

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

هجدهمین همایش سالیانه
انجمن مطالعات برنامه درسی ایران با عنوان:

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرنا



هجدهمین همایش سالیانه
انجمن مطالعات برنامه درسی ایران با عنوان:

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا

۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

دانشگاه فردوسی مشهد،
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،
گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش

محورهای همایش:

- ▶ هویت و چیستی برنامه درسی و آموزش در ایران در عصر پسا کرونا
- ▶ آینده‌پژوهی در حوزه برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا
- ▶ تجارب بین‌المللی و دلالت‌هایی برای آینده برنامه درسی و آموزش در ایران پسا کرونا
- ▶ تجارب زیسته نقش‌آفرینان در محیط‌های آموزشی گوناگون در دوره بیماری کرونا و دلالت‌هایی برای آینده
- ▶ چالش‌های نظری و عملی و فرصت‌های آموزش مجازی
- ▶ جایگاه ساحت‌های شش‌گانه تربیتی مبتنی بر سند تحول در آموزش مجازی در دوره بیماری کرونا و دلالت‌هایی برای آینده





دکتر محمد جوادی پور
رئیس انجمن
مطالعات برنامه درسی ایران

پیام رئیس انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

بسمه تعالی

در مسیر پیشرفت و توسعه علمی هر کشور، مدارس و دانشگاه‌ها نقش اساسی دارند، برنامه‌ریزی مناسب برای بهره‌برداری از ظرفیت‌ها و استعدادها با در نظر گرفتن همه عوامل اثرگذار داخلی و خارجی به نگاه و رویکرد بلندمدت نظام آموزشی برمی‌گردد، هر چه ابعاد و زمینه‌های عوامل اثرگذار با دقت بررسی و مطالعه گردد میزان کارایی نظام آموزشی در تحقق اهداف کلان جامعه افزایش می‌یابد.

فناوری آموزشی به عنوان یکی از زمینه‌های کاربردی تعلیم و تربیت پیشرفت قابل توجهی داشته است، کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه برنامه درسی به ویژه در زمینه‌های تولید محتوای الکترونیکی و کاربرد آن در طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر وب و کلیه آموزش‌های الکترونیکی موجب تغییرات زیادی در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی شده و ظرفیت‌های زیادی را در این بوجود آورده است، اما میزان کاربرد آن در همه کشورها یکسان نبوده است. با شروع بیماری کرونا در اسفند ماه ۱۳۹۸ که مدارس و دانشگاه‌ها به ناچار تعطیل شدند فرصتی برای استفاده حداکثری از آن در فضای تعلیم و تربیت بوجود آمد. اینکه فرصت و تجارب موجود دانش‌آموزان، معلمان، اساتید، دانشجویان، خانواده‌ها، مراکز علمی و پژوهشی چه بوده و چه مسیری را طی کرده، آیا با توجه به ظرفیت‌ها و فرصت‌های ایجاد شده دوباره به آموزش با رویکرد سنتی باز می‌گردیم؟ این موضوع به بررسی و کنکاش بیشتری نیاز دارد.

رشته مطالعات برنامه درسی در یکصد سال گذشته تولیدات و یافته‌های بیشماری را در این عرصه فراهم آورده که با نگاه علمی و تخصصی می‌توان برای حل بسیاری از مسائل آموزشی استفاده نمود، با راه‌اندازی رشته‌های کارشناسی ارشد و دکتری برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها و تربیت صدها متخصص این رشته و تشکیل انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و زمینه‌سازی برای کارهای علمی و پژوهشی و برگزاری ده‌ها همایش ملی و بین‌المللی فرصت‌های ارزشمندی برای کاربردی کردن مطالعات برنامه درسی در عرصه عمل فراهم گردیده است. با نگاهی به برگزاری موفق همایش‌های برگزار شده در طول بیست سال گذشته با همکاری دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی می‌توان دریافت که پیشرفت و بلوغ قابل توجهی در طراحی و برگزاری همایش‌های علمی حاصل شده است. با این نگاه همایش سالانه انجمن در دانشگاه فردوسی مشهد (یکی از دانشگاه‌های مطرح در رشته مطالعات برنامه درسی) با عنوان هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پساکرونا می‌توان از تجارب زیسته همه شرکای برنامه درسی به ویژه معلمان و استادان استفاده نمود.

سوال اصلی این است که در آن زمان با چه شرایطی مواجه خواهیم بود و اساساً چگونه هویتی رقم خواهد خورد؟ نگاه کلان به این مساله نشان می‌دهد که نظام آموزشی در یک شرایط پیچیده قرار می‌گیرد، سهم عوامل مختلف اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در نظام آموزشی افزایش یافته، فناوری اطلاعات گسترش می‌یابد. این مساله و صدها مسائل پیش روی نظام آموزشی به بحث و بررسی بیشتر نیاز دارد. با نگاهی به پیامدهای روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و اقتصادی ناشی از آثار این بیماری در نظام آموزشی ایران و واکاوی و بازاندیشی هویت برنامه درسی و آموزش در عصر پساکرونا، می‌توان از ظرفیت‌ها و فرصت‌های بیشتری بهره گرفت و چالش‌ها و ضعف‌های نظام آموزشی را کاهش داد.

دکتر محمد جوادی پور



دکتر حسین جعفری ثانی
عضو هیأت علمی
دانشگاه فردوسی مشهد

پیام دیر همایش

بیماری کووید ۱۹ در ماه‌های پایانی سال ۱۳۹۸ شمسی و ابتدای سال ۲۰۲۰ میلادی در اندک زمانی کل کره خاکی از شرق تا غرب را درنوردید و جهان را با شوک و چالشی عظیم درگیر ساخت. ابتدا برخی از فعالیتهای روزمره اجتماعی، فرهنگی، تربیتی، اقتصادی و صنعتی و فضاهای کسب و کار به نوعی دچار تعطیلی شد. اما دیری نپایید که بسیاری از فعالیتهای موجود و یا با یافتن شیوه‌های جدید فعالیت، از جمله کسب و کارهای اینترنتی و با استقبال از آن، به تدریج فعالیتهای

خود را هم سو با این شرایط جدید تغییر داده و تا حدودی به شرایط طبیعی بازگشتند و یا با آن سازگار شدند. اما در محیطها و فضاهای آموزشی موضوع به شکلی کاملاً متفاوت و حتی در حد یک بحران آموزشی و برنامه درسی حادث شد و برای مدتی شاید بتوان گفت نوعی ایست آموزشی اتفاق افتاد. از دلایل این امر می‌توان به عدم آمادگی و نبود و یا کمبود زیر ساختها و امکانات لازم برای انتقال و تغییر رویکرد از آموزش موضوع محور و معلم محور به سمت آموزش غیر حضوری، مجازی و یادگیرنده محور اشاره کرد. در این راستا بعد از گذشت قریب به دو سال، غالب تلاشها معطوف به ممانعت از تعطیلی فعالیتهای آموزشی و استمرار همان آموزش موضوع محور ناظر بر فعالیت معلم به هر قیمتی و در یافت مجازی و شبکه‌ای و البته در غیاب ابعاد تربیتی، متمرکز شد.

علی‌رغم تمامی تلاشهای ارزنده دست اندرکاران آموزشی که در این مدت با تمام وجود صرف استمرار فرایند تعلیم و تربیت گشته است، چالشها و پیامدهای گوناگون حاصل این دوره از آموزشهای غیر حضوری، شبکه‌ای و مجازی را نمی‌توان نادیده گرفت. به‌عنوان نمونه می‌توان به غفلت یا عدم تحقق اهداف تربیتی در ساحت‌های مختلف، آثار پنهان آموزش مجازی، محروم ماندن عده کثیری از دانش آموزان و دانشجویان از این نوع آموزشها، نبود زیر ساختهای کافی در برخی مناطق، عدم آمادگی کافی برخی نهادهای آموزشی و از جمله آن اشاره کرد.

ضمن ارج نهادن به تمامی تلاشهای گران‌بهای مجامع علمی کشور در پرداختن به موضوع کیفیت آموزش در دوران بیماری کرونا و پساکرونا از طریق برگزاری همایشها و نشستهای تخصصی، باید به این موضوع اذعان نمود که هنوز تا تحقق یادگیری برتر و تحقق اهداف تربیتی در ساحت‌های گوناگون از طریق آموزشهای مجازی، غیرحضوری و شبکه‌ای که از دوران بیماری کووید ۱۹ رواج و گسترش بیشتر یافته و پیش‌بینی می‌شود حتی در عصر پسا کرونا بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد، فاصله بسیار وجود دارد. بر این اساس انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی مشهد، همایش پیش رو را با عنوان «هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا» برنامه ریزی کردند تا به یاری خداوند حکیم دانا و حمایت و پشتیبانی دانشگاهها، نهادهای آموزشی و سایر دستگاهها و سازمانهای اجرایی در سطح کشور و در سطح استان خراسان رضوی، به‌سهم خود و با نگاهی کاملاً تخصصی به موضوع بپردازند. ضمن تشکر و قدردانی از اعلام آمادگی، حمایت و پشتیبانی تمامی دانشگاهها، نهادها، سازمانها و دستگاههای اجرایی مختلف، به این‌وسیله از تمامی استادان، پژوهشگران، دانشجویان، معلمان و سایر افراد و اقشار گوناگون علاقه‌مند به موضوع و محورهای همایش دعوت به‌عمل می‌آید تا با ارائه دستاوردهای پژوهشی و مطالعات ارزنده خود و شرکت در این همایش ما را در برگزاری هرچه باشکوه‌تر آن که در تاریخهای ۴ و ۵ اسفند ۱۴۰۰ در محل دانشگاه فردوسی مشهد برگزار خواهد شد، همراهی و یاری فرمایند.

دکتر حسین جعفری ثانی

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا

۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



حامیان همایش



سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران (مست)



دانشگاه فردوسی مشهد
دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی
گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش

بنیاد پژوهش‌های اسلامی
آستان قدس رضوی



شهرک درازی مشهد



وزارت علوم، تحقیقات و فناوری



دانشگاه شیراز



دانشگاه علوم پزشکی مشهد



دانشگاه فردوسی مشهد



دانشگاه ایلام

بیانیه پایانی همایش

خداوند بلندمرتبه را شاکریم که توفیق میزبانی و برگزاری هجدهمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران با عنوان: «هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا» را به گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی مشهد عنایت فرمود. این همایش با مشارکت گسترده دانشگاه‌ها، دانشگاهیان، صاحب‌نظران، اساتید، معلمان، دانشجویان و پژوهشگران حوزه‌های مختلف تعلیم و تربیت، فناوری اطلاعات و برنامه درسی طراحی و اجرا شد. بخش‌های مختلف همایش شامل پیش‌سینارها، کارگاه‌های آموزشی و تخصصی، سخنرانی‌های کلیدی، نشست‌های تخصصی و ارائه مقالات با استقبال گسترده گروه‌های هدف و علاقه‌مندان به این عرصه همراه شد که خود گواه دغدغه‌مندی این گروه‌ها به موضوعات مطروحه بود.

بر اساس برنامه‌ها و محتوای ارائه‌شده در همایش، محورهای اصلی بیانیه پایانی در راستای تأمل و سیاست‌گذاری در حوزه برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا به شرح زیر قرائت می‌شود:

۱. اتخاذ رویکرد غیر بازگشتی به گذشته‌ها: برنامه درسی پس از کرونا نمی‌تواند به گذشته بازگردد و لازم است تحت تأثیر تحولات فناوری جدید در خصوص افق‌های پیش رو به نحوی متمایز تعریف شود تا به نحوی بتواند با استفاده از فناوری‌های افزونه، ثبت بر خط رویدادهای زندگی، به واقعیت مجازی و جهان آینه‌ای، زمینه را برای یادگیری عملی ناهمزمان، منعطف و یکپارچه فراهم کند.
۲. بازنگری در هویت منفعلانه برنامه درسی: به نظر می‌رسد تحولات و بحران‌های بزرگ و کوچک از گذشته وجود داشته و در آینده هم از تیررس این بحران‌ها گریزی نخواهد بود. برای مواجهه فعالانه و همچنین فراکنشی از منظر صاحب‌نظران و متخصصان، حوزه برنامه درسی و آموزش نیازمند بازنگری اساسی در هویت منفعلانه به هویت جدید و فعالانه نظری و عملی است.
۳. ضرورت افزودن قلمرو فناورانه به حوزه برنامه درسی: از آنجاکه توجه به بازطراحی برنامه‌های درسی به سمت هویت فعالانه در عصر پسا کرونا نیازمند تأمل و تفکر و اجرای مطالعات گسترده و عمیق در راستای بهره‌مندی از فناوری‌های جدید است، لذا ضرورت افزودن قلمرو فناورانه به قلمروهای معرفتی برنامه درسی و انجام مطالعات عمیق علمی در این خصوص کاملاً آشکار است.
۴. کاربست رویکرد برنامه درسی تلفیقی در عصر پسا کرونا: طراحی و تدوین برنامه درسی و محتوای خاص برای پرورش شایستگی‌های نرم، اگرچه راهکاری اولیه قلمداد می‌شود، لیکن برای احراز شایستگی‌های کلیدی بایستی دانش، توانایی و مهارت را برای ارائه عملکرد مؤثر و یکپارچه به شکلی پویا باهم درآمیخت. این نوع یادگیری که در زمره یادگیری پیچیده محسوب می‌شود را نمی‌توان به ایجاد یک درس تقلیل داد. بنابراین اتخاذ رویکرد بین‌رشته‌ای و برنامه درسی تلفیقی، بدیلی مناسب است تا از ظرفیت تجربیات یاددهی-یادگیری دروس مختلف جهت تحقق این مهم استفاده شود.
۵. تأکید بر کاربست رویکردهای ترکیبی در فرآیندهای یاددهی-یادگیری: کاربست رویکرد ترکیبی در قلمروهای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، به‌عنوان ضرورتی انکارناپذیر در نظام برنامه درسی مدرسه‌ای و دانشگاهی، به دلیل پیش‌بینی و الزام قانونی و رسمی از جمله در دانشگاه‌ها برای عصر پسا کرونا با ترکیب بهینه الکترونیکی، بر کسی پوشیده نیست.
۶. پاندمی‌ها با وجود معضلات و مشکلاتی که به جامعه جهانی تحمیل می‌کند، فرصتی را برای اندیشیدن در سطح بین‌المللی برای حل مسائل مشترک فراهم می‌کنند. آموختن از تجارب سایر کشورها در این عرصه موجب بستن راه تکرار خطاها و افزایش اثربخشی است.
۷. با توجه به ضرورت و اهمیت آمیختن برنامه درسی و فناوری در عصر پسا کرونا، ایجاد کمیون تخصصی فناوری برنامه درسی و آموزش در ساختار انجمن مطالعات برنامه درسی و شعبات استانی پیشنهاد می‌شود.
۸. پیش‌بینی سازوکارهای مناسب برای حمایت انجمن و شعبات استانی از پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌ها و رساله‌های تحصیلات تکمیلی مرتبط با حوزه فناوری و برنامه درسی امری ضروری است.
۹. بر حمایت دولت از مناطق کم‌برخوردار و در راستای ایجاد زیرساخت‌های آموزش و یادگیری الکترونیک و تدارک تجهیزات لازم برای مدارس، معلمان و دانش‌آموزان تأکید می‌شود.
۱۰. بر آرشو و ایجاد بانک اطلاعات جامع و تحلیلی از چالش‌ها و آسیب‌های مطرح شده در پژوهش‌ها و مقالات و نشست‌های علمی مرتبط با برنامه درسی و آموزشی در دوران پاندمی کرونا و عصر پسا کرونا، تأکید می‌شود.
۱۱. بر پیش‌بینی دوره‌های توانمندسازی برای معلمان، اساتید، والدین، دانشجویان، دانش‌آموزان و مدیران مدارس در راستای استفاده مؤثر از فناوری‌های نوین در آموزش و یادگیری تأکید می‌شود.

سخن پایانی

هر که را شد همت عالی پدید

هر چه جُست، آن چیز حالی شد پدید

فهرست مطالب

سخنرانان کلیدی

- آینده‌نگاری تعلیم و تربیت: نگاه از پس پاندمی کرونا ۱
- از افلاطون تا زوربای یونانی: پرسه‌ای در علوم تربیتی ایران ۶
- امکان تبدیل ارتباط کمتر از یک دقیقه به فرصت آموزش اخلاق بزرگسالان شاغل ۱۰
- برنامه درسی در جهان آینده‌ای ۱۴
- آموزش دانشگاه و پژوهشگاه واخنینگن هلند در حین و پس از کووید-۱۹: پیامدها برای سیستم‌های آموزشی ایران ۱۷
- بازتعریف برنامه‌های درسی در فضای دیجیتال و نقش نوین معلمان ۱۸

مقالات پذیرفته شده در بخش سخنرانی

- سنتر پژوهی نقش آموزش هیبریدی در یادگیری ۲۲
- روایت تجربه زیسته معلمان ابتدایی از چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا ۳۰
- چالش‌های معلمان دوره اول ابتدایی در به‌کارگیری شیوه‌های خلاق تدریس در بستر فضای مجازی ۳۷
- تدوین راهنمای عمل برنامه درسی و آموزش تلفیقی، به‌منظور توانمندسازی معلمان ابتدایی در آموزش مجازی عصر کرونا ۴۲
- راهکارهای افزایش اعتبار ارزشیابی از عملکرد دانشجویان در دوران پاندمی کووید-۱۹ و مقابله با پدیده تقلب در محیط آموزش مجازی ۴۷
- چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا ۵۳
- عملکرد اساتید در حیطه آموزش مجازی: مقایسه دیدگاه اساتید با دانشجویان دانشکده علوم پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد ۶۱
- انگیزش در آموزش بر خط: اثر کاربست الگوی طراحی انگیزشی کلر بر انگیزش دانش‌آموزان دبستانی در شرایط پاندمی کووید ۱۹ ۶۸
- روایتی سه سویه از برنامه درسی مقطع ابتدایی در دوران کرونا ۷۷
- بررسی سواد دیجیتالی به‌عنوان پایه‌ای برای گسترش مدل‌های یادگیری جدید در دوران شیوع ویروس کرونا: یک مطالعه اسنادی ۸۴
- تجربه زیسته مدیران آموزش الکترونیکی در انتقال به آموزش مجازی با توجه به پاندمی کووید-۱۹ ۹۱
- چالش‌های آموزش در مناطق دارای خرده‌فرهنگ در دوران بحران کووید ۱۹: تجارب زیسته معلمان بومی ۹۹
- تجربه زیسته معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از نقش کادر مدیریتی در دوران کرونا؛ دلالت‌هایی برای آینده ۱۰۵
- زیست‌بوم جدید و ادراک معلمان دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه از مشارکت والدین در فضای آموزش مجازی ۱۱۱
- بررسی تجربه زیسته دبیران از تاب‌آوری اخلاقی در دوره شیوع ویروس کرونا (کووید ۱۹) در دبیرستان‌های شهرستان شوشتر ۱۱۶
- تجربه زیسته دانش‌آموزان از کاربست فنون ذهن آگاهی در دوران همه‌گیری جهانی کووید-۱۹ ۱۲۰
- چالش‌های آموزش زبان دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در آموزش مجازی در دوران کرونا با نگاهی به پسا کرونا ۱۲۵
- بازنمایی تجارب زیسته معلمان در زمینه ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در محیط یادگیری الکترونیکی ۱۳۳

فهرست مطالب

- ۱۳۹..... بررسی ویژگی‌های استاد موفق در آموزش مجازی از منظر دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد
- ۱۴۴..... بررسی رابطه تعامل معلم و دانش‌آموز در آموزش مجازی و نقش آن بر پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر مشهد
- ۱۵۰..... تحلیل پدیدارشناسانه مریبان پیش‌دبستانی از تهدیدها و فرصت‌های آموزش مجازی در دوره کرونا
- ۱۵۵..... برنامه‌های آموزشی مدارس چین در دوران همه‌گیری کووید ۱۹

مقالات پذیرفته شده در بخش پوستر

- ۱۵۹..... تأثیر فیلم آموزشی بر انگیزش، توجه، یادگیری و یاد داری دانش‌آموزان پایه هشتم متوسطه اول شهرستان هیرمند، در درس مطالعات اجتماعی
- ۱۶۴..... تغییر هویت برنامه درسی در عصر پسا کرونا
- ۱۶۹..... بررسی عوامل مؤثر بر کاربرد فناوری واقعیت افزوده در آموزش در عصر کرونا
- ۱۷۶..... چرخش‌های تحول‌آفرین آموزش به یادگیری در عصر پسا کرونا
- ۱۸۱..... پسا کرونا و ضرورت تحول در روش‌های تدریس دوره ابتدایی: گسترش کاربری یادگیری معکوس
- ۱۸۵..... اقدام پژوهشی در قالب گروه کوچک برای بهبود نارساخوانی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در نرم‌افزار شاد
- ۱۸۹..... تجزیه و تحلیل فیلم‌های آموزشی علوم تجربی شبکه مجازی شاد بر اساس آموزش سلامت و بهداشت
- ۱۹۵..... به‌کارگیری هوش هیجانی دانشجویان در آموزش مجازی و تأثیر آن در یادگیری در عصر پسا کرونا
- ۲۰۰..... کووید-۱۹ و چرخش پارادایم در آموزش پزشکی (هویت برنامه درسی UME در عصر کرونا و جهت‌گیری‌های آینده): گستره پژوهی
- ۲۰۵..... روایت‌های مدیر مدرسه ابتدایی از تجارب مدیریتی خود در دوره کرونا
- ۲۱۳..... بی‌وضعیتی در آینده پژوهی به‌مثابه چالش برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا
- ۲۱۷..... چالش‌های آموزش مجازی مناطق کم‌برخوردار در دوره بیماری COVID-19: جستاری روایت‌پژوهانه
- ۲۲۴..... تحلیل اهمیت و جایگاه مدرسه فراخوانی در آموزش‌های مجازی عصر کرونا و پسا کرونا
- ۲۳۰..... الگوی ارتباطی مؤثر تدریس: روشی کارآمد جهت افزایش هیجانات مثبت فراگیران در دوران پسا کرونا
- ۲۳۷..... مدل پیشنهادی برنامه درسی در نظام آموزش مهارتی و حرفه‌ای در علوم پزشکی
- ۲۴۲..... مطالعات اجتماعی مجازی؛ درسی تمام ساحتی
- ۲۴۸..... بررسی میزان اثربخشی آموزش مجازی توسط شبکه‌های اجتماعی از نظر مدیران، معلمان، والدین
- ۲۵۵..... آینده‌پژوهی برنامه درسی آموزش پزشکی در پسا کرونا
- ۲۵۹..... تجارب زیسته دانشجویان دانشگاه‌ها در دوره کرونا و دلالت‌هایی برای آینده
- ۲۶۶..... تأملی بر چالش‌های اخلاقی در فرایند کاربری روش آموزش و یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی؛ دلالت‌هایی برای دوران پسا کرونا
- ۲۶۹..... چالش‌های پداگوژیکی معلمان مدارس ابتدایی در آموزش مجازی در دوره گسترش بحران کرونا: تجارب معلمان مناطق مرزی

فهرست مطالب

- ارتباط گرایی: یک نظریه ایده‌آل برای مدارس ایران در عصر پسا کرونا ۲۷۶
- بررسی تحلیل اثربخشی سیستم آموزشی شبکه شاد در ایام کرونا (نمونه مورد مطالعه مدارس اداره آموزش و پرورش استان گلستان) ۲۸۰
- اقدامات خود مراقبتی و رفتارهای بهداشتی در مدارس ایران از گذشته تا کنون ۲۸۶
- خود مراقبتی بهداشتی در اسناد فرادست آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ۲۹۰
- پیامدهای شیوع کرونا بر تحقق اهداف ساحت زیستی بدنی (سند تحول بنیادین) ۲۹۴
- چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در دوران کرونا و پسا کرونا ۲۹۹
- آینده‌پژوهی پیامدهای تربیتی فضای مجازی در پسا کرونا: با رویکرد سناریونویسی ۳۰۴
- شایستگی شبکه‌سازی در دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی: ضرورتی در عصر پسا کرونا ۳۰۸
- شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر کاربست فناوری‌های آموزشی در فرایند تدریس در شرایط بحرانی کووید ۱۹ از دیدگاه معلمان متوسطه اول شهر شادگان به منظور ارائه الگوی مناسب ۳۱۵
- شناسایی و اولویت‌بندی چالش‌ها و موانع آموزش ریاضیات پایه چهارم ابتدایی در شرایط بحرانی کووید-۱۹ ۳۲۱
- بررسی رابطه اضطراب مرگ و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد در دوران آموزش مجازی ۳۲۶
- بررسی میزان دستیابی معلمان خراسان جنوبی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی ۳۳۳
- تجارب زیسته معلمان مقطع ابتدایی در عصر کرونا ۳۳۸
- مجازی شدن آموزش و تغییر درجات قدرت در یادگیری از راه دور ۳۴۴
- بررسی تحلیلی تحقیقات انجام شده در موضوع چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در عصر بحران کووید ۱۹ ۳۴۸
- بررسی مشکلات آموزشی مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۲ کرج ۳۵۴
- بررسی وضعیت واحد درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در پاندمی کرونا از نظر استادان راهنمای کارورزی ۳۵۹
- چالش‌های دانش‌آموزان در حوزه برنامه درسی یادگیری الکترونیکی در دوره پاندمی کووید-۱۹: مرور ادبیات پژوهش ۳۶۵
- تضمین کیفیت بیرونی آموزش عالی در دوران همه‌گیری کووید ۱۹: تجارب کشورهای اروپایی ۳۷۶
- جهان پسا کرونا و بازتعریف مفاهیم ارزشیابی: تقلب به مثابه افسانه ۳۸۷
- بررسی چالش‌های آزمون‌های الکترونیکی از منظر دانشجویان ۳۹۰
- طرح درس اینفوگراف به مثابه فناوری آموزشی در آموزش‌های الکترونیکی ۳۹۴
- بررسی میزان رضایت دانشجویان و اساتید دانشگاه تبریز از آموزش مجازی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ ۳۹۸
- مقایسه چالش‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری کلاس‌های آنلاین در مقایسه با کلاس‌های حضوری قبل از کرونا ۴۰۸



آینده‌نگاری تعلیم و تربیت: نگاه از پس پاندمی کرونا

محمود مهر محمدی، استاد گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

👉 فرض ۱: کدام mindset باید سیاست‌گذاری پس از بحران را راهبری کند؟

دو مدل تفکر و عمل متصور است:

روتین... بحران... تغییر روتین... پایان بحران... بازگشت به روتین... که ظاهراً مدل ذهنی غالب است. مثال تاریخی در سطح ملی: تمرکززدایی یا از دست رفتن تمرکز در دوران اشغال ایران توسط متفقین... چند تألیفی در دهه‌های ۲۰ و ۳۰ و سپس تأسیس سازمان کتاب درسی در سال ۱۳۴۱ و بازگشت به انحصار؟؟؟؟!!!! (مایه‌ی تأسف و این که هنوز در حد یک نوستالژی باقی مانده است.)

الگوی بدیل و مرجع (چه رفتاری می‌توانستیم داشته باشیم؟):

روتین... بحران... تغییر روتین... پایان بحران... تداوم و بهینه‌سازی تا نیل به وضع جدید و نظم جدید کاربرد این الگو در شرایط کنونی و بحران کووید ۱۹؟ "بازگشایی غیر برگشتی" (تعریف نرم‌های تازه، new normal) ... بی‌شابهت به مدل یادگیری سازمانی کریس ارگریس که انتقال از یادگیری تک حلقه‌ای به یادگیری دو حلقه‌ای را مطرح کرده است نیست. موسوم به double looped learning ... یعنی حل مسئله با تغییر در مدل ذهنی و روتین‌ها و پیش‌فرض‌ها

👉 فرض ۲: مفهوم کلیدی ابتلا و آزمایش در جهان‌بینی توحیدی... ما دچار شر و بلا می‌شویم یا چه‌بسا ابتلاست آنچه شر می‌انگاریم؟

فَأَمَّا الْإِنْسَانُ إِذَا مَا ابْتَلَاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِ / وَأَمَّا إِذَا مَا ابْتَلَاهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَهَانَنِ

... "آزمایش‌های الهی گوناگون است، گاهی با رفاه و ثروت انسان را آزمایش می‌کند و گاهی با تنگدستی و مشکلات. ولی انسان عجزول که از آزمایش الهی و اهداف آن غافل است، دست به قضاوت‌ها و تحلیل‌ها و تفسیرهای غلط زده و از خداوند گلیا به می‌کند." (در تفسیر آیات ۱۵ و ۱۶ سوره فجر)

👉 فرض ۳: مواجهه‌ی هستی‌شناسانه با پدیده‌ی کووید ۱۹ به‌جای مواجهه‌ی اخلاقی با استناد به فلسفه‌ی باروخ اسپینوزا (قرن هفدهم)

"... رویکرد اسپینوزایی آن نگاهی است که در هر وضعیتی به‌جای خیرگی به تیرگی و مرگ و نیستی، در جستجوی رؤیت فرصت‌ها و شانس‌هایی است که فورтона (بخت) پیش پایمان قرار می‌دهد و ویرتوی‌مان را به بوته آزمایش می‌گذارد. بی‌تردید برای فهم رویکرد اسپینوزا باید وی را به ماکیاولی متصل کرد و خواند یعنی قسمی ماشینی کردن، ایجاد سیلانی از انرژی که این عملگر را معاصر ما می‌کند. اسپینوزا می‌گوید به‌جای آن که تفکرمان را بر اساس مفاهیم اخلاقیاتی «خیر» و «شر» به بند بکشیم و پدیدارها را از این حیث فهم و داوری کنیم، هر بحران یا برخوردشیدن رودخانه‌های وحشی را می‌توان به شکل فرصتی برای رخ نمودن ویرتو و تقویم ماشین‌های قلمرو زدا و گرد هم آمدن نیروهایی جویای آزادی ببینیم که از دل هر چرخشی در مسیر مستقیم اتم‌ها زایش‌های بدیع و تابه‌حال ناممکن را ممکن می‌کنند."

«بخشی از یک مصاحبه با فؤاد حبیبی، اسپینوزا شناس»

کعبه با عنایت به هریک از این مقدمه‌های سه‌گانه؛ نگاه از منظر یادگیری سازمانی دو حلقه‌ای ارگریس برای سیاست‌گذاری پس از بحران، از منظر جهان‌بینی متکی به آزمایش و ابتلا به جای بلا انگاری یا از پس لنز هستی‌شناسی اسپینوزایی به پاندمی کرونا؛ درباره‌ی آینده‌ی آموزش و پرورش چه می‌توان گفت؟

شر و تهدیدی است که از دل آن می‌تواند خیر و فرصت برخیزد و کاتالیزور وضع مطلوب باشد... درون‌مایه‌های فرصتی فراوان دارد. ... من از این منظر به آموزش و پرورش پسا کرونا نظر می‌افکنم که می‌تواند نویدبخش آموزش و پرورش نوعی دیگر باشد... راهبری "نوکیشانه" و سنت‌شکنا نه تعلیم و تربیت... شاید مدرسه‌زایی در دل مدرسه‌زدایی (مدرسه‌زدایی به مفهوم ایلچی) در این روایت از آموزش و پرورش آینده، قهرا تکنولوژی نقش بسیار کلیدی ایفا خواهد کرد. کرونا که خود ممکن است از عوارض خسارت‌بار توسعه‌ی فناوری‌های زیستی (فرضیه‌ی نشت عمدی یا غیر عمدی آزمایشگاهی) باشد سبب شد یک جهش بزرگ به سمت تلفیق "ابتدایی" اما معنادار و محسوس تکنولوژی با سپهر آموزش اتفاق بیفتد و امکان‌ها و افق‌های تازه‌ای نیز با اتکا به تکنولوژی‌های پیش‌رو و در دست توسعه گشوده و برجسته شود؛ مانند متاورس، واقعیت مجازی، واقعیت افزوده، واقعیت بسط یافته، کلان داده‌ها و هوش مصنوعی، چاپ سه‌بعدی، اینترنت اشیا، پلتفرم‌های مدیریت یاددهی یادگیری، گیم‌ها، سیمولتورها، شبکه‌های اجتماعی و اپلیکیشن‌ها.

... چشم‌اندازی از آموزش و پرورش در حیاتی تازه که حتی اگر در نقطه‌ای که الان ایستاده‌ایم اتویایی به نظر برسد، اما با مواجهه‌ی قدر شناسانه با تجربه پاندمی، از یکسو، و با اقرار به این معنا که تعلیم و تربیت به‌عنوان یک پروژه‌ی اجتماعی پیچیده و بی‌همتا در تعیین سرنوشت آینده‌ی جوامع همیشه و تحت هر شرایطی باید در کانون توجه و در اولویت باقی بماند، از سوی دیگر، به نظر می‌رسد در ترسیم آن اعتنا به دو واقعیت اجتناب‌ناپذیر است:

(۱) بحران‌های اپیدمیک یا پاندمیک مشابه در آینده که خصوصاً با تمایل برگشت‌ناپذیر بشر به توسعه‌ی فناوری‌های زیستی، محتمل و قابل پیش‌بینی است (اگر حتی سوءاستفاده‌های سیاسی و غیر مسالمت‌آمیز از این ظرفیت را نادیده بگیریم و فقط به کاربرد انسان دوستانه و توسعه‌جویانه‌ی آن تمرکز کنیم و ریسک "نشت غیر عمدی آزمایشگاهی" وجود دارد) و

(۲) پوست‌اندازی فرایندهای تعلیم و تربیت در جهت دستیابی به کارآمدی بیشتر (خروج از باتلاق بی‌کیفیتی و بی‌عدالتی) با استفاده از ظرفیت‌های تازه‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات برای تحقق مأموریت خطیر تأمین تعلیم و تربیت امن، پویا، مولد و عادلانه. ... با توجه به این دو گزاره یا واقعیت باید تدابیر تازه‌ای اندیشید و زیرساخت‌های لازم را فراهم آورد؛ و گرنه در بحران‌های آتی یا بازهم غافلگیر خواهیم شد و با سراسیمگی و پریشان‌حوالی تصمیماتی ناگزیر و درعین‌حال آسیب‌زا خواهیم گرفت و یا کماکان در باتلاق ناکارآمدی از حیث کیفیت و عدالت به دست‌وپا زدن برای تعلیم و تربیت ادامه خواهیم داد.

... از این جهت به نظر می‌رسد در تجربه‌ی کرونا یک نقطه‌ی عطف تاریخی نهفته است. گویی این پاندمی را باید رخدادی در مقیاس "بیگ‌بنگ" در آموزش و پرورش جهان و من‌جمله ایران شناخت؛ یعنی آموزش و پرورش امن، پویا، مولد و عادلانه قرار است در زمین دیگر و کهکشانی دیگر، جز زمین و کهکشانی که تاکنون برای تعلیم و تربیت شناخته‌ایم، استقرار یابد... کهکشانی که بارزترین نمود آن "استفاده از ارزش‌های تکنولوژی در حمایت از ارزش‌های والای تعلیم و تربیتی" است. ارکان تعلیم و تربیت به‌نوعی به قوت خود باقی می‌مانند اما تعیین یا solution‌های کاملاً متفاوتی خواهند داشت.

... مدرسه و کلاس درس: آری، اما با کدام مختصات؟

... مدیریت مدرسه: آری، اما در کدام بستر؟

... معلم: آری، اما با کدام ویژگی‌ها؟

... تعاملات اجتماعی بازیگران تعلیم و تربیت: آری، اما در کدام فضا و کدام بستر؟

... منابع یادگیری و برنامه درسی: آری، اما با کدام ویژگی‌ها؟

... سنجش: آری، اما با چه کیفیت و راهکارهایی؟

... تجهیزات آموزشی: آری، اما از کدام نوع؟

... مشارکت والدین: آری، در چه مقیاسی و با چه توانمندی‌هایی؟

... مداخله‌های حرفه‌ای معلمان و غنی‌سازی تجربیات یادگیری: آری، اما در چه سطحی و با چه عمقی؟

کجاست به باور من یک شعار تاریخی و رمانتیک در عالم تعلیم و تربیت را به مدد تکنولوژی دیجیتال و مظاهر متنوع و حیرت‌آور آن که خود حاصل انباشت خرد انسانی است، می‌توانیم محقق کنیم. یا لاقلاً بسیاری از موانع را می‌توانیم از سر راه تحقق آن برداریم. کدام شعار؟

The best education for the best is the best education for all

منه‌ای خاستگاه ایدئولوژیک این شعار که "بهترین" را به شکل خاصی مدنظر دارد، مطلوب همه‌ی جوامع این است که با تعریف خودشان از بهترین، "دسترس‌ی به بهترین تعلیم و تربیت را به‌عنوان یک حق برای همگان، نه تنها اقلیتی برخوردار، فراهم کنند." ... در معماری تعلیم و تربیت جدید گمان می‌کنم هم شناخت "محدودیت‌های تکنولوژی" به‌عنوان بستر تحقق اهداف کل‌نگرانه‌ی تعلیم و تربیت به‌ویژه در ساحت عاطفی و اجتماعی لازم است و هم شناخت "امکانات حیرت‌انگیز تکنولوژی‌های تازه" برای تأمین این اهداف. روشن است تا تکنولوژی دیجیتال نتواند بستر همه‌ی کارکردهای مدرسه یا تعلیم و تربیت کل‌نگر را فراهم کند، مدرسه با تعین و وصف پیشاکرونا به حیات خود ادامه می‌دهد؛ اما با توسعه‌ی تکنولوژی‌های جدید چسبندگی تعلیم و تربیت و مدرسه به معنای کنونی از معنا تهی شود. « « « بالآخره ضرورت مدرسه و کلاس به معنای "محل اجتماع" برای درس و بحث و تعامل هرگز منتفی نمی‌شود اما این محل و مکان بالقوه می‌تواند به "فضای" مجازی منتقل شود و بهترین روال‌ها، رویه‌ها و فرصت‌های تعلیم و تربیت در همه‌ی ابعاد آن‌هم به‌طور عادلانه در اختیار آحاد دانش‌آموزان قرار دهد. این مکان می‌تواند منحصر به یک مکان یا یک مدرسه نباشد و متعدد باشد (محدودیت مکانی برطرف شود). ارتباط با این مکان می‌تواند بلندمدت یا مادام‌العمر باشد (محدودیت زمانی برطرف شود). « « «

بنابراین در عصر پسا کرونا مدرسه با حفظ تمام مختصات نهادی کنونی (سنتی) به نهادی می‌نماید که عصر آن به پایان رسیده یا به اصطلاح پدیده‌ای *anachronic* یا تاریخ‌مصرف سر آمده ارزیابی می‌شود. این اصل یا این فرض از نظر من باید به‌جای انکار و مقاومت، هوشمندانه و جسورانه مورد توجه قرار گیرد تا شانس برخورداری از تعلیم و تربیت پیشرو در پیش‌رو باقی بماند و محو نشود.

کجاست نتیجه‌گیری

... تجربه‌ی تعلیم و تربیت در دوره‌ی همه‌گیری کووید ۱۹ با تمام سختی‌ها و کاستی‌هایی که داشت به طرز غیرقابل بازگشتی ماده‌ی آموزش و پرورش را مستعد پذیرش تکنولوژی به‌عنوان یک بستر تحول‌آفرین کرده است و سناریوهای آینده آموزش و پرورش امن، پویا، مولد و عادلانه به طرز عجیبی با تکنولوژی درآمیخته است. دیگر هیچ تصویری از جهان آموزش در آینده بدون محوریت تکنولوژی دیجیتال در شکل‌های آنلاین و آفلاین قابل تصدیق نیست... این یک ابر روند *mega trend* خواهد بود. ... نظام‌های آموزشی برتر هرگز دست از دامان این تکنولوژی نخواهد کشید و مقاومت احتمالی در برابر تکنولوژی از جنس مقاومت در برابر مدرسه در عصر رواج مکتب‌خانه‌ها ارزیابی می‌شود... میرزا حسن رشیدی‌های زمان را طلب می‌کند تا با ایستادگی بذریع نسل جدید مدارس را بکارند و آبیاری کنند.

...با این تحلیل سخن از پسا کرونا هم چندان معنادار نیست. معنادارتر آن است که قائل به "دوره‌ی" پشاکرونا و "دوره‌ی" آغاز شده با پاندمی کرونا باشیم و سیاست بهینه‌سازی تغییرات در حیات اجتماعی به‌طور کلی و در عرصه‌ی تعلیم و تربیت به‌طور خاص را تا استقرار نظم جدید در پیش بگیریم (در عالم تشبیه: پسامدرنیسم را نباید به معنای عبور از مدرنیسم تلقی کنیم. مدرنیسم با ما هست اما پسامدرنیسم ما را به‌مواجهه‌ی انتقادی با آن فرامی‌خواند).

... البته این حرکت در جهت پوشاندن ردای تکنولوژی بر قامت تعلیم و تربیت تدریجی است و باید به شکل فزیندی شده و با طراحی‌های لازم پیش رفت؛ اما مباد که با لختی، بی‌میلی، احساس بی‌نیازی یا احساس ناامنی این فرایند را به شکل لاک‌پستی طی کنیم و بدین گونه از جوامع دیگر چنان عقب بمانیم که آیندگان در مقام مقایسه جز فرصت سوزی و مقاومت بی‌حاصل قضاوت دیگری از رفتار ما نتوانند داشته باشند.

«... ضایعات قابل توجه در زمینه‌ی یادگیری و سکنه‌های ایجاد شده در روال تعلیم و تربیت در ابعاد شناختی، عاطفی و اجتماعی نسل پاندمی هم شاید لازم باشد با اتکا به ظرفیت‌های تکنولوژی جدید و به شکل جهشی جبران شود. به عبارت دیگر این ضایعات چنان وسیع و عمیق بوده که با سازوکارهای سنتی نتوان از عهده‌ی جبران آن برآمد و نیاز به راه‌حل‌های خلاق دیجیتال اجتناب‌ناپذیر باشد.»

... نهایتاً، من کماکان "نگاه تمدنی" به فناوری‌های جدید (حالا ict و biotech هر دو) را معتبر می‌دانم و معتقدم باید موشکافانه به دلالت‌های معنایی و محتوایی آن‌ها برای برنامه‌های درسی و تعلیم و تربیت عمومی هم توجه کرد و با نگاه صرف ابزاری دغدغه‌ی اثربخشی را نباید فدای دغدغه‌ی کارایی کرد. تقدم هم البته با اثربخشی است که پرسش درباره‌ی "کار درست" در تعلیم و تربیت را به صحنه می‌آورد؛ اما این نگاه در کانون توجه بحث امروز من نبود.

□ سیاست‌های پیشنهادی:

توسعه‌ی همه‌جانبه زیرساخت‌های تکنولوژیک آموزش با حمایت همه‌جانبه از اکوسیستم استارت‌آپی (نگاه ابزاری و کارسازی به مدد تکنولوژی) هم‌زمان با بازبینی نقشه‌ی کنونی شایستگی‌های تربیتی و اولویت‌ها متناسب با تحولات و اقتضات عصری به‌ویژه در حوزه‌ی تکنولوژی‌های زیستی و دیجیتال (نگاه تمدنی و معطوف به اثربخشی)

... پس سخن از تحول بر پایه یا با محوریت تکنولوژی به معنای نفی ضرورت توجه به تحولات معنایی و محتوایی در نظام‌های آموزشی نیست. تحولات معنایی و محتوایی هم مستقل از تکنولوژی و جهان جدید قابل طرح و پیگیری است (مثلاً بحث‌های انتقادی درباره‌ی برنامه‌ی درسی ملی، رویکرد طراحی برنامه درسی در حوزه‌های یادگیری مانند دینی، رویکرد برنامه‌ی درسی به تربیت حرفه‌ای و مهارتی، اساساً آنچه به آن تئوری محتوا هم گفته می‌شود) و هم در پیوند با تکنولوژی و مختصات جهان جدید. در شکل دوم سخن از کارکردهای تمدن ساز تکنولوژی دیجیتال و زیست‌بوم تازه‌ای است که این تکنولوژی برای انسان خلق کرده و پرده‌های متعدد و شگفت‌آوری از آن‌ها هنوز متولد نشده و در آینده زیست‌بوم انسان را بازمی‌بازد. از این دستخوش تغییر و تحول می‌کند (پرده‌ی بعدی احتمالاً متاورس و زیست در جهان موازی یونیورس یا دنیا آن‌چنان که بشر تاکنون شناخته است).

بله، این زیست‌بوم حامل پیام‌های خاص هدفی یا محتوایی برای تعلیم و تربیت است. این دلالت‌ها هرگز نباید از نظر دانشوران و سیاست‌گذاران حوزه‌ی تعلیم و تربیت دور بماند و هیچ‌کدام از این دو گروه نباید در سایه‌ی غلبه‌ی بحث‌های ابزاری درباره‌ی تکنولوژی (که به نظر می‌رسد در صدر مباحث تحولی پسا کرونا قرار دارد)، از تعقیب انقلاب آموزشی به این معنا و با این مفهوم غفلت کنند. نگاه ابزاری در خدمت کارایی و عمق بخشیدن به یادگیری (انجام درست کار) است و نگاه تمدنی در خدمت اثربخشی، روزآمدی معنایی و محتوایی (انجام کار دست) است و پرواضح است که غفلت از آن هلاکت در پی دارد.



هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا

۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

Creative Learning in Digital and Virtual Environments: Opportunities a
<https://www.routledge.com/Creative-Learning-in-Digital-and-Virtual-Environments-Opportunities-and/Glaveanu-Ness-Laurent/p/book/9780367556754>

Klaus Schwab, founder of WEF

مجمع جهانی اقتصاد

در کتاب (the great narrative for a better future 2022)

با تمرکز به پاندمی کووید ۱۹... بحث اصلی درباره تکنولوژی و تأثیر آن بر ابعاد اقتصادی و اجتماعی حیات انسان.

یکی از محورهای بحث تکنولوژی است. تکنولوژی را نه بدبینانه باید مادر بدبختی‌ها دانست (dystopia) و نه خوشبینانه ماد

خوشبختی‌ها (utopia)... چون واقع تابع نوع استفاده‌ی انسان از آن است.

درباره‌ی تعلیم و تربیت صحبت نمی‌کند، اما این نگاه دلالت‌های روشنی برای تعلیم و تربیت هم دارد.

از افلاطون تا زوربای یونانی: پرسه‌ای در علوم تربیتی ایران

محمد عطاران، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

در این گفتار دغدغه و اندیشه‌ای را که سالیانی است ذهنم را مشغول کرده با کمک گرفتن از چند استعاره که یکی از آن‌ها، افلاطون و زوربای یونانی است بیان کنم و بار دیگر توجه اذهان را به این مسئله مهم که در ضمن صحبتیم خواهد آمد جلب می‌کنم.

۱. کسانی که در ایران با حوزه ادبیات و رمان آشنا باشند نام نیکوس کازانتزاکیس را به‌عنوان رمان‌نویسی معروف که اغلب آثار او را محمد قاضی مترجم نام‌آور ایرانی ترجمه کرده، شنیده‌اند. یکی از آثار معروف او که به‌صورت فیلم هم بعدها در آمد اثری است با نام زوربای یونانی^۱، زوربای یونانی رمانی است که از زبان یک جوان ۳۵ ساله که عمری را در لابه‌لای کتب و سطور متون مکتوب به دنبال فلسفه‌ی زندگی و معنای حیات بوده روایت می‌شود، روایتی از او که پس از رد دعوت دوستش برای رفتن به قفقاز تصمیم می‌گیرد که به جزیره کرت برود و در آنجا مسیر تازه‌ای را شروع کند. در میانه‌ی راه با پیرمردی ۶۵ ساله آشنا می‌شود به نام الکسی زوربا یا زوربای یونانی که اهل یونان بوده، در نقاط مختلف بوده، تجربه‌های فراوان دارد و در نهایت به‌نوعی فلسفه‌ی خوش باشی یا خیامی‌گری رسیده است. اغلب ایده‌ها و اندیشه‌هایی که ذکر می‌کند همه از تجربه‌های زیسته او برخاسته و برای نخستین بار در همان تجربه‌های رویارویی اول با این جوان به او با صراحت می‌گوید تو موش کاغذ خواری هستی که فقط لابه‌لای کاغذها سیر کردی و از دنیای واقعی خبر نداری. این جوان بعدها به او می‌گوید که یادت هست وقتی می‌رفتی من را موش کاغذ خوار نامیدی این حرف تو سخت در من اثر کرد و تصمیم گرفتم که این کاغذبازی را برای مدتی یا برای همیشه کنار بگذارم و به زندگی توأم با کار و عمل روی آورم. برای همین روزهای اول با زوربای یونانی می‌رفت. می‌گوید من روزهای اول با او مراقب کارگرا می‌شدم. می‌کوشیدم به راه تازه‌ای دست‌یابم و به کارهای عملی علاقه پیدا کنم. مصالح انسانی را که به دست من افتاده بود بشناسم و دوست داشته باشم از مدت‌ها بود آرزوی خوشی لذت بودن با مردم را به دل داشتم. دلم می‌خواست که نه با کلمات بلکه با آدم‌های زنده سروکار داشته باشم. به‌زعم او عمرش در یک مسیر عوضی سیر کرده بود و دیگر تماس با مردم چیزی به‌جز یک منازعه‌ی درونی نبود تا بدان درجه سقوط کرده بودم که اگر قرار می‌بود بین عاشق شدن به یک زن و خواندن یک کتاب عشقی یکی را انتخاب کنم کتاب را انتخاب می‌کرد. چون سالیان سال بود که در لابه‌لای حروف و کلمات و جملات و سطور مکتوب متون، زندگی را طی کرده بود به قول جلال برجس بعضی این‌گونه اند.

برجس رمان‌نویس معروف عرب تبار هست اهل اردن که برنده جایزه ادبی بوکر من عربی در سال ۲۰۲۱ شده است. قهرمان داستان دفترچه‌های کتاب‌فروش^۲ (رمان جلال برجس) که به فارسی ترجمه‌شده داستان کتاب‌فروش بوده که همیشه مشغول خواندن کتاب بوده است. به یک‌باره وقتی که کتاب‌فروشی را بر اساس طرح توسعه‌ای خراب می‌کنند، ویران می‌کنند با ی خلئی روبرو می‌شود او از فرط غوطه‌ور شدن در کتاب حتی وقتی عاشق می‌شده بجای اینکه در دنیای واقعی عشق بورزد با قهرمان‌های داستان‌های که خوانده بوده در تخیل معاشقه می‌کند. پس از ویرانی کتاب‌فروشی یک‌باره به خودش می‌آید با خود می‌گوید که واقعیت در روزنامه‌ها پیدا نخواهی کرد، واقعیت در درون خیابان جایی است که عمرت را در آن سپری کردی ولی آن را به‌خوبی نمی‌شناسی چون در تخیل برخاسته از انتزاعیات کتاب‌ها روزگار را می‌گذراندی.

^۱ زوربای یونانی، نیکوس کازانتزاکیس ترجمه محمد قاضی انتشارات خوارزمی، ۱۳۸۹

^۲ دفترچه‌های کتاب‌فروش، جلال برجس ترجمه کریم اسدی اصل انتشارات مروارید ۱۴۰۰

بر اساس استعاره رویکرد افلاطونی و رویکرد زوریایی می‌خواهم دغدغه‌ی خودم را بیان کنم که گویا ما در حیطه علوم تربیتی به زوربا بودن نیاز داریم و باید کمی از افلاطونی نگاه کردن به مسائل دست‌برداریم.

۲. کتابی است با نام پیاده‌روی و سکوت^۱ این کتاب را من سال پیش یا اوایل امسال خواندم/ کتاب در دو بخش تدوین شده است. بخش اول اختصاص به سکوت دارد و بخش دوم درباره‌ی پیاده‌روی است و مدنظر من بخش دوم است. نویسنده درباره‌ی ترجیحات جسمانی و مزایای جسمانی پیاده‌روی سخن نمی‌گوید. او معتقد است وقتی پیاده‌روی می‌کنیم نوع ادراک و شناختمان از جهان فرق می‌کند. زندگی که صرف نشستن می‌شود از نظر او کم‌تر جنبه‌ی مادی دارد. "دنیای را جور دیگری احساس خواهیم کرد. یک‌جورهایی، اگر راه نرویم، اصلاً احساس نمی‌کنیم - حتی فضای اطرافمان را هم حس نخواهیم کرد. مزه‌ها، بوها، هرچه می‌بینیم و حس می‌کنیم و می‌شنویم، همه محتوایی متفاوت می‌یابد. وجود حالتی انتزاعی‌تر به خود می‌گیرد... جای آن که فضای اطراف را با جسممان دریابیم و در تلاقی بدنمان با دنیا به شناخت خود و محیط برسیم، در پی تجربه‌های ذهنی بودن برایمان روزبه‌روز عادی‌تر می‌شود" (صفحه ۲۱۲). به نظر نویسنده نروژی وقتی پیاده‌روی نمی‌کنیم بین ما و مردم فاصله‌ای می‌افتد.

"فاصله انداختن بین خود و دنیای طبیعی، کوچه، خیابان و مردم تحت حکومت شما همه غیر دموکراتیک است. جای خوشبختی است که سیاستمداران برجسته نروژ در میان رأی‌دهندگان راه می‌روند، ما را می‌بینند و ما هم آن‌ها را می‌بینیم از همان فروشگاه‌هایی که ما خرید می‌کنیم چیز می‌خرند و در همان کافه‌هایی قهوه می‌خورند که پاتوق رأی‌دهندگانشان است. درست است که می‌توانید با خواندن روزنامه و مجله و کتاب یا شرکت در جلسات یا از پنجره‌ی ماشین بیرون را نگاه کردن و از آسمان خراش همه‌چیز را پاییدن اطلاعات زیادی را کسب کنید ولی همه‌چیز فرق می‌کند وقتی در کوچه و خیابان راه بروید و ببینید شهروندان مشغول خرید مواد غذایی‌اند مغازه اشان را باز می‌کنند تلفن همراهشان را چک می‌کنند... چیز می‌خوانند حرف می‌زنند و به فکر فرو می‌روند. دنیا از دور یکدست و همگن به نظر می‌رسد اما تصور ذهنی‌تان هیچ‌گاه با دنیای واقعی همخوانی نخواهد داشت هر چه فاصله‌ی مادی میان تصمیم‌گیرندگان و آن‌ها که از این تصمیم‌ها تأثیر می‌پذیرند بیشتر باشد از نظر مردم هماهنگی تصمیم‌ها و با زندگی اشان کم‌تر و کم‌تر می‌شود" (صفحه ۱۶۹)

به نظر من باید ما دانشگاہیان، ما کسانی که در حوزه تعلیم و تربیت پژوهش می‌کنیم کمی پیاده‌روی بکنیم و میان مردم بیاییم این نکته‌ای بوده است که به بیان دیگری، میشل دو مونتینی هنگامی که بر تجربه‌های خویش تأکید می‌کند در کتاب تبعات^۲ به آن اشاره می‌کند.

این متفکر و جستارنویس معروف فرانسوی او معتقد است که اگر ما به تجربیات خود درست توجه کنیم و یاد بگیریم که خود را نامزدهای مناسبی برای زندگی عقلانی بدانیم همگی می‌توانیم بینش‌هایی پیدا کنیم که به اندازه بینش‌های موجود در کتاب‌های بزرگ باستانی ژرف است... می‌دانیم چگونه بگوییم، ((یک رو این را گفته))، ((این به نظر افلاطون اخلاقی است))، ((این‌ها همان کلمات ارسطو هستند)) ولی خودمان چه چیزی برای گفتن داریم؟ ارزشیابی‌ها و داوری‌های خودمان چیست؟ ما در چه کاری هستیم؟ طوطی هم می‌تواند به خوبی ما صحبت کند. (ص. ۱۹۶)

ولی مونتینی تأکید می‌کند که در هر زندگی می‌توان آرای جالبی یافت. داستان‌های زندگی ما هر قدر پیش‌پافتاده باشد، باز هم از مطالعه زندگی خودمان بینش‌های ژرف‌تری به دست می‌آوریم تا از مطالعه همه کتاب‌های قدیمی.

لذا از نظر او ما باید تأملی در تجربیات خودمان کنیم و اگر این را فراتر ببریم از تجربیاتی که حاصل مراوده با دیگران است یا از تجربه‌ی خودمان می‌توانیم انتزاع بکنیم ایده‌ها و یا از تجربیاتی که دیگران بیان می‌کنند و ما در معرض قرار می‌گیریم.

۱. پیاده‌روی؛ و سکوت، در زمانه‌ی هیاهو؛ ارلینگ کاگه ترجمه شادی نیک رفعت نشر گمان ۱۳۹۸

۲. تبعات، میشل دو مونتینی، ترجمه احمد سمیعی (گیلانی)، انتشارات سخن ۱۳۸۳

به من اجازه بدهید به نوعی دیگر بیان کنم که در عرصه‌ی علوم تربیتی گویا که تقابلی بین حافظ و سعدی می‌بینیم. حافظی که این گونه خلوت امن و مقام امنی رو می‌طلبید:

دو یار زیرک و از باده کهن دومی

فراغتی و کتابی و گوشه چمنی

من این مقام به دنیا و آخرت ندهم

اگرچه در پیم افتند هر دم انجمنی

خلوت‌نشینی و گوشه‌نشینی که در لابه‌لای کتاب‌ها می‌گذرد و در نقطه مقابلش سعدی که نشستن را روا نمی‌دارد و ترجیح می‌دهد سفر بکند و حاصل سفر خودش رو در گلستان و بوستان و در ضمن غزلیات و قصاید خودش بیان کند.

بسا سفر باید تا پخته شود خامی

صوفی نشود صافی تا در نکشد جامی

من تصورم این است که ما در عرصه تعلیم و تربیت، به نوعی سعدی وار و سعدی گونه زندگی کردن و رویکردی سعدی وار را انتخاب نیازمند هستیم. باید به بیرون بیاییم و در میدان قدم بگذاریم این تفکیک و تمایزی که بین عملگران یا کارگزاران، معلمان، دانش‌جویان، دانش‌آموزان، استادان و آکادمسین‌ها ز باید روزگاری برداشته شود. من خیلی خوش‌حالم که بین فارغ‌التحصیلان جدید علوم تربیتی می‌بینم دوستانی که گرچه دکتری خودشان را گرفتند و در مراکز دانشگاهی تدریس هم می‌کنند اما هنوز اگر معلم در روستا بودند معلمی خود در روستا را ادامه می‌دهند، اگر دبیر بودند مثلاً دبیر ریاضی در دبیرستان هنوز کار را ادامه می‌دهند و این خلأ نظریه و عمل را برمی‌کنند. خود را از میدان و صحنه بیرون نکشیدند.

این تشبیه مولوی رو اجازه بدهید عرض بکنم به عنوان آخرین استعاره. مولوی در ضمن حکایتی ذکر می‌کند که مردی می‌خواست زن جوانی را به عنوان همسر انتخاب بکند منتها عروس جوان بود و مرد کمی پیر بود. موهای ریشش سیاه و سپید شده بود، دو مو بود به تعبیر مولوی؛ آمد پیش سلمانی یا آینه‌دار به تعبیر قدما:

آن یکی مرد دومی آمد شتاب

پیش یک آینه دار مستطاب

گفت از ریشم سپیدی کن جدا

که عروس نو گزیدم ای فتی

گفت که خلاصه‌ای سلمان من عروس تازه‌ای انتخاب کردم. تو این ریش‌های سفید من رو جدا کن که یکسره سیاه بشه مرد سلمانی که سرش شلوغ بود وقت نداشت:

ریش او ببرید و کل پیشش نهاد

گفت تو بگزین مرا کاری فتاد

ریش رو جدا کرد همرو و یکجا گذاشت جلوی او و گفت من سرم شلوغه وقت ندارم خودت بنشین این‌ها را جدا کن. من گاهی اوقات این‌جوری تعبیر می‌کنم که ما معلمانی داریم درگیر، گرفتار که اصلاً حوصله‌ی فکر کردن ندارند و کسانی روداریم که می‌خواهند ریزبه‌ریز همه رو جدا بکنند و اون دغدغه‌ها و شلوغی‌ها و آن گرفتاری‌ها رو ندارند. به نظر می‌آید یک تعادلی به وجود بیاد و ما به سمت پیاده‌روی برویم به سمت زوربا گری برویم به سمت این برویم که سعدی وار کمی در صحنه و میدان حضور داشته باشیم. خاطر هست که یک‌بار نوئل گاف استاد استرالیایی آمده بود ایران و اتفاقاً در مشهد هم کارگاهی داشت. من خیلی به صحبت‌های او

علاقه‌مند شدم به ایده‌هایی که او داشت و در ضمن صحبتی که بعد از جلسه داشتیم به او گفتم من خیلی از بحث‌های نظری شما خوشم آمد، جمله‌ای گفت که خیلی جالبی بود برای من گفت شما برای چی بین نظر و عمل تفکیک قائل می‌کنی اصلاً من از درون عمل به نظر رسیدم این یک تکانی به من داد که به‌رحال این تفکیک و تمایز رو که ما بعضاً قائل می‌شویم و افتادیم اون طرف بیشتر در دنیایی دیگر سیر می‌کنیم و در عالم محسوسات کم‌تر کار داریم. این تمایز و فاصله، این فراقی که وجود دارد یک جور یابد برداشته بشود.

متأسفانه من در ضمن رساله‌هایی که کم‌وبیش در جریانشان قرار دارم (البته حکم کلی نمی‌کنم، تعمیم نیست). پرسه‌ای است زده‌ام. مدت ۶ یا ۷ سال سردبیری دو فصل‌نامه نظریه و عمل در برنامه درسی را عهده‌دار بودم و تقریباً می‌توانم بگویم ۹۹ درصد مقالاتی که به نشریات ما می‌رسید مقالات حاصل از پایان‌نامه بر خورسته از پایان‌نامه ارشد یا رساله دکتری بود. در ظرف این شش هفت سال بیش از ۹۰۰ مقاله دریافت کردیم و باکمال تأسف باید عرض کنم که این مقالات به‌هیچ‌وجه نافع برای جامعه، مسئله‌های اجتماعی ایران و مسئله‌های تعلیم و تربیت ایران نبودند، خیلی از آن‌ها، تکرار تأثیر این بر آن، تأثیر آن بر این و چیزهایی که بارها و بارها تکرار شده بود. شاید به‌عنوان یک تمرین بد نباشد تمرینی که رابطه متغیرها را با هم بررسی بکنیم اما واقعاً مسئله‌ی ما نبود، مسئله تعلیم و تربیت ایران نبود. به خاطر اینکه دوستانی که این‌ها را انتخاب کرده بودند در واقع به درون واقعیت‌ها سیر نکرده بودند و پرسه زده بودند. من گاه می‌بینم که در فضای متفاوت از فضای علمی به مسئله‌های تعلیم و تربیت بسیار بیشتر توجه می‌شود، اخیراً فیلم مستندی تهیه شد با عنوان سال آخر که در آخرین جشنواره مستند حقیقت ارائه شد یکی دو ماه پیش و داستان این مستند پژوهشی درباره سرگذشت معلم اول ابتدایی است که آخرین سال کاری اوست. او در مدرسه‌ای درس می‌دهد که مدیر مدرسه هم سال آخر خدمتش است. هر دو بازنشسته می‌شوند و کسی که ۲۹ سال با بچه‌ها سروکار داشته از نزدیک، حالا بهش می‌گویند برو جلوی تلفن همراه یا لپ‌تاپ و کامپیوتر بنشین برای بچه حرف بزن و درس بهشون بده. پژوهش مستند بسیار جالبی بود اتفاقاً سناریویش رو یکی از رمان نویسان نسبتاً جوان ایرانی نوشته بود ولی کاری بود پژوهشی ما می‌توانیم به سمت نوآوری‌هایی بریم که به‌صورت رمان، صورت پژوهش‌های روایی یا در آینده‌ی نه‌چندان دور انشا الله به‌صورت مستندهایی بتوانیم به آنچه در زمره‌ی مسئله‌های تعلیم و تربیت ما قرار دارد توجه کنیم. خاطرم است که چهار سال پیش کتابی را با عنوان رمان به‌مثابه روش تحقیق می‌خواندم. این کتاب را پاتریشیا لوی^۱ جامعه‌شناس آمریکایی نوشته است. او ادله زیادی در این کتاب آورده است در باب این که ما باید در قالب رمان تحقیق کنیم و در عین حال نمونه‌هایی از کار را هم عرضه کرده است. ادله مختلفی آورده است مثلاً از قول یک مردم‌شناس آمریکایی نقل می‌کند که او مدتی در برزیل به کار مردم‌نگاری در باب زنان محروم برزیلی می‌پرداخته است. او می‌گوید یک‌بار که من داشتم یادداشت‌برداری میدانی می‌کردم و در فیلد و میدان قرار گرفته بودم یکی از این زن‌ها اومد گفت داری چه کار می‌کنی؟ توضیح دادم به او که کار رساله‌ی دکتری‌ام هست و دارم انجام می‌دهم و یادداشت می‌نویسم. آن زن گفت پس ما چی؟ برای ما چه می‌کنی؟

به نظر من ما هم باید به این سؤال جواب بدهیم. اگر از ما بپرسند که پژوهش‌ها و مقالات ما به چه کاری می‌آید؟ به درد چه کسی می‌خورد، اصلاً به درد می‌خورد، باید پاسخی برای گفتن داشته باشیم.

برای همه‌ی شما آرزوی موفقیت و شادکامی می‌کنم.

¹ Fiction As Research Practice Short Stories, Novellas, And Novels; Patricia Leavey, Published by Left Coast Press (2013)



امکان تبدیل ارتباط کمتر از یک دقیقه به فرصت آموزش اخلاق بزرگسالان شاغل

احد فرامرز قرا ملکی، استاد دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

رویکرد این تحقیق به الگوهای آموزش مؤثر، بیش از آن که رهیافت متخصص تعلیم و تربیت باشد، روی آورد یک کاربر است. فعالیت معطوف به اخلاق حرفه‌ای در سازمانها مسائل مهم از جمله مسائل آموزش اخلاق بزرگسالان را به میان می‌آورد؛ بنابراین به مثابه یک کاربر تعلیم و تربیت و از منظر یک کاربر در قلمرو ای برنامه درسی و الگوی یادگیری اخلاق بزرگسالان شاغل به طرح بحث می‌پردازد. آموزش اخلاق بزرگسالان شاغل موضوع شامل مسائل گوناگون است. آموزش اخلاق بزرگسالان نیازمند به برنامه درسی با هویت ایرانی اسلامی است.

الگوهای عمده در آموزش اخلاق. الگوهای فراوانی در آموزش اخلاق وجود دارد. سادهترین الگو از آن افلاطون و دارای یک مؤلفه است. الگوی سه مؤلفه‌ای لیکونا از الگوهای ساده است. فضل خانی آن را در همه قلمروهای آموزش به کار می‌برد. گاهی از آن به اختصار 3R یاد می‌کنند که به سه مؤلفه اشاره دارد: head (سر/ ذهن)، hand (دست/ مهارت) heart (قلب/ باور). به این معنا که ما هم باید اطلاعاتی منتقل کنیم هم باید مهارت‌ها را یاد دهیم و هم تعهد درونی ایجاد کنیم. رست الگوی سه مؤلفه‌ای را به الگوی چهار مؤلفه‌ای ارتقاء داده است و از حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، تعهد اخلاقی و منش اخلاقی سخن گفته است. خانم سلمان ماهینی در رساله دکتری خود در تربیت مدرس الگوی رست را نقد و آن را با به میان آوردن یک مؤلفه‌ی درونی به نام انگاره بازسازی و در واقع به الگوی پنج مؤلفه‌ای ارتقا می‌دهد. قرا ملکی الگوی شش مرحله‌ای را در دو دهه اخیر در سازمان‌های گوناگون از جمله در شرکتهای بزرگ کسب‌وکار طراحی و به کار گرفته است.

نقش مفهوم‌سازی از اخلاق در الگوی آموزش اخلاق. در تدوین الگوی کارآمد در آموزش اخلاق بزرگسالان شاغل حداقل دو نکته‌ی خیلی مهم وجود دارد. نکته نخست تعریف از اخلاق است. آیا اخلاق باید‌ها، وظایف و مسئولیت‌های رفتاری دانسته می‌شود یا فضیلت‌های منشی و خلقی؟ فیلسوفان پیشین بر دومی بودند و قرائت رایج از ارسطو هم بر آن است. مور تلاش می‌کند رفتار را موضوع اخلاق بداند؛ و بسیاری از فیلسوفان معاصر اخلاق جز فضیلت شناسان بر اولی تأکید دارند. اگر برای دور شدن از دو مغالطه‌ای پندار ناسازی و بن بست موهوم شقهای دیگر را به میان آوریم، ممکن است اخلاق به زیست اخلاقی تعبیر شود و آن شامل عناصر زیر است:

- باید‌ها، وظایف و مسئولیت‌های اخلاقی
- سبک‌های ارتباطی اخلاقی
- منش و خلق فضیلت
- شخصیت اخلاق

این مفهوم‌سازی فراگیر از اخلاق، رشد اخلاقی را امر پلکانی و دارای اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت می‌داند. توجه به این امر شرط تدوین الگوی اثربخش آموزش اخلاق است.

نقش انگاره‌ها در الگوی آموزش اخلاق. دومین عنصر مؤثر در الگوی آموزش اخلاق بزرگسالان انگاره ذهنی از اخلاق است. مراد از انگاره نقاشی ذهنی از امری است که به جای آن امر می‌نشیند (فرامرز قرا ملکی و همکار، قدرت انگاره، ۱۴۰۰). انگاره‌های مختلفی است از اخلاق وجود دارد. کسان زیادی اخلاق را پند و پیمان می‌بینند و بر اساس این انگاره احساس نیازی نمی‌کنند که به مدل و

الگوی یادگیری برای یاد دهی نیاز وجود دارد. اگرچه پند دهی مؤثر نیازمند الگوی علمی است (برخورداری، پند بیهوده، ۱۴۰۰). غیر از تأثیر انگاره فرد از اخلاق، انگارها نقش راهبردی در رفتار اخلاقی دارند و به همین دلیل در الگوی قرا ملکی در آموزش اخلاق بزرگسالان نخستین قدم در رشد اخلاقی را بازانگاری و اصلاح انگارها میدانند.

اهداف در آموزش منجر به تغییر. آموزش مؤثر اخلاق به تغییر میانجامد. مراد از تغییر گذار از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب است، چه این که آن گذار از بد به خوب یا عبور از خوب به عالی باشد. همچنین به اصطلاح فیلسوفان آن لیس بعد خلع یا لیس بعد لیس باشد. به دیگر سخن، تغییر برآمدن فضیلتی بر روی فضیلتی یا فضیلتی پس از زدودن ردیلتی باشد. تغییر اهداف پلکانی و در مواردی اهداف به هم تنیده با الگوریتم خاص دارد. برخی از اهداف تغییر رفتار بیان می‌شود.

۱- حساسیت و دغدغه‌ی اخلاقی

۲- بازانگاری

۳- مهارت داوری و تصمیم‌گیری اخلاقی

۴- خودانگیختگی اخلاقی

۵- مهارت رفتار اخلاقی

۶- کسب فضایل منشی

۷- تحول شخصیتی

۸- تحول وجودی

بنابراین از موضع کاربری دانش تعلیم و تربیت که نیاز به آموزش اخلاق و یادگیری اخلاق دارد، حداقل هشت هدف عملیاتی را برای آموزش اثربخش اخلاق برای بزرگسالان ترسیم می‌کند.

آموزش چه کسی کجا؟ یادگیرنده در آموزش اخلاق در بحث حاضر بزرگسالان میباشند. بزرگ سل در اینجا، فرد در محیط انتزاعی و بی ارتباط با محیط انسانی نمی توان لحاظ کرد. یاد گیرنده در این بحث، کسی است که در یک سازمان و مناسبات پیچیده ی سازمانی شاغل است. فعالیت در سازمان و تعلق به آن، شرایط ویژه‌ای را برای یادگیرنده ایجاد می‌کند و عدم توجه به آن شرایط برنامه‌های یادگیری و یاد دهی را مختل می‌کند. به‌عنوان مثال این که یاد گیرنده در سازمان پیش بینی پذیر فعالیت می‌کند یا سازمان پیش بینی ناپذیر، شرایط اثرگذار بر یادگیری ر معین می‌کند. خود این سازمان بر یک جامعه ای فعالیت می‌کند با همه ی ویژگی های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی آن.

بزرگسال شاغل در سازمانی است و سازمان در جامعه‌های قرار دارد و با نهادهای جامعه در تعامل است. بر این اساس سازمان و جامعه می‌توانند زیست اخلاقی را دشوار یا آسان بسازند؛ و الگوی یاددهی باید به دشواری‌ها، موانع، تهدیدها، فرصت‌ها و زمینها گشودگی داشته باشد. به همین سبب در الگوی قرا ملکی الگوی آموزش اخلاق بزرگسال در شش مرحله تدوین شده است: بازانگاری، شناخت احکام اخلاقی و توانایی داوری اخلاقی، خودانگیختگی اخلاقی، مهارت‌های رفتاری، بهبود و بازمهندسی فرایندها و باز ساختاری اخلاقی سازمان و درنهایت حمایت حقوقی از اخلاق.

مسئله زمان در الگوی آموزش اخلاق. امروزه مسئله زمان بسیار بیش‌ازپیش موردتوجه است. سبک کوتاه و سریع (short & fast) نه‌تنها در تغذیه بلکه در همه شئون آدمی سیطره یافته است. این امر در آموزش اخلاق بزرگسالان اهمیت فراوانی دارد. روزگار ما بر سرعت نهاده شده است و شرایط روزگار ما با برگزاری دوره‌های آموزشی و نشانیدن افراد در کلاس درس و ارائه مطلب در زمان طولانی بیگانه می‌شود. این امر به‌ویژه در آموزش اخلاق بزرگسالان اهمیت بیشتری دارد، زیرا بزرگسالان از جهت فرصت در تنگنا

قرار دارند. حجم فعالیت‌های مربوط به شرح وظایف سازمانی و تعادل بین کار و خانواده در روزگار ما که زندگی شهری بزرگ‌ترین دزد وقت شده است، فرصتها را کاسته است.

در این شرایط مسئله مهم که از متخصصان تعلیم و تربیت انتظار می‌رود آن را حل کنند، آموزش اخلاق بزرگسال در فرصت کمتر از یک دقیقه است. صورت مسئله چنین است: چگونه می‌توان در زمان کمتر از یک دقیقه آموزش مؤثر اخلاق برای بزرگسالان شاغل ارائه کرد. البته هنوز صورت مسئله دقیق تقریر نیافته است، زیرا عنصر مهمی در مسئله غایب است. در مناسبات بین عناصر محیط درونی و بیرونی سازمان ارتباط اهمیت فراوان دارد. همان گونه که روشن است مراد از ارتباط همان رابطه نیست. با توجه به مفهوم مهم ارتباط در سازمان صورت مسئله را می‌توان دقیقتر تقریر کرد.

تبدیل ارتباط به فرصت آموزش مؤثر اخلاق. آیا ما می‌توانیم هر ارتباطی را در سازمان به یک آموزش مؤثر تبدیل کنیم؟ اگر چنین امری امکان دارد چگونه می‌توان به آن رسید. بزرگسالان شاغل اغلب قریب به اتفاق منابع انسانی یک سازمان هستند و با یکدیگر یا با مشتریان و مصرف‌کنندگان در تعامل قرار دارند. می‌توان انتظار داشت که هر بزرگسال شاغلی در هر روز ارتباطی با گوناگون با افراد مختلف داشته باشد و این ارتباط بنا به تعریف پیامی را از کنشگر به طرف ارتباط منتقل می‌کند. هر ارتباطی ظرفیت حامل قرار گرفتن برای پیامهای فراوان را دارد. ایده تبدیل هر واحد ارتباط به فرصت آموزش به‌طور کلی ایده جدیدی نیست و بسیاری از سازمانهای بزرگ درباره آن الگوهایی را طراحی کرده‌اند.

آنچه به‌مثابه مسئله جدید قابل توجه است، نیاز به الگوی بومی در تبدیل هر واحد ارتباط به یک فرصت آموزش اثربخش اخلاق برای بزرگسالان است. آموزش اخلاق در این الگو ویژگی‌های زیر را دارد: یک، این آموزش در واقع آموزش حین فعالیت حرفه‌ای در سازمان است. نیاز کاربر دانش تعلیم و تربیت در اینجا آموزش مؤثر اخلاق در حین خدمت است.

دو، آموزش حین خدمت به هنگام درگیر بودن به خدمت و نه جدا شدن از خدمت و اختصاص دادن وقت خاص به آموزش است. سه، چنین برنامه یاد دهی از گونه آموزش غیررسمی، احیاناً آموزش پنهان و احیاناً آموزش غیرمستقیم است چهار، این آموزش به‌صورت آموزش چهره به چهره یا به تعبیر سنتی آموزش سینه‌به‌سینه است. کسی در ارتباط با کسی نقش یاد دهی اخلاق ایفا می‌کند. پنج، این آموزش بسیار کوتاه و اغلب کمتر از یک دقیقه است.

شش، یاد دهنده در این آموزش خود یکی از منابع انسانی است و نه استاد. همکاری در ارتباط با همکار دیگر نقش یاددهی اخلاقی دارد. به همین سبب ممکن است این آموزش دوطرفه باشد: ارتباط فراکنشی و تعاملی یاد دهی - یادگیری حین خدمت در فرصت کمتر از یک دقیقه.

نمونه عینی نیاز به تبدیل ارتباط به فرصت آموزش. اگر تأمل و درنگ کنیم خواهیم یافت در جای‌جای زیست آدمی به تبدیل هر واحد ارتباط به آموزش اخلاق نیاز است: در ارتباط والدین با فرزندان، معلمان و مربیان با دانش آموزان، استادان و شاگردان در یک حرفه، فرمانده و سرباز و ... در خصوص نیاز به چنین امری در آموزش اخلاق بزرگسالان چند نمونه از یک سازمان خاص بیان می‌شود.

فرض کنید برای آموزش اخلاق حرفه‌ای خدمت در آستان قدس رضوی برنامه‌ریزی می‌کنید. زوار به این آستان روی می‌آورند. آنان با ورودی‌هایی روبرو می‌شوند که کسانی به تفتیش و بازرسی مشغول‌اند. البته بازرسی تنها شامل زائران نمی‌شود بلکه شامل هر کسی می‌شود که به هر قصدی وارد آستان می‌شوند. در بازرسی ارتباط بین بازرس و زائر یا کارکنان آستان قدس رخ می‌دهد. این ارتباط مؤثر است و پیامی را از کنشگر (بازرسان) به طرف مقابل منتقل می‌کند، پیام دوستی یا دشمنی، پیام محبت یا نفرت، پیام احترام یا



هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا

۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

بی‌احترامی. این ارتباط می‌تواند احساس ارزشمندی یا فقدان ارزشمندی را منتقل کند. آیا امکان این است که همه یا برخی از کارکنان و نیز زائران ارتباط با بازررس را فرصت یاددهی اخلاق قرار دهند و برعکس بازرسان با ارتباط خویش نقش یاددهی اخلاق را هم داشته باشند؟ اگر چنین امری محال نیست، روش دستیابی به آن کدام است؟ پاسخ به این سؤال نیازمند تدوین الگویی معین است. همین قصه را در تعامل خادمان با یکدیگر در حین خدمت، تعامل خادمان با زائران، تعامل مدیران با کارکنان می‌توان بیان کرد.

آموزش اخلاق بزرگسالان به مثابه اکتشاف جمعی. اگر تبدیل هر واحد ارتباط به فرصت آموزش مؤثر را بیشتر تحلیل کنیم و انتظار داشته باشیم که ارتباط به معنای انتقال و رسانه انتقال پیام اخلاق نباشد بلکه ارتباط پیام اخلاقی را بیافریند، در این صورت مهم‌ترین عنصر الگویی که در پی تدوین آن هستیم رخ می‌نماید. آموزش به مثابه فرایند تعاملی اکتشاف جمعی. در این صورت باید زبان را هم تغییر دهیم و به جای یاددادن و یادگرفتن از کشف و پیدا کردن نحوه زیست اخلاقی در جای‌جای خدمت سخن بگوییم. مجازی یا حضوری بودن هم در اینجا مدخلیت ندارد و بحث از ابزار در اینجا موردنظر نیست بلکه آنچه مهم است دستیابی به الگوی آموزش مؤثر اخلاق بزرگسالان شاغل در هر واحد ارتباط بین شخصی آنان است.



برنامه درسی در جهان آینده

بختیار شعبانی ورکی، استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چون همایش مرتبط است با هویت، ما یلم یک جمله ابتدایی را از یک فیلسوف بزرگ عرض کنم. هایدگر می گوید که دو چیز هویت ما را شکل می دهد: یکی پروژه های زندگی ما و دیگری بودن با دیگران. در دو سال و اند گذشته پاندمی کووید ۱۹ هم پروژه های زندگی ما را به خصوص در عرصه آموزش و پرورش تهدید کرد و اوایل هم تعطیل کرد و هم بودن با دیگران را؛ و از قضا به رغم اینکه مهندسان از پیش تلاش کردند تا به ما تفهیم کنند که این فناوری های نوین می تواند به بهسازی جهانی که در آن زندگی می کنیم کمک کند، اما کرونا این کار را انجام داد و در نتیجه ما لابد شدیم به فناوری های جدید رو بیاوریم و در نتیجه هم پروژه های زندگی مان تقریباً احیا شد و هم توانستیم ارتباطمان را با دیگران برقرار کنیم. در دو سه سال اخیر بر همین اساس شاهد تحولات قابل ملاحظه ای در همه ی جنبه های زندگی بشر بودیم؛ در اقتصاد، در سیاست، در سلامت و همین طور در همه ی اقشار جامعه. حوزه ی آموزش و برنامه درسی از این قاعده مستثنی نبودند ما در عین حال که داریم سعی می کنیم که خودمان را با این تغییرات تطبیق دهیم اما تغییرات زیادی در راه است. دنیا همین طور که آقای دکتر اشاره کردند به ویژه دنیای آموزش و همین طور برنامه درسی در سال گذشته لباس جدیدی به تن کرده. منظوم همان تغییری است که در فیس بوک توسط زاکربرگ انجام شد و تغییر نامش به متا، خودش مسبب جریان در همه عرصه های زندگی بشر من جمله حوزه آموزش و برنامه درسی شده است؛ بنابراین ما باید برای استفاده بهینه از این تحولات جدید آماده شویم. به اعتقاد من تنها راه آماده شدن برای این تغییرات این است که برنامه درسی را با ایده جدیدی به روز کنیم و نگاه تازه ای که بر اساس آن بتوانیم برنامه درسی در سال های پیش رو را بازتعریف کنیم و بر این اساس سیستم آموزش عالی کشور را بهبود بخشیم. آموزش و پرورش چه خواهیم چه نخواهیم، چه بدانیم چه ندانیم، دیگر مثل قبل نخواهد بود؛ بنابراین اگر نمی خواهیم عقب بمانیم و اگر نمی خواهیم فرزندانمان عقب بمانند لازم است که با آخرین نوآوری های در زمینه آموزش آشنا شویم، همگام شویم و از مزایای آن بهره مند شویم. یک دغدغه وجود داشت به قول یک شاعر انگلیسی به نام کیتس چیزی که به تجربه درنیاید واقعی نیست. این در مورد همه ی ابعاد تربیت من جمله برنامه درسی هم صدق می کند. ما البته هم پیش تر این را هم می دانستیم ولی فناوری های جدید فرصت های جدیدی را برای ما فراهم کردند تا این به ظهور برسد و محقق بشود. پیشرفت فناوری ها این امکان را فراهم کردند که یادگیری را از طریق جهان آینه ای به چشم انداز بیاوریم یعنی ما می توانیم سفر کنیم به گذشته، سفر کنیم به آینده و بنابراین همه چیز به تجربه ی بشر درمی آید؛ بنابراین باید درباره ی تغییرات پیش رو در تجربه ی معلمان، در تجربه ی شاگردان، در تجربه ی استادان و دانشجویان بیندیشیم. سخن من درباره ی همین موضوع است یعنی برنامه درسی در جهان آینه ای؛ بنابراین من حول سه محور صحبت می کنم. اول تصویری از جهان آینه ای ارائه خواهیم کرد بعد نشان می دهیم که این تحولات معاصر چه تغییراتی را درباره ی مفهوم یادگیری و فرایند یادگیری رقم زده و در پایان با ابتدا به این تغییرات ضمن اینکه اشاره ای می کنم به مشخصه های اصلی برنامه درسی مورد انتظار که نام برنامه درسی خود آفرین را بر آن نهادم، نشان می دهیم که گذر سریع از برنامه درسی راکد، برنامه درسی مرداب، این برنامه درسی موجود را تعبیر می کنیم به برنامه درسی مرداب، این برنامه درسی که سازمان های برنامه درسی متمرکز تصویب می کنند این ها هر قدر تعدادشان بیشتر می شوند خلاقیت ها را فرمی بندند. هر قدر تعدادشان افزایش پیدا می کند نوآوری ها را کاهش می دهند، هر قدر تعداد افزایش پیدا می کند انگیزه ها کاهش پیدا می کند و هر قدر تعداد افزایش پیدا می کند اشتیاق به یادگیری رو هم کاهش می دهد و در مقابلش به سمت یک برنامه درسی جدید، یک برنامه درسی خود آفرین را، این را امری اجتناب ناپذیر تلقی می کنند؛ بنابراین باید در اندیشه ی یک طرح تغییری به موازات تغییر جهان باشیم.



