



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی

۸۷

سال بیست و دوم

پاییز ۱۴۰۲

۱۸۲ صفحه

بها ۱۰۰,۰۰۰ ریال



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهشی و برنامه‌ریزی آموزشی

تسليم

نواوری‌های آموزشی

۸۷

نشریه علمی

سال بیست و دوم

پاییز ۱۴۰۲

۱۸۲ صفحه

بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال

پروانه این نشریه به موجب شماره ۱۲۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۰ و به استناد مصوبه جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ هیئت نظارت بر مطبوعات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامه شماره ۱۳۸۳/۲/۲۲ مورخ ۱۳۸۳/۲/۲۲ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجه علمی پژوهشی است و طی نامه شماره ۳۳/۱۳۳۹۶ مورخ ۹۲/۸/۷ اعتبار فصلنامه، تمدید گردیده است.

این نشریه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه سازی شده است.

نشانی: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی
ساختمان انتشارات کمک آموزشی - طبقه پنجم

صندوق پستی: ۱۵۸۴۳۴۸۲۸

تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲

E-mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

مدیر مسئول: دکتر علی لطیفی، دکترای فلسفه تعلیم و تربیت

سر دبیر: دکتر رحمت‌اله مرزوقی، استاد دانشگاه شیراز

مدیر داخلی: اعظم ملایم‌نژاد، دکترای مدیریت آموزشی

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر حمیدرضا آراسته: استاد دانشگاه خوارزمی، مدیریت و نظارت در آموزش عالی

دکتر عیسی ابراهیم‌زاده: دانشیار دانشگاه پیام نور، آموزش از راه دور

خدیدجه ابوالمعالی: استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، روان‌شناسی تربیتی

دکتر خسرو باقری: استاد دانشگاه تهران، فلسفه تعلیم و تربیت

دکتر حیدر تورانی: استاد پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، مدیریت آموزش

دکتر فریده حمیدی: دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، روان‌شناسی

دکتر علی اصغر خلّافی: استاد یار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تعلیم و تربیت

دکتر حسن‌رضا زین‌آبادی: دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، مدیریت آموزشی

دکتر محمدرضا سرکار آرانی: استاد دانشگاه ناگویا، آموزش تطبیقی و بین‌الملل

دکتر سید مهدی سجادی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، فلسفه تعلیم و تربیت

دکتر رحمت‌اله مرزوقی: استاد دانشگاه شیراز، برنامه‌ریزی درسی

دکتر طیب‌ه ماهرزاده: دانشیار دانشگاه الزهراء، برنامه‌ریزی درسی

دکتر محمدحسین یارمحمدیان: استاد دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، برنامه‌ریزی آموزشی

مسئول دبیرخانه: مارال یغماتیان، کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

ویراستار فارسی: مهناز مقدسی، منار جبیه‌فر، زهرا فلاح

ویراستار انگلیسی: دکتر مریم دانای طوسی، زبان‌شناسی عمومی

مدیر هنری: محسن خرقانی، طراح گرافیک

در این شماره می‌خوانید:

■ محمدحسین بابایی
■ زینب‌السادات اطهری

تحلیل وضعیت آموزش سیاست‌گذاری
در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی
براساس روش آنتروپی شانون

■ ویدا رحیمی نژاد
■ بشری گل‌بخش
■ نصراله تسلیمی

تحلیل محتوای کیفی جلوه‌های بصری
کتاب درسی پایه هفتم «انگلیسی در مدرسه: دانه»

■ بهروز آزاددولابی
■ رضوان حکیم‌زاده
■ محمد جوادی پور

تبیین انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی
در حوزه آموزش مجازی در دوره همه‌گیری کرونا

■ الهام وثوقی فرد
■ غلام‌رضا شمس
■ محمود ابوالقاسمی

طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان
برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی

■ مصطفی عبدلی
■ یاسمین عابدینی
■ نیلا مقتدایی

تدوین بسته آموزشی مدیریت کلاسی سازگار با مغز و
تأثیر آن بر میزان اهمال‌کاری تحصیلی
و هیجانات آموزشی در درس ریاضی دانش‌آموزان
پایه اول در دوره اول متوسطه عشایری لرستان

■ مرجان زاهدیان
■ کلثوم نامی

اثر بخشی روش آموزش معکوس در یادگیری خودراهبر
و خودکار آمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
(مطالعه موردی: دانشجویان پردیس خاوران دانشگاه
فرهنگیان واحد بندرعباس)

■ مرجان معصومی فرد
■ روح‌اله نوری

ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی معلمان
و سواد اطلاعاتی آنان و پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی
دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر آبدانان

گروه
مشاوران علمی
این شماره
(به ترتیب حروف الفبا):

- حمیدرضا آراسته ● آمنه احمدی ● فریدون اکبری ● محمود تلخایی ● شهره حسین پور ● رضوان حکیم‌زاده
- فریده حمیدی ● ایرج خوش‌خلق ● رضا خیرآبادی ● مریم دانای طوس ● فرهاد سراجی ● ناصر شیربگی
- حسین قاسم‌پور ● حسنعلی گرمایی ● سیامک‌رضا مهجور

اطلاعات مربوط به فصلنامه نوآوری‌های آموزشی (اهداف، موضوع و شرایط پذیرش مقاله‌ها)

هدف نشریه:

هدف از انتشار این فصلنامه، ارائه یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل نظر میان اندیشمندان، متخصصان و پژوهشگران در جهت ارتقاء کیفیت برنامه‌های علمی و دستاوردهای پژوهشی در مسائل اساسی و کیفی آموزش و پرورش است.

موضوع مقاله‌ها:

۱. فلسفه، اهداف، مبانی، اصول، محتوا، برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛
۲. مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روان‌شناسی تربیتی به‌منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان؛
۳. مطالعات تطبیقی به‌منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
۴. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی؛
۵. نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛
۶. راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛
۷. جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛
۸. مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛
۹. آینده پژوهی در آموزش و پرورش؛
۱۰. کاربردی یافته‌های پژوهشی؛
۱۱. فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛
۱۲. خلاقیت در آموزش و پرورش؛
۱۳. ارزشیابی و اعتبارسنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی؛
۱۴. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی.

توجه:

هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه کند.

۱. با هدف‌ها و موضوع‌های نشریه هماهنگ باشد.
۲. بر نوآوری‌های آموزشی تأکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش‌های علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۹۰۰۰ کلمه با جدول و فهرست منابع باشد.
۷. چکیده فارسی و انگلیسی روان هر یک به تنهایی حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد.
۸. ارجاع‌های درون متنی و برون متنی به روش APA و به ترتیب الفبایی تنظیم شود.
۹. در مقالات برگرفته از پایان‌نامه، ذکر پایان‌نامه، نام دانشگاه و نام استادان راهنما و مشاور الزامی است.
۱۰. اسامی افراد و واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده‌است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می‌شود (اعداد توک)، شماره‌گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به صورت پی نویسی درج شود.
۱۱. هویت علمی فصلنامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله‌ها آزاد است و مقاله‌های رسیده مسترد نمی‌شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه‌ها و نظریه‌های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله‌هاست.
۱۳. اطلاعات مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، درجه علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نامبر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۴. نمودارها، شکل‌ها و جداول تا حد امکان به صورت آماده چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره‌گذاری شده باشد. عنوان نمودارها، شکل‌ها و جداول‌ها به صورت تخصصی نوشته شود.
۱۵. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی - لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مسئله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته‌ها (روش‌های آماری، جدول‌ها، نمودارها) نتیجه‌گیری (تفسیر، محدودیت‌ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش‌های آینده) و منابع باشد.
۱۶. حداکثر مهلت پاسخ فصلنامه به صاحبان مقاله‌ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.

۱۷. ارسال مقاله به نشریه فقط از طریق سایت نشریه، امکان پذیر





Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

Analysis of the status of teaching gratitude in primary school Fārsi textbooks according to Shannon's Entropy technique

- Mohammad Hosein Bābā'i, MA in Curriculum Planning, University of Kāshān, Kāshān, Iran¹
- Zeinab Sādāt Athari (PhD), University of Kāshān, Kāshān, Iran²

The present study was conducted as a query on the themes of the primary school sixth-grade Farsi textbooks according to the components of teaching gratitude. It was an applied research in terms of purpose and mixed-methods in terms of method with content analysis design. The research population of the study included all the texts, poems, stories, pictures, and activities in the primary school Farsi textbooks (721 pages in sum), edition 2020. The research instruments included the primary school Farsi textbooks, Adler & Fagley's (2005) eight components of teaching gratitude, and the categories extracted from the components of teaching gratitude which were identified according to Mayring comparative content analysis. Experts verified the identified categories after several validity checking. Also, the reliability of the categories was calculated at 82% using the Scott coefficient. Data was analyzed via the Shannon Entropy Method. According to the findings, 1265 themes were identified in primary school Farsi textbooks. The highest frequency was related to the component of focusing on the possessions and the lowest frequency was related to the component of suffering/loss. Moreover, according to the results of Shannon's entropy analysis of the importance coefficient, the components of teaching gratitude were in the following order from the highest to the lowest degree of attention: religious ceremonies, appreciation, focus on the possessions, astonishment, comparison (social comparison, self-comparison), present moment, suffering/loss and interpersonal. The results showed that the components of gratitude and their categories haven't been paid attention to, appropriately in Farsi textbooks.

Keywords

Teaching Gratitude, Shannon Entropy, Content Analysis, Primary School Level, Farsi Textbook

E-mail: 1. Mohammadhossion76@gmail.com 2. zathari@kashanu.ac.ir (Corresponding Author)

Serial No.87. 22(3): Autumn. 2023

Quarterly Journal of Educational Innovations

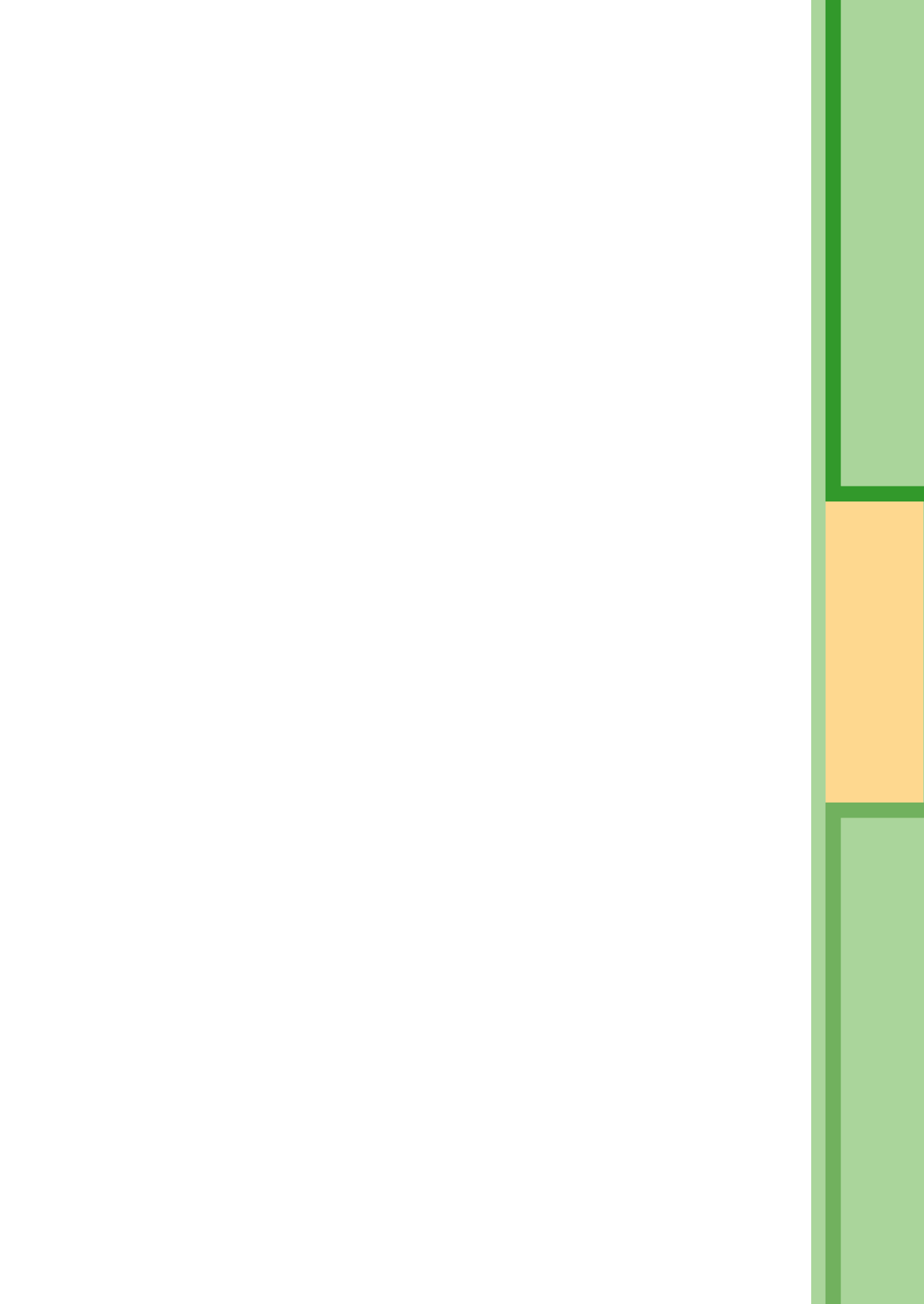


Published by Tehran University of Medical Sciences

BY NC

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



تحلیل وضعیت آموزش سپاسگزاری در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی بر اساس روش آنتروپی شانون

■ محمدحسین بابایی* ■ زینب‌السادات اطهری**

چکیده:

پژوهش حاضر به منظور جستاری در درون‌مایه‌های کتاب‌های فارسی شش پایه ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های آموزش سپاسگزاری انجام شده است. این تحقیق کاربردی است و بر مبنای روش کیفی و کمی و با استفاده از تحلیل محتوا انجام شده است. واحد زمینه تحقیق شامل تمامی متن‌ها، شعرها، داستان‌ها، تصویرها و فعالیت‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (در مجموع ۷۲۱ صفحه) چاپ شده در سال ۱۳۹۹ است. در این تحقیق، از ابزارهای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، مؤلفه‌های هشت‌گانه آموزش سپاسگزاری آدلر و فاگلی (۲۰۰۵) و مقوله‌های مستخرج از مؤلفه‌های آموزش سپاسگزاری استفاده شده است که بر اساس الگوی تحلیل محتوای قیاسی مایرینگ شناسایی شدند. متخصصان پس از چندین بار بررسی روایی، مقوله‌های شناسایی شده را تأیید کردند. همچنین، پایایی مقوله‌های شناسایی شده با بهره‌گیری از ضریب اسکات ۸۲ درصد محاسبه شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس روش آنتروپی شانون انجام شد. طبق یافته‌های این پژوهش، ۱۲۶۵ مضمون در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی شناسایی شد که بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه تمرکز بر داشته‌ها و کمترین فراوانی مربوط به مؤلفه مصیبت / فقدان بود. همچنین بر اساس نتایج تحلیل آنتروپی شانون ضریب اهمیت مؤلفه‌های آموزش سپاسگزاری از بیشترین به کمترین اندازه توجه به ترتیب عبارت‌اند از: تشریفات مذهبی، قدرشناسی، تمرکز بر داشته‌ها، حیرت، مقایسه (مقایسه اجتماعی، مقایسه خود)، لحظه حال، مصیبت / فقدان و میان‌فردی. نتایج نشان داد به مؤلفه‌های سپاسگزاری و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی به‌طور متناسب توجه نشده است.

آموزش سپاسگزاری، آنتروپی شانون، تحلیل محتوا، دوره ابتدایی، کتاب فارسی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۱ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۱۰/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱/۲۷

* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و حقوق، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. E-mail: Mohammadhossion76@gmail.com
** (نویسنده مسئول) استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و حقوق، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. E-mail: zathari@kashanu.ac.ir

مقدمه

روان‌شناسان مثبت‌گرا^۱ با تغییر تمرکز از شناسایی و درمان بیماری‌ها و غم‌ها و حادثه‌ها به شناخت فرد و ایجاد توانایی، موجب تغییر بنیادین در برداشت از انسان شدند. طی چند سال گذشته، تحقیقات و پژوهش‌های فراوانی درخصوص مؤثر بودن این راهکارها در محل کار، ورزش، آموزش و پرورش با هدف دستیابی افراد به استعدادهای پنهانشان انجام شده است. اما به کاربرد چنین دانش و راهکارهایی برای پیشرفت کودکان خردسال توجه اندکی شده است (کریمی و روشنایی، ۱۳۹۴). پیترسون و سلیگمن^۲ (۲۰۰۴) برای تهیهٔ فهرستی از توانمندی‌ها، از طریق بارش مغزی و جست‌وجوی ادبیات ده‌ها توانمندی^۳ را شناسایی کردند که به‌طور توافقی میان فرهنگ‌ها و در طول زمان ظاهر می‌شوند. در این فهرست، صفت‌های مثبت را در شش فضیلت اخلاقی اصلی طبقه‌بندی کردند. یکی از این فضیلت‌های اخلاقی، سپاسگزاری^۴ است که پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) آن را این‌گونه تعریف کرده‌اند: «آگاهی و سپاسگزار بودن برای رویدادهای خوبی که اتفاق می‌افتد؛ وقت گذاشتن برای تشکر».

در طول تاریخ و در بسیاری از فرهنگ‌ها، تجربه و ابراز سپاسگزاری برای افراد و جامعه مفید شناخته شده است. درحقیقت، این مفهوم در اندیشه‌های یهودی، مسیحی، مسلمانان، بودایی و هندو شناخته شده است (کارمان و استرتج^۵، ۱۹۸۹ به نقل در بونو^۶ و همکاران، ۲۰۱۲). در دین اسلام نیز درخصوص نگاه مثبت به زندگی تأکید شده است. برای مثال حضرت یوسف (ع) یکی از الگوهای نگاه مثبت و سپاسگزارانه به زندگی است. ایشان به‌علت زندگی در لحظهٔ حال هم در دشواری‌های زندگی (غم دوری از پدر، ظلم برادران، بردگی، اتهام و زندان) و هم در شادی‌های زندگی (عزیزی مصر و محبوبیت میان مردم) همواره خداوند را شاکر و سپاسگزار بوده و نگاهی مثبت به اتفاق‌های پیرامون خود داشته است (تقوایی و سلیم‌زاده، ۱۳۸۹).

سپاسگزار بودن به معنی کوچک‌شمردن یا انکار کردن مشکل‌ها، بیماری‌ها، خسارت‌ها یا بی‌عدالتی نیست (هانسون^۷، ۲۰۱۸ / ۱۳۹۷). همچنان که ابراز سپاسگزاری فقط لبخند بر لب آوردن نیست، بلکه ویژگی‌ای است که باعث سلامت افراد سپاسگزار و خوش‌خُلقی بیشتر آن‌ها می‌شود. حتی باعث افزایش سرعت بهبودی افراد مصیبت‌زده می‌شود. رابرت امونز^۸ معتقد است که افراد سپاسگزار عواطف مثبت بیشتری را مانند نشاط، اشتیاق، عشق، خوش‌حالی و خوش‌بینی احساس می‌کنند و سپاسگزاری در نقش تمرینی مرتب و مستمر، شخص را از انگیزه‌های ویرانگر مانند حسد، تنفر، حرص و بدخُلقی مصون می‌دارد (چنسکی^۹، ۲۰۰۸ / ۱۳۹۲).

آدلر و فاگلی^{۱۰} (۲۰۰۵) هشت جنبهٔ سپاسگزاری را تعیین و مقیاس‌هایی را برای سنجش آن‌ها تدوین می‌کنند. این جنبه‌ها عبارت‌اند از: تمرکز بر آنچه شخص دارد (تمرکز بر داشته‌ها)^{۱۱}، حیرت^{۱۲}،

تشریفات مذهبی^{۱۳}، لحظهٔ حال^{۱۴}، مقایسهٔ خود/ اجتماعی^{۱۵}، قدرشناسی^{۱۶}، زیان و مصیبت^{۱۸} و میان‌فردی^{۱۸}. در ادامه هر یک از هشت جنبهٔ سپاسگزاری به اختصار توضیح داده می‌شود.

◆ **تمرکز بر داشته‌ها:** یعنی فرد به جای تمرکز بر کمبودها، توجه و تأیید و احساس خوب خود را بر آنچه در زندگی دارد متمرکز کند.

◆ **حیرت:** احساس ارتباط عمیق عاطفی، معنوی یا متعالی فرد با پدیده‌ای خاص تعریف شده است.

◆ **تشریفات مذهبی:** اعمالی که موجب افزایش و پرورش سپاسگزاری در فرد می‌شود. این اعمال ممکن است از آموزه‌های مذهبی و معنوی برگرفته شده باشد و یا به شیوه‌ای که سازهٔ انسان است به وجود آمده باشد.

◆ **لحظهٔ حال:** احساس مثبت دربارهٔ چیزهایی که در لحظه تجربه می‌شوند. این مؤلفه به معنای آگاهی از هماهنگی محیط پیرامون و ویژگی‌های مثبت آن و برقراری ارتباط بین آن‌هاست.

◆ **مقایسهٔ خود/ اجتماعی:** یعنی داشتن احساس مثبت سپاسگزاری در واکنش به مقایسه‌های روبه‌پایین یا در ارتباط با خود یا اجتماع و دیگران (آدلر و فاگلی، ۲۰۰۵).

◆ **قدرشناسی:** رفتار پسندیده‌ای که به منظور ابراز احساس‌های قدرشناسانه به اشخاص مهم انجام می‌شود (امونز و کرامپلر^{۱۹}، ۲۰۰۰ به نقل در آدلر و فاگلی، ۲۰۰۵). اشخاص مهم ممکن است خداوند، فردی حقیقی یا هر موجود معنوی یا مادی دیگری باشد که شخص سپاسگزار به‌نحوی منفعتی از آنان دریافت کرده باشد.

◆ **مصیبت/ فقدان:** یعنی داشتن احساس مثبت دربارهٔ چیزی هنگام مصیبت یا فقدان. تجربه‌های فقدان و مصیبت باعث افزایش آگاهی فرد درباره‌ی حقیقت چیزهای داده‌شده می‌شود.

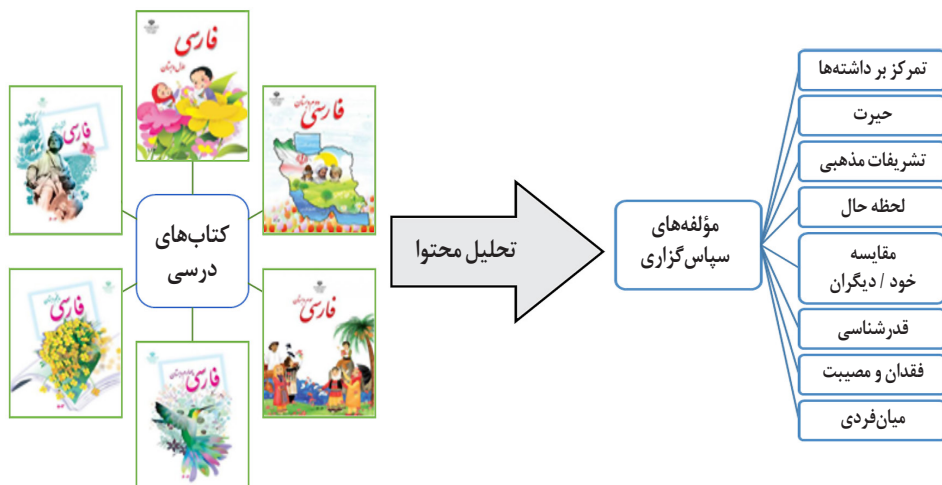
◆ **میان‌فردی:** به معنای توجه و تأیید و احساس مثبت به افرادی است که در زندگی هر فردند. به عبارت دیگر، یعنی سپاسگزاری از مراقبت، حمایت، داشتن شخصی برای گفت‌وگو و درک شدن. این ارزش‌گذاری سهمی است که فرد برای زندگی و حال خوبی که در ارتباط با دیگران دارد می‌پردازد (آدلر و فاگلی، ۲۰۰۵).

علاوه بر این، جامعه‌های مختلف از سازوکارهای گوناگونی برای انتقال ارزش‌ها به نسل جدید و نهادینه کردن آن‌ها در میان مردم خود استفاده می‌کنند. یکی از این سازوکارها نظام آموزشی هر کشور است. بر همین اساس، نظام آموزشی هر کشور یکی از مهم‌ترین نظام‌های اجتماعی است که وظیفهٔ آن فقط انتقال میراث فرهنگی و تجربه‌های بشری به نسل جدید نیست؛ بلکه ایجاد

تغییرهای پسندیده در دانش و بینش، باور، علایق و در رفتار دانش‌آموزان است (صافی، ۱۳۹۵)؛ درحالی‌که تجربه‌ها و آموزش‌های اولیه در شکل‌گیری شخصیت و رفتار افراد در آینده تأثیر بسزایی دارد؛ به‌طوری‌که نظام‌های آموزشی جهان توجه ویژه‌ای به آموزش و پرورش دوره ابتدایی داشته‌اند.

علاوه بر این، نظام‌های آموزشی مختلف از کتاب درسی^{۲۰} بیشتر برای تربیت دانش‌آموزان کمک می‌گیرند. کتاب‌های درسی، از آنجاکه محتوای درس و روش یادگیری آن در مدارس را تعیین می‌کنند نقش بسیار برجسته‌ای در آموزش علوم دارند (استینر^{۲۱}، ۱۹۹۵ به نقل در میک^{۲۲}، ۱۳۹۴/۲۰۰۰). کتاب درسی در ایران نیز همواره مهم‌ترین نقش را در آموزش و پرورش داشته و دارد. یکی از کتاب‌های درسی که در تمامی پایه‌های ابتدایی با هدف رشد مهارت خواندن و نوشتن فراگیران و نیز مهارت تفکر و اندیشیدن آنان استفاده می‌شود، کتاب فارسی است که از طریق داستان، شعر، تصویر و تمرین و فعالیت‌های مختلف تلاش شده ضمن انتقال ارزش‌های مهم و حیاتی جامعه به کودکان، به رشد همه‌جانبه آنان نیز کمک کند. در مدارس دوره ابتدایی، بیشترین ساعت آموزشی به درس زبان و ادبیات فارسی اختصاص دارد (صافی، ۱۳۹۵). همچنین کتاب‌های فارسی شش پایه ابتدایی (۱۳۹۹) به علت متشکل بودن از شعر و داستان، در یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد؛ به‌طوری‌که بیشتر بزرگسالان داستان‌ها و شعرهای کتاب فارسی زمان خود را همچنان به‌خاطر دارند. بنابراین، ضروری است به اندازه و نحوه پرداختن کتاب‌های درسی فارسی به آموزش سپاسگزاری، به‌ویژه در دوره ابتدایی، توجه شود؛ زیرا این دوره سنی، مؤثرترین و مهم‌ترین دوره در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان و ثبت اولین تجربه‌های یادگیری آن‌هاست.

علاوه بر این، بر سپاسگزاری در قرآن کریم و روایات تأکید فراوانی شده است. برای نمونه، خداوند می‌فرماید: «ای مریم! (به شکرانه این نعمت) برای پروردگار خود خضوع کن و سجده به‌جا آور و با رکوع‌کنندگان رکوع کن» (آل عمران، ۴۳). امام سجاد (ع) نیز می‌فرماید: «شاکرترین شما (نسبت به من) کسی است که سپاسگزارترین شما نسبت به مردم باشد» (کلینی، ۱۳۲۹ / ۱۳۹۰). همچنین هدف نهایی آموزش و پرورش ایران حیات طیبه و رسیدن به قرب الی‌الله است (صافی، ۱۳۹۵). از این رو، سپاسگزاری یکی از الزامات رسیدن به حیات طیبه است. بنابراین، دغدغه محقق بوده که بررسی کند در آموزش‌های دوره ابتدایی به چه میزان به موضوع سپاسگزاری پرداخته شده است و از آنجاکه از ظرفیت‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی می‌توان برای آموزش سپاسگزاری استفاده کرد، پژوهش حاضر درصدد است که اندازه توجه به مؤلفه‌های هشت‌گانه سپاسگزاری را در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی بررسی کند. چارچوب مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. چارچوب مفهومی پژوهش (پژوهشگران، ۱۴۰۰)

بررسی پیشینه تحقیق مانع به کارگیری موضوع‌های تکراری می‌شود. همچنین، خلأها و کمبودها را در زمینه موضوع مدنظر به پژوهشگر نشان می‌دهد تا تحقیق وی جدید باشد. به همین منظور، در ادامه به اختصار به مهم‌ترین پژوهش‌های داخلی و خارجی در زمینه تحقیق حاضر اشاره می‌شود. کدخدازاده و همکاران (۱۳۹۴) رابطه قدردانی با سلامت معنوی و حمایت اجتماعی و استرس را در میان دختران نوجوان شاهین‌شهر بررسی کردند و نشان دادند بین قدردانی با سلامت معنوی و سه مؤلفه حمایت اجتماعی رابطه‌ای مثبت و معنادار و رابطه‌ای منفی و معنادار با استرس است. همچنین مظفری‌دهشیری و همکاران (۱۳۹۶) محتوای کتاب‌های درسی را در دوره اول ابتدایی براساس مؤلفه‌های قدردانی (قدردانی از خالق و مخلوق) بررسی کردند و نشان دادند توجه به این مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ ضعیف بوده و تعدادی از کتاب‌های این دوره در موارد نسبتاً اندکی به این مؤلفه‌ها پرداخته‌اند.

امیدعلی و اسکندری (۱۳۹۷) نیز راه‌های تعلیم خداشناسی را به کودکان در شعر کودک بررسی کردند و نشان دادند از جمله شیوه‌های آشنا کردن کودکان با خداوند معرفی صفت‌های خداوند، آشنا کردن کودکان با پدیده‌های طبیعی، یادآوری و برجسته کردن نعمت‌های خداوند، آموزش دعا و نیایش از طریق شعر است. همچنین سواری و فرزادی (۱۳۹۷) نقش قدردانی در عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی را با میانجیگری حمایت اجتماعی والدین و اساتید و هم‌کلاسی‌ها بررسی کردند و مشخص شد قدردانی با عملکرد تحصیلی، حمایت اجتماعی والدین، اساتید، هم‌کلاسی‌ها رابطه معنی‌داری دارد.

احمدپوری و متقی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر مهارت مثبت‌اندیشی (خوش‌بینی) مبتنی بر شکرگزاری بر سلامت معنوی دختران نوجوان» به این نتایج دست یافتند که بُعد مهم سلامت

دانش‌آموزان دختر نوجوان سلامت معنوی است. پژوهشگران با توجه به تأثیر مثبت مداخله از طریق دفتر شکرگزاری، توصیه کردند که مدارس آن را در برنامه‌های آموزشی خود قرار دهند. امیری (۱۳۹۸) در تحقیق خود، محتوای کتاب هدیه‌های آسمان دوم و سوم و چهارم ابتدایی را، براساس مفهوم تربیت‌دینی و اندازه‌گیری بودن دانش‌آموزان و خوانایی، تحلیل کرد و نشان داد که مفهوم روزه از دیگر مفاهیم مورد استفاده قرار گرفته است. در مقایسه با دیگر مفاهیم، به مفهوم راست‌گویی توجه کمتری شده است.

امیدپور و همکاران (۱۳۹۹) اثر آموزش قدردانی بر همدلی و مهارت‌های ارتباطی دختران نوجوان را بررسی کردند و دریافتند آموزش قدرشناسی همدلی و مهارت‌های ارتباطی نوجوانان دختر را بهبود می‌بخشد و همدلی و مهارت‌های ارتباطی از ویژگی‌های منحصربه‌فرد نوجوانان است که با آموزش سپاسگزاری بهبود می‌یابد. علاوه بر این، عرب‌مفرد و همکاران (۱۴۰۰) واکنش به تحسین و تمجید و راهبردهای سپاسگزاری در کتاب‌های سطح پیش‌متوسط کانون زبان ایران و تاج‌استون^{۲۳} را بررسی مقابله‌ای کردند و نشان دادند میان بسامدهای ابراز سپاسگزاری در کتاب‌های سطح پیش‌متوسط کانون زبان ایران و کتاب تاج‌استون ۳ تفاوت معناداری است، اما میان بسامد واکنش‌های کلامی به تحسین و تمجید در این دو کتاب تفاوت معناداری دیده نشد. همچنین عقیلی (۱۴۰۰) پژوهشی را با هدف تحلیلی بر وضعیت ارزش‌های اخلاقی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی انجام داد و نتیجه گرفت که ۴۱۳ مرتبه به ارزش‌های اخلاقی در کتاب‌ها توجه شده است که سهم کتاب فارسی خوانداری ۱۲۲، هدیه‌های آسمان ۸۷، آموزش قرآن ۸۰، نگارش ۶۳، تعلیمات اجتماعی ۶۱ مرتبه بوده است. همچنین براساس ضریب اهمیت، شش ارزش مهم و پرتکرار اخلاقی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی عبارت‌اند از: شجاعت، قدرشناسی، ایثار، مهرورزی، وطن‌پرستی و صبر.

هلاوا و الفرس^{۲۴} (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای با عنوان «تجربه زیسته سپاسگزاری»، تجربه‌های سپاسگزاری نمونه هدفمندی را بررسی کردند که از ۵۱ شرکت‌کننده تشکیل شده بود. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد بین معنا و شدت تأثیر سپاسگزاری و تأثیر آن‌ها در مرزهای روابط بین «خود» و «دیگری» رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

دبیل^{۲۵} و همکاران (۲۰۱۶) اثر مداخله دفتر خاطرات سپاسگزاری از مدارس را برای ارتقای سطح تعلق دانش‌آموزان ابتدایی به مدرسه در دامنه سنی هفت تا یازده سال بررسی کردند و نشان دادند که میان افزایش سپاسگزاری با افزایش تعلق به مدرسه رابطه‌ی مثبت وجود دارد. همچنین،

لی^{۲۶} (۲۰۱۷) تأثیر برنامه آموزش سپاسگزاری را در گرایش سپاسگزاری و عزت‌نفس و شادکامی بررسی کرد و نشان داد همه شرکت‌کنندگان ضمن شرکت در برنامه آموزش سپاسگزاری، میزان سپاسگزاری و عزت‌نفس و شادی خود را بهبود بخشیدند.

گوتلیب و فروه^{۲۷} (۲۰۱۹) در تحلیلی کیفی موضوع رشد سپاسگزاری و شادکامی را در نوجوانان بررسی کردند. آن دو برای به‌دست‌آوردن دیدگاه نوجوانان، مقاله‌هایی را بررسی کردند که معنای سپاسگزاری را توصیف کرده بود. همچنین از تجزیه و تحلیل موضوعی برای شناسایی و تحلیل مضمون‌های درون مقاله‌ها استفاده کردند. مضمون‌هایی از قبیل قدردانی، خانواده، احساس‌های مثبت، کمک/ پشتیبانی از دیگران، دوستی و مقایسهٔ روبه‌پایین. در نهایت، نتیجه گرفتند درک رشد سپاسگزاری در نوجوانان می‌تواند در ایجاد مداخلات مؤثر، به‌طور بالقوه به بهزیستی و شادکامی نوجوانان کمک کند. لیوس^{۲۸} (۲۰۲۰) پیامدهای قدردانی بر سلامت را بررسی کرد و نشان داد افراد سپاسگزار ممکن است سلامت جسمی بهتری از طریق بهزیستی روانی اجتماعی، کیفیت خواب و مدت‌زمان فعالیت‌های سالم مثل ورزش داشته باشند. همچنین، وایت^{۲۹} (۲۰۲۰) ضرورت تمرین قدردانی را در شرایط چالش‌زا بررسی کرد و نتیجه گرفت حضور انسان در شرایطی چالشی مانند دورهٔ همه‌گیری کرونا، موجب رشد شخصی و حرفه‌ای می‌شود. از این رو، انسان باید قدردان چالش‌های زندگی باشد؛ زیرا چالش‌ها موجب رشد مهارت و قدرت انسان می‌شوند.

خان‌نا و سینگ^{۳۰} (۲۰۲۱) مطالعه‌ای را با هدف ارزیابی تأثیر آموزش مدیریت استرس در کلاس و مداخلهٔ دفتر سپاسگزاری در میان نوجوانان هندی انجام دادند. نمونهٔ آماری پژوهش را دانش‌آموزان پایه‌های هفتم تا نهم دو مدرسه تشکیل می‌دادند. در هر مدرسه، دانش‌آموزان در سطح کلاس به سه گروه مداخله (آموزش مدیریت استرس و دفتر سپاسگزاری و ترکیبی از هر دو) و یک گروه کنترل تصادفی تقسیم شدند. با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون، تأثیر مداخله در اندازه‌گیری اندازهٔ رفاه و رضایت از زندگی و استرس درک‌شده بررسی شد. نتایج حاکی از اثربخشی محدود آموزش مدیریت استرس و دفتر سپاسگزاری در میان شرکت‌کنندگان بود.

با توجه به بررسی پیشینهٔ مرتبط با سپاسگزاری مشخص شد در پژوهش‌های انجام‌شده، به‌متغیر سپاسگزاری در معنای اصلی آن و هشت مؤلفهٔ آموزش سپاسگزاری در بین دانش‌آموزان ابتدایی و کتاب‌های درسی کمتر توجه شده است. بنابراین، خلأ محسوسی در زمینهٔ بررسی آموزش سپاسگزاری در کتاب‌های درسی، به‌ویژه در دورهٔ ابتدایی، دیده می‌شود. از این رو، محقق در پژوهش حاضر سؤال‌های زیر را بررسی و پاسخ می‌دهد.

۱. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه‌های سپاسگزاری در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی چقدر است؟
۲. میزان توجه و اهمیت به مؤلفهٔ تمرکز بر داشته‌ها و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی چقدر است؟
۳. میزان توجه و اهمیت به مؤلفهٔ حیرت و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی چقدر است؟

۴. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه تشریفات مذهبی و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟
۵. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه لحظه حال و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟
۶. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه مقایسه‌ها (مقایسه اجتماعی / مقایسه خود) و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟
۷. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه قدرشناسی و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟
۸. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه فقدان / مصیبت و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟
۹. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه میان‌فردی و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

روش‌شناسی پژوهش

ماهیت پژوهش حاضر کاربردی و روش آن کیفی - کمی (ترکیبی) است. واحد زمینه پژوهش حاضر، تمامی متن‌ها، شعرها، داستان‌ها، تصویرها، تمرین‌ها و فعالیت‌های کتاب‌های فارسی اول تا ششم ابتدایی در ارتباط با آموزش سپاسگزاری است. تعداد کل صفحه‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، که در این پژوهش با عنوان واحد زمینه بررسی شد (از ستایش تا نیایش هر کتاب)، ۷۲۱ صفحه است. در جدول ۱ مشخصات کتاب‌های درسی فارسی آمده است.

جدول ۱. مشخصات کتاب‌های درسی فارسی

پایه تحصیلی	سال چاپ	تعداد فصل یا بخش	تعداد درس	تعداد صفحه‌ها
اول	۱۳۹۹	۳	۲۲	۱۱۵
دوم	۱۳۹۹	۷	۱۷	۱۱۴
سوم	۱۳۹۹	۷	۱۷	۱۱۹
چهارم	۱۳۹۹	۷	۱۷	۱۳۳
پنجم	۱۳۹۹	۶	۱۷	۱۳۳
ششم	۱۳۹۹	۶	۱۷	۱۰۷
جمع	-	۳۶	۱۰۷	۷۲۱

واحد تحلیل پژوهش حاضر، از نوع موضوعی (تماتیک)^{۳۱} است؛ بدین معنا که مضمون‌ها پس از بررسی کتاب‌ها استخراج می‌شوند. سپس با مؤلفه‌ها (تمرکز بر داشته‌ها، حیرت، تشریفات مذهبی، لحظه حال، مقایسه خود/ اجتماعی، قدرشناسی، فقدان/ مصیبت و میان‌فردی) و مقوله‌های متناسب مرتبط می‌شوند. همچنین برای تعیین حجم نمونه، از روش سرشماری یا تمام شماری^{۳۲} استفاده شد. از این رو، مضمون‌های تمام متن‌ها (متن درس و تمامی شعرها)، تصویرها و فعالیت‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (۱۳۹۹) به منظور استخراج مضمون‌های مرتبط با مؤلفه‌های آموزش سپاسگزاری بررسی دقیق و علمی شد.

در پژوهش حاضر، از روش تحلیل محتوای مفهومی با رویکرد جهت‌دار و مبتنی بر نظریه قیاسی مایرینگ^{۳۳} استفاده شده است. برای تعیین روایی^{۳۴} فهرست واری^{۳۵} پژوهش، از روایی صوری و محتوایی استفاده شده است. بر همین اساس، متخصصان فهرست واری و مقوله‌های شناسایی شده را برای هر مؤلفه سپاسگزاری بررسی و تحلیل محتوا و سپس تأیید کردند. همچنین برای بررسی پایایی^{۳۶} پژوهش از ضریب پایایی اسکات^{۳۷} استفاده شد.

$$\pi = \frac{p. - p_e}{1 - p_e} = \frac{0/9564 - 0/7451}{1 - 0/7451} = 0/8289$$

$$p_e = \sum pi^2 = 0/7451$$

$$p. = 0/9564$$

محقق تمامی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی را، با توجه به فهرست واری، به دقت تحلیل محتوا کرد؛ بدین ترتیب که در مدت یک ماه و بیست ساعت کتاب فارسی اول ابتدایی تحلیل شد. سپس محقق محتوای کتاب‌های فارسی دوم تا ششم ابتدایی را براساس متن (متن نوشتاری درس‌ها و شعرها و حکایت‌ها) و تصویر و فعالیت تحلیل کرد. مدت جمع‌آوری اطلاعات این مرحله در مجموع ۹۳ روز و ۷۵ ساعت معادل ۴۵۰۰ دقیقه بود. در مرحله آخر، پس از اتمام تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی شش پایه ابتدایی، مضمون‌های شناسایی شده در هر پایه را جداگانه برای هر مؤلفه با حفظ ساختار جدول و به تفکیک پایه تحصیلی، در فایل‌هایی جداگانه جمع‌آوری و سپس وارد نرم‌افزار اکسل شد. گفتنی است روش‌های بسیاری براساس درصددگیری فراوانی مقوله‌ها، برای پردازش نتایج است، ولی با توجه به مشکلات ریاضی خاص هر روش، که نتایج را کم‌اعتبار می‌کند، در این تحقیق از روش جدیدی استفاده شده است که برگرفته از تئوری سیستم‌هاست. این روش آنتروپی شانون^{۳۸} نام دارد که پردازش داده‌ها را در بحث تحلیل محتوا با نگاهی جدید مطرح می‌کند. براساس این روش، تحلیل محتوا بسیار قوی‌تر و معتبرتر نتیجه می‌دهد. شاخص آنتروپی در تئوری اطلاعات، برای اندازه‌گیری عدم اطمینان استفاده می‌شود که با توزیع احتمال بیان می‌شود. به عبارت دیگر، هرچه پراکندگی مقادیر یک شاخص

بیشتر باشد، آن شاخص اهمیت بیشتری دارد (آذر، ۱۳۸۰). در مجموع آنتروپی شانون در چهار مرحله انجام می‌شود: ۱. شمارش تعداد برای هر متغیر؛ ۲. هنجارسازی فراوانی‌ها؛ ۳. محاسبه میزان عدم اطمینان هر متغیر؛ ۴. تعیین ضریب اهمیت هر متغیر (قاسمی و همکاران، ۱۴۰۰).

یافته‌های پژوهش

در این قسمت از پژوهش، از طریق محاسبه فراوانی مؤلفه‌ها و مقوله‌ها و نتایج تحلیل آنتروپی شانون به سؤال‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود.

۱) میزان توجه و اهمیت به مؤلفه‌های سپاسگزاری در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول ۲. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه‌های آموزش سپاسگزاری

مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضریب اهمیت شاخص‌ها (Wj) نسبت به هم
تمرکز بر داشته‌ها	۷۲۰	۵۶/۹۲٪	۰/۹۵۱	۰/۱۴۳
حیرت	۸۳	۶/۵۶٪	۰/۹۱۸	۰/۱۳۸
تشریفات مذهبی	۱۵۳	۱۲/۰۹٪	۰/۹۸۷	۰/۱۵۱
لحظه حال	۱۰۳	۸/۱۴٪	۰/۸۱۶	۰/۱۲۳
مقایسه (مقایسه اجتماعی / مقایسه خود)	۱۳	۱/۰۳٪	۰/۸۵۱	۰/۱۲۸
قدرشناسی	۱۵۴	۱۲/۱۷٪	۰/۹۵۵	۰/۱۴۴
مصیبت/فقدان	۳	۰/۲۴٪	۰/۶۱۳	۰/۰۹۲
میان فردی	۳۶	۲/۸۵٪	۰/۵۴۰	۰/۰۸۱
جمع	۱۲۶۵	۱۰۰٪	-	۱

جدول ۲ نشان می‌دهد تعداد کل فراوانی مربوط به مضمون‌های دریافت‌شده از مؤلفه‌های آموزش سپاسگزاری در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی ۱۲۶۵ مورد است. از این تعداد، بیشترین فراوانی مربوط به تمرکز بر داشته‌ها با مجموع فراوانی ۷۲۰ مورد (۵۶/۹۲ درصد) و کمترین فراوانی به مصیبت/فقدان با مجموع فراوانی سه مورد (۰/۲۴ درصد) است.

آنتروپی شانون بیان‌کننده مقدار عدم اطمینان در توزیع احتمال است. به عبارت دیگر، هرچه پراکندگی در مقادیر هر شاخص بیشتر باشد، آن شاخص از اهمیت بیشتری برخوردار است. در بررسی ضریب اهمیت مؤلفه‌های هشت‌گانه سپاسگزاری، مؤلفه تشریفات مذهبی با بار اطلاعاتی ۰/۹۸۷ و ضریب اهمیت ۰/۱۵۱ بیشترین اهمیت و مؤلفه میان‌فردی با بار اطلاعاتی ۰/۵۴۰ و ضریب اهمیت ۰/۰۸۱ کمترین اهمیت را دارد.

۲) میزان توجه و اهمیت به مؤلفه تمرکز بر داشته‌ها و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول ۳. میزان توجه و اهمیت به مقوله‌های تمرکز بر داشته‌ها

مقوله‌ها	مضمون‌ها ^{۳۹}	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضریب اهمیت شاخص‌ها به نسبت هم (Wj)
سلامت جسم، روان و جان	رعایت بهداشت فردی	۶-۳-۲	۶۲	٪ ۸/۶۱	۰/۷۳۰	۰/۱۱۷
	تعادل در غذاخوردن	۵-۲				
	آشنایی با راه‌های مراقبت از گوش	۳-۲				
انقیاد به ارزش‌ها و اعتقادات	تقویت حس میهن‌دوستی	۶-۵-۴-۳-۲-۱	۳۷۵	٪ ۵۲/۰۸	۰/۹۵۸	۰/۱۵۳
	توجه به آداب اجتماعی سلام کردن	۶-۵-۴-۳-۲-۱				
	تقویت حس احترام و علاقه‌مندی به شهدا	۶-۵-۴-۳-۲				
	آشنایی با پرچم ایران	۶-۵-۴-۳-۲-۱				
	آغاز هر کاری با نام خداوند	۶-۵-۴-۳-۲				
داریابی (مالی و مادی و انسانی) و میراث فرهنگی	آشنایی با بزرگان کشور ایران	۶-۵-۴	۱۰۵	٪ ۱۴/۵۸	۰/۹۵۱	۰/۱۵۲
	شناخت شاعران ایران	۶-۵-۳-۲				
	آشنایی با نقش پلیس در جامعه	۲-۱				
	آشنایی با نقش معلم در جامعه	۲-۱				
	آشنایی با شخصیت‌های شاهنامه	۶-۵-۴-۲				

جدول ۳. (ادامه)

مقوله‌ها	مضمون‌ها ^{۳۹}	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضریب اهمیت شاخص‌ها (Wj)
قدردان بودن از روابط خانوادگی	تعامل با خانواده	۴-۲-۱	۳۵	٪ ۴/۸۶	۰/۶۴۴	۰/۱۰۳
	ابراز مهر و محبت والدین به فرزند	۱				
قدردان بودن از روابط اقوام، آشنایان، دوستان	تعامل با دوست	۵-۳	۶	٪ ۰/۸۳	۰/۷۴۲	۰/۱۱۹
یاد آوری موفقیت‌ها	به پایان رساندن دوره تحصیلی	۴-۲	۱۰	٪ ۱/۳۹	۰/۸۶۹	۰/۱۳۹
باورها و نگرش‌ها به قدردانی	تسبیح‌گویی همه موجودها	۶-۵	۹	٪ ۱/۲۵	۰/۵۶۰	۰/۰۹۰
برخورداری از محیط زیست	آشنایی با چهار فصل سال	۵-۴-۱	۱۱۸	٪ ۱۶/۴۰	۰/۷۹۳	۰/۱۲۷
	مراقبت و تمیز کردن محیط زندگی	۵-۴-۳-۲				
	کاشت گیاه و درخت	۵-۳-۲				
	آشنایی با پرندگان و حیوانات	۲-۱				
	درو کردن گندم	۳-۲-۱				
جمع			۷۲۰	٪ ۱۰۰	-	۱

جدول ۳ نشان می‌دهد تعداد کل مضمون‌های دریافت‌شده از مؤلفه تمرکز بر داشته‌ها در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی ۷۲۰ مورد است که بیشترین فراوانی به مقوله انقیاد به ارزش‌ها و اعتقادهای دینی و ملی با مجموع فراوانی ۳۷۵ مورد و کمترین فراوانی به مقوله قدردان بودن از روابط اقوام، آشنایان، دوستان و... با مجموع فراوانی ۶ مورد مربوط می‌شود. همچنین در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های تمرکز بر داشته‌ها، مقوله انقیاد به ارزش‌ها و اعتقادهای دینی و ملی با بار اطلاعاتی ۰/۹۵۸ و ضریب اهمیت ۰/۱۵۳ بیشترین اهمیت را دارد.

۳) میزان توجه و اهمیت به مؤلفه حیرت و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول ۴. میزان توجه و اهمیت به مقوله‌های حیرت

مقوله‌ها	مضمون‌ها	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضریب اهمیت شاخص‌ها به نسبت هم (Wj)
شگفتی‌های خلقت آسمان	شگفتی از گرما و روشن شدن زمین	۱	۵	٪۶۱٫۲	۰٫۲۷۹	۰٫۰۷۶
شگفتی‌های خلقت انسان	شگفتی از شباهت گوش به علامت سؤال	۴	۲	٪۲۱٫۴	-	-
شگفتی خلقت گیاهان و درختان	شگفتی از میوه‌ها	۵-۲-۱	۱۱	٪۱۳٫۲۵	۰٫۸۱۹	۰٫۲۲۲
شگفتی خلقت حیوانات، خزندگان، پرندگان و آبزیان	شگفتی از خلقت حلزون	۳-۱	۱۷	٪۲۰٫۴۹	۰٫۶۱۱	۰٫۱۶۶
شگفتی خلقت دریا	شگفتی از خلقت آب	۵	۱	٪۱٫۲۰	-	-
شگفتی پدیده‌های طبیعی روی زمین و درون زمین	شگفتی از پدیده‌های آفرینش	۵-۳	۴	٪۴٫۸۲	۰٫۳۸۷	۰٫۱۰۵
شگفتی چرخش آفرینش	شگفتی از ویژگی‌های فصل‌های سال	۴-۲-۱	۱۸	٪۲۱٫۶۹	۰٫۷۸۰	۰٫۲۱۲
اتفاق‌های عجیب و معجزه‌مانند	شگفتی از نجات کبوتر از دست باز و صیاد	۴	۴	٪۴٫۸۲	-	-
شگفتی از صفات و قدرت خداوند	شگفتی از مهربانی خدا	۴-۲-۱	۲۱	٪۲۵٫۳۰	۰٫۸۰۵	۰٫۲۱۹
	شگفتی از توانایی خداوند	۴				
جمع			۸۳	٪۱۰۰	-	۱

جدول ۴ نشان می‌دهد تعداد کل مضمون‌های دریافت‌شده از مؤلفه حیرت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی ۸۳ مورد است. بیشترین فراوانی به مقوله شگفتی از صفات و قدرت خداوند با مجموع فراوانی ۲۱ مورد و کمترین فراوانی به مقوله شگفتی خلقت دریا با مجموع فراوانی یک مورد مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های حیرت، پراکندگی مقوله‌های شگفتی‌های خلقت انسان، شگفتی خلقت دریا و اتفاق‌های عجیب و معجزه‌مانند، در کتاب‌های شش پایه برابر یک بود؛ بنابراین از فرایند تحلیل شانون کنار گذاشته شد. مقوله شگفتی خلقت گیاهان و درختان با بار اطلاعاتی ۰٫۸۱۹ و ضریب اهمیت ۰٫۲۲۲ بیشترین اهمیت را دارد.

۴) میزان توجه و اهمیت به مؤلفه تشریفات مذهبی و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول ۵. میزان توجه و اهمیت به مقوله‌های تشریفات مذهبی

مقوله‌ها	مضمون‌ها	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضریب اهمیت شاخص‌ها به نسبت هم (wj)
نمازهای واجب و مستحب	اقامه نمازهای روزانه	۶-۵-۴-۳-۲-۱	۲۳	٪ ۱۵/۰۳	۰/۹۲۱	۰/۱۵۰
	وضوگرفتن	۳-۲-۱				
روزه‌های واجب و مستحب	افطارکردن فرد روزه‌دار	۵-۳	۲	٪ ۱/۳۱	۰/۳۸۷	۰/۰۶۳
ذکرها	ذکرگفتن با تسبیح	۶-۱	۴	٪ ۲/۶۱	۰/۳۱۴	۰/۰۵۱
دوری از گناهان و انجام واجبات	پرهیز از دروغ گفتن	۶-۵-۳-۲-۱	۴۵	٪ ۲۹/۴۲	۰/۸۹۸	۰/۱۴۶
	پرهیز از غرور و خودپسندی	۶-۵-۴				
	دوری از عیب‌جویی	۶				
دعاها	دعای خیر در حق خود و دیگران	۶-۵-۴-۳-۲-۱	۳۹	٪ ۲۵/۴۹	۰/۹۸۰	۰/۱۶۰
تشکر دارایی از نظر اسلام	پرهیز از دروغ گفتن	۶-۵-۳-۲-۱	۲۶	٪ ۱۶/۹۹	۰/۹۷۲	۰/۱۵۸
	تعلیم‌دادن دیگران	۴				
زیارت مکان‌های مذهبی	زیارت حرم امام رضا	۲	۳	٪ ۱/۹۶	۰/۳۵۵	۰/۰۵۸
شکر پس از موفقیت	شکرگزاری برای پایان پایه دوم	۱	۳	٪ ۱/۹۶	۰/۶۱۳	۰/۱۰۰
خواندن قرآن	خواندن قرآن	۶-۳-۲-۱	۸	٪ ۵/۲۳	۰/۷۰۱	۰/۱۱۴
جمع			۱۵۳	٪ ۱۰۰	-	۱

جدول ۵ نشان می‌دهد تعداد کل مضمون‌های دریافت‌شده از مؤلفه تشریفات مذهبی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی ۱۵۳ مورد است. بیشترین فراوانی به مقوله دوری از گناهان و انجام واجبات با مجموع فراوانی ۴۵ مورد و کمترین فراوانی به مقوله روزه‌های واجب و مستحب با مجموع فراوانی دو مورد مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های تشریفات مذهبی مقوله دعاها با بار اطلاعاتی ۰/۹۸۰ و ضریب اهمیت ۰/۱۶۰ بیشترین اهمیت را دارد.

۵) میزان توجه و اهمیت به مؤلفه لحظه حال و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول ۶. میزان توجه و اهمیت به مقوله‌های لحظه حال

مقوله‌ها	مضمون‌ها	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضریب اهمیت شاخص‌ها به نسبت هم (Wj)
لذت‌بردن از چیزهای کوچک	بازی کردن کودکان	۱-۳-۵-۶	۶۱	٪۵۹/۲۳	۰/۷۱۱	۰/۳۷۷
	تماشای طبیعت	۱-۳-۴-۵-۶				
	ایستادن زیر باران	۱-۴				
فعالیت‌های آرام‌بخش	مطالعه کتاب	۴-۵-۶	۳۷	٪۳۵/۹۲	۰/۸۹۷	۰/۴۷۵
	ساخت سفال	۳				
انتظار حال خوب نداشتن	زیبادیدن همه چیز	۱-۴	۵	٪۴/۸۵	۰/۲۷۹	۰/۱۴۸
جمع			۱۰۳	٪۱۰۰	-	۱

جدول ۶ نشان می‌دهد تعداد کل مضمون‌های دریافت‌شده از مؤلفه لحظه حال در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی ۱۰۳ مورد است. بیشترین فراوانی به مقوله لذت‌بردن از چیزهای کوچک با مجموع فراوانی ۶۱ مورد و کمترین فراوانی به مقوله انتظار حال خوب نداشتن با مجموع پنج مورد مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های لحظه حال مقوله فعالیت‌های آرام‌بخش با بار اطلاعاتی ۰/۸۹۷ و ضریب اهمیت ۰/۴۷۵ بیشترین اهمیت را دارد.

۶) میزان توجه و اهمیت به مؤلفه مقایسه (مقایسه اجتماعی / مقایسه خود) و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول ۷. میزان توجه و اهمیت به مقوله‌های مقایسه (مقایسه اجتماعی / مقایسه خود)

مقوله‌ها	مضمون‌ها	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضرب اهمیت شاخص‌ها نسبت به هم (Wj)
نگاه به زیردستان	توانایی رفتن به مدرسه	۱	۱	٪ ۷/۶۹	-	-
کم شمردن علم و عبادت خود در مقایسه با افراد بالاتر از خود	ناچیز شمردن علم خود	۶-۴	۳	٪ ۲۳/۰۸	۰/۳۵۵	۰/۲۷۷
مصون ماندن در حادثه یا بیماری گروهی	نجات از طوفان دریا	۴	۱	٪ ۷/۶۹	-	-
عیادت از آسیب‌دیدگان حادثه	دیدار با خانواده شهدا	۴	۱	٪ ۷/۶۹	-	-
عیادت از بیماران	عیادت از بیمار	۶-۴-۱	۳	٪ ۲۳/۰۸	۰/۶۱۳	۰/۴۷۸
زیارت اهل قبور	رفتن به آرامگاه شهدا	۲	۴	٪ ۳۰/۷۷	۰/۳۱۴	۰/۲۴۵
جمع			۱۳	٪ ۱۰۰	-	۱

جدول ۷ نشان می‌دهد که تعداد کل مضمون‌های دریافت‌شده از مؤلفه مقایسه در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی سیزده مورد است. بیشترین فراوانی به مقوله زیارت اهل قبور با مجموع فراوانی چهار مورد مربوط می‌شود. در بررسی ضرب اهمیت مقوله‌های مقایسه، فراوانی مقوله‌های نگاه به زیردستان و مصون ماندن در حادثه یا بیماری گروهی و عیادت از آسیب‌دیدگان حادثه در کتاب‌های شش پایه برابر یک بود. بنابراین، از فرایند تحلیل شانون کنار گذاشته شد. همچنین مقوله عیادت از بیماران با بار اطلاعاتی ۰/۶۱۳ و ضرب اهمیت ۰/۴۷۸ بیشترین اهمیت را دارد.

۷) میزان توجه و اهمیت به مؤلفه‌های قدرشناسی و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول ۸. میزان توجه و اهمیت به مقوله‌های قدرشناسی

مقوله‌ها	مضمون‌ها	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضریب اهمیت شاخص‌ها نسبت به هم (Wj)
تشکر از خانواده	تشکر از پدر و مادر	۱-۲-۵-۶	۲۷	٪۱۷/۵۳	۰/۷۲۹	۰/۱۲۰
تشکر از اقوام و همسایه‌ها	تشکر از همسایه	۳-۴	۵	٪۳/۲۵	۰/۳۷۶	۰/۰۶۲
تشکر از کادر مدرسه	رعایت ادب و احترام معلم	۱-۲-۳-۵-۶	۲۰	٪۱۳/۹۹	۰/۷۲۸	۰/۱۲۰
تشکر از دوستان	تشکر از دوست	۳-۶	۵	٪۳/۲۵	۰/۵۳۰	۰/۰۸۷
تشکر از دیگران	تشکر از شاگردان	۲-۳-۴-۶	۳۱	٪۲۰/۱۲	۰/۹۹۵	۰/۱۶۵
	تشکر از سازندگان مسجد	۲				
نداشتن خوداستحقاق گریبی	اجازه‌خواستن	۱-۲-۴-۶	۲۱	٪۱۳/۶۴	۰/۸۸۸	۰/۱۴۶
تشکر انسان از خداوند	خدا را شکر کردن	۱-۲-۳-۴-۵-۶	۲۰	٪۱۳/۹۹	۰/۹۸۵	۰/۱۶۲
تشکر خداوند از انسان	درد خداوند بر پیامبران (ع)	۱-۲-۳-۴-۶	۲۵	٪۱۶/۲۳	۰/۸۴۱	۰/۱۳۸
	درد خداوند بر ائمه اطهار (ع)	۱-۲-۳				
جمع			۱۵۴	٪۱۰۰	-	۱

جدول ۸ نشان می‌دهد تعداد کل مضمون‌های دریافت‌شده از مؤلفه قدرشناسی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی ۱۵۴ مورد است. بیشترین فراوانی به مقوله تشکر از دیگران با مجموع فراوانی ۳۱ مورد و کمترین فراوانی به مقوله تشکر از اقوام و همسایه‌ها و تشکر از دوستان با مجموع فراوانی پنج مورد مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های قدرشناسی، مقوله تشکر از دیگران با بار اطلاعاتی ۰/۹۹۵ و ضریب اهمیت ۰/۱۶۵ بیشترین اهمیت و مقوله تشکر از اقوام و همسایه‌ها با بار اطلاعاتی ۰/۳۷۶ و ضریب اهمیت ۰/۰۶۲ کمترین اهمیت را دارد.

۸) میزان توجه و اهمیت به مؤلفه مصیبت/ فقدان و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول ۹. میزان توجه و اهمیت به مقوله‌های مصیبت/ فقدان

مقوله‌ها	مضمون‌ها	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضریب اهمیت شاخص‌ها نسبت به هم (wj)
ارزشمندشدن دارایی‌های زندگی	ارزشمندشدن دارایی‌های زندگی	۲	۲	٪۶۶/۶۷	۰/۳۸۷	۱
توجه به حالت‌های بدتر اتفاق بد	احتمال وقوع حادثه‌های بدتر برای خود	۵	۱	٪۳۳/۳۳	-	-
جمع			۳	٪۱۰۰	-	۱

جدول ۹ نشان می‌دهد تعداد کل مضمون‌های دریافت‌شده از مؤلفه مصیبت/ فقدان در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی سه مورد است. بیشترین فراوانی به مقوله ارزشمندشدن دارایی‌های زندگی با مجموع فراوانی دو مورد مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های مصیبت/ فقدان مقوله ارزشمندشدن دارایی‌های زندگی با بار اطلاعاتی ۰/۳۸۷ و ضریب اهمیت ۱ بیشترین اهمیت را دارد.

۹) میزان توجه و اهمیت به مؤلفه میان فردی و مقوله‌های آن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول ۱۰. میزان توجه و اهمیت به مقوله‌های میان فردی

مقوله‌ها	مضمون‌ها	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	بار اطلاعاتی (Ej)	ضریب اهمیت شاخص‌ها نسبت به هم (wj)
توجه به ارزش باهم بودن	اختصاص دادن زمان‌هایی را به خانواده	۳-۲-۱	۲۲	٪۶۱/۱۲	۰/۶۰۵	۰/۵۷۰
	بردن فرزند به مدرسه	۲				
قدردانی از مراقبت و حمایت و حضور دیگران	مراقبت والدین از فرزند	۲-۱	۷	٪۱۹/۴۴	۰/۲۲۹	۰/۲۱۵
قدردانی از همدلی و هم‌صحبتی و هم‌راز بودن	مشایعت و هم‌صحبتی با دوست	۱	۷	٪۱۹/۴۴	۰/۲۲۹	۰/۲۱۵
جمع			۳۶	٪۱۰۰	-	۱

جدول ۱۰ نشان می‌دهد تعداد کل مضمون‌های دریافت‌شده از مؤلفهٔ میان‌فردی در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی ۳۶ مورد است. بیشترین فراوانی به مقولهٔ توجه به ارزش باهم‌بودن با مجموع فراوانی ۲۲ مورد مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های میان‌فردی، مقولهٔ توجه به ارزش باهم‌بودن با بار اطلاعاتی ۰/۶۰۵ و ضریب اهمیت ۰/۵۷۰ بیشترین اهمیت را دارد. همچنین مقوله‌های قدردانی از مراقبت و حمایت و حضور دیگران و قدردانی از همدلی و هم‌صحبتی و هم‌رازبودن در مرتبهٔ دوم اهمیت قرار دارند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در بررسی توجه کتاب‌های فارسی شش پایهٔ ابتدایی به مؤلفه‌های آموزش سپاسگزاری مشخص شد مؤلفهٔ تشریفات مذهبی بیشترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت و مؤلفهٔ میان‌فردی و مصیبت/فقدان کمترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت را دارد. بر همین اساس، این یافته‌ها از یک‌سو با نتایج پژوهش عرب‌مفرد و همکاران (۱۴۰۰) همسو و از سوی دیگر، با یافته‌های پژوهش مظفری‌دهشیری و همکاران (۱۳۹۶) ناهم‌سوست. از این‌رو، در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر گفتنی است در کتاب‌های فارسی شش پایهٔ ابتدایی به‌صورت یکسان به آموزش سپاسگزاری پرداخته نشده است؛ به‌طوری‌که از نظر فراوانی بیشترین توجه به آموزش سپاسگزاری به‌ترتیب در کتاب فارسی اول و پنجم دیده می‌شود. این تفاوت در توجه به آموزش سپاسگزاری در محتوای کتاب درسی قابل‌بررسی است؛ زیرا آسیب‌های ناشی از کم‌توجهی به مؤلفه‌هایی مانند مصیبت/فقدان و میان‌فردی در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی را می‌توان امروزه در قالب ترک تحصیل، اعتیاد، خودکشی، افسردگی، افزایش مقایسهٔ صعودی در زندگی و مواردی از این قبیل مشاهده کرد. علاوه بر این، آگاهی دانش‌آموزان از اعمال و تشریفات مذهبی موجب می‌شود در سایهٔ تقویت مهارت سپاسگزاری، اعتقاد مذهبی و بینش معنوی‌شان رشد کند. در نتیجه برای خود و زندگی‌شان ارزش و احترام بیشتری قائل شوند.

نتایج پژوهش حاضر در بررسی مؤلفهٔ تمرکز بر داشته‌ها نشان می‌دهد مقولهٔ انقیاد به ارزش‌ها و اعتقادهای دینی و ملی بیشترین درجهٔ اهمیت را دارد که با نتایج پژوهش عقیلی (۱۴۰۰) و لیوس (۲۰۲۰) هم‌خوانی دارد. افزون بر این، این میزان توجه به مقولهٔ انقیاد به ارزش‌های و اعتقادهای دینی و ملی در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی موجب می‌شود دانش‌آموز شناخت بهتری از ارزش‌ها و

اعتقادهای دینی داشته باشد و همچنین به درونی کردن ارزش‌ها کمک می‌کند. علاوه بر این، با وجود توجه زیاد به مؤلفه تمرکز بر داشته‌ها در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، کم‌توجهی به برخی مقوله‌های آن مانند قدردان بودن از روابط اقوام، آشنایان، دوستان و... به از بین رفتن ارزش روابط فامیلی و دوستی‌ها در جامعه منجر می‌شود. همچنین کم‌توجهی به مقوله باورها و نگرش‌ها در خصوص قدردانی باعث می‌شود دانش‌آموز با مصادیق سپاسگزاری و ناسپاسی آشنا نشود و درکی از آن نداشته باشد. به عبارت دیگر، به دلیل نداشتن شناختی درست از مصادیق ناشکری، به بسیاری از نعمت‌های زندگی خود توجه نمی‌کنند و آن‌ها را بدیهی می‌شمارند، به همین دلیل از سپاسگزار بودن برای آن‌ها غافل می‌شوند.

نتایج یافته‌های پژوهش در بررسی مؤلفه حیرت نشان می‌دهد مقوله شگفتی از خلقت گیاهان و درختان بیشترین ضریب اهمیت را دارد که با نتایج پژوهش هلاوا و الفرس (۲۰۱۳) هم‌خوانی دارد. در تبیین یافته‌های مؤلفه حیرت گفتنی است در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی به مؤلفه حیرت و مقوله‌های آن توجه اندکی شده است. در نتیجه این کم‌توجهی، دانش‌آموزان درکی از قدرت خداوند در آفرینش خود ندارند و برای نعمت‌هایی که خداوند در بدن انسان قرار داده سپاسگزار نیستند؛ در صورتی که توجه کافی به مقوله‌هایی مانند شگفتی از خلقت گیاهان و درختان کمک می‌کند آگاهی دانش‌آموزان درباره ویژگی‌های خاصی که خداوند در آفرینش درختان و گیاهان قرار داده است بیشتر شود و در نتیجه، حیرت آنان برانگیخته و موجب سپاسگزاری از خداوند شود.

بررسی مؤلفه تشریفات مذهبی نشان می‌دهد مقوله دعا بیشترین ضریب اهمیت را دارد که با یافته پژوهش امیدعلی و اسکندری (۱۳۹۷) همسوست، اما با یافته پژوهش امیری (۱۳۹۸) مغایرت دارد. همچنین یافته‌های مؤلفه تشریفات مذهبی نشان می‌دهند به مقوله‌هایی مانند دعا و تشکر دارایی از نظر اسلام و نمازهای واجب و مستحب توجه زیادی شده است. با توجه به اینکه انجام فعالیت‌های مذهبی همواره برای معتقدان به این اعمال احساس آرامش را در پی دارد، توجه و اهمیت به این مقوله‌ها باعث تقویت هریک از آن‌ها در رفتار دانش‌آموزان نیز می‌شود. در مقابل، کم‌توجهی به مقوله‌هایی مانند قرائت قرآن، زیارت مکان‌های مذهبی، روزه‌های واجب و مستحب و ذکر باعث می‌شود در رفتارهای سپاسگزارانه دانش‌آموزان از مؤلفه‌های تشریفات مذهبی شکاف ایجاد شود.

بررسی مؤلفه‌ها لحظه‌ها حال نشان می‌دهد که مقوله‌های فعالیت‌های آرامش‌بخش بیشترین اهمیت را دارد و مقوله‌های لذت‌بردن از چیزهای کوچک و انتظار حال خوب نداشتن در مراتب بعدی اهمیت قرار دارند. این یافته‌ها با پژوهش احمدپوری و متقی (۱۳۹۸)، دیبل و همکاران (۲۰۱۶)، لی (۲۰۱۷) و خان‌نا و سینگ (۲۰۲۱) همسوست. با توجه به اینکه حفظ آرامش در موقعیت‌های دشوار، اهمیت آموزش لحظه‌ها حال را آشکار می‌کند و باعث می‌شود فرد در لحظه‌های سخت زندگی نکات مثبتی را برای حفظ حال خوب پیدا کند، اهمیت آموزش انتظار حال خوب نداشتن در دانش‌آموزان ابتدایی، که بیشترشان زودرنج و حساس‌اند، مشخص می‌شود. پس سپاسگزاری یعنی استفاده درست از نعمت لحظه‌به‌لحظه زندگی‌ای که به انسان داده شده است.

