



Exploring Teachers' Perceptions of Curriculum Implementation with an Emphasis on Gender Roles in Primary Education

Elnaz Alinia Moghadam*, Marzieh Dehghani**, Rezvan Hakimzadeh ***

*Master's Student in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. elnaz.moghadam27@ut.ac.ir

** Associate Professor, Department of Educational and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author) dehghani_m33@ut.ac.ir

*** Full Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. hakimzadeh@ut.ac.ir

Article Info

Abstract

Article type:
Research Article

Key words:
curriculum
implementation, gender
roles, teachers, learners

Article history:
Received: 22
February 2025
Accepted : 30 July 2025

The present study aimed to explore teachers' perceptions of curriculum implementation with regard to gender roles, using a qualitative approach and descriptive phenomenological method. The field of this research included all elementary school teachers in Qazvin province, who were selected through purposive and criterion sampling. The criteria consisted of teachers' willingness to participate in the study, having 2 to 10 years of practical experience, and working in mixed-gender rural schools in Qazvin province during the 2023-2024 academic year. Finally, semi-structured interviews were conducted with 20 elementary teachers employed in mixed-gender schools in Qazvin province. After data analysis using Colaizzi's method, three main themes emerged: the reproduction of gender roles in the classroom, the creation of new roles in the classroom, and gendered interactions among teachers in the classroom. The findings of this study indicate that most teachers in mixed-gender classrooms continue to perpetuate traditional gender roles between girls and boys.

Citation for this article:

Alinia Moghaddam, Elnaz, Dehghani, Marzieh and Hakimzadeh, Rezvan. (1404). An analysis of teachers' perceptions of curriculum implementation with an emphasis on gender roles in primary education. *Theory and Practice in Curriculum*, (25)13, 37-60.

doi: 10.22034/cstp.2025.508240.1063



© Iranian Curriculum Studies Association
Publisher: Iranian Curriculum Studies Association

Extended Abstract

Background and Aim: Curriculum implementation is a complex process where a written curriculum is translated into a set of actions and activities within the classroom. Teachers, as key agents in this process, interpret and execute the curriculum based on their individual and collective characteristics, experiences, beliefs, and the contextual realities of their classrooms. One significant contextual factor influencing this implementation is the gender of students and the associated gender roles. Gender roles, defined as the shared expectations of a society regarding behaviors and activities deemed appropriate for girls and boys, permeate the school environment through educational activities, discourses, and formal/informal interactions. These roles, often categorized into traditional and modern frameworks, can significantly shape teachers' instructional decisions, content delivery, and the distribution of learning opportunities, potentially reinforcing or challenging existing gender stereotypes. In Iran, while single-gender schools are the norm, mixed-gender schools are established in rural and remote areas where separate schools are not economically or logistically feasible. This unique context provides a critical site to investigate how teachers' perceptions of gender roles influence their enactment of the curriculum. Despite its importance, little research in Iran has explored this interplay. This study aims to fill this gap by qualitatively analyzing primary school teachers' perceptions of curriculum implementation with emphasis on gender roles in mixed-gender classrooms in Qazvin province.

Methodology: This qualitative study employed a descriptive phenomenological approach to delve deeply into the essence of teachers' lived experiences and perceptions. The research field included all primary school teachers in Qazvin Province. Participants were selected through purposive and criterion-based sampling. The criteria for participation included willingness to participate, 2 to 10 years of teaching experience in mixed-gender rural primary schools in Qazvin, and employment during the 2023-2024 academic year. Maximum variation was sought in gender, age, experience, education level, grade taught, and geographical region. Ultimately, semi-structured interviews were conducted with 20 primary school teachers (12 female, 8 male) from mixed-gender schools. Data saturation was achieved by the 20th interview, but two additional interviews were conducted for further validation. All interviews, lasting 60-90 minutes on average, were recorded and transcribed verbatim.

Data analysis followed Colaizzi's seven-step method. This involved familiarization with the data by repeatedly reading transcripts, identifying significant statements relevant to the phenomenon, formulating meanings from these statements, clustering these meanings into emergent themes and sub-themes, developing an exhaustive description of the phenomenon, producing a fundamental structure, and validating the findings through member checking. The coding process was conducted manually, moving from initial codes to sub-themes and finally to overarching themes. To ensure trustworthiness, Lincoln and Guba's (1985) criteria

were employed, using member checking and peer debriefing to enhance credibility and confirmability.

Findings: The analysis of the interviews yielded three main themes regarding how teachers' perceptions of gender roles influence their curriculum implementation:

Reproduction of Traditional Gender Roles in the Classroom: This theme, expressed by the majority of teachers, reveals a persistent adherence to stereotypical gender roles. It consists of three sub-themes:

Allocating Technical Activities to Boys: Teachers consistently assigned physically demanding, technical, or scientific tasks (e.g., science experiments, planting, building electrical circuits) to boys, often justifying this by stating boys were "stronger," "better," or more suited to such tasks.

Allocating Delicate Activities to Girls: Conversely, activities requiring fine motor skills, creativity, and concentration (e.g., crafting, sewing, drawing) were predominantly assigned to girls, who were perceived as more "creative," "delicate," and artistically inclined.

Assigning Story Characters Based on Traditional Perceptions: In literary activities like plays and storytelling, teachers assigned roles based on gender stereotypes. Boys were cast as strong, independent, central heroes (e.g., Rostam in the epic), while girls were given marginal, supportive, or traditionally "feminine" roles (e.g., a witch or narrator), even when the text did not specify the character's gender.

Creation of New Gender Roles in the Classroom: This theme, represented by a smaller number of teachers (often younger and less experienced), reflects an effort to move beyond traditional stereotypes. It comprises three sub-themes:

Raising Awareness of Personal Capacities: These teachers actively worked to make students aware that abilities are not inherently tied to gender, encouraging both girls and boys to explore a wide range of skills and interests.

Equal Expectations from Girls and Boys: They maintained identical expectations for participation and performance from all students, regardless of gender, and required all students to engage in all activities, from sewing to science.

Assessment Based on Individual Ability, Not Gender: In evaluation, these teachers focused on individual effort and progress relative to personal starting points, rather than comparing boys and girls against a gendered standard of ability.

Gender-Biased Teacher Interactions in the Classroom: This theme highlights how teachers' perceptions influenced their daily interactions with students. It is composed of three sub-themes:

Interactions Favoring Boys: Many female teachers reported having better and easier interactions with boys, whom they described as more "logical," "resilient," and less likely to hold grudges compared to girls, who were perceived as "sensitive" and "harder to work with."

Utilizing Boys' Mathematical Intelligence: A common perception was that boys were naturally superior in mathematics. Consequently, teachers often provided boys with more opportunities to participate in math lessons and even enlisted them as peer tutors for girls, thereby reinforcing the stereotype of math as a male domain.

Teaching Tailored to Student Gender: Many teachers felt compelled to adapt their teaching styles and select content to cater to the perceived different interests and learning styles of girls and boys, further entrenching gender as a primary category for instructional decision-making.

Conclusion and Discussion: The findings paint a complex picture of curriculum implementation in mixed-gender primary schools in Iran. The dominant trend is the reproduction of traditional gender roles, where teachers' deeply ingrained stereotypical perceptions directly translate into a gendered division of labor and opportunity in the classroom. This aligns with Butler's (2004) concept of gender as a social performance, sustained through repeated actions. However, a counter-trend, the creation of new gender roles, led by a minority of teachers, demonstrates the potential for educators to act as agents of change. By fostering awareness, maintaining equal expectations, and assessing individually, these teachers challenge stereotypes and promote gender equality.

The study underscores that teachers are not neutral conduits of the curriculum; they are active interpreters whose personal perceptions of gender significantly shape the "lived curriculum" experienced by students. The pervasive gender-biased interactions and the stereotyping of academic subjects like mathematics risk limiting students' potential and reinforcing systemic inequalities. The research suggests a need for targeted professional development to make teachers aware of their implicit gender biases. Furthermore, integrating critical discussions on gender equality into pre-service teacher training at Farhangian University is crucial. Recommendations include using non-biased teaching materials, creating inclusive classroom environments, encouraging students to explore non-traditional roles, and being open to feedback from students and parents. By doing so, teachers can transform their classrooms from sites of gender role reproduction into spaces that foster equity and empower all students, regardless of gender.

Keywords: Curriculum Implementation, Gender Roles, Teachers, Learners, Primary Education, Mixed-Gender Classes, Descriptive Phenomenology.

