

عناصر برنامه درسی مطلوب برای توسعه کنشگری اجتماعی زنان از طریق آموزش و پرورش رسمی در ایران

تکتم صنعتی^۱، محمدرضا آهنچیان^۲، مرتضی کرمی^۳، احمدرضا اصغریورملاسوله^۴

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.
۲. نویسنده مسئول: استاد گروه آموزشی مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران رایانامه: ahanchi8@um.ac.ir
۳. دانشیار گروه آموزشی مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.
۴. استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۲۸

چکیده:

هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی عناصر برنامه درسی مطلوب در توسعه کنشگری اجتماعی زنان در آموزش و پرورش رسمی ایران است. برای رسیدن به این هدف، از روش تحقیق کیفی پدیدارشناختی و درک تجربه زیسته مدیران آموزش و پرورش و دیدگاه‌های متخصصان برنامه درسی، استفاده شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان، برای کدگذاری و تحلیل داده‌ها از روش استراس و کوربین (۱۹۹۸) و جهت ارزیابی قابلیت اعتماد یافته‌های کیفی از مدل گوبا و لینکلن (۱۹۸۲) استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، مشتمل بر ۸۵ مفهوم، ۱۳ مؤلفه و چهار مضمون است. مطابق با دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش، برنامه‌های درسی شامل چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی آموزشی است. عنصر هدف شامل مؤلفه‌های اعتباربخشی به جایگاه کنشگری اجتماعی زنان، تربیت زنان به‌عنوان شهروند مسئول و فعال، رشد توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان است. عنصر محتوا شامل انتخاب محتوای مناسب جهت رشد کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان دختر و توجه به اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی، عنصر روش‌ها و فعالیت‌ها شامل آموزش مشارکت‌محور، تناسب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری با واقعیت‌های اجتماعی، استفاده از الگوهای آموزش حل مسئله در آموزش و حمایت روانی - عاطفی معلم از فراگیران و عنصر ارزشیابی شامل ارزیابی بر مبنای کیفیت رشد اجتماعی، مؤلفه سنجش همسالان، استفاده از پوشه کار و خودارزشیابی است. با توجه نتایج تحقیق، جهت ارتقا کنشگری اجتماعی دختران و زنان، انتظار می‌رود نظام آموزش و پرورش و برنامه‌ریزان درسی، نسبت به بهسازی و اصلاح برنامه‌های درسی رسمی در آموزش و پرورش بر اساس عناصر چهارگانه برنامه درسی اقدام نمایند تا زمینه توسعه توانایی‌های دانش‌آموزان دختر جهت مشارکت فعال و سازنده در عرصه‌های اجتماعی و فرهنگی، فراهم گردد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، عناصر برنامه درسی، کنشگری اجتماعی، زنان، آموزش و پرورش.

استناد به این مقاله:

صنعتی، تکتم؛ آهنچیان، محمدرضا؛ کرمی؛ مرتضی، اصغریورملاسوله، احمدرضا. (۱۴۰۴). عناصر برنامه درسی مطلوب برای توسعه کنشگری اجتماعی زنان از طریق آموزش و پرورش رسمی در ایران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۶۲-۱۴۳ (۴): ۲۱. doi: 10.22051/jontoe.2023.42075.3692

مقدمه

رشد و توسعه همه‌جانبه جوامع مستلزم آن است که در برنامه‌های درسی و آموزشی در نظام آموزش و پرورش آن جوامع، به تربیت تمام اعضا، در همه ابعاد و جنبه‌ها توجه شود. شواهد اجتماعی و دیدگاه‌های صاحب‌نظران، حاکی از آن است که در چهارچوب برنامه‌های درسی در مدارس، ایدئولوژی مردسالار غالب است که البته این ویژگی محدود به گروه خاصی از کشورها نیست؛ بلکه امری رایج در سراسر جهان و یک چالش مهم در مقیاس جهانی است (وان پرومر، ۲۰۰۵، ص. ۱۱۳). این امر در دسترس زنان به منابع آموزشی و فرصت‌های یادگیری رسمی، محدودیت ایجاد و نابرابری جنسیتی را تولید و بازتولید می‌کند (کاسواوغلو و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۲۱۳) در این زمینه گزارش شاخص نابرابری جنسیتی سازمان ملل (۲۰۱۸) نشان می‌دهد، با وجود این‌که زنان و دختران از سال ۱۹۹۰ در عرصه فعالیت‌های اجتماعی، پیشرفت‌های چشمگیری داشته‌اند، اما بر اساس شواهد این گروه، همچنان در مشارکت مؤثر در مسائل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، و دسترسی به بازار کار مورد تبعیض قرار می‌گیرند (کاسواوغلو و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۲۲۴). همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد عدم دسترسی عادلانه زنان به تحصیلات آکادمیک، تأثیر نامطلوبی بر پیشرفت تحصیلی، مسیرهای شغلی و امید به زندگی دانش‌آموزان دختر، داشته است (نیلوند و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۰۴، اردوغان و همکاران، ۲۰۱۸).

به‌طور کلی، با وجود تعهد تاریخی و فلسفی بشر برای دستیابی به عدالت اجتماعی در دسترسی به آموزش، اما همچنان شواهد حاکی از شکاف و نابرابری اجتماعی در این زمینه است (لمبرت، ۲۰۱۸، ص. ۸۸).

در کشورمان، بر اساس رویکرد کلان انقلاب اسلامی، در زمینه مشارکت زنان در عرصه‌های مختلف حیات فردی و اجتماعی، مشارکت زنان امری بدیهی و طبیعی و مورد پذیرش و تأکید مقررات و اسناد بالادستی مانند سند نقشه مهندسی فرهنگی کشور (مصوبه تاریخ تصویب ۱۳۹۱/۱۵/۱۲ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی)، قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه جمهوری اسلامی ایران (مصوب ۱۳۹۵/۱۲/۱۴ مجلس شورای اسلامی)، سیاست‌های کلی نظام در بخش مشارکت اجتماعی (مصوبه مورخ ۱۳۷۹/۱۱/۸ مجمع تشخیص مصلحت نظام) و منشور حقوق شهروندی (مصوبه ۱۳۹۵/۰۹/۲۹ توسط نهاد ریاست جمهوری)، قرار دارد.

با توجه به اهمیت مقوله کنشگری اجتماعی زنان، نظام آموزش و پرورش به‌عنوان متولی اصلی امر خطیر تعلیم و تربیت، نقش تعیین‌کننده‌ای در این زمینه دارد و باید با توسعه توانایی‌های دختران و زنان جهت مشارکت فعال در جامعه، سازگاری اجتماعی و کنشگری در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی و واکنش‌های سازنده نسبت به مسائل اجتماعی، بستر مناسبی برای ارتقای کنشگری اجتماعی دختران و زنان فراهم سازد. در همین زمینه، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی، به سیاست‌ها و اقدامات مرتبط با مقوله مشارکت و کنشگری اجتماعی زنان، اشاره و تأکید شده است. چنین مواردی از تأکید اسناد بالادستی در حالی صورت می‌گیرد که بر اساس برخی یافته‌های پژوهشی، به دلیل مختصات عملکرد نظام آموزش و پرورش کشورمان به‌طور عام و برنامه درسی به‌طور خاص، کنش‌های اجتماعی زنان با موانع درونی و بیرونی همراه بوده و سهم مشارکت و فعالیت‌های اجتماعی زنان در رشد و تعالی جامعه، ناچیز است (افشارنادری، ۲۰۰۸، ص. ۱۴؛ صادقی فسایی و خادمی، ۲۰۱۶، ص. ۳۹). برای اصلاح روند موجود و فراهم ساختن بستر رشد و توسعه توانایی کنشگری اجتماعی دختران و زنان، ضروری است که تغییرات لازم در برنامه‌های درسی موجود در نظام آموزش و پرورش، اعمال شود. در این زمینه لازم است برنامه‌های درسی، عاری از تعصبات جنسیتی باشد و برابری جنسیتی، بخشی از تدوین برنامه درسی مدرسه باشد و معلمان با استفاده از محتوای درسی یادگیرنده محور، و بدون تقویت کلیشه‌ها و تعصبات جنسیتی، ذهن و شخصیت جوانان را پرورش دهند. در صورتی که امروزه تعصب جنسیتی در کتاب‌های درسی در سراسر جهان دیده می‌شود، محتوای درسی مبتنی بر نگاه مردسالارانه است و عقاید و معیارهای مردسالارانه سنتی، به شدت جا افتاده است (ویدودو و الیاس، ۲۰۲۰، ص. ۱۰۲۱). به باور گوردون (گوردون، ۱۹۹۴، ص. ۱۳۷)، جانسن (جانسن، ۲۰۰۳، ص. ۴۸۳) و ماچینگورا (ماچینگورا، ۲۰۰۶، ص. ۱۷)، در بسیاری از نظام‌های آموزشی دنیا، محتوای درسی، گفتار، نگرش، رفتار، دانش و تعاملات حاکم بر محیط مدارس، به گونه‌ای است که بر تفاوت‌های نقش جنسیتی فراگیران تأکید دارد و در نتیجه، دختران در مدرسه، پیام‌هایی را دریافت می‌کنند که فرصتی برای رقابت برابر

با هم‌تایان پسر را ندارند، این موضوع انگیزه و موفقیت دختران را در مدارس تضعیف می‌کند (کار، ۲۰۱۸، ص. ۸۹) و بر آرزوها و گزینه‌های شغلی آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد (کاراما، ۲۰۲۰، ص. ۱۶۶). بنابراین لازم است برنامه‌ی درسی برای بهبود تعادل جنسیتی اصلاح شود. به باور کلارک (۱۹۹۵)، گروجن (گروجن، ۱۹۹۹، ص. ۵۲۳)، و کاگاو (کاگاو، ۲۰۰۷، ص. ۴۱۶)، ایجاد تعادل جنسیتی در برنامه‌های درسی مدارس، یکی از اقدامات ضروری برای رشد و توسعه‌ی اجتماعی عادلانه زنان و مردان و از مهم‌ترین جنبه‌های برنامه‌ی درسی در عصر حاضر است. تحقق این امر، منوط به این است که رهبران برنامه‌ی درسی، فرصت‌های عادلانه و یکسانی برای رشد تحصیلی و یادگیری همه فراگیران، فارغ از تفاوت‌های نژادی، جنسیتی و مذهبی، فراهم سازند (هندرسون و کسون، ۱۹۹، ص. ۱۳۳؛ پائینار، ۲۰۱۹، ص. ۴۴).