این تصویر را ملاحظه کنید من می‌خواهم با این اسلاید تصویری از جهان آینه‌ای عرض کنم که یکی از انواع متایونیورس است که بر شبیه‌سازی مبتنی است و من این جهان را در پیوند با پیوند جهان افزوده **augmentation** و جهان مرتبط با رویدادهای زندگی **life logging** و جهان واقعیت مجازی یعنی **virtual reality** اجمالاً توصیف کنم. ببینید بنیاد مطالعات شتاب‌دهنده‌ها، نقشه‌ی متایونیورس را با دوتا محور مختصات همین‌طور که ملاحظه می‌کنید به تصویر کشیده است. بر اساس آن چهار نوع متایونیورس را تبیین کرد. یکی از این‌ها **augmentation** هست که روی محور عمودی ملاحظه می‌کنید و نقطه‌ی مقابل آن **simulation** شبیه‌سازی هست و در روی محور افقی در قسمت سمت چپ جهان **external** یا جهان خارجی می‌بینید و در سمت راست جهان **intimate** یا جهان خودمانی را؛ بنابراین دو جهت‌گیری در نتیجه رشد فناوری ظاهر شده است. یکی **augmentation** هست که افزونه به جهان بیرون است که این واقعیت افزوده است. در واقع کادر قهوه‌ای را ملاحظه می‌کنید واقعیت افزوده **augmented reality** است که افزونه به جهان بیرون است. **augmentation** مثل همین گوشی‌های موبایلی که دارید یا کتاب‌های دیجیتال که در اختیار دارید؛ و دیگری افزونه به جهان درون است که کار **life logging** و سوم شبیه‌سازی درونی‌هاست که با استفاده از جهان مجازی آن یا در واقع **virtual reality** انجام می‌شود و چهارم در واقع شبیه‌سازی جهان خارج است که همان **mirror verse** یا جهان آینه‌ای است. به این ترتیب آن واقعیت افزوده ناظر به افزونه‌ای به جهان بیرون است که محیط هوشمند است و با استفاده از فناوری رابطه‌ها، شبکه‌ها چیزی به جهان اضافه می‌شود به جهان بیرون مثل کتاب‌های دیجیتال و **life logging** ثبت رویدادهای زندگی است. فناوری است که ما استفاده می‌کنیم برای این که تجربیات روزمره و اطلاعاتمان را سرجمع کنیم، گردآوری کنیم، ذخیره کنیم و با دیگران به اشتراک بگذاریم مثل فیس‌بوک، اینستاگرام، اپل واچ و سامسونگ هلت و نظایر آن و واقعیت مجازی همین‌طور که عرض کردم شبیه‌سازی درونی است و فناوری واقعیت مجازی سه‌بعدی که ما می‌توانیم با استفاده از این فناوری خودمان را در جهان واقعی احساس کنیم مثل کاربر هم خودش را در این واقعیت می‌بیند مثل بازی‌های برخطی که الان بچه‌ها باهم انجام می‌دهند مثل ماین کرفت، بازی‌های سه‌بعدی و بالاخره جهان آینه‌ای است که شبیه‌سازی جهان خارجی است که با مدل‌های مجازی و تفکر درباره جهان اشاره دارد که تصویر و اطلاعات و ساختارهای جهان خارجی را به واقعیت مجازی تبدیل می‌کند مثل گوگل ارث، گوگل مپ، جی‌پی‌اس و نظایر آن. من این‌رو عرض کردم و اینکه نشان دهم که این فناوری‌های جدید مفهوم و فرایند یادگیری را دستخوش تغییر کرده و چند تا چرخش به وجود آمده، یادگیری از راه عمل و یا یادگیری عملی جایگزین یادگیری از طریق خواندن متون و یا دیدن تصاویر و یا ویدیو شده است. ملاحظه کنید فرض کنید یک اتومبیل را می‌خواهید به دانشجویان یا دانش‌آموزان در درس مکانیک آموزش دهید. فناوری این امکان را برای ما فراهم کرده که تا به دانشجویان و دانش‌آموزان نشان دهیم که اصلاً چگونه اتومبیل ساخته می‌شود. می‌توانیم سرعت حرکتش را نشان دهیم، می‌توانیم دمایی را که تایرهای این اتومبیل می‌توانند تحمل کنند، نشان دهیم. کالج برت فیلد انگلیس بر اساس این واقعیت مجازی دروس مثل تاریخ، علوم تجربی و جغرافیا را ایجاد کردی و دستاوردهایش این بود که به‌طور معنی‌داری یادگیری را دستخوش تحول کرد. من حالا موارد رو عرض می‌کنم با توجه به زمانی که در اختیار داریم این چرخش‌هایی که در مفهوم و در فرایند یادگیری در نتیجه تحولات فناوری به وجود آمده، آن‌ها را خدمت شما عرض می‌کنم و بر اساس آن برنامه درسی مورد انتظار رو شرح خواهم داد. **چرخش از یادگیری موضوعات مجزا به یادگیری یکپارچه**، در واقع روی آوردن به آموزش تک‌رشته‌ای به‌جای تک‌رشته‌ای. **چرخش از یادگیری یکنواخت به یادگیری مفرح**. همیشه این دغدغه وجود داشت که ما چطور می‌توانیم یادگیری رو جذاب کنیم و شاگردان انگیزه‌ی کافی برای یادگیری داشته باشند و گیمیفیکیشن شرایط جدید را برای ما فراهم آورده و ما می‌دانیم زمانی که چیزی گفته می‌شود و یا یک فعلی انجام می‌شود ممکن است فراموش شود اما هیچ‌گاه احساسی که در ما ایجاد می‌شود فراموش نمی‌شود و گیمیفیکیشن این حس را برای یادگیری به ارمغان می‌آورد. **چرخش از**

یادگیری معلم واحد به یادگیری از دیگری یعنی ما تصور می‌کنیم که همیشه معلم یک انسان یک موجود یکسر و دو پا است که باید بیاید سر کلاس از تخته و حتی تخته هوشمند استفاده کند و به ما درس بدهد. **چرخش از یادگیری از دیگری به یادگیری از اشیا و یادگیری از هوش مصنوعی.** اصلاً هوش مصنوعی تحولات جدید را به وجود آورد که ما مسئله توجه به تفاوت‌های فردی را می‌توانیم با استفاده از آن تأمین کنیم. دغدغه‌ای که متخصصان تعلیم و تربیت که از دیرباز داشتند ولی هیچ‌گاه نتوانستند آن را محقق کنند. **چرخش از یادگیری هم‌زمان به یادگیری ناهم‌زمان** اینکه همه‌ی شاگردان را مثل پروکراست روی یک تخت قرار بدهیم و از همه‌ی آن‌ها توقع یکسانی داشته باشیم، همه زمان یکسانی داشته باشند، همه در یک مکان حضور داشته باشند، اکنون دستخوش تغییر شده و هرکسی متناسب باز زمانی که در اختیار دارد، بر اساس فناوری‌های جدید می‌تواند یادگیری‌های خودش را رقم بزند و **چرخش از یادگیری از دیگری یا دیگران به یادگیری از خود** یعنی بخش از یادگیری از خود هستند؛ بنابراین اصلاً مفهوم معلم عوض می‌شود، من خودم معلم خودم می‌شوم، اشیا معلم من می‌شوند، البته هم‌نوعان من هم معلم من می‌شوند اما این معلم‌ها صرفاً کسانی نیستند که در یک دستگاه اداری معین استخدام شدند و مدت ۳۰ سال باید بیایند در کلاس‌های یکنواخت و سخت برای شاگردان تدریس کنند و **چرخش از یادگیری اطلاعات به یادگیری مهارت‌ها** و به همین خاطر محتوای برنامه‌ها درسی هم به STEM باید تغییر کند. science technology engineering mathematics. این‌ها باید در تمام برنامه‌های درسی به نحوی گنجانده شوند. پژوهشی نشان می‌دهد که در ایالات متحده در یک سال گذشته مشاغل مرتبط با STEM این علوم و فناوری و مهندسی و ریاضیات ۱۷ درصد دستخوش تغییر شده است و درحالی که در سایر مشاغل این حدود ۹ درصد بود. **چرخش از یادگیری محض به یادگیری اجتماعی و عاطفی** این مناسبات انسانی، رشد خودآگاهی، خودکنترلی، مهارت‌های بین فردی، فناوری‌های جدید، فرصت‌های جدید را برای ما فراهم کردند تا ما بتوانیم ایده‌های جدید را از دیگران بفهمیم، آن‌ها را به رسمیت بشماریم و به یادگیری‌های مشارکتی روی بیاوریم. با این مقدمات و با این تحولاتی که در یادگیری به وجود آمد، من تصور می‌کنم این تغییرات اقتضا می‌کند ما به یک برنامه درسی جدیدی روی بیاوریم که من از آن تعبیر کردم به "برنامه درسی خود آفرین"، یک برنامه درسی که مرکزگرای است و در آن یادگیری نه محدود به ارگانیزم/فرد می‌شود و نه مربوط به زمان و مکان است بلکه در حوزه‌های عمومی مختلف و در خارج از مدرسه هم می‌تواند تحقق پیدا کند و این موضوع به نحوی یادآور ایده‌ی مدرسه زدایی ایوان ایلچ است که مدارس به سبک موجود رو ابزارهایی می‌داند که منجر به محرومیت افراد از یادگیری واقعی می‌شود. با این تفاوت که برنامه درسی خود آفرین ظرفیت عکس‌العمل و انعطاف‌پذیری در برابر خلق‌الساعگی و عدم قطعیت را با گریز از هر نوع تعهد پیشینی و چسبندگی به مدرسه به‌عنوان مکان مشخص، به متن و زمینه، به فضا و زمان، به منابع معین و به دانش از قبل مشخص به‌عنوان محتوا، به معیارها و روش‌های معین برای ارزیابی و به افراد و نظام‌های متمرکز دارد. به این ترتیب حوزه‌های معین دانش به سمت تکثر رشته‌ای و درنهایت به فرا رشته‌ای تغییر می‌کنند و برنامه درسی قابلیت سازگاری میان محتوا، فراگیر و بافت دارد و امری مستمر و زمانمند است و از راه تشریک‌مساعی قابل‌دستیابی است. تصور بنده این است تغییر در نگرش نسبت به برنامه درسی در روزگار حاضر بیش از پیش احساس می‌شود. آموزش به منزله‌ی فرایندی مرکزگرای بنا به موقعیت و شرایط، گاهی از مدرسه به بیرون، گاهی از محتوای مشخص به محتوای نامشخص، از فرد به جمع، از فعالیت به سکوت و مراقبه و نظایر آن و بالعکس در نوسان است. به عبارتی پدیدارها و عوامل مرتبط با برنامه درسی به جای حرکت بر محور مشخص همانند الکترون‌ها در مدارهای مختلف در جهت‌های متفاوت به حول مرکزهای گوناگون در جنب‌وجوش خواهند بود و به تعبیر بیانیه سازمان بهداشت جهانی، جهان پس از کرونا نه می‌خواهد، نه می‌تواند چرخش به عقب داشته باشد. جهان خواستار یک وضعیت جدیدی است که در آن آگاه‌تر، خلاق‌تر، سالم‌تر، ایمن‌تر و بهتر باشد.

آموزش دانشگاه و پژوهشگاه واخنینگن هلند در حین و پس از کووید-۱۹: پیامدها برای سیستم‌های آموزشی ایران

امید نوروزی، دانشیار دانشگاه و پژوهشگاه واخنینگن، هلند

شیوع COVID-19 باعث انتقال فوری، ناگهانی و گسترده به آموزش آنلاین در بسیاری از مؤسسات شد. مطالعات زیادی در طول دوره COVID-19 برای بررسی تأثیرات آن بر آموزش و یافتن راه‌های مؤثر برای ارائه آموزش در چنین دوره‌ای انجام شده است. به همین ترتیب، در دانشگاه و پژوهشگاه واخنینگن (WUR)^۱، تحقیقات گسترده‌ای برای بررسی تأثیرات انتقال ناگهانی به آموزش آنلاین بر ادراک و عملکرد معلمان و دانش‌آموزان انجام شد. دکتر کاظم بنی‌هاشم، دکتر هارم بیمانز و پروفیسور دکتر. پری دن بروک بخشی از این پروژه به نام "انتقال به آموزش آنلاین در طول و پس از وضعیت بحران کرونا: پذیرش مؤثر ابزارها و روش‌های آنلاین" است.

این مطالعه نتیجه یک نظرسنجی است که در میان اساتید و دانشجویان دانشگاه WUR که در سال ۲۰۲۲ دوره‌های آموزشی (ترکیبی) را تدریس کرده یا دنبال می‌کردند، انجام شد. تقریباً ۳۰۰ معلم و ۵۰۰ دانش‌آموز این نظرسنجی را تکمیل کردند. دانش‌آموزان در سال ۲۰۲۲ نسبت به سال اول کرونا در سال ۲۰۲۰، زمانی که آموزش هنوز تقریباً به‌طور کامل آنلاین بود، انگیزه بیشتری داشتند. علاوه بر این، دانش‌آموزان استرس بسیار کمتری را نسبت به سال ۲۰۲۰ گزارش کردند. برای معلمان، تصویر پس از کرونا پراکنده‌تر است. در حالی که انگیزه آن‌ها از سال ۲۰۲۰ به‌طور قابل توجهی افزایش یافته است، آن‌ها همچنین حجم کار و سطح استرس بالاتری را در سال ۲۰۲۲ گزارش کردند.

بررسی حجم کار، استرس، انگیزه و رضایت در دوران کووید در نظر گرفته شده است تا ورودی ارزشمندی برای آینده آموزش در واخنینگن ارائه دهد. در این نظرسنجی به‌صراحت از دانشجویان در مورد ترجیحات خود در این مورد پرسیده شد: ۴۸٪ از دانش‌آموزان آموزش حضوری را ترجیح دادند، ۴۳٪ فرم‌های ترکیبی را انتخاب کردند و تنها ۹٪ آموزش آنلاین را ترجیح دادند. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌کنم متخصصان در کشور ما نیز یک سری داده از نظام‌های مختلف آموزشی ما جمع کنند به‌عنوان مثال از مدارس ابتدایی و متوسطه و دانشگاه‌ها در خصوص این‌که برای ابعاد مختلف معلمان و دانشجویان به لحاظ استرس و فشار کاری و حمایت و اولویت‌هایی که برای آموزش دارند چه اتفاقی رخ داد. چون تا زمانی که ما ندانیم چه اتفاقی رخ داده یا در حال وقوع است نمی‌توانیم حمایت‌های لازم چه در سطح دولت و چه در سطح دانشگاه را ارائه کنیم.

^۱. Wageningen University and Research (WUR)

بازتعریف برنامه‌های درسی در فضای دیجیتال و نقش نوین معلمان

جواد حاتمی^۱، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

مقدمه

شرایطی که بعد از پاندمی کرونا در بحث آموزش به وجود آمده است، استلزامات نوینی را می‌طلبد. اولین مسئله این است که ظاهراً برای برخی از تغییرات و برخی از اتفاقاتی که رخ می‌دهد، ما آماده نیستیم. دکتر آندره لاکف در کتاب «عدم آمادگی» به عدم آمادگی پرسنل در حوزه بهداشت و پزشکی اشاره می‌کند. او یک محقق حوزه پزشکی در امریکا است. باین‌حال، این بحث عدم آمادگی در سایر حوزه‌ها هم صدق می‌کند و ما شاهد بودیم که نه نظام آموزش و پرورش و نه نظام آموزش عالی ایران آمادگی برای چنین شرایطی را نداشتند و چهبسا توفیق اجباری بود که ما رفتیم سراغ آموزش‌های الکترونیک و بحث‌های آموزش از دور و البته آن نیز مشکلات خاص خود را داشت و همچنان هم با این مشکلات خیلی از ماها دست‌وپنجه نرم می‌کنیم. در واقع یک سیر تکوینی برنامه درسی در تاریخ بشری طی شده است. برنامه درسی به مفهوم عام آن از بدو حیات بشری بوده و در طی مراحل و دوره‌های مختلف صور مختلفی را تجربه کرده است. برنامه درسی در دوره باستان ویژه طبقه اشراف بوده است. چه در یونان باستان، چه در ایران باستان و چه در چین که گزنفون اشاره می‌کند ۲۵۰۰ سال قبل از میلاد مسیح در چین آموزش‌های منظم و برنامه درسی مشخص وجود داشته و برای کودکان ارائه می‌شده است. اگر بخواهیم به آموزش و پرورش رسمی به معنی مدرسه و حضور کودکان واجب‌التعلیم در یک جای مشخص اشاره کنیم باید به ۱۶۴ سال قبل از میلاد مسیح اشاره کنیم که به فرمان یوشع بن جمال خاخام اعظم قوم یهود، آموزش و پرورش را به صورت رسمی برای کودکان واجب‌التعلیم اجباری کرد (طوسی، ۱۳۵۴). بعدها مدارس و حضور کودکان در آن مسجل می‌شود و مدارس کنونی رواج می‌یابد.

انواع برنامه‌ی درسی

با توجه به سیر تکاملی تعلیم و تربیت، جوامع مختلف صور متفاوتی از برنامه‌های درسی را تجربه کرده‌اند. امروزه امکان شناخت و بهره‌گیری از انواع برنامه‌های درسی که به نوعی میراث بشری است، وجود دارد. در ادامه به معرفی اجمالی انواع برنامه‌های درسی پرداخته می‌شود.

الف) برنامه درسی دولت‌محور

بعد از رواج تعلیم و تربیت رسمی در جوامع بشری، حکومت‌ها راهبری نسل جدید را از وظایف خود فرض کرده و به تدوین برنامه‌های درسی متناظر به منویات و برنامه‌های خود پرداختند. این نوع برنامه درسی اصطلاحاً برنامه درسی دولت‌محور (government based curriculum) نامیده می‌شود. این طیف از برنامه‌ها را حاکمان تدارک دیده و برای عموم مخاطبان عرضه می‌کنند. در یک برهه‌ای از زمان با توجه به نضج برنامه درسی موضوعیت داشته و کاربرد داشته و از آن بهره‌هایی هم برده شده است. البته هنوز هم در بسیاری از ممالک کاربرد دارد.

ب) برنامه درسی صلاحیت محور

پیچیده شدن شرایط جوامع و ظهور مشاغل تخصصی و پیچیده، موضوع تربیت نیروی انسانی زبده و با صلاحیت را برای دولت‌ها تبیین کرد. این دیدگاه موجب شد در برنامه درسی، تأکید بر صلاحیت حرفه‌ای موردتوجه قرار گیرد. برنامه‌های درسی متعلق به این دوره

¹ j.hatami@modares.ac.ir



تحت عنوان برنامه‌های درسی صلاحیت محور (CBC) competency based curriculum شناخته می‌شوند. در واقع این هم رویکردی به نسبت نوین در قیاس با برنامه‌های پیشین است ولی باز ایراداتی دارد و نقایصی دارد که باید به آن پرداخته شود.

ج) برنامه درسی مبتنی بر نقشه ژنوم

یکی از کشفیات بسیار مهم انسان در اواخر قرن گذشته، کشف نقشه ژنوم انسان بود که بسیاری از کارهای اساسی و جدی در حوزه برنامه درسی را می‌توان بر اساس آن انجام داد. اسم این نوع برنامه درسی را می‌توان برنامه درسی مبتنی بر نقشه ژنوم - Gene Based curriculum (GBC) گذاشت؛ یعنی با توجه به استعدادها و علایق و توانمندی‌هایی که هر فردی طبق نقشه ژنوم خود دارد، برنامه درسی خاص او تدارک دیده شود. ما می‌توانیم برای هر فردی، برنامه درسی ویژه تدارک ببینیم و این در شرایط و فضای دیجیتال بسیار میسر است ولی شرایط واقعی actual محدودیت‌های خاص خود را دارد؛ بنابراین بازتعریف برنامه درسی در فضای دیجیتال می‌تواند به عملیاتی شدن این مقوله کمک کند؛ یعنی به تفاوت‌های فردی بیش‌ازپیش توجه شود و به واسطه ابزارها و تسهیلاتی که در اختیار برنامه ریزان درسی هست.

نقش نوین معلمان در عصر دیجیتال

حال در این شرایط، نقش نوین معلمان ایرانی چه می‌تواند باشد؟ البته این نقش نوین را ما با فرض شرایط نرمال و تأمین نیازهای معیشتی و زندگی معلمان تصویر و تصور می‌کنیم و گرنه معلمی که حداقلی‌ترین نیازهای زندگی‌اش برطرف نشده باشد، این‌ها انتظارات عبثی هستند. با مفروض گرفتن شرایط زندگی و زیست نرمال برای معلمان ما این نقش‌ها را می‌توانیم برایشان تعریف کنیم تا آن‌ها در فضای جدید و شرایط نوین و پارادایم شیفتی که اتفاق افتاده است، نقش‌آفرینی کنند.

الف) طراح زیست‌بوم آموزشی جدید

نظام آموزشی هر نوع سیاست‌گذاری که داشته باشد و هر نوع جهت‌گیری که در نظر دارد، هر معلمی فارغ از این مباحث کلان، می‌تواند کلاس خودش را و آن فضای آموزشی و الکترونیک که در نظر می‌گیرد را به‌عنوان یک زیست‌بوم یادگیری خاص بازتعریف کند؛ یعنی در مورد طراحی آموزشی کلاسش، بازاندیشی کند؛ در مورد انتخاب مواد آموزشی که می‌خواهد در نظر داشته باشد تجدیدنظر کند، حتی در مورد محتوا و تکست‌هایی که خارج از این موارد مصوبه نهاد حاکمیتی است و یک معلم این آزادی عمل را دارد. به دیگر سخن، در شرایط فضای مجازی که آزادی عمل بیشتری برای معلمان هست و معلمان زمان بیشتری با دانش‌آموزان صرف می‌کنند و این یک فرصت مغتنمی است که می‌توانند در این فضا مؤثر واقع شوند و یک اکوسیستم یادگیری را برای دانش‌آموزانشان در نظر بگیرند.

ب) انتخاب‌گر مواد آموزشی

تحقیقات ثابت کرده است که استفاده از مواد آموزشی متنوع و چند رسانه‌ای‌های آموزشی در کلاس درس بسیار مفید است (حاتمی و تقی پور، ۱۳۹۷). نباید انتظار سوپرمنی از معلمان داشت. انتظار طراح و مولد محتوای چندرسانه‌ای، انتظار درستی از معلمان نیست. بلکه معلمان باید به مهارت‌های جستجو و یافتن مناسب‌ترین مواد آموزشی در فضای وب باشند. از این‌رو، نقش دیگری که می‌شود برای معلمان تصویر و تصور کرد، انتخاب‌گر مواد آموزشی instructional material selector است؛ یعنی با توجه به تکرر مواد آموزشی که امروزه در اختیار همگان هست، می‌توان مواد آموزشی مناسب را برای موضوعات مختلف درسی یافت. البته برخی از این منابع آموزشی غنی که ممکن است در کشور فیلتر باشد مثلاً فضایی مثل یوتیوب که مملو از مواد آموزشی غنی و متنوع هست ولی در عین حال اگر معلم مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات کافی و وافی داشته باشد، به راحتی می‌تواند از آن‌ها استفاده کند. به این ترتیب، اگر معلمی در دوردست و مناطق کمتر برخوردار از داشتن یک آزمایشگاه مجهز محروم است، می‌تواند حداقل فیلم‌ها و کلیپ‌های آموزشی خاص آن آزمایش‌ها رو دانلود کند و استفاده نماید. البته در این میان مجموعه‌های دانش‌بنیان در ایران به کمک

نظام آموزشی آمده‌اند و آزمایشگاه‌های مجازی طراحی کرده‌اند. برای مثال نرم‌افزار آزمایشگاه مجازی علوم که از سوی شرکت دانش‌بنیان آینده آموزان آتا طراحی و منتشر شده است، تجارب آزمایشگاهی نزدیک به واقعیت در اختیار دانش آموزان شش‌پایه‌ی ابتدایی قرار می‌دهد و به دلیل اینکه بر مبنای مدل محاسباتی (computational modelling system) طراحی شده است، امکان دست‌کاری زمان‌بندی آزمایش‌ها با توجه به تغییر دادن متغیرها، امکان‌پذیر است (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۷)؛ بنابراین دست معلم بازر است و می‌تواند از این منابع استفاده بهینه کند. برخی از آزمایشات پرهزینه و برخی خطرناک هستند و از این‌رو، حداقل نمایش کلیپ‌های آن‌ها می‌تواند، اثربخش باشد. در سال ۲۰۰۸ در همایش انجمن آموزش شیمی اروپا ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های یوتیوب برای بهره‌گیری در آموزش شیمی مطرح شده و کاربردهای آن توصیه شده است.

ج) نقش تسهیلگری

معلم بایستی به محتوای تخصصی مورد تدریس، مسلط باشد و این یک امر مسجلی است ولی نمی‌توان انتظار داشت که معلم هم طراح آموزش باشد، هم طراح مواد آموزشی، هم طراح رسانه‌های آموزشی و هم متخصص سنجش و ارزشیابی آموزشی. بلکه او می‌تواند یک تسهیلگر یادگیری باشد. از این‌رو، نقش مهم و سوم امروزه‌ی معلمان، نقش تسهیلگری و انتظام بخشی به فعالیت‌های کلاسی teacher as a facilitator or modulator است. او می‌تواند با به خدمت گرفتن ماشین در نظام ارزشیابی و آزمون، کار خود را دقیق‌تر، کیفی‌تر و سریع‌تر انجام دهد. تجربه‌ای که مخصوصاً با پاندمی کرونا در کشورهای توسعه‌یافته به کمک معلمان انجام شد و معلمان می‌توانند کاربران خوب این امکانات و تسهیلات باشند.

د) نقش مربیگری (مرشدی)

کار معلم صرفاً انتقال محتوا نیست و بایستی به پرورش ابعاد شخصیتی دانش‌آموز هم بپردازد. از این‌رو، نقش چهارم که بسیار مهم است، نقش مربیگری mentorship می‌باشد. نقشی که پروفیسور چارلز رایگلوث استاد ممتاز دانشگاه ایندیانا به آن تأکید کرده است. نقش منتوری معلمان مخصوصاً در شرایط ماشینی شده‌ی امروزی بسیار حیاتی است و مبین این نکته است که از پرورش عاطفی دانش‌آموزان نباید غفلت شود. اگر بعد شخصیتی و عاطفی دانش‌آموزان مورد تقویت قرار نگیرد، قطعاً در آینده آسیب خواهند دید و این یکی از وظایف مهم و راهبری معلمان امروزی است.

جمع‌بندی

دانش برنامه‌ریزی درسی به حدی از بلوغ رسیده است که امکان در اختیار قرار دادن انواع برنامه‌های درسی را دارد. در این شرایط هر گروهی با توجه به اهداف و منویات خود به انتخاب نوع برنامه دست خواهند زد. آنچه مسلم است، جوامع مترقی و راغب به پذیرش نوآوری، از آموزش‌های گروهی به آموزش‌های شخصی‌سازی شده، میل می‌کنند؛ بنابراین، برنامه درسی مبتنی بر نقشه ژنوم به سرعت در حال جامه‌ی عمل پوشیدن است. به طوری که پروفیسور چارلز رایگلوث هم در آخرین اثر خود تحت عنوان چشم‌انداز و اقدام Vision and action از این ایده به طور ضمنی حمایت کرده است و بر این باور است که آموزش شخصی‌سازی شده مبتنی بر شایستگی‌های فردی یک مقوله مهمی است که باید مدارس نوین و معلمان امروزی به آن توجه و تأکید کنند. این اتفاقی است که همه‌ی نظام‌های آموزشی دیر یا زود به آن تمکین خواهند کرد. امیدوارم که نظام آموزشی ایران هم پیش‌قدم باشد و از این تغییرات و نوآوری‌ها، در راستای ارتقای کیفیت نظام آموزشی استقبال و استفاده کند.

منابع

- حاتمی، جواد و تقی پور، کیومرث (۱۳۹۷). یادگیری الکترونیکی و علم آموزش (ویرایش چهارم)، تهران: انتشارات آینده آموزان آتا.
- حاتمی، جواد، حسن زاده، محمد؛ بدلی، مهدی و حسن زاده، رضا (۱۳۹۷). آموزش علوم و آزمایشگاه مجازی، تهران: انتشارات آینده آموزان آتا.
- رایگلو، چارلز و کارناپ، جنیفر (۱۴۰۱). چشم انداز و اقدام؛ بازطراحی مدارس از طریق آموزش شخصی سازی شده مبتنی بر شایستگی، ترجمه جواد حاتمی، سارا جلالی، احمد احمدی، فرخ فیضی و مرتضی بختیاروند. تهران: انتشارات آینده آموزان آتا.
- طوسی، محمدعلی (۱۳۵۴). تاریخ آموزش و پرورش باختر، تهران: دانشگاه سپاهیان انقلاب ایران.

Lakoff, Andrew. (2017). *Unprepared: Global Health in a Time of Emergency*. University of California P

سنتز پژوهی نقش آموزش هیبریدی در یادگیری

الهام حفیظی^۱، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت‌حیدریه، ایران
حسین مؤمنی مهموئی^۲، دانشیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت‌حیدریه، ایران

مقدمه

یونسکو آموزش را به‌عنوان اصلی‌ترین حق اجتماعی شناخته است. درحالی‌که مشکل اصلی آموزش به‌ویژه در کشورهای درحال توسعه هنوز حل نشده است، یونسکو دسترسی به آموزش باکیفیت را به اثرات کاملاً مثبت در اصطلاحاتی چون توزیع نتایج، تولید و رفاه اجتماعی پیوند زده است (جعفر زاده و همکاران، ۱۳۹۹)؛ بنابراین در طی قرن‌های مختلف، آموزش در سراسر جهان دچار تغییر و تحولات زیادی شده است. در این راستا، تغییرات فناوری از مهم‌ترین عواملی است که تأثیر شگرفی بر آموزش و یادگیری داشته است (صالحی عمران و سالاری، ۱۳۹۱). روند رایج بهره‌گیری از فناوری در زندگی روزمره موجب تغییراتی در حوزه آموزش همچون توزیع، ساختار و بازسازی دانش شده است (لیم و وانگ^۳، ۲۰۱۶). ارتقای جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات سبب تغییر در روند آموزشی مراکز عالی و تبدیل آن‌ها به محیط‌های یادگیری با انتخاب چندگانه‌ای (یادگیری از طریق روش‌های متعدد و متنوع) شده است که مکمل تجربه یادگیری کلاسی است (سینگ و کارت^۴، ۲۰۱۶). در این راستا، یکی از روش‌های آموزشی که امروزه از آن به‌عنوان یک رویکرد نوین در یادگیری یاد می‌شود و بر پایه فناوری اطلاعات است، آموزش هیبریدی است.

آموزش هیبریدی در واقع ترکیب آموزش سنتی و الکترونیکی است. در این سیستم آموزشی، سعی می‌شود بهترین حالت کلاس‌های الکترونیکی و کلاس‌های حضوری انتخاب شود. فرضیه پشت آموزش هیبریدی این است که مزایای تعامل شخصی با راحتی و انعطاف‌پذیری، تکالیف و بحث‌های الکترونیکی را فراهم می‌کند. درحالی‌که تحقیقات قابل‌توجهی در مورد چگونگی درک دانش‌آموزان از این شکل از آموزش انجام شده است، کمتر در مورد تأثیر آموزش هیبریدی بر یادگیری دانش‌آموزان پرداخته شده است. اکثر مطالعات نشان داده‌اند که یادگیری در کلاس‌های هیبریدی در مقایسه با کلاس‌های درس سنتی افزایش یافته است (لامپورت و هیل^۵، ۲۰۱۴). از آنجایی‌که آموزش هیبریدی به‌طور قابل‌توجهی بر اساس زمان صرف شده الکترونیکی، موضوعات موضوعی، جمعیت دانش‌آموزی و غیره متفاوت هستند و با توجه به پژوهش‌های گسترده انجام‌شده در ارتباط با آموزش هیبریدی و اهمیت آن در ابعاد مختلفی یادگیری، ضرورت دارد تا این پژوهش‌ها به‌طور نظام‌مند بررسی شده و مؤلفه‌های اصلی و فرعی آموزش هیبریدی در یادگیری، استخراج، تحلیل و ترکیب شود تا امکان استفاده از این نتایج به‌صورت مطلوب برای پژوهشگران فراهم شود؛ بنابراین، لازم است که به سنتز پژوهی نقش آموزش

¹ e.hafizi410@gmail.com

² momenimahmouei@yahoo.com

³ Lim & Wang

⁴ Singh & Kaurt

⁵ Lamport & Hill

هیبریدی بر یادگیری توجه شود. بر همین اساس، مطالعه‌ی حاضر به سنتز پژوهی نقش آموزش هیبریدی در یادگیری پرداخته است.

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف از نوع کاربردی، روی آورد پژوهش از نوع کیفی و راهبرد مورد استفاده بر اساس سنتز پژوهی است. سنتز پژوهی، اصطلاحی عمومی است که برای توصیف و جمع‌آوری مجموعه پژوهش‌ها در یک موضوع خاص استفاده می‌شود (رینگ و همکاران، ۲۰۱۱) و با تفسیر پژوهشگران از داده‌های تولیدشده توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش درباره تجربه‌های خود (یورنفلد و همکاران، ۲۰۱۳) به دست می‌آید؛ بنابراین، موضوع آموزش هیبریدی در یادگیری مورد توجه پژوهشگر بوده است و از آنجایی که پژوهش بر اساس تعریف تحلیل محتوای جهت‌دار به منظور توصیف بیشتر پژوهش‌های قبلی درباره یک پدیده است، روش تحلیل محتوای قیاسی با روی آورد جهت‌دار انتخاب شده است. جامعه مورد بررسی، پژوهش‌هایی بود که از تاریخ ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۱ در پایگاه‌های پژوهشی ایرانی و خارجی منتشر شده بود. از مجموع ۴۱ مقاله انتخاب شده، تعدادی از آن‌ها به دلایلی مانند نداشتن ارتباط کافی با زمینه هدف پژوهش، تکرار پژوهش‌ها با عناوین و مطالب مورد نظر و مناسب نبودن برای تحلیل نهایی از فرایند تحلیل خارج شدند. در نهایت با توجه به ملاک‌های پژوهش و بررسی عناوین، چکیده‌ها و متن کامل، همچنین به اشباع رسیدن داده‌های مورد نیاز، تعداد ۲۰ مقاله با روش هدفمند انتخاب و بررسی شد که در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱- منبع، عنوان و توضیحات درباره مقاله‌های نمونه پژوهش

ردیف	محقق (سال)	موضوع
۱	یانگ (۲۰۰۲)	آموزش "هیبرید" به دنبال پایان دادن به شکاف بین آموزش سنتی و آنلاین
۲	ونگروف و بوربو (۲۰۰۶)	مشارکت در کلاس، تقابل کلاس آنلاین و هیبریدی
۳	سن (۲۰۰۸)	مقایسه ارائه حضوری و هیبریدی
۴	پارکر و همکاران (۲۰۰۹)	اثر بخشی فرمت‌های چهره به چهره، آنلاین و هیبریدی در درس
۵	لین (۲۰۰۹)	دیدگاه‌های دانش‌آموز در خصوص یادگیری هیبریدی
۶	لامپورت و هیل (۲۰۱۴)	تأثیر آموزش هیبریدی در پیشرفت دانش‌آموزان
۷	گانهام و کالتا (۲۰۰۲)	مقدمه‌ای بر آموزش هیبریدی
۸	یوسف و لیجنتی (۲۰۰۵)	برداشت دانش‌آموزان از یک دوره آنلاین هیبریدی
۹	وب و همکاران (۲۰۰۵)	آموزش با روش موردی آنلاین: رویکردهای خالص در مقابل هیبریدی
۱۰	رینولدز و پائولوس (۲۰۰۹)	یادگیری هیبریدی
۱۱	مارتین (۲۰۰۳)	مدل هیبریدی آنلاین
۱۲	مارکتی و یورچیسین (۲۰۰۵)	ادراک دانش‌آموز از دوره هیبریدی
۱۳	کوهانگ و دورانت (۲۰۰۳)	ادراکات فراگیران نسبت به بخش فعالیت‌های آموزش از راه دور مبتنی بر وب از یک مدل آموزش هیبریدی مقطع کارشناسی
۱۴	مک نات (۲۰۱۱)	طراحی‌های یادگیری هیبریدی مؤثر در آموزش عالی
۱۵	اوسوا (۲۰۱۱)	بهینه‌سازی آموزش با رویکرد آموزش هیبریدی
۱۶	جعفر زاده و همکاران (۱۳۹۹)	کاربرد یادگیری ترکیبی در آموزش عالی از منظر آموزش‌دهنده

۱۷	صالحی و سالاری (۱۳۹۱)	یادگیری ترکیبی؛ رویکردی نوین در توسعه آموزش و فرایند یاددهی/یادگیری
۱۸	قهرمانی تولابی و محمدی (۱۳۹۶)	نقش آموزش هیبریدی به عنوان رویکردی نوین در یادگیری
۱۹	قهرمانی تولابی و محمدی (۱۳۹۶)	بررسی تأثیر آموزش هیبریدی بر میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی
۲۰	پاکدامن و کریمی (۱۳۹۴)	مقایسه آموزش مجازی به صورت ترکیبی با روش کارگاهی

پس از استخراج و پالایش پایه‌های نظری و مضامین اصلی داده‌ها از منابع مورداستفاده، کدگذاری محوری با مرتب کردن، درآمیختن و سازمان‌دهی انبوهی از داده‌ها انجام گرفت. سپس طبقه‌بندی، تحلیل و ترکیب نتایج در یک چارچوب مفهومی و همه‌جانبه ارائه شد.

یافته‌های پژوهش

از میان ۲۰ پژوهش بررسی شده در این پژوهش، نتایج حاصله در ابعاد مختلف به شرح جداول زیر ارائه شده‌اند. در این راستا، با توجه به استنتاج‌های به دست آمده از نتایج پژوهش‌های نمونه مورد بررسی نقش آموزش هیبریدی در یادگیری از بعد محتوای آموزشی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- بررسی نقش آموزش هیبریدی در یادگیری از بعد محتوای آموزشی

منبع	کد	طبقه
۱۰	استفاده از منابع متنوع توسط معلمان	رویکرد یادگیرنده محور
۱ و ۱۷	مشارکت در تعامل شناختی	
۳ و ۱۳	ارتقای استقلال و مهارت‌های رهبری و پیشرفت تحصیلی	
۵ و ۱۲	درک متقابل - تعامل متفاوت با محیط و همدیگر	رویکرد اجتماعی محتوای آموزشی
۱۱ و ۱۰	تجربه حضور در فضاهای اجتماعی	
۱۱	مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان	
۲۰	تجربه حضور در فضاهای اجتماعی	رویکرد سازنده گرا
۷	استفاده از تجهیزات محیط یادگیری برای تشویق یادگیری از طریق هر پنج حس	
۱ و ۶	انتخاب محتوای بحث‌برانگیز	
۱۶	بحث با همسالان و ایجاد فرصت برای تفکر و کشف دیدگاه‌های جایگزین	
۱۳ و ۶	بیان ایده‌ها و انتخاب یک ایده ترکیبی	
۱۰ و ۲۵	دسترسی آزاد به مواد آموزشی	

با توجه به اطلاعات کسب شده مؤلفه‌هایی مانند رویکرد یادگیرنده محور، رویکرد اجتماعی محتوای آموزشی و رویکرد سازنده گرا در بعد محتوای آموزشی قرار می‌گیرند.

در جدول ۳، نتایج پژوهش‌های نمونه مورد بررسی نقش آموزش هیبریدی در یادگیری از بعد تعاملات آموزش دهنده با فناوری ارائه شده است.

جدول ۳- نقش آموزش هیبریدی در یادگیری از بعد تعاملات آموزش دهنده با فناوری

منبع	کد	طبقه
۳ و ۱	استفاده از انواع مدل‌های تدریس	سبک‌های تدریس
۱۴ و ۱۳	استفاده از فناوری آموزش در تدریس	
۱۶ و ۱۹	ارتباط شیوه تدریس با محیط یادگیری	
۸	رابطه بین محیط یادگیری و رویکرد مورد استفاده در تدریس	
۱۳ و ۱۵	مشارکت یادگیرنده در فعالیت‌های آموزشی	راهبردهای یادگیری ترکیبی
۱۰ و ۱۱	کار گروهی و پشتیبانی معلم	
۱۲	اهمیت بحث در مطالعات گروهی	
۱ و ۴	شرکت فعال در فعالیت یادگیری برای معنادار شدن یادگیری بر اساس توانایی و مهارت‌ها	
۱۴ و ۶	تقویت مثبت با تأکید بر جنبه‌های مثبت یادگیرنده	انگیزه‌های آموزش دهنده
۱۳	انگیزه در آفرینش محیط یادگیری	
۱۲ و ۱۱	تأثیر عواملی مانند علاقه، توجه و ارزش‌گذاری بر تغییرات مفهومی	
۹	مزیت طراحی محیط بر اساس سبک یادگیری و ایجاد انگیزه	

با توجه به اطلاعات کسب‌شده مؤلفه‌هایی مانند سبک‌های تدریس، راهبردهای یادگیری ترکیبی و انگیزه‌های آموزش دهنده در بعد تعاملات آموزش دهنده با فناوری قرار می‌گیرند. در جدول ۴، نتایج پژوهش‌های نمونه مورد بررسی نقش آموزش هیبریدی در یادگیری از بعد محیط آموزشگاهی ارائه شده است.

جدول ۴- نقش آموزش هیبریدی در یادگیری از بعد محیط آموزشگاهی

منبع	کد	طبقه
۹	محیط یادگیری غنی‌شده با تکنولوژی	ساختار محیط آموزشگاهی
۱۳	استفاده از فناوری‌های آموزشی برای یادگیری	
۱۸	کلاس‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی	
۱۱ و ۱	ارتباط شیوه‌های آموزش با طراحی محیط یادگیری	
۱۴ و ۸	طراحی محیط آموزشی بر اساس دوره‌های سنی	ایمنی
۱۳	نبودن فشار و تنش میان یادگیرنده و آموزش دهنده	
۱۴	دسترسی راحت به مواد آموزشی	

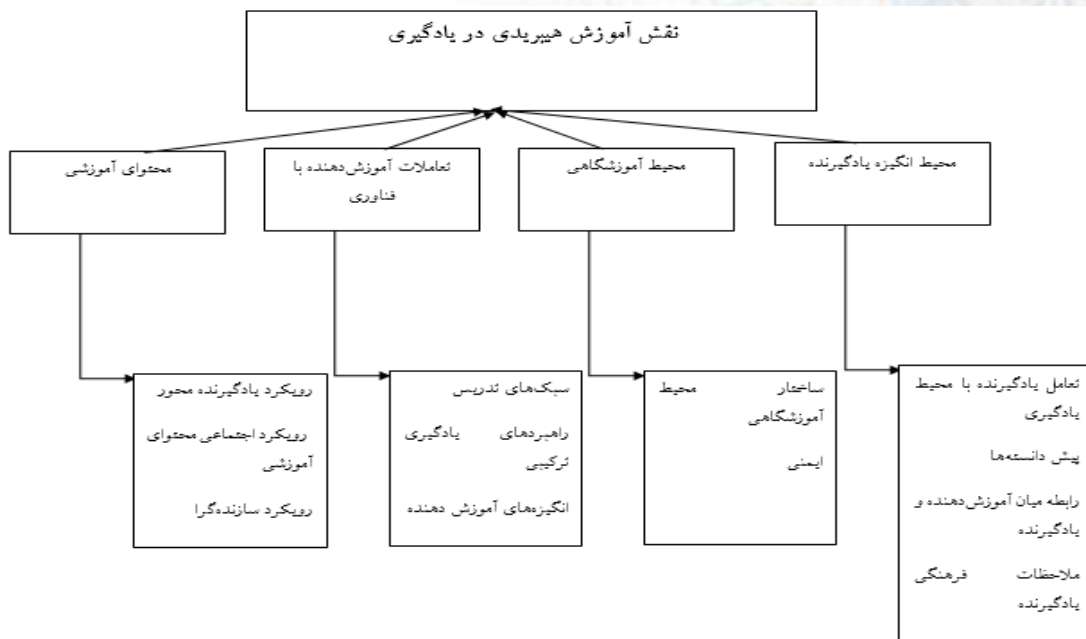
با توجه به اطلاعات کسب‌شده مؤلفه‌هایی مانند ساختار محیط آموزشگاهی و ایمنی در بعد محیط آموزشگاهی قرار می‌گیرند. در جدول ۵، نتایج پژوهش‌های نمونه مورد بررسی نقش آموزش هیبریدی در یادگیری از بعد انگیزه یادگیرنده ارائه شده است.

جدول ۵- نقش آموزش هیبریدی در یادگیری از بعد انگیزه یادگیرنده

منبع	کد	طبقه
۱۱	نقش اجتماعی آموزش در یادگیری	تعامل یادگیرنده با محیط یادگیری
۴	تجهیزات موجود در محیط یادگیری	

یادگیری و تجربه با استفاده از هر پنج حس	۱۵ و ۳	
مشارکت دانش آموزان در ایجاد و آفرینش محیط آموزشی و یادگیری	۱۳	
پیش دانسته‌ها	استفاده از تجارب روزمره دانش آموزان	۱۹
	تعامل با یادگیرندگان و به اشتراک گذاری دانش	۱۳ و ۳
	روابط حمایتی و ارتباطی با مربی	۱۴ و ۲
رابطه میان آموزش دهنده و یادگیرنده	تبادل ایده‌ها بین معلم و دانش آموز	۱۳
	تشویق برای به دست گرفتن یادگیری	۳
	مسئولیت مشترک معلم و یادگیرنده برای طراحی محیط آموزشی	۱۸ و ۱۶
	مذاکره با دانش آموز	۱۹ و ۱۷
	فرهنگ استفاده از آموزش	۱۲ و ۸
ملاحظات فرهنگی یادگیرنده	محیط یادگیری تحت تأثیر ساختار اجتماعی	۱۷
	ناهمگن بودن دانش آموزان در زمینه فرهنگ، زبان، منافع و ارزش‌ها	۲۰
	بعد فرهنگی و محلی برنامه درسی	۱۴ و ۳

با توجه به اطلاعات کسب شده مؤلفه‌هایی مانند تعامل یادگیرنده با محیط یادگیری، پیش دانسته‌ها، رابطه میان آموزش دهنده و یادگیرنده و ملاحظات فرهنگی یادگیرنده در بعد انگیزه یادگیرنده قرار می‌گیرند. بدین ترتیب بر اساس نتایج به دست آمده از مرور ادبیات و مطالعات مختلف مشخص شده است که نقش آموزش هیبریدی در یادگیری، دارای بعدهای محتوای آموزشی، تعاملات آموزش دهنده با فناوری، محیط آموزشی و انگیزه یادگیرنده است که هر کدام از آنها از زیرمجموعه‌ها و شاخص‌های مختلفی تشکیل شده‌اند؛ بنابراین با استناد به این ابعاد و مؤلفه‌های جدید شناسایی شده از طریق سنتز پژوهی مدل مفهومی جدیدی در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱- مدل مفهومی جدید

نتیجه گیری

مطالعه حاضر، به سنتز پژوهی آموزش هیبریدی در یادگیری پرداخته است. در این راستا نتایج به دست آمده از مرور مطالعات مختلف نشان داده است که در خصوص نقش آموزش هیبریدی در یادگیری، عواملی همچون محتوای آموزشی، تعاملات آموزش دهنده با فناوری، محیط آموزشی و انگیزه یادگیرنده بسیار مهم و با اهمیت هستند.

در این راستا، نقش محتوای آموزشی، آموزش هیبریدی بسیار حائز اهمیت است و در صورت عدم توجه به محتوای آموزشی می تواند آموزش هیبریدی را در سازمان، دانشگاه و تمامی مراکز آموزش با شکست مواجه کند. لذا محتوای آموزشی یکی از بنیان های اساسی سیستم های آموزشی نوین و یکی از دستاوردهای مهم فناوری الکترونیک می باشد. محتوای آموزشی که با متن ها و تصاویر ساده بر روی لوح های فشرده آغاز گشت، امروز به مرحله مهمی از حیات و تکامل خود رسیده است. از آنجایی که کار اصلی آموزش را در روش های از آموزش از راه دور و دانشگاه مجازی و ...، محتوای آموزشی را به دوش می کشد، دقت در طراحی و تولید محتوای آموزشی امری اجتناب ناپذیر است و هرگونه حساسیت و وسواس در تولید آن کاملاً توجیه شده و به حق است.

همچنین محیط آموزشی از این جهت سبب افزایش تأثیر نقش آموزش هیبریدی بر یادگیری می شود که متأثر از میزان استرس دانش آموزان، نوع تعامل دانش آموزان با همکلاسیان و معلمان خود، سهولت و راحتی دانش است. لذا به منظور افزایش نقش آموزش هیبریدی بر یادگیری لازم است که محیط آموزشی و مراکز آموزشی با توجه به نوع تعاملات دانش آموزان و میزان راحتی و انعطاف پذیری آن ها طراحی گردد.

انگیزه یادگیرنده از این جهت سبب افزایش تأثیر نقش آموزش هیبریدی بر یادگیری می شود که متأثر از اعتماد به نفس و عزت نفس دانش آموزان، تلاش دانش آموزان برای کسب نمره بالاتر است. بر همین اساس، هرچه که دانش آموزان از اعتماد به نفس بالاتر و تلاش بیشتری برای کسب عملکرد بهتر برخوردار باشند، نقش آموزش هیبریدی بر یادگیری افزایش می یابد.

علاوه بر این، در خصوص تعامل بیشتر و بهتر آموزش دهنده با فناوری و میزان دسترسی بهتر به فناوری سبب تأثیر بیشتر آموزشی هیبریدی بر یادگیری می شود. در این راستا، یکی از موارد آموزش هیبریدی که توسط دانش آموزان و معلمان دشوار تلقی شده است، مشکلات مربوط به دسترسی به فناوری است. بر همین اساس، چنانچه که نقش آموزش هیبریدی بر یادگیری افزایش یابد، لازم است که مسئولان و برنامه ریزان مشکلات مربوط به قطعی و عدم دسترسی داشتن آموزان به اینترنت را برطرف نمایند.

واژگان کلیدی: آموزش، هیبریدی، یادگیری

منابع

- پاکدامن، افسانه و کریمی، زهره (۱۳۹۴). مقایسه آموزش مجازی به صورت ترکیبی با روش کارگاهی در دانش و نگرش مرتبط با ارزیابی خطر پوسیدگی در دانشجویان دندان پزشکی. مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره ۱۲، شماره ۵: ۷۷۱-۷۶۵.
- جعفر زاده، محمدرحیم، حسینی، سیده اسما، جاهد، حسینعلی و عابدی، صمد (۱۳۹۹). کاربرد یادگیری ترکیبی در آموزش عالی از منظر آموزش دهنده. نامه آموزش عالی، دوره ۱۳، شماره ۵۲: ۹۵-۱۲۳.

- صالحی عمران، ابراهیم و سالاری، ضیاءالدین (۱۳۹۱). یادگیری ترکیبی: رویکردی نوین در توسعه آموزش و فرایند یاددهی/یادگیری. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۵، شماره ۱: ۶۹-۷۵.
- قهرمانی تولابی، حدید و محمدی، سحر (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش هیبریدی بر میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. *کنفرانس پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روانشناسی و علوم تربیتی حقوق و علوم اجتماعی*، دانشگاه دولتی علمی کاربردی شوشتر. قهرمانی تولابی، حدید و محمدی، سحر (۱۳۹۶). نقش آموزش هیبریدی به‌عنوان رویکردی نوین در یادگیری. *کنفرانس پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روانشناسی و علوم تربیتی حقوق و علوم اجتماعی*، دانشگاه دولتی علمی کاربردی شوشتر.
- Blake, R., Wilson, N., Cetto, M. & PardoBallester, C. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 114-127.
- Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R. & Pickard, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media*, 28(2/3), 165-178.
- Brown, K.M. (1996). The role of internal and external factors in the discontinuation of off campus students. *Distance Education*, 17(1), 44-71.
- Buzzetto-More, N.A. (2008). Student perceptions of various e-learning components. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 4, 113-135.
- Collopy, R.M.B. & Arnold, J.M. (2009). To blend or not to blend: Online and blended learning environments in undergraduate teacher education. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 85-101.
- Davies, R.S. & Mendenhall, R. (1998). Evaluation comparison of online and classroom instruction for HEPE 129-Fitness and lifestyle management course. Retrieved from ERIC database. (ED427752)
- Garnham, C. & Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6). Retrieved from <http://www.wisconsin.edu/ttt/index.htm>
- Koohang, A. & Durante, A. (2003). Learners' perceptions toward the web-based distance learning activities/assignments portion of an undergraduate hybrid instruction model. *Journal of Information Technology Education*, 2, 105-113.
- Laine, L. (2003). Is e-learning e-effective for IT training? *T+D*, 57(6), 55-60.
- Lamport, M.A. & Hill, R.J. (2014). Impact of Hybrid Instruction on Student Achievement in Post-Secondary Institutions: A Synthetic Review of the Literature. *Journal of Instructional Research*, Volume 1.
- Larson, D.K. & Sung, C.H. (2009). Comparing student performance: Online versus blended versus face-to-face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31-42.
- Lim, C. P. & Wang, T. (2016). A framework and self-assessment tool for building the capacity of higher education institutions for blended learning. *UNESCO Bangkok Office*, 1-38.
- Lin, Q. (2009). Student views of hybrid learning: A one-year exploratory study. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(2), 57-66.
- Marcketti, S.B. & Yurchisin, J. (2005). Student perceptions of a hybrid course. *Academic Exchange Quarterly*, 317-320.
- Martyn, M. (2003). The hybrid online model: Good practice. *Educause Quarterly*, 1, 18-23.
- Oh, E. & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction? *Educational Technology & Society*, 12(3), 327-342.
- Parker, T. & Nelson, P.S. (2009). A comparison of the effectiveness of face to face, *online and hybrid formats in a principles of macroeconomics course*. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1412388



- Piccoli, G.; Ahmad, R. & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.
- Reynolds, M. & Paulus, D. (2009). The best of both worlds: Hybrid learning. *Midwest Section Conference of the American Society for Engineering Education*, University of Nebraska-Lincoln, NE.
- Schutte, J. (1997). Virtual teaching in higher education: The new intellectual superhighway or just another traffic jam? Retrieved from <http://ddi.cs.uni-potsdam.de/HyFISCH/Teleteaching/Virtual-TeachingSchutte.htm>
- Senn, G.J. (2008). Comparison of face-to-face and hybrid delivery of a course that requires technology skills development. *Journal of Information Technology Education*, 7, 267-283.
- Serwatka, J. (2003). Assessment in on-line CIS courses. *Journal of Computer Information Systems*, 43(3), 16-20.
- Singh, R. & Kaur, T. (2016). 4. Blended Learning Policies in Place at University Sains Malaysia. Blended, p.103. UNESCO, United States.
- Usova, T. (2011). Optimizing Our Teaching: Hybrid Mode of Instruction. *The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*
- Vengroff, R. & Bourbeau, J. (2006). In-class vs. on-line and hybrid class Participation and outcomes: Teaching the introduction to comparative politics class. Paper presented at the annual meeting of the APSA Teaching and Learning Conference, Renaissance Hotel, Washington, DC. Retrieved from http://www.allacademic.com/meta/p101324_index.html
- Webb, H.W., Gill, G. & Poe, G. (2005). Teaching with a case method online: Pure versus hybrid approaches. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 3(2), 223-250.
- Young, J. (2002). "Hybrid" teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicle of Higher Education*, 48(28), A33-34.
- Yousif, M. & Lichty, M. (2005). Student perceptions of an on-line hybrid fcs capstone course. *College and University Media Review*, 22(5), 20-33

روایت تجربه زیسته معلمان ابتدایی از چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا

امینه محبی امین^۱، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزواری، ایران
 نرگس قدر سبزواری^۲، معاون پرورشی آموزشگاه ابتدایی شاهد محمد تشکری، سبزواری، ایران

مقدمه

در شرایط کنونی همه‌گیری در جهان، آموزش برخط دسترسی بسیاری از دانش‌آموزان را به آموزش فراهم می‌آورد و در سال‌های پیش رو هم میزان این دسترسی بی‌گمان افزایش خواهد یافت (مایداس، بورنه و باکسیچ^۳، ۲۰۰۹). آموزش‌ها در منزل و در شرایط قرنطینه خانگی به بزرگ‌ترین چالش نظام‌های آموزشی یعنی هم آموزش و پرورش و هم آموزش عالی تبدیل شده است. این چالش و دغدغه نه تنها در ایران بلکه برای همه کشورهای جهان مطرح بوده است، به گونه‌ای که نهادها و سازمان‌های بین‌المللی نظیر سازمان بهداشت جهانی و یونسف هم به تکاپو برای تدوین برنامه درسی و دستورالعمل‌ها و راهنماهای آموزشی و تربیتی برای این شرایط وادار شده‌اند. یکی از برنامه‌های بسیار مهم و جدی که از سمت آموزش و پرورش و همچنین آموزش عالی مطرح و انجام شد، بحث آموزش الکترونیک یا همان آموزش از طریق فضای مجازی است (سلیمی و فردی، ۱۳۹۹)؛ بنابراین با توجه به مشکل ایجادشده در سیستم آموزشی جهان، آموزش مجازی، بهترین راه آموزش است چراکه این نوع از آموزش سال‌هاست که در حال رشد است و فرصت جدیدی را برای معلمان، استادان، برنامه ریزان آموزشی و مؤسسات آموزشی فراهم می‌آورد (مایداس و همکاران^۴، ۲۰۰۹).

عباسی و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان "تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد)؛ یک مطالعه پدیدارشناسی" تحلیل ادراک معلمان ابتدایی در خصوص فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) را مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به فضای مجازی به‌ویژه در مناطق محروم و ایجاد نابرابری در فرصت آموزش، سنگین بودن هزینه‌های اینترنت برای خیلی از خانواده‌ها، کند بودن سرعت اینترنت، دشوار بودن سنجش یادگیری واقعی دانش‌آموزان و سلب شدن قدرت نظارت از معلم، اعتماد برخی دانش‌آموزان به اینترنت و گوشی، استفاده بی‌جا و بی‌رویه از مطالب دیگران، عدم وقت‌گذاری برخی معلمان به امر تدریس و ارزیابی، استفاده از نرم‌افزار به‌عنوان ابزار تبلیغات، کاهش انگیزه برخی دانش‌آموزان نسبت به تحصیل در شیوه جدید تدریس از چالش‌های تدریس مجازی در شبکه شاد است. احمدی (۱۴۰۱) نیز در پژوهش خود با عنوان "واکاوی دغدغه معلمان از آموزش مجازی در دوره متوسطه (یک مطالعه پدیدارشناسانه)"، عدم آشنایی دانش‌آموزان با آموزش مجازی، به‌سخره گرفتن آموزش مجازی، عدم درگیری دانش‌آموزان در آموزش مجازی، نبود روش مناسب برای آموزش مجازی، نبود منابع مناسب، نبود نرم‌افزار مناسب، عدم انتقال صحیح مناسب محتوا، عینی نبودن

1. a.mohebiamin@hsu.ac.ir

2. n.qadr.sbz@gmail.com

3. Mayadas, Bourne, & Bacsich

4. maydas



محتوا، عدم ارتباط مستقیم معلم و دانش آموز، درگیری ناقص والدین در تربیت دانش آموزان، به دوش گرفتن بخش زیادی از تکالیف، محروم شدن دانش آموز از جو تربیتی مدرسه را از جمله دغدغه‌های معلمان در آموزش مجازی برشمرد.

یداللهی و همکاران (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی با عنوان "مشکلات آموزش برخط در دوران کرونا از دیدگاه معلمان و والدین و ارائه راهکارها" مشکلات آموزش برخط از دیدگاه معلمان را در هشت مؤلفه شامل آسیب‌های استفاده افراطی دانش آموزان از اینترنت، مشکلات شبکه شاد و منابع دیجیتالی، نقض عدالت آموزشی، کمبود امکانات پایه، مشکلات فرایند یاددهی-یادگیری و سنجش، فشار شغلی، همکاری نکردن والدین و سواد رسانه‌ای پایین را برشمرد. زارع خلیلی و فریدونی (۱۳۹۹) نیز در پژوهشی با عنوان "آسیب‌شناسی آموزش مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی؛ مطالعه موردی کیفی" چالش‌های متعددی مانند عدم وجود طرح درس مناسب و به کارگیری آن؛ عدم ارزشیابی اثربخش، عدم بازخورد دهی مناسب؛ عدم استفاده از روش‌های متنوع تدریس؛ عدم توجه کافی به تکالیف، عدم نظارت کافی؛ عدم برنامه‌ریزی منسجم؛ نگاه بخش‌نامه‌ای به فرایند یاددهی-یادگیری؛ نقش کمرنگ راهبران، معاونان و مدیران در فرایند یاددهی-یادگیری؛ عدم مدیریت اثربخش زمان؛ عدم پیگیری اثربخش در فرایند یاددهی-یادگیری را به عنوان آسیب‌های آموزش مجازی مطرح کرد. با توجه به پژوهش‌های انجام شده و خلأ موجود در خصوص شناسایی چالش‌های تدریس مجازی، هدف این پژوهش این است که دیدگاه معلمان دوره ابتدایی را درباره فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا بررسی کند. سؤال اصلی این است که معلمان چه تجاربی در خصوص آموزش مجازی در دوران کرونا دارند؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر پدیدارشناسی از نوع تحقیقات کیفی می‌باشد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش ۷ نفر از معلمان دوره ابتدایی یکی از مدارس شاهد شهر سبزوار می‌باشد که در دوران شیوع بیماری کرونا از آموزش‌های مجازی استفاده کرده بودند. شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند^۱ از نوع قضاوتی^۲ بود. در این پژوهش سعی گردید تا مصاحبه با معلمانی انجام شود که کلاس‌های آن‌ها به صورت مجازی برگزار می‌گردید. مصاحبه تا اشباع اطلاعات یعنی زمانی که ادامه مصاحبه هیچ داده جدیدی را به داده‌های پیشین اضافه نکرد، ادامه یافت. مصاحبه‌ها با روش نظام‌دار منسوب به اشتراوس و کوربین^۳ در دو مرحله کدگذاری باز و محوری انجام شد. بر اساس این رویکرد تحلیل مصاحبه‌ها در چند سطح انجام گرفت. در مرحله کدگذاری آزاد، متون موردنظر به دقت از سوی پژوهشگر، خوانده و به اجزای کوچک‌تری تقسیم شد. این اجزا در یک فرایند دائمی مقایسه مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی شدند. در کدگذاری محوری، مقوله‌هایی که در مرحله پیشین شناسایی شده بودند، نظم بیشتری یافته و با ترکیب جدیدی به یکدیگر مرتبط شدند. این فرایند به این شکل صورت پذیرفت که مقوله‌های کلی‌تر شناسایی شده و ارتباط آن‌ها باهم روشن شد. برای تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه منسوب به لینکلن و گابا^۴ (۱۹۸۵) استفاده شد. آن‌ها در این رابطه با عنوان قابلیت اعتماد^۵ از رعایت چهار معیار شامل: باورپذیری

1. Purposive Sampling

2. Judgmental samplin

3. Straus & Corbin

4. Lincoln & Guba

5. Trustworthiness

(اعتبار)^۱، انتقال پذیری^۲، اطمینان پذیری^۳ و تأیید پذیری^۴ در پژوهش‌های کیفی نام برده‌اند. در این پژوهش برای دستیابی به اعتبار پژوهش از تکنیک کنترل از سوی اعضا^۵ استفاده شد. مشارکت کنندگان در پژوهش، موجه‌ترین افراد برای تعیین قابلیت اعتماد هستند. به این منظور رونوشت مصاحبه و گزارشی از پرسش‌های مطرح شده و پاسخ‌های معلمان در اختیار آنان قرار گرفت. سپس اصلاحاتی که آنان در متن مصاحبه انجام داده بودند در نظر گرفته شد.

رسیدن به قابلیت انتقال با استفاده از تکنیک‌هایی مثل توصیف عمیق^۶ از مجموعه داده‌های مطالعه شده در طول گردآوری داده‌ها، استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها، نشانه‌ها و سایر موارد در مرحله تحلیل داده که به اطمینان از قابلیت انتقال کمک می‌کند (آندریاس^۷، ۲۰۰۳) صورت می‌پذیرد. برای دستیابی به قابلیت اطمینان از روش توصیف توسط هم‌تایان^۸ استفاده شد. بدین منظور یافته‌ها در مراحل مختلف در اختیار یک نفر از مطلعان تعلیم و تربیت قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در سه بخش عوامل مربوط به دانش‌آموزان، عوامل مربوط به معلمان و عوامل مربوط به والدین دسته‌بندی شده است.

۱- عوامل مربوط به دانش‌آموزان

عدم امکان ابراز وجود دانش‌آموز: معلم ۱: "باید قبول کنیم که بعضی از دانش‌آموزان در دنیای واقعی می‌توانستن خودشان را نشان بدن اما توی فضای مجازی مثلاً اگر از آن‌ها می‌خواهیم که صداشو ضبط کنه و برای ما بفرستند از این خجالت می‌کشند که صدا بفرستند و نمیتونن خود واقعی‌شان را نشان بدهند."

خستگی دانش‌آموزان از آموزش مجازی: معلم ۲: "بچه‌ها از پای گوشی نشستن واقعاً خسته می‌شوند حوصلشون سر میره. بچه‌ای که نیاز داره به جنب‌وجوش و فعالیت باید سه چهار ساعت حداقل پای گوشی بشینه و درس گوش کنن. چشمشون درد می‌گیره سرشون درد می‌گیره. چون دست ورزی هم نمی‌کنن دستاشون ضعیفه."

نبود امکان تعامل دانش‌آموزان با هم: معلم ۲: "بچه‌ها چون دوساله در مدرسه نبودن دوست پیدا نکردن و نتوانستن بهره کافی ببرند. چون اگر در مدرسه باشند قطعاً اون ساعتی که با دوستاشون هستند و سر کلاس هستند روحیه خیلی خوب دارند و روی آینده شون هم تأثیر می‌ذاره."

سردرگمی دانش‌آموزان: معلم ۳: "آسیب و چالشی که از نظر من خیلی جدی هست این است که روش‌های یادگیری و نحوه محاسبات و کتاب‌های درسی متفاوت از قبل شده و این روش‌ها را پدر و مادرها در خانه بلد نیستند و به روش‌های خودشان که قبلاً در ابتدایی آموخته‌اند می‌خواهند به کودکانشان یاد بدهند. در صورتی که روشی که معلم ارائه می‌کند چیز

1. Credibility
2. Transferability
3. Dependability
4. Confirmability
5. Member check
6. Thick description
7. Andreas
8. Peer Debriefing



دیگری است. مثلاً در ریاضی نحوه محور کشیدن و جمع تفریق کاملاً عوض شده اما پدر و مادرها از این آگاهی ندارند و دانش‌آموزان دچار سردرگمی می‌شوند."

امکان تقلب در مجازی: معلم ۲: "تقلب در مجازی زیاد شده. بعضی وقت‌ها بچه‌ها نقاشی‌های دیگران رو برای من می‌فرستند. مشق‌هایی که می‌خواهند بنویسن ماماها می‌نویسند."

بی‌سوادی دانش‌آموز: معلم ۴: "بچه‌ها بی‌سواد دارند بالا می‌آیند. بچه وقتی می‌یاد مدرسه قوانین اصول برخورد با دوست رو یاد می‌گیره. الان بچه‌های من جدول ضرب رو باید یاد گرفته باشند تو پایه سوم اما الان می‌بینم تو واتساپ تصویری ازشون می‌پرسم که اگر بخوان تقلب کن نتون دیدم واقعاً هیچی از جدول ضرب بلد نیستند."

کاهش انگیزه: معلم ۷: "ان الان من کاربردگ که می‌فرستم بعد ۲ دقیقه برام می‌فرستند جواب‌ها رو در صورتی که این درس‌ها باید براشون سخت باشه و احتیاج هست چند دقیقه حداقل زمان ببره. این طوری می‌فهمم که این پدر و مادرها هم که دارند حل می‌کنند چون می‌بینند بچه انگیزه‌ای برای نوشتن و یادگیری نداره."

افزایش استرس دانش‌آموزان: معلم ۵: "ان بعضی از بچه‌ها خیلی استرس می‌کشند. وقتی برای امتحان یک زمان معین خاص مشخص می‌کنیم باعث می‌شود بچه‌های که زرنگ هستند ولی دستشان در تایپ کند و آهسته است دچار استرس و نگرانی زیاد شوند."

۲- عوامل مربوط به معلمان

نبود عدالت آموزشی: دانش‌آموزی را می‌شناسم که به خاطر نداشتن گوشی و امکانات و چون خانواده ضعیفی داشت در درس‌ها افت کرد و به غرورش هم لطمه وارد شده بود."

خستگی معلم: معلم ۳: "آموزش مجازی از لحاظ روحی و روانی من رو تحت تأثیر قرار داده. اینکه بچه‌ها نیستند یک کلاس خالی و بی‌روح هست و انرژی وجود نداره."

دشواری تدریس مجازی: معلم ۴: "تدریس خیلی سخت‌تر شده. باید با تمامی نرم‌افزارها کار کنیم برای تولید محتوا و باید آموزش ببینیم. مداوم بچه‌ها رو نمی‌بینیم ارتباط عاطفی نداریم. ۲۴ ساعت باید در اختیار دانش‌آموز باشیم چون تلفن‌های همراه ارتباط دائمی با بچه‌ها برقرار کرده و در ساعت‌های بیکاری هم والدین یا دانش‌آموز به ما زنگ می‌زنند یا تکالیفشان را می‌فرستند."

عدم پرداختن به تربیت: معلم ۵: "مدرسه فقط جای آموزش نیست بلکه جای تربیت هم است ولی در دوران کرونا مدارس فقط دارند آموزش می‌دهند. بیشتر دانش‌آموزان با آمدن به مدرسه دوست پیدا کردن را یا مهارت‌های اجتماعی مانند کمک کردن را یاد می‌گیرند."

عدم احترام به معلم‌ها: معلم ۵: "احترامی که قبلاً دانش‌آموزان نسبت به معلم‌ها داشتند کمتر شده است."

لزوم برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان: معلم ۵: "من استفاده کردن از نرم‌افزارهای دیگر برایم سخت و دشوار است. چقدر خوب می‌شد که کارگاهی برای آموزش استفاده از نرم‌افزارهای کمک‌آموزشی در مدارس برای معلم‌های مانند من می‌گذاشتند."

نبود امکان بازخورد از بچه‌ها: معلم ۷: "مشکل همین است که ما بازخوردها را نمی‌بینیم. مثلاً امروز بچه‌ای آمده است که خجالتی است و در زمان حضوری آموزش می‌دهیم که چگونه این خجالتی بودن را کنار بگذارد."

۳- عوامل مربوط به والدین

بالا بودن انتظارات والدین: معلم ۱: "والدین متأسفانه انتظارات زیادی دارند و تمامی مشکلات آموزش را از آموزگار و مدرسه می‌دوند و نمی‌خوان قبول کنند که فضای مجازی هست که مشکل داره. قبلاً کمتر با والدین مشکل داشتیم چون آن‌ها سر کلاس نبودند و معلم با دانش‌آموزان می‌توانستن با هم کنار بیان؛ اما الان با هر قطعی اینترنت یا مشکل در ارتباط یا به نحوه تدریس معلم معترض می‌شوند و آن‌ها هنوز با این نوع آموزش کنار نیامدن و متأسفانه دخالت‌های در نحوه تدریس معلم دارند."

آگاهی والدین از شیوه‌های آموزش: معلم ۲: "الان بچه‌ها راحت‌تر هستند. دیگه گیج نمیشن چون روش‌های تدریس معلم را والدین مشاهده می‌کنند و یاد می‌گیرند و با بچه کار می‌کنند."

دخالت والدین: معلم ۲: "والدینی که در کلاس من هستند خود را صاحب‌نظر می‌دانند و بسیار در روش و نحوه تدریس من دخالت می‌کنند و این سبب میشه من نتونم این برنامه‌ریزی و اهدافی که دارم پی بگیرم."

رقابت مادران: معلم ۶: "محیط به‌شدت در زمان کرونا رقابتی شده است. به‌خصوص مادر بچه‌ها با هم در رقابت هستند که بچه‌ی کدامشان تکالیف را دقیق‌تر و بهتر می‌فرستند." مدل مفهومی برگرفته از یافته‌های پژوهش در شکل شماره (۱) ترسیم شده است.



شکل ۱- مدل مفهومی یافته های پژوهش

نتیجه گیری

شیوع کرونا در نظام آموزشی بر لزوم بازاندیشی در شیوه های تعلیم و تربیت رایج در کشور تأکید کرد. معلمان آموزش مجازی را دارای چالش ها و فرصت هایی می بینند. دانش آموزانی که از امکانات مناسب برای دسترسی به اینترنت و کلاس های آنلاین برخوردارند، گزارش می دهند که برنامه آموزش آنلاین حتی از کلاس های معمولی استرس زاتر است. در کلاس های درس عادی مشارکت در فرآیند یادگیری و حمایت همکلاسی ها استرس را کمتر و قابل کنترل تر می کند (رارکریان^۱، ۲۰۲۰). خامسان (۱۳۹۰) در پژوهش خود عدم انگیزه برای یادگیری، راحت طلبی یادگیرنده، فشرده بودن زمان امتحانات و سخت گیری بیش از حد استادها را به عنوان عمده ترین علل گرایش به تقلب ذکر کرده است. جعفری (۱۴۰۰) نیز پژوهش خود مقوله های عمده مربوط به بی عدالتی های تجربه شده در آموزش مجازی را شامل مقوله هایی چون شکل نگرفتن

¹ Rarkryan

تعامل واقعی، مشکلات محتوایی، نابرابری در استفاده از تسهیلات و میزان هزینه‌ها و نابرابری در ارائه خدمات آموزشی است مطرح کرده‌اند. (راک و دان، ۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود نشان دادند که بین انگیزش و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. در بین مطالعات موجود بین دانشجویان دانشگاه‌ها یک فرض رایج این است که اهمال کاری دشمن یادگیری است که اغلب منجر به تکمیل ناموفق و نامطلوب تکالیف می‌شود. به طور کلی نتایج این پژوهش بیانگر تأثیر آموزش مجازی در کاهش کیفیت فرایند یاددهی یادگیری و فرایندهای تربیتی است. از سویی شرایط آموزش مجازی برای معلمان نیز مشکلاتی را به وجود آورده است.

واژگان کلیدی: کرونا ویروس، آموزش مجازی، تدریس، تجربه زیسته، پدیدارشناسی

منابع

- احمدی، لیلا. (۱۴۰۱). واکاوی دغدغه معلمان از آموزش مجازی در دوره متوسطه (یک مطالعه پدیدارشناسانه). *رویکردی نو در علوم تربیتی*، دوره ۴، شماره ۱- پیاپی ۱۱: ۳۵-۴۱.
- جعفری، اسماعیل؛ همایونی بخشایش، نسرين و علم الهدی، جمیله (۱۴۰۰) تجربه زیسته دانشجویان از عدالت در دوره‌های آموزش مجازی، *نشریه علمی فناوری آموزش*، دوره ۱۵، شماره ۲ - پیاپی ۵۸: ۲۲۲-۲۳۸
- خامسان، احمد و امیری، محمد اصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاقی در علوم و فناوری*، سال ششم شماره ۱: ۵۳-۶۱
- زارع خلیلی، مجتبی، فریدونی، فائزه، (۱۳۹۹). آسیب شناسی آموزش مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی؛ مطالعه موردی کیفی. *فصلنامه پیشرفت‌های نوین در مدیریت آموزشی*، سال اول، شماره ۲، پیاپی ۲: ۴۳-۵۳.
- یداللهی، سارا، توکلی، الهام، پور صالحی نویده، مرضیه و آذرتاش، فاطمه. (۱۴۰۰). مشکلات آموزش برخط در دوران کرونا از دیدگاه معلمان و والدین و ارائه راهکارها. *نواوری‌های آموزشی*، دوره ۲۰، شماره ۳- پیاپی ۷۹: ۱۱۷-۱۴۵.
- Abasi, F.; Hejazi, E. & Hakimzadeh, R. (2020). The lived experience of primary school teachers of teaching opportunities and challenges in students' educational network (happy): a phenomenological study. *Journal of Research in Teaching*, 8(3).
- Mayadas, A. F., Bourne, J. & Bacsich, P. (2009). Online education today. *Science*, 323 (5910): 85-89.
- Rarkryan, P. A. (2020). Challenges of home learning during a pandemic through the eyes of a student. Retrieved from <https://www.thejakartapost.com/life/2020/04/11/challenges-of-home-learning-during-a-pandemic-through-the-eyes-of-a-student.html>
- Rock CA. & Dan N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, W. W. Norton and Company.
- Salimi, M.A. & Fardin, S. (2020). The Role of Corona Virus In Virtual Education, with an Emphasis on Opportunities and Challenges. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 8(2).

¹ Rock & Dan

چالش‌های معلمان دوره اول ابتدایی در به‌کارگیری شیوه‌های خلاق تدریس در بستر فضای مجازی

بتول سبزه^۱، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

سیده فائزه حسینی کامیاب^۲، دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مقدمه

آموزش‌های الکترونیکی یا مجازی^۳ که یکی از نسل‌های جدید آموزش از راه دور^۴ است، به شکلی غیر از روش‌های سنتی و رودررو انجام می‌شود و دسترسی به آموزش را در هر زمان و هر مکان با استفاده از ابزارهای فناورانه را برای فراگیران فراهم می‌آورد (عباسی، ۱۳۹۱). آموزش از راه دور سال‌هاست که در دنیا متداول و رایج است و سیر تحول تاریخی این نوع آموزش که دارای چهار مرحله؛ آموزش مکاتبه‌ای، رادیو و تلویزیونی، چندرسانه‌ای و اینترنتی است (دولی، لیندر و بافورد^۵، ۲۰۰۵: ۱۵)، نشان می‌دهد که امروزه آموزش‌های مبتنی بر اینترنت شکل توسعه‌یافته آموزش‌های از راه دور گذشته هستند. آموزشی مبتنی بر وب، از راه وسایل ارتباطی و شبکه‌های رایانه‌ای به‌ویژه اینترنت است. این نوع آموزش به انسان قدرت یادگیری خارج از محیط فیزیکی کلاس را می‌دهد. آموزش از راه دور سال‌هاست که در دنیا متداول و رایج است. آموزش‌های مبتنی بر اینترنت باعث شکل‌گیری شیوه‌های از تدریس به نام آموزش مجازی شده است (کینگ^۶، ۲۰۰۸). با توجه به ویژگی‌ها و قابلیت‌های آموزش‌های مجازی از قبیل دسترسی به مواد یادگیری چند حسی یا چندرسانه‌ای؛ تسهیل دسترسی به منابع و اطلاعات گوناگون یادگیری؛ دسترسی به محیط‌های تعاملی و مشارکتی رایانه‌ای؛ امکان یادگیری شخصی‌سازی شده و دسترسی در هر زمان و مکان (سراجی و عطاران، ۱۳۹۷) موجب شده این نوع آموزش‌ها در همه مقاطع تحصیلی به‌خصوص در آموزش کودکان دوره‌های قبل از دبستان و دبستان نیز مورد توجه قرار گیرد.

با وجود اینکه سابقاً آموزش‌های مجازی برای کودکان از جهات مختلف مورد نقد قرار گرفته بودند و عده‌ای (نظیر پستمن^۷، ۱۹۹۲) معتقد بودند که ورود این نوع آموزش‌ها به مدارس سبب کاهش حضور در مدرسه، تعامل با دیگران و عدم رشد مؤثر مهارت‌های اجتماعی کودکان می‌گردد؛ اما با وجود این در سال‌های اخیر با شیوع بیماری کووید ۱۹^۸ و به‌واسطه شکل‌گیری آموزش‌های مجازی، بسیاری از کودکانی که در سن تحصیل بودند و به دلیل پاندمی امکان حضور در مدارس را نداشتند؛ با استفاده از ابزارهای فناورانه در بستر فضای مجازی به تحصیل پرداختند. با وجود اینکه در ابتدا به دلیل کمبود امکانات زیرساختی و نداشتن تجارب عوامل اجرایی و آموزشی به‌خصوص معلمان در استفاده از آموزش‌های مجازی؛ مشکلات و

1. batoolsabzeh@yahoo.com
 2. fh.kamyab@yahoo.com
 3. E-learning
 4. distance education
 5. Dooley, Linder & Buford
 6. King
 7. Postman
 8. Covid-19

چالش‌های فراوانی نمود پیدا کرد اما با گذشت زمان و با تلاش‌های مستمر، بهبود نسبی در امکانات زیرساختی حاصل شد؛ اما مطابق تجربیات و تحقیقات صورت گرفته (عزیزی و حسینی نژاد، ۱۴۰۰؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۹؛ شفیعی و صفری، ۱۳۹۹؛ حاجی، محمدی مهر و محمدی آذر، ۱۳۹۹؛ میرزایی و بسامی، ۱۳۹۹) معلمان همچنان با چالش‌های مختلفی در آموزش‌های مجازی مواجه‌اند. به‌زعم ریمر^۱ (۲۰۲۰) یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیشروی معلمان عدم توانایی آن‌ها در بهره‌گیری از روش‌های خلاقانه برای جلب‌توجه و تمرکز و افزایش یادگیری در دانش‌آموزان در بستر آموزش مجازی است. آموزش مجازی علاوه بر استفاده از ابزارهای آموزشی فناورانه (سراجی، ۱۳۹۹)، مستلزم استفاده از عناصری نظیر ارتباط متقابل (یادگیری تعاملی)، خلاقیت و ارائه بازخورد است. علی‌رغم آنچه در ادبیات آموزش مجازی و استلزامات اثربخشی این نوع آموزش ذکر شده است؛ در عمل آنچه در این نوع شیوه آموزشی در حال انجام است، عاری از تکنیک‌های خلاقانه تدریس و توجه به عناصر مهم اثربخشی آموزش مجازی به‌ویژه در ارتباط با دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی است (. با اذعان به این مهم که در این دوره سنی دانش‌آموزان دارای تفکر عینی هستند (پیاژه، ۱۹۸۵، به نقل از سیف، ۱۳۹۵) و آموزش‌های مناسب برای آنان مبتنی بر خلاقیت، بازی، مهارت‌محوری از طریق دست‌ورزی، انجام فعالیت و مشارکت در فرایند یادگیری است (قاسم‌زاده و دیگران، ۱۳۹۱)؛ لذا ضرورت به‌کارگیری روش‌های خلاق تدریس در راستای ایجاد یک محیط یادگیری غنی در بستر فضای مجازی برای آموزش بهینه و مطلوب به این دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین، پژوهش حاضر در پی آن است تا به بررسی تجارب معلمان دوره اول ابتدایی در خصوص چالش‌ها و مشکلات استفاده آنان از به‌کارگیری شیوه‌های تدریس به‌خصوص شیوه‌های خلاقانه در بستر آموزش مجازی بپردازد.

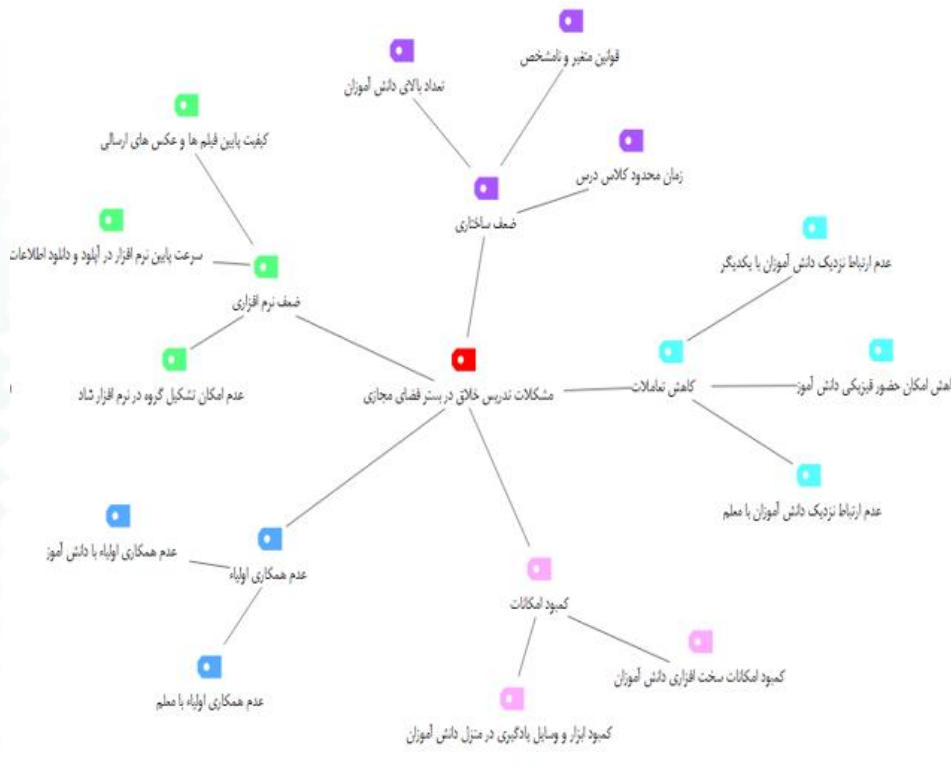
روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش کیفی و با رویکرد توصیفی به تحلیل و توصیف تجارب زیسته معلمان درباره چالش‌ها و مشکلات پیش روی آن‌ها در به‌کارگیری شیوه‌های خلاق در بستر آموزش مجازی پرداخته است. برای این منظور تعدادی از معلمان دوره اول ابتدایی که تجربه تدریس در بستر آموزش مجازی را داشتند به‌صورت هدفمند انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. مصاحبه با ۱۲ نفر از معلمان به اشباع نظری رسید. داده‌های تحقیق به روش تحلیل مضمون و با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

معلمان دوره اول ابتدایی در پاسخ به سؤال مصاحبه در خصوص چالش‌ها و مشکلات به‌کارگیری روش‌های خلاق تدریس در فضای مجازی به موارد مختلفی اشاره کردند که پس از تحلیل و بررسی در قالب پنج مفهوم یا دسته اصلی شامل: ضعف نرم‌افزاری، کاهش تعاملات، کمبود امکانات، عدم همکاری اولیاء و ضعف ساختاری استخراج و دسته‌بندی شد. هر یک از مفاهیم و دسته‌های اصلی دارای مقولات فرعی بودند که در شکل زیر به‌صورت شماتیک نشان داده شده است.

¹ Rimmer



نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی چالش‌ها و مشکلات معلمان دوره اول ابتدایی در به‌کارگیری شیوه‌های خلاق تدریس در بستر فضای مجازی صورت گرفت. همچنان که در قسمت یافته‌ها اشاره شد، معلمان دوره اول ابتدایی با پنج مشکل اصلی شامل: (۱) ضعف نرم‌افزاری، (۲) کاهش تعاملات، (۳) کمیود امکانات، (۴) عدم همکاری اولیاء و (۵) ضعف ساختاری روبه‌رو بودند و این موارد تا حدود زیادی معلمان را در به‌کارگیری شیوه‌های خلاقانه تدریس دچار مشکل می‌کرد. همچنان که نتایج پژوهش‌های محمدی و همکاران (۱۳۹۹)؛ حاجی و همکاران (۱۳۹۹)؛ میرزایی و بسامی (۱۳۹۹) و (عزیزی و حسینی نژاد، ۱۴۰۰) هم‌راستا با این پژوهش نشان داده است که وجود چنین چالش‌ها و محدودیت‌هایی بر شیوه‌های تدریس معلمان تأثیرگذار بوده است. به‌زعم خود معلمان؛ در اوایل شروع آموزش‌های مجازی در مدارس ابتدایی، اکثر آنان نه‌تنها آموزشی در این زمینه ندیده بودند، بلکه تجارب مؤثر و مرتبطی در خصوص تدریس در بستر آموزش‌های مجازی نیز نداشتند. همچنین اکثر آنان برنامه‌ای برای پیاده‌سازی روش‌های تدریس خلاق نداشتند و به‌مرور زمان برای رفع چالش‌ها و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و افزایش کیفیت تدریس خود، اندک‌اندک به جستجو و یافتن روش‌های تدریس خلاق روی آورده‌اند. با این وجود اکثریت معلمان آن‌طور که باید از روش‌های خلاقانه در تدریس خود استفاده نمی‌کردند (قربان پور و همکاران، ۱۴۰۰). به نظر می‌رسد برخی از معلمان تجربه‌ی کافی برای مدیریت اداره‌ی کلاس‌های مجازی را نداشتند و برخی از آن‌ها مهارت‌های استفاده از نرم‌افزارهای مختلف را جهت تولید محتوای الکترونیکی موردنیاز را کسب نکرده‌اند و همچنان پیش از فکر کردن به استفاده از روش‌های خلاقانه و امکانات بستر مجازی؛ به شیوه توضیحی و سنتی مطالب درسی را به دانش‌آموزان خود منتقل می‌کنند. معرفی نرم‌افزار شاد به‌عنوان تنها پلت فرم رسمی کشور برای آموزش در دوره‌های تحصیلی، بدون لحاظ



نمودن امکانات و قابلیت‌های لازم، نه تنها امکانی برای شیوه‌های خلاق تدریس فراهم نمی‌کرد، بلکه گاهی امکان برگزاری یک کلاس ساده را نیز دچار مشکل می‌کرد. مشکلاتی چون عدم امکان تشکیل گروه در نرم‌افزار شاد، کیفیت پایین فیلم‌ها و تصاویر ارسالی، سرعت پایین نرم‌افزار در آپلود و دانلود اطلاعات، تنها بخشی از این مشکلات و مسائل بود. در این بین زمان زیادی صرف شد تا نسخه جدیدی از نرم‌افزار شاد به روزرسانی شده و برخی از مشکلات عمده آن حل و فصل گردد. لذا فرصت اندکی از زمان شیوع کرونا تا به امروز در اختیار معلمان قرار گرفته تا بتوانند رویدادهای تدریس خلاقانه در کلاس درس خود داشته باشند. از سوی دیگر مجوز نبودن بسیاری از خانواده‌ها به گوشی هوشمند، تبلت و یا لپ‌تاپ به عنوان اصلی‌ترین ابزار آموزش مجازی، مشکل بزرگ دیگری بود که بسیاری از معلمان برای ارتباط با دانش‌آموزان خود، به آن دست‌به‌گریبان بودند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۹). ضعف‌های ساختاری نظیر جمعیت زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و زمان محدود و وجود سیستم متمرکز و الزام معلمان به تدریس کامل محتوای کتاب‌هایی که متناسب با کلاس‌های حضوری طراحی شده بودند و از طرف دیگر نبود قوانین و خط‌مشی‌های مشخص در سیستم آموزش مجازی برای تدریس و ارزشیابی و نیز ساعات تدریس برای پایه‌های مختلف بر چالش‌های بیشتری در این زمینه دامن می‌زند. در این بین یکی دیگر از مشکلاتی که اکثریت قریب به اتفاق معلمان به آن اذعان داشتند، عدم همکاری اولیا، با معلمان در فرایند تدریس بوده است. معلمان برای تکمیل تدریس خود و همچنین انجام فعالیت‌های خلاق مرتبط با درس نیازمند همکاری اعضای از خانواده هستند که از نزدیک و به‌طور فیزیکی با دانش‌آموز در ارتباط باشند تا بتوانند برای به‌کارگیری برخی از روش‌های خلاق تدریس که بعضاً نیازمند وسایل و ملزومات معمولی نظیر قطعاتی از اسباب‌بازی‌ها، دانه‌ها و حبوبات و یا ابزارها و وسایل مختلف موجود در منزل است، دانش‌آموزان را یاری و همراهی کنند. لذا همکاری آنان در بهره‌گیری معلم از تکنیک‌ها و روش‌های تدریس خلاقانه نقش تعیین‌کننده دارد و عدم این همکاری زمینه‌ساز مشکلات متعددی در فرایند تدریس و یادگیری می‌شود (حاجی و همکاران، ۱۳۹۹).

