



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

واکاوی پدیدارشناختی چالش های اجرای برنامه درسی خواندن و نوشتن در پایه اول ابتدایی و طراحی الگوی مطلوب

مهرین باقری مصعبی^۱، امین بابادی^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، موسسه آموزش عالی آرمان رضوی، مشهد، ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، موسسه آموزش عالی آرمان رضوی، مشهد، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی عمیق و پدیدارشناختی تجربه زیسته معلمان پایه اول از چالش های اجرای برنامه درسی رسمی در آموزش خواندن و نوشتن، و در نهایت طراحی الگویی کارآمد جهت غلبه بر این چالش ها انجام پذیرفته است. مقطع ابتدایی، عرصه گذار حیاتی کودک به دنیای نمادین و ساختاریافته است و موفقیت در این دوره، مستلزم اجرای اثربخش برنامه های درسی است. با اتخاذ پارادایم تفسیری-برساخت گرایی و طرح پدیدارشناسی توصیفی، تجربیات ۱۹ نفر از معلمان خبره پایه اول در مدارس کلان شهر مشهد که با روش نمونه گیری هدفمند تا حد اشباع نظری انتخاب شده بودند، مورد تحلیل قرار گرفت. ابزار گردآوری داده ها مصاحبه های عمیق نیمه ساختاریافته بود و تحلیل داده ها طی هفت مرحله سیستماتیک کلایزی انجام شد. یافته ها نشان داد که تقابل الزامات صلب سیستم با نیازهای سیال یادگیرندگان، به شکل گیری چالش های عمیق ساختاری، محتوایی و بافتی منجر شده است. با این وجود، معلمان با استفاده از عاملیت حرفه ای خود، استراتژی های انطباقی متعددی نظیر دستکاری محتوای زائد و بهره گیری از پداگوژی هنر و بازی را به کار می بندند. بر پایه این استراتژی ها، الگوی برنامه درسی مطلوب در چهار عنصر (اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی) تدوین گردید که روایی آن توسط پنل خبرگان با توافق ۸۶ درصدی تأیید شد.

واژگان کلیدی: تجربه زیسته، پدیدارشناسی، برنامه درسی، آموزش خواندن و نوشتن، سوادآموزی پایه اول،

عاملیت معلم.



۱. مقدمه

نظام های آموزشی در سراسر جهان به عنوان موتور محرکه توسعه پایدار، رشد متوازن اجتماعی و شکوفایی استعداد های انسانی شناخته می شوند. در این ساختار کلان، مقطع آموزش ابتدایی به مثابه شالوده اصلی و فونداسیون این بنای عظیم، از حساسیتی بی بدیل برخوردار است. دوره ابتدایی، عرصه گذار حیاتی کودک از محیط غیررسمی و آزاد خانواده به دنیای ساختاریافته، قانون مند و نمادین مدرسه محسوب می گردد. موفقیت یا شکست در این مرحله، نه تنها مسیر تحصیلی آینده دانش آموز را رقم می زند، بلکه شاکله اصلی هویت فردی، اعتماد به نفس و نگرش او نسبت به جهان پیرامون را نیز شکل می دهد. مطالعات عصب شناختی و تربیتی مؤید آن است که تجربیات سال های اولیه تحصیل، اثری ماندگار بر ساختار های شناختی کودکان بر جای می گذارد و هرگونه غفلت در این دوران، پیامدهای تصاعدی و غیرقابل جبرانی در دهه های بعدی زندگی فرد به همراه خواهد داشت (روتسولاین^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). در کانون این مقطع سرنوشت ساز، پایه اول ابتدایی قرار دارد؛ سالی که کودک در آن با یکی از پیچیده ترین چالش های شناختی تکامل بشر، یعنی کشف رمزگان زبان مکتوب، مواجه می گردد (پاریلا^۲ و همکاران، ۲۰۲۴).

آموزش مهارت های پایه سواد، متشکل از دو بال درهم تنیده «خواندن» و «نوشتن»، محوریت اصلی آموزش در سال اول ابتدایی را تشکیل می دهد. خواندن و نوشتن صرفاً یادگیری مکانیکی مجموعه ای از علائم قراردادی نیستند؛ بلکه ابزارهای بنیادین تفکر، ابراز وجود و دروازه ورود به تمامی حوزه های دانش بشری به شمار می روند (روتسولاین و همکاران، ۲۰۲۳). فرآیند سوادآموزی نیازمند یک دگردیسی عمیق در ذهن کودک است تا زبان شفاهی آموخته شده در بستر خانواده، به یک سیستم نمادین و انتزاعی روی کاغذ تبدیل شود. تسلط بر آگاهی واج شناختی، درک مطلب و هماهنگی ظریف حرکتی برای دست و رزی، نیازمند یک بستر آموزشی غنی، منعطف و بدون استرس است. در صورت ناکامی در این مرحله، پدیده ای موسوم به «اثر متیو» رخ می دهد که در آن ضعف در مهارت های پایه، به افت تحصیلی مستمر در سایر دروس منجر می گردد. نظام های آموزشی برای هدایت این گذار شناختی، به سندی جامع تحت عنوان «برنامه درسی» اتکا می کنند. برنامه درسی رسمی و قصد شده، مانیفست و قطب نماي حرکت نظام تعلیم و تربیت است که اهداف کلان، محتوای آموزشی، روش های یاددهی و ملاک های ارزشیابی را تعیین می نماید. در نظام های آموزشی متمرکز، سیاست گذاران در سطوح ستادی، محتوایی واحد را برای تمام پهنه جغرافیایی ابلاغ می کنند. در این نگاه، فرض بر این است که یک کتاب درسی استاندارد می تواند نیازهای زبانی کودکان با پیشینه های فرهنگی و شناختی کاملاً متفاوت را برآورده سازد؛ فرضی که امروزه با تردیدهای جدی متخصصان مواجه شده است. نظریات مکتوب در اسناد بالادستی، به محض برخورد با واقعیت های سیال کلاس درس، دچار چالش های فراوانی می شوند و در اینجا پدیده ای به نام «شکاف میان قصد و عمل» یا فاصله میان برنامه درسی رسمی و تجربه شده رخ می نماید (غلامی پل بصره و همکاران، ۱۴۰۱).

جدول ۱- مقایسه تحلیلی ویژگی های برنامه درسی رسمی (قصد شده) و برنامه درسی تجربه شده (اجرا شده) در بستر کلاس درس

ابعاد مورد بررسی	برنامه درسی رسمی (قصد شده)	برنامه درسی تجربه شده (اجرا شده)
منشأ طراحی و تدوین	متخصصان ستادی، سازمان پژوهش و	معلم، دانش آموزان و تعاملات پویای بستر کلاس درس
نهادهای بالادستی متمرکز		
ماهیت و ساختار	صلب، تجویزی، استاندارد شده و یکسان برای	منعطف، سیال، سازگارپذیر و کاملاً وابسته به بافتار محلی

¹ Ruotsalainen

² Parrila



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

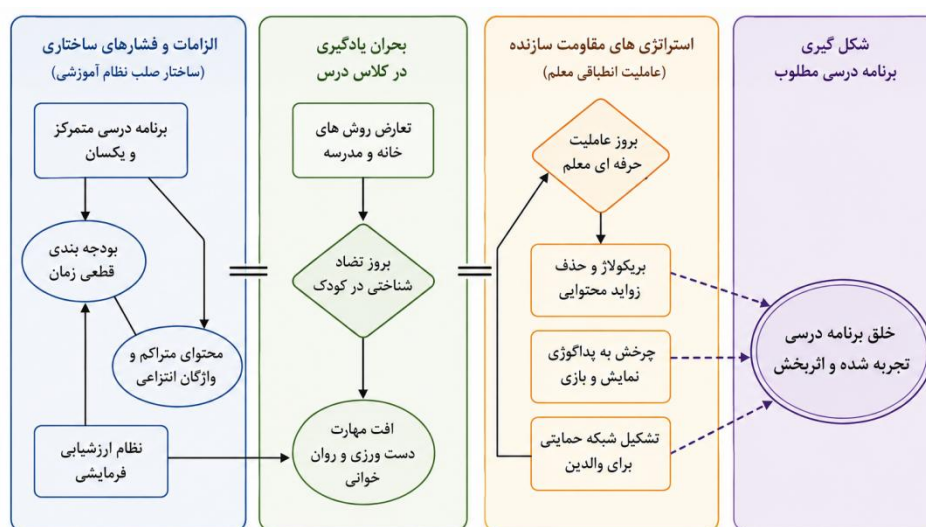
18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

ابعاد مورد بررسی	برنامه درسی رسمی (قصدشده)	برنامه درسی تجربه شده (اجراشده)
اجرایی	تمامی مناطق جغرافیایی	
جهت گیری محتوایی	آرمان گرایانه، متراکم و مبتنی بر پوشش کامل	واقع گرایانه، گزینشی، تعدیل شده و متمرکز بر نیازهای فوری
	تمامی سرفصل های مصوب	یادگیرنده
رویکرد به عنصر زمان	دارای بودجه بندی قطعی و جداول زمانی	تابعی از سرعت یادگیری نوآموزان، تفاوت های فردی و وقایع
	اداری غیر قابل تغییر	پیش بینی نشده
ملاک ارزیابی موفقیت	کسب نمره قبولی در امتحانات و انطباق با	درگیری شناختی عمیق، تغییر رفتار و رفع بالینی اختلالات
	شاخص های استاندارد	یادگیری

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود، تضاد بنیادینی میان ماهیت آرمان گرایانه اسناد و واقعیت کف کلاس وجود دارد. چالش های اجرایی زمانی به نقطه بحران می رسند که محتوای درسی بیش از حد متراکم باشد و زمان بندی های اداری، فرصت تمرین، تکرار و بازی را از فرآیند سوادآموزی سلب کنند (کاراکوش^۱، ۲۰۲۱). اصرار بر اجرای خطبه خط برنامه های درسی متمرکز در کلاس های پرجمعیت، پدیده ای مخرب تحت عنوان «برنامه درسی زائد و ناکارآمد» را خلق می کند که تنها دستاورد آن اتلاف انرژی در مدارس است (ایزدی و همکاران، ۱۴۰۴). علاوه بر این، عدم تناسب دایره واژگان کتب درسی با سطح زبانی نوآموزان و ضعف در مؤلفه های خلاقیت، فرآیند زبان آموزی را به امری طاقت فرسا مبدل ساخته است (عظیمی و همکاران، ۱۴۰۰).