بررسی مؤلفه‌ها مقایسه (مقایسه اجتماعی/ مقایسه خود) نشان می‌دهد مقوله‌های عیادت از بیماران بیشترین ضریب اهمیت را دارد و مقوله‌های کم‌شمردن علم و عبادت خود در مقایسه با افراد بالاتر از خود و زیارت اهل قبور در مراتب بعدی اهمیت قرار دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش گوتلیب و فروه (۲۰۱۹) همسوست. در تبیین این یافته‌ها، گفتنی است اهمیت دادن به مقوله‌های عیادت از بیماران و زیارت اهل قبور در کتاب‌های فارسی ابتدایی باعث رشد این رفتار سپاسگزارانه در میان دانش‌آموزان می‌شود؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان قدر سلامتی خود را می‌دانند. همچنین بی‌توجهی به مقوله‌هایی مانند نگاه به زیردستان، مصون ماندن در حادثه یا بیماری گروهی و عیادت از آسیب‌دیدگان حادثه در کتاب‌های فارسی ابتدایی موجب کم‌توجهی دانش‌آموزان به برخی نعمت‌ها و بروز رفتارهای نابهنجاری مثل رواج یافتن مقایسه صعودی می‌شود. گفتنی است بروز این رفتار فقط موجب افزایش ناسپاسی می‌شود.

با بررسی مؤلفه‌ها قدرشناسی مشخص شد مقوله‌ها تشکر از دیگران بیشترین ضریب اهمیت و مقوله‌ها تشکر از اقوام و همسایه‌ها کمترین ضریب اهمیت را دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش سواری و فرزادی (۱۳۹۷) و امیدپور و همکاران (۱۳۹۹)، عقیلی (۱۴۰۰) و گوتلیب و فروه (۲۰۱۹) همسوست. از این رو، به مقوله‌های قدرشناسی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به‌طور یکسان توجه شده است. گفتنی است رشد فرهنگ قدرشناسی از نعمت‌های خداوند و تشکر از زحمات و خدمات دیگران در آموزش و پرورش هر جامعه‌ای ضرورت دارد. یافته‌های بررسی مؤلفه‌ها مصیبت/ فقدان نشان می‌دهند مقوله‌ها ارزشمند شدن

دارایی‌های زندگی بیشترین ضریب اهمیت را دارد که با یافته‌های پژوهش وایت (۲۰۲۰) همسوست. با توجه به اینکه همواره دانش‌آموزانی با مشکلات جسمی و خانوادگی مانند معلولیت، فرزند طلاق و... در مدارس دیده می‌شوند، آموزش مؤلفه مصیبت/ فقدان به دانش‌آموزانی با تجربه‌های مشابه کمک می‌کند تا ارزش دارایی‌هایی را خود را بدانند.

یافته‌های بررسی مؤلفه میان‌فردی نشان می‌دهند مقوله ارزش باهم‌بودن بیشترین ضریب اهمیت را دارد و مقوله‌های قدردانی از مراقبت، حمایت، حضور دیگران و قدردانی از همدلی، هم‌صحبتی، هم‌راز بودن در مرتبه بعدی اهمیت قرار دارند. این نتایج با پژوهش‌های کدخدازاده و همکاران (۱۳۹۴)، سواری و فرزادی (۱۳۹۷) و گوتلیب و فروه (۲۰۱۹) امیدپور و همکاران (۱۳۹۹) و عقیلی (۱۴۰۰) همسوست. از آنجا که دانش‌آموزان پس از گذراندن چند پایه تحصیلی نمی‌توانند دوستی صمیمی برای خود پیدا کنند، آموزش سپاسگزاری میان‌فردی به این دانش‌آموزان کمک می‌کند که توانایی دوست‌یابی خود را پرورش دهند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهادهای زیر با هدف تقویت آموزش سپاسگزاری در دانش‌آموزان ارائه می‌شود:

- ۱) افزایش توجه به آموزش سپاسگزاری با حیرت در آفرینش: جهان هستی از نقش و نگارهای فراوان خداوند متعال پر شده و به یقین در هر یک از مخلوقات خداوند برای انسان شگفتی و حیرتی نهفته است. بر همین اساس، برنامه‌ریزان درسی باید در انتخاب فرصت‌های یادگیری سپاسگزاری در حوزه حیرت، به تمامی مقوله‌های این مؤلفه توجه کافی کنند.
- ۲) توجه به رشد رفتارهای تشریفات مذهبی: با توجه به نتایج این پژوهش، به مؤلفه تشریفات مذهبی و مقوله‌های آن در کتاب فارسی توجه لازم شده است، اما به مقوله‌های ذکر و شکر پس از موفقیت و زیارت مکان‌های مذهبی کمتر توجه شده است. از این رو، لازم است برنامه‌ریزان درسی برای رشد این مقوله‌ها در کتاب‌های درسی محتوای مناسبی را فراهم کنند.
- ۳) آموزش مهارت در لحظه حال بودن: با توجه به نتایج پژوهش و مشاهده کم‌توجهی به اهمیت هر سه مقوله مؤلفه لحظه حال (لذت‌بردن از چیزهای کوچک، فعالیت‌های آرامش‌بخش و انتظار حال خوب نداشتن) به برنامه‌ریزان درسی و تدوین‌کنندگان کتاب‌های درسی پیشنهاد می‌شود در انتخاب محتوای کتاب‌های فارسی به هر سه مقوله بیشتر توجه کنند.

۴) آموزش مقایسه‌روبه‌پایین در امور دنیوی: برای تحقق هدف نهایی آموزش‌وپرورش، یعنی رسیدن به قرب خداوند، لازم است دانش‌آموزان تمامی مهارت‌های سپاسگزاری را کسب کنند. یکی از این مهارت‌ها، دوری از مقایسه‌صعودی در زندگی است. از این رو، به برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب‌های درسی پیشنهاد می‌شود که فرصت‌هایی را در کتاب‌های درسی فراهم کنند تا معلم‌ها بتوانند درباره‌ی معایب مقایسه‌صعودی صحبت کنند و دانش‌آموزان را به سمت مقایسه‌روبه‌پایین در امور دنیوی هدایت کنند.

۵) افزایش توجه به آموزش قدرشناسی از زحمات خانواده و کادر مدرسه و دوستان: با توجه به نتایج پژوهش درخصوص کم‌توجهی به سه مقوله‌ی قدرشناسی از اعضای خانواده و کادر مدرسه و دوستان لازم است برنامه‌ریزان درسی به اهمیت آموزش این مقوله‌ها در شش پایه‌ی ابتدایی بیشتر توجه کنند؛ زیرا بخش عمده‌ی ارتباط دانش‌آموزان با سه گروه خانواده و کادر مدرسه و دوستان است. در نتیجه، لازم است مهارت تشکر از این سه گروه را فراگیرند.

۶) تقویت مهارت سپاسگزاری هنگام مواجهه با تجربه‌ی مصیب/فقدان: انسان همواره در زندگی خود با تجربه‌هایی از نوع مصیبت/فقدان مواجه می‌شود. برای نمونه، نمره‌ی خیلی خوب نگرفتن (در مقیاس کوچک) یا از دست دادن عزیزی، بی‌بهره بودن از محبت و توجه نزدیکان (در مقیاس بزرگ). بنابراین، یادگیری سپاسگزاربودن در موقعیت‌های دشوار یا تلخ برای دانش‌آموزان لازم است. بر همین اساس، به برنامه‌ریزان درسی پیشنهاد می‌شود با توجه به کم‌توجهی به این موضوع، در تدوین کتاب‌های فارسی به گنجاندن این مقوله بیشتر توجه کنند.

۷) رشد مهارت سپاسگزاری میان‌فردی در بین دانش‌آموزان: با توجه به ضرورت یادگیری مهارت‌های ارتباطی و دوست‌یابی برای دانش‌آموزان ابتدایی لازم است تدوین‌کنندگان برنامه‌ی درسی به آموزش مهارت‌های سپاسگزاری میان‌فردی مانند قدردانی از مراقبت و حمایت و حضور دیگران در زندگی بیشتر توجه کنند.

گفتنی است هر پژوهش محدودیت‌هایی دارد و در پژوهش‌های کیفی، نبود دستورالعملی برای اجرای تحقیقات و تفسیر داده‌ها باعث می‌شود تفسیرهای متفاوتی شکل بگیرد؛ بدین معنا که محقق دیگری تحقیق را با نتایجی متفاوت گزارش کند. بنابراین، تکرارناپذیری تحقیقات کیفی یکی از محدودیت‌های آن به‌شمار می‌رود.

منابع REFERENCES

- قرآن کریم (ترجمه ناصر مکارم شیرازی). (۱۳۷۹). انتشارات امام علی بن ابی طالب (ع).
- آذر، عادل. (۱۳۸۰). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوی. *فصلنامه علمی و پژوهشی علوم انسانی*، ۱۱(۳۷-۳۸)، ۱-۱۸.
- احمدپوری، سیده‌فاطمه و متقی، مینو. (۱۳۹۸). بررسی تأثیرات مهارت مثبت‌اندیشی (خوش‌بینی) مبتنی بر دفتر سپاسگزاری بر سلامت معنوی دختران نوجوان. *پژوهش پرستاری ایران*، ۱۴(۱)، ۵۱-۵۷.
- امیری، فاطمه. (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمانی دوم، سوم و چهارم ابتدایی براساس مفهوم تربیت دینی، میزان درگیربودن دانش‌آموزان و خوانایی. *دستاورد‌های نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۲(۱۴)، ۱۲۶-۱۳۶.
- امیدعلی، حجت‌الله و اسکندری، علی. (۱۳۹۷). راه‌های تعلیم خداشناسی به کودکان در شعر کودک. *تربیت اسلامی*، ۱۳(۲۶)، ۱۳۷-۱۵۴.
- امیدپور، آرزو، برادران، مجید و رنجبرنوشی، فرزانه. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی آموزش قدردانی بر همدلی و مهارت‌های ارتباطی دختران نوجوان. *پرستاری، مامایی و پیراپزشکی*، ۶(۱)، ۴۸-۵۷.
- تقوایی، محمدحسین و سلیم‌زاده، الهه. (۱۳۸۹). بررسی مثبت‌اندیشی از دیدگاه قرآن و حدیث. *پژوهش‌نامه علوم و معارف قرآن کریم*، ۲(۷)، ۳۹-۶۳.
- چنسکی، تامار. (۱۳۹۲). *نجات فرزندان از تفکر منفی* (ترجمه فرناز فرود). نشر صابرین. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۸ چاپ شده است).
- کدخدازاده، شیوا، مهرایی، حسین‌علی و کلاتری، مهرداد. (۱۳۹۴). پیش‌بینی قدردانی براساس سلامت معنوی و حمایت اجتماعی و استرس در دختران نوجوان. *روان‌شناسی و دین*، ۸(۱)، ۹۹-۱۱۴.
- کریمی، رامین و روشنایی، عاطفه. (۱۳۹۴). *کودکان شاد، با اعتمادبه‌نفس و موفق*. انتشارات بهار سبز.
- کلینی، ثقة‌الاسلام. (۱۳۹۰). *اصول کافی*. جلد چهارم (ترجمه حسین استادولی). نشر دارالفتلین. (اثر اصلی در سال ۳۲۹ ه، چاپ شده است).
- گروه مؤلفان. (۱۳۹۹). *فارسی اول دبستان (خواندن)* (چاپ دهم). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- گروه مؤلفان. (۱۳۹۹). *فارسی دوم دبستان (خواندن)* (چاپ نهم). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- گروه مؤلفان. (۱۳۹۹). *فارسی سوم دبستان (خواندن)* (چاپ هشتم). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- گروه مؤلفان. (۱۳۹۹). *فارسی چهارم دبستان (خواندن)* (چاپ هفتم). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- گروه مؤلفان. (۱۳۹۹). *فارسی پنجم دبستان (خواندن)* (چاپ ششم). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- گروه مؤلفان. (۱۳۹۹). *فارسی ششم دبستان (خواندن)* (چاپ پنجم). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- سواری، کریم و فرزادی، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش قدردانی در عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی با میانجی‌گری حمایت اجتماعی والدین، اساتید و همکلاسی‌ها. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۸(۲۹)، ۲۳-۴۲.
- صافی، احمد. (۱۳۹۵). *آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه*. انتشارات سمت.
- عرب‌مفرد، علی، عالی‌زاده، میترا و رجایی پیتهنونی، مهران. (۱۴۰۰). بررسی مقابله‌ای ارزیابی واکنش به تحسین و تمجید و راهبردهای سپاسگزاری در کتاب‌های سطح پیش‌متوسط کانون زبان ایران و تاج‌استون ۳. *جستارهای زبانی*، ۲(۶۲)، ۳۵۳-۳۸۴.

- عقیلی، سیدرمضان. (۱۴۰۰). تحلیلی بر وضعیت ارزش‌های اخلاقی در کتب درسی دوره ابتدایی: روش آنتروپی شانون. *تربیت اسلامی*، ۱۶(۳۵)، ۱۴۳-۱۶۴.
- قاسمی، حمید، ادیب، فرشته، اخگری، محمد، آذربایجانی، علی، احمدی‌آملی، خدیجه، اسماعیلیان، غلام‌رضا، آل‌کجیاف، حسین، امینی، محمدتقی، پرهیزگار، محمدمهدی، تقی‌زاده، ابراهیم، جعفری‌گهر، منوچهر، حاجی‌زین‌العابدینی، محسن، حسینی، میزاحسن، خسروبیگی، هوشنگ، خلیلی، مسعود، درودگریان، مسعود، درویشی سلوکلابی، داود، راسخ، نازنین، طهماسبی، رجب‌زاده، ... و نیری، شهرزاد. (۱۴۰۰). مرجع پژوهش. انتشارات اندیشه‌آرا.
- مظفری‌دهشیری، محمدرضا، کلانتری، محمدحسین و زارع‌زردینی، علی. (۱۳۹۶)، ۲۳ آذرماه. *تحلیل محتوای کتاب درسی دوره اول ابتدایی براساس مؤلفه‌های قدردانی و سپاسگزاری* [مقاله ارائه‌شده]. اولین همایش ملی رویکردهای نوین آموزشی و پرورشی در تعلیم‌وتربیت، بندرعباس.
- میک، یان. (۱۳۹۳). پژوهش و نگارش کتاب درسی (ترجمه شهرزاد مرادزاده و رامین گلشانی). انتشارات سمت. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۰ چاپ شده است).
- هانسون، ریک. (۱۳۹۷). *انعطاف‌پذیری، پرورش، استقامت، آرامش و شادی* (ترجمه ناهید ملکی). نشر نوین. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۸ چاپ شده است).

- Adler, M. G., & Fagley, N. S. (2005). Appreciation: Individual Differences in Finding Value and Meaning as a Unique Predictor of Subjective Well-Being. *Journal of Personality*, 73(1), 79–114. <http://doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00305.x>.
- Bono, G., Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2012). Gratitude in Practice and the Practice of Gratitude. In P. Alex Linley and Stephen Joseph (Eds), *Positive Psychology in Practice* (pp. 464–481). Wiley & Sons. <http://doi:10.1002/9780470939338.ch29>.
- Diebel, T., Woodcock, C., Cooper, C., & Brignell, C. (2016). Establishing the effectiveness of a gratitude diary intervention on children's sense of school belonging. *Educational and Child Psychology*, 33(2), 117–129. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2016.33.2.117>.
- Hlava, P., & Elfers, J. (2013). The Lived Experience of Gratitude. *Journal of Humanistic Psychology*, 54(4), 434–455. <https://doi.org/10.1177/0022167813508605>.
- Gottlieb, R. & Froh, J. (2019). Gratitude and Happiness in Adolescents: A Qualitative Analysis. In I. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Rehabilitation Practices and Therapy* (PP. 1-19). IGI Global. 10.4018/978-1-5225-5918-4.ch001
- Khanna, P., & Ingh, K. (2021). Stress management training and gratitude journaling in the classroom: an initial investigation in Indian context. *Current Psychology*, 40(11), 5737–5748. <http://doi:10.1007/s12144-020-01242-w>.
- Layous, K. (2020). Health Implications of Gratitude. In K. Sweeny, M. L. Robbins, and Lee M. Cohen (Eds), *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology* (pp. 261–268). Wiley & Sons. <http://doi:10.1002/9781119057840.ch75>.
- Lee, S. Y. (2017). Effect of Gratitude Training Program on Dental Hygiene Students' Gratitude Disposition, Self-Esteem, and Happiness. *Journal of dental hygiene science*, 17(5), 405-412. <http://doi:10.17135/jdhs.2017.17.5.405>.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: a handbook And Classification. *Choice Reviews Online*, 42(01). <http://doi:10.5860/choice.42-0624>.
- Wyatt, D. (2020). Our Shared Purpose: Practicing Gratitude. *AORN Journal*, 112(6), 601–603. <http://doi:10.1002/aorn.13269>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|------------------------|------------------------------|---------------------|
| 1. Positive Psychology | 15. Self / social comparison | 29. Wyatt |
| 2. Seligman & Peterson | 16. Thanksgiving / Gratitude | 30. Khanna & Singh |
| 3. Strengths | 17. Loss / Adversity | 31. Thematic |
| 4. Gratitude | 18. Interpersonal | 32. Census |
| 5. Carman & Streng | 19. Emmons and Crumpler | 33. Mayring |
| 6. Bono | 20. textbook | 34. Validity |
| 7. Hanson | 21. Stinner | 35. Checklist |
| 8. Robert Emmons | 22. Mikk | 36. Reliability |
| 9. Chnesky | 23. Touchstone 3 | 37. Scott |
| 10. Adler & Fagley | 24. Hlava & Elfers | 38. Shannon entropy |
| 11. Have Focus | 25. Diebel | |
| 12. Awe | 26. Lee | |
| 13. Ritual | 27. Gottlieb & Froh | |
| 14. Present moment | 28. Layout | |

۳۹. با توجه به محدودیت در حجم مطالب، ذکر تمامی مضمون‌ها امکان‌پذیر نیست و فقط به‌ذکر چند مضمون در هر مقوله بسنده شده است.



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of
Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

Qualitative content analysis of the visual effects of the Iranian 7th grade English textbook, "English @ School: Seed"

- Rahiminezhād, Vida (PhD), Research Institute for Education, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran¹
- Golbakhsh, Boshra. Head of Art Department in Bureau of Compiling TVE and Kār-Dānesh Textbooks, Organization for Educational Research and Planning (OERP), Tehran, Iran²
- Taslimi, Nasrolāh (PhD), University of Science and Arts of Yazd, Yazd, Iran³

This study was on the qualitative content analysis of the visual effects of Iranian seventh-grade textbook "English @ School: Seed". This book is part of the "English @ School: Seed" educational package, which has been outsourced in line with the multi-authored discussion of the fundamental reform document of education. It was a qualitative research with content analysis design. First, based on the aesthetic theoretical foundations, the approval of the national curriculum document, as well as the two checklists of Yazdānmehr and Shoghi (2014) and (Rahiminezhad, 2014), the intended components were extracted. The reliability and validity of these components were examined by experts at the universities. After their accreditation and validity review, the components of the research included "appearance design", "cover design", "typography", "artistic effects", "page layout" and "cultural elements". The research sample consisted of all the visual effects of the student textbook and 12 experts. The textbook content was analyzed based on the validated components. Findings indicated that the most significant shortages of this book include the weakness in the viewing angle and composition of the photos, and incorrect selection of some methods of illustrations, specific to adults. And the relatively appropriate page layout is the greatest strength of this book. Therefore, it is necessary that the photos to be taken again according to the characteristics of the 7th grade student with a suitable viewing angle, simple composition, and a point of emphasis, and all the images should be photographed using a method that has flat colors and no chiaroscuro processing, while keeping the lines simple.

Keywords

Typography, Artistic Effects, Page Layout, Physical Layout, Cultural Elements

E-mail: 1. vrahiminejad@yahoo.com (Corresponding Author) 2. golbakhsh88@gmail.com
3. na.taslimi@yahoo.com

Serial No.87. 22(3): Autumn. 2023
Quarterly Journal of Educational Innovations

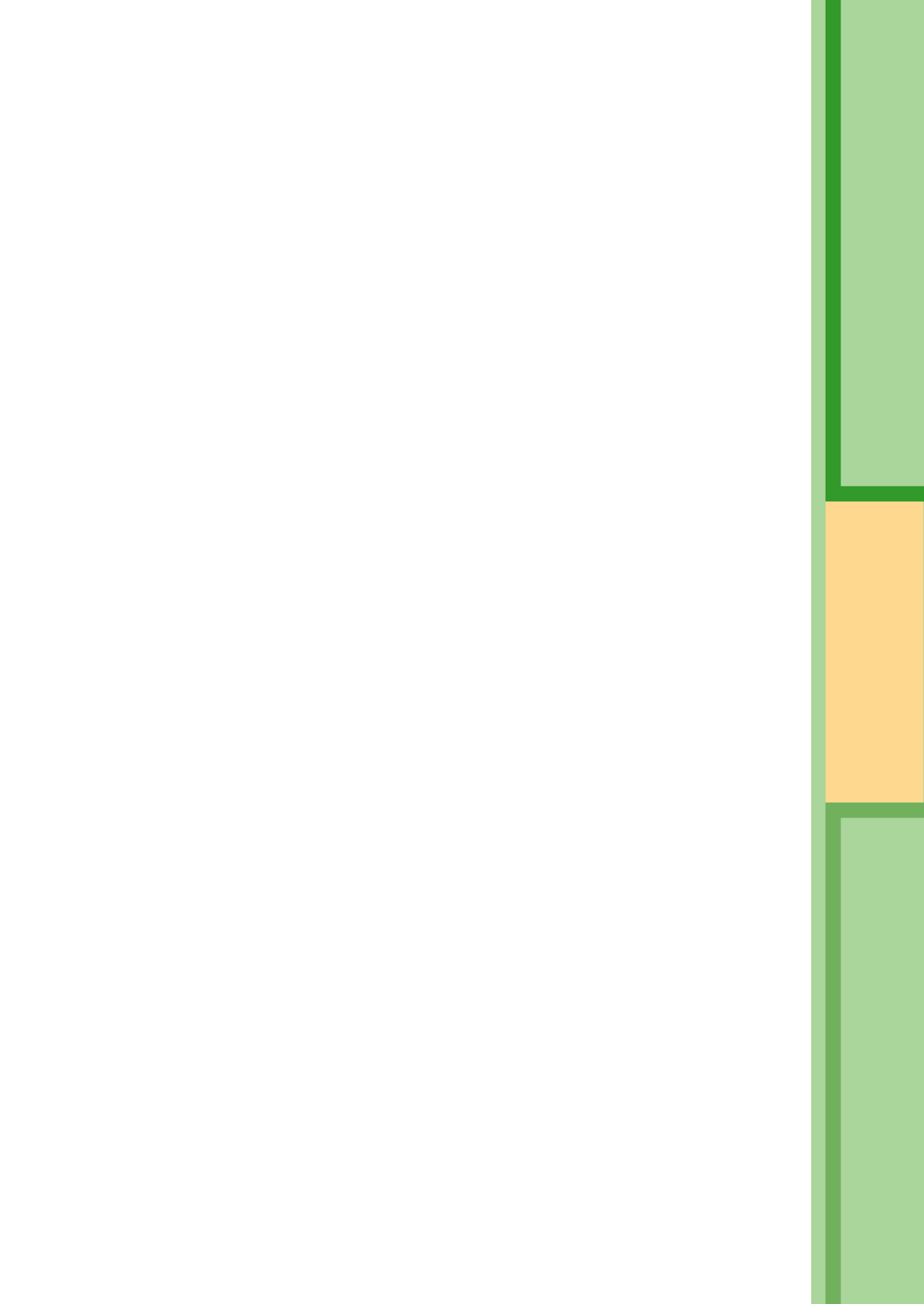


Published by Tehran University of Medical Sciences

BY NC

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



تحلیل محتوای کیفی جلوه‌های بصری

کتاب درسی پایه هفتم

«انگلیسی در مدرسه: دانه»

■ ویدا رحیمی نژاد* ■ بشری گل‌بخش** ■ نصراله تسلیمی***

چکیده:

پژوهش حاضر، درباره تحلیل محتوای کیفی جلوه‌های بصری در کتاب دانش آموز انگلیسی در مدرسه: دانه پایه هفتم است. این کتاب از بسته آموزشی «انگلیسی در مدرسه: دانه» است که یک بسته آموزشی برون‌سپاری شده در راستای موضوع چندتألیفی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. رویکرد پژوهش کیفی است و از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. ابتدا براساس مبانی نظری زیباشناختی و مصوبه‌های سند برنامه درسی ملی و همچنین دو سیاهه یزدان‌مهر و شوقی (۲۰۱۴) و رحیمی‌نژاد (۱۳۹۳) مؤلفه‌های مدنظر استخراج شد و متخصصان موضوعی اعتبار و روایی مؤلفه‌ها را بررسی کردند. مؤلفه‌های پژوهش عبارت‌اند از: آرایش ظاهری، طراحی جلد، تایپوگرافی، جلوه‌های هنری، صفحه‌آرایی و عناصر فرهنگی. نمونه تحقیق شامل کلیه جلوه‌های بصری کتاب دانش آموز است و دوازده متخصص موضوعی با این پژوهش همکاری کردند. محتوای کتاب دانش آموز براساس مؤلفه‌های اعتباربخشی شده تحلیل شد. یافته‌ها نشان دادند مهم‌ترین نقاط ضعف این کتاب عبارت‌اند از: ضعف در زاویه دید و ترکیب‌بندی عکس‌ها، انتخاب نادرست برخی از روش‌های تصویرسازی و ویژه بزرگ‌سالان. همچنین مهم‌ترین نقطه‌قوت کتاب صفحه‌آرایی نسبتاً مناسب است. بنابراین، لازم است دوباره تصویرها با توجه به ویژگی‌های دانش آموز پایه هفتم و با زاویه دید مناسب، ترکیب‌بندی ساده و همراه با نقطه تأکید عکاسی شوند و برای تصویرسازی‌ها از روشی پیروی شود که در عین سادگی خطوط، رنگ‌های تخت و بدون حجم‌پردازی داشته باشند.

تایپوگرافی، جلوه‌های هنری، صفحه‌آرایی، آرایش ظاهری، عناصر فرهنگی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۹ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۱/۲۹ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۴/۳

* (نویسنده مسئول) استادیار گروه پژوهشی آموزش علوم انسانی، پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران. E-mail: vrahiminejad@yahoo.com

** رئیس گروه هنر، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران. E-mail: golbakhsh88@gmail.com

*** استادیار دانشکده هنر، دانشگاه علم و هنر یزد، ایران. E-mail: na.taslimi@yahoo.com

مقدمه

بسته آموزشی از ارکان برنامه درسی است که کتاب درسی یکی از اجزای آن است. براساس تحقیق رضایی و احمدی (۲۰۱۸)، اهداف آموزش و پرورش از طریق کتابها اجرا می‌شود و تحقق می‌یابد. همچنین از نظر روان‌شناختی، کتاب‌های درسی هم برای دانش‌آموزان و هم برای معلمان ضروری‌اند؛ زیرا پیشرفت در صحنه آموزش و پرورش بر مبنای کتاب درسی است. خندقی‌خامنه و هاشمدار (۲۰۲۱) و نونان^۱ (۱۹۸۹) بر این باورند برای یادگیری زبان انگلیسی، چه با عنوان زبان خارجی و چه با عنوان زبان دوم، کتاب‌های درسی بعد از معلم اهمیت ویژه‌ای دارند.

کتاب درسی در نظام آموزشی متمرکز محور در راستای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان است. همچنین تمامی فعالیت‌های معلمان و دانش‌آموزان بر مبنای کتاب‌های درسی سازمان‌دهی می‌شوند. همان‌طور که رسولی و امیرآشنانی (۱۳۹۰) مطرح کردند، کتاب‌های درسی نیاز به تحلیل و بررسی دارند. در نظام آموزشی متمرکز (مانند کشور ما) باید در انتخاب صحیح محتوای علمی متناسب با سطوح و پایه‌های تحصیلی دقت زیادی شود. علاوه بر این، زیبایی و جذابیت ظاهری و جلوه‌های بصری کتاب درسی بسیار مهم است. از این‌رو، در تدوین جلوه‌های بصری کتاب‌های درسی باید به تنوع اقوام مختلف کشور، علاقه‌ها و سلیقه‌های گوناگون دانش‌آموزان و نیازهای سنی هر پایه توجه کرد. به همین دلیل، بررسی علمی کتاب‌های درسی مؤلفان را در انتخاب محتوا کمک می‌کند تا با دقت بیشتری عمل کنند و علاوه بر تسهیل یادگیری دانش‌آموزان، زمینه پیشرفت آن‌ها را فراهم آورند (دهقانی، ۲۰۱۸).

یکی از راه‌های بررسی کتاب درسی تحلیل محتوای آن است که نتایج آن به برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی کمک می‌کند تا کیفیت کتاب‌ها را افزایش دهند. همچنین براساس تحقیق رسولی و امیرآشنانی (۱۳۹۰)، این نوع تحلیل‌ها کمک می‌کنند تا مفاهیم، اصول، نگرش‌ها، باورها و تمامی اجزای گوناگون محتوای کتاب بررسی عملی و با اهداف برنامه درسی مقایسه و ارزشیابی شوند.

با توجه به این‌که زبان کلامی تنها راه ارتباطی با دیگران نیست و زبان غیر کلامی و شکل‌های بصری به‌طور مؤثر برای انتقال معنا - به‌ویژه در محتوای آموزشی، استفاده می‌شوند - باید توجه کرد در محتوای کتاب‌های آموزشی هم از زبان کلامی و هم غیر کلامی استفاده شود. همان‌طور که در نیومیدیاتریکس^۲ (۲۰۰۸)، به نقل از یزادن مهر و شوقی، (۲۰۱۴) توضیح داده می‌شود، ارتباط لزوماً مختص زبان کلامی نیست و عناصر بصری و غیر کلامی در همه زبان‌ها استفاده می‌شود و درک‌شدنی است. بنابراین، می‌توان از تصویرها و گرافیک‌ها در محتوای آموزش زبان دوم برای برانگیختن طرح‌واره‌های حافظه زبان‌آموزان و بهبود یادگیری استفاده کرد.

در کتاب درسی، علاوه بر متن نوشتاری، تصویرها، جدول‌ها، نمادها، عکس‌ها و شکل‌های رنگارنگ به‌گونه‌ای هماهنگ و تکمیل‌کننده محتوای آموزشی در کنار یکدیگر چیده می‌شوند. ارتباطی منطقی و تنگاتنگ میان این جلوه‌های بصری شکل می‌گیرد که در قالب‌های گوناگونی در صفحه‌های کتاب درسی ظاهر می‌شوند و مفاهیم آموزشی را در ذهن دانش‌آموزان پایدار و به یادآوری مطالب کمک

می‌کند. لندونی و گیپ^۲ (۲۰۰۰) در تحقیق خود، به افزایش ارزش اطلاعات متنی با استفاده از عناصر گرافیکی و حروف چینی اشاره می‌کنند. این عناصر فرایندهای شناختی خواننده را در برخورد اول با کتاب فعال می‌کنند و در نتیجه تشخیص اینکه خواننده به کدام قسمت‌ها بیشتر توجه می‌کند آسان می‌شود. درحقیقت، بلاغت بصری زبانی گرافیکی را در اختیار خواننده می‌گذارد که براساس پیش‌زمینه حاصل از مطالعات قبلی، بی‌درنگ تشخیص داده می‌شوند. همچنین این دو محقق معتقدند بلاغت کتاب ترکیبی از بلاغت بصری و نوشتاری است.

در بحث زبان‌آموزی، خوانایی شکل حروف و متناسب‌بودن خط کتاب درسی با گروه سنی مخاطبان از نکات ویژه و مهم است. از این‌رو، با توجه به سن دانش‌آموزان برای سهولت و خوانایی بیشتر متن باید از قلم‌های آموزشی خاصی استفاده شود. همچنین می‌توان با تغییر رنگ، اندازه، ضخامت قلم و یا زاویه نوشتن واژگان توجه مخاطب را بیشتر جلب کرد. در نتیجه، این امر با کمک طراحان گرافیک به مؤلفان کمک می‌کند اهداف آموزشی خود را محقق کنند.

از مجموعه تحقیقاتی که بر کارکردهای آموزشی عناصر بصری^۴ تمرکز دارند می‌توان به دیموپولوس^۵ و همکاران (۲۰۰۳) اشاره کرد. این محققان بر سه بعد بازنمایی‌های بصری شامل طبقه‌بندی، قاب‌بندی و رسمیت متمرکز شدند و دریافتند معلم‌ها با کمک دانش کارکردی^۶ زبان بصری می‌توانند ویژگی‌های متمایز این نوع خاص از زبان را بررسی کنند و به دانش‌آموزان برای بهره‌بری بیشتر از محتواهای آموزشی کمک مؤثری کنند.

آنجلی و والانیس^۷ (۲۰۰۴)، به نقل از یزدان‌مهر و شوقی، (۲۰۰۴) پیشرفت یادگیرندگان در فعالیت‌های حل مسئله را با استفاده از مواد آموزشی متنی و متنی - تصویری بررسی کردند و تأثیر احتمالی وابستگی یا استقلال یادگیرندگان در نتایج حاصل بر پیشرفت آن‌ها را در نظر داشتند. در نهایت مشخص شد شرکت‌کنندگانی که از مواد آموزشی متنی - تصویری استفاده می‌کردند عملکرد بهتری داشتند. به عبارت دیگر، افزودن تصاویر به توضیحات متنی درک یادگیرندگان را بهبود بخشید؛ البته باید توجه کرد عملکرد تصویرها به تفاوت‌های شناختی هریک از یادگیرندگان بستگی دارد.

مرکز خوانش، زبان‌آموزی و درک معانی واژگان در نیمکره چپ مغز و مرکز تشخیص و درک عناصر بصری مانند رنگ، اندازه، شکل و... در نیمکره راست مغز قرار دارد. چنانچه در کتاب درسی (به‌ویژه زبان خارجی) علاوه بر متن نوشتاری، عناصر دیگری را با هماهنگی و تنوع به کار گیرند، هر دو نیمکره مغز را فعال می‌کنند. در نتیجه، به یادگیری عمق می‌بخشند و آن را تثبیت می‌کنند. در این زمینه، جمت^۸ و همکاران (۲۰۰۸) دو نوع ابزار را بررسی کردند که در جلب توجه یادگیرندگان مؤثر است. این دو ابزار شامل رنگ و ارائه نمودار همراه توضیحات گفتاری است. آن‌ها دریافتند تغییر رنگ اشیاء به صورت خودکار جلب توجه می‌کند و نه فقط انتخاب عنصر مرتبط را تسهیل می‌کند، بلکه پردازش آن را در حافظه آسان‌تر نیز می‌کند؛ البته قطع نظر از ساکن بودن شیء یا نمایش متوالی آن.

در تحقیقی دیگر، پوزر و راس^۹ (۲۰۰۵) عناصر گرافیکی در کتاب‌های درسی را بررسی کردند و نتیجه گرفتند در مقایسه با مطالب بدون عنصر گرافیکی، یادگیرندگان مطالب همراه با عناصر گرافیکی و ارتباط تصویری را بهتر یاد می‌گیرند؛ البته این امر نیازمند ارتباط نزدیک متن با تصویر است. علاوه بر این، ساموئلز^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۴) در بررسی تأثیر تصویر داستان در رفتار کودکان، دریافتند تصویرهای رنگی در یادگیری و یادآوری مطالب بیشتر از تصویرهای سیاه و سفید نقش دارند. همچنین مک‌تیگو و فلاورس^{۱۱} (۲۰۱۱) با بررسی نمودارها به این نتیجه رسیدند نمودارهایی با سازمان‌دهی خوب به یادگیرنده در فهم پدیده‌های علمی و زیستی پیچیده کمک می‌کنند و یادگیری فراگیران را افزایش می‌دهند. نوربان و سالم (۲۰۱۵) چگونگی ارتباط متن و تصاویر را در کتاب‌های درسی علوم پایه دوم و ششم ابتدایی ایران در سال ۱۳۹۲-۱۳۹۱ بررسی کردند و دریافتند تصویرهای کتاب از نظر نحوه پوشش متن و نوع عملکرد تنوع و کیفیت لازم را دارند.

نخستین مواجهه دانش‌آموزان با کتاب درسی، برخورد با جلد و اندازه آن است. هر قدر طراحی جلد جذاب‌تر و متناسب با مخاطب طراحی شده باشد، انگیزه خواندن محتوای کتاب را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. به همین دلیل در نیومیدیتریکس (۲۰۰۸)، به نقل از یزادن مهر و شوقی، (۲۰۱۴) به تأثیر گذاری جلد و طراحی کتاب آموزشی اشاره شده است. طرح جلد علاوه بر آموزنده بودن باید توجه خوانندگان بالقوه را به خود جلب کند. همچنین طرح جلد باید جذاب، بادوام و معتبر باشد و مخاطبان به راحتی آن‌ها را شناسایی کنند. علاوه بر این، در بررسی عناصر بصری، باید به نوع کاغذ و کیفیت چاپ توجه شود؛ زیرا نوع کاغذ و کیفیت چاپ در ظرافت، بافت، درخشندگی، وضوح، تیرگی، روشنی، شفافیت و همه عناصر بصری و ترکیب‌بندی آن‌ها اثر فراوانی دارد و بر زیبایی کار می‌افزاید یا از آن می‌کاهد (بهروزی‌فر، ۱۳۹۱؛ الینگر، ۱۳۹۵/۱۹۸۰)

ناشران امریکایی^{۱۲} (۲۰۰۷) بر این باورند که جلوه بصری کتاب درسی با اندازه و وزن آن مرتبط است. همچنین با توجه به احتمال افزایش زمان استفاده از کتاب‌های درسی برای چندین سال باید در بررسی جلوه بصری کتاب درسی به اندازه و وزن و ضخامت کاغذ توجه کرد. همین‌طور توجه به دوام و سهولت حمل کتاب درسی در ارزیابی جلوه بصری آن‌ها اهمیت ویژه‌ای دارد.

نکته دیگری که باید در بررسی عناصر بصری کتاب‌های درسی به آن توجه شود، فرهنگ و هویت هر کشور است. هر کشوری اقوام، آداب و سنن و فرهنگ‌های بومی خاص خود را دارد که باید هنگام ورق‌زدن کتاب درسی به گونه‌ای ملموس به چشم دانش‌آموزان بخورد. زیرا دانش‌آموزان سراسر کشور مخاطبان آن کتاب‌اند و باید ارتباط منطقی و مناسبی با کتاب خود داشته باشند. این امر با به‌کارگیری صحیح و مناسب نمادها و نشانه‌ها و عناصر بصری میسر می‌شود (الینگر، ۱۳۹۵/۱۹۸۰). علاوه بر این، هرگونه جهت‌دهی در کتاب درسی تأثیرات مثبت یا منفی به همراه دارد. از این‌رو، به‌کارگیری عناصر بصری با ترکیبی زیبا در راستای فرهنگ ملی و بومی هوشمندی زیادی می‌طلبد (جعفری، ۱۳۸۹). به همین دلیل، سند برنامه درسی ملی در

بخش حوزه تربیت و یادگیری زبان خارجی به موضوع «میان فرهنگی» و تقویت «کارکرد بین فرهنگی» توجه کرده است (سند تحول بنیادین، اسفند). به این معنا که در آموزش زبان خارجی یادگیرندگان باید به هر دو فرهنگ خودی و فرهنگ گویشگران زبان خارجی توجه کنند. گاهی برخی صفحه‌آرایی کتاب‌های زبان خارجی از ترکیب‌های زیبای کتاب‌های آموزشی خارجی الگوبرداری می‌کنند. این کار ممکن است از لحاظ بصری زیبا و خوشایند به نظر برسد، اما باید بررسی کرد چه پیام و فرهنگی را به مخاطبان بومی هر کشور منتقل می‌کند (بهروزی فر، ۱۳۹۱؛ الینگر، ۱۳۹۵/۱۹۸۰). گفتنی است ذائقه و سلیقه اقوام و فرهنگ‌های مختلف با یکدیگر متفاوت است و کتاب درسی رسمی هر کشور علاوه بر اینکه به فرهنگ و هویت بومی آن کشور اشاره می‌کند باید با استفاده از عناصر بصری به فرهنگ کشورهای دیگر نیز توجه داشته باشد.

تایپوگرافی^{۱۳} یکی دیگر از مواردی است که در فهم متن و پردازش ذهنی مؤثر است. طبق گفته لاندونی و گیب (۲۰۰۰)، تایپوگرافی به تمایز مطلوب و نامطلوب از طریق میزان زمان سپری شده برای خواندن یک کتاب، میزان لذت حاصل از خواندن یک کتاب و همچنین توجه به سلامت چشم اشاره دارد. آن‌ها معتقدند تایپوگرافی تأثیر بسزایی در تعیین اندازه موفقیت انتقال پیام نویسنده به خواننده دارد. به همین دلیل ارتباط نزدیک تایپوگرافی با خوانایی انکارنشده است. در تایپوگرافی از فاصله سخن می‌گویند. در این زمینه، ریمرسما^{۱۴} (۲۰۰۸) به فاصله‌های بین حرف‌ها و کلمه‌ها اشاره می‌کند و می‌گوید خواندن با توجه به یک‌یک حروف اتفاق نمی‌افتد، بلکه با توجه به گروه‌هایی از کلمه‌ها و یا حتی توجه به گروه‌هایی از عبارات اتفاق می‌افتد. به همین دلیل، در تایپوگرافی به دو نوع فاصله اصلی توجه می‌شود؛ یکی فاصله بین حرف‌ها و دیگری فاصله بین کلمه‌ها. هر دو نوع فاصله در فرایند خواندن بسیار حیاتی‌اند. به عبارت دیگر، رعایت فاصله بین حرف‌ها و کلمه‌ها در کتاب درسی زبان‌آموزان نه تنها تشخیص و خوانش را تسهیل می‌کند، بلکه فاصله‌های کنترل شده بین سطرهای یک صفحه مانع سردرگمی و پرش از روی برخی از آن‌ها می‌شود.

موضوع دیگری که در تایپوگرافی به آن توجه می‌شود طراحی صفحه و چیدمان است. در این زمینه، جیروسک^{۱۵} (۲۰۰۷) اصول طراحی را تعادل، تناسب، ریتم، تأکید و وحدت در نظر می‌گیرد. همچنین هیلدگارد^{۱۶} (۱۹۹۲) پیشنهاد می‌کند در ابتدای هر فصل کتاب یا ابتدای هر درس، از حروف اولیه تزئینی چند برابر بزرگ‌تر از اندازه‌های معمولی یا از رنگ‌ها و سبک‌های مختلف حرف‌ها/نشانه‌ها برای جلب توجه خواننده استفاده شود.

محققانی مثل رایب و هالیم^{۱۷} (۱۹۹۱)، برند^{۱۸} (۱۹۸۷)، هیل^{۱۹} (۱۹۹۰)، جرارد^{۲۰} (۲۰۰۸)، پورکارو^{۲۱} (۲۰۰۱) بر این باورند که عناصر بصری در کتاب درسی زبان دوم، اهمیت بسیاری دارد. به‌ویژه زبان خارجی برای دانش‌آموزانی که در معرض زبان مقصد نیستند. همچنین کارنی و لوین^{۲۲} (۲۰۰۲) براساس مطالعات تجربی گوناگون نشان داده‌اند دانش‌آموزان مطالب چندرسانه‌ای همراه متن و تصویر و طراحی خوب را عمیق‌تر از متن به‌تنهایی یاد می‌گیرند. حسن‌مرادی (۱۳۸۸) نیز در تحقیق خود به اطلاعات

بسیاری، که از راه دیداری به دانش‌آموزان منتقل می‌شود، اشاره می‌کند و از این جنبه بررسی کتاب‌ها را برای افزایش کیفیت محتوا بسیار مؤثر می‌داند.

به‌منظور هدف عملیاتی شمارهٔ نه (جلب مشارکت ارکان سهیم و مؤثر بخش عمومی و غیردولتی در تعلیم و تربیت رسمی عمومی) در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، موضوع چندتألیفی بسته‌های آموزشی مطرح شده است. برای اجرایی کردن این امر، بستهٔ آموزشی «انگلیسی در مدرسه: دانه» (۱۴۰۰) به سفارش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به نگارش درآمد. این بسته یکی از بسته‌های آموزشی مرتبط با موضوع چندتألیفی است و تاکنون جنبه‌های مختلف آن بررسی و ارزیابی نشده است. به همین دلیل، پژوهش حاضر در نظر دارد جلوه‌های بصری^{۳۳} کتاب دانش‌آموز این بستهٔ آموزشی را بررسی و ارزیابی کند.

■ سؤالات پژوهشی

برای ارزیابی جلوه‌های بصری کتاب دانش‌آموز از بستهٔ آموزشی «انگلیسی در مدرسه: دانه» سؤالات پژوهشی زیر مطرح شد:

۱. وضعیت آرایش ظاهری کتاب دانش‌آموز از منظر زیباشناختی چگونه است؟
۲. طراحی جلد کتاب از منظر زیباشناختی چگونه است؟
۳. وضعیت تاپوگرافی کتاب دانش‌آموز از منظر زیباشناختی چگونه است؟
۴. وضعیت مؤلفهٔ جلوه‌های هنری کتاب دانش‌آموز به چه صورت است؟
۵. وضعیت مؤلفهٔ صفحه‌آرایی کتاب دانش‌آموز چگونه است؟
۶. وضعیت مؤلفهٔ فرهنگی کتاب دانش‌آموز چگونه است؟

■ روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر تحلیل محتوای کیفی است. طبق نظر شی‌یه و شانون^{۳۴} (۲۰۰۵) سه دسته تحلیل محتوا وجود دارد: عرفی، جهت‌دار، تلخیصی. براین اساس، پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوای جهت‌دار استفاده کرده است؛ زیرا به‌نسبت سایر روش‌های تحلیلی از فرایند ساختارمندتری پیروی می‌کند (به نقل از ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). علاوه بر این، تحلیل محتوا در این پژوهش قیاسی است؛ بدین معنا که دو متخصص موضوعی مؤلفه‌ها را به‌طور قیاسی و با استفاده از مطالعات قبلی و نظریه‌های علمی مرتبط با بحث زیباشناختی تدوین می‌کنند و سپس برای اعتباربخشی، مؤلفه‌ها را در اختیار پنج متخصص دیگر قرار می‌دهند. محدودهٔ پژوهش حاضر تمامی جلوه‌های بصری کتاب دانش‌آموز از بستهٔ آموزشی «انگلیسی در مدرسه: دانه» است. هدف این پژوهش کاربردی و توسعه‌ای است و سعی می‌کند با بررسی کلیهٔ جلوه‌های هنری کتاب، نقاط قوت و ضعف آن را مشخص کند و راهکارهایی را برای افزایش کیفیت کتاب ارائه دهد.

● جامعه

- بسته آموزشی زبان انگلیسی پایه هفتم با عنوان «انگلیسی در مدرسه: دانه» چاپ ۱۴۰۰
- متخصصان رشته هنر که حداقل ده سال سابقه تدریس دارند و در پژوهش‌هایی در زمینه‌های گوناگون هنری مانند گرافیک، نقاشی، عکاسی، خوش‌نویسی، صفحه‌آرایی و تحلیل زیبایی‌شناسی کتاب‌های درسی مشارکت داشته‌اند.

● حجم نمونه

- کتاب دانش‌آموز از بسته آموزشی «انگلیسی در مدرسه: دانه» چاپ ۱۴۰۰ است: این کتاب ۱۱۲ صفحه دارد و یک بخش با عنوان «Welcome» و پنج فصل با این عنوان‌ها دارد: «Hello and Goodbye, To Be, Names, At School, Everyday». در پایان هر فصل، بخش «Review» تدوین شده است. در پایان کتاب نیز سه بخش «Grammar, Supplement»، «Audio Script» و «Word list» درج شده است.
- دوازده استاد رشته هنر و پژوهش هنر که حداقل ده سال سابقه تدریس و انجام پژوهش‌های مرتبط با جلوه‌های بصری کتاب‌های مختلف را دارند. این اساتید در مراحل گوناگون پژوهش به شرح زیر در انجام این طرح مشارکت کرده‌اند:
 - ◆ دو استاد در مرحله تدوین مؤلفه‌های مدنظر به‌منظور بررسی جلوه‌های بصری؛
 - ◆ پنج استاد در مرحله اعتباربخشی و بررسی روایی محتوایی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های تدوین‌شده؛
 - ◆ پنج استاد در مرحله بررسی جلوه‌های بصری کتاب دانش‌آموز با توجه به مؤلفه‌های اعتباربخشی‌شده.

● ابزار اندازه‌گیری

- در آغاز بعد از بررسی تحقیقات مرتبط، مبانی نظری زیباشناختی، برنامه درسی ملی^{۲۵} (۱۳۹۱) و همچنین دو سیاهه یزدان‌مهر و شوقی (۲۰۱۴) و رحیمی‌نژاد (۱۳۹۳) مؤلفه‌های مدنظر مشخص شدند. سپس برای اعتباربخشی^{۲۶} مؤلفه‌ها از شاخص‌های گوبا و لینکلن^{۲۷} (۱۹۹۴)، به نقل از محسن‌پور، (۱۳۹۴) استفاده شد. برای این کار مانند محمدی و همکاران (۱۴۰۰) از روش‌های اعتبارپذیری^{۲۸} و انتقال‌پذیری^{۲۹} از طریق خودبازبینی محققان و همسوسازی داده‌ها استفاده شد. همچنین اعتمادپذیری^{۳۰} با هدایت دقیق روند جمع‌آوری اطلاعات و همسوسازی پژوهشگران انجام شد. پس از اعتباربخشی مؤلفه‌ها، متخصصان موضوعی (هنر و پژوهش هنر) روایی^{۳۱} محتوایی و پایایی^{۳۲} مؤلفه‌ها را بررسی کردند و درنهایت از منظر زیباشناختی، شش مؤلفه برای بررسی جلوه‌های بصری کتاب دانش‌آموز در نظر گرفته شد. تمامی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های مشخص‌شده در جدول ۱ شرح داده شده است.

جدول ۱. مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها و شاخص‌های بررسی جلوه‌های بصری کتاب درسی «انگلیسی در مدرسه: دانه»

ردیف	عنوان مؤلفه	عنوان زیر مؤلفه
۱	آرایش ظاهری	● انتخاب جنس کاغذ مناسب
		● کیفیت چاپ
		● کیفیت صحافی
		● قطع مناسب کتاب
۲	طراحی جلد	● جذاب و گیرابودن طراحی جلد
		● استفاده به جا و جذاب از ترکیب‌بندی رنگ‌ها (هارمونی و تضاد و...)
		● نشانه، رنگ، سمبل (نماد) مرتبط با محتوا
۳	تایپوگرافی	● آموزش‌ده‌بودن جلد کتاب (عنوان، نام مؤلفان، ناشر و سطح کتاب)
		● تناسب اندازه قلم و تایپوگرافی نوشته‌های صفحه‌های کتاب
		● تناسب رنگ قلم و تایپوگرافی نوشته‌ها با گروه سنی مخاطبان
		● تناسب فاصله میان حرف‌ها و کلمه‌ها و سطرها در قلم و تایپوگرافی
		● خوانایی شکل قلم (تایپ فیس) ^{۳۳} و تایپوگرافی نوشته‌ها برای مخاطبان
		● تنوع لازم و کافی (نه بیش‌ازاندازه) قلم ^{۳۴} (گروه فونت) ^{۳۵} و تایپوگرافی نوشته‌ها
		● تناسب نوع خط یا قلم و تایپوگرافی با مخاطب و موضوع
● انتخاب ادبیات زیبا و مناسب (بار مثبت)		
۴	جلوه‌های هنری ^{۳۶} و حالت‌های آن‌ها	● کیفیت وضوح عکس‌ها و تصویرها از جنبه وضوح، شفافیت و ترکیب‌بندی ^{۳۸}
		● تناسب ابعاد و اندازه عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده با توجه به صفحه کتاب
		● ایجاد فضای شاد و خوب و ارتباط مناسب عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده با مخاطب
		● اشاره به اقوام و اقشار گوناگون ایرانی در عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده
		● وجود رنگ‌های خوب در عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده
	جدول‌ها ^{۳۹} و نمودارها	● تناسب تعداد جدول‌ها و نمودارهای هر درس با محتوای آن
		● هماهنگی و تناسب جدول‌ها و نمودارها در صفحه و همچنین هماهنگی و تناسب با یکدیگر
		● جذابیت رنگ جدول‌ها و نمودارها برای مخاطبان
		● تناسب اندازه جدول‌ها و نمودارها
		● تناسب ابعاد و اندازه جدول‌ها و نمودارها

جدول ۱. (ادامه)

ردیف	عنوان مؤلفه	عنوان زیرمؤلفه
	جلوه‌های هنری ^{۳۶} و حالت‌های آنها (ادامه)	● استفاده به‌جا از نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها
		● القای هویت ایرانی در نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها
		● فهم‌پذیری بودن نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها برای دانش‌آموزان و گروه سنی آنها
		● تناسب اندازه نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها نسبت به صفحه
		● تناسب رنگ نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها
		● ارتباط نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها با موضوع درسی
۵	صفحه‌آرایی ^{۴۰}	● تناسب ترکیب‌بندی جلوه‌های بصری مختلف در صفحه‌های کتاب
		● تناسب اندازه عناصر مختلف موجود در صفحات کتاب
		● تناسب تعادل هارمونی و هماهنگی رنگ‌های به‌کاررفته در صفحه‌های مختلف کتاب
		● وجود تعادل میان فضای مثبت و منفی در صفحه‌های مختلف کتاب
		● تأکید ترکیب‌بندی همه عناصر در صفحه‌های مختلف بر موضوع اصلی
		● تکراری و کسالت‌آور نبودن ترکیب‌بندی عناصر در صفحه‌های مختلف
		● القای فضای شاد و مثبت در ترکیب‌بندی صفحه‌ها
۶	عناصر فرهنگی	● تناسب با فرهنگ و هویت ملی
		● تناسب با مبحث بین‌فرهنگی

پس از نهایی شدن مؤلفه‌ها، جلوه‌های بصری کتاب دانش‌آموز با تشکیل گروه‌های هم‌اندیش و با حضور متخصصان موضوعی کتاب بررسی شد.

یافته‌ها

◆ سؤال ۱: وضعیت آرایش ظاهری کتاب دانش‌آموز از منظر زیباشناختی چگونه است؟

در بررسی ویژگی آرایش ظاهری کتاب، چهار زیرمؤلفه مشخص شد: انتخاب مناسب نوع کاغذ، کیفیت چاپ، کیفیت صحافی و اندازه کتاب.

جدول ۲. بررسی ویژگی آرایش ظاهری کتاب دانش آموز «انگلیسی در مدرسه: دانه»

زیرمؤلفه‌های آرایش ظاهری

ردیف	زیرمؤلفه	نقاط قوت	نقاط ضعف
۱	انتخاب مناسب نوع کاغذ	● مقاوم در برابر فسادپذیری ● مقاوم در برابر چروک‌پذیری	● بدون نقطه ضعف
۲	کیفیت چاپ	● بدون نقطه قوت	● استفاده از رنگ‌های کدر و غیرشفاف (نامرغوب بودن جنس رنگ‌های چاپ)
۳	کیفیت صحافی	● بدون نقطه قوت	● شیرازه نامناسب (چسب ضعیف)
۴	اندازه کتاب	● مناسب و استاندارد	● بدون نقطه ضعف

بر اساس جدول ۲، کیفیت کاغذ کتاب دانش آموز مناسب است؛ زیرا زود اکسید شده (فاسد) و مچاله نمی‌شود. همچنین کیفیت چاپ کتاب هم مطلوب است، اما بیشترین ضعف چاپ در درخشان نبودن و کدری رنگ‌هاست که به کیفیت جنس رنگ‌های استفاده شده در چاپ مربوط می‌شود. اما صحافی کتاب خوب نیست؛ به طوری که شیرازه کتاب به سهولت از یکدیگر باز می‌شود و کتاب به سرعت برگ‌برگ می‌شود. از جمله نقاط قوت کتاب اندازه آن است که با توجه به ویژگی‌های سنی دانش آموزان مناسب است.

◆ سؤال ۲: طراحی جلد کتاب از منظر زیباشناختی چگونه است؟

در بررسی ویژگی جلد کتاب چهار زیرمؤلفه مشخص شدند: جذاب و گیرابودن طراحی جلد، استفاده به‌جا و جذاب از ترکیب‌بندی رنگ‌ها (هماهنگی و تضاد و...)، وجود نشانه، رنگ، نماد مرتبط با محتوا و آموزنده‌بودن جلد کتاب (وجود عنوان، نام مؤلفان، ناشر و سطح کتاب).

جدول ۳. بررسی ویژگی طراحی جلد کتاب دانش آموز «انگلیسی در مدرسه: دانه»

زیرمؤلفه‌های طراحی جلد کتاب

ردیف	زیرمؤلفه	نقاط قوت	نقاط ضعف
۱	جذاب و گیرابودن طراحی جلد	● بدون نقطه قوت	● رنگ نامناسب ● نبود حرکت ● تناسب‌نداشتن طراحی جلد کتاب با ویژگی‌های مخاطب
۲	استفاده به‌جا و جذاب از ترکیب‌بندی رنگ‌ها (هماهنگی و تضاد و...)	● بدون نقطه قوت	● ترکیب‌بندی رنگ‌های تیره و قهوه‌ای (جذاب نبودن) ● تناسب‌نداشتن با سن مخاطبان

جدول ۳. (ادامه)

زیرمؤلفه‌های طراحی جلد کتاب

ردیف	زیر مؤلفه	نقاط قوت	نقاط ضعف
۳	وجود نشانه و رنگ و نماد مرتبط با محتوا	● طرح و نماد دانه مناسب با عنوان	● استفاده نکردن از رنگ‌های شاد
۴	آموزنده بودن جلد کتاب (عنوان، نام مؤلفان، ناشر و سطح کتاب)	● چاپ عنوان کتاب و نام ناشر و سطح کتاب	● نبود نام مؤلفان

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهند، با وجود مرتبط بودن طرح روی جلد (دانه لوبیا در زیر خاک و در حال رویش) با عنوان کتاب (انگلیسی در مدرسه: دانه)، استفاده زیاد از رنگ قهوه‌ای جذابیت و گیرایی جلد را کم کرده است. همچنین با توجه به نبود نام مؤلفان روی جلد، چاپ عنوان کتاب و ناشر و سطح کتاب بر روی جلد تا حد زیادی آموزنده است.

◆ سؤال ۳: وضعیت تایپوگرافی کتاب دانش آموز از منظر زیباشناختی چگونه است؟

در بخش تایپوگرافی، هفت زیرمؤلفه تدوین شد: تناسب اندازه قلم و تایپوگرافی نوشته‌های صفحه‌های کتاب، تناسب رنگ قلم و تایپوگرافی نوشته‌ها با گروه سنی مخاطبان، تناسب فاصله میان حرف‌ها، کلمه‌ها و سطرها در قلم‌ها و تایپوگرافی، خوانایی شکل قلم و تایپوگرافی نوشته‌ها برای مخاطبان، تنوع لازم و کافی (نه بیش از اندازه) قلم و تایپوگرافی نوشته‌ها، تناسب نوع خط یا قلم و تایپوگرافی با مخاطب و موضوع و انتخاب ادبیات زیبا و مناسب (بار مثبت).

جدول ۴. بررسی تایپوگرافی کتاب دانش آموز «انگلیسی در مدرسه: دانه»

زیرمؤلفه‌های تایپوگرافی

ردیف	زیر مؤلفه	نقاط قوت	نقاط ضعف
۱	تناسب اندازه قلم و تایپوگرافی نوشته‌های صفحه‌های کتاب	● نبود نقطه قوت	● اندازه کوچک قلم و تایپوگرافی در مقایسه با صفحه بروز خستگی در مخاطب
۲	تناسب رنگ قلم و تایپوگرافی نوشته‌ها با گروه سنی مخاطبان	● تناسب رنگ قلم و تایپوگرافی در برخی از صفحه‌ها	● تنوع رنگی زیاد قلم‌ها در برخی صفحه‌ها
۳	تناسب فاصله میان حرف‌ها و کلمه‌ها و سطرها در قلم‌ها و تایپوگرافی	● نبود نقطه قوت	● فاصله کم بین حروف ● رعایت نکردن فاصله استاندارد بین سطرها ● فشردگی تایپوگرافی

جدول ۴. (ادامه)

ردیف	زیرمؤلفه	نقاط قوت	نقاط ضعف
۴	خوانایی شکل قلم و تایپوگرافی نوشته‌ها برای مخاطبان	● نبود نقطه‌قوت	● سختی خوانش به دلیل فشردگی شکل قلم
۵	تنوع لازم و کافی (نه بیش از اندازه) قلم و تایپوگرافی نوشته‌ها	● نبود نقطه‌قوت	● تنوع بیش از حد قلم و تایپوگرافی ● گیج‌شدن مخاطب
۶	تناسب نوع خط یا قلم و تایپوگرافی با مخاطب و موضوع	● نبود نقطه‌قوت	● سریف‌دار ^{۴۱} ● غیر آموزشی
۷	انتخاب ادبیات زیبا و مناسب (بار مثبت)	● انتخاب ادبیات مناسب با مخاطب	● نبود نقطه ضعف

جدول ۴ وضعیت تایپوگرافی کتاب را نشان می‌دهد. براین اساس، قلم‌های انتخابی بسیار متنوع بوده و علاوه بر بروز آشفستگی در کتاب، مخاطب را گیج می‌کند. همچنین برخی قلم‌های انتخابی سریف‌دار و برخی حرف‌ها بسیار فشرده و نزدیک به هم و برخی دیگر از نظر اندازه بسیار کوچک انتخاب شده‌اند، که باعث کم‌شدن خوانایی حرف‌ها می‌شوند و مخاطب را هم خسته می‌کنند. علاوه بر این، یکی از اصول مهم در خواندن متن، مناسب بودن فاصله بین سطر است که باید به گونه‌ای باشد تا خواننده در یافتن ادامه هر سطر سردرگم نشود، اما فاصله‌ها در بسیاری از صفحه‌های این کتاب نادیده گرفته شده است. همچنین یکی از علت‌های حس فشردگی و ناخوانایی متن کتاب، استفاده نادرست از قلم‌های متفاوت است؛ به طوری که اکثر عنوان‌ها با قلم‌ها و حروفی بسیار فشرده نوشته شده‌اند. همچنین نوار باریک مستطیل شکل بالای صفحه‌ها فضای کافی برای جای‌گذاری حروف را نداشته و باعث فشار روی حروف می‌شود. این فشردگی (درحالی‌که فضای کافی برای برطرف کردن آن است) باعث اشکال در خوانایی حروف و بروز احساس خفگی در حروف می‌شود و در نتیجه همین حس به خواننده منتقل می‌شود. (ر.ک صفحه‌های ۱۴، ۱۸ و ۵۵).

◆ سؤال ۴: وضعیت مؤلفه‌های هنری کتاب دانش‌آموز به چه صورت است؟

در این بخش، سه زیرمؤلفه بررسی شد: عکس‌ها و تصویرها؛ جدول‌ها و نمودارها و نمادها؛ علامت‌ها و نشانه‌ها. شاخص‌های مؤلفه عکس‌ها و تصویرها بدین قرارند: ۱. کیفیت عکس‌ها و تصویرها از جنبه وضوح و شفافیت و ترکیب‌بندی؛ ۲. تناسب ابعاد و اندازه عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده با توجه به صفحه کتاب؛ ۳. ایجاد فضای شاد و خوب و ارتباط مناسب عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده

با مخاطب موردنظر؛ ۴. اشاره به اقوام و اقشار گوناگون ایرانی در عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده؛ ۵. وجود رنگ‌های خوب در عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده. در بررسی این پنج زیرمؤلفه و شاخص‌های آن‌ها، مشخص شد که در مقایسه با تصویرهای طراحی شده، با وجود تعداد کم عکس‌ها، به دلیل ابعاد بزرگ‌ترشان بیشتر از تصویرها به نظر می‌رسند.

جدول ۵. چگونگی توزیع عکس‌ها و تصویرها در کتاب دانش آموز

جمع	تصویرها	عکس‌ها	
۴۱۸	۳۰۵	۱۱۳	تعداد
٪۱۰۰	٪۷۲/۹۶	٪۲۷/۰۳	فراوانی

طبق جدول ۵، در مجموع ۱۱۳ عکس و ۳۰۵ تصویر در کل کتاب به کار رفته است. به عبارت دیگر، ۲۷/۰۳ درصد عکس و ۷۲/۹۶ درصد تصویر است. یافته‌های حاصل از بررسی زیرمؤلفه عکس و تصویر در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. بررسی شاخص‌های زیرمؤلفه عکس و تصویر کتاب دانش آموز «انگلیسی در مدرسه: دانه»

شاخص‌های زیرمؤلفه عکس و تصویر

ردیف	شاخص‌ها	نقاط قوت	نقاط ضعف
۱	کیفیت عکس‌ها و تصویرها از جنبه وضوح و شفافیت و ترکیب‌بندی	نبود نقطه قوت	<ul style="list-style-type: none"> واضح نبودن بیشتر عکس‌ها فقدان شفافیت ترکیب‌بندی نامناسب واضح نبودن مرز و خطوط بین عناصر و رنگ‌ها
۲	تناسب ابعاد و اندازه عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده با مخاطب مدنظر	تناسب اندازه عکس‌ها و تصویرها با مخاطب در برخی از صفحه‌ها	<ul style="list-style-type: none"> نامتناسب بودن بزرگی عکس‌ها در صفحه اندازه‌های نامتناسب عکس‌ها و تصویرها در صفحه
۳	اشاره به اقوام و اقشار گوناگون ایرانی در عکس‌ها و تصویرهای طراحی شده	<ul style="list-style-type: none"> طراحی شخصیت‌های زن و مرد با پوشش‌های قشرهای مختلف طراحی شخصیت‌های زن و مرد با پوشش‌های اقوام گوناگون ایرانی 	<ul style="list-style-type: none"> نبود نقطه ضعف
۴	وجود رنگ‌های خوب در عکس‌ها و تصویرها	<ul style="list-style-type: none"> استفاده از رنگ‌های خوب در بعضی از عکس‌ها و تصویرها 	<ul style="list-style-type: none"> بیش از ۶۰ درصد رنگ‌ها خاکستری و آبی و سبزند به کارگیری رنگ سیاه در تصویرها دورگیری تصویرها با خط سیاه

جدول ۶ نشان می‌دهد زاویه انتخابی در عکس‌ها مناسب نیست؛ بدین معنا که زاویه عکس همواره وسیله مناسبی برای مفهوم‌بخشی به عکس است و می‌تواند تأکید و حرف هنرمند را نشان دهد. در واقع حتی با تغییری بسیار کوچک در زاویه دید دوربین به سوژه، می‌توان تغییرات بسیار بزرگی در حالت‌ها و اثرگذاری عکس ایجاد کرد. از این‌رو، دقت و توجه به نحوه کادربندی و ترکیب‌بندی در عکس بسیار مهم است. آزرگین (۱۳۸۶) در کتاب عکاسی دیجیتال می‌گوید که هنگام عکس گرفتن، علاوه بر تنظیمات مختلف دوربین همانند فاصله کانونی، سرعت دریچه دوربین، اندازه دیافراگم که در شفافیت و نوردهی مناسب عکس تأثیر می‌گذارند، عوامل دیگری وجود دارد که نتیجه کار عکاس را دل‌نشین‌تر و جذاب‌تر می‌کنند؛ عواملی همچون کادربندی و ترکیب‌بندی تصویر، زاویه دوربین و نقطه دید، خطوط تصویر، پشت‌زمینه، ژرفانمایی، نور و زاویه تابش آن. همچنین، در جایی دیگری از کتاب مطرح می‌کند مهم‌ترین عاملی که عکس را منحصر به فرد می‌کند، استثنایی بودن شرایط و موضوع عکاسی است. عکاسی که با واکنش سریع و تنظیم دوربین، صحنه‌ای را ثبت می‌کند که احتمال تکرار آن کم است و در واقع تصویری را خلق می‌کند که تحسین همگان را برمی‌انگیزد. مثل لحظه به ثمر رسیدن گل در مسابقه حساس فوتبال یا لحظه فوران آتش‌فشان یا لحظه بازگشت اسیری پس از سال‌ها اسارت.

علاوه بر این، نداشتن کیفیت و وضوح لازم در نیمی از تصویرهای کتاب موجب کاهش جذابیت آن‌ها شده است. استفاده از رنگ‌های خنثی و چرک با ویژگی‌های سنی این دانش‌آموزان هماهنگی ندارد؛ به طوری که در بیش از ۶۰ درصد تصویرسازی‌ها از رنگ خاکستری و آبی و سبز و در عکس‌ها بیشتر از رنگ سیاه استفاده شده است. نور رنگ‌ها در تصویرهای صفحه‌های ۲۹ و ۶۸ و ۷۱ بسیار کم است. همچنین در ۵۰ درصد عکس‌ها واضح نبودن مرز و خط بین عناصر و رنگ‌ها سبب تار شدن آن‌ها شده است. نمونه‌هایی از این دست در صفحه‌های ۷۲ و ۸۷ مشاهده می‌شود.

در بخش‌های گوناگون کتاب، بین عکس‌هایی که طراحان کتاب تهیه کردند و عکس‌های اینترنتی به کار رفته در کتاب ناهماهنگی دیده می‌شود که جذابیت بصری را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای هماهنگی عکس‌ها باید چیدمان و ترکیب‌بندی از پیش تعیین شود و نورپردازی با موقعیت‌های طراحی شده متناسب باشد تا عکس‌های گرفته شده جذابیت بصری کافی و هماهنگی زیبایی‌شناختی لازم را با تصویرها اینترنتی به دست آورد. برای نمونه، تصویرهای صفحه ۹۶ کتاب همگی از منابع اینترنتی به دست آمده‌اند و تصویرهای صفحه ۸۷ همگی عکاسی شده‌اند. با مقایسه این دو صفحه، ناهماهنگی به خوبی دیده می‌شود.

ضعف دیگر عکس‌ها، همسان نبودن تصاویر دختران و پسران نوجوان به لحاظ ویژگی‌های سنی در کل کتاب است. با نگاهی کلی متوجه می‌شویم بیشتر از تصویر پسران نوجوان استفاده شده است. همچنین در تصویرها به جای دختران نوجوان از زن‌های بزرگسال استفاده شده است که به لحاظ سنی تناسبی با مخاطبان این کتاب ندارند. این مسئله جذابیت کتاب را برای دختران نوجوان کم

می‌کند. برای نمونه، این امر به‌وضوح در تصویرهای صفحه‌های ۲۰، ۲۱ و ۳۰ کتاب مشاهده می‌شود. در مجموع از ۱۱۳ عکس کتاب، ۱۸ عکس مربوط به دخترها و زن‌ها بوده و ۴۰ عکس مربوط به پسرها و مردهاست.