با توجه به تجارب زیسته معلمان در این پژوهش مبنی بر چالش‌ها و مشکلات عدیده آن‌ها در امر تدریس در بستر مجازی به‌ویژه به‌کارگیری شیوه‌های خلاق تدریس در آموزش کودکان دوره اول ابتدایی؛ پیشنهاد می‌گردد: پلتفرم مورد استفاده با توجه به ویژگی‌های تدریس خلاقانه بازطراحی و تجهیز شوند؛ دوره‌های آموزشی و مهارتی در راستای توانمندسازی معلمان برای ارائه و به‌کارگیری شیوه‌های خلاق تدریس در بستر آموزش مجازی برگزار گردد؛ تجارب کشورهای موفق و پیشرو در زمینه شیوه‌های تدریس خلاق در آموزش مجازی به‌خصوص در پایه‌های تحصیلی اولیه دوره ابتدایی به اشتراک گذاشته شود؛ سیاست‌ها و برنامه‌های جامع و راهگشا در خصوص آموزش‌های مجازی پیش روی معلمان قرار گیرد و در نهایت امکانات و ابزارهای فناورانه برای بهره‌گیری بیشتر معلمان و دانش‌آموزان در تمامی مدارس به‌صورت عادلانه و با مشارکت دولت و خانواده‌ها مهیا شود.

واژگان کلیدی: تجارب معلمان ابتدایی، آموزش ابتدایی، روش تدریس خلاق، آموزش مجازی

منابع

- حاجی، جمال؛ محمدی مهر و محمدی آذر، حدیقه (۱۴۰۰). بازنمایی مشکلات آموزش در فضای مجازی با استفاده از برنامه شاد در دوره پاندمی کرونا: یک مطالعه پدیدارشناسی، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۱۱، پیاپی ۴۳: ۱۵۳-۱۷۴.
- سراجی، فرهاد و عطاران، محمد (۱۳۹۹). یادگیری الکترونیک. همدان: مرکز نشر دانشگاه بوعلی سینا.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران.
- شفیعی سروستانی، مریم و صفری سهل آبادی، مریم (۱۳۹۹). بررسی نقش آموزش مجازی معلمان در پی شیوع ویروس کرونا، اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت: میناب.
- عباسی پارسا، الهه (۱۳۹۱). امکان‌سنجی پیاده‌سازی آموزش مجازی در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی و ارائه راهکارهای مناسب، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی
- عزیزی، زینب و حسینی نژاد، حسین (۱۴۰۰). فرصت‌ها و تهدیدهای آموزش مجازی در دوران پاندمی کرونا: یک مطالعه پدیدارشناسانه. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۱۲، ۲ - پیاپی ۴۶: ۱۵۳-۱۷۳.
- قاسم‌زاده، فاطمه و دیگران (۱۳۹۱). روش‌های یاددهی یادگیری مبتنی بر رویکرد رشد محور، تهران: انتشارات فنی ایران.
- قربان پور، صدف و دانشمند، مریم و صادقی، سهراب، (۱۴۰۰). بررسی میزان استفاده معلمان از روش‌های خلاقانه در تدریس مجازی. دوازدهمین کنفرانس ملی روانشناسی، علوم تربیتی و اجتماعی، بابل.
- محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه؛ ناصری جهرمی رضا، ناصری جهرمی، راحیل؛ حسام پور، زهرا؛ میر غفاری، فاطمه و ابراهیمی، شیما (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی از چالش‌های آموزش مجازی با شبکه‌های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا. پژوهش‌های تربیتی، شماره ۴۰: ۱۰۱-۷۴.
- میرزایی، آمنه و بسامی، رضا (۱۳۹۹). مشکلات و آسیب‌های تدریس در فضای مجازی در دوران کرونا و پسا کرونا. دهمین کنفرانس ملی روانشناسی، علوم تربیتی و اجتماعی، بابل.
- Dooley, K. E., Linder, J. R., Dooley, L. M. & Buford Jr, J. (2005). An introduction to designing and delivering courses and programs at a distance. In *Advanced Methods in Distance Education: Applications and Practices for Educators, Administrators and Learners*, IGI Global.
- King, K. P. (2008). Blended learning. In *Encyclopedia of information technology curriculum integration*, IGI Global.
- Rimmer, Abi(2020). Covid-19: Health Education England shares advice for trainees. *BMJ*: first published as 10.1136/bmj.m1635 on 24 April 2020, <https://doi.org/10.1136/bmj.m1635>.



تدوین راهنمای عمل برنامه درسی و آموزش تلفیقی، به منظور توانمندسازی معلمان ابتدایی در آموزش مجازی عصر کرونا

پروین احمدی^۱، دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

مقدمه

به دنبال، همه‌گیری بیماری کرونا، بحرانی جهانی آغاز شد که همه جوانب زندگی را تحت تأثیر خود قرار داد. آموزش و پرورش نیز همچون سایر حوزه‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی دستخوش تغییر و تحول جدی گشت و ناگزیر به شکل مجازی به فعالیت خود ادامه داد. با مجازی شدن آموزش، تغییرات زیادی در عناصر برنامه درسی و فرآیند یاددهی - یادگیری پدید آمد. در آموزش و پرورش ایران، آموزش‌های مجازی دانش‌آموزان، تحت شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) طراحی و اجرا شد. در شبکه آموزشی شاد دانش‌آموزان وارد کلاس مجازی می‌شوند و معلم در همان زمان مطابق با برنامه کلاسی حضور دارد و فرآیند یاددهی - یادگیری را دنبال می‌کند (عباسی، حجازی و حکیم زاده، ۱۳۹۹). محتوای اصلی آموزش در شبکه شاد تدریس کتاب درسی توسط معلم است. با این وجود، معلم در انتخاب محتوای مناسب در کنار محتوای برنامه درسی رسمی (کتاب‌های درسی) آزاد است. از طرفی دیگر، زمان آموزش در سامانه شاد محدود است و معلم باید با استفاده از تجربه، خلاقیت و هنر خود به تدریس تمام مباحث اصلی بپردازد. از این رو، کاربرد رویکردی مناسب در برنامه درسی و آموزش بسیار ضروری می‌نماید. شیوه‌ای که در آن، بتوان محتوای دروس مختلف را در ارتباط با هم تدریس نمود و از زمان وقت دانش‌آموزان به نحو مناسب برای ایجاد درک و معنای بیشتر و عمیق‌تر استفاده نمود.

بدین ترتیب، مسئله پژوهش، محدودیت زمان آموزش و تدریس در آموزش مجازی در دوره کرونا و پوشش دادن به حجم زیاد محتوای درسی در پایه‌های مختلف تحصیلی است.

تلفیق برنامه درسی، ارتباط دادن و درهم آمیختن محتوای برنامه درسی (مفهومی و مهارتی) به منظور انسجام تجربیات یادگیرندگان است (احمدی، ۱۳۹۰). برنامه درسی و آموزش تلفیقی، رویکردی متفاوت با شیوه سنتی طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی است که عمدتاً به دلیل کاستی‌های برنامه درسی موضوع مجزا، معلم محور و مبتنی بر کتاب درسی رایج و نیز، به سبب مزایا و ویژگی‌های مثبت آن از سوی نظام‌های آموزشی پیشرفته، برنامه ریزان درسی، پژوهشگران و معلم‌های خلاق و فکور مورد اقبال قرار گرفته است؛ اما رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه‌های درسی ایران چندان مورد توجه واقع نشده است و برنامه درسی رسمی و قصد شده به شکل دیسپلین محور و موضوع مجزا است. از این رو، چنانچه برنامه درسی و آموزش تلفیقی از سطح برنامه درسی رسمی و کلان به سطح برنامه درسی اجرایی و خرد گرایش پیدا کند و توسط معلم به منصفه ظهور برسد، معلم در اجرای برنامه درسی مسئولیت بیشتری خواهد داشت تا از طریق آموزش خود به این مهم بپردازد.

¹. pahmadi@alzahra.ac.ir

لیکن، معلم‌ها کمتر با تلفیق برنامه درسی آشنا بوده و در اجرای آن با ابهام و مشکل روبه‌رو هستند (احمدی، رجبی و محسنی، ۱۴۰۰). از جمله چالش‌های برنامه درسی تلفیقی دشواری طراحی و اجرای آن است. در این راستا، پژوهش حاضر، به منظور ارائه راهکارهای عملی تدوین و اجرای برنامه درسی و آموزش تلفیقی به معلم‌های دوره ابتدایی ضرورت می‌یابد و نتایج آن برای مسئولین و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، برنامه ریزان درسی، معلمان و پژوهشگران مورد استفاده و مفید است. این پژوهش، از نظر هدف، کاربردی و به روش توصیفی-تحلیلی انجام شد. نگارنده در جهت اجرای این مهم، پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد برنامه درسی دانشگاه الزهرا که به‌عنوان معلم در دوره ابتدایی شاغل بوده و دارای تجربه تدریس بودند در این مسیر هدایت نمود. سؤال‌های پژوهش به‌قرار ذیل در پایه‌های تحصیلی مورد نظر طراحی گردید:

- ۱- اهداف برنامه درسی پایه‌های (اول تا ششم) دوره ابتدایی کدام است؟
- ۲- مفاهیم محتوای برنامه درسی پایه‌های (اول تا ششم) ابتدایی کدام است؟
- ۳- مهارت‌های محتوای برنامه درسی پایه‌های (اول تا ششم) ابتدایی کدام است؟
- ۴- مضامین تلفیقی برنامه درسی پایه‌های (اول تا ششم) ابتدایی کدام است؟
- ۵- راهنمای عمل تلفیق برنامه درسی پایه‌های (اول تا ششم) ابتدایی چگونه است؟

ترکیب نتایج

پژوهش‌های مورد نظر با رویکرد کیفی (روش تحلیل محتوا) انجام شده است. جامعه پژوهش (منابع اطلاعاتی) شامل راهنمای برنامه درسی، کتاب راهنمای معلم و کتاب‌های درسی پایه مورد نظر بود. روش نمونه‌گیری هدفمند و نمونه پژوهش با جامعه منطبق بود. ابتدا، اهداف، مفاهیم و مهارت‌های هر درس از منابع اطلاعاتی مورد نظر به شیوه استقرایی استخراج شده و سپس، بر اساس معیارهای انتخاب مضمون مناسب تلفیقی، مضامین مورد نظر شناسایی شدند. شایان ذکر است که از میان رویکردهای مختلف تلفیق برنامه درسی، رویکرد مضمون مدار (تمتیک)^۱ انتخاب شد. چالش مهم معلم‌ها، انتخاب مضمون‌های مناسب در هر پایه بود.

بر اساس نظر پرکینز (در جی کوبز ۱۹۸۹، ترجمه احمدی، ۱۳۹۰)، انتخاب یک مضمون خوب، بیشتر یک هنر است تا علم. یک مضمون تلفیقی خوب، در طیف وسیعی از حوزه‌های موضوعی کاربرد دارد و بین^۲ (۱۳۹۳)، نیز برای شناسایی مضمون خوب منابع مختلفی را پیشنهاد می‌دهد. از جمله، موضوعاتی که قبلاً در مواد و موضوعات درسی مجزا وجود داشته‌اند، مسائل اجتماعی، مسائل و دغدغه‌های جوانان، عناوین جذاب و مفاهیم فرایند محور مانند "سیستم‌ها"، "تغییر" و "چرخه‌ها". بدین ترتیب، فرایند کدگذاری در روش تحلیل محتوا در چهار مرحله: ۱- تعیین واحدهای معنایی ۲- کدگذاری واحدهای معنایی، ۳- طبقه‌بندی کدها ۴- تعیین مضمون‌ها (درون مایه‌ها) (نوریان، ۱۳۹۸) انجام شد. به منظور قابلیت اعتماد، با چند تن از معلم‌های ابتدایی مجرب در پایه‌های مورد نظر در مورد کدگذاری و نام‌گذاری و انتخاب مضمون‌های مناسب در هر پایه مشورت شد. در نهایت، راهنمای عمل تلفیق برنامه درسی در هر پایه تدوین شد.

^۱. Thematic
^۲. Beane

به‌عنوان نمونه، در پایه اول ۸۱ کد اولیه، ۴۳ مقوله و ۱۹ مضمون به دست آمد که ۱۴ مضمون مفهوم محور شامل: سفر به گذشته، شگفتی‌های آفرینش، علم و زندگی، مایه حیات، سرزمین مادری ما (ایران)، علم‌آموزی، مشاغل، کودک مسلمان، تغییر، خانواده ما، حواس، جانوران، طبقه‌بندی، سلامت و ۵ مضمون مهارت محور شامل: مهارت الگویابی، اندازه‌گیری، رسم شکل، شمارش و مهارت‌های زندگی. اعتبار مضامین توسط چند تن از معلم‌های پایه‌های موردنظر تأیید شد.

در پایه سوم ابتدایی ۱۹۲ کد اولیه به دست آمد. پس از طبقه‌بندی، ۱۰۶ مقوله حاصل شد و درنهایت، ۱۴ مضمون (تم) تلفیقی شکل گرفت. مضامین به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: جعبه‌ابزار پرکاربرد، نیازهای مهم، سواد مالی، آشنایی با شخصیت‌های علمی و ادبی، نهادهای تغییر، شباهت‌ها و تفاوت‌ها، محافظت، مهربانی، تلاش، مهارت شمارش، مهارت اندازه‌گیری، مهارت رسم شکل، مهارت مرتب‌سازی داده‌ها در جدول و نمودار. اعتبار مضامین توسط ۶ معلم باتجربه ابتدایی تأیید شد.

در پایه پنجم ابتدایی، از ۵۷۳ کد اولیه، ۲۰۵ مقوله و ۱۹ مضمون شامل ۹ مضمون مفهوم محور و ۱۰ مضمون مهارت محور شکل گرفت. مضامین مفهوم محور عبارت‌اند از: آب، خاک، جمعیت، کره زمین، سلامتی، رفاه، تغییر فصل، بازرگانی و دوازده امام شیعیان. مضامین مهارت محور عبارت‌اند از: تفکر و تعقل، مشاهده مؤثر، طرح پرسش و مسئله، تجسم فضایی، گفتگو، میهن‌دوستی، نگرش مثبت، مهارت‌های زندگی، همدلی و سازمان‌دهی. اعتبار مضامین توسط ۷ معلم پایه پنجم تأیید شد.

معلم‌های نامبرده طرح درس (سالانه و روزانه) خود در آموزش مجازی را بر اساس این مضامین تلفیقی تنظیم کردند و محتوایی که خارج از این مضمون‌ها قرار داشت و در قالب رویکرد تلفیقی قرار نگرفت، همچنان، به‌صورت سنتی (مجزا) تدریس شد.

یافته‌های موردنظر حاکی از رضایت معلم‌ها از طراحی برنامه درسی و آموزش تلفیقی و ایجاد انگیزه در آن‌ها برای ادامه این روند در تدریس بود. نگرش این معلم‌ها و همکاران آن‌ها و کادر مدرسه، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها نسبت به این روند مثبت بود و از آنجا که کاربرد رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه درسی و آموزش مزایایی دارد، بر استمرار و ادامه این امر اصرار داشتند.

نتیجه‌گیری

برنامه‌های درسی تبلور اهداف آموزش و پرورش هستند. از جمله اهداف آموزش و پرورش در دوره ابتدایی، افزایش فرایندها و برون‌دادهای نظام آموزش و پرورش ابتدایی، ایجاد محیط یادگیرنده در مدارس با محوریت فعالیت‌های یادگیری، استفاده از کتاب‌های درسی به‌عنوان یکی از ابزارهای آموزشی و توسعه یادگیری گروهی و خلاق و روش‌های نوین و فعال تدریس در راستای افزایش مهارت‌ها و نگرش‌های موردنیاز برای زندگی در عصر حاضر و آینده است (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). در راستای تحقق این اهداف، برنامه درسی اجرایی که بیانگر فعالیت و تدریس معلم در کلاس درس است از اهمیت بسزایی برخوردار است. موفقیت بهترین برنامه‌ها در گرو اجرای مناسب و شایسته معلم‌ها است و ضمانت اجرایی برنامه‌ها نیز به عملکرد معلم‌ها وابسته است. در سند برنامه درسی ملی و راهنمای برنامه درسی و کتاب راهنمای معلم و کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، توجه به رویکرد تلفیقی مورد تأکید قرار گرفته است. در سند برنامه درسی ملی آمده است که مفاهیم حوزه‌های یادگیری به‌صورت تلفیقی ارائه خواهد شد... سازمان‌دهی محتوای حوزه‌های مختلف یادگیری، به‌ویژه، در دوره ابتدایی صورت تلفیقی خواهد بود (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

تلفیق، در دوره آموزش عمومی، منطقی دارد از جمله معنادار ساختن دانش از طریق مسئله محور کردن یادگیری، کاستن از تنوع و تعدد موضوعات، توجه به زمینه‌های روان‌شناختی یادگیری، کمک به شکل‌گیری تجربیات یکپارچه یادگیری (مهر محمدی، ۱۳۸۸). یافته‌های پژوهش‌های امکان‌سنجی تلفیق برنامه درسی (کلی‌فروش، ۱۳۹۷ و یاقوتی، جوادی پور و خسروی، ۱۳۹۳) نشان دادند که از منظر معلمان ابتدایی و متخصصان برنامه درسی امکان تلفیق دروس در اجرا وجود دارد. اما چالش‌هایی در زمینه اجرا وجود دارد. طهماسب زاده شیخ‌لار، فتحی و صنیعی (۱۳۹۸)، یکی از مشکلات تلفیق در اجرا از منظر معلمان راه، توقف در حوزه نظر بیان می‌کنند. بدین معنا که فقط بر ضرورت تلفیق برنامه درسی تأکید می‌شود اما تدابیری در جهت اجرای عملی برنامه درسی تلفیقی در مدارس و تدوین برنامه درسی تلفیقی به صورت عملی تا به حال صورت نگرفته است. همچنین، طبق یافته اکیب^۱، عمران^۲، ماهتاری^۳ و همکاران (۲۰۲۰)، بسیاری از معلم‌ها در اجرای برنامه درسی تلفیقی آمادگی ذهنی ندارند؛ زیرا طراحی و تدوین طرح درس‌ها با رویکرد تلفیقی نیازمند خلاقیت است و افزایش حجم کاری معلمان را در پی دارد. کنین^۴، بریز^۵ و دیویس بارنز^۶ و همکاران (۲۰۲۰)، توسعه حرفه‌ای معلمان^۷ را به عنوان چالش در اجرا مطرح می‌کنند. اگر قرار است معلمان به عنوان عوامل بازآموزی، ظرفیت بازسازی برنامه درسی را با همکاری دانش‌آموزانشان داشته باشند؛ تخصص معلمان در زمینه محتوا و آموزش، یک عنصر اساسی در ارائه برنامه درسی تلفیقی است. اولیلا ومیسی^۸ (۲۰۱۹)، نیز نقطه ضعف اساسی را نیاز به وقت و برنامه‌ریزی برای تلفیق و ارتباط دادن دروس و موضوعات مختلف می‌دانند. از سوی دیگر، اجرای برنامه درسی تلفیقی، به آگاهی و آمادگی لازم معلمان از برنامه درسی تلفیقی نیاز دارد که امکاناتی از قبیل برنامه‌ها و محتوای تلفیقی و وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی را می‌طلبد (رستمی‌مسنی، ۱۳۹۳، احمدی و همکاران، ۱۴۰۰).

از طرفی دیگر، آموزش مجازی در دوره کرونا، به مشکل حجم زیاد محتوا در زمان اندک آموزش و تدریس افزوده است. در این راستا، رویکرد تلفیقی برنامه درسی و آموزش می‌تواند محتوای دروس مختلف را در زمان واحد به صورت معنادار زیر چتر مضامین مشترک و ارزشمند پوشش دهد.

بدین ترتیب، راهنمای عمل تلفیق برنامه درسی در هر یک از پایه‌های دوره ابتدایی و متوسطه اول می‌تواند در ارتقای کیفیت برنامه درسی و آموزش در آموزش‌های حضوری، برخط و ترکیبی کمک کند. بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود معلمان ابتدایی با الگو گرفتن از راهنماهای تدوین شده در هر یک از پایه‌های ابتدایی به طراحی و بازتولید برنامه درسی تلفیقی پرداخته از مزایا و محاسن آن بهره ببرند. گروه‌های برنامه‌ریزی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش هم می‌توانند از دستاوردهای این پژوهش‌ها بهره ببرند. پژوهش حاضر می‌تواند در سایر دوره‌های تحصیلی، از جمله متوسطه اول انجام شود.

1. Akib
2. Imran
3. Mahtari
4. Kneen
5. Breeze
6. Davies-Barnes
7. Teacher development
8. Ollila & Macy

واژگان کلیدی: راهنمای عمل برنامه درسی، برنامه درسی و آموزش تلفیقی، توانمندسازی معلمان ابتدایی، آموزش مجازی

منابع

- احمدی، پروین (۱۳۹۰). طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی. رویکرد بین‌رشته‌ای در برنامه درسی تلفیقی، تهران: انتشارات آبیژ (کتبیران).
- احمدی، پروین، رجبی هرسینی، مریم و محسنی، هدی سادات (۱۴۰۰). تحلیل پدیدارشناسانه معلمان ابتدایی (دانشجویان ارشد برنامه درسی) از کاربرد رویکرد تلفیقی در تدریس. پژوهش‌های برنامه درسی، دوره ۱۱، شماره ۱ - پیاپی ۲۱: ۲۶۴-۲۸۶.
- اسماعیلی، زهرا (۱۳۹۹). راهنمای عمل برنامه درسی تلفیقی پایه اول ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه درسی. تهران: دانشگاه الزهرا.
- انوری آذر، مهسا (۱۳۹۹). راهنمای عمل برنامه درسی تلفیقی پایه پنجم ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه درسی. تهران: دانشگاه الزهرا.
- بین، جیمز (۱۳۹۳). تلفیق برنامه درسی. طرح‌ریزی هسته اصلی آموزش و پرورش آزادمنشانه، ترجمه غلامرضا خوی نژاد و پروین احمدی، تهران: کتیبیران.
- جلال پور، سارا (۱۳۹۹). راهنمای عمل برنامه درسی تلفیقی پایه سوم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه درسی، تهران: دانشگاه الزهرا.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- رستمی مسنی، کوروش (۱۳۹۳). بررسی امکان اجرای برنامه درسی تلفیقی در مقطع ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه درسی. تهران: دانشگاه خوارزمی.
- طهماسب زاده شیخ‌لار، داود، فتحی آذر، اسکندر و صنیعی، مریم (۱۳۹۸). مطالعه پدیدار شناختی تجارب و ادراک معلمان ابتدایی از برنامه درسی علوم تلفیقی، پژوهش‌های برنامه درسی، دوره ۹، شماره ۱: ۱۱۳-۱۳۹.
- عباسی، فهیمه؛ حجازی، الهه و حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزش دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی. تدریس پژوهی، دوره ۸، شماره ۳: ۲۴-۱.
- کلی‌فروش، مریم (۱۳۹۷). امکان‌سنجی تلفیق برنامه‌های درسی هنر و علوم پایه چهارم ابتدایی، پایان‌نامه دانشگاه پیام نور اصفهان.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). مطالعات اساسی در باب سیاست‌گذاری توسعه علوم میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره ۱، شماره ۳: ۱-۱۸.
- نوریان، محمد (۱۳۹۸). راهنمای عملی تحلیل محتوای کمی کیفی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. تهران: شورا.
- یاقوتی شیخ‌نشین، حمیده، جوادی پور، محمد و خسروی، علی‌اکبر (۱۳۹۳). ضرورت و امکان‌سنجی رویکرد تلفیقی در برنامه درسی تربیت‌بدنی دوره ابتدایی، دو فصلنامه مدیریت و توسعه ورزش، سال اول، شماره ۳: ۱۴۹-۱۶۰.
- Akib, E.; Imran, ME.; Mahtari, S.; Mahmud, M R.; Prawiyogy, AG.; Supriatna, I. & Harotono Ikhsan, MT(2020). Study on Implementation of Integrated Curriculum in Indonesia. *International Journal of Recent Educational Research*.1(1).39-57. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v1i1.24>.
- Kneen, J.; Breeze, T.; Davies- Barnes, S.; John, V. & Thayer, E (2020). Curriculum Integration: The Challenges for Primary and Secondary Schools in Developing a New Curriculum in the Expressive Arts. *Curriculum Journal*.31(2).258-275.
- Ollila, J. & Macy, M. (2019). Social studies curriculum integration in elementary classrooms: A case study on a Pennsylvania Rural School. *Journal of Social Studies Research*. 43(1), 33-45.

راهکارهای افزایش اعتبار ارزشیابی از عملکرد دانشجویان در دوران پاندمی کووید-۱۹ و مقابله با پدیده تقلب در محیط آموزش مجازی

پری بارانی^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

سید عباس رضوی^۲، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

مقدمه

ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان همواره یکی از مسائل مهم نظام آموزش عالی بوده است. ارزشیابی ضمن کمک به تعیین نمره دانشجویان، کارکردهای متعدد دیگری دارد و می‌تواند به دانشجویان، مدرس و حتی سازمان‌های آموزشی در جهت بهبود و ارتقاء کیفیت آموزشی کمک کند (بدفورد و همکاران^۳، ۲۰۰۹). اساتید، در برنامه‌ریزی تدریس و قضاوت درباره فعالیت‌های آموزشی، به داشتن اطلاعات زیاد و معتبر، در زمینه آمادگی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و اثربخشی فعالیت‌های کلاسی نیازمند هستند؛ ارزشیابی چنین اطلاعات و داده‌هایی را در اختیار آنان قرار می‌دهد (ملکی و محمدی مهر، ۱۳۹۱). یکی از ابعاد ارزشیابی آموزشی سنجش عملکرد یادگیرندگان است که در قالب روش‌های مختلفی نظیر امتحان، آزمون شفاهی، بررسی فرآورده‌ها و نظایر آن انجام می‌شود. در آموزش عالی، امتحانات پایانی و میان‌ترم از روش‌های رایج سنجش عملکرد یادگیرنده است (ملاهادی، ۱۳۸۸).

کووید-۱۹ با نام دیگر کرونا ویروس در سال ۲۰۱۹ از چین گسترش یافته و در ۱۲ مارس^۴ ۲۰۲۰ توسط سازمان بهداشت جهانی^۵ به علت شیوع در سراسر دنیا از اپیدمی^۶ به پاندمی^۷ (بیماری همه‌گیر جهانی) نام‌گذاری شد (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۰). با شیوع جهانی این ویروس تعداد زیادی از کشورهای جهان تعطیلی مؤسسات آموزشی خود را در دستور کار قرار داده‌اند (وینر و همکاران^۸، ۲۰۲۰). با تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها نیاز مبرم به نوآوری در اجرای راهبردهای جایگزین برای آموزش و ارزشیابی ظهور پیدا کرد. در حقیقت اقدامات قرنطینه و فاصله‌گذاری اجتماعی به دلیل همه‌گیری کووید-۱۹ منجر گردید تا یک تغییر پارادایم نظری و فلسفی در نحوه‌ی ارائه آموزش با کیفیت از طریق سیستم‌عامل‌های مختلف الکترونیکی رخ دهد (پوکرل و چتری^۹، ۲۰۲۱).

سنجش از عملکرد یادگیرندگان از این جهت اهمیت دارد که به‌نوعی تضمین‌کننده استانداردهای آموزشی است. برگزاری امتحان یکی از روش‌های رایج سنجش عملکرد یادگیرندگان در آموزش عالی است. انتقال از آموزش حضوری به آموزش

1. paribarani923@gmail.com

2. razavi_sa@scu.ac.ir

3. Bedford et al.

4. Covid-19

5. March

6. WHO

7. Epidemic

8. Pandemic

9. Viner et al.

10. Pokhrel & Chhetri

مجازی آفلاین و آنلاین تأثیر جدی بر ارزیابی‌ها داشته است. اگرچه پیش از شیوع کووید-۱۹ از فناوری برای یاددهی-یادگیری نیز در برخی از دانشگاه‌ها استفاده می‌شد، اما جنبه‌های مربوط به ارزشیابی معمولاً کمتر توسعه یافته بودند و تقریباً در اغلب دانشگاه‌های دنیا ارزشیابی از عملکرد دانشجویان به صورت حضوری بوده است. روش‌های ارزشیابی که تا پیش از آن مورد استفاده قرار می‌گرفت، مستلزم حضور دانشجویان در جلسه امتحان بوده است، لذا اعضای هیئت علمی انواع سنجش را متناسب با موقعیت آنلاین تغییر دادند (ساهو^۱، ۲۰۲۰). با شیوع بیماری کووید-۱۹ مراکز آموزش عالی برای برگزاری امتحانات به صورت حضوری دچار تنگنا شدند و چالش‌هایی برای آن‌ها پیش آمد لذا با توجه به تغییرات صورت گرفته در ارزیابی‌ها ما به دنبال یافتن پاسخ پرسش‌های زیر هستیم:

- ۱- در دوران کووید-۱۹ برای سنجش عملکرد دانشجویان از چه روش‌هایی استفاده شده است؟
- ۲- دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی برای سنجش عملکرد دانشجویان در دوران کووید-۱۹ با چه چالش‌هایی روبرو شدند و برای جلوگیری از تقلب و افزایش اعتبار سنجش چه اقداماتی انجام دادند؟

روش پژوهش

این مطالعه به روش کتابخانه‌ای با رویکرد تحلیلی به بررسی پژوهش‌های مختلف مربوط به مسئله‌ی ارزشیابی در زمان کووید-۱۹ و چالش‌های آن پرداخته است. منبع اصلی جمع‌آوری متون، جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی فارسی مانند مگیران، پورتال جامع علوم انسانی، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پایگاه گنج و سیویلیکا؛ و پایگاه‌های اطلاعاتی غیرفارسی ساینس دایرکت، گوگل اسکولار، پروکوئست بود. جست‌وجو در پایگاه‌های فارسی با کلیدواژه‌هایی مانند کووید-۱۹، ارزشیابی، تقلب دانشجویان در فضای مجازی، آموزش عالی، پیشگیری از تقلب و در پایگاه‌های انگلیسی نیز واژه‌هایی از قبیل assessment, exam, student, cheating, higher education, covid-19, e-learning جست‌وجو شد. برای این کار حدود ۲۰۰ مقاله به دست آمد که با توجه به هدف پژوهش و با مطالعه‌ی چکیده‌ی مقالات، آن دسته از مقالاتی که به مسئله‌ی تقلب و راه‌های جلوگیری از آن به‌ویژه در آموزش عالی در دوران کرونا پرداخته بودند جدا شده و مورد مطالعه‌ی عمیق قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

پرسش ۱- در دوران کووید-۱۹ برای سنجش عملکرد دانشجویان از چه روش‌هایی استفاده شده است؟

در فضای مجازی و در استفاده از سامانه‌ها، شیوه‌هایی از ارزشیابی که متناسب با این فضا هستند، باید مورد استفاده قرار گیرند. در مقایسه با پیش از کرونا، شکل‌های ارزشیابی تغییر کرده و تنوع بیشتری یافته است. انواع روش‌های ارزشیابی به کار برده شده در فضای مجازی در زمان کووید-۱۹ عبارت‌اند از: ۱- آزمون‌های مجازی که نیاز به انتخاب دارند (چندگزینه‌ای، جور کردنی)، ۲- آزمون‌های مجازی باز پایان^۲ (باز پاسخ) کتبی، ۳- آزمون‌های ترکیبی باز پاسخ و انتخابی ۴- تکالیف بازمان

^۱. Sahu

^۲. Open-ended



مشخص (تکالیف در خانه^۱)، تکالیف عملکردی (انجام وظایفی که برای نشان دادن دانش و مهارت‌های دانشجویان از آن‌ها خواسته می‌شود) ۵- خودارزیابی و دگر ارزیابی ۶- کارپوشه‌ها و پروژه‌های تحقیقاتی، ۷- تالارهای گفت‌وگو و سایر شاخص‌های مشارکت از راه دور (آزمون‌های با استفاده از ابزارهایی مانند وب کم‌ها). از میان این روش‌ها ارزیابی مبتنی بر عملکرد، تکالیف در خانه، بیشترین میزان استفاده را داشته است. در مرتبه‌ی دوم پروژه‌ها و کارپوشه‌ها بیشتر از سایر روش‌های دیگر مورد استفاده قرار گرفتند. تکالیف نیز در کنار سایر روش‌ها مورد استفاده بودند. سایر روش‌های آنلاین به علت عدم اطمینان از صحت آن‌ها کمتر مورد استفاده قرار گرفتند. ابزارهای خودارزیابی و تالارهای گفت‌وگو و استفاده از وب کم‌ها در زمان آزمون نیز به ندرت مورد استفاده قرار گرفتند که علت آن نیز نبود امکانات و یا عدم تجربه اعضای هیئت علمی در استفاده از این ابزارها بوده است (سنل و سنل^۲، ۲۰۲۱؛ رضایی، ۱۳۹۹؛ کارداش و اوگار^۳، ۲۰۲۰).

پرسش ۲- دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی برای سنجش عملکرد دانشجویان در دوران کووید-۱۹ با چه چالش‌هایی روبرو شدند و برای جلوگیری از تقلب و افزایش اعتبار سنجش چه اقداماتی انجام دادند؟

به منظور ارزشیابی آموزشی در دوران کرونا به علت عدم حضور دانشجویان در دانشگاه‌ها، چالش‌های جدیدی برای استادان و دانشجویان رخ داده است. مشکلات دسترسی به رایانه و اینترنت، نداشتن تجربه در زمینه سواد رسانه‌ای و یا فرایندهای ارزیابی مجازی، اضطراب امتحان و نرخ بیشتر تقلب برخی از مشکلات و چالش‌های این دوران هستند (گرگانی و شعبانی، ۲۰۲۱).

افزایش امکان تقلب یکی از چالش‌های قابل توجه در این دوران است. در آزمون‌های حضوری تمام دانشجویان در یک زمان و مکان تحت آزمون قرار گرفته و امکان تقلب در آن‌ها بسیار کم بوده است، اما در فضای مجازی به علت نبود نظارت، امکان تقلب بالا بوده و مسئله تقلب برای اساتید بسیار چالش برانگیز بوده است (هاماموتو فیلهو و همکاران^۴، ۲۰۲۱). در زمان کووید-۱۹ برخی از دانشگاه‌ها سؤالات را از طریق فضای مجازی در اختیار دانشجویان قرار داده و آن‌ها می‌بایست سؤالات را در مدت زمان معین پاسخ داده و در سامانه بارگذاری کنند. از آنجاکه دانشجویان از طریق نرم‌افزارهایی مانند واتساپ، تلگرام و دیگر ابزارهای ارتباطی باهم ارتباط دارند، به همین علت اعتبار ارزیابی‌ها تا حدودی مورد تردید است. احتمال زیادی وجود دارد که دانشجویان در ارزیابی‌های آنلاین تقلب کنند. وقتی دانشجویان تحت فشار باشند احتمالاً از فرصت‌هایی برای تقلب در تکالیف خانه، مقاله‌ها، آزمون‌ها یا کارهای گروهی استفاده می‌کنند. در یک آزمون آنلاین دانشجویان می‌توانند به منابع در دسترس مانند کتاب دیگر منابع مراجعه نموده یا از یک دوست کمک بگیرند یا ممکن است به علت مشخص نبودن هویت آزمون دهنده، شخص دیگری به جای آن‌ها آزمون دهد. مشخص نبودن هویت آزمون دهنده یکی از مهم‌ترین چالش‌های آزمون مجازی است (گاماژ و همکاران^۵، ۲۰۲۰).

1. Take-home
2. Senel & senel
3. Kardag, & Özgur
4. Hamamoto filho et al.
5. Gamage et al.

راهکارهای جلوگیری از تقلب

چه قبل از کووید-۱۹ و چه در زمان کووید-۱۹ راهکارهای فناورانه ای برای جلوگیری از تقلب مورد توجه بوده است که در مدت شیوع کووید-۱۹ نیز توسط برخی از دانشگاه‌ها به کار گرفته شدند. انواع روش‌های مورد استفاده برای پیشگیری از تقلب در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱- راهکارها و روش‌های پیشگیری از تقلب

شماره	روش	سال پژوهش	نویسنده
۱	استفاده از Ope ^۱ (آزمون آنلاین نظارت شده هم‌زمان و ناهم‌زمان)	۲۰۲۱	رامان و همکاران ^۲
۲	استفاده از سؤالات متنوع و در سطح تجزیه و تحلیل احراز هویت از طریق ضربه زدن به کلیدهای کنترل حرکتی،	۲۰۲۱	ورهورف و کوئتسر ^۳
۳	استفاده از قابلیت‌های موجود در سیستم‌های مدیریت یادگیری برای احراز هویت (مانند weaver در نرم‌افزار مودل ^۴)	۲۰۲۰	بوتلر- هندرسون و کرافورد
۴	استفاده از روش CNN (طبقه‌بندی تصاویر رنگی مبتنی بر شبکه عصبی کانالوشن)	۲۰۲۱	شارما و همکاران ^۵
۵	استفاده از مرورگر محافظت شده	۲۰۱۶، ۲۰۲۱	سوغارد ^۶ ؛ هیتانن ^۷
۶	استفاده از ارزیابی‌های بازتابی تر مانند کنفرانس‌های دانشجویی	۲۰۲۰	گاماژ و همکاران
۷	تغییر لحظه‌ای کدهای کاربری و رمز عبور	۲۰۰۹	بدفورد و همکاران
۸	ارزیابی‌های متعدد و کوتاه، ارزیابی‌های کتاب‌باز، الزام دانشجویان به ارائه کارهای الکترونیکی، محدودیت‌های زمانی و افزایش تعداد سؤالات نسبت به زمان آزمون، طراحی سؤالات مفهومی و در سطح تجزیه و تحلیل (سؤالات باز) و در نهایت تصادفی سازی سؤالات (به هم ریختن سؤالات برای دانشجویان)	۲۰۲۰	مکاو و همکاران ^۸

روش OPE (online proctored examinations) در بسیاری از دانشگاه‌های مطرح جهان از جمله هاروارد، دانشگاه کالیفرنیا، موسسه فناوری جورجیا، دانشگاه ایالتی میشیگان و بسیاری دیگر از دانشگاه‌هایی که دارای شرایط و امکانات لازم بوده‌اند در زمان کووید-۱۹ به اجرا در آمد. OPE به‌عنوان یکی از مهم‌ترین گزینه‌های نظارت آنلاین محسوب می‌گردد که ویژگی‌های یک سالن امتحانات واقعی را با نظارت از راه دور فراهم می‌کند. این شیوه به دو صورت هم‌زمان و ناهم‌زمان اجرا می‌گردد. در این شیوه افرادی که برای نظارت انتخاب شده‌اند، حضور یادگیرندگان را کنترل می‌کنند و دانشجویان می‌بایست تصویر کارت دانشجویی خود را در مقابل دوربین و یا وب کم گرفته تا هویت دانشجو کنترل و تأیید گردد. ناظران همچنین در مدت آزمون هرگونه رفتار مشکوک را کنترل کرده و گزارش خواهند کرد (رامان و همکاران، ۲۰۲۱).

1. online proctored examinations
2. Raman et al.
3. Werhoef & Coetser
4. Moodle
5. Sharma et al.
6. Sogaard
7. Hietanen
8. Meccawy et al.



روش دیگر کنترل آزمون استفاده از روش CNN است. این روش به شناسایی و تجزیه و تحلیل تصاویر گرفته شده از دانشجویان در هنگام برگزاری آزمون و از طریق وب کم می‌پردازد. در این شیوه رعایت نکاتی از مانند تنها بودن دانشجو در اتاق، در دسترس نبودن وسایل تکنولوژیکی غیر از وسیله‌ای که آزمون با آن انجام می‌شود، لازم و ضروری است. در این روش یافته‌ها بر اساس اصول خاصی از جمله بررسی فاصله بین نقاط اجزای چهره در تصاویری که به طور مرتب گرفته می‌شود به دست می‌آید و بدین طریق به بررسی حالات انسانی (خشم، شادی، ناراحتی و...) پرداخته می‌شود (شارما و همکاران، ۲۰۲۱).

در شیوه‌ی دیگر پیشگیری از تقلب، از مرورگرهای ایمن استفاده خواهد شد. در این روش یادگیرنده تنها قادر به استفاده از یک مرورگر است. این مرورگر باید بر روی دستگاه‌هایی که آزمون‌ها با آن‌ها انجام می‌شود نصب گردد. در این مرورگر پنجره جست‌وجو از کارافتاده و جابه‌جایی با دیگر برنامه‌ها و صفحات وب ممکن نخواهد بود. همچنین امکان گرفتن عکس از صفحه نمایش (اسکرین شات) نیز امکان‌پذیر نیست. البته این روش چالش‌هایی نیز دارد که یکی از آن‌ها استفاده از سایر ابزارهای الکترونیکی کمکی مانند گوشی موبایل اعضای خانواده برای تقلب و یا وجود شخص سوم و کمکی در آزمون است که با استفاده از نظارت منفعل (ضبط تصویر دانشجو از طریق وب کم برای پیگیری از هرگونه تقلب) و یا وجود نظارت آنلاین می‌تواند از آسیب‌های تقلب در این روش تا حد ممکن جلوگیری کرد (هیتانن، ۲۰۲۱).

نتیجه‌گیری

بیماری کووید-۱۹ چالش‌های فراوانی را برای دانشجویان و اساتید ایجاد نموده است، اما دستگاه‌های آموزشی باید استراتژی‌های مناسب و نوآورانه‌ای از سیستم آنلاین را برای روش‌های ارزشیابی ارائه دهند تا به سلامت آزمون‌های خود بیفزایند و به گذر از این بحران کمک کنند (کوربرا و همکاران^۱، ۲۰۲۰). لازم به ذکر است که در ارائه راه‌حل‌هایی برای ارزیابی‌ها و پیشگیری از تقلب باید مهارت‌های یادگیرندگان و سیستم‌های مختلف یادگیری آن‌ها نیز در نظر گرفته شود. همچنین باید تجهیزات تکنولوژیکی و فناوری‌هایی که یادگیرندگان در اختیار دارند نیز مورد توجه قرار گیرد چراکه همه‌ی آن‌ها به منابع فنی یکسانی دسترسی ندارند (آلمیدا و مونتریو^۲، ۲۰۲۱) بنابراین گزینش روش‌های ارزشیابی مناسب برای اطمینان از صحت آزمون و ایجاد خلاقیت و نوآوری در استفاده از روش‌های سنجش و ارزشیابی خلاقانه نظیر پادکست‌های آموزشی که منجر به افزایش خلاقیت و درگیری بیشتر دانشجویان می‌گردد، پیشنهاد می‌گردد.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، کووید-۱۹ (کرونا)، برنامه درسی، آموزش مجازی، سنجش عملکرد دانشجویان، تقلب

منابع

رضایی، علی محمد (۱۳۹۹). ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا: چالش‌ها و راهکارها، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دوره ۱۶، شماره ۵۵: ۱۷۹-۲۱۴.

¹. Corbra et al.

². Almeida & Monteiro

- ملاهادی، محسن (۱۳۸۸). ارزشیابی به‌وسیله آزمون‌های چندگزینه‌ای. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، دوره ۲، شماره ۴: ۱۸۲-۱۷۷.
- ملکی، حسن و محمدی مهر، مژگان (۱۳۹۱). فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی، مجله دانشکده پیراپزشکی علوم پزشکی ارتش، دوره ۲، شماره ۷: ۳۶-۳۱.
- Almeida, F & Monteiro, J. (2021). The Challenges of Assessing and Evaluating the Students at Distance. *Journal of Online Higher Education*: 5(1): 3-10.
- Bedford. W. Gregg. J & Clinton. S(2009). Implementing Technology to Prevent Online Cheating: A Case Study at a Small Southern Regional University (SSRU). *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2): 230-238.
- Butler-Henderson, K. & Crawford, J. (2020). A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. *Computers & Education*, 104024.
- Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J. & Ruiz-Mallén, I. (2020). Academia in the Time of COVID-19: Towards an Ethics of Care. *Planning Theory & Practice*, 21(2): 191-199.
- Gamage, K.A.A., De Silva, E.K. & Gunawardhana, N. (2020), 'Online delivery and assessment during COVID-19: Safeguarding academic integrity', *Education Sciences* 10(11(301)): 1-24.
- Gorgani, H. H. & Shabani, S. (2021). Online exams and the COVID-19 pandemic: a hybrid modified FMEA, QFD, and k-means approach to enhance fairness. *SN Applied Sciences*, 3(10): 1-18.
- Hamamoto Filho, P. T., Bicudo, A. M. & Cecilio-Fernandes, D. (2021). Preserving Cornerstones of Student's Assessment in Medical Education During COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Hietanen, J. (2021). Security of electronic exams on students' devices.
- Meccawy, Z., Meccawy, M. & Alsobhi, A. (2021). Assessment in 'survival mode': student and faculty perceptions of online assessment practices in HE during Covid-19 pandemic. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1): 1-24.
- Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1): 133-141.
- Raman, R., Sairam, B., Veena, G., Vachharajani, H. & Nedungadi, P. (2021). Adoption of online proctored examinations by university students during COVID-19: Innovation diffusion study. *Education and Information Technologies*, 1-20.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4).
- Senel, S. & Senel, H. C. (2021). Remote Assessment in Higher Education during COVID-19 Pandemic. *International Journal*, 8(2): 181-199
- Sharma, N. K., Gautam, D. K., Rathore, S. & Khan, M. R. (2021). CNN Implementation for detect Cheating in Online-Exams during COVID-19 Pandemic: A CVRU Prospective. *Materials Today: Proceedings*.
- Søgaard, T. M. (2016). *Mitigation of cheating threats in digital BYOD exams* (Master's thesis, NTNU).
- Verhoef, A. H. & Coetser, Y. M. (2021). Academic integrity of university students during emergency remote online assessment: An exploration of student voices. *Transformation in Higher Education*, 6: 12.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5): 397-404.
- Who. (2020). World health organization. Retrieved from <http://www.who.int/southeastasia/outbreak-and-emergencies/novel-coronavirus-2019>.

چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا

پوران خروشی^۱، مدرس پردیس فاطمه الزهرا (س)، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان، ایران

مقدمه

پیشرفت‌های علمی و تجربه‌های زیستی حدود ۸۷ میلیارد انسان، در مقابل قدرت ویروس کووید ۱۹، به‌زانو درآمده است (تورانی، ۱۳۹۹). از آغاز تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها برای کمک به حذف بیماری COVID-19، دغدغه تدوین و اجرای برنامه‌های تحصیلی برای تداوم آموزش‌ها در شرایط قرنطینه خانگی بزرگ‌ترین چالش نظام‌های آموزشی شده؛ و حتی سازمان بهداشت جهانی^۲ و یونیسف^۳ هم به تکاپو برای تدوین برنامه درسی، دستورالعمل‌ها و راهنماهای آموزشی شده‌اند (فتیحی، کردنوقانی، یعقوبی و رشید، ۱۳۹۸).

به دلیل مسری بودن بیماری کرونا، ۱۹۴ کشور به‌اجبار تغییراتی در آموزش عالی خود ایجاد کرده (السوفی و همکاران^۴، ۲۰۲۰) و اکثر دانشگاه‌ها در سراسر جهان از آموزش حضوری به آموزش الکترونیکی^۵ روی آورده‌اند (رضایی، ۱۳۹۹). تجربه‌ها نشان داده که نظام‌های آموزشی باید تغییرات ساختاری و دیجیتالی را فراگیر کنند، از این‌رو در شرایط بحران کرونا و تعطیلی طولانی‌مدت دانشگاه‌ها، انجام آموزش‌های مجازی بیش‌ازپیش ضرورت دارد (سلیمی، فردین، ۱۳۹۹). طبق بیانیه‌ی سازمان بهداشت جهانی هم آموزش از راه دور: رادیو، پادکست، تلویزیون و آموزش برخط از بهترین راه‌های ادامه آموزش است (بندر^۶، ۲۰۲۰).

در شرایط کنونی، آموزش برخط دسترسی بسیاری از فراگیران به آموزش؛ و فرصت جدیدی برای معلمان، دانشجویان، استادان، برنامه‌ریزان آموزشی و مؤسسات آموزشی فراهم آورده که در سال‌های پیش‌رو این میزان افزایش خواهد یافت (مایداس، بورنه و باکسیج^۷، ۲۰۰۹). یافته‌های بررسی تأثیر آموزش بهداشت با آموزش گسترده برخط^۸، نشان داد که روش آموزش مجازی علاوه بر تأثیر مفید بر بهداشت، کاهش هزینه‌ها، آموزش کامل و افزایش دسترسی کاربران به محتوا را همراه داشته است (لیانانگاناواردانه و آبوشادی^۹، ۲۰۱۸). نتایج تحقیق صالحی‌نژاد، درتاج، سیف و فرخی (۱۳۹۸) نشان داد که آموزش مبتنی بر نرم‌افزار، ساخت نقشه ذهنی برای ارتقای عملکردهای شناختی از جمله سرعت پردازش اطلاعات دانش‌آموزان مؤثر است. نتیجه پژوهش شریفی، فتح‌آبادی، شکری و پاک‌دامن (۱۳۹۸) نشان داد که آموزش الکترونیکی می‌تواند جایگزین مناسبی برای آموزش حضوری باشد.

1. pooran.khorooshi@gmail.com

2. The World Health Organization

3. UNICEF

4. Alsoufi & et. al.

5. E-Learning

6. Bender

7. Mayadas, Bourne, & Bacsich

8. Massive Open Online Courses

9. Liyanaganawardana & Aboshady



البته باید در نظر داشت که تدریس به صورت مجازی مشکلاتی از جمله ناآشنایی با فناوری جدید برای معلمان، استادان و مراکز آموزشی (ماگیو، دالی، پرات و تاره^۱، ۲۰۱۸) و چالش‌هایی ناشناخته برای آموزش عالی داشته است (ال بالاس و همکاران^۲، ۲۰۲۰). برای مثال؛ دانشجویان را از برخی آموزش‌های حضوری و تجربیات بسیار مهم محروم کرده است (سونال چاندرتری^۳، ۲۰۲۰). در عین حال شرایط جدید، فرصت‌هایی را پیش‌روی دانشگاه‌ها، از جمله: استفاده از فناوری‌های جدید در یادگیری و آموزش (گاور و همکاران^۴، ۲۰۲۰)، آگاهی مسئولین امر از اهمیت یادگیری الکترونیکی و تلاش در جهت بهبود زیرساخت‌های آموزش مجازی قرار داده است (تقی‌زاده، حاجی، محمدی‌مهر، ۱۳۹۹).

در ایران نیز با گسترش پاندمی کرونا تمامی دانشگاه‌ها و همچنین فرهنگیان، کلاس‌های آموزش خود را به بستر آموزش مجازی و آموزش از طریق شبکه‌های اجتماعی انتقال دادند. ابتدا این آموزش‌ها به صورت نامنظم ارائه می‌شدند، اما به مرور دانشگاه، ملزم به استفاده از بسترهایی مانند <http://lms1.cfu.ac.ir> به عنوان سامانه متمرکز آموزشی شد. از آنجاکه شناخت هر چه بیشتر چالش‌ها و فرصت‌های پیش‌آمده برای دانشگاه‌ها در دوران کرونا، به عنوان پشتوانه‌ای برای شکوفایی آموزش محسوب می‌شود، لذا مطالعه حاضر با هدف بررسی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته تا راهکارهایی عملیاتی و کاربردی در این زمینه به منظور اعتلای برنامه درسی ارائه گردد؛ بنابراین سؤالات اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

۱- چالش‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا کدامند؟

۲- فرصت‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا کدامند؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر به دنبال کشف ابعاد مختلف آموزش مجازی در تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۹ صورت گرفته و سعی نموده با اتخاذ روش کیفی و استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه به بازنمایی ادراک (گوبا و لینکلن^۵، ۲۰۱۱؛ دنزین و لینکلن^۶، ۲۰۰۷؛ نیومن^۷، ۲۰۰۵) دانشجویان و استادان از چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در آن بپردازد. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان در تحقیقات کیفی از نوع هدفمند است و حجم آن نیز به سطح اشباع نظری سؤال‌های تحقیق بستگی دارد (ادیب حاج باقری، پرویزی و سلسالی، ۱۳۸۶). در این پژوهش محقق کوشیده تا به صورت هدفمند بر مبنای این‌که چه نوع اطلاعات خاصی در پی یافته‌های اولیه موردنیاز است، مشارکت‌کنندگان انتخاب شوند. لذا، ۲۰ نفر شرکت‌کنندگان این پژوهش؛ ۱۱ نفر از استادان و ۹ نفر از دانشجویان که حداقل دو ترم تحصیلی در دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان بودند (جدول ۱)، با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردیده؛ و گردآوری داده‌ها با مصاحبه نیمه ساختاریافته بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه، مبتنی بر تجربه زیسته استادان و دانشجویان در آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان صورت

1. Maggio, Daley, Pratt, & Torre

2. Al-Balas & et. al.

3. Sonal Chandratre

4. Gaur & et. al.

5. Guba & Lincoln

6. Denzin & Lincoln

7. Neuman

پذیرفت. در هفدهمین مصاحبه اشباع نظری داده‌ها حاصل شد و به منظور اعتباربخشی به یافته‌ها، مجدداً سه مصاحبه انجام و تحلیل داده‌ها، با کدگذاری به روش اشتراوس و کوربین^۱ (۱۹۹۰) انجام شد.

جدول ۱- مشخصات افراد شرکت کننده در پژوهش

مشارکت کنندگان در پژوهش	گروه	ورودی	مرد	زن	جمع
استادان	علوم تربیتی	-	۴	۷	۱۱
دانشجویان	آموزش ابتدایی	۹۶	۳	۶	۹

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: نگرش استادان و دانشجویان درباره چالش‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا چگونه است؟ از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها و با ترکیب نظرات استادان و دانشجویان به لحاظ مشابهت زیاد این نظرات، ۴۶ کد باز، ۹ کد محوری و سه کد انتخابی «زیرساخت‌ها»، «توانمندی‌های استاد و دانشجو» و «یادگیری الکترونیکی» حاصل گردید (جدول ۲).

جدول ۲- چالش‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
	۱،۱- سیاست‌گذاری نامطلوب	- عدم اختصاص بودجه به آموزش برای مواجهه با بحران‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی - وجود نظام آموزشی متمرکز و یک‌سویه در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی - ارائه نکردن راهکارهای کاربردی در اسناد بالادستی برای مواقع بحرانی - پیروی نکردن از یک‌رویه مشخص و منظم برنامه‌ریزی آموزشی به‌ویژه در ابتدای شروع پاندمی
	۲،۱- ضعف تکنولوژی آموزشی	- کمبود زیرساخت مناسب فناوری اطلاعات در دانشگاه - آماده نبودن زیرساخت‌های اینترنتی جامعه و سرعت پایین و هزینه بالای خدمات اینترنتی
۱- زیرساخت‌ها	۳،۱- ضعف فناوری معرفی شده	- موجود نبودن سخت‌افزارهای موردنیاز - کمبود نرم‌افزارهای موردنیاز آموزش مجازی - یک‌طرفه بودن آموزش‌ها با رسانه‌های موجود در دانشگاه - عدم امکان انتقال کامل همه مطالب درسی با آموزش مجازی - عدم آشنایی دانشجویان با محیط مجازی و آموزش هم‌زمان تدریس استاد در این فضا
	۴،۱- نظارت	- نبود مدیریت بحران در نظام آموزشی کشور - کمبود نظارت بر اجرای صحیح طرح‌های آموزش مجازی - نبود نظارت کافی و دقیق روی تدریس و عملکرد استادان در فضای مجازی - عدم امکان صحت‌سنجی و واقعیت‌انگاری از حضور مرتب و مشارکت دانشجویان و نظارت دقیق بر عملکرد آنان
۲	۱،۲- عدم برنامه‌ریزی مناسب	- عدم امکان برگزاری دروس عملی، آزمایشگاهی و کارگاهی همچون دروس کارورزی و ...

¹. Strauss & Corbin

<p>فرآیند یاددهی یادگیری از سوی استادان</p> <p>عدم امکان شبیه‌سازی فضای آموزشی متناسب با محتوای درسی</p> <p>به اتمام نرسیدن سرفصل‌ها و بودجه‌بندی برخی دروس</p> <p>عدم امکان انتقال کامل همه مطالب درسی در آموزش مجازی</p> <p>نگرانی استادان از سوءاستفاده از آموزش برخط به‌ویژه در زمان برگزاری امتحانات</p> <p>ممکن نبودن بازخورد دقیق از نتایج ارائه محتوای آموزشی، آزمون‌ها و پیشرفت تحصیلی</p> <p>مشخص نبودن شیوه‌های ارزشیابی درست در مقاطع تحصیلی گوناگون</p>	<p>۲،۲- تعامل و ارتباط استاد و دانشجویان</p> <p>عدم تعامل کافی استاد با دانشجو</p> <p>توجه نکردن به استعدادها و گوناگون دانشجویان در فراگیری آموزش از طریق فضای مجازی</p> <p>عدم برقراری ارتباط همه دانشجویان با استاد</p> <p>کاهش مهارت‌های دانشجویان در زمینه‌های روابط اجتماعی و تعامل با همکلاسان</p> <p>نبود ارتباط عاطفی کافی بین استاد و دانشجویان</p>
<p>۱،۳- شیوه تدریس استاد</p> <p>عدم وحدت رویه در شیوه‌های تدریس استادان</p> <p>استفاده از شیوه سخنرانی و آموزش یک‌سویه</p> <p>ارائه تکالیف زیاد به دانشجویان</p> <p>ارزشیابی با برگزاری امتحانات کتبی</p>	<p>۲،۳- محتوای تکالیف</p> <p>توجه به کمیت ارائه مطالب به‌جای کیفیت محتوا</p> <p>دریافت اطلاعات شناختی از دانشجویان در قالب فیلم و صوت و محتواهای متنی</p> <p>اجبار استادان به تدریس مجازی بدون آموزش‌های کافی و مناسب در ابتدا</p> <p>عدم یادگیری برخی دروس پایه در آموزش مجازی</p> <p>تمرکز نداشتن دانشجویان با موضوع درسی در فضای مجازی</p> <p>کاهش یادگیری دانشجویان به علت تکرار و مرور نکردن دروس</p> <p>توجه نکردن لازم به درس به‌اندازه کلاس‌های حضوری</p> <p>عدم تحرک کافی دانشجویان و به خطر افتادن سلامت آنان</p> <p>ایجاد اضطراب و نگرانی در دانشجویان به خاطر بیماری کرونا و مسائل خانوادگی</p> <p>قدرت مالی ضعیف برخی دانشجویان در تأمین گوشی‌های هوشمند</p> <p>دسترسی نداشتن برخی از دانشجویان به امکانات سمعی و بصری هوشمند</p>

سؤال دوم: نگرش استادان و دانشجویان درباره فرصت‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا چگونه است؟ از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها و با ترکیب نظرات استادان و دانشجویان به لحاظ مشابهت زیاد این نظرات، ۳۵ کد باز، ۹ کد محوری و سه کد انتخابی «زیرساخت‌ها»، «توانمندی‌های استاد و دانشجو» و «یادگیری الکترونیکی» حاصل گردید (جدول ۳).

جدول ۳- فرصت‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
۱- زیرساخت‌ها	۱-۱- فراهم شدن زمینه تغییر	<ul style="list-style-type: none"> - درک واضح از شکاف‌های مرتبط با امکانات زیرساختی آموزش الکترونیکی جهت تقویت آن - تغییر و بازنگری در برنامه‌های آموزشی و سرفصل‌ها - ایجاد تغییرات عمیق در نظام آموزشی و هدایت آن به سوی یکپارچگی آموزشی - توجه به جایگاه و نقش مهم آموزش و پرورش و بهبود زیرساخت‌های اینترنتی - ترک روش‌های سنتی کم بازده - ایجاد چشم‌انداز دقیق‌تر برای آموزش در بحث انتقال مطالب و یادگیری از راه دور
	۲-۱- توجه به برنامه‌ریزی راهبردی	<ul style="list-style-type: none"> - برنامه‌ریزی ایجاد دوره‌های بالندگی در زمینه نحوه استفاده از سامانه‌های مورد نیاز فضای مجازی - برنامه‌ریزی در جهت گسترش فرهنگ آموزش مجازی - برنامه‌ریزی جهت نظارت دقیق و کافی در زمینه آموزش مجازی مورد استفاده در دانشگاه در ابعاد مختلف
	۳-۱- تأمین فرصت برابر آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - ایجاد فرصت آموزش برابر با تأمین امکانات مورد نیاز آموزش مجازی نظیر فیلم‌های آموزشی با کیفیت - همسان‌شدن شرایط آموزشی برای استادان و دانشجویان در کل کشور
۲- توانمندی‌های استاد و دانشجو	۱-۲- تغییر نگرش، مهارت و شناخت در آموزش مجازی	<ul style="list-style-type: none"> - تغییر فرهنگ تدریس به فرهنگ یادگیری - توانمندی استاد و دانشجو در کار با نرم‌افزارها
	۲-۲- ارتقای توانمندی‌های استادان	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده مفید و حداکثری از زمان کلاس و بهره‌گیری از روش‌های نوین سمعی و بصری مؤثر - امکان ارائه تکالیف مناسب‌تر یادگیری و عملکردی - ایجاد ارتباط مستمر دانشجویان با استادان - ارتقای مهارت‌های دیجیتال - سنجش میزان آمادگی و ارزیابی استادان
	۲-۳- ارتقای توانمندی‌های دانشجویان	<ul style="list-style-type: none"> - افزایش مهارت‌های دیجیتال دانشجویان - ایجاد ارتباط مستمر بین دانشجویان با استادان - ایجاد انگیزه برای انجام به‌موقع تکالیف و ارسال به استاد به طرق مختلف - ایجاد اعتماد به نفس برای تدریس و به اشتراک گذاشتن در گروه کلاسی
۳- یادگیری الکترونیکی	۱-۳- توجه ویژه به آموزش مجازی	<ul style="list-style-type: none"> - فرهنگ‌سازی آموزش مجازی - باز شدن جایگاه آموزش مجازی در فضای آموزشی - فعال شدن آموزش‌های مجازی دانشگاه - استفاده از توانایی و امکانات سازمان‌ها و ارگان‌ها مانند صداوسیما و وزارت علوم
	۲-۳- فرصت ایجاد خلق نوآوری آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - ساخت و معرفی برنامه‌های داخلی برای استفاده دانشجویان - فراهم کردن فرصتی جدید با ایجاد روش‌های خلاقانه آموزشی در مقیاس استانی و کشوری - درگیر شدن به تفکر و تأمل در تمام سطوح و لایه‌های آموزش درباره نحوه بهتر شدن آموزش مجازی
	۳-۳- استفاده از شیوه‌های کاربردی	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از آموزش تلفیقی - عدم حذف آموزش مجازی در پسا کرونا



- اهمیت صیانت از آموزش مجازی در پسا کرونا

- استفاده از تمام جوانب آموزش مجازی مانند: تدریس برخط، صوتی، تصویری، سندها و

ارتباطات خصوصی (E-Mail, PV) و... و انجمن‌های گفتگو

- تولید محتواهای متنوع و متعدد تصویری، صوتی، متنی توسط استاد و دانشجویان

نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش، چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان در بحران کرونا را در ۳ مقوله «زیرساخت‌ها»، «توانمندی‌های استاد و دانشجو» و «یادگیری الکترونیکی» نشان داد که با چالش‌ها و فرصت‌ها در داخل و خارج از کشور شبیه بوده و همخوانی دارند. چالش‌های به‌دست‌آمده شامل: سیاست‌گذاری‌های نامطلوب، عدم نظارت بر دوره‌ها و محتوای ارائه‌شده، عدم پاسخگویی به دانشجویان، عدم برگزاری دوره‌های توجیهی و مهارتی در ابتدای امر برای استادان و دانشجویان، روش تدریس، بی‌انگیزگی دانشجویان، مهارت ناکافی برخی استادان و دانشجویان، عدم تسلط بر سیستم، مشکلات اینترنتی، سیستم مدیریت یادگیری، افزایش بارکاری اساتید در ضبط فیلم و ارزیابی تک‌به‌تک دانشجویان، خاموش کردن دوربین و میکروفون استادان و دانشجویان به دلیل اینترنت ضعیف و خارج شدن از سامانه و عدم توجه به زیرساخت‌های فناوری و درنهایت نارسایی‌ها و ضعف‌های مربوط به کلاس مجازی دانشگاه می‌باشند.

هرچند مصاحبه کیفی با تعداد محدودی از افراد نمی‌تواند نتایج قابل‌تعمیم به لحاظ آماری را در برداشته باشد؛ اما می‌تواند لایه‌های پنهان و مغفول مانده در این حوزه را آشکار نموده و فرصت‌هایی پیش‌روی دانشگاه بگذارد. مهم‌ترین فرصت‌ها شامل: ایجاد دسترسی مناسب به راهنماهای آموزش مجازی، متناسب کردن ارزیابی‌های دروس عملی، آزمایشگاهی، کارگاهی به‌منظور رسیدن به اهداف موردنظر، آموزش چندرسانه‌ای از طریق رسانه و فیلم، آموزش‌های گروهی، طراحی انعطاف‌پذیرتر فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری و دقت بیشتر در تهیه محتوای مناسب آموزش مجازی است. همچنین، دانشگاه فرهنگیان، به‌منظور پاسخگویی به دانشجو معلمان و رسیدن به اهداف آموزشی در زمانی اندک سعی کرد که حداقل زیرساخت‌های لازم برای آموزش مجازی را ایجاد کند.

از دیگر یافته‌ها، استفاده از یادگیری تلفیقی است که با داشتن مزیت‌های هر دو روش آموزش حضوری و مجازی یک رویکرد مؤثر برای افزایش اثربخشی یادگیری و سهولت دسترسی به اهداف آموزشی در پسا کرونا خواهد بود. این نکته هم حائز اهمیت است که بعد از دوران کرونا فرهنگ تدریس به فرهنگ یادگیری تغییر می‌کند. در این رویکرد، برگزاری امتحانات از یک روش سنتی به سمت یادگیری تکوینی رفته و سنجش یادگیری دانشجویان در فرآیند آموزش انجام می‌شود تا بدانند که در چه سطح تحصیلی قرار دارند و نمره‌ای که در پایان کسب می‌کنند بر اساس فرآیند یادگیری خواهد بود.

کوچ اجباری به فضای مجازی، موجب شده تا نقش جدید استاد و دانشجو و روش‌های آموزشی و چگونگی نظارت‌ها تعیین شود. از ویژگی‌های مثبت این شیوه آموزش، جبران عقب‌افتادگی تحصیلی در ایام قرنطینه، افزایش مسئولیت‌پذیری و درگیری بیشتر استادان و دانشجویان با فرآیند یاددهی- یادگیری، افزایش سرعت انتقال اطلاعات به‌روز و جدید، ایجاد انگیزه در استادان برای ارتقای سواد رسانه‌ای و مطالعه بیشتر، علاقه‌مند کردن دانشجویان به پژوهش، دانش روز و خلاقیت در ارائه تکالیف به روشی خاص بوده است.

در مجموع، بهتر است آموزش در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در پسا کرونا چگونه باشد؟ با استفاده از تجارب زمان کرونا می‌توان از ترکیب آموزش حضوری با آموزش مجازی برای غنی‌تر کردن آموزش بهره جست. برای رسیدن به این هدف، ایجاد زیرساخت‌های مناسب، توانمندسازی استادان و دانشجویان، تولید محتوای الکترونیکی مناسب می‌تواند در ساختن فضای ترکیبی جدید بسیار مؤثر و کارآمد باشند. دانشگاه فرهنگیان در شرایط پسا کرونا، چنانچه نتواند بر اساس یک مدل استراتژیک و آینده‌نگارانه، برنامه‌های خود را تدوین نموده و راهبردها و برنامه‌های عمل مناسب ارائه نماید؛ موفق نخواهد شد دوران سخت را مدیریت کرده و از آن گذر کند.

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، چالش‌ها، فرصت‌ها، زیرساخت‌ها، یادگیری الکترونیکی

منابع

- تقی‌زاده، سعیده؛ حاجی، جمال و محمدی‌مهر، مژگان (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش عالی در دوران پاندمی کرونا در ایران و جهان. *فصلنامه پرستار و پزشک در رزم*، سال هشتم: ۵۴-۵۷.
- تورانی، حیدر (۱۳۹۹). پسابرنامه در پسا کرونا، ضرورت تعلیم و تربیت امروز: مبتنی بر مدل رادار استراتژیک، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دانشگاه علامه طباطبائی، دوره ۱۶، شماره ۵۶: ۱۰۵-۱۱۷.
- رضایی، علی محمد (۱۳۹۹). ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا: چالش‌ها و راهکارها، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دانشگاه علامه طباطبائی، دوره ۱۶، شماره ۵۶: ۱۷۹-۲۱۴.
- سلیمی، سمانه و فردین، محمدعلی (۱۳۹۹). نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی، با تأکید بر فرصت‌ها و چالش‌ها، *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، دوره ۸، شماره ۲: ۴۲-۶۰.
- شریفی، محمد؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ شکری، امید و پاک‌دامن، شهلا (۱۳۹۸). تجربه آموزش الکترونیکی در نظام آموزشی ایران؛ فرا تحلیل اثربخشی آموزش الکترونیکی در مقایسه با آموزش حضوری، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، دوره ۷، شماره ۱: ۲۴-۹.
- فتحی، فتانه؛ کردنوقانی، رسول؛ یعقوبی، ابوالقاسم و رشید، خسرو (۱۳۹۸). مقایسه آموزش با روش سنتی و آموزش با نرم‌افزار آموزشی در سطوح یادگیری دانش، فهمیدن و کاربرد در درس ریاضی و علوم در دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر خرم‌آباد، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، دوره ۷، شماره ۲ - پیاپی ۲۶: ۶۵-۷۶.
- Al-Balas, M.; Al-Balas, H. I.; Jaber, H. M.; Obeidat, K.; Al-Balas, H.; Aborajoooh, E. A.; Al-Taher, R. & Al-Balas, B. (2020). Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives. *BMC medical education*. 20 (1),1-7.
- Alsoufi, A. Alsuyihili, A. Msherghi, A. Elhadi, A. Atiyah, H. Ashini, A. et al. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on medical education: Medical students' knowledge, attitudes, and practices regarding electronic learning. *PLOS ONE*. 2020; 15(11).
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Gaur U, Majumder MA, Sa B, Sarkar S, Williams A, Singh. (2020). Challenges and opportunities of preclinical medical education: COVID-19 crisis and beyond. *SN Comprehensive Clinical Medicine*. 22:1-6.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 3rd edition. pp. 191-215, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liyanagunawardena, T. R. & Aboshady, O. A. (2018). Massive open online courses: a resource for health education in developing countries. *Global health promotion*, 25 (3), 74-76.



- Maggio, L. A., Daley, B. J., Pratt, D. D. & Torre, D. M. (2018). Honoring Thyself in the Transition to Online Teaching. *Academic Medicine*, 93 (8), 1129-1134.
- Mayadas, A. F., Bourne, J. & Bacsich, P. (2009). Online education today. *Science*, 323 (5910), 85-89.
- Neuman, L. (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches* (Second Edition). Allyn & Bacon.
- Sonal Chandratre. MD. (2020). Medical Students and COVID-19: Challenges and Supportive Strategies. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. 7 (12), 1-2.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

عملکرد اساتید در حیطه آموزش مجازی: مقایسه دیدگاه اساتید با دانشجویان دانشکده علوم پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد

سمیه فضائی^۱، استادیار گروه فناوری اطلاعات سلامت، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران

تکتم مالکی^۲، استادیار گروه گفتاردرمانی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران

سارا خادمی^۳، استادیار گروه تکنولوژی پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران

محسن اسدی نژاد^۴، استادیار گروه تکنولوژی پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران

الهام شمسیان^۵، کارشناس دفتر توسعه آموزش دانشکده علوم پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران

مقدمه

دانشگاه‌های علوم پزشکی سه وظیفه مهم انتقال دانش (آموزش)، تولید دانش (پژوهش) و کاربرد و نشر دانش (ارائه خدمات) را به عهده دارند (معروفی، کیامنش، مهرمحمدی و علی عسکری، ۱۳۸۶). در این میان، آموزش به‌عنوان یکی از حقوق اولیه انسان‌ها و به دلیل ارتباط مستقیمی که با تربیت نیروی انسانی کارآمد و حرفه‌ای برای ورود به جامعه دارد هم‌چنان مهم‌ترین وظیفه محسوب می‌شود، اگرچه به‌واسطه توجه بیش‌ازحد به امر پژوهش تا حدودی مورد غفلت و کم‌توجهی قرار گرفته است (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶ و Avaz Zadeh, 2008).

توسعه قابلیت‌های فناوری اطلاعات و شبکه جهانی اینترنت و قابلیت‌های منحصربه‌فرد "یادگیری و آموزش الکترونیکی" از جمله محور قرار گرفتن فراگیران، ایجاد فرصت‌های برابر یادگیری و امکان حذف محدودیت‌های جغرافیایی و زمانی (اسماعیلی، رحمانی، کاظمی و علی احمدی، ۱۳۹۵) سبب شده است که آموزش الکترونیک طی دهه‌های اخیر به‌طور فزاینده‌ای در آموزش عالی مورد استقبال قرار گیرد (نوبخت، غلامی، عماد زاده و سرگزی، ۱۳۹۵)؛ با این وجود، ظهور پاندمی کرونا منجر به مطرح شدن آموزش مجازی به‌عنوان الگوی غالب آموزش و تبدیل آن به بخش اصلی و جدایی‌ناپذیر از محیط کلاس و آموزش شد و سامانه‌هایی همچون سامانه نرم‌افزار ویژه یادگیری دانشگاهی (نوید)، جایگزین آموزش‌های متداول و سنتی شدند.

در شرایط آموزش الکترونیک، بررسی کیفیت آموزش و یادگیری در کنار کمیت آن، یکی از الزامات و دغدغه‌های اصلی متولیان امر آموزش و یکی از خواسته‌های مهم دانشجویان است و غفلت از ارزشیابی کیفیت آموزش‌ها، تهدید جدی برای آموزش‌های پزشکی محسوب می‌شود. منظور از کیفیت آموزش این است که فرصت‌های آموزشی به‌صورت مناسب و با

¹. fazaelis@mums.ac.ir

². malekist@mums.ac.

³. khademisr2@mums.ac.ir

⁴. asadinezhadm@mums.ac.ir

⁵. shamsiane2@mums.ac.ir



شیوه‌های تدریس مؤثر در دسترس دانشجویان قرار بگیرند؛ به گونه‌ای که یادگیری مناسب و قطعی برای آنان به همراه داشته و به آن‌ها در دستیابی به نتایج دلخواهشان کمک کنند (شبیبری و شمسی پاپکیاده، ۱۳۹۴).

با توجه به ماهیت پیچیده و مفاهیم مجادله‌آمیز کیفیت، اگرچه تضمین کیفیت ساده نیست، اما در تمامی رویکردها در زمینه کیفیت، رضایت کاربران به صورت مشترک به عنوان یکی از روش‌های سنجش کیفیت مدنظر قرار می‌گیرد (Mariasingam & Hanna, 2006). لذا یکی از شیوه‌های رایج ارزیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی، ارزشیابی دانشجویان از عملکرد استادان است. این سبک از ارزشیابی با انتقادات فراوانی از سوی اساتید مواجه بوده است (نجفی پور و امینی، ۱۳۸۱) به باور Fink (۲۰۰۲) اگرچه فراهم کردن پایه‌ای کمی برای ارزشیابی عملکرد اساتید از طریق پرسش‌نامه دانشجویی اغلب برای مدیران راضی کننده و کافی است، اما استادان از اینکه فعالیت‌های آنان تنها از طریق طرح تعدادی پرسش از دانشجویان سنجیده شود ناراضی هستند. اغلب استادان دانشگاه اعتقادی به نتایج حاصل از ارزشیابی دانشجویان ندارند زیرا معتقدند که دانشجویان آگاهی لازم از فرایند تدریس نداشته و به همین سبب، از توانایی قضاوت درست برای ارزشیابی برخوردار نیستند یا ممکن است بیشتر از اینکه به کیفیت تدریس استاد توجه کنند به ویژگی‌های اخلاقی او امتیاز بدهند (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶) از دیگر شیوه‌های متداول ارزشیابی عملکرد اساتید، خودارزیابی استاد است (نجفی پور و امینی، ۱۳۸۱) که ممکن است به واسطه نگرش متفاوت اساتید، تفاوت‌هایی بین دیدگاه ایشان با دانشجویان در زمینه کیفیت تدریس وجود داشته باشد.

هدف از مطالعه حاضر بررسی دیدگاه استادان و دانشجویان دانشکده علوم پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در مورد کیفیت محتوای تدریس شده و شیوه تدریس در دوره آموزش مجازی است تا ضمن به دست آوردن تصویر روشنی از وضعیت جاری یادگیری الکترونیکی و بررسی میزان مطلوبیت برنامه‌های آموزشی ارائه شده از نقطه نظر دانشجویان و اساتید، با ارائه نتایج حاصل از آن بتوان گامی در جهت برنامه‌ریزی برای اصلاح نواقص و بهبود اتخاذ سیاست‌ها و راهکارهای مناسب در زمینه ارتقای سطح کیفیت برنامه‌های آموزشی مجازی در آینده برداشته شود.

روش پژوهش

این مطالعه از نوع توصیفی مقطعی بود که در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ انجام شد. جامعه پژوهش را اساتید و دانشجویان دانشکده علوم پیراپزشکی مشهد تشکیل دادند. از این بین، از هر دوره تحصیلی در مقطع کارشناسی، سه نفر از دانشجویان شامل نماینده کلاس و دو نفر از دانشجویان برتر کلاس به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. علت انتخاب این افراد توصیه کارشناسی در مقاله دکتر باستانی و همکاران بود که عنوان کردند بهتر است در ارزشیابی اساتید از ۱۰ درصد دانشجویان برتر کلاس سؤال شود (باستانی، امینی، طاهر نژاد و روح‌اللهی، ۱۳۹۳) و نماینده کلاس نیز به واسطه اینکه رابط بین استاد و دانشجویان کلاس بوده و ارتباط مستمری هم با استاد درس و دانشجویان دارد بیش از سایر دانشجویان از عملکرد استاد مربوطه مطلع است. با توجه به تعداد حدوداً ۲۰ تا ۲۵ نفره دانشجویان هر کلاس، ۳ دانشجو از هر کلاس برای پاسخ به پرسش‌ها انتخاب گردیدند.

از پرسش‌نامه محقق ساخته برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای تدوین سؤالات پرسشنامه، با بررسی متون و با در نظر گرفتن عناصر مهم در برنامه‌ریزی و اجرای تدریس (شامل اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، شیوه‌ها و ابزارهای

تدریس و ارزشیابی، مواد و منابع، زمان، ارتباط استاد و دانشجو) سؤالات در ۴ محور اصلی محتوا، ارزشیابی، ارتباط، رعایت نظم در زمان طراحی شدند. پرسشنامه محقق ساخته در مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای (بین ۰ تا ۲۵ درصد، ۲۵ تا ۵۰ درصد، ۵۰ تا ۷۵ درصد و ۷۵ تا ۱۰۰ درصد) برای استادان و دانشجویان طراحی گردید. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرسنجی از پنل متخصصان شامل ۸ نفر از اساتید عضو کمیته آموزش مجازی و برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده مورد بررسی کیفی و کمی (با استفاده از شاخص‌های CVI و CVR) قرار گرفت. همچنین روایی صوری پرسشنامه با نظرسنجی از ۱۰ نفر از دانشجویان و اساتید سنجیده و تأیید گشت. پایایی پرسشنامه هم به روش آزمون باز آزمون و تعیین آلفای کرونباخ انجام پذیرفت.

پس از تدوین پرسشنامه و تعیین روایی سؤالات، اسامی دانشجویان واجد شرایط از آموزش دانشکده اخذ شد. سؤالات مربوطه به کیفیت تدریس اساتید از دانشجویان به صورت مصاحبه تلفنی و توسط کارشناسان مرکز توسعه آموزش دانشکده پرسیده شده و پرسشنامه تکمیل گردید. جهت بررسی نظر اساتید در خصوص عملکرد آموزشی و کیفیت تدریس در دروس نظری در نیمسال مورد بررسی، پرسشنامه به ایمیل اساتید ارسال شد تا در مورد سؤالات خود اظهاری نمایند. این نظرسنجی در انتهای ترم انجام پذیرفت و در مجموع ۱۰۸ دانشجو و ۳۴ استاد در ۹ گروه آموزشی (گروه‌های آموزشی فیزیوتراپی و علوم آزمایشگاهی هر کدام ۶ نفر، گروه‌های آموزشی بینایی‌سنجی و فناوری اطلاعات سلامت هر کدام ۵ نفر، گروه‌های تکنولوژی پر توشناسی و گفتاردرمانی هر کدام ۴ نفر؛ گروه مددکاری اجتماعی ۲ نفر و گروه‌های کاردرمانی و بینایی‌سنجی هر کدام یک نفر) در این نظرسنجی شرکت کردند. داده‌های به دست آمده وارد نرم‌افزار اکسل نسخه ۲۱ شده و مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

نتیجه سنجش روایی منجر به اخذ امتیاز بالای ۰,۸۵ برای ۴ شاخص گردید. ضریب آلفای کرونباخ نیز ۰,۷۹، به دست آمد که قابل قبول می‌باشد.

در جدول ۱ یافته‌های حاصل از مقایسه نظرات اساتید و دانشجویان در خصوص عملکرد آموزش مجازی به تفکیک استاد ارائه شده‌اند.

جدول ۱- یافته‌های حاصل از مقایسه نظرات اساتید و دانشجویان در خصوص عملکرد آموزش مجازی اساتید

ردیف استاد	گروه آموزشی	تا چه حد محتوای		تا چه حد محتوای		تا چه حد محتوای		تا چه حد محتوای	
		فایل‌های بارگذاری شده	آزمون‌های گرفته شده	به برقراری ارتباط با	با منابع و محتوای ارائه شده متناسب بود؟	تازه‌ها و بارگذاری شده	محتوای درسی در	میانگین	اختلاف
		برای هر درس واضح، قابل فهم و متناسب با سرفصل بوده است؟	با منابع و محتوای ارائه شده متناسب بود؟	استاد مربوطه، موفق بوده‌اید؟(از طریق گروه‌های اجتماعی، نوید و...)	توسط استاد مربوطه انجام شده است؟	سامانه نوید به موقع (طبق برنامه هفتگی)	محتوای درسی در	میانگین	اختلاف
		خوداظهاری استاد	خوداظهاری دانشجو	خوداظهاری استاد	خوداظهاری دانشجو	خوداظهاری استاد	خوداظهاری دانشجو	امتیاز استاد	امتیاز دانشجو
1		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	1.25
2		20.00	13.33	20.00	15.00	20.00	10.00	20.00	6.67
3	بینایی‌سنجی	20.00	16.11	20.00	8.33	20.00	16.67	20.00	6.11
4		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.00

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر ساکرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

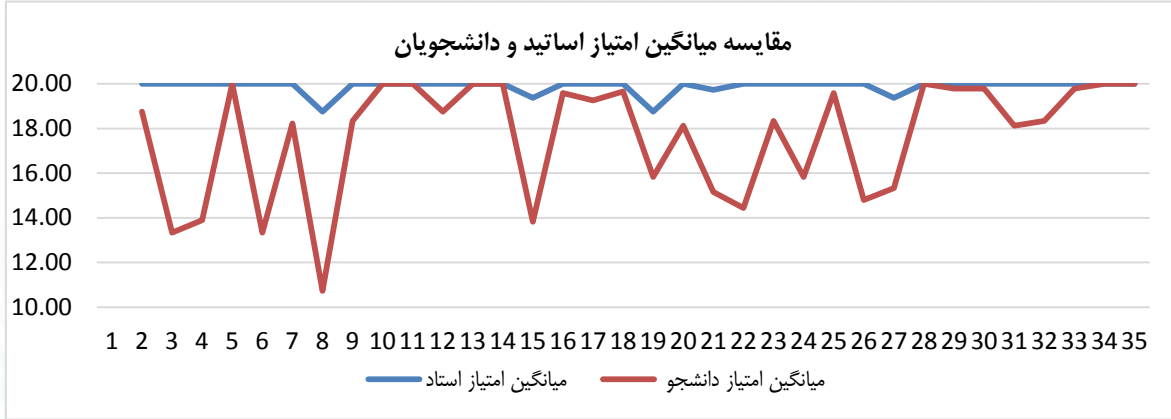
18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

سخنرانی

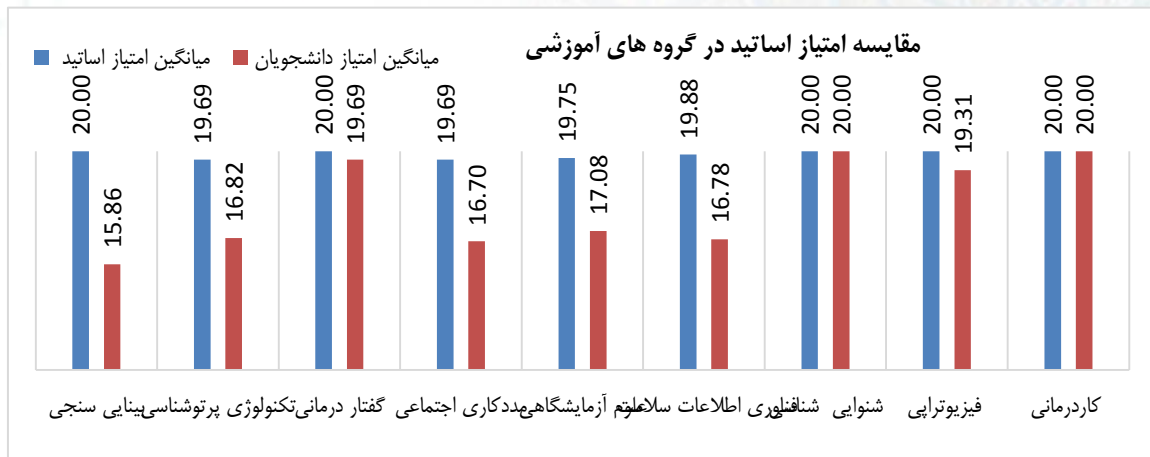
ردیف استاد	گروه آموزشی	تا چه حد محتوای		تا چه حد محتوای		تا چه حد محتوای		تا چه حد محتوای		اختلاف میانگین
		فایل‌های بارگذاری شده	برای هر درس واضح، قابل فهم و متناسب با سرفصل بوده است؟	آزمون‌های گرفته شده	به برقراری ارتباط با استاد مربوطه، موفق بوده‌اید؟ (از طریق گروه‌های اجتماعی، نوید و...)	محتوای درسی در سامانه نوید به موقع (طبق برنامه هفتگی) توسط استاد مربوطه انجام شده است؟	محتوای درسی در سامانه نوید به موقع (طبق برنامه هفتگی) توسط استاد مربوطه انجام شده است؟	محتوای درسی در سامانه نوید به موقع (طبق برنامه هفتگی) توسط استاد مربوطه انجام شده است؟	محتوای درسی در سامانه نوید به موقع (طبق برنامه هفتگی) توسط استاد مربوطه انجام شده است؟	
		امتیاز استاد	امتیاز دانشجو	امتیاز استاد	امتیاز دانشجو	امتیاز استاد	امتیاز دانشجو	امتیاز استاد	امتیاز دانشجو	
5		20.00	11.67	20.00	18.33	20.00	11.67	20.00	6.67	
6		20.00	17.92	20.00	17.92	20.00	17.92	20.00	1.77	
7	تکنولوژی	20.00	13.33	20.00	5.00	20.00	13.33	20.00	8.02	
8	پرتوشناسی	20.00	16.67	20.00	18.33	20.00	16.67	20.00	1.67	
9		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.00	
10		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.00	
11	گفتاردرمانی	20.00	18.33	20.00	18.33	20.00	18.33	20.00	1.25	
12		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.00	
13		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.00	
14	مددکاری اجتماعی	19.17	18.61	19.17	5.00	19.17	18.61	19.17	5.56	
15		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.42	
16		20.00	20.00	20.00	17.00	20.00	20.00	20.00	0.75	
17		20.00	20.00	20.00	18.64	20.00	20.00	20.00	0.34	
18	علوم آزمایشگاهی	20.00	19.44	15.00	8.33	20.00	19.44	20.00	2.92	
19		20.00	20.00	20.00	12.50	20.00	20.00	20.00	1.88	
20		20.00	18.96	18.89	5.00	20.00	18.96	20.00	4.57	
21		20.00	15.00	20.00	11.67	20.00	15.00	20.00	5.56	
22		20.00	18.89	20.00	20.00	20.00	20.00	18.89	20.00	1.67
23	فناوری	20.00	17.50	20.00	18.33	20.00	17.50	20.00	4.17	
24	اطلاعات	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.42	
25	سلامت	20.00	20.00	20.00	5.00	20.00	20.00	20.00	5.21	
26		20.00	19.00	20.00	6.00	20.00	19.00	20.00	4.04	
27		شنوایی سنجی	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.00
28		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.21	
29		20.00	19.17	20.00	20.00	20.00	19.17	20.00	0.21	
30	فیزیوتراپی	20.00	20.00	20.00	12.50	20.00	20.00	20.00	1.88	
31		20.00	17.50	20.00	15.83	20.00	17.50	20.00	1.67	
32		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.21	
33		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.00	
34		کاردرمانی	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	0.00
	میانگین کل	19.98	18.57	19.80	15.75	19.98	18.57	19.98	1.25	

نمودارهای ۱ و ۲ میانگین امتیاز دانشجویان و خود اظهاری اساتید در مورد عملکرد اساتید در آموزش مجازی را به ترتیب در کل دانشکده و به تفکیک گروه‌های آموزشی (۹ گروه آموزشی) نشان می‌دهند.