در کانون این تقابل پراکنش میان الزامات سیستم و نیازهای نوآموزان، «معلم پایه اول» ایستاده است. نگاه های سنتی که معلم را صرفاً مجری منفعل بخشنامه ها می پنداشتند، امروزه جای خود را به درک عاملیت معلم داده اند. معلم در حقیقت طراح آموزشی در میدان عمل است که متون درسی را به جریان زندگی در کلاس پیوند می زند (پاک^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). معلمانی که با انبوهی از چالش های محتوایی و محدودیت های زمانی دست و پنجه نرم می کنند، ناگزیرند برای حفظ سلامت روان دانش آموزان دست به بومی سازی و ابداعات فردی بزنند. آن ها بار اصلی کاستی های برنامه ریزان ستادی را بر دوش می کشند و غالباً دچار فرسودگی شغلی و استرس می گردند (اسماحسنه^۳ و همکاران، ۲۰۲۳).



¹ Karakuş

² Pak

³ Asmahasnah



ICPSE
2026

نمودار ۱- مکانیسم تقابل ساختار متمرکز با عاملیت معلم و شکل گیری الگوی انطباقی در آموزش سواد پایه

با توجه به پیچیدگی های ذکر شده در نمودار ۱، شناخت دقیق ماهیت چالش ها از طریق رویکردهای کمی و پوزیتیویستی به تنهایی قادر به تبیین عمق مسئله نیست. درک چگونگی مواجهه با موانع اجرای برنامه درسی نیازمند واکاوی «زیست جهان» معلمان و شنیدن صدایشان در بستر واقعی عمل است. مطالعات پدیدارشناختی نشان داده اند که بررسی تجارب زیسته معلمان می تواند ابعاد پنهان مشکلات آموزشی را که در اسناد رسمی مغفول مانده اند، آشکار سازد. درک ادراکات، احساسات و استراتژی های انطباقی یک معلم در مواجهه با نوآموزی که در ترکیب حروف ناتوان است، حاوی دانشی ضمنی و فوق العاده ارزشمند است.

در نهایت، شناخت این تجربیات زیسته نباید در سطح توصیف منفعلانه متوقف بماند. آگاهی از چالش ها، تنها نیمی از مسیر تحول است؛ نیمه دیگر، حرکت به سمت طراحی و اصلاح است. شناسایی عناصر زائد و چالش برانگیز برنامه درسی باید به عنوان داده های پایه برای طراحی یک برنامه درسی منعطف و مبتنی بر واقعیت های میدانی مورد استفاده قرار گیرد. اگرچه پژوهش های متعددی به نقد محتوای کتب درسی پرداخته اند، اما حرکت از فاز «توصیف» به سمت «تجویز» راهکار در قالب تدوین یک الگوی جبرانی، در ادبیات پژوهشی داخل کشور با خلأ مواجه است. ضرورت دارد چارچوبی کاربردی برای غلبه بر چالش های آموزش مهارت های پایه، با تکیه بر استراتژی های بازی محور و هنرپایه طراحی گردد.

لذا مسئله اصلی این پژوهش در قالب سؤالات زیر تبلور می یابد: تجربیات زیسته معلمان پایه اول مقطع ابتدایی از چالش ها و موانع اجرای برنامه درسی رسمی در آموزش خواندن و نوشتن چیست؟ معلمان برای جبران این خلأها در میدان عمل از چه راهبردها و ابتکاراتی استفاده می کنند؟ و در نهایت، بر مبنای این تجارب ارزشمند، مؤلفه های چهارگانه برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی) در الگوی مطلوب غلبه بر چالش ها باید دارای چه ویژگی هایی باشند؟ این مطالعه می کوشد تا با کشف دانش نهفته در بطن کلاس های درس، گامی بنیادین در جهت تمرکززدایی و کارآمدسازی آموزش سواد پایه بردارد.

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۲-۱. مفهوم شناسی تجربه زیسته و رویکرد پدیدارشناختی

تجربه زیسته به عنوان یکی از غنی ترین و محوری ترین مفاهیم در بستر پژوهش های کیفی، به معنای درک مستقیم، بی واسطه و پیشاتاملی فرد از جهان پیرامون و پدیده هایی است که در زندگی روزمره با آن ها مواجه می شود. این مفهوم بر «معنای» پدیده ها از دیدگاه فردی که آن را با تمام وجود خود لمس کرده است، تأکید می ورزد و در تقابل با نگاه های پوزیتیویستی که انسان را صرفاً یک ابژه قابل اندازه گیری می دانند، قرار می گیرد. در واقع، تجربه زیسته فراتر از یک مشاهده بیرونی و سطحی است و به دنبال کشف لایه های زیرین، احساسات درونی و ساختار اساسی ادراکات انسانی است که غالباً در قالب کلمات و آمار نمی گنجد (عمران^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). در پارادایم کیفی، محققان بر این باورند که واقعیت یک موجودیت واحد و عینی نیست، بلکه برساختی اجتماعی و ذهنی است که از طریق تجربیات و تعاملات افراد با محیط شکل می گیرد؛ از این رو، فهم هر پدیده آموزشی نیازمند ورود به جهان ذهنی و تجربی کنشگران آن میدان است (پین^۲ و همکاران، ۲۰۲۵).

¹ Imran

² Payne



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

هنگامی که از تجربه زیسته یک معلم صحبت به میان می آید، در واقع مجموعه ای درهم تنیده از باورها، احساسات، ناکامی ها، موفقیت ها و راهبردهای عملی او در مواجهه با یک پدیده خاص مد نظر است. این تجربیات نمایانگر دانشی ضمنی و ارزشمند هستند که از طریق سال ها ممارست و درگیری مستقیم با محیط پرتنش کلاس درس حاصل شده اند و هیچ دستورالعمل یا سند رسمی قادر به انعکاس کامل آن ها نیست. پدیدارشناسی در ذات خود تنها یک روش تحقیق تقلیل گرایانه نیست، بلکه یک لنز معرفت شناختی است که به پژوهشگر اجازه می دهد تا به "زیست جهان" افراد نفوذ کرده و ماهیت حقیقی پدیده ها را همان گونه که بر آن ها پدیدار می شود، درک کند.

۲-۲. آموزش مهارت های پایه و ماهیت چندلایه سوادآموزی

آموزش مهارت های پایه سواد، شامل خواندن و نوشتن، در سال اول ابتدایی نه تنها یک وظیفه آموزشی، بلکه یک نقطه عطف حیاتی و سرنوشت ساز در مسیر رشد شناختی، اجتماعی و تحصیلی کودکان محسوب می شود. اکتساب این مهارت ها به منزله در دست داشتن کلیدی است که درهای سایر حوزه های دانشی را به روی دانش آموز می گشاید. تحقیقات گسترده در حوزه روان شناسی تربیتی نشان می دهد که تسلط زودهنگام بر سواد پایه، ارتباط مستقیمی با موفقیت های تحصیلی در سال های بعد، افزایش اعتماد به نفس و شکل گیری یک هویت تحصیلی مثبت در نوآموزان دارد (روتسولاین و همکاران، ۲۰۲۳). ماهیت آموزش خواندن و نوشتن فراتر از انتقال مکانیکی یک سری علائم قراردادی است؛ این فرایند مستلزم درگیری عمیق شبکه های عصبی مغز، پردازش های پیچیده آواشناختی و درک نمادین از محیط پیرامون است.

ورود به دنیای سواد، نیازمند تغییر ساختارهای ذهنی کودک از زبان شفاهی به زبان مکتوب است که این گذار شناختی با چالش ها و مقاومت های طبیعی همراه است. خواندن یک فرایند شناختی و زبانی به غایت پیچیده است که بنیادین ترین بُعد آن، «آگاهی واج شناختی» و توانایی «رمزگشایی» است (فری^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). در بُعد عالی تر، «نوشتن خلاق» به توانایی تولید متن اشاره دارد، اما واقعیت های میدان عمل نشان می دهد که اجرای برنامه های نوشتن خلاق در سال های اولیه تحصیل همواره با چالش های عظیمی روبرو بوده است. معلمان گزارش می دهند که فشار برنامه های درسی برای اتمام سرفصل ها، زمان کافی را برای پرورش خلاقیت نوشتاری در اختیار آنان قرار نمی دهد (جانسن و نگما^۲، ۲۰۲۴).

۲-۳. شکاف میان برنامه درسی رسمی (قصدشده) و تجربه شده

برنامه درسی هسته مرکزی نظام آموزشی به شمار می رود. در نظام های آموزشی متمرکز، طراحان و سیاست گذاران در سطوح ستادی، با هدف ایجاد وحدت رویه، محتوایی واحد را برای تمام پهنه جغرافیایی تدوین می نمایند (پاک و همکاران، ۱۳۹۹). در این نگاه، فرض بر این است که یک کتاب درسی استاندارد، می تواند نیازهای زبانی کودکانی با پیشینه های فرهنگی کاملاً متفاوت را برآورده سازد. با این حال، پدیده «شکاف میان قصد و عمل» نشان می دهد که آنچه به عنوان برنامه رسمی ابلاغ می شود، در کوره تجربیات، باورها و محدودیت های فیزیکی کلاس درس ذوب شده و به شکلی جدید تحت عنوان «برنامه درسی تجربه شده» بازآفرینی می گردد (غلامی پل بصره و همکاران، ۱۴۰۱).