در ادامه به یافته‌های برخی از مطالعات مرتبط با نقش برنامه‌های درسی در ایجاد یا اصلاح نابرابری‌های جنسی و کنشگری اجتماعی دختران و زنان، اشاره می‌شود. بر اساس مرور یافته‌ها، شواهد دال بر وجود نابرابری جنسیتی در برنامه‌های درسی ممالک شرق و غرب عالی، جوامع صنعتی و غیرصنعتی، و کشورهای اسلامی و غیر اسلامی است و گویا تحت تأثیر جنبه‌های فرهنگی و سیاسی قرار نمی‌گیرد. فروتن (فروتن، ۲۰۱۳)، بازنمایی هویت جنسیتی در کتاب‌های زبان‌های فارسی، عربی و انگلیسی مدارس ایران را مورد مطالعه قرار داده و به این نتیجه رسیده‌اند که «پدیده تقدم مرد» به اشکال متعدد در این کتاب‌ها وجود دارد. نتایج مطالعه کاسواوگلو، اوزتورک، اوکار، کاراهان و بزکورت (کاسواوگلو و همکاران، ۲۰۲۰)، نشان داد نابرابری جنسیتی یک مسئله فوری در مقیاس جهانی است و رویکرد مردسالاری حاکم بر نظام‌های آموزشی، همچنان در دسترسی زنان به منابع آموزشی و فرصت‌های یادگیری رسمی، نابرابری جنسیتی را تولید می‌کنند. استروم کوئیست (استروم کوئیست، ۲۰۲۰)، در مطالعه خود به این نتیجه رسیده است که با وجود تلاش‌های انجام شده در سطح جهانی، همچنان نگرانی در خصوص افزایش مشارکت اجتماعی زنان و دستیابی به مشاغل مناسب و نقش‌آفرینی در تدوین قوانین، وجود دارد. نتایج مطالعه کارامان و مونیر (کاراما، ۲۰۲۰)، در کشور فلسطین نشان داده است که استفاده از جنسیت در نام‌ها، افعال، تصاویر، ضمائر و مشاغل در محتوای درسی کتاب ریاضی، حاکی از نگاه مردانه در تمام جنبه‌های محتوایی است. نتایج مطالعه ویدودو و الیاس (ویدودو و الیاس، ۲۰۲۰، ص. ۱۰۲۳) در کشور اندونزی نشان داد وضعیت برنامه‌ی درسی مردسالارانه سستی دچار تغییر شده است و زنان طیف گسترده‌ای از فرصت‌ها را برای ادامه کار خود به عنوان خلبان، مهندس یا پزشک دارند و می‌توانند کیفیت زندگی را بهبود ببخشند. نیلوند و همکاران (نیلوند و همکاران، ۲۰۱۸) در مطالعه‌ای که در کشورهای فنلاند، ایسلند و سوئد انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که عواملی مانند کلاس و جنسیت، تأثیر نامطلوبی بر پیشرفت تحصیلی و مسیرهای شغلی دانش‌آموزان دختر داشته‌اند. مطالعه آریانتو (آریانتو، ۲۰۱۸) در ژاپن نشان داد که کتاب‌های درسی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه کلیشه‌های جنسیتی را به تصویر می‌کشد. اسلام و اسدالله (اسلام و اسدالله، ۲۰۱۸) با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه در کشورهای مالزی، اندونزی، پاکستان و بنگلادش، به این نتیجه رسیدند که فرصت‌های شغلی زنانه عمدتاً سستی و با اعتبار اجتماعی کمتر نسبت به فرصت‌های شغلی مردانه در این کتب معرفی شده است. مطالعه سایموند (سایموند، ۲۰۱۷) در سیستم آموزشی آفریقای جنوبی نشان داد که نگاه پدرسالاری و تبعیض جنسی همچنان بر برخی از مدارس حاکم است و با وجود این که معلمان اغلب در تقابل با این گفتمان‌های سستی جنسی قرار دارند. برینت و همکاران، ۲۰۰۱، به نقل از افشارنادری (افشارنادری، ۲۰۰۸، ص. ۱۹) به این نتیجه رسیدند که مسئله نابرابری جنسیتی و تحرک اجتماعی محدود زنان نسبت به مردان در سیستم آموزشی انگلستان، با مداخله آموزشی نیز به راحتی تغییر نمی‌کند. کلاً (کلا، ۲۰۱۶) در پژوهش خود نشان داد اکثر کتاب‌های درسی در مدارس کشور آلبانی شامل کلیشه‌های جنسیتی می‌شوند که نابرابری جنسیتی و نقش نابرابر زنان و مردان را در حوزه‌های عمومی و خصوصی، تداوم می‌بخشند. یافته‌های پژوهش وان پرومر (وان پرومر، ۲۰۰۵)، نشان داد زنان در مقایسه با مردان هم سن خود، از فرصت‌های کمتری جهت ورود به دوره متوسطه مدارس و بعداً دانشگاه‌ها، برخوردارند. هرناوندز و همکارانش (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که مدرسه یک مرحله بنیادی در ساخت جنسیت است و با مداخلات جنسی و ایجاد کلیشه‌های جنسی در محتوای برنامه‌ی درسی، بر آن تأثیر منفی می‌گذارد. نتایج پژوهش موتکو و مودیبا (موتکو و مودیبا، ۲۰۱۲) در کشور

زیمبابوه نشان داد نگاه مردسالاری از طریق برنامه درسی پنهان، باعث تحمیل مشاغل سنتی زنان بر جامعه و برنامه‌های درسی مدارس شده است. مطالعه برینت و همکاران (۲۰۰۱) به نقل از افشار نادری (افشارنادری، ۲۰۰۸، ص. ۲۳) بر روی محتوای کتب و ابزارهای آموزشی زبان انگلیسی در هنگ‌کنگ نشان داد که در محتواهای درسی ابتدا کلمه مذکر و سپس کلمه مؤنث ذکر شده است. فرح‌بخش و رنج‌دوست (فرح‌بخش و رنج‌دوست، ۲۰۲۳، ص. ۶۶) در مقاله خود با عنوان تحلیل محتوای کتب متوسطه اول و دوم بر اساس توجه به مشارکت سیاسی و دینی نشان داد که در کل توجه به مفاهیم مشارکت سیاسی و دینی در کتب مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه و جامعه‌شناسی دوران دوم متوسطه در حد مطلوب و انتظار نبود. خسروی و صمدی (خسروی و صمدی، ۲۰۲۱، ص. ۱۳۶) در مقاله خود عنوان کردند که نظام آموزش و پرورش هر جامعه از آن رو شکل یافته و قوام گرفته است که شهروندانی مؤثر و مطلوب را متناسب با نیازها و ارزش‌های اجتماعی، تربیت و تحویل جامعه دهند. اما همانطور که یافته‌های این مقاله نشان دادند به رغم اهمیت انکارناپذیر تربیت شهروند، توجه به ابعاد تربیت شهروند در سند برنامه درسی ملی کم‌رنگ است. برای توسعه کنشگری اجتماعی، شایستگی‌های شهروندی افراد باید پرورش یابد لذا درویشی و همکاران (درویشی و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۷۷) در مقاله خود با عنوان آسیب‌شناسی عوامل مؤثر در پرورش شایستگی‌های شهروندی دانش‌آموزان دوره متوسطه نشان دادند که آسیب‌های شناسایی شده در ۶ گروه اساسی اعم از موانع ناشی از نظام سیاستگذاری، گسیختگی و نابسامانی نظام برنامه‌ای، مدیریت ناکارآمد مدارس، مدیریت و جریان غیراثربخش کلاس درس، فرهنگ ضعیف مدرسه و بازتولید در حلقه معیوب طبقه‌بندی می‌شود.

نتایج مطالعات انجام شده، حاکی از ضعف و ناکارآمدی برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش در ایجاد بستر مطلوب جهت توسعه کنشگری اجتماعی دختران و زنان است. در این زمینه شواهد متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد نگاه حاکم برتری دهنده به مردان در نظام‌های آموزشی، امکان دسترسی زنان به فرصت‌های آموزش عمومی و تحصیلات دانشگاهی، منابع آموزشی و یادگیری رسمی را نسبت به مردان محدودتر کرده است و این امر، تأثیر نامطلوبی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر داشته است. این امر مانعی جدی در توسعه مشارکت اجتماعی دختران و زنان در جامعه است. از طرفی با وجود اهمیت توسعه کنشگری اجتماعی دختران و زنان از طریق تدوین و اجرای برنامه‌های درسی مناسب، مطالعات قابل‌ذکری در ارتباط با تعیین ویژگی‌های برنامه درسی مطلوب جهت توسعه کنشگری اجتماعی دختران و زنان، در کشورمان انجام نشده است. بر همین اساس، سؤال اساسی مطالعه حاضر این است که برنامه درسی مطلوب جهت توسعه کنشگری اجتماعی دختران و زنان از طریق نظام آموزش و پرورش رسمی، دارای چه ویژگی‌هایی است؟

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر از طریق روش کیفی پدیدارشناختی و تمرکز بر درک تجربه زیسته مدیران آموزش و پرورش و همچنین دیدگاه‌های متخصصان حوزه برنامه درسی، عناصر و ویژگی‌های برنامه درسی مطلوب در توسعه کنشگری اجتماعی زنان از طریق آموزش و پرورش رسمی ایران، شناسایی و تعیین شده است.

جامعه پژوهش حاضر شامل متخصصان حوزه برنامه درسی کشور و مدیران و مسئولان اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان رضوی در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است که ۲۹ نفر از آنان از طریق روش نمونه‌گیری هدف‌مند، در پژوهش حاضر مشارکت داده شدند. از بین ۲۹ مشارکت‌کننده، ۲۱ نفر از متخصصان حوزه برنامه درسی بودند که در زمینه موضوعات مرتبط با مطالعه حاضر (مانند مسئله جنسیت در آموزش و پرورش، کلیشه‌های جنسیتی در برنامه‌های درسی، برابری جنسیتی در نظام آموزشی، انتخاب‌های تحصیلی و شغلی دختران، کنشگری اجتماعی زنان) دارای تجربه‌های پژوهشی و مطالعاتی بوده‌اند و ۸ نفر نیز از بین مدیران و معاونت‌های اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان رضوی و نیز مدیران و معاونت‌های ادارات آموزش و پرورش کل شهرستان‌های استان (مشهد،

سبزواری، نیشابور، قوچان، فریمان، اسفراین) که صاحب تجربه مدیریت در امور بانوان آموزش و پرورش و سابقه فعالیت در حوزه آموزش و توانمندسازی زنان و دختران در آموزش و پرورش بوده‌اند، در این مطالعه مشارکت داده شدند (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱. ویژگی‌های دموگرافیک مشارکت‌کنندگان در پژوهش

مشارکت‌کنندگان	متغیرها	تعداد	درصد
متخصصان برنامه درسی	جنسیت	زن	۳۳.۳
		مرد	۶۶.۷
	مدرک تحصیلی	کارشناس ارشد	۲۳.۸
		دکتری	۷۶.۲
مدیران آموزش و پرورش	جنسیت	زن	۳۷/۵
		مرد	۶۲/۵
	مدرک تحصیلی	دکتری	۷۵
		کارشناس ارشد	۲۵
مجموع مشارکت‌کنندگان	مدرک تحصیلی	دکتری	۷۵.۷
		کارشناس ارشد	۲۴.۳
	جنسیت	زن	۳۴.۵
		مرد	۶۵.۵
	مجموع	زن و مرد	۱۰۰

برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز، با توجه به هدف پژوهش و بر اساس پیشینه موجود، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق با مشارکت‌کنندگان، استفاده شده است. در این زمینه چهارچوب اولیه مصاحبه تدوین شد و قبل از اجرای مصاحبه، برای هر مصاحبه‌شونده، توضیح کافی درباره پژوهش توسط محقق ارائه و سپس مصاحبه با مشارکت‌کنندگان انجام شد. پس از انجام مصاحبه‌ها، کلیه مصاحبه‌های پیاده شده به‌طور کامل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و در پایان هر مصاحبه، به شرکت‌کنندگان فرصت پیگیری تماس - چنانچه نیاز به اطلاعات بیشتری از تجاربشان بود - داده شده است.

اطلاعات جمع‌آوری شده در پژوهش حاضر، به روش اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) کدگذاری و تجزیه و تحلیل شد. پس از اجرای مصاحبه‌ها، تمامی یادداشت‌های حاصل از مصاحبه و فایل‌های ضبط شده مصاحبه‌ها، سازمان‌دهی و تنظیم گردید. مصاحبه‌های ضبط شده به صورت صوتی، به طور دقیق پیاده؛ به جملات و عباراتی تجزیه؛ و سپس همه جملات و عبارات مستخرج به طور مداوم مقایسه شد و در قالب جملات و عبارات مشابه، گروه‌بندی گردید. پس از گروه‌بندی جملات مشابه، مفهوم یا مفاهیم خاصی که در تمامی جملات به آن‌ها اشاره شد، استخراج شدند. پس از استخراج همه مفاهیم، مفاهیم مشابه دسته‌بندی شده و در سطح انتزاع بالاتر و در قالب یک مقوله کلی قرار گرفت. فرایند مقوله‌بندی بر اساس دو روش تحلیلی و مقایسه کردن صورت گرفت. در جریان این کار، مقوله‌ها به طور منظم با یکدیگر مقایسه شدند و بر اساس آن مقوله‌های جامع استخراج شد و نتایج نهایی به منظور صحت انعکاس تجربیات شرکت‌کنندگان، با آن‌ها در میان گذاشته شد. همچنین از روش‌های بررسی و مشاهده مداوم، تخصیص زمان کافی برای جمع‌آوری داده‌ها و ارتباط مطلوب با مشارکت‌کنندگان و انجام مصاحبه در مکان‌های دلخواه مشارکت‌کنندگان، جهت افزایش مقبولیت و قابلیت اعتماد داده‌ها استفاده شد. علاوه بر این، جهت اطمینان از مقبولیت اطلاعات به‌دست‌آمده، شرکت‌کنندگان، از طریق بازخوانی‌های مکرر متن مصاحبه‌ها و کدگذاری‌ها و مضامین استخراج شده از هر مصاحبه، و نیز ناظران خارجی (۲ نفر از اعضای هیئت علمی گروه مطالعات برنامه درسی که با روش تحقیق کیفی پدیدارشناختی آشنایی داشتند)، متن پیاده شده را مرور و تأیید کردند.