نمودار ۱- مقایسه میانگین امتیاز خوداظهاری و دانشجویان در مورد عملکرد آموزش مجازی در کل دانشکده



نمودار ۲- میانگین امتیاز خوداظهاری اساتید و دانشجویان در مورد عملکرد آموزش مجازی به تفکیک گروه‌های آموزشی



میانگین امتیاز خود اظهاری اساتید در کل دانشکده ۱۹,۸۹ از ۲۰ و میانگین امتیاز دانشجویان ۱۸,۰۳ بود که نشان دهنده اختلاف حدود دو امتیازی بین نظرات اساتید و دانشجویان بود. همچنین بیشترین اختلاف امتیاز در بین گروه‌های آموزشی مربوط به گروه بینائی‌سنجی (۴,۱۴) و فناوری اطلاعات سلامت (۳,۱۰) امتیاز بود. کمترین اختلاف در گروه‌های کاردرمانی، شنوایی‌سنجی (۰,۰۰) و گفتاردرمانی (۰,۳۱) امتیاز) بود.

نتیجه‌گیری

نتایج مطالعه حاضر نشان دادند که علی‌رغم وجود برخی چالش‌ها، ارزشیابی دانشجویان دانشکده علوم پیراپزشکی مشهد از عملکرد اساتید در دوره آموزش مجازی در اغلب گروه‌های آموزشی و در کل دانشکده مثبت بوده است. در مجموع اساتید دانشکده علوم پیراپزشکی در راستای اهداف برنامه درسی، به صورت منظم آموزش‌ها را ارائه داده، از شیوه‌های سنجش و ارزیابی مناسب استفاده کرده و ارتباط مؤثر با دانشجویان برقرار کرده‌اند و دانشجویان توانسته‌اند خود را با روش‌های یادگیری جدید مبتنی بر آموزش مجازی در دروس نظری تطبیق دهند. نتایج این مطالعه در راستای نتایج مطالعه فارسی و همکاران



(۱۴۰۰) می‌باشد. مطالعات انجام شده در کشورهای پاکستان (Faize & Nawaz, 2020) و عربستان (Fatani, 2020) نیز نشان می‌دهند که استفاده از آموزش‌های ویدئو کنفرانس تأثیر مثبتی بر رضایت دانشجویان داشته است. اگرچه در مورد کیفیت آموزش بین نظر اساتید و دانشجویان هم سویی وجود داشت، با این وجود، اساتید کیفیت تدریس و عملکرد خود را موفق‌تر از آنچه دانشجویان ارزیابی کرده بودند، تخمین زدند و اختلاف میانگین امتیازات دانشجویان و اساتید بین صفر تا ۸ امتیاز متغیر است. اگرچه این تفاوت‌ها تا حدودی به دلایل پیش گفته طبیعی است اما نیازمند بررسی‌های بیشتر در مواردی است که تفاوت درخور توجه بین نظرات و ارزیابی دانشجویان و خود اظهاری استاد وجود دارد و علاوه بر این ارائه فیدبک به اساتید می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد. هم‌چنین، بررسی بیشتر و دقیق‌تر مطالعه با تعداد بیشتری از دانشجویان می‌تواند در دستیابی به نتایج دقیق‌تر مفید باشد.

پاندمی کووید-۱۹ را می‌توان تلنگری برای سیستم آموزشی ایران دانست که نه تنها منجر به یادگیری و کاربرد گسترده فناوری در آموزش و توجه بیشتر مسئولین دانشگاهی به محدودیت‌های زیرساختی در حوزه‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری شد، بلکه چنین به نظر می‌رسد که با توجه به کارآمدی آموزش‌های مجازی، به‌ویژه اگر با در نظر گرفتن عناصر مهم در آموزش مجازی از جمله تعامل مناسب استاد و دانشجو و رعایت نظم در ارائه مطالب درسی، استراتژی‌های آموزشی را در آینده نیز تغییر خواهد داد.

واژگان کلیدی: کیفیت آموزش، عملکرد استاد، دانشجو، دیدگاه، آموزش مجازی

منابع

- اسماعیلی، هادی؛ رحمانی، شاهپور؛ کاظمی، احمد و علی احمدی، مصطفی (۱۳۹۵). ارزیابی وضعیت یادگیری الکترونیکی واحد آموزش مجازی دانشگاه سیستان و بلوچستان، پژوهش‌های مدیریت عمومی، دوره ۹، شماره ۳۴: ۲۲۳-۲۴۱.
- باستانی، پیوند؛ امینی، میترا؛ طاهر نژاد، علی و روح الهی، نیره السادات (۱۳۹۳). دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی تهران در مورد نظام ارزشیابی معلمان: یک مطالعه کیفی، فصلنامه علمی دانشگاه علوم پزشکی تربیت‌حیدریه، دوره ۲، شماره ۱: ۷-۱۶.
- زارعی زوارکی، اسماعیل و عوض زاده، ایرج. (۱۳۸۵). تحلیل و ارزشیابی محتوای چند رسانه‌ای‌های آموزشی درس زبان انگلیسی پایه دوم راهنمایی بر اساس اصول طراحی چندرسانه‌ای مایر، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دوره ۲، شماره ۴ - پیاپی ۴: ۷۵-۱۱۶.
- شیرینی، سید محمد و شمسی پاپکیاده، سیده زهرا (۱۳۹۴). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته کارشناسی ارشد علوم تربیتی از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزش دانشگاه پیام نور، فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، دوره ۳، شماره ۹: ۸۳-۹۴.
- فارسی، زهرا؛ علیاری، شهلا؛ احمدی، یزدان؛ آفاقی، عفت و سجادی، سیده اعظم (۱۳۹۰). رضایت از کیفیت آموزش و آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی آجا در نیمسال دوم ۹۹-۱۳۹۸، مجله طب نظامی، دوره ۲۳، شماره ۲: ۱۷۴-۱۸۵.
- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی عسکری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها، مطالعات برنامه درسی، دوره ۲، شماره ۵: ۸۱-۱۱۲.
- نجفی پور، صدیقه و امینی، میترا (۱۳۸۱). بررسی نظرات اساتید دانشکده علوم پزشکی جهرم نسبت به ارزشیابی استاد توسط دانشجو، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۲، شماره ۱- پیاپی ۷ (ویژه‌نامه پنجمین همایش کشوری آموزش پزشکی): ۲۳-۲۳.
- نویخت، ملیحه؛ غلامی، حسن؛ عماد زاده، علی و سرگزی، سمانه (۱۳۹۵). بررسی کیفیت دوره آموزش الکترونیکی رشته آموزش پزشکی بر اساس معیارهای آموزش الکترونیکی در دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره ۱۱، شماره ۴: ۲۸۷-۳۰۰.



- Faize, F. A., & Nawaz, M. (2020). Evaluation and Improvement of students' satisfaction in online learning during COVID-19. *Open Praxis*, 12(4), 495-507.
- Fatani, T. H. (2020). Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-8.
- Mariasingam, M. A., & Hanna, D. E. (2006). Benchmarking quality in online degree programs status and prospects. *Online journal of distance learning administration*, 9(3).

انگیزش در آموزش بر خط: اثر کاربست الگوی طراحی انگیزشی کلر بر انگیزش دانش آموزان دبستانی در شرایط پاندومی کووید ۱۹

فاطمه شهامت دهسرخ^۱، استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه خيام، مشهد، ايران

سونيا حسين زاده^۲، کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه خيام، مشهد، ايران

زهرا وقاری زمهرير، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ايران

مقدمه

پاندومی COVID-19، به عنوان یک شرایط بیماری همه گیر (بر اساس اعلام سازمان بهداشت جهانی (WHO)^۳) ابعاد اقتصادی، اجتماعی و آموزشی را در جوامع تحت تأثیر قرار داده است (سیرون^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). در حالی که پیش از این معلمان در کلاس حاضر بودند و با روش های کلاسیک به تدریس می پرداختند (کونینگ^۵، ۲۰۲۰)، این شرایط سبب شد نظام های آموزشی با سرعت زیادی به سمت آموزش برخط^۶ تغییر جهت دهند (تزیوفوس^۷، ۲۰۲۰؛ سیرون و همکاران، ۲۰۲۰). اگرچه در شرایط عادی این نوع آموزش با تمام امکانات سخت افزاری و نرم افزاری مربوط به آن، علم بشر را به سمت انقلاب بزرگ آموزشی سوق می دهد (رتن^۸، ۲۰۲۰)، اما تغییر سریع به آموزش برخط، مشکلاتی در حوزه های مختلف آموزشی به دنبال دارد که ممکن است به حوزه های تکنیکی، علمی و ارتباطی مرتبط باشد (محبوب^۹، ۲۰۲۰). برخی از مطالعات نشان داده سیستم های آموزش الکترونیکی با طراحی ضعیف و نامناسب می توانند کاربران را ناامید، سردرگم و علاقه آنان به یادگیری را کاهش دهند (ساریلوما^{۱۰}، ۲۰۱۰). به همین دلیل ممکن است گاهی یادگیرندگان از انگیزه لازم برای شرکت در کلاس برخوردار نباشند بنابراین می توان گفت محیط های یادگیری الکترونیکی چالش های خاص خود را دارند که یکی از مهم ترین های آن کاهش انگیزه فراگیران به علت یکنواختی محیط یادگیری، نبود ارتباط چهره به چهره بین مدرس و فراگیران و فراگیران با یکدیگر است. به هر حال در شرایط پاندومی تغییر از آموزش چهره به چهره به آموزش برخط نه یک فرایند برنامه ریزی شده و خواسته، بلکه ضرورتی اجتناب ناپذیر بوده که نیازمند تدقیق های نظری و کاربردی است. پژوهشگران معتقدند در تغییر از محیط های چهره به چهره به محیط های برخط، کار بر فرایندهای انگیزشی از انگیزه های نخستین برانگیزاننده تا انگیزه های نگه دارنده^{۱۱} ضروری است (چیو و هیو^{۱۲}، ۲۰۱۸؛ چیو و همکاران، ۲۰۲۱). موفقیت آموزش

¹. f.shahamat@khayyam.ac.ir

². sonia_hz@yahoo.com

³. World Health Organization

⁴. Siron

⁵. König

⁶. online

⁷. Tzifopoulos

⁸. Ratten

⁹. Mahyoob

¹⁰. Saariluoma

¹¹. arousal and sustained

¹². Chiu & Hew



مجازی و الکترونیکی وابسته به خواهان بودن^۱ دانش آموز و پذیرش این نظام توسط وی است (شاوایی^۲ و المیاه، ۲۰۱۸). از این رو انگیزش در تحقیقات بسیاری به عنوان مهم ترین عامل یادگیری معنادار^۳ شناخته شده است (کالر^۴، ۱۹۷۹؛ کووک^۵ و همکاران، ۲۰۰۹). بدون انگیزه مناسب برای درگیر کردن دانش آموزان در تجربه یادگیری، اقدامات آموزش مجازی ناموفق خواهد بود و یادگیری از طریق آموزش مجازی برای افرادی که فاقد انگیزه و مهارت های یادگیری خودتنظیم هستند دشوار است. بر این اساس باید به دنبال راهی جهت افزایش انگیزش در یادگیری دانش آموزان بود تا در نهایت آموزشی اثربخش محقق شود.

گرچه انگیزش یکی از ویژگی های فردی یادگیرنده است، اما لازم است معلم نیز از منظر طراحی آموزشی^۶ این مسئله را مورد نظر قرار دهد (کووک و همکاران، ۲۰۰۹). در محیط های یادگیری برخط اندازه گیری و سازگاری با نیازهای انگیزشی اهمیت بیشتری می یابد. افزایش انگیزه در محیط های آموزشی از طریق طراحی آموزشی صورت می گیرد و از این طریق می تواند پایه های اولیه تضمین اثربخشی آموزش را بنا نهاد (فردانش و همکاران، ۱۳۹۰). یکی از جوانب اصلی طراحی آموزشی، انگیزش فرد است و شناسایی و درک راهبردهای طراحی آموزشی که منجر به افزایش انگیزه یادگیرنده می شوند در ارتقای عملکرد و یادگیری مؤثر خواهند بود (جانگ^۷ و همکاران، ۲۰۰۸). برای ایجاد انگیزش الگوهای زیادی وجود دارد. یکی از الگوهای مؤثر و مشهور در این زمینه، طراحی آموزشی انگیزشی کالر^۸ است. فقدان توجه به انگیزش یادگیرنده در آموزش سبب شد که کالر مدل طراحی انگیزشی ARCS که متشکل از چهار مؤلفه توجه^۹، ارتباط^{۱۰}، اعتماد^{۱۱} و رضایت^{۱۲} است را به منظور ایجاد انگیزش در یادگیری ارائه کند (کالر، ۱۹۸۷؛ کالر، ۲۰۱۰). با توجه به اهمیت طراحی آموزشی در محیط آموزشی برخط در شرایط همه گیری کووید ۱۹، پژوهش پیش روی با هدف بررسی تأثیر الگوی طراحی انگیزشی کالر در آموزش الکترونیکی درس تفکر و پژوهش ششم ابتدایی، بر انگیزش و مؤلفه های آن در آموزش برخط صورت گرفته است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و در زمره طرح های شبه آزمایشی است که از طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل برابر استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دختر پایه ششم آموزش و پرورش ناحیه هفت مشهد است

1. willingness

2. Shawai

3. meaningful

4. Keller

5. Cook

6. Instructional design

7. Jang

8. Keller Motivational Design Model

9. Attention

10. Relevance

11. Confidence

12. Satisfaction



که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در این پایه مشغول به تحصیل هستند. از این جامعه یک مدرسه به صورت در دسترس انتخاب و دو کلاس ۳۷ نفره (در مجموع ۷۴ نفر) در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. با توجه به هدف تحقیق، برای ارزیابی فرضیه‌های پژوهش، از پرسشنامه انگیزشی بودن تدریس (CIS) استفاده شد (کلر، ۲۰۱۰). مقیاس مذکور به ارزیابی انگیزشی بودن تدریس برای یادگیرندگان و اطلاع از علایق آنان نسبت به مؤلفه‌های چهارگانه توجه، ارتباط، اعتماد و رضایت می‌پردازد که در ۳۴ گویه بسته پاسخ پنج ارزشی (نادرست (۱ امتیاز) تا حد کمی درست تا حد متوسط درست، معمولاً درست و کاملاً درست (۵ امتیاز)) تنظیم شده است. محدوده نمرات این پرسشنامه بین ۳۴ تا ۱۷۰ است و امتیاز بالا به معنای علاقه به درس بیشتر و انگیزش بیشتر می‌باشد. به منظور تعیین روایی این پرسشنامه از روایی محتوا به شیوه داوری تخصصی از طریق اساتید رشته علوم تربیتی اقدام و آن‌ها روایی پرسشنامه را مطلوب گزارش کرده‌اند. پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ چهار مؤلفه پرسشنامه انگیزشی بودن تدریس، به ترتیب، توجه ۰/۶۲، ارتباط ۰/۷۷، اعتماد ۰/۵۷، رضایت ۰/۸۰ و مقیاس کل (انگیزشی بودن تدریس) ۰/۸۸ می‌باشد و گویاهای مؤلفه‌ها از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار هستند (غزنوی، ۱۳۸۶).

روش اجرا

به منظور اجرای پژوهش، ابتدا بر اساس راهبردهای طراحی انگیزشی کلر (کنعانی و اسکندری، ۱۳۹۲) مجموعه‌ای از راهبردهای انگیزشی فراهم و از بین ۱۸ راهبرد، با تائید متخصص علوم تربیتی، موارد قابل اجرا برای دانش‌آموزان ششم ابتدایی در کلاس برخط، انتخاب و استراتژی‌های مشکل بودن و اعتماد به خود از مؤلفه اعتماد و استراتژی پیامدهای منفی از مؤلفه رضایت به دلیل عملی نبودن در آموزش برخط کنار گذاشته و سپس این راهبردهای کاربردی نهایی شد. پیش از اجرای فاز اصلی پژوهش، پرسشنامه مذکور (پیش‌آزمون) در گوگل فرم و به صورت برخط در اختیار دانش‌آموزان دو گروه قرار گرفت. به منظور اطمینان از تسلط معلم بر آموزش با تلفیق عناصر طراحی انگیزشی کلر، ابتدا سه جلسه آموزشی توسط متخصص علوم تربیتی و پژوهشگر برای معلم کلاس گروه آزمایش برگزار شد. در فاز اصلی پژوهش معلم اقدام به آموزش با تلفیق الگوی طراحی انگیزشی کلر در ساعت‌های درس نمود. جلسات تدریس مبتنی بر این الگو برای گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه، هر جلسه ۴۵ دقیقه در فضای آموزش مجازی شبکه شاد توسط معلم کلاس برگزار شد. هم‌زمان آموزش گروه گواه بدون تلفیق عناصر انگیزشی کلر و به روش معمول ارائه درس توسط معلم، در حال اجرا بود. پس از اتمام آموزش، گروه‌ها مجدداً پرسشنامه انگیزشی بودن تدریس (پس‌آزمون) را تکمیل کردند. پس از انجام نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، نمرات به نرم‌افزار SPSS 22 منتقل و برای تحلیل داده‌ها از طرح کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش تعداد ۷۴ دانش‌آموز دختر پایه ششم در دو گروه (۳۷ نفره) آزمایش و کنترل قرار داده شدند. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات انگیزش و مؤلفه‌های آن برای آزمودنی‌های دو گروه را نشان می‌دهد.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نمرات انگیزش و مؤلفه‌های آن برای آزمودنی‌های دو گروه

متغیر مرحله	گروه	گروه آزمایش (n=37)		گروه کنترل (n=37)	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
توجه	پیش‌آزمون	۲۷/۰۲	۶/۱۴	۳۱/۱۰	۳/۷۰
	پس‌آزمون	۳۱/۵۶	۵/۶۲	۲۷/۷۸	۴/۸۴
ارتباط	پیش‌آزمون	۳۲/۳۵	۵/۵۶	۳۶/۹۴	۵/۰۱
	پس‌آزمون	۳۶/۸۳	۴/۵۰	۳۴/۱۸	۵/۲۸
اعتماد	پیش‌آزمون	۳۰/۸۶	۵/۲۰	۳۲/۵۴	۴/۸۸
	پس‌آزمون	۳۱/۷۵	۴/۸۸	۳۰/۵۱	۴/۳۹
رضایت	پیش‌آزمون	۳۲/۰۲	۶/۴۹	۳۷/۸۹	۵/۴۰
	پس‌آزمون	۳۵/۵۹	۵/۴۴	۳۵/۹۴	۶/۰۳
نمره کل انگیزش	پیش‌آزمون	۱۲۴/۲۷	۱۸/۹۴	۱۲۸/۴۸	۱۵/۸۳
	پس‌آزمون	۱۳۵/۷۵	۱۷/۰۴	۱۲۸/۴۳	۱۷/۲۸

به‌منظور آزمون فرضیه تأثیر الگوی طراحی انگیزشی کلر بر افزایش انگیزش و مؤلفه‌های آن، در آموزش برخط درس تفکر و پژوهش، از روش آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. در این تحلیل، گروه (گروه آزمایش و گروه کنترل) به‌عنوان عامل بین آزمودنی، نمرات مؤلفه‌های توجه، ارتباط، اعتماد، رضایت و نمره کل انگیزش در پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر کنترل و نمرات این متغیرها در پس‌آزمون به‌عنوان متغیر وابسته وارد مدل شدند. نتایج این تحلیل در جدول‌های ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۲- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری جهت مقایسه انگیزش و مؤلفه‌های آن در آزمودنی‌های دو گروه

نام آزمون	مقدار ارزش	df فرضیه	df خطا	مقدار F	مقدار معناداری	اندازه اثر
لامبدای ویلکز	۰/۷۶	۴	۶۵	۵/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۲۴

نتایج آزمون لامبدای ویلکز در جدول ۲ نشان می‌دهد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی متغیرهای وابسته حاصل شده، به‌صورت کلی تفاوت معناداری وجود دارد ($F(۶۵،۴) = ۰/۷۶$) لامبدای ویلکز، $p < ۰/۰۰۱$ ، $F = ۵/۰۸$.

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین گروهی برای دو گروه آزمایش و کنترل

شاخص آماری متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
علاقه	۲۶۹/۷۴	۱	۲۶۹/۷۴	۹/۳۷	۰/۰۰۳	۰/۱۲
ارتباط	۱۰۴/۶۹	۱	۱۰۴/۶۹	۴/۳۲	۰/۰۴	۰/۰۶
اعتماد	۳۵/۸۲	۱	۳۵/۸۲	۱/۷۳	۰/۱۹	۰/۰۲
رضایت	۰/۰۰۶	۱	۰/۰۰۶	۰/۰۰۱	۰/۹۸	۰/۰۰۱
نمره کل انگیزش	۱۰۶۰/۴۶	۱	۱۰۶۰/۴۶	۳/۹۸	۰/۰۴	۰/۰۵

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌گردد، بین دو گروه آزمایش و کنترل در نمره کل انگیزش ($P=0/05$, $F=3/98$) و مؤلفه‌های توجه ($P=0/001$, $F=9/37$) و ارتباط ($P=0/04$, $F=4/22$) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری از نظر آماری وجود دارد. باین‌حال در مؤلفه‌های اعتماد ($P=0/19$, $F=1/73$) و رضایت ($P=0/98$, $F=0/001$) تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۱ که نشان‌دهنده میانگین‌های بیشتر گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون در مقایسه با گروه کنترل در نمره کل انگیزش و مؤلفه‌های علاقه و ارتباط است، می‌توان نتیجه گرفت تفاوت معنی‌دار در نمره کل انگیزش و مؤلفه‌های علاقه و ارتباط در بین گروه آزمایش و کنترل به نفع گروه آزمایش. باین‌حال نتایج نشان داد بین دو گروه در مؤلفه‌های اعتماد و رضایت در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. بر اساس نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت که فرضیه پژوهش برای نمره کل انگیزش و مؤلفه‌های توجه و ارتباط تأیید می‌شود ولی برای مؤلفه‌های اعتماد و رضایت تأیید نمی‌شود.

نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که طراحی انگیزشی کلر در آموزش برخط درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی در گروه آزمایش به‌طور معناداری، باعث افزایش انگیزش در دانش‌آموزان شده است. این تأثیر معنادار در مورد مؤلفه‌های توجه و ارتباط نیز دیده می‌شود. نتایج حاکی از آن است که آموزش تفکر و پژوهش طبق مدل ARCS کلر به‌طور معناداری باعث افزایش توجه و علاقه دانش‌آموزان به درس تفکر و پژوهش و افزایش ارتباط دانش‌آموزان با این درس، در آموزش برخط شده است؛ اما بررسی داده‌ها این تأثیر را در مورد مؤلفه‌های اعتماد و رضایت دانش‌آموزان نشان نداد.

نتایج مطالعات در زمینه آموزش برخط، نشان می‌دهند که طراحی انگیزشی در این مدل آموزش بر انگیزش و ابعاد مختلف یادگیری تأثیرگذار بوده است (تورل و سانال^۱، ۲۰۱۸؛ وو^۲، ۲۰۱۸؛ کاراکیس و همکاران^۳، ۲۰۱۶؛ چانگ و شیه^۴، ۲۰۱۶؛ چانگ و چن^۵، ۲۰۱۵؛ هیانگ و همکاران^۶، ۲۰۱۴؛ جوکلوا^۷، ۲۰۱۲؛ کلر، ۲۰۱۰؛ آکار^۸، ۲۰۰۹؛ هوت و همکاران^۹، ۲۰۰۸؛ چوی و جانسون^{۱۰}، ۲۰۰۵ و گابریل^{۱۱}، ۲۰۰۳).

پژوهش‌های مختلف اثربخشی الگوی طراحی انگیزشی کلر در آموزش مجازی را بر مؤلفه توجه یادگیرندگان نشان داده‌اند (کورت و کچیک^{۱۲}، ۲۰۱۷؛ اوکار و کمتپه، ۲۰۲۰). همسو با نتایج این مطالعه، پژوهش‌ها بیانگر افزایش توجه یادگیرندگان بوده است. نتایج پژوهش وو و همکارانش (۲۰۱۲) با یافته فوق ناهمخوان است (وو و همکاران، ۲۰۱۲). در تبیین اثربخشی

1. Yalin Kilic Turel & Seda Ozer Sanal
 2. Wu,
 3. Karakis, H. Karamete, A. & Okçu
 4. Chang, C. Chang, C.K. & Shih, J.L.
 5. Chang & Chen
 6. Huang, W. H. D. Hood, D. W. & Yoo, S. J.
 7. Jokelova
 8. Acar
 9. Huett, J. B. Kalinowski, K. E. Moller, L. & Huett, K. C
 10. Choi, H. J. & Johnson, S. D
 11. Gabrielle
 12. Kurt & Kecik



به کارگیری طراحی انگیزشی کلر بر مؤلفه توجه انگیزش، در آموزش برخط درس تفکر و پژوهش، می‌توان گفت که اکثر راهکارهای موردنظر کلر در راستای تقویت این مؤلفه کاملاً قابلیت اجرایی در آموزش برخط را داشتند. به‌عنوان مثال، راهکارهای عینی سازی و شوخ‌طبعی در راهبرد تحریک ادراکی، راهکارهای مشارکت و پرس‌وجو در راهبرد تحریک کاوشگرانه و درنهایت راهبرد تنوع در جلب توجه فراگیران بسیار مؤثر بود.

از حیث اثربخشی مدل انگیزشی کلر در آموزش الکترونیکی درس تفکر و پژوهش در برقراری ارتباط، پژوهش پیش روی با نتیجه پژوهش اردغلو (۲۰۱۵) همسو و با نتایج پژوهش‌های (جاکلو، ۲۰۱۲؛ هیانگ و همکاران، ۲۰۱۴) ناهمسو می‌باشد. در تبیین اثربخشی آموزش الکترونیکی طراحی انگیزشی کلر بر مؤلفه ارتباط انگیزش در آموزش مجازی درس تفکر و پژوهش، می‌توان گفت راهکارهای انگیزشی توصیه‌شده در این الگو از جمله آزاد گذاشتن دانش‌آموزان در انتخاب فعالیت دلخواه برای انجام دادن (حق انتخاب دادن)، برقراری ارتباط بین محتوای هر درس با دانسته‌های قبلی دانش‌آموزان (تجربه) و دعوت از افراد موفق و فراگیران سابق به‌منظور بیان تجربیاتشان (الگوسازی) در آموزش مجازی این درس کاملاً قابلیت اجرایی و در نتیجه اثربخشی داشتند.

معنادار نشدن تفاوت نمرات اعتماد و رضایت دانش‌آموزان دو گروه با نتایج پژوهش‌های مالر و راسل^۱ (۱۹۹۴) و وو و همکاران (۲۰۱۲) همسو و با پژوهش‌های چان و چن (۲۰۱۶) و اوکار و کمتپه (۲۰۱۹) ناهمسو است چراکه اقدامات این دو پژوهشگر در راستای اعتمادسازی شامل ارائه بازخورد در قالب نمره نامه، روشن و واضح اعلام نمودن چارچوب فعالیت‌ها و انتظارات دوره بسیار تأثیرگذارتر از اقدامات پژوهش حاضر بود که دلیل اصلی آن به تفاوت در نوع محتوای آموزشی، قطعی و نسبی بودن پاسخ سؤالات دروس برمی‌گشت و استراتژی‌های انگیزشی بهبود رضایت (هدا پاداش‌های غیرمنتظره‌ای مانند کتاب و ارسال پیام‌ها و ایمیل‌های مربوط به دوره و امتحانات برای شرکت‌کنندگان) به دلیل سن بیشتر فراگیران و در دست داشتن امکانات بیشتر قابلیت اجرایی بیشتری داشت. درحالی‌که راهکارهای ایجاد رضایت در پژوهش حاضر تنها بازخوردهای کلامی و کارت‌های امتیاز بود که بعضاً به دلیل مشکل در برقراری ارتباط دانش‌آموز از آن آگاه نمی‌شد.

کلر (۱۹۸۷) مؤلفه اعتماد را ایجاد انتظارات مثبت برای دستیابی به موفقیت در بین فراگیران می‌داند. وی راهکارهای عملی برای این منظور را الزامات یادگیری (ایجاد انتظارات مثبت)، فرصت‌های موفقیت (کمک به ایجاد اعتماد به نفس در تلاش‌های مکرر فراگیران برای موفقیت در یادگیری) و کنترل شخصی (موفقی را حاصل تلاش شخصی ارزیابی کند نه عوامل بیرونی) در نظر می‌گیرد و نیز راهکارهای انگیزشی برای ایجاد رضایت در فراگیر را تقویت ذاتی (دعوت از فردی برای الگو گرفتن)، پاداش‌های بیرونی و عدالت قلمداد می‌کند؛ اما در درس تفکر و پژوهش با توجه به سبک تحلیلی بودن کتاب و تأکید بر پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، معلم نمی‌تواند برای دانش‌آموز جهت فکری تعیین کند و او را به سمت پاسخ صحیح سوق دهد بلکه تنها قادر است با دانش‌آموز همراه بوده پاسخ‌های او که نشانگر طرز تفکرش هستند بشنود و او را با پرسیدن سؤالات بیشتر و بازخورد دادن به سمت دستیابی به جواب کامل‌تر و پاسخ منطقی و جامع‌تر برساند. در نتیجه اعتماد و رضایت برای درس تفکر و پژوهش مخصوصاً در شرایط آموزش مجازی برای دانش‌آموزان ابتدایی خیلی محدود قابلیت عملی شدن را دارا هستند.

1. Maller & Rusell

به طور کلی نتایج به دست آمده نشان داد که آموزش برخط بر اساس مدل انگیزشی کلر در درس تفکر و پژوهش دانش آموزان پایه ششم ابتدایی بر انگیزش و خرده مقیاس های توجه و ارتباط آن تأثیرگذار است؛ و اثر قابل ملاحظه ای بر خرده مقیاس های اطمینان و رضایت انگیزش ندارد.

منابع

- ابراهیم پور، سید رضا؛ اصغرپور علمداری، فرسا و بیگم هژبری، عذرا (۱۳۹۶). مشکلات و چالش های نظام آموزشی ۳ - ۳ - ۶ در آموزش و پرورش کشور، دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش.
- سراوانی، شهرزاد؛ میرزا حسینی، حسن و ضرغام حاجبی، مجید (۱۳۹۷). تدوین و طراحی بسته آموزشی-انگیزشی کلر و اثربخشی آن بر میزان انگیزش دانشجویان، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۵: ۵۹-۵۳.
- فردانش، هاشم؛ ابراهیمزاده، عیسی؛ سرمدی، محمدرضا؛ رضایی، منصور و عمرانی، صغرا (۱۳۹۱). مقایسه ی یادگیری و انگیزش آموزش مداوم الکترونیکی جامعه پزشکی با استفاده از تلفیق الگوهای طراحی آموزشی و انگیزشی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۱۲، شماره ۵: ۳۶۴-۳۷۶.
- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A. & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25(6): 5261-5280.
- Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 260-270.
- Chang, C., Chang, C.-K., & Shih, J.-L. (2016). Motivational strategies in a mobile inquiry-based language learning setting. *System*, 59, 100-115.
- Cheng, Y. & Yeh, H. (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. *Br. J. Educ. Technol.*, 40: 597-605.
- Chiu, T. K. F. & Hew, K. (2018). Factors influencing peer learning and performance in MOOC asynchronous online discussion forum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34: 16-28.
- Chiu, T. K. F., Lin, T.-J. & Lonka, K. (2021). Motivating Online Learning: The Challenges of COVID-19 and Beyond. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3): 187-190.
- Choi, H. J. & Johnson, S. D. (2005). The Effect of Context-Based Video Instruction on Learning and Motivation in Online Courses. *American Journal of Distance Education*, 19(4): 215-227.
- Çolakoğlu, Ö. & Omur, A. (2010). Motivational measure of the instruction compared: Instruction based on the ARCS Motivation Theory V.S. traditional instruction in blended courses. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 11.
- Cook, D. A., Beckman, T. J., Thomas, K. G. & Thompson, W. G. (2009). Measuring motivational characteristics of courses: applying Keller's instructional materials motivation survey to a web-based course. *Acad Med*, 84(11): 1505-1509.
- Durrani, U. K. & Kamal, M. M. (2021). Application of ARCS Model for a Blended Teaching Methodologies: A Study of Students 'Motivation amid the COVID-19. *EAI Endorsed Transactions on e-Learning*, 7: 168721.
- Erdoğan, F. & Karatas, F. (2016). *Examining the Effects of Gamification on Different Variables in Science Education*.
- Huang, W.-H. D., Hood, D. W. & Yoo, S. J. (2014). Motivational support in Web 2.0 learning environments: a regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6): 631-641.



- Huang, B. & Hew, K. (2016). Measuring Learners' Motivation Level in Massive Open Online Courses. *International Journal of Information and Education Technology*, 6. 759-764. 10.7763/IJiet.2016.V6.788.
- Huett, J., Young, J., Huett, K. C., Moller, L. A. & Bray, M. (2008). Supporting the Distant Student: The Effect of ARCS-Based Strategies on Confidence and Performance. *The Quarterly Review of Distance Education*, 9: 113-126.
- Jang, K.-S., Hwang, S. & Choi, J. (2008). Internet Addiction and Psychiatric Symptoms Among Korean Adolescents. *The Journal of school health*, 78: 165-171.
- Jokelova, A. (2012). *Effects of Relevance- and Confidence-Enhancing Motivational Strategies, Suggested Strategies, and Statements on Academic Performance and Course Satisfaction in Undergraduate Students of a Blended Public Speaking Course* University of South Alabama.
- Keller, J., & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and E-learning design: A multinationally validated process. *Learning, Media and Technology*, 29: 229-239.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of instructional development*, 2(4): 26.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3): 2.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer.
- Keller, J. M. (2017). The MVP Model: Overview and Application. *New Directions for Teaching and Learning*, 2017(152): 13-26.
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4): 608-622.
- Kurt, P. & Kecik, I. (2017). THE EFFECTS OF ARCS MOTIVATIONAL MODEL ON STUDENT MOTIVATION TO LEARN ENGLISH.
- Loorbach, N., Peters, O., Karreman, J. & Steehouder, M. (2015). Validation of the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) in a self-directed instructional setting aimed at working with technology. *British Journal of Educational Technology*, 46(1): 204-218.
- Mahyoob, M. (2020). Challenges of e-Learning during the COVID-19 Pandemic Experienced by EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11: 351-362.
- Mohammadaminzade, L. (2015). *Investigation the Effect of Keller's Keller's motivational design model on Learning and Self Regulation in Students* Allame university, Tehran, Iran. (persian)
- Moller, L., & Russell, J. D. (1994). An application of the ARCS model design process and confidence-building strategies. *Performance Improvement Quarterly*, 7(4): 54-69.
- Muilenburg, L. & Berge, Z. (2005). Student Barriers to Online Learning: A Factor Analytic Study. *Distance Education - DISTANCE EDUC*, 26: 29-48.
- Ratten, V. (2020). Coronavirus (Covid-19) and the entrepreneurship education community. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 14(5): 753-764.
- Shawai, Y. G. & Almaiah, M. A. (2018). Malay Language Mobile Learning System (MLMLS) using NFC Technology. *International Journal of Education and Management Engineering*, 8: 1-7.
- Shellnut, B., Knowlton, A. & Savage, T. (1999). Applying the ARCS Model to the Design and Development of Computer-Based Modules for Manufacturing Engineering Courses. *ducational Technology Research and Development*, 47(2):100-110.
- Siron, Y., Wibowo, A. & Narmaditya, B. (2020). Factors affecting the adoption of e-learning in Indonesia: Lesson from Covid-19. *Journal of Technology and Science Education*, 10: 282.
- Small, R. (2000). Motivation in Instructional Design. *Teacher Librarian*, 27.
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus. Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2): 1-14.



- Ucar, H. & Kumtepe, A. T. (2020). Effects of the ARCS-V-based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3): 335-349.
- Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. Wiley.
- Wu, P.-L., Tsai, C. H., Yang, T. H., Huang, S. H., & Lin, C. H. (2012). Using ARCS Model to Promote Technical and Vocational College Students' Motivation and Achievement. *International Journal of Learning*, 18: 79-92.
- Wyss, J., Lee, S.-E., Domina, T. & MacGillivray, M. (2014). Cotton Island: Students' learning motivation using a virtual world. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 12, 3, 219-232.
- ZANDI, T. & Hosseini, a. (2019). The effectiveness of combining the Keller's motivational design model with science course on achievement emotions of students. *journal OF research IN educational systems*, 12(43): 15.

روایتی سه سویه از برنامه درسی مقطع ابتدائی در دوران کرونا

سمانه صاحبی^۱، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

طاهره روضه^۲، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

فائزه الیاسی^۳، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

مقدمه

ویروس کرونا در ۱۲ مارس ۲۰۲۰ به‌عنوان یک بیماری همه‌گیر جهانی اعلام شد و فاصله‌گذاری اجتماعی در بسیاری از مکان‌ها برای جلوگیری از این مشکل پذیرفته شد و تعطیلی مدارس و سایر فضاهای یادگیری ۹۴ درصد از مناطق را تحت تأثیر قرار داد (سازمان ملل، ۲۰۲۰). از آغاز تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها برای کمک به حذف این بیماری، دغدغه تدوین و اجرای برنامه‌های تحصیلی برای تداوم آموزش‌ها در منزل و در شرایط قرنطینه خانگی به بزرگ‌ترین چالش نظام‌های آموزشی یعنی هم آموزش و پرورش تبدیل شده است (سلیمی و فردین، ۱۳۹۹).

در این شرایط، یکی از گزینه‌های جدی برای آموزش، آموزش از طریق فضای مجازی بود. در این شیوه آموزش، فراگیر دروس را به‌صورت برخط دریافت کرده و در طول سال تحصیلی، هرزمانی که بخواهد با گذرواژه‌ای که به وی داده می‌شود، می‌تواند وارد کلاس شده و مطالب را دریافت کند (علیاری، برومند و عالیخانی، ۱۳۸۸).

هرچند روش‌های آموزشی مبتنی بر فضای مجازی در سال ۲۰۰۵ از سوی یونسکو به‌عنوان مؤثرترین روش یاددهی یادگیری معرفی شده است (سلیمی و فردین، ۱۳۹۹) فقدان بسیاری از زیرساخت‌های مناسب فناوری اطلاعات در کشور و آماده نبودن مهارت فناوری اطلاعات در معلمان از یکسو و نبود تجهیزات اولیه همچون تبلت و موبایل از سوی دیگر چالش‌ها و مشکلات زیادی را به وجود آورد. در مناطق کم برخوردار این مشکلات در بیشترین درجه خود وجود دارد به‌گونه‌ای که تحقق عدالت آموزشی امکان‌پذیر نیست و سبب سردرگمی دانش‌آموزان، والدین و معلمان می‌گردد.

ذینفعان اصلی آموزش و پرورش را می‌تواند دانش‌آموزان، اولیاء و معلمان در نظر گرفت. چراکه بیشترین تأثیر و ارتباط را این سه گروه با نظام آموزشی (مدارس) دارند. توجه به نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها، یکی از بهترین و مؤثرترین روش‌ها جهت درک مشکلات و چالش‌های موجود از یکسو و یافتن راه‌حل و راهکارها از سوی دیگر است.

لذا در این پژوهش با هدف درک چالش‌های موجود در آموزش دوران کرونا و نیز دریافت نقطه نظرات و پیشنهادات ذینفعان اصلی آموزش و پرورش، با هر سه گروه گفتگو انجام گرفت. عوامل مربوط به انگیزه، مزایا و معایب آموزش مجازی، ارزشیابی مجازی و چالش‌های آن و در آخر راهکارهای پیشنهادی، مقولات مستخرج از مصاحبه با مخاطبین این پژوهش می‌باشد که از منظر هر گروه از مخاطبین بررسی گردید.

¹. samaneh.saebi@yahoo.com

². trozeh1361@gmail.com

³. faezeh.elyasi.fe@gmail.com

روش پژوهش

این پژوهش جزء پژوهش‌های کیفی و از نوع پدیدارشناسی بوده که از الگوی هفت مرحله‌ای کلازی (۱۹۷۸) استفاده شده است. بر اساس این الگو، پس از انجام مصاحبه، در ابتدا به مطالعه همه پاسخ‌ها پرداخته و سپس اقدام به جمع‌آوری توصیفات و قرائت‌های مشارکت‌کنندگان پیرامون موضوع از مصاحبه نیمه ساختمند استفاده شده است. جامعه آماری در این پژوهش تمامی معلمان، والدین و دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان کلات بودند. برای انتخاب نمونه از رویکرد هدفمند ملاکی و معیار اشباع نظری استفاده شد. در ابتدا با توجه به وضعیت برخورداری، مدارس به دودسته نیمه برخوردار و نا برخوردار تقسیم شده و سپس از هر دسته، شش نفر از معلمان، شش نفر از اولیاء و شش نفر از دانش‌آموز و در مجموع ۱۸ نفر انتخاب شدند. شرط انتخاب، تمایل به شرکت در پژوهش، دغدغه مندی و داشتن اطلاعات کافی از روند آموزش سال گذشته بود؛ یعنی افرادی انتخاب شدند که دارای اطلاعات فراوان و به تعبیر گال، بورگ و گال^۱ information rich بودند و با چالش‌ها و مشکلات آموزش به خوبی آشنا بودند.

بر اساس هماهنگی قبلی (به صورت تلفنی یا پیام) موضوع گفتگو به صورت صوت برای افراد در فضای مجازی ارسال شد. پاسخ‌های ارائه شده نیز به صورت متن یا صوت در قالب یک مجموعه عیناً پیاده‌سازی و تجمیع گردید.

ملاحظات اخلاقی، با ارائه توضیحات لازم در مورد اهمیت و هدف‌های پژوهش، عدم اجبار در پاسخ، عدم دریافت مشخصات فردی معلمان، والدین و دانش‌آموزان، محرمانگی و عدم افشای نظرات، اطمینان از حذف فایل‌های صوتی پس از یادداشت، استفاده از نتایج نظرات صرفاً جهت ارتقاء و بهبود کیفیت آموزش و اطلاع نتایج پژوهش به والدین رعایت گردید. برای اطمینان از صحت تفسیر و برداشت پژوهشگران از اظهارات هر شرکت‌کننده، در صورت نیاز، با ایشان تماس گرفته و صحت تفسیرها با نظر وی بررسی و در صورت نیاز تغییرات لازم انجام شد. در نهایت پس از ۱۸ مصاحبه، اطلاعات اشباع شد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون صورت پذیرفت. مضامین شناسایی شده مجدداً مورد بحث و بررسی قرار گرفتند تا در نهایت روی مقولات استخراج شده توافق حاصل گردید. اعتبار داده‌ها با استفاده از تکنیک‌های تأیید پذیری از طریق خود بازبینی پژوهشگران و اعتمادپذیری با هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات و همسوسازی پژوهشگران تعیین شد. علاوه بر پژوهشگران، متن مصاحبه در اختیار متخصص دیگری قرار داده شد. پس از استخراج دوباره مقولات فرعی از پاسخ‌های ارائه شده و مقایسه با مقولات استخراج شده توسط پژوهشگران، همسویی نگرش پژوهشگران و متخصص موضوعی ایجاد شد.

یافته‌های پژوهش

۱. عوامل مربوط به انگیزه

جدول ۱- عوامل مربوط به انگیزه

مقوله	مخاطب	تجهیزات و امکانات	عوامل درونی	عوامل بیرونی
عوامل	معلم		رشد حرفه‌ای در شرایط جدید تدریس	تنوع در تدریس - تقدیر و ارزیابی از کار معلم
انگیزه بخش	ولی		رشد تحصیلی فرزند	همراهی و تعامل معلم با والدین

^۱. gall, borg, gall

دانش آموز	پیشرفت تحصیلی	تلاش معلم
معلم	عدم تسلط بر شیوه‌های تدریس مجازی	عدم همکاری والدین
عوامل انگیزه بر	---	مشغله‌ی کاری
ولی	عدم وجود رقابت در تحصیل	کم کاری معلم در تدریس
دانش آموز		

همان طور که در جدول فوق نمایانگر است، عوامل بیرونی انگیزه‌بخش در آموزش دوران کرونا، از نظر اولیاء و دانش آموزان، مربوط به معلم و فعالیت‌های آموزشی وی می‌باشد. معلمان دغدغه مند با پیگیری‌های دقیق و مستمر، باعث ایجاد انگیزه‌ی بیشتر در بین دانش آموزان و اولیاء شدند. در میان عوامل از بین پرنده‌ی انگیزه، نبود تجهیزات و امکاناتی همچون موبایل، تبلت و اینترنت عاملی مشترک بود. عوامل بیرونی از بین برنده‌ی انگیزه، مربوط به معلم و ولی است. این موضوع نشان‌دهنده اهمیت این دو عنصر (ولی، معلم) در فرایند یاددهی-یادگیری است.

۲. مزایا و معایب

جدول ۲- مزایا و معایب آموزش مجازی

مقوله	مخاطب	عوامل فردی	عوامل مربوط به یاددهی-یادگیری	تجهیزات
مزایای آموزش مجازی	معلم	بهره‌مندی از آموزش‌های معلمان باتجربه و تبادل تجارب بدون محدودیت جغرافیایی	تنوع در تدریس، ورود پیام‌رسان آموزشی در آموزش، استفاده از استیکرهای تشویقی فضای مجازی	
	ولی	در جریان قرار گرفتن از شیوه آموزش معلم	تعامل معلم با دانش آموز در طول شبانه‌روز. تنوع در آموزش	استفاده از
	دانش آموز	ارتقاء خود راهبری	دسترسی شبانه‌روزی به آموزش در منزل. وجود انواع راه‌های یادگیری دروس. مشاهده‌ی چندین باره‌ی درس	پیشرفت‌های فناورانه
معایب آموزش مجازی	معلم	رعایت چارچوب‌های ناشی از حضور والدین. درگیری شبانه‌روزی معلم	ارائه محتوا به صورت سخت و جدی. تکرار مطالب برای دانش آموزان غایب و کسل شدن دانش آموزان همیشه حاضر. کند نویسی شدن دانش آموزان	نبود امکانات برای ساخت کلیپ آموزشی. اینترنت (نبود، اختلال)
	ولی	عدم تحقق عدالت آموزشی به دلیل نبود اینترنت و موبایل	ورود زودهنگام فرزندان به فضای مجازی	نداشتن موبایل و تبلت
	دانش آموز	کاهش انگیزه و عدم رغبت به مطالعه	عدم ارائه تدریس جذاب و کامل	

طبق جدول بالا، در مجموع مزایای آموزش مجازی از دید سه گروه مخاطب را می‌تواند همسو شدن با پیشرفت‌های فناوری، بهره‌مندی از شیوه‌های متنوع تدریس و فرصت چند بار دیدن کلیپ آموزشی در طول شبانه‌روز و ارتقاء خود راهبری دانش آموز دانست. یکی از اصلی‌ترین معایب آموزش مجازی که هر سه گروه اذعان داشته‌اند، نبود امکانات (موبایل، اینترنت و...) می‌باشد. از سوی دیگر ناآگاهی از شیوه‌های صحیح آموزش در فضای مجازی باعث بی‌انگیزگی در دانش آموزان و معلمان شده است.

۳. چالش‌های ارزشیابی مجازی



جدول ۳- چالش‌های ارزشیابی در آموزش مجازی

مقوله	مخاطب	تجهیزات	عدم آگاهی	عدم صداقت
چالش‌های ارزشیابی	معلم	سرعت پایین	عدم آشنایی با نحوه کم	همکاری و پاسخ دادن والدین در
در آموزش مجازی	ولی	اینترنت نبود	کردن حجم فیلم و ارسال آن	ارزشیابی‌ها
		چند گوشی و	و ...	عدم برگزاری ارزشیابی صادقانه
		یا تبلت در	نبود روش مناسب برای رفع	دانش‌آموزان
	دانش‌آموز	منزل	اشکال.	تقلب دانش‌آموزان که منجر به
			عدم ارزشیابی صحیح و	بی‌عدالتی بین دانش‌آموزی که
			استفاده از سؤالات نادرست	درس می‌خواند و نمی‌خواند می‌شد.
			موجود در اینترنت	دانش‌آموزان و رد شدن از مسائل.
				وقت‌گیر بودن نوشتن سؤالات.
				ندیدن دوستان و نبود رقابت.

ارزشیابی در فضای مجازی، از پر چالش‌ترین موضوعات است. طبق جدول فوق، مشکلات اینترنت و نبود تجهیزات کافی و عدم آشنایی با فرایند کار در فضای مجازی، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های دانش‌آموزان، اولیاء و معلمان در زمان ارزشیابی‌های مجازی بوده است. از سوی دیگر تقلب توسط دانش‌آموز و کمک نامحدود اولیاء، اصلت ارزشیابی‌های مجازی را زیر سؤال برده است. چالش دیگر، استفاده نادرست معلمان از شیوه‌های غلطی همچون ارسال تصویر سؤالات (که حتی ممکن است نامتناسب و ناصحیح باشد) و عدم بازخورد کافی جهت رفع اشکال دانش‌آموز می‌باشد.

۴. راهکارهای اثربخش نمودن آموزش مجازی

جدول ۴- راهکارهای پیشنهادی جهت اثربخش نمودن آموزش مجازی

مقوله	مخاطب	راهکارها
راهکارهای	معلم	استفاده از آموزش معکوس - یادگیری معکوس. استفاده از روش ترکیبی (حضور، مجازی). توجیه و آموزش والدین. استفاده از چند روش برای ارزشیابی (تلفنی، تصویری، پروژه، مداد کاغذی و ...)
پیشنهادی جهت	ولی	حضور همیار معلم‌ها توسط دانش‌آموزان و اولیاء. آموزش مجازی برای والدین. برقراری ارتباط تصویری در زمان ارزشیابی.
اثربخش نمودن		استفاده از بازی و ابزارهای کمک‌آموزشی در ساخت کلیپ‌ها. تدریس توسط خود معلم به صورت ویس و یا برقراری تماس
آموزش مجازی	دانش‌آموز	تصویری. تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی در فضای مجازی جهت ایجاد روابط دوستانه توجیه اهداف و انتظارات از بچه‌ها. ارائه کنفرانس و بیان مطالب توسط دانش‌آموزان. ارائه کار به صورت پروژه‌های عملی و تحقیق و پژوهش

طبق جدول بالا، معلمان استفاده از رویکردهای نوینی همچون آموزش معکوس را ضامن اثربخشی آموزش مجازی می‌دانند. اولیاء افزایش آگاهی خود از این‌گونه آموزش‌ها و فراهم نمودن فرصت مشارکت فعال در آن را از راهکارهای اثربخش آموزش مجازی می‌دانند. دانش‌آموزان افزایش جذابیت تولیدات الکترونیکی و نیز ارتباط مستقیم مجازی با معلم را مواردی تأثیرگذار در آموزش مجازی می‌دانند.

نتیجه‌گیری

۱. در این پژوهش عوامل مؤثر بر انگیزه، مزایا و معایب آموزش مجازی، چالش‌های ارزشیابی و در پایان پیشنهادات و ارائه‌ی راهکارهایی در جهت اثربخش نمودن آموزش مجازی اهداف فرعی این پژوهش بود.

۲. مجموع در گفتگو با مخاطبین مورد نظر این پژوهش (اولیاء، معلمان و دانش آموزان) پیشنهادات زیر در راستای مقولات مطرح شده در این پژوهش پیشنهاد می گردد:

- با توجه به اثرگذاری زیاد معلم، توجه به انگیزه های درونی و بیرونی معلم حائز اهمیت است.
- استفاده از ظرفیت همسالان با توجه به اثرات مثبت آن در یادگیری از یکسو و مشغله ی والدین از سوی دیگر، می تواند گزینه ی جایگزین و مطلوبی در جهت تثبیت و پیگیری یادگیری باشد.
- همراه بودن آموزش مجازی در کنار آموزش های حضوری حتی در دوران پسا کرونا به دلیل ایجاد تنوع در آموزش.
- ارائه آموزش های کامل و مستمر در راستای توانمندسازی معلمان جهت تدریس هرچه بهتر و کامل تر در فضای مجازی.
- آموزش خانواده ها در خصوص نحوه کنترل فرزندان در فضای مجازی
- برقراری ارتباط مستمر و مستقیم معلم با دانش آموز: نشنیدن صدا و ندیدن تصویر معلم، از موارد ناراحت کننده از سوی دانش آموزان اعلام شد.
- ارائه آموزش های لازم به اولیاء: در ابتدای شروع آموزش های مجازی، طی تعامل و گفتگویی دوطرفه، اولیاء را از فرایند کار مطلع و آموزش های لازم را به آن ها ارائه داد.
- فراهم نمودن تمهیداتی جهت برگزاری حضوری ارزشیابی حتی به صورت دوره های و یا پایانی و استفاده از شیوه های گوناگون (تلفنی، تصویری، پروژه ای و ...)
- تغییر نگاه ارزشیابی (ارزشیابی از آموخته ها به ارزشیابی برای یادگیری) راهکاری مؤثر در جهت حذف تقلب و استفاده از سوالات مفهومی و عملکردی.

۳. مزایای عنوان شده ی آموزش مجازی از نگاه مخاطبین این پژوهش با سایر پژوهش ها همخوانی دارد از جمله: عبادی (۱۳۸۳) از مهم ترین مزایای آموزش مجازی را امکان ارائه و فراگیری آموزش در هر زمان و مکان دلخواه با حذف انواع محدودیت ها، انتخاب دلخواه محتوای دروس، برخورداری از بهترین مشاوره آموزشی به صورت هوشمند از طریق سامانه آموزشی، برخورداری بهترین شیوه ارزیابی و تحلیل فرایند آموزشی و سنجش میزان پیشرفت فراگیران، برخورداری از یک شیوه مطالعه انعطاف پذیر که مطابق نیاز دانشجو است. کنجکاوی و ابتکار دسترسی به تکنولوژی جدید می داند.

۴. راهکارهای پیشنهادی نیز با بسیاری از پژوهش ها همخوانی دارد از جمله (پور غفار، جعفرزاده و نظرگیلو، ۱۴۰۰) اذعان می دارد در رابطه با فضای مجازی -والدین و دانش آموزان، ابتدا باید خود والدین با فضای مجازی و کار با آن را یاد بگیرند. پیشنهاد می گردد که مسئولین ذی ربط با همکاری فعالان عرصه ارتباطات برنامه های جامع به منظور آشنایی بهتر و صحیح والدین با فضای مجازی و نظارت مطلوب تر بر استفاده بهینه دانش آموزان از فضای مجازی چه در امر تحصیل و چه در سایر کارکردهای فضای مجازی فراهم کنند.

۵. یافته های این پژوهش در بیان چالش های آموزش مجازی نیز با پژوهش افرادی همچون گودرزوند و اسمعیلی (۱۳۹۰) همخوانی دارد که معتقدند حذف چهره به چهره ملاقات معلم با دانش آموز، کاهش سطح ایمنی روح و ذهن دانش آموزان در برابر امواج رسانه ها، هزینه بالا خرید و توسعه تکنولوژی و محدودیت در زیرساخت های مخابراتی و ارتباطی، عدم تطابق

کامل محتوای ارائه شده با نیازهای موجود، فقدان مهارت‌های مدیریتی و نظارتی، محدود ساختن و صدمه زدن به مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی را می‌تواند برای این شیوه آموزشی برشمرد.

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، کرونا، دانش‌آموز، اولیاء، معلم

منابع

- احمدخانی، سمیرا (۱۳۹۸). نقش معلم در پرورش یادگیرندگان، ماهنامه آفاق علوم انسانی، شماره ۲۸: ۶۶-۴۷.
- پور غفار، لیلا؛ جعفرزاده داشبلاغ، حسن و نظرگیگلو، سمیرا (۱۴۰۰). آموزش مجازی- ارتباط والدین/دانش‌آموزان. مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، سال چهارم، شماره ۳۷: ۵۸-۶۴.
- حبیبی، شراره و سراوانی، محمدعلی. (۱۳۹۰). رابطه مشارکت والدین و در فرایند آموزشی با پیشرفت تحصیلی آنان در دوره ابتدایی، فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد، دوره ۷، شماره ۲۹: ۱-۲۷.
- داودی محمد، (۱۳۸۴). نقش معلم در تربیت دینی، تهران: نشر موسسه پژوهشی حوزه و دانشگاه.
- داوودی، نادر. (۱۳۸۵). فرایند مشارکت خانه و مدرسه در نظام آموزشی و تربیتی، روزنامه رسالت.
- سلیمی، سمانه، فردین، محمدعلی (۱۳۹۹). نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی، با تأکید بر فرصت‌ها و چالش‌ها. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، دوره ۸، شماره ۲: ۴۹-۶۰.
- علوی، سیده شهره؛ ابراهیم‌زاده، عیسی؛ کریم زادگان مقدم، داوود؛ عطاران، محمد؛ مهرداد، رامین و گلستان، بنفشه (۱۳۸۸). بررسی رویکرد نوین یادگیری الکترونیکی سریع در آموزش ضمن خدمت کارکنان دانشگاه علوم پزشکی تهران. آموزش عالی ایران، دوره ۲، شماره ۳- پی‌پی ۷: ۶۷-۸۸.
- علیاری، شهلا؛ برومند، سهیلا و عالیخانی، شیرین (۱۳۸۸). راهنمای عملی طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر وب، مجله دانشکده پرستاری ارتش، دوره: ۹، شماره: ۱.
- گال، بورگ و گال. ترجمه دکتر نصر و همکاران (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، تهران. سمت.
- گودرزوند چگینی، مهرداد و اسمعیلی، معصومه (۱۳۹۰). تأثیر به‌کارگیری فناوری داده‌ها بر اثر بخشی آموزش، نشریه رهیافتی نو در مدیریت آموزش، دوره ۲، شماره ۳: ۳-۵.
- نقدی آستمال، ظریفه (۱۳۹۶). بررسی نقش معلم بر تربیت اخلاقی و دینی دانش‌آموزان ابتدایی بر اساس تعالیم مقدس اسلامی، پنجمین رویکرد همایش ملی در علوم انسانی و مدیریت.
- وفادار، صداقت و جوان‌بخت اول، جعفر (۱۳۸۳). انجمن اولیا و مربیان، ساختار، وظایف و مسئولیت‌ها، تهران: انجمن اولیا و مربیان.
- Al-Rabiaah, A., Tamsah, M. H., Al-Eyadhy, A. A., Hasan, G. M., Al-Zamil, F., Al-Subaie, S. & Somily, A. M. (2020). Middle East Respiratory Syndrome-Corona Virus (MERS-CoV) associated stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia. *Journal of infection and public health*. 13 (5): 687-691.
- Bender, L. (2020). *Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools*. Education UNICEF NYHQ.
- Chen, C., Zhang, X. R., Ju, Z. Y. & He, W. F. (2020). Advances in the research of cytokine storm mechanism induced by Corona Virus Disease 2019 and the corresponding immunotherapies. *Zhonghua shao shang za zhi=Zhonghua shaoshang zazhi= Chinese journal of burns*, 36, E005-E005.



- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In: Valle, R. S. & Gökalp, M., Barut, Y. & Mentese, S. (2010). Pre-school education and the effects of the relations between parents and teachers on pre-school age children (Ordu Centrum). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 203–212
- Hadlington, L. (2015). Cognitive failures in daily life: Exploring the link with Internet addiction and problematic mobile phone use. *Computers in Human Behavior*; 51:75-81
- King, M. (1978). *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology*. Open University Press: New York
- Lee, S. M., Daniels. H. & Kissing, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. 14(3): 253-259.
- Stern, J. (2003). *Involving Parents*. London: Continuum.
- Sanabria, O. B., Chavez, M. P. & Gómez Zermeño, M. (2018). Virtual educational model for remote communities in Chocó, Colombia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 12 (2): 195-205

بررسی سواد دیجیتالی به عنوان پایه‌ای برای گسترش مدل‌های یادگیری جدید در دوران شیوع ویروس کرونا: یک مطالعه اسنادی

محمد جوادی پور^۱، دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

سید فاطمه زارع شیخکلائی^۲، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

علی زارعی^۳، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

در آغاز قرن بیست و یکم شاهد تغییرات بسیاری در ارتباط با کاربرد فناوری‌های جدید بر زندگی روزمره مردم و جامعه بوده‌ایم. تغییرات ناشی از جنبه‌های فنی، اقتصادی و فرهنگی در آغاز قرن بیست و یکم بسیار سریع بود. این تغییرات عمدتاً جهان توسعه‌یافته را در برمی‌گیرد. با این حال، نفوذ آن‌ها بر جهان در حال توسعه تأثیر گذاشت. جوامع در سرتاسر جهان با توجه به در دسترس بودن و سهولت دسترسی به اطلاعات دیجیتال و فناوری‌های ارتباطی به‌طور چشمگیری در حال تغییر بوده‌اند. بر اساس برخی برآوردها، اکنون صدها میلیون رایانه شخصی و سایر دستگاه‌های تلفن همراه به شبکه جهانی متصل هستند. ما شاهد ظهور پدیده جدیدی هستیم، یعنی جامعه آموزش مجازی که بیش از یک میلیارد نفر را شامل می‌شود همچنین تعداد آن‌ها به شدت در حال افزایش است (چوشانوف^۴، ۲۰۱۳).

امروزه سواد دیجیتال در مؤسسات آموزشی بسیار رایج شده است و در بین دانش‌آموزان یک جهش عظیمی در حوزه فناوری‌ها ایجاد کرده است؛ بنابراین، شکاف در دسترس بودن دستگاه‌های دیجیتال باید کاهش یابد و ضروری است که دانش‌آموزان برای گسترش دسترسی به فناوری‌ها به تعامل با محیط خود بپردازند، این امر باعث می‌شود محیط شخصی دانش‌آموزان بسیار تقویت شود و به آن‌ها کمک می‌کند تا با هم متحد شوند. همچنین در طول مطالعه و ایجاد آثار دیجیتالی خود با استفاده از ابزارهای مدرن و مقرون‌به‌صرفه، سواد دیجیتالی را به دست می‌آورند. این امر دانش را به‌منظور تسهیل یادگیری مادام‌العمر در محیط یادگیری دیجیتال گسترش می‌دهد (کاوفانوک، سونگخلا، نیلسوک^۵، ۲۰۱۹).

فناوری‌های به‌روز اطلاعات در حال تبدیل شدن به یکی از مهم‌ترین ابزارها هستند. در فضای آموزش مجازی افراد می‌توانند به محیط‌های آموزشی مختلف دسترسی داشته باشند، درس‌های ویدئویی دیجیتالی، لینک‌های چندرسانه‌ای و متون، فهرست‌های وبسایت‌ها و آزمایشگاه‌های مجازی را دریافت کنند، همچنین در آموزش مجازی معلمان با دانش‌آموزان تعامل دارند و از فرآیندهای یادگیری آن‌ها حمایت می‌کنند و از طریق انجمن‌ها و چت‌ها، روشنفکران به یکدیگر متصل می‌شوند و دانش‌های آموخته‌شده را به اشتراک می‌گذارند (گاریتو^۶، ۲۰۱۳).

¹. javadipour@ut.ac.ir

². fateme.zare.shay@gmail.com

³. ali.zarei137394@gmail.com

⁴. Choshanov

⁵. Kaofanok, Sungkhla, Nilsuk,

⁶. Garito



مفاهیمی که بر ضرورت استفاده از فناوری‌ها در عصر دیجیتال تمرکز دارند، سواد رایانه‌ای، سواد دیجیتال و صلاحیت دیجیتال هستند (کروم‌سویک^۱، ۲۰۰۸). امروزه سواد دیجیتال برای همه جنبه‌های زندگی بشر به‌ویژه زمینه آموزش ضروری می‌باشد (ساریپودین، سومارتو، جوآندا و همکاران^۲، ۲۰۱۹). پژوهش‌های انجام‌شده در ۴۰ سال گذشته با اشاره به تأثیر فناوری‌های رایانه‌ای و دیجیتالی بر فرآیندها و دستاوردهای فراگیران در آموزش، تأثیر مثبت آن‌ها را بر جنبه‌های مختلف آموزش تأیید می‌کند. سواد دیجیتال معمولاً به‌عنوان ترکیبی از مهارت‌های فنی و رویه‌ای است. به‌عنوان مثال، استفاده از یک برنامه کامپیوتری مستلزم استفاده از مهارت‌های رویه‌ای (پردازش فایل‌ها و ویرایش تصاویر بصری) و همچنین مهارت‌های شناختی (توانایی رمزگشایی یا خواندن پیام‌های بصری تعبیه‌شده در رابط‌های گرافیکی کاربر). به همین ترتیب، جست‌وجوی داده‌ها در اینترنت به‌عنوان ترکیبی از مهارت‌های رویه‌ای در نظر گرفته می‌شود. کار با موتورهای جست‌وجو و مهارت‌های شناختی (برآورد داده‌ها، مرتب‌سازی داده‌ها و همچنین تمایز بین داده‌های مرتبط و غیر حیاتی). سواد دیجیتال به‌عنوان یک مهارت بقا در نظر گرفته می‌شود (راهب و همکاران^۳، ۲۰۱۹). پژوهشگران در سراسر جهان در حال بررسی راه‌های جدیدی برای گسترش سواد رایانه‌ای در بین همه افراد هستند. بسیاری از فرم‌ها فراتر از قالب کلاس درس معمولی هستند، از جمله انواع روش‌های یادگیری و محیط‌های یادگیری. شایستگی دیجیتالی آموزش به دانش، مهارت‌ها، روابط و رویکردها نسبت به فناوری‌های دیجیتالی، نظریه آموزشی، موضوع، زمینه و روابط بین آن‌ها مربوط می‌شود (فارم^۴، ۲۰۱۷).

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی است و از روش مطالعه اسنادی استفاده شده است. از آنجایی که مرحله ابتدایی هر مرور روایتی شامل جست‌وجوی کامل و منظم پیشینه موجود و مرتبط است، بدین منظور پایگاه‌های اطلاعاتی گوگل اسکالر^۵، اریک^۶، ساینس دایرکت^۷، مگ‌ایران^۸، سیولیکا^۹، جهاد دانشگاهی^{۱۰}، علم‌نت و پایگاه اطلاعاتی نور توسط نویسندگان اول و دوم این مقاله و به دلیل پوشش تمامی مطالب غیرتکراری، به‌منظور شناسایی و گردآوری مطالعات مختلف، جست‌وجو شد. در این مطالعه از مرور روایتی استفاده شده است. مرور روایتی یک شکل مرور منابع ساختاردار است که روی یک پرسش متمرکز بوده و سعی در ارائه پاسخ با استفاده از تحلیل همه شواهد معتبر وجود دارد. این نوع مرور با استفاده از جست‌وجوی منابع، استفاده از معیارهای ورود و خروج از پیش تعیین‌شده، ارزیابی نقادانه شواهد، استخراج و تولید داده‌ها از شواهد و تولید یافته از آن‌ها انجام می‌شود (سهرابی، ۱۳۹۲).

1. Krumsvik
2. Saripudin et al
3. Záhorec
4. From
5. Google Scholar
6. Eric
7. science Direct
8. Magiran
9. Civilica
10. Sid

روش پژوهش

برای انتخاب مطالعات و مقالات، ملاک‌های زیر در نظر گرفته شد: تنها مطالعاتی بررسی شدند که در مجلات معتبر ایران چاپ شده و درجه علمی-پژوهشی داشته باشند. لازم به ذکر است که در این مطالعه برای انتخاب مقالات، زمان شروع خاصی تعریف نشد.

نویت و هیر (۱۹۸۸) سه فاز اصلی انتخاب مطالعات، ترکیب ترجمه‌ها و ارائه ترکیب را برای مطالعه اسنادی و یاروسو و ساندلوسکی و باروس^۱ (۲۰۰۶) روشی هفت گامی را معرفی می‌کنند. در این راستا از روش هفت مرحله‌ای ساندلوسکی و باروس استفاده گردید.

مرحله اول: تنظیم سؤالات پژوهش

برای تنظیم سؤال پژوهش از ویژگی‌های مختلفی مانند جامعه مورد مطالعه، چه چیزی، چه موقع و چگونگی روش استفاده می‌شود. در این پژوهش سؤال زیر مورد بررسی قرار گرفت: سواد دیجیتالی به‌عنوان پایه‌ای برای گسترش مدل‌های یادگیری جدید چه ابعادی دارد؟

مرحله دوم: مروری بر ادبیات پژوهش

پژوهشگر مقالات و پایان‌نامه‌های منتشر شده در پایگاه‌های اطلاعاتی مختلف را جست‌وجو می‌کند و واژگان کلیدی مرتبط را انتخاب می‌کند. در پژوهش حاضر، با استفاده از کلیدواژه‌های سواد دیجیتالی، مدل‌های یادگیری و ابعاد سواد دیجیتالی در پایگاه‌های اطلاعاتی گوگل اسکالر، اریک، ساینس دایرکت، مگ ایران، سیولیکا، جهاد دانشگاهی، ایرانداک، علم نت و پایگاه اطلاعاتی نور، مقالات مرتبط بررسی گردید.

مرحله سوم: جست‌وجو و انتخاب متون مناسب

پژوهشگر در هر بازبینی تعدادی از مقاله‌ها را که در فرایند مطالعه اسنادی مورد بررسی قرار نمی‌گیرد را حذف می‌کند. بعد از این که مقاله‌ها برای تناسب با پارامترهای مطالعه بررسی شد، در مرحله بعدی پژوهشگر باید کیفیت روش‌شناختی منابع را ارزیابی کند. هدف از این گام حذف مقاله‌هایی است که پژوهشگر به یافته‌های ارائه شده اعتمادی نداشته باشد. برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی ابزاری که معمولاً برای ارزیابی کیفیت مطالعه‌های اولیه پژوهش کیفی استفاده می‌شود. CAPS، ابزاری ۱۰ سؤالی است که به پژوهشگر کمک می‌کند تا دقت، اعتبار و اهمیت مطالعه‌ی پژوهش را مشخص کند. این سؤالات بر موارد زیر متمرکز است: ۱- اهداف پژوهش ۲- منطق روش ۳- طرح پژوهش ۴- روش نمونه‌برداری ۵- جمع‌آوری داده‌ها ۶- انعکاس‌پذیری (شامل رابطه بین پژوهشگر و شرکت‌کنندگان) ۷- ملاحظات اخلاقی ۸- دقت در تحلیل داده‌ها ۹- بیان روشن و واضح یافته‌ها ۱۰- ارزش پژوهش. در این مرحله پژوهشگر به هر کدام از سؤالات یک امتیاز کمی می‌دهد. بر اساس مقیاس ۵۰ امتیازی CASP روبریک، پژوهشگر سیستم امتیازبندی زیر را مطرح می‌کند و هر مقاله‌ای را که پایین‌تر از امتیاز خوب (کم‌تر از ۳۰) است را حذف می‌کند. عالی (۴۰-۵۰)، خیلی خوب (۳۱-۴۰)، خوب (۲۱-۳۰)، متوسط (۱۱-۲۰) و ضعیف (۰-۱۰) (عرب و همکاران، ۱۳۹۳).

مرحله چهارم: استخراج اطلاعات متون

¹. Sandelowski M, Barros J

در فرایند روش مطالعه اسنادی، پژوهشگر مقالات منتخب و نهایی شده را به منظور دستیابی به یافته‌های درون محتوایی مجزایی که در آن‌ها مطالعه‌های اولیه انجام می‌شوند، چندین بار مرور می‌کند (قوره‌جیلی و همکاران، ۱۳۹۸).
مرحله پنجم: تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی

پژوهشگر موضوعاتی را جست‌وجو می‌کند که در میان مطالعه‌های موجود در مطالعه اسنادی شناسایی شده‌اند. بعد از آن پژوهشگر یک طبقه‌بندی را شکل می‌دهد و طبقه‌بندی‌های مشابه را در موضوع قرار می‌دهد که آن را توصیف کند (ساندلوسکی^۱، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر، ابتدا عوامل و مؤلفه‌های استخراج شده از پژوهش‌ها به‌عنوان کد مؤلفه در نظر گرفته شده است و سپس با در نظر گرفتن مفهوم هر یک از این کدها، آن‌ها را در یک مفهوم مشابه دسته‌بندی کرده تا بدین ترتیب عوامل و مؤلفه‌های نهایی ایجاد شود. با جست‌وجوی مؤلفه‌های اصلی مرتبط با سواد دیجیتالی در منابع جمع‌آوری شده و تطبیق این مفاهیم با سایر مفاهیم در دیگر مقالات، ادغام و حذف، اصلاح و تغییر برخی مفاهیم نامرتبط، مؤلفه‌های جدیدی از سواد دیجیتالی با رعایت وضوح، قابلیت فهم و اختصار بازآفرینی شد و ابعاد آن شناسایی و مشخص شدند.
مرحله ششم: کنترل کیفیت

پژوهشگر در روش مطالعه اسنادی، رویه‌های زیر را برای حفظ کیفیت در مطالعه خود در نظر می‌گیرد:

- ۱- در طول فرایند پژوهش، پژوهشگر تلاش می‌کند تا با ارائه توضیحات روشن و واضح برای گزینه‌های موجود در پژوهش گام‌های اتخاذ شده را بردارد.
- ۲- پژوهشگران با به‌کارگیری راهکار جست‌وجوی الکترونیکی و دستی مقالات مرتبط را پیدا می‌کنند.
- ۳- پژوهشگران، روش‌های کنترل کیفیت استفاده شده در مطالعه‌های پژوهش کیفی اصلی را به کار می‌برند.
- ۴- برای ترکیب مطالعات اصلی، پژوهشگران از ابزار CASP برای ارزیابی متامطالعات استفاده می‌کنند.

مرحله هفتم: ارائه یافته‌ها

در گام نهایی فرایند مطالعه اسنادی، یافته‌های حاصل از مراحل پیشین ارائه می‌گردد. در این مرحله یافته‌های حاصل از مراحل قبل در قالب یک مدل مفهومی ارائه می‌شود.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱- یافته‌ها

عوامل اکتسابی	مهارت کسب شده
مهارت یادگیری	-خلاقیت
	-توانایی تفکر انتقادی
	-یادگیری مشارکتی
	-یادگیری اکتشافی
مهارت اطلاعاتی	-یادگیری مهارت‌های ارتباط بین فردی
	-رمزگشایی
	-معناسازی
	-تجزیه و تحلیل

¹. Sandelowski

مهارت تولید محتوا	-توسعه محتوا -یکپارچه سازی و بسط مجدد -برنامه نویسی
مهارت خوکارآمدی	-سواد رسانه ای -ارتباطات -سازمان دهی و مدیریت حرفه ای -دیجیتالی سازی -سواد اطلاعاتی

نتیجه گیری

ژی جیانگ لیو و همکاران^۱ (۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که ارزیابی تطبیقی بر اساس بررسی سطح سواد دیجیتالی معلمان و نیز فرصت ها و روندهای امیدوارکننده در زمینه آموزش دیجیتال در شکل گیری شایستگی ها به عنوان زمینه های الگویی جدید برای توسعه یک مدل آموزشی جدید نقش بسزایی داشته است. در پژوهش عبدالجلیل توها توهارا و همکاران (۲۰۲۱) نشان می دهد که دانش آموزان به دلیل مهارت های محدود سواد دیجیتالی، برای کنار آمدن با مطالعات خود در محیط یادگیری دیجیتال تلاش می کنند. مهارت های سواد دیجیتال برای توسعه یادگیرندگان مستقل در عصر دیجیتال ضروری است. در پژوهشی که دنیل پریر و همکارانش در سال (۲۰۱۶) انجام دادند به این امر مهم دست یافتند که نگرش های دانش آموز و سواد دیجیتالی به طور مثبتی به خودکارآمدی کمک می کنند. همچنین مشخص شد که خودکارآمدی بالا بر سه رفتار یادگیری آنلاین که شامل مشارکت همسالان، تعامل LMS و تعامل سازنده می باشد اثر مستقیم می گذارد. در پژوهش وان (۲۰۱۲) یافته ها نشان می دهد که دانشجویان به طور کلی قادر بودند از فناوری های ناآشنا به راحتی در یادگیری خود برای اهداف معنی دار استفاده کنند. همچنین سهیلا محمدیاری، هارمیندر سینگ (۲۰۱۴) اشاره کردند که سواد دیجیتال فردی، یادگیری الکترونیکی را تسهیل می کند و سطح سواد دیجیتالی یک فرد بر عملکرد و میزان تلاش او برای یادگیری تأثیرگذار می باشد. حمیده (۲۰۲۱) بیان می کند، برای استفاده از ابزارهای دیجیتالی باید سواد آن را کسب کرد. این باید، به شایستگی، اهداف یادگیری و مهارت های زبانی که آموزش داده می شود کمک می کند. در واقع، هنگامی که یادگیرندگان با فناوری مورد استفاده آشنا شوند، مهارت های خود را به طور قابل توجهی بهبود می بخشند. بکا و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود به این نکته اشاره کردند که معلمان تلاش می کنند تا به دانش آموزان خود سواد دیجیتالی را آموزش بدهند، زیرا معتقدند که با این آموزش روند یادگیری شان متفاوت می شود و شاهد پیشرفت چشمگیری خواهند بود. نتایج این مطالعه ثابت می کند که یادگیرندگان نگرش های مثبتی در جهت استفاده از اینترنت به عنوان یک ابزار یادگیری دارند. افراد این روش یادگیری را انتخاب می کنند زیرا به آن ها برای ادامه رشد سطح تحصیلی شان نیاز دارند. سواد دیجیتالی و تمامی مؤلفه های آن در افزایش سطح علمی یاد دهنده ها و یادگیرندگان تأثیرگذار است و می تواند نگرشی مثبت برای افراد در جهت یادگیری ایجاد کند. بنابراین می بایستی این موضوع مورد توجه معلمان، متخصصان و مسئولین قرار گیرد و با افزایش فناوری های نوین رویکرد علمی جدید را برای یادگیرندگان ایجاد نمایند.

منابع

¹. Liu et al

- ادبی فیروزجاه، حسین؛ یمینی فیروز، مسعود و یمینی فیروز، مینا (۱۳۹۷). بررسی تأثیر سواد دیجیتالی بر افزایش سطح علمی دانشجویان تربیت‌بدنی (مطالعه موردی: دانشگاه غیرانتفاعی شمال آمل). *مطالعات دانش‌شناسی*، دوره ۴، شماره ۱۴: ۱۳۷-۱۱۹.
- حسینی، میرزا حسن و شاکری، مرضیه (۱۳۹۴). درک اثر یادگیری الکترونیک بر عملکرد دانشجویان: نقش سواد دیجیتال (مورد مطالعه: دانشجویان کارشناسی ارشد دوره‌های الکترونیک دانشگاه پیام نور استان مازندران). *کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و حسابداری*، ۱۷، ۲-۱.
- خلیلی، لیلا؛ هدایتی خوشمهر، عزیز؛ رسول‌زاده اقدم، صمد و شیبانی، بهناز (۱۳۹۶). رابطه سواد اطلاعاتی و انگیزش یادگیری دانشجویان. *نشریه تعامل انسان و اطلاعات*، دوره ۴، شماره ۲: ۱۲۰-۱۰۸.
- رضاییان، علی (۱۳۹۸). *اصول مدیریت*. تهران: سمت.
- سهرابی، محمدرضا (۱۳۹۲). اصول نگارش مقالات مروری، *مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی*، دوره ۱۸، شماره ۱۲: ۵۲-۵۶.
- شهسوارانی، امیرمحمد (۱۳۹۷). نظریه تبادل اجتماعی: نظریه ارتباطات و تعاملات بین فردی در جامعه. *تحقیقات رسانه بهار*، شماره ۱: ۷۰-۵۱.
- عرب، سید محمد؛ ابراهیم‌زاده پزشکی، رضا و مروتی شریف‌آبادی، علی (۱۳۹۳). طراحی مدل فراترکیب عوامل مؤثر بر طلاق با مرور نظام‌مند مطالعه‌های پیشین، *مجله تخصصی اپیدمیولوژی ایران*. دوره ۱۰، شماره ۴: ۲۲-۱۰.
- قوره‌جیلی، ثریا؛ رحمتی، محمدحسین و پورکریمی، جواد (۱۳۹۸). مؤلفه‌های رهبری دوسو توان: مطالعه فراترکیب. *آموزش علوم دریایی*، دوره ۶ شماره ۱: ۱۲۳-۱۳۸.
- Abderrahim, E.M., Mohamed, E. & Azeddine N. (2013). An Evaluation Model of Digital Educational Resources. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(2): 29-35.
- Abdul Jalil Toha Tohara, Shamila Mohamed Shuhidan, Farrah Diana Saiful Bahry Mohd Norazmi bin Nordin. (2021). Exploring Digital Literacy Strategies for Students with Special Educational Needs in the Digital Age. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12 (9): 3345-3358.
- Arlene C. B. & Randall, H. (2017). Digital Literacy in Teacher Education: Are Teacher Educators Competent. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2): 46-48.
- Choshanov, M.A. (2013). E-didactics: New view on education theory in digital technology era. *Educational technologies and society (Educational Technology & Society)*, 16(3), 684-696.
- Daniel D. Prior, Mazanov, J.; Meacheam, D.; Heaslip, G. & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *Internet and Higher Education*, 29: 91-97.
- Estee Becka, b., M. Ellen Goina, Andrew H, Alexis Parks a, & Stephen Rowe. (2021). Critical digital literacy as method for teaching tactics of response to online surveillance and privacy erosion. *Computers and Composition*, 61:1-19.
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence – Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2): 43-50.
- Garito, M.A. (2013). Distance learning: The new era of the university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93: 1749-1754.
- Hatice KübraBağ, EsimGürsoy. (2021). The Effect of Critical Thinking Embedded English Course Design to The Improvement of Critical Thinking Skills of Secondary School Learners. *Thinking Skills and Creativity*, 41: 100-910.
- Kaeophanuek, S., Na-Songkhla, J. & Nilsook, P. (2019). A Learning Process Model to Enhance Digital Literacy using Critical Inquiry through Digital Storytelling (CIDST). *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(3): 22-37.
- Krumsvik, R.J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4): 279-290.
- Liu, Z.-J., Tretyakova, N., Fedorov, V. & Kharakhordina, M. (2020). Digital Literacy and Digital Didactics as the Basis for New Learning Models Development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(14): 4-18.



- Loureiro, A., Messias, I. & Barbas, M. (2012). Embracing Web 2.0 & 3.0 tools to support lifelong learning - let learners connect. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 46: 532-537.
- Marcut, M. & Soproni, L. (2012). Permeable frontiers and impermeable boundaries at the digital level: the digital agenda for Europe, the EU's electronic frontier. *Euroimes* 30: 27-40
- Margaryan, A., Littlejohn, A. & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2); 429-440
- Maton, K., & Bennett, S. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5): 321-331.
- Matviyevskaya, E.G., Tavstukha, O.G., Galustyan, O.V., Ignatov, P.A. & Miroshnikova, D.M. (2019). Formation of Information and Communication Competence of Future Teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(19): 65-76.
- McKenzie, S., Spence, A. & Nicholas, M. (2018). Going on safari: the design and development of an early years literacy iPad application to support letter-sound learning. *Electron. J. e-Learning* 16: 1-45.
- Mohammadyari, S. & Singh, H. (2014). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 82: 11-25.
- NaiaraEscribá-CardaaFranciscoBalbastre-BenaventbM.Teresa Canet-Ginerb. (2017). Employees' perceptions of high-performance work systems and innovative behaviour: The role of exploratory learning. *European Management Journal*, 35(2): 273-281.
- Neumann, M.M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: relationships with emergent literacy. *Comput. Educ.* 97: 61-68.
- Nuriyatul, H. (2021). DIGITAL LITERACY IN EFL TEACHING. *jurnal.iainponorogo*, 2(2): 35-47.
- Oye, N. D.; A.Iahad, N., Madar, M. J. & Ab.Rahim, N. (2012). *International Journal of Computer Networks and Wireless Communications (IJCNWC)*, 2(2): 2250-3501.
- Paula Mi., Pedro Isaias, & Pifano, S. (2018). Digital Literacy in Higher Education A Survey on Students' Self-assessment. *Springer International Publishing AG, part of Springer Nature 2018 P. Zaphiris and A. Ioannou (Eds.)*, 10925: 71-87.
- SalvadorDukuzumuremyi, aPirkkoSiklander. (2018). Interactions between pupils and their teacher in collaborative and technology-enhanced learning settings in the inclusive classroom. *Teaching and Teacher Education*, 76: 165-174.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*, springer publishing company.
- 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.
- Saripudin, S., Sumarto, S., Juanda, E.A., Abdullah, A.G., Ana, A., & Ariyanti, T (2019). Digital Literacy Qualitative Analysis in Vocational Teachers. *Proceedings of the 1st Vocational Education International Conference (VEIC 2019)*, 19: 262-270.
- Valentina, M. & Vladislava, L. (2021). Digital Citizenship and Digital Literacy in the Conditions of Social Crisis. *computers*, 10(4): 1-14.
- Veronique Richarda.Jean-CharlesLebeauab. FabianBecker.aErik R.Inglisa.GershonTenenbauma. (2018). Do more creative people adapt better? An investigation into the association between creativity and adaptation. *Psychology of Sport and Exercise*, 38: 80-89.
- Wan, Ng. (2012). Can we teach digital natives digital literacy. *Computers & Education*, 59: 1065-1078.
- Záhorec, J., Hašková, A. & Munk, M. (2019). Teachers' Professional Digital Literacy Skills and Their Upgrade. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2): 378-393.