واکاوی ادراک معلمان از اجرای برنامه درسی با تاکید بر نقش‌های جنسیتی در دوره ابتدایی

الناز علی نیا مقدم*، مرضیه دهقانی**، رضوان حکیم زاده***

*دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

elnaz.moghadam27@ut.ac.ir

**دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

dehghani_m33@ut.ac.ir

***استاد تمام گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. hakimzadeh@ut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ادراک معلمان از اجرای برنامه‌درسی با توجه به نقش‌های جنسیتی با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. میدان این پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی استان قزوین بود که با نمونه‌گیری هدفمند و ملاک‌محور انتخاب شدند. ملاک‌ها شامل تمایل معلمان برای مشارکت در پژوهش، داشتن سابقه تجربی ۲ تا ۱۰ سال و اشتغال در مدارس مختلط روستایی استان قزوین، در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. سرانجام با ۲۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی شاغل در مدارس مختلط استان قزوین، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش کلایزی، ۳ مضمون کلی بازتولید نقش‌های جنسیتی در کلاس درس، آفرینش نقش‌های نوین در کلاس درس و تعاملات جنسیت‌زده معلمان در کلاس درس به‌دست آمد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اغلب معلمان در اجرای برنامه‌درسی در کلاس‌های مختلط، در حال تداوم نقش‌های جنسیتی سنتی میان دختران و پسران هستند.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی: اجرای

برنامه‌درسی، نقش‌های

جنسیتی، معلمان،

یادگیرندگان

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۸

استناد به این مقاله:

علی نیا مقدم،الناز، دهقانی،مرضیه و حکیم زاده،رضوان . (۱۴۰۴). واکاوی ادراک معلمان از اجرای برنامه‌درسی با تاکید بر نقش‌های جنسیتی در دوره ابتدایی. نظریه و عمل در برنامه درسی، (۲۵)، ۳۷-۶۰.
doi: ۱۰.۲۲۰۳۴/cstp.۲۰۲۵.۵۰۸۲۴۰.۱۰۶۳



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

برنامه‌دستی^۱ که ریشه در واژه لاتین *currere* دارد، به معنای میدان مسابقه‌ای است که ابتدا و انتهای مشخصی دارد و در مسیر با موانع و چالش‌های گوناگون برخورد می‌کند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۶). برنامه‌دستی علیرغم تعریف لغوی یگانه خود، از رویکردهای عمده‌ای برای تعریف اصطلاحی خود سود می‌جوید. در این زمینه اورنشتاین و هانکینز^۲ از شش رویکرد رفتاری، مدیریتی، سیستمی، آکادمیک، انسان‌گرایانه و پست مدرن یاد می‌کنند که هر رویکرد، از منظر خود به برنامه‌دستی می‌نگرد (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۸)، با این حال اغلب متخصصان و صاحب‌نظران بر این مساله توافق دارند که برنامه‌دستی، برنامه‌ای برای ایجاد فرصت‌های یادگیری در یادگیرندگان است تا در نهایت آنان دانش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و گرایش‌ها را تحت هدایت نیروهای مدرسه به دست آورند (ملکی، ۱۳۹۷).

روشن است که برنامه‌دستی تنها زمانی به واقعیت تبدیل می‌شود که معلمان آن را در کلاس‌های واقعی و با یادگیرندگان خود اجرا کنند. بنابراین اجرای برنامه‌دستی^۳، تبدیل یک برنامه‌دستی نوشته‌شده به مجموعه‌ای از اقدامات و فعالیت‌ها در کلاس است. از آنجا که برنامه‌دستی نوشته‌شده، توسط معلمان تفسیر می‌شود و در کلاس‌های درس آنان به اجرا درمی‌آید، لذا معلمان بازیگران کلیدی این فرآیند هستند (کاراکوس^۴، ۲۰۲۱) که اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌دستی به ویژگی‌های فردی و جمعی آنان وابسته است (مهرمحمدی و حسینی، ۱۴۰۲). پژوهشگران معتقدند که معلمان با توجه به تجربیات گذشته، جهت‌گیری‌های آینده‌نگر، وضعیت روانی، باورهای آموزشی و استقلال حرفه‌ای خود در اجرای برنامه‌دستی عاملیت دارند (فولان^۵، ۲۰۱۵؛ دمورائس آبرهائو و همکاران^۶، ۲۰۲۴). همچنین واقعیات محیطی نظیر سن، جنسیت، علاقه و توانایی یادگیرندگان و حتی محدودیت‌های مالی و زمانی از دیگر عواملی‌اند که اجرای برنامه‌دستی معلمان را تحت تاثیر قرار می‌دهد (بارمحمدیان، ۱۴۰۰).

همانطور که اشاره شد جنسیت^۷ یادگیرندگان یکی از عواملی است که بر فرآیند اجرای برنامه‌دستی موثر واقع می‌شود. در واقع جنسیت که اغلب با انجام دادن فعالیت‌ها معنا می‌یابد، در مدرسه از طریق فعالیت‌های آموزشی، گفت‌وگوها، آموزش جنسی، تعاملات رسمی و غیر رسمی میان یادگیرندگان و معلمان به جریان می‌افتد (ردای^۸، ۲۰۱۹) و در قالب نقش‌های جنسیتی^۹ به افراد منتقل می‌شود. نقش‌های جنسیتی به انتظارات مشترک و غالب یک جامعه در مورد رفتارها و فعالیت‌هایی که برای دختران و پسران مناسب است، گفته می‌شود (ایگلی و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۰) که مولفه‌هایی نظیر علایق، فعالیت‌ها، لباس پوشیدن، مهارت‌ها و انتخاب شریک

¹ Curriculum

² Ornstein & Hunkins

³ Implementation of the curriculum

⁴ Karakus

⁵ Fullan

⁶ de Moraes Abrahão et al

⁷ gender

⁸ Réday

⁹ Gender roles

¹⁰ Eagly et al

جنسی دارد (کسلر و مک‌کنا^{۱۱}، ۱۹۸۵). نقش‌های جنسیتی دختران و پسران، در دو طیف سنتی و نوین دسته‌بندی می‌شود. به طوری در نقش‌های سنتی فعالیت‌های فنی و اقتصادی را به پسران نسبت می‌دهند و آنان را شخصیت‌هایی فعال و مستقل و با هوش نسبتاً بالا معرفی می‌کنند و به تبع دختران را منفعل و وابسته و ضعیف محسوب می‌کنند که مناسب حوزه‌های خانواده و مراقبت از فرزندان‌اند. اما نقش‌های نوین سعی در تغییر ساختارهای سنتی دارند و بر برابری جنسیتی و نفی تبعیض جنسیتی در اغلب حوزه‌ها تأکید می‌کنند (رحمان^{۱۲}، ۲۰۲۵). جنسیت و نقش‌های جنسیتی می‌توانند به طرق مختلف تجربیات آموزشی معلمان و یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار دهند. اولاً شکاف‌های جنسیتی در STEM نشان می‌دهد که حوزه‌های ریاضیات، علوم و فناوری اغلب توسط پسران اشغال می‌شود و در مقابل دختران حوزه‌های نرم نظیر علوم انسانی، هنر و زبان‌های ادبی را برای خود انتخاب می‌کنند. به عبارتی حضور فراگیر پسران همزمان با حضور کم دختران در STEM، یک انتخاب فردی نیست، بلکه منعکس‌کننده محرومیت‌های سیستمی است که از دیرباز برای دختران اعمال شده است (فریرا و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۵). ثانیاً اغلب معلمان بر مبنای دیدگاهی که درباره هم‌خوانی جنسیت یادگیرندگان با حوزه‌های موضوعی دارند، انتظارات آموزشی خود را شکل می‌دهند که این انتظارات به نوبه‌ی خود بر محتوا، شیوه‌های تدریس، فرصت‌های یادگیری و در نهایت اجرای برنامه‌ی درسی اثر می‌گذارد. برای نمونه معلم مردی که ریاضیات را حوزه‌ای مردانه تلقی می‌کند ممکن است در کلاس، غیرمستقیم، دختران را از جریان تدریس حذف کند و تنها پسران را مخاطب قرار دهد (الوود^{۱۴}، ۲۰۱۶). حائز اهمیت است که نگاه برنامه‌درسی به نقش‌های جنسیتی دختران و پسران می‌تواند محوریت فعالیت‌های آموزشی را در کلاس درس تغییر دهد. به گونه‌ای که اگر برنامه‌درسی فعالیت‌هایی را به جنسیت خاصی از یادگیرندگان نسبت دهد، علاوه بر آنکه درک یادگیرندگان از جنسیت خویش را تحت تأثیر قرار می‌دهد، منجر به تقویت نابرابری‌های جنسیتی نیز می‌شود.

به گمان بسیاری از صاحب‌نظران، برنامه‌درسی هم در ریشه‌های سنتی خود و هم در شکل فعلی آن، ماهیتی جنسیتی دارد. در گذشته با تأکید بر جدایی ذهن از بدن، فعالیت‌های ذهنی و انتزاعی مهم‌تر از فعالیت‌های عملی بودند و از این رو تا قرن هجدهم مردان با طبقه‌ی اجتماعی بالا به مطالعه علوم و مهندسی می‌پرداختند و زنان از مطالعه ریاضیات و متون کلاسیک منع می‌شدند (پچتر^{۱۵}، ۲۰۰۴). اما رفته رفته و با گذشت زمان اجرای برنامه‌درسی به جنسیت گره خورد. به گونه‌ای که اکنون ریاضیات و علوم فیزیکی همچنان به روش‌های انتزاعی ارائه می‌شوند که این امر تنها مورد پسند پسران است. بنابراین به نظر می‌رسد که در اجرای برنامه‌درسی، انتخاب شیوه‌های تدریس معلمان ارتباط تنگاتنگی با تداوم نقش‌های جنسیتی دارد. بنابر یافته‌هایی که مطالعات فمینیستی به‌دست آورده‌اند، اگر معلمان به تدریس با شیوه‌های سنتی ادامه دهند، کلیشه‌های جنسیتی از طریق داستان‌های پریان و عامیانه به دختران و پسران منتقل می‌شود اما اگر معلمان از ابزارها و شیوه‌های نوین تدریس بهره جویند، قادرند به دور از افراط و تفریط، در انتقال نقش‌های جنسیتی به یادگیرندگان یاری رسانند و کلیشه‌های جنسیتی موجود را به چالش بکشند (هنگ و

¹¹ Kessler & McKenna

¹² Rahman

¹³ Ferreira et al

¹⁴ Elwood

¹⁵ Paechter

همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۵). از این رو به معلمان توصیه می‌شود در اجرای برنامه‌درسی توجه خود را به فضای سیال مدرسه مختلط معطوف سازند، از آموزش مشارکتی، یادگیری عمل محور و نیز بازخورد به یادگیرندگان استفاده بیشتری کنند (میلر و موریسون^{۱۷}، ۲۰۲۵؛ ولف و همکاران^{۱۸}، ۲۰۲۴). روشن است که با تغییر رویه‌های تدریس از شکل سنتی به نوین، گفتگو میان معلمان و یادگیرندگان شکل می‌گیرد، معلمان به شنوندگان فعال تبدیل می‌شوند و یادگیرندگان قادرند از طریق صحبت کردن و انجام دادن، نقش‌های جنسیتی خود را در خلال اجرای برنامه‌درسی درونی کنند (موکسنس^{۱۹}، ۲۰۲۵).