جدول ۷. چگونگی فراوانی توزیع عکس‌های زن‌ها، مردها و سایر موارد (اشیا، منظره، حیوانات و مواد خوراکی) در کتاب دانش‌آموز

فراوانی	دخترها و زن‌ها	پسرها و مردها	سایر	جمع
	٪۱۵/۹۲	٪۳۵/۳۹	٪۴۸/۶۹	٪۱۰۰

همان‌طور که جدول ۷ نشان مشاهده می‌شود، ۱۵،۹۲ درصد عکس‌های کتاب متعلق به دخترها و زن‌ها و ۳۵،۳۹ درصد عکس‌ها متعلق به پسرها و مردها و ۴۸،۶۹ درصد عکس‌ها هم متعلق به اشیا، منظره، حیوانات و مواد خوراکی است. همچنین از مجموع ۳۰۵ تصویر کتاب، ۴۴ تصویر مربوط به زن‌ها و ۱۰۵ تصویر مربوط به مردهاست و ۱۹ تصویر نیز مشترک است و هر دو جنس را در یک قاب نشان می‌دهد. باقی‌مانده عکس‌ها و تصویرها شامل اشیا، طبیعت، حیوانات و مواد خوراکی می‌شوند.

جدول ۸. چگونگی فراوانی توزیع تصویرهای زن‌ها، مردها، مشترک‌ها و سایر موارد (اشیا، منظره، حیوانات و مواد خوراکی) در کتاب دانش‌آموز

فراوانی	دخترها و زن‌ها	پسرها و مردها	مشترک‌ها	سایر	جمع
	٪۱۴/۴۲	٪۵۱/۱۶	٪۶/۲۲	٪۲۸/۲	٪۱۰۰

جدول ۸ نشان می‌دهد که ۵۱/۱۶ درصد تصویرها متعلق به پسرها و مردها و فقط ۱۴/۴۲ درصد متعلق به دخترها و زن‌هاست. علاوه بر این، ۶/۲۲ درصد تصویرها بین هر دو جنس مشترک‌اند و دخترها و زن‌ها و پسرها و مردها با هم در تصویر حضور دارند. در نهایت، ۲۸/۲ درصد تصویرها متعلق به اشیا، منظره، حیوانات و مواد خوراکی است.

به‌طور کلی تصویرسازی‌های کتاب دارای فضای شادی است و با ویژگی‌های سنی دانش‌آموزان این پایه هم‌خوانی دارد، اما نقطه‌ضعف اصلی تصویرسازی‌ها یکپارچه‌نبودن سبک آن‌هاست؛ به‌طوری‌که سبک تصویرها در صفحه‌های گوناگون متفاوت‌اند و هماهنگی لازم را ندارند. این سبک‌ها عبارت‌اند از: سبک جدی، سبک طنزگونه، تصویرسازی‌های مناسب کودکان، تصویرسازی‌های مناسب بزرگسالان، طراحی شخصیت‌های متفاوت با روش‌های مختلف، شیوه‌های رنگ‌گذاری گوناگون و غیره. برای نمونه، تصویر صفحه‌های ۳۶ و ۴۰ به‌نسبت صفحه‌های ۲۲، ۲۳، ۲۸، ۲۹، ۵۳، ۷۰ و ۷۱ هماهنگی بیشتری با مخاطبان

این گروه سنی دارند. بدین گونه که فضای شاد و برخی جنبه‌های طنزگونه آن، این سبک را برای این گروه سنی مناسب‌تر کرده است.

یکی از نقاط منفی تصویرسازی این کتاب استفاده از اندام و پیکره‌های انسانی و شخصیت‌های نازیبا و غیرجذاب است. برای نمونه در شخصیت‌های صفحه ۵۹ ویژگی‌های روان‌شناختی شرارت و بدجنسی ارائه شده است. درمقابل در بعضی از تصویرها شخصیت‌هایی با لباس اقوام ایرانی دیده می‌شود که از نقاط قوت تصویرسازی این کتاب به‌شمار می‌رود. هرچند که فقط یک شخصیت در سن مخاطبان کتاب بوده و بقیه شخصیت‌ها را در سن بزرگسال طراحی کرده‌اند.

جدول‌ها و نمودارها از دیگر زیرمؤلفه‌های بررسی شده در این پژوهش‌اند که شاخص‌های آن عبارت‌اند از: تناسب تعداد جدول‌ها و نمودارهای هر درس با محتوای آن؛ هماهنگی و تناسب جدول‌ها و نمودارها در صفحه و به‌نسبت یکدیگر؛ جذابیت رنگ جدول‌ها و نمودارها برای مخاطبان؛ تناسب اندازه جدول‌ها و نمودارها.

جدول ۹. بررسی شاخص‌های زیرمؤلفه جدول‌ها و نمودارهای کتاب دانش آموز «انگلیسی در مدرسه: دانه»

شاخص‌های زیرمؤلفه جدول‌ها و نمودارها

ردیف	شاخص‌ها	نقاط قوت	نقاط ضعف
۱	متناسب بودن تعداد جدول‌ها و نمودارهای هر درس با محتوای آن	تناسب نسبی تعداد جدول‌ها و نمودارها با محتوای برخی از درس‌ها	فراوانی تعداد جدول‌ها و نمودارها در برخی از درس‌ها
۲	هماهنگی و تناسب جدول‌ها و نمودارها در صفحه و به‌نسبت یکدیگر	نبود نقطه‌قوت	تناسب نداشتن جدول‌ها در برخی از صفحه‌ها ناهماهنگی در شکل جدول‌ها نسبت به یکدیگر در یک صفحه
۳	جذابیت رنگ جدول‌ها و نمودارها برای مخاطبان	نبود نقطه‌قوت	شلوغی به دلیل تعدد رنگ و فرم‌های درون جدول تمرکز نداشتن مخاطب به دلیل خط‌چین‌های ضخیم اطراف جدول‌ها نبود امکان نوشتن در جدول‌های پر از رنگ
۴	تناسب اندازه جدول‌ها و نمودارها	مناسب بودن اندازه جدول‌ها در برخی صفحه‌ها	نامناسب بودن اندازه جدول در برخی از صفحه‌ها

بر اساس جدول ۹، جدول‌ها و نمودارها تناسب نسبی و هماهنگی مطلوبی دارند؛ به گونه‌ای که جدول‌ها از لحاظ اندازه و ابعاد و ویژگی‌های شکلی (مربع و مستطیل با گوشه‌های گردشده) یکدستی نسبی

دارند، اما در برخی از آن‌ها مانند جدول صفحه‌های ۱۴، ۳۳، ۴۲، ۴۷، و ۵۵ شلوغی و فشردگی فضای داخلی مشاهده می‌شود. این مسئله به دلیل انتخاب نوع رنگ و فرم‌های درون جدول و شکل حرف‌ها و نوع آن‌هاست. گفتنی است از نظر آموزشی، جدول‌ها باید تا حد امکان ساده و فضای منفی متناسبی داشته باشند. علاوه بر این، خط‌چین‌های اطراف برخی جدول‌ها نه فقط جلوه زیبایی نداشته‌اند، بلکه باعث کم‌توجهی به سایر عناصر بصری و نوشتاری جدول و به تبع آن تمامی صفحه شده است. همچنین باعث فشردگی محتوای درون جدول شده است. نکته بعدی این‌که رنگ‌های تیره برخی جدول‌ها مانع می‌شود مخاطب به راحتی در خانه‌های آن مطلبی بنویسد.

در بررسی زیرمؤلفه‌ها و نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها، شش شاخص در نظر گرفته شد: استفاده به‌جا از نمادها، علامت‌ها و نشانه‌ها؛ القای هویت ایرانی در نمادها و نشانه‌ها و علامت‌ها؛ فهم‌پذیر بودن نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها برای دانش‌آموزان و گروه سنی آنان؛ تناسب اندازه نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها با صفحه؛ تناسب رنگ نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها؛ ارتباط نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها با موضوع درسی.

جدول ۱۰. بررسی شاخص‌های زیرمؤلفه نمادها و علامت‌ها و نشانه‌های کتاب دانش آموز «انگلیسی در مدرسه: دانه»

شاخص‌های زیرمؤلفه نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها

ردیف	شاخص‌ها	نقاط قوت	نقاط ضعف
۱	استفاده به‌جا از نمادها، علامت‌ها و نشانه‌ها	● به‌کارگیری نمادها و علامت‌ها در جای خود در برخی از صفحه‌ها	● به‌کارگیری محدود نمادها و نشانه‌ها در کل کتاب
۲	القای هویت ایرانی در نمادها، علامت‌ها و نشانه‌ها	● نبود نقطه‌قوت	● استفاده از نمادها و نشانه‌های خارجی
۳	فهم‌پذیر بودن نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها برای دانش‌آموزان و گروه سنی آنان	● سادگی برخی از نمادها برای درک راحت‌تر مخاطبان یکدستی در طراحی نمادها	● بیش‌از اندازه رسمی و نامناسب بودن برای مخاطبان
۴	تناسب اندازه نمادها، علائم و نشانه‌ها با صفحه	● نبود نقطه‌قوت	● بزرگی در برخی از صفحه‌ها ● کوچکی در برخی صفحه‌ها
۵	تناسب رنگ نمادها، علائم و نشانه‌ها	● نبود نقطه‌قوت	● کدر و غیر شفاف
۶	ارتباط نمادها، علائم و نشانه‌ها با موضوع درسی	● ارتباط منطقی نمادهای به‌کاررفته با موضوع درسی	● نبود نقطه‌ضعف

به‌طور کلی در همه کتاب‌ها سه نوع نماد استفاده می‌شود: ۱. نشانه‌های خلاصه و بین‌المللی شمایی (آیکونیک) یا رابطه تشابهی بین نشانه و الگو؛ مثلاً قاشق و چنگال نماد رستوران است؛ ۲. رابطه آیندکسی یا نمایه‌ای که بیانگر رابطه علی و معلولی بین نشانه و مدل است؛ مثل دود که نشانه آتش است؛ ۳. رابطه نمادین که رابطه‌ای قراردادی بین نشانه و مدل است؛ مانند سیب که نماد سلامتی است. علاوه بر این، وقتی نمادها در فضای آموزشی به کار می‌روند باید با رویکرد روان‌شناسی اجتماعی به کار گرفته شوند؛ زیرا ویژگی آموزشی بودن آن‌ها مسئله مهمی است. از این رو، در آموزش زبان اصل هم‌نشینی و جانشینی (استعاره) مطرح است؛ بدین معنا که از هم‌نشینی حرف‌ها کلمه و از هم‌نشینی کلمه‌ها جمله و... شکل می‌گیرد. بر این اساس، بعد از بررسی زیرمؤلفه‌های کتاب دانش‌آموز، نقاط قوت و ضعف آن مشخص و در جدول ۱۰ نشان داده شد.

با وجود یکدستی و سادگی در علامت‌ها و نمادهای این کتاب، آن‌ها بیش از حد برای سن مخاطب کتاب رسمی‌اند. برای نمونه، علامت‌هایی مثل فلش برای گوش دادن^{۴۲}، دایره برای بخش مرور کردن^{۴۳}، پایین هر صفحه برای شماره صفحه‌ها، شکل مستطیلی گوشه سمت راست هر صفحه برای شماره هر درس، شکل‌هایی که عنوان هر صفحه در آن نوشته می‌شود و... همگی بیش از حد رسمی‌اند. این رسمیت برای نوجوانان کسل‌کننده و غیرجذاب است.

علاوه بر این، برخی اشیاء و موضوع‌های انتخاب‌شده از نظر اولویت‌بندی، تناسب فرهنگی ندارند. مانند نژاد گوسفند و تصویر کفش صفحه ۹۴ که ایرانی نیستند. همچنین بیشتر تصویرها و عکس‌های زن‌ها در یک صفحه به نسبت تصویرها و عکس‌های مردها کوچک‌تر و بی‌کیفیت‌ترند. این مسئله از لحاظ فرهنگی بار منفی دارد.

◆ سؤال ۵: وضعیت مؤلفه صفحه‌آرایی کتاب دانش‌آموز چگونه است؟

به روش قراردادن عناصر بصری کتاب در کنار یکدیگر صفحه‌آرایی گفته می‌شود. همچنین چیدمان و صفحه‌بندی کتاب به شیوه‌ای خاص و مطابق با نیازهای محتوایی و نقش عملکردی کتاب انجام می‌شود (سان^{۴۴}، ۲۰۲۲). بر این اساس، هفت زیرمؤلفه برای صفحه‌آرایی مشخص شد: ۱. تناسب ترکیب‌بندی عناصر بصری کتاب؛ ۲. تناسب اندازه عناصر بصری کتاب؛ ۳. تناسب، تعادل، هماهنگی رنگ‌های صفحه‌های کتاب؛ ۴. تعادل فضای مثبت و منفی صفحه‌های کتاب؛ ۵. ترکیب‌بندی همه عناصر بصری به‌منظور تمرکز روی موضوع اصلی؛ ۶. تکراری و کسالت‌آور نبودن ترکیب‌بندی عناصر بصری کتاب؛ ۷. القای فضای شاد و مثبت در ترکیب‌بندی صفحه‌ها. بعد از بررسی این مؤلفه‌ها، نقاط ضعف و قوت به‌اختصار در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود.

جدول ۱۱. بررسی زیرمؤلفه صفحه‌آرایی کتاب دانش‌آموز «انگلیسی در مدرسه: دانه»

زیرمؤلفه‌های صفحه‌آرایی

ردیف	زیرمؤلفه‌ها	نقاط قوت	نقاط ضعف
۱	تناسب ترکیب‌بندی عناصر بصری کتاب	● بدون نقطه‌قوت	● تکثر عناصر تصویری و نوشتاری ● رعایت نکردن استاندارد فاصله چیدمان عناصر و محدوده صفحه‌آرایی
۲	تناسب اندازه عناصر بصری کتاب	● بدون نقطه‌قوت	● تناسب نداشتن اندازه عناصر بصری در صفحه
۳	تناسب، تعادل، هماهنگی رنگ‌های صفحه‌های کتاب	● بدون نقطه‌قوت	● به کارگیری رنگ‌های نایجا و ناهماهنگ در صفحه‌های کتاب
۴	تعادل فضای مثبت و منفی صفحه‌های کتاب	● بدون نقطه‌قوت	● تناسب نداشتن فضای مثبت و منفی صفحه‌های کتاب ● وجود تراکم تصویر در ترکیب‌بندی و تراکم متن در بعضی صفحه‌ها
۵	ترکیب‌بندی همه عناصر بصری به منظور تمرکز بر موضوع اصلی	● تمرکز ترکیب‌بندی همه عناصر بر موضوع اصلی (تعداد محدودی از صفحه‌های کتاب)	● وجود عناصر فرمی غیرمرتبط در ترکیب‌بندی صفحه ● ایجاد آشفتگی با ترکیب‌بندی عناصر ناهمگون
۶	تکراری و کسالت‌آور نبودن ترکیب‌بندی عناصر بصری کتاب	● تکراری نبودن ترکیب‌بندی برخی صفحه‌ها	● کسالت‌آور بودن برخی از ترکیب‌بندی‌ها به دلیل رنگ‌ها و ترکیب نامناسب
۷	القای فضای شاد و مثبت در ترکیب‌بندی صفحه‌ها	● القای فضای شاد و مثبت در ترکیب‌بندی برخی صفحه‌ها	● به کارگیری فراوان از رنگ‌های تیره و خاکستری ● استفاده از سبک تصویرسازی ویژه بزرگ‌سالان ● استفاده از شخصیت‌های بزرگسال در عکس‌ها و تصویرها با چهره‌های غیرشاد

جدول ۱۱ نشان می‌دهد به‌رغم پذیرفته‌بودن نسبی وضعیت صفحه‌آرایی کتاب، نقاط ضعف‌هایی نیز مشاهده می‌شود. مثلاً تناسب نداشتن فضای مثبت و منفی در ترکیب‌بندی صفحه‌های ۳۹ و ۵۱ و ۵۵. در این صفحه‌ها، به علت تکثر عناصر تصویری و نوشتاری گوناگون، سفیدخوانی (فضای منفی) کم است که باعث حس فشردگی و شلوغی صفحه می‌شود. همچنین در برخی صفحه‌ها مانند صفحه ۶۰ و ۶۱ حاشیه استاندارد در بالا و پایین یا طرفین صفحه رعایت نشده است و نمی‌توان فاصله چیدمان عناصر و محدوده صفحه‌آرایی هر صفحه را مشخص کرد. برای مثال خطوط پایین دو صفحه مقابل، که باید درست در امتداد یکدیگر باشند، در یک راستا نیستند. یا شکل دایره‌ای مربوط به بخش مرور کردن به لبه بالای صفحه بسیار نزدیک است. این امر علاوه بر ناخوشایند بودن از نظر بصری، به دلیل رعایت نکردن حاشیه اطمینان امکان دارد در چاپ و صحافی بریده شود. همچنین تراکم محتوای خوانشی و قلم‌ها در

صفحه‌های مختلف و صفحه‌آرایی‌ها تعادل لازم را ندارد؛ طوری که در برخی صفحه‌ها تراکم تصویر و در برخی دیگر تراکم متن در صفحه‌بندی مشاهده می‌شود.

افزون‌براین، برخی شکل‌ها نه فقط به زیبایی صفحه کمکی نمی‌کنند، بلکه سبب آشفتگی و بروز حس به‌هم‌ریختگی در صفحه می‌شوند؛ زیرا هیچ‌گونه ارتباط منطقی با سایر عناصر بصری آن صفحه ندارند. بارزترین نمونه آن وجود پراکنده و بدون هدف شکلی شبیه به یک‌چهارم دایره در برخی صفحه‌ها (۶۲ و ۶۳ و ۴۹) است. همچنین رنگ‌ها در صفحه‌آرایی‌ها به‌جا و درست استفاده نشده است. به‌ویژه رنگ‌های صفحه‌های ابتدایی هر درس با هم تضاد بیشتری دارند و فضای زیادی را اشغال می‌کنند. این امر سبب بروز احساس فشردگی و شلوغی در مخاطب می‌شود.

◆ سؤال ۶: وضعیت مؤلفه فرهنگی کتاب دانش‌آموز چگونه است؟

دو زیرمؤلفه برای مؤلفه عناصر فرهنگی کتاب دانش‌آموز مشخص شد:

۱. تناسب با فرهنگ و هویت ملی؛ ۲. تناسب با مفهوم بین‌فرهنگی.

جدول ۱۲. بررسی زیرمؤلفه‌های فرهنگی کتاب دانش‌آموز «انگلیسی در مدرسه: دانه»

زیرمؤلفه‌های فرهنگی

ردیف	زیرمؤلفه‌ها	نقاط قوت	نقاط ضعف
۱	تناسب با فرهنگ و هویت ملی	<ul style="list-style-type: none"> ارائه تصاویر با شخصیت‌هایی با لباس اقوام مختلف ایرانی ارائه تصاویرها و عکس‌ها از ساختمان‌ها و مکان‌های تاریخی ایران 	<ul style="list-style-type: none"> استفاده از رنگ‌های نامناسب در ارائه تصویر مکان‌های تاریخی ترکیب‌بندی ضعیف رعایت نکردن نسبت فراوانی تعداد تصاویرها و عکس‌های زن‌ها و مردها
۲	تناسب با مفهوم بین‌فرهنگی	<ul style="list-style-type: none"> نبود نقطه‌قوت 	<ul style="list-style-type: none"> ذکر فقط چند اسم خارجی نبود تعامل بین‌فرهنگی در محتوا

نقاط قوت و ضعف زیرمؤلفه‌های فرهنگی در جدول ۱۲ به‌اختصار بیان شده است. یکی از نقاط قوت کتاب پوشش مان‌تو و مقنعه و چادر زن‌ها و دخترها در تصاویر است (صفحه‌های ۱۶، ۱۷، ۲۱ و ۲۳). همچنین در صفحه‌های ۲۲ و ۲۳، آداب و رسوم احوال‌پرسی ایرانی‌ها به تصویر کشیده شده است. علاوه براین، در صفحه‌های ۳۷ و ۵۸ پوشش ویژه بعضی قومیت‌های مختلف ایران مانند زن‌های بندرعباسی و مردهای لر، کرد، عرب و بلوچ آورده شده است. همچنین تصاویری از مکان‌هایی مانند برج آزادی، بادگیرهای یزد، دریای خزر و خلیج فارس که نشانه فرهنگی ایرانی است مشاهده می‌شود، اما در بحث بین‌فرهنگی فقط با چند اسم خارجی (Daneil Smith Rosa Doves, Bob, Adam) و

تصویر آن‌ها روبه‌رو می‌شویم و دیگر هیچ نکته‌ای در خصوص فرهنگ زبان انگلیسی یا شخصیت جهانی و مکان‌های تاریخی، که جنبه جهانی دارد، مواجه نمی‌شویم. بنابراین، کتاب در زیرمؤلفه تناسب با فرهنگ و هویت ملی تاحدودی موفق است، اما در زیرمؤلفه تناسب با مفهوم بین‌فرهنگی چندان موفق نبوده است.

■ نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت جلوه‌های بصری کتاب‌های درسی و نقش آن‌ها در یادگیری دانش‌آموزان، بررسی این ویژگی برای مشخص کردن اهمیت و کیفیت جلوه‌های بصری کتاب ضروری است. از این‌رو، پژوهش حاضر عناصر بصری کتاب «انگلیسی در مدرسه: دانه» که به‌تازگی برای پایه هفتم نوشته‌شده را بررسی کرد. بدین منظور ابتدا مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های عناصر بصری مشخص شدند. این مؤلفه‌ها براساس مبانی نظری مرتبط و مصوبات حوزه تربیت و یادگیری زبان‌های خارجی برنامه درسی ملی و تلفیقی از دو سیاهه یزدان‌مهر و شوقی (۲۰۱۴) و رحیمی‌نژاد (۱۳۹۳) تدوین شد. پس از اعتباربخشی، متخصصان موضوعی بر مبنای مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های مشخص‌شده جلوه‌های بصری کتاب دانش‌آموز را بررسی کردند.

در بررسی طراحی روی جلد مشخص شد که طرح روی جلد گیرایی و جذابیت لازم را ندارد و آن‌طور که در نیومیدیتریکس (۲۰۰۸) مطرح شده است، توجه دانش‌آموزان را جلب نمی‌کند. همچنین طرح روی جلد کتاب نشان‌دهنده دانه‌ای در حال رشد و در زیرخاک است که بیشتر یادآور درس علوم است تا آموزش زبان انگلیسی. از نقاط قوت کتاب اندازه آن است که برای دانش‌آموزان پایه هفتم مناسب است. در واقع همان‌طور که ناشران امریکایی (۲۰۰۷) اظهار کرده‌اند، اندازه کتاب‌های مدرسه با جلوه بصری کتاب درسی مرتبط است.

از مهم‌ترین نقاط ضعف این کتاب استفاده از انواع مختلف تایپ‌فیس یا طرح حروف در عنوان‌ها، متن و داخل جدول‌هاست. برای نمونه در صفحه ۴۴ از شش طرح حروف (تایپ‌فیس) و در صفحه ۵۵ از سه نوع قلم رایانه‌ای متفاوت استفاده شده است. دو نوع از قلم‌ها سریف‌دار و یک نوع آن دست‌نویس است. گفتنی است استفاده از قلم‌های مختلف، به‌ویژه در مراحل اولیه یادگیری زبان انگلیسی، باعث آشفتگی بصری در ترکیب‌بندی اثر و ایجاد اختلال در خوانایی عناصر نوشتاری می‌شود. از این‌رو، متخصصانی مانند تینکر^{۴۵} (۱۹۶۳)، زاچریسون^{۴۶} (۱۹۶۵) و لاند^{۴۷} (۱۹۹۹) متوجه شدند قابلیت خوانداری میان گروه حروف چاپی سریف یا سن‌سریف^{۴۸} تفاوت زیادی است. هر چند لاند (۱۹۹۹) بعداً اظهار کرد این تفاوت می‌تواند عاملی تأثیرگذار

اما زودگذر در قابلیت خوانداری باشد. علاوه بر این، از آنجاکه دانش‌آموزان در مراحل ابتدایی یادگیری حروف الفبا هستند، آموزش حروف چاپی سن‌سریف موجب نارسایی در شناسایی شکل حروف الفبای انگلیسی می‌شود و توانایی خوانداری آن‌ها را با مشکل روبه‌رو می‌کند. این نکته تأییدکننده نظر گاسر^{۴۹} و همکاران (۲۰۰۵) در خصوص آشنایی خوانندگان با حروف چاپی است. آن‌ها معتقدند حروف چاپی به‌طور طبیعی خوانا نیستند، بلکه آشنایی خوانندگان با این حروف است که این ویژگی را به حروف چاپی می‌دهد.

از مهم‌ترین نقاط قوت این کتاب درسی، صفحه‌آرایی نسبتاً موفق آن است. در مقایسه با تحقیق عیسانی و همکاران (۲۰۲۳) که شرکت‌کنندگان در پژوهش آنان معتقد بودند کتاب درسی پراسپکت وان^{۵۰} صفحه‌آرایی مطلوبی ندارد. در مقابل یکی از نقاط ضعف جلوه‌های بصری این کتاب ترکیب‌بندی‌های نامناسب، شلوغ، آشفته، بدون رعایت اصول پرسپکتیو (ژرف‌نمایی) و زاویه مناسب در بسیاری از عکس‌ها و تصویرسازی‌هاست.

در تحقیق روحانی و شریفی (۲۰۱۵) عناصر بصری دو کتاب اینترچنج تری^{۵۱} و تاپ‌ناچ تری‌بی^{۵۲} را ارزشیابی کردند و نتیجه گرفتند عکس‌های این دو کتاب به کتاب اصالت بیشتری داده‌اند، اما در تحقیق حاضر تعداد زیادی از عکس‌های کتاب متناسب با سن دانش‌آموزان پایه هفتم نیست و عکس‌ها زاویه‌های انتخابی مناسبی ندارند. به همین دلیل به اصالت کتاب دانش‌آموز بسته آموزشی «انگلیسی در مدرسه: دانه» کمک چندانی نکرده است. همچنین در پژوهش حاضر، مشاهده شد که پیروی نکردن از الگوی واحد یا الگوهای هم‌خانواده اندک در سبک تصویرسازی، صفحه‌آرایی، جدول‌ها، نمودارها، فاصله سطرها و حاشیه‌ها، کتاب را دچار آشفتگی کرده است.

از نظر فرهنگی در کتاب دانش‌آموز از بسته آموزشی «انگلیسی در مدرسه: دانه» تاحدی به هویت ایرانی توجه شده است؛ زیرا علاوه بر پوشش چادر، ساختمان‌های تاریخی و بافت سنتی شهرهای مختلف ایران را به نمایش گذاشته است. این یافته تحقیق حاضر، یافته‌های روحانی و سعیدفر (۱۳۹۲) را در بررسی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره راهنمایی در ایران تأیید می‌کند. آن‌ها هم دریافتند در کتاب‌های مدنظر به مقوله فرهنگی و مذهبی اشاره شده و باعث آسان‌تر شدن فرایند تدریس شده است. علاوه بر این، تحریری و صدی (۲۰۱۳)، به نقل از المیانا^{۵۳} (۲۰۱۹) به اهمیت بازنمایی بعد اجتماعی - فرهنگی عناصر بصری در کتاب‌های درسی آموزشی

اشاره کرده و تأثیر آن‌ها را در قضاوت و برداشت دانش‌آموزان از زندگی واقعی تأیید کرده‌اند. اما در بحث بین‌فرهنگی تصویرها، با وجود این که سند برنامه درسی ملی به تقویت کارکرد بین‌فرهنگی اشاره می‌کند و به هر دو فرهنگ خودی و زبان خارجی توجه دارد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱)، در کتاب حاضر فقط تصویر چند خارجی (یک سیاه‌پوست و چند سفیدپوست) به همراه اسامی آن‌ها ارائه شده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت کتاب در بحث بین‌فرهنگی چندان موفق نبوده است. نکته دیگر توجه کمتر به عکس و تصویر زن‌ها در طول کتاب است. در این پژوهش مشخص شد در این کتاب ۱۵/۹۲ درصد عکس‌ها متعلق به دخترها و زن‌ها است. در حالی که ۳۵/۳۹ درصد از عکس‌های کتاب پسرها و مردها را نشان می‌دهند. و^۴ ۲۰۲۳) اظهار می‌کند که سوگیری جنسیتی در مواد آموزشی ممکن است در رشد دانش‌آموزان تأثیر بگذارد و به نابرابری‌های اجتماعی کمک کند. به همین دلیل، توجه به هر دو جنس در کتاب‌های درسی اهمیت ویژه‌ای دارد.

■ پیشنهادهای کاربردی ■

با توجه به بررسی‌های انجام‌شده در خصوص جلوه‌های بصری کتاب دانش‌آموز از بسته آموزشی «انگلیسی در مدرسه: دانه» برای رفع نقاط ضعف کتاب پیشنهادهایی به تفکیک مؤلفه‌ها ارائه می‌شود:

۱. مؤلفه آرایش ظاهری

لازم است برای شیرازه کتاب از چسب محکم و مناسبی استفاده شود تا کتاب پس از چند بار ورق‌زدن متلاشی نشود. همچنین رنگ‌های باکیفیت استفاده شود تا پس از چاپ نیز درخشندگی داشته باشند.

۲. مؤلفه طراحی جلد

در طراحی جلد کتاب به کارگیری رنگ‌های شاد و جذاب برای گروه سنی در پایه هفتم ضروری است. همچنین مناسب است که از ترکیب‌بندی دارای حرکت استفاده شود تا بر جذابیت طرح جلد کتاب بیفزاید.

۳. مؤلفه تایپوگرافی

لازم است استفاده از قلم به سه تا پنج قلم ساده و شاد و خوانا محدود شود و متناسب با ویژگی‌های سنی دانش‌آموزان پایه هفتم باشد. قلم‌هایی مانند Letters for learners, The students teacher و Rockford sans. باید در تمام کتاب قلم‌ها فشرده و فضای بیشتری برای جلوگیری از فشردگی کلمات در نظر گرفته شود.

همچنین باید فاصله بین سطرها با توجه به ضخامت و نوع قلم کلمات و طبق استاندارد باشد.

۴. مؤلفه جلوه‌های هنری و حالت‌های آن‌ها

الف) زیرمؤلفه تصویرها و عکس‌ها

برای توجه بیشتر به جنبه‌های زیبایی‌شناختی و رفع نواقص عکس‌ها باید از عکس‌های حرفه‌ای و متخصص استفاده کرد. همچنین رعایت این نکات کمک‌کننده است: به‌کارگیری سوژه‌های انسانی و توجه به مکان‌های جذاب از پیش طراحی‌شده، نورپردازی مناسب، پس‌زمینه‌های طراحی‌شده، لباس‌های هماهنگ با رنگ کلی صفحه، ایجاد یکدستی و هماهنگی سوژه‌های انسانی به‌لحاظ ویژگی‌های سنی و جنسیتی، ساده‌سازی عکس‌ها و جلوگیری از آشفتگی و به‌هم‌ریختگی درون تصویرها از طریق استفاده عکس‌های بریده‌شده و بدون پس‌زمینه.

در تصویرسازی‌ها باید برای کل کتاب از سبکی واحد (سبک طنزگونه یا کودکانه، شیوه رنگ‌گذاری یکسان، شخصیت‌پردازی یکدست و هماهنگ و...) استفاده کرد. همچنین بهتر است در تمامی فعالیت‌های کتاب از چند شخصیت ثابت استفاده کرد تا یکدستی و هماهنگی رعایت شود. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود از رنگ‌های شاد و ملایم استفاده شود. درمقابل از تصویرسازی با کنتراست رنگی بالا (این کار فضای تصویرها را ساده می‌کند و برای جلوه عناصر نوشتاری در کنار تصویرها فضا فراهم می‌کند) پرهیز شود.

ب) زیرمؤلفه جدول‌ها و نمودارها

جدول‌ها تا حد امکان باید ساده باشند و فضای منفی مناسبی برای نوشتن داشته باشند. همچنین به‌جای رنگ‌های تیره از رنگ‌های ملایم برای جدول‌ها و به‌جای خط‌چین از خط ممتد برای اطراف جدول‌ها استفاده شود.

ج) نمادها و علامت‌ها و نشانه‌ها

ضروری است از علامت‌ها و نشانه‌های طنزآلود و شاد (غیررسمی) و متناسب با گروه سنی مخاطبان (می‌توان از یک هدست برای بخش listening استفاده کرد) استفاده شود. همچنین با طراحی مناسب نمادها و علامت‌ها حرکت و نشاط ایجاد کرد. علاوه بر این، استفاده از نمادهای بومی و متناسب با هویت فرهنگی

ملی ضروری است. همچنین از نمادهایی که رویکرد روان‌شناسی اجتماعی دارند بیشتر استفاده شود.

۵. مؤلفه صفحه‌آرایی

بهتر است با ایجاد تناسب منطقی در فضای مثبت و منفی در هر صفحه (یک صفحه بسیار شلوغ و صفحه دیگر بسیار خلوت نباشد) و حذف شکل‌های تزئینی پراکنده در صفحه‌های مختلف نمایی آراسته از صفحه داشت. همچنین باید اصول و استانداردهای چهارطرف هر صفحه رعایت شود و خطوط پایین دو صفحه مقابل در راستای یکدیگر باشند و از به‌کارگیری بیش‌از حد رنگ در پس‌زمینه صفحه‌ها خودداری شود.

۶. عناصر فرهنگی

باید به استفاده از پوشش اقوام مختلف در قالب نوجوانان و جایگزین کردن نمادهای ایرانی و به تعامل و کارکردهای بین‌فرهنگی تصویرها و عکس‌ها توجه شود.

منابع
REFERENCES

- افشار مهاجر، کامران. (۱۳۸۳). گرافیک مطبوعاتی. سمت.
- ایمان، محمدتقی و نوشادی، محمودرضا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۴۴-۱۵.
- آذرگین، آروین. (۱۳۸۶). عکاسی دیجیتال. مؤسسه علمی فرهنگی نص.
- بهروزی فر، نگار. (۱۳۹۱). صفحه‌آرایی و کمپین تبلیغاتی کتاب [آپایان‌نامه ارشد، مرکز آموزش عالی علمی کاربردی جهاد دانشگاهی، کرج]. بازایی از www.tarhnegar.com
- الینگر، ریچاردجی. (۱۳۹۵). ساختار رنگ و طراحی (ترجمه فرهاد گشایش). انتشارات عفاف. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۰ منتشر شده است)
- جعفری، اسدالله. (۱۳۸۹). نامه باستان در بوته داستان. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- حسینی‌راد، عبدالمجید. (۱۳۹۹). مبانی هنرهای تجسمی. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.
- حسن‌مردی، نرگس. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب درسی. آبیژ.
- رحیمی‌نژاد، ویدا. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی محتوای کتاب زبان انگلیسی پایه سوم دوره راهنمایی تحصیلی و پایه اول دوره اول متوسطه (هفتم). پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- رسولی، مهستی و امیرآشنایی، زهرا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی. جامعه‌شناسان.
- روحانی، علی و سعیدفر، آلا. (۱۳۹۲). ارزیابی عناصر بصری در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره راهنمایی در ایران. فصلنامه ادبیات و علوم انسانی، ۲۸(۲۹)، ۲۸-۲۹.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران.
- <https://mebtadaei.yazdedu.ir/documents/110271/0/%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D9%87%20%D8%AF%D8%B1%D8%B3%DB%8C%20%D9%85%D9%84%DB%8C%2B%20%D8%A7%D8%B3%D9%86%D8%A7%D8%AF.pdf?version=1.0&t=1467084820547>
- عابدی کرجی‌بان، زهرا. (۱۳۹۲). مبانی و اصول طراحی و تألیف کتاب درسی. مؤسسه فرهنگی برهان.
- محسن‌پور، محدثه. (۱۳۹۴). ارزیابی داده‌های کیفی. بیهق، ۱۶(۲)، ۵۵-۵۰.
- محمدی، مهدی، شفیعی‌سروستانی، مریم، سلیمی، قاسم، ناصری‌چهرمی، رضا، میرغفاری، فاطمه و صیدی، مریم. (۱۴۰۰). بایسته‌های عضو هیئت علمی اخلاق‌مدار در دانشگاه علوم پزشکی: مطالعه فراترکیب. فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۱۳(۴)، ۱۰۷۳-۱۰۵۷.

- Angeli, C., & Valanides, N. (2004). Examining the effects of text-only and text-and-visual instructional materials on the achievement of field-dependent and field-independent learners during problem-solving with modeling software. *ETR & D*, 52(4), 23-36.
- Association of American Publishers. (2007). *Size and weight policy*. http://www.aapschool.org/VP_size.html.
- Brand, Q. (1997). Art and art galleries: Resources for teachers. *English Teaching Professional*, 5, 5-34.
- Carney, R. N. & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14, 5-26.
- Dehghani, M. (2018). Content analysis of business and technology, Social studies, Persian and Quran sixth grade books based on WiLiam Romey technique. *Research inCurriculum Planning*, 14(55), 124-146.
- Dimopoulos, K., Koulaidis, V., & Sklaveniti, S. (2003). Towards an analysis of visual images in school science textbooks and press articles about science and technology. *Research in Science Education*, 33, 189-216.
- Elmiana, Dewi, Satria. (2019). *Pedagogical Representation of Visual Images in EFL textbooks: a multimodal perspective*. Pedagogy Culture and Society. DOI:10.1080/14681366.2019.1569550
- Gasser M., Boeke J., Haffernan M., Tan R. (2005) The Influence of Font Type on Information Recall. *North American Journal of Psychology*, 7(2), 181-188.

- Gerrard, E. E. (2008). *Picturebooks as visual literacy: The influence of illustrations on second-graders' comprehension of narrative text*. University of Maryland, College Park.
- Hildegard, K. (1992). *Handbook of type and lettering*. Design Press.
- Hill, D. A. (1990). *Visual impact*. Longman.
- Hsieh, H. & Shanon, S. E. (2005). Three Approaches to Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Isace, H., Barjesteh, H., & Nasrollahi Mouziraji, A. (2023). Screening EFL Teachers' Perception on 'Prospect 1': The Case of Internal and External Evaluation. *International Journal of Research in English Education*, 8(1), 71-91.
- Jamet, E., Gavota, M., & Quaireau, C. (2008). Attention guiding in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 18, 135-145.
- Jirousek, C. (2007). *Design and visual thinking*. [http:// char.txa.cornell.edu](http://char.txa.cornell.edu)
- Khandaghi Khameneh, A., & Hashamdar, M. (2021). Iranian EFL teachers' perspective towards the high school English textbook, Vision3: An evaluation based on communicative approach. *International Journal Research in English Education (IJREE)*, 6(3), 96-116.
- Landoni, M., & Gibb, F. (2000). The role of visual rhetoric in the design and production of electronic books: the visual books. *Emerald Electronic libraries*, 18(3), 190-201.
- Lund, O. (1999). *Knowledge construction in typography: the case of legibility research and the legibility of sans serif typefaces* [Doctoral dissertation, The University of Reading, UK]. <https://www.reading.ac.uk/>
- McTigue, E. M., & Flowers, A. C. (2011). Science Visual Literacy: Learners' Perceptions and Knowledge of diagrams. *the Reading Teacher*, 64(8), 578-589.
- New mediatrix. (2008). *Budgeting for book design*. http://www.olen.ca/pub_designcosts.html.
- Nourian, M., & Salem, S. (2015). The Relationship between the Text and the Image in the Second and the Sixth Grades of Elementary Science Textbooks in Iran. *Research In Curriculum Planning*, 12(46), 104-116.
- Nunan, D. (1989). Toward a collaborative approach to curriculum development: A case study. *Tesol Quarterly*, 23(1), 9-25.
- Porcaro, J. W. (2001). Newspaper cartoons. *Modern English Teacher*, 10(2), 29-33.
- Pozzer-Ardenghi, L., & Roth, W. M. (2005). Making sense of Photographs. *Science Education*, 89(2), 219-241.
- Rezaie, M. ; Belmane, P., & Ahmadi, G. (2018). Analyze the contents of social science books in the third and fourth grades of the elementary school according to the components of context-base approach. *Research in Curriculum Planning*, 15(58), 123-135.
- Riemersma, T. (2008). *Display typography*. ITB CompuPhase. <http://www.compuphase.com/scrfont.htm>
- Roohani, A., & Sharifi, M. (2015). Evaluating Visual Elements in Two EFL Textbooks. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 68-77.
- Samules, S. J.; Biesbrock, E & Terry, P. R. (2014), the effect of picture on children attitudes toward presented stories. *The journal of educational research*, 2(2), 234-246.
- Sun, X. (2022). Design and Construction of University Book Layout Based on Text Image Preprocessing Algorithm in Education Metaverse Environment. *Journal of Environmental*, 2022, Article number 6219401. <https://doi.org/10.1155/2023/9827208>
- Tinker M.A. (1963) *Legibility of print*. Iowa State University Press.
- Vu, M. T., & Pham, T. T. T. (2023). Still in the shadow of Confucianism? Gender bias in contemporary English textbooks in Vietnam. *Pedagogy. Culture & Society*, 31(3), 477-497.
- Wright, A., & Haleem, S. (1991). *Visuals for the language classroom*. Longman.
- Yazdanmehr, E., & Shoghi, S. (2014). Design and Application of a "Textbook Visual Effects" Evaluation Checklist. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 473-480.
- Zachrisson, B. (1965). *Studies in the legibility of printed text* [Doctoral dissertation, Stockholm University, Stockholm, Swiden]. <https://www.semanticscholar.org/>

پی‌نوشت‌ها

1. Nunan
2. New Mediatrix
3. Landoni & Gibb
4. Visualization
5. Dimopoulos
6. Functional knowledge
7. Angeli & Valanides
8. Jamet
9. Pozzer & Roth
10. Samuels
11. Mc Tighe & Flowers
12. Association of American Publishers
۱۳. شکل‌نویسی یا شکل‌نگاری. واژه انگلیسی تایپوگرافی (Typography) ریشه‌ای یونانی دارد و از دو بخش تایپوس (Typos) و گرافیا (Graphia) تشکیل شده است. تایپوس به معنای «شکل» و گرافیا به معنای «نوشتن» است.
14. Riemersma
15. Jirousek
16. Hildegard
17. Wright ad Haleem
18. Brand
19. Hill
20. Gerrard
21. Porcaro
22. Carney & Levin
۲۳. جلوه‌های بصری شامل هر آن چیزی است که در کتاب مشاهده می‌شود؛ مانند ظاهر، آرایش فیزیکی، تایپوگرافی، جلوه‌های هنری، ترکیب‌بندی، نمادها، فرهنگ و...
24. Hsieh & Shanon
۲۵. آموزش زبان‌های خارجی باید از دایره تنگ نظریه‌ها و رویکردها و روش‌های تدوین‌شده در جهان فراتر رود و به‌منزله بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خود در نظر گرفته شود (برنامه‌ی درسی ملی، ۱۳۹۱، ص. ۸۳).
26. Lincoln & Guba
27. Trustworthiness
28. Credibility
29. Transferability
30. Dependability
31. Content validity
32. Relability
۳۳. عبارت از طراحی و ایجاد عناصر و تغییراتی در یک گروه قلم است.
۳۴. Font: قلم عبارت است از انواع حالت‌های حروف الفبای کامل که اعداد و سایر علائم موردنیاز حروف‌چینی نیز همراه آن است (افشار مهاجر، ۱۳۸۳).

۳۵. Family Font: گروهی از قلم‌های مرتبط و شبیه به یکدیگر است.
۳۶. جلوه‌های هنری شامل هنرهای مختلف دوبعدی به کار گرفته در کتاب درسی مانند عکس، تصویر، جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و غیره است.
۳۷. عکس‌ها آن‌هایی هستند که با دوربین گرفته شده‌اند (که می‌توانند با دوربین متولوگ یا دیجیتال عکاسی شده و در ظاهر سیاه و سفید و یا رنگی باشند) و تصویرها نمونه‌هایی که به‌صورت رسامی، طراحی، تصویرسازی و نقاشی (با دست یا رایانه) و با روش‌های گوناگون (هاشور، آبرنگ، مداد شمعی و...) و رنگارنگ و یا سیاه و سفید اجرا شده‌اند.
۳۸. ترکیب‌بندی: در واقع ترکیب عملی است که با سامان‌بخشیدن مؤثر به چگونگی چیدمان و نظم عناصر بصری در یک فضا و کادر مشخص براساس ذهنیت هنرمند و روابط تجسمی سبب می‌شود که مخاطبان اثر بتوانند به‌طور مؤثری با آن ارتباط برقرار کنند (حسینی‌راد، ۱۳۹۹).
۳۹. جدول شکلی از ارائه محتوا (تصویر و متن یا عدد) و تفسیر یا جمع‌بندی داده‌ها در قالب ستون‌ها و ردیف‌های دوبعدی (عمودی - افقی) است که در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان نقش مهمی دارد. طراحان با انتخاب شکل کلی جدول، ابعاد و اندازه‌ی جدول و سلول‌های آن، رنگ، نوع و ضخامت خطوط پیرامون، شکل سلول‌ها، رنگ سلول‌ها و... تلاش می‌کنند تا جذابیت آن را بیشتر کرده و اثر بیشتری را در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند (عابدی کرچی‌بان، ۱۳۹۲).
۴۰. صفحه‌آرایی همان آراستن و چیدمان کلیه عناصر موجود در هر صفحه با ترکیب‌بندی زیبا و مناسب و آماده کردن آن‌ها برای چاپ است. همان‌طور که یک واژه از اجزایی به نام حرف تشکیل شده و جمله از اجزایی به نام کلمه، ترکیب‌بندی در هنر نیز اشاره به کنار هم قرار گرفتن اجزا و عناصر بصری مانند نقطه، خط، سطح و... و به‌طور کلی رنگ، فرم و بافت دارد. چگونگی ترکیب‌بندی و چگونگی کنار هم قرار گرفتن عناصر و اجزا علاوه بر انتقال مفاهیم باید از زیبایی نیز برخوردار باشد تا مخاطب را جذب کند (البته زیبایی و نوع اجزا و عناصر متناسب با مخاطبین گوناگون متفاوت است).
۴۱. فونت‌های سریف‌دار شامل خطوط تزئینی یا نوارهای تزئینی هستند که معمولاً به آن‌ها «دم» یا «پا» گفته می‌شود.
42. listening
43. Review
44. Sun
45. Tinker
46. Zachrisoon
47. Lund
۴۸. San Serif: در این سبک، برخلاف سبک سریف (Serif)، در پایان هر حرف کشیدگی کوچک و اضافه‌ای گذاشته نمی‌شود و علاوه بر سادگی و روانی ارتباط راحت‌تری با مخاطب برقرار می‌کند.
49. Gasser
50. Prospect 1
51. Interchange 3
52. Top Notch 3B
53. Elmiana
54. Vu



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

Typology of orientations of primary school teachers towards virtual education during the coronavirus pandemic

- Behrooz Āzād Doulābi, MA in Psychology and Educational Sciences graduated from University of Tehran, Tehran, Iran¹
- Rezvān Hakimzāde (PhD), University of Tehran, Tehran, Iran¹
- Mohammad Javādirpour (PhD), University of Tehran, Tehran, Iran¹

The present study was conducted to investigate the typology of orientations of primary school teachers towards virtual education during the Coronavirus pandemic. To this end, the qualitative approach of descriptive phenomenology was used. The research population included all primary school teachers in Qeshm, of whom 31 teachers were selected as the sample by purposive and theoretical sampling. The research tool consisted of semi-structured interviews. The criterion for selecting the participants was having at least three years of teaching experience in the face-to-face education before the pandemic. Data was analyzed using Colaizzi's seven-step coding. To validate the findings, two strategies of member check and peer debriefing were used. According to the findings, the types of orientations of primary school teachers towards virtual education were as follows: Avoidant-harmful, deficit-insufficient, contingency-realistic, and supportive-experimental. Findings showed that the factors of role image, educational context, and structural, and infrastructural barriers have played a significant role in the formation of this orientation.

Keywords

Virtual Education, Orientation, Primary School Teachers, Coronavirus Pandemic

E-mail: 1. behroozazad@ut.ac.ir 2. hakimzadeh@ut.ac.ir (Corresponding Author) 3. javadipour@ut.ac.ir

Serial No.87. 22(3): Autumn. 2023

Quarterly Journal of Educational Innovations

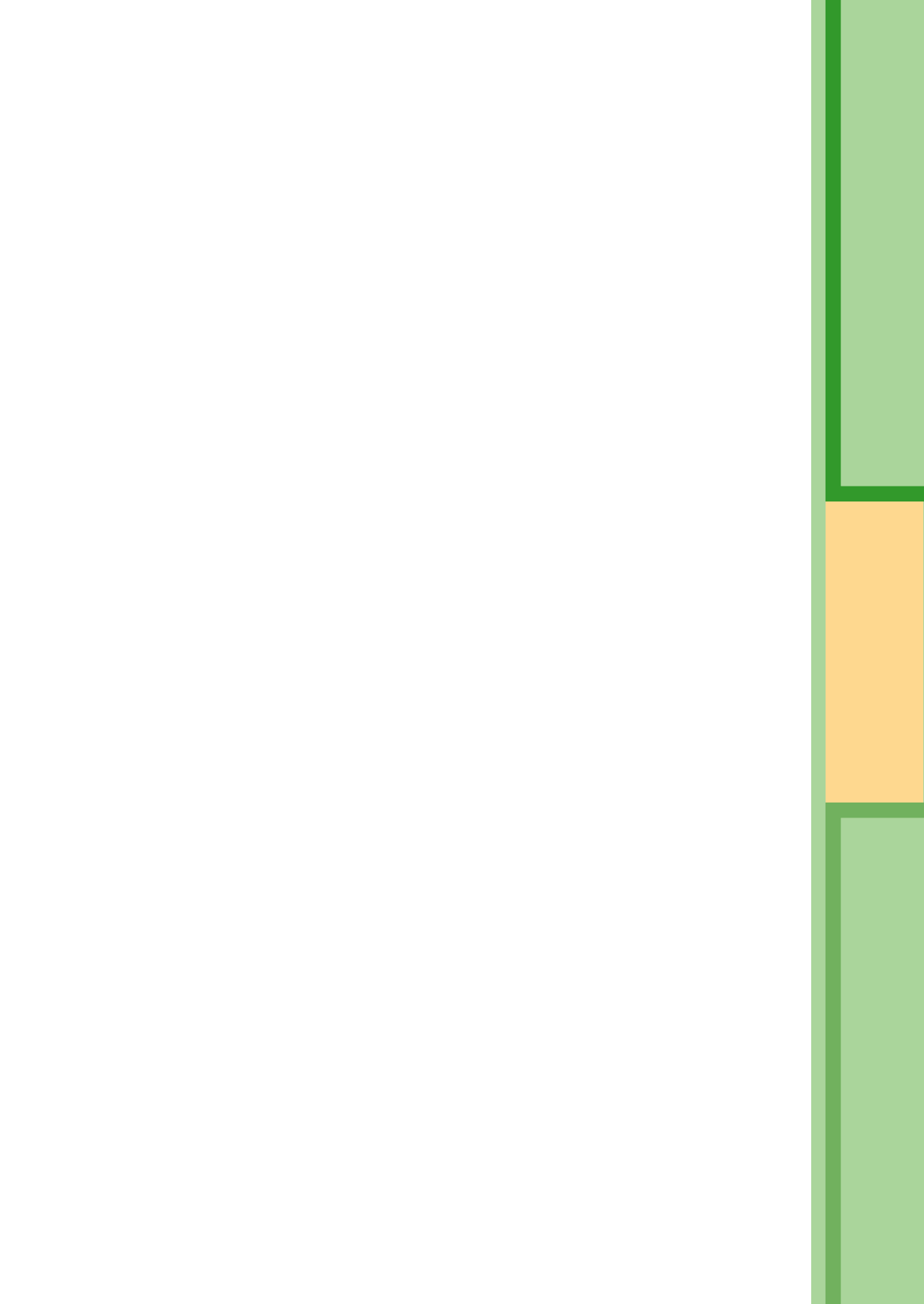


Published by Tehran University of Medical Sciences

BY NC

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



تبیین انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در حوزه آموزش مجازی در دوره همه‌گیری کرونا

■ بهروز آزادولابی* ■ رضوان حکیم‌زاده** ■ محمد جوادی‌پور***

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی در دوره همه‌گیری کرونا انجام شده است. رویکرد پژوهش کیفی است و از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است. میدان پژوهش را تمامی معلم‌های ابتدایی شهرستان قشم تشکیل می‌دهند. برای گردآوری داده‌ها از طریق مشارکت‌کننده‌ها ۳۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و غیررسمی به روش نمونه‌گیری نظری و در دسترس انجام شد. مشارکت‌کننده‌ها بر مبنای داشتن دست‌کم سه سال سابقه تدریس در آموزش حضوری (قبل از همه‌گیری) انتخاب شدند. داده‌ها با روش هفت‌مرحله‌ای کلابزی تحلیل شدند. به منظور اعتباربخشی یافته‌ها از دو راهبرد بازبینی اعضا و ممیزی همگنان استفاده شد. بر اساس یافته‌ها، انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی بدین شرح است: اجتنابی - آسیب‌زا، نقصان - نابسند، اقتضایی - واقع‌گرایانه و حامی - تجربی. همچنین عواملی که در شکل‌گیری این جهت‌گیری تأثیر بسزایی داشته‌اند عبارت‌اند از: انگاره نقش، بافت آموزشی، موانع ساختاری و زیرساختی.

آموزش مجازی، جهت‌گیری، معلم‌های ابتدایی، همه‌گیری کرونا

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۱۹ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۹/۲۶ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱/۲۷

* مقاله حاضر از پایان‌نامه نویسنده اول با عنوان «واکاوی سازگاری شغلی معلم‌های ابتدایی در دوره همه‌گیری کرونا» به‌دست آمده است.

** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

E-mail: behroozasad@ut.ac.ir

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

E-mail: hakimzadeh@ut.ac.ir

** دانشیار، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشکده علوم روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

E-mail: javadipour@ut.ac.ir

مقدمه

در قرن حاضر در پرتو رشد فزاینده فناوری‌های جدید، آموزش مجازی^۱ یکی از اشکال جدید ارائه آموزش است که به طرز چشمگیری در حال پیشرفت است. رویداد غیرمنتظره همه‌گیری ویروس کرونا (کووید ۱۹)^۲ و در پی آن، تعطیلی گسترده مراکز آموزشی در سراسر جهان به خوبی نشان داد توسعه آموزش مجازی و ارتقای کیفیت آن ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. علاوه بر این، قابلیت‌های متنوع آموزش مجازی و افزایش روزافزون تقاضای آموزش و محدودیت منابع آموزشی به خوبی مؤید آن است که این نوع آموزش قادر است در آینده‌ای نه‌چندان دور به روشی غالب برای آموزش تبدیل شود. آموزش مجازی، همانند دیگر اشکال آموزش، به معلم‌هایی نیاز دارد که با این نوع جدید از آموزش آشنایی مطلوب داشته باشند تا به نحوی مؤثر از ظرفیت‌های آن برای دستیابی به اهداف آموزشی استفاده کنند. بنابراین، با توجه به نقش حیاتی معلم‌ها در فرایند آموزشی، جهت‌گیری آن‌ها در خصوص آموزش مجازی اهمیت ویژه‌ای دارد.

لغت‌نامه کمبریج^۳ جهت‌گیری^۴ را این‌گونه تعریف می‌کند: «به چیزهای خاصی که شخص ترجیح می‌دهد، معتقد است، فکر می‌کند یا معمولاً انجام می‌دهد». بنابراین، جهت‌گیری به حیطة نگرش و عمل فرد مرتبط است. به همین دلیل جهت‌گیری معلم‌ها در خصوص آموزش مجازی در کیفیت فعالیت‌های آموزشی آن‌ها تأثیر بسزایی دارد. در شرایط حاضر، بیشتر معلم‌ها به دلیل اضطرار پیش‌آمده ناشی از همه‌گیری کرونا مجبور به ادامه فعالیت در بستر مجازی شدند. انجام پژوهش حاضر از آن روی اهمیت دارد که از یک سو، تغییر یک‌باره آموزش از حضوری به مجازی معلم‌ها، به‌ویژه معلم‌های ابتدایی را، با مسائل و مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو ساخت و از سوی دیگر، بیشتر معلم‌ها پیش‌زمینه مطلوبی درباره آموزش مجازی نداشتند. پس ضروری است از طریق رویکرد کیفی جهت‌گیری معلم‌ها در خصوص آموزش مجازی و مسائل مربوط به آن بررسی شود تا از وضعیت فعلی آموزش مجازی برای راهنمایی دست‌اندرکاران امور آموزشی تصویری ترسیم شود و به آن‌ها برای انجام اقدام‌های مؤثر در بهبود کیفیت آموزش مجازی کمک کند. چنان‌که فوزی و خسوم^۵ (۲۰۲۰) در تحقیق خود نشان دادند حدود ۸۰ درصد معلم‌های ابتدایی از آموزش مجازی رضایت ندارند؛ البته دلایل عدیده‌ای در بروز این نارضایتی نقش دارد.

طبق شواهد پژوهشی، در آموزش مجازی فشار شغلی بر معلم‌های ابتدایی افزایش یافته است؛ به‌گونه‌ای که با مجازی‌شدن آموزش معلم‌ها با مشکلات عدیده‌ای مواجه شده‌اند. این مشکلات عبارت‌اند از: کم‌رنگ شدن مرز بین زندگی شخصی و شغلی (اندرسون و هرا،^۶ ۲۰۲۰؛ حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)، نبود دوره‌های توجیهی و مهارتی برای معلم‌ها (مرادی و ضرغامی‌همراه، ۱۴۰۰)، ضعیف شدن اقتدار معلم و برداشت‌های منفی در خصوص عملکرد معلم‌ها (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)، افزایش انتظارات از معلم‌ها در آموزش مجازی (محمود^۷ و همکاران، ۲۰۲۱؛ بیکر^۸ و همکاران،

۲۰۲۱)، افزایش حجم کاری و پایین بودن سطح حمایت اجتماعی از معلم‌ها (امری^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به مسائل ذکرشده، دور از انتظار نیست معلم‌ها با مشکلات عدیده‌ای مواجه شوند؛ به‌ویژه معلم‌های ابتدایی که با فراگیری روبه‌رو هستند که در مقایسه با دانش‌آموزان سایر دوره‌های تحصیلی به حمایت و توجه بیشتری نیاز دارند. در نتیجه، این مسائل در رضایت معلم‌ها از آموزش مجازی تأثیر نامطلوبی می‌گذارد.

با وجود آنکه آموزش مجازی پدیده تازه‌ای نیست، برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند بیشتر معلم‌ها آمادگی و تجربه کافی برای ایفای نقش در این رویکرد آموزشی را ندارند (اندرسون و هرا، ۲۰۲۰؛ برگدال و نوری^{۱۰}، ۲۰۲۱). برخی از مسائلی که معلم‌های ابتدایی در این زمینه با آن‌ها مواجه‌اند بدین‌قرارند: آشنانبودن مناسب با ابزارها و برنامه‌های جدید و چالش در تولید محتوای آموزشی (آزاددولابی و همکاران، ۱۴۰۱؛ رحیمی و همکاران، ۱۴۰۱؛ اندرسون و هرا، ۲۰۲۰)؛ نداشتن تسلط کافی بر فناوری‌های موردنیاز به‌منظور انتقال محتوا (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)؛ مهیناکردن فرصت‌های مناسب یادگیری در بستر فضای مجازی و نبود توان مدیریت شرایط دسترسی دانش‌آموزان به محتوای دیجیتالی و بازخورد مناسب به آن‌ها (هنریک^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱) و فقدان درک صحیح و روشن از چگونگی روند به‌کارگیری فناوری‌های نوین برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان (امراه و آزادی‌احمدآبادی، ۱۴۰۰). رغم اهمیت فراوان سواد دیجیتالی معلم‌ها، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد عمده چالش‌های معلم‌های ابتدایی در آموزش مجازی تغییر محیط فیزیکی مدرسه به فضای مجازی و در نتیجه آن، تغییرات بنیادی در نحوه مدیریت کلاسی، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، مشارکت دانش‌آموزان و نظارت بر یادگیری آن‌هاست. (کندو و بیج^{۱۲}، ۲۰۲۱؛ آزاددولابی و همکاران، ۱۴۰۱).

علاوه بر این، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند معلم‌ها در زمینه مدیریت کلاس مجازی با مشکلات متعددی مواجه شدند و راه غلبه بر آن را کمک‌گرفتن از همکاران، اعضای خانواده، کارشناسان و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و والدین عنوان کردند (ساری و نفیر^{۱۳}، ۲۰۲۰). همچنین در زمینه فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در بستر مجازی وو^{۱۴} (۲۰۲۱) بیان می‌کند: «معلم‌ها خود را به‌مثابه متخصص آگاه، تکنسین‌های آموزشی، سازمان‌دهنده فعالیت یاددهی‌یادگیری و ارزیاب عملکرد دانش‌آموزان تلقی می‌کنند». کیتون و گیلبرت^{۱۵} (۲۰۲۰) بیان می‌کنند: «معلم‌ها در آموزش مجازی صرفاً نقش خود را تسهیلگر آموزشی می‌دانستند و در کنار خود برای والدین نقش‌هایی مانند نظارت، ایجاد انگیزه، آموزش و سازمان‌دهی فعالیت‌های یاددهی‌یادگیری در نظر گرفته بودند.» همچنین آزاددولابی و همکاران (۱۴۰۱) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند معلم‌های ابتدایی در آموزش مجازی به‌دلیل نداشتن پیش‌زمینه مطلوب سعی کردند فهم و ادراک خود از یادگیری و آموزش حضوری را به بستر مجازی تعمیم دهند. به‌عبارت‌دیگر، آن‌ها سعی کرده بودند درباره مسائلی مانند

مدیریت کلاسی و سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی به سبک و سیاق متداول در آموزش حضوری عمل کنند که این امر از یک سو باعث سلیقه‌ای عمل کردن معلم‌ها می‌شود و از سوی دیگر بسیاری از مشکلات و مسائلی را که معلم‌ها در آموزش مجازی با آن روبه‌رویند توجیه می‌کند.

براساس نتایج برخی از پژوهش‌ها در زمینه مشارکت و تعامل دانش‌آموزان، آموزش مجازی با خلأ نسبتاً بزرگی روبه‌روست (الفریحات^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۰). از این رو، بیشتر پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر در زمینه آموزش مجازی انجام شده است، به مسئله تعامل دانش‌آموزان و معلم‌ها و نگرش مدرسه به آموزش و یادگیری مجازی پرداخته‌اند. برخی از پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه عبارت‌اند از: حذف ارتباط و تعامل چهره‌به‌چهره با معلم و هم‌تایان و کاهش فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان (صادقی و دهقانی، ۱۴۰۱؛ حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)، تمایل نداشتن و پایبند نبودن به انجام فعالیت‌های درسی و مقررات کلاسی (محمدی و همکاران، ۱۳۹۹)، کم‌شدن رقابت سالم در بین دانش‌آموزان (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰) و جدی‌نگرفتن کلاس‌های درس و غیبت‌های مکرر (مرادی و زرغامی‌همراه، ۱۴۰۰). همچنین پژوهش‌هایی در زمینه نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان انجام شده است که به چند نمونه می‌توان اشاره کرد: ابهام در مشکلات یادگیری دانش‌آموزان (آزاددولابی و همکاران، ۱۴۰۱؛ گاستی^{۱۷}، ۲۰۲۱)، نبود اعتماد به دانش‌آموزان در انجام تکالیف (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ عالیه^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۰)، اعتماد نداشتن به نتایج ارزشیابی‌های دانش‌آموزان (عالیه و همکاران، ۲۰۲۰؛ مرادی و زرغامی‌همراه، ۱۴۰۰)، نبود امکان تشخیص صحت یادگیری به دلیل فقدان ارزشیابی حضوری (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

مهم‌ترین مسائلی که کیفیت آموزش مجازی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، به چالش‌های زیرساختی مربوط می‌شوند. چنان‌که شواهد پژوهشی نشان می‌دهند، آموزش مجازی از شروع کار بست گسترده آن به تشدید نقض عدالت آموزشی، به‌ویژه در مناطق روستایی و کم‌برخوردار منجر شده است (یداللهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). به همین دلیل، برخی از یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند قبل از در نظر گرفتن قابلیت آموزش مجازی در طولانی‌مدت، باید به جنبه‌هایی از آن مانند کمبود منابع فناوری در مناطق روستایی و نبود اعتماد به اثربخشی کلاس‌های مجازی توجه کرد (آندراد وارگاس^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۱). در زمینه چالش‌های زیرساختی پژوهش‌هایی انجام شده است که برخی از مهم‌ترین آن‌ها بدین شرح است: افت سرعت اینترنت و تأثیر نامطلوب آن در فرایند آموزشی (آزاددولابی و همکاران، ۱۴۰۱؛ عباسی و همکاران، ۱۳۹۹؛ فری^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۰)، طراحی ضعیف برنامه شاد و کُن‌بودن آن (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰) و فقدان دسترسی به نرم‌افزارهای آموزشی مناسب و به‌روز (امراه و آزادای‌احمدآبادی، ۱۴۰۰).

گفتنی است عمده پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش مجازی به‌نحوه مواجهه معلم‌های ابتدایی در خصوص موضوعاتی از این قبیل بوده است: تغییر آموزش حضوری به مجازی (آزاددولابی

و همکاران، ۱۴۰۱؛ صادقی و دهقانی، ۱۴۰۰؛ عالیه و همکاران، ۲۰۲۰)، ویژگی‌های معلم‌های اثربخش و صلاحیت‌های دیجیتالی لازم برای تأثیر در آموزش مجازی (شمشیری و همکاران، ۱۴۰۰؛ کونینگ^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۰؛ براگ^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۱) و مسائل و فرصت‌های آموزش مجازی (نظیر حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ هینشاو^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۲). از این رو، بعد از جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی^{۲۴} و خارجی^{۲۵} پژوهشی یافت نشد که به جهت‌گیری معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی پرداخته باشد که بر مبنای آن کنش‌ها و واکنش‌های معلم‌ها قابلیت درک و تفسیر داشته باشد. همچنین، پژوهشگر در شغل آموزگاری دوره ابتدایی، پیش‌زمینه مطلوبی درباره آموزش مجازی نداشته و همواره با مسائل و مشکلات گوناگونی در آموزش مجازی دست‌وپنجه نرم کرده است که در تعاملات خویش با همکاران متوجه مسائل و مشکلات فراوان آن‌ها نیز شده است؛ به‌گونه‌ای که برخی از معلم‌های همکار در خصوص آموزش مجازی دیدگاهی مطلوب نداشته و آن را نامناسب و نامطلوب عنوان می‌کردند. بنابراین، پژوهشگر دغدغه داشته است که معلم‌های ابتدایی با توجه به نوع جهت‌گیری‌شان چگونه در آموزش مجازی فعالیت می‌کردند. از این رو، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

۱. چه عواملی در شکل‌گیری انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی تأثیرگذار بوده‌اند؟
۲. معلم‌های ابتدایی درباره آموزش مجازی چه جهت‌گیری‌هایی داشته‌اند؟

روش‌شناسی

در پژوهش حاضر، به‌منظور دستیابی به توصیف غنی درباره انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی در دوره همه‌گیری کرونا و با توجه به ادراک و تجربه زیسته معلم‌ها در مواجهه با تغییرات آموزشی این دوره، از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی^{۲۶} استفاده شد. میدان پژوهش حاضر شامل همه معلم‌ها دوره ابتدایی شهرستان قشم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود.

ملاک انتخاب مشارکت‌کننده‌ها داشتن دست‌کم سه سال سابقه تدریس و تجربه آموزش حضوری قبل از همه‌گیری ویروس کرونا بود. علاوه بر این، مشارکت‌کننده‌ها دربردارنده ویژگی‌های دیگری نیز بودند: ۱. در مدارس دولتی یا غیرانتفاعی مشغول تدریس بودند؛ ۲. در زمینه تولید محتوا و طرح‌های آموزشی سرآمد بودند؛ ۳. سرگروه پایه آموزشی خود بودند؛ ۴. در مدارس چندپایه مشغول تدریس بودند. همچنین پژوهشگر از مشارکت‌کننده‌هایی که در دسترس بودند را برای مصاحبه دعوت کرد. براین اساس، پژوهش حاضر از راهبرد نمونه‌گیری نظری^{۲۷} و در دسترس^{۲۸} استفاده کرد و در نهایت با ۳۱ مشارکت‌کننده مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد.

برای جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و غیررسمی با مشارکت‌کننده‌ها انجام شد. در فرایند مصاحبه، از سؤالات باز و نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شد تا مشارکت‌کننده‌ها برای پاسخ‌گویی آزادی عمل داشته باشند. در ابتدای مصاحبه، پژوهشگر اهداف پژوهش را برای مشارکت‌کننده‌ها توضیح داد و آن‌ها را مطمئن کرد اطلاعاتشان محرمانه باقی می‌ماند و مشارکت آن‌ها در پژوهش داوطلبانه است و چنانچه تمایل نداشته باشند می‌توانند در هر زمانی از ادامه مصاحبه انصراف دهند. در مرحله بعد، پژوهشگر داده‌های مصاحبه‌ها را با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا^{۳۹} بررسی و تحلیل کرد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی^{۳۰} استفاده شد. در مرحله اول، همه مکالمات ضبط‌شده به متن تبدیل شد. در مرحله دوم، چندین بار متن مکالمات خوانده شد و عبارتهایی که نشان‌دهنده جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی به آموزش مجازی بود شناسایی شدند. همچنین عبارتهایی که به عوامل و شرایط زمینه‌ای حاکم بر آموزش مجازی اشاره داشت شناسایی و علامت‌گذاری شدند. در مرحله سوم، به عبارتها و جمله‌های استخراج‌شده مفهومی اختصاص یافت. در مرحله چهارم، مفاهیم شناسایی‌شده و توصیف‌های مشارکت‌کننده‌ها با توجه به شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان طبقه‌بندی شدند. در مرحله پنجم، نتایج در قالب توصیفی جامع از موضوع پژوهش تلفیق شدند. در مرحله ششم، توصیفی کلی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های معلم‌ها و انواع جهت‌گیری‌های آن‌ها ارائه شد. در مرحله هفتم، برای اعتباربخشی^{۳۱} به یافته‌ها از دو راهبرد استفاده شد:

(۱) **بازبینی اعضا^{۳۲}**: برای اطمینان از صحت تحلیل‌های پژوهشگران، نتایج حاصل از داده‌ها در اختیار مشارکت‌کننده‌ها قرار گرفتند تا در صورت لزوم آن‌ها را اصلاح یا نکته‌ای جدید به آن‌ها اضافه کنند.

(۲) **ممیزی همگنان^{۳۳}**: از همکارانی که تجربه پژوهش کیفی داشتند برای بازبینی نتایج تحلیل یافته‌ها دعوت شد.

یافته‌های پژوهش

◆ **سؤال اول: چه عواملی در شکل‌گیری انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی تأثیر داشته‌اند؟**

براساس نتایج حاصل از تحلیل داده‌های این پژوهش در جدول ۱، به‌نظر می‌رسد سه عامل انگاره نقش، بافت آموزشی، موانع ساختاری و زیرساختی در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی تأثیر تعیین‌کننده‌ای دارند.