تجربه زیسته مدیران آموزش الکترونیکی در انتقال به آموزش مجازی با توجه به پاندمی کووید-۱۹

شیدا اچرش^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران
 علی بیرمی‌پور^۲، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

مقدمه

مسئله اساسی پیش روی تمامی سیستم‌های آموزشی عالی سراسر جهان، چگونگی پذیرش نوآوری توسط ذی‌ربطان و ذی‌نفعان کلیدی آموزش عالی یعنی دانشجویان و اعضای هیأت علمی است (رضایی راد، ۱۳۹۱؛ سید نقوی، ۱۳۸۶). امروزه در سایه پاندمی کووید-۱۹، به دلیل ماهیت پویای محیط‌های آموزشی، مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌های متعددی در دنیا به دلیل تغییرات گسترده در محیط پیرامون خود، شروع به معرفی و اجرای این نوآوری در برنامه درسی خود کرده‌اند. این تغییر غافل‌گیرکننده در نظام‌های آموزش عالی، مؤسسات آموزشی و رهبران دانشگاهی را مجبور خواهد ساخت تا در مورد نقش خود در آموزش تجدیدنظر نمایند؛ زیرا دانشجویان به‌طور فزاینده‌ای خواستار برنامه‌های یادگیری منعطف و پویایی هستند که آن‌ها را به شیوه‌ای جذاب درگیر نماید (جانسون^۳، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، گنجاندن برنامه درسی مجازی در محیط‌های یادگیری ترکیبی یا کاملاً برخط، تغییرات فراوانی را در طراحی و ساختار این برنامه‌ها خواهد داشت. همچنین، این تغییرات چالش‌هایی را برای دانشجویان، مدرسان و مدیران به همراه خواهد داشت (فینکل و مستر^۴، ۲۰۱۴).

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، از جمله، گزارش دانشگاه بین‌المللی جیندال هند^۵ (۲۰۲۰) تحت عنوان "تأثیر کووید-۱۹ بر آموزش عالی: چالش‌ها و فرصت‌ها"، سه روند کلان را برای آموزش عالی پیش‌بینی کرده است که عبارت‌اند از: (۱) اثرات اقتصاد در حال کاهش جهانی بر درآمد دانشگاه‌ها. (۲) پدیدار شدن شیوه‌های جدید در فرایند یاددهی-یادگیری مانند آموزش چند رشته‌ای و آموزش ترکیبی. (۳) فراخوانی برای همکاری بیشتر جهان بین دانشجویان، دانشگاه‌ها و صنعت. به‌علاوه، ذاکر صالحی (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای آینده‌پژوهشی به بررسی تأثیرات کووید-۱۹ بر آموزش عالی ایران پرداخت. نتایج پژوهش او سه روند کلان را که بیشترین احتمال وقوع را داشتند شناسایی کرد. این سناریوهای مرجح شامل موارد ذیل بودند: (۱) تقویت یادگیری الکترونیکی (۲) تغییر در سبک زندگی دانشگاهی و (۳) توجه بیشتر به مقوله پایداری بود.

در نخستین گام برای مواجهه مؤثر با چالش‌های سیاره‌ای از هر سنخ، از جمله بیماری پاندمی ناشی از ویروس کووید-۱۹، نهاد علم که آموزش عالی نماینده برجسته و تمام‌عیار آن است، نقش اصلی و اساسی را بر عهده دارد. این نقش عبارت است از شناسایی علل و عوامل ایجادکننده چالش موردنظر و شناساندن آن به شیوه‌ای مؤثر به سایر ذی‌نفعان اعم از

1. sheydaechresh1415@gmail.com
 2. a.beiramy@scu.ac.ir
 3. Johnson. H
 4. Finkle. T.A & Masters. E
 5. Indian Global University



شهروندان عادی و تصمیم‌گیران و سیاست‌گذاران است. هم‌اکنون مسئله پیش روی نظام‌های آموزش عالی این است که تحول ایجاد شده، مفهوم آموزش حضوری را تغییر داده و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی باید به‌طور فزاینده‌ای خود را با این پدیده سازگار نمایند. در کشور ایران، تعدادی از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی تجربه ارائه دروس به‌صورت مجازی را داشته‌اند اما با آغاز پاندمی کووید-۱۹، تمام مؤسسات آموزش عالی کشور مجبور به ارائه دروس به‌صورت مجازی شدند و در مدت‌زمان کوتاهی به استقبال این پدیده رفتند. استقبال همگانی که در نبود ویروس کووید-۱۹ ممکن بود برای دهه‌هایی طول بکشد؛ اما سؤالی که این پژوهش درصدد تبیین و پاسخگویی به آن است، این است که مدیران آموزش الکترونیک دانشگاه‌های کشور در انتقال ناگهانی و اضطراری به آموزش مجازی با چه مسائلی و چالش‌هایی مواجه بوده‌اند.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد کیفی است. قلمرو این پژوهش را مدیران آموزش الکترونیک دانشگاه‌های دولتی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری کشور در برمی‌گیرد. این پژوهش بنا بر آن دارد که درک گسترده‌تری از تأثیر آموزش مجازی در آموزش عالی با توجه به پاندمی کووید-۱۹ به دست آورد. از طرفی، روش نمونه‌گیری در مطالعه تجارب زیسته عموماً هدفمند می‌باشد؛ بنابراین، یک نمونه‌گیری هدفمند از افرادی که در دانشگاه‌های دولتی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری کشور به‌عنوان مدیران آموزش الکترونیک مشغول به کار بودند، صورت گرفت تا دید عمیق‌تری از مزایا و معایب احتمالی آموزش عالی به دست آید و به شناسایی و تعیین دقیق تأثیراتی که آموزش عالی بر روش‌های سنتی یادگیری داشته و خواهد گذاشت بپردازد. بدین ترتیب دوازده نفر از مدیران آموزش الکترونیک دانشگاه‌های دولتی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای مصاحبه عمیق انتخاب شدند. در این پژوهش از یک فرایند مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شد. در این پژوهش جهت تحلیل داده‌ها، از چرخه‌ی تجزیه و تحلیل اطلاعات کرسول (۲۰۱۳: ۱۸۲) استفاده شد:

- ۱) سازمان‌دهی داده‌ها
- ۲) خواندن و یادداشت کردن
- ۳) توصیف، طبقه‌بندی و رمزگذاری
- ۴) تفسیر روایی و پایایی داده‌ها
- ۵) نمایش و تجسم داده‌ها.

یافته‌های پژوهش

سؤال پژوهش: در انتقال به آموزش مجازی با چه چالش‌هایی مواجه شده‌اید؟

- سؤال یک مصاحبه: چه مسائل اقتصادی و فنی‌ای در اجرای ترم‌های دانشگاه به‌طور مجازی وجود داشت؟
- سؤال دو مصاحبه: چه مسائل آموزشی در فرایند انتقال به آموزش مجازی و اجرای ترم‌های دانشگاه به‌طور مجازی وجود داشت؟

سؤال یک مصاحبه: چه مسائل اقتصادی و فنی‌ای در اجرا و انتقال ترم‌های دانشگاه به‌طور مجازی وجود داشت؟

در پاسخ به سؤال یک مصاحبه یک مقوله کلی تحت عنوان "زیرساخت" استخراج شد. این مقوله شامل مضامینی چون "سخت‌افزار"، "نرم‌افزار"، "نیروی انسانی"، "تعداد بالای مخاطبان"، "اینترنت"، "امکانات دانشجو" و "تجربه ناکافی مراکز آموزشی" بود. مضمون "اینترنت" خود به مضامین دیگری چون "هزینه"، "سرعت" و "جغرافیا" طبقه‌بندی شد.

هر ۱۲ نفر شرکت‌کننده در مصاحبه، مسائل مربوط به "زیرساخت" را مهم‌ترین چالش اقتصادی و فنی اجرای ترم‌های دانشگاه و انتقال به آموزش مجازی دانستند. برای مثال، شرکت‌کننده‌های شماره (۴ و ۵) بیان کردند که: «عمده‌ترین مسئله‌ی ما در اجرای ترم‌های دانشگاه در سال ۹۸-۹۹ مربوط به زیرساخت‌ها، سخت‌افزارها و نیروی انسانی بود و مسئله‌ی دیگر ما نیاز اساسی به عملیاتی کردن سرورهایی برای جوابگویی به تعداد بالای مخاطبان حاضر در سایت به صورت هم‌زمان بود» (۴ و ۵).

در ارتباط با زیرساخت اینترنت، شرکت‌کننده شماره (۶) بیان داشت که: «باوجود گذر زمان از بحران کرونا هنوز ما در زیرساخت‌ها مشکل داریم، مثلاً این که دسترسی آسان به اینترنت برای دانشجویان و اساتید کارهای اولیه هستند که باید انجام شود. مثلاً در آموزش مجازی اگر یک استاد بفرماید من لپ‌تاپ ندارم یا من امکان خرید لپ‌تاپ ندارم عملاً از آن کار سازمانی خود جدا می‌شود. کارمندان دانشگاه هم به همین شکل» (۶).

در ارتباط با امکانات دانشجو شرکت‌کننده شماره (۱) بیان کردند که: «تجارب ما نشان می‌دهد که حتی در دانشگاه‌های بزرگ مثل دانشگاه‌های تهران و ... درصدی از دانشجویان وضعیت اقتصادی نامناسبی دارند. این دانشجویان قبل از قرنطینه از امکانات دانشگاه استفاده می‌کردند و امکاناتی همانند لب‌تاب و هزینه نت نداشتند. ببینید ما دانشجو داریم که همان نصف شب که هزینه اینترنت مناسب است امکان تهیه ندارد» (۱).

همچنین در ارتباط با تجربه ناکافی مراکز آموزشی شرکت‌کننده شماره (۹ و ۱۲) بیان کردند که: «ما در دانشگاه هیچ تجربه‌ای از آموزش مجازی و تمام ابعاد آن نداشتیم و تمام تجربه مجازی ما به برگزاری چند جلسه دفاع مجازی قبل از کرونا خلاصه می‌شد» (۹ و ۱۲).

سؤال دوم مصاحبه: چه مسائل آموزشی در فرایند انتقال به آموزش مجازی و اجرای ترم‌های دانشگاه به‌طور مجازی وجود داشت؟ در پاسخ به سؤال دوم مصاحبه به ترتیب هشت مقوله "عدم آمادگی اساتید و آشنا نبودن با آموزش مجازی"، "تولید محتوا"، "ارزشیابی و برگزاری آزمون"، "برگزاری دروس عملی"، "کمبود تعامل"، "عدم رضایت استاد و دانشجو از کنترل مرکزی"، "زمان" و "آموزش دانشجویان" استخراج شد. مقوله "عدم آمادگی اساتید و آشنا نبودن با آموزش مجازی" در سه مقوله "استفاده بیش‌ازحد از روش سخنرانی"، "نداشتن سناریو و طرح درس" و "نداشتن مدیریت دروس" طبقه‌بندی شد. مقوله "برگزاری دروس عملی" به سه مضمون "برگزاری واحدهای کارگاهی"، "برگزاری واحدهای کارورزی" و "برگزاری واحدهای آزمایشگاه" طبقه‌بندی شد. مقوله "کمبود تعامل" به سه مضمون "عدم اشتراک تصویر"، "عدم جذابیت" و "داشتن نگاه منفی به آموزش مجازی" طبقه‌بندی شد. مقوله "زمان" نیز در سه مضمون "زمان شروع کلاس‌های مجازی"، "مدت‌زمان کلاس‌های مجازی" و "فشرده‌گی کلاس‌های مجازی برای استاد و دانشجو" طبقه‌بندی شد.

- عدم آمادگی اساتید و آشنا نبودن با آموزش مجازی:



نه نفر از افراد شرکت کننده در مصاحبه عدم آمادگی اساتید و آشنا نبودن با آموزش مجازی را از مهم ترین چالش های آموزشی انتقال به آموزش مجازی دانستند. در این ارتباط شرکت کننده شماره (۴) بیان کردند که: «ما می بینیم برخی از اساتید همچنان مقاومت های خود را دارند. حتی اساتید با تجربه برخی مواقع صحبت ها و رفتارهایی می کنند که به نظر می رسد اعتقادی به این آموزش ندارند و با همان روش معمولی گذشته این مسئله دنبال می کنند و همان روالی که در کلاس های حضوری داشتند در کلاس های مجازی هم پیاده می کنند» (۴).

- تولید محتوا:

هفت نفر از افراد شرکت کننده در مصاحبه مسئله تولید محتوا را از مهم ترین چالش های آموزشی انتقال به آموزش مجازی دانستند. در این ارتباط شرکت کننده شماره (۱) در ارتباط با عدم رضایت دانشجویان از محتواهای تولید شده در این دوران بیان کردند که: «یکی از مسائل خیلی مهم که مطالبه ی واحدهای صنفی دانشجویی هم هست کیفیت محتواهای تولید شده توسط اساتید است. خیلی از دانشجویان و در این خصوص ناراضی هستند» (۱).

- ارزشیابی و برگزاری آزمون:

هفت نفر از افراد شرکت کننده در مصاحبه مسئله ارزشیابی و برگزاری آزمون ها را از مهم ترین چالش های آموزشی انتقال به آموزش مجازی دانستند. شرکت کننده شماره (۲) نیز در این ارتباط بیان کردند که: «در برگزاری کلاس ها به صورت مجازی استاد کنترل لازم را بر روی دانشجو ندارد و نمی تواند مطمئن شود از اینکه دانشجو گوش می دهد یا خیر و همچنین اساتید روشی مناسب و قابل اطمینان برای ارزیابی واقعی دانشجویان ندارند و در برگزاری امتحانات به صورت مجازی امکان تقلب دانشجویان بسیار زیاد است» (۲).

- برگزاری دروس عملی:

پنج نفر از افراد شرکت کننده در مصاحبه مسئله برگزاری دروس عملی را از مهم ترین چالش های آموزشی انتقال به آموزش مجازی دانستند. در این ارتباط شرکت کننده شماره (۴) بیان کردند که: «چالش اصلی که هنوز باقی مانده است و قادر به رفع آن نبوده ایم برگزاری آزمایشگاه هایی در رشته های علوم پایه و مهندسی است که نیاز به کارهای عملی دارند. این واحدها در دوران مجازی شدن خیلی سخت اجرا می شوند و مشکلات در این زمینه همچنان پابرجا هستند» (۴).

- کمبود تعامل:

پنج نفر از افراد شرکت کننده در مصاحبه مسئله کمبود تعامل را از مهم ترین چالش های آموزشی انتقال به آموزش مجازی دانستند. در این ارتباط شرکت کننده شماره (۱) بیان کردند که: «واقعیت این است که من آن حس و حال حضوری در مجازی گیرم نمی آید. من یک موضوع درسی را در ۲ ساعت تدریس می کردم بچه ها کلی سؤال می پرسند حالا در ۲۰ دقیقه تدریس می کنم از بچه ها می خواهم سؤال بپرسند کسی سؤالی ندارد. تعامل خیلی مهم است. ما در کلاس ها عادت داریم که سربسر دانشجویان بگذاریم، شوخی کنیم، روابط گرم ایجاد کنیم اما در مجازی چون ضبط می شود باید محافظه کاری به خرج داد» (۱).

عدم رضایت اساتید و دانشجویان از کنترل مرکزی

سه نفر از افراد شرکت کننده در مصاحبه مسئله‌ی عدم رضایت اساتید و دانشجویان از کنترل مرکزی را از مهم‌ترین چالش‌های آموزشی انتقال به آموزش مجازی دانستند. در این ارتباط شرکت کننده شماره (۷) بیان کردند که: «دانشجویان حس ناخوشایندی از کنترل مرکزی و کنترل مداوم مخصوصاً در آزمون‌های مجازی دارند اساتید نیز از کنترل مداوم آنان برای مثال میزان برگزاری کلاس‌های زنده، تعداد فایل‌های آپلود شده، میزان بازدید و ... ناخوشایند هستند» (۷).

- زمان

دو نفر از افراد شرکت کننده در مصاحبه مسئله‌ی زمان را از مهم‌ترین چالش‌های آموزشی انتقال به آموزش مجازی دانستند. در این ارتباط شرکت کننده شماره (۹) بیان کردند که: «مثلاً ما در آموزش حضوری یک کلاس یک ساعت و ۴۵ دقیقه زمان در نظر می‌گیریم سؤالی که این مدت با آن مواجه بودم و از همکاران بسیاری پرسیدم این است که آیا واقعاً برای آموزش الکترونیک باید یک ساعت و ۴۵ دقیقه باشد؟» (۹).

- آموزش دانشجویان

یک نفر از افراد شرکت کننده در مصاحبه مسئله‌ی آموزش دانشجویان را از مهم‌ترین چالش‌های آموزشی انتقال به آموزش مجازی دانستند. در این ارتباط شرکت کننده شماره (۶) بیان کردند که: «کاری که صورت نگرفت و می‌توانست صورت بگیرد و کمک کننده باشد در مورد آموزش دانشجویان بود واقعیت این که یادگیری در محیط آموزش مجازی، دانشجو به مهارت‌های متنوعی نیاز دارد و آن مهارت‌ها می‌تواند به رضایت یادگیرنده کمک کند و در دانشگاه‌ها خیلی به این حوزه وارد نشدیم» (۶).

نتیجه‌گیری

آموزش مجازی، امکانات و افق‌های جدیدی را پیش روی آموزش عالی می‌گشاید که قابل چشم‌پوشی نیست و در عین حال چالش‌ها و مسائلی هم دارد که نیازمند تأمل هستند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر برخی چالش‌های فنی، اقتصادی و آموزشی انتقال به آموزش مجازی شامل مواردی چون "سخت‌افزار"، "نرم‌افزار"، "نیروی انسانی"، "تعداد بالای مخاطبان"، "اینترنت"، "امکانات دانشجو" و "تجربه ناکافی مراکز آموزشی"، "عدم آمادگی اساتید و آشنا نبودن با آموزش مجازی"، "تولید محتوا"، "ارزشیابی و برگزاری آزمون"، "برگزاری دروس عملی"، "کمبود تعامل"، "عدم رضایت استاد و دانشجو از کنترل مرکزی"، "زمان" و "آموزش دانشجویان" بودند.

همان‌طور که گفته شد یکی از عوامل ایجاد اختلال در سیستم‌های آموزشی و اجتماعی، بیماری دنیاگیر و مرگبار است. مؤسسات آموزش عالی جهان در شرایط دنیاگیری کووید-۱۹ به‌طور گسترده به یادگیری مجازی روی آوردند. نتایج پژوهش‌های صورت گرفته نشان داد که در اوایل شیوع دنیاگیری تنها بستر آموزش تغییر یافت. در واقع به‌جای انتقال به یادگیری مجازی شاهد آن بودیم که یادگیری مجازی جایگزین یادگیری حضوری با ویژگی‌ها و روش‌های سنتی مخصوص آن شد. این امر باعث ایجاد حالتی از اضطراب، ترس و ابهام بین اساتید و دانشجویان شد (کارادمیر^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). در این ارتباط پژوهش‌های اسمیت^۳ (۲۰۲۰)، رولی^۴ (۲۰۲۰)، جانگ^۱ و همکاران (۲۰۲۱) و دنیس^۲ (۲۰۲۰)، با نتایج پژوهش

¹. Replacement

². Karademir

³. Smith

⁴. Rowley

حاضر هم‌راستا هستند. این پژوهش‌ها نبود تفکر راهبردی در بین مدیران و برنامه‌ریزان، سیاست‌گذاری‌های نامطلوب، بودجه و مسائل مالی، ضعف در زیرساخت‌های دیجیتالی، ناتوانی در کنترل اضطراب عمومی و نابرابری در تقسیم عادلانه یادگیری مجازی را چالش‌های کلان انتقال از یادگیری حضوری به یادگیری مجازی دانستند.

پژوهش‌های جعفری و همکاران (۱۳۹۹)، پدرو و کومار^۳ (۲۰۲۰)، کارادامیر (۲۰۲۰)، ستودییکر و کارتیس^۴ (۲۰۲۱)، رایس^۵ و همکاران (۲۰۲۰)، کولیکان^۶ و همکاران (۲۰۲۰) و بانک^۷ (۲۰۲۰) نیز با نتایج پژوهش حاضر همسو هستند. این پژوهش‌ها عدم آمادگی حرفه‌ای، ناتوانی در کنترل و اداره کلاس مجازی، کاهش مشارکت، ارتباطات و تعاملات فکری با دیگر اساتید و دانشجویان، مسائل روان‌شناختی (اضطراب، انزوا و بی‌انگیزگی)، ضعف در سواد دیجیتالی، عدم دسترسی به امکانات و تجهیزات دیجیتالی به دلیل مسائل اقتصادی، وابستگی بیش‌ازحد به روش‌های سنتی و ناتوانی در تمرکز در کلاس مجازی به دلیل مسائل خانوادگی را چالش‌های اساتید و دانشجویان در انتقال به یادگیری مجازی دانستند. همچنین، پژوهش‌های پورکریمی و علیمردانی (۱۳۹۹)، مولویانگ^۸ (۲۰۲۰)، کامسکر^۹ (۲۰۲۰)، کهیادی^{۱۰} (۲۰۲۰) و بینگتون^{۱۱} (۲۰۲۱)، هم‌راستا با نتایج پژوهش حاضر، عدم آشنایی با روش‌های یادگیری مجازی، نداشتن پداگوژی، ابهام در اهداف و محتوا و ارزیابی و نظارت را چالش‌های آموزشی مؤسسات آموزش عالی در انتقال از یادگیری حضوری به یادگیری مجازی هستند.

بر اساس آنچه در این پژوهش بحث شد، توسعه آموزش مجازی در آموزش عالی، فرصتی طلایی و منحصر به فرد برای مدیران دانشگاهی به منظور اطمینان از زیرساخت‌های لازم برای تسهیل در آموزش الکترونیکی دانشگاهی، اطلاع از کمبودها و ضعف‌های زیربنایی فراهم خواهد نمود که استادان و دانشجویان در فرایند یادگیری، استفاده از منابع و پایگاه‌های اطلاع‌رسانی، جلسات گروهی و همچنین جلسات دفاع با آن مواجه بوده‌اند. این فرصت، مدیران آموزش الکترونیکی را قادر می‌سازد تا در زمانی نه‌چندان دور در صورت گسترش این نوع شیوهی یاددهی-یادگیری در دانشگاه‌ها، از آمادگی لازم برخوردار باشند.

واژگان کلیدی: چالش‌های آموزش مجازی، آموزش عالی، مدیران آموزش الکترونیک، کووید-۱۹، کرونا

منابع

پورکریمی، جواد و علیمردانی، زهره (۱۳۹۹). عوامل مؤثر بر تعاملات در محیط‌های یادگیری الکترونیک (مطالعه‌ای فراترکیب)، فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۴۱، شماره ۱۱: ۲۵-۴۴.

1. Jung
2. Dennis
3. Pedro & Kumar
4. Studebaker & Curtis
5. Rice
6. Coolican
7. Bonk
8. Moluayonge
9. Kamsker
10. Cahyadi
11. Bebbington

- جعفری، حسن؛ کشمیری، فاطمه؛ شبیری، سمیه دره؛ عبقری، سید کاظم و باقیان، نجمه (۱۳۹۹). تبیین دیدگاه‌ها و تجارب یاد دهنندگان و یادگیرندگان الکترونیک در رابطه با چالش‌های آموزش‌های مجازی در دانشگاه علوم پزشکی یزد، *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، دوره ۱۵، شماره ۲: ۱۱۶-۱۲۸.
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی تأثیرات بحران کووید-۱۹ بر آموزش عالی، *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، دوره ۴۶، شماره ۱۲: ۱۸۱-۲۱۱.
- رضایی راد، مجتبی (۱۳۹۱). بررسی میزان آمادگی اساتید دانشگاه پیام نور به‌منظور استفاده از آموزش الکترونیکی، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، دوره ۹، شماره ۳۵: ۱۱۰-۱۱۶.
- سید نقوی، علی (۱۳۸۶). بررسی نگرش استادان و دانشجویان به یادگیری الکترونیکی: پیمایشی در دانشگاه‌های دارای آموزش الکترونیکی در ایران، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره ۱۳، شماره ۱: ۱۵۷-۱۷۶.
- Bebington, W. (2021). Leadership strategies for a higher education sector in flux. *Studies in Higher Education*, 46(1): 158-165.
- Bonk, C. J. (2020). Pandemic ponderings, 30 years to today: synchronous signals, saviors, or survivors? *Distance Education*, 41(4): 589-599.
- Cahyadi, A. (2020). COVID-19 Outbreak and New Normal Teaching in Higher Education: Empirical Resolve from Islamic Universities in Indonesia. *Dinamika Ilmu*, 20(2): 255-266. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=challenges virtual education higher education covid 19&pr=on&ft=on&pg=2&id=EJ1274095>
- Coolican, M.; Borrás, J. C. & Strong, M. (2020). Argentina and the COVID-19: Lessons learned from education and technical colleges in Buenos Aires Province. *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 484-496.
- Dennis, J. (2020). Managing (In) Equality through Simultaneity: Differentiation and the Rhetoric of Reform and Revolution in Higher Education. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1): 1-16. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=challenges+virtual education+higher education+covid 19&pr=on&ft=on&pg=3&id=EJ1273076>
- Finkle, Todd A. & Masters, E. (2014). Do MOOCs Pose a Threat to Higher Education? *Research in Higher Education Journal*, 26: 1-10.
- Jindal Global University. (2020). IMPACT OF COVID-19 ON HIGHER EDUCATION—CHALLENGES & OPPORTUNITIES. Retrieved from <http://jgu.edu.in/blog/2020/06/29/impact-of-covid-19-on-higher-education-challenges-opportunities/>
- Johnson, H. (2015). *Will Technology Kill Universities?* Retrieved from <https://time.com/3747816/education-chalkboard-chatroom/>
- Jung, Jisun; Horta, Hugo; & Postiglione, Gerard A. (2021). Living in uncertainty: the COVID-19 pandemic and higher education in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 46(1), 107-120.
- Kamsker, S.J. (2020). Digital Transformation and Higher Education: A Survey on the Digital Competencies of Learners to Develop Higher Education Teaching. *International Journal for Business Education*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=challenges virtual education higher education covid 19&pr=on&ft=on&pg=2&id=EJ1265949>
- Karademir, A.Y. (2020). Challenges of Higher Education Institutions against COVID-19: The Case of Turkey. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4): 453-474. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=challenges virtual education higher education covid 19&pr=on&ft=on&id=EJ1282764>
- Lang, I. (2004). Review: Janice M. Morse & Lyn Richards (2002). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(1). Retrieved from <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/632>



- Pedro, N. & Kumar, S. (2020). Institutional Support for Online Teaching in Quality Assurance Frameworks. *Online Learning*, 24(3): 50-66. Retrieved from [https://eric.ed.gov/?q=challenges virtual education higher education 2020 and ft on&pg=3&id=EJ1272052](https://eric.ed.gov/?q=challenges+virtual+education+higher+education+2020+and+ft+on&pg=3&id=EJ1272052)
- Rice, M. F.; Lowenthal, P.R. & Woodley, X. (2020). Distance education across critical theoretical landscapes: touchstones for quality research and teaching. *Distance Education*, 41(3): 319-325.
- Rowley, W. J. (2020). Higher Education in the Midst of a Pandemic: A Dean's Perspective. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 7: 108-115.
- Smith, P. A. (2020). Lessons from Yalta: Considerations for Post-COVID 19 Higher Education. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1): 113-117.
- Studebaker, B. & Curtis, H. (2021). Building Community in an Online Doctoral Program. *Christian Higher Education*, 20(1-2): 15-27.
- World Bank Group. (2020, April). The COVID-19 Crisis Response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation. Retrieved from <http://documents1.worldbank.org/curated/en/621991586463915490/The-COVID-19-Crisis-Response-Supporting-Tertiary-Education-for-Continuity-Adaptation-and-Innovation.pdf>

چالش‌های آموزش در مناطق دارای خرده‌فرهنگ در دوران بحران کووید ۱۹: تجارب زیسته معلمان بومی

شیوا جلالیری لائین^۱، استادیار مؤسسه آموزشی عطار، مشهد، ایران

حسین جعفری ثانی^۲، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

شیوع ویروس کرونا که موجب ترس هراس تمام مردم دنیا شده است. ناخواسته مدارس و اماکن آموزشی را به سمت تعطیلی کشانده است. از آنجایی که مدرسه دومین نهاد اجتماعی آموزش کودک و نوجوان می‌باشد. موجب بروز مشکلات متعددی شده است که لازم است با طولانی شدن ایام کرونا و احتمال عود و تکرار چنین بیماری‌های مشابه نگاه ویژه و متفاوت‌تری به اهمیت آموزش مدارس باشد (افشارلو و عابدپور، ۱۳۹۹). مراکز آموزشی از اولین نهادهایی بود که به سرعت توانست با ایجاد بستری، موضوع آموزش را به فضای مجازی و از راه دور منتقل کند (خادمی، ۱۳۹۹). با توجه به تبعات کرونا در همه زمینه‌ها، نظام آموزشی از جمله آموزش در مناطق دارای خرده‌فرهنگ نیز از چالش‌های آن به دور نیستند (پاینار^۳، ۱۹۹۳، نیتو، ۱۹۹۹). پست‌مدرنیست‌ها نیز در حمایت از خرده‌فرهنگ‌ها «ارج نهادن به تمایزات^۴ و اصطلاحاتی نظیر: «آموزش و پرورش آرای گوناگون^۵» یا «آموزش و پرورش مرزی^۶» را بکار می‌برند (بنکس و بنکس^۷ ۲۰۰۵) همچنین در دیدگاه انتقادی^۸ هدف غایی «آزادسازی^۹» و «رهایی بخشی^{۱۰}» اقلیت‌های فرهنگی است. (غریبی و همکاران، ۱۳۹۳). بر اساس اهمیت موضوع پژوهش‌های، جلالیری لایین (۱۳۹۸)، موجنج و هزارالال^{۱۱} (۲۰۱۶)، هانگ و همکاران (۲۰۱۷)، سیانتوری، چنگ و آیو هوریت^{۱۲} (۲۰۱۸) چن و لیبی^{۱۳} (۲۰۱۵)، اسکسی (۲۰۱۶)، الیسامیل (۲۰۱۶)، رامیرز و جافته^{۱۴} (۲۰۱۶)، یوان^{۱۵} (۲۰۱۶)، میسکو^{۱۶} (۲۰۱۸)، در مورد اهمیت و چالش‌های خرده‌فرهنگ و حقوق آموزشی آن‌ها صورت گرفته است. متخصصان گروه‌های قومی ایران را شامل کردها، بلوچ‌ها، فارس‌ها، تاجیک‌ها، طالبی‌ها و لرها، ترک‌ها، ترکمن‌ها، ارمنی‌ها، ریال سامی می‌دانند (حاجیانی، ۱۳۸۳). دوران همه‌گیری ویروس کرونا از اهمیت خاصی برخوردار گشته است. با توجه به تبعات بحران

1. s.jalayeri@attar.ac.ir

2. hsuny@um.ac.ir

3. Pinar

4. Succeeding in the distinctions

5. Various Education Education

6. Border education

7. Banks

8. Critical

9. Liberation

10. Liberating part

11. Muchenje & Heeralal,

12. Sianturi, Chiang & Au Hurit,

13. Chen & Lee

14. Ramirez & Jaffee

15. Yuan

16. Misco



کرونا مطالعه چالش‌های آن در نظام آموزشی اهمیت زیادی دارد (طرلانی، ۱۳۹۹). پژوهش‌های مختلفی از جمله تحقیق خادمی، (۱۳۹۹)، میرانی سرگزی و همکاران (۱۳۹۹)، محمدی و ناصح (۱۳۹۹)، در مورد چالش‌های مختلف کرونا در نظام آموزشی انجام گرفته است. با توجه به اهمیت چالش‌های کرونا و کثیرالقوم بودن ایران، پژوهش حاضر در پی بررسی چالش‌های اساسی کرونا در مناطق دارای خرده‌فرهنگ است.

روش پژوهش

روش تحقیق کیفی، از نوع پدیدارشناسی است. قلمرو مطالعاتی شامل کلیه معلمان بومی منطقه (کردزبان، دارای نگرش و باورهای خاص بومی)، شهرستان مرزی لاین نو (مرز بین ایران و ترکمنستان) واقع در شمال استان خراسان رضوی بودند. نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار است در این راستا معلمانی انتخاب شدند که سابقه تدریس در دوره کرونا را داشته باشند. در نمونه‌گیری هدفمند، قصد محقق انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، اطلاعات زیادی داشته باشند. مایکل پاتون^۱ این نمونه‌گیری را «هدفمند» نامیده است (گال و همکاران، ۱۳۹۲). ابزار گردآوری داده‌ها «مصاحبه نیمه ساختاریافته» بود. مصاحبه تا اشباع نظری ادامه یافت. در نهایت نتایج مصاحبه با ۱۳ نفر با نوسان زمانی بین ۴۰ دقیقه تا ۱ ساعت ثبت شد. ویتمور، چیس و مندل^۲ (۲۰۰۱) تلفیقی از نگاه‌های اعتباریابی در پژوهش شامل: اطمینان‌پذیری^۳، قابل قبول بودن، اصالت^۴ و صداقت و از نظر لینکلن و گوبا^۵ (۱۹۸۵)، جهت تعیین «اعتباریابی داده‌ها» از سه معیار موردنظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی، شامل «قابل قبول بودن»، «قابلیت اطمینان» و «تائید پذیری» (کرسول، ۱۳۹۴)، استفاده شد. جهت «قابل قبول بودن» و تائید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای معلمان ارسال شد تا موافقت مطالب ذکر شده و یافته‌های پژوهش مشخص شد. به منظور تضمین «قابلیت اطمینان» یافته‌ها تلاش شد تا فرایندها و تصمیمات مربوط به پژوهش به‌طور واضح در متن پژوهش تشریح شود. برای «تائید پذیری» نتایج یافته‌ها با پیشینه پژوهش، مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آن‌ها اقدام شد. به منظور تحلیل داده‌ها در مطالعه حاضر، از روش کدگذاری کلایزی استفاده شد در مرحله اول، در پایان هر مصاحبه و ثبت یادداشت‌برداری‌های میدانی، ابتدا بیانات و اظهارات معلمان، کلمه به کلمه و سطر به سطر روی کاغذ نوشته شد جهت درک منظور و فهم شرکت‌کنندگان، متن مصاحبه‌ها چند بار مطالعه شد. در مرحله دوم، پس از مطالعه همه توصیف‌های شرکت‌کنندگان، زیر اطلاعات با معنی و بیانات مرتبط با پدیده موردبحث، خط کشیده شد و به این طریق جملات مهم مشخص شد. مرحله سوم که استخراج مفاهیم فرموله است، در این مرحله، سعی شد تا از هر عبارت یک مفهوم که بیانگر معنی و قسمت اساسی تفکر فرد بود استخراج شود. بعد از استخراج کدها، مطابق مرحله چهارم کلایزی، پژوهشگر مفاهیم تدوین شده را به دقت مطالعه کرد و بر اساس تشابه، آن‌ها را دسته‌بندی نمود. بدین صورت، دسته‌های موضوعی از مفاهیم تدوین شده تشکیل شد. در مرحله پنجم، نتایج برای توصیف جامع از پدیده

1. Michael patton

2. Whittemore, Chase & Mandle

3. Credibility

4. Authenticity

5. LincoIn & Guba

تحت مطالعه به هم پیوند یافتند و دسته‌های کلی تری را به وجود آوردند. در مرحله ششم، توصیف جامعی از پدیده تحت مطالعه انجام شد

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاصل از بررسی چالش‌های آموزش معلمان در مناطق دارای خرده‌فرهنگ در شرایط کرونا ۱۰ مقوله انجام شد.

نمودار ۱- زیر مؤلفه‌های مرتبط با چالش‌های کرونا در منطقه دارای خرده‌فرهنگ شهر لاین و حومه



جدول ۱- مؤلفه‌های مرتبط با چالش‌های کرونا در مناطق دارای خرده‌فرهنگ

مستندات	نمونه مصاحبه	چالش‌ها و مؤلفه‌ها	
کد: ۴,۱۳,۸,۱,۶,۹,۵	کد ۵" در دوره کرونا دانش‌آموزان دچار سردرگمی شدند، ورود دانش‌آموزان بومی به فضای مجازی آن‌ها را با هجمه‌ای اطلاعات و وب گردی و... مواجه کرده کرد با توجه به اینکه زیرساخت‌ها برای پذیرش موبایل در سنین کودکی در فرهنگ‌های بسته بومی فراهم نیست مشکلاتی به وجود خواهد آمد"	۱. عدم دسترسی به رسانه در مناطق دوردست ۲. عدم آشنایی دانش‌آموزان بومی و عشایری با رسانه‌ها. ۳. الگوپذیری از فضای مجازی ۴. وب گردی و عادت‌های ناپسند مغایر با هنجارهای ارزشمند در فرهنگ بومی	چالش‌های مرتبط با دانش‌آموزان
کد: ۲,۱۰,۱۳,۹,۶	کد ۷: معلمان خیلی کار با نرم‌افزارها را بلد نیستند. حتی خیلی از معلمان نصب نرم‌افزارها را هم نمی‌دانند. علاوه بر قطع و وصلی اینترنت در منطقه، واحد حمایت هم به‌موقع جواب نمی‌داد این خودش باعث خستگی و نگرانی معلمان می‌شد	۱ و مشکل نرم‌افزارها و نصب آن در مناطق مرزی ۲. قطع و وصلی اینترنت در روستاهای مرزی ۳. عدم پشتیبانی به‌موقع ۵. مشکلات عدم اینترنت و پوشش دهی ضعیف در روستاها	چالش‌های مرتبط با رسانه‌ها در مناطق عشایری



<p>کد: ۳،۱۰،۱۲،۸،۵۶</p>	<p>۱. عدم آشنایی معلمان مناطق روستایی با رسانه‌ها و نرم‌افزارها ۲. کاهش ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان که یک اصل در فرهنگ بومی است ۳. عدم کنترل طیف‌های قومی در فضای مجازی ۴. عدم دسترسی به تجارب بومی در آموزش ۵. مشکلات مربوط به دانش متمرکز و سختی انتقال آن در فضای مجازی برای دانش‌آموزان بومی</p>	<p>کد ۹" کرونا تجارب جدیدی را برای همه در همه عرصه‌ها به وجود آورد که این بحران در مناطق مرزی و بومی کرونا بیشتر چالش آفرین بوده چراکه نه معلمان و نه شرایط زندگی بومی آماده پذیرش چنین شرایط است. کنترل دانش‌آموزان چندزبانه در این شرایط خیلی سخته"</p>	<p>چالش‌های مرتبط با معلمان روستایی</p>
<p>کد: ۹،۱۰،۴،۷،۱۱،۹</p>	<p>۱. هراس از الگوپذیری از فضای مجازی ۲. تخریب فرهنگ بومی به تدریج با وب گردی ۳. نگرانی از جه ورد به فضای مجازی در سنین پایین و پیامدها ۴. نابودی و تضعیف زبان مادری ۵. راه‌یابی سبک‌های جدید و ارزش‌های جدید به فرهنگ بومی</p>	<p>کد ۱۲" در جوامع بومی حفظ ارزش‌های محلی یک اصل است با توجه به بیماری کووید مردم بومی خیلی نگران تخریب و تغییرات ناخواسته فرهنگ بومی هستند استفاده از فضای مجازی توسط فرزندانشان نگران کننده است"</p>	<p>چالش‌های مرتبط با جامعه محلی</p>
<p>کد: ۹،۸،۱۰،۱۲،۱۳</p>	<p>۱. درگیری والدین با فرزندان جهت دسترسی به گوشی و رسانه ۲. عدم کنترل فرزندان جهت استفاده از رسانه‌ها و ایجاد تنش ۳. بی‌سوادی و یا کم‌سوادی والدین و عدم کمک به فرزندان و احساس درخودماندگی ۴. نگرانی والدین از تربیت‌پذیری نادرست از فضای مجازی ۴. بحث امکانات مالی جهت تهیه رسانه یادگیری با توجه به اقتصاد ضعیف روستایی</p>	<p>کد ۸" در شرایط کرونا والدین در مناطق بومی خیلی سختی می‌کشند چون نه با رسانه‌ها آشنا هستند نه دوست دارند در دوره ابتدایی موبایل دست بچه‌هاشون باشه این مسائل براشون خوشایند نیست"</p>	<p>چالش‌های مرتبط با والدین</p>

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مطالعه تجارب معلمان مناطق بومی در مواجهه با چالش‌های دوره کرونا به روش کیفی از نوع پدیدارشناسی در منطقه بومی شهرستان لاین نو انجام شد. نتایج یافته‌ها در ۵ مؤلفه اصلی و ۱۰ زیر مؤلفه فرعی انجام شد در ادامه و در ذیل تأیید پذیری مهم‌ترین یافته‌ها با مبانی نظری انجام گرفته است. معلمان در بحران کرونا در فضای نمی‌توانند دانش‌آموزان را کنترل کنند در این راستا تحقیقات پیو، کوملودی و روزسا^۱ (۲۰۱۵) و والکین شاو و اوان^۲ (۲۰۱۴) راستا لیوردا^۳ (۲۰۱۵)، نشان داد که اختلافات زبانی در مناطق چندزبانه چالش‌هایی را برای معلمان از جمله تعامل و مشکلات رفتاری از مشکلات عمده هستند. یافته‌ها نشان داد زیرساخت‌های فرهنگی مناطق بومی آمادگی ورود به فضای مجازی را ندارند در پژوهش میرانی سرگز و همکاران (۱۳۹۹)، آمده است عدم توازن در توزیع زیرساخت‌های موردنیاز در بخش اینترنت و شبکه‌های تلویزیونی به‌خصوص در مناطق دور از دسترس و محروم و شناسایی این کمبودها و تلاش در جهت برطرف کردن آن‌ها باشد. از جمله چالش‌های دیگر کرونا برای دانش‌آموزان کاهش تعامل، کاهش نظارت و عدم آشنایی دانش‌آموزان با فضای مجازی است. در این راستا یافته‌های (افشارلو، عابدپور، ۱۳۹۹)، نشان داد از نظر معلمان استفاده نابجا از فضای مجازی یکی از چالش‌های مناطق بومی در دوره کروناست یافته‌های پژوهش ابوالحسینی و همکاران (۱۳۹۹)، نیز با آن همسو

¹. ChuKomlodi & Rózsa

². Valkinsha and ovan

³. Llurda

است. علاوه بر این از نظر معلمان آموزش محتوای متمرکز در دوران کرونا یکی از چالش‌های معلمان بومی است. در این ارتباط متون نظری و میدانی نشان داد که محتوای متمرکز و نبود کتاب‌های بومی برای معلمان چالش محسوب می‌شود (دنيس، ۲۰۱۱). این چالش‌ها در مناطق بومی، مناطق مرزی و محیط‌های دوردست روستایی اثر بدتری را داشته است چرا فرهنگ‌های خرد بومی هنوز احترام به ارزش‌های بومی بسیار مهم بوده و از فرهنگ‌های یکنواخت و تک فرهنگی شده هراس داشته و نگران نابودی و تخریب ارزش‌های خودی هستند. بومیان منطقه تعصب بسیار شدیدی به زبان مادری، حفظ ارزش‌های محلی، آداب و رسوم منطقه دارند. جلایری لایین و همکاران، (۲۰۱۹)، جلایری لایین (۱۳۹۸). با توجه به ورود آنی رسانه‌ها به محیط‌های بومی دانش‌آموزان مناطق دوردست علاوه بر مشکلات مرتبط به سیستم‌ها و دسترسی به اینترنت مشکلات عمیقی دیگر مثل الگوبرداری کاذب از فضای مجازی، وب گردی و... را تجربه می‌کنند که این تجارب با توجه به عدم دریافت آموزش‌های لازم در این زمینه برای جامعه بومی خسارت‌های زیادی را به همراه دارد لذا پیشنهاد می‌شود با ادامه داشتن بحران کرونا و یا حتی پیش آمد بحران‌هایی که نظام آموزشی در مناطق بومی را دچار مشکل کند باید تدابیر محکی برای به حداقل رساند خسارت به این خرده فرهنگ‌ها طراحی و اجرا شود.

منابع

- احمدی، زینب و ناصح، جواد (۱۳۹۹). مدیریت مدرسه در دوره کرونا و چالش‌های آموزش مجازی، سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد.
- افشارلو، سمیه و عابدپور، سهیلا (۱۳۹۹). کرونا و آسیب‌های آموزشی دانش‌آموزان، سومین همایش ملی مراقبت و درمان، علی‌آباد.
- جلایری لایین، شیوا، آیتی، محسن، جعفری ثانی و حسین، اکبری، محمد (۱۳۹۸). ارائه الگوی برنامه درسی بومی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای مناطق دارای خرده فرهنگ. رساله دکتری دانشگاه بیرجند.
- حاجبانی، ابراهیم (۱۳۸۳). مسئله وحدت و الگوی سیاست قومی در ایران در «مسائل اجتماعی ایران». مجموعه مقالات انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- خادمی، نسیم و خادمی، فاطمه و شتابنده، حسین (۱۳۹۹). تأثیر شیوع ویروس کرونا COVID 19 بر نظام آموزشی و ارائه همکاریها، اولین همایش ملی تولید دانش سلامتی در مواجهه با کرونا و حکمرانی در جهان پسا کرونا، نجف‌آباد.
- غریبی، جلال، گلستانی، هاشم و جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۳). مبانی ارزش‌شناسی تعلیم تربیت چند فرهنگی، مجله تدریس پژوهی، دوره ۲، شماره ۱: ۸۵-۹۵.
- کرسول، جان (۱۳۹۶). پویای کیفی و طرح پژوهش انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده بنیاد، قوم‌نگاری و مطالعه موردی). ترجمه حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی، تهران: انتشارات صفار.
- گال، مردیت؛ بورک، والتر و گال، جویس (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی، جلد اول، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران: سمت.
- میرانی سرگزی، نرگس؛ حیدری آبروان، محمدجواد؛ عسکری، مهتاب و خوش خواهش، رؤیا (۱۳۹۹). کرونا و چالش‌های آموزش مجازی در ایران، دومین کنفرانس روانشناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و مشاوره.
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11): 139-146.
- Aydin, H. & Ozfidan, B. (2014). Perceptions on mother tongue based multicultural and bilingual education in Turkey. *Multicultural Education Review (MER)*, 6(1): 51-78
- Bagshaw, D. (2001). The Three M's-Mediation, Postmodernism, and the New Millennium. *Meolation quarte*, 18(3): 205-219.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education Issues and Perspectives* (5th Ed). New York: John Wiley.
- Barnett, R. & Napoli, R. D. (2008). *Changing identities in higher education: Voicing perspectives*. London and New York: Routledge.

- Chen, D.-T., Wang, L.-Y. & Neo, W.-L. (2015). School-based curriculum development towards a culture of learning: nonlinearity in practice. *British Journal of Educational Studies*, 63(2): 213–228, doi:10.1080/00071005.2015.1034236
- Chen, S. M. & Lee, Y. A. (2015). Dancing with Ethnic Identities: How a Taiwan Aboriginal Dance Club Influenced Junior High Students. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2): 20-34.
- Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: “There are other children here.” *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 33(4): 306-317.
- Eskici, M. (2016). Faculty members’ opinions about multiculturalism in higher education. *The Anthropologist*, 24(1): 252-261.
- Finnish National Board of Education. (2014). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Author
- Gaudry, A. (2016). Paved with good intentions: Simply requiring Indigenous content is not enough. *Activehistory.ca*. Retrieved October 21, 2019, from <http://activehistory.ca/2016/01/paved-with-good-intentions-simply-requiring-indigenous-content-is-not-enough/>
- Jalayeri Laeen, Sh., Ayati, M., Jafari Sani, H. & Akbari Booreng, M(2019) A Teachers Perception on Localization of Curriculum with Emphasis on
- Liu, Y., & Almor, T. (2016). How culture influences the way entrepreneurs deal with uncertainty in inter-organizational relationships: The case of returnee versus local entrepreneurs in China. *International Business Review*, 25(1): 4-14.
- Misco, T. (2018). Culturally Responsive Curriculum and Pedagogy in the Commonwealth of the Northern Mariana Islands. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2), 80-100.
- Muchenje, F., & Heeralal, P. J. (2016). Teachers’ Views on the Accommodation of Students’ Cultural Diversity in Curriculum Instructional Materials in Use in Primary Schools in Chegutu District Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 47(2): 142-150.
- Murphy S. (2010). *challenges for multicultural education in Japan*. Available from: <http://www.Scirus.com>. [Accessed 3 June 2010].
- New York: Teachers College Press
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of Multicultural Education*. New York: Longman
- Osler, A. (2015). The stories we tell: Exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, 7(1-2): 12-25.
- Pinar, W. F. (1993). *Understanding Curriculum as Racial Text*. (Edited With Louis A. Ccastenell, Jr). Albany, NY: state University of New York Press Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Putnam, J. W., Putnam, D. E., Jerome, B. & Jerome, R. (2011). Cross-cultural collaboration for locally developed indigenous curriculum. *International Journal of Multicultural Education*, 13(2): 1-18.
- Ramirez, P. C. & Jaffee, A. T. (2016). Culturally responsive active citizenship education for newcomer students: A cross-state case study of two teachers in Arizona and New York. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1): 45-67.
- Sianturi, M., Chiang, C. L. & Au Hurit, A. (2018). Impact of a Place-Based Education Curriculum on Indigenous Teacher and Students. *International Journal of Instruction*, 11(1): 311-328.

تجربه زیسته معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه از نقش کادر مدیریتی در دوران کرونا؛ دلالت‌هایی برای آینده

حمیده پاک مهر^۱، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران

صدیقه کاظمی^۲، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مقدمه

اخیراً با شیوع کرونا و ویروس، نظام‌های آموزشی دنیا دگرگون (لی، گوان، وو، وانگ، ژویو تانگ^۳، ۲۰۲۰؛ بائو^۴، ۲۰۲۰؛ بلتیکین و کویولا^۵، ۲۰۲۰؛ مورالیستا و اورادو^۶، جئونگ و سو^۷، ۲۰۲۰؛ عدنان و انوار^۸، ۲۰۲۰) و در نظام آموزشی کشور ما نیز سناریوهای مختلفی از جمله آموزش دروس از طریق شبکه تلویزیونی آموزش، شاد، تهیه لوح‌های فشرده آموزشی و تدوین درس‌نامه طراحی و اجرایی گردید (رضایی، ۱۳۹۹؛ موسوی و جعفری، ۱۳۹۹). هرچند ظهور آموزش آنلاین و استفاده از آن در همه‌گیری کرونا توانست تا حد زیادی از گسترش ویروس جلوگیری کند (ابوالمعالی، حسینی، ۱۳۹۹)؛ لیکن کودکان با نیازهای ویژه در اپیدمی کرونا به حاشیه رانده شده و از مشارکت مفید در تجارب آموزشی و دسترسی راحت به آموزش محروم گردیدند (کلینک^۹، ۲۰۱۹). علاوه بر آن، معلمانی که با دانش آموزان دارای نیازهای ویژه سروکار داشتند نیز، مشکلات زیادی را در تدریس و تعامل با دانش آموزان متحمل و با چالش‌های اساسی روبرو شدند (کرافورد^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰)؛ معلمان این گروه از دانش آموزان ناچار شدند خود را با آموزش از راه دور وفق داده و نیازمند حمایت همه‌جانبه شدند (لیندر، لتزل، تارینی و شوآب^{۱۱}، ۲۰۲۱). تاکنون تحقیقات متعددی در حوزه آموزش مجازی، فرصت‌ها و چالش‌های آن در پاندمی کرونا انجام شده (لیندر و همکاران، ۲۰۲۱؛ پیچ، کارتریز، اندرسون و بویلی^{۱۲}، بائو^{۱۳}، ۲۰۲۰؛ بلتیکین و همکاران، ۲۰۲۰؛ فری و همکاران، ۲۰۲۰؛ دیهاوان، ۲۰۲۰؛ مورالیستا و همکاران، ۲۰۲۰؛ عدنان و همکاران، ۲۰۲۰؛ جئونگ و همکاران، ۲۰۲۰؛ اعتدادی و همکاران، ۱۳۹۹؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۹؛ محمدیاری یالقوز آغاچ و همکاران، ۱۳۹۹؛ عباسی و همکاران، ۱۳۹۹؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ اما نتایج بررسی‌ها حاکی از فقر پژوهش‌های آکادمیک در حوزه آموزش مجازی دانش آموزان با نیازهای ویژه است (ریمز و شلیچر^{۱۳}، ۲۰۲۰). می‌توان ادعا کرد که در بین عوامل درون مدرسه‌ای، مدیر و نقش رهبری او، پس از معلمان، دومین عامل مهم و مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است (زین‌آبادی، ۱۳۸۸). مدیران مدارس در آموزش

¹. h.pakmehr@imamreza.ac.ir

². Kazemisahar92@yahoo.com

³. Li, Guan, Wu, Wang, Zhou, Tong

⁴. Bao

⁵. Beltekin, Kuyulu

⁶. Moralista, Oducado.

⁷. Jeong, So.

⁸. Adnan, Anwar

⁹. Kilinc

¹⁰. Crawford

¹¹. Lindner, Letzel, Tarini, Schwab

¹². Page, Charteris, Anderson, Boyle

¹³. Reimers, Schleicher



غیرحضور و از راه دور دانش‌آموزان در ایام تعطیلی مدارس به دلیل شیوع بیماری کرونا ویروس نقشی محوری و اصلی داشتند. بر همین اساس، سبک‌های مدیریتی مدیران، نوع مواجهه آنان با مشکلات پیش رو و درک و همدلی با معلمان نقش مهمی در حمایت همه‌جانبه از معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشت. مدیر می‌تواند با اتخاذ سبکی مناسب، میزان تعلق کارکنان را به سازمان بیشتر کرده و با ایجاد زمینه‌های تشویق کارکنان، مسئولیت‌های بیشتر و سنگین‌تر را بر عهده آنان قرار دهد (بخشایش و آذرنیاد، ۱۳۹۱). در واقع، سبک مدیریت از مهم‌ترین عناصر موفقیت رهبری و تعیین‌کننده جو، فرهنگ و راهبردهای حاکم بر سازمان بوده (علاقه بند، ۱۳۹۸) و در همین راستا، یکی از مسائل مهم سازمان‌های آموزشی، کاستن اثرات گوناگون فشار روانی است. محیط کار و فعالیت‌های آدمی از جمله مواردی است که احساس‌های متفاوتی را در انسان‌های گوناگون به وجود می‌آورد که از مهم‌ترین آن‌ها احساس رضایت یا عدم رضایت، داشتن سلامت روان است (بخشایش و آذرنیاد، ۱۳۹۱).

به‌زعم حاجی میرزایی (۱۳۹۹) هیچ نقشی در آموزش و پرورش کلیدی‌تر، کاربردی‌تر و تعیین‌کننده‌تر از نقش مدیر مدرسه نیست. بر همین اساس، مدیران باید درک درستی از وضعیت موجود داشته باشد تا بتواند در مقابل تغییرات حاصله واکنش منطقی و صحیح از خود نشان دهند. تغییرات آموزش در فضای کرونایی، حاکی از ظرفیت و توانمندی‌های مدیران مدارس بوده و مدیران در برخورد با تغییرات ایجادشده در سازمان، یکسان عمل نمی‌کنند و همین تفاوت در عملکرد آن‌ها می‌تواند عملکرد معلمان را نیز تحت تأثیر قرار دهد. علاوه بر آن، درک عمیق و تحلیل ادراک معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از چالش‌ها و فرصت‌های تدریس در شبکه‌های مجازی و میزان مشارکت کادر اجرایی و به‌ویژه مدیران می‌تواند در عمق بخشیدن به شناخت از موضوع و ارائه راهکارهایی برای تقویت آن مفید واقع شود. لذا با عنایت به مطالب مطرح‌شده، مطالعه حاضر با هدف تجربه زیسته معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از میزان مشارکت و همکاری مدیران در پاندمی کرونا انجام شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی می‌باشد. پدیدارشناسی اساساً مطالعه تجربه زیسته یا جهان زندگی است (امامی سیگارودی، دهقان نیری، رهنورد و نوری، ۱۳۹۱). مشارکت‌کنندگان شامل کلیه آموزگاران دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دوره ابتدایی استان یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ می‌باشند که در ایام تعطیلی حضوری مدارس، در فضای مجازی مشغول به تدریس بوده‌اند. نمونه‌گیری با شیوه هدفمند و ملاک محور تا حد اشباع داده‌ها و مصاحبه با ۱۳ معلم ادامه یافت. مدت‌زمان هر مصاحبه بین ۳۵ تا ۵۵ دقیقه و تمامی مصاحبه‌ها ضبط و پیاده‌سازی گردید. با روش هفت مرحله‌ای کلایزی به تحلیل مصاحبه‌های پژوهش پرداخته شد. اعتبار یافته‌ها نیز با نظرسنجی از متخصصین و معلمان مورد مصاحبه انجام شد. بدین منظور جهت بررسی تکرارپذیری در تحقیق حاضر، بخشی از داده‌های تحقیق به صورت تصادفی در اختیار ۵ نفر از معلمان قرار گرفت. تفسیر نتایج نشان داد که کدگذاری‌ها و مقولات مشابه نظر آنان است و لذا این امر نشان‌دهنده پایایی تحقیق در بخش تکرارپذیری بود.



یافته‌های پژوهش

با توجه به هدف مطالعه پس از تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از نظر معلمان مشارکت‌کننده در دوران کرونا نقش کادر مدیریتی در سه مفهوم محوری شامل مدیر و کادر مدیریتی در نقش همیار مربی، در نقش بازرس و در نقش اداری بیان گردیده است.

اولین مضمون و معنای استخراج شده نقش کادر مدیریتی به عنوان همیار مربی بود که معلمان مشارکت‌کننده اعلام نمودند این‌گونه مدیران و معاونین در مدرسه جو رفاقتی، تزریق همبستگی و روحیه خوب بین همکاران، ایجاد و تقویت تعلق سازمانی، ایجاد و تقویت جو همیاری حرفه‌ای، ایجاد ارزشمندی و حس قدردانی در همکاران را از طریق حضور در جو همکاران به عنوان یک همیار مربی، کمک به فرایند تولید محتوای کلاسی برای همکاران در شرف بازنشستگی و تشکیل جلسات هم‌اندیشی و کلاس‌های آموزشی بدون ایجاد حس عیب‌یابی و مچ‌گیری در کنار سایر وظایف اداری خود ایفا می‌کردند. در چنین مدرسی با وجود کادر مدیریتی در نقش همیار مربی، معلمان در دوران کرونا جو حمایتی و پشتیبانی حرفه‌ای و رضایت‌مندی را در روایت‌هایشان گزارش و تمایل به ادامه حضور در این مدارس را ابراز نموده‌اند.

دومین مضمون محوری نقش کادر مدیریتی در نقش بازرس کنترل‌گر بیرونی عیب‌یاب بود که معلمان حاضر در این مدارس با چنین مدیران و معاونینی جو متشنج و غیردوستانه، عملکرد تبعیض‌آمیز بین معلمین، کاهش و تضعیف تعلق سازمانی، اولویت کنترل بیرونی و پایش مقدم بر حمایت حرفه‌ای، ایجاد حس ناکارآمدی در معلمین با دخالت‌های برآمده از بی‌اعتمادی، تضعیف جایگاه معلم نزد والدین و سایر همکاران، عدم شفافیت و صداقت و مسئولیت در قبال عملکرد، تشکیل جلسات شورای معلمین به قصد مچ‌گیری و بیان عیب‌ها، واسپاری پیگیری نامه‌های اداری به معلمین را علاوه بر فشارهای ناشی از غیرحضور شدن کلاس‌ها تجربه کردند. در چنین مدرسی با وجود کادر مدیریتی در نقش بازرس، معلمان در دوران کرونا جو غیر حمایتی و غیر حرفه‌ای و عدم رضایت‌مندی، احساس فشار بیرونی و تعارض بین کار و خانواده را در روایت‌هایشان گزارش و تمایل به خروج از این مدارس را ابراز نموده‌اند.

در هر دودسته روایت‌های مشارکت‌کنندگان ناظر به نقش‌های مشترک مدیران و کادر مدیریتی در دوران کرونا شامل نقش اداری مدیران در راستای جلب حمایت‌های مالی خیرین جهت تأمین گوشی همراه و تپ لت برای دانش‌آموزان بی‌بضاعت، پیگیری غیبت یا آنلاین نشدن‌های دانش‌آموزان، سعی در رعایت پروتکل‌های بهداشتی و ضد عفونی کردن مدارس بیان شده بود اما در کادر مدیریتی همیار مربی، معلمان این اقدامات را به جهت حمایت از جریان آموزش و فعالیت‌های خود تعبیر و تفسیر نمودند در حالی که در مدارس دارای کادر مدیریتی بازرس مآب، این اقدامات مدیران نیز بر مبنای اجرای صرف بخشنامه‌های اداری در جهت خشنودی مافوق‌های سازمانی مدیر و توجه بیش از اندازه به خانواده‌ها و عدم توجه به نیازهای معلمین توصیف نمودند. از طرفی مدیران مربی مآب به دلیل درک شرایط همکاران از واسپاری امور اداری و پیگیری بخشنامه‌ها و کارهای اضافی به معلمین، امتناع می‌ورزند در حالی که مدیران بازرس مآب بخشی از امور اداری و پیگیری بخشنامه‌ها را علیرغم فشار زمانی ناشی از تدریس در دوره کرونا به معلمین محول می‌کنند. تفاوت دیگر مدیران مربی مآب با مدیران بازرس مآب در نوع اعمال نظارت بر روند و کیفیت جریان تدریس و آموزش در شبکه‌ی شاد و شبکه‌های اجتماعی از جمله واتساپ است، مدیران مربی مآب از این فرصت و بستر نظارتی برای تقویت فرایند یاددهی یادگیری و قدردانی از



معلمان استفاده می‌کنند درحالی‌که مدیران بازرس مآب، از این فرصت برای تأکید بر کمبودها و ضعف‌های معلمان و بیان مکرر و مصداقی این ضعف‌ها در جلسات و دخالت مستقیم در جریان و روند تدریس، گزارش‌گیری لحظه‌به‌لحظه بهره می‌برند که به ایجاد تنش و آشوب بین همکاران و حس توهین و عدم پذیرش چنین اعمال قدرت و نظارتی منجر می‌شود.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه نشان داد که معلمان سه نوع نقش را برای کادر مدیریتی در دوران کرونا برشمردند که شامل نقش همیار مربی، نقش بازرس و نقش اداری است. معلمان حاضر در مدارس دارای مدیران با سبک همیار معلم، در دوره کرونا و آموزش مجازی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، جو حمایتی و حرفه‌ای و توأم با فشار کمتر و در نتیجه رضایت و تعلق و تعهد سازمانی بیشتر را به نسبت معلمان حاضر در مدارس دارای سبک مدیران بازرس مآب تجربه کردند که طبق پیشینه تجربی، سبک‌های مدیریت یکی از ابزارهای مهم افزایش کارایی و بهره‌وری بوده و ارتباطی مستقیم با رضایت شغلی، انگیزش و تعهد سازمانی معلمان دارد (جوان‌بخت، یمنی دوزری سرخابی و خراسانی، ۱۳۹۵).

همچنین یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که هم مدیران بازرس مآب و هم مدیران همیار مربی مآب سعی در انجام نقش‌های اداری و نظارتی خود در این دوران داشتند اما شیوه این وظایف اداری نیز در دو سبک مدیریت متفاوت بوده و بازتاب آن در روایت‌های معلمان دیده می‌شود چنانچه به‌زعم حاجی میرزایی (۱۳۹۹) وظیفه مدیر مدرسه این است که بر کل فرایندها نظارت داشته باشد، سایر همکاران هم باید تمهید مقدمات کنند، نقطه هدف در مدرسه است اگر نقش مدیر به‌درستی انجام شود سایر نقش‌ها هم درست انجام می‌شود، مدیر مدرسه از مجموعه کار حوزه ستادی نتیجه می‌گیرد؛ اما مدیران بازرس مآب با تأکید بر کنترل‌های بیرونی و فشار بر معلمان و اعمال تبعیض ناروا و عدم برخورد صحیح با والدین اهمال‌کار، حضورشان در شبکه شاد و گروه‌های کلاسی را تبدیل به چالش و تهدیدی برای معلمان و اهرمی برای اعمال فشار بیشتر نمودند که خطایی راهبردی است همان‌طور که به‌زعم حاجی میرزایی (۱۳۹۹) یکی از مهم‌ترین شاخص‌های یک مدیر موفق «تحقق هدف» است و در نظام آموزشی گاهی مدیران در مواجهه با هدف دچار یک خطای راهبردی می‌شوند. هرچند برای اهداف در نظام تعلیم و تربیت فرایندهایی تعریف شده اما همه مدیران باید مراقب باشند راه به‌درستی انتخاب شود، اگر راه، درست انتخاب نشود هرچقدر هم حرکت خوب باشد، مقصد حاصل نمی‌شود، بنابراین دغدغه اول دغدغه «پایش اهداف» است. شاخص دوم «توانایی حل مسئله» مدیران است. هر مدیری که مسئولیتی را می‌پذیرد باید بتواند مسئله‌ای را به‌صورت پایدار و نه موقت، حل کند. سومین شاخص یک مدیر موفق نیز «توانایی مدیریت بحران» است.

در نظام آموزش و پرورش ویژه/استثنایی که معلم از حیث فضای کاری و نیازهای یادگیری خاص هر دانش‌آموز با دشواری‌ها و پیچیدگی‌های زیاد و انتظارات متعددی از سوی والدین و کادر اداری مواجه است نیاز است سبک مدیریت مدارس به‌سوی حمایت حرفه‌ای و تخصصی بیشتر از معلمان و به‌ویژه معلمان تازه‌کار حرکت کند تا در زمان‌های بروز چنین بحران‌هایی نیز مدیر با توان حل مسئله و تخصص وارد عرصه هدایت و راهبری معلمان شود.

واژگان کلیدی: تجربه زیسته، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، آموزش مجازی، پسا کرونا، برنامه درسی

منابع

- ابوالعالی حسینی، خدیجه (۱۳۹۹). پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی بیماری کرونا در دانش‌آموزان و راهکارهای مقابله با آن‌ها، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دوره ۱۵، شماره ۵۶: ۱۶۶-۱۵۳.
- اعتدادی، محمد؛ غلامحسین، سخایی؛ پور رجب، معصومه و کیانی، مهدی (۱۳۹۹). اجرای طرح آموزش و یادگیری آنلاین در مدارس استان اصفهان در دوران شیوع بیماری کووید-۱۹، مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره ۵، شماره ۴۴: ۱۲-۲۴.
- امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نبیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا و نوری، سعید علی (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی، پرستاری و مامایی جامع‌نگر، دوره ۲۲، شماره ۲: ۵۶-۶۳.
- بخشایش، علیرضا و آذریناد، عبدالله (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های مدیریت مدیران با رضایت شغلی و سلامت روانی معلمان. *دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، دوره ۳، شماره ۹: ۶۳-۸۲.
- جوان بخت، علیرضا؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد و خراسانی، اباصلت (۱۳۹۵). مقایسه سبک‌های مدیریت مدیران دبیرستان‌های عادی، نمونه دولتی، غیرانتفاعی و تیزهوشان پسرانه شهر تهران. *مجله علمی-پژوهشی پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*، دوره ۲، شماره ۷: ۳۷-۵۶.
- حاجی میرزایی، محسن (۱۳۹۹). نقش مدیر مدرسه، کلیدی‌ترین نقش در آموزش و پرورش است. <https://www.mehrnews.com/news/5110600>
- رضایی، علی (۱۳۹۹). ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا: چالش‌ها و راهکارها. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، دوره ۱۶، شماره ۵۶: ۲۱۴-۱۷۹.
- زین‌آبادی، حسن رضا؛ بهرنگی، محمدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۹). نقش مدیران در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی پسرانه شهر تهران: آزمون اثر سبک رهبری تحولی. *نوآوری‌های آموزشی*، دوره ۹، شماره ۳۴: ۸۹-۱۲۶.
- عباسی، فهیمه؛ حجازی، الهه و حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزش دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی، *تدریس پژوهی*، دوره ۸، شماره ۳: ۱-۲۴.
- علاقه بند، علی (۱۳۹۸). *مقدمات مدیریت آموزشی*، تهران: روان.
- محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه؛ ناصری جهرمی، رضا؛ ناصری جهرمی، راحیل؛ حسام پور، زهرا؛ میر غفاری، فاطمه و ابراهیمی، شیدا (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی از چالش‌های آموزش مجازی با شبکه‌های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا، *نشریه پژوهش‌های تربیتی*، دوره ۷، شماره ۴۰: ۷۴-۱۰۱.
- محمدیاری یالقوز آغاچ، قاسم و شهیدی، سید حمید (۱۳۹۹). کرونا و شکاف آموزشی. *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، شماره ۱۵: ۱۵۹-۱۲۵.
- موسوی، مریم و جعفری، فائزه (۱۳۹۹). آموزش مجازی در دوران کرونا، فرصت‌ها و چالش‌ها. *اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت*.

- Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*.2(1):45-51.
- Bao, Wei. (2020). CASE STUDY COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Hum Behav & Emerg Tech*. 2:113-115.
- Beltekin, E. & Kuyulu, İ. (2020). The Effect of Coronavirus (Covid19) Outbreak on Education Systems: Evaluation of Distance Learning System in Turkey. *Journal of Education and Learning*. Vol. 9, No. 4;1-9.
- Crawford, J.; Butler-Henderson, K.; Rudolph, J, & Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)*, 3(1).
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*.49(1):5-22.
- Ferri, F.,Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*.10(86):1-18.



- Jeong, Hyun-Chul, So, Wi-Young. (2020). Difficulties of Online Physical Education Classes in Middle and High School and an Efficient Operation Plan to Address Them. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 17:1-12.
- Kilinc, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12): 1296-1314.
- Li Q, Guan X, Wu P, Wang X, Zhou L. & Tong Y. (2020). Early Transmission Dynamics in Wuhan, China, of Novel Coronavirus-Infected Pneumonia. *New England Journal of Medicine*. 38 (13):1199-207.
- Lindner, K. T.; Letzel, V.; Tarini, G. & Schwab, S. (2021). When home turns into quarantine school—new demands on students with special educational needs, their parents and teachers during COVID-19 quarantine. *European Journal of Special Needs Education*, 36:1, 1-4
- Moralista, R. B.; Oducado, Ryan Michael F. (2020). Faculty Perception toward Online Education in a State College in the Philippines during the Coronavirus Disease 19 (COVID-19) Pandemic. *Universal Journal of Educational Research* 8(10): 4736-4742.
- Page, A.; Charteris, J.; Anderson, J. & Boyle, C. (2021). Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1): 142-156.
- Reimers, F. M, & Schleicher, A. (2020) *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. Retrieved April 14.

زیست‌بوم جدید و ادراک معلمان دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه از مشارکت والدین در فضای آموزش مجازی

حمیده پاک مهر^۱، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران

صدیقه کاظمی^۲، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مقدمه

اکثریت قریب به اتفاق دانش‌آموزان ثبت‌نام‌شده در جهان تعطیلی موقت مدارس را در طول همه‌گیری کووید ۱۹ در تلاش برای تشویق فاصله‌گذاری اجتماعی و در نتیجه کاهش سرعت انتقال ویروس تجربه کرده‌اند (وینر و همکاران^۳، ۲۰۲۰) در طول قرنطینه همه‌گیر کووید ۱۹، آموزش حضوری نمی‌توانست به‌طور مداوم انجام شود و راه‌های یادگیری جایگزین باید سازمان‌دهی می‌شد (هالر و نوویتا^۴، ۲۰۲۱). تقریباً ۲۰۰ کشور در جهان، مدارس را تعطیل کردند که بیش از ۹۰ درصد از این دانش‌آموزان از سال‌های ابتدایی تا آموزش عالی با نوعی اختلال در آموزش خود مواجه شدند (یونسکو^۵، ۲۰۲۰).

در حالی که معلمان و مدارس باید مطالب آموزشی، دستورالعمل‌ها و کمک‌ها را از راه دور به دانش‌آموزان ارائه می‌کردند، والدین باید به‌عنوان مربی آموزش خانگی برای فرزندانشان عمل می‌کردند و در عین حال اشتغالات روزمره و زندگی خود را حفظ می‌کردند (لاگومارسینو و همکاران^۶، ۲۰۲۰). مشارکت والدین عامل مهمی برای پیشرفت دانش‌آموزان در محیط‌های مدارس سنتی است. یافته‌های مطالعات متعددی، نشان داده‌اند که مشارکت والدین^۷ عامل قابل توجهی در موفقیت فراگیران در محیط‌های یادگیری مجازی است (خان و ایرشاد^۸، ۲۰۲۱؛ گاربی و همکاران^۹، ۲۰۲۰؛ مکرونی^{۱۰}، ۲۰۱۹؛ ووفتر^{۱۱}، ۲۰۱۹؛ توکلی و یداللهی، ۱۴۰۰؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۹؛ الهی و حاجی تبار فیروزجائی و عابدینی، ۱۳۹۸).

مطالعه‌ی سورنسن^{۱۲} (۲۰۱۲) نشان داد که برای والدین چالش‌برانگیزترین و سودمندترین مشارکت در بستر آموزش آنلاین، این است که فرزندان خود را تا پایان آموزش در ارتباط با کلاس آنلاین و در تعامل با معلمان نگاه‌دارند چراکه در شرایط آموزش آنلاین، مدارس و معلمان نظارت کافی برای ارتقای تجربه مشارکت والدین به‌ویژه در مورد استفاده اثربخش از فناوری ندارند. هالووی، یاماموتو، سوزوکی و میندنیچ^{۱۳} (۲۰۰۸) مشارکت والدین را به‌عنوان فعالیتی که طیف وسیعی از رفتارها را در برمی‌گیرد، تعریف می‌کنند فعالیت‌هایی که از بحث به‌عنوان رفتارهای خانه محور مانند نظارت کردن، کمک در انجام تکالیف

¹. h.pakmehr@imamreza.ac.ir

². Kazemisahar92@yahoo.com

³. Viner et al.

⁴. Haller & Novita

⁵. UNESCO

⁶. Lagomarsino et al.

⁷. Parental involvement

⁸. Khan & Irshad

⁹. Garbe et al.

¹⁰. Makrooni

¹¹. Woofter

¹². Sorensen

¹³. Holloway, Yamamoto, Suzuki, and Mindnich

و تحریک شناختی در محیط خانه شروع می‌شود و تا فعالیت‌های مدرسه محور مانند شرکت در رویدادهای مدرسه و ارتباط با معلمان تداوم می‌یابد. موانع مشارکت والدین در رابطه با آموزش از راه دور از دیدگاه والدین، متفاوت است. به‌عنوان مثال، موانعی برای یادگیری از راه دور و خانگی شناسایی شده است، ۱. موانع شخصی (شامل مهارت پایین در فناوری پ برای کمک به دسترسی فرزندان به آموزش آنلاین و منابع مورد استفاده در این زمینه)، ۲. موانع فنی (شامل فقدان دسترسی کافی به اینترنت یا ابزارهایی برای ردیابی صحیح فعالیت‌های یادگیری)، ۳. موانع مالی (شامل ناتوانی در تهیه تجهیزات فنی بهتر و دسترسی به اینترنت) و ۴. موانع منطقی (شامل این تصور والدین بود که آموزش آنلاین نیازهای شخصی/سرعت یادگیری دانش‌آموزان را برآورده نمی‌کند و آن را غیرقابل اثرگذاری تشخیص می‌دادند)(خان و ایرشاد، ۲۰۲۱).

سازمان آموزش و پرورش استثنایی ۱۵۲ هزار و ۴۰۹ نفر دانش‌آموز را در ۷ گروه با آسیب شنوایی، کم‌توانی ذهنی، چند معلولیتی، معلولیت جسمی- حرکتی، آسیب‌دیدگی بینایی، اختلال‌های رفتاری - هیجانی و طیف اتیسم و دارای مشکلات ویژه یادگیری تحت پوشش تعلیم و تربیت قرار داده است که از این تعداد ۸۰ هزار و ۵۵۶ نفر در مدارس خاص استثنایی و ۷۱ هزار و ۸۵۳ نفر از آنان در مدارس تلفیقی و در کنار دانش‌آموزان عادی به تحصیل مشغول هستند (حسینی، ۱۳۹۹). این دانش‌آموزان هم چون سایر دانش‌آموزان در دوره کرونا، آموزش مجازی را تجربه کردند چنانکه تا پایان خرداد ۱۳۹۹، ۱۰۰ درصد مدارس، ۷۴ درصد معلمان، ۸۴ درصد کلاس‌ها و ۵۱ درصد دانش‌آموزان استثنایی عضو پلتفرم رسمی شبکه شاد شدند (حسینی، ۱۳۹۹). نتایج بررسی در پیشینه نشان می‌دهد که مطالعه‌ای بر روی ادراک معلمان استثنایی از نحوه مشارکت والدین در دوره کرونا وجود ندارد البته مطالعه توکلی و یداللهی (۱۴۰۰) به بررسی تجربه‌های والدین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از مشکلات آموزشی در دوران کرونا انجام شده اما از منظر معلمان استثنایی، مشارکت والدین بررسی نشده است، درحالی‌که به دلیل نیازهای چشمگیر و متفاوت دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و واگذاری بخش عظیمی از آموزش و نظارت بر حضور در کلاس آنلاین و انجام تکالیف و ارزیابی به والدین در این دوره، اهمیت بررسی این موضوع آشکار می‌شود؛ بنابراین مطالعه حاضر به بررسی ادراک معلمان استثنایی از مشارکت والدین در زیست‌بوم جدید فضای مجازی پرداخته است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی می‌باشد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۰ آموزگار دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دوره ابتدایی شهر بافق و میبد استان یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که از دو سال تا ۲۷ سال سابقه کار در آموزش و پرورش استثنایی داشتند و تحصیلاتی از فوق‌دیپلم تا دکتری داشتند و در گروه‌های کم‌توان ذهنی، اتیسم، اختلالات یادگیری، آسیب‌دیده شنوایی در دوره ابتدایی در زمان بحران همه‌گیری کرونا به تدریس اشتغال داشتند و در شبکه شاد عضو بودند. این معلمان پس از موافقت برای شرکت در این مطالعه، مورد مصاحبه قرار گرفتند. نمونه‌گیری تا اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. تمامی مصاحبه‌ها ضبط و پیاده‌سازی گردید. با روش هفت مرحله‌ای کلایزی تحلیل مصاحبه انجام شد و اعتبار یافته‌ها نیز با نظرسنجی از معلمان مورد مصاحبه انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبه با معلمان استثنایی در گروه‌های مختلف نشان می‌دهد ادراک معلمان از مشارکت والدین در دوره کرونا در پیوستاری از دو مقوله والدین معلم یار و والدین معلم بار قابل توصیف است. خانواده‌ها و والدین معلم یار، از نظر معلمان مورد بررسی دارای مشارکت بالا، علاقه و انگیزه همکاری، آمادگی و توان شناختی، کلامی و ارتباطی، تحصیلاتی و نگرش مثبت به یادگیری فرزند معلولشان هستند و متقابلاً در آن سوی طیف خانواده‌ها و والدین معلم بار قرار می‌گیرند که معلمان حاضر در این مطالعه تجربه مواجهه با این والدین را توأم با بار روانی و فشار بر شمرده‌اند. والدین و خانواده‌های معلم بار، فاقد مشارکت و علاقه و انگیزه همکاری با دانش‌آموز و جریان آموزش و معلم، فاقد آمادگی و توان شناختی و کلامی، ارتباطی و تحصیلاتی بودند. این والدین به‌زعم معلمان مورد بررسی، بیشترین زحمت و بار آموزشی را در کنار معلم بر عهده داشتند. والدین معلم یار در صورت عدم توان اقتصادی و برخورداری از تجهیزات و اینترنت و دانش فناوری و سواد کافی، به طرق گوناگون از طریق مشورت با معلم و مدیر و کمک خیرین و متخصصین توان‌بخشی درصدد حل و رفع مسئله برمی‌آمدند و به امکان پیشرفت فرزندشان حتی در دوره آموزش مجازی باور داشتند و کوچک‌ترین پیشرفت فرزندشان را گزارش می‌نمودند؛ اما والدین و خانواده‌های معلم بار فاقد نگرش مثبت و امیدواری به جریان یادگیری فرزندشان در این فضای آموزشی بودند و عدم توان اقتصادی و عدم برخورداری از تجهیزات و اینترنت و دانش فناوری و بیماری‌های جسمی چون فشارخون و دیابت و سن بالا، سفر، رسیدگی به سایر فرزندان را به‌عنوان بهانه‌ای برای برون‌رفت از مشارکت در جریان یاددهی یادگیری فرزند با نیاز ویژه خود اعلام می‌نمودند درحالی‌که معلمان استثنایی حاضر در این مطالعه بیان کردند که همین والدین اغلب برای فرزند عادی خود، مشارکت بیشتری مصروف می‌دارند و تجهیزات فناوری در اختیار آن‌ها قرار می‌دهند.

جدول ۱- مضامین و زیر مضامین ادراک معلمان استثنایی از مشارکت والدین در دوره کرونا

مضامین	زیر مضامین	نمونه‌ای از روایت‌ها
والدین معلم یار	مشارکت بالا واجد علاقه و انگیزه همکاری	مادرها که خیلی همکاری می‌کردند و بچه‌ها را که خیلی علاقه داشتند و کلاس را طوری کرده بودند که بچه‌ها انگیزه داشته باشند که بخواهند چه کار کنند (معلم ۴ سال سابقه دوره ابتدایی دانش‌آموزان چند معلولیتی کم‌توان ذهنی و آسیب‌دیده شنوایی) خدا رو شکر همکاری هم می‌کردند چون که میدیدن بچه‌هاشون این‌قدر پیشرفت می‌کنند. به مادر می‌گفتم بچه کدوم مطلب سختش یا کدوم مطلب رو نفهمیده و یا احساس می‌کنید مشکل هست که یادش بدی مثلاً می‌گفت نشانه ب یا آ که هر کار می‌کنم یاد نمی‌گیره (معلم ۲ سال سابقه دوره ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی)
والدین معلم بار	تلاش برای یادگیری و ارتباط و مشورت با معلم تلاش برای دستیابی به تجهیزات و امکانات مورد نیاز پیگیری امور توان‌بخشی دانش‌آموز در عین کمک به پیشبرد امور آموزشی	همین دوتا دانش‌آموز که خانواده همراهی می‌کردند خود دانش‌آموز هم همراهی می‌کرد خیلی تماس تصویری را دوست داشتن (معلم ۸ سال سابقه دوره ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی) مادر خیلی پیگیر بود می‌خواست به بچه کمک کند و او را برساند ولی خود دانش‌آموز همراهی لازم با مادر را نداشت از این موارد زیاد داشتیم (معلم ۱۲ سال سابقه دوره ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی) واقعاً صبر و حوصله‌ای که برای دانش‌آموز باید اختصاص می‌دادند و کنار بچه بنشینند و مدتی که معلم کار می‌کند کنار بچه باشند و مطالب را دریافت کنند و آرام‌آرام به دانش‌آموز یاد بدهند این صبر و حوصله را نداشتند برای معلم خیلی سخت بود و نمی‌تونست با خانواده درگیر بشه همش با محبت و آرامش و صبر و تحمل و بهشون قوت قلب بده که همراهی کنند و این فشار روحی روانی به معلم وارد می‌شد تا تایم کلاس تموم بشه (معلم ۲۷ سال سابقه دوره ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی)

ارتباطی

بی‌توجهی و بی‌تفاوتی نسبت به وضعیت برگزاری کلاس‌ها، ارسال تکالیف و ارزیابی

اینجاها بیشتر مشکل مالی دارند ولی همشون گوشی داشتند یا خواهر یا برادرشون داشتند ولی میخوان شرکت نکنند میگن ما نداریم (معلم ۲ سال سابقه دوره ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی) و با تماس‌هایی که می‌گیریم و بهشون می‌گیم همه مشکلات بیان می‌کنند مشکل پشت مشکل میارن میگفتن ما از بچه استثنایی از این بیشتر توقع نداریم شما چرا خودتون رو اذیت میکنین چرا شما حالا میخواین حتماً بچه حروف رو یاد بگیره ما می‌دونیم که بچه ما استثناییه. تازه این حرف رو هم به من گفتند که اگر ما اون موقع بچمونو مدرسه می‌فرستادیم برای این بود که نصف روز پیش ما نباشه چون خیلی مرا اذیت میکنه اکثرشون فکر میکنه که مدرسه مرکز نگهداری الان که توی خونه کنار ما هست چه کاره که ما همش کنارش باشیم و گوشی دستمون باشه عیناً یکی از پدر مادرها این جمله رو به من گفتند (معلم ۷ سال سابقه دوره ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی)

خیلی مواقع تمرین‌ها انجام نمی‌شد خانواده‌ها بی‌خیال بودند فکر می‌کنم مثل سال‌های قبل به امید مدرسه بودند امسال رو هم به معلم واگذار کرده بودند انگار معلم فقط میتونست این بچه رو پیش بره یا واقعاً تواناییش رو نداشتن بعضی خانواده‌ها از لحاظ سواد مشکل داشتن و نمی‌توانستند با بچه کار کنند (معلم ۴ سال سابقه دوره ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی)

یکی از والدینم که کلاً خودشون کم‌توان ذهنی بودند که گفتم و یکی پدر و مادر بچه‌ها که سن اونها خیلی بالا بود که می‌گفتند ما دچار بیماری دیابت و فشارخون هستیم وقتی بچه ما رو اذیت میکنه و پای گوشی نمی‌نشینه و با ما همکاری نمیکنه ما اعصابمون خورد میشه قندمون میره بالا فشارمون میره بالا و یه خرده چون براشون عادی شده بود می‌خواستند دیگه دو سه ماه آخر تفریحی پای گوشی بنشینند چون براشون خیلی سخت بود که مقید باشند که این ساعت بنشینند و اینجوری کنند هر کدوم از این‌ها امسال هر کدومشون یه مشکلی باهاشون داشتم والدین آنلاین نمی‌شدند و تکلیف نمی‌فرستادند (معلم ۲۷ سال سابقه دوره ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی)

نتیجه‌گیری

علیرغم وجود تاییدات و تأکيدات پژوهشی در حوزه مشارکت والدین در آموزش و پرورش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه به‌طور معمول و به‌ویژه در دوره آموزش مجازی، ادراک معلمان از نحوه همکاری والدین دانش‌آموزانشان این است که والدین در دو سر طیف والدین معلم یار با مشارکت بالا، انگیزه قوی، توان شناختی و ارتباطی مؤثر در یک سر طیف و والدین معلم بار با عدم مشارکت یا مشارکت خیلی ضعیف، انگیزه ناکافی، عدم توان شناختی و ارتباطی در سوی دیگر طیف جای می‌گیرند؛ بنابراین ادراک معلمان استثنایی حاضر در این مطالعه نشان از عدم وجود پایدار روابط با والدین معلم بار دارد و این یافته همسو با یافته اصلان^۱ (۲۰۱۶) در خصوص وجود مشکل کیفیت ارتباط بین معلمان و والدین است. همچنین یافته‌های این مطالعه یا یافته مطالعاتی که نشان می‌دهد مشارکت والدین ممکن است به‌شدت در یک محیط آنلاین متفاوت باشد (لیو و همکاران^۲، ۲۰۱۰)؛ و احساسات والدین نسبت به یادگیری از راه دور متفاوت است. برخی از والدین احساس ارتباط بیشتری با تکالیف مدرسه فرزندشان دارند درحالی‌که برخی دیگر این را به‌عنوان یک‌بار اضافی می‌دانند (سلین و همکاران^۳؛ ۲۰۱۱) همسوست. پیشنهاد می‌شود در جهت افزایش مشارکت والدین معلم بار، از طریق انجمن اولیا و مربیان تعاملات سازنده‌ای با والدین معلم یار برگزار گردد.

