



Phenomenology of Teachers' Understanding and Perception of the Concepts of Curriculum and Lesson Planning

Jamal Salimi^{1✉}, Ahdieh Ghobadi², Ali Aminibagh³

1. Corresponding Author, Associate Professor of Curriculum Studies, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran (E-mail: j.salimi@uok.ac.ir)
2. MA in Curriculum Planning, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran (E-mail: a.ghobadi1999@gmail.com)
3. PhD student in Planning, Higher Education Development, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran (E-mail: aliamini7401@gmail.com)

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	Objective: The contemporary understanding of curriculum and lesson planning extends beyond the mere preparation of lesson outlines; it encompasses the anticipation of all activities that students, under the guidance of their teachers, are expected to undertake to achieve specific educational goals. Thus, the aim of this research is to explore teachers' thoughts, understanding, and perceptions of the concepts of "curriculum" and "lesson planning" and to propose a conceptual model.
Article History: Received: 8 February 2025 Revised: 22 March 2025 Accepted: 27 April 2025 Published: 21 September 2025	Method: The research approach is qualitative, and its strategy is phenomenology. The data collection tool used was semi-structured interviews, and the field of research included elementary school teachers in the city of Boukan. The participants consisted of 12 male and female teachers who were selected through purposeful sampling. The data collection tool involved in-depth semi-structured interviews. For data analysis, a three-phase coding process was employed, which included open, axial, and selective coding.
Keywords: curriculum, lesson planning, phenomenology, teachers	Results: The study's findings revealed that teachers' perceptions and interpretations of the term "curriculum" included: the curriculum as a formal and binding framework; a general and flexible guide; an implementation challenge; a lived classroom experience; an official document (encompassing approved content and official records); the hidden curriculum; a philosophical and social construct; and a cognitive and learning framework. Furthermore, their insights on the concept of lesson planning consisted of understanding lesson planning as a structured process; practical experiences and acquired knowledge; an educational roadmap; an organization of content; the design of teaching strategies; time and resource management; consideration of learners' needs; a dynamic and visionary process; a cognitive decision-making activity; and an interactive and social process.
	Conclusion: In conclusion, it must be acknowledged that teachers, based on their practical experiences and interactions within the educational environment, possess a deep and multidimensional understanding of the concepts of curriculum and curriculum planning. These understandings are shaped not only by official documents and frameworks but also by lived experiences and the real needs of the classroom.

Cite this article: Salimi, J., Ghobadi, A., & Aminibagh, A. (2025). Phenomenology of Teachers' Understanding and Perception of the Concepts of Curriculum and Lesson Planning. *Journal of Learner Based Curriculum and Instruction*, 4(2), 109-135. DOI: 10.22034/cipj.2025.65834.1228



Extended Abstract

Introduction

Teachers' understanding of curriculum and lesson planning should be seriously examined and analyzed. Certainly, a deeper understanding of these concepts can help improve teaching and learning methods and lead to the transformation of the education system in line with the needs of society. It is also important to examine teachers' understanding and perception of the concepts of curriculum and lesson planning because this understanding forms the main foundation for the effective implementation of educational programs in the classroom. When teachers have a deep understanding of what the curriculum is, its goals, and how it is designed and implemented, they will be able to provide more meaningful learning experiences for students. This understanding not only helps improve the quality of education, but also increases teachers' motivation and commitment to their profession. In addition, teachers' correct understanding of these concepts paves the way for innovation and creativity in teaching methods and continuous improvement of the curriculum based on real needs and feedback.

Method

The research approach is qualitative, and its strategy is phenomenology. The data collection tool used was semi-structured interviews, and the field of research included elementary school teachers in the city of Boukan. The participants consisted of 12 male and female teachers who were selected through purposeful sampling. The data collection tool involved in-depth semi-structured interviews. For data analysis, a three-phase coding process was employed, which included open, axial, and selective coding.

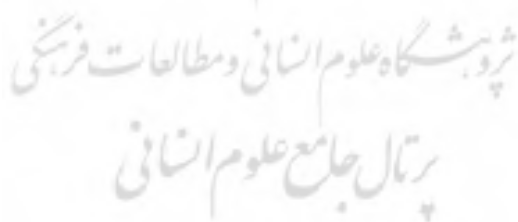
Results

The findings of the study revealed that teachers perceive the curriculum not as a simple or single-layer concept, but as a complex, multidimensional phenomenon with formal, practical, philosophical, and experiential aspects. Some teachers view the curriculum as a formal and mandatory framework that must be implemented according to official documents. Others see it as a flexible guideline that can be adapted based on classroom conditions and students' needs. For some, the curriculum represents an implementation challenge, meaning the difficulty of translating official content into real classroom settings. Several teachers described the curriculum as a lived classroom experience, shaped by daily interactions, relationships, and the authentic events that constitute real learning. They also acknowledged the existence of the hidden curriculum—the implicit values, norms, and messages conveyed unintentionally. Moreover, some teachers conceptualized the curriculum as a philosophical and social construct, shaped by cultural beliefs, ideologies, and societal expectations, while others understood it primarily as a cognitive and learning construct aligned with students' mental processes. Teachers' perceptions of curriculum planning were similarly multifaceted. Many defined it as a structured process involving the purposeful design of content, activities, and assessment. Some considered curriculum planning a pedagogical roadmap that clarifies the direction of learning. For others, it involved organizing content and designing instructional strategies to enhance learning. Some teachers viewed it as the management of time and resources, while others emphasized that planning must be based on learners' needs. They saw curriculum planning as a dynamic and flexible process requiring ongoing revision. Many teachers highlighted that planning is a cognitive and decision-making activity, requiring thoughtful choices among educational options. Lastly, several stressed its nature as a social and interactive process, formed through constant negotiation between teacher, student, school, and social context. The findings of this study indicate that teachers conceptualize the curriculum as a multifaceted and layered phenomenon, rather than a single, rigid or purely technical framework. Their perceptions reveal a spectrum of interpretations shaped by professional experience, contextual realities, and personal beliefs about teaching and learning. For some teachers, the curriculum is understood primarily as a formal and compulsory framework, a mandated document that prescribes content, objectives, and expectations. These teachers tend to view the curriculum as an authoritative guide that structures their work and frames their instructional decisions.

In contrast, other teachers adopt a more flexible interpretation, regarding the curriculum as a general guideline that allows for adaptation and reinterpretation in response to classroom realities. For them, the curriculum is not a fixed script but a negotiable and adaptive tool that must be reshaped to address learners' needs, contextual constraints, and emerging opportunities. A number of teachers also described the curriculum as a practical challenge, emphasizing the gap that often exists between formal documents and the practical limitations of real classrooms—such as class size, available resources, time restrictions, and institutional expectations.

Conclusion

As a result, it should be acknowledged that teachers possess a profound, layered, and multidimensional understanding of the concepts of curriculum and lesson planning—an understanding that is deeply rooted in their day-to-day professional realities. Their perceptions are shaped not merely by official documents, prescribed standards, or formal curricular frameworks, but also by the *lived texture of classroom life*, where real learners, real constraints, and real possibilities interact. These interpretations emerge through continuous negotiation between what the curriculum formally demands and what the educational environment actually allows. Teachers constantly integrate institutional expectations with their pedagogical judgment, classroom dynamics, cultural contexts, and the varied needs of their learners. Thus, curriculum and planning are not fixed or static notions for them, but dynamic, adaptive, and context-bound practices that evolve through reflection, experience, and collaborative engagement. Ultimately, this study underscores the importance of recognizing teachers not as mere implementers of predetermined plans, but as active curriculum thinkers and decision-makers, whose insights and practical wisdom are indispensable for meaningful educational practice. Their nuanced interpretations reveal that effective curriculum development must take into account both the formal structures of education and the experiential realities that teachers navigate every day.





پدیدارنگاری فهم و ادراک معلمان از مفاهیم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی

جمال سلیمی^۱، عهدیه قبادی^۲، علی امینی باغ^۳

۱. نویسنده مسئول، دانشیار مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران (رایانامه: j.salimi@uok.ac.ir)
۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران (رایانامه: a.ghobadi1999@gmail.com)
۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی، توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران (رایانامه: aliamini7401@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی سابقه مقاله: تاریخ دریافت: ۲۰ بهمن ۱۴۰۳ تاریخ بازنگری: ۲ فروردین ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۷ اردیبهشت ۱۴۰۴ تاریخ انتشار: ۳۰ شهریور ۱۴۰۴ کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی، پدیدارنگاری، معلمان ابتدایی	هدف: مروره مفهوم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی وسیع‌تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی است و آن عبارت است از پیش‌بینی کلیه فعالیت‌هایی است که دانش‌آموزان تحت رهبری و هدایت معلم در مدرسه (آگاهی خارج از آن) برای رسیدن به هدف‌های معین باید انجام دهند. از این رو هدف از انجام این پژوهش مطالعه انگاره، فهم و ادراک معلمان از مفهوم «برنامه درسی» و «برنامه‌ریزی درسی» و ارائه یک مدل مفهومی بود. روش: رویکرد پژوهش کیفی و راهبرد آن پدیدارنگاری است. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و میدان پژوهش شامل معلمان ابتدایی شهرستان بوکان بودند. مشارکت‌کنندگان ۱۲ نفر از معلمان زن و مرد بودند که به شیوه نمونه هدفمند انتخاب انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق بود. جهت تحلیل داده‌ها از فرآیند سه مرحله‌ای کدگذاری، باز، محوری و اصلی (انتخابی) استفاده به عمل آمد. یافته‌ها: یافته‌های تحقیق حاکی از آن بود که ادراک و انگاره معلمان نسبت به مفهوم «برنامه درسی» شامل برنامه درسی به‌عنوان یک چارچوب رسمی و الزام‌آور؛ برنامه درسی به‌عنوان یک راهنمای کلی و قابل انعطاف؛ برنامه درسی به‌عنوان یک چالش اجرایی؛ برنامه درسی به‌عنوان یک تجربه زیسته در کلاس درس؛ برنامه درسی به‌عنوان سند رسمی (محتوا و اسناد رسمی مصوب)، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی به‌عنوان یک سازه فلسفی و اجتماعی و برنامه درسی به‌عنوان یک سازه شناختی و یادگیری بود. همچنین انگاره و ادراک آن‌ها نسبت به مفهوم برنامه‌ریزی درسی شامل فهم برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک فرایند ساختاریافته؛ برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان تجربیات عملی و یادگیری کسب شده، برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان نقشه راه آموزشی، برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایند سازماندهی محتوا، برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان طراحی راهبردهای تدریس، برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان مدیریت زمان و منابع، برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان توجه به نیازهای یادگیرندگان، برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایندی پویا و با نگرش، برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک فرایند شناختی و تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک فرایند تعاملی و اجتماعی بود. نتیجه‌گیری: در نتیجه باید اذعان داشت معلمان با توجه به تجربیات عملی و تعاملات خود در محیط آموزشی، درک عمیق و چندبعدی از مفاهیم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی دارند. این درک‌ها نه تنها بر اساس اسناد و چارچوب‌های رسمی، بلکه بر پایه تجربیات زیسته و نیازهای واقعی کلاس درس شکل گرفته است.

استناد: سلیمی، جمال؛ قبادی، عهدیه؛ و امینی باغ، علی (۱۴۰۴). پدیدارنگاری فهم و ادراک معلمان از مفاهیم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی. *فصلنامه درسی و آموزش یادگیرنده محور*، ۴(۲)، ۱۳۵-۱۰۹. DOI: 10.22034/cipj.2025.65834.1228.1176



مقدمه

در دنیای پویای امروز، نظام‌های آموزشی به عنوان بستری برای پرورش نسل‌های آینده، نقشی حیاتی در توسعه جوامع ایفا می‌کنند. برنامه درسی به عنوان قلب تپنده این نظام‌ها، چارچوبی است که مسیر یادگیری و توسعه دانش‌آموزان را تعیین می‌کند. با این حال، اثربخشی هر برنامه درسی، بیش از هر چیز، به درک و تفسیر صحیح آن توسط معلمان بستگی دارد. معلمان، به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های درسی، نقش کلیدی در تبدیل اهداف کلی برنامه به تجربیات یادگیری ملموس و معنادار دارند. متأسفانه، تحقیقات نشان می‌دهد که اغلب، شکاف عمیقی بین آنچه که طراحان برنامه درسی در نظر دارند و آنچه که معلمان در عمل درک و اجرا می‌کنند، وجود دارد. این شکاف ناشی از عوامل متعددی است، از جمله تفاوت در پس‌زمینه‌های تحصیلی و تجربیات حرفه‌ای معلمان، تفاوت در نگرش‌ها و باورهای آن‌ها نسبت به آموزش و یادگیری، و نیز محدودیت‌های موجود در محیط‌های آموزشی. در نتیجه، بسیاری از برنامه‌های درسی، با وجود طراحی‌های ظاهراً جامع و کامل، در عمل با ناکارآمدی و عدم تحقق اهداف مورد نظر مواجه می‌شوند (سیویک‌باس^۱ و همکاران، ۲۰۲۴).

تحقیقات نشان می‌دهد که در بسیاری از موارد معلمان با چالش‌هایی در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی مواجه هستند که ناشی از عدم درک دقیق از این مفاهیم است. شکاف میان نظریه و عمل، حاصل از تفاوت‌های قابل توجهی است که در نگرش‌ها و تفکرات معلمان درباره برنامه‌های درسی وجود دارد است (تران^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). به عنوان مثال، برخی از معلمان ممکن است برنامه درسی را به عنوان مجموعه‌ای از اس‌تنداردها و محتوای ثابت در نظر بگیرند، در حالی که دیگران آن را به عنوان یک راهنمای انعطاف‌پذیر و پویا برای یادگیری و تدریس ببینند. این تفاوت در تفکر می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی و تعاملات آموزشی در کلاس داشته باشد. افزون بر این، مؤثر بودن برنامه درسی به توانایی معلمان در ایجاد ارتباط میان محتوای درسی و نیازهای یادگیری دانش‌آموزان بستگی دارد (مندوزا، چنگ و یان^۳، ۲۰۲۲). در این راستا، معلمانی که باور دارند برنامه‌ریزی درسی باید به گونه‌ای انعطاف‌پذیر و متناسب با شرایط خاص هر کلاس باشد، احتمالاً خواهند توانست فرایند یاددهی-یادگیری مؤثرتری را رقم بزنند. در حالی که سایرین که درکی محدود از این مفاهیم دارند، ممکن است در پیشبرد اهداف آموزشی خود با نارسایی‌ها و موانع جدی روبه‌رو شوند (ژاو^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). حال که بُعد و شدت این چالش‌ها مشخص است، پژوهش حاضر با هدف بررسی عمیق دیدگاه‌ها و ادراکات معلمان از مفاهیم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی به وقوع می‌پیوندد. این تحقیق تلاش دارد تا با استفاده از روش‌های کیفی، نظرات و تجربیات معلمان را جمع‌آوری و تحلیل کند و از این طریق به درک عمیق‌تری از چالش‌ها و فرصت‌های موجود در این حوزه دست یابد. امید است که نتایج این پژوهش بتواند به بهینه‌سازی فرآیندهای آموزشی و افزایش کیفیت یادگیری کمک شایانی کند (ساراگوسا، سیدل و سانتاگاتا، ۲۰۲۳).

درک و برداشت معلمان از مفاهیم برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی، یکی از پایه‌های اساسی در فرآیند آموزش و یادگیری محسوب می‌شود. این درک عمیق، به معلمان این امکان را می‌دهد که محتوای آموزشی را به شکلی مؤثر طراحی و اجرا کنند، که این امر تأثیر مستقیمی بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد. زمانی که معلمان با ابعاد مختلف برنامه‌ریزی درسی آشنا باشند، می‌توانند فرآیندهای یادگیری را به گونه‌ای هدایت کنند که نیازهای واقعی دانش‌آموزان را نه تنها از نظر محتوای آموزشی، بلکه از جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی نیز پوشش دهند. این رویکرد می‌تواند به ایجاد فضایی پویا و تعاملی در کلاس‌های درس منجر شود، جایی که دانش‌آموزان به تفکر انتقادی و خلاقانه می‌پردازند و مهارت‌های کلیدی را توسعه می‌دهند. از سوی دیگر، معلمانی که درک بهتری از برنامه‌ریزی درسی دارند، قادرند بر اساس نیازها و ویژگی‌های جمعیتی دانش‌آموزان تصمیم‌گیری‌های آگاهانه‌تری انجام دهند، که این امر به بهبود مستمر فرآیند آموزش و یادگیری کمک می‌کند (الرواش^۵، ۲۰۲۴).