شایان ذکر است که روند ورود دختران و پسران به نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که یادگیرندگان با توجه به جنسیت خود، همواره تفاوت‌هایی را در بدو ورود و ادامه تحصیل در مدارس تجربه کرده‌اند. در دوره‌ی قاجار دختران و پسران در مکتب‌خانه‌ها به یادگیری الفبا و روخوانی قرآن و احکام مشغول بودند اما با نزدیک شدن به بلوغ شرعی، تنها پسران اقبال ادامه تحصیل می‌یافتند و دختران به ازدواج و فرزندآوری می‌پرداختند. چرا که جامعه‌ی سنتی معتقد بود دختران باید برای همسری و مادری آماده شوند و آموزش، آنان را از این هدف والا دور می‌سازد. اما با تلاش‌هایی که زنان نو اندیش نظیر بی‌بی خانم استرآبادی و طوبی آزموده بعد از نهضت مشروطه در برابر انبوهی از مخالفان انجام دادند، شرایط برای ورود دختران به دبستان‌ها تا حدودی مهیا شد (شریفی ساعی، ۱۴۰۱) و در حکومت پهلوی، با توجه به سیاست‌های فرهنگی، ورود دختران و پسران به مدارس نوین افزایش یافت. پس از انقلاب اسلامی نیز هر دو گروه از دختران و پسران به طور کامل از آموزش بهره‌مند شدند و در مدارس تک جنسیتی به تحصیل پرداختند. مطابق با ماده ۳ آیین نامه اجرایی مدارس، در ایران مدارس از دوره دبستان تا پایان متوسطه دوم، به تفکیک جنسیت (دخترانه - پسرانه) تأسیس می‌شوند و تطابق جنسیت کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان الزامی است، اما در مناطق روستایی و صعب‌العبور که تعداد دانش‌آموزان کم باشد و امکان تأسیس مدارس تک جنسیتی با توجه به تأمین هزینه‌های اقتصادی، تعداد معلمان و تجهیز مدارس فراهم نباشد، مطابق با شیوه‌نامه‌های شورای آموزش و پرورش شهرستان، مدارس مختلط تأسیس می‌شوند و دختران و پسران در یک مدرسه به تحصیل مشغول می‌شوند. شایان ذکر است که اغلب در دوره ابتدایی، مدارس مختلط تأسیس می‌شود و دختران و پسران پس از ورود به متوسطه اول، در مدارس تک جنسیتی تحصیل می‌کنند.

با وجود آنکه هر یک از معلمان ادراکات و اندیشه‌های ویژه‌ای در ارتباط با جنسیت و نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان خود دارند، برنامه‌درسی را بستری می‌پندارند که با تمام افکار و ادراکات خود به اجرای آن مشغول‌اند. لذا اجرای برنامه‌درسی معلمان تحت تاثیر ادراکات و ارزش‌های آنان قرار می‌گیرد، به طوری که این ادراکات ممکن است منجر به تفسیرها و رفتارهای متفاوت در برخورد با یادگیرندگان بر اساس جنسیت شود و در نهایت بر نحوه ارائه، تاکید و تمرکز بر محتوای برنامه‌درسی اثر بگذارد. علیرغم اهمیت این موضوع، پژوهش‌های اندکی به بررسی چگونگی اثرگذاری ادراکات معلمان از نقش‌های جنسیتی بر نحوه‌ی اجرای برنامه‌درسی پرداخته‌اند. بررسی پژوهش‌های داخل کشور نشان می‌دهد که توجه به نقش‌های جنسیتی در اجرای برنامه‌درسی تاکنون مورد مطالعه قرار نگرفته است. تنها تعدادی از پژوهش‌ها نظیر ایراندوست و همکاران، ۱۳۹۹؛ مهران و همکاران، ۱۳۹۶؛ محمد تقی نژاد و همکاران،

¹⁶ Hong et al

¹⁷ Miller & Morrison

¹⁸ Wolfe et al

¹⁹ Moxnes

۱۳۹۴ با بررسی متون، تصاویر و اسامی به کار رفته در کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه به تحلیل محتوای کمی و کیفی آن‌ها پرداختند و به این نتیجه رسیدند کلیشه‌های جنسیتی و تفکرات قالبی درباره نقش‌های جنسیتی در درجات مختلفی از کتاب‌های درسی نمایان شده است: طوری که زنان عمدتاً در قالب نقش‌های سنتی و خانگی نظیر مادری و همسری و مردان هم بیشتر در نقش‌های غیرسنتی و در حال انجام فعالیت‌های حرفه‌ای خارج از خانه، به تصویر کشیده شده‌اند (عابدینی بلترک و همکاران، ۱۳۹۸). بررسی پژوهش‌های خارج از کشور نیز نشان می‌دهد که بسیاری از مطالعات نظیر مسری و همکاران^{۲۰}، ۲۰۲۴؛ اسکجستاد و الفسن^{۲۱}، ۲۰۲۴؛ شی و لیو^{۲۲}، ۲۰۲۳؛ پریس و بلمینگهام^{۲۳}، ۲۰۲۲ و مک‌کوی و همکاران^{۲۴}، ۲۰۲۲؛ صرفاً به ادراک معلمان از نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان پرداختند و نتیجه گرفتند که همچنان بسیاری از معلمان حوزه‌های علمی و ورزشی را پسرانه - دخترانه می‌بینند. با توجه به آنچه گفته شد پژوهش حاضر در تلاش است تا برای نخستین بار به ادراکات معلمان از اجرای برنامه‌درسی با توجه به نقش‌های جنسیتی، آن هم در مدارسی که هر دو گروه از یادگیرندگان دختر و پسر در آن حضور دارند و شهروندان آینده را تشکیل می‌دهند، بپردازند. امید است این پژوهش بتواند تصویری حقیقی از اجرای برنامه‌درسی با توجه به نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان را ارائه کند و پاسخی درخورد برای این مساله بیابد:

- ادراک معلمان از نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان دختر و پسر، چگونه بر اجرای برنامه‌درسی آنان موثر است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ادراک معلمان از اجرای برنامه‌درسی با توجه به نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان، با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. رویکرد کیفی با استفاده از چارچوب‌های تفسیری، معنایی که افراد و گروه‌ها به یک پدیده می‌دهند را مطالعه می‌کند تا به فهم عمیق آن برسد. در این رویکرد پژوهشگر در یک محیط طبیعی داده‌ها را با روش‌های متعدد نظیر صحبت کردن با مردم و دیدن رفتار و اعمال آنان در زمینه، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌کند و به کمک مجموعه‌ای از استدلال‌های القایی و استنتاجی مضمون‌ها را ایجاد می‌کند (کرسول^{۲۵}، ۲۰۱۸). در روش پدیدارشناسی نیز هدف آن است که پژوهشگر به سمت درک عواطف، معانی و احساسات موجود در پدیده‌هایی که در زندگی ظاهر می‌شود، سوق داده شود (ون‌منن^{۲۶}، ۲۰۲۳). از این رو برای انجام یک تحقیق پدیدارشناسی، ضروری است که درک کنیم تجربه زندگی شده شامل چه چیزهایی است و افراد مختلف چگونه آن را تجربه کرده‌اند.