جدول ۱. عوامل مؤثر در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی

مضامین	زیرمضامین	نمونه‌های مصادیق
انگاره نقش	معلم در نقش فیلمساز	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۷: «چیزی که از همون اول بین همکاران درمورد آموزش مجازی جا افتاده بود بیشتر این بود که خودمون محتوایی رو به‌صورت فیلم تولید کنیم.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۸: «تصوری که از آموزش مجازی همان اوایل بین ما جا افتاده بود این بود که توی آموزش مجازی، آموزش صرفاً از طریق ارائه فیلم انجام می‌شه.»</p>
	معلم در نقش ادمین	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۱: «من هر روز فیلم و مطالب آموزشی که به نظرم به یادگیری بچه‌ها کمک می‌کرد رو از گروه‌های منطقه‌ای، استانی، تلگرام یا شاد جمع می‌کردم و در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دادم.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۲ بیان می‌کند: «معمولاً آموزش مجازی به این صورت هستش که معلمان فیلم آموزشی رو می‌فرستند...»</p>
	معلم در نقش اپراتور	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۲: «یعنی هر موقع یا هر ساعتی که اونا تکالیفشون رو می‌فرستادن ما چکش می‌کردیم.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۲۶: «کارمون این شده بود که سعی کنیم تا حد امکان توی هر ساعتی از شبانه‌روز اگه دانش‌آموزان سؤالی داشتند یا تکالیفشون رو می‌فرستادند باید بهشون بازخورد می‌دادیم.»</p>
	معلم در نقش مددکار	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۵: «وظیفه جذب کمک خیرین برای کمک به دانش‌آموزان که یک جورایی بیشتر وظیفه مدیر مدرسه است هم افتاده گردن معلم‌ها.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۹: «سعی می‌کردیم به هر طریقی به دانش‌آموزان بی‌بضاعت کمک کنیم و گوشه برانشون با کمک مدیر و خیرین تهیه کنیم که از درس و مدرسه جا نمونن.»</p>
	معلم در نقش مشاور خانواده	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۵: «با راهکار دادن به والدین که چه‌جوری با بچه‌هاشون حین آموزش رفتار کنن یک‌جورایی معلم نقش مشاور رو داره انجام می‌ده.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۱۳: «به والدین بعضی وقت‌ها توصیه‌هایی می‌کردم که موقع آموزش چگونه با بچه‌ها رفتار کنن تا اونا از درس خواندن توی خونه زده نشن.»</p>
	یافت آموزشی	معلم در زیر ذره‌بین
فزونی مخاطبان		<p>● مشارکت‌کننده شماره ۷: «توی مجازی، مخاطب معلم هم دانش‌آموزان هستن و هم والدین.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۲۴: «توی مجازی کل خانواده دانش‌آموزان می‌تونن موقع آموزش کنارشون باشند و این آموزشی که ما می‌دیم فقط برای دانش‌آموزان نیست چون اونا ممکنه بدون اطلاع ما دریافت‌کننده‌اش باشند.»</p>
معلم مانند صدای از راه دور		<p>● مشارکت‌کننده شماره ۱۲: «به‌نظرم معلم بیشتر شبیه نماده! شبیه به صدای از راه دور که بهشون درس می‌ده! شاید توی پایه‌های بالاتر این‌جوری نباشه.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۹: «توی مجازی ما آموزش می‌دیم و بچه‌ها اون طرفتر از پشت گوشی اون رو می‌بینند.»</p>

تبیین انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در حوزه آموزش مجازی در دوره همه‌گیری کرونا

جدول ۱. (ادامه)

مضامین	زیرمضامین	نمونه مصادیق
بافت آموزشی (ادامه)	حاشیه‌نشینی معلم	<ul style="list-style-type: none"> ● مشارکت‌کننده شماره ۴: «توی مجازی آموزشی که می‌دیم اول مادران اون رو می‌بینن و بعد با توجه به چیزی که خودشون متوجه شدن سعی می‌کنن به بچه‌ها یاد بدن.» ● مشارکت‌کننده شماره ۲: «معلم توی مجازی آموزشش رو به‌طور غیرمستقیم ارائه می‌ده؛ چون این والدین هستند که اول آموزش معلم رو دریافت می‌کنند و بعد به بچه‌ها منتقل می‌کنند.»
	سلب‌شدن نظارت	<ul style="list-style-type: none"> ● مشارکت‌کننده شماره ۱۱: «مشخص نبود دقیقاً کی خودش جواب داده یا کسی بهش کمک کرده جواب بده؛ چون من اون لحظه کنارش نبودم که ببینم خودش با گوشی‌اش به‌تنهایی جواب داده یا کتاب بغل دستش بوده.» ● مشارکت‌کننده شماره ۱۴: «قبلاً خودمون راحت‌تر می‌تونستیم از وضعیت درسی دانش‌آموزان باخبر بشیم، ولی الان نمی‌تونیم به راحتی متوجه بشیم.»
	فقدان دستورالعمل‌های راهنمایی‌کننده	<ul style="list-style-type: none"> ● مشارکت‌کننده شماره ۲: «به حال خودمون رها شده بودیم و درباره‌ی این که طرز تدریسمون به‌چه‌صورت باشه کسی چیزی نمی‌گفت و همه سکوت اختیار کرده بودن.» ● مشارکت‌کننده شماره ۵: «باید یه روالی رو برامون برای ارائه آموزش مشخص می‌کردن، ولی اینجوری نبود.»
موانع ساختاری و زیرساختی	حمایت آموزشی نامطلوب	<ul style="list-style-type: none"> ● مشارکت‌کننده شماره ۵: «کارگاه‌هایی که از سمت اداره برای ما برگزار می‌شد چندان برای ما فایده نداشت... صرفاً یه سری اصول کلی رو بهمون می‌گفتند.» ● مشارکت‌کننده شماره ۸: «همه‌اش بهمون می‌گفتند که تولید محتوا داشته باشید و این که چجوری خودمون توی مجازی آموزش بدیم کسی چیزی نمی‌گفت.»
	وضعیت نامطلوب اینترنت	<ul style="list-style-type: none"> ● مشارکت‌کننده شماره ۱: «مشکل اینترنت و برنامه شاد واقعاً روح و روانمون رو آزار می‌داد. دیگه برای دانش‌آموزان هم بدتر.» ● مشارکت‌کننده شماره ۱۳: «توی جاهای روستایی آموزش مجازی به‌خاطر سرعت پایین اینترنت خیلی نتیجه نمی‌ده.»
	نداشتن گوشی هوشمند دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> ● مشارکت‌کننده شماره ۱۷: «بعضی از خانواده‌ها رو من چون از قبل می‌شناختمشون می‌دونستم که از نظر مالی ضعیف هستن و نمی‌تونن یه گوشی برا بچه‌شون فراهم کنند.» ● مشارکت‌کننده شماره ۱۷: «آموزش مجازی برا بچه‌هایی که خانواده‌هاشون بی‌بضاعت هستند فقط باعث یه‌جور محرومیت شده.»

۱. انگاره نقش: با توجه به یافته‌ها، بیشتر مشارکت‌کننده‌ها درباره کارکردهای آموزش مجازی و نقش‌ها و وظایف خود در این نوع از آموزش ابهام داشتند. همچنین تحت‌تأثیر تصویری که از آموزش مجازی در بین معلم‌ها متداول شده بود، آن‌ها نقش خود را بیشتر به‌منزله تولیدکننده و ارائه‌دهنده محتوا به دانش‌آموزان در نظر گرفته بودند. همین‌طور معلم‌هایی که فاقد مهارت‌های تولید محتوا بودند، سعی می‌کردند بهترین و مناسب‌ترین محتواها را جمع‌آوری و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند. علاوه بر این، اطلاع‌رسان‌ها آموزش مجازی را شبانه‌روزی تلقی می‌کردند

و تلاش می‌کردند که در هر ساعتی از شبانه‌روز جواب‌گوی دانش‌آموزان و والدین آن‌ها باشند. واضح است که این امر بر زندگی شخصی معلم‌ها تأثیرات نامطلوبی بر جای گذاشته بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند معلم‌ها تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای ارائه آموزش مجازی به دانش‌آموزان با مشکلات جدی مواجه شده بودند؛ به طوری که برخی از معلم‌ها درگیر نقش‌هایی شده بودند که با وظایف رسمی آن‌ها ارتباط چندانی نداشت. برای نمونه، معلم‌ها تلاش می‌کردند از طریق کمک خیرین به دانش‌آموزانی که از نظر مالی خانواده‌هایی ضعیف داشتند، برای تهیه وسایل سمعی و بصری به منظور حضور در آموزش مجازی کمک کنند. علاوه بر این، از آنجاکه در آموزش مجازی به دلیل نبود تعامل رودرروی دانش‌آموزان با معلم خود، والدین باید در زمان آموزش در کنار فرزندانشان حضور داشته باشند، برخی از معلم‌ها تلاش می‌کردند تا به والدین برای رفتار و تعامل مناسب با فرزندانشان در حین آموزش توصیه‌هایی کنند تا از بروز برخی از مشکلات جلوگیری کنند. مشکلاتی مانند خستگی و ملال‌آوردن درس خواندن در خانه و برخی رفتارهای ناخواسته والدین که در دانش‌آموزان تأثیرات نامطلوبی می‌گذارد.

۲. بافت آموزشی: با توجه به یافته‌ها، از نظر مشارکت‌کننده‌ها آموزش مجازی فضای گشوده‌ای دارد که سایرین، از جمله مدیر و والدین، بدون اطلاع معلم به راحتی می‌توانند در آن حضور یابند. از این حیث، معلم‌ها همواره احساس می‌کنند تمامی فعالیت‌های آموزشی آن‌ها در بستر مجازی زیر ذره‌بین است و تحت تأثیر این امر، همواره با حالت‌های روانی عاطفی نامطلوبی مانند افزایش استرس و اضطراب دست‌وپنجه نرم می‌کنند.

برخی از مشارکت‌کننده‌ها معتقدند به دلیل نبود امکان حضور فیزیکی در فضای مجازی، نقش معلم‌ها کم‌رنگ است و معلم‌ها مانند صدایی از راه دور، فقط به دانش‌آموزان توصیه‌هایی می‌کنند. اینکه دانش‌آموزان چقدر به توصیه‌ها توجه می‌کنند به خودشان بستگی دارد. از این رو، والدین به ناچار باید خلأ ناشی از حذف حضور فیزیکی معلم‌ها و به تبع آن، تغییر بنیادی در فضای آموزشی را جبران کنند. علاوه بر این، معلم‌ها در آموزش مجازی به دلیل تغییر بنیادی محیط آموزشی و نبود سازوکار مناسب در زمینه نظارت بر دانش‌آموزان از حیث کیفیت یادگیری آن‌ها و انجام مناسب تکالیف آموزشی با مشکلات فراوانی مواجه‌اند.

۳. موانع ساختاری و زیرساختی: در زمینه عوامل ساختاری، معلم‌ها بیان کردند افراد بالادستی به اندازه کافی آن‌ها را راهنمایی نمی‌کردند؛ حتی دوره‌هایی را که مسئولان آموزش و پرورش برگزار می‌کردند، به طور شایسته و بایسته جواب‌گوی نیاز معلم‌ها نبود. بنابراین، حس می‌کردند به حال خود رها شده‌اند و باید فقط بر توانایی‌های خود تکیه کنند. هرچند در این میان، برخی

از معلم‌ها تلاش می‌کردند که با همکاران ارتباط مناسبی برقرار و از تجربه آن‌ها به‌نحو بهینه استفاده کنند. باوجوداین، این تعامل‌ها و ارتباط‌ها راه به جایی نمی‌برد؛ زیرا بیشتر به آموزش در زمینه تولید محتوای آموزشی محدود می‌شد که البته باعث می‌شد معلم‌ها ساخت بسیاری از برنامه‌های آموزش مجازی را یاد بگیرند و محتوای آموزشی تولید کنند، اما تأکید صرف بر تولید محتوای آموزشی باعث شد از یک‌سو، برخی از معلم‌ها فقط به دنبال تولید محتوا و فیلم‌های آموزشی باشند و برخی دیگر، تحت‌تأثیر این امر و نداشتن مهارت‌های تولید محتوای آموزشی و زمان کافی، سعی کردند فقط بهترین محتواها را جمع‌آوری کنند و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند. ازسوی دیگر، به دلیل این تصور که در آموزش مجازی معلم‌ها فقط فیلم آموزشی تولید می‌کنند و در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارند، دو نقش فیلم‌ساز و ادمن برای معلم‌ها در ذهنشان شکل گرفت.

براساس یافته‌ها، ارائه آموزش مجازی از حیث زیرساختی با مشکلات جدی مواجه بود. برای نمونه، دغدغه مشارکت‌کننده‌ها ارائه بهینه آموزش در بستر مجازی بود که به دلیل افت سرعت اینترنت و قطع و وصلی آن، معلم‌ها با مشکلات فراوانی در حین آموزش مواجه بودند. علاوه بر این، دغدغه دیگر معلم‌ها آموزش به دانش‌آموزانی بود که وسایل سمعی و بصری لازم برای حضور در آموزش مجازی را به دلیل وضعیت اقتصادی ضعیف خانواده‌هایشان نداشتند.

◆ سؤال دوم: معلم‌های ابتدایی درباره آموزش مجازی چه جهت‌گیری‌هایی داشته‌اند؟

براساس جدول ۲، عوامل مؤثر در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی (پاسخ سؤال اول) باعث شده است آن‌ها چهار نوع جهت‌گیری درباره آموزش مجازی داشته باشند.

جدول ۲. انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی درباره آموزش مجازی

مضامین	زیرمضامین	نمونه مصادیق
اجتنابی - آسیب‌زا	ارائه‌دهنده محتوا	● مشارکت‌کننده شماره ۲۲: «توی مجازی نقش ما کم‌رنگ‌تر شده و کاری که بیشتر انجام می‌دیم اینه که به محتوای آموزشی رو برای دانش‌آموزان می‌فرستیم.»
	تعامل اجتماعی کم	● مشارکت‌کننده شماره ۱۳: «تعامل و ارتباط ما با دانش‌آموزان خیلی کم شده؛ چون دانش‌آموزان درس رو مستقیماً از خودم یاد نمی‌گیرند، بلکه از فیلمی که می‌فرستم یاد می‌گیرند.»
	استفاده از کاربما	● مشارکت‌کننده شماره ۸: «من خیلی وقته که توی روستای خودم درس می‌دم و شرایط بیشتر خانواده‌ها رو می‌دونم برا همین راحت‌تر می‌تونم باهاشون صحبت کنم که با بچه‌ها موقع کلاس چه‌جوری رفتار کنن تا از درس خواندن توی منزل کمتر خسته بشن و آسیب ببینن.»

جدول ۲. (ادامه)

مضامین	زیرمضامین	نمونه مصادیق
تفصیل - نایب‌ننده	فزونی نقش	<ul style="list-style-type: none"> مشارکت‌کننده شماره ۱۰: «تقشمون چند برابر شده بود. باید توی هر ساعتی از شبانه‌روز به بچه‌ها بازخورد می‌دادیم یا بعضی وقتا درحال تولید محتوا بودیم.»
	تعمیم آموزش حضوری به مجازی	<ul style="list-style-type: none"> مشارکت‌کننده شماره ۲۷: «به‌خاطر تأکید مدیر مدرسه و بیشتر به‌خاطر این که خودمون هم به جورایی گیج شده بودیم سعی می‌کردیم مثل آموزش حضوری توی مجازی هم همه اون کارا رو انجام بدیم.»
	کاربست آموزش حضوری	<ul style="list-style-type: none"> مشارکت‌کننده شماره ۲۳: «بعضی از موضوعات درسی بهتره که حضوری تدریس بشه.»
اقتضایی - واقع‌گرایانه	تصمیم‌گیری موقعیتی	<ul style="list-style-type: none"> مشارکت‌کننده شماره ۳۱: «متأسفانه توی مجازی دانش‌آموزان و والدینشون این قدر مشکلاتشون زیاده که باید برای هر کدومشون با توجه شرایطی که دارند بتونیم تصمیم‌گیری کنیم که انجام چه کاری براشون بهتره.»
	تغییر در رویه آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> مشارکت‌کننده شماره ۱۲: «توی مجازی با توجه به اینکه زمان آموزش کمتر شده حجم تکالیف رو کمتر کردم و بعضی مواقع توی درس ریاضی فقط به تدریس مفهوم اصلی اکتفا می‌کردم.»
	کاربست آموزش ترکیبی	<ul style="list-style-type: none"> مشارکت‌کننده شماره ۱۴: «توی این شرایط ترکیبی بهتره. اگه مجازی محض باشه بچه‌ها خسته می‌شن و اگه حضوری محض باشه فقط دچار استرس کروناگرفتن می‌شن. برای همین باید شرایط جوری بشه که حضوری و مجازی باشه.»
حاملی - تجربی	تقویت بنیه نظری	<ul style="list-style-type: none"> مشارکت‌کننده شماره ۶: «از همون اوایل سعی می‌کردم با خواندن مقالات یا راهکارهایی که برای آموزش مجازی داده شده اطلاعاتم رو افزایش بدم.»
	تنوع در ابزار آموزش مجازی	<ul style="list-style-type: none"> مشارکت‌کننده شماره ۳۰: «برنامه‌های مناسب برای آموزش مجازی رو می‌شه به‌راحتی پیدا کرد. مخصوصاً توی این شرایط که اینترنت ضعیفه و شاد کیفیت لازم رو نداره باید از برنامه‌های دیگه هم کنارش استفاده کرد.»
	تکاپوی تجربه‌آموزی	<ul style="list-style-type: none"> مشارکت‌کننده شماره ۱۵: «ارشد من همزمان شد با کرونا و تعطیلی مدارس. فرصت خوبی بود که با چیزایی که توی ارشد یاد گرفتم درمورد آموزش مجازی پژوهش انجام بدم و تجربه و فهم خودم رو افزایش بدم.»

۱. جهت‌گیری اجتنابی - آسیب‌زا: در این نوع جهت‌گیری، معلم‌ها معتقد بودند آموزش مجازی به‌هیچ‌وجه جایگزین مناسبی برای آموزش حضوری نیست؛ حتی در شرایط حساس کرونایی. بیشتر این گروه از معلم‌ها از سایر همکاران خویش مسن‌تر بودند. همچنین آن‌ها به‌نسبت همکاران خود توانایی‌های دیجیتالی کمتری داشتند. بنابراین، در وفق‌دادن خود با آموزش مجازی از حیث ابزار و ملزومات مرتبط با آن مشکلات بیشتری داشتند. چنان‌که مشارکت‌کننده

شماره ۲ بیان می‌کند: «راستش اوایلش برای من خیلی سخت بود که با برنامه‌هایی مثل تولید محتوا کار کنم چون از سال ۸۴ که من تدریس می‌کنم فکر نمی‌کردم روزی برسه که آموزش به این چیزا تا این حد وابسته بشه.»

در این نوع جهت‌گیری، معلم‌ها بیشتر نقش خود را تولید و ارائه محتوای آموزشی به دانش‌آموزان در نظر می‌گرفتند و از نقش تعامل اجتماعی، که لازمه هر نوع آموزشی است، غفلت می‌کردند. به همین دلیل می‌گفتند: در آموزش مجازی معلم مانند صدایی از راه دور است که به دانش‌آموزان توصیه‌های لازم را ارائه می‌دهد، بدون آنکه قادر باشد تأثیرات ملموسی بر روی آن‌ها بگذارد. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۳ بیان می‌کند: «اما توی فضای مجازی این شکله دیگه، بچه‌ها می‌رن بیرون و فقط ما می‌تونیم به بچه‌ها این توضیحات و محتواهای درسی رو بدیم که بستگی به خودشون داره چقدر توجه کنند یا نکنند.»

از نظر این دسته از معلم‌ها آموزش مجازی آسیب‌زاست؛ زیرا از یک‌سو در این بستر، معلم همانند آموزش حضوری در کنار دانش‌آموزان حضور ندارد و به تبع آن به محیط یادگیری به‌طور شایسته‌ای احاطه و تسلط ندارد. به همین دلیل، دانش‌آموزان از نظر تحصیلی افت می‌کنند و از نظر رفتاری کج‌روی‌هایی مانند شرکت نکردن در کلاس درس و پایبند نبودن به قوانین و مقررات کلاسی را مرتکب می‌شوند. از سوی دیگر، به دلیل حضور نداشتن معلم در آموزش مجازی، فشار آموزشی بیشتر بر دوش والدین است و والدین هم به دلیل وقت اندک و مشغله‌های زندگی یا نداشتن توانایی آموزش به فرزندان در منزل، خواسته یا ناخواسته، باعث بروز مشکلات آموزشی و رفتاری در دانش‌آموزان می‌شوند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۲ بیان می‌کند: «معمولاً آموزش مجازی به این صورت هستش که معلم‌ها فیلم آموزشی رو می‌فرستند و ارتباطمون توی این محیط به طرفه است. برای همین والدین که با کلی مشغله‌های زندگی درگیر هستند مجبور هستند که زمان زیادی به بچه‌هاشون آموزش بدن.»

علاوه بر این، این دسته از معلم‌ها که در روستای زادگاه خود مشغول خدمت معلمی بودند و از سایر همکاران خود مسن‌تر و با سابقه‌تر و شناخته‌شده‌تر بودند، در مواقعی که والدین دانش‌آموزان را سرزنش می‌کردند، با کمک روابط خانوادگی و تعاملات نزدیکی که در روستاها زیاد به چشم می‌خورد، آگاهی‌های لازم را به والدین برای نحوه برخورد با فرزندان خویش در حین آموزش ارائه می‌دادند؛ به گونه‌ای که تا حد امکان از آسیب‌های ناخواسته آموزش مجازی جلوگیری کنند. همچنین این گروه از معلم‌ها به دلیل اینکه چهره‌های شناخته‌شده در منطقه محل خدمت خود بودند، از طریق جذب کمک‌های خیرین برای تهیه وسایل سمعی و بصری و حضور در کلاس‌های آموزش مجازی به دانش‌آموزانی کمک می‌کردند که از نظر اقتصادی خانواده‌های ضعیفی داشتند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۹ بیان می‌کند: «با ارتباطی که با کمک مدیر مدرسه با بعضی از خیرین روستاهای اطراف داشتیم سعی می‌کردیم که به دانش‌آموزان بی‌بضاعت در این شرایط سخت کمک برسانیم.»

۲. **جهت‌گیری نقصان - نابسند:** این گروه از معلم‌ها معتقدند آموزش مجازی علی‌رغم مزایای آن، به‌دلیل معایب ماهیتی آن کارایی لازم را برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی ندارد و در کاربست آن برای این دوره تحصیلی باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱ بیان می‌کند: «آموزش مجازی چیز خوبی است، ولی برای دانش‌آموزان ابتدایی نه.»

این گروه از معلم‌ها، همانند معلم‌هایی که جهت‌گیری اجتنابی - آسیب‌زا داشتند، نقش خود را بیشتر تولید و ارائه محتوای آموزشی در نظر گرفته بودند؛ هرچند قبول داشتند که فقط داشتن این نقش کافی نیست. بنابراین، برای وفق با شرایط مجازی نقش‌های فراوانی را پذیرفته بودند. برای نمونه سعی می‌کردند همانند اپراتور زمان بیشتری را برای پاسخ‌گویی به دانش‌آموزان و والدین آن‌ها برخط باشند. هرچند این امر بر زندگی شخصی آن‌ها تأثیرات نامطلوبی می‌گذاشت؛ چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید: «آموزش مجازی برای من محدود به زمان خاصی نبود و هر ساعتی که می‌تونستم سعی می‌کردم که پاسخ‌گوی دانش‌آموزان و والدین آن‌ها باشم.» همچنین این گروه از معلم‌ها به‌دلیل بازبودن فضای آموزش مجازی برای سایرین، آن را باعث افزایش استرس و اضطراب در آن‌ها می‌دانستند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۷ بیان می‌کند: «برخلاف تصور بعضیا، توی مجازی معلم بیشتر از حضوری تحت فشاره چون همه می‌تونن فعالیت‌های ما رو ببینن و درمورد ما قضاوت کنن.»

افزون‌براین، این گروه از معلم‌ها باور دارند از یک‌سو، در بستر مجازی ارتباط دانش‌آموزان با محیط مدرسه قطع می‌شود و دانش‌آموزان درک مناسبی از فضای آموزشی و کلاس درس ندارند. همچنین دانش‌آموزان ابتدایی به‌نسبت سایر دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی نیاز بیشتری به ارتباط با محیط مدرسه و تعامل با معلم و هم‌کلاسی‌هایشان دارند و ازسوی دیگر، به‌دلیل کم‌بودن سرعت اینترنت و کیفیت نامطلوب برنامه رسمی شاد، این گروه از معلم‌ها تلاش می‌کردند با کمک مدیر مدرسه و سایرین امکان حضور دانش‌آموزان را در مدرسه فراهم آورند. هرچند برگزاری آموزش حضوری در شرایط حساس کرونایی، هم برای معلم‌ها و هم برای دانش‌آموزان و والدینشان، دلهره‌آور بود. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۲۳ می‌گوید: «بعضی موضوعات درسی رو نمی‌شه به‌صورت مجازی تدریس کرد چون نمی‌تونن به درکی از اون موضوع برسن. برای همین به‌صورت حضوری هم تدریس می‌کردم.»

۳. **جهت‌گیری اقتضایی - واقع‌گرایانه:** این گروه از معلم‌ها معتقدند آموزش مجازی علی‌رغم مزایا، معایبی نیز دارد. بنابراین، معلم‌ها با توجه به مسائلی که با آن مواجه‌اند باید برای پیشبرد فرایند آموزشی تصمیم‌گیری کنند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۳۱ می‌گوید: «توی مجازی باید بیشتر از حضوری حواسمون به مشکلات دانش‌آموزان و والدین اونا باشه و روال آموزشی مون رو جوری تنظیم کنیم که اونا کمتر به مشکل برخورن.» این گروه از معلم‌ها در زمینه تولید

محتوای آموزشی مهارت نسبتاً مطلوبی داشتند و همواره در این زمینه فعالیت می‌کردند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۷ بیان می‌کند: «الآن بحث سواد دیجیتالی معلمان توی آموزش مجازی خیلی داغه و لازمه که هرکسی برحسب توان خودش به سری چیزها رو توی این زمینه یاد بگیره». آن‌ها معتقد بودند نمی‌توان فقط به محیط یادگیری مجازی تکیه کرد؛ زیرا در این صورت دانش‌آموزان ابتدایی درک مناسبی از آموزش مدرسه‌ای پیدا نمی‌کنند و همچنین در محیط جدید معلم شرایط لازم برای نظارت بر دانش‌آموز و تعامل با آن‌ها را ندارد. بنابراین، نباید فقط به آموزش مجازی اکتفا کرد. از این‌رو، معلم‌هایی که در پایه‌های اول و دوم تدریس می‌کردند، قبول داشتند در مواقعی برحسب ضرورت از آموزش حضوری استفاده کنند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۴ بیان می‌کند: «آموزش ترکیبی توی این شرایط بهتره و بعضی از مشکلات معلمان و دانش‌آموزان کمتر می‌شه؛ مخصوصاً با این وضعیت سرعت نت و شاد. هرچند توی این شرایط ممکنه بعضی تصور کنن که به‌خاطر ترس از کرونا صلاح نباشه».

این دسته از معلم‌ها اعتقاد داشتند با توجه به موانع ساختاری و زیرساختی، باید درباره رویه‌های آموزشی تجدیدنظر کرد. به همین دلیل، حجم تکالیف درسی دانش‌آموزان را کاهش دادند. برخی از معلم‌های پایه‌های پنجم و ششم باور داشتند در شرایط مجازی و با توجه به حجم زیاد کتاب‌های درسی و زمان اندک آموزش، تدریس جزء‌به‌جزء مطالب درسی همانند آموزش حضوری معقولانه نیست. به همین دلیل، فقط مفاهیم اصلی درس‌هایی مانند ریاضی را تدریس کردند و از تدریس جزء‌به‌جزء کتاب درسی صرف‌نظر کردند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۲ بیان می‌کند: «توی مجازی چون وقت کمه و معمولاً بچه‌ها زودتر خسته می‌شن، برای همین اومدم به‌جای تدریس جزء‌به‌جزء کتاب درسی، قسمت‌ها و مفاهیم اصلی رو مشخص می‌کردم و درس می‌دادم». هرچند مدیر مدرسه و والدین در خصوص این امر انتقاد داشتند.

۴. جهت‌گیری حامی - تجربی: معلم‌هایی با جهت‌گیری حامی - تجربی معتقد بودند معضل اصلی معلم‌ها در آموزش مجازی نداشتن پیش‌زمینه قبلی و تجربه است. بنابراین، تلاش می‌کردند در زمینه نحوه آموزش و یادگیری در بستر مجازی و استفاده از ابزارهای آن دانش خود را افزایش دهند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۲۸ می‌گوید: «توی کارهای آموزشی همیشه دانش و تجربه حرف اول رو می‌زنه، همون‌طور که توی آموزش حضوری به‌خاطر تجربه کم کم عملکردمون بهتر می‌شه، توی مجازی هم همین‌طوره».

این گروه از معلم‌ها در زمینه پژوهش فعال بودند و برخی از آن‌ها دوره کارشناسی ارشد را نیز گذرانده بودند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۵ بیان می‌کند: «راستش الان بیشتر از اینکه دانشجوی ارشد هستم و با روش‌های پژوهشی آشنا هستم خوشحالم؛ چون می‌تونم

مشکلات دانش‌آموزانم رو با دقت بیشتری ببینم و درموردشون تحقیق کنم». علاوه بر این، برخی از این معلم‌ها در جایگاه سرگروه پایه آموزشی خود نیز فعالیت می‌کردند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۹ بیان می‌کند: «به‌عنوان سرگروه پایه پنجم همیشه در کارگاه‌ها به همکاران می‌گفتم که قبل از آموزش خودتان را خوب به بچه‌ها معرفی کنید؛ حتی اگر امکان تماس تصویری ندارید عکس خودتان را برای بچه‌ها بفرستید تا آن‌ها از شما یک تصویری به‌عنوان معلم خودشان در ذهنشان داشته باشند».

این دسته از معلم‌ها از حیث آشنایی و تسلط در کار با برنامه‌های مرتبط با آموزش مجازی و تولید محتوای آموزشی در بین همکاران خود سرآمد بودند؛ به‌گونه‌ای که دیگر معلم‌ها در این زمینه با آن‌ها ارتباط برقرار می‌کردند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۶ می‌گوید: «چند بار توی زمینه تولید محتوا کارگاه‌هایی رو توی اسکای روم برای همکاران برگزار کردم». این گروه از معلم‌ها باور داشتند محیط یادگیری مجازی به‌شرط مدیریت خوب آن برای دانش‌آموزان بسیار آموزنده است. بنابراین، تلاش می‌کردند با کمک مدیر مدرسه امکان اجرای برنامه‌های آموزش برخط را هم‌زمان برای همه دانش‌آموزان فراهم کنند. به‌گونه‌ای که فضای کلاس تا حد ممکن نزدیک به شرایط آموزش حضوری شود؛ البته به‌گفته آن‌ها مشکلات برنامه رسمی شاد در روی آوردن آن‌ها به دیگر برنامه‌ها تأثیرگذار بوده است. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۳۰ بیان می‌کند: «بهتره به جای متکی شدن محض به برنامه‌ی رسمی آموزش و پرورش (شاد) که کیفیت مناسبی هم نداره از قابلیت‌های دیگر برنامه‌های کلاس مجازی هم استفاده کنیم؛ چون حُسن مهم این برنامه‌ها این بود که توی سرعت پایین نت هم جواب می‌داد».

■ بحث و نتیجه‌گیری

براساس نتایج تحلیل داده‌ها، معلم‌ها تحت تأثیر سه عامل انگاره نقش، بافت آموزشی، موانع ساختاری و زیرساختی درباره چگونگی ارائه و انجام فعالیت‌های آموزشی در بستر مجازی به درکی عملی رسیده بودند که این درک عملی اصطلاحاً جهت‌گیری نامیده شد. طبق یافته‌ها، معلم‌ها در آموزش مجازی تحت تأثیر عوامل نامبرده چهار نوع جهت‌گیری داشتند: اجتنابی - آسیب‌زا، نقصان - نابسند، اقتضایی - واقع‌گرایانه و حامی - تجربی.

براساس یافته‌ها، معلم‌هایی که جهت‌گیری اجتنابی - آسیب‌زا داشتند نقش خود را فقط ارائه‌دهنده محتوا تعریف کردند و تعامل اجتماعی کمی با دانش‌آموزان داشتند. بر همین اساس، پژوهش‌هایی مانند عباسی و همکاران (۱۳۹۹)، مرادی و زرغامی‌همراه (۱۴۰۰) و مالمیر و همکاران (۱۳۹۹) با پژوهش حاضر همسو بودند

و نشان دادند که معلم‌ها در آموزش مجازی یکی از مهم‌ترین نقش‌های خویش را تولید و ارائه محتوای آموزشی به دانش‌آموزان دانسته‌اند. بنابراین، در چنین شرایطی به دلیل یک‌طرفه شدن جریان آموزشی از معلم به دانش‌آموزان و ضعف تعامل اجتماعی، والدین به ویژه مادران زمان بیشتری را در خانه برای نظارت و آموزش به فرزندان سپری می‌کردند. چنان‌که پوزاس^{۳۴} و همکاران (۲۰۲۱) هم‌سو با پژوهش حاضر به این مسئله اشاره کرده‌اند. چالش ضعف تعامل اجتماعی در آموزش مجازی تا بدانجاست که لائو و لی^{۳۵} (۲۰۲۱) نشان دادند والدین نقص اصلی آموزش مجازی را تعامل کم آن در حین یادگیری فرزندان خویش در خانه عنوان کردند و خواستار رفع آن بودند. این گروه از معلم‌ها در خصوص آموزش مجازی سوگیری اجتنابی داشتند و از نظر صلاحیت‌های دیجیتالی با مشکلات فراوانی روبه‌رو بودند. همچنین از حیث چگونگی فرایند یاددهی - یادگیری در زمینه بستر مجازی آگاهی مناسبی نداشتند و آموزش مجازی را برای دانش‌آموزان آسیب‌زا تلقی می‌کردند و همین‌طور با معلم‌ها و سایر هم‌تایان خود تعامل مناسبی نداشتند. همچنین به باور این گروه از معلم‌ها، بیشتر والدین صلاحیت‌های لازم برای آموزش به فرزندان خویش در خانه را ندارند و ممکن است دانش‌آموزان از نظر یادگیری و روانی - عاطفی به دلیل سرزدن بعضی از رفتارهای والدین با مشکلات زیادی مواجه شوند. در این خصوص، پژوهش‌هایی مانند حاجی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰)، آزاددولابی و همکاران (۱۴۰۱)، اندرسون و هرا (۲۰۲۰) و نوری و برگدال (۲۰۲۱) هم‌سو با پژوهش حاضر به مشکلات نامبرده اشاره کرده‌اند. گفتنی است تغییراتی که صلاحیت‌های اساسی و حرفه‌ای افراد را به چالش می‌کشد ممکن است باعث مقاومت آن‌ها شود (مهرمحمدی و حسینی، ۱۳۹۹). از این رو، به نظر می‌رسد با فراهم‌سازی زمینه‌ای برای آشنایی این گروه از معلم‌ها با چگونگی فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش مجازی و مدیریت تعامل با دانش‌آموزان در بستر مجازی، درصد شایان توجهی از مشکلات آن‌ها را بکاهد. طبق نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، معلم‌هایی با جهت‌گیری نقصان - نابسندگی تحت تأثیر عامل انگاره نقش، نقش‌های گوناگونی اتخاذ کرده بودند. آن‌ها با توجه به آشنانبودن با کارکردهای آموزش مجازی، سعی کردند فهم و ادراک خود از آموزش حضوری را به آموزش مجازی تعمیم دهند. در این خصوص، پژوهش‌های مانند آزاددولابی و همکاران (۱۴۰۱) و اورهان و بیهان^{۳۶} (۲۰۲۰) هم‌سو با پژوهش حاضر بروز این پدیده را در معلم‌های ابتدایی نشان داده‌اند. این گروه از معلم‌ها

به دلیل ضعف یادگیری دانش‌آموزان و سوگیری منفی ذی‌نفعان در خصوص عملکرد معلم‌ها همواره با مسائل روانی - عاطفی مانند افزایش استرس و اضطراب دست‌وپنجه نرم می‌کردند؛ چنان‌که حاجی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) هم‌سو با پژوهش حاضر این امر را نشان داده‌اند. به همین دلیل ژو و یائو^{۳۷} (۲۰۲۰) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند معلم‌ها در زمان حاضر بیش از هر زمان دیگری به حمایت اجتماعی نیاز دارند. همچنین این دسته از معلم‌ها اقرار کردند که از مهم‌ترین معایب و نواقص آموزش مجازی این است که دانش‌آموزان در این بستر به درک مناسبی از محیط آموزشی نمی‌رسند؛ بنابراین از آموزش حضوری در کنار آموزش مجازی بهره می‌برند و تلاش می‌کردند با ایفای نقش‌های متعدد تا حد امکان از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان بکاهند؛ به گونه‌ای که خود را در آموزش غرق می‌کردند. چنان‌که اندرسون و هرا (۲۰۲۰) در این زمینه بیان می‌کنند، این گروه از معلم‌ها به دلیل رعایت نکردن اعتدال در حفظ مرز زندگی شخصی و شغلی بیش از سایر همکاران خویش در معرض فرسودگی شغلی هستند. به نظر می‌رسد تدوین و ابلاغ چارچوب وظایف آموزشی معلم‌ها در آموزش مجازی در جلوگیری از اتخاذ نقش‌های متعدد این گروه از معلم‌ها مؤثر است. همچنین از آنجاکه این گروه از معلم‌ها همواره با احساس عدم قطعیت درباره یادگیری دانش‌آموزان مواجه‌اند، فراگیری روش‌های گوناگون ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در آموزش مجازی می‌تواند برای آن‌ها مفید باشد.

افزون بر این، براساس نتایج تحقیق، معلم‌هایی با جهت‌گیری اقتضایی - واقع‌گرایانه نقش خود را به‌طور غالب با توجه به شرایط متغیر می‌دانستند. آن‌ها ابتدا مشکلات دانش‌آموزان و والدین و مسائل زیرساختی را بررسی می‌کردند و با توجه به آن‌ها فعالیت آموزشی را انجام می‌دادند. از این‌رو، از اتخاذ نقش‌های متعدد به‌طور هم‌زمان در آموزش خودداری می‌کردند و در هر زمان، برحسب شرایط آموزشی، از نقش خاصی کمک می‌گرفتند. به عبارت دیگر، همواره به نکته مهم اقتضاسنجی توجه داشتند؛ به گونه‌ای که تحت تأثیر آن در چگونگی ارائه آموزش در بستر مجازی تغییراتی ایجاد می‌کردند. مثلاً با توجه به مشکلات زیرساختی مربوط به سرعت اینترنت در بافت روستایی و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم از آموزش حضوری استفاده می‌کردند. در این زمینه، محمدی و همکاران (۱۳۹۹) به خوبی نشان دادند دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی به نسبت سایر دانش‌آموزان دوره مجازی با مشکلات بیشتری مواجه‌اند. همچنین آندراد و ارگاس

و همکاران (۲۰۲۱) بیان می‌کنند در مناطق روستایی با توجه به کمبود منابع زیرساختی، قبل از به‌کارگیری آموزش مجازی در مدت طولانی باید درخصوص زیرساخت‌ها نیازسنجی انجام شود. از آنجاکه برخی معلم‌ها جهت‌گیری اقتضایی - واقع‌گرایانه آموزش مجازی را برای پایه‌های اول و دوم نامطلوب می‌دانستند، آشنایی آن‌ها با نحوه ارائه آموزش مؤثر، بر مبنای ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان، به پایه‌های اول و دوم این دوره در بهبود جهت‌گیری آن‌ها مؤثر بود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، معلم‌هایی با جهت‌گیری حامی - تجربی پیوسته دانش خود را در زمینه آموزش مجازی تقویت می‌کنند. بنابراین آن‌ها حامی آموزش مجازی بودند؛ زیرا بر مبنای دانش پیش‌زمینه‌ای خود فرصت‌های متنوع یادگیری آموزش مجازی را می‌شناختند. همچنین در مقایسه با آموزش حضوری، به‌خوبی از محدودیت‌های آموزش مجازی مانند معضل تعامل آگاه بودند. از این‌رو، با توجه به اهمیت فراوان تعامل اجتماعی در فرایند یاددهی - یادگیری از ابتدای کار بست آموزش مجازی سعی کردند تعامل با دانش‌آموزان را مدیریت کنند. آن‌ها با توجه به مشکلات زیرساختی مربوط به سرعت اینترنت و برنامه رسمی شاد سعی کردند برنامه‌های دیگر با قابلیت‌های مشابه را به‌کار گیرند. شمشیری و همکاران (۱۴۰۰) مدیریت تعامل اجتماعی و توسعه سواد فناورانه را با عنوان «حضور تدریس» به‌منزله یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی در آموزش مجازی دسته‌بندی کرده‌اند. همچنین معلم‌های دارای جهت‌گیری حامی - تجربی اذعان داشتند با نزدیک‌تر کردن شرایط آموزش مجازی به حضوری، از طریق بهبود شیوه تدریس مطالب آموزشی، می‌توان کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را افزایش داد. در این زمینه، سبزه و حسینی کامیاب (۱۴۰۱) بیان می‌کنند: «در آموزش مجازی، روش تدریس معلم باید ویژگی‌هایی از این قبیل داشته باشد: حفظ و تقویت انگیزه یادگیری دانش‌آموزان، ایجاد فضای شاد آموزشی در دوران کرونا، تقویت حس خودآموزی در دانش‌آموزان، جذاب کردن کلاس درس و افزایش مشارکت دانش‌آموزان». بنابراین این دسته از معلم‌ها همواره از طریق انجام اقدام پژوهی درصدد رفع مشکلات آموزشی و ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی بودند.

در نهایت با توجه به آنچه شرح داده شد، آموزش مجازی از حیث تغییراتی که در محیط آموزشی و نقش معلم‌ها ایجاد کرده موقعیتی منحصر به فرد است. چنان‌که هیلی^{۳۸} (۲۰۲۰) بیان می‌کند در طول دوره همه‌گیری اخیر، تغییرات قابل توجهی

در ادراک معلم‌های ابتدایی دربارهٔ تصمیم‌گیری‌هایشان برای پیاده‌سازی فناوری در درس‌ها در دوران پسا کرونا رخ داده است. همچنین جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی در انطباق و سازگاری آن‌ها با آموزش در بستر مجازی نقشی اثرگذار و تعیین‌کننده داشته است. یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر انجام تلفنی همهٔ مصاحبه‌ها به دلیل شرایط ویژهٔ کرونایی بود. همچنین از آنجاکه مصاحبه‌های پژوهشی بیشتر با معلم‌های مناطق روستایی شهرستان قشم انجام شد، در زمینهٔ تعمیم نتایج آن به معلم‌های مناطق شهری باید جوانب احتیاط را رعایت کرد (هرچند پژوهش کیفی قابلیت تعمیم ندارد). علاوه بر این، برخی از مشارکت‌کننده‌ها با توجه به حساسیت موضوع از دادن برخی اطلاعات مهم و حیاتی اجتناب کردند.

منابع REFERENCES

- امراله، امید و آزادی‌احمدآبادی، قاسم. (۱۴۰۰). شناسایی و اولویت‌بندی موانع اجرای مجازی برنامه درسی رسمی در دوران شیوع جهانی بیماری کرونا (از دیدگاه معلم‌ها و مدیران شاغل در مدارس شهر تهران). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱۶ (۶۱)، ۱-۲۶.
- آزاددلایی، بهروز، دهقانی، مرضیه و خطاط، محدثه. (۱۴۰۱). مواجهه معلم‌ها با اجرای برنامه‌های درسی در آموزش مجازی و ارائه راهکارهای آنان برای بهینه‌کردن فرایند یاددهی - یادگیری. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۲ (۱)، ۱۲۱-۱۵۳.
- حاجی‌زاده، انور، عزیزی، قادر و کیهان، جواد. (۱۴۰۰). تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا: رهیافت توسعه آموزش مجازی در پساکرونا. *تدریس پژوهی*، ۹ (۱)، ۱۷۴-۲۰۴.
- رحیمی، عبدالله، احمدی، هایده و رستمی، ادریس. (۱۴۰۱). رهیافتی پدیدارشناسانه بر تجارب زیسته معلم‌های ابتدایی از آموزش مجازی دانش آموزان در شرایط کرونا (COVID-۱۹). *تدریس پژوهی*، ۱۰ (۱)، ۱۳۱-۱۶۲.
- سبزه، بتول و حسینی کامیاب، فازه. (۱۴۰۱). تجارب زیسته معلم‌های دوره اول ابتدایی درباره شیوه‌های تدریس خلاق در بستر آموزش مجازی. *تدریس پژوهی*، ۱۰ (۱)، ۲۰۶-۲۳۶.
- شمشیری، بابک، شفیع‌سروستانی، مریم، میرغفاری، فاطمه و جوانمرد، علی. (۱۴۰۰). شناسایی ویژگی‌های معلم اثربخش در آموزش مجازی دوران کرونا - رویکرد فراترکیب. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰ (۴)، ۱۰۵-۱۳۰.
- صادقی، زهرا و دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب معلم‌های دوره ابتدایی از آموزش مجازی در زمان شیوع ویروس کرونا: مطالعه پدیدارشناسی. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۰ (۱۹)، ۱۶۳-۲۰۴.
- عباسی، فهیمه، حجازی، الهه و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلم‌های دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی. *تدریس پژوهی*، ۸ (۳)، ۱-۲۴.
- مالمیر، رضا، سراجی، فرهاد و عباسی‌کسانی، حامد. (۱۳۹۹). تبیین خلق محتوای الکترونیکی توسط معلم‌ها در شبکه‌های اجتماعی مجازی. *تدریس پژوهی*، ۸ (۳)، ۱۲۳-۱۴۶.
- محمدی، مهدی، کشاورزی، فهیمه، ناصری‌چهرمی، رضا، ناصری‌چهرمی، راحیل، حسامپور، زهرا، میرغفاری، فاطمه و ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی از چالش‌های آموزش مجازی با شبکه‌های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا. *نشریه پژوهش‌های تربیتی*، ۷ (۴۰)، ۷۴-۱۰۱.
- مرادی، امیر و زرغامی‌همراه، سعید. (۱۴۰۰). تنگناها و راهبردهای به‌کارگیری شبکه اجتماعی دانش‌آموزی (شاد) در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان در دوران شیوع کرونا: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰ (۲)، ۳۵-۶۰.
- مهرمحمدی، محمود و حسینی، سیدمحمدحسین. (۱۳۹۹). *تغییر و اجرای برنامه درسی*. سمت.
- بدالهی، سارا، توکلی، الهام، پورصالحی نویده، مرضیه و آذرتاش، فاطمه. (۱۴۰۰). مشکلات آموزش برخط در دوران کرونا از دیدگاه معلم‌ها و والدین و ارائه راهکارها. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰ (۳)، ۱۱۷-۱۴۵.

- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*, 102, 67-86.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z., & Ahami, A. O. T. (2020). Assessment of burnout

- among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. *The Pan African medical journal*, 35(2), Article 92. <https://doi.org/10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345>
- Anderson, E., & Hira, A. (2020). Loss of brick-and-mortar schooling: How elementary educators respond. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 411-418.
 - Andrade-Vargas, L., Esteveao-Romeiro, A., Iriarte-Solano, M., Riofrio-Leiva, V., & Yunga-Godoy, D. (2021). Teacher's perceptions, institutional challenges, and educational sustainability during Covid-19 in Ecuador. *Heliyon*, 7(12), Article e08596. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08596>
 - Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., & The New Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504.
 - Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459.
 - Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, Article 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
 - Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.
 - Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86-104.
 - Gouseti, A. (2021). 'We'd never had to set up a virtual school before': Opportunities and challenges for primary and secondary teachers during emergency remote education. *Review of Education*, 9(3), Article e3305. <https://doi.org/10.1002/rev3.3305>
 - Henriques, S., Correia, J. D., & Dias-Trindade, S. (2021). Portuguese primary and secondary education in times of covid-19 pandemic: An exploratory study on teacher training and challenges. *Education Sciences*, 11(9), 542-553.
 - Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28(1), 38-52.
 - Hinshaw, N., Gonzalez, S., & Engel, L. (2022). Internationalization of K-12 Schooling through Virtual Exchange: Opportunities in a Fractured Context. *Journal of International Students*, 12(S3), 1-16.
 - Keaton, W., & Gilbert, A. (2020). Successful online learning: What does learner interaction with peers, instructors and parents look like?. *Journal of Online Learning Research*, 6(2), 129-154.
 - König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
 - Kundu, A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and information technologies*, 26(6), 6879-6903.
 - Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2021). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880.
 - Mahmood, F., Ariza-Montes, A., Saleem, M., & Han, H. (2021). Teachers' teleworking job satisfaction during the COVID-19 pandemic in Europe. *Current Psychology*, 42, 8540-8553.
 - Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during Covid-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44.

- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). 'Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35-50.
- Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Wu, J. (2021). Exploring Pragmatic Identities of Teachers, Pupils and Parents in Chinese Primary School Online Education. *International Journal of Linguistics*, 13(3), 124-148.
- Zhou, X., & Yao, B. (2020). Social support and acute stress symptoms (ASSs) during the COVID-19 outbreak: deciphering the roles of psychological needs and sense of control. *European journal of psychotraumatology*, 11(1), Article 1779494. [https://doi: 10.1080/20008198.2020.1779494](https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1779494)

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Virtual Education 2. COVID-19 3. Dictionary Cambridge 4. Orientation 5. Fauzi & Khusuma 6. Anderson & Hira 7. Mahmood 8. Baker 9. Amri 10. Bergdahl & Nouri 11. Henriques 12. Kundu & Bej 13. Sari & Nayır 14. Wu 15. Keaton & Gilbert 16. Al-Fraihat 17. Gouseti 18. Aliyyah 19. Andrade-Vargas 20. Ferri | <ol style="list-style-type: none"> 21. König 22. Bragg 23. Hinshaw 24. Magiran, Noormags, Sid, Ensani, Civilica, Irandoc 25. Scopus, ScienceDirect, ProQuest, Emerald, SpringerLink 26. Descriptive phenomenological 27. Theoretical Sampling 28. Convenience Sampling 29. MAXQDA 30. Colaizzi's seven-step method 31. Credibility 32. Member Check 33. Peer Debriefing 34. Pozas & Letzel & Schneider 35. Lau & Lee 36. Orhan & Beyhan 37. Zhou & Yao 38. Hilli |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

Designing a professional development model for teachers to play a leadership role in primary schools

- Elhām Vosooghifard, Graduated in Educational Management at Shahid Beheshti University, Tehran, Iran¹
- Gholāmrezā Shams (PhD), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran²
- Mahmoud Abolghāsemi (PhD), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran³

The purpose of this study was to design a teacher professional development model to play a leadership role in primary schools. The research population consisted of all university experts, school principals, and teachers of Guilān province. Using a purposeful sampling method of snowball type, 12 university experts, school principals, and teachers were selected and semi-structured interviews were conducted with them. After the interviews, their transcripts were analyzed using the thematic analysis technique. In this research, the credibility of the findings was checked through accurate and regular description of the processes of data coding and analysis, and their written and visual representations. Also, the Delphi technique was used to validate the research model, and a binomial test was used to analyze the results. The results of the qualitative section of this study showed that in order to avoid wasting the teachers' energy and capital, they are expected to improve their abilities in the four personality dimensions: Management ability (with 6 components), developmental perspective (4 components), collaboration (5 components), and impact and influence (10 components). Also, the schools are expected to make efforts on teachers' professional growth and development (four components). In addition, the results of the validation of the research model showed the sufficient validity of this model. In contrast, the two components of "creating a critical environment" and "playing the role of mentor" did not have enough validity.

Keywords

Teachers' Professional Development, Leadership Role, Primary Schools

E-mail: 1. E.vosooghifard69@gmail.com (Corresponding Author) 2. gh_shams@sbu.ac.ir
3. abolghasemi@sbu.ac.ir

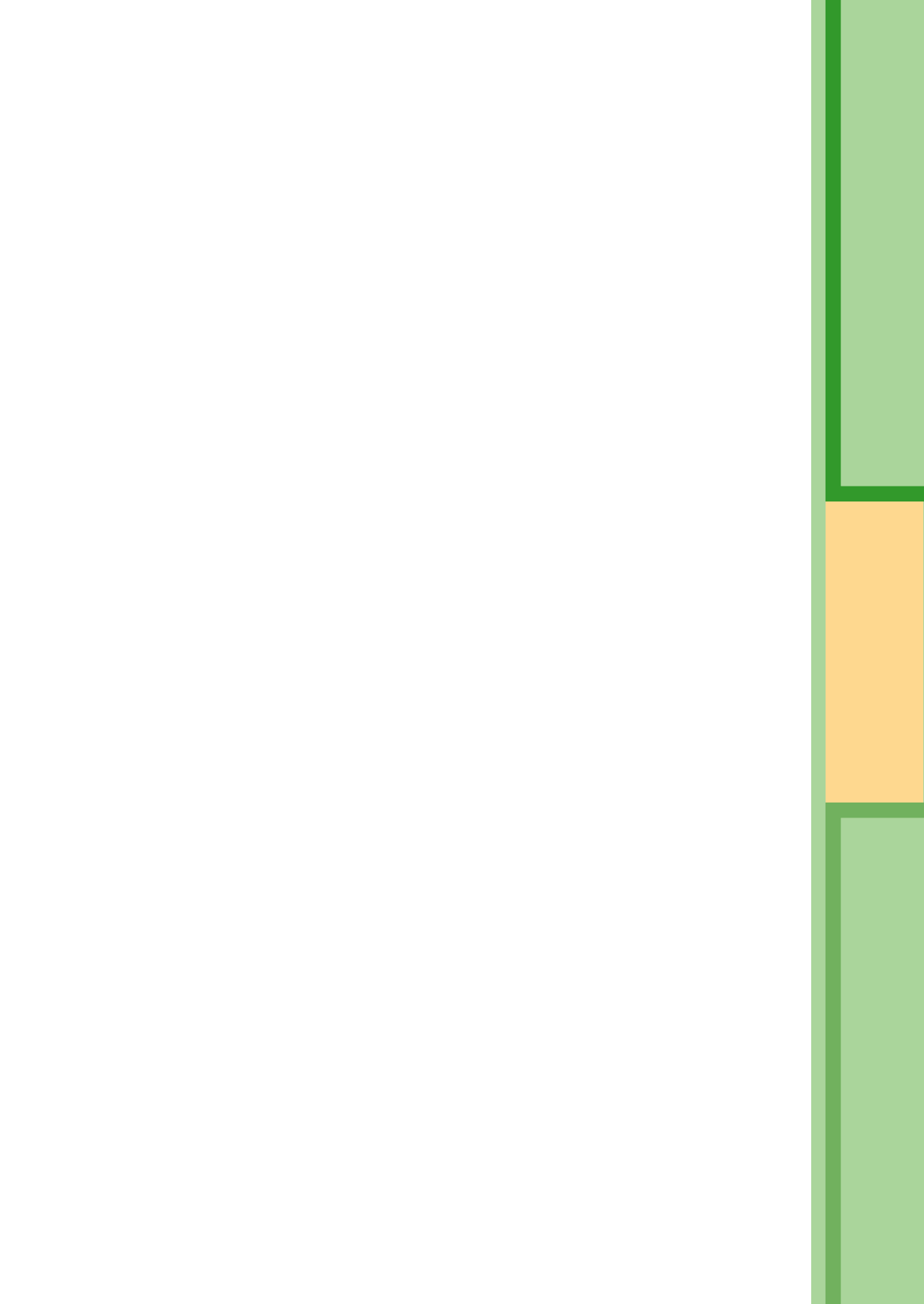
Serial No.87. 22(3): Autumn. 2023
Quarterly Journal of Educational Innovations



Published by Tehran University of Medical Sciences

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی

■ الهام وثوقی فرد* ■ غلامرضا شمس** ■ محمود ابوالقاسمی***

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی است. جامعه پژوهش را خبرگان علمی دانشگاه‌ها و مدیران و معلمان مدارس استان گیلان تشکیل می‌دهند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله برفی با دوازده نفر از اعضای جامعه پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. سپس با استفاده از روش تحلیل مضمون متن مصاحبه‌ها تحلیل شدند. در این پژوهش، به منظور اعتمادپذیر ساختن یافته‌ها فرایند کدگذاری، تحلیل، نمایش نوشتاری و دیداری داده‌ها منظم و دقیق توصیف شدند. همچنین به منظور اعتبارسنجی الگوی پژوهش از روش دلفی و برای تحلیل نتایج از آزمون دوجمله‌ای استفاده شد. نتایج بخش کیفی نشان می‌دهد برای جلوگیری از هدر رفتن نیرو و سرمایه معلمان انتظار می‌رود معلم‌ها در چهار بعد شخصیتی توانایی‌های خود را ارتقا دهند: توانایی مدیریتی (شش مؤلفه)؛ چشم‌انداز توسعه‌ای (چهار مؤلفه)؛ تشریح‌مسابی (پنج مؤلفه) و تأثیرگذاری و نفوذ (ده مؤلفه). همچنین از مدارس انتظار می‌رود در بعد زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان (چهار مؤلفه) تلاش کنند. علاوه بر این، نتایج اعتبارسنجی الگوی پژوهش نشان‌دهنده اعتبار کافی این الگوست. در مقابل دو مؤلفه «ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد» و «ایفای نقش منتورینگ» اعتبار کافی نداشتند.

توسعه حرفه‌ای معلمان، نقش رهبری، مدارس ابتدایی

کلید واژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۲۱ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۵/۱۰ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۹

* (نویسنده مسئول) دانش‌آموخته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

E-mail: E.vosooghifard69@gmail.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

E-mail: gh_shams@sbu.ac.ir

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

E-mail: abolghasemi@sbu.ac.ir

مقدمه

در جهان پرتلاطم امروزی، که سازمان‌ها و جوامع با تحولات شگرف محیطی و فناوری و به تبع آن تجارت جهانی و جهانی‌شدن روبه‌رویند، توان دستیابی به سطح مطلوب و مدنظر از عملکرد سازمان‌ها در حاله‌ای از ابهام فرورفته است. در این رهگذر، آنچه می‌تواند حیات بالنده و روبه‌رشد سازمان‌ها را تضمین کند، وجود نظام مدیریتی مقتدر و کارآمد است. باوجوداین، هنگامی که درباره رهبری در نظام آموزشی فکر می‌کنیم، تصویرهای مدیران ارشد وزارت نظام آموزشی، مدیران مناطق و مدارس، رهبری سازمان، محیطی دنج برای تفکر و محرمانه‌بودن به ذهن خطور می‌کند. علاوه بر این، بیشتر کسانی که رهبری آموزشی را بر عهده دارند در مدارس و مناطق آموزشی‌ای فعالیت می‌کنند که بر آموزش معلمان و نظارت آن‌ها، مسئولیت‌پذیری نظام آموزشی و ارائه آموزش‌هایی برای آماده کردن متخصصان آینده تمرکز دارند؛ البته همه این موارد در محیطی وجود دارند که همواره چالش برانگیز و نامشخص است.

در این راستا، مدارس، در نقش سازمانی آموزشی، برای دستیابی به اهداف خود باید معلمان را به مجموعه‌ای از دانش‌ها تجهیز کنند تا در زمان‌های بحرانی قادر به رفع بحران باشند؛ زیرا در صورت آگاه‌نبودن به این دانش‌ها، نتایجی از قبیل شکست سازمان یا هزینه‌های فراوان ناشی از تکرار برخی فرایندهای تصمیم‌گیری و استفاده نامطلوب از دانش انتظار می‌رود. ضرورت این امر از آنجا ناشی می‌شود که معلمان در حین تدریس باید در زمینه‌های ایجاد شبکه‌های دانش‌آموزی، الگوبودن و هدایت و جهت‌گیری آینده دانش‌آموزان و... تصمیم‌گیری کنند (ایجاز و انتظار^۱، ۲۰۱۳). باوجوداین، معلمان در جایگاه سرمایه اصلی مدارس با مسائل متعددی مواجه‌اند؛ از جمله مدیریت رفتار دانش‌آموزان برای کاهش حواس‌پرتی (نگانگ^۲، ۲۰۱۲)، نداشتن مقیاس استاندارد برای بررسی نقش رهبری معلمان (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، انجام کارهای اداری و مدیریتی، پاسخ‌گویی به خواسته‌های نهادهای مالی به‌منظور تضمین کیفیت و انجام فعالیت‌های پژوهشی معلمان (مککیم و سوانویک^۳، ۲۰۱۱)، بی‌ثباتی مدیریتی (طالبیان و تصدیقی، ۱۳۸۵)، نبود دیدگاه آینده‌نگر در خصوص اهداف و مأموریت‌های سازمان (هوجقان و ملکی، ۱۳۹۵) و پیچیدگی تصمیم‌ها (الوانی، ۱۳۸۶). گفتنی است این مسائل در بعضی مواقع با هم پیوستگی و هم‌پوشانی دارند.

مسائل فوق نشان می‌دهند که اگر معلمان دانش کافی مدیریتی و رهبری و توانایی تصمیم‌گیری نداشته باشد، چه‌بسا آینده دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازند (استینرت^۴، ۲۰۱۴). از این رو، معلم در نقش رهبر کلاس باید با استفاده از امکانات موجود زمینه تحقق هدف‌های آموزشی را فراهم کند و استعداد‌های دانش‌آموزان را شناسایی و با آن‌ها به‌خوبی ارتباط برقرار کند و در آن‌ها انگیزه مطالعه و پژوهش ایجاد کند. آگاهی از مسائل ذکرشده امکان‌پذیر نیست؛ مگر این‌که به‌منظور شناخت مفاهیم رهبری مدارس از طریق توسعه معلمان گام برداریم و به‌سوی آینده با نگاه به راهبردهای جدید حرکت کنیم. در این خصوص، الگوهای توسعه معلمان زمینه لازم را برای آموزش و شکفتن و توسعه معلمان با هدف ایفای نقش رهبری مدارس فراهم می‌کند (ایجاز و انتظار، ۲۰۱۳).

یکی از الگوهای نوین که موجب رشد و توسعه صلاحیت‌های رهبری در مدارس می‌شود، شناسایی پتانسیل‌های رهبری در میان معلمان است. با این حال، یافته‌ها درباره تأثیر معلم‌رهبری در سطح مدرسه تا حدودی متغیرند. تحقیقات نشان می‌دهند برای شناسایی این پتانسیل‌ها چندین راهبرد وجود دارد؛ از جمله واگذاری مسئولیت‌ها به معلمان، درگیر کردن و مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مشارکتی، عمل کردن و اجرای قوانین دموکراتیک در مدرسه (هویدا و داورپناه، ۱۳۹۸؛ جهانیان، ۱۳۸۸). همچنین شواهد حاکی از آن است که معلم‌رهبری با ترکیبی از افزایش همکاری معلم و افزایش مسئولیت، تأثیرات مثبت در تحول مدارس و نظام‌هاست (هریس، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد توانمندسازی معلمان به افزایش اعتماد به نفس و رضایت شغلی منجر می‌شود که به نوبه خود سبب بهبود عملکرد و نتایج بالقوه بسیار بهتر برای یادگیرندگان می‌شود (رایان، ۱۹۹۹). علاوه بر این، نتایج پژوهش ادی اسپایسر^۷ (۲۰۱۱) نشان می‌دهد تشویق معلمان برای برعهده گرفتن نقش‌های رهبری در خودکارآمدی و رفتار آن‌ها تأثیر مثبت دارد و به تبع آن در نتایج یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است. صرف نظر از نقش‌های رسمی و غیررسمی معلم در جایگاه رهبر، ایده اصلی معلم‌رهبری بر نفوذ معلمان در دیگران برای کمک به بهبود مدارس یا عملکرد آموزشی بنا شده است (چنگ و سزتو^۸، ۲۰۱۶). در مجموع گفتنی است که این عامل بر مبنای موقعیت‌های عملی تعریف می‌شود که بر فعالیت‌های معلمانی که نقش رهبر را بر عهده می‌گیرند تمرکز دارد (سینها و هانیوشن^۹، ۲۰۱۷). اوون^{۱۰} (۲۰۰۷) معتقد است هر فردی توانایی تبدیل شدن به رهبر را دارد، اما باید محیطی ایدئال برایش فراهم شود تا از این ویژگی بالقوه استفاده کند. همچنین برای داشتن رهبر در مدرسه یا هر سازمانی، باید ساختارها دموکراتیک‌تر و سلسله‌مراتب کمتر باشد. در تحقیقی دیگر، کوین^{۱۱} و همکاران (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کنند مؤلفه رهبری باید در برنامه‌های آماده‌سازی و تربیت معلمان در نظر گرفته شود و افراد مشتاق به رهبری آموزش داده شوند. بنابراین، ایجاد الگوی جامع توسعه رهبری معلمان در چرخه زندگی آن‌ها هدفی ارزشمند است. در واقع الگوی توسعه رهبری در بین معلمان، تداوم رهبری سازمان را به نحو احسن تضمین و مشارکت معلمان را تقویت می‌کند. همچنین قادر است در برنامه‌ریزی، تنظیم هدف‌ها، ایجاد انگیزه در همکاران و ایجاد فرهنگ سازمانی مثبت به معلمان کمک کند. بر این اساس، با توجه به نبود تحقیقاتی به منظور شناخت و سازمان‌دهی و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری، هدف پژوهش حاضر طراحی الگویی برای توسعه حرفه‌ای معلمان به منظور ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان است.

■ مبانی نظری

ویگینز^{۱۲} (۱۹۹۴) باور دارد معلمان باید نقش رهبری را بر عهده داشته باشند و از این طریق دانش خود را گسترش دهند و به درکی بهتر از مسائل آموزشی دست یابند. به این منظور، رهبران مدرسه نباید

همیشه از منبعی بیرون از معلمان تعیین شوند. پشتیبانی و هدایت دانش‌آموزان در حوزه‌ای خاص روشی است که معلمان می‌توانند توانایی خود را در اجرا اثبات کنند و این موضوع را که نقش معلمان در رهبری برای موفقیت دانش‌آموزان ضروری است به‌وضوح نشان دهند. گفتنی است طبق نظر مولر و پنیک^{۱۳} (۲۰۰۶) اصطلاح «رهبری معلم» اغلب اشتباه تفسیر و فهمیده می‌شود فقدان این شفافیت ممکن است منجر به آشفتگی مفهومی شده و در رسیدن به این نتیجه مانع ایجاد کند که معلمان کسانی‌اند که نقش رهبری را بر عهده دارند.

از ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی بین‌المللی مشهود است که درخصوص تعریف اصطلاح «رهبری معلم» وجود دارد و در واقع باید پذیرفت که سردرگمی‌های مفهومی بیش از معنای دقیق رهبری معلم است و باعث می‌شود پیگیری مشروعیت آن در حوزه رهبری بسیار مشکل‌تر باشد. برای مثال، وزلی^{۱۴} رهبری معلم را «توانایی تشویق همکاران به تغییر و انجام کارهایی می‌داند که آن‌ها معمولاً بدون نفوذ رهبر می‌توانند انجام دهند (وزلی، ۱۹۹۱، ص. ۲۵)». یورکبر و دوک^{۱۵} (۲۰۰۴) رهبری معلم را فرایندی تعریف می‌کند که معلمان به‌صورت فردی یا مشارکتی با تأثیرگذاری در همکاران و مدیران و سایر اعضای جامعه مدرسه انجام می‌دهند تا فعالیت‌های تدریس و یادگیری با هدف افزایش یادگیری و موفقیت دانش‌آموز بهبود یابد. کاتزنمایر و مولر^{۱۶} رهبران معلم را این‌گونه تعریف می‌کنند: «معلمانی که رهبران داخل و خارج از کلاس درس هستند و با همانندی و مشارکت با جامعه معلمان یادگیرنده و رهبران معلم و دیگران عمل آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و بهبود می‌بخشند (مولر، ۲۰۰۱، ص. ۴۲)». طی چهل سال گذشته، تعریف‌ها و توصیف‌های گوناگونی از رهبر معلمان مطرح شده است. اما هیچ تعریف واحدی پذیرفته نشده است (کوزنزا^{۱۷}، ۲۰۱۵). از این‌رو، ونر و کمبل^{۱۸} (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کنند پژوهشگران رهبری معلمی را با توجه به زمینه خاصی که در آن مطالعه انجام می‌شود تعریف کنند.

تاریخچه رهبری معلم نیز بیان‌کننده نظر ونر و کمبل است. در ایالات متحده مفاهیم مدرن رهبری معلمان از جنبش‌های آموزشی نشئت گرفت. این جنبش‌ها در دهه ۱۹۸۰ در پاسخ به دو گزارش تأثیرگذار ظاهر شد: (۱) ملت در خطر: ضرورتی برای اصلاحات آموزشی از طریق کمیسیون ملی تعالی در آموزش در ۱۹۸۳؛ (۲) ملت مستعد: معلمانی برای قرن ۲۱ از طریق کارگروه کارنگی در تدریس به‌منزله یک حرفه در ۱۹۸۶ (فروست^{۱۹}، ۲۰۱۲). در این زمینه، رهبری معلم به‌منزله بخشی از تلاش سراسری برای افزایش حرفه‌ای‌گرایی معلم پیش رفت. در فراخوانی تجدید تدریس حرفه‌ای در ایالات متحده، رهبری معلم در نقش کلید اهرم این ارتقا دیده شد (فروست^{۱۹}، ۲۰۱۲). در اوایل دهه ۱۹۸۰، رهبری معلمان در درجه اول در طرح‌ها و زمینه‌های خاص و کوچک تعریف شد (ونر و کمبل، ۲۰۱۶). همچنین تحت تأثیر شبکه ملی بالندگی برای توسعه رهبری معلمان در تمامی مراحل شغلی، فعالیت‌های اصلاحی‌ای را در اواخر دهه ۱۹۸۰ و در اوایل دهه ۱۹۹۰ طراحی کردند و برای

افزایش کیفیت و بهبود شرایط تدریس، معلمان را فعالانه درگیر این فعالیت‌ها کردند. فعالیت‌ها بدین قرار بودند: نظام‌های پاداش مبتنی بر عملکرد، برنامه‌های آموزش معلمان، تصمیم‌گیری مبتنی بر مکان و توسعه حرفه‌ای مدارس. علاوه بر این، دلایل عمل‌گرایانه‌ای هم به منظور درگیر کردن فعال معلمان در فعالیت‌های اصلاحاتی مدارس شناخته شد: قدرت فردی بالا، در نظر گرفتن دیدگاه کارکنان، مالکیت بیشتر و تعهد به اهداف سازمانی. گفتنی است مهارت معلمان در این زمان به‌مثابه‌ی دارایی باارزش شناخته شد (یورک‌بار و دوک، ۲۰۰۴).