1. Cevikbas et al.
2. Tran et al.
3. Mendoza, Cheng & Yan
4. Zaho et al.
5. Zaragoza, Seidel and Santagata
6. Alravsh

زمانی که معلمان با عمق مفاهیم برنامه درسی آشنا شوند، می‌توانند فرایندهای یادگیری را به گونه‌ای هدایت کنند که نه تنها از لحاظ محتوایی بلکه از جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی نیز بر نیازهای واقعی دانش‌آموزان پاسخ دهند. این امر به نوبه خود می‌تواند به ایجاد محیطی پویا و تعاملی در کلاس کمک کند که در آن دانش‌آموزان به تفکر انتقادی و خلاق پرداخته و مهارت‌های کلیدی را توسعه دهند (کاردوسو، داپونته و کوارشما^۱، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، معلمان با درک بهتر از برنامه‌ریزی درسی قادرند تا بر اساس نیازها و درصدهای دموگرافیک دانش‌آموزان تصمیماتی آگاهانه اتخاذ کنند و این امر منجر به بهبود مستمر فرآیند یاددهی-یادگیری خواهد شد (پوترانتاسا و همکاران، ۲۰۲۴).

معلم به‌عنوان عنصری تأثیرگذار در فرایند آموزش، برای حفظ و افزایش کارآمدی خود و موفقیت در تدریس، باید پیوسته در حال یادگیری باشد، همواره تغییرات و تحولات مربوط به حرفه خود را پیگیری نماید و با توجه به پیشرفت‌های علوم و فنون در زمینه‌های مختلف معلومات، مهارت‌ها و اطلاعات خویش را ارتقاء بخشد. علاوه بر این، معلم برای تدریس مؤثر و هدایت دانش‌آموزان باید قادر به ایفای نقش‌های متعددی در کلاس درس باشد (لوپیانز^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). اجرای این نقش‌ها به معلم کمک می‌کند تا شناخت کافی از شاگردان خود پیدا کند و سپس با توجه به خصوصیات شخصیتی، رشد و تکامل آن‌ها آموزش‌های لازم را ارائه دهد نقش‌های متعدد معلم را در کلاس درس بررسی می‌کند. معلم به‌عنوان برنامه‌ریز باید به امور مربوط به تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ریزی به‌ویژه برنامه درسی علاقه‌مند باشد و به هیچ‌وجه نباید خود را در چارچوب تعیین‌شده برنامه درسی رسمی محصور سازد. اهمیت معلم در اجرای برنامه درسی بسیار زیاد است، زیرا معلم باید بتواند شرایط و مسائل مربوط به برنامه درسی را به بهترین نحو به کار گیرد تا اهداف و نتایج موردنظر تحقق پیدا نماید (کونینگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). «یک برنامه درسی پیش از آنکه برای دانش‌آموزان طراحی شود، باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها بر هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، قهراً هیچ‌گونه تأثیری بر کسانی که توسط آن‌ها تعلیم داده می‌شوند، نخواهد داشت» (برونر، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۰: ۳۷۲). معلم برنامه‌ریز ضمن ارزیابی فعالیت‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی باید برنامه درسی را به نحوی به کار گیرد و در کلاس اجرا کند که با موقعیت کلاس و شرایط و خصوصیات شاگردان مناسب باشد (پرابوو^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). در نظام آموزشی، نگرش‌هایی که به نقش معلمان در برنامه‌ریزی درسی و توسعه محتوای آموزشی می‌پردازند، به صورت متنوع وجود دارد. در برخی کشورها، معلمان به عنوان بازیگران کلیدی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی شناخته می‌شوند و در تصمیم‌گیری‌ها و تدوین سیاست‌های آموزشی درگیر هستند. این رویکرد به معلمان اجازه می‌دهد تا بر اساس تجربیات و نیازهای واقعی دانش‌آموزان، برنامه‌های درسی را شکل دهند و اصلاح کنند. در مورد دانش و مهارت‌های معلمان در زمینه برنامه‌ریزی، میزان تسلط آن‌ها به عوامل متعددی بستگی دارد، از جمله آموزش‌های پیشین، فرصت‌های حرفه‌ای و شرایط کاری. برخی معلمان ممکن است تجربه و دانش کافی در برنامه‌ریزی درسی داشته باشند، در حالی که دیگران ممکن است به حمایت‌های بیشتری نیاز داشته باشند. حد و مرز نقش معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی می‌تواند متفاوت باشد. در برخی نظام‌ها، معلمان فقط مجری برنامه‌های درسی تعیین‌شده هستند، در حالی که در موارد دیگر آن‌ها به عنوان مشاور و توسعه‌دهنده نیز عمل می‌کنند. از این حیث، برنامه‌ریزی درسی به مجموعه فعالیت‌هایی اشاره دارد که شامل تحلیل نیازهای یادگیرندگان، طراحی و توسعه محتوای آموزشی، ارزیابی و اصلاح برنامه‌های درسی و نیز استفاده از داده‌ها و بازخوردها برای بهبود فرآیند یادگیری است. هدف اصلی این فعالیت‌ها، ارتقای کیفیت آموزشی و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان است (فیترباتی، روزلی و ایکسان، ۲۰۲۳).

برنامه درسی محصول برنامه‌ریزی درسی است. برنامه‌ریزی درسی (curriculum development) شامل سازمان‌دهی یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به‌منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقیق این تغییرات است. بنابراین فرایند برنامه‌ریزی درسی شامل سازمان‌دهی فعالیت‌ها و ارزشیابی می‌باشد و هدف آن ایجاد تغییرات

1. Cardoso, Da Ponte & Quaresma
2. Lopaniz et al.
3. Koenig et al.
4. Praao et al.

مطلوب و محور آن یادگیرنده است (تایلر، ۱۹۹۹؛ به نقل از ملکی، ۱۳۹۵). هنگامی که معلم بتواند با توجه به نیازهای دانش‌آموزان و امکانات بومی و محلی موجود در مدارس انعطاف و دگرگونی لازم و مناسب را در برنامه درسی ایجاد نماید، فراگیران راحت‌تر و با آمادگی بیشتری به یادگیری خواهند پرداخت. در این نوع برنامه‌ریزی معلم قادر خواهد بود که مفاهیم و موضوعات گوناگون و جدیدی را به شاگردان ارائه دهد (سارالار-ارس و تورکر-بیبیر^۱، ۲۰۲۰؛ چکش و اوفر^۲، ۲۰۲۲). هر چه معلم بتواند از پیچیدگی‌های برنامه درسی بکاهد و بر میزان انطباق با آن شرایط و موقعیت‌های یادگیری دانش‌آموزان بیافزاید، موفقیت‌های بیشتری در یاددهی و آموزش به دست خواهد آورد. علاوه بر این، موقعیتی فراهم می‌شود تا اولیاء دانش‌آموزان نیز در امر تدوین برنامه درسی مشارکت داشته باشند و معلم به کمک آن‌ها می‌تواند انگیزه‌های دانش‌آموزان را در فرایند یاددهی - یادگیری بیشتر برانگیخته نماید (ژوبی و اسمجلی^۳، ۲۰۲۳).

تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی درسی دارای قلمرو گسترده‌ای است و گروه‌های متعدد و مختلفی به دنبال تأثیرگذاری و سهمی شدن در تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی درسی هستند این گروه‌ها به تناسب نقش‌های گوناگون خود همواره قصد مداخله و مشارکت در جریان تصمیم‌گیری برنامه درسی دارند. تعیین حدود دخالت هر یک از این گروه‌ها و افراد در تصمیم‌گیری از جنبه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی و نظری دارای اهمیت است. برنامه درسی مرحله عملی و عینی برنامه‌ریزی آموزشی است. هر برنامه‌ی آموزشی باید در پایان کار به آموزش و یادگیری منتهی شود. مدرسه، کلاس درس، آزمایشگاه، کارگاه، کتابخانه، زمین‌بازی و ... صحنه‌ی عمل برنامه‌ریزی آموزشی یا به عبارت دیگر حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی هستند (فیتزیاتی، روزلی و ایکسان^۴، ۲۰۲۳). برنامه‌ریزی درسی در حقیقت ایجاد زمینه و فرصت برای ایجاد تغییرات در دانش‌آموزان است. برنامه‌ریزی درسی از وظایف مهم مدیران و معلمان آموزشگاه‌ها است که متأسفانه کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. در تعاریفی که از برنامه‌ریزی درسی به عمل آمده به نکات متنوعی اشاره شده است (کوبرشتاین-شوارتز و مایزرت^۵، ۲۰۲۲). افزون بر دیدگاه سنت‌گرایان در زمینه برنامه درسی چندین دیدگاه دیگر از نظریه پردازانه مختلف مطرح است که در زیر به تشریح هر کدام از آن‌ها خواهیم پرداخت:

۱. پروگرسوئیسم:

این دیدگاه بر یادگیری عملی و تجربی تأکید دارد و معتقد است که آموزش باید متناسب با نیازها و تجربیات دانش‌آموزان باشد. معلمان به عنوان راهنما عمل می‌کنند و دانش‌آموزان در فرایند یادگیری شرکت فعالی دارند (دیوئی، ۱۹۳۸).

۲. ساخت‌گرایی (Constructivism):

این نظریه بر این اصل استوار است که یادگیری نتیجه تعامل فعال فرد با محیط و ساخت معنی از تجربیات است. یادگیرندگان به طور فعال دانش را ایجاد و بازسازی می‌کنند (پیاژه، ۱۹۷۸).

۳. نظریه‌های انتقادی:

این دیدگاه‌ها بر نقش قدرت و نابرابری اجتماعی در فرایند آموزش تأکید دارند و به نقد نظام‌های آموزشی و تأثیر آن‌ها بر هویت‌های اجتماعی و فرهنگی می‌پردازند (ژپرو، ۱۹۸۸).

۴. نظریه‌های پست‌مدرن:

در این دیدگاه، به تنوع و چندگانگی در فرآیند یادگیری و ارزش‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی تأکید می‌شود. پست‌مدرنیسم همچنین به نقد ساختارهای ثابت و روایت‌های بزرگ می‌پردازد (لیوتارد، ۱۹۷۹).

۵. آموزش بر مبنای اهداف:

این دیدگاه بر تعریف واضح و روشن اهداف آموزشی و تلاش برای دستیابی به آن‌ها تأکید دارد. استراتژی‌های آموزشی و ارزیابی‌ها باید بر اساس این اهداف ساماندهی شوند (تایلر، ۱۹۴۹).

1. Saralar-Aras & Türker-Biber
2. Hammer & Ufer
3. Zhubi & Ismajli
4. Muniroh
5. Dele & Omoniyi

با توجه به تمامی موارد ذکر شده، این مسئله حائز اهمیت و ضرورت است که ادراک معلمان از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی به طور جدی مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد. قطعاً درک عمیق‌تر از این مفاهیم می‌تواند به بهبود روش‌های تدریس و یادگیری کمک کرده و به تحول نظام آموزشی در راستای نیازهای جامعه منجر شود. همچنین اهمیت بررسی فهم و ادراک معلمان از مفاهیم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی از آن جهت حائز اهمیت است که این فهم، زیربنای اصلی اجرای مؤثر برنامه‌های آموزشی در کلاس‌های درس را تشکیل می‌دهد. هنگامی که معلمان درک عمیقی از چیستی برنامه درسی، اهداف آن و نحوه طراحی و اجرای آن داشته باشند، قادر خواهند بود تا تجربیات یادگیری معنادارتری را برای دانش‌آموزان فراهم کنند. این درک، نه تنها به بهبود کیفیت آموزش کمک می‌کند، بلکه باعث افزایش انگیزه و تعهد معلمان نسبت به حرفه‌شان می‌شود. علاوه بر این، فهم صحیح معلمان از این مفاهیم، زمینه‌ساز نوآوری و خلاقیت در روش‌های تدریس و ارتقای مداوم برنامه درسی بر اساس نیازها و بازخوردهای واقعی است.

دو مفهوم کلیدی «مفاهیم برنامه درسی» و «برنامه‌ریزی درسی» به عنوان بخش‌های بنیادی از فرآیند آموزشی، هر یک بر مبنای نظریه‌های مختلفی تحلیل می‌شوند. مفاهیم برنامه درسی به محتوا، اهداف و روش‌های آموزشی اشاره دارد که در قالب یک رشته یا دوره آموزش ارائه می‌شود. این مفهوم معمولاً بر اساس نظریه‌های آموزشی مانند نظریه سیستمی و نظریه ساخت‌گرایی (constructivism) تبیین می‌شود. نظریه سیستمی به فرآیندهای پیچیده و متعامل در نظام‌های آموزشی می‌پردازد و تأکید می‌کند که برنامه‌های درسی باید به عنوان یک سیستم یکپارچه در نظر گرفته شوند که در آن عناصر مختلف (مانند اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزیابی) به طور هماهنگ عمل می‌کنند. از سوی دیگر، نظریه ساخت‌گرایی بر این نکته تأکید می‌کند که یادگیری باید به صورت فعال و مبتنی بر تجربیات فردی دانش‌آموزان انجام شود، و این موضوع باید در تدوین برنامه‌های درسی لحاظ شود. برنامه‌ریزی درسی به فرآیند طراحی، تدوین و ارزیابی این برنامه‌ها مرتبط می‌شود. این مفهوم بیشتر تحت تأثیر نظریه مدیریت آموزشی و نظریه کنش متقابل اجتماعی قرار دارد. نظریه مدیریت آموزشی بر اهمیت طراحی مؤثر برنامه‌های درسی و مدیریت منابع آموزشی تأکید می‌کند و به فرآیندهای تصمیم‌گیری و ارزیابی در برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد. در عین حال، نظریه کنش متقابل اجتماعی بر تعاملات میان معلمان، دانش‌آموزان و دیگر ذینفعان تأکید دارد و نشان می‌دهد که این تعاملات چگونه می‌توانند به فهم بهتر نیازها و انتظارات برنامه‌های درسی کمک کنند.

کنش متقابل نمادین بر نقش نمادها و معانی در تعاملات اجتماعی تأکید دارد. این نظریه نشان می‌دهد که چگونه معلمان از طریق تعامل با همکاران، سرپرستان و دانش‌آموزان، در مورد مفاهیم برنامه درسی و فرآیند برنامه‌ریزی درسی، معانی مشترکی را ایجاد می‌کنند. این تعاملات، برداشت‌های معلمان را از نقش خود در فرآیند آموزش و اهداف یادگیری شکل می‌دهد. نظریه‌های یادگیری اجتماعی نیز در این چارچوب نقش دارند. این نظریه‌ها بر اهمیت مشاهده، الگوبرداری و تجربه در فرآیند یادگیری تأکید دارند. معلمان از طریق مشاهده روش‌های تدریس دیگران، شرکت در دوره‌های آموزشی و تعامل با منابع مختلف، درک خود را از مفاهیم برنامه درسی و نحوه برنامه‌ریزی درسی بهبود می‌بخشند. این نظریه بر اهمیت نقش محیط و فرصت‌های یادگیری در شکل‌دهی به دانش و مهارت‌های معلمان تأکید دارد.