در مطالعه حاضر از مدل گوبا و لینکلن (گوبا و کینکلن، ۱۹۸۲) و چهار شاخص اطمینان‌پذیری^۱، تصدیق‌پذیری^۲، باورپذیری^۳ و انتقال‌پذیری^۴، جهت ارزیابی قابلیت اعتماد یافته‌های کیفی، استفاده شده است. برای دستیابی به معیار «باورپذیری»، روش توصیف توسط همتایان مورد استفاده قرار گرفت. بدین ترتیب که پژوهشگر از ۵ نفر از محققان حوزه مطالعات برنامه درسی که از روش تحقق کیفی پدیدارشناختی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی استفاده کرده بودند، درخواست کدگذاری مجدد بر روی بخشی از متون را داد که از صحت روند کدگذاری پژوهشگر و نیز عدم سوگیری در تحلیل‌ها آگاهی یابد. برای معیار «انتقال‌پذیری»، روش نمونه‌گیری هدفمند مورد استفاده قرار گرفت که ابتدا با توجه به موضوع اصلی یعنی ویژگی‌های برنامه‌های درسی در رشد کنشگری اجتماعی فراگیران، چند مقاله مشابه قبلی انتخاب شده و مشابهت روش‌های بکار رفته در این پژوهش در بخش تحلیل داده‌ها و کدگذاری‌ها و مشابهت این مراحل با شرایط مطالعات قبلی نشان می‌دهد که مطالعه حاضر از انتقال‌پذیری لازم برخوردار است. برای معیار «اطمینان‌پذیری» از دیدگاه‌های ۲ نفر از مدیران آموزش و پرورش، ۳ نفر از متخصصان برنامه درسی و اساتید راهنما و مشاور، برای مرور و بررسی مداوم روند انجام پژوهش، بررسی اطلاعات و یافته‌ها و کسب بازخوردها در جهت بهبود کار، استفاده شد. در خصوص معیار «تأییدپذیری» نیز از روش یادداشت‌برداری و مرور مستمر در حین روند انجام گردآوری و تحلیل داده‌ها و اطلاعات، استفاده شده است.

در راستای رعایت ملاحظات اخلاقی در فرایند اجرای پژوهش، در انجام مصاحبه‌ها و برگزاری جلسات گروه‌های کانونی، پس از گرفتن مجوز و معرفی‌نامه از دانشگاه فردوسی مشهد و همچنین اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان رضوی و انجام هماهنگی‌های لازم با مسئولان مربوطه، مصاحبه‌ها و جلسات گروه‌های کانونی، با رعایت اصول و موازین اخلاق پژوهش انجام شد. در جریان مصاحبه‌ها نیز رعایت تعهد اخلاقی به صورت رضایت آگاهانه جهت شرکت در مصاحبه‌ها، محرمانه بودن داده‌ها، حق کناره‌گیری در زمان دلخواه و اجازه ضبط صدا، به تأیید مشارکت‌کنندگان، رسیده است.

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های مصاحبه با مدیران آموزش و پرورش و متخصصان برنامه‌های درسی، در ارتباط با مسئولیت و نقش نظام آموزش و پرورش در توسعه کنشگری اجتماعی زنان، به تفکیک مضامین، مؤلفه‌ها و مفاهیم ارائه شده است. استخراج مقوله‌ها در داده‌های کیفی به دو طریق انجام شد: (۱) اظهارات عینی و صریح مشارکت‌کنندگان؛ و (۲) استنتاج از دیدگاه‌های آنها درباره نقش نظام آموزش و پرورش رسمی کشور در توسعه کنشگری اجتماعی زنان. یافته‌های به دست آمده حاصل از مصاحبه‌های عمیق با مشارکت‌کنندگان، به صورتی کدگذاری و تحلیل شد که بتواند دلالت‌هایی را بر عناصر برنامه درسی به دست دهد. در این راستا، ۴ عنصر هدف، محتوا، روش‌های آموزش و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی به عنوان مضامین در نظر گرفته شدند و متناسب با این مضامین، مؤلفه‌ها و مفاهیم استخراج و ارائه گردیدند. مطابق با دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش، برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش رسمی کشور در توسعه کنشگری اجتماعی زنان، شامل ۴ عنصر اصلی برنامه‌های درسی یعنی هدف، محتوا، روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی آموزشی است. مؤلفه‌های استخراج شده از عناصر برنامه درسی، مفاهیم مرتبط با این مؤلفه‌ها و همچنین نمونه دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، به تفکیک مؤلفه‌ها شناسایی شدند.

2. Dependability

3. Verifiability

4. believability

5. Transferability

جدول شماره ۲. عناصر برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش رسمی کشور در توسعه کنشگری اجتماعی دختران

مفاهیم	مؤلفه‌ها	مضامین
<p>تعیین اهداف برنامه‌های درسی با محوریت توانمندسازی و آماده ساختن دانش‌آموزان دختر جهت مشارکت و ایفای نقش فعال در جامعه</p> <p>ایجاد عدالت در دسترسی دختران و پسران به فرصت‌ها، آموزشی، امکانات و منابع آموزشی</p> <p>اصلاح نگاه پدرسالاری و تبعیض جنسی حاکم بر جو آموزشی برخی از مدارس</p> <p>بازسازی هویت زن و ایجاد هویت فرهنگی و اجتماعی جدید در خصوص نقش اجتماعی زنان در برنامه‌های درسی</p> <p>ایجاد تعادل در معرفی نقش‌های خانوادگی مثل فرزندی، پدر بودن و مادر بودن و مادربزرگ و پدربزرگ</p> <p>معرفی فرصت‌های شغلی زنانه (مانند پرستاری، معلمی، خیاطی) با اعتبار اجتماعی برابر در مقایسه با به فرصت‌های شغلی مردانه</p> <p>اصلاح تصورات موجود در خصوص قدرت رهبری بیشتر مردان نسبت به زنان</p>	<p>تغییر باورها و دیدگاه‌های برنامه‌ریزان در خصوص کنشگری اجتماعی زنان در برنامه‌های درسی</p>	
<p>تربیت دانش‌آموزان دختر جهت پذیرش نقش اجتماعی فعال در جامعه</p> <p>تربیت دانش‌آموزان جهت شناخت صحیح جامعه و فرهنگ خود</p> <p>تربیت و هدایت نگرش، آرزوها و انتخاب‌های شغلی دانش‌آموزان مطابق با توانمندیها و علایق آنان</p> <p>تقویت مهارت‌های اساسی مورد نیاز زندگی خانوادگی در دانش‌آموزان</p> <p>رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان</p> <p>تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان شهروند دارای سواد علمی - فناورانه</p> <p>تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان شهروند آگاه، فعال، خلاق و منتقد</p> <p>تقویت قدرت درک و فهم دختران نسبت به مسائل محلی و جامعه جهانی</p> <p>تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان افرادی دارای دانش و مهارت تعامل سازنده با افراد و محیط‌های اجتماعی</p> <p>رشد مهارت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در ارتباط با مسائل و چالش‌های مختلف اجتماعی</p> <p>رشد دانش و مهارت قضاوت و ارزشیابی دانش‌آموزان</p> <p>رشد مهارت برنامه‌ریزی و نقشه‌کشیدن برای آینده در دانش‌آموزان</p> <p>تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان افرادی برخوردار از توانایی یادگیری خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر</p>	<p>تربیت دانش‌آموزان دختر به‌عنوان شهروند مسئول و فعال در جوامع چندفرهنگی</p>	هدف
<p>تربیت دانش‌آموزان دختر به‌عنوان افراد برخوردار از مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی</p> <p>ایجاد علاقه و نگرش مثبت نسبت به انجام کارهای گروهی در دانش‌آموزان</p> <p>ایجاد انگیزش و علاقه در دانش‌آموزان نسبت به موضوع‌های درسی</p> <p>تربیت عاطفی فراگیران جهت مدیریت هیجانات و عواطف خود در روابط اجتماعی</p> <p>رشد بهداشت روانی دانش‌آموزان</p> <p>ایجاد انگیزش و نگرش مثبت در دانش‌آموزان</p>	<p>پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان</p>	
<p>انتخاب محتواهای درسی جهت رشد مسئولیت‌پذیری و تعهد فراگیران</p> <p>انتخاب محتواهای درسی جهت رشد اعتمادبه‌نفس فراگیران</p> <p>انتخاب محتواهای درسی جهت روحیه قدرشناسی فراگیران</p> <p>انتخاب محتواهای دارای ظرفیت رشد مهارت سازگاری فراگیران با محیط‌های اجتماعی جدید</p> <p>ارائه دانش ارتباط با جنس مخالف در محتواهای درسی</p> <p>استفاده برابر از جنسیت در نام‌ها، افعال (اعمال)، تصاویر، ضمائر و مشاغل در محتواهای درسی</p> <p>تعادل در تقدم کلمات مذکر و مؤنث بر یکدیگر در محتواهای درسی</p> <p>برابری نقش‌های جنسیتی در میان تصاویر محتواهای درسی</p> <p>تعدیل رویکرد مردانه در محتوای برخی دروس مرتبط با اساطیر و مشاهیر ایرانی</p> <p>تعادل در فراوانی اسامی و تصاویر مردانه و زنانه در محتواهای درسی</p> <p>عدم نام‌گذاری برخی از عناوین محتواهای درسی به نام علم پسرانه و دخترانه</p>	<p>انتخاب محتوای مناسب دانش‌آموزان دختر جهت رشد کنشگری اجتماعی</p>	محتوا

<p>تناسب محتوا با قانونمندی‌ها و اهداف برنامه درسی</p> <p>تناسب محتوا با عوامل و ارزش‌های اجتماعی از جمله فرهنگ، پیشرفت علوم و تکنولوژی، مسائل و نیازهای جامعه ملی و جهانی</p> <p>تناسب محتوا با ویژگی‌ها و نیازهای یادگیری فردی فراگیران</p> <p>ایجاد ارتباط بین مطالب محتوای درسی با مسائل اجتماعی زندگی روزمره دانش‌آموزان</p> <p>استفاده از منابع متنوع و معتبر به منظور روزآمد نمودن دانش یادگیرندگان</p> <p>ایجاد ارتباط بین محتواهای درسی با زندگی واقعی و رویدادهای جاری جامعه</p> <p>انطباق محتوا با شرایط و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی</p> <p>تنوع محتواها با توجه به متغیرهای اجتماعی و فرهنگی و محیطی</p> <p>گنجاندن محتوای مرتبط با مهارت‌های اجتماعی به صورت یکپارچه و هماهنگ در محتواهای دروس مختلف</p>	<p>توجه به اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی</p>
<p>فراهم ساختن فرصت‌های یادگیری گروهی و مشارکتی در جلسات کلاسی</p> <p>استفاده از روش تدریس بحث گروهی</p> <p>استفاده از روش تدریس تفحص گروهی</p> <p>استفاده از روش تدریس سخنرانی مبتنی بر پرسش و پاسخ</p> <p>ایجاد زمینه گفت‌وگوی گروهی انگیزشی در کلاس‌های درس</p> <p>تأکید بر پرسشگری نقادانه و استدلالی در بحث‌های گروهی</p> <p>تشویق فراگیران به انجام تحقیق گروهی در زمینه موضوعات درسی</p> <p>تشویق فراگیران به مشارکت در مدیریت جو کلاس درس</p>	<p>آموزش مشارکت‌محور</p>
<p>به روز بودن اطلاعات و دانش معلم در حوزه رویدادهای جاری و مسائل اجتماعی</p> <p>قراردادن فراگیران در موقعیت‌های یادگیری چالش‌برانگیز از جنس موضوعات فراگیر اجتماعی</p> <p>آموزش شیوه صحیح فکر کردن و تقویت مهارت‌های فرایند تفکر در زمینه موضوعات اجتماعی مرتبط با محتوای درسی</p> <p>پیوند میان فضای آموزشی کلاس با محیط‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان از طریق توضیحات و مثال‌های ملموس در زمینه مسائل اجتماعی روز</p> <p>تدارک فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر کسب تجربه مستقیم و عینی در حوزه مسائل اجتماعی</p> <p>فراهم‌ساختن فرصت ساخت و بازسازی و سازماندهی تجارب و دانش فراگیران توسط خودشان</p>	<p>تناسب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری با واقعیت‌های اجتماعی</p>
<p>انتخاب موضوعات و مسائل مناسب و چالش‌برانگیز در فرایند یاددهی - یادگیری - متناسب با موضوعات و محتوای درسی</p> <p>هدایت فراگیران در شناخت دقیق اجزای مسائل</p> <p>تقویت روحیه کاوشگرانه و کنجکاوانه فراگیران جهت یافتن راه حل‌های مناسب برای حل مسائل و مشکل‌گشایی</p> <p>آموزش شیوه‌های انجام تحقیق و تفحص جهت حل مسائل درسی به دانش‌آموزان</p> <p>آموزش شیوه استفاده از توانایی تفکر خلاق خود برای ارائه راه حل‌های ابتکاری و جدید در حل مسائل</p> <p>تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در فرایند حل مسئله گروهی</p>	<p>استفاده از روش‌ها و الگوهای آموزش حل مساله در آموزش</p>
<p>ایجاد رابطه عاطفی مطلوب و متقابل میان معلم و دانش‌آموزان</p> <p>برقراری روابط متقابل میان دانش‌آموزان با یکدیگر</p> <p>ایجاد فضای اعتماد و احترام متقابل در کلاس‌های درس</p> <p>وجود فضای رقابتی سالم در کلاس درس</p> <p>ایجاد فضای ساکت برای فکر کردن به صورت فردی و گروهی</p> <p>توجه و احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان</p> <p>ایجاد فضای دوستی و همدلی بین دانش‌آموزان و معلمان</p> <p>تشویق دانش‌آموزان به الگوگیری از رفتار اجتماعی صحیح دیگران به‌ویژه رفتار معلم</p>	<p>روابط انسانی مطلوب معلم با فراگیران در فرایند آموزش و یادگیری</p>
<p>تشکیل پرونده‌های فردی برای دانش‌آموزان با لحاظ معیارهای مختلف ارزشیابی در ابتدای دوره آموزشی و پیگیری بر اساس آن</p> <p>یادداشت‌های روزانه عملکرد فراگیران در پوشه‌های کار</p> <p>ارائه بازخوردهای فردی به فراگیران بر اساس عملکردشان</p> <p>در نظر گرفتن تکالیف و فعالیت‌های جبرانی برای رفع ضعف‌های یادگیری فراگیران</p>	<p>پوشه کار</p>

