



Action of Teacher and Curriculum: Narrative Research Analysis of the History of Educational Life

Reza Masouminezhad*

* Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
r.masouminejad@cfu.ac.ir

Article Info

Abstract

Article type:
Research Article

Key words: Teacher,
Curriculum, Narration,
Performance
Improvement

Article history:
Received : 17 December
2024
Accepted : 29 July 2025

The present study aimed to investigate the quality of teachers' educational life in interaction with the curriculum during their teaching career and the role of educational experiences in improving teachers' academic performance. The qualitative research approach was based on narrative research with an emphasis on narrative analysis of data. The participants were teachers working in different educational courses in West Azerbaijan Province, with 11 of them being purposefully interviewed of the index type in-depth. The researcher's self-review method, rich and comprehensive description, simultaneous analysis, and quotation were used to ensure the validity, transferability, and verifiability of the research data, respectively. The findings showed that teachers' interactions with the curriculum during their teaching career occur at three levels: behavioral channelization, thoughtfulness, and self-actualization. At each of these levels, the quality of interactions depends on the amount of their experiences and affects the efficiency of their performance in such a way that the nature and manner of implementing the content of the subjects are on an evolutionary path. The results show that the executive structure of curricula should be designed in such a way that teachers, while transferring the scientific structure of the subjects to the learners, have the opportunity to criticize and modify concepts in order to provide the basis for the formation of practical knowledge of the content and being skill-oriented in accordance with the capabilities of the students by conceptually reconstructing the curriculum content.

Cite this Article:

Masouminezhad, R. (2025). Action of Teacher and Curriculum: Narrative Research Analysis of the History of Educational Life. *Biquarterly Journal of Theory and Practice in the Curriculum*, 13(25), 137-160. DOI: 10.22034/tpcj. 10.22034/tpcj.2025.494510.1058

© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:



Iranian Curriculum Association Press

Extended Abstract

This study explores the quality of teachers' educational lives in interaction with the curriculum throughout their teaching careers, focusing on the role of educational experiences in enhancing their academic performance. Employing a qualitative research approach rooted in narrative analysis, the study delves into the lived experiences of teachers working across various educational levels in West Azerbaijan Province. Through in-depth interviews with 11 purposefully selected teachers, the research captures the nuanced dynamics of teacher-curriculum interactions, revealing three distinct levels of engagement: behavioral channelization, thoughtfulness, and self-actualization. The findings underscore the evolutionary nature of these interactions, emphasizing the need for curriculum designs that empower teachers to critically engage with and adapt content to meet students' diverse needs.

Introduction

The curriculum is a reflection of ideological and discursive currents, shaping and shaped by the educational environment. Teachers, as primary implementers, navigate complex demands to integrate diverse elements such as values, competencies, and learning objectives into their teaching practices. This study addresses the pivotal question: *What is the nature of teachers' actions within the framework of curriculum implementation, and how do these actions reflect their professional identity?* By examining teachers' narratives, the research highlights the transformative potential of teacher-curriculum interactions in fostering meaningful learning experiences.

Methodology:

The study adopts a qualitative, exploratory design, utilizing narrative research methods to analyze teachers' experiences. Participants included 11 teachers with 3 to 27 years of experience, selected through purposive sampling. Data were collected via in-depth narrative interviews, focusing on teachers' lived experiences and their efforts to shape and sustain interactions with the curriculum. Interviews, lasting 1–2 hours, were transcribed and analyzed thematically. The analysis followed a three-dimensional space approach (Clandinin & Connelly, 2000), emphasizing interaction, continuity, and context. To ensure validity, researcher self-review, rich descriptions, simultaneous analysis, and direct quotations were employed. The iterative coding process yielded 238 initial concepts, refined into 3 selective codes, 16 axial codes, and 101 open codes.

Findings:

The study identifies three levels of teacher-curriculum interaction:

1. Behavioral Channelization:

Teachers adhere to standardized curriculum structures, prioritizing compliance with predefined goals and content. This level is characterized by:

- *Absorption*: Unconditional acceptance of curriculum content.
- *Standardization*: Rigid adherence to educational benchmarks.

- *Program-Centricity*: Organizational logic guiding teaching actions.
- *Value-Creation*: Sacred regard for curriculum content.
- *Hierarchical Governance*: Top-down implementation of curricular directives.

Teachers view curriculum fidelity as a professional duty, often sidelining critical engagement.

2. **Thoughtfulness:**

Teachers begin to critically evaluate curriculum content, fostering a reflective and analytical approach. Key themes include:

- *Conflict Resolution*: Identifying and addressing curricular gaps.
- *Self-Inquiry*: Assessing personal teaching efficacy and student needs.
- *Attitude Formation*: Developing adaptive teaching philosophies.
- *Critique*: Questioning the rationale behind curricular choices.
- *Curriculum Literacy*: Understanding the multidimensionality of curriculum design.

This stage marks a shift from passive acceptance to active interrogation of curricular norms.

3. **Self-Actualization:**

Teachers transcend prescribed curricula, leveraging their expertise to innovate and personalize content. Features include:

- *Personalization*: Tailoring content to align with individual teaching styles.
- *Approach-Innovation*: Developing novel instructional strategies.
- *Leadership*: Guiding curriculum implementation with autonomy.
- *Self-Regulation*: Continuously adapting curricula to classroom realities.
- *Empathy*: Aligning teaching practices with students' lived experiences.

At this level, teachers act as curriculum architects, reshaping content to enhance relevance and engagement.

Discussion:

The study reveals a developmental trajectory in teacher-curriculum interactions, evolving from compliance to critical autonomy. Key insights include:

- **Behavioral Channelization** reflects institutional pressures and the valorization of academic rigor, often at the expense of teacher agency.
- **Thoughtfulness** emerges as teachers gain experience, enabling them to reconcile curricular demands with pedagogical creativity.
- **Self-Actualization** represents the pinnacle of professional growth, where teachers integrate personal and curricular goals to foster transformative learning.

These findings align with prior research (e.g., Hafiluddin & Wahyudin, 2023; Beaumont, 2022), underscoring the impact of teacher beliefs and curriculum autonomy on instructional quality. The study

also highlights the need for systemic support to nurture teacher autonomy, suggesting that curricula should balance structure with flexibility to accommodate diverse teaching contexts.

Conclusion:

The study advocates for curriculum frameworks that honor teachers' professional judgment, positioning them as co-creators rather than mere implementers. Practical recommendations include:

1. **Professional Development:** Foster critical engagement with curriculum content through collaborative workshops.
2. **Policy Reforms:** Design flexible curricula that encourage teacher innovation.
3. **Research Expansion:** Explore cross-cultural variations in teacher-curriculum dynamics.

By reimagining teacher roles within curriculum ecosystems, education systems can unlock the potential for more responsive and equitable learning environments.

Keywords: Teacher, Curriculum, Narrative Research, Performance Improvement, Educational Life

کنش معلم و برنامه‌درسی: تحلیل روایت پژوهانه از تاریخچه زندگی آموزشی

رضا معصومی نژاد*

*استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. r.masouminejad@cfu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

پژوهش حاضر با هدف واکاوی کیفیت زندگی آموزشی معلمان در تعامل با برنامه‌درسی در طول دوران معلمی و نقش تجارب آموزشی در بهبود عملکرد درسی معلمان انجام شد. رویکرد پژوهش کیفی با تاکید بر پژوهش روایی از نوع تحلیل روایت پژوهانه از داده‌ها بود. مشارکت‌کنندگان معلمان شاغل در دوره‌های مختلف تحصیلی آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی بودند که با ۱۱ نفر آنها به صورت هدفمند از نوع شاخص مصاحبه عمیق انجام شد. از روش خود بازبینی پژوهشگر، توصیف غنی و جامع، تحلیل همزمان و نقل قول به ترتیب برای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری و تاییدپذیری داده‌های تحقیق استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که کنش معلمان با برنامه‌درسی در طول دوران معلمی در سه سطح کانالیزه‌سازی رفتار، تفکرپذیری و خودتحقیقی اتفاق می‌افتد که در هر کدام از این سطوح کیفیت تعاملات وابسته به میزان تجارب آنهاست و بر کارایی عملکردشان تاثیر می‌گذارد به نحوی که ماهیت و چگونگی اجرای محتوای موضوعات درسی در یک مسیر تکاملی قرار می‌گیرد. نتایج نشان می‌دهد که ساختار اجرایی برنامه‌های درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که معلمان ضمن انتقال ساختار علمی موضوعات درسی به فراگیران، فرصت نقد و اصلاح مفاهیم را داشته باشند تا با بازسازی مفهومی محتوای درسی، زمینه شکل‌گیری دانش عملی محتوا و مهارت‌محور بودن آن مطابق با قابلیت‌های دانش‌آموزان را فراهم سازند.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی: معلم، برنامه‌درسی، روایت، بهبود عملکرد

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۷

استناد به این مقاله:

معصومی نژاد رضا (۱۴۰۴). کنش معلم و برنامه‌درسی: تحلیل روایت پژوهانه از تاریخچه زندگی آموزشی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۳۷-۱۶۰، ۱۳ (۲۵)
doi:10.22034/tpcj. 10.22034/tpcj.2025.494510.1058



ایده‌هایی در مورد آنچه باید در برنامه‌درسی رسمی گنجانده شود تا در محیط‌های آموزش اجباری تدریس شود بستگی به این دارد که از چه کسی سؤال می‌شود و چه اعتقادی در مورد نقش آموزش و هدف آن دارد. هر فردی می‌تواند با بررسی عمیق ارزش‌ها و باورهای خود، عناصر مطلوب یک برنامه‌درسی برای یادگیری در مراکز و مدارس را شناسایی کند (راینه‌هارت^۱، ۲۰۲۱: ۱). معلمان نیز در معرض اجرای ایده‌های بسیاری قرار دارند، اما دشوار است بدانیم کدام یک از این ایده‌ها می‌توانند به تجربیات یادگیری معنادار در کلاس تبدیل شوند (اسکات^۲، ۲۰۲۰). در واقع فرایند اصلاح و بهبود محتوای دروس آماده شده برای تدریس مبتنی بر برداشت معلمان و ذهنیت آنهاست (بروم^۳، ۲۰۲۰: ۵۱)، و نگرش معلمان در میزان تاثیرگذاری در آموزش و ماهیت تعامل با برنامه‌درسی عملکرد آنها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (یو و همکاران^۴، ۲۰۲۰)، بنابراین برنامه‌درسی بیانگر باورهای معلمان در مورد اهداف دوره، مواد و محدودیت‌های زمانی است (تاج‌الدین و نوروزی، ۲۰۲۴: ۱۱۵).