یورک‌بار و دوک (۲۰۰۴) بیان می‌دارند با تغییر مفهوم رهبری معلم در بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۴ از نقش رهبری رسمی معلم (از جمله ریاست دپارتمان و نماینده اتحادیه) به رهبران آموزشی (مانند منتور، توسعه‌دهنده برنامه درسی و رهبر کارگاه‌ها) و سپس به شرکت‌کنندگان در اصلاحات مدرسه (مانند نماینده گروه رهبری و مربی تحلیل داده‌ها) این امر منعکس‌کننده درک فزاینده‌ای است که بیان می‌کند ارتقا و بهبود آموزشی نیازمند فرهنگی سازمانی است که از همکاری و یادگیری مداوم پشتیبانی می‌کند و معلمان را در نقش سازندگان اصلی و مجدد فرهنگ مدرسه می‌شناسد. هم‌زمان با این جنبش، روند سراسری درگیر کردن معلمان در فعالیت‌های اصلاحاتی مدارس، فرهنگ مدارس را به محیطی مشترک تبدیل کرد؛ به گونه‌ای که آموزش و یادگیری و تحقیق دانش‌آموزان به هنجار تبدیل شد. با وجود اینکه پژوهشگران به موضوع معلم‌رهبری و نقش مهم رهبری توجه نشان داده‌اند و تحقیقات خارجی زیادی در این زمینه انجام شده است، اما نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهند در داخل کشور پژوهش‌های کمتری مستقیم به این موضوع پرداخته است. خلاصه‌ای از یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده در داخل و خارج کشور در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. یافته‌های مطالعات گوناگون در حوزه پژوهش حاضر

پژوهشگران	سال	یافته‌ها
بری ^{۲۰}	۲۰۱۹	● رهبری معلمی تحت تأثیر چهار عامل مهم اتفاق می‌افتد: ۱. سوق دادن به سوی شواهد و اسناد تأثیرات مثبت رهبری معلم؛ ۲. سیاست‌های منطقه‌ای و دولتی و تصویب نقش‌های رهبری معلمان؛ ۳. به اشتراک‌گذاری دانش و تجربه‌های خود از طریق رسانه‌های دیجیتال و نیز مهارت استفاده از آن؛ ۴. هدایت دانش علمی محققان و پژوهشگران درباره نحوه آموزش معلمان.
چونگ ^{۲۱} و همکاران	۲۰۱۸	● رهبری معلمی شامل چهار فعالیت اصلی است: ۱. همکاری با معلمان؛ ۲. مدل‌سازی آموزش مؤثر؛ ۳. ارائه منابع؛ ۴. حمایت از معلمان.
هانز یکر ^{۲۲}	۲۰۱۷	● پیشرفت معلم از نقش معلم به نقش رهبر معلم روندی تدریجی و گذراست که از این طریق معلمان نفوذ خود را در طول زمان گسترش می‌دهند؛ حتی بعضی از معلمان زمانی که خود را در نقش رهبر هم نمی‌بینند می‌توانند به‌طور مؤثر در دانش‌آموزان و مدارس و کلاس‌هایشان تأثیر بگذارند. گفتنی است بسیاری از معلمان این نوع از رهبری را ترجیح می‌دهند.

جدول ۱. (ادامه)

یافته‌ها	سال	پژوهشگران
<ul style="list-style-type: none"> معلم‌رهبری هشت بُعد دارد: ۱. دانش و توانایی (پنج مؤلفه)؛ ۲. چشم‌انداز توسعه‌ای (پنج مؤلفه)؛ ۳. اخلاق (چهار مؤلفه)؛ ۴. تقویت پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان (چهار مؤلفه)؛ ۵. نفوذ (شش مؤلفه)؛ ۶. همکاری و مشارکت (پنج مؤلفه)؛ ۷. محیط مثبت (پنج مؤلفه)؛ ۸. قدردانی (پنج مؤلفه). 	۱۳۹۶	هویدا و همکاران
<ul style="list-style-type: none"> رهبر آموزشی موفق در مدارس متوسطه شهر تهران ۳۶ نشانگر در پنج مقوله دارد: ۱. تعیین جهت؛ ۲. مدیریت فرهنگ و جو سازمانی؛ ۳. نظارت و ارزیابی آموزشی؛ ۴. مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری در مدرسه؛ ۵. رشد و توسعه حرفه‌ای. 	۱۳۹۶	مرد و همکاران
<ul style="list-style-type: none"> بین رهبری معلم و رهبری توزیع‌یافته در مدرسه رابطه است؛ بدین‌صورت که رهبری در مدرسه در میان معلمان توزیع می‌شود. این امر به ایجاد اجتماع یادگیری حرفه‌ای و مشارکت و همکاری بیشتر در مدرسه منجر می‌شود که در نهایت اثربخشی معلمان در اجرای برنامه درسی را در پی خواهد داشت. 	۱۳۹۵	ملکی و همکاران

مروری بر مطالعات انجام‌شده در جدول ۱ نشان می‌دهد با وجود مطالعات اندک داخل کشور در حوزه رهبری معلم در مدارس، مطالعات گسترده‌ای در خارج از کشور بر روی رهبری معلم و نقش آن در توسعه انجام شده است که می‌تواند پایه بنیادی و نظری تحقیقات داخلی در این زمینه باشد. در این راستا، برنامه‌های توسعه معلمان در ایران برای ایفای نقش رهبری در نظام آموزشی به‌صورت نظام‌مند با خلأ مواجه بوده و اهمیت و ضرورت آن نادیده گرفته شده است؛ به‌گونه‌ای که بیشتر بر روش‌های تدریس و ارزشیابی، نظریه‌ها و رویکردهای آموزشی تأکید دارند و نقش معلم را در جایگاه تصمیم‌گیرنده، اداره‌کننده کلاس درس و سایر فعالیت‌ها و رفتارهای مشکل‌ساز دانش‌آموزی نادیده می‌گیرند. این پژوهش ممکن است خلأ موجود در این زمینه را برطرف کند. علاوه بر این، با توجه به خلأ پژوهشی ناشی از نبود استانداردها، سیاست‌ها، قانون‌ها و خط‌مشی‌های مشخص در زمینه توسعه معلمان برای ایفای نقش رهبری، این پژوهش پیش‌زمینه‌ای برای تعیین استانداردهای رهبر معلم است. در این راستا، انجام پژوهش‌هایی به‌منظور طراحی و تدوین الگوهای رهبری معلم در مدارس ضروری است. بر این اساس، پاسخ‌گویی به سؤالات زیر در این پژوهش مدنظر بوده است:

۱. ابعاد الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان کدام‌اند؟
۲. مؤلفه‌های الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان کدام‌اند؟
۳. آیا الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان اعتبار کافی دارد؟

■ روش پژوهش

انتخاب روش پژوهش بستگی به هدف‌ها و ماهیت پژوهش و امکانات اجرایی آن دارد؛ بنابراین هنگامی می‌توان درباره نوع روش تحقیق تصمیم‌گیری کرد که ماهیت موضوع پژوهش و هدف‌ها و وسعت دامنه تحقیق مشخص باشد (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۱). روش پژوهش تحقیق حاضر کیفی و جامعه آماری آن به منظور انجام مصاحبه و گردآوری داده‌ها، خبرگان علمی دانشگاه‌ها و مدیران و معلمان مدارس استان گیلان هستند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله برفی استفاده شده است. بدین معنا که داشتن دانش و تجربه درباره موضوع پژوهش مدنظر قرار گرفته است. پژوهشگر به منظور گردآوری اطلاعات از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده کرده است. در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، سوالات مصاحبه از قبل مشخص می‌شود و تمامی پاسخ‌دهندگان پرسش‌های مشابهی را به هر طریقی که می‌خواهند پاسخ دهند (دلاور، ۱۳۹۶). همچنین تا زمانی که مشارکت‌کنندگان دیدگاه جدیدی را مطرح نکردند، مصاحبه‌ها با توجه به اشباع نظری ادامه یافت (پس از ده مصاحبه و دستیابی به اشباع نظری، برای اطمینان دو مصاحبه دیگر نیز انجام شد). سپس پژوهشگران مصاحبه‌های گردآوری‌شده را در قالب سند متنی ارائه کردند و بعد از رسیدن به دیدگاه کلی از متن، تفکرات اولیه و یادداشت‌هایی را در حاشیه متن قرار دادند (کرسول^{۲۳}، ۲۰۱۲). تحلیل و تفسیر یافته‌ها با اتکا به روش‌های تحلیل مضمون و استخراج مفاهیم به این صورت است که پژوهشگر نکات اصلی متن مصاحبه را استخراج می‌کند و به هریک مفهوم مناسبی اختصاص می‌دهد. سپس مفاهیم دارای معنای مشترک در قالب مقوله دسته‌بندی می‌شوند. همچنین از آنجا که تحلیل کیفی داده‌ها فرایند تفسیری است و ممکن است منعکس‌کننده دیدگاه پژوهشگران باشد، به منظور پایایی پژوهش، توصیف دقیقی از فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها و نمایش نوشتاری و دیداری آن‌ها به صورت منظم ارائه شد. علاوه بر این، به منظور اعتبارسنجی الگوی پژوهش از روش دلفی استفاده شد؛ بدین صورت که مقوله‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در قالب الگویی و با استفاده از شیوه دلفی در میان مصاحبه‌شوندگان بازآزمایی شد. پس از دریافت نتایج اجرای روش دلفی، داده‌های حاصل با استفاده از آزمون دو جمله‌ای تحلیل و نتایج آن ارائه شد.

■ یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که در بخش روش‌شناسی بیان شد، برای تحلیل داده‌های این پژوهش از روش تحلیل مضمون استفاده شد. پس از مرحله پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، داده‌ها کدگذاری و شواهد گفتاری هریک از مصاحبه‌ها شناسایی شدند. در گام بعد، هریک از شواهد گفتاری مفهوم‌سازی شد. منظور از مفهوم‌سازی این است که یک یا چند شاهد گفتاری استخراج‌شده در مرحله قبلی را انتخاب و به چند جزء تقسیم می‌کنند. به هر جزء عنوان یا برچسبی می‌دهند که با شواهد ارتباط مفهومی داشته باشد. درنهایت،

براساس میزان قرابت مفهومی شواهد با یکدیگر گروه‌بندی می‌شوند. در کل، به روند طبقه‌بندی مفاهیمی که به‌نظر می‌رسد معانی یکسانی دارند و به پدیده‌های مشابهی ربط پیدا می‌کنند، مقوله‌پردازی می‌گویند (حسن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۴).

بعد از انجام مراحل فوق، به‌منظور طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری مقوله‌هایی شناسایی شدند که در ادامه بررسی می‌شوند.

◆ سؤال‌های اول و دوم پژوهش: ابعاد و مؤلفه‌های الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان کدام‌اند؟ یافته‌های حاصل از مراحل کدگذاری در قالب جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. چارچوب کدگذاری در تحلیل مصاحبه‌ها

مقوله کلی	مقوله‌ها	مفاهیم
رهبری معلم	توانایی مدیریتی معلمان	<ul style="list-style-type: none"> ● توانایی مدیریت دیگران ● مدیریت خویشتن ● برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی ● مدیریت کلاس درس ● شناسایی و حل مسائل کلاسی ● توانایی تصمیم‌گیری در امور کلاسی و سازمانی
	زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان	<ul style="list-style-type: none"> ● استقلال و آزادی عمل بیشتر برای معلمان ● ایجاد محیط مثبت و حرفه‌ای سازمانی ● ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد ● حمایت مدیریتی از برنامه‌های بهبود ● ایجاد بستر مناسب برای توسعه معلمان
	چشم‌انداز توسعه‌های	<ul style="list-style-type: none"> ● آینده‌نگری معلمان ● ایجاد امید در میان همکاران و دانش‌آموزان ● خلق اهداف فردی و سازمانی ● تعیین خط‌مشی و جهت‌گیری کلاسی و سازمانی
	تشریک‌مساعی (همکاری و تعامل)	<ul style="list-style-type: none"> ● مشارکتی کردن فعالیت‌ها ● به‌اشتراک‌گذاری تجربه‌ها ● قدرت شبکه‌سازی در میان همکاران و مدیران و دانش‌آموزان ● ارتباط و تعامل سازنده ● گروه‌سازی در میان همکاران

جدول ۲. (ادامه)

مقوله کلی	مقوله‌ها	مفاهیم
رهبری معلم	تأثیرگذاری و نفوذ	<ul style="list-style-type: none"> ● الگو بودن معلمان ● ایفای نقش منتور ● داشتن شخصیت کاریزماتیک ● خلاق و مبتکر بودن ● قدرت قانع کردن دیگران ● همدلی کردن با دانش‌آموزان و همکاران و سایر اعضا ● داشتن قدرت برانگیزانندگی ● خلق ارزش‌های نوین ● مثبت‌اندیشی درباره مسائل ● قدردانی کافی از سایر اعضا و همکاران ● داشتن حس مسئولیت‌پذیری در زمینه مسائل

بر اساس مصاحبه‌های انجام‌شده و با بررسی مضمون‌های پایه در زیرمجموعه مضمون‌های سازمان‌دهنده، ابعاد پنج‌گانه مضمون‌های سازمان‌دهنده مشخص می‌شوند. مطابق جدول ۲ این ابعاد عبارت‌اند از: ۱. توانایی مدیریتی معلمان؛ ۲. زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان؛ ۳. چشم‌انداز توسعه‌ای؛ ۴. تشریک‌مساعی (همکاری و تعامل)؛ ۵. تأثیرگذاری و نفوذ.

◆ سؤال سوم پژوهش: آیا الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان از اعتبار کافی برخوردار است؟

در این پژوهش روش دلفی در دو مرحله انجام شد و یافته‌های حاصل از آن به ترتیب زیر است. در مرحله اول، ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری (به‌دست‌آمده از مرحله قبل در مصاحبه‌ها) ارائه شد. سپس، با ادغام و طبقه‌بندی مفاهیم، پنج بُعد با ۳۱ مؤلفه به‌دست آمد (جدول ۲) که پاسخ‌گویان نظر خود را درباره هر یک از ۳۱ مؤلفه با انتخاب یکی از گزینه‌های «بله» یا «خیر» اعلام کردند. در ادامه از پاسخ‌دهندگان خواسته شد یکی از گزینه‌های لیکرت را بر اساس پاسخ به حالت دوجبهی انتخاب کنند. در مجموع برای تعیین مهم‌ترین مؤلفه‌های هر یک از ابعاد پنج‌گانه، مؤلفه‌هایی انتخاب شدند که اهمیت آن‌ها از نظر خبرگان بین خیلی زیاد و زیاد بود. پاسخ‌دهندگان از بین ۳۱ مؤلفه، ۲۹ مؤلفه را تأیید کردند و با توجه به نتایج مرحله بررسی اعتبار الگوی پژوهش، پاسخ‌گویان دو مؤلفه «ایفای نقش منتورینگ» و «ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد» را تأیید نکردند؛ در نتیجه به‌دلیل معنادار نبودن در سطح $0.05/0/PP$ از فهرست مؤلفه‌ها حذف شدند.

در مرحله دوم، با توجه به مشخص شدن ۲۹ مؤلفه‌ای که شرکت‌کنندگان در مرحله اول برای مؤلفه‌های مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری مطرح کرده بودند، با ارائه توضیحی کوتاه درباره مرحله قبل، از پاسخ‌گویان خواسته شد تا دوباره نظر خود را درباره هر یک از ۲۹ مؤلفه مشخص شده با انتخاب یکی از گزینه‌های موجود در مقابل مؤلفه‌ها اعلام کنند. با توجه به میانگین نظر اعضای کارگروه که بیشتر از عدد چهار بود (نشان‌دهنده توافق زیاد و بسیار زیاد در بین اعضای کارگروه) و نتایج مراحل دوگانه روش دلفی (اتفاق نظر میان اعضای کارگروه) می‌توان به تکرار مراحل پایان داد. گفتنی است برای دستیابی به هدف تحقیق حاضر (طراحی و تدوین الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان) از روش دلفی، که یکی از روش‌های تحقیق کیفی است، استفاده شد. کارگروه دلفی متشکل از دوازده نفر از خبرگان دانشگاهی، مدیران و معلمان مدارس بود که پس از اجرای دو مرحله از روش دلفی، الگوی نهایی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان با پنج بُعد و ۲۹ مؤلفه طراحی شد (شکل ۱). پس از دریافت نتایج حاصل از اجرای روش دلفی، داده‌های حاصل با استفاده از آزمون دوجمله‌ای تحلیل و نتایج آن در قالب جدول‌های زیر ارائه شده است.

جدول ۳. توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های مرتبط با توانایی مدیریتی معلمان به دست آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۴	۶	۲	۰	۰	توانایی مدیریت دیگران
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۵	۵	۲	۰	۰	مدیریت خویشتن
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۶	۴	۲	۰	۰	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۷	۵	۰	۰	۰	مدیریت معلمان در کلاس درس
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۵	۵	۲	۰	۰	شناسایی و حل مسائل کلاسی
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۸	۴	۰	۰	۰	توانایی تصمیم‌گیری در امور کلاسی و سازمانی

جدول ۳ نشان می‌دهد نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با توانایی مدیریت معلم در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است.

جدول ۴. توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان به‌دست‌آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۶	۶				استقلال و آزادی عمل بیشتر برای معلمان
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۵	۶	۱			ایجاد محیط مثبت و حرفه‌ای سازمانی
رد	۰/۳۸۸	۴	۸	۳	۵	۴			ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۳	۷	۲			حمایت مدیریتی از برنامه‌های بهبود
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۶	۴	۲			ایجاد بستری مناسب برای توسعه معلمان

جدول ۴ نشان می‌دهد که نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است. به‌استثنای مقوله ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد که در سطح $p \leq 0/05$ معنادار نیست.

جدول ۵. توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های چشم‌انداز توسعه‌ای به‌دست‌آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۵	۶	۱			آینده‌نگری معلمان
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۸	۳	۱			ایجاد امید در میان همکاران و دانش‌آموزان
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			خلق اهداف فردی و سازمانی
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۶	۶				تعیین خط‌مشی و جهت‌گیری کلاسی و سازمانی

جدول ۵ نشان می‌دهد نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با چشم‌انداز توسعه‌ای در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است.

جدول ۶. توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های تشریک‌مسابی (همکاری و تعامل) به‌دست‌آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی‌زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی‌کم	
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			مشارکتی‌کردن‌فعالیت‌ها
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۷	۴	۱			به‌اشتراک‌گذاری‌تجربه‌ها
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۷	۴	۱			قدرت شبکه‌سازی در میان همکاران و مدیران و دانش‌آموزان
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			ارتباط و تعامل سازنده
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۲	۸	۲			گروه‌سازی در میان همکاران

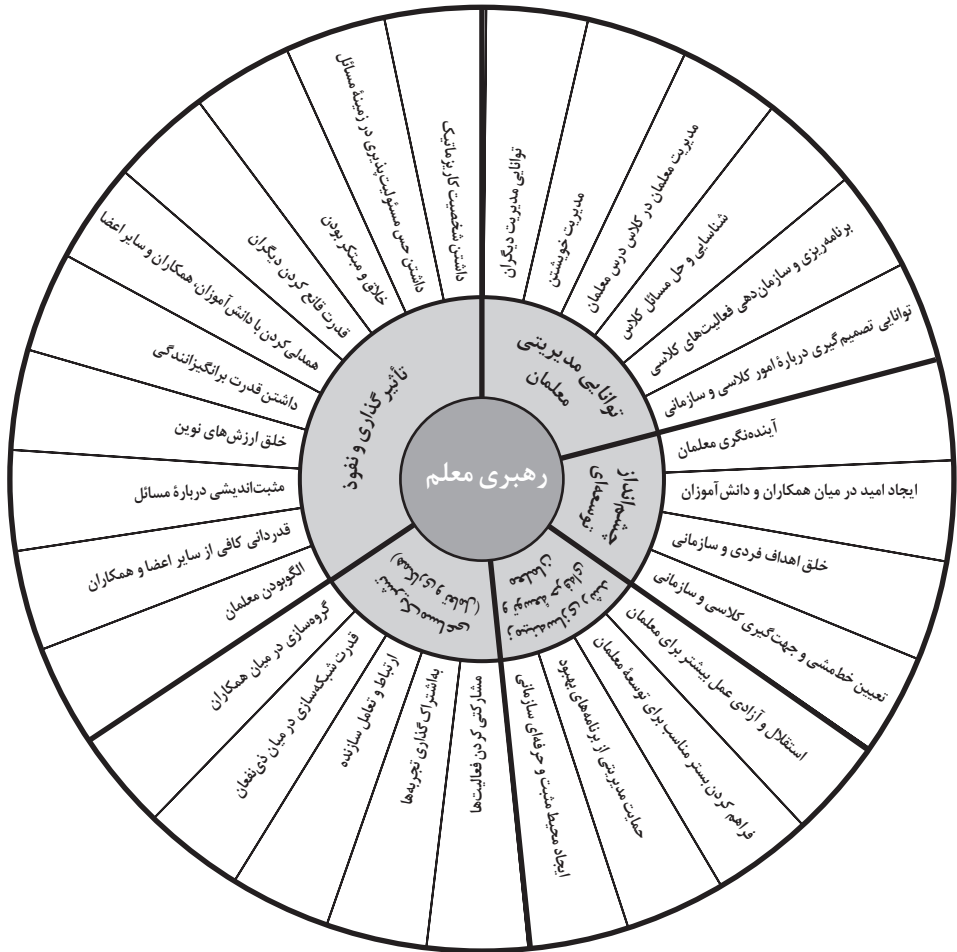
جدول ۶ نشان می‌دهد نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با تشریک‌مسابی (همکاری و تعامل) در سطح $p \leq ۰/۰۵$ معنادار است.

جدول ۷. توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های تأثیرگذاری و نفوذ به‌دست‌آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی‌زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی‌کم	
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۱	۸	۲	۲			الگو بودن معلمان
رد	۰/۱۴۶	۳	۹	۵	۴	۳			ایفای نقش منتور
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			داشتن شخصیت کاربزماتیک
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۳	۸	۱			خلاق و مبتکر بودن
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۲	۹	۱			قدرت قانع کردن دیگران
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۱۰	۲	۰			همدلی‌کردن با دانش‌آموزان و همکاران و سایر اعضا
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			داشتن قدرت برانگیزانندگی
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۸	۳	۱			خلق ارزش‌های نوین
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۶	۶	۰			مثبت‌اندیشی درباره مسائل
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۵	۷				قدرت کافی از سایر اعضا و همکاران
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۸	۴				داشتن حس مسئولیت‌پذیری در خصوص مسائل

جدول ۷ نشان می‌دهد نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با تأثیرگذاری و نفوذ در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است؛ به‌استثنای مقوله ایفای نقش منتور که در سطح $p \leq 0/05$ معنادار نیست.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده و بعد از بررسی اعتبار یافته‌های پژوهش، الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان با پنج مؤلفه اصلی (توانایی مدیریتی معلمان، زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، چشم‌انداز توسعه‌ای، تشریک‌مساعی و تأثیرگذاری و نفوذ) و ۲۹ مؤلفه فرعی مشخص شد که در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. الگوی نهایی رهبری معلم

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

اگر توسعه حرفه‌ای معلمان را وسیله‌ای برای آمادگی و تقویت آن‌ها در همه نقش‌ها در نظر بگیریم، توسعه نقش رهبری معلمان باید بخشی از برنامه جامع توسعه آنان باشد. علاوه بر این، برنامه جامع شامل طیف وسیعی از فعالیت‌هایی است که معلمان را به لحاظ توسعه حرفه‌ای قادر می‌سازد تا در نقش کنشگری مهم در سازمان شناخته شوند. همچنین برنامه جامع موجب نوعی تعادل بین کار و زندگی آن‌ها می‌شود. در ورای همه این عوامل، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های توسعه حرفه‌ای، توسعه نقش رهبری معلمان است (کیل^{۲۴}، ۲۰۱۵). توسعه نقش رهبری معلمان در حال حاضر از این جنبه مهم است که آموزش و پرورش و به‌طور خاص مدارس با بسیاری از مشکلات مواجه‌اند که مدیران مدارس به‌تنهایی نمی‌توانند آن‌ها را برطرف کنند. مدیران به حمایت و همکاری معلمان نیاز دارند و در این راه نباید حرفه و نقش اصلی معلمان نادیده گرفته شود؛ زیرا این افراد حامل اصلی ارزش‌های آموزش و پرورش‌اند و چشم‌انداز معلمی را به اشتراک می‌گذارند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد در بُعد توانایی مدیریتی معلمان، معلم باید از مجموعه‌ای از مهارت‌ها و شایستگی‌ها برخوردار باشند. مانند توانایی مدیریت دیگران، مدیریت خویشتن، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی، مدیریت کلاس درس، شناسایی و حل مسائل کلاسی و توانایی تصمیم‌گیری در امور کلاسی و سازمانی. این موضوع را محققانی مثل جین^{۲۵} و همکاران (۲۰۱۰) با عنوان «مدیریت بر مدیریت‌ناپذیر» مطرح کرده‌اند؛ بدین معنا که به‌منظور بهبود مدرسه، باید مدیران ارشد و معلمان با یکدیگر همکاری و برای تغییرات اساسی تصمیم‌گیری کنند. هریس و مویجز (۱۳۹۳/۲۰۰۳) بیان می‌کنند بهبود مدارس نیاز به مفهوم‌سازی مجدد رهبری دارد که به‌موجب آن معلم‌ها و مدیران در تصمیم‌گیری و خطرپذیری سهیم شوند. این امر به‌جای تأکید بر تفویض رهبری بالا به پایین در کار بهبود مدارس، بر رهبری فعال و مشارکتی یا مدیریت بر مدیریت‌ناپذیر تأکید دارد. به همین منظور، لازم است مهارت‌ها و توانایی‌های مدیریتی معلمان توسعه داده شوند تا بتوانند با مدیریت مدرسه همکاری کنند. علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد لازمه موفقیت تلاش‌های انجام‌شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. از این‌رو، در دهه گذشته کانون بحث و گفت‌وگو درباره کیفیت مدارس اثربخش، بیشتر متوجه توسعه حرفه‌ای معلمان بوده است (ریشتر^{۲۶} و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن است که باید زمینه مناسب برای استقلال و آزادی عمل بیشتر معلمان، ایجاد محیط مثبت و حرفه‌ای

سازمانی، حمایت مدیریتی از برنامه‌های بهبود و بستر مناسب برای توسعه معلمان فراهم شود. دلیل اهمیت کیفیت توسعه حرفه‌ای معلمان، تشدید مشکلات پیش‌روی معلمان و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است. آنچه در کانون این تلاش‌ها و به‌منظور توسعه حرفه‌ای معلمان با اهمیت است، زمینه‌سازی و بستر مناسب برای توسعه معلمان با ایجاد امکانات سازمانی، حمایت‌های مدیریتی و نیز آزادی و استقلال عمل بیشتر معلمان است.

علاوه بر این، نتایج این پژوهش نشان داد معلمان برای ایفای نقش رهبری بیش از هر چیزی به آینده‌نگری نیاز دارند. بدین معنی که معلمان وظایف خود را برای دستیابی به رسالت و چشم‌انداز آموزشی درک و اجرا کنند و هم‌زمان والدین و سرپرستان را در آموزش دانش‌آموزان مشارکت دهند و به آن‌ها درباره پیشرفت و نیازهای دانش‌آموزان اطلاع‌رسانی کنند. علاوه بر این، معلم‌ها باید نیازهای دانش‌آموزان را شناسایی کنند و اقدام‌هایی را برای پاسخ‌گویی به این نیازها انجام دهند. به عبارت دیگر، نیاز است معلمان درباره مسائل و مشکلات دانش‌آموزان دیدگاهی آینده‌نگر داشته باشند، در میان همکاران و دانش‌آموزان برای امیدآفرینی تلاش کنند، به برآورده ساختن هدف‌های فردی و سازمانی کمک کنند و خط‌مشی‌ها و چشم‌انداز‌های سازمانی را مشخص کنند. آرجنت^{۲۷} (۲۰۱۲) هم در تحقیق خود در خصوص ضرورت چشم‌انداز سازمانی بیان می‌کند: «تمرکز زیاد بر رهبرانی است که به دنبال ایجاد و توسعه یک چشم‌انداز برای سازمان‌هایشان هستند.» علاوه بر این، نتایج این پژوهش با نتایج لیتل^{۲۸} (۲۰۰۰) هم‌راستا است و بیانگر آن است که رهبری معلم در عمل نیازمند فعالیت‌ها، اقدام‌ها و برنامه‌های مشارکتی و مبتنی بر کار تیمی و گروهی است؛ زیرا یکی از پایه‌های اساسی رهبری معلم همکاری و تعامل مبتنی بر کار تیمی و گروهی است. در این خصوص، هریس و مویجز (۱۳۹۳/۲۰۰۳) پیشنهاد می‌کنند رهبری معلم فقط از طریق طرح‌ریزی ارزش‌های مشترک اتفاق می‌افتد و سهیم‌شدن در ارزش‌ها پیش از هر چیز از طریق بحث مشترک درباره شیوه و عمل تدریس توسعه می‌یابد؛ البته اگر رهبران معلم بخواهند در مدرسه تفاوت ایجاد کنند، بسیار مهم است که در گروه‌های مبتنی بر تشریک‌مساعی کار کنند. به اختصار در پژوهش‌ها تأکید شده است که رهبری معلم نه فقط بیشتر در محیط‌های مبتنی بر تشریک‌مساعی رشد می‌یابند، بلکه رهبران معلم باید به خلق فرهنگ‌های تشریک‌مساعی و رشد و یادگیری مشترک در مدارس کمک کنند.

در نهایت، مهم‌ترین ویژگی که رهبر معلمی بیش از هر چیز دیگری به آن نیاز دارد و در نتایج پژوهش حاضر نیز خودنمایی کرده است، داشتن قدرت تأثیرگذاری و نفوذ

در دانش‌آموزان و همکاران و مدیریت مدرسه و حتی خانواده‌های دانش‌آموزان است؛ تاجایی که گران^{۲۹} (۲۰۰۰) بیان می‌کند رهبری جدا از هر گونه نقش رسمی یا رئیس بودن، به‌منزله جریان نفوذ و تأثیر در سازمان است. در همین زمینه، چنگ و سزتو (۲۰۱۶) نیز به رهبر معلم در نقش کسی نگاه می‌کنند که مبنای نفوذشان در دیگران برای کمک به بهبود مدارس یا عملکرد آموزشی است. تحقیقات نشان می‌دهد وظیفه مهم رهبر نفوذ و تأثیرگذاری به‌معنای توانایی تأثیرگذاری در دیگران و ایجاد تغییرات پایدار است (آرجنت، ۲۰۱۲). نفوذ و تأثیرگذاری معلمان از عوامل گوناگونی همچون الگو بودن، خلاق و مبتکر بودن، داشتن شخصیت کاریزماتیک، مثبت‌اندیشی، داشتن قدرت برانگیزانندگی و یا قدرت اقناع نشئت می‌گیرد.

براین‌مبنا، رهبر معلمی فرصتی برای تفسیر متفکرانه، نقد و استدلال و فرصتی برای ایجاد نظام‌های حمایتی و توسعه حرفه‌ای معلمان در شش بُعد مشارکت‌محوری، میانجیگری، شبکه‌سازی، دانش و توانایی، قدرت‌دانی و انگیزه است. برای تحقق این امر باید رهبر معلم را در فعالیت‌های مدرسه و تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داد و زمینه همکاری او را در فعالیت‌های گروهی فراهم کرد تا بتواند در نقش واسط میان معلمان و دانش‌آموزان یا معلمان و مدیران و یا همکاران ایفای نقش کند. همچنین توانایی شبکه‌سازی میان همکاران و دانش‌آموزان و سایر ذی‌نفعان و دانش و توانایی و آگاهی لازم را در ارتباط با نظریات و الگوهای رهبری داشته باشد و در زمان مناسب از دانش‌آموزان خود تقدیر کند و آن‌ها را تشویق کند تا وظایف خود را به‌خوبی انجام دهند و بتواند انگیزه را میان همکاران و دانش‌آموزان ایجاد کند. به‌عبارتی دیگر، آن‌ها را به انجام فعالیت‌ها برانگیزاند.

علاوه بر این، نیاز است معلمان برای ایفای نقش رهبری در سطح کلاس درس و مدرسه آمادگی کافی را به‌دست آورند و در راه توسعه خود حتی به‌صورت جزئی و گام‌به‌گام قدم بردارند. از این‌رو، این امر به الگوی جامع نیازمند است تا معلمان به آمادگی کافی برای ایفای نقش رهبری برسند. بر همین اساس، از معلمان انتظار می‌رود در چهار بُعد توانایی مدیریتی معلمان، چشم‌انداز توسعه‌ای، تشریک‌مساعی، تأثیرگذاری و نفوذ به یافته‌های این پژوهش عمل کنند. همچنین از مدارس انتظار می‌رود با عمل به نتایج این پژوهش در بُعد زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان از هدر رفتن نیرو و سرمایه معلمان جلوگیری کنند. نکته مهم این است که نتایج این پژوهش به توسعه حرفه‌ای معلمان، هم از دیدگاه فردی و هم از دیدگاه سازمانی، توجه کرده است. علاوه بر این، به‌احتمال زیاد مدارس و مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌هایی که به‌طور مؤثر نیازهای لازم برای توسعه رهبری معلمان (اعضای هیئت‌علمی) خود را برطرف می‌کنند، شاهد

موفقیت، پاسخ‌گویی، نوآوری و همکاری هستند.

مدارس و مؤسسه‌ها با در نظر گرفتن برنامه‌های جامع به منظور توسعه نقش رهبری معلمان می‌توانند نیازهای توسعه نقش رهبری معلمان را اولویت‌بندی کنند و برنامه‌هایی اجرایی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در نظر بگیرند. در این راه، همان‌طور که پیش‌بینی می‌شود، بهترین نتایج زمانی رخ می‌دهند که مخاطبان، هدف‌ها، شکل و فعالیت‌های برنامه‌ایفای نقش رهبری به‌دقت طراحی شوند تا با یکدیگر هماهنگ شوند. از این‌رو، نیاز است مدارس به توسعه حرفه‌ای معلمان به منظور ایفای نقش رهبری توجه کنند و به حل مشکلات جدی سازمانی و تحقق فرصت‌های جدید رشد و نوآوری کمک کنند. گفتنی است به منظور عملی شدن هر پیشنهادی، ضروری است شرایط و امکانات لازم برای عملی شدن آن فراهم شود. از این‌رو، لازم است مدیران و مسئولان آموزش و پرورش شرایط و امکانات لازم را برای عملی شدن پیشنهادهای تحقیق حاضر فراهم کنند. امید است یافته‌های این پژوهش و پیشنهادهای ارائه‌شده، راهی برای حل مسائل موجود و کارایی و اثربخشی هرچه بیشتر معلمان و مدارس شود. در پایان، راهکارهایی برای رسیدن به هریک از ابعاد الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان با هدف ایفای نقش رهبری ارائه می‌شوند:

بعد توانایی مدیریتی معلمان

- با توجه به تأثیر رهبر معلمان در دانش‌آموزان و همکاران و مدیران پیشنهاد می‌شود معلمان سعی کنند نظرها، عقیده‌ها، احساس‌های دیگران و چگونگی تأمین امنیت روانی و محیطی آرام و مناسب برای دیگران را بشناسند؛ بدین منظور توسعه توانایی‌های مدیریتی آنان بسیار مهم است.

- یکی از توانایی‌های معلمان برای ایفای نقش رهبری، کنترل هیجان‌ها و احساس‌ها برای رسیدن به هدف‌های تعیین‌شده است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود این افراد از خصوصیات فردی خود شناخت کافی به‌دست آورند و از طریق ایجاد انگیزش، تمرین زیاد و طولانی، بازخورد و تمرکز روی رفتار تلاش کنند.

زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان

- به منظور زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان پیشنهاد می‌شود شوراهای معلمی و مدارس شکل بگیرند. این شوراها در جایگاه بدیلی برای مفهوم اجتماع یادگیری حرفه‌ای در مدارس با تغییر و تعدیل شرح وظایف و نقش معلمان به تسهیل رهبری معلمان و هدایت و راهبری یادگیری کمک می‌کنند. در عین حال، شوراها می‌توانند نقش‌ها و وظایف جدید و فعالی را از معلمان انتظار داشته باشد.

- پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان ارشد مدارس و مناطق آموزشی با رایزنی و ارتباط با وزارت آموزش و پرورش، سازوکارها و ابتکارهایی را برای ترویج و توسعه رهبری معلمی ایجاد کنند تا همکاری معلمان و وزارت آموزش و پرورش تقویت شود. همچنین زمینه‌های مشترک گروهی را با شکل‌گیری اجتماع‌های علمی و تقویت انجمن‌های علمی در بین آنان ایجاد کنند.

چشم‌انداز توسعه‌ای

- معلمان با شرکت در کارگاه‌ها و همایش‌ها و هم‌اندیشی‌ها، سیاست‌ها و قانون‌ها و خط‌مشی‌های مناسب را انتخاب کنند تا جهت‌گیری و سیاست‌های سازمانی و کلاسی شکل بگیرد.

- از آنجاکه یکی از نقش‌های رهبری امیدآفرینی است، پیشنهاد می‌شود معلم‌رهبرها چنین نقشی را در خود پرورش دهند و در بین دانش‌آموزان و همکاران خود امیدآفرینی کنند و دیدگاهی آینده‌نگر داشته باشند.

تشریک‌مساعی

- از آنجاکه ایفای نقش رهبری مستلزم ارتباط با سایر همکاران و دانش‌آموزان و سایر اعضاست، پیشنهاد می‌شود به‌منظور توسعه حرفه‌ای معلمان و همکاری و تعامل متقابل، شبکه‌ای در بین اعضای ذی‌نفع ایجاد شود.

تأثیرگذاری و نفوذ

- با توجه به نقش رهبری معلمان در خلق و جهت‌دهی ایده‌های دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود معلمان با برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌ها و جلسه‌های هم‌اندیشی نگرش خود را به دانش‌آموزان به شکل مثبتی تغییر دهند تا از ایده‌های جدید استقبال کنند. همچنین، این باور در آنان شکل گیرد که قادرند توانایی‌های بالقوه خود را به فعلیت برسانند.

- برای ایجاد قدرت برانگیزانندگی، لازم است معلمان با نظرها و الگوها و رویکردهای انگیزشی آشنا شوند تا بتوانند دانش‌آموزان و همکاران خود را به یادگیری و همکاری تشویق کنند.

- بهتر است قبل از شروع سال تحصیلی یا در هر سال تحصیلی برای معلمان جلسه‌های توجیهی برگزار شود تا هم با مسائل و مسئولیت‌های شغلی خود آشنا شوند و هم در آن زمینه پاسخ‌گو باشند.

منابع REFERENCES

- حسن آبادی، مهسا، الیاسی، قنبر و رضایی‌زاده، مرتضی. (۱۳۹۴). شناسایی و مدل‌سازی انگیزه‌های به‌کارگیری نظام مدیریت عملکرد منابع انسانی در کسب‌وکارهای بزرگ ایرانی. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۲(۶)، ۱۹۴-۱۶۷.
- دلاور، علی. (۱۳۹۶). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. انتشارات رشد.
- طالبیان، محمدحسن و تصدیقی، محمدعلی. (۱۳۸۵). مشکلات فراروی ساختار تعلیم و تربیت ایران در هزاره سوم و راهکارهای آن. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۹(۲۲)، ۹۹-۱۱۹.
- نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۱). کتاب روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (با تأکید بر علوم تربیتی). انتشارات ارسباران.
- مرد، سیدرضا، زین‌آبادی، حسن‌رضا، عبدالهی، بیژن و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه. *دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۲۰۶-۲۲۷.
- ملکی، حسن، سلمانی، بابک، عباس‌پور، عباس، حکیم‌زاده، رضوان و امیر تیموری، محمدحسن. (۱۳۹۵). رهبری معلم در اجرای برنامه درسی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۱(۳)، ۸۱-۵۳.
- الوانی، مهدی. (۱۳۸۶). *خط‌مشی‌گذاری عمومی*. انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- هریس، آما و مویجز، دنیل. (۱۳۹۳). بهبود مدارس از طریق رهبری معلم (ترجمه عباس عباس‌پور و یونس صحرانورد). دانشگاه علامه طباطبایی (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۳).
- هوجقان، محمدحسین و ملکی، بهنام. (۱۳۹۵). بررسی چالش‌های نظام آموزشی کشور ایران [مقاله ارائه‌شده]. چهارمین همایش علمی پژوهشی یافته‌های نوین علوم مدیریت، کارآفرینی و آموزش ایران.
- هویدا، رضا، داورپناه، سیدهدایت‌الله و رضائیان، حامد. (۱۳۹۶). رهبری معلم و مقیاس سنجش آنان در مدارس. *دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۲۱۷-۲۳۶.
- هویدا، رضا و داورپناه، سید هدایت‌الله. (۱۳۹۸). نقش معلم‌رهبری در بهبود مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان با میانجی‌گری تفکر خلاق. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱(۱)، ۸۳-۱۰۰.
- جهانیان، رمضان. (۱۳۸۸). راهکارهای توسعه نظام مدیریت مشارکتی در سازمان‌های آموزشی. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۵(۱)، ۵۳-۷۱.

- Argent, J. L. (2012). *An analysis of the impact of a teacher leadership program on the perception of leadership skills*. East Carolina University.
- Berry, B. (2019). Teacher leadership: Prospects and promises. *Phi Delta Kappan*, 100(7), 49-55.
- Cheng, A. Y., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148.
- Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership: A framework. *Phi Delta Kappan*, 100(3), 38-44.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-99.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition). Pearson Publication.
- Eddy Spicer, D. H. (2011). Power and knowledge-building in teacher inquiry: Negotiating interpersonal and ideational difference. *Language and Education*, 25(1), 1-17.
- Frost, d. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Gronn, P. (2000) 'Distributed Properties: A New Architecture for Leadership', *Educational Management & Administration* 28(3), 317-38.

- Harris, A. (2015), Teacher Leadership. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 24, 60-63.
- Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1-27.
- Ijaz, A. T., Intzar, H. B. (2013). Leadership styles and Practices and their Impact on school administration: A case of primary schools from Punjab, Pakistan. *Life science Journal*, 10(9), 97 -112.
- Jain, R., Triandis, H. C., & Weick, C. W. (2010). *Managing research, development and innovation: Managing the unmanageable* (Vol. 34). John Wiley & Sons.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Corwin Press.
- Kiel, D. H. (2015). *Creating a faculty leadership development program*. Academic Impressions.
- Little, J.W. (2000). Assessing the Prospects for Teacher Leadership. In Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (Eds), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 390-421). Jossey-Bass.
- McKimm, J. & Swanwick, T. (2011). Educational leadership. In T. Swanwick & J. McKimm (Eds.), *ABC of clinical leadership*, (pp. 38-43). Blackwell Publishing.
- Moller, G. & Pankake, A. (2006). *Lead with me: A principal In T. Swanwick & J. leadership*. Eye on Education.
- Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 231-235.
- Owen, H. (2007). *Creating leaders in the classroom. How teachers can develop a new generation of leaders*. Routledge Taylor & Francis.
- Quin, C. L., Haggard, C. S., & Ford, B.A. (2006). Preparing new teachers for leadership roles a model in four phases. *School Leadership and Management*, 26(1), 55-68.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In Krolak-Schwerdt, S., Glock, S., & Böhmer, M. (Eds), *Teachers' professional development* (pp. 97-121). Brill.
- Ryan, J. (1999, April). *Inclusive Leadership for Ethnically Diverse Schools: Initiating and Sustaining Dialogue* [Paper presentation]. The Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431862.pdf>
- Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017), Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371.
- Steinert, Y. (Ed.). (2014). *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice* (Vol. 11). Springer Science & Business Media.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: the rhetoric of reform and the realities of practice*. Teachers College Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2016). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 86(2), 1-38.
- Wiggins, R.A. (1994, March). *The Principal as Instructional leader: Inducement or Deterrent to teachers' Personal Professional Growth?* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, Chicago, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380886.pdf>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-31.

پی‌نوشت‌ها

- 1 Ijaz and Intzar
2. Ngang
3. McKimm & Swanwick
4. Steinert
5. Harris
6. Ryan
7. Eddy Spicer
8. Cheng & Szeto
9. Sinha & Hanuscin
10. Owen

11. Quinn
12. Wignes
13. Moller and Pankake
14. Wasley
15. York-Barr & duke
16. Katzenmeyer & Moller
17. Cosenza
18. Wenner and Campbell
19. Frost
20. Berry

21. Cheung
22. Hunzicker
23. Creswell
24. Kiel
25. Jain
26. Richter I
27. Argent
28. Little
29. Gronn



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

Developing a brain-compatible classroom management training package and its impact on academic procrastination and educational emotions in the mathematics course: Evidence from Lorestān nomadic first-grade students of the first cycle secondary schools

- Mostafā Abdoli, (PhD), Candiadate in Curriculum Planning at University of Isfahan, Isfahan, Iran¹
- Yāsamīn Ābedīni (PhD), University of Isfahan, Isfahan, Iran²
- Leilā Moghtadāyi (PhD), University of Isfahan, Isfahan, Iran³

The purpose of this study was to develop a brain-compatible classroom management training package and considering its impact on the students' academic procrastination and educational emotions. It was a quasi-experimental study with a pre-test, post-test control group design. The research population included all Lorestān nomadic first grade students of the first cycle secondary schools (19 schools). The research sample consisted of students of the four schools who were selected from among 19 schools, using a simple random sampling method. Then, they were assigned to the experimental (20 students) and control groups (18 students). During 8 sessions (each 90 minutes) in 2 months, the teachers of the experimental group schools taught the students using the training package that was designed and validated in advance, and they also implemented brain-compatible classroom management guidelines in their classroom. During this period, the class of control group students was managed in a traditional way. The data collected through Pakran's academic emotions questionnaire (2005), the academic procrastination questionnaire of Solomon and Rothblum(1984) and the short form of the five-factor personality questionnaire of Neomcurry and Costa(1992) were analyzed using the statistical tests of analysis of covariance and paired samples t-test.

Findings showed that implementation of the educational package has significantly ($P<0.5$) reduced the negative emotions and academic procrastination of students and increased their positive emotions; although, the stability of the effect of the educational package on the students' positive emotions was not confirmed in the follow-up test.

Keywords

Educational Package, Brain-compatible Classroom Management, Academic Procrastination, Educational Emotions

E-mail: 1. mostfaabdoli@yahoo.com 2. y.abedini@edu.ui.ac.ir (Corresponding Author)
3. l.moghtadaei@edu.ui.ac.ir

Serial No.87. 22(3): Autumn. 2023
Quarterly Journal of Educational Innovations

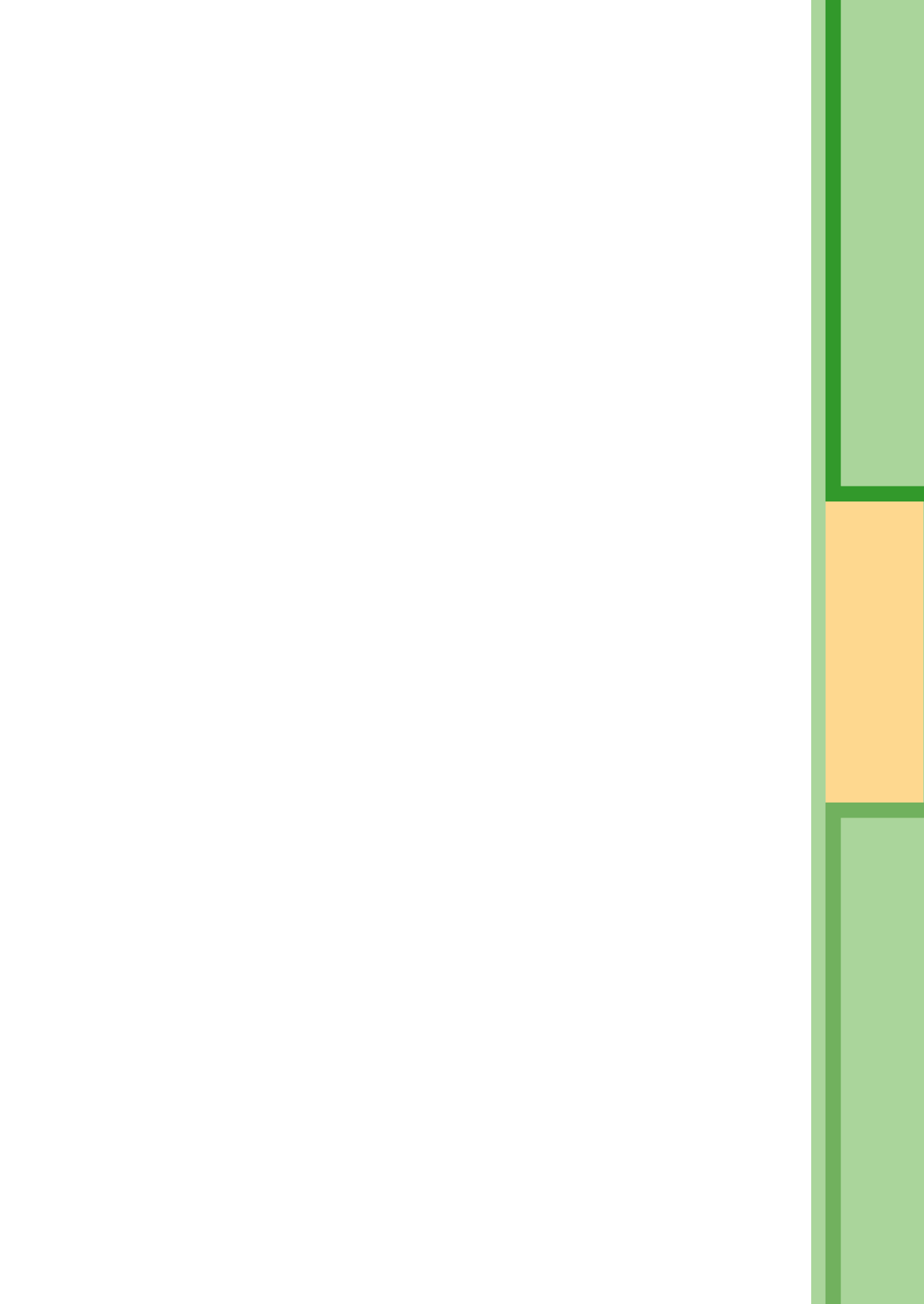


Published by Tehran University of Medical Sciences

BY NC

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



تدوین بسته آموزشی مدیریت کلاسی سازگار با مغز و تأثیر آن بر میزان اهمال کاری تحصیلی و هیجانات آموزشی در درس ریاضی دانش آموزان پایه اول در دوره اول متوسطه عشایری لرستان

■ مصطفی عبدلی^{*} ■ یاسمین عابدینی^{**} ■ لیلا مقتدایی^{***}

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تدوین بسته آموزشی مدیریت کلاسی سازگار با مغز و تأثیر آن در میزان اهمال کاری تحصیلی و هیجانات آموزشی دانش آموزان انجام شده است. روش پژوهش نیمه تجربی است که شامل پیش آزمون - پس آزمون و آزمون پیگیری و گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان پایه اول دوره اول متوسطه عشایری لرستان تشکیل داده است که در نوزده مدرسه تحصیل می کردند. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده، از میان نوزده مدرسه، دانش آموزان چهار مدرسه انتخاب شدند و در گروه های آزمایش و گروه کنترل (بسیست نفر گروه آزمایش، هجده نفر گروه کنترل) قرار گرفتند. معلمان مدارس گروه آزمایش براساس بسته آموزشی ای که از قبل طراحی و اعتباریابی شده بود، کار آموزش را طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه ای آغاز کردند. آنان در این دو ماه، دستورالعمل های شیوه مدیریت کلاس سازگار با مغز را در کلاس درس خود اجرا کردند. در این مدت، کلاس دانش آموزان گروه کنترل به شیوه سنتی (مرسوم) مدیریت می شد. داده های به دست آمده با استفاده از پرسش نامه هیجانات تحصیلی پکران (۲۰۰۵) و پرسش نامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴) و فرم کوتاه پرسش نامه شخصیتی پنج عاملی نئومک کری و کاستا (۱۹۹۲) با استفاده از آزمون های آماری تحلیل کوواریانس و آزمون تی همبسته تحلیل شد. یافته های پژوهش نشان دادند اجرای بسته آموزشی از نظر آماری به طور معناداری ($P < 0/5$) هیجانات منفی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان را کاهش و هیجانات مثبت آنان را افزایش داده است؛ اگرچه ثبات تأثیر بسته آموزشی در هیجانات مثبت دانش آموزان در آزمون پیگیری تأیید نشد.

بسته آموزشی، مدیریت کلاسی سازگار با مغز، اهمال کاری تحصیلی، هیجانات آموزشی

کلید واژه ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۵/۱ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۸/۱۶ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱/۲۰

* دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. E-mail: mostfaabdoli@yahoo.com

** (نویسنده مسئول) دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. E-mail: yabedini@edu.ui.ac.ir

*** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. E-mail: lmoghtadaei@edu.ui.ac.ir

مقدمه

بی‌تردید معلم مهم‌ترین رکن نظام آموزشی است. دانش و مهارت وی نقشی تعیین‌کننده در تحقق اهداف نظام آموزشی دارد؛ چراکه معلم کارآمد و توانا با دانش و مهارت خود بر کمبودها و نواقص کلاس درس فائق می‌آید و زمینه لازم را برای آموزش و فرایند یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کند (شعبانی، ۱۴۰۱). یکی از مهم‌ترین دانش‌ها و مهارت‌هایی که معلم باید به آن مجهز باشد، دانش و مهارت چگونگی مدیریت و اداره کلاس درس است که از آن با عنوان «مدیریت کلاس درس» یاد می‌شود؛ البته مفهوم و هدف از مدیریت کلاس نیز مانند سایر مفاهیم حوزه تعلیم و تربیت به مرور تغییرات اساسی کرده است؛ بدین معنا که برخلاف مفهوم سنتی مدیریت کلاس درس، که ایجاد نظم و انضباط در دانش‌آموزان بود، به مدیریت کلاس به‌منزله فعالیت‌های چندوجهی و فراتر از روش‌های سنتی مدیریت رفتار نگریسته می‌شود و از معلمان انتظار می‌رود روابطی دلسوزانه و حمایتی با دانش‌آموزان داشته باشند و جو کلاس را جالب جلوه دهند تا دانش‌آموزان مشتاق حضور در کلاس باشند (چاندارا، ۲۰۱۷).

با شکل‌گیری رویکرد یادگیری مبتنی بر مغز^۲، به‌مثابه جدیدترین نوآوری در عرصه تعلیم و تربیت (نورن^۳ و همکاران، ۲۰۱۷) و معرفی مدیریت سازگار با مغز^۴ در نقش شیوه جدید مدیریت و اداره کلاس درس و اعلام نتایج اولین پژوهش در این زمینه، معلمان و مربیان می‌توانند با به‌کارگیری دستورالعمل‌های این شیوه از مدیریت کلاس درس فضای فیزیکی و جو روانی عاطفی مناسبی در کلاس فراهم کنند تا باعث رشد و توسعه همه‌جانبه استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان شود. ازجمله نتایج اولین پژوهش می‌توان به مثبت‌بودن تأثیرات استفاده از این شیوه مدیریتی در کاهش تعارضات کلی بین دانش‌آموزان و کاهش زمان انتقال دانش‌آموز از فعالیت به فعالیت دیگر و لذت‌بخش شدن انجام تمرین‌ها برای دانش‌آموزان اشاره کرد (کالدرون و ایزولا^۵، ۲۰۰۸).

با توجه به جدیدبودن این شیوه از مدیریت کلاس، ذکر این نکته ضروری است که در این شیوه، مدیریت و اداره کلاس درس دانش‌آموزان براساس داده‌ها و اطلاعاتی است که دانشمندان علوم اعصاب از ویژگی‌ها، ظرفیت‌ها، هیجان‌ها، استعدادها و اقتضات مغز انسان به‌دست آورده‌اند (جنسن^۶، ۱۳۹۶/۲۰۰۸)؛ البته با وجود جدیدبودن این شیوه از مدیریت کلاس، شواهد کافی برای اجرای آن به‌منظور تنظیم و اداره کلاس درس وجود دارد. برای نمونه تیپتون^۷ (۲۰۱۶) باور دارد: «شواهد تحقیقاتی بسیاری نشان می‌دهند آموزش مبتنی بر مغز رویکردی مؤثر در ایجاد کلاس درس فعال و مدیریت مؤثر کلاس درس است» (به نقل از پرسلی^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). بیفل^۹ (۲۰۱۳) در تشریح این شیوه مدیریت و اداره کلاس درس می‌گوید: «نتیجه آموزش مبتنی بر مغز ترکیب هم‌زمان مدیریت کلاس درس و آموزش صحیح معلم در یک سیستم است؛ همچنین ترکیب ویژگی‌های آموزش مستقیم و یادگیری مشارکتی با محوریت یادگیری دانش‌آموزان است که از یک‌سو سبب جذابیت فضای کلاس درس برای دانش‌آموزان می‌شود و از سوی دیگر برای معلم محیط مساعدی را برای یک روز کاری لذت‌بخش

فراهم می‌کند» (به نقل از ولکان^۱، ۲۰۱۷). طالب‌لو و محمدحسین (۱۳۸۸) نیز مؤلفه‌هایی را در نقش پیش‌نیاز برای اجرای این شیوه مدیریتی نام برده‌اند: تعیین قوانین کلاسی، حذف تهدید، ایجاد احساس امنیت، تحریک حرکتی، فعالیت‌های گروهی، ارائه بازخورد، نقش استراحت، توجه به فضای آموزشی، نقش اکسپرن‌رسانی، حق انتخاب، توجه به احساس‌ها و هیجان‌ها، فضای مثبت یادگیری و ارتباط مؤثر. سوزا و تاملینسون^{۱۱} (۲۰۱۱) بر این باورند: «کلاس‌های درسی (محیط یادگیری) که از نظر زمان، مکان، مواد، گروه‌بندی دانش‌آموزان و وظایف محوله به آن‌ها به‌صورت انعطاف‌پذیری مدیریت می‌شوند با مغز سازگارند؛ زیرا در چنین محیط‌هایی نه‌تنها یادگیرنده ذاتاً انگیزه دارد و احساس آرامش و اعتمادبه‌نفس و شایستگی می‌کند، بلکه از لحاظ عاطفی درگیر یادگیری می‌شود و به ریسک سؤال پرسیدن، ارزیابی و تفکر سطح بالاتر متمایل است». جنسن (۱۳۹۶/۲۰۰۸) بر این باور است: «پیش‌نیازهای اصلی اجرایی این شیوه از مدیریت کلاس آن است که معلم در تمامی فعالیت‌های مرتبط با اداره کلاس و فرایند یادگیری دانش‌آموزان به این مؤلفه‌ها توجه کند: اقتضانات سنی، چرخه زیستی‌شناختی مغز دانش‌آموزان، علائق و تفاوت‌های فردی افراد، انگیزش درونی آنان، نقش مهم فضا و شرایط محیطی، ایجاد ارتباط‌های قوی بین همه افراد، زمینه‌سازی برای ایجاد مشارکت گروهی در میان دانش‌آموزان، هیجان‌ها و احساس‌ها و میزان استرس دانش‌آموزان، آموزش شیوه صحیح ارزیابی به دانش‌آموزان، ارائه بازخورد فوری و مثبت به دانش‌آموزان و استفاده از زبان مثبت و توأم با احترام در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان. همچنین نقش معلم در رهبری و اداره کلاس درس باید نقشی غیر از تسهیلگر یا الگو و سرمشق باشد تا محیطی شاد و آرام و تعاملی در کلاس ایجاد شود و دانش‌آموزان بتواند فعالانه در تمامی تصمیم‌گیری‌ها و انجام کارهای مرتبط با مدیریت و اداره کلاس مشارکت کنند».

وجود مشکلات بسیار در مدارس عشایری از جمله اهمال کاری تحصیلی^{۱۲} و هیجان‌ات تحصیلی^{۱۳} دانش‌آموزان عشایر و مسائلی همچون نداشتن رغبت تحصیلی، نبود انگیزه و غیبت‌های مکرر و افت تحصیلی در نهایت باعث ترک تحصیل دانش‌آموزان عشایری می‌شود (فرمینهی فراهانی و همکاران، ۱۴۰۰). در کنار معضلات دیگر نظام آموزشی ما مانند پایین بودن سطح مهارت و صلاحیت حرفه‌ای معلم‌ها از جمله مهارت مدیریت کلاس (محبی و همکاران، ۱۴۰۱)، همچنین اثربخش نبودن روش‌های موجود در مدیریت و اداره کلاس‌های عشایری از دید معلم‌های آن (محمودی و همکاران، ۱۳۹۹) استفاده از این شیوه مدیریتی (مدیریت کلاس سازگار با مغز) تا حدود زیادی راهگشاست.

اهمال کاری تحصیلی یکی از مشکلات بسیار رایج در حوزه تعلیم و تربیت است که نزدیک به پنج دهه از معرفی آن به جامعه علمی می‌گذرد (چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸). دلایل توجه به اهمال کاری تحصیلی در فرایند تعلیم و تربیت از آن روی است که اهمال کاری تحصیلی یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین طبق بررسی انجام شده، حدود ۹۴ درصد دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم با درجه‌های زیادی از اهمال کاری تحصیلی مواجه‌اند. از این رو،

در خصوص این پدیده و تأثیرات آن در فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان در تمامی سطوح نظام‌های آموزشی حساسیت‌های فراوانی وجود دارد (روحانی و همکاران، ۱۳۹۹).

از نظر روان‌شناسی، اهمال‌کاری به معنی تأخیر انداختن غیر ضروری کارها یا اجتناب از انجام تکالیفی است که باید انجام شود (چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸). به عبارت دیگر، اهمال‌کاری تحصیلی باعث به تعویق انداختن هدف‌ها و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموز می‌شود تا جایی که فرصت مناسب دستیابی به عملکرد مطلوب و بهینه را از دست می‌دهد (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۴) و دانش‌آموز در دستیابی به هدف‌های آموزشی ناکام می‌ماند (سواراسواتیا^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۷). در حالی که این ناکامی تأثیرات منفی درونی (سطوحی از افسردگی و اضطراب و استرس...) و تأثیرات منفی بیرونی (شکست و نارضایتی...) فراوانی در دانش‌آموزان می‌گذارد (شهبازیان خونیک و همکاران، ۱۳۹۶).

اگرچه تاکنون عوامل فراوانی را در نقش منشأ اصلی اهمال‌کاری تحصیلی نام برده‌اند، اما عواملی که بیش از همه مربوط به کلاس درس و مدرسه می‌شود عبارت‌اند از: برآورد بیش از حد زمان در دسترس (برای انجام تکالیف و آماده‌شدن برای ارزیابی پایانی)، ناامیدی، اهمال‌کار بودن هم‌کلاسی‌ها، روش تدریس معلم، ارتباط با معلم (بالکیس و دور^{۱۵}، ۲۰۰۶ به نقل از یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۴) و مهم‌تر از همه شیوه مدیریت کلاس. علاوه بر این، نتایج پژوهش خواجه‌دادمیر و همکاران (۱۳۹۵) بیانگر آن است که از نظر آماری (تحلیل رگرسیونی) مدیریت کلاس به‌تنهایی ۴/۵ درصد اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌جویان را تبیین می‌کند. همچنین نتایج پژوهش دیجیک و استوجلیکوویچ^{۱۶} (۲۰۱۱) نشان می‌دهد از بین ۱۱۳ متغیری که در فرایند تعلیم و تربیت نقش دارند، مدیریت کلاس درس بیشترین تأثیر را در دستاوردهای تحصیلی فراگیران دارد (به نقل از خواجه‌دادمیر و همکاران، ۱۳۹۵).

هیجان یکی از ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان است که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارد (موسوی و همکاران، ۱۳۹۶) و در خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). هیجانات تحصیلی نیز که در نقش مجموعه‌ای از عواطف تعریف شده‌اند، ارتباطی مستقیمی با فعالیت‌های آموزشی یا پیامدهای آموزشی دارند (والی‌نسب و زینالی، ۲۰۱۷) و در تشخیص وضعیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان نیز نقشی محوری و اصلی دارند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ بدین معنی که هیجان‌ها اثری مثبت در یادگیری فعال و عملکرد تحصیلی درسی یادگیرندگان دارد و باعث حس لذت و امیدواری و افتخار تحصیلی در آنان می‌شود. همچنین با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار یادگیرندگان زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم و ناامیدی آنان می‌شود (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷). پکرون^{۱۷} و همکاران (۲۰۰۲) هیجانات مرتبط با محیط یادگیری و ارزشیابی آموزشی را نام می‌برند: لذت، قدردانی، تحسین، امید، غرور، تسکین، احساسات اجتماعی، تحقیر، حسادت، عصبانیت، کسالت، شرم و ناامیدی و این هیجان‌ها را براساس سه معیار طبقه‌بندی می‌کنند: ۱. احساسات اولیه انسانی که در محیط‌های دانشگاهی نقش ایفا می‌کنند؛ ۲. هشت نمونه هیجان (اضطراب، لذت یادگیری،

امید، غرور، تسکین، عصبانیت، کسالت و شرم) که اغلب دانشجویان در مطالعات اکتشافی گزارش کرده‌اند؛ ۳. در نظر گرفتن تأثیرات عاطفی (مثبت و منفی بودن و فعال و غیرفعال بودن) در چهار دسته احساسات فعال مثبت (لذت بردن و امید و غرور...)، احساسات غیرفعال مثبت (تسکین)، احساسات منفی فعال (خشم و اضطراب و شرم) و احساسات منفی غیرفعال (کسالت).

پژوهش حاضر به دنبال آن است تا براساس یافته‌های حاصل از مغز، بسته‌ای آموزشی برای مدیریت کلاس درس دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه طراحی و تهیه کند و بررسی کند آیا بسته طراحی شده در اهمال کاری تحصیلی و هیجانات آموزشی دانش‌آموزان عشایر تأثیرگذار بوده است یا نه؟ بدین منظور فرضیاتی به شرح ذیل مطرح و پاسخ داده شد:

۱. مدیریت کلاسی سازگار با مغز در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه تأثیر دارد.

۲. مدیریت کلاسی سازگار با مغز در هیجانات آموزشی دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه تأثیر دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع ترکیبی است. ابتدا بسته آموزشی مدیریت کلاس سازگار با مغز با رویکرد کیفی و استفاده از روش اکتشافی تدوین شد. سپس برای سنجش تأثیر آن در میزان اهمال کاری تحصیلی و هیجانات آموزشی دانش‌آموزان از رویکرد کمی استفاده شد.

◆ بخش کیفی (تدوین بسته‌های آموزشی): با توجه به نبود بسته آموزشی مدیریت کلاس

سازگار با مغز، برای تدوین این بسته آموزشی براساس منابع علمی موجود اقدام شد. در گام نخست، به منظور استخراج زیرمؤلفه‌ها و معیارها و اقتضانات مغز در مدیریت و اداره کلاس درس با استفاده از روش تحلیل مضمون، پژوهش کالدرون و ایزولا (۲۰۰۸) با عنوان «مدیریت کلاس درس مبتنی بر مغز» بررسی شد. در این تحقیق مؤلفه‌های نظم و انضباط آگاهانه، راهبردهای بدن‌سازی مغز در مهدکودک‌ها (اولین و تنها پژوهش در خصوص شیوه مدیریت کلاس درسی) بررسی دقیق شد و ویژگی‌هایی بدین شرح از آن استخراج شد: ایجاد فضای امن و مثبت در محیط کلاس درس، توجه به احساسات، عواطف و حالات روحی و روانی دانش‌آموزان، فراهم کردن فرصت بیان احساسات و ابراز وجود دانش‌آموزان، برقراری رابطه دوستانه میان دانش‌آموزان با از بین بردن اختلافات و درگیری بین دانش‌آموزان، توجه به نیازها و شرایط و اقتضانات دانش‌آموزان، تأکید بر انجام گروهی فعالیت‌های دانش‌آموزان، مشارکت دادن دانش‌آموز در فرایند ارزشیابی، تأکید بر ثبت بهترین عملکرد دانش‌آموزان و معرفی بهترین نمونه کار به سایر دانش‌آموزان، دقت در تعیین اهداف، تأکید بر اقدامات مثبت به جای انجام اقدامات منفی و فراهم کردن امکان تحرک دانش‌آموزان در کلاس درس. در گام دوم، به منظور تکمیل اطلاعات لازم

برای تدوین بسته آموزشی مقدماتی، منابع علمی دیگری در موضوع‌های مشابه بررسی شدند؛ از جمله رویکرد یادگیری مبتنی بر مغز، رویکرد تدریس مبتنی بر مغز، ارزشیابی سازگار با مغز. این منابع عبارت‌اند از: مصاحبه‌های چاپ‌شده، پژوهش‌نامه‌ها، ماهنامه‌ها، متن‌های اینترنتی و وبلاگ‌ها، کتاب‌ها، مقالات علمی (علمی پژوهشی و علمی ترویجی و همایشی) داخلی و خارجی مانند جنسن (۱۳۹۶)، پرسلی و همکاران (۲۰۱۷)، ولکان (۲۰۱۷)، بینو و سامی^{۱۸} (۲۰۱۴) و هاشم‌خلیل^{۱۹} و همکاران (۲۰۱۹) و شیندلر (۱۳۹۶/۲۰۱۰). همچنین اصول یادگیری سازگار با مغز و داده‌های متخصصان مغز متناسب با دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه نیز لحاظ شد. علاوه بر این، به چارچوب و ساختار بسته آموزشی درحال تدوین، معیارها و زیرمؤلفه‌های دیگری اضافه شد که عبارت‌اند از: لزوم تدوین قوانین و مقررات برای کلاس درس، ارائه دستورالعمل به دانش‌آموزان، بیان شفاف انتظارات آموزشی، دادن اختیار عمل به دانش‌آموزان و مشارکت دادن آنان در فرایند مدیریت و اداره کلاس درس، تنظیم فضای فیزیکی و روانی کلاس درس متناسب با اقتضانات مغز، فراهم کردن محیطی امن و شاد و عاطفی در کلاس، فراهم کردن محیطی تعاملی و دانش‌آموزمحور در کلاس و فرایند یادگیری، نقش تسهیلگری معلم، برقراری رابطه کاری خوب و مثبت بین معلم و دانش‌آموزان، توجه به ویژگی‌های روحی و روانی یادگیرنده، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از نظر سبک‌های یادگیری و استعدادها، فراهم کردن محیط جذاب و انگیزشی در کلاس درس، تأکید بر انگیزش درون‌داد دانش‌آموز، تقویت رفتار مثبت در تنظیم‌های متعدد کلاس درس، ارائه بازخورد فوری به دانش‌آموزان، فعال نگاه‌داشتن دانش‌آموزان، توجه به علایق دانش‌آموزان، لذت‌بخش کردن فرایند یادگیری، کنترل هیجان‌ها و استرس دانش‌آموزان و غیره. با توجه به اهمیت بحث روایی^{۲۰} و اعتبار در پژوهش‌های کیفی، در این پژوهش از نظریات گابا و لینکن^{۲۱} (۱۹۸۹) استفاده شد. آنان در پژوهش‌های کیفی، معیارهای اعتبار را معادل روایی درونی، انتقال را معادل روایی بیرونی، اعتماد را معادل پایایی^{۲۲} و تأیید را معادل عینیت در پژوهش‌های کمی می‌دانند. البته معیار اصالت را نیز به‌منزله یکی از معیارهای ارزشیابی در نظر دارند (به نقل از نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). از این رو، به‌منظور اطمینان‌یافتن از اعتباربخشی محتوای بسته آموزشی راهبرد بازنگری و بازبینی با کمک همکاران انجام شد تا بسته علمی از دقت علمی مناسبی برخوردار شود (محبی و همکاران، ۱۴۰۱).

