طراحی الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی

محدثه اسماعیلی[۱]، فرشته افکاری[۲]، سهیلا حسین پور[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۳۰ تجدید نظر: ۱۴۰۴/۱۰/۲۱
پذیرش نهایی : ۱۴۰۴/۱۱/۱۶

چکیده

هدف: پژوهش حاضر، طراحی الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی بود. **روش**: روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا، کیفی از نوع تحلیل محتوا بود. جامعه هدف این پژوهش شامل خبرگان و صاحبنظران دانشگاهی بود و همچنین تحلیل اسناد آموزشی و برنامه‌های درسی به‌عنوان منبع داده‌ای اضافی مورد استفاده قرار گرفت تا اطلاعات جامع‌تری درباره عوامل موثر بر آسیب‌های دانش حاصل شود. تعداد نمونه پژوهش طبق قاعده اشباع نظری با ۲۱ نفر خاتمه یافت. جهت نمونه‌گیری نیز از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. جهت تجزیه-وتحلیل اطلاعات از روش تحلیل محتوا و نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. **یافته‌ها**: در این پژوهش، الگوی پارادایمی ایرانی-اسلامی بر پایه ارزش‌های توحیدی، انعطاف‌پذیری، بومی‌سازی و توجه به متغیرهای جمعیتی طراحی شد. این الگو قادر است ضمن کاهش آسیب‌های دانش معلمان در ابعاد شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی، کیفیت آموزش را ارتقا دهد و به توسعه پایدار آموزشی منجر شود. همچنین الگوی پیشنهادی مناسب‌ترین است زیرا بومی و پاسخگوی نیازهای ایرانی- اسلامی است و می‌تواند به توسعه پایدار آموزشی کمک کند.

کلمات کلیدی: *برنامه درسی ایرانی-اسلامی، آسیب دانش معلمان، متغیرهای جمعیت شناختی، تحلیل محتوا.*

۱. گروه علوم تربیتی ، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
Esmaeili.mohaddeseh@yahoo.com
۲. گروه علوم تربیتی ، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران(**نویسنده مسئول**)
fafkari69@gmail.com
۳. گروه مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران .
shossainpour@iau.ir

Designing an Iranian-Islamic Curriculum Model for Teachers' Knowledge Deficits Based on Demographic Variables

Mohaddeseh Esmaeili[1], Fereshteh Afkari[2]*, Soheila Hosseinpour[3]

Received: 2025/09/21 Revised: 2026/01/11
Accepted: 2026/02/05

Abstract

Objective: The present research aimed to design an Iranian-Islamic curriculum model for teachers' knowledge deficits based on demographic variables. **Methods:** In terms of purpose, this study was applied research, and in terms of implementation method, it was qualitative, using content analysis. The target population included university experts and specialists. Additionally, an analysis of educational documents and curricula was used as an additional data source to obtain more comprehensive information about factors affecting knowledge deficits. The sample size was determined according to the principle of theoretical saturation and concluded with 21 participants. Purposeful sampling was used for participant selection. The research instrument was a semi-structured interview. For data analysis, content analysis method and MAXQDA software were utilized. **Findings:** An Iranian-Islamic paradigmatic model was designed based on monotheistic values, flexibility, localization, and attention to demographic variables. This model can enhance the quality of education and lead to sustainable educational development while reducing teachers' knowledge deficits in cognitive, affective, and psychomotor dimensions. **Conclusion:** The proposed model is the most suitable as it is indigenous and responsive to Iranian-Islamic needs and can contribute to sustainable educational development.

Keywords: *Iranian-Islamic curriculum, Teachers' knowledge deficits, Demographic variables, Content analysis.*

1. Department of Educational Sciences, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Esmaeili.mohaddeseh@yahoo.com
2. Department of Educational Sciences, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Responsible author's email: fafkari69@gmail.com).
3. Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. (shossainpour@iau.ir).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

مقدمه

وظیفه معلم، آموختن علم به دانش‌آموزان است. این یعنی اینکه معلم علمی دارد و دارای دانشی است که قرار است آن را به فراگیر، انتقال دهد؛ اما در برخی موارد وضعیت به این شکل رخ نمی دهد. مشکلات خانوادگی و اجتماعی، وضعیت درآمد، بیماری، نگرش و مواردی از این دست هستند که می‌توانند بر عملکرد معلمان تاثیر سوء بگذارند (قراملکی،۱۳۹۷). مهم آن است که دستگاه ناظر بر عملکرد معلمان، به طور پیوسته نسبت به ارزیابی عملکرد معلمان با هوشیاری عمل کند و هرجا کم و کاستی دید، نسبت به رفع علل آن اقدام نماید تا اطمینان حاصل شود که آموزش، بدون مشکل و بخوبی در حال انجام است. مهم شمردن معلم به عنوان کارگزار اصلی جریان یاددهی ـ یادگیری، اگر چه در جوامع معاصر همراه با تأمین مقدمات حفظ شـــأن و منزلت اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی آنها صورت گرفته، اما در عمل با کمبودهایی در حیطه اجرایی مواجه گردیده اســـت (شورای عالی آموزش و پرورش،۱۳۹۰).

مدارس نقش با اهمیت و منحصر به فردی برای جلوگیری از آسیب‌های دانش ایفا می‌کنند (عقیلی،۱۴۰۰). میلر بیان می‌کند که معلمان، الگو و مربی دانش آموزان خود هستند، بر ذهن آنان تأثیر می‌گذارند، ارزشهای اجتماعی و اخلاقی صحیح را به واسطه گفتار و کردار خود در داخل و خارج از کلاس درس تحریک می‌کنند، و سهم مهمی در شکل دادن به شخصیت دانش آموزان خود دارند (میلر و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین ترویج و آموزش شکوفایی، از معلمان یک جامعه آغاز می‌شود.

توجه به تمامی ابعاد و طبقه‌های دانش تدریس و همچنین توجه به بعد نظری دانش معلمان به ویژه بعد عملی دانش معلم، که مورد تاکید بسیاری از صاحبنظران این حوزه است، برای شناخت آسیبهای دانش لازم است (مهرمحمدی و فاضلی، ۱۳۹۴). علیرغم اینکه آسیبهای معلمان موضوعی است که از دیرباز پژوهشهای زیادی را به وجود آورده است، مطالعات عمدتاً بر مشکلات معلمان تمرکز داشته‌اند نه بر آسیبهای دانش آنها (لی، ۲۰۲۴). آسیب دانش، آسیب یا اختلالی است که در بحث آموزش، از علم معلم سرچشمه می‌گیرد (منگ و لی، ۲۰۲۱). به بیان ساده‌تر، نقص در دانش معلمان، در سه حوزه یادگیری شناختی، عاطفی و روانی حرکتی، و عدم مدیریت آن، موجب آسیب به آموزش صحیح در مدارس می‌شود. همچنین، آسیب های دانش به عوامل داخلی انسانی، فنی و سازمانی اشاره دارد که می‌تواند بر مدیریت و اهرم آموزشی تأثیر بگذارد. نادیده گرفتن آسیب های دانش می تواند آسیب قابل توجهی به معلم و بطور کلی به سیستم آموزشی وارد کند (عتباتی و همکاران، ۱۴۰۰).