میدان پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان خانم و آقا دوره ابتدایی استان قزوین بود که نمونه‌گیری به صورت هدفمند و ملاک محور انجام شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تمایل معلمان به شرکت در پژوهش، داشتن سابقه تجربی از ۲ تا ۱۰ سال در مدارس ابتدایی مختلط روستایی استان قزوین و اشتغال در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. همچنین، برای دستیابی به اطلاعات

²⁰ Masri et al

²¹ Skjelstad & Ellefsen

²² Xie & liu

²³ Preece & Bullingham

²⁴ MacCoy et al

²⁵ Creswell

²⁶ Van Manen

غنی تلاش شد در انتخاب معلمان مشارکت‌کننده در ویژگی‌هایی مانند جنسیت، سن، سابقه تجربی، مقطع و رشته تحصیلی، پایه تحصیلی و منطقه‌ای که در آن معلمان مشغول به تدریس بودند حداکثر تنوع برقرار شود. لذا پس از نمونه‌گیری، ۲۰ نفر از معلمان مدارس مختلط ابتدایی استان قزوین شامل ۱۲ معلم خانم و ۸ معلم آقا برای مشارکت در پژوهش انتخاب شدند. شایان ذکر است که مصاحبه در نفر بیستم به اشباع رسید و داده جدیدی تولید نشد اما برای اعتبار بیشتر مصاحبه با دو نفر دیگر نیز ادامه یافت. همچنین برای رعایت ملاحظات اخلاقی در پژوهش، از همان ابتدا به تمامی مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که ورود و خروج آنان از جریان پژوهش کاملاً اختیاری است و با اختصاص یک کد عددی به هر شرکت‌کننده، اطلاعات شخصی آنان کاملاً محرمانه خواهد ماند. مشخصات دقیق مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ذکر شده است:

جدول ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	جنسیت	سن	سابقه تجربی	مقطع و رشته تحصیلی	پایه تحصیلی	منطقه خدمت
۱	زن	۲۷ ساله	۴ سال	کارشناسی علوم تربیتی	سوم	بویین زهرا
۲	زن	۳۰ ساله	۷ سال	کارشناسی علوم تربیتی	چندپایه	الموت شرقی
۳	مرد	۲۶ ساله	۳ سال	کارشناسی علوم تربیتی	ششم	بویین زهرا
۴	زن	۴۰ ساله	۶ سال	دکتری روانشناسی سلامت	چهارم	شال
۵	زن	۴۰ ساله	۱۰ سال	کارشناسی علوم تربیتی	دوم	اوج
۶	مرد	۳۰ ساله	۷ سال	کارشناسی علوم تربیتی	چهارم	خرمدشت
۷	زن	۴۰ ساله	۹ سال	کارشناسی علوم تربیتی	چهارم	شال
۸	مرد	۲۴ ساله	۲ سال	کارشناسی علوم تربیتی	دوپایه (اول-دوم)	ناحیه ۱
۹	مرد	۳۲ ساله	۹ سال	کارشناسی علوم تربیتی	پنجم	تاکستان
۱۰	زن	۳۰ ساله	۸ سال	کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی	سوم	بویین زهرا
۱۱	زن	۲۵ سال	۳ سال	کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی	اول	آبیک
۱۲	زن	۲۴ سال	۲ سال	کارشناسی علوم تربیتی	ششم	خرمدشت
۱۳	مرد	۲۴ سال	۲ سال	کارشناسی علوم تربیتی	دوپایه (پنجم - ششم)	اوج
۱۴	مرد	۲۹ ساله	۶ سال	کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی	دوپایه (سوم - چهارم)	شال
۱۵	زن	۲۴ ساله	۲ سال	کارشناسی علوم تربیتی	سوم	بویین زهرا
۱۶	زن	۳۷ ساله	۱۰ سال	کارشناسی علوم تربیتی	ششم	بویین زهرا
۱۷	زن	۲۶ ساله	۳ سال	کارشناسی علوم تربیتی	ششم	شال
۱۸	مرد	۲۶ ساله	۴ سال	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	دوپایه (پنجم - ششم)	بویین زهرا
۱۹	زن	۲۴ ساله	۲ سال	کارشناسی علوم تربیتی	دوم	تاکستان
۲۰	مرد	۳۶ ساله	۱۰ سال	کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی	ششم	الموت شرقی

در این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته^{۲۷} استفاده شد. مصاحبه نیمه ساختاریافته ابزاری قدرتمند برای انجام پژوهش‌های کیفی است که در آن، مصاحبه‌کننده با پرسیدن سوالات باز از مصاحبه‌شونده، به شنیدن داستان و تجربیات وی مشغول می‌شود و پاسخ‌ها را برای تحلیل نظام‌مند پیاده می‌کند (صفایی موحد، ۱۴۰۳). در پژوهش حاضر پیش از انجام مصاحبه‌ها، پروتکل مصاحبه تدوین و اعتبار سوالات آن توسط دو تن از اساتید برنامه‌ریزی درسی دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بررسی شد. سپس مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با هر یک از معلمان شرکت‌کننده در پژوهش طی ماه‌های اردیبهشت و خرداد ۱۴۰۳ و به طور میانگین در مدت ۶۰ تا ۹۰ دقیقه انجام شد. در شروع مصاحبه با کسب اجازه از شرکت‌کنندگان، تمام مکالمات ضبط شدند و پس از پایان آخرین مصاحبه، تمام مکالمات و به ترتیب تاریخ زمانی توسط محقق نوشته و ثبت شدند. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کلایزی^{۲۸} استفاده شد. تحلیل کلایزی روشی هفت مرحله‌ای برای تجزیه و تحلیل سیستماتیک دسته‌ای از داده‌های کیفی است که از طریق مصاحبه‌های فردی به دست می‌آیند؛ نخست پژوهشگر داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها را یادداشت می‌کند تا با داده‌ها آشنا شود. سپس عباراتی را که مستقیماً با پدیده مورد نظر ارتباط دارند، شناسایی می‌کند. در مرحله سوم پژوهشگر با بررسی گزاره‌ها، برای عبارات مرتبط با پدیده معانی فرموله شده ایجاد می‌کند. در گام بعد با سازماندهی معانی شناسایی‌شده، آنان را در دسته‌های معنایی بزرگتر با عنوان مضامین، دسته‌بندی می‌کند و می‌کوشد با ترکیب مضامین، توصیف جامعی از پدیده ارائه دهد (ادوارد و ولج^{۲۹}، ۲۰۱۱). در گام ششم با استفاده از تجزیه و تحلیل داده‌ها و توصیف جامع از پدیده، ساختار اساسی پدیده توسط محقق شناسایی می‌شود و در گام آخر محقق بیانیه ساختار بنیادی را به شرکت‌کنندگان باز می‌گرداند تا نظر آنان را جویا شود (مرو و همکاران^{۳۰}، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر، در فاصله زمانی اوایل تیر تا اواسط مرداد ماه ۱۴۰۳ کدگذاری یافته‌ها به صورت دستی انجام شد. بدین صورت که ابتدا تمام مصاحبه‌ها خوانده شدند و سپس به ترتیب سوالات پژوهش، کدگذاری‌ها صورت گرفت. در جریان کدگذاری ابتدا بیانات مهم برجسته شدند و کدهای اولیه استخراج شدند. سپس کدهای اولیه در دسته‌های معنایی مرتبط قرار گرفتند و زیرمضامین استخراج شد. در نهایت زیرمضامین در دسته‌های فراگیرتری قرار گرفتند و مضامین کلی سوالات پژوهش را تشکیل دادند و ساختار اساسی مرتبط به هر سوال پژوهش نیز ایجاد شد.

لینکلن و گوبا^{۳۱} (۱۹۸۵) برای اعتباریابی داده‌ها در پژوهش‌های کیفی چهار معیار باورپذیری، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تاییدپذیری را پیشنهاد کردند که در این پژوهش به منظور باورپذیری و صحت داده‌های حاصل از مصاحبه، از روش بازبینی اعضا و ممیزی همگنان استفاده شد. بدین گونه که پس از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، از آنان خواسته شد نظرات خود را نسبت به صحت یافته‌های پژوهش بیان کنند و دو نفر از متخصصان در حوزه پژوهش کیفی در جایگاه ناظر بیرونی نیز فرآیند گردآوری داده‌ها و

²⁷ Semi-structured Interview

²⁸ Colaizzi

²⁹ Edward & Welch

³⁰ Morrow et al

³¹ Lincoln & Guba

تحلیل آنان را مورد بررسی قرار دادند. همچنین برای تاییدپذیری یافته‌ها، سعی شد از فرآیند گردآوری داده‌ها یادداشت‌های میدانی صورت گیرد تا تمامی پیش‌داوری‌ها در جریان پژوهش کنترل شوند.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به پرسش پژوهش که ادراک معلمان از نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان دختر و پسر، چگونه بر اجرای برنامه‌درسی آنان موثر است، با بیست نفر از معلمان مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته انجام شد و پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، در نهایت ۳ مضمون اصلی شامل بازتولید نقش‌های سنتی در کلاس درس، آفرینش نقش‌های نوین در کلاس درس و تعاملات جنسیت‌زده معلمان در کلاس مستخرج شد. در ادامه به هر یک از مضامین به‌دست آمده، پرداخته می‌شود.

جدول شماره ۲ - نمایی از یافته‌های پژوهش

ردیف	مضامین	زیر مضامین
۱	بازتولید نقش‌های سنتی در کلاس درس	تخصیص فعالیت‌های فنی به پسران
		تخصیص فعالیت‌های ظریف به دختران
		تخصیص شخصیت‌های داستانی بر اساس ادراک سنتی به دختران و پسران
۲	آفرینش نقش‌های نوین در کلاس درس	آگاه‌سازی دختران و پسران از ظرفیت‌های خویش
		انتظارات یکسان از دختران و پسران
		ارزشیابی با توجه به توانایی‌های فردی، نه توانایی‌های جنسیتی
۳	تعاملات جنسیت‌زده معلمان در کلاس درس	تعاملات معلمان با پسران
		استفاده از هوش ریاضی پسران
		تدریس با توجه به جنسیت یادگیرندگان

۱- بازتولید نقش‌های سنتی در کلاس درس

بسیاری از معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، حین صحبت از ادراکات خود از نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان و چگونگی اجرای برنامه‌درسی با توجه به آن، به بیان تجربیاتی پرداختند که نشان می‌دهد آنان در کلاس‌های درس، تفاوت میان نقش‌های جنسیتی دختران و پسران را برجسته می‌سازند و با تقسیم فعالیت‌ها به دو دسته مجزای دخترانه و پسرانه، در حال بازتولید نقش‌های سنتی در کلاس درس می‌باشند. همانطور که در جدول ۳ آمده است، این مضمون خود به سه زیرمضمون تخصیص فعالیت‌های فنی به پسران، تخصیص فعالیت‌های ظریف به دختران و تخصیص شخصیت‌های داستانی بر اساس ادراک سنتی به دختران و پسران دسته‌بندی می‌شود.