روش‌های آموزش و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری

ارزشیابی

ارزیابی بر اساس میزان آمادگی فراگیران برای ایفای نقش‌های اجتماعی در نظر گرفتن مهارت فراگیران در تعامل بین‌فردی مطلوب با معلم و یکدیگر، به‌عنوان یکی از معیارهای ارزیابی در نظر گرفتن توانایی شناخت و حل مسائل اجتماعی و ارتباط آن با محتوای درسی

ارزیابی
کیفیت
رشد
مؤلفه

مشارکت فراگیران در ارزیابی کیفیت یادگیری هم‌کلاسی‌های خود
ارزیابی فراگیران از رفتارهای اجتماعی یکدیگر به‌عنوان معیاری برای ارزیابی

سنجش
همسالان

ایجاد فرهنگ خودارزیابی در فراگیران
استفاده از روش خودارزیابی جهت بررسی کیفیت یادگیری فراگیران

خودارزیابی و
مؤلفه

همان‌طور که در جدول شماره ۲ نشان داده شد، نتایج حاصل از تحلیل داده‌های پژوهش، مشتمل بر ۸۵ مفهوم، ۱۳ مؤلفه و ۴ مضمون است. مطابق با دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش، برنامه‌های درسی شامل ۴ عنصر اصلی یعنی هدف، محتوا، روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی آموزشی است.

۱. عنصر «اهداف آموزشی»: مطابق با دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، مهم‌ترین مؤلفه‌های مرتبط با عنصر هدف، شامل تغییر باورها و دیدگاه‌های برنامه‌ریزان درسی در خصوص کنشگری اجتماعی زنان در برنامه‌های درسی، تربیت دختران و زنان به‌عنوان شهروند مسئول و فعال در جوامع چندفرهنگی و پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان است
مؤلفه یک «تغییر باورها و دیدگاه‌های برنامه‌ریزان درسی در خصوص کنشگری اجتماعی زنان در برنامه‌های درسی»: به باور مشارکت‌کنندگان، مهم‌ترین ویژگی‌های برنامه‌های درسی جهت «تغییر باورها و دیدگاه‌های برنامه‌ریزان درسی در خصوص کنشگری اجتماعی زنان در برنامه‌های درسی»، عبارت‌اند از: تعیین اهداف برنامه‌های درسی با محوریت توانمندسازی و آماده ساختن دانش‌آموزان دختر جهت مشارکت و ایفای نقش فعال در جامعه، ایجاد عدالت در دسترسی دختران و پسران به فرصت‌ها، آموزشی، امکانات و منابع آموزشی، اصلاح نگاه پدرسالاری و تبعیض جنسی حاکم بر جو آموزشی برخی از مدارس، بازسازی هویت زن و ایجاد هویت فرهنگی و اجتماعی جدید در خصوص نقش اجتماعی زنان در برنامه‌های درسی، ایجاد تعادل در معرفی نقش‌های خانوادگی مثل فرزندی، پدر بودن و مادر بودن و مادر بزرگ و پدر بزرگ، معرفی فرصت‌های شغلی زنانه (مانند پرستاری، معلمی، خیاطی) با اعتبار اجتماعی برابر در مقایسه با به فرصت‌های شغلی مردانه و اصلاح تصورات موجود در خصوص قدرت رهبری بیشتر مردان نسبت به زنان.

۱۴ مشارکت‌کننده (۱۱ متخصص برنامه درسی و ۳ مدیر) به مؤلفه «تغییر باورها و دیدگاه‌های برنامه‌ریزان درسی در خصوص کنشگری اجتماعی زنان در برنامه‌های درسی» اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۴)، در این زمینه اظهار داشت: «اگر بخواهیم دختران قدرت کنشگری اجتماعی بالایی داشته باشند، لازم است در اولاً برای نقش‌هایی که زنان در جامعه ایفا می‌کنند ارزش بالایی قائل شویم و این را در برنامه‌های درسی نشان دهیم و دوماً آموزش‌های رسمی و غیر رسمی در زمینه مشاغل مرتبط با دختران با کیفیت بالا ارائه شود». همچنین یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۰) بیان کرد: «لازم است همه امکانات و فرصت‌های موجود آموزشی به‌صورت عادلانه در اختیار دختران و پسران قرار گیرد. دختران هم مانند پسران بدون محدودیت فرصت رشد در زمینه‌های مختلف داشته باشند، در صورتی که الان این‌طور نیست».

مؤلفه دو «تربیت دختران و زنان به‌عنوان شهروند مسئول و فعال در جوامع چندفرهنگی»: بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، در راستای «تربیت دختران و زنان به‌عنوان شهروند مسئول و فعال در جوامع چندفرهنگی»، لازم است اقداماتی مانند تربیت دانش‌آموزان دختر برای پذیرش نقش اجتماعی فعال در جامعه، تربیت دانش‌آموزان جهت شناخت صحیح جامعه و فرهنگ خود، تربیت و هدایت نگرش،

آرزوها و انتخاب‌های شغلی دانش‌آموزان مطابق با توانمندا و علایق آنان، تقویت مهارت‌های اساسی مورد نیاز زندگی خانوادگی در دانش‌آموزان، رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان، تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان شهروند دارای سواد علمی - فناورانه، تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان شهروند آگاه، فعال، خلاق و منتقد، تقویت قدرت درک و فهم دختران نسبت به مسائل محلی و جامعه جهانی، تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان افرادی دارای دانش و مهارت تعامل سازنده با افراد و محیط‌های اجتماعی، رشد مهارت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در ارتباط با مسائل و چالش‌های مختلف اجتماعی، رشد دانش و مهارت قضاوت و ارزشیابی دانش‌آموزان، رشد مهارت برنامه‌ریزی و نقشه‌کشیدن برای آینده در دانش‌آموزان و تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان افرادی برخوردار از توانایی یادگیری خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر، انجام شود.

۱۵ مشارکت‌کننده (۱۳ متخصص برنامه درسی و ۲ مدیر در مورد مؤلفه «تربیت دختران و زنان به‌عنوان شهروند مسئول و فعال در جوامع چندفرهنگی» به اظهار نظر پرداختند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۶)، در این زمینه اظهار داشت: «دختران باید در دوران تحصیل خود در مدرسه، مهارت‌های مورد نیاز برای یک زندگی با کیفیت در خانواده و هم برای ایفای نقش شهروندی فعال در جامعه خود را یاد بگیرند». همچنین یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۲)، بیان کرد: «امروز در مدارس آموزش‌ها بر مبنای رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دختران و زنان است، این عامل می‌تواند در کنشگری اجتماعی آنان مؤثر باشد». مؤلفه سه «پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان»: مشارکت‌کنندگان در خصوص مؤلفه «پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان»، به تربیت دانش‌آموزان دختر به‌عنوان افراد برخوردار از مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی، ایجاد علاقه و نگرش مثبت نسبت به انجام کارهای گروهی در دانش‌آموزان، ایجاد انگیزش و علاقه در دانش‌آموزان نسبت به موضوع‌های درسی، تربیت عاطفی فراگیران جهت مدیریت هیجانات و عواطف خود در روابط اجتماعی، رشد بهداشت روانی دانش‌آموزان و ایجاد انگیزش و نگرش مثبت در دانش‌آموزان اشاره کردند.

۱۴ مشارکت‌کننده (۱۱ متخصص برنامه درسی و ۳ مدیر) به مؤلفه «پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان» اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۱۱)، در این زمینه اظهار داشت: «در برنامه‌های درسی باید به این موضوع توجه شود که چگونه یک دختر که جنبه عاطفی وی بر جنبه شناختی غلبه دارد، چالش‌های عاطفی و هیجانی را مدیریت کند. باید در برنامه‌های درسی متناسب با جنسیت دختران، رشد مهارت‌های ارتباط عاطفی و مدیریت عواطف و هیجانات، آموزش داده شود». یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۵) بیان کرد: «این‌طور به‌نظر می‌رسد که آموزش‌های نظام آموزش و پرورش، توجه کافی به مهارت‌های اساسی زندگی که یکی از آنها توانمندسازی دختران در مهار احساسات و عواطف باشد، نداشته است».

۲. عنصر «محتوای آموزشی»: در ارتباط با عنصر «محتوا»، مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند که در راستای توسعه کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان دختر، باید به دو مؤلفه «انتخاب محتوای مناسب جهت رشد کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان دختر» و «توجه به اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی»، توجه شود.

مؤلفه یک «انتخاب محتوای مناسب جهت رشد کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان دختر»: بر اساس دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در ارتباط با مؤلفه یادشده، مهم‌ترین اقدامات مورد نیاز عبارتند از: انتخاب محتوای درسی در راستای رشد مسئولیت‌پذیری و تعهد فراگیران، انتخاب محتوای درسی جهت رشد اعتمادبه‌نفس فراگیران، انتخاب محتوای درسی جهت روحیه قدرشناسی فراگیران، انتخاب محتوای دارای ظرفیت رشد مهارت سازگاری فراگیران با محیط‌های اجتماعی جدید، ارائه دانش ارتباط با جنس مخالف در محتوای درسی، استفاده برابر از جنسیت در نام‌ها، افعال (اعمال)، تصاویر، ضمائر و مشاغل در محتوای درسی، تعادل در تقدم کلمات مذکر و مؤنث بر یکدیگر در محتوای درسی، برابری نقش‌های جنسیتی در میان تصاویر محتوای درسی، تعدیل رویکرد مردانه در محتوای برخی دروس مرتبط با اساطیر و مشاهیر ایرانی، تعادل در فراوانی اسامی و تصاویر مردانه و زنانه در محتوای درسی و عدم نام‌گذاری برخی از عناوین محتوای درسی به نام پسرانه و دخترانه.