کمالی، یمنی دوزی سرخابی و عارفی (۱۴۰۰) در تحقیق خود با عنوان تحلیل چگونگی فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران به مطالعه پرداختند. در برآیند تحلیل‌ها چهار شیوه فهم؛ یعنی تکلیف‌گرایی، پاسخ‌گوانگاری، پروژه محوری و شبه یادگیری پژوهی شناسایی، تعریف و با ذکر مصادیق تجربی تبیین شد. فصل مشترک سه شیوه فهم ابتدایی از سیطره معنای سنتی و محدود برنامه درسی (مکانیزم انتخاب، سازماندهی و انتقال دانش در یک دوره تحصیلی) بر مبنای فکری مطالعه برنامه درسی در آموزش عالی ایران حکایت دارد. علاوه بر این، فهم شبه یادگیری پژوهی نیز حاکی از سیطره ضمنی این معنای سنتی بر مبنای فکری محدود تحقیقاتی است که به مطالعه برنامه درسی در آموزش عالی ایران مبتنی بر معنای گسترده آن (فرآیند مداوم درک و توسعه تجارب یادگیری معنادار در یک زمینه میان رشته‌ای) پرداخته‌اند. در نتیجه، فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران درگیر دگماتیسم سنت‌گرایی است که می‌تواند سودمندی آن برای تعالی آموزش و یادگیری دانشگاهی را با مخاطرات جدی مواجه سازد. این مطالعه می‌تواند به بازاندیشی در فهم و جریان فکری برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران به منظور برون‌رفت از چنین دگماتیسم سنت‌گرایی کمک کند.

پارسا (۱۴۰۱) در مقاله خود تحت عنوان بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه های جدید درسی به مطالعه پرداخته است. هدف فهم بیشتر این مفاهیم و رابطه آنها، دو تحقیق جداگانه انجام شد. در تحقیق نخست، ۲۰۰ نفر از دبیران فیزیک دوره متوسطه استان فارس و در تحقیق دوم ۵۴۰ نفر از دبیران ریاضی دوره راهنمایی استان خوزستان شرکت داشتند. در هر دو تحقیق، بین نگرش دبیران به تغییر و نگرش و تمایلات رفتاری آنان نسبت به پیشبرد برنامه درسی جدید رابطه مثبت و معناداری یافت شد. ادراک مثبت معلمان از نسبت سود - هزینه (کارایی برنامه درسی جدید) و قابلیت اجرای برنامه درسی جدید با تمایلات رفتاری آنها در پیشبرد برنامه جدید درسی با تمایلات رفتاری آنها در پیشبرد برنامه جدید درسی رابطه مثبت و معناداری دارد. هرچه ادراک معلمان نسبت به حمایت‌های مدرسه، حمایت‌های اداره های آموزش و پرورش و سایر حمایت‌های اجتماعی از برنامه جدید درسی مثبت تر باشد، نگرانی آنها از اجرای برنامه درسی جدید کمتر است و تمایلات رفتاری مثبت تری نسبت به پیشبرد برنامه جدید درسی از خود نشان خواهند داد. ربیعی فارسیجانی (۱۴۰۲) در تحقیق خود به واکاوی مفهوم برنامه درسی پرداخته است. حاصل جستجوی پایگاه داده‌های انگلیسی ERIC با کلید واژه curriculum و پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (IranDOC) و بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran) و پایگاه دیجیتال اداره کتابخانه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی با کلید واژه برنامه درسی بدون محدودیت زمانی بود. بر اساس یافته‌ها برنامه، برنامه‌ریزی و برنامه درسی تعریف شد و ابعاد آن در یک مدل با سه سطح ماکرو، مزو و میکرو مشخص شد.

پارک^۱ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به بررسی تجارب معلمان از مشارکت در برنامه درسی مدرسه محور پرداخت و به این نتیجه رسید که معلمان به دلایلی چون عدم دانش تخصصی در زمینه طراحی برنامه درسی، عدم آشنایی با چارچوب‌های نظری این حوزه، عدم احساس نیاز به طراحی برنامه درسی، ترس از نبود زمان مناسب برای ارائه محتواهای برنامه درسی رسمی و ... مشارکت کمتری در برنامه‌های درسی مدرسه محور داشته‌اند. لی، پارک و یون^۲ (۲۰۲۲) با بررسی ادراک معلمان زبان انگلیسی از برنامه درسی، چنین بیان کرد که بیش از ۶۰ درصد معلمان برداشت صحیح و دانشگاهی از مفاهیم مرتبط با برنامه درسی ندارند. او مفاهیم برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی، تدوین برنامه درسی، طراحی برنامه درسی، سازماندهی برنامه درسی، توسعه برنامه درسی و چند مفهوم دیگر را از منظر معلمان موردبررسی قرارداد و به این نتیجه رسید که معلمان نه تنها برداشت درستی از این مفاهیم ندارند بلکه در بسیاری از موارد، فعالیت‌های آموزشی خودساخته را به اشتباه در قالب یکی از این مفاهیم می‌گذارند که این کاملاً اشتباه است. پام^۳ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی به بررسی ادراک معلمان از برنامه درسی زبان انگلیسی پرداختند. آن‌ها به‌طور کلی ۴ طبقه توصیفی از ادراک معلمان از برنامه درسی ارائه کردند: برنامه درسی رسمی و سازمانی؛ برنامه درسی ایجاد شدنی؛ برنامه درسی غیررسمی و پنهان؛ برنامه درسی محلی و مبتنی بر زمینه.

با توجه به آنچه بیان شد میتوان گفت که اهمیت برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی در فرآیند یاددهی-یادگیری، درک و فهم معلمان از این مفاهیم می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. اما تحقیقات نشان می‌دهند که معلمان ممکن است برداشت‌ها و انگاره‌های متفاوتی از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی داشته باشند که این تفاوت‌ها می‌تواند منجر به عدم هماهنگی در اجرای برنامه‌های آموزشی گردد. همچنین، فقدان یک مدل مفهومی جامع برای تحلیل و تبیین این انگاره‌ها، چالش‌هایی را در راستای بهبود کیفیت آموزش ایجاد می‌کند. بنابراین، ضروری است که به بررسی دقیق‌تر ادراکات معلمان از این مفاهیم پرداخته شود و یک مدل مفهومی طراحی گردد که بتواند ابعاد مختلف این ادراکات را شناسایی و تحلیل کند. هدف این مطالعه، ارائه یک مدل مفهومی است که بتواند به فهم بهتر انگاره‌های معلمان از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی کمک کند و زمینه‌ساز بهبود فرآیندهای آموزشی باشند.

از این رو سؤالات پژوهشی که در ادامه بدان‌ها خواهیم پرداخت عبارتند از:

۱. ادراک و انگاره معلمان از مفهوم «برنامه درسی» چیست و شامل چه مؤلفه‌ها و ابعادی است؟
۲. معلمان چه برداشت و تجربه ای از مفهوم «برنامه‌ریزی درسی» و گونه‌های آن دارند؟

1. Park et al.
2. Lee, Park & Yoon
3. Pham et al.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی است و به طور خاص از راهبرد پدیدارنگاری استفاده شده است. مشارکت کنندگان تحقیق معلمان مدارس مقطع ابتدایی در شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که از طریق شیوه نمونه‌گیری هدفمند ۱۲ نفر از معلمان زن و مرد (۸ نفر مرد و ۴ نفر زن) به‌عنوان نمونه تحقیق در پژوهش مشارکت داده شدند. ملاک انتخاب معلمان برای شرکت در پژوهش تجربه چندین ساله آن‌ها از تدریس در مدارس مختلف ابتدایی بود که با برنامه‌ریزی‌های درسی مختلف به تدریس در کلاس پرداخته‌اند. همچنین میزان تحصیلات و دوره‌های آموزشی این معلمان معیاری دیگر برای انتخاب آن‌ها برای شرکت در پژوهش بود. این معلمان به دلیل دارا بودن تحصیلات و دوره‌های آموزشی مرتبط با برنامه‌ریزی درسی و برنامه درسی که داشتند فهم عمیق‌تری از مفاهیم مربوطه ارائه کردند. اگر چه ۶ نفر از مشارکت کنندگان در پژوهش دارای تجربه تخصصی نظری نبوده‌اند، اما تجارب عملی و تعاملات اجتماعی آنان در تحقیق به تولید مفاهیم و درک عمیق‌تری از تفاوت برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی منجر گشت. این رویکرد به غنای پژوهش و اعتبار تحقیق افزوده و به توسعه مدل نظری کمک کرد. خصوصیات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱. توصیف مشارکت کنندگان در پژوهش

شماره	جنسیت	سن	سمت	مدرک	زمان مصاحبه	شیوه مصاحبه
۱	مرد	۳۰	معلم	فوق لیسانس	۶۵	حضور
۲	مرد	۴۶	معلم	لیسانس	۴۰	حضور
۳	مرد	۴۴	معلم	فوق لیسانس	۵۰	حضور
۴	مرد	۴۶	معلم	فوق لیسانس	۵۵	حضور
۵	مرد	۴۷	معلم	لیسانس	۴۵	غیرحضور
۶	زن	۵۴	معلم	فوق لیسانس	۴۵	غیرحضور
۷	مرد	۵۱	معلم	فوق لیسانس	۶۵	حضور
۸	زن	۵۲	معلم	فوق لیسانس	۴۰	غیرحضور
۹	زن	۴۵	معلم	فوق لیسانس	۵۲	حضور
۱۰	مرد	۵۰	معلم	فوق لیسانس	۵۰	حضور
۱۱	زن	۴۴	معلم	لیسانس	۵۵	حضور
۱۲	زن	۴۶	معلم	دکتری	۶۰	حضور

ابزار گردآوری داده‌ها: از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق برای گردآوری داده‌ها استفاده به عمل آمد. این فرآیند تا رسیدن به مقوله اشباع نظری ادامه یافت. مقوله اشباع نظری زمانی حاصل می‌شود که داده‌های تحقیق به مرحله سرریز (اشباع) می‌رسد. یعنی محقق دیگر داده‌های جدیدی دریافت نمی‌کند و آنچه مشارکت کنندگان بیان می‌کنند تکرار گفته‌های سایر مشارکت کنندگان است. مصاحبه نیمه ساختاریافته، باز است که در آن اجازه پرداختن به ایده‌های جدید داده می‌شود تا در طول مصاحبه به‌عنوان یک نتیجه از آنچه مصاحبه‌شونده می‌گوید به ارمغان آورد. مصاحبه‌کننده در مصاحبه نیمه ساختاریافته به‌طور کلی دارای یک چارچوب خاص است که باید به آن پرداخته شود. نحوه مصاحبه بدین‌صورت بود که بعد از اجرای روش‌ها و فنون مصاحبه (اعتمادسازی، رابطه حسنه، ارتباط متقابل، ...) توسط محقق، از مسائل و مشکلات آموزشی و دوره‌ها شروع شود تا باب ورود به بحث باز شود و سپس کم‌کم وارد مسائل اصلی شویم. البته مصاحبه به‌هیچ‌عنوان به‌صورت خطی نبود و معلمان در میان مصاحبه از مسائل دیگری که مرتبط بود بحث می‌کردند، اما سعی بر آن بود که بدون مختل کردن جریان مصاحبه آن‌ها به مسیر اصلی هدایت شوند و مصاحبه حالت گفتگویی داشته باشد نه پرسش و پاسخ. در فرآیند انجام کار سعی بر آن بود که تا رسیدن به هدف پژوهشی و رسیدن به دنیای معانی آن‌ها مصاحبه و کنکاش ادامه یابد. که البته به‌وسیله ضبط‌صوت مصاحبه ضبط شد و بعد از آن از داده‌ها کلمه به کلمه از شنیداری به نوشتاری درآمدند و بعد تکراری‌ها را یادداشت و تبدیل به کدباز فرعی اصلی شدند. این

مصاحبه معمولاً ۳۰ تا ۴۰ دقیقه برای هر کدام از مشارکت‌کنندگان طول کشید؛ که با هر یک از معلمان در روزهای مختلفی انجام شد. همچنین برای روایی ابزار مصاحبه و طراحی سؤالات این پژوهش از متخصصان برنامه درسی و نیز معلمان در فرایند تحقیق بازخورد گرفته شد. پایایی کیفی از طریق کدگذاری توسط دو نفر کدگذار و توافق بین آن‌ها سنجیده شده است.

تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA استفاده گردید و متناسب با استراتژی پدیدارنگاری توصیفی شامل هفت مرحله زیر استفاده گردید:

۱. مروری بر تمام اطلاعات: محقق تمام داده‌های جمع‌آوری شده را به دقت بررسی می‌کند تا با محتوای کلی آشنا شود.
۲. بیرون کشیدن جملات مهم: جملات کلیدی و عبارات معنادار از داده‌ها استخراج می‌شوند.
۳. ایجاد معانی فرموله‌شده: جملات استخراج‌شده به مفاهیم و معانی منسجم تبدیل می‌شوند.
۴. قرار دادن معانی فرموله‌شده در دسته‌ها: مفاهیم در دسته‌های باز، فرعی و اصلی سازمان‌دهی می‌شوند.
۵. صف روایتی مختصر: پس از دسته‌بندی، مفاهیم و کدهای مشابه به صورت روایتی توصیف می‌شوند.
۶. بازگشت به منظور تعیین اعتبار: محقق به داده‌ها بازمی‌گردد تا اطمینان حاصل کند که تحلیل‌ها با واقعیت مطابقت دارند.
۷. تعیین قابلیت پی‌گیری: محقق بررسی می‌کند که آیا نتایج به دست آمده قابل پی‌گیری و تکرار هستند.

فرایند تحلیل داده‌ها: ابتدا از طریق تبدیل اطلاعات شنیداری و ضبط‌شده مصاحبه‌ها، به نوشتاری آغاز شد. پس از آنکه داده‌های جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه‌ها به نوشتاری درآمدند و چندین بار مورد مطالعه قرار گرفت؛ کار کدگذاری باز آغاز شد. در این مرحله کدگذاری برای تمام مصاحبه‌ها انجام شد و پس از انجام این مرحله، کدگذاری فرعی انجام گردید. فرایند کلی کدگذاری از اولین مصاحبه تا آخرین مصاحبه که اشباع نظری حاصل شد طبق نمودار مستخرج از ماتریس کدگذاری داده‌ها انجام شد که در شکل ۱ ارائه شده است:

Code System	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	SUM
فهم از مفاهیم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی													0
فهم استعاره‌ای برنامه درسی													1
کارکرد مثبت													2
کارکرد منفی													4
فهم برنامه درسی به عنوان متن مکتوب													1
متنی که باید توسط معلم تدریس شود													3
وب است اعم از کتب درسی و غیر در													6
برنامه درسی کتاب درسی													7
رسی به عنوان یک موضوع مبتدی بر زمینه													1
فرد مختلف در یک بستر تربیتی است													18
کل می‌گیرد و مبتدی بر فرد یادگیرنده													13
برنامه درسی یک متن سیاسی است													7
زی درسی به عنوان نتیجه و محصول تجربه													1
پ آموزش و غیر آموزشی یادگیرنده													5
است که در ضمن عمل شکل می‌گیرد													16
حاصل تجارب آموزشی یادگیرنده است													13
کی درسی به مثابه دافنه مشخص از محتوا													1
ار دادن یک مجموعه از محتواها است													8
ن است که متنی و غیر متنی هستند													7
نمان محتوای از قبل تعیین شده است													12
هم برنامه ریزی درسی به مثابه یک ساختار													1
ریزی است که از قبل طراحی می‌شود													23
بست بلکه معلم به آن شکل می‌دهد													33
لیت های معلم در ضمن آموزش است													31
بی در ذهن یادگیرنده شکل می‌گیرد													13
یم گیری متمرکز و نیمه متمرکز اداری													11
SUM	24	37	19	18	19	27	24	11	13	11	14	21	238

شکل ۱. ماتریس فرایند کدگذاری در مصاحبه‌های مختلف

روایی و پایایی: در این پژوهش اقداماتی با هدف تقویت اعتبار ابزار اعمال شده است، از جمله، مفاهیم تخصصی و مبهم مورد استفاده در پژوهش با تلاش پژوهشگر همراه با تعریف دقیق مفاهیم قبل از هر مصاحبه، روشن گردید. علاوه بر این، جهت تضمین روایی ابزار مصاحبه و طراحی سؤالات آن از متخصصان برنامه درسی و نیز معلمان در فرایند تحقیق بازخورد گرفته شد. به منظور اطمینان از روایی محتوای ابزار، این افراد صاحب‌نظر محتوای سؤالات را بازبینی و اطلاع نموده و در نتیجه سؤالات مصاحبه با

مشارکت‌کنندگان بعد از هر مصاحبه بازنگری شده است. در بحث پایایی و اعتبار نیز متن مصاحبه بعد از کدگذاری در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار می‌گرفت تا از مقصود اصلی آنان و کدگذاری صحیح مصاحبه اطمینان حاصل شود. دو پژوهشگر نیز که در زمینه مصاحبه کیفی، مهارت داشتند، فرایند کدگذاری را بازبینی نمودند.

