

Analysis of the Deficiencies Affecting the Lack of Use of Lesson Plans by Primary School Teachers

Maryam Esfahani 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Accepted: 01/08/2025

Received: 26/06/2025

ISSN: 2476-5783

eISSN: 2476-5791

Abstract

The aim of this study was to analyze the deficiencies affecting the lack of use of lesson plans by primary school teachers in Qazvin province. The research was conducted using thematic analysis (Brown and Clark, 2006). In order to collect data, semi-structured interviews were used with 20 teachers working in primary schools in Qazvin province. Data analysis was conducted in three steps during the coding process using MAXQDA software. In the first step, the initial codes (basic themes) were extracted based on the evidence, and in the next step, we categorized them to obtain organizing themes, and in the final step, we grouped them around the main axis and extracted overarching themes. The overarching themes in the present study showed that the deficiencies affecting the lack of use of lesson plans by teachers are embedded in three general axes: individual (psychological), organizational, and educational. Motivational and participation challenges, lack of skills and familiarity with new methods, lack of educational knowledge and understanding, environmental and structural limitations, content and program pressure, lack of support and coordination of the educational system, and cultural differences and developmental characteristics were identified as deficiencies affecting the lack of use of lesson plans. Data analysis shows that improving educational conditions, strengthening managerial and financial support, and redesigning educational courses to suit teachers' needs can pave the way for effective implementation of lesson plans and improving the quality of teaching in primary schools.

Keywords: Primary Teachers, Curriculum Development, Lesson Plan, Failure.

– Corresponding Author: esfahani.m.9096@cfu.ac.ir

How to Cite: Esfahani, M. (2024). Analysis of the Deficiencies Affecting the Lack of Use of Lesson Plans by Primary School Teachers, *Qualitative Research in Curriculum*, 6(18), 1-25. DOI: 10.22054/jti.2024.76119.1406



واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی

استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مریم اصفهانی *

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی استان قزوین است. پژوهش به روش تحلیل مضمون (براون و کلارک، ۲۰۰۶) انجام شد. به منظور گردآوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۰ آموزگار شاغل در مدارس ابتدایی استان قزوین استفاده شده است. تحلیل داده‌ها در فرایند کدگذاری با کمک نرم‌افزار MAXQDA در سه گام انجام شد. در گام اول کدهای اولیه (مضامین پایه) بر پایه شواهد استخراج شد و در گام بعدی با دسته‌بندی آنها به مضامین سازمان‌دهنده دست یافتیم و در گام آخر آنها را حول محور اصلی جمع کرده و مضامین فراگیر را استخراج کردیم. مضامین فراگیر در پژوهش حاضر نشان دادند که نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران در سه محور کلی فردی (روان‌شناختی)، سازمانی و آموزشی تعبیه می‌شود. چالش‌های انگیزشی و مشارکت، کمبود مهارت‌ها و آشنایی با روش‌های نوین، کمبود دانش و شناخت آموزشی، محدودیت‌های محیطی و ساختاری، فشار محتوا و برنامه، عدم حمایت و هماهنگی سیستم آموزشی و تفاوت‌های فرهنگی و ویژگی‌های رشدی به عنوان نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس شناخته شدند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که بهبود شرایط آموزشی، تقویت حمایت‌های مدیریتی و مالی و بازطراحی دوره‌های آموزشی متناسب با نیازهای معلمان می‌تواند زمینه‌ساز به کارگیری اثربخش طرح درس و ارتقای کیفیت تدریس در دوره ابتدایی شود.

کلیدواژه‌ها: آموزگاران دوره ابتدایی، برنامه‌ریزی درسی، طرح درس، نارسایی.

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یکی از مؤلفه‌های حیاتی توسعه جامعه، نقش بسیاری در شکل‌گیری آینده افراد و پیشرفت جامعه ایفا می‌کند (نیلاش، ۱۴۰۲). در حقیقت عملکرد مدارس هر کشوری و نتایج حاصل از آن مبین برنامه‌ها و خط‌مشی‌ها و میزان کارایی و بهره‌وری آموزش و پرورش آن کشور است (برخوردار، ۱۴۰۳). آموزش فرایند دو طرفه آموزش و یادگیری است که نقش مهمی در آموزش و پرورش دارد و هدف اصلی آموزش و پرورش تفهیم مطالب و محتوای برنامه درسی به دانش‌آموزان است (جدیدی محمدآبادی و همکاران، ۱۴۰۳). در حقیقت هدف نظام‌های آموزشی ایجاد تغییرات مثبت در اندیشه‌ها، شناخت‌ها و رفتار انسان است (برهنه و کیانی، ۱۴۰۰). هنگامی که سخن از آموزش و پرورش به میان می‌آید، اغلب مفاهیمی چون معلم، دانش‌آموز، تدریس و به صورت تخصصی برخورداری معلم از طرح و نقشه مدون به منظور تدریس اثربخش، بیش از سایر متغیرها نمایان می‌شود (مرتضوی زاده و همکاران، ۱۴۰۳).

در آموزش و پرورش نقش نیروی انسانی به خصوص معلم از مهم‌ترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی تربیت به شمار می‌آید (ملازاده سورکی و همکاران، ۱۴۰۳). موفقیت هر نظام آموزشی به میزان قابل توجهی به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان وابسته است (آذین و همکاران، ۱۴۰۳). تدریس به عنوان یک رویکرد هنری زیبا شنا سانه (حبیبی، ۱۴۰۳) و یکی از حرفه‌های اثرگذار همواره بستر مهمی برای بروز و ظهور خلاقیت حرفه‌ای و فردی معلمان، بوده است (طباطبائی و اصفهانی، ۱۴۰۳). به تعبیری دیگر، تدریس جریان متحول، متغیر، سیال و پیچیده یادگیری است و دارای سه مهارت کلیدی روش‌های تدریس، مدیریت کلاس درس و طرح درس می‌شود. یکی از مسائل مهم نظام‌های آموزشی در سراسر جهان مساله روش تدریس و یکی از مهمترین مسائل روش تدریس، طرح درس است (اصفهانی و مظفری، ۱۴۰۳) و بر اساس طرح درس است که معلم می‌تواند به صورت دقیق جریان شکل‌گیری یادگیری را مورد پایش و ارزشیابی قرار دهد (آقا زاده و نقی زاده، ۱۳۹۷). در حقیقت طرح درس، طرح آموزش^۱ است و نقش

1. instruction.

اساسی در شکل‌گیری یادگیری دارد (Farhang et al., 2023). یک طرح درس ساختارمند، سنگ بنای آموزش مؤثر است و نشان داده شده است که بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Acquah et al., 2024).

از منظر نظریه طراحی آموزشی گانیه و بریگز (۱۹۷۰)، که یکی از الگوهای مبتنی بر نظریه شناختی است، طرح درس به عنوان راهبرد سازماندهی رویدادهای آموزشی، شرط لازم برای تحقق یادگیری سلسله‌مراتبی است (نوروزی و رضوی، ۱۴۰۲). همچنین چارچوب مدل^۱ TPACK که برای اولین بار توسط پژوهشگران آموزشی^۲ می‌شرا^۳ و کوهرل^۴ و در سال ۲۰۰۶ معرفی شد، ادغام سه عنصر دانش محتوا^۴، دانش آموزشی^۵ و دانش فنی^۶ در طرح درس را عامل کلیدی در تدریس اثربخش مطرح می‌کنند. با این حال به نظر می‌رسد عدم درک کامل، عمیق و نظام‌مند از این مبانی از دلایل عمده عدم به کارگیری شایسته طرح درس است.