جدول ۲- مقایسه تحلیلی ویژگی های برنامه درسی رسمی (قصدشده) و تجربه شده در دوره ابتدایی

مؤلفه مورد بررسی	برنامه درسی رسمی (قصدشده)	برنامه درسی تجربه شده (اجراشده)
رویکرد به زمان	دارای بودجه بندی قطعی و جداول زمانی غیرقابل	تابعی از سرعت یادگیری دانش آموزان، تفاوت های فردی و
تدریس	انعطاف اداری	وقایع پیش بینی نشده

¹ Ferry

² Jansen & Ngema



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

مؤلفه مورد بررسی	برنامه درسی رسمی (قصدشده)	برنامه درسی تجربه شده (اجراشده)
ساختار و ماهیت محتوا	صلب، تجویزی، استاندارد شده و یکسان برای تمامی مناطق و فرهنگ ها	منعطف، سیال، سازگارپذیر، بومی سازی شده و وابسته به بافتار کلاسی
منبع طراحی و تصمیم گیری	متخصصان متمرکز ستادی، سازمان پژوهش و نهادهای بالادستی	معلم به عنوان طراح آموزشی، دانش آموز و تعاملات پویای بستر کلاس درس
جهت گیری و هدف گذاری	آرمان گرایانه، متراکم و مبتنی بر پوشش کامل تمامی سرفصل های کتاب	واقع گرایانه، گزینشی، حذف زواید و متمرکز بر نیازهای فوری سوادآموزی

۲-۴. واکاوی چالش های اجرای برنامه درسی در پایه اول

چالش های اجرایی به مجموعه ای از موانع ساختاری، محیطی، شناختی و محتوایی اطلاق می شود که مانع از تحقق کامل اهداف پیش بینی شده در اسناد بالادستی می گردند (کاراکوش^۱، ۲۰۲۱). واکاوی متون نظری نشان می دهد که این چالش ها را می توان در چند بُعد کلان دسته بندی نمود:

- چالش های محتوایی و پدیده برنامه زائد: تراکم بالای محتوای آموزشی و وجود تمرین های بی ارزش، منجر به اتلاف گسترده منابع آموزشی می گردد. معلمان معتقدند کتب درسی انباشته از اطلاعاتی است که هیچ کمکی به یادگیری مهارت های بنیادین نکرده و صرفاً "برنامه درسی زائد" محسوب می شوند (ایزدی و همکاران، ۱۴۰۴). علاوه بر این، عدم تناسب دایره واژگان کتب درسی با سطح زبانی نوآموزان، فرآیند رمزگشایی را با اختلال مواجه می کند (نعمت زاده، ۱۳۹۰).

- چالش های ساختاری و زمانی: تمرکزگرایی نظام آموزشی و تحمیل بودجه بندی های سفت و سخت تدریس، فرصت «عمیق خوانی» و اجرای روش های فعال نظیر بازی را از نوآموزان سلب می کند (گراهام^۲ و همکاران، ۲۰۲۲).

- چالش های بافتی و انسانی (خانواده و تفاوت های فردی): ورود نوآموزانی با تفاوت های فاحش در سطح آمادگی پیش نیاز سوادآموزی، و همچنین تعارض روش های تدریس نوین مدرسه با روش های سنتی و منسوخ والدین در خانه، نوآموز را دچار دوگانگی و تضاد شناختی می سازد (تراست^۳ و همکاران، ۲۰۲۴).

در مواجهه با این چالش ها، معلمان به استراتژی های انطباقی متوسل می شوند. عاملیت معلم به توانایی وی برای کنشگری فعال و تأثیرگذاری بر محیط آموزشی، علی رغم محدودیت های ساختاری، اطلاق می شود. معلمان با رویکرد "بریکولاژ" یا سرهم بندی خلاقانه، محتوای رسمی را تعدیل کرده و پداگوژی بازی و هنر را وارد کلاس می کنند تا مقاومت روانی کودکان را در هم بشکنند (نفیسه^۴ و همکاران، ۲۰۲۵).

۲-۵. پیشینه مطالعاتی

مرور پژوهش های داخلی نشان می دهد که مطالعات متعددی به آسیب شناسی نظام آموزشی پرداخته اند. ایزدی و همکاران (۱۴۰۴) تأثیرات مخرب «برنامه درسی ناکارآمد (زائد)» را بر فرسودگی معلمان تبیین نمودند. بقایی و محمدی نائینی (۱۴۰۴) نشان دادند که اجرای یکسان برنامه درسی، خود مانعی در برابر عدالت آموزشی است. جاودانی و همکاران (۱۴۰۲) بر

¹ Karakuş

² Graham

³ Trust

⁴ Nafisah



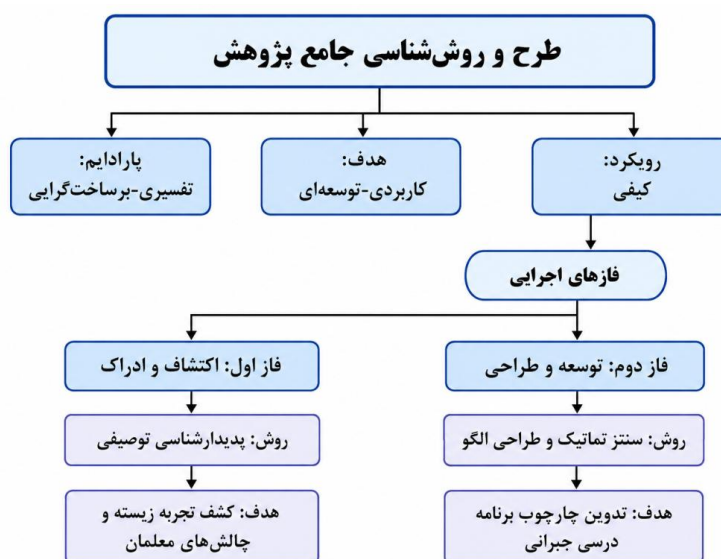
اثر بخشی تلفیق بازی در فرآیند یاددهی-یادگیری تأکید ورزیدند و آزمی بستان‌آباد و همکاران (۱۴۰۳) نیز نقش برنامه‌های نمایش‌محور را در ارتقای مهارت‌های زبانی اثبات کردند.

در حوزه بین‌المللی نیز، روسو^۱ و همکاران (۲۰۲۶) پیامدهای عاطفی تکالیف چالش‌برانگیز را بررسی کرده و بر لزوم انعطاف‌پذیری تأکید نمودند. سوهرنی^۲ و همکاران (۲۰۲۵) چالش‌های تراکم محتوا در کلاس‌های اولیه را واکاوی کردند. با این وجود، پژوهشی که به صورت جامع و پدیدارشناختی، استراتژی‌های انطباقی معلمان را به یک «الگوی مطلوب برنامه‌ریزی درسی» در پایه اول پیوند دهد، کمتر مورد توجه قرار گرفته است که این امر شکاف مطالعاتی حاضر را برجسته می‌سازد.

۳. روش‌شناسی پژوهش

۳-۱. طرح و رویکرد پژوهش

پژوهش حاضر از حیث غایت، در زمره تحقیقات کاربردی-توسعه‌ای قرار دارد. پارادایم حاکم بر این مطالعه، پارادایم «تفسیری-برساخت‌گرایی» است که بر معناسازی‌های ذهنی کنشگران اجتماعی تأکید می‌ورزد. با توجه به ماهیت مسئله و لزوم واکاوی عمیق زیست‌جهان معلمان، این پژوهش با رویکرد کیفی و در دو فاز متوالی به انجام رسید. در فاز نخست (اکتشافی)، از طرح «پدیدارشناسی توصیفی» مبتنی بر آرای هوسرل استفاده شد تا جوهره تجربیات و چالش‌های تدریس خواندن و نوشتن، بدون سوگیری‌های پیشین (اپوخته)، کشف و توصیف گردد. در فاز دوم (توسعه و طراحی)، با بهره‌گیری از رویکرد «سنتز تماتیک»، مضامین استخراج‌شده جهت طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مورد استفاده قرار گرفت.



نمودار ۲- ساختار روش‌شناختی و طرح دو فازی پژوهش

۳-۲. مشارکت‌کنندگان، میدان پژوهش و روش نمونه‌گیری

میدان پژوهش، محیط فیزیکی-اجتماعی مدارس ابتدایی (شامل دولتی عادی، هیئت امنایی، غیردولتی و حاشیه شهر) واقع در نواحی هفت‌گانه آموزش و پرورش کلان‌شهر مشهد بود. جامعه آماری را تمامی معلمان رسمی پایه اول در این نواحی تشکیل می‌دادند. در این پژوهش از روش «نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیارمحور» استفاده شد. ملاک‌های ورود شامل حداقل

¹ Russo

² Suharni



۵ سال سابقه تدریس مستمر در پایه اول، دارا بودن مدرک تحصیلی مرتبط (علوم تربیتی/زبان شناسی)، و برخورداری از سابقه نوآوری یا تدابیر انطباقی در کلاس بود. فرآیند نمونه گیری و انجام مصاحبه ها تا رسیدن به نقطه «اشباع نظری» ادامه یافت؛ بدین معنا که پس از مصاحبه با ۱۹ نفر از معلمان خبره، هیچ بُعد، مضمون یا بینش جدیدی به داده های قبلی افزوده نشد و الگوهای مفهومی به تکرار رسیدند.

۳-۳. ابزارهای گردآوری داده ها

ابزار اصلی در فاز نخست، «مصاحبه های عمیق نیمه ساختاریافته» بود. پروتکل مصاحبه بر مبنای عناصر چهارگانه برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی) تدوین گردید. مصاحبه ها با سؤالات باز (مانند: «از تجربه مواجهه با محتوای کتاب فارسی در کلاستان بگویند») آغاز شده و با تکنیک های کاوشگری جهت تعمیق در احساسات و واکنش های معلمان ادامه می یافت. مدت زمان مصاحبه ها بین ۴۵ تا ۸۰ دقیقه متغیر بود و همگی با کسب رضایت آگاهانه ضبط شدند. ابزار مکمل دیگر، «یادداشت برداری میدانی» محقق از مشاهدات رفتاری، لحن کلام و اتمسفر کلاس ها بود که به توصیف غنی داده ها کمک شایانی نمود. در فاز دوم نیز برای اعتبارسنجی الگو، از فرم نظرسنجی ساختاریافته (تکنیک پنل خبرگان) با حضور ۱۰ متخصص برنامه ریزی درسی و معلم ارشد استفاده گردید.