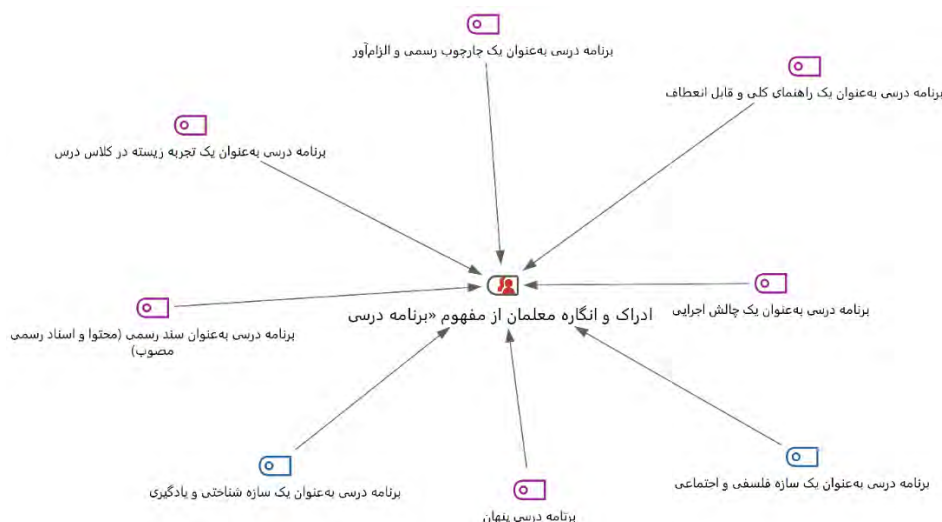
یافته‌ها

در این پژوهش مشارکت‌کنندگان در راستای اهداف اهداف پژوهش با سؤالات خاصی مورد مصاحبه قرار گرفتند که عمدتاً به بررسی انگاره، فهم و ادراک معلمان از مفاهیم «برنامه درسی» و «برنامه‌ریزی درسی» شامل ادراک معلمان از مفهوم برنامه درسی، عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی (بر اساس مدل کلاین در فضای فکری و ذهنیت معلمان)؛ تعیین نگارندگان برنامه درسی؛ موارد مطرح شده در برنامه درسی و افراد تعیین‌کننده این موارد؛ تصور و ادراک از مفهوم برنامه‌ریزی درسی؛ فرآیند برنامه‌ریزی درسی و ویژگی‌های برنامه درسی بر اساس تجربه زیسته معلمان، پرداخته شده است. داده‌های گردآوری‌شده در این فصل به راهبرد پدیدارنگاری و در سه دسته شامل مضامین اصلی، فرعی و مصادیق برجسته مورد تحلیل قرار گرفته است. در روش کیفی مورد استفاده، تجربه معلمان از برنامه درسی تلفیقی ضمن تشریح اصطلاحات و توجیه مشارکت‌کنندگان تا حد امکان مورد پوشش قرار گرفت. در گزارش یافته‌های پژوهشی، ابتدا کدهای تحلیل شده در فرآیند کدگذاری به شیوه قیاسی در قالب جدول آمده است، سپس کدها و مقوله‌های مورد بررسی به همراه مصادیق و نقل‌قول‌های برجسته مورد استناد قرار گرفته‌اند. سرانجام، یافته‌های بخش کیفی از تجربه ادراک معلمان از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی در قالب یک الگوی شماتیک کلی ترسیم گشته است.

سؤال اول پژوهش: ادراک و انگاره معلمان از مفهوم «برنامه درسی» چیست و شامل چه مؤلفه و ابعادی است؟

ادراکات و تصورات معلمان از مفهوم برنامه درسی می‌تواند متفاوت باشد، اما از دیدگاه معلمان مشارکت‌کنندگان در این تحقیق، این ادراکات در هشته طبقه شامل برنامه درسی به عنوان یک چارچوب رسمی و الزام‌آور، برنامه درسی به عنوان یک راهنمای کلی و قابل انعطاف؛ برنامه درسی به عنوان یک چالش اجرایی؛ برنامه درسی به عنوان یک تجربه زیسته در کلاس درس؛ برنامه درسی به عنوان سند رسمی (محتوا و اسناد رسمی مصوب)، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی به عنوان یک سازه فلسفی و اجتماعی و برنامه درسی به عنوان یک سازه شناختی و یادگیری بود. برنامه درسی مکتوب می‌تواند به عنوان یک متنی که باید توسط معلم تدریس گردد؛ شامل هر آنچه مکتوب است اعم از کتب درسی و غیردرسی و یا متنی بر کاب درسی باشد؛ در موضوعات مبتنی بر زمینه در برگیرنده تصوراتی همچون برنامه درسی حاصل کنش افراد مختلف در یک بستر تربیتی یا برنامه درسی عمل‌گرای مبتنی بر فرد یادگیرنده و یا به عنوان برنامه درسی برآمده از متن سیاسی تعریف شود. در نهایت استعاره‌ها در دو بخش مثبت همچون نقش مهندسی اجتماعی برای معلم و منفی همچون نقش اختاپوسی یا زنجیر و تسبیح به عنوان موانع ابتکار عمل شناخته شوند. خلاصه‌ای از این کدهای استخراجی برای پاسخگویی به سؤال اول تحقیق در جدول ۲ در زیر آمده است:

جدول ۲. کدهای استخراج شده ادراک و انگاره معلمان از مفهوم برنامه درسی		
کد اصلی	کدهای فرعی	کدهای باز (مصادیق برجسته)
	برنامه درسی به‌عنوان یک متن تدریس‌شده	نقش کلیدی معلم در تدریس متن کتاب‌ها؛ راهنمایی معلمان و ارائه محتوا؛ پایبندی معلم به کتاب مورد تدریس؛ ارائه طبق سرفصل و طرح درس برای کتاب‌ها؛
برنامه درسی به‌عنوان یک چارچوب رسمی و الزام‌آور	برنامه درسی به‌مثابه یک منبع مکتوب	دروس مکتوب با نظم و هماهنگی دروس؛ برنامه‌ریزی کتاب‌ها با برنامه درسی؛ کتاب‌های اصلی؛ تنوع محتوای درسی و تقویتی؛ تکمیلی بودن محتوا برای شاگردان؛ محتوای کتاب‌ها درسی؛ هر کتاب باشد برنامه درسی با توجه به سن مخاطب؛ کیفیت هر کتاب؛ سرفصل‌های کتب درسی طبق زمان‌بندی و محتوا؛ برنامه درسی کتاب درسی؛ خودآموز بودن کتاب‌ها و آموختن فراگیران؛
برنامه درسی به‌عنوان یک راهنمای کلی و قابل انعطاف	برنامه درسی به عنوان کنش متقابل افراد	برنامه درسی موفق باید حاصل یک ارتباط متقابل بین افرادی که در جریان آموزش تأثیر دارند باشد؛ اعم از معلم بادنش‌آموزان و معلم با والدین بادنش‌آموزان؛ فضا و امکانات موجود و در دسترس برای اجرای برنامه درسی مهیا باشد؛ جلوگیری از اتلاف وقت و انرژی در انطباق با شرایط تغییر محیطی؛ از بی‌نظمی سردرگمی جلوگیری می‌کند؛ شرایط بومی هر منطقه‌ام در نظر گرفته شود؛
	برنامه درسی مبتنی بر عمل و مبتنی بر فرد یادگیرنده	متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و شرایط باشد؛ علایق و نیازهای دانش‌آموزان توجه کند؛ برنامه درسی در واقع باید عملاً در اجرا اثبات شود؛ به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده باشد؛ برای دانش‌آموزان انگیزه ایجاد کند.
	برنامه درسی به مثابه یک فرآیند سیاسی	برنامه درسی نابرابری‌های آموزشی گذشته در بین طبقات اجتماعی را از بین ببرد؛ نگاه سیاسی به برنامه درسی؛ بهره‌مندی همه از آموزش رایگان.
برنامه درسی به‌عنوان یک چالش اجرایی	فرصت گونه بودن برنامه درسی برای حل چالش‌های آموزشی	معلم به‌عنوان مهندس اجتماعی عمل می‌کند. همچنین معلمان با فراز و فرود زیادی در جریان تدریس مواجه هستند. در نظر گرفتن چالش‌های مدرسه با داشتن یک برنامه درسی سازمان یافته از سوی مدرسه در دستور کار قرار بگیرد.
برنامه درسی به‌عنوان یک تجربه زیسته در کلاس درس	برنامه درسی به‌عنوان یک واقعیت پویا و متغیر	تعاملی پویا بین معلم و دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان و معلمان در فرآیند یادگیری با هم مشارکت دارند. جریانی متعادل در کلاس برای یادگیری برقرار است. برنامه درسی به عنوان تعیین استاندارد، محتوا و اهداف آموزشی است.
برنامه درسی پنهان	ارزش‌ها و هنجارهای نانوشته در کلاس	گاهی ارزش‌ها و باورهای غنی و بدرد بخور در کلاس بین دانش‌آموزان و معلمان رد و بدل می‌شود که به غنای یادگیری کمک می‌کند. مورد غفلت است اما گاهی اگر بیان شود به یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند.
برنامه درسی به‌عنوان یک سازه فلسفی و اجتماعی	برنامه درسی مبتنی بر برابری و مساوات	- برنامه درسی به‌عنوان بستری برای عدالت آموزشی - برنامه درسی به‌عنوان میدان چالش‌های ایدئولوژیک - برنامه درسی به‌عنوان ابزار بازتولید فرهنگی
برنامه درسی به‌عنوان یک سازه شناختی و یادگیری	برنامه درسی فراتر از یادگیری	- برنامه درسی به‌عنوان فرآیند رشد شناختی یادگیرنده - برنامه درسی به‌عنوان تعامل بین دانش رسمی و دانش ضمنی - طراحی محتوا برای تقویت مهارت‌های فکری دانش‌آموزان و حل مسئله آن‌ها از ویژگی‌های برنامه درسی است.



شکل ۲. الگوی ادراک معلمان از مفهوم برنامه درسی در مدارس

نقل قول های منتخب برای ادراک معلمان از مفهوم برنامه درسی

الف- برنامه درسی به عنوان یک چارچوب رسمی و الزام آور

برنامه درسی کتاب درسی رسمی: یکی از اجزای عمده ی برنامه درسی، کتاب درسی است. تلقی سنتی از برنامه درسی است که بر اساس آن فرصت های یادگیری در قالب مکتوب و چاپ شده به یادگیرندگان عرضه می شوند. این دیدگاه برنامه درسی را با کتاب درسی یکسان می پندارد. یک برداشت سنتی از برنامه درسی که بر مجموعه ای از تصمیمات از پیش گرفته شده و مسیر شناخته شده ای که یادگیرندگان بر اساس تشخیص برنامه ریزان باید طی کنند، تکیه دارد. این مجموعه از تصمیم ها، در سند برنامه درسی یا چارچوب و راهنمای برنامه درسی منعکس می شود که برای یک درس خاص، یک پایه ی تحصیلی یا یک دوره ی تحصیلی در نظر گرفته شده است. برنامه ای که در آن فهرست موضوعات مختلف درسی به تفکیک تعیین و تصریح شده است و عمدتاً اشاره به موضوعات و دروسی است که در مدرسه تدریس می شود. «تجربه من در چند سال تحصیل در نظام آموزشی برنامه درسی یک برنامه از قبل تنظیم شده جهت پیش برد اهداف آموزشی کتب درسی طبق زمان بندی و محتوای کتب درسی است و عمدتاً اشاره به موضوعات و دروسی است که در مدرسه تدریس می شود» (مصاحبه شماره ۱). «هر کتاب که باشد برنامه درسی باید با توجه به سن فراگیر محتوای درسی و زمان برنامه ریزی شده باشد» (مصاحبه شماره ۸).

برنامه درسی به عنوان یک متنی که باید توسط معلم تدریس شود: عنصر مهم در برنامه درسی، معلم است که با عبارت پرسشی چگونه معلمان یادگیری را تسهیل کنند، همراه شده است. معلم علاوه بر اینکه در برنامه درسی یکی از عناصر تلقی می گردد، عنصری مهم در نظام آموزشی و حتی به عنوان مهندس اجتماعی نیز محسوب می شود. «به نظر من برنامه درسی حاصل از تجربه، تجربه ها، مطالعه ها و فعالیت های گروهی و فردی و سایر اعمالی است که فراگیر تحت راهنمایی معلم و مدرسه انجام می دهد» (مصاحبه شماره ۲). «سرفصل های کتب درسی و محتوای کتاب های درسی به کیفیت هر کتاب مشخص می شود و معلم باید این موارد را تنظیم کند» (مصاحبه شماره ۵).

ب- برنامه درسی به عنوان یک راهنمای کلی و قابل انعطاف

برنامه درسی به عنوان یک راهنمای کلی و قابل انعطاف به عنوان چارچوبی برای تدریس و یادگیری عمل می کند. این برنامه به معلمان و دانش آموزان کمک می کند تا اهداف آموزشی را تعیین کنند و مسیر یادگیری را مشخص کنند. با این حال، این برنامه باید قابلیت تغییر و انطباق با نیازهای خاص دانش آموزان را داشته باشد. معلمان می توانند با توجه به شرایط کلاس و سطح دانش آموزان، محتوا و روش های تدریس را تنظیم کنند. این انعطاف پذیری باعث می شود که یادگیری به صورت شخصی سازی شده تری انجام شود. همچنین، این نوع برنامه درسی به معلمان اجازه می دهد تا خلاقیت خود را در تدریس به کار

ببرند. در نهایت، هدف اصلی این نوع برنامه درسی، تسهیل یادگیری مؤثر است (ژیرو، ۱۹۹۰ ص ۸۲). «به نظر من اگر با نگاه سیاسی به برنامه درسی توجه کنیم برنامه درسی باعث شده که نابرابری‌های آموزشی گذشته در بین طبقات اجتماعی از بین برود و همه از آموزش رایگان بهره ببرند» (مصاحبه شماره ۲). همچنین مشارکت‌کننده شماره ۶ اینگونه اذعان داشت: «برنامه درسی بیشتر باید به علایق و نیازهای دانش‌آموزان توجه کند و به روز باشد تا برای دانش‌آموزان انگیزه ایجاد کند» (مصاحبه شماره ۸). «برنامه درسی در واقع باید در عمل و در اجرا اثبات شود یعنی برای دانش‌آموزان مفید باشد» (مصاحبه شماره ۶).

ج- برنامه درسی به‌عنوان یک چالش اجرایی

برنامه درسی به عنوان یک چالش اجرایی، به چالش‌هایی اشاره دارد که معلمان و مدارس در پیاده‌سازی آن با آنها مواجه هستند. این چالش‌ها می‌توانند شامل محدودیت‌های زمانی، منابع مالی ناکافی، و عدم هماهنگی بین اهداف آموزشی و نیازهای واقعی دانش‌آموزان باشند. معلمان باید توانایی مدیریت این چالش‌ها را داشته باشند تا بتوانند برنامه درسی را به طور مؤثر اجرا کنند. همچنین، این چالش‌ها می‌توانند منجر به نوآوری و تغییرات مثبت در روش‌های تدریس شوند. در این راستا، همکاری بین معلمان، مدیران و والدین نیز اهمیت دارد. در نهایت، مواجهه با این چالش‌ها می‌تواند به رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود کیفیت آموزش منجر شود. این مفهوم در برنامه‌ریزی درسی به چالش‌هایی اشاره دارد که معلمان و مدارس در پیاده‌سازی برنامه‌های درسی با آنها مواجه هستند. این چالش‌ها می‌توانند شامل محدودیت‌های زمانی، منابع مالی ناکافی و عدم هماهنگی بین اهداف آموزشی و نیازهای واقعی دانش‌آموزان باشند. برای غلبه بر این چالش‌ها، معلمان باید توانایی مدیریت و حل مسئله را داشته باشند و از همکاری با دیگران بهره ببرند. مصاحبه شونده شماره ۷ معتقد است «معلمان و مدارس باید توانایی مقابله با چالش‌ها را داشته باشند و این نیاز به همکاری و تعامل دارد که این خود موجب رشد معلمان می‌شود».

