



جمهوری اسلامی ایران  
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

# فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی

۹۳

سال بیست و چهارم

بهار ۱۴۰۴

۲۱۲ صفحه

بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال



جمهوری اسلامی ایران  
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

تسلیامه

نواوری‌های آموزشی

۹۳

نشریه علمی

سال بیست و چهارم

بهار ۱۴۰۴

۲۱۲ 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 ۹۲/۸/۷ مورخ ۱۳۸۳/۱۲/۲۹ 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: ۱۵۸۴۶۳۴۸۲۸

تلفن: 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 ملایی‌نژاد، دکترای مدیریت آموزشی

### اعضای هیئت تحریریه:

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

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

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

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

دکتر رضا خیرآبادی: دانشیار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، زبان‌شناسی

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

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

دکتر محمدرضا سرکارآرانی: استاد دانشگاه ناگویا، آموزش تطبیقی و بین‌الملل

دکتر سید رسول عمادی: دانشیار گروه تربیتی دانشگاه شهید رجایی، تکنولوژی آموزشی

دکتر رحمت‌اله مرزوقی: استاد دانشگاه شیراز، برنامه‌ریزی درسی

دکتر اصغر مینایی: دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی، سنجش و اندازه‌گیری

دکتر طیب‌ه ماهرزاده: دانشیار دانشگاه الزهراء، برنامه‌ریزی درسی

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

مسئول دبیرخانه: مارال یغمائیان، کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

ویراستار فارسی: مهناز مقدسی، منار جبیه‌فر، زهرا فلاح

ویراستار انگلیسی: دکتر مریم دانای‌طوسی، زبان‌شناسی عمومی

مدیر هنری: شاهرخ خرده‌غانی، طراح گرافیک

## در این شماره می‌خوانید:

- مهديه نيرومند شيشوان
- فرزین حق پرست
- عباس غفاری
- نرگس ادبی

۷

بررسی مؤلفه‌های داخلی معماری و اولویت‌بندی بر اساس تأثیر در هیجان کاربر در فضای آموزشی

- مریم رستمی ترزئق
- سعید محمودی نیا
- محمود بهرامی

۲۵

پیش‌بینی اعتیاد دانش‌آموزان به شبکه‌های اجتماعی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با در نظر گرفتن نقش میانجیگری ناگویی خلقی

- اسماعیل پاکروان
- مزگان امیریان‌زاده
- عبداله احمدی
- مسلم صالحی

۴۷

طراحی الگوی خردسازمانی مدیران مدرسه مقطع ابتدایی

- احد عظیمی آقبلاغ
- سیدطاهر سیدی نظرلو
- سهراب محمدی پویا
- سیدهادی مدنی

۶۹

پدیدارشناسی موانع پژوهندگی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم استان آذربایجان شرقی

- شهربانو خشکاب

۹۱

فرا ترکیب چهارچوب جامع برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی در نظام تربیت‌معلم

- معصومه روحانی شهرکی
- لیلا حشمتی فر
- محمدجواد لیاقت‌دار

۱۲۹

تدوین بسته کمک‌آموزشی بازی‌های جنبشی حرکتی درس فارسی و میزان اثربخشی آن بر انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی پایه اول ابتدایی

- احسان وادی‌السلامی
- محمدرضا امام‌جمعه
- فریده حمیدی
- علیرضا عصاره

۱۵۳

کیفیت آموزش دانش‌آموزان عمیقاً باهوش در ایران با استناد به پژوهش‌های جهانی

- حمید رحیمیان

۱۷۵

جستاری نظام‌مند بر مدیریت استعداد معلمان: ابعاد، مؤلفه‌ها و الگوی مفهومی

گروه

مشاوران علمی

این شماره

(به ترتیب حروف الفبا):

صغری ابراهیمی قوام، خدیجه ابوالمعالی، آمنه احمدی، فرنوش اعلامی، امیر آقایی، شهره حسین‌پور، فریده حمیدی، ایرج خوش‌خلق، حمید رحیمیان، فرشته زینی‌وندنژاد، فرهاد سراجی، ابوطالب سعادت‌شامیر، علی شرقی، ابراهیم صالحی عمران، حمیدرضا عظمتی، مریم محسن‌پور، اعظم ملایی‌نژاد، عبدالرحیم نوه‌ابراهیم

## 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. کاربردهای 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 خودپیشنهادات 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 ۹۳۰۰ 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. هیئت 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 جدول‌ها 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، امکان‌پذیر است:

noavaryedu oerp.ir



## Examining the interior components of architecture and prioritizing based on their impact on user emotion in educational space

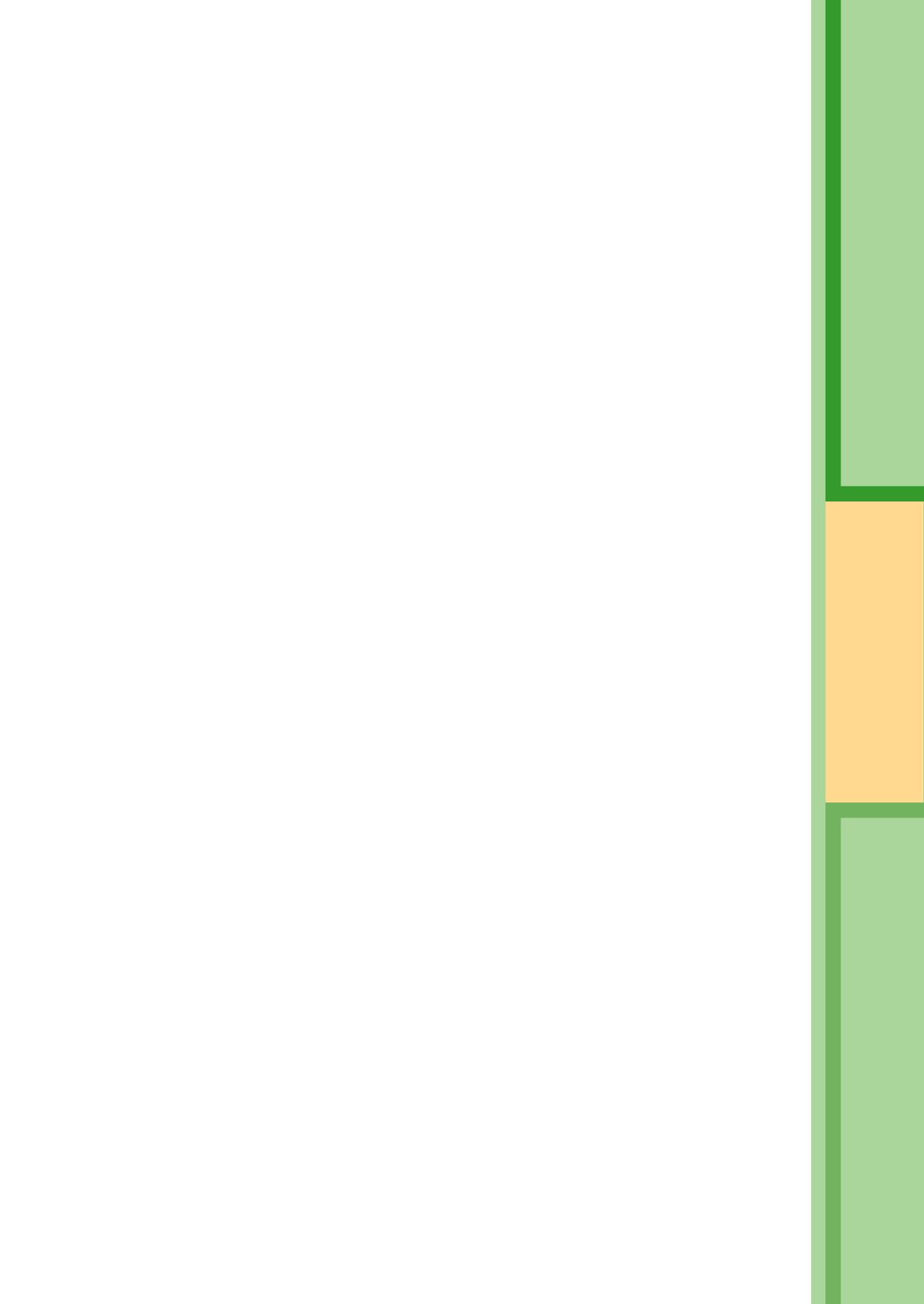
- Mahdie Niroumand Shishavān, PhD Candidate in Islamic Architecture, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran.  
E-mail: m.niroumand@tabriziau.ac.ir
- Farzin Haqhparsat (PhD), Full Professor, Faculty of Architecture and Urban Planning, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran (Corresponding Author).  
E-mail: f.haghparast@tabriziau.ac.ir
- Abbās Ghaffāri (PhD), Associate Professor, Faculty of Architecture and Urban Planning, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran.  
E-mail: ghaffari@tabriziau.ac.ir
- Narges Adabi (PhD), Assistant Professor, Faculty of Designing, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran  
E-mail: n\_adabi@tabriziau.ac.ir

### Abstract

The present study aimed to investigate and prioritize the interior components of architecture of educational classrooms that influence students' emotions and can enhance the quality of learning. This objective aligns with improving the physical classroom environment by addressing the role of emotions. Due to its qualitative nature and data collection method, the research was descriptive, conducted using a field-based approach and the Delphi method through a questionnaire. The process began with a review of the literature and previous studies to identify the relevant components, which were validated by experts and subsequently prioritized based on their impact level. First, using expert opinions through the Delphi technique, 17 interior components of architecture affecting user emotions were identified and validated based on theoretical foundations and the literature. These components were then analyzed using statistical methods and prioritized through the Friedman test. In this study, the reliability of the questionnaire was determined using the Cronbach's alpha method. The research findings, confirming the impact of environmental factors on emotions, indicate that the three components of "light," "color," and "sound" hold the highest significance among the 17 validated interior components of architecture influencing user emotions in the classroom. This highlights the importance of the physical environment in fostering positive emotions in users of educational spaces and enhancing students' learning experiences.

### Keywords

Interior Components of Architecture, Educational Space, Emotion, Learning, Classroom



# بررسی مؤلفه‌های داخلی معماری و اولویت‌بندی بر اساس تأثیر در هیجان کاربر در فضای آموزشی

■ مهدیه نیرومند شیوشان\* ■ فرزین حق پرست\*\* ■ عباس غفاری\*\*\* ■ نرگس ادبی\*\*\*\*

## چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی و اولویت‌بندی عناصر داخلی معماری در کلاس درس آموزشی است که در هیجان دانش‌آموزان مؤثر است و ممکن است باعث ارتقای کیفیت یادگیری شود. این هدف در راستای کیفیت‌بخشی به فضای کالبدی کلاس درس از طریق پرداخت به موضوع هیجان است. پژوهش حاضر به جهت ماهیت کیفی و بر اساس روش گردآوری داده‌توصیفی است که با روش میدانی و با استفاده از پرسش‌نامه به روش دلفی انجام گرفته است. به این صورت که با مطالعه ادبیات موضوع و پیشینه پژوهش و استخراج مؤلفه‌ها آغاز شده و با نظر کارشناسان به تأیید رسیده و بر اساس میزان تأثیرگذاری اولویت‌بندی شده است. نخست، با به‌کارگیری نظر کارشناسان با استفاده از روش دلفی، هفده مؤلفه داخلی معماری مؤثر بر هیجان کاربر مستخرج از مبانی نظری و ادبیات موضوع شناسایی و تأیید شد. سپس این مؤلفه‌ها با استفاده از روش‌های آماری تحلیل و با روش آزمون فریدمن اولویت‌بندی شدند. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. یافته‌های پژوهش با تأیید تأثیر عوامل محیطی بر هیجان نشان می‌دهد، ۳ مؤلفه «نور»، «رنگ» و «صدا»، دارای بیشترین اهمیت از بین ۱۷ مؤلفه داخلی معماری تأثیرگذار تأیید شده از طریق کارشناسان در هیجان کاربرد در کلاس درس است که اهمیت محیط کالبدی برای برانگیختن هیجان مثبت در کاربر فضای آموزشی و بهبود تجربه یادگیری دانش‌آموز را نشان می‌دهد.

مؤلفه‌های داخلی معماری، فضای آموزشی، هیجان، یادگیری، کلاس درس

کلید واژه‌ها:

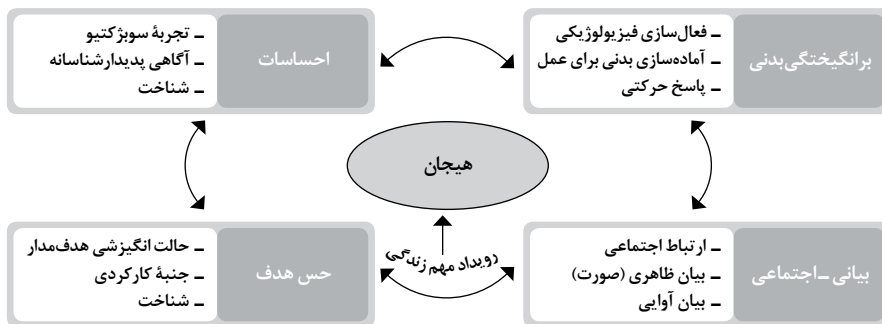
□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۷/۲۲ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۹/۷ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۲۴

\* دانشجوی دکتری معماری اسلامی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران. E-mail: m.niroumand@tabriziau.ac.ir  
 \*\* (نویسنده مسئول) استاد، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران. E-mail: f.haghparast@tabriziau.ac.ir  
 \*\*\* دانشیار، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران. E-mail: ghaffari@tabriziau.ac.ir  
 \*\*\*\* استادیار، دانشکده طراحی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران. E-mail: n\_adabi@tabriziau.ac.ir

□ این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «تبیین عناصر داخلی معماری مؤثر بر هیجان کاربر و سنجش تأثیر رنگ در فضای آموزشی با بهره‌گیری از علوم اعصاب شناختی» است که با راهنمایی دکتر فرزین حق پرست و دکتر عباس غفاری و با مشاوره دکتر نرگس ادبی در دانشکده معماری و شهرسازی دانشگاه هنر اسلامی تبریز درحال انجام است.

## مقدمه

انسان‌ها جدا از محیط خود نیستند؛ همان‌گونه که انسان در محیط تأثیر می‌گذارد محیط نیز بر انسان مؤثر است و این تأثیرگذاری صرفاً به تبدلات فیزیولوژیکی چون تنفس محدود نمی‌شود؛ بلکه انسان با محیط ارتباط روانی و هیجانی دارد (پاکزاد و بزرگ، ۱۳۹۷). به عبارتی، محیط زندگی مملو از اجزای فیزیکی و غیرفیزیکی است که در هیجان انسان تأثیر می‌گذارند. به همین دلیل فضای معماری تأثیر زیادی بر انسان دارد و در سال‌های اخیر دغدغه‌ای مهم شده است. تجربه زیسته در فضای معماری تمامی حواس کاربر را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد و در هیجان کاربر نیز مؤثر است. چنانچه لمن از پنج سطح پایه‌ای تجربه انسانی شامل تجربه‌های فیزیولوژیکی، عقلانی، هیجانی، رفتاری و معنوی صحبت می‌کند (لمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). تنوع تعریف‌های ارائه‌شده در طول تاریخ دربارهٔ هیجان بسیار زیاد است. فارغ از تفاوت‌های فرهنگی و نوع رویکردهای مطالعهٔ هیجان، روان‌شناسی، شناختی و ادراکی فیلسوفان هم نظری متفاوت در این باره دارند (کالهاون و سولومون<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴). هیجان حالتی ذهنی است که به‌واسطهٔ تغییرات عصبی فیزیولوژیکی ایجاد می‌شود و با افکار، احساسات، پاسخ‌های رفتاری و درجه‌ای از لذت یا نارضایتی مرتبط است (داماسیو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). کالوو و دی میلو هیجان را پدیده‌ای جسمانی در نظر می‌گیرند که با فیزیولوژی بدن در هم تنیده است (کالوو و دی میلو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). ریو مدلی را برای شناخت اجزای هیجان ارائه کرده است (تصویر ۱) که چهار بُعد یا مؤلفهٔ اساسی هیجان را نشان می‌دهد. مؤلفهٔ احساس که به هیجان تجربهٔ ذهنی می‌دهد که هم معنا و هم مفهوم شخصی دارد. مؤلفهٔ برانگیختگی بدنی شامل فعال‌سازی عصبی و فیزیولوژیکی (بیولوژیکی) بدن است. فعال‌سازی مغز، برانگیختگی بدنی و فعالیت فیزیولوژیکی آن قدر با هیجان در هم آمیخته است که هر تلاشی برای تصور فرد عصبانی یا منزجر که از نظر بدنی برانگیخته نشده باشد تقریباً غیرممکن است. مؤلفهٔ حس هدف به شخص برای انجام عمل و کنار آمدن با شرایط موجود هیجان ضروری را می‌بخشد و مؤلفهٔ بیانی - اجتماعی جنبهٔ ارتباطی هیجان است. تجربه‌های خصوصی هر فرد از طریق وضعیت‌ها، حالات بدنی، صداها و حالات چهره عمومی می‌شوند (ریو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). بر اساس این الگو می‌توان گفت هر پاسخ در رفتار کاربر ناشی از قرارگیری در فضای آموزشی را می‌توان گونه‌ای از هیجان ارزیابی کرد.



شکل ۱. چهار جزء هیجان (ریو، ۲۰۱۴)

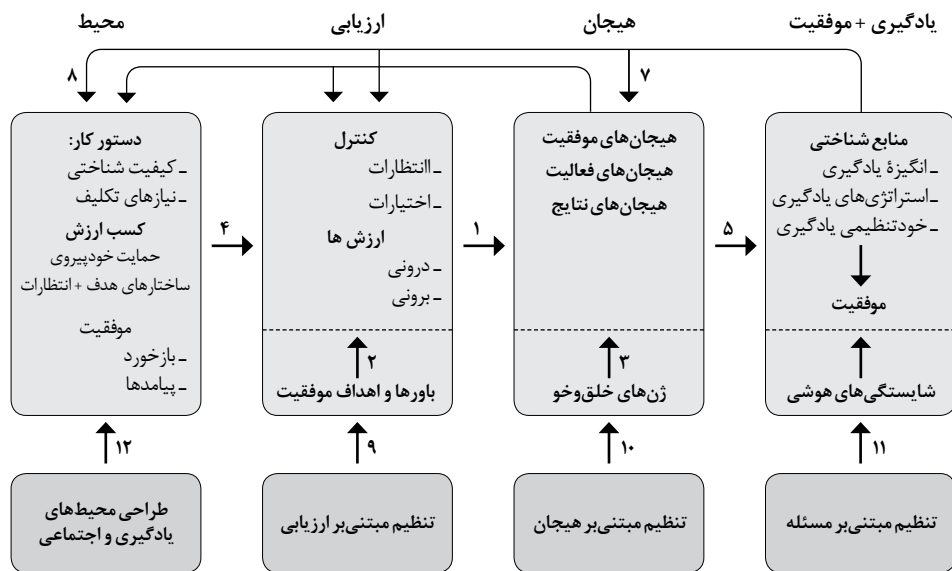
آگاهی از تأثیرات فضا در کاربران موضوع مهمی برای معماران در طراحی مکان‌های مناسب است. تأثیرات هیجان از تأثیرات اصلی در ساکنان هر مکان است (بنایی و همکاران، ۲۰۲۰). مطالعات نشان می‌دهند ارتباط تعاملی بین بدن و محرک‌های محیطی عناصر ضروری برای ایجاد تجربه هیجانی‌اند که باعث کیفیت تجربه فضای داخلی می‌شوند (مک کارتر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). از سوی دیگر، هیجان تأثیر بسزایی در یادگیری دارد. هیجان مثبت و منفی ممکن است در انگیزه و نتایج یادگیری مؤثر باشد؛ هیجان‌ات فعال‌کننده منفی به یادگیری کمک می‌کنند؛ اما هیجان‌ات غیرفعال مثبت ممکن است تأثیر منفی در یادگیری داشته باشند (شجلد و لی<sup>۷</sup>، ۲۰۲۱). هیجان در فرایندهای شناختی مختلف مانند توجه، حافظه و حل مسئله نقش دارد و بسته به عوامل مختلف ممکن است یادگیری و حافظه را تقویت یا مختل کند (موستفینا<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). درزمینه واژگان و درک متن، هیجان تأثیر مهمی در نتایج یادگیری دارد (تینگ<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). اطمینان از مثبت‌بودن هیجان‌ات فراگیران در طول فرایند یادگیری نتیجه یادگیری را بهینه می‌کند (لیو<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). به گفته پکرون<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۲) حالات هیجانی که به سمت دسته فعال‌کننده مثبت متمایل‌اند برای یادگیری مفیدند اما حالت‌های غیرفعال‌کننده منفی کمترین فایده را دارند. در پایان کار موفقیت‌آمیز، می‌توان هیجان‌های غیرفعال‌کننده مثبت را انتظار داشت و زمانی که کار تکمیل نشده یا نمی‌توان آن را انجام داد هیجان‌های غیرفعال‌کننده منفی ظاهر می‌شوند (پکرون، ۱۹۹۲). «جدول ۱» نشان‌دهنده هیجان‌های مثبت و منفی با حالت فعال‌کننده و غیرفعال‌کننده است.

جدول ۱. دسته‌بندی سه‌بعدی هیجان‌های موفقیت (پکرون، ۱۹۹۲)

تمرکز بر هدف	مثبت	منفی
تمرکز بر فعالیت	فعال‌کننده	غیرفعال‌کننده
	لذت	آسوده‌خاطر
تمرکز بر نتیجه	امید	اضطراب
	غرور	شرم
	قدردانی	عصبانیت
	لذت	ناراحتی

«تصویر ۲» ساختار نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های موفقیت را نشان می‌دهد. ارزیابی فعالیت‌های درحال انجام، موفقیت و پیامدهای گذشته و آینده آن‌ها مبنای اهمیت پایه در این الگوست. این عنصر اصلی تصریح می‌کند که افراد زمانی هیجان‌های موفقیت خاصی را تجربه می‌کنند که احساس کنند در کنترل یا خارج از کنترل فعالیت‌ها و نتایج موفقیت هستند. احساس‌هایی که برایشان اهمیت ذهنی

دارد، به این معنی که ارزیابی‌های کنترلی و ارزیابی‌های ارزشی در واقع عوامل تعیین‌کننده این هیجان‌ها هستند. همان‌طور که در الگو مشاهده می‌شود، محیط و طراحی کلاس درس در سطوح مختلف، از خرد تا کلان، در هیجان دانش‌آموزان مؤثر است. در واقع، می‌توان چنین توضیح داد که بخشی از هیجان تجربه‌شده دانش‌آموزان ناشی از محتوای آموزشی کلاس درس است و بخشی از هیجان به محیط مصنوع اطراف مانند کلاس درس مربوط است که در «تصویر ۲» از آن با «طراحی محیط‌های یادگیری و اجتماعی» یاد شده است.



شکل ۲. ساختار نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های موفقیت (پکرون، ۲۰۰۶)

حوزه فناوری هیجان و یادگیری به‌طور فزاینده‌ای به موضوع مهمی در زمینه‌های مختلف تبدیل شده است. مسائلی مانند درگیری هیجانی، محیط‌های یادگیری ایمن از نظر هیجانی، توسعه مهارت‌های هیجانی، و ارتباط از طریق هیجان اهمیت این موضوع را نشان می‌دهد (تتگا<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۶). هیجان و یادگیری دو موضوع مرتبط با فراگیران امروزی است؛ همان‌طور که پکرون (۲۰۰۶) ادعا می‌کند هیجان نقش واسطه‌ای در فرایند یادگیری دارد (پکرون، ۲۰۰۶). هیجان‌ها در محیط آموزشی حضور دارند و در نحوه تعامل و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (پکرون و لینن برینک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۲). هیجان‌ها تجربه‌هایی ذهنی‌اند که فضای فیزیکی در طی آن نقش مهمی دارد (لینن برینک، ۲۰۰۶) و به بستر وابستگی ایجاد می‌کند (گوتز<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). طیفی از هیجان‌های گزارش‌شده برای دانش‌آموزان شامل خشم، اضطراب، کسالت، لذت، ناامیدی، امید، علاقه و غرور است (پکرون و همکاران، ۲۰۰۲). محققان نشان

داده‌اند که هیجان‌های مثبت مانند لذت، بازیابی مطالب مثبت را تسهیل می‌کند (ایزن<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۰) اما هیجان‌های منفی مانند اضطراب عملکرد را کاهش می‌دهند (بیر و کانفر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۰). محققان بسیاری به بررسی ارتباط بین محیط فیزیکی و هیجان پرداخته‌اند. فضاهای درمانی و هیجان (د اگیار<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۶)، فضاهای مسکونی و هیجان (بنایی و همکاران، ۲۰۱۷؛ پارک و مین چو<sup>۱۸</sup>، ۲۰۲۲)، فضاهای باز و سبز و هیجان (چاوو<sup>۱۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۱) مواردی از این مطالعات هستند. از پژوهش‌های داخلی به پژوهش نصر و طبیب‌زاده اشاره می‌شود که به بررسی نقش مؤلفه‌های عملکردی معماری فضاهای آموزشی در اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته‌اند (نصر و طبیب‌زاده، ۱۴۰۱). زایلکیس و همکارانش در مطالعه‌ای فضایی - زمانی از انگیزندگی به بررسی تأثیر فرم معماری بر انگیزندگی پرداختند (زایلکیس<sup>۲۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). در مطالعه‌ای دیگر، تیشینگنزا و همکارانش، با استفاده از آزمون ردیابی چشمی به ارزیابی واکنش مشارکت‌کنندگان پرداختند (تیشینگنزا - بوگاتزا<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

همان‌طور که اشاره شد، رابطه انسان و فضای معماری رابطه‌ای تعاملی است. اما امروز با بخش زیادی از طراحی معماری در شکل‌گیری فرم و بخشی اندک از آن که بر تجربه فضا متمرکز است مواجهیم. تعامل انسان با محیط صرفاً از بعد کارکردی و کالبدی نیست، بلکه تعامل ذهن و بدن با فضا بعد دیگر این تعامل است که به آن بی‌توجهی شده است. از دیگر مسائل مرتبط باید به حساسیت طراحی، بستری برای تحقق باکیفیت فرایند آموزش، اشاره کرد. طراحی کلاس درس تفاوت زیادی را در روند یادگیری باعث می‌شود. چنین محیط‌هایی نه فقط راحت بلکه باید محرک نیز باشند. فارغ از اینکه طراحی فضای آموزشی می‌بایست متناسب با شیوه آموزش و یادگیری باشد، باید در جهت کیفیت بخشی به این موضوع و برانگیختن هیجان‌های مثبت باشد. اتمسفر فضای آموزشی بسته به نحوه استفاده دانش‌آموزان تغییر می‌کند. با بررسی پژوهش‌های انجام‌گرفته مشاهده می‌شود که مطالعات معدودی به صورت یکپارچه و جامع به بررسی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های معماری مؤثر در هیجان کاربر در فضای آموزشی پرداخته‌اند. در مطالعات پیشین یا به تأثیر مؤلفه‌های معماری بر مفاهیم متفاوت چون تمرکز پرداخته‌اند که به عامل هیجان بی‌توجه بوده‌اند، و یا به مطالعه این تأثیر در هیجان پرداخته شده اما بستر مطالعه فضای آموزشی نبوده است. هدف پژوهش حاضر، بررسی و اولویت‌بندی عناصر داخلی معماری در کلاس درس آموزشی است که می‌توانند بر هیجان دانش‌آموزان مؤثر باشند و باعث ارتقای کیفیت یادگیری شوند. این هدف در راستای این دغدغه است که طراحی معماری صرفاً برای طراحی متناسب با ملزومات کارکردی یا ظاهری و شکلی نباشد، بلکه برای هیجان کاربر فضای آموزشی طراحی شود که به واسطه آن محرک‌های کلاس درس به تجربه‌های هیجانی معنادار تبدیل شوند؛ تجربه‌هایی که در ذهن دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و به صورت متقابل از آن تأثیرپذیرند. در راستای هدف پژوهش، پرسش‌های «مؤلفه‌های داخلی معماری مؤثر در هیجان کاربر در فضای آموزشی (کلاس درس) کدام‌اند؟» و «اولویت‌بندی تأثیرگذاری این مؤلفه‌ها به چه ترتیب است؟» مطرح شده‌اند. به نظر می‌رسد عناصر داخلی معماری فضای آموزشی

در هیجان کاربر تأثیرگذار است و رابطه معناداری دارد و از بین «عناصر داخلی معماری» ارتفاع سقف، هندسه فضا، نور، رنگ، سبزیگی فضا در «هیجان» کاربر فضا تأثیر گذارند؛ و اولویت‌های متفاوتی دارند.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به بررسی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های داخلی مؤثر در هیجان کاربر در فضاهای آموزشی و به‌طور ویژه کلاس درس می‌پردازد. به این منظور، در گام اول، با مطالعه ادبیات موضوع و پیشینه پژوهش مؤلفه‌ها استخراج شدند. پس از استخراج مؤلفه‌ها، برای سهولت بررسی و تحلیل، مؤلفه‌ها در دو دسته عوامل مصنوعی و ویژگی‌های مرتبط با ساخت، و عوامل غیرمصنوعی و ویژگی‌های مرتبط با محتوای فضا تقسیم‌بندی شدند. هر کدام از دسته‌ها دارای مؤلفه‌های اصلی و هر مؤلفه دارای زیرمؤلفه‌هایی در ارتباط با هم‌اند. مؤلفه‌های استخراج‌شده در «جدول ۲» مشاهده می‌شود.

جدول ۲. دسته‌بندی مؤلفه‌های داخلی معماری مؤثر در هیجان کاربر فضای معماری

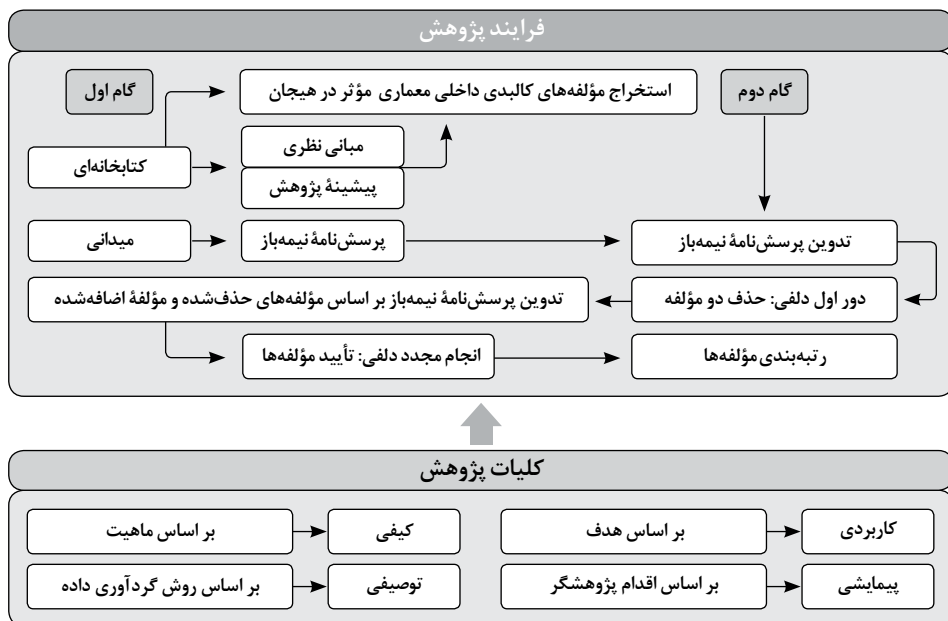
زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	ردیف	عوامل
هندسه چهارگوشه	● هندسه فضا (بنایی و همکاران، ۲۰۱۷)	Q-۱	عوامل مصنوعی (ویژگی‌های مرتبط با ساخت) عوامل مصنوعی و غیرمصنوعی
هندسه منحنی			
فرم مکعبی	● فرم فضا (بنایی و همکاران، ۲۰۱۷)	Q-۲	
فرم کروی			
تناسبات افقی	● ارتفاع سقف (وارطانیان <sup>۳۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۵)	Q-۳	
تناسبات عمودی			
تناسبات خنثی			
سطح سقف	● ویژگی سطوح (ذاکری و هنرمند، ۱۳۹۴)	Q-۴	
سطح دیوار			
سطح باز شو			
مصالح و بافت طبیعی	● مصالح و بافت (جانگ <sup>۳۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷)	Q-۵	
مصالح و بافت مصنوعی			
رنگ گرم	● رنگ (تیشینگتزا - بوگانتزا و همکاران، ۲۰۲۰)	Q-۶	
رنگ خنثی			
رنگ سرد			

جدول ۲. (ادامه)

زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	ردیف	عوامل
-	● تزئینات (جبارا <sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)	Q-۷	عوامل مصنوع و غیرمصنوع (ادامه) عوامل غیرمصنوع (ویژگی‌های مرتبط با محتوا)
سبک کلاسیک	● سبک طراحی داخلی	Q-۸	
سبک مدرن			
سبک معاصر			
طبیعی	● فضای سبز (بین <sup>۲۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)	Q-۹	
مصنوعی			
چیدمان خطی	● چیدمان و آرایش کلاس (جنگ <sup>۲۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۸)	Q-۱۰	
چیدمان مرکزی			
-	● تجهیزات آموزشی کلاس (ارثمن <sup>۲۷</sup> ، ۲۰۰۲)	Q-۱۱	
-	● مبلمان (وچیاتو <sup>۲۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۵)	Q-۱۲	
-	● ملزومات ایمنی	Q-۱۳	
-	● شاخص‌های طراحی اقلیمی (ذاکری و هنرمند، ۱۳۹۴)	Q-۱۴	
-	● انعطاف‌پذیری طراحی کلاس (هیگینز <sup>۲۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۵)	Q-۱۵	
-	● دما (دی‌گیولی <sup>۳۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۲)	Q-۱۶	
طبیعی	● نور (شین <sup>۳۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵)	Q-۱۷	
مصنوعی			
-	● صدا (ذاکری و هنرمند، ۱۳۹۴)	Q-۱۸	

مؤلفه‌های استخراج‌شده از مبانی نظری و ادبیات موضوع الزاماً درباره فضاهای آموزشی و موضوع هیجان نیستند؛ در نتیجه لزوم تأیید مؤلفه‌ها از نظر کارشناسان معماری و شهرسازی و نیز علوم اعصاب‌شناختی ضروری به نظر می‌رسد. در گام دوم پژوهش، پرسش‌نامه نیمه‌باز محقق‌ساخته بر پایه گام اول تدوین شد و با استفاده از ابزار پرسش‌نامه به بررسی و تأیید مؤلفه‌ها در فضای آموزشی با پنل دلفی پرداخته شد. «تصویر ۳» فرایند انجام پژوهش و گام‌های اول و دوم را برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش نشان می‌دهد. در ابتدای پژوهش، برحسب موضوع، کارشناسان این حوزه شناسایی شدند. کارشناسانی با دانش مناسب که معمولاً بین ۱۰ تا ۱۵ متخصص برآورد شده است (شو و سندفورد<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۷). اعضای پنل ۱۳ نفر متشکل از ۹ نفر متخصص معماری

و شهرسازی، فعال در حوزه روان‌شناسی محیط و هیجان، و ۴ نفر متخصص در حوزه علوم اعصاب شناختی و هیجان انتخاب شدند. تمام کارشناسان عضو هیئت‌علمی دانشگاه بودند. اجرای روش دلفی به شرح اشاره‌شده انجام گرفت؛ در ابتدا، کارشناسان انتخاب و از آنان خواسته شد به مجموعه‌ای از پرسش‌های پرسش‌نامه نیمه‌باز به موضوع، افکار، پیشنهادهای، توصیه‌ها یا پیش‌بینی‌های بی‌نام‌ونشان پاسخ دهند. پرسش‌ها به سه دسته کلی تقسیم می‌شوند. دسته الف) پرسش‌های دموگرافیکی که مربوط به مشخصات متخصص اعم از جنسیت، سن، میزان تحصیلات، مدت فعالیت، محل فعالیت، سوابق پژوهشی در حیطه موضوع پژوهش و نوع انتشارات است. دسته ب) پرسش‌های ارزیابی است که خود در دو دسته فرعی: ارزیابی میزان تأثیر مؤلفه‌ها بر هیجان کاربر است. دسته سوم) اضافه‌کردن مؤلفه‌های پیشنهادی متخصص است. هر کدام از مؤلفه‌های «جدول ۲» در قالب پرسش «هندهسه (چهارگوشه یا منحنی) در هیجان کاربر در فضای آموزشی (کلاس درس) چه تأثیری دارد؟» متخصص امتیاز «بدون تأثیر (۱)، تأثیر کم (۲)، تا حدودی مؤثر (۳)، مؤثر (۴) و بسیار مؤثر (۵)» را در نظر گرفته است. سپس هر شرکت‌کننده بازخورد مرحله اول پاسخ‌های همه شرکت‌کنندگان را دریافت کرده و مرحله دوم پاسخ‌گویی برای مشخص‌ساختن شدت سازگاری یا ناسازگاری با میانگین پاسخ‌های گروه آغاز شد. ضریب هماهنگی کندال در هر دو مرحله به دست آمد که نشان از درصد هماهنگی بین دیدگاه‌ها دارد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵). پرسش‌نامه با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت طراحی شد؛ برای «خیلی زیاد، نمره ۵» و برای «خیلی کم، نمره ۱» به مؤلفه تعلق گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار اسپس اس اس<sup>۳۳</sup> استفاده شد.



شکل ۳. کلیات و فرایند پژوهش (نگارندگان)

برای سنجش روایی پرسش‌نامه از بررسی روایی صوری استفاده شد. برای تعیین روایی صوری، پرسش‌نامه به ده نفر از پرسشگران داده شد تا آن را مطالعه کنند و به سؤالات پاسخ دهند و مواردی چون سطح دشواری درک عبارات و کلمات، میزان تناسب و ارتباط مطلوب عبارات با ابعاد پرسش‌نامه و ابهامات بررسی شد. از روش هم‌سازی درونی با ضریب آلفای کرونباخ - که بین صفر و یک است - برای تعیین پایایی پرسش‌نامه استفاده شد. طبق مقادیر ارائه‌شدهٔ سیم و رایت، ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۶۵ پذیرفته است (دارابیان و همکاران، ۱۴۰۰).

## ■ یافته‌های پژوهش

بخش اول، اطلاعات مربوط به آمار توصیفی است که شامل مشخصات دموگرافیکی کارشناسان است. تعداد پاسخ‌دهندگان به پرسش‌نامه، مقایسه‌های زوجی از متغیر جنسیت، سن، میزان تحصیلات و سابقهٔ فعالیت توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان است. تعداد متخصصان ۱۳ نفر، ۹ نفر مرد و ۴ نفر زن، است. سن کارشناسان، ۳۰ سال یک نفر، ۳۱ تا ۴۰ سال ۵ نفر، ۴۱ تا ۵۰ سال پنج نفر، و ۵۱ تا ۶۰ سال دو نفر هستند. میزان تحصیلات دکتری و بالاتر است. ۲ نفر از کارشناسان سابقهٔ کمتر از ۱۰ سال، ۸ نفر از کارشناسان ۱۰ الی ۲۰ سال سابقه، ۱ نفر ۲۰ الی ۳۰ سال سابقه و ۲ نفر بیش از ۲۰ سال سابقه در این حوزه دارند.

نتایج دور اول دلفی: در گام اول ابتدا پرسش‌نامه‌ای نیمه‌باز شامل مؤلفه‌های داخلی مؤثر در هیجان کاربرد در فضای آموزشی (کلاس درس) که شامل ۱۸ مؤلفه و ۲۴ زیرمؤلفه طراحی و در اختیار ۱۳ خبره قرار داده شد تا بر اساس طیف پنج‌تایی لیکرت به هر شاخص امتیاز دهند. همچنین از خبرگان خواسته شد چنانچه عاملی غیر از عوامل گفته‌شده مدنظر دارند بیان کنند. پایایی پرسش‌نامه به روش همسانی درونی و محاسبهٔ ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد که در مرحلهٔ اول برابر با ۰/۸۴۷ بود و چون بالاتر از ۰/۷ بوده پذیرفته است (نجفی پور و همکاران، ۱۳۹۸). ضریب هماهنگی کندال، برابر با ۰،۲۷۱ محاسبه شد. با توجه به میانگین و انحراف معیار دو مؤلفهٔ «ملزومات ایمنی» و «شاخص‌های طراحی اقلیمی» به‌علت میانگین پایین‌تر از ۳ حذف شدند. همچنین در این دور خبرگان یک مؤلفه با عنوان «دما» ارائه دادند.

نتایج انجام مجدد دلفی: همان‌طور که ذکر شد، در دور بعدی، ابتدا عواملی که میانگین کمتر از ۳ در مرحلهٔ اول دلفی کسب کردند حذف شدند. در دور دوم دلفی، عوامل تأییدشدهٔ مرحلهٔ اول همراه با عواملی که از نظرات خبرگان استخراج شد دوباره با پرسش‌نامه‌ای در اختیار خبرگان قرار گرفت تا همانند مرحلهٔ اول به هر مؤلفه امتیاز دهند. همچنین میانگین امتیازات دور اول دلفی نیز داده شد تا افراد بر اساس میانگین کل تصمیم‌گیری کنند. در این دور بسیاری از خبرگان نظراتشان در مرحلهٔ اول را تأیید کردند و مؤلفهٔ جدیدی اضافه نشد. نتایج دور دوم دلفی در «جدول ۳» آورده شده است.

پایایی و ضریب هماهنگی کندال در دور دوم به ترتیب برابر با ۰/۹۱۳ و ۰/۲۱۶ است. اگرچه بر اساس پژوهش مشایخی و همکاران (۱۳۸۴) ضریب هماهنگی کندال در این پژوهش معنادار است ولی شرط توقف دور دلفی نیست و باید بررسی شود که آیا در دور بعدی دلفی این ضریب پیشرفت قابل توجهی خواهد داشت یا خیر.

جدول ۳. مؤلفه‌های داخلی معماری و میانگین امتیازات در انجام مجدد دلفی

ردیف	مؤلفه	کمترین امتیاز	بیشترین امتیاز	میانگین	انحراف معیار
۱	هندسه فضا	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۶۹۲۳	۰/۹۴۷۳۳
۲	فرم فضا	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۹۲۳۱	۰/۹۵۴۰۷
۳	ارتفاع سقف	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۷۶۹۲	۰/۹۲۶۸۱
۴	ویژگی سطوح	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۶۱۵۴	۰/۹۶۰۷۷
۵	مصالح و بافت	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۴۶۱۵	۰/۷۷۶۲۵
۶	رنگ	۳/۰۰	۵/۰۰	۴/۲۳۰۸	۰/۷۲۵۰۱
۷	تزئینات	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۴۶۱۵	۱/۰۵۰۰۳
۸	سبک طراحی داخلی	۱/۰۰	۵/۰۰	۳/۱۵۳۸	۱/۲۸۱۰۳
۹	فضای سبز	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۶۹۲۳	۰/۹۴۷۳۳
۱۰	چیدمان و آرایش فضایی	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۵۳۸۵	۰/۹۶۷۴۲
۱۱	تجهیزات آموزشی کلاس	۲/۰۰	۴/۰۰	۳/۱۵۳۸	۰/۶۸۸۷۴
۱۲	مبلمان	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۳۰۷۷	۰/۸۵۴۸۵
۱۳	انعطاف پذیری طراحی	۱/۰۰	۵/۰۰	۳/۵۳۸۵	۱/۰۵۰۰۳
۱۴	دما	۳/۰۰	۵/۰۰	۴/۱۵۳۸	۰/۶۸۸۷۴
۱۵	نور	۳/۰۰	۵/۰۰	۴/۴۶۱۵	۰/۶۶۰۲۳
۱۶	صدا	۳/۰۰	۵/۰۰	۴/۱۵۳۸	۰/۸۰۰۶۴
۱۷	بو	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۷۶۹۲	۱/۰۹۱۹۳

در این پژوهش برای تعیین میزان اتفاق نظر میان اعضای پنل از ضریب هماهنگی کندال استفاده شد. اشمیت برای تصمیم‌گیری درباره توافقی یا ادامه دورهای دلفی دو معیاره آماری ارائه می‌کند. اولین معیار اتفاق نظری قوی میان اعضای پنل است که بر اساس مقدار ضریب هماهنگی کندال تعیین می‌شود (مشایخی و همکاران، ۱۳۸۴). چون در دور دوم مؤلفه‌های اضافه نشده و نیز تفاوت ضریب کندال

محاسبه‌شده بسیار ناچیز است، و انحراف معیار پاسخ‌های افراد درباره میزان اهمیت عوامل در دور دوم به نسبت دوره قبلی کاهش چشم‌گیری داشته است، در دور دوم متوقف می‌شود. از سوی دیگر، در دور دوم در تمامی مؤلفه‌ها حداقل ۹۰ درصد پاسخ‌دهندگان مؤلفه‌ها را دارای امتیاز موافقم و خیلی موافقم دانسته‌اند (میانگین بالاتر از ۳) (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۸).

وزن‌دهی و اولویت‌بندی مؤلفه‌ها: پس از تعیین مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های مؤثر در هیجان کاربر در کلاس درس فضای آموزشی، در راستای پاسخ به پرسش و هدف پژوهش، وزن و اهمیت هر کدام از مؤلفه‌ها تعیین می‌شود. در این مرحله، هفده مؤلفه که کارشناسان استخراج و تأیید کردند با استفاده از آزمون فریدمن که برای مقایسه میانگین رتبه‌بندی متغیرهای مختلف به کار می‌رود (ثقفی اصل و همکاران، ۱۳۹۳) در نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس استاتیکس ۲۷ تحلیل شد که نتایج در «جدول ۴» مشاهده می‌شود.

جدول ۴. اولویت‌بندی مؤلفه‌های داخلی معماری مؤثر در هیجان کاربر در کلاس درس

ردیف	مؤلفه‌ها	وزن نهایی	ردیف	مؤلفه‌ها	وزن نهایی
۱	هندسه فضا	۸/۴۲	۱۰	چیدمان و آرایش فضایی	۷/۸۸
۲	فرم فضا	۱۰/۰۴	۱۱	تجهیزات آموزشی کلاس	۶/۱۲
۳	ارتفاع سقف	۹/۰۰	۱۲	مبلمان	۶/۶۲
۴	ویژگی سطوح	۸/۳۸	۱۳	انعطاف‌پذیری طراحی کلاس	۸/۴۲
۵	مصالح و بافت	۷/۳۵	۱۴	دما	۱۱/۵۸
۶	رنگ	۱۲/۰۴	۱۵	نور	۱۳/۱۲
۷	تزئینات	۷/۸۸	۱۶	صدا	۱۱/۶۲
۸	سبک طراحی داخلی	۶/۳۱	۱۷	بو	۹/۲۷
۹	فضای سبز	۸/۹۶			

ملاحظه می‌شود که سه مؤلفه «نور»، «رنگ» و «صدا» به ترتیب اولویت اول تا سوم و بیشترین اهمیت در هیجان کاربر در کلاس درس آموزشی را دارند. همچنین سه مؤلفه «تجهیزات آموزشی کلاس»، «سبک طراحی داخلی» و «مبلمان» به ترتیب کمترین اولویت و اهمیت از بین ۱۷ مؤلفه مستخرج از مؤلفه‌های مؤثر در هیجان کاربر در کلاس درس را دارند.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر، بررسی و اولویت‌بندی عناصر داخلی معماری در کلاس درس آموزشی است که ممکن است در هیجان دانش‌آموزان مؤثر بوده و باعث ارتقای کیفیت یادگیری شوند. بررسی یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و توجه به میزان اهمیت و اولویت مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های داخلی معماری مؤثر در هیجان کاربر در کلاس درس آموزشی نشان می‌دهد که نور، رنگ و صدا بالاترین اولویت در رتبه‌بندی ۱۷ مؤلفه تأییدشده کارشناسان را دارد. مطابق «جدول ۳» معیار «نور»، از ویژگی‌های غیراقلیمی، دارای بالاترین رتبه با امتیاز ۱۳/۱۲ است که نشان از اهمیت پرداختن به موضوع نور در طراحی کلاس درس دارد. نور مؤلفه‌ای که هم به‌صورت طبیعی و هم به‌صورت مصنوعی در طراحی کلاس درس به کار گرفته می‌شود دارای تأثیر بیشتری در هیجان کاربر فضا است. چنانچه نتایج مطالعات پیشین نیز تأییدکننده اهمیت نور در کاهش استرس و لذت‌بخش بودن فضای کلاس درس است. یافته‌های پژوهش در هماهنگی با نتایج پژوهشی است که بیان می‌کند اتاقی با نور مستقیم و غیرمستقیم نسبت به اتاقی که فقط نور طبیعی دارد لذت بیشتری را القا می‌کند (شین و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهش دیگری تأیید می‌کند که محیط با پیکربندی مثبت با نور استاندارد استرس را کاهش می‌دهد (ارگن<sup>۳۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). «رنگ»، مؤلفه رتبه دوم، دارای امتیاز ۱۲/۰۴ از اولویت و اهمیت است؛ و شامل زیرمؤلفه‌های رنگ‌های گرم، خنثی و سرد است. پاسخ‌های هیجانی در ارتباط با رنگ در فضا می‌تواند با آسایش، راحتی، انگیزندگی و خوشایندی در ارتباط باشد. یافته‌های پژوهش حاضر در مشابهت با پژوهشی است که در آن از تغییرات طیف‌های رنگی برای ارزیابی پاسخ‌های هیجانی مانند لذت، برانگیختگی، آرامش و راحتی استفاده شده است. برای ارزیابی مؤثر رنگ‌های یک صحنه به دسته‌هایی تقسیم شد که به راحتی تشخیص داده شوند. از مدل‌های مورد استفاده در مطالعه‌ای، مدل رنگی اِچ‌اِس‌وی<sup>۳۵</sup> بود که از مؤلفه‌های رنگی مانند رنگ (اِچ)، اشباع (اِس) و مقدار (وی) استفاده کرده و نحوه درک ساختار بینایی انسان از رنگ‌ها را تقریبی نشان می‌دهد (جانگ و همکاران، ۲۰۲۱). دو مطالعه محیط‌های یکنواخت و چندرنگ را مقایسه کردند. مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که هر دو محیط رنگارنگ و خاکستری باعث تجربه‌های ناخوشایند می‌شوند (کولر<sup>۳۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). مطالعه دیگر اثرات روان‌شناختی و فیزیولوژیکی فضای داخلی اتاق‌های رنگی را در افراد بررسی کرد (تیشینگتزا - بوگاتزا و همکاران، ۲۰۲۰). به شرکت‌کنندگان فعالیت‌هایی مانند انجام کار یا امور مربوط به تفریح و اوقات فراغت داده شد. این مطالعه برای اندازه‌گیری

تجربه‌ها طراحی شده بود و نتیجه با توجه به عملکرد اتاق متفاوت بود. در فضای کار رنگ‌های ملایم ترجیح داده می‌شوند؛ اما برای اوقات فراغت رنگ‌های خاکستری و روشن ترجیح داده می‌شوند؛ فارغ از تفاوت‌هایی که بسته به نوع فضا از تفریحی گرفته تا کاری دیده می‌شود. «صدا»، مؤلفهٔ رتبهٔ سوم، با امتیاز ۱۱/۶۲ نشان از اهمیت پرداخت به موضوع بلندی صدا در کنار صداهاى زمینه - که ممکن است باعث حواس پرتی کاربران فضا شود - دارد. یافته‌های پژوهش در هماهنگی با پژوهش‌های قبلی نیست. مطالعات قابل توجهی در این زمینه تأییدکنندهٔ تأثیر بسزای صدا در هیجان کاربر در فضاهای آموزشی نیست. انسان محیط اطرافش را از دریچهٔ هیجان ادراک می‌کند و می‌شناسد؛ محیط ممکن است بر هیجان انسان تأثیرگذار باشد و رفتار او را شکل دهد. در نتیجه شناخت و تحلیل پاسخ‌های هیجانی برای شناخت فرایند ادراک و تجربهٔ فضای آموزشی از اهمیت بسیاری برخوردار است. در این پژوهش، هرچند تلاش شده است با طراحی حداقل پرسش‌های پرسش‌نامه و کاهش زمان پاسخ‌گویی، دقت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان کاهش پیدا نکند، اما محدودیت در جمع‌آوری داده‌ها و روش‌های آماری از محدودیت‌های این پژوهش محسوب می‌شود. استفاده از روش‌های اندازه‌گیری عینی و داده‌های بیومتریک در اندازه‌گیری تأثیر مؤلفه‌های کالبدی فضای آموزش در هیجان کاربر از نکات قابل توجه برای پژوهش‌های آتی است. به نظر می‌رسد که پرداخت به این موضوع در فضای آموزشی ممکن است خلاقیت، بهره‌وری، توجه، تمرکز و حافظهٔ بهتر را برانگیزد. و چه بسا، نه فقط تجربهٔ کاربر را بهبود می‌بخشد، بلکه در زمانی که کاربر فضا به آن هیجان نیاز دارد این کار را در لحظهٔ مناسب انجام می‌دهد. برای تحقق یافتن این مهم لازم است طراح معمار با فهم درست چگونگی ادراک محیط کلاس درس بر کاربر به این تعامل ساختار دهد و شاید بتوان گفت که در بسیاری موارد خود اثر معماری تبدیل به ابزاری آموزشی یا حداقل کمک‌آموزشی می‌شود. نظر به حساسیت فرایند آموزش و تأثیر اثبات‌شدهٔ حالات روانی در فرایند یادگیری، بررسی آثار هیجان در این فرایند نیز مانند بسیاری عوامل دیگر موضوع مهمی در این عرصه است. فضای آموزشی کارآمد فضایی است که آرامش، توجه و تمرکز را در دانش‌آموزان تقویت کند. چنین فضایی در دانش‌آموزان یادگیری بهتر، کنجکاو، بیشتر، تفکر فعال‌تر را برمی‌انگیزد. بنابراین کلاس درس نه فقط به مکانی سالم‌تر، بلکه از نظر هیجانی به مکانی برای یادگیری تبدیل می‌شود. میان اثر معماری که بستر آموزشی را در خود جای می‌دهد و آنچه کارشناسان پیامد یادگیری می‌نامند ارتباطی قوی و صریح است. هیجان با یادگیری انسان در هم آمیخته است و درک تأثیر آن به راهبردهای آموزشی مؤثرتر

منجر می‌شود. پژوهش‌هایی مشابه، هرچند اندک، در بررسی عناصر داخلی معماری که در هیجان مخاطب فضا مؤثر باشند انجام شده‌اند. اما پرداخت به فضای آموزشی و به‌ویژه کلاس درس با توجه به اهمیت آن‌ها در روند یادگیری و کیفیت آموزش بعد نوآورانه این پژوهش است. ضمن آنکه، اولویت‌بندی میزان تأثیر عناصر داخلی معماری در هیجان کاربر نکتهٔ بدیع در پژوهش حاضر است که آغازی برای پژوهش‌های بعدی در این حوزه است. فضاهای آموزشی می‌بایست به گونه‌ای باشند که هیجان کاربر فضا را به‌طور مثبت تحت تأثیر قرار دهند. علاوه بر مؤلفه‌های کالبدی - فضایی که باید مبتنی بر استانداردهای طراحی فضاهای آموزشی صورت گیرد، برخی از عوامل نیز در کیفیت فضاهای آموزشی مؤثرند. همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد ویژگی‌های فیزیکی فضاهای آموزشی مانند نور، صدا، رنگ در محیط داخلی و شرایط ساختمان در ادراک و یادگیری تأثیر دارند.

## سپاس‌گزاری

پژوهش حاضر، حاصل همکاری کارشناسان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه در حوزهٔ معماری و شهرسازی و علوم اعصاب‌شناختی، که عضوی از پنتل بودند، است. بدین‌وسیله از همهٔ افراد قدردانی می‌شود.

## منابع REFERENCES

- پاکزاد، جهان‌شاه، و بزرگ، حمیده. (۱۳۹۷). *الفبای روان‌شناسی محیط برای طراحان*. انتشارات آرمان شهر.
- ثقفی اصل، آرش، زبردست، اسفندیار، و ماجدی، حمید. (۱۳۹۳). شناسایی و اولویت‌بندی معیارها و شاخص‌های مؤثر در فرایند تحقق‌پذیری پروژه‌های طراحی شهری در ایران. *معماری و شهرسازی آرمان‌شهر*، ۷(۱۳)، ۱۹۷-۱۸۳.  
[https://www.armanshahrjournal.com/article\\_33445.html](https://www.armanshahrjournal.com/article_33445.html)
- حسینی، ساره، اولادی، جعفر، و امیرنژاد، حمید. (۱۳۹۵). اولویت‌بندی معیارها و شاخص‌های ارزیابی پارک‌های ملی با استفاده از طیف لیکرت و تکنیک انتروپی. *اکوسیستم‌های طبیعی ایران*، ۳(۳)، ۸۳-۹۷.  
[https://journals.iau.ir/article\\_527689.html](https://journals.iau.ir/article_527689.html)
- دارابی‌ان، صمد، متولیان، سعیدعباس، جانانی، لیلا، امینی، مهدی، و موسوی، سیده عاطفه. (۱۴۰۰). اعتبارسنجی نسخه کوتاه پرسش‌نامه شخصیت‌شناسی زاگرمین، کولمن، آلوچا (ZKA-PQ/SF). *روان‌شناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۱۹(۱)، ۱۵۹-۱۸۰.  
<https://doi.org/10.22070/cpap.2020.2988>
- دهقانی، مسعود، یعقوبی، نورمحمد، موعلی، علی‌رضا، و وظیفه، زهرا. (۱۳۹۸). ارائه مدل جامع عوامل مؤثر در استقرار اثربخش مدیریت دانش. *دوماهنامه علمی - پژوهشی ره‌یافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰(۳۷)، ۱۰۹-۱۳۲.  
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1398.10.37.6.0>
- ذاکری، محمدحسین، و هنرمند، صدیقه. (۱۳۹۴). سنجش رضایت محیطی دانش‌آموزان از مؤلفه‌های محیطی مدرسه مطالعه موردی چهار مدرسه نوساز و فرسوده ابتدایی در شیراز. *صفه*، ۲۵(۳)، ۱۹-۳۴.  
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.1683870.1394.25.3.2.2>
- مشایخی، علی‌نقی، فرهنگی، علی‌اکبر، مؤمنی، منصور، و علی‌دوستی، سیروس. (۱۳۸۴). بررسی عوامل کلیدی مؤثر در کاربرد فناوری اطلاعات در سازمان‌های دولتی ایران: کاربرد روش دلفی. *مدرسه علوم انسانی*، ۹(۳) ویژه‌نامه مدیریت، ۱۹۱-۲۳۱.  
[https://mri.modares.ac.ir/article\\_242.html](https://mri.modares.ac.ir/article_242.html)
- نجفی‌پور، رؤیا، احمدی‌نیا، حسن، و رضائیان، محسن. (۱۳۹۸). بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی پرسش‌نامه‌های طرح بین‌المللی بررسی رفتار خودکشی غیرکشنده در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در سال ۱۳۹۷: یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۸(۸)، ۸۱۱-۸۳۸.  
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.17353165.1398.18.8.6.6>
- نصر، طاهره، و طبیب‌زاده، کیمیا سادات. (۱۴۰۱). نقش مؤلفه‌های عملکردی معماری فضاهای آموزشی در اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان (موردکاوی: دبیرستان‌های دخترانه شیراز). *معماری و شهرسازی پایدار*، ۱۰(۲)، ۵۳-۷۲.  
[https://jsaud.sru.ac.ir/article\\_1726.html?lang=fa](https://jsaud.sru.ac.ir/article_1726.html?lang=fa)

- Banaei, M., Ahmadi, A., Gramann, K., & Hatami, J. (2020). Emotional evaluation of architectural interior forms based on personality differences using virtual reality. *Frontiers of Architectural Research*, 9(1), 138-147.  
<https://doi.org/10.1016/j.foar.2019.07.005>
- Banaei, M., Hatami, J., Yazdanfar, A., & Gramann, K. (2017). Walking through Architectural Spaces: The Impact of Interior Forms on Human Brain Dynamics. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, Article 477.  
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00477>
- Banaei, M., Yazdanfar, A., Hatami, J., & Ahmadi, A. (2017). Emotion and Sustainable Residential Interior Shape. *Journal of ASIAN Behavioural Studies*, 2(2), 13-26. <https://doi.org/10.21834/jabs.v2i2.197>
- Beier, M. E., & Kanfer, R. (2010). Motivation in training and development: A phase perspective. In S.W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *Learning, training, and development in organizations* (pp. 65-97). Routledge

- Calhoun, C., & Solomon, R. C. (Eds.). (1984). *What is an Emotion?: Classic Readings in Philosophical Psychology*. Oxford University Press.
- Calvo, R. A., & D'Mello, S. (2010). Affect Detection: An Interdisciplinary Review of Models, Methods, and Their Applications. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 1(1), 18–37. <https://doi.org/10.1109/T-AFFC.2010.1>
- Damasio, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research. Brain Research Reviews*, 26(2–3), 83–86. [https://doi.org/10.1016/s0165-0173\(97\)00064-7](https://doi.org/10.1016/s0165-0173(97)00064-7)
- de Aguiar, D. V. (2006). Espaço, Corpo e Movimento. A espacialidade na arquitetura (Space, Body and Movement: Notes on the research of spatiality in architecture). *Arqtexto/Propar*, 8, 74-94. [https://www.ufrgs.br/propar/wp-content/uploads/2023/06/8\\_Douglas-Vieira-de-Aguiar.pdf](https://www.ufrgs.br/propar/wp-content/uploads/2023/06/8_Douglas-Vieira-de-Aguiar.pdf)
- De Giuli, V., Da Pos, O., & De Carli, M. (2012). Indoor environmental quality and pupil perception in Italian primary schools. *Building and Environment*, 56, 335–345. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.03.024>
- Djebbara, Z., Fich, L. B., Petrini, L., & Gramann, K. (2019). Sensorimotor brain dynamics reflect architectural affordances. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(29), 14769–14778. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900648116>
- Earthman, G. I. (2002). *School facility conditions and student academic achievement*. <https://escholarship.org/uc/item/5sw56439>
- Ergan, S., Radwan, A., Zou, Z., Tseng, H., & Han, X. (2019). Quantifying Human Experience in Architectural Spaces with Integrated Virtual Reality and Body Sensor Networks. *Journal of Computing in Civil Engineering*, 33(2), Article 04018062. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)CP.1943-5487.0000812](https://doi.org/10.1061/(ASCE)CP.1943-5487.0000812)
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A., Lüdtke, O., & Hall, N. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44–58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.001>
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. Design Council. <https://www.academia.edu/download/82985056/DCReport.pdf>
- Hsu, C. C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical assessment, research, and evaluation*, 12(1), Article 10. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Isen, A. M. (1990). The influence of positive and negative affect on cognitive organization: Some implications for development. In N. L. Stein, B. Leventhal, T. R. & Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 75–94). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jang, J. Y., Baek, E., Yoon, S. Y., & Choo, H. J. (2018). Store design: Visual complexity and consumer responses. *International Journal of Design*, 12(2), 105-118. <http://www.ijdesign.org/index.php/IJDesign/article/view/2934/815>
- Küller, R., Mikellides, B., & Janssens, J. (2009). Color, Arousal, and Performance-A Comparison of Three Experiments. *Color Research and Application*, 34(2), 141–152. <https://doi.org/10.1002/col.20476>
- Lehman, M. L. (2016). *Adaptive sensory environments: An introduction*. Routledge.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307–314. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9028-x>
- Liu, X., Xu, X., & Wang, H. (2018). The effect of emotion on morphosyntactic learning in foreign language learners. *PLoS One*, 13(11), Article e0207592. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207592>
- McCarter, R. (2016). *The space within: Interior experience as the origin of architecture*. Reaktion books.
- Mustafina, R. F., Ilina, M. S., & Shcherbakova, I. A. (2020). Emotions and their Effect on Learning. *Utopia y*

- Praxis Latinoamericana*, 25(Esp.7), 318–324. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4009736>
- Park, J. H., & Choi, J. M. (2022). The effect of residential environment satisfaction on depression in the elderly: Focusing on the mediating effect of stress. *Frontiers in public health*, 10, Article 1038516. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1038516>
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- 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. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12)
- Qiao, L., Zhuang, J., Zhang, X., Su, Y., & Xia, Y. (2021). Assessing emotional responses to the spatial quality of urban green spaces through self-report and face recognition measures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), Article 8526. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168526>
- Reeve, J. (2014). *Understanding Motivation and Emotion* (6th edition). Wiley.
- Schjelde, T., & Lie, I. N. (2021). The impact of emotions on learning and motivation in producing and presenting digital stories. *Seminar.net*, 17(1). <https://doi.org/10.7577/seminar.3761>
- Shin, Y. B., Woo, S. H., Kim, D. H., Kim, J., Kim, J. J., & Park, J. Y. (2015). The effect on emotions and brain activity by the direct/indirect lighting in the residential environment. *Neuroscience Letters*, 584, 28–32. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2014.09.046>
- Tettegah, S. Y. (Ed.). (2016). *Emotions, technology, and social media*. Elsevier.
- Tuszyńska-Bogucka, W., Kwiatkowski, B., Borys, M., Dzieńkowski, M., Kocki, W., Pelka, J., Przesmycka, N., Bogucki, J., & Galkowski, D. (2020). The effects of interior design on wellness – Eye tracking analysis in determining emotional experience of architectural space. A survey on a group of volunteers from the Lublin Region, Eastern Poland. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 27(1), 113-122. <https://doi.org/10.26444/aaem/106233>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, Article 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Vartanian, O., Navarrete, G., Chatterjee, A., Fich, L. B., Gonzalez-Mora, J. L., Leder, H., Modroño, C., Nadal, M., Rostrup, N., & Skov, M. (2015). Architectural design and the brain: Effects of ceiling height and perceived enclosure on beauty judgments and approach-avoidance decisions. *Journal of Environmental Psychology*, 41, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.11.006>
- Vecchiato, G., Jelic, A., Tieri, G., Maglione, A. G., De Matteis, F., & Babiloni, F. (2015). Neurophysiological correlates of embodiment and motivational factors during the perception of virtual architectural environments. *Cognitive processing*, 16, 425-429. <https://doi.org/10.1007/s10339-015-0725-6>
- Xylakis, E., Liapis, A., & Yannakakis, G. N. (2021). Architectural form and affect: A spatiotemporal study of arousal. In *2021 9th international Conference on affective Computing and intelligent interaction (ACII)* (pp. 1-8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ACII52823.2021.9597420>

- Yin, J., Arfaei, N., MacNaughton, P., Catalano, P. J., Allen, J. G., & Spengler, J. D. (2019). Effects of biophilic interventions in office on stress reaction and cognitive function: A randomized crossover study in virtual reality. *Indoor Air*, 29(6), 1028–1039. <https://doi.org/10.1111/ina.12593>
- Zhang, X., Lian, Z., & Wu, Y. (2017). Human physiological responses to wooden indoor environment. *Physiology & behavior*, 174, 27-34. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2017.02.043>
- Zhang, Z., Zhuo, K., Wei, W., Li, F., Yin, J., & Xu, L. (2021). Emotional Responses to the Visual Patterns of Urban Streets: Evidence from Physiological and Subjective Indicators. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), Article 9677. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189677>

## پی‌نوشت‌ها

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lehman</li> <li>2. Calhoun &amp; Solomon</li> <li>3. Damasio</li> <li>4. Calvo &amp; D'Mello</li> <li>5. Reeve</li> <li>6. McCarter</li> <li>7. Schjelde &amp; Lie</li> <li>8. Mustafina</li> <li>9. Tyng</li> <li>10. Liu</li> <li>11. Pekrun</li> <li>12. Tettegah</li> <li>13. Linnenbrink-Garcia</li> <li>14. Goetz</li> <li>15. Isen</li> <li>16. Beier &amp; Kanfer</li> <li>17. de Aguiar</li> <li>18. Park &amp; Min Choi</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>19. Qiao</li> <li>20. Xylakis</li> <li>21. Tuszyńska-Bogucka</li> <li>22. Vartanian</li> <li>23. Zhang</li> <li>24. Djebbara</li> <li>25. Yin</li> <li>26. Jang</li> <li>27. Earthman</li> <li>28. Vecchiato</li> <li>29. Higgins</li> <li>30. De Giuli</li> <li>31. Shin</li> <li>32. Hsu &amp; Sandford</li> <li>33. IBM SPSS Statistics 27</li> <li>34. Ergan</li> <li>35. HSV</li> <li>36. Küller</li> </ol> |
|--|---|

## Predicting social media addiction based on academic procrastination and early maladaptive schemas, considering the mediating role of alexithymia in students

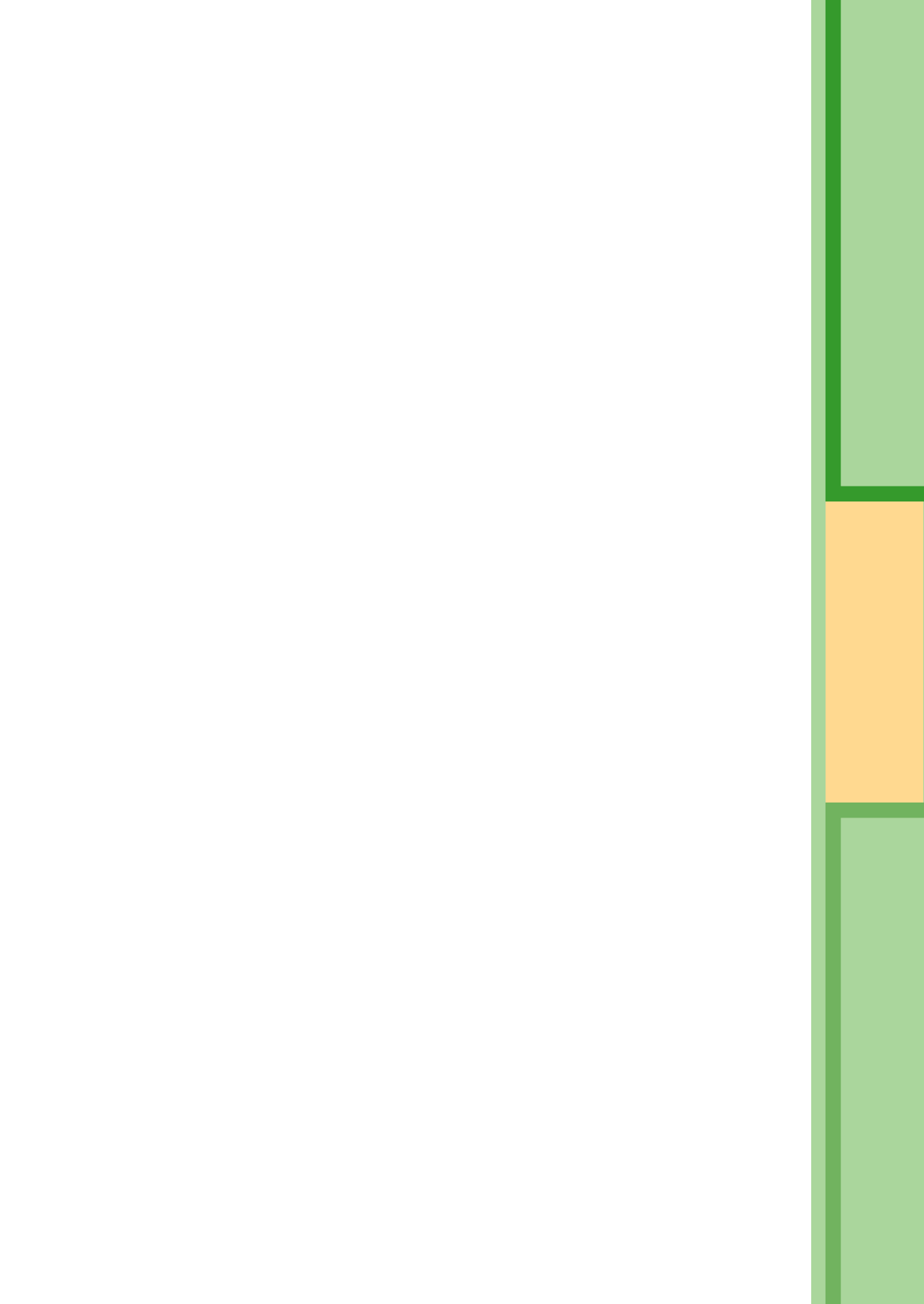
- Maryam Rostami Tarzangh, MA in School Counseling, Islamic Azad University (Karaj Branch), Karaj, Iran  
E-mail: maryamrostami13731394@gmail.com
- Saeed Mahmoudi Niā (PhD), Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University (Karaj Branch), Karaj, Iran  
E-mail: S.mahmoodi2020@yahoo.com
- Mahmoud Bahrāmi, MA in Family Counseling, Khārazmi University, Tehran, Iran (Corresponding Author)  
E-mail: bahrami201367@gmail.com
- Mohadesse Rostami Tarzangh, Student teacher in Farhangian University (Zeynabiye Pishwa Campus), Tehran Province, Iran  
E-mail: mh.rostami4216@gmail.com

### Abstract

The purpose of this study was to predict social media addiction based on academic procrastination and early maladaptive schemas, considering the mediating role of alexithymia in students. The research method was correlational, using structural equation modeling. The statistical population included all female students of the second cycle secondary school in Karaj during the 2022-2023 academic year. Through cluster and simple random sampling, a total of 390 students were selected as the sample. The research instruments included the Young Internet Addiction Test (1998), the Academic Procrastination Questionnaire by Rothblum and Solomon (1984), the Young Early Maladaptive Schema Questionnaire (1998), and the Toronto Alexithymia Scale by Bagby et al. (1997). The data were analyzed using confirmatory factor analysis and structural equation modeling. The results indicated that academic procrastination and early maladaptive schemas had a direct, positive, and significant relationship with alexithymia and social media addiction. Additionally, the path analysis results showed that the final research model had a good fit. Academic procrastination and early maladaptive schemas indirectly and significantly predicted social media addiction through the mediating role of alexithymia. The findings highlight the critical role of alexithymia in predicting social media addiction among students.

### Keywords

Social Media Addiction; Alexithymia; Early Maladaptive Schemas; Academic Procrastination



# پیش‌بینی اعتیاد دانش‌آموزان به شبکه‌های اجتماعی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با در نظر گرفتن نقش میانجی‌گری ناگویی خلقی

■ مریم رستمی ترزوق\* ■ سعید محمودی‌نیا\*\* ■ محمود بهرامی\*\*\* ■ محدثه رستمی ترزوق\*\*\*\*

## چکیده:

هدف از اجرای این پژوهش پیش‌بینی اعتیاد دانش‌آموزان به شبکه‌های اجتماعی، بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، با در نظر گرفتن نقش میانجی‌گری ناگویی خلقی است. پژوهش با روش همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری در بردارنده تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم آموزش و پرورش کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بوده است. با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و ساده، ۳۹۰ نفر از دانش‌آموزان برای نمونه پژوهشی انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های اعتیاد به فضای مجازی یانگ (۱۹۹۸)، اهمال‌کاری تحصیلی راتبلوم و سولومون (۱۹۸۴)، طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه یانگ (۱۹۹۸) و ناگویی خلقی تورنتو باگبی و همکاران (۱۹۹۷) بوده است. داده‌ها با آزمون تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شده است. نتایج نشان می‌دهد اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه رابطه مستقیم مثبت و معناداری با ناگویی خلقی و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی دارند. همچنین، نتایج تحلیل مسیر نشان از برازش خوب الگوی نهایی پژوهش دارد؛ به صورتی که اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، غیرمستقیم از طریق نقش میانجی ناگویی خلقی، اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی را به صورت مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی کرده‌اند. نتایج نشانگر نقش مهم ناگویی خلقی در پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان است.

## کلیدواژه‌ها:

اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، ناگویی خلقی، طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، اهمال‌کاری تحصیلی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۷/۲۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۹/۷ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۵

\* کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج ..... E-mail: maryamrostami13731394@gmail.com  
 \*\* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج ..... E-mail: smahmoodi2020@yahoo.com  
 \*\*\* (نویسنده مسئول) کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه خوارزمی تهران ..... E-mail: bahrami201367@gmail.com  
 \*\*\*\* کارشناسی، دانشجو معلم، دانشگاه پردیس زینبیه پیشوا ..... E-mail: mh.rostami4216@gmail.com

## مقدمه

یکی از مهم‌ترین تحولات فضای مجازی ظهور و بروز شبکه‌های اجتماعی است (عطوان<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). شبکه‌های اجتماعی مجازی<sup>۲</sup> گونه‌ای از رسانه‌های اجتماعی است که بیشترین شباهت را به جامعه انسانی دارد و به فرد امکان ساخت صفحه شخصی (پروفایل) را می‌دهد. افراد به‌مرور شروع به یافتن دوستان و آشنایان خود می‌کنند تا فارغ از محدودیت‌های زمانی، مکانی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی با آن‌ها ارتباط برقرار کنند و اطلاعات خود را با آن‌ها به اشتراک بگذارند (معصومی، ۱۳۹۷). از پیامدهای منفی شبکه‌های مجازی، اعتیاد به این شبکه‌ها و استفاده بیش از حد از آن‌ها است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی نوعی اعتیاد رفتاری است که احساس مشغولیت ذهنی با اینترنت، احساس نیاز به افزایش زمان استفاده به‌منظور کسب رضایت، نداشتن توانایی کنترل در استفاده از اینترنت همراه، احساس ناآرامی و تحریک‌پذیری هنگام قطع اینترنت موبایلی یا توقف استفاده از آن، استفاده به‌منظور آرام‌کردن خلق و راهی برای فرار از مشکلات، دروغ‌گفتن به اطرافیان به‌منظور مخفی‌ساختن مقدار استفاده، و گرفتارشدن در شبکه‌های اجتماعی مجازی را در بر می‌گیرد (خواج‌احمدی و همکاران، ۱۳۹۵).

بر اساس نظریه پویایی روانی و شخصیت، علل اعتیاد فرد به اینترنت ریشه در سال‌های آغازین زندگی او دارد. به‌عبارتی، عمده‌ترین علل گرایش اعتیادآور فرد به اینترنت شوک‌های روحی یا کمبودهای عاطفی دوران کودکی، ارتباط با سایر ویژگی‌های خاص شخصیتی یا سایر اختلالات، و خلق و خوها یا گرایش‌های روان‌شناختی ارثی است. طبق این دیدگاه، بسته به حوادثی که در دوران کودکی برای فرد اتفاق افتاده و یا ویژگی‌های شخصیتی که در طی بلوغ در فرد شکل گرفته است، او برای تقویت رفتاری اعتیادآمیز یا هر رفتار دیگری مستعد می‌شود. در این حالت، آنچه اهمیت دارد موضوع یا فعالیت نیست، بلکه فرد و شرایطی است که او متأثر از آن معتاد می‌شود (مقیم، ۱۳۹۹). دی فلور و بال روکیچ، در الگوشان درباره وابستگی به رسانه‌ها، بر این باورند که میزان وابستگی به بعضی رسانه‌های ارتباطی شرط مهم برای بروز تأثیرات است. راهی که مردم برای به‌دست‌آوردن اطلاعات مهم به آن احساس وابستگی می‌کنند توان بیشتری برای تأثیرگذاری دارد، تا راهی که تفاوتی با راه‌های دیگر ندارد و اطلاعاتی که فراهم می‌کند فاقد اهمیت است. با کمک این نظریه می‌شود وابستگی به اینترنت را مطرح کرد، بدین صورت که کاربر اینترنتی با وابسته‌شدن به اینترنت فرصت کمتری برای پرداختن به خانواده دارد و این ممکن است باعث کم‌اهمیت شدن خانواده نزد کاربر اینترنتی و در نتیجه کاهش ارزش‌ها و ارتباط اعضای خانواده با یکدیگر شود (جعفری، ۱۴۰۱).

وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مجازی ممکن است به مشکلات روان‌شناختی، رفتاری و اجتماعی بسیاری مرتبط باشد (یوچانگ<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). استفاده نادرست از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی به مشکلات جسمی و روان‌شناختی منجر می‌شود و در زندگی و امور شغلی و تحصیلی تأثیرات منفی

می‌گذارد. در روابط اجتماعی نیز تأثیرگذار است (ناستی و میلازو، ۲۰۱۸).

با توجه به اینکه قشر عظیمی از نوجوانان و جوانان کاربر اینترنت درگیر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی‌اند (سوارز-پیدوما<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۲)، بررسی عواملی که آسیب‌پذیری فرد را در زمینه این اختلال افزایش می‌دهد بسیار مهم است. اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی آسیبی است که با برخی از ویژگی‌های شخصی، خلق‌وخوی و رفتاری ارتباط دارد؛ همان‌طور که پژوهش‌ها نشان می‌دهد، اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی با عواملی همچون اختلالات روان‌شناختی (اسمعیلی‌راد و احمدی، ۱۳۹۸)، مشکل در تنظیم هیجان (هاو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)، ناگویی خلقی<sup>۷</sup> (دی‌هان<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۳)، بیگانگی (کامپ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱)، احساس تنهایی (عطادخت و همکاران، ۱۳۹۶)، طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه<sup>۱۰</sup> (کاهویی و همکاران، ۱۳۹۹) و اهمال‌کاری تحصیلی (قاسم‌زاده علیشاهی و همکاران، ۱۳۹۹) در ارتباط است.

یکی از عوامل مؤثر بر افت وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۱۱</sup> است (هرشبرگر و جونز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری به بخشی از ویژگی‌های روان‌شناختی اطلاق می‌شود که در آن به تأخیر انداختن کار یا مسئولیت یک رفتار به علت ناخوشایندی و ملال‌آوردن آن است که در بیشتر موقعیت‌ها به نارضایتی از عملکرد منجر می‌شود (گاستاوسون و مایک<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۷). اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان شایع است و باعث گرفتن نمره‌های پایین، انصراف از دوره‌های تحصیلی، افت تحصیلی، شکست تحصیلی، ترک درس و مدرسه و دوری از تکالیف مدرسه می‌شود (کاندمیر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴). حدود ۴۰ تا ۶۰ درصد دانش‌آموزان دچار اهمال‌کاری تحصیلی‌اند که دستیابی به اهداف تحصیلی را به تأخیر می‌اندازد، تا جایی که عملکرد مطلوب تقریباً غیرممکن می‌شود (گرانسچل<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). مطالعات تجربی پژوهشگرانی همچون طهماسب‌زاده شیخ‌لار و صادق‌پور (۱۳۹۸)، حمیدی و همکاران (۱۳۹۴)، نوری و همکاران (۱۳۹۶)، قاسم‌زاده علیشاهی و همکاران (۱۳۹۹) و جینگ<sup>۱۶</sup> و همکاران (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی یادگیرندگان با استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی ارتباطی مثبت و معنادار دارد. سوارز-پردومو و همکاران (۲۰۲۲) نیز در پژوهشی دیگر نشان دادند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و اعتیاد به اینترنت ارتباطی معنادار وجود دارد.

طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه یکی دیگر از متغیرهای مورد بررسی در خصوص پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی است. طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه سازه‌های روان‌شناختی مشتمل بر باورهای ما دربارهٔ خودمان و دنیا و افراد دیگر است که در نتیجهٔ تعامل بین ناکامی نیازهای اساسی دوران کودکی، خلق‌وخوی فطری و محیط اولیه به وجود می‌آید. طرح‌واره شامل خاطرات، احساسات بدنی، هیجانات و شناخت‌هایی می‌شود که در کودکی شکل می‌گیرند و در طول زندگی فرد گسترش می‌یابند (کریمی، ۱۳۹۸). طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه مسئول مستقیم پیدایش اختلالات شخصیتی به شمار نمی‌روند، اما ممکن است با آن ارتباط تنگاتنگی داشته باشند و آسیب‌پذیری فرد را در زمینه این اختلالات افزایش

دهند (کاهویی و همکاران، ۱۳۹۹). آسیب اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و عوارض ناشی از آن می‌تواند با اختلالات شخصیتی در ارتباط باشد، به طوری که نتایج پژوهش کادو<sup>۱۷</sup> و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد رابطه مثبت و معناداری بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با اعتیاد به اینترنت و بازی‌های آنلاین وجود دارد. کاهویی و همکاران (۱۳۹۹) نیز، در پژوهشی با عنوان «رابطه بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی»، دریافتند که شکل‌گیری برخی از طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با کاهش یا افزایش شانس اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی همراه است، به طوری که طرح‌واره هدایت‌شدن توسط دیگران، طرح‌واره استحقاق و طرح‌واره انزوای اجتماعی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی ارتباط معناداری را نشان دادند. همچنین، کریمی ربانی و مؤمنی (۱۳۹۶) دریافتند که بین طرح‌واره‌های ناسازگار حوزه‌های بریدگی و طرد، خودگردانی و عملکرد مختل، محدودیت مختل، دیگر جهت‌مندی و حوزه گوشه‌زنگی بیش‌ازحد و بازداری با استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. افراد دارای طرح‌واره‌های طرد و بریدگی بیشتر به استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی تمایل پیدا می‌کنند، زیرا پایگاه ایمنی درونی ندارند و وحشت ازدست‌دادن روابط صمیمی را دارند. چنین افرادی این کمبود را با حضور در روابط مجازی جبران می‌کنند (موسوی، ۱۳۹۷).

در ارتباط بین متغیرها، همواره متغیرهای دیگری هستند که نقش میانجی بین متغیر مستقل و وابسته را بر عهده دارند و بر شدت روابط تأثیر می‌گذارند. یکی از متغیرهایی که به نظر می‌رسد در رابطه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و اهمال‌کاری تحصیلی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی تأثیرگذار باشد ناگویی خلقی است، که با مشکلات روانی بسیاری از جمله اختلال اضطرابی و افسردگی همراه است و نوعی اختلال در عملکرد شناختی هیجانی تلقی می‌شود که فرد از انتقال تجارب هیجانی خود در قالب احساسات و تصورات ناتوان است (اسچیمنتی<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). ناگویی خلقی سازه‌ای چندوجهی شامل دشواری در شناسایی احساسات و تمایز بین احساسات و تهییج‌های بدنی مربوط به برانگیختگی هیجانی است و هم‌زمان در ابعاد شناختی نیز تأثیر می‌گذارد که شامل الگوی شناختی عینی (غیر تجسمی)، عمل‌گرا و واقعیت‌محور است (لایورز<sup>۱۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). اسپنسیری<sup>۲۰</sup> و همکاران (۲۰۱۶) دریافتند که افراد مبتلا به ناگویی خلقی، با تحریف تهییج‌های بدنی بهنجار، نشانه‌های بدنی انگیزتگی هیجانی را بد تفسیر می‌کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مبتلایان به ناگویی خلقی در شناسایی درست هیجان‌ها در روابط اجتماعی دچار مشکل می‌شوند و این امر باعث دوری‌گزینی آنان می‌شود (مانیاس<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷)؛ این افراد به طور کلی آمادگی زیادی برای اعتیاد به اینترنت دارند (گائو<sup>۲۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). قنادزادگان و همکاران (۱۳۹۷؛ ۱۳۹۹) در پژوهش‌های جداگانه‌ای دریافتند که ناگویی خلقی رابطه مستقیم و معناداری با اعتیاد به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی دارد؛ به این صورت که فرد تمایل به ارتباط دارد، اما به علت نقایص پردازش هیجانی به فضای اینترنتی گرایش می‌یابد (بولات<sup>۲۳</sup> و

همکاران، ۲۰۱۷). فو<sup>۲۴</sup> و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که ناگویی خلقی می‌تواند اعتیاد به تلفن همراه را مستقیم و غیرمستقیم از طریق الگوهای استفاده پیش‌بینی کند. همچنین هاو و همکاران (۲۰۱۹) به این نتیجه رسیدند که مشکل تنظیم هیجانات در نوجوانان به استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه منجر می‌شود. در تأثیرپذیری ناگویی خلقی، نشخوارگری راهبردی ناکارآمد است که هیجان‌های منفی را به واسطه افزایش تفکر منفی، ناکارآمدی حل مسئله، تداخل با رفتار هدفمند و کاهش حمایت اجتماعی شدت و تداوم می‌بخشد (نولن-هوکسیما و همکاران، ۲۰۰۸؛ نقل در مقیمی، ۱۳۹۹). افراد نشخوارگر، به جای حل مسئله از طریق محیط بیرونی و اطرافیان، سعی در حل درونی آن و نشخوار فکری درباره آن مسئله دارند؛ از این رو، بیشتر به فضای مجازی روی می‌آورند و از حمایت‌های اجتماعی بیرونی دوری می‌کنند (سیدموسوی و همکاران، ۱۴۰۰).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اعتیاد به اینترنت با کم‌بودن بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دبیرستانی (ازدوری و مهدیان، ۱۴۰۰)، حرمت قائل‌نشدن برای خود و ضعف در برقراری روابط اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه (معصومی، ۱۳۹۷؛ بولات و همکاران، ۲۰۱۷؛ گائو و همکاران، ۲۰۱۸)، کاهش شادکامی در دانشجویان (رستگار و همکاران، ۱۳۹۳)، افسردگی زیاد نوجوانان مقطع متوسطه (رویت، ۱۳۹۹)، افزایش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (طهماسب‌زاده شیخار و صادق‌پور، ۱۳۹۸)، زیادبودن رفتارهای برانگیخته و پرخاشگری در نوجوانان (کیم<sup>۲۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۶) و به‌کارنبردن راهبردهای مقابله‌ای مناسب و نقص سلامت روانی دانشجویان (بهادری خسروشاهی و هاشمی نصرت‌آباد، ۱۳۹۰) ارتباط معناداری دارد. به‌عبارتی، اعتیاد به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی بیماری جدیدی است که با تأثیر در کارهای روزانه باعث بروز مشکلات ذهنی زیادی در جوانان و خانواده‌هایشان می‌شود. همین مسائل باعث شد که پژوهشگران بسیاری به این موضوع بپردازند. اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، علاوه بر اینکه آسیب روانی است، پدیده‌ای مزمن و فراگیر است که صدمات جدی جسمانی، مالی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی به همراه دارد و در عادات‌های مطالعه دانش‌آموزان تغییراتی به وجود می‌آورد که این تغییرات، در دوران پس از تحصیل، در وضعیت شغلی و اقتصادی مؤثر است. نظر به اینکه سلامت روان نوجوانان و جوانان یکی از مقوله‌های مهم در مباحث روان‌شناسی و جامعه‌شناسی به شمار می‌رود و با عنایت به این نکته که امروزه بسیاری از نوجوانان در مقاطع پایین تحصیلی به تلفن همراه و اینترنت دسترسی دارند و از آن استفاده‌های گوناگونی می‌کنند، از جمله مشکلاتی که ممکن است برای آنان در نتیجه اشتغال زیاد با تلفن همراه و اینترنت پیش بیاید افت تحصیلی و کاهش عملکرد آموزشی است (شهریاری، ۱۳۹۹). همچنین، اعتیاد به فضای مجازی عاملی خطرناک برای بهداشت عمومی در نظر گرفته می‌شود و بررسی شیوع آن در نوجوانان و جوانان و به‌خصوص در قشر دانش‌آموز ضرورت می‌یابد (مالک<sup>۲۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۷).