۳-۴. روش تجزیه و تحلیل داده ها

با توجه به ماهیت پدیدارشناختی مطالعه، متون پیاده سازی شده با استفاده از نرم افزار MAXQDA (نسخه ۲۰۲۲) و مبتنی بر روش نظام مند و هفت مرحله ای کلایزی^۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند:

جدول ۳- مراحل هفت گانه تحلیل پدیدارشناختی داده ها به روش کلایزی

گام های تحلیل کلایزی	اقدامات اجرایی محقق در فرآیند پژوهش
گام اول: غوطه وری در داده ها	پیاده سازی کلمه به کلمه فایل های صوتی، مطالعه مکرر متون و گوش دادن همزمان به صداها جهت درک همدلانه و کل نگر از زیست جهان معلمان.
گام دوم: استخراج عبارات مهم	بررسی خط به خط متون و شناسایی جملات و عباراتی که مستقیماً با پدیده "چالش های اجرای برنامه درسی" مرتبط بودند (کدگذاری باز).
گام سوم: فرمول بندی معانی	کشف معنای پنهان در پس گفته های معلمان و تبدیل آن ها به مفاهیم انتزاعی و علمی (مانند تبدیل گلایه از ضیق وقت به مفهوم "بحران محدودیت زمان").
گام چهارم: دسته بندی و خوشه بندی	طبقه بندی معانی فرمول بندی شده بر اساس شباهت های مفهومی و شکل دهی به مضامین فرعی و سپس مضامین اصلی (تم سازی).
گام پنجم: توصیف جامع پدیده	تلفیق کلیه مضامین و نگارش روایتی غنی و همه جانبه از تجربیات معلمان و شکاف میان الزامات سیستمی و واقعیت های میدانی.
گام ششم: استخراج ساختار اساسی	تقلیل توصیف جامع به "جوهره اصلی" تجربه، که همانا تقابل میان ساختار صلب و الزامات سیال نوآموزان بود.
گام هفتم: اعتبارسنجی یافته ها	بازگرداندن کدهای استخراج شده و ساختار نهایی به ۵ نفر از معلمان مصاحبه شونده جهت تأیید صحت تفاسیر (بازبینی توسط اعضا).

۳-۵. اعتبار و اعتمادپذیری داده ها (رعایت استانداردهای کیفی)

در پژوهش های کیفی، مفاهیم پوزیتیویستی روایی و پایایی جای خود را به شاخص های ارزیابی لینکلن و گوبا^۱ می دهند. در این پژوهش تدابیر زیر با دقت اعمال گردید:

¹ Colaizzi



۱. اعتبارپذیری: از طریق تکنیک «بازبینی توسط اعضا»، یافته ها و تفاسیر اولیه به مشارکت کنندگان بازگردانده شد تا انطباق آن با واقعیت تجربی آنان تأیید شود. همچنین محقق با درگیری طولانی مدت در محیط مدارس، اعتماد معلمان را جلب نمود.
 ۲. انتقال پذیری: با ارائه «توصیف غنی و ضخیم» از ویژگی های جمعیت شناختی معلمان، بافت فیزیکی مدارس و نقل قول های مستقیم، امکان قضاوت درباره تعمیم پذیری یافته ها در بافتارهای مشابه برای خوانندگان فراهم گردید.
 ۳. اتکا پذیری: فرآیند کدگذاری و استخراج مضامین از طریق تکنیک «بازبینی همتایان» توسط دو نفر از متخصصان حوزه علوم تربیتی مسلط به تحلیل کیفی مورد ارزیابی و تأیید قرار گرفت.
 ۴. تأیید پذیری: با مستندسازی دقیق تمامی مراحل، حفظ فایل های صوتی خام، یادداشت های تأملی و ساختار کدگذاری در نرم افزار، امکان ممیزی کامل مسیر پژوهش تضمین گردید.
- همچنین اصول اخلاقی اعم از کسب رضایت آگاهانه، حق خروج از پژوهش و حفظ محرمانگی هویت و نام مدارس به شدت رعایت شد تا معلمان با امنیت روانی کامل به بیان چالش های ساختاری بپردازند.

۴. یافته های پژوهش و تجزیه و تحلیل پدیدارشناختی

رسالت غایی این بخش، کالبدشکافی و واکاوی عمیق داده های مستخرج از میدان پژوهش است تا از رهگذر آن، نوری بر تاریخ خانه ی تجربیات زیسته معلمان پایه اول تابانده شود. در این گام، پژوهشگر با تعلیق پیش فرض های تئوریک (اپوخه پدیدارشناختی)، پای در زیست جهان پرتلاطم آموزگاران نهاده است که هر روزه در خط مقدم آموزش، بار سنگین ترجمان بخشنامه های اداری به زبان لطیف یادگیری کودکان را بر دوش می کشند. یافته های ارائه شده در این فاز، ماحصل پیاده سازی، کدگذاری و تحلیل خط به خط مصاحبه های عمیق با ۱۹ نفر از معلمان دغدغه مند است که طی مراحل هفت گانه روش کلایزی (۱۹۷۸) استحصال گردیده است.

۴-۱. توصیف ویژگی های بافتی و جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

همان گونه که در استراتژی های پژوهش های کیفی تأکید می شود، فهم یک تجربه، بدون شناخت بستری که تجربه در آن متولد شده، ابتر است. از این رو، تلاش شد تا تنوع حداکثری در انتخاب مدارس (از مناطق برخوردار تا حاشیه نشین) لحاظ گردد تا تأثیر متغیرهای محیطی بر نحوه اجرای برنامه درسی مشخص شود. جدول زیر، شمایی از شناسنامه حرفه ای مشارکت کنندگانی را که منجر به اشباع نظری شدند، نشان می دهد.

جدول ۴- ویژگی های جمعیت شناختی و بافتی معلمان مشارکت کننده در مصاحبه های پدیدارشناختی

کد مصاحبه	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه تدریس پایه اول	نوع مدرسه محل خدمت	بافت اقتصادی-اجتماعی مدرسه
م-۱	زن	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی	۸ سال	دولتی عادی	حاشیه شهر (کم برخوردار)
م-۳	مرد	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	۷ سال	هیئت امنایی	برخوردار
م-۴	زن	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۵ سال	دولتی (تراکم بالا)	حاشیه شهر (کم برخوردار)
م-۵	زن	کارشناسی ارشد	زبان شناسی	۶ سال	غیردولتی	برخوردار
م-۸	زن	کارشناسی	تکنولوژی	۱۱ سال	هیئت امنایی	برخوردار



م-۹	زن	کارشناسی	ارشد	آموزشی	علوم تربیتی	۱۴ سال	دولتی (تراکم بالا)	نیمه بر خوردار
م-۱۲	زن	کارشناسی	ارشد	آموزش ابتدایی	۵ سال	دولتی عادی	نیمه بر خوردار	
م-۱۴	مرد	کارشناسی	ارشد	برنامه ریزی درسی	۷ سال	هیئت امنایی	نیمه بر خوردار	
م-۱۷	زن	کارشناسی	ارشد	آموزش ابتدایی	۱۱ سال	دولتی عادی	نیمه بر خوردار	
م-۱۹	زن	کارشناسی	ارشد	روانشناسی بالینی	۱۸ سال	هیئت امنایی	بر خوردار	

*** (نکته: جهت رعایت اختصار در مقاله، گزیده‌ای از ۱۰ مشارکت‌کننده کلیدی که بیشترین ارجاعات از آن‌ها استخراج شده، در جدول فوق درج گردیده است).

۲-۴. کالبدشکافی تجربیات معلمان (استخراج مضامین کلان و خرد)

پس از غوطه‌وری در داده‌ها و خوشه‌بندی معانی، چالش‌های اجرای برنامه درسی در آموزش خواندن و نوشتن ذیل پنج مضمون اصلی و چندین مقوله فرعی طبقه‌بندی شدند که در ادامه با استناد به روایات بی‌واسطه معلمان، تحلیل می‌گردند.

مضمون اصلی اول: چالش‌های ساختاری و نهادی؛ انقیاد معلم در چنبره بروکراسی آموزشی

یکی از پرتکرارترین دردهایی که در روایت‌های معلمان انعکاس یافت، تضاد دردناک میان «نیازهای واقعی فرآیند سوادآموزی» و «الزامات مکانیکی و ساختاری نظام آموزشی» بود. معلمان در زیست‌جهان خود، برنامه درسی را نه یک راهنمای تسهیل‌گر، بلکه ساختاری نظارتی تجربه می‌کنند که عاملیت آن‌ها را سلب کرده است.

مقوله فرعی ۱-۱: استبداد زمان و سیطره بودجه‌بندی بر یادگیری معنادار: زمان در آموزش پایه اول، متغیری است که باید کشتان و تابع سرعت یادگیری کودک باشد؛ اما در ساختار رسمی، زمان یک قالب غیرقابل انعطاف است. یکی از آموزگاران با سابقه (م-۱۳) با تراکم بالای دانش‌آموزی، این فشار را چنین روایت می‌کند:

"من می‌فهمم که دست این بچه هنوز جون نداره مداد رو درست بگیره و الان به جای رونویسی، باید خمیربازی کنه تا عضلات ظرفیتش تقویت بشه. اما وقتی می‌دونم آخر آبان باید فلان نشانه تموم بشه وگرنه بازرس اداره توبیخ می‌کنه، چشمم رو روی ناتوانی بچه می‌بندم. ما تو کلاس اول مسابقه دو میدیم تا کتاب قطور رو تموم کنیم."

مقوله فرعی ۲-۱: تقابل تمرکزگرایی ستادی با تکرار کلاس درس (نسخه واحد برای دردهای متفاوت): مشارکت‌کننده (م-۴) که در حاشیه شهر تدریس می‌کند، از بی‌عدالتی ساختاری پنهان پرده برمی‌دارد: "کتاب جوری طراحی شده که انگار همه بچه‌ها پیش‌دبستانی عالی رفتن. من بچه‌ای دارم که کلمات ساده روزمره فارسی رو متوجه نمیشه. وقتی به مدیر میگم اجازه بدید یک ماه اول فقط روی دایره لغات شفاهی کار کنم، مخالفت میشه و میگن قانون بودجه‌بندی برای همه یکیه."

مضمون اصلی دوم: چالش‌های محتوایی؛ بحران تناسب و استیلای برنامه درسی زائد

دومین درونمایه پررنگ، معطوف به ماهیت محتوای آموزشی (کتب درسی فارسی) است. محتوای رسمی، به جای ایفای نقش پل ارتباطی، به دیواری از مفاهیم نامأنوس و تمرین‌های فرساینده تبدیل شده است.