اگر قرار است برنامه ای برای حل مشکلات مرتبط با آسیب های دانش ارائه گردد، باید جنبه‌های جسمی (اقبالی و همکاران، ۱۴۰۱)، ذهنی (نصرتی و همکاران، ۱۳۹۱)، اجتماعی (امیدی و همکاران، ۱۴۰۱) و حرفه‌ای (هارت و همکاران، ۲۰۲۱) معلمان را در نظر بگیرد. این مسئله واضح است که نتایج منفی باید کنترل و کاهش یابد؛ اما همانگونه که جعفریان و همکاران (۱۴۰۲) به درستی یادآوری می‌کنند، اگر به آموزش خوب علاقه‌ای وجود دارد، باید به صراحت به شاخصهای رشد معلمان و پیشگیری از آسیب آنها توجه کرد. معلمان در محیط آموزشی با مشکلات و چالش‌های مختلفی مواجه می‌شوند که می‌تواند تأثیر منفی بر روی کارآیی و رضایت شغلی آن‌ها داشته باشد.

در جوامع امروزی، معلمان در صحنه آموزش و پرورش مهم ترین نقش را ایفا می کنند و سازمان آموزش و پرورش به مثابه مرکزی که محور اصلی آن ارتباط میان معلمان و دانش آموزان است با موضوع رضایت شغلی درگیر است. از این رو بررسی وضعیت این قشر از جامعه از جنبه های گوناگون اطلاعات سودمندی را برای برنامه ریزی مسئولان فراهم می کند. برخی از مشکلات عمده معلمان می توانند بر آسیب های مربوط به سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی معلمان تاثیرگذار باشند؛ لیکن باید با تقسیم بندی آنها در دسته های اصلی، نسبت به شناسایی راه حل مناسب اقدام نمود. معلمان معمولاً با فشار کاری زیاد، زمان محدود، حجم کاری سنگین برای تدریس، تصحیح مطالب، و مدیریت کلاس مواجه هستند (کار، ۲۰۲۳). تفاوت های فردی معلمان ممکن است با دانش‌آموزانی روبرو شوند که دارای نظرات، باورها، یا نیازهای آموزشی متفاوتی هستند (مولائی و همکاران، ۱۴۰۲). برخی مدارس ممکن است با کمبود منابع، تجهیزات و منابع آموزشی مواجه شوند (برقی و قصاب

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

زاده، ۱۳۹۹). تدریس و مدیریت کلاس ممکن است با استرس و خستگی زیادی همراه باشد (اسپلیتر، ۲۰۱۹). برخی مدارس ممکن است به معلمان کمک و پشتیبانی کافی ارایه ندهند (متوسلی و همکاران، ۱۴۰۱). تغییرات مکرر در سیاست‌ها و سیستم‌های آموزشی می‌تواند معلمان را دچار نگرانی کند (گیو و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین ممکن است معلمان خود را با دیگران مقایسه کنند و احساس رقابت کنند (موسسه اخلاق جوبیلی، ۲۰۲۲).

بسیاری از محققان مشکلات مرتبط با آسیبهای دانش معلمان را به متغیرهای جمعیت شناسی نیز نسبت داده اند. به عنوان مثال، برخی جنسیت را مطرح کرده اند و بیان داشته اند که زنان، نسبت به مردان، صبوری بیشتری در کلاس درس دارند و بنابراین در آموزش، عملکرد بهتری خواهند داشت (جهان و همکاران، ۱۴۰۲). برخی محققان نیز در این مورد اهمیت زیادی را برای سن در نظر گرفته‌اند و عنوان داشته اند که سن از عواملی است که با بالاتر رفتن آن، معلمان چالش های بیشتری را تجربه خواهند کرد (هو، ۲۰۲۰). درست در نقطه مقابل این گروه، محققانی وجود دارند که افزایش سن را هم جهت با کاهش اسیب های دانش مطرح می کنند و ان را به بالا رفتن تجربه معلمان نسبت می‌دهند (رضایی و پورپناهی، ۱۴۰۲). برخی تحقیقات نیز سطح درآمد را مطرح نموده اند و رابطه آن با آسیب های دانش معلمان را معکوس می‌دانند و بیان می‌کنند که هرچه معلم به لحاظ درآمدی ضعیفتر باشد، با آسیب های بیشتری روبرو خواهد بود (یو و همکاران، ۲۰۲۱). برخی محققان به منطقه جغرافیایی اشاره کرده اند و بیان می‌دارند منطقه جغرافیایی تاثیر بالاتری بر ارحجیت های آموزشی دارد و برای مثال، در مناطق کوهستانی، آموزش دروسی که به از بر کردن نیاز دارند، ساده‌تر از مناطق بیابانی است (چیما آبیمبولا و همکاران، ۲۰۲۴).

برای مقابله با آسیب های دانش، روشی لازم است که با توجه به این آسیب ها تعبیه شده باشد. اینکه در کنار این شرایط، معلم چه چیزی را باید به دانش‌آموزان بیاموزد و هدف او چیست و از چه روشی برای آموزش استفاده کند، الگویی را می‌طلبد که به آن برنامه درسی گفته می‌شود (منگ و لی، ۲۰۲۱). در این الگو، در ابتدا هدف از آموزش دانش‌آموزان مشخص می‌شود و با بررسی های علمی صورت گرفته، مشخص می‌شود که محتویات آموزشی، از چه روشی، به دانش‌آموزان آموخته شود (قراملکی، ۱۳۹۷). طراحان برنامه درسی پس از تعریف کلی و عینی برنامه درسی، در زمینه استفاده از الگو یا طرح برنامه درسی دست به انتخاب می‌زنند. منظور از الگو یا طرح، یک شکل معین، چهار چوب و انگاره ای از فرصت های یادگیری است (زمندی و همکاران، ۱۴۰۲). الگوهای تدوین برنامه درسی می توانند رویکردهای گوناگون و متفاوتی به فرایند تدوین برنامه های درسی داشته باشند و راجع به اجزای برنامه درسی، اطلاعات مفید وکاربردی در اختیار قشر وسیعی از اشخاص بویژه برنامه ریزان درسی و معلمان قرار دهند (آقاداودی و همکاران، ۱۴۰۰). ارائه دهندگان الگوهای طراحی برنامه درسی را می توان در دو گروه طبقه بندی کرد. در یک گروه افرادی هستند که اعتقاد دارند می توان هدف های تعلیم و تربیت را از قبل تعیین کرد، به دقت بیان نمود و به شیوه خطی تحقق بخشید. این گروه رویکرد تکنیکی- علمی به برنامه ریزی درسی دارند (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۵). درواقع دیدگاه تکنیکی- علمی به "عقل گرایی[۱]" و "تجربه گرایی" تکیه می‌کند. در مقابل، افرادی به برنامه ریزی درسی رویکرد غیر تکنیکی و غیر علمی دارند. آنها به ذهنیت، شخصی بودن، ذوقی بودن، و اکتشافی بودن تأکید می کنند و به محصول و تولید برنامه توجه چندانی ندارند، بلکه به یادگیرنده و یادگیری از طریق روش های "فعالیت- مدار[۲]" تأکید می نمایند (کیشا و فرنادندز گونزالز، ۲۰۲۲). بنابراین، در مدل های غیرتکنیکی، به جای این که برنامه درسی از قبل تهیه شود، از طریق تعامل شاگرد و معلم طراحی و تدوین می گردد (رضوی و همکاران، ۱۴۰۰).

توسعه برنامه درسی شامل فرایند طراحی، اجرا و ارزیابی است که در قالب یک مدل یا الگوی برنامه درسی ارائه می شود. مدل ها، الگو های اساسی هستند که به عنوان راهنمای عمل در توسعه برنامه درسی ایفا نقش می کنند. بکار گیری الگو برنامه درسی می تواند در توسعه برنامه درسی بسیار تاثیرگذار باشد (لیو و همکاران، ۲۰۲۲). محققان، الگو پردازی را به عنوان جنبه ای خلاق از طراحی برنامه درسی از اصطلاح الگو استفاده کرده اند و در توصیف الگو برنامه درسی بیان می‌کنند: هر الگویی از مجموعه ای از فرض ها نشات می گیرد که شامل

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

۱) مقاصد و هدف های کلی تعلیم و تربیت، ۲) منابع اهداف، ۳)ویژگی های فراگیران، ۴) طبیعت فرایند یادگیری، ۵) نوع جامعه مورد نظر، و ۶) طبیعت دانش یا معرفت است (خاکباز، ۱۳۹۴). این محققان، یک رویکرد سیستماتیک چهار مرحله ای برای برنامه درسی ارائه کرده اند که عبارت است از: الف) تعیین هدف های کلی و جزئی، ب) طراحی برنامه درسی، پ) اجرای برنامه درسی، و ت) ارزشیابی برنامه درسی (اقبالی و همکاران، ۱۴۰۱).