در این خصوص، موسوی (۱۳۹۷) به بررسی شیوع اعتیاد به اینترنت و وضعیت استفاده از شبکه‌های

اجتماعی مجازی در بین نوجوانان و جوانان ایرانی پرداخت و نشان داد که شیوع کلی اعتیاد به اینترنت شدید ۲/۴ درصد، برحسب جنسیت در پسران ۲/۹ درصد و در دختران ۲ درصد، و برحسب گروه‌های سنی در نوجوانان ۲/۵ و در جوانان ۲/۳ درصد است.

با توجه به پیشینه‌های پژوهشی، تاکنون در ایران ارتباط اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و ناگویی خلقی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی بررسی نشده است. نظر به این موضوع که میزان اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی رو به افزایش است (دادرس و همکاران، ۱۳۹۸) و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی مانند سایر اعتیادهای سنتی در اخلاق و رفتار و ویژگی‌های روان‌شناختی کاربر تأثیر می‌گذارد و ممکن است ارتباطی دوسویه باشد، بررسی عواملی که با میزان اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی ارتباط دارند ضروری است. با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده همچون پژوهش اسماعیلی و همکاران (۱۴۰۰) درباره نوجوان و فراوانی و تأثیرگذاری متغیرهای ناگویی خلقی، طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و نیز اهمال‌کاری تحصیلی در این مقطع سنی و ارتباط احتمالی آن‌ها با یکدیگر، به نظر می‌رسد بررسی این متغیرها به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های احتمالی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه حائز اهمیت باشد.

بنا بر مطالب گفته‌شده، هدف از انجام این پژوهش ارائه الگوی ساختاری پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با در نظر گرفتن نقش میانجیگری ناگویی خلقی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم بوده است. از این‌رو، سؤال اصلی پژوهش این است که آیا اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، با در نظر گرفتن نقش میانجیگری ناگویی خلقی، توان پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان را دارند.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش با روش همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش دربردارنده دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم آموزش و پرورش ناحیه ۳ کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ است. بر اساس استعلام از آموزش و پرورش ناحیه ۳، جامعه آماری حدوداً ۹۸۰۰ نفر برآورد شد که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و با استفاده از جدول مورگان تعداد نمونه ۳۷۳ نفر به دست آمد. با در نظر گرفتن احتمال ریزش نمونه‌ها، ۳۹۰ نفر برای نمونه پژوهشی انتخاب شدند. ملاک‌های ورودی انتخاب دانش‌آموزان در پژوهش عبارت بود از: ۱. شرکت‌نداشتن در هیچ‌گونه کلاس آموزشی یا خصوصی، ۲. تحصیل در مدارس دولتی آموزش و پرورش ناحیه ۳ کرج، ۳. اشتغال به تحصیل در پایه دوم متوسطه (نظری)، ۴. رده سنی پانزده تا نوزده سال و ۵. دختر بودن. با توجه به طرح پژوهش که از نوع مدل معادلات ساختاری است، در سطح آمار استنباطی از تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزارهای آماری اسپس‌اس ۲۲۳ و ایموس ۲۸۲ استفاده شد.

## ابزار پژوهش

**الف) پرسش‌نامه اعتیاد به فضای مجازی یانگ<sup>۲۹</sup> (۱۹۹۸):** این پرسش‌نامه را یانگ در سال ۱۹۹۸ طراحی کرده است که بیست پرسش دارد. در این پرسش‌نامه، هر پرسش در یک طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود (یانگ، ۲۰۱۱). نمره ۲۰ تا ۴۹ نشان‌دهنده کاربر معمولی، نمره ۵۰ تا ۷۹ نشان‌دهنده کاربر در معرض خطر و نمره ۸۰ تا ۱۰۰ نشان‌دهنده کاربر معتاد به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی است. در پژوهش طهماسب‌زاده شیخ‌لار و صادق‌پور (۱۳۹۸) روایی محتوایی و هم‌گرایی پرسش‌نامه قابل‌قبول ارزیابی شده است. همچنین، روایی واگرایی پرسش‌نامه با متغیر اهمال‌کاری تحصیلی معناداری گزارش شده است. علوی و همکاران (۱۳۸۹)، در پژوهشی با عنوان «ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون اعتیاد به اینترنت یانگ»، دریافتند که این ابزار دارای روایی سازه، هم‌گرا و تشخیصی بالایی است. ویدیانتو و مک موران<sup>۳۰</sup> (۲۰۰۴) نیز، در مطالعه خود، روایی صوری این پرسش‌نامه را بسیار بالا ذکر کردند. کافی‌نیا و فرهادی (۱۳۹۸)، در پژوهشی روی دانش‌آموزان، پایایی را از طریق محاسبه آلفای کرونباخ با روش دونیمه‌کردن ۰/۹۱ به دست آوردند. کیم و همکاران (۲۰۰۶) نیز، پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهشی دیگر، پونتس<sup>۳۱</sup> و همکاران (۲۰۱۶) ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی همسانی درونی پرسش‌نامه را ۰/۹۱ به دست آوردند.

**ب) پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی راثبلوم و سولومون<sup>۳۲</sup> (۱۹۸۴):** راثبلوم و سولومون، در سال ۱۹۸۴، برای بررسی اهمال‌کاری در سه مقیاس آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم‌سال، پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی را طراحی کردند. مقیاس آماده کردن تکالیف شامل ۸ گویه، آمادگی برای امتحان شامل ۱۱ گویه و تهیه گزارش نیم‌سال شامل ۸ گویه است. این پرسش‌نامه ۲۷ گویه دارد و نخستین بار دهقانی (۱۳۸۷) آن را در ایران به کار برده است (به نقل از رسولی خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۸). در این مقیاس، نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر گویه را با انتخاب یکی از گزینه‌های هرگز (نمره ۱)، به‌ندرت (نمره ۲)، بیشتر اوقات (نمره ۳) و همیشه (نمره ۴) نشان می‌دهند. نمره بیشتر در این پرسش‌نامه نشان‌دهنده اهمال‌کاری بیشتر است. سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) روایی ابزار را با روش همسانی درونی ۰/۸۴ و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ و میزان روایی صوری آن را بالا گزارش کردند. همچنین، روایی پرسش‌نامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسش‌نامه بود، به‌طوری‌که پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و روایی مقیاس با استفاده از روش همسانی درونی ۰/۸۴ گزارش شد. در پژوهش رسولی خورشیدی و همکاران (۱۳۹۸)، برای مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب پایایی به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۸۶ برای نمره کل ۰/۸۲ به دست آمده است.

**ج) پرسش‌نامه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه یانگ<sup>۳۳</sup> (۱۹۹۸):** این پرسش‌نامه را یانگ در سال ۱۹۹۸ طراحی کرد که مقیاس خودگزارشی و دارای ۷۵ ماده است. این پرسش‌نامه، بر پایه مشاهدات بالینی، در پنج خرده‌مقیاس طرد و بریدگی، خودگردانی و عملکرد مختل، محدودیت‌های مختل، هدایت‌شدن توسط دیگران، و هوشیاری افراطی و بازداری ارزیابی می‌کند. این پرسش‌نامه روی مقیاس پنج‌درجه‌ای "اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند" (نمره ۱) و "دقیقاً در مورد من صدق می‌کند" (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات نشان‌دهنده طرح‌واره‌های ناسازگار بیشتر در فرد است. در پژوهش یانگ (۱۹۹۴)، ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۳ تا ۰/۹۶ قرار گرفت (به نقل از شهامت، ۱۳۸۹). همچنین لی<sup>۳۴</sup> (۱۹۹۹؛ به نقل از شهامت، ۱۳۸۹) روی نمونه‌ای کره‌ای و ولبرن<sup>۳۵</sup> (۲۰۰۲) روی نمونه‌ای از آزمودنی‌های کانادایی روایی و پایایی این پرسش‌نامه را تأیید کردند. یانگ و همکاران (۱۹۹۵؛ به نقل از سراج خرمی و همکاران، ۱۳۹۵)، اعتبار پرسش‌نامه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه را بر نمونه ۵۶۴ نفری از دانشجویان امریکایی با استفاده از روش همسانی درونی و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۸۱ گزارش کردند. یانگ (۱۹۹۸) روایی هم‌گرایی پرسش‌نامه با ابزارهای اندازه‌گیری درماندگی روان‌شناختی، اعتمادبه‌نفس، آسیب‌پذیری روان‌شناختی برای نشانگان اختلال افسردگی و اختلال شخصیت را بررسی کرد و نشان داد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با صفات مثبت از قبیل اعتمادبه‌نفس و عاطفه مثبت ارتباط منفی، و با صفاتی از قبیل اختلال شخصیت، درماندگی، عاطفه منفی و اختلال عملکرد نگرش ارتباط مثبت دارند. این پرسش‌نامه در ایران به دست دیواندیری و همکارانش (۱۳۸۸) بر روی جمعیتی دانشجویی از دانشگاه آزاد کاشمر هنجاریابی شد و پایایی آن در حد قابل‌قبولی گزارش شد. شهامت (۱۳۸۹) در پژوهشی نشان داد که پایایی به روش آلفای کرونباخ این ابزار برابر با ۰/۸۰ است؛ همچنین، در بررسی روایی گزارش کرد که این پرسش‌نامه با مقیاس‌های ناراحتی روان‌شناختی، احساس ارزشمندی، آسیب‌پذیری روان‌شناختی نسبت به افسردگی و نشانه‌شناسی اختلالات شخصیت روایی هم‌گرا و افتراقی خوبی دارد.

**د) پرسش‌نامه ناگویی خلقی باگبی<sup>۳۶</sup> و همکاران (۱۹۹۴):** این مقیاس آزمونی بیست‌پرسی است، که باگبی و پارکری و تیلور در سال ۱۹۹۷ آن را طراحی کردند و ناگویی خلقی را در سه زیرمقیاس دشواری در تشخیص احساس‌ها (هفت ماده)، دشواری در توصیف احساس‌ها (پنج ماده) و تفکر برون‌مدار (هشت ماده) ارزیابی می‌کند. نحوه نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) است. جمع نمره‌های این سه زیرمقیاس نمره کلی ناگویی خلقی در نظر گرفته می‌شود. این شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات ۴، ۵، ۱۰، ۱۸ و ۱۹ معکوس شده است. ضریب پایایی آلفای کرونباخ در نسخه فارسی برای ناگویی خلقی کلی و زیرمقیاس‌های دشواری در شناسایی، احساسات دشواری در توصیف احساسات و تفکر برون‌مدار به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ بوده است. در پژوهش باگبی و همکاران (۱۹۹۴)، پایایی بازآزمایی مقیاس

در نمونه‌ای ۶۷ نفری در دو نوبت با فاصله چهار هفته ۰/۸۰ و ۰/۸۷ محاسبه شده است. بشارت (۱۳۸۷) پایایی این مقیاس را در نمونه ایرانی (۸۰ نفر شامل ۴۰ دختر و ۴۰ پسر) برای کل مقیاس و هریک از زیرمقیاس‌های آن به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۲، ۰/۷۳ و ۰/۸۳ گزارش کرد. در بررسی روایی آزمون ناگویی خلقی، تورنتو باگبی و همکاران (۱۹۹۴) روایی هم‌گرایی بین آزمون ناگویی خلقی و ابعاد شخصیت نئو به دست آوردند و میزان آن با ابعاد پرسش‌نامه شخصیتی نئو بیشتر از ۰/۷۰ بوده است. میکایلی و همکاران (۱۳۹۸) روایی هم‌زمان مقیاس را با استفاده از روش همبستگی با هوش هیجانی ۰/۸۵ گزارش کردند.

## یافته‌ها

پیش از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش فرضیه‌های زیربنایی مدل معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند فرضیه‌ها بررسی شد. بدین منظور، چهار فرضیه معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده<sup>۳۷</sup>، بررسی داده‌های پرت<sup>۳۸</sup>، نرمال بودن<sup>۳۹</sup> و هم‌خطی چندگانه<sup>۴۰</sup> بررسی شد، که در این پژوهش هیچ داده گمشده و نیز هیچ داده پرت تک‌متغیری و چندمتغیری مشاهده نشد و داده‌ها نرمال بود. همچنین، آماره تحمل<sup>۴۱</sup> و عامل تورم واریانس (وی‌آی‌اف)<sup>۴۲</sup> نشان داد که بین متغیرها هم‌خطی چندگانه وجود ندارد. جامعه آماری این پژوهش دربردارنده تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم بود که میانگین و انحراف استاندارد سنی آن‌ها  $16/97 \pm 0/79$  سال بوده است و حدود ۳۶/۹ درصد در پایه یازدهم، ۳۳/۶ درصد پایه دهم و ۲۹/۵ درصد نیز در پایه دوازدهم تحصیل می‌کردند. مدرک تحصیلی ۲۹/۷ درصد از پدران و ۳۶/۴ درصد از مادران آزمودنی‌ها دیپلم بود. همچنین، واریانس تبیینی متغیر ملاک توسط متغیرهای پیش‌بین برابر با ۰/۲۴ بود.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص‌های آماری متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	۵۸/۸۲	۱۸/۴۷	۲۰	۱۰۰
اهمال‌کاری تحصیلی	۷۶/۵۰	۱۹/۳۳	۳۰	۱۲۱
آماده کردن تکالیف	۲۶/۳۲	۷/۶۹	۱۰	۴۴
آمادگی برای امتحان	۲۳/۵۴	۶/۹۸	۸	۳۸
تهیه گزارش نیم سالی	۲۶/۶۳	۹/۲۴	۱۰	۴۰
طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه	۱۹۶/۵۲	۵۷/۵۵	۸۱	۳۶۱

## جدول ۱. (ادامه)

شاخص‌های آماری متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
طرد و بریدگی	۶۴/۵۴	۲۶/۴۴	۲۵	۱۲۴
خودگردانی و عملکرد مختل	۵۰/۵۲	۲۰/۶۶	۲۰	۹۹
هدایت‌شدن توسط دیگران	۲۷/۰۳	۹/۹۸	۱۰	۴۹
هوشیاری افراطی و بازداری	۲۷/۹۲	۹/۲۲	۱۰	۵۰
محدودیت‌های مختل	۲۶/۵۰	۹/۲۷	۱۰	۴۶
ناگویی خلقی	۵۶/۱۰	۱۴/۳۱	۲۳	۸۷
دشواری در تشخیص احساس‌ها	۲۰/۶۳	۶/۹۹	۷	۳۴
دشواری در توصیف احساس‌ها	۱۳/۷۷	۴/۶۹	۵	۲۶
تفکر برون‌مدار	۲۱/۶۹	۶/۳۰	۸	۳۷

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها به ترتیب در متغیرهای اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی ۱۸/۴۷ و ۵۸/۸۲، اهمال‌کاری تحصیلی ۱۹/۳۳ و ۷۶/۵۰، طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه ۵۷/۵۵ و ۱۹۶/۵۲ و ناگویی خلقی ۱۴/۳۱ و ۵۶/۱۰ است.

## جدول ۲. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی

شاخص‌های برازش	$\chi^2$	Df	df/ $\chi^2$	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۶۴/۹۷	۴۹	۱/۳۲	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۰۳

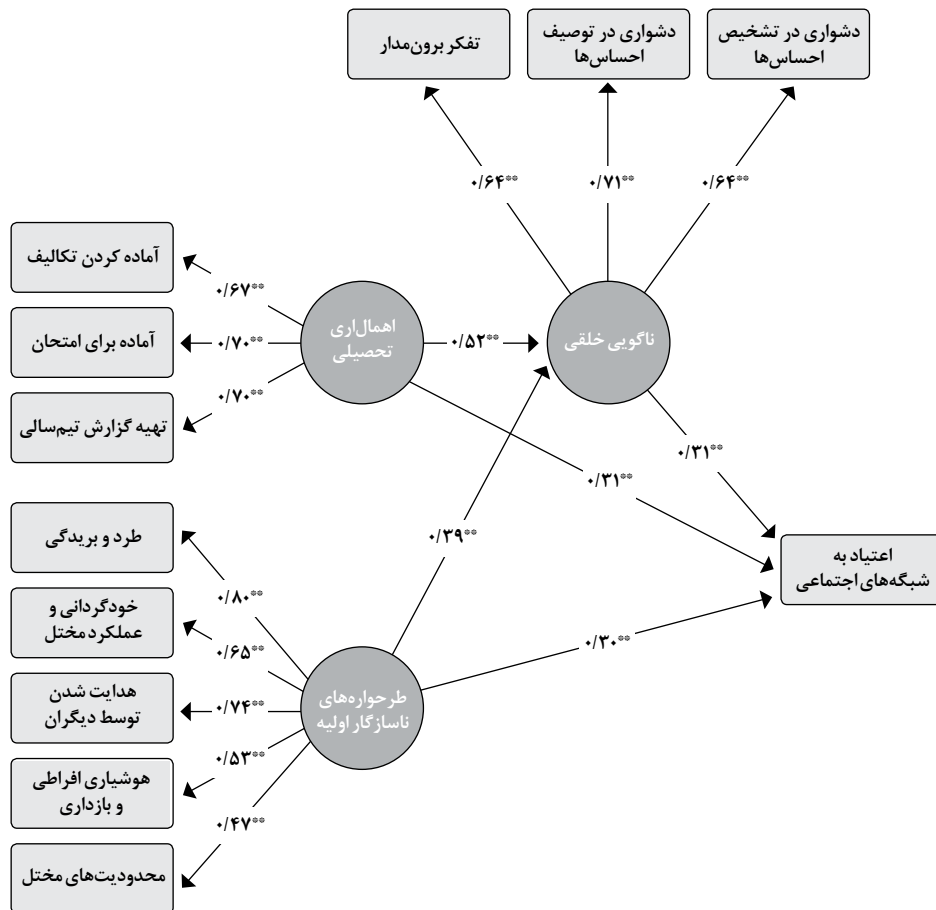
همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد، همه شاخص‌های برازندگی مانند مجذور کای نسبی (۱/۳۳)، شاخص نیکویی برازش (۰/۹۷)، شاخص نیکویی برازش تطبیقی (۰/۹۶)، شاخص بنتلر - بونت یا شاخص نرم‌شده برازندگی (۰/۹۵)، شاخص برازش مقایسه‌ای (۰/۹۹)، شاخص برازندگی فزاینده (۰/۹۹)، شاخص تاکر - لویز (۰/۹۸) و شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (۰/۰۳) حاکی از برازش خوب الگوی پیشنهادی یا فرضی پژوهش با داده‌ها است. بنابراین، الگوی پژوهش از برازندگی مطلوبی برخوردار است.

**جدول ۳.** پارامترهای تأثیرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در الگوی پیشنهادی

مسیرها	پارامترها	برآورد استاندارد	برآورد غیراستاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی <sup>۴۳</sup>	سطح معنی‌داری
● از اهمال‌کاری تحصیلی به آماده‌کردن تکالیف	۰/۶۶۶	۱/۰۰۰				
● از اهمال‌کاری تحصیلی به آمادگی برای امتحان	۰/۶۹۷	۰/۹۵۱		۰/۰۹۳	۱۰/۲۵۶	۰/۰۰۱
● از اهمال‌کاری تحصیلی به تهیه‌گزارش نیم‌سال	۰/۷۰۴	۱/۲۷۰		۰/۱۲۳	۱۰/۳۰۱	۰/۰۱۱
● از اهمال‌کاری تحصیلی به ناگویی خلقی	۰/۵۱۹	۰/۴۵۷		۰/۰۷۰	۶/۴۹۴	۰/۰۰۱
● از طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به طرد و بریدگی	۰/۷۹۹	۱/۰۰۰				
● از طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به خودگردانی و عملکرد مختل	۰/۶۵۰	۰/۶۳۶		۰/۰۵۲	۱۲/۱۱۰	۰/۰۰۱
● از طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به هدایت‌شدن توسط دیگران	۰/۷۴۲	۰/۳۵۱		۰/۰۲۶	۱۳/۷۴۴	۰/۰۰۱
● از طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به هوشیاری افراطی و بازداری	۰/۵۳۲	۰/۲۳۲		۰/۰۲۴	۹/۸۲۷	۰/۰۰۱
● از طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به محدودیت‌های مختل	۰/۴۶۹	۰/۲۰۶		۰/۰۲۴	۸/۶۳۲	۰/۰۰۱
● از طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به ناگویی خلقی	۰/۳۹۴	۰/۰۸۴		۰/۰۱۵	۵/۷۵۷	۰/۰۰۱
● از ناگویی خلقی به دشواری در تشخیص احساس‌ها	۰/۶۴۵	۱/۰۰۰				
● از ناگویی خلقی به دشواری در توصیف احساس‌ها	۰/۷۱۰	۰/۷۳۹		۰/۰۷۱	۱۰/۳۷۱	۰/۰۰۱
● از ناگویی خلقی به دشواری در تفکر برون‌مدار	۰/۶۴۱	۰/۸۹۶		۰/۰۹۲	۹/۷۴۰	۰/۰۰۱
● از اهمال‌کاری تحصیلی به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	۰/۲۴۴	۰/۸۸۱		۰/۲۷۰	۳/۲۶۲	۰/۰۰۱
● از طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	۰/۲۹۹	۰/۲۶۱		۰/۰۵۴	۵/۸۷۹	۰/۰۰۱
● از ناگویی خلقی به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	۰/۳۱۰	۱/۲۶۷		۰/۳۷۹	۳/۳۴۳	۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد، همهٔ مسیرهای مستقیم دارای ضرایب معنی‌دار هستند. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد، ضرایب خرده‌مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی در الگوی پیشنهادی پژوهش برای نمونهٔ آزمودنی‌ها نسبتاً بالا و معنی‌دار است. در این الگو، خرده‌مقیاس‌های تفکر برون‌مدار، آمادگی برای امتحان و آماده‌کردن تکالیف به ترتیب با بارهای عاملی ۰/۷۰، ۰/۷۰ و ۰/۶۷ در اندازه‌گیری سازهٔ اهمال‌کاری تحصیلی نقش معنی‌داری دارند. همچنین، ضرایب خرده‌مقیاس‌های

طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در الگوی پیشنهادی پژوهش برای نمونه آزمودنی‌ها نسبتاً بالا و معنی‌دار است. در این الگو، خرده‌مقیاس‌های طرد و بریدگی، هدایت‌شدن توسط دیگران، خودگردانی و عملکرد مختل، هوشیاری افراطی و بازداری و محدودیت‌های مختل، به ترتیب با بارهای عاملی  $0/180$ ،  $0/174$ ،  $0/165$ ،  $0/153$  و  $0/147$ ، در اندازه‌گیری سازه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه نقش معنی‌داری دارند. علاوه بر این، ضرایب خرده‌مقیاس‌های ناگویی خلقی در الگوی پیشنهادی پژوهش برای نمونه آزمودنی‌ها نسبتاً بالا و معنی‌دار است. در این الگو، خرده‌مقیاس‌های دشواری در توصیف احساس‌ها، دشواری در تشخیص احساس‌ها و تفکر برون‌مدار، به ترتیب با بارهای عاملی  $0/171$ ،  $0/164$  و  $0/164$  در اندازه‌گیری سازه ناگویی خلقی نقش معنی‌داری دارند. شکل ۱ ضرایب مسیر استاندارد الگوی پژوهش را نشان می‌دهد.



\*\*معناداری در سطح  $0/01$

شکل ۱. ضرایب مسیر استاندارد الگوی پژوهش

## جدول ۴. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای

مسیرها	داده	حد پایین	حد بالا	سطح معنی‌داری
اهمال‌کاری تحصیلی ← ناگویی خلقی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	۰/۱۸۵۴	۰/۱۲۴۱	۰/۲۴۷۹	۰/۰۰۱
طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه ← ناگویی خلقی ← اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	۰/۰۵۱۹	۰/۰۳۹۵	۰/۰۶۸۲	۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد، حد پایین فاصله اطمینان برای ناگویی خلقی به‌عنوان متغیر میانجی بین اهمال‌کاری تحصیلی و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی ۰/۱۲۴۱ و حد بالای آن ۰/۲۴۷۹ است. سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۵۰۰۰ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، رابطه غیرمستقیم بین متغیرها معنی‌دار است. علاوه بر این، نتایج آزمون بوت استرپ نیز نشان داد که این رابطه غیرمستقیم در سطح  $P \leq 0/001$  معنی‌دار است. بنابراین، نقش واسطه‌ای متغیر ناگویی خلقی بین اهمال‌کاری تحصیلی و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی تأیید می‌شود. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که حد پایین فاصله اطمینان برای ناگویی خلقی به‌عنوان متغیر میانجی بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی ۰/۰۳۹۵ و حد بالای آن ۰/۰۶۸۲ است. سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری دوباره بوت استرپ ۵۰۰۰ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، رابطه غیرمستقیم بین متغیرها معنی‌دار است. علاوه بر این، نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد که این رابطه غیرمستقیم در سطح  $P \leq 0/001$  معنی‌دار است. بنابراین، نقش واسطه‌ای متغیر ناگویی خلقی بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی تأیید می‌شود.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این پژوهش با هدف پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با در نظر گرفتن نقش میانجیگری ناگویی خلقی در دانش‌آموزان انجام گرفته است. یافته‌ها از طریق تحلیل مسیر نشان می‌دهد که ناگویی هیجانی بر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان اثر مستقیم و معناداری می‌گذارد (جدول ۳). همچنین، بر اساس یافته‌های جدول ۴، تحلیل مسیرهای واسطه‌ای نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی (آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان، تهیه گزارش نیم‌ساله)، از طریق تأثیرگذاری در بالارفتن

ناگویی خلقی (دشواری در تشخیص احساس‌ها، دشواری در توصیف احساس‌ها، تفکر برون‌مدار)، غیرمستقیم باعث افزایش گرایش به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان خواهد شد. یافته‌های این پژوهش تأییدی بر مطالعات باپینت (۱۴۰۱)، ذوقی (۱۴۰۱)، قنادزادگان و همکاران (۱۳۹۹)، جوادی پونلی و همکاران (۱۳۹۶)، هاو و همکاران (۲۰۱۹)، و چن<sup>۴۴</sup> و همکاران (۲۰۱۵) است، که دریافتند ناگویی خلقی، مستقیم و به‌صورت واسطه‌ای، توان پیش‌بینی مثبت و معنادار اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی را دارد. همسو با این یافته، فو و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی دریافتند که ناگویی خلقی می‌تواند اعتیاد به تلفن همراه را، از طریق الگوهای استفاده، مستقیم و غیرمستقیم پیش‌بینی کند. دی‌هان و همکاران (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که افرادی با ناگویی هیجانی، به‌علت داشتن مشکلاتی در توصیف و تشخیص احساسات، تمایل به گرایش به اعتیاد دارند.

در خصوص تعدیل‌کنندگی ناگویی خلقی در رابطه بین اهمال‌کاری و اعتیاد به فضای مجازی پیش‌تر پژوهشی انجام نشده است، اما پژوهش‌های بسیاری از رابطه بین ناگویی خلقی و اعتیاد به اینترنت حمایت می‌کنند (فو و همکاران، ۲۰۲۰؛ دی‌هان و همکاران، ۲۰۱۳؛ ذوقی، ۱۴۰۱؛ قنادزادگان و همکاران، ۱۳۹۹). در تبیین تعدیل‌کنندگی ناگویی خلقی می‌توان گفت، با توجه به اینکه اهمال‌کاری حاصل تعاملی پیچیده از عوامل شناختی و رفتاری و هیجانی است، تبعات منفی روانی بسیاری به همراه دارد، به‌ویژه برای نوجوانان که در برابر شکست بسیار حساس‌اند. مطابق نتایج پژوهشی، هیجانات منفی مانند ترس از شکست، افسردگی، اضطراب و خشم از پیامدهای اهمال‌کاری تحصیلی به‌شمار می‌روند. از این‌رو، اهمال‌کاری تحصیلی باعث تشدید هیجانات منفی در افراد با ویژگی ناگویی هیجانی خواهد شد. از سویی، افراد با ویژگی ناگویی خلقی، به‌علت مدیریت‌نکردن هیجانات و احساسات و همچنین نداشتن توانایی در ابراز هیجانات و احساسات، تمایل دارند در فضایی امن و به دور از تهدید این هیجان‌تشان را ابراز کنند. فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی امن‌ترین مکان برای تخلیه هیجانی و احساسات آن‌ها است، بنابراین موجب گرایش بیشتر آن‌ها به استفاده از اینترنت و وقت‌گذرانی در شبکه‌های اجتماعی خواهد شد. یافته‌های تحلیل مسیر واسطه‌ای (جدول ۴) نشان می‌دهد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه (طرد و بریدگی، خودگردانی و عملکرد مختل، هدایت‌شدن توسط دیگران، هوشیاری افراطی و بازداری، محدودیت‌های مختل)، از طریق تأثیرگذاری در بالا رفتن ناگویی خلقی (دشواری در تشخیص احساس‌ها، دشواری در توصیف

احساس‌ها، تفکر برون‌مدار)، مستقیم باعث افزایش گرایش به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان خواهد شد. یافته‌های این پژوهش تأییدی بر مطالعات مقیمی (۱۳۹۹) است، که در پژوهشی با عنوان «مدل‌یابی ساختاری رابطه گرایش به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با نقش واسطه‌ای ناگویی خلقی» به این نتیجه رسید که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه رابطه مثبت و معناداری با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی دارد. همچنین، ناگویی خلقی نقش میانجی مثبت و معناداری را در رابطه بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی ایفا می‌کند. در پژوهشی همسو، عقبایی و همکاران (۱۳۹۷) دریافتند که ناگویی هیجانی در ارتباط بین افسردگی و اعتیاد به اینترنت نقش میانجی مثبت و معناداری دارد. لین<sup>۴۵</sup> و همکاران (۲۰۱۴)، در پژوهشی با هدف بررسی رابطه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی، دریافتند که هر قدر افراد در طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه قوی‌تر باشند، بیشتر از شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کنند. اورسلینی<sup>۴۶</sup> (۲۰۲۰) در پژوهشی به این نتیجه رسید که افرادی با ناگویی هیجانی، به‌علت داشتن مشکلاتی در توصیف و تشخیص احساسات، تمایل به گرایش به اعتیاد دارند. در تبیین نقش میانجی ناگویی هیجانی در رابطه بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، می‌شود گفت مدیریت مناسب ابراز و القای هیجانات توسط فرد در شرایط پرفشار توان شناخت بهتر در شرایط متفاوت را ایجاد می‌کند، بنابراین فشارهای محیطی کمتری تحمل می‌کند و عملکردش بهبود می‌یابد. ناگویی هیجانی ساختاری است که احتمالاً با مهار هیجان مرتبط است؛ زیرا ناگویی هیجانی ناتوانی در ابراز هیجان به‌علت نقص در توانایی پردازش تنظیم یا بازداری آگاهانه‌تر ابراز هیجان است که در نهایت سبب می‌شود فرد توان مدیریت رفتاری مناسب را نداشته باشد. در این زمینه می‌شود به نتایج پژوهش اسپنسیری و همکاران (۲۰۱۶) نیز اشاره کرد. آن‌ها دریافتند که افراد مبتلا به ناگویی هیجانی، با تحریف تهییج‌های بدنی بهنجار، نشانه‌های بدنی انگیزختگی هیجانی را بد تفسیر می‌کنند. پژوهش‌های دیگر نیز نشان می‌دهد که افراد مبتلا به ناگویی هیجانی در شناسایی درست هیجان‌ها و روابط اجتماعی دچار مشکل می‌شوند، که باعث دوری‌گزینی آنان می‌شود. این افراد به‌طور کلی آمادگی زیادی برای اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی دارند؛ به این صورت که فرد تمایل به ارتباط دارد، اما با توجه به نقایص پردازش هیجانی به فضای اینترنتی گرایش می‌یابد. از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اعتیاد به اینترنت

با کاهش حرمت قائل شدن برای خود و ضعف در برقراری روابط اجتماعی، شادکامی، زیادبودن رفتارهای برانگیخته و پرخاشگری، ویژگی‌های شخصیتی استفاده‌نکردن از راهبردهای مقابله‌ای مناسب و نقص در سلامت روانی ارتباط معنادار دارد (کاهویی و همکاران، ۱۳۹۹). از نظریه‌هایی که از بعد روان‌شناختی به این موضوع می‌نگرد، نظریه خوددرمانی خانتریان<sup>۴۷</sup> (۱۹۷۸) است. خانتریان، با ارائه این نظریه، نه تنها سایر ابعاد زیستی فرهنگی و اجتماعی وابستگی به مواد را نادیده نگرفته است، بلکه آن را کمک به دیگر نظریه‌ها می‌داند. بنا بر نظر خانتریان، از آنجاکه معتادان هیجانان منفی و بی‌قراری را تحمل‌ناپذیر و مستأصل‌کننده توصیف می‌کنند و نمی‌توانند این حالات هیجانی را بدون اتکا به مواد مدیریت کنند، از خواص فیزیولوژیکی و روان‌شناختی مواد برای دستیابی به ثبات خلقی استفاده می‌کنند. طبق این نظریه، اعتیاد ابزاری برای تعدیل عواطف استرس‌زا است. این نظریه بر این فرض استوار است که افراد بسیاری به‌خاطر باورهای معیوب و اختلال در تنظیم خلقی به اعتیاد روی می‌آورند.

به بیان دیگر، می‌شود استدلال کرد که علائم وجود طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، همچون طرد و بریدگی، عملکرد مختل، بازداری، محدودیت‌های مختل، به‌مرور باعث احساس ناامیدی و درماندگی و در نتیجه افزایش علائم ناگویی هیجانی مانند دشواری در شناسایی و بیان احساسات فرد می‌شود. واضح است که افراد مبتلا به ناگویی هیجانی اعتمادبه‌نفس ضعیفی دارند و در برخی پژوهش‌ها نشان داده شده است که اعتمادبه‌نفس ضعیف به‌طور معناداری اعتیاد به اینترنت را پیش‌بینی می‌کند. این احتمال وجود دارد که اعتمادبه‌نفس به‌طور معناداری با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی مرتبط باشد و به نظر می‌رسد کاهش اعتمادبه‌نفس با افزایش در طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و امکان ابتلا به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی همراه باشد. همچنین، اعتمادبه‌نفس ضعیف، ترس از طردشدن و نیاز به تأیید از عواملی است که افراد دارای طرح‌واره‌های معیوب را به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی سوق می‌دهد. به این ترتیب، ارزیابی موارد مشکوک به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی ما را به ارزیابی طرح‌واره‌های معیوب در مبتلایان به این نوع اعتیاد هدایت می‌کند.

هر پژوهشی با محدودیت‌هایی همراه است و محدودیت این پژوهش نیز وجود متغیرهای کنترل‌نشده، مثل هوش هیجانی، مشکلات روان‌شناختی، تحصیلات والدین، طبقه فرهنگی - اجتماعی، و تداخل آن‌ها در پژوهش است.

درنهایت، بنا بر یافته‌های پژوهش و با توجه به اهمیت ناگویی خلقی در گرایش دانش‌آموزان به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی و ضرورت بررسی عوامل مرتبط با آن،

یعنی طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و اهمال‌کاری تحصیلی، پیشنهاد می‌شود کارشناسان و مربیان و مشاوران تحصیلی، با تکیه بر یافته‌های چنین مطالعاتی، راهکارهایی مؤثر در جهت رفع مشکلات اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان ارائه دهند؛ همچنین، در مشاوره‌های تحصیلی و تصمیم‌گیری مناسب برای انتخاب رشته به دانش‌آموزان یاری رسانند. برگزاری جلسات تخصصی‌تر آموزش خانواده و آگاه‌سازی والدین و معلمان از مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان و تأثیر آن در ناگویی خلقی نیز، در کاهش گرایش به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی مؤثر خواهد بود.

### ملاحظات اخلاقی

#### ● پیروی از اصول اخلاقی پژوهش

اصول اخلاقی کاملاً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین، همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند.

#### ● حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

#### ● مشارکت‌کنندگان

تمامی نویسندگان در طراحی و اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش مشارکت داشته‌اند.

#### ● تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

## سپاس‌گزاری

این مقاله برآمده از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم مریم رستمی در رشته مشاوره مدرسه در دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج به راهنمایی استاد دکتر سعید محمودی‌نیا است که در شورای پژوهشی و آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج تأیید و تصویب شده است. پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از تمامی کسانی که در این پژوهش شرکت کرده‌اند قدردانی و سپاس‌گزاری کنند.

## منابع REFERENCES

- اژدری، افسانه، و مهدیان، حسین. (۱۴۰۰، ۲۹ شهریور). پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های مجازی بر اساس جو عاطفی خانواده و بهزیستی روان‌شناختی [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس هشتمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی تربیتی و سبک زندگی. تفریس، گرجستان].  
<https://civilica.com/doc/1308563>
- اسمعیلی‌راد، مهسا، و احمدی، فرید. (۱۳۹۸). ارتباط بین اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی آنلاین و اختلالات روان‌شناختی. *مجله اخلاق در علوم فناوری*، ۱۴ (۲)، ۳۱-۳۸.  
<https://ethicsjournal.ir/article-1-1444-fa.html>
- اسماعیلی، معصومه، ایمانی‌فر، حمیدرضا، شهبازی‌مقدم، سامان، و شفیعی، فاطمه‌سادات. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای ناگویی خلقی و رابطه بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و رفتارهای خودآسیب‌رسان در نوجوانان. *دوفصلنامه مطالعات روان‌شناختی نوجوانان و جوان*، ۱ (۱)، ۲۸۶-۲۷۴.  
<https://www.jonapte.ir/fa/showart-058f75e0f77111eda6b9ef86404f608c>
- باطینت، طاهره (۱۴۰۱). *ارتباط افسردگی، ناگویی خلقی، احساس تنهایی و بی‌حوصلگی با اعتیاد به بازی‌های آنلاین در نوجوانان* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه آموزش عالی راهبرد شمال]. ایرانداک.  
<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/021a3266498ea1923aa4c42f1595591c>
- بهادری خسروشاهی، جعفر، و هاشمی نصرت‌آباد، تورج. (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های دل‌بستگی، راهبردهای مقابله‌ای و سلامت روانی با اعتیاد به اینترنت. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۸ (۳۰)، ۱۷۷-۱۸۸.  
<https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/1054679>
- جعفری، حامد (۱۴۰۱). *پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده و کنترل توجه در دانش‌آموزان* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت]. ایرانداک.  
<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/357080254b4d4bc55a34d79fc89a9c82>
- جوادی پونلی، فاطمه، رضانی لشکریانی، سارا، و مهدوی سعیدی، رؤیا. (۱۳۹۶، ۲۳ آبان). *رابطه ناگویی خلقی با آمادگی به اعتیاد در دانشجویان* [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس ششمین کنگره انجمن روان‌شناسی ایران، تهران، ایران].  
<https://civilica.com/doc/732587/>
- جوکار، بهرام، و دلاورپور، محمداقا (۱۳۸۶). *رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳)، ۸۰-۶۱.  
[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_312.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_312.html)
- حمیدی، فریده، مهدیه نجف‌آبادی، مجید، و نمازیان نجف‌آبادی، ثمانه (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین اعتیاد به اینترنت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه. *مجله فناوری آموزش و یادگیری*، ۱ (۳)، ۱۰۶-۹۰.  
<https://doi.org/10.22054/jti.2015.1818>
- خواججه‌احمدی، معصومه، پولادی، شهناز، و بحرینی، مسعود. (۱۳۹۵). طراحی و روان‌سنجی پرسش‌نامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل. *نشریه روان‌پرستاری*، ۴ (۴)، ۵۱-۴۳.  
<http://ijpn.ir/article-1-884-fa.html>
- دادرس، زهرا، فرامرزیانی، سعید، جعفری، علی، و بیابانی، غلامحسین. (۱۳۹۸). اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی موبایلی و اثرات فرهنگی و رفتاری ناشی از آن (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه). *نشریه مطالعات رسانه‌های نوین*، ۵ (۱۹)، ۱۹۰-۱۵۱.  
[https://journals.atu.ac.ir/article\\_10735.html](https://journals.atu.ac.ir/article_10735.html)
- دیواندری، حسن، آهی، قاسم، اکبری، حمزه، مهدیان، حسین. (۱۳۸۸). *فرم کوتاه پرسش‌نامه طرح‌واره‌ی‌انگ: بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و ساختار عاملی بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵. فصلنامه پژوهش‌نامه تربیتی*، ۵ (۲۰)، ۱۳۳-۱۰۳.  
<https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/941160>
- ذوقی، لیلیا. (۱۴۰۱). *پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت بر اساس ناگویی هیجانی، تمایز یافتگی خود و خویش‌تن‌داری در زنان خانه‌دار*. *مجله روان‌شناسی فرهنگی*.  
[https://jcp.samt.ac.ir/article\\_166191.html](https://jcp.samt.ac.ir/article_166191.html)
- رستگار، سمانه، عبدالهی، محمدحسین، و شاهقلیان، مهناز. (۱۳۹۳). اعتیاد به اینترنت، صمیمیت اجتماعی و شادکامی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۲)، ۱۶۸-۱۵۹.  
<https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/1054638>
- رسولی خورشیدی، فاطمه، سنگانی، علیرضا، و جنگی، پریا. (۱۳۹۸). *رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری: نقش میانجی انگیزش پیشرفت. فصلنامه پرستاری، مامایی و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی و درمانی کردستان*، ۵ (۲)، ۶۷-۵۷.  
<http://jne.ir/article-1-1026-fa.html>

رویت، زهره. (۱۳۹۹، ۲۵ شهریور). رابطه بین هیجان‌خواهی و افسردگی با اعتیاد به شبکه‌های مجازی بین نوجوانان مقطع متوسطه اول شهرستان اردکان [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. ششمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی تربیتی و سبک زندگی، تفریس، گرجستان. <https://civilica.com/doc/1123007/>

سراج خرمی، ناصر، زاده‌حسن، زهره، زاده‌حسن، جمشید، و زراسوندنیا، مرضیه. (۱۳۹۵، ۲۵ خرداد). بررسی رابطه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با اضطراب اجتماعی در بین دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، ایران. <https://civilica.com/doc/498926/>

سیدموسوی، مهتری، گرجی، معصومه، روحانی، نیره‌السادات، و صمیمی، زبیر. (۱۴۰۰). نقش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در دانش‌آموزان دختر. فصلنامه خانواده‌پژوهش، ۱۸(۱)، ۸۶-۶۹. <http://qjfir/article-1-1825-fa.html>

شهامت، فاطمه. (۱۳۸۹). پیش‌بینی نشانه‌های سلامت عمومی (جسمانی‌سازی، اضطراب و افسردگی) بر اساس طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۵(۲۰)، ۱۲۴-۱۰۳. <https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1030680.html>

شهریاری، سعید. (۱۳۹۹). رابطه هوش اجتماعی با میزان اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی بین دانش‌آموزان متوسطه دختر و پسر شهرستان رودان [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر لنگه]. ایرانداک. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/b7f11b1d0a5890f27a1a097a6055d9af>

صادق‌زاده، رقیه، احدی، حسن، درتاج، فریبرز، و منشی، غلامرضا. (۱۳۹۷). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در نوجوانان. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۸(۲۴)، ۲۳۵-۲۴۴. [https://jresearch.sanjesh.org/article\\_34189.html](https://jresearch.sanjesh.org/article_34189.html)

طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داود، و صادق‌پور، مهدی. (۱۳۹۸). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر اهمال‌کاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان. نشریه علمی فناوری آموزش، ۱۴(۱)، ۲۳۰-۲۲۱. [https://jte.sru.ac.ir/article\\_970.html](https://jte.sru.ac.ir/article_970.html)

عطاذخت، اکبر، فلاحی، وحید، و احمدی، شیرین. (۱۳۹۶). نقش از خودبیگانگی تحصیلی و احساس تنهایی در پیش‌بینی گرایش نوجوانان به رفتارهای پرخطر. فصلنامه سلامت اجتماعی و اعتیاد، ۴(۱۴)، ۹۷-۱۱۲. <http://www.sh-addiction.ir/fa/article/379777>

عقبایی، شیوا، کاکوند، علیرضا، و بهرامی‌هیدچی، مریم. (۱۳۹۷). ارتباط بین افسردگی و اعتیاد به اینترنت با میانجی‌گری ناگویی هیجانی. مجله مطالعات روان‌شناختی، ۱۴(۱)، ۱۸۱-۱۶۳. [https://psychstudies.alzahra.ac.ir/article\\_3114.html](https://psychstudies.alzahra.ac.ir/article_3114.html)

علوی، سیدسلیمان، اسلامی، مهدی، مرآتی، محمدرضا، نجفی، مصطفی، جنتی‌فرد، فرشته و رضاپور، حسین. (۱۳۸۹). ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون اعتیاد به اینترنت باینگ. مجله علوم رفتاری، ۴(۳)، ۱۸۹-۱۸۳. [https://www.behavsci.ir/article\\_67688.html](https://www.behavsci.ir/article_67688.html)

قاسم‌زاده علیشاهی، ابوالفضل، کاظمی، سلیم، و جاویدپور، مرتضی. (۱۳۹۹، ۲۶ آذر). بررسی نقش اعتیاد به شبکه‌های مجازی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. اولین همایش ملی آسیب‌شناسی روانی [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. اردبیل، ایران. <https://civilica.com/doc/1151520/>

قنادزادگان، حسینعلی، سپاه‌منصور، مژگان، کوچک‌انتظار، رؤیا، و صالحی، مهدیه. (۱۳۹۷). مدل‌یابی اعتیاد به اینترنت بر اساس حمایت اجتماعی با میانجی‌گری ناگویی خلقی در دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱۰(۲)، ۱۳۷-۱۱۹. [https://jisp.uma.ac.ir/article\\_1216.html](https://jisp.uma.ac.ir/article_1216.html)

قنادزادگان، حسینعلی، صالحی، مهدیه، کوچک‌انتظار، رؤیا، و سپاه‌منصور، مژگان. (۱۳۹۹). مدل‌یابی اعتیاد به اینترنت بر اساس سبک‌های هویت: نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی. روان‌شناسی تحولی، ۱۵(۵۸)، ۱۷۳-۱۶۵. <https://sanad.iau.ir/journal/jip/Article/664389?jid=664389>

کافی‌نیا، فاطمه و فرهادی، هادی. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان شناختی رفتاری گروهی بر مهارت‌های ارتباطی و اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه. فصلنامه روان‌شناسی تحلیلی - شناختی، ۱۰(۳۹)، ۹۸-۸۷. <https://sanad.iau.ir/journal/psy/Article/672803?jid=672803>

کاهویی، مهدی، پاک‌نظر، فاطمه، علی‌محمدی، معصومه، و مسیبی، غزاله. (۱۳۹۹). ارتباط بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۲۶(۳)، ۲۳۸-۲۲۸. <http://ijpcp.iu.ac.ir/article-1-3051-fa.html>

کریمی، الهام. (۱۳۹۸). تحلیل مسیر رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با نشانگان بالینی در دانشجویان دارای تجربه شکست عاطفی: نقش تعدیل‌کننده جو عاطفی خانواده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه زنجان. ایران. ایراندک.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/d2005d4f224e5af6cddffa2266fc3e8e>

کریمی ربانی، مهدیه، و مؤمنی، فرشته. (۱۳۹۶، ۲۳ آبان). طرحواره‌های ناسازگار اولیه و میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در دانشجویان [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. ششمین کنگره انجمن روان‌شناسی ایران، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/732522/>

معصومی، تکتم. (۱۳۹۷، ۳۰ خرداد). استفاده از تحلیل تابع تشخیصی در پیش‌بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی بر اساس سبک‌های دل‌بستگی، احساس تنهایی و عزت‌نفس نوجوانان [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهانی در تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی-اجتماعی، آذربایجان غربی - خوی، ایران. <https://www.sid.ir/paper/898007/fa>

مقیمی، پوریا. (۱۳۹۹). مدل‌یابی ساختاری رابطه گرایش به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با نقش واسطه‌ای ناگویی خلقی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس]. ایران‌دک.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/f36b3d255d2157ffa6813dfb1102d85f>

موسوی، سیدولی‌الله. (۱۳۹۷). شیوع اعتیاد به اینترنت و وضعیت استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در نوجوانان و جوانان ایرانی در سال ۱۳۹۷. *مجله طب نظامی*، ۲۲(۳)، ۲۸۸-۲۸۱. [https://militarymedj.bmsu.ac.ir/article\\_1000903.html](https://militarymedj.bmsu.ac.ir/article_1000903.html)

میکاییلی، نیلوفر، نریمانی، محمد، قریب‌بلوک، معصومه، و بلندی، آذر دخت. (۱۳۹۸). نقش هیجانات منفی، ناگویی خلقی و روابط بین‌فردی در پیش‌بینی رفتار آسیب به خود در نوجوانان: یک مطالعه همبستگی. *مجله پزشکی ارومیه*، ۳۰(۵)، ۴۰۴-۳۹۳. <https://umj.umsu.ac.ir/article-1-4809-fa.html>

نوری، خدیجه، جدیدیان، احمدعلی، و امینی، داریوش. (۱۳۹۶، ۲۴ آبان). شیوع‌شناسی اعتیاد به شبکه‌های مجازی و رابطه آن با اهمال‌کاری و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر کرمانشاه [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. اولین همایش ملی زنان، بازآفرینی شهری و توسعه پایدار، کرمانشاه، ایران. <https://civilica.com/doc/717948/>

Atwan, W., Salha, N., & Mahamid, F. (2022). Psychometric properties and factorial structure of the Social Network Addiction Scale within the Arabic language and Palestinian context. *Computers in Human Behavior Reports*, 8, 9-11. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100228>

Bagby, R. M., Taylor, G. J., & Parker, J. D. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 33-40. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)90006-x](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90006-x)

Bolat, N., Yavuz, M., Eliaçık, K., & Zorlu, A. (2017). The relationships between problematic internet use, alexithymia levels, and attachment characteristics in a sample of adolescents in a high school in Turkey. *Psychology, Health & Medicine*, 23(5), 604-611. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1394474>

Chen, Y. L., Chen, S. H., & Gau, S. S. (2015). ADHD and autistic traits, family function, parenting style, and social adjustment for Internet addiction among children and adolescents in Taiwan: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 39, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.025>

Cudo, A., Dobosz, M., Griffiths, M. D., & Kuss, D. J. (2022). The relationship between early maladaptive schemas, depression, anxiety, and problematic video gaming among female and male gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 116, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00858-2>

De Haan, H. A., Joosten, E. A., De Haan, L., Schellekens, A. F., Buitelaar, J. K., & van der Palen, J. (2013). A family history of alcoholism relates to alexithymia in substance use disorder patients. *Comprehensive Psychiatry*, 54(7), 911-917. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.03.021>

Fu, L., Wang, P., Zhao, M., Xie, X., Chen, Y., Nie, J., & Lei, L. (2020). Can emotion regulation difficulty lead to adolescent problematic smartphone use? A moderated mediation model of depression and perceived social support. *Children and Youth Services Review*, 108, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104660>

Gao, T., Li, J., Zhang, H., Gao, J., Kong, Y., Hu, Y., & Mei, S. (2018). The influence of alexithymia on mobile phone addiction: The role of depression, anxiety, and stress. *Journal of Affective Disorders*, 225, 761-766.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.08.020>

- Geng, J., Han, L., Gao, F., Jou, M., & Huang, C.-C. (2018). Internet addiction and procrastination among Chinese young adults: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 84, 320-333.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.013>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160-172.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
- Hao, Z., Jin, L., Li, Y., Akram, H. R., Saeed, M. F., Ma, J., Ma, H., & Huang, J. (2019). Alexithymia and mobile phone addiction in Chinese undergraduate students: The roles of mobile phone use patterns. *Computers in Human Behavior*, 97, 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.001>
- Hershberger, M. A., & Jones, M. H. (2018). The influence of social relationships and school engagement on academic achievement in maltreated adolescents. *Journal of Adolescence*, 67, 98-108.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.003>
- Kandemir, M. (2014). Reasons for academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction, and demographic variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.179>
- Kemp, R. (2011). The symbolic constitution of addiction: Language, alienation, ambivalence. *Health: SAGE Journals*, 16(4), 434-447. <https://doi.org/10.1177/1363459311425515>
- Khantzian, E. J. (1978). The ego, the self, and opiate addiction: Theoretical and treatment considerations. *International Review of Psycho-Analysis*, 5, 189-198. <https://doi.org/10.1111/j.0021-8774.2004.00493.x>
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S., & Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(2), 185-192. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.02.005>
- Lyvers, M., Karantonis, J., Edwards, M. S., & Thorberg, F. A. (2016). Traits associated with internet addiction in young adults: Potential risk factors. *Addictive Behaviors Reports*, 3, 56-60. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2016.04.001>
- Lin, H., Tov, W., & Qiu, L. (2014). Emotional disclosure on social networking sites: The role of network structure and psychological needs. *Computers in Human Behavior*, 41, 342-350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.045>
- Malak, M. Z., Khalifeh, A. H., & Shuhaiber, A. H. (2017). Prevalence of internet addiction and associated risk factors in Jordanian school students. *Computers in Human Behavior*, 70, 556-563. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.011>
- Maniaci, G., Picone, F., Van Holst, R. J., Bolloni, C., Scardina, S., & Cannizzaro, C. (2017). Alterations in the emotional regulation process in gambling addiction: The role of anger and alexithymia. *Journal of Gambling Studies*, 33(2), 633-647. <https://doi.org/10.1007/s10899-016-9636-4>
- Nasti, L., & Milazzo, P. (2018). A hybrid automata model of social networking addiction. *Journal of Logical and Algebraic Methods in Programming*, 100, 215-229. <https://doi.org/10.1016/j.jlamp.2018.07.002>
- Orsolini, L. (2020). Unable to describe my feelings and emotions without an addiction: The interdependency between alexithymia and addictions. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 13-20. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.543346>
- Pontes, H. M., Caplan, S. E., & Griffiths, M. D. (2016). Psychometric validation of the Generalized Problematic Internet Use Scale 2 in a Portuguese sample. *Computers in Human Behavior*, 63, 823-833.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.015>
- Rothblum, E. D., & Solomon, L. J. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

- Schimmenti, A., Passanisi, A., Caretti, V., Marca, L. L., Granieri, A., Iacolino, C., Gervasi, A. M., Maganuco, N. R., & Billieux, J. (2017). Traumatic experiences, alexithymia, and Internet addiction symptoms among late adolescents: A moderated mediation analysis. *Addictive Behaviors*, *64*, 314-320. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.002>
- Spensieri, V., Valastro, C., & Cerutti, R. (2016). PO-31: Technology addiction and alexithymia features in a sample of Italian adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*, *5*(1), 58-59. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.014>
- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' network addiction: Differences in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, *181*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Welburn, K., Cristine, M., Dagg, P., Pontefract, A., & Jordan, S. (2002). The Schema Questionnaire—Short Form: Factor analysis and relationship between schemas and symptoms. *Cognitive therapy and research*, *26*, 519-530. <https://doi.org/10.1023/A:1016231902020>
- Widyanto, L., & McMurrin, M. (2004). The psychometric properties of the Internet Addiction Test. *Cyberpsychology & Behavior*, *7*(4), 443-450. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.443>
- Young, K. S. (2011). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, *1*(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Yuchang, J., Cuicui, S., Junxiu, A., & Junyi, L. (2017). Attachment styles and smartphone addiction in Chinese college students: The mediating roles of dysfunctional attitudes and self-esteem. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *15*, 1122-1134. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9772-9>

## پی‌نوشت‌ها

- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atwan</li> <li>2. Virtual social networks</li> <li>3. Yuchang</li> <li>4. Nasti &amp; Milazzo</li> <li>5. Suárez-Perdomo</li> <li>6. Hao</li> <li>7. alexithymia</li> <li>8. De Haan</li> <li>9. Kemp</li> <li>10. Initial schema</li> <li>11. Academic procrastination</li> <li>12. Hershberger</li> <li>13. Gustavson and Miyake</li> <li>14. Kandemir</li> <li>15. Grunschel</li> <li>16. Geng</li> <li>17. Cudo</li> <li>18. Schimmenti</li> <li>19. Lyvers</li> <li>20. Spensieri</li> <li>21. Maniaci</li> <li>22. Gao</li> <li>23. Bolat</li> <li>24. Fu</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>25. Kim</li> <li>26. Malak</li> <li>27. SPSS23</li> <li>28. AMOS26</li> <li>29. Young cyberspace addiction questionnaire</li> <li>30. Widyanto and McMurrin</li> <li>31. Pontes</li> <li>32. Rothbloom and Solomon</li> <li>33. Young's early maladaptive schemas questionnaire</li> <li>34. Lee</li> <li>35. Welburn</li> <li>36. Bagby</li> <li>37. missing</li> <li>38. outliers</li> <li>39. normality</li> <li>40. multi-collinearity</li> <li>41. Tolerance</li> <li>42. Variance Inflation Factor (VIF)</li> <li>43. مقدار بحرانی بالاتر از مثبت یا منفی ۱/۹۶ معنی‌دار است.</li> <li>44. Chen</li> <li>45. Lin</li> <li>46. Orsolini</li> <li>47. Khantzian</li> </ol> |
|--|--|

## Designing an organizational wisdom model for primary school principals

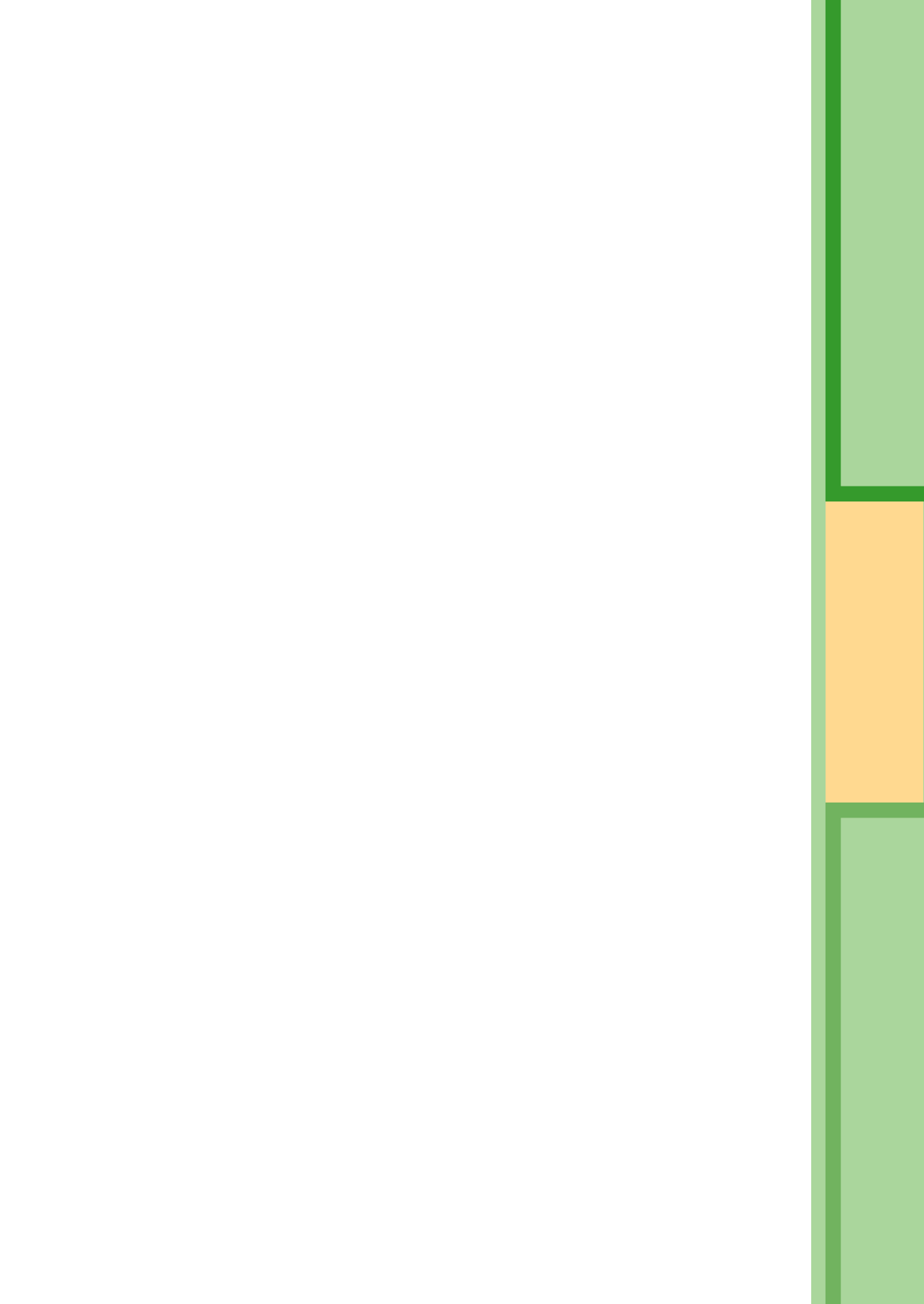
- Ismā'il Pākравān, PhD Candidate at Islamic Āzād University (Marvdasht Branch), Marvdasht, Iran  
**E-mail:** pakravanesmaeel@gmail.com
- Mozhgān Amiryānzāde (PhD), Assistant Professor at Islamic Āzād University (Marvdasht Branch), Marvdasht, Iran (Corresponding Author)  
**E-mail:** mamirianzadeh15@gmail.com
- Ebādollah Ahmadi (PhD), Assistant Professor of Educational Management at Islamic Āzād University (Marvdasht Branch), Marvdasht, Iran  
**E-mail:** eduadministration@miau.ac.ir
- Moslem Sālehi (PhD), Assistant Professor of Educational Management at Islamic Āzād University (Marvdasht Branch), Marvdasht, Iran  
**E-mail:** education@miau.ac.ir

### Abstract

The primary aim of the present study was to design an organizational wisdom model for primary school principals. The research method was qualitative, utilizing thematic analysis. For this study, articles and research conducted between 2000 and 2022 were reviewed. A total of 268 studies related to organizational wisdom of principals were identified, out of which 28 were selected using the CASP method. Data analysis was performed through thematic analysis using ATLAS.ti software. To assess the validity of the findings, four criteria were employed: Holsti's coefficient, Scott's pi coefficient, Cohen's kappa index, and Krippendorff's alpha, to evaluate credibility, transferability, confirmability, and dependability. After analyzing and coding the findings, 37 basic themes, 13 organizing themes, and 5 overarching themes were identified, including: intelligent leadership, professional intelligence, systems thinking, strategic mindset, and quality-oriented thinking. Based on the obtained components, it can be concluded that the educational system must have a systematic mindset and a strategic plan in order to thrive in the competitive, continuously changing, dynamic, and complex environment. It should also prepare itself for unpredictable threats and opportunities.

### Keywords

Organizational Wisdom, Managerial Wisdom, Primary School, Fars Province



# طراحی الگوی خرد سازمانی مدیران مدرسه مقطع ابتدایی

■ اسماعیل پاکروان\* ■ مژگان امیریان زاده\*\* ■ عبدالله احمدی\*\*\* ■ مسلم صالحی\*\*\*\*

## چکیده:

هدف اصلی از این پژوهش طراحی الگوی خرد سازمانی مدیران مقطع ابتدایی بوده است. پژوهش به روش کیفی و با استفاده از تحلیل مضمون صورت گرفته است. برای انجام این پژوهش، ابتدا مقالات و پژوهش‌های صورت گرفته از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۲ میلادی بررسی و مطالعه شد. نمونه‌های مرتبط و هم‌راستا با خرد سازمانی مدیران ۲۶۸ پژوهش بود که ۲۸ پژوهش با روش CASP انتخاب شد. داده‌ها بر اساس روش تحلیل مضمون در نرم‌افزار ATLASTI تجزیه و تحلیل شد. به منظور سنجش اعتبار یافته‌های پژوهش از چهار معیار ضریب هولستی، ضریب پی اسکات، شاخص کاپای کوهن و آلفای کرپیندروف برای بررسی قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت تأیید و اطمینان‌پذیری استفاده شد. پس از تحلیل و کدگذاری یافته‌ها، تعداد ۳۷ مضمون پایه، ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده و ۵ مضمون فراگیر شامل رهبری هوشمندانه، هوشمندی حرفه‌ای، اندیشه نظام‌مند، ذهنیت راهبردی و تفکر کیفیت‌گرا به دست آمد. از مؤلفه‌های به دست آمده نتیجه می‌گیریم که نظام آموزشی، برای دوام در عرصه رقابت در محیط پویا و پیچیده، باید ذهنیت نظام‌مند و برنامه راهبردی داشته باشد و برای رویارویی با تهدیدها و فرصت‌هایی غیرقابل پیش‌بینی آماده شود.

خرد سازمانی، خردورزی مدیران، مدرسه مقطع ابتدایی، استان فارس

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۹/۱۱ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۹/۲۶ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۶

\* دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد مرودشت. E-mail: pakravanesmaeel@gmail.com

\*\* (نویسنده مسئول) استادیار دانشگاه آزاد مرودشت. E-mail: mamirianzadeh15@gmail.com

\*\*\* استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. E-mail: eduadministration@miau.ac.ir

\*\*\*\* استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. E-mail: education@miau.ac.ir

## مقدمه

طی دو دههٔ اخیر، سازمان‌ها در راستای جهانی‌شدن به‌طور معنی‌داری تغییر کرده‌اند و به سازمان‌هایی با ویژگی عدم تمرکز تبدیل شده‌اند (کوخارسکا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). در این نوع سازمان‌ها، نیروی انسانی سرمایه اصلی به شمار می‌رود و سازمان‌ها به دنبال بهره‌گیری از قابلیت‌ها و مهارت‌های نیروی انسانی در جهت حداکثرسازی اثربخشی خود هستند (منسری و پاپاگونستان‌تینیدیس<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). در این راستا، استفاده از مفاهیم خرد سازمانی<sup>۳</sup> مدیران در جهت بهره‌گیری بهتر از دانش و توانایی و مهارت‌های نیروی انسانی حائز اهمیت فراوانی است. سازمان‌هایی موفق خواهند بود که بتوانند دانش و بینش و رفتار خردمندانه‌ای را در مدیران و کارکنانشان ایجاد کنند (جاکوبیک و مورسپ<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲).

خردمندی مفهومی پیچیده است، به‌طوری‌که تاکنون تعریف واحدی از آن ارائه نشده است. آردلت معتقد است، به‌رغم دشواری در تعریف خردمندی، میان پژوهشگران و صاحب‌نظران این حوزه نوعی توافق کلی وجود دارد مبنی بر اینکه خردمندی مفهومی مستقل است که بر دانش شناختی و درک و بینش عمیق و تفکر تأملی بنا شده است و می‌شود آن را تلفیقی از در نظر گرفتن منافع فردی در تعامل با رفاه دیگران دانست (باچمن<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). یانگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) نیز خردمندی را انسجام شناختی، عینیت‌یافتن در عمل و تأثیرگذاری در خود و دیگران برای حفظ منافع جمعی می‌داند. خردمندی بینشی منحصر به فرد و بی‌همتا را در موقعیت‌های فردی و همچنین شرایط معنادهی از زندگی فراهم می‌سازد (به نقل از قربانی و یوسفی، ۱۳۹۷). خرد توانایی کاربرد درست دانش و قضاوت‌های درست پیرامون مسائل مربوط به زندگی و رفتار است. خرد نقطهٔ برتر توسعهٔ فردی و ترکیبی از ویژگی‌های انسانی است که امکان انجام عمل بهتر را فراهم می‌کند (دیویس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶).

امروزه بسیاری بر این باورند که سازمان‌ها فقط با تکیه بر دانش نمی‌توانند بر عدم قطعیت‌ها و پیچیدگی‌های پیش‌رویشان غلبه کنند، بلکه باید دانش را با خرد تلفیق سازند؛ از این‌رو اصطلاح خرد سازمانی به ادبیات مطالعات سازمان و مدیریت راه یافته است. خرد سازمانی ظرفیت عملی کردن مناسب‌ترین رفتارها در سازمان با توجه به دانسته‌ها و دغدغه‌های درست است. بنابراین، خرد تأثیر چشمگیری در موفقیت‌های فردی، سازمانی و اجتماعی دارد. رولی معتقد است که مطالعهٔ خرد نتایج فعالیت‌های مدیریت دانش را بهبود می‌بخشد. بنابراین، می‌توان گفت سطوح بالاتر خرد سازمانی با سطوح بالاتر ارزش‌آفرینی همراه است (لو و اسادینگر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶). خرد سازمانی نه تنها توانایی انتخاب مؤثر و به‌کارگیری دانش مناسب در موقعیتی خاص را بیان می‌کند، بلکه توانایی جمع‌آوری، یکی کردن و ارتباط این دانش با ابزارهای قابل قبول سازمانی را نیز در بر دارد؛ بنابراین، خرد نه تنها به اعمال افراد نسبت داده می‌شود بلکه اگر اکثریت مدیران به دنبال عمل خردمندانه باشند، آن‌گاه سازمان به‌مثابهٔ یک کل می‌تواند خردگرا باشد. ارزش‌های نهفته در خرد سازمانی موجب احتراز از موقعیت‌های بدفرجام در تصمیم‌گیری‌های راهبردی می‌شود، مشروط بر اینکه این خردمندی توانی فراتر از سطوح اخلاقی و

عقلانی جاری در دیگر سازمان‌ها ارائه دهد، درک شود، توسعه یابد و به کار برده شود (واسکونسولوس<sup>۹</sup>، ۲۰۲۲). سازمان‌های فاقد خردمندی در کیفیت، نتایج، خدمات، رضایت کارکنان و انطباق با واقعیت‌های جدید نمرات ضعیفی می‌گیرند، منفعلانه و غیرواقع‌بینانه مسائل را درک می‌کنند، راه‌حل‌محور و شفاف نیستند، با دیگران در درون و بیرون سازمان همکاری خوبی ندارند، و کارها را به‌سرعت و به نحو مؤثر انجام نمی‌دهند (نظرنژاد و ملک‌اخلاق، ۱۳۹۸). اساساً نظریه‌پردازان سازمانی بر این موضوع متمرکز شده‌اند که چگونه می‌توان خرد در سازمان‌ها را در مدیریت، رهبری و فرایند تصمیم‌گیری بهتر درک کرد (جاکوبیک، ۲۰۲۱).

مدیریت حوزه‌ای است که به‌ویژه برای به‌کارگیری خرد مناسب به نظر می‌رسد. با این حال، پژوهش‌های اندکی دربارهٔ خرد در مدیریت انجام شده است (استلماسچیک و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱). مدیریت سازمان‌ها، دولتی یا خصوصی و بزرگ یا کوچک، تلاش بسیار پیچیده‌ای است (کلینبرگ و روثبرگ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۰). مدیریت افراد، هم از نظر به‌دست‌آوردن نتایج خاص و هم از نظر تکامل روابط بین افراد و درگیری آن‌ها، فعالیتی پیچیده است. یکی از علل اصلی این امر این است که افراد در مدیریت «یاد می‌گیرند»، یعنی دانش و توانایی‌ها و نگرش‌های خود را هر زمان که تصمیمی گرفته می‌شود تغییر می‌دهند. این تغییرات دست‌کم در بلندمدت در شخصیت سازمان تأثیر می‌گذارد (کوگرو اسکوفت و روساناس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۰). خرد سازمانی همچون ابزاری برای پاسخ‌گویی به محیط نامطمئن است. به‌طور کلی، درک بیشتر خرد و مفاهیم مربوط به آن مانند خرد سازمانی، خرد مدیریتی و مدیریت خرد زمینهٔ ارزشمندی را ایجاد می‌کند و تئوری و عمل مدیریت را بهبود می‌بخشد (استرنبرگ و کرمی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۱). در مقیاس سازمانی، خرد سازمانی ظرفیت عملی کردن مناسب‌ترین رفتارها در سازمان با توجه به دانسته‌ها و دغدغه‌های درست است (سرنکو و بانتیس<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۷). تمامی سازمان‌ها به مدیران خردمند نیاز مبرم دارند و سازمان‌های آموزشی نیز مستثنا نیستند، چراکه همواره با چالش‌های مداومی روبه‌رویند که اصلاحات گوناگون و گسترده را در آن‌ها الزامی می‌کند (بنسزیک و همکاران<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۰).

مدرسه از سازمان‌هایی است که امروزه مورد توجه بسیاری از برنامه‌ریزان قرار گرفته است، زیرا تأثیرات مهمی در قشر آینده‌ساز می‌گذارد. نظام آموزشی، در شرایط فرآیندی امروزی، بدون مدیریت خردمند و مؤثر پاسخ‌گویی نیازهای فزایندهٔ خویش نخواهد بود؛ زیرا، با آشکار شدن اهمیت آموزش و پرورش در جامعه، مردم روز‌به‌روز به مسائل مرتبط با آموزش و پرورش حساس‌تر می‌شوند (مرد و همکاران، ۱۳۹۶). مدیر خردمند با بهره‌گیری از استدلال عمل‌گرایانه به حل چالش‌های مهم و بحرانی در مدارس اقدام می‌کند (گروسمن و همکاران<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۶) و با فرادانش خویش و به‌کارگیری راهبردهای گوناگون در زمان‌های مناسب به حل مسئله می‌پردازد (استودینگر و گلوک<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱). بنابراین، خرد تأثیر چشمگیری در موفقیت‌های فردی و سازمانی و اجتماعی دارد. مدیران فقط از طریق پرورش خرد می‌توانند دانش و مهارت‌های مرتبط را انتخاب کنند و بیاموزند که چگونه آن‌ها را با شیوه‌ای خلاقانه

و جدید به کار ببرند. خرد، بیشتر از دانش، ظرفیت‌های لازم و مشوق‌ها و ویژگی‌های موردنیاز برای اطمینان از چشم‌انداز بلندمدت سازمان‌ها را ارائه می‌دهد. بدین ترتیب، این‌گونه برداشت می‌شود که امروزه خرد اولویت اصلی سازمان‌ها باشد، نه دانش (جاکوبیک، ۲۰۲۱). مدیرانی که خردمندی کمی دارند نمی‌توانند در خصوص کیفیت، ارزش‌ها، اجرا و نتایج به‌طور منسجم عمل کنند و سازمانشان را به‌سختی با تغییرات منطبق می‌سازند (کالندر<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

فرایند آموزش تحت تأثیر نحوه مدیریت در سازمان‌های آموزشی است و اثربخشی فعالیت‌های آموزشی برای پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی به تصمیم‌های هوشمندانه مدیران آن برمی‌گردد؛ بدین معنا که تصمیم درست می‌تواند سازمانی ضعیف را سازمانی پیشرو و نیرومند سازد و یک تصمیم اشتباه سازمانی قوی را نابود کند. ارزش‌های نهفته در خرد سازمانی نیز می‌تواند موجب احتراز از موقعیت‌های بدفرجام در تصمیم‌گیری‌های راهبردی شود، مشروط بر اینکه این خردمندی توانی فراتر از سطوح اخلاقی و عقلانی جاری دیگر سازمان‌ها ارائه دهد، درک شود، توسعه یابد و به کار گرفته شود. با وجود اهمیت فراوان خردمندی سازمانی و نقش آن در توسعه نظام آموزشی، پژوهش‌های دربارۀ آن صورت نگرفته و بیشتر به مفهوم عام در منابع موجود مرتبط با نظام آموزشی پرداخته شده است. بنابراین، با توجه به نقش مهمی که خرد سازمانی به‌منزله متغیر توانمند مدرن در علم سازمان ایفا می‌کند، باریشه‌هایی که مورد حمایت جدی پژوهشگران و فیلسوفان است، مسئله اصلی پژوهش پیش‌رو طراحی الگوی خرد سازمانی مدیران مدرسه مقطع ابتدایی استان فارس است.

## پیشینه پژوهش

به‌منظور بررسی پیشینه پژوهش، خلاصه‌ای از پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مروری بر پژوهش‌های داخلی و خارجی

نویسندگان	عنوان	نتیجه‌گیری
نبین <sup>۱۹</sup> (۲۰۲۳)	اهمیت خرد در تصمیم‌گیری سازمان	● بروز خطا در تصمیم‌گیری مدیران غالباً ناشی از تضادها و نادرست در فرایندهای تصمیم‌گیری است که عمدتاً از فقدان رفتار خردمندانه ناشی می‌شود.
لستملسچیک و همکاران (۲۰۲۱)	توان مدیریتی برای توسعه خرد سازمانی در سازمان‌ها	● با فرض اینکه خرد سازمانی شامل دو بعد یادگیری سازمانی و ظرفیت جذب است، این پژوهش روابط بین آن‌ها را شناسایی می‌کند. توان مدیریتی نگرش فعال مدیرانی درک می‌شود که از دانش محیط خود برای دستیابی به اهداف، هم در حوزه عملیاتی و هم در حوزه راهبردی بهره می‌برند.

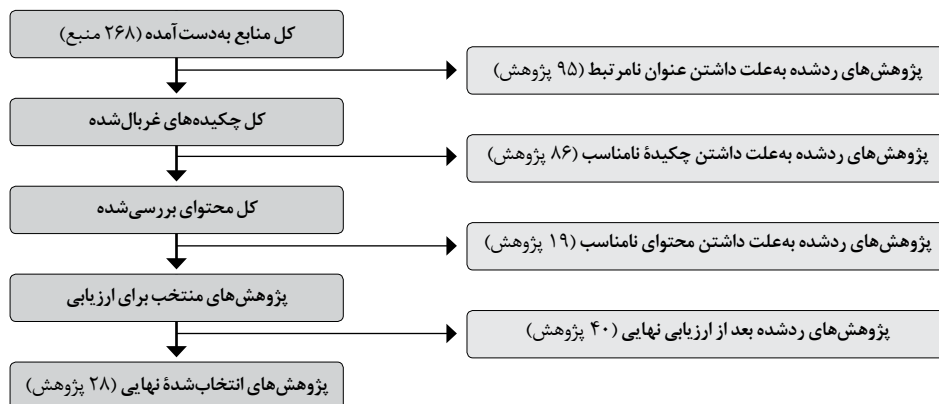
## جدول ۱. (ادامه)

نویسندگان	عنوان	نتیجه‌گیری
ایحسان <sup>۲۰</sup> و همکاران (۲۰۲۰)	الگوی یادگیری مبتنی بر خرد در مدارس	● الگوی یادگیری مبتنی بر خرد دانش‌آموزان را به یادگیری تحریک می‌کند و سبب تفکر خلاق در آنان می‌شود.
پیرشنيک <sup>۲۱</sup> و استلماسچیک (۲۰۲۰)	خرد سازمانی: اثر یادگیری سازمانی بر ظرفیت جذب در سازمان	● خرد سازمانی یادگیری را تسریع می‌کند و افراد می‌توانند هر آنچه آموخته‌اند را هم‌زمان در محیط واقعی کار به کار گیرند.
محمدی‌مقدم و شوقی (۱۴۰۰)	تأثیر خرد سازمانی در اعتماد بین فردی با توجه به نقش میانجی هوش هیجانی	● نتایج نشان می‌دهد که الگوی ارائه‌شده با مؤلفه‌های پژوهش تناسب دارد؛ همچنین خرد سازمانی، با نقش میانجی هوش هیجانی، در اعتماد بین فردی تأثیر می‌گذارد.
آزادمن و همکاران (۱۳۹۹)	بررسی روابط ساختاری بین رفتار اخلاقی و خرد با نقش واسطه‌ای خودمهارگری	● برای ترویج رفتار اخلاقی، بهتر است بر تقویت خودمهارگری در برنامه‌ریزی‌های تربیتی و آموزشی تأکید شود.
عسگری و شوقی (۱۳۹۹)	اثر خرد سازمانی بر هوش کسب‌وکارهای الکترونیک	● خرد سازمانی بر هوش کسب‌وکار الکترونیک در شرکت تهران اینترنت اثر معناداری دارد.
شوقی و همکاران (۱۳۹۶)	تأثیر فرهنگ سازمانی بر خرد سازمانی با توجه به نقش میانجی مدیریت دانش	● مدیریت دانش در خرد سازمانی و در نهایت، فرهنگ سازمانی در خرد سازمانی با نقش میانجی مدیریت دانش تأثیر می‌گذارد.
رضائیان و همکاران (۱۳۹۸)	طراحی و تبیین مدل سنجش خرد سازمانی	● نتایج نشان داد که الگوی سنجش خرد سازمانی دربرگیرندهٔ یازده مؤلفه در پنج سطح است. در سطح اول، مؤلفه‌های تفکر راهبردی و ساختار سازمانی قرار گرفته‌اند که نشان‌دهندهٔ تأثیرپذیری زیاد این دو متغیر در سامانهٔ مذکور است.

## ■ روش‌شناسی پژوهش

با توجه به اینکه هدف از این پژوهش طراحی الگوی خرد سازمانی مدیران مدرسه مقطع ابتدایی بود، در چارچوب پارادایم تفسیری و روش‌شناسی کیفی با روش تحلیل مضمون انجام گرفت. برای این منظور، مقالات و پژوهش‌های سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۲ در زمینهٔ خرد سازمانی بررسی و مطالعه شد. برای جمع‌آوری و دسته‌بندی محتوای مقالات نوشته‌شده در زمینهٔ پژوهش، به موتور جست‌وجوی گوگل و پایگاه‌های اطلاعاتی مقالات علمی مراجعه شد. با بررسی و شناسایی پژوهش‌ها از طریق سامانهٔ جست‌وجوی کتابخانه ملی و دیگر کتابخانه‌ها، پژوهش‌کده‌ها و وبگاه‌هایی همچون ساینس دایرکت<sup>۲۲</sup>، اسپرینگر<sup>۲۳</sup>، گوگل اسکالر<sup>۲۴</sup>، ریسرچ گیت<sup>۲۵</sup>، امرالد<sup>۲۶</sup>، ورلدساینتیفیک<sup>۲۷</sup>، مگیران و پایگاه مجلات تخصصی نور، با کلیدواژه‌های مرتبط با شاخص‌های الگوی خرد سازمانی در عنوان مقالات، جمعاً ۲۶۸ پژوهش به دست آمد. در این

مرحله، پژوهشگر در هر بازبینی تعدادی از مقالات را حذف می‌کند که این مقاله‌ها در فرایند فراترکیب بررسی نمی‌شوند. خلاصه فرایند بازبینی و انتخاب در این پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. فرایند بازبینی و انتخاب

پژوهشگر، بر اساس برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی، امتیازبندی را انجام داده و پژوهش‌هایی با امتیاز پایین‌تر از خوب (کمتر از ۳۱) را حذف کرده است. تعداد ۲۸ پژوهش باقی‌مانده از بررسی عنوان، چکیده، محتوا و روش پژوهش در قسمت قبل، با استفاده از برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی، ارزیابی شدند. پس از امتیازدهی به ویژگی‌های هر یک از پژوهش‌ها و حذف پژوهش‌های با امتیاز کمتر از ۳۱، در نهایت ۲۸ پژوهش‌ها در فرایند ارزیابی پذیرفته شد.

جدول ۲. مقالات منتخب

کد مقاله	عنوان مقالات	نویسنده و سال
C۰۱	طراحی و تبیین مدل سنجش خرد سازمانی	رضائیان و همکاران (۱۳۹۸)
C۰۲	علم جدید حکمت عملی	یسته <sup>۲۸</sup> و همکاران (۲۰۱۹)
C۰۳	خرد عملی و سازمان‌ها	اشوارتس <sup>۲۹</sup> (۲۰۱۱)
C۰۴	خرد سازمانی: تأثیر یادگیری سازمانی در ظرفیت جذب سازمان	پیرشنیاک و استلماسچیک (۲۰۲۰)
C۰۵	پویایی خرد سازمانی	هیز <sup>۳۰</sup> (۲۰۰۷)
C۰۶	از دانش تا خرد: آیا مدیریت خرد جایگزین مدیریت دانش خواهد شد؟	جاکووبیک (۲۰۲۱)
C۰۷	پارادوکس حکمت از تجربه: یادگیری سازمانی، اشتباهات، سلسله‌مراتب و مسائل بلوغ	کوخارسکا (۲۰۲۱)
C۰۸	انرژی مدیریتی در شرکت‌های پایدار: رویکرد خرد سازمانی	استلماسچیک و همکاران (۲۰۲۱)

## جدول ۲. (ادامه)

کد مقاله	عنوان مقالات	نویسنده و سال
C۰۹	● بررسی روابط ساختاری بین رفتار اخلاقی و خرد با نقش واسطه‌ای خودمهارگری	آزادمنش و همکاران (۱۳۹۹)
C۱۰	● تأثیر خرد سازمانی در هوش کسب‌وکارهای الکترونیک	عسگری و شوقی (۱۳۹۹)
C۱۱	● بررسی و شناسایی رابطه رویکردهای نوین مدیریت منابع انسانی (مدیریت منابع انسانی الکترونیک و سبزی) با خرد سازمانی در دانشگاه دولتی بیرجند	رجائی و مظفرنیا (۱۳۹۸)
C۱۲	● تأثیر فرهنگ سازمانی در خرد سازمانی با توجه به نقش میانجی مدیریت دانش	شوقی و همکاران (۱۳۹۶)
C۱۳	● بررسی رابطه ساختاری میان خلاقیت و خردمندی دانشجویان دانشگاه شیراز	قربانی و یوسفی (۱۳۹۷)
C۱۴	● بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه خرد سازمانی (مورد مطالعه: دانشگاه آزاد اسلامی استان تهران)	شوقی و فتحی (۱۳۹۷)
C۱۵	● ارائه مدل خردمندی سازمانی برای مراکز آموزش عالی در ایران	سودی (۱۳۹۵)
C۱۶	● تأثیر خرد سازمانی بر اخلاق حرفه‌ای با نقش میانجی فرهنگ سازمانی (مورد مطالعه: واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران)	شوقی و شعله‌کار (۱۳۹۹)
C۱۷	● معنویت سازمانی و مدیریت دانش حامی خرد عملی سازمانی	روشا و بینیرو <sup>۳۱</sup> (۲۰۲۱)
C۱۸	● اهمیت خرد در تصمیم‌گیری سازمان	النگون <sup>۳۲</sup> و همکاران (۲۰۲۰)
C۱۹	● شیوه‌های خرد سازمانی و نوآوری در محصول شرکت	آکگون <sup>۳۳</sup> و همکاران (۲۰۱۹)
C۲۰	● خرد سازمانی و هوش هیجانی اجازه دهید زمینه به متحد شما تبدیل شود: مدیر مدرسه در دو مورد از مدارس با عملکرد پایین در قبرس	پاشاردیس <sup>۳۴</sup> (۲۰۱۸) و همکاران
C۲۱	● خرد و آینده‌نگری در اندیشه چینی: احساس آینده فوری	سیماندان <sup>۳۵</sup> (۲۰۱۸)
C۲۲	● چه چیزی سیستم را هوشمند می‌کند؟ خرد؟ در پیشرفت در جنبه انسانی مهندسی خدمات	اشپورر و همکاران <sup>۳۶</sup> (۲۰۱۷)
C۲۳	● نقد مفهومی تعامل بین خرد سازمانی و کارآفرینی سازمانی	اورتکارپوس و الاگوس <sup>۳۷</sup> (۲۰۱۷)
C۲۴	● خرد: چگونه رهبران سازمان‌های هدف‌محور ارزش‌های خود را مدیریت می‌کنند	میتروف <sup>۳۸</sup> (۲۰۱۶)
C۲۵	● راهنمای خرد سازمانی و مدیریتی	کسلر و بیلی <sup>۳۹</sup> (۲۰۰۷)
C۲۶	● عملکرد: نقش قابلیت‌های فرایند کسب‌وکار و یادگیری سازمانی	وو و چن <sup>۴۰</sup> (۲۰۱۴)
C۲۷	● خرد نشان داده‌شده از طریق رهبری: کاوش خرد مرتبط با رهبری	یانگ (۲۰۱۱)

با هدف افزایش کیفیت نتایج پژوهش، در این مرحله مقاله‌های باقی‌مانده از نظر کیفیت روش‌شناختی بررسی شد تا مقاله‌هایی که کیفیت روش‌شناختی مطلوبی ندارند از فرایند کنار گذاشته شوند. برای همین منظور، از ابزار کنترل کیفیت روبریک<sup>۴۱</sup> بر اساس ده معیار ارزیابی کیفیت، شامل وضوح اهداف و اهمیت پژوهش، تناسب و تطابق روش پژوهش، تناسب و تطابق طرح پژوهش، تناسب روش انتخاب مشارکت‌کنندگان، تناسب روش جمع‌آوری داده‌ها، رابطه پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان، ملاحظات اخلاقی، دقت تجزیه و تحلیل، بیان روشن یافته‌ها و ارزش پژوهش، استفاده شد. سرانجام، پس از چهار مرحله پالایش، از میان ۲۶۸ پژوهش، ۲۵۲ مورد حذف و ۲۸ پژوهش برای تجزیه و تحلیل اطلاعات انتخاب شد. داده‌های کیفی به روش تحلیل تفسیری و با استفاده از تحلیل مضمون در قالب شبکه‌ی مضامین تحلیل شد. به این ترتیب، از متن اسناد بالادستی و مقالات و مدارک کلیدی، با کنار هم قراردادن کدهایی که مشابهت مفهومی داشتند، مضامین پایه استخراج شد. سپس، بر اساس مشابهت‌های کاربردی مضامین پایه، هر چند مضمون پایه در قالب یک مضمون سازمان‌دهنده دسته‌بندی شد. در پایان، مضامین سازمان‌دهنده در قالب یک مضمون انتزاعی و فراگیر قرار گرفت و جدول نهایی دسته‌بندی مضامین سه‌گانه تدوین شد. برای بررسی قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت تأیید و اطمینان‌پذیری از چهار معیار کمی استفاده شده است: ضریب هولستی، ضریب پی اسکات، شاخص کاپای کوهن و آلفای کرپیندروف. میزان همبستگی دیدگاه خبرگان با محاسبه ضریب هولستی<sup>۴۲</sup> یا «درصد توافق مشاهده‌شده»  $0/810$  به دست آمد که مقدار شایان توجهی است. با توجه به ایراداتی که به روش هولستی وارد است، شاخص پی-اسکات نیز محاسبه شد که میزان آن  $0/799$  به دست آمد. چهارمین شاخص برآورد اعتبار پژوهش‌های کیفی شاخص کاپای کوهن است. شاخص کاپای کوهن در این پژوهش  $0/740$  به دست آمد. در نهایت، از آلفای کرپیندروف استفاده شد و میزان آن  $0/830$  برآورد شد.