یک برنامه‌درسی هرگز خنثی نیست، زیرا منعکس‌کننده ایدئولوژی‌ها و گفتمان‌های زمان خود است، به ویژه برنامه‌هایی که کارایی موثری در ترویج سیاست‌های آموزشی خود دارند (وایت^۵، ۲۰۲۱: ۴۵). از طرفی روند اجرای برنامه‌درسی تقاضای زیادی را برای معلمان در راستای درک و ادغام عناصر متعدد و متفاوت آن (مانند ارزش‌ها، اصول، شایستگی‌های کلیدی و اهداف حوزه‌های یادگیری) به منظور طراحی مطلوب برنامه‌ها ایجاد می‌کند (زوه‌ر و هیپ‌کینز^۶، ۲۰۱۸). در نتیجه تعامل معلمان با برنامه‌درسی باید اولویت اصلی سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش بوده و به عنوان بخشی از تعهد به آموزش و یادگیری جدید در قلب مدرسه از طریق یک آموزش ارتباطی معتبرتر و گفتگو محور شکل بگیرد (ریدل و هیچکی^۷، ۲۰۲۳: ۲۶۷).

مؤثر و کارآمد بودن در فرآیند تغییرات آموزشی مستلزم معلمانی با انگیزه بالاست. در واقع انگیزه معلم به عنوان مؤلفه مهم کیفیت معلم تلقی می‌شود (اوزبیلین، گونای و یلدیز^۸، ۲۰۲۰). می‌توان گفت که انگیزه معلمان به بازطراحی برنامه‌های درسی کلان کاربردی مطابق با وضعیت موجود کمک می‌کند. در این راستا برنامه‌درسی که به صورت متمرکز تهیه شده است، این پتانسیل را دارد که شکاف بین اهداف آموزشی که معلمان انتظار تحقق آن را دارند و نیازهای یادگیری واقعی دانش‌آموزان را کاهش دهد (یلدیز، گونای و اوزبیلین، ۲۰۲۱: ۳۳۱). معلمان مسئول تطبیق محتوای برنامه درسی متمرکز که توسط مقامات مرکزی طراحی شده با نیازهای یادگیری دانش‌آموزان در سطح محلی هستند. در واقع معلمان نقش بسزایی در تنظیم فرآیندهای آموزشی-تربیتی، یعنی در عملکردی کردن برنامه‌درسی، مستقل از پارادایم اساسی برنامه‌درسی کاربردی دارند. بنابراین نیاز به معلمانی وجود دارد که بتوانند با استفاده از اصول استقلال برنامه‌درسی (آزادی در انتخاب محتوا) به عنوان یک کاتالیزور با مهارت‌های انتقادی و ارتباطی خود در

1- Rinehart

2- Scott

3- Broom

4 Yu et al

5- White

6- Zohar & Hipkins

7- Riddle & Hickey

8- Ozbilen, Gunay & Yıldız

چارچوب شرایط محلی و نیازهای دانش‌آموزان برای یک فرآیند آموزشی مؤثر، برنامه‌درسی آموزش مرکزی را سازماندهی کنند(جولیانو⁹، ۲۰۱۸).

در حالی که معلمان تشویق می‌شوند تا از تولید دانش خلاقانه استقبال کنند، آنها هم‌چنین با فشار فزاینده تقاضاهای اداری رو به رشد دست و پنجه نرم می‌کنند(بری هیل و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ به نقل از بومونت^{۱۱}، ۲۰۲۲: ۳۵). بنابراین پذیرش آموزش‌های نوآورانه و خلاق اغلب در اولویت خواسته‌های آموزشی معلمان قرار نمی‌گیرد(بلوم و ون اسلایک-بریگز^{۱۲}، ۲۰۱۹)، چرا که انتخاب برنامه‌درسی از هدف آموزش ناشی می‌شود و تعیین می‌کند که چه چیزی و چگونه باید تدریس شود، اما برنامه‌درسی نیز بر چگونگی تجارب یادگیرندگان تأثیر می‌گذارد و باعث شکل‌گیری یادگیری می‌شود (راینهارت، ۲۰۲۱: ۳). ذکر این نکته اهمیت دارد که معلمان به عنوان تصمیم‌گیرندگان تلقی می‌شوند که شیوه‌های آموزشی آنها بر مجموعه‌ای از شناخت استوار است(لی^{۱۳}، ۲۰۲۰). در چارچوب بستر شناختی معلم، تصور می‌شود که باورهای معلمان تأثیر قابل‌توجهی بر شیوه‌های کلاس درس(وانگ و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۰) و استدلال آموزشی آنها دارد(بلکلی و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۱؛ تاج‌الدین و سلیمانی^{۱۶}، ۲۰۲۲). در حقیقت شناخت معلم به معنای درک از چگونه تبدیل شدن، بودن، و رشد به عنوان معلم توسط خود شکل‌دهی و از طریق تفکر باعث می‌شود که در مورد تمام جنبه‌های کار خود احساس تأثیرگذاری داشته باشد(بورگ^{۱۷}، ۲۰۱۹: ۴).

مهارت‌ها و دانش معلمان نه تنها به عنوان مجریان برنامه‌درسی، بلکه به عنوان معماران یادگیری بر تجربیات یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. معلمان هم بر مطالب باز تسلط دارند، و هم نقش مهمی در برنامه‌ریزی فعالیت‌های یادگیری مرتبط و جالب دارند(گولو^{۱۸}، ۲۰۲۴: ۲۲۶). شایستگی معلم علاوه بر درک برنامه‌درسی، شامل یادگیری مهارت‌های مدیریتی نیز می‌شود. به عبارتی معلمان به عنوان یک تسهیل‌کننده سعی در ایجاد شرایط یادگیری مؤثر، محیطی دلپذیر و ضمانت روند یادگیری مناسب دارند(فاتماواتی^{۱۹}، ۲۰۲۱). در حالی که ذینفعان مختلف به توسعه برنامه‌درسی کمک می‌کنند، معلمان به عنوان افرادی که مستقیماً مسئول اجرای آن هستند، موقعیت منحصر به فردی دارند. بنابراین این جایگاه، مسئولیت بزرگی را بر عهده معلمان قرار می‌دهد تا نه تنها پیچیدگی‌های برنامه‌درسی را درک کنند، بلکه آن را در محیط کلاس درس نیز زنده کنند. هم‌چنین نقش معلمان فراتر از انتشار اطلاعات است و آنها در شکل دادن به تجربه آموزشی و تأثیرگذاری بر درک و حفظ دانش دانش‌آموزان بسیار مهم هستند(گولو، ۲۰۲۴: ۲۲۶ و ۲۲۷).

⁹- Juliao

¹⁰- Berryhill et al

¹¹- Beaumont

¹²- Bloom & Van Slyke-Briggs

¹³- Li

¹⁴- Wang et al

¹⁵- Blackley et al

¹⁶- Tajeddin & Soleimani

¹⁷-Borg

¹⁸- Gulo

¹⁹- Fatmawati

پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه مطالعاتی عبارتند از: نتایج پژوهش تپ^{۲۰} (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که معلمان از نقش‌های خود به‌عنوان برنامه‌ریزان درسی آگاه هستند، فعالیت‌های خاصی را برای توسعه و بازنگری برنامه‌های درسی، طرح‌های کار و طرح‌های درسی، تمرین تدریس و ارزشیابی ارائه می‌کنند. یافته‌های مطالعه میلر^{۲۱} (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که باورهای معلمان، جهت‌گیری درسی، آموزش و حمایت دریافتی، و تجارب هویتی و پیشینه آنها در فعالیت درسی‌شان موثر است. یافته‌های مطالعه حفیل‌الدین و وهیودین^{۲۱} (۲۰۲۳) بیانگر این است که اهداف آموزشی برنامه‌درسی برای معلمان اهمیت دارد، زیرا مسیر روشن و مشخصی را برای دستیابی به آن اهداف فراهم می‌کند. نتایج پژوهش بومونت^{۲۲} (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که فشار برنامه‌درسی با دامنه موضوعی گسترده مستلزم تعهد شخصی معلم به آموزش محتوای درسی است. نتایج مطالعه گل اوغلو و کیزیلهان^{۲۲} (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که تعهد درونی معلمان به برنامه‌درسی باعث رفتارهای خودمختارانه آنها در آموزش می‌شود. به عبارتی فهم ماهیت و فلسفه اصیل برنامه‌درسی تلاش معلمان را در راستای توسعه رسالت محتوای درسی از طریق ارتباطات حرفه‌ای نشان می‌دهد. یافته‌های مطالعه یلدیز، گونای و اوزیلین^{۲۱} (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که در رابطه با میزان کنش‌پذیری معلم با برنامه درسی می‌توان گفت که متغیر سابقه حرفه‌ای معلمان بر سطح استقلال برنامه‌درسی تاثیر می‌گذارد. یافته‌های مطالعه باس و سنتورک^{۲۱} (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که بین باورهای آموزشی معلمان و جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی رابطه معناداری وجود دارد.