تعلیم و تربیت انسان را نباید به یک الگوی برنامه درسی محدود کرد، بلکه در عوض باید به تمامی الگوهای برنامه درسی توجه داشت. تعلیم و تربیت انسانی جریانی است که در آن تمامی رویه های فرآیند یاددهی- یادگیری تاکید عمده بر آزادی، ارزش، حرمت و یکپارچگی افراد دارند (محمدزاده و همکاران، ۲۰۲۱). برنامه درسی مبتنی بر ارزش‌های ایرانی-اسلامی، برنامه ای است که الگوهای ملی ایرانی و اسلامی را در بر می‌گیرد. در طراحی برنامه درسی باید به تمامی آنها توجه داشت. طراحان برنامه درسی نباید فکر خود را به چند الگو محدود نمایند و باید هر فرصت یادگیری را که نسبت به حیطه ها و هدف‌ها مناسب‌تر است، الگوپردازی کنند. در نتیجه یک طرح جامع برنامه درسی می‌تواند بیش از یک الگو را شامل شود. هیچ یک از الگوها، برای همه برنامه های تربیتی مفید نخواهد بود (بکری زاده و همکاران، ۱۴۰۱). با توجه به اینکه کشور ایران، کشوری تاریخی و مسلمان است، بنابراین توجه به اصول دینی در طراحی برنامه درسی یک ضرورت محسوب می‌شود. استقرار نگرش جامع توحیدی سیستم آموزشی، و تنظیم جهت‌گیری نگرش معلمان به‌سوی خدا، همواره یکی از مهمترین دغدغه‌های پیام‌آوران الهی و مربیان تربیت‌دینی بوده و هست (سوره بقره، ۱۶۳). در طراحی برنامه درسی، همچنین توجه به فرهنگ و ملیت از اهمیت ویژه ای برخوردار است. محققان مختلفی درباره لزوم توجه به ملیت و فرهنگ، در برنامه درسی تاکید نموده و برنامه درسی‌ای که به این اصل توجه نکرده باشد را شکست خورده عنوان نموده اند (کار، ۲۰۲۳؛ هارت و همکاران، ۲۰۲۱). بر این اساس، در طراحی برنامه درسی در ایران، بایستی هم به هویت ملی و هم به هویت دینی (یعنی هویت ایرانی-اسلامی) توجه کرد. فرهنگ ایرانی و اسلامی از لحاظ ریشه و اساس و مبانی آن وجوه تشابه و اشتراکات بسیاری دارد. بعبارتی می توان اذعان کرد که ریشه ها و مبانی فرهنگ ایرانی از جهاتی همان ریشه ها و مبانی فرهنگ اسلامی است، زیرا در ناحیه منابع، اشتراکاتی دارند (مولائی و همکاران، ۱۴۰۲).

مسئله مهم دیگر در طراحی برنامه درسی ایرانی اسلامی، توجه به متغیرهای جمعیت شناختی است. سن معلمان قطعا در نگرش آنها در آموزش اثر می‌گذارد (برقی و قصاب زاده، ۱۳۹۹). تحصیلات آنها در علمی که به دانش‌آموزان انتقال می‌دهند تاثیر دارد و هرچه علم و تحصیلات معلم بیشتر باشد، مفاهیم بیشتری برای انتقال به دانش‌آموزان خواهد داشت (اسپلیتر، ۲۰۱۹). می‌توان گفت حتی جنسیت می‌تواند در آموزش معلمان اثرگذار باشد و برخی پژوهش‌ها، بانوان را بردبارتر و حتی دلسوزتر از مردان معرفی کرده اند (متوسلی و همکاران، ۱۴۰۱؛گیو و همکاران، ۲۰۲۰). تمام این موارد، خواهند توانست بر میزان و شدت آسیب های دانش معلمان نیز اثرگذار باشند. بنابراین برنامه ایرانی-اسلامی که به عنوان برنامه درسی تلقی خواهد شد، لاجرم باید مباحث جمعیت شناختی را نیز مورد توجه قرار دهد. مطالعات مختلفی مرتبط با پژوهش حاضر وجود دارند از جمله نتایج مطالعه هژبریان و محمد رضایی (۱۴۰۲) با عنوان "بررسی عوامل موثر بر چالش های کاری معلمان شهر تهران و متغیرهای جمعیت‌شناختی اثرگذار بر آن" نشان داد که معلمان متأهل با چالش های بیشتری در آموزش روبرو هستند. همچنین معلمان رسمی مشکلات کمتری را در مقایسه با همکاران غیررسمی خود دارند. سایر متغیرها همانند جنسیت، رشته و مدرک تحصیلی، سابقه خدمت و قومیت در زمینه چالش های معلمان تفاوت معناداری نداشت. نتایج مطالعه نصرتی و همکاران (۱۴۰۱) با عنوان "دانش مورد نیاز آموزگاران ریاضی برای تدریس مجازی پایه سوم ابتدایی" نشان داد که همهٔ متغیرهای این پژوهش در جامعهٔ مورد بررسی، مورد اتفاق نظر آموزگارانند. اما شیوه‌های ارزشیابی بالاترین میانگین را داشته است، و بعد از آن، به ترتیب نحوهٔ تعامل و ارتباط با دانش‌آموزان، فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، و شیوه‌های تدریس در اولویت آموزگارانند. نتایج مطالعه کرمی (۱۴۰۰) نیز با عنوان "سبک زندگی اسلامی در برنامه درسی دوره

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

ابتدایی" نشان داد که این الگو دارای ۹ مؤلفه اصلی (عبادی و اعتقادی، اخلاقی، تعلیمی و تربیتی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، مدیریتی، حقوقی، و سلامتی) و هشتاد مؤلفهٔ فرعی است. همچنین نتایج مطالعه بورجیا ؛ همکاران (۲۰۲۲)، با عنوان "رابطه بین عوامل جمعیت شناسی و درک آسیب های دانش معلمان در دبیرستان"، نشان داد که اطلاعات دموگرافیک بر درک آسیب های دانش معلمان تأثیر معناداری دارد و آموزش در این میان، نقش واسطه را ایفا می‌کند. تکیلا (۲۰۱۷) نیز در مطالعه‌ای با عنوان "ویژگی های جمعیت شناختی و معیارهای عملکرد معلمان، و آسیب های دانش در مدارس شهری" نشان داد که مشاهدات کلاسی، ادراکات دانش‌آموز، و نمرات اکتسابی، عواملی هستند که بر آسیب های دانش اثرگذارند و مشخص می‌کنند که در واقع هم شیوه‌های ارزیابی عملکرد معلم و هم ویژگی‌های دموگرافیک بر عملکرد معلمان اثرگذار است.. فرهنگ مدرسه و فقر با عملکرد معلمان مرتبط بود. نتایج همچنین نشان داد که برخی از ویژگی‌های جمعیت شناختی مانند نژاد معلم و فقر در واقع پیش‌بینی‌کننده عملکرد معلمان بودند. نتایج مطالعه ترینه و همکاران (۲۰۱۷) با عنوان"تأثیر متغیرهای جمعیتی بر رفتار اشتراک دانش" نیز نشان داد که مردان تمایل بیشتری به اشتراک گذاری دانش خود نسبت به زنان دارند و کارکنان ۳۱ تا ۴۵ ساله بیشتر از افراد ۲۰ تا ۳۰ ساله دانش خود را به اشتراک می گذارند. نتایج مطالعات (ماندل، ۲۰۱۱؛ برمبر، ۲۰۰۲) تاثیر نقش جنسیت بر استرس شغلی معلمان را نشان دادند. دی (۲۰۰۹) بیان می‌کند که معلمان دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های خاص خود در مدارس متوسطه، نسبت به معلمان کاشناسی، رضایت شغلی کمتری دارند. هستر و همکاران (۲۰۲۰) نیز در مطالعه‌ای به عدم حمایت از سوی رهبری مدرسه و تأثیر آن بر کیفیت زندگی معلمان اشاره می‌کند. چپسون و فارست (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای نشان دادند که شرایط کاری نامناسب معلمان، بدون در نظر گرفتن مدارک تحصیلی بالای آن‌ها، باعث شده است که شغل تدریس در جامعه کم‌اهمیت تلقی شود. فارمر (۲۰۲۰) و نیگارد (۲۰۱۹) نیز دریافتند که معلمان ممکن است به دلیل دلسوزی بیش از حد به دانش‌آموزان، دچار خستگی و فرسودگی شغلی شوند.