## ■ یافته‌ها

همان‌طور که گفته شد، پرسش اصلی پژوهش این بود که الگوی خرد سازمانی مدیران مدرسه مقطع ابتدایی استان فارس باید چگونه باشد. برای پاسخ به این پرسش، بر اساس شش گام تحلیل مضمون، به شناسایی کدها و طراحی شبکه‌ی مضامین پرداخته شد. ابتدا کدهای اولیه متن اسناد و مقالات و مدارک کلیدی استخراج شد. در مرحله نخست، کدهای شناسایی شده مقوله‌بندی شد. مضامین پایه در مرحله دوم و مضامین سازنده در مرحله سوم مشخص شد. سرانجام، مضامین فراگیر که هدف اصلی پژوهش بوده است و هسته اصلی شبکه‌ی مضمون را تشکیل می‌دهد شناسایی و مشخص شد. مراحل کدگذاری و مضامین آن‌ها در هر مرحله در جدول ۳ بیان شده است.

جدول ۳. شناسایی مضمون فراگیر

مضمون فراگیر	مضمون سازنده	مضمون پایه	کدگذاری اولیه	
شاخص‌های فردی	تجارب شخصی		تجربیات فردی مرتبط با سن	
			تجربه زندگی در شرایط سخت	
			تنوع تجربیات کاری و حرفه‌ای	
	الگوی شخصیتی (ویژگی‌ها)			سازگاری (توافق‌گرایی): نوع دوستی، اعتماد، همکاری و باریگری
				برون‌گرایی: اجتماعی، منبع انرژی، مسئولیت‌پذیر
				تجربه‌پذیری: انتقادپذیر، خلاق، یادگیری از تجربیات
				وجدان‌گرایی: وظیفه‌شناس، اهل تفکر، منظم، قابل اعتماد
				ثبات عاطفی: ثبات احساسی، آرام، منطقی
				تعهد و اقدام بر اساس اخلاقیات
				ارزش‌های فردی
رهبری هوشمندانه	ارزش‌های فردی		اعتقادات و باورهای شخصی	
			احساس ارزشمندبودن کار	
			همسویی ارزش‌های فردی و سازمانی	
	اخلاق کاری			احساس همبستگی با دیگران
				تعهد سازمانی (مسئولیت‌پذیری)
				ارتقای مداوم کیفیت خدمات
	شاخص‌های سازمانی	ارزش‌های سازمانی		حفظ سلامت و منافع ذی‌نفعان
				حمایت سازمانی
				امنیت شغلی
	شاخص‌های اجتماعی	هم‌افزایی اجتماعی		دلسوزی، عطوفت و مهربانی در جامعه
تعلق خاطر و تعهد به یکدیگر				
پاسخ‌گویی اجتماعی				ارزش‌های اخلاقی مشترک
				مسئولیت‌پذیری در برابر یکدیگر
			اهمیت حفظ سلامت جسمی و روانی جامعه	

جدول ۲.۳ (ادامه)

مضمون فراگیر	مضمون سازنده	مضمون پایه	کدگذاری اولیه
هوشمندی حرفه‌ای	ساختار و انضباط سازمانی	توانمندسازی	حمایت از کار تیمی
			تبادل دانش و اندیشه در محیط
			اعتماد به توانایی و تجارب افراد
			حمایت از خلاقیت در حل مسائل
		رفتار سازمانی حرفه‌ای	محیط کاری ارزش محور
			انعطاف پذیری و سازگاری
	جو سازمان	اعتماد متقابل ذی نفعان	اعتماد متقابل ذی نفعان
			ترویج رفتارهای خردمندانه
		قابلیت اعتماد به سازمان	ارتباطات رسمی و غیررسمی
			ملاحظه‌گری (خبر خواهی) مدیران
			علاقه و تعهد به کار و سازمان
			جلب اعتماد و مشارکت کارکنان
مهارت‌های مدیریتی	تمرکز بر منافع ذی نفعان	تمرکز بر منافع ذی نفعان	
		تسلط بر قوانین، مقررات و فرایندها	
		مسئولیت پذیری و پاسخ‌گویی	
	تفکر نظام‌مند و چندبعدی	تفکر نظام‌مند و چندبعدی	
		مهارت‌های ادراکی و تحلیلی	
		مهارت‌های قضاوت و تصمیم‌گیری	
خرد جمعی و خلاقیت	مهارت‌های حرفه‌ای	مهارت‌های تفکر خلاق و حل مسئله	
		مهارت‌های ارتباطی	
		احساس منزلت در مدیران	
	غنی‌سازی شغلی	غنی‌سازی مشاغل مدیریتی	
		حمایت شغلی و سازمانی	
		تحصیلات و توان علمی مدیران	
تخصص و تجربه مدیران	تجارب غنی / تجربه‌پذیری	تجارب غنی / تجربه‌پذیری	
		شناخت مدارس و محیط آموزشی و درک مسائل آن	

جدول ۰۳. (ادامه)

مضمون فراگیر	مضمون سازنده	مضمون پایه	کدگذاری اولیه	
اندیشه نظام‌مد	عوامل سازمانی	موانع اجرایی و قانونی	محدودیت‌های قوانین و مقررات (دیوان‌سالاری‌های زائد)	
			زنجیره‌های تصمیم‌گیری طولانی (ساختارهای بلند و متمرکز)	
			انتخاب سلیقه‌ای و تغییرات مدیریتی	
	عوامل سازمانی	موانع اطلاعاتی و انگیزشی	ناآزگی مفاهیم خردمندی عملی برای مدیران	
			تعریف‌نشدن معیارهای ارزیابی خردمندی عملی	
			نابرابری در امکان احراز مشاغل مدیریتی	
عوامل فراسازمانی	عدم اطمینان	تبعیض در محیط کار		
		تفکرات فردگرایانه و خودمحور		
		جو روانی بی‌اعتمادی		
	عوامل فراسازمانی	شرایط سیاسی و اقتصادی	کاهش اعتماد به ساختار دولتی و حاکمیتی	
			تحریم‌ها و بحران‌های اقتصادی	
			کمبود اعتبارات و منابع مالی	
ذهنیت راهبردی	مدیریت منابع انسانی	مداخلات آموزشی	تأثیرات تصمیمات سیاسی	
			نظام‌گزینش و جذب مدیران	
			اهمیت هوش هیجانی و اجتماعی در انتخاب‌ها	
			تناسب شغل با شاغل (مدیران)	
	مدیریت منابع انسانی	مداخلات آموزشی	مداخلات آموزشی	شایسته‌سالاری در انتصاب‌ها
				اجتماعی‌سازی خردمحور
				آموزش شیوه‌های تفکر انتقادی
				خودآگاهی و شناخت نظام‌های ارزشی
	مدیریت دانش	مدیریت دانش	مدیریت دانش	توسعه ظرفیت‌های عملکردی
				ارتباطات سازمانی اثربخش
				جانشین‌پروری و مربیگری مدیران
				تسهیل یادگیری مشارکتی (دانش و تجربه)
مدیریت دانش	مدیریت دانش	مدیریت دانش	پیش‌بینی نظام‌های انگیزشی مناسب	

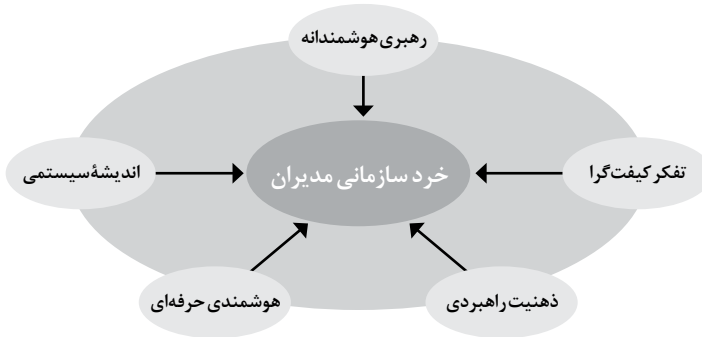
## جدول ۳. (ادامه)

مضمون فراگیر	مضمون سازنده	مضمون پایه	کدگذاری اولیه
ذهنیت راهبردی	مربیگری	مدیریت مشارکتی	توسعه پیوندهای رسمی و غیررسمی
			اهداف و فعالیت‌های مشترک
			ایجاد روحیه کار تیمی (کاهش نگرش خودمحور)
			پشتیبانی و تسهیل مشارکت
			انعطاف‌پذیری در ساختار و قوانین
	تغییرات ساختاری	بهبود ارتباطات و ساختارهای رسمی	
		تفویض اختیار کافی و استقلال عمل	
		توسعه خودکنترلی و کاهش نظارت (عدم تمرکز)	
		تسهیلگری امور بر اساس شواهد علمی	
		تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد در مدارس و محیط آموزشی	
بسترسازی آموزشی	فرصت تفکر و تصمیم‌گیری در خانواده	آموزش همدلی و نوع‌دوستی به دانش‌آموزان	
		تبیین مفاهیم خردمندی در محیط‌های آموزشی	
		آموزش مهارت‌های زندگی	
		توسعه مفاهیم ارزش‌های انسانی	
		پایبندی به قوانین و حقوق شهروندی	
بسترسازی فرهنگی	ترویج همدلی و یاریگری	توسعه باورهای دینی و مذهبی	
		اشاعه امیدواری و اعتماد در جامعه	
		صداقت حاکمیت و دستگاه‌های اجرایی	
		کاهش تبعیض و گسترش برابری	
		تجربه عواطف و روحیات مثبت	
نتایج فردی	بهروری ذهنی	احساس رضایت و آرامش درونی	
		احساس شایستگی و اعتماد به نفس	
		افزایش محبوبیت و حمایت عمومی	
		عجین شدن افراد با کار خود	
		بهروری روان‌شناختی	
تفکر کیفیت‌گرا	بهروری روان‌شناختی	افزایش محبوبیت و حمایت عمومی	
		عجین شدن افراد با کار خود	

جدول ۳. (ادامه)

مضمون فراگیر	مضمون سازنده	مضمون پایه	کدگذاری اولیه	
تفکر کیفیت‌گرا	نتایج سازمانی	ارتقای کیفی خدمات	کاهش هزینه ناشی از خطاهای سازمانی (تصمیم‌گیری)	
			بهبود تصمیم‌گیری‌های سازمانی	
			استفاده بهینه از منابع (در راستای منافع عمومی)	
			اطمینان به کیفیت خدمات ارائه‌شده	
			رضایتمندی گیرندگان خدمت	
			رضایت شغلی مدیران و کارکنان	
	پویایی و چابکی سازمانی	تسریع در پاسخ‌گویی	سرعت در تصمیم‌گیری	تسهیل امور در عین رعایت مقررات
				انعطاف‌پذیری در عمل
				قدرت روبرویی با چالش‌ها
				تسهیل امور در عین رعایت مقررات
				استفاده از خرد جمعی در تصمیم‌گیری (پویایی)
				علاقه‌مندی و تعهد به حرفه
نشاط سازمانی	مشارکت در امور و تصمیم‌گیری‌ها	احساس امنیت و اعتماد به سازمان	تعامل مناسب با همکاران و مدیران	
			ایجاد رضایت و انگیزه در کارکنان	
			احساس مسئولیت در قبال ذی‌نفعان	
			کمک و حمایت داوطلبانه	
			توسعه مهارت‌ها و توانایی‌ها	
			پذیرش و تحمل تنگناها	
توسعه سرمایه اجتماعی	بهبود تعاملات اجتماعی	گسترش اعتماد متقابل در جامعه	فعالیت جمعی برای منافع مشترک	
			احساس حمایتگری و پاسخ‌گویی	
			ترجیح مصالح جمعی بر فردی	
			افزایش انسجام و همبستگی	
			ترویج فرهنگ مشارکت و همکاری	
			باور به بروز تحولات مثبت اجتماعی	
نتایج اجتماعی	بهره‌وری اجتماعی	شناخت، پذیرش و درک دیگران	شناخت، پذیرش و درک دیگران	

در نهایت، الگوی مفهومی به‌دست‌آمده از یافته‌های پژوهش به شرح شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی خرد سازمانی مدیران مدرسه مقطع ابتدایی

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این پژوهش با هدف طراحی الگوی خرد سازمانی مدیران مدرسه مقطع ابتدایی با روش تحلیل مضمون انجام شده است. پس از تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از بررسی ۲۸ متن و سند و مقاله علمی و پژوهشی و کدگذاری و مقوله‌بندی یافته‌ها، تعداد ۳۷ مضمون پایه، ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده و ۵ مضمون فراگیر به دست آمد. سپس، الگوی پژوهش بر اساس مؤلفه‌های به‌دست‌آمده ارائه شد.

مضامین سازنده رهبری هوشمندانه دربرگیرنده شاخص‌های فردی، شاخص‌های سازمانی و شاخص‌های اجتماعی است. رهبر بودن جذابیت‌های ویژه‌ای دارد، اما همیشه کار آسانی نیست و با مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری‌های بسیاری همراه است. رهبری هوشمند مستلزم وقت‌گذاشتن زیاد و یادگیری برای نمایندگی کردن، اولویت‌بندی و ساده‌سازی است. رهبران دارای ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، علاقه‌مندی به کار گروهی، جمع‌گرایی، خوش‌بینی، اظهارکنندگی، فعال و پرنانرژی بودن هستند. مدیران مدارسی که به‌صورت گروهی به انجام کارهای خود می‌پردازند می‌توانند از توانایی‌های یکدیگر بهره‌مند شوند و از این طریق مشکلات و مسائل را حل کنند. همچنین، اظهارکنندگی قوی این مدیران زمینه‌های موفقیت آن‌ها را در سازمان فراهم می‌کند که در نهایت این ویژگی‌ها سبب موفقیت و پیشرفت مدیران و سازمان می‌شود. برون‌گرایی با عواطف و تجربه‌های مثبت همراه است و در خوش‌بینی، مثبت‌نگری و به‌طور کلی تقویت مؤلفه رهبری هوشمندانه مؤثر خواهد بود. کاوزس و پاسنر ادعا کرده‌اند که رهبران سازمانی با القای چشم‌اندازی مشترک به نمایندگان، نشان دادن تعهد شخصی خودشان به ارزش‌ها (با رفتار و کردارشان) و با پاداش دادن

به افراد برای رفتارهای منطبق با ارزش‌های درونی سازمان این هماهنگی را به وجود آورده‌اند. رایزمن در کتابش جامعه‌ای را تصور می‌کند که تحت تسلط افرادی به نام «دیگر رهبرها» قرار دارد؛ همان مدیران توانمند و اثربخش امروزی که با خلاقیت‌های وصف‌ناپذیرشان در جهت برطرف‌ساختن نیازهای جامعه گام برمی‌دارند. این مؤلفه با پژوهش‌های نوری و همکاران (۱۴۰۰)، کینگ<sup>۴۳</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، کوخارسکا (۲۰۲۱) و آکگون و همکاران (۲۰۱۹) همسو است.

مضامین سازنده هوشمندی حرفه‌ای شامل ساختار و انضباط سازمانی، خرد جمعی و خلاقیت است. در یک دهه گذشته تمامی سازمان‌های برتر در برنامه نظام آموزش و پرورش خود روی هوشمندی کسب‌وکار و فناوری اطلاعات، اعم از نرم‌افزار و سخت‌افزار، سرمایه‌گذاری بسیاری کرده‌اند. در عصر اطلاعات، کسی که اطلاعات دارد قدرتمند است. هر سازمان و شرکتی، از جمله نظام آموزش و پرورش، که از این قدرت برخوردار باشد در صنعت و حرفه خود از دیگر رقبا متمایز و ممتاز می‌شود. به‌دست آوردن اطلاعات درست در زمان درست اساس و پایه موفقیت و چه‌بسا بقای سازمان است. مهارت در ایجاد فضای سالم انضباطی از مهم‌ترین ویژگی‌های مسئولان نظام آموزش و پرورش و در سطوح پایین‌تر مدیران مدرسه است. وجود انضباط برای فعالیت تمامی گروه‌های سازمانی امری ضروری است. اعضای هر گروه باید میل و خواسته‌های شخصی خود را کنترل کنند و برای نفع همگانی همکاری کنند. به عبارتی دیگر، آن‌ها باید خودشان را به نحوی منطقی با کدهای رفتاری تدوین‌شده از سوی مدیریت سازمان تطبیق دهند و از این طریق با اهداف سازمانی سازگاری یابند. اگر اعضای هر سازمان، شرکت، اتحادیه و یا هر ملتی توسط برخی از قوانین و مقررات حاکم بر آن اجتماع پذیرفته نشوند، آن سازمان با تهدید و نابودی روبه‌رو خواهد بود و بروز هرج‌ومرج قطعی خواهد شد. کلید برقراری نظم در مدرسه پایبندی به روندی ثابت و مداومت در نظم و انضباط و به‌کارگیری بالاترین سرمایه معنوی جامعه یعنی «خرد جمعی» است. خرد جمعی رویکردی جدید است که مدعی است گروه‌های زیادی از مردم، در هنگام حل مسئله، تصمیم‌گیری و نوآوری و پیش‌بینی، از مجموع متخصصان باهوش‌ترند. وقتی از جایگاه چنین طرز فکری در زندگی مدیر سخن می‌گوییم، درحقیقت به برخورد مدیر با موضوع از «همه زوایا» می‌پردازیم. مدیری که به جنبه‌های گوناگون آگاهی و دانش در زندگی اجتماعی مجهز باشد و بتواند از تجربه شخصی، فیزیکی، اجتماعی، اخلاقی و حتی زیبایی‌شناختی و همدلانه در تفسیر و یافتن راه‌حلی منصفانه برای حل تعارضات در جهت پیشرفت و پیشبرد اهداف نظام آموزش و پرورش بهره‌بردار، مهم‌ترین ابزار استفاده از تفکر جمعی یعنی جامع‌نگری را

دارد. هدف این نوع تفکر آزمودن و بررسی مسائل از زوایای مختلف درک انسان است. این بررسی درنهایت باید امکان تفسیر پیچیده‌تر را فراهم کند. به عبارت دیگر، تفکر جمعی قرار نیست راهکاری ساده برای مسائل پیچیده دنیای امروز در اختیار انسان بگذارد. هرچه لزوم اثرگذار بودن راه‌حل بیشتر احساس شود، تنوع و تعداد راه‌حل هم بیشتر می‌شود که این خود به بازشدن کانال‌های گوناگون فکر و بروز خلاقیت منجر خواهد شد. این مؤلفه با پژوهش‌های عسگری و شوقی (۱۳۹۹)، اسماعیل‌پور و همکاران (۱۴۰۰)، ایخسان و همکاران (۲۰۲۰) و کوخارسکا (۲۰۲۱) همسو است.

مضامین سازنده‌اندیشه سیستمی عبارت‌اند از عوامل سازمانی و عوامل فراسازمانی. عوامل سازمانی دربرگیرنده مؤلفه‌هایی چون موانع اجرایی و قانونی، موانع اطلاعاتی و انگیزشی و عوامل فراسازمانی دربرگیرنده مؤلفه‌هایی چون شرایط عدم اطمینان محیطی و شرایط سیاسی و اقتصادی است. عوامل درون سازمانی عواملی هستند که درون نظام تعلیم و تربیت قرار دارند و با مشتری و کارکنان ارتباط مستقیم دارند و عملکرد مدیران را به‌صورت کنترل‌شده تحت تأثیر قرار می‌دهند. این عوامل بر اساس ادبیات و مبانی نظری موجود عبارت‌اند از روابط انسانی، مهارت‌های سازمانی، ماهیت شغل و سرمایه. عوامل برون سازمانی عواملی هستند که در خارج از حیطه تصمیم‌گیری مدیران سازمان قرار دارند و بیشتر کارکنان و مدیران کنترل کمی بر این عوامل دارند. این عوامل نیز بر اساس مبانی نظری و ادبیات موجود عبارت‌اند از تغییرات فناوری، عوامل قانونی سیاسی، عوامل اقتصادی و تغییرات قیمت (وو و چن، ۲۰۱۴). بخش مهمی از اطلاعات درون سازمان‌ها همواره به‌صورت ضمنی و در ذهن کارکنان است. مدیریت دانش بر آن است که این اطلاعات را به اشتراک بگذارد تا سازمان مسیر تحرک و ترقی را برای دانش‌محوری به‌سرعت طی کند. در این میان، باید خاطر نشان کرد که تنها انتقال دانش و اطلاعات در سازمان مهم نیست و به پدیده دیگری به نام خرد سازمانی نیز نیاز است تا بتوان دانش درست را به‌طور درست در جای مناسب به اشتراک گذاشت. این مؤلفه با پژوهش‌های شوقی و شعله‌کار (۱۳۹۹)، نوری و همکاران (۱۴۰۰)، بانسال<sup>۴۴</sup> و همکاران (۲۰۱۹) و کورتز<sup>۴۵</sup> (۲۰۱۸) همسو است.

مضامین سازنده ذهنیت استراتژیک دربرگیرنده مؤلفه‌هایی چون مربیگری، مدیریت منابع انسانی و بهبود شغلی و فردی است. همه ما در هر سطحی به تفکر استراتژیک نیاز داریم. تفکر استراتژیک کمک می‌کند اهداف حیاتی زندگی شخصی، سازمانی یا ملی را هوشمندانه انتخاب کنیم و سپس، با تمرکز پویا بر این اهداف، ابزارهای دستیابی به آن‌ها را به کار بگیریم. تفکر استراتژیک نوعی مهارت ذهنی است که به شخص امکان می‌دهد، از بین هزاران متغیر، متغیرهای استراتژیک را هوشمندانه شناسایی کند و از بین ده‌ها گزینه، گزینه‌هایی را انتخاب کند که تأثیر اساسی در نتایج اصلی عملکرد دارند. تفکر

استراتژیک بیش از آنکه ذاتی باشد آموختنی است. در تفکر استراتژیک، فقط به متغیرهای استراتژیک فکر می‌کنیم (تحلیل استراتژیک) و فقط گزینه‌هایی را برمی‌گزینیم که تأثیر اساسی در نتایج کلیدی عملکرد دارند (تصمیم استراتژیک). تفکر استراتژیک منحصر به موضوعات و مسائل کلیدی است و بر آن‌ها تمرکز دارد. این تمرکز توجه را از عوامل فرعی و جزئی بازمی‌دارد و به‌سوی مسائل کلی هدایت می‌کند. تفکر استراتژیک نگاهی موشکافانه و پرسشگر دارد. این نگرش سبب شکسته‌شدن چارچوب‌های فکری و الگوهای ذهنی مرسوم و بازشدن افق‌های جدید پیش‌رو می‌شود. این مؤلفه با پژوهش‌های رضائیان و همکاران (۱۳۹۸)، شوقی و فرشاد (۱۳۹۶)، کریستوفک<sup>۴۶</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، استلماسچیک و جاروباس<sup>۴۷</sup> (۲۰۱۹) همسو است

مضامین سازنده تفکر کیفیت‌گرا عبارت است از نتایج فردی، نتایج سازمانی و نتایج اجتماعی. در سال‌های اخیر، کیفیت‌گرایی در مدارس یکی از مهم‌ترین دل‌مشغولی‌های نظام آموزش و پرورش شده است. تشدید رقابت و پیشرفت در عرصه علمی و آموزشی موجب شده ایجاد مزیت نسبی در سازمان آموزش و پرورش در گرو پایداری، دوام و نیز در اختیار گرفتن سهم بیشتری از بازار کسب‌وکار باشد. براین اساس، آموزش و پرورش باید در قیاس با رقبا، ضمن عرضه محصولات و خدمات با شرایط رقابتی بهتر و جلب رضایت دانش‌آموزان، استمرار در کیفیت را نیز حفظ کند، و آنچه نظام آموزشی را در این امر یاری می‌کند مدیران و معلمان باکیفیت است. نیروی انسانی، به‌لحاظ برخورداری از قدرت اندیشه، خلاقیت و نوآوری، بزرگ‌ترین دارایی هر سازمان است؛ چراکه هرگونه بهبود و پیشرفت در ساختارهای فنی و سازمانی توسط نیروی انسانی صورت می‌گیرد. توان فکری و اندیشه‌های کارکنان در سازمان سرمایه نهفته و راکد به شمار می‌رود. هر سازمان و مدیریتی بتواند از این سرمایه‌های نهفته بیشترین بهره را ببرد به همان اندازه امکان رشد و توسعه میسر خواهد شد. از این‌رو، کارکنان باکیفیت مهم‌ترین قابلیت سازمان در کسب مزیت رقابتی و همچنین عمده‌ترین دارایی نامشهود قلمداد می‌شوند و صاحب‌نظران معتقدند کارکنان باکیفیت پایه و اساس بهبود کیفیت کالاها و خدمات‌اند. آموزش اکسیری است که در ارتقای کیفیت معجزه می‌کند. برای ارتقای کیفیت کار باید روی فکر و مغز انسان‌ها سرمایه‌گذاری شود و به‌عبارتی، پرورش منابع انسانی مورد توجه قرار گیرد. وقتی از پرورش منابع انسانی سخن به میان می‌آید، عمدتاً آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی در ذهن افراد تداعی می‌شود که البته این نوع آموزش‌ها به سهم خود در سمت‌دهی به پرورش منابع انسانی نقش چشمگیری ایفا می‌کند؛ ولی آنچه مسلم است، پرورش منابع انسانی تک‌بعدی نیست و باید افراد سازمان همه‌جانبه پرورش

یابند تا بهتر بتوانند به کیفیت‌های جدید دسترسی یابند. پژوهش‌های اسماعیل پور و همکاران (۱۴۰۰)، رضائیان و همکاران (۱۳۹۸)، بحری<sup>۴۸</sup> و همکاران (۲۰۲۱) و هیلی<sup>۴۹</sup> و همکاران (۲۰۲۳) با این یافته همسویی نشان می‌دهد.

### ■ نتیجه‌گیری ■

در دنیای کنونی، به‌علت پدیده جهانی‌شدن و پیشرفت روزافزون فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی، سازمان‌ها باید بیش‌ازپیش نگران کسب مزیت رقابتی باشند و این کار را باید با سرمایه‌گذاری بر نیروی انسانی، که همان دارایی‌های نامشهود سازمان است، انجام دهند. یکی از عواملی که می‌تواند بر عملکرد و بالندگی سازمان اثرگذار باشد خرد سازمانی است. این موضوع در سازمان‌های آموزشی، که متولی اصلی امر آموزش و توسعه در جامعه هستند، بیش از دیگران مورد توجه است. خرد سازمانی عامل مهمی است که بر خودآگاهی و کنترل هیجانات اعضای سازمان نیز اثرگذار است. یکی از ویژگی‌های اصلی مدیر خردورز اشتیاق به دانش است، همراه با اشتیاق برای یادگیری که انگیزه خردورزی است. خردورزی و تفکر یکی از اصول اصلی مدیریت درست است.

بر اساس الگوی به‌دست‌آمده در این پژوهش، به مدیران پیشنهاد می‌شود، برای بر خوردار بودن از ویژگی‌های مدیر خردمند و توسعه خرد سازمانی، ابعاد الگوی پیشنهادی را در مدیریت و برنامه‌ریزی سازمانی مدنظر قرار دهند، به‌طوری‌که در عمل از دانش جمعی به‌منظور افزایش اثربخشی سازمانی و اجتماعی بهره‌مندی لازم را داشته باشند؛ برای دستیابی به ارزش مشترک در روابط پیچیده با سازمان و افراد و اجتماع، تصمیم‌گیری بهینه داشته باشند؛ بین گرایش‌های مادی و معنوی تعادل برقرار کنند؛ به‌منظور ایجاد تحولات خردمندانه، رهبری اثربخش داشته باشند؛ با قضاوت‌های منصفانه روابط بین‌فردی و گروه‌های کاری را مدیریت کنند؛ بر اساس شرایط بیرونی، در فرایندهای درون‌سازمانی تصمیم‌گیری درستی داشته باشند.

از لحاظ عملی نیز یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی در اختیار مسئولان و مدیران آموزش و پرورش قرار می‌دهد. نتایج این پژوهش در قالب الگو به متخصصان و صاحبان تعلیم و تربیت در شناسایی عوامل و مؤلفه‌های مرتبط با خردمندی کمک می‌کند. از این‌رو، به نظر می‌رسد مدیران مدارس ابتدایی می‌توانند با تکیه بر طراحی و اعتباریابی خرد سازمانی در این پژوهش استراتژی‌های مدیریتی خود را بر پایه اصول خرد سازمانی اتخاذ کنند و الگویی را ارائه نمایند که موجب توسعه و پالایش خرد سازمانی در مدارس، اصلاح ساختارها و فرایندهای سازمانی، ارتقای سطح توانایی و تعالی حرفه‌ای مدیران مدارس و در نتیجه حاکمیت خرد سازمانی در نظام آموزش و پرورش کشور شود.

منابع  
REFERENCES

- اسماعیل پور، حیدر، بازوبند، زهرا، و رستگار، احمد. (۱۴۰۰). بررسی نقش میانجیگری هوش اجتماعی در رابطه بین مدیریت دانش و خرد سازمانی در کارکنان دانشگاه‌های پیام نور استان فارس. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۲(۵)، ۶۵-۷۶.  
[https://ael.uma.ac.ir/article\\_1336.html](https://ael.uma.ac.ir/article_1336.html)
- آزادمنش، منیر، ابوالمعالی، خدیجه، و محمدی، اکبر. (۱۳۹۹). روابط ساختاری بین خرد و رفتار اخلاقی: نقش واسطه‌ای خودمهارگری. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶(۶۳)، ۳۲۱-۳۳۲.  
<https://sanad.iau.ir/journal/jip/Article/672320?jid=672320>
- رضائیان، علی، نطافتی، نوید، اوتارخانی، علی، و المسوری، خالد. (۱۳۹۸). طراحی و تبیین مدل سنجش خرد سازمانی. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۱۱(۱)، ۱۱۷-۱۴۲.  
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.82548002.1398.11.1.5.5>
- سودی، شهلا. (۱۳۹۵). *ارائه مدل خردمندی سازمانی برای مراکز آموزش عالی* [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل]. ای رانداک.  
<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/c7fee17aaab02e10b3e58d8e8f8f2777>
- شوقی، بهزاد، و فرشاد، محبوبه. (۱۳۹۶، ۱۴ تیر). پیش‌پاینده‌ها و پس‌پاینده‌های خرد سازمانی [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و حسابداری، مؤسسه آموزش عالی صالحان، تهران، ایران.  
<https://civilica.com/doc/642618/>
- شوقی، بهزاد، و شعله‌کار، شیمیا. (۱۳۹۹). تأثیر خرد سازمانی بر اخلاق حرفه‌ای با نقش میانجی فرهنگ سازمانی (مورد مطالعه: واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران). *فصلنامه مطالعات کمی در مدیریت*، ۱۰(۴)، ۱۱۹-۱۳۶.  
<https://sanad.iau.ir/Journal/qrm/Article/935306/FullText>
- شوقی، بهزاد، و فتحی، فاطمه. (۱۳۹۷، ۵ اسفند). مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه خرد سازمانی در ایران (مورد مطالعه: دانشگاه آزاد اسلامی استان تهران) [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. ششمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره ایران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین، تهران.  
<https://civilica.com/doc/854164/>
- عسگری، آزاده، و شوقی، بهزاد. (۱۳۹۹، ۳۱ شهریور). تأثیر خرد سازمانی بر هوش کسب‌وکارهای الکترونیک (مورد مطالعه: شرکت تهران اینترنت) [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. ششمین کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در مدیریت، حسابداری و اقتصاد سالم در بانک، بوس و بیمه، انجمن مدیریت ایران، تهران.  
<https://civilica.com/doc/1122167/>
- قربانی، رقیه، و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه ساختاری خلاقیت و خردمندی در گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز. *مجله روان‌شناسی شناختی*، ۱(۱)، ۵۱-۶۰.  
<http://jcp.khu.ac.ir/article-1-2947-fa.html>
- محمدی مقدم، یوسف، و شوقی، بهزاد. (۱۴۰۰). تأثیر خرد سازمانی بر اعتماد بین فردی با توجه به نقش میانجی هوش هیجانی. *مطالعات مدیریت، بهبود و تحول*، ۳۰(۱۰۱)، ۶۹-۹۲.  
<https://doi.org/10.22054/jmsd.2021.47951.3463>
- مرد، سیدمحمد، زین‌آبادی، حسن‌رضا، عبدالهی، بیژن، و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه. *مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۲۸.  
<https://ensani.ir/fa/article/453122/>
- رجائی، زهرا، و مظفرنیا، سعید. (۱۳۹۸، ۲۶ تیر). بررسی و شناسایی مؤلفه‌های مدیریت منابع انسانی سبز (مورد مطالعه دانشگاه بیرجند) [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. کنفرانس ملی مدیریت، گردشگری و توسعه پایدار، دانشگاه فنی و حرفه‌ای استان آذربایجان شرقی و شورای اسلامی استان آذربایجان شرقی، تبریز.  
<https://civilica.com/doc/1023190/>
- نظرنژاد، نرگس، و ملک‌اخلاق، اسماعیل. (۱۳۹۸). هم‌افزایی فلسفه و مدیریت طرحی برای مدیران پیشرو. *مطالعات مدیریت بهبود و تحول*، ۲۸(۹۲)، ۶۵-۸۷.  
<https://doi.org/10.22054/jmsd.2019.10105>
- نوری، داود، شعبانی، بهار، غلامرضا، و سلیمانی، مجید. (۱۴۰۰). تأثیر مجازی‌سازی عملکردی سازمان بر پایداری سازمانی با میانجی هم‌افزایی سرمایه انسانی و خرد سازمانی در سازمان ورزش شهرداری تهران. *فصلنامه علمی پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی*، ۹(۴)، ۱۳۱-۱۴۶.  
<https://doi.org/10.30473/arsm.2021.55511.3378>

Akgün, A. E., Keskin, H., & Kırçovalı, S. Y. (2019). Organizational wisdom practices and firm product innovation. *Review of Managerial Science*, 13(1), 57-91. <https://doi.org/10.1007/s11846-017-0243-2>

Bachmann, C., Habisch, A., & Dierksmeier, C. (2018). Practical wisdom: Management's no longer forgotten

- virtue. *Journal of Business Ethics*, 153, 147-165. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3417-y>
- Bahri, S., Ramly, M., & Gani, A. (2021). Organizational commitment and civil servants' performance: The contribution of intelligence, local wisdom and organizational culture. *European Journal of Business and Management Research*, 6(1), 128-134. <https://mail.ejbm.org/index.php/ejbm/article/view/720>
- Bansal, M., Vij, A. K., & Nayyar, R. (2019). Flexible mental models and collective wisdom through social media: an interpretive structural modeling approach. *Journal of Operations and Strategic Planning*, 2(1), 65-84. <https://doi.org/10.1177/2516600X19859701>
- Bencsik, A., Jakubik, M., & Juhasz, T. (2020). The economic consequences of trust and distrust in knowledge-intensive organizations. *Journal of Competitiveness*, 12(3), 28-46. <https://www.cjournal.cz/files/373.pdf>
- Cugueró-Escofet, N., & Rosanas, J. M. (2020). Practical Wisdom for Sustainable Management and Knowledge Sharing. *Sustainability*, 12(10), Article 4173. <https://doi.org/10.3390/su12104173>
- Davis, J. (2016). *The Greats on Leadership: Classic Wisdom for Modern Managers*. Nicholas Brealey.
- Jeste, D. V., Lee, E. E., Cassidy, C., Caspari, R., Gagneux, P., Glorioso, D., Miller, B. L., Semendeferi, K., Vogler, C., Nusbaum, H., & Blazer, D. (2019). The new science of practical wisdom. *Perspectives in biology and medicine*, 62(2), 216-236. <https://doi.org/10.1353/pbm.2019.0011>
- Elangovan, S., Mahrous, A., & Marchini, L. (2020). Disruptions during a pandemic: Gaps identified and lessons learned. *Journal of dental education*, 84(11), 1270-1274. <https://doi.org/10.1002/jdd.12236>
- Grossmann, I., Sahdra, B. K., & Ciarrochi, J. (2016). A heart and a mind: Self-distancing facilitates the association between heart rate variability, and wise reasoning. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 10, Article 68. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00068>
- Hays, M. (2007). Dynamics of organizational wisdom. *Journal of Global Strategic Management*, 1(1), 17-35. DOI:10.20460/JGSM.2007118711
- Healey, M. P., Querbes, A., & Bleda, M. (2023). Costs of collective wisdom: How resources influence information aggregation in organizational decision making. *Strategic Organization*, 21(2), 283-310. <https://doi.org/10.1177/14761270211003849>
- Ikhsan, S., Wahid, N. H. A., & Mustafa, N. H. (2020). Leveraging the Entrepreneurship Talents Based on Prophet Muhammad's Business Acumen: The Case of Akademi Bakat ABS. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(1), 252-260. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20303>
- Jakubik, M. (2021). Searching for practical wisdom in higher education with Logos, Pathos and Ethos. Case: Finnish universities of sciences. *Philosophies*, 6(3), Article 63. <https://doi.org/10.3390/philosophies6030063>
- Jakubik, M., & Mürsepp, P. (2022). From knowledge to wisdom: will wisdom management replace knowledge management?. *European Journal of Management and Business Economics*, 31(3), 367-389. <https://doi.org/10.1108/EJMBE-07-2021-0219>
- Kalender, Z. T., Tozan, H., & Vayvay, O. (2020). Prioritization of Medical Errors in Patient Safety Management: Framework Using Interval-Valued Intuitionistic Fuzzy Sets. *Healthcare*, 8(3), Article 265. <https://doi.org/10.3390/healthcare8030265>
- Kessler, E. H., & Bailey, J. R. (Eds) (2007). *Handbook of organizational and managerial wisdom*. Sage Publications.
- King, E., Norbury, K., & Rooney, D. (2022). Coaching for leadership wisdom. *Organizational Dynamics*, 51(2), Article 100815. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100815>
- Klingenberg, B., & Rothberg, H. N. (2020). The status quo of knowledge management and sustainability knowledge. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 18(2), 136-148. <https://doi.org/10.34190/EJKM.18.02.004>
- Kucharska, W. (2021). Wisdom from experience paradox: Organizational learning, mistakes, hierarchy and maturity issues. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 19(2), 105-117. <https://doi.org/10.34190/>

ejkm.19.2.2370

- Kurtz, C. (2018). Are we ready for complexity? *Journal on Policy and Complex Systems*, 4(1), 135-154.  
[https://cfkurtz.com/Kurtz\\_Butterfly\\_Paper\\_Revised\\_FormattedForPrinting.pdf](https://cfkurtz.com/Kurtz_Butterfly_Paper_Revised_FormattedForPrinting.pdf)
- Law, A., & Staudinger, U. M. (2016). Eudaimonia and wisdom. In J. Vittersø (eds), *Handbook of eudaimonic well-being, International Handbooks of Quality-of-Life* (PP. 135-146). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_9)
- Mitroff, I.I. (2016). *Wisdom: How the Leaders of Purpose-Driven Organizations Manage from Their Values. In: Combatting Disruptive Change*. Palgrave Macmillan, New York.  
[https://doi.org/10.1057/978-1-137-60044-8\\_5](https://doi.org/10.1057/978-1-137-60044-8_5)
- Mnasri, S., & Papakonstantinidis, S. (2020). Detrivialization as a strategy to challenge organizational Groupthink. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 18(3), 224-235. <https://doi.org/10.34190/EJKM.18.03.003>
- Nguyen, H. T. L. (2023). A conceptual framework for wisdom-based decision-making process in audit profession. *Library Hi Tech*, 41(4), 1158-1188. <https://doi.org/10.1108/LHT-10-2020-0256>
- Ortkarpuz, M., & Alagoz, A. (2017). The conceptual review of interaction between corporate wisdom and corporate entrepreneurship. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 5(4), 533-558.  
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=596160>
- Pashiardis, P., Brauckmann, S., & Kafa, A. (2018). Let the context become your ally: School principalship in two cases from low performing schools in Cyprus. *School Leadership & Management*, 38(5), 478-495.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1433652>
- Pierscieniak, A., & Stelmaszczyk, M. (2020). Organizational wisdom: the impact of organizational learning on the absorptive capacity of an enterprise. *European Research Studies Journal*, 23(Special issue 2), 271-281.  
<https://doi.org/10.35808/ersj/1823>
- Rocha, R. G., & Pinheiro, P. G. (2021). Organizational spirituality and knowledge management supporting organizational practical wisdom. *Spirituality Studies*, 7(1), 68-83.  
<https://www.spirituality-studies.org/volume7-issue1-spring2021/>
- Schwartz, B. (2011). Practical wisdom and organizations. *Research in organizational behavior*, 31, 3-23.  
<https://doi.org/10.1016/j.riob.2011.09.001>
- Serenko, A., & Bontis, N. (2017). Global ranking of knowledge management and intellectual capital academic journals: 2017 update. *Journal of Knowledge Management*, 21(3), 675-692.  
<https://doi.org/10.1108/JKM-11-2016-0490>
- Simandan, D. (2018). Wisdom and Foresight in Chinese Thought: Sensing the Immediate Future. *Journal of Futures Studies*, 22(3), 35-50.  
<https://jfsdigital.org/articles-and-essays/2018-2/vol-22-no-3-march-2018/wisdom-and-foresight-in-chinese-thought-sensing-the-immediate-future/>
- Spohrer, J., Bassano, C., Piciocchi, P., & Siddike, M. A. K. (2017). What makes a system smart? wise?. In T. Ahram, & W. Karwowski, (Eds.) *Advances in The Human Side of Service Engineering. Advances in Intelligent Systems and Computing* (vol 494, pp. 23-34). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41947-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41947-3_3)
- Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Wisdom and intelligence. In R. J. Sternberg, & S. B. Kaufman. (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 827- 846). Cambridge University Press.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511977244.041>
- Stelmaszczyk, M., & Jarubas, A. (2019). Zastosowanie podejścia ambidexterity w odniesieniu do wymiany wiedzy i ochrony wiedzy w kontekście zdolności absorpcyjnej. e-mentor. *Czasopismo naukowe Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie*, 2(79), 68-78. <http://dx.doi.org/10.15219/em79.1414>
- Stelmaszczyk, M., Pierścieniak, A., & Krzysztofek, A. (2021). Managerial energy in sustainable enterprises: organizational wisdom approach. *Energies*, 14(9), Article 2367. <https://doi.org/10.3390/en14092367>

- Sternberg, R. J., & Karami, S. (2021). What is wisdom? A unified 6P framework. *Review of General Psychology*, 25(2), 134-151. <https://doi.org/10.1177/1089268020985509>
- Vasconcelos, A. F. (2022). Wisdom capital: definitions, meaning and a two-level model. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(2), 365-388. <https://doi.org/10.1108/IJOA-09-2020-2409>
- Wu, L., & Chen, J. L. (2014). Knowledge management driven firm performance: the roles of business process capabilities and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 18(6), 1141-1160. <https://doi.org/10.1108/JKM-05-2014-0192>
- Yang, S. Y. (2011). Wisdom displayed through leadership: Exploring leadership-related wisdom. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 616-632. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.004>

## پی‌نوشت‌ها

1. Kucharska
2. Mnasri and Papakonstantinidis
3. Organizational wisdom
4. Jakubik and Mütirsepp
5. Bachmann
6. Yang
7. Davis
8. Law and Staudinger
9. Vasconcelos
10. Stelmaszczyk
11. Klingenberg & Rothberg
12. Cugueró-Escofet & Rosanas
13. Sternberg & Karami
14. Serenko & Bontis
15. Bencsik
16. Grossmann
17. Staudinger & Glück
18. Kalender
19. Nguyen
20. Ikhsan
21. Pierscieniak
22. Science Direct
23. Springer
24. Google scholar
25. Researchgat
26. Emerald
27. Worldscientific
28. Jeste
29. Schwartz
30. Hays
31. Rocha & Pinheiro
32. Elangovan
33. Akgün
34. Pashardis
35. Simandan
36. Spohrer
37. Ortkepuz & Alagoz
38. Mitroff
39. Kessler & Bailey
40. Wu & Chen
41. Critical Appraisal Skills Programme (CASP)
42. Percentage of Agreement Observation (PAO)
43. King
44. Bansal
45. Kurtz
46. Krzysztofek
47. Jarubas
48. Bahri
49. Healey

## Phenomenological study of barriers to research activities among second cycle secondary school students of East Āzarbāijān Province

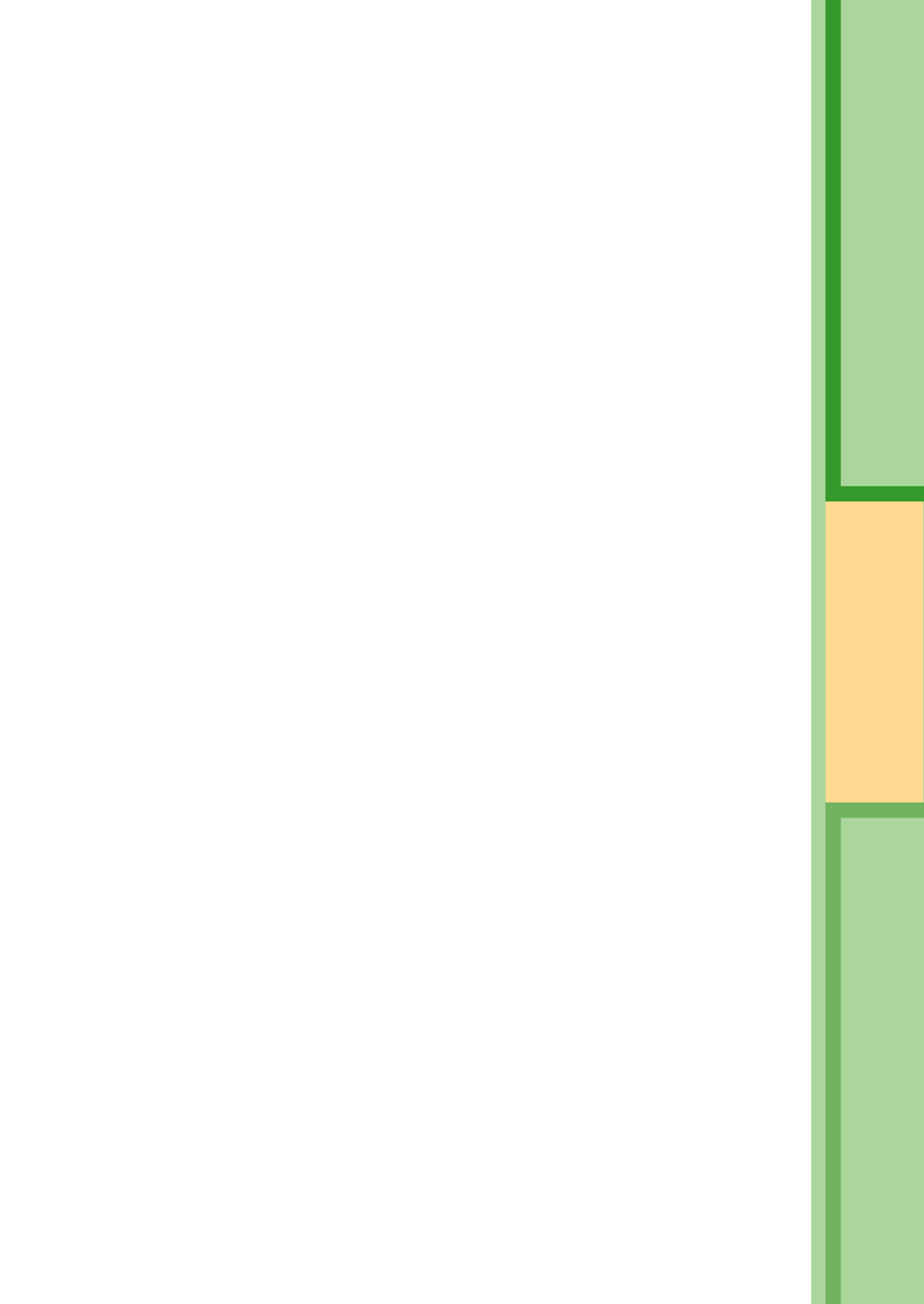
- Ahad Azimi Āqbolāgh, PhD in Curriculum Studies, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran  
**Email:** ahadazimi63@gmail.com
- Seyyed Tāher Seyyedi Nazarlu PhD in Curriculum Studies, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran (Corresponding Author)  
**Email:** tseyedi.63@gmail.com
- Sohrāb Mohammadi Pouyā, PhD Candidate in Curriculum Studies at Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran  
**Email:** mohammadipouya@yahoo.com
- Seyyed Hādi Madani, PhD Candidate in Philosophy of Education at Faculty of Humanities, Shāhed University, Tehran, Iran  
**Email:** madani.duman@gmail.com

### Abstract

The aim of the present study was to identify the barriers to research activities among male and female students in the second cycle of secondary school in East Āzarbāijān Province. Using a scientific phenomenological approach, 16 students were selected through purposeful sampling and participated in semi-structured interviews. Data analysis was conducted manually using Smith's three-stage model. To evaluate the qualitative data, strategies such as peer review, allocating sufficient time for data collection, continuous engagement in the research process, and researcher triangulation were employed. The findings included three main themes: "Barriers in the Dimension of Thinking and Knowledge," "Barriers in the Dimension of Attitude and Motivation," and "Barriers in the Dimension of Behavior and Action," along with several sub-themes, all of which were extracted along with relevant quotes. The results revealed that the curriculum itself, as well as the lack of skills and motivation among teachers, are major barriers to student research activities. Students also have a lack of knowledge and information. Additionally, the overwhelming pressure of the entrance exam (Konkur) and its exclusive role in determining success are key reasons behind students' reluctance to engage in research activities. The lack of designated time for research training in school curricula can be considered a form of a hollow curriculum. It is recommended that the development of educational books on student research activities be supported and these books be made available to students. The Ministry of Education should prioritize genuine financial and moral support for student research programs and festivals.

### Keywords

Phenomenology, Research Activities, Second Cycle Secondary School Students, Barriers



# پدیدارشناسی موانع پژوهندگی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم استان آذربایجان شرقی

■ احد عظیمی آقبلاغ\* ■ سیدطاهر سیدی نظریلو\*\* ■ سهراب محمدی پویا\*\*\* ■ سیدهادی مدنی\*\*\*\*

## چکیده:

هدف پژوهش حاضر، کشف موانع پژوهندگی در میان دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم استان آذربایجان شرقی است. با استفاده از روش پدیدارشناسی علمی ۱۶ دانش آموز از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و در مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند مشارکت کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها دستی و با استفاده از الگوی سه مرحله‌ای پیشنهادی اسمیت انجام شد. به منظور ارزیابی داده‌های کیفی از راهبردهای بازبینی به وسیله همکاران، اختصاص زمان کافی به منظور جمع‌آوری داده‌ها، درگیری مداوم در فرایند پژوهش و زاویه‌بندی پژوهشگر استفاده شد. یافته‌ها شامل سه مضمون اصلی‌اند: ۱. موانع در بُعد تفکر و دانش؛ ۲. موانع در بُعد نگرش و انگیزش؛ ۳. موانع در بُعد رفتار و عمل. همچنین، چندین مضمون فرعی به همراه نقل‌قول‌های مرتبط استخراج شد. نتایج نشان می‌دهد که خود برنامه درسی و نبود مهارت و انگیزه معلمان از موانع اصلی پژوهندگی دانش آموزان است. دانش آموزان دانش و معلوماتی کمی دارند. همچنین، سایه سنگین کنکور و اثر انحصاری آن در موفقیت یکی از علت‌های تمایل نداشتن دانش آموزان به پژوهش کردن است. نبود زمان اختصاصی به منظور آموزش پژوهش کردن در برنامه درسی مدارس به نوعی برنامه درسی را پوچ می‌کند. پیشنهاد می‌شود از تألیف کتاب‌های آموزشی در زمینه پژوهندگی دانش آموزان حمایت شود و این کتاب‌ها در اختیار دانش آموزان قرار گیرد. شایسته است وزارت آموزش و پرورش حمایت مالی و معنوی از برنامه‌ها و جشنواره‌های پژوهشی دانش آموزی را به شکل واقعی سرلوحه کار خود قرار دهد.

پدیدارشناسی، پژوهندگی، دانش آموزان متوسطه دوم، موانع

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۴/۱۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۶/۵ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۱۶

\* دکترای مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز. E-mail: ahadazimi63@gmail.com

\*\* (نویسنده مسئول) دکترای مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز. E-mail: tseyedi.63@gmail.com

\*\*\* دانشجوی دکترای مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز. E-mail: mohammadipouya@yahoo.com

\*\*\*\* دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران. E-mail: madani.duman@gmail.com

## مقدمه

در دنیای امروز، تحقیق اهمیت فزاینده‌ای یافته است. هزینه‌های جهانی برای تحقیق و توسعه طی ۲۵ سال گذشته پیوسته افزایش یافته؛ به گونه‌ای که در ۲۰۲۱ به ۲/۳۴ تریلیون دلار رسیده است (گزارش استاتیستا، ۲۰۲۳). تأثیر پژوهش در تغییر یا نفع‌رساندن در اقتصاد، جامعه، فرهنگ، خط‌مشی یا خدمات عمومی، سلامت، محیط‌زیست یا کیفیت زندگی انکارکردنی نیست (آزانه<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). وقتی از پژوهش صحبت می‌شود، تصور این است که فقط محقق رسمی مانند دانشمند، متخصص، پزشک، فیزیک‌دان یا معلم توانایی پژوهش کردن دارد. درحالی‌که این نوع نگرش حوزه وسیع تحقیق را محدود می‌کند و باعث فراموش کردن این نکته می‌شود که هر فرد موجودی متفکر و پژوهشگر است (لوپز<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش محور کردن آموزش و پرورش نخستین پیش‌شرط موفقیت علمی در عرصه‌های جهانی و بین‌المللی است. در آموزش و پرورش، این وظیفه بر عهده دو گروه اصلی است: نخست معلمان و سپس دانش‌آموزان (قمشاهی و اخوت، ۱۳۹۵). تحقیق سبب می‌شود معلمان نگاهی تأمل‌برانگیز به عملکرد حرفه‌ای خود داشته باشند و توانایی توسعه مداوم مهارت‌های خود را به دست آورند. همچنین، این مزیت‌ها برای دانش‌آموزان نیز هست. دانش‌آموزانی که درگیر تحقیق می‌شوند به تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله بیشتری تمایل دارند (یان<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

پرورش مهارت‌های پژوهشی در بین دانش‌آموزان به‌منظور رقابتی کردن آن‌ها در محیط جدید یکی از مهارت‌های ضروری برای رشد یادگیرندگان قرن ۲۱ است (ماگولینگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که در زمینه پژوهش تسلط یابند، مهارت‌های تفکر انتقادی را توسعه می‌دهند و در نهایت، به سرمایه‌انسانی مولد تبدیل می‌شوند (بوکار<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). طرح‌های تحقیقاتی فرصتی را برای کشف هویت‌های جدید و متفاوت برای دانش‌آموزان محقق فراهم می‌کند. به‌واسطه فعالیت‌هایی که در آن درگیر می‌شوند و تمایلات و مهارت‌هایی که درون آن‌ها پرورش می‌یابد، پلی بین مدرسه و دنیای بیرونی برقرار می‌شود. همچنین، در فرایند پژوهش دانش‌آموزان نگرش‌ها و مهارت‌هایی را به دست می‌آورند که به آن‌ها کمک می‌کند تا به یادگیرندگان مادام‌العمر تبدیل شوند (فلدینگ و براگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). علاوه‌براین، پژوهش کردن دیدگاه‌های دانش‌آموزان را گسترش می‌دهد؛ به گونه‌ای که درک و آگاهی آن‌ها درباره علم و مهندسی توسعه می‌یابد. با این حال، روندی که در حال حاضر ظهور یافته است، برداشت منفی دانش‌آموزان از رابطه میان توجه به تحقیق و فناوری و پیشرفت تحصیلی در دبیرستان است (واسن<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). با وجود اهمیت انجام دادن پژوهش برای دانش‌آموزان همچنان کاستی‌هایی در این عرصه است.

لانديکو<sup>۹</sup> (۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بیشتر دانش‌آموزان دبیرستانی در نوشتن مقاله‌های تحقیقاتی یا گزارش‌های آزمایشگاهی هیچ تجربه قبلی ندارند. همچنین، انگیزه‌هایی مانند انتظارات معلمان، انگیزه شخصی برای رشد و کسب نمره‌های خوب سبب انجام دادن تحقیق می‌شود. درمقابل، کمبود زمان، پیشینه و آشنایی ناکافی در تحقیق و کمبود منابع از موانع پژوهشگری آنان است. معلمان

مدارس با بخش کوچکی از دانش‌آموزان (۵درصد) درگیر فعالیت تحقیقاتی‌اند. در بیشتر مواقع، به‌منظور مشارکت‌دادن تعداد بیشتری از دانش‌آموزان در کارهای تحقیقاتی معلمان وقت کافی ندارند یا منابع کافی نیست (کایوموا<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). برناردو<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای نتیجه گرفتند درک دانش‌آموزان از فعالیت‌های تحقیق علمی کم است. گاهی اوقات در نظر دانش‌آموزان نوشتن و اجرای طرح کاری دشوار و طاقت‌فرساست (ماگولاد<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش اسکالونا و فیسکال<sup>۱۳</sup> (۲۰۲۰) نشان می‌دهد بیشترین مشکلات دانش‌آموزان دبیرستانی در پژوهش کردن مربوط به جست‌وجوی ادبیات مرتبط، همکاری و مشارکت، برنامه معلم و مدیریت ضعیف زمان است. دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش بانگلان و هیپونا<sup>۱۴</sup> (۲۰۲۰) بیان کردند یادگیری انجام‌دادن پژوهش مفید و پژوهش با زندگی روزمره آنان مرتبط است. همچنین، موانع پژوهشی را شامل زمان محدود، نداشتن انگیزه، فقدان مهارت‌های پژوهشی و حمایت مالی ناکافی دانستند. بوکار (۲۰۲۲) به این نتیجه رسید که آمادگی دانش‌آموزان پایه دوازدهم به‌منظور اجرای طرح تحقیقاتی متوسط است و نگرانی اصلی آنان در انجام تحقیق محدودیت زمانی به‌علت وقفه در کلاس درس است. علاوه‌براین، پائولیرو<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۹) نتیجه گرفت که در مجموع ۹۳درصد دانش‌آموزان فاقد انگیزه در نوشتن تحقیق‌اند. همچنین، ۱۰۰درصد دانش‌آموزان به‌کارگیری فعالیت‌های انگیزشی متنوع را در پژوهش‌نویسی پاسخی به این مشکلات می‌دانستند. بودن این پژوهش‌ها بیانگر مهم انگاشته‌شدن پژوهش دانش‌آموزی در برخی کشورهاست. درمقابل، فقر مطلق پژوهش‌های داخلی در حیطه دانش‌آموزی بیانگر نادیده‌گرفتن این مهم به‌وسیله متصدیان آموزش و پرورش و کم‌توجهی پژوهشگران به تعلیم و تربیت است.

مطالعه پیشینه و پایش پژوهش‌های داخلی نشان داد که بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه پژوهندگی معلمان است. فقط در پژوهشی صباغی و صالحی (۱۴۰۰) عوامل تسهیلگر پژوهش کودکان (آموزشی، خانوادگی، محیطی و انگیزشی) و عوامل بازدارنده (فردی، اجتماعی، ارتباطی، آموزشی سازمانی) آن را گزارش کرده‌اند. گفتنی است پیش‌تر در سند تحول راهبردی (۱۳۸۹) هشدار داده شده است که افراد مخاطب پژوهش آن را درک نمی‌کنند و نگاهی ابزاری و زینتی به آن دارند. در نظام تربیتی، داشتن نگاه سطحی و صوری به موضوع پژوهش از مشکلات اساسی است. اعتقاد به اینکه پژوهش بسیاری از مسائل را حل می‌کند یا کاهش می‌دهد در میان مسئولان چندان قوی نیست. این قضیه حتی در نهادهایی که به‌صورت رسمی متولی امر پژوهش‌اند نیز صادق است (رکن‌آبادی، ۱۳۹۵). وضعیت درمانده پژوهش دانش‌آموزی و نوع نگاه آموزش و پرورش به مقوله پژوهش پذیرفتنی نیست و تعجب‌آور است. درحالی‌که در اسناد بالادستی درباره آموزش و پرورش با آوردن مفادها و راهکارهای متعدد اجازه بهره‌برداری از این ظرفیت ارزشمند را صادر شده است و جای هیچ بهانه‌ای نیست.

به‌منظور اجرای مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در اساسنامه پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی (۱۳۹۵) یکی از اهداف تأسیس این مراکز را تقویت و تعمیق فرهنگ مطالعه، تحقیق و پژوهش‌های فردی و گروهی در بین دانش‌آموزان بیان می‌شود. گسترش و توسعه فرهنگ پژوهش در بین دانش‌آموزان از

وظایف تأکیدشده‌ی خرده نظام پژوهش و ارزشیابی مندرج در سند مبنایی نظری سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی (۱۳۹۰) نیز هست. در این زیر نظام، علت توسعه فرهنگ پژوهش در نظام رسمی عمومی تحقق سه اصل خردورزی، مسئولیت و پویایی تعریف شده است. فرایند پژوهش در جایگاه یکی از شایستگی‌های ضروری جریان تربیت با درک، اصلاح و بهبود موقعیت دانش‌آموزان پیوند ذاتی دارد. برنامه‌های درسی و تربیتی باید به اثر فعال و آگاهانه دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری توجه کند و زمینه تقویت و توسعه روحیه پرسشگری و پژوهشگری را در آنان فراهم سازد. یکی از اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی یادگیری مادام‌العمر است که برنامه درسی باید زمینه کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم را به‌منظور استمرار و معنادارشدن یادگیری و پیوستگی تجارب یادگیری در زندگی دانش‌آموزان تأمین کند (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

ناگفته پیداست که توجه به پژوهندگی دانش‌آموزان یکی از ملزومات تحقق یادگیری مادام‌العمر آنان است. به‌طور کلی، در اسناد بالادستی اثر پژوهش در به‌وجودآمدن شایستگی‌های ضروری در دانش‌آموزان به‌خوبی تبیین شده است. به‌منظور رسیدن به راهکار ۲۳-۱ سند تحول بنیادین، برنامه «طراحی سازوکارهای لازم برای تقویت آموزش پژوهش‌محور و توسعه فرهنگ آن در سطح مدرسه و کلاس درس» در سند برنامه زیرنظام پژوهش و ارزشیابی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۶) پیشنهاد شده است. در پژوهش حاضر، به‌منظور رسیدن به این سازوکار قدم اول برداشته می‌شود؛ به‌گونه‌ای که توصیف دقیق وضعیت پژوهندگی دانش‌آموزان و موانع آن را شکاف پژوهشی می‌داند. نکته مهم این است که دانش‌آموزان متوسطه دوم به‌نوعی در دوره انتقال‌اند، جایی که دانش‌آموزان برای ورود به شغل و دانشگاه آماده می‌شوند. همچنین، از لحاظ سنی و ظرفیت فکری در مرحله‌ای قرار دارند که موانع انجام پژوهش را در برنامه درسی رسمی ایران بهتر نشان می‌دهند. نتایج به‌دست‌آمده در ترسیم نقشه راه و برنامه‌ریزی‌های آتی نظام آموزش و پرورش در توجه به فعالیت‌های پژوهشی دانش‌آموزان اثر بسزایی می‌گذارد. علاوه بر این، با ارائه بینشی نو به دانش‌آموزان، معلمان و مدیران در تدوین راهبردهایی برای تقویت تدریس جاری و برنامه درسی مرتبط با انجام طرح‌های تحقیقاتی کمک‌کننده باشد. بنابراین، این پرسش اساسی مطرح می‌شود که موانع پژوهندگی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم استان آذربایجان شرقی چیست؟

## ■ روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از روش پدیدارشناسی از نوع روان‌شناختی (علمی) انجام شده است. در این نوع پدیدارشناسی به تفسیر پژوهشگر کمتر و به توصیف تجربه‌های مشارکت‌کنندگان بیشتر تأکید می‌شود. از آنجایی که در حوزه پژوهندگی دانش‌آموزان متوسطه دوم و موانع آن اطلاعات دقیق و نظام‌مندی یافت نشد، از روش پدیدارشناسی استفاده شد. بنابراین، نیاز بود که تجربه‌های زیسته اصیل و واقعی دانش‌آموزان متوسطه دوم کشف شود. جامعه پژوهشی شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره

متوسطه دوم استان آذربایجان شرقی است. روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۱۶</sup> بود. بدین ترتیب که با استفاده از منطق نمونه‌گیری شدت<sup>۱۷</sup> در پدیدارشناسی محققان در جست‌وجوی تجربه‌های عالی و پر بار دانش‌آموزانی بودند که موانع انجام پژوهش را لمس کرده و مشتاق بیان تجربه‌های خویش بودند. براین اساس، ۱۶ دانش‌آموز در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته<sup>۱۸</sup> ۴۵ تا ۶۵ دقیقه‌ای تا اشباع داده‌ها مشارکت کردند. جنسیت و پایه‌های تحصیلی دانش‌آموزان در جدول ۱ قید شده است. پس از توضیح اهداف تحقیق و کسب اجازه شفاهی سؤال‌های باز، ژرف‌کاو و پیگیرانه در جلسه مصاحبه از دانش‌آموزان پرسیده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها به صورت دستی و با استفاده از الگوی اسمیت<sup>۱۸</sup> انجام شد. در روش پدیدارشناسی به منظور تحلیل داده‌ها سه مرحله پیشنهاد می‌شود: ۱. تولید داده‌ها؛ ۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها؛ ۳. تلفیق داده‌ها. مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها شامل چهار مرحله است: ۱. مواجهه اولیه: خواندن و بازخوانی یک مورد؛ ۲. تشخیص و برجسب‌زدن به مقوله‌ها؛ ۳. فهرست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها؛ ۴. طرح جدول خلاصه‌سازی. به منظور ارزیابی داده‌های کیفی به دست آمده، از شیوه‌های متنوعی استفاده شد. چهار معیار اعتبار<sup>۱۹</sup>، قابلیت انتقال<sup>۲۰</sup>، قابلیت اطمینان<sup>۲۱</sup> و تأیید<sup>۲۲</sup> از شاخص‌های ارزیابی داده‌های کیفی اند (ادیب‌حاج‌باقری و همکاران، ۱۳۹۶). یکی از راهبردهای به کار گرفته شده اعتباربخشی داده‌ها، بازبینی همکاران<sup>۲۳</sup> بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در اختیار سه تن از استادان صاحب‌نظر تعلیم و تربیت قرار گرفت که در پژوهش‌های کیفی صبغه خوبی داشتند و آرای تکمیلی و انتقادی آنان لحاظ شد. علت دیگری که به حقیقی بودن داده‌ها کمک کرد، اختصاص زمان کافی برای جمع‌آوری داده‌ها و درگیری مداوم پژوهشگران در فرایند پژوهش بود. علاوه بر این، از روش زاویه‌بندی پژوهشگر<sup>۲۴</sup> (تلفیق پژوهشگران) استفاده شد، به گونه‌ای که در حین تحلیل و تفسیر داده‌ها از دو پژوهشگر ورزیده نیز استفاده شد تا احتمال تک‌بعدی‌نگری و سوگیری کاهش یابد.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش

شماره شرکت‌کننده	جنسیت	پایه تحصیلی	شماره شرکت‌کننده	جنسیت	پایه تحصیلی
۱	پسر	دوازدهم	۹	دختر	دوازدهم
۲	پسر	دوازدهم	۱۰	پسر	یازدهم
۳	پسر	یازدهم	۱۱	پسر	دوازدهم
۴	دختر	دوازدهم	۱۲	پسر	یازدهم
۵	دختر	دهم	۱۳	پسر	دهم
۶	پسر	یازدهم	۱۴	دختر	دوازدهم
۷	دختر	دوازدهم	۱۵	دختر	یازدهم
۸	دختر	دوازدهم	۱۶	پسر	دوازدهم

## یافته‌های پژوهش

پس از واکاوی توصیف‌های مشارکت‌کنندگان، یافته‌های پژوهش در قالب سه مضمون اصلی (۱). موانع پژوهندگی دانش‌آموزان در بُعد تفکر و دانش؛ ۲. موانع پژوهندگی دانش‌آموزان در بُعد نگرش و انگیزش؛ ۳. موانع پژوهندگی دانش‌آموزان در بُعد رفتار و عمل) به همراه مضامین فرعی کشف شد. در زمینه اولین مضمون اصلی (موانع پژوهندگی دانش‌آموزان در بعد تفکر و دانش) نقل‌قول‌های استخراج‌شده بیشتر با دانش، اطلاعات، معلومات و آگاهی دانش‌آموزان مرتبط بود تا به انجام پژوهش.

### ۱. مضمون اصلی موانع پژوهندگی دانش‌آموزان در بُعد تفکر و دانش

#### ۱-۱. مسلط‌نبودن معلمان به فرایند پژوهش

برخی از دانش‌آموزان دبیرستانی بر این باورند که معلمان درباره شیوه‌ها و روش‌های پژوهندگی و آمیختگی پژوهش و آموزش به‌اندازه کافی مسلط نیستند. این فقدان تسلط کافی معلمان در روند پژوهندگی دانش‌آموزان علت بروز اختلالاتی شده است، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان احساس می‌کنند به‌منظور انجام پژوهش نباید انتظار یاری از معلمان داشته باشند. دانش‌آموز شماره ۴ بیان می‌کند: «معلم علوم می‌گفت نباید از اینترنت برای پژوهش‌ها و یافتن پاسخ‌ها استفاده کنید. خودجوش از اطلاعات عمومی استفاده کنید. معلم کلاس بغلی اینترنت را یک ابزار در جمع‌آوری تحقیق می‌دانست». دانش‌آموز شماره ۹ نیز می‌گوید: «در انجام تحقیق نیاز به رفع اشکال داشتیم که معلمان این کار را نمی‌کردند. به نظر من اطلاعات نداشت و نمی‌دانست از چه منابعی استفاده کنیم. یا اینکه یک سؤال در ارتباط با روش تحقیق پرسیدم که دایی من یادم داد و معلم ما بلد نبود. گفت برای شما زود است». همچنین، دانش‌آموز شماره ۱۳ می‌گوید: «خود معلم کتاب‌هایی برای مطالعه بیشتر برای ما معرفی کردند و وقتی سؤالی پیش می‌آید در این کتاب، پاسخگو نبودند، به نظرم تعداد زیادی از معلمان تسلط کافی ندارند. فقط می‌گویند که پژوهش نیز خوب است و از چه روش و منبعی و شیوه‌ای نمی‌دانند».

#### ۱-۲. فقدان آگاهی و دانش پژوهشی دانش‌آموزان

برخی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر به‌صراحت می‌گفتند که در حوزه پژوهش و پژوهندگی دانش و آگاهی کافی ندارند. آنان نمی‌دانستند روش‌ها و شیوه‌های پژوهش چیست؛ حتی نمی‌دانستند پژوهش در فرایند تدریس و آموزش چه فوایدی برای آنان دارد. دانش‌آموز شماره ۵ می‌گوید: «واقعیت این است که من و هم‌کلاسی‌ها از مفهوم پژوهش و تحقیق و چطور انجام‌دادن آن اطلاعات بسیاری نداریم». همچنین، دانش‌آموز شماره ۱۰ می‌گوید: «هم‌بچه‌های مدرسه، از یازدهم و دوازدهم گرفته، اساساً بلد نیستند که چطور تحقیق انجام

بدهند.» دانش‌آموز شماره ۱۴ نیز بیان می‌کند: «ما آموزش ندیدیم و اطلاعاتی در خصوص پژوهش و تحقیق دقیق نداریم.»

### ۳-۱. فقدان کتاب‌های آموزشی علمی و عملی

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر در حوزه پژوهندگی، نبود کتاب‌های آموزشی علمی و عملی را عاملی مهم در یادنگرفتن خود می‌دانند؛ به‌گونه‌ای که زمینه‌ساز ناتوانی آنان در این مسیر مهم بوده است. شواهد گفتاری دانش‌آموز شماره ۳ این موضوع را نشان می‌دهد: «کاش یک کتاب یا جزوه‌ای بود تا به ما به‌صورت عملی یاد بدهد که پژوهش باید چطور انجام دهیم.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۹ نیز معتقد است: «به نظر من کتابی که بخواهد به درد من بخورد وجود ندارد تا یاد بگیریم.» دانش‌آموز شماره ۱۵ نیز می‌گوید: «معلم‌ان هم به نظر کتاب خوب آموزشی ندارند، چه برسد به ما و سایر دانش‌آموزان.»

### ۲. مضمون اصلی موانع پژوهندگی دانش‌آموزان در بُعد نگرش و انگیزش

در زمینه مضمون اصلی ۲، نقل‌قول‌های بیان‌شده در مضامین فرعی بیشتر با علاقه، گرایش و اشتیاق دانش‌آموزان ارتباط داشت تا به انجام پژوهش.

#### ۲-۱. اهمال کاری معلمان

اهمال کاری معلمان، تکلیف‌ندادن و نبود برنامه‌های معطوف به فعالیت‌های پژوهشی از موضوعاتی است که دانش‌آموزان آن‌ها را از موانع حوزه پژوهندگی می‌دانند. برای نمونه، دانش‌آموز شماره ۱ می‌گوید: «معلم تحقیقی را بخواهد که کپی‌پیست نباشد. معلمان موضوعات چالشی را از دانش‌آموزان نمی‌خواهند. بایستی دانش‌آموزان نتایج تحقیق را پای تخته ارائه دهند و معلم هم به آنان کمک کند و خرابشان نکند.» دانش‌آموز شماره ۵ نیز می‌گوید: «معلم‌ان بی‌تفاوت و غیر حساس نسبت به تحقیق هستند. دانش‌آموزان تکلیف پژوهشی دبیر خواسته را از اینترنت می‌گیرند و دبیران حتی یک بار هم روی آن را نمی‌خوانند. این کار رفع تکلیف است.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۶ بیان می‌کند: «معلم‌ان دانش‌آموزان را درگیر تحقیق نمی‌کنند و به نظر در این خصوص اصلاً بی‌توجهی دارند و نمی‌خواهند خود را درگیر این موضوع کنند.»

#### ۲-۲. فقدان تمایل و نگرش مثبت معلمان به پژوهش

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش معتقدند معلمان تمایل و نگرش مثبتی به مقوله پژوهش در فرایند تدریس و آموزش ندارند. این نبود تمایل و نگرش مثبت به کارکردهای پژوهش در آموزش و پرورش سبب شده است یادگیری‌های دانش‌آموزان ناظر بر عمل پژوهندگی نباشد. دانش‌آموز شماره ۷ می‌گوید: «معلم ریاضی ما پا به سن گذاشته است و در حد کتاب درس می‌دهد

و حوصله توضیح بیشتر را ندارد و اساساً تدریس را». دانش‌آموز شماره ۱۶ نیز چنین می‌گوید: «در طول یازده سال، معلمان حوصله رسیدگی به تحقیق دانش‌آموزان را نداشتند. چرا؟ مثلاً معلم ادبیات مسن و آخرهای خدمت می‌گفت این همه عمرم را گذاشتم برای دانش‌آموزانی مثل شما و حالا باید مالیات هم بدهم.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۱۳ بیان می‌کند: «معلم ما در برخی از موارد حوصله نداشت تدریس کند، ما هم جرئت نداشتیم سؤال اضافی بپرسیم و بخواهیم که مطلبی را تکرار کند. چه برسد که بخواهد پژوهندگی ما را پیگیری کند.» دانش‌آموز شماره ۱۵ نیز بیان می‌کند: «در کتاب فعالیت‌هایی است برای تحقیق کردن که دبیرانمان به ما می‌گویند نیازی به این تحقیق‌ها نیست و بروید درس‌های خودتان را بخوانید. اگر بگویند این تحقیق‌ها را انجام دهید، من هم به‌عنوان دانش‌آموز می‌روم و با تحقیق آشنا می‌شوم».

### ۲-۳. فرهنگ منفی حاکم در میان دانش‌آموزان به حوزه پژوهش

برخی از دانش‌آموزان می‌گویند فرهنگ منفی حاکم در میان دانش‌آموزان به حوزه پژوهش از جمله موانع پژوهندگی در مدارس است. دانش‌آموز شماره ۶ در این زمینه می‌گوید: «مدرسه ما طوری هست که اگر من و یا کس دیگری به‌سمت مثلاً پژوهش برویم، مسخره می‌شویم و بچه‌مثبت‌بازی درآوردیم». همچنین، دانش‌آموز شماره ۷ بیان می‌کند: «مدرسه ما جوش به‌سمت تحقیق نیست و فقط کنکور و کنکور. اگر حرف از تحقیق بشود فکر می‌کنند برای خودشیرینی است.» دانش‌آموز شماره ۱۲ نیز معتقد است: «کنکور اول و آخر است، اسم پژوهش بیاید همه بچه‌ها فراری هستند و فقط دوست دارند تست بزنند و کارهای فوق‌برنامه یا پژوهش را الکی و بی‌فایده می‌دانند».

### ۲-۴. کم‌توجهی و نبود استقبال عوامل اجرایی مدارس

برخی از دانش‌آموزان کم‌توجهی و نبود استقبال عوامل اجرایی مدارس را از موانع پژوهندگی در مدارس و آموزش و پرورش استان می‌دانند. آن‌ها معتقدند متأسفانه عوامل اجرایی مدارس مانند مدیر و معاون از پژوهش و فعالیت‌های تحقیقاتی چندان استقبال نمی‌کنند و کنکور سراسری و اهمیت قبولی دانش‌آموزان را در آن، علت کم‌توجهی و نبود استقبال عوامل اجرایی در این زمینه می‌دانند. دانش‌آموز شماره ۲ می‌گوید: «مدیران و معلمان زمانی که دانش‌آموزان را جمع می‌کنند یا موقع مراسم صبحگاهی و مراسم‌های دیگر که ما را ۷۰ ساعت سر پا نگه می‌دارند، می‌توانستند خودشان یا فرد وارد دیگری برایمان از اهمیت پژوهش صحبت کند. به نظر من علاقه‌ای ندارند، چون چندان بروز بیرونی ندارد.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۹ نیز می‌گوید: «رقابت در کنکور به جمع مدیران و مدارس هم کشیده شده که در مدرسه ما فلان‌قدر دانش‌آموز در فلان‌رشته قبول شده‌اند و به آن فخر می‌کنند. به معنای دقیق کلمه مدیر و معاون مدرسه به فعالیت‌های پژوهش و تحقیق ارزش

نمی‌دهند و فقط اعتقاد دارند اول کنکور باشد.»

## ۵-۲. نگرش منفی والدین به فعالیت‌های پژوهشی

دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش معتقدند نگرش منفی والدین به فعالیت‌های پژوهشی مانع از ترویج پژوهندگی در میان مدارس شده است. دانش‌آموزان بیان می‌کنند که والدین آنان چندان تمایلی به فعالیت‌های پژوهشی و تحقیقاتی ندارند و این موضوع را عاملی در کسب نمره‌های کم دانش‌آموزان خود می‌دانند. همچنین، از آنجایی که موضوع پژوهش در محتوای درسی مدارس و آموزش‌وپرورش رواج نیافته است، والدین پرداختن به این حوزه را عامل درس‌نخواندن دانش‌آموزان تلقی می‌کنند. دانش‌آموز شماره ۴ می‌گوید: «در گوش دانش‌آموزان خوانده‌اند که هم مدرسه و هم خانواده که فقط کتاب‌های درسی خودت را بخوان. کتاب موردعلاقه روان‌شناسی را می‌خوانم که مادرم دید و گفت اگر وقت داری، کتاب درسی خودت را بخوان. دبیران هم می‌گفتند برای این نوع کتاب‌ها بعدها وقت هست.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۱۵ می‌گوید: «خانواده‌ها که به پژوهش اهمیت نمی‌دهند. این مدرسه و معلم است که باید دانش‌آموز را با پژوهش آشنا کند.»

## ۶-۲. اولویت بیشتر قبولی در کنکور سراسری

طی سالیان اخیر، کنکور سراسری بر روی اهداف برنامه درسی نظام آموزش‌وپرورش سایه انداخته است. شاید به این علت که بیش از چهل سال کنکور سراسری تنها معیار نظام آموزش عالی ایران به‌منظور پذیرش فارغ‌التحصیلان نظام آموزش متوسطه است (حسینی‌لرگانی و محمدی، ۱۳۹۶). از این‌رو، قبولی در کنکور سراسری تنها معیار ارتقای شغلی و جایگاه اجتماعی به‌ویژه برای افرادی با جایگاه اجتماعی متوسط و پایین محسوب می‌شود. بنابراین، دانش‌آموزان و والدینشان کسب رتبه در آزمون سراسری را هدف اصلی مدرسه‌رفتن می‌دانند. این نگرش سبب شده است که پژوهندگی در آموزش‌وپرورش و خانواده‌ها جایگاه مناسبی نداشته باشد. دانش‌آموزان مختلفی کنکور سراسری را مانعی در برابر فعالیت‌های پژوهشی و پژوهندگی خود در آموزش‌وپرورش می‌دانند. برای نمونه، دانش‌آموز شماره ۲ می‌گوید: «سرنوشت دانش‌آموزانی که چاره‌ای جز درس‌خواندن ندارند، وابسته به کنکور است.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۳ بیان می‌کند: «اگر تا زمان کنکور ۵۰ اختراع داشته باشم و یا در ارتباط با درس‌های مختلف پژوهش کنم و اطلاعات تکمیلی ارائه دهم، به چه درد من می‌خورد؟ در کنکور ریاضی و عربی مهم است یا تحقیق؟» دانش‌آموز شماره ۷ نیز می‌گوید: «وقتی به سراغ تحقیق بروم، وقت من گرفته می‌شود و از مطالعه کنکوری عقب می‌مانم.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۹ معتقد است: «به‌عنوان دانش‌آموز مشغله درس و کنکور نمی‌گذارد و نمی‌توانم به سراغ موضوع تحقیقاتی که دوست دارم بروم.» دانش‌آموز شماره ۱۱ نیز می‌گوید: «به یکی از مباحث فیزیک علاقه داشتم و رفتم پیش معلم و گفتم که می‌خواهم کمکم کنید تا اطلاعات بیشتری راجع

به این کسب کنم. معلم گفت به دردت نمی خورد و اصلاً در کنکور سؤال طرح نمی شود. نمی خواهم خدای ناکرده از معلم خود بدگویی کنم، ولی بیشتر ما را به تست زنی ترغیب می کنند تا پژوهش.» نظر دانش آموزان ۱۲، ۱۴ و ۱۵ نیز مشابه نظر دانش آموزان قبلی درباره کنکور سراسری و تأثیر آن در حوزه پژوهندگی دانش آموزان است. دانش آموز شماره ۱۲ می گوید: «تأکید بر کنکور بود، حتی در برخی مراسم‌ها هم شرکت نمی کردیم. شاید به دلیل اینکه آمار قبولی کنکور دانش آموزان منطقه بالا برود.» دانش آموز شماره ۱۴ می گوید: «یک بار از معلم زیست سؤالی پرسیدم که در کتاب راجع به آن بحث نشده بود. معلم گفت به جای این سؤالات بی خود تست بزنی که فردا به کارتان بیاید.» در نهایت، دانش آموز شماره ۱۵ بیان می کند: «الان دانش آموز نمی خواهد چیز بیشتری یاد بگیرد. فقط مسئله کنکور است تا باعث افتخار خانواده شوند.»

### ۳. مضمون اصلی موانع پژوهندگی دانش آموزان در بُعد رفتار و عمل

در این زمینه، نقل قول‌های به دست آمده در مضامین فرعی بیشتر جنبه عملی داشت یا محدودیت‌هایی بود که برخی افراد دست‌اندرکار در حین انجام پژوهش اعمال می کردند.

#### ۳-۱. اختصاص ندادن زمان به پژوهش در برنامه‌های درسی

دانش آموزان معتقدند به منظور پژوهش، زمان مناسب و کافی در فرایند برنامه‌های درسی مدارس در نظر گرفته نمی شود. وقتی زمان مشخصی به این موضوع اختصاص نیابد، عوامل مختلف اجرایی مدارس به روش‌های گوناگونی از ورود به این عرصه خودداری می کنند. در واقع، تلاشی در این زمینه نمی کنند. دانش آموز شماره ۶ می گوید: «ساعت خاص پژوهش برای دانش آموزان نیست تا یاد بگیرند. حداقل بهتر است که ساعتی در هفته به پژوهش بپردازند.» همچنین، دانش آموز شماره ۱۳ نیز می گوید: «تحقیق همانند درس‌های دیگر باید از همان زمان دوره ابتدایی گفته شود و مهم فرض شود و کلاس پژوهش داشته باشیم یا در درس‌های مختلف به آن زمان اختصاص بدهند.»

#### ۳-۲. کمبود امکانات و زیرساخت‌های مدارس

کمبود امکانات و زیرساخت‌های لازم در مدارس کشور موضوعی است که هم بحث‌های مرتبط با پژوهش و هم تمام فرایندهای آموزشی و درسی را با مشکلاتی روبه‌رو کرده است. این موضوع که شاید همواره مدنظر طرفداران عدالت آموزشی بوده است، متأسفانه باعث بروز نابرابری‌های آموزشی در مناطق و استان‌های مختلف کشور شده است. دانش آموزان مشارکت‌کننده در مصاحبه‌های خود از کمبود امکانات و زیرساخت‌های مدارس مطالبی را بیان کرده‌اند. برای نمونه، دانش آموز شماره ۱ می گوید: «کلاس‌های مدارس بزرگ و دانش آموزان زیاد است. درحالی که کتابخانه‌ها باید بزرگ و تعداد نیمکت و صندلی آن بیشتر باشد.» همچنین، دانش آموز شماره ۷ می گوید: «در مدرسه مکانی

نبود که مثلاً دانش‌آموزان آنجا باهم همکاری کنند و بتوانند فعالیت تحقیق و پژوهش انجام دهند.» دانش‌آموز شماره ۱۵ نیز می‌گوید: «در مدارس ما وسایلی مانند کامپیوتر و ... وجود ندارد. نه اصلاً وجود نداشت، فقط دو تا قدیمی بود و باید کلی باهاش کار کرد تا به‌زور شروع به کار کند. اتصال به اینترنت هم واقعاً وجود ندارد و یا خیلی سخت است.»