سناریونویسی آموزشی، از مباحثی است که به‌رغم قدمت چهار دهه‌ای خود در حوزه علوم تربیتی، هنوز در نظام آموزشی ما به جایگاه شایسته خود دست نیافته است. معلمی که فاقد طرح درس و سناریو است، بی‌برنامه است، وقت خود و دانش‌آموزان را تلف می‌کند و نخواهد توانست به گونه‌ای مؤثر دانش‌آموزان را به‌سوی هدف‌های رفتاری کتاب‌های درسی و در مقیاس کلان‌تر به هدف‌های کلی آموزشی و پرورشی برنامه درسی هدایت کند. فلسفه وجودی طرح درس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های حرفه‌ای معلمی در این نهفته است که معلم در عمل، تدریس خویش را به‌طور نظام‌دار و طراحی شده اجرا نماید و فعالیت‌های او سازمان‌یافتگی خاصی پیدا نماید (ملکی، ۱۴۰۰: ۳).

آموزش ابتدایی اولین مرحله آموزش عمومی محسوب می‌شود. از آنجایی که برخی خانواده‌ها از امکانات مادی و فرهنگی کافی برای شروع به تحصیل در کودکان‌شان محروم

1. Technological Pedagogical and Content Knowledge

2. Punya Mishra

3. Matthew Koehler

4. CK

5. PK

6. TK

واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی؛ اصفهانی | ۵

هستند، آموزش ابتدایی نابرابری‌های فرهنگی را کاهش می‌دهد، کودکان را برای مقاطع بالاتر آماده می‌کند و تا زمانی که از نظر کمی و کیفی در سطح بالاتری ارائه شود، افت تحصیلی و ترک تحصیل در مقاطع بعدی کمتر خواهد بود (محمدي و صفري، ۱۴۰۱).

از سویی دیگر نیاز به حرکت کیفی به سمت آموزش‌های بهینه و کارآمد در نظام‌های تعلیم و تربیت امری بدیهی و ضروری به شمار می‌رود؛ زیرا یکی از عوامل مهم پیشرفت و توسعه هر جامعه‌ای، به‌طور کلی منابع و نیروی انسانی و چگونگی تربیت آنها است (غلامپوریوسفده و عبدالحی، ۱۳۹۹). در حقیقت، در عصر حاضر اصلاح کیفیت و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ضامن اصلاح کیفیت آموزش و پرورش خواهد بود (بازدار قمچی قیه و همکاران، ۱۳۹۹). طرح درس یا سناریوی آموزشی بر لزوم استفاده از سازمان‌دهی در امر آموزش و یادگیری تأکید دارد. همچنین طرح درس به شکل امروزی آن، توسط روان‌شناسان برجسته حوزه آموزش و پرورش شکل گرفته است (برهنه و کیانی، ۱۴۰۰).

در اهمیت و ضرورت داشتن طرح درس و برنامه‌ریزی قبل از آموزش، صاحب‌نظران تأکید بسیار دارند. طرح درس یک طرح کلی ساختاریافته است که به‌عنوان یک طرح برای تدریس عمل می‌کند و شامل محتوا، روش، هدف‌ها و فرایندها برای دستیابی به هدف‌های قابل اندازه‌گیری است (Sharma, 2022). طرح درس موجب می‌شود که معلم، فعالیت‌های ضروری آموزشی را به ترتیب و یکی پس از دیگری در مراحل و زمان‌های مشخص و به شیوه‌ای منطقی پیش ببرد و نتایج حاصل از آن را برای تدریس در مراحل بعدی آموزش مورد استفاده قرار دهد (مرتضوی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۳).

باتوجه به تأکید صریح استناد بالادستی بر لزوم استفاده مؤثر از طرح درس، مطالعات میدانی مبین این حقیقت هستند که درصد قابل توجهی از آموزگاران، از اجرای نظام‌مند طرح درس اجتناب می‌ورزند (غلامی، ۱۴۰۱) این در حالی است که مطالعات و شواهد بین‌المللی اثربخشی طرح درس را در اثربخشی آموزش و به پیوست آن بهبود یادگیری دانش‌آموزان و کمک به کاهش شکاف آموزشی تأیید می‌کنند (UNESCO, 2021). این

تناقض، لزوم واکاوی علل نارسایی‌ها را آشکار می‌سازد.

بنابراین با توجه به نقش ضروری طرح درس در بهبود فرایند یادگیری و به تبع آن نقش حیاتی آموزگاران در شکل‌دهی پایه‌های یادگیری دانش‌آموزان، پژوهش حاضر به دنبال واکاوی عمیق موانع مؤثر بر عدم به کارگیری طرح درس توسط آموزگاران استان قزوین است. این انتخاب با تمرکز بر نتایج دو پژوهش بومی اخیر در این استان که هر دو بر وجود نارسایی‌های ساختاری و اجرایی در نظام برنامه‌ریزی آموزشی قزوین تأکید دارند، صورت گرفته است. پژوهش اول (رحیمی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۳) به مدل‌سازی معادلات ساختاری اعتباربخشی برنامه آموزشی نیروی انسانی آموزش و پرورش استان قزوین پرداخته و مبین این حقیقت است که مؤلفه‌های برنامه‌های آموزشی این استان فاقد انعطاف‌پذیری و ارتباط دوسویه لازم هستند. پژوهش دوم (اکبری و پور مهدی، ۱۳۹۷) نیز به شناسایی شایستگی‌های مدیران متوسطه در آموزش و پرورش شهر قزوین پرداختند و بیان کردند که مهارت انسانی، مهارت فنی، مهارت ادراکی، مهارت تشخیصی، مهارت ارتباطی، مهارت تصمیم‌گیری، مهارت مدیریت زمان شاخصه‌ای کلیدی شایستگی مدیران متوسطه در آموزش و پرورش (شهر قزوین) است. در راستای پژوهش‌های مطرح شده (رجبی و همکاران، ۱۴۰۱) با تمرکز بر اداره آموزش و پرورش استان قزوین، پیشنهادی در راستای تدوین الگوی مدیریت مشارکتی مبتنی بر جمع‌سپاری را به عنوان یک راهکار بهبود مدیریتی ارائه نموده است. گذری بر این پژوهش‌ها و جوب بازنگری عملکرد در سطح خرد (عملکرد آموزگاران در حیطه استفاده از طرح درس) در نظام آموزشی قزوین را نمایان می‌کند.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند توأم با ارائه راهکارهای عملی به سیاست‌گذاران آموزشی در طراحی و اجرای برنامه‌های تربیت معلم و مسئولان مدارس در نظارت بر فرایند تدریس کمک کند. همچنین، نتایج این پژوهش می‌تواند مبنایی برای بازنگری در شیوه‌های آموزش طرح درس نویسی در مراکز آموزشی تحت نظر آموزش و پرورش باشد.