بنابراین با توجه به تمامی مطالب مزبور، و همچنین با توجه به انتظاری که در نظام تعلیم و تربیت در رابطه با پرورش همه جانبه قابلیت ها و توانایی معلمان بکار می‌رود، توجه به الگوی ایرانی-اسلامی در طراحی برنامه درسی، مسئله ای است که کم و بیش مغفول مانده است. بنابراین، سئوال اصلی که پژوهش حاضر بدنبال پاسخ دهی به آن است این است که الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی چگونه است؟

روش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، و از نظر روش اجرا، کیفی از نوع تحلیل محتوا بود. جامعه هدف این پژوهش شامل خبرگان و صاحبنظران دانشگاهی بود و همچنین تحلیل اسناد آموزشی و برنامه‌های درسی نیز به‌عنوان منبع داده‌ای اضافی مورد استفاده قرار گرفت تا اطلاعات جامع‌تری درباره عوامل موثر بر آسیب‌های دانش حاصل شود. فرایند نمونه گیری در حین تحلیل داده‌ها ادامه یافت تا زمانی که تئوری به مرحله اشباع نظری رسید و تعداد نمونه پژوهش با ۲۱ نفر خاتمه یافت. در این پژوهش از روش نمونه گیری هدفمند استفاده شد. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. جهت تجزیه‌وتحلیل اطلاعات از روش تحلیل محتوا و نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌صورت سیستماتیک انجام شد تا اطمینان حاصل شود که هر مرحله به‌دقت و به‌صورت منطقی پیش می‌رود. بنابراین، طبق فرایند کدگذاری در تحلیل محتوا که شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی است، در آغاز، داده‌های کیفی جمع‌آوری شده از مصاحبه‌ها کدگذاری شدند. این فرایند شامل خواندن دقیق متن مصاحبه‌ها و شناسایی الگوها و مفاهیم کلیدی بود. پژوهشگران با ایجاد دسته‌بندی‌های مختلف، داده‌ها را سازمان‌دهی کرده و مضامین اصلی را استخراج نمودند. سپس، این مضامین با داده‌های حاصل از تحلیل اسناد مقایسه و ترکیب شدند تا تصویر جامع‌تری از آسیب‌های دانش معلمان به‌دست آید.

یافته‌ها

در مرحله تجزیه و تحلیل، آنچه مهم است این است که محقق باید اطلاعات و داده‌ها را در مسیر هدف تحقیق، پاسخگویی به سؤالات تحقیق و نیز ارزیابی سوالات خود،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

جهت داده و مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد. در این بخش با استفاده از آمار توصیفی، فراوانی و درصد مولفه‌های دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان بیان شد. در زمینه جنسیت مصاحبه‌شوندگان، میزان ۴۳٪ آزمودنی‌ها مرد و ۵۷ ٪ آنها زن بوده‌اند. تحصیلات مصاحبه شونده‌ها، ۹۰ ٪ آنها دارای تحصیلات دکترا و ۱۰ ٪ پسادکترا بوده‌اند. در زمینه سن مصاحبه‌شوندگان، ۱۹٪ آزمودنی‌ها بین ۳۷-۴۲ سال، ۳۳٪ بین ۴۳-۴۸ سال، ۴۸٪ بین ۴۹-۵۴ سال بوده‌اند. در زمینه سابقه خدمت نیز ۱۹٪ آزمودنی‌ها کمتر از ۱۰ سال، ۲۹٪ بین ۱۱ تا ۱۵ سال و ۵۲٪ بین ۱۶ تا ۲۰ سال بوده-اند.

تجزیه‌تحلیل و کدگذاری داده‌ها در نرم افزار MAXQDA، رویه ای نظام مند است که در این پژوهش برای توسعه مدل، نخست، داده‌ها از سخنان مصاحبه شوندگان (۲۱ نفر خبره و صاحبنظر دانشگاهی) استخراج گردیدند. سپس به منظور شناسایی مضامین پایه (مفهوم)، پژوهشگر در مرحله نخست، مصاحبه‌های انجام شده با خبرگان را به همراه مصادیق و مستنداتی که آنها به عنوان مکمل مصاحبه ارائه شدند، به طور دقیق پیاده‌سازی نمود. پس از بازبینی‌های مکرر، مضامین پایه شناسایی شد، با بررسی عمیق رابطه بین آنها، مضامین مشابه در یک گروه قرار گرفت، و در نهایت، مضامین سازمان دهنده یا همان مقوله‌ها، استخراج گردید. در مرحله سوم، با در نظر گرفتن مفاهیم اصلی و محوری ارائه شده در استانداردهای بررسی شده و بررسی ادبیات پژوهش، مضامین فراگیر یا همان ابعاد استخراج شد.

سوال ۱ *- آسیب‌های اثرگذار بر دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی کدامند؟*

براساس مصاحبه‌های صورت گرفته شده و متعاقبا فرایند تعیین مضامین پایه، آسیب‌های اثرگذار بر دانش معلمان براساس متغیرهای جمعیت شناختی مطابق با جدول ۱، و در ستون مربوط به مضامین پایه استخراج گردیدند.

سوال ۲ *- چه مؤلفه های اساسی در طراحی الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب های دانش معلمان در سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی تاثیرگذارند؟*

براساس مصاحبه‌های صورت گرفته و متعاقبا فرایند تعیین مضامین پایه و فراگیر، مؤلفه‌های اساسی در طراحی الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب‌های دانش معلمان در سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی، مطابق با جدول ۱، استخراج گردیدند.