### ۳-۳. مشکلات مالی خانواده‌ها و دسترسی نداشتن به امکانات لازم

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش معتقدند مشکلات مالی خانواده‌ها و دسترسی نداشتن به امکانات لازم از جمله موانع حوزه پژوهندگی در مدارس است. آنان عقیده دارند که ورود به عرصه پژوهندگی نیازمند امکانات و صرف هزینه است که برای برخی از خانواده‌ها به‌علت مشکلات مالی و نبود تمکن مالی مقدور نیست. دانش‌آموز شماره ۵ می‌گوید: «در درس کار و فناوری، بنا به احتیاج به مواد و ابزار و باتوجه‌به شرایط اقتصادی دانش‌آموزان نمی‌توانستند تهیه کنند. همه‌چیز در این درس بی‌ثمر می‌شود. درحالی‌که درس کار و فناوری در آینده دانش‌آموز تأثیرگذار است.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۱۱ می‌گوید: «مدارس امکانات ندارد، در خانه هم ما وسایل مرتبط مثل کامپیوتر و اینترنت نداریم، پس با گوشی خودم که نمی‌توانم تحقیق کنم.» دانش‌آموز شماره ۱۴ نیز می‌گوید: «تحقیق و پژوهش نیازمند یک‌سری امکانات است که من و همکلاسی‌هایم و خانواده‌هایمان توان تأمین آن را ندارند.»

### ۳-۴. رجوع به کافی‌نت و دریافت تحقیقات آماده

متأسفانه درک نادرست از فرایندهای پژوهشی مراجعه به کافی‌نت و دریافت تحقیقات آماده را رواج داده است. بسیاری از دانش‌آموزان بدون توجه به ماهیت پژوهش و تحقیق راه اشتباهی را طی می‌کنند و تحقیقات آماده را برای پژوهش‌های کلاسی خود می‌خرند. این موضوع در اظهارات دانش‌آموزان آمده است. برای نمونه، دانش‌آموز شماره ۸ می‌گوید: «معلم گفته بود در مورد تصویر فلان شهر در خارج از ایران تحقیق کنید. از ۵ گروه کلاس ما ۳ گروه دقیقاً مشابه هم بود. خوب دوستان در یک کافی‌نت کار را جلو بردند.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۱۶ می‌گوید: «ما برای تحقیق یک‌سره می‌رویم و پول می‌دهیم و از کافی‌نت می‌گیریم. از عوارض استفاده ناصحیح از فناوری اطلاعات است.» دانش‌آموز شماره ۱۳ نیز می‌گوید: «به دنبال تحقیق کافی‌نتی هستم و حتی اگر علاقه هم داشته باشم، درس تستی برایم مهم‌تر است.»

### ۳-۵. نبود اطلاع‌رسانی مناسب برنامه‌های پژوهشی

برخی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش درباره نبود اطلاع‌رسانی مناسب برنامه‌های پژوهشی به‌وسیله ارکان و مسئولان مدارس ابراز نگرانی کردند و این موضوع را مانع پژوهندگی

دانش‌آموزان می‌دانند. دانش‌آموزان معتقدند اطلاع‌رسانی مناسب برنامه‌ها و جشنواره‌های پژوهشی آموزش و پرورش در زمینه برانگیختن انگیزه و یا آمادگی دانش‌آموزان مؤثر است و زمینه‌های حضور پررنگ دانش‌آموزان را در این عرصه فراهم می‌کند. دانش‌آموز شماره ۳ می‌گوید: «برای جشنواره خوارزمی در مورد هویت و اثرانگشت کار می‌کردم. یادم هست که اصلاً متوجه نشدم تاریخش کی هست و چه زمان برگزار می‌شود، چون فکر می‌کردم از مدرسه بهمان اطلاع می‌دهند، اما خبری نشد.» دانش‌آموز شماره ۷ نیز بیان می‌کند: «کاش مسئول مدرسه دقت می‌کرد و تاریخ جشنواره یا مراسم را به ما بگوید. اصلاً متوجه نمی‌شویم کی چی برگزار می‌شود. اگر اطلاع‌رسانی انجام بشود، ما هم انگیزه می‌گیریم و وقت داریم.» همچنین، دانش‌آموز شماره ۸ می‌گوید: «من و دوستم قرار گذاشتیم که جشنواره خوارزمی شرکت کنیم. اگر پدر دوستم خودش معلم نبود، ما نمی‌فهمیدیم کی جشنواره برگزار می‌شود. مدرسه انگار که نه جشنواره‌ای هست و نه برنامه‌ای وجود دارد، اطلاع ندادند.»

در جدول ۲ موانع پژوهندگی دانش‌آموزان بر اساس هریک از مضامین فرعی در سه بُعد (تفکر و دانش، نگرش و انگیزش، رفتار و عمل) دسته‌بندی شده‌اند.

جدول ۲. موانع پژوهندگی دانش‌آموزان

ردیف	تفکر و دانش	نگرش و انگیزش	رفتار و عمل
۱	تسلط نداشتن معلمان به فرایند پژوهش	اهمال کاری معلمان	کمبود اختصاص زمان به پژوهش در برنامه‌های درسی
۲	نبود آگاهی و دانش پژوهشی دانش‌آموزان	نبود تمایل و نگرش مثبت معلمان به پژوهش	کمبود امکانات و زیرساخت‌های مدارس
۳	نبود کتاب‌های آموزشی علمی و عملی	فرهنگ منفی حاکم در میان دانش‌آموزان در حوزه پژوهش	مشکلات مالی خانواده‌ها و دسترسی نداشتن به امکانات لازم
۴	-	کم‌توجهی و استقبال نکردن عوامل اجرایی مدارس	رجوع به کافی‌نت و دریافت تحقیقات آماده
۵	-	نگرش منفی والدین به فعالیت‌های پژوهشی	کمبود اطلاع‌رسانی مناسب برنامه‌های پژوهشی
۶	-	اولویت بالای قبولی در کنکور سراسری	-

## ■ بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، کشف موانع پژوهندگی در میان دانش‌آموزان متوسطه دوم استان آذربایجان شرقی بود. یکی از ابعاد مشخص‌شده، بُعد تفکر و دانش بود که چندین مضمون فرعی را در بر می‌گرفت: تسلط‌نداشتن معلمان به فرایند پژوهش، نبود آگاهی و دانش پژوهشی در میان دانش‌آموزان و نبود کتاب‌های آموزشی علمی و عملی.

تسلط‌نداشتن معلمان به فرایند پژوهش موضوعی است که به‌زعم دانش‌آموزان زمینه‌های ورود به عرصه پژوهندگی دانش‌آموزان را با مشکلاتی روبه‌رو کرده است. یافته‌های پژوهش ساکی (۱۳۹۲) نیز مؤید این موضوع است. او نتیجه می‌گیرد معلمان مقاطع مختلف به سواد پژوهشی نیازمندند و ضروری است به معلمان در تمامی سطوح شش‌گانه در زمینه سواد پژوهشی آموزش داده شود. سواد پژوهشی یعنی دانش عمومی درباره پژوهش، دانش عمومی درباره پژوهش در آموزش و پرورش، روش‌های پژوهش معلم‌محور، استفاده از دانش قدیمی و پژوهش‌های دیگران، تربیت دانش‌آموز پژوهنده و کسب مهارت‌های پایه‌ای پژوهش. در پژوهش هم‌سوی دیگری، دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در تحقیق بانگالان و هییونا (۲۰۲۰) مایل بودند معلمانشان در مراحل مختلف تحقیق بیشتر راهنمایی و کمک کنند. همچنین، در نتیجه‌گیری تحقیق اسکالونا و فیسکال (۲۰۲۰) بیان شد از آنجایی که دانش‌آموزان به آموزش بسیار وابسته‌اند و برخی از دانش‌آموزان با تحقیق آشنا نیستند، لازم است معلم همه‌چیز را به آن‌ها یاد دهد. ماگولینگ (۲۰۱۹) هم نتیجه گرفت بیشتر دانش‌آموزان در پژوهش در زمینه بررسی ادبیات مرتبط و شناسایی روش‌ها و روش‌های تحقیق مناسب و بیان مسئله با مشکلاتی مواجه‌اند. ورسوزا<sup>۲۵</sup> (۲۰۱۸) در این زمینه پیشنهاد می‌کند به‌منظور آمادگی بیشتر در تحقیق کردن باید مدیران مدارس امکاناتی را فراهم کنند تا معلمان و دانش‌آموزان در سمینارهای تحقیقاتی مختلف آموزشی، جلسه‌ها و کارگاه‌های آموزشی شرکت کنند. از آنجایی که معلمان از اساسی‌ترین عناصر اجرایی برنامه‌های درسی‌اند، توانمندی یا توانایی نداشتن آن‌ها موانعی را در مسیر دستیابی به اهداف برنامه‌های درسی قرار می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که تسلط‌نداشتن معلمان در حوزه پژوهندگی در موضوع آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و بهره‌برداری آنان از دانش و آگاهی پژوهشی تأثیرگذار است. به‌عبارت دیگر، بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده معلم مهم‌ترین عنصر در موفقیت برنامه‌های درسی است (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۷). از این‌رو، توانمندی معلمان و تسلط آنان بر فرایند

پژوهش زمینه‌های کسب شایستگی و دانش را در بین دانش‌آموزان فراهم می‌کند. از آنجایی که برخی از دانش‌آموزان معتقدند معلمان به اندازه کافی در پژوهش مسلط نیستند، در خود نیز آگاهی و دانش پژوهشی مناسبی نمی‌بینند. افزون بر این، کتاب‌های آموزشی علمی و عملی مناسبی نیز به منظور توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان نیست. در شرایط کمبود منابع آموزشی و کتاب‌های درسی، امکان دست‌یابی معلمان به تسلط لازم در پژوهندگی در آموزش و پرورش نیست. گفتنی است کتاب‌های آموزشی ارزنده‌ای در زمینه پژوهش دانشگاهی وجود دارد، اما ظاهراً پژوهش در آموزش و پرورش با پژوهش‌های دانشگاهی قدری متفاوت است. در ارتباط با آموزش پژوهندگی ویژه دانش‌آموزان کمبود کتاب جایگاه پایین‌تری دارد.

دومین بُعد از موانع پژوهندگی در بین دانش‌آموزان درباره موضوع نگرش و انگیزش است. بر پایه آرای دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش، موانع بُعد نگرش و انگیزش عبارت‌اند از: مضامین فرعی اهمال‌کاری معلمان، نبود تمایل و نگرش مثبت معلمان به پژوهش، فرهنگ منفی حاکم در میان دانش‌آموزان درباره پژوهش، کم‌توجهی و نبود استقبال عوامل اجرایی مدارس، نگرش منفی والدین به فعالیت‌های پژوهشی و اولویت بالای قبولی در کنکور سراسری. هم‌سو با نتایج پژوهش حاضر، بانگالان و هیپونا (۲۰۲۰) برخی از موانع پژوهندگی دانش‌آموزان را نام بردند: زمان محدود، کمبود انگیزه، نبود مهارت‌های پژوهشی دانش‌آموزان و حمایت مالی ناکافی.

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش اهمال‌کاری معلمان را در حوزه پژوهندگی از جمله موانع ناظر بر بُعد نگرش و انگیزش می‌دانند. استیل‌واژه اهمال‌کاری را معادل تعلل، تنبلی، سهل‌انگاری و به تعویق انداختن کارها به کار برده است (به نقل از آریانی قیزقاپان و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، اسپارو<sup>۲۶</sup> و همکاران (۲۰۰۷) اهمال‌کاری سازمانی را به تعویق انداختن، بی‌توجهی به مسئولیت‌های شغلی و تعویق عمل به آینده می‌دانند. از دیدگاه شغلی و سازمانی، اهمال‌کاری دشمن سازمان و مانع رشد بهره‌وری و خلاقیت است (فیاضی و کاوه، ۱۳۸۸). سازمان‌هایی که کارکنان آن‌ها مبتلا به اهمال‌کاری‌اند، ویژگی‌های سازمان آنان عبارت‌اند از: خستگی، ناامیدی، ترک کار، غیبت از کار، نبود موفقیت، نبود تحول، افت عملکرد و کارایی (خسروی، ۱۳۸۸). پورکریمی و همکاران (۱۳۹۸) به نقل از سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴) و الیس و ناس (۱۹۷۷) بیان می‌کنند شیوع اهمال‌کاری در معلمان زیاد است. به نظر می‌رسد اهمال‌کاری معلمان از جو حاکم بر مدرسه و به‌طور کلی

نظام آموزش و پرورش نشئت می‌گیرد. معلمانی که توانمندی دریافت پاداش و مزایا را ندارند و به نسبت افراد دیگر در جایگاه مناسبی نیستند، تا حدودی دچار اهمال‌کاری شده‌اند؛ به گونه‌ای که وضعیت را مناسب تلاش و کوشش مستمر خود نمی‌بینند. همان‌طور که در پژوهش پورکریمی و همکاران (۱۳۹۸) آمده است، اهمال‌کاری معلمان را می‌شود بر اساس ادراک آنان از جو مدرسه پیش‌بینی کرد. همچنین، بالابودن نمره‌های ادراک معلمان از جو مدرسه به نمره‌های پایین به اهمال‌کاری آنان منجر خواهد شد.

دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش دومین مانع در پژوهندگی را در بُعد نگرش و انگیزش، فرهنگ منفی حاکم در میان دانش‌آموزان به حوزه پژوهش می‌دانند. فرهنگ حاکم بر مدارس در تلاش و کوشش دانش‌آموزان و تمایل آنان به موضوعات مختلف، به‌ویژه حوزه پژوهندگی، مؤثر است. در مدرسی که دانش‌آموزان علاقه‌مند به پژوهش تشویق می‌شوند، می‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان دیگر نیز در این مسیر گام بردارند. در مقابل، وقتی پژوهش و پژوهندگی در بین دانش‌آموزان جایگاه مناسبی ندارد، فردی که تمایل دارد در این مسیر حرکت در این مسیر حرکت کند با مشکلات و البته سرزنش‌های دوستان روبه‌رو می‌شود؛ به گونه‌ای که تمایل او به این موضوع کاهش می‌یابد.

فرهنگ دل‌سردکننده یا جو منفی حاکم بر مدرسه در زمینه پژوهش علت‌هایی دارد. برخی از دانش‌آموزان علت آن را ناشی از غلبه آمادگی و کسب رتبه در کنکور سراسری می‌دانند. در هر حال، تأثیر جو مدرسه در خودکارآمدی دانش‌آموزان واضح است؛ به گونه‌ای که یافته‌های پژوهش فرح‌بخش و همکاران (۱۳۹۸) نشان می‌دهد تأثیر جو مدرسه در خودکارآمدی مثبت است. همچنین، جو نامطلوب نیز جنبه‌های خودکارآمدی دانش‌آموزان را با پیامدهای منفی روبه‌رو می‌کند. در حوزه پژوهندگی نیز شرایط همین گونه است؛ یعنی جو و فرهنگ منفی حاکم بر مدرسه، که از رفتارها و واکنش مسئولان اجرایی و معلمان تأثیرپذیر است، زمینه‌هایی را فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان برای فعالیت در حوزه پژوهش ترغیب نشوند. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش معتقدند مسئولان و عوامل اجرایی مدارس، به‌ویژه مدیران و معاونان، در زمینه فعالیت‌های پژوهشی دانش‌آموزان کم‌توجه‌اند و در عمل، دانش‌آموزان نشانه‌هایی از استقبال آنان به این موضوع نمی‌بینند. استقبال نکردن و کم‌توجهی عوامل اجرایی، که در شکل‌گیری جو مدرسه اثرگذارند، زمینه‌های استقبال نکردن دانش‌آموزان از فعالیت‌های پژوهشی را فراهم می‌کنند.

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش نیز مانند معلمان معتقدند والدین دربارهٔ فعالیت‌های پژوهشی در مدارس علاقهٔ چندانی از خود نشان نمی‌دهند. این موضوع موجب شکل‌گیری مضمون فرعی نگرش منفی والدین به فعالیت‌های پژوهشی متناظر بر بُعد نگرش و انگیزش شده است؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان نگرش منفی والدین را یکی از موانع حوزهٔ پژوهندگی می‌دانند. شواهد گفتاری دانش‌آموز شمارهٔ ۱۱ به خوبی این موضوع را تأیید می‌کند: «در گوش دانش‌آموزان خوانده‌اند، هم مدرسه و هم خانواده که فقط کتاب‌های درسی خودت را بخوان. کتاب موردعلاقه روان‌شناسی را می‌خواندم که مادرم دید و گفت اگر وقت داری کتاب درسی خودت را بخوان. دبیران هم می‌گفتند برای این نوع کتاب‌ها بعدها وقت است.»

آخرین مضمون فرعی در حوزهٔ موانع پژوهندگی در بین دانش‌آموزان ناظر بر بُعد نگرش و انگیزش موضوع اولویت بالای قبولی در کنکور سراسری است. بیشتر دانش‌آموزان تأکید کردند اولویت آنان و سایر دانش‌آموزان قبولی در کنکور سراسری است و علاقهٔ زیادی به ورود به فعالیت‌های پژوهشی ندارند؛ زیرا قبولی در کنکور سبب افتخارآفرینی دانش‌آموزان برای خانواده و زمینه‌های گسترش جایگاه اجتماعی آنان می‌شود. دانش‌آموز شمارهٔ ۱۵ می‌گوید: «لان دانش‌آموز نمی‌خواهد چیز بیشتری یاد بگیرد. فقط مسئله کنکور است تا باعث افتخار خانواده شوند.»

بر اساس دیدگاه دانش‌آموزان این پژوهش، آخرین بُعد از موانع پژوهندگی دانش‌آموزان حیطة رفتار و عمل است. مصاحبه با دانش‌آموزان و تحلیل داده‌ها به شکل‌گیری این مضامین فرعی منجر شد: اختصاص ندادن زمان به پژوهش در برنامه‌های درسی، کمبود امکانات و زیرساخت‌های مدارس، مشکلات مالی خانواده‌ها، دسترسی نداشتن به امکانات لازم، رجوع به کافی‌نت و دریافت تحقیقات آماده و نبود اطلاع‌رسانی مناسب برنامه‌های پژوهشی.

دانش‌آموزان یکی از موانع حوزهٔ پژوهندگی را اختصاص نداشتن زمان پژوهش در برنامه‌های درسی می‌دانند. دانش‌آموزان معتقدند اختصاص ندادن زمان کافی به فعالیت‌های پژوهشی و تحقیقاتی در مدارس، موجب بی‌رغبتی آنان و معلمان شده و فعالیت آنان را در این مسیر با مشکلاتی روبه‌رو کرده است. همچنین، کمبود امکانات و زیرساخت‌های مدارس مانع ورود دانش‌آموزان به فعالیت‌های حوزهٔ پژوهشی شده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد معلمان و دانش‌آموزان بسیاری به‌علت نبود رایانه و لپ‌تاپ امکان فعالیت در حوزه‌های پژوهشی را ندارند. همین‌طور برای سایر اهداف و برنامه‌های درسی نیز امکانات لازم را ندارند. برای نمونه، در سال ۱۳۹۸ نسبت

مدارس مجهز به کارگاه رایانه به کل مدارس بالغ بر ۱۲/۷ درصد برای کل کشور بوده است. متأسفانه این نسبت برای استان‌های فارس، مازندران، اصفهان، زنجان و سیستان و بلوچستان کمتر از ۳ درصد است (پیروزراهی، ۱۴۰۰). با این حال، مطابق پژوهش‌های انجام‌شده، حتی در برخی از مدارس هوشمند سطح تهران نیز به‌طور متوسط نسبت ۱ رایانه به ۳۱ دانش‌آموز گزارش شده است؛ به‌گونه‌ای که رایانه‌ها در کلاس‌های درسی قرار ندارند و معلمان و دانش‌آموزان باید با تعیین وقت قبلی از سایت مدرسه استفاده کنند و امکان استفاده از رایانه برای مربیان و متریبان در تمامی جلسات نیست (طلایی و همکاران، ۱۳۹۶). علاوه بر این، اسکالونا و فیسکال (۲۰۲۰) موانع پژوهندگی دانش‌آموزان دبیرستانی را برشمردند: مدیریت زمان ضعیف، نبود حمایت مالی، اهمال‌کاری و مهارت‌های تحقیق. آن‌ها پیشنهاد کردند وزارت آموزش و پرورش در برنامه درسی اجراشده در دبیرستان باید تجدیدنظر کند و زمان اختصاص داده‌شده به انجام تحقیق را طولانی کند؛ به‌گونه‌ای که تحقیق کردن از ترم دوم پایه یازدهم شروع شود و محدودیت زمانی از هشت ماه به دوازده ماه تغییر کند تا برای دانش‌آموزان مفید باشد. با چهار ماه بیشتر دانش‌آموزان به‌راحتی و بدون فشار زمانی به تحقیق می‌پردازند. آنچه مشخص است، در برخی مدارس دبیرستانی از جمله مدارس کشور فیلیپین، پژوهش در برنامه درسی به‌شکل مستقل گنجانده شده است و دانش‌آموزان ملزم‌اند ارائه پیشنهاد و انجام پژوهش را طی هشت ماه به پایان برسانند.

گفتنی است در برخی از مکان‌ها، علاوه بر نبود دسترسی به امکانات سخت‌افزاری و ابزارهای الکترونیکی محدودیت‌های دیگری در زمینه پوشش‌دهی جغرافیایی و زیرساخت‌های ارتباطی در کشور است که با امکان سخت‌افزاری تهیه‌شده به‌منظور ارتباط راه دور و اینترنتی پیوند دارد. مطابق آمار ۱۳۹۸ سازمان فناوری اطلاعات ایران، متوسط سرعت دسترسی مشترکان به فناوری اطلاعات و ارتباطات ۱۰ مگابیت بر ثانیه است. همچنین، فقط ۶۵ تا ۷۰ درصد از خانوارهای کشور به اینترنت دسترسی دارند؛ البته مطابق آمار جهانی بیش از دوسوم دختران و پسران در سن مدرسه (۳ تا ۱۷ سال) یعنی جمعیتی حدود ۱/۳ میلیارد کودک در خانه به اینترنت دسترسی ندارند که ۷۶۸ میلیون نفر آن در جنوب آسیا زندگی می‌کنند (پیروزراهی، ۱۴۰۰).

سومین مضمون فرعی برآمده از تحلیل مصاحبه‌های دانش‌آموزان درباره موضوع مشکلات مالی خانواده‌ها و دسترسی نداشتن به امکانات لازم است. هم‌سو با نتایج

پژوهش حاضر، دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در تحقیق بوکار (۲۰۲۲) محدودیت‌های مالی و نبود حمایت مالی را از جمله نگرانی‌های اصلی در انجام تحقیق بیان کردند؛ به‌گونه‌ای که مشکلات مالی خانواده‌های خود را در زمره موانع این حوزه می‌دانستند؛ زیرا مانع دسترسی آنان به امکانات لازم برای فعالیت در عرصه‌های پژوهندی می‌شده است. برای نمونه، در زمان شیوع ویروس کرونا، مشکلات مالی خانواده در زمینه تأمین وسایل مرتبط با مجازی‌شدن آموزش مدارس به‌وضوح مشخص بود. در مصاحبه‌های مکرر وزیر محترم وقت و سایر مسئولان وزارت آموزش و پرورش علت دسترسی نداشتن ۳ میلیون دانش‌آموز ایرانی به آموزش‌های مجازی را در اختیار نداشتن گوشی هوشمند، یا نبود آنتن‌دهی و ... بیان کردند (اسماعیلی، ۱۳۹۹؛ خبرگزاری برنا، ۱۳۹۹ و بیرونود، ۱۴۰۰). همچنین، بعد از گذشت یک ماه از سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱، به‌صراحت گفته شد که ۹۷۰ هزار دانش‌آموز ترک تحصیل کرده‌اند. از این تعداد ۲۱۰ هزار دانش‌آموز در مقطع ابتدایی و ۷۶۰ هزار دانش‌آموز در مقطع متوسطه بوده‌اند (سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۰۰-۱۳۹۹).

در حوزه موانع پژوهندی دانش‌آموزان، مضمون فرعی چهارم در بخش رفتار و عمل به رجوع به کافی‌نت و دریافت تحقیقات آماده اختصاص دارد. شاید رجوع به کافی‌نت و دریافت تحقیقات آماده تا حدودی با موضوعات دیگری مانند نبود امکانات لازم و ضعف دانشی دانش‌آموزان و ... ارتباط داشته باشد. در این زمینه، بوکار (۲۰۲۲) پیشنهاد می‌کند به‌منظور خرید چاپگر، اشتراک اینترنت نامحدود، اشتراک مجله الکترونیکی، نرم‌افزار گرامر و سرقت ادبی، رفتن به کتابخانه‌های عمومی و تهیه سایر تجهیزات و امکانات تحقیقاتی بودجه‌ای را به دبیرستان‌ها اختصاص دهند. در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان به‌علت نداشتن امکانات لازم برای انجام فعالیت‌های پژوهشی و نداشتن دانش کافی مجبور بودند تکالیف خود را در حوزه پژوهندی از کافی‌نت تهیه کنند. همچنین، برخی از دانش‌آموزان به‌رغم برخورداری از امکانات لازم، علاقه‌ای به انجام فعالیت‌های معطوف به عرصه پژوهش نداشتند. از این رو، کافی‌نت را بستری مهم برای انجام تحقیقات خود می‌دانند. دانش‌آموز شماره ۱۳ می‌گوید: «به دنبال تحقیق کافی‌نتی هستم و حتی اگر علاقه هم داشته باشم، دروس تستی برایم مهم‌تر است.»

آخرین مضمون فرعی استخراج‌شده درباره موانع پژوهندی معطوف به حوزه رفتار و عمل در میان دانش‌آموزان به موضوع اطلاع‌رسانی نامناسب برنامه‌های پژوهشی اختصاص دارد. در واقع، دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش معتقدند

در خصوص برنامه‌های پژوهشی و جشنواره‌های تحقیقاتی در استان اطلاع‌رسانی مناسبی نمی‌شود. اطلاع و آگاهی دانش‌آموزان و معلمان دربارهٔ زمان، مکان، شرایط و شیوهٔ برگزاری برنامه‌ها و جشنواره‌ها و ... ضمن برانگیختن علاقه در بین جامعهٔ هدف، زمینه‌های تقویت تمایل علاقه‌مندان به این عرصه را فراهم می‌کند. دانش‌آموز شمارهٔ ۷ می‌گوید: «کاش مسئول مدرسه دقت می‌کرد و تاریخ جشنواره و یا مراسم را به ما بگوید. اصلاً متوجه نمی‌شویم کی چی برگزار می‌شود. اگر اطلاع‌رسانی انجام بشود، ما هم انگیزه می‌گیریم و وقت داریم.»

بر پایهٔ مطالب بیان‌شده در زمینهٔ موانع موجود بر سر راه پژوهندگی دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم، پیشنهاد می‌شود از تألیف و تدوین کتاب‌های آموزشی دربارهٔ پژوهندگی دانش‌آموزان حمایت شود؛ به‌گونه‌ای که این کتاب‌ها رایگان در اختیار دانش‌آموزان علاقه‌مند قرار گیرد. همچنین، از خیرین مدارس دعوت شود تا پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی را با امکانات مناسب تجهیز کنند. در برنامهٔ درسی مدارس ساعت کلاسی برای فعالیت‌های آموزش پژوهندگی دانش‌آموزان گنجانده شود. پیرو این مهم، برنامهٔ درسی‌ای که در آن زمان مختص آموزش پژوهش کردن و تهیهٔ گزارش پژوهشی پیش‌بینی نشود، به‌نوعی برنامهٔ درسی پوچ محسوب می‌شود. به سخن دیگر، گنجانده شدن زمان برای آموزش و پژوهش کردن در برنامهٔ درسی مدارس در ادبیات رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی جزو مصادیق برنامهٔ درسی محذوف<sup>۲۷</sup> است؛ یعنی آنچه باید باشد ولی نیست. همچنین، بی‌توجهی به آن سبب محرومیت دانش‌آموزان از حق پژوهش و جریان رشد و پیشرفت تحصیلی می‌شود. باید از برنامه‌ها و جشنواره‌های پژوهشی و تحقیقاتی در مقطع متوسطهٔ دوم حمایت مالی شود و جوایز و پاداش‌های درخور شأن اهدا شود. در مدارس افراد متخصص در جایگاه مربیان پژوهشی همراه دانش‌آموزان باشند تا از زمان شکل‌گیری موضوع پژوهش تا ساخت نهایی گزارش پژوهشی از آنان حمایت کنند. در حین مطالعهٔ پیشینهٔ پژوهش معلوم شد که برخی دبیرستان‌های کشورهای دیگر از فردی با عنوان مشاور پژوهشی<sup>۲۸</sup> در مدرسه استفاده می‌کنند که دائماً بر تحقیقات دانش‌آموزان نظارت می‌کند. لازم است در مدارس متوسطهٔ دوم کشور ایران هم از چنین مشاورانی استفاده شود.

مسلم است منحصربودن مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر به استان آذربایجان شرقی محدودیت عمدهٔ این پژوهش است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود موانع و تسهیلگری انجام پژوهش دانش‌آموزان متوسطهٔ اول و دوم در کل استان‌های کشور از طریق پژوهش‌هایی با رویکرد کیفی احصا شود.

## منابع REFERENCES

- ۳میلیون و ۲۵۵ هزار دانش‌آموز تبلت ندارند/ سال سخت آموزشی را در پیش داریم. (۱۳۹۹، ۱۰ شهریور). خبرگزاری برنا  
<https://borna.news/fa/news/1050826/>
- ادیب‌حاج‌باقری، محسن، پرویزی، سرور، و صلصالی، مهوش. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق کیفی. انتشارات بشری.
- آریانی‌قیزقاپان، ابراهیم، زاهدباپلان، عادل، عباس‌پور، ریحانه، و مرادی، بهزاد. (۱۳۹۶). آزمون مدل علی اهمال کاری معلمان بر اساس سکوت سازمانی با میانجی‌گری بی‌تفاوتی سازمانی. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۳(۱۲)، ۷۹-۱۰۹.  
<https://doi.org/10.22054/jrlat.2019.35463.1397>
- اسماعیلی، فاطمه. (۱۳۹۹، ۲۰ بهمن). حدود ۳ میلیون دانش‌آموز در شاد نیستند/ درجه‌بندی تدریس مجازی معلمان. ایسنا.  
<https://www.isna.ir/news/99112014765>
- بیرانوند، مهناز. (۱۴۰۰، ۹ آبان). ۳۰ درصد دانش‌آموزان به وسایل هوشمند ارتباطی یا اینترنت دسترسی ندارند. ایرنا.  
<https://www.irna.ir/news/84524632/>
- پورکریمی، جواد، آزیده، وکیا، و قدوسی‌نژاد، آیت. (۱۳۹۸). نقش جو مدرسه و شیوه‌های مدیریت مدرسه در پیش‌بینی اهمال کاری معلمان. پژوهش‌های تربیتی، ۳۸، ۱۰۷-۱۲۷.  
<https://doi.org/10.52547/erj.6.38.107>
- پیروزراهی، زینب. (۱۴۰۰). فقر آموزشی. دفتر مطالعات رفاه اجتماعی، معاونت رفاه اجتماعی وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی.  
<https://poverty-research.ir/wp-content/uploads/2021/08/12.pdf>
- حسینی‌لرگانی، سیده‌مریم، و محمدی، رضا. (۱۳۹۶). تبیین علل اثرگذار بر مراجعه دانش‌آموزان به آموزشگاه‌های آزاد کنکور. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷(۱۸)، ۵۳-۸۹.  
[https://jresearch.sanjesh.org/article\\_26968.html](https://jresearch.sanjesh.org/article_26968.html)
- خسروی، علی‌اکبر (۱۳۸۸). بررسی رابطه رضایت شغلی کارکنان و اهمال کاری آنان در بخش آموزش سازمان توسعه تجارت ایران. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۳(۲)، ۱۲۵-۱۴۱.  
<https://sanad.iau.ir/Journal/edu/Article/857464>
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش. <https://sanadtahavol.ir/> کتاب-مبانی-نظری-تحول-بنیادین/
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۹). سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز، سند مشهد مقدس، مصوب هشتصد و بیست و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش.  
<https://library.sbu.ac.ir/Inventory/1/83694.htm>
- رکن‌آبادی، مرتضی. (۱۳۹۵، ۲۲ آذر). نقش و جایگاه پژوهش در ایران با نگاهی به جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش. خبرگزاری صداوسیما.  
<https://www.iribnews.ir/fa/news/1417464D9>
- ساکي، رضا. (۱۳۹۲). دانش معلمان درباره پژوهش و نیاز آنان به آموزش پژوهش. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۰(۳)، ۱۱۹-۱۳۲.  
[https://tlr.shahed.ac.ir/article\\_2350.html#ar\\_info\\_pnl\\_cite](https://tlr.shahed.ac.ir/article_2350.html#ar_info_pnl_cite)
- سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۹-۱۴۰۰).  
<https://amar.org.ir/salnameh-amarir>
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش.  
<https://www.sce.ir/fa/news/4083>
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۵). اساسنامه پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، مصوبه جلسه ۹۳۲ شورای عالی آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش. اساسنامه-پژوهش-سراهای-دانش-آموزی//  
<https://www.sce.ir/fa/enactment/209/>
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۶). برنامه زیرنظام پژوهش و ارزشیابی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه جلسه ۹۴۷ شورای عالی آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش. برنامه-زیرنظام-پژوهش-و-ارزشیابی-نظام-تعلیم-و-تربیت-رسمی-عمومی-جمهوری-اسلامی-ایران/  
<https://www.sce.ir/fa/enactment/205/>
- صبافی، فاطمه و صالحی، کیوان. (۱۴۰۰). شناسایی عوامل تسهیلگر و بازدارنده پرورش روحیه پژوهندگی در کودکان. تفکر و کودک، ۱۲(۱)، ۱۲۵-۱۳۸.

<https://doi.org/10.30465/fabak.2021.6285>

طلایی، ابراهیم، انصاری، نسرن، پهلوان، مکرمه، و ابوطالبی، زهرا. (۱۳۹۶). هوشمندسازی مدرسه در ایران از سیاست‌گذاری تا عمل: مطالعه موردی چندگانه. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۲(۳)، ۷۹-۱۰۵.

<https://doi.org/20.1001.1.10174133.1395.32.3.4>

فرحبخش، سعید، قبادیان، مسلم، فرحبخش، مریم، و قنبری، راضیه. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک مدیریت کلاسی. *تدریس پژوهی*، ۷(۳)، ۲۲۷-۲۴۲.

<https://doi.org/10.34785/J012.2019.624>

فیاضی، مرجان، و کاوه، منیژه. (۱۳۸۸). تعلل: سندرم فردا. *نشریه تدبیر*، ۲۰(۲۰۵)، ۴۵-۴۸.

<https://www.magiran.com/p625179>

قمشاهی، مژگان، و اخوت، محمدعلی. (۱۳۹۵). شناسایی موانع و مشکلات انجام پژوهش در آموزش و پرورش و ارائه راهکار [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. نخستین همایش ملی تازه‌های تعلیم و تربیت در نظام آموزشی ایران، اردکان، یزد.

<https://civilica.com/doc/646533/>

مرزوقی، رحمت‌الله، محمدی، مهدی، علی‌عسگری، مجید، و رضایی، محمدمهدی. (۱۳۹۷). چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران: مطالعه کیفی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۳(۱)، ۲۵-۴۴.

<https://doi.org/10.22108/nea.2018.105361.1122>

Bangalan, R. C., & Hipona, J. B. (2020). Senior high students' attitude and barriers in conducting research: A platform to enhance scientific pedagogical learning. *Cosmos: An International Journal of Art and Higher Education*, 9(2), 1-6. <https://doi.org/10.46360/cosmos>

Bernardo, A. B. I., Limjap, A. A., Prudente, M. S., & Roleda, L. S. (2008). Students' perceptions of science classes in the Philippines. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 285-295. <https://doi.org/10.1007/BF03026717>

Bucar, J. (2022). Teachers and students' readiness in conducting school-based research. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 4(3), 267-280. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7067481>

Escalona, M. C. P., & Fiscal, R. R. (2020). Difficulties of senior high school Science, Technology, Mathematics and Engineering (STEM) students in research. *Testmagazine*, 83, 8211-8220. <http://www.testmagazine.biz/index.php/testmagazine/article/view/8782>

Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Pearson Publishing.

Landicho, C. J. B. (2020). Secondary school students' attitudes and practices toward research writing and reporting in science. *Issues in Educational Research*, 30(1), 156-168. <https://doi.org/10.3316/informit.085935282069270>

Lopez, O., Guzman, I., Noboa, T., & AnaMaria, V. (2020). Importance of research to gain knowledge in health students. *International Journal of Research Granthaalayah*, 8(8), 37-41. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i8.2020.864>

Kayumova, M., Xembayeva, S., Fominykh, N., Pfeifer, N., & Zumadirova, K. (2022). The development of research activity with schoolchildren. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(3), 740-756. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7327>

Maguling, R. A. K. (2019). Difficulties encountered by grade 12 students in conducting research. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, 3(2), 1-18. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1612050>

Magulod, G. C. (2018). Use of innovative prewriting techniques in enhancing the writing performance and attitude of second year information technology students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 6(2), 1-9. <https://www.apjmr.com/apjmr-vol-6-no-2/>

Ozanne, J. L., Davis, B., Murray, J. B., Grier, S., Benmecheddal, A., Downey, H., & Veer, E. (2017). Assessing the societal impact of research: The relational engagement approach. *Journal of Public Policy & Marketing*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.1509/jppm.14.121>

Paurillo, P. M. (2019). Research writing ability of senior high school students as perceived by teachers of sampled

- schools in Quezon City. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1788-1800.  
<https://doi.org/10.20319/pijss.2019.43.17881800>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Statistics report on research and development worldwide. (2023).  
<https://www.statista.com/study/70627/research-and-development-worldwide/>
- Versoza, N. (2018). *Problems encountered in doing research by the grade 12 students of schools in San Manuel District, San Manuel, Isabela SY 2018-2019* [Master's thesis, Our Lady of The Pillar College-Cauayan].  
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3350241>
- Vossen, T. E., Henze, I., Rippe, R. C. A., van Driel, J. H., & de Vries, M. J. (2018). Attitudes of secondary school students towards doing research and design activities. *International Journal of Science Education*, 40(13), 1629-1652. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1494395>
- Yuan, R., Yang, M., & Stapleton, P. (2020). Enhancing undergraduates' critical thinking through research engagement: A practitioner research approach. *Thinking Skills and Creativity*, 38, Article 100737.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100737>

## پی‌نوشت‌ها

- |                       |                                |
|-----------------------|--------------------------------|
| 1. Statista report    | 15. Paurillo                   |
| 2. Ozanne             | 16. Purposive Sampling         |
| 3. Lopez              | 17. Intensity Sampling         |
| 4. Yuan               | 18. Smith                      |
| 5. Maguling           | 19. Credibility                |
| 6. Bucar              | 20. Dependability              |
| 7. Fielding & Bragg   | 21. Conformability             |
| 8. Vossen             | 22. Transferability            |
| 9. Landicho           | 23. Peer Debriefing            |
| 10. Kayumova          | 24. Investigator Triangulation |
| 11. Bernardo          | 25. Versoza                    |
| 12. Magulod           | 26. Schraw                     |
| 13. Escalona & Fiscal | 27. Null Curriculum            |
| 14. Bangalan & Hipona | 28. Research Adviser           |

## Meta-synthesis of the comprehensive framework of the internship curriculum based on blended learning Approach in the teacher education system

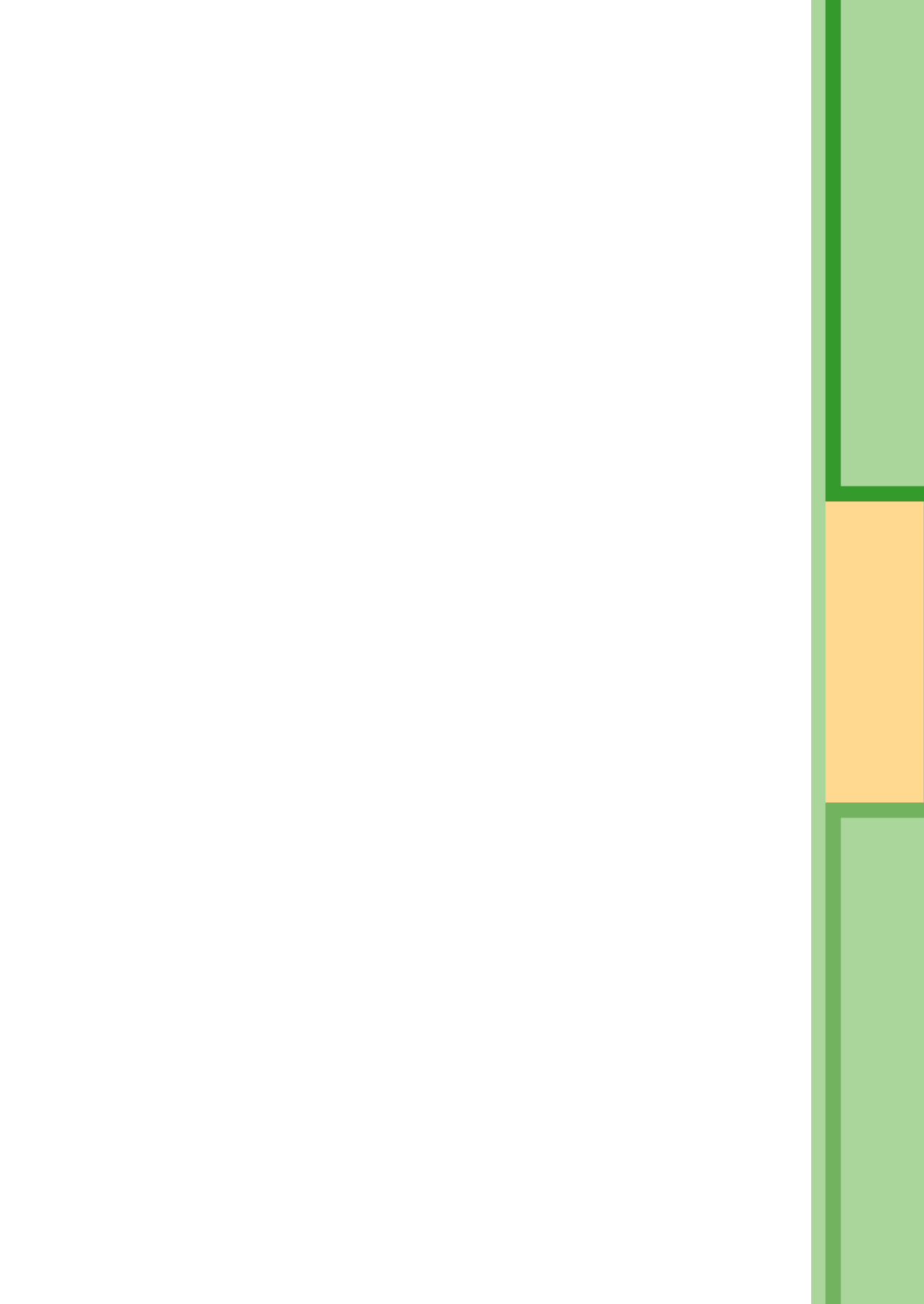
■ Shahrbanoo khoshkáb (PhD), Assistant Professor of Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran.  
E-mail: khoshkab@cfu.ac.ir

### Abstract

For years, educational systems have emphasized the application of technology and online media in teaching. However, the focus on virtual and online learning, especially in connection with practical courses like internships that emphasize the integration of theory and practice, brings with it the shortcomings of the lack of face-to-face instruction. One approach to address this issue is the use of a curriculum design system for practical programs based on a blended learning approach. Accordingly, the aim of the present study was to "Develop a Comprehensive Internship Curriculum Framework Based on Blended Learning in Teacher Education Systems." This study is qualitative in nature, applied in purpose, and qualitative in methodology. To achieve the main objective, four research questions were posed, and to answer them, a meta-synthesis method with Sandelowski and Barroso's seven-stage model and thematic analysis was used. Purposeful sampling was conducted from credible academic sources published between 2001 and 2023, based on the CASP technique. The findings of the study included the identification of 30 primary themes from 118 basic concepts. These single themes were categorized under five secondary themes: policy-supportive mechanisms, educational and research mechanisms, managerial and structural mechanisms, interactive and participatory mechanisms, and monitoring and evaluation mechanisms. These were consolidated and positioned within a comprehensive framework for the study. The results of the Shannon entropy test determined the top five priorities for the main themes as follows: managerial-structural mechanisms, educational and research mechanisms, policy mechanisms, monitoring-evaluation mechanisms, and interactive-participatory mechanisms. The validity of the model was confirmed through re-coding by two evaluators and calculating the Cohen's kappa coefficient.

### Keywords

Internship, Blended Learning, Teacher Education System, Meta-synthesis



# فرا ترکیب

## چهارچوب جامع برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی در نظام تربیت معلم

شهریانو خشکاب\*

### چکیده:

سال هاست در نظام‌های تعلیم و تربیت بر کاربردی‌ترین فناوری و رسانه‌های برخط در امر آموزش تأکید می‌شود؛ با این حال تمرکز بر آموزش مجازی و برخط به‌ویژه درباره دروس‌های عملی نظیر کارورزی که بر تلفیق نظریه و عمل تأکید دارد کاستی‌های فقدان آموزش حضوری را به همراه خواهد داشت. از رویکردهای تعدیل این مسئله بهره‌گیری از نظام طراحی و تدوین برنامه‌های درسی عملی با استفاده از رویکرد یادگیری ترکیبی است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر ارائه چهارچوب جامع برنامه درسی کارورزی بر اساس یادگیری ترکیبی در نظام تربیت معلم است. این پژوهش از نظر ماهیت کیفی، از نظر هدف کاربردی و از نظر روش کیفی است. به منظور دستیابی به هدف اصلی چهار پرسش مطرح و برای پاسخ به آن‌ها از روش فرا ترکیب با الگوی هفت مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو و تحلیل مضمون استفاده شد. نمونه‌گیری به روش هدفمند انتخابی از میان منابع علمی معتبر برای سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۲ و بر اساس روش CASP انجام گرفت. یافته‌های پژوهش شامل شناسایی سی مضمون اولیه از ۱۱۸ مفهوم پایه بود. مضامین سی‌گانه ذیل مضامین ثانویه پنج‌گانه سازوکارهای سیاستی - حمایتی، سازوکارهای آموزشی و پژوهشی، سازوکارهای مدیریتی و ساختاری، سازوکارهای کنشی و تعاملی و سازوکارهای نظارتی و ارزیابی تثبیت و برای ارائه چهارچوب جامع پژوهش جایابی و ارائه شدند. نتایج آزمون آنتروپی شانون اولویت اول تا پنجم را برای مضامین اصلی سازوکارهای مدیریتی - ساختاری، سازوکارهای آموزشی و پژوهشی، سازوکارهای سیاستی، سازوکارهای نظارتی - ارزیابی و سازوکارهای کنشی - تعاملی مشخص کرد. در نهایت، اعتبار الگو با روش کدگذاری مجدد با دو ارزیاب و محاسبه فرمول ضریب کاپای کوهن تأیید شد.

### کلیدواژه‌ها:

کارورزی، یادگیری ترکیبی، نظام تربیت معلم، فرا ترکیب

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۷/۲۷ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۹/۷ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۹/۱۴

\* استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹-تهران، ایران. E-mail: khoshkab@cfu.ac.ir

## مقدمه

آموزش و پرورش هر جامعه، بی‌شک، از مهم‌ترین عوامل پیشرفت آن جامعه است که از دیرباز نقشی سازنده و اساسی در بقا و تداوم تمدن بشری دارد و سنگ زیربنای توسعه در حوزه‌های مختلف جامعه به شمار می‌رود. بنابراین، در جهان کنونی که پیوسته در حال تغییر و تحول است، کشوری پیشرفته محسوب می‌شود که دارای نظام آموزشی کارآمد، مترقی، منعطف و پویا باشد. افزون بر پیچیدگی و پویایی پدیده‌های متعارف اثرگذار در کمیت و کیفیت عملکرد نهادهای آموزش و پرورش (شاه<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) تأکید بر الگوهای آموزش و یادگیری و آموزش از طریق پلتفرم‌های برخط مختلف از قبیل آموزش برخط، آموزش از راه دور و آموزش مداوم سال‌هاست که توجه ویژه جامعه پژوهش‌گران تعلیم و تربیت را جلب کرده است (پوخرل و شیتیری<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). در نتیجه، گروهی از محققان با تأکید بر نقش تعامل یادگیرندگان و تشویق یادگیری همیارانه، در موقعیت‌های یادگیری برخط، زمینه شکل‌گیری مفهوم اجتماع جست‌وجوگر و متعاقب آن حصول دغدغه‌هایی مانند ساختن، به‌اشتراک گذاشتن و فهمیدن دانش را بیش از پیش فراهم کردند (سیمونیدز و شیلدز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). درس‌های دیجیتال طراحی شده با استفاده از روش‌ها یا مدل‌های آموزشی مناسب می‌توانند تأثیر مثبتی در فراگیران داشته و تعامل بین دانشجویان و استادان را سرعت بخشند (بورا و احمد<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳)، باین‌حال، چنانچه نظام آموزشی و معلمان در شرایط اضطراری مجبور باشند با نظامی کار کنند که برای کار کردن با آن آمادگی نداشته باشند میزان این اثربخشی به حداقل خواهد رسید. بنابراین در چنین شرایطی فراهم آوردن بستر مناسب به‌منظور جهت‌دهی نظام‌مند به رویکردهای نوین و سازگاری عاملان و فعالان با این وضعیت اهمیتی دوچندان می‌یابد (پوخرل و شیتیری، ۲۰۲۰).

مستعدترین بستر سیاست‌گذاری تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی برای کاربری و نظام‌مند فناوری اطلاعات و ارتباطات، در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، برنامه درسی است. برنامه درسی نقشه یا طرحی کلی برای دوره آموزشی، چگونگی تبدیل محتوای دوره به برنامه کلی برای یاددهی و یادگیری (ریچارد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳) ستون اصلی فرایند آموزش و وسیله‌ای برای تحقق اهداف پویای آموزش مطابق با تغییرات نیازهای اجتماعی و اقتصادی است. در واقع از اهداف طراحی هر برنامه درسی، مناسب و پاسخ‌گو بودن برنامه درسی و توسعه آمادگی فراگیران در شرایط خاص است (نول<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱).

در نظام تربیت‌معلم، با عنایت به تأکید بر تلفیق نظریه و عمل در برنامه درسی، کاربری الگوی برنامه درسی کارورزی<sup>۷</sup> (الماسی و همکاران، ۱۳۹۶) در قلب برنامه درسی جدید محور، مدار و ستون فقرات برنامه‌های درسی تربیت‌معلم (احمدی و موسی‌پور، ۱۳۹۶) مورد توجه ویژه قرار گرفته است. کارورزی، آموزش کار در صنعت یا محیط کار است که زیر نظر استادکار طبق ضوابط و قانون کار انجام می‌شود. امروزه بخشی ضروری از آموزش دانشگاهی کارآموزی است و در بسیاری از برنامه‌های درسی نیروی محرکی برای آموزش حرفه‌ای و ادغام درس‌های نظری و عملی است (ملی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). کارآموزی

تجربه‌ای اساسی است که از هدف‌های آن تثبیت یادگیری، توسعه مهارت‌های عملی و افزایش هویت حرفه‌ای است (پونک<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). هدف از کارورزی آشنایی دانشجویان از نزدیک با کارهای عملی و مسائل اجرایی مرتبط با رشته تحصیلی است تا به آن‌ها فرصت داده شود آموخته‌های خود را با عمل تطبیق دهند و کمبودها و نواقص احتمالی را درک کنند و در رفع آن‌ها بکوشند. در فرایند کارورزی، دانشجویان در شرایط واقعی کار درگیر می‌شوند و به این ترتیب هدف‌های حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهند (علی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۲). این رویکرد در نظام تربیت معلم نیز فرصتی را برای دانشجومعلمان فراهم می‌سازد تا با دانش‌ها و مهارت‌های شغل معلمی آشنا شوند و وظایف کاملی از معلمی را با تدریس در کلاس درس تجربه کنند. همکاری مدارس و دانشگاه‌ها در دوره کارورزی فرصتی را برای آموزش و تعلیم معلمان و زمینه‌هایی را برای عملی کردن انواع دانش‌های معلمان انواع دانش‌های موردنیاز ایفای حرفه معلمی یعنی دانش موضوعی<sup>۱۰</sup>، دانش تربیتی<sup>۱۱</sup>، و دانش موضوعی تربیتی<sup>۱۲</sup> فراهم می‌کند. (داگلاس<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۲). همچنین در مراکز تربیت معلم، کارورزی در حین تحصیل موجب می‌شود که اطلاعات نظری دانشجومعلمان به عمل درآید و دو عامل مؤثر در تدریس یعنی دانایی و توانایی توأم شود. براین اساس، دانشجومعلمان با محیط واقعی و فرایند واقعی یاددهی و یادگیری آشنا می‌شوند، محاسن و محدودیت‌های کار معلمی را در عمل درک می‌کنند و از ظرافت و دشواری حرفه معلمی آگاه می‌شوند و در نهایت می‌توانند مشکلات تدریس و تربیت دانش‌آموزان را در مدرسه یا دانشکده با مدرسان و استادان در میان بگذارند و از راهنمایی‌های علمی و عملی آن‌ها بهره‌مند شوند (راس<sup>۱۴</sup>، ۱۹۸۷). برخلاف سایر واحدهای درسی دانشگاهی که این امکان برای آن‌ها هست تا از طریق آموزش برخط تدریس و تکمیل شوند. کارورزی تجربه مستقیم و مستلزم تجربه عینی و واقعی در موقعیت است؛ بنابراین کاربردی‌ترین فناوری‌های برخط در این عرصه مستلزم ارائه برنامه‌های آموزشی به روشی متفاوت است (ولی و همکاران<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۰). از بارزترین و مؤثرترین روش‌های تأکید برای راهبری و مدیریت هدفمند این جریان طراحی و تدوین برنامه درسی کارورزی با استفاده از رویکرد یادگیری ترکیبی<sup>۱۶</sup> است. رویکرد ترکیبی از روش‌های تدریس سنتی و فعالیت‌های یادگیری الکترونیکی است که در آن سعی می‌شود نقاط قوت یادگیری حضوری و برخط ادغام شود و امکان تجربه یادگیری منحصر به فرد مطابق با زمینه و اهداف آموزشی مورد نظر فراهم آید (بهرامی و نظرزاده‌زارع، ۱۴۰۲). در چهارچوب این رویکرد، با استفاده از فناوری مرزهای فیزیکی کلاس درس گسترش می‌یابد، دسترسی به محتوا و منابع یادگیری فراهم می‌شود و نیز توانایی مربیان برای دریافت بازخورد از پیشرفت یادگیرندگان و دستیابی به اهداف دوره‌های آموزشی تسهیل می‌شود (شاه‌بیگ و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین رویکرد یادگیری ترکیبی رویکردی سودمند و مفید در طراحی برنامه درسی برخط و مبتنی بر وب و برنامه درسی حضوری است (لوی<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۹)؛ به گونه‌ای که در بستر این رویکرد به جای این برداشت که فناوری جایگزین حضور معلم در فرایند یاددهی - یادگیری است، با نگاهی جامع‌تر، جایگاه معلم در فرایند یاددهی و یادگیری به اندازه فرایند حضوری و چهره‌به‌چهره

حائز اهمیت است (لین و ونگ<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۲).

یادگیری ترکیبی نظام پیچیده‌ای است که درک بستر و ساختار، جریان‌ها و تعامل‌های کنشگران آن به‌ویژه در ارتباط با فناوری‌ها و نوآوری‌ها نیازمند تحلیلی چندبعدی و چندسطحی است. از جنبه‌های مهم تحلیل این نظام بررسی آن از منظر آموزش‌دهندگان است. مطالعات نشان می‌دهند ویژگی‌های آموزش‌دهنده مانند نگرش، سبک تدریس، کنترل و پاسخ‌گویی آن‌ها مهم است و توانایی تدریس بر حضور اجتماعی و رضایت از یادگیری فراگیر تأثیرگذار خواهد بود؛ رویکردی که ارتباط و تعامل میان فراگیر و مدرس را می‌طلبد و در بستر یادگیری مجازی به‌تنهایی امکان تحقق ندارد. طراحی آموزش ترکیبی چهارچوب تعیین مراحل آموزش و تدریس برنامه‌درسی معلمان، فرایند برنامه‌ریزی، طراحی توسعه، اجرا و ارزیابی مؤثر و کارآمد آموزش در محیط‌های مختلف آموزشی را محقق می‌سازد. از سویی، طراحی الگوهای آموزش ترکیبی باهدف توسعه آموزش و بهبود یادگیری (آگوستینا<sup>۱۹</sup>، ۲۰۲۱) با تلفیق عناصر مختلف برنامه شامل یادگیری برون‌خط (آفلاین) و برخط (آنلاین)، یادگیری انفرادی، مستقیم و مشارکتی، یادگیری ساختاریافته و ساختارنیافته، یادگیری محتوای سنتی و در دسترس، یادگیری مبتنی بر فعالیت فردی و یادگیری مبتنی بر عناصر ترکیبی با شیوه‌های یادگیری هم‌زمان حضوری و برخط (استیسی و جریبک<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۹) فرصت مؤثری را برای بهره‌مندی از مزایای هر دو رویکرد آموزش حضوری و مجازی فراهم می‌سازد. به‌این ترتیب، یادگیری ترکیبی رویکردی سودمند و مفید برای ترکیب برنامه‌درسی برخط و مبتنی بر وب و برنامه‌درسی حضوری و نماد کاربرد متقابل و تعاملی از یادگیری الکترونیکی و حضوری (لوین و همکاران، ۲۰۰۹) عنصری مهم برای نظام‌های آموزشی و پرورشی آینده محسوب می‌شود و توسعه آن امری حتمی و ضرورتی انکارناپذیر برای دولت‌ها و نهادهای تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. یادگیری الکترونیکی نقاط قوت برجسته‌ای دارد، اما به نظر می‌رسد به‌کارگیری و تعمیم عجولانه آن بدون توجه به اقتضانات خاص آموزشی، فردی، سازمانی و محیطی به‌ویژه درباره برنامه‌های درسی عملی تصمیمی دقیق و متناسب به شمار نمی‌رود. لذا، ترکیب متفکرانه تجربه‌های یادگیری حضوری و مجازی می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری دانش‌آموزان باشد و با تلفیق نقاط قوت شیوه آموزش حضوری و مجازی می‌توان گام مؤثری را برای ارتقای کیفیت یادگیری برداشت (تاری و همکاران، ۱۴۰۱).

از اقتضانات مهم و تأمل‌برانگیز در نظام‌های آموزشی، کمیت و کیفیت ارائه و اجرای برنامه‌های درسی عملی و مهارت‌محور با ویژگی مشخص اقدام و عمل در موقعیت و کسب تجربه‌های واقعی و عینی است. محدودیت‌های آموزش مجازی در سه محور تربیتی، خلاقیت و روابط قدرت که عمدتاً با مشخصه‌های امکان‌ناپذیری مشاهده واکنش‌های روزمره استاد و الگوگیری از سبک اخلاقی و تربیتی او، تمرکز آموزش‌ها بر حفظیات و توجه‌نکردن به یادگیری سطوح بالاتر، ضعف امکان پرورش خلاقیت و روابط اعضا با دانشگاه و روابط میان استادها با یکدیگر (کیان، ۱۳۹۳) همراه است؛ در عرصه برنامه‌های درسی عملی نظیر برنامه درسی کارورزی، که پایه و اساس آن بر توسعه ارتباطات و تعاملات افراد دارای نفع، نقش، ذی‌ربط و ذی‌صلاح

است تا بتوانند از مسیر این تعامل و به اشتراک گذاشتن تجربه‌های علمی، اجرایی و ساختاری با یکدیگر به درک و شناختی عمیق از موقعیت عملی و الزامات، بسترها، تصمیم‌ها، برنامه‌های تحولی و راهبردی دست یابند، نمود جدی‌تری می‌یابد. کارورزی مستلزم حضور دانشجویان تربیت‌معلم در موقعیت‌های آموزشی، مشاهده، تدقیق و ادراک مؤثر از واقعیت‌های موجود، روابط بین عناصر موقعیت، مشکلات، فرصت‌ها، محدودیت‌ها و توانمندسازهاست تا بتوانند به قاعده تکلیف واقعی و کاربست آموخته‌ها و انباشت دانش در موقعیت‌های عملی و واقعی زندگی حرفه‌ای معلمی دست یابند. بدیهی است کاربست رویکرد یادگیری ترکیبی در نظام تربیت‌معلم با نگاه آینده‌نگرانه به رویدادها و تحولات موردانتظار و در راستای خلق آینده مبتنی بر فناوری علم و اطلاعات گزینه‌ای تأمل‌برانگیز و البته بایسته است. در نهایت، کاربست رویکرد یادگیری ترکیبی با تأکید بر کاربست توأمان فرایند یاددهی - یادگیری حضوری و مجازی به‌ویژه برای برنامه‌های درسی عملکردمحور با محوریت حضور در موقعیت و ادراک واقعیت‌های موجود ضرورتی اثربخش است تا به این ترتیب در مواجهه با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده و البته در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای آینده فناوری محور، نظام‌های آموزشی ضمن حفظ دستاوردهای ارزش‌آفرین آموزش حضوری از مزایا و امتیازات ارزش‌ساز آموزش مجازی نیز در راستای چابکی فرایند یاددهی - یادگیری بهره‌مند شوند.

در این خصوص، برخی از مطالعات پیشین در سطح داخل و خارج از کشور به بررسی و مطالعه ابعاد و وجوه برنامه درسی کارورزی و رویکرد یادگیری ترکیبی در نظام‌های آموزشی و دانشگاهی پرداخته‌اند؛ از جمله غفرانی و همکاران (۱۴۰۲) رهبری تحول‌آفرین، برنامه‌ریزی، مدیریت سرمایه انسانی، تأمین منابع، مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری، شایستگی‌های موردنیاز ذی‌نفعان، فرهنگ‌سازی در خصوص رویکردهای نوین، نظام پشتیبانی از ذی‌نفعان اصلی و درونی، ارتباطات درون و برون دانشگاهی، نظام ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه، و ملاحظات اخلاقی؛ رحمتی و کریمی (۱۴۰۱) شایستگی‌های بین‌فرهنگی، توسعه حرفه‌ای، رشد شخصی، شایستگی‌های تدریس، مهارت‌های زبانی، خودتأملی، اعتمادبه‌نفس، تفکر انتقادی، تفکر مسئله‌محور، انعطاف‌پذیری، و سازگاری؛ حبیبی و همکاران (۱۴۰۰) الگوهای مناسب ذهنی، تفکر تأملی، پویای، شایستگی‌های حرفه‌ای، و تجربه زیسته؛ صالحی خیابوی و عابدینی (۱۳۹۹) محتوا، فضای آموزشی، گروه‌بندی دانشجویان، راهبردهای آموزشی، مواد و منابع آموزشی، اهداف، ارزشیابی، فعالیت‌های یادگیری و زمان؛ علی‌دادی و همکاران (۱۳۹۸) برگزاری سمینارها در سطح مدرسه و دانشگاه، نحوه اجرا و کیفیت کارورزی، آگاهی کادر اجرایی و معلمان از کارورزی، تغییر دیدگاه و نگرش کارورز به حرفه معلمی؛ قنبری و صالحی میثانی (۱۳۹۵) انگیزه‌آستانان راهنما، انگیزه معلمان راهنما، انگیزه دانشجومعلم، علاقه‌مندی دانشجومعلم به یادگیری، مهارت‌آستانان راهنما، علاقه‌مندی آستانان راهنما، مهارت معلمان راهنما در استفاده از روش‌های فعال تدریس، علاقه‌مندی معلمان راهنما، نقش فعال دانشجو در یادگیری، امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی، فضای فیزیکی کلاس‌ها و مدارس؛ خروشی و همکاران (۱۳۹۹) دانش، توانش، نگرش، عمل و اخلاق؛ انجوم<sup>۲۱</sup> (۲۰۲۰) زمان کارورزی، تجربه

عملکردی تخصصی قبل از شروع دوره کارورزی، انگیزه مشارکت در کارورزی، انتظارات از کارورزی، توسعه حرفه‌ای، جبران خدمات؛ بشارت و رماهی<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۶) فرایندهای یاددهی و یادگیری عملکردمحور، سازوکارهای حمایت و ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان با چشم‌اندازها و اهداف موردانتظار؛ همریج<sup>۲۳</sup> و همکاران (۲۰۱۵) انطباق برنامه‌های موجود با استانداردهای آموزشی، توسعه عمیق تجربه‌های تدریس، روابط محترمانه افراد در کلاس و تمرین و یادگیری بالینی؛ کولشارستا و پندی<sup>۲۴</sup> (۲۰۱۳) شایستگی‌های آموزشی، شایستگی‌های سازمانی، شایستگی‌های ارزیابی؛ رودز<sup>۲۵</sup> و همکاران (۲۰۱۱) آموزش اصلاح‌محور و درک مفهومی ارزش‌های کارورزی، ارائه بازخورد انتقادی و سازنده، استقلال علمی در کاربست روش‌های آموزشی و رابطه دوستانه و حمایتی با مربیان، کوتر و کوک<sup>۲۶</sup> (۲۰۰۹) تعامل ذی‌نفعان در سطوح مختلف وزارتخانه، دانشگاه‌ها و مدارس به‌صورت متقابل با هدف ارتقای حرفه‌ای کارآموزان و مربیان و مفهوم‌سازی مجدد برنامه‌ها را از مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی مطالعه و شناسایی کرده‌اند.

همچنین درخصوص رویکرد یادگیری ترکیبی، سرمدی و همکاران (۱۴۰۱) آموزش و آگاهی، جریان باز اطلاعات، توسعه حرفه‌ای و ماهیت یادگیری ترکیبی؛ جعفرزاده و همکاران (۱۳۹۹) اثر عوامل مختلف درونی و بیرونی بر کاربرد یادگیری ترکیبی، مشکلات ترکیب مناسب عناصر یادگیری سنتی و چهره‌به‌چهره، تغییر نقش آموزش‌دهنده، حمایت مؤسسه و مدیریت، عوامل روانی چون اطمینان و اضطراب از فناوری و کنترل بر فرایند یاددهی؛ نوری خانقاه و همکاران (۱۴۰۱) اثر مثبت رویکرد یادگیری ترکیبی بر متغیرهای رضایت دانشجویان، میزان یادگیری و زمان تعامل دانشجویان در فضای مجازی برای مشارکت در مباحث درسی؛ رجبی و همکاران (۱۳۹۶) اثر مثبت اجرای برنامه آموزش ترکیبی در افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان شاخه فنی و حرفه‌ای؛ مهربان (۱۳۹۴) اثر دانش‌مورد آموزش، چگونگی فرایند آموزش، تغییرات نگرشی و ذهنیتی معلم، امکانات مادی - انسانی، وسعت جامعه معلمان تحت آموزش، بازه زمانی دوره‌های آموزشی و سیاست‌های آموزشی بر اثربخشی یادگیری ترکیبی؛ معنوی‌فر و جمالی (۱۳۹۰) تأثیرگذاری آموزش درس‌ها به‌صورت ترکیبی (حضوری - مجازی) با پیش‌نیازهای تجهیز مراکز کامپیوتر دانشگاه‌ها و توانمندسازی استادان و دانشجویان در استفاده از فناوری‌های جدید و نیز فرهنگ‌سازی و تغییر نگرش علمی در زمینه یادگیری الکترونیکی؛ ژائو و سونگ<sup>۲۷</sup> (۲۰۲۱) حمایت‌های آموزشی، مالی و زیرساختی، فنی، عاطفی و حمایت از سیاست واحد آموزشی؛ بوکولو<sup>۲۸</sup> و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه پذیرش و اجرای یادگیری ترکیبی در آموزش عالی، ساختارها و عوامل پذیرش یادگیری ترکیبی، مسائل سازمانی، پشتیبانی از منابع، مدیریت، ملاحظات اخلاقی و اثربخشی؛ گراهام<sup>۲۹</sup> و همکاران (۲۰۱۳) چهارچوب پذیرش سازمانی و اجرای یادگیری ترکیبی در آموزش عالی با محوریت راهبردهای هدف، حمایت، اجرا، تعریف و خط‌مشی، ساختار اداره کردن، برنامه‌ریزی الگوها و ارزشیابی و پشتیبانی فنی، آموزشی و انگیزشی؛ و کیم و همکاران<sup>۳۰</sup> (۲۰۰۹) ضرورت رهنمودهای تخصصی درخصوص چگونگی اجرای آموزش ترکیبی و راهبردهای اثربخشی آموزش ترکیبی را از مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی شناسایی و مطالعه کردند.

با مرور مطالعات پیشین و نقد و ارزیابی آن‌ها چند مسئله و نکته محوری استنباط می‌شود که البته نوآوری پژوهش حاضر نیز محسوب می‌شوند: (۱) نخست، عمدتاً مطالعات پیشین در عرصه کارورزی در نظام تربیت معلم به بررسی ابعاد، عناصر و کیفیت برنامه درسی کارورزی با رویکرد آموزش و یادگیری حضوری و چهره‌به‌چهره پرداخته‌اند و در این خصوص نگاه ویژه به مطالعات برنامه درسی کارورزی با تأکید سازمان یافته و نظام مند بر ابزارهای فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و امکانات شبکه برخط مغفول مانده است؛ (۲) دوم، تمرکز اکثر مطالعات بر ارزیابی اثربخشی رویکرد یادگیری ترکیبی و اثر آن بر فرایند یاددهی - یادگیری معطوف است و اساساً از شناسایی و تعیین جامع و دقیق مؤلفه‌ها و شاخص‌های رویکرد یادگیری ترکیبی در ابعاد و وجوه متنوع فعالیت‌های یاددهی - یادگیری غفلت شده است؛ (۳) سوم، چهارچوب جامع و یکپارچه‌ای که به ابعاد برنامه درسی کارورزی با اتکا به فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و امکانات و قابلیت‌های تسهیلگر و پیش‌ران آن توجه کند و دامنه شمول مناسبی برای دستیابی به اهداف کارورزی در نظام تربیت معلم در شرایط ویژه فراهم سازد وجود ندارد.

پژوهش حاضر تلاشی است برای کاهش و مرتفع ساختن خلأ نظری - تجربی مطالعات موجود عرصه برنامه درسی کارورزی و رویکرد یادگیری ترکیبی در نظام تربیت معلم. با در نظر گرفتن این نکته که نتایج این پژوهش می‌تواند در استقرار و به کارگیری بهتر یادگیری ترکیبی در برنامه درسی کارورزی نظام تربیت معلم اثر چشمگیری داشته باشد، شناسایی چهارچوب برنامه درسی کارورزی بر اساس یادگیری ترکیبی در نظام تربیت معلم هدف کلی پژوهش حاضر است. برای دستیابی به این هدف کلی پرسش‌های ذیل بررسی شده است:

۱. مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی کدامند؟
۲. طبقه‌بندی و سطح‌بندی مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی چگونه است؟
۳. رتبه‌بندی مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی چگونه است؟

## روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش فراترکیب برای شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی استفاده شده است. روش فراترکیب متمرکز بر مطالعات و دستاوردهای کیفی است و به ترجمه مطالعات کیفی به یکدیگر و فهم عمیق پژوهشگر برمی‌گردد. مهم‌ترین مزیت روش فراترکیب برای پژوهشگران قدرت آن در شناسایی مضامین مشترک و ساختن چهارچوب‌های مفهومی جدید از ادبیات مرتبط است (زیمر<sup>۳۱</sup>، ۲۰۰۶). روش‌های گوناگونی برای انجام دادن فراترکیب هست. در پژوهش حاضر از الگوی سندولوسکی و باروسو<sup>۳۲</sup> (۲۰۰۷)، که از متداول‌ترین روش‌هاست، استفاده شده است. در این روش، دانش‌افزایی بسزایی در یکپارچه کردن یافته‌های مطالعات کیفی صورت

می‌پذیرد و فرایند شناسایی، انتخاب، ارزیابی و ترکیب نتایج مطالعات اولیه به‌گونه‌ای مؤثر ارائه می‌شود. روش سندلوسکی و باروسو هفت گام دارد که در ادامه ارائه شده است.

### ◆ گام اول: تنظیم سؤالات پژوهش

به‌منظور طراحی سؤالات پژوهش از شاخص‌هایی نظیر چه چیزی، چه جامعه‌ای، در چه محدوده زمانی و با چه روشی استفاده شده است. پرسش‌های پژوهش در این مرحله در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. پرسش‌های پژوهش در بخش روش‌شناسی

معیارها	سؤالات پژوهش
چه چیزی (What)	● مهم‌ترین گام در فراترکیب تعیین «چه چیزی» مطالعه است. در این پژوهش سؤال مبتنی است بر مؤلفه‌های برنامه درسی کارروزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی کدام‌اند؟
چه جامعه‌ای (WHO)	● منظور از این شاخص تعیین جامعه مطالعه‌شونده است. جامعه مطالعه‌شونده برای شناسایی مؤلفه‌های موضوع پژوهش کدام‌اند؟ ● در این پژوهش پایگاه‌های داده و مجلات داخلی موردنظر است که در گام دوم به‌تفصیل اشاره شده است.
چه زمانی (When)	● این پرسش چهارچوب زمانی مقاله‌های موردبررسی را تعیین می‌کند. بررسی جامعه مورد مطالعه در چه محدوده زمانی بوده است؟ ● بازه زمانی مطالعات (۱۳۸۰-۱۴۰۲) بوده است.
چگونه (How)	● منظور از این مؤلفه تعیین چگونگی روش‌های گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌هاست. با بررسی موضوعی آثار، شناسایی و یادداشت کدهای استخراج‌شده، تعیین و دسته‌بندی مفاهیم و مقوله‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها برای تعیین چگونگی رابطه بین ابعاد مؤلفه‌های برنامه درسی کارروزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی انجام شده است.

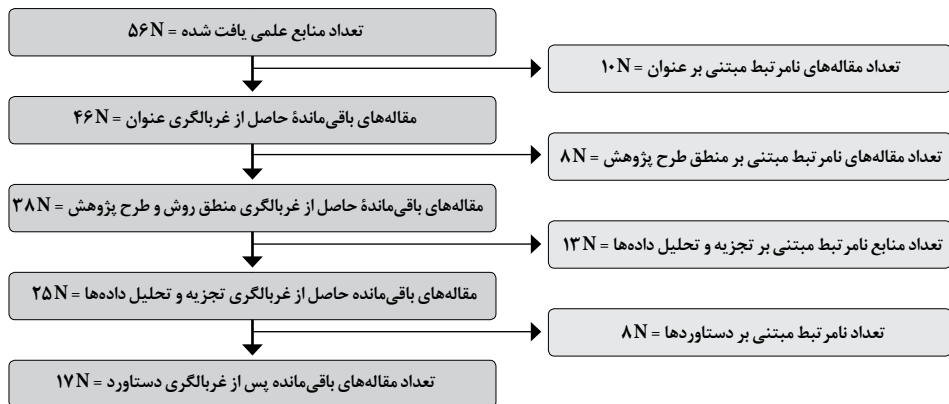
### ◆ گام دوم: بررسی نظام‌مند ادبیات پژوهش

در این مرحله، بررسی و جست‌وجوی نظام‌مند منابع علمی مطمح نظر است. جامعه آماری واکاوی شامل تمام منابع علمی منتشرشده در پایگاه‌های اطلاعاتی الکترونیکی داخلی مرتبط با موضوع برنامه درسی کارروزی در نظام تربیت‌معلم و رویکرد یادگیری ترکیبی در بازه زمانی سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۲ است. در مطالعه حاضر هدف شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی کارروزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی در نظام تربیت‌معلم ایران و ارائه الگوی بومی‌سازی شده و ملی برای آن است تا در نهایت با تبیین و کاربست آن، موانع و مشکلات عرصه مذکور شناسایی شده و با بررسی دقیق ابعاد آن فرصت سازمان‌یافته‌تر و منسجم‌تری برای ارائه راهکارهای مؤثر در راستای مرتفع کردن و یا تقلیل این موانع فراهم و برنامه‌ریزی شود، بنابراین منابع علمی معتبر بررسی‌شونده معطوف به مطالعات علمی و پژوهش‌های معتبر داخلی است. علت انتخاب بازه زمانی موردنظر نیز ملحوظ‌داشتن دامنه‌ای از تحولات و رویدادهای اثرگذار بر مباحث مرتبط با موضوع پژوهش

است. جستجوی منابع بر اساس کلیدواژگان مرتبط با موضوع پژوهش از پایگاه‌های منابع علمی الکترونیکی «بانک اطلاعات نشریات کشور، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام، مجلات تخصصی نور، پایگاه‌های علمی سیویلیکا، مگیران، نورمگز، و علم‌نت» با تأکید بر واژگان کلیدی آموزش الکترونیکی، یادگیری الکترونیکی، آموزش مجازی، آموزش برخط (آنلاین)، آموزش از راه دور، آموزش در فضای مجازی، آموزش در محیط یادگیری الکترونیکی، کارورزی، کارآموزی، عرصه در عمل، کارورزی در تربیت معلم، برنامه درسی باز و گسترده جست‌وجو شده‌اند.

#### ◆ گام سوم: جست‌وجو و انتخاب مقاله‌های مناسب

در این مرحله، متونی که از طریق کلیدواژه‌های منتخب یافت شدند به صورت مرحله‌ای بازبینی و در هر بازبینی تعدادی مقاله بر اساس عنوان، چکیده و محتوا از روند مطالعه حذف شدند. روند کار به این صورت بود که ابتدا عنوان مقاله‌ها مرور و مقاله‌هایی که با سؤال و هدف تحقیق تناسبی نداشتند حذف شدند. در مرحله بعد، چکیده مقاله‌هایی که از مرحله قبل باقی مانده بود بررسی و در این مرحله نیز مقاله‌های نامربوط حذف شدند. پس از آن مقاله‌ها بر اساس محتوا و به عبارتی کل متن مقاله بررسی شدند و مقاله‌هایی که از لحاظ محتوا نامربوط بودند در این مرحله از چرخه بررسی حذف شدند. معیار ارزیابی و انتخاب نهایی مقاله‌ها استفاده از برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی (CASP)<sup>۳۳</sup> بوده است. این برنامه شاخصی است که به پژوهشگر کمک می‌کند تا دقت، اعتبار و اهمیت مطالعه‌های کیفی پژوهش را تعیین کند. خروجی فرایند گزینش مقاله‌ها به‌طور خلاصه در شکل ۱ نشان داده شده است. از جامعه مورد مطالعه شامل تمامی منابع معتبر علمی مرتبط شامل ۵۶ مقاله که به صورت مشخص در دو دسته (۱) مطالعات مرتبط با مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی، و (۲) مطالعات مرتبط با مؤلفه‌های رویکرد یادگیری ترکیبی بودند، پس از بررسی تعداد هدفه مقاله انتخاب و مورد بررسی و تحلیل نهایی قرار گرفت.



شکل ۱. خلاصه فرایند بازبینی و انتخاب مطالعات پژوهش

### ◆ مرحله چهارم: استخراج اطلاعات

در این مرحله، اطلاعات پژوهش‌های منتخب در مرحله قبل شامل اطلاعات اصلی و اولیه پژوهش در هر کدام از مقاله‌های برگزیده بر اساس نام پژوهشگران، سال انتشار و مضامین مستخرج اولیه دسته‌بندی شدند. گزارش مربوط به یافته‌های این بخش از پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نمونه‌ای از فرایند استخراج اطلاعات از مقاله‌های منتخب در فراترکیب

عنوان	نام نویسنده و سال	مضامین پایه
آموزش به شیوه ترکیبی و متداول و بررسی تأثیر آن بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان	عمادی و آهوخش (۱۴۰۱)	<ul style="list-style-type: none"> <li>تحقق اهداف مطالعات اجتماعی و رشد تفکر انتقادی* رشد مهارت‌ها، نگرش و دانش اقتصادی* روش‌های یاددهی - یادگیری فعال* استفاده از منابع آموزشی متنوع* راهنما و تسهیلگر بودن معلم* افزایش یادگیری از طریق گروه‌های کوچک* انعطاف‌پذیری در زمان آموزش* محیط‌های آموزشی اعم از درون و خارج از کلاس* به‌کاربردن شیوه‌های ارزشیابی متنوع* مشغولیت تحصیلی* مشغولیت شناختی* مشغولیت هیجانی* مشغولیت رفتاری</li> </ul>
طراحی الگوی برنامه‌درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی آکر	عجم و همکاران (۱۳۹۶)	<ul style="list-style-type: none"> <li>تحقق اهداف مطالعات اجتماعی و رشد تفکر انتقادی* رشد مهارت‌ها، نگرش و دانش اقتصادی* روش‌های یادگیری فعال* استفاده از منابع آموزشی متنوع* معلم راهنما و تسهیلگر* افزایش یادگیری از طریق گروه‌های کوچک* انعطاف‌پذیری در زمان آموزش* محیط‌های آموزشی اعم از درون و خارج از کلاس* به‌کاربردن شیوه‌های ارزشیابی متنوع* کاربرد متقابل و تعاملی یادگیری برخط و حضوری* بهره‌مندی از تمامی امکانات یادگیری حضوری و یادگیری برخط در طراحی و اجرای برنامه‌درسی* استفاده از منابع یادگیری متعدد؛ منابع یادگیری برخط و منابع مکتوب چاپی* تعاملات اجتماعی واقعی و برخط* تعامل دانشجویان با استادان و دیگر دانشجویان در کلاس درس و در محیط یادگیری برخط* گسترش تعاملات چندگانه از طریق استفاده از امکانات مختلف یادگیری برخط* بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری هر دو محیط و توجه به تفاوت‌های فردی* فراهم‌شدن امکان استفاده دانشجویان از انواع راهبردهای یادگیری حضوری و برخط و در نتیجه تناسب با سبک‌های مختلف یادگیری دانشجویان* بهره‌گیری از تجربه‌های یادگیری گسترده* تأکید بر الگوی یادگیری پویا در دانشجویان و یادگیری مداوم* تأکید بر سطح بالایی از گفت‌وگو، تعامل و مشارکت* فعالیت‌های یادگیری انعطاف‌پذیر و مبتنی بر مذاکره و مباحثه* یادگیری فعال غنی‌شده* ایجاد انگیزه برای یادگیری فعال در کلاس درس حضوری* درگیری و مشارکت فعال دانشجویان در محیط برخط و فهم بیشتر مطالب یادگیری* بسط و گسترش مباحث کلاس در محیط یادگیری برخط و بالعکس* توضیح مطالب درسی از طریق استاد در کلاس حضوری و گسترش مباحث در محیط یادگیری برخط* توسعه یادگیری خودراهبر* دسترسی انعطاف‌پذیر به استاد* دسترسی دانشجویان به استادان در محیط دانشگاه، کلاس درس و محیط یادگیری برخط* بهره‌مندی از بازخورد و راهنمایی شفاف و گسترده* تنوع در شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی</li> </ul>

عنوان	نام نویسنده و سال	مضامین پایه
ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر	الماسی و همکاران (۱۳۹۶)	<ul style="list-style-type: none"> <li>الگوپردازی فعالیت‌های حل مسئله یا تکلیف از سوی مربی* حمایت و هدایت ایده‌پروری* اصلاح و اجرا بر اساس ایده‌های جدید* اجرای واحد یادگیری* داربست‌زنی* شناسایی و تعریف مسئله* مدل‌سازی ذهنی* طراحی محیط یادگیری* تعامل حضوری و مجازی استاد راهنما با دانشجویان* شناسایی و تعریف مسئله* تحلیل مفاهیم یا مهارت‌های اساسی* تعریف مسئله/ تکلیف/ طرح* تعیین شایستگی‌های موردانتظار* تعامل حضوری و مجازی استاد راهنما با دانشجویان* مدل‌سازی ذهنی طراحی محیط یادگیری* طراحی فرصت‌های یادگیری* تکالیف عملکردی* به اشتراک‌گذاری عملکرد* اجرای واحد یادگیری در محیط یادگیری* تعامل در حین اجرا بین دانشجو و استاد* پرسش از مراحل اجرا* آموزش و هدایت در حین اجرا* کنش متقابل* اشتراک‌گذاری تجربه‌های یادگیری* به‌اشتراک‌گذاری عملکرد در اجرای واحد یادگیری* استدلال کلامی در هنگام ارائه عملکرد* هم‌تاسنجی از طریق نقد و نظر کلامی عملکرد هم‌تایان* فراهم کردن موقعیت فکروانه* مقایسه عملکرد خود با عملکرد هم‌تایان* خودتحلیلی گروهی* تأمل حرفه‌ای* ایده‌پروری* خلق روش‌های بدیل* بررسی روش‌ها و ایده‌های چندگانه* اصلاح و اجرای واحد یادگیری* بازنگری در روند حل مسئله یا انجام تکلیف* اجرای مجدد* کشف گزارش یافته‌ها* گزارش یافته‌ها و جمع‌بندی نهایی</li> </ul>
الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر تحلیل زمینه‌ای	غلامپور و همکاران (۱۴۰۱)	<ul style="list-style-type: none"> <li>ویژگی برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده* سیاست‌گذاری کلان، عوامل زمینه‌ای دانشگاه فرهنگیان و مدارس کارورزی* شایستگی‌های استادان راهنما و معلمان راهنما* مشکلات سازمانی و عوامل رفتاری* تجدید رویکرد برنامه‌ریزی در برنامه درسی قصدشده* اجرای مناسب برنامه درسی و توجه به زمینه‌های بهبود برنامه درسی کسب‌شده* افزایش اثربخشی و کارایی برنامه درسی</li> </ul>

#### ◆ گام پنجم: تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌ها

به‌منظور تجزیه و تحلیل یافته‌ها، اطلاعات مستخرج از مرحله قبل بررسی و تحلیل موضوعی و با ادغام یافته‌ها روابط میان آن‌ها احصا و در ذیل پدیده‌محوری پژوهش یعنی برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی جایابی شدند. به‌منظور تحلیل و مقوله‌بندی اطلاعات مستخرج از مقاله‌ها، از روش تحلیل مضمون و روش شبکه مضامین با نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. شبکه مضامین، بر اساس روندی مشخص، پایین‌ترین سطح قضایای پدیده را از متن بیرون می‌کشد (مضامین پایه)، سپس با دسته‌بندی این مضامین پایه و تلخیص آن‌ها به اصول مجردتر و انتزاعی‌تر دست می‌یابد (مضامین سازمان‌دهنده) و در قدم سوم این مضامین عالی در قالب مقوله‌های اساسی گنجانده شده و به‌صورت مضامین حاکم بر کل متن (مضامین فراگیر) درمی‌آیند. لذا در مرحله نخست، بر اساس هدف پژوهش، پس از شناسایی نکات اصلی مندرج در داده‌ها به آن‌ها کدهایی اختصاص داده شد. سپس کدهای مرتبط با یکدیگر ترکیب و با عنوان مضامین پایه دسته‌بندی شدند. در مرحله بعد، گروه‌بندی مضامین

شناسایی شده بر اساس نزدیکی مفهومی انجام شد؛ به این صورت که بعد از شناسایی مضامین پایه و از طریق مقایسه آن‌ها با یکدیگر، مضامین مرتبط با پدیده‌های مشابه به‌منزله مضامین سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند. در جدول ۳ گزیده‌ای از فرایند مقوله‌بندی اطلاعات ارائه شده است.