۱۵ مشارکت‌کننده (۱۳ متخصص برنامه درسی و ۲ مدیر به مؤلفه «انتخاب محتوای مناسب جهت رشد کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان دختر» اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۱۷)، در این زمینه اظهار داشت: «یک سری حساسیت‌هایی در این سال‌ها در خصوص کلیشه‌های جنسی به وجود آمده. متأسفانه برنامه ریزان هم توجه کافی ندارند. مثلاً در معرفی مشاهیر و افراد موفق در کتاب‌های درسی، بیشتر نگاه مردانه وجود دارد، مخاطب برنامه‌های درسی دختران هم هستند و آنها بیشتر از هم جنس خود الگو می‌پذیرند و این رویه باید به دقت در برنامه‌های درسی و محتوای درسی بازنگری و اصلاح شود». در این زمینه یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۷)، اظهار داشت: «شاید به جرات بشود گفت مقوله کلیشه‌های جنسی یکی از چالش‌های مهم آموزش و پرورش هست که در برنامه‌های درسی ما همچنان حل نشده است و نیازمند کار و اصلاح هست، البته اصلاحاتی انجام شده، اما به‌زعم بنده کافی نیست».

مؤلفه دو «توجه به اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی»: به باور مشارکت‌کنندگان؛ مهم‌ترین اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی در راستای توسعه کنشگری اجتماعی فراگیران در دروس مختلف، شامل تناسب محتوا با قانونمندی‌ها و اهداف برنامه درسی، تناسب محتوا با عوامل و ارزش‌های اجتماعی از جمله فرهنگ، پیشرفت علوم و تکنولوژی، مسائل و نیازهای جامعه ملی و جهانی، تناسب محتوا با ویژگی‌ها و نیازهای یادگیری فردی فراگیران، ایجاد ارتباط بین مطالب محتوای درسی با مسائل اجتماعی زندگی روزمره دانش‌آموزان، استفاده از منابع متنوع و معتبر به‌منظور روزآمد نمودن دانش یادگیرندگان، ایجاد ارتباط بین محتوای درسی با زندگی واقعی و رویدادهای جاری جامعه، انطباق محتوا با شرایط و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی، تنوع محتواها با توجه به متغیرهای اجتماعی و فرهنگی و محیطی و گنجاندن محتوای مرتبط با مهارت‌های اجتماعی به‌صورت یکپارچه و هماهنگ در محتواهای دروس مختلف است.

۲۰ مشارکت‌کننده (۱۸ متخصص برنامه درسی و ۲ مدیر) به مؤلفه «توجه به اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی» پرداختند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۱۵)، در این زمینه به این نکته اشاره داشت که: «محتوای درسی و سرفصل‌ها باید با زندگی واقعی و رویدادهای جاری جامعه، همخوان باشد تا فراگیران به ویژه دختران توان و مهارت کنشگری اجتماعی در جامعه خود را به‌دست بیاورند». یکی از مدیران شرکت‌کننده (مشارکت‌کننده شماره ۲۶)، اظهار داشت: «در تدوین محتواهای درسی باید به شکلی انجام شود که سازگاری فراگیران با محیط‌ها و نیازهای اجتماعی جدید در جامعه امروزی را فراهم نماید. این حتماً به تعامل یا همان کنشگری اجتماعی زنان کمک می‌کند».

۳. عنصر «روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری»: در خصوص عنصر «روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری»، مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که جهت توسعه کنشگری اجتماعی زنان، باید به کاربرد روش آموزش مشارکت محور، تناسب فعالیت‌های یاددهی-یادگیری با واقعیت‌های اجتماعی، استفاده از روش‌ها و الگوهای آموزش حل مسئله در آموزش و حمایت روانی - عاطفی معلم از فراگیران در فرایند آموزش و یادگیری، توجه شود.

مؤلفه یک «آموزش مشارکت‌محور»: مفاهیم مرتبط با مؤلفه «آموزش مشارکت‌محور»، عبارتند از: فراهم‌ساختن فرصت‌های یادگیری گروهی و مشارکتی در جلسات کلاسی، استفاده از روش تدریس بحث گروهی، استفاده از روش تدریس تفحص گروهی، استفاده از روش تدریس سخنرانی مبتنی بر پرسش و پاسخ، ایجاد زمینه گفت‌وگوی گروهی انگیزشی در کلاس‌های درس، تأکید بر پرسشگری نقادانه و استدلالی در بحث‌های گروهی، تشویق فراگیران به انجام تحقیق گروهی در زمینه موضوعات درسی و تشویق فراگیران به مشارکت در مدیریت جو کلاس درس.

۲۱ مشارکت‌کننده (۱۸ متخصص برنامه درسی و ۳ مدیر به مؤلفه «آموزش مشارکت محور» اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۱)، در این زمینه اظهار داشت: «نه تنها فقط در موضوع کنشگری اجتماعی بلکه با هر هدف دیگر، باید از روش‌های تدریس مشارکتی، مثل بحث گروهی استفاده شود. معلمان باید فراگیران دختر را تشویق کنند در بحث‌ها مشارکت کنند

و خودشان را عرضه کنند، این باعث می‌شود اعتماد به نفسشان برای فعالیت‌های اجتماعی بیشتر شود». در این زمینه یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۹)، بیان کرد: «معلمان امروزی باید مهارت مشارکت‌پذیری و تعامل اجتماعی را در فراگیران به‌خصوص دختران، تقویت کنند. حالا هر معلمی شگرد خودش را دارد، اما بالاخره مجموعه روش‌های تدریس مثل روش سقراطی و بحث گروهی در این زمینه وجود دارند که لازم است معلم با آنها آشنایی داشته باشد و طوری استفاده کند که فراگیران به کارهای گروهی و تیمی و فعالیت در جمع، ترغیب بشوند و مهارتی پیدا کنند».

مؤلفه دو «تناسب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری با واقعیت‌های اجتماعی»: مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که برای ایجاد «تناسب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری با واقعیت‌های اجتماعی»، لازم است به مواردی مانند به‌روز ساختن اطلاعات و دانش معلم در حوزه رویدادهای جاری و مسائل اجتماعی، قراردادادن فراگیران در موقعیت‌های یادگیری چالش برانگیز از جنس موضوعات فراگیر اجتماعی، آموزش شیوه صحیح فکرکردن و تقویت مهارت‌های فرآیند تفکر در زمینه موضوعات اجتماعی مرتبط با محتوای درسی، پیوند میان فضای آموزشی کلاس با محیط‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان از طریق توضیحات و مثال‌های ملموس در زمینه مسائل اجتماعی روز، تدارک فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر کسب تجربه مستقیم و عینی در حوزه مسائل اجتماعی و فراهم ساختن فرصت ساخت و بازسازی و سازماندهی تجارب و دانش فراگیران توسط خودشان، مورد توجه معلمان قرار گیرد.

۱۲ مشارکت‌کننده (۱۱ متخصص برنامه درسی و ۱ مدیر) به مؤلفه «تناسب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری با واقعیت‌های اجتماعی»، اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۱۸)، در این زمینه اظهار داشت: «معلم توانمند می‌تواند از روش‌های تدریسی استفاده کند که تفکر فراگیران در زمینه مسائل و روابط اجتماعی تحریک و رشد کند و آنها را نسبت به مسائل اجتماعی روز حساس کند. این امر لازمه تربیته و می‌تونه به دانش‌آموز دختر کمک کنه که نقش خودش را بشناسه و انگیزه پیدا کنه تا در جامعه نقش آفرینی کنه». همچنین یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۲)، بیان کرد: «ما از معلمان انتظار داریم مهارت و دانش کافی در زمینه رویدادهای جاری و مسائل جامعه داشته باشند، خودشان به تحولات روز اجتماعی حساس باشند. خوب اگر واقعاً معلمان این طور باشند، روش‌های تدریس و فعالیت‌هایی که در زمینه موضوع درسی برای دانش‌آموز در نظر می‌گیرند، به شکلی سازماندهی می‌شود که دانش‌آموز را برای زندگی در جامعه امروزی آماده کند».

مؤلفه سه «استفاده از روش‌ها و الگوهای آموزش حل مسئله در آموزش»: مشارکت‌کنندگان در خصوص مؤلفه «استفاده از روش‌ها و الگوهای آموزش حل مسئله در آموزش»، وظایفی مانند انتخاب موضوعات و مسائل مناسب و چالش برانگیز در فرایند یاددهی - یادگیری - متناسب با موضوعات و محتوای درسی، هدایت فراگیران در شناخت دقیق اجزای مسائل، تقویت روحیه کاوشگرانه و کنجکاوانه فراگیران جهت یافتن راه حل‌های مناسب برای حل مسائل و مشکل‌گشایی، آموزش شیوه‌های انجام تحقیق و تفحص جهت حل مسائل درسی به دانش‌آموزان، آموزش شیوه استفاده از توانایی تفکر خلاق خود برای ارائه راه حل‌های ابتکاری و جدید در حل مسائل و تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در فرایند حل مسئله گروهی را برای معلمان برشمردند.

۲۱ مشارکت‌کننده (۱۷ متخصص برنامه درسی و ۴ مدیر) به مؤلفه «استفاده از روش‌ها و الگوهای آموزش حل مسئله در آموزش» اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۹)، در این زمینه به این نکته اشاره داشت: «انتخاب و کاربرد روش تدریس خیلی مهمه. اگر واقعاً قصد داشته باشیم دانش‌آموز را کنشگر تربیت کنیم، باید در فرایند یاددهی - یادگیری او را با مسئله مواجه کنیم و بهش یا بدیم که چگونه آن مسئله را بشناسد و حل کنه، در این خصوص توصیه صاحب نظران استفاده از روش تدریس حل مساله است». همچنین یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۹)، بیان کرد: «من تجربه معلمی داشتم و الان هم یک معلم هستم. یکی از روش‌های مؤثر تدریس، حل مسئله است. مهم است که من معلم چطور ازش استفاده کنم. تأکید می‌کنم که معلمان حالا به‌خصوص که موضوع بحث کنشگری اجتماعی دختران است، از این روش استفاده صحیح داشته باشن، طوری که دانش‌آموزان دختران مهارت برخورد مناسب با مسائل اجتماعی و مدیریت آن را با فعالیت‌هایی که معلم برای آنها تدارک ببینه، به‌دست بیارند».

مؤلفه چهار «روابط انسانی مطلوب معلم با فراگیران در فرایند آموزش و یادگیری»: بر اساس دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، معلمان جهت حمایت روانی - عاطفی از فراگیران باید اقداماتی نظیر ایجاد رابطه عاطفی مطلوب و متقابل میان معلم و دانش‌آموزان، برقراری روابط متقابل میان دانش‌آموزان با یکدیگر، ایجاد فضای اعتماد و احترام متقابل در کلاس‌های درس، وجود فضای رقابتی سالم در کلاس درس، ایجاد فضای ساکت برای فکرکردن به صورت فردی و گروهی، توجه و احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، ایجاد فضای دوستی و همدلی بین دانش‌آموزان و معلمان و تشویق دانش‌آموزان به الگوگیری از رفتار اجتماعی صحیح دیگران به‌ویژه رفتار معلم، انجام دهند.

۸ مشارکت‌کننده (۷ متخصص برنامه درسی و ۱ مدیر) به مؤلفه «روابط انسانی مطلوب معلم با فراگیران در فرایند آموزش و یادگیری» اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۱۴)، در این زمینه بیان داشت: «یکی از مشکلات جدی آموزش و پرورش ما، نبودن امنیت عاطفی دانش‌آموزان است که البته دلایل مختلفی می‌تواند داشته باشد، اما معلم هم نقشی مهمی دارد، باید فضایی صمیمانه و محترمانه در کلاس فراهم کند تا فراگیران با امنیت عاطفی بالا در فعالیت‌ها شرکت کنند». همچنین یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۳)، بیان کرد: «کسی می‌تواند کنشگری اجتماعی مناسبی داشته باشد که از لحاظ عاطفی و روانی در وضعیت مطلوبی باشد. حالا نقش معلم در کلاس درس چیست؟ آیا ما معلمان را طوری تربیت می‌کنیم که در این زمینه توانمند باشند؟ خوب معلمان ما خودشان امنیت شغلی و در نتیجه امنیت روانی ندارند، این مشکل باید حل بشه تا انتظار داشته باشیم معلم به وظایفش در این زمینه عمل کنه».

۴. عنصر «ارزشیابی آموزشی»: در خصوص عنصر «ارزشیابی آموزشی»، مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که جهت توسعه کنشگری اجتماعی زنان، باید از روش‌های «ارزیابی بر مبنای کیفیت رشد اجتماعی»، «سنجش همسالان»، «پوشه کار»، «خودارزشیابی و خودسنجی» و «تنوع در شیوه‌های ارزشیابی» در فرایند آموزش و یادگیری، استفاده شود.