مقوله فرعی ۲-۱: غلبه کمیت بر کیفیت و پدیده «برنامه درسی زائد»: آموزگار (م-۱۷) این ناکارآمدی را چنین توصیف می‌کند: "نیمی از حجم کتاب کار بچه‌ها، عملاً برنامه درسی زائد است. خط‌چین‌های بی‌معنی که هیچ ربطی به حافظه دیداری



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

http://icpse.ir
info@icpse.ir

ندارن، فقط بچه را خسته می کنند. من مجبورم بچه ها رو وادار کنم مثل ربات اون ها رو سیاه کنن تا صفحه کتاب سفید نمونه."

جدول ۵- مصادیق عینی برنامه درسی زائد و ناکارآمد از منظر تجربیات زیسته معلمان

عنصر محتوایی در کتاب درسی	دلیل ناکارآمدی (کدهای مفهومی)	پیامد اجرایی و شناختی در کلاس درس
رونویسی های طولانی و خط چین ها	عدم تطابق با آستانه تحمل و خستگی عضلات	ایجاد تنفر از عمل فیزیکی نوشتن، بدخطی ناشی از عجله
	ظریف دست کودکان	و افت انگیزه تحصیلی
مفاهیم انتزاعی علوم و اجتماعی در متن	تحمیل بار شناختی مضاعف؛ همزمانی رمزگشایی	توقف جریان روان خوانی، سردرگمی نوآموز و اتلاف وقت
	کلمه و درک مفهوم سنگین	کلاس برای مفهوم سازی
نگاره های شلوغ و پر جزئیات	پراکندگی دیداری شدید و عدم تمرکز روی	حواس پرتی، ناتوانی در برقراری ارتباط میان تصویر و
	واژگان کلیدی هدف	شکل نوشتاری نشانه
تمرین های همگرای مکانیکی	عدم درگیری بخش های عالی مغز و پاسخ دهی	توقف پرورش مهارت «نوشتن خلاق» و تقلیل سوادآموزی
	بدون نیاز به درک مطلب	به حفظیات کوتاه مدت

مقوله فرعی ۲-۲: گسست واژگانی و بیگانگی متن با زیست جهان کودک: آموزگار (م-۵) که متخصص زبان شناسی است، این تعارض را کالبدشکافی می کند: "واژه هایی مثل 'شخم'، 'خیش' یا 'آسیاب' برای بچه ای که تو آپارتمان بزرگ شده، بیگانه ست. بچه تپق می زنه چون تصویر ذهنی از کلمه نداره، نه اینکه ترکیب حروف رو بلد نباشه. این گسست باعث میشه خواندن تبدیل به رمزگشایی یک زبان بیگانه بشه." این یافته ها صراحتاً هشدارهای زبان شناسان در خصوص مدل های فراواژه را تأیید می کند (نعمت زاده، ۱۳۹۰).

مضمون اصلی سوم: چالش های انسانی و بافتی؛ گسست بستر خانه و مدرسه

مقوله فرعی ۳-۱: افسانه دانش آموز همگن: سیاست گذاران یک کودک استاندارد را مفروض می گیرند، در حالی که کلاس صحنه تکرر است.

مقوله فرعی ۳-۲: تعارض پداگوژیک خانواده و مدرسه: والدین با استفاده از روش های منسوخ (مانند صداکشی های قدیم)، آموخته های نوین کودک را مخدوش می کنند. معلم (م-۱۹) می گوید: "بزرگترین جنگ اعصاب من با والدینه. من با روش های جدید تحلیلی-ترکیبی کار می کنم، مادر تو خونه با روش سی سال پیش به بچه فشار میاره. فردا بچه تو کلاس گیج شده و نمی دونه حرف کی رو گوش کنه." این دوگانگی، زیربنای شکل گیری اضطراب تحصیلی در نوآموزان است (Trust et al, 2024) (تراست و همکاران، ۲۰۲۴).

مضمون اصلی چهارم: چالش های ارزشیابی و موانع فناورانه

مقوله فرعی ۴-۱: پارادوکس ارزشیابی توصیفی در کلاس های متراکم: معلمان اجرای ارزشیابی کیفی در کلاس های ۴۰ نفره را غیرممکن می دانند. (م-۹) بیان می کند: "بخوام از هر کدوم دو خط روان خوانی ببرسم، کل زنگ تموم میشه. فرم های توصیفی برای کلاس ۴۰ نفره فقط یک دروغ قشنگ و بار اداریه که هیچ کمکی به کشف ضعف خواندن نمی کنه."

مقوله فرعی ۴-۲: شمشیر دولبه فناوری در مهارت های حرکتی: استفاده زود هنگام از تبلت، مهارت های ظریف حرکتی کودکان را تخریب کرده است. معلمان گزارش دادند که به جای آموزش نوشتن، باید ماه ها نقش کاردرمانگر را ایفا کنند تا عضلات دست تقویت شود.

مضمون اصلی پنجم: عاملیت معلم و استراتژی های انطباقی (بریکولاژ آموزشی)



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

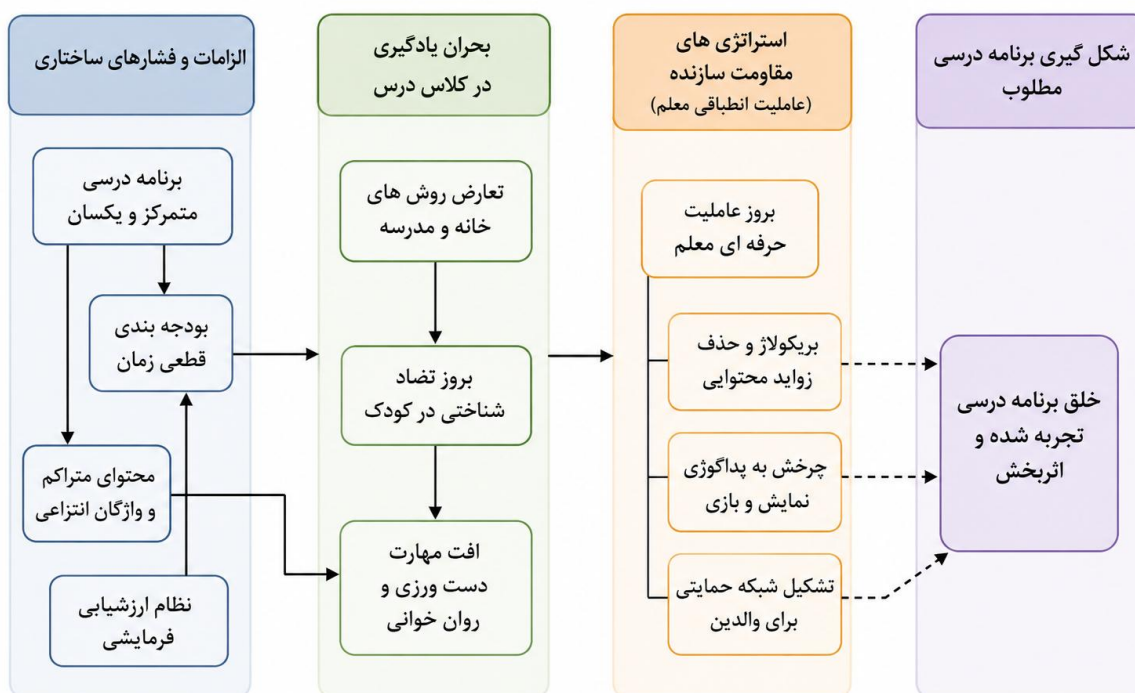
<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

یافته‌های بنیادین این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان در برابر این موانع تسلیم نمی‌شوند، بلکه با «مقاومت سازنده»، برنامه رسمی را بازآفرینی می‌کنند. این پویایی، همان «عاملیت حرفه‌ای» است که شالوده طراحی الگوی مطلوب را تشکیل می‌دهد (پاک و همکاران، ۲۰۲۰).

مقوله فرعی ۱-۵: مقاومت پنهان و دستکاری خلاقانه محتوا: معلمان به صورت آگاهانه بخش‌های ناکارآمد کتاب را حذف می‌کنند. معلم (م-۳) می‌گوید: «خیلی از صفحات کتاب کار رو اصلاً درس نمیدم. اون زمان آزاد شده رو می‌برم روی کلمه‌سازی با کارت‌های رنگی. اگه بخوام خطبه خط کتاب رو اجرا کنم، نیمی از کلاس بی‌سواد می‌مونن».

مقوله فرعی ۲-۵: پناه بردن به هنر و بازی: برای شکستن سد مقاومت نوآموز، معلمان درس را به صحنه تئاتر تبدیل می‌کنند. (م-۱۲) روایت می‌کند: «بچه‌ها از رونویسی متنفرن. وقتی می‌بینم کلاس کسل شده، ماسک‌های حیوانات رو میارم و می‌گم امروز کلمات رو تو جنگل یاد می‌گیریم. بازی و نمایش، راه فرار ما از زندان کتاب‌های خشکه».

برای درک عمیق‌تر از چگونگی تقابل «ساختار متمرکز» و «عاملیت معلم»، مکانیسم این پدیده بر پایه داده‌های پدیدارشناختی در قالب نمودار زیر استخراج و ترسیم شده است.



نمودار ۲- مدل پدیدارشناختی مکانیسم اعمال عاملیت معلم (مقاومت سازنده) در برابر ساختار صلب برنامه درسی

تحلیل نمودار فوق و اظهارات مستند معلمان اثبات می‌نماید که کارگزاران آموزشی، قربانیان منفعل برنامه‌های ناکارآمد نیستند؛ بلکه زایشگران راهکارهای بومی و خلاقانه‌ای هستند که در سایه بی‌توجهی نظام ستادی پنهان مانده‌اند. کشف این راهکارهای انطباقی، به مثابه مصالح اولیه‌ای است که چارچوب فاز توسعه‌ای پژوهش (طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی) را در بخش بعدی پی‌ریزی خواهد نمود.