جدول ۳. نمونه‌ای از فرایند مقوله‌بندی مضامین مستخرج از متن مقاله‌های منتخب

مضمون فراگیر	مضمین ثانویه	مضمین اولیه	مضامین پایه
برنامه‌درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی ساز و کارهای آموزشی - پژوهشی	داریستزنی	<ul style="list-style-type: none"> <li>آگاهی از دانسته‌های نظری پیرامون فنون تدریس و مدیریت کلاس * تسلط استادان بر روش‌های نوین تدریس * ارائه تصویر کلی از برنامه کارورزی در طی ترم و مشخص کردن انتظارات از دانشجو * اصلاح و اجرای کارورزی بر اساس ایده‌های جدید * مدل‌سازی ذهنی * توسعه مهارت طراحی برنامه درسی * توسعه مهارت‌های فنی، توان اجرایی و خلق روش‌های بدیل * بررسی روش‌ها و ایده‌های چندگانه * استفاده از نظریه سازنده‌گرا * استفاده از نظریه شناخت‌گرا * ترکیب و هماهنگ‌سازی روش‌های سنتی و مجازی در محیط یادگیری</li> </ul>	مضامین پایه
	الگوی نقش‌سازنده	<ul style="list-style-type: none"> <li>تأثیر دید مثبت استاد به کارورزی در عملکرد دانشجویان * استقبال معلم راهنما از کاربرد روش نوین به کمک دانشجو معلمان * تعاملات آموزش‌دهنده با فراگیران * الگوپردازی فعالیت‌های حل مسئله یا تکلیف از سوی مربی * حمایت و هدایت ایده‌پروری * مفیدبودن توضیحات و راهنمایی استاد راهنما درباره جایگاه کارورزی و ارزش آن برای کار معلمی * احساس پشت‌گرمی حاصل از حضور معلم راهنما * افزایش اعتمادبه‌نفس کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای</li> </ul>	
	مهارت‌های شناختی و فراشناختی	<ul style="list-style-type: none"> <li>درگیری و مشارکت فعال دانشجویان در محیط برخط و فهم بیشتر مطالب یادگیری * شکل‌گیری یادگیری مطابق با استعداد فراگیر * شکل‌گیری گفتارهای دیجیتال در محیط دانشگاه و کلاس درس * تأکید بر خودآموزی کنترل‌شده * تقویت مهارت خلاقیت * مهارت شناسایی و حل مسئله در کلاس * مهارت مطالعه موقعیت‌شناسایی / شناسایی و حل مسئله * مشغولیت هیجانی و رفتاری * تصویرسازی ذهنی * خودانگیزشی * تعامل، کنشگری، خودتنظیمی و خودراهبری * توسعه یادگیری خودراهبر</li> </ul>	
	برنامه‌ریزی آموزشی	<p>تجزیه و تحلیل هدف * قابل وصول و عملیاتی‌بودن اهداف * واقع‌نگری و پرهیز از آرمان‌گرایی در تعیین اهداف برنامه درسی برخط * پالایش اهداف بر اساس ارزش‌های بومی جامعه * تجزیه و تحلیل مخاطبان * تجزیه و تحلیل محتوا * تجزیه و تحلیل روش‌ها و استراتژی‌ها * نیازسنجی، طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزشی * تعیین و رعایت درس‌های پیش‌نیاز کارورزی * انطباق برنامه درسی با نیازهای روز یادگیرندگان و انعطاف‌پذیری محتوا * تعدیل یادگیری غیرمنعطف * هدایت فرایند یاددهی - یادگیری مبتنی بر نیازها و علائق * متناسب‌سازی موضوعات یادگیری با ویژگی‌های فردی دانشجویان * توجه و اهمیت بیشتر به یادگیری ترکیبی * بهره‌مندی از تمامی امکانات یادگیری حضوری و یادگیری برخط در طراحی و اجرای برنامه درسی * کمرنگ‌کردن مرز بین آموزش سنتی و ترکیبی * بهبود کیفیت یادگیری ترکیبی * امکان تعامل حضوری و مجازی استاد راهنما با دانشجویان * تعامل دانشجویان با استادان و دیگر دانشجویان در کلاس درس و در محیط یادگیری برخط * بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری در هر دو محیط و توجه به تفاوت‌های فردی</p>	

جدول ۳. (ادامه)

مضمون فراگیر	مضامین ثانویه	مضامین اولیه	مضامین پایه	
برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی سازو کارهای آموزشی - پژوهشی	الزامات طراحی برنامه درسی	تناسب برنامه‌ها با نیازها و علایق دانشجویان * ارتباط محتوا با تجربه‌های قبلی دانشجویان * تناسب برنامه‌ها با سبک‌های گوناگون یادگیری * تأکید بر روش‌های متفاوت تدریس * تأکید بر شیوه‌های مسئله‌محور در برنامه درسی * تلفیق مناسب عناصر آموزش سنتی و برخط در برنامه درسی * تأکید بر الگوی یادگیری پویا و مستمر در دانشجویان * تأکید بر سطح بالای گفت‌وگو، تعامل و مشارکت در برنامه درسی * تدوین و تنظیم فعالیت‌های یادگیری انعطاف‌پذیر و مبتنی بر مذاکره و مباحثه * طراحی برنامه درسی باز و گسترده (موک) * طراحی برنامه یادگیری بر اساس سرعت فراگیر * تولید محتوا در اشکال دیجیتال و با استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای با محوریت یادگیرنده و به کمک فناوری‌های نوپدید * ساماندهی رویکرد اجرای اردوها و گردش‌های علمی و درسی مجازی در برنامه درسی * گسترش برنامه‌های درسی با رویکرد بازی‌های آموزشی الکترونیکی		
	سازماندهی شبکه تبادلات درسی	اطلاع‌رسانی درسی، تبادل محتوا و تکالیف آموزشی * اطلاع‌یابی از موضوع جلسه بعد و آمادگی برای کسب مطالب جدید * دریافت و ارسال تکالیف درسی به‌صورت برخط * ارسال سؤالات استادان و دریافت پاسخ * دریافت مقاله‌های علمی از استادان * به‌اشتراک گذاشتن تصاویر آموزشی * اطلاع‌یابی از کتاب‌ها و مجله‌های منتشرشده در رشته تحصیلی خود * اطلاع‌یابی از سمینارها و همایش‌های علمی در رشته تحصیلی خود * اطلاع‌یافتن از برگزاری برنامه‌های انجمن‌های علمی دانشگاه * تعامل با هم‌کلاسی‌ها و به‌اشتراک گذاری اخبار و فیلم‌های آموزشی * به‌اشتراک گذاشتن نظریات در گروه‌های مجازی هدفمند * توزیع اطلاعات و پشتیبانی برخط * قرار گرفتن در نقش معلم و برنامه‌ریز درسی		
	بهبود مهارت‌های پژوهش و توسعه حرفه‌ای	تدوین و نگارش گزارش بر اساس شواهد و مستندات تجربی و علمی * معرفی برنامه کارورزی با تأکید بر مشاهده تعاملی و روایت‌نویسی * ثبت و گزارش یافته‌های تجربی حاصل از واکاوی روایت‌ها * مشاهده تأملی و مطالعه موقعیت (روابط انسانی و فضای فیزیکی) * تأمل بر نقاط ضعف و قوت موقعیت‌ها * کنش‌پژوهی و تمرکز بر خود و تحلیل خویشتن * طراحی فعالیت برای رفع بدفهمی‌ها و عقب‌ماندگی‌های تحصیلی * کاویدن منظم رخدادهای فرایند طراحی، تدوین، اجرا و ارزیابی واحد یادگیری به شیوه مشارکتی * در نظر گرفتن امکانات و شرایط محیطی در طراحی برنامه درسی برخط * گسترش تعامل و تحقق یادگیری و تدریس مشارکتی * یادگیری مدرس از مدرس * مشارکت در نقد و بررسی گزارش‌ها - روایت‌های هم‌کلاسی‌ها - هم‌قطاران		
اشتراک‌گذاری تجربه‌های یادگیری	به‌اشتراک گذاری عملکرد در اجرای واحد یادگیری * شفافیت تبیین ارائه عملکرد * دخیل کردن یاددهندگان و یادگیرندگان در فرایند تدوین برنامه درسی برخط * تأکید بر دانش جمعی در فرایند تدوین برنامه درسی برخط * امکان بیان آزادانه ایده‌ها و نظرات دانش‌آموز * بررسی و واکاوی تجربه‌ها در طول طراحی، تولید و اجرای واحد یادگیری با مشارکت معلمان و هم‌قطاران * برگزاری سمینارهای جمعی برای انتقال یافته‌ها و تجربه‌ها و تبادل نظر به‌صورت دوره‌ای * تشکیل جلسه‌های بحث و گفت‌وگو پیرامون تجربه‌های حاصل از حضور در موقعیت‌های واقعی * تعمیم تجربه‌های قبلی به برنامه جدید از طریق استادان * فراهم‌سازی زمینه برخورد دانشجویان با تجربه‌های گوناگون یادگیری			

جدول ۳. (ادامه)

مضمون فراگیر	مضمین ثانویه	مضمین اولیه	مضامین پایه
سازوکارهای آموزشی - پژوهشی سازوکارهای آموزشی - پژوهشی سازوکارهای آموزشی - پژوهشی	سازوکارهای آموزشی - پژوهشی	مدیریت دانش	<ul style="list-style-type: none"> <li>شناسایی و تعریف مسئله* بازیابی اطلاعات* جست‌وجوی اطلاعات* انتشار اطلاعات* کشف دانش* استخراج دانش* خلق دانش* تسهیم و انتشار دانش* کاربست دانش* حکمرانی دانش* نگرش و چشم‌انداز مشترک علمی* تولید و نشر درس‌گفتارهای دیجیتال و منابع چندرسانه‌ای* استفاده از واقعیت مجازی برای به تصویر کشیدن دانش، علم و فناوری* تبادل اطلاعات و افزایش دامنه اطلاعات* تعریف مسئله/ تکلیف/ طرح* به‌اشتراک‌گذاری عملکرد</li> </ul>
	سازوکارهای آموزشی - پژوهشی	تبادلات سرمایه‌های علمی	<ul style="list-style-type: none"> <li>امکان بهره‌گیری از تدریس استادان برجسته و شهیر* حضور فعالانه و مشارکت متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و آموزش الکترونیک در طراحی برنامه درسی برخط و حضوری* حضور فعالانه پداگوژیست‌ها* بهره‌جستن از نظرات صاحب‌نظران حوزه‌های آموزش الکترونیک* رهبری پداگوژیست‌ها در تعامل با تکنولوژیست‌ها* ترکیب کارآمد به‌کارگیری استاد راهنما و معلم راهنما برای کارورزی* دسترسی مؤثر دانشجویان به استادان در محیط دانشگاه، کلاس درس و محیط یادگیری برخط</li> </ul>
	سازوکارهای آموزشی - پژوهشی	توسعه سرمایه اجتماعی آموزش	<ul style="list-style-type: none"> <li>تقویت ارتباط و تعامل بین فراگیران* شکل‌گیری گروه‌ها بر اساس نیازها و علائق فراگیران* افزایش انگیزش یادگیری از طریق تعاملات علمی* تشویق به یادگیری گروهی و مشارکتی* برقراری فرصت تعاملات علمی ارتباط با معلم راهنما و استفاده از تجربه‌های وی* ارتباط با مدارس و دانش‌آموزان سراسر جهان* تعامل مجازی مستمر با دوستان و هم‌کلاسی‌ها* ترغیب یادگیری گروهی* ارتباطات رسمی و غیررسمی* تسهیل قوانین ارتباطات علمی داخلی و خارجی* توسعه امنیت و اعتماد به همتایان علمی* افزایش اعتماد بین فردی و اعتماد گروهی</li> </ul>
سازوکارهای آموزشی - پژوهشی	هستی‌شناسی شبکه‌های اجتماعی و علمی	<ul style="list-style-type: none"> <li>آگاهی از میزان فعالیت کاربران در شبکه‌های اجتماعی علمی* مهارت کافی در بازیابی و جست‌وجوی اطلاعات در شبکه‌های اجتماعی علمی* آگاهی از شبکه‌های دانش اجتماعی* آگاهی از شبکه‌های اجتماعی تخصصی* شناخت زیرساخت شبکه‌های اجتماعی عمومی و علمی* شناخت ابعاد شبکه‌های اجتماعی علمی* آگاهی از ویژگی‌های گروه‌های علمی برخط* ارتقای سهولت دسترسی زمانی و موضوعی برای فراگیران* کاهش محدودیت‌های فضایی و مکانی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>هدایت نظام اشاعه و توزیع تعاملی برخط* معرفی انواع وبگاه‌های اجتماعی علمی* رهبری گروه‌های بحث مجازی تخصصی* معرفی انواع شبکه‌های اجتماعی عمومی و علمی* توسعه قابلیت‌های شبکه‌های اجتماعی عمومی و علمی* پویاسازی ساختار شبکه‌های اجتماعی عمومی و علمی* تبیین ماهیت شبکه‌های اجتماعی علمی* هدایت چندبعدی شبکه‌های اجتماعی علمی* اطمینان از جامعیت و مانعیت شبکه‌های اجتماعی علمی* شناسایی و هدایت شاهره‌های ارتباط علمی</li> </ul>
	سازوکارهای آموزشی - پژوهشی	راهبری شبکه‌های اجتماعی و علمی	

گام ششم: نظارت بر کیفیت و اعتبار پژوهش

اعتباریابی لازمه تحقق هر پژوهش کیفی است. در این پژوهش، برای حفظ کیفیت و اعتبار مطالعه از روش خودبازبینی محقق استفاده و تلاش شده است اقدامات انجام‌شده در هر مرحله

با دقت و شفافیت ارائه شود. همان گونه که پیش از این اشاره شد، برای ارزیابی کیفیت مطالعات اولیه از شاخص ۵۰ امتیازی (CASP) استفاده شد که هدف آن افزایش اعتبار مبانی پژوهشی با ابزار مناسب و خروج مطالعات با ارتباط و کیفیت پایین از فرایند ترکیب است. نمونه‌ای از فرایند مذکور در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. مجموع امتیازات CASP برای مطالعات منتخب پژوهش

ردیف	نام نویسنده و سال	اهداف	منطق روش	طرح پژوهش	روش نمونه گیری	گردآوری داده‌ها	انعکاس پذیری	مطالعات اخلاقی	دقت تجزیه و تحلیل داده‌ها	بیان واضح یافته‌ها	ارزش پژوهش
۱	جعفری ثانی و همکاران (۱۳۹۲)	۴	۴	۵	۳	۳	۳	۳	۴	۳	۳۲
۲	عمادی و آهوخش (۱۴۰۱)	۴	۴	۴	۳	۴	۳	۴	۳	۳	۳۲
۳	حبیبی و همکاران (۱۴۰۰)	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۲۷
۴	جعفرزاده و همکاران (۱۳۹۹)	۴	۴	۴	۳	۴	۳	۳	۳	۳	۳۱
۵	شاه‌بیگ و همکاران (۱۳۹۹)	۴	۴	۴	۳	۴	۳	۳	۳	۳	۴۱
۶	عجم و همکاران (۱۳۹۶)	۴	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۲۸
۷	شرفی و همکاران (۱۳۹۹)	۴	۴	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۲۹
۸	سیدی و یعقوبی (۱۳۹۱)	۴	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۲۸
۹	غلامپور و همکاران (۱۴۰۱)	۴	۴	۴	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳۰
۱۰	غفرانی و همکاران (۱۴۰۲)	۵	۴	۴	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳۱
۱۱	حسن پور و همکاران (۱۴۰۱)	۵	۴	۴	۴	۳	۳	۴	۴	۳	۳۴
۱۲	قربانی و همکاران (۱۳۹۸)	۴	۴	۴	۴	۴	۳	۴	۴	۳	۳۴
۱۳	الماسی و همکاران (۱۳۹۶)	۵	۴	۴	۴	۴	۳	۴	۴	۴	۳۶
۱۴	دیمه‌ور و یوسفی روشن (۱۳۹۸)	۴	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۲۸
۱۵	قنبری و همکاران (۱۳۹۶)	۵	۳	۳	۳	۳	۲	۲	۳	۳	۲۷
۱۶	سرمدی و همکاران (۱۴۰۱)	۴	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۲۷
۱۷	تاری و همکاران (۱۴۰۱)	۵	۴	۴	۴	۴	۳	۴	۴	۴	۳۶

منطق‌گزینش نهایی مقاله‌ها بر اساس جدول فوق به این شکل است که به هر کدام از شاخص‌های ده‌گانه که در بخش سرستون‌ها ذکر شد امتیازی بین (۱ ضعیف تا ۵ عالی) اختصاص می‌یابد. سپس هر کدام از مقاله‌ها طبق مجموع امتیاز کسب‌شده در پنج طبقه شامل (۰-۱۰ ضعیف)، (۱۱-۲۰ متوسط)، (۲۱-۳۰ خوب)، (۳۱-۴۰ خیلی خوب) و (۴۱-۵۰ عالی) دسته‌بندی شدند. به این ترتیب مقاله‌های با امتیاز کمتر از بیست از فرایند پژوهش خارج و باقی مقاله‌های با امتیاز بالاتر از بیست برای مراحل بعدی روش فراترکیب انتخاب شدند. در نهایت، تعداد چهل مقاله حذف و هفده مقاله در روند گردآوری و تحلیل اطلاعات قرار گرفتند. با هدف تأمین قابلیت اعتماد<sup>۳۴</sup> یافته‌ها از راهبرد (غوطه‌وری)<sup>۳۵</sup> استفاده شد. به این منظور، در رفت‌وبرگشت‌های متوالی، مضامین پایه استخراج‌شده از متن مصاحبه‌ها بررسی و بازنگری شد. بازبینی به کمک خبره، روش دیگری برای افزایش دقت علمی تحقیق (کیفی) است. به این منظور، دو نفر از خبرگان عرصه پژوهش<sup>۳۶</sup> فرایند تحلیل و صورت‌بندی داده‌های به‌دست‌آمده را بازبینی کردند. بر این اساس، نزدیک‌بودن کدهای استخراج‌شده از طریق دو محقق و میزان ضریب کاپای کوهن به‌دست‌آمده معادل ۰/۸۹ نشان‌دهنده توافق بالا میان دو کدگذار و حصول پایایی بود.

#### ◆ گام هفتم: ارائه یافته‌های فراترکیب

در این مرحله از روش فراترکیب، یافته‌های حاصل از مراحل قبل ارائه می‌شوند. به‌طور کلی در تحقیق حاضر پس از غربال‌گری و تصفیه موارد تکراری و هم‌پوشان ۴۴۹ مضمون از منابع مطالعه‌شده استخراج شد که در قالب سی مضمون سازمان‌دهنده اولیه و پنج مضمون سازمان‌دهنده ثانویه مقوله‌بندی و جایابی شدند. اطلاعات مرتبط با این گام از روش فراترکیب در بخش بعدی ساختار پژوهش مبسوط شرح داده شده است.

#### ■ یافته‌های پژوهش

پس از بررسی داده‌های گردآوری‌شده، در ادامه به ارائه یافته‌های پژوهش و بیان نتایج حاصل از اجرای گام‌های هفت‌گانه روش سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) متناسب با سؤال اصلی پژوهش پرداخته شده است. لذا، در پاسخ به این پرسش که مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی در نظام تربیت‌معلم ایران کدام‌اند، پس از کشف و تعیین مضامین پایه و سازمان‌دهنده مرتبط، مؤلفه‌های سازوکارهای آموزشی و پژوهشی، سازوکارهای مدیریتی و ساختاری، سازوکارهای کنشی-تعاملی، سازوکارهای سیاسی و سازوکارهای نظارتی و ارزیابی شناسایی شدند. همچنین با هدف تعیین رتبه مضامین شناسایی‌شده بر اساس میزان فراوانی و وزنی که هر مقاله به شاخص یا مؤلفه‌ای داده است از روش آنتروپی شانون<sup>۳۷</sup> استفاده شد. آنتروپی شانون، روشی برای سنجش وزن عناصر بر اساس میزان پراکندگی و فراوانی‌های مشاهده‌شده در جدول مقادیر است. از این روش بیشتر برای سنجش میزان اهمیت معیارها در ماتریس تصمیم در تصمیم‌گیری چندمعیاره استفاده می‌شود. آنتروپی مفهومی در تئوری اطلاعات است

که به میزان اطلاعات دریافتی از هر پیام اشاره دارد و شاخصی است برای اندازه گیری عدم اطمینان که با توزیع احتمال بیان می شود. بدین منظور، ابتدا پیامها بر حسب مقوله‌ها و به تناسب هر مقاله در قالب فراوانی شمارش و سپس با استفاده از «معادله ۱» مقدار عدم اطمینان حاصل از هر مقوله محاسبه شده است<sup>۳۸</sup>.

$$E_j = -k \sum p_{ij} \ln(p_{ij}); \forall j$$

در مرحله بعد با استفاده از بار اطلاعاتی ابعاد و مؤلفه‌ها، ضریب اهمیت هر کدام از ابعاد و مؤلفه‌ها با استفاده از معادله «۲» محاسبه شده است.

$$w_j = \frac{E_j}{\sum_{i=1}^m E_j}; \forall j$$

دستاورد حاصل از اجرای الگوریتم آنتروپی شانون در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل آنتروپی شانون برای تعیین اولویت مضامین پژوهش

پدیده محوری	مضمون سازمان دهنده اولیه	مضمون سازمان دهنده ثانویه	تعداد ارجاعات	فراوانی کل	اهمیت مضامین
برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی	سازوکارهای سیاستی	سیاست‌های آموزشی	۲۴	۴۲	۰/۱۸
		سیاست‌های اجرایی	۵		
		عدالت آموزشی	۵		
		انتخاب آموزشی	۸		
	سازوکارهای آموزشی و پژوهشی	شکل گیری داربست ذهنی	۲۴	۱۹۵	۰/۲۲
		الگوی نقش سازنده	۱۶		
		مهارت‌های شناختی و فراشناختی	۲۶		
		برنامه ریزی آموزشی	۱۹		
		الزامات طراحی برنامه درسی	۲۴		
		سازمان دهی شبکه تبادلات درسی	۲۱		
بهبود مهارت‌های پژوهش و توسعه حرفه‌ای		۲۷			
اشتراک گذاری تجربه‌های یادگیری	۲۰				
مدیریت دانش	۱۸				

جدول ۵. (ادامه)

پدیده محوری	مضمون سازمان دهنده اولیه	مضمون سازمان دهنده ثانویه	تعداد ارجاعات	فراوانی کل	اهمیت مضلین
برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی	سازوکارهای مدیریتی - ساختاری	راهبری رویدادهای علمی	۳۴	۱۱۳	۰/۲۵
		راهبری امور ساختاری	۹		
		مدیریت امور کارورزان	۱۵		
		تأمین و تجهیز پایگاه‌های اطلاعاتی	۱۴		
		تأمین و تجهیز ساختارهای فناوریانه	۹		
		سازوکارهای تأمین مالی	۷		
		توسعه سیاست‌های بالندگی	۱۴		
	فرهنگ سازمانی حمایتی	۱۱			
	سازوکارهای کنشی - تعاملی	تبادلات سرمایه‌های علمی	۶	۵۸	۰/۱۷
		توسعه سرمایه اجتماعی	۱۸		
هستی‌شناسی شبکه‌های اجتماعی		۱۴			
راهبری شبکه‌های اجتماعی و علمی		۲۰			
سازوکارهای نظارتی - ارزیابی	توسعه مهارت‌های ارزیابی	۹	۴۱	۰/۱۸	
	شفافیت جهت‌گیری ارزشیابی	۷			
	الزامات فرایندی ارزشیابی	۱۵			
	الزامات فنی ارزشیابی	۱۰			

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، سازوکارهای مدیریتی - ساختاری با (ضریب ۰/۲۵) بالاترین اولویت و سازوکارهای آموزشی - پژوهشی (ضریب ۰/۲۲)، سازوکارهای سیاستی - حمایتی (ضریب ۰/۱۸)، سازوکارهای نظارتی - ارزیابی (ضریب ۰/۱۸) و سازوکارهای کنشی - تعاملی با (ضریب ۰/۱۷) در رده‌های بعدی این مقوله‌بندی قرار گرفتند. در ادامه به اختصار ابعاد هر کدام از مؤلفه‌ها بحث شده است.

۱. **سازوکارهای سیاستی - حمایتی:** یافته‌های حاصل از بررسی نظام‌مند مطالعات پیشین و فرا ترکیب آن‌ها گویای آن است که سازوکارهای سیاستی رتبه سوم در میان سایر مضامین اصلی است. این مهم، بیانگر ضرورت و اهمیت حساسیت و دقت سیاست‌گذاران، تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیرندگان عرصه تعلیم و تربیت در سیاست‌گذاری، طراحی، تدوین و تنظیم اصولی و راهبردی مأموریت‌ها و راهبردهای مرتبط با طراحی برنامه‌های درسی کاربردی با رویکرد یادگیری ترکیبی است. مضامین سازمان‌دهنده ثانویه ذیل این مضمون اصلی به شرح دستاورد ذیل حاصل شد:

● **سیاست‌های آموزشی:** سیاست آموزشی از مضامین مؤلفه اصلی سازوکارهای سیاستی - حمایتی بر الزام به تحقق بین‌المللی‌سازی آموزش، تحقق آموزش‌های فراملی، توسعه نگرش چندگونگی علمی، آینده‌نگری علمی، چندرسانه‌ای کردن برنامه‌های درسی و محتوا است. همچنین، تصویب نظام‌نامه جامع قوانین و مقررات طراحی آموزش برخط در مبانی نظری مطالعات واکاوی شده مورد توجه قرار گرفته است.

● **سیاست‌های اجرایی:** در مضامین پایه استخراج شده از مطالعات منتخب، مفهوم مورد نظر در چهارچوب مضامینی نظیر همکاری با وزارتخانه‌های دارای مأموریت تربیتی مثل وزارت علوم، فرهنگ، بهداشت و درمان، ایجاد قطب علمی آموزشی، طراحی، تدوین و توسعه راهبردهای علمی برخط، سیاست‌گذاری و بسترسازی علمی یادگیری ترکیبی، آشنایی با محیط واقعی مدارس و نیازها و عملیات اجرایی آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفته است.

● **عدالت آموزشی:** مضمون سازمان‌دهنده دیگری است که در متن و محتوای مطالعات پیشین با رویکرد پدیدآوردن تغییرات لازم در اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزیابی برنامه‌های درسی با مشارکت معلمان و مدیران برای دانش‌آموزان مناطق مختلف مورد توجه قرار گرفته است. همچنین، توجه به تنوع فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و جغرافیایی در طراحی آموزشی، توجه به تفاوت‌های فردی و علایق درونی فراگیران، توجه به استعدادها و ظرفیت‌های مختلف فراگیران، توجه به زمینه‌های اجتماعی - فرهنگی متفاوت فراگیران از مضامین شناسایی شده برای مضمون عدالت آموزشی است.

● **انتخاب آموزشی:** مضمون ثانویه دیگری است که با رویکرد اعطای حق انتخاب به فراگیران در رابطه با گزینه‌های متنوع آموزشی، فراهم کردن امکان و فرصت استفاده از منابع متنوع و چندگانه و فراهم کردن امکان ارائه برنامه‌های درسی در قالب نمایش و بازنمایی‌های علمی در مطالعات پیشین نمود یافته است. امکان استفاده هم‌زمان و گسترده از نرم‌افزارهای آموزشی و منابع مکتوب برای مدرس و فراگیر، امکان استفاده از روش‌های تصویربرداری هولوگرافیک

سه‌بعدی و الگوهای مختلط یاددهی - یادگیری برای فراگیران و گسترش تعاملات چندگانه از طریق استفاده از امکانات مختلف یادگیری برخط از دیگر مصادیقی است که پژوهشگران در مطالعات پیشین به آن‌ها پرداخته‌اند.

**۲. سازوکارهای آموزشی - پژوهشی:** در تحلیل و اولویت‌بندی مضامین شناسایی‌شده از منابع معتبر علمی منتخب، سازوکارهای آموزشی و پژوهشی از جایگاه دوم برخوردار بوده‌اند. از آنجاکه آموزش و پژوهش دو بال اصلی دستیابی به نظام تعلیم‌وتربیت روزآمد، پویا و باکیفیت است، بنابراین اجرای آن باید با تأکید و توجه جدی به برنامه‌ریزی‌های راهبردی و تصمیم‌سازی‌های اثربخش و امکان‌سنجی‌شده مطمح‌نظر دست‌اندرکاران نهادهای متولی تعلیم‌وتربیت قرار بگیرد.

● **دربست‌زنی:** در مطالعات منتخب دربست‌زنی با تأکید بر مضامین شناختی نظیر آگاهی از دانسته‌های نظری پیرامون فنون تدریس و مدیریت کلاس، تسلط استادان بر روش‌های نوین تدریس، ارائه تصویر کلی از برنامه کارورزی در طی ترم و مشخص کردن انتظارات از دانشجویان و اصلاح و اجرای کارورزی بر اساس ایده‌های جدید تمرکز داشته است. الگوسازی ذهنی، بررسی روش‌ها و نظرهای چندگانه و ترکیب و هماهنگ‌سازی روش‌های سنتی و مجازی در محیط یادگیری از دیگر مضامین پایه شناسایی‌شده در این خصوص بودند.

● **الگوی نقش سازنده:** شیخوخیت و کاریمای علمی و اجتماعی از الزامات دستیابی به آموزش اثربخش و اثرگذار است. در این خصوص، تأثیر دید مثبت استاد به کارورزی در عملکرد دانشجویان، تعاملات اثربخش آموزش‌دهنده با فراگیران، مربیگری، حمایت و هدایت ایده‌پروری، ایجاد احساس پشت‌گرمی حاصل از حضور معلم راهنما در فرایند اجرای برنامه کارورزی در مدارس و افزایش اعتمادبه‌نفس کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای از مضامینی است که در مطالعات پیشین مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است.

● **مهارت‌های شناختی و فراشناختی:** یادگیری و یادگرفتن یادگیری، دو قاعده اساسی، محوری و بنیادین در فرایند تعلیم‌وتربیت است که بستر مناسب خودنظم‌دهی، خودراهبری و دستیابی به آندراگوزی و هیتاگوزی را که از رویکردهای خودتعیینگر در فرایند یاددهی - یادگیری در فراگیران است تقویت می‌کند. در این خصوص نیز درگیری و مشارکت فعال دانشجویان در محیط برخط و فهم بیشتر مطالب یادگیری، شکل‌گیری گفتارهای دیجیتالی در محیط دانشگاه و کلاس درس، تأکید بر خودآموزی کنترل‌شده و تقویت مهارت شناسایی و حل مسئله در کلاس درس مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. از سویی، مشغولیت هیجانی و رفتاری، تصویرسازی ذهنی، خودانگیزی، تعامل، کنشگری، خودتنظیمی و خودراهبری از دیگر مضامین احصاء شده عرصه مهارت‌های شناختی و فراشناختی مستخرج از مطالعات پیشین است.

● **برنامه‌ریزی آموزشی:** طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی حساب‌شده، منطقی و سنجیده لازمه دستیابی اثربخش به اهداف و انتظارات نظام‌های تعلیم و تربیت است. تجزیه و تحلیل هدف، قابل وصول و عملیاتی بودن اهداف، واقع‌نگری و پرهیز از آرمان‌گرایی در تعیین اهداف برنامه درسی برخط، پالایش اهداف بر اساس ارزش‌های بومی جامعه، تجزیه و تحلیل روش‌ها و راهبردها و نیازسنجی، طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزشی از مضامین مرتبط با مفهوم موردنظر در مطالعات پیشین‌اند. بهره‌مندی از تمامی امکانات یادگیری حضوری و یادگیری برخط در طراحی و اجرای برنامه درسی، کم‌رنگ کردن مرز بین آموزش سنتی و ترکیبی، بهبود کیفیت یادگیری ترکیبی، امکان تعامل حضوری و مجازی استاد راهنما با دانشجویان از دیگر مضامین مطرح در مطالعات قبلی است.

● **الزامات طراحی برنامه درسی:** این مضمون بیانگر ملحوظ داشتن تناسب برنامه‌ها با نیازها و علایق دانشجویان، ارتباط محتوا با تجربه‌های قبلی دانشجویان، تناسب برنامه‌ها با سبک‌های گوناگون یادگیری، تأکید بر شیوه‌های مسئله‌محور در طراحی و تدوین برنامه درسی، طراحی فرایند یادگیری پویا و مستمر در دانشجویان و تدوین و تنظیم فعالیت‌های یادگیری انعطاف‌پذیر و مبتنی بر مذاکره و مباحثه است. طراحی برنامه درسی باز و گسترده (موک)، طراحی برنامه یادگیری بر اساس سرعت یادگیری فراگیر و تولید محتوا در اشکال الکترونیکی با استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای مضامین دیگری هستند که برای طراحی برنامه درسی کارورزی مبتنی یادگیری ترکیبی از مطالعات پیشین احصا شده‌اند.

● **سازمان‌دهی شبکه تبادلات درسی:** در دنیای نظام‌های آموزشی دانش و فناوری محور امروز، ایجاد و راهبری شبکه تبادلات و تعاملات علمی عامل پیش‌ران دستیابی به اهداف و مأموریت‌هاست. اطلاع‌رسانی درسی، تبادل محتوا و تکالیف آموزشی، دریافت و ارسال تکالیف درسی به صورت برخط، به اشتراک گذاشتن محتواهای آموزشی، اطلاع‌یابی از کتاب‌ها و مجله‌های منتشرشده در رشته تحصیلی، اطلاع‌یابی از سمینارها و همایش‌های علمی در رشته تحصیلی، تعامل با هم‌کلاسی‌ها و به اشتراک‌گذاری اخبار و فیلم‌های آموزشی، توزیع اطلاعات و پشتیبانی برخط و تبیین نقش معلم در جایگاه برنامه‌ریز درسی از مضامینی هستند که در مطالعات پیشین برای این مفهوم اصلی مطرح و شناسایی شده‌اند.

● **بهبود مهارت‌های پژوهش و توسعه حرفه‌ای:** لازمه بهره‌مندی از آموزش‌های اثربخش، طراحی و تدوین و راهبری محتواهای آموزشی بر اساس دستاورد پژوهش‌های مسئله‌محور و توسعه‌ای است. در این راستا در مطالعات پیشین، جوهری همچون تدوین و نگارش گزارش بر اساس شواهد و مستندات تجربی و علمی، معرفی برنامه کارورزی با تأکید بر مشاهده تعاملی و روایت‌نویسی، ثبت و گزارش یافته‌های تجربی حاصل از واکاوی روایت‌ها، تأمل بر نقاط ضعف

و قوت موقعیت‌ها، کنش پژوهی و تمرکز بر خود و تحلیل خویشتن، طراحی فعالیت برای رفع بدفهمی‌ها و عقب‌ماندگی‌های تحصیلی، کاویدن منظم رخدادها در فرایند طراحی، تدوین، اجرا و ارزیابی واحد یادگیری به شیوه مشارکتی، مشارکت در نقد و بررسی گزارش‌ها - روایت‌های هم‌کلاسی‌ها - هم‌قطاران مطالعه و شناسایی شده‌اند.

● **اشتراک‌گذاری تجربه‌های یادگیری:** تجربه‌های زیسته افراد از غنی‌ترین منابع و محتواهای آموزشی برای یادگیری‌اند. قاعده‌ای که در مطالعات پیشین و در راستای طراحی برنامه درسی کارورزی با رویکرد یادگیری ترکیبی با مفاهیمی همچون به‌اشتراک‌گذاری عملکرد در اجرای واحد یادگیری، دخیل کردن یاددهندگان و یادگیرندگان در فرایند تدوین برنامه درسی برخط، تأکید بر دانش جمعی در فرایند تدوین برنامه درسی برخط، امکان بیان آزادانه ایده‌ها و نظرات دانش‌آموزان، بررسی و واکاوی تجربه‌ها در طول طراحی، تولید و اجرای واحد یادگیری با مشارکت معلمان و هم‌قطاران، تشکیل جلسه‌های بحث و گفت‌وگو پیرامون تجربه‌های حاصل از حضور در موقعیت‌های واقعی و فراهم‌سازی زمینه برخورد دانشجویان با تجربه‌های گوناگون یادگیری به آن اشاره شده است.

● **مدیریت دانش:** خلق، توزیع و تسهیم دانش از الزامات دستیابی به سازمان یادگیرنده و ارزش‌آفرین با مأموریت علمی است. مفهوم موردنظر با مضامین شناسایی و تعریف مسئله، بازیابی اطلاعات، جست‌وجوی اطلاعات، انتشار اطلاعات، کشف، استخراج، خلق و کاربست دانش، حکمرانی دانش، برخورداری از نگرش و چشم‌انداز مشترک علمی، تولید و نشر درس‌گفتارهای دیجیتال و منابع چندرسانه‌ای، استفاده از واقعیت مجازی برای به‌تصویر کشیدن دانش، علم و فناوری و تبادل اطلاعات و افزایش دامنه اطلاعات موردتوجه پژوهشگران پیشین بوده است.

۳. **سازوکارهای مدیریتی - ساختاری:** در تحلیل و اولویت‌بندی مضامین شناسایی شده از منابع معتبر علمی منتخب، سازوکارهای مدیریتی - ساختاری از جایگاه نخست برخوردارند. مدیریت و راهبری امور در ارتباط با منابع و امکانات و برنامه‌ها و ساختارها اگرچه از پیچیدگی‌ها و دشواری‌هایی برخوردار است، اما تحقق مؤثر و با کیفیت آن، دستیابی به کارایی و اثربخشی و درنهایت تحقق بهره‌وری در نظام‌های آموزشی را تضمین می‌کند. در مطالعه حاضر مفهوم موردنظر با مضامین اشاره‌شده در ذیل هویت یافته است.

● **راهبری رویدادهای علمی:** مربیگری و ارشاد فعالیت‌ها، اقدامات و رویدادهای مرتبط با طراحی و اجرای اثربخش برنامه‌های درسی عملکردمحور با ترکیب سازوکارهای آموزش مجازی و حضوری قاعده دیگری است که در مطالعات پیشین به‌صورت پراکنده به آن

اشاره شده است. هدایت و همکاری با اجتماعات علمی، ارتقای عملکرد گروهی کنشگران علمی، تقویت روحیه ارتباط علمی و انگیزه خدمات‌رسانی علمی، ارتقای سطح علمی کنشگران علمی، دانشجویان، استادان، پژوهشگران، مربیان، سازمان‌ها، دانشگاه‌ها، ارتقای فضای دوستانه علمی، توسعه ارتباطات علمی میان رشته‌ای، توسعه ارتباطات و تبادلات علمی خارجی، گسترش اجتماعات یادگیری مبتنی بر شبکه از مضامین سازمان‌دهنده در این خصوص است.

● **راهبری اثربخش واحدها:** فرماندهی اثربخش امور ساختاری و عملکردی اصل دیگری است که در مدیریت اجرای اثربخش برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد فرا ترکیب مورد نظر قرار گرفته است. در این خصوص، تناسب بین تعداد کارورزان و تعداد مدارس مجری، پیشبرد مسائل اداری و محیط درونی کارورزی، لزوم توجه به انتخاب مدارس مجری متناسب با مدارس محل خدمت آینده کارورزان، آشنایی با فضای مدرسه و دانش‌آموزان و نحوه تعامل با معلمان، مدیریت ارتباط قوی بین استاد راهنما و معلم راهنما از مضامین مرتبط شناسایی و مقوله‌بندی شده‌اند.

● **مدیریت امور کارورزان:** ساماندهی امور کارورزان از دغدغه‌های محوری اجرای برنامه درسی کارورزی است که در شرایط اجرای آن با رویکرد یادگیری ترکیبی اهمیتی دوچندان می‌یابد. در ارتباط با مدیریت امور کارورزان، شفافیت نقش کارورز در کلاس درس، سازمان‌دهی کارآمد و بهینه کارورزان، توسعه توانایی‌های شناختی کارورزان، قراردادن کارورزان در معرض تجربه‌های مستقیم و تکالیف اصیل، توجه به نیازها و علایق کارورزان در ساماندهی از مضامین شناسایی شده بودند.

● **تأمین و تجهیز پایگاه‌های اطلاعاتی:** مفهوم مذکور با مضامین تدارک فرصت‌های گوناگون برای تعامل با افراد و منابع علمی متفاوت، فراهم کردن فرصت تعامل با منابع و تجربه‌های مختلف یادگیری، استفاده از ویدئوهای آموزشی برای درک آسان‌تر مطالب، استفاده از جزوه‌های الکترونیکی مباحث آموزشی برای درک ساده‌تر اطلاعات، ارتقای دسترسی به شبکه‌های اجتماعی علمی، افزایش امکان دسترسی به سیستم‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی، دسترسی به وبگاه‌های اجتماعی علمی و حضور در شبکه‌های اجتماعی عمومی و علمی در مطالعات پیشین معرفی شده است.

● **تأمین و تجهیز ساختارهای فناورانه:** از الزامات اجرای برنامه درسی کارورزی با رویکرد یادگیری ترکیبی تدارک اصولی ساختارهای فناوری و تجهیزات است. در این راستا، به مضامین آماده‌سازی ظرفیت‌ها و زیرساخت‌های فناوری، بهبود وضعیت مدارس در مؤلفه‌های اعتباری

و زیرساختی، تجهیز امکانات مدارس از نظر سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، تجزیه و تحلیل رسانه‌های استفاده‌شده، تأسیس آزمایشگاه‌ها و موزه‌ها و گسترش نمایشگاه‌ها و اردوهای مجازی، گسترش سامانه‌های الکترونیکی در مطالعات پیشین اشاره شده است.

● **سازوکارهای تأمین مالی:** منابع مالی از ارکان محوری اجرای اثربخش برنامه‌ها از ماهیت سیاست‌گذاری و نهادهای برخوردار است. در چهارچوب سازوکارهای تأمین مالی، مضامین جذب مشارکت‌های عمومی خیرین و تخصیص بودجه باکفایت، تأمین هزینه‌های دسترسی به شبکه‌های اجتماعی علمی، برآورد هزینه متوسط اجرای برنامه درسی، افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان با کمترین هزینه و صرف کمترین زمان، برنامه‌ریزی منسجم و کنترل و هدایت هزینه‌ها، تغییر نگاه از رویکرد مصرفی به توسعه‌محور در تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی‌های رویکردهای تربیتی شناسایی و مقوله‌بندی شده است.

● **توسعه سیاست‌های بالندگی:** لازمه بهره‌مندی از سرمایه‌های انسانی ارزش‌آفرین توسعه توانمندی‌های آن‌هاست. در چهارچوب این مفهوم، فراهم آوردن امکان دانش‌افزایی ضمن خدمت برای استادان، گنجاندن برنامه‌های آموزشی توسعه اخلاق اطلاعات و اخلاق حرفه‌ای در تعامل انسان با فناوری، لزوم برنامه‌ریزی برای تشکیل و تقویت کارگروه‌های هماهنگ کارورزی، بسترسازی برای تمرین و کسب تجربه عملی، لزوم برنامه‌ریزی برای آشناسازی بیشتر کارورزان با محتوا و روش‌های تدریس کتاب‌های درسی مدارس که مورد توجه پژوهشگران پیشین قرار گرفته است.

● **فرهنگ سازمانی حمایتی:** رهبری حمایتی و استقرار ساختار قانونی پشتیبان لازمه اجرای اثربخش تمامی فعالیت‌ها و اقدامات سازمانی است. در این راستا، مضامینی همچون ضمانت مالکیت معنوی برای تولیدکنندگان و کاربران برنامه‌های درسی برخط، حمایت‌های مادی و معنوی از نشر محتواهای الکترونیکی مصوب و ابلاغ‌شده، تدقیق در مسائل حقوقی مرتبط با مالکیت اطلاعات و دانش و رعایت اصول اخلاقی تولید و نشر علم، اطمینان در به‌اشتراک‌گذاری اطلاعات، بهبود ساختارهای مدیریتی و حمایت سازمانی، توسعه ساختارهای ارتباطی هم‌افزا، گسترش محیط آموزشی تسهیلگر مورد توجه پژوهشگران پیشین بوده است.

۴. **سازوکارهای کنشی - تعاملی:** در تحلیل و اولویت‌بندی مضامین شناسایی‌شده از منابع معتبر علمی منتخب، سازوکارهای کنشی - تعاملی از جایگاه پنجم برخوردار بودند. درحالی‌که، در چهارچوب نظام آموزشی مبتنی بر ساختار یادگیری ترکیبی، آگاهی از فلسفه شکل‌گیری تعاملات و کنش‌های حضوری و مجازی به‌طور توأمان از ضروریات است. در مطالعه حاضر مفهوم موردنظر با مضامین اشاره‌شده در ذیل تعریف شده است.

● **تبادلات سرمایه‌های علمی:** تبادلات علمی منشأ و سرچشمه غنی‌سازی و توسعه شایستگی‌ها، توانمندی‌ها و تجربه‌های سرمایه‌های انسانی نظام‌های آموزشی است. واقعیتی که در رویدادهای دانشی عملکرد محور اهمیتی دوچندان می‌یابد. در این راستا مضامینی همچون امکان بهره‌گیری از تدریس استادان برجسته و مشهور، حضور فعالانه و مشارکت متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و آموزش الکترونیک در طراحی برنامه درسی برخط و حضوری، حضور فعالانه پداگوژیست‌ها و صاحب‌نظران حوزه‌های آموزش الکترونیکی در طراحی برنامه درسی، رهبری اثربخش تعاملات پداگوژیست‌ها با تکنولوژیست‌ها، ترکیب کارآمد به کارگیری استاد راهنما و معلم راهنما برای کارورزی، دسترسی مؤثر دانشجویان به استادان در محیط دانشگاه، کلاس درس و محیط یادگیری برخط در مطالعات پیشین مورد توجه قرار گرفته است.

● **توسعه سرمایه اجتماعی آموزش:** سرمایه اجتماعی در چهارچوب هوش اجتماعی از دیگر الزامات اجرای اثربخش برنامه درسی کارورزی مبتنی بر یادگیری ترکیبی است که در مطالعات پیشین با مضامینی همچون تقویت ارتباط و تعامل بین فراگیران، شکل‌گیری گروه‌های یادگیری بر اساس نیازها و علائق فراگیران، افزایش انگیزه یادگیری از طریق تعاملات علمی و تشویق به یادگیری گروهی و مشارکتی، برقراری فرصت تعاملات علمی، ارتباط با معلم راهنما و استفاده از تجربه‌های او، ارتباط با مدارس و دانش‌آموزان سراسر جهان، تعامل مجازی مستمر با دوستان و هم‌کلاسی‌ها، افزایش امنیت و اعتماد به همتایان علمی شناسایی و مقوله‌بندی شده است.

● **هستی‌شناسی شبکه‌های اجتماعی علمی:** شکل‌گیری شبکه‌های ارتباطی کارا و قابل اعتماد مستلزم آگاهی از فلسفه شکل‌گیری آنهاست. در این خصوص مضامین آگاهی از میزان فعالیت کاربران در شبکه‌های اجتماعی علمی، مهارت کافی در بازیابی و جست‌وجوی اطلاعات در شبکه‌های اجتماعی علمی، آگاهی از شبکه‌های دانش اجتماعی - تخصصی، شناخت زیرساخت شبکه‌های اجتماعی عمومی و علمی، شناخت ابعاد شبکه‌های اجتماعی علمی، آگاهی از ویژگی‌های گروه‌های علمی برخط در مطالعات پیشین مورد توجه بوده‌اند.

● **راهبری شبکه‌های اجتماعی و علمی:** سمت‌وسو دادن به فعالیت‌ها و اقدامات اعضای شبکه‌های اجتماعی علمی، ضرورت دیگری بر تحقق اثربخش برنامه درسی کارورزی مبتنی بر یادگیری ترکیبی است. در ارتباط با این مفهوم نیز مضامینی همچون هدایت نظام اشاعه و توزیع تعاملی برخط، معرفی انواع وبگاه‌های اجتماعی علمی، رهبری گروه‌های بحث مجازی تخصصی، معرفی انواع شبکه‌های اجتماعی عمومی و علمی، توسعه قابلیت‌های شبکه‌های اجتماعی عمومی و علمی، پویاسازی ساختار شبکه‌های اجتماعی عمومی و علمی، تبیین ماهیت شبکه‌های اجتماعی علمی، هدایت چندبعدی شبکه‌های اجتماعی علمی، اطمینان از

جامعیت و یکپارچگی شبکه‌های اجتماعی علمی، شناسایی و هدایت شاهراه‌های ارتباط علمی از متن منابع علمی منتخب احصا شده است.

۵. **سازوکارهای نظارتی - ارزیابی:** در تحلیل و اولویت‌بندی مضامین شناسایی‌شده از منابع معتبر علمی منتخب، سازوکارهای نظارتی - ارزیابی از جایگاه چهارم اهمیت و اولویت برخوردار بودند. بدون تردید تمامی مراحل شکل‌گیری برنامه‌اثربخش و اجرای آن مستلزم ارزیابی و پیش‌اهداف، اقدامات و نتایج است. در مطالعه حاضر مفهوم موردنظر با مضامین اشاره‌شده در ذیل تعریف شده است.

● **توسعه مهارت‌های ارزیابی:** ارزیابی فرایندی عملکردمحور مستلزم توسعه و بهبود مهارت است. بدین ترتیب مضامینی همچون بررسی نتایج و بازاندیشی دیدگاه‌های مختلف و دریافت‌های خود، توان ارائه بازخورد بهنگام و اثربخش به دانشجویان، افزایش توان خودسنجی در فراگیران، هم‌تاسنجی از طریق نقد و نظر کلامی عملکرد هم‌تایان، ارائه فرصت برای دانشجویان برای بازبینی عملکرد خود، مهارت‌افزایی برای خودارزیابی و خوداصلاحی برخط و آفلاین در ارتباط با این مفهوم در مطالعات پیشین موردتوجه قرار گرفته است.

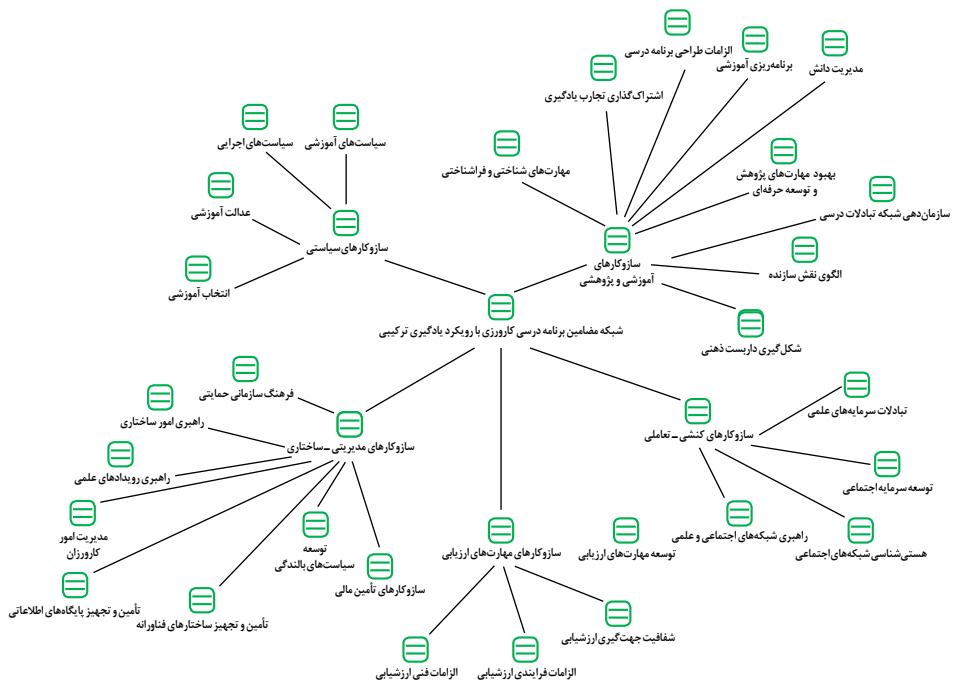
● **شفافیت جهت‌گیری ارزشیابی:** از اصول بنیادین نظام پاسخ‌گو، شفافیت در قوانین، برنامه‌ها، رویه‌ها و نتایج است. اجرای ارزشیابی به‌قصد ارائه بازخورد و بهبود یادگیری، بهره‌مندی از بازخورد و دریافت راهنمایی شفاف و گسترده، شفاف‌سازی شاخص‌های ارزشیابی برخط به‌منظور ارزشیابی هم‌زمان، نظارت و ارائه بازخورد دقیق و هدایتگر استاد به گزارش‌های دانشجویان از مضامینی است که در شکل‌گیری مفهوم موردنظر از مطالعات پیشین احصا شده است.

● **الزامات فرایندی ارزشیابی:** الزامات فرایندی ارزشیابی از مسیر ترکیب مضامین سازمان‌دهنده‌ای همچون تناسب ابزارها و تکالیف ارزشیابی با هدف‌ها، استفاده از راهبردهای متعدد ارزشیابی، تلقی راهبردهای ارزشیابی که قسمتی از تجربه‌های یادگیری فراگیران است، نظارت مستمر بر کیفیت راهبردهای ارزشیابی، تنوع در شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی، رعایت تناسب بین اهداف برنامه و تکالیف ارزشیابی، قابلیت طراحی راهنمای سایت سنجش و ارزیابی، ارزیابی فرایند علمی و اجرایی ارتباط مراکز علمی با صنعت حاصل شده است.

● **الزامات فنی ارزشیابی:** افزون بر الزامات فرایندی، اصول و ضوابط فنی ارزشیابی در دستیابی به اهداف موردانتظار از اجرای برنامه درسی کارورزی با رویکرد ترکیبی حائز اهمیت است. در این خصوص، کمک به فنی‌کردن فرایند ارزشیابی، نیاز به مهارت و تخصص ویژه در ارزشیابی، حرفه‌ای‌بودن فرایند ارزشیابی، صرفه‌جویی مالی و زمانی از طریق ارزشیابی‌های جمعی،

کارآمدی ابزارهای اندازه‌گیری دانش و مهارت‌های کارورزان، لزوم تجدیدنظر در ابزارهای ارزشیابی مهارت‌های کارورزان، تحلیل روندهای علمی سنجش و ارزیابی، تسلط بر رویکردهای علم‌سنجی و آشنایی با شاخص‌های بهره‌وری پژوهشی از مضامین شکل‌دهنده مفهوم الزامات فنی ارزشیابی در پژوهش حاضر است.

بر اساس مرور نظام‌مند مطالعات پیشین و تحلیل یافته‌های پژوهش، نتایج حاصل از فراترکیب مضامین شناسایی و مقوله‌بندی شده در شکل ۲ به‌منزله برون‌داد نهایی پژوهش ارائه شده است.



شکل ۲. شبکه مضامین یافته‌های پژوهش

## نتیجه‌گیری

سال‌هاست آموزش مبتنی بر بسترهای الکترونیکی یا به‌عبارتی آموزش مجازی ایده غالب عملکردهای آموزشی در نهادهای تعلیم و تربیت است. با این وصف، هم‌زمان با اجرای آموزش برخط، مشکلات و محدودیت‌های کاربست این روش در نظام‌های آموزشی از ابعاد مختلف نظیر عدالت آموزشی، ضعف بسترهای تعاملی و ارتباطات رودررو و کسب مهارت‌های اجتماعی، محدودیت امکان کسب و انتقال تجربه‌های

زیسته و ضعف و دشواری ارزشیابی عملکرد فراگیران نیز موضوع بحث محافل علمی اندیشمندان بوده است. تلاش پژوهشی حاضر تلاش برای یافتن پاسخی است برای ارائه دیدگاهی نظام‌مند، چندبعدی و ترکیبی از دغدغه‌مندی‌های کاربست آموزش برخط و مجازی با رویکردهای آموزش حضوری و کلاسی که پژوهشگران و دانشگران عرصه‌های تعلیم و تربیت به صورت پراکنده به آن‌ها اشاره کرده‌اند. استفاده از روش فراترکیب به منظور یکپارچه‌سازی دستاوردهای پراکنده و موردی پژوهش‌های مرتبط پیشین، توجه هم‌زمان به برنامه‌دستی کارورزی و رویکرد یادگیری ترکیبی به منظور غنابخشی و متنوع‌سازی سازوکارها و رویکردهای آموزش مجازی در مواجهه با پیچیدگی‌های آموزش در عصر فناوری‌های برخط و نیز تعیین ترتیب اولویت هر کدام از مؤلفه‌های برنامه‌دستی کارورزی با رویکرد یادگیری ترکیبی در نظام تربیت معلم، از جمله نوآوری‌ها و ارزش‌افزوده‌های پژوهش حاضر است. با این چشم‌انداز پژوهشی و از مسیر مرور نظام‌مند و فراترکیب مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با موضوع پژوهش، آنچه در مؤلفه‌های برنامه‌دستی کارورزی با رویکرد یادگیری ترکیبی شناسایی شد در پنج مضمون سازمان‌دهنده اولیه و سی مضمون سازمان‌دهنده ثانویه دسته‌بندی شدند.

اولین و مهم‌ترین مؤلفه شناسایی‌شده سازوکارهای مدیریتی - ساختاری بود. از ارکان محوری شکل‌گیری و توسعه برنامه‌دستی کارورزی با رویکرد مبتنی بر الگوی یاددهی و یادگیری ترکیبی در هر نظام آموزشی نظیر نظام تعلیم و تربیت، بهره‌مندی از توان و ظرفیت رهبری هوشمند و خلق و توسعه گروه‌های خودگردان مدیریتی، اجرایی و آموزشی است که زمینه‌تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری‌های بهنگام و اثربخش را تقویت می‌کند. از مسیر هدایت نهادهای آموزشی در جهت رویکردهای هوشمندانه و شکل‌گیری جوامع هوشمند، ماندگاری پویا و روبه‌رشد نهادهای آموزشی حاصل می‌شود. همچنین، مرجعیت علمی با رویکرد بهره‌برداری بهینه از مجموعه منابع دانشگاهی برای حرکتی منظم از وضعیت موجود به جایگاه علمی مطلوب و موردانتظار، در قالب اسناد بالادستی علمی کشور مستلزم مجهزبودن نظام دانشگاهی به پایگاه‌های اطلاعاتی روزآمد، جامع و بین‌المللی و مبتنی بر فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات است. تجهیز نهادهای دانشگاهی به پایگاه‌های اطلاعاتی و ساختارهای فناوری‌ها، زمینه ارتباط با تحولات علمی جهان و انتقال دانش علمی و فناوری را ارتقا داده و مدیریت تأمین نیازهای آموزشی و پژوهشی و به تبع آن تأمین مالی مخارج آموزش عالی را تسهیل و تسریع می‌کند. در واقع هراندازه سازوکارهای

مدیریتی نهادهای دانشگاهی در تأمین و تجهیز ساختارهای آموزشی، اداری و اجرایی و مالی بهینه‌تر باشد، می‌توان انتظار داشت برنامه‌های بالندگی و سازوکارهای حمایتی عینیت بیشتری پیدا کند. دستاورد مطالعات (قنبری و همکاران، ۱۳۹۶؛ قربانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ شاه‌بیگ و همکاران، ۱۳۹۹؛ سیدی و یعقوبی، ۱۳۹۱) این بخش از یافته‌های پژوهش را تأیید می‌کند.

دومین مؤلفه اساسی سازوکارهای آموزشی - پژوهشی شناسایی شد. مدیریت و بررسی پیچیدگی موقعیت و حجم گسترده اطلاعات و منابع در موقعیت‌های یادگیری در مسیر و فرایند فعالیت‌های یاددهی و یادگیری مشکلی اساسی است. محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات می‌توانند در راستای افزایش عینیت بخشی و تحلیل پذیری اطلاعات و دسترسی و فهم موضوعات پیچیده مؤثر باشند. البته تحقق این امر مستلزم شکل‌گیری و تقویت داربست دانشی و مهارتی فراگیران در ابعاد متنوعی نظیر بررسی سطحی محتوای اطلاعات از سوی فراگیر، اکتشاف اثر بخش امور یادگیری با تسلط بر مهارت‌های پژوهشی، مهارت‌های هدفمند و هدایت‌شده خودتنظیمی در فراگیران برخط است، به گونه‌ای که با تدوین ساختارهای یادگیری اولیه توان انطباق‌پذیری و سازگاری فراگیران با موقعیت‌های یادگیری پیچیده را ارتقا دهد. در این میان، طراحی و تدوین برنامه‌های درسی ساختار یافته و موقعیت‌محور مبتنی بر سازوکارهای یاددهی و یادگیری برخط با رویکرد بازنگری مداوم و پایان‌ناپذیر، اصل محوری و پیش‌ران است. رویکردی که بدون تردید در فرایند تدوین برنامه درسی شایستگی‌محور نظام تربیت معلم به‌ویژه در طراحی و تدوین برنامه درسی کارورزی با هدف کاهش فاصله بین نظریه و عمل بسیار کارساز است. در واقع، دانش معلمی دانش روندی و انتقالی است؛ دانش‌جو معلم در محیط واقعی با موقعیت‌های بدون پیش‌بینی و تجربه‌نشده و جدید روبه‌رو می‌شود، بنابراین کسب مهارت‌هایی که دانش‌جو معلم بتواند در مواجهه با چنین شرایطی، نیازهای حرفه‌ای خود را با دسترسی به منابع اطلاعاتی روزآمد و مرتبط بدون محدودیت‌های جغرافیایی و زمانی مرتفع سازد، مستلزم طراحی و تدوین برنامه‌های درسی اثربخشی است. این بخش از یافته‌های پژوهش با دستاورد مطالعات (تقی‌زاده و آقا کشیری، ۱۳۹۴؛ عمادی و آهوخش، ۱۳۹۴؛ نجفی، ۱۳۹۷؛ شرفی و همکاران، ۱۳۹۹؛ حسن‌پور ده نوی و همکاران ۱۴۰۱؛ الماسی و همکاران، ۱۳۹۶) هم‌راستا است.

سازوکارهای سیاستی - حمایتی سومین مؤلفه محوری شناسایی شده در مطالعه

حاضر است. مأموریت‌ها، رسالت‌ها و اقدامات نهادهای مختلف اجتماعی به‌ویژه نهادهای آموزشی که عاملان تحقق اهداف کلان جامعه‌اند، در چهارچوب چشم‌اندازها، سیاست‌ها، قوانین و برنامه‌های راهبردی و عملیاتی تدوین‌شده سیاست‌گذاران حکومتی و با نظارت نظام حاکم انجام می‌شوند. سیاست آموزشی که به‌منزله تصمیم یا نتیجه فرایند تصمیم‌گیری عینی به‌دنبال حل مسائل آموزشی است در چهارچوب سیاست‌گذاری آموزشی، امر خطیر تربیت که فعالیتی سازمان‌یافته مبتنی بر پرورش و آماده‌ساختن دانش‌آموزان برای ایفای نقش‌ها و همکاری شهروندی است معطوف به اتخاذ نوع سیاست‌ها، تصمیم‌ها و کنش‌های نهاد دولت در این عرصه است. شفافیت سیاست‌های آموزشی و تبلور آن‌ها در قالب سیاست‌های اجرایی و رویکردهای عملیاتی می‌تواند پیش‌ران طراحی برنامه درسی کارورزی بر اساس یادگیری ترکیبی باشد. عدالت آموزشی واقعیتی مؤثر و تعیین‌کننده است که در چهارچوب اقداماتی همچون توزیع منابع و فرصت‌های آموزشی متناسب با نیاز و رعایت اصل مساوات در توزیع منابع و انتخاب مدرسه در راستای تحقق عدالت آموزشی برای آزادی در برخورداری از خدمات آموزشی باکیفیت‌تر یادگیری از جایگاه ویژه‌ای در نظام‌های آموزش و پرورش دنیا برخوردار است. تحقق عدالت و انتخاب آموزشی و توسعه طرفیت شرایط رقابتی، تلاش مراکز آموزشی را برای پاسخ‌گویی به تقاضاهای روزآمد و تجهیزشدن به فناوری‌های نوین یاددهی و یادگیری دوجندان می‌سازد. دستاورد این بخش از مطالعه با نتایج مطالعات (رضوانی و همکاران، ۱۳۹۹؛ عمادی و آهوخش، ۱۴۰۱؛ جعفرزاده و همکاران، ۱۳۹۹؛ سیدی و یعقوبی، ۱۳۹۱؛ شاه‌بیگ و همکاران، ۱۳۹۹) همسویی دارد.

سازوکارهای نظارتی و ارزیابی توأمان با سازوکارهای سیاستی - حمایتی در جایگاه سوم اولویت و اهمیت قرار دارد. در نهادها و سازمان‌های مختلف، به‌ویژه در نهادهای دانش‌محور، نظارت و ارزیابی امور از مباحثی‌اند که در راستای بررسی و اطمینان از کیفیت مطلوب، تناسب میان آموزش و پژوهش، پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه، و بهره‌مندی از اطلاعات و ارتباطات روزآمد علمی، نقشی بی‌بدیل دارند. در هزاره سوم، نظارت و ارزیابی بر کمیت و کیفیت چگونگی تحقق دستاوردهای علمی، آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها و نهادهای علمی از مسیر فناوری‌هایی نظیر مخابرات نوری، رایانه‌های شخصی و انرژی‌های جانشینی، بیوتکنولوژی و نانو تکنولوژی، از اهمیتی دوجندان برخوردار است. در چنین عرصه‌ای دانشگاه‌هایی می‌توانند از چرخه زندگی پایدار و رقابت‌محور بهره‌مند باشند که در نظام تولید و تسهیم و تشریک

دانش، ارزیابی و اعتبارسنجی فرایندها، و برنامه‌ریزی توسعه از شفافیت، پویایی و روزآمدی مناسب برخوردار باشند. بدون تردید تحقق این مهم نیازمند تدقیق و توسعه الزامات فرایندی و فنی نظیر تصریح و توافق بر اهداف فرایند ارزیابی، آمادگی و پذیرش ذی‌نفعان، افراد ذی‌نقش و ذی‌ربط نظام مورد ارزیابی جهت انجام ارزیابی، شفافیت مسئولیت‌ها و وظایف اعضای کمیته راهبردی ارزیابی، شفافیت روش و فرایند اجرای ارزیابی در جهت پاسخ‌گویی به اهداف و مقاصد درون‌سازمانی و برون‌سازمانی، تصریح سازوکارهای تشویقی و ترغیبی برای تداوم و به‌کارگیری نتایج حاصل از اجرای ارزیابی، تعیین شایستگی‌های معیار ارزیابی، کسب بازخورد از نحوه و روند اجرای برنامه‌های ارزیابی، کمک به تصمیم‌گیری آگاهانه مدیران، تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیرندگان بهره‌مند از نتایج ارزیابی در راستای طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های توسعه است. دستاورد این بخش از پژوهش با نتایج مطالعات (جعفری ثانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ عمادی و آهوخش، ۱۳۹۴؛ شرفی و همکاران، ۱۳۹۹؛ سیدی و یعقوبی، ۱۳۹۱) هم‌سوئی دارد.

آخرین مؤلفه شناسایی‌شده سازوکارهای کنشی و تعاملی است. تبادل سرمایه‌های علمی در چهارچوب اقداماتی نظیر همکاری‌های بین‌المللی علمی - آموزشی با سایر دانشگاه‌ها در کشورهای مختلف مستلزم تدابیر و ملاحظات ویژه‌ای است. تجربه‌های فعالیت‌های علمی در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که هرگونه تحرک در توسعه علمی اعم از آموزشی، پژوهشی و فناوری و ارتقای کیفی و کمی آن‌ها به همکاری متقابل با کشورهای صاحب علم و فناوری و همچنین همکاری و توان جذب دانشمندان و متخصصان برجسته‌ای که با جریان علم روز مرتبط‌اند وابسته است. استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی، عنصر جدایی‌ناپذیر جامعه بشری امروز، از مسیرهای آزموده مؤثر برای تحقق این امر است. توجه و تدقیق در مباحث و رویکردهایی نظیر اینکه چه کسانی و چگونه در شبکه‌های اجتماعی علمی عضو می‌شوند یا به‌عبارتی مخاطب‌شناسی و مخاطب‌سنجی، مدیریت و جذب استعدادها، اثرگذار، تعیین ویژگی‌ها و کاربردهای شبکه، تعیین چگونگی برقراری امنیت و نظارت و ایجاد اعتماد جهت فعالیت در شبکه اجتماعی، برآورد هزینه‌ها و روزآمدی مداوم سایت، طراحی، تدوین و کاربست راهبردهای پویا در شبکه‌های اجتماعی، و تنوع‌بخشی برای دسترسی به بسترهای برخط متعدد از ضروریات راهبری اثربخش شبکه‌های اجتماعی علمی است. در این راستا دانشگاه‌ها با رهبری سرمایه‌های انسانی - علمی می‌توانند با مراکز علمی و دانشی جهان، شبکه‌شده و با

رویکرد مدیریت دانش، به تولید، نشر و به اشتراک‌گذاری دانش خود و کسب دانش‌ها و تجربه‌های علمی برتر پردازند. دستاورد مطالعات (کیان و همکاران، ۱۳۹۴؛ بخشی و همکاران، ۱۳۹۲؛ جعفری‌ثانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ قنبری و همکاران، ۱۳۹۶؛ الماسی و همکاران، ۱۳۹۹) هم‌سو با نتایج این بخش از پژوهش است.

#### پیشنهاد‌های مدیریتی - اجرایی

با توجه به اهمیت و اثرگذاری تحقق عدالت و انتخاب آموزشی، در ایجاد انگیزه و تلاش‌های اثربخش و هدفمند آموزش و یادگیری در نظام تعلیم و تربیت حضوری و برخط، تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در راستای فراهم آوردن و شفاف‌سازی بسترهای قانونی و اجرایی از طریق تصمیم‌گیرندگان و مدیران این عرصه باید مورد تأکید قرار بگیرد.

از الزامات محوری دستیابی به عدالت و انتخاب آموزشی توجه و تأکید بر عملکرد کارایی محور و بهره‌ور است. بنابراین نظام آموزش و پرورش می‌تواند، با هدف افزایش انگیزه و تلاش هدفمند ذی‌نفعان و متقاضیان، کاربست شاخص‌های سنجش‌پذیر عملکرد بهره‌ور را مبنای بهره‌مندی از عدالت و انتخاب آموزشی قرار دهد.

آمایش سرزمین و آمایش کارورزی در نظام تربیت‌معلم از شاهراه‌های دستیابی به عدالت و انتخاب آموزشی است و می‌تواند مبنای برنامه‌ریزی آموزشی راهبردی برای تحقق اهداف برنامه درسی کارورزی با رویکرد ترکیبی باشد. بنابراین توجه و اهتمام ویژه تصمیم‌گیرندگان و مدیران نظام تعلیم و تربیت را می‌طلبد.

مدیریت دانش، رویکرد اثربخش خلق، توزیع و نشر و تسهیم دستاوردهای علمی تجربی و زیسته، به‌ویژه در عرصه آموزش برخط، فرصت‌های مؤثر و کارآمدی را برای ساختن نقشه ذهنی، الگوگیری از تجربه‌های ناب و بهبود تبادلات علمی فراهم می‌سازد؛ بنابراین اهتمام ویژه مدیران و دانشگران نظام تعلیم و تربیت بر این مهم، می‌تواند دستاوردهای مطلوبی را برای دستیابی به آموزش و پرورش تراز فراهم سازد.

کارورزی رویکردی فراسازمانی در نظام تعلیم و تربیت و مستلزم ارتباط سنجیده، نیازسنجی شده و نظام‌مند دانشگاه تربیت‌معلم با نهادهای آموزش و پرورش و مدارس است؛ بنابراین لازم است مدیران و راهبران امر از مسیر راهبری خوب این رویکرد و در چهارچوب ابعاد مختلف سازوکارهای اداری - اجرایی، مالی، اطلاعات و فناوری، حمایتی و نظارتی، زمینه تحقق حکمرانی خوب را در اداره امور کارورزی نظام تعلیم و تربیت فراهم سازند.

با عنایت به اینکه برنامه درسی کارورزی، به‌ویژه با رویکرد ترکیبی، فرایندی

عملکردمحور و تجربه‌بنیان است، بنابراین فراهم‌ساختن فرصت‌های استفاده از شبکه‌های علمی، شکل‌گیری و توسعه شناخت، دانش و مهارت استفاده از این شبکه‌ها با هدف تسهیم سرمایه‌های علمی و اجتماعی از طریق مدیران، تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان اولویت محوری در بهبودبخشی کیفی این فرایند است.

بررسی، نظارت، ارزیابی، بازخورد و پایش هر اقدامی، لازمه دستیابی به کیفیت‌بخشی امور است. بنابراین مطلوب و بلکه ضروری است که مدیران و برنامه‌ریزان نظام تعلیم و تربیت در فرایند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای طراحی و تدوین برنامه درسی کارورزی ترکیبی برای رویدادی عملکردی و راهبردمحور با وجوه و سطوح متنوع عناصر و عوامل از شاخص‌های سنجش‌پذیر، معیار، معتبر و شفاف بهره بگیرند.

### ● پیشنهادهای کاربردی ●

به‌منظور فراهم‌ساختن امکان اجرای پیشنهادهای مدیریتی ارائه‌شده، ایجاد و استقرار کمیته بهره‌وری برنامه درسی کارورزی با رویکرد یادگیری ترکیبی با حضور خبرگان و صاحب‌نظران و سایر عاملان اثرگذار در رویداد موردنظر به‌منظور شناسایی شاخص‌های عملیاتی، نهاده‌ها و ستانده‌های موردانتظار و شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی بهره‌وری با مشارکت دانشگاه فرهنگیان و نظام آموزش و پرورش اقدامی سنجیده، عملیاتی و تحقق‌پذیر است که دستاوردهای مطلوبی به همراه خواهد داشت.

از سویی دستاورد پژوهش حاضر به‌صورت الگوی پیشنهادی اجرای برنامه درسی کارورزی مبتنی بر یادگیری الکترونیکی می‌تواند با همکاری دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش به‌صورت آزمایشی و مطالعه موردی در اقدام پژوهشی میدانی انجام‌شده و دستاوردهای حاصل مبنای تصمیم‌گیری‌های راهبردی آتی قرار بگیرد.

## منابع REFERENCES

- احمدی، آمنه، و موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۶). طراحی کلان معماری برنامه‌دستی تربیت‌معلم: (برنامه‌دستی ملی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران). دانشگاه فرهنگیان.
- الماسی، حجت‌اله، زارعی زوارکی، اسماعیل، نیلی، محمدرضا، و دلاور، علی. (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه‌دستی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر. *تدریس پژوهی*، ۱۵(۱)، ۱-۲۴.  
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.24765686.1396.5.1.1.5>
- بخشی، بهاره، بختیاری، آمنه، نصیری، بهاره، و طاهریان، مریم. (۱۳۹۲). نقش و کارکرد شبکه‌های اجتماعی (مطالعه موردی شبکه اجتماعی کفهم، شبکه‌ای برای مادران و کودکان). *پژوهشنامه زنان*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۲(۲)، ۳۷.  
[https://womenstudy.ihs.ac.ir/article\\_1071.html](https://womenstudy.ihs.ac.ir/article_1071.html)
- بهرامی، فاطمه، و نظرزاده زارع، محسن. (۱۴۰۲). تأثیر عوامل نهادی در به‌کارگیری یادگیری ترکیبی توسط اعضای هیئت‌علمی. *فناوری آموزش*، ۱۷(۳)، ۶۷۱-۶۸۲.  
<https://doi.org/10.22061/tej.2023.9693.2887>
- رضوانی، امین، پریش، فریدون، و کاظمی، شبنم. (۱۳۹۹). شناسایی عوامل ایجاد عدالت آموزشی در محیط‌های یاددهی - یادگیری و موانع گسترش آن (ارائه یک چهارچوب در آموزش و پرورش). *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۵(۳)، ۲۲-۳۸.  
<http://ijndibs.com/article-1-549-fa.html>
- تاری، فرزانه، جوادی‌پور، محمد، حکیم‌زاده، رضوان، و دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۱). شناسایی و تحلیل مهم‌ترین چالش‌های پداگوژیکی آموزش ابتدایی در محیط یادگیری الکترونیکی با رویکرد فراترکیب. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۱(۳)، ۷-۴۶.  
<https://doi.org/10.22034/jei.2022.317013.2188>
- تقی‌زاده، عباس، و آقاکثیری، زهره. (۱۳۹۴). داربست‌سازی: راهکاری به‌منظور پشتیبانی از فراگیران در محیط‌های یادگیری الکترونیکی. *نشریه مطالعات آموزشی*، ۴(۲)، ۵۴-۶۲.  
<http://nama.ajaums.ac.ir/article-1-186-fa.html>
- جعفرزاده، محمدرحیم، حسینی، اسماء، جاهد، حسینعلی، و عابدی، صمد. (۱۳۹۹). کاربرد یادگیری ترکیبی در آموزش عالی از منظر آموزش‌دهنده. *نامه آموزش عالی*، ۱۳(۵۲)، ۹۵-۱۲۳.  
[https://journal.sanjesh.org/article\\_242109.html](https://journal.sanjesh.org/article_242109.html)
- جعفری ثانی، حسین، سعیدی رضوانی، محمود، زارعی نوجینی، محسن، و پاک‌مهر، حمیده. (۱۳۹۲). ویژگی‌های کلیدی برنامه‌دستی مبتنی بر آموزش الکترونیکی در آموزش عالی ایران. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۲(۵)، ۱۶۳-۱۸۷.  
<http://ihej.ir/article-1-609-fa.html>
- حبیبی، حلیمه، جعفری‌هرندی، رضا، و بهرامی، سوسن. (۱۴۰۰). مؤلفه‌های الگوی برنامه‌دستی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌حال نویسی مورد مطالعه: مدرسان دانشگاه فرهنگیان و صاحب‌نظران برنامه‌دستی. *فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی ایران*، ۱۶(۶۳)، ۹۱.  
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1400.16.63.4.1>
- حسن‌پور دهنوی، غلامرضا، مؤمنی مهمومی، حسین، زیرک، مهدی، و عجم، علی‌اکبر. (۱۴۰۱). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه‌دستی زاید با رویکرد ترکیبی (مطالعه موردی: برنامه‌دستی مدارس کار دانش دوره متوسطه دوم). *فصلنامه نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۷(۴)، ۶۰-۷۵.  
<https://sanad.iau.ir/Journal/jmte/Article/1110077>
- خروشی، پوران، پریشانی، ندا، و قربانی، سمیه. (۱۳۹۹). بررسی مسائل و مشکلات درس کارورزی از نظر مدرسان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان اصفهان). *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت‌معلم (پژوهش در تربیت‌معلم)*، ۳(۱)، ۱۳-۳۹.  
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457725.1399.3.1.2.7>
- دیمه‌پور، محمد، و یوسفی روشن، محمدرضا. (۱۳۹۸). ایجاد موقعیت‌های یادگیری اثربخش در آموزش جغرافیا با استفاده از راهبرد آموزش ترکیبی و گردش علمی. *فصلنامه پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی*، ۱(۲)، ۶۹-۹۶.  
[https://journals.cfu.ac.ir/article\\_1045.html](https://journals.cfu.ac.ir/article_1045.html)
- رجبی، حسنعلی، زندی، بهمن، اکرادی، احسان، و شاکری، محسن. (۱۳۹۶). مطالعه اثر آموزش و تدریس به‌صورت ترکیبی بر یادگیری

دانش آموزان؛ مطالعه موردی رشته‌های فنی و حرفه‌ای. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، (۲)، ۵-۶۹، ۸۱.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1396.5.2.5.1>

رحمتی، رباب، و کریمی، امیر. (۱۴۰۱). اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اثربخشی کارورزی در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان البرز. توسعه حرفه‌ای معلم، (۲)، ۱۷-۲۹.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.24765600.1401.7.2.2.4>

زارعی زوارکی، اسماعیل، نیلی، محمدرضا، و دلاور، علی. (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر. تدریس پژوهی، (۱)، ۵-۲۴.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.24765686.1396.5.1.1.5>

سرمدی، محمدرضا، عبدالحسینی، بیتا، و زین‌آبادی، حسن‌رضا. (۱۴۰۱). فرا ترکیب مهارت‌های کوانتومی مدیران در اجرای یادگیری ترکیبی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، (۴)، ۲۱-۷۹، ۱۰۴.

<https://doi.org/10.22034/jei.2022.326689.2245>

سیدی، مهدیه، و یعقوبی، زهرا. (۱۳۹۱). طراحی و پیاده‌سازی نظام آموزش ترکیبی برای آموزش دانشجویان رشته‌های توان‌بخشی. مجله بین‌رشته‌ای یادگیری مجازی در علوم پزشکی، (۲)، ۳-۵۰.

[https://journals.sums.ac.ir/article\\_46045.html](https://journals.sums.ac.ir/article_46045.html)

شاه‌بیگ، مرتضی، آقاحسینی، تقی، و کلباسی، افسانه. (۱۳۹۹). امکان‌سنجی به‌کارگیری روش یادگیری ترکیبی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی. دو فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش ابتدایی، (۳)، ۳۶-۴۹.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.26765500.1399.2.3.4.5>

شرفی، سکینه، صباغ حسن‌زاده، طلعت، و ظهور پرونده، وجیهه. (۱۳۹۹). طراحی و تدوین الگوی برنامه درسی با رویکرد آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه. دو فصلنامه پوشش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، (۱۳)، ۶-۹۱، ۱۱۸.

[https://educationscience.cfu.ac.ir/article\\_1611.html](https://educationscience.cfu.ac.ir/article_1611.html)

صالحی‌خیاوی، سودابه، و عابدینی، مهنوش. (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجویان و فارغ‌التحصیلان. فصلنامه روانشناسی و علوم رفتاری ایران، (۲۴ (زمستان)، ۱-۱۲.

<https://psjy.ir/user/articles/2877>

عجم، علی‌اکبر، جعفری ثانی، حسین، و اکبری برونک، محمد. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی آکر. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (۲)، ۱۴-۱۶.

<https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1065441.html>

عرب، محمد، ابراهیم‌زاده، رضا، و مروتی شریف‌آبادی، علی. (۱۳۹۳). طراحی مدل فرا ترکیب عوامل مؤثر بر مرور نظام‌مند مطالعه‌های پیشین. مجله تخصصی اپیدمیولوژی ایران، (۴)، ۱۰-۲۲.

[https://irje.tums.ac.ir/browse.php?a\\_id=5286&sid=1&slc\\_lang=fa](https://irje.tums.ac.ir/browse.php?a_id=5286&sid=1&slc_lang=fa)

علیدادی، علیرضا، کشت‌ورز کندازی، احسان، و دهقان‌نژاد، میرحسین. (۱۳۹۸). ارزیابی کیفیت اجرای کارورزی جدید از نظر دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان فارس. مطالعات کارورزی در تربیت معلم، (۱)، ۱۴۵-۱۶۸.

[https://journals.cfu.ac.ir/article\\_1077.html](https://journals.cfu.ac.ir/article_1077.html)

علی‌نژاد، مهرانگیز، دانشمند، بدرالسادات، و پاک‌مهر، حمیده. (۱۴۰۲). طراحی الگوی کارآموزی و کارورزی اثربخش در برنامه درسی دانشگاه‌ها از منظر اعضای هیئت علمی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (۱)، ۲۹-۱۸۷، ۲۰۶.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.10215107.1402.29.1.8.3>

عمادی، سیدرسول، و آهوخش، نگار. (۱۴۰۱). آموزش به شیوه ترکیبی و متداول و بررسی تأثیر آن در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، (۵)، ۳-۵۷، ۷۲.

[https://asj.basu.ac.ir/article\\_1360.html](https://asj.basu.ac.ir/article_1360.html)

غفرانی، عاطفه، نازنجی ثانی، فاطمه، شاه‌حسینی محمدعلی، ابیلی، خدایار، و پور کریمی، جواد. (۱۴۰۲). طراحی الگوی نظام یاددهی - یادگیری ترکیبی در دانشگاه: تبیین ابعاد و مؤلفه‌ها. فتاوری آموزش، (۴)، ۱۷-۸۸، ۹۰۲-۲۰۲۰۸۱.

<https://doi.org/10.22061/tej.2023.9854.2908>

غلامپور، میثم، احمدی، غلامعلی، و امام‌جمعه، محمدرضا. (۱۴۰۱). الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر تحلیل زمینه‌ای. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (۱)، ۲۸-۱۸۷، ۲۱۹.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.10215107.1401.28.1.16.4>

قربانی، حسین، میرشاه جعفری، ابراهیم، نصر اصفهانی، احمدرضا، و نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۸). خود شرح‌حال‌نویسی مشارکتی: الگویی نوین و منطبق با برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، (۲)، ۹-۴۴، ۸۴.

<https://doi.org/10.22099/jcr.2019.5227>

- قنبری، مهدی، نیکخواه، محمد، و نیکبخت، بهار. (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵ (۱۰)، ۳۳-۶۴. [https://www.jcstpicpa.ir/article\\_191489.html](https://www.jcstpicpa.ir/article_191489.html)
- قنبری، مهدی، و صالحی میثانی، مهدی. (۱۳۹۵). بررسی عوامل مؤثر بر بهبود و ارتقای کیفیت درس کارورزی از نظر دانشجویان کارورز دانشگاه فرهنگیان [مقاله کنفرانس]. دومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی. ایران، قم. <https://civilica.com/doc/534876/>
- کیان، مرجان، یعقوبی ملال، نیما، و ریاحی‌نیا، نصرت. (۱۳۹۴). واکاوی نقش و کاربرد شبکه‌های اجتماعی مجازی برای دانشجویان. فناوری آموزش و یادگیری، ۳۱ (۳)، ۶۹-۸۸. <https://doi.org/10.22054/jti.2015.1817>
- کیان، مریم. (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی‌شود. مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، ۳ (۳)، ۱۱-۲۲. [https://ijvlms.sums.ac.ir/article\\_46114.html](https://ijvlms.sums.ac.ir/article_46114.html)
- معنوی فر، لیدا، و جمالی، جمشید. (۱۳۹۱). مزایا و موانع آموزش ترکیبی حضوری - مجازی درس همتولوژی عملی از دیدگاه دانشجویان رشته علوم آزمایشگاهی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در سال ۱۳۹۰. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۸)، ۶۱۹-۶۲۸. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1960-fa.html>
- مهربان، زهرا. (۱۳۹۴). یادگیری ترکیبی، رویکردی منعطفانه برای طراحی مدل آموزش ضمن خدمت معلمان ایران در حوزه علم و فناوری نانو. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۵ (۳)، ۵۷-۸۴. [https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_79096.html](https://noavaryedu.oerp.ir/article_79096.html)
- نجفی، حسین. (۱۳۹۷). مقایسه تأثیر آموزش به روش ترکیبی و سنتی در یادگیری. پژوهش در آموزش پزشکی، ۱۱ (۲)، ۵۴-۶۳. <http://dx.doi.org/10.29252/rme.11.2.54>
- نوری خانقاه، زهرا، ساداتی، لیلاد، فریاب اصل، محمد، کرمی، سحر، فتح‌اللهی، سجاد، و حاج فیروزآبادی، مرجان. (۱۴۰۱). تأثیر تدریس به شیوه یادگیری ترکیبی بر پیامدهای آموزشی دانشجویان کارشناسی ناپیوسته اتاق عمل. پژوهش در آموزش پزشکی، ۱۴ (۱)، ۲۴-۳۱. <http://dx.doi.org/10.52547/rme.14.1.24>

- Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: A case study from Pakistan. *Future Business Journal*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3>
- Agustina, A. N. (2021). Blended learning models to improve student learning outcomes during the COVID-19 pandemic. *KnE Life Sciences*, 6(1), 228-239. <https://doi.org/10.18502/cls.v6i1.8607>
- Bokolo Jr., A., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Phon, D. N. A., Abdullah, A., & Ming, G. L. (2020). Blended learning adoption and implementation in higher education: A theoretical and systematic review. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 531-578. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09477-z>
- Bora, U. J., & Ahmed, M. (2013). E-learning using cloud computing. *International Journal of Science and Modern Engineering*, 1(2), 9-12. <https://www.ijisme.org/wp-content/uploads/papers/v1i2/B0111011213.pdf>
- Bsharat, A., & Rmahi, R. (2016). Quality assurance in Palestine's teacher education programs: Lessons for faculty and program leadership. *American Journal of Educational Research*, 4(2), 30-36. <https://doi.org/10.12691/education-4-2A-5>
- Douglas, A. J. (2012). *From campus to classroom: A study of elementary teacher candidates' pedagogical content knowledge* [Doctoral dissertation, University of British Columbia Library]. <http://hdl.handle.net/2429/42056>
- Stacey, E., & Gerbic, P. (2009). Introduction to blended learning practices. In E. Stacey, & P. Gerbic (Eds.), *Effective blended learning practices: Evidence-based perspectives in ICT-facilitated education* (pp. 1-19). Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-296-1.ch001>
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>

- Hemmerich, A. L., Hoepner, J. K., & Samelson, V. M. (2015). Instructional internships: Improving the teaching and learning experience for students, interns, and faculty. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), 104-132. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i3.13090>
- Kim, K. J., Bonk, C., & Teng, Y. T. (2009). The present state and future trends of blended learning in workplace learning settings across five countries. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 299-308. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9031-2>
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33. <https://ideas.repec.org/p/vor/issues/2013-5-6.html>
- Kuter, S., & Koc, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29(4), 415-425. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.09.016>
- Lewin, L. O., Singh, M., Bateman, B., & Glover, P. B. (2009). Improving education in primary care: Development of an online curriculum using the blended learning model. *BMC Medical Education*, 9(33), 12-23. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-33>
- Lin, W. S., & Wang, C. H. (2012). Antecedents to continued intentions of adopting e-learning systems in blended learning instruction: A contingency framework based on models of information system success and task-technology fit. *Computers & Education*, 58(1), 88-99. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.008>
- Mele, E., Español, A., Carvalho, B., & Marsico, G. (2021). Beyond technical learning: Internship as a liminal zone on the way to become a psychologist. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100487>
- Moyo, N. (2020). COVID-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536-545. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802702>
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. [https://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Resources/Curriculum\\_From\\_Theory\\_to\\_Practice.pdf](https://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Resources/Curriculum_From_Theory_to_Practice.pdf)
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Ponce, A. N., Davis, C., & Cornish, J. A. (2022). The doctoral internship in psychology: The capstone of the doctoral training sequence. In G. J. G. Asmundson (Ed.), *Comprehensive Clinical Psychology* (2nd ed., Vol. 2, pp. 66-74). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00121-7>
- Rhoads, K., Radu, I., & Weber, K. (2011). The teacher internship experiences of prospective high school mathematics teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(4), 999-1022. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9267-7>
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5-33. <https://doi.org/10.1177/0033688212473293>
- Ross, D. (1987). Action research for preservice teachers: A description of why and how. *Peabody Journal of Education*, 64(3), 131-150. <https://www.jstor.org/stable/1492596>
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health*, 30(1), 99-111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Shah, K., Kamrai, D., Mekala, H., Mann, B., Desai, K., & Patel, R. S. (2020). Focus on mental health during the coronavirus (COVID-19) pandemic: Applying learnings from past outbreaks. *Cureus*, 12(3), Article e7405. <https://doi.org/10.7759/cureus.7405>
- Symeonides, R., & Childs, C. (2015). The personal experience of online learning: An interpretative phenomenological analysis. *Computers in Human Behavior*, 51, 539-545. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.015>

- Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the COVID-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- Zhao, S., & Song, J. (2021). What kind of support do teachers really need in a blended learning context? *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(4), 116-129. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/download/6592/1766/23266>
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>

## پی‌نوشت‌ها

1. Shah
2. Pokhrel & Chhetri
3. Symeonides & Childs
4. Bora & Ahmed
5. Richards
6. Null
7. internship Curriculum
8. Mele
9. Ponce
10. Content Knowledge
11. Pedagogical Knowledge
12. Pedagogical Content Knowledge
13. Douglas
14. Ross
15. Velle
16. Belended Learning
17. Lewin
18. Lin and Wang
19. Agustina
20. Stacey&Gerbic
21. Anjum
22. Bsharat & Rmahi
23. Hemmerich
24. Kulshrestha & Pandey
25. Rhoads
26. Kuter & Koc
27. Zhao & Song
28. Bokolo
29. Graham
30. Kim

31. Zimmer
32. Sandelowski & Barroso

۳۳. Critical Appraisal Skills Program (CASP)، این برنامه شامل ده سؤال است که به محقق کمک می‌کند تا دقت، اعتبار و اهمیت مطالعه‌های کیفی پژوهش را مشخص کند. این سؤالات بر موارد زیر تمرکز دارد؛ ۱- اهداف ۲- منطق روش ۳- طرح پژوهش ۴- روش نمونه‌گیری ۵- جمع‌آوری داده‌ها ۶- انعکاس‌پذیری ۷- مطالعات اخلاقی ۸- دقت تجزیه و تحلیل داده‌ها ۹- بیان واضح و روشن یافته‌ها ۱۰- ارزش پژوهش. در این مرحله پژوهشگر به هر کدام از این سؤالات امتیاز کمی می‌دهد، سپس فرمی می‌سازد؛ بنابراین می‌تواند امتیازهایی را که به هر مقاله می‌دهد جمع کند و به‌آسانی و به‌اجمال مجموعه مقاله‌ها را بررسی کند و نتایج ارزیابی را مشاهده کند. براساس مقیاس ۵۰ امتیازی روبریک، پژوهشگر می‌تواند نظام امتیازبندی را به کار برده و هر مقاله‌ای را که پایین‌تر از امتیاز متوسط (کمتر از ۲۰) است حذف کند؛ عالی (۵۰-۴۰)، خیلی خوب (۴۰-۳۱)، خوب (۳۰-۲۱)، متوسط (۲۰-۱۱)، و ضعیف (۱۰-۰) (عرب و همکاران، ۱۳۹۳).