برنامه‌درسی فرصتی برای بهبود سطح عملکرد آموزشی معلمان تلقی می‌شود تا با پیاده‌سازی مطلوب آن زمینه انتشار مفاهیم درسی را در سطوح مختلف یادگیری برای مخاطبان خود فراهم سازد. در واقع مهارت معلمان در نحوه مدیریت اجرای محتوای درسی و پایدارسازی مفاهیم در کلاس درس مستلزم توجه به قابلیت‌های معلمی و مسئولیت‌پذیری در قبال نقش اثرگذاری است که به اشکال مختلف باید در واقعیت دیده شود. غالباً معلمان در مدارس به سطحی از کنش با برنامه‌درسی می‌پردازند که تمرکز صرف بر اهداف رفتاری دارد و چگونگی و میزان یاددهی مفاهیم به دانش‌آموزان متأثر از لایه‌های انتظاراتی آموزشی است که به طور مستمر به جهت‌دهی رفتار معلمان می‌پردازد. به عبارتی آنچه به معلمان القا می‌شود وجود یک رفتار کاملاً یکنواخت و قابل پیش‌بینی در مدیریت برنامه‌های درسی بدون توجه به نیازهای آموزشی معلم و دانش‌آموزان است، که تعیین‌کننده مسیر فعالیت‌های درسی است و باید اولویت آموزشی معلمان باشد. در واقع چشم‌پوشی از شناخت خود معلمان از کیفیت مواجهه با برنامه‌های درسی و این که چگونه در فرایند آموزش‌گری به اجرای برنامه‌ها می‌پردازند، بیش‌تر خودنمایی می‌کند. در حالی که برنامه‌های درسی بستر رشد و شکوفایی ذینفعان آموزشی تلقی می‌شود و ضروری است شرایط برای شناسایی کنش‌های معلمی در مواجهه با برنامه‌های درسی و ماهیت فعالیت آنها در جهت ارزشمندسازی محتوای درسی به عنوان ابزاری برای حرفه‌گری در معلمان شکل گیرد. به طور کلی معلمان نه تنها مجری برنامه‌درسی، بلکه رهبران شکل‌دهی تجربیات یادگیری هستند. آنها با تعمیق نقش خود در توسعه برنامه‌درسی می‌توانند کاتالیزوری برای تغییرات مثبت در سیستم آموزشی باشند و تأثیر قابل توجهی بر کیفیت کلی آموزش داشته باشند (گولو، ۲۰۲۴: ۲۲۸). اهمیت معلمان در توسعه برنامه‌درسی قابل اغراق نیست. این یک نقطه کلیدی برای موفقیت سیستم آموزشی است.

20- Tep

21- Hafiluddin & Wahyudin

22- Gologlu Demir & Kizilhan

ترکیب منحصر به فرد تخصص، تجربه، و درک دقیق آنها از نیازهای دانش‌آموزان، آنها را به عنوان مشارکت‌کنندگان ارزشمند در کل فرآیند توسعه برنامه‌درسی، شامل طراحی، اجرا و ارزیابی قرار می‌دهد (گولو، ۲۰۲۴: ۲۲۹). در واقع معلمان نقش زیادی در فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف آموزشی طراحی شده دارند. آنها فرآیند یادگیری را مستقیماً تجربه می‌کنند و نقاط ضعف راهبردهای یادگیری را تصحیح می‌کنند تا برنامه‌درسی ایجاد کنند که آموزش بهتر را ارتقا دهد و با پیشرفت‌های جاری همگام شود (نسا و وردانی^{۲۳}، ۲۰۲۳). بنابراین معلمان به چالش‌های نقش خود به عنوان برنامه‌ریزان درسی و مجریان درسی می‌پردازند و در توسعه دانش خود نه تنها به عنوان برنامه‌ریز بلکه در سایر جنبه‌های نقش‌شان نیاز به حمایت دارند (تپ، ۲۰۲۴: ۱۲). پژوهش حاضر نیز در راستای تعامل معلم با برنامه‌درسی در پی پاسخ به این سوال است که کنش‌های معلم در چارچوب اجرای برنامه‌درسی دارای چه ماهیتی است؟ و این اقدامات چه کارکردی از حرفه معلمی را نشان می‌دهد؟ تا شرایط را برای حضور نقش او در اجرای برنامه‌ها فراهم سازد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ماهیت تعاملات معلم با برنامه‌درسی در طول دوران معلمی انجام شد. پژوهش از لحاظ رویکرد گردآوری داده‌ها کیفی از نوع اکتشافی است. در این مطالعه در چارچوب رویکرد کیفی روش پژوهش روایی با تاکید بر تحلیل موضوعی به کار گرفته شد که در آن پژوهشگر به توصیف رویدادهای درسی معلم پرداخته و آنها را با استفاده از یک نقشه یا طرح خطی به صورت یک داستان ارائه می‌دهد. میدان پژوهش شامل ۱۱ نفر از معلمان با سوابق آموزشی مختلف (۳ تا ۲۷ سال) استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع مطلوب انتخاب شده و جمع‌آوری داده‌ها تا زمان اشباع آن ادامه یافت. برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه‌های روایتی عمیق استفاده شد که در آن تجارب خود زیسته معلمان به صورت فردی مورد تاکید قرار گرفت، بدین صورت که معلمان بر اساس ماهیت تجارب عینی از فعالیت مستمر در موضوعات درسی و تلاش برای شکل‌دهی و حفظ کنش متقابل با برنامه‌های درسی و با تاکید بر چگونگی و کیفیت اجرای آنها، از طریق گفتگوهای غیر رسمی مورد بررسی قرار گرفتند. به عبارتی با ایجاد جو دوستانه توجه و علاقه مصاحبه‌شونده‌ها، و نیز عدم عکس‌العمل مصاحبه‌گر به پاسخ‌های آزمودنی‌ها، تجارب برآمده از فهم اصیل معلمان در اجرای برنامه‌های درسی در یک روند روایت‌گونه بیان شد. فرایند طرح سوالات مصاحبه‌ماهیت استدلالی داشت، بدین صورت که ابتدا سوالات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سوالات جزئی‌تر و دقیق‌تری متناسب با روند مصاحبه از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد. به دلیل مصاحبه‌های عمیق مدت زمان مصاحبه‌ها بین ۱ الی ۲ ساعت و از فردی به فردی دیگر از ۱ تا ۲ جلسه متغیر بود. مصاحبه‌ها با معلمان حضوری بوده و بر روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه و بررسی شنیداری مکرر داده‌ها، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و عبارت‌های روایی را که نشان‌دهنده کنش‌های درسی معلمان بر کیفیت فعالیت آنها در رابطه با یادگیری محتوای دروس و شکل‌گیری مفاهیم معنادار بود، انتخاب شد. تفکیک عبارت‌های مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان شده هر فرد به طور جداگانه از مصاحبه‌افراد صورت گرفت و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب کد یا زمینه‌های اصلی سازماندهی

شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۲۳۸ مفهوم اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مولفه‌ها کاهش یافته و در نهایت ۳ کد انتخابی، ۱۶ کد محوری و ۱۰۱ کد اولیه به دست آمد. در این پژوهش روند تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از توصیف تجارب معلمان در تعامل با برنامه‌درسی بر مبنای رویکرد فضای سه بعدی کلاندینین و کانلی (۲۰۰۰) با تاکید بر سه عنصر تعامل، استمرار و موقعیت مدنظر قرار گرفت. به این معنا که در فرایند پژوهش، محیط یا موقعیت آموزشی که معلمان در آن به تجارب آموزشی دست یافته بودند، مورد بررسی قرار گرفت. متناسب با آن روند رویدادهایی که در گذشته اتفاق افتاده بود و بر وضعیت فعلی شرایط آموزشی تاثیرگذار بوده و دامنه تاثیرگذاری آن نیز بر رویدادهایی که در آینده می‌تواند اتفاق بیفتد به عنوان مولفه استمرار مورد توجه قرار گرفت. هم‌چنین در بعد مکانی و زمانی مشخص شده، کیفیت تعامل‌پذیری با خود برنامه‌درسی و بر اساس تجاربی که معلمان به صورت مستمر در حال کسب و افزایش آن بودند، ملاک استخراج داده‌ها قرار گرفت. در نتیجه داده‌های به دست آمده با شناخت از تعاملات متقابل بین معلم و برنامه‌درسی در موقعیت‌های ویژه و زمان خاص آن جمع‌آوری شده است برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارسنجی یافته‌های به دست آمده، از تکنیک‌هایی مثل تحلیل‌های طولانی مدت استفاده گردید. به عبارتی برای قابلیت اعتبارپذیری داده‌ها روش حسابرسی پژوهش مانند خودبازبینی محقق که دقت اطلاعات جمع‌آوری شده را مورد بررسی قرار می‌دهد، استفاده شد. در این روش داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌های مختلف هم‌زمان توسط خود پژوهشگر چندین بار بررسی شده و کدهای متنوعی که به دست آمده بود مکرراً بازبینی و کدهای مشابه، بی‌معنا، ناقص و ... حذف شد تا دسته‌بندی‌های منطقی‌تر و علمی‌تری در مراحل بعدی شکل گیرد. برای قدرت انتقال‌پذیری داده‌ها توصیفات غنی و قابل انبساط مورد توجه قرار گرفت. در این روش با اتکا به یافته‌های به دست آمده چارچوب معنایی بین کدهای اولیه و استخراج ارتباط مفهومی آنها تشریح شده و با دستیابی به ایده‌های جدید، روند رویدادهای درسی با ماهیت تعامل بین معلم و برنامه‌درسی توصیف و تفسیر شد. برای تاییدپذیری و اطمینان از داده‌های به دست آمده از نقل قول مستقیم مصاحبه‌شوندگان استفاده گردید.

یافته‌های تحقیق

بررسی یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تعامل معلم با برنامه‌درسی در یک وضعیت کنش‌گرانه که مبتنی بر سطوح مختلفی از مدیریت و اجرا در شرایط یا موقعیت کلاسی است، قرار دارد. در واقع معلمان با تجاربی که در فرایند حرفه معلمی به دست می‌آورند سطوح مختلفی از عملکرد را در حوزه برنامه‌درسی نشان می‌دهند، بنابراین کیفیت فعالیت‌های آنها از ماهیت کارکردی متفاوتی برخوردار می‌شود. با توجه به یافته‌های به دست آمده، تعامل معلم با برنامه‌درسی می‌تواند اهداف درسی را در زمینه‌های مختلف تحت تاثیر هویت و ویژگی‌های فردی‌اش قرار دهد. به عبارتی سطح مواجهه معلمان با برنامه‌های درسی در سه سطح مختلف تعریف می‌شود که شدت و میزان وابستگی رفتاری معلمان را مشخص می‌سازد.