پیشینه پژوهش

مرتضوی‌زاده و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با موضوع مقایسه ساختار و عناصر اصلی طرح درس در منابع منتخب بین‌المللی روش تدریس با منابع منتخب روش تدریس در ایران با رویکرد توصیفی تحلیلی به این نتیجه دست یافتند که ساختار و عناصر طرح درس در ایران بیشتر خطی است و فرایند طولانی‌تری نسبت به طرح درس در کشورهای منتخب دارد. این عامل فرایند طراحی و اجرای طرح درس را پیچیده‌تر می‌کند. شباهت‌ها بیش‌تر در عناصر، مواد و منابع، هدف‌های رفتاری و ارائه درس می‌باشد. این پژوهش با مقایسه و نقد و بررسی الگوهای رایج، الگویی با مشخصات غیرخطی، پویا، مارپیچی و فرارونده پیشنهاد می‌کند. در این الگو، افزون بر حفظ نقاط قوت طرح درس‌های رایج جهانی، سعی شده است تا نقاط ضعف آن الگوها نیز برطرف شود. غفوری (۱۴۰۳) پژوهشی را با هدف واکاوی تجربه زیسته دبیران کار و فناوری استان خوزستان از تدوین و استفاده از طرح درس اطلاع‌نگاشت بر اساس رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسانه انجام داده است. طبق نتایج به دست آمده، استفاده از طرح درس اینفوگرافیک، امکان مرور سریع یک موضوع، توضیح فرآیندهای پیچیده، نمایش یافته‌ها، مقایسه و در مقابل هم قرار دادن گزینه‌های مختلف و افزایش آگاهی مخاطبان در خصوص یک موضوع خاص را در پی دارد. فناوری ابزارهای یادگیری مانند چند رسانه‌ای باعث می‌شود دانش‌آموزان در یادگیری درگیر شوند و با علاقه یاد بگیرند؛ نتایج به صورت مدل و همچنین روایت گونه گزارش شد. خالق‌خواه (۱۴۰۳) پژوهشی با عنوان شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی تدریس معلمان ابتدایی شهرستان سرعین: مطالعه مبتنی بر داده بنیاد انجام داد. داده‌های گردآوری شده با نرم افزار MAXQDA ۲۰۲۰ کد گذاری شدند. در کل، از داده‌ها ۹ مقوله و ۵۸ کد استخراج شدند. مقوله‌های اصلی پژوهش عبارت بودند از شناسایی و حل مشکل، تهیه طرح درس، ایجاد جو یادگیری مشارکتی (تیمی)، ارزشیابی کیفی توصیفی به شیوه منصفانه، ایجاد جو مثبت در کلاس، مدیریت زمان کلاسی، بهره‌گیری از تقویت‌کننده‌های مثبت، ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی معلم و ویژگی‌های تخصصی معلم. در نهایت پژوهشگر بیان می‌کند

که نتایج پژوهش و الگوی ارائه شده در این پژوهش می‌تواند نقشه راه مناسبی برای اثر بخش نمودن تدریس در کلاس درس توسط معلمان باشد. فاضلی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی دلایل عدم استفاده از طرح درس توسط دبیران و معلمان آموزش و پرورش شهرستان بهبهان پرداختند. نتایج پژوهش مهم‌ترین دلایل عدم استفاده از طرح درس را به شرح ذیل نشان می‌دهد: عدم اعتقاد به نقش طرح درس در بالا بردن کیفیت تدریس و یادگیری، تنوع کتاب‌های تدریس شده توسط یک معلم، تکراری بودن بودن مطالب برای دبیران مجرب، اجباری بودن آن از طرف مقامات بالاتر، پیش پا افتاده بودن برخی از عناصر طرح درس مثل حضور و غیاب، عدم اعتقاد به ساختار طرح درس. مطالعه عمومی و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان فراهم نمودن اطلاعات جامع جهت استفاده در عرصه آموزش علوم پزشکی، با بهره‌گیری از ضوابط مرور ساختاریافته، به بررسی وضعیت تدوین طرح درس و موانع موجود پرداخته است. نتایج نشان داد که کیفیت بیش از نیمی از طرح درس‌ها در وضعیت متوسط قرار داشتند، بیشترین کاستی‌ها مربوط به هدف‌های جزئی و رفتاری، شیوه ارزشیابی، وسیله کمک آموزشی و نحوه استفاده از آن بود. ارائه طرح درس در کلاس در وضعیت مطلوبی قرار نداشت، اکثر اعضای هیئت علمی با تدوین طرح درس پیش از شروع دوره آموزشی موافق بودند؛ ولی حجم کار زیاد، محدودیت وسایل و امکانات آموزشی، زیاد بودن تعداد دانشجویان را مانع تهیه درس می‌دانستند.

سانچز (۲۰۲۴) در پژوهش خود مواردی مانند بازخورد ناکافی و منابع ناکافی را به عنوان دلایلی که معلمان در دوران خدمت خود، در برنامه ریزی درس با مشکلات مواجه می‌شوند، شناسایی کرد که ممکن است موجب عدم استفاده موثر معلمان از طرح درس در عمل شود.

علم (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان موانع استفاده و تهیه طرح درس معلمان مدارس متوسطه در بنگلادش بیان کردند که برنامه‌ریزی درسی مؤثر، روح تدریس مؤثر است. برای دستیابی به آموزش با کیفیت، یک طرح درس مؤثر ضروری است. نویسندگان، هدف اصلی این مطالعه را بررسی موانع استفاده و تهیه طرح درس و بررسی اینکه چرا معلمان

واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی؛ اصفهانی | ۹

دوره متوسطه در بنگلادش از طرح درس در تدریس خود استفاده نمی‌کنند، بیان نمودند. در این مطالعه، از یک پرسش‌نامه برای گردآوری داده‌های اولیه از معلمان دوره متوسطه در بنگلادش استفاده شد تا تصویر دقیقی از تهیه و استفاده از طرح درس در تدریس آنها نشان داده شود. این مطالعه نشان می‌دهد که همه معلمان موافق تهیه طرح درس هستند، اما تعداد قابل توجهی از معلمان طرح درس را برای کلاس‌های بیشتر در روز تهیه نمی‌کنند و برخی از معلمان بیان می‌کنند که اگر از طرح درس در کلاس‌ها استفاده کنند، برنامه درسی را به موقع تکمیل نخواهند کرد. بر اساس یافته‌های پژوهش، برخی توصیه‌ها نیز در این مقاله برای مقابله با این موانع برای دستیابی به یک آموزش پربار گنجانده شده است.

با توجه به اهمیت ذکر شده و بررسی پیشینه پژوهش، لازم است که با یک دیدی متفاوت به بررسی نارسایی‌ها و عوامل موجود مؤثر بر عدم به کارگیری طرح درس در نظام آموزشی نگریسته شود، لذا در پژوهش حاضر با استفاده از مطالعات توصیفی و تحلیلی، درصدد پاسخ به سؤال پژوهشی زیر هستیم:

نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران استان قزوین کدام‌اند؟

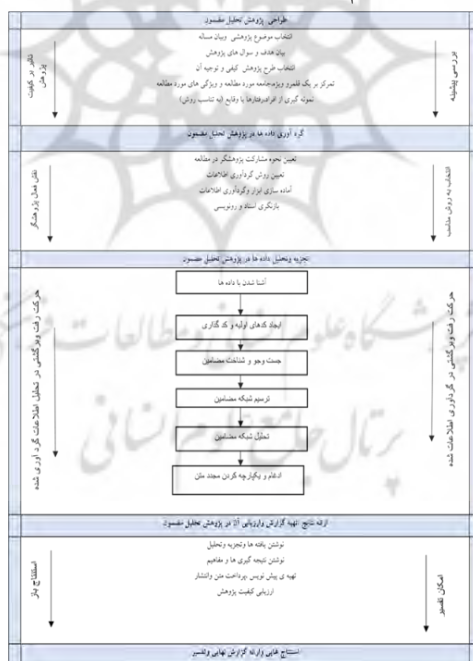
روش^۱

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی است. فلسفه پژوهش از نوع تفسیری، رویکرد توسعه نظریه در پژوهش از نوع استقرایی، افق زمانی پژوهش از نوع مقطعی (بازه زمانی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴) و جامعه پژوهش شامل آموزگاران شاغل در مدارس دوره ابتدایی استان قزوین بودند که نمونه پژوهشی دربرگیرنده ۲۰ آموزگار بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند و با در نظر گرفتن ملاک‌هایی مانند سابقه کاری، موقعیت اجرایی، تنوع در ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، در دسترس بودن مصاحبه شونده و تمایل به همکاری و به صورت داوطلبانه صورت گرفت و افراد نمونه با ابزار مصاحبه و تا رسیدن به حد اشباع نظری در فرایند پژوهش همکاری داشته‌اند.