۳-۴. فاز دوم پژوهش: طراحی الگوی برنامه درسی مطلوب (چارچوب غلبه بر چالش‌ها)

برآیند واکاوی پدیدارشناختی داده‌ها در بخش‌های پیشین، ما را به یک دلالت قطعی و گریزناپذیر رهنمون ساخت: «ساختار فعلی آموزش مهارت‌های پایه، به دلیل تصلب بخشنامه‌ای و بیگانگی با زیست‌جهان نوآموزان، نیازمند یک جراحی عمیق آموزشی است». شناخت دردها و چالش‌ها به تنهایی برای ایجاد تحول کفایت نمی‌کند؛ از این رو، در این گام از



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

پژوهش، با اتکا به استراتژی های انطباقی استخراج شده از میدان عمل (دانش پنهان معلمان) و همسوسازی آن با منطق طراحی آموزشی، «الگوی مطلوب برنامه درسی جهت غلبه بر چالش های آموزش خواندن و نوشتن» تدوین می گردد. این الگو یک مدل تجویزی و از بالا به پایین نیست؛ بلکه چارچوبی منعطف، مدرسه محور و زنده است که عاملیت معلم را در کانون فرآیند یاددهی-یادگیری به رسمیت می شناسد. این الگو در چهار عنصر بنیادین (اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی) به شرح زیر کالبدشکافی می شود:

۱-۳-۴. عنصر اول: اهداف آموزشی (گذر از آرمان گرایی ستادی به واقع گرایی بومی)

در الگوی پیشنهادی، اهداف سوادآموزی از حالت یکدست، متراکم و کشوری خارج شده و خصلتی طیفی و شناور به خود می گیرند. در نظام سنتی، هدف غایی اتمام مکانیکی کتاب درسی در زمان مقرر است؛ اما در این چارچوب مطلوب، اهداف بر پایه «ایجاد پیوند عاطفی با زبان مکتوب» و «تثبیت پایدار آگاهی واج شناختی» بازتعریف می شوند. مفهوم «فضای سفید و شناور» در طراحی اهداف به این معناست که معلم بر اساس وضعیت بومی کلاس، آمادگی ورودی کودکان و تفاوت های فرهنگی آنان، اهداف پیش نیاز را پررنگ تر کرده و زمان بیشتری را به غنی سازی دایره لغات اختصاص دهد، بدون آنکه سایه سنگین توبیخ های اداری او را تهدید کند.

۲-۳-۴. عنصر دوم: محتوای آموزشی (پیرایش زواید و غنی سازی با هنر)

محتوا در الگوی مطلوب، بسان یک کاتالیزور عمل می کند. بر اساس نقدهای کوبنده معلمان در فاز اکتشافی، محتوای آموزشی باید از شر پدیده های که ایزدی و همکاران آن را «برنامه درسی زائد» می نامند، خلاص شود (ایزدی و همکاران، ۱۴۰۴). در این چارچوب، محتوا باید دارای سه ویژگی اساسی باشد:

- پیرایش و چابک سازی شناختی: حذف قطعی رونویسی های طولانی، خط چین های بی هدف و تمرین های همگرای تکراری که تنها موجب خستگی عضلانی نوآموز شده و بار شناختی بیرونی را افزایش می دهند.
- هم ترازای واژگانی و بومی سازی: جایگزینی کلمات انتزاعی و دور از ذهن با واژگان پربسامد، ملموس و شاد در زیست جهان کودک امروزی. زبان متن باید با زبان طبیعی کودک پیوند بخورد.
- ادغام هنر در کالبد متن: جایگزینی سؤالات قالبی با معماهای تصویری، داستان های نیمه تمام و فضاهای آزاد برای نقاشی کردن احساسات، تا فرآیند نوشتن از یک تکلیف اجباری به ابزاری برای ابراز وجود تبدیل شود.

۳-۳-۴. عنصر سوم: راهبردهای یاددهی-یادگیری (چرخش به سوی پداگوژی بازی محور و مرکب)

روش تدریس در این الگو، از حالت سخنرانی و تخته محور، به محیطی آکنده از کشف، حرکت و هیجان تغییر فاز می دهد. الگوی مطلوب تأکید دارد که بازی و نمایش، نباید رویکردهایی حاشیه ای و تزئینی تلقی شوند، بلکه باید به عنوان «رسانه اصلی انتقال دانش» در اسناد بالادستی رسمیت یابند. استفاده از پداگوژی بازی، مقاومت روانی و ترس از اشتباه را در کودکان کاهش داده و درگیری شناختی آنان را به حداکثر می رساند (جاودانی و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین، رویکرد «یادگیری مرکب» (تلفیق آموزش بالینی با بازی های تعاملی دیجیتال) به شرط آنکه جایگزین دست ورزی فیزیکی نگردد، جهت ایجاد تنوع دیداری در آموزش حروف پیشنهاد می شود (محمودی و همکاران، ۱۴۰۲).

۴-۳-۴. عنصر چهارم: نظام ارزشیابی (سنجش سازنده در خدمت درمان)

ارزشیابی مطلوب، ابزاری برای مچ گیری و طبقه بندی کودکان نیست، بلکه آینه ای برای بازتاب اثربخشی روش معلم و کشف زود هنگام اختلالات یادگیری است. در الگوی طراحی شده، الزام ثبت فرم های طولی، بی روح و فرمایشی توصیفی لغو شده و جای خود را به «پوشه کار منعطف»، «مشاهده بالینی حین اجرای نمایش» و «خودسنجی کودکان» می دهد. معلم در این



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

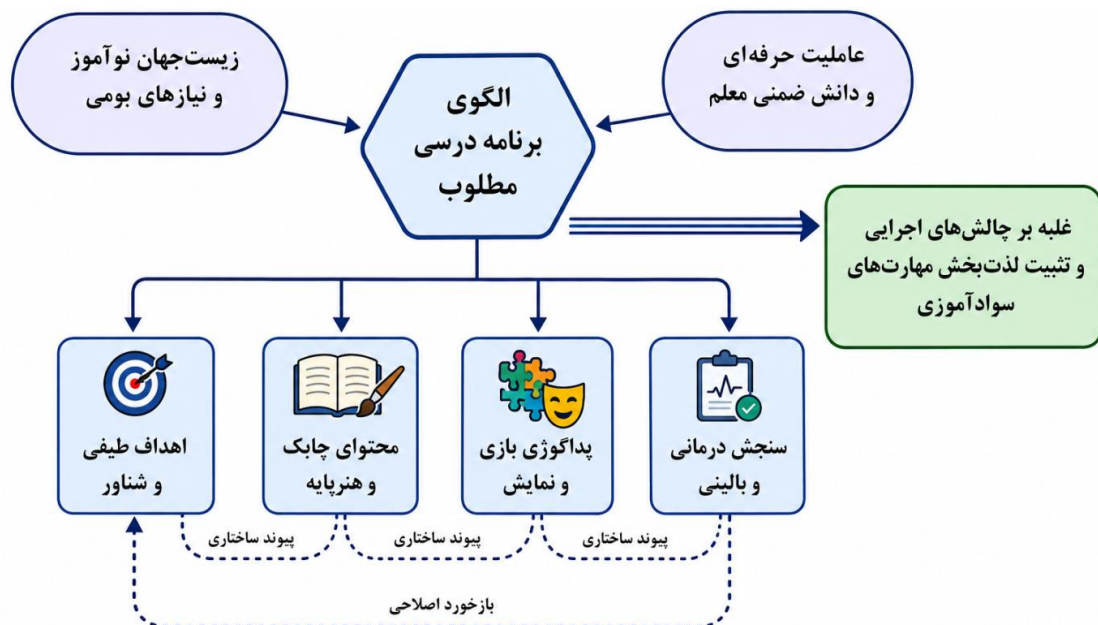
<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

رویکرد، خطای املایی دانش آموز را به عنوان یک داده تشخیصی ارزشمند برای طراحی مداخلات درمانی (نظیر تقویت حافظه دیداری) در نظر می گیرد.

جهت انسجام مفهومی، مؤلفه های الگوی طراحی شده در جدول زیر تجمیع و با وضعیت موجود مقایسه شده اند. جدول ۶- مقایسه مؤلفه های الگوی برنامه درسی مطلوب برای آموزش مهارت های خواندن و نوشتن با وضعیت موجود

عناصر ساختاری برنامه درسی	وضعیت موجود (رویکرد متمرکز، تجویزی و چالش زا)	وضعیت مطلوب (رویکرد مدرسه محور، انطباقی و اثربخش)
اهداف آموزشی و زمان بندی	آرامانی، همگن، تجویزی و با بودجه بندی قطعی و غیر منعطف اداری	منعطف، طیفی، متناسب با تفاوت های فردی و دارای زمان بندی شناور
سازماندهی محتوای سوادآموزی	متراکم، دارای زواید و تمرین های مکانیکی، متکی بر واژگان نامأنوس	چابک سازی شده، مبتنی بر واژگان پربسامد بومی، غنی شده با فعالیت های واگرا
استراتژی های یاددهی-یادگیری	یک سوویه، تخته محور، حافظه مدار و مبتنی بر سکوت اجباری و انفعال	پویایی حرکتی، استیلای پداگوژی بازی، نمایش خلاق و یادگیری مرکب
نظام سنجش و ارزشیابی	توصیفی نمایشی، زمان بر، تمرکز بر میچ گیری املایی و ثبت دفتری	فرآیندی حقیقی، مشاهده محور، تمرکز بر رفع اختلافات واج شناختی و بالینی
عاملیت معلم و نقش والدین	معلم در جایگاه تکنسین مجری؛ خانواده به عنوان عامل مداخله گر و ایجادکننده تضاد	خودمختاری کامل معلم (طراح آموزشی)؛ آموزش سیستماتیک والدین به عنوان بازوی مدرسه

برای تبیین منطق درونی و نحوه تعامل ارکان این مدل با یکدیگر، ساختار ارتباطی الگوی برنامه درسی مطلوب در قالب نمودار زیر طراحی گردیده است:



نمودار ۳- ساختار مفهومی و شبکه ای الگوی برنامه درسی مطلوب در مقطع پایه اول

۴-۴. اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی (فاز تأیید خبرگان)



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

در تحقیقات حوزه برنامه ریزی درسی، هر الگوی طراحی شده نیازمند عبور از فیلتر نقد متخصصان است تا روایی و کاربردی پذیری آن در میدان عمل تضمین گردد. به همین منظور، الگوی پیشنهادی این پژوهش در قالب یک فرم نظرسنجی ساختاریافته در اختیار پنلی متشکل از ۱۰ نفر از نخبگان (شامل ۴ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه در رشته برنامه ریزی درسی و ۶ نفر از معلمان ارشد و سرگروه های آموزشی مقطع ابتدایی) قرار گرفت. از اعضای پنل خواسته شد تا کیفیت این الگو را در شاخص های کلیدی ارزیابی نمایند.