در گام اول، نویسندگان پژوهش حاضر، محتوا و ساختار کلی بسته‌های آموزشی را به‌دقت بررسی کردند. در گام دوم، به‌منظور افزایش اعتبار بسته تدوین‌شده، بسته آزمایشی در اختیار پنج نفر از متخصصان صاحب‌نظر (متناسب با موضوع بسته آموزشی) قرار گرفت و نظریات اصلاحی آنان در بسته آزمایشی اعمال شد. در نهایت، به‌منظور به‌دست‌آوردن پایایی بسته، آن را در کلاس درسی به شیوه مقدماتی اجرا کردند و بعد از گرفتن نظریات اصلاحی معلم‌ها، اصلاحات نهایی بر روی آن اعمال شد. خلاصه‌ای از محتوای بسته آموزشی مدیریت کلاس درس سازگار با مغز در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای بسته آموزشی مدیریت کلاسی سازگار با مغز برای آموزش معلم‌ها

جلسه	اهداف	محتوا
اول: مقدمه‌سازی	۱. بیان اهداف کلی دوره ۲. ایجاد انگیزه ۳. تشریح مفهوم مدیریت کلاس	اهداف و ساختار و اهمیت برگزاری دوره: • تعاریف مدیریت کلاس و عوامل مؤثر بر مدیریت کلاس • نظریه‌ها و شیوه‌های مرسوم مدیریت کلاس و نقاط قوت و ضعف آن‌ها
دوم: مغز انسان	• معرفی مغز انسان و اقتضائات آن در فرایند تعلیم و تربیت	• قسمت‌های مختلف مغز. • چرخه زیست‌شناختی مغز و تأثیرات آن در فرایند یادگیری دانش‌آموزان • منابع تغذیه‌ای مغز و تأثیرات و عوارض نبود دسترسی مغز به آن‌ها
سوم: مدیریت کلاس سازگار با مغز	۱. شناخت رویکرد یادگیری سازگار با مغز ۲. شناخت شیوه مدیریت سازگار با مغز	• تاریخچه، اصول، مبانی نظری و تعاریف رویکرد یادگیری سازگار با مغز • پیشینه پژوهشی رویکرد یادگیری سازگار با مغز • شیوه مدیریت کلاس سازگار با مغز • پیشینه پژوهشی مدیریت کلاس سازگار با مغز
چهارم: قوانین و مقررات کلاس و انتظارات آموزشی	• بی‌پردن به اهمیت تدوین قوانین و مقررات برای کلاس درس و بیان شفاف انتظارات آموزشی از دانش‌آموزان	• دلایل اهمیت تدوین قوانین و مقررات برای کلاس درس با مشارکت مستقیم دانش‌آموزان و نصب آن در کلاس درس و عواقب تخلف از آن‌ها • دلایل اهمیت بیان شفاف انتظارات آموزشی از دانش‌آموزان
پنجم: نظارت و کنترل	۱. ضرورت توجه به انگیزش درون‌زاد و حالت‌های هیجانی دانش‌آموزان ۲. آشناسدن با عوامل ایجاد ترس و استرس و اضطراب در دانش‌آموزان	• چرایی تأکید بر خودکنترلی و خودنظارتی دانش‌آموزان • نظام پاداش‌دهی مورد تأیید مغز و چرایی تأکید بر انگیزش و رضایت درون‌زاد در ارائه مشوق‌ها و پاداش‌ها • راهبردهای افزایش انگیزش درون‌زاد در دانش‌آموزان
ششم: رهبری معلم	۱. بیان ضرورت‌های مشارکت‌دادن دانش‌آموزان در فرایند مدیریت و اداره کلاس درس ۲. آشناسدن با محیط فیزیکی و روانی و عاطفی مورد تأیید مغز	• دلایل و فواید و چگونگی مشارکت‌دادن دانش‌آموز در فرایند اداره کلاس درس و دادن حق انتخاب به دانش‌آموز • دلایل اهمیت توجه به محیط فیزیکی کلاس درس • دلایل اهمیت فراهم کردن فضا و جوی شاد، توأم با احترام و امن • عوامل مخاطره‌آمیز و تهدیدکننده دانش‌آموزان و راه‌های کنترل آن‌ها • روابط اجتماعی و عاطفی قوی کلاس درس
هفتم: ارزشیابی	۱. آشناسدن با شیوه‌های ارزشیابی و بازخورد مورد تأیید مغز. ۲. تشریح تأثیرات چرخه زیستی‌شناختی مغز در فرایند ارزشیابی.	• دلایل تأکید بر خودارزیابی دانش‌آموز • دلایل اهمیت مشارکت دادن دانش‌آموز و همسالانش در فرایند ارزشیابی • شیوه‌های ارزشیابی و بازخوردهای مورد تأیید مغز • دلایل اهمیت چرخه زیستی‌شناختی مغز دانش‌آموز در فرایند ارزشیابی
هشتم: جمع‌بندی مطالب	۱. تثبیت محتوای آموزش داده‌شده. ۲. رفع نکات مبهم. ۳. ارائه راهکارها.	• مرور و جمع‌بندی مطالب ارائه‌شده در جلسه قبل. • برگزاری جلسه پرسش و پاسخ به‌منظور رفع ابهامات باقی‌مانده. • مجموعه اقدامات و تغییراتی که باید در کلاس درس ایجاد شود.

♦ **بخش کمی:** این بخش با استفاده از طرح نیمه‌تجربی (شبه‌آزمایشی) یا به عبارت دقیق‌تر، طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با یک گروه کنترل و یک آزمون پیگیری یک‌ماهه انجام شد.

● جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر پایه اول مدارس دوره اول متوسطه عشایری بود که در نوزده مدرسه تحصیل می‌کردند. با توجه به مختلط‌بودن (دخترانه‌پسرانه) تعدادی از مدارس و همچنین فاصله جغرافیای زیاد مدارس از یکدیگر، امکان انتخاب انفرادی افراد برای قراردادن آن‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه نبود. به همین علت، ابتدا چهار مدرسه به صورت تصادفی از بین نوزده مدرسه انتخاب شدند. سپس به صورت تصادفی دو مدرسه برای گروه آزمایش و دو مدرسه برای گروه کنترل در نظر گرفته شدند تا گروه انتخابی نماینده واقعی جامعه تحقیق باشد.

● ابزار گردآوری داده‌ها

الف) پرسش‌نامه هیجانات آموزشی: به منظور بررسی هیجانات آموزشی دانش‌آموزان از پرسش‌نامه هیجانات تحصیلی پکران^{۲۳} (۲۰۰۵) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۷۵ گویه و دو مؤلفه هیجانات تحصیلی مرتبط با یادگیری و هیجانات مرتبط با کلاس است. پرسش‌نامه در طیف لیکرت با ۵ درجه از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. بررسی پکران و همکارانش در سال ۲۰۱۷ نشان داد که پایایی مقیاس‌های این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ^{۲۴} بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ است (به نقل از بدری‌سادات و عابدینی، ۱۳۹۸). در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) با عنوان «رواسازی پرسش‌نامه هیجانات تحصیلی پکران» ضمن قابل قبول اعلام کردن همسانی درونی پرسش‌نامه، ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های آن نیز بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ گزارش شد. در این پژوهش نیز همسانی درونی پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ در سؤال‌های مربوط به هیجانات مثبت ۰/۸۷ و در سؤال‌های مربوط به هیجانات منفی ۰/۸۶ بود.

ب) پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی: به منظور بررسی میزان اهمال‌کاری دانش‌آموزان از پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثلوم^{۲۵} (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۷ گویه است که در سه مؤلفه تنظیم شده است: ۱. آماده‌شدن برای امتحانات با هشت سؤال؛ ۲. آماده‌شدن برای انجام تکالیف با یازده سؤال؛ ۳. آماده‌شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم با هشت سؤال. پاسخ‌های هر سؤال در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی شده است. در این مقیاس، سؤالات (۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۲۱، ۱۶، ۲۳ و ۲۵) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب پایایی این پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ در پژوهش سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) و با استفاده از همسانی درونی سنجیده شد و ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین محققان پژوهش به روش هم‌بستگی درونی روایی پرسش‌نامه را ۰/۸۴ به دست آوردند. در پژوهش صیادی‌قصبه و مقتدر (۱۴۰۰) پایایی این پرسش‌نامه، که بر روی

۱۰۶ دانش‌آموز اجرا شده بود، به روش آلفای کرونباخ $0/71$ به دست آمد. در این پژوهش نیز پایایی پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ $0/74$ به دست آمد.

ج) پرسش‌نامه شخصیت: با توجه به امکان تأثیرگذاری ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در نقش متغیری مزاحم در نتایج نهایی پژوهش و به منظور حذف تأثیر این ویژگی‌ها در سطح دانش‌آموزان، به هر دو گروه فرم کوتاه پرسش‌نامه شخصیتی پنج‌عاملی نئو^{۲۶} مک کری و کاستا^{۲۷} (۱۹۹۲) داده شد تا میزان تأثیر ویژگی‌های شخصیتی در نتایج پژوهش کنترل شود. این پرسش‌نامه برای سنجش الگوی پنج‌عاملی شخصیت (روان‌نژندی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن و باوجدان بودن) تنظیم شد. پرسش‌نامه شامل ۶۰ سؤال در طیف پنج‌درجه‌ای موافقم (۰) تا کاملاً موافقم (۴) است. در این پرسش‌نامه پرسش‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۶، ۲۱، ۲۶، ۳۱، ۳۶، ۴۱، ۴۶، ۵۱، ۵۶ برای سنجش روان‌نژندی یا روان‌رنجوری، پرسش‌های ۲، ۷، ۱۲، ۱۷، ۲۲، ۲۷، ۳۲، ۳۷، ۴۲، ۴۷، ۵۲، ۵۷ برای سنجش برون‌گرایی، پرسش‌های ۳، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۳، ۳۸، ۴۳، ۴۸، ۵۳، ۵۸ برای سنجش انعطاف‌پذیری، پرسش‌های ۴، ۹، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۹، ۳۴، ۳۹، ۴۴، ۴۹، ۵۴، ۵۹ برای سنجش دلپذیر بودن و همچنین پرسش‌های ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۵، ۴۰، ۴۵، ۴۶، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۰، ۵۱، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵، ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۰ برای سنجش ویژگی شخصیتی باوجدان بودن افراد مطالعه شده استفاده شد؛ البته در این پرسش‌نامه، سؤالات ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۶۱، ۱۸، ۲۳، ۲۴، ۲۷، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۳، ۳۸، ۳۹، ۴۲، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۸، ۵۴، ۵۵، ۵۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. طبق بررسی مک کری و کاستا (۱۹۹۲) همسانی درونی این مقیاس در نمونه ایالات متحده برای عوامل روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن و باوجدان بودن به ترتیب $0/93$ ، $0/87$ ، $0/89$ ، $0/76$ و $0/86$ بوده است (به نقل از چلبیانلو و گروسی‌فرشی، ۱۳۸۸) در پژوهش نیل‌فروشان و همکاران (۱۳۹۰) با عنوان «بررسی ساختار سلسله‌مراتبی شخصیت» با استفاده از پرسش‌نامه پنج‌عاملی نئو و با استفاده از تحلیل عاملی که بر روی ۵۵۲ نفر انجام شد نشان داد این مقیاس از روایی و پایایی قابل‌قبولی برخوردار است. در این بررسی، جی‌اف‌پی^{۲۸} (عامل عمومی شخصیت) واریانس ثبات (پایایی مقیاس) $0/61$ و $0/94$ واریانس انعطاف را تبیین کرد. در پژوهش حاضر نیز پایایی همسانی درونی عامل‌های این مقیاس به روش آلفای کرونباخ بین $0/65$ تا $0/74$ به دست آمد.

گفتنی است با توجه به مسائل ویژه دانش‌آموزان عشایری از قبیل مشکلات مرتبط با امور فرهنگی، اجتماعی، محیطی و مهم‌تر از همه مشکلات مرتبط با اندک بودن ذخیره واژگانی لغات و دوزبان بودن دانش‌آموزان عشایر، قبل از اجرای نهایی پرسش‌نامه‌های فوق، نه فقط پایایی آزمون‌ها دوباره بررسی شد، بلکه با کمک معلم‌های دانش‌آموزان روایی این آزمون‌ها بررسی و مشکلات رفع شد.

● اجرای بسته آموزشی

همچنان که اشاره شد، به دلیل نبود بسته آموزشی مدیریت و ارزشیابی سازگار با مغز، برای تهیه آن اقدام شد. در گام اول، مؤلفه‌های بسته آموزشی تدوین و اعتبارسنجشی شد. در گام دوم، از میان جامعه تحقیق، با قرعه‌کشی دو کلاس در نقش گروه آزمایش و دو کلاس دیگر در نقش گروه کنترل انتخاب شدند. در گام سوم، برای پیش‌آزمون، پرسش‌نامه‌های هیجانات آموزشی و اهمال کاری تحصیلی به هر دو گروه داده شد. در گام چهارم، براساس محتوای بسته آموزشی تهیه‌شده، دوره آموزشی برای معلم‌ها طی هشت جلسه برگزار شد تا آن‌ها برای اجرای برنامه مدیریت کلاس به شیوه سازگار با مغز آماده شوند. علاوه بر این، به منظور رفع ابهام‌های احتمالی معلم‌ها در فرایند کار در پایان جلسه‌های آموزشی، بروشوری که از قبل تهیه شده بود در اختیارشان قرار داده شد. در گام پنجم، با استفاده از معلم‌های آموزش‌دیده به مدت دو ماه مداخله‌های مدنظر بر روی گروه‌ها انجام شد. در پایان دوره و برای پس‌آزمون دوباره، به هر دو گروه پرسش‌نامه‌های اهمال کاری تحصیلی و هیجانات آموزشی داده شد. در گام آخر، با استفاده از روش تحلیل کوواریانس داده‌های به‌دست‌آمده تجزیه و تحلیل و نتایج اعلام شدند.

■ یافته‌های پژوهش

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمره‌های پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی و هیجانات آموزشی دانش‌آموزان در آزمون‌های

پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آزمون پیگیری

آزمون بیگیری		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		تعداد نمونه	گروه‌ها	متغیرها
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین			
۱۲/۴۰	۶۲/۸۰	۱۰/۲۸	۶۳/۰۵	۱۰/۲۰	۷۱/۱۰	۲۰	آزمایش	اهمال کاری
۷/۲۳	۷۶/۴۴	۶/۲۸	۷۸/۰۵	۹/۲۰	۶۸/۱۶	۱۸	کنترل	
۱۴/۴۲	۷۳/۰۵	۱۴/۸۴	۷۹/۵۵	۱۳/۸۵	۷۷/۰۵	۲۰	آزمایش	هیجانات مثبت
۱۰/۳۰	۶۹/۸۳	۹/۲۷	۶۷/۸۸	۱۳/۳۷	۷۶/۲۲	۱۸	کنترل	
۲۸/۷۵	۱۲۱/۳۵	۲۶/۰۵	۱۱۵/۷۰	۲۶/۱۲	۱۳۸/۲۰	۲۰	آزمایش	هیجانات منفی
۲۹/۵۶	۱۴۰/۷۷	۲۹/۹۴	۱۴۶/۳۳	۲۵/۶۲	۱۱۹/۳۳	۱۸	کنترل	

همان‌گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، اجرای بسته آموزشی در مقایسه با میانگین پیش‌آزمون و سبب کاهش میانگین اهمال کاری تحصیلی و هیجانات منفی دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون و

آزمون پیگیری شده است. این در حالی است که میانگین اهمال کاری تحصیلی و هیجانات منفی دانش‌آموزان گروه کنترل در همین مقطع زمانی (از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری) روند افزایشی داشته است. دربارهٔ نحوهٔ تأثیر بستهٔ آموزشی در چگونگی هیجانات مثبت دانش‌آموزان گروه آزمایش گفتنی است که اجرای بستهٔ آموزشی سبب افزایش میانگین هیجانات مثبت دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون شده است، اما براساس نتایج جدول ۲ در آزمون پیگیری (با پایان یافتن دورهٔ آموزشی) دوباره هیجانات مثبت دانش‌آموزان کاهش یافته است؛ البته میانگین گروه آزمایش ناشی از خطاست. درحالی‌که این امر در گروه کنترل روندی کاملاً معکوس دارد؛ بدین ترتیب که در مرحلهٔ پس‌آزمون هیجانات مثبت دانش‌آموزان گروه کنترل کاهش محسوسی را نشان می‌دهد، اما در مرحلهٔ آزمون پیگیری روند هیجانات مثبت آن‌ها افزایشی است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمره‌های آزمون شخصیت دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیرها	گروه‌ها	تعداد نمونه	آماره‌ها	
			انحراف استاندارد	میانگین
روان‌نژندی	آزمایش	۲۰	۵/۶۹	۲۲/۰۵
	کنترل	۱۸	۲/۱۶	۲۲/۶۶
برون‌گرایی	آزمایش	۲۰	۵/۶۴	۲۵/۳۰
	کنترل	۱۸	۲/۶۲	۲۴/۲۲
انعطاف‌پذیری	آزمایش	۲۰	۳/۵۱	۲۴/۵۵
	کنترل	۱۸	۲/۴۴	۲۵/۳۳
دلپذیربودن	آزمایش	۲۰	۵/۱۰	۲۵/۸۵
	کنترل	۱۸	۳/۱۶	۲۴/۴۴
باوجدان‌بودن	آزمایش	۲۰	۷/۷۶	۲۹/۵۵
	کنترل	۱۸	۴/۰۹	۲۸/۱۶

همان‌گونه که در جدول ۳ آمده است، در بررسی متغیرها (مؤلفه‌های پرسش‌نامهٔ شخصیت) میانگین و انحراف معیار در هر دو گروه آزمایش و کنترل به هم نزدیک یا مساوی هستند. بیشترین میانگین مربوط به متغیر باوجدان‌بودن و کمترین میانگین مربوط به متغیر روان‌نژندی است.

جدول ۴. آزمون کلموگروف اسمیرونف^{۲۹} به منظور بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آزمون پیگیری

مقیاس	متغیر	آماره	سطح معناداری
اهمال کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۴۸۴	۰/۹۷۳
	پس‌آزمون	۰/۷۵۵	۰/۶۱۸
	پیگیری	۰/۸۶۸	۰/۴۳۸
هیجانات مثبت	پیش‌آزمون	۰/۸۴۵	۰/۴۷۳
	پس‌آزمون	۰/۸۶۲	۰/۴۴۷
	پیگیری	۰/۸۱۶	۰/۵۱۹
هیجانات منفی	پیش‌آزمون	۱/۰۰۷	۰/۲۶۲
	پس‌آزمون	۰/۴۴۳	۰/۹۸۹
	پیگیری	۰/۶۲۹	۰/۸۲۴

از آنجاکه استفاده از آزمون کوواریانس مشروط به رعایت پیش‌فرض‌هایی است، از آزمون کلموگروف اسمیرونف برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آزمون پیگیری استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۴ مشهود است، پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها برای تمامی متغیرهای این پژوهش نرمال است و از این نظر مشکلی برای اجرای آزمون تحلیل کوواریانس نیست.

جدول ۵. آزمون لوین برای بررسی پیش‌فرض‌های همسانی واریانس نمره‌های متغیرهای بررسی شده

مقیاس	F	سطح معناداری
اهمال کاری تحصیلی	۰/۴۶۱	۰/۵۰۱
هیجانات مثبت	۰/۴۲۰	۰/۴۲۱
هیجانات منفی	۱/۹۶۳	۰/۱۷۰

از دیگر پیش‌فرض‌های مهم در اجرای تحلیل کوواریانس، همسانی درونی واریانس متغیرهای بررسی شده در هر دو گروه و نبود تفاوت معنادار بین گروه‌هاست. از این‌رو، در این پژوهش از آزمون لوین^{۳۰} استفاده شد. همان‌طور که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، سطح معناداری متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است. پس می‌توان با اطمینان نتیجه‌گیری کرد که خطای واریانس گروه‌های بررسی شده برابر است و پیش‌فرض همگنی واریانس خطای گروه‌ها تأیید می‌شود.

◆ فرضیه اول: مدیریت کلاس سازگار با مغز در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه تأثیر دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس مقایسه اهمال کاری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	sig	میزان اثر	توان آماری
اهمال کاری تحصیلی	روان‌نژندی	۱۲۶/۱۹۰	۱	۱۲۶/۱۹۰	۳/۵۷۹	۰/۰۶۸	۰/۱۰۷	۰/۴۴۹
	برون‌گرایی	۵۰/۸۹۳	۱	۵۰/۸۹۳	۱/۴۴۴	۰/۲۳۹	۰/۰۴۶	۰/۲۱۴
	انعطاف‌پذیری	۱۳/۱۵۰	۱	۱۳/۱۵۰	۰/۳۷۳	۰/۵۴۶	۰/۰۱۲	۰/۰۹۱
	دلپذیر بودن	۰/۷۴۱	۱	۰/۷۴۱	۰/۰۰۵	۰/۹۴۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵۱
	باوجدان بودن	۲/۴۹۲	۱	۲/۴۹۲	۰/۰۷۱	۰/۷۹۲	۰/۰۰۲	۰/۰۵۸
	پیش‌آزمون	۶۲۹/۸۷۳	۱	۶۲۹/۸۷۳	۱۷/۸۶۷	۰/۰۰۰	۰/۳۷۳	۰/۹۸۳
	گروه	۱۹۱۲/۵۱۴	۱	۱۹۱۲/۵۱۴	۵۴/۲۴۹	۰/۰۰۰	۰/۶۴۴	۱/۰۰۰

همان‌طور که نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان (روان‌نژندی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن، باوجدان بودن) با نمره‌های اهمال کاری تحصیلی رابطه‌ای ندارند. در مقابل، نمره‌های پیش‌آزمون رابطه معناداری با نمره‌های پس‌آزمون دارند. بررسی این رابطه‌ها نشان می‌دهد بین میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. از این رو، با ۰/۹۵ درصد اطمینان ($p < ۰/۰۵$) فرض صفر مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین‌ها رد می‌شود و در مقابل فرض تحقیق مبنی بر تأثیر اجرای بسته آموزشی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأیید می‌شود. علاوه بر این، نتایج تحلیل کوواریانس گویای آن است که میزان تأثیر (ضریب اتا) بسته آموزشی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان بعد از حذف تأثیر متغیرهای مداخله‌گر حدود ۰/۶۴۴ است. همچنین توان آماری ۱/۰۰۰ دقت بسیار زیاد این آزمون را نشان می‌دهد.

فرضیه دوم: مدیریت کلاس سازگار با مغز در هیجانات آموزشی دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه تأثیر دارد. با در نظر گرفتن این امر که هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور کلی به دو دسته هیجانات مثبت و منفی تقسیم‌بندی می‌شوند، برای پاسخ به فرضیه دوم آن را به دو فرضیه جزئی ذیل تبدیل کردیم و به هر یک جداگانه پاسخ می‌دهیم:

الف) مدیریت کلاس سازگار با مغز در هیجانات مثبت آموزشی دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه تأثیر دارد.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس مقایسه هیجانات مثبت در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	sig	میزان اثر	توان آماری
هیجانات مثبت	روان‌نژندی	۲/۰۴۴	۱	۲/۰۴۴	۰/۰۱۸	۰/۸۹۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵۲
	برون‌گرایی	۸۰/۵۹۸	۱	۸۰/۵۹۸	۰/۶۹۷	۰/۴۱۱	۰/۲۳	۰/۱۲۸
	انعطاف‌پذیری	۲/۸۲۲	۱	۲/۸۲۲	۰/۲۴	۰/۸۷۷	۰/۰۰۱	۰/۰۵۳
	دلپذیربودن	۱۰/۱۹۷	۱	۱۰/۱۹۷	۰/۰۸۸	۰/۷۶۹	۰/۰۰۳	۰/۰۶۰
	باوجدان‌بودن	۲۴۳/۲۸۵	۱	۲۴۳/۲۸۵	۲/۰۱۲	۰/۱۵۷	۰/۰۶۵	۰/۲۸۹
	پیش‌آزمون	۵۱۴/۷۱۵	۱	۵۱۴/۷۱۵	۴/۴۴۸	۲/۰۴۳	۰/۱۲۹	۰/۵۳۲
	گروه	۷۴۷/۸۴۸	۱	۷۴۷/۸۴۸	۶/۴۶۳	۰/۰۱۶	۰/۱۷۷	۰/۶۹۲

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد متغیرهای روان‌نژندی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیربودن و باوجدان‌بودن با نمره‌های هیجانات مثبت رابطه ندارد. درمقابل، متغیر پیش‌آزمون با نمره‌های پس‌آزمون رابطه معناداری دارد. بررسی این رابطه‌ها نشان می‌دهد بین میزان هیجانات مثبت دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرض صفر مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین‌ها رد می‌شود و درمقابل فرض تحقیق مبنی بر تأثیر اجرای بسته آموزشی در افزایش هیجانات مثبت دانش‌آموزان تأیید می‌شود. همچنین میزان تأثیر (ضریب اتا) اجرای بسته آموزشی در کاهش هیجانات مثبت دانش‌آموزان بعد از حذف تأثیر متغیرهای مداخله‌گر ۰/۱۷۷ است. همچنین توان آماری ۰/۶۹۲ دقت قابل قبول این آزمون را نشان می‌دهد.

ب) مدیریت کلاس سازگار با مغز در هیجانات منفی آموزشی دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه تأثیر دارد.

جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس مقایسه هیجانات منفی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	sig	میزان اثر	توان آماری
هیجان‌های منفی	روان‌نژندی	۹۷۰/۲۵۶	۱	۹۷۰/۲۵۶	۱/۸۱۹	۰/۱۸۷	۰/۰۵۷	۰/۲۵۷
	برون‌گرایی	۲۶۰/۱۲۵	۱	۲۶۰/۱۲۵	۰/۴۸۸	۰/۴۹۰	۰/۰۱۶	۰/۱۰۴
	انعطاف‌پذیری	۰/۵۳۸	۱	۰/۵۳۸	۰/۰۰۱	۰/۹۷۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵۰
	دلپذیربودن	۹۸/۴۲۶	۱	۹۸/۴۲۶	۰/۱۸۵	۰/۶۷۱	۰/۰۰۶	۰/۰۷۰
	باوجدان‌بودن	۲۰/۶۳۳	۱	۲۰/۶۳۳	۰/۰۳۹	۰/۸۴۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵۴
	پیش‌آزمون	۵۰۸۴/۰۰۴	۱	۵۰۸۴/۰۰۴	۹/۵۳۳	۰/۰۰۴	۰/۲۴۱	۰/۸۴۸
	گروه	۱۰۴۷۲/۰۷۴	۱	۱۰۴۷۲/۰۷۴	۱۹/۶۳۷	۰/۰۰۰	۰/۳۹۶	۰/۹۹۰

همان‌طور که نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۸ نشان می‌دهد، به غیر از نمره‌های پیش‌آزمون، بین بقیه متغیرها (روان‌نژندی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیربودن و باوجدان‌بودن) با نمره‌های پس‌آزمون دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد که نشان می‌دهد بین میانگین نمره‌های گروه آزمایش با میانگین نمره‌های گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرض صفر این تحقیق مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین‌های بررسی شده رد می‌شود. درمقابل فرض پژوهش مبنی بر تأثیر اجرای بسته آموزشی در کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان گروه آزمایش تأیید می‌شود. علاوه بر این، نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد میزان تأثیر (ضریب اتا) اجرای بسته آموزشی در افزایش هیجانات منفی دانش‌آموزان پس از حذف تأثیر متغیرهای مداخله‌گر ۰/۳۹۶ است. همچنین توان آماری ۰/۹۹۰ دقت بسیار زیاد این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۹. مقایسه زوجی میانگین میزان اهمال کاری و هیجانات تحصیلی دانش آموزان برحسب عامل زمان

متغیر	میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و آزمون پیگیری	انحراف استاندارد	T	df	sig
اهمال کاری تحصیلی	۸/۳۰	۹/۷۷	۳/۷۹	۱۹	۰/۰۰۱
هیجانات مثبت	۴/۰۰	۱۷/۲۳	۱/۰۳۸	۱۹	۰/۳۱۲
هیجانات منفی	۱۶/۸۵	۲۳/۹۸	۳/۱۴	۱۹	۰/۰۰۵

اطلاعات جدول ۹ درباره اهمال کاری تحصیلی نشان می‌دهد که سطح معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ درصد ($Sig = 0/001$) است؛ یعنی فرض صفر نبود اختلاف بین میانگین‌های بررسی شده رد می‌شود و درمقابل فرض پژوهش درخصوص تأثیر اجرای بسته در کاهش اهمال کاری دانش‌آموزان تأیید شده است. همچنین مقدار تی^۳ به دست آمده نیز برابر با ۳/۷۹ است.

علاوه بر این، براساس نتایج جدول ۹، در بررسی هیجانات مثبت دانش‌آموزان سطح معناداری آزمون بیشتر از ۰/۰۵ درصد ($Sig = 0/312$) است؛ یعنی فرض صفر پژوهش درخصوص نبود تفاوت بین میانگین‌ها تأیید می‌شود. درمقابل فرض پژوهش مبنی بر تأثیر اجرای بسته در هیجانات مثبت دانش‌آموزان رد می‌شود. همچنین طبق جدول ۹ سطح معناداری آزمون درباره متغیر هیجانات منفی کمتر از ۰/۰۵ درصد ($Sig = 0/005$) است. از این رو، فرض صفر نبود اختلاف بین میانگین‌های بررسی شده رد می‌شود و فرض پژوهش مبنی بر تأثیر اجرای بسته آموزشی در کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان تأیید می‌شود. مقدار تی^۳ به دست آمده نیز برابر با ۳/۱۴ است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف تدوین بسته آموزشی مدیریت کلاسی سازگار با مغز و تأثیر آن در میزان اهمال کاری تحصیلی و هیجانات آموزشی در درس ریاضی دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه عشایری لرستان انجام شد. یافته‌های پژوهش در پاسخ به فرضیه اول (مدیریت کلاسی سازگار با مغز در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه تأثیر دارد) نشان داد که اجرای بسته آموزشی مدیریت کلاسی سازگار با مغز در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی پایه اول دوره اول متوسطه عشایری لرستان (بعد از حذف تأثیر متغیرهای مداخله‌گر) تأثیرگذار بوده است. همچنین نتایج آزمون تی^۳ هم‌بسته برای مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و آزمون پیگیری دانش‌آموزان

بیانگر ثبات تأثیر بسته آموزشی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان این تحقیق است. پژوهش‌های مرتبط با رویکرد یادگیری سازگار با مغز نشان داده است پیروی از اصول یادگیری سازگار با مغز در فرایند آموزش و یادگیری امری زمان‌بر است؛ اما پیروی از آن‌ها باعث بهبود عملکرد فردی دانش‌آموزان در دریافت مطالب و محتوای درسی می‌شود (نورن و همکاران، ۲۰۱۷). علاوه بر این، در افزایش برنامه‌ریزی و قدرت حل مسئله دانش‌آموزان مؤثر بوده است (سیفی و همکاران، ۱۳۹۵). پژوهش مطبوعی و همکاران (۱۳۹۱) نشان می‌دهد مؤلفه‌های ارزش‌گذاری درونی و بیرونی برای هدف، سازمان‌دهی، راهبردهای خودنظم‌دهی، فراشناختی، مدیریت زمان و مکان مطالعه و تلاش برای خودتنظیمی به‌طور معناداری میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، قسمت اول یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش خواجه‌دادمیر و همکاران (۱۳۹۵) و با نتایج پژوهش خود با عنوان «رابطه مدیریت کلاس با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی» همسو است. آن‌ها نتایج پژوهش خود را چنین بیان کرده‌اند: «بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس (طراحی و سازمان‌دهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی) با میزان اهمال کاری دانشجویان رابطه منفی و معناداری است. بنابراین هرگاه معلم در فرایند مدیریت کلاس به این مؤلفه‌ها توجه جدی داشته باشد، می‌توان انتظار داشت اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان کاهش یابد. افزون‌بر این، نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش در تاج و مهرعلیان (۱۳۹۶) نیز همسو است. آن‌ها بیان کرده‌اند: «ایجاد مهارت‌های امید و خودباوری در دانش‌آموزان سبب کاهش اهمال کاری دانش‌آموزان می‌شود». اما در پژوهشی دیگر، پردل و همکارانش (۱۳۸۹) بیان می‌کنند: «آموزش‌های مغز‌محور تأثیری بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان ندارد» که این قسمت مغایر با پژوهش در تاج و مهرعلیان (۱۳۹۶) است.

در پاسخ به فرضیه دوم (مدیریت کلاسی سازگار با مغز بر هیجانان مثبت دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه تأثیر دارد) یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که اجرای بسته آموزشی در افزایش هیجانان مثبت دانش‌آموزان (پس‌آزمون) تأثیر مثبتی داشته است؛ هرچند این تأثیر (بعد از حذف تأثیر متغیرهای مداخله‌گر) بسیار محدود (۰/۱۷۷) است. علاوه بر این، نتایج آزمون پیگیری (مقایسه میانگین‌های پیش‌آزمون و آزمون پیگیری) نشان می‌دهد اثر اجرای بسته آموزشی در دانش‌آموزان این تحقیق ثبات نداشته و بین میانگین‌های

پیش‌آزمون و آزمون پیگیری تفاوت معناداری مشاهده نشده است؛ بنابراین طول دوره اجرای بسته آموزشی باید کمی طولانی‌تر شود.

در پاسخ به بخش دوم فرضیه دوم (مدیریت کلاسی سازگار با مغز بر هیجانات مثبت دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه تأثیر دارد) یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد اجرای بسته آموزشی بر کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان اثر معناداری داشته است و نتایج آزمون پیگیری (نتایج آزمون تی هم‌بسته) ماندگاری تأثیر اجرای بسته آموزشی در کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان را بیان می‌کند.

علاوه بر این، بررسی نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد ارتباط معناداری بین هیجانات آموزشی و انگیزش دانش‌آموزان، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی، شخصیت و پیشینه‌های کلاس است. برای نمونه، پکرون و همکاران (۲۰۰۲) معتقدند دانش‌آموزان احساس‌های خود ارجاع‌شده متنوع زیادی را درک می‌کنند که مربوط به وظیفه آن‌ها و اجتماع محیط‌های آموزشی است. احساس‌هایی مانند لذت‌بردن از یادگیری، امید، غرور، تحسین (مثبت) یا همدلی کمتر (منفی) نمایانگر این تنوع است. نتایج پژوهش ربانی و همکاران (۱۳۹۷) نشان می‌دهد تدریس واضح مطالب، معنادار کردن مفاهیم جدید با برقراری ارتباط با آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان و کاربرد آن‌ها در زندگی، رسیدگی به تکالیف درسی و اطمینان از یادگیری دانش‌آموزان، موجب تجربه هیجانات مثبت و افزایش انگیزش درونی آن‌ها می‌شود. نوع بازخوردی که دانش‌آموزان درباره عملکردشان از معلم دریافت می‌کنند هیجانات تجربه‌شده در کلاس را تعیین می‌کند. به عبارت دیگر، زمانی که معلم عملکرد مثبت دانش‌آموز را تشویق می‌کند و عملکرد منفی او را با دادن اطلاعات اصلاحی پاسخ می‌دهد، هیجانات مثبت را در او برمی‌انگیزد و با ایجاد علاقه به درس از بروز هیجانات منفی جلوگیری می‌کند و انگیزه درونی و خودمختار او را افزایش می‌دهد. یافته‌های این فرضیه‌ها (هیجانات دانش‌آموزان) با یافته‌های پژوهش حسینی و خیر (۱۳۸۹) همسو است. آن‌ها می‌گویند: «معلم نقش مهمی در ایجاد هیجانات مثبت و منفی درس ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان دارد. متغیر کیفیت تدریس معلم می‌تواند هیجانات مثبت ریاضی و تنظیم هیجانی فراگیران را به صورت مثبت و معناداری پیش‌بینی کند.» در ضمن یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج بینو و سامی (۲۰۱۴) همسوست. این دو در پژوهش خود بیان کردند: «آموزش و یادگیری مغزمحور بر کاهش اضطراب از امتحان دانش‌آموزان تأثیرگذار است».

■ محدودیت‌ها ■

مهم‌ترین محدودیت‌های پیش‌روی این پژوهش عبارت‌اند از: ۱. شیوع بیماری کرونا که هم به تأخیر در اجرای بسته آموزشی منجر شد و هم بعد از بازشدن مدارس، باعث ریزش تعدادی از دانش‌آموزان کلاس‌ها شد. در نتیجه آمار دانش‌آموزان کلاس‌ها پایین آمد؛ ۲. کمبود مبانی نظری درباره شیوه مدیریت کلاس‌سازگار با مغز. تاجایی که بررسی نویسندگان این پژوهش در منابع داخلی و خارجی نشان می‌دهد، فقط در یک پژوهش محققان مستقیم استفاده از شیوه مدیریت کلاس‌سازگار با مغز را بررسی کردند.

■ پیشنهادها ■

با توجه به تأثیرات مثبت اجرای بسته آموزشی در میزان اهمال‌کاری و هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان این تحقیق، به مدیران مدارس و مسئولان امر توصیه می‌شود زمینه لازم برای آموزش بسته آموزشی مدیریت سازگار با مغز را برای معلم‌ها فراهم کنند و تغییرات متناسب با دستورالعمل‌های این بسته را در مدارس اعمال کنند تا شاهد کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و هیجانات منفی دانش‌آموزان و بهبود هیجانات مثبت آن‌ها را در محیط مدارس باشیم.

منابع REFERENCES

- بدری، طاهره سادات و یاسمین، عابدینی. (۱۳۸۹). بررسی رابطه اهداف پیشرفت با هیجانات آموزشی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر تهران. *فصلنامه آموزش، مشاوره و روان‌درمانی*، ۸(۳۸)، ۶۸-۷۸.
- پرذل، فاطمه، علی، مقدم‌زارع، موسوی، سیدعماد و قربانی، مریم. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش‌های مغزمحور بر اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *رویش روان‌شناسی*، ۶(۳۹)، ۵۸-۵۱.
- پورعبدل، سعید، صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۳)، ۳۸-۲۲.
- جنسن، اریک. (۱۳۹۶). یادگیری مبتنی بر مغز: پالادیمی جدید در آموزش (ترجمه یاسمین عابدینی). انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۸ منتشر شده است).
- چراغی، اعظم و یوسفی، فریده. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی. *نشریه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۰(۲)، ۴۷-۳۴.
- چلبیانلو، غلامرضا و گروسوس فرشی، میزتی. (۱۳۸۹). رابطه آزمون شخصیتی پنج‌عاملی NEO-PI-R با آزمون SCL-90-R: نگاهی به قابلیت آزمون نئو در ارزیابی سلامت روانی. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۱)، ۵۸-۵۱.
- خواجه‌دادمیر، آرزو، ناستی‌زایی، ناصر و پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۵). رابطه مدیریت کلاس با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲۳)، ۱۹-۱۰.
- حسینی، سیدعبدان، کریمیان، نادر، حسامی، فاتح و محمدی، بشیر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش با الگوی کاوشگری بر هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس علوم تجربی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۶(۱)، ۶۴-۵۱.
- حسینی، فریده‌سادات و خیر، محمد. (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۵(۲۰)، ۶۳-۴۱.
- درتاج، فریبرز و ابراهیم، مهرعلیان. (۱۳۹۶). اثربخشی امید‌درمانی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر قزوین. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۸)، ۸۶-۷۳.
- ربانی، زینب، طالع‌پسند، سیاوش، رحیمیان‌بوگر، اسحاق و محمدی‌فر، محمدعلی. (۱۳۹۷). رابطه ابعاد کیفیت آموزشی کلاس و ارزیابی‌های شناختی با هیجانات تحصیلی و پیامدهای انگیزشی آن. *مجله روان‌شناسی*، ۲۲(۲)، ۲۱۹-۲۰۲.
- روحانی، نیره‌السادات، سیدموسوی، مه‌ری، گرجی، معصومه و صمیمی، زبیر. (۱۳۹۹). شیوع اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دختر و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و میزان به‌کارگیری شبکه‌های اجتماعی مجازی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۴(۲۵)، ۹۱-۱۰۷.
- سیفی، سمیه، ابراهیمی‌قوام، صغری، عشایری، حسن، فرخی، نورعلی، درتاج، فریبرز. (۱۳۹۵). اثربخشی یادگیری سازگار با مغز بر مؤلفه‌های برنامه‌ریزی و حل مسئله کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دبستان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۳)، ۹۹-۱۱۶.
- شعبانی، حسن. (۱۴۰۱). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (چاپ چهارم)*. سمت.
- شهبازیان‌خونیک، آرش، مصرآبادی، جواد و فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۶). تمایز دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین، بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی آنان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۶۶)، ۱۱۲-۹۷.
- شیندلر، جان. (۱۳۹۶). مدیریت کلاس تحولی (جلد اول، ترجمه لیلا مقتدایی، رضا هویدا و سیدعلی سیادت). انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۰ منتشر شده است).
- صیادی‌قصیه، محدثه و مقتدر، لیلا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۴(۵۴)، ۱۳۵-۱۱۳.
- طالبلو، بهارک و محمدحسین، لیلی. (۱۳۸۸). کلاس سازگار با کارکرد مغز. *رشد معلم*، ۲۸(۱)، ۲۳-۲۱.

- فرمیپنی فراهانی، محسن، مدنی، سیدهدادی و عظیمی آقبلاغ، احد. (۱۴۰۰). تحلیل پدیدارشناسانه تجارب زیسته آموزگاران از چالش‌های آموزش در مدارس عشایر ابتدایی عشایری. *فصلنامه چشم‌انداز برنامه درسی و آموزش*، ۱(۲)، ۲۳-۴۹.
- کدیور، پروین، فرزند، ولی‌الله، کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسش‌نامه هیجانات تحصیلی پکران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۸(۳۲)، ۷-۳۸.
- محبی، علی، فروش، معصومه و یداللهی، سارا. (۱۴۰۱). سنجش ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایران: مطالعه مروری تلفیقی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۱(۸۴)، ۶۴-۲۹.
- محمودی، فیروز، عظیمی آقبلاغ، احد و مدنی، سیدهدادی. (۱۳۹۹). مطالعه ویژگی‌های عناصر برنامه درسی در مدارس دوره ابتدایی عشایری. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۷(۳۸)، ۳۱-۴۸.
- مرادی، خدیجه، اسدزاده، حسن، کرمی، ابوالفضل و نجفی، محمود. (۱۳۹۷). مدل‌یابی پیشرفت تحصیلی براساس هیجانات تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی تحول مثبت نوجوانی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۱)، ۱۷۳-۱۴۳.
- مرادی، مسعود، فتحی، داود، غریب‌زاده، رامین و فائیدفر، زیبا. (۱۳۹۵). مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۷(۳)، ۲۴۸-۲۵۶.
- مطیعی، حورا، حیدری، محمود و صادقی، منصوره‌السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی*، ۸(۲۰)، ۷۰-۴۹.
- موسوی، سیده‌شایسته، ابوالمعالی الحسنی، خدیجه و میرهاشمی، مالک. (۱۳۹۶). ساختار عاملی تأییدی مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان. *فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی کاربردی*، ۲(۴۲)، ۲۹۴-۲۷۵.
- نوری، علی و مهمرمحمدی، محمد. (۱۳۹۰). الگوی برای بهره‌گیری نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۶(۲۳)، ۸-۳۵.
- نیل‌فروشان، پرینسا، عابدی، احمد، احمدی، سیداحمد و نویدیان، علی. (۱۳۹۰). عنوان بررسی ساختار سلسله مراتبی شخصیت با استفاده از پرسش‌نامه پنج عاملی نثو. *مجله علوم رفتاری*، ۱(۵)، ۱۹-۱۱.
- یعقوبی، ابوالقاسم، قلائی، بهروز، رشید، خسرو و کردنوقایی، رسول. (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلق‌ورزی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۱۸۴-۱۶۱.

- Binu, M., T., & Swamy. S. S. (2014). Brain-based teaching approach—a new paradigm of teaching. *International Journal of Education and Psychological Research(IJEPR)*, 2(3), 62-65.
- Calderone, S., & Isola, C. (2008). *Brain-Based Classroom Management; Conscious Discipline and Brain Gym Strategies with Kindergartners*. Pennsylvania State University and The State College Area School District.
- Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15.
- Khalil, A. H., El-Nagar, B. E. D. E., & Awad, M. A. E. M. (2019). The effect of brain-based learning on developing some speaking skills of egyptian EFL secondary school students. *International Journal of Environmental & Science Education*, 14(3), 103-116.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, 4(1), 5-13.
- Noureen, G., Awan, R. N., & Fatima, H. (2017). Effect of brain-based learning on academic achievement of VII graders in mathematics. *Journal of elementary education*, 27(2), 85-97.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) User's Manual*. Department of University of Munich.

- Preslee, D., Kharsati, Dr., Prakasha, G.S. (2017). Whole Brain Teaching. *Journal of Humanities and Social Science*, 22(6), 76-83.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503- 509.
- Sousa, A. D., & Tomlinson, A. C. (2011). *Differentiation and the brain: how neuroscience supports the learner-friendly classroom* (Second Edition). Solution Tree Press.
- Swaraswati, Y., Winarno, A. R. D., & Goeritno, H. (2017, September). Academic procrastination of undergraduate students: The role of academic self-efficacy and the big five personality traits. In *9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017)* (volume 118, pp. 735-740). Atlantis Press.
- Wolken, A. S. (2017). *Brain-based learning and Whole Brain Teaching methods*. http://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/43/.
- Valinasab, S., & Zeinali, A. (2017). The mediational pathway among academic emotions, self-regulated learning, and academic motivation with academic achievement of high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 3(4), 255-261.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Chandra | 12. Academic procrastination | Questionnaire (AEQ) |
| 2. Brain-Based Learning2. | 13. Academic Emotions | 24. Cronbach's alpha |
| 3. Noureen | 14. Swaraswatia | 25. Academic Procrastination |
| 4. Brain-Based Classroom | 15. Balkiss & Dower | Questionnaire of Solomon and |
| Management | 16. .Djigic & Stojiljkovic | Roth Bloom |
| 5. Calderone & Isola | 17. Pekrun | 26. McCree & Cošta |
| 6. Janson | 18. Binu & Swamy | 27. General Factor of Personality |
| 7. Tipton | 19. Hashem Khalil | (GFP) |
| 8. Preslee | 20. Validity | 28. Kolmogorov-Smirnov test |
| 9. Biffle | 21. Guba & Lincoln | 29. Levene's test |
| 10. Wolken | 22. Reliability | 30. T (Paired-Sample T Test) |
| 11. Sousa and Tomlinson | 23. Achievement Emotions | |



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

The effectiveness of flipped teaching method on the self-directed learning and self-efficacy of Farhangian University students (Case study: Students of Bandar Abbās Farhangian University, Women's Campus)

■ Marjān Zāhediyān (PhD), Tarbiat Modares University, Tehran, Iran¹

■ Kolsoom Nāmi (PhD), Islāmīc Āzād University (Bandar Abbās Branch), Bandar Abbās, Iran²

The present study was conducted with the aim of investigating the effect of flipped teaching method on the self-directed learning and self-efficacy of Farhangian University students. It was a quasi-experimental study with a pre-test-post-test control group design. Among the 100 students of women's campus of Farhangian University of Bandar Abbās branch (including 5 classes) in the first semester of the academic year 1400-1401, who were passing the course on the application of information and communication technology in education (2), 40 students were selected and they were randomly assigned to 2 classes of 20 students as control and experimental groups. In order to collect the data related to the self-directed learning and self-efficacy, the standard self-directed learning questionnaire of Fisher et al. (2001) and the self-efficacy questionnaire of Scherer and Maddox (1982) were used. To analyze the data, multivariate covariance analysis and SPSS software (version 24) were used. The results showed that the flipped teaching method has a positive and significant effect on the self-directed learning and self-efficacy of students. This means that the flipped method leads to an increase in the students' self-direction and self-efficacy.

Flipped Teaching, Self-directed Learning, Self-efficacy, Flipped Classroom

E-mail: 1. marjan.zahedian@gmail.com (Corresponding Author) 2. knami88@gmail.com

Serial No.87. 22(3): Autumn. 2023

Quarterly Journal of Educational Innovations

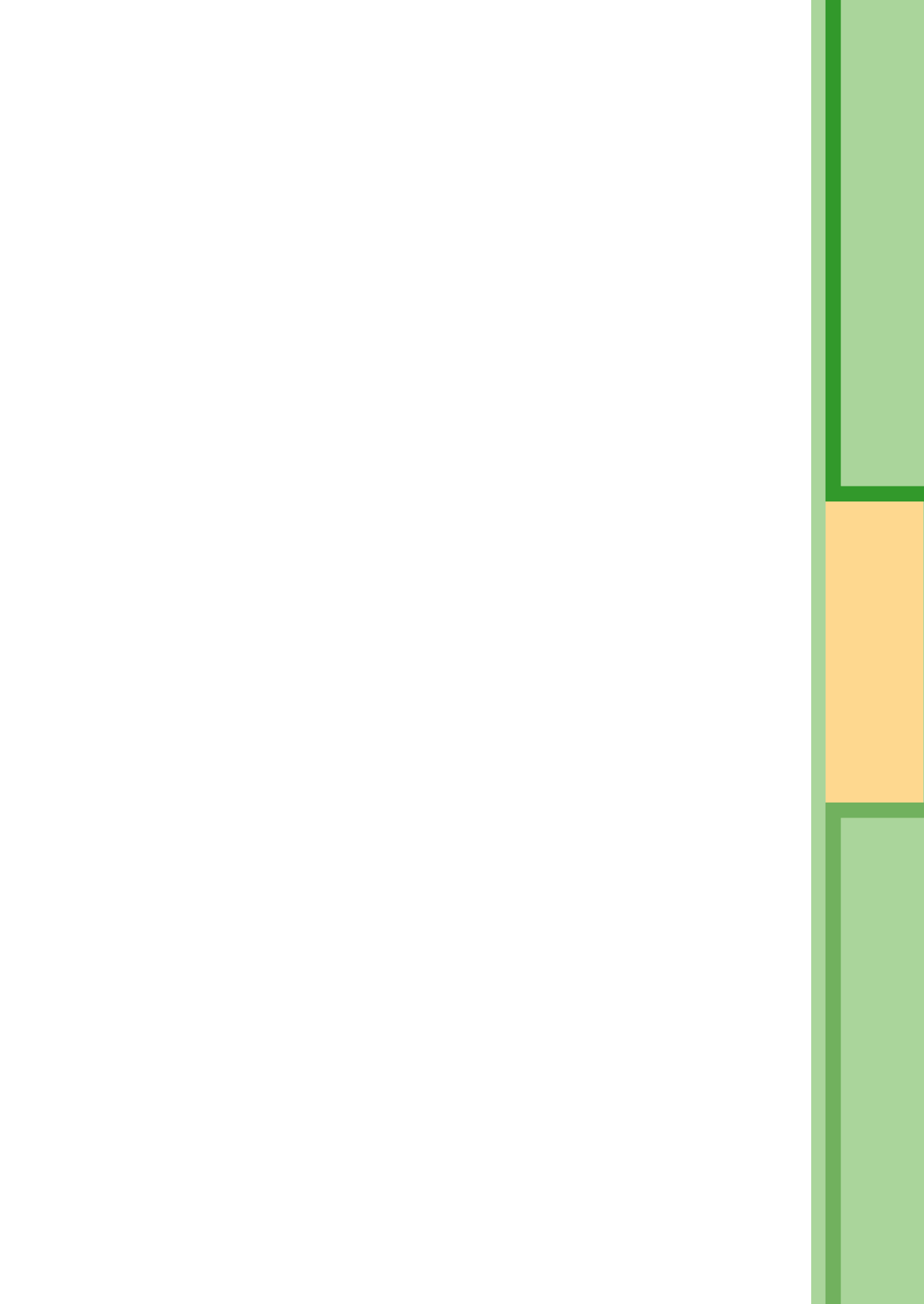


Published by Tehran University of Medical Sciences

BY NC

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



اثر بخشی روش آموزش معکوس در یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشجویان پردیس خواهران دانشگاه فرهنگیان واحد بندرعباس)

■ مرجان زاهدیان* ■ کلثوم نامی**

چکیده:

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر کلاس درس معکوس در یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان انجام شد. طرح این پژوهش از نوع پیش‌آزمون‌پس‌آزمون با گروه کنترل است. در نیم‌سال اول تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ از میان ۱۰۰ نفر (پنج کلاس) از دانشجویان پردیس خواهران دانشگاه فرهنگیان واحد بندرعباس حاضر در درس کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ۲، به روش نمونه‌گیری در دسترس ۴۰ نفر انتخاب شدند و به روش تصادفی ساده در دو کلاس ۲۰ نفری به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. برای گردآوری داده‌های مربوط به یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی، از پرسش‌نامه استاندارد یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران و پرسش‌نامه خودکارآمدی شرر و مادوکس استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌های آماری، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و نسخه ۲۴ نرم‌افزار اسپ‌اس‌بی‌اس استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد کلاس درس معکوس تأثیر مثبت و معناداری در یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان داشته است؛ بدین معنا که کلاس درس معکوس به افزایش خودراهبری و خودکارآمدی دانشجویان منجر می‌شود.

آموزش معکوس، یادگیری خودراهبر، خودکارآمدی، کلاس معکوس

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۲۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۱۰/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۲۰

* (نویسنده مسئول) دکتری تخصصی تکنولوژی آموزشی، علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. E-mail: marjan.zahedian@gmail.com
** استادیار علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس، بندرعباس، ایران. E-mail: knami88@gmail.com

مقدمه

در نتیجه تغییرات اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و پیشرفت‌های فناوریانه در جوامع امروزی، آموزش به‌منزله ابزاری مهم برای تضمین توسعه پایدار شناخته می‌شود (کاپلان^۱، ۲۰۱۶). به‌منظور همگام‌شدن با شرایط متغیر جهان و نیز نوآوری‌ها و پیشرفت‌های سریع فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی، لازم است افراد دائم یاد بگیرند، شایستگی‌های خود را توسعه بدهند، دانش خود را به‌روز و اطلاعات جدیدی کسب کنند (کوگچه^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). علاوه بر این، انتظار می‌رود در عصر اطلاعات افراد به مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، ارتباطی، کار مشارکتی، خلاقیت، سواد دیجیتال، سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای، سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات مجهز شوند (تریلینگ و فادل^۳، ۲۰۰۹). از آنجاکه به‌دست‌آوردن این مهارت‌ها نه‌فقط نیازمند کسب دانش جدید است، بلکه لازم است افراد دانش‌های جدید را در زندگی روزمره خود استفاده کنند. همچنین مهارت‌های یادگیری برای یادگیری را فراگیرند؛ به‌گونه‌ای که به یادگیرندگان مادام‌العمر تبدیل شوند (براون^۴، ۲۰۰۵). از این‌رو، یادگیری مادام‌العمر^۵ یکی از مهارت‌های استفاده از پتانسیل کامل افراد است. با توجه به تبدیل شدن یادگیری مادام‌العمر به چالشی مهم برای افراد و جوامع، ضروری است دانشگاه‌ها عرصه بزرگی را برای تحقق آن فراهم آورند. در واقع امروزه دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در نقش حوزه‌های صلاحیت، کلیدی برای رشد و توسعه یادگیری مادام‌العمر در نظر گرفته می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که برای گسترش و توسعه آن‌ها در بسیاری از کشورها بر چنین مؤسسه‌هایی فشارهایی وارد می‌شود (محمدی‌مهر و همکاران، ۱۳۹۰).

بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد یادگیری مادام‌العمر شامل مهارت‌های گوناگونی است که این مهارت‌ها در جوامع اطلاعاتی امروزی اهمیت فزاینده‌ای دارند. گفتنی است مهارت‌های یادگیری خودراهر بخشی از این مهارت‌هاست (تکول و دمیرل^۶، ۲۰۱۸). علاوه بر این، متخصصان بسیاری معتقدند ارتباط نزدیکی میان یادگیری مادام‌العمر و یادگیری خودراهر^۷ است. گریوسون و اسپنسر^۸ (۲۰۰۵) اظهار می‌دارند یادگیری خودراهر پیش‌نیازی بر یادگیری مادام‌العمر است؛ درحالی‌که کندی^۹ (۱۹۹۰) تأکید می‌کند رابطه متقابلی میان این دو مفهوم است. از آنجایی که یکی از هدف‌های اصلی یادگیری مادام‌العمر مجهزساختن افراد به مهارت‌ها و شایستگی‌هایی است که آن‌ها را قادر می‌سازد تا خودشان یاد بگیرند، یادگیری خودراهر هم‌معنا و هم‌نتیجه یادگیری مادام‌العمر است. چنان‌که موکر و اسپیر^{۱۰} (۱۹۸۲) معتقدند یادگیری خودراهر یکی از ابعاد یادگیری مادام‌العمر بوده و به تسهیل آن منجر می‌شود. همچنین اسپنسر و جوردن^{۱۱} (۱۹۹۹) هم معتقدند یادگیری خودراهر افراد را برای یادگیری مادام‌العمر آماده می‌کند.

یادگیری خودراهر در متداول‌ترین تعریف خود عبارت است از: «فرایندی که طی آن افراد در تشخیص نیازهای یادگیری خود، تدوین هدف‌های یادگیری، شناسایی منابع انسانی و مادی موردنیاز برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای یادگیری مناسب و همچنین ارزیابی نتایج یادگیری به‌تنهایی

یا با کمک دیگران ابتکار عمل را در دست می‌گیرند» (نولز^{۱۲}، ۱۹۷۵، ص ۳۵). به عبارت دیگر، در این فرایند یادگیرندگان به ابتکار خود یاد گرفته و مسئولیت اصلی برنامه‌ریزی و اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند (خیات^{۱۳}، ۲۰۱۷). از نظر مریام^{۱۴} و همکاران (۲۰۰۷) یادگیری خودراهبر فرایندی است که طی آن افراد مسئولیت اصلی برنامه‌ریزی، اجرا، تداوم و ارزیابی تجربه‌های یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند؛ به گونه‌ای که در یادگیری خودراهبر مسئولیت یادگیری از منبعی بیرونی (معلم، مربی، مدرس و غیره) به خود فرد منتقل می‌شود. همچنین کنترل و مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری اهمیت بسزایی دارد (بویر و یوسینگر^{۱۵}، ۲۰۱۵؛ گروور^{۱۶}، ۲۰۱۵).

بروکفیلد^{۱۷} (۲۰۰۹) معتقد است یادگیری خودراهبر شامل مفهوم‌پردازی، طراحی، اجرا و ارزیابی یادگیری با هدایت و راهنمایی یادگیرندگان است. همچنین یادگیری خودراهبر روشی است که به کمک آن یادگیرندگان وظایف یادگیری خود را کنترل می‌کنند و هم هدفی است که یادگیرندگان برای رسیدن به آن تلاش می‌کنند، هدفی که برای رسیدن به آن باید مسئولیت یادگیری و استقلال و اولویت‌های فردی خود را شناخت و پذیرفت (کافمن^{۱۸}، ۲۰۰۳). یادگیرندگان خودراهبر ویژگی‌های مشخصی دارند که بدین‌قرارند: هدف‌های روشنی برای خود تعیین می‌کنند، فرایند یادگیری خود را همسو با هدف‌ها و برنامه‌هایشان شکل می‌دهند و کنترل می‌کنند، نتایج یادگیری خود را ارزیابی می‌کنند، خودمختارند و برای یادگیری انگیزه‌های درونی دارند، کنجکاوند و تمایل زیادی برای یادگیری دارند، برای یادگیری ارزش زیادی قائل‌اند، روحیه خودکنترلی دارند و برای یادگیری بیشتر ابتکار عمل به خرج می‌دهند (نولز، ۱۹۷۵ و ۱۹۷۷؛ جنت^{۱۹}، ۱۹۹۲). یادگیری خودراهبر افراد را قادر می‌سازد تا اعتمادبه‌نفس، استقلال، انگیزه و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر خود را بهبود بخشند (اوشی^{۲۰}، ۲۰۰۳) و فراگیران را به مشارکت‌کنندگانی فعال در فرایند یادگیری تبدیل و به داشتن یادگیری عمیق تشویق می‌کند (اسپنسر و جوردن، ۱۹۹۹). زمانی که افراد درگیر یادگیری خودمحور می‌شوند، ضروری است علاقه و اشتیاق خود را افزایش دهند. چنانچه افراد در این فرایند علاقه و اشتیاق داشته و به حمایت و راهنمایی‌های مناسبی دسترسی داشته باشند، قادرند عملکرد خود را بهبود بخشند و وظایف و فعالیت‌های مختلف را به‌صورت سازمان‌یافته انجام دهند.

یادگیری خودراهبر تحت‌تأثیر عوامل درونی و بیرونی گوناگونی قرار دارد. عوامل درونی با فراگیر و خصوصیات وی مرتبط است و عوامل بیرونی وابسته به محیطی است که فراگیر در آن حضور دارد. یکی از عوامل درونی اثرگذار بر یادگیری خودراهبر مفهوم خودکارآمدی^{۲۱} است (بسی^{۲۲}، ۱۹۹۶؛ بویر و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش‌های گوناگون نشان می‌دهد میان خودکارآمدی و یادگیری خودراهبر رابطه مثبت و معنی‌داری است؛ بدین‌معنا که هرچه خودکارآمدی فراگیران بیشتر باشد، یادگیری خودراهبر آن‌ها افزایش می‌یابد و برعکس، به هر اندازه که خودکارآمدی یادگیرندگان کم شود، یادگیری خودراهبر آن‌ها کاهش می‌یابد (هوبان و هوبان^{۲۳}، ۲۰۰۴؛ اولیویرا و سیموز^{۲۴}، ۲۰۰۶؛ استوکدیل و

براکت^{۲۵}، ۲۰۱۱؛ پنتون^{۲۶} و همکاران، ۲۰۱۴). گفتنی است خودکارآمدی به معنای شایستگی و توانایی فرد برای مقابله با چالش‌های زندگی است. در واقع خودکارآمدی باور فرد به توانایی‌های خود برای تکمیل وظایف و دستیابی به هدف‌هاست (اورمورد^{۲۷}، ۲۰۰۶). بندورا^{۲۸} (۲۰۰۴) خودکارآمدی را به‌منزله باور فرد به توانایی خود برای رسیدن به موفقیت در موقعیت‌های خاص یا انجام دادن کاری خاص تعریف می‌کند. همچنین احساس خودکارآمدی نقش عمده‌ای در نحوه برخورد فرد با هدف‌ها، وظیفه‌ها و چالش‌ها دارد (لوژچینسکا^{۲۹} و همکاران، ۲۰۰۵). افزون بر این، خودکارآمدی بر چگونگی انجام فعالیت‌های یادگیری تأثیر بسزایی دارد. از این رو، این‌گونه تعریف می‌شود: «باور یادگیرندگان به توانایی‌هایشان در انجام وظایف و سازمان‌دهی فعالیت‌ها برای یادگیری» (بارون و برن^{۳۰}، ۲۰۰۴). بندورا (۱۹۹۷) معتقد است خودکارآمدی تأثیر قدرتمندی در رفتار فراگیران دارد؛ به این ترتیب که یادگیرندگانی با خودکارآمدی ضعیف برای کسب نمره بیشتر در آزمون تلاش نمی‌کنند؛ زیرا به توانایی‌های خود برای دستیابی به موفقیت اعتماد ندارند. احساس قوی خودکارآمدی به افراد این امکان را می‌دهد که برای تأثیرگذاری و حتی خلق موقعیت‌های جدید پیش قدم شوند. علاوه بر این، خودکارآمدی ادراک‌شده افراد در مدیریت موقعیت‌های مختلف، به تقویت حس کنترل در آن‌ها منجر می‌شود (کانیرز^{۳۱} و همکاران، ۱۹۹۸). همچنین خودکارآمدی یکی از عوامل اثرگذار بر انگیزه افراد به‌شمار می‌آید؛ بدین معنا که افرادی با خودکارآمدی قوی برای یادگیری تلاش بیشتری می‌کنند (سعید و اسلامی‌نژاد، ۲۰۱۷) و موانع را از سر راه خود برمی‌دارند و در مقابل مشکلات می‌ایستند. اما افرادی با خودکارآمدی ضعیف، در صورت مواجهه با مشکل، دست از تلاش برمی‌دارند. به عبارت دیگر، یادگیرندگان با خودکارآمدی قوی انگیزه قوی و پشتکار بیشتری دارند و به نسبت کسانی که خودکارآمدی ضعیفی دارند بیشتر تلاش می‌کنند (پوزیفرو^{۳۲}، ۲۰۰۸).

از عوامل بیرونی و محیطی اثرگذار بر یادگیری خودراهبر می‌توان به روش‌های تدریس اشاره کرد (بسری، ۱۹۹۶؛ بویر و همکاران، ۲۰۱۴). بررسی ادبیات پژوهشی در این حوزه نشان می‌دهد که روش‌های تدریس سنتی در این زمینه کارآمد نیست و کاربرد روش‌های تدریس فعال ممکن است به ارتقای یادگیری خودراهبر در فراگیران منجر شود (آنتونی^{۳۳}، ۱۹۹۶؛ سیمونز^{۳۴} و همکاران، ۲۰۰۰؛ راش^{۳۵} و همکاران، ۲۰۰۹؛ آتس و السل^{۳۶}، ۲۰۱۲؛ ضیایی و نیلی‌احمدآبادی، ۲۰۱۴؛ ایورسون^{۳۷} و همکاران، ۲۰۱۵؛ لی^{۳۸} و همکاران، ۲۰۲۱). از جمله روش‌های تدریس فعالی که در سال‌های اخیر توجه صاحب‌نظران را به خود معطوف کرده الگوی آموزش معکوس یا همان کلاس درس معکوس^{۳۹} است (نوری، ۲۰۱۶؛ تسه^{۴۰} و همکاران، ۲۰۱۹؛ سلطان^{۴۱}، ۲۰۱۸؛ بولی‌فابراگا^{۴۲} و همکاران، ۲۰۱۹). نخستین بار، بیکر^{۴۳} اصطلاح کلاس درس معکوس را در کنفرانس بین‌المللی یادگیری و آموزش در ۲۰۰۰ مطرح کرد. وی در مقاله خود با عنوان «برعکس کردن کلاس درس با استفاده از ابزارهای مدیریت دوره‌های وب» از این اصطلاح استفاده کرد (جانسون^{۴۴} و همکاران، ۲۰۱۴). این مفهوم در نتیجه پژوهش‌های

انجام‌شده در حوزه یادگیری تلفیقی و یادگیری مبتنی بر حل مسئله و با استفاده از روش‌های یادگیری فعال و فناوری‌های جدید و به‌منظور افزایش مشارکت یادگیرندگان در فرایند یادگیری به‌وجود آمده است (اجوکاز^{۴۵}، ۲۰۱۲). یکی از ساده‌ترین تعریف‌های ارائه‌شده از کلاس معکوس بیان می‌کند در این روش، معمولاً آنچه در کلاس درس انجام می‌شده اکنون در خانه اتفاق می‌افتد و تکالیفی که در خانه انجام می‌شده در کلاس درس تکمیل می‌شود (فورمیکا^{۴۶} و همکاران، ۲۰۱۰؛ برگمن و سمز^{۴۷}، ۲۰۱۲؛ کیم^{۴۸} و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین، به‌جای آنکه یادگیرندگان در کلاس به سخنرانی گوش دهند و سپس در خانه بر روی مجموعه‌های مسائل از پیش تعیین‌شده کار کنند، پیش از کلاس درس و در خانه، متن درسی را مطالعه و مطالب سخنرانی را از طریق ویدئوهای آموزشی مشاهده می‌کنند و در کلاس درس در فرایند حل مسئله، تجزیه و تحلیل، مباحثه و سایر فعالیت‌های یادگیری با راهنمایی و هدایت معلم شرکت می‌کنند. به‌گفته‌ی بیشاپ و ولگر (۲۰۱۳) کلاس درس معکوس روشی یادگیرنده‌محور است که از دو بخش فعالیت‌های یادگیری تعاملی در طول کلاس درس و آموزش فردی مبتنی بر رایانه در خارج از کلاس درس تشکیل شده است. اجوکاز (۲۰۱۲) بیان می‌کند کلاس درس معکوس دو مؤلفه تعیین‌کننده دارد: ۱. انتقال محتوای آموزشی به خارج از کلاس درس که معمولاً با استفاده از برخی وسایل الکترونیکی ارائه می‌شود؛ ۲. انتقال تکلیف‌های کاربردی عملی به کلاس درس که پیش از این یادگیرندگان در خانه انجام می‌داده‌اند. برگمن و سمز (۲۰۱۲) نیز معتقدند کلاس درس معکوس به‌جای یادگیری فردی بر یادگیری گروه متمرکزند و هدف اصلی آن استفاده مؤثرتر از زمان کلاس درس در فرایند یادگیری است. نظریه‌پردازان یادگیری استدلال می‌کنند راهبردهای آموزشی مانند راهبردهای استفاده‌شده در کلاس درس معکوس به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد که اطلاعات را از طریق سخنرانی‌های سنتی بهتر یاد بگیرند و حفظ کنند (رابین^{۴۹}، ۱۹۷۶؛ راحل^{۵۱} و همکاران، ۲۰۱۳؛ برویر و موحدذرحولیق^{۵۲}، ۲۰۱۸). به باور برگمن و همکاران (۲۰۱۲)، در کلاس درس معکوس تعامل میان معلم و یادگیرنده افزایش می‌یابد، یادگیرندگان مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند، نقش معلم از انتقال‌دهنده محتوا به راهنما تغییر می‌کند و آمیزه‌ای از یادگیری سازنده گرایانه با روش‌های تدریس ایجاد می‌شود و هر دانش‌آموز نقش فردی خود را در آموزش بر عهده می‌گیرد. گفتنی است نقش معلم در این رویکرد، اهمیت بسزایی دارد؛ زیرا در مرحله اول، معلم به‌جای انتقال مستقیم دانش و اطلاعات باید فرایند یادگیری را آسان کند (جانسون و رنر^{۵۳}، ۲۰۱۲) و در مرحله دوم، موظف است براساس پرسش‌های مطرح‌شده یادگیرندگان، شرایط یادگیری را فراهم کند. همچنین باید سوءبرداشت‌های ایجادشده در یادگیرندگان را رفع کند (برگمن و سمز، ۲۰۱۲) و درخصوص چگونگی افزایش مشارکت یادگیرندگان بیندیشد (میلارد^{۵۴}، ۲۰۱۲، به نقل از آیسپیچک و یلکن^{۵۵}، ۲۰۱۸). گفتنی است داشتن تجهیزات فنی مناسب برای یادگیری و امکان به‌اشتراک‌گذاری ویدئوهای آموزشی در نقش فعالیت‌های خارج از کلاس درس ضروری است (فولتون^{۵۶}، ۲۰۱۲) و باید با استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب

بازخورد ارائه شود (بیشاپ و ولگر، ۲۰۱۳). در همین حال، یادگیرنده از دریافت‌کننده منفعل دانش^{۵۷} به مروج فعال دانش که مسئول یادگیری خویش است (میلارد، ۲۰۱۲، به نقل از آسیچک و یلکن، ۲۰۱۸) تبدیل می‌شود و موظف است از فیلم‌ها و مواد آموزشی ارائه‌شده، پیش از کلاس درس استفاده کند (میلمان^{۵۹}، ۲۰۱۲) و در بحث‌های کلاسی و کارهای گروهی کلاس درس مشارکت فعالی داشته باشد (اورمایر^{۶۰}، ۲۰۱۲؛ و فورمیکا و همکاران، ۲۰۱۰) و از طریق دریافت و ارائه بازخورد با معلم و دوستان خود تعامل‌سازنده داشته باشد (استیفنز^{۶۱} همکاران، ۲۰۰۸).