جدول ۱. مؤلفه های اساسی در طراحی الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب های دانش معلمان در سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی

حوزه	مؤلفه‌های اساسی	تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی	ویژگی ایرانی- اسلامی
شناختی	محتوا: دانش نظری/عملی تدریس و فناوری آموزشی	سن/سابقه: برنامه‌های سفارشی برای معلمان مسن (تجربه‌محور)	ادغام معارف اسلامی
	روش: کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای مداوم	تحصیلات: تمرکز بر ارتقای صلاحیت‌های دانشی برای سطوح پایین	هویت ملی: تأکید بر فرهنگ ایرانی در برنامه‌ریزی درسی
	ارزشیابی: آزمون‌های مبتنی بر **SEM** برای روابط متغیرها		
عاطفی	محتوا: مهارت‌های مدیریت استرس و روابط عاطفی	جنسیت/تأهل: برنامه‌های جنسیت‌محور (حمایت عاطفی برای زنان)	اخلاق حرفه‌ای اسلام
	روش: مشاوره‌های گروهی و حمایت سازمانی	درآمد: مشوق‌های مالی برای کاهش فرسودگی	ترویج انصاف و رازداری
	ارزشیابی: سنجش رضایت شغلی با مقیاس لیکرت		
روانی - حرکتی	محتوا: مدیریت کلاس و استفاده از تجهیزات	منطقه جغرافیایی/سابقه: برنامه‌های محلی برای مناطق دورافتاده	تربیت الهی
	روش: فعالیت‌های عملی (ورزشی/حرکتی) و شبیه‌سازی	سن: تمرکز بر سلامت جسمی معلمان جوان	ارزش‌های اجتماعی ایرانی
	ارزشیابی: مشاهده رفتاری در کلاس		

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

سوال ۳- وضعیت فعلی یا رسمی الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب‌های دانش معلمان براساس متغیرهای جمعیت شناختی چگونه است؟

مطابق با مصاحبه‌های بعمل آمده، پژوهش حاضر وضعیت فعلی را ناکافی و مغفول توصیف می‌کند و الگوی رسمی (بر اساس سند تحول بنیادین،۱۳۹۰) بر ارتقای منزلت معلمان و جبران خدمت تمرکز دارد. مهم‌ترین چالش‌های موجود به شرح ذیل می‌باشند:

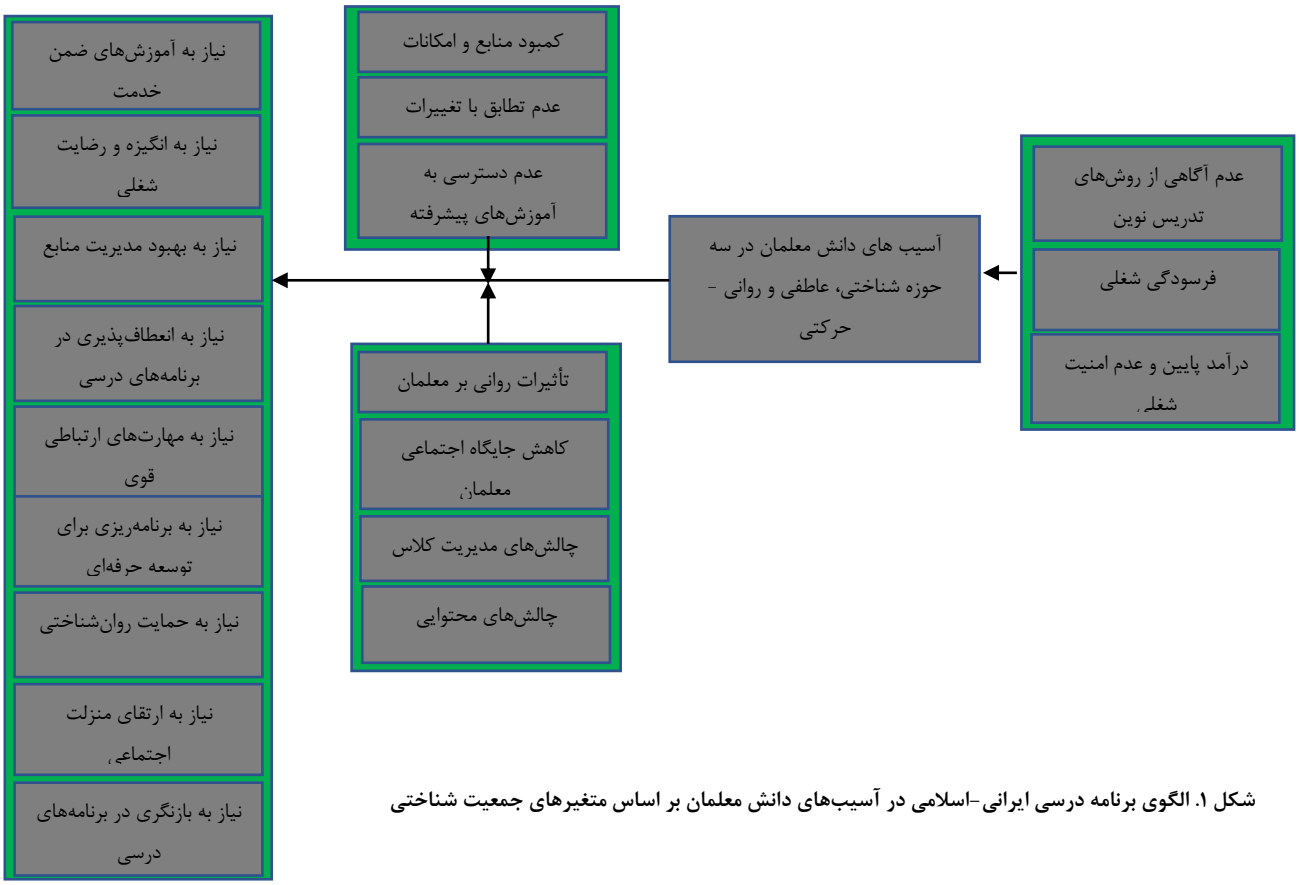
- عدم توجه جامع به آسیب‌ها: تمرکز بر مشکلات مادی/روحی بدون تحلیل جمعیت‌شناختی.
- خلأ در سه حوزه: شناختی (کمبود روش‌های نوین)، عاطفی (فشار کاری بدون حمایت)، روانی-حرکتی (کمبود تجهیزات).
- ضعف در توجه به متغیرهای جمعیت‌شناختی: برنامه‌های درسی موجود عمدتاً یکسان و بدون در نظرگیری تفاوت‌های فردی و جمعیتی معلمان طراحی شده‌اند.
- کمبود منابع و محتوای بومی: برنامه‌های درسی موجود کمتر به ارزش‌های ایرانی-اسلامی و نیازهای فرهنگی معلمان توجه کرده‌اند.
- عدم انعطاف‌پذیری: برنامه‌های موجود قابلیت تطبیق با شرایط مختلف معلمان را ندارند در واقع، الگوهای خطی (تکنیکی-علمی) بدون سفارشی‌سازی براساس سن/ جنسیت/ منطقه هستند.
- ضعف در پشتیبانی و اجرا: برنامه‌های درسی غالباً به‌صورت متمرکز و بدون مشارکت معلمان طراحی شده‌اند.

سوال ۴- عناصر الگوی پیشنهادی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی باید حائز چه ویژگی‌هایی باشد؟

براساس مصاحبه‌های صورت گرفته شده و متعاقبا فرایند تعیین مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر، ویژگی‌های عناصر الگوی پیشنهادی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی، مطابق با جدول ۱، استخراج گردیدند.