34. Trustworthiness

35. Immersion

۳۶. از نظرات تخصصی دو نفر از مدرسان دانشگاه فرهنگیان که مدرک تحصیلی دکتری برنامه‌ریزی درسی داشتند و شاغل در نظام آموزش و پرورش بودند، در جایگاه خبرگان در این بخش از پژوهش به‌منظور گردآوری داده‌های موردنیاز برای اعتباریابی مضامین و الگوی احصاشده از روش فراترکیب استفاده شده است.

۳۷. با هدف توصیف کمی داده‌های کیفی و تعیین میزان اهمیت هر کدام از ابعاد مبانی سیاسی - اجتماعی نظام آموزش عالی ایران با استفاده از روش آنتروپی شانون، ابتدا پیام‌ها بر حسب مقوله‌ها و به تناسب هر منبع علمی در قالب فراوانی شمارش و با محاسبه مقدار عدم اطمینان و بار اطلاعاتی ابعاد، ضریب اهمیت هر کدام از ابعاد و مؤلفه‌ها محاسبه شد.

۳۸. در معادله  $k(1)$  ضریبی ثابت است که از فرمول  $\frac{1}{\ln(m)}$  به دست می‌آید.  $m$  تعداد متونی است که در آن از یک مفهوم صحبت شده و  $p$  نماد احتمال ذکر آن مفهوم در متن است که بیانگر وزنی است که هر مقاله به شاخص، مؤلفه یا بعد داده است.

## Development of the educational support package of movement-based games for Persian language lesson and its effectiveness on learning motivation and academic emotion in the first grade primary school students

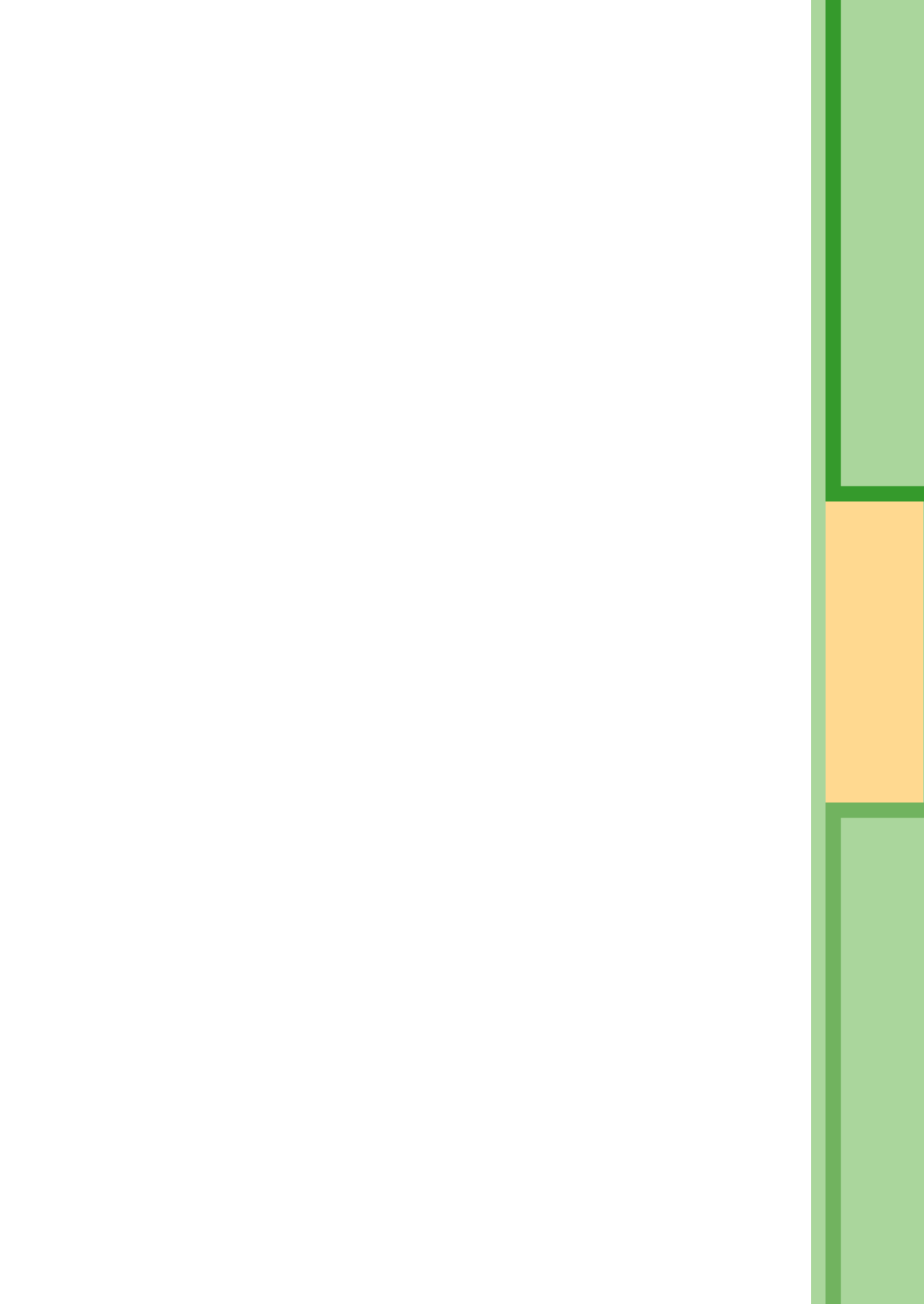
- Masome Rohāni Shahraki, MA in Preschool and Primary school, Department of Educational Sciences and Psychology, Safāhān Institute of Higher Education  
**Email:** mojtabarezaeirad@yahoo.com
- Leilā Heshmatifar (PhD), Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Safāhān Institute of Higher Education (Corresponding Author)  
**Email:** mojtabarezaeirad@yahoo.com
- Mohamad Javād Liyāghatdār (PhD), Full Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran  
**Email:** mojtabarezaeirad@yahoo.com

### Abstract

This study aimed to develop an educational package for movement-based games in the Persian language lesson and assess its effectiveness on learning motivation and academic emotion in first-grade students. The research method had a mixed-methods design, combining both qualitative and quantitative approaches. To develop the educational package, the qualitative method of thematic analysis was used, with input from 15 experts and 52 documents and materials. Ultimately, the educational package was created with three main components: learning, understanding and recall, and attention and focus, achieving high validity and reliability through a checklist. In the quantitative section, a quasi-experimental design was applied with a pretest-posttest control group design. The statistical population of this study consisted of male primary school students in Isfahan during the 2022-2023 academic year. A total of 76 students were selected using the convenience sampling method and randomly assigned to two groups: the experimental group (38 students) and the control group (38 students). To assess learning motivation, a teacher-made checklist was used, and to evaluate academic emotion, the Pekran (2002) questionnaire was utilized. The experimental group received an educational package over 18 sessions of 45 minutes, during 7 months, while the control group did not receive such an intervention. According to the research findings, learning motivation and academic emotion, measured using the Shapiro-Wilk test, showed significant differences across three stages: pre-test, post-test, and follow-up ( $p < 0.001$ ). Therefore, movement-based games led to an increase in learning motivation and academic emotion in Persian language lessons for first-grade primary school students.

### Keywords

Development of Educational Support Package, Learning Motivation, Academic Emotion, Persian for First Grade Primary School



# تدوین بسته کمک آموزشی بازی های جنبشی حرکتی درس فارسی و میزان اثربخشی آن بر انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی پایه اول ابتدایی

■ معصومه روحانی شهرکی\* ■ لیلا حشمتی فر\*\* ■ محمدجواد لیاقت دار\*\*\*

## چکیده:

این پژوهش با هدف تدوین بسته کمک آموزشی بازی های جنبشی حرکتی درس فارسی و میزان اثربخشی آن بر انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی پایه اول انجام شد. روش پژوهش آمیخته از نوع کیفی - کمی بود. به منظور تدوین بسته آموزشی از روش کیفی تحلیل مضمون، با استفاده از ۱۵ صاحب نظر و ۵۲ مورد اسناد و مدارک بسته آموزشی ایجاد شد. در نهایت بسته آموزشی با سه مؤلفه اصلی یادگیری، درک و یادآوری و دقت و تمرکز ایجاد شد و روایی و پایایی بالای آن با استفاده از چک لیست تأیید شد. بخش کمی پژوهش از طرح نیمه آزمایشی پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل استفاده کرد. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند. در این پژوهش ۷۶ دانش آموز با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش (۳۸ نفر) و کنترل (۳۸ نفر) به شیوه تصادفی گمارش شدند. برای ارزیابی انگیزه یادگیری از چک لیست معلم ساخته و برای هیجان تحصیلی از پرسش نامه پکران (۲۰۰۲) استفاده شد. گروه آزمایش در ۱۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای در طول ۷ ماه بسته آموزشی را دریافت کردند؛ در حالی که گروه کنترل چنین مداخله ای را دریافت نکردند. طبق یافته های پژوهش انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی با استفاده از آزمون شاپیرو - ویلک طی سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دارای تفاوت معنادار است (۰/۰۰۱). از این رو، بازی های جنبشی حرکتی به افزایش انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی درس فارسی منجر شده است.

تدوین بسته کمک آموزشی، انگیزه یادگیری، هیجان تحصیلی، فارسی اول ابتدایی

کلید واژه ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۹/۲۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۱۱/۱۹ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱/۹

\* کارشناسی ارشد پیش دبستان و دبستان، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، مؤسسه آموزش عالی صفهان.  
 \*\* (نویسنده مسئول) استادیار گروه علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، مؤسسه آموزش عالی صفهان.  
 \*\*\* استاد تمام گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان.  
 E-mail: rohanimasome@gmail.com  
 E-mail: lheshmatifar@safahan.ac.ir  
 E-mail: javad@edu.ui.ac.ir

## مقدمه

موزش و پرورش از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی است و کیفیت فعالیت نهادهای اجتماعی دیگر تا اندازه زیادی به چگونگی عملکرد آموزش و پرورش بستگی دارد. آموزش و پرورش در پروراندن فرد نقش حیاتی دارد. شناسایی استعدادها و ایجاد شرایط لازم برای شکوفایی آنها در زمینه‌های مختلف و رشد موزون و متعادل انسان در جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی از مسئولیت‌های سنگین آن است (احمدی، ۱۳۹۳). یکی از چالش‌های مطرح در آموزش و پرورش این است که باید در آموزش از روش‌هایی استفاده شود که به‌روز و جذاب باشد و یادگیری عمیق‌تری را ایجاد کند (صدیقی ارفعی و گلستانی فرد، ۱۳۹۵). همچنین در مسائل یادگیری عوامل بسیار زیادی به‌صورت درهم‌تنیده مؤثرند و به‌جرئت می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرایندی دانست که در نتیجه آن، فردی ناتوان و درمانده طی زمان به‌لحاظ رشد جسمی و تعامل اجتماعی به فردی کامل تبدیل می‌شود (مرازیک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). عوامل متعددی در یادگیری فراگیران نقش دارند که یکی از این عوامل، روش تدریس است و با توجه به اینکه امروزه در روش تدریس فعال، می‌توان از بازی استفاده کرد و از طرفی بازی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های زندگی کودک است؛ بنابراین کودکان از طریق بازی می‌توانند مهارت‌های پایه و تعاملات اجتماعی را یاد بگیرند و رشد کنند (اهلوی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، کودک طی بازی، پدیده‌ها را درک می‌کند، روابط را می‌فهمد و احساس راحتی می‌کند و از آن به‌عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط، مبادله، آزمایش و تسلط بر واقعیت‌های بیرونی استفاده می‌کند (وولف و ماش<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین، تلفیق بازی و آموزش، یعنی بازی‌های آموزشی، دانش‌آموزان را به یادگیری علاقه‌مند می‌کند و چون کودکان همواره بازی را خوشایند می‌شمارند، بدیهی است که از بازی لذت بیشتری می‌برند؛ بنابراین همراه‌بودن بازی با آموزش و یادگیری خستگی را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد (پارسونز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵ به نقل از آقایی و همکاران، ۱۴۰۱). از آنجاکه در یادگیری، مهارت‌های پایه (خواندن، نوشتن و حساب‌کردن) اهمیت ویژه‌ای دارد گفتنی است نوشتن ملموس‌ترین مهارت‌هاست؛ زیرا مهارت نوشتن، مرور ذهنی را تقویت می‌کند و در دسته‌بندی اطلاعات به ذهن یاری می‌رساند (بیات، ۱۳۹۶ به نقل از عزیزی، ۱۴۰۰). همچنین خواندن مهم‌ترین و پیچیده‌ترین فعالیت آموزشی کودکان در سال‌های آغازین مدرسه و زیربنای انواع یادگیری است (ملکی و ارجمندنیا، ۱۳۹۸)؛ بنابراین در مورد یادگیری مهارت‌های پایه، عجمی و ابوالعالی (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که روش بازی انگیزه یادگیری مهارت‌های پایه دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد. پیازه، بنیان‌گذار تأثیرگذارترین نظریه در زمینه رشد ذهنی کودکان، بازی را مترادف یادگیری نمی‌داند، اما معتقد است که بی‌تردید بازی یادگیری را تسهیل می‌کند (سیف، ۱۳۹۸، ص. ۱۳۵). اسناپدر<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند که

سبک یادگیری برای اکثر کودکان در سنین اولیه از طریق لمس کردن و حرکت بدنی یا بازی‌های آموزشی به‌طور بالقوه سلامتی را تقویت می‌کند و محیط یادگیری را ارتقا می‌دهد. همچنین از ویژگی‌های بازی، ارتباط شفاهی، مهارت‌های تعامل اجتماعی، تفکر خلاق (شکوہی، ۱۳۸۵)، تفکر تخیلی واگرا (جونز و استس، ۲۰۱۵) و مهارت‌های حل مسئله (تورگوت و تومور، ۲۰۱۷) است؛ از این رو یافتن راهی که نوآموزان را قادر سازد به شیوه‌ای غیر از بیان کلامی هیجانات خود را بروز دهند، کاملاً ضروری به نظر می‌رسد.

از اواخر قرن ۱۹ به بعد، تحقیقات بسیار وسیعی در این حوزه انجام شده و روان‌شناسان نظرات متعددی در این باره ارائه داده‌اند: جان لاک<sup>۸</sup> در تعلیم و تربیت خردسالان به اصل بازی معتقد بوده است. وی توصیه می‌کرد که اسباب‌بازی‌های آموزنده در اختیار کودکان قرار داده شود تا ضمن آنکه آزادانه آن‌ها را دست‌کاری می‌کنند، به تدریج ابتدا (الفبا) و سپس املاهای آن‌ها را یاد بگیرند. وی همچنین سعی داشت نحوه خواندن را از صورت خشک و یکنواخت بودن خارج کند و به‌صورت تفریح و سرگرمی درآورد. او نقطه شروع و باارزش برای خواندن را بازی می‌دانست و معتقد بود نوشتن باید به همین روش آموزش داده شود. وی کتاب‌های مصور و سرگرم‌کننده را برای کودکان مفید می‌دانست؛ چون معتقد بود این نوع کتاب‌ها در برانگیختن قوه ابداع و ابتکار کودک مناسب‌اند. همچنین روسو<sup>۹</sup> معتقد بود باید کودکان را آزاد گذاشت تا در بازی شرکت کنند و انرژی خود را در این راه بروز دهند (مفیدی، ۱۳۷۴، ص. ۸۵). با اینکه در مورد روش تدریس مبتنی بر بازی‌ها نظریات متفاوتی وجود دارد؛ جذابیت و به‌روز بودن این روش معلمان و فراگیران را مجذوب خود کرده است؛ زیرا انگیزه و هدف یادگیری معلول انگیزه‌های متفاوت است. یکی از این انگیزه‌ها که نقش مهمی در جریان یادگیری دارد، میل و رغبت شاگرد به آموختن است. برای اینکه شاگردان در زمان یادگیری فعال به موضوعی که می‌خواهند فراگیرند علاقه‌مند باشند، لازم نیست که موضوعات درسی را به‌طور تصنعی جالب نشان دهیم. همین که مطالب و مفاهیم درسی بر اساس نیاز شاگردان تنظیم شود و مسائل اساسی و واقعی آن‌ها را مطرح سازد و به آنان در برخورد با محیط کمک کند، انگیزه یادگیری انجام خواهد شد (شعبانی، ۱۳۷۱، ص. ۱۷). با توجه به اینکه یادگیری کلاس از طریق تدریس سنتی نتایج رضایت‌بخشی در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان ارائه نمی‌دهد؛ بنابراین به روش‌های جایگزین در آموزش و یادگیری نیاز است. از طرفی بازی‌ها در کلاس درس نه تنها مهارت‌های تفکر انتقادی، بلکه نگرش‌های مثبت درباره یادگیری را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهند (نایت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۳)؛ زیرا دانش‌آموزان حین دریافت موضوعات آموزشی، در جریان فعالیت‌ها و روند تحصیلی خود، هیجان‌های گوناگونی را تجربه می‌کنند (پکران<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲)؛ به‌طوری‌که استفاده از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری بازی‌محور یکی از مواردی است که ضمن توجه به

اهداف حوزه شناختی، هیجانات مثبت را نیز وارد آموزش و یادگیری می‌کند و امروزه بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است (هانگ<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). براین اساس، بازی‌ها نه تنها برای موفقیت دانش‌آموزان با ناتوانایی‌های یادگیری در کلاس مؤثرند، بلکه از آن برای ایجاد انگیزه و افزایش همکاری بین کودکان نیز استفاده می‌شود (محمود و تنی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴). در ادبیات پژوهش، پژوهش‌های زیادی با موضوع نقش بازی‌های آموزشی بر میزان یادگیری و عوامل روان‌شناختی همچون کم‌رویی، پرخاشگری و اعتمادبه‌نفس انجام شده است (بیرنگ و علیوندی وفا، ۱۳۹۹؛ کشاورزی و همکاران، ۱۴۰۰، آقایی و همکاران، ۱۴۰۱). هریک از این پژوهش‌ها بازی‌های آموزشی را با اهمیت دانسته‌اند و به نقش اصلی آن اشاره کرده‌اند؛ البته گفتنی است که برخی پژوهش‌ها به نقش بازی در هوش کلامی و تأثیر در مهارت نوشتاری و خواندن پرداخته‌اند و به بهبود و روند پیشرفت آن اشاره کرده‌اند (بغدادی و همکاران، ۱۴۰۱؛ سرمسوک<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ نینگسیه<sup>۱۶</sup>، ۲۰۲۳؛ کورنیاتی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۲۰؛ پاسکوالتو<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۲)؛ بنابراین از آنجاکه امروزه روش تدریس مشارکتی، به‌ویژه بازی‌های آموزشی، را برنامه‌ریزان درسی تأیید کرده‌اند و اخیراً بیشتر تحقیقات در خصوص تدریس فعال پیرامون یادگیری از طریق بازی‌های رایانه‌ای و نرم‌افزاری (پرپاوا و رایپانت<sup>۱۹</sup>، ۲۰۲۴)، تخیلی (رسولونوا<sup>۲۰</sup>، ۲۰۲۴) و تصویری یا الکترونیکی (هدایت<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴) است و این‌گونه بازی‌های آموزشی درس فارسی معمولاً بر اساس فناوری اطلاعات و ارتباطات تولید می‌شود و ممکن است از مزایا و امکانات خوبی برخوردار باشند، اما استفاده از صفحه‌نمایش رایانه‌ای خیره‌کننده برای یادگیری یا تحرک‌نداشتن در بازی‌های تصویری و تخیلی برای سن دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در حال رشد ممکن است مشکلات خاص خود را داشته باشد و در توانمندی‌های حرکتی و اجتماعی تأثیر منفی بگذارد؛ در صورتی که بازی‌های جنبشی - حرکتی شامل فعالیت‌های جسمی پریدن و دویدن، نشست و برخاست و پرتاب کردن باعث تحریک حس حرکتی فرد می‌شود و به تعامل فراگیر با محیط فیزیکی پیرامون خود و همچنین بهبود توانایی‌های حرکتی و تعادل دانش‌آموزان کمک می‌کند (احمدوند، ۱۳۷۲)؛ بنابراین می‌توان با این روش، یعنی تلفیق بازی‌های جنبشی - حرکتی با محتوای آموزشی، دانش‌آموزان را در امر آموزش و یاددهی - یادگیری درگیر کرد و آمادگی ذهنی فراگیران را افزایش داد؛ لذا بالابردن آگاهی در خصوص تأثیر بازی‌های جنبشی - حرکتی در یادگیری اهمیت بسزایی دارد؛ چنانچه استفاده از بازی‌های آموزشی نقش مؤثری در تقویت خواندن و نوشتن دارند (کاستیلو کوستا<sup>۲۱</sup>، ۲۰۲۲)؛ از این‌رو هدف اصلی پژوهش حاضر تدوین بسته کمک آموزشی بازی‌های جنبشی - حرکتی درس فارسی و میزان اثربخشی آن بر انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی است.

## روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و برحسب نحوه گردآوری داده‌های پژوهش، از نوع آمیخته اکتشافی (کیفی - کمی) است. بخش کیفی تحلیل مضمون استفاده شده است و در بخش کمی، از نوع شبه‌آزمایشی است؛ از این رو در این پژوهش با بررسی اسناد و مدارک مرتبط در حوزه بازی‌های آموزشی و استفاده از نظر صاحب‌نظران این حوزه، مفاهیم و مفروضه‌های اصلی مرتبط با موضوع به صورت مستقیم و غیرمستقیم استنباط و بررسی شد. در ادامه، هریک از بخش‌های جامعه آماری، نمونه و نحوه جمع‌آوری داده‌ها در دو بخش کیفی و کمی ارائه شده است.

## بخش کیفی

**الف) اسناد و مدارک:** برای جمع‌آوری اطلاعات درباره بازی‌های آموزشی جنبشی - حرکتی، بررسی همه‌جانبه مطالعات و تحقیقات گذشته در این بخش از مرور نظام‌مند اسناد و مدارک با روش هفت‌مرحله‌ای فراترکیب سندلوسکی و باروسو<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۶) استفاده شده است. در ادامه چگونگی جست‌وجوی نظام‌مند و انتخاب مقاله‌های مناسب برای تحلیل شرح داده می‌شود:

◆ **گام اول:** تنظیم پرسش‌های پژوهش است که بر اساس اهداف اصلی شکل گرفته است؛  
◆ **گام دوم:** با بررسی و جست‌وجوی پایگاه‌های داده برای جمع‌آوری اطلاعات آغاز شد؛ از همین رو پایگاه‌های داده داخلی (پایگاه جهاد دانشگاهی، پایگاه اطلاع‌رسانی نور، پرتال جامع علوم انسانی، بانک اطلاعات نشریات کشور)، ساینز دایرکت<sup>۲۲</sup>، تیلور و فرانسیس<sup>۲۴</sup>، پروکوئست<sup>۲۵</sup>، سیج<sup>۲۶</sup>، گوگل اسکالر<sup>۲۷</sup> بررسی شد. به منظور جست‌وجو در هریک از منابع اطلاعاتی از واژه‌های فارسی و خارجی مرتبط با بازی‌های جنبشی - حرکتی و کلمات مرتبط با فارسی استفاده شد. در منابع فارسی، از واژه‌های به هم پیوسته‌ای مانند «بازی آموزشی»، «بازی جنبشی - حرکتی»، «بازی مرتبط با آموزش ابتدایی»، «بازی جنبشی - حرکتی در خواندن» و واژه‌هایی که با حروف «و»، «یا»، «با»، «در» به هم متصل شده‌اند جست‌وجو شد. در منابع خارجی، همانند منابع فارسی، از کلمات به هم پیوسته فوق استفاده شد؛

◆ **گام سوم:** اطلاعات جمع‌آوری شده به منظور مرتبط‌بودن حوزه بازی‌ها در مدارس بررسی شد. نخست بررسی عنوانین، کلیدواژه‌ها و چکیده انجام شد. در صورت ابهام در هریک از موارد نام‌برده، متن مقاله، کتاب یا پایان‌نامه بررسی شد. منابع اطلاعاتی‌ای که ارتباطی با موضوع پژوهش نداشتند حذف شد. منابع اطلاعاتی جمع‌آوری شده بر مبنای معیار

مربوطه، در گام نخست تعداد ۶۵ نمونه و بعد از بررسی اولیه، به ۵۷ نمونه کاهش یافت و در نهایت از این میان، ۵۷ سند به‌منزله منابع اطلاعاتی در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ در پژوهش استفاده شد. در ادامه تعداد هریک در جدول ۱ ذکر شده است.

جدول ۱. تعداد منابع اطلاعاتی استفاده‌شده در پژوهش

نام منبع اطلاعاتی	داخلی	خارجی
مقاله	۱۷	۲۴
پایان‌نامه	۱	۱
کتاب	۱۰	۴
جمع	۵۷	

◆ **گام چهارم:** استخراج نتایج، اطلاعات مقاله‌ها بر اساس مرجع مربوط به هر مقاله، شامل نام و نام خانوادگی نویسنده، به همراه سال انتشار مقاله و اجزای هماهنگی بیان‌شده در هر مقاله، طبقه‌بندی شد:

◆ **گام پنجم:** تجزیه و تحلیل و تلفیق یافته‌های کیفی. در این تحقیق، براساس مطالعات پیشین برای تمام اطلاعات استخراج‌شده کدی در نظر گرفته شد و سپس با در نظر گرفتن مفهوم هریک از این کدها، در یک مفهوم مشابه دسته‌بندی شد. در شکل ۲ و ۳، کدهای نهایی استخراج‌شده مرتبط با هر مقوله و مفهوم نشان داده می‌شود. طبق اسناد و مدارک استخراج‌شده، مضمون فراگیر شامل سه مؤلفه یادگیری، درک و یادآوری و دقت و تمرکز است. در مضمون سازمان‌دهنده، مؤلفه‌های مرتبط با یادگیری سه مورد است و مؤلفه‌های مشمول درک و یادآوری چهار مورد و مؤلفه‌های مرتبط با دقت و تمرکز پنج مورد است. همچنین درباره مضمون پایه، مؤلفه‌ها مجموعاً ۹۱ مورد است.

**ب) مصاحبه نیمه‌ساختار یافته:** در این بخش، به‌منظور مصاحبه با افراد متخصص و صاحب‌نظر در زمینه بازی‌های آموزشی، تدریس درس فارسی و استفاده از رویکردهای خلاقانه، ابتدا با در نظر گرفتن ویژگی‌های مرتبط، از جمله شغل، سابقه فعالیت، فعالیت‌های آموزشی و اجرایی هریک از افراد مصاحبه‌شونده در راستای اهداف مذکور چک‌لیستی تهیه شد. سپس افراد واجد شرایط جست‌وجو شدند. به همین ترتیب، با استفاده از روش شبکه‌ای از متخصصان تا زمان به‌اشباع‌رسیدن اطلاعات مدنظر، با پانزده نفر از افراد متخصص و صاحب‌نظر مصاحبه انجام شد.

## ● بخش کمی

جامعه آماری این پژوهش در بخش کمی، دانش‌آموزان پسر استان اصفهان هستند که بر اساس نمونه‌گیری در دسترس، ۷۶ دانش‌آموز و در دو گروه ۳۸ نفری با معیارهای توانایی حرکت، استقامت عضلانی و سرعت عمل در هماهنگی اعضای بدن با نظر کارشناس تربیت‌بدنی، همچنین میزان تمرکز و توجه، همکاری و تعامل و رعایت قوانین بازی با نظر معلم مربوطه به‌عنوان معیارهای ورودی انتخاب شدند و دانش‌آموزانی که به‌لحاظ استقامت عضلانی، کسالت و بیماری برای انجام بازی‌های جنبشی - حرکتی ناتوان بودند به‌عنوان معیارهای خروجی در نظر گرفته شدند. در ادامه به‌منظور انجام پژوهش، پیش‌آزمون و پس‌آزمون در قالب دو پرسش‌نامه هیجان تحصیلی (۷۵ گویه) و انگیزه یادگیری (۱۰ گویه) انجام شد. هریک از بازی‌های آموزشی طراحی شده بر مبنای مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در هر دو گروه به‌عنوان ابزار مداخله برای آموزش درس فارسی از طریق معلم اجرا شد. در ادامه هر یک از ابزار توضیح داده شده است:

◆ **پرسش‌نامه هیجان تحصیلی:** این مقیاس دارای ۷۵ گویه و استاندارد شده است. هدف آن سنجش هیجان تحصیلی درس فارسی اول ابتدایی با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای است. روایی محتوایی پرسش‌نامه با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روان‌شناسان به دست آمده است. در پژوهشی، کدیور (۱۳۸۸) هم‌راستا با نتایج پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند که پرسش‌نامه هیجان تحصیلی همسانی درونی مقبولی دارد و آلفای کرونباخ را بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ محاسبه کردند. پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ هیجان تحصیلی درس فارسی در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. آلفای کرونباخ متغیر هیجان تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن

متغیر	تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ
مقاله	۷۵	۰/۹۲

◆ **چک‌لیست معلم‌ساخته انگیزه یادگیری:** این چک‌لیست بیانگر میزان علاقه و انگیزه دانش‌آموزان در مسیر رشد، پیشرفت و موفقیت یادگیری در مراحل مختلف فرایند یاددهی - یادگیری است که معلم به‌صورت هدفمند، آگاهانه و منظم، جمع‌آوری، انتخاب و سازمان‌دهی کرده است و تنظیم آن به عهده معلم بوده؛ به‌طوری‌که معلم با مشاهده نشانه‌هایی از قبیل رفتارهای واکنشی، دقت و تمرکز، درک و یادآوری، حساسیت، سرعت عمل، توضیح و تفسیر دانش‌آموز درباره بازی‌های آموزشی، میزان تلاش و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان را ثبت می‌کند. این پرسش‌نامه شامل ده مؤلفه با عناوینی چون میزان سرعت در انجام فعالیت، پاسخ‌دهی به سؤالات، انجام منظم تکالیف، توجه و تمرکز حین فعالیت، تلاش برای پیشرفت، نوع عملکرد، موقعیت

فرهنگی خانواده، وضعیت عاطفی و روانی خانواده، فعالیت‌های گروهی و فعالیت خارج از مدرسه است. روایی چک‌لیست به صورت صوری و سازه با توجه به نظر صاحب‌نظران تأیید شد. همچنین پایایی آن با آلفای کرونباخ در این پژوهش برای انگیزه یادگیری (۱۰ آیتم)، ۰/۹۵ به دست آمد.

## ■ یافته‌های پژوهش

با توجه به آنچه در بخش یافته‌ها بررسی و تحلیل شد، بازی‌های جنبشی - حرکتی دارای مؤلفه‌هایی هستند که بر اساس آن می‌توان برای دانش‌آموزان بازی‌هایی را طراحی و میزان اثربخشی آن را ارزیابی کرد. در ادامه هریک از بخش‌ها توضیح داده شده است:

### ● بسته کمک آموزشی بازی‌های جنبشی - حرکتی شامل چه مؤلفه‌هایی هستند؟

با توجه به مصاحبه انجام‌شده و بررسی اسناد و مدارک، ویژگی‌های بازی‌های آموزشی برای درس فارسی بررسی شد؛ از همین رو و با توجه به اسناد و مدارک و مصاحبه‌های انجام‌شده، چک‌لیستی فراهم شد و کدهای اصلی به دست آمد. در ادامه در جدول ۳، نحوه کدگذاری به همراه مستندات آورده شده است. کدهای به‌دست‌آمده در سه بخش مضمون فراگیر، سازمان‌دهنده، پایه قرار گرفتند که در ادامه در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. کدگذاری اسناد و مدارک

منابع	مضمون پایه	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
حسینی ثابت و همکاران (۱۳۹۸)؛ همتی علمدارلو و قلی پور (۱۳۹۹)؛ امینی و همکاران (۱۳۹۵)؛ الیسون و گری (۲۰۰۲/۱۳۸۷)؛ ریاحی جلوانی (۱۳۸۸)؛ احمدوند (۱۳۷۲)؛ مصاحبه‌شونده شماره ۱	● بروز فضایل اخلاقی، بروز احساس استقلال و سربلندی، ثبات شخصیت، انضباط و اخلاق، اصلاح یا تغییر رفتار، آشکارکردن شخصیت درونی، استفاده از توانمندی‌های فردی، رعایت اصول اخلاقی، انجام بازی‌های نمایشی.	به‌کارگیری توانمندی‌های فردی	
حسینی ثابت و همکاران (۱۳۹۸)؛ همتی علمدارلو و قلی پور (۱۳۹۹)؛ عبدالملکی و آرمند (۱۳۹۵)؛ مهجور (۱۳۹۷)؛ اکر (۲۰۰۹)؛ لنדרت (۱۳۸۷/۱۹۹۰)؛ مصاحبه‌شونده ۲	● انجام تکالیف آموزشی، کسب تجارب، بازی زمینه‌ساز تفکر، پرورش مهارت‌های تفکر و تخیل، کسب تجربه هیجان، بازی و آشکار کردن آرزوها، استفاده از نشانگرها.	به‌کارگیری قوه تخیل	یادگیری
حسینی ثابت و همکاران (۱۳۹۸)؛ امینی و همکاران (۱۳۹۵)؛ الیسون و گری (۲۰۰۲/۱۳۸۷)؛ احمدوند (۱۳۷۲)؛ لنדרت (۱۳۸۷/۱۹۹۰)	● پرورش روح همکاری و همیاری، مسئولیت‌پذیری در اجتماع، ارتباط با دیگران، همدلی و دوستی، همکاری و تبادل نظر، احترام به حقوق دیگران، تعاون و همکاری.	به‌کارگیری توانمندی‌ها در اجتماع	

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	منابع
درک و یادآوری	شناخت ویژگی‌های فردی	<ul style="list-style-type: none"> <li>افزایش خلاقیت، کنجکاوی، ارزیابی قدرت و موقعیت، رشد خلاقیت فردی و نوآوری، اعتمادبه‌نفس، پی‌بردن به مفهوم شکست و پیروزی، اعتمادبه‌نفس.</li> </ul>	حسینی ثابت و همکاران (۱۳۹۸)؛ همتی علمدارلو و قلی‌پور (۱۳۹۹)؛ الیسون و گری (۱۳۸۷/۲۰۰۲)؛ احمدوند (۱۳۷۲)؛ اکلر (۲۰۰۹)
	شناخت موقعیت اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> <li>ورود به عرصه حیات اجتماعی، آشنایی با قوانین زندگی اجتماعی، توجه به ارزش‌های دیگران</li> </ul>	همتی علمدارلو و قلی‌پور (۱۳۹۹)؛ عبدالملکی و آرمنند (۱۳۹۵)؛ مصاحبه‌شونده شماره ۲
	تشخیص و تمییز	<ul style="list-style-type: none"> <li>تصمیم‌گیری و حدس‌زدن، کشف محیط اطراف، استفاده از شکل‌های متنوع.</li> </ul>	شریعتمداری و همکاران (۱۳۹۰)؛ ریاحی جلوانی (۱۳۸۸)؛ مصاحبه‌شونده شماره ۱
	مفاهیم ذهنی	<ul style="list-style-type: none"> <li>تقویت و دستیابی به مفاهیم ذهنی، شکل‌گیری قابلیت‌های ذهنی، پرورش ظرفیت‌های ذهنی، تقویت و رسیدن به مهارت‌های ذهنی، بازی و افزایش فکر، ادغام بازی‌های فکری و جنبشی.</li> </ul>	حسینی ثابت و همکاران (۱۳۹۸)؛ محمد و شعبان <sup>۲۹</sup> (۲۰۲۱)؛ کلانتری دهقی و همکاران (۱۳۸۸)؛ احمدوند (۱۳۷۲)، وازو <sup>۳۰</sup> و همکاران (۲۰۲۱)؛ مصاحبه‌شونده شماره ۱؛ مصاحبه‌شونده شماره ۳
دقت و تمرکز	توجه به رشد جسمانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>رشد جسمی در بازی، تقویت حواس پنج‌گانه، تقویت قوای جسمانی، استحکام اعضای بدن، پرورش نیروی بدنی، در نظر گرفتن استقامت بدنی، هماهنگی بازی‌ها با استقامت قلبی - عروقی.</li> </ul>	حسینی ثابت و همکاران (۱۳۹۸)؛ عبدالملکی و آرمنند (۱۳۹۵)؛ ریاحی جلوانی (۱۳۸۸)؛ احمدوند (۱۳۷۲)؛ مصاحبه‌شونده شماره ۴؛ مصاحبه‌شونده شماره ۵
	توجه به رشد اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> <li>رشد اجتماعی در بازی، پرورش مهارت‌های زبانی، دوری از خودمحوری، رشد توانمندی‌های اجتماعی، پذیرش در گروه، توجه به ارزش‌های دیگران، بهبود مهارت‌های اجتماعی.</li> </ul>	عبدالملکی و آرمنند (۱۳۹۵)؛ مهجور (۱۳۹۷)؛ الیسون و گری (۱۳۸۷/۲۰۰۲)؛ ریاحی جلوانی (۱۳۸۸)؛ هارلوک (۱۳۶۴/۱۸۹۸)؛ مصاحبه‌شونده ۲
	افزایش یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> <li>یادگیری فعال، یادگیری فراموش‌نشده، بازی‌های هدف‌دار، بازی مؤثرترین راه آموزش، رشد تکامل یادگیری، تقویت فرایندهای یادگیری، یادگیری از طریق بازی، تثبیت و تسریع یادگیری، یادگیری عمیق‌تر، بازی عامل انگیزه، بهبود نگرش در یادگیری، بازی و افزایش یادگیری، بازی و افزایش عملکرد تحصیلی.</li> </ul>	حسینی ثابت و همکاران (۱۳۹۸)؛ محمد و شعبان (۲۰۲۱)؛ همتی علمدارلو و قلی‌پور (۱۳۹۹)؛ شریعتمداری و همکاران (۱۳۹۸)؛ سیف (۱۳۹۰)؛ عبدالملکی و آرمنند (۱۳۹۵)؛ مهجور (۱۳۹۷)؛ احمدوند (۱۳۷۲)؛ شفیعی سروستانی و همکاران (۱۳۹۸)؛ هاگلند و دربی <sup>۳۱</sup> (۲۰۲۰)؛ یارمحمدی واصل و همکاران (۱۳۹۳)؛ توان <sup>۳۳</sup> (۲۰۱۰)؛

جدول ۳. (ادامه)

منابع	مضمون پایه	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
همتی علمدارلو و قلی پور (۱۳۹۹)؛ شریعتمداری و همکاران (۱۳۹۰)؛ هاگلند و دربی (۲۰۲۰)؛ توتان (۲۰۱۰)؛ رایت <sup>۳۳</sup> و همکاران (۲۰۰۶)؛ کبریچی <sup>۳۴</sup> و همکاران (۲۰۱۰)؛ ادوارد (۲۰۱۴)؛ نایت (۲۰۲۳)	<ul style="list-style-type: none"> <li>یادگیری با رغبت، نشاط و شادابی، ایجاد انگیزه در آموزش، بازی و ایجاد انگیزه، تمایل به یادگیری، بازی و افزایش انگیزه، بازی و ایجاد انگیزه، مزایای ذاتی در انگیزه، یادگیری با علاقه، نگرش مثبت در یادگیری.</li> </ul>	افزایش انگیزه	دقت و تمرکز  توجه به رشد روانی
حسینی ثابت و همکاران (۱۳۹۸)؛ همتی علمدارلو و قلی پور (۱۳۹۹)؛ عبدالملکی و آرمند (۱۳۹۵)؛ کلانتری دهقی و همکاران (۱۳۸۸)؛ الیسون و گری (۱۳۸۷/۲۰۰۲)؛ ریاحی جلوانی (۱۳۸۸)؛ دانیک <sup>۳۵</sup> و همکاران (۲۰۲۱)؛ هانگ و همکاران (۲۰۱۳)؛ سیتی <sup>۳۶</sup> (۲۰۰۲)؛ مصاحبه‌شونده شماره ۱	<ul style="list-style-type: none"> <li>رشد عاطفی، رشد روانی، هیجانی و بهزیستی، شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی، بازی و رشد عاطفی، تقویت و تخلیه روانی، بردباری هنگام مشکلات، ایجاد صبر و حوصله، بهبود شایستگی‌ها و ارزش‌های هیجان، یادگیری بازی‌محور و هیجانات مثبت، بازی و بهبود هیجان، بازی و کنترل احساسات، بازی برای بیان احساسات</li> </ul>	توجه به رشد روانی	

در ادامه، برای هر یک از مؤلفه‌های فوق بازی‌هایی طراحی شد؛ از این رو با توجه به بازی‌های طراحی شده به منظور مشخص شدن روایی آن‌ها، هر یک از بازی‌ها در اختیار پنج صاحب‌نظر مرتبط با موضوع قرار گرفت تا ارزیابی شود. در همین زمینه، نحوه و نوع بازی‌ها توسط این افراد تغییر، اصلاح یا حذف شد. در نهایت، بازی‌های جدول ۴ تأیید شد. همچنین، به منظور مشخص شدن پایایی بازی‌ها از معلم خواسته شد هر یک از بازی‌ها را روی دانش‌آموزان اجرا کند و میزان تکرارپذیری و پایایی آن را نشان دهد. پس از بررسی عملکرد آموزشی هر یک از بازی‌ها، پایایی آن‌ها در پایان مشخص شد.

جدول ۴. بازی‌های جنبشی حرکتی

مدت زمان	هدف بازی	تعریف بازی	عنوان بازی	نشانه‌های هر بازی	مؤلفه
۴۵ دقیقه	افزایش توانمندی‌های فردی	قرارگرفتن دانش‌آموزان در حلقه‌ها و شروع مسابقه و رسیدن به محل و خواندن کلمات و بازگشت	حلقه برون	به‌کارگیری توانمندی‌های فردی، به‌کارگیری قوه تخیل،	یادگیری یادگیری
	افزایش توانمندی‌های اجتماعی	قرارگرفتن بادکنک بین پشت دو دانش‌آموز و رسیدن به محل و نوشتن کلمات و بازگشت	بادکنک پشتی	به‌کارگیری توانمندی‌ها در اجتماع	

جدول ۴. (ادامه)

مؤلفه	نشانه‌های هر بازی	عنوان بازی	تعریف بازی	هدف بازی	مدت زمان
یادگیری یادگیری	به کارگیری توانمندی‌های فردی، به کارگیری قوه تخیل، به کارگیری توانمندی‌ها در اجتماع	موشک پرنده	• دانش‌آموزان موشک می‌سازند، جملات خواسته‌شده را می‌نویسند، آن را پرتاب می‌کنند و جملات را می‌خوانند.	افزایش قوه تخیل	۴۵ دقیقه
		حلقه ایستادگی	• تشکیل گروه‌های چهارنفره و گرفتن حلقه بدون استفاده از دست و حرکت در مسیر و مسابقه خواندن جملات کتاب و بازگشت	افزایش توانمندی‌های اجتماعی	
		پانتومیم	• تشکیل سه گروه که با حرکات بدن کلمه را حدس می‌زنند، گروهی که زودتر کلمه را بگوید آن را در تابلو می‌نویسد.	افزایش قوه تخیل	
		بولینگ	• تشکیل گروه نه‌نفره، نوشتن کلمات روی بطری، با شنیدن کلمه، دانش‌آموز بطری را نشانه می‌گیرد.	افزایش توانمندی‌های اجتماعی	
درک و یادآوری	شناخت ویژگی‌های فردی، شناخت موقعیت اجتماعی، تشخیص و تمیز مفاهیم ذهنی	جعبه حروف	• دانش‌آموزان به سوی محل مشخص شده می‌دوند و در آنجا با استفاده از حروف، کلمه می‌سازند.	شناخت مفاهیم ذهنی و درک مطلب	۴۵ دقیقه
		پرتاب توپ	• دانش‌آموزان حلقه‌ای تشکیل می‌دهند، برگه‌هایی را در دست می‌گیرند و با توپ به کلمات نشانه‌گیری می‌کنند.	یادگیری کار گروهی	
		ماشین بازی	• هر دانش‌آموز در حلقه به‌عنوان یک ماشین قرار می‌گیرد و حین حرکت، کارت‌های سهرنگی را نشان می‌دهد و کلمات روی آن‌ها را می‌خواند.	شناخت مفاهیم ذهنی	
		تور ماهیگیری	• تشکیل دایره و قراردادن کارت کلمات در دست دانش‌آموزان با نقش ماهی و ماهیگیر؛ با گرفتن کلمه، ماهی را پیدا و او را می‌گیرد.	همکاری گروهی	
		دارت حروف	• دانش‌آموزان روی زمین دایره‌هایی می‌کشند، حروف الفبا را می‌نویسند و با پرتاب توپ به سمت حروف خواسته‌شده، کلمه می‌سازند.	بالابردن تمرکز و افزایش مفاهیم ذهنی	

## جدول ۴. (ادامه)

مدت زمان	هدف بازی	تعریف بازی	عنوان بازی	نشانه‌های هر بازی	مؤلفه
۴۵ دقیقه	شناخت و ویژگی‌های فردی	<ul style="list-style-type: none"> <li>روی زمین خانه‌های لی‌لی کشیده شده و در هر خانه کلمه‌ای نوشته شده است. دانش‌آموزان باید روی خانه‌هایی که کلمات با نشانه‌ی مدنظر دارند لی‌لی کنند.</li> </ul>	لی‌لی	شناخت و ویژگی‌های فردی، شناخت موقعیت اجتماعی، تشخیص و تمیز مفاهیم ذهنی	درک و یادآوری
	افزایش سرعت بازخوانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>دانش‌آموزان دایره‌ای تشکیل می‌دهند، کلمات کلیدی را روی توپ می‌نویسند و هر بار که توپ به هر دانش‌آموزی می‌رسد، آن کلمه را می‌خواند و جمله‌ای با آن می‌سازد.</li> </ul>	املای تویی		
۴۵ دقیقه	افزایش یادگیری	گروه‌های مختلفی کلماتی را جست‌وجو می‌کنند که از حروف روی بادکنک‌ها ساخته شده‌اند.	بادکنکی		دقت و تمرکز
	بالا بردن رشد جسمی و حافظه	<ul style="list-style-type: none"> <li>دانش‌آموزان در گروه‌های دونفره از موانع عبور می‌کنند، جمله را حفظ می‌کنند، برمی‌گردند، و یکی می‌خواند و دیگری می‌نویسد و سپس جای خود را عوض می‌کنند.</li> </ul>	بدو دیکته		
	افزایش انگیزه	<ul style="list-style-type: none"> <li>شامل ۳ بازی (لی‌لی، حرکت با قاشق و توپ، پرتاب توپ در سبد) پس از هر بازی، شرکت‌کنندگان کلمه می‌خوانند و می‌سازند.</li> </ul>	قطار حروف	رشد جسمانی، رشد اجتماعی، افزایش یادگیری، افزایش انگیزه، رشد روانی	
	افزایش حافظه و رشد روانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>دانش‌آموزان ضمن تشکیل دایره و خواندن شعر عمو زنجیرباف، هر کسی که نوشتش می‌شود، کلماتی با نشانه‌های ص و ث می‌گوید و آن‌ها را روی تخته می‌نویسد.</li> </ul>	عمو زنجیرباف		
	همکاری گروهی و افزایش رشد روانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>دانش‌آموزان در گروه‌های چهارنفره از حلقه‌ها می‌پرند، به بطری آب می‌رسند، کاغذی از جعبه برمی‌دارند، کلمه را می‌خوانند و آن را با آب روی زمین می‌نویسند.</li> </ul>	مداد آبی		

## فرضیه اول: بازی‌های جنبشی حرکتی بر انگیزه یادگیری درس فارسی پایه اول ابتدایی تأثیر دارد.

پیش از آزمون فرضیه، به بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها پرداخته شده است. نرمال بودن توزیع نمرات با استفاده از آزمون شاپیرو - ویلک<sup>۳۷</sup> بررسی شده است. با توجه به یافته‌ها، توزیع داده‌ها نرمال نیست و نمره‌های کجی و کشیدگی هم در دامنه نرمال قرار ندارند؛ بنابراین لازم است از روش‌های ناپارامتری برای تحلیل آن‌ها استفاده شود. برای مقایسه انگیزه یادگیری بین سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل، از آزمون فریدمن و برای مقایسه انگیزه یادگیری بین دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل، از آزمون یو من - ویتنی<sup>۳۸</sup> استفاده شده است. نتایج آزمون فریدمن برای متغیر انگیزه یادگیری در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون فریدمن برای مقایسه انگیزه یادگیری در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

گروه	تعداد	آماره	درجه آزادی	معناداری
آزمایش	۳۸	۱۸/۵۱	۲	۰/۰۰۱
کنترل	۳۸	۵۹/۰۹	۲	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که نمرات انگیزه یادگیری طی سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، هم در گروه آزمایش و هم در گروه کنترل تفاوت معناداری ( $P < 0/001$ ) دارد. در گروه آزمایش، انگیزه تحصیلی طی سه مرحله افزایش یافته است و در گروه کنترل کاهش انگیزه تحصیلی وجود داشته است. نتایج آزمون یو من - ویتنی برای مقایسه نمرات انگیزه تحصیلی دو گروه، در مراحل مختلف، در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون یومان - ویتنی برای متغیر انگیزه تحصیلی

مرحله	آماره	نمره Z	معناداری
پیش‌آزمون	۵۴۲/۵۰	-۱/۸۹	۰/۰۵
پس‌آزمون	۴۸/۵۰	-۷/۰۵	۰/۰۰۱
پیگیری	۵۵/۰۰	-۷/۰۳	۰/۰۰۱

یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که در مرحله پیش‌آزمون بین انگیزه یادگیری دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود نداشته است؛ اما در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بین این دو گروه، تفاوت معنادار ( $P < 0/001$ ) وجود داشته است و گروه آزمایش انگیزه‌ی یادگیری بالاتر از گروه کنترل داشته است.

### فرضیه دوم: بازی‌های جنبشی - حرکتی در هیجان تحصیلی درس فارسی پایه اول ابتدایی تأثیر دارد.

پیش از آزمون فرضیه، به بررسی پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع داده‌ها پرداخته شده است. این پیش‌فرض با استفاده از آزمون شاپیرو - ویلک بررسی شده است. با توجه به یافته‌ها، توزیع داده‌ها برای نمره کل هیجان تحصیلی تنها در مرحله پیش‌آزمون در گروه آزمایش نرمال بوده است و در بقیه مراحل و گروه‌ها نرمال نبوده است. می‌توان توزیع داده‌های مربوط به هیجان مثبت را نرمال در نظر گرفت. اما نمره کل هیجان تحصیلی و هیجان منفی با این روش هم نرمال نبودند و برای بررسی آن‌ها از آزمون‌های ناپارامتری فریدمن استفاده شده و نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون فریدمن برای مقایسه هیجان تحصیلی و هیجان منفی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	تعداد	آماره	درجه آزادی	معناداری
هیجان تحصیلی	آزمایش	۳۵	۱/۱۳	۲	۰/۵۶
	کنترل	۳۵	۵۲/۹۳	۲	۰/۰۰۱
هیجان منفی	آزمایش	۳۵	۳/۲۵	۲	۰/۱۹
	کنترل	۳۵	۵۴/۹۵	۲	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که نمرات هیجان تحصیلی و خرده‌مقیاس هیجان منفی، طی سه مرحله، در گروه آزمایش تفاوت معناداری ( $P > 0/001$ ) نداشته است؛ در حالی که نمرات هیجان تحصیلی طی این سه مرحله در گروه کنترل تفاوت معنادار ( $P < 0/001$ ) داشته است و طی سه مرحله افزایش داشته است. نتایج مربوط به میانگین رتبه‌ها در سه مرحله پژوهش، به تفکیک دو گروه، در جدول ۸ گزارش شده است.

**جدول ۸.** میانگین رتبه‌های سه مرحله به تفکیک گروه

میانگین رتبه		مرحله	متغیر
گروه کنترل	گروه آزمایش		
۱/۰۰	۱/۹۶	پیش‌آزمون	هیجان تحصیلی
۲/۴۷	۱/۹۰	پس‌آزمون	
۲/۵۳	۲/۱۴	پیگیری	
۱/۰۰	۲/۰۳	پیش‌آزمون	هیجان منفی
۲/۳۳	۱/۷۵	پس‌آزمون	
۲/۶۷	۲/۲۰	پیگیری	

نتایج آزمون یو من - ویتنی برای مقایسه نمرات هیجان تحصیلی و خرده‌مقیاس هیجان منفی بین دو گروه، در مراحل مختلف، در جدول ۹ گزارش شده است.

**جدول ۹.** نتایج آزمون یومان - ویتنی برای متغیر هیجان تحصیلی و خرده‌مقیاس هیجان منفی

معناداری	نمره Z	آماره	مرحله	متغیر
۰/۰۰۱	-۴/۹۹	۱۸۷/۵۰	پیش‌آزمون	هیجان تحصیلی
۰/۰۰۱	-۷/۰۱	۱۵/۵۰	پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	-۶/۴۱	۶۷/۰۰	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۶/۶۵	۴۶/۵۰	پیش‌آزمون	هیجان منفی
۰/۰۰۱	-۷/۱۶	۳/۰۰	پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	-۶/۸۱	۳۲/۵۰	پیگیری	

یافته‌های جدول ۹ نشان می‌دهد که در سه مرحله برای متغیرهای هیجان تحصیلی و هیجان منفی بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار ( $P < 0/001$ ) وجود داشته است. با توجه به میانگین رتبه‌ها، برای هر دو متغیر هیجان تحصیلی و هیجان منفی، در مرحله پیش‌آزمون، گروه آزمایش رتبه بالاتری داشته است و در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، گروه کنترل رتبه بالاتری داشته است. برای بررسی متغیر هیجان مثبت با توجه به توزیع داده‌ها، می‌توان از روش پارامتری تحلیل واریانس آمیخته استفاده کرد. به این منظور، ابتدا به بررسی پیش‌فرض همسانی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین پرداخته شده است. بر اساس یافته‌های نتایج آزمون لوین برای متغیر مثبت، همسانی واریانس‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون برقرار است؛ اما در مرحله پیگیری برقرار نیست که با توجه به مساوی بودن حجم نمونه در دو گروه، می‌توان از این شرط تخلفی کرد و همچنان از آزمون پارامتری استفاده کرد. پیش‌فرض همگنی واریانس درون‌گروهی نیز با آماره ماچلی آزمون شده است. همگنی واریانس درون‌گروهی برای متغیر هیجان مثبت رعایت شده است. در نهایت، فرضیه دوم پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس آمیخته تحلیل شده است. نتایج تحلیل واریانس برای تفاوت‌های درون‌گروهی و تعامل گروه و مرحله در جدول ۱۰ گزارش شده است.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل واریانس برای تفاوت‌های درون‌گروهی و تعامل گروه و مرحله

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
مرحله	۳۲۷۷۵/۱۷	۲	۱۶۳۸۷/۵۹	۲۱۰/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۱/۰۰
مرحله*گروه	۳۹۰۱۳/۲۷	۲	۱۹۵۰۶/۶۳	۲۵۰/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۱/۰۰

یافته‌های جدول (۱۰)، نشان می‌دهد که نمرات هیجان مثبت در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار ( $P < 0/001$ ) داشته‌اند. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که تعامل مرحله و گروه نیز معنادار ( $P < 0/001$ ) بوده است. به این معنا که تغییر نمرات این سه متغیر در طی مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایش و کنترل متفاوت با یکدیگر بوده است. جدول (۱۱) مقایسه زوجی مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر هیجان مثبت را نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. نتایج مقایسه زوجی مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در متغیر هیجان مثبت

گروه مبنا	گروه مقایسه	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	معناداری
پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲۲/۸۰	۱/۴۱	۰/۰۰۱
	پیگیری	۲۹/۰۷	۱/۶۴	۰/۰۰۱
پس‌آزمون	پیگیری	۶/۲۶	۱/۴۱	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۱۱ نشان می‌دهد که در متغیر مثبت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، پیش‌آزمون و پیگیری و پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار ( $P < 0/001$ ) وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس بین گروهی در جدول ۱۲ گزارش شده است.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل واریانس برای تفاوت‌های بین گروهی

توان آماری	ضرب تأثیر	معناداری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات
۱/۰۰	۰/۶۴	۰/۰۰۱	۱۲۱/۴۹	۲۰۰۹۴/۹۴	۱	۲۰۰۹۴/۹۴

یافته‌های جدول ۱۲ نشان می‌دهد که در متغیر هیجان مثبت بین دو گروه آزمایش و کنترل، تفاوت معنادار ( $P < 0/001$ ) وجود داشته است.

### نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده، با استفاده از آزمون یو من - ویتنی و شاپیرو - ویلک، نتایج حاصل از میزان انگیزه یادگیری در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل، به تفکیک مراحل، نشان می‌دهد که نمرات انگیزه یادگیری، طی سه مرحله مذکور، هم در گروه آزمایش و هم در گروه کنترل تفاوت معناداری دارد؛ به طوری که در گروه آزمایش، انگیزه یادگیری طی سه مرحله افزایش یافته است و در گروه کنترل کاهش انگیزه یادگیری وجود داشته است. همچنین نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات یارمحمدی واصل و همکاران (۱۳۹۳)، نایت (۲۰۲۳)، هاگلند و دربی (۲۰۲۰) همسوست. برای مثال، نایت (۲۰۲۳) در پژوهش خود به مزایای ذاتی بازی و اثربخشی بازی بر علاقه و اشتیاق و بالارفتن انگیزه در یادگیری بهتر و عمیق‌تر اشاره کرده‌اند. پژوهش حاضر نشان داده است که بازی‌های جنبشی - حرکتی با تمرکز بر مباحث مرتبط با درس فارسی، در بهبود یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین بازی‌های جنبشی - حرکتی باعث تقویت مهارت‌هایی همچون تعامل اجتماعی، همکاری، توجه، تمرکز، تعامل با محیط اطراف و تقویت حافظه و قدرت تمرکز و توانایی‌های حرکتی دانش‌آموزان می‌شوند.

با توجه به اینکه بازی‌های جنبشی - حرکتی نیازمند حرکت بدنی و فعالیت جسمی فرد هستند، در انگیزه یادگیری تأثیر مثبتی دارند؛ زیرا این بازی‌ها با تحریک

حرکات بدنی باعث افزایش آگاهی شناختی و بهبود توانایی‌های شناختی در فرد می‌شوند؛ بنابراین استفاده از بازی‌های جنبشی - حرکتی در آموزش، به‌منزله روشی فعال و سرگرم‌کننده، به کودکان کمک می‌کند تا بهترین حالت یادگیری، به‌ویژه یادگیری درس فارسی پایه اول، را برای خود فراهم کنند. افزون بر مزایای مذکور در بازی‌های جنبشی - حرکتی درس فارسی، ارتقایافتن مهارت‌های زبانی حین بازی‌ها در فراگیری دال بر میزان اهمیت این‌گونه بازی‌ها در انگیزه یادگیری است و به‌طور کلی بازی‌های جنبشی - حرکتی می‌توانند به‌منزله ابزاری مؤثر برای یادگیری درس‌های زبان فارسی پایه اول شمرده شوند.

همچنین برای مقایسه‌ی هیجان تحصیلی نیز در سه مرحله‌ی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هریک از گروه‌های آزمایش و کنترل، به تفکیک مراحل از آزمون یومان - ویتنی و شاپیرو - ویلک استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد که نمرات هیجان تحصیلی طی سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، هم در گروه آزمایش و هم در گروه کنترل تفاوت معناداری دارد؛ به‌طوری که در گروه آزمایش، انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی طی سه مرحله افزایش یافته است و در گروه کنترل کاهش انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی قابل مشاهده است. از این‌رو، نتایج پژوهش حاضر با نتایج سلیمانی و همکاران (۱۳۹۸)، دانیک و همکاران (۲۰۲۱)، هانگ و همکاران (۲۰۱۳)، اکلر (۲۰۰۹)، سیتی (۲۰۰۲)، پکران و همکاران (۲۰۰۲) همسوس است. برای مثال، پکران (۲۰۰۹) در پژوهش خود به اثربخشی بازی بر کسب تجربه هیجان و افزایش هیجان‌های مثبت و بهبود ارزش‌ها و شایستگی‌های هیجان اشاره کرده‌اند. دانیک و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود به اثربخشی بازی بر کسب تجربه هیجان و افزایش هیجان‌های مثبت و بهبود ارزش‌ها و شایستگی‌های هیجان اشاره کردند. طبق پژوهش انجام‌شده، بازی‌های جنبشی - حرکتی، به‌منزله فرایندی فعال و سرگرم‌کننده، تأثیر بسزایی در انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی دارند. از آنجاکه بازی‌های جنبشی - حرکتی در توسعه فیزیکی و شناوری کودکان نقش مؤثری دارند، باعث افزایش شادابی، اعتماد به نفس و حس ارزشمندی در کودکان می‌شوند؛ بنابراین بازی‌های جنبشی - حرکتی تأثیر بسیاری در کنترل هیجان‌های کودکان دارند و به بهبود آن‌ها در پذیرش و رفع احساسات منفی کمک می‌کنند. همچنین علاوه بر بهبود سلامت جسمی، تأثیر مثبتی در روحیه و هیجان کودکان برای فراگیری دارند. بازی‌های جنبشی - حرکتی در کنترل هیجان به نام «کنترل هیجان تحصیلی» تأثیر گذارند. کودکانی که در کنترل هیجان تحصیلی موفق‌تر

بودند تمایل داشتند که راهبردهای بهتری برای پذیرش شکست داشته باشند و بهتر بتوانند کارهای پیچیده را انجام دهند. زمانی که کودکان فعالیتی را با شور و شوق انجام می‌دهند، تأثیر مثبتی در هیجان تحصیلی آن‌ها دارد. و فراتر از آن هم می‌توان گفت بازی‌های جنبشی حرکتی بهبود کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان را نیز به دنبال دارند و به‌طور کلی می‌توان گفت که بازی‌های جنبشی حرکتی باعث بهبود کنترل هیجان و کمک به کودکان برای داشتن رفتارهای مثبت‌تر در ارتباط با دروس تحصیلی خود می‌شوند.

### ● پیشنهادهای کاربردی ●

در راستای نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهاد می‌شود از بازی‌های جنبشی - حرکتی به‌مثابه فعالیت آشنایی با درس فارسی، استفاده از بدن دانش‌آموزان برای یادگیری حروف الفبا یا اعداد است. همچنین استفاده از بازی‌های حرکتی - جنبشی در هنگام آموزش مهارت‌های زبانی مثل خواندن و نوشتن جملات ساده، چیدن کلمات، تشخیص کلمات تصویری ترکیب بازی‌های حرکتی - جنبشی با فعالیت‌های دیگری مثل خواندن داستان‌ها به دانش‌آموزان و درک مطلب برای تقویت حافظه و توانایی فرهنگ لغت واژگان در پایه‌های اول و دوم ابتدایی روش انجام بازی‌های جنبشی را به دانش‌آموزان آموزش داده و آن‌ها را به‌منزله ابزاری در اختیارشان قرار دهید که به‌طور مستقل استفاده کنند. کارگاه‌های آموزشی ویژه مادران برای یادگیری هیجان تحصیلی دانش‌آموزان از طریق بازی‌های کودک - مادر در مدارس تشکیل شود. همچنین استفاده از بازی‌هایی که به هیجان تحصیلی مثبت در زنگ‌های تفریح منجر می‌شود و کارگاه‌هایی مرتبط با آشنایی با هیجان تحصیلی از طریق بازی‌های آموزشی برای معلمان تشکیل شود.

### ● پیشنهادهای پژوهشی ●

تأثیر بازی‌های جنبشی - حرکتی در درس فارسی اول ابتدایی بر انگیزه یادگیری و هیجان تحصیلی یکی از موضوعات مهم در زمینه پژوهش‌های آموزشی است. برای انجام پژوهش در این زمینه می‌توان از پژوهش‌های زیر برای تحقیق استفاده کرد:

- بررسی ارتباط بین بازی‌های جنبشی - حرکتی و تغییرات در نحوه یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی در درس فارسی؛

- تحلیل تأثیر بازی‌های جنبشی - حرکتی در افزایش مهارت‌های مرتبط با درس فارسی، مانند خواندن، نوشتن و صحبت کردن؛
- بررسی تأثیر بازی‌های جنبشی - حرکتی در افزایش همکاری و تعامل درون کلاسی در درس فارسی؛
- بررسی تأثیر بازی‌های جنبشی - حرکتی در دقت و تمرکز دانش‌آموزان ابتدایی در درس فارسی.

### ● محدودیت‌ها ●

از محدودیت‌های این پژوهش، ناتوانی در کنترل برخی متغیرهای غیرمرتبط و مخدوش‌کننده از جمله بهره‌هوشی، میزان علاقه، انگیزه‌ها، میزان تنوع راهبردهای آموخته‌شده به دانش‌آموزان، خستگی یا متغیرهای اثرگذار خارج از محیط مدرسه بر افراد بوده است؛ البته اجرای پیش‌آزمون روی گروه‌ها تا حدی متغیرهای مذکور را کنترل کرده است. همچنین پژوهش‌های کنترل‌شده در این زمینه به دلیل محدودیت‌های عملی برای برخی از شرکت‌کنندگان محدود است.

## سپاسگزاری

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه غیرانتفاعی صفهان کد ۷۶۲۹۸۷۱ با عنوان «تدوین بسته کمک آموزشی بازی‌های جنبشی حرکتی درس فارسی و میزان اثربخشی آن بر انگیزه یادگیری، هیجان تحصیلی و اضطراب آموزشی پایه اول ابتدایی» و به راهنمایی خانم دکتر لیلا حشمتی فر است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از همکاری و مساعدت استادان صفهان و همه عزیزانی که در این پژوهش ما را یاری نموده‌اند، سپاسگزاری نمایند.

## منابع REFERENCES

- آقایی، نسرين، شمالی، فاطمه، و زارعی، رضا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش بازی‌درمانی بر هویت اجتماعی تعدادی از کودکان پیش‌دبستانی ناحیه ۴ شهر شیراز. *آموزش پژوهی*، ۳۰(۸)، ۱۱۲-۱۱۹. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25884182.1401.8.30.8.9>
- احمدوند، محمدعلی. (۱۳۷۲). روان‌شناسی بازی (رشته علوم تربیتی). انتشارات پیام نور.
- احمدی، علیرضا. (۱۳۹۳). *ارزیابی اجرای طرح رویکرد نوین درس تربیت‌بدنی در مدارس دوره دوم ابتدایی شهر اصفهان از دیدگاه معلمان تربیت‌بدنی و والدین دانش‌آموزان* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد خوراسگان اصفهان]. ایرانداک.
- الیسون، شیلدا، و گری، جودیت. (۱۳۸۷). *بازی‌های خلاق: ۳۶۵ بازی برای کودکان ۴ سال به بالا* (ترجمه لیلا انگجی). جوانه رشد. (زبان انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۲).
- امینی، هادی، موسوی، حامد، خرم حسینی، سید حوزه، آسور، رستم، و کمی، بهزاد. (۱۳۹۵، ۲۳ اردیبهشت). *معرفی انواع بازی‌های دوران کودکی* [مقاله کنفرانسی]. اولین همایش ملی تحولات علوم ورزشی در حوزه سلامت، پیشگیری و قهرمانی، قزوین. <https://elmnet.ir/doc/20599201-32151>
- بیرنگ، نسرين، و علیوندی وفا، مرضیه. (۱۳۹۹). اثربخشی بازی‌درمانی خلاقیت محور بر عزت‌نفس، خلاقیت و کمروبی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *فصلنامه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۳(۵۲)، ۱۳۷-۱۵۹. <https://doi.org/10.30495/jinev.2021.1911106.2303>
- بغدادی، مرضیه، احمدیگی، فاطمه، و رادان، محمدمهدی. (۱۴۰۱). تأثیر بازی‌های آموزشی بر افزایش یادگیری الفبای فارسی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی. *فصلنامه آموزش و پرورش متعالی*، ۲(۲)، ۵۹-۷۱. <https://doi.org/10.30495/ee.2022.1950676.1060>
- حسینی ثابت، سیده فاطمه، زینعلی، زهرا، شریف دینی، زهرا، و مقیمیان، زهرا. (۱۳۹۸، ۱۴ آذر). *رابطه بازی با یادگیری و رشد اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی* [مقاله کنفرانسی]. چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، مازندران. <https://civilica.com/doc/981892/>
- ریاحی جلوانی، منصور. (۱۳۸۸). *زبان‌آموزی با بازی‌های آموزشی برای کودکان پیش‌دبستانی*. انتشارات جامع علمی کاربردی.
- سلیمانی شبیلو، ناهید، واحدی، شهرام، و نعمتی، شهرزاد. (۱۳۹۸). *رابطه هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، معلمان و والدین با عملکرد تحصیلی درس علوم، سلامت روان کودک*، ۱(۱)، ۱۸۸-۱۹۹. <http://childmentalhealth.ir/article-1-462-fa.html>
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۸). *روان‌شناسی تربیتی*. انتشارات دوران.
- شربعتمداری، علی، احقر، قدوسی، سیف نراقی، مریم، و قنبری، نسرين. (۱۳۹۰). نقش بازی‌های آموزشی بر یادگیری مفاهیم آموزش دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی شهری. *علوم رفتاری*، ۳(۹)، ۸۵-۱۰۰. [https://journals.iau.ir/article\\_702209.html](https://journals.iau.ir/article_702209.html)
- شفیعی سروسستانی، مریم، جهانی، جعفر، و خلیفه، حمزه. (۱۳۹۸). تأثیر بازی دарт آموزشی بر میزان یادگیری مفاهیم پایه اول ابتدایی. *پژوهش‌های برنامه‌دستی انجمن مطالعات برنامه‌دستی ایران*، ۹(۱)، ۳۰-۵۳. <https://doi.org/10.22099/jcr.2019.5214>
- شعبانی، حسن. (۱۳۷۱). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. انتشارات سمت.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۵). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. انتشارات آستان قدس رضوی.
- صدیقی ارفعی، فربرز، و گلستانی فرد، اکرم. (۱۳۹۵، ۳۰ اردیبهشت). *بررسی آموزش از طریق بازی و ارتباط آن با یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان* [مقاله کنفرانسی]. کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز. <https://civilica.com/doc/516414/>
- عبدالملکی، صابر، و آرمنند، محمد. (۱۳۹۵). مفهوم بازی و انواع آن در کلاس: دیدگاه معلمان مهدکودک و پیش‌دبستانی‌های شهر تهران. *فصلنامه مطالعات پیش‌دبستانی و دبستان دانشگاه علامه طباطبائی*، ۲(۶)، ۵۹-۹۵. <https://doi.org/10.22054/soece.2016.8949>
- عجمی، فاطمه، و ابوالمعالی حسینی، خدیجه. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش به روش بازی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان و مهارت ابراز وجود زبان‌آموزان ۸ تا ۱۲ ساله. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶(۶۰)، ۱۲۱-۱۳۲. <https://doi.org/10.30486/jsre.2019.546265>
- عزیزی، زهرا. (۱۴۰۰). اثربخشی بازی‌درمانی بر دانش‌آموزان دبستانی دارای اختلال دیکته مقطع ابتدایی دبستان پسرانه لقمان گچساران. *پژوهش‌های معاصر در علوم و تحقیقات*، ۳(۵)، ۵۷-۶۹. <https://jocrisar.ir/fa/showart-0a047d07d62913f44a370e1f7b8b8bfc3>

- کدیور، پروین. (۱۳۸۸). روان‌شناسی یادگیری. انتشارات سمت.
- کشاورزی، فهیمه، ناصری جهرمی، رضا، خادمی، سولماز، عبدالوهاب، مرضیه، و حسام پور، زهرا. (۱۴۰۰). واکوی تجارب معلمان کلاس اول ابتدایی از نتایج بازی‌های آموزشی در همه‌گیری کرونا. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۹(۴)، ۱۵۷-۱۶۵.  
[https://trj.uok.ac.ir/article\\_62224.html](https://trj.uok.ac.ir/article_62224.html)
- کلانتری دهقی، هانیه، نوری، علی، و عباسی، فرزانه. (۱۳۸۸). شناسایی و طبقه‌بندی انواع بازی‌های مراکز پیش‌دبستانی شهرستان ملایر. *تفکر و کودک*، ۱۰(۲)، ۲۱۱-۲۱۱.  
[https://fabak.ihs.ac.ir/article\\_8831.html](https://fabak.ihs.ac.ir/article_8831.html)
- لندرث، گاری ال. (۱۳۸۷). *بازی‌درمانی دینامسیم مشاوره با کودکان (ترجمه خدیجه آرین)*. اطلاعات. (زبان انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۰). مفیدی، فرخنده. (۱۳۷۴). *آموزش و پرورش پیش‌دبستانی*. انتشارات پیام نور.
- ملکی، سمانه، و ارجمندنی، علی‌اکبر. (۱۳۹۸). نقش حافظه فعال در اختلال یادگیری: با تمرکز بر اختلال خواندن و مرور پژوهش‌هایی در این حیطه. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۳)، ۱۰۱-۱۱۲.  
<http://dofl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.3.20.0>
- مهجور، سیامک رضا. (۱۳۹۷). *روان‌شناسی بازی*. ویرایش.
- هارلوک، الیزابت. (۱۳۶۴). *بازی (ترجمه وحید رواندوست)*. پویش. (انتشار به زبان اصلی ۱۸۹۸).
- همتی علمدارلو، مهدی، و قلی پور، محمدرضا. (۱۳۹۹). تأثیر روش‌های تدریس مبتنی بر بازی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *رویکردی نو در علوم تربیتی*، ۲(۲)، ۷۵-۷۲.  
<https://doi.org/10.22034/naes.2020.107755>
- یارمحمدی واصل، مسیب، رشید، خسرو، و بهرامی، فرشته. (۱۳۹۳). *آموزش از طریق بازی بر بهبود نگرش دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی*. *روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۳)، ۱۲۲-۱۳۵.  
[https://jssp.uma.ac.ir/article\\_235\\_db5253ad2af45006](https://jssp.uma.ac.ir/article_235_db5253ad2af45006)

- Ahloy, J., Espinosa, J., & Mason, G. (2018). Play and optimal welfare: Does play indicate the presence of positive affective states? *Behavioural Processes*, 156(10), 3-15. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2017.11.011>
- Ningsih, N. (2023). The importance of game-based learning in English learning for young learners in the 21st century. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL)*, 4(1), 25-30.  
<https://doi.org/10.36663/tatefl.v4i1.492>
- Castillo-Cuesta, L. (2022). Using Genially games for enhancing EFL reading and writing skills in online education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(1), 340-354.  
<https://doi.org/10.26803/ijlter.21.1.19>
- City, S. (2002). *Sim City: Using a simulation game to aid understanding of number*.  
<http://www.rbksch.org/math teachers/schools/simcity/scindex.html>
- Daunic, A. P., Corbett, N. L., Smith, S. W., Algina, J., Poling, D., Worth, M., & Vezzoli, J. (2021). Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first grade students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of School Psychology*, 86(10), 78-99. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.004>
- Eckler, G. V. (2009). *Play and the discovery of new ideas* [Master's thesis, Savannah College of Art and Design].  
<http://www.vnomera.com.theviciouscircus.com/images/pdf/Play.pdf>
- Hidayat, R., Qi, T. Y., Ariffin, P. N. B. T., Hadzri, M. H. B. M., Chin, L. M., Ning, J. L. X., & Nasir, N. (2024). Online game-based learning in mathematics education among Generation Z: A systematic review. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 19(1). <https://doi.org/10.29333/iejme/xxxx>
- Huang, W. D., Johnson, T. E., & Han, S. H. C. (2013). Impact of online instructional game features on college students' perceived motivational support and cognitive investment: A structural equation modeling study. *The Internet and Higher Education*, 17(12), 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.004>
- Jones, L. L., & Estes, Z. (2015). Convergent and divergent thinking in verbal analogy. *Thinking & Reasoning*, 21(4), 473-500. <https://doi.org/10.1080/13546783.2015.1036120>
- Knight, J. (2023). Using game-based learning to improve learning outcomes in K-12 mathematics education. In *Digital Future in Education: Paradoxes, Hopes, and Realities* (Vol. 15, pp. 79-110). RITHA Publishing.  
<https://doi.org/10.20944/preprints202301.0360.v1> <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>

- Tekin, C., Braun, J., & van der Schaar, M. (2015, April). eTutor: Online learning for personalized education. In *2015 IEEE international conference on acoustics, speech and signal processing (ICASSP)* (pp. 5545-5549). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7179032>
- Thalmann, S. (2014). Adaptation criteria for the personalized delivery of learning materials: A multi-stage empirical investigation. *Australasian Journal of Educational Technology*, *30*(1), 45-60. <https://doi.org/10.14742/ajet.235>
- Virtanen, P., Niemi, H., and Nevgi, A. (2017). Active Learning and Self-Regulation Enhance Student Teachers' Professional Competences. *Australian Journal of Teacher Education*, *42*(12), 1-20. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.313660196196001>
- Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematic achievement and class motivation. *Computers & Education*, *55*(2), 427-443. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.007>
- Kurniati, E. (2020). Communicative games in teaching English at elementary schools in Jambi. In W. Strielkowski, J. M. Black, S. A. Butterfield, C. Chang, J. Cheng, F. Perlas Dumanig, R. Al-Mabuk, R. Al-Mabuk, M. Urban, S. Webb (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2019)* (pp. 45-50). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200306.009>
- Mahmoud, A., & Tanni, Z. A. (2014). Using games to promote students' motivation towards learning English. *Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research & Studies*, *2*(5), 11-33. <https://doi.org/10.12816/0016267>
- Mrazik, M., Naidu, D., Borza, C., Kobitowich, T., & Shergill, S. (2019). King Devick computerized neurocognitive test scores in professional football players with learning and attentional disabilities. *Journal of the Neurological Sciences*, *399*(50), 140-143. <https://doi.org/10.1016/j.jns.2019.02.020>
- Mohamed, A. M. A., & Shaaban, T. S. K. (2021). The effects of educational games on EFL vocabulary learning of early childhood students with learning disabilities: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *4*(3), 159-167. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.18>
- Pasqualotto, A., Altarelli, I., De Angeli, A., Menestrina, Z., Bavelier, D., & Venuti, P. (2022). Enhancing reading skills through a video game mixing action mechanics and cognitive training. *Nature Human Behaviour*, *6*(4), 545-554. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01254-x>
- 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. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Perbawa, D. S., & Rapiyanta, P. T. (2024). Computers introduction for elementary school students using game-based learning. *International Journal of Business, Law, and Education*, *5*(1), 635-643. <https://doi.org/10.56442/ijble.v5i1.455>
- Rasulovna, U. N. (2024). Development of imagination in children of preschool education organization. *EConference World*, *(5)*, 304-312. <http://econferenceworld.org/index.php/ecw/article/view/101>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Snyder, K., Dinkel, D., Schaffer, C., Hiveley, S., & Colpitts, A. (2017). Purposeful movement: The integration of physical activity into a mathematics unit. *International Journal of Research in Education and Science*, *3*(1), 75-87. <https://doi.org/10.4135/9781526450203>
- Sermsook, K., Liamnimitr, J., & Chantarangkul, V. (2020). Promoting Thai EFL learners' ability to self-correct errors in written English sentences through games. *English Language Teaching*, *13*(6), 118-126. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n6p118>
- Tuan, L. T. (2010). Teaching English discrete sounds through minimal pairs. *Journal of Language Teaching and Research*, *1*(5), 540. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.5.540-561>
- Turgut, S., & Temur, Ö. D. (2017). The effect of game-assisted mathematics education on academic achievement

- in Turkey: A meta-analysis study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 195-206. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236115>
- Vazou, S., Long, K., Lakes, K. D., & Whalen, N. L. (2021). "Walkabouts" integrated physical activities from preschool to second grade: Feasibility and effect on classroom engagement. *Child & Youth Care Forum*, 50(12), 39-55. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09563-4>
- Van Uittert, A., Verhoeven, L., & Segers, E. (2022). Responsiveness to a game-based intervention to enhance reading efficiency in first graders. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 178-191. <https://doi.org/10.1111/jcal.12599>
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO978051166714>
- Wolf-Branigin, M. (2013). *Using complexity theory for research and program evaluation*. Oxford University Press.

## پی‌نوشت‌ها

- |                         |                             |
|-------------------------|-----------------------------|
| 1. Mrazik               | 20. Hidayat                 |
| 2. Ahloy                | 21. Castillo-Cuesta         |
| 3. Wolf & Mash          | 22. Sandelowski & Baroso    |
| 4. Parsons              | 23. Science Direct          |
| 5. Snyder               | 24. Taylor & Francis Online |
| 6. Jones & Estes        | 25. Proquest                |
| 7. Turgut & Temur       | 26. Sage                    |
| 8. John Locke           | 27. Google Scholar          |
| 9. Roso                 | 28. Eckler                  |
| 10. Knight              | 29. Mohamed & Shaaban       |
| 11. Pekran              | 30. Vazou                   |
| 12. Huang               | 31. Haugland & Derby        |
| 13. Mahmoud & Tanni     | 32. Tuan                    |
| 14. Sermsook            | 33. Wright                  |
| 15. Ningsih             | 34. Kebritchi               |
| 16. Kurniati            | 35. Daunic                  |
| 17. Pasqualotto         | 36. City                    |
| 18. Perbawa & Rapiyanta | 37. Shapiro Wilk            |
| 19. Rasulovna           | 38. Umann whitney           |

## The quality of education for highly gifted students in Iran based on global studies

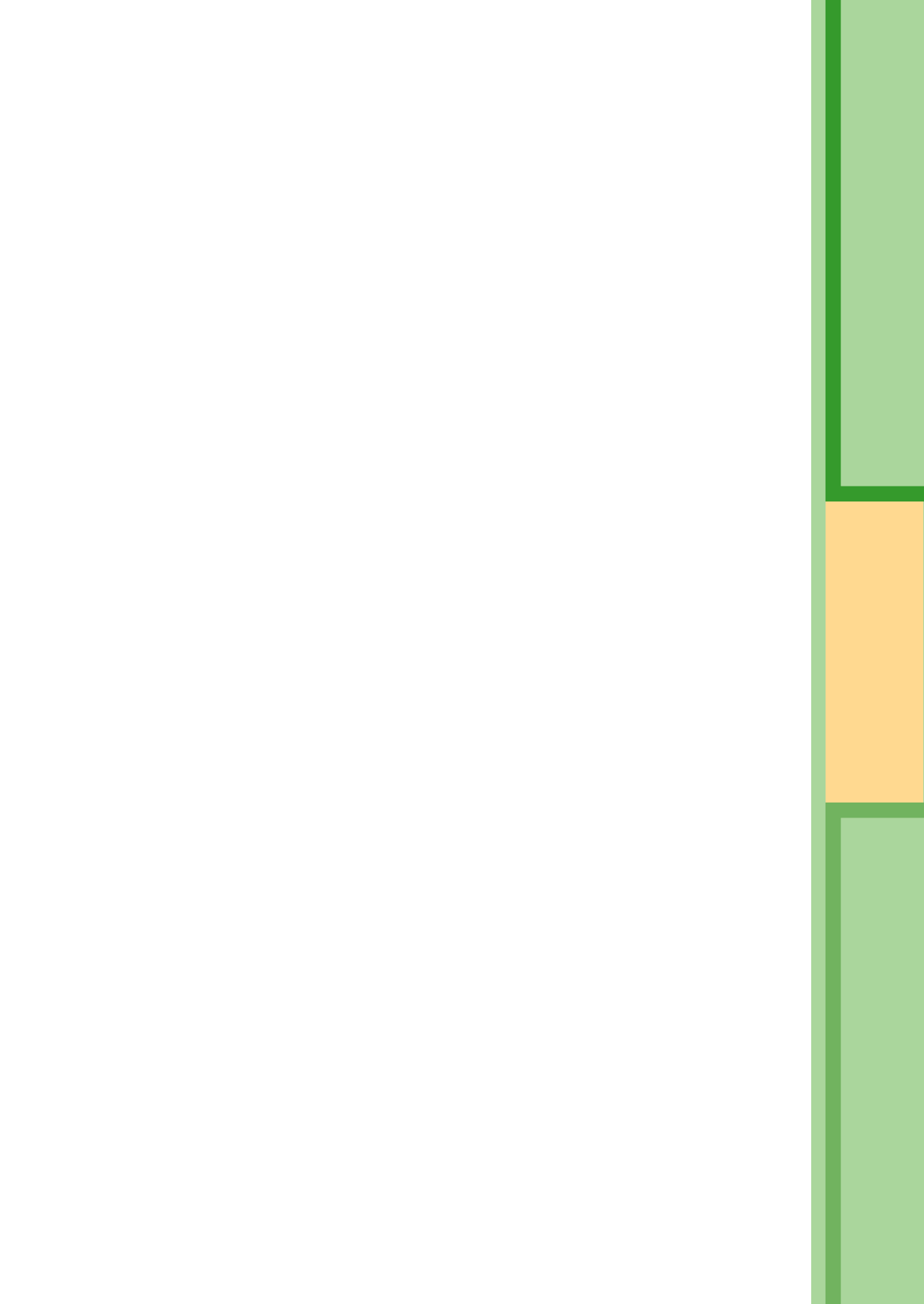
- Ehsān Vādiassalāmi, MA student in the Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran (Corresponding Author)  
**Email:** vadihsan@gmail.com
- Mohammadrezā Emāmjom'e (PhD), Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran  
**Email:** emamjomeh@sru.ac.ir
- Faride Hamidi (PhD), Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran  
**Email:** hamidi.f@gmail.com
- Alirezā Assāre (PhD), Full Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran  
**Email:** alireza\_assareh@yahoo.com

### Abstract

The aim of this study is to examine the education of highly gifted children in order to provide strategies for addressing these individuals in our country. It was a qualitative research study conducted using an interpretive synthesis method. Initially, 352 studies were reviewed, and after applying inclusion and exclusion criteria in three stages, 19 studies were selected as the final sample. Then, through text mining of the approved studies conducted between 2000 and 2023, relevant phrases were coded using open and axial coding. After combining the axial codes, six main themes were identified. The results of this study indicated that the education of highly gifted students should be tailored to their specific characteristics, needs, and the depth of their challenges. In other words, determining the quality of their education should be based on the appropriate alignment of three factors: differentiation, enrichment, and acceleration. This can be achieved through the establishment of full-time schools, creation of short-term educational centers, camps, and summer programs, as well as virtual platforms for homogeneous groupings and teaching that meets the needs of highly gifted children in the country. The identified themes can provide the theoretical and practical groundwork necessary for establishing centers and schools dedicated to the education and training of highly gifted students in the country.