طرفداران روش کلاس درس معکوس مزایای متعددی را برای آن برشمرده‌اند. آن‌ها معتقدند با استفاده از این روش یادگیرندگان می‌توانند در هر زمان و هر کجا که بخواهند به محتوای آموزشی‌ای که معلم ارائه کرده است دسترسی داشته باشند. همچنین کلاس درس معکوس این امکان را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند تا متناسب با سرعت یادگیری خود مطالب و محتوای آموزشی را بیاموزند. از این رو، این روش فراگیران را تشویق می‌کند که فعالانه با مطالب آموزشی درگیر شوند، زمان واقعی کلاس درس را برای فعالیت‌های یادگیری مؤثرتر و خلاقانه‌تر و فعال‌تر آزاد می‌کند، فرصت‌های گسترده‌تری را برای معلمان به‌منظور تعامل و ارزیابی یادگیری فراگیران فراهم می‌کند و همچنین سبب می‌شود یادگیرندگان کنترل و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند (بتیهاس^{۶۲} و همکاران، ۲۰۱۵؛ گیلیوی^{۶۳} و همکاران، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر، فراگیرانی که با استفاده از این رویکرد آموزش می‌بینند، تشویق می‌شوند تا هم در کلاس درس و هم خارج از کلاس درس بیندیشند (کلینگر^{۶۴}، ۲۰۱۲)؛ زیرا این الگو هم یادگیری فعال و هم مزایای یادگیری فردی را به همراه دارد (بیشاپ و ولگر، ۲۰۱۳) به‌علاوه، هرید و شیلر^{۶۵} (۲۰۱۳) اظهار کردند رویکرد کلاس درس معکوس زمان بیشتری را برای انجام تحقیقات مبتکرانه به دانش‌آموزان می‌دهد؛ چراکه الگوی کلاس درس معکوس با استفاده از فناوری‌های آموزشی و به‌منظور ایجاد کارآمدترین زمان برای فعالیت‌های کلاسی توسعه یافته است. در این رویکرد، دانش‌آموزان می‌توانند از تجهیزات فناورانه استفاده کنند، توانایی‌های خود را توسعه دهند، شرایط بحث تعاملی ایجاد و روش‌های متعدد یادگیری را به کمک فعالیت‌های یادگیری متفاوت کشف کنند. به گفته میلارد (۲۰۱۲) رویکرد کلاس درس معکوس به افزایش مشارکت فراگیران در کلاس درس منجر می‌شود.

بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد تاکنون از روش کلاس درس معکوس در مقاطع ابتدایی و متوسطه و دانشگاه‌ها برای آموزش موضوع‌های گوناگون استفاده شده است. از این رو، براساس نتایج پژوهش‌های تجربی مزایای استفاده از این روش عبارت‌اند از: ۱. بهبود یادگیری (خیرآبادی، ۱۳۹۶؛ جوشقان‌نژاد و باقری، ۱۳۹۷؛ احدیت، ۱۳۹۷؛ عبداللهی و احمدآبادی، ۱۳۹۸؛ بادله و همکاران، ۱۳۹۸؛ ایزدی و همکاران، ۱۳۹۹؛ رفیع‌پور و خصالی، ۱۳۹۹؛ ملایی و فاخرعجب‌شیر، ۱۴۰۰؛ احمدآبادی و همکاران، ۱۴۰۰؛ مرتضوی‌زاده و عزیزی‌محمودآباد، ۱۴۰۰؛ غلامی و همکاران، ۱۴۰۱؛ آدامز^{۶۶} و همکاران، ۲۰۱۶؛ رین و ریید^{۶۷}، ۲۰۱۶؛ کابی^{۶۸}، ۲۰۱۸؛ جدایتاوی^{۶۹}، ۲۰۱۹؛ ون‌آلتن^{۷۰} و همکاران، ۲۰۱۹؛

ان‌هاک^{۷۱}، ۲۰۲۱؛ چن^{۷۲}، ۲۰۲۱؛ اسد^{۷۳} و همکاران، ۲۰۲۲؛ ۲. بهبود عملکرد (امانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ عبدی، ۱۳۹۸؛ خشنود و همکاران، ۱۳۹۸؛ بدلی و دهقانی، ۱۴۰۰؛ تقی‌پور و قاسم‌تبار، ۱۴۰۰؛ کو^{۷۴} و همکاران، ۲۰۱۶؛ سانچز^{۷۵} و همکاران، ۲۰۲۰؛ فورتونو و ریکافورت^{۷۶}، ۲۰۲۰)؛ ۳. پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ایزدی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ ۴. کاهش اضطراب (پروانه و همکاران، ۱۳۹۹؛ نیایی و همکاران، ۱۴۰۰)؛ ۵. افزایش خلاقیت (جعفری‌کمانگر و همکاران، ۱۳۹۹؛ خشنود و همکاران، ۱۳۹۹)؛ ۶. ایجاد تفکر انتقادی (دهقانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷؛ رضایی‌فرد و همکاران، ۱۴۰۱؛ ایزدپناه و افضلی، ۲۰۲۲)؛ ۷. ایجاد انگیزش (وحیدی و پوشنه، ۱۳۹۷؛ خاک‌نژاد و مردخداي‌رودمعجونی، ۱۳۹۸؛ میرزایی‌متین و همکاران، ۱۳۹۹؛ معینی‌کیا و همکاران، ۱۴۰۰؛ بدلی و دهقانی، ۱۴۰۰؛ غلامی و همکاران، ۱۴۰۱؛ آلسانجاک سیراکایا و اوزدمیر^{۷۷}، ۲۰۱۸؛ فلاح و همکاران، ۲۰۲۰؛ ژنگ^{۷۸} و همکاران، ۲۰۲۰؛ کامپیلوفر و میالزمارتینز^{۷۹}، ۲۰۲۱؛ فریز والرو^{۸۰} و همکاران، ۲۰۲۲)؛ ۸. مشارکت یادگیرندگان (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۶؛ سلیمانی و عبدی، ۱۴۰۰؛ صاحب‌یار و همکاران، ۱۴۰۰؛ رضایی‌فرد و همکاران، ۱۴۰۱؛ سویرامانیان و مونیندی^{۸۱}، ۲۰۱۹؛ سن و هاوا^{۸۲}، ۲۰۲۰)؛ ۹. ارتقای مهارت‌های فراشناختی (وحیدی و پوشنه، ۱۳۹۷؛ یزدی و همکاران، ۱۳۹۹؛ خدایی و همکاران، ۲۰۲۲).
گفتنی است نتایج تحقیقات اثربخشی کلاس درس معکوس بر دو متغیر یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی با یکدیگر همسو نیستند؛ یعنی با وجود اینکه تعدادی از پژوهش‌ها اثربخشی کلاس درس معکوس را بر یادگیری خودراهبر (پیری و همکاران، ۱۳۹۷؛ شاه‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۹، نظری، ۱۴۰۰، دولیسکانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ سیلانر و کاراکوش^{۸۳}، ۲۰۱۸، کیم و همکاران، ۲۰۲۱) و خودکارآمدی یادگیرندگان بیان می‌کنند (نظری‌پور و لائی، ۱۳۹۷؛ دیناروند و گلزاری، ۱۳۹۸؛ معصومی‌فرد و همکاران، ۱۴۰۰؛ سمیعی‌زفرقندی و عبدی‌نویده، ۱۴۰۱؛ خان و ابراهیم^{۸۴}، ۲۰۱۷؛ فلاح و همکاران، ۲۰۲۰)، نتایج پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهند که کلاس درس معکوس نتوانسته است باعث بهبود یادگیری خودراهبر (آدینا^{۸۵}، ۲۰۱۸؛ آلسانجاک سیراکایا و اوزدمیر، ۲۰۱۸؛ لیو^{۸۶} و همکاران، ۲۰۱۸؛ خدایی و همکاران، ۲۰۲۲) و خودکارآمدی (ونگ^{۸۷}، ۲۰۱۷؛ چو^{۸۸}، ۲۰۱۷؛ نمازی‌دوست و کاکمک^{۸۹}، ۲۰۲۰، آستاوا^{۹۰} و همکاران، ۲۰۲۲) یادگیرندگان شود. به عبارت دیگر، نتایج تعدادی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند در خصوص متغیر یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی، میان شرکت‌کنندگان حاضر در روش کلاس درس معکوس و سایر شرکت‌کنندگان تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

در خصوص اهمیت و ضرورت این پژوهش، گفتنی است از آنجاکه نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه تأثیر کلاس درس معکوس در دو متغیر یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی همسو نیستند، نیاز است از یک سو در قالب تحقیقی دیگر این مسئله پژوهشی دقیق‌تر بررسی شود. از سوی دیگر، بخش عمده‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص اثربخشی کلاس درس معکوس در یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی روی دانش‌آموزان مدارس و در زمینه موضوع‌های نظری انجام شده است. از این رو، پژوهش

حاضر به منظور بررسی اثربخشی کلاس درس معکوس در یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بندرعباس در درس کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ۲ انجام شده است. این پژوهش دو فرضیه دارد:

۱. بین میانگین پس‌آزمون یادگیری خودراهبر دانشجویان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
۲. بین میانگین پس‌آزمون خودکارآمدی دانشجویان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش را ۱۰۰ نفر (پنج کلاس) از دانشجویان ترم پنجم کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان پردیس خاوران در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در درس کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش تشکیل داده‌اند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و ۴۰ نفر از دانشجویان به روش تصادفی ساده در دو کلاس ۲۰ نفری به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند.

برای گردآوری داده‌های یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی از پرسش‌نامه‌های استاندارد یادگیری خودراهبر فیشر^{۹۱} و همکاران (۲۰۰۱) و پرسش‌نامه خودکارآمدی شرر^{۹۲} و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شد. پرسش‌نامه خودراهبری با ۴۱ گویه و طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای است که آمادگی یادگیری خودراهبر را در سه حیطه خودکنترلی (پانزده گویه) و رغبت به یادگیری (سیزده گویه) و خودمدیریتی (دوازده گویه) اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس فیشر و همکاران را در ایران، نادى و سجادیان در ۱۳۸۵ به فارسی ترجمه کردند و روایی^{۹۳} و پایایی^{۹۴} آن تأیید شد. روایی سازه به روش تحلیل عاملی تأییدی، مطلوب گزارش شده و پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۲ زیرمقیاس، خودمدیریتی ۰/۷۸، رغبت به یادگیری ۰/۷۱ و خودکنترلی ۰/۶۰ به دست آمده است (نادى و سجادیان، ۱۳۸۵). گویه‌های این پرسش‌نامه براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (۵= خیلی زیاد، ۴= زیاد، ۳= متوسط، ۲= کم، ۱= خیلی کم) نمره‌گذاری شده است. متخصصان حوزه علوم تربیتی روایی پرسش‌نامه را در این تحقیق تأیید کردند. آلفای کرونباخ پرسش‌نامه در این تحقیق ۰/۸۱ به دست آمده که نشان‌دهنده پایایی خوب آن است.

مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲) هفده گویه با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است که از طیف کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم درجه‌بندی شده است. شرر و همکاران (۱۹۸۲) معتقدند این مقیاس سه جنبه از رفتار یادگیرنده را اندازه‌گیری می‌کند: ۱. میل به آغازگری رفتار؛ ۲. میل به

گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف؛ ۳. مقاومت در رویارویی با موانع. وودروف و کاشمر (۱۹۹۳)، به نقل از اصغرنژاد و همکاران، (۱۳۹۱) در بررسی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران پایایی این مقیاس را تأیید کردند. به‌منظور بررسی همسانی درونی گویه‌های کل مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه شرر و همکاران (۱۹۸۲) در پژوهش وودروف و کاشمر (۱۹۹۳)، به نقل از اصغرنژاد و همکاران، (۱۳۹۱) ۰/۸۴ و در پژوهش اصغرنژاد و همکاران (۱۳۹۱) ۰/۸۳ گزارش شده است. روایی محتوایی این پرسش‌نامه با استفاده از نظر متخصصان آموزشی تأیید شد و پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰,۷۸، به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی خوب این مقیاس است.

به‌منظور طراحی و اجرای پژوهش، محتوای آموزشی براساس سرفصل‌های مصوب درس کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی ۲ تهیه شد. براساس برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی (خاص دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴) ضروری است دانشجویان با برخی از نرم‌افزارهای تولید محتوای الکترونیکی مانند پاورپوینت^{۹۵} و کمنازیا استودیو^{۹۶} و ادوبی فلش پلیر^{۹۷} آشنا باشند تا بتوانند محتوای الکترونیکی آموزشی بر مبنای درس آموخته‌شده تهیه کنند. از این رو، برای گروه آزمایش چگونگی تولید محتوای الکترونیکی با استفاده از نرم‌افزارهای پاورپوینت و ادوبی ایلاستریاتور^{۹۸} و کمنازیا استودیو در قالب ۵۰ فیلم آموزشی به مدت پانزده ساعت برای اجرا در کلاس درس معکوس طراحی و تهیه شد. هر جلسه فیلم‌های آموزشی نرم‌افزارها از طریق سامانه مدیریت یادگیری دانشگاه فرهنگیان در اختیار دانشجویان گروه آزمایش قرار می‌گرفت. دانشجویان هم موظف بودند قبل از هر جلسه محتوای ویدئویی را مشاهده کنند و تکلیف را انجام دهند و سپس در کلاس مجازی شرکت کنند که با استفاده از نرم‌افزار ادوبی کانکت سیستم ۲۰۲۰ برگزار می‌شد. در ابتدای کلاس، مدرس به سؤال‌های دانشجویان در خصوص محتوای بارگذاری‌شده پاسخ می‌داد و ایرادهای احتمالی دانشجویان را برطرف می‌کرد. سپس در کلاس برخط، تکلیف انجام‌شده دانشجویان را به اشتراک می‌گذاشت و با کمک خود دانشجویان، تکالیف را ارزیابی و بازخوردهای لازم را به آن‌ها ارائه می‌کرد. در پایان، تکلیف دیگری به دانشجویان ارائه می‌شد و دانشجویان موظف بودند در زمان کلاس تکلیف را انجام دهند.

تدریس در گروه کنترل، در سامانه مدیریت یادگیری و با استفاده از نرم‌افزار ادوبی کانکت سیستم ۲۰۲۰ انجام شد. به این ترتیب که استاد استفاده از نرم‌افزارهای پاورپوینت و ادوبی ایلاستریاتور را طی دوازده جلسه آموزشی سه‌ساعته به دانشجویان با نرم‌افزار ادوبی کانکت سیستم ۲۰۲۰ آموزش داد. پس از هر جلسه تکلیفی متناسب با مطالب ارائه‌شده در کلاس درس در سامانه مدیریت یادگیری دانشگاه فرهنگیان در اختیار دانشجویان قرار می‌گرفت و دانشجویان موظف بودند پیش از شروع هر جلسه تکلیف را در سامانه بارگذاری کنند. پس از اتمام آموزش‌ها، پرسش‌نامه‌های یادگیری خودراهر و خودکارآمدی به دانشجویان هر دو گروه داده شد تا داده‌ها جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شوند.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمره‌های مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی را به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله سنجش (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی) برای گروه کنترل و آزمایش در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه‌ها	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	یادگیری خودراهبر	۱۳۹/۰۰	۱/۳۲۷	۱۶۶/۳۰۰	۱/۵۹۲
	خودکارآمدی	۴۳/۱۵۰	۱/۱۸۲	۷۸/۰۰۰	۱/۴۵
کنترل	یادگیری خودراهبر	۱۳۳/۰۵	۱/۳۹۴	۱۳۹/۵۰۰	۱/۱۴۷
	خودکارآمدی	۴۸/۴۰۰	۱/۷۵۹	۵۰/۰۰	۱/۴۵

پیش از بررسی فرضیه‌های آماری و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره^{۱۰۰} پیش‌فرض‌های استفاده از این آزمون پارامتریک بررسی شد. نخست نرمال بودن داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش شامل یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف^{۱۰۱} بررسی شد.

جدول ۲. آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای طبیعی بودن توزیع مقادیر متغیرها

متغیرها	پیش‌آزمون				پس‌آزمون			
	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون	سطح معناداری	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون	سطح معناداری
یادگیری خودراهبر	۱۳۹/۹	۱/۳۷۶	۰/۱۴۴	۰/۰۷۳	۱۶۶/۳۰۰	۱/۵۹۲	۰/۱۴۳	۰/۱۱۱
خودکارآمدی	۴۳/۱۵۰	۱/۳۹۷	۰/۱۴۰	۰/۳۱۸	۷۸/۰۰	۱/۴۵۰	۰/۱۵۵	۰/۴۳۹

براساس جدول ۲ نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بر رویدادهای مربوط به متغیر یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد که سطح معناداری به‌دست‌آمده برای این آزمون در تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، توزیع نمره‌ها در متغیر یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی نرمال است.

جدول ۳. نتایج آزمون ام‌باکس درباره رعایت پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس^{۱۰۲}

سطح معنی داری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	F	M باکس
۰/۱۲۰	۲۵۹۹۲۰/۰۰۰	۳	۱/۹۴۲	۶/۱۷۹

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد نتایج آزمون ام‌باکس^{۱۰۳} برای نمره‌های مربوط به متغیر یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی معنی‌دار نبوده و اف^{۱۰۴} محاسبه‌شده به‌لحاظ آماری معنی‌دار نیست ($F=۱/۹۴۲$; $P>۰/۰۵$). بنابراین، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس برقرار است.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین^{۱۰۵} برای بررسی واریانس‌ها^{۱۰۶}

متغیر وابسته	نسبت F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
یادگیری خودراهبر	۳/۷۶۴	۱	۳۸	۰/۰۶۰
خودکارآمدی	۰/۵۵۹	۱	۳۸	۰/۴۵۹

جدول ۴ نتایج آزمون لوین را نشان می‌دهد. با توجه به اینکه مقدار اف در نمره‌های متغیر یادگیری خودراهبر ($F=۳/۷۶۴$; $P>۰/۰۵$) و خودکارآمدی ($F=۰/۵۵۹$; $P>۰/۰۵$) معنادار نیستند؛ بنابراین پیش‌فرض تساوی خطاهای واریانس برقرار است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری
اثر پیلای ^{۱۰۷}	۰/۹۶۹	۵۴۳/۷۷۱	۲	۳۵	۰/۰۰۰
لامبدای ویکلز ^{۱۰۸}	۰/۰۳۱	۵۴۳/۷۷۱	۲	۳۵	۰/۰۰۰
اثر هتلینگ ^{۱۰۹}	۳۱/۰۷۳	۵۴۳/۷۷۱	۲	۳۵	۰/۰۰۰
بزرگ‌ترین ریشه روی ^{۱۱۰}	۳۱/۰۷۳	۵۴۳/۷۷۱	۲	۳۵	۰/۰۰۰

براساس جدول ۵، سطح معنی‌داری همه آزمون‌ها ($P>۰/۰۵$) بیانگر تفاوت در حداقل یکی از متغیرهای یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی میان میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل است. برای پی‌بردن به این تفاوت، روی متغیرهای بررسی‌شده تحلیل کوواریانس تک‌متغیره در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیره انجام شد و نتایج آن در جدول ۶ نشان داده می‌شود.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر روی متغیرهای یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی

متغیرها	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری	مجذور اتا ^۳
یادگیری خودراهبر	۵۸۱/۰۹۷	۱	۵۸۱/۰۹۷	۳۷۳/۲۴۸	۰/۰۰۰	۰/۹۱۲
خودکارآمدی	۸۷۹/۰۳۰	۱	۸۷۹/۰۳۰	۵۴۶/۰۸۷	۰/۰۰۰	۰/۹۳۸

براساس داده‌های جدول ۶، اثر معنادار بودن روش آموزش کلاس معکوس بر یادگیری خودراهبر ($F = 373,248, P = 0/000$) و خودکارآمدی ($F = 546/087, P = 0/000$) تأیید می‌شود. بنابراین، نتیجه‌گیری می‌شود که روش کلاس معکوس بر یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان اثر داشته و به افزایش یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان منجر شده است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر، با هدف بررسی اثربخشی کلاس درس معکوس در یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان در درس کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی ۲ انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس در خصوص فرضیه اول نشان داد که میان میانگین پس‌آزمون یادگیری خودراهبر دانشجویان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد و کلاس درس معکوس توانسته به افزایش یادگیری خودراهبر دانشجویان منجر شود. این نتایج با یافته‌های حاصل از برخی پژوهش‌ها (پیری و همکاران، ۱۳۹۷؛ شاه‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۹، نظری، ۱۴۰۰، دولیسکانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ سیلانر و کاراکوش، ۲۰۱۸؛ کیم و همکاران، ۲۰۲۱) همسو و با نتایج حاصل از گروه دیگری از پژوهش‌ها (آدینا، ۲۰۱۸؛ آلسانجاک سیراکایا و اوزدمیر، ۲۰۱۸؛ لیو و همکاران، ۲۰۱۸؛ خدایی و همکاران، ۲۰۲۲) ناهم‌سوست. از آنجاکه یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های کلاس درس معکوس فراهم کردن محیط یادگیری یادگیرنده‌محور است، اجرای موفقیت‌آمیز آن نیازمند یادگیرندگانی با توانایی مدیریت فرایند یادگیری خود است. علاوه بر این، در فرایند کلاس درس معکوس، معلم‌ها مسئول برنامه‌ریزی بخشی از فرایندند، اما یادگیرندگان در فرایند یادگیری خود نقش عمده‌ای دارند و بخش بزرگی از فرایندهای نظارت و ارزشیابی برعهده خود آن‌هاست. همچنین یادگیرندگان مسئول دریافت کمک از مربیان یا هم‌کلاسی‌های خود و در صورت لزوم مسئول جست‌وجوی

منابع برای بهبود وضعیت یادگیری خود هستند (حمدان^{۱۱۲} و همکاران، ۲۰۱۳؛ مک‌لافلین و همکاران^{۱۱۳}، ۲۰۱۴، شبکه یادگیری معکوس^{۱۱۴}، ۲۰۱۴). به همین دلیل، اجرای موفقیت‌آمیز کلاس درس معکوس نیازمند آن است که یادگیرندگان مهارت‌های یادگیری خودرا هبرشان را توسعه دهند.

رابطه میان کلاس درس معکوس و یادگیری خودرا هبر را می‌توان براساس چارچوب کلی کلاس درس معکوس توضیح داد؛ به این ترتیب که فعالیت‌های پیش از کلاس درس مانند تماشای ویدئوها، مطالعه مطالب تکمیلی و انجام تکالیف بارگذاری شده به تقویت مهارت‌های یادگیرندگان در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی اطلاعات منجر می‌شود. همچنین در کلاس درس معکوس، یادگیرندگان ملزم به برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، تفکر انتقادی، سازمان‌دهی اطلاعات و خودارزیابی‌اند و مجموع این مهارت‌ها توانایی فرد را در هدایت و راهبری فرایندی یادگیری خود افزایش می‌دهند (زین‌الدین و پیرا^{۱۱۵}، ۲۰۱۸).

درخصوص فرضیه دوم پژوهش، نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین میانگین پس‌آزمون یادگیری خودرا هبر دانشجویان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری بوده است و کلاس درس معکوس توانسته به صورت معنی‌داری خودکارآمدی دانشجویان را افزایش دهد. از این رو، این نتایج با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های گروهی از محققان (نظری‌پور و لائی، ۱۳۹۷؛ دیناروند و گلزاری، ۱۳۹۸؛ معصومی‌فرد و همکاران، ۱۴۰۰؛ سمیعی‌زفرقندی و عبدی‌نویده، ۱۴۰۱؛ خان و ابراهیم، ۲۰۱۷، فلاح و همکاران، ۲۰۲۰) همسو و با نتایج پژوهش‌های گروه دیگری از آن‌ها (ونگ، ۲۰۱۷؛ چو، ۲۰۱۷؛ نمازی‌دوست و کاکمک، ۲۰۲۰، آستاوا و همکاران، ۲۰۲۲) ناهم‌سوست. براساس نظر بندورا (۱۹۹۷)، به نقل از هوستون^{۱۱۶}، (۲۰۲۰)، یکی از منابع مهم خودکارآمدی داشتن تجربه‌های موفق در گذشته است؛ بدین معنا که تجربه‌های موفقیت‌آمیز خودکارآمدی افراد را افزایش می‌دهد و درمقابل، شکست در خودکارآمدی تأثیر منفی دارد. در کلاس‌های مبتنی بر سخنرانی، یادگیرندگان اطلاعات و محتوای آموزشی را در کلاس دریافت کرده و در خانه و بدون دسترسی مستقیم به توضیح‌ها و آموزش‌های ارائه‌شده در کلاس درس، موظف‌اند تکالیف تعیین‌شده را به‌تنهایی انجام دهند؛ درحالی‌که در کلاس درس معکوس، فراگیران به مواد دیجیتال و محتوای آموزشی معلم‌های خود در خانه دسترسی دارند و می‌توانند محتوای آموزشی را براساس نیاز خود و متناسب با سرعت یادگیری‌شان و در هر زمان و مکان و به هر اندازه مشاهده کنند. سپس تکالیف تعیین‌شده را

انجام دهند. این موضوع قابلیت درک یادگیرندگان از محتوای آموزشی و باورشان به توانایی‌های خود را افزایش می‌دهد؛ در نتیجه بیشتر احساس موفقیت می‌کنند. نکته دیگر در تبیین فرضیه دوم، تعامل میان معلم و یادگیرندگان در کلاس درس معکوس است. از آنجاکه ماهیت کلاس درس معکوس باعث مشارکت فعال یادگیرنده در فعالیت‌های گروهی و برقراری رابطه نزدیک و همکاری سازنده میان فراگیران و معلم می‌شود، یادگیرندگان در طول فرایند یادگیری بیشتر احساس ارزشمند بودن می‌کنند و در نتیجه احساس خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد (استین آتھایم و فولدنس^{۱۷}، ۲۰۱۸).

نتایج این پژوهش نشان می‌دهند رویکرد کلاس درس معکوس قابلیت‌های بسیاری برای آموزش عالی دارد. همچنین مطالعه حاضر بینشی را در خصوص اثربخشی کلاس درس معکوس در یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان ارائه می‌دهد. با توجه به فراهم بودن بستر سامانه مدیریت یادگیری در دانشگاه فرهنگیان و تجربه اساتید و دانشجویان در دوران همه‌گیری کرونا در بهره‌برداری از امکان‌های گوناگون این سامانه و همچنین تأثیر معنادار کلاس درس معکوس در دانشجویان، بهتر است از ویژگی‌ها و قابلیت‌های این روش برای آموزش درس‌های عملی از جمله درس‌های کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش برای دانش‌جومعلمان دانشگاه فرهنگیان استفاده کرد. علاوه بر این، مهم‌ترین ویژگی‌های کلاس درس معکوس برای افزایش اثربخشی آموزش عبارت‌اند از: شخصی‌سازی یادگیری هر فرد، تعامل بیشتر میان معلم و فراگیران، ارائه بازخوردهای فردی و مثبت به یادگیرندگان، فرصت بیشتر معلم برای کمک به فراگیرانی که به تلاش بیشتر نیاز دارند و مجال بیشتر معلمان برای به چالش کشیدن یادگیرندگان مستعد. از آنجاکه روش کلاس درس معکوس امکان یادگیری در داخل و خارج از کلاس درس را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند، یادگیرندگان هم در طول کلاس درس از همکاری با سایر هم‌کلاسی‌های خود و هم در خانه از طریق تماشای ویدئوهای آموزشی یاد می‌گیرند. همچنین حضور معلم در کلاس درس در صورت مواجهه فراگیر با سؤال بسیار ارزشمند است و باعث برطرف شدن سؤال‌ها و ابهام‌های فراگیران می‌شود. از این رو، با توجه به مواجهه یادگیرندگان با مسائل متعدد در خانه هنگام انجام تکالیف، به حضور و راهنمایی معلم بیشتر نیاز دارند؛ در نتیجه ممکن است ایده کلاس درس معکوس پاسخ جامعی به این چالش باشد.

گفتنی است با وجود اثربخشی کلاس درس معکوس، اجرای موفق آن نیازمند

آمادگی فراگیران در استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی گوناگون است؛ بدین معنا که فراگیران ماهر در استفاده از فناوری‌های دیجیتالی به نسبت هم‌سالان خود، که مهارت کافی را در این زمینه ندارند، برای حضور در کلاس‌های درس معکوس آمادگی بیشتری خواهند داشت. با توجه به اینکه برخی فراگیران حاضر به پذیرش روش تدریس جدید نبوده یا از روش جدید راضی نیستند و با توجه به اینکه در کلاس درس معکوس بسیاری از مسئولیت‌های یادگیری به فراگیران واگذار می‌شود و اینکه پیاده‌سازی موفق این روش مستلزم خودتنظیمی دقیق فراگیران است، ضروری است مربیان هنگام انتخاب رویکرد کلاس درس معکوس توجه کنند که آیا روش تدریس کلاس معکوس برای محتوای آموزشی آن‌ها مناسب است یا خیر. به علاوه، پیاده‌سازی این روش در کلاس درس نیازمند معلمانی است که به خوبی بدانند چگونه کلاس درس خود را معکوس کنند؛ زیرا در صورتی که فرایند معکوس شدن کلاس درس به درستی انجام نشود، تعامل میان معلم و یادگیرندگان کاهش یافته و موجب کاهش مشارکت و در نتیجه کاهش اثربخشی این روش شود. به عبارت دیگر، بهترین رویکردهای آموزشی نیز بدون داشتن معلم‌های توانمند محکوم به شکست است. از این رو، مهم‌ترین نقش معلم در کلاس درس معکوس، طراحی آموزشی است. طراحی آموزش اثربخش هم نیازمند برنامه‌ریزی و دانش و مهارت است؛ بنابراین نیاز است معلم‌ها درباره نحوه اجرای اثربخش این روش آموزش کافی ببینند.

پژوهش حاضر به دلیل همسوس نبودن نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه اثربخشی کلاس درس معکوس بر دو متغیر یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی انجام شد تا مشخص شود آیا روش کلاس درس معکوس قادر است تغییرات معنی‌داری را در یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی یادگیرندگان ایجاد کند. به رغم اینکه بخش عمده‌ای از پژوهش‌های موجود در خصوص اثربخشی کلاس درس معکوس بر یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانش‌آموزان مدارس و در زمینه موضوع‌های نظری انجام شده بود، این پژوهش نشان داد روش کلاس درس معکوس می‌تواند تأثیر مثبت و معنی‌داری در یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان در یک درس عملی دانشگاهی داشته باشد. با این حال، تحقیق حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود که می‌تواند تعمیم یافته‌های آن را با مشکل مواجه سازد. پژوهش حاضر بر روی دانشجویان دختر مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان انجام شد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود فرضیه‌های پژوهش حاضر در نمونه‌های دیگر

با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متفاوت و در مقاطع تحصیلی بالاتر اجرا شود. در مطالعه حاضر، اثربخشی کلاس معکوس برای آموزش کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی ۲ بررسی شد. بنابراین، توصیه می‌شود در مطالعات دیگری اثربخشی روش کلاس معکوس را در خصوص سایر موضوع‌های عملی به‌ویژه درس‌های عملی دانشگاه بررسی کرد. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس است که همین امر لزوم احتیاط در تعمیم‌دهی نتایج را مطرح می‌کند. به‌علاوه، کلاس درس معکوس تنها روش تدریس فعال برای ارائه آموزش به یادگیرندگان نیست؛ بنابراین توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی اثربخشی این روش را با سایر روش‌های تدریس فعال از جمله روش تدریس مشارکتی و روش حل مسئله و غیره مقایسه کرد.

منابع REFERENCES

- احدیت، محمدرضا. (۱۳۹۷). تأثیر کلاس درس معکوس در میزان یادگیری و رضایت از شیوه تدریس در دانشجویان رشته مهندسی برق دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهریز. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۲۰(۸۰)، ۶۹-۵۱.
- احمدآبادی، آرزو، زین‌آبادی، حسن‌رضا و استاندارحیمی، مریم. (۱۴۰۰). تأثیر تدریس با روش معکوس در مقایسه با روش‌های همپاری، کاوشگری و سخنرانی در یادگیری علوم تجربی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. *پژوهش در تربیت معلم*، ۱۴(۱)، ۲۸-۹.
- اصغرنژاد، طاهره، احمدی‌ده‌قطب‌الدینی، محمد، فرزاد، ولی‌الله و خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۹۱). مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر. *مجله روان‌شناسی*، ۹(۹۳)، ۲۱۹-۲۱۲.
- امانی‌ساری، جواد، واحدی، شهرام، فتحی‌آذر، اسکندر و عبیدی، لیلیا. (۱۳۹۸). تأثیر کلاس جورچین معکوس در عملکرد تحصیلی و اضطراب آمار دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲)، ۱۵۳-۱۳۳.
- ایزدی، صمد، عزیزی‌شامی، مصطفی و نجف‌نژاد، فاطمه. (۱۳۹۹). تأثیر اجرای رویکرد کلاس معکوس در پیشرفت تحصیلی، انگیزه یادگیری، احساس تعلق، انگیزه پیشرفت و خودتنظیمی در مقایسه با رویکرد سنتی. *تدریس پژوهی*، ۸(۳)، ۲۸۲-۲۵۳.
- بادله، علیرضا محمودزاده، حامد و کبیری‌زاده، رضا. (۱۳۹۸). مقایسه میزان یادگیری و یادداری حاصل از آموزش به شیوه کلاس فناوری چندرسانه‌ای، کلاس آزمایشگاهی و کلاس معکوس و کلاس سنتی در ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶(۶۳)، ۱۵۱-۱۳۹.
- برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی (خاص دانشگاه فرهنگیان). (۱۳۹۴). نسخه بازنگری شده براساس مصوبه جلسه ۹۶۸ مورخ ۱۳۹۴/۰۹/۲۸ شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی در خصوص طرح کلان معماری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان.
- بدلی، مهدی و دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۰). تأثیر کلاس معکوس الکترونیکی در بهبود عملکرد و انگیزش تحصیلی دانشجویان در شرایط کرونا. *نشریه علمی فناوری آموزش*، ۱۶(۲)، ۴۲۲-۴۱۳.
- بهمنی، مصطفی، صفایی‌موحد، سعید، حکیم‌زاده، رضوان، عطاران، محمد و علوی‌مقدم، سیدبهنام. (۱۳۹۶). بررسی میزان مشارکت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با استفاده از روش آموزش کلاس معکوس. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۸(۴)، ۴۹-۳۵.
- پروانه، حمید، ذوقی، مسعود و اسدی، نادر. (۱۳۹۹). تأثیر روش آموزش معکوس در خودمختاری و اضطراب زبان‌آموزان ایرانی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۰(۲)، ۳۳۰-۳۴۷.
- پیری، موسی، صاحب‌یار، حافظ و سعیداللهی، آرش. (۱۳۹۷). تأثیر کلاس معکوس در خودراهبری در یادگیری درس زبان انگلیسی. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*، ۱۲(۳)، ۲۳۶-۲۲۹.
- تقی‌پور، کیومرث و قاسم‌تبار، سیدعبدالله. (۱۴۰۰). اثربخشی کلاس وارونه بر نگرش، درگیری و عملکرد دانشجویان در درس تولید محتوای الکترونیکی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۶(۶۲)، ۱۲۳-۱۳۵.
- جعفری‌کمانگر، فاطمه، ایزدی، صمد و پیروز، غلام‌رضا. (۱۳۹۹). مقایسه تأثیر آموزش کلاس معکوس و درس پژوهی در خلاقیت نگارشی دانش‌معلمان در درس نگارش خلاق. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۷(۳۹)، ۲۱۴-۱۹۵.
- جوشقان‌نژاد، فاطمه و باقری، محسن. (۱۳۹۷). تأثیر کلاس درس معکوس در انگیزش تحصیلی و یادگیری دانشجویان در درس کامپیوتر. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۵۸(۱۰۷-۹۵).
- خاک‌نژاد، حسین و مردخداوردمعجون، فاطمه. (۱۳۹۸). تدریس به شیوه کلاس معکوس در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی پایه دهم شهر رشت‌خوار. *دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۲(۱۵)، ۹۴-۸۵.
- خشنود، هوشنگ، بختیارپور، سعید، پاشا و باوری، ساسان. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی کلاس معکوس و کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی در خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۶(۲)، ۲۲۴-۱۹۵.
- خیرآبادی، رضا. (۱۳۹۶). تأثیر راهبرد کلاس معکوس در یادگیری بخش گرامر درس زبان انگلیسی پایه دهم تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶(۴)، ۱۴۱-۱۶۲.
- دهقانی‌زاده، شادی، جعفرآقایی، فاطمه و خردادی‌آستانه، حمید. (۱۳۹۷). تأثیر به‌کارگیری روش آموزشی کلاس درس معکوس در گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۸(۱)، ۴۸-۳۹.
- دولیسکانی، مرتضی، یونس‌پورعیسی‌لو، زینب و مرادی، رسول. (۱۴۰۱). تأثیر اجرای روش کلاس معکوس در خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانشجویان در درس زبان انگلیسی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۱۸-۱۰.

- دیناروند، علی و گلزاری، زینب. (۱۳۹۸). تأثیر روش تدریس معکوس در نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان. *فناوری آموزش*، ۱۴(۱)، ۱۵۶-۱۴۵.
- رضایی فرد، زهرا، شاه‌رخی، محسن و طالبی‌نژاد، محمدرضا. (۱۴۰۱). بررسی رویکرد کلاس درس معکوس در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص: با تمرکز بر تفکر انتقادی و درگیرشدن دانشجویان دوره‌های انگلیسی با اهداف خاص. *پژوهش‌های زبان‌شناختی زبان‌های خارجی*، ۱۲(۱)، ۹۳-۷۴.
- رفیع پور، ابوالفضل و خصالی، نجمه. (۱۳۹۹). اثر تدریس به‌روش معکوس در پیشرفت یادگیری ریاضی در بین دانش‌آموزان دختر پایه هفتم. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۵(۵۷)، ۱۵۴-۱۲۹.
- سلیمانی، حبیب و عبدی، علی. (۱۴۰۰). تأثیر الگوی کلاس درس معکوس در ایجاد درگیری کلاسی در دانشجویان رشته زبان انگلیسی برای بهبود مهارت نوشتاری. *زبان پژوهی*، ۱۳(۴۱)، ۱۰۵-۸۸.
- سمیعی زرفقندی، مرتضی و عبدی‌نویده، کبریا. (۱۴۰۱). تأثیر اجرای آموزش معکوس در کلاس درس علوم تجربی بر خودکارآمدی و یادگیری دانش‌آموزان. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۷(۶۵)، ۱۵۸-۱۳۳.
- شاه‌محدی، نیره، سبحانی‌نژاد، مهدی و حاجتی، رقیه. (۱۳۹۹). اثربخشی روش یادگیری معکوس در افزایش یادگیری خودراهبر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم در درس علوم. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۷(۱)، ۹۰-۷۷.
- صاحب‌یار، حافظ، گل‌محمدنژاد، غلامرضا و برقی، عیسی. (۱۴۰۰). اثربخشی یادگیری معکوس در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در درس ریاضیات. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۵۹)، ۳۱۶-۲۸۹.
- عبداللهی، بیژن و احمدآبادی، آرزو. (۱۳۹۸). نظریه زمینه‌ای یادگیری به‌روش معکوس: ایجاد یادگیری به‌روش معکوس در کلاس درس. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای*، ۲(۴)، ۴۵-۲۹.
- عبدی، علی. (۱۳۹۸). کلاس معکوس: کارایی آموزشی و تأثیر آن در عملکرد درسی و بار شناختی ادراک‌شده دانشجویان (مورد مطالعه: درس فناوری اطلاعات در روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور). *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۵)، ۵۸-۴۵.
- غلامی، اعظم، زارع، حسین و فلاح، وحید. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش معکوس در میزان انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی: بررسی نقش جنسیت بر میزان اثربخشی روشی نوین. *پژوهش در آموزش علوم انسانی*، ۷(۲۶)، ۱۴-۱.
- محمدی‌مهر، مژگان، ملکی، حسن، عباس‌پور، عباس و خوش‌دل، علی‌رضا. (۱۳۹۰). نقش آموزش عالی در یادگیری مادام‌العمر. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۲(۴)، ۹۴-۹۱.
- مرتضوی‌زاده، سیدحسین‌الله و عزیزی‌محمودآباد، مهران. (۱۴۰۰). تأثیر رویکرد کلاس معکوس در یادگیری ریاضی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه. *مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۱۰(۴)، ۶۰-۴۱.
- معمومی‌فرد، مرجان، محمودی، مهدی و پارساسیرت، مه‌ری. (۱۴۰۰). مقایسه تأثیر استفاده از روش تدریس معکوس با روش تدریس سنتی در یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی درس فارسی. *فناوری آموزش*، ۱۶(۲)، ۲۶۱-۲۴۹.
- معینی‌کیا، مهدی، قربان‌زاده، پدram و عبدی‌نیا، افشین. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش معکوس در انگیزه تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی. *مطالعات رهبری فرهنگی*، ۱(۶)، ۹۵-۸۱.
- ملایی، سمیه و فاخرعجب‌شیر، زهرا. (۱۴۰۰). بررسی اثر روش معکوس در کلاس برخط در یادگیری و رضایت دانشجویان در ایام دنیاگیری کووید-۱۹ مطالعه موردی: درس زبان تخصصی مهندسی عمران دانشگاه بناب. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۲۳(۸۹)، ۱۳۲-۱۱۳.
- میرزایی‌متین، خاتون، مرادی‌مخلص، حسین، صالحی، وحید و میرزایی‌فرد، داوود. (۱۳۹۹). اثربخشی کلاس معکوس در راهبردهای انگیزشی برای یادگیری مفاهیم فیزیک. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۸)، ۲۱۶-۱۸۹.
- نادی، محمدعلی و سجادیان، ایلناز. (۱۳۸۵). هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، درمورد دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۴)، ۱۱۱-۱۳۴.
- نظری‌پور، آنتیا و لائی، سوسن. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر یادگیری معکوس در خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. *مطالعات ناتوانی*، ۷(۱۰)، ۵-۱.
- نظری، خسرو. (۱۴۰۰). تأثیر روش آموزش معکوس برخط در خودراهبری و تاب‌آوری تحصیلی در ایام همه‌گیری کووید-۱۹. *پژوهش در تربیت‌معلم*، ۱(۵)، ۱۴۰-۱۱۹.
- نیایی، سوادیه، ایمان‌زاده، علی و واحدی، شهرام. (۱۴۰۰). اثربخشی تدریس معکوس در اضطراب ریاضی و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم شهرستان مرند. *نشریه علمی فناوری آموزش*، ۱۵(۳)، ۴۲۸-۴۲۱.

- وحیدی، زهرا، پوشنه، کامبیز. (۱۳۹۷). تأثیر کلاس معکوس در مهارت‌های فراشناختی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان هنرستان. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۳(۸)، ۱۶۸-۱۴۱.
- یزدی، اسما، زمانی، بی‌بی‌عشرت، و برات‌دستجردی، نگین. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش با روش معکوس در بازده‌های یادگیری مهارت‌های فراشناختی در درس ریاضی پایه ششم ابتدایی [مقاله ارائه شده]. ششمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی.
- Adams, A. E., Garcia, J., & Traustadóttir, T. (2016). A quasi experiment to determine the effectiveness of a “partially flipped” versus “fully flipped” undergraduate class in genetics and evolution. *CBE—Life Sciences Education*, 15(2), ar11. DOI:10.1187/cbe.15-07-0157
- Adinda, D. (2018). A flipped classroom to enhance students’ self-direction in informatics and physics engineering. *Journal pendidikan teknologi dan kejuruan*, 24(1), 13-22.
- Alsancak Sirakaya, D., & Ozdemir, S. (2018). The Effect of a Flipped Classroom Model on Academic Achievement, Self-Directed Learning Readiness, Motivation and Retention. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 76-91.
- Anthony, G. (1996). Active Learning in a Constructivist Framework. *Educational Studies in Mathematics*, 31(4), 349-369.
- Astawa, I. B. M., Citrawathi, D. M., Sudiana, I. K., & Wulandari, I. G. A. A. M. (2022). The Effect of Flipped Classroom Based on Disaster Map Visualization in Disaster Mitigation Learning on Students’ Self-Efficacy and Critical Thinking Skills. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 11(2), 303-313.
- Ateş, H., Alsals, K. (2012). The Importance of Lifelong Learning has been Increasing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4092-4096.
- Ayçiçek, B., & Yanpar Yelken, T. (2018). The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Classroom Engagement in Teaching English. *International journal of instruction*, 11(2), 385-398.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, 31(2), 143-164.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Baron, R. S & Byrne. (2004). *Social Psychology*. Erlangga.
- Basri, H. (1996). *Qualified Youth: Adolescent problems & solutions*. Student Library.
- Bergmann, J.; Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Internal Society for Technology in Education.
- Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., & Cross, M. (2015). The evidence for ‘flipping out’: A systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today*, 6, 15–21.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1200). <https://peer.asee.org/22585>
- Boyer, N. R., & Usinger, P. (2015). Tracking pathways to success: triangulating learning success factors. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(2), 22-48.
- Boyer, S.L., Edmondson, D.R., Artis, A.B., & Fleming, D. (2014). Self-Directed Learning: A Tool for Lifelong Learning. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20-32.
- Brewer, R., & Movahedzahrhouligh, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 409-416. <https://doi.org/10.1111/jcal.12250>
- Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning. In D. N. Wilson and R. Maclean (Eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp. 2615-2627). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Brown, J. S. (2005). *New learning environments for the 21st century*. <http://www.johnseelybrown.com/newlearning.pdf>.
- Buil-Fabregá, M., Martínez Casanovas, M., Ruiz-Munzón, N., & Filho, W. L. (2019). Flipped Classroom as an Active Learning Methodology in Sustainable Development Curricula. *Sustainability*, 11(17), 4577. <https://doi.org/10.3390/su11174577>

- Cabí, E. (2018). The impact of the flipped classroom model on students' academic achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 202–221.
- Campillo-Ferrer, J. M., & Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, Article 176. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Candy, P. C. (1990). The transition from the learner-control to autodidaxy: More than meets the eye. Long, H & Associates (Eds.), *Advances research and practice in self-directed learning* (pp. 9-46). Oklahoma Research Center.
- Ceylaner, S. G., & Karakus, F. (2018). Effects of the Flipped Classroom Model on Students' Self-Directed Learning Readiness and Attitudes towards the English Course. *English Language Teaching*, 11(9), 129-143.
- Chen, C. C. (2021). Effects of flipped classroom on learning outcomes and satisfaction: An experiential learning perspective. *Sustainability*, 13(16), 9298. <https://doi.org/10.3390/su13169298>
- Chou, L. Y. (2018). The effect of flipped classroom on self-efficacy and satisfaction of computer auditing. In L. Barolli and T. Enokido (Eds), *Innovative Mobile and Internet Services in Ubiquitous Computing: Proceedings of the 11th International Conference on Innovative Mobile and Internet Services in Ubiquitous Computing (IMIS-2017)* (pp. 841-845). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61542-4_86
- Chou, P. (2012). Effect of students' self-directed learning abilities on online learning outcomes: Two exploratory experiments in electronic engineering. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(6), 177-178.
- Conyers, L. M., Enright, M. S., & Strauser, D. R. (1998). Applying self-efficacy theory to counseling college students with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 29(1), 25-30.
- Educause. (2012). *7 things you should know about flipped classrooms*. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf>
- Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2017). Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. *International education studies*, 10(1), 225-232.
- Fallah, T., Hafezi, F., Makvandi, B., & Bavi, S. (2020). The effectiveness of flipped classroom technique in promoting academic motivation and self-efficacy among students. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 3(11), 69-75.
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García-Martínez, S., & Baena-Morales, S. (2022). Flipped Classroom: A Good Way for Lower Secondary Physical Education Students to Learn Volleyball. *Education Sciences*, 12(1), 26-40.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525. <http://dx.doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Flipped Learning Network. (2014). *Definition of flipped learning*. <https://flippedlearning.org/definition-of-flippedlearning/>
- Formica, S. P., Easley, J. L., & Spraker, M. C. (2010). Transforming common-sense beliefs into Newtonian thinking through Just-In-Time Teaching. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6(2), 020106.
- Fortunato, D. E., & Ricafort, J. D. (2020). The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Performance in Grade 10 Chemistry. *International Journal of Engineering Science and Computing*, 10(5), 25863-25870.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior*, 47(1), 109–114
- Greveson, G. C., & Spencer, J. A. (2005). Self-directed learning—the importance of concepts and contexts. *Medical education*, 39(4), 348-349. Doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02115.x
- Grover, K. (2015). Online social networks and the self-directed learning experience during a health crisis. *International Journal of Self-directed Learning*, 12(1), 1-15. https://docs.wixstatic.com/ugd/dfdeaf_39a44b29bcd94403b3bb2832961cb4a2.pdf
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). *A review of flipped learning: Pearson's research and innovation network*. http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf

- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*(5), 62-66.
- Hoban, S., & Hoban, G. (2004). Self-esteem, self-efficacy and self-directed learning: Attempting to undo the confusion. *International Journal of Self-Directed Learning, 1*(2), 7-25.
- Houston, K. (2020). *The flipped classroom's impact on math anxiety, self-efficacy, and motivation at the middle school level* (Publication No. 28260171) [Doctoral dissertation, Graduate Council of Cabrini University - Pennsylvania]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Iversen, A.-M., Pedersen, A. S., Krogh, L., & Jensen, A. A. (2015). Learning, Leading, and Letting Go of Control: Learner-Led Approaches in Education. *SAGE Open, 5*(4). <https://doi.org/10.1177/2158244015608423>
- Izadpanah, S., & Afzali, Z. (2022). The Effect of Implementing Flipped Classroom Model on Critical Thinking and Performance of Iranian EFL Learners in Learning Grammar. *Journal of Language Horizons, 6*(1), 183-203.
- Jdaitawi, M. (2019). The effect of flipped classroom strategy on students learning outcomes. *International Journal of Instruction, 12*(3), 665-680.
- Jennett, P. A. (1992). Self-directed learning: A pragmatic view. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 12*(2), 99-104. doi: 10.1002/chp.4750120208
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC horizon report: 2014 higher education edition*. The New Media Consortium. <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>.
- Johnson, L., & Renner, J. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement* [Doctoral dissertation, University of Louisville]. https://www.academia.edu/download/38862495/Flipped_Classroom.pdf
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education, 5*(2), 43-50.
- Kaufman, D. M. (2003). Applying educational theory in practice. *Br. Med. J. 326*, 213-216. doi: 10.1136/bmj.326.7382.213
- Kellinger, J. J. (2012). The flipside: Concerns about the “New literacies” paths educators might take. *The Educational Forum, 76*(4), 524-536.
- Khan, M., & Ibrahim, M. (2017, March). Flipped classroom in technology courses-impact on personal efficacy and perception based on learning style preferences. In *2017 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)* (pp. 135-142). IEEE.
- Khat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning: The adult student perspective. *Journal of further and Higher Education, 41*(1), 44-59.
- Khodaei, S., Hasanvand, S., Gholami, M., Mokhayeri, Y., & Amini, M. (2022). The effect of the online flipped classroom on self-directed learning readiness and metacognitive awareness in nursing students during the COVID-19 pandemic. *BMC nursing, 21*, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00804-6>
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education, 22*, 37-50.
- Kim, N. H., So, H. J., & Joo, Y. J. (2021). Flipped learning design fidelity, self-regulated learning, satisfaction, and continuance intention in a university flipped learning course. *Australasian Journal of Educational Technology, 37*(4), 1-19. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/6046>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs.
- Knowles, M. (1977). *S. A History of the Adult Education Movement in the United States* (rev ed.).
- Köğçe, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S., & Aydoğan Yenmez, A. (2014). *Instructors' views on standards for the 21th century learners and lifelong learning*. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education, 22*(1), 185-213.
- Koo, C. L., Demps, E. L., Farris, C., Bowman, J. D., Panahi, L., & Boyle, P. (2016). Impact of flipped classroom design on student performance and perceptions in a pharmacotherapy course. *American journal of pharmaceutical education, 80*(2), 33-43.

- Li, H., Majumdar, R., Chen, M. R. A., & Ogata, H. (2021). Goal-oriented active learning (GOAL) system to promote reading engagement, self-directed learning behavior, and motivation in extensive reading. *Computers & Education, 171*, Article 104239. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104239>
- Liu, Y. Q., Li, Y. F., Lei, M. J., Liu, P. X., Theobald, J., Meng, L. N., Liu, T.T, Zhang, C.M, & Jin, C. D. (2018). Effectiveness of the flipped classroom on the development of self-directed learning in nursing education: a meta-analysis. *Frontiers of Nursing, 5*(4), 317-329.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology, 40*(2), 80-89.
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine, 89*(2), 236-243. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000000086>.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood*. Jossey-Bass.
- Millard, E. (2012). 5 reasons flipped classrooms work: Turning lectures into homework to boost student engagement and increase technology-fueled creativity. *University Business, 15*, 26–29. <http://www.universitybusiness.com/article/5-reasons-flipped-classrooms-work>
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance learning, 9*(3), 85–87.
- Mocker, D. W., & Spear, G. E. (1982). Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and Self-Directed. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220723.pdf>
- Mujtaba Asad, M., Athar Ali, R., Churi, P., & Moreno-Guerrero, A. J. (2022). Impact of flipped classroom approach on students' learning in post-pandemic: A survey research on public sector schools. *Education Research International, 2022*, Article 1134432. <https://doi.org/10.1155/2022/1134432>
- Namaziandost, E., & Çakmak, F. (2020). An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the Flipped Classroom Model. *Education and Information Technologies, 25*(5), 4041-4055.
- Nhac, H. T. (2021). Effects of flipped classroom on student' academic achievement in legal English learning context. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 24*(2), 428-438.
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning—especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13*, Article 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2006). Impact of socio-demographic and psychological variables on the self-directedness of higher education students. *International Journal of Self-Directed Learning, 3*(1), 1-12. <https://www.oltraning.com/SDLwebsite/IJSDL/IJSDL3.1-2006.pdf#page=5>
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners* (5th Ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- O'Shea, E. A. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *J. Adv. Nurs. 43*, 42–70. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x
- Overmyer, J. (2012). *Flipped classrooms 101*. Principal September/October 2012, 46–47. https://www.naesp.org/sites/default/files/Overmyer_SO12.pdf
- Ponton, M. K., Carr, P., & Wiggers, N. (2014). Self-efficacy to do or self-efficacy to learn to do: A study related to perseverance. *International Journal of Self-Directed Learning, 11*(1), 29-40.
- Puzifferro, M. (2008). Online technologies self-regulated learning as final grade and satisfaction in college level online course. *American Journal of distance education, 22*, 72-86.
- Robin, A. L. (1976). Behavioral Instruction in the College Classroom. *Review of Educational Research, 46*(3), 313–354. <https://doi.org/10.3102/0034654304600313>
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity to Engage Millennial Students through Active Learning Strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences, 105*(2), 44-49. <https://doi.org/10.14307/JFCS105.2.12>
- Rusch, F.R, Hughes, C, Agran, M, Martin, JE, Johnson, JR. (2009). Toward Self-Directed Learning, Post-High

- School Placement, and Coordinated Support. *Constructing New Transition Bridges to Adult Life*, 32(1),53-59.
- Ryan, M. D., & Reid, S. A. (2016). Impact of the flipped classroom on student performance and retention: A parallel controlled study in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 93(1), 13-23.
 - Sánchez, J. C., López-Zapata, D. F., Pinzón, Ó. A., García, A. M., Morales, M. D., & Trujillo, S. E. (2020). Effect of flipped classroom methodology on the student performance of gastrointestinal and renal physiology entrants and repeaters. *BMC medical education*, 20, Article 401. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02329-5>
 - Şen, E. Ö., & Hava, K. (2020). Prospective middle school mathematics teachers' points of view on the flipped classroom: The case of Turkey. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3465-3480.
 - Sherer, M., Maddux, J. E., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
 - Simons, P.R.J., Linden, V.D., Duffy, T. (2000). *New Learning*. Kluwer Academic Publishers.
 - Spencer, J. A., and Jordan, R. K. (1999). Learner centered approaches in medical education. *Br. Med. J.* 318, 1280-1283. doi: 10.1136/bmj.318.7193.1280
 - Steen-Utheim, A. T., & Foldnes, N. (2018). A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 307-324. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379481>.
 - Stephens, J. C., Hernandez, M. E., Roman, M., Graham, A. C., & Schoz, R. W. (2008). Higher Education as a Change Agent for Sustainability in Different Cultures and Contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 317-338. <http://dx.doi.org/10.1108/14676370810885916>
 - Stockdale SL, Brockett RG. (2011). Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-169.
 - Subramaniam, S. R., & Muniandy, B. (2019). The effect of flipped classroom on students' engagement. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(3), 355-372.
 - Sultan, A. S. (2018). The flipped classroom: An active teaching and learning strategy for making the sessions more interactive and challenging. *Journal of Pakistan Medical Association*, 68(4), 630-632.
 - Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in psychology*, 9, Article 2324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324>
 - Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Jossey-Bass.
 - Tse, W. S., Choi, L. Y., & Tang, W. S. (2019). Effects of video-based flipped class instruction on subject reading motivation. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 385-398.
 - Van Alten, D. C., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, Article 100281. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
 - Vang, Y. V. (2017). The impact of the flipped classroom on high school mathematics students' academic performance and self-efficacy. *Educational Technology & Society*, 19, 124-132.
 - Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2018). Supporting students' self-directed learning in the flipped classroom through the LMS TES BlendSpace. *On the Horizon*, 26(4), 281-290.
 - Zheng, L., Bhagat, K. K., Zhen, Y., & Zhang, X. (2020). The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 1-15. <https://www.jstor.org/stable/26915403>
 - Ziyace, S., & Ahmabadi, M. (2014). Relationship Between Teaching Method and Self-Directed Learning of High School Students in Isfahan. *Advances in Natural and Applied Sciences*, 8(13), 6-11.

پی‌نوشت‌ها.

1. Kaplan
2. Köğce
3. Trilling and Fadel
4. Brown
5. Lifelong Learning
6. Tekkol and Demirel
7. Self-directed Learning
8. Greveson and Spencer
9. Candy
10. Mocker and Spear
11. Spencer and Jordan
12. Knowles
13. Khat
14. Merriam
15. Boyer and Usinger
16. Grover
17. Brookfield
18. Kaufman
19. Jennett
20. O'Shea
21. Self-efficacy
22. Basri
23. Hoban and Hoban
24. Oliveira and Simoes
25. Stockdale and Brockett
26. Ponton
27. Ormrod
28. Bandura
29. Luszczynska
30. Baron and Byrne
31. Conyers
32. Puziffero
33. Anthony
34. Simons
35. Rusch
36. Ates and Alsai
37. Iversen
38. Li
39. Flipped Classroom
40. Tse
41. Sultan
42. Buil-Fabregá
43. Baker
44. Johnson
45. Educause
46. Formica
47. Bergmann and Sams
48. kim
49. Bishop and Verleger
50. Robin
51. Roehl
52. Brewer and
Movahedazarhouligh
53. Johnson and Renner
54. Millard
55. Ayçiçek and Yelken
56. Fulton
57. A Passive Receiver of
Knowledge
58. An Active Promoter of
Knowledge
59. Milman
60. Overmyer
61. Stephens
62. Betihavas
63. Gilboy
64. Kellinger
65. Herreid and Schiller
66. Adams
67. Ryan and Reid
68. Cabi
69. Jdaitawi
70. Van Alten
71. Nhac
72. Chen
73. Mujtaba Asad
74. Koo
75. Sánchez
76. Fortunato and Ricafort
77. Alsancak Sirakaya and
Özdemir
78. Zheng
79. Campillo-Ferre and
Miralles-Martínez
80. Ferriz Valero
81. Subramaniam and Muniandy
82. Şen and Hava
83. Ceylaner and Karakuş
84. Khan and Ibrahim
85. Adinda
86. Liu
87. Vang
88. Chou
89. Namaziandoş and Çakmak
90. Aştawa
91. Fisher
92. Sherer
93. Reliability
94. validity
95. Power Point
96. Camtasia Studio
97. Adobe Flash
98. Adobe Illustrator
99. Adobe connect Systems 2020
100. Multivariate analysis of
covariance
101. Kolmogorov-Smirnov Test
102. Variance covariance matrix
103. Box's M test
104. F
105. Leven test
106. Analysis of variance
107. Pillai's trace
108. Wilks Lambda
109. Hotelling's trace
110. Roy's Largest Root
111. eta square
112. Hamdan
113. McLaughlin
114. Flipped Learning Network
(FLN)
115. Zainuddin and Perera
116. Houston
117. Steen-Utheim and Foldnes



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

Evaluating the quality of teachers' e-teaching and their information literacy and predicting academic discouragement of female first cycle secondary school students in Ābdānān

■ Marjān Masoumifard (PhD), Payam Noor University, Tehran, Iran¹

■ Ruhollāh Noori, MA in Educational Sciences, Graduated from Payam Noor University, Tehran, Iran²

The purpose of this study was to evaluate the quality of e-teaching of teachers and their information literacy and to predict the academic discouragement of female first cycle secondary school students in Ābdānān. It was a descriptive survey research. The research population included all teachers and female first cycle secondary school students in Ābdānān. The research sample consisted of 65 teachers, who were selected by census sampling. Also, 278 students were selected by the convenience sampling method based on the Morgan table. The research tools included a reliable researcher-made questionnaire evaluating the quality of e-teaching ($\alpha = 0.81$). The content validity of this questionnaire was checked using the views of educational departments, experienced teachers, and professors of the curriculum group. Also, the content validity of the information literacy questionnaire was approved by the education experts and its reliability was also verified ($\alpha = 0.83$). Furthermore, the education experts approved the content validity of the academic discouragement questionnaire, and its reliability was also verified (0.81). Data were analyzed using SPSS software. Pearson correlation coefficient and regression analysis were used to analyze the data. Findings showed that there is a negative and significant relationship between the total score of the quality of e-teaching and the level of academic discouragement of the sample group ($r=0.632$). The highest amount of correlation among the mentioned components are as follows, respectively: student satisfaction, teacher satisfaction, learning effectiveness and finally the opportunity to access the learning environment. In contrast, no significant relationship was observed among the cost efficiency and organizational commitment components with academic discouragement ($p>0.05$). Also, among the five components, the most amount of explanation is related to the component of the ability to understand the legal cases of the use of information. After that, there were the components of the ability to critically evaluate information, the component of the ability to use information purposefully, and the component of the ability to effectively access the information, respectively, all of which were of significant values ($p<0.01$).

E-teaching Quality, Information Literacy, Academic Discouragement

E-mail: 1. dr.masoomifard@pnu.ac.ir (Corresponding Author) 2. norerohla@gmail.com

Serial No.87. 22(3): Autumn. 2023

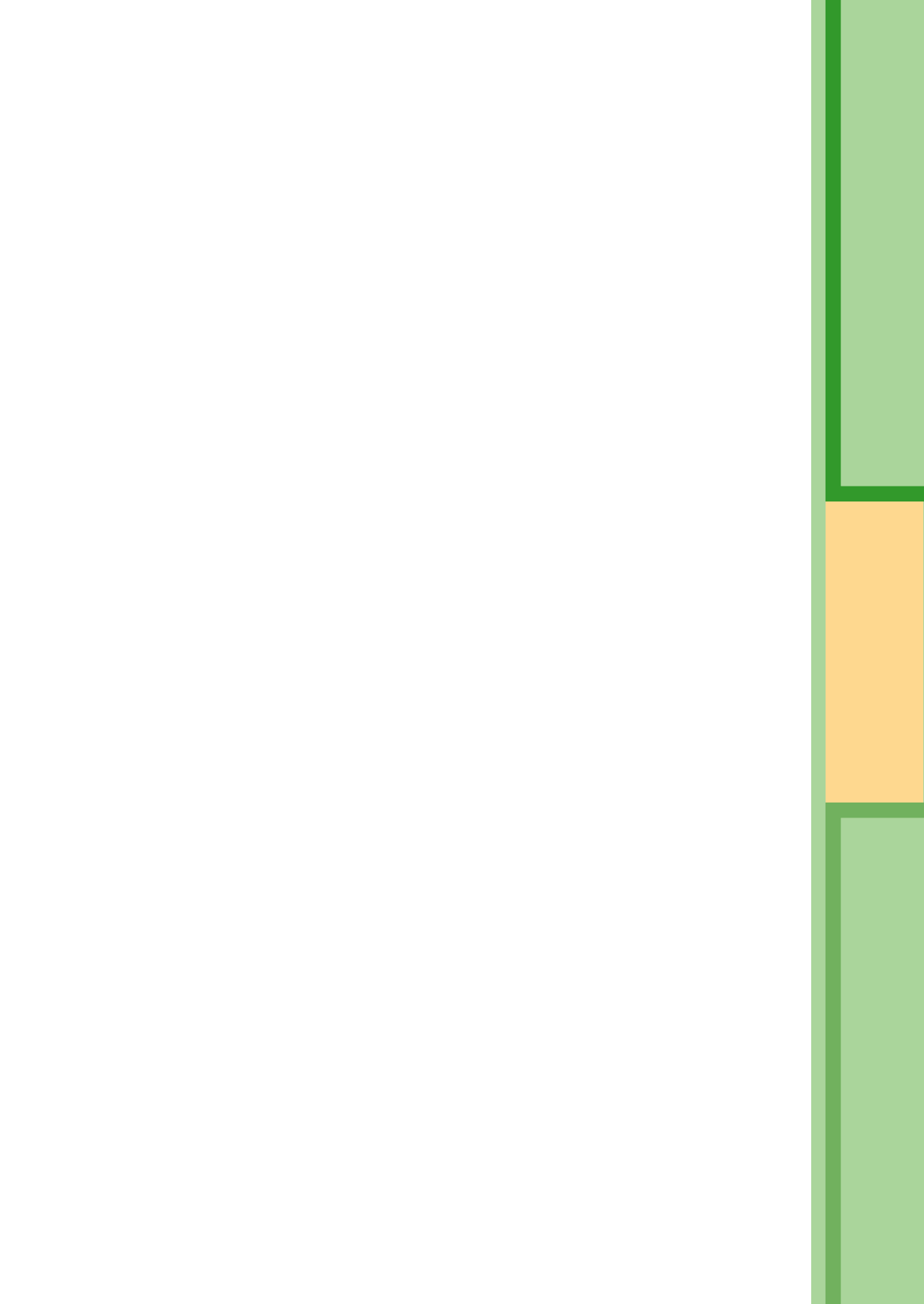
Quarterly Journal of Educational Innovations



Published by Tehran University of Medical Sciences

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی معلمان و سواد اطلاعاتی آنان و پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر آبدانان

■ مرجان معصومی فرد* ■ روح‌اله نوری**

چکیده:

هدف این پژوهش، ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی معلمان و سواد اطلاعاتی آنان و پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر آبدانان است. روش پژوهش توصیفی و از نوع هم‌بستگی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان و دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر آبدانان است. تعداد معلمان ۶۵ نفر است که همه با روش نمونه‌گیری سرشماری انتخاب شدند. همچنین، براساس جدول مورگان ۲۷۸ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق‌ساخته ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی با پایایی ۰/۸۱ استفاده شد و روایی پرسش‌نامه با استفاده از روایی محتوا و استفاده از نظر سرگروه‌های آموزشی و معلمان با تجربه و اساتید گروه برنامه‌درسی تأیید شد. همچنین، متخصصان تعلیم و تربیت روایی محتوایی پرسش‌نامه سواد اطلاعاتی را تأیید کردند که پایایی (۰/۸۳) آن تأیید شد. علاوه بر این، متخصصان تعلیم و تربیت روایی محتوایی پرسش‌نامه دل‌زدگی تحصیلی را با پایایی ۰/۸۱ تأیید کردند. با استفاده از نرم‌افزار اسپس‌اس اطلاعات تجزیه و تحلیل شدند. به‌منظور تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب هم‌بستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند بین نمره کل کیفیت تدریس الکترونیکی و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه معکوس و معنادار است ($r = -0/632$). بیشترین مقدار هم‌بستگی در بین مؤلفه‌های مذکور به ترتیب عبارت‌اند از: رضایت دانش‌آموز، رضایت معلم، اثربخشی یادگیری و در نهایت فرصت دستیابی به محیط یادگیری. در مقابل، بین مؤلفه کارایی هزینه و تعهد سازمانی با دل‌زدگی تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد ($p > 0/05$). همچنین، از بین مؤلفه‌های پنج‌گانه بیشترین مقدار تبیین مربوط به مؤلفه توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات است. بعد از آن، به ترتیب مؤلفه‌های توانایی ارزیابی نقادانه اطلاعات و مؤلفه توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات و مؤلفه توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات است که همگی مقادیر معناداری بودند ($p < 0/01$).

کیفیت تدریس الکترونیکی، سواد اطلاعاتی، دل‌زدگی تحصیلی

کلید واژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۴/۲۹ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۱۱/۱۰ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۲/۲۷

* (نویسنده مسئول) دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران. E-mail: dr.masoomifard@pnu.ac.ir
 ** کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران. E-mail: norerohla@gmail.com

مقدمه

شروع همه‌گیری کرونا لطمه‌های بسیار جبران‌ناپذیری بر نظام تعلیم و تربیت سراسر جهان وارد کرد. در مقابل، لزوم فاصله‌گذاری اجتماعی تجربه‌ها و خلاقیت‌های وسیعی را در زمینه تعلیم و تربیت از دور رقم زد؛ بدین‌گونه که با شروع همه‌گیری کرونا، تمامی نظام‌های آموزشی در سطح جهان مجبور شدند با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزش حضوری را موقت کنار گذاشته و به‌طور اضطراری به سمت فراهم کردن زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، تولید محتوای الکترونیکی، روش‌های یاددهی یادگیری الکترونیکی، طراحی انواع تعامل در یادگیری الکترونیکی و انواع روش‌های ارزیابی الکترونیکی حرکت کنند (هارشا و بای، ۲۰۲۰).