در شیوه گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته تا رسیدن به مرحله اشباع نظری استفاده شده است که سؤالات مصاحبه بعد از تأیید دو تن از متخصصان این حوزه، به صورت حضوری با آموزگاران استان قزوین که تمایل به شرکت در مصاحبه را داشتند انجام شده است. مصاحبه‌ها ضبط شده و زمان انجام هر مصاحبه ۳۰ تا ۴۰ دقیقه به طول انجامید.

انتخاب روش شناختی پژوهش از نوع کیفی و راهبرد پژوهش از نوع تحلیل مضمون (براون و کلارک، ۲۰۰۶) بود بدین صورت که با بهره‌گیری از نرم افزار MAXQDA در گام اول کدهای اولیه (مضامین پایه) بر پایه‌ی شواهد، استخراج شد و در گام بعدی با دسته‌بندی آنها به مضامین سازمان‌دهنده دست یافتیم و در گام آخر آنها را حول محور اصلی جمع کرده و مضامین فراگیر را استخراج کردیم.

شکل ۱: مراحل انجام تحقیق با روش تحلیل مضمون (تحلیل تم)



جهت افزایش روایی پژوهش، از روش‌های بررسی توسط اعضاء مثلث‌سازی منابع داده‌ها

واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی؛ اصفهانی | ۱۱

بهره گرفته شد. در این روش، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان با سوابق و نقش‌های متفاوت، مشاهدات میدانی و اسناد و گزارش‌های سازمانی مرتبط با یکدیگر مقایسه شدند تا هماهنگی و اعتبار مضامین استخراج شده تضمین شود. همچنین، یافته‌ها توسط همکاران بازبینی شد و جهت رصد پایایی مصاحبه‌های انجام گرفته، از پایایی بازآزمون و روش توافق درون موضوعی استفاده شده است. در این بخش برای بررسی پایایی مصاحبه‌ها، از روش پایایی بازآزمون و روش پایایی توافق بین کدگذار استفاده شده است بدین صورت که در روش پایایی بازآزمون، از میان مصاحبه‌های انجام گرفته چند مصاحبه به عنوان نمونه انتخاب شده و هر کدام از آنها در یک فاصله زمانی مشخص توسط خود پژوهشگر، دو بار کدگذاری می‌شوند. سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی برای هر مصاحبه انتخابی با هم مقایسه می‌شوند. در هر کدام از مصاحبه‌های انتخابی، کدهایی که در دو فاصله زمانی با هم مشابه هستند، با عنوان کدهای توافق و کدهای غیرمشابه با عنوان کدهای عدم توافق مشخص می‌شوند. فرمول تخمین پایایی بین کدگذاری در دو فاصله زمانی بدین ترتیب است (خواستار، ۱۳۸۸):

$$\text{درصد پایایی بازآزمون} = \frac{2 \times \text{تعداد توافقات}}{\text{تعداد کل کدها} \times 100\%}$$

در پژوهش حاضر برای محاسبه اعتبار بازآزمون، از بین مصاحبه‌های انجام گرفته، تعداد ۲ مصاحبه انتخاب شده و هر کدام از آنها دو بار در یک فاصله زمانی ۲۰ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شده‌اند. نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در جدول زیر آمده است:

جدول ۱: محاسبه اعتبار بازآزمون

ردیف	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	اعتبار بازآزمون (درصد)
۱	۲۲	۹	۴	۹۲٪
۲	۲۴	۱۱	۲	۸۲٪
کل	۴۶	۲۰	۶	۸۷٪

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود تعداد کل گُدها در دو فاصله زمانی ۲۰ روزه برابر ۴۶، تعداد کل توافقات بین گُدها در این دو زمان برابر ۲۰ و تعداد کل عدم توافقات در این دو زمان برابر ۶ است. اعتبار بازآزمون مصاحبه‌های انجام گرفته در این پژوهش با استفاده از فرمول ذکر شده، برابر ۸۷ درصد است. با توجه به اینکه این میزان اعتبار بیشتر از ۶۰ درصد است اعتبار کدگذاری‌ها مورد تأیید است.

برای محاسبه پایایی مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، از یک دانشجوی دوره دکتری درخواست شد تا به‌عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در پژوهش مشارکت کند. آموزش‌ها و تکنیک‌های لازم جهت کدگذاری مصاحبه‌ها به ایشان انتقال داده شد (هر چند که خود ایشان با کدگذاری آشنایی داشتند). سپس پژوهشگر به همراه این فرد، تعداد چهار مصاحبه را کدگذاری نموده و درصد توافق درون موضوعی (توافق بین دو کدگذار) با استفاده از فرمول زیر محاسبه گردید:

$$= \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل گُدها}} \times 100\%$$

درصد توافق دو کدگذار

نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در جدول زیر آمده است:

جدول ۲: محاسبه اعتبار بین دو کدگذار

ردیف	تعداد کل گُدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	اعتبار بین دو کدگذار (درصد)
۱	۲۱	۹	۳	۸۴٪
۲	۱۹	۸	۳	۸۶٪
کل	۴۰	۱۷	۶	۸۵٪

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود تعداد کل گُدها که توسط پژوهشگر و همکار پژوهش به ثبت رسیده است برابر ۴۰، تعداد کل توافقات بین این گُدها ۱۷ و تعداد کل عدم توافقات بین این گُدها برابر ۶ است. اعتبار بین کدگذاران برای مصاحبه‌های

واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی؛ اصفهانی | ۱۳

انجام گرفته در این پژوهش با استفاده از فرمول ذکر شده برابر ۸۵ درصد محاسبه شده است. با توجه به اینکه این میزان اعتبار بیشتر از ۶۰ صدم است (Coyne 1997)، اعتبار کد گذاری‌ها مورد تأیید است و می‌توان ادعا کرد که میزان اعتبار تحلیل مصاحبه کنونی مناسب است. در جدول شماره ۳ مشخصات مصاحبه شونده‌ها (آموزگاران شاغل در مدارس دوره ابتدایی استان قزوین) بر اساس جنسیت، سابقه کار، تحصیلات و مدرک تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۳. مشخصات اطلاع رسانی‌ها

ردیف	جنسیت	سن	سابقه کار (سال)	تحصیلات	مدرک تحصیلی
۱	مذکر	۲۵	۱۵	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی
۲	مونت	۳۲	۵	کارشناسی	علوم تربیتی
۳	مذکر	۳۵	۲۵	کارشناسی	آموزش علوم تجربی
۴	مونت	۴۵	۲۳	دکتری تخصصی	علوم تربیتی
۵	مذکر	۴۷	۱۶	کارشناسی	علوم تربیتی
۶	مذکر	۲۴	۳۰	کارشناسی	علوم تربیتی
۷	مونت	۳۷	۱۰	کارشناسی ارشد	آموزش علوم تجربی
۸	مونت	۳۲	۲۵	کارشناسی	آموزش ریاضیات
۹	مونت	۳۵	۲۶	کارشناسی	علوم تربیتی
۱۰	مونت	۳۵	۲۶	کارشناسی	علوم تربیتی
۱۱	مونت	۳۱	۱۷	کارشناسی	آموزش ریاضیات
۱۲	مونت	۲۹	۲۲	کارشناسی	علوم تربیتی
۱۳	مذکر	۲۷	۲۰	کارشناسی	علوم تربیتی
۱۴	مونت	۴۵	۲۱	کارشناسی	آموزش علوم تجربی
۱۵	مذکر	۳۳	۱۱	کارشناسی	آموزش علوم تجربی
۱۶	مذکر	۳۶	۲۷	دکتری تخصصی	علوم تربیتی
۱۷	مونت	۳۵	۲۸	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی
۱۸	مذکر	۳۸	۲۲	کارشناسی	علوم تربیتی
۱۹	مذکر	۴۰	۲۶	کارشناسی	علوم تربیتی
۲۰	مذکر	۴۲	۲۵	کارشناسی	علوم تربیتی