مؤلفه یک «ارزیابی بر مبنای کیفیت رشد اجتماعی»: بر اساس دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، ارزیابی عملکرد فراگیران باید بر اساس میزان آمادگی فراگیران برای ایفای نقش‌های اجتماعی انجام شود و مهارت فراگیران در تعامل بین فردی مطلوب با معلم و یکدیگر، و همچنین توانایی شناخت و حل مسائل اجتماعی و ارتباط آن با محتوای درسی، به‌عنوان معیارهای ارزیابی در نظر گرفته شود.

۱۴ مشارکت‌کننده (۱۱ متخصص برنامه درسی و ۳ مدیر) به مؤلفه «ارزیابی بر مبنای کیفیت رشد اجتماعی» اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۱۹)، در این زمینه اظهار داشت: «اگر هدف رشد کنشگری اجتماعی در نظر بگیریم، باید در ارزیابی فراگیران هم عملکرد آنها در زمینه تعامل اجتماعی را ملاک ارزیابی در نظر بگیریم». همچنین یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۸)، بیان کرد: «ارزشیابی‌ها در مدارس باید مبتنی بر شناخت و مهارت باشد، در همین زمینه کنشگری اجتماعی هم باید ببینیم آیا دانش‌آموز توانایی کنشگری اجتماعی دارد یا نه و این موضوع باید در ارزیابی لحاظ بشه».

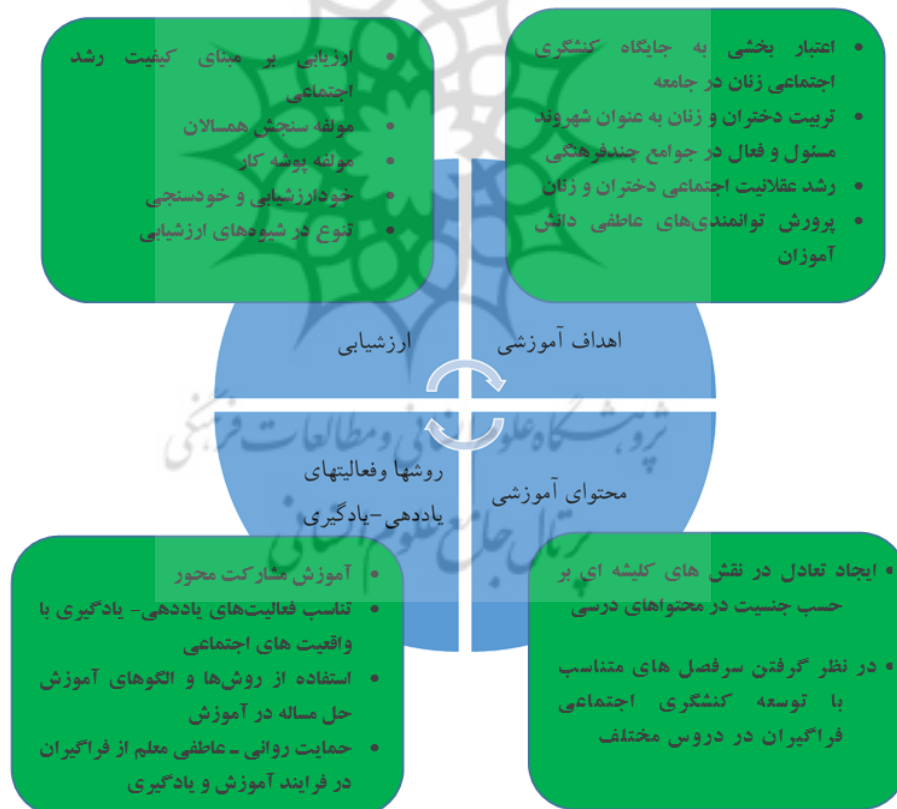
مؤلفه دو «سنجش همسالان»: مشارکت‌کنندگان در ارتباط با این مؤلفه، به مشارکت فراگیران در ارزیابی کیفیت یادگیری هم‌کلاسی‌های خود و ارزیابی فراگیران از رفتارهای اجتماعی یکدیگر به‌عنوان معیاری برای ارزیابی، اشاره کردند.

۹ مشارکت‌کننده (۹ متخصص برنامه درسی) به مؤلفه «سنجش همسالان» اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه درسی (مشارکت‌کننده شماره ۳)، در این زمینه اظهار داشت: «پیشنهاد من این است که فراگیران از رفتارهای اجتماعی یکدیگر ارزیابی کنن و این به عنوان معیاری برای ارزیابی آنها در زمینه کنشگری اجتماعی باشه».

مؤلفه سه «پوشه کار»: به باور مشارکت‌کنندگان، اقداماتی مانند تشکیل پرونده‌های فردی برای دانش‌آموزان با لحاظ معیارهای مختلف ارزشیابی در ابتدای دوره آموزشی و پیگیری مستمر روند پیشرفت دانش‌آموزان بر اساس آن، یادداشت‌های روزانه عملکرد فراگیران در پوشه‌های کار، ارائه بازخوردهای فردی به فراگیران بر اساس عملکردشان و در نظر گرفتن تکالیف و فعالیت‌های جبرانی برای رفع ضعف‌های یادگیری فراگیران، باید توسط معلمان انجام شود.

۱۱ مشارکت‌کننده (۱۰ متخصص برنامه‌دستی و ۱ مدیر) به مؤلفه استفاده از «پوشه کار» در ارزشیابی اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه‌دستی (مشارکت‌کننده شماره ۲)، در این زمینه بیان کرد: «به نظر بنده، ارزشیابی از طریق تشکیل پوشه کار برای هر دانش‌آموز، روش خوبی است. به شکلی که عملکرد هر دانش‌آموز را مطابق با وضعیت خودش بررسی کنیم و ضعف را شناسایی و برطرف کنیم». همچنین یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۴)، اظهار داشت: «توجه به تفاوت‌های فردی و رشد ظرفیت‌های ویژه دانش‌آموزان، یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش است، این موضوع باید در ارزشیابی هم مورد توجه قرار گیرد و افراد بر اساس ویژگی‌های فردی خود مورد ارزیابی قرار گیرند و این گونه می‌توان امیدوار به رشد فردی آنها و در نتیجه نقش‌آفرینی مؤثر آنها در جامعه بود». مؤلفه چهارم «خودارزشیابی و خودسنجی»: مؤلفه «خودارزشیابی و خودسنجی»: مشارکت‌کنندگان بر ایجاد فرهنگ خودارزشیابی در فراگیران و استفاده از روش خودارزشیابی جهت بررسی کیفیت یادگیری فراگیران، تأکید داشتند.

۱۵ مشارکت‌کننده (۱۳ متخصص برنامه‌دستی و ۲ مدیر) به مؤلفه «خودارزشیابی و خودسنجی» اشاره داشته‌اند. یکی از متخصصان برنامه‌دستی (مشارکت‌کننده شماره ۱۱)، در این زمینه اظهار داشت: «خودارزشیابی یک مقوله تربیتی بسیار مهم است که در ارزشیابی هم باید استفاده شود. اولاً لازمه فرهنگ خودارزشیابی در فراگیران ایجاد شود و بعد به‌عنوان روش ارزشیابی استفاده شود». همچنین یکی از مدیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۶)، بیان کرد: «من استفاده از روش خودارزشیابی را ترجیح می‌دهم، چراکه باعث میشه دانش‌آموز به توانمندی‌ها و ضعف‌ها و قوت‌های خودش پی ببرد و بر این اساس به رشد خودش کمک کند».



شکل ۲. عناصر و مولفه‌های برنامه‌های درسی مطلوب نظام آموزش و پرورش رسمی کشور جهت توسعه کنشگری اجتماعی زنان

شکل شماره ۱. عناصر برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش رسمی کشور در توسعه کنشگری اجتماعی زنان

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر، تعیین عناصر و ویژگی‌های برنامه‌دستی مطلوب در توسعه‌کنشگری اجتماعی زنان از طریق آموزش و پرورش رسمی ایران، بر اساس تمرکز بر درک تجربه زیسته مدیران آموزش و پرورش و دیدگاه‌های متخصصان حوزه برنامه‌دستی، بوده است. این مطالعه با استفاده از روش پژوهشی کیفی پدیدارشناسی، تجربیات دست اول ۲۹ نفر از متخصصان حوزه برنامه‌دستی و مدیران آموزش و پرورش را منعکس ساخته است. درک مشارکت‌کنندگان از برنامه‌دستی مطلوب جهت توسعه‌کنشگری اجتماعی زنان، بیانگر ذهنیت و نگرش آنان در این زمینه است که می‌تواند در ارتقای وضعیت کنشگری اجتماعی زنان، مؤثر باشد. مطابق با دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش رسمی کشور در توسعه‌کنشگری اجتماعی زنان، شامل ۴ عنصر اصلی برنامه‌های درسی یعنی هدف، محتوا، روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، و ارزشیابی آموزشی است.

در ارتباط با عنصر هدف، نتایج این مطالعه حاکی از آن است که برنامه‌ریزان درسی جهت فراهم ساختن بستر رشد کنشگری اجتماعی زنان در جامعه، باید مؤلفه‌هایی نظیر اصلاح باورها و دیدگاه‌های مردسالارانه خود، تربیت دختران به‌عنوان شهروندان مسئول و فعال در جوامع چندفرهنگی، رشد عقلانیت اجتماعی و پرورش توانمندی‌های عاطفی دختران را به‌عنوان مؤلفه‌های مهم در تعیین اهداف برنامه‌های درسی، مورد توجه قرار دهند. در این زمینه نتایج تحقیقات انجام‌شده، حاکی از حاکمیت نگاه مردسالارانه و نابرابری جنسیتی در تعیین اهداف تربیتی در برخی نظام‌های آموزشی است و لزوم توجه به مؤلفه‌های یادشده را تأیید می‌کند. نتایج مطالعات استروم کوئیست (استروم کوئیست، ۲۰۲۰)، سایموند (سایموند، ۲۰۱۷)، وان پرومر (وان پرومر، ۲۰۰۵) حاکی از آن است همچنان که نگاه مردسالاری و تبعیض جنسی همچنان بر تعیین و انتخاب اهداف آموزشی در برخی از مدارس حاکم است، همچنین مطالعه کاسواوغلو و همکاران (کاسواوغلو و همکاران، ۲۰۲۰)، نیلوندو همکاران (نیلوندو و همکاران، ۲۰۱۸)، اردوغان و همکاران (اردوغان و همکاران، ۲۰۱۸) و هرناندز و همکاران (۲۰۱۳)، بر محدودیت و نابرابری در دسترسی زنان به منابع آموزشی و فرصت‌های یادگیری رسمی، تأکید می‌کند.

در زمینه آموزش‌های مرتبط با نقش‌ها و مسئولیت‌های اجتماعی زنان، نظام آموزش و پرورش در ایران به‌ویژه در سال‌های ابتدایی، برای تمام دانش‌آموزان دختر و پسر شرایط مشابه ایجاد می‌کند. آنچه در آرمان آموزش و پرورش اهمیت دارد این است که توانایی‌های ذهنی فرد افزایش یابد. تمایزات جنسی اصولاً در آموزش و پرورش به حساب نمی‌آید؛ زیرا آرمان آموزش و پرورش، انسان متعالی شدن در اجتماع است (ناجی راد، ۱۳۸۲)؛ بنابراین از نظام آموزش و پرورش در عرصه سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری و هم در عرصه اجرا انتظار می‌رود به نقش‌ها و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی زنان در قالب محتوای دروس و فرایند آموزش و یادگیری، ارزش و اعتبار مناسبی قائل شود، به مشاغل زنانه نظیر پرستاری، خیاطی و مانند آن، به دیده احترام نگریسته شود، فرصت‌های شغلی زنانه نسبت به فرصت‌های شغلی مردانه با اعتبار اجتماعی برابر معرفی گردد، در معرفی نقش‌های خانوادگی مثل فرزندی، پدر بودن و مادر بودن و مادر بزرگ و پدر بزرگ، نگاهی برابر وجود داشته باشد و اصلاح تصورات موجود در خصوص قدرت رهبری بیشتر مردان نسبت به زنان اصلاح شود. عثمان (۲۰۱۴) بیان می‌کند که هدف‌گذاری‌های آموزشی در نظام‌های آموزشی، باید به‌گونه‌ای باشد که زمینه توانمندسازی شناختی، عاطفی و مهارتی دختران و زنان فراهم شود، این کار لازمه رشد و ثبات کشور در عرصه‌های مختلف است. همچنین سوندارام و همکاران (سوندارام و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۸۱) بر لزوم توجه به توانمندسازی زنان در سیاست‌گذاری‌های آموزشی تأکید کرده‌اند.