یکی از مهم‌ترین مسائل دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش و معلمان در پیشبرد یادگیری الکترونیکی، نداشتن تجربه در زمینه تدریس الکترونیکی بود (کیائی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ زیرا تا قبل از کرونا معلمان همواره در کلاس‌های درس حضوری فعالیت می‌کردند و شناخت کمی از نحوه تدریس در فضای الکترونیکی داشتند. همچنین، مسئله دیگر کمبود سواد اطلاعاتی به‌منظور تشخیص نیازهای اطلاعاتی، دسترسی به محتوای مناسب، بررسی محتواهای آماده، گزینش دقیق محتوا و به‌کارگیری آن در کلاس درس بود. این امر سبب شد کلیه افراد درگیر در نظام تعلیم و تربیت از جمله متخصصان، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها در زمینه کیفیت آموزش و تدریس الکترونیکی بسیار نگران شوند. افزون‌براین، پژوهش‌ها نشان می‌دهند کیفیت ضعیف تدریس الکترونیکی معلمان و نداشتن سواد اطلاعاتی آن‌ها سبب دل‌زدگی دانش‌آموزان خواهد شد (سعیدی‌نجات و وفايي‌نجر، ۱۳۹۰)؛ به‌گونه‌ای که خروج از یادگیری الکترونیکی را افزایش خواهد داد.

معلمان برای تدریس الکترونیکی اثربخش به مهارت‌های متنوعی نیاز دارند که بخشی مشابه مهارت‌های محیط حضوری و بخشی دیگر متفاوت و خاص محیط یادگیری الکترونیکی است. یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها تعامل هدفمند میان شاگرد و معلم براساس طرح درس منظم و از قبل مشخص شده معلم است. در این تعامل گاه کنترل در اختیار معلم و گاه در اختیار شاگرد است؛ به‌گونه‌ای که شاگردان به یادگیری فعال ترغیب می‌شوند (سراجی، ۱۳۹۹). از آنجایی که از یک‌سو، در دوران همه‌گیری کرونا معلمان به‌اجبار درگیر آموزش مجازی شدند و از ابتدا متقاضی تدریس در فضای مجازی نبودند و از سوی دیگر، همان‌گونه که ژانگ^۲ و همکاران (۲۰۲۰) اذعان می‌کنند سیاست دست‌اندرکاران نظام‌های آموزش و پرورش صرفاً جلوگیری از توقف روند یاددهی یادگیری در زمان تعلیق کلاس‌های حضوری بود، بسیاری از معلم‌ها مهارت‌های لازم را برای تدریس در فضای الکترونیکی نداشتند و به‌سبب محدودیت حضور در مدارس درگیر این نوع تدریس شدند.

با توجه به آنچه ذکر شد، کیفیت تدریس الکترونیکی موضوعی است که همواره از توجه درخور ملاحظه‌ای برخوردار است (ماگن‌ناگار و شاپار^۳، ۲۰۱۷). کیفیت تدریس مفهومی پیچیده و نسبی است

که میان دو حد پایین یا مطلوب در نوسان است. گسترش کمی دوره‌های آموزش الکترونیکی بدون توجه به کیفیت تدریس پیامدهای نامطلوبی به همراه دارد. در حالی که توجه به تدریس باکیفیت به شرکت فعالان دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی و در نتیجه افزایش انگیزه برای یادگیری بیشتر منجر می‌شود. از این رو، بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده، مؤلفه‌های تدریس خوب در فضای الکترونیکی بدین قرارند: تعامل معلم با دانش‌آموز (ژانگ و چنگ^۴، ۲۰۱۲)، استفاده از انواع روش‌های تدریس (رضایی و سیاحی، ۱۳۹۹)، بازخورد مناسب (عباسی کسائی و شمس‌مورکانی، ۱۳۹۹)، یادگیری مشارکتی (عنایتی‌نوبین‌فر و همکاران، ۱۳۹۷)، ایجاد فرصت‌های مناسب یادگیری، اختصاص مناسب زمان برای انجام فعالیت‌های مربوط به درس (مهرمحمدی، ۱۳۹۹). از آنجایی که این پدیده برای بسیاری از معلمان و شاگردان تازگی دارد و آن‌ها تجربه کافی در این زمینه ندارند، افزایش هرگونه کیفیت تدریس الکترونیکی به برنامه‌ریزی دقیق و برگزاری کارگاه‌ها و کلاس‌ها نیاز دارد تا تدریس مناسب و منطبق با محیط کلاس‌های یادگیری الکترونیکی برای معلمان روشن شود و تجربه‌های مناسبی در اختیارشان قرار گیرد (زندى و معصومی‌فرد، ۱۳۹۹). علاوه بر این، در این زمینه افزایش سواد اطلاعاتی معلمان مؤثر است.

سواد اطلاعاتی عبارت است از ایجاد توانایی در افراد برای تشخیص اینکه چه وقت به اطلاعات نیاز دارند. همچنین، توانایی ذخیره کردن اطلاعات و ارزشیابی و استفاده مؤثر از آن در زمان مشخص (وبر و جانسون^۵، ۲۰۱۷). بر اساس گزارش انجمن کتابخانه‌های آمریکا مفهوم سواد اطلاعاتی به‌طور گسترده‌ای با رشته‌های علم اطلاع‌رسانی و تعلیم و تربیت عجین شده است. به عبارت دیگر، سواد اطلاعاتی با ایده یادگیری تمام عمر این انجمن ارتباط تنگاتنگی دارد (باستین^۶ و همکاران، ۲۰۱۸، چو^۷ و همکاران، ۲۰۱۱). در عصر حاضر، معلم‌هایی که سواد اطلاعاتی دارند می‌دانند چگونه از اطلاعات برای بهره‌وری بیشتر در کار و زندگی روزمره استفاده کنند. همچنین، می‌دانند چگونه از اطلاعات سودمند در تصمیم‌گیری‌های مختلف (چگونه و کجا فعالیت‌های شغلی انجام دهند) استفاده کنند. علاوه بر این، ارزش و قدرت اطلاعات را می‌دانند و معتقدند به منظور حل مشکلات و مسائل زندگی در اجتماع به اطلاعات نیازمندند. از این رو، می‌دانند به منظور تدریس باکیفیت همواره به دانشی نیاز دارند که مورد سؤال قرار گیرد و تحلیل شود. بنابراین، معلمانی که سواد اطلاعاتی دارند در جمع‌آوری محتوای تدریس‌گزینه‌تری عمل می‌کنند (عینی، ۱۳۹۶). گفتنی است سواد اطلاعاتی، به‌ویژه در حین تدریس الکترونیکی، اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا با وجود انواع اطلاعات درست یا نادرست در پهنه وب، معلمان فقط با سواد اطلاعاتی می‌توانند محتوای موردنیاز خود را به‌درستی انتخاب کنند. بنابراین، معلمان با سواد اطلاعاتی بیشتر، صحیح‌ترین محتوا را انتخاب می‌کنند. این امر عاملی برای موفقیت آن‌ها در تدریس الکترونیکی، افزایش کیفیت تدریس، افزایش رضایت شاگردان از یادگیری الکترونیکی و کاهش دل‌زدگی تحصیل دانش‌آموزان است (آلبرو^۸ و همکاران، ۲۰۱۸).

دل‌زدگی تحصیلی^۹ احساسی منفی و ناتوان‌کننده مربوط به پیشرفت تحصیلی است که باعث کاهش عملکرد تحصیلی و سردرگمی تحصیلی و در نهایت افزایش ترک تحصیل می‌شود (بوساری^{۱۰}، ۲۰۱۸).

به گفته وودانویچ^{۱۱} (۲۰۰۳) مطالعات سازمان‌یافته کمی در حوزه دل‌زدگی تحصیلی انجام شده است؛ با وجود این، پژوهشگران بر این باورند که دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان به ارزیابی آن‌ها از شرایط دل‌زده‌کننده نیز بستگی دارد (وندلندز^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۸) که عموماً در نظام‌های آموزش و پرورش از آن غفلت می‌شود (اسپوریت^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۸)؛ زیرا ابتدا به‌نظر می‌رسد دل‌زدگی هیجانی زودگذر است، اما بررسی پیامدهای گزارش‌شده دل‌زدگی در پژوهش‌های تجربی گوناگون تأمل‌برانگیز است. برای نمونه، تأثیرات زبان‌بار دل‌زدگی در سلامت جسمانی و روان‌شناختی (تسه^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۳، سامرس وودانویچ^{۱۵}، ۲۰۰۰، سییل و کریورتزر^{۱۶}، ۲۰۰۳) و تأثیر آن در ضعف پیشرفت تحصیلی (پکران^{۱۷} همکاران، ۲۰۱۰)، ناراضی‌تی از معلم و رفتار معترضانه (گوئتز و هال^{۱۸}، ۲۰۱۴)، اضطراب و مدرسه‌گریزی (دنیلز^{۱۹} و همکاران، ۲۰۱۵)، ترک تحصیل دانش‌آموزان (فریولی^{۲۰} و همکاران، ۲۰۱۷؛ ایستوود^{۲۱} و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین، پژوهش‌های گوناگون نشان می‌دهند به‌دلایلی دل‌زدگی تحصیلی در نظام یادگیری الکترونیکی بیشتر از کلاس‌های حضوری رخ می‌دهد؛ از جمله فاصله جغرافیایی میان شاگرد و معلم، استفاده از رسانه‌های مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات که سبب دوری فیزیکی شاگرد و معلم می‌شود و جایگزینی تدریس در کلاس فیزیکی و رودررو بودن با کلاس مجازی در پلتفرم‌های الکترونیکی (دنیلز و همکاران، ۲۰۱۵، گوئتز و هال، ۲۰۱۴). بر این اساس، دل‌زدگی در نظام آموزش الکترونیکی ناشی از آن است که دانش‌آموز بیش از کلاس حضوری احساس رهاشدگی و عدم‌تعلق به کلاس درس را دارد (ولایوئام و آلدراید^{۲۲}، ۲۰۱۳، حق‌دوست، ۱۳۹۸). علاوه بر این، با توجه به اینکه در هر نظام آموزشی در بسیاری از مواقع تعامل با معلم و سایر شاگردان با مشکلاتی همراه است، چنانچه در نظام یادگیری الکترونیکی شاگرد در یادگیری خود با مشکلی مواجه شود، در بیشتر مواقع معلم نمی‌تواند به‌سرعت مشکل را تشخیص دهد و بازخورد فوری برای رفع آن ارائه کند.

از این‌رو، با توجه به حساسیت دوره نوجوانی برای دانش‌آموزان دختر متوسطه و نیاز آن‌ها به برقراری ارتباط اجتماعی در این دوران، افزایش کیفیت تدریس الکترونیکی معلم و تعامل مناسب هنگام تدریس با شاگردان و همچنین سواد اطلاعاتی سبب افزایش روابط مناسب میان معلم و دانش‌آموزان می‌شود که باعث کاهش دل‌زدگی و تمرکز دانش‌آموزان بر یادگیری در دوران دشوار و پرکشش نوجوانی برای دختران دانش‌آموز می‌شود.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد با وجود مطرح‌شدن جدی مباحث مربوط به تدریس الکترونیکی باکیفیت و سواد اطلاعاتی معلمان در سطح جامعه جهانی امروز و افزایش علاقه به پژوهش‌های مرتبط با احساس موفقیت (شارپ^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۰) همچنان در زمینه دل‌زدگی تحصیلی شاگردان پژوهش‌های کمی انجام شده است. در ادامه نتایج برخی از پژوهش‌ها بیان می‌شود.

کانوس^{۲۴} (۲۰۱۷) در مطالعه خود با عنوان دل‌زدگی مرتبط با مدرسه و راهکارهای مقابله دانش‌آموزان به این نتیجه می‌رسد که دل‌زدگی تحصیلی به عوامل گوناگونی بستگی دارد: خستگی

از تدریس یکنواخت، تکالیف شاگردمحور، خواسته‌های معلم و مدرسه، یکنواختی محتوای آموزشی، احساس ناکارآمد بودن، هیجان‌های تحصیلی و ناتوانی در مدیریت عواطف منفی. علاوه بر این، وودانویچ (۲۰۰۳) عوامل دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان را این‌گونه بیان می‌کند: جذاب نبودن تدریس معلم، تکراری بودن محتوای آموزشی، به‌روزی نبودن محتوای آموزشی و یکنواختی تکلیف یا محیط آموزشی. همچنین، نیک‌اندام کرمانشاهی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند دل‌زدگی تحصیلی بر روی یادگیری فراگیران و توانایی آن‌ها برای به‌کارگیری راهبردهای شناختی و سایر راهبردهای آموزشی در هنگام مطالعه و در محیط آموزشی و حتی سایر موقعیت‌های تحصیلی نتایج بسیار منفی دارد. فریولی و همکاران (۲۰۱۷) پژوهشی را با هدف بررسی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم دل‌زدگی تحصیلی و با کنترل عامل سن و جنس بر روی ۲۱۰ دانش‌آموز ایتالیایی در مقطع دبیرستان انجام دادند. پژوهش آن‌ها نشان داد دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان در موفقیت تحصیلی و مشارکت در فعالیت‌های یاددهی‌یادگیری در مدرسه تأثیرات منفی دارد. افزون‌براین، نتایج پژوهش ولایونام و آلدراید (۲۰۱۳) نشان داد عناصر کلاس‌های الکترونیکی مانند ماهیت تدریس و یادگیری و تعاملات میان دانش‌آموزان، احتمالاً در برون‌دادهای شناختی انگیزشی رفتاری و به‌ویژه عاطفی دانش‌آموزان تأثیری عمیق دارد و سبب کاهش یا افزایش دل‌زدگی آن‌ها از تحصیل می‌شود. فریزر^{۲۵} (۲۰۱۲) با مرور پیشینه علمی تقریباً چهل‌ساله، مجموعه‌ای از عناصر کلاسی را ارائه داد که رویدادهای محیط کلاس را به‌خوبی پوشش می‌دهند و از دل‌زدگی تحصیلی جلوگیری می‌کنند. این عناصر عبارت‌اند از انسجام دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و برابری. همچنین، داچمن^{۲۶} و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند کیفیت تدریس معلم از جمله مواردی است که منجر به دل‌زدگی تحصیلی یادگیرندگان در کلاس درس می‌شود. پکران و همکاران (۲۰۱۰) نیز به این نتیجه رسیدند که دل‌زدگی تحصیلی به‌دلیل ایجاد حس کمبود ارزش در موقعیتی خاص یا فعالیت تحصیلی ممکن است پیشرفت تحصیلی را دچار اشکال کند؛ حتی این موضوع ممکن است برای دانش‌آموزان قوی به‌لحاظ درسی نیز اتفاق بیفتد. موک^{۲۷} و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش نظری جنبه‌هایی از محیط دانش‌آموزان را نام می‌برند که به‌طور ویژه به شکل‌گیری ارزیابی مثبت از تدریس معلم و جلوگیری از دل‌زدگی تحصیلی مرتبط‌اند که عبارت‌اند از: کیفیت آموزش، ارائه بازخوردها و پیامدهای پیشرفت، انتظارات و ساختارهای هدف. نتایج پژوهش وگل‌والکات^{۲۸} و همکاران (۲۰۱۲) نیز نشان می‌دهد روش‌های تدریس معلم، سواد اطلاعاتی و خصوصیات آن‌ها، و فضای کلاس درس در جذب دانش‌آموزان و ممانعت از دل‌زدگی آنان نقش محوری دارند. علاوه بر این، تاج‌آبادی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی رابطه مهارت‌های سواد اطلاعاتی با اثربخشی معلمان، مهارت‌های تدریس، شخصیت حرفه‌ای و مهارت کنترل جو کلاس را معنادار گزارش کرده‌اند. همچنین، صیدمرادی (۱۴۰۱) در پژوهشی با هدف ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی معلمان و سواد اطلاعاتی آنان و پیش‌بینی دل‌سردی تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم ایلام نشان داد

میان کیفیت تدریس الکترونیکی و میزان دل‌سردی تحصیلی گروه نمونه رابطه‌ای معکوس و معنادار است. در تحقیقی دیگر، علی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰ الف) در پژوهشی با عنوان سطح سواد اطلاعاتی و نقش آن در فرایند آموزش یادگیری الکترونیکی دانشجویان مشخص کردند بین سطح سواد اطلاعاتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشکده‌های یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های بررسی‌شده رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین، پژوهش کدخدا و ناستی‌زایی (۱۴۰۰) درباره‌ی ارتباط سواد اطلاعاتی معلمان با نگرش آن‌ها به تدریس مجازی در دوران کرونا نشان داد سواد اطلاعاتی معلمان در حیطه‌های توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات، توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات، توانایی ارزیابی نقادانه‌ی اطلاعات، توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات و توانایی درک موارد حقوقی و اقتصادی کاربرد اطلاعات کمتر از سطح متوسط است. علاوه بر این، نیازآذری و همکاران (۱۳۹۴) رابطه‌ی بین آموزش سواد اطلاعاتی با دل‌زدگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن را بررسی کردند و نشان دادند بین آموزش سواد اطلاعاتی (یافتن و استفاده کردن و انگیزه) با کاهش دل‌زدگی تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد رابطه‌ی معناداری وجود دارد. در مطالعه‌ی دیگر، حسن‌زاده و اسدی (۱۳۸۶) تأثیر آموزش سواد اطلاعاتی در دل‌زدگی تحصیلی دانشجویان را بررسی کردند و نتیجه گرفتند دانشجویانی که در دوره‌های سواد اطلاعاتی شرکت کرده بودند در تشخیص و تعیین نیاز اطلاعاتی، جایابی، دسترسی به اطلاعات، استفاده مؤثر و مسئولانه از اطلاعات در مقایسه با افرادی که در دوره‌ها شرکت نکرده بودند توانایی بیشتری داشتند.

به دلیل نوظا بودن مسئله اصلی پژوهش حاضر، عرصه تدریس و سواد اطلاعاتی در نظام یادگیری الکترونیکی، موضوع‌های گوناگونی مؤثر است که هر یک باعث درک متفاوتی از عوامل مؤثر در کیفیت یادگیری الکترونیکی می‌شوند. از این رو، در حوزه تدریس الکترونیکی درک صحیح از چگونگی تدریس از دور و نحوه یافتن منابع مناسب برای تولید محتوا به منظور ارتقای کیفیت این حوزه ضروری است. بنابراین، بدون ارزیابی مستمر کیفیت تدریس الکترونیکی معلمان نمی‌توان به کسب سطوح بالای کیفیت در آموزش الکترونیکی امیدوار بود (هانسون و میرسون^{۲۹}، ۱۹۹۴؛ بازرگان، ۲۰۰۰؛ هالدستون و آنتوین^{۳۰}، ۲۰۰۲)؛ زیرا کیفیت تدریس الکترونیکی از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب را برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و مجریان آموزش و پرورش قرار می‌دهد و از سوی دیگر، معلمان با آگاهی از چگونگی عملکرد خود در جریان تدریس الکترونیکی در زمینه اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی قرار می‌گیرند و در نتیجه برای ارتقای کیفیت تدریس خود اقدام می‌کنند. همچنین، در نظام‌های آموزش و پرورش از دور فقدان سواد اطلاعاتی معلمان در بسیاری از مراکزها و مؤسسه‌های آموزشی مسئله مهمی است؛ زیرا در جهان امروز، معلمان با سواد اطلاعاتی در تربیت دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان با کفایت نقش ارزنده‌ای دارند. علاوه بر این، دانش‌آموزان امروز برای اینکه افرادی مفید و خلاق و اثر بخشی در جامعه باشند، نیازمند معلمانی با سواد

اطلاعاتی خوب هستند؛ زیرا این معلمان در انتقال دانش و تجربه‌های تربیتی ماندگار بسیار مؤثرند و سبب ایجاد توانمندی‌های سواد اطلاعاتی در شاگردان خود می‌شوند. در مقابل، چنانچه معلمان به مهارت‌های سواد اطلاعاتی مجهز نباشند و نظام آموزش و پرورش نیز به آن‌ها توجه کافی نکند، ارائه اطلاعات نامؤثر و گاهی همراه با اشتباه‌های فراوان سبب دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه، می‌شود؛ چون دخترها در این زمان در شرایط حساس سنی و حساسیت‌های دوران نوجوانی قرار دارند. افزون‌براین، دل‌زدگی پیامدهای منفی بسیاری برای پیشرفت تحصیلی، انگیزه، شناخت‌ها، رفتارها، عواطف مرتبط با تحصیل و موقعیت‌های کلاسی دارد و در نهایت ممکن است سبب ترک تحصیل دانش‌آموزان دبیرستانی شود. بنابراین، ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی معلم و سواد اطلاعاتی او سبب می‌شود که از میزان مطلوب بودن تدریس، کمبودها، مشکلات و محدودیت‌های این نوع از تدریس آگاه شد و ارزشمند بودن آن‌ها را قضاوت کرد. از این رو، پژوهش‌های مرتبط با ارزیابی مانند بازویی قدرتمند به نهاد آموزش و پرورش کمک می‌کند که مسائل و چالش‌های پیش روی خود را در زمینه تدریس از دور از میان بردارد و به کیفیت مناسب برسد. براین اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این سؤال است که ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی معلمان و سواد اطلاعاتی آنان تا چه حد پیش‌بینی‌کننده دل‌زدگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر آبدانان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ است.

روش پژوهش

تحقیق حاضر به‌لحاظ هدف از نوع کاربردی و از حیث گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان و دانش‌آموزان (دختر) متوسطه اول شهر آبدانان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ است. طبق آمار اخذشده از آموزش و پرورش شهر آبدانان تعداد معلمان ۶۵ نفر بودند که با توجه به محدود بودن حجم جامعه، تمامی شرکت‌کنندگان به‌روش نمونه‌گیری سرشماری انتخاب شدند. تعداد دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر آبدانان ۲۳۴۵ نفر بودند که براساس جدول مورگان ۳۳۰ نفر به‌روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در نهایت ۲۷۸ نفر به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند.

الف) پرسش‌نامه ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی: برای جمع‌آوری داده‌های ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی معلمان از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شده است. هدف این پرسش‌نامه با ۳۷ سؤال ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه در قالب طیف لیکرت پنج‌نقطه‌ای (خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴، خیلی زیاد=۵) است. برای تعیین اعتبار ابزار تحقیق از روایی محتوایی^{۱۱} و روایی صوری^{۱۲} و تحلیل عاملی^{۱۳} استفاده شد. گروهی از صاحب‌نظران (چند تن از مدرسین و مدیران آموزشی دوره ابتدایی اداره آموزش و پرورش و همچنین استاد راهنما) روایی محتوایی و روایی صوری آن را تأیید کردند. در نمونه این پژوهش، آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۱ به‌دست آمد.

ب) پرسش‌نامه سواد اطلاعاتی: این پرسش‌نامه ۲۸ سؤال دارد و سیامک و داورپناه (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان اعتباریابی ابزار استاندارد سنجش سواد اطلاعاتی از آن استفاده کردند. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بدین ترتیب است که اگر پاسخ‌گو به سؤال یک‌گزینه‌ای پاسخ درست بدهد، نمره ۱ و اگر به سؤال چندگزینه‌ای (مثلاً سؤالی که سه گزینه صحیح دارد) پاسخ صحیح بدهد، نمره ۳ می‌گیرد و در صورت پاسخ‌ندادن، نمره‌ای نمی‌گیرد. این پرسش‌نامه در قالب ۲۸ گویه و مؤلفه‌های پنج‌گانه توانایی سواد اطلاعاتی طراحی شده است: ۱. توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات (۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۱۸، ۲۴)؛ ۲. توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات (۵، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷)؛ ۳. توانایی ارزیابی نقدانده اطلاعات (۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶)؛ ۴. توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات (۲۷، ۲۸)؛ ۵. توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات (۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲). در تعیین پایایی^{۳۴} این ابزار آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده (۰/۸۳) نشان می‌دهد این پرسش‌نامه پایایی بالایی دارد (سیامک و داورپناه، ۱۳۸۸). در پژوهش، پایایی آن برابر ۰/۹۲ به‌دست آمده است. در نمونه این پژوهش، با استفاده از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس^{۳۵} آلفای کرونباخ پرسش‌نامه سواد اطلاعاتی برابر ۰/۸۱ به‌دست آمد.

ج) پرسش‌نامه دل‌زدگی تحصیلی: یکی از مقیاس‌های فرعی پرسش‌نامه هیجانات پیشرفت (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) مقیاس دل‌زدگی تحصیلی است. این مقیاس ۳۰ سؤالی به‌منظور اندازه‌گیری سطح دل‌زدگی دانش‌آموزان در حین کلاس و یادگیری طراحی شده است. پاسخ‌دهندگان این پرسش‌نامه پاسخ‌های خود را در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از یک برای کاملاً مخالفم تا پنج برای کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. حداقل و حداکثر نمره از ۵۳ تا ۲۶۵ است. پکران و همکاران (۲۰۰۲) روایی محتوایی پرسش‌نامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روان‌شناسی به‌دست آوردند. زغبی‌قناد (۱۳۹۲) در پژوهش خود، روایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید کرده است. همچنین، درباره پایایی پرسش‌نامه ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف^{۳۶}، به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۱ محاسبه شدند. در نمونه این پژوهش آلفای کرونباخ سواد اطلاعاتی با استفاده از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس برابر ۰/۸۱ برآورد شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش علاوه بر شاخص‌های آمار توصیفی مانند شاخص‌های گرایش مرکزی (میانگین و مد و نما)، شاخص‌های گرایش پراکندگی (واریانس، انحراف استاندارد، دامنه تغییرات و کمینه و بیشینه نمرات)، نمودارها و جدول‌های توزیع فراوانی، از آزمون‌های آمار استنباطی (آزمون هم‌بستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه) استفاده و با نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس نسخه ۲۴ تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

الف) یافته‌های توصیفی

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به نمره‌های گروه نمونه در کیفیت تدریس الکترونیکی و مؤلفه‌های آن

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
اثربخشی یادگیری	۳۵/۵۸	۱۰/۰۱	۲۰	۵۳
کارایی هزینه و تعهد سازمانی	۲۶/۰۶	۶/۹۳	۱۵	۴۱
فرصت دستیابی به محیط یادگیری	۲۰/۶۴	۴/۳۸	۱۳	۳۲
رضایت معلمان	۱۸/۳۲	۵/۰۳	۸	۲۸
رضایت دانش‌آموزان	۱۲/۰۴	۳/۶۵	۴	۱۹
نمره کل کیفیت تدریس	۱۱۲/۶۴	۱۶/۳۹	۷۵	۱۴۳

جدول ۱ نشان می‌دهد نمره کل گروه نمونه برای مقیاس ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی برابر با ۱۱۲/۶۴ است. با توجه به اینکه میانگین نظری پرسش‌نامه (نمره متوسط) برابر با ۱۱۱ است، می‌توان نتیجه گرفت اعضای گروه نمونه کیفیت تدریس خود را در حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. همچنین، مؤلفه‌های پنج‌گانه کیفیت تدریس بررسی شد که شاخص‌های توصیفی آن در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۲. یافته‌های توصیفی مربوط به نمره‌های گروه نمونه در مقیاس سواد اطلاعاتی

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات	۷/۹۶	۲/۷۲	۳	۱۵
توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات	۲۲/۰۷	۶/۶۲	۹	۳۸
توانایی ارزیابی نقدانه اطلاعات	۱۵/۰۴	۴/۰۹	۸	۲۳
توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات	۶/۶۶	۱/۹۳	۳	۹
توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات	۱۹/۶۱	۵/۸۷	۸	۳۰
نمره کل سواد اطلاعاتی	۷۲/۱۲	۱۴/۰۱	۴۷	۹۶

براساس جدول ۲، میانگین نمره کل سواد اطلاعاتی گروه نمونه برابر با ۷۲/۱۲ است. با توجه به متوسط نمره نظری پرسش‌نامه (۸۴) نتیجه‌گیری می‌شود که سواد اطلاعاتی اعضای گروه نمونه کمتر از متوسط است. حداکثر نمره ممکن در این مقیاس برابر ۱۴۰ است و هرچه نمره بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان سواد اطلاعاتی بیشتر است. همچنین، میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌ها به ترتیب در جدول ۲ مشاهده می‌شود.

جدول ۳. یافته‌های توصیفی مربوط به نمره‌های گروه نمونه در مقیاس دل‌زدگی تحصیلی

متغیر ملاک	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
نمره کل دل‌زدگی تحصیلی	۹۸/۵۲	۱۵/۱۴	۶۷	۱۳۸

جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین نمره کل دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه برابر با ۹۸/۵۲ است. با توجه به اینکه میانگین نظری پرسش‌نامه برابر با ۹۰ است، نتیجه‌گیری می‌شود که میانگین دل‌زدگی تحصیلی شرکت‌کنندگان کمی بیشتر از متوسط است.

● یافته‌های مربوط به سؤال‌های پژوهش

۱. کیفیت مؤلفه اثربخشی یادگیری تدریس الکترونیکی معلمان در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۴. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت تدریس الکترونیکی و مؤلفه اثربخشی یادگیری با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r	
۰/۰۰۱	-۰/۳۸۷	اثربخشی یادگیری

براساس جدول ۴، بین نمره اثربخشی یادگیری و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه معکوس و معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد.

۲. کیفیت مؤلفه کارایی هزینه و تعهد سازمانی در تدریس الکترونیکی معلمان در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۵. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت تدریس الکترونیکی و مؤلفه کارایی هزینه و تعهد سازمانی با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r	
۰/۴۹۹	-۰/۰۴۱	کارایی هزینه و تعهد سازمانی

جدول ۵ نشان می‌دهد بین مؤلفه کارایی هزینه و تعهد سازمانی با دل‌زدگی تحصیلی ($r = -0/041$) رابطه معناداری وجود ندارد. ($p > 0/05$).

۳. کیفیت مؤلفه فرصت دستیابی به محیط یادگیری تدریس الکترونیکی معلمان در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۶. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت تدریس الکترونیکی و مؤلفه فرصت دستیابی به محیط یادگیری با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r	
۰/۰۰۱	-۰/۳۳۹	فرصت دستیابی به محیط یادگیری

جدول ۶ نشان می‌دهد که بین مؤلفه فرصت دستیابی به محیط یادگیری و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه معکوس و معناداری وجود دارد.

۴. کیفیت مؤلفه رضایت تدریس الکترونیکی معلمان در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۶. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت تدریس الکترونیکی و مؤلفه رضایت معلمان با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r	
۰/۰۰۱	-۰/۴۸۹	رضایت معلمان

جدول ۷ نشان می‌دهد بین نمره رضایت معلمان و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه معکوس و معناداری وجود دارد.

۵. کیفیت مؤلفه رضایت دانش‌آموزان از تدریس الکترونیکی معلمان در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۸. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت تدریس الکترونیکی و مؤلفه رضایت دانش‌آموزان با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r	
۰/۰۰۱	-۰/۶۳۵	رضایت دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	-۰/۶۳۲	نمره کل کیفیت تدریس

جدول ۹. نتایج تحلیل رگرسیون هم‌زمان گروه نمونه

پیش‌بینی‌ها	F	R	R ²	B	β	t	سطح معناداری
عدد ثابت				۱۶۰/۳۹	---	۳۵/۳۰۶	۰/۰۰۱
اثربخشی یادگیری				-۰/۲۸۱	-۰/۱۸۶	-۴/۴۰۷	۰/۰۰۱
کارایی هزینه و تعهد سازمانی	۷۲/۹۹۱	۰/۷۵۷	۰/۵۶۵	-۰/۰۸۸	-۰/۰۴۰	-۱/۰۰۸	۰/۳۱۴
فرصت دستیابی به محیط یادگیری				-۰/۲۸۵	-۰/۰۸۲	-۱/۹۰۳	۰/۰۵۸
رضایت معلمان				-۱/۰۸۱	-۰/۳۵۹	-۸/۸۳۹	۰/۰۰۱
رضایت دانش‌آموزان				-۱/۹۸۴	-۰/۴۶۶	-۱۰/۳۱۲	۰/۰۰۱

* $P < ۰/۰۱$

مدل رگرسیونی که بر مبنای مقدار اف^{۳۷} (۷۲/۹۹۱) تشکیل شد معنادار است و دلالت بر رابطه چندگانه دارد ($p < ۰/۰۱$). همچنین توان پیش‌بینی این مدل بر مبنای مؤلفه‌های کیفیت تدریس الکترونیکی ۵۶/۵ درصد از واریانس دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه است. با توجه به مقادیر استاندارد بتا مشخص شد بین مؤلفه‌های پنج‌گانه بیشترین مقدار تبیین مربوط به مؤلفه رضایت دانش‌آموزان ($\beta = -۰/۴۶۶$) و بعد از آن به ترتیب برای مؤلفه‌های رضایت معلمان ($\beta = -۰/۳۵۹$) و اثربخشی یادگیری ($\beta = -۰/۱۸۶$) است که همگی مقادیر معناداری هستند ($p < ۰/۰۱$). گفتنی است مقدار بتای مؤلفه کارایی هزینه و تعهد سازمانی ($\beta = -۰/۰۴۰$) و مؤلفه فرصت دستیابی به محیط یادگیری ($\beta = -۰/۰۸۲$) معنادار نبود و نقش مؤثری در مدل نداشتند ($p > ۰/۰۵$).

۶. کیفیت سواد اطلاعاتی مؤلفه توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۱۰. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت سواد اطلاعاتی و مؤلفه توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r	
۰/۰۰۱	-۰/۴۸۲	توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات

جدول ۱۰ نشان می‌دهد بین مؤلفه توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات معلمان و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($r = -۰/۴۸۲$).

۷. کیفیت سواد اطلاعاتی مؤلفه توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۱۱. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت سواد اطلاعاتی و مؤلفه توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r	
۰/۰۰۱	-۰/۴۱۰	توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات

جدول ۱۱ نشان می‌دهد بین مؤلفه توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات معلمان و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($r = -0/410$).

۸. کیفیت سواد اطلاعاتی مؤلفه توانایی ارزیابی نقادانه اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۱۲. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت سواد اطلاعاتی و مؤلفه توانایی ارزیابی نقادانه اطلاعات با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r	
۰/۰۰۱	-۰/۵۲۵	توانایی ارزیابی نقادانه اطلاعات

جدول ۱۲ نشان می‌دهد بین مؤلفه توانایی ارزیابی نقادانه اطلاعات معلمان و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($r = -0/525$).

۹. کیفیت سواد اطلاعاتی مؤلفه توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۱۳. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت سواد اطلاعاتی و مؤلفه توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r	
۰/۰۰۱	-۰/۲۷۸	توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات

براساس جدول ۱۳، بین توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات معلمان و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($r = -0/278$).

۱۰. کیفیت سواد اطلاعاتی مؤلفه توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان چگونه ارزیابی می‌شود؟

جدول ۱۴. ضرایب هم‌بستگی بین کیفیت سواد اطلاعاتی و مؤلفه توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات با میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه

متغیر ملاک (دل‌زدگی تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بینی
سطح معناداری	مقدار ضریب r^2	
۰/۰۰۱	-۰/۵۸۷	توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات
۰/۰۰۱	-۰/۷۳۴	نمره کل سواد اطلاعاتی

براساس جدول ۱۴، بین مؤلفه توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات معلمان و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه منفی و معناداری است ($r = -0/587$). همچنین، بین نمره کل کیفیت سواد اطلاعاتی معلمان و میزان دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه رابطه مستقیم و معناداری در سطح ۰/۰۱ است ($r = -0/734$). بر مبنای ضریب تعیین (r^2) مشخص می‌شود ۵۳/۸۷ درصد واریانس دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به متغیر کیفیت سواد اطلاعاتی معلمان به‌طور معکوس تبیین‌شدنی است. به‌منظور تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی مؤلفه‌های کیفیت سواد اطلاعاتی از تحلیل رگرسیون هم‌زمان استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل رگرسیون چندگانه، پیش‌فرض‌های آن بررسی شدند که به ترتیب ارائه می‌شوند.

جدول ۱۵. نتایج تحلیل رگرسیون هم‌زمان گروه نمونه

سطح معناداری	t	β	B	R^2	R	F	پیش‌بینی‌ها
۰/۰۰۱	۹/۱۶۸	---	۳۱/۵۳۷	۰/۶۲۲	۰/۷۹۵	۶۶/۱۲۴	عدد ثابت
۰/۰۵۶	۱/۹۲۱	۰/۰۸۸	۰/۴۹۱				توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات
۰/۰۰۶	۲/۷۹۸	۰/۱۲۱	۰/۲۷۶				توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات
۰/۰۰۱	۷/۳۵۱	۰/۲۹۶	۱/۰۹۸				توانایی ارزیابی نقادانه اطلاعات
۰/۰۰۱	۵/۱۴۲	۰/۲۱۱	۱/۶۵۱				توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات
۰/۰۰۱	۷/۶۴۱	۰/۳۳۸	۰/۸۷۲				توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات

$^*P < 0/01$

بر مبنای مقدار r (۶۶/۱۲۴) مدل رگرسیونی تشکیل شد که معنادار بود و دلالت بر رابطه چندگانه داشت ($p < 0/01$). این مدل بر مبنای مؤلفه‌های کیفیت سواد اطلاعاتی معلمان توان پیش‌بینی ۶۲/۲ درصد از واریانس دل‌زدگی تحصیلی گروه نمونه را دارد. همچنین با توجه به مقادیر استاندارد بتا مشخص شد بین مؤلفه‌های پنج‌گانه بیشترین مقدار تبیین مربوط به مؤلفه توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات ($\beta = 0/338$) است. پس از آن مقادیر زیر به ترتیب برای مؤلفه‌های توانایی ارزیابی نقدانه اطلاعات ($\beta = 0/296$) و توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات ($\beta = 0/211$) و توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات ($\beta = 0/121$) به دست آمد که همگی مقادیر معناداری بودند ($p < 0/01$). گفتنی است مؤلفه توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات ($\beta = 0/088$) معنادار نبود و تأثیر چندانی در مدل نداشت ($p > 0/05$).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف از پژوهش حاضر ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی معلمان و سواد اطلاعاتی آنان در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر آبدانان بود. یافته‌های پژوهش در خصوص ارزیابی کیفیت مؤلفه اثربخشی تدریس الکترونیکی معلمان در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان نشان داد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه معنادار و معکوس است؛ یعنی هر قدر وضعیت کیفیت تدریس الکترونیکی در مؤلفه اثربخشی یادگیری افزایش یابد، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. این نتایج با یافته‌های تحقیق سراجی و خداویسی (۱۳۹۳)، تاج‌آبادی و همکاران (۱۳۹۸)، قنبری و همکاران (۱۳۹۸) و گراهام^{۳۸} (۲۰۱۸) هم‌راستاست. در تبیین یافته‌های این تحقیق گفتنی است برای اجرای تدریس اثربخش الکترونیکی معلم باید محتوای درس خود را به شکل خودآموز و ساده و چندرسانه‌ای تهیه و به دانش‌آموزان ارائه کند. سپس با طراحی تکالیف مناسب، دانش‌آموزان را با موضوع درس درگیر کند و هم‌زمان موضوع‌های مهم و چالش‌برانگیز را برای ایجاد بحث مطرح کند. همچنین، دانشجویان را فردی یا گروهی راهنمایی کند و به آن‌ها بازخورد بدهد. در پایان درس هم دانش‌آموزان را ارزشیابی کند. با توجه به این مراحل، نقش معلم در آموزش الکترونیکی بیان هدف و نتیجه یادگیری است؛ بدین معنا که معلم باید هدف و نتیجه موردانتظار هر جلسه را برای دانش‌آموزان تعیین کند تا آن‌ها برای دستیابی به آن تلاش کنند. همچنین، معلم باید مفاهیم اصلی را بیان کند و از مثال‌های روشن استفاده کند. علاوه بر این، گزیده‌گویی و ساده‌نویسی به اثربخشی تدریس الکترونیکی معلمان کمک می‌کند؛ در نتیجه، با افزایش اثربخشی تدریس دل‌زدگی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

یافته‌های این پژوهش در خصوص ارزیابی کیفیت مؤلفه کارایی هزینه و تعهد سازمانی در تدریس الکترونیکی معلمان در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه معنادار است که این نتایج با یافته‌های تحقیق رضازاده و همکاران (۱۳۹۷) و الظفیری و خان^{۳۹} (۲۰۱۶) هم‌راستاست. در تبیین این نتایج گفتنی است یکی از مهم‌ترین نکاتی که دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش را در زمینه تدریس الکترونیکی درگیر می‌کند، هزینه و تعهد سازمانی و کارایی این نوع آموزش است. از این‌رو، مهم‌ترین راه‌حل برای تضمین کیفیت و کارایی این نوع آموزش به کارگیری ارزیابی تدریس الکترونیکی در مراحل مختلف آموزش است. به عبارت دیگر، استفاده از این استانداردها باعث جلب اعتماد دانش‌آموختگان، افزایش رضایت تحصیلی، استفاده مجدد از محتوای درس‌ها و کاهش دل‌زدگی تحصیلی خواهد شد.

یافته‌های پژوهش در خصوص ارزیابی کیفیت مؤلفه فرصت دستیابی به محیط یادگیری تدریس الکترونیکی معلمان در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه معنادار و معکوس است؛ یعنی هرچه کیفیت تدریس الکترونیکی در مؤلفه فرصت دستیابی به محیط یادگیری تدریس الکترونیکی افزایش یابد، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. این نتایج با یافته‌های تحقیق روبل و رحمان^{۴۰} (۲۰۱۸)، مقصودی و همکاران (۱۳۹۱) و پورتوکل و همکاران (۱۳۹۹) هم‌راستاست. در تبیین این قسمت از یافته‌های پژوهش، گفتنی است که گسترش بی‌سابقه اینترنت و فناوری^{۴۱} به مؤسسه‌های آموزشی و مدارس این امکان را می‌دهد که گستره فعالیت‌های خود را فارغ از محدودیت‌های زمان و مکان به مرزهای ملی و بین‌المللی بکشانند و فرصت‌های متنوع و زیادی را در حوزه تعلیم و تربیت فراهم کنند. بر این اساس، تدریس الکترونیکی فرصت‌های دستیابی به محیط یادگیری الکترونیکی را به صورت برخط فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، محیط یادگیری الکترونیکی وجود فیزیکی ندارد و کارکردهای اصلی خود (آموزش و پژوهش و خدمات) را خارج از محیط فیزیکی و از طریق فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات انجام می‌دهد. این محیط به دلیل تنوع و انعطاف‌پذیری قوی دل‌زدگی کمتری در قبال محیط فیزیکی برای دانش‌آموزان به ارمغان می‌آورد.

یافته‌های پژوهش در خصوص ارزیابی کیفیت مؤلفه رضایت معلمان از تدریس الکترونیکی در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر آبدانان نشان می‌دهد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه‌ای معنادار و معکوس وجود دارد؛ یعنی هرچه کیفیت تدریس الکترونیکی در مؤلفه رضایت تدریس الکترونیکی معلمان

افزایش یابد، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. این نتایج با یافته‌های تحقیق مهدیون و همکاران (۱۳۹۰)، سیدرال^{۴۲} و همکاران (۲۰۱۸)، راجاسینگ‌هام^{۴۳} (۲۰۱۱)، فارسی‌جانی و کیامهر (۱۳۸۷) همخوانی دارد. در تبیین این قسمت از یافته‌های پژوهش حاضر گفتنی است اگرچه در ابتدای شروع یادگیری الکترونیکی معلمان نگرانی‌های زیادی درخصوص تدریس الکترونیکی دارند، اما به تدریج و با کسب تجربه‌های بیشتر در کلاس‌های مجازی رضایت بیشتری درباره تدریس الکترونیکی پیدا می‌کنند. در نتیجه، معلم از اینکه مهارت‌های لازم را برای انجام وظایف مرتبط با تدریس خود دارد احساس رضایت درونی می‌کند و با گذر زمان از عهده وظایف سخت‌تر هم برمی‌آید. همچنین وظیفه خود را با انگیزه و انرژی و علاقه بیشتری انجام می‌دهد و برای یادگیری دانش‌آموزان و بهبود کیفیت تدریس خود تلاش بیشتری می‌کند که نتیجه آن دل‌زده‌نشدن دانش‌آموزان از درس و کلاس است. به عبارت دیگر، اگر معلم حرفه‌ای تدریس کند؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان درس را به راحتی یاد بگیرند و سؤال‌های مرتبط دانش‌آموزان را پاسخ دهد، احساس دل‌زدگی در دانش‌آموزان کمتر ایجاد می‌شود.

یافته‌های پژوهش درخصوص ارزیابی کیفیت مؤلفه رضایت دانش‌آموزان از تدریس الکترونیکی در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه‌ای معنادار و معکوس وجود دارد؛ یعنی هرچه رضایت دانش‌آموزان از تدریس الکترونیکی افزایش یابد، دل‌زدگی شاگردان کاهش می‌یابد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های راجاسینگ‌هام (۲۰۱۱)، فارسی‌جانی و کیامهر (۱۳۸۷)، خیام‌دار (۱۳۸۹)، اونیل و پالم (به نقل از یه‌او^{۴۴}، ۲۰۰۹) هم‌راستا است. در تبیین این قسمت از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت از آنجایی که کیفیت تدریس الکترونیکی با رضایت یادگیرندگان (اصلی‌ترین دریافت‌کننده محتوای تدریس) مرتبط است و دانش‌آموزان در حین تدریس با معلم تعامل مستقیم دارند، افزایش تعامل و کیفیت تدریس سبب کم‌شدن دل‌زدگی دانش‌آموزان درخصوص یادگیری الکترونیکی می‌شود.

یافته‌های پژوهش درخصوص ارزیابی کیفیت سواد اطلاعاتی و مؤلفه توانایی تعیین وسعت و ماهیت اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان نشان می‌دهد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه‌ای معنادار و معکوس وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های عبدلی و محمدحسینی (۱۳۹۴)، شریفی و اسلامیه (۱۳۹۰) و داداشی (۱۳۹۵) هم‌راستا است. در تبیین این نتیجه گفتنی است چنانچه در محیط مدرسه معلمان سواد اطلاعاتی خوبی داشته باشند، قبل از ارائه درس جدید محتوای درس و ماهیت اطلاعات درسی خود را

مشخص می‌کنند و درس را با مقدمه‌ای مرتبط شروع می‌کنند تا دانش‌آموزان درباره اجزا و مراحل محتوای درسی درکی کلی داشته باشند. در نتیجه، شاگردان با انگیزه و علاقه بیشتری یادگیری را دنبال می‌کنند و به جای دل‌زدگی با شور و شغف یادگیری مطالب جدید را تجربه می‌کنند.

یافته‌های پژوهش در خصوص ارزیابی کیفیت سواد اطلاعاتی و مؤلفه‌های توانایی دسترسی مؤثر به اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان نشان می‌دهد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه‌ای معنادار و معکوسی وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های علی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰ ب) و تقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) هم‌خوانی دارد. در تبیین این قسمت از یافته‌های پژوهش حاضر گفتنی است با توجه به تعریف دسترسی به اطلاعات (توانایی شهروندان در به‌دست‌آوردن اطلاعاتی که در اختیار دولت است) و اهمیت حق دسترسی به اطلاعات، که به‌منزله یکی از حقوق بنیادین بشر در اسناد حقوقی ملی و بین‌المللی مورد توجه است، میزان کارایی و اثربخشی تدریس الکترونیکی مستقیم با میزان دسترسی به فناوری اطلاعات و ارتباطات بستگی دارد. به عبارت دیگر، زمانی که معلم به اطلاعات مؤثر و به‌روز دسترسی داشته باشد، تدریس او نیز جذابیت بیشتری برای شاگردان خواهد داشت و از دل‌زدگی تحصیلی آن‌ها جلوگیری می‌کند.

یافته‌های پژوهش در خصوص ارزیابی کیفیت سواد اطلاعاتی و مؤلفه‌های توانایی ارزیابی نقدانه اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان نشان می‌دهد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه‌ای معنادار و معکوس است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های حسن‌زاده و اسدی (۱۳۸۶) هم‌خوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها گفتنی است ارزیابی نقدانه اطلاعات فرایندی نظام‌مند یا ساختار یافته برای شناسایی نقاط قوت و ضعف محتوای درسی است. همچنین، هدف از ارزیابی نقدانه تعیین مفید بودن و اعتبار اطلاعاتی است که معلم به آن‌ها دست یافته است. امروزه مهارت ارزیابی نقدانه یکی از مهارت‌های اساسی سواد اطلاعاتی است که منجر می‌شود معلم مطالعات و جست‌وجوهای دقیق و موشکافانه انجام دهد تا صحیح‌ترین اطلاعات را به شاگردان منتقل کند. در نتیجه، این امر بر کاهش دل‌زدگی دانش‌آموزان اثر خواهد گذاشت.

یافته‌های پژوهش در خصوص ارزیابی کیفیت سواد اطلاعاتی و مؤلفه‌های توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان نشان می‌دهد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه‌ای معنادار و معکوس

وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های عبدلی و محمدحسینی (۱۳۹۴)، شریفی و اسلامی (۱۳۹۰) و داداشی (۱۳۹۵) هم‌راستا است. در تبیین این یافته‌ها گفتنی است که معلم باید دانش کافی در زمینه برنامه‌ریزی برای تدریس داشته باشد. همچنین از راهبردهای آموزشی متنوع برای انتقال مطالب و روش‌های متنوع ارزشیابی رسمی و غیررسمی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار باشد. بدیهی است معلم متخصص در این زمینه می‌تواند راهکارهای مناسبی را در فرایند یاددهی‌یادگیری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارائه دهد تا آن‌ها را در رسیدن به موفقیت تحصیلی کمک کند. این امر در کاهش دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر چشمگیری دارد.

یافته‌های پژوهش درخصوص ارزیابی کیفیت سواد اطلاعاتی مؤلفه توانایی درک موارد حقوقی کاربرد اطلاعات در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر آبدانان نشان می‌دهد میان این مؤلفه و دل‌زدگی تحصیلی رابطه‌ای معنادار و معکوس وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کشاورز و همکاران (۱۳۹۴) و نیازآذری و همکاران (۱۳۹۴) هم‌راستا است. در تبیین این قسمت از یافته‌های پژوهش حاضر گفتنی است سواد اطلاعاتی اساس یادگیری مادام‌العمر است که عبارت‌اند از: توانایی تشخیص زمان نیاز به اطلاعات، دستیابی به اطلاعات و ارزیابی و استفاده مؤثر از اطلاعات. همچنین معلمان با کسب مهارت‌های سواد اطلاعاتی، مهارت‌های ارزیابی و کاربرد اطلاعات و مهارت‌های مدیریتی خود را افزایش می‌دهند. به این ترتیب، مهارت‌های تدریس الکترونیکی را با دانش پایه خود درمی‌آمیزند و به‌صورت کارآمد و مؤثر در فعالیت‌های یاددهی‌یادگیری از آن استفاده می‌کنند. در نتیجه، از دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان جلوگیری می‌کنند.

محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از: انتخاب نمونه آماری (فقط دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر آبدانان و معلمان مقطع متوسطه اول)، ابزار پژوهش (فقط از پرسش‌نامه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد)، زمان (فقط یک سال تحصیلی)، مقطع تحصیلی (فقط دانش‌آموزان در مقطع اول متوسطه). از این رو، در تعمیم یافته‌های این پژوهش به سایر مقاطع تحصیلی و دانشگاه‌ها باید احتیاط کرد.

در پایان براساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهایی کاربردی ارائه می‌شود: برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت معلمان به‌منظور آشنایی معلمان با انواع روش‌های تدریس برخط و افزایش کیفیت تدریس و اثربخشی تدریس الکترونیکی معلمان، برگزاری کارگاه‌هایی برای توانمندسازی معلمان و افزایش سواد اطلاعاتی آن‌ها در جستجو، یافتن، ارزیابی و استفاده از صحیح‌ترین اطلاعات در کلاس درس.

منابع REFERENCES

- پورتو کلی، اسما، علی‌نژاد، مهرانگیز، و دانشمند، بدرالسادات. (۱۳۹۹). طراحی الگوی تدوین محتوای الکترونیکی براساس عوامل مؤثر در رضایتمندی از یادگیری الکترونیکی. *فناوری آموزش*، ۱۱۵(۱)، ۱۱۹-۱۳۸.
- تاج‌آبادی، رضا، محسن‌آبادی، غلام‌علی و موحدیان، سمیه. (۱۳۹۸). جایگاه مهارت‌های سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای معلمان در پیشبرد اهداف آموزشی مدارس [مقاله ارائه‌شده]. چهارمین همایش ملی ارتقای کیفیت آموزش با رویکرد مهارت‌های زندگی، انجمن علمی آموزش معلمان فیزیک شهر تهران، تهران.
- تقی‌زاده، عباس، حاتمی، جواد و قاسمی، مریم. (۱۳۹۷). شناسایی قابلیت‌های سنجش تکوینی در محیط‌های یادگیری مجازی. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴۳(۱)، ۶۲-۶۳.
- حسن‌زاده، رمضان و اسدی، محمدحسین. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش سواد اطلاعاتی در دل‌زدگی تحصیلی دانشجویان. *پژوهش‌نامه تربیتی*، ۱۱(۱)، ۱-۱۸.
- حق‌دوست، هیلدا. (۱۳۹۸). تعیین عوامل مؤثر در دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی از دیدگاه معلمان، متخصصان و دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۳(۳)، ۲۴۲-۲۵۵.
- خیام‌دار، الهام. (۱۳۸۹). سنجش عملکرد مدیریت آرشیه‌های دیداری و شنیداری سازمان صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران با استفاده از مدل تعالی سازمانی (EFQM) [پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد]. دانشگاه تربیت مدرس.
- دانشی، سمیه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه سواد اطلاعات معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهر زنجان دوره ابتدایی [مقاله ارائه‌شده]. سومین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه با تأکید بر آسیب‌های روانی اجتماعی. انجمن علمی روان‌شناسی تربیتی، تهران.
- رضازاده، اکبر، حسینی‌نسب، سیدداود، سردی، محمدرضا و فرج‌الهی، مهران. (۱۳۹۷). ارزیابی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر در کیفیت آموزش در محیط‌های یادگیری الکترونیکی با استفاده از تکنیک فرایند تحلیل سلسله مراتبی. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۱)، ۱۱۵-۱۳۴.
- رضایی، عیسی و سیاحی، عباس. (۱۳۹۹). راهکارهای سنجش و ارزیابی تکوینی و تراکمی دانشجویان در آموزش از دور و یادگیری الکترونیکی. در فرهاد سراجی (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی چالش‌های یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی* (صص. ۱۵۲-۱۶۱). دانشگاه بوعلی سینا.
- زغبی‌قناد، سیمین. (۱۳۹۲). *رابطه علی‌هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول* [پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد]. دانشگاه شهیدچمران اهواز.
- زند، بهمن و معصومی‌فرد، مرجان. (۱۳۹۹). بررسی چالش‌های استادان دانشگاه‌های ایران در تدریس مجازی. در فرهاد سراجی (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی چالش‌های یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی* (صص. ۸۳-۸۸). دانشگاه بوعلی سینا.
- سراجی، فرهاد. (۱۳۹۹). *مجموعه مقالات همایش ملی چالش‌های یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی*. دانشگاه بوعلی سینا.
- سراجی، فرهاد و خداویسی، سارا. (۱۳۹۳). مقایسه قابلیت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان حضوری و مجازی. *مجله نامه آموزش عالی*، ۷(۲۸)، ۱۴۱-۱۶۰.
- سعیدی‌نجات، شهین و وفاپنجار، علی. (۱۳۹۰). تأثیر برنامه‌های آموزش از راه دور در موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، ۹-۱.
- سیماک، مرضیه و داوری‌پناه، محمدرضا. (۱۳۸۸). ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه سنجش سواد اطلاعاتی پایه و واقعی دانشجویان مقطع کارشناسی. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۲(۱)، ۱۱۹-۱۴۶.
- شریفی، اصغر و اسلامیه، فاطمه. (۱۳۹۰). ارزیابی استانداردهای سواد اطلاعاتی دانشجویان و رابطه آن با گرایش به یادگیری الکترونیکی. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۲(۲)، ۳۵-۵۳.
- صیدمرادی، نرگس. (۱۴۰۱). ارزیابی کیفیت تدریس الکترونیکی معلمان و سواد اطلاعاتی آنان و پیش‌بینی دل‌سردی تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم ایلام. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۴(۴۰)، ۱۵-۲۱.
- عباسی‌کسانی، حامد و شمس‌مورکانی، عباس. (۱۳۹۹). بازخورد در یادگیری الکترونیکی: نقاط ضعف و راه‌حل‌ها. در فرهاد سراجی (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی چالش‌های یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی* (صص. ۱۶۶-۱۶۹). دانشگاه بوعلی سینا.
- عبدلی، سمانه و محمدحسینی، نسرین. (۱۳۹۴). سنتز پژوهی مؤلفه‌ها، ابزارها و روش‌های به‌کاررفته در ارزشیابی یادگیری الکترونیکی و

- ارائه الگوی جامع برای ارزشیابی آموزش الکترونیکی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۹)، ۱۵۳-۲۱۴.
- علی‌نژاد، مهرانگیز، حری، عباس، سرمدی، محمدرضا و شبیری، محمدرضا. (۱۳۹۰ ب). رابطه سواد اطلاعاتی دانشجویان آموزش الکترونیکی با عملکرد تحصیلی و رضایتمندی آنان از دوره‌شان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۵(۱۳)، ۳۵-۵۸.
- علی‌نژاد، مهرانگیز، سرمدی، محمدرضا، زندی، بهمن و شبیری، سیدمحمد. (۱۳۹۰ الف). سطح سواد اطلاعاتی و نقش آن در فرایند آموزش یادگیری الکترونیکی دانشجویان. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۱۷(۲)، ۳۷۱-۳۳۷.
- عنایتی‌نوبین‌فر، علی، سراجی، فرهاد و غلام‌علی، مهدی. (۱۳۹۷). ارائه الگوی اجرای برنامه درسی مجازی براساس رویکرد یادگیری مشارکتی در آموزش عالی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۸(۲۳)، ۱۱۷-۱۵۲.
- عینی، اکرم. (۱۳۹۶). الگوی سواد اطلاعاتی در برنامه‌های درسی. *رشد آموزش علوم اجتماعی*، ۲۰(۱)، ۵۸-۶۱.
- فارسی‌جانی، حسن و کیامهر، امیرکامران. (۱۳۸۷). بررسی جایگاه هزینه‌یابی کیفیت در مدیریت ارتقای سازمانی. *فصلنامه چشم‌انداز مدیریت*، ۷(۲۸)، ۵-۲۸.
- قنبری، سالار، ضیایی، محمدصادق، رزقی‌شیرسوار، هادی و مصلح، مریم. (۱۳۹۸). ارائه مدل ارزیابی آموزش الکترونیکی در واحد الکترونیکی دانشگاه آزاد اسلامی. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱۱(۴۱)، ۷۵-۱۰۰.
- کدخدا، سعید و ناستی‌زایی، ناصر. (۱۴۰۰). ارتباط سواد اطلاعاتی معلمان با نگرش آن‌ها به تدریس مجازی در دوران کرونا. *فناوری آموزش*، ۱۶(۱)، ۱۳۵-۱۴۶.
- کشاورز، محسن، فرج‌اللهی، مهران، سرمدی، محمدرضا و زندی، بهمن (۱۳۹۴). سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان یک نظام آموزش از دور؛ مطالعه موردی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۴)، ۲۳۱-۲۳۷.
- کیائی، غلام‌رضا، طاهرخانی، مهدی، عالم‌پور، صبا، منظوری، حسین‌علی و رؤف، امین (۱۳۹۹). ارزیابی آموزش الکترونیکی براساس مدل سیپ (CIPP) (مطالعه موردی: دانشگاه فنی و حرفه‌ای). در *فرهاد سراجی (گردآورنده)*، مجموعه مقالات همایش ملی چالش‌های یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی (صص. ۲۳-۴۱). دانشگاه بوعلی سینا.
- مقصودی، بهروز، سلیمانی، صادق، امیری، علی و افشارچی، محسن. (۱۳۹۱). ارتقای کیفیت آموزش در سامانه‌های آموزش الکترونیکی با استفاده از داده‌کاوی آموزشی. *نشریه فناوری آموزش*، ۶(۴)، ۲۷۷-۲۸۶.
- مهدیون، روح‌اله، قهرمانی، محمد، فراست‌خواه، مقصود، و ابوالقاسمی، محمود. (۱۳۹۰). کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاهی؛ مطالعه‌ای کیفی. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی (کتابداری)*، ۴۵(۵۸)، ۹۹-۷۷.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۹). محیط یادگیری الکترونیکی امکانی برای تحقق اهداف یادگیری سطح بالا. در *فرهاد سراجی (گردآورنده)*، مجموعه مقالات همایش ملی چالش‌های یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی (صص. ۱۷-۲۰). دانشگاه بوعلی سینا
- نیازآذری، کیومرث، بریمانی، ابوالقاسم، جوکار، علی و رستگارامری، احمد. (۱۳۹۴). رابطه بین آموزش سواد اطلاعاتی با دل‌زدگی تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۶(۱)، ۵-۱۷.
- نیک‌اندام کرمانشاهی، حسین، صفائی‌راد، ابرج، عرفانی، نصراله و یاراحمدی، یحیی. (۱۴۰۰). نقش کمال‌گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی در پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره دوم. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۰(۲)، ۱۵۵-۱۸۰.

- Albro, M. H., Sheffield, K. M., Grant, A., & Redd, R. T. (2018). Information literacy and mathematics education students: A case study in library instruction. *J. New Librarianship*, 3, 58-65.
- Aldhafeeri, F. M., & Khan, B. H. (2016). Teachers' and students' views on e-learning readiness in Kuwait's secondary public schools. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(2), 202-235.
- Bastian, K. C., Patterson, K. M., & Pan, Y. (2018). Evaluating teacher preparation programs with teacher evaluation ratings: Implications for program accountability and improvement. *Journal of Teacher Education*, 69(5), 429-447.
- Bazargan, A. (2000). Internal evaluation as an approach to revitalize university systems: the case of the Islamic Republic of Iran. *Higher Education Policy*, 13(2), 173-180.
- Busari, A. O. (2018). Motivation, stress, anxiety and emotions as predictors of academic boredom among degree students of National Teachers' Institute Osoybo, Osun State, Nigeria. *World Scientific News*, 112, 165-179.

- Chu, S. K. W., Tse, S. K., & Chow, K. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library & Information Science Research*, 33(2), 132-143.
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & education*, 122, 273-290.
- Daniels, L. M., Tze, V. M., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421-440.
- Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., & Eastwood, A. E. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1035-1045.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *second international handbook of science education* (pp. 1191-1239). Springer.
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2014). Academic boredom. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 311-330). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Graham, D. (2018). PESTEL factors for e-learning revisited: The 4Es of tutoring for value added learning. *E-Learning and Digital Media*, 15(1), 17-35. <https://doi.org/10.1177/2042753017753626>
- Hanson, K. H., & Meyerson, J. W. (Eds.). (1994). *International Challenges To American Colleges And Universities: Looking Ahead* (American Council on Education Oryx Press Series on Higher Education). Praeger
- Harsha, R., & Bai, T. (2020). Covid-19 lockdown-challenges to higher education. *Cape Comorin*, 2(4), 26-28
- Huddleston, P., & Unwin, L. (2002). *Teaching and learning in further education: diversity and change*. RoutledgeFalmer.
- Kunos, N. (2017, August 21). *School related burnout and students' coping strategies* [Conference presentation abstract]. European educational research association, ECER Conference. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/40977>
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 9-24.
- Mok, M. M. C., Kennedy, K. J., Moore, F. J., Shan, P. W., & Leung, S. O. (2008). The use of help-seeking by Chinese secondary school students: Challenging the myth of 'the Chinese learner'. *Evaluation and Research in Education*, 21(3), 188-213.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of educational psychology*, 102(3), 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Rajasingham, L. (2011). New Challenges Facing Universities in the Internet-Driven Global Environment. *European journal of open, Distance and E-learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936391.pdf>
- Rubel, M., & Rahman, M. H. A. (2018). Effect of training and development on organizational citizenship behavior (OCB): An evidence from private commercial banks in Bangladesh. *Global Journal of Management and Business Research*, 18(8), 70-80.
- Seel, R. T., & Kreutzer, J. S. (2003). Depression assessment after traumatic brain injury: an empirically based classification method. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 84(11), 1621-1628.
- Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate

- students at university: A review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, 35(2), 144-184.
- Sommers, J., & Vodanovich, S. J. (2000). Boredom proneness: Its relationship to psychological-and physical-health symptoms. *Journal of clinical psychology*, 56(1), 149-155.
 - Spruyt, B., Vandenbossche, L., Keppens, G., Siongers, J., & Van Droogenbroeck, F. (2018). Social differences in leisure boredom and its consequences for life satisfaction among young people. *Child Indicators Research*, 11, 225-243.
 - Tze, V. M., Klassen, R. M., Daniels, L. M., Li, J. C. H., & Zhang, X. (2013). A cross-cultural validation of the Learning-Related Boredom Scale (LRBS) with Canadian and Chinese college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(1), 29-40.
 - Van der Lans, R. M., Van de Grift, W. J., & van Veen, K. (2018). Developing an instrument for teacher feedback: using the rasch model to explore teachers' development of effective teaching strategies and behaviors. *The journal of experimental education*, 86(2), 247-264.
 - Velayutham, S., & Aldridge, J. M. (2013). Influence of psychosocial classroom environment on students' motivation and self-regulation in science learning: A structural equation modeling approach. *Research in Science Education*, 43(2), 507-527.
 - Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of psychology*, 137(6), 569-595.
 - Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24, 89-111.
 - Webber, S. A., & Johnston, B. (2017). Information literacy: conceptions, context and the formation of a discipline. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 156-183.
 - Yeo, R. K. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International journal of educational research*, 48(1), 62-76.
 - Zhang, W., & Cheng, Y. L. (2012). Quality assurance in e-learning: PDPP evaluation model and its application. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 66-82.
 - Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and financial management*, 13(3), Article 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Harsha & Bai 2. Zhang 3. Magen-Nagar & Shachar 4. Cheng 5. Webber & Johnston 6. Bastian 7. Chu 8. Albro 9. Academic Boredom 10. Busari 11. Vodanovich 12. Van der Lans 13. Spruyt 14. Tze 15. Sommers & Vodanovich | <ol style="list-style-type: none"> 16. Seel & Kreutzer 17. Pekrun 18. Goetz & Hall 19. Daniels 20. Fiorilli 21. Eastwood 22. Velayutham & Aldridge 23. Sharp 24. Kunos 25. Fraser 26. Daschmann 27. Mok 28. Vogel-Walcutt 29. Hanson & Meyerson 30. Huddleston & Unwin | <ol style="list-style-type: none"> 31. Content validity 32. Face validity 33. Factor Analysis 34. Reliability 35. SPSS 36. The Discriminant Coefficient 37. F 38. Graham 39. Aldhafeeri & Khan 40. Rubel & Rahman 41. فناوری اطلاعات و ارتباطات 42. Cidral 43. Rajasingham 44. Yeo |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

In this issue:

Analysis of the status of teaching gratitude in primary school Fārsi textbooks according to Shannon's Entropy technique

4

■ Mohammad Hosein Bābā'i
■ Zeinab Sādāt Athari

Qualitative content analysis of the visual effects of the Iranian 7th grade English textbook, "English @ School: Seed"

5

■ Vida Rahiminezhād
■ Boshrā Golbakhsh
■ Nasrolāh Taslimi

Typology of orientations of primary school teachers towards virtual education during the coronavirus pandemic

6

■ Behrooz Āzād Doulābi
■ Rezvān Hakimzāde
■ Mohammad Javādirpour

Designing a professional development model for teachers to play a leadership role in primary schools

7

■ Elhām Vosooghifard
■ Gholāmrezā Shams
■ Mahmoud Abolghāsemi

Developing a brain-compatible classroom management training package and its impact on academic procrastination and educational emotions in the mathematics course: Evidence from Lorestān nomadic first-grade students of the first cycle secondary schools

8

■ Mostafā Abdoli
■ Yāsamin Ābedini
■ Leilā Moghtādāyi

The effectiveness of flipped teaching method on the self-directed learning and self-efficacy of Farhangian University students (Case study: Students of Bandar Abbās Farhangian University, Women's Campus)

9

■ Marjān Zāhediyān
■ Kolsoom Nāmi

Evaluating the quality of teachers' e-teaching and their information literacy and predicting academic discouragement of female first cycle secondary school students in Ābdānān

10

■ Marjān Masoumifard
■ Ruhollāh Noori

Refrees of this issue:

◆ Amene Ahmadi ◆ Fereydoun Akbari Sheldare ◆ Hamidreza Arasteh ◆ Maryam Danaye Tous ◆ Hassan Ali Garmabi ◆ Hosein Ghasempour ◆ Rezvan Hakimzadeh ◆ Farideh Hamidi ◆ Shohreh Hossienpour ◆ Reza Kheirabadi ◆ Iraj Khoshkholgh ◆ Siamak Reza Mahjoor ◆ Farhad Seraji ◆ Naser Shirbagi ◆ Mahmood Talkhabi ◆



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly Journal of
**Educational
Innovations**

87

Vol. 22 ■

Autumn, 2023 ■

Pages, 182 ■

This Journal has been accredited by
commission of the Ministry of Science,
Research and Technology.

This Journal is indexed in Islamic World
Science Citation Center (ISC).

Mailing Address:
Organization for
Educational Research and Planning.
Tehran-Iran

P.O.Box: 1584634828

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

■ Publisher: **Organization for Educational Research & planning**

● Editor in Charge: **Ali Latifi** (Ph.D)

● Editor-in-Chief: **Rahmatollah Marzoghi** (Ph.D)

● Assistant Manger: **Azam Mollaenezhad** (Ph.D)

■ **Editorial Board:**

● **Dr. H.R. Arasteh:** Professor of Kharazmi University

● **Dr. Kh. Abolmaali:** Professor of Azad University, Rude Hen Branch

● **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University

● **Dr. I. Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University

● **Dr. F. Hamidi:** Associate Professor of Shahid rajaei University

● **Dr. A. Khallagi:** Assistant Professor of shahid rajaei University

● **Dr. R. Marzoghi:** Professor of Shiraz University

● **Dr. T. Mahroozadeh:** Associate Professor of Alzahra University

● **Dr. S.M. Sajadi:** Professor of Tarbiat modarress University

● **Dr. M.R. Sarkararani:** Professor of Nagoya University, Japan

● **Dr. H. Toorani:** Professor of Research Inst. C.D.E.I.

● **Dr. M. H. Yarmohammadian:** Professor of Isfahan University of Medical Sciences

● **Dr. H. R. Zeinabadi:** Associate Professor of Kharazmi University

● Secretarial Affairs: **M. Yaghmaeian**

● Persian Editor: **M. Moghaddasi, M. Rajabieh Fard, Z. Fallah**

● English Editor: **M. Danaye tousi** (Ph.D)

● Art Director & Designer: **M. kharahghani**



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

Quarterly Journal of
**Educational
Innovations**

87

Vol. 22 ■

Autumn. 2023 ■

Pages, 182 ■