### Keywords

Highly Gifted, Curriculum, Acceleration, Enrichment, Differentiation



# کیفیت آموزش

## دانش آموزان عمیقاً باهوش در ایران

### با استناد به پژوهش های جهانی

■ احسان وادی‌السلامی\* ■ محمدرضا امام‌جمعه\*\* ■ فریده حمیدی\*\*\* ■ علیرضا عصاره\*\*\*\*

#### چکیده:

هدف از این پژوهش بررسی چگونگی آموزش کودکان عمیقاً باهوش به‌منظور ارائه راهکارهایی برای مواجهه با این افراد در کشورمان است. این پژوهش کیفی با روش سنتز پژوهی تفسیری انجام شده است. از میان ۳۵۲ پژوهش به‌دست آمده، پس از تطبیق با عوامل ورود و خروج در سه مرحله، ۱۹ پژوهش برای نمونه انتخاب شد. سپس، از طریق متن‌کاوی در پژوهش‌های تأییدشده که از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ انجام شده بود، عبارات‌های مربوط کدگذاری باز و محوری شد و پس از ترکیب کدهای محوری، شش مضمون به دست آمد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش دانش‌آموزان عمیقاً باهوش باید متناسب با ویژگی‌ها، نیازهای خاص و عمق چالش‌پذیری آنان باشد. به عبارت دیگر، تعیین کیفیت آموزش آنان باید بر پایه تنظیم متناسب سه عامل تفکیک، غنی‌سازی و شتاب صورت گیرد، که از طریق تشکیل مدرسه تمام‌وقت، ایجاد مراکز آموزش کوتاه‌مدت و اردوگاه‌ها و تابستانی، و پایگاه‌های مجازی برای گروه‌بندی همگن و آموزش متناسب با نیازهای کودکان عمیقاً باهوش در کشور امکان‌پذیر است. مضامین به‌دست آمده می‌تواند زمینه نظری و اجرایی لازم را برای ایجاد مراکز و مدارس آموزش و تربیت دانش‌آموزان عمیقاً باهوش در کشور فراهم سازد.

استعداد، مدیریت استعداد، مدیریت استعداد معلمان، مدیریت منابع انسانی

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۹/۳ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۹/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۲/۴

\* (نویسنده مسئول) دانشجوی کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.

E-mail: vadiehsan@gmail.com

\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.

E-mail: emamjomeh@sru.ac.ir

\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.

E-mail: hamidi.f@gmail.com

\*\*\*\* استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.

E-mail: alireza\_ assareh@yahoo.com

## مقدمه

گروهی از انسان‌ها، به سبب داشتن تفاوت‌های چشمگیر در توانایی یادگیری، به برنامه تربیتی و ملاحظات ویژه نیازمندند. از این رو لازم است این گروه به دقت مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند تا برنامه‌ریزی مناسبی برای نیازهایشان پیش‌بینی شود (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸). هوش<sup>۱</sup> یکی از شاخص‌های تفاوت در توانایی دانش‌آموزان است. در حوزه «تیزهوشی»<sup>۲</sup> نظریات مختلفی بسته به تعیین ساختار تیزهوشی و هوش و چگونگی نسبت بین آن‌ها شکل گرفته است. مهم‌ترین این دسته‌بندی‌ها را می‌شود این‌گونه بیان کرد: ۱. تیزهوشی عنصر پایدار وراثتی و مستلزم شناسایی و آموزش خاص است (ذات‌گرا<sup>۳</sup>) (گالتون<sup>۴</sup>، ۱۸۶۹؛ اسپرمن<sup>۵</sup>، ۱۹۰۴؛ سایمینتون<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹؛ ترمین<sup>۷</sup>، ۱۹۲۵؛ هالینگورث<sup>۸</sup>، ۱۹۲۴ و ۱۹۴۲). ۲. تیزهوشی متأثر از محیط است و تأکید بر رفتار تیزهوشانه به جای تیزهوشی (توسعه‌گرا<sup>۹</sup>) (تاننهام<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۳؛ ویتی<sup>۱۱</sup>، ۱۹۵۸؛ مارلند<sup>۱۲</sup>، ۱۹۷۲؛ فلدمن<sup>۱۳</sup>، ۱۹۸۶؛ بلوم<sup>۱۴</sup>، ۱۹۸۵؛ گروبر<sup>۱۵</sup>، ۱۹۸۱؛ زیگلر و هلر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۰). ۳. وراثت به‌عنوان منشأ و محیط به‌عنوان پرورش‌دهنده تیزهوشی است (توسعه‌ای<sup>۱۷</sup>) (فایفر<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۳، پورات و بتمن<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۶). ۴. در نظر گرفتن فرد و محیط در تیزهوشی به‌عنوان یک کل و اصالت پرورش به‌جای وراثت (زمینه‌گرایی در مقابل فردگرایی<sup>۲۰</sup>) (گلادول<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۸، اریکسون<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۶).

کودکان باهوش<sup>۲۳</sup> را می‌توان از نظر دامنه ضریب هوشی و میزان شیوع در جمعیت به این صورت دسته‌بندی کرد: باهوش‌های خفیف<sup>۲۴</sup> با دامنه آی‌کیوی (IQ) ۱۱۵ تا ۱۲۹ و شیوع ۱:۴۰-۱:۶ نفر، باهوش متوسط<sup>۲۵</sup> با دامنه آی‌کیوی ۱۳۰ تا ۱۴۴ و شیوع ۱:۱۰۰-۱:۴۰ نفر، بسیار باهوش<sup>۲۶</sup> با دامنه آی‌کیوی ۱۴۵ تا ۱۵۹ و شیوع ۱:۱۰۰،۰۰۰-۱:۱۰۰۰ نفر، باهوش استثنایی<sup>۲۷</sup> با دامنه آی‌کیوی ۱۶۰ تا ۱۷۹ و شیوع ۱:۱۰،۰۰۰،۰۰۰-۱:۱۰۰،۰۰۰ نفر و عمیقاً باهوش<sup>۲۸</sup> با دامنه آی‌کیوی ۱۸۰+ و شیوع ۱:۱۰،۰۰۰،۰۰۰ نفر (گراس<sup>۲۹</sup>، ۲۰۰۹).

آنچه مدنظر ما از تیزهوشی در مفهوم بسیار و عمیقاً باهوش است نگرش توسعه‌ای - زمینه‌ای است. در همین راستا، رنزولی<sup>۳۰</sup> استدلال کرد که تیزهوشی در افراد مشخصی (نه همه افراد)، در زمان‌های مشخصی (نه همه زمان‌ها) و تحت شرایط مشخصی (نه در همه شرایط) بروز می‌یابد. این تلاش‌ها تعریف جدیدی را از تیزهوشی به‌منزله کیفیت پویای وابسته به بافت، ناشی از تعامل فرد - محیط، ارائه کرد (دای<sup>۳۱</sup>، ۲۰۱۰).

یادگیرندگان عمیقاً باهوش از افراد با هوش متوسط سریع‌تر و هدفمندتر فکر می‌کنند و بر علاقیشان متمرکزند و کمتر می‌توانند از تجارب منظم کلاس درس بهره ببرند (هاریسون<sup>۳۲</sup>، ۲۰۲۰). بیشتر مدارس فرصت‌چندانی برای این کودکان فراهم نمی‌کنند تا موقعیت‌های کافی برای یادگیری در سطح هوش، وسعت علاقه یا سرعت توانایی‌های شناختی‌شان داشته باشند (شولتز<sup>۳۳</sup>، ۲۰۱۸). بیشتر این کودکان، از چند هفته اول مدرسه، در برقراری روابط اجتماعی مثبت با سایر کودکان با مشکلاتی جدی مواجه

می‌شوند (گراس، ۲۰۰۵).

طبق نظر استرنبرگ و دیویدسون<sup>۳۴</sup> (۲۰۰۵)، از آنجاکه کودکان و نوجوانان بسیار باهوش در بسیاری از جنبه‌های رشد شناختی و عاطفی با همسالان خود تفاوت چشمگیری دارند، هم‌کلاسی‌ها یا اغلب معلمان راهبردهای شناختی آن‌ها را به‌آسانی درک نمی‌کنند. کودکان بسیار باهوش دو نیاز مبرم دارند: به چالش کشیده‌شدن و قرارگرفتن در کنار همسالان همفکرشان. این نیازها با نیازهای همه کودکان تفاوتی ندارد؛ اما مشکل این است که وقتی به افراد بسیار باهوش هیچ نوع آموزش متمایزی داده نمی‌شود، هیچ‌یک از این نیازها برآورده نمی‌شود.

فاصله بین نیاز دانش‌آموز عمیقاً باهوش و برآورده‌شدن آن توسط مدرسه با مفهوم منطقه تقریبی رشد<sup>۳۵</sup> ویگوتسکی<sup>۳۶</sup> سازگار است. اغلب اوقات، دروس کودکان عمیقاً باهوش زیر پایه این منطقه قرار می‌گیرد. هنگامی که چنین کودکانی به چالش کشیده نمی‌شوند، ممکن است در لاک پردشدگی فرو بروند و هوششان را پنهان کنند (استرنبرگ و دیویدسون، ۲۰۰۵). بسیاری از سیاست‌ها و روش‌های کاملاً استاندارد مدرسه مانعی تقریباً عبورناپذیر برای خدمت به تیزهوش‌ترین افراد ایجاد می‌کند. این موانع عبارت است از تشخیص ندادن تیزهوشی در سال‌های ابتدایی تحصیلی، اصرار بر گروه‌بندی ناهمگون<sup>۳۷</sup> و واضح‌تر از همه، برنامه درسی و روش‌هایی که نظام آموزشی بر آن پایه‌گذاری شده است. این ساختار آموزشی سن و رشد بسیار ناهم‌زمان کودکان عمیقاً باهوش را در نظر نمی‌گیرد.

به‌صورت کلی، تلاش‌های آموزشی متمرکز بر حمایت از دانش‌آموزان عمیقاً باهوش شامل سه راهبرد اصلی شتاب<sup>۳۸</sup>، غنی‌سازی<sup>۳۹</sup> و تفکیک<sup>۴۰</sup> است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رشد عاطفی و اجتماعی و تحصیلی کودک، تعامل با افراد و موفقیت تحصیلی در آینده با شتاب افزایش می‌یابد (برنشتاین<sup>۴۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ هالینگورث، ۱۹۴۲؛ گراس، ۲۰۰۶). کولانجلو<sup>۴۲</sup> و همکاران (۲۰۰۴) و آسولین<sup>۴۳</sup> (۲۰۱۵) ارزش شتاب برای دانش‌آموزان بسیار پیشرفته را نشان می‌دهند (تولان<sup>۴۴</sup>، ۲۰۱۹).

برنامه درسی غنی‌شده و به اندازه کافی چالش‌برانگیز برای دانش‌آموزان عمیقاً باهوش فرصتی برای فعالیت و تجربه‌کردن، درک عمیق‌تر و علاقه‌مندی می‌شود و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا توانایی واقعی خود را کشف کنند و توسعه دهند (رشیدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ کرابتری<sup>۴۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). الگوی سه‌گانه غنی‌سازی رنزولی (۱۹۷۷)، مدل غنی‌سازی در سطح مدرسه (رنزولی و ریس<sup>۴۶</sup>، ۱۹۸۵)، شونسی ددریک<sup>۴۷</sup> (۲۰۱۸) و واردمن و هتی<sup>۴۸</sup> (۲۰۱۹) انواع برنامه‌های غنی‌سازی برای دانش‌آموزان عمیقاً باهوش را تشریح کرده‌اند. با راهبرد گروه‌بندی، دانش‌آموزان بسیار باهوش می‌توانند مفاهیم را با سرعت، عمق و پیچیدگی مناسب مطالعه کنند. به‌منظور برآورده‌کردن کامل نیازهای این دانش‌آموزان، ایجاد مدرسه‌ای برای دانش‌آموزان عمیقاً باهوش، در مقایسه با الزام آن‌ها به ماندن در کلاس معمولی، شتاب برنامه مفیدتری خواهد بود (کارادومان<sup>۴۹</sup>، ۲۰۱۳).

در حوزه آموزش دانش‌آموزان عمیقاً باهوش، برنامه‌های درسی<sup>۵۰</sup> و رویکردها و روش‌های آموزشی

متفاوتی ارائه شده است. یکی از پرکاربردترین مدل‌های برنامه‌دستی دانش‌آموزان عمیقاً باهوش مدل غنی‌سازی در سطح مدرسه (SEM)<sup>۵۱</sup> است؛ مدلی که سه نوع تجربه غنی‌سازی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند: بسط محتوای سطحی<sup>۵۲</sup>، فرایندهای یادگیری<sup>۵۳</sup>، و توسعه تولیدات<sup>۵۴</sup> از طریق پژوهش در زمینه موردعلاقه دانش‌آموز (ددریک، ۲۰۱۸). مدل برنامه‌دستی یکپارچه (ICM)<sup>۵۵</sup> بر اساس سه بعد مرتبط با یادگیرنده تیزهوش، شامل فرایند و محتوای پیشرفته و مسئله، و بر اساس منابع نظری منطقه تقریبی رشد، تعامل‌گرایی و سازنده‌گرایی و ویگوتسکی و نظریات آدلر<sup>۵۶</sup> بنا شده است (وان تاسل-باسکا و لیتل<sup>۵۷</sup>، ۲۰۱۰). برنامه‌دستی روشن<sup>۵۸</sup> شامل ارزیابی تکوینی مستمر برای تعیین چالش مناسب دانش‌آموز بر اساس رشد یادگیری، توسعه عملکرد و ادغام محتوای چالش‌برانگیز و تجارب یادگیری فراتر از کسب مهارت‌های اولیه معمول در کلاس‌های آموزش عمومی است (ددریک، ۲۰۱۸). پاولیکووا و آمبروزی<sup>۵۹</sup> (۲۰۱۹)، در مدل برنامه‌دستی فلسفه، سطوح و عمق فعالیت‌های یاددهی - یادگیری را برای دانش‌آموزان باهوش عادی، بسیار باهوش، باهوش استثنایی و عمیقاً باهوش ارائه کرده‌اند؛ اما به نظر می‌رسد هنوز به پختگی نرسیده و پژوهش‌های آزمایشی بیشتری لازم دارد.

بردلاو<sup>۶۰</sup>، مدیر مرکز آموزش دانش‌آموزان عمیقاً باهوش، چنین بیان می‌کند: «معلمان باید بسیار انعطاف‌پذیر باشند. آن‌ها باید بتوانند دانش‌آموزان را در موضوع‌هایی با سطح بسیار بالا آموزش دهند، درحالی‌که در سایر موضوع‌ها نیازهای متوسطی دارند. این دانش‌آموزان به معلمانی نیاز دارند که به عقل دانش‌آموزان احترام بگذارند و درعین حال آنان را کودک ببینند. همچنین، معلمان باید بتوانند والدین را در مشارکتی سازنده به کلاس درس بکشانند.» (کارادومان، ۲۰۱۳)

برخی از مؤسسات، مدارس و مراکز در جهان به ارائه خدمات آموزشی برای دانش‌آموزان عمیقاً باهوش می‌پردازند، که سیاست‌ها و رویکردهای آموزشی متفاوتی دارند. بردلاو می‌گوید: «در اینجا کودکان بر اساس آمادگی و سطح خواندن گروه‌بندی می‌شوند، نه بر اساس سن. ترکیبی از گروه‌های آمادگی چندسنی، آموزش فردی و مطالعه مستقل دانش‌آموزان را به چالش می‌کشد و در حال رشد نگه می‌دارد.» (کارادومان، ۲۰۱۳)

مؤسسه منسا<sup>۶۱</sup> الهام‌بخش فکری گسترده‌ای برای ایجاد جامعه‌ای از "بسیار باهوش‌ها" بود. هدف این مؤسسه، علاوه بر پیشنهاد عضویت برای استفاده و پژوهش و فراهم کردن فرصت‌های ملاقات و گفت‌وگو برای افراد باهوش، اجتماعی شدن بود (شرگل<sup>۶۲</sup>، ۲۰۲۰). از دیدگاهی گسترده‌تر، هدف آن سیاسی بود. بنیان‌گذاران منسا بیان می‌کنند که در عصر کنونی پیشرفت‌های فناوری نقش شناختی را افزایش داده است. ماشین‌ها اهمیت همه مهارت‌های فیزیکی را کاهش می‌دهند، و تنها توانایی انسانی که ارزش فزاینده‌ای دارد توانایی ذهنی است (سربریاکوف<sup>۶۳</sup>، ۱۹۵۹). مرکز آموزشی لتا هالینگورث<sup>۶۴</sup> گروهی از کودکان بسیار باهوش را شناسایی کرد و با کسانی که بیشتر شبیه خودشان بودند گروه‌بندی و برای آن‌ها برنامه‌دستی طراحی کرد که آن‌ها را به‌درستی به چالش بکشد. لتا هالینگورث، به‌خاطر ایجاد «آموزش

عاطفی»، «مادر آموزش تیزهوشان» نام گرفته است (تولان، ۲۰۱۹). مرکز ملی حمایت از کودکان و نوجوانان با پتانسیل بالا<sup>۶۵</sup> در فرانسه نخستین مرکز بیمارستانی - دانشگاهی مختص به کودکان عمیقاً باهوش با مشکلات تحصیلی و یا روانی است (ترجمان<sup>۶۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

این مراکز و مدارس و مؤسسات برنامه‌های گوناگونی اجرا می‌کنند که به دو مورد از آن‌ها اشاره می‌کنیم: برنامه‌های تابستانی<sup>۶۷</sup> که به‌طور خاص طراحی شده است تا گروه‌بندی توانایی کوتاه‌مدت و یا اردوگاهی را به بچه‌ها ارائه دهند (تولان، ۲۰۱۹)؛ شبکه‌های اجتماعی مجازی که مشکل کمیاب‌بودن، فاصله جغرافیایی و آموزش افراد عمیقاً باهوش را کاهش دهد (تولان، ۲۰۱۹). بنا بر نتایج پژوهش پاتس<sup>۶۸</sup> (۲۰۱۹)، برای دانش‌آموزان عمیقاً باهوش، کیفیت محتوا و آموزش بر واقعیت‌های محیط یادگیری برتری دارد.

## ■ پیشینه پژوهش

در پایگاه‌های علمی داخلی، هیچ پژوهش مرتبط یا نزدیک به کلیدواژه‌های مرتبط پیدا نشد، که نشان‌دهنده خلأ پژوهشی جدی در کشور است. برخی از پژوهش‌های انجام‌شده در جهان به‌عنوان پیشینه پژوهش ارائه می‌شود.

تولان و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی بر نقش مؤثر ذهن‌آگاهی<sup>۶۹</sup> و تمرکز حواس دانش‌آموزان عمیقاً باهوش تأکید کرده‌اند. آنان نتیجه گرفتند که تیزهوشی باید از درون به بیرون مورد بحث قرار گیرد. پاتس (۲۰۱۹) مزایا و معایب کلاس‌های مجازی را از نظر دانش‌آموزان و والدین این کودکان بررسی کرد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ترجیح می‌دادند با هم‌کلاسی‌ها و مربی تعاملات مکرر داشته باشند، اما درباره کمبود فرصت‌های اجتماعی ابراز نگرانی کردند. کیم<sup>۷۰</sup> (۲۰۱۹) مشکلات و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و والدین دانش‌آموزان بسیار باهوش کره را بررسی کرد. او مصاحبه‌هایی برای تجزیه و تحلیل مشکلات و الزامات آموزشی انجام داد و به این نتیجه رسید که مشکلات ناشی از کمبود فرصت برای تعامل با همسالانی است که در مدرسه یا زندگی روزمره استعداد مشابهی از خود نشان می‌دهند. هاریسون (۲۰۲۰) به بررسی زندگی پنج نوجوان عمیقاً باهوش پرداخت. یافته‌های او نشان می‌دهد، علاوه بر انتظارات دیگران، مسائل اجتماعی، مسائل بهداشت روانی، عصیان و انگیزه نیز در افراد عمیقاً باهوش نقش دارند.

## ■ پرسش پژوهش

پژوهشگر، در سال ۱۳۹۹، با یک کودک شش‌ساله عمیقاً باهوش کاشانی مواجه شد که از چهارسالگی توانایی خواندن، نوشتن، محاسبه، و حل مسئله دوره ابتدایی و متوسطه را داشت؛ با مراجعه به مسئولان و استادان مطرح کشور در رشته روان‌شناسی و برگزاری جلسات متعدد و جست‌وجو در پایگاه‌های استنادی

و مقالات فارسی، با خلأ شدید پژوهشی در این زمینه مواجه شد. هیچ‌گونه مطالعه و اطلاعات داخلی در این زمینه وجود نداشت تا بتوان آموزش این کودک را بر پایه آن سازماندهی و اجرا کرد. همچنین، هیچ مرکز آموزشی وجود نداشت که خدمات تربیتی و آموزشی متناسب با نیازهای این کودکان ارائه دهد. در ایران، این دانش‌آموزان در نهایت می‌توانند در مدارس استعدادهای درخشان که ترکیبی از دانش‌آموزان توانمند را دارد تحصیل کنند؛ بنابراین، آموزش و برنامه‌داری متناسب با چالش‌های لازم و دوستی با هم‌سطح‌های خود را نخواهند داشت و احتمالاً یا مجبور می‌شوند خود را در مدرسه کم‌نشان دهند یا با روش‌های دیگری در منزل آموزش ببینند یا جذب مؤسسات ویژه آموزش و تربیت دانش‌آموزان عمیقاً باهوش در خارج از کشور خواهند شد. با توجه به کمبود اطلاعات در زمینه چگونگی آموزش این دانش‌آموزان در کشور، نیازمند بررسی منابع نظری و تجارب جهانی هستیم تا بر فقر اطلاعاتی و تجربی در این حوزه فائق آییم.

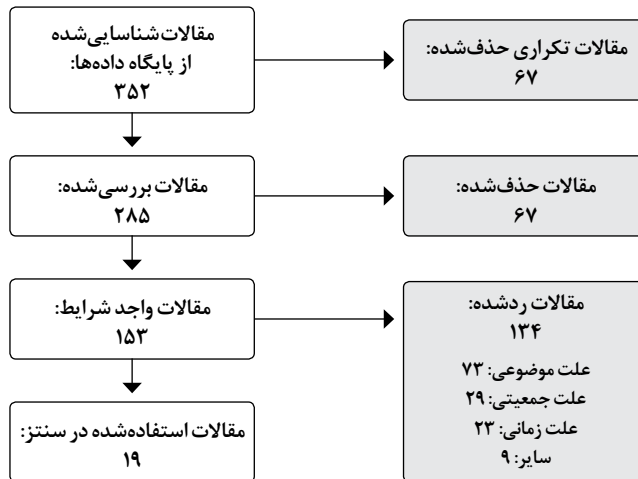
چه مطالعاتی در این حوزه انجام شده است؟ چگونه افراد عمیقاً باهوش را درک کنیم؟ برنامه‌داری متناسب با آنان چیست؟ چه تجارب جهانی برای تربیت و آموزش آن‌ها وجود دارد؟ این‌ها پرسش‌های فراروی کسانی است که می‌خواهند برای این دسته از دانش‌آموزان امکانات متناسب آموزشی فراهم سازند.

با توجه به پژوهش‌های پراکنده جهانی درباره آموزش این دانش‌آموزان، مسئله ما در این پژوهش ایجاد دیدگاهی کل‌نگر با جمع‌آوری و سنتز یافته‌های پژوهش‌های انجام‌گرفته در جهان شامل مبانی نظری و تجارب تکوین‌یافته است. این امر می‌تواند زمینه علمی لازم را برای توجه و تدوین برنامه‌داری و ایجاد مراکز تربیت و آموزش این دانش‌آموزان در ایران به وجود آورد. هدف از اجرای این پژوهش بررسی چگونگی آموزش کودکان عمیقاً باهوش به‌منظور ارائه راهکارهایی برای مواجهه با این افراد در کشورمان است. این پژوهش در پی یافتن پاسخ این دو پرسش است: بر اساس سنتز پژوهی مطالعات جهانی، آموزش دانش‌آموزان عمیقاً باهوش چگونه است؟ چه راهکارهایی برای آموزش این دانش‌آموزان در کشور وجود دارد؟

## روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش سنتز پژوهی، مطابق الگوی کوپر<sup>۷۳</sup> (۲۰۱۷)، به شیوه تفسیری و یکپارچه صورت گرفته است. کوپر سنتز پژوهی را دارای هفت مرحله می‌داند: صورت‌بندی مسئله<sup>۷۳</sup>، جست‌وجو در ادبیات<sup>۷۴</sup>، جمع‌آوری اطلاعات<sup>۷۵</sup>، ارزیابی کیفیت مطالعات<sup>۷۶</sup>، تحلیل و یکپارچه‌سازی نتایج<sup>۷۷</sup>، تفسیر شواهد<sup>۷۸</sup> و ارائه نتایج<sup>۷۹</sup>. رویکرد یکپارچه سنتز پژوهی تفاوت‌های روش‌شناختی بین مطالعات کمی و کیفی را، از طریق کیفی‌سازی مطالعات کمی، به حداقل می‌رساند (خدارحمی و همکاران، ۱۴۰۱).

جامعه موردنظر تمامی پژوهش‌هایی است که درباره دانش‌آموزان عمیقاً باهوش انجام گرفته است. با جست‌وجوی کلیدواژه‌های بسیار باهوش، باهوش استثنایی، عمیقاً باهوش، زودرسی فکری، دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا، نابغه و ترکیب آن‌ها با واژه‌های برنامه‌درسی و آموزش در پایگاه‌های اطلاعاتی ایرانی شامل مگیران، نورمگز و مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و پایگاه‌های خارجی شامل اسکوپوس<sup>۸۰</sup>، اسپرینگر<sup>۸۱</sup>، اریک<sup>۸۲</sup>، سیج<sup>۸۳</sup>، ساینس دایرکت<sup>۸۴</sup>، گوگل اسکالر<sup>۸۵</sup> و تیلور اند فرانسیس<sup>۸۶</sup> ۳۵۲ پژوهش به دست آمد. پژوهش‌های حوزه موضوعی توجه به آموزش عمیقاً باهوش نه ناظر به درمان و مشاوره، پژوهش‌های حوزه نمونه (جمعیتی) مربوط به افراد زیر هجده سال نه بزرگسالان، و پژوهش‌های حوزه زمان در بازه سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ که به صورت کمی و کیفی انجام شده بود به‌عنوان عوامل ورود و خروج پژوهش در نظر گرفته و بررسی شد و در مجموع نوزده پژوهش انتخاب شد.



شکل ۱. روند انتخاب پژوهش‌ها

متن تمامی پژوهش‌های انتخاب‌شده با روش متن‌کاوی مطالعه و بخش‌های مرتبط علامت‌گذاری و کدگذاری باز شد. پس از کدگذاری باز، پژوهشگر و سه نفر از استادان راهنما و مشاور کدهای به‌دست‌آمده و مقالات را دوباره بررسی و اعتباریابی کردند. در این بررسی دوباره، موارد نامربوط یا کمتر مرتبط حذف و کدهایی اضافه شد. همچنین، مجموع کدها دو بار مطالعه شد و درباره ارتباط آن‌ها با هم برای ایجاد مفاهیم سطح بالاتر بررسی دقیق صورت گرفت. در مجموع، با دسته‌بندی ۸۴ کد باز، ۱۹ کد محوری تولید شد. با مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها، کدهای محوری با هم ترکیب شد و با توافق پژوهشگران شش مضمون تکوین یافت. سپس، در پاسخ به پرسش‌های پژوهش که پیش‌تر بیان شد، تفسیر مناسبی از آنچه انجام شده ارائه شد.

جدول ۱. پژوهش‌های تأیید و استفاده‌شده در سنتز پژوهی (نمونه پژوهش)

کد منبع	نویسنده	سال	عنوان پژوهش
۱	موراتوری <sup>۸۷</sup> و همکاران	۲۰۰۶	• بینش‌هایی از بزرگ‌ترین اعجوبه: ترنس تائو و لنهارد نگ درباره رشد استعدادهای خود فکر می‌کنند
۲	برنشتاین و همکاران	۲۰۲۰	• شتاب تحصیلی در جوانان باهوش و نگرانی‌های بی‌ثمر در رابطه با بهزیستی روانی: مطالعه طولی ۳۵ساله
۳	پاتس	۲۰۱۹	• برداشت دانش‌آموزان بسیار باهوش از کلاس‌های مجازی
۴	پاولیکووا و آمبروزی	۲۰۱۹	• دانش‌آموزان بسیار باهوش و تدریس فلسفه در مقطع متوسطه
۵	تولان، والاس و شاگنسی	۲۰۱۸	• ارزش و اهمیت تمرکز حواس برای کودک بسیار باهوش
۶	تولان	۲۰۱۹	• آموزش تیزهوش و بااستعداد
۷	دیویدسون <sup>۸۸</sup>	۲۰۱۲	• نبوغ، عظمت و استعداد
۸	روف <sup>۸۹</sup>	۲۰۲۱	• چگونه دیدگاه و شخصیت والدین در نتایج کودکان باهوش تأثیر می‌گذارد
۹	کارادومان	۲۰۱۳	• توسعه و اجرای مدرسه برای دانش‌آموزان بسیار باهوش، فوق‌العاده باهوش و عمیقاً باهوش: مصاحبه با بردلاو
۱۰	کل <sup>۹۰</sup> و همکاران	۲۰۱۳	• چه کسی به اوج می‌رسد؟ شاخص‌های اولیه
۱۱	کیم	۲۰۱۹	• تحلیل مشکلات و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و والدین بسیار باهوش: با تمرکز بر دانش‌آموزان بسیار باهوش (بالقوه)
۱۲	گراس	۲۰۰۴	• کودکان باهوش استثنایی
۱۳	گراس	۲۰۰۹	• کودکان بسیار باهوش، پیشرفت از کودکی تا بزرگسالی
۱۴	لوبینسکی <sup>۹۱</sup>	۲۰۱۶	• از ترمن تا امروز: قرنی از یافته‌ها درباره زودرسی فکری
۱۵	لوریرو و لفور <sup>۹۲</sup>	۲۰۱۳	• مشارکت داده‌های فکری، روان‌شناختی، رشدی و اقتصادی - اجتماعی برای برجسته کردن پروفایل‌های خاص کودکان بسیار باهوش
۱۶	ماتیسین <sup>۹۳</sup> و همکاران	۲۰۱۸	• شناسایی کودکان بسیار باهوش با تجزیه و تحلیل نقاشی‌های شکل انسان: مروری بر ادبیات و چارچوب نظری
۱۷	ماکل <sup>۹۴</sup> و همکاران	۲۰۱۶	• هنگامی که رعدوبرق دو بار ضربه می‌زند: بسیار باهوش، عمیقاً موفق
۱۸	وود و لایکرافت <sup>۹۵</sup>	۲۰۲۰	• چگونه می‌توانیم دانش‌آموزان بسیار باهوش و باهوش عمیق را بهتر درک، شناسایی و حمایت کنیم؟ مروری بر ادبیات رشد روان‌شناختی افراد باهوش بسیار عمیق و تحریک‌پذیری بیش‌ازحد
۱۹	هاریسون	۲۰۲۰	• عدم دستیابی به نوجوانان باهوش عمیق

## یافته‌های پژوهش

از مجموع پژوهش‌های تأییدشده (نمونه پژوهش)، چهارده پژوهش کیفی، یک پژوهش کمی و چهار پژوهش آمیخته بود. پس از کیفی‌سازی اطلاعات کمی و متن‌کاوی، کدهای باز برای تشخیص تفاوت‌ها و شباهت‌ها سه بار مورد مذاقه و بازبینی قرار گرفت. موارد دارای اشتراک برای به‌دست‌آمدن مفاهیم سطح بالاتر که کدهای محوری هستند دسته‌بندی شد. شایان ذکر است در روند کار، برای دستیابی به مفهوم دقیق‌تر، دسته‌بندی‌ها برای ایجاد مفهومی مناسب‌تر اصلاح شد. درنهایت، از ۸۴ کد باز، ۱۹ کد محوری و ۶ مضمون به دست آمد.

جدول ۲. کدهای باز، محوری، مضمون‌ها

کد منبع	کد باز	کد محوری	مضمون
۱	● اختلاف بین پتانسیل و عملکرد، پدیده کم‌موفقیتی کودکان عمیقاً باهوش»، «کمبود مهارت‌های دستیابی به موفقیت، عدم انتخاب موفقیت، ادراک پایین از خود و نگرش دربارهٔ مدرسه از عوامل کم‌موفقیتی»، «نبود چالش در دورهٔ تحصیل عامل موفقیت کم در آینده»	موفقیت کم نتیجهٔ نبود چالش در تحصیل، خودکم‌بینی و نگرش دربارهٔ مدرسه	موفقیت نتیجهٔ چندعاملی تعهد، انگیزه، خلاقیت و احساس خودارزشمندی
۱۰،۱۴،۱۶، ۱۷،۱۹	● «اکتفانکردن به هوش و مؤثر بودن علایق، تعهد و انگیزه در فرصت‌ها»، «علایق تعیین‌کنندهٔ مسیر و تعهد تعیین‌کنندهٔ موفقیت»، «موفقیت عمیقاً باهوش تابعی از الگوی توانایی چندوجهی»	موفقیت محصول چندوجهی، از جمله تعهد و انگیزه	
۱۷،۱۹	● «احتمال موفقیت عمیقاً باهوش در آینده»، «دست‌آورد و موفقیت‌های بیشتر در آینده»	احتمال موفقیت افراد عمیقاً باهوش در آینده	
۱۰،۱۱،۱۴، ۱۵،۱۶،۱۸	● «احتمال نمرهٔ کافی نگرفتن کودکان بسیار باهوش در آزمون آی کیو به‌علت مشکلات عاطفی و سازگاری»، «ابزارهای متنوع در نمایهٔ دانش‌آموزان عمیقاً باهوش برای شناسایی به‌علت اختلال‌های روانی»، «استفاده از انواع ابزار برای شناسایی، مثل آزمون هوش، آزمون خلاقیت، مصاحبه»، «لزوم جامع‌بودن شناسایی و اکتفانکردن به آزمون‌های مرسوم»، «ارزیابی‌های چندویژگی و درون‌فردی برای تشکیل صورت فلکی استعداد»، «شناسایی پتانسیل واقعاً عمیق انسانی، نیازمند ارزیابی توانایی‌های شناختی متعدد و روش‌های اندازه‌گیری غیرمعمول»، «هیجان‌پذیری، پویایی، رشد شناختی پیشرفته نشانهٔ شناسایی»، «استفاده از نقاشی شکل انسان به‌عنوان ابزار تشخیص بسیار باهوش»، «نقاشی‌های دقیق کودکان بسیار باهوش از شکل انسان»، «امکان بروز خلاقیت و ظاهر کردن مشکلات عاطفی اجتماعی، جلوگیری از استرس آزمون، در شناسایی به روش نقاشی شکل انسان»	شناسایی بر اساس ویژگی‌های چندعاملی	
۷	● «لزوم انگیزه، پشتکار و خلاقیت برای موفقیت»	لزوم انگیزه، پشتکار و خلاقیت برای موفقیت	

جدول ۲. (ادامه)

مضمون	کد محوری	کد باز	کد منبع
نیود چالش متناسب در مدارس عادی و لزوم آموزش معلمان	مدارس عادی و ارضانشدن نیازها و نیود چالش لازم	<ul style="list-style-type: none"> <li>«عدم ارضای چالش‌پذیری عمیقاً باهوش با برنامه درسی مدارس»، «تلف کردن نیمی از وقت برای بهره‌هوشی ۱۴۰+ و تقریباً تمام وقت برای ۱۷۰+ در برنامه درسی عادی»، «تحمل‌نکردن برنامه درسی مدرسه»، «تمایل‌نداشتن مدارس و آموزش‌وپرورش به انعطاف برنامه درسی»، «تفاوت برنامه‌های آموزشی عمیقاً باهوش با تیزهوشان متوسط»، «برنامه همگون و متناسب با نیاز متوسط کودکان مانع خدمت به عمیقاً باهوش»، «کمتر به چالش کشیده شدن کودکان بسیار باهوش در آموزش منظم»</li> </ul>	۱۲،۱۶
	لزوم آشنایی معلم با ویژگی‌های عمیقاً باهوش و درک کودکی و شتاب	<ul style="list-style-type: none"> <li>«آشنایی معلمان به‌علت نادر بودن عمیقاً باهوش»، «برنامه‌ریزی خلاقانه با مشارکت فرد، والدین و مربیان»، «شناخت‌نداشتن معلمان، مشاوران، روان‌شناسان و پزشکان اطفال از عمیقاً باهوش»، «توسعه همه گروه‌های تأثیرگذار؛ کارکنان، والدین، ارزیابی، برنامه درسی و شناسایی»، «معلم انعطاف‌پذیر برای دانش‌آموزانی با نیازهای ناهم‌زمان»، «لزوم احترام‌گذاشتن معلم به ویژگی‌های کودکی عمیقاً باهوش»، «لزوم نگرش مثبت معلم درباره شتاب»</li> </ul>	۱۵،۹ ۱۳،۱۸
گروه‌بندی بر اساس توانایی هم‌سطح و ارائه چالش متناسب	گروه‌بندی بر اساس توانایی و طراحی چالش‌های متنوع متناسب با نیاز	<ul style="list-style-type: none"> <li>«لزوم آموزش متناسب با نیاز عمیقاً باهوش»، «آموزش متفاوت برای هر سطح از تیزهوشی»، «ایجاد مدرسه بر اساس توانایی، نه سن»، «چالش‌های متنوع و عمیق برای رفع گرسنگی فکری»</li> </ul>	۱۴،۸
	گروه‌بندی با افراد هم‌سطح	<ul style="list-style-type: none"> <li>«لزوم تعامل با دوستان هم‌سطح خود»، «گروه‌بندی همگن موجب رشد فکری و رضایت»، «فقدان همتایان هم‌فکر»، «درک پیچیده از دنیا و نیاز به مخاطب درک‌کننده و قدردان»، «پنهان‌کاری یا پوشاندن تیزهوشی برای جبران احساس ناهماهنگی»، «سرعت، عمق و پیچیدگی یادگیری در گروه‌های همگن»، «مخفی کردن توانایی خواندن در مدرسه»، «دوستی‌های عمیق یا خیالی»، «گروه‌های کوچک چندسننی برای درس‌های مختلف»</li> </ul>	۳،۶،۹ ۱۱،۱۲،۱۸
آموزش متناسب با ویژگی‌ها و نیازها	به‌چالش کشیدن آموزش برابری طلبانه	<ul style="list-style-type: none"> <li>«تفاوت اساسی توجه به عمیقاً باهوش با نخبه‌گرایی»، «کارآمدی مدرسه برای دانش‌آموزان عمیقاً باهوش بسته به قدرت شناسایی و ارائه آموزش ویژه»، «به‌چالش کشیدن آموزش برابری طلبانه»</li> </ul>	۳،۱۲
	آموزش فردی	<ul style="list-style-type: none"> <li>«لزوم آموزش فردی برای حل محرک‌های فکری و کنج‌کاوی بسیار باهوش»، «تشخیص الگوی توانایی برای پیش‌بینی یادگیری متفاوت، نتایج شغلی و خلاقیت»، «سودمند نبودن آموزش واحد برای همه دانش‌آموزان عمیقاً باهوش»، «برنامه‌ریزی شتاب و غنی‌سازی با شرایط فرد»، «آموزش فردی مطابق با نیاز منحصر به فرد»، «مطالعه و بررسی کل کودک برای آموزش و رفاه»، «دقت در نمایه‌های ذهنی، عاطفی و روان‌شناختی برای شناسایی و خدمات مناسب‌تر»</li> </ul>	۱۶،۱۱ ۱۷،۱۸

جدول ۲. (ادامه)

کد منبع	کد باز	کد محوری	مضمون
۶۰۱۹	● تعامل مدرسه و فعال بودن دانش‌آموزان»، «لـزوم برنامه‌ای منعطف با پیچیدگی، وسعت، عمق و سرعت عمیقاً باهوش»	مدرسه منعطف	آموزش متناسب با ویژگی‌ها و نیازها
۶۰۱۷	● تمایل به فعالیت در حوزه‌های که قوی‌ترند»، «نیاز به آموزش عاطفی، نگرش‌ها، احساسات و انگیزه‌ها»	لزوم آموزش عاطفی و نگرش‌ها	
۱۸۰۹۰۱۷	«تناسب محیط آموزشی و اجتماعی و افراد متناسب با سطح تیزهوشی»، «ایجاد فرصت لازمه بروز توانایی»، «ایجاد فرصت‌های متنوع پاسخ به خاطر مشکل در نوشتن»، «حمایت، انعطاف‌پذیری، تشویق به جست‌وجوی فرصت‌های ویژه و تعامل درون و بیرون مدرسه»	ایجاد فرصت متناسب با سطح، انعطاف‌پذیر درون و بیرون مدرسه برای بروز توانایی	
۴	● تفاوت عمق درک خودآموزی ترکیب نظر و عمل درس فلسفه دانش‌آموز عادی و عمیقاً باهوش»، «وظیفه معلم فلسفه، ارائه تفسیر فلسفی، محرک انگیزه و آمادگی برای سؤالات عمیق»، «انتخاب رویکرد تعاملی و فردی در آموزش فلسفه»	ارائه تعاملی و تفسیری فلسفه برای درک عمیق	
۱۱	● «به‌علت عدم موفقیت در همه دروس، غنی‌سازی مناسب‌تر از شتاب»	غنی‌سازی	غنی‌سازی و شتاب به‌منزله دو بال یک پرنده
۲۰۱۳۰۱۸۰۱۹	● «شتاب برای نزدیک‌شدن به سن فکری»، «نبود آسیب روانی یا شتاب»، «شتاب موجب آموزش متناسب با سن فکری»، «موفقیت و رضایت نتیجه شتاب عادی و افراطی در دانش‌آموزان عمیقاً باهوش»، «شتاب باعث عزت‌نفس بیشتر»، «نیاز به شتاب رادیکال»	شتاب مفید و رادیکال	
۱۶۰۹۰۱۹	● «گزینه‌های آموزشی شامل شتاب، مدارس تخصصی، آموزش خانگی، دوره‌های برخط (آنلاین) و کالج اولیه»، «برنامه‌های تابستانی»، «تحصیل خانگی»، «تبلیغ دهان‌بدهان نه برای همه»، «اختلال در روند رشد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی با بهره‌برداری مطبوعات، والدین و عوامل اجتماعی - اقتصادی بدون در نظر گرفتن سطح توانایی»	استفاده از فضاهای آموزشی متنوع و هوشیاری در جذب	بهره‌مندی بهینه از فضا و زمان برای پوشش حداکثری آموزش
۳	● «اهمیت داشتن محتوا نسبت به محیط یادگیری مجازی و واقعی»، «علت گرایش به کلاس مجازی در دسترس نبودن آموزش متناسب برای غنی‌سازی و علاقه به موضوع»، «انعطاف و آموزش خلاق مجازی برای تربیت یادگیرنده خودراهبر»، «یادگیری آنلاین فرصت بیشتر معاشرت همگن»، «یادگیری آنلاین باعث تقویت انزوا»	آموزش مجازی: دسترسی راحت‌تر به محتوا و دوستان هم‌سطح، تربیت خودراهبر و تقویت انزوا	



شکل ۲. نمودار توزیع کدهای باز در مضمون‌ها

## ■ بحث و تفسیر یافته‌های پژوهش ■

با مطالعه پژوهش‌های انتخاب‌شده با روش متن‌کاوی، در پاسخ به پرسش اول پژوهش شش مضمون تکوین یافت که عبارت‌اند از «موفقیت نتیجه چندعاملی تعهد، انگیزه، خلاقیت و احساس خودارزشمندی»، «نبود چالش مناسب در مدارس عادی و لزوم آموزش معلمان»، «گروه‌بندی بر اساس توانایی هم‌سطح و ارائه چالش متناسب»، «آموزش متناسب با ویژگی‌ها و نیازها»، «غنی‌سازی و شتاب به‌منزله دو بال یک پرنده»، «بهره‌مندی بهینه از فضا و زمان برای پوشش حداکثری آموزش». در ادامه به تفسیر این شش مضمون می‌پردازیم.

### ◆ موفقیت نتیجه چندعاملی تعهد، انگیزه، خلاقیت و احساس خودارزشمندی

شناسایی دانش‌آموزان عمیقاً باهوش یکی از چالش‌های مراکز آموزشی و دولت‌ها است. آزمون هوش ابزاری است که از ابتدای مطالعات ترمن (۱۹۲۵) به کار گرفته شده است. نظریه‌پردازان انتقادهایی به انحصار شناسایی توسط آزمون هوش دارند، از جمله اینکه همه توانایی‌های ذهنی، فکری، جسمانی، هنری و... بشر در آزمون هوش قابل شناسایی و ارزیابی نیست. از طرفی، ممکن است سبک افراد در برخورد با آزمون متفاوت باشد. طرفداران رنزولی، که انگیزه و تعهد را از عوامل تیزهوشی می‌دانند، پیشنهاد می‌کنند توانایی‌های انسان بررسی جامع

شود که البته یکی از آن‌ها هوش است. عده‌ای نیز استفاده از ابزارهای خلاقیت، سابقه، پیشرفت تحصیلی، نظر معلمان، تجربه زندگی از نوزادی تا کودکی و زودرسی‌های جسمی فکری را برای تشخیص پیشنهاد و استفاده کرده‌اند. از طرفی، نظریه‌پردازانی که تمرکز بیشتری روی آزمون هوش به‌منزله ابزار اصلی در تشخیص تیزهوشی دارند سایر عوامل را در حیطه عوامل موفقیت می‌دانند نه خود تیزهوشی. نکته مهم هم در شناسایی و هم موفقیت و عدم موفقیت این است که اکتفای تنها به آزمون هوش نه برای شناسایی کافی است و نه دلیل موفقیت است، اما دلیل کافی برای عدم موفقیت است.

نتایج پژوهش کل و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که در شناسایی دانش‌آموزان عمیقاً باهوش اکتفا به آزمون هوش و نتیجه آن کافی نیست و دلیلی برای موفقیت نیز نخواهد بود. سایر عوامل مثل انگیزه، تعهد و پیشرفت تحصیلی عوامل مؤثر شناخته می‌شوند.

#### ◆ نبود چالش مناسب در مدارس عادی و لزوم آموزش معلمان

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مدارس عادی توانایی ارضای نیازها، ارائه چالش لازم برای ظرفیت ذهنی این دانش‌آموزان و انعطاف لازم در تربیت را ندارند. برنامه درسی مدارس برای دانش‌آموزان عادی و متوسط جامعه تدوین شده است و نیاز دانش‌آموزان عمیقاً باهوش فراتر از آن است. از طرفی، به‌علت نادر بودن این جمعیت، معلمان، مشاوران، مدیران، پزشکان و روان‌شناسان درک صحیحی از این مسئله ندارند. بنابراین، لازم است به گروه‌های تأثیرگذار آگاهی‌های لازم داده شود تا در برنامه درسی و عملکرد معلمان و مدارس انعطاف لازم ایجاد شود.

ظرفیت‌های فراوان کودکان مورد توجه قرار نمی‌گیرد، زیرا در محیط مدرسه‌ای که اساساً با نیازهای آن‌ها سازگار نیست شناسایی، حمایت یا به چالش کشیده نمی‌شوند (تولان، والاس و شاگنسی، ۲۰۱۸). ماتیسن و همکاران (۲۰۱۸) نتیجه گرفتند که کودکان بسیار باهوش در آموزش منظم کمتر به چالش کشیده می‌شوند. آشنایی گروه‌های تأثیرگذار با ویژگی‌های دانش‌آموزان عمیقاً باهوش لازم است تا خدمات بهتر و باکیفیت‌تری به آن‌ها ارائه شود. معلمان باید با انعطاف لازم و در نظر گرفتن ویژگی‌ها و با مشارکت فرد و والدین و مربیان برنامه‌ریزی خلاقانه‌ای داشته باشند.

معمولاً معلمان از ماهیت چالش‌برانگیز و کنجکاو دانش‌آموز بسیار باهوش کمتر از دانش‌آموز باهوش قدردانی می‌کنند. معلمان باید بسیار انعطاف‌پذیر باشند. آن‌ها باید بتوانند نیازهای بسیار متنوع این دانش‌آموزان را برآورده کنند و دانش‌آموزان را در سطح بسیار بالایی آموزش دهند (کارادومان، ۲۰۱۳). تولان (۲۰۱۹) بیان می‌کند که گروه‌بندی نامناسب، برنامه‌ی درسی ویژه‌ی گروه متوسط و در نظر نگرفتن رشد ناهم‌زمان کودکان عمیقاً باهوش مهم‌ترین مانع برای تحصیل این کودکان در مدارس عادی است.

#### ♦ گروه‌بندی بر اساس توانایی هم‌سطح و ارائه‌ی چالش متناسب

کودکان عمیقاً باهوش تفاوت و فاصله‌ی زیادی با دانش‌آموزان عادی دارند. در طیف خود تیزهوشان نیز، هرچه به سمت نقاط پایانی نمودار می‌رویم تفاوت‌ها بیشتر می‌شود. کودکان عمیقاً باهوش نیازهای متفاوتی دارند. به‌خاطر احساس انزوا و بیگانگی نمی‌توانند در مدارس عادی و حتی استعداد درخشان درس بخوانند. بنابراین، ضروری است فرصتی ایجاد شود تا این کودکان بتوانند با هم‌سطح‌های خود تحصیل کنند. با توجه به ناهم‌زمانی رشد، بهتر است گروه‌بندی بر اساس سن نباشد و بر پایه‌ی توانایی‌های دانش‌آموزان در حوزه‌های گوناگون شکل بگیرد. این کودکان به دوستی نیاز دارند که هم‌سطح خودشان باشد تا قدر ایده‌ها و تفکر پیچیده‌شان را بداند.

همچنین، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که گروه‌بندی با دوستان هم‌سطح از عوامل مهمی است که از انزوا و گوشه‌گیری اجتماعی دانش‌آموزان عمیقاً باهوش جلوگیری می‌کند و باعث می‌شود در زندگی و تحصیل اعتمادبه‌نفس کافی به دست بیاورند (پاولیکووا و آمبروزی، ۲۰۱۹؛ روف، ۲۰۲۱؛ موراتوری و همکاران، ۲۰۰۶؛ کیم، ۲۰۱۹؛ پاتس، ۲۰۱۹؛ وود و لایکرافت، ۲۰۲۰؛ کارادومان، ۲۰۱۳؛ گراس، ۲۰۰۴، تولان، ۲۰۱۹). وود و لایکرافت (۲۰۲۰) استدلال می‌کنند که پنهان‌کاری یا پوشاندن استعداد ممکن است بهترین سازوکار دفاعی یا مقابله‌ای محافظتی آن‌ها باشد. گروه‌بندی همگن دانش‌آموزان تیزهوش سبب رشد فکری و رضایت بیشتر آنان می‌شود (پاتس، ۲۰۱۹). بیشتر دانش‌آموزان عمیقاً باهوش مشکلاتی را تجربه می‌کنند که ناشی از کمبود فرصت برای تعامل با دوستان در مدرسه یا در زندگی روزمره است (کیم، ۲۰۱۹).

### ◆ آموزش متناسب با ویژگی‌ها و نیازها

نیازهای آموزشی ویژه دانش‌آموزان عمیقاً باهوش برابری طلبی را به چالش کشیده است. آموزش متناسب در فضای حضوری اولویت دارد اما، به علت نادر بودن دانش‌آموزان و همچنین کم بودن مراکز آموزشی، فضای مجازی فرصتی فراهم می‌آورد تا دانش‌آموزان همگن به صورت منعطف و متناسب با علایق موضوعی آموزش ببینند.

آموزش مجازی را می‌شود به اندازه کافی فردی کرد تا گروه‌های همگن را کنار هم جمع کند. پاتس (۲۰۱۹) بیان می‌کند که دلایل اصلی ثبت نام دانش‌آموزان عمیقاً باهوش در کلاس‌های آنلاین علاقه به موضوع، نیاز یا تمایل به غنی‌سازی و شتاب، و در دسترس نبودن کلاس‌های حضوری مناسب در منطقه است. این نکته هم وجود دارد که شرکت در کلاس‌های مجازی ممکن است انزوای کودکان عمیقاً باهوش را بیشتر کند.

### ◆ غنی‌سازی و شتاب به منزله دو بال یک پرنده

برنامه درسی مدارس عادی و تیزهوشان برای کودکان عمیقاً باهوش به اندازه کافی انعطاف ندارد و چالش لازم را تأمین نمی‌کند. نظریه پردازان دو راهکار اصلی را پیشنهاد کرده‌اند: غنی‌سازی و شتاب. در مجموع، تجویز نسخه واحد بدون در نظر گرفتن شرایط فردی و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی درست نیست و تصمیم‌گیری مناسب حاصل تأثیر ضریب متناسبی بین شتاب و غنی‌سازی برای هر فرد است.

موراتوری و همکاران (۲۰۰۶) نتیجه گرفتند که اگر قرار است آموزش واقعاً مؤثر باشد، شتاب و غنی‌سازی باید متناسب با نیازهای هر دانش‌آموز تنظیم شده باشد. تولان (۲۰۱۹) ارائه برنامه‌ای را لازم می‌داند که به اندازه کافی منعطف و همراه با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی در نیاز به پیچیدگی، وسعت، عمق و سرعت کارآمد باشد. تعیین نسبت بهینه عمق بخشی به محتوا و شتاب به کمک معلم و والدین و خود دانش‌آموز در پیشرفت مؤثر است. همچنین، مطالعات طولی نشان داده‌اند که شتاب برای این کودکان موجب کاهش کسالت و دل‌زدگی، افزایش اشتیاق به یادگیری و رشد شخصی می‌شود و در آینده باعث رضایت و عزت نفس آنان خواهد شد (دراگا و آتامن<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱؛ گراس، ۲۰۰۶؛ هاریسون، ۲۰۲۰).

### ◆ بهره‌مندی بهینه از فضا و زمان برای پوشش حداکثری آموزش

از آنجاکه دانش‌آموزان عمیقاً باهوش نادرند، جمعیتشان در دنیا پراکنده است و مراکز آموزشی ویژه آنان نیز کمیاب است، کنار هم قراردادن گروه‌های همگن دشوار است. بنابراین، برای پوشش حداکثری آموزش این دانش‌آموزان راهبردهای متعددی برای بهره‌مندی بهینه از فضا و زمان شکل گرفته است، از جمله مدارس تمام‌وقت، برنامه‌های تابستانی آکادمیک و اردوگاهی، آموزش ترکیبی حضوری و مجازی، و آموزش موضوعی دروس توسط مؤسسه‌ی منسا و مرکز آموزش لتا هالینگورث. نکته‌ی مهم این است که مدارس ویژه‌ی عمیقاً باهوش همگانی نیست و تبلیغ عمومی آن ممکن است فرایند شناسایی را از حیث فراوانی سخت‌تر کند. از طرفی، به‌علت جذاب‌بودن موضوع، این دانش‌آموزان همواره در معرض استثمار اجتماعی و اقتصادی از طرف والدین و مؤسسات خصوصی و... هستند.

از تجربی که در روش‌های آموزشی دانش‌آموزان عمیقاً باهوش وجود دارد شتاب، غنی‌سازی، مدارس تخصصی، آموزش خانگی، دوره‌های آنلاین و برنامه‌های تابستانی است. تولان (۲۰۱۹) تشریح می‌کند که برنامه‌های تابستانی بسیار متفاوت است و فرصتی حیاتی برای کودکان فراهم می‌کند تا با کودکانی که بیشتر از هر مدرسه معمولی شبیه خودشان هستند رابطه برقرار کنند. بزرگ‌ترین اشکال این برنامه‌ها کوتاه‌بودن آن‌ها است.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش مبنی بر اینکه چه راهکارهایی برای آموزش این دانش‌آموزان در کشور وجود دارد، ابتدا وضعیت موجود کشور را بررسی و سپس پیشنهادها را مربوط به ارائه می‌دهیم. با توجه به تعاریف و توضیحات اساس‌نامه‌های سازمان ملی پرورش استعدادها در خشان مصوب ۱۳۹۸، اساس‌نامه‌ی بنیاد ملی نخبگان مصوب ۱۳۸۴، سند راهبردی کشور در امور نخبگان مصوب ۱۳۹۱ و مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۴۰۱)، مضمون‌های به‌دست‌آمده با وضعیت قوانین کشور مقایسه شد:

«موفقیت نتیجه‌ی چندعاملی تعهد، انگیزه، خلاقیت و احساس خودارزشمندی»؛ با توجه به تعاریف‌های ارائه‌شده در اسناد یادشده، تعریف دانش‌آموزان عمیقاً باهوش باید تعمیم یابد و عوامل شناسایی از آزمون صرف به جمع‌آوری نمایه‌ی کامل فردی و محیطی دانش‌آموز ارتقا یابد.

لله به علت فقدان تعریف صحیح مضمون «نبود چالش مناسب در مدارس عادی و لزوم آموزش معلمان» و «آموزش متناسب با ویژگی‌ها و نیازها»، دانش‌آموزان عمیقاً باهوش در مدارس عادی و مدارس استعداد‌های درخشان از چالش تحصیلی و علمی متناسب با ویژگی‌های خود بهره‌مند نمی‌شوند. همین مسئله موجب بروز مشکلات بعدی می‌شود، از جمله انزوا، بیگانگی اجتماعی و خود را هم‌سطح دیگران نشان دادن. توان ذهنی و علمی بالقوه آنان بالفعل نخواهد شد و از این توانایی محروم خواهند ماند.

لله «غنی‌سازی و شتاب به منزله دو بال یک پرنده»: مطابق مصوبه جلسه ۷۹۳ شورای عالی آموزش و پرورش (۱۴۰۱)، زمینه شتاب این دانش‌آموزان به صورت تک‌پایه و چندپایه فراهم است، ولی باید برنامه‌های غنی‌سازی تدوین و ایجاد شود. پیشنهاد می‌شود نهادهای مرتبط، اعم از وزارت آموزش و پرورش، سازمان ملی استعداد‌های درخشان و بنیاد ملی نخبگان، با تأسیس مدارس و مراکز تربیتی و آموزشی ویژه دانش‌آموزان عمیقاً باهوش، به طراحی و اجرای برنامه‌های غنی‌سازی متناسب اقدام کنند.

لله «بهره‌مندی بهینه از فضا و زمان برای پوشش حداکثری آموزش»: با توجه به اینکه شمار این دانش‌آموزان به نسبت جمعیت بسیار کم است، کنار هم آوردن آنان دشوار است. بنابراین، لازم است راهبردهایی اتخاذ شود که از فضا و زمان استفاده بهینه کند. با توجه به پژوهش انجام گرفته، تجربه زیسته و تجارب سایر کشورها، به نظر می‌رسد مهم‌ترین پیشنهاد کاربردی و اقدام در راستای حمایت از دانش‌آموزان عمیقاً باهوش در ایران تعیین کیفیت آموزش بر پایه سه عامل تفکیک، غنی‌سازی و شتاب باشد (برنشتاین و همکاران، ۲۰۲۰؛ هالینگورث، ۱۹۴۲؛ گراس، ۲۰۰۶)، که با راه‌اندازی مدارس تمام‌وقت برای ارائه فرصت‌های آموزشی و تربیتی ویژه دانش‌آموزان عمیقاً باهوش، ایجاد مراکز آموزش کوتاه‌مدت و اردوگاهی و تابستانی و ایجاد پایگاه‌های مجازی برای گروه‌بندی همگن و آموزش متناسب با نیازهای کودکان عمیقاً باهوش در کشور امکان‌پذیر است. همچنین، توجه افکار عمومی برای فعالیت‌های آموزشی و تربیتی

ویژه افراد عمیقاً باهوش به‌ویژه برای گروه‌های تأثیرگذار اعم از معلمان، مدیران مدارس، مشاوران، پزشکان و روان‌پزشکان اطفال لازم است.

افزون بر این‌ها، تطبیق و بومی‌سازی مبانی نظری و تجارب جهانی با مبانی اسلامی - ایرانی تعلیم و تربیت، ایجاد فرصت‌های مطالعاتی برای کسب تجارب جهانی مراکز آموزشی و مدارس سایر کشورها و طراحی و الگویابی برنامه‌ی درسی ویژه دانش‌آموزان عمیقاً باهوش اثرگذار خواهد بود.

یکی از محدودیت‌های پژوهش این است که به‌علت دسترسی‌نداشتن به پایگاه‌های ارائه‌دهنده و دست‌نیافتن به پژوهش‌های اختصاصی مراکز و مدارس ویژه دانش‌آموزان عمیقاً باهوش ممکن است بعضی از پژوهش‌ها بررسی نشده باشد.

## منابع REFERENCES

- خدارحمی، مریم، قادری، مصطفی، خسروی، محبوبه، و مهر محمدی، محمود. (۱۴۰۱). طراحی و اعتباریابی مدلی برای حمایت از شکل‌گیری دانش موضوعی- تربیتی در میان نومعلمان ا پایان‌نامه دکتري، دانشگاه علامه طباطبائی. آ. ایراندک.  
<https://ganj.irandoc.ac.ir/viewer/d56db6a94913f0f7e717c25db8740435?sample=1>
- رشیدی، بهار، عابدی، احمد، و نوروزی، قاسم. (۱۴۰۱). ارائه الگوی غنی‌سازی برنامه درسی مدارس استعدادهای درخشان ایران: پژوهش داده‌بنیاد. مطالعات برنامه درسی، ۱۷(۶۶)، ۲۵۹-۲۸۸.  
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1401.17.66.9>
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۴۰۱). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.  
<https://www.sce.ir/fa/enactment/list>
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۴). اساس‌نامه بنیاد ملی نخبگان. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/101201>
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۸). اساس‌نامه سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/1344145>
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۱). سند راهبردی کشور در امور نخبگان. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. <https://sanad.bmn.ir/file/4/attach201506357147193876.pdf>
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. <https://www.sce.ir/fa/enactment/list/>
- 
- Assouline, G. (2015). *A nation empowered*. Belin-Blank Center.
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2020). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 113*(4), 830-845. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. The University of Iowa.
- Cooper, H. M. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step applied social research methods series*. Sage Publications.
- Crabtree, L. M., Richardson, S. C., & Lewis, C. W. (2019). The gifted gap, STEM education, and economic immobility. *Journal of Advanced Academics, 30*(2), 203-231. <https://doi.org/10.1177/1932202X19829749>
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Teachers College Press.
- Darga, H., & Ataman, A. (2021). The effect of class-wide enrichment applied to gifted and normal children in early childhood. *Participatory Educational Research, 8*(3), 402-421. <https://doi.org/10.17275/per.21.73.8.3>
- Davidson, J. E. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International, 28*(3), 252-266. <https://doi.org/10.1177/0261429411435051>
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683-703). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511816796.038>

- Feldman, D. H. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Basic Books.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. Brown and Company.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). Routledge Falmer.
- Gross, M. U. M. (2005). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.  
<https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Gross, M. U. M. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 337-354). Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-215>
- Gruber, H. E. (1981). *Darwin on man: A psychological study of scientific creativity*. University of Chicago Press.
- Harrison, M. S. (2020). *Underachieving profoundly gifted adolescents* (Publication No. 28149472) [Doctoral dissertation, University of Denver]. PQDT Open. <https://www.proquest.com/openview/665be1e5556aebdf1b3949e02ef7f2171?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Hollingsworth, L. S. (1924). Provisions for intellectually superior children. In M. V. O'Shea (Ed.), *The child, his nature, and his needs* (pp. 277-299). A contribution of The Children's Foundation.
- Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ*. World Book Company.
- Karaduman, E. (2013). Developing and implementing school for highly gifted, exceptionally gifted, and profoundly gifted students: An interview with Lynette BreedLove. *Education of the Young Scientist and Giftedness*, 1(2), 53-57. <https://www.academia.edu/12345678>
- Kell, F., Harrison, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). Who rises to the top? Early indicators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(5), 648-659. <https://doi.org/10.1177/0956797612457784>
- Kim, B. (2019). Analysis of educational problems and needs of highly gifted students and parents: Focused on (potential) highly gifted students. *Gifted/Talent Education*, 29(2), 281-299.  
<https://doi.org/10.9722/JGTE.2019.29.2.281>
- Loureiro, I., & Lefebvre, L. (2013). Contribution of intellectual, psychological, developmental and socio-economic data to highlight specific profiles of highly gifted children. *Neuroscience Research Progress*, 34(2), 169-183.  
[https://www.researchgate.net/publication/256114236\\_Contribution\\_of\\_Intellectual\\_Psychological\\_Developmental\\_and\\_Socio-Economic\\_Data\\_to\\_Highlight\\_Specific\\_Profiles\\_of\\_Highly\\_Gifted\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/256114236_Contribution_of_Intellectual_Psychological_Developmental_and_Socio-Economic_Data_to_Highlight_Specific_Profiles_of_Highly_Gifted_Children)
- Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86(4), 900-944. <https://doi.org/10.3102/0034654316675476>
- Makel, M. C., Kell, H. J., Lubinski, D., Putallaz, M., & Benbow, C. P. (2016). When lightning strikes twice: Profoundly gifted, profoundly accomplished. *Psychological Science*, 27(7), 1004-1018.  
<https://doi.org/10.1177/0956797616644735>
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Commissioner of Education.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED056243>
- Mathijssen, A. C. S., Feltzer, M. J. A., Hoogeveen, F., & Lianne, L. (2018). Identifying highly gifted children by analyzing human figure drawings: A literature review and a theoretical framework. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(4), 493-515. <https://hdl.handle.net/2066/248150>
- Muratori, M. C., Stanley, J. C., Ng, L., Ng, J., Gross, M. U. M., Tao, T., & Tao, B. (2006). Insights from SMPY's greatest former child prodigies: Drs. Terence ("Terry") Tao and Lenhard ("Lenny") Ng reflect on their talent development. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 307-324. <https://doi.org/10.1177/001698620605000404>

- Pavliková, M., & Ambroz, M. (2019). Extremely gifted students and teaching philosophy in secondary school. In *ICERI2019 Proceedings* (pp. 6474-6479). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.1556>
- Pfeiffer, S. (2013). *Serving the gifted*. Routledge.
- Porath, C. L., & Bateman, T. S. (2006). Self-regulation: From goal orientation to job performance. *Applied Psychology, 91*(5), 185-192. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.185>
- Potts, J. A. (2019). Profoundly gifted students' perception of virtual classrooms. *Gifted Child Quarterly, 63*(5), 58-80. <https://doi.org/10.1177/0016986218801075>
- Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J., & Reis, S. A. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Ruf, D. L. (2021). How parental viewpoint and personality affect gifted child outcomes. *Gifted Education International, 37*(1), 80-106. <https://doi.org/10.1177/0261429420946072>
- Schregel, S. (2020). The intelligent and the rest: British Mensa and the contested status of high intelligence. *History of the Human Sciences, 33*(5), 12-36. <https://doi.org/10.1177/0952695120970029>
- Schultz, R. A. (2018). Recognizing the outliers: Behaviors and tendencies of the profoundly gifted learner in mixed-ability classrooms. *Roeper Review, 40*(3), 191-196. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1469068>
- Serebriakoff, V. (1959). Annual general meeting of Mensa 1958. *Mensa Proceedings, 7*(2), 1-3. <https://doi.org/10.1177/0952695120970029>
- Shaunessy-Dedrick, E. (2018). Looking back and looking forward: Curriculum for gifted and talented students. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 10). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_10)
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review, 3*(5), 435-457. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.435>
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*(4), 201-292. <https://doi.org/10.1037/11491-006>
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan. <https://doi.org/10.1177/026142948300200124>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Tolan, S. S. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International, 34*(2), 193-202. <https://doi.org/10.1177/0261429417716348>
- Tolan, S. S. (2019). *Profoundly gifted: Outliers among the outliers*. Sage.
- Tolan, S. S., Wallace, B., & Shaughnessy, M. F. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International, 34*(7), 193-202. <https://doi.org/10.1177/0261429417716348>
- Tordjman, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté: Apports de la recherche clinique. *Encéphale, 1*(52), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006>
- VanTassel-Baska, J., & Little, C. A. (2010). *Content-based curriculum for high-ability learners*. Prufrock Press.
- Wardman, J., & Hattie, J. (2019). What works better than the rest? The impact of various curricula provisions for gifted learners. In B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior (Eds.), *The Sage handbook of gifted and talented education* (pp. 321-334). Sage Reference. <https://doi.org/10.4135/9781526463074.n27>

- Witty, P. (1958). Who are the gifted? In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted: The fifty-seventh yearbook for the National Society for the Study of Education, Part 2* (pp. 41–63). National Society for the Study of Education; The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1037/13174-003>
- Wood, V. R., & Laycraft, K. C. (2020). How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science*, 4(1), 143-165. <https://doi.org/10.36959/447/348>

## پی‌نوشت‌ها

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intelligence</li> <li>2. Giftedness</li> <li>3. Essentialist</li> <li>4. Galton</li> <li>5. Spearman</li> <li>6. Simonton</li> <li>7. Terman</li> <li>8. Hollingworth</li> <li>9. Developmental</li> <li>10. Tannenbaum</li> <li>11. Witty</li> <li>12. Marland</li> <li>13. Feldman</li> <li>14. Bloom</li> <li>15. Gruber</li> <li>16. Ziegler &amp; Heller</li> <li>17. Developmental-Contextual Paradigm</li> <li>18. Pfeiffer</li> <li>19. Porath &amp; Bateman</li> <li>20. Contextualism vs. Individualism</li> <li>21. Gladwell</li> <li>22. Ericsson</li> <li>23. ifted</li> <li>24. Mildly Gifted</li> <li>25. Moderately Gifted</li> <li>26. Highly Gifted</li> <li>27. Exceptionally Gifted</li> <li>28. Profoundly Gifted</li> <li>29. Gross</li> <li>30. Renzulli</li> <li>31. Dai</li> <li>32. Harrison</li> <li>33. Schultz</li> <li>34. Sternberg &amp; Davidson</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>35. Zone of Proximal Development</li> <li>36. Vygotsky</li> <li>37. Heterogeneous grouping</li> <li>38. Acceleration</li> <li>39. Enrichment</li> <li>40. Differentiation</li> <li>41. Bernstein</li> <li>42. Colangelo</li> <li>43. Assouline</li> <li>44. Tolan</li> <li>45. Crabtree</li> <li>46. Reis</li> <li>47. Dedrick</li> <li>48. Wardman &amp; Hattie</li> <li>49. Karaduman</li> <li>50. Curriculum</li> <li>51. Schoolwide Enrichment Model</li> <li>52. Extensions of On-level Content</li> <li>53. Processes for Learning</li> <li>54. Development of Student products</li> <li>55. Integrated curriculum model</li> <li>56. Adler</li> <li>57. VanTassel-Baska &amp; Little</li> <li>58. Clear Curriculum Model</li> <li>59. Pavlíková &amp; Ambrozy</li> <li>60. Breedlove</li> <li>61. Mensa</li> <li>62. Schregel</li> <li>63. Serebriakoff</li> <li>64. Leta Hollingworth</li> <li>65. Centre National d'Aide aux Pour Enfants et Adolescents</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>à Haut Potentiel</li> <li>66. Tordjman</li> <li>67. Summer Programs</li> <li>68. Potts</li> <li>69. Mindfulness</li> <li>70. Kim</li> <li>71. Talent School</li> <li>72. Cooper</li> <li>73. Formulating the problem</li> <li>74. Searching the literature</li> <li>75. Gathering information</li> <li>76. Evaluating the quality of studies</li> <li>77. Analyzing and integrating the outcomes</li> <li>78. Interpreting the evidence</li> <li>79. Presenting the results</li> <li>80. Scopus</li> <li>81. Springer</li> <li>82. ERIC</li> <li>83. Sage</li> <li>84. Sciencedirect</li> <li>85. Google Scholar</li> <li>86. Taylor and Francis</li> <li>87. Muratori</li> <li>88. Davidson</li> <li>89. Ruf</li> <li>90. Kell</li> <li>91. Lubinski</li> <li>92. Loureiro &amp; Lefebvre</li> <li>93. Mathijssen</li> <li>94. Makel</li> <li>95. Wood &amp; Laycraft</li> <li>96. Darga &amp; Ataman</li> </ol> |
|--|---|--|

## Systematic research on teacher talent management: Dimensions, components and conceptual model

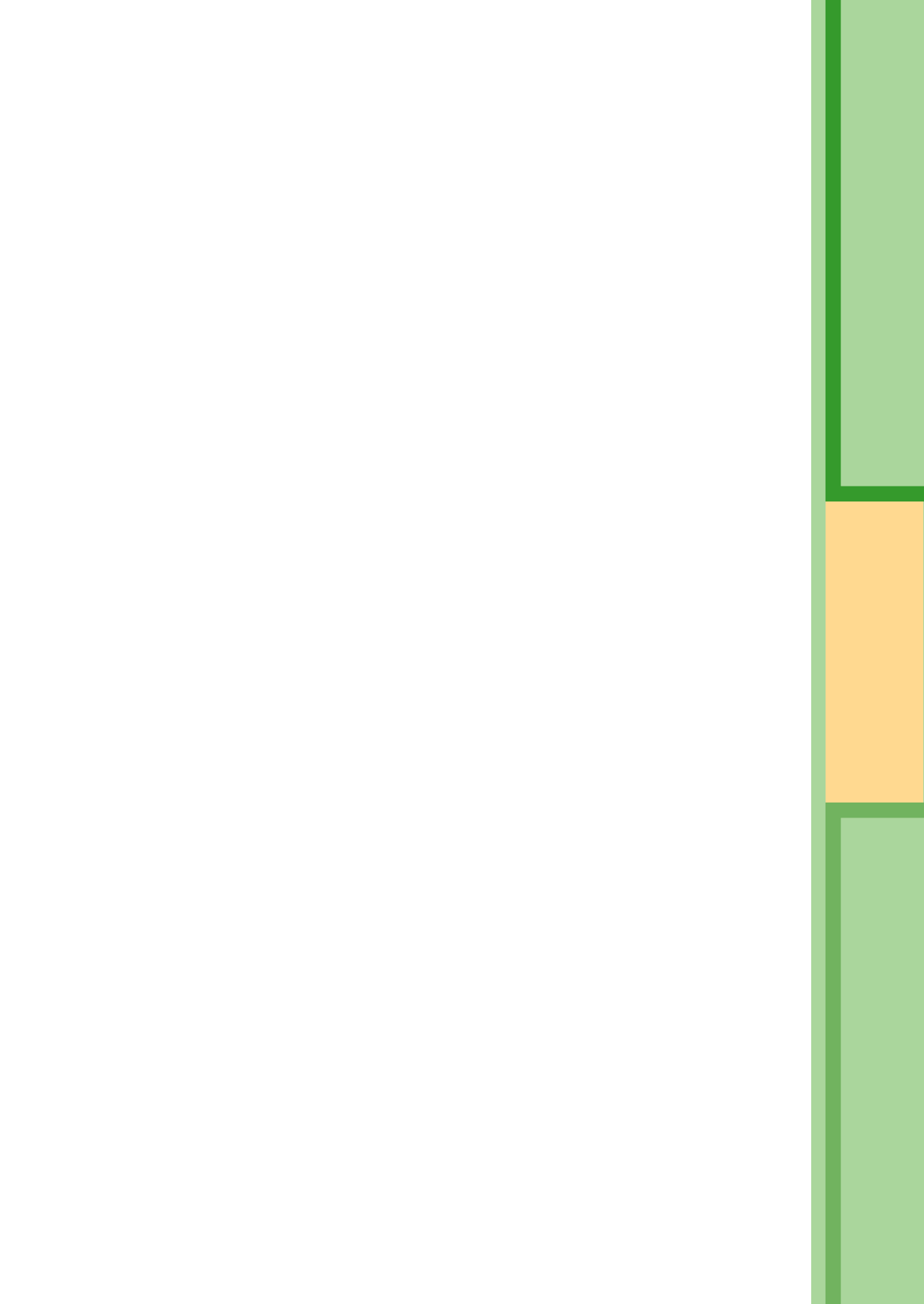
■ Hamid Rahimiyan (PhD), Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allāme Tabātabāei University, Tehran, Iran.  
Email: hamrahimian@gmail.com

### Abstract

This research aimed to identify the dimensions, components, and indicators of teacher talent management. The research method was applied in nature, classified as qualitative, and of the meta-synthesis type, conducted using the seven-step method of Sandelowski and Barroso (2007). The research population consisted of books and scholarly articles published in reputable international databases from 2000 to 2025, related to terms connected with the topic of teacher talent management. In the end, 53 articles were analyzed. MAXQDA software was used for data analysis, and line-by-line coding was applied using open codes (indicators). Then, open codes were organized into axial codes (components) and ultimately into main codes (dimensions). The findings showed that teacher talent management consists of three dimensions and six components. The dimension of talent identification includes two components: "policies, goals, and structure" and "standardized tests and feedback mechanisms." The dimension of talent development includes two components: "practical and skill-based training" and "enthusiasm and perseverance." The dimension of talent retention includes two components: "material support and motivation" and "cultural and spiritual motivation." A conceptual model of teacher talent management was presented based on the findings.

### Keywords

Talent, Talent Management, Teacher Talent Management, Human Resource Management



# جستاری نظام‌مند بر مدیریت استعداد معلمان: ابعاد، مؤلفه‌ها و الگوی مفهومی

■ حمید رحیمیان\*

## چکیده:

این پژوهش با هدف شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مدیریت استعداد معلمان انجام شد. روش تحقیق از نظر ماهیت کاربردی و در زمره پژوهش‌های کیفی و از نوع فراترکیب (متاستز) است که با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) انجام شده است. جامعه این پژوهش، کتاب‌ها و مقالات علمی - پژوهشی منتشرشده در پایگاه‌های معتبر خارجی از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵، در ارتباط با واژگان مرتبط با موضوع مدیریت استعداد معلمان بوده‌اند. در نهایت ۵۳ مقاله تحلیل شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار مکس کیودا و برای تحلیل داده‌ها از کدگذاری خط‌به‌خط، در قالب کدهای باز (نشانگرها)، استفاده شد. سپس کدهای باز در حوزه‌های مرتبط در کدهای محوری (مؤلفه‌ها) و در نهایت در کدهای اصلی (ابعاد) سازماندهی شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد مدیریت استعداد معلمان مدیریت استعداد معلمان شامل سه بعد و هر بعد شامل دو مؤلفه است. بعد شناسایی استعداد: «سیاست‌ها، اهداف و ساختار» و «آزمون‌های استاندارد و سازوکار بازخورد»، بعد پرورش استعداد: «آموزش عملی و مهارتی» و «اشتقاق و استقامت» و بعد حفظ و نگهداشت استعداد: «حمایت و انگیزش مادی» و «فرهنگ و انگیزش معنوی». الگوی مفهومی مدیریت استعداد معلمان بر اساس یافته‌ها ارائه شده است.

استعداد، مدیریت استعداد، مدیریت استعداد معلمان، مدیریت منابع انسانی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۹/۳ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۹/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۲/۴

\* دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی. E-mail: hamrahimian@gmail.com

## مقدمه

پیشرفت فرایندهای فناوری و تغییرات اجتماعی - اقتصادی و جمعیتی در حال شکل دادن به محیط‌های جدیدی از کسب‌وکار است. در رویارویی با مشکلات و تغییرات، به روش‌ها و راه‌حل‌های جدیدی در مدیریت استعدادها یعنی شناسایی، جذب، توسعه و حفظ استعدادها نیاز است. در این راستا سازمان‌ها از تمرکز صرف بر افزایش بهره‌وری در «محصولات و خدمات» به تمرکز بر «سرمایه انسانی» خود تغییر جهت داده‌اند. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد سازمان‌هایی که سرمایه انسانی خود را به‌طور کارآمد مدیریت می‌کنند عملکرد برجسته و مزیت رقابتی پایدار دارند. از این‌رو، مدیریت استعداد به عاملی اساسی در افزایش و حفظ عملکرد سازمانی تبدیل شده است. بسیاری از سازمان‌ها برای اجرای برنامه‌های مدیریت استعداد، استقرار و توسعه مدیریت منابع انسانی متمایزی را برای شناسایی، پرورش و پرکردن نقش‌ها در سازمان از بهترین‌های موجود و اطمینان از تعهد مستمر برای تغییر عملکرد در نظر می‌گیرند. هدف و نقش مدیر منابع انسانی کمک به ارتقای عملکرد افراد با افزایش دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، فرصت‌های پرورش استعداد، بهبود همسویی عملکرد کارکنان در پست‌های محوری، افزایش انگیزه و تعهد آنان است. او برای پیاده‌سازی مدیریت استعداد نیازمند خلق و توسعه ابزارها، روش‌ها و فرایندهای جدید منابع انسانی برای پشتیبانی از هماهنگی‌ها، همسویی راهبردها و طراحی شیوه‌های جدید استعدادیابی است. بنابراین تلاش مستمر برای اجرای برنامه‌های مدیریت استعداد مؤثر در جذب، توسعه و حفظ استعدادها به موضوعی جهانی مبدل شده است<sup>۱</sup> (پاگان - کاستانو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲؛ کالیگوری<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، سازمان‌ها باید بر جذب، توسعه و حفظ استعدادها تمرکز و به‌طور نظام‌مند برای رشد و توسعه توانایی‌های افراد سرمایه‌گذاری کنند تا بتوانند به نتایج عالی موردنظر برای کمک به سازمان خود دست یابند (پیکولا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۴؛ گاور و گاور<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸).

توجه به موضوع «مدیریت استعداد معلمان»، به‌منزله حوزه خاصی از مدیریت استعدادها، به‌تدریج در دهه‌های اخیر اهمیت یافته است. این مفهوم به‌ویژه در سال‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰ در ادبیات و نظام‌های آموزشی مطرح شد. توجه به کیفیت آموزش و اهمیت معلمان در فرایند یاددهی و یادگیری باعث شد که پژوهشگران و مدیران آموزشی به شناسایی و جذب استعدادها و معلمان و همچنین توسعه و نگهداری آن‌ها بیشتر توجه کنند. حرفه معلمی و نقش اساسی معلمان در فراهم‌آوردن پایگاه‌های سرمایه انسانی هر ملتی را نمی‌توان دست‌کم گرفت. این نقش‌های اساسی برای آموزش، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، شایان توجه هستند. در اقتصادهای نوظهور، معلمان بدون شک مدیران اصلی دانش‌اند. نتایج تحقیقات انجام‌شده در این زمینه به «روندهای چرخش و اهمیت نگهداری از معلمان مستعد» (اینگرسول<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱)، «نقش مربیگری و حمایت‌های حرفه‌ای در حفظ و توسعه استعدادها و معلمان» (ونگ و اودل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲) و «اهمیت رهبری آموزشی در مدیریت استعداد معلمان» (دی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۶) اشاره کرده است. نتایج مطالعه دارلینگ هامند<sup>۹</sup> و باراتس اسنودن (۲۰۰۵) در زمینه توسعه

استعداد معلمان، ارائه بازبینی و ابزار به معلمان تازه‌کار است که شامل ایده‌های اساسی در مورد آموزش مؤثر معلمان برای دستیابی به بالاترین استانداردهای موفقیت برای دانش‌آموزان است. محققان بر این باورند که این ابزار باید در دست مدیران، سرپرستان و سایر اعضای مدرسه که در نقش‌های رهبری کار می‌کنند و نیز کارکنان جذب و استخدام معلمان جدید (مدیر منابع انسانی) و سیاست‌گذاران باشد. برای دستیابی به موفقیت، معلم مبتدی باید سه چیز را درک کند: فراگیران، موضوع درسی و تدریس و بداند چگونه این مفاهیم با زندگی دانش‌آموزانشان مرتبط است و چگونه با مفاهیم تأکیدشده در استانداردهای ملی، ایالتی و محلی ارتباط دارد. فولن<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۵) نیز با طرح شناسایی و توسعه استعداد‌های معلمان به شیوه‌های حمایت از معلمان پرداخته و معتقد است تغییرات آموزشی باید هدفمند، نظام‌مند و در راستای بهبود کیفیت آموزش باشند. او الگوهایی برای ایجاد تغییر در مدارس و بهبود عملکرد معلمان ارائه می‌دهد و به نقش مدیر در فرایند تغییر و توانایی او برای ایجاد فرهنگ حمایتی و همکاری بین معلمان و دیگر ذی‌نفعان برای شناسایی و توسعه استعداد معلمان اشاره می‌کند.

از نظر اولریچ و اسمالوود<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۲) استعداد مفهومی چندبعدی است و در فرمول «استعداد = شایستگی × تعهد × مشارکت» ترکیب شده است. این فرمول از طریق جانشینی، سفارشی‌سازی و الگوسازی توسعه‌پذیر است. فردی که در سازمانی کار می‌کند باید یک استعداد تلقی شود و از طریق ارائه تجربه یادگیری اختصاصی و غیراستاندارد، یعنی شرکت در گروه‌های خارجی، مربیگری و آموزش هدفمند، تعریف وظایف مرتبط با کار گروهی و یا ارائه طرح‌های خاص، پرورش یابد. استرانگ<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۶) نیز با هدف شناسایی و پرورش استعداد معلمان، به ارائه چهارچوب‌های مختلفی برای ارزیابی معلمان پرداخته و آن را ترکیبی از معیارها و شاخص‌های مشخص برای سنجش کیفیت تدریس آنان می‌داند. این چهارچوب شامل استفاده از داده‌های عینی و شواهد ملموس در ارزیابی شامل نتایج یادگیری دانش‌آموزان، بازخورد گرفتن از همکاران، دیدگاه‌های والدین، فرایند بازخورد مستمر و سازنده برای معلمان است. او این فرایند را ابزاری برای توسعه و پرورش حرفه‌ای می‌داند و نه صرفاً ابزاری برای تنبیه و بر تقویت همکاری میان معلمان و مدیران در فرایند ارزیابی و فراهم‌ساختن محیط حمایتی و استفاده از فناوری و ابزارهای دیجیتال در فرایند ارزیابی تأکید می‌کند. دیویس و ودیویس<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۱) ضمن تأکید بر اهمیت مدیریت استعداد معلمان، روش‌ها و ابزارهای ارزیابی مرتبط با استعداد معلمان را شامل آزمون‌های استاندارد، مصاحبه‌های ساختارمند برای شناسایی معلمان و مدیران با استعداد می‌دانند و برای پرورش استعدادها برنامه‌های آموزشی مستمر شامل دوره‌های حرفه‌ای، کارگاه‌ها، و آموزش ضمن خدمت را پیشنهاد می‌کنند. محققان نگهداری و حفظ استعدادها را شامل فراهم‌کردن محیط کاری مناسب و توأم با احساس ارزشمندی و رضایت و پاداش و ترفیع متناسب با عملکرد می‌دانند. آن‌ها بر نقش رهبری و مدیریت در پرورش استعدادها تأکید می‌کنند و استفاده از داده‌ها و فناوری در مدیریت استعداد برای ردیابی عملکرد و شناسایی نیازهای آموزشی و برنامه‌ریزی برای توسعه منابع انسانی را

ضروری می‌دانند. دانیلسون<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۳) به اهمیت شناسایی استعداد معلمان اشاره می‌کند و روش‌های شناسایی را شامل مشاهده کلاس‌ها، ارزیابی عملکرد معلمان در کلاس درس، ارزیابی عملکرد آموزشی و استفاده از آزمون‌های استاندارد، نظرخواهی از دانش‌آموزان و ارزیابی همکاران می‌داند. او ضمن پیشنهاد برای فراهم کردن فضای بازخورد و ارائه پیشنهادها و نظرها به معلمان، آموزش و توسعه حرفه‌ای مشاوره و مربیگری را برای پرورش استعداد معلمان ضروری می‌داند.

ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت استعداد موضوعی است که مهد حمزه و شمس‌الدین<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۷) به آن پرداخته‌اند. یافته‌های این تحقیق سه بعد شناسایی، پرورش و حفظ استعداد معلمان را نشان می‌دهد. شناسایی استعدادها بالقوه معلمان شامل دانش محتوا، روش تدریس، مهارت تصمیم‌گیری، ارتباط با دانش‌آموزان... و بعد پرورش استعداد معلمان شامل سازوکار بازخورد سازنده، مهارت‌های رهبری و مهارت‌های بین‌فردی است. بعد حفظ استعدادها شامل استعداد رهبری معلم، حمایت مدیر از نوآوری در تدریس، حمایت از عملکرد خوب و تشویق شرکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای، تشویق همکاری با شبکه‌های خارج از مدرسه برای به اشتراک گذاری ایده‌ها و دیدگاه‌های جدید است. ویزورک-زیمانسکا<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۹) نیز مدیریت استعدادها را شامل سه جزء شناسایی، پرورش و حفظ استعداد می‌داند. او معتقد است شناسایی استعدادها، از طریق طرح توسعه، اجراشدنی است. برای پرورش استعدادها باید برنامه‌های توسعه داخلی و خارجی تنظیم کرد و برای حفظ استعداد، ایجاد حس قوی غرور از کار، فرهنگ احترام متقابل برای کار، تعیین استانداردهای صداقت، و قابلیت اطمینان را پیشنهاد می‌کند. از نظر او کارکنان بااستعداد به دنبال آزادی عمل، فرصت‌های کاری خلاقانه، خودشکوفایی و کسب دانش جدید، استقلال در تصمیم‌گیری، زمان کاری انعطاف‌پذیر و فرهنگ سازمانی توأم با احترام و برقراری روابط مثبت با دیگران‌اند. مؤسسه آموزشی قبرس نیز طرح تحقیقاتی خود را با هدف تهیه ابزارها و روش‌های مناسب آموزش مؤثر، برای پاسخگویی به نیازهای همه دانش‌آموزان در کلاس‌های درس با توانایی‌های مختلف در بازه زمانی سپتامبر ۲۰۱۵ تا سپتامبر ۲۰۱۷، اجرا کرد. این طرح با درگیرکردن مؤسسات تربیت‌معلم از چهار کشور اروپایی (قبرس، رومانی، اسلونی و اسپانیا) انجام شد و برنامه توانمندسازی و مدیریت استعداد معلمان را با طراحی آموزش، حمایت و بسیج معلمان بسیاری از مدارس ابتدایی، در همه کشورهای نامبرده، به انجام رساند. این برنامه شامل تمرین‌های مربیگری، طراحی مشترک درس‌ها، توسعه مطالب آموزشی، مشاهده درس‌ها، ارزیابی همکاران، ارائه بازخورد، بهبود و تقویت روحیه همکاری بین‌فردی بود (والیاندس و نئوفیتون<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۷). استفاده از الگوها و ابزارها به سازمان‌های آموزشی کمک می‌کند تا استعدادها را مؤثرتر شناسایی، توسعه و حفظ کنند و بهبود کیفیت آموزش را رقم بزنند. به‌کارگیری روش‌های علمی و مبتنی بر داده، ضامن موفقیت در مدیریت استعداد در آموزش است. مدیریت استعداد در کیفیت تدریس و نتایج یادگیری دانش‌آموزان اثر مثبت دارد و باید راهبردهای مدیریت استعداد با اهداف آموزشی تطبیق داده شود. از این رو محققان

به بررسی و تبیین ابعاد مدیریت استعداد معلمان شامل شناسایی، پرورش و حفظ معلمان پرداخته و مؤلفه‌های آن را شناسایی کرده و ارائه داده‌اند (مار<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۶؛ کالیگوری و همکاران، ۲۰۲۴؛ جوس<sup>۱۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۴؛ کوه<sup>۲۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۴؛ پادولسکی<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹؛ مهد حمزه و شمس‌الدین، ۲۰۱۷).