د- برنامه درسی به‌عنوان یک تجربه زیسته در کلاس درس

برنامه درسی به عنوان یک تجربه زیسته در کلاس درس، بر تعاملات اجتماعی و فرهنگی که در فرایند یادگیری رخ می‌دهد تأکید دارد. این نوع برنامه درسی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا از طریق تجربیات واقعی و ملموس، مفاهیم را یاد بگیرند. محیط کلاس درس به عنوان فضایی برای یادگیری اجتماعی و همکاری عمل می‌کند. دانش‌آموزان از طریق مشارکت فعال در فعالیت‌های گروهی، بحث‌ها و پروژه‌ها، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی خود را تقویت می‌کنند. این تجربه زیسته همچنین شامل احساسات، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که دانش‌آموزان در طول یادگیری کسب می‌کنند. بدین ترتیب، برنامه درسی نه تنها بر یادگیری علمی بلکه بر رشد شخصیت دانش‌آموزان نیز تأثیر می‌گذارد. این دیدگاه بر تعاملات اجتماعی و فرهنگی که در فرایند یادگیری رخ می‌دهد تأکید دارد. برنامه‌ریزی درسی باید شامل فعالیت‌هایی باشد که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا از طریق تجربیات واقعی و ملموس، مفاهیم را یاد بگیرند. محیط کلاس درس به عنوان فضایی برای یادگیری اجتماعی و همکاری عمل می‌کند و دانش‌آموزان از طریق مشارکت فعال در فعالیت‌های گروهی، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی خود را تقویت می‌کنند. مصاحبه شونده شماره ۴ بر این عقیده است «دانش‌آموزان از جهات مختلف از یکدیگر یاد می‌گیرند و تبادل تجربه با هم‌خواهند داشت».

ر- برنامه درسی به‌عنوان سند رسمی (محتوا و اسناد رسمی مصوب)

برنامه درسی به عنوان سند رسمی، مستنداتی است که اهداف، محتوا و روش‌های آموزشی را مشخص می‌کند. این سند معمولاً توسط نهادهای آموزشی دولتی یا خصوصی تدوین می‌شود و به عنوان مرجع قانونی برای مدارس و معلمان عمل می‌کند. هدف اصلی این سند، ایجاد استانداردهای آموزشی یکسان برای همه دانش‌آموزان است. همچنین، این برنامه باید شامل ارزیابی‌ها و معیارهای سنجش پیشرفت دانش‌آموزان باشد. وجود چنین سندی موجب شفافیت و مسئولیت‌پذیری در نظام آموزشی می‌شود. از سوی دیگر، این سند باید قابل بازنگری و اصلاح باشد تا با تغییرات اجتماعی و نیازهای جدید آموزشی هماهنگ شود. برنامه‌ریزی درسی به عنوان سند رسمی مستنداتی است که اهداف، محتوا و روش‌های آموزشی را مشخص می‌کند. این سند معمولاً توسط نهادهای آموزشی دولتی یا خصوصی تدوین می‌شود و به عنوان مرجع قانونی برای مدارس و معلمان عمل می‌کند. هدف اصلی این سند ایجاد استانداردهای آموزشی یکسان برای همه دانش‌آموزان است و همچنین شامل ارزیابی‌ها و معیارهای سنجش پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود. مصاحبه شونده شماره ۱۱ معتقد بود که: «اگر چنین سندی باشد این باعث روشن شدن فرآیند تدریس و

یادگیری میشود، و مسئولیت پذیری همگان در فرآیند مدرسه و آموزش بالا می‌رود. همچنین استانداردهای خاصی برای همه دانش‌آموزان به وجود خواهد آمد که اثربخشی یادگیری آنها کمک خواهد کرد».

ز- برنامه درسی پنهان

برنامه درسی پنهان به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی اشاره دارد که خارج از محتوای رسمی آموزش قرار دارند. این برنامه معمولاً از طریق تعاملات اجتماعی، فرهنگ مدرسه و محیط کلاس درس منتقل می‌شود. دانش‌آموزان ممکن است از طریق مشاهده رفتار معلمان و همکلاسی‌ها، الگوهای رفتاری خاصی را یاد بگیرند. این نوع یادگیری می‌تواند تأثیر زیادی بر شکل‌گیری شخصیت و هویت دانش‌آموزان داشته باشد. برخی از ارزش‌های اجتماعی مانند احترام، همکاری و مسئولیت‌پذیری از طریق برنامه درسی پنهان منتقل می‌شوند. شناخت و توجه به این جنبه‌های پنهان آموزش می‌تواند به معلمان کمک کند تا محیطی مثبت‌تر برای یادگیری ایجاد کنند. برنامه درسی پنهان به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی اشاره دارد که خارج از محتوای رسمی آموزش قرار دارند. این جنبه از برنامه‌ریزی درسی بر اهمیت تعاملات اجتماعی و فرهنگی تأکید دارد و نشان می‌دهد که دانش‌آموزان ممکن است از طریق مشاهده رفتار معلمان و همکلاسی‌ها، الگوهای رفتاری خاصی را یاد بگیرند. شناخت این جنبه‌ها می‌تواند به معلمان کمک کند تا محیطی مثبت‌تر برای یادگیری ایجاد کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۳ بیان داشت: «برنامه درسی پنهان شامل باورهای است که می‌تواند بر شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. دانش‌آموزان به هم احترام می‌گذارند، از هم یاد می‌گیرند، به باورهای یکدیگر احترام می‌گذارند و...».

ح- برنامه درسی به‌عنوان یک سازه فلسفی و اجتماعی

برنامه درسی به عنوان یک سازه فلسفی و اجتماعی، بر اساس نظریه‌های آموزشی و فلسفی طراحی شده است. این نوع برنامه درسی تحت تأثیر دیدگاه‌های مختلف درباره یادگیری، آموزش و جامعه قرار دارد. مثلاً نظریه‌های ساخت‌گرایی یا رفتارگرایی می‌توانند بر نحوه طراحی محتوا و فعالیت‌های آموزشی تأثیر بگذارند. همچنین، مسائل اجتماعی مانند عدالت آموزشی، تنوع فرهنگی و نیازهای جامعه نیز باید در نظر گرفته شوند. این برنامه باید نشان‌دهنده ارزش‌ها و باورهای جامعه‌ای باشد که در آن اجرا می‌شود. بنابراین، هر تغییر در فلسفه‌های آموزشی یا شرایط اجتماعی می‌تواند منجر به تغییرات اساسی در برنامه درسی شود. این دیدگاه بر اساس نظریه‌های آموزشی و فلسفی طراحی شده است. برنامه‌ریزی درسی باید تحت تأثیر دیدگاه‌های مختلف درباره یادگیری، آموزش و جامعه قرار گیرد. مسائل اجتماعی مانند عدالت آموزشی، تنوع فرهنگی و نیازهای جامعه باید در نظر گرفته شوند. بنابراین، هر تغییر در فلسفه‌های آموزشی یا شرایط اجتماعی می‌تواند منجر به تغییرات اساسی در برنامه درسی شود. مصاحبه‌شونده شماره ۱ بر این باور بود که: «برنامه درسی باید از همه نظریه‌ها و دیدگاه‌های مختلف استقبال بکند و این نشان از این است که برنامه‌ریزی تنوع را قبول دارد و معلمان را اجازه می‌دهد که تنوع قومیتی، نژادی و ... را به دانش‌آموزان یاد دهند. بنابراین تغییرات فلسفی می‌تواند در تغییرات مدرسه‌ای و نیروی انسانی آنجا تأثیر بگذارد و برنامه درسی خارج از این مستثنی نیست».

خ- برنامه درسی به‌عنوان یک سازه شناختی و یادگیری

این مفهوم بر فرآیندهای ذهنی دانش‌آموزان تمرکز دارد. برنامه‌ریزی درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان را تقویت کند. استفاده از روش‌های تدریس فعال مانند کار گروهی، بحث‌های کلاسی و پروژه‌های عملی می‌تواند به تقویت یادگیری عمیق کمک کند. همچنین، ارزیابی‌های متنوع باید توانایی‌های شناختی مختلف را مورد سنجش قرار دهد تا کیفیت آموزش افزایش یابد. برنامه درسی به عنوان یک سازه شناختی و یادگیری بر فرآیندهای ذهنی دانش‌آموزان تمرکز دارد. این نوع برنامه به چگونگی پردازش اطلاعات، حل مسئله و تفکر انتقادی اشاره دارد. هدف اصلی آن ارتقاء توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان از طریق طراحی فعالیت‌هایی است که آنها را به چالش بکشند. استفاده از روش‌های تدریس فعال مانند کار گروهی، بحث‌های کلاسی و پروژه‌های عملی می‌تواند به تقویت یادگیری عمیق کمک کند. همچنین، این برنامه باید شامل ارزیابی‌های متنوعی باشد که توانایی‌های شناختی مختلف را مورد سنجش قرار دهد. بدین ترتیب، توجه به جنبه‌های شناختی یادگیری می‌تواند کیفیت آموزش را افزایش دهد و دانش‌آموزان را برای مواجهه با چالش‌های آینده آماده کند. مصاحبه‌شونده شماره ۴ بیان

داشت «برنامه درسی به عنوان سازه شناختی یعنی توانمندی دانش‌آموزان را در نظر دارد و برایش مهم است. برنامه درسی به این معنا یعنی از هر نوع روش و سبکی که بتوان به یادگیری دانش‌آموزان کمک کرد می‌توان استفاده نمود تا یادگیری عمیق برای همه دانش‌آموزان به وجود آید».

معلمان چه برداشت و تجربه‌ای از مفهوم برنامه‌ریزی درسی و گونه‌های آن دارند؟

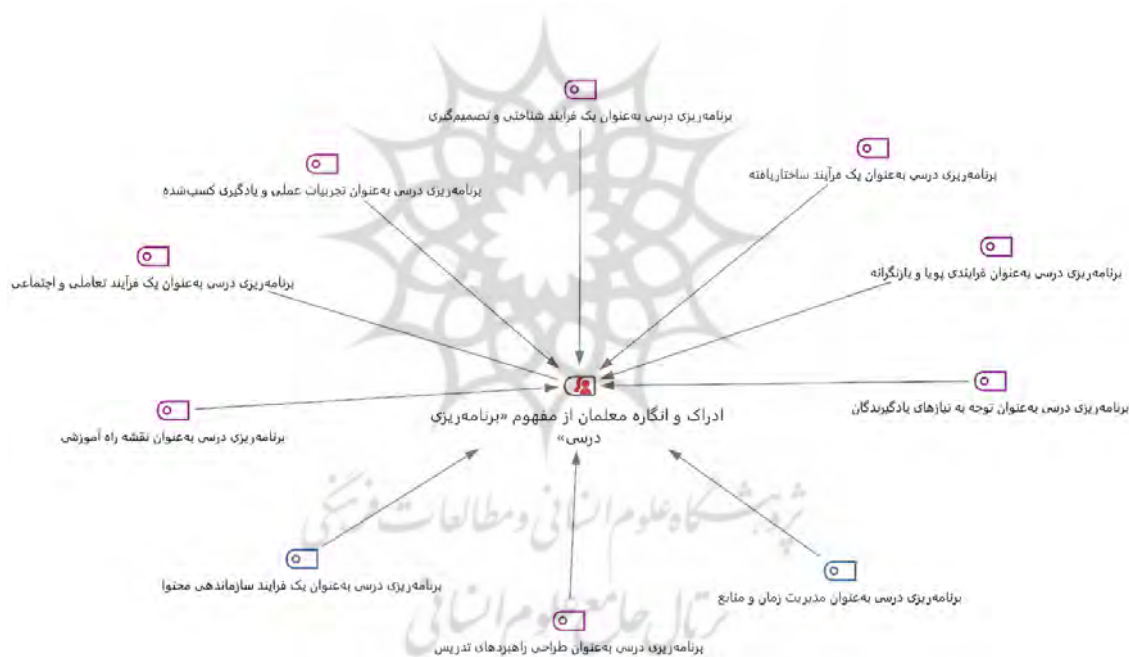
مشارکت‌کنندگان در راستای تجربه‌های معلمی خود، درباره انگاره‌ها و ادراکاتشان از برنامه‌ریزی درسی مدارس به نکات جالبی از قبیل فهم برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک فرایند ساختاریافته؛ برنامه‌ریزی درسی بعنوان تجربیات عملی و یادگیری کسب شده، برنامه‌ریزی درسی بعنوان نقشه راه آموزشی، برنامه‌ریزی درسی بعنوان فرایند سازماندهی محتوا، برنامه‌ریزی درسی بعنوان طراحی راهبردهای تدریس، برنامه‌ریزی درسی بعنوان مدیریت زمان و منابع، برنامه‌ریزی درسی بعنوان توجه به نیازهای یادگیرندگان، برنامه‌ریزی درسی بعنوان فرایندی پویا و با نگرش، برنامه‌ریزی درسی بعنوان یک فرایند شناختی و تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درسی بعنوان یک فرایند تعاملی و اجتماعی اشاره کرده‌اند. همچنین کدهای زیرمجموعه آن عبارتند از اینکه برنامه درسی دارای ساختار مشخصی است و توسط معلم هم می‌توان آن را شکل داد؛ برنامه درسی همان تجربیات و فعالیت‌های معلم در ضمن آموزش است؛ برنامه درسی تمام آن چیزی است که از قبل طراحی می‌شود؛ ساختار برنامه درسی در ذهن یادگیرنده شکل می‌گیرد؛ ساختار تصمیم‌گیری متمرکز و نیمه متمرکز اداری؛ برنامه درسی تغییراتی است که در ضمن عمل شکل می‌گیرد؛ برنامه درسی حاصل تجارب آموزشی یادگیرنده است؛ برنامه درسی به مثابه تمام تجارب آموزشی و غیر آموزشی یادگیرنده؛ برنامه درسی همان محتوای از قبل تعیین شده است؛ برنامه درسی دارای محتوایی است که متنی و غیر متنی هستند و برنامه درسی حاصل در کنار هم قرار دادن یک مجموعه از محتواهاست. در جدول ۳ خلاصه‌ای از فرایند کدگذاری درباره مفهوم برنامه‌ریزی درسی معلمان ارائه شده است.

جدول ۳: کدهای استخراج شده مفهوم برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه معلمان مدارس

کدهای اصلی	کدهای فرعی	کدهای باز (مصادیق برجسته)
برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک فرایند ساختاریافته	برنامه درسی ساختارمند	معلم در سرکلاس معلم برای خودش برنامه‌ریزی می‌کند؛ اعمالی که فراگیر تحت راهنمایی معلم و مدرسه انجام می‌دهد؛ فراهم سازی مبنایی برای معلمان جهت برنامه‌ریزی طرح درس ارزشیابی از کار دانش‌آموزان؛ برنامه درسی در اصل باید توسط معلم نوشته شود؛ برنامه‌ریزی درسی در اختیار معلم است؛ ساختار برنامه تنظیمی برای تدریس کافی نیست؛ تمام موارد برنامه‌ریزی درسی باید توسط معلم طراحی بشود؛
	آموزش	معلم چطوری برنامه را با توجه به نیاز دانش‌آموزان و زمان و امکاناتی که در اختیار دارد انجام دهد؛ بیشتر معلم‌ها معتقدند که برنامه‌ریزی درسی توسط معلم باید طراحی و اجرا شود؛ وقتی معلم برنامه و هدفی برای یک درس داشته باشد با آمادگی ذهنی به کلاس می‌رود؛ در محیط آموزش و در جریان یاددهی و یادگیری اتفاق بیافتد.
	برنامه درسی از قبل طراحی شده	اهداف کلی، جزئی و دقیق در هر برنامه درسی مشخص باشد؛ طبق جدول زمان‌بندی باشد ساعات دروس به نسبت تقسیم شوند؛ هدف خود را از برنامه‌ریزی مشخص کرده باشد؛ فرایندی است منظم، مداوم حساب شده و منطقی جهت‌دار و درون‌نگر؛ طبق جدول زمان‌بندی ساعات دروس تقسیم شوند.
ساختار برنامه درسی شکل گرفته در ذهن یادگیرنده		تکیه بر قرد یادگیرنده دارد؛ نگرش و ارزش‌هایی خود را نیز تغییر می‌دهد؛ مهارت‌های را فرا می‌گیرد؛ دانش‌آموزان به آن دانشی که در نظر داشته‌ایم رسیده‌اند و برنامه درسی برآورد شده است؛ بازخورد از سطح یادگیری و ارزشیابی پایانی از دانش‌آموزان؛ برنامه درسی بیانگر کشاندن یادگیرنده به سویی که برای رشد دانش‌آموز در نظر گرفته شده.