یافته‌ها

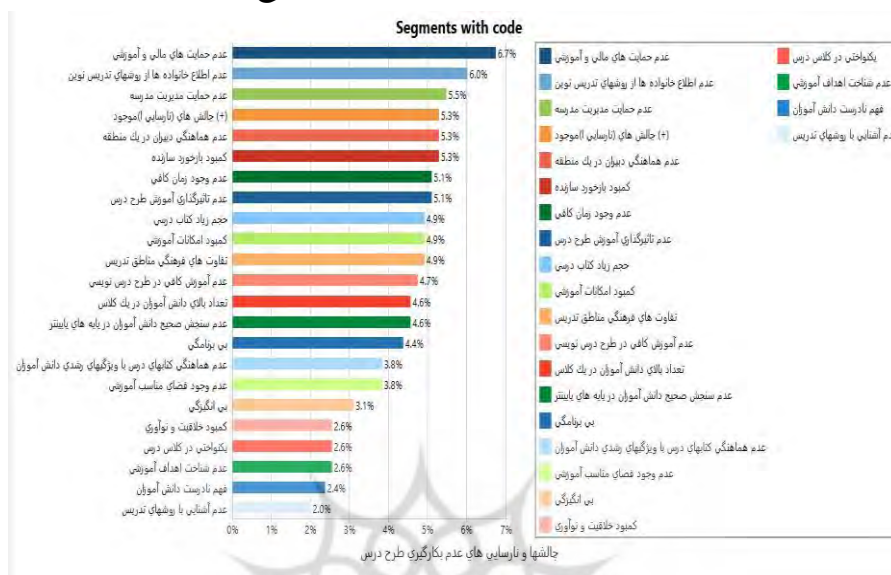
یافته‌های پژوهش کیفی در قالب مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر به همراه نمونه نقل‌قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان یا داده‌های اولیه توضیح داده می‌شوند:

جدول ۴. نارسایی‌های بکارگیری طرح درس

شواهد	مضامین پایه	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
معلم بدون انگیزه تمایلی به طراحی و اجرای طرح درس ندارد.	بی‌انگیزگی معلم	انگیزه و رفتار معلم و دانش‌آموز	چالش‌های انگیزشی و مشارکت (فردی - روان‌شناختی)
بی‌تفاوتی دانش‌آموزان باعث کاهش انگیزه معلم می‌شود.	بی‌انگیزگی دانش‌آموزان		
معلم با روش‌های فعال و مشارکتی آشنا نیست و طرح درس مؤثر نمی‌تواند طراحی کند.	عدم آشنایی با روش‌های نوین تدریس	توانمندی تدریس و شناخت روش‌ها	کمبود مهارت‌ها و آشنایی با روش‌های نوین (فردی - روان‌شناختی)
معلمان فاقد خلاقیت، طرح درس را پیچیده و غیرقابل اجرا می‌بینند.	کمبود خلاقیت و نوآوری		
معلم بدون شناخت اهداف نمی‌تواند اجزای طرح درس را هدفمند تنظیم کند.	عدم شناخت اهداف آموزشی	اهداف و مفاهیم آموزشی	کمبود دانش و شناخت آموزشی (آموزشی)
دانش‌آموزان یادگیری را صرفاً دریافت اطلاعات می‌دانند و طرح درس بی‌اثر می‌شود.	فهم نادرست دانش‌آموزان		
کلاس‌های شلوغ مانع اجرای فعالیت‌های گروهی می‌شوند.	تعداد بالای دانش‌آموزان	فضا و منابع آموزشی	محدودیت‌های محیطی و ساختاری (سازمانی)
کمبود فضا و تجهیزات مانع اجرای فعالیت‌های طرح درس است.	فضای نامناسب آموزشی		
نبود وسایل کمک‌آموزشی باعث محدودیت در اجرای طرح درس می‌شود.	کمبود امکانات آموزشی		

شواهد	مضامین پایه	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر
معلم بدون برنامه فرصت و انگیزه طراحی طرح درس ندارد.	بی‌برنامگی معلمان	برنامه‌ریزی و حجم محتوا	فشار محتوا و برنامه (آموزشی)
فشار زمانی زیاد مانع اجرای دقیق طرح درس می‌شود.	حجم زیاد کتاب‌درسی		
معلمان فرصت اجرای فعالیت‌های متنوع طرح درس را ندارند.	عدم وجود زمان کافی		
مدیریت مدرسه اهمیت طرح درس را جدی نمی‌گیرد.	عدم حمایت مدیریت مدرسه	مدیریت، سیاست گذاری و هماهنگی	عدم حمایت و هماهنگی سیستم آموزشی (آموزشی)
نبود منابع مالی و آموزشی انگیزه معلمان را کاهش می‌دهد.	عدم حمایت‌های مالی و آموزشی		
نبود هماهنگی بین دبیران اجرای طرح درس را دشوار می‌کند.	عدم هماهنگی دبیران و برنامه‌ها		
اطلاعات ناکافی از توانایی دانش‌آموزان مانع طراحی طرح درس مناسب می‌شود.	عدم سنجش صحیح دانش‌آموزان در پایه های پایین		
محتوای طرح درس ممکن است با ارزش ها و سبک یادگیری دانش‌آموزان ناسازگار باشد.	تفاوت‌های فرهنگی مناطق	تطبیق محتوا با شرایط دانش‌آموز	تفاوت‌های فرهنگی و ویژگی‌های رشدی (فردی - روان‌شناختی)

شکل ۲: نمودار عناصر نارسا در استفاده از طرح درس

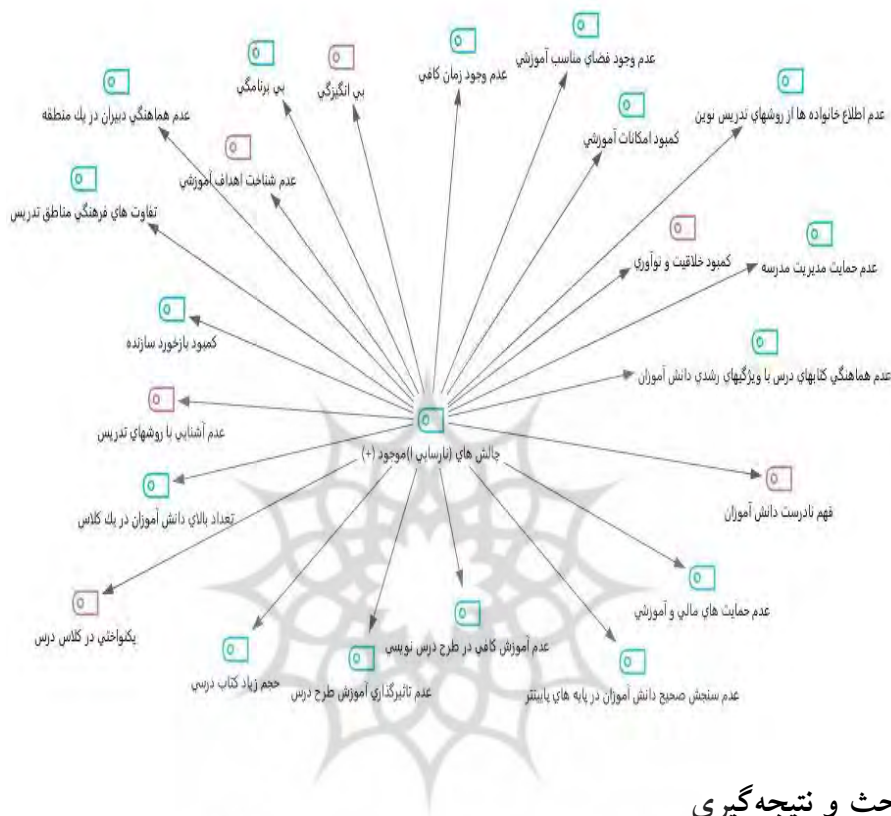


کدگذاری دور دوم (کدگذاری محوری)