جدول شماره ۳ - استخراج مضمون اول

مضمون اصلی	زیر مضامین
بازتولید نقش‌های سنتی در کلاس درس	<ul style="list-style-type: none"> • تخصیص فعالیت‌های فنی به پسران • تخصیص فعالیت‌های ظریف به دختران • تخصیص شخصیت‌های داستانی بر اساس ادراک سنتی به دختران و پسران

۱-۱- تخصیص فعالیت‌های فنی به پسران

برخی از معلمان در مصاحبه‌های خود اشاره کردند که پسران در فعالیت‌های فنی برتر از دختران‌اند. از این رو آنان در اجرای برنامه‌درسی، انجام فعالیت‌های فنی و فیزیکی را به یادگیرندگان پسر می‌سپارند.

معلم ۱: "در یکی از آزمایش‌های علوم، باید با استفاده از ماسه و خاک و گچ، جسمی را در انواع خاک فرو می‌بردیم و می‌دیدیم تا چه عمقی به داخل می‌رود. اگر من در مدرسه دخترانه بودم این آزمایش را انجام نمی‌دادم؛ چون برای دختران سخت بود و دردسر داشت. اما در کلاس مختلطم انجامش دادم، چون انجام کارهای این چنینی برای پسران بسیار راحت بود."

معلم ۸: "من در زنگ علوم همیشه کارهای یدی را به پسران می‌سپارم. مثلاً فعالیت مربوط به کاشت گیاه را تنها به شاگردان پسر می‌گویم تا انجام دهند. چون معمولاً بهتر و قوی‌تر از دختران این کارها را انجام می‌دهند."

معلم ۷: "در کلاس کار و فناوری فعالیت‌های دوخت دوز، آشپزی و ... را هیچگاه به پسران نگفتم که انجام دهند، چرا که ماهیت آنان دخترانه بود و پسران تمایلی به انجام آن نداشتند. پسران بیشتر فعالیت‌هایی مثل ساخت هواپیما با چوب و ساخت مدار الکترونیکی را انجام دادند."

۱-۲- تخصیص فعالیت‌های ظریف به دختران

در کنار تخصیص فعالیت‌های فنی به پسران، تعداد زیادی از معلمان به توانایی‌ها و مهارت‌های ظریف دختران باور داشتند. به طوری که اجرای فعالیت‌های ظریف و نیازمند تمرکز در کلاس‌های درس را بر دوش یادگیرندگان دختر می‌گذارند.

معلم ۴: "دختران خلاق‌تر و ظریف‌کارترند و بیشتر به هنر علاقه‌مندند. اما پسران در کارهای بزرگ موفق‌تر از دختران‌اند. من هنگام ساختن کاردستی و کلاژ کاملاً متوجه می‌شوم دست پسران به سمت این کارها نمی‌رود. اما دختران خیلی راحت‌تر انجام می‌دهند. گاهی من نقاشی پرسپکتیو و سه بعدی هم ازشان می‌خواهم که پسران خیلی نق می‌زنند، می‌نالند و می‌گویند خانم من نمی‌توانم و به جایش فعالیت دیگری دهید."

معلم ۱۲: "دختران در کارهای ظریف بسیار قوی هستند. در رنگ‌های هنر دوست دارند چیزهای ظریف مثل کادریستی و جامدادی درست کنند. اما پسران اینطور نیستند. وقتی دوختن جامدادی را گفتم یکی از پسرها بلند شد و گفت خانم ما آگه دوختن بلد بودیم مادرمان لباس‌های پاره‌مان را نمی‌دوخت. با دوختن جامدادی مخالفت کردند و من هم آن را برای پسران لغو کردم."

۳-۱- تخصیص شخصیت‌های داستانی بر اساس ادراک سنتی به دختران و پسران

برخی از معلمان علیرغم توجه به نقش‌های جنسیتی دختران و پسران در فعالیت‌های فنی و هنری کلاس درس، در فعالیت‌های ادبی همانند داستان‌خوانی و اجرای نمایش نیز دختران و پسران را با توجه به نقش‌های جنسیتی‌شان، به کار می‌گیرند. معلمان این‌گونه بیان می‌کنند:

معلم ۱۳: "وقتی می‌خواستیم نمایش درس رستم و سهراب فارسی ششم را اجرا کنیم پسری را مسئول گروه نمایش کردم. این پسر گاهی شکایت می‌کرد و می‌گفت دختران خوب تمرین نمی‌کنند، آقا خودتان نقش‌ها را تقسیم کنید: شخصیت‌های درس را این‌گونه تقسیم کردم: راوی (دختر)، رستم (پسر)، سهراب (پسر)، رخس (پسر)، دیو سپید (پسر) و جادوگر (دختر). جادوگر در این داستان قصد دارد رستم را فریب بدهد. کتاب اصلاً نمی‌گوید جادوگر خانم است یا نه، اما چون جادوگرها معمولاً خانم‌اند، ما هم در داستان یک دختر را برای نقش جادوگر انتخاب کردیم."

معلم ۲۰: "در نمایش‌هایی که اجرا می‌کنیم معمولاً نقش‌های قوی و مستقل به پسرها می‌رسد و اگر نقش‌های فرعی باقی بماند به دختران داده می‌شود. پسرها معمولاً در مرکز نمایش ظاهر می‌شوند و با قدرت دیالوگ‌ها و مونولوگ‌ها را می‌گویند اما دختران همیشه در حاشیه‌اند و کارهای غیر مهم را انجام می‌دهند. دخترها معمولاً اعتراضی هم نسبت به این موقعیت‌ها ندارند و همه بچه‌ها تقریباً پذیرفته‌اند که جای دخترها و پسرها در نمایش کجاست."

در واقع مضمون بازتولید نقش‌های سنتی در کلاس درس نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، ضمن باور داشتن به توانایی‌های متفاوت دختران و پسران، در اجرای برنامه‌دستی جنسیت زده عمل می‌کنند. به طوری که در تقسیم کار و مسئولیت‌های کلاسی میان یادگیرندگان دختر و پسر، کلیشه‌های جنسیتی و ذهنی خود را ملاک قرار می‌دهند و بر اساس آن‌ها با یادگیرندگان رفتار می‌کنند. به بیان ساده‌تر اغلب معلمان در حال تداوم نقش‌های جنسیتی سنتی در کلاس‌های درس هستند.

۲- آفرینش نقش‌های نوین در کلاس درس

تعداد اندکی از معلمان در مصاحبه‌های خود اشاره کردند، با وجود آنکه در کلاس‌های خود پذیرای یادگیرندگان دختر و پسر اند و هر گروه با توجه به جنسیت خود توانایی‌ها و ظرفیت‌های خاص خود را دارد اما این عامل، اجرای برنامه‌دستی معلمان را دستخوش نقش‌های جنسیتی سنتی نمی‌کند و این دسته از معلمان از هر دو گروه یادگیرندگان، انتظارات یکسانی برای انجام فعالیت‌های کلاسی دارند. همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مضمون آفرینش نقش‌های نوین در کلاس درس، در سه زیرمضمون آگاه‌سازی دختران و پسران از ظرفیت‌های خویش، انتظارات یکسان معلمان از آنان و نیز ارزشیابی با توجه به توانایی‌های فردی دسته‌بندی شد.

جدول شماره ۴ - استخراج مضمون دوم

مضمون اصلی	زیرمضامین
آفرینش نقش‌های نوین در کلاس درس	<ul style="list-style-type: none"> • آگاه‌سازی دختران و پسران از ظرفیت‌های خویش • انتظارات یکسان از دختران و پسران • ارزشیابی با توجه به توانایی‌های فردی، نه توانایی‌های جنسیتی

۲-۱- آگاه‌سازی دختران و پسران از ظرفیت‌های خویش

برخی از معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، اشاره کردند آنچه که در اجرای برنامه‌درسی یک کلاس مختلط بیش از همه دنبال می‌کنند، آگاه‌سازی دختران و پسران از ظرفیت‌های خویش است. کلاس درس بستری است تا یادگیرندگان با بهره‌وری از تمام توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود به یادگیری مشغول شوند.

معلم ۱۰: "من در کلاس همیشه دختران و پسران را متوجه می‌کنم که هر کدام از شما با توجه به جنسیت خود، توانایی‌ها، علایق و استعداد‌های خاص خود را دارید که با دیگری متفاوت است. ممکن است میان پسران کسی باشد که نتواند والیبال یا وسطی بازی کند. اما دختران بلد باشند و بازی کنند. پس نباید گفت والیبال حتماً یک ورزش پسرانه است و دختران نمی‌توانند والیبال بازی کنند."