جدول ۷- نتایج اعتبارسنجی کیفی- کمی الگوی برنامه درسی مطلوب توسط پنل خبرگان

شاخص مورد ارزیابی در الگوی پیشنهادی	کاملاً مطلوب / موافق (فراوانی)	تا حدودی مطلوب / نیازمند اصلاح جزئی	نامطلوب / غیر قابل اجرا	درصد توافق کلی (میزان مقبولیت)
تناسب الگو با ویژگی های روان شناختی و فیزیولوژیک کودکان هفت ساله	۹ نفر	۱ نفر	صفر	۹۰٪
قابلیت اجرای الگو با توجه به محدودیت های فیزیکی و متراکم کلاس ها	۷ نفر	۳ نفر	صفر	۷۰٪
میزان توجه الگو به عاملیت حرفه ای معلم و انعطاف پذیری مدرسه محور	۱۰ نفر	صفر	صفر	۱۰۰٪
اثربخشی روش های بازی و نمایش در غلبه بر بی انگیزگی و اضطراب نوآموزان	۹ نفر	۱ نفر	صفر	۹۰٪
قابلیت جایگزینی ارزشیابی بالینی و فرآیندی با فرم های سستی توصیفی	۸ نفر	۲ نفر	صفر	۸۰٪
میانگین کل اعتبارسنجی الگو	--	--	--	۸۶٪

همان گونه که در جدول ۷ مستدل است، الگوی پیشنهادی با کسب درصد توافق بسیار بالای ۸۶٪ (به طور میانگین)، از روایی محتوایی و کاربردی مطلوبی برخوردار است. بیشترین اجماع خبرگان (۱۰۰٪) بر روی عنصر «بازگرداندن عاملیت به معلم و ایجاد انعطاف در بودجه بندی» بود که نشان دهنده تشخیص درست پژوهش در ریشه یابی درد اصلی نظام آموزشی است. تنها چالش مطرح شده از سوی ۳ نفر از خبرگان در بخش «قابلیت اجرا»، معطوف به تراکم فیزیکی کلاس های بالای ۴۰ نفر در مدارس دولتی بود که اجرای کامل روش های بازی محور را کمی دشوار می سازد؛ با این حال تأکید کردند که حتی در همین شرایط محدود، چارچوب پیشنهادی به مراتب کارآمدتر و انسانی تر از ساختار صلب موجود است.

۵. بحث و نتیجه گیری

گذر از دنیای زبان شفاهی و ورود به عرصه نمادین و ساختاریافته زبان مکتوب در پایه اول ابتدایی، صرفاً یک فرآیند آموزشی متداول نیست؛ بلکه یک دگردیسی عمیق شناختی، هویتی و فرهنگی است که شالوده تمام یادگیری های آینده کودک را بنا می نهد. با این وجود، واکاوی پدیدارشناختی انجام شده در این پژوهش پرده از واقعیتی تلخ برداشت: برنامه درسی رسمی و متمرکز، به جای آنکه نقش یک داربست تسهیل گر را در این گذار حساس ایفا کند، در بسیاری از مواقع به مانعی صلب و فرساینده تبدیل شده است. تقابل میان «آرمان گرایی ستادی» در اسناد بالادستی و «واقعیت های سیال و متکثر» در کف



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

کلاس های درس، شکافی عمیق خلق کرده است که قربانیان اصلی آن، نوآموزان و مجریان خط مقدم آموزش (معلمان) هستند.

تحلیل تجربیات زیسته معلمان نشان داد که نظام آموزشی با اتخاذ رویکرد «یک نسخه برای همه»، بستر شکل گیری چهار بحران درهم تنیده را فراهم آورده است: نخست، «استبداد زمان و تمرکزگرایی»؛ که در آن بودجه بندی های قطعی و اداری، فرصت عمیق خوانی، درگیری حسی و تمرینات حیاتی دست ورزی را از کودک سلب کرده و معلم را به یک ماشین انتقال محتوا تقلیل داده است (گراهام و همکاران، ۲۰۲۲). دوم، «بحران محتوا و پدیده برنامه درسی زائد»؛ تراکم غیرمنطقی مفاهیم انتزاعی، تمرین های همگرای مکانیکی (مانند رونویسی های طولانی) و از همه مهم تر، بیگانگی دایره واژگان کتاب درسی با زیست جهان و زبان روزمره نسل جدید، بار شناختی مضاعفی تولید کرده و فرآیند رمزگشایی را با بن بست مواجه ساخته است (نعمت زاده، ۱۳۹۰؛ ایزدی و همکاران، ۱۴۰۴). سوم، «گسست بستر خانه و مدرسه»؛ که در آن تضاد پداگوژیک میان روش های نوین معلم و مداخلات سنتی و منسوخ والدین، نوآموز را دچار دوگانگی و اضطراب تحصیلی می کند (تراست و همکاران، ۲۰۲۴). و در نهایت، ناکارآمدی سیستم ارزشیابی توصیفی در کلاس های متراکم که به یک فرآیند فرمایشی و اداری تنزل یافته است.

با این حال، یکی از درخشان ترین و امیدوارکننده ترین یافته های این مطالعه، کشف «عاملیت حرفه ای و مقاومت سازنده» معلمان بود. داده های غنی و تحلیل های پدیدارشناختی مستخرج از سند مرجع این پژوهش به وضوح نشان می دهد که معلمان خبره، منفعلانه تسلیم این ساختار معیوب نمی شوند. آن ها با درک اخلاق مراقبت و شهود پداگوژیک خود، دست به «بریکولاژ» (سرهم بندی خلاقانه) می زنند؛ بخش های زائد برنامه را شجاعانه فیلتر می کنند، محتوا را بومی سازی کرده و برای شکستن سد مقاومت روانی کودکان، کلاس درس را به صحنه هنر، بازی و نمایش تبدیل می کنند (جاودانی و همکاران، ۱۴۰۲). این تقلاهای میدانی ثابت می کند که معلم، یک تکنسین اجراکار نیست؛ بلکه طراح زنده و پویای برنامه درسی در سطح خرد است (پین و همکاران، ۲۰۲۵).

بر پایه همین دانش ضمنی و استراتژی های انطباقی معلمان، «الگوی مطلوب برنامه درسی جهت غلبه بر چالش ها» در این پژوهش طراحی و اعتبارسنجی گردید. این الگو، یک شیفت پارادایمیک از منطق خشک و فنی به سمت یک منطق انسانی، هنری و مدرسه محور است. در این چارچوب، اهداف از حالت قطعی خارج شده و به صورت «طیفی و شناور» درمی آیند تا معلم بتواند سرعت آموزش را با ریتم یادگیری و تفاوت های فردی کلاس تنظیم کند. محتوا با رویکرد «چابک سازی»، از زوایا پیرایش شده و با واژگان ملموس و فعالیت های واگرا (داستان پردازی و نقاشی) غنی می گردد. همچنین، روش های تدریس انتقال محور، جای خود را به استیلای «پداگوژی بازی، نمایش خلاق و یادگیری مرکب» می دهند تا فرآیند سوادآموزی با طبیعت پرتحرک کودک همسو شود (آزرمی بستان آباد و همکاران، ۱۴۰۳). در نهایت، ارزشیابی از یک ابزار مچ گیری به یک «سنجش بالینی و تشخیصی» تغییر ماهیت می دهد.

پیشنهادهای کاربردی و سیاست گذاری

با توجه به نتایج به دست آمده و در راستای کاربرست الگوی مطلوب طراحی شده، پیشنهادهای زیر در سه سطح کلان (سیاست گذاری)، میانی (تألیف محتوا) و خرد (اجرا در مدرسه) ارائه می گردد:

۱. در سطح سیاست گذاری و برنامه ریزی کلان (وزارت آموزش و پرورش):

- تمرکززدایی و استقرار برنامه ریزی مدرسه محور: پیشنهاد می شود سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، حداقل ۲۰ الی ۳۰ درصد از زمان و محتوای برنامه درسی خواندن و نوشتن پایه اول را به عنوان «فضای سفید و شناور» در اختیار معلمان و



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

شورای مدرسه قرار دهد تا اهداف و محتوا بر اساس نیازهای بومی، زبان مادری دانش آموزان و بافتار منطقه‌ای (به ویژه در مناطق حاشیه نشین و دوزبانه) شخصی سازی گردد.

- تعدیل بودجه بندی های زمانی: جداول زمانی خشک و بخشنامه ای که معلمان را ملزم به اتمام سرفصل ها در تاریخ های مقرر می کند، باید لغو شده و به جای آن، «استانداردهای شایستگی پایان دوره» تعریف شود تا معلم آزادی عمل کافی برای مکث بر روی پیش نیازهای حرکتی و واج شناختی را داشته باشد.

۲. در سطح تألیف متون و محتوای آموزشی:

- پیرایش محتوایی (حذف برنامه درسی زائد): مؤلفان کتب درسی باید در چاپ های آتی کتاب های فارسی (بخوانیم و بنویسیم)، تمرین های همگرای خسته کننده، رونویسی های طولانی و خط چین های متراکم را به نفع فعالیت های مهارت محور، دست ورزی با ابزارهای هنری و بازی های دیداری حذف نمایند (ایزدی و همکاران، ۱۴۰۴).

- هم ترازی واژگانی: دایره واژگان کتاب درسی باید بر اساس مطالعات زبان شناسی پیکره ای و مبتنی بر پرسامدترین کلمات در زیست جهان کودکان امروز بازنگری شود. خروج کلمات انتزاعی و نامأنوس از متون پایه اول، یک ضرورت غیرقابل انکار برای تسهیل درک مطلب است.

۳. در سطح اجرا و توانمندسازی (مدارس و معلمان):

- رسمیت بخشیدن به پداگوژی هنر و بازی: آموزش ضمن خدمت معلمان نباید به مباحث تئوریک محدود شود. برگزاری کارگاه های عملی و بالینی جهت آموزش تکنیک های «نمایش خلاق»، «بازی های آواشناختی» و «طراحی تکالیف هنرپایه» باید در دستور کار مدیران آموزشی قرار گیرد.