در ارتباط با عنصر «محتوا»، نتایج این مطالعه بیانگر آن است که برای توسعه‌کنشگری اجتماعی زنان، باید تغییرات لازم در محتوای برنامه‌های درسی موجود مانند «انتخاب محتوای مناسب در راستای رشد کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان دختر» و «توجه به اصول سازماندهی محتوای برنامه‌دستی»، مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قرار گیرد. همان‌گونه که در عنصر هدف بر ضرورت اصلاح باورها و دیدگاه‌های مردسالارانه توسط برنامه‌ریزان درسی تأکید شد، در عنصر محتوا و مؤلفه انتخاب محتوای مناسب جهت رشد کنشگری

اجتماعی دانش‌آموزان دختر، به لزوم اصلاح رویکرد نابرابر جنسی در تعیین سرفصل‌ها و تدوین محتوای برنامه‌دستی نیز، اشاره شده است. همچنین نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که در راستای تحقق اهدافی نظیر تربیت دختران به‌عنوان شهروندان مسئول و فعال در جوامع چندفرهنگی، در تدوین محتوای برنامه‌های درسی نیز باید به تناسب محتوای درسی با عوامل و ارزش‌های اجتماعی، مسائل و نیازهای جامعه ملی و جهانی، ایجاد ارتباط بین محتوای درسی با زندگی واقعیت‌های زندگی اجتماعی و رویدادهای جاری جامعه، انطباق محتوا با شرایط و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی، در نظر گرفتن محتواهای درسی متناسب با رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی و استفاده از محتواهای دارای ظرفیت رشد مهارت‌سازگاری دختران با محیط‌های اجتماعی جدید، توجه گردد.

در ارتباط با عنصر محتوا، نتایج مطالعات فروتن (یعقوب) و برینت و همکاران به نقل از افشار نادری، نشان می‌دهد که باید به عدالت جنسیتی در توصیف نقش‌های زنان و مردان در محتواهای درسی، توجه شود، در صورتی که در برنامه‌های درسی موجود، پدیده‌ی تقدم مرد بر زن در محتوای کتاب‌های درسی، مشاهده می‌شود.

همچنین کاراما و مونیر (کاراما، ۲۰۲۰)، اسلام و اسدالله (اسلام و اسدالله، ۲۰۱۸) و آریانتو (آریانتو، ۲۰۱۸) و کلاً (کلا، ۲۰۱۶)، در مطالعات خود استفاده برابر از جنسیت در نام‌ها، افعال (اعمال)، تصویر، ضمائر و مشاغل در در محتواهای درسی، را به عنوان یکی از ویژگی‌های مهم برنامه‌های درسی مدارس بیان می‌کنند، اما با بررسی کتب درسی موجود به این نتیجه رسیدند که سوگیری، کلیشه‌های جنسیتی و استفاده نابرابر از جنسیت در نام‌ها، افعال (اعمال)، تصویر، ضمائر و مشاغل در در محتواهای درسی، وجود دارد. بنابراین لزوم اصلاح برنامه‌دستی و محتواها برای بهبود برابری جنسیتی و حذف نگاه مردانه در تمام جنبه‌های محتوایی، به وضوح درک می‌شود و نتایج مطالعه حاضر نیز در همین راستا بوده است. کلیشه‌ها یا تصورات قالبی جنسیتی در محتوای کتاب‌های درسی، ریشه در مجموعه‌ای از باورهای فرهنگی - اجتماعی یک جامعه دارد که قابلیت‌ها و ویژگی‌های خاصی را به افراد یعنی زن و مرد نسبت می‌دهند. این کلیشه‌ها درخواست‌ها و انتظارات اجتماعی متفاوتی را بر حسب جنسیت ایجاد می‌کنند. در صورتی که بسیاری از تفاوت‌های مردان و زنان در جایگاه‌های مختلف اجتماعی، منشأ زیست‌شناختی ندارد و علت آن، فرهنگ و ارزش‌های حاکم بر محیط اجتماعی است، این امر نقش مؤثری در جهت‌دهی به افکار و رفتارهای جنسیتی افراد جامعه دارد (شاه‌آبادی و سلیمانی، ۲۰۱۱، ص. ۳۷۸). کلیشه‌های جنسیتی موجود در محتواهای درسی، برای یک فرد دختر این معنی ضمنی را دارد که وی خصوصیات جسمانی خاص (صدای آرام، ظریف و زیبا) و صفات روانی خاص (مهرورز، وابسته، ضعیف، عاطفی) خواهد داشت و فعالیت‌های خاصی (مراقبت از کودک، آشپزی) انجام خواهد داد (گولومبوک و رابین، ۲۰۰۶). کلیشه‌های جنسیتی حاکم بر متون درسی، مردان را بالفطره مدیران خوب و زنان را بالفطره موجودات عاطفی و احساساتی تعریف می‌کند (ریاحی، ۲۰۰۷، ص. ۱۱۷). این کلیشه‌ها زنان را به عنوان انسان‌هایی برخوردار از حقوق کامل به رسمیت نمی‌شناسند، از برقراری روابط هماهنگ و برابر میان افراد دو جنس و از شرکت کامل زنان در پیشرفت جامعه خود جلوگیری می‌کنند و بدین ترتیب زنان را از شکوفایی تام توانایی‌های انسانی خود باز می‌دارند. از طرفی دیگر کلیشه‌های جنسیتی مردان را از شکوفایی همه‌جانبه احساسات و انسانیت آن‌ها باز می‌دارند و باعث می‌شوند هر چه بیش‌تر به سمت خشونت، رقابت، پرخاشگری، بی‌اعتنایی و بی‌احساسی پیش روند (میشل، ۱۳۷۶، به نقل از حسینی و دشتی، ۱۳۹۱). بنابراین از نظام آموزش و پرورش به عنوان متولی جریان‌تعلیم و تربیت جامعه، انتظار می‌رود جهت تعدیل یا از بین بردن نقش‌های کلیشه‌ای بر حسب جنسیت در محتواهای برنامه‌های درسی، اقداماتی نظیر استفاده متعادل از جنسیت در محتواها و کتب درسی، تعادل در تقدم اسامی مردانه و زنان در محتواهای درسی، معرفی الگوهای زنانه مناسب و اعتباربخشی به نقش‌های فردی و اجتماعی زنان در محتواهای کتاب‌های درسی و نظیر آن، بپردازد.

نتایج مطالعه حاضر در خصوص عنصر «روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری»، حاکی از آن است که در راستای توسعه‌کنشگری اجتماعی زنان و جهت آموزش محتواهای درسی با ویژگی‌های ذکر شده، لازم است از روش آموزش مشارکت‌محور و روش‌ها و

الگوهای آموزش حل مسئله استفاده شود و همچنین به تناسب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری با واقعیت‌های اجتماعی و روابط انسانی مطلوب معلم با فراگیران در فرایند آموزش و یادگیری، توجه شود.

در واقع در صورت کاربست روش‌های تدریس مشارکتی، فراگیران فعالانه در فعالیت‌های آموزشی، شرکت می‌کنند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند. استفاده از روش مشارکتی باعث می‌شود فراگیران با تجربه یک فضای توأم با همکاری و مشارکت در تفکر، بیان آزادانه دیدگاه‌های خود و ارزیابی بحث‌های ارائه شده، به فهم بیشتر موضوعات درسی دست یابند (سیف، ۲۰۱۰، ص. ۳۷۶ و شعبانی، ۲۰۱۳، ص. ۱۳۳). بنابراین استفاده از روش مشارکتی، موجب رشد روحیه مشارکت پذیری، رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ارتقا توان سازگاری با موقعیت‌های چالش برانگیز و تقویت مهارت کنشگری اجتماعی فراگیران می‌شود. همچنین کاربرد روش‌های تدریس حل مسئله بر رشد کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مؤثر است؛ زیرا در موقعیتی که فراگیران با مسئله‌ای روبرو می‌شوند، تلاش می‌کنند تا بر موانع یا مشکلاتی که بر سر راه رسیدن به هدف وجود دارد، غلبه کنند. نقش معلم در روش تدریس حل مسئله، تنها هدایت‌گری و نظارت بر فعالیت‌های یادگیری فراگیران است. فراگیران پس از گردآوری داده‌ها، با استدلال علمی به کمک نظریه‌ها، قوانین و با مقایسه آن با داده‌های به دست آمده از پژوهش خود، نتیجه را به دست خواهند آورد (صفوی، ۲۰۰۸، ص. ۲۷۹). با توجه به اینکه بسیاری از موقعیت‌های زندگی اجتماعی فراگیران، مبتنی بر مسائل اجتماعی مختلف است، یادگیری مهارت حل مسئله به فراگیران در شناخت صحیح مسائل اجتماعی و کسب توانایی تصمیم‌گیری و گزینش راه‌حل‌های مطلوب در حل این مسائل، کمک می‌کند و باعث رشد توان کنشگری اجتماعی آنان می‌شود.

همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داد، ویژگی‌های عنصر «ارزشیابی» در برنامه درسی مطلوب جهت توسعه کنشگری اجتماعی زنان، شامل ارزیابی بر مبنای کیفیت رشد اجتماعی، مؤلفه سنجش همسالان، استفاده از پوشه کار، خودارزشیابی و خودسنجی است. توجه به معیار کیفیت رشد اجتماعی در ارزیابی از فراگیران، باعث می‌شود فراگیران بین مطالب درسی و مسائل اجتماعی پیوند برقرار کنند و ضمن اصلاح روش حفظیاتی و مطالعه سطحی محتوای دروس، با نگاه مهارتی و مبتنی بر شایستگی‌های تعامل اجتماعی، به فعالیت‌های یادگیری بپردازد. همچنین مشارکت فراگیران در ارزیابی از عملکرد یادگیری یکدیگر و استفاده از روش خودارزشیابی، می‌تواند به ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی و رشد مهارت‌هایی نظیر خودراهبری، قضاوت و ارزشیابی در فراگیران کمک نماید و در توسعه کنشگری اجتماعی آنان، مؤثر باشد.

در مجموع با نگاهی به نتایج مطالعه حاضر و یافته‌های پژوهش‌های مشابه، می‌توان نتیجه گرفت درباره وجود اعتدال در زمینه‌هایی مانند توانمندسازی دانشی و مهارتی دانش‌آموزان دختر، به‌منظور اثرگذاری بر کنشگری عادلانه زنان و مردان در نظام‌های آموزشی، تردید وجود دارد. توجه زیاد از حد به یک جنس و کم‌توجهی به ظرفیت‌های وجودی جنس دیگر، جنس دوم انگاشتن و محدود کردن فعالیت زنان به نقش‌های صرفاً کلیشه‌ای مانند آشپزی و خانه‌داری، به‌منزله نادیده گرفتن قابلیت‌های گوناگون نیمی از جامعه کنونی و هدررفتن توانمندی‌های آنان خواهد شد. به دلیل جایگاه استراتژیک مسائل زنان و نقش کلیدی ایشان در آینده استراتژیک انقلاب اسلامی ایران و در راستای تمدن‌سازی اسلامی و همچنین با توجه به تمرکز دشمنان انقلاب اسلامی بر موضوع مسائل زنان در جنگ نرم، لازم است در جهت احقاق حقوق زنان، به طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی با ظرفیت رشد کنشگری اجتماعی دختران و زنان - در دوره‌های مختلف تحصیلی، توجه گردد. در صورتی که برنامه‌های درسی و محتوای درسی در نظام آموزش و پرورش کشورمان، خیلی منعکس‌کننده واقعیت‌های جامعه حال ایران نیست؛ چرا که نگاهی منصفانه به جامعه امروز ایران نشان می‌دهد که زنان در تمامی عرصه‌های جامعه اعم از ورزشی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و غیره حضور فعالی دارند و نقش آنان روزبه‌روز پررنگ‌تر می‌شود. امروزه تقریباً هیچ وزارتخانه یا شرکت خصوصی و دولتی را نمی‌توان یافت که زنان در آن فعالیت نداشته باشند و تقریباً هیچ ممنوعیتی برای حضور آنان از لحاظ شغلی وجود ندارد. نکته قابل توجه دیگر این است که به‌طور عمده میزان حضور زنان در فعالیت‌های سیاسی در مقایسه با دیگر فعالیت‌ها در این محتواهای درسی کم‌رنگ است، در حالی که امروزه زنان در بالاترین نهادهای