واژگان کلیدی: مشارکت والدین، برنامه درسی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، آموزش مجازی، معلمان.

1. Aslan
2. Liu et al.
3. Selwyn et al

منابع

- توکلی، الهام و یداللهی، سارا (۱۴۰۰). تجربه‌های والدین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از مشکلات آموزشی در دوران کرونا، فصلنامه کودکان استثنایی، ۲(۲۱): ۲۹-۴۰.
- حسینی، سید جواد (۱۳۹۹). تشریح فعالیت سازمان آموزش و پرورش استثنایی در زیست‌بوم جدید. <https://www.ilna.news/fa/tiny/news-994545>
- محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه؛ ناصری جهرمی، رضا؛ ناصری جهرمی، راحیل؛ حسام پور، زهرا؛ میر غفاری، فاطمه و ابراهیمی، شیما (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی از چالش‌های آموزش مجازی با شبکه‌های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا، نشریه پژوهش‌های تربیتی، دوره ۷، شماره ۴۰: ۷۴-۱۰۱.
- الهی، زینب؛ حاجی تبار فیروزجائی، محسن و عابدینی، میمنت (۱۳۹۸). نقش ابعاد مشارکت والدین در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۴۶: ۱۰۳-۱۲۶.
- Aslan, D. (2016). Primary School Teachers' Perception on Parental Involment: A Quliatative Case Study, *International Journal of Higher Education*.5(2):130-147.
- Garbe, A.; Ogurlu, U.; Logan, N. & Cook, P. (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic, *American Journal of Qualitative Research*, 4 (3): 45-65.
- Haller, T. & Novita, S. (2021) Parents' Perceptions of School Support During COVID-19: What Satisfies Parents??. *Front. Educ.* 6:700441. doi: 10.3389/educ.2021.700441
- Holloway, S. D., Yamamoto, Y., Suzuki, S., & Mindnich, J. D. (2008). Determinants of Parental Involvement in Early Schooling: Evidence from Japan. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1): n1.
- Khan, A. & Irshad, S. (2021). Parental Involvement on Child's Education during Pandemic Times: A Qualitative Exploration, *Galore International Journal of Applied Sciences and Humanities*,5(4); Website: www.gijash.com Review Article P-ISSN: 2456-8430DOI: <https://doi.org/10.52403/gijash.20211005>
- Lagomarsino, F., Coppola, I., Parisi, R., & Rania, N. (2020). Care Tasks and New Routines for Italian Families during the COVID-19 Pandemic: Perspectives from Women. *Ital. Sociological Rev.* 10 (3S): S. 847-868.
- Liu, F., Black, E., Algina, J., Cavanaugh, C. & Dawson, K. (2010). The validation of one parental involvement measurement in virtual schooling. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(2): 105-132.
- Makrooni, G. (2019). Being a First-Generation Migrant Family Student in Finland: Perceptions and experiences of the Educational Journey to Higher Education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3): 157-170.
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C. & Clark, W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school learning platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4): 314-323.
- Sorensen, C. (2012). Learning online at the K-12 level: A parent/guardian perspective. *International Journal of Instructional Media*, 39(4).
- UNESCO. (2020) Reopening schools: When, where and how? <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during Coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(3): 397-404.
- Woofter, S. (2019). Book Review: Building Equity: Policies and Practices to Empower All Learners. *American Journal of Qualitative Research*, 3(1): 136- 139.



بررسی تجربه زیسته دبیران از تاب‌آوری اخلاقی در دوره شیوع ویروس کرونا (کووید ۱۹) در دبیرستان‌های شهرستان شوشتر^۱

صدیقه کریمی فرد^۲، کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

سید جلال هاشمی^۳، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

مقدمه

نظام ارزشی و اخلاقی در هر جامعه یکی از عناصر تداوم و انسجام آن به حساب می‌آید که پشتوانه قانون‌ها و سنت‌های نیک است. کنش اخلاقی افراد یک جامعه حاصل و وابسته عوامل متفاوتی می‌تواند باشد. در یک محیط اجتماعی، خانواده، همسالان، نظام تربیتی به صورت اعم و نظام تربیت رسمی به صورت اخص، همگی بر رشد و تحول اخلاقی افراد آن جامعه تأثیرگذار خواهند بود. در این میان مدرسه یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی و از اصلی‌ترین ارکان تعلیم و تربیت به حساب می‌آید که به دنبال تربیت و پرورش افراد از جنبه‌ها و ابعاد دینی، اخلاقی، علمی، آموزشی، اجتماعی و کشف استعدادها و هدایت رشد متوازن روحی و معنوی و جسمانی ایشان می‌باشد. در این زمینه معلم به عنوان فردی که بیشترین تعاملات را با دانش‌آموزان در محیط مدرسه دارد دارای نقش مهم و کلیدی می‌باشد. آموزش بیش از آنکه شیوه مند و فنی باشد، وابسته به اخلاق و ژرف‌اندیشی اخلاقی در نظر گرفته شده (اسدی و بلندهمتان، ۱۳۹۷). معلمان در تعامل با دانش‌آموزان دائماً در حال تصمیم‌گیری و کنش‌های اخلاقی هستند به نحوی که با ترجیح دادن برخی ارزش‌ها، باورها، اندیشه‌ها و اعمال بر برخی دیگر، در محدوده اخلاقیات دست به تصمیم‌گیری و عمل می‌زنند که ناگزیر چالش‌ها و موقعیت‌های دشوار اخلاقی را در قبال خود و دانش‌آموزان، تجربه می‌کنند. نقض اصول و مسئولیت‌های اخلاقی و تجربه شرایط دشوار در بافت آموزشی و کلاس درس در تعاملات معلم و دانش‌آموزان، زمینه بسیار قوی برای ایجاد استرس و پریشانی‌های اخلاقی را فراهم می‌نماید.

در شرایط حاضر، جهان با همه‌گیری ویروس کرونا^۴ مواجه بوده که این امر تعلیم و تربیت را نیز تحت تأثیر قرار داده است؛ چنانکه بسیاری از کلاس‌های درس و روابط نزدیک و متقابل دانش‌آموزان با معلمان و اعضای مدرسه جای خود را به تدریس مجازی و از راه دور داده است. زندگی در این زمان برای معلمان، والدین و دانش‌آموزان با چالش‌های فراوانی برقرار خواهد بود. بازگشت به مدرسه گامی مهم و امیدبخش است اما در این زمان معلمان به عنوان پرچم‌داران تعلیم و تربیت در محیط‌های آموزش رسمی، در حال تجربه شرایط و مسائل متفاوتی در رابطه با حمایت و مراقبت از دانش‌آموزان خود هستند. به همین رو با نظر به اینکه تاب‌آوری اخلاقی به عنوان رویکردی جایگزین به جای پرداختن به موقعیت‌های دشوار اخلاقی از منظری منفی و عاملی کاملاً ناسازگار و تهدیدکننده، این موقعیت‌ها را به عنوان فرصتی برای رشد و توانمندسازی افراد در

^۱ این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول می‌باشد

^۲ Sedighehkrimifard11@gmail.com

^۳ j.hashemi@scu.ac.ir

^۴ covid19



مواجهه با بحران و دشواری‌ها و مسیری برای شکل‌گیری خود در نظر گرفته است (راشتون و همکاران؛ ۲۰۱۶) در تعاملات معلم و دانش‌آموزان دارای اهمیت می‌باشد.

در این راستا پژوهش حاضر می‌کوشد تجارب زیسته دبیران از مواجهه با اخلاقیات در آموزش مجازی و به‌ویژه در امر آموزش و اعتلای سطح تاب‌آوری اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه اول را مورد شناسایی و تبیین قرار دهد. پژوهشگر امیدوار است نتایج این پژوهش مسیری برای پالایش و فهم بهتر مفهوم تاب‌آوری اخلاقی و زمینه‌ای برای ارائه راهکارهای صحیح آموزش، تسهیل‌گری و ارتقای تاب‌آوری اخلاقی دانش‌آموزان توسط معلمان، تربیت‌معلمان و آگاهی بخشی به والدین به هنگام برخورد با موقعیت‌های دشوار و ناگواری‌های اخلاقی شود.

روش پژوهش

آنچه در انتخاب روش پژوهش اهمیت دارد، نوع و ماهیت پرسش‌ها و اساساً موضوع پژوهش است؛ پژوهش حاضر نیز با توجه به اهداف مدنظر پژوهشگر در چهارچوب مطالعات کیفی قرار می‌گیرد و روش پژوهش کیفی عام برای آن انتخاب شده است. این رویکرد به دنبال کندوکاو و فهم تجارب افراد در بیرون و جهان واقعی همچنین در تلاش است تا بفهمد که چه چیزی در جهان بیرون تجربه شده است و یا تجربه‌ای که فرد دارد به چه چیزی در جهان بیرون برمی‌گردد. در روش پژوهش کیفی عام محقق برای دستیابی به هدف خودش که کشف و فهم است از هر روش و ابزار کیفی استفاده می‌کند (کاپلی، رای و میل، ۲۰۰۳).

برای تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده در قسمت کیفی عام از استراتژی تحلیل مضمون استفاده می‌کند. تحلیل مضمون روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش فراگردی برای تحلیل داده‌های متنی است؛ به‌طوری‌که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (عابدی جعفری؛ تسلیمی؛ فقیهی و شیخ‌زاده، ۱۳۹۰)

جامعه آماری موردنظر در این مطالعه شامل همه دبیرانی بوده که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۹۹ مقطع متوسطه اول شهرستان شوشتر مشغول به کار بوده و در تعامل مستقیم به‌ویژه در امر آموزش و تدریس با دانش‌آموزان بوده‌اند.

با توجه به اهداف و ماهیت پژوهش حاضر، انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه بر اساس شناخت قبلی پژوهشگر از مشارکت‌کنندگان، رضایت، توانمندی و در نظر گرفتن مناطق مختلف تدریس از نظر برخورداری از امکانات، تحصیلات دانشگاهی، سابقه تدریس، سن و جنسیت ایشان صورت گرفت.

به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، پژوهشگر از مصاحبه‌های نیمه ساختارمند استفاده کرده است. سؤالات این مصاحبه‌ها بعد از مشورت و اعمال نظر استاد راهنما در قالب ۱۶ پرسش باز پاسخ تهیه شد که در فرآیند مصاحبه‌ها برای به دست آمدن داده‌های موردنظر استفاده شدند. مصاحبه‌ها معمولاً چیزی بین ۲۵ تا ۴۵ دقیقه طول کشید.

در مطالعه حاضر پژوهشگر همت خود را بر آن داشته است تا سطحی از روایی، اعتبار و پایایی را به روش‌های ذیل فراهم نماید که شامل: (۱) استفاده از سه سوسازی و به دست آوردن داده‌ها و شواهد موردنیاز از طرق مختلف (مصاحبه‌ها و

¹. Rushton et al

².Caelli,Ray and Mill

یادداشت‌های محقق) تا مضامین موردنظر توسعه پیدا کنند و به قابلیت اعتماد پژوهش نیز کمک شود. (۲) به دست آوردن اطلاعات غنی از تجارب مشترک دبیران در ارتباط با تاب‌آوری اخلاقی در دوران حاضر سپس بررسی و بازبینی چندباره داده‌ها قبل و بعد از کدگذاری. (۳) همراهی و بررسی استاد راهنما. (۴) پژوهشگر دیدگاه، نظرات و تمایلات خود را پیش از شروع پژوهش مشخص نمود. (۵) بازبینی داده‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان به منظور ثبات در نظرات ارائه‌شده.

یافته‌های پژوهش

بعد از اینکه جلسات مصاحبه با ۲۵ دبیر موردنظر و در حدود ۲۸ جلسه با میانگین زمانی در حدود ۳۵ دقیقه به پایان رسید، داده‌های حاصل توسط پژوهشگر مکتوب گردید. این داده‌های مکتوب شده (متن مصاحبه‌ها) در کدگذاری اولیه در قالب ۲۱۰ کد نظم یافتند و بعد از آن با بررسی ارتباطات میان این کدها موارد مشترک ذیل یک مفهوم قرار گرفتند که حاصل کار، به دست آمدن ۵۵ مفهوم بود. بعد از آن پژوهشگر به منظور شناسایی و توصیف تجربه دبیران از تاب‌آوری اخلاقی در دوران کرونا از دل این مفاهیم، سه مضمون اصلی و شش زیر مضمون فرعی را استخراج کرد. مضامین به دست آمده نشانگر قالب و اساس تجربه دبیران حاضر در پژوهش از تاب‌آوری اخلاقی بوده است.

یافته‌ها نشان داد که تجربه دبیران از تاب‌آوری اخلاقی در دوران کرونا و آموزش مجازی شامل سه مضمون اصلی و شش زیر مضمون می‌باشند. مضمون اول ثبات شخصیت اخلاقی دارای دو زیر مضمون پایبندی به باورهای اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی و مضمون دوم نیز با عنوان بهره‌گیری از ارزش‌های اخلاقی در تعاملات با دانش‌آموزان شامل دو زیر مضمون نقش معلم در ایجاد ارتباطات صحیح در فضای کلاس و مدرسه و داشتن صبر در برخورد با دانش‌آموزان بود و مضمون سوم هم با عنوان انعطاف‌پذیری و تغییر شرایط شامل دو زیر مضمون توانایی تصمیم‌گیری در موقعیت‌های اخلاقی دشوار و تلاش برای ایجاد شرایط بهتر بودند.

نتیجه‌گیری

در مصاحبه‌هایی که با دبیران صورت گرفت ایشان یک ویژگی مهم تاب‌آوری اخلاقی در دوران کرونا را برخورداری از ثبات شخصیت اخلاقی از طریق داشتن توانایی در ارتباط با پایبند ماندن به ارزش‌های خود در مواجهه با دشواری‌ها تعریف کردند. دبیران پایبندی به باورها هنگام بروز مواردی که تصمیم‌گیری دشوار می‌شود را عنوان کردند که این موضوع را شامل وقت گذاشتن برای خود از طریق بررسی و بازبینی افکار، رفتار و نتایج اعمال خود توصیف می‌کردند.

دبیران یک ویژگی مهم تاب‌آوری اخلاقی در محیط‌های آموزشی که متأثر از نقش حرفه‌ای‌شان می‌باشد را بهره‌گیری از ارزش‌های اخلاقی در روابط و تعاملات، از طریق برخورداری از نوعی همبستگی اخلاقی شخصی با ارزش‌های اجتماع توصیف کردند که فرد در عین تشخیص ارزش‌ها، نگرش‌ها و منافع خود، آن‌ها را از ارزش‌ها، نگرش‌ها و منافع دیگران تفکیک می‌کند. بهره‌گیری از ارزش‌های اخلاقی در روابط، بازتاب‌دهنده‌ی ارتباطی دینامیک و متقابل میان حفظ صداقت و درست‌کاری شخصی و حفظ تعهدات مرتبط با ارزش‌های حرفه‌ای فرد است که منافع افرادی که به آن‌ها خدمت می‌شود را در اولویت قرار می‌دهد. این موضوع مستلزم شناخت خود و داشتن یک ارزیابی روشن، درست و مناسب از معنای پایبندی به باورهای خود و داشتن تصویری روشن از مسئولیت حرفه‌ای است.

از نظر دبیران یکی از عواملی که کمک می‌کند تا فرد از نظر اخلاقی تاب آور باشد داشتن انعطاف‌پذیری و توانایی تغییر شرایط است. در محیط‌های آموزشی شرکت‌کنندگان اغلب با تصمیم‌گیری‌های چالش‌برانگیزی مواجه‌اند که شامل دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و باورهای متنوع و گاهی متناقض دانش‌آموزان می‌باشد. از این رو توانایی انعطاف‌پذیری و پذیرش تفاوت‌ها بسیار مهم است. انعطاف‌پذیری می‌تواند منبعی برای کاستن از احساس تحت فشار بودن و شکسته شدن در نتیجه رنج اخلاقی یا مورد تهدید قرار گرفتن درست‌کاری و صداقت و همچنین ایجاد یادگیری و رشد در جریان فرآیند تاب‌آوری اخلاقی است. توانایی بازگشتن در واکنش به موقعیت‌های دشوار اخلاقی را با به دست آوردن نگرشی جدید برای رویارویی با موقعیت‌های مشابه در آینده خواهد بود. اشتوتزر و بیلون^۱ (۲۰۱۸) نیز در پژوهش خود به دنبال پاسخ به این پرسش در حوزه اخلاق پرستاری برمی‌آیند که چه کاری از من به‌عنوان یک فرد و چه کاری از سازمانی که در آن کار می‌کنم برای بهبود شرایط به‌منظور اطمینان از عملکرد اخلاقی در برخورد با چالش‌های اخلاقی برمی‌آید؟ برای پاسخ به این پرسش راهبردهای سازمانی و فردی جهت تقویت و حفظ تاب‌آوری اخلاقی پیشنهاد کردند که راهبردهای سازمانی شامل: تقویت همکاری میان متخصصان پرستاری و مسئولیت‌پذیری آن‌ها در رابطه با عمل اخلاقی، بحث در رابطه با دغدغه‌های اخلاقی به‌عنوان بخشی از گفتگوهای روزانه تیم پرستاری در مورد بیماران، فراهم نمودن فرصت‌هایی برای رشد اخلاقی کارکنان مراقبت‌های درمانی، فراهم نمودن خدمات مشاوره برای نیازهای کوتاه‌مدت و بلندمدت، ایجاد سیستمی برای گزارش دغدغه‌های اخلاقی و راهبردهای فردی نیز شامل: اقدام شجاعانه به‌منظور از بیماران، اعتماد به خویش و ارزش‌ها و باورهای خود، تقویت جنبه معنوی خود، اطمینان از دانش خود، درخواست حمایت و کمک از همکاران و پشتیبانی متقابل از آن‌ها در مواجهه با دشواری‌های اخلاقی، رشد راهبردهای خود مراقبتی همچون یوگا، مراقبه، رژیم غذایی مناسب و استراحت و... می‌باشند.

هولتز، هاینز و راشتون^۲ (۲۰۱۸) به دنبال توصیف ویژگی‌های مشترک و مضامین مفهوم تاب‌آوری اخلاقی در نگاه پزشکان متخصص در امور بهداشتی بودند. از این رو داده‌های مورد نیاز را از بین ۱۸۴ پزشک فعال در حوزه مراقبت‌های بهداشتی و همچنین یک گروه کوچک ۲۳ نفره از متخصصان با سابقه ارائه مراقبت‌های بهداشتی تهیه کردند. تحلیل و بررسی داده‌ها سه موضوع اصلی و سه زیرمجموعه را برای تاب‌آوری اخلاقی آشکار کرد. مضامین اصلی شامل یکپارچگی-شخصی و رابطه‌ای و شناوری و زیرمجموعه‌ها نیز به ترتیب خودتنظیمی، خودمباشرتی و اثربخشی اخلاقی بودند.

منابع

- اسدی، سمیه و بلندهمتان، سمیه (۱۳۹۷). اصول اخلاق آموزگاری: بازاندیشی پیش روایت‌های زیست اخلاقی فراتر از دبستان، فصلنامه تدریس پژوهی، دوره ۶، شماره ۴: ۲۴-۴۵.
- Caelli, K., Ray, L. & Mill, J (2003). Clear as mud. Towards a greater clarity in generic qualitative research. *Int J Qualitative Methods*; 2(2):1-23.
- Holtz, H., Heinze, K. & Rushton, C. (2018). Interprofessionals' definitions of moral resilience. *Journal of clinical nursing*, 27(3-4): e488-e494.
- Rushton, C. H., Caldwell, M. & Kurtz, M. (2016). CE: moral distress: a catalyst in building moral resilience. *AJN The American Journal of Nursing*, 116(7): 40-49.
- Stutzer, K. & Bylone, M. (2018). Building moral resilience. *Critical care nurse*, 38(1): 77-89.

¹. Stutzer & Bylone

². Holtz, Heinze & Rushton

تجربه زیسته دانش آموزان از کاربرست فنون ذهن آگاهی در دوران همه گیری جهانی کووید-۱۹

فاطمه زهرا احمدی^۱، عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران

یلدا حامدی^۲، معلم شاغل در آموزش و پرورش، سمنان، سنگسر

مقدمه

با شیوع ویروس کرونا از سال ۲۰۲۰، تقریباً تمام انسان‌ها در یک‌زمان مشخص اما در مکان‌های مختلف درگیر یک موضوع مشترک شده‌اند. یکی از پیامدهای این همه‌گیری جهانی، تعطیلی مدارس بوده است. از بعد از جنگ جهانی دوم هرگز وضعیتی پیش نیامده است که در بسیاری از کشورها، مدارس و مؤسسات تربیتی در یک‌زمان و به یک علت تعطیل شوند (ارویل^۳، ۲۰۲۰). در پاسخ به این بحران، سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت برای به حداقل رساندن خلل در یادگیری، به یادگیری از راه دور روی آورده‌اند. در طول این دوران انزوای اجتماعی، تغییر ناگهانی به یادگیری از راه دور، مستلزم دانش و مهارت‌های جدیدی است (مارشال و کرافورد^۴، ۲۰۲۲) که نبود این دانش و مهارت‌ها، دانش‌آموزان را در معرض تهدیدهای متعددی مانند تجربه قلدری اینترنتی (کووی و میرز^۵، ۲۰۲۱) و افزایش بازی و صرف زمان زیاد در رسانه‌های اجتماعی (ماهاپاترا و شارما^۶، ۲۰۲۰) و بروز رفتارهای اعتیاد گونه به اینترنت و بازی‌ها (لین^۷، ۲۰۲۰؛ بامانی^۸ و همکاران، ۲۰۲۰) قرار می‌دهد.

با توجه به نتایج تحقیقات پژوهشگران، می‌توان فضایی شلوغ، آشفته، مبهم، جذاب، عاری از سازمان‌دهی، آزاد از تعلق به زمان و مکان را تصور کرد که دانش‌آموزان ناگزیرند که در آن فضا به یادگیری بپردازند. ما در شرایطی به فضای مجازی پناه آوردیم که هنوز دانش‌آموزان و والدین، با مفاهیمی نظیر سواد رسانه‌ای، آداب‌ورسوم زندگی در فضای مجازی آشنا نشده بودند. در نقطه مقابل چنین فضایی، می‌توان فضایی دیگر تصور کرد: فضایی سرشار از تمرکز بر خود، تأمل و خلوت با خود. در چنین شرایطی تحقق یادگیری اثربخش امکان‌پذیرتر می‌شود. برای این امر، یکی از فوونی که می‌توان از آن بهره گرفت، فن ذهن آگاهی است.

ذهن آگاهی، به معنای توجه کردن و رخ دادن افکار و احساسات به طریقی خاص است: در لحظه حال، به‌دوراز هرگونه داوری و عامدانه همراه با انعطاف‌پذیری، گشودگی و کنجکاوی. وقتی فردی رویکرد ذهن آگاهی را اتخاذ می‌کند، به

1. fatemehzahra.ahmadee@gmail.com

2. hamediram@gmail.com

3. Orville

4. Marschall & Crawford

5. Cowie & Myers

6. Mahapatra & Sharma

7. Lin

8. Bhamani

رویدادهای پیرامون خود نه به صورت خودکار و غیرارادی بلکه با تفکر و تأمل پاسخ می‌دهد. به این ترتیب بهتر از پس مسائل، مشکلات و حتی بیماری‌هایی که با آن‌ها روبرو می‌شود برمی‌آید (باثر^۱ و همکاران، ۲۰۰۸).

ضربه روانی ناشی از کووید-۱۹ به شیوه‌های مختلفی بر زندگی دانش‌آموزان اثر گذاشته و ناتوانی در ابراز درست این احساسات بیش‌ازپیش در آنان گزارش شده است (مسعود و ساکسینا^۲، ۲۰۲۰؛ برنکینو و همکاران، ۲۰۲۰؛ کراسبی، هاول و توماس^۳، ۲۰۲۰). به باور پژوهشگران، ذهن آگاهی با افزایش آگاهی شناختی و فراشناختی (فلوک^۴ و همکاران، ۲۰۱۰) سبب می‌شود افراد توانایی بیشتری در مهار، مدیریت و نظارت بر افکار و رفتار خود به دست آورند و خود نظم‌بخشی بالاتر و اضطراب کمتری را تجربه کنند (راسر و پک^۵، ۲۰۰۹). ذهن آگاهی حتی به فرد کمک می‌کند تا با اطرافیان خود ارتباط‌های سازنده‌تری برقرار کند. با توجه به آنچه گفته شد، این پژوهش، در پی آن است تا دریابد، دانش‌آموزانی که طی بحران کووید-۱۹ فنون ذهن آگاهی را به کار بسته‌اند، آن را چگونه تجربه کرده‌اند؟

روش پژوهش

این پژوهش، از نوع پژوهش‌های کیفی و بر مبنای ماهیت و روش، از نوع پدیدارشناسی توصیفی است (فرانکل و والن^۶، ۲۰۰۹). مشارکت‌کنندگان ۳۳ نفر دانش‌آموز پایه ششم بودند که کلاس‌های آنان در سامانه شاد برگزار می‌شد. از فروردین ۱۴۰۰ تا خرداد ۱۴۰۰ طی شش هفته، فنون مختلف ذهن آگاهی (جدول یک) توسط معلم (نویسنده دوم) به دانش‌آموزان معرفی شد و آنان این فنون را به کار بستند.

جدول ۱- فعالیت‌های ذهن آگاهی

هفته	نوع فعالیت	توصیف فعالیت
اول	شنیدن آگاهانه	با توجه به این که موضوع درس آن روز، صدای گنجشک بود به مدت ۳۰ ثانیه تا یک دقیقه صدای آواز گنجشکان پخش شد. از دانش‌آموزان خواسته شد چشمان خود را ببندند و به صدا گوش کنند.
دوم	دیدن آگاهانه	از دانش‌آموزان خواسته شد کنار پنجره‌ای بروند که بتوانند بیرون را با تمام جزئیات ببینند گویا نخستین بار است آن را نگاه می‌کنند. در پایان از آنان پرسیده شد: آیا ذهنتان به جای دیگر رفت؟ به کجا؟ چگونه آن را برگرداندید؟
سوم	رنگ‌آمیزی آگاهانه	برگه‌هایی برای رنگ کردن در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد؛ و از آنان خواسته شد طبق توصیه‌های معلم برگه‌ها را رنگ کنند.
چهارم	شکرگزاری آگاهانه	در این فعالیت از دانش‌آموزان خواسته شد، به نوبت چیزی را نام ببرند که بابت آن شکرگزار خداوند هستند، سپس زمینه تأمل بر تکلیف فراهم شد.
پنجم	خوردن آگاهانه	طی تمرینی به صورت گام‌به‌گام همراه با معلم خوردن کشمش را به صورت چند حسی تجربه کردند.
ششم	نوشتن آگاهانه	یکی از اشیا مورد استفاده روزمره را مشاهده و با توجه به نکات مورد تأکید معلم، در مورد آن نوشتند و با راهنمایی معلم نوشته خود را بازنویسی کردند.

دانش‌آموزان تجربه‌ها و احساسات خود را در قالب متن نوشتاری با معلم خود (نویسنده دوم) به اشتراک گذاشتند. ۱۹۸ متن دریافت و تحلیل شد.

1. Baer

2. Masood & Saxena

3. Crosby, Howell, & Thomas

4. Flook

5. Roeser & Peck

6. Frankel & Wallen



یافته‌های پژوهش

این پژوهش، در پاسخ به این پرسش انجام شد که دانش‌آموزانی که طی بحران کووید-۱۹ فنون ذهن آگاهی را به کار بسته‌اند، آن را چگونه تجربه کرده‌اند. تحلیل داده‌های حاصل از کاربری این فنون، به چهار مضمون اصلی منتج شد که در ادامه به آن‌ها پرداخته شده است:

۱-۳. توجه به نادیده‌ها و ناشنیده‌ها

یکی از مضمون‌های اصلی که در این پژوهش شناسایی شد، تجربه حس ناآشنا و غریب بود، این مضمون اصلی حاصل پیوند مقوله‌هایی نظیر عجیب و خاص بودن، حس جدید، حس گیجی، حس از کل بودن است:

«وقتی من با دقت به توت‌فرنگی نگاه می‌کنم مشاهده کردم که توت‌فرنگی به رنگ قرمز است و بر روی آن دانه‌های کوچکی وجود دارد. بالای آن برگی است که به رنگ سبز خوش‌رنگ است. توت‌فرنگی بسیار بزرگ است ته آن قرمز است و آن جایی که برگ سبز قرار دارد سفید است.»

۲-۳. در اسارت قضاوت

مضمون در اسارت قضاوت دربرگیرنده داده‌هایی بود که نشان می‌داد برای بیشتر دانش‌آموزان، نگرش دور از قضاوت داشتن نسبت به آنچه تجربه می‌کنند دشوار بوده است:

«در تمام مدت رنگ‌آمیزی این حلزون من حواس فقط به این بود که چه رنگ‌هایی کنار هم قرار بگیرند بهتر می‌شود و حلزون زیباتر»

«این نتیجه رسیدم که بعضی‌ها که می‌گویند باران اومد این شد اون شد کاشکی نمی‌آمد دارن اشتباه فکر میکنند بلکه بارون خیلی خوبه...»

۳-۳. درک حضور خداوند در لحظه

مضمون درک حضور خداوند در لحظه که در این پژوهش شناسایی شد، از مقوله‌هایی نظیر تشکر از خداوند، درک نعمت‌های خداوند، همراه بودن و حس کردن خداوند در نزد خودساخته شده است:

«من چهار دقیقه سکوت کردم و نفس عمیق کشیدم در این زمان ۸۸ بار نفس کشیدم. خدا را شاکرم که می‌توانم به راحتی نفس بکشم و سپاسگزارم از خدایی که وجود سالم به من داده است»

۴-۳. تجربه آرامش از حضور

از مقوله‌های آرامش، تصویرسازی و خیال‌پردازی و آرامش، سکوت و آرامش، مضمون تجربه آرامش از حضور ساخته شد:

«صدای گنجشکان در کل اتاق پیچیده بود من خوابم برد و ... آرامش بخش بود.»

«احساس می‌کنم وقت می‌کنیم که در مورد کارهایی که انجام دادیم فکر کنیم و حتی در مورد کارهایی که انجام ندادیم هم فکر کرد. این سکوت کردن موجب آرامش می‌شود»

نتیجه گیری

این پژوهش در شرایط آموزش از راه دور در دوره همه گیری جهانی کووید-۱۹ انجام شد. آموزش فنون ذهن آگاهی یا توجه آگاهی، در بین دانش آموزان یک کلاس پایه ششم انجام شد. از تحلیل داده ها، چهار مضمون به دست آمد. مضمون اول، توجه به نادیده ها و ناشنیده ها است که نشان می دهد که ذهن آگاهی چگونه می تواند سبب شود تجربیات معمول را به گونه ای درک کنیم که زوایای پنهان آن بر ما آشکار شود و حتی در تجربیات معمول امری آشنا و به ظاهر ساده را برای ما غریب، ناآشنا، فوق العاده و عجیب نشان دهد. مضمون دوم، در اسارت قضاوت نشان می دهد که بسیاری از دانش آموزان نتوانسته اند فعالیتی که انجام می دهند را به صورت خالص تجربه و توصیف کنند و برچسب های ارزشی مانند خوب و بد بر آن نهاده اند. به باور کرینز^۱ و همکاران (۲۰۲۰) نگاه دور از قضاوت داشتن نسبت به تجربیات درونی خود به معنای آن است که افکار، احساسات و حس های خود را همان گونه که هستند تأیید کنیم و بپذیریم، بدون این که بار ارزشی (خوب، بد، درست، غلط) به آن تجربیات بدهیم. در مضمون سوم، درک حضور خداوند در لحظه که با تأملی که حاصل ذهن آگاهی است، شکرگزاری و حس امنیت و آرامش از حضور خداوند را می توان در متن های دانش آموزان مشاهده کرد و مضمون چهارم، تجربه آرامش از حضور است. یافته ها نشان می دهد آنچه دانش آموزان تجربه کردند، حضور در لحظه حال بوده است. یافته ها نشان می دهد که تجربه فنون ذهن آگاهی برای دانش آموزان عجیب و خاص بوده است. این متن ها به خودی خود نشانگر آگاهی جدید آن ها نسبت به خود است و می توانند نشان دهند که انجام این فنون در شرایطی که در محاصره فناوری های آموزشی، یادگیری از طریق فضای مجازی و تهدیدهای ناشی از آن هستیم تا چه اندازه می تواند مؤثر و کمک کننده باشد.

واژگان کلیدی: ذهن آگاهی، همه گیری جهانی کووید ۱۹، تجربه زیسته، مطالعه موردی

منابع

- Baer, R. A.; Smith, G. T.; Lykins, E.; Button, D.; Krietemeyer, J.; Sauer, S.; Walsh, E.; Duggan, D. & Williams, M. G. (2008), "Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Meditating and nonmeditating Samples", *Assessment*, 15(3): 329-342.
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S. & Ahmed, D. (2020). Home learning in times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1): 9-26.
- Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L. C., Santos, A. & Gaspar de Matos, M. (2020). "Hey, we also have something to say": A qualitative study of Portuguese adolescents' and young people's experiences under COVID-19. *Journal of Community Psychology*, 48(8): 2740-2752.
- Cowie, H. & Myers, C. A. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children & Society*, 35(1): 62-74.
- Crosby, S.; Howell, P. & Thomas, Sh. (2020) Teaching through Collective Trauma in the Era Teaching of COVID-19: Trauma-informed Practices for Middle Level Learners. *Middle Grades Review*. 6(2): 1-7.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J. & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of applied school psychology*, 26 (1).

¹. Kraines



- Frankel, Jack R. & Wallen, Norman, E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed). New York: McGraw-Hill.
- Kraines, M. A., Uebelacker, L. A., Gaudiano, B. A., Jones, R. N., Beard, C., Loucks, E. B., & Brewer, J. A. (2020). An adapted Delphi approach: The use of an expert panel to operationally define non-judgment of internal experiences as it relates to mindfulness. *Complementary therapies in medicine*, 51: 102444.
- Lin, M. P. (2020). Prevalence of internet addiction during the COVID-19 outbreak and its risk factors among junior high school students in Taiwan. *International journal of environmental research and public health*, 17(22): 8547
- Marschall, C. & Crawford, E. O. (2022). *Worldwise Learning: A Teacher's Guide to Shaping a Just, Sustainable Future*. Corwin Press.
- Masood, H. & Saxena, C. (2020). *Minding our minds during COVID-19: helping school going children manage their mental health*. Delhi: UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374578.locale=en>
- Orville. D.H (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects* (Paris). 3: 1–5.
- Roeser, R. W. & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: self, motivation and self-regulation in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119–136
- UNESCO (2020c). COVID-19 Education Response Webinar: The COVID-19 Pandemic of Disinformation and Hate Speech: How can Education and Digital Citizenship help? Paris: UNESCO Available at: <https://en.unesco.org/events/covid-19-pandemic-disinformation-and-hate-speech-how-can-education-and-digital-citizenship>

چالش‌های آموزش زبان دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در آموزش مجازی در دوران کرونا با نگاهی به پسا کرونا

حسین جعفری ثانی^۱، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

فاطمه فرج‌پور بناب^۲، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

زبان ابزاری است که انسان را به اظهار نظر درباره خود و انتقال مفاهیم و نمادهای موجود در فرهنگ قادر می‌سازد که به وسیله افراد خلق شده است (سویچ، ۲۰۰۹). به طور کلی، گوناگونی نظریه‌های زبان‌آموزی کودک، حاکی از پیچیدگی فرایند زبان‌آموزی است. هر کدام از نظریه‌ها، نگاه متفاوتی به ماهیت انسان دارد. نظریه‌هایی که اعتقاد دارند انسان بدون هیچ‌گونه توانایی خاصی متولد می‌شود، یادگیری زبان کودک را متأثر از محرک‌های محیطی و اصول شرطی شدن می‌دانند. در مقابل کسانی که اعتقاد دارند کودک با مجموعه‌ای از توانایی‌ها و استعداد‌های زبانی متولد می‌شود، به نقش وراثت در زبان‌آموزی تأکید دارند. مبانی نظری مربوط به یادگیری زبان برخاسته از نظریه‌های عام روانشناسی یادگیری مانند نظریه‌های رفتاری، نظریه‌های مبتنی بر شناخت گرای و نظریه‌های رفتارگرایی شناختی هستند. با این حال، نظریه‌های یادگیری فطری زبان و نظریه یادگیری پردازشی زبان (تعاملی)، گروه دیگری از نظریه‌های یادگیری زبان را تشکیل می‌دهند که خاص زبان‌آموزی هستند. بر اساس نظریه یادگیری پردازشی زبان (تعاملی) یادگیری‌های زبانی انسان، نتیجه فعالیت مستمر پردازش داده‌های زبانی در ساخت شناختی کودک است که از محیط دریافت می‌گردند. در این نظریه رشد مهارت‌های ارتباطی در محیط واقعی، نقش مهمی در یادگیری مهارت‌های زبانی کودک دارد (عصاره و همکاران، ۱۳۹۸). هدف عمده آموزش دوران ابتدایی، پرورش استعدادها و قابلیت‌های بالقوه کودکان است. در میان کودکان سنین مشابه، تفاوت‌های فردی قابل توجهی وجود دارد و این ویژگی‌ها نقش مهمی را در توانایی کودکان برای به یاد آوردن رویدادها به طور جدی ایفا می‌کنند (بن دینا، ۲۰۱۸). بحران‌های بهداشت عمومی می‌تواند احساسات منفی قابل توجهی را در راستای استرس و نظریه‌های خطر درک شده ایجاد کند. از اواخر دسامبر ۲۰۱۹، پنومونی ویروس کرونا از طریق انتقال انسان به انسان رخ داده و در حال حاضر ۲۲۴ کشور جهان را درگیر کرده است (وبگستر جهان سنجی^۳، ۲۰۲۱). برای دانش‌آموزان، استرس‌های مرتبط با کرونا ممکن است شامل نگرانی‌های سلامتی ناشی از افزایش موارد، پیامدهای راهبردهای فاصله‌گذاری/انزوا و اختلال در شروع کلاس‌ها و امتحانات باشد (کاوو و همکاران، ۲۰۲۰). این‌ها ممکن است منجر به احساس ناامیدی، ترس از مرگ و سرخوردگی شود که ممکن است در بین دانش‌آموزان در قرنطینه افزایش یابد. علاوه بر این، غیرقابل پیش‌بینی بودن و بی‌ثباتی وضعیت در مورد زمان و نحوه مدیریت بیماری و کاهش خطر به‌ویژه ممکن است چالش‌برانگیز باشد (زندگی فر و بدرفام، ۲۰۲۰). در حالت قرنطینه و خارج از محیط و برنامه مدرسه، ممکن است دانش‌آموزان استرس، اضطراب، عصبانیت، کسالت، تنهایی و سایر احساسات را

¹. hsuny@um.ac.ir

². farajpour9783@gmail.com

³. Worldometers



با تأثیرات کوتاه مدت و بلندمدت تجربه کنند. اخبار، اطلاعات غلط و شایعات در مورد کرونا ممکن است افکار و احساسات منفی را در دانش آموزان و آینده آن‌ها افزایش دهد (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۰). دانش آموزان علیرغم خطرات و مشکلات غالب، سطوح بالاتری از موفقیت را ابراز می‌کنند (احمد و همکاران، ۲۰۱۸). از طرف دیگر، بسیاری از تجربیاتی که دانش آموزان در طول مدت انتشار کووید-۱۹ تجربه کرده‌اند یا خواهند کرد، می‌تواند باعث مشکلات جدی یا مزمن شود که ممکن است مانع موفقیت تحصیلی آن‌ها شود. تحصیلات بعد از کووید-۱۹ از جهات مختلف تفاوت اساسی خواهد داشت. آینده آموزش و پرورش می‌تواند از تحقیقات بیشتری که هدف آن بهبود درک افراد از دوره تحصیلی و چگونگی توسعه آن است، سود ببرد. همه دانش آموزان و مربیان برای گذر از این بیماری همه‌گیر و سازگاری با تأثیر عظیمی که بر آموزش دارد، به روش‌های نوین آموزشی از جمله امکانات و تجهیزات اینترنتی، مجازی و دیجیتالی زیادی نیاز دارند (بیل، ۲۰۲۰). در این پژوهش نظریه فطری و تعاملی به‌عنوان بنیان فهم تجربه زبان آموزی دانش آموزان در دوران کرونا قرار گرفته تا تم‌های چالش‌های زبان آموزی احصا شوند. از این مطالعه، پژوهشگر به دنبال کشف تجربه رویارویی دانش آموزان با زبان آموزی در بحران کووید-۱۹ بود تا این خلأ پژوهشی تجربه زبان آموزان با سعی در پاسخ‌دهی به سؤال اصلی مبنی بر اینکه چالش‌های زبان آموزی در دوران کرونا چیست، این شکاف را پر کند.

روش پژوهش

روش پژوهش کیفی از نوع اکتشافی با رویکرد مطالعه پدیدارشناسی بود. پدیدارشناسی یک روش تحقیق کیفی مبتنی بر پارادایم تفسیری است که برای تحلیل انواع مصاحبه در تحقیق کیفی و کسب دانش از ماهیت پدیده‌ها مورداستفاده قرار می‌گیرد (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۸). جامعه پژوهش مشارکت‌کنندگان از شهر تبریز بودند. روش نمونه‌گیری هدفمند و با ۱۵ نفر شامل ۷ نفر معلم، ۴ نفر دانش آموز و ۴ نفر والدین به اشباع نظری داده‌ها رسید. از مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته مبتنی بر سؤال‌های پژوهش شامل ۱. مشارکت‌کنندگان با چه چالش‌های آموزش زبان در دوران کرونا مواجه‌اند؟ ۲. مشارکت‌کنندگان چه تجربه‌ای از زبان آموزی در آموزش مجازی در دوران کرونا دارند؟ ۳. مشارکت‌کنندگان چه ادراکی از زبان آموزی در دوران پسا کرونا دارند؟ به‌صورت الکترونیکی برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است. پس از دریافت الکترونیک متن مصاحبه‌ها، رونویسی و ویراستاری شده و به‌صورت مکتوب تدوین شدند و اظهارات و عبارات مهم و عمده آن‌ها استخراج و با کدگذاری باز تحلیل و با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا نسخه ۱۸، کدها با یکدیگر در تم‌ها گروه‌بندی شدند.

یافته‌های پژوهش

تحلیل پدیدارشناسی چالش‌های زبان آموزی در سه مقوله عمده و ۶ تم اصلی، ۱۲ تم فرعی، ۹۲ مصداق توصیف شدند.

جدول ۱- مقوله‌ها و تم‌ها و مصداق‌های چالش‌های زبان‌آموزی

مصدق‌ها	تم‌های اصلی	تم‌های فرعی
ویژگی‌های زبان‌آموزی	توانایی و ویژگی‌های فردی در زبان‌آموزی	توانایی‌های شخصی و ذاتی انگیزه تحصیلی بهداشت و سلامت فردی در هنگام زبان‌آموزی توانایی برقراری ارتباط با دیگران
امکانات و محیط آموزشی	شرایط زبان‌آموزی روش آموزشی جو محیط آموزشی	ساختار و دستور زبان زمان زبان‌آموزی دسترسی به تجهیزات و امکانات آموزشی جو محیط آموزشی حضوری جو محیط آموزشی مجازی
سواد زبان‌آموزی دانش‌آموزان	یادگیری فردی هم‌یادگیری (یادگیری توأمان)	خود یادگیری یادگیری با دیگران یادگیری با کمک آموزشی‌های زبان

۹۲ مصداق

۱. توانایی و ویژگی‌های شخصی دانش‌آموزان

این مقوله ۲ تم اصلی و ۶ تم فرعی و ۳۳ مصداق را در برمی‌گیرد.

جدول ۲- مصداق‌های توانایی و ویژگی‌های شخصی دانش‌آموزان

کد	مصدق
	دایره واژگان محدود احساس اضطراب کودکان فراموشی عادات و مهارت‌ها و مطالب مثل داشتن نظم، مسئولیت‌پذیری و صبوری
۷-م-م	تلفظ عامیانه اشتباه
۲-م-م	درک دشوارتر معنی برخی از کلمات
۶-م-م	اعتماد به نفس پایین هنگام حرف زدن
۱-م-م	ادای نادرست کلمات
۵-م-م	نفهمیدن کاربرد کلمات
۱-و-م	عدم تسلط به زبان فارسی
۵-م-م	مشکل زبان‌آموزی ندانستن واژه، دستور زبان برای بیان منظور خود نداشتن ایده یا اطلاعات مرتبط با موضوع
	عدم تمایل به بازگشت به مدرسه گوشه‌گیری دانش‌آموزان نیاز به راهنمایی و مشاوره با فاصله‌گیری دانش‌آموزان با یکدیگر و معلم نیاز به انجام تکالیف و فعالیت‌های محوله عدم تحمل نشستن به مدت طولانی در کلاس بی‌تعمیلی به حضور به‌موقع در مدارس پس از ماه‌ها تعطیلی
۷-م-م	عدم امکانات و فرصت کافی برای شست‌وشوی مکرر دست‌ها در پسا کرونا استفاده از پوشش‌های محافظ مانند ماسک و ضد عفونی‌کننده‌ها در پسا کرونا
۴-و-م	تصمیم مسئولان بر آموزش به‌صورت مجازی
۷-م-م	تکرار یک واژه به‌طور پیوسته
۱-م-م	دشواری رعایت فاصله فیزیکی از هم‌کلاسی‌ها و معلم خود

۶-م-م	به کار نبردن زبان‌های دیگر در مکالمات روزمره
۵-م-م	ارتباط کمتر با معلم و دوستان
۴-د-م	عدم ارتباط مفید و سازنده اطرافیان نداشتن اعتماد به نفس کافی برای ورود به جامعه ترس از اشتباه و مورد انتقاد قرار گرفتن در کلاس دشواری نظم و اجتماعی شدن
۲-م-م	تفاوت زبان مادری با زبان آموزشی
۱-م-و	مشکل تلفظ صحیح و دقیق و درست واژگان کلمات به ویژه در مناطق دوزبانه
۱-م-و	وقت ناکافی برای تک تک دانش آموزان
۳-م-م	طولانی مدت بودن آموزش زبان

۲. امکانات و محیط آموزشی

این مقوله ۲ تم اصلی و ۳ تم فرعی و ۳۷ مصداق را در برمی گیرد.

جدول ۳- مصداق‌های امکانات و محیط آموزشی

کد مشارکت کننده	مصداق
۳-م-م	چندین برابری مشکل برای معلمان و دانش آموزان به دلیل عدم دسترسی به امکانات
۱-م-م	عدم دسترسی برخی از دانش آموزان به گوشی
۶-م-م	عدم توانایی خرید اینترنت عدم دسترسی دانش آموزان به نوع آموزش عدم دسترسی کامل و درست به آموزش
۷-م-م	تأثیر پذیری جو کلاس از زبان آموزان قوی تر
۲-م-و	عدم تقویت مهارت صحبت کردن در زبان آموزان
۵-م-م	بهبود بودن محیط مدرسه برای تکرار و تمرین
۳-د-م	اهمیت حضور برای کلاس اولی
۱-م-و	نامنظم و شلوغ بودن کلاس و فراهم شدن فرصتی برای حرف زدن یادگیری بهتر با تمرین و تکرار زیاد در کلاس حضوری مدرسه بهترین مکان برای یادگیری بهتر دانش آموز خصوصاً نداشتن سواد خواندن و نوشتن مادران
۷-م-م	آموزش مجازی تجربه‌ای جدید با وجود مشکلات امید و همدلی بیشتر بین اولیا و مربیان ایفای نقش مؤثر شبکه آموزش سیما
۱-د-م	دلپسندی آموزش مجازی به دلیل تمرکز بر درس در کلاس آنلاین
۴-م-و	کاهش بی نظمی در کلاس و جلوگیری از اتلاف وقت
۳-م-م	مانع زدایی حواس پرتی و هدر رفتن وقت در کلاس غیر حضوری
۶-م-م	پرهیز از شیطنت در آموزش مجازی
۱-م-و	لزوم آموزش مجازی در دنیای امروزی
۳-م-و	ادامه آموزش زبان به صورت مجازی در پسا کرونا
۴-م-م	صدمات جبران ناپذیری کرونا بر اقتصاد
۳-د-م	برتری و زرنگی فرزندان نسبت به بقیه در کلاس مجازی
۴-م-م	در دسترس نداشتن شناخت خوب از فراگیر در کلاس غیر حضوری
۳-د-م	امکان وجود هرگونه تقلب و سوءاستفاده در آموزش مجازی
۴-د-م	نبود رده‌های حضوری عدم حضور به موقع در کلاس‌های مجازی به دلیل کمبود امکانات تمرکز کمتر دانش آموزان بر واژه‌ها و لغات با عدم حضور فیزیکی دسترسی کمتر از قبل به تلفظ دقیق واژه‌ها



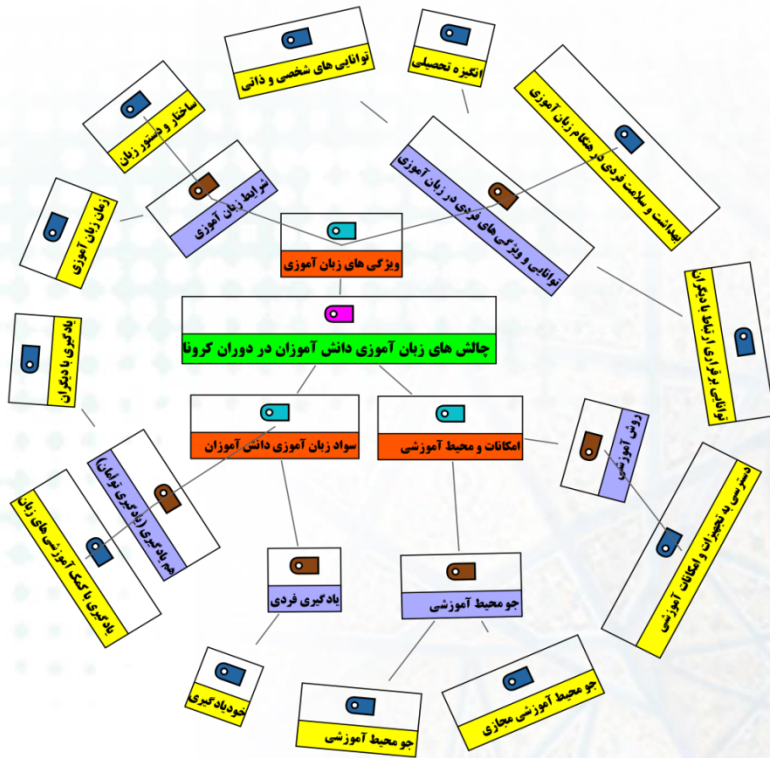
نیاز آموزش زبان به فضای آموزشی
مشکل خواندن و نوشتن در کلاس غیرحضور
کاهش پیشرفت دانش آموزان با زبان مادری در غیرحضور
کاهش شدید یادگیری دانش آموزان
یادگیری بیشتر و راحت تر با گوش دادن با دقت و مکرراً به مطالب
استفاده راحت تر با در دسترس بودن همیشه تدریس معلم
مشکل آموختن زبان فارسی به صورت غیرحضور
مشکل جافتادگی مطالب در کلاس غیرحضور

۳. سواد زبان آموزی دانش آموزان

این مقوله ۲ تم اصلی و ۳ تم فرعی و ۲۲ مصداق را در برمی گیرد.

جدول ۴- مصداق های سواد زبان آموزی دانش آموزان

کد مشارکت کننده	مصداق
۴-م-و	صرفه زمان به مطالعه بیشتر
۴-م-م	نیاز به تمرین بیشتر و بیشتر در پسا کرونا
۱-م-م	تکرار صحیح برای تثبیت یادگیری
	افت تحصیلی دانش آموزان
۲-د-م	مطالعه بیشتر برای برطرف کردن مشکل آموزش زبان
۱-م-م	نبود یادگیری کامل دانش آموز به علت دسترسی نداشتن به کتب
	تفاوت بار علمی دانش آموزان
	خوب یادگیری دانش آموزان با اولیای باسواد
	مشکل دانش آموزان با سطح سواد پایین والدین
	خانه و حضور در کنار مادر تحصیل کرده
۴-م-م	بهترین معلمی با مادر تحصیل کرده و مسئولیت پذیر برای فرزند خود
۱-م-و	ارتباط و مکالمه کمتر دانش آموزان در موارد آموزش
۶-م-م	بی سوادی برخی از اولیاء
۳-م-م	رقابت اولیاء بیشتر از دانش آموزان
۳-م-و	افت شدید یادگیری دانش آموزان
۷-م-م	پوشش نواقص تدریس مجازی توسط معلمان
۲-د-م	لزوم نظارت از طرف والدین در دنیای مجازی و اینترنت
۴-د-م	ارائه آگاهی و توصیه های لازم توسط متولیان امر
	یادگیری بهتر در کلاس آنلاین
	همکاری مادران در هنگام بروز مشکل
	ورود ضربه خیلی زیاد کرونا به دانش آموزان
	بروز دشواری از لحاظ سوادآموزی



نگاره ۱- چالش های زبان آموزی دانش آموزان در دوران کرونا (خروجی Maxqda)

نتیجه گیری

با توجه به اهمیت دوره ابتدایی و نقش مهم زبان آموزی در آن، هدف پژوهش فهم تجربه آموزش زبان توسط معلمان، دانش آموزان و والدین آنان از زاویه دید آموزش مجازی در دوران کرونا بود. از آنجاکه مطالعات گسترده ای در مورد زبان آموزی در دوران بحران انواع بیماری ها انجام نشده است. در این پژوهش برای آشکارسازی و نمایش تم های درک آموزش زبان با روش کیفی پدیدارشناسی، مدل جدید چالش های آموزش زبان در دوران کرونا پدیدار گشت. این مطالعه استدلال می کند که در پژوهش های مشابه زبان آموزی از منظر آموزش مجازی تحت شرایط بحرانی بررسی نشده بود. در این پژوهش تم های برخاسته از تجربیات مشارکت کنندگان مشمول چالش های زبان آموزی است و تماتیک زبان آموزی تحت شرایط دوران کرونا را نمایان کرده است. یافته ها ضمن تأیید یافته های قبلی زبان آموزی، خاستگاه تازه ای را به همراه تم های جدید ارائه داد و دریچه های تازه ای از مفهوم آموزش زبان به صورت مجازی در شرایط بحرانی در عرصه آموزش و پرورش گشود. مزیت پژوهش حاضر نسبت به پژوهش های مطرح شده این است که تماتیک ارائه شده در این پژوهش نشانگر پارادایم تفسیرگرایی پدیدارشناسی در فهم جوهره پدیده زبان آموزی از منظر آموزش مجازی در دوران کرونا است که با رسیدن به اشباع نظری داده ها، هم زمان کوشیده است به اکثر تم های آشکارکننده چالش ها توجه کند. مبانی نظری و ادبیات پژوهش تبیین کننده این است که زبان آموزی از دیباچه نظری فطری و تعاملی صرفاً نقش والدین در حالت عادی، کلاس داری بدون شرایط بحرانی، هوشمند سازی تدریس بدون در نظر گرفتن موقعیت پیش بینی نشده، توجه به مهارت های ارتباطی دانش آموزان در آموزش روزمره عادی، انگیزه تحصیلی بدون درگیری در بحران را شناسایی و مشخص کرده اند. واضح است

که به کارگیری مصداق‌های زبان‌آموزی در پرتو رهیافت‌ها و پارادایم‌ها و مدل‌های نوین کاربردی برخاسته از تجربیات مشارکت‌کنندگان در آموزش مجازی در دوران کرونا مؤثر و کارآمد خواهند بود. نتایج حاصل از این‌گونه پژوهش‌ها به کشف توانایی‌ها و قابلیت‌های زبان‌آموزی در محیط بحرانی همچون بیماری‌های گوناگون به‌خصوص دوران کرونا رهنمون می‌سازد و برنامه‌ریزی در جهت غنای یادگیری و استمرار در یادگیری را مدنظر قرار می‌دهد.

ظهور مقوله ویژگی‌های زبان‌آموزی در فرایند زبان‌آموزی دوران کرونا یکی از یافته‌های جدید چالش‌های زبان‌آموزی بود. این دستاورد با نتیجه به‌دست‌آمده از پژوهش طالبی خانسری (۱۳۹۹) و عربی جونقانی و همکاران (۱۳۹۶) هم‌تایی دارد. نحوه ارتباط در فضای مجازی و به‌کارگیری شیوه آموزش مجازی را می‌توان به آن نسبت داد. در تبیین این یافته می‌توان گفت در پژوهش‌های مشابه ویژگی‌های زبان‌آموزی بررسی نشده و تم تازه‌ای یافت نشد. مفهوم ویژگی‌های زبان‌آموزی برای نخستین بار در این پژوهش با دو تم اصلی جدید؛ توانایی و ویژگی‌های فردی و شرایط زبان‌آموزی، دستاورد تازه‌ای را در عرصه فرایند زبان‌آموزی به ارمغان آورد. ظهور مقوله امکانات و محیط آموزشی در زبان‌آموزی دوران کرونا یکی از یافته‌های حاصل‌شده دیگر چالش‌های زبان‌آموزی بود. حصول این نتیجه با نتایج حاصل از پژوهش ناظمیان (۱۳۹۹)، برزگر بفرویی (۱۳۹۹)، پورباغبان و همکاران (۱۳۹۹) و سلامتی (۱۳۹۹) هم‌گرایی دارد. روش آموزشی با ابزارهای سمعی و بصری، گروهی شدن بحث‌ها و کنترل بیشتر بر کلاس و مشارکت توأمان دانش‌آموزان در کلاس درس در محیط مجازی در دوران کرونا گویای این همسویی است. در تبیین این یافته بیان می‌شود روش آموزشی و جو محیط آموزشی به‌عنوان تم‌های تازه حاصل از یافته پژوهش در فرایند زبان‌آموزی پدیدار گشته است. ظهور مقوله سواد زبان‌آموزی دانش‌آموزان در فرایند زبان‌آموزی دوران کرونا یافته جدید چالش‌های زبان‌آموزی بود. این جلوه روشنگر با نتایج پژوهش‌های محمود زهی و همکاران (۱۴۰۰) و پالی و تفضلی (۱۴۰۰) هم‌گونی داشته و بر آموزش توأمان زبان و یادگیری هم‌زمان با دیگران تحت شرایط بحرانی دوران کرونا پافشاری می‌کند. در تبیین این یافته تم‌های بدیع؛ یادگیری فردی و هم یادگیری (یادگیری توأمان) می‌توانند سواد زبان‌آموزی دانش‌آموزان را پوشش داده و فرایند زبان‌آموزی را تحقق بخشند.

واژگان کلیدی: آموزش زبان، آموزش مجازی، پدیدارشناسی، کرونا ویروس

منابع

- برزگر بفرویی، مهدی؛ ویسکرمی، حسنعلی و برزگر بفرویی، کاظم (۱۳۹۹). تأثیر روش تدریس بحث گروهی بر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، شماره ۳۹: ۲۲-۱.
- پالی، سمیرا و تفضلی، صغری. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر تجهیزات تکنولوژی‌های آموزشی و وسایل کمک‌آموزشی در میزان ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان رودسر. *فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش*، دوره ۳، شماره ۱-۱: ۲۹-۱.
- پورباغبان، سجاد؛ محمودی، فیروز؛ فتحی آذر، اسکندر و کوهستانی، بهروز (۱۳۹۹). تأثیر برنامه درسی مبتنی بر واقعیت مجازی بر ادراک حل مسئله و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، سال سیزدهم، شماره ۵۲: ۸۱-۵۹.
- خنیفر، حسین و مسلمی، ناهید (۱۳۹۸). *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*، جلد اول؛ رویکردی نو و کاربردی، چاپ چهارم، انتشارات نگاه دانش.
- سلامتی، معصومه (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین کیفیت خدمات آموزشی با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی (پایه‌های پنجم و ششم) منطقه یک شهر تهران. *فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی*، دوره ۶ شماره ۱۰: ۹-۱.

- طالبی خانسری، لیلا (۱۳۹۹). رابطه بین شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر چابکسر. فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش، دوره ۲، شماره ۳، پیاپی ۵: ۱۳۱-۱۱۳.
- عربی جونقانی، احمد؛ سلطانی، اصغر و اسمی، کرامت. (۱۳۹۶). تبیین ویژگی‌های ارزشیابی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال هفتم، شماره ۱۷: ۱۳۱-۱۰۹.
- عصاره، علیرضا؛ صالح صدق پور، بهرام و عربی، احمد (۱۳۹۸). بررسی رابطه برنامه درسی زبان‌آموزی با مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال پانزدهم، شماره ۵۳: ۱۳۹-۱۰۹.
- محمود زهی، غلامحسین؛ بیانفر، فاطمه و عارف رستگار، محمد (۱۴۰۰). تأثیر نقش والدین در حل مشکلات روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان بمپور. مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، سال چهارم، شماره ۳۶: ۶۵-۷۶.
- ناظریان، صدیقه (۱۳۹۹). مقایسه تأثیر روش‌های نوین آزمایشگاهی آموزش علوم تجربی بر انگیزه و پیشرفت دانش‌آموزان پایه هفتم، فصلنامه بویش در آموزش علوم پایه، دوره ششم، شماره ۲۰: ۲۲-۱۰.
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A. & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5(9): 39-46.
- Beale, J. (2020). Academic Resilience and its Importance in Education after Covid-19. *Eton Journal for Innovation and Research in Education*, 4: 1-6.
- Benedan, L., Powell, M. B., Zajac, R., Lum, J. A. & Snow, P. (2018). Suggestibility in neglected children: the influence of intelligence, language, and social skills. *Child abuse & neglect*, 79: 51-60.
- Cao W, Fang Z, Hou G, Han M, Xu X, Dong J, et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*. 287.
- Sevinç, M. & Önkol, F. L. (2009). Language processing skills of 5-6 years old Turkish children attending monolingual and bilingual preschool education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1): 1378-1383.
- World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*.
- Worldometers. (2021). <https://www.worldometers.info/coronavirus>.
- Zandifar A, Badrfam R. (2020). *Iranian mental health during the COVID-19 epidemic*. *Asian J Psychiatr*.

بازنمایی تجارب زیسته معلمان در زمینه ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در محیط یادگیری الکترونیکی

فرزانه تاری^۱، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

نصیبه تاری^۲، دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

مقدمه

با شیوع کووید-۱۹ و لزوم اهمیت به کارگیری آموزش‌ها در محیط یادگیری الکترونیکی، دانش‌آموزان و معلمان مجبور شده‌اند از کلاس‌های درس سنتی به آموزش آنلاین تغییر مکان دهند و این اتفاق بر فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان در سراسر جهان تأثیر بسیاری گذاشته است (چیو، لین و لونکا^۳، ۲۰۲۱). در این بین اگرچه دانش‌آموزان دوره‌های آنلاین را با هدف تکمیل موفقیت‌آمیز آن‌ها می‌گذرانند، اما به دلایل متعددی شکست می‌خورند و شاید یکی از مهم‌ترین علل ناکامی دانش‌آموزان در شرایط حاضر، به انگیزه دانش‌آموزان مرتبط باشد (ابوالسعود، الخولی و تاج‌الدین^۴، ۲۰۱۵). پاریس و ترنر^۵ (۲۰۱۲) انگیزه را به عنوان "موتور" یادگیری توصیف می‌کنند (ص ۲۱۷) که می‌تواند بر آنچه می‌آموزیم، نحوه یادگیری و زمان موردنیاز برای یادگیری تأثیر بگذارد (شانک و آشر^۶، ۲۰۱۲). اکثر دانش‌آموزان در این دوران، با کاهلی، بی‌انگیزگی و البته شانه خالی کردن از زیر بار مسئولیت‌ها مواجه شده‌اند. ایجاد یادگیری الکترونیکی برانگیزاننده و مؤثر، مستلزم هدفمندی و توجه به یادگیرنده است (ابوالسعود و همکاران، ۲۰۱۵). از آنجاکه معلمان بازیگران کلیدی هستند که محیط یادگیری را شکل می‌دهند و یکی از وظایف اصلی آن‌ها، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای یادگیری است، راهبردهای انگیزشی مورد استفاده ایشان به‌ویژه در مقطع حساس ابتدایی می‌تواند فرصت‌هایی را برای فراگیران کلاس‌های آنلاین فراهم کند (هورنسترا و همکاران^۷، ۲۰۱۵) تا به‌گونه‌ای مؤثر و مشتاقانه در کلاس‌های مجازی حضور یافته و به یادگیری علاقه‌مند شوند.

با توجه به رابطه متقابل مهم بین انگیزه و یادگیری، جای تعجب نیست که انگیزه به‌طور فعال در طیف وسیعی از محیط‌های آموزشی سنتی مورد تحقیق قرار گرفته است (شانک و آشر، ۲۰۱۲). با وجود این، مطالعاتی که انگیزه یادگیری را در محیط یادگیری الکترونیکی بررسی کنند، هم از نظر تعداد و هم از نظر دامنه موضوعی محدود هستند (بیکله^۸، ۲۰۱۰؛ هسو، وانگ و لوسک-بریستول^۹، ۲۰۱۹ و چیو و همکاران، ۲۰۲۱) و خلأ پژوهشی قابل توجهی در این زمینه به‌ویژه در مطالعات داخلی مربوط به دوره ابتدایی در کشورمان وجود دارد. با توجه به لزوم اهمیت وجود انگیزه جهت موفقیت یادگیری و پیشرفت

1. tari.farzane70@gmail.com

2. nasibe.tari@yahoo.com

3. Chiu, Lin, & Lonka

4. Abou El-Seoud, El-Khouly, & Taj-Eddin

5. Paris & Turner

6. Schunk & Usher

7. Hornstra et al.

8. Bekele

9. Hsu, Wang, & Levesque-Bristol



تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی؛ ضرورت دارد به منظور ایجاد و نیز ارتقای سطح انگیزش در زیست‌بوم جدید یادگیری، به بررسی اقدامات و راهکارهای عملیاتی معلمان در این زمینه پرداخته شود و با شناخت در این زمینه گامی مهم، در توجه دقیق‌تر و اصولی‌تر به اقتضائات خاص برگزاری کلاس‌های مجازی با هدف انگیزه‌بخشی و پایبندی بیشتر فراگیران برداشته شود. بر این اساس پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال اصلی است که اقدامات مؤثر معلمان دوره ابتدایی جهت ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در محیط یادگیری الکترونیکی کدام اند؟

روش پژوهش

این مطالعه به روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی انجام شده است. در پژوهش حاضر محقق علاقه‌مند بود تا با استفاده از مطالعه تجربیات زیسته معلمان دوره ابتدایی به‌عنوان منبع توصیف موقعیت و احساسات آنان با واژه خودشان به هدف پژوهش دست یابد؛ بنابراین مشارکت‌کنندگان از میان معلمان ابتدایی شاغل به تدریس در بستر الکترونیکی (برنامه شاد) در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. مشارکت‌کنندگان از میان آن دسته از معلمان است که میزان سال‌های اشتغال آن‌ها بالاتر از ۳ سال بوده و در هر دو دوره ابتدایی تدریس داشتند تا ضمن برخورداری از تجربه حداقلی در تدریس، نسبت به نیازها و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان این رده سنی شناخت لازم و کافی را داشته باشند. مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی صورت گرفت. به منظور جمع‌آوری داده‌ها و درک عمیق نسبت به تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان از مصاحبه غیرحضوری نیمه ساختاریافته بهره گرفته شد. زمان هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه متفاوت بود. با انجام ۱۰ مصاحبه، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد. به منظور اعتباربخشی به یافته‌ها، مجدداً ۴ مصاحبه دیگر انجام شد و درنهایت در چهاردهمین مصاحبه، فرایند مصاحبه پایان یافت. جهت تحلیل یافته‌ها از راهبرد کلایزی^۱ به‌عنوان یکی از مناسب‌ترین راهبردهای تحلیل داده‌ها در مطالعات پدیدارشناسی توصیفی، استفاده شد. درنهایت جهت اطمینان از معتبر بودن یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی، بر اساس معیارهای ارائه‌شده توسط کرسول و میلر (کرسول و میلر^۲، ۲۰۰۰)، از روش بازبینی اعضا^۳ (سه نفر از مصاحبه‌شوندگان) و بررسی همکار^۴ (دو نفر از دانشجویان دکتری خبره در کدگذاری اسناد و مصاحبه) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش، با مرور منظم مصاحبه‌ها و کندوکاو در دیدگاه‌ها و تجربیات زیسته معلمان در زمینه راهکارهای مؤثر برای ایجاد و تقویت انگیزه دانش‌آموزان در محیط یادگیری الکترونیکی، یافته‌های حاصل به شناسایی ۵ مقوله اصلی و ۱۹ مقوله فرعی منجر شد که در جدول ۱ به ترتیب میزان فراوانی کدهای دریافتی ارائه شده است.

1. Colaizzi

2. Creswell & Miller

3. Member Checking

4. Peer debriefing

جدول ۱- راهکارهای مؤثر برای تقویت انگیزه دانش آموزان در محیط یادگیری الکترونیکی

مجموع فراوانی	فراوانی کدها	مقوله فرعی	مقوله اصلی
۵۷	۵	هدفمندی در آموزش آنلاین و داشتن برنامه مشخص	بهبود مؤلفه‌های آموزشی
	۱۴	تولید محتوای جذاب	
	۱۳	تنوع در شیوه‌های تدریس مجازی	
	۱۰	تکالیف مشخص و بازخورد فوری	
	۷	مدیریت دقیق مدت‌زمان کلاس مجازی	
۴۱	۸	تاکید بر ارزشیابی تکوینی و مستمر	توجه به ویژگی‌های عاطفی - روانی
	۸	درک تفاوت‌های فردی فراگیران و همدلی با آنان	
	۸	پرهیز از مقایسه و تبعیض میان دانش‌آموزان	
	۱۴	ارائه مشوق‌های کلامی و غیرکلامی	
	۱۱	شوخ طبعی و ایجاد شادابی و نشاط در کلاس درس آنلاین	
۳۷	۹	تشویق به همکاری و مشارکت گروهی در فعالیت‌های کلاسی آنلاین	رشد مهارت‌های اجتماعی
	۷	دعوت به اظهارنظر در بحث‌های کلاسی و احترام به دیدگاه‌های مختلف	
	۹	پرورش مسئولیت‌پذیری و استقلال فردی	
	۱۲	برقراری تعامل و ارتباط با دانش‌آموزان و والدین آن‌ها	
	۶	تشویق به کنجکاوی و پرسشگری	
۱۱	۲	معرفی الگوهای علمی برتر	برجسته‌سازی تربیت علمی
	۳	تسلط بر موضوعات علمی دروس	
	۵	تقویت قدرت تخیل در کلاس‌های آنلاین	
۹	۵	تقویت قدرت تخیل در کلاس‌های آنلاین	تقویت ظرفیت‌های زیباشناختی
	۴	بهره‌گیری از توانایی‌ها و ظرفیت‌های هنری دانش‌آموزان	
۱۵۵		تعداد کل	

همان‌طور که در جدول ۱ قابل مشاهده است، با توجه به یافته‌های حاصل از مصاحبه نیمه ساختارمند، راهکارهای انگیزشی معلمان در پنج بخش شامل بهبود مؤلفه‌های آموزشی، پس‌از آن توجه به ویژگی‌های عاطفی - روانی دانش‌آموزان، رشد مهارت‌های اجتماعی، برجسته‌سازی تربیت علمی و نهایتاً تقویت ظرفیت‌های زیباشناختی دسته‌بندی شدند. به جهت محدودیت در تعداد واژه‌های مقاله، نویسندگان این پژوهش به بیان شواهد گفتاری مرتبط با هر یک از مقولات اصلی و توضیح بیشتر خودداری نموده‌اند. لیکن از آنجاکه تمامی مشارکت‌کنندگان به تولید محتواهای جذاب و نیز ارائه مشوق‌های کلامی و غیرکلامی در تجارب زیسته خود اشاره داشتند، بیانات مصاحبه‌شونده کد ۳ و کد ۱۰ برای نمونه در ذیل آورده شده است.

" تلاشم این بوده که محتواهای شاد و مهیجی رو براشون بارگذاری کنم و تو این زمینه بازخوردهای خوبی رو هم از دانش‌آموزان و هم خانوادهاشون دریافت کردم، فیلم‌ها و کلیپ‌هایی که مرتبط با موضوع درسی و به اقتضای سنشون هست در کنار کاریکاتورها و تصاویری که استفاده شده تونسته بچه‌ها رو به خودش جذب کنه، به جای محتواهای روتین و تکراری آموزش حضوری...". (۳)

" خب طبیعتاً همه ما دوست داریم که جایزه بگیریم. این تو بچه‌ها به‌ویژه دانش‌آموزان ابتدایی خیلی بیشتره و خیلی براشون مهمه که از طرف معلم تشویق بشن. درسته که تو شرایط فعلی سخته بخوایم کادو بدیم و این چیزها، اما سعی کردم به یه شکل دیگه تشویقشون کنم. مثلاً اون‌هایی که داوطلب باشه یا تکالیفشو زودتر و درستتر ارائه بده، یه امتیاز یا نمره بیشتر میگیره.

یا تو گروه کلاسیمون بابت زحمات خودشو و خانوادش تقدیر و تشکر میکنم. البته برای من این امکان هست که جوایز بچه‌ها رو به مدیر بدم تا اگه به خانواده‌هاشون دسترسی داشتند، تحویل بدن. این خیلی تو روحیه بچه‌های ابتدایی و انگیزشون تأثیر داره." (۱۵)

با عنایت به آنچه از کدگذاری مصاحبه‌ها حاصل شد، می‌توان نتایج را به صورت پیوستاری در نظر گرفت که در یک‌سوی آن مهم‌ترین راهکار انگیزشی (بهبود مؤلفه‌های آموزشی با ۳۶/۷۸ درصد فراوانی) قرار گرفته و در سوی دیگر آن، تقویت ظرفیت‌های زیباشناختی با ۵/۸۱ درصد فراوانی، کمترین میزان اهمیت را در داشته و از جانب مشارکت‌کنندگان مورد اقبال و توجه کمتری بوده است.

نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر در پی فراهم آوردن شناخت لازم در زمینه راهکارهای مؤثر معلمان جهت افزایش انگیزه دانش‌آموزان خود در زیست‌بوم جدید آموزشی بوده است. بازنمایی اقدامات عملیاتی معلمان با هدف انگیزه‌بخشی به دانش‌آموزان به‌ویژه در شرایط حساس کنونی که صفر تا صد آموزش بدون پشتوانه و به‌اجبار در فضای مجازی برده شده، بسیار مهم و ضروری است. بر اساس نتایج حاصل از کدگذاری مصاحبه‌ها، بهبود مؤلفه‌های آموزشی بیشترین سهم را از جانب معلمان در تقویت انگیزه دانش‌آموزان داشته و اکثر معلمان اقدامات پداگوژیکی و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری مواردی چون هدفمندی در آموزش آنلاین و داشتن برنامه مشخص، تولید محتوای جذاب، تنوع در شیوه‌های تدریس مجازی، تکالیف مشخص و بازخورد فوری، مدیریت دقیق مدت‌زمان کلاس مجازی و تأکید بر ارزشیابی تکوینی و مستمر را در درجه نخست اولویت خود قرار دادند. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش بفا-نگرینی، کوهن و میلر^۱ (۲۰۰۲)؛ کیم و فریم^۲ (۲۰۱۱)؛ چیو و همکاران (۲۰۲۱) و رحم و همکاران^۳ (۲۰۲۱) و بلالی خراجی (۱۴۰۰) همسویی و مطابقت دارد.

از مقایسه نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین می‌توان چنین نتیجه گرفت که یافته‌ها در این زمینه نامتوازن بوده و تعدادی از راهکارها و اقدامات انگیزشی بیشتر مورد تأکید قرار گرفته و شناسایی شده‌اند. به‌طور مثال در عین توجه جدی و تأکیدی که معلمان به وجوه آموزشی، عاطفی- روانی و اجتماعی در ارتقای انگیزش دانش‌آموزان نموده‌اند، به راهکارهای مرتبط با مؤلفه‌های تربیت علمی و زیباشناختی کمتر توجه شده و یا به مواردی چون تربیت زیستی و بدنی، اقتصادی و به‌ویژه تربیت دینی و اعتقادی که یکی از ساحت‌های مهم تربیتی در سند تحول بنیادین می‌باشد، توجه چندانی نشده و بعضاً نادیده انگاشته شد. این نگاه نامتوازن می‌تواند سبب بروز اشکالات و نارسایی‌های جدی در رأس و بدنه آموزش‌های الکترونیکی به‌ویژه برای کودکان این رده سنی شود و لزوم به‌کارگیری تدابیر و راهکارهایی جهت ارتقای انگیزش دانش‌آموزان دوره ابتدایی با مدنظر داشتن ابعاد مختلف تربیتی به‌ویژه انگیزاننده‌های زیباشناختی - هنری، دینی - اخلاقی و نیز زیستی - بدنی احساس می‌شود. همچنین از آنجاکه راهکارهای یادشده با در نظر گرفتن شرایط زمینه‌ای جامعه هدف این پژوهش (دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی در مدارس دولتی شهر تهران) بوده و بر این اساس رتبه‌بندی شده است، این امکان

¹. Beffa-Negrini, Cohen, & Miller

². Kim & Frick

³. Rahm et al

وجود دارد که با تغییر ویژگی‌های جمعیت شناختی (سن، جنس، مقطع تحصیلی، محل زندگی و ...) دانش‌آموزان، نتایج بعضاً متفاوتی حاصل شود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مورد توجه قرار گیرد.

در انتها، با عنایت به وضعیت نابهنجار و ناموفق آموزش در بستر الکترونیک و نیز نرخ‌های بالای افت و ترک تحصیل دانش‌آموزان در آموزش‌های آنلاین در مقایسه با دوره‌های حضوری مشابه، این دیدگاه حمایت می‌شود که انگیزه بسیار پیچیده‌تر از آنچه مطالعات نشان می‌دهند، است و می‌بایست به‌عنوان عاملی حیاتی برای موفقیت در محیط‌های یادگیری آنلاین در نظر گرفته شود. لذا بازنگری اساسی در راهبردهای انگیزشی معلمان در محیط‌های غنی از فناوری لازم می‌باشد و توجه ویژه به ابعاد مختلف تربیتی در ارائه راهکارهای انگیزشی ضروری است؛ فلذا به معلمان پیشنهاد می‌شود که جهت ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در بستر الکترونیک، به اقتضائات خاص این محیط جدید آموزشی و ظرفیت‌هایی که می‌تواند پیشروی دانش‌آموزان قرار دهد، توجه نمایند و به‌جای کاربرد شیوه‌های سنتی آموزش، محدوده و اولویت توجه خود را به حوزه‌های جدیدتر با تمرکز بر احترام به یکایک فراگیران، تشویق به همکاری گروهی و مشارکت در کلاس مجازی، پرورش حس کنجکاوی و شکوفایی خلاقیت‌های فردی دانش‌آموزان معطوف نمایند تا به‌این ترتیب امید به حضور مؤثر و فعال دانش‌آموزان در کلاس‌های آنلاین را داشته باشند.

واژگان کلیدی: انگیزه تحصیلی، محیط یادگیری الکترونیکی، دوره ابتدایی، تجارب زیسته

منابع

- بالایی خراجی، طاهره (۱۴۰۰). چگونه توانستم انگیزه دانش‌آموزان را در کلاس مجازی افزایش دهم؟. سومین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روان‌شناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب، ۱۴-۱.
- Abou El-Seoud, M. S., El-Khouly, M. & Taj-Eddin, I. A. (2015). *Strategies to enhance learner's motivation in e-learning environment*. Paper presented at the 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL).
- Beffa-Negrini, P. A., Cohen, N. L. & Miller, B. (2002). Strategies to motivate students in online learning environments. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(6): 334-340.
- Bekele, T. A. (2010). Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: A review. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(2): 116-127.
- Chiu, T. K., Lin, T.-J. & Lonka, K. (2021). Motivating online learning: The challenges of COVID-19 and beyond. In: Springer.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3): 124-130.
- Hornstra, L., Mansfield, C., Van Der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning environments research*, 18(3): 363-392.
- Hsu, H.-C. K., Wang, C. V. & Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3): 2159-2174.
- Kim, K.-J. & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1): 1-23.
- Paris, S. G., & Turner, J. C. (2012). Situated motivation. In *Student motivation, cognition, and learning*, Routledge.



- Rahm, A.-K., Töllner, M., Hubert, M. O., Klein, K., Wehling, C., Sauer, T. & Günther, J. (2021). Effects of realistic e-learning cases on students' learning motivation during COVID-19. *PLoS One*, 16(4), e0249425.
- Schunk, D. H. & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. *The Oxford handbook of human motivation*, 13-27.



بررسی ویژگی‌های استاد موفق در آموزش مجازی از منظر دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد

معصومه محمدحسین زاده^۱، دکتری برنامه‌ریزی درسی، کارشناس مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران

مینا اکبری راد^۲، دانشیار گروه بیماری‌های داخلی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران

مقدمه

تغییر و تحولات سریع تکنولوژی در عصر جدید همه ابعاد زندگی از جمله تعلیم و تربیت را دستخوش تغییرات شدید نموده است؛ بنابراین نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی آن برای پاسخگویی مناسب به نیازهای فزاینده جدید باید تدابیر درخوری بی اندیشند. یکی از این اقتضات و نیازها، بهره‌گیری از آموزش‌های مجازی است (عباسی، ۱۳۹۸). ظهور ویروس کرونا و بحران ناشی از آن این اقتضاء را چندین برابر نمود به گونه‌ای که بسیاری از مراکز آموزشی در دنیا لاجرم به سوی آموزش‌های مجازی سوق پیدا نمودند. آموزش‌های مجازی، از آموزش‌های مکاتبه‌ای ساده به‌عنوان یک تجربه یادگیری پیشرفته و تعاملی شروع شد (منتظر و گشول دره، ۱۳۹۹) و به سبب استفاده از روش‌های جدید موجبات کارایی و اثربخشی بیش‌ازپیش نظام‌های آموزشی را فراهم می‌نماید. از آموزش‌های الکترونیکی تاکنون تعاریف بسیاری ارائه شده است از جمله: آموزش‌های مجازی بهره‌گیری از ابزارهای تکنولوژیکی گوناگون است که یا مبتنی بر وب بوده و یا توسط آن منتشر می‌شود و در خدمت اهداف آموزشی است (گریسون، ۱۳۸۳). در حال حاضر آموزش الکترونیکی به لحاظ دارا بودن ویژگی‌های مهمی از جمله فراگیر محور بودن، خودکفایی فراگیر، یادگیری در ۲۴/۷، کم کردن هزینه‌ها با استقبال زیادی روبه‌رو شده است؛ اما باید توجه کرد که اضافه کردن تکنولوژی نوین به نظام آموزشی نباید تنها بر اساس احساس نیاز عمومی و حرکت به سوی بهتر شدن صورت گیرد بلکه توجه به بسیاری از جنبه‌ها از جمله توجه به زیرساخت‌های فرهنگی، انسانی و تکنولوژیکی الزامی است (اعلامی و همکاران، ۱۳۹۸). همان‌طور که برای استقرار هر برنامه‌ای توجه به پیش بایسته‌ها و ایجاد زیرساخت‌های آن شرط اساسی برای تضمین موفقیت آن برنامه است، توسعه و ارائه آموزش‌های مجازی نیز مستلزم شناخت و توجه به الزامات و زیرساخت‌هاست (رحمانی، ۱۳۹۸) و باید آن را به‌عنوان یک فرصت بپذیریم و با بسط و گسترش زیرساخت‌های مختلف فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سخت‌افزاری و نرم‌افزاری در گسترش و ارتقای آن بکوشیم.

برای فهم محیط آموزش الکترونیکی باید تصویر جامعی از عناصر و ابعاد مختلف دخیل در آن داشت. از جمله عناصر اساسی دخیل در امر آموزش الکترونیکی، مدرس (استاد) است. به‌نحوی که توسعه و بقای نظام‌های آموزشی علاوه بر عوامل زیرساختی و بودجه، به کیفیت تدریس آن‌ها وابسته است. مدرس برای ورود به آموزش‌های مجازی و موفقیت در آن باید دارای یکسری ویژگی‌ها و توانمندی‌های خاص باشد. باین‌وجود به نظر می‌رسد آموزش‌های مجازی در دوران کرونا به دلیل

¹. hoseinzadehm3@mums.ac.ir

². akbariradm@mums.ac.ir



عدم فراهم بودن برخی زیرساخت‌ها از جمله آمادگی کم اساتید و دارا نبودن برخی ویژگی‌های لازم برای ورود به آموزش‌های مجازی با چالش‌هایی روبرو شد. به همین دلیل ارزیابی نظرات ذی‌نفعان این آموزش‌ها به‌ویژه فراگیران، در خصوص ویژگی‌های لازم جهت موفقیت اساتید در آموزش‌های مجازی، حائز اهمیت است. این نظرات می‌تواند برنامه ریزان را در جهت رفع مشکلات و نقاط ضعف راهنمایی نموده و آن‌ها را به سمت اقدامات اصلاحی مناسب هدایت نماید (فقیهی و همکاران، ۱۳۹۸). کمتر پژوهشی در این زمینه انجام شده است به همین دلیل در این پژوهش به بررسی ویژگی‌های استاد موفق در آموزش مجازی از منظر دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد پرداخته شد.