سوال اصلی پژوهش: الگوهای برنامه درسی ایرانی-اسلامی در آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی چگونه تبیین شده و الگوی مناسب آن کدام می‌باشد؟

براساس مصاحبه‌های صورت گرفته شده و متعاقبا فرایند تعیین مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر، نگاشت برنامه درسی ایرانی-اسلامی در آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی، مطابق با الگوی پارادایمی ۱ می‌باشد:



شکل ۱. الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی در آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، پژوهشی کاربردی بود که به بررسی و طراحی الگویی برای برنامه درسی ایرانی- اسلامی با تمرکز بر کاهش آسیب‌های دانش معلمان دوره ابتدایی پرداخت. نقش محوری معلمان در نظام آموزشی ایران (مبتنی بر ارزش‌های اسلامی- ایرانی) بسیار مهم است و چالش‌هایی مانند تغییرات فناوری، فشارهای اجتماعی و کمبود به‌روزرسانی دانش معلمان برجسته هستند. پژوهش بر پایه پژوهش‌های پیشین (مانند قراملکی، ۱۳۹۷؛ عارفی و همکاران،۱۳۹۹) تأکید دارند که مشکلات معلمان اغلب به آسیب‌های دانش تبدیل می‌شوند مانند کمبود آگاهی از نظریه‌های یادگیری شناختی-اجتماعی یا بی‌توجهی به مدیریت دانش. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) نیز به ارتقای منزلت معلمان اشاره دارد، اما خلأهایی در توجه به متغیرهای جمعیتی و الگوهای درسی بومی وجود دارد. تمرکز پژوهش بر دوره ابتدایی به دلیل پایه‌گذاری یادگیری و تأثیر بلندمدت بر دانش‌آموزان است. این پژوهش، برای اولین بار، آسیب‌های دانش را در بستر ایرانی- اسلامی با تأکید بر متغیرهای جمعیتی بررسی می‌کند که می‌تواند به سیاست‌های استخدام، پیشگیری از فرسودگی، و طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر کمک کند.

در زمینه بحث و تبیین نتایج سوال۱ (آسیب‌های اثرگذار بر دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی کدامند؟)؛ باید بیان نمود که این سوال بر پایه بررسی ادبیات نظری و یافته‌های کیفی (مصاحبه‌ها) پاسخ داده شده است. آسیب‌های دانش معلمان به‌عنوان اختلالاتی تعریف می‌شوند که از نقص در دانش معلمان در سه حوزه شناختی (مانند کمبود دانش نظری از نظریه‌های یادگیری مثل رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و شناختی-اجتماعی؛ عارفی و همکاران، ۱۳۸۸)، عاطفی (مانند استرس، خستگی و فشارهای خانوادگی/اجتماعی؛ قراملکی، ۱۳۹۷) و روانی-حرکتی (مانند کمبود مهارت‌های عملی در مدیریت کلاس و استفاده از تجهیزات؛ اصابت طبری و همکاران، ۱۴۰۰) ناشی می‌شوند. متغیرهای جمعیت‌شناختی به عنوان عوامل تعدیل‌کننده عمل می‌کنند. برای مثال، جنسیت (زنان ممکن است صبوری بیشتری داشته باشند اما فشارهای عاطفی بیشتری تجربه کنند؛ جهان و همکاران، ۱۴۰۲)، سن (معلمان مسن‌تر ممکن است تجربه بیشتری داشته باشند اما چالش‌های جسمی بیشتری مواجه شوند؛ هو، ۲۰۲۰؛ رضایی و پورپناهی، ۱۴۰۲)، سطح تحصیلات (تحصیلات بالاتر با کاهش آسیب‌های شناختی همراه است اما ممکن است انتظارات شغلی را افزایش دهد)، سابقه خدمت (سابقه بالا با کاهش آسیب‌های عملی اما افزایش خستگی همراه است)، منطقه جغرافیایی (مناطق محروم با کمبود منابع و افزایش آسیب‌ها مواجه هستند؛ چیما آبیمبولا و همکاران، ۲۰۲۴) و درآمد (درآمد پایین با افزایش آسیب‌های عاطفی همراه است؛ یو و همکاران، ۲۰۲۱). یافته‌ها نشان داد که آسیب‌های دانش شامل نقص در دانش نظری (مانند ضعف در نظریه‌های یادگیری شناختی)، استرس عاطفی (مانند فشار کاری و خستگی)، و کمبود مهارت‌های عملی (مانند مدیریت کلاس و استفاده از فناوری) است. این آسیب‌ها تحت تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی قرار دارند. این یافته‌ها با مطالعات خارجی (مانند فارمر، ۲۰۲۰؛ هرمسن و همکاران، ۲۰۱۸) همخوانی دارند که استرس و فرسودگی شغلی را به‌عنوان عوامل کلیدی معلمان معرفی می‌کنند. چالش اصلی این است که آسیب‌ها اغلب به عوامل داخلی (مانند مدیریت دانش ضعیف؛ حسینی و همکاران، ۱۳۹۷) و خارجی (مانند تغییرات سیاستی؛ گیو و همکاران،۲۰۲۰) نسبت داده می‌شوند، اما یافته ها نشان می‌دهند که متغیرهای جمعیت‌شناختی این آسیب‌ها را تشدید یا تعدیل می‌کنند که این امر نیاز به رویکرد سیستمی را برجسته می‌سازد (اقبالی و همکاران،۱۴۰۱). بنابراین، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی باید شخصی‌سازی شوند تا این آسیب‌ها را کاهش دهند.

در زمینه بحث و تبیین نتایج سوال ۲ (چه مؤلفه‌های اساسی در طراحی الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب‌های دانش معلمان در سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی براساس متغیرهای جمعیت‌شناختی تأثیرگذارند؟)؛ باید اظهار نمود که مؤلفه‌های اساسی از کدگذاری محوری و انتخابی استخراج شده‌اند و شامل عناصری مانند اهداف آموزشی (توحیدی و فرهنگی؛ ساریخانی و همکاران، ۲۰۲۰)، محتوا (مبتنی بر ارزش‌های ایرانی-اسلامی؛ مولائی و همکاران، ۱۴۰۲)، روش‌های تدریس (فعالیت‌مدار و غیرتکنیکی؛ رضوی و

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

همکاران،۱۴۰۰)، ارزشیابی (مستمر و جامع؛ کریمی،۱۳۸۷) و منابع (بومی و انعطاف‌پذیر؛ برقی و قصاب زاده،۱۳۹۹) هستند. این مؤلفه‌ها در سه حوزه اعمال می‌شوند: شناختی (ارتقای دانش نظری از طریق آموزش‌های ضمن خدمت؛ مهرمحمدی و فاضلی، ۱۳۹۴)، عاطفی (مدیریت استرس از طریق حمایت‌های اجتماعی و روابط مثبت؛ کیشا و فرناندز گونزالز،۲۰۲۲)، روانی- حرکتی (مهارت‌های عملی مانند استفاده از فناوری؛ مک گراو و همکاران، ۲۰۰۷). متغیرهای جمعیت‌شناختی این مؤلفه‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند: برای مثال، معلمان جوان‌تر نیاز به آموزش‌های عملی بیشتری دارند، در حالی که معلمان در مناطق محروم به منابع فرهنگی-اسلامی بیشتری نیازمندند. یافته‌ها با مدل‌های برنامه درسی (مانند مدل چهارمرحله‌ای خاکباز، ۱۳۹۴: تعیین اهداف، طراحی، اجرا و ارزشیابی) همخوانی دارند و تأکید می‌کنند که الگو باید ترکیبی از رویکرد تکنیکی-علمی (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۵) و غیرتکنیکی (لیو و همکاران،۲۰۲۲) باشد تا به نیازهای فرهنگی (مانند تربیت توحیدی؛ کریمی کوچی و رضایی کردشولی، ۱۴۰۲) پاسخ دهد. چالش این است که برنامه‌های فعلی فاقد توجه به این مؤلفه‌ها هستند که منجر به افزایش آسیب‌ها می‌شود. مؤلفه‌های کلیدی شامل اهداف توحیدی (رشد شخصی و اخلاقی بر اساس قرآن)، محتوای بومی (ارزش‌های ایرانی-اسلامی مانند عدالت و هویت ملی)، روش‌های تعاملی (فعالیت‌محور و غیرخطی)، و ارزشیابی پویا (بر اساس تفاوت‌های جمعیت‌شناختی) است. در حوزه شناختی، تأکید بر به‌روزرسانی دانش (مانند نظریه‌های یادگیری)؛ در عاطفی، تقویت انگیزه و روابط (مانند حمایت اجتماعی)؛ و در روانی- حرکتی، مهارت‌های عملی (مانند فناوری آموزشی) اهمیت دارند. متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند جنسیت و سن در سفارشی‌سازی محتوا نقش دارند. این یافته‌ها با نظریه‌های فتحی واجارگاه (۱۳۸۵) در رویکرد تکنیکی- علمی و کیشا و فرناندز گونزالز (۲۰۲۲) در روش‌های فعال همسو است. بنابراین باید گفت مؤلفه‌های کلیدی شامل اهداف توحیدی، محتوای بومی، روش‌های تعاملی و ارزشیابی پویا هستند که بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی (مانند سن و جنسیت) تنظیم می‌شوند. همچنین رساله این مؤلفه‌ها را در سه حوزه دسته‌بندی کرده و نشان می‌دهد که تمرکز بر حوزه عاطفی (برای کاهش استرس) حیاتی است. مؤلفه‌ها باید در الگو ادغام شوند تا برنامه درسی نه تنها آسیب‌ها را کاهش دهد، بلکه هویت فرهنگی معلمان را تقویت کند و منجر به یادگیری عمیق‌تر دانش‌آموزان شود.