در ایران برنامه درسی آموزش‌های عمومی به صورت متمرکز است؛ مسئولیت به عهده وزارت آموزش و پرورش است؛ مشخصاً سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی؛ متخصصان برنامه درسی نقش دارند؛ توسط برنامه‌ریزان درسی و مشاوران آموزشی؛ نقش مدیران و گروه برنامه‌ریزی در ارتباط با معلم و کلاس.	ساختار تصمیم‌گیری متمرکز و نیمه متمرکز اداری	
بچه‌ها بیشتر از محیط و از همکلاسان خود یاد می‌گیرند؛ هدایت فعالیت‌ها برای رسیدن به هدف مطلوب؛ فراگیران با کلاس درس یادگیری و محیط بیرون از کلاس درس درگیر می‌شوند؛ فرایندهای یاددهی و یادگیری؛ بچه‌ها در حین تدریس سؤالاتی را می‌پرسند.	برنامه درسی متغییر در ضمن عمل شکل	
با دانش‌آموزان هم در مورد برنامه درسی مشورت کند و نظر آن‌ها را بپرسد؛ تغییرات شاگردان حاصل از تجربه‌ها، مطالعه‌ها و فعالیت‌های گروهی و فردی؛ فراگیر تحت راهنمایی معلم و مدرسه انجام می‌دهد؛ موضوع و محتوای در برنامه درسی خیلی مهم است که با توجه به نیازهای دانش‌آموزان باشد؛ سرمایه فراگیران بعنوان عنصری مهم.	برنامه درسی مبتنی بر تجارب آموزشی یادگیرنده	برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان تجربیات عملی و یادگیری کسب‌شده
برنامه درسی فرآیندی رسمی و غیر رسمی است؛ هر دانش‌آموزی باید فرصت کسب تجارب خارج از مدرسه را داشته باشد؛ فرصت کسب تجارب خارج از مدرسه فراهم شود.	برنامه درسی به مثابه تمام تجارب آموزشی و غیر آموزشی یادگیرنده	
تعیین محتوا از قبل بدون توجه به نیازهای دانش‌آموزان، کسل‌کننده است؛ برنامه درسی یک برنامه منظم و از قبل تعیین شده است؛ برنامه درسی یک برنامه مدون و تنظیم شده.	برنامه درسی به مثابه محتوای از قبل تعیین شده	
محتوای کتابهای درسی فقط برای یادگیری کافی نیست؛ محتوای برنامه‌ریزی درسی باید به‌روز باشد؛ یک برنامه‌ریزی درسی باید مشخص و دارای تنوع باشد؛ اهداف جزئی و رفتاری لحاظ گردد؛ حیطه‌های شناختی و عاطفی و روانی باید در نظر گرفته شوند.	برنامه درسی حاصل در کنار هم قرار دادن یک مجموعه از محتواها	برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان نقشه راه آموزشی
از کتاب‌های غیر درسی مانند کتاب داستان تلویزیون و حتی فضاهای مجازی استفاده می‌کنم؛ محتواهای شنیداری و دیداری مهم است؛ تصاویر و نقشه‌ها و دیگر وسایل کمک آموزشی را می‌توان در برنامه‌ریزی ادغام کرد.	متنی و غیرمتنی بودن محتوای برنامه درسی	
محتوا به وسیله برنامه‌ریزی درسی مرتب می‌شود و اینگونه در ذهن دانش‌آموزان جای خواهد گرفت. هم برای معلم و هم دانش‌آموزان سازماندهی محتوا از طریق برنامه‌ریزی درسی دقیق شدنی است.	نظم‌دهی خاص به محتوای درسی به وسیله برنامه‌ریزی درسی	برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک فرایند سازماندهی محتوا
راهبردی که معلمان را کمک می‌کند که بهترین طرح درس را داشته باشند. معلمان با برنامه‌ریزی درسی خوب و عاقلانه از استراتژی تدریس خویش آگاه خواهند شد.	منطقی تدریس کردن معلمان با کمک برنامه‌ریزی	برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان طراحی راهبردهای تدریس
معلمانی که برنامه‌ریزی درسی دقیق دارند از کم‌ترین زمان و منابع بیشترین بهره را می‌برند و کلاس آنها بیشترین اثربخشی را برای دانش‌آموزان خواهد داشت.	زمان‌داری در کلاس و شیوه استفاده از منابع کمیاب به کمک برنامه‌ریزی درسی	برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان مدیریت زمان و منابع

برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان توجه به نیازهای یادگیرندگان	در دامان توجه بودن نیازهای دانش‌آموزان به وسیله برنامه‌ریزی درسی	هر دانش‌آموزی نیاز متفاوتی دارد لذا باید با برنامه‌ریزی درسی دقیق شناسایی شوند. برنامه‌ریزی درسی دقیق نیازهای دانش‌آموزان را زیر ذره بین خواهد داشت.
برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایندی پویا و بازنگرانه	میسر بودن نشاط یادگیری و آموزش در کلاس درس به وسیله برنامه‌ریزی درسی	با کمک برنامه‌ریزی درسی دقیق مدام معلمان و دانش‌آموزان کارهای خود را مورد بازنگری قرار می‌دهند. نقاط ضعف و قوت معلمان و دانش‌آموزان با برنامه‌ریزی درسی دقیق شناسایی می‌شوند.
برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک فرایند شناختی و تصمیم‌گیری	طراحی دقیق محتوا، روش‌ها و ارزیابی معلمان به وسیله برنامه‌ریزی درسی	برنامه‌ریزی درسی دقیق ابزاری برای تفکرات استراتژیک معلمان است. برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان پیش‌بینی و سنجش چالش‌های کلاس پنداشته می‌شود.
برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک فرایند تعاملی و اجتماعی	مبتنی بودن برنامه‌ریزی درسی بر تبادلات و تعاملات پویا در جریان یادگیری	برنامه‌ریزی درسی دقیق فرایند پویا بین معلم و دانش‌آموزان و عوامل دیگر در مدرسه است. برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان سازگاری با فرهنگ و نیازهای محلی نگاه می‌شود.



شکل ۳. الگوی ادراک معلمان از مفهوم برنامه‌ریزی درسی در مدارس

نقل‌قول‌های منتخب برای ادراک معلمان از مفهوم برنامه‌ریزی درسی

الف- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک فرایند ساختار یافته

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک فرایند ساختار یافته به معلم کمک می‌کند تا اهداف آموزشی را مشخص کرده و مراحل لازم برای دستیابی به آن‌ها را طراحی کند. این فرایند شامل شناسایی نیازهای یادگیرندگان، انتخاب محتوا، و تعیین روش‌های ارزیابی است. با استفاده از یک ساختار منظم، معلم می‌تواند از پراکندگی و عدم انسجام در تدریس جلوگیری کند. همچنین، این برنامه‌ریزی به معلم اجازه می‌دهد تا پیشرفت یادگیرندگان را پیگیری کرده و در صورت لزوم تغییرات لازم را ایجاد کند. در نهایت، این فرایند به ایجاد محیطی سازنده و مؤثر برای یادگیری کمک می‌کند. مصاحبه‌شونده شماره ۲ بیان داشت: «برنامه‌ریزی درسی دقیق می‌تواند

به فعالیت معلمان و دانش‌آموزان خط دهید، راست و ریست بکند فعالیتهای آموزشی معلمان و دانش‌آموزان را، و هر نیازی باشد آنها را تغییر دهد.»

ب- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان تجربیات عملی و یادگیری کسب‌شده

برنامه‌ریزی درسی باید بر اساس تجربیات عملی و یادگیری‌های قبلی معلم بنا شود. این تجربیات به معلم اجازه می‌دهند تا نقاط قوت و ضعف روش‌های تدریس خود را شناسایی کند و از آن‌ها برای بهبود برنامه‌ریزی استفاده کند. همچنین، معلم با توجه به بازخوردهای قبلی می‌تواند راهکارهای جدیدی برای جذب توجه دانش‌آموزان پیدا کند. این رویکرد به معلم کمک می‌کند تا از اشتباهات گذشته درس بگیرد و تدریس خود را بهبود بخشد. در نتیجه، برنامه‌ریزی درسی به یک فرآیند یادگیری مداوم تبدیل می‌شود که به ارتقاء کیفیت آموزش منجر می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۱ اذعان داشت: «برنامه‌ریزی درسی متکی ب تجربیات معلم است، یعنی صرفاً محتوا نیست، دانش نیست، کتاب نیست، معلمی که چندین سال تجربه غنی و پخته داشته می‌تواند به وسیله آن بهترین برنامه‌ریزی درسی دقیق داشته باشد.»

پ- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان نقشه راه آموزشی

برنامه‌ریزی درسی به عنوان نقشه راه آموزشی، مسیر یادگیری را برای دانش‌آموزان مشخص می‌کند. این نقشه شامل اهداف آموزشی، محتوای درسی، و زمان‌بندی فعالیت‌ها است. با داشتن یک نقشه مشخص، دانش‌آموزان می‌توانند بهتر بفهمند که چه انتظاراتی از آن‌ها وجود دارد و چگونه می‌توانند به این اهداف دست یابند. همچنین، این نقشه به معلمان کمک می‌کند تا روند تدریس خود را سازماندهی کنند و اطمینان حاصل کنند که همه جوانب آموزش پوشش داده شده است. در نهایت، این رویکرد باعث افزایش شفافیت و تمرکز در فرآیند یادگیری می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۶ بیان کرد: «برنامه‌ریزی به معلمان و دانش‌آموزان حتی مدیر مدرسه کمک می‌کند که راه و مسیر و انتظاری که از شون میره را بدانند تا بهتر بر انجام فعالیت‌های خودشان تسلط داشته باشند.»

ج- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک فرایند سازماندهی محتوا

برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایند سازماندهی محتوا به معلمان کمک می‌کند تا مطالب آموزشی را به شیوه‌ای منطقی و منسجم ارائه دهند. این سازماندهی شامل انتخاب موضوعات مرتبط، توالی مناسب آن‌ها و تعیین زمان مناسب برای هر بخش است. با یک سازماندهی مؤثر، معلمان می‌توانند از سردرگمی دانش‌آموزان جلوگیری کنند و اطمینان حاصل کنند که هر مفهوم به خوبی درک شده است. همچنین، این رویکرد به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا ارتباطات بین موضوعات مختلف را بهتر درک کنند و توانایی تفکر انتقادی خود را تقویت کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ اذعان داشت: «توازن برقرار کردن بین محتوای دروس که آنرا قابل درک پذیر تر خواهد کرد برای یادگیرندگان از ویژگی‌های برنامه‌ریزی درسی دقیق است، وقتی این نگاه هست یعنی برنامه‌ریزی درسی می‌تواند سبب تفکر نقادانه دانش‌آموزان را تقویت کند.»

د- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان طراحی راهبردهای تدریس

طراحی راهبردهای تدریس بخش مهمی از برنامه‌ریزی درسی است که به معلمان امکان می‌دهد تا روش‌های متنوعی برای ارائه محتوا انتخاب کنند. این راهبردها باید با توجه به نیازهای یادگیرندگان، نوع محتوا و اهداف آموزشی انتخاب شوند. استفاده از شیوه‌های مختلف مانند تدریس مستقیم، گروه‌های کوچک، یا یادگیری مبتنی بر پروژه می‌تواند به افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان کمک کند. همچنین، طراحی راهبردهای تدریس مناسب باعث می‌شود که یادگیری عمیق‌تر و ماندگارتر باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۵ بیان داشت: «به معلمان اجازه می‌دهد تا طرح درسی بهتری برای درس داشته باشند و همچنین مدیر مدرسه هم مدیریت بهتری داشته باشد.»

ر- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان مدیریت زمان و منابع

مدیریت زمان و منابع در برنامه‌ریزی درسی اهمیت زیادی دارد زیرا معلمان باید بتوانند از زمان کلاس به بهترین نحو استفاده کنند. این شامل تعیین زمان مناسب برای هر فعالیت، تخصیص منابع آموزشی و استفاده مؤثر از تکنولوژی است. با مدیریت صحیح

زمان، معلمان می‌توانند اطمینان حاصل کنند که تمام مطالب مورد نظر پوشش داده شده و دانش‌آموزان فرصت کافی برای یادگیری دارند. همچنین، مدیریت منابع به معلمان کمک می‌کند تا از امکانات موجود به بهترین شکل استفاده کنند و هزینه‌های اضافی را کاهش دهند. مصاحبه‌شونده شماره ۹ بیان داشت: «معلمان با برنامه‌ریزی درسی دقیق می‌توانند از ضعیف‌ترین امکانات و در محدودیت زمانی کم بهترین عملکرد را داشته باشند».

ز- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان توجه به نیازهای یادگیرندگان

توجه به نیازهای یادگیرندگان در برنامه‌ریزی درسی یکی از اصول اساسی آموزش مؤثر است. هر دانش‌آموز دارای ویژگی‌ها، علایق و سبک‌های یادگیری خاص خود است که باید در نظر گرفته شود. معلمان باید با استفاده از ارزیابی‌های اولیه، نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان را شناسایی کرده و برنامه‌ریزی خود را بر اساس این اطلاعات تنظیم کنند. این رویکرد باعث افزایش انگیزه و اعتماد به نفس دانش‌آموزان می‌شود و به آن‌ها کمک می‌کند تا بهترین عملکرد خود را نشان دهند. مصاحبه‌شونده شماره ۸ بیان داشت: «برنامه‌ریزی درسی یعنی در نظر گرفتن تمامی مشکلات و مسائل شخصی و فنی دانش‌آموزان چه بیرون و درون از مدرسه با برنامه‌ریزی درسی دقیق کنترل می‌شود».

ح- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایندی پویا و بازنگرانه

برنامه‌ریزی درسی باید یک فرآیند پویا باشد که قابلیت انطباق با تغییرات و نیازهای جدید را داشته باشد. معلمان باید همواره آماده باشند تا برنامه‌های خود را بر اساس بازخوردها، نتایج ارزیابی‌ها و تغییرات محیط آموزشی تغییر دهند. این نگرش باعث می‌شود که آموزش همیشه تازه و مرتبط باقی بماند و دانش‌آموزان بتوانند بهترین تجربه یادگیری را داشته باشند. همچنین، این انعطاف‌پذیری به معلمان این امکان را می‌دهد که با چالش‌های جدید مواجه شوند و راهکارهای مؤثری پیدا کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ اذعان داشت: «معلمان با برنامه‌ریزی دقیق همیشه آمادگی دارند که شیوه تدریس خود را بر اساس بازخوردهای که دریافت می‌کنند تغییر دهند و این معلمان را بیشتر منعطف‌تر خواهد ساخت».