در سال ۲۰۲۰، مؤسسه تحقیقاتی امریکا<sup>۲۲</sup>، الگو و نقشه راهی برای توسعه استعداد معلمان و مدیران ارائه کرد که رهبران مناطق و ایالات بتوانند به‌طور نظام‌مند به بررسی و بهبود کیفیت مربیان و مدیران بپردازند. نتایج تحقیق نشان داده است که رویه فعلی در آموزش اغلب رویکردی منفعلانه برای تأمین سرمایه انسانی است؛ بنابراین برای بهبود مدیریت استعداد معلمان، به پاسخی چندبعدی مانند نسبت معلمان و تخصص‌های موضوعی آنان، میزان توانمندی مدیران مدرسه و ... برای پاسخگویی به نیازهای کل دانش‌آموزان مورد نیاز است. دستیابی به این امر نیازمند الزامات، انتظارات و استانداردهای ارزیابی عملکرد، سیستم‌های داده سرمایه انسانی، مانند گواهی‌نامه معلم، مدارک تحصیلی، تجربه، و بررسی شرایط کاری است. از این‌رو باید سیاست‌هایی برای کمک به توسعه، حمایت و حفظ معلمان و رهبران، نظام آموزشی، راهنمایی و یادگیری حرفه‌ای مستمر برای معلمان و مدیران تنظیم شود.

نتایج یافته‌های لیچتی گارسیا و سسه<sup>۲۳</sup> (۲۰۲۴) نشان می‌دهد مدیریت استعداد منبع ضروری برای تحول سازمانی و به‌حد اکثر رساندن عملکرد و ارتقای افزایش سرمایه دانش مدرسه است. این نتایج همچنین الگویی شش‌عاملی شامل جذب، انتخاب، توسعه، نگهداری، فرهنگ و ارزیابی راه، با ۶۱ نشانگر، با استفاده از ترکیبی از الگوهای معادلات ساختاری و شبکه‌های روان‌سنجی، ارائه می‌کند. لیچتی گارسیا و سسه نیز (۲۰۲۴) با تأکید بر سه جزء اصلی نظام‌های آموزشی یعنی اهمیت شناسایی، توسعه و حفظ استعداد معلمان به معرفی الگوها و ابزارهای مؤثر برای ارزیابی مدیریت استعداد در محیط‌های آموزشی می‌پردازند که شامل تعیین معیارها و شاخص‌های معین برای سنجش عملکرد استعداد معلمان می‌شود. آن‌ها به ضرورت فراهم کردن فرصت‌های آموزش و توسعه مستمر معلمان در آموزش و یادگیری دانش‌های جدید و نگهداری و حمایت از استعدادها از طریق ساختن محیط‌های حمایتی شامل ارائه بازخورد منظم و حمایت عاطفی و حرفه‌ای اشاره می‌کنند.

مروری بر نتایج تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهد که به موضوع مدیریت استعداد معلمان به‌سبب نقش و اهمیت آن بر افزایش یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد مدارس در سال‌های اخیر توجه شده است. علاوه بر آنچه بیان شد نتایج تحقیقات دیگر هم حاکی از اهمیت شناسایی، پرورش و حفظ و نگهداشت معلمان برای مدیریت استعداد آنان است (رنزلی و ریس، ۲۴، ۲۰۲۱؛ بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت، ۲۵، ۲۰۲۰؛ ویزورک-زیمانسکا، ۲۰۱۹؛ مار، ۲۰۱۶؛ فولن، ۲۰۱۵؛ کالیگوری و همکاران، ۲۰۲۴؛ پاگان-کاستانو و همکاران، ۲۰۲۲). نظر به اهمیت موضوع و اثرگذاری آن در موفقیت نظام آموزشی کشور، در

این پژوهش که با هدف شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مدیریت استعداد معلمان انجام شده است در نظر داریم به سؤال‌های زیر پاسخ دهیم:

✓ ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مدیریت استعداد معلمان کدام است؟

✓ الگوی مفهومی مدیریت استعداد معلمان چگونه است؟

## ■ مبانی نظری و پیشینه تحقیق

نگاهی به توسعه مفهوم «مدیریت استعداد» نشان می‌دهد که مفاهیمی مانند «مدیریت منابع انسانی» و «توسعه نیروی کار» در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ مطرح شده‌اند. در دهه ۱۹۹۰ با تغییرات اقتصادی و فناوری، شاهد پیدایش مدیریت استعداد هستیم. در این دهه توجه شرکت‌ها به نیروی انسانی به‌منزله یکی از مهم‌ترین دارایی‌های سازمان (شرکت) جلب شد و مدیریت استعداد رویکردی جدید و راهبردی بود که برای جذب، توسعه و نگهداری استعدادها شکل گرفت. در سال ۱۹۹۷، گروه مشاوران مکنزی با انتشار کتاب جنگ بر سر استعدادها و تجدید چاپ آن در سال ۲۰۰۱ به موضوع مدیریت استعداد پرداختند و توجه زیادی را به عرضه استعدادها در خصوص جذب و حفظ کارکنان اصلی معطوف داشتند. آن‌ها معتقد بودند که توجه به «استعداد» برای دستیابی به تعالی سازمانی لازم است و شرکت‌هایی که توانسته‌اند بهترین استعدادها را جذب کنند به موفقیت دست می‌یابند و این مسئله تأثیر مثبت مدیریت استعداد در عملکرد کسب‌وکار را نمایان می‌سازد (اسکالین<sup>۲۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ بارتوت<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۳). در دهه ۲۰۰۰، مفهوم مدیریت استعداد به حوزه بسیار مهم و مورد توجه در سازمان‌ها تبدیل شد. شرکت‌ها شروع به خلق راهبردهای خاص برای شناسایی و توسعه استعدادها کردند و به تدریج ابزارها و روش‌های مختلفی برای ارزیابی و مدیریت استعدادها معرفی شدند. در دهه ۲۰۱۰ و بعد از آن، با پیشرفت فناوری و ظهور ابزارهای تحلیلی، سازمان‌ها قادر شدند تا دقیق‌تر به شناسایی و مدیریت استعدادها بپردازند. تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به عملکرد کارکنان به بهبود فرایندهای مدیریت استعداد کمک کرد. بنابراین مدیریت استعداد به‌مثابه حوزه‌ای راهبردی و اساسی در دنیای امروز مطرح شده است و اهمیت آن به‌ویژه در عصر رقابتی کنونی افزایش یافته است. شرکت‌ها و سازمان‌ها پیوسته به دنبال بهینه‌سازی مدیریت استعدادها خود هستند تا، در بازار کار رقابتی، برتری بیشتری داشته باشند. استعداد مفهومی چندبعدی و پیچیده است که به توانایی‌ها و قابلیت‌های ذاتی فرد برای یادگیری، انجام فعالیت‌ها یا درک موضوعات مختلف اشاره دارد (مک دونل<sup>۲۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ کریشنان و اسکالین<sup>۲۹</sup>، ۲۰۱۷) و مدیریت استعداد نیز مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و فرایندها برای شناسایی و حمایت از رشد و توسعه افراد و راهبردهایی برای حفظ و ایجاد انگیزه در آن‌ها برای دستیابی به بهترین نتایج ممکن برای سازمان‌ها و مؤسسات است (پیکولا، ۲۰۲۴).

موضوع استعداد و روش‌های پرورش آن از دیرباز مورد بحث صاحب‌نظران بوده است. تعریف

استعداد در سال‌های اخیر دستخوش تحولاتی شده و از دیدگاه‌های متفاوتی بررسی شده است. در گذشته، استعداد اغلب به توانایی‌های ذاتی و ثابت فرد نسبت داده می‌شد؛ اما امروزه به مفهومی پویاتر و چندوجهی تبدیل شده است. منابع جدیدتر، به‌جای نگاه به استعداد همچون توانایی‌ای ثابت، آن را به‌منزله‌ فرایند توسعه بررسی می‌کنند. بیکولا (۲۰۲۴) بر این باور است که استعداد را می‌توان ویژگی‌ای انسانی و توانایی‌ای طبیعی در نظر گرفت که با کار بر روی آن منجر به برتری فردی در زمینه‌های خاص می‌شود. دوییک<sup>۳۰</sup> (۲۰۰۶) به مفهوم «ذهنیت رشد»<sup>۳۱</sup> اشاره و بر این نکته تأکید می‌کند که انسان‌ها با تلاش و تمرین می‌توانند مهارت‌های خود را توسعه دهند. دنیل کویل<sup>۳۲</sup> (۲۰۰۹) معتقد است استعداد نتیجه تکرار هدفمند و تمرین است. او بر محیط‌های آموزشی و روش‌هایی تمرکز دارد که می‌تواند به پرورش معلمان و جلب استعدادهای جدید کمک کند. او ابزارهایی را برای والدین، معلمان، مربیان، و همه افراد فراهم می‌کند که می‌توانند از آن‌ها برای به حداکثر رساندن پتانسیل خود و همکاران استفاده کنند. نتایج این مطالعه، که با تکیه بر علوم اعصاب پیشرفته و تحقیقات دست‌اول گردآوری شده است، برای عملکرد بهینه سه عنصر مهم تمرین جدی، اشتیاق (سطح بالاتری از انگیزه) و مربیگری را معرفی می‌کند. کویل معتقد است این سه عنصر در مغز با هم کار می‌کنند تا میلین را تشکیل دهند که بر سرعت و دقت حرکات و افکار شما می‌افزاید.

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد تمرین هدفمند، استفاده از بازخورد، ایجاد شبکه‌های حمایتی، استفاده از الگوهای یادگیری (به‌ویژه یادگیری مداوم) و عوامل محیطی و فرهنگی در توسعه تخصص، یادگیری و رشد تأثیر دارد. تمرین هدفمند را عامل مهمی در توسعه مهارت‌ها و دستیابی به تخصص می‌دانند. ویژگی‌های اصلی تمرین هدفمند شامل هدف‌گذاری مشخص، تمرکز بر نقاط ضعف، و دریافت بازخورد دقیق در حین و بعد از تمرین و تکرار و تصحیح مداوم است. نتایج به‌دست‌آمده به اهمیت راهنمایی مربیان و معلمان در فرایند تمرین هدفمند و عوامل روانی مانند انگیزه و تعهد بر میزان موفقیت تأکید می‌کنند (اریکسون<sup>۳۳</sup>، ۲۰۰۹؛ اریکسون و هارول<sup>۳۴</sup>، ۲۰۱۹؛ برانسون و مریام<sup>۳۵</sup>، ۲۰۱۱؛ اریکسون و پول<sup>۳۶</sup>، ۲۰۱۶).

داکوورت<sup>۳۷</sup> (۲۰۱۶)، روان‌شناس برجسته، نیز تمرین مداوم و هدفمند را یکی از کلیدهای اصلی توسعه استعداد می‌داند و به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه اشتیاق و استقامت<sup>۳۸</sup> به موفقیت‌های بزرگ منجر می‌شود. او استدلال می‌کند که استعداد ذاتی فقط یکی از عوامل موفقیت است و آنچه از اهمیت بیشتری برخوردار است ترکیبی از اشتیاق و سخت‌کوشی مداوم است. او به والدین، معلمان و مربیان راهکارهایی ارائه می‌دهد برای آنکه اشتیاق و استقامت را در فرزندان و شاگردان خود پرورش دهند.

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد هر چند هوش سهم مهمی در موفقیت تحصیلی دارد، نمی‌توان آن را به‌تنهایی دلیل موفقیت دانست. انگیزه، علاقه، پشتکار، شیوه‌های یادگیری و روش‌های آموزشی که افراد

استفاده می‌کنند، همچنین شرایط اجتماعی - اقتصادی، وضعیت اقتصادی، دسترسی به منابع آموزشی و حمایت اجتماعی نیز در موفقیت تحصیلی افراد مؤثر است (کایا<sup>۳۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). این موضوع دربارهٔ خلاقیت نیز صدق می‌کند؛ برخی صاحب‌نظران با استفاده از تحقیقات علمی و مثال‌های واقعی نشان می‌دهند که بسیاری از تصورات ما دربارهٔ خلاقیت اشتباه‌اند. خلاقیت فرایندی جادویی یا مختص به افراد خاصی نیست؛ بلکه مهارتی است که می‌توان آن را یاد گرفت و توسعه داد. خلاقیت نتیجهٔ کار سخت و تمرین مداوم است. ایده‌های خلاقانه لحظه‌ای و ناگهانی به ذهن نمی‌رسند و معمولاً نتیجهٔ تفکر عمیق و تدریجی‌اند. خلاقیت به معنای خلق چیزی کاملاً جدید و بی‌سابقه نیست. بسیاری از ایده‌های خلاقانه تلفیقی از ایده‌های موجودند. بنابراین سازمان‌ها و مدارس می‌توانند محیط مناسبی برای پرورش خلاقیت فراهم کنند (بورکس<sup>۴۰</sup>، ۲۰۱۳؛ اپستین<sup>۴۱</sup>، ۲۰۱۹).

مرور نظرها و دیدگاه‌های صاحب‌نظران در سال‌های اخیر نشان می‌دهد که تعریف استعداد از مفهومی ثابت به فرایندی پویا و توسعه‌یابنده تبدیل شده است. در یک جمع‌بندی می‌توان به این موارد برای پرورش و توسعهٔ استعدادها اشاره کرد: تمرین مداوم و هدفمند، نقش مربیان و مشاوران در هدایت تمرین هدفمند، طراحی تمرین، محیط اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، ویژگی‌های شخصیتی - مانند انگیزه، کنجکاوی، و استقامت - و تأثیر آن در موفقیت‌های حرفه‌ای و شخصی، راهبردهای آموزش و یادگیری شامل فراهم کردن محیط‌های یادگیری پویا، روش‌های آموزشی نوع و کیفیت آموزش، دسترسی به منابع آموزشی، حمایت اجتماعی، روش‌های تشویق نوآوری و خلاقیت، استفاده از الگوهای آموزشی و ایجاد شبکه‌های یادگیری.

مدیریت استعداد معلمان نیز موضوع مهمی است که صاحب‌نظران به آن توجه کرده‌اند. نتایج مرور نظام‌مند تحقیقات انجام‌شده در بازهٔ زمانی ۲۰۱۳-۲۰۲۳ از سوی کوه و همکاران (۲۰۲۴) نشان می‌دهد مدیریت استعداد معلمان شامل چهار بعد است: استعدادیابی معلمان، توسعه حرفه‌ای معلمان، حفظ معلم و فرهنگ مدرسه. پادولسکی و همکاران (۲۰۱۹) نیز در تحقیقات خود نشان می‌دهند محرک‌های جذب و حفظ معلم شامل راهبردها و خط‌مشی منطقه، ایالت و دولت مرکزی در رسیدگی به عوامل مؤثر در تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای معلمان مؤثر بوده‌اند. این سیاست‌ها شامل افزایش بهبود و توسعهٔ آمادگی حرفه‌ای، حمایت و بهبود شیوه‌های مدیریت ناحیه و مدرسه بوده است. به‌منظور پرورش و توسعهٔ استعداد‌های معلمان انجمن ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای (ان‌بی‌پی‌تی‌اس)<sup>۴۲</sup> (۲۰۱۶)، استانداردهایی برای سنجش کیفیت تدریس و شناسایی استعداد‌های معلمان ارائه می‌دهد و هر ساله آن را به‌روز می‌کند. برنامه‌های صدور گواهی‌نامهٔ بین‌المللی آن، معلمان را تشویق به شناسایی و بهبود نقاط قوت خود می‌کند و هدف آن توسعه و حفظ استانداردهای پیشرفته برای مربیان است. این انجمن ارزیابی داوطلبانهٔ ملی‌ای ارائه می‌دهد که به‌مثابهٔ گواهی‌نامهٔ ملی شناخته می‌شود. این گواهی‌نامه معتبرترین مدرک حرفه‌ای در آموزش و پرورش شناخته می‌شود که به نفع معلمان، دانش‌آموزان و به‌طور کلی نظام

آموزشی است. پرورش استعداد معلمان از نگاه دارلینگ هامند و همکاران (۲۰۱۷)، یادگیری حرفه‌ای ساختار یافته‌ای است که منجر به تغییر در شیوه‌های معلم و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. محققان با مروری بر نتایج تحقیقات معتبر بر لزوم پرورش استعداد معلمان تأکید و هفت ویژگی مشترک را برای توسعه حرفه‌ای مؤثر آنان ارائه می‌کنند که عبارت‌اند از: تمرکز و ارتباط راهبردهای آموزشی با محتوای برنامه درسی خاص، یادگیری فعال، حمایت از یادگیری معلم در زمینه کلاس درس معلمان برای اشتراک‌گذاری ایده‌ها و همکاری در یادگیری خود، ایجاد جوامع یادگیری، استفاده از الگوهای تمرین مؤثر مانند طرح درس، طرح واحد، نمونه کار دانش‌آموز، مشاهدات معلمان همتا...، مربیگری و پشتیبانی تخصصی برای نیازهای فردی، بازخورد، تأمل، زمان مؤثر و کافی برای یادگیری.

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد به شناسایی الگوها و ابعاد مدیریت استعداد معلمان در سال‌های اخیر توجه شده است و شناسایی، جذب، روش‌های پرورش، حفظ و نگهداری استعداد معلمان در راستای درک نیازهای دانش‌آموزان و پیشرفت آنان و افزایش اثربخشی عملکرد نظام‌های آموزشی مهم و مورد نیاز است (پیرلا<sup>۴۳</sup>، ۲۰۱۷؛ بری<sup>۴۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ کریسچلر<sup>۴۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ تحسین و هادی<sup>۴۶</sup>، ۲۰۱۵؛ رنزی و ریس، ۲۰۲۱؛ بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت، ۲۰۲۰؛ ویزورک-زیمانسکا، ۲۰۱۹).

## ■ روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت کاربردی و در زمره پژوهش‌های کیفی و از نوع فراترکیب (متاسنتز) است که با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو<sup>۴۷</sup> (۲۰۰۷) انجام شده است.

جامعه این پژوهش کتاب‌ها و مقالات علمی - پژوهشی منتشر شده از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵، مرتبط با واژگان مرتبط با موضوع مدیریت استعداد معلمان بوده است. با استفاده از جست‌وجوی کلیدواژه‌های «استعداد»، «مدیریت استعداد»، «پرورش استعداد»، و «مدیریت استعداد معلمان» در پایگاه‌های اطلاعات خارجی، چون ساینس دایرکت<sup>۴۸</sup>، گوگل اسکالر<sup>۴۹</sup>، وب‌آوساینس<sup>۵۰</sup>، آمازون و ریسرچ گیت، مقالات گردآوری شدند. در پالایش اولیه در مجموع ۳۷۲ مقاله خارجی شناسایی و گردآوری و در نهایت ۵۳ مقاله تحلیل شد. فرایند بازبینی شامل بررسی عنوان منابع، چکیده و محتوای آن‌ها بود و در هر مرحله متناسب با معیارهای پذیرش (زبان انگلیسی، زمان انجام پژوهش‌ها، ترجیحاً مطالعات مروری چاپ‌شده در مجلات معتبر، چکیده‌ای از کتاب‌های منتشر شده نویسنده‌گان معتبر و وبگاه‌های بین‌المللی معتبر مرتبط با موضوع معلمان) بررسی شده است. این منابع در جدول‌های کدگذاری معرفی شده‌اند.

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار مکس کیودا<sup>۵۱</sup> و با توجه به ماهیت کیفی متون تهیه‌شده، در تحلیل از کدگذاری خط‌به‌خط در قالب کدهای باز، استفاده شده است. سپس کدهای باز در حوزه‌های مرتبط

در کدهای محوری و درنهایت در کدهای اصلی سازماندهی شدند. برای اطمینان از اعتبار داده‌ها برای دو متخصص در زمینه مدیریت آموزشی ارسال و پس از انجام اصلاحات، ضریب توافق بین کدگذاران برای بررسی میزان توافق کدگذاران ۸۳ کاپای کوهن ۰/۶۱ محاسبه شد.

جدول ۱. نمونه تبدیل خلاصه نتایج تحقیق به کدگذاری باز

منبع	خلاصه نتایج	کد باز
مهد حمزه وشمس‌الدین (۲۰۱۷)	در این مقاله به ارائه ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت استعداد پرداخته شده است.	مهارت‌های رهبری
	● بعد حفظ استعداد شامل پرورش استعداد رهبری معلم، حمایت مدیر از نوآوری در تدریس، حمایت از عملکرد خوب و تشویق شرکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای، تشویق همکاری با شبکه‌های خارجی برای به اشتراک‌گذاری ایده‌ها و دیدگاه‌های جدید است.	مهارت‌های بین فردی حمایت از عملکرد خوب تشویق شرکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای
	● بعد شناسایی استعدادها بالقوه معلمان شامل دانش محتوا، روش تدریس، مهارت تصمیم‌گیری و ارتباط با دانش‌آموزان است.	تشویق همکاری با شبکه‌های خارجی برای به اشتراک‌گذاری ایده‌ها و دیدگاه‌های جدید
	● بعد فعالیت‌های پرورش استعداد معلمان شامل وجود سازوکار بازخورد سازنده، مهارت‌های رهبری و مهارت‌های بین فردی است.	تسلط بر دانش محتوا و روش تدریس مهارت تصمیم‌گیری وجود سازوکار بازخورد سازنده

## یافته‌ها

در پاسخ به سؤال پژوهشی اول (ابعاد و مؤلفه‌ها و نشانگرهای مدیریت استعداد معلمان کدام است؟)، پس از کدگذاری و تبدیل کدهای باز به کدهای محوری (مؤلفه‌ها)، کدهای اصلی (ابعاد) شناسایی شدند. به این ترتیب مدیریت استعداد معلمان شامل سه بعد شناسایی استعداد، پرورش استعداد و حفظ و نگهداشت با شش مؤلفه و ۳۴ نشانگر به شرح جدول زیر (شماره ۲) است:

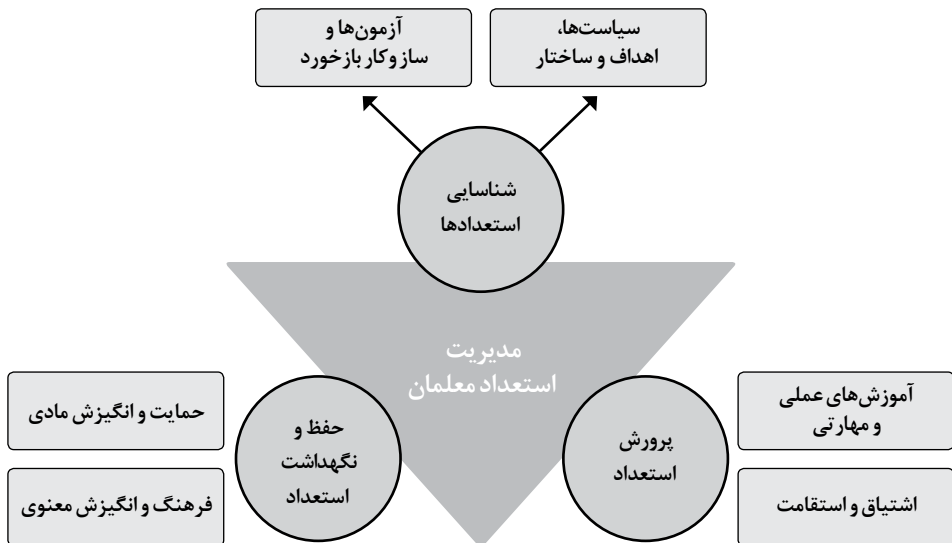
- بعد شناسایی استعداد شامل دو مؤلفه: سیاست‌ها، اهداف و ساختار (شش نشانگر)، آزمون‌های استاندارد، و روش‌های بازخورد، (پنج نشانگر)؛
- بعد پرورش استعداد شامل دو مؤلفه: آموزش، مهارت‌آموزی و بازخورد (هفت نشانگر)، اشتیاق و استقامت (چهار نشانگر)؛
- بعد حفظ و نگهداشت شامل دو مؤلفه: حمایت و انگیزش مادی (چهار نشانگر)، فرهنگ و انگیزش معنوی (هشت نشانگر).

جدول ۲. ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مدیریت استعداد معلمان

کد اصلی (بعد)	کد محوری (مؤلفه)	نشانگرها	منبع
شناسایی استعداد	سیاست‌ها، اهداف و ساختار	<ul style="list-style-type: none"> <li>تدوین و تصویب سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها</li> <li>تدوین اهداف و شاخص‌های اساسی موفقیت</li> <li>تعیین فرایندها، ساختار، مسئولیت‌ها، ارکان و وظایف</li> <li>تدوین روش‌ها، دستورالعمل‌ها و سازوکارها</li> <li>برنامه‌های صدور گواهی‌نامه ملی و بین‌المللی</li> <li>تدوین استانداردهای سنجش کیفیت تدریس و شناسایی استعدادهای</li> </ul>	<p>لیچتی گارسیا و سسه (۲۰۲۴)؛                      فینک<sup>۵۲</sup> (۲۰۱۷)؛                      پرایس و وتربای<sup>۵۳</sup> (۲۰۱۷)؛ مار (۲۰۱۶)؛                      بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت (۲۰۲۰)؛                      فولن (۲۰۱۵)؛ دانلیسون (۲۰۱۳)؛                      استرانگ (۲۰۰۶)؛ دیویس و دیویس (۲۰۱۱)؛                      اوپرین و مارکاس<sup>۵۴</sup> (۲۰۱۰)؛                      دارلینگ هامند و بارانس (۲۰۰۵)؛                      بری و همکاران (۲۰۰۵)؛                      راتول و کازاناس<sup>۵۵</sup> (۲۰۰۳)؛                      کالیگوری و همکاران (۲۰۲۴)</p>
	آزمون‌ها و سازوکار بازخورد	<ul style="list-style-type: none"> <li>ارزیابی عملکرد معلم (مشاهده در کلاس درس، نتایج یادگیری دانش‌آموزان و نظرخواهی از آنان، ارزیابی همکاران و نظرهای والدین)</li> <li>تعیین معیارها و شاخص‌های معین برای سنجش عملکرد مانند آزمون‌های استاندارد، مصاحبه‌های ساختارمند و تدوین بازبینه</li> <li>طراحی سازوکار بازخورد و ارائه پیشنهادها و نظرهای معلمان برای بهبود عملکرد آموزشی</li> <li>استفاده از فناوری در مراحل مختلف به‌خصوص تصمیم‌گیری</li> <li>اهمیت جمع‌آوری داده‌ها (استفاده از داده‌های عینی و شواهد ملموس در ارزیابی و تصمیم‌گیری)</li> </ul>	<p>لیچتی گارسیا و سسه (۲۰۲۴)؛                      فینک (۲۰۱۷)؛                      پرایس و وتربای (۲۰۱۷)؛                      مار (۲۰۱۶)؛                      بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت (۲۰۲۰)؛                      فولن (۲۰۱۵)؛                      دانلیسون (۲۰۱۳)؛                      استرانگ (۲۰۰۶)؛                      دیویس و دیویس (۲۰۱۱)؛                      اوپرین و مارکاس (۲۰۱۰)؛                      دارلینگ هامند و بارانس (۲۰۰۵)؛                      بری و همکاران (۲۰۰۵)؛                      راتول و کازاناس (۲۰۰۳)؛                      کوپل (۲۰۰۹)؛                      کالیگوری و همکاران (۲۰۲۴)</p>
پرواز استعداد	آموزش‌های عملی و مهارتی	<ul style="list-style-type: none"> <li>طراحی آموزش‌ها متناسب با ویژگی‌های شخصی معلمان (انگیزه، کنجکاوی، استقامت)</li> <li>دوره‌های عملی و کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای و انتقال درست دانش</li> <li>مشاوره‌های حرفه‌ای و مربیگری</li> <li>اشتراک‌گذاری دانش، و ایجاد شبکه‌های حمایتی برای یادگیری و رشد</li> <li>تمرین‌های هدفمند</li> <li>تجربه یادگیری اختصاصی (تعریف وظایف مرتبط با کار گروهی، ارائه طرح‌های خاص)</li> <li>طراحی برنامه توسعه حرفه‌ای مداوم</li> </ul>	<p>لیچتی گارسیا و سسه (۲۰۲۴)؛                      کومون و کورپوز<sup>۵۶</sup> (۲۰۲۴)؛                      جوس و همکاران (۲۰۲۴)؛ پیکولا (۲۰۲۴)؛                      کوه و همکاران (۲۰۲۴)؛ هارون<sup>۵۷</sup> و همکاران (۲۰۲۰)؛                      ویزورک - زیمانسکا (۲۰۱۹)؛                      والیانندس و نئوفیتون (۲۰۱۷)؛                      مهدحمزه و شمس‌الدین (۲۰۱۷)؛                      پرلا (۲۰۱۷)؛ دانلیسون (۲۰۱۳)؛                      اولریچ و اسمالود (۲۰۱۲)؛ دیویس و دیویس (۲۰۱۱)؛                      کوپل (۲۰۰۹)؛ اپستین (۲۰۱۹)؛                      اریکسون و پول (۲۰۱۶)؛ اریکسون (۲۰۰۹)؛                      کایا و همکاران (۲۰۱۵)؛ کوپل (۲۰۰۹)؛                      اریکسون و پول (۲۰۱۶)؛ بورکس (۲۰۱۳)؛                      اریکسون (۲۰۰۹)؛ کوه و عبدالرزاق<sup>۵۸</sup> (۲۰۲۴)؛                      کاستاندا<sup>۵۹</sup> (۲۰۲۱)؛ کریسچلر و همکاران (۲۰۲۱)؛                      تحسین و هادی (۲۰۱۵)؛ بری و همکاران (۲۰۱۰)؛                      اریکسون و هارول (۲۰۱۹)؛ کایا و همکاران (۲۰۱۵)</p>

کد اصلی (بعد)	کد محوری (مؤلفه)	نشانه‌ها	منبع
پرورش استعداد	اشتیاق و استقامت	• سازوکارهای ایجاد اشتیاق	کویل (۲۰۰۹)؛
		• تمرین استقامت (سخت‌کوشی مداوم، مصمم‌بودن)	داکوورث (۲۰۱۶)؛
		• تحمل مشکلات و ناکامی‌ها در مواجهه با شکست‌ها	شنک <sup>۶</sup> (۲۰۱۰)؛
		• لذت‌بردن از تدریس، پیشرفت شغلی، چالش‌ها و رقابت‌ها	دویبک (۲۰۰۶)
حمایت و انگیزش مادی	حمایت و انگیزش مادی	• حقوق و دستمزد مناسب، اضافه‌کار	هیچر و وابر <sup>۶۱</sup> (۲۰۲۱)؛
		• شرایط کاری و حمایت اداری مانند اقامت رایگان، پرداخت حق بیمه، وعده‌های غذایی، پرداخت‌های اضافی، مرخصی با حقوق، کمک پزشکی رایگان و ...	ویزورک - زیمانسکا (۲۰۱۹)
		• پاداش و ترفیع متناسب با عملکرد	لیجنتی گارسیا و سسه (۲۰۲۴)
		• شرایط اجتماعی، وضعیت اقتصادی محیط کار و دسترسی به منابع آموزشی	پرایس و وتربای (۲۰۱۷)؛ سی <sup>۶۲</sup> و همکاران (۲۰۲۰) برونسون و مریمن (۲۰۱۱)
حفظ و نگهداشت استعداد	فرهنگ و انگیزش معنوی	• فرهنگ سازمانی توأم با احترام و ایجاد روابط مثبت با دیگران	لیجنتی گارسیا و سسه (۲۰۲۴)
		• ایجاد محیط کاری حمایتی از عملکرد خوب	سلز <sup>۶۳</sup> و همکاران (۲۰۲۳)
		• تشویق شرکت معلمان، ایجاد فرصت همکاری با همکاران برای یادگیری و توسعه حرفه‌ای	سی و همکاران (۲۰۲۰)؛ پادولسکی و همکاران (۲۰۱۹)
		• ایجاد حس قوی غرور از کار، تعیین استانداردهای صداقت و قابلیت اطمینان	ویزورک - زیمانسکا (۲۰۱۹)
		• ایجاد فرهنگ فرصت‌های کاری خلاقانه و آزادی عمل، خودشکوفایی، تشویق کسب دانش جدید	پرایس و وتربای (۲۰۱۷)
		• تشویق همکاری با شبکه‌ها برای به اشتراک‌گذاری ایده‌ها و دیدگاه‌های جدید	والیانددس و نئوفیتون (۲۰۱۷)
		• زمان کاری انعطاف‌پذیر	مهد حمزه و شمس‌الدین (۲۰۱۷)
		• استقلال و قدرت تصمیم‌گیری	فولن (۲۰۱۵)؛ دیویس و دیویس (۲۰۱۱)؛ کویل (۲۰۰۹)؛ اریکسون (۲۰۰۹)
			کایا و همکاران (۲۰۱۵)؛ تحسین و هادی (۲۰۱۵)؛ برانسون و مریام (۲۰۱۱)؛ سلز و همکاران (۲۰۲۳)

در پاسخ به سؤال پژوهشی دوم، الگوی مفهومی مدیریت استعداد معلمان کدام است؟ با توجه به یافته‌های حاصل از ابعاد مؤلفه‌ها و نشانه‌های مدیریت استعداد معلمان، الگوی مفهومی زیر، شکل یک، ارائه می‌شود. این الگوی مدیریت استعداد معلمان شامل سه بعد شناسایی استعدادها، پرورش استعدادها و حفظ و نگهداشت استعدادها و شش مؤلفه مرتبط با هریک از ابعاد است که در بخش بحث و نتیجه‌گیری به آن خواهیم پرداخت.



شکل ۱. الگوی مفهومی مدیریت استعداد معلمان

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در جهان امروز، و با توجه به تغییرات روزافزون فناوری، معلمان به مهارت‌های متنوعی برای توسعه شایستگی‌های دانش‌آموزان خود نیاز دارند. مهارت‌هایی همچون رهبری کلاس، تسلط بر محتوای چالشی، تفکر انتقادی، حل مسائل پیچیده، ارتباط مؤثر و خودهدایتی از این جمله‌اند. توجه به مدیریت استعداد معلمان، برای آماده‌سازی آنان در قرن بیست‌ویکم، در کشورها اهمیت فزاینده‌ای یافته است. بنابراین طراحی و استقرار نظامی منسجم، که از معلمان در فرایند عملکرد حرفه‌ای پشتیبانی و آنان را برای رویارویی با موضوعات مختلف آماده کند، امری ضروری است. این نظام باید با ویژگی‌های شخصیتهای و تجارب آنها هماهنگ باشد، به استانداردهای تدریس، ارزشیابی و سایر مهارت‌های موردنیاز مرتبط باشد و فرصت‌های رهبری اثربخش را برای آنان بیافریند. با طراحی و اجرای الگوی مدیریت استعداد می‌توان معلمان مستعد را شناسایی و جذب کرد و آنان را برای نقش‌آفرینی مؤثر در مدارس پرورش داد. همچنین تدابیری برای حفظ و نگهداشت آنان در نظر گرفت.

نتایج این مطالعه با مرور تحقیقات مرتبط به‌خوبی نشان می‌دهد داشتن الگو، ابزارها و روش‌های مدیریت استعداد معلمان ضروری است. در طراحی این الگو لازم است از طرح‌ها، رویکردها و مبانی نظری جدید و راهبردهای متناسب با اهداف

آموزشی و شاخص‌های سنجش‌پذیر استفاده شود (رنزلی و ریس، ۲۰۲۲).

نتایج این مطالعه نشان داد که مدیریت استعداد معلمان دارای سه بعد شناسایی، پرورش، و حفظ و نگهداری استعداد معلمان است:

۱. بعد شناسایی استعداد معلمان شامل دو مؤلفه «سیاست‌ها، اهداف و ساختار» و «آزمون‌های استاندارد و سازوکار بازخورد»؛
۲. بعد پرورش استعداد شامل دو مؤلفه «آموزش‌های کاربردی و مهارتی» و «اشتقاق و استقامت»؛
۳. بعد حفظ و نگهداشت استعداد شامل دو مؤلفه «حمایت مادی» و «فرهنگ سازمانی قوی».

هر یک از ابعاد و مؤلفه‌ها با نشانگرهایی توصیف می‌شوند که به شرح زیر است:

## ۱. شناسایی استعداد‌های معلمان

۱-۱. **تعیین سیاست‌ها، اهداف و ساختار:** تدوین و تصویب سیاست‌ها و خط‌مشی‌های کلان اولین گام در موضوع شناسایی استعدادهاست. پس از روشن شدن سیاست‌ها، تدوین اهداف و شاخص‌های اساسی موفقیت است که در درجه اول اهمیت دارد. تعیین فرایندها و ساختار، مسئولیت‌ها، ارکان و وظایف، تدوین روش‌ها، دستورالعمل‌ها، سازوکارها، برنامه‌های صدور گواهی‌نامه ملی و بین‌المللی و تدوین استانداردهای سنجش کیفیت تدریس از دیگر نشانگرهای این مؤلفه است. نگاهی به این نشانگرها نشان می‌دهد، برای ورود به موضوع شناسایی استعدادها لازم است ساختار سازمانی و اهداف و انتظارات مشخص شوند. در تدوین استانداردها لازم است به روش‌های تدریس، دانش فراگیران، دانش موضوع درسی، مهارت‌های رهبری، مهارت‌های بین فردی و... توجه شود. تدوین و اعلام استانداردها و طراحی سازوکار مورد استفاده معلمان و دستیابی به این استانداردها از اولویت‌های توسعه حرفه‌ای و رشد استعداد معلمان است. همچنین طراحی سازوکار، بازخورد مؤثر و ارائه پیشنهادها و نظریات معلمان برای بهبود عملکرد آموزشی ضروری است. بهره‌گیری از نرم‌افزارهای مدیریت داده‌ها و الگوریتم‌های یادگیری ماشین برای تحلیل داده‌های معلمان و شناسایی الگوهای موفقیت و توانایی، استفاده از داده‌های عینی و شواهد ملموس در ارزیابی و تصمیم‌گیری مؤثر است و در رشد و توسعه استانداردهای روزآمد به آنان کمک می‌کند. در این راستا مؤسسه تحقیقاتی آمریکا (۲۰۲۰) برای بهبود مدیریت استعداد

معلمان الزامات، انتظارات و استانداردهای ارزیابی عملکرد را در سامانه‌های داده سرمایه انسانی، مانند گواهی‌نامه معلم، مدارک تحصیلی، تجربه، شرایط کاری، اثربخشی و پیشرفت حرفه‌ای روزآمد می‌کند. همچنین ان‌بی‌پی‌تی‌اس (۲۰۱۶) استانداردهایی برای سنجش کیفیت تدریس و شناسایی استعداد‌های معلمان ارائه می‌دهد و هرساله آن را به‌روز می‌کند. مار (۲۰۱۶) نیز تأکید می‌کند راهبردهای مدیریت استعداد لازم است با اهداف آموزشی تطبیق داده شوند.

**۲-۱. آزمون‌های استاندارد و سازوکار بازخورد:** تولید بسته‌هایی از آزمون‌های استاندارد و در دسترس می‌تواند در شناسایی استعداد معلمان کمک مؤثری کند. این آزمون‌ها شامل موارد زیر است:

◆ **ارزیابی عملکرد معلم** (استفاده از معیارهای سنجش عملکرد مانند نتایج دانش‌آموزان و نظرخواهی از آنان، مشاهده کلاس درس، بازخورد از همکاران و دیدگاه‌های والدین، ارزیابی‌های سالانه): مشاهده مستقیم کلاس‌داری معلمان، درک مهارت‌های آموزشی و روش‌های تدریس، رفتارهای خلاقانه و تعاملات مؤثر با دانش‌آموزان در این زمینه مهم است.

◆ **تعیین معیارها و شاخص‌های معین برای سنجش عملکرد:** آزمون‌های استاندارد، مصاحبه‌های ساختارمند، تدوین بازبینی‌ها، استفاده از ابزارهای سنجش مانند پرسش‌نامه‌های خودارزیابی یا آزمون‌های مبتنی بر شایستگی می‌تواند به شناسایی استعداد‌های آموزشی در بین معلمان کمک کند. همچنین اجرای ارزیابی‌های چندگانه که شامل ارزیابی‌های خودشفافیتی، ارزیابی همکاران و ارزیابی مدیران است. این روش به شناسایی توانایی‌ها و استعداد‌های مختلف معلمان کمک می‌کند. بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت (۲۰۲۰)، استرانگ (۲۰۰۶)، نیز به ارائه چهارچوب‌های مختلفی برای ارزیابی معلمان پرداخته است و آن را ترکیبی از معیارها و شاخص‌های مشخص برای سنجش کیفیت تدریس می‌داند. ارزیابی شامل نتایج یادگیری دانش‌آموزان، بازخورد از همکاران و دیدگاه‌های والدین، فرایند بازخورد مستمر و سازنده برای معلمان است. دیویس و ویویس (۲۰۱۱) و دانیلسون (۲۰۱۳)؛ والیاندس و نثوفیتون (۲۰۱۷) نیز روش‌ها و ابزارهای ارزیابی مرتبط با استعداد معلمان را شامل مشاهده درس‌ها، آزمون‌های استاندارد، مصاحبه‌های ساختارمند، ارزیابی همکاران و ارائه بازخورد می‌داند. لیچتی گارسیا و سسه (۲۰۲۴) نیز به معرفی

الگوها و ابزارهای مؤثر برای ارزیابی مدیریت استعداد در محیط‌های آموزشی شامل تعیین معیارها و شاخص‌های معین برای سنجش عملکرد استعداد معلمان می‌پردازند.

◆ **طراحی سازوکار بازخورد:** ارائه پیشنهادها و نظرهای معلمان برای بهبود عملکرد آموزشی بسیار مهم است چرا که معلمان باید از عملکرد خود آگاه باشند و این موضوع نباید وسیله تنبیهی برایشان محسوب شود؛ بلکه باید روش‌هایی برای بهبود و اصلاح آن‌ها را فراهم آورد. والیاندس و نئوفیتون (۲۰۱۷) و مهد حمزه و شمس‌الدین (۲۰۱۷) نیز وجود سازوکار بازخورد برای معلمان را برای توسعه و پرورش آنان ضروری می‌دانند.

◆ **استفاده از فناوری:** استفاده از فناوری در مراحل مختلف به خصوص تصمیم‌گیری حائز اهمیت است؛ چرا که به تسهیل کار کمک می‌کند و باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود تا داده‌ها واقعی و ملموس باشند و بتوانند مبنای ارزیابی، تصمیم‌گیری و قضاوت صحیح قرار گیرند (لیچتی گارسیا و سسه، ۲۰۲۴). فینک (۲۰۱۷) معتقد است آزمون‌های استاندارد به شناسایی نقاط قوت و ضعف معلمان کمک می‌کند و استفاده از تحلیل داده‌ها برای شناسایی الگوهای موجود در عملکرد آموزشی و کمک به تصمیم‌گیری است.

## ۲. پرورش استعداد معلمان

مؤلفه اول، در پرورش استعداد معلمان، آموزش عملی و کاربردی است. امروزه شیوه‌های مؤثری برای یادگیری مهارت وجود دارد که یکی از جدیدترین آن‌ها الگوی ۱۰:۲۰:۷۰ (آرتز و همکاران، ۲۰۱۵/۳/۱۴) است. این الگو بیان می‌کند که ۷۰ درصد یادگیری از طریق تجربه انجام دادن کار و ۲۰ درصد از طریق سایر افراد نظیر مدرسان، اعضای گروه، مربیان، و همکاران حاصل می‌شود و فقط ۱۰ درصد یادگیری حاصل آموزش‌های رسمی حضوری یا برخط است. لیچتی گارسیا و سسه (۲۰۲۴) به ضرورت فراهم کردن فرصت‌های آموزش و توسعه مستمر معلمان در آموزش و یادگیری دانش‌های جدید اشاره می‌کنند. دارلینگ هامند و همکاران (۲۰۱۷) نیز پرورش استعداد معلمان را یادگیری حرفه‌ای ساختار یافته‌ای تعریف می‌کنند که منجر به تغییر در شیوه‌های معلم و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. آنان از فضایی برای به اشتراک گذاری ایده‌ها، ایجاد جوامع یادگیری، استفاده از الگوهای تمرین مؤثر، مربیگری،

پشتیبانی تخصصی، بازخورد و تأمل نام می‌برند.

در این راستا، نتایج و یافته‌های مهم زیر می‌تواند موجب توسعه آموزش‌های عملی و مهارتی معلمان در نظام آموزش و پرورش شود:

◆ **طراحی آموزش مهارت‌ها متناسب با ویژگی‌های شخصیتی معلمان (انگیزه، کنجکاوی، و استقامت):** نتایج تحقیقات نشان می‌دهد بین ویژگی‌های شخصیتی معلمان و پرورش استعداد رابطه وجود دارد و این عوامل در موفقیت‌های حرفه‌ای و شخصی مؤثر است لذا در برنامه‌های پرورش استعداد شناسایی این ویژگی‌ها مهم است. یافته‌های تحقیق هارون و همکاران (۲۰۲۰)، و کوه و عبدالرزاق (۲۰۲۴) نیز نشان می‌دهند هم‌بستگی بالایی بین مهارت در مدیریت استعداد و ویژگی‌های شخصی معلمان وجود دارد.

◆ **دوره‌های عملی و کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای و انتقال درست دانش:** معلمان با استعداد معمولاً تمایل به شرکت در دوره‌های آموزشی، کارگاه‌ها و سمینارهای مرتبط با تدریس دارند. دوره‌های آموزشی که برای معلمان طراحی و اجرا می‌شوند باید به صورت عملی و کارگاهی طراحی شوند و به گونه‌ای باشند که انتقال دانش به درستی انجام شود و معلمان بتوانند از الگوهای اجرایی این دوره‌ها برای طراحی انتقال دانش به دانش‌آموزان استفاده کنند.

◆ **تمرین‌های هدفمند:** تمرین مداوم و هدفمند، یکی از کلیدهای اصلی «توسعه استعداد» است. مصمم‌بودن در پیگیری اهداف، تحمل مشکلات و ناکامی‌ها، تمایل به کار سخت و ادامه‌دادن تلاش‌ها حتی در مواجهه با شکست‌ها از طریق تمرین هدفمند امکان‌پذیر می‌شود. تمرین هدفمند شامل هدف‌گذاری مشخص، تمرکز بر نقاط ضعف، بازخورد دقیق، تکرار و تصحیح مداوم است. نقش مربیان و مشاوران، در هدایت تمرین هدفمند، در طراحی تمرین و ارائه راهبردهایی برای بهینه‌سازی فرایند یادگیری اهمیت دارد. چنانچه اریکسون و هارول (۲۰۱۹) تمرین هدفمند را عامل مهمی در توسعه مهارت‌ها و دستیابی به تخصص می‌دانند. اریکسون و پول (۲۰۱۶) معتقدند افراد عادی می‌توانند از طریق تمرین هدفمند به سطح بالای تخصص در هر زمینه‌ای دست یابند.

◆ **مشاوره‌های حرفه‌ای، مربیگری و فرصت‌های راهنمایی:** ارائه روش‌های رفتارنگاری و مربیگری می‌تواند سهم مهمی در طراحی و توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان داشته باشد.

◆ **اشتراک‌گذاری دانش، و ایجاد شبکه‌های حمایتی برای یادگیری و رشد:** در مورد مشارکت در جامعه‌های حرفه‌ای و شبکه‌های آموزشی، پیکولا (۲۰۲۴) به اهمیت اشتراک‌گذاری دانش و شبکه‌های حمایتی برای پرورش استعداد معلمان تأکید می‌کند.

◆ **تجربه یادگیری اختصاصی، تعریف وظایف مرتبط با کار گروهی، ارائه طرح‌های خاص:** از نظر اولریچ و اسمالوود (۲۰۱۲) ارائه تجربه یادگیری اختصاصی و غیراستاندارد، یعنی شرکت در گروه‌های خارجی، تعریف وظایف مرتبط با کار گروهی یا ارائه طرح‌های خاص و فرصت‌های راهنمایی در توسعه استعداد افراد نقش مهمی دارند. جوس و همکاران (۲۰۲۴) به اهمیت مهارت در مدیریت استعداد، تطبیق مهارت‌های کارگروهی، پویا و غیراستاندارد در بازارهای کار خارجی و داخلی اشاره می‌کنند.

◆ **طراحی برنامه توسعه حرفه‌ای مداوم:** کریسچلر و همکاران (۲۰۲۱) اظهار می‌کنند حرفه‌ای‌شدن معلم از طریق مشارکت معلمان در توسعه مواد موضوعی خاص و همچنین از طریق آموزش مداوم در مورد دانش تقویت می‌شود.

مؤلفه دوم در پرورش استعداد معلمان، توجه به موضوع «**اشتقاق و استقامت**» است. اشتقاق سطح بالاتری از انگیختگی است که رشد مهارت‌ها را تسریع می‌کند و استقامت مصمم‌بودن در پیگیری اهداف، تحمل مشکلات و ناکامی‌ها، توانایی و تمایل به کار سخت و ادامه‌دادن تلاش‌ها حتی در مواجهه با شکست است. پیکولا (۲۰۲۴) معتقد است استعداد را می‌توان ویژگی انسانی و توانایی طبیعی در نظر گرفت که کار بر روی آن منجر به برتری فردی در زمینه‌های خاص می‌شود و از طریق تعهد و اشتقاق تقویت می‌شود. آنجلا داکورث (۲۰۱۶) به روش‌هایی اشاره می‌کند که با اشتقاق و استقامت می‌توان به موفقیت‌های بزرگ دست یافت. او استدلال می‌کند که استعداد ذاتی فقط یکی از عوامل موفقیت است و آنچه از اهمیت بیشتری برخوردار است ترکیبی از اشتقاق و سخت‌کوشی مداوم است.

معلمان علاوه بر گذراندن دوره‌های آموزشی و مهارت‌آموزی خاص برای پرورش استعداد خود نیازمند آن هستند که به‌اندازه کافی اشتقاق برای توسعه حرفه‌ای خود داشته باشند و این حاصل نمی‌شود مگر آنکه از تدریس و یادگیری حرفه‌ای در کلاس درس لذت ببرند. طراحی آموزش و یادگیری باید به‌گونه‌ای باشد که شوق یادگیری و سخت‌کوشی و استقامت را در معلمان ایجاد و حفظ کند.

### ۳. حفظ و نگهداشت:

این بعد شامل دو مؤلفهٔ حمایت و انگیزش مادی و فرهنگ و حمایت معنوی مدرسه است.

**۳-۱. حمایت و انگیزش مادی** شامل دستمزد عادلانه، اقامت رایگان، پرداخت حق بیمه، وعده‌های غذایی، پرداخت‌های اضافی مرخصی با حقوق، کمک پزشکی رایگان، شرایط کاری مناسب و حمایت مدیران است. پیشنهاد حقوق مناسب و مزایای معقول می‌تواند نقش مهمی در حفظ و نگهداشت معلمان بااستعداد داشته باشد. مزایای اضافی مانند بیمه‌های درمانی، بازنشستگی و تعطیلات می‌تواند جذابیت آن را افزایش دهد (تحسین و هادی، ۲۰۱۵). سی و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعهٔ خود اذعان می‌کنند مشوق‌های مالی در جذب معلمان در مدارس مؤثر بوده است، اما در حفظ آن‌ها مؤثر نیست. برای ادامهٔ کار معلمان در این‌گونه مدارس به محیط کاری حمایتی و مساعد نیاز است.

◆ **پاداش و ترفیع متناسب با عملکرد** در صورتی که متناسب با عملکرد افراد طراحی و انجام شود می‌تواند نقش مهمی در چرخهٔ عملکرد و توانمندسازی مربیان داشته باشد. چنانچه نتایج مطالعهٔ بین‌المللی پرایس و وتربای (۲۰۱۷)، نشان می‌دهد سطح و نوع حرفه‌ای بودن معلمان در درک معلمان از احترام به حرفهٔ خود اثرگذار است. قوی‌ترین ویژگی‌هایی که با احساس ارزشمندی معلم مرتبط است شامل رضایت معلمان از شرایط کاری، مشارکت در تصمیم‌گیری مدرسه، و شانس شناخته‌شدن برای کار خوب است.

◆ **حمایت اجتماعی، وضعیت اقتصادی، دسترسی به منابع آموزشی** به‌ویژه در مناطق محروم می‌تواند از عوامل تعیین‌کننده در حفظ و نگهداشت معلمان باشد. تدوین سیاست‌های جبران خدمات و دسترسی به منابع آموزشی غنی و نیز حمایت اجتماعی می‌تواند در این امر نقش مهمی ایفا کند. نتایج مطالعات نشان می‌دهد روابط اجتماعی در پرورش استعداد و بهبود کیفیت معلم سهمی اساسی دارد و توجه به رفاه معلم نیز در کیفیت تدریس تأثیر می‌گذارد (هچر و وبر، ۲۰۲۱).

**۳-۲. فرهنگ و انگیزش معنوی** به روش‌های زیر ساخته و تقویت می‌شود:

- فرهنگ سازمانی توأم با احترام، برقراری روابط مثبت با دیگران؛
- فراهم‌ساختن محیط کاری حمایتی از عملکرد خوب، تشویق شرکت معلمان

- ایجاد حس قوی غرور از کار، تعیین استانداردهای صداقت و قابلیت اطمینان؛
- ایجاد فرهنگ و فرصت‌های کاری خلاقانه و نوآوری و تشویق، احترام به ایده‌ها و خلاقیت معلمان، آزادی عمل؛
- تشویق به یادگیری مداوم، همکاری با شبکه‌ها برای به اشتراک‌گذاری ایده‌ها و دیدگاه‌های جدید؛
- زمان کاری انعطاف‌پذیر، ایجاد فرصت همکاری با همکاران برای توسعه حرفه‌ای؛
- فراهم کردن منابع و حمایت برای معلمان به منظور اجرای طرح‌ها و ایده‌های نوآورانه در کلاس؛
- جایزه‌ها و تقدیرها اعطای جوایز به معلمان نمونه و نوآور به منظور تشویق دیگران؛
- شفافیت در هدف‌گذاری و انتظارات مدرسه، آگاهی معلمان از آن و مشارکت در فرایند تصمیم‌گیری‌ها.

سلز و همکاران (۲۰۲۳)، با بررسی عوامل مؤثر ماندگاری در رشته و شغل معلم بعد از پنج سال اول استخدام، در منطقه‌ای بزرگ از مدارس مختلف دولتی فلوریدای مرکزی، نشان دادند وقتی معلمان از طریق روش‌های توسعه حرفه‌ای احساس حمایت می‌کنند، برای همکاری با همکاران خود زمان کافی اختصاص می‌دهند و در حرفه خود احساس استقلال می‌کنند، احتمال بیشتری برای ماندن در حرفه معلمی وجود دارد. لیچتی گارسیا و سسه (۲۰۲۴) نیز به نگهداری و حمایت از استعدادها از طریق ایجاد محیط‌های حمایتی شامل ارائه بازخورد منظم و حمایت عاطفی و حرفه‌ای اشاره می‌کنند. پرایس و وتربای (۲۰۱۷) به چهارچوب مفهومی که شامل معیارها و اختیارات حرفه‌ای، فضای ارتقا و شرایط محل کار است پرداخته‌اند و اظهار می‌کنند که سطح و نوع حرفه‌ای بودن معلمان درک آن‌ها از احترام به حرفه خود را شکل می‌دهد.

**الگوی مفهومی مدیریت استعداد معلمان** نشان می‌دهد که سه بعد شناسایی، پرورش و حفظ و نگهداشت استعداد معلمان باید با هم و به صورت قاعده‌مند و نظام‌مند کار کنند تا موجب اثربخشی نظام آموزشی شوند. این الگو به صورت چرخه‌ای از شناسایی استعداد معلمان، با استفاده از نشانگرهایی که ذکر شد، شروع

می‌شود و پس از بررسی و شناسایی خلأها و فاصله‌ها، بین وضعیت موجود و مطلوب، با استفاده از آزمون‌ها و روش‌های ارزیابی‌ای که گفته شد، برنامه‌های آموزشی عملی و مهارتی برای پرورش استعداد معلمان برنامه‌ریزی می‌شود. در این راستا توجه به اشتیاق و استقامت برای توسعه حرفه‌ای معلمان مهم است. در مرحله بعد برای حفظ و نگهداشت معلمان بااستعداد باید برنامه‌هایی تدارک دیده شود. این برنامه‌ها توجه به انگیزش مادی و معنوی آنان است. حمایت مادی از معلمان و ایجاد فرهنگ قوی، استقلال کاری و فراهم کردن محیط کاری حمایتی از عملکرد خوب و توجه به نشانگرهایی که در این زمینه ذکر شد ممکن است باعث شود معلمان بااستعداد در حرفه خود باقی بمانند.

با توجه به نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌شود:

۱. سیاست‌مداران و مدیران توسعه منابع انسانی آموزش و پرورش الگوی طراحی‌شده مدیریت استعداد معلمان شامل روش‌های شناسایی، جذب پرورش و نگهداشت استعداد معلمان را در اجرای تغییرات مدنظر قرار دهند. بدیهی است بر اساس این الگو لازم است برخی اهداف و راهبردها تغییر کنند؛
۲. لازم است استانداردها و اهداف اصلی موفقیت ترسیم و معیارهای ارزیابی سنجش‌پذیر به‌روشنی تدوین شوند. همچنین مرکزی برای تدوین استانداردها و صلاحیت‌های معلمان تأسیس شود و این مأموریت مهم را در نظر بگیرد؛
۳. تأسیس مرکز سنجش و اندازه‌گیری عملکرد آموزشی ممکن است ابزارهای مناسب و مؤثر ارزشیابی از عملکرد آموزشی به‌ویژه معلمان را تهیه کند. این آزمون‌ها باید استاندارد و مطابق شرایط ملی و بین‌المللی تنظیم و به‌صورت دوره‌ای انجام شوند. نتایج باید در اختیار ذی‌نفعان قرار گیرد تا بر مبنای آن برای توسعه استعداد معلمان و روش‌های آن برنامه‌ریزی کنند. این مرکز عهده‌دار سنجش عوامل محیطی مؤثر بر فعالیت‌ها (عوامل انگیزشی و فرهنگ مدرسه)، نتایج آزمون‌ها، دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌ها، گردآوری داده‌ها، تفسیر و ارائه گزارش به ذی‌نفعان خواهد بود؛
۴. بازنگری در طراحی دوره‌های آموزشی - مهارتی برای ارتقا و افزایش سطح توانمندی معلمان ضروری است. کارگاه‌ها، مربیگری، مرشدگری، شرکت در آزمون‌ها، به‌اشتراک‌گذاری دانش، تمرین‌های هدفمند، برنامه‌های افزایش

اشتیاق و استقامت، محیط بالنده، همکاری توأم با احترام، یادگیری مداوم، شیوه‌های تصمیم‌گیری و استقلال کاری در این زمینه مؤثر است. در طراحی دوره‌ها می‌توان از هوش مصنوعی برای خودیادگیری و به‌اشتراک‌گذاری دانش نیز استفاده مؤثر کرد؛

۵. داده‌های حاصل از نتایج ارزیابی عملکرد معلمان، نتایج ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، نتایج ارزیابی مدرسه در آزمون‌های ملی و بین‌المللی، به‌منزله خروجی مهم عملکرد آموزشی، باید به تغییر در سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها و... منجر شود. این نتایج باید برای استان‌ها، مناطق و مدارس به‌تفکیک ارسال و بازخورد داده شود. این نتایج در تغییرات اسلوب‌ها و به‌ویژه در سیاست‌ها، رویه‌ها، روش‌ها و بازنگری فرایندها در صورت لزوم استفاده می‌شوند. شایان ذکر است که سازوکار بازخورد منظم در این چرخه برای بهبود عملکرد معلمان در شناسایی و پرورش معلمان و برای سیاست‌گذاران و مدیران در حفظ و نگهداشت استفاده شوند.

۶. فعالیت‌های مطرح‌شده باید در قالب چرخه‌ای مناسب طراحی شود تا به‌صورت مداوم انجام شوند و به‌ذی‌نفعان و مدرسه اطلاع‌رسانی شود. مناطق و مدارس با در نظر گرفتن شواهد لازم است اقداماتی برای ارتقای عملکرد خود تدارک ببینند و اجرا کنند. در این راستا سیاست‌های پشتیبانی و مدیریتی و علمی از برنامه‌های جذب و توسعه و نگهداشت احتمالاً کمک‌کننده خواهد بود.

## منابع REFERENCES

آرتز، جوس، جنینگز، چارز، و هاینن، ویویان (۱۴۰۳). به سوی عملکرد ۱۰۰٪، الگوی ۷۰:۲۰:۱۰ (ترجمه حمید رحیمیان و علی نجفی). نشر مهربان (اثر اصلی در سال ۲۰۱۵ منتشر شده است).

- Baartvedt, N. (2013). *Talent management as a strategic priority for competitive advantage: A qualitative case study on talent management implementation within a Multinational Company* [Bachelor's thesis, Umeå University]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Aumu%3Adiva-86472>
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Center for Teaching Quality. <https://eric.ed.gov/?id=ED509719>
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational leadership*, 62(5), 56-60. [https://www.researchgate.net/profile/Barnett-Berry/publication/234592524\\_The\\_Power\\_of\\_Teacher\\_Leadership/links/59ae7b5c458515d09ce7b81a/The-Power-of-Teacher-Leadership.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barnett-Berry/publication/234592524_The_Power_of_Teacher_Leadership/links/59ae7b5c458515d09ce7b81a/The-Power-of-Teacher-Leadership.pdf)
- Bronson, P., & Merryman, A. (2011). *NurtureShock: New Thinking About Children*. Twelve.
- Burkus, D. (2013). *The myths of creativity: The truth about how innovative companies and people generate great ideas*. Jossey-Bass.
- Caligiuri, P., Collings, D., De Cieri, H., & Lazarova, M. (2024). Global talent management: A critical review and research agenda for the new organizational reality. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11, 393-421. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-111821-033121>
- Castañeda, D. W. (2021). Human talent management model based on intrinsic motivation for the professional performance of teachers. *Sinergias educativas*, 6(2). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3822191002/index.html>
- Cells, P, Sabina, L. L., Touchton, D., Shankar-Brown, R., & Sabina, K. L. (2023). Addressing Teacher Retention within the First Three to Five Years of Employment. *Athens Journal of Education*, 10(2), 345-364. <http://dx.doi.org/10.30958/aje.10-2-9>
- Comon, J., & Corpuz, G. (2024). Teachers' research competence and engagement: Basis for research development plan. *American Journal of Arts and Human Science*, 3(1), 24-44. <https://doi.org/10.54536/ajahs.v3i1.2340>
- Coyle, D. (2009). *The talent code: Greatness isn't born. It's grown. Here's how*. Bantam.
- Danielson, C. (2013). The framework for teaching (2nd ed.). *Association for Supervision and Curriculum Development*. [https://secure.munetrix.com/app\\_assets/docs/school\\_transparency/Teacher%20Evaluation%20Framework-3611-1511980683-3644.pdf](https://secure.munetrix.com/app_assets/docs/school_transparency/Teacher%20Evaluation%20Framework-3611-1511980683-3644.pdf)
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Davies, B., & Davies, B. J. (2011). *Talent management in education*. <https://doi.org/10.4135/9781446250907>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Epstein, D. J. (2019). *Range: Why generalists triumph in a specialized world*. Riverhead Books.
- Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt.
- Ericsson, K. A. (Ed.). (2009). *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance*

- and design of optimal learning environments (Illustrated ed.). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., & Harwell, K. W. (2019). Deliberate practice and proposed limits on the effects of practice on the acquisition of expert performance: Why the original definition matters and recommendations for future research. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>
- European Foundation for Quality Management. (2020). *EFQM Excellence Model*. <https://efqm.org/the-efqm-model/>
- Fink, A. (2017). *How to conduct surveys: A step-by-step guide* (6th ed.). Sage Publications.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gaur, D., & Gaur, B. (2018). Expo 2020: Future of talent management. *Journal of the International Academy for Case Studies, 24* (1), 1-6. [https://www.researchgate.net/publication/334596896\\_Expo\\_2020\\_Future\\_of\\_Talent\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/334596896_Expo_2020_Future_of_Talent_Management)
- Harun, N., Mahmood, N., & Othman, S. A. (2020). The effect of talent management factors on teacher leadership at the secondary schools. *Management Science Letters, 10*(1), 225-234. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.7.039>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34*, Article 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal, 38*(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Jooss, S., Collings, D., McMackin, J., & Dickmann, M. (2024). A skills-matching perspective on talent management: Developing strategic agility. *Human Resource Management, 63*(1), 141-157. <https://doi.org/10.1002/hrm.22192>
- Kaya, F., Juntune, J., & Stough, L. (2015). Intelligence and its relationship to achievement. *Elementary Education Online, 14*(3), 1060-1078. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91136>
- Koh, A. S., & Abdul Razak, A. Z. (2024). Teachers' talent management and personal quality ensure a better tomorrow in education. *International Journal of Educational Management, 38*(5), 1540-1557. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2023-0523>
- Koh, A. S., Abdul Razak, A. Z., & Shamsudin, S. (2024). Systematic literature review: What factors influence talent management among secondary school teachers in Malaysia? *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 9*, Article e002746. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v9i3.2746>
- Krischler, M., Mack, E., Gnas, J., Breit, M., Matthes, J., & Preckel, F. (2021). A research-practice cooperation to support elementary school teachers' diagnostic competencies based on a working theory of talent development in STEM. *Gifted and Talented International, 36*(1-2), 69-81. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1961329>
- Krishnan, T., & Scullion, H. (2017). Talent management and dynamic view of talent in small and medium enterprises. *Human Resource Management Review, 27*(3), 431-441. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.10.003>
- Liechti García, N., & Sesé, A. (2024). Measuring the teachers' talent management. *International Journal of Educational Management, 38*(2), 568-586. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2023-0380>
- Marr, B. (2016). *Big data in practice: How 45 successful companies used big data analytics to deliver extraordinary results*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119278825>
- McDonnell, A., Collings, D. G., Mellahi, K., & Schuler, R. (2017). Talent management: A systematic review and future prospects. *European International Management, 11*(1), 86-128. <https://doi.org/10.1504/EJIM.2017.081253>
- Mohd Hamzah, M. I., & Shamsudin, S. (2017). Talent management and teacher leadership talent development in high performing school in Malaysia. *International Journal of Educational Best Practice, 1*(1), 19-37. <https://ijebp.ejournal.unri.ac.id/index.php/IJEBP/article/download/4204/4053>
- National Board for Professional Teaching Standards. (2016). *What teachers should know and be able to do*. [https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2017/07/what\\_teachers\\_should\\_know.pdf](https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2017/07/what_teachers_should_know.pdf)

- O'Brien, J. A., & Marakas, G. M. (2010). *Management information systems*. McGraw-Hill.
- Pagan-Castaño, E., Ballester-Miquel, J. C., Sánchez-García, J., & Guijarro-García, M. (2022). What's next in talent management? *Journal of Business Research*, 141, 528-535. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.11.052>
- Perrella, C. J. (2017). *Exploring the influence of an early talent development program on teacher perceptions of giftedness in culturally and linguistically diverse students* (Publication No. 10264257) [Doctoral dissertation, Northeastern University]. PQDT Open. <https://www.proquest.com/openview/fd651e345e4f5f76ff65622a655727a9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Pikula, N. (2024). Talent management in educational institutions. *International Journal of Contemporary Management*, 60(1), 162-169. <https://doi.org/10.2478/ijcm-2024-0009>
- Podolsky, A., Kini, T., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27, 38. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Price, H. E., & Weatherby, K. (2017). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113-149. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>
- Renzulli, J., & Reis, S. (2021). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd Ed.). Routledge <https://doi.org/10.4324/9781003238904>
- Rothwell, W. J., & Kazanas, H. C. (2003). *The strategic development of talent*. Human Resource Development.
- Scullion, H., Collings, D. G., & Caligiuri, P. (2010). Global talent management. *Journal of World Business*, 45(2), 105-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jwb.2009.09.011>
- See, B., Morris, R., & Gorard, S. (2020). What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education*, 46(6), 678-697. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1775566>
- Shenk, D. (2010). *The genius in all of us: New insights into genetics, talent, and IQ*. Anchor.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007) *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. springer
- Stronge, J. H. (2006). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practices*. SAGE Publications.
- Center on Great Teachers and Leaders. (2020). *Talent Development Framework: Improving access to excellent educators for all students*. *The American Institute for Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607031.pdf>
- Tehseen, S., & Hadi, N. U. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean journal of social sciences*, 6(1), 233-244. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p233>
- Ulrich, D., & Smallwood, N. (2012). What is talent? *Leader to Leader*, 2012(63), 55-61. <https://doi.org/10.1002/ltl.20011>
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (Eds.). (2017). *Teachers' Guide to Differentiated Instruction*. Cyprus Pedagogical Institute.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wieczorek-Szymańska, A. (2019). Zarządzanie talentami we współczesnych organizacjach-studium przypadku (Talent Management in Modern Organizations: Case Studies). *Studia i Prace WNEiZ US*, (56), 143-157. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=814053>

۱. این مقاله با مروری بر پژوهش‌های سال‌های ۲۰۰۳ تا ۲۰۲۰ در مورد مدیریت استعداد انجام شده است.

2. Pagan-Castaño
3. Caligiuri
4. Pikuła
5. Gaur & Gaur
6. Ingersoll
7. Wang & Odell
8. Day
9. Darling-Hammond & Baratz Snowden
10. Fullan
11. Ulrich & Smallwood
12. Stronge
13. Davies & Davies
14. Danielson
15. Mohd Hamzah & Shamsudin
16. Wieczorek-Szymańska
17. Valiandes & Neophytou
18. Marr
19. Jooss
20. Koh
21. Podolsky
22. The American Institute for Research
23. Liechti García & Sesé
24. Renzulli & Reis
25. European Foundation for Quality Management
26. Scullion
27. Baartvedt
28. McDonnell
29. Krishnan
30. Dweck
31. Growth Mindset
32. Coyle
33. Ericsson
34. Harwell
35. Bronson & Merryman
36. Pool
37. Duckworth
38. passion and perseverance
39. Kaya
40. Burkus
41. Epstein
42. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS).
43. Perrella
44. Berry
45. Krischler
46. Tehseen & Hadi
47. Sandelowski & Barroso
48. Science direct.
49. Scholar Google.
50. Science of Web.
51. MAXQDA10
52. Fink
53. Price & Weatherby.
54. O'Brien & Marakas.
55. Rothwell & Kazanas.
56. Comon & Corpuz
57. Harun
58. Abdul Razak
59. Castañeda
60. Shenk
61. Hascher & Waber
62. See
63. Cells



# Systematic research on teacher talent management: Dimensions, components and conceptual model

■ Hamid Rahimiyan (PhD), Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaiee University, Tehran, Iran.  
Email: hamrahimian@gmail.com

## Abstract

This research aimed to identify the dimensions, components, and indicators of teacher talent management. The research method was applied in nature, classified as qualitative, and of the meta-synthesis type, conducted using the seven-step method of Sandelowski and Barroso (2007). The research population consisted of books and scholarly articles published in reputable international databases from 2000 to 2025, related to terms connected with the topic of teacher talent management. In the end, 53 articles were analyzed. MAXQDA software was used for data analysis, and line-by-line coding was applied using open codes (indicators). Then, open codes were organized into axial codes (components) and ultimately into main codes (dimensions). The findings showed that teacher talent management consists of three dimensions and six components. The dimension of talent identification includes two components: "policies, goals, and structure" and "standardized tests and feedback mechanisms." The dimension of talent development includes two components: "practical and skill-based training" and "enthusiasm and perseverance." The dimension of talent retention includes two components: "material support and motivation" and "cultural and spiritual motivation." A conceptual model of teacher talent management was presented based on the findings.

## Keywords

Talent, Talent Management, Teacher Talent Management, Human Resource Management

## The quality of education for highly gifted students in Iran based on global studies

- Ehsān VādiasSalāmi, MA Student in the Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran (Corresponding Author)  
Email: vadihsan@gmail.com
- Mohammadrezā Emāmjom'e (PhD), Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran  
Email: emamjomch@sru.ac.ir
- Faride Hamidi (PhD), Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran  
Email: hamidi.f@gmail.com
- Alirezā ASSāre (PhD), Full Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran  
Email: alireza\_aSSareh@yahoo.com

### Abstract

The aim of this study is to examine the education of highly gifted children in order to provide strategies for addressing these individuals in our country. It was a qualitative research study conducted using an interpretive synthesis method. Initially, 352 studies were reviewed, and after applying inclusion and exclusion criteria in three stages, 19 studies were selected as the final sample. Then, through text mining of the approved studies conducted between 2000 and 2023, relevant phrases were coded using open and axial coding. After combining the axial codes, six main themes were identified. The results of this study indicated that the education of highly gifted students should be tailored to their specific characteristics, needs, and the depth of their challenges. In other words, determining the quality of their education should be based on the appropriate alignment of three factors: differentiation, enrichment, and acceleration. This can be achieved through the establishment of full-time schools, creation of short-term educational centers, camps, and summer programs, as well as virtual platforms for homogeneous groupings and teaching that meets the needs of highly gifted children in the country. The identified themes can provide the theoretical and practical groundwork necessary for establishing centers and schools dedicated to the education and training of highly gifted students in the country.

### Keywords

Highly Gifted, Curriculum, Acceleration, Enrichment, Differentiation

# Development of the educational support package of movement-based games for Persian language lesson and its effectiveness on learning motivation and academic emotion in the first grade primary school students

- Masome Rohāni Shahraki , MA in Preschool and Primary School, Department of Educational Sciences and Psychology, Safāhān Institute of Higher Education  
**Email:** mojtabarezaeirad@yahoo.com
- Leilā Heshmatifar (PhD), Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Safāhān Institute of Higher Education (Corresponding Author)  
**Email:** mojtabarezaeirad@yahoo.com
- Mohamad Javād Liyāghatdār (PhD), Full Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran  
**Email:** mojtabarezaeirad@yahoo.com

## Abstract

This study aimed to develop an educational package for movement-based games in the Persian language lesson and assess its effectiveness on learning motivation and academic emotion in first-grade students. The research method had a mixed-methods design, combining both qualitative and quantitative approaches. To develop the educational package, the qualitative method of thematic analysis was used, with input from 15 experts and 52 documents and materials. Ultimately, the educational package was created with three main components: learning, understanding and recall, and attention and focus, achieving high validity and reliability through a checklist. In the quantitative section, a quasi-experimental design was applied with a pretest-posttest control group design. The statistical population of this study consisted of male primary school students in Isfahan during the 2022-2023 academic year. A total of 76 students were selected using the convenience sampling method and randomly assigned to two groups: the experimental group (38 students) and the control group (38 students). To assess learning motivation, a teacher-made checklist was used, and to evaluate academic emotion, the Pekran (2002) questionnaire was utilized. The experimental group received an educational package over 18 sessions of 45 minutes, during 7 months, while the control group did not receive such an intervention. According to the research findings, learning motivation and academic emotion, measured using the Shapiro-Wilk test, showed significant differences across three stages: pre-test, post-test, and follow-up ( $p < 0.001$ ). Therefore, movement-based games led to an increase in learning motivation and academic emotion in Persian language lessons for first-grade primary school students.

## Keywords

**Development of Educational Support Package, Learning Motivation, Academic Emotion, Persian for First Grade Primary School**

## Meta-synthesis of the comprehensive framework of the internship curriculum based on blended learning Approach in the teacher education system

- Shahrbanoo khoshkáb (PhD), Assistant Professor of Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran.  
E-mail: khoshkab@cfu.ac.ir

### Abstract

For years, educational systems have emphasized the application of technology and online media in teaching. However, the focus on virtual and online learning, especially in connection with practical courses like internships that emphasize the integration of theory and practice, brings with it the shortcomings of the lack of face-to-face instruction. One approach to address this issue is the use of a curriculum design system for practical programs based on a blended learning approach. Accordingly, the aim of the present study was to "Develop a Comprehensive Internship Curriculum Framework Based on Blended Learning in Teacher Education Systems." This study is qualitative in nature, applied in purpose, and qualitative in methodology. To achieve the main objective, four research questions were posed, and to answer them, a meta-synthesis method with Sandelowski and Barroso's seven-stage model and thematic analysis was used. Purposeful sampling was conducted from credible academic sources published between 2001 and 2023, based on the CASP technique. The findings of the study included the identification of 30 primary themes from 118 basic concepts. These single themes were categorized under five secondary themes: policy-supportive mechanisms, educational and research mechanisms, managerial and structural mechanisms, interactive and participatory mechanisms, and monitoring and evaluation mechanisms. These were consolidated and positioned within a comprehensive framework for the study. The results of the Shannon entropy test determined the top five priorities for the main themes as follows: managerial-structural mechanisms, educational and research mechanisms, policy mechanisms, monitoring-evaluation mechanisms, and interactive-participatory mechanisms. The validity of the model was confirmed through re-coding by two evaluators and calculating the Cohen's kappa coefficient.

### Keywords

Internship, Blended Learning, Teacher Education System, Meta-synthesis

## Phenomenological study of barriers to research activities among second cycle secondary school students of East Āzarbāijān Province

- Ahad Azimi Āqbolāgh, PhD in Curriculum Studies, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran  
**Email:** ahadazimi63@gmail.com
- Seyyed Tāher Seyyedi Nazarlu PhD in Curriculum Studies, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran  
**Email:** tseyedi.63@gmail.com
- Sohrāb Mohammadi Pouyā, PhD Candidate in Curriculum Studies at Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran  
**Email:** mohammadipouya@yahoo.com
- Seyyed Hādi Madani, PhD Candidate in Philosophy of Education at Faculty of Humanities, Shāhed University, Tehran, Iran  
**Email:** madani.duman@gmail.com

### Abstract

The aim of the present study was to identify the barriers to research activities among male and female students in the second cycle of secondary school in East Āzarbāijān Province. Using a scientific phenomenological approach, 16 students were selected through purposeful sampling and participated in semi-structured interviews. Data analysis was conducted manually using Smith's three-stage model. To evaluate the qualitative data, strategies such as peer review, allocating sufficient time for data collection, continuous engagement in the research process, and researcher triangulation were employed. The findings included three main themes: "Barriers in the Dimension of Thinking and Knowledge," "Barriers in the Dimension of Attitude and Motivation," and "Barriers in the Dimension of Behavior and Action," along with several sub-themes, all of which were extracted along with relevant quotes. The results revealed that the curriculum itself, as well as the lack of skills and motivation among teachers, are major barriers to student research activities. Students also have a lack of knowledge and information. Additionally, the overwhelming pressure of the entrance exam (Konkur) and its exclusive role in determining success are key reasons behind students' reluctance to engage in research activities. The lack of designated time for research training in school curricula can be considered a form of a hollow curriculum. It is recommended that the development of educational books on student research activities be supported and these books be made available to students. The Ministry of Education should prioritize genuine financial and moral support for student research programs and festivals.

### Keywords

Phenomenology, Research Activities, Second Cycle Secondary School Students, Barriers

## Designing an organizational wisdom model for primary school principals

- Ismā'īl Pākṛavān, PhD Candidate at Islamic Āzād University (Marvdasht Branch), Marvdasht, Iran  
**E-mail:** pakravanesmaeel@gmail.com
- Mozhgān Amirīyānzāde (PhD), Assistant Professor at Islamic Āzād University (Marvdasht Branch), Marvdasht, Iran (Corresponding Author)  
**E-mail:** mamirianzadeh15@gmail.com
- Ebādollāh Ahmadi (PhD), Assistant Professor of Educational Management at Islamic Āzād University (Marvdasht Branch), Marvdasht, Iran  
**E-mail:** eduadministration@miau.ac.ir
- Moslem Sālehi (PhD), Assistant Professor of Educational Management at Islamic Āzād University (Marvdasht Branch), Marvdasht, Iran  
**E-mail:** education@miau.ac.ir

### Abstract

The primary aim of the present study was to design an organizational wisdom model for primary school principals. The research method was qualitative, utilizing thematic analysis. For this study, articles and research conducted between 2000 and 2022 were reviewed. A total of 268 studies related to organizational wisdom of principals were identified, out of which 28 were selected using the CASP method. Data analysis was performed through thematic analysis using ATLAS.ti software. To assess the validity of the findings, four criteria were employed: Holsti's coefficient, Scott's pi coefficient, Cohen's kappa index, and Krippendorff's alpha, to evaluate credibility, transferability, confirmability, and dependability. After analyzing and coding the findings, 37 basic themes, 13 organizing themes, and 5 overarching themes were identified, including: intelligent leadership, professional intelligence, systems thinking, strategic mindset, and quality-oriented thinking. Based on the obtained components, it can be concluded that the educational system must have a systematic mindset and a strategic plan in order to thrive in the competitive, continuously changing, dynamic, and complex environment. It should also prepare itself for unpredictable threats and opportunities.

### Keywords

Organizational Wisdom, Managerial Wisdom, Primary School, Fars Province

## Predicting social media addiction based on academic procrastination and early maladaptive schemas, considering the mediating role of alexithymia in students

- Maryam Rostami Tarzangh, MA in School Counseling, Islamic Azad University (Karaj Branch), Karaj, Iran  
E-mail: maryamrostami13731394@gmail.com
- Saeed Mahmoudi Niā (PhD), Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University (Karaj Branch), Karaj, Iran  
E-mail: S.mahmoodi2020@yahoo.com
- Mahmoud Bahrāmi, MA in Family Counseling, Khārazmi University, Tehran, Iran (Corresponding Author)  
E-mail: bahrami201367@gmail.com
- Mohadese Rostami Tarzangh, Student teacher in Farhangian University (Zeynabiye Pishwa Campus), Tehran Province, Iran  
E-mail: mh.rostami4216@gmail.com

### Abstract

The purpose of this study was to predict social media addiction based on academic procrastination and early maladaptive schemas, considering the mediating role of alexithymia in students. The research method was correlational, using structural equation modeling. The statistical population included all female students of the second cycle secondary school in Karaj during the 2022-2023 academic year. Through cluster and simple random sampling, a total of 390 students were selected as the sample. The research instruments included the Young Internet Addiction Test (1998), the Academic Procrastination Questionnaire by Rothblum and Solomon (1984), the Young Early Maladaptive Schema Questionnaire (1998), and the Toronto Alexithymia Scale by Bagby et al. (1997). The data were analyzed using confirmatory factor analysis and structural equation modeling. The results indicated that academic procrastination and early maladaptive schemas had a direct, positive, and significant relationship with alexithymia and social media addiction. Additionally, the path analysis results showed that the final research model had a good fit. Academic procrastination and early maladaptive schemas indirectly and significantly predicted social media addiction through the mediating role of alexithymia. The findings highlight the critical role of alexithymia in predicting social media addiction among students.

### Keywords

**Social Media Addiction; Alexithymia; Early Maladaptive Schemas; Academic Procrastination**

## Examining the interior components of architecture and prioritizing based on their impact on user emotion in educational space

- Mahdie Niroumand Shishavān, PhD Candidate in Islamic Architecture, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran.  
E-mail: m.niroumand@tabriziau.ac.ir
- Farzin Haqhparsat (PhD), Full Professor, Faculty of Architecture and Urban Planning, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran (Corresponding Author).  
E-mail: f.haghparast@tabriziau.ac.ir
- Abbās Ghaffāri (PhD), Associate Professor, Faculty of Architecture and Urban Planning, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran.  
E-mail: ghaffari@tabriziau.ac.ir
- Narges Adabi (PhD), Assistant Professor, Faculty of Designing, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran  
E-mail: n\_adabi@tabriziau.ac.ir

### Abstract

The present study aimed to investigate and prioritize the interior components of architecture of educational classrooms that influence students' emotions and can enhance the quality of learning. This objective aligns with improving the physical classroom environment by addressing the role of emotions. Due to its qualitative nature and data collection method, the research was descriptive, conducted using a field-based approach and the Delphi method through a questionnaire. The process began with a review of the literature and previous studies to identify the relevant components, which were validated by experts and subsequently prioritized based on their impact level. First, using expert opinions through the Delphi technique, 17 interior components of architecture affecting user emotions were identified and validated based on theoretical foundations and the literature. These components were then analyzed using statistical methods and prioritized through the Friedman test. In this study, the reliability of the questionnaire was determined using the Cronbach's alpha method. The research findings, confirming the impact of environmental factors on emotions, indicate that the three components of "light," "color," and "sound" hold the highest significance among the 17 validated interior components of architecture influencing user emotions in the classroom. This highlights the importance of the physical environment in fostering positive emotions in users of educational spaces and enhancing students' learning experiences.

### Keywords

Interior Components of Architecture, Educational Space, Emotion, Learning, Classroom

## In this issue:

Examining the interior components of architecture and prioritizing based on their impact on user emotion in educational space

4

■ Mahdie Niroumand Shishavān  
■ Farzin Haqhpars  
■ Abbās Ghaffāri  
■ Narges Adabi

Predicting social media addiction based on academic procrastination and early maladaptive schemas, considering the mediating role of alexithymia in students

5

■ Maryam RoStami Tarzangh  
■ Saeed Mahmoudi Niā  
■ Mahmoud Bahrāmi  
■ Mohadese RoStami Tarzangh

Designing an organizational wisdom model for primary school principals

6

■ AlSmā'il Pākavān  
■ Mozghān Amiriyānzāde  
■ Ebādollāh Ahmadi  
■ Moslem Sālehi

Phenomenological study of barriers to research activities among second cycle secondary school students of East Āzarbāijān Province

7

■ Ahad Azimi Aqbolāgh  
■ Seyyed Tāher Seyyedi Nazarlū  
■ Sohrāb Mohammadi Pouyā  
■ Seyyed Hādī Madani

Meta-synthesis of the comprehensive framework of the internship curriculum based on blended learning Approach in the teacher education system

8

■ Shahrbānoo khoShkāb

Development of the educational support package of movement-based games for Persian language lesson and its effectiveness on learning motivation and academic emotion in the first grade primary school students

9

■ MaSome Rohāni Shahraki  
■ Leilā HeShmatifār  
■ Mohammad Javād Lijāghatdār

The quality of education for highly gifted students in Iran based on global studies

10

■ Ehsān VādiāSalāmi  
■ Mohammadrezā Emāmjom'e  
■ Faride Hamidi  
■ Alirezā ASSāre

Systematic research on teacher talent management: Dimensions, components and conceptual model

11

■ Hamid Rahimiyān

## Refrees of this issue:

Soghra Ebrahimi Ghavam, Khadijeh Abolmaali, Ameneh Ahmadi, Farnoosh Alami, Amir Aghaei, Shohreh Hosseinpour Toolazdehi, Farideh Hamidi, Iraj Khoshkolgh, Hamid Rahimian, Fereshteh Zeynivandnezhad, Farhad Seraji, Aboutaleb Saadati Shamir, Ali Sharghi, Ebrahim Salehi Omran, Hamidreza Azemati, Maryam Mohsenpour, Azam Mollaenezhad, Abdolrahim Navehebrahim



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN



Organization for  
Educational Research  
and Planning

*Quarterly Journal of*  
**Educational  
Innovations**

93

Vol. 24 ■

Spring, 2025 ■

Pages, 212 ■

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](mailto:noavaryedu@gmail.com)

Web: [noavaryedu.oerp.ir](http://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. R. Kheirabadi:** Associate professor of OERP

● **Dr. S. R. Emadi:** Associate Professor of Shahid rajaei University

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

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

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

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

● **Dr. A. Minaei:** Assistant Professor of Allameh Tabataba'i 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: **Sh. kharahghani**



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational  
Research and Planning

*Quarterly Journal of*  
**Educational  
Innovations**

93

---

**Vol. 24** ■

---

**spring, 2025** ■

---

**Pages, 212** ■

---