روش پژوهش

این مطالعه از منظر هدف یک پژوهش کاربردی و از منظر روش یک پژوهش کیفی بود که با هدف شناخت ویژگی‌های استاد موفق در آموزش مجازی از منظر دانشجویان انجام شد. جامعه پژوهش، تمام دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱_۱۴۰۰ بود حجم جامعه حدود ۹۰۰۰ نفر است؛ و نمونه به شیوه در دسترس انتخاب شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات به‌صورت پرسشنامه باز پاسخ الکترونیکی بود و از طریق گروه‌های مجازی دانشجویی دانشگاه در پیام‌رسان‌های اجتماعی ارسال و تکمیل شد. محتوای پرسشنامه شامل دو بخش ۱-اطلاعات دموگرافیک دانشجو و سؤالات اصلی پرسشنامه بود. از جمله این سؤالات عبارت بود از "به نظر شما، اساتید موفق‌تان در آموزش مجازی (در شرایط کرونا) چه ویژگی‌هایی داشتند که توانستند در آموزش مجازی موفق عمل کنند؟". جهت روایی پرسشنامه از نظر متخصصین آموزش پزشکی استفاده شد. اطلاعات دریافت شده از شرکت‌کنندگان بر روی نرم‌افزار word پیاده شد و بعد تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده به‌صورت تحلیل محتوای کیفی، با کمک نرم‌افزار MAXQDA در قالب سه بخش کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. جهت بررسی اعتبار داده‌ها از نظر هم‌تایان استفاده شد. در مجموع ۱۲۳ نفر از دانشجویان این دانشگاه به پرسشنامه پاسخ دادند. ۴۶٪ این دانشجویان آقا و ۵۴٪ خانم بودند. میانگین معدل ایشان حدود ۱۷ و میانگین ترم تحصیلی ایشان ۴/۵ بود و ۶۷٪ آن‌ها دانشجوی دکتری حرفه‌ای، ۲۸٪ دانشجوی کارشناسی، ۳٪ ارشد و ۲٪ دانشجوی دکتری تخصصی بودند. ۵۷٪ آن‌ها دانشجو دانشکده پزشکی، ۲۵٪ دانشجو دانشکده بهداشت، ۷٪ دانشجوی دانشکده دندانپزشکی، ۹٪ داروسازی، ۲٪ پیراپزشکی و ۱٪ پرستاری بودند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش نشان داد که مهم‌ترین ویژگی‌هایی که استاد برای موفق بودن در آموزش مجازی لازم دارد به ترتیب شامل موارد زیر است: ۱- رعایت نظم در آموزش، ۲- اخلاق و برخورد مناسب با دانشجو به‌ویژه درک شرایط، ۳- تعامل و ارتباط مناسب با دانشجو (تعامل مستمر، پاسخگو بودن و پیگیری درس)، ۴- تهیه محتوا و مواد آموزشی مناسب و متناسب با دانشجو و درس (از لحاظ دانش تخصصی، حجم، کیفیت و...)، ۵- انجام ارزیابی مناسب از دانشجو (از جمله ارزشیابی مستمر، مناسب و با زمان کافی) و ارائه بازخورد، ۶- توانایی تدریس و سازمان‌دهی مناسب و انتقال مناسب مفاهیم (کامل، تخصصی، با سازمان‌دهی و روش آموزش مناسب).

در جدول شماره ۱ برخی از مباحثی که دانشجویان در این خصوص بیان داشته‌اند مشاهده می‌شود:

جدول شماره ۱- نتایج تحلیل داده‌ها

مؤلفه کلی	مصادیقی که دانشجویان عنوان کرده‌اند
۱- رعایت نظم	<p>برنامه منظم</p> <p>دیسپلین و نظم در کلاس مجازی</p> <p>بارگذاری مطالب به صورت مرتب و قابل فهم و با حجم مناسب</p> <p>برگزاری منظم وبینارها و جلسات آنلاین حتی با وجود یک دانشجو</p> <p>بارگذاری محتوا در زمان مناسب و قبل از شروع فرجه</p> <p>تدریس منظم</p> <p>بارگذاری به موقع و منظم مطالب و تکلیف</p> <p>کلاس‌ها به وقت و مرتب برگزار شد</p> <p>خیلی عالی بود وقت گذاشتن</p>
۲- اخلاق و برخورد مناسب با دانشجو و درک شرایط	<p>اخلاق بسیار عالی</p> <p>برخورد مناسب و محترمانه با دانشجو</p> <p>با صبر و حوصله بودن</p> <p>بسیار دلسوز و باسواد و مسئولیت پذیر</p> <p>ارتباط مناسب با دانشجویان.</p> <p>در صورت نیاز تکرار چندباره مطلب "</p> <p>کمک به سطح علمی دانشجو</p> <p>توجه به انتقادات و پیشنهادات دانشجویان</p> <p>درک بالا از شرایط دانشجو و مشکلات احتمالی و شرایط جامعه و ضعف زیرساخت‌های آموزش مجازی و همکاری لازم رو داشتن</p> <p>درک متقابل از شرایط دانشجویان</p>
۳- تعامل مناسب (تعامل مستمر، پاسخگو بودن و پیگیری آموزش)	<p>رفع اشکال عالی</p> <p>پاسخ‌گویی به موقع سؤالات، رفع اشکال، بازخورد به تکالیف</p> <p>پاسخگویی در سامانه آموزشی و سایر راه‌های ارتباطی</p> <p>پاسخ‌دهی مناسب به مشکلات و سؤالات دانشجو</p> <p>ایجاد گروه در فضای مجازی جهت پرسش و پاسخ و مرور و همه ساخته پاسخگو بودند.</p> <p>گفت‌وگو در سامانه آموزشی</p> <p>با شیوه تدریس ایشان بعد مدت‌ها برایمان کلاس آنلاین مناسب ارائه شد.</p> <p>پاسخگو بودن به دانشجو "</p> <p>وجود دسترسی آسان به استاد.</p> <p>پیگیری بسیار خوب استاد برای آموزش (به ویژه در رفع مشکلات دانشجویان)</p> <p>اهمیت و پیگیری مجدانه</p>

حجم مناسب محتوا و غنی از تجربیات بالینی
فایل‌هایی با حجم مناسب
تکالیف کافی و مناسب با حجم درس
محتوای آموزشی بسیار مفید،
اشراف کامل به موضوع
فیلم‌ها با توضیحات کامل، پاورپوینت‌های مناسب و کیفیت خوب آپلود شدند.
کیفیت بالای فایل‌های آموزشی
کیفیت بالا و وضوح
بارگذاری کامل و بی‌نقص فایل‌های آموزشی (بدون هرگونه ایراد تصویری یا صوتی)"
کیفیت فیلم‌های آموزشی‌شان واقعاً مناسب بود
کیفیت فیلم‌های تدریس بسیار عالی بود چه از نظر صدا و تصویر و چه نحوه دسترسی
عدم آپلود فایل‌های تکراری از ترم پیش و اقدام به ضبط مجدد مطالب درسی.
ویدئوهای باکیفیت، حضور تصویری خودشان در متن ویدئو، توضیحات بالینی کاربردی
فیلم‌های آموزشی باکیفیت

۴- کیفیت محتوا و مواد آموزشی (از لحاظ دانش تخصصی،
حجم، کیفیت و...)

بعضی اساتید مثل روماتو یا غدد که امتحان شفاهی برگزار کردند خیلی کمک‌کننده بود.
امتحان کاملاً منطقی منطبق بر چیزی که درس داده‌اند "
امتحان معقول
همه‌هنگ بودن سؤالات امتحان با محتوای تدریس شده
شفاف بودن نحوه نمره دهی، برگزاری آزمون و منابع طرح سؤال.
امتحان استاندارد
تناسب بین تدریس و امتحان
پرهیز از امتحان‌های ترسناک و غیرمنطقی
اختصاص زمان کافی و معقول به آزمون‌ها
ارزیابی تکوینی طی دوره
"کل نمره برای امتحان نیست ارائه تکالیف در زمان مناسب و رویکرد مناسب "
مشارکت دانشجویان و احتساب نمرات فعالیت‌های طول ترم
ارزیابی تکالیف و بازخورد به‌موقع
پاسخ‌دهی عالی به سؤالات.

۵- ارزشیابی مناسب از دانشجو (مستمر، مناسب با زمان و
مطالب و ارائه بازخورد)

بارگذاری محتوای مناسب و کافی
توضیح مناسب و کامل دروس.
تدریس مناسب با حجم کافی
توضیح مطالب کامل، مفهومی و مناسب
فن بیان بالا و واضح
توانایی فوق‌العاده استاد در بیان و انتقال دانش
تدریس مناسب با فیلم آموزشی و محتوای خوب
برگزاری به‌صورت interactive
آموزش واقعاً مفهومی با توضیح کامل و جامع بود.
استفاده از روش تدریس معکوس
نحوه‌ی تدریس متناسب با محتوا و فایل‌های درسی
تدریس خیلی خوب، قابل فهم، ساده، شیوا و جذاب

۶- توانایی تدریس مناسب و انتقال مناسب مفاهیم (دانش
تخصصی، سازمان‌دهی مناسب و روش آموزش مناسب).

اساتید تدریس قدم‌به‌قدم داشتند و مطالب ساختار مشخصی داشت. مثلاً بیماری. اپیدمیولوژی. آن. فیزیوپاتولوژی. علائم. تشخیص. درمان.



نتیجه گیری

با ظهور ویروس کرونا و بحران ناشی از آن، بسیاری از مراکز آموزشی در دنیا از جمله دانشگاه علوم پزشکی مشهد لاجرم با سرعت بیشتری به سوی آموزش های مجازی سوق پیدا نمودند؛ اما باید دقت کرد که اضافه کردن تکنولوژی نوین به نظام آموزشی نباید تنها بر اساس احساس نیاز صورت گیرد بلکه توجه به بسیاری از ابعاد به ویژه توجه به زیرساخت های فرهنگی، انسانی و تکنولوژیکی الزامی است (اعلامی و همکاران، ۱۳۹۸). یکی از این زیرساخت های انسانی، آمادگی اساتید برای ارائه آموزش های مجازی است. اساتیدی که در آموزش مجازی شرکت می کنند باید دارای یکسری قابلیت های، ویژگی ها و آمادگی ها باشند. نتایج این پژوهش نشان داد که از جمله این ویژگی ها ۱- رعایت نظم، ۲- اخلاق مداری و درک شرایط، ۳- تعامل و پیگیری مناسب، ۴- تهیه محتوا و مواد آموزشی مناسب ۵- ارزشیابی مناسب دانشجو ۶- توانایی تدریس مناسب است. این یافته ها با نتایج رحمانی مبنی بر ضرورت توجه به الزامات و زیرساخت های انسانی جهت توسعه و ارائه آموزش های مجازی همخوانی دارد (رحمانی، ۱۳۹۸) این یافته ها می تواند به برنامه ریزان در زمینه شناسایی و رفع مشکلات و نقاط ضعف کمک و آن ها را به سمت اقدامات اصلاحی مناسب هدایت نماید (فقیهی و همکاران، ۱۳۹۸). بر اساس نتایج این طرح به دانشگاه ها و مراکز آموزشی توصیه می شود در خصوص ویژگی های مورد نیاز اساتید برای ورود به آموزش مجازی فرهنگ سازی نمایند و از طریق طراحی و اجرای برنامه های توانمندسازی برای اساتید به صورت های مختلف مانند برگزاری دوره های آموزشی و ... در این زمینه اقدام مناسبی انجام دهند و همچنین جهت جلب نظر اساتید برای تحقق این توانمندی ها، این ویژگی ها را در ارزشیابی عملکرد اساتید و نیز مشوق های مربوط به آن ها لحاظ نمایند.

منابع

- اعلامی، فرنوش؛ سجادی، رضا و خلیج قاسم آبادی، محمد (۱۳۹۸). بررسی نقش تداوم یادگیری الکترونیکی بر توسعه حرفه ای: یک مطالعه موردی از صنعت تلکام، آموزش و توسعه منابع انسانی، دوره ۶ شماره ۲۰: ۱۰۵-۱۲۴.
- رحمانی، فاطمه؛ احمدی، حامد؛ قنبری، الهام و خراسانی کیاسری، سید محمود (۱۳۹۸). امکان سنجی و رتبه بندی عوامل مؤثر بر توسعه یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی با رویکرد تصمیم گیری چند معیاره فازی. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، دوره ۱۳، شماره ۳: ۴۲۵-۴۴۰.
- عباسی، زهرا (۱۳۹۸). بررسی عوامل کلیدی موفقیت دوره های آموزش الکترونیکی زبان فارسی به خارجیان از منظر مدرسان دوره، فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، دوره ۱۳، شماره ۴: ۷۵۹-۷۷۲.
- فقیهی، عطیه؛ دریا زاده، سعیده و یمانی، نیکو (۱۳۹۶). بسته آزمون ها: تجارب دانشجویان پزشکی از آزمون الکترونیک پیش کاروری در دانشگاه های علوم پزشکی اصفهان و کاشان در سال ۱۳۹۵. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۷ (ویژه نامه بسته های تحول و نوآوری در آموزش علوم پزشکی): ۱۵-۳۱.
- گریسون، رندی و آندرسون، تری (۱۳۸۴). یادگیری الکترونیکی در قرن ۲۱ (مبانی نظری و عملی)، ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی، سعید صفایی موحد، تهران: موسسه انتشاراتی علوم و فنون.
- منتظر، غلامعلی و گشول دره سیبی، طیبه (۱۳۹۹). یادگیری الکترونیکی: روایت دگردیسی فناورانه در عرصه آموزش. سیاست علم و فناوری، دوره ۱۲، شماره ۱: ۱۵-۳۶.

بررسی رابطه تعامل معلم و دانش آموز در آموزش مجازی و نقش آن بر پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر شهر مشهد

معظمه سرفرازی^۱، کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

امروزه آموزش و پرورش، بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی، یکی از سازمان‌های بزرگ و پیچیده در هر کشوری محسوب می‌شود و رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است (انصارالحسینی، عابدی و نیلفروشان، ۱۳۹۹). مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین محیط‌ها برای رشد افراد محسوب می‌شود. در مدرسه افراد مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی و رفتاری را یاد می‌گیرند (گلس و ماچرا، ۲۰۰۹). به‌منزله، بخشی از پیشایندهای مربوط به مدرسه؛ می‌توان به مشارکت کلاسی، لذت از مدرسه، مسئولیت معلم، اثر بازخورد معلم و ارتباط با معلم را نام برد (مارتین و مارش^۳، ۲۰۰۸). تعامل معلم و دانش آموز یکی از عوامل جو اجتماعی-روانی کلاس است که به شیوه مدیریت و کلاس داری، ارتباطات کلامی و غیرکلامی معلمان با دانش آموزان اطلاق می‌شود. این تعامل شرایطی را تعریف می‌کند که معلمان و دانش آموزان می‌توانند بر هم اثرگذار باشند. از نظر روانشناسی این رابطه و بار هیجانی آن، نقش مهمی را در تعیین نگرش دانش آموز به ارزشمندی تجربه‌های کلاسی‌اش دارد و بر تحول او در آینده مؤثر است (پیانتا، هامر و آلن^۴، ۲۰۱۲). ارتباط معلم_دانش آموز، صرفاً کنش و واکنش ساده‌ای از جانب دو سوی این رابطه نیست، بلکه تبادل کاملی است که در بستری از عوامل مؤثر بر آن شکل می‌گیرد. در واقع تعامل و ارتباط در کلاس و مدرسه، غالباً بازتابی از زمینه فرهنگی، تاریخی و اجتماعی است (لیو^۵، ۲۰۱۳). یکی از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی که می‌تواند بر تعامل معلم و دانش آموز اثرگذار باشد، گرایش به استفاده از آموزش الکترونیکی است که در چند سال اخیر در بین کارگزاران آموزشی، معلمان، مربیان تربیتی جهان بیش‌ازپیش مورد توجه قرار گرفته است (چن و زاری^۶، ۲۰۱۹؛ وارتمن و کمبز^۷، ۲۰۱۹). پیش از شیوع و همه‌گیری ویروس کرونا بسیاری از ابزارهای جدید در آموزش استفاده شده است. با شیوع کرونا ویروس و لزوم رعایت فاصله اجتماعی، نیاز به آموزش مجازی بیش‌ازپیش احساس شد و اکثر کشورها در زمان کوتاهی مجبور به حرکت به سمت آموزش مجازی و آماده‌سازی بسترهایی برای پیشبرد باکیفیت این نوع از آموزش شدند (آلمازو، لویز و کوچار^۸، ۲۰۲۰). تأثیر روان‌شناختی قرنطینه گسترده و در خانه ماندن همه مردم جامعه از جمله دانش آموزان و استفاده از شیوه آموزش مجازی قابل توجه و مؤثر است و می‌تواند ماندگار باشد (سینتما^۹، ۲۰۲۰). این بیماری همه‌گیر منجر به اختلال گسترده در آموزش حضوری شده است (اهمد، آلاف، القازی^{۱۰}، ۲۰۲۰).

1. msar19596@gmail.com

2. Glass, & Machera

3. Martin & Marsh

4. Pianta, Hamre & Allen

5. Liu

6. Chan & Zary

7. Wartman & Combs

8. Almarzooq, Lopes & Kochar

9. Sintema

10. Ahmed, Allaf & Elghazaly



در فضای آموزش مجازی ارتباطات بین دانش آموز و معلمان معمولاً فراتر از زمان و مکان کلاس گسترش می یابد. این نوع ارتباط خارج از کلاس می تواند بر روی رشد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش آموزان تأثیر بگذارد (هرشکویت، الهیجا و زادن^۱، ۲۰۱۹). نظام های آموزشی همواره در جستجوی عواملی هستند که بر یادگیرندگان اثر می گذارند و آینده تحصیلی آن ها را تضمین می کند. یکی از این عوامل انگیزه پیشرفت است. انگیزش پیشرفت عبارت است از گرایشی همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارها. تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (دینکلمن و باف^۲، ۲۰۱۶). روانشناسان و محققان عقیده دارند که انگیزه پیشرفت دانش آموزان برای یادگیری مطالب درسی با عواملی نظیر اعتماد به نفس، تمرکز حواس، سخت کوشی، پشتکار در انجام دادن تکالیف دشوار و تمایل به ادامه مطالعه در ساعات پس از اتمام کلاس مرتبط است (رادل، سررازین، لگراین و ویلد^۳، ۲۰۱۰).

همچنین، مفهوم درگیری تحصیلی دانش آموزان در مدرسه توجه روزافزونی را از طرف پژوهشگران و متخصصان آموزشی در دو دهه گذشته معطوف خود کرده است؛ زیرا بسیاری از مطالعات آشکار کرده اند که درگیری تحصیلی توان پیش بینی گستره متنوعی از پیامدهای رشدی و آموزشی را داشته است (شرنوف و اشمیت^۴، ۲۰۰۸). درگیری تحصیلی رفتاری شامل تلاش و پشتکار، درگیری تحصیلی عاطفی شامل اشتیاق و لذت و درگیری تحصیلی شناختی شامل توجه، تمرکز و مشارکت است (اسکینر و پیتزر^۵، ۲۰۱۲). درگیری عاملی (عاملیت) نیز به میزان نقش سازنده دانش آموزان در جریان آموزش اشاره دارد. بدین صورت که دانش آموزان از طریق سؤال پرسیدن و ابراز ترجیحات خود، شرایطی در کلاس فراهم آورند تا معلم بداند آن ها چه می خواهند و چه نیازی دارند (ریو و تسنگ^۶، ۲۰۱۱).

به اعتقاد پیانتا، هامری و آلن (۲۰۱۲) درگیری تحصیلی یک فرایند ارتباطی محسوب می شود و منعکس کننده ظرفیت و وضعیت شناختی، عاطفی، رفتاری و انگیزشی دانش آموزان است. افزون بر این، یکی از عواملی که هم بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار است و هم با سازگاری دانش آموزان در مدرسه پیوند دارد، تعامل معلم-دانش آموز است (ریز، براکت، ریورس، وایت و سالوی^۷، ۲۰۱۲).

ارتباط معلم دانش آموز یک منبع مهم حمایت اجتماعی است (اُکونر، دیرینگ و کولینس^۸، ۲۰۱۱) که در یادگیری دانش آموزان نقش محوری دارد به عنوان جنبه اصلی حرفه تدریس به پیامدهای آموزشی کمک می کند (روردا، کومن، سپیلت و اُرت^۹، ۲۰۱۱). آنچه در زمینه ارتباط معلم-دانش آموز جالب توجه است، صرفاً اهمیت این رابطه نیست بلکه پیامدهای تحصیلی و انگیزشی مهمی است که برای دانش آموزان اهمیت دارد؛ از جمله اینکه باعث درگیری فعال تحصیلی دانش آموزان در کلاس درس می شود (کادیم، دومن، ورشیورن و بایز^{۱۰}، ۲۰۱۵). از این رو با توجه به اینکه در دوران شیوع ویروس کرونا، تعامل فیزیکی بین معلم و دانش آموزان کاهش یافته است و این ارتباط به صورت مجازی برقرار است؛ پژوهش حاضر باهدف بررسی

¹. Hershkovitz, Elhija & Zedan

². Dinkelmann & Buff

³. Radel, Sarrazin, Legrain & Wild

⁴. Shernoff & Schemidt

⁵. Skinner & Pitzer

⁶. Reeve & Teseng

⁷. Reyes, Brackett, Rivers, Whit & Salovey

⁸. O'Connor, Dearing & Collins

⁹. Roorda, Koomen, Spilt & Oort

¹⁰. Cadima, Doumen, Verschueren & Buyse



تعامل بین معلم و دانش‌آموز در آموزش مجازی و رابطه‌ی آن با دو متغیر انگیزه پیشرفت و درگیری تحصیلی انجام گرفته است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به اهداف و ماهیت آن، پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. به منظور انجام فرآیند پژوهشی جامعه آماری این پژوهش کلیه نوجوانان مقطعه دوم متوسطه شهر مشهد که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که از این میان ۱۰۰ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به سه پرسشنامه زیر پاسخ دادند. پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز

پرسشنامه تعامل معلم -دانش‌آموز^۱ شامل ۴۸ گویه است که توسط ووبلز، کریتون، لوی و هویمایرز^۲ (۱۹۹۳) ساخته شده و رفتارهای ارتباطی معلم و دانش‌آموز را در قالب هشت بعد رفتار مدیریتی، رفتار دوستانه/ کمک‌کننده، رفتار توأم با درک و فهم، اعطای مسئولیت و آزادی به دانش‌آموزان، رفتار عدم اطمینان، رفتار عدم رضایت، رفتار سرزنش‌کننده و رفتار سخت‌گیرانه اندازه می‌گیرد. برای هر بعد نیز شش گویه اختصاص یافته است. پاسخ به گویه‌های پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) تنظیم شده است. در پژوهش لطیفیان و خوشبخت (۱۳۹۱) روایی پرسشنامه از طریق بررسی همبستگی بین نمره هر گویه با نمره کل احراز شده است. پایایی ابعاد پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شده است که دامنه ضرایب بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۱ به دست آمده است. پرسشنامه درگیری تحصیلی

درگیری تحصیلی با استفاده از پرسشنامه ۲۲ گویه‌ای ریو و تسنگ^۳ (۲۰۱۱) سنجیده شد که بر اساس مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) تنظیم شده است. این پرسشنامه، درگیری تحصیلی را در چهار بعد درگیری عاملی (۵ گویه)، درگیری رفتاری (۵ گویه)، درگیری عاطفی (۴ گویه) و درگیری شناختی (۸ گویه) می‌سنجد. روایی این پرسشنامه توسط سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵) و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی احراز شده است. همچنین، مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای درگیری عاملی ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۹۳، درگیری شناختی ۰/۸۷ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ به دست آمده است.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس

برای اندازه‌گیری یا ارزیابی انگیزش پیشرفت از پرسشنامه هرمنس استفاده شده است. هرمنس ۱۹۷۰ بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های موجود و پس از طی مراحل یک آزمون ۲۹ ماده‌ای را برای ارزیابی این انگیزه به وجود آورده است. سوالات پرسشنامه به صورت ۲۹ جمله ناقص بیان شده است که به دنبال هر جمله ناتمام، چند گزینه داده است. این گزینه‌ها برحسب این که شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشند به آن‌ها نمره میزانی تعلق می‌گیرد. ضریب پایایی با استفاده از روش آزمون مجدد در مطالعه اصلی پرسشنامه، بعد از گذشت سه

¹. Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)

². Wubbeles, Creton, Levy & Hooymayers

³. Reeve & Teseng

هفته به دست آمده مجدداً آزمون به دانش آموزان داده شد. ضریب پایائی به دست آمده با این روش نیز حدود ۰/۸۲ است. خصوصاً روایی آزمون، از آنجا که هرمنس سؤالات این پرسشنامه را بر اساس پژوهش‌های قبلی درباره انگیزش پیشرفت نوشته و در نهایت ضریب همبستگی هر سؤال با رفتارهای پیشرفت محاسبه کرده است، از این نظر آزمون دارای روایی می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی این فرضیه، ضرایب همبستگی پیرسون بین نمرات تعامل معلم و دانش آموز، انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی دانش آموزان محاسبه شد و سپس آزمون معنی داری ضرایب همبستگی انجام شد.

جدول ۱- نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین تعامل معلم و دانش آموز، انگیزش پیشرفت و درگیری دانش آموزان

شاخص آماری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب تعیین
تعامل معلم و دانش آموز_ انگیزش پیشرفت	۰/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۰۴
تعامل معلم و دانش آموز_ درگیری تحصیلی	۰/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۰۴

نتیجه گیری

نتایج برآمده از پژوهش رابطه تعامل معلم-دانش آموز با درگیری تحصیلی نشان می‌دهد. تعامل معلم-دانش آموز پیش بینی کننده مثبت و معنی داری برای درگیری تحصیلی است. یافته یادشده همسو با نتایج مطالعه کادیم و همکاران (۲۰۱۵) و ریز و همکاران (۲۰۱۲) است که نشان داده‌اند تعامل معلم-دانش آموز پیش نیاز درگیری تحصیلی است. نتایج این پژوهشگران گویای این است که تعامل معلم- دانش آموز باعث ارتقای درگیری تحصیلی می‌شود. در تبیین این نقش می‌توان گفت تعامل معلم- دانش آموز یک زمینه حمایتی برای دانش آموزان فراهم می‌کند تا آن‌ها به کلاس و تحصیل علاقه‌مند شوند و خود را درگیر فعالیت‌های کلاسی اساس کنند (وانگ و اکلز^۱، ۲۰۱۳). به موجب آن دانش آموز احساس اطمینان و مثبتی نسبت به کلاس و مدرسه خواهد داشت. این احساسات به رشد بیشتر، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموز منجر می‌شود. به عبارت دیگر، علایق دانش آموزان گام بزرگی در جهت تشکیل خواست و اراده آن‌ها و مهارتی است که آن‌ها را به فعالیت وامی‌دارد (لاسون^۲، ۲۰۱۳). از سوی دیگر نتایج نشان داد بین ارتباط معلم-دانش آموز و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. این یافته به طور کلی با نتایج پژوهش مولیس و همکاران (۲۰۱۶)، مورفی (۲۰۱۴)، جعفری و قبادی کیا (۱۳۹۷) و زارع و تکتهم (۱۳۹۵) مطابقت و همسویی دارد. در تبیین این یافته باید گفت یکی از عوامل آموزشی مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، ارتباطی است که میان معلم و دانش آموز وجود دارد. این ارتباط، یک ارتباط دوطرفه کلامی و غیر کلامی است که بین معلم و دانش آموز در محیط تحصیلی یا کلاس درس شکل می‌گیرد و در فرایند یادگیری دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. این ارتباط در دوران شیوع ویروس کرونا به صورت مجازی بین دانش آموزان و

¹ Wang & Eccles
² Lawson & Lawson

معلم برقرار است و نتایج پژوهش بیانگر این مطلب است که این بین این ارتباط به صورت مجازی و انگیزه پیشرفت و درگیری تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد.

منابع

- انصارالحسینی، سید هادی؛ عابدی، محمدرضا و نیلفروشان، پریسا (۱۳۹۹). بررسی تأثیر مشاوره انطباق پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان، *فصلنامه علمی پژوهش های مشاوره*، دوره ۱۹، شماره ۷۵: ۸۸-۱۱۴.
- خوشبخت، فریبا و لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین ویژگی های معلم، تدریس معلم و عملکرد ریاضی دانش آموزان، *روانشناسی معاصر*، دوره ۶، شماره ۲: ۸۵-۹۷.
- سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۱). بررسی رابطه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس، *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، دوره ۴، شماره ۷: ۹۲-۷۱.
- لاری، نرجس؛ حجازی، الهه؛ جوکار، بهرام و اژه ای، جواد (۱۳۹۹). تحلیل پدیدارشناسی ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم و دانش آموز، *فصلنامه روانشناسی*، دوره ۲۴، شماره ۱: ۳-۲۲.
- Ahmed, H., Allaf, M. & Elghazaly, H. (2020). *COVID-19 and medical education*. The Lancet Infectious Diseases.
- Almarzooq, Z., Lopes, M. & Kochar, A. (2020). Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education. *Journal of the American College of Cardiology*. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2020.04.015>.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschuere, K. & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-54.
- Chan, K. S., & Zary, N. (2019). Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: integrative review. *JMIR medical education*, 5(1), e13930.
- Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds). *The handbook of research on student engagement* (pp. 813-817). New York: Springer Science.
- Dinkelmann, I. & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*.
- Hershkovitz, A., Elhija, M. A. & Zedan, D. (2019). WhatsApp Is the Message: Out-of-Class Communication, Student-Teacher Relationship, and Classroom Environment. *Journal of Information Technology Education*, 18.
- Glass, C. R. & Machera, K. (2009). Evaluating the risks of occupational pesticide exposure. *Hell. Plant Prot. J*, 2: 1-9.
- Lawson, M. A. & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
- Liu, P. (2013). Perceptions of the teacher-student relationship: A study of upper elementary teachers and their students. *International Education*, 42(2): 3-23.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach *Psychology in the Schools*, 43(3): 267-281.
- Murphy, J. (2014). *Exploring the Foundations of Leadership for Literacy* 01-3, qxd PM Page.
- O'Conner, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 20(10): 1-41.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement*, 365-386.



- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: *Journal of Educational Psychology*, 102(3): 577-587
- Reeve, J. & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36: 257-267.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. Advanced Online Publication. Doi: 10. 1037/a002768.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81: 433-529.
- Sherhoff, D. J., & Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U. S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 546-580.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7): em1851.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A.
- Wartman, S. A. & Combs, C. D. (2019). Reimagining medical education in the age of AI. *AMA journal of ethics*, 21(2): 146-152.
- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28: 12-23.
- Wubbeles, T., Creton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In J. Levey (Ed). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer.

تحلیل پدیدارشناسانه مریبان پیش دبستانی از تهدیدها و فرصت‌های آموزش مجازی در دوره کرونا

پروین احمدی^۱، دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

منا عمرانی^۲، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

مقدمه

تعلیم و تربیت کودکان و هدایت صحیح آن‌ها در مسیر رشد و بالندگی نقش مؤثری در پیشرفت جامعه و آینده یک کشور دارد؛ زیرا بعد از خانواده سنگ بنای شخصیت کودکان از ابتدای ورود به مدرسه و با الگوپذیری از مربی شکل می‌گیرد بنابراین با شکوفایی استعدادهاى کودک می‌توان شاهد تغییر و تحولات چشمگیر در پیشرفت دانش و تکنولوژی یک کشور بود.

آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان در ساختار آموزشی بسیاری از جوامع جایگاه حساسی دارد. یافته‌های پژوهشی نشان‌دهنده اهمیت و ضرورت این دوره از آموزش‌ها در شکل‌دهی و موفقیت‌های تحصیلی کودکان در دوره‌های بالاتر و نیز ارتقای کارایی درونی نظام‌های آموزشی است.

اهمیت اهداف تربیتی این دوران از جهات گوناگون قابل بررسی است. آموزش پیش از دبستان اولین حلقه در آموزش عمومی است که نقش مهمی در جامعه‌پذیری، رشد فکری، جسمی و شخصی فرد دارد (Inomova, 2020). با توجه به نظر متخصصان روانشناسی مبنی بر مهم بودن این دوره سنی در شکل‌گیری ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان، یادگیری بسیاری از مهارت‌ها و آموزش‌ها در این دوره ضروری است و عدم بهره‌گیری مناسب از فرصت‌ها و قابلیت‌های این دوره سنی، آسیب جدی هم به کودکان و هم به جامعه وارد می‌آورد. موضوع مهم دیگر توجه به این نکته است که کودکان به دلیل پایین بودن سن منفعل نیستند، بلکه کاملاً فعال‌اند و با روش‌های متناسب با رشد آن‌ها، می‌توان به آموزش آنان پرداخت. اهداف تربیتی این دوره نیز باید کاملاً با ابعاد مختلف رشد کودکان متناسب باشد (بارنت و جانگ، ۲۰۰۵).

از این رو آموزش در دوره پیش از دبستان در هر شرایطی باید ادامه پیدا کند و از الزامات ورود به دبستان، کسب مهارت‌های پایه نظیر مهارت‌های اجتماعی، خودیاری، حرکتی، دست‌ورزی و مهارت‌های زندگی است. در کشور ما به دنبال همه‌گیری بیماری کروناویروس، مراکز پیش‌دبستانی نیز تحت‌الشعاع قرار گرفتند و مدیران و مجریان به تغییر شرایط روند آموزشی پرداختند.

در پی بحران بیماری کروناویروس در جهان، شیوع آن در ایران به صورت رسمی در ۲۹ بهمن ۱۳۹۸ تأیید شد. از سیاست‌های دولت در این دوره این بوده است که "مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل است؛ ولی آموزش و یادگیری تعطیل نیست" (Fars News Agency, ۲۰۲۰).

¹. pahmadi@alzahra.ac.ir

². omrani.m2020@gmail.com

دیجیتالی شدن آموزش یک روند بلندمدت است که به دلیل انتقال اجباری به آموزش از راه دور در طول همه گیری^۱ کووید ۱۹^۲، شتاب جدیدی برای توسعه بیشتر به دست می آورد (نوسکووا، گولوخووا، پروسکورینا و نگوئن^۳، ۲۰۲۱) بر همین اساس راه حل های متنوعی برای پیشبرد امور آموزشی و تحقیقاتی با تمرکز بر بستر فضای مجازی و آموزش از راه دور^۴ طراحی و تدوین گردید.

نتایج پژوهش ها نشان می دهد کودکانی که دوره آمادگی قبل از دبستان را سپری می کنند در مقایسه با کودکانی که این دوره را طی نمی کنند، از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند.

همچنین پژوهش بایراک^۵ (۲۰۲۱) در این خصوص به خوبی نشان می دهد که شادی، کمک به یکدیگر، افزایش اعتماد به نفس، اجرای درس ها از خانه، افزایش آگاهی مردم از جمله نقاط قوت آموزش مجازی است که کودکان را قادر می سازد تا از طریق بازی و سرگرمی یاد بگیرند. از جمله نقاط ضعف، عدم توانایی در تمرین های عملی، عدم کسب لذت معنوی، عدم برقراری تعامل اجتماعی، عدم توانایی در کسب تجربه حرفه ای و نداشتن تجهیزات بوده است.

از این رو با توجه به اهمیت دوره پیش دبستان در رشد همه جانبه کودک و آمادگی نوآموز جهت ورود به دبستان و لزوم بهره گیری از آموزش مجازی در دوران کرونا، بر آن شدیم به مطالعه تحلیل پدیدارشناسانه مریمان پیش دبستانی از تهدیدها و فرصت های آموزش مجازی در این عصر بپردازیم.

سؤالات پژوهش

- ۱) نقاط قوت آموزش مجازی از دیدگاه مریمان چیست؟
- ۲) نقاط ضعف آموزش مجازی از دیدگاه مریمان چیست؟
- ۳) چگونه می توان تهدیدها را به فرصت تبدیل کرد؟

روش پژوهش

رویکرد پژوهش کیفی است و به روش پدیدارشناسی صورت گرفته است. پدیدارشناسی^۶ عبارت است از مطالعه پدیده ها از هر نوع و توصیف آن ها با در نظر گرفتن نحوه بروز تجلی آن ها، قبل از هرگونه ارزش گذاری، تأویل و یا قضاوت ارزشی است (امامی و همکاران، ۱۳۹۱).

شیوه جمع آوری داده ها در پژوهش حاضر از نوع مصاحبه نیمه ساختاریافته است که با استفاده از راهنمای مصاحبه صورت می گیرد؛ یعنی فهرستی از سؤالات و موضوعات مکتوب که باید در یک توالی خاص دنبال شوند اما در صورت طرح مضامین جالب در خلال مصاحبه نیز دست محقق برای پرسیدن سؤالات پیش بینی نشده، باز است. جامعه آماری پژوهش، کلیه مریمان پیش دبستانی منطقه ۴ شهر تهران بودند که در ایام تعطیلی مدارس در فضای مجازی آنلاین بوده و مشغول به تدریس بودند.

1. Pandemic

2. Covid

3. Noskova, Goloukhova, Proskurina & Nguen

4. Distance Learning

5. Bayrak

6. Phenomenology

روش نمونه‌گیری در این تحقیق از نوع نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع یا ناهمگونی است. فرایند نمونه‌گیری تا ۳۰ مورد ادامه یافت و پس از آن محقق شاهد اشباع نظری داده‌ها بود.

یافته‌های پژوهش

در مجموع، تحلیل عمیق دیدگاه‌های مربیان، به ترتیب فراوانی پاسخ‌های به‌دست‌آمده، موجب شناسایی و دسته‌بندی چهار فرصت و تهدید اصلی شامل: مربوط به مربی، مربوط به نوآموز، مربوط به اولیا و مربوط به زیرساخت‌ها شد که در جدول زیر به تفکیک به مضامین اصلی و فرعی اشاره می‌شود:

جدول ۱- مضامین اصلی و فرعی مربوط به تهدیدها و فرصت‌های آموزش مجازی

مضامین اصلی	فرصت‌ها	تهدیدها
توانمندسازی	استفاده از روش‌های تدریس نوین	دشواری مدیریت کلاس در آموزش مجازی
	تسلط بر آموزش	عدم شناخت کافی از نوآموز
توانمندسازی	توانمندسازی در امر تدریس	عدم برقراری ارتباط عاطفی با نوآموز
	خلاقیت در امر آموزش	عدم ارزشیابی دقیق از فعالیت‌های نوآموز
توانمندسازی	بهره‌گیری از روش‌های تدریس متنوع سایر همکاران و فراهم شدن زمینه‌ای جهت به اشتراک‌گذاری فایل‌ها و تجارب مربیان توانمند	محدودیت در استفاده از روش‌های تدریس مانند کارگروهی، نمایش خلاق و...
	استفاده مفید از زمان	نشواری در انجام کارهای عملی در فضای مجازی
توانمندسازی	تلاش مضاعف در برقراری ارتباط عاطفی با نوآموزان	نادیده گرفته شدن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و تدریس به صورت هماهنگ و در یک سطح برای تمام دانش‌آموزان
	افزایش دقت و حساسیت در امر تدریس	سلب شدن قدرت نظارت از مربی
توانمندسازی	ایجاد انگیزه قوی در آموزش مجازی	کاهش تعاملات و روابط اجتماعی
	ابراز وجود نوآموزان خجالتی و منزوی	خسته‌کننده و کسل آور بودن فضای مجازی و کاهش انگیزه و شوق نوآموز
توانمندسازی	تقویت قدرت بیان و مهارت گفتاری	عدم آشنایی نوآموز با محیط فیزیکی مدارس و یادگیری قوانین مربوطه
	افزایش اعتماد به نفس کودکان	عدم کسب مهارت‌های پایه (مهارت‌های زندگی، مهارت‌های حرکتی و دست‌ورزی، مهارت‌های عاطفی و اجتماعی و...)
توانمندسازی	همکاری با مربی در انجام فعالیت‌ها	ایجاد انزوا و جمع‌گریزی
	کاهش استرس و ترس صحبت کردن	عدم توانایی حل مسئله
توانمندسازی	افزایش آرامش نوآموز	عدم همکاری و تعاون و همفکری با سایر نوآموزان
	تکرار مباحث درسی در تمام ساعت شبانه‌روز	نبود شادی و نشاط در فضای مجازی و کمبود فعالیت‌های حرکتی
توانمندسازی	افزایش سطح یادگیری و میزان پیشرفت تحصیلی	افسردگی و اضطراب در نوآموزان
	ترغیب بیشتر نوآموز برای انجام تکالیف و پاسخ به پرسش‌ها و پرورش تفکر خلاق	بی‌اهمیت برای حضور در کلاس
توانمندسازی	بالا رفتن سطح درک نوآموزان از نحوه فعالیت و استفاده از فضای مجازی	عدم استقلال وابستگی نوآموز به دیگران در امور آموزشی خود
	بهبود مهارت‌های گوش دادن	کاهش دقت و تمرکز نوآموز در آموزش مجازی
توانمندسازی	ایجاد آمادگی برای ورود به کلاس اول	استفاده افراطی بعضی از نوآموزان از اینترنت و عدم نظارت اولیا بر سلامت کودکان
	علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به دانش روز و اطلاعات جدید	
توانمندسازی	افزایش مشارکت اولیا در امور آموزشی فرزندان	دخالت اولیا در امور آموزشی مربی و نوآموز
	نظارت دقیق بر تدریس مربی	انجام تکالیف فرزند جهت دریافت بازخورد مناسب از مربی
توانمندسازی	افزایش ارتباط اولیا با مربی	عدم ارتباط رودررو اولیا با مربی و شناخت از یکدیگر



<p>بالا بودن هزینه اینترنت تعلق نگرفتن اینترنت رایگان برای مربیان نبود فضای جامع و شبکه‌ای داخلی برای انجام امور آموزشی مانند شبکه شاد عدم آموزش در خصوص استفاده درست از فضای مجازی عدم امکان آموزش چهره به چهره</p>	<p>تحقق عدالت آموزشی ایجاد فرصت یادگیری برای نوآموزان در هر لحظه و هر مکان و با هر بودجه‌ای کاهش هزینه تحصیل و هزینه تردد استفاده از انواع رسانه‌های آموزشی جهت فهم بیشتر مطالب صرفه‌جویی در زمان انعطاف‌پذیری در ساعت شروع کلاس تبادل مطالب و تجربیات آموزشی در سراسر کشور پیشرفت سطح علمی و فناوری در کشور افزایش سرعت انتقال اطلاعات</p>	<p>مربوط به اصول فنی و زیرساختی</p>
--	---	-------------------------------------

نتیجه‌گیری

آموزش مؤثرترین ابزار در شکل دادن به آینده یک کشور است. آموزش به‌عنوان کلیدی برای خودسازی فرد و پیشرفت جامعه در نظر گرفته می‌شود. انتظار می‌رود افرادی که در حرفه معلمی کار خواهند کرد، مهارت‌ها و همچنین دانش موردنیاز برای تدریس را کسب کرده باشند (کاراکوش^۱ و همکاران، ۲۰۲۰).

افزایش بهره‌گیری از فناوری اطلاعات در حوزه آموزش، ایجاد محیط‌های یادگیری بدون محدودیت‌های زمانی و مکانی روی اینترنت امکان‌پذیر شده است. این محیط‌ها یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا به محتوای درسی دست یابند، ایده‌هایشان را به اشتراک بگذارند و با مشارکت‌کنندگان آنلاین دیگر بحث و گفت‌وگو داشته باشند (Chen, Wei & Yang, 2008). شبکه‌های اجتماعی مجازی را می‌توان نوعی از آموزش از راه دور به حساب آورد، لذا این‌گونه آموزش می‌تواند در موقعیت‌هایی که امکان حضور معلم و فراگیر در یک کلاس درس وجود ندارد، بسیار مفید و کاربردی باشد. در کشورمان در پی شیوع بیماری کرونا و تعطیلات ناخواسته مراکز پیش‌دبستانی، تولید محتوا در شبکه‌های مجازی، بستر مناسبی را برای آموزش از راه دور فراهم کرد.

یافته‌های این مطالعه نشان‌دهنده ۷۰ واحد معنایی حمایت‌کننده بود که در قالب چهار زیر مضمون (مربوط به مربی، مربوط به نوآموز، مربوط به اولیا و مربوط به اصول فنی و زیرساختی) و دو مضمون اصلی (فرصت‌ها و تهدیدهای آموزش مجازی) قرار گرفتند. با توجه به یافته‌های این پژوهش مشخص شد که آسیب‌ها و تهدیدهای فضای مجازی بیش از فرصت‌های آن است. طبق نتایج مصاحبه می‌توان عنوان نمود در دوره پیش از دبستان تهدیدهای آموزش مجازی به مراتب از فرصت‌های آن بیشتر است ولی می‌توان با اتخاذ راهکارهای مناسب، رفع موانع و ایجاد زیرساخت‌ها تهدیدها و چالش‌های مطرح‌شده را به فرصت تبدیل کرد و در رشد و تربیت کودکان ایران‌زمین گام‌های مؤثری برداشت.

از این‌رو در پژوهش حاضر تلاش شد تا به‌دوراز هرگونه قضاوت و بازخوردی، ادراک و باورهای مربیان در خصوص فرصت‌ها و تهدیدهای ناشی از تدریس مربیان پیش‌دبستانی در فضای مجازی آشکار گردد. بررسی ادراک و باورهای مربیان، به دلیل حساسیت جایگاه آن‌ها در نظام آموزشی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هرچند مصاحبه کیفی با نمونه محدودی از مشارکت‌کنندگان، نمی‌تواند نتایج قابل‌تعمیمی را به لحاظ آماری در برداشته باشد، اما می‌تواند در ارائه طریق صحیح در سال‌های آتی راهگشا باشد. از آنجاکه در دوره پیش‌دبستان توصیه می‌شود آموزش‌ها همراه با بازی و انجام فعالیت‌های عملی

¹. Karakus

و دست ورزی باشد و با توجه به اینکه یکی از اهداف مهم پیش دبستان آماده سازی کودک برای ورود به دبستان و آموزش قوانین مدرسه می باشد از این رو با رعایت پروتکل های بهداشتی و فراهم نمودن شرایط مناسب انتظار می رود کلاس های پیش دبستان به صورت حضوری برگزار گردد بدین ترتیب کسب بعضی مهارت ها در این دوره تنها با حضور در مدرسه و اجتماع امکان پذیر است؛ بنابراین می توان گفت اهداف کلان آموزشی تربیتی صرفاً با آموزش مجازی برای دوره پیش دبستان محقق نمی شود اما می تواند پایه گذار درک درستی از ورود به فضای مجازی و آموزش برای نوآموزان باشد تا در مقاطع بالاتر با مشکلات کمتری مواجه شوند.

لازم به ذکر است یافته های این پژوهش با یافته های پژوهش ابراهیم پور و همکارانش (۱۳۹۶) در خصوص تجارب مریبان پیش دبستانی از تأثیر فضای مجازی بر سلامت کودکان که بیانگر بیشتر بودن آسیب های این فضا نسبت به فرصت ها برای کودکان در ابعاد چهارگانه سلامت (جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی) همسو است.

بدین ترتیب می توان نتیجه گرفت، بهره گیری از آموزش مجازی در کنار آموزش حضوری مدارس می تواند تضمین کننده یادگیری دانش آموزان باشد و به زعم (Vaughan, Garrison & Kesici, 2014) آنچه آن را آموزش ترکیبی یا رویکرد راهبردی قرن ۲۱ نامیده اند، با تلفیق نقاط قوت دو شیوه آموزش حضوری و آنلاین می تواند در ارتقا کیفیت یادگیری گام مؤثرتری برداشت.

واژگان کلیدی: تهدیدها، فرصت ها، آموزش مجازی، مریبان پیش دبستانی، تحلیل پدیدارشناسانه، دوره کرونا

منابع

- ابراهیم پور؛ کومله، منتظر، زهره، صفرنواده، مریم و اکرادی، احسان (۱۳۹۶). تحلیل تجربیات مریبان پیش دبستانی از تأثیر فضای مجازی بر سلامت کودکان. *فناوری آموزش و یادگیری*، سال چهارم، شماره ۱۳.
- امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا و سعید، علی (۱۳۹۱). روش شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. *پرستاری و مامایی جامع نگر*، سال ۲۲، شماره ۶۸.
- Barnett, W. S., Lamy, C. & Jung, K. (2005). The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research (NIEER).
- Bayrak, H. U. & Önal, N. T. Swot Analysis of Distance Education Based on Preschool Teacher Candidates. *Culture*, 6(12): 189-234.
- Chen, N. S., Kinshuk, Wei, C. W., & Yang, S. J. (2008). Designing a self-contained group area network for ubiquitous learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(2), 16-26
- Fars News Agency. Two dead in Qom because of coronavirus. Retrieved February 19, 2020, from <https://www.farsnews.ir/news/13981130001098>.
- Garrison, R. & Vaughan, N. (2007). *Blended learning and course redesign in higher education: Assessing the role of teaching presence from the learner perspective*. University of Calgary.
- Inomova, M. (2020). *The Development of Children's Speech in a Preschool*. *Архив Научных Публикаций JSPI*.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19): 220-241.
- Noskova, A. V., Goloukhova, D. V., Proskurina, A. S. & Nguen, H. T. (2021). Digitalization of the educational environment: Risk assessment of distance education by Russian and Vietnamese students. *Higher Education in Russia*, 30(1): 157-167.

برنامه‌های آموزشی مدارس چین در دوران همه‌گیری کووید ۱۹

مهتری اعزازی^۱، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مقدمه

هدف مقاله، مروری بر برنامه‌های درسی مدارس چین در دوران همه‌گیری کووید ۱۹ است. یکی از مهم‌ترین برنامه‌های درسی مدارس چین، برنامه مبتنی بر تفکر (TBIT^۲) است که قبل از همه‌گیری بیماری کووید در چین طراحی و اجرا شده است، با این حال، پس از بحران کووید ۱۹ در چین و تعطیلی مدارس، سه دوره کوتاه‌مدت مبتنی بر این برنامه، طراحی و اجرا شد و محوریت آن‌ها برنامه درسی مبتنی بر تفکر است، با عنوانین: برنامه Hom+ x، برنامه ۵۵۱، برنامه گل محور، معرفی شده است. فرضیاتی بر اساس مبانی نظری مطرح شدند تا سه دوره خرد را مورد پژوهش میدانی قرار داده و اثربخشی آن‌ها را مورد بررسی قرار دهند.

۱- انتظار می‌رود که ارزشیابی دانش‌آموزان از دوره‌های خرد مبتنی بر TBIT بهتر از برنامه‌های درسی اجرا شده ملی باشد.
 ۲- با توجه به دوره‌هایی که قبلاً طراحی و اجرا شده یعنی دوره آموزش فکر کردن (LTT^۳) انتظار می‌رود این دوره‌ها انگیزه دانش‌آموزان را بهبود بخشد.
 ۳- علاوه بر این، از آنجایی که دوره‌ها تأکید زیادی بر تعامل آنلاین دارند، انتظار می‌رود که دانش‌آموزان در این دوره‌ها، رفتارهایی نظیر ارتباط تعاملی، نگرش یادگیری و صبوری را بهتر از کسانی که در برنامه‌های درسی ملی هستند، از خود نشان دهند.

در مورد محتوای آموزشی، سیاست‌های جدید چین تصریح کرد که کلاس‌های آنلاین نه تنها یادگیری ساختاریافته برنامه‌های درسی ملی (یعنی چینی، ریاضی، انگلیسی و غیره)، بلکه باید یادگیری طیف گسترده‌ای از محتوای مرتبط با کرونا را پوشش دهد. به عنوان مثال، دانش پیشگیری و کنترل همه‌گیری باید منتشر شود و کلاس‌های آموزش زندگی، آموزش ایمنی عمومی و آموزش بهداشت روانی را باید شامل شود (وزارت آموزش جمهوری خلق چین، ۲۰۲۰). بر اساس مدل ساختار توانایی تفکر (TASM^۴) و نظریه‌های سازنده یادگیری، مانند نظریه توسعه شناختی پیاژه و نظریه سازنده اجتماعی ویگوتسکی^۵ (۱۹۷۸)، هو^۶ و همکاران در ۲۰۱۱ نظریه آموزش مبتنی بر تفکر (TBIT) را با هدف پرورش توانایی تفکر دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های آموزشی معرفی کردند. برجسته‌ترین ویژگی TBIT این است که می‌گوید: فعالیت تفکر نقش کلیدی در فرایند یادگیری دارد. این نظریه معتقد است که تمرکز تلاش‌های آموزشی بر پرورش توانایی تفکر می‌تواند باعث پیشرفت دانش‌آموزان شود و پرورش توانایی تفکر می‌تواند نقطه شروع پرورش هر موضوع یا محتوای بین‌رشته‌ای باشد. در همین

¹ Mehri_ezazi@yahoo.com

² The Thinking-Based Instruction Theory

³ Learn to Think

⁴ Thinking Ability Structure Model

⁵ Vygotsky

⁶ Hu



حال، این نظریه پنج اصل و شش مرحله آموزشی را برای راهنمایی در طراحی و فعالیت‌های آموزشی ارائه می‌دهد (لین^۱ و هو، ۲۰۱۰؛ هو و همکاران، ۲۰۱۱؛ هو، ۲۰۱۵). پنج اصل عبارت‌اند از (۱) تحریک علاقه و انگیزه؛ (۲) تعارض شناختی؛ (۳) دانش ساخت‌وساز؛ (۴) خودتنظیمی و فراشناخت؛ (۵) درخواست و انتقال. شش مرحله بر اساس پنج اصل است و راهنمای طراحی برنامه درسی و فعالیت‌های آموزشی است. شش مرحله عبارتند از (۱) ایجاد موقعیت؛ (۲) پرسشگری؛ (۳) تحقیق مستقل؛ (۴) همکاری و ارتباط؛ (۵) خلاصه و تأمل؛ (۶) درخواست و انتقال. توضیحات مفصل این پنج اصل و شش مرحله در قسمت اجرای برنامه درسی معرفی می‌شود. سه دوره تحت هدایت TBIT در دوران کووید ۱۹ در چین طراحی شده است:

۱- دوره Home + X که توسط معلمان در دبستان جیوها هپینگ در هونان^۲ طراحی شد: مطالب بین‌رشته‌ای مربوط به بیماری کووید ۱۹ را در فعالیت‌های مختلف آموزشی ادغام کرد و به‌طور مستقل مجموعه‌ای از دوره‌های "Home + X" را که سرگرمی، مفاهیم عمیق و الزامات را ادغام می‌کند، توسعه داد. هدف این دوره توسعه درک شناختی، مهارت‌های پرسشگری، تفکر و سایر توانایی‌های جامع دانش‌آموزان به‌عنوان بخشی از پرورش شایستگی‌های کلیدی دانش‌آموزان در طول دوره همه‌گیری است. از نظر محتوای دوره، معلمان این مدرسه مجموعه‌ای از فعالیت‌های موضوع محور شامل "خانه + آموزش زندگی"، "خانه + روزمرگی"، "خانه + ریاضیات سرگرم‌کننده"، "خانه + حمایت‌های کوچک"، "خانه + کارگاه خلاق"، "خانه + مهارت‌های زندگی"، "خانه + فرصت ورزش و هنر" و غیره.

۲- دوره ۵۵۱ که توسط معلمان در مدرسه یوکسین^۳ وابسته به دانشگاه دولتی پکن طراحی شد. معنای "۵۵۱" یک هسته، پنج اصل و پنج مرحله است. اولاً، "یک هسته" به هدف طراحی دوره اشاره می‌کند یعنی بهبود توانایی تفکر دانش‌آموزان که همان هسته TBIT است. ثانیاً، "پنج اصل" به اصول اساسی طراحی آموزشی یا پنج اصل اساسی آموزش مبتنی بر تفکر اشاره دارد: تحریک علاقه و انگیزه، تعارض شناختی، ساخت دانش، فراشناخت و انتقال کاربرد. بر اساس این پنج اصل اساسی، این دوره‌ها پنج مفهوم طراحی آموزشی را مطرح می‌کند: (۱) منظم (گام‌های واضح در کلاس درس و هدایت ریتم تفکر)؛ (۲) جالب (تنظیم نقاط تفکر و تحریک میل دانش‌آموزان به دانش)؛ (۳) اثربخش (تمرکز بر آموزش مشکل و تقویت آموزش تفکر)؛ (۴) عاطفی (افزایش تعامل معلم و دانش‌آموز و بهبود کیفیت تفکر)؛ (۵) مفید (گسترش مسیر تفکر و پیوند دادن به موضوعات واقعی). ثالثاً، "پنج مرحله" اقتباس شده از شش مرحله تدریس طراحی تدریس که از شش مرحله اساسی تدریس شده توسط TBIT اقتباس شده است (ایجاد موقعیت، پرسش، تحقیق مستقل، همکاری و ارتباط، خلاصه و تأمل، کاربرد و انتقال).

۳- دوره گل محور که توسط معلمان در دبستان لیوان^۴ در گوانگژو^۵ طراحی شد. گوانگژو به‌عنوان "شهر گل‌ها" شناخته می‌شود، همچنین "گل" فرهنگ مشخصه گوانگژو است. در دوران همه‌گیری، بر اساس مفهوم TBIT، رئیس این مدرسه از معلمان خواست فرهنگ "گل" گوانگژو را در برنامه درسی ادغام کرده و در روش‌های مختلف تفکر و شایستگی‌های کلیدی

1. Lin
2. hunan
3. Yuxin
4. Liwan
5. Guangzhou



موضوعی نفوذ کنند. سرانجام، معلمان مجموعه‌ای از دوره‌های "دنیای رنگارنگ" را از طریق ایجاد موقعیت‌های مرتبط با گل در تدریس موضوعی عمومی توسعه دادند که شور و شوق دانش‌آموزان را برای یادگیری بسیار برانگیخت. از نظر اصول طراحی برنامه درسی، کل برنامه درسی پیرامون موضوع "گل" می‌چرخد و شامل سه بعد است: انسان و طبیعت، انسان و خود، انسان و جامعه. دوره‌های مختلف با توجه به موضوعات مربوطه با ابعاد مختلف همراه است. همچنین بر اساس مفهوم طراحی میان‌رشته‌ای، همه دوره‌ها به درجات مختلف، دانش چینی، ریاضیات، انگلیسی، اخلاق، قوانین، ورزش، موسیقی، هنر، علوم، روانشناسی، رقص، سلامتی و سایر موضوعات را ادغام می‌کنند. این نوع طراحی مرزهای رشته‌ها را می‌شکند و آموزش چند رشته‌ای و بین‌رشته‌ای را تسهیل می‌کند و هدف آن کمک به دانش‌آموزان برای شکستن مجموعه‌های ذهنی، بهبود توانایی آن‌ها در حل مشکلات و درعین حال ارتقاء رشد کلی دانش‌آموزان است. درعین حال، در این برنامه درسی، عناصر تفکر چندگانه (یعنی هدف، دیدگاه، مسئله، فرضیه، مفهوم، اطلاعات، استنباط، نتیجه و معنا) به هم متصل شده است.

نتیجه‌گیری

با توجه به این که دوره مبتنی بر تفکر در چین توسط هو و همکاران (۲۰۱۱) طراحی و اجرا شده است و طراحی شناخته‌شده در نظام تعلیم و تربیت آن کشور محسوب می‌شود، اجرای آن در دوران همه‌گیری کووید ۱۹، مورد توجه بیشتر قرار گرفته است. در این حوزه پژوهش‌های زیادی در کشور چین انجام شده که یکی از آن‌ها توسط لی و همکاران در ۲۰۲۰، به بررسی دوره‌های مبتنی بر این طرح و نتایج اجرایی آن پرداخته‌اند. تلاش‌های زیادی برای توسعه برنامه درسی بر اساس TBIT انجام شده است و اثربخشی این نظریه سال‌هاست که به‌خوبی اثبات شده است. در حدود سال ۲۰۰۵، هو شروع به آموزش تمرینات کلاسی بر اساس TBIT کرد. از آن به بعد، اصول آموزشی به‌تدریج تدوین شد. تا سال ۲۰۱۵، برنامه درسی TBIT به‌عنوان مدلی از نوآوری برنامه درسی در ۳۰۰ مدرسه ابتدایی و راهنمایی اجرا شده بود و بیش از ۲۰۰۰۰۰ دانش‌آموز در تحقیقات مربوط به TBIT شرکت کردند (هو، ۲۰۱۵). در حال حاضر، اطلاعات جدید نشان می‌دهد که این برنامه در بیش از ۲۰۰۰ مدرسه ابتدایی و راهنمایی اجرا شده است. به‌عنوان مثال، برنامه درسی (LTT یک برنامه درسی معمولی است که بر اساس TBIT توسعه یافته است (هو و همکاران، ۲۰۱۱، ۲۰۱۳). در دو مطالعه طولی ۴ ساله، برنامه درسی LTT تأثیر قابل توجهی در بهبود مهارت‌های تفکر و انگیزه دانش‌آموزان نشان داد (هو و همکاران، ۲۰۱۶). در طراحی دوره بر اساس TBIT، بر سه عنصر مهم (هدف برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و محتویات برنامه درسی) تأکید می‌شود. بر اساس مبانی نظری ۳ فرضیه مطرح شد و پس از بررسی‌های میدانی از طریق پرسشنامه و مصاحبه به‌صورت کمی و کیفی داده‌ها جمع‌آوری شدند و نتایج آن به این شرح اعلام شد.

بر مبنای TBIT، انگیزه دانش‌آموزان برای دوره آنلاین به‌طور قابل توجهی بهبود یافته است، دشواری مطالعه آن‌ها به‌شدت کاهش یافته است و چند اندیشی، توانایی‌ها و شایستگی‌های کلیدی آن‌ها پایه‌ریزی شده است. هر دوی این نتایج از داده‌های کمی (پرسشنامه) و کیفی (مصاحبه) حاصل شده است. بدین ترتیب، بر اساس مبانی نظری TBIT و اجرای این سه دوره خرد، بزرگ‌ترین مشکل که معمولاً در یک دوره آنلاین اتفاق می‌افتد، حل شده است، یعنی مشکل عدم نظارت بر خود



توانایی از طریق بهبود انگیزه دانش‌آموزان و دستیابی به هدف پرورش شایستگی‌های کلیدی دانش‌آموزان (لیانگ و همکاران، ۲۰۲۰؛ شانگ و همکاران، ۲۰۲۰)

منابع

- Hu, W., Adey, P., Jia, X., Liu, J., Zhang, L., Li, J., et al. (2011). Effects of a 'learn to think' intervention programmer on primary school students. *Br. J. Educ. Psychol.* 81(Pt 4), 531–557. doi: 10.1348/2044-8279.002007
- Hu, W. (2015). "Thinking-based classroom teaching theory and practice in China," in *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*, eds R. Wegerit, L. Li, and J. Kaufman (Milton Park: Routledge), 92–102.
- Liang, L., Cai, J., & Geng, Q. (2020). Online teaching in primary and secondary schools under the epidemic: reality, improvement strategies and future reconstruction: analysis from learning perspective. *E Edu. Res.* 5: 5–11. doi: 10.4324/9780203426746_chapter_1
- Lin, C., & Hu, W. (2010). Theory and practice of thinking type of classroom teaching. *J. Beijing Norm. Univ. (Social Science Edition)* 1: 29–36.
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2020a). Guidance on the Organization and Management of Online Teaching in Colleges and Universities during the Epidemic Prevention and Control Period. *Ministry of Education of the People's Republic of China*. Available online at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html (accessed March 6, 2020).
- Shang, J. J., Hu, R., Miao, R., Wu, X., Wang, A., Chen, G., et al. (2020). China Learning Project Report 2019. Peking University: Lab of Learning Sciences, *Graduate School of Education & Basic Education Research Center*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press.



تأثیر فیلم آموزشی بر انگیزش، توجه، یادگیری و یاد داری دانش آموزان پایه هشتم متوسطه اول شهرستان هیرمند، در درس مطالعات اجتماعی

محمدعلی رستمی نژاد^۱، دانشیار گروه فناوری آموزشی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

محمد اکبری بورنگ^۲، دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

احمد شهریاری اصیل^۳، دانش آموخته کارشناسی ارشد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

مقدمه

تربیت اجتماعی و آماده ساختن افراد برای زندگی یکی از مهم ترین نیازهای تعلیم و تربیت است؛ برنامه درسی مطالعات اجتماعی به دلیل ویژگی ها و ماهیت آن، جایگاه خاص و مهمی در میان برنامه های درسی، از منظر تربیت اجتماعی و آموزش مهارت ها و صلاحیت های مورد نیاز اجتماع دارد، بنابراین انتخاب روش های مناسب تدریس برای این درس حائز اهمیت است؛ با توجه به شیوع کووید ۱۹ و تغییر آموزش از حضوری به آموزش مجازی، استفاده از محتوای آموزشی مناسب از جمله فیلم های آموزشی اهمیت خاصی پیدا کرده است. بررسی پیشینه ی تحقیق نشان داد تاکنون به اثر فیلم آموزشی بر متغیرهای مورد پژوهش پرداخته نشده است. رضائی (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان چند رسانه ای و فیلم آموزشی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش آموزان از راه دور نتیجه گرفت که آموزش به شیوه چند رسانه ای در مقایسه با آموزش سنتی تأثیر بیشتری بر پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دارد. کومار و ماتهور (۲۰۱۳) در مطالعه ای با عنوان بررسی تأثیر آموزش از طریق فیلم آموزشی در دستیابی به مفاهیم فیزیک به بررسی و مقایسه ی تأثیر دو شیوه ی آموزشی فیلم آموزشی و شیوه ی سنتی آموزش فیزیک بر کسب مفاهیم فیزیک توسط دانش آموزان کلاس نهم در هاریانا پرداخته اند. نتایج نشان داد استفاده از روش آموزشی فیلم آموزشی در کسب مفاهیم فیزیک توسط دانش آموزان مؤثرتر است. لذا پژوهش حاضر باهدف بررسی تأثیر فیلم آموزشی بر یادگیری، یاد داری، انگیزش و توجه دانش آموزان پایه دوم، متوسطه اول انجام شد. روش این پژوهش کاربردی، از نوع شبه آزمایشی بود و نمونه شامل ۵۰ دانش آموز که در دو گروه، ۲۵ نفر در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. برای گردآوری داده ها از ابزارهای اندازه گیری شامل پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۰، ۱۹۸۱)، پرسشنامه تمرکز سواری (۱۳۹۴) و آزمون های محقق ساخته و برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، واریانس) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس، آزمون t مستقل) استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد فیلم آموزشی بر یادگیری ($t=4.64, df=40.37, p<0.01$)، یاد داری ($t=3.25, df=47, p<0.01$)، انگیزش ($f_{(47,1)}=107.97, p<0.01$)، انگیزش ($t=7.01, df=37.49, p<0.01$) و توجه ($t=3.25, df=47, p<0.01$) دانش آموزان تأثیر مثبت دارد.

¹. marostami@birjand.ac.ir
². Akbary borng2003@birjand.ac.ir
³. Ghawi41435@gmail.com



روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، از نوع پژوهش‌های کاربردی و از جهت نحوه گردآوری اطلاعات، با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. در پژوهش حاضر، تأثیر فیلم آموزشی، به‌عنوان متغیر مستقل و انگیزش تحصیلی و توجه و یادگیری و یاد داری به‌عنوان متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار گرفته است. در آغاز سال تحصیلی ۹۶-۹۷ از هر دو گروه پیش‌آزمون یادگیری و انگیزش و توجه (پرسشنامه)، سپس طی ۸ هفته دبیر گروه آزمایش، برای تدریس از فیلم‌های آموزشی مطالعات اجتماعی و دبیر گروه کنترل از روش متداول برای تدریس استفاده کرد. پس از پایان دوره و انجام عمل آزمایشی، میزان انگیزش و توجه و یادگیری و یاد داری دو گروه آزمایش و کنترل توسط آزمون‌های محقق ساخته و پرسشنامه (انگیزش و توجه) موردسنجش قرار گرفت. در ادامه بعد از ۴ هفته دیگر، برای سنجش میزان یاد داری دانش‌آموزان، از هر دو گروه آزمون دوم محقق ساخته که از همان دروس بود، گرفته شد. در این پژوهش به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات از گروه نمونه این ابزارها استفاده است شده که عبارتند از: الف- پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر ب- پرسشنامه توجه سواری ج- آزمون معلم ساخته به‌منظور بررسی روایی سازه مقیاس اصلاح‌شده هارتر، برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، داده‌های حاصل از اجرای این مقیاس در گروه نمونه تحلیل عاملی شدند. این تحلیل به شیوه اکتشافی انجام شد. ضریب KMO برابر با ۰/۸۴ به دست آمد و نشان دهنده‌ی کفایت نمونه‌ی مورد تحلیل است. همچنین مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر ۰/۱۹۰۳ بود که در سطح بالای (۰/۰۰۱) معنی‌دار است.

برای پایایی مقیاس اصلاح‌شده هارتر از دو شیوه باز آزمایی و ثبات درونی استفاده‌شده که محاسبه ضرایب پایایی با استفاده از شیوه باز آزمایی انجام شد، همچنین به‌عنوان شاخص ثبات درونی ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و بررسی شد. ضرایب آلفا و باز آزمایی مقیاس کلی انگیزش درونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۶ و برای مقیاس انگیزش بیرونی ۰/۶۹ و ۰/۷۲ به دست آمد. ضرایب پاره مقیاس‌های آن‌ها نیز بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۱ بوده که رضایت‌بخش است و همه ضرایب باز آزمایی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده است (بحرانی، ۱۳۸۸).

نتایج مربوط به پایایی پرسشنامه توجه سواری نشان داد که آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۷۴ و به همین ترتیب برای خرده مقیاس تمرکز ارادی ۰/۷۲ و برای تمرکز غیرارادی ۰/۷۰ به دست آمد که این حاکی از مناسب بودن ابزار یادشده است. روایی پرسشنامه یادشده با کمک تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد ($X^2=917/97$, $DF=3$ ، شاخص برازندگی فزاینده $(IFI)=0/86$) شاخص برازندگی مقایسه‌ای ($CFI=0/906$, $GFI=0/917$, $AGFI=0/90$, $RMSEA=0/59$) (سواری، ۱۳۹۴).

روایی آزمون محقق ساخته با استفاده از جدول هدف و محتوا و پایایی آن با استفاده از آزمون کودر ریچاردسون ۲۱ بعد از اجرای آزمایشی موردبررسی قرار گرفت. برای تعیین روایی صوری از دبیران مطالعات اجتماعی خواسته شد تا سؤالات را بررسی کنند و ارتباط آن را با حیطه، محتوای فیلم‌های آموزشی مشخص شده تعیین کنند و سؤالاتی که مربوط به محتوای موردنظر نیست تعیین و حذف کنند. از آنجاکه بنا به نظر متخصصان (معلمان و اساتید) سؤالات آزمون محتوای فیلم‌های آموزشی را می‌سجد آزمون دارای روایی سازه نیز است.



برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد (پایایی) با این آزمون (کودر ریچاردسون ۲۱)، نیازی به داشتن نسبت پاسخ‌های صحیح و غلط نیست، بلکه در دست داشتن واریانس نمره‌های کل و میانگین نمرات کفایت می‌کند. در این روش بر اساس همبستگی درونی سؤالات، شاخص کودر ریچاردسون استخراج می‌شود و چنانچه مقدار این شاخص بیش از ۰/۷ باشد، می‌توان گفت ابزار پایایی دارد. از آنجایی که این شاخص برای آزمون‌ها ۰/۸۵ به آمده است لذا آزمون از پایایی لازم برخوردار است.

یافته‌های پژوهش

قبل از بررسی مفروضه‌های پژوهش با استفاده از آمار استنباطی پارامتریک مانند تحلیل کوواریانس، داده‌های هر چهار متغیر وابسته پژوهش حاضر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایش و گواه بررسی و همچنین داده‌های توصیفی پژوهش حاضر در متغیرهای پژوهش نیز جمع‌آوری شد. چولگی و کشیدگی در تمام متغیر پژوهش حاضر به جزء پیش‌آزمون توجه در گروه آزمایش در بازه (۲، -۲) است بنابراین مفروضه نرمال بودن متغیرهای برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. برای متغیر پیش‌آزمون توجه که کشیدگی آن بالای ۲+ و حدود ۳ است با حذف دانش‌آموزی (موردی) که داده پرت را ایجاد کرده است، داده‌ها نرمال شدند؛ و آماره کشیدگی به ۰/۳۶ رسید که نشان از نرمال شدن داده‌ها در متغیر مذکور داشت. پس از بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون و رد این فرضیه از نمره تفاضل نمرات پیش‌آزمون از پس‌آزمون، میزان یادگیری دانش‌آموزان محاسبه شد و سپس پس از بررسی مفروضه نرمال بودن متغیر جدید (چولگی، ۰/۳۰ و کشیدگی ۰/۶۰-)، از آزمون تی مستقل استفاده شد. طبق داده‌های جمع‌آوری شده، میانگین یادگیری دانش‌آموزان در گروه آزمایش، بیشتر از کنترل است؛ برای بررسی معنی‌داری تفاوت بین میانگین‌ها از آزمون تی مستقل استفاده شد. سطح معنی‌داری آزمون لوین نشان داد سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرض برابری واریانس‌ها رد می‌شود، بررسی تفاوت میانگین‌ها نشان داد، با درجه آزادی ۴۰/۳۷ آماره تی ۴/۶۴ است که در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با کنترل پیش‌دانش‌آموزان، میزان یادگیری دانش‌آموزان گروه آزمایش که تحت تأثیر مداخله پژوهش حاضر بوده‌اند افزایش یافته است.

نتایج تحلیل کوواریانس، تأثیر فیلم آموزشی بر یاد داری با توجه به اینکه اغلب مفروضه‌های انجام تحلیل کوواریانس، برقرار بود. پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون درس مطالعات اجتماعی، اثر عضویت در گروه فیلم آموزشی معنی‌دار بوده است. میزان مجذور اتای سهمی، نشان داد حدود ۷۰ درصد از واریانس یاد داری مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان توسط عضویت گروه تبیین می‌شود، از آنجاکه این میزان بیشتر از ۱۴ درصد است، نشان از این دارد که اندازه اثر عضویت در گروه، اثر زیادی است برای تشخیص اینکه یاد داری کدام گروه از گروه دیگر بیشتر است از میانگین تعدیل شده گروه‌ها استفاده شد. نمرات گروه آزمایش، بیشتر از گروه کنترل است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، فیلم آموزشی بر یاد داری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنی‌داری گذاشته است.

پس از بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون و رد این فرضیه از نمره تفاضل نمرات پیش‌آزمون از پس‌آزمون، میزان انگیزش دانش‌آموزان محاسبه شد و سپس پس از بررسی مفروضه نرمال بودن متغیر جدید (چولگی، ۰/۴۸ و کشیدگی ۰/۵۵-)، از آزمون تی مستقل استفاده شد. میانگین انگیزش دانش‌آموزان در گروه آزمایش، بیشتر از کنترل است؛ برای بررسی



معنی داری تفاوت بین میانگین‌ها از آزمون تی مستقل استفاده شد. چنانکه سطح معنی داری آزمون لوین نشان داد سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرض برابری واریانس‌ها رد می‌شود، بررسی تفاوت میانگین‌ها نشان داد، با درجه آزادی ۳۷/۴۹ آماره تی ۷/۰۱ است که در سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۱ معنی دار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با کنترل سطح پایه انگیزش دانش‌آموزان، میزان انگیزش آنان در گروه آزمایش که تحت تأثیر مداخله پژوهش حاضر بوده‌اند افزایش یافته است.

بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون‌ها از مفروضه‌های اجرای تحلیل کوواریانس، برقراری مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی است. پس از حذف دانش‌آموزی که در گروه آزمایش داده‌های متغیر توجه را از نرمال بودن خارج می‌کرد، تحلیل بین آزمودنی برای بررسی شیب رگرسیون استفاده شد. سطح معنی داری در خط تعامل بین گروه و پیش‌آزمون توجه نشان داد، این تعامل از نظر آماری معنی دار است، بنابراین مفروضه همگنی شیب رگرسیون تأیید نمی‌شود و نمی‌توان از تحلیل کوواریانس استفاده کرد. به این منظور با استفاده از نمره تفاضل نمرات پیش‌آزمون توجه از پس‌آزمون توجه، میزان توجه دانش‌آموزان محاسبه شد و سپس پس از بررسی مفروضه نرمال بودن متغیر جدید (چولگی، ۰/۳۹ و کشیدگی ۰/۴۴-)، از آزمون تی مستقل استفاده شد. میانگین توجه دانش‌آموزان در گروه آزمایش، بیشتر از کنترل بود؛ برای بررسی معنی داری تفاوت بین میانگین‌ها از آزمون تی مستقل استفاده شد. سطح معنی داری آزمون لوین نشان داد سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرض برابری واریانس‌ها تأیید می‌شود، لذا بررسی تفاوت میانگین‌ها نشان داد، با درجه آزادی ۴۷ آماره تی ۳/۲۵ به دست آمده است که در سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۱ معنی دار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با کنترل سطح پایه توجه دانش‌آموزان، میزان انگیزش آنان در گروه آزمایش که تحت تأثیر مداخله پژوهش حاضر بوده‌اند افزایش یافته است.

نتیجه‌گیری

بر اساس فرضیه شماره یک تحقیق، فیلم آموزشی بر یادگیری دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی تأثیر مثبت دارد. نتایج تحقیق عباسی و همکاران (۱۳۸۸) حاکی از آن است که بین کاربرد رسانه‌های آموزشی در تدریس و علاقه دانش‌آموزان و همچنین کاربرد رسانه‌های آموزشی در تدریس با یادگیری عمیق و ماندگار، رابطه‌ی معناداری وجود دارد که با نتایج ما همسو است. همچنین گنجی و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای در خصوص نقش الگوهای تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که بر اساس میزان اثربخشی الگوهای تدریس، الگوی آموزش فیلم در بین الگوهای موجود نقش مؤثری بر یادگیری دارد که نتایج تحقق ما را تأیید می‌کند.

بر اساس فرضیه شماره دو تحقیق، فیلم آموزشی بر یاد داری دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی تأثیر مثبت دارد. به طوری که نتایج مطالعه لاکدستی و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی تحت عنوان تأثیر نرم‌افزارهای فیلم آموزش بر یادسپاری دانشجویان و مقایسه آن با روش سنتی نشان دادند که بین یادسپاری در آموزش با فیلم آموزشی تدریس شبیه‌ساز و آموزش سنتی تفاوت معنی داری وجود دارد. این تحقیقات با نتایج پژوهش ما همسو می‌باشد. اثربخش بودن یادداری، وجود فرآیندی



در یادگیری به نام تثبیت تصویری است. از آنجاکه اطلاعاتی که دیده می‌شود و یا بخشی از آنان را با یک تصویر درک می‌شود بهتر و بیشتر از بقیه مطالب یاد گرفته می‌شوند، لذا، یادداری آنان نیز بیشتر می‌شود (آنکینسون^۱، ۲۰۰۵). بر اساس فرضیه شماره سه تحقیق، فیلم آموزشی بر انگیزش دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی تأثیر مثبت دارد. شبیری و عطاران (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان تأثیر فیلم کمک آموزشی بر پیشرفت تحصیلی و انگیزه دانش‌آموزان در درس فیزیک به این نتیجه رسیدند که بهره‌گیری از فیلم آموزشی در افزایش یادگیری دانش‌آموزان و افزایش انگیزه آن‌ها تأثیر معنی‌دار دارد که با نتایج تحقیق ما همسوست. مایر (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به مقایسه‌ی تأثیر الگوی دریافت مفهوم با استفاده از فیلم آموزشی در درس زیست‌شناسی پرداخته است. نتایج پژوهش او نشان داد که درک دانش‌آموزان از مفاهیم و مهارت‌های تفکر آنان با استفاده از آموزش از طریق فیلم آموزشی افزایش می‌یابد. بر اساس فرضیه شماره چهار تحقیق، فیلم آموزشی بر توجه دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی تأثیر مثبت دارد. محقق، تحقیقی در زمینه تأثیر فیلم آموزشی بر توجه دانش‌آموزان برای رد با اثبات نتیجه پژوهش پیدا نکرد.

منابع

بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، دانشگاه الزهراء، دوره ۱، شماره ۵: ۷۲-۵۰.

رضای سونیا، موسی (۱۳۹۰). تأثیر آموزش چندرسانه‌ای و سخنرانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان از راه دور، فصلنامه فن‌آوری آموزش، دوره ۶، شماره ۱: ۴۵-۵۷.

سواری، کریم (۱۳۹۴). ساخت و اعتبار یابی پرسش‌نامه مهارت تمرکز، اندازه‌گیری تربیتی، دوره ۶ شماره ۲۲: ۱-۳۰.

شبیری، سیده فاطمه و عطاران، محمد. (۱۳۸۶). بهره‌گیری از نرم‌افزار کمک آموزشی فیزیک سوم دبیرستان و بررسی تأثیر آن در پیشرفت تحصیلی و تعامل دانش‌آموزان در کلاس، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۲۳، شماره ۱: ۸۴-۶۹.

عباسی، مهوش؛ احمدی، غلامرضا و لطفی، احمدرضا (۱۳۸۸). مشکلات یاددهی و یادگیری درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان از دیدگاه دبیران. فصلنامه علمی پژوهشی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی-دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، دوره ۱، شماره ۲۲: ۱۴۱-۱۵۶.

گنجی، مسعود؛ زاهد بابلان، عادل و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۱). فرا تحلیل پژوهش‌های انجام‌یافته در خصوص نقش الگوهای تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۱، شماره ۱: ۹۳-۱۰۷.

لاکدشتی، ابوالفضل، یوسفی، رضا و خطیری، خدیجه. (۱۳۹۰). تأثیر نرم‌افزارهای شبیه‌ساز آموزش بر یادگیری و یادسپاری دانشجویان و مقایسه آن با روش سنتی تدریس، فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۳، شماره ۱: ۲۱-۳۶.

Atkinson, R. L., Smith, E. A., Bem, D. J. & Hoeksema, S. N. (2005). *Introudiction to Hilgard's psychology* (Translated by Naghi Boraheni, M). Tehran: Roshd Publication.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3): 300-312.

Kumar, A. & Mathur, M. (2013). Effect of concept attainment model on acuisition of physics concepts. *Universal Journal of Educational Research* 1(3): 165-169.

Mayer, J. R. (2012). Effect of using the concept attainment model with inductive reasoning with high school biology students. *A professional paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Science Education*. Montana State University.

¹. Atkinson



تغییر هویت برنامه درسی در عصر پسا کرونا

اعظم زرقانی^۱، دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

از اواخر سال ۱۳۹۸ بود که با ظهور و گسترش سریع ویروس کووید ۱۹ در ایران و بسیاری از کشورها، جهان درگیر یک پاندمی و بحران شد. دولت‌ها آن چنان که کاهایی^۲ (۲۰۲۰)، اکتن^۳ (۲۰۲۰) نیز بدان اشاره کرده‌اند، به منظور جلوگیری از شیوع گسترده این ویروس و تبعات ناشی از آن که به مرگ جمعی از شهروندان می‌انجامید، تصمیم گرفتند تا به قرنطینه شهرها یا تعطیلی مشاغل و اصناف و دورکاری در سازمان‌ها و نهادهای دولتی و غیردولتی مبادرت ورزند تا بدین ترتیب با به حداقل رساندن رفت‌وآمدها، بر شرایط وخیم پیش‌آمده مسلط شده و اوضاع را به کنترل خود درآورند. پیرو این دستور کار، نهاد تربیت و آموزش از پایین‌ترین سطح آن یعنی مهدکودک‌ها تا بالاترین سطح آن یعنی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیز در ابتدا با تعطیلی موقت مواجه شده و سپس به مدد تکنولوژی و ابزارهای دیجیتال و استفاده از ظرفیت اینترنت، با بهره‌گیری از آموزش مجازی در عوض آموزش حضوری به فعالیت خود ادامه دادند.

اگرچه ظهور کرونا، بهره‌گیری از تکنولوژی و استفاده از ظرفیت شناخته و ناشناخته آن در امر یاددهی یادگیری در ایران را سرعت بخشید و به دلیل عدم آمادگی و عدم آشنایی بسیاری از مجریان برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده و عدم تطبیق آن با شرایط و امکانات جدید، مشکلات و اختلال‌هایی را نیز در امر یاددهی - یادگیری موجب شد، اما حضور این مهمان ناخوانده یعنی رسانه‌های اطلاعاتی جدید، انقلاب یا چرخشی تحولی در نظام آموزشی و رکن‌های آن یعنی برنامه درسی را رقم زد. تبیین این چرخش تحولی در برنامه‌های درسی که ماهیت و هویت آن را با تغییراتی مواجه ساخته است، موضوع مورد بحث در این مقاله است؛ بنابراین سؤال اساسی در این مطالعه این است که ماهیت و ویژگی‌های برنامه درسی در عصر پسا کرونا چیست و یا به عبارت دیگر چه ویژگی‌هایی آن را از برنامه درسی در عصر پیش از کرونا متمایز می‌سازد؟

ترکیب نتایج

به منظور پاسخگویی به سؤال پژوهش، از روش پژوهش تحلیلی و فلسفی از نوع تفسیر یا تحلیل مفهوم استفاده می‌شود. در تحلیل مفهومی به تبیین صریح و روشن معنای یک مفهوم در پرتو ارتباطاتش با سایر مفاهیم پرداخته می‌شود (کومبز^۴ و دنیلز^۵، ۱۳۸۹). لذا به منظور تحلیل و تفسیر روشن از معنای برنامه درسی در عصر پسا کرونا و شناسایی ویژگی‌های آن، لازم است که ابتدا به تبیین معنایی از برنامه درسی و نیز چیستی پدیده کرونا و تأثیر آن در نظام آموزشی ایران پرداخته شود تا بر آن اساس، ماهیت و ویژگی‌های برنامه درسی در عصر پسا کرونا به‌ویژه در بافت ایران روشن شود.

۱. چیستی برنامه درسی

¹ A.zarghani@gmail.com

² Cahapay

³ Aktan

⁴ Coombs

⁵ Daniels



اگرچه تعاریف مختلفی از برنامه درسی وجود دارد که به ابعاد و انواع مختلف این پدیده پیچیده و چندوجهی اشاره دارد اما می‌توان با استناد به تعاریف رید^۱ (۱۹۹۹)، استن هوس^۲ (۱۹۷۶)، واکر^۳ و سولتیس^۴ (۱۹۹۷)، برنامه درسی را در دو بعد متصور شد. یک تعریف، به آرمان‌ها و ایده‌ها اشاره دارد و در سطح کلی و نهادی طراحی می‌شود، دیگری به اقدامات، فعالیت‌ها و اتفاقات درون کلاس درس اشاره دارد که با همکاری معلمان و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. رزیک^۵ و کلندینین^۶ (۲۰۱۶) با نظر به چهار عامل یا کامان پلیس موردنظر شواب، برنامه درسی را فرآیندی می‌دانند که از تعامل میان آن‌ها در کلاس درس ساخته می‌شود. همچنین برای برنامه درسی در سطح ایده آل که گاهی از آن با نام "یک برنامه درسی" یا "برنامه درسی به‌عنوان محصول" (مهرمحمدی، ۱۳۹۳) سخن گفته می‌شود نیز می‌توان از وجود عناصر نه‌گانه برنامه درسی (هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، منابع یادگیری، گروه‌بندی دانش‌آموزان، فعالیت‌های یادگیری، زمان، مکان، ارزشیابی) سخن گفت که روی هم‌رفته ماهیت متفاوت این عناصر، به برنامه درسی تولیدی نیز هویت متمایزی می‌بخشد.

۲. پدیده کرونا و تأثیر آن بر نظام آموزشی

اگرچه کرونا به‌عنوان یک بیماری ویروسی که بیش از همه مخل سلامت مجاری تنفسی انسان‌ها شناخته می‌شود، اما به دلیل تبعات و تأثیرات متفاوت و چشمگیری که این بیماری در حوزه‌های مختلف اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و به‌ویژه تربیتی و آموزشی برجای گذاشته (اکتن، ۲۰۲۰)، بررسی آن در هر حوزه‌ای فراتر از یک بیماری به‌عنوان یک پدیده تا حدی انقلابی مطرح است. این پدیده در حوزه تعلیم و تربیت با چند ویژگی به شرح زیر عجین شده است.

- پیش‌بینی‌ناپذیری و عدم قطعیت: کرونا یک‌باره ظاهر شد و به‌سرعت به همه‌جا سرایت کرد و با برهم زدن نظم و آرامش و آسایش همگان، اضطراب و تشویش خاطر را به همراه آورد. بخشی عظیمی از این اضطراب، معلول پیش‌بینی‌ناپذیر بودن آینده‌ی نزدیک به دلیل عدم کفایت داروهای موجود برای درمان قطعی آن به دلیل جهش‌های چندگانه ویروس کرونا و نیز پیش‌بینی‌ناپذیر بودن ورود ویروس‌ها و بیماری‌های مشابه و به‌تبع آن، ظهور بحران‌های جدید در زندگی بشری است. در حوزه تعلیم و تربیت نیز باید در هر لحظه منتظر بحران جدیدی برای به زیر کشیدن نظم موجود در نظام آموزشی بود.