معلم ۳: "دانش‌آموز پسری داشتم که کارهای ظریف را انجام نمی‌داد. بحث بافندگی بود که گفت آقا همه باید بافندگی کنیم؟ گفتم در ده سال آینده، اگر جورابت پاره شد، می‌خواهی بدهی کی بدوزه برایت؟ مادرت یا همسرت؟ باید یک سری مهارت‌ها را یاد بگیریم. دختری بود که گفت آقا حالا ما همیشه آویز درست نکنیم؟ من گفتم که فکر کن آویزت خراب می‌شود باید منتظر بمانی پدرت بیاید درستش کند؟ غذا پختن کار سختی نیست که پسری بگوید نه من نمی‌توانم ببزم. یک سری کارها اصلاً جنسیت ندارد و همه باید بلد باشند و انجام دهند."

۲-۲- انتظارات یکسان از دختران و پسران

در جریان مصاحبه‌ها، اغلب معلمان جوان بیان کردند که با وجود علم به توانایی‌های هر گروه از یادگیرندگان، آنان انتظارات یکسانی از دختران و پسران دارند. به گونه‌ای که هیچ‌یک از یادگیرندگان، هم‌خوان نبودن فعالیت‌ها با جنسیت خود را مانعی برای یادگیری‌های جدید تلقی نکنند.

معلم ۶: "وقتی که معلم پایه ششم بودم، در درس کار و فناوری گل‌دوزی هم داشتیم. من می‌خواستم همه بچه‌ها، فارغ از دختر و پسر بودنشان، کار با نخ و سوزن را یاد بگیرند که اگر بعدها مشکلی پیش‌آمد بتوانند لباس خودشان را بدوزند. اما پسرها گفتند به درد ما نمی‌خورد. مگر دختریم؟ که من با دلیل برایشان توضیح دادم در سربازی هم به شما نخ و سوزن می‌دهند. اینکه انسان بتواند از پس خودش بر بیاید مهم است. اگر فعالیتی که نیاز به کاریدی داشته باشد را بخواهم بگویم آن را به هر دو گروه می‌گویم تا انجامش دهند. من خودم با تفکیک مهارت‌ها بر اساس جنسیت مخالفم."

معلم ۱۹: "من همیشه فعالیت‌ها را از دختران و پسران به یک اندازه می‌خواهم. وقتی فعالیت‌هایی مثل کاردستی را در کلاس درست می‌کنند کاملاً متوجه می‌شوم که چه کسانی برترند و بهتر درست کرده‌اند اما این انجام دادن و تلاش است که برایم اهمیت دارد. سختگیری نمی‌کنم همه باید عالی درست کنند تا خیلی خوب بگیرند. کار پسران در برابر کار دختران زیبایی خاصی ندارد ولی برای من خیلی ارزشمند است که تلاش خودشان را کرده‌اند. مدرسه باید جایی برای تمرین و تجربه باشد."

۲-۳- ارزشیابی با توجه به توانایی‌های فردی، نه توانایی‌های جنسیتی

در خصوص ارزشیابی‌های کلاس درس نیز معلمان تجربیات خود را بیان کردند. تجربیاتی که نشان می‌دهد نگاه یکسان برخی از معلمان به نقش‌های جنسیتی دختران و پسران در تمامی مولفه‌های اجرای برنامه‌دستی به چشم می‌آید.

معلم ۱۷: "من همیشه می‌گویم که همه باید بتوانند تمام کارها را انجام دهند اما در نظر می‌گیرم که در یک سری توانایی‌ها دختران بالاترند و پسران در توانایی‌های دیگر برترند. در ارزشیابی‌ام این را در نظر می‌گیرم و به آنان نمی‌گویم شماها قوی‌ترید، ضعیف‌ترید. وقتی پسرها در کار هنری خیلی منظم نیستند و دختران برترند، نمی‌توان به همه دختران خیلی خوب داد و به همه پسران نمره پایین. چون پسرها هم نسبت به خودشان انجام می‌دهند. در ارزشیابی باید در نظر گرفت که توانایی کلی پسران در فلان مورد این گونه است. پس باید عملکردشان را هم با توجه به همان توانایی ارزشیابی کرد."

معلم ۱۸: "ارزشیابی یعنی هر کس را با توجه به سطح خودش سنجید و به او نمره داد. در ورزش پسرها آنقدر در کوچه و خیابان فوتبال بازی کرده‌اند که عملکردشان خیلی برتر از دختران است اما چون دختران در روستا محدودیت بیشتری دارند و نمی‌توانند در کوچه و خیابان همه ورزش‌ها و بازی‌ها را انجام دهند، من معلم در اینجا تفاوت‌های فردی هر گروه را با خودشان بررسی می‌کنم و جنسیت را نادیده می‌گیرم."

مضمون آفرینش نقش‌های نوین در کلاس درس بیانگر آن است در کنار تعداد زیادی از معلمان که ادراکات سنتی خود را در اجرای برنامه‌دستی پیاده می‌کنند، عده اندکی از معلمان غالباً جوان هستند که با ادراکات متفاوت خود پیش می‌روند. این دسته از معلمان با تأکید بر تجربیات سازنده‌ای که یادگیرندگان در کلاس با آن مواجهه می‌شوند، به ضرورت آگاه‌سازی دختران و پسران از ظرفیت‌های خویش اشاره کردند. برخی از معلمان نیز بیان کردند که در کلاس‌های درس انتظارات یکسانی از دختران و پسران دارند. چرا که انجام فعالیت‌های درسی به جنسیت افراد بستگی ندارد و معیار ارزشیابی تنها توانایی‌های فردی است.

۳- تعاملات جنسیت زده معلمان در کلاس درس

برخی از مصاحبه‌های معلمان مشارکت‌کننده در جریان پژوهش بیانگر تعاملات جنسیت زده معلمان با یادگیرندگان دختر و پسر بود. به عبارتی ادراکی که معلمان از نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان دارند، باعث می‌شود که در اجرای برنامه‌دستی و تعامل با یادگیرندگان بی‌طرفانه عمل نکنند و گروه غالبی را ترجیح دهند. این بخش از یافته‌ها که در مضمون تعاملات جنسیت‌زده معلمان با دختران و پسران قرار گرفت، خود در سه زیرمضمون تعاملات معلمان با پسران، استفاده از هوش ریاضی پسران و تدریس با توجه به تدریس با توجه به جنسیت یادگیرندگان دسته‌بندی می‌شود.

جدول شماره ۵ - استخراج مضمون سوم

مضمون	زیرمضامین
تعاملات جنسیت زده معلمان در کلاس درس	<ul style="list-style-type: none"> • تعاملات معلمان با پسران • استفاده از هوش ریاضی پسران • تدریس با توجه به جنسیت یادگیرندگان

۳-۱- تعاملات معلمان با پسران

مروری بر مصاحبه‌های انجام شده، نشان می‌دهد که اغلب معلمان خانم نسبت به هم‌تایان آقا، در کلاس درس تعاملات جنسیت‌زده‌تری با یادگیرندگان خود دارند. به طوری که پسران را به واسطه نقش‌های جنسیتی مردانه قوی‌تر و مستقل‌تر از دختران می‌بینند و تعاملات بهتری با آنان دارند و معتقدند اجرای برنامه‌درسی با پسران راحت‌تر است.

معلم ۱۶: "با آنکه پسران بسیار شیطون هستند اما ارتباط من با آنان بهتر است. برای آنکه قهر کردن و ناز کشیدن ندارند و همه چیز را زود قبول می‌کنند. اما هی باید ناز دختران را بکشم. ارتباط برقرار کردن با دختران سخت‌تر و زمان‌برتر از پسرها است."

معلم ۲: "من خودم به عنوان یک معلم بیشتر از پسران خوشم می‌آید. هم با دختران خوب بودم و هم با پسران. شاید به جنسیت خودم هم بستگی دارد اما احساس می‌کنم که پسرها خیلی از معلم خانم‌شان مراقبت می‌کردند. خیلی مواظبم بودند و دوستم داشتند. پسران همیشه تلاش می‌کردند من را خوشحال کنند. هر روز برایم گل می‌آوردند. هر روز که از سرویس پیاده می‌شدم اول صبح، همه‌شان روی خط سرویس می‌ایستادند نفری یک گل به دست می‌گرفتند که من خوشحال شوم. خیلی جالب بود برایم که تا این حد حواسشان به من بود و هوایم را داشتند."

معلم ۹: "وقتی به دخترها حرفی می‌زنم یا دعوايشان می‌کنم سریع قهر می‌کنند و ناراحت می‌شوند و جوابم را نمی‌دهند. وقتی معلم یک کلاس مختلط، آقا است یک حساسیت‌هایی به وجود می‌آید. من که معلم مرد هستم باید حواسم باشد چون نمی‌توانم با خط کش حتی به دست دانش‌آموز دخترم بزیم اما با پسران راحت‌تر."

معلم ۱۵: "من به عنوان یک معلم با پسران راحت‌ترم. چون پسران جنبه بیشتری نسبت به دختران دارند. طوری هستند که اگر سرشان داد بزنم و بگویی برو بنشین آنقدر ناراحت نمی‌شوند و زیر گریه نمی‌زنند. بلکه برمی‌گردند و ادامه‌ی درس را گوش می‌دهند اما دختران روحیه حساس‌تری دارند. کار با دختران سخت‌تر است و البته سطح یادگیری‌شان نیز پایین‌تر از پسران است. من زمان بیشتری باید بگذارم تا دختران مطلب را یاد بگیرند."