- طراحی شبکه حمایتی و آموزش خانواده ها: با توجه به تعارضات مخرب روش های تدریس خانه و مدرسه، پیشنهاد می شود پیش از آغاز سال تحصیلی و همچنین به صورت مستمر در طول سال، کارگاه های توجیهی و محتواهای چندرسانه ای (ویدئوهای کوتاه آموزشی از روش تدریس معلم) برای والدین تهیه و در شبکه های اجتماعی مدارس توزیع گردد تا خانواده از یک عامل مداخله گر، به همیار آموزشی مدرسه تبدیل شود (اسماحسنة و همکاران، ۲۰۲۳).

در یک کلام، خروج از بن بست فعلی آموزش مهارت های پایه، نیازمند پایان دادن به نگاه های بوروکراتیک و اعتماد به دانش ضمنی آموزگاران است. تبدیل برنامه درسی از یک سند اداری خشک به یک «رویداد زنده، منعطف و هنری»، یگانه مسیری است که می تواند یادگیری خواندن و نوشتن را به تجربه ای شیرین، پایدار و رهایی بخش برای کودکان ایران زمین مبدل سازد.

۶. منابع

احمدیان، مینا؛ ملکی، حسن؛ اسکندری، حسین؛ موسی پور، نعمت الله؛ صادقی، علیرضا. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی آموزش مهارت های ارتباط بین فردی و اجتماعی در دوره دوم ابتدایی. *مطالعات برنامه درسی*.

آزرمی بستان آباد، کریمه؛ دهقانی، مرضیه؛ کرامتی، محمدرضا؛ حکیم زاده، رضوان؛ صالحی، کیوان. (۱۴۰۳). طراحی الگوی اجرای برنامه درسی نمایش محور در کتاب فارسی پایه چهارم ابتدایی و اثربخشی آن بر پیشرفت تحصیلی، مهارت های

زبانی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان. *آموزش، تربیت و توسعه پایدار*، ۲(۲)، ۱-۱۷.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

- ایزدی، سجاد؛ کشاورزی، مهدی؛ واصفیان، فرزانه. (۱۴۰۴). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از برنامه درسی ناکارآمد (زائد). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۱(۳)، ۱-۱۱.
- ایزدی، سجاد؛ کشاورزی، مهدی؛ واصفیان، فرزانه. (۱۴۰۴). طراحی و اعتبارسنجی مدل برنامه درسی زائد از دید معلمان دوره ابتدایی. *پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، ۵(۲)، ۱-۲۳.
- بدری گرگری، رحیم؛ وجدان‌پرست، حسین؛ حاتمی، جواد؛ واحدی، شهرام. (۱۳۹۰). ارزیابی فرایند اجرای طرح آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی. *پژوهش‌های برنامه درسی*.
- بقایی، مریم؛ محمدی نائینی، مژگان. (۱۴۰۴). چالش‌ها و مشکلات اجرای برنامه درسی عدالت‌محور در دوره ابتدایی. *مطالعات کاربردی در مدیریت آموزشی و یادگیری الکترونیکی*، ۲(۱)، ۱۱-۲۱.
- بیات، منصوره؛ نادری، رامین. (۱۴۰۱). بررسی چالش‌های اجرای برنامه‌های درسی مبتنی بر تلفیق مفاهیم علمی و انسانی. *پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*.
- بیگی، نفیسه؛ رضازاده بهادران، حمیدرضا؛ خسروی بابادی، علی‌اکبر؛ پوشنه، کامبیز. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی. *مطالعات برنامه درسی*.
- پیری، موسی؛ عطاران، محمد؛ کیامنش، علیرضا؛ حسین‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور: راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی. *پژوهش‌های برنامه درسی*.
- جاودانی، محمد؛ صالحی، ساجده؛ بذرافکن، مجید. (۱۴۰۲). تحلیل پدیدارشناختی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی-یادگیری. *مطالعات برنامه درسی*.
- صفرنواده، مریم؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ اظهري، محبوبه؛ محمدشفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. *مطالعات برنامه درسی*.
- عظیمی، اسماعیل؛ مهرمحمدی، محمود؛ عربی، احمد. (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در ایران و فنلاند. *مطالعات برنامه درسی ایران*.
- غلامی پل بصره، علی؛ محمدی نائینی، مژگان؛ ناطقی، فائزه. (۱۴۰۱). طراحی مدل برنامه درسی رسمی و تجربه‌شده درس ریاضیات پایه ششم دوره ابتدایی. *ترویج علم*، ۱۳(۱)، ۱۰-۲۹.
- محمودی، زهرا؛ شاه‌آبادی، محمدرضا؛ شاه‌محمدی، نیره. (۱۴۰۲). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری مرکب در دوره ابتدایی. *شناخت، رفتار، یادگیری*.
- مزیدی، محمد؛ گلزاری، سیما. (۱۳۹۰). بررسی میزان برخورداری کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی از مؤلفه‌های خلاقیت. *پژوهش‌های برنامه درسی*.
- نعمت‌زاده، شهین. (۱۳۹۰). مدل فراواژه در خدمت نقد واژگانی راهنمای برنامه درسی دوره ابتدایی و کتاب فارسی «بخوانیم» پایه اول. *نوآوری‌های آموزشی*.

Arbiol, J. M., & Jorgio, F. C. (2025). Reading recovery program: Experiences of early childhood education teachers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2021). Response to intervention in first-grade writing instruction: A large-scale feasibility study. *Reading and Writing*, 34, 2393–2420.
- Asmahasanah, S., Chairunnissa, I. C., & Hakim, N. (2023). Navigating Merdeka curriculum in first grade: Teacher challenges and strategies. *Journal of Integrated Elementary Education*, 3(2), 137–149.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez-Castelán, C. (2023). Improving early literacy through teacher professional development: Experimental evidence from Colombia. *Public Economics Policy Papers*.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dröse, J., Ahlemeyer, L., & Prediger, S. (2025). How curriculum materials can contribute to implementing instructional innovations: The case of enactment of strategy instruction. *ZDM–Mathematics Education*, 57, 1019–1034.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Frey, N., Fisher, D., Barbee, K., & Ortega, S. (2025). A model for reading instruction and evidence-based literacy practices. *Education Sciences*, 15(11), 1442.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2022). Teaching writing in primary education (Grades 1–6) in Australia: A national survey. *Reading and Writing*.
- Himmah, F. (2025). Teacher perceptions of independent curriculum implementation in Madrasah Ibtidaiyah: A phenomenological study at MI Podorejo Tulungagung. *Journal of Elementary Education Research and Practice*.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (D. Carr, Trans.). Humanities Press.
- İleritürk, D. (2026). The effectiveness of lesson study on the development of curriculum literacy of pre-service English language teachers: A mixed method study. *SAGE Open*.
- Imran, M., Almusharraf, N., Abdellatif, M. S., & Ghaffar, A. (2024). Teachers' perspectives on effective English language teaching practices at the elementary level: A phenomenological study. *Heliyon*, 10(8), e29175.
- Jansen, J. M.-A., & Ngema, M. (2024). Challenges experienced by teachers in implementing the creative writing curriculum. *Reading & Writing*, 15(1), a465.
- Karakuş, G. (2021). A literary review on curriculum implementation problems. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 201–220.
- Kuche, E., Demissie, A., & Wanna, W. (2024). English language teacher educators' knowledge and skills on early grade reading instruction. *Heliyon*, 10(19), e38360.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Marek, M., Lizárraga-Dueñas, L., Woulfin, S., Wetzels, M. M., & Muñoz, E. (2024). A framework for curriculum literacy in initial teacher preparation: Policy, practices, and possibilities. *Journal of Teacher Education*, 76(4).
- Moon, A. L., & Young, E. (2021). Teacher perceptions on implementing a reading program. *Journal of Instructional Pedagogies*, 26.
- Nafisah, A. Z., Pahrudin, A., & Rahmi, S. (2025). Challenges and strategies: Curriculum implementation in 21st century learning. *Ensiklopedia: Jurnal Pendidikan dan Inovasi Pembelajaran Saburai*, 5(1), 90–98.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 -TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

- Pak, K., Polikoff, M. S., Desimone, L. M., & Saldívar García, E. (2020). The adaptive challenges of curriculum implementation: Insights for educational leaders driving standards-based reform. *AERA Open*, 6(2).
- Pane, M. R., Muslim, F., & Sahara, S. (2025). The phenomenological analysis of teachers' experiences in implementing learning innovations based on the Merdeka curriculum: A case study of SMAN 3 Jambi City. *TOFEDU: The Future of Education Journal*.
- Parrila, R., Inoue, T., Dunn, K., Savage, R., & Georgiou, G. (2024). Connecting teachers' language knowledge, perceived ability and instructional practices to Grade 1 students' literacy outcomes. *Reading and Writing*, 37, 1153–1181.
- Pilonieta, P., Sparks, S., & colleagues. (2023). "Changing our teaching": First-grade reading instruction before and during COVID-19. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.
- Ruotsalainen, J., Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2023). Associations between students' reading performance and literacy instruction in first grade: A cross-lagged study. *European Journal of Psychology of Education*.
- Russo, J., Hubbard, J., Powers, T., Downton, A., Livy, S., & Sullivan, P. (2026). Teaching with challenging tasks in the early years: Teacher perspectives and affective outcomes for teachers and students. *Mathematics Education Research Journal*.
- Schwab, J. J. (1970). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Suharni, S., Mohamed, S., & Abu Bakar, K. (2025). Exploring teachers' challenges in implementing literacy and STEAM in early-childhood classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(6), 810–832.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2024). Technology, time and families: Teacher experiences teaching literacy during remote instruction. *Teaching and Teacher Education*.
- Tveit, H. (2026). Tendencies in technology use in initial reading and writing education: A scoping review. *Frontiers in Education*.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Springer.
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2023). Examining teachers' ratings and perspectives on literacy acquisition in the early childhood classroom. *European Journal of Education and Pedagogy*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zhang, Y., & colleagues. (2026). Implementing the cultivation of students' digital literacy: Exploring effective instructional design based on action research. *Thinking Skills and Creativity*, 61, 102217.