سطح اول: کانالیزه‌سازی رفتار

جدول ۱: مفاهیم استخراج شده از مفهوم کانالیزه‌سازی رفتار

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای اولیه
کانالیزه‌سازی رفتار	جذب‌پذیری	شیفتگی آموزشی، پذیرش بی قید و شرط دروس، وفاداری به شاخص‌های تعریف شده، نهادینه‌سازی عملکرد تعیین شده، شناخت سطحی مسائل
	استانداردمحوری	اولویت‌بخشی به مسائل آموزشی، شاخص‌سازی محتوا، محدوده‌سازی رفتار، کیفیت‌سازی فعالیت‌ها، ملاک‌محوری، سنجش‌مند ساختن
	برنامه‌گرایی	منطق سازمانی، خط‌مشی‌شناسی، ساختارمندی، تعیین اهداف به صورت مفصل، الزام به نیازسنجی سخت، برآورد دقیق فعالیت‌ها
	ارزش‌آفرینی	عدم نقدگرایی، مقدس‌سازی محتوای آموزشی، علم‌گرایی محض، هنجارسازی آموزشی، قطعیت‌پذیری، مطلوبیت‌سازی در عمل آموزشی
	حاکمیت‌سازی	روابط سلسله‌مراتبی، دستورگیری از مراجع، تحت‌الشعاع بودن در آموزش و یادگیری، کارگزار درسی، تبعیت مستمر از ایده‌های درسی

بررسی یافته‌های مضمون اصلی نشان می‌دهد که عملکرد معلمان در قبال برنامه‌درسی روند الگوسازی شده‌ای دارد که نوع واکنش آنها را به محرک‌های درسی مشخص می‌کند. به عبارتی ذهنیت نظام یافته‌ای از رفتار آموزشی برای معلمان تعریف شده است که آنها را نسبت به چرایی ماهیت یکنواخت واکنش‌ها به پدیده‌های محیطی در آموزش توجیه می‌کند. می‌توان گفت که قرار گرفتن معلمان در این الگوی رفتاری متضمن پذیرش واقعیت‌های درسی و نهادینه‌سازی آنها بدون بررسی و آگاهی مستمر از فرایند اجرای آن است به طوری که معلمان موضع‌گیری جانبدارانه‌ای از چرایی انجام این اقدامات و مطابق با دانش القا شده از ساختار آموزشی و نقش به ظاهر موثر آنها در پیاده‌سازی محتوای درسی دارند و سعی می‌کنند پای‌بندی به الزامات و استانداردهای درسی را استدلال‌بخش چگونگی رفتارهای آموزشی خود نشان دهند و عناصر برنامه‌درسی را به عنوان مولفه‌های هدایت‌کننده فعالیت‌های فردی مطرح نمایند. به عبارتی باورهای معلمان مبتنی بر این است که توسعه کیفیت برنامه‌ها مستلزم رعایت بی‌چون و چرای استانداردهای درسی و ارزشیابی آنها با استفاده از ملاک‌هایی است که از قبل مشخص شده‌اند. از طرفی تمایل معلمان به اجرای برنامه‌ها به دلیل هویت ارزشمند مفاهیم درسی و محبوبیت مطلق آنهاست، بدین صورت که قداست مفاهیم برتری آشکاری بر تغییر و اصلاح آن دارد. در نتیجه معلمان تبعیت از دستورات درسی را به عنوان یک ارزش ذاتی در حرفه معلمی تلقی می‌کنند که می‌تواند تخصص شغلی آنها را ضمانت نماید. بنابراین تحرکات آموزشی معلمان منطبق با رویکرد برنامه‌محوری است و در این راستا سعی می‌کنند منطق سازمان یافته‌ای از اهداف درسی را سرلوحه فعالیت‌های آموزشی خود قرار دهند به طوری که سیر اقدامات معلمان از خط‌مشی یکپارچه‌ای در قبال چالش‌های درسی پیروی می‌کند و به دنبال این است که پیشرفت حرفه‌ای را از منظر برنامه‌های آموزشی و درسی بسنجد. هم‌چنین دغدغه معلمان در کنش با برنامه‌درسی بر مبنای پذیرش حاکمیت برنامه‌ها و قرار دادن خود در روند چگونگی

اجرای آن متناسب با دستورات بالادستی است. در این رابطه معلمان سعی می‌کنند پیامدهای درسی خود را متوجه آینده‌نگری حاکمیت آموزشی و انتقال ایده‌های درسی آن در موقعیت‌های آموزشی مطابق با نظرات آنها نمایند. در نتیجه معلم کسی است که شاید در ظاهر ایده آموزشی نداشته باشد ولی صرفاً جدا از این بحث، آنچه برای او اهمیت دارد قطعیت برنامه‌ها و ارزشی بودن محتوای آنها به دلیل برخورداری از ماهیت علمی رشته‌های درسی است که او را در مقابل چگونگی اجرای برنامه‌ها تسلیم‌پذیر می‌سازد.

نمونه مصاحبه‌ها

مصاحبه شونده شماره ۲: "تلاش بر این بود که تو حرفه معلمی برم دنبال مطالعه دقیق کتابا. همیشه دغدغم فهم اصول علمی رشته خودم بود، از این که نقشی در بهبود مفاهیم درسی با تسلط بر محتوا داشته باشم، خیلی خوشحال بودم. واقعا برام لذت بخش بود که تو رشته خودم حرف برا گفتن داشته باشم، اونم با مطالعه مستمر ایده‌های مختلف تو کتابای مختلف."

مصاحبه شونده شماره ۷: "شاید فکر کردنش هم برام جالب بود که تو کلاس بیش‌تر از اون چیزی که تو کتابا اومده بود، توضیح بدم. اصلا معلمی همون اوایل این معنی رو برام داشت که بتونم محتوای علمی دروس را برا دانش‌آموزانم توضیح بدم. چه چیزی بهتر از این؟ تو به فضایی قرار گرفته بودم که حتی دانسته‌هام رو تو ذهنم حتی تو کلاس درس مرور می‌کردم."

مصاحبه شونده شماره ۹: "واقعا دوست داشتم بهترین باشم حتی به قیمت صرف وقت بیش‌تر. برام دونستن مطالب کتابا جذاب بود، چرا که ذهنم مشغول بهتر شدن بود. شناخت بیش‌تر برام به نعمت بود که این آرامش رو با مطالعه بیش‌تر به دست می‌آوردم. حتی لذت‌بخشی کارای دیگه‌م وابسته به میزان فعالیتیم تو رشته خودم بود. همه رو از زاویه رشته علمی خودم نگاه می‌کردم و برا دیگران به خاطر نا آگاهی از مطالب علمی تاسف می‌خوردم."

سطح دوم: تفکرپذیری

جدول ۲: مفاهیم استخراج شده از مفهوم تفکرپذیری

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای اولیه
تفکرپذیری	تضادزدایی	شناسایی مسائل درسی، حذف رفتارهای حاشیه‌ای، تلفیق جنبه‌های مثبت آموزشی، تعیین رفتار مطلوب، رهاسازی اقدامات غیر واقعی در آموزش، نشان دادن خود واقعی در اجرای برنامه‌ها
	خودپژوهی	قابلیت‌شناسی، فهم نیازها، آگاهی از حس انجام کارها، فهم تمایلات درسی، توصیف سیر عملکرد درسی، کنکاش ذهنی ایده‌های درسی
	نگرش‌آفرینی	جهت‌گیری درسی، ماهیت عکس‌العمل، توانمندسازی درسی، بهبود ملاحظه‌گری در رفتار، تغییر سطح باورها، تغییر سطح بررسی پدیده‌های درسی، کیفیت برخورد با مسائل

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای اولیه
	انگاره‌سازی	جایگاه‌سازی، ترسیم اهداف فردی، نقش‌پذیری آموزشی، الگوسازی آموزشی، ایجاد چشم‌انداز درسی، شکل‌دهی ماهیت شغلی
	نقدگرایی	تحلیل‌پردازی، شناخت کنش‌های واقعی در برنامه‌درسی، توجیه‌پذیری، تشخیص وضعیت مطلوب در برنامه‌درسی، مقایسه وضعیت برنامه‌ها، چرایی رفتارهای درسی
	فهم برنامه‌درسی	شناخت ابعاد برنامه‌درسی، ادراک واقعیت اصلی برنامه‌درسی، شفافیت بخشیدن به رسالت برنامه‌درسی، نگاه چند بعدی در برنامه‌درسی، شناسایی لایه‌های زیرین برنامه‌درسی

بررسی این سطح از کنش معلم و برنامه‌درسی نشان می‌دهد که برخی از معلمان در سیر کسب تجربه معلمی با استفاده از قدرت تفکر و تعقل فردی، با نگرشی متفاوت از قبل به رویدادهای درسی نگاه می‌کنند. به عبارتی معلم در فضای فکری منحصر به فردی نسبت به دغدغه‌های قبلی خود، برنامه‌درسی را مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهد و سعی می‌کند واکنشی از جنس واقعیت‌شناسی در ارتباط با مفاهیم درسی داشته باشد و از استدلال‌های عقلانی در راستای بهبود نقش خود در اجرای برنامه‌های درسی استفاده نماید. می‌توان گفت که این سطح دربرگیرنده کنش‌هایی است که در آن برنامه‌درسی به دلیل درگیر ساختن ذهنی معلمان در روند آسیب‌شناسی موضوعات و پدیده‌های درسی عاملی برای رشد عقلانیت فکری در حرفه معلمی و فهم اصیل آن می‌شود.