- دوری از اجتماع و فعالیت‌های اجتماعی و انسانی: ظهور و ورود کرونا به جوامع انسانی و انتقال سریع آن در اجتماعات کوچک و بزرگی اعم از تحصیلی، شغلی، خانوادگی یا سیاسی- اجتماعی و... به تعطیلی این اجتماعات و ترویج پرهیز از چنین جمع‌هایی در غالب شعارها و هشدارهای سلامتی مسئولان بهداشتی منجر شد. در عرصه تربیتی نیز همچنان که گودسون^۷ و شوستاک^۸ (۲۰۲۰) آن را توصیف کرده‌اند، تعطیلی مدارس و دوری دانش‌آموزان و معلمان از فضای فیزیکی و حقیقی مدرسه و کلاس درس به‌منظور اجتناب از انتقال ویروس کرونا، شرایط ویژه‌ای را برای دانش‌آموزان پدید آورد.

- آموزش مجازی و درنوردیدن بُعد زمانی و مکانی در تربیت: تعطیلی مدارس به‌عنوان مراکز اصلی تعلیم و تربیت و اجتناب از انتقال ویروس کرونا، فضای جدیدی را برای آموزش به ارمغان آورد که با بهره‌گیری از تکنولوژی‌های روز به‌ویژه تلفن همراه

1. Reid
2. Stenhouse
3. Walker
4. Soltis
5. Rosiek
6. Clandinin
7. Goodson
8. Schostak



و تبلت و استفاده از اینترنت، آموزش مجازی را در عوض آموزش حضوری رونق بخشید (اکتن، ۲۰۲۰، کاهاپی، ۲۰۲۰). از ویژگی‌های آموزش مجازی درنوردیده شدن بعد زمانی و مکانی آموزش بود. آموزش آفلاین فضایی را فراهم آورد که هرزمانی که یادگیرنده تصمیم گرفت به دانلود و یادگیری مطالب بارگذاری شده توسط معلمش اقدام کند. همچنین آموزش مجازی به از بین رفتن مکان خاصی به نام کلاس درس و امکان بهره‌گیری از هر مکان مناسبی را فراهم آورد که به تشخیص یادگیرنده برای یادگیری‌اش مناسب است.

- آموزش مجازی و تغییر شیوه تدریس و ارزشیابی: آموزش مجازی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های پدیده کرونا، تغییر شیوه‌های تدریس و ارزشیابی در معلمان و مدرسان که تا پیش از این متناسب با شیوه آموزش حضوری انجام می‌پذیرفت را نیز رقم زد. در شرایط جدید، معلمان و مدرسان باید از روش‌های جدیدی برای جذابیت و انتقال مؤثر محتوای موردنظر خود بهره می‌بردند و نیز به دلیل عدم کنترل بر ملزومات جلسه ارزشیابی و دوری هرگونه وسیله اطلاعاتی از او که در شیوه‌های حضوری بسیار مرسوم بود، از روش‌های دیگری برای ارزشیابی همچون ارزیابی فرآیند فعالیت‌های دانش‌آموز در طول ترم یا سال تحصیلی و یا بهره‌گیری از سؤالات تحلیلی و نه حفظی بهره می‌بردند. کاهاپی (۲۰۲۰) از روش ترکیبی برای توصیف این تغییر استفاده کرده است که در ارزشیابی، استفاده از شیوه‌های ارزشیابی غیر هم‌زمان یا هم‌زمان همچون تلفن و ارتباط برخط را موجب می‌شود.

- شرایط جدید آموزش غیرحضوری و پررنگ شدن نقش و تأثیر معلم در طراحی محیط یادگیری: از آنجاکه پدیده کرونا شرایط جدیدی را پیش روی معلمان قرار داد که تا پیش از آن تجربه‌اش نکرده بودند، لذا لازم بود که معلمان برای پیش برد تدریسان از روش‌های ابداعی بهره ببرند و بر فعالیت و عاملیتشان در تدریس بیفزایند.

- درگیری والدین به‌عنوان معلم و نیز نقش همتای یادگیری برای دانش‌آموز و مرکزیت خانه به‌جای مدرسه: پدیده کرونا پای والدین را بیش از پیش به عرصه آموزش و تربیت فرزندان خود باز کرد تا جایی که می‌توان از آن‌ها با نقش‌هایی همچون معلم یار یا دانش‌آموز یار در امر یاددهی یادگیری یاد کرد.

۳. برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی در عصر پسا کرونا

با نظر به اینکه برنامه درسی، محصول فرآیند برنامه‌ریزی درسی یا طراحی برنامه‌ریزی درسی است، لذا ماهیت و هویت آن با نوع یا شکل برنامه‌ریزی درسی نسبت مستقیمی پیدا می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). ویژگی‌هایی که نشان از تغییر در نوع برنامه‌ریزی درسی و به‌تبع آن برنامه درسی در عصر پسا کرونا در جامعه ایرانی می‌دهند به شرح زیر است:

- برخورداری از انعطاف و آمادگی برای مواجهه با شرایط پیش‌بینی نشده و عدم قطعیت: بحران کرونا و متعاقب آن پیش‌بینی برای ظهور بیماری‌ها و وضعیت مشابه، برنامه‌ریزان درسی را بر آن می‌دارد تا به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که برنامه درسی برای اجرا در شرایط پیش‌بینی نشده و بحرانی نیز آمادگی لازم را داشته باشد. چنین امری برنامه درسی در عصر پسا کرونا را از انعطاف بیشتری نسبت به قبل برخوردار می‌کند.

- مشارکت‌پذیری بیشتر والدین در طراحی و اجرای برنامه درسی: آموزش در عصر کرونا و درگیری و مشارکت بیشتر والدین با یادگیری فرزندان به افزایش آگاهی آنان نسبت به برنامه درسی موجود انجامیده است. این آگاهی، هم توقع و انتظاری را در آنان برای شنیدن صدایشان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی موجب شده و هم برای برنامه‌ریزان درسی، فرصت مغتنمی را



پیش آورده تا نظرات یادگیرندگان را با عمق و پختگی بیشتری از جانب والدینشان (که شناخت بیشتری از علائق و روحیات آن‌ها دارند) در تصمیمات خود اعمال کنند.

- بر خورنداری از عاملیت و خلاقیت معلم در شیوه‌های تدریس با بهره‌گیری از ظرفیت آموزش مجازی و امکان آزادی عمل او در آموزش مهارت‌های اجتماعی، انسانی، اخلاقی و دینی: تدریس در شرایط کرونایی، به معلمان و برنامه‌ریزان درسی آموخته که می‌توان حجم زیادی از محتوای در نظر گرفته شده در برنامه درسی را با بهره‌گیری از ظرفیت‌های مختلف طراحی منابع به صورت الکترونیکی و آفلاین در اختیار دانش آموز قرار داد و بخش اعظمی از زمان آموزش را آزاد کرد تا معلم در مدت زمان مورد نظر به آموزش مهارت‌های اجتماعی، انسانی، اخلاقی و دینی بپردازد. ژائو و واترستون^۱ (۲۰۲۱) نیز از تمرکز برنامه‌های درسی پسا کرونا بر قابلیت‌های شخصی، عاطفی و اجتماعی دانش آموزان نام برده‌اند. در عصر پیشاکرونا به دلیل وقت کم و حجم زیاد مطالب، هیچ‌گاه معلمان از چنین فرصتی برای آموزش‌هایی که اساس و بنیاد تربیت را نیز شکل می‌دهد برخوردار نمی‌شدند؛ بنابراین برنامه درسی در عصر پسا کرونا ضمن اینکه برای معلمان آزادی و عاملیت از دست‌رفته‌شان را به ارمغان خواهد آورد، فرصت بیشتری را نیز برای تمرین مهارت‌های فیزیکی و انسانی در اختیار معلم و نیز دانش آموزان برای شناخت بهتر خود و دنیای پیرامونشان قرار خواهد داد. امری که به واسطه شرایط کرونا و تعطیلی آموزش حضوری، از بین رفته یا به محاق رفته بود.

- اعطای حق انتخاب بیشتر به دانش آموز در انتخاب زمان و مکان و چگونگی یادگیری با استفاده از ظرفیت‌های آموزش مجازی و طراحی الکترونیکی منابع یادگیری: آموزش در شرایط کرونایی تا حدی به دانش آموزان حق انتخاب زمان و مکان یادگیری را داد. آن‌ها انتخاب می‌کردند که متناسب با شرایط و امکاناتشان در چه موقعیتی و چه زمانی در فرآیند یاددهی یادگیری درگیر شوند. شکل‌گیری این انتظار در آنان، برنامه ریزان درسی را بر آن می‌دارد تا در تولید و تدوین برنامه درسی در عصر پسا کرونا، ضمن بهره گرفتن از طراحی الکترونیکی منابع یادگیری و از جمله آن کتاب درسی (البته با بهره‌گیری از ویژگی‌های بسیار برجسته، متنوع و خلاقانه آن) در تصمیم‌گیری در خصوص زمان و مکان یادگیری حق انتخاب بیشتری را در اختیار یادگیرندگان قرار بدهند و بنا بر آن، زمان و مکان یادگیری را منحصر به زمان رسمی در مکان مشخصی به نام مدرسه یا سایر نهادهایی ندانند که دانش آموز یا یادگیرنده حقی در انتخاب آن‌ها ندارد.

نتیجه‌گیری

با نظر به آنچه بیان شد می‌توان نتیجه گرفت که تغییر در نگرش‌ها، نقش‌ها و مهارت‌های معلم و یادگیرنده و حضور در محیطی جدید به استاد تعریف رزیک و کلیندینین (۲۰۱۶) برنامه درسی یا فرآیند تجربه‌ای و ساخته‌شدنی کاملاً متفاوتی از عصر پیشاکرونا را موجب می‌شود. تغییر در این نوع برنامه درسی، با ایجاد تغییراتی در برخی از عناصر برنامه درسی (به شرحی که گذشت) تحولاتی را در ماهیت برنامه درسی قصد شده نیز به ارمغان می‌آورد؛ بنابراین ماهیت و هویت برنامه درسی در عصر پسا کرونا را می‌توان با تغییر ویژگی‌های نسبتاً قطعی و از پیش تعیین شده و متأثر از مدل برنامه‌ریزی درسی از بالا به پایین معرف در برنامه درسی پسا کرونا به سمت ویژگی‌هایی همچون نسبتاً منعطف و تا حدی پیش‌بینی ناپذیر و

¹. Zhao & Watterston



متأثر از مدل طراحی جمعی، مشارکتی و نسبتاً بازتعریف و تبیین کرد که فرآیند یاددهی یادگیری را پویاتر و انسانی‌تر کرده است.

واژگان کلیدی: هویت برنامه درسی، ماهیت برنامه درسی، عصر پسا کرونا، عناصر برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی

منابع

کومبز، جی، دنیلز، ال. (۱۳۸۹). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. در محمود مهرمحمدی و همکاران (مترجمان)، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی تهران: سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). برنامه درسی به‌عنوان محصول (یک برنامه درسی). *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*، محور مفهوم و قلمرو برنامه درسی.

Aktan, S. (2020). *Waking up to the dawn of a new era: reconceptualization of curriculum post Covid-19*. Prospects,

Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal Post-Covid-19 era: a Curriculum Studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018.

Goodson, I. F. & Schostak, J. F. (2020). *Curriculum and coronavirus: new approaches to curriculum in the age of uncertainty*, Prospects,

Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: essays in the deliberative tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Rosiek, J. & Clandinin, J. (2016). Curriculum and teacher development. In Ways, D., Hayward, L., & Pandya, J. (Eds). *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. (pp. 293-308). Los Angeles: SAGE

Stenhouse, L. (1976). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann

Walker, D. F. & Soltis, J. F. (1997). *Curriculum and aims* (3rd ed). New York: Teachers College Press

Zhao, Y, & Watterston, J. (2021). The changes we need: education post covid-19. *Educational Change*, 22(3), 3-12.



بررسی عوامل مؤثر بر کاربرد فناوری واقعیت افزوده در آموزش در عصر کرونا

اعظم سردارآبادی^۱، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران
 حسین مؤمنی مهموئی^۲، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

مقدمه

امروزه رسانه‌های دیجیتال روش‌های جدیدی برای کار، زندگی و تعامل ارائه می‌دهند. تقویت دیجیتال به دلیل پیشرفت در فناوری تلفن همراه و استفاده گسترده از دستگاه‌های تلفن همراه در عموم مردم و در زمینه‌های مختلف، تجربیات جدیدی را برای افراد ایجاد می‌کند. از این رو، فناوری تلفن همراه کمک مثبتی به امور آموزش ارائه می‌دهد (رادوساولیویچ^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). در این راستا، واقعیت افزوده همراه با واقعیت مجازی و واقعیت ترکیبی (به عنوان فناوری‌های آموزشی کلیدی در دهه آینده معرفی شده‌اند (بیکر^۴ و همکاران، ۲۰۱۸).

بر همین اساس، واقعیت افزوده^۵، یک نمای فیزیکی زنده، مستقیم یا غیرمستقیم (و معمولاً در تعامل با کاربر) است که عناصری را پیرامون دنیای واقعی افراد اضافه می‌کند. این عناصر بر اساس تولیدات کامپیوتری که از طریق دریافت و پردازش اطلاعات کاربر توسط سنسورهای ورودی مانند صدا، ویدئو، تصاویر گرافیکی یا داده‌های جی‌پی‌اس می‌باشد، ایجاد می‌شود. واقعیت رایانه‌ای مفهوم کلی واقعیت افزوده است. در واقعیت افزوده معمولاً چیزی کم نمی‌شود بلکه فقط اضافه می‌شود. همچنین واقعیت افزوده تا حدودی شبیه به واقعیت مجازی است که توسط یک شبیه‌ساز، دنیای واقعی را کاملاً شبیه‌سازی می‌کند. در واقع وجه تمایز بین واقعیت مجازی و واقعیت افزوده این است که در واقعیت مجازی کلیه عناصر درک شده توسط کاربر، ساخته شده توسط کامپیوتر هستند؛ اما در واقعیت افزوده بخشی از اطلاعاتی را که کاربر درک می‌کند، در دنیای واقعی وجود دارند و بخشی توسط کامپیوتر ساخته شده‌اند (علیخانی و همکاران، ۱۳۹۷).

در این میان، توانایی و ظرفیت فناوری واقعیت افزوده در ترکیب دنیای واقعی با محتوای مجازی، شیوه‌های جدیدی برای آموزش و بهبود کیفیت آموزش‌های رایج ارائه می‌دهد و فرایند آموزش را به یک تجربه تعاملی، چند حسی و لذت‌بخش تبدیل می‌کند (صرامی و همکاران، ۱۳۹۵). فرصت‌های ارائه شده از سوی فناوری‌های واقعیت افزوده راه‌های عملی را برای برآورده ساختن نیاز معلمان عرضه کرده است (اوزدمیر^۶، ۲۰۱۷). فناوری واقعیت افزوده یکی از فناوری‌های جدید آموزش در علم تکنولوژی آموزشی محسوب می‌شود. این فناوری از پیشرفت‌های حاصله در علوم تربیتی و همچنین پیشرفت‌های تکنولوژی آموزشی حمایت می‌کند (کبیری و همکاران، ۱۳۹۶).

1. azsb.sardar@yahoo.com
 2. Momenimahmouei@yahoo.com
 3. Radosavljevic
 4. Becker
 5. Augmented Reality
 6. Ozdemir



در خصوص واقعیت افزوده و استفاده از این فناوری در آموزش، شواهد مطالعات مختلف نشان داده‌اند که استفاده از فناوری واقعیت افزوده می‌تواند فرآیند یادگیری، انگیزه یادگیری و کارایی را در افراد افزایش دهند (هانگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). این در حالی است که علیرغم نتایج مثبت، سؤالاتی مانند توسعه تجربیات استفاده از واقعیت افزوده توسط معلمان و دانش‌آموزان و ایجاد محتوای مجازی و مدل‌های سه‌بعدی به‌عنوان محدودیت استفاده از این فناوری در امور آموزش مطرح شده است (باور^۲ و همکاران، ۲۰۱۴).

در ایران، استفاده از فناوری واقعیت افزوده در آموزش بسیار محدود است؛ بنابراین مطالعه حاضر، عوامل کلیدی که می‌توانند پذیرش و استفاده مؤثر از فناوری واقعیت افزوده در فرآیند آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند، مورد شناسایی قرار داده است. لذا هدف از کار حاضر بررسی عوامل مؤثر بر فناوری واقعیت افزوده و نظر معلمان و دانش‌آموزان در مورد نیاز به آموزش مداوم، فرآیند ایجاد مدل‌های سه‌بعدی، امکان‌سنجی توسعه برنامه‌های واقعیت افزوده توسط معلمان و دانش‌آموزان در محیط‌های مدرسه است. نظرات معلمان و دانش‌آموزان بسیار مهم است، زیرا آن‌ها عنصر مشترک در هر نظام آموزشی متفاوتی هستند و نقش کلیدی در ادغام و پذیرش فناوری در آموزش دارند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ روش‌شناسی، توصیفی، تحلیلی و همبستگی مبتنی بر مطالعات میدانی و تکمیل پرسشنامه (به‌صورت حضوری و الکترونیکی) و به لحاظ ماهیت از نوع تحقیقات کاربردی است. جامعه آماری مطالعه‌ی حاضر را معلمان و دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر مشهد در بر گرفته است؛ به دلیل دسترسی نداشتن به همه‌ی آن‌ها از نمونه آماری استفاده شده است که بخشی از جامعه فوق است که برای تعیین حجم آن از فرمول تعیین اندازه نمونه با جامعه نامحدود کوکران استفاده شده است. بر این اساس مقدار اندازه نمونه به‌صورت زیر محاسبه می‌شود:

$$n = \frac{pq \cdot z_{1-\alpha/2}^2}{\epsilon^2} = \frac{(\frac{1}{2})(\frac{1}{2})(1.96)^2}{(0.05)^2} \cong 385$$

در این رابطه $z_{\alpha/2}$ سطح زیر منحنی نرمال استاندارد به ازای سطح معناداری است. $pq = 1 - \alpha$ نیز برآوردی از انحراف معیار جامعه است که بیشترین مقدار آن ۰/۲۵ می‌باشد. مقدار α نیز سطح خطای برآورد است که در این تحقیق بر اساس روش احتیاطی، ۰/۰۵ منظور شده است. بر این اساس و در سطح معناداری ۹۵ درصد و با توجه به $z_{0.05} = 1.9$ مقدار اندازه نمونه برابر ۳۸۵ می‌شود.

در ادامه به منظور دستیابی به هدف این مطالعه از روش رگرسیون بهره گرفته شده است. شکل‌گیری و ابداع روش‌های رگرسیونی به دهه پایانی قرن نوزدهم برمی‌گردد. در سال ۱۸۸۶ کارل پیرسون توانست فرمولی برای محاسبه ضریب همبستگی ارائه دهد که علاوه بر نوآورانه بودن، مسیر جدیدی را در علم آمار فراهم کرد. این فرمول مبنای شکل‌گیری

¹. Huang
². Bower



نظریه رگرسیون بوده است. اگر که فرمول پیرسون، همبستگی بین دو متغیر را نشان می‌دهد در نظریه رگرسیون تغییرپذیری متغیر وابسته به دلیل تغییرپذیری متغیر مستقل نشان داده می‌شود. مهم‌ترین کارکرد رگرسیون پیش‌بینی آینده است. تحلیل مسیر یکی از تکنیک‌هایی است که بر پایه مفهوم رگرسیون توسط سول رایت در اوایل قرن بیستم معرفی شد. در پژوهش‌های رگرسیون هدف پیش‌بینی یک یا چند متغیر وابسته (ملاک) بر اساس یک یا چند متغیر مستقل (پیش‌بین) است. واژه رگرسیون به معنای بازگشت است و نشان می‌دهد که مقدار یک متغیر به متغیر دیگری برمی‌گردد. این رابطه ممکن است از نوع خطی و یا غیرخطی باشد. تابعی که ارتباط بین متغیرهای مستقل و بین متغیرهای مستقل و وابسته را بیان می‌کند، به تابع رگرسیون موسوم است (اسماعیلیان، ۱۳۸۵). در واقع تحلیل رگرسیون داده، روشی برای مدل‌سازی و تحلیل داده‌های عددی است. داده‌ها شامل مقدارهایی برای متغیر وابسته و یک یا چند متغیر مستقل هستند. هدف از تحلیل رگرسیون، بیان متغیر وابسته به شکل تابعی از متغیرهای مستقل، ضرایب و مقدارهای خطا است. مقدارهای خطا، متغیرهایی تصادفی هستند که تغییرات توضیح داده نشده در مقدار متغیرهای مستقل را نشان می‌دهند (هوشیار و همکاران، ۱۳۹۱).

ضرایب رگرسیونی و همبستگی ساده، در مواردی که متغیرهای تابع، تحت تأثیر چند متغیر دیگر قرار گیرند، از اعتبار چندانی برخوردار نیستند (رضایی و سلطانی، ۱۳۷۷).

به‌طور کلی یکی از روش‌های آماری، روش رگرسیون چند متغیره خطی است. در رگرسیون یک متغیر که تأثیرپذیر (Y) از سایر متغیرهاست، متغیر پاسخ یا متغیر وابسته نامیده می‌شود. متغیر یا متغیرهایی که بر متغیر پاسخ اثر می‌گذارند (X) متغیر توضیحی یا متغیر مستقل نامیده می‌شود. در این رگرسیون می‌توان، یک یا چند متغیر وابسته بر اساس یک یا چند متغیر مستقل پیش‌بینی کرد؛ بنابراین با این روش می‌توان هم‌زمان به تحلیل و بررسی چندین متغیر مختلف پرداخت. برای به دست آوردن نتایج مطلوب‌تر از طریق رگرسیون چندگانه نمونه‌ها باید زیاد و دقیق باشند. زیرا این روش در مقابل اطلاعات نادرست، حساسیت بالایی دارد و ورود چنین داده‌هایی ممکن است منجر به بروز خطاهای بزرگی در نتایج به‌دست‌آمده شود (بالان^۱ و همکاران، ۱۹۹۵).

علاوه بر این، برای استفاده از این روش، متغیرها باید توزیع نرمال داشته باشند و تغییر آن‌ها از یک رابطه خطی پیروی کند. رگرسیون چندگانه در حقیقت، ارتباط بین یک سری از متغیرهای پیشگو را با متغیر پاسخ موردنظر بیان می‌کند.

یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که گفته شد، مطالعه حاضر به بررسی عوامل مؤثر بر کاربرد فناوری واقعیت افزوده در آموزش در میان ۳۸۵ نفر از معلمان و دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر مشهد پرداخته است. در این راستا، نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل جمعیت‌شناختی، ۶۷ درصد نمونه آماری را دانش‌آموزان و ۳۳ درصد از پاسخ‌دهندگان معلمان تشکیل داده‌اند. تحلیل مسیر یکی از تکنیک‌هایی است که بر پایه مفهوم رگرسیون توسط سول رایت در اوایل قرن بیستم معرفی شد. در پژوهش‌های رگرسیون هدف پیش‌بینی یک یا چند متغیر وابسته (ملاک) بر اساس یک یا چند متغیر مستقل (پیش‌بین) است.

¹. Balan



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



نتایج مربوط به میزان استفاده از فضای مجازی در روز نشان داده است که تنها ۱۱/۲ درصد از افراد وقت خود را کمتر از ۲ ساعت در روز به فضای مجازی اختصاص می‌دهند. افرادی که در روز ۲-۴ ساعت، ۴-۶ ساعت، ۶-۸ ساعت و بیشتر از ۸ ساعت وقت خود را صرف فضای مجازی می‌کنند به ترتیب ۳۱/۵، ۱۸/۸، ۱۶/۲، ۲۲/۳ درصد از نمونه آماری را به خود اختصاص داده‌اند.

در ادامه جهت بررسی مدل مفهومی تحقیق، از روش رگرسیون استفاده شده است؛ که نتایج آن به شرح زیر است: در جدول (۱)، خلاصه آماره‌های مربوط به برازش مدل را مشاهده می‌نمایید.

جدول ۱- آماره‌های مربوط به برازش مدل

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تصحیح شده	انحراف استاندارد تخمین زده شده
۱	۰/۶۴	۰/۷۱	۰/۶۷	۰/۳۰

مقدار همبستگی بین متغیرهای مستقل و شناسایی فرصت برابر ۰/۶۴ است که نشان‌دهنده رابطه معنادار بین این متغیرها است. مقدار ضریب تعیین برای متغیرهای مستقل برابر ۰/۷۱ است که نشان می‌دهد متغیرهای مستقل ۷۱ درصد از تغییرات متغیر وابسته (نقش فناوری واقعیت افزوده در آموزش) را تبیین کند. در جدول (۲)، نتایج تحلیل واریانس را مشاهده می‌کنید.

جدول ۲- نتایج تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۴/۷۷	۷	۵/۲۱	۰/۰۰
باقیمانده	۳۵/۴۷	۷۲		
کل	۴۰/۲۴	۷۹		

با توجه به اینکه مقدار به دست آمده F در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵ معنی‌دار است، نشان می‌دهد متغیرهای مستقل از قدرت تبیین خوبی برخوردار بوده و قادر است به خوبی میزان تغییرات متغیر نقش فناوری واقعیت افزوده در آموزش را توضیح دهد. به عبارتی مدل رگرسیونی تحقیق مدل خوبی است. در جدول بعدی نتایج مربوط به ضرایب تأثیر رگرسیونی متغیرهای مستقل بر نقش فناوری واقعیت افزوده در آموزش نشان داده شده است.

مطابق جدول (۳)، مواردی همچون تمایل دانش‌آموزان به استفاده از این فناوری، تجهیزات فنی مدرسه، نگرش معلمان نسبت به فناوری واقعیت افزوده و سطح همکاری دانش‌آموزان بر استفاده از فناوری واقعیت افزوده در آموزش تأثیری مثبت و معنادار دارد. این بدان معناست که تمایل دانش‌آموزان به استفاده از این فناوری بیشتر باشد، تجهیزات فنی مدرسه کامل‌تر باشد، نگرش معلمان نسبت به این فناوری بهتر و مثبت‌تر باشد، سطح همکاری دانش‌آموزان بیشتر باشد، فناوری واقعیت افزوده در آموزش دارای نقش مؤثرتری است.

این در حالی است که هزینه‌های مالی اجرای واقعیت افزوده، بر استفاده از فناوری واقعیت افزوده در آموزش تأثیری منفی و معنادار دارد. این بدان معناست که یکی از دلایل عدم استفاده از این فناوری، هزینه‌های مالی پیاده‌سازی این فناوری است.



جدول ۳- نتایج ضریب تأثیر رگرسیونی

متغیر	ضریب برآوردی	آماره t	سطح معناداری
تمایل دانش آموزان به استفاده از این فناوری	۰/۰۳۲	۲/۸۱	۰/۰۰
تمایل معلمان به استفاده از این فناوری	۰/۰۰۵	۱/۰۱	۰/۳۱
هزینه های مالی اجرای واقعیت افزوده	-۰/۰۰۳	-۲/۷۷	۰/۰۰
مهارت های ICT معلمان و دانش آموزان	۰/۰۰۲	۰/۶۴	۰/۵۲
تجهیزات فنی مدرسه	۰/۱۶۳	۵/۵۷	۰/۰۰
میزان دسترسی به فناوری	۰/۰۲۰	۱/۵۰	۰/۱۳
نگرش معلمان نسبت به فناوری واقعیت افزوده	۰/۰۲۳	۳/۹۴	۰/۰۰
سطح همکاری دانش آموزان	۰/۰۱۰	۱/۷۱	۰/۰۸

نتیجه گیری

مطالعه‌ی حاضر به بررسی عوامل مؤثر بر کاربرد فناوری واقعیت افزوده در آموزش در دوران شیوع کرونا در میان ۳۸۵ نفر از معلمان و دانش آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر مشهد با استفاده از رگرسیون پرداخته است. نتایج این مطالعه نشان داده است که مواردی همچون تمایل دانش آموزان به استفاده از این فناوری، تجهیزات فنی مدرسه، نگرش معلمان نسبت به فناوری واقعیت افزوده و سطح همکاری دانش آموزان بر استفاده از فناوری واقعیت افزوده در آموزش تأثیری مثبت و معنادار دارد. این یافته همسو با نتایج به دست آمده از مطالعات آکچایر و همکاران (۲۰۱۷)، رادوساولویویچ و همکاران (۲۰۱۸)، وی و همکاران (۲۰۲۱) و رجیبان ده زیره و همکاران (۱۳۹۵) می باشد؛ زیرا آن ها نیز در مطالعات خود با بررسی نقش واقعیت افزوده در آموزش و یادگیری دانش آموزان دریافته اند که علاقه مندی دانش آموزان و مدرسین به استفاده از تکنولوژی واقعیت افزوده، تجهیزات فنی مدرسه، نگرش معلمان نسبت به فناوری واقعیت افزوده و سطح همکاری دانش آموزان بر استفاده از فناوری واقعیت افزوده در آموزش مؤثر است. در این رابطه می توان گفت که هنگامی که دانش آموزان از فناوری روز به عنوان یک ابزار، برای برقراری ارتباطات با دیگران استفاده می کنند؛ و در عوض نقش منفعلی که صرفاً دریافت کننده اطلاعات منتقل شده از سوی معلم باشد نقش فعالی پیدا می کنند. دانش آموزان به طور فعال در مورد چگونگی تولید، کسب، دست کاری و یا نمایش اطلاعات دست به انتخاب می زنند. استفاده از فناوری به بسیاری از دانش آموزان اجازه می دهد تا به طور فعال به فکر کردن در مورد اطلاعات، انتخاب و اجرای مهارت ها بپردازند تا نسبت به فعالیت هایی که در درس های معلم محور معمول انجام می شود. علاوه بر این موارد، زمانی که از فناوری به عنوان ابزاری برای حمایت از دانش آموزان در انجام وظایف معتبر استفاده می شود؛ دانش آموزان در موقعیت تعریف اهداف، تصمیم گیری و ارزیابی پیشرفت خود قرار می گیرند. نقش معلم هم به همان نسبت تغییر می کند. معلم دیگر در مرکز توجه و تجویز دهنده اطلاعات نیست، بلکه نقش کمک کننده را ایفا می کند. به همین دلیل است که در طراحی مدارس بهتر فردا، فناوری واقعیت افزوده نقش حیاتی خود را ایفا می کند، چراکه در فرایند ارتباط دهی فناوری نوین آموزش و پرورش، قدرت بهره گیری فراده و فراگیر افزایش می یابد. لذا این همان راهی است ما در آن میتوانیم بر روی آنچه در گذشته گلوگاه بزرگی برای جداسازی دانش آموزان از فرصت ها بوده است، پلی بزنیم. آموزش با این شیوه این امکان را برای معلمان و شاگردانی که از لحاظ زمان و مکان و یا هر دو از یکدیگر جدا هستند فراهم



می‌آورد تا از طریق نرم افزار مدیریت دروس، منابع چندرسانه‌ای و مانند آن با هم ارتباط برقرار کنند و محتوای درس را دریافت نمایند و با همدیگر تبادل اطلاعات و انتقال معلومات داشته باشند.

البته ایفای نقش‌های معلم به‌تنهایی پیچیده و دشوار است. بنابراین، بخشی از این وظایف به‌صورت گروهی و با شرکت افراد نظیر تکنولوژیست آموزشی، طراح آموزشی، متخصص IT، مهندس سخت‌افزار و نرم‌افزار انجام میشود. یادآوری می‌شود که معلم در این گروه نقش کلیدی و منحصربه‌فردی دارد و هیچ‌کس و هیچ‌چیزی نمی‌تواند جایگزین او شود.

فراگیرنده و دانش‌آموز هم در فرایند یادگیری به‌صورت فعال شرکت می‌کند و در تعامل گسترده خود با معلمان، سایر فراگیرندگان و محتوا را فرامی‌گیرد. در نظام‌های آموزشی مبتنی بر این فناوری، تلاش فردی و جمعی فراگیرندگان امکان‌پذیر است و فراگیرندگان به انجام دادن این‌گونه تلاش‌ها تشویق می‌شوند.

این در حالی است که بر اساس یافته‌های مطالعه‌ی حاضر، هزینه‌های مالی اجرای واقعیت افزوده، بر استفاده از فناوری واقعیت افزوده در آموزش تأثیری منفی و معنادار دارد. به‌طور کلی هزینه اجرای این فناوری تقریباً ۳ برابر روش سنتی است. هزینه‌های استفاده از این فناوری عبارت‌اند از سرمایه اولیه لازم برای خرید کامپیوتر و سخت‌افزار لازم شبکه، هزینه نصب، شامل نوسازی کلاس‌ها و آزمایشگاه‌ها، هزینه به‌روز کردن سخت‌افزار و نرم‌افزار، هزینه نصب، تعمیر و نگهداری سخت‌افزار و نرم‌افزار، هزینه و تسهیلات لازم برای آموزش و پشتیبانی استفاده‌کنندگان (آموزگار و دانش‌آموزان)، هزینه ساخت و یا تهیه نرم‌افزار موردنیاز و هزینه‌های واقعی در آینده نیز هزینه ساخت و تهیه نرم‌افزار موردنیاز هر مجموعه دلخواه می‌باشد. لذا این هزینه نباید مانع از پیاده‌سازی و اجرای طرح‌های موردنیاز در این‌باره شود.

لازم به ذکر است که قبل از پیاده‌سازی فناوری واقعیت افزوده در آموزش کشور، باید از سطح علمی، سنی و فرهنگی مخاطب اطلاعات کامل داشت و همچنین با دانستن مهارت‌های مخاطب، شروع به تولید برنامه آموزشی نمود، زیرا بدون آگاهی از مهارت‌های مخاطب، تهیه‌کننده به سمت مبانی ابتدایی و پیش پا افتاده سوق داده می‌شود که این مطلب باعث رکود فناوری واقعیت افزوده در امر آموزش می‌شود.

منابع

اسماعیلیان، مهدی (۱۳۸۵). راهنمای جامع SPSS14، تهران: موسسه فرهنگی هنری دیباگران، چاپ اول.

رضایی، عبدالمجید و سلطانی، افشین (۱۳۷۷). مقدمه‌ای بر تحلیل رگرسیون کاربردی، اصفهان: مرکز نشر دانشگاه صنعتی اصفهان، چاپ اول.

صرامی، نسیم؛ راستی، جواد و ماهر، مجتبی (۱۳۹۵). بررسی کاربرد فناوری واقعیت افزوده به‌عنوان یک روش چند حسی در بهبود نارساخوانی. دومین کنفرانس ملی بازی‌های رایانه‌ای؛ فرصت‌ها و چالش‌ها، اصفهان، دانشگاه اصفهان.

علیخانی، پرستو، رضایی زاده، مرتضی، حاجی زین العابدینی، محسن وحیدی اصل، مجتبی (۱۳۹۷). شناسایی ابعاد تأثیرگذاری فناوری واقعیت افزوده بر خدمات کتابخانه‌ای. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی (مطالعات تربیتی و روان‌شناسی)، دوره ۸، شماره ۲: ۳۵۵-۳۷۰.

کیبیری، علی اکبر؛ نوروزی، ناصر؛ حسینی، سید مصطفی و قاسمی، علی (۱۳۹۶). ضرورت استفاده از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در برنامه آموزش فلسفه به کودکان (P4C). فصلنامه علمی تخصصی فناوری آموزشی، سال چهارم، شماره ۶ و ۷: ۶۵-۵۷.

هوشیار، محمود؛ حسینی، سیداسعد و مسگری، ابراهیم (۱۳۹۱). مدلسازی دماهای حداقل شهرستان ارومیه با استفاده از مدل‌های رگرسیونی خطی و غیرخطی چندگانه و شبکه‌های عصبی مصنوعی. اندیشه جغرافیایی، سال ششم، شماره ۱۲: ۱-۳۳.

Akçayır, M. & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educ. Res. Rev.* 20: 1–11. [CrossRef]

Arcos, C.; Fuertes, W.; Villacis, C.; Zambrano, M.; Noboa, T.; Tacuri, A.; Aules, H. & Toulkeridis, T. (2016). Playful and interactive environment-based augmented reality to stimulate learning



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post-COVID 19 Era



of children. *In Proceedings of the 18th Mediterranean Electrotechnical Conference (MELECON)*, Lemesos, Cyprus, 18–20:1–6.

Balan, B., Mohaghegh, S. & Ameri, S. (1995). State- of- Art- in permeability determination from well log data: Part 1- A comparative study, *Model development*. SPE. 30978:17-25.

Becker, S.A.; Brown, M.; Dahlstrom, E.; Davis, A.; DePaul, K.; Diaz, V. & Pomerantz, J. (2018). *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*; EDUCAUSE: Louisville, KY.

Bower, M.; Howe, C.; McCredie, N.; Robinson, A. & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education—cases, places and potentials. *Educ. Media Int*, 51: 1–15.

Cubillo, J.; Martín, S.; Castro, M.; Diaz, G.; Colmenar, A. & Botićki, I. (2014). A learning environment for augmented reality mobile learning. In *Proceedings of the 2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings*, Madrid, Spain, 1–8.

Dunleavy, M. & Dede, C. (2014). Augmented Reality Teaching and Learning. *In Handbook of Research on Educational Communications and Technology*; Spector, J., Merrill, M., Elen, J., Bishop, M., Eds.; Springer: New York, NY, USA: 735–745.

Giasiranis, S. & Sofos, L. (2016). Production and Evaluation of Educational Material Using Augmented Reality for Teaching the Module of “Representation of the Information on Computers” in Junior High School. *Creat. Educ*, 7: 1270–1291.

Huang, T.C.; Chen, C.C. & Chou, Y.W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Comput. Educ*, 96, 7282.

Ibáñez, M.B. & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Comput. Educ*, 123: 109–123.

Kesima, M. & Ozarslanb, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47: 297 – 302

Kounavis, C.D.; Kasimati, A.E. & Zamani, E.D. (2012). Enhancing the Tourism Experience through Mobile Augmented Reality: Challenges and Prospects. *Int. J. Eng. Bus. Manag*, 4, 1–6.

Koutromanos, G.; Sofos, A. & Avraamidou, L. (2015). The use of augmented reality games in education: A review of the literature. *Educ. Media Int*, 52: 253–271.

Milgram, P.; Takemura, H.; Utsumi, A.; Kishino, F. (1994). Augmented reality: A class of displays on the reality–virtuality continuum. *Proc. SPIE*, 2351: 282–292.

Ozdemir, M., Sahin, C., Arcagok, S., & Demir, M. K. (2017). The Effect of Augmented Reality Applications in the Learning Process: A MetaAnalysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74: 165- 186

Radosavljevic, S.; Radosavljevic, V. & Grgurovic, B. (2018). The potential of implementing augmented reality into vocational higher education through mobile learning. *Interact. Learn. Environ*: 1–15.



چرخش‌های تحول‌آفرین آموزش به یادگیری در عصر پسا کرونا

امین بابادی^۱، دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

هم‌زمان با پیدایش و شیوع ویروس کووید-۱۹ و همه‌گیری بیماری کرونا به‌عنوان یکی از این بحران‌های بهداشتی تأثیر مستقیمی بر بخش‌های مختلف جوامع گوناگون از جمله نهاد آموزش و پرورش گذاشته است. در چنین شرایطی جریان آموزش در بستر فضای مجازی ادامه یافت و تأثیراتی را بر یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان و تجارب مربیان به ارمغان آورد. این مقاله به دنبال آن است که با توجه به تجارب به‌دست‌آمده از چگونگی آموزش در دوران کرونا زیستی و مقایسه آن با نحوه آموزش دوران قبل از کرونا، رهیافتی را برای ارائه آموزش جهت دستیابی به یادگیری اثربخش‌تر در دوران پسا کرونا ارائه دهد. آموزش در عصر پسا کرونا چه مواجهه‌ای با یادگیری خواهد داشت؟ سؤال اصلی مقاله است. برای پاسخ به سؤال مذکور؛ نخست، با توجه به نظرات به‌دست‌آمده به روش زمینه‌یابی^۲ و از طریق مصاحبه تلفنی با نمونه در دسترس ۲۵ تن از معلمان مدارس امام رضا (ع) (۱۵ تن ۵ معلم ابتدایی، ۵ تن معلمان متوسطه اول و ۵ تن معلمان متوسطه دوم) و (۱۰ تن) مدرسان دانشگاه وضعیت مواجهه آموزش به یادگیری در قبل و در دوران انتشار ویروس کرونا مورد مقایسه قرار گرفت و مزایا و معایب هر یک بیان گردید؛ سپس چگونگی چرخش تحول‌آفرین آموزش به یادگیری در عصر پسا کرونا با رهیافت آموزش و یادگیری ترکیبی مورد نظروری قرار گرفت. در نهایت با بهره‌گیری از الگوی آکر، منطق و عناصر برنامه درسی مبتنی بر آموزش و یادگیری ترکیبی تدوین گردید و پیشنهادهای جهت سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی ارائه شد.

مقایسه وضعیت مواجهه آموزش به یادگیری در قبل و در دوران انتشار ویروس کرونا

اشنایدر هینز^۳ (۲۰۰۶) بیان می‌کند که بسیاری از مربیان موافق این عقیده‌اند که تفاوت مهمی بین یادگیری مجازی (برخط و آفلاین) و یادگیری حضوری مبتنی بر کلاس درس وجود دارد. برخی از این تفاوت‌ها پررنگ‌تر هستند و برخی کمتر به چشم می‌آیند. در زیر به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌کنیم.

جدول ۱- مزایا و معایب آموزش حضوری و آموزش مجازی

مجازی (آنلاین)		حضوری	
معایب	مزایا	معایب	مزایا
تقلب به‌جای کوشش و رقابت	می‌تواند بسترهای مناسبی برای آموزش مجازی شکل بگیرد و به این صورت دسترسی کودکان به سطح آموزشی بالا از هر جایی امکان‌پذیر باشد	زمان و مکان مشخص و محدودیت‌های ناشی از آن	منظم شدن یا نظم و انضباط
گلایه معلمان از دانش‌آموزان راحت‌طلب و والدینشان	آموزش می‌تواند دچار محدودیت زمانی یا محدودیت مکانی نشود. خانواده‌ها زمان	هزینه‌های زیاد	مشارکت فعال

1. aminbabadi54@gmail.com

2. Survey Study

3. Schneiderheinze



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



بیشتری را در کنار هم سپری کنند.			
کندی سرعت اینترنت و بازی با اعصاب و روان دانش آموزان و معلمان	ارزش آموزش و پرورش و مقام معلمی برای سایرین نمایان شود.	هزینه های رفت و آمد	تجربیات جمعی زیاد
ناتوانی خرید گوشی برای بعضی و هزینه های میلیونی برای برخی	سواد رسانه ای در سطح مردم بیشتر شود	احتمال حذف شدن	آشنایی با افراد و ارتباطات
نداشتن ساعت مشخص آموزش	مختصر و مفید	عدم رعایت شرایط یادگیرندگان با شرایط ویژه جسمی و حرکتی	طرح سؤالات ذهنی
کاهش انگیزه تحصیلی	در دسترس و بروز	مشکلات ناشی از عدم نظارت در برخی کلاس ها و مدارس	اجبار به نتیجه
یکنواختی و دل زدگی یادگیرندگان	محدودیت زمان و مکان وجود ندارد	پرخاشگری ها	شناخت خوب معلم ها از دانش آموزان
درگیری بیش از حد خانواده در روند تحصیلی کودک	هزینه کم و با صرفه	آموزش برخی رفتارهای منفی از طرف همتایان	کمک به یادگیرندگان که سبک یادگیری آن ها مشارکتی است
عدم شرایط مناسب خانوادگی برای برخی از کودکان	مناسب برای افراد شاغل و پر مشغله	عوامل اضطراب زا در محیط های مدارس	حضور دانش آموزان در اجتماع
احساس انزوا	روال آموزشی اصولی	محدود بودن مدت زمان یادگیری	سطح یادگیری بیشتر
تنظیم نبودن ساعات خواب و بیداری دانش آموزان	بازی کاری و ترغیب فراگیران	یکدست نبودن سطح دانش افراد از نظر میزان نیاز به تکرار مطالب	هزینه های کمتر وسایل و تجهیزات
حواس پرتی زیاد	صرفه جویی در وقت	به دلیل ازدحام جمعیت، ممکن است صدای استاد به خوبی به گوش همه نرسد و کیفیت آموزش پایین آید	آرامش روانی
مدیریت ضعیف و کنترل کمتر معلمان روی دانش آموزان	صرفه جویی در هزینه و داشتن پس انداز		سطح تمرکز بیشتر
از بین رفتن ارتباط چهره به چهره و غیر کلامی و امکان پرسش و پاسخ و تعامل حضوری	کاهش اضطراب		روابط بیشتر اجتماعی
ناآشنایی برخی از معلمان و اساتید با سیستم آموزش آنلاین	تحصیل در هر کجا و شرایط		تقویت هوش هیجانی
ایجاد تنبلی، بی تحرکی و چاقی	اعتبار بالای علمی		کار گروهی و تیم ورک هم راحت تر
دور شدن از کار گروهی و عدم مشارکت با هم کلاسی ها			

چرخش تحول آفرین آموزش به یادگیری در عصر پسا کرونا

از آنجایی که کرونا سبک ها و شیوه های آموزش را از سنتی به مجازی تغییر داد و معلمان و مدرسان را به یادگیری شیوه های نوین تدریس و آموزش وادار کرد؛ بنابراین نباید از این تجربه به راحتی عبور کرد و در عصر پسا کرونا دوباره آموزش را بر مدار سنتی استوار کرد. چرا که شیوه های سنتی دارای نواقصی نظیر زمان و مکان مشخص، هزینه های زیاد، رفت و آمد، احتمال حذف شدن در صورت غیبت دانش آموز و غیره است که با فرصت تجربه کرونا موقعیت بازنگری و اصلاح آن فرارسیده است. از طرفی افتادن در ورطه یک جانبه آموزش مجازی هم نارسایی هایی دارد. از جمله اینکه آموزش در بستر فضای مجازی



بدون توجه به نحوه یادگیری، غفلت از بخش اصلی هدف تعلیم و تربیت دانش‌آموزان است. غیبت حضوری و عدم وجود معلمان به‌عنوان افرادی که بیشترین نقش را در یادگیری دانش‌آموزان دارد موجب عقیم شدن برنامه درسی است؛ بنابراین ایجاد تعادل در آموزش سنتی و مجازی ضرورت دارد و تجربیات دوران همه‌گیری کرونا فرصت خوبی برای بازنگری در برنامه درسی و آموزش جهت دستیابی به یادگیری اثربخش فراهم آورده است. برای این منظور گذر از وضع موجود (آموزش حضوری) به وضع مطلوب، چرخش تحول‌آفرین آموزش به یادگیری که اصل و اساس تعلیم و تربیت است را در عصر پسا کرونا طلب می‌کند.

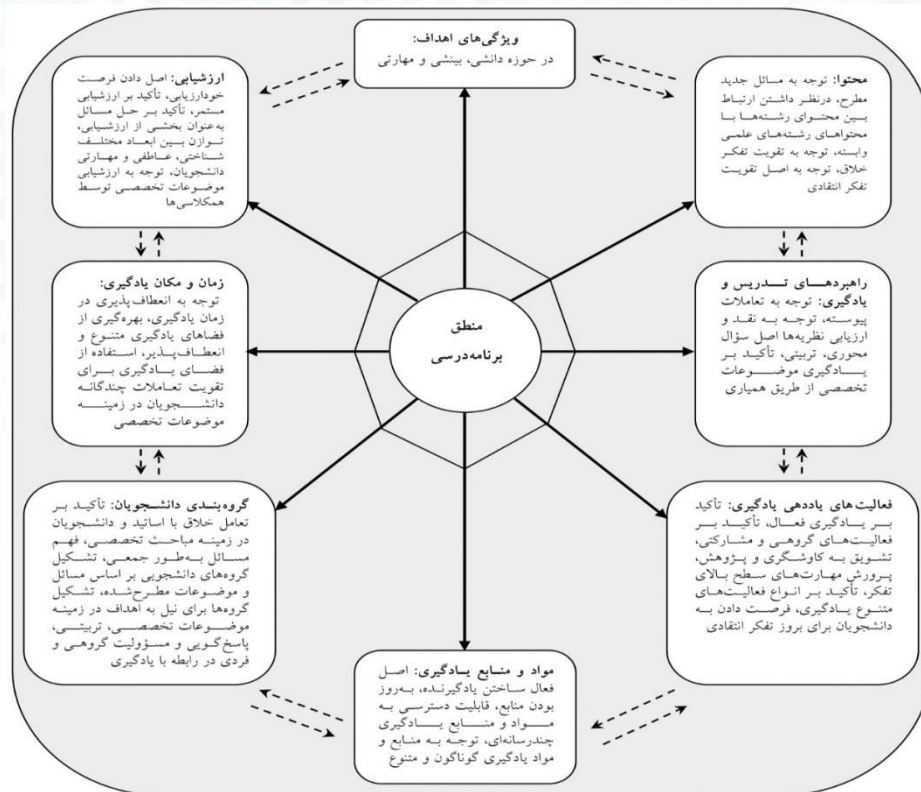
با توجه به مشکلات، محدودیت‌ها و نقاط ضعف برنامه‌های درسی سنتی و یادگیری مجازی در اکثر مراکز آموزشی دنیا، گرایش به برنامه درسی مبتنی بر آموزش و یادگیری ترکیبی^۱ ایجاد شده است. منظور از برنامه درسی مبتنی بر آموزش و یادگیری ترکیبی، ترکیب برنامه درسی حضوری (چهره به چهره) با برنامه درسی مجازی (برخط و غیر برخط) است (بدیعی، فرج‌الهی، ۱۳۹۵) به عبارت دیگر، برنامه درسی مبتنی بر آموزش و یادگیری ترکیبی، کاربرد متقابل و تعاملی از یادگیری مجازی و حضوری است (لوین، سینگ، باتمن و گلور^۲، ۲۰۰۹). برنامه درسی مبتنی بر آموزش و یادگیری ترکیبی، نوعی برنامه درسی است که گستره‌ای از فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری از جمله؛ فعالیت‌های یادگیری در کلاس درس، مبتنی بر وب و برخط را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند و امکان فعالیت و تجربه را در هر زمان و هر مکانی فراهم می‌کند (عجم، جعفری ثانی، ۱۳۹۱) این تجربیات یادگیری می‌تواند از طریق تعامل با مواد و منابع برخط، جلسات بحث در کلاس درس و مواد چاپی، به‌طور رسمی و غیررسمی حاصل شود (فانگ^۳ و وانگ^۴، ۲۰۰۷). بسیاری از اهداف در تعلیم و تربیت، بر اساس ورود آموزش و یادگیری ترکیبی قابلیت دستیابی به آن بهتر فراهم می‌شود، اهدافی نظیر رشد و تقویت تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تقویت اعتماد به نفس، گسترش روابط انسانی و ارتباطی، درک متقابل و احترام به هم‌نوع و پرورش مهارت یادگیری عمیق و خوداتکایی، بهبود و گسترش مهارت‌های حل مسئله، یادگیری خود راهبر، تعاملات و مشارکت‌های اجتماعی، چگونگی یادگیری، تولید و ارزشیابی دانش، یادگیری مادام‌العمر و مستقل از طریق آموزش و یادگیری ترکیبی قابلیت تحقق دارد (عجم، جعفری ثانی و بورنگ، ۱۳۹۶)؛ بنابراین آموزش ترکیبی به‌عنوان منبع اطلاعات برای برنامه درسی در جهت دستیابی بهتر به اهداف تعلیم و تربیت است.

الگوهای بسیاری در حوزه یادگیری مجازی و آموزش ترکیبی از جمله الگوی آموزش ترکیبی کاسی^۴ (۲۰۱۰)، الگوی ساختار مواد و منابع یادگیری در آموزش ترکیبی کیو، وانگ، لیو و زانگ^۵ (۲۰۰۸) و سایر الگوها طراحی و ارائه شده است. یکی از الگوهای کامل و مناسب با آموزش و پرورش ایران به‌ویژه آموزش عالی ایران برای آموزش و یادگیری ترکیبی، الگویی است که توسط عجم و همکاران (۱۳۹۶) بر اساس مدل اکر در برنامه درسی (شکل زیر) طرح‌ریزی و ارائه شده است. در این الگو علاوه بر تعیین تکلیف عناصر برنامه درسی مبتنی بر آموزش و یادگیری ترکیبی، منطق کلان برنامه درسی مبتنی بر این نوع آموزش نیز مورد بحث و مدل‌سازی قرار گرفته است. اگر معتقد است که هسته اصلی (منطق) یک برنامه درسی معمولاً با

1. blended learning
 2. Lewin, Singh, Bateman & Glover
 3. Fong & Wang
 4. Kase
 5. Qu, Wang, Liu, & Zhang



اهداف و محتوای یادگیری در ارتباط است. این هسته اصلی عموماً متضمن ایجاد تغییراتی برای بسیاری از جنبه‌های دیگر طرح یادگیری است. با عنایت به نقش محوری منطبق یا چرایی برنامه درسی که نقش اصل کلی یا مأموریت اصلی برنامه درسی است و در حکم مؤلفه‌ای جهت دهنده در فرایند تصمیم سازی برنامه درسی را به صورت ویژه‌ای نشان داد که در آن همه عناصر و مؤلفه‌ها، حول محور منطق اصلی برنامه درسی به یکدیگر متصل و مرتبط هستند. هسته اصلی و نه رشته تار عنکبوت به قسمت‌های ده گانه یک برنامه درسی اشاره دارند که هر کدام در خصوص یک جنبه از یادگیری و برنامه یادگیری فراگیران است (تجسس و اکر^۱، ۲۰۰۹).



شکل ۱- الگوی شماتیک طراحی برنامه درسی آموزش و یادگیری ترکیبی برای نظام آموزشی به‌ویژه آموزش عالی بر اساس الگوی اکر (عجم، جعفری ثانی و بورنگ، ۱۳۹۶)

نتیجه آنکه، با توجه به معایب و مزایای آموزش حضوری و مجازی پیش گفته، پیشنهاد می‌شود که آموزش پس از کرونا در ایران اعم از ابتدایی، متوسطه و عالی ترکیبی باشد، در راستای عدالت آموزشی، صداوسیما می‌تواند برنامه‌های آموزشی پس از کرونا را در کنار آموزش حضوری که توسط مدارس و دانشگاه‌ها ارائه می‌شود، ادامه دهد. بسیاری از دانش‌آموزان و یادگیرندگان در مناطق محروم و شهرستان‌ها امکان برخورداری از یک معلم یا استاد باتجربه و با سابقه را ندارند و به دلیل شرایط خاص این مناطق ممکن است از سرباز معلم و همکاری که به‌خوبی آموزش ندیده باشند، یا استادان جوان و کم‌تجربه استفاده کنند. زمانی که یادگیرندگان و مربیان فرصت پیدا می‌کند از تدریس برترین مربیان در قالب تلویزیون استفاده کند، آموزش در سطح کشور ارتقا می‌یابد و این موضوع گامی در راستای عدالت آموزشی است. شبکه شاد یا Ims

¹. Thijs & Akker



یک بستر غنی برای آموزش است، محتوای تمام دروس را معلمان یا استادان در سراسر کشور تولید کنند و در شبکه شاد یا سایت‌های دانشگاه‌ها به اشتراک گذارند. همچنین تدریس‌های برتر برای بهره‌مندی مربیان و یادگیرندگان در این شبکه‌ها بارگذاری شود. موضوع درسنامه‌ها در شرایط کرونا تغییر پیدا کرده است، بحث تداوم پایش یادگیری به‌صورت دوره‌های زمانی کوتاه‌مدت جزو دستاوردهایی است که پس از دوره کرونا هم بهتر است تداوم داشته باشد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، آموزش حضوری، آموزش مجازی، آموزش ترکیبی، کرونا زیستی

منابع

عجم، علی‌اکبر؛ جعفری ثانی، حسین؛ مهram، بهروز و آنتیچیان، محمدرضا (۱۳۹۱). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، مهارت رایانه‌ای و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دیدگاه آنان نسبت به تعامل هم‌زمان و ناهم‌زمان رویکرد یادگیری ترکیبی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۹، شماره ۳۴: ۱-۱۷.

عجم، علی‌اکبر؛ جعفری ثانی، حسین؛ و اکبری بورنگ، محمد (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی آکر. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۱۴، شماره ۵۳: ۱-۱۶.

فرج‌اللهی، مهران و بدیعی، الهه (۱۳۹۵). تأثیر ارائه محتوای الکترونیکی با سبک‌های آموزشی زبانی، دیداری-فضایی و حرکتی-جسمانی گاردنر بر یادگیری، در آموزش ترکیبی. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۲، شماره ۱: ۷۹-۹۵.

Fong, J. & Wang, F. L. (2007). *Blended Learning, Workshop on Blended Learning*, 2007, Edinburgh, United Kingdom.

Kase, W. (2010). A blended learning model supported with web 2.0 technologies, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol 2: 2794-2802.

Lewin, L. O., Singh, M., Bateman, B. L. & Glover, P. B. (2009). Improving education in primary care: development of an online curriculum using the blended learning model. Licensee BioMed Central Ltd, BMC Medical Education, available from: <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/9/33>.

Qu, Y., Wang, C., Liu, F. & Zhang, X. (2008). Blended learning applying in university education, *Paper presented at International Conference on Hybrid Learning Committee*, Hong Kong.

Schneiderheinze, D. D. (2006). Model for e-learning curriculum: differences from traditional classroom curriculum models, Available in: <http://wed.siu.edu/journal/vollnum3elearningcurriculum>.

Thijs, A. & Akker, J. V. D. (2009). *Curriculum in development*, Netherlands: Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede.



پسا کرونا و ضرورت تحول در روش های تدریس دوره ابتدایی: گسترش کاربرد یادگیری معکوس

انسی کرامتی^۱، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران

مقدمه

مطابق با برنامه راهبردی دوره ابتدایی، آموزش باکیفیت در سال های نخستین زندگی، امری الزامی و حیاتی است و سوق دادن دانش آموزان به سوی علم، نهادینه کردن تفکر و پرسش گری، پرورش افرادی خلاق، مولد و انتخاب گر، از اهداف اصلی دوره ابتدایی قلمداد می شود (صفایی، زارعی و سماوی، ۱۴۰۰). هرچند تحقق اهداف نامبرده در دوره ابتدایی، بیانگر دستیابی دانش آموزان به سطوح بالای یادگیری است؛ اما نتایج مطالعات بین المللی حاکی از ضعف توانایی دانش آموزان ایرانی در مقایسه با دانش آموزان سایر کشورها در این زمینه است. ملکی آوارسین و مصطفی پور (۱۳۹۴) بیان می کنند که یکی از دلایل چنین وضعیتی، مربوط به شیوه های تدریس نامطلوب معلمان در دوره ابتدایی است که بر حافظه محوری در دانش آموزان تأکید دارد. در این میان توجه به یادگیری معکوس، به عنوان یکی از بهترین روش های جدید و فراگیر محور تدریس، این پرسش را مطرح می کند که آیا این روش می تواند در دوره پسا کرونا (با توجه به ویژگی های دانش آموزان دوره ابتدایی و آمادگی نسبی دانش آموزان و معلمان ابتدایی در دوره کرونا در زمینه کاربرد فناوری در آموزش) مورد استفاده گسترده قرار گیرد؟

ترکیب نتایج

از یک سو استفاده از روش های تدریسی که با کاربرد تکنولوژی همراه هستند، می تواند محتوای آموزشی را جذاب تر، یادگیری را معنادارتر و نیز فراگیر محورتر سازد؛ از سویی دیگر شیوع کرونا و رواج آموزش مجازی در نظام آموزشی ایران نیز فرصت مناسبی را ایجاد کرد که دانش آموزان دوره ابتدایی، بیش از پیش با فضای مجازی و استفاده از تکنولوژی در فرایند یاددهی-یادگیری آشنا شده و معلمان نیز توانمندی های قابل توجهی را در این زمینه در خود ایجاد و تقویت کنند؛ از این رو به نظر می رسد که در پسا کرونا استفاده از روش های ترکیبی تدریس (ترکیب آموزش حضوری و مجازی) منجر به ایجاد تغییرات مثبت فراوانی در فرایند یاددهی-یادگیری شود.

یادگیری معکوس^۲، یکی از انواع روش های تدریس ترکیبی است که در آن نقش دانش آموز و معلم تغییر می کند. به نحوی که "معلمان، مواد آموزشی سمعی-بصری متعددی را با استفاده از ابزارهای تکنولوژیکی تولید کرده و قبل از تشکیل رسمی کلاس، آن ها را در اختیار دانش آموزان قرار می دهند. دانش آموزان قبل از ورود به کلاس این مواد را مطالعه و بررسی کرده و سپس در کلاس درس، معلمان با هدایت دانش آموزان طی بحث و گفتگو، به بررسی مجدد آن ها اما از جنبه های متفاوت

^۱. e.keramati@cfu.ac.ir
^۲. Flipped Learning



دیگری خواهند پرداخت (پاراگنزالز و همکاران^۱، ۲۰۲۱). پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه استفاده از یادگیری معکوس در کلاس‌های درس (که عمدتاً با روش‌های آزمایشی نیز انجام‌شده‌اند) بیانگر آثار متعدد مثبت این روش مانند ایجاد نگرش مثبت در دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی و عملکرد مطلوب در این درس در دوره ابتدایی (ابوالقاسمی و محمدی، ۱۳۹۹)؛ کاهش اضطراب ریاضی (نیایی، ایمان زاده، واحدی، ۱۴۰۰)؛ افزایش خودمختاری و کاهش اضطراب زبان آموزان ایرانی (پروانه، ذوقی و اسدی، ۱۳۹۹)؛ عملکرد مطلوب دانش‌آموزان ابتدایی در درس علوم تجربی (احمدآبادی، زین آبادی، استادرحیمی، ۱۴۰۰)؛ کاهش کمروبی دانش‌آموزان ابتدایی (احمدآبادی، صفری و علیزاده امین، ۱۳۹۹)؛ افزایش اشتیاق تحصیلی دانشجویان (جوادی، پناه علی، علیوندی، ۱۳۹۹)؛ ایجاد یادگیری عمیق، افزایش کارگروهی و همکاری میان دانشجویان (نامدار احمدآباد، یوسفی طبری، حسینی، ۱۳۹۸)؛ افزایش پیشرفت تحصیلی و مشارکت در دانش‌آموزان متوسطه (سرداری، محمودی، فتحی آذر، بدری، ۱۳۹۸ و بهمنی و همکاران، ۱۳۹۶)؛ پیشرفت مهارت خواندن و نوشتن فارسی آموزان غیرفارسی‌زبان در دوره متوسطه (نعمتی، ۱۳۹۸)؛ افزایش نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی در معلمان (دیناروند، گلزاری، ۱۳۹۸)؛ افزایش رضایت از یادگیری و گرایش به تفکر انتقادی (دهقان‌زاده، جعفر آقایی، خردادی، ۱۳۹۷)؛ افزایش خود رهبری در یادگیری (پیری، صاحب یار و سعد اللهی، ۱۳۹۷)؛ افزایش انگیزش تحصیلی (جوشقان نژاد و باقری، ۱۳۹۷ و اوید و پینتر^۲، ۲۰۱۹ و مورینو، گوئررو و همکاران^۳، ۲۰۲۰)؛ افزایش تفکر تأملی (صاحب یار، گل محمدنژاد، برقی، ۱۳۹۸)؛ افزایش مهارت کارگروهی و رضایت از یادگیری (اویرو و همکاران^۴، ۲۰۲۲ و اوید و پینتر، ۲۰۱۹ و مورینو- گوئررو و همکاران، ۲۰۲۰)؛ افزایش دانش و مهارت‌ها (موریلو- زامورانو، سانچز و گودوی- کابالرو^۵، ۲۰۱۹)؛ مدیریت بهتر زمان در کلاس درس (اوید و پینتر، ۲۰۱۹ و مورینو- گوئررو و همکاران، ۲۰۲۰)؛ مسئله محور شدن فرایند یاددهی- یادگیری و دستیابی به مواد آموزشی متنوع‌تر و غنی‌تر (لای و همکاران^۶، ۲۰۲۱)، است.

درمجموع با توجه به جایگاه و اهمیت آموزش در سطوح پایین تحصیلی، ویژگی‌های دانش‌آموزان ابتدایی (به‌ویژه روحیه کنجکاوی و خلاقیت بالا و علاقه‌مندی به استفاده از فناوری) و نیز حجم کتب درسی و محدودیت زمان آموزش در دوره ابتدایی توسط معلمان، گسترش کاربرد یادگیری معکوس در دوره ابتدایی، ضروری به نظر می‌رسد؛ زیرا همان‌طور که نتایج پژوهش‌های متعدد ذکر شده نشان می‌دهند: توسط یادگیری معکوس، یادگیری سطوح پایین شناختی مثل درک و فهم در منزل و سطوح بالای شناختی مثل تجربه و تحلیل و ارزیابی در کلاس درس تمرین شده و بنابراین نه‌تنها مدیریت زمان در کلاس درس به نحو بهتری انجام خواهد شد؛ بلکه معلمان نیز فرصت بیشتری برای بحث، پرسش و پاسخ، هدایت فردی دانش‌آموزان در حل مسئله، استعدادیابی دانش‌آموزان و سرانجام توجه به نیازها و تفاوت‌های فردی آن‌ها، خواهند داشت.

1. Parra-Gonzalez
 2. Awidi and Paynter
 3. Moreno- Guerrero
 4. Awuor
 5. Murillo-Zamorano, Sanchez, and Godoy-Caballero
 6. Lai



نتیجه گیری

برخی از پژوهشگران مانند عطاران و همکاران (۱۳۹۰) بیان می کنند که فرهنگ یادگیری در ایران غالباً معلم محور است تا یادگیرنده محور، بر حفظ و انتقال مطلب تأکید دارد تا ساخت دانش و نیز نتیجه محور است تا فرایند محور. به نظر می رسد که برای تغییر چنین فرهنگی باید تحولی اساسی را در سطوح مختلف یادگیری و به ویژه از سطوح ابتدایی تحصیلی آغاز کرد. کاربست گسترده روش یادگیری معکوس در دوره ابتدایی در پسا کرونا، با توجه به آمادگی های نسبی ایجاد شده در دوره کرونا در معلمان و دانش آموزان نسبت به استفاده از تکنولوژی در فرایندهای یاددهی- یادگیری و نتایج پژوهش های متعدد ذکر شده که حاکی از آثار مثبت این روش تدریس در یادگیری دانش آموزان است؛ راهکار مؤثری در این زمینه می تواند باشد. البته باید توجه داشت که ایجاد هر نوع تغییری در نظام آموزشی نیازمند بسترسازی مناسب برای آن می باشد. نتایج پژوهش های انجام شده توسط عبداللهی و احمدآبادی (۱۳۹۸) و لای و همکاران (۲۰۲۱) در این زمینه، بر نقش معلمان و باورهای آن ها نسبت به کارآمدی روش یادگیری معکوس، به عنوان عاملی بسیار مهم تأکید می کند. از این رو پیشنهاد می شود که ضمن آشناسازی بیشتر معلمان دوره ابتدایی نسبت به "شیوه های متنوع" و "پیامدهای مثبت یادگیری معکوس برای خود و دانش آموزان شان"، مدرسان در دوره های تربیت معلم ابتدایی نیز استفاده از یادگیری معکوس را مورد توجه جدی قرار دهند.

واژگان کلیدی: یادگیری معکوس، دوره ابتدایی، پسا کرونا

منابع

- ابوالقاسمی، مهدی و محمدی، حسینعلی (۱۳۹۹). بررسی تأثیر روش یادگیری معکوس بر روی نگرش و عملکرد در درس ریاضی دوره ابتدایی. *فناوری آموزش*. دوره ۱۵، شماره ۱: ۸-۱
- احمدآبادی. آرزو؛ صفری، محمود و علیزاده امین، حمیده (۱۳۹۹). روش تدریس معکوس، شیوه ای نوین بر کاهش کمروبی در دانش آموزان. *آموزش پژوهی*، دوره ۶، شماره ۲۲: ۳۷-۴۸
- احمدآبادی، آرزو؛ زین آبادی، حسن رضا و استادرحیمی. مریم (۱۴۰۰). تأثیر تدریس با روش معکوس در مقایسه با روش های همیاری، کاوشگری و سخنرانی بر یادگیری علوم تجربی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی. *پژوهش در تربیت معلم*، دوره ۴، شماره ۱: ۲۸-۹.
- بهمنی، مصطفی؛ جوادی پور، محمد؛ حکیم زاده، رضوان؛ صالحی، کیوان و علوی مقدم، بهنام (۱۳۹۶). بررسی میزان مشارکت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی با استفاده از روش آموزش کلاس معکوس. *پژوهش های کاربردی روان شناختی*، دوره ۸، شماره ۲: ۳۵-۴۹.
- پروانه، حمید؛ ذوقی، مسعود و اسدی، نادر. (۱۳۹۹). تأثیر روش آموزش معکوس بر خودمختاری و اضطراب زبان آموزان ایرانی. *پژوهش های زبان شناختی در زبان های خارجی*، دوره ۲، شماره ۱۰: ۳۳۰-۳۴۷.
- پیری، موسی؛ صاحب یار، حافظ و سعداللهی، آرش (۱۳۹۷). تأثیر کلاس معکوس بر خود رهبری در یادگیری درس زبان انگلیسی. *فناوری آموزش*، دوره ۱۲، شماره ۳: ۲۲۹-۲۳۶.
- جوادی، ناهید؛ پناه علی، امیر و علیوندی وفا، مرضیه (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی روش آموزش کلاس معکوس و روش سخنرانی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *تدریس پژوهی*، دوره ۸، شماره ۲: ۱۷۶-۱۶۱
- جوشقان نژاد، فاطمه و باقری، محسن (۱۳۹۷). تأثیر کلاس درس معکوس بر انگیزش تحصیلی و یادگیری دانشجویان در درس کامپیوتر. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، دوره ۱۵، شماره ۲: ۱۰۷-۹۵
- دهقان زاده، شادی؛ جعفر آقایی، فاطمه و خردادی آستانه، حمید (۱۳۹۷). تأثیر به کارگیری روش آموزش کلاس درس معکوس بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۱۸، شماره ۶: ۳۹-۴۷
- دیناروند، علی و گلزاری، زینب (۱۳۹۸). تأثیر روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه ای و خودکارآمدی معلمان. *فناوری آموزش*، دوره ۱۴، شماره ۱۴۱-۱: ۱۵۶



سرداری، مرضیه؛ محمودی، فیروز؛ فتحی آذر، اسکندر و بدری، رحیم (۱۳۹۸). تأثیر روش وارونه (معکوس) و دعوت به پژوهش شواب بر پیشرفت تحصیلی در درس زیست‌شناسی دانش‌آموزان پایه دهم. نظریه و عمل در برنامه درسی دوره ۷، شماره ۱۴: ۳۱۸-۲۹۵.

صاحب یار، حافظ؛ گل محمدنژاد، غلامرضا و برقی، عیسی (۱۳۹۸). مطالعه اثربخشی یادگیری معکوس بر تفکر تأملی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در درس ریاضی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۸، شماره ۴: ۶۲-۳۳.

صفایی، نصرت؛ زارعی، اقبال و سماوی، عبدالوهاب (۱۴۰۰). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های تفکر خلاق برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی. فناوری آموزش، دوره ۱۵، شماره ۳: ۵۹۰-۵۷۹.

عبداللهی، بیژن و احمدآبادی، آرزو (۱۳۹۸). نظریه زمینه‌ای یادگیری به روش معکوس: ایجاد یادگیری به روش معکوس در کلاس درس. توسعه حرفه‌ای معلم، دوره ۴، شماره ۲: ۴۵-۲۹.

عطاران، محمد؛ لرکیان، مریم؛ فاضلی، نعمت‌الله و علی عسگری، مجید. (۱۳۹۰). شناسایی فرهنگ برنامه درسی یادگیری الکترونیکی، یک مطالعه موردی در ایران. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، دوره ۳، شماره ۲: ۴۱-۷.

ملکی آوارسین، صادق و مصطفی پور، روزینا (۱۳۹۴). بررسی تأثیر روش تدریس کاوشگری بر میزان پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. آموزش و ارزشیابی، دوره ۸، شماره ۲۹: ۵۹-۴۳.

نامدار احمدآباد، حسن؛ یوسفی طبری، سارا و حسینی، حمید (۱۳۹۸). ارزیابی تدریس ایمنی‌شناسی به روش کلاس معکوس از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی خراسان شمالی. توسعه آموزش علوم پزشکی، دوره ۱۰، شماره ۳: ۲۰۸-۱۹۷.

نعمتی، محبوبه (۱۳۹۸). بررسی تأثیر روش یاددهی- یادگیری معکوس بر پیشرفت مهارت خواندن و نوشتن فارسی آموزان غیرفارسی‌زبان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره ۸، شماره ۲: ۲۶۶-۲۵۱.

نیایی، سوادیه؛ ایمان زاده، علی و واحدی، شهرام (۱۴۰۰). اثربخشی تدریس معکوس بر اضطراب ریاضی و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم شهرستان مرند. فناوری آموزش، دوره ۱۵، شماره ۳: ۴۲۸-۴۲۰.

Akcayır, M. & Akcayır, G. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers and Education*. 126: 334-345

Awidi, I.T & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers and Education*. 128: 269-283.

Awuor, N. O. Weng, C. Piedad, E. J. & Militar, R. (2022). Teamwork competency and satisfaction in online group project-based engineering course: The cross-level moderating effect of collective efficacy and flipped instruction. *Computers and Education*. 176: 104357

Lai, H. M. Hsieh, P. J. Uden, L. & Yang, C. H. (2021). A multilevel investigation of factors influencing university students' behavioral engagement in flipped classrooms. *Computers and Education*, 175: 1-19

Moreno-Guerrero, A.J., Jurado de los Santos, P., Pertegal-Felices, M.L. & Soler Costa, R. (2020). Bibliometric study of scientific production on the term collaborative learning in web of science. *Sustainability* 12 (14):1-19.

Murillo-Zamorano, L. R., Sánchez, J.A. & Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers and Education*, 141: 103608.

Parra-Gonzalez, M. E. Lopez-Belmonte, J. Segura-Robles, A. & Moreno-Guerrero, A. J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7: 1-10.



اقدام پژوهشی در قالب گروه کوچک برای بهبود نارساخوانی دانش آموزان پایه اول ابتدایی در نرم افزار شاد^۱

انسى كرامتى^۲، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران
ملیکا محمدپور^۳، دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران

مقدمه

ارتباطات در زندگی بشر امروزی بسیار اهمیت دارد تا جایی که انسان‌ها بدون ارتباط قادر به زندگی نیستند. در روند تکامل رابطه در جوامع انسانی، ارتباط از حرکات دست و صورت و اصوات خاص آغاز و به پیدایش خط و زبان منجر شد. از آنجایی که ارتباط، رفتاری آموختنی است، بنابراین هر فرد با یادگیری درست و کسب مهارت‌های ارتباطی می‌تواند موفق به اصلاح و بهبود رفتارهای ارتباطی خویش شود (الهیاری، اصلانخانی و زارعی، ۱۳۹۹). عمده‌ترین مهارت‌های ارتباطی شامل خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن هستند. از میان مهارت‌های نامبرده، ضعف در مهارت خواندن به‌ویژه در نظام‌های آموزشی می‌تواند مشکلات متعددی را برای فراگیران به همراه داشته باشد. به‌نحوی که تقریباً ۸۰ درصد دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری، دارای مشکل در خواندن هستند (والاس^۴، ۲۰۰۶). یادگیری مهارت خواندن در دوره ابتدایی که یکی از حساس‌ترین دوره‌های آموزشی است، دارای اهمیت مضاعفی است زیرا به‌عنوان مثال دانش‌آموزی که در خواندن صورت سؤال ریاضی، ضعف داشته باشد؛ بنابراین قادر به فهم و حل مسئله ریاضی نخواهد بود یا دانش‌آموزی که نتواند درست بخواند، در نگارش و املاء نویسی نیز با مشکل مواجه خواهد شد.

قبل از شیوع کرونا پژوهش‌هایی در زمینه مشکلات نارساخوانی دانش‌آموزان و ارائه راهکارهایی برای حل آن‌ها توسط پژوهشگران متعددی انجام شده بود. به‌عنوان مثال می‌توان از محمدی، کرمی و هاشمی (۱۳۹۰)؛ حریری و همکاران (۱۳۹۵)؛ حمیدی و فیاض بخش (۱۳۹۵)؛ صدوقی، امانی و زارع (۱۳۹۵) و دهقان و همکاران (۱۳۹۶) نام برد که پژوهش‌های قابل توجهی در این زمینه انجام داده‌اند؛ اما پس از شیوع کرونا و گسترش آموزش مجازی که تدریس به دانش‌آموزان پایه‌های اول دبستان را نیز با چالش‌هایی مواجه ساخت، تاکنون پژوهشی پیرامون آموزش و تقویت مهارت خواندن به دانش‌آموزانی که از این نظر دارای ضعف هستند؛ انجام نشده است. مشاهدات پژوهشگر پس از گذشت یک ترم تحصیلی (از اول مهرماه تا اواسط دی‌ماه ۱۳۹۹) منتهی به شناسایی سه نفر از دانش‌آموزان پایه اول در کلاس مجازی دبستان جامی، واقع در تربت‌جام شد که نسبت به سایر دانش‌آموزان از نظر خواندن بیش‌ازحد ضعیف‌تر بوده و به‌نوعی دارای اختلال خواندن بودند. بنابراین در پژوهش حاضر این سؤال موردبررسی قرار گرفت که چگونه با استفاده از روش اقدام پژوهی می‌توان ضعف نارساخوانی این دانش‌آموزان را در قالب گروه کوچک و در فضای مجازی بهبود بخشید؟

^۱ این مقاله برگرفته از پروژه کارورزی (۲) با محوریت انجام اقدام پژوهی در طول یک ترم تحصیلی (۱۴۰۰-۱۳۹۹) است.

^۲ e.keramati@cfu.ac.ir
^۳ melika.mohammadpour78@gmail.com
^۴ Wallace

روش پژوهش

این پژوهش با روش اقدام پژوهی گروهی انجام شد. اقدام پژوهشی یکی از انواع روش‌های پژوهش کیفی پژوهش است که به جای برون‌دادها و پیامدها با فرایندها سروکار دارد. هدف از این پژوهش بهسازی امور و اثربخش کردن آن‌هاست. در واقع هدف از اقدام پژوهی مانند پژوهش‌های مرسوم و دانشگاهی، پی بردن به روابط پدیده‌ها یا متغیرها نیست بلکه به بررسی موضوع‌هایی می‌پردازد که فرد یا افراد در محیط کار و شغل خود با آن درگیر هستند و می‌خواهند از راه پژوهش آن را حل کرده و یا کاهش دهند (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۷). مشارکت‌کننده‌های پژوهش، سه نفر از دانش‌آموزان پایه اول دبستان جامی در شهر تربت‌جام بودند که به‌طور هدفمند و با روش نمونه‌گیری مورد استثنایی یا کرانه‌ای انتخاب شدند. این نوع نمونه‌گیری به موارد غیرمعمول و خاص توجه دارد (گال و بورگ و گال، ۲۰۰۳: ۳۸۹) ابزار جمع‌آوری اطلاعات، شامل مشاهده، مصاحبه با روش گفتگوهای غیررسمی^۱ بود که کاملاً بر مبنای طرح سؤالات خودجوش در یک تعامل طبیعی استوار است و معمولاً از نوعی است که به‌عنوان جزئی از یک مشاهده مداوم شرکت‌کنندگان در یک تحقیق انجام می‌شود (گال و بورگ و گال، ۲۰۰۳: ۵۳۰). پژوهشگر در این رابطه به مدت یک ترم تحصیلی (از اواسط بهمن‌ماه ۱۳۹۹ تا پایان خرداد ۱۴۰۰) سؤالات و خرده فعالیت‌های متعددی را برای درگیر کردن مشارکت‌کننده‌ها و پاسخگویی به سؤال پژوهش، طراحی، اجرا و ارزشیابی نمود. برای تأمین اعتبار یافته‌های به‌دست‌آمده از معیارهای لینکلن و گابا^۲ (۱۹۸۵) استفاده شد. آن‌ها معتقدند که "یک آزمون تشخیص^۳ می‌تواند منجر به تحقق معیارهای اطمینان‌پذیری^۴ و تأیید پذیری^۵ به‌صورت هم‌زمان شود": بر این اساس، تمام مستندات انجام این پژوهش اعم از گزارش‌هایی روایی، فیلم و عکس‌های متعدد، برای استاد راهنما به‌طور هفتگی ارسال شد و ایشان بازخوردهای لازم را برای انجام بهتر اقدام پژوهی در هفته‌های بعدی ارائه نمودند.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخ‌گویی به سؤال پژوهشی مبنی بر اینکه چگونه می‌توان ضعف نارسا خوانی در سه تن از دانش‌آموزان پایه اول دبستان را در قالب گروه کوچک بهبود بخشید؟ پژوهشگران، فعالیت‌ها و خرده فعالیت‌های ده‌گانه‌ای را در نرم‌افزار شاد، طراحی، اجرا و ارزشیابی کردند که در ادامه به این فعالیت‌ها و نتایج حاصل از آن‌ها به‌طور مختصر اشاره می‌شود:

(۱) در اولین فعالیت، روش چند حسی فرنالد با استفاده از قصه‌گویی و بازی اجرا شد. روش چند حسی فرنالد، روشی برای آموزش خواندن است و به‌طور هم‌زمان چهار حس دیداری، شنیداری، جنبشی و لامسه را درگیر می‌کند (کاکاوند، دمرچلی، شیرمحمدی، ۱۳۹۶). استفاده از این فعالیت با توجه به پوشش ابعاد مختلف خواندن، به‌عنوان نوعی ارزشیابی تشخیصی عمل نمود و منجر شد تا با دقت بیشتری، سطح خوانداری هر دانش‌آموز از دیگری تفکیک شود. همچنین نوعی دسته‌بندی از سطح دانش‌آموزان در ذهن پژوهشگر از نظر جزئیات مشکلات خواندن آن‌ها شکل بگیرد. به‌علاوه این فعالیت به‌عنوان

1. The informal conversational interview

2. Lincoln and Guba

3. Auditing

4. dependability

5. confirmability

راهنمایی برای خلق ایده‌هایی جهت طراحی فعالیت‌ها و خرده فعالیت‌های بعدی، متناسب با سطح هر دانش‌آموز مورد استفاده قرار گرفت.

۲) در دومین فعالیت، آگاهی واج‌شناختی دانش‌آموزان مورد تقویت قرار گرفت؛ به‌ویژه آنکه اولین و عمده‌ترین مشکل دانش‌آموزان نارساخوان مربوط به آگاهی واجی است (کریمی، ۱۳۹۵ و تبریزی، تبریزی و تبریزی، ۱۳۹۸). آگاهی واج‌شناختی به معنای آگاهی و وقوف بر ساختمان آوایی، واجی و هجایی کلمات است. یعنی دانستن اینکه یک کلمه از چند هجا درست شده و یا اولین آوای آن چیست (دستجردی کاظمی و سلیمانی، ۱۳۸۵). استفاده از کارت تصاویر و بازی در طراحی و اجرای این فعالیت، منجر به درگیر شدن دانش‌آموزان با آن و علاقه‌مندی برای انجام خرده فعالیت‌های بیشتر به‌صورت تمرین شد؛ به‌نحوی که پژوهشگر برای هر دانش‌آموز با توجه به سطح وی تمرین مختلف متعددی را ارائه نمود.

۳) با توجه به ضعف دانش‌آموزان در زمینه آگاهی واجی، بنابراین از سومین تا پنجمین فعالیت، به ترتیب با محوریت هجا خوانی (بخش بخش کردن، ترکیب هجاها در انتها و خواندن کامل کلمه)، قافیه (یافتن کلمات هم‌آغاز و هم‌پایان) و جداخوانی حروف (صامت و مصوت‌ها) و خواندن همراه با نوشتن، فعالیت‌هایی در قالب قصه، موسیقی و بازی، طراحی و اجرا شد. شایان ذکر است که در طراحی برخی از این فعالیت‌ها از پیشنهاد‌های مشکاتی و همکاران (۱۳۹۶) نیز به‌عنوان راهنما استفاده شد. ارزشیابی فعالیت‌های انجام شده بیانگر پیشرفت نسبی هر سه دانش‌آموز در زمینه آگاهی واجی بود.

۴) در ششمین فعالیت، با توجه به ایجاد آمادگی در دانش‌آموزان طی فعالیت‌ها و خرده فعالیت‌های قبلی، بنابراین ورود به سطح بالاتری از خواندن موردتوجه قرار گرفت. در این زمینه از خرده فعالیت‌هایی مانند تعریف داستان برای تصاویر به هم مرتبط (به کار بردن کلمات جدید در قالب جملات)، کامل کردن کلمات ناقص که به‌صورت صوتی تلفظ می‌شد (تقویت حافظه فعال و شنیداری) استفاده شد. ارزشیابی این فعالیت‌ها نیز بیانگر بهبود قابل توجه مهارت خوانداری دانش‌آموزان بود و همچنین تمایل آن‌ها به انجام کار مشارکتی برای تمرین و یادگیری بیشتر را نیز به دنبال داشت. به‌نحوی که دانش‌آموز دارای سطح قوی‌تر به‌عنوان معلم یار به دانش‌آموزان ضعیف‌تر کمک می‌نمود.

۵) در هفتمین و هشتمین فعالیت، تقویت حافظه تصویری موردتوجه قرار گرفت. در این مرحله خرده فعالیت‌هایی در قالب مرتب کردن کلمات به‌هم‌ریخته و طبقه‌بندی اشکال مختلف، طراحی و اجرا شد که دانش‌آموزان پس از چند نمونه تمرین، به‌خوبی به تسلط بر آن‌ها دست یافتند.

۶) در نهمین و دهمین فعالیت، بالاترین سطح خواندن، یعنی درک مطلب دانش‌آموزان مدنظر قرار داشت. در این راستا روش خلاصه‌نویسی مورد استفاده قرار گرفت. به‌نحوی که دانش‌آموزان باید آنچه می‌شنیدند (فایل‌های صوتی اعم از داستان یا صورت مسئله ریاضی) را به‌طور خلاصه و به بیان خودشان بیان می‌کردند. ارزشیابی از فعالیت‌های طراحی و اجرا شده در این راستا بیانگر آن بود که هر سه دانش‌آموز نسبت به جلسات آغازین اقدام پژوهشی، پیشرفت قابل توجهی داشتند و به‌خصوص در زمینه درک داستان و مفاهیم کلیدی آن به‌طور موفقیت‌آمیزی عمل می‌کردند.



نتیجه گیری

با توجه به اهمیت تقویت مهارت خواندن در دوره ابتدایی و امکان مورد غفلت قرار گرفتن بهبود وضعیت خواندن دانش آموزانی که در کلاس های مجازی دارای اختلال و به نوعی نارساخوانی هستند؛ بنابراین پژوهشگران سه تن از این دانش آموزان را شناسایی کرده و با طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت ها و خرده فعالیت های ده گانه ای موفق به بهبود وضعیت خواندن آن ها در فضای نرم افزار شاد شدند. هرچند ارزشیابی تشخیصی اولیه (روش چند حسی فرنالد) در آغاز پژوهش، بیانگر تفاوت سطح دانش آموزان در زمینه مشکلات خواندن بود؛ اما استفاده از روش هایی مانند بازی، قصه گویی، موسیقی و ارائه تشویق های متعدد، منجر شد تا هر سه دانش آموز نه تنها نسبت به انجام فعالیت ها علاقه مند شوند؛ بلکه پیشرفت قابل توجهی را نیز در زمینه خواندن