در زمینه بحث و تبیین نتایج سوال ۳ (وضعیت فعلی یا رسمی الگوی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی چگونه است؟)؛ باید بیان نمود که وضعیت فعلی بر اساس سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) ناکافی توصیف شده است. با تمرکز بر ارتقای منزلت و جبران خدمت بدون تحلیل جمعیت‌شناختی. چالش‌ها شامل عدم توجه جامع به آسیب‌ها (فقط مشکلات مادی/روحی)، خلأ در سه حوزه (شناختی: کمبود روش‌های نوین؛ عاطفی: بدون حمایت؛ روانی- حرکتی: کمبود تجهیزات)، ضعف در متغیرهای جمعیت‌شناختی (برنامه‌های یکسان بدون سفارشی‌سازی)، کمبود محتوای بومی، عدم انعطاف‌پذیری (الگوهای خطی) و ضعف در پشتیبانی است. این یافته‌ها با مطالعات (عقیلی، ۱۴۰۰؛ الهی، ۱۴۰۲) همخوانی دارند که مدارس را به عنوان محیطی برای جلوگیری از آسیب‌ها معرفی می‌کنند، اما نظام فعلی را ناکارآمد می‌دانند. مصاحبه‌ها وضعیت فعلی را ناکافی توصیف می‌کنند: تمرکز سند تحول (۱۳۹۰) بر منزلت مادی بدون تحلیل جمعیتی، خلأ در حوزه‌های سه‌گانه، و عدم انعطاف‌پذیری (الگوهای خطی بدون بومی‌سازی). چالش‌ها شامل عدم توجه به تفاوت‌های منطقه‌ای مانند کوهستانی، بیابانی، ... (چیما آبیمبولا، ۲۰۲۴) و کمبود محتوای اسلامی است. بنابراین می‌توان گفت که الگوهای موجود مغفول مانده‌اند و نیاز به بازنگری دارند تا از آسیب‌های دانش جلوگیری کنند، در غیر این صورت، ترک خدمت معلمان افزایش می‌یابد.

در زمینه بحث و تبیین نتایج سوال ۴ (عناصر الگوی پیشنهادی برنامه درسی ایرانی-اسلامی آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی باید حائز چه ویژگی‌هایی باشد؟)؛ باید بیان کرد که عناصر باید جامع (پوشش سه حوزه)، انعطاف‌پذیر (سفارشی بر اساس جمعیت‌شناختی)، بومی (ارزش‌های توحیدی و ملی)، تعاملی (روش‌های فعالیت‌محور) و ارزیابی‌پذیر (پویا و مداوم) باشند. برای مثال، اهداف باید رشد شخصی و اجتماعی را هدف قرار دهند، و محتوا بر اساس سن و

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

جنسیت تنظیم شود. این ویژگی‌ها با مدل‌های خاکباز (۱۳۹۴) و اقبالی و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. کدگذاری انتخابی، ویژگی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری (سفارشی‌سازی بر اساس سن/جنسیت)، بومی‌سازی (ارزش‌های توحیدی و فرهنگی ایرانی)، و رویکرد غیرتکنیکی (فعالیت‌مدار، رضوی و همکاران،۱۴۰۰) را برجسته کرد. عناصر شامل اهداف (تربیت دینی)، محتوا (بومی-جمعیتی)، اجرا (مشارکتی) و ارزشیابی (مداوم) هستند. بنابراین الگو باید جامع و پویا باشد تا آسیب‌ها را به فرصت‌های رشد تبدیل کند، با تأکید بر اصول اسلامی برای تقویت منزلت معلمان. همچنین ویژگی‌ها باید عملی و فرهنگی باشند تا الگو مؤثر واقع شود.

در زمینه بحث و تبیین نتایج سوال اصلی (الگوهای برنامه درسی ایرانی-اسلامی در آسیب‌های دانش معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی چگونه تبیین شده و الگوی مناسب آن کدام است؟)؛ باید اظهار کرد که جهت پاسخ به سوال اصلی پژوهش، نتایج چنین نشان می‌دهند:

۱. تبیین الگوهای برنامه درسی ایرانی-اسلامی در آسیب‌های دانش معلمان

آسیب‌ها در سه حوزه شناسایی شده‌اند:

شناختی: ناآگاهی از روش‌های تدریس نوین، فقدان دانش نظری و عملی، و ناتوانی در طراحی مسائل واقعی.

عاطفی: استرس، فرسودگی شغلی، کاهش انگیزه و منزلت اجتماعی.

روانی-حرکتی: کمبود مهارت‌های عملی در مدیریت کلاس، چالش‌های محتوایی، و ناتوانی در سازماندهی فعالیت‌های آموزشی.

این آسیب‌ها تحت تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی (سن، جنسیت، سطح تحصیلات، سابقه خدمت، و منطقه جغرافیایی) قرار دارند.

وضعیت فعلی برنامه‌های درسی: برنامه‌ها عمدتاً یکسان، غیرمنعطف و بدون توجه به ویژگی‌های جمعیتی طراحی شده‌اند. در نتیجه با نیازهای واقعی معلمان هماهنگ نیستند.

۲. مؤلفه‌های اساسی الگو

بر اساس یافته‌ها، عناصر اصلی الگوی پیشنهادی در سه بخش شکل گرفته‌اند:

شناختی: محتوای بومی، ادغام معارف اسلامی، کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای مداوم، و ارزشیابی علمی مبتنی بر مدل‌های پیشرفته.

عاطفی: مهارت‌های مدیریت استرس، تقویت انگیزه شغلی، و حمایت روانی-اجتماعی.

روانی-حرکتی: آموزش مهارت‌های عملی و ارتباطی، مدیریت کلاس، و برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای.

۳. الگوی پارادایمی پیشنهادی

در پژوهش حاضر، الگوی نهایی در قالب یک الگوی پارادایمی (چهار مرحله‌ای) ارائه گردید:

اهداف: جهت‌گیری توحیدی، ارتقای صلاحیت حرفه‌ای، و منزلت اجتماعی معلمان.

طراحی: محتوای بومی و اسلامی، توجه به متغیرهای جمعیتی، و روش‌های یادگیری تعاملی.

اجرا: مشارکت فعال معلمان، انعطاف‌پذیری در شرایط گوناگون، و آموزش‌های ضمن خدمت.

ارزشیابی: سنجش پویا، و استفاده از شاخص‌های علمی برای بررسی کیفیت یاددهی-یادگیری.