در این راستا آنچه که اهمیت دارد شناخت قابلیت‌ها و احساسات شخصی معلم و تلاش برای قرار دادن خود در آن جایگاه است تا متناسب با امکانات یا دانسته‌های انسانی خود با رویدادهای درسی مواجه شود به طوری که زمان و نحوه عکس‌العمل خود را در قبال برنامه‌ها مشخص سازد. به عبارتی خودشناسی در حرفه معلمی به عنوان گام اول تفکر‌پردازی در آموزش، فرصت تحلیل موقعیت و کیفیت واکنش‌پذیری به آنها را برای معلمان فراهم می‌سازد. در واقع تاکید بر اصل آسیب‌شناسانه رفتار معلم و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن در وضعیتی که فردیت معلم را به خود نزدیک کند و رفتار هماهنگ‌کننده‌ای با شرایط آموزشی داشته باشد، اولویت اصلی فرایند هشیاری معلمان تلقی می‌شود. از طرفی ماهیت شناخت معلم وابسته به واقعیت‌های درسی است که ممکن است به دلیل توجه ظاهری به محتوا، پنهان باقی بماند، در نتیجه معلم با آگاهی از لایه‌های ناشناخته برنامه‌درسی و تعیین ویژگی‌های آن، ماهیت برنامه‌درسی را از حالت تک بعدی آن خارج ساخته و وضعیت چند بعدی برنامه‌ها را آشکار می‌سازد تا هدف نهایی از محتوای درسی برای ذینفعان آن مشخص شود. با شناساندن وضعیت موجود و دانسته‌های فردی معلمان، قدرت توجیه و به تبع آن درک کافی در وقوع رویدادهای درسی به دست آید. تدارک یا فراهم شدن چنین دیدگاهی در حرفه معلمی در قبال این که چه برخوردی با برنامه‌درسی داشته باشد به نوعی تغییر وضعیت و رهایی از شرایط ثابت و یکنواخت اجرای برنامه‌های درسی است که به تلنگر ذهنی معلمان و شکل‌گیری نگرش‌های جدیدی از کنش‌پذیری را برای آنها میسر می‌سازد به نحوی که فلسفه و جهت‌گیری رفتاری آنها را در قبال برنامه‌ها به دنبال دارد. معلمان با قرار داشتن در این شکل از ساختار آموزشی و مجهز شدن به این نوع نگرش فکری، در تلاش برای رفع پارادوکس‌های ذهنی و عملی برنامه‌های درسی و شیوه کنش‌گری با آن بر می‌آیند. در نتیجه تضادهای آموزشی با اصلاح رویه معلمان که منبث از تلاش‌های فکری آنهاست بستری برای یکپارچه‌سازی معلم و برنامه‌ها با وجود تفاوت‌های مختلف بین آنها تلقی می‌شود. بنابراین معلمان در فرایند تفکر و تامل عمیق شرایط درسی در محیط آموزشی و نیازسنجی آن، انگاره رفتاری

معلمی را در برخورد با برنامه‌های درسی و تاثیر فعالیتهای خود در تحقق اهداف آموزشی ترسیم می‌نمایند. بدین معنا که آنها به برآورد و پیش‌بینی نوع رفتاری که باید در آینده از خود نشان دهند، توجه نمایند تا با اتکا به شاخصه‌های آن انگاره، قدرت و فرصت بازبینی کنش‌های فردی را برای خود فراهم سازند.

نمونه مصاحبه‌ها

مصاحبه شونده شماره ۵: "سوالی که ذهن من مشغول می‌کند این است که چرا همیشه باید مطیع اون چیزی باشم که تو کتاب اومده. برام سواله که آیا کاری که من خودم می‌تونم انجامش بدم درست نیست؟ بله باید متناسب با شغلم و کارم پیش برم، ولی این دلیل نمیشه که اجازه سوال کردن از خودم و دیگران راجع به متن درس رو نداشته باشم. خب معلومه که هر کسی باید دلیل کارشو بدون. منم دوست دارم نظرم رو راجع به اجرا و نحوه آموزش بگم."

مصاحبه شونده شماره ۱۱: "درگیری ذهنی راجع به نحوه اجرای درسام منو تو موقعیتی قرار میده که نقد جدی به کارام داشته باشم. همیشه اونیه که من می‌خوام نمیفته، ولی باید از تکرار کارا دوری کنم. باید خودمو بکشم از عادت بیرون تا قضاوت درستی داشته باشم. فهم من از مسائل باید منو ببره به سمت چرایی انجام این کار، نه این که سربسته هر حرفی رو قبول کنم، باید کارام برا من توجیه کننده باشه."

مصاحبه شونده شماره ۳: "تو فکر این بودم که منم باید نظرمو راجع به درسا بگم. نمیشه همین‌طوری سرمو بندازم پایین و هرچی گفتن بگم چشم. من ایده دارم باید براش فرصت فراهم بشه تا خودمو ثابت کنم. معلم باید یه فرد درون‌گرا باشه. مسائل رو باید با قابلیت‌های خودش تنظیم کنه و اونا رو مورد ارزیابی قرار بده. فهم من از مساله باعث میشه راحت تر بهش فکر بکنم و خودمو در یه موقعیت چالش‌زا قرار بدم."

سطح سوم: خودتحقیقی

جدول ۳: مفاهیم استخراج شده از مفهوم خودتحقیقی

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای اولیه
خودتحقیقی	شخصی‌سازی	غنی‌سازی محتوا، برنامه‌سازی، مفهوم‌پردازی، معنا‌سازی فردی، آموزش مبتنی بر تجارب، یادگیری تفسیری و تبیینی، تاثیرپذیری از موقعیت علمی معلم، مطلوبیت فردی، خود ادراکی، وابستگی به فردیت معلم
	رویکرد آفرینی	فلسفه‌سازی در برنامه‌درسی، ایده‌پردازی عملی، راه حل‌سازی، جهت‌دهی به اجرا، نوآفرینی، اجرای مستقل برنامه‌ها، روش‌سازی در اجرا، پویایی در محتواشناسی
	رهبری	مسئولیت‌شناسی، انگیزه‌بخشی در اجرای برنامه‌ها، تعالی برنامه‌ها، تعیین اهداف، شناسایی نیازهای واقعی در برنامه‌درسی، کارایی بخشیدن به برنامه‌درسی، نفوذپذیری در برنامه‌درسی، جهت‌دهی به برنامه‌ها

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای اولیه
	خودتنظیمی	خودسازماندهی برنامه‌ها، سازگاری مستمر برنامه‌درسی، چارچوب‌سازی اجرای محتوا، بازسازی برنامه‌ها، تعیین الزامات درسی، ملاک‌سازی برای توسعه محتوا
	همزادپنداری	رفتار عملی در موقعیت، شناخت موقعیت درسی، احساس تجربه‌گری در موقعیت درسی، هشیاری نسبت به محرک‌های درسی، حس مشترک در تجربه

سطح سوم کنش‌پذیری نشان می‌دهد که معلم در ورای اهداف برنامه‌درسی قرار گرفته است، بدین صورت که برنامه‌درسی بستر توسعه و رشد مهارت‌های معلمی و عامل تکامل حرفه معلمی است. بنابراین معلم سعی می‌کند دغدغه‌های درسی خود را سازماندهی بخشیده و به دنبال آنها به عنوان اهداف فردی خود باشد. به عبارتی برنامه‌درسی لازمه رشد معلم و ابزاری برای فرایند توسعه معلمی محسوب می‌شود. معلم سعی می‌کند برنامه‌درسی را بیش‌تر تحت تاثیر فعالیت‌های آموزشی خود قرار دهد و در این راستا آنچه مهم است قابلیت‌های رشد یافته معلم برای تنظیم محتوای درسی با آنچه که خود آنها را مطلوب قلمداد می‌کند، است. در نتیجه فرایند اجرا و تحقق اهداف درسی متناسب با روحیات علمی و آموزشی آنها صورت می‌گیرد چرا که معلم و توانایی‌های او فرصت‌تأمین محتوای درسی را در زمینه‌های متنوع فراهم می‌آورد. می‌توان گفت که تحقق فردیت معلمی در درجه اول وابسته به حس همزیستی مشترک با واقعیت‌های درسی و تلفیق عناصر درسی هم‌راستا با روحیه معلمی است. به عبارتی این وضعیت نقطه ثقل تغییر معلم در مواجهه با برنامه‌های درسی و پیوستگی رفتار آنها در جهت ایجاد توازن بین خود و برنامه‌درسی است. از طرفی با تعیین رسالت اصیل برنامه‌های درسی، معلم خود را در مقابل ساختار وجودی برنامه‌ها مکلف می‌داند، بنابراین سعی در خود‌سازگاری برنامه‌ها با آنچه که در عمل مشاهده می‌شود، دارد. در این موقعیت معلم به دنبال استانداردسازی و تعیین ملاک‌ها و ضروریات اجرای برنامه‌ها مطابق با دیدگاه شخصی است تا چارچوبی برای چگونگی پیاده‌سازی برنامه‌ها داشته باشد و به طور مستمر شرایط اجرا و نوع واکنش و کیفیت برنامه‌ها را تنظیم نماید. در نتیجه دانش برنامه‌درسی با قرار گرفتن در مدار تجربه فردی معلم تبدیل به دانش شخصی شده و معلم با مفهوم‌پردازی‌های فردی، معنای شخصی از مفاهیم موضوعات درسی را تولید می‌کند. در واقع معلم با تفسیر برنامه‌ها و دخالت دادن نقش آموزشی خود در روند اجرای برنامه‌ها، قدرت اتکا‌پذیری‌اش را نمایان می‌سازد. به عبارتی معلم کسی است که مسئولیت اجرای برنامه‌ها را مطابق با برداشت فردی خود می‌پذیرد و مسیر هدایت برنامه‌ها را با خلق انگیزه‌های ملموس‌تر تعیین می‌کند. در این راستا شکل تعیین نیازهای درسی متناسب با آن چیزی است که در واقعیت وجود دارد. بنابراین سطح کیفی برنامه‌ها به دلیل تطابق آن با حقیقت اصیل آموزشی ارتقا می‌یابد و نقش برنامه‌ها در بهبود یادگیری فراگیران برجسته‌تر می‌شود، چرا که سطح یادگیری ناشی از محتوای درسی به دلیل احاطه و قدرت نفوذ معلمان در برنامه‌ها افزایش پیدا می‌کند. پیامد حاصل از این سطح از تعامل با قرار گرفتن معلمان در نقش رهبری برنامه‌درسی، تشریح و تبیین فلسفه‌ی جدیدی از اجرای برنامه‌درسی است که دیدگاه‌های نوآورانه‌ای در عملی کردن ایده‌های شخصی دارد. به عبارتی ماهیت پیاده‌سازی برنامه‌ها ماهیتی حل‌مساله دارد که می‌خواهد به طور مستقل و با تکیه بر دانش فردی خود، کیفیت تازه‌ای را در اجرای برنامه‌ها نمایان سازد به طوری که شرایط معلم در تعامل با برنامه‌درسی وضیت

پویایی دارد که می‌تواند آماده واکنش برای مواجهه با انواع چالش‌های درسی شود. در این راستا واکنش معلم منحصر به فرد و راهبرد آفرین است که با توجه به برداشت‌های شخصی معلم از موقعیت‌های درسی به عمل واقعی تبدیل می‌شود.

نمونه مصاحبه‌ها

مصاحبه شونده شماره ۶: "زمانی رسید که دوست داشتم خودمو نشون بدم، دنبال اجرای ایده‌های خودم بودم، نه اینکه فقط خودمو نشون بدم، خب به هر حال تجربه خوبی تو کارم دارم و می‌تونم مطابق با دیدگاه خودم تدریسو پیش ببرم. تو نقطه‌ای ایستادم که هر کاری روش خودشو داره و منم آدم این کار هستم. باید فهم من از برنامه‌درسی تو عمل دیده بشه و بدون هیچ چشم‌داشت آموزشی این کار رو می‌کنم."

مصاحبه شونده شماره ۱۰: "درک من از محتوا باید تو یادگیری دانش‌آموزانم دیده بشه. محتوا رو با برداشت خودم تدریس می‌کنم. حالا درسته چارچوب موجوده، ولی اون برا وقتی هستش که من نابلدم. این فرصت رو از دست نمیدم. تدریس می‌کنم، برداشت خودمو می‌گم و متناسب با دانش فردی خودم اجرا می‌کنم. منطبق کار اینه که بری به سمت خواسته‌های شخصی خودت تو تدریس، چراکه واقع توانایی شو دارم."

مصاحبه شونده شماره ۴: "بین منو و درسام هیچ فاصله‌ای وجود نداره. حس میکنم باید محتوا رو بیشتر توضیح بدم. اینم بستگی به این داره که چه قابلیت‌هایی دارم و دغدغه‌هام تو عمل چی هستن؟ جدی میشم تو کارم و محتوا رو به سمت اون چیزی سوق میدم که خودم درکش کردم. ببینید اصل آموزش اینه که معلمان با هر درک و فهمی منیت معلمی خودشونو نشون بدن از این جهت که تجربه این کار رو دارن."

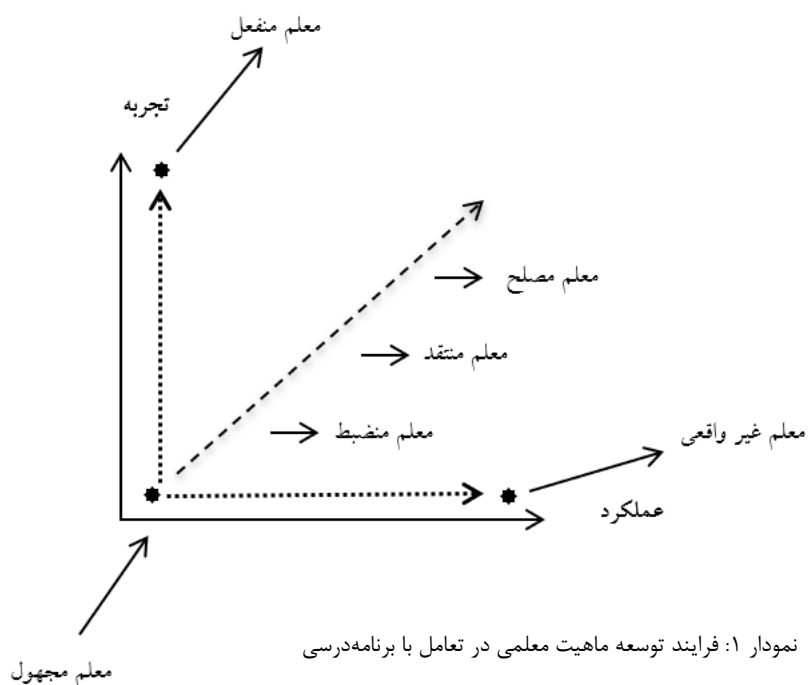
تعامل معلم و برنامه‌درسی در سطوح سه‌گانه

جدول ۴: چارچوب تعامل معلم با برنامه‌درسی

سطح تعامل	کارکرد معلمی	ماهیت معلمی	هدف معلمی	ویژگی معلمی
کانالیزه‌سازی رفتار	تعهدپذیری	سازمان‌گرایی	عینیت‌بخشی	وابستگی
تفکرپذیری	نقادی	تاملی	آسیب‌شناسی	تحلیل‌گری
خودتحقیقی	اصلاح‌گری	نوآورانه	غنی‌سازی	استقلال‌پذیری

بررسی سطوح سه‌گانه تعامل معلم و برنامه‌درسی نشان می‌دهد که در هر یک از این سطوح معلم متناسب با ویژگی‌های حرفه‌ای خود که متأثر از تجارب آموزشی اوست عکس‌العمل متفاوتی از خود نشان می‌دهد. به عبارتی سطح اول تعامل شامل بر رفتار برون‌گرای معلمی است که متأثر از نوع آگاهی و دانش معلمی در ترسیم چگونگی فعالیت در حوزه برنامه‌درسی است که می‌تواند منجر به ظهور عملکرد تصنعی معلم به عنوان الگوی رفتاری محسوب شود. در حقیقت رفتار برون‌گرا همان رفتاری است که تحت‌الشعاع محرک‌های بیرونی مانند ساختار برنامه‌درسی، ویژگی‌ها، اهداف، محتوا، شیوه‌های ارزشیابی و ... قرار دارد که توجه به ابعاد ظاهری برنامه‌ها را مدنظر قرار می‌دهد و معلم نیز به صورتی که خود قبلاً کار در این شرایط را پذیرفته است به دنبال بروز چنین رفتاری از خود است.

در این سطح نه این که معلم خود نخواهد عملی را انجام دهد، بلکه آن را به عنوان حقیقت آموزشی پذیرفته است که این رفتار آموزشی و تبعیت از ساختار ظاهری برنامه وظیفه اصلی او محسوب می‌شود. در سطح دوم معلم در راستای ارتقا تعامل خود با برنامه‌درسی به دنبال رهایی از تجربیاتی است که در گذشته او را در یک محدودیت رفتاری قرار داده و باعث شده بود برتری مطلق از آن برنامه‌درسی باشد، ولی آنچه که در مرحله دوم تعامل اهمیت دارد نوعی واپس‌زدگی فردی معلم از فعالیت‌هایی است که در گذشته به عنوان کنش معلمی در برنامه‌درسی تعریف شده بود. بنابراین معلم سعی می‌کند با استفاده از تعقل و تأمل به درون خود برگشته و خصوصیات رفتاری و قابلیت‌هایی که می‌تواند به غنی‌سازی بیش‌تر محتوای درسی کمک نماید، مورد توجه قرار دهد. در واقع معلم با استفاده از رویکرد درون‌گرایانه فرصت بیش‌تری به خود می‌دهد که در یک موقعیت متمرکز به ارزیابی نوع فعالیت‌های خود و چرایی و چگونگی اجرای آن بپردازد و سعی نماید برنامه‌درسی را بیش‌تر در راستای ذهنیت شناختی خود تعریف نماید، به طوری که تغییر در باورها، دانش و مهارت‌های حرفه‌ای، مسیر چگونگی فکر کردن را برای او تدارک می‌بیند. در سطح سوم ذهنیت بالنده معلم که متأثر از پیامدهای عقلانی اوست نقشه راه و مسیر چگونگی زیست آموزشی را برای او نشان می‌دهد. به عبارتی با فهم درست واقعیت‌های درونی، انبساط خاطر معلمان در مواجهه با برنامه‌های درسی و توسعه و تعمیم معانی آن در اولویت قرار می‌گیرد. بنابراین معلم به دنبال این است که برنامه‌درسی نشانه‌ای از هویت شخصی معلم و متأثر از سبک آموزشی او در کلاس‌های درس باشد. در این راستا برنامه‌درسی با وجود تهیه و تدوین محتوای آن متأثر از تجارب و فعالیت‌های یادگیری است که معلم آن را تدارک دیده است. آنچه مشاهده می‌شود اهداف مشترکی است که معلم با استفاده از ماهیت فکری خود به مخاطبان خود می‌آموزد، هر چند که تفاوتی در نحوه اجرای آنها دیده شود.



بررسی نمودار ۱ نشان می‌دهد که روند کنش‌پذیری معلمان در برنامه‌دروسی در یک مسیر رو به رشد قرار دارد، بدین صورت که توسعه‌پذیری معلمان در برنامه‌دروسی موقعیت آموزشی آنها را در رابطه با نحوه و چگونگی اجرای برنامه‌ها در وضعیت مطلوب‌تری نسبت به گذشته قرار می‌دهد. می‌توان گفت که رابطه معلمان با برنامه‌های درسی تحت تاثیر مولفه تجربه و عملکرد آموزشی آنهاست به طوری که با افزایش تجربه معلمان در نظام آموزشی کیفیت عملکرد آنها نیز ارتقا پیدا کرده و ماهیت اثرگذاری آنها نیز برای اجرای برنامه‌ها و تحقق اهداف آموزشی متفاوت‌تر از قبل می‌شود. در واقع روند بهبود عملکرد معلم که متأثر از میزان تجارب در حرفه معلمی است سیر منطقی خود را در فرایند اجرای برنامه‌ها طی می‌کند و انحراف از این مسیر منجر به ایجاد چالش‌های غیرضرور، بی‌اهمیت و غیر قابل پیش‌بینی می‌شود که می‌تواند هدف اصلی معلمان را در مدیریت برنامه‌دروسی مورد غفلت قرار دهد. به عبارتی متناسب با این نمودار ماهیت معلمی در روند کنش‌پذیری با برنامه‌های درسی در سه سطح معلم منضبط، معلم منتقد و معلم مصلح اتفاق می‌افتد. بدین صورت که معلمان در اوایل تجربه‌پذیری‌شان در نقش آموزشی، ماهیتی از حرفه معلمی را نشان می‌دهند که قوانین و اصول کاملاً برنامه‌ریزی شده‌ای در رابطه با برنامه‌های درسی به اجرا در آورده و عملکرد آنها در چارچوب وظیفه‌شناسی تعریف می‌شود به نحوی که اغلب خصوصیات علمی محتوا و موضوعات درسی در نقش معلمی متبلور می‌شود نه دغدغه‌های فردی آنها در حوزه موضوعات و چگونگی یاددهی آنها. در طول زمان با کسب ایده‌های تجربی بیش‌تر، به تدریج یک موضع‌گیری انتقادی و آسیب‌شناسانه نسبت به نحوه اجرا و شیوه‌های یاددهی برنامه‌های درسی شکل می‌گیرد. در واقع در این سطح از کنش برنامه‌دروسی، وضعیت پذیرش صرف برنامه‌ها تحت‌الشعاع قدرت تامل‌پذیری معلمان قرار گرفته و چرایی و دلایل نقش به حاشیه رانده شده معلمان مورد بررسی مستمر قرار می‌گیرد. در این موقعیت تحول فکری گسترده‌ای نسبت به شناخت نقش معلمی و تبدیل وظیفه معلمی در قبال محتوای برنامه‌ها در چارچوب ذهنیت معلمی صورت گرفته و تغییرات فراگیری در درون افراد اتفاق می‌افتد. در نتیجه نقطه ثقل شروع تحولات و تغییرات کنش معلمی با برنامه‌ها در حال رخ دادن است. این که معلم صرفاً دنباله‌رو دستورات مربوط به اجرای برنامه‌ها نیست، بلکه می‌تواند متناسب با قابلیت‌های ذهنی خود مسیر گذشته در حرفه معلمی را تغییر دهد. بنابراین بستر اصلی برای فهم و درک درست نقش معلم و زمینه‌سازی برای پر رنگ شدن آن انجام می‌پذیرد. معلمی که به پذیرش فعالیت‌های آموزشی و کیفیت و چرایی اجرای آن از طریق روش‌های مشخص شده، انتقاد دارد و سعی می‌کند پشتوانه عقلانی مناسبی برای آن پیدا کند. در سطح سوم معلم کیفیت تعامل خود را با برنامه‌دروسی بر مبنای دانش شخصی تعریف می‌کند که ماهیت عملی آن منوط به برداشت و تفاسیر ذهنی مفاهیم و انتقال آنها به دانش‌آموزان در یک موقعیت فردی منحصر به فرد است به طوری که محیط آموزشی و درسی متأثر از اقدامات معلم دچار تغییر و تحول می‌شود، بدین معنا که دانش عملی شخصی که برگرفته از ماهیت و هویت آموزشی خود معلم است در اجرای برنامه‌های درسی مشاهده می‌شود. می‌توان گفت که کنش معلم با برنامه‌دروسی، مفاهیم آموزشی را تابعی از برداشت‌های فردی معلم می‌کند و معناپذیری آموخته‌های درسی منبعث از دانسته‌های شناختی معلم بوده و نحوه شکل‌گیری نقشه مفهومی از دروس و ساختار معنایی آن را قدرت ادارک معلمان مشخص می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین کیفیت تعامل معلم با برنامه‌درسی به دنبال شناسایی نحوه عکس‌العمل معلمان با تجارب آموزشی مختلف و پیامدهای حاصل از این کنش‌ها در ایجاد یادگیریهای کلاسی است تا الگوهای رفتاری متنوعی در هر سه موقعیت آموزشی برای معلمان پیش‌بینی و اجرا شود. به عبارتی معلمان با شناسایی مولفه‌های عملکردی موقعیت‌های درسی و پای‌بندی به اصول آموزشی ماهیت معلمی در موقعیت‌های مختلف به شکل‌دهی رفتارهای خودتنظیمانه شخصی بپردازند. در واقع وجود برنامه‌درسی فرصتی است که معلم می‌تواند فعالیت‌های آموزشی خود را تنوع بخشیده و سلسله مراتب نقش معلمی را در سطوح مختلفی از اجرای برنامه‌درسی تثبیت نماید. بنابراین این مطالعه با برآورد کیفیت اقدامات درسی معلمان درصدد توصیف و تبیین خصوصیات رفتاری معلمان در برنامه‌های درسی در طی دوران حرفه معلمی است. این سطوح کنش‌گرانه در برنامه‌درسی عبارتند از:

سطح اول: زیست آموزشی معلمان در چارچوب برنامه‌درسی مستلزم تبیین و تشریح مفاهیم علمی رشته‌های درسی و آمادگی برای هضم شدن در ساختار آن است. به عبارتی انتظار نظام برنامه‌ریزی درسی و در راس آن سازمان تالیف کتب درسی از معلم اشاعه مفاهیم درسی در یک ظرفیت آموزشی از پیش تعیین شده است، چرا که هدف معلم هویت‌دهی به خود از طریق ویژگی‌های درسی است تا زمینه جذب آن در فلسفه موجود علمی فراهم شود. این سطح نمایانگر یک‌دست‌سازی روحیات معلمی به عنوان نماینده موضوعات درسی است تا فهم علمی از محتوا را برای فراگیران قابل اثبات سازد. آنچه که مهم است زندگی آموزشی در بستر برنامه‌درسی و ارزشمندی محتوای تالیف شده آن برای مجریان برنامه‌هاست، بنابراین تلاش برای تشریح ابعاد مختلف برنامه‌های درسی و دسته‌بندی منطقی در جهت پیاده‌سازی اهداف آن در روند آموزش‌پذیری دانش‌آموزان است. در واقع درک درست مفاهیم آموزشی منوط به پای‌بندی معلمان با المان‌های درسی و تبلیغ منافع و سودمندی حاصل از آن در یادگیری‌های کلاسی است. بدین نحو که معلمان در یک ساختار آموزشی غیر قابل انعطاف بایستی رفتارهای هنجارمندشده‌ای از خود نشان دهند. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش حفیل‌الدین و وهیودین (۲۰۲۳) بیانگر این است که اهداف آموزشی تعیین‌کننده چارچوب رفتاری معلمان در برنامه‌درسی است هم‌چنین یافته‌های مطالعه بومونت (۲۰۲۲) نشان دهنده تعهد معلم به اجرای برنامه‌های درسی به دلیل ساختار موضوعی دروس است. می‌توان گفت آنچه که می‌تواند مسیر رشد رفتارهای به اصطلاح عامیانه معلمان را در قبال برنامه‌های درسی تداوم بخشد تاکید مستقیم بر توزیع دانش علمی و بسط مفاهیم آن در رشته‌های موضوعی است تا مبانی نظری قدرت‌مندی در اذهان ذینفعان آن شکل بگیرد. در واقع تئوریزه‌سازی علمی موضوعات درسی و مقید بودن معلمان به اجرای آن در یک ساز و کار محرک پاسخ استانداردهای رفتاری مستمری ایجاد کند، و بهبود و ارتقای سطح دانش علمی معلمان در برنامه‌های درسی را در راستای ارزش‌آفرینی القا شده شکل دهد. به طور کلی معلم نقش رسمی جهت‌دار در اجرای برنامه‌های درسی داشته باشد و رفتار خود را متأثر از روش هزینه فایده دانش رشته‌های درسی تنظیم کند و سعی کند هویت علمی معلمی را با مقید بودن به سطح آکادمیک رشته‌های موضوعی دروس نشان دهد. اصولی که ذهنیت منطقی معلم از فعالیت‌های درسی را تداعی می‌کند و می‌خواهد اشاعه دهنده ارزش علم و گزاره‌های علمی برای ذینفعان آموزشی باشد.

سطح دوم: در این سطح موضع‌گیری معلم نسبت به آنچه که در برنامه‌درسی اتفاق می‌افتد، کنش عمده معلم محسوب می‌شود که از طریق محوریت تامل معلم در جهت شناسایی عوامل پنهانی است که قدرت حرکت معلم را از او گرفته‌اند. به عبارتی مطرح کردن قدرت اندیشه‌ورزی معلم و این که وی مجری صرف برنامه‌ها نیست، مسیر آموزشی از قبل تعریف شده را در ذهن خود باز

تعریف می‌کند. معلم با تمسک به ابزارهای عقلانی، خود را از محو شدن در دایره تصمیم‌گیری‌های مسئولین یا غیر معلمان رهایی می‌بخشد. در واقع وجود تامل به عنوان روح حاکم بر کیفیت کنش‌پذیری معلمان با برنامه‌درسی جهت‌گیری جدیدی است که ماهیت اجرای برنامه‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. این سطح کنش‌پذیری با فعالیت‌های اندیشه‌ورزانه معلمان درصدد توجیه عقلانی چرایی مخالفت یا جبهه‌گیری بر علیه دیدگاه‌های سنتی از اجرای برنامه‌ها و تغییر فلسفه معلمی در قبال برنامه‌هاست تا با دگرگونی نگرش‌های بنیادی و بهره‌گیری از نظرات روان‌شناسانه در آموزش، نقش معلمان را در انجام کارهایشان برجسته نماید. نتایج پژوهش میلر (۲۰۲۴) بیانگر این است که موضع‌گیری‌ها و نگرش‌های معلمان نسبت به برنامه‌درسی کیفیت عملکرد آنها را مشخص می‌کند. نتایج پژوهش باس و سنتورک (۲۰۱۹) نیز بر نقش باورهای آموزشی معلمان در تعیین جهت‌گیری‌های درسی معلمان تاکید می‌کند. می‌توان گفت که توجه به نقش تفکر و تامل در اجرای برنامه‌های درسی با این که در عمل آموزشی تجربه جدیدی را نشان نمی‌دهد ولی با نفوذپذیری در ذهن معلمان، تمایلات رفتاری آنها را برای بروز عملکردهای آموزشی در آینده تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. بنابراین تاکید بر عملیات ذهنی معلمان و حل چالش‌های عقلانی، زیربنای منطق یا استدلال انسانی را شکل دهد. در نتیجه مدیریت افکار و کنترل هیجانات روانی با شناخت و پیش‌بینی واکنش‌های فردی، شرایط برای مواجهه با دیدگاه‌های سنتی و موضوعی فراهم شود و در این راستا برنامه‌درسی عقلانی می‌شود تا عقلانیت برنامه‌ریزی شده. بنابراین استفاده از رویکرد تاملی در فرایند روایت ذهنی تجارب آموزشی، معلمان را در موقعیت ارزیابی نکات قوت و ضعف فعالیت‌های درسی قرار می‌دهد و آنها را در جهت حل تعارضات موجود بین تحمیل انگاره‌های درسی موجود از یک طرف و فردیت معلمی و نقش آن در تغییر ساختار موجود نگه می‌دارد. در نتیجه آنچه اهمیت دارد دستیابی به قدرت تصمیم‌گیری درباره چرایی و نحوه اجرای برنامه‌ها بدون انکار واقعیت برنامه‌ها و بر مبنای تحلیل‌های شخصی است.