۳-۲- استفاده از هوش ریاضی پسران

برخی از معلمان ضمن باور داشتن به حوزه‌های مردانه - زنانه در علم، هوش و توانایی پسران را در ریاضیات برتر از دختران می‌دانند و در تدریس ریاضی فرصت‌های بیشتری را در اختیار پسران قرار می‌دهند تا در تسهیل‌گری به معلم کمک کنند.

معلم ۷: "اکثر دانش‌آموزان پسر در ریاضیات قوی هستند و در تدریس ریاضی سریع‌تر یاد می‌گیرند و من مجبورم همان مطالب را چندبار دیگر برای دختران تکرار کنم. در چنین مواقعی از خود پسران کمک می‌گیرم. پسران درس ریاضی را بسیار زودتر یاد می‌گیرند و حرص‌شان

درمی‌آید و می‌گویند خانم چرا اینا یاد نمی‌گیرند، چقدر توضیح می‌دهید... از پسرهای قوی کمک می‌گیرم شاید دانش‌آموز از هم سن خود بیشتر یاد بگیرد."

۳-۳- تدریس با توجه به جنسیت یادگیرندگان

بسیاری از معلمان در مصاحبه‌ها اشاره کردند که اجرای برنامه‌دستی در یک کلاس مختلط خواه ناخواه، پای نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان را به کلاس‌های درس باز می‌کند. چرا که دختران و پسران علیرغم توانمندی‌های شناختی یکسان، علاقه‌مندی‌های متفاوتی دارند و برای اجرای برنامه‌دستی معلمان باید سبک‌های یادگیری جنسیت‌های مختلف را در نظر بگیرند.

معلم ۱۴: "در کلاس مختلط، جنسیت مقابل را هم باید در نظر بگیریم. یک برنامه مشترک نمی‌توانی برای همه بچینی. چالش‌های کلاس مختلط بیشتر است. تشویق و تنبیهی هم که برای کلاس مختلط در نظر می‌گیری فرق می‌کند چون دو گروه داری. هر وقت که می‌خواستم عدالت را برقرار کنم یک روز روش تدریس را کاملا دخترانه و روز دیگر کاملا پسرانه می‌کردم."

معلم ۵: "در پایه‌های پایین‌تر دست معلم باز است و می‌تواند در تدریس خود از چندین راهبرد استفاده کند. من تدریسم را در چند جلسه با روش‌های مختلف دست‌ورزی، قصه‌گویی، بازی، روش اکتشافی و... انجام داده‌ام تا هم انرژی پسران و هم روحیات دختران تحت تاثیر قرار گیرد. خود معلم باید بداند در کلاسی که هم دانش‌آموز پسر دارد و هم دختر چگونه هر دو گروه را تحت تاثیر قرار دهد تا یادگیری‌شان کامل اتفاق بیفتد."

معلم ۱: "بعضی اوقات در کلاس مختلط کار برایم سخت می‌شود چون فعالیتی را می‌خواهم بگویم ولی می‌بینم نصف کلاس به آن علاقه‌ای ندارند. چند روز پیش که انیمیشن ایرانی می‌دیدیم یک جایی موسیقی آرام و ملایمی پخش شد که دختران دوستش داشتند اما پسران می‌گفتند خانم خسته شدیم بنزید جلو. من دیدم که این موسیقی برای پسران خسته کننده است."

مروری بر یافته‌های این مضمون نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، در اجرای برنامه‌دستی تحت تاثیر ادراکات خود از نقش‌های جنسیتی قرار می‌گیرند. به طوری که پسران را یادگیرندگانی منطقی، با جنبه و دارای هوش ریاضی نسبتا بالا تلقی می‌کنند و در مقابل دختران را فاقد چنین ویژگی‌هایی می‌بینند که این مهم به نوبه‌ی خود بر سایر تعاملات رسمی و غیر رسمی معلمان با یادگیرندگان موثر واقع می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با واکاوی این پرسش که چگونه ادراک معلمان از نقش‌های جنسیتی یادگیرندگان بر اجرای برنامه‌دستی آنان موثر واقع می‌شود، با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. با توجه به ماهیت نقش‌های جنسیتی و برای دستیابی به اطلاعات عمیق به سراغ مصاحبه با معلمان رفتیم که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در مدارس مختلط که عمدتاً در روستاهای کم جمعیت بنا می‌شوند، مشغول به تدریس هستند. پس از جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، سرانجام سه دسته مضمون کلی شامل بازتولید نقش‌های سنتی در کلاس درس، آفرینش نقش‌های نوین در کلاس درس و تعاملات جنسیت‌زده معلمان در کلاس درس به دست آمد که در ادامه بحث می‌شوند.

همانطور که ذکر شد، مضمون بازتولید نقش‌های سنتی در کلاس درس خود به سه زیرمضمون تخصیص فعالیت‌های فنی به پسران، تخصیص فعالیت‌های ظریف به دختران و نیز تخصیص شخصیت‌های داستانی بر اساس ادراک سنتی به دختران و پسران دسته‌بندی شد. یافته‌های این مضمون نشان می‌دهد که در کلاس‌های درس، اغلب معلمان با توجه به جنسیت یادگیرندگان خود، فعالیت‌های درسی را به دو دسته مجزای دخترانه و پسرانه تقسیم می‌کنند و در سایر فعالیت‌ها نیز ادراکات کلیشه‌ای خود را ملاک قرار می‌دهند. همانطور که در یافته‌ها اشاره شد، در نمایش‌هایی که دانش‌آموزان اجرا می‌کنند نقش‌های جنسیتی سنتی آشکارا خود را در بطن فعالیت بروز می‌دهند؛ طوری که شخصیت‌های قوی، مستقل، باهوش و توانمند توسط پسران اجرا می‌شود و دختران تنها در نقش‌های حاشیه‌ای و کم‌اهمیت که بنا به نظر جامعه همواره زنانه تلقی می‌شود (برای نمونه شخصیت جادوگر در داستان رستم و سهراب)، به تصویر کشیده می‌شوند. باتلر^{۳۲} (۲۰۰۴) معتقد است که جنسیت برساختی اجتماعی است و زنان و مردان بر اساس ارزش‌ها و هنجارهایی که جامعه به آنان نسبت می‌دهد، نقش‌های جنسیتی متفاوتی را اجرا می‌کنند که با گذشت زمان به الگوی پایداری در ذهن افراد تبدیل می‌شوند و فعالیت‌هایشان را هدایت می‌کنند. بنابراین تاملی بر نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اغلب معلمان در اجرای برنامه‌درسی، ادراکات خود که مبتنی بر افکار و کلیشه‌های سنتی جنسیتی است را به یادگیرندگان منتقل می‌کنند و با فعالیت‌های خود در حال تداوم و تشدید نقش‌های جنسیتی نهادینه شده هستند که این یافته با پژوهش مسری و همکاران (۲۰۲۴) همسو است.

مضمون دوم، آفرینش نقش‌های نوین در کلاس درس، توسط تعداد اندکی از معلمان مطرح شد. ادراکات این دسته از معلمان در سه زیرمضمون آگاه‌سازی دختران و پسران از ظرفیت‌های خویش، انتظارات یکسان از دختران و پسران و ارزشیابی با توجه به توانایی‌های فردی، نه توانایی‌های جنسیتی دسته‌بندی شد. به عبارت دیگر تعداد اندکی از معلمان در اجرای برنامه‌درسی، بدون توجه به جنسیت یادگیرندگان، از آنان انتظارات یکسانی دارند و فعالیت‌های درسی را جنسیتی نمی‌بینند، بلکه می‌کوشند با ارائه تمام فعالیت‌های موجود در برنامه‌درسی مصوب و نظارت بر انجام دادن آنان ضمن انتقال احساس توانمندی، به شکل‌گیری خودباوری در دختران و پسران کمک کنند. حائز اهمیت است که تنها معلمان‌اند که با یادآوری ظرفیت‌های وجودی به هر یک از یادگیرندگان دختر و پسر و تلاش جهت آگاه‌سازی از توانمندی‌های شخصی آنان می‌توانند این باور را در یادگیرندگان نهادینه کنند که فعالیت‌های درسی جنسیت زده نیستند، ورزش‌ها به دو دسته دخترانه و پسرانه تقسیم‌بندی نمی‌شوند، تا کنون مردانگی هیچ پسری بر اثر نقاشی کشیدن و رنگ‌آمیزی کردن زیر سوال نرفته است و برای موفقیت در تحصیل تنها نیاز به پشتکار و تلاش است. این یافته با پژوهش اسکجلستاد و الفسن (۲۰۲۴) همسویی دارد که در نتایج خود کلاس درس را نقطه‌ای برای به چالش کشیدن کلیشه‌های جنسیتی معرفی کردند.

سرانجام مضمون تعاملات جنسیت‌زده معلمان در کلاس درس که به سه زیرمضمون تعاملات معلمان با پسران، استفاده از هوش ریاضی پسران و تدریس با توجه به جنسیت یادگیرندگان دسته‌بندی شد، نشان می‌دهد که اغلب معلمان خانم پسران را یادگیرندگانی منطقی و مهربان معرفی می‌کنند و در مقابل ویژگی‌هایی چون حسادت و زودرنجی را به دختران نسبت می‌دهد. بنابراین به نظر

³² Butler

می‌رسد معلمان خانم که خود نماینده‌ای از دختران بزرگسال در جامعه هستند ادراکات کلیشه‌ای تری نسبت به نقش‌های جنسیتی دختران دارند. همچنین زیرمضمون استفاده از هوش ریاضی پسران در جریان یافته‌های به دست آمده، این یافته بیانگر آن است که در کلاس‌های مختلط همچنان روح تبعیض جنسیتی بر بسیاری از فعالیت‌های درسی و غیر درسی سلطه دارد و اغلب معلمان در حال تداوم تبعیض جنسیتی علیه دختران می‌باشند (وسکات و همکاران^{۳۳}، ۲۰۲۴).