ویژگی کلیدی الگو: انعطاف‌پذیری و سفارشی‌سازی بر اساس متغیرهای جمعیتی (غیرخطی و پاسخگو به تفاوت‌ها)

بنابراین می‌توان گفت که الگوی مناسب، همان الگوی پارادایمی ایرانی-اسلامی است که بر پایه **ارزش‌های توحیدی، انعطاف‌پذیری، بومی‌سازی** و **توجه به متغیرهای جمعیتی** طراحی شده باشد. این الگو قادر است ضمن کاهش آسیب‌های دانش معلمان در ابعاد شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی، کیفیت آموزش را ارتقا دهد و به توسعه پایدار آموزشی منجر شود. همچنین الگوی پیشنهادی مناسب‌ترین است زیرا **بومی** و **پاسخگو به نیازهای ایرانی- اسلامی** است و می‌تواند به **توسعه پایدار آموزشی** کمک کند.

در این پژوهش، با توجه به نتایج بدست آمده، پیشنهاداتی ارائه می‌گردد:

۱.**طراحی برنامه‌های آموزشی شخصی‌سازی‌شده**: وزارت آموزش و پرورش باید برنامه‌های ضمن خدمت را بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی (مانند سن و جنسیت) سفارشی کند. برای مثال، برای معلمان مسن‌تر، تمرکز بر حوزه روانی- حرکتی با آموزش‌های عملی کم‌فشار؛ و برای

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

زنان، حمایت‌های عاطفی مانند مشاوره‌های خانوادگی. این می‌تواند ترک خدمت را کاهش دهد (مانند هیل، ۲۰۱۹).

۲. **ادغام ارزش‌های ایرانی-اسلامی در برنامه درسی**: برنامه‌ها باید محتوای بومی (مانند تربیت توحیدی) را شامل شوند تا آسیب‌های فرهنگی را کاهش دهند مثل: دوره‌های آموزشی با تمرکز بر اخلاق حرفه‌ای (قراملکی، ۱۳۹۷) برای معلمان مناطق محروم.

۳. **بهبود حمایت‌های سازمانی:** مدارس باید منابع (تجهیزات و فناوری) را افزایش دهند و سیستم‌های ارزشیابی مستمر راه‌اندازی کنند تا استرس شغلی مدیریت شود (هارمسن و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین، سیاست‌های جبران خدمت بر اساس درآمد و سابقه تنظیم شود.

۴. **اجرای مدل SEM در ارزیابی:** از مدل معادلات ساختاری برای نظارت مداوم بر آسیب‌ها استفاده شود تا برنامه‌ها پویا بمانند.

۵. **والدین و جامعه:** افزایش مشارکت برای کاهش فشار عاطفی معلمان.

۶. **برگزاری کارگاه‌های ضمن خدمت برای کاهش آسیب‌ها**: مانند آموزش فناوری برای معلمان مسن‌تر.

ضمنا به پژوهشگران جهت مطالعات آتی پیشنهاد می-گردد:

۱. آزمون الگو در مقاطع دیگر (متوسطه) یا مقایسه تطبیقی با کشورهای اسلامی صورت گیرد.

۲. نظریه‌پردازان به گسترش مفهوم "آسیب دانش" با چارچوب توحیدی برای ادبیات برنامه درسی اسلامی بپردازند.

این مطالعه در حین انجام با محدودیت‌هایی مواجه شد از جمله: ۱. **محدودیت نمونه:** تمرکز بر معلمان دوره ابتدایی در شهرهای بزرگ ایران، که تعمیم به مناطق روستایی یا اقلیت‌های قومی را محدود می‌کند. ۲. **ابزار:** مصاحبه ممکن است تحت تأثیر پاسخ‌دهی (اجتماعی) قرار گیرد. ۳. **زمینه:** تغییرات سیاستی پس از ۱۴۰۲ (مانند اصلاحات سند تحول) ممکن است یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد.

پی نوشت ها

1. Rationalism
2. Activity centered

References

Asbat Tabari, E., Nurian, M., & Domsaz, K. (2021). Teachers' knowledge and pedagogical competencies (in Persian). *Research in Curriculum Planning*, 18(44), 71-95.

Barghi, E., & Ghasabzadeh, J. (2020). Cultural needs assessment of students at Shahid Madani University of Azerbaijan (Tabriz). *Journal of Culture and Health Promotion (Academy of Medical Sciences of the Islamic Republic of Iran)*, 4(4), 532-542. (In Persian).

Bakrizadeh, A., et al. (2022). *Curriculum Planning Based on Islamic Values*. SAMT Publications. (In Persian).

Jahani, J., Mohammadi, M., Shafiei Sarestani, M., & Marzouqi, R. (2021). Designing a content model for teaching ethical competencies to students in the higher education system. *Biannual Journal of Curriculum Studies in Higher Education*, 12(23), 287-319. (In Persian).

Rezaei, M., & Pourpanahi, A. (2023). Investigating the effect of improving teachers' professional ethics on students' academic progress. *Sixth International Conference on Psychology, Educational Sciences and Social Studies*, Hamadan. (In Persian).

Razavi, S. M. H., Alavi, S. H., Laghmani, M., & Zabihi, E. (2021). Designing a student health system with an emphasis on sports activities. *Journal of Sports Management and Motor Behavior*, 17(33), 81-96. (In Persian).

Zamandi, A. A., Hassani, M., & Ghalavandi, H. (2023). Identifying components of professional ethics in university education. *Research in Education*, 1(2), 95-114. (In Persian).

Atabati, E., Abedi, F., Vandsadeghpour, A., Farokhfāl, K., & Bahrami, A. (2021). The role of art in medical education from the perspective of students at Birjand University of Medical Sciences (in Persian). *Journal of Neyshabur School of Medical Sciences*, 8(3), 28-38.

Fazeli, A., & Mehrmohammadi, M. (2015). The nature of teaching knowledge and teachers' knowledge: A comparison of Shulman and Fenstermacher's views. *Research Journal of Education and Training*, 5(1), 30-46. (In Persian).

Fathi Vajargah, K. (2006). *In-service training planning for employees.* SAMT Publications. (In Persian).

Gharamaleki, A. F. (2018). *An introduction to professional ethics*. Industrial Management Organization Publications. (In Persian)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]

Karami, Z. (2021). Islamic lifestyle in primary school curriculum. *Educational Sciences from an Islamic Perspective*, 9(17), 93-133. (In Persian).

Motavasseli, E., Nowroozi, M., & Hassani, Z. (2022). Cultural needs assessment of international students at Tehran University of Medical Sciences. *Scientific Quarterly of Intercultural Studies*, 17(51), 33-62. (In Persian).

Hejbarian, H., & Mohammad Rezaei, A. (2023). Investigating factors affecting the job challenges of teachers in Tehran and demographic variables affecting it. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2). (In Persian).

Brember, I., Brown, M., & Ralph, S. (2002). Gender-related causes of stress in trainee teachers on teaching practice in the School of Education, University of Manchester, UK. Westmister Studies in Education, 25(2), 175-186.

Day, C., Sammons, P., Gu, Q. Kington, A. & Stobart, G. (2009). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plaubong, & S. Rolls (Eds), Teachers' career trajectories and work lives (pp. 49-70). New York: Springer.

Farmer, D. (2020). Teacher Attrition: The Impacts of Stress. Delta Kappa Gamma Bulletin, 87(1), 41-50.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching ehavior and attrition. Teachers and Teaching, 24(6), 626-643.

Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': Special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, *24*(3), 348-365.

Hill, K. (2019). Where Have All the Teachers Gone? A Look at Teacher Attrition in the US.

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(1), 183-197.

Mondal, J. Shresha, S., & Bhaila, A. (2011). School Teachers: Job Stress and Job Satisfaction, Kaski, Nepal. International Journal of Occupational Safety and Health, 1. 27-33.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOI: 10.52547/joec.25.4.73]