سیاسی کشور مانند مجلس شورای اسلامی، وزارت امور خارجه و غيره حضور دارند؛ لذا انتظار می‌رود رویکرد برنامه‌های درسی و محتوای درسی در نظام آموزش و پرورش کشور، منعکس‌کننده نقش دختران و زنان در عرصه فعالیت‌های مختلف با نگاهی برابر (نسبت به پسران و مردان) نیز باشد. در این زمینه مدیران ارشد نظام آموزش و پرورش کشورمان باید ضمن حذف ارزش‌ها و انگاره‌های منفی در حوزه فعالیت زنان، زمینه جبران تبعیض‌ها را فراهم کند؛ چراکه توانمندسازی زنان و اولویت‌بخشی به زنان و فعالیت‌های مؤثر و کارایی آنان در واقع سرمایه‌گذاری برای نسل‌های آتی محسوب می‌شود. در مجموع نتایج این مطالعه نشان داد، نقش زنان در برنامه‌های درسی و محتواها و کتاب‌های درسی مدارس چه از لحاظ کمی و چه از لحاظ کیفی، با نقش‌هایی که زنان در جامعه امروز ایفا می‌کنند، تشابه زیادی ندارند و دختران در حد کفایت در این کتاب‌ها با نقش‌های اجتماعی که توان و استعداد احراز آنان را دارند، آشنا نمی‌شوند. در واقع می‌توان گفت در برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش کشورمان، بر یک بعد یا ابعاد محدودی از کنشگری اجتماعی زنان تأکید شده است. بر این اساس، با توجه به نتایج مطالعه حاضر و مطابقت آن با یافته‌های مطالعه پیشینی در داخل و خارج از کشور، انتظار می‌رود نظام آموزش و پرورش، با بازنگری و تعدیل رویکرد مردسالاری حاکم بر برنامه‌های درسی و ایجاد تغییرات لازم در عناصر اصلی برنامه‌های درسی مدارس، نظیر اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی آموزشی، بستر لازم را برای رشد اجتماعی مطلوب و عادلانه همه فراگیران - دختران و پسران، فراهم سازد. این اقدامات می‌تواند بستر مناسبی جهت ارتقای کنشگری اجتماعی دختران و زنان در عرصه‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، فراهم سازد. در این راستا چند پیشنهاد کاربردی و پژوهشی ارائه می‌شود:

با توجه به آن که باورهای جنسیتی از دوران کودکی و غالباً از طریق مدرسه در افراد شکل می‌گیرد، پیشنهاد می‌شود متون درسی و آموزشی که سرشار از قالب‌های ذهنی جنسیتی پر تبعیض (به نفع پسران) است، مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد. برنامه‌ریزان درسی و تهیه و تدوین‌کنندگان کتاب‌های درسی و مسئولان مربوطه باید هر چه بیشتر از رهنمودهای قرآن و احادیث بهره‌گیری کنند و در سایه عدالت خداوندی که برای همه انسان‌هاست، سعی در از بین بردن تبعیض شخصیتی و ارزشی مبتنی بر جنسیت داشته باشند. می‌توان از طریق کتاب‌های درسی، شایستگی‌ها، پایمردی‌ها، اخلاقیات، فداکاری و شجاعت‌ها را به تمام کودکان دختر و پسر آموزش داد و نیروهای مؤمن و معتقد از هر دو جنس برای آزادی و استقلال و پیشرفت علمی و صنعتی کشور تربیت نمود. زنان نیمی از جمعیت فعال کشور را تشکیل می‌دهند که از نظر میزان هوش، دقت، توانمندی و کارایی به خوبی می‌تواند با مردان رقابت کنند. شایسته است که در برنامه‌های درسی و محتواهای درسی، توجه بیشتری در شناساندن این توانایی‌ها به یادگیرندگان دختر، که نیمی از مخاطبان کتاب هستند، آموزش داده شود تا در آینده به‌عنوان افرادی منفعل نباشند که هیچ‌گونه آینده‌نگری در زندگی خانوادگی و اجتماعی نداشته باشند. باید در متن درس‌ها رسالت بزرگ انسان بودن چه در نقش زن - مادر و چه در نقش مرد - پدر - نشان داده شود؛

در نوشتن متن و تصویرگری در محتواهای درسی، از مردان و زنان به یک نسبت استفاده شود، این نویسندگان و تصویرگران باید خود به اهمیت برابری جنسیتی زن و مرد باور داشته باشند؛

بهرتر است در استفاده از متن‌های ادبی کهن و معاصر، از شخصیت‌های زن و مرد، که در ادبیات ایران جهان کم نیستند، حتی الامکان به یک‌میزان استفاده شود؛

به دلیل افزایش روزافزون حضور زنان در مشاغل اجتماعی بیرون از خانه، بهتر است تحول در نگاه برابر جنسیتی در کتاب‌های درسی نشان داده شود.

از جمله محدودیت‌های این مطالعه، کیفی بودن و وابسته بودن نتایج پژوهش به شرایط و عوامل فرهنگی است، که این خود می‌تواند از دیدگاهی دیگر با لحاظ کردن متغیرهای شرایط محیطی و فرهنگی در مطالعه، توانمندی یا دست‌کم یک ویژگی محسوب شود.

References

- Afsharnaderi, A. (2008). The Role of Women in Promotion of Social Capital. *Journal of Women's Cultural Studies*, 4(12), 7_42. (Text in Persian)
- Ariyanto, S. (2018). A portrait of gender bias in the prescribed Indonesian ELT textbook for junior high school students. *Sexuality & Culture*, 22(4), 1054-1076. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12119-018-9512-8>
- Çela, E. (2016). *Evaluating Basic Education Curriculum From A Gender Perspective: Addressing Gender Stereotypes In Elementary School Textbooks*. CBU International Conference Proceedings,
- Darvishi, L., Jafari, P., Soleimani, N. (2019) Investigating Factors Influencing the Development of Citizenship Competency of High School Students, *The Journal of New Thoughts on Education*, Vol. 2, No. 14: 77-104. [10.22051/JONTOE.2018.20139.2197](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2018.20139.2197) (Text in Persian)
- Erdogan, S., Yildirim, D. C., & Tosuner, O. (2012). The Effect of Gender Inequality in Education on Health: Evidence from Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1860-1866.
- Fatahbakhsh, ZH., Ranjdust, Sh. (2023). Content Analsis of First and Secondary Textbooks Based on Attention to Political and Religious Participation (Case Study: Social Studies and Sociology Textbooks), *Curriculum and Instruction Perspective Journal*, Vol. 2, No. 2: 66-77. [10.22034/CIPJ.2022.54032.1070](https://doi.org/10.22034/CIPJ.2022.54032.1070) (Text in Persian)
- Frouten, Y. (2011). Women and language: Representation of gender identity in Persian, Arabic and English language books of Iranian schools. *Journal of Women's Studies*, 2(1), 12-22. <https://doi.org/10.22051/jwsps.2011.1402> (Text in Persian)
- Golombok, S and Robin F.W (2004). *The growth of sexuality, translated by Mehrnaz Arai*, Tehran: ghoghnos. (Text in Persian)
- Gordon, R. (1994). Education policy and gender in Zimbabwe. *Gender and Education*, 6(2), 131-139. <https://doi.org/10.1080/0954025940060203>
- Grogan, M. (1999). Equity/equality issues of gender, race, and class. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 518-536. <https://doi.org/10.1177/00131619921968743>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Henderson, J. G., & Kesson, K. R. (1999). *Understanding Democratic Curriculum Leadership*. ERIC.
- Hosseini, S.Hassan and Dashti, M (2011). Representation of gender stereotypes in the media: A study of Al-Ahmed's fiction, *World Journal of Media*, 7(13): 64-27. (Text in Persian)
- Islam, K. M. M., & Asadullah, M. N. (2018). *Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks*. PloS one, 13(1), e0190807.
- Jansen, J. (2003). What education scholars write about curriculum in Namibia and Zimbabwe. *International handbook of curriculum research*, 7(2), 471-500.
- Kagawa, F. (2007). Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change. *International journal of sustainability in higher education*. 8(3):317-338 <https://doi.org/10.1108/14676370710817174>
- Karama, M. J. (2020). Gender bias in school mathematics textbooks from grade 1 to 12 in Palestine. *Journal of International Women's Studies*, 21(1), 162-171.
- Kaur, M. (2018). *Gender differences in textbooks: An obstacle on the road to gender equality in society*. In: Jour.
- Khosravi, M., Samadi, P. (2021). Identifying and Ranking The Components of Citizenship Education in The National Curriculum Document, *The Journal of New Thoughts on Education*, Vol. 2, No. 16: 121-146. [10.22051/JONTOE.2020.21189.2272](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2020.21189.2272) (Text in Persian)
- Koseoglu, H., Öztürk, T., Ucar, H., Karahan, E., & Bozkurt, A. (2020). 30 Years of gender inequality and implications on curriculum design in open and distance learning. *Journal of Interactive Media in Education*, (1):5. <http://dx.doi.org/10.5334/jime.553>
- Lambert, S. R. (2018). Changing our (dis) course: A distinctive social justice aligned definition of open education. *Journal of Learning for Development*, 5(3). <https://doi.org/10.56059/jl4d.v5i3.290>
- Law of the Sixth Five-Year Development Plan*, No. 20995 / Official Gazette 21/1/96. (Text in Persian)
- Machingura, V. (2006). *Women's access to teacher education in Zimbabwe: a gender profile*.

- Mutekwe, E., & Modiba, M. (2012). Girls' career choices as a product of a gendered school curriculum: The Zimbabwean example. *South African Journal of Education*, 32(3), 279-292.
- Najirad, M. (2012). *Obstacles to women's participation in Iran's political-economic activities after the revolution*. Tehran: Kavir Publications, first edition. (Text in Persian)
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). *The academic-vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender*. *Education Inquiry*, 9(1), 97-121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- Pinar, W. F. (2019). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies*. Brill.
- Riahi, M. E (2006). *Social factors affecting the acceptance of gender stereotypes*, *Women's Research*, 5(1): 109-136. (Text in Persian)
- Sadeghi Fasaei, S., Khademi, A. (2015). Meta-analysis of 4 decades of research in the field of women's participation, *Journal of Women's Psychological Social Studies*, 14(2), 35-62. [10.22051/JWSPS.2016.2487](https://doi.org/10.22051/JWSPS.2016.2487) (Text in Persian)
- Safavi, A. A (2008) *The generalities of teaching methods and techniques*, Tehran: Moaser. (Text in Persian)
- Saif, A. A (2010). *Modern educational psychology*. Tehran: Doran Publications. (Text in Persian)
- Secretariat of Curriculum Production Plan. (2011). *National Curriculum of the Islamic Republic of Iran: Third Magazine*; Tehran: Educational Research and Planning Organization
- Shabani, H. (2013). *Educational skills*: Tehran: Samt (Text in Persian)
- Simmonds, S. (2017). Teachers as curriculum leaders: Towards promoting gender equity as a democratic ideal. *Educational Research for Social Change*, 6(2), 16-28. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2017/v6i2a2>
- Strauss, A; Corbin, J (2002) *Qualitative research method, interpretive theory: procedures and principles of methods*, translated by Beuk Mohammadi, Tehran: Research Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian)
- Stromquist, N. P. (2020). Girls and women in the educational system: The curricular challenge. *Prospects*, 49(1-2), 47-50. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09482-1>
- Sundaram, M. S., Sekar, M., & Subburaj, A. (2014). Women empowerment: role of education. *International Journal in Management & Social Science*, 2(12), 76-85.
- Von Prummer, C. (2005). *Women and distance education: Challenges and opportunities*.
- Widodo, H. P., & Elyas, T. (2020). Introduction to gender in language education. *Sexuality & Culture*, 24(4), 1019-1027. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09753-1>
- Widodo, H. P., & Elyas, T. (2020). Introduction to gender in language education. *Sexuality & Culture*, 24(4), 1019-1027. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09753-1>
- Zare Shahabadi, A and Soleimani, Z (2013). Explaining the duality of stereotyped gender concepts according to Yazd University scientists, *Social Welfare Quarterly*, No. 41: 398-369. (Text in Persian)