کدگذاری دور دوم، مفهوم‌پردازی است و پژوهشگر با برقراری ارتباط بین سایر مقولات به مفاهیمی مستقل و انتزاعی دست می‌یابد (Johnson Burke. & Christensen, 2014). در سایر مکاتب که به همه راهبردهای پژوهش کیفی قابل تعمیم است، در کدگذاری دور دوم پژوهشگر به دنبال مفهوم‌پردازی و رسیدن از جزء به کل در یک رویکرد استدلالی استقرایی است. در این بخش پژوهشگر باید در هر راهبردی از اطلاعات جزء با رعایت قوانین کدگذاری به مفهوم و مفاهیمی انتزاعی و کلی دست یابد؛ بنابراین در ادامه مضامین حاصله به صورت خلاصه و دسته‌بندی شده ارائه می‌شود.

واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی: اصفهانی | ۱۷

شکل ۳. مفهوم پردازی چالش‌ها (نارسایی) ی بکارگیری طرح درس توسط آموزگاران ابتدایی استان قزوین در کد گذاری دور دوم (کد گذاری محوری)



بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر واکاوی نارسایی‌های موجود در عدم به‌کارگیری طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی استان قزوین بود. نتایج پژوهش نشان داد که آموزگاران شاغل در مدارس دوره ابتدایی استان قزوین مجموعه‌ای از عوامل را به‌عنوان موانع اصلی در به‌کارگیری طرح درس عنوان کردند. این موانع شامل: عدم حمایت‌های مالی و آموزشی، عدم اطلاع خانواده‌ها از روش‌های نوین تدریس، عدم حمایت مدیریت مدرسه، عدم هماهنگی دبیران در یک منطقه، کمبود بازخورد سازنده، عدم وجود زمان کافی، عدم تأثیرگذاری آموزش طرح درس، حجم زیاد کتاب درسی، کمبود امکانات آموزشی، تفاوت‌های فرهنگی مناطق تدریس، عدم آموزش کافی در طرح درس نویسی، تعداد بالای

دانش آموزان در یک کلاس، عدم سنجش صحیح دانش آموزان در پایه‌های پایین‌تر، بی‌برنامگی، عدم هماهنگی کتاب‌های درسی با ویژگی‌های رشدی دانش آموزان، عدم وجود فضای مناسب آموزشی و بی‌انگیزگی بود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های (خالق‌خواه، ۱۴۰۳)، (فاضلی و همکاران، ۱۴۰۰)، (Sanchez, 2024) و et al, (Alam 2018) هم جهت است.

نارسایی‌های عمده در حوزه آموزش و پرورش و به‌ویژه در اجرای طرح درس را می‌توان در سه محور کلی فردی - روان‌شناختی (مانند بی‌انگیزگی معلم)، سازمانی (مانند نبود حمایت مدیریتی)، یا آموزشی (مانند تراکم محتوای کتاب‌های درسی) تقسیم‌بندی کرد.

عوامل فردی - روان‌شناختی به ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه، خودکارآمدی و نگرش معلمان نسبت به تدریس مربوط می‌شود. نتایج پژوهش نمایان کرد که کاهش انگیزه شغلی، فرسودگی و مقاومت در برابر تغییر از عوامل اصلی بی‌توجهی به طرح درس هستند (محمدی و صفری، ۱۴۰۱) و کاهش انگیزه شغلی می‌تواند به افت کیفیت تدریس، افزایش غیبت، ترک خدمت و فرسودگی شغلی منجر شود (فرید و همکاران، ۱۴۰۴؛ هالاسی و پیکو^۱، ۲۰۲۴). در این زمینه طی فرایند مصاحبه، آموزگاران مطرح کردند که طرح درس نیازمند صرف زمان، انرژی ذهنی، و تعهد حرفه‌ای است. معلمی که دچار بی‌انگیزگی شده — به دلایلی مثل فشار کاری، نبود حمایت، یا احساس بی‌تأثیری در آموزش — معمولاً تمایلی به برنامه‌ریزی دقیق ندارد. او ممکن است تدریس را صرفاً به‌عنوان وظیفه‌ای روزمره ببیند و از ابزارهایی مثل طرح درس که نیازمند تلاش و نظم هستند، چشم‌پوشی کند. بنابراین، بی‌انگیزگی معلم یکی از دلایل اصلی عدم استفاده از طرح درس در مدارس است، چون انگیزه‌ی لازم برای طراحی و اجرای آن را ندارد. واکاوی نظریه‌های انگیزشی مانند سلسله مراتب مازلو و نظریه ای آر جی^۲ آلدرفر مبین این حقیقت است که در صورت عدم تحقق نیازهای اساسی (مانند حقوق مکفی با امنیت

1. Tóthpál-Halasi & Piko

2. ERG

شغلی) انگیزه آموزگاران در طراحی و اجرای شایسته طرح درس کاهش محسوس پیدا خواهد کرد. همچنین از سویی دیگر عدم توجه به نیازهای رشد و خودشکوفایی منجر به کاهش محسوس خلاقیت، نوآوری و انگیزه حرفه‌ای آموزگاران می‌شود. همچنین طبق نظریه ای آر جی آلدرفر، اگر معلمان در ارضای نیازهای رشد (مانند خلاقیت در تدریس یا مشارکت در طراحی برنامه‌های جدید) ناکام بمانند، ممکن است به نیازهای پایین‌تر مانند تعلق (رابطه با همکاران) یا حتی نیازهای زیستی (مانند کم‌کاری برای کاهش استرس) بازگردند. برای مثال، اگر سیستم آموزشی به معلمان اجازه ندهد در طراحی محتوای درسی مشارکت کنند، آنان ممکن است از تلاش برای بهبود طرح درس دست بکشند و صرفاً به روال عادی و کم‌کیفیت بسنده کنند. طرح‌های درس خشک و یکسان سازی شده ممکن است نیاز به شناخت و زیبایی (که در نسخه تکمیلی مازلو مطرح است) را در معلمان و دانش‌آموزان نادیده بگیرند. این امر باعث کاهش انگیزه و خلاقیت در تدریس می‌شود. همچنین، اگر طرح درس انعطاف‌پذیر نباشد، معلمان نمی‌توانند آن را با نیازهای فردی دانش‌آموزان تطبیق دهند که این امر به ناکامی در ارضای نیازهای تعلق و رشد طبق نظریه ای آر جی منجر می‌شود. مازلو و آلدرفر هر دو تأکید دارند که شرایط ایده‌آل اجتماعی و اقتصادی برای رسیدن به سطوح بالای انگیزش ضروری است. اگر معلمان احساس کنند نظام آموزشی ناعادلانه است (مثلاً طرح‌های درس تحمیلی بدون پشتیبانی منابع)، انگیزه آنان برای اجرای کیفی طرح‌ها کاهش می‌یابد. طبق نظریه آلدرفر، ناکامی در سطوح بالا (مثل عدم امکان نوآوری در تدریس) می‌تواند باعث بازگشت معلمان به تمرکز بر نیازهای پایه مانند امنیت شغلی یا روابط با همکاران شود، حتی اگر قبلاً این نیازها ارضا شده باشند؛ بنابراین عوامل انگیزشی در به کارگیری طرح درس توسط آموزگاران به‌طور کلی شامل افزایش و بهبود وضعیت حقوقی، مزایا و امکانات رفاهی؛ تشویق و ترغیب معلمان در بهره‌گیری از الگوهای تدریس، تشویق و تقدیر معلمان استفاده‌کننده از طرح درس، افزایش روابط عاطفی بین معلمان و مشارکت معلمان در فعالیت‌های مدرسه است.