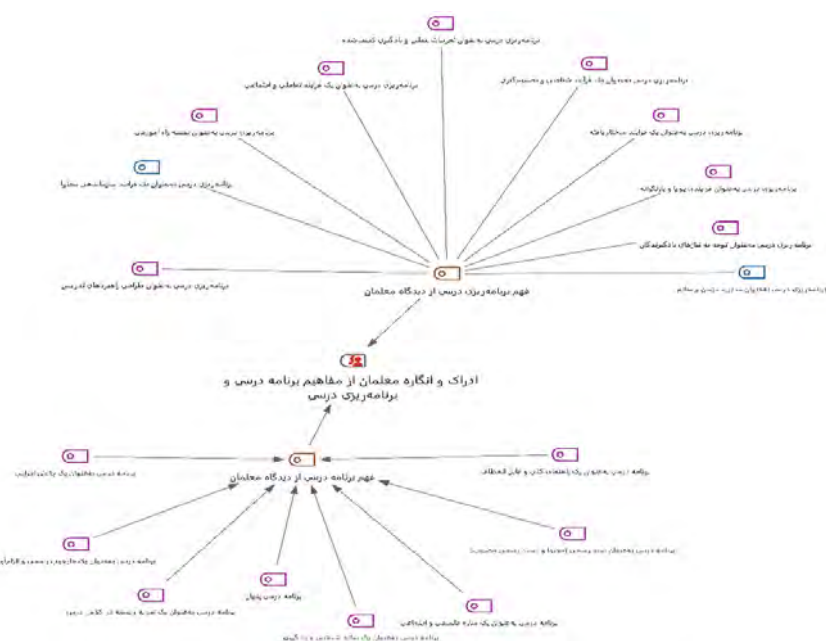
خ- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک فرآیند شناختی و تصمیم‌گیری

برنامه‌ریزی درسی یک فرآیند شناختی است که نیازمند تفکر انتقادی و تصمیم‌گیری مؤثر است. معلمان باید توانایی تحلیل اطلاعات، شناسایی الگوها و ارزیابی گزینه‌ها را داشته باشند تا بهترین تصمیم‌ها را برای تدریس اتخاذ کنند. این فرآیند شامل بررسی اهداف آموزشی، محتوای مناسب، روش‌های تدریس و ارزیابی‌ها است. تصمیم‌گیری آگاهانه باعث افزایش کیفیت آموزش و یادگیری می‌شود و معلمان را قادر می‌سازد تا بر اساس شواهد عمل کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۳ بیان داشت: «برنامه‌ریزی درسی به معلمان کمک می‌کند که توانمندی بالای در تحلیل دانش و اطلاعات داشته باشند تا بهترین تصمیمات آموزشی را در کلاس درس اتخاذ نمایند».

ه- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک فرآیند تعاملی و اجتماعی

برنامه‌ریزی درسی باید یک فرآیند تعاملی باشد که شامل همکاری بین معلمان، دانش‌آموزان و والدین است. این تعاملات باعث تبادل نظرات، ایده‌ها و تجربیات مختلف می‌شود که به غنای فرآیند یادگیری کمک می‌کند. معلمان باید نظرات دانش‌آموزان را در طراحی برنامه‌های آموزشی مدنظر قرار دهند تا مطمئن شوند که نیازهای آن‌ها برآورده شده است. همچنین، همکاری با والدین می‌تواند حمایت بیشتری از یادگیری دانش‌آموزان فراهم کند و ارتباطات اجتماعی مثبت را تقویت کند. مصاحبه‌شونده شماره ۷ بیان کرد: «برنامه‌ریزی درسی مدعی است که تعاملی است، مشارکتی است، و باید همه نظریات و صداها در مدرسه شنیده شود، اینها در دل برنامه‌ریزی درسی دقیق می‌گنجد».

برای ارائه تصویری جامع از پدیده ادراک برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی بر اساس تجربه معلمان، الگوی پدیدار شناختی نهایی از ادغام کدهای سؤالات تحقیق در شکل ۴ نمایش یافته است.



شکل ۴: الگوی کلی پدیده ادراک معلمان از مفاهیم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی

بحث و نتیجه گیری

ادراک معلمان از مفاهیم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی مورد پوشش قرار گرفت و یافته‌های پژوهش نشانگر ابعاد متنوعی از دیدگاه‌های معلمان درباره این مفاهیم است. در حقیقت تجربه زیسته معلمان به‌خوبی می‌تواند به عینیت‌بخشی انگاره‌های ذهنی معلمان در عمل کمک کند. پژوهشگر در این بخش کوشیده تا هرکدام از پرسش‌های پژوهش را در که بخش یافته‌های تحقیق مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفت. از نگاهی کلی همراه با فرا استنباط‌های شخصی تحلیل نماید و برای رسیدن به این مقصود، باید پرسش‌های پژوهشی را به‌صورت جداگانه در ارتباط با مبانی نظری و پیشینه موجود، موردبررسی قرار بگیرد تا مفاهیم یا مقوله‌ها در پژوهش‌های دیگر هم واکاوی شود. در ارتباط با سؤال اول پژوهشی نتایج نشان داد که معلمان برنامه درسی را به شکل‌های گوناگون درک می‌کنند. عده‌ای آن را چارچوبی رسمی و الزام‌آور دانسته و ملزم به اجرای دقیق آن هستند، در حالی که گروهی دیگر آن را راهنمایی کلی و قابل انعطاف می‌بینند که با شرایط کلاس سازگار است. چالش‌های اجرایی (کمبود منابع، زمان) نیز دغدغه‌ای مهم برای معلمان بود. برنامه درسی به عنوان تجربه‌ای زیستهدر کلاس و تعامل دانش‌آموزان نیز مطرح شد. همچنین، معلمان به برنامه درسی به عنوان اسناد رسمی مصوب و وجود برنامه درسی پنهان (انتقال ناخودآگاه ارزش‌ها) واقف بودند. در سطحی عمیق‌تر، برخی معلمان برنامه درسی را به عنوان سازه فلسفی و اجتماعی متأثر از ایدئولوژی‌ها و سازه شناختی و یادگیری مرتبط با فرایندهای ذهنی دانش‌آموزان در نظر می‌گرفتند. این تنوع درک، نشان‌دهنده پیچیدگی مفهوم برنامه درسی در عمل است. در ارتباط با سؤال دوم پژوهش نیز نتایج حاکی از آن بود که برداشت معلمان برنامه‌ریزی درسی متفاوت از یکدیگر است. بسیاری آن را فرایندی ساختاریافته و منظم می‌دانند، در حالی که دیگران بر تجربیات عملی و یادگیری کسب شده در این زمینه تاکید دارند. برنامه‌ریزی درسی به عنوان نقشه راه آموزشی که مسیر تدریس را مشخص می‌کند، نیز مورد توجه بود. معلمان همچنین بر سازماندهی محتوا، طراحی راهبردهای تدریس، مدیریت زمان و منابع و توجه به نیازهای یادگیرندگان در برنامه‌ریزی درسی تاکید داشتند. همچنین، برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایندی پویا و با نگرش، فرایند شناختی و تصمیم‌گیری و فرایند تعاملی و اجتماعی که با مشارکت دیگران انجام می‌شود، درک می‌شد. این تنوع نشان‌دهنده پیچیدگی و چندبعدی بودن برنامه‌ریزی درسی در عمل است.

ادراک و انگاره معلمان از مفهوم برنامه درسی و مؤلفه‌های آن چه می‌باشد؟

بر اساس یافته‌های پژوهشی، معلمان حداقل ده انگاره از مفهوم برنامه درسی داشتند؛ اولین انگاره آن‌ها برنامه درسی به عنوان یک راهنمای کلی و قابل انعطاف بود. برنامه درسی به عنوان یک راهنمای کلی و قابل انعطاف به معلمان این امکان را می‌دهد که چارچوبی برای تدریس و یادگیری ارائه دهند که به آن‌ها اجازه می‌دهد تا با توجه به نیازها و شرایط خاص کلاس، تغییرات لازم را اعمال کنند. این برنامه باید شامل اهداف آموزشی، محتوای درسی و روش‌های تدریس باشد، اما باید به گونه‌ای طراحی شود که معلمان بتوانند آن را با توجه به تجربیات یادگیری دانش‌آموزان و تغییرات محیطی تنظیم کنند. این انعطاف‌پذیری به معلمان کمک می‌کند تا به چالش‌های پیش‌رو پاسخ دهند و بهترین شیوه‌های یادگیری را برای دانش‌آموزان خود انتخاب کنند. انگاره دوم معلمان فهم برنامه درسی بعنوان یک چالش اجرایی است. بدان معنا که برنامه درسی به عنوان یک چالش اجرایی به پیچیدگی‌ها و دشواری‌هایی اشاره دارد که معلمان در پیاده‌سازی آن با آن مواجه می‌شوند. این چالش‌ها می‌توانند شامل محدودیت‌های زمانی، منابع ناکافی، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و نیاز به همکاری با دیگر معلمان باشند. معلمان باید توانایی حل مسئله و خلاقیت را در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی خود به کار ببرند تا بتوانند بر این چالش‌ها غلبه کنند. همچنین، این چالش‌ها می‌توانند فرصتی برای یادگیری و رشد حرفه‌ای معلمان فراهم کنند. سومین انگاره معلمان برنامه درسی به عنوان یک تجربه زیسته در کلاس درس است. برنامه درسی به عنوان یک تجربه زیسته در کلاس درس بر اهمیت تعاملات و تجربیات واقعی که دانش‌آموزان در طول فرآیند یادگیری کسب می‌کنند تأکید دارد. این مفهوم نشان‌دهنده این است که یادگیری تنها از طریق محتوای رسمی حاصل نمی‌شود، بلکه تجربیات عاطفی، اجتماعی و فرهنگی نیز نقش مهمی در یادگیری دارند. معلمان باید فضایی را ایجاد کنند که دانش‌آموزان بتوانند از طریق فعالیت‌های عملی، بحث‌های گروهی و پروژه‌های مشترک، تجربیات زیسته خود را توسعه دهند و ارتباطات عمیق‌تری با مفاهیم آموزشی برقرار کنند چهارمین انگاره معلمان برنامه درسی بعنوان سند رسمی است. این انگاره به مستندات و چارچوب‌های قانونی اشاره دارد که توسط نهادهای آموزشی برای تعیین استانداردها، اهداف و محتوای آموزشی تدوین می‌شود. این اسناد معمولاً شامل راهنماهای تدریس، معیارهای ارزیابی و الزامات آموزشی هستند که معلمان باید رعایت کنند. این سند رسمی نه تنها به معلمان کمک می‌کند تا مسیر تدریس خود را مشخص کنند، بلکه به ایجاد یک نظام آموزشی منسجم و هماهنگ نیز کمک می‌کند. بر این اساس، معلمان باید توانایی انطباق این الزامات با نیازهای خاص دانش‌آموزان خود را داشته باشند پنجمین انگاره معلمان از برنامه درسی پنداشتن آن به عنوان برنامه درسی پنهان است. برنامه درسی پنهان به جنبه‌هایی از یادگیری اشاره دارد که فراتر از محتوای رسمی آموزشی است. این جنبه‌ها شامل ارزش‌ها، نگرش‌ها، رفتارها و مهارت‌های اجتماعی است که دانش‌آموزان از طریق تعاملات اجتماعی و تجربیات روزمره در کلاس درس یاد می‌گیرند. معلمان باید آگاه باشند که برنامه درسی پنهان می‌تواند تأثیر عمیقی بر توسعه شخصیت و هویت دانش‌آموزان داشته باشد. بنابراین، آن‌ها باید تلاش کنند تا محیطی مثبت و حمایتی ایجاد کنند که ارزش‌های مطلوب را ترویج دهد و از تأثیرات منفی جلوگیری کند. ششمین انگاره معلمان برنامه درسی بعنوان یک سازه فلسفی و اجتماعی است. برنامه درسی به عنوان یک سازه فلسفی و اجتماعی نشان‌دهنده ارتباط عمیق بین آموزش و ارزش‌ها، فرهنگ و جامعه است. این مفهوم تأکید دارد که برنامه‌های درسی نه تنها باید بر اساس نیازهای فردی دانش‌آموزان طراحی شوند، بلکه باید منعکس‌کننده ارزش‌ها و باورهای جامعه نیز باشند. معلمان باید به تأثیرات اجتماعی و فرهنگی بر فرآیند یادگیری توجه کنند و تلاش کنند تا محتوای آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که همسو با نیازهای جامعه باشد. این رویکرد می‌تواند به ایجاد شهروندانی مسئول و آگاه کمک کند. و آخرین انگاره معلمان از مفهوم برنامه درسی، تلقی کردن آن بعنوان یک سازه شناختی و یادگیری بود. برنامه درسی به عنوان یک سازه شناختی و یادگیری بر فرآیندهای ذهنی مرتبط با یادگیری تأکید دارد. این مفهوم نشان‌دهنده این است که یادگیری یک فرایند فعال است که در آن دانش‌آموزان باید اطلاعات جدید را با تجربیات قبلی خود ترکیب کنند تا مفاهیم را درک کنند. معلمان باید برنامه‌های درسی را طوری طراحی کنند که فرصت‌هایی برای تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری عمیق فراهم آورند. همچنین، استفاده از روش‌های تدریس متنوع می‌تواند به تقویت فرآیندهای شناختی کمک کند و یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر کند. یافته‌های این بخش با برآیندهای مطالعاتی (لوپیانز و همکاران، ۲۰۲۴؛ سیویکباس و همکاران،

۲۰۲۴؛ پام و همکاران، ۲۰۲۲؛ ژوبی و اسمجلی، ۲۰۲۳؛ فتحی واجارگاه، ۱۳۹۹؛ کمالی، یمنی دوزی سرخابی و عارفی، ۱۴۰۰ و پارسا، ۱۴۰۱) همخوانی و همسویی دارد.