مروری بر نتایج یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اغلب معلمان، علیرغم میزان تحصیلات و سابقه تجربی‌شان، در اجرای برنامه‌دستی کاملاً پایبند به نقش‌های جنسیتی سنتی هستند و مشغول بازتولید هر نقشی که در گذشته تجربه کرده‌اند، می‌باشند. این در حالی است که عده اندکی از معلمان که اغلب کم تجربه و جوان می‌باشند، نگاه دیگری به نقش‌های جنسیتی دارند. این معلمان که بر تفاوت‌های جنسیتی دختران و پسران واقفاند، در تلاش‌اند با آگاه‌سازی دختران و پسران از ظرفیت‌های خویش، کلیشه‌های جنسیتی را در آموزش و یادگیری کنار بزنند و به یادگیرندگان خود زیستن با استفاده از نقش‌های جنسیتی نوین را آموزش دهند. از آنجا که معلمان الگوهای زنده‌ای در انتقال نگرش به یادگیرندگان هستند، قادرند با انتخاب شیوه‌های تدریس بی‌طرفانه، نقش‌های جنسیتی سنتی درونی شده در یادگیرندگان را کاهش دهند و فضای آموزشی کلاس‌های درس را به سمت برابری جنسیتی سوق دهند. در این زمینه پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌ها و جلسات آموزشی، معلمان با تاثیر نقش‌های جنسیتی بر تصمیمات بلند مدت یادگیرندگان آگاه شوند، با بهره‌گیری از مواد آموزشی و شیوه‌های تدریس نوین، فرصت‌های برابری برای مشارکت هر دو گروه از یادگیرندگان در جریان کلاس فراهم کنند، با ایجاد فضای مثبت و غیرجانبدارانه در کلاس مجال ابراز وجود را در اختیار هر یک از دختران و پسران قرار دهند تا آنان بدون ترس از تبعیض و قضاوت، توانایی‌های خود را آشکار کنند، همچنین یادگیرندگان خود را به انجام نقش‌های جنسیتی نوین ترغیب کنند و در فرآیند اجرای برنامه‌دستی، پذیرای بازخورد یادگیرندگان و اولیای مدرسه باشند. حائز اهمیت است که آموزش معلمان در دوره‌های تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان نیز می‌تواند بحث‌های انتقادی درباره برابری جنسیتی را دربرگیرد تا معلمان و دانشجومعلم‌ان از وجود تعصبات جنسیتی پنهان در خود آگاه شوند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تعداد کمتر معلمان آقا اشاره کرد. بسیاری از معلمان در ابتدا، برای شرکت در مصاحبه اعلام آمادگی کردند اما پس از مواجهه با کلیدواژه نقش‌های جنسیتی و عدم تمایل به صحبت درباره‌ی آن، از جریان پژوهش کناره‌گیری کردند. به نظر می‌رسد برخی از معلمان علیرغم داشتن نگاه‌های کلیشه‌ای و سنتی نسبت به نقش‌های جنسیتی، از صحبت کردن درباره چنین مفاهیمی نیز واهمه دارند که این مورد در آقایان بیشتر از خانم‌ها دیده شد. همچنین از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر آن است که در ایران مدارس مختلط تنها در روستاهای کم جمعیت تاسیس می‌شوند و تعداد این مدارس در مقایسه با مدارس تک جنسیتی ناچیز است و تعداد کمی از معلمان به کلاس‌های مختلط دسترسی دارند. بنابراین برای واکاوی ادراک معلمان از اجرای برنامه‌دستی با توجه به نقش‌های جنسیتی در مدارس شهری، انجام پژوهش‌های بیشتر ضروری است.

³³ Wescott et al

منابع

- ایراندوست، فاطمه؛ جلائی، مریم و زارعی تجربه، عباس. (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب‌های عربی دوره اول متوسطه از منظر جهت‌گیری جنسیتی براساس تکنیک‌های آن‌تروپی‌شانون و تاپسیس. *مجله علمی انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*، ۱۶ (۵۷)، ۸۹-۱۱۴.
- شریفی ساعی، محمدحسین. (۱۴۰۱). تولد مدرسه در ایران: روایت تاریخی از ظهور آموزش و پرورش مدرن در جامعه ایرانی. *تاریخ علم*، ۲۰ (۲)، ۱-۲۹.
- صفایی موحد، سعید. (۱۴۰۳). *پژوهش کیفی: مبانی نظری، راهبردها، سنت‌ها*. نشر علم استادان.
- عابدینی بلترک، میمنت؛ عزیزی شمامی، مصطفی و منصور، سیروس. (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی ایران بر مبنای نقش‌های جنسیتی با تاکید بر مشاغل. *مطالعات توسعه اجتماعی - فرهنگی*، ۸ (۲)، ۶۵-۹۳.
- محمدتقی نژاد، رعنا؛ قاسمی، وحید و نوروزی، رضا علی. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای مقایسه‌ای تصاویر کتاب‌های درسی ایران و سوریه با تاکید بر نابرابری نقش‌های جنسیتی. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۶ (۵)، ۱۷ - ۳۸.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۷). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. نشر پیام اندیشه. ویراست دوم.
- مهران، گلنار؛ نراقی زاده، افسانه، و ملک زاده، شیما. (۱۳۹۶). بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶ (۱)، ۴۳ - ۶۶.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۶). *برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. نشر سمت.
- مهرمحمدی، محمود و حسینی، حسین. (۱۴۰۲). *تغییر و اجرای برنامه‌درسی*. نشر سمت.
- یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۴۰۰). *مبانی و اصول برنامه‌ریزی درسی*. نشر یادواره کتاب.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Psychology Press.

Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Third Edition. Sage publications.

de Moraes Abrahão, V., Vaquero-Diego, M., & Móstoles, R. C. (2024). University social responsibility: The role of teachers. *Journal of Innovation & Knowledge*, 9(1), 100464.

Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. *The developmental social psychology of gender*, 12(174), 9781410605245-12.

Edward, K. L., & Welch, T. (2011). The extension of Colaizzi's method of phenomenological enquiry. *Contemporary nurse*, 39 (2), 163-171.

Elwood, J. (2016). *Gender and the Curriculum*. The sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment, 247-262.

Ferreira, E., & João Silva, M., & Gomes, C. (2025). Gender Dynamics in STEM Education: Students and Pre-Service Teachers' Voices. *Social Sciences*, 14 (211).

Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. Fifth Edition, Teachers College Press.

Hong, Y., Robbins, K., & McCammon, S. (2025). 'Elementary teachers aren't good at maths': gendered discourses and performative acts in U.S. mathematics teacher education. *Gender and Education*, 37(3), 330-347.

Karakus, G. (2021). A Literary Review on Curriculum Implementation Problems. *Shanlax international journal of education*, 9 (3), 201-220.

Kessler, S. J., & McKenna, W. (1985). *Gender: An ethnomethodological approach*. University of Chicago Press.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.

Masri, A., Ollis, T., & Tytler, R. (2024). "It is just how things are": physics teachers' perceptions about the gender gap in secondary school physics. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 53(1), 80-95.

McCoy, S., Byrne, D., & O'Connor, P. (2022). Gender stereotyping in mothers' and teachers' perceptions of boys' and girls' mathematics performance in Ireland. *Oxford Review of Education*, 48(3), 341-363.

Miller, C., & Morrison, J. (2025). Feminist pedagogy within constraints: teaching reflective writing in a UK higher education institution. *Gender and Education*, 37 (6), 653-669.

Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The psychologist*, 28(8), 643-644.

Moxnes, A. R. (2025). Teaching on the floor: changing teaching through feminist practices. *Gender and Education*, 37(5), 624-638.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Higher Education & Professional Group

Paechter, C. (2004). The gendered curriculum. *GENDER in education 3-19*, 87.

Preece, S., & Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 27(3), 259-271.

Rahman, M. (2025). Shaping Minds: Gender Roles and Identities. *Just Futures: Sustainability, Inclusivity and Education*, 247.

Rédai, D. (2019). *Exploring sexuality in schools*. Springer International Publishing.

Skjelstad, E., & Ellefsen, L. W. (2024). Challenging Stereotypes? Norwegian Music Teachers' Repertoires on Gender Roles and Gender-Expansiveness. *Journal of Research in Music Education, 71(4)*, 398-417.

Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Taylor & Francis.

Wescott, S., Roberts, S., & Zhao, X. (2024). The problem of anti-feminist 'manfluencer' Andrew Tate in Australian schools: women teachers' experiences of resurgent male supremacy. *Gender and Education, 36(2)*, 167-182.

Wolfe, M. J., Higham, L., Mayes, E., & Finneran, R. (2024). 'Day-dreaming' school climate: a slow critical feminist post-humanist c/art/ographic listening to how school feels. *Gender and Education, 36(8)*, 897-919.

Xie, G., & Liu, X. (2023). Gender in mathematics: how gender role perception influences mathematical capability in junior high school. *The Journal of Chinese Sociology, 10(1)*, 10.