از بعدی دیگر، اغلب موانع سازمانی عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران،

نشأت گرفته از وجود ضعف در ساختار مدیریتی و سیاست‌های آموزشی هستند. آموزگاران در فرایند مصاحبه بیان کردند که در شرایطی که مدرسه یا نهادهای آموزشی بودجه کافی برای تأمین امکانات ندارند، معلم ناچار است به روش‌های سنتی و محدود بسنده کند. این کمبود امکانات، اجرای بخش‌های مهم طرح درس را غیرممکن می‌سازد و موجب بی‌انگیزگی در استفاده از آن می‌شود. در حقیقت، ضعف حمایت مدیریتی، کمبود امکانات، عدم هماهنگی میان معلمان و فقدان نظارت بر ارزیابی‌های صحیح، نقص در ساختارهای مدیریتی نظام‌های آموزشی، منابع و سیاست‌های آموزشی سرمنشأ بروز موانع سازمانی هستند. عدم یا کمبود حمایت مدیریت مدرسه از کادر آموزشی، کمبود امکانات آموزشی در زمره چالش‌های ساختاری جای می‌گیرند که نقش بسزایی در تضعیف آموزگاران ایفا می‌کنند.

عوامل آموزشی نیز شامل عدم وجود فضای مناسب آموزشی و کمبود زمان، تراکم بالای محتوای کتب درسی، ناهماهنگی محتوای درسی با نیازهای رشدی دانش‌آموزان، نبود فضای آموزشی استاندارد، و ناآگاهی خانواده‌ها از رویکردهای نوین آموزشی است. همانگونه که آموزگاران بیان کردند طرح درس‌ها معمولاً شامل فعالیت‌های گروهی، استفاده از وسایل کمک آموزشی، جابجایی دانش‌آموزان، یا بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی هستند. اما در کلاس‌هایی با فضای کوچک، تعداد زیاد دانش‌آموز، یا چیدمان نامناسب، اجرای این فعالیت‌ها دشوار یا غیرممکن می‌شود. این عوامل کاهنده کیفیت آموزش یادگیری بوده و اجرای بهینه روش‌های نوین تدریس مانند یادگیری مشارکتی و یادگیری معکوس را دشوار می‌کنند؛ بنابراین، از یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که عدم استفاده مؤثر از طرح درس در مدارس دوره ابتدایی استان قزوین پیش از آنکه ناشی از ناآگاهی معلمان باشد، حاصل ترکیب پیچیده‌ای از عوامل فردی، سازمانی و آموزشی است که نیازمند سیاست‌گذاری کلان، حمایت‌های کلان و بنیادی نهادهای ذی‌ربط و بهبود انگیزش فردی است.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود اقداماتی مانند بهبود انگیزه معلمان از

واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی؛ اصفهانی | ۲۱

طریق بهبودهای قانونی و رفاهی، ارائه فرصت‌های پیشرفت حرفه‌ای و شناسایی معلمان فعال؛ افزایش حمایت‌های مدیریتی و سازمانی و تقویت شبکه‌های حرفه‌ای بین معلمان؛ بازنگری در برنامه درسی/محتوا برای هم‌راستایی بهتر با ویژگی‌های توسعه‌ای دانش‌آموزان؛ طراحی، اجرا و نظارت بر دوره‌های عملی در مورد ساخت طرح درسی و استفاده از فناوری‌های آموزشی؛ و افزایش آگاهی والدین درباره روش‌های تدریس مدرن در راستای بهبود اجرای طرح‌های درسی در مدارس دوره ابتدایی استان قزوین صورت پذیرد.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان «واکاوی نارسایی‌های موجود در عدم به‌کارگیری طرح درس توسط آموزگاران ابتدایی استان قزوین؛ رویکردی به‌سوی بهبود کیفیت آموزشی» با حمایت وزارت آموزش و پرورش استان قزوین است. بدین‌وسیله مراتب قدردانی و سپاس خود را از حمایت‌های مادی و معنوی وزارت آموزش و پرورش استان قزوین که زمینه انجام این پژوهش را فراهم ساختند، اعلام می‌دارم. همچنین از همراهی و همکاری ارزشمند مدیران، آموزگاران و کارشناسان محترم استان قزوین که با راهنمایی‌ها و مساعدت‌های خود در پیشبرد این پژوهش سهم بسزایی داشتند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

- اصفهانی، م، و مظفری، ص. (۱۴۰۳). واکاوی رابطه بین روش‌های تدریس هوشمند و غیرهوشمند با نگرش شغلی در آموزگاران مدارس ابتدایی دخترانه استان البرز. چهارمین همایش ملی فناوری آموزشی: «آموزش هوشمند؛ فرصت‌ها، چالش‌ها و دستاوردها»، همدان. <https://civilica.com/doc/2033551>
- اکبری، ف، و پورمهدی، ک. (۱۳۹۷). شناسایی شایستگی‌های مدیران متوسطه در آموزش و پرورش شهر قزوین. *مطالعات مدیریت و کارآفرینی*، ۲۳(۴)، ۸۹-۹۹.
- آذین، ش، اصفهانی، م، و ابطحی، م. س. (۱۴۰۳). رابطه مدیریت دانش و رفتار اطلاع‌یابی با سبک ترجیحی تدریس معلمان ابتدایی، نقش میانجی گرانه خلاقیت معلمان. *پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۶(۲)، ۱۶۳-۱۸۰. doi: 10.48310/reek.2024.16567.1322
- آقازاده، م، و نقی‌زاده، م. (۱۳۹۷). راهنمای عملی نگارش طرح درس (چاپ اول). تهران: اندیشه برتر.
- بازدار قمچی‌قیه، م، فتحی‌اجارگاه، ک، عارفی، م، و فراستخواه، م. (۱۳۹۹). خاستگاه‌های فکری و نظری برنامه درسی سایه و بازشناسی مصادیق آن در نظام آموزشی ایران. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۷(۶۴)، ۷-۳۴.
- برخوردار، ن. (۱۴۰۲). واکاوی علل عدم استفاده از طرح درس توسط معلمان مقطع ابتدایی منطقه ۲۰ آموزش و پرورش شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- جدیدی محمدآبادی، ا، درتاج، ف، و سلاجقه، آ. (۱۴۰۳). تحلیل محتوای کتب فارسی دوره ابتدایی از حیث توجه به شکوفاسازی مهارت‌های نوشتاری و درک و فهم دانش‌آموزان. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۵(۱۴)، ۷۳-۱۰۲. <https://doi.org/10.22054/qric.2024.81009.385>
- حبیبی، ل. (۱۴۰۳). رابطه برنامه درسی و تدریس: دیدگاه آنتروپی. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۵(۱۴)، ۱۰۳-۱۲۱. <https://doi.org/10.22054/qric.2024.42895.266>
- خالق‌خواه، ع، و رزم‌طلب، ن. (۱۴۰۳). شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی تدریس معلمان ابتدایی شهرستان سرعین: مطالعه مبتنی بر داده‌بنیاد. <https://civilica.com/doc/2231164>

واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط آموزگاران دوره ابتدایی؛ اصفهانی | ۲۳

خواستار، ح. (۱۳۸۸). ارائه روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی.

روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۵ (۵۸)، ۱۶۱-۱۷۴.

رجبی سگرآباد، ع، و سرداری، ا. (۱۴۰۱). رایه الگوی مدیریت مشارکتی مبتنی بر جمع‌سپاری در سازمان‌های دولتی (مطالعه موردی: اداره آموزش و پرورش استان قزوین). پژوهش‌های

آموزش و یادگیری، ۹ (۲)، ۱۶۰-۱۷۱.

رحیمی نژاد، م، مرادی، س، فقیه آرام، ب، و کیومرثی، ف. (۱۴۰۳). مدل‌سازی معادلات ساختاری اعتباربخشی برنامه آموزشی نیروی انسانی آموزش و پرورش استان قزوین. *دوماهنامه علمی*

- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۵ (۳)، - . doi:

10.30495/jedu.2024.31400.6299

طباطبائی، ل، و اصفهانی، م. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر روش تدریس خلاقانه درس فارسی با تأکید بر

سبک‌های یادگیری وارک (VARK) در یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی. پژوهش

در روش‌های آموزش، ۲ (۳)، ۶۱-۸۹. [https://doi.org/10.22091/](https://doi.org/10.22091/jrim.2024.11432.1108)

jrim.2024.11432.1108

عمویی، ف، رضایی، م، ملک‌زاده، ر، و محمودی، ا. (۱۳۹۶). مروری بر تدوین طرح درس در

آموزش علوم پزشکی ایران؛ ضرورت‌ها و چالش‌ها. *تعالی بالینی*، ۷ (۱)، ۶۴-۷۶.

غفوری، آ، و فرشادینیا، ی. (۱۴۰۳). تجربه زیسته دبیران کار و فناوری از طراحی و به‌کارگیری

طرح درس اطلاع‌نگاشت در آموزش‌های ترکیبی: مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی.

پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری، ۳ (۱)، ۲۵-۳۶. [https://doi.org/10.22077/](https://doi.org/10.22077/qrebs.2023.6553.1023)

qrebs.2023.6553.1023

غلام‌پوریوسفده، ف، و عبدالحی، د. (۱۳۹۹). بررسی برنامه‌ریزی درسی در دوره ابتدایی. *هشتمین*

همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.

تهران: انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

غلامی، ف. (۱۴۰۱). دلایل استفاده و عدم استفاده معلمان از طرح درس روزانه و سالانه. *هفتمین*

همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و حقوق کودک در جهان اسلام. تهران.

<https://civilica.com/doc/1674881>

فاضلی‌پور، س. م، محمدی، ع، و موسوی‌نسب، ع. (۱۴۰۰). مطالعه توصیفی دلایل عدم استفاده از

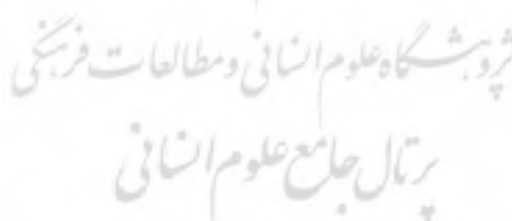
طرح درس توسط دبیران و معلمان آموزش و پرورش شهرستان بهبهان. *اولین کنفرانس*

- <https://civilica.com/doc/1218346>. بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی و علوم انسانی.
- فرید، م، فقیه آرام، ب، عارف نژاد، م، و شفیعی، ن. (۱۴۰۴). طراحی مدل عوامل مؤثر بر بهسازی منابع انسانی با رویکرد ساختاری تفسیری (مطالعه موردی: بیمارستان‌های استان لرستان). نشریه پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۵(۲)، ۱-۱۸. <https://jsied.org/index.php/jsied/article/view/214>
- محمدی، ع، و صفری، ی. (۱۴۰۱). رابطه خودکارآمدی معلمان و استفاده از طرح درس در مدارس ابتدایی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۵(۳)، ۱۱۲-۱۳۰.
- مرتضوی‌زاده، س. ح، شیروانی شیر، ع، و موسوی، س. ص. (۱۴۰۳). مقایسه ساختار و عناصر اصلی طرح درس در منابع منتخب بین‌المللی روش تدریس با منابع منتخب روش تدریس در ایران. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۳(۱)، ۱۶۹-۱۸۸. <https://doi.org/10.48310/pma.2024.3527>
- ملازاده سورکی، ل، عبادی جامخانه، ع، و حیدری، ف. (۱۴۰۳). بررسی عوامل مؤثر بر مهارت‌های سه‌گانه معلمی و تدریس. <https://civilica.com/doc/2063371>
- ملکی، ح. (۱۴۰۰). طرح درس نویسی (طراحی آموزشی) (چاپ اول). انتشارات آبیژ.

References

- Acquah, B. Y. S., Arthur, F., Salifu, I., Quayson, E., & Nortey, S. A. (2024). eeeerviee taaceer” virrr ll itt ttt inn to eee rr tifiii ll itt ll lig nce in lesson planning: A dual-staged PLS-SEM-ANN approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100307.
- Alam, Md. R., Khan Milon, Md. R., & Sharmin, M. (2018). Hindrances to use and prepare the lesson plan of secondary school teachers in Bangladesh and some recommendations. *AJBSSIT*, 4(4), 189–197. <http://www.ajbssit.net.au/index.php/AJBSSIT/article/view/112>
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research: Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623–630. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999>
- Isfahani, M., & Mozaffari, S. (2014). Investigating the relationship between smart and non-smart teaching methods with career attitudes in teachers of primary schools for girls in Alborz province. *Fourth National Conference on Educational Technology: “Smart Education;*

- Opportunities, Challenges and Achievements*”, Hamadan. <https://civilica.com/doc/2033551>
- Farhang, Q., Hashemi, A. P. S. S. A., & Ghorianfar, A. P. S. M. (2023). Lesson plan and its importance in teaching process. *International Journal of Current Science Research and Review*, 6(08), 5901-5913.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sanchez, G. (2024). Knowledge and skills of pre-service teachers in lesson planning: Inputs to the development of a lesson planning guide (LPG). *Deleted Journal*, 4(2), 159–206. <https://doi.org/10.56901/dxyn8736>
- Sharma, B. D. (2022). Lesson planning for language teaching. *NBJ*, 3(1), 85–97. <https://doi.org/10.3126/nbj.v3i1.53420>
- Tóthpál-Halasi, O., & Pikó, B. (2024). Pedagógusok kiégésének és jóllétének vizsgálata a munkamotiváció dimenzióinak tükrében. *Iskolakultúra* (Budapest. 1991. Nyomtatott), 34(9), 61–75. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.9.61>
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report: The role of lesson planning in inclusive education*. UNESCO Publishing.



استناد به این مقاله: اصفهانی، م. (۱۴۰۴). واکاوی نارسایی‌های مؤثر بر عدم استفاده از طرح درس توسط

آموزگاران دوره ابتدایی، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۶(۱۸)، ۱-۲۵. DOI:

10.22054/jti.2024.76119.1406



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.