سطح سوم: این سطح بیانگر این است که معلم خود را در جایگاه یک مصلح درسی نشان می‌دهد و نقش اصلی آن نشان دادن منیت معلمی در اجرای برنامه‌های درسی است تا نظام آموزشی در چارچوب آن به القای داده‌های ذهنی برنامه‌ریزی شده و ایجاد بسترهای آموزشی خودنگرانه بپردازد. در واقع معلم در تعامل با برنامه‌درسی فراتر از اهداف درسی که تحقق آن جزئی از انتظارات آموزشی است و نه تمامی آن، به خلق مصادیق عملی و اصلاح فضای درسی با تکیه بر قابلیت‌های فردی معلمان اقدام می‌کند. در این وضعیت معلم در سطحی فراتر از ایده‌آفرینی به اجرای ایده‌های تحول‌گرایانه می‌پردازد و دغدغه او شناسایی مسائل درسی و پرداختن عملی به آنهاست. معلم بیش از آن که به دنبال موضع‌گیری باشد به رفع چالش‌های موجود و نشان دادن رسالت معلمی خود در قبال برنامه‌ها می‌پردازد. در واقع معلم و راهکارهای او برگرفته از دانش معلمی است که در موقعیت‌های عملی در پی شخصی‌سازی آن است و نوع کنش‌های معلمی ناشی از هویت‌گزینی است که برای خود تدارک دیده است. به عبارتی معلم مجری یا منتقد صرف شرایط موجود نیست، بلکه ذهنیت عمل‌گرای او به دنبال طراحی و بازتولید محتوا با هدف اصلاح سازگاران آن متناسب با شرایط فراگیران آموزشی است. یافته‌های مطالعه تب (۲۰۲۴) بیانگر این است که معلمان با فهم نقش آموزشی اصیل خود در اجرای برنامه‌های درسی به طراحی چارچوب معنایی دروس و غنی‌سازی مفاهیم درسی می‌پردازند. یافته‌های پژوهش گل اوغلو و کیزیلههان (۲۰۲۱) هم نشان می‌دهد که با درک فلسفه برنامه‌های درسی در آموزش، معلمان رفتارهای مستقلی در جهت بهبود محتوای دروس کلاسی از خود نشان می‌دهند. باید گفت که در راستای توسعه کنش‌های معلمی در برنامه‌درسی و فهم اصیل چگونگی مواجهه با آن باید به

بهبود دانش معلمی و موقعیتی کردن آن در جهت مدیریت مفاهیم درسی و معنادارسازی آن برای مخاطبان آموزشی پرداخت. قدرت شناخت معلم از کلیت موضوعات درسی و استخراج معنای اصلی آن مطابق با طرحواره شناختی معلم به هویت‌سازی مفهومی دروس می‌انجامد و غنی‌سازی دانش درسی را با شخصیت علمی خود معلم محور قرار می‌دهد. از طرفی آنچه که می‌تواند قدرت تاثیرگذاری معلم بر برنامه‌درسی را ارتقا بخشد آگاهی معلمان از اهداف و دغدغه‌های شخصی برنامه‌درسی و توانمندسازی مفاهیم برای کاربرد آن در زندگی دانش‌آموزان است. به عبارتی زیست‌پذیر ساختن مفاهیم درسی منجر به تبدیل دانش درسی به مهارت‌های درسی می‌شود که نقش مهمی در تجهیز فراگیران به رویکرد حل مساله در مواجهه با چالش‌های آموزشی دارد. بنابراین معلمان به سطحی از درک برنامه‌درسی می‌رسند که تولید معنا در آن فرصتی برای رشد انگیزه‌های شخصی در حرفه معلمی و توزیع دانش عملی برنامه‌ها در سطح آموزشی می‌شود. ولی آنچه اهمیت دارد این است که برای ایجاد برنامه‌درسی مؤثر، معلمان، سیاست‌گذاران و جامعه باید با هم همکاری کنند تا یک طراحی یک چارچوب ملی انعطاف‌پذیر طراحی شود که به معلمان اجازه دهد محتوای آموزشی را با نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ کنند. به طور کلی این سه سطح نشان دهنده فرایند تکامل رابطه بین معلم و برنامه‌درسی است که می‌تواند الهام بخش ادبیات رفتاری معلم و تعالی آن در جهت بهبود فعالیت‌های درسی متناسب با نیازها و دغدغه‌های آموزشی آنها باشد. در نتیجه، تعامل با برنامه‌درسی فرصتی است که معلم می‌تواند ضمن توجه به انتقال ساختار دانش درسی به فراگیران، به نقد و اصلاح رویه‌های مفهومی آن در راستای توسعه برنامه‌درسی بپردازد تا عملیاتی کردن دانش برنامه‌درسی در موقعیت‌های ویژه آموزشی اولویت اصلی فرایند تعامل معلمان با برنامه‌ها باشد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادات کاربردی عبارتند از: - نقش معلم در تبیین مبانی نظری رشته‌های درسی در راستای فهم ساختار علمی موضوعات مورد تاکید قرار گیرد. - ارزش‌ها و هنجارهای علمی مبنای فعالیت‌های آموزشی و درسی معلمان قرار گیرد. - فرصت نقد و بررسی محتوای برنامه‌های درسی در قالب کار گروه‌های آموزشی معلمان مورد توجه بیشتری قرار گیرد. - رویکرد علمی- نقادانه معلمان در برگزاری همایش‌های تولید محتوای آموزشی در اولویت قرار گیرد. - ماهیت نیازهای معلم در اجرای برنامه‌های درسی مشخص شود. - هویت علمی معلمان در اجرای برنامه‌های درسی مورد تاکید قرار گیرد. - به دانش عملی شخصی معلمان در پیاده‌سازی برنامه‌های درسی اهمیت بیشتری داده شود. - زیست آموزشی معلم مبنای فعالیت‌های درسی قرار گیرد.

Sources

Bas, G., & Senturk, C.(2019). Teachers' Educational Beliefs and Curriculum Orientations: A Relational Research. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 45-53.

Beaumont, N. E. (2022). "It makes you feel a little bit freer": Committing to creativity: A hermeneutic phenomenological study of a primary teacher's use of drama with additional language learners. *Teachers and Curriculum*, 22(2), 35-47.

Blackley, C., Redmond, P., & Peel, K. (2021). Teacher decision-making in the classroom: The influence of cognitive load and teacher affect. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 548-561. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1902748>

Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1-23). Springer.

Broom, C. (2020). Procedural Democracy: Perceptions of the Latest Curriculum Revision in British Columbia, Canada. *Citizenship, Social and Economics Education*, 19(1), 51-68.

Fatmawati, I. (2021). Peran Guru Dalam Pengembangan Kurikulum Dan Pembelajaran. *Revorma: Jurnal Pendidikan Dan Pemikiran*, 20– 37. <https://doi.org/10.62825/revorma.v1i1>.

Gologlu Demir, C., & Kizilhan, P. (2021). The Examination of the Relationship between Teachers' Commitment to the Curriculum and Teacher Autonomy Behaviors. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 221-238.

Gulo, F. A. (2024). Teachers' Role and the Development of Curriculum. *Sintaksis*, 2(1), 226-230.

Hafiluddin, H., & Wahyudin, W. (2023). Increasing The Quality of Education Through Curriculum at MTSN Makassar. *Journal of Education*, 9(1), 144-152.

Juliao, A. (2018). Teacher curriculum autonomy in Angola: a look at the legislative perspective. *Revista Electrónica de Investigación e Desenvolvimento*, 2(9).

Li, L. (2020). *Language teacher cognition*. London.

Millar, C. (2024). *Ensuring Equitable Opportunities to Learn: Examining Factors Related to Teachers' Curriculum Engagement and Enactment*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Missouri - Kansas City.

Nisa, A. K., & Wardani, D. K. K. (2023). The Role of Teachers in Developing the Curriculum and Implementing the Independent Curriculum in Elementary Schools. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Dasar*, 10(2), 179-188.

Ozbilen, F. M., Gunay, G., & Yıldız, B. B. (2020). Evaluation of teachers' motivation and participation levels in professional development activities. *International Journal of Educational Studies and Policy (IJESP)*, 1(1), 15-35.

Riddle, S., & Hickey, A. (2023). Reclaiming Relationality in Education Policy: Towards a More Authentic Relational Pedagogy. *Critical Studies in Education*, 64(3), 267-282.

Rinehart, K. E. (2021). Curriculum purposes and design. *Teachers and Curriculum*, 21(1), 1-5.

Scott, B. E. (2020). *Concept-Based Instruction: Building Curriculum with Depth and Complexity*. Prufrock Press Inc.

Tajeddin, Z., & Norouzi, M. (2024). Genealogy of Novice Teachers' Beliefs about Pronunciation Instruction: A Complex Systems Approach. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 108-124.

Tajeddin, Z., Atai, M. R., & Pashmforoosh, R. (2020). Beliefs about English as an International Language (EIL): Voices from Persian-speaking English teachers. *Pedagogies: An International Journal*, 15(2), 127-145. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1684923>

Tep, V. (2024). Teacher educators as curriculum developers: a case study of teacher education colleges in Cambodia. *Frontiers in Education*, 9, 1-14.

Wang, L., Lee, I., & Park, M. (2020). Chinese university EFL teachers' beliefs and practices of classroom writing assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100890. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100890>

Yu, S., Xu, H., Jiang, L., & Chan, I. K. I. (2020). Understanding Macau novice secondary teachers' beliefs and practices of EFL writing instruction: A complexity theory perspective. *Journal of Second Language Writing*, 48, 100728. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100728>

White, S. (2021). Mindful implementation of curriculum as construct. *Teachers and Curriculum*, 21(1), 45-50.

Yildiz, B. B., Gunay, G., & Ozbilen, F. M. (2021). Evaluation of Teachers' Motivation and Curriculum Autonomy Levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 330-353.

Zohar, A., & Hipkins, R. (2018). How 'tight/loose' curriculum dynamics impact the treatment of knowledge in two national contexts. *Curriculum Matters*, 14, 31-47. <https://doi.org/10.18296/cm.0028>