ادراک معلمان از مفهوم برنامه‌ریزی درسی چیست؟

در اینجا هم معلمان در ده طبقه کلی به مفهوم برنامه‌ریزی درسی توجه کرده‌اند که دربرگیرنده برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک فرایند ساختاریافته است. برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک فرایند ساختاریافته به طراحی و سازماندهی منظم محتوای آموزشی اشاره دارد. در این رویکرد، معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی مراحل مشخصی را دنبال می‌کنند تا اهداف یادگیری، محتوا، روش‌های تدریس و ارزیابی‌ها را تعیین کنند. این فرایند معمولاً شامل تحلیل نیازهای دانش‌آموزان، تعیین اهداف آموزشی، انتخاب منابع و ارزیابی نتایج است. با داشتن یک ساختار مشخص، معلمان می‌توانند به راحتی پیشرفت دانش‌آموزان را پیگیری کنند و در صورت نیاز تغییرات لازم را اعمال کنند. همچنین، این رویکرد به ایجاد شفافیت و هماهنگی در فرآیند یادگیری کمک می‌کند. انگاره دوم مربوط به برنامه‌ریزی درسی بعنوان تجربیات عملی و یادگیری کسب شده است. این مفهوم بر اهمیت تجربیات عملی در فرآیند یادگیری تأکید دارد. برنامه‌ریزی درسی باید شامل فعالیت‌هایی باشد که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا از طریق تجربه‌های واقعی و ملموس، مفاهیم را یاد بگیرند. این نوع یادگیری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های عملی و شناختی خود را توسعه دهند و ارتباطات عمیق‌تری با محتوای آموزشی برقرار کنند. همچنین، تجربیات عملی می‌توانند انگیزه و علاقه دانش‌آموزان را افزایش دهند و زمینه‌ای برای یادگیری پایدارتر فراهم کنند. در نتیجه، معلمان باید به طراحی فعالیت‌هایی که شامل یادگیری تجربی هستند، توجه ویژه‌ای داشته باشند انگاره سوم معلمان تکیه بر برنامه‌ریزی درسی بعنوان نقشه راه آموزشی است. برنامه‌ریزی درسی به عنوان نقشه راه آموزشی به ایجاد یک طرح کلی برای فرآیند یادگیری اشاره دارد. این نقشه شامل اهداف آموزشی، محتوای درسی، زمان‌بندی و روش‌های تدریس است که معلمان را در مسیر آموزش راهنمایی می‌کند. با استفاده از این نقشه، معلمان می‌توانند به راحتی پیشرفت دانش‌آموزان را پیگیری کرده و اطمینان حاصل کنند که تمامی جنبه‌های مورد نیاز برای یادگیری پوشش داده شده‌اند. انگاره چهارم معلمان مبتنی بر برنامه‌ریزی درسی بعنوان فرایند سازماندهی محتوا است. این مفهوم بر اهمیت سازماندهی مؤثر محتوای آموزشی تأکید دارد. برنامه‌ریزی درسی باید شامل تحلیل دقیق محتوای درسی و دسته‌بندی آن بر اساس موضوعات، سطوح دشواری و نیازهای یادگیرندگان باشد. این سازماندهی به معلمان کمک می‌کند تا محتوای آموزشی را به شکلی منطقی و قابل فهم ارائه دهند و از تکرار یا گسستگی اطلاعات جلوگیری کنند. همچنین، با سازماندهی مناسب محتوا، دانش‌آموزان قادر خواهند بود تا ارتباطات بین مفاهیم را بهتر درک کنند و یادگیری خود را عمیق‌تر کنند. بنابراین، این فرایند نقش کلیدی در ارتقاء کیفیت آموزش ایفا می‌کند. انگاره پنجم معلمان اشاره به برنامه‌ریزی درسی بعنوان طراحی راهبردهای تدریس است. این مفهوم به انتخاب و طراحی روش‌های تدریس مؤثر اشاره دارد که بر اساس اهداف آموزشی و نیازهای دانش‌آموزان انتخاب می‌شوند. معلمان باید راهبردهایی را انتخاب کنند که نه تنها محتوای درسی را منتقل کنند بلکه توانایی‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان را نیز تقویت کنند. این ممکن است شامل استفاده از روش‌های تدریس فعال، کار گروهی، پروژه‌های عملی و فناوری‌های آموزشی باشد. انگاره ششم معلمان به برنامه‌ریزی درسی بعنوان مدیریت زمان و منابع اشاره دارد. مدیریت زمان و منابع یکی از جنبه‌های حیاتی برنامه‌ریزی درسی است که به تخصیص بهینه زمان کلاس و استفاده از منابع آموزشی مربوط می‌شود. معلمان باید زمان‌بندی مناسبی برای تدریس هر بخش از محتوا داشته باشند تا اطمینان حاصل کنند که تمامی مباحث پوشش داده شده‌اند. انگاره هفتم معلمان به برنامه‌ریزی درسی بعنوان توجه به نیازهای یادگیرندگان متکی است. این مفهوم بر اهمیت شناخت نیازها و ویژگی‌های خاص هر دانش‌آموز تأکید دارد. برنامه‌ریزی درسی باید انعطاف‌پذیر باشد تا بتواند به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان پاسخ دهد. این شامل شناسایی سبک‌های یادگیری مختلف، علاقه‌ها و پیشینه‌های فرهنگی است که می‌تواند بر فرآیند یادگیری تأثیر بگذارد. انگاره هشتم معلمان به برنامه‌ریزی درسی بعنوان فرایندی پویا و با نگرش اشاره دارد. برنامه‌ریزی درسی باید یک فرایند پویا باشد که قابلیت تغییر و سازگاری با شرایط جدید هم در سطح ملی، محلی و بین‌المللی را داشته باشد. همچنین این انعطاف‌پذیر باید به گونه‌ای باشد که تمامی جوانب و شرایط محیط مدرسه و ویژگی یادگیرندگان را مورد توجه قرار بدهد. انگاره نهم معلمان متکی بر برنامه‌ریزی درسی بعنوان یک

فرایند شناختی و تصمیم‌گیری می‌باشد. برنامه‌ریزی درسی یک فرایند شناختی است که شامل تجزیه و تحلیل اطلاعات، ارزیابی گزینه‌ها و اتخاذ تصمیمات آگاهانه است. معلمان باید توانایی تجزیه و تحلیل نیازهای یادگیرندگان، محتوای آموزشی و روش‌های تدریس را داشته باشند تا بهترین گزینه‌ها را انتخاب کنند. انگاره دهم معلمان بر برنامه‌ریزی درسی بعنوان یک فرایند تعاملی و اجتماعی متمرکز است. این انگاره بر اهمیت تعاملات اجتماعی در فرآیند یادگیری تأکید دارد. برنامه‌ریزی درسی باید فرصت‌هایی برای همکاری بین دانش‌آموزان فراهم کند تا آنها بتوانند از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند. تعاملات اجتماعی می‌توانند شامل بحث‌های کلاسی، کار گروهی و پروژه‌های مشترک باشند که باعث تقویت مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، این رویکرد به ایجاد یک محیط یادگیری مثبت کمک کرده و احساس تعلق را در کلاس تقویت می‌کند. بنابراین، برنامه‌ریزی درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که تعاملات اجتماعی را تسهیل کند. یافته‌های این بخش نیز با نتایج تحقیقات (تران و همکاران، ۲۰۲۳؛ مندوزا، چنگ و یان^۱، ۲۰۲۲؛ ژاو و همکاران، ۲۰۲۲؛ سارالار-ارس و تورکر-بیر، ۲۰۲۰؛ چکش و اوفر، ۲۰۲۲؛ پارک و یون، ۲۰۲۲؛ پام و همکاران، ۲۰۲۲؛ ربیعی فارسیجانی، ۱۴۰۲ و پارسا، ۱۴۰۱) همراستایی دارد.

از این رو بر مبنای یافته‌های پژوهش به محققان آینده پیشنهادات می‌شود که به مطالعه ساختارهای رسمی و غیررسمی برنامه درسی در نظام برنامه درسی کشور بپردازند. همچنین توصیه می‌شود که مطالعه‌ای با عنوان مقایسه تجربیات برنامه درسی در دانشگاه‌های مختلف دولتی، پیام نور، آزاد و غیره انجام بگیرد. و در نهایت محققان به انجام مطالعات تطبیقی برای آگاهی از تفاوت‌های بین فرهنگی در برنامه درسی بپردازند. از سوی دیگر به مدارس مقطع ابتدایی پیشنهاد می‌گردد که در حین تدوین و اجرای برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی به نقش معلمان در تدوین و اجرای برنامه‌ریزی درسی در مدارس با توجه به واقعیت‌های موجود و تجربیات معلمان توجه شود. و همچنین تلاش برای اصلاح تصورات منفی و بعضاً نادرست یا غیرعلمی در ارتباط با مفاهیم مورد مطالعه (با توجه به اینکه هنوز معلمانی وجود دارند که تصورات قالبی دارند) در دستور کار قرار بگیرد.

مشارکت نویسندگان

این تحقیق مستخرج از پایان‌نامه دانشجوی کارشناسی ارشد عهدیه قبادی است.

تقدیر و تشکر

نویسندگان مراتب تشکر و قدردانی خود را از معلمان شهرستان بوکان که در طی مصاحبه پژوهشی نهایت همکاری را کرده‌اند، اعلام می‌دارد.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

References

- Alrwaished, N. (2024). Mathematics pre-service teachers' preparation program for designing STEM based lesson plan: enhanced skills and challenges. *Cogent Education*, 11(1), 2320467. [10.1080/2331186X.2024.2320467](https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2320467)
- Apoko, T. W. (2024). EFL Pre-Service Teachers' Perspectives on Team-Based Project in Developing English Lesson Plans in Primary Teacher Program. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 9(2), 305-320. [10.21093/ijeltal.v9i2.1716](https://doi.org/10.21093/ijeltal.v9i2.1716)
- Aydın-Ceran, S., & Ergül, E. (2022). Designing A Science Lesson: Developing Pre-service Teachers' Lesson Planning Skills Based on Real-life Context-based Approach. *Language Teaching and Educational Research*, 5(2), 142-165. [10.1007/s11858-023-01487-2](https://doi.org/10.1007/s11858-023-01487-2)
- Aykan, A., & Yıldırım, B. (2022). The integration of a lesson study model into distance STEM education during the COVID-19 pandemic: Teachers' views and practice. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(2), 609-637. [10.1080/2331186X.2024.2320467](https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2320467)
- Cevikbas, M., Koenig, J., & Rothland, M. (2024). Empirical research on teacher competence in mathematics lesson planning: Recent developments. *ZDM–Mathematics Education*, 56(1), 101-113. [10.1007/s11858-023-01487-2](https://doi.org/10.1007/s11858-023-01487-2)
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi .Fitriati, F., Rosli, R., & Iksan, Z. H. (2023). Enhancing Prospective Mathematics Teachers' Lesson Planning Skills through Lesson Study within School University Partnership Program. *Journal on Mathematics Education*, 14(1), 69-84. [10.22342/jme.v14i1.pp69-84](https://doi.org/10.22342/jme.v14i1.pp69-84)
- Fathi Vazargah, K. (2009). *Principles and concepts of lesson planning*. [Principles and concepts of curriculum planning]. Tehran: Bâl Publishing. [In Persian] [10.22111/gdij.2020.5191](https://doi.org/10.22111/gdij.2020.5191)
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Transformative Intellectuals*. Westport, CT: Bergin & Garvey .Großmann, L., & Krüger, D. (2024). Assessing the quality of science teachers' lesson plans: Evaluation and application of a novel instrument. *Science Education*, 108(1), 153-189. [10.1002/sce.21832](https://doi.org/10.1002/sce.21832)
- Hammer, S., & Ufer, S. (2023). Professional competence of mathematics teachers in dealing with tasks in lesson planning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104246. [10.1080/2331186X.2024.2320467](https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2320467)
- Kamali, H., Yamani Douzi Sorkhabi, M., & Arefi, M. (2021). Analysis of the understanding of curriculum in Iranian higher education studies. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 27(3), 143–175. [In Persian] [10.22111/gdij.2020.5191](https://doi.org/10.22111/gdij.2020.5191)
- Koberstein-Schwarz, M., & Meisert, A. (2022). Pedagogical content knowledge in material-based lesson planning of preservice biology teachers. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103745. [10.1080/02619768.2022.2138323](https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2138323)
- Koenig, J., Heine, S., Jaeger-Biela, D., & Rothland, M. (2024). ICT integration in teachers' lesson plans: A scoping review of empirical studies. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 821-849.
- Lee, I., Park, J., & Yoon, H. G. (2022). Science Teachers' Theory-Based Teaching: Connecting A Learning Cycle Model To A Lesson Plan. *Journal of Baltic Science Education*, 21(3), 462. [10.22342/jme.v14i1.pp69-84](https://doi.org/10.22342/jme.v14i1.pp69-84)
- Lupiáñez, J. L., Olivares, D., & Segovia, I. (2024). Examining the role played by resources, goals and orientations in primary teachers' decision-making for problem-solving lesson plans. *ZDM–Mathematics Education*, 56(6), 1153-1167. [10.1080/02619768.2022.2138323](https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2138323)
- Lytard, J.-F. (1979). *the Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lytard, J.-F. (1979). *the Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press. [10.1108/IJLLS-07-2021-0056](https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2021-0056)
- Maleki, H. (2012). *Curriculum planning: A practical guide*. Tehran: Payam Andisheh Publications.
- Mehrmohammadi, M. (2011). *Curriculum: Views, perspectives, and approaches*. Tehran: Astan Quds Razavi Publications. [10.1007/s11858-023-01487-2](https://doi.org/10.1007/s11858-023-01487-2)
- Mendoza, N. B., Cheng, E. C., & Yan, Z. (2022). Assessing teachers' collaborative lesson planning practices: Instrument development and validation using the SECI knowledge-creation model. *Studies in Educational Evaluation*, 73, 101139. [10.22342/jme.v14i1.pp69-84](https://doi.org/10.22342/jme.v14i1.pp69-84)

- Parsa, A. (2022). Barrasi-ye negahesh and tamayolāt-e raftarī-ye mo‘allemān dar mored-e pishbord-e barnamehā-ye jadid-e darsī [Teachers’ attitudes and behavioral tendencies toward implementing new curriculum programs]. *Curriculum Studies Quarterly*, 4(12), 19–34. [In Persian] DOI: 10.22038/hmed.2025.85076.1467
- Park, W., Erduran, S., Song, J., & Kim, M. (2023). “It’s a lesson with no correct answer”: design issues in preservice teachers’ use of history of science for lesson planning. *International Journal of Science Education*, 45(3), 181–203. [10.1108/IJLLE-07-2021-0056](https://doi.org/10.1108/IJLLE-07-2021-0056)
- Pham, K. T., Ha, X. V., Tran, N. H., & Nguyen, Y. T. X. (2023). Curriculum reform in Vietnam: primary teachers’ views, experiences, and challenges. *Education 3-13*, 51(3), 440–451. [10.1080/03004279.2022.2162829](https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2162829)
- Piaget, J. (1976). *To understand is to Invent: The Future of Education*. New York: Viking.
- Prabowo, A., Suryadi, D., Dasari, D., Juandi, D., & Junaedi, I. (2022). Learning obstacles in the making of lesson plans by prospective mathematics teacher students. *Education Research International*, 2022(1), 2896860. [10.1108/IJLLE-07-2021-0056](https://doi.org/10.1108/IJLLE-07-2021-0056)
- Putrantasa, C., Masitoh, S., Mariono, A., Arianto, F., & bin Hashim, S. (2024). The effect of educational background on preparation of lesson planning in project-based blended learning. *IJORE: International Journal of Recent Educational Research*, 5(6), 1383–1395. [10.22342/jme.v14i1.pp69-84](https://doi.org/10.22342/jme.v14i1.pp69-84)
- Rabiei Farsijani, P. (2023). Exploring the concept of curriculum [Exploring the concept of curriculum]. *Journal of New Advances in Educational Management*, 4(11), 17–42. [In Persian] 10.22038/hmed.2025.85076.1467. [10.21093/ijeltal.v9i2.1716](https://doi.org/10.21093/ijeltal.v9i2.1716)
- Saralar-Aras, İ., & Türker-Biber, B. (2024). Enhancing technological pedagogical content knowledge of prospective teachers through mathematics lesson plan development. *Education and Information Technologies*, 1–22. [10.1108/IJLLE-07-2021-0056](https://doi.org/10.1108/IJLLE-07-2021-0056)
- Susanto, H. A., Suswandari, M., Kusumaningsih, D., & Mulyati, S. (2022). Competency Development of Elementary School Teachers through Lesson Study Implementation in the Independent Learning Curriculum. *Didaktika Tauhidi: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 9(2), 79–97. [10.22342/jme.v14i1.69-84](https://doi.org/10.22342/jme.v14i1.69-84). [10.22342/jme.v14i1.pp69-84](https://doi.org/10.22342/jme.v14i1.pp69-84)
- Talebi, S., Mazloomian, S., & Saif, M. H. (2012). *Principles of lesson planning [Principles of curriculum planning]*. Tehran: Payame Noor University. [In Persian] [10.21093/ijeltal.v9i2.1716](https://doi.org/10.21093/ijeltal.v9i2.1716)
- Tran, D., Nguyen, A. T. T., Nguyen, D. T., Ta, P. T. M., Pham, N. T., & Huynh, B. T. (2023). Changes in lesson plans as teachers participate in a professional development on statistical literacy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 281–301. [10.1108/IJLLE-07-2021-0056](https://doi.org/10.1108/IJLLE-07-2021-0056)
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. [10.1108/IJLLE-07-2021-0056](https://doi.org/10.1108/IJLLE-07-2021-0056)
- Zaragoza, A., Seidel, T., & Santagata, R. (2023). Lesson analysis and plan template: scaffolding preservice teachers’ application of professional knowledge to lesson planning. *Journal of Curriculum Studies*, 55(2), 138–152. [10.1080/00220272.2023.2182650](https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182650)
- Zhao, W., Huang, R., Cao, Y., Ning, R., & Zhang, X. (2022). A teacher’s learning of transforming curriculum reform ideas into classroom practices in lesson study in China. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 11(2), 133–146. [10.1108/IJLLE-07-2021-0056](https://doi.org/10.1108/IJLLE-07-2021-0056)
- Zhubi, A., & Ismajli, H. (2022). The Interconnection Between Technological, Pedagogical and Content Knowledge in Primary School Lesson Planning. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(2), 125146. [10.1108/IJLLE-07-2021-0056](https://doi.org/10.1108/IJLLE-07-2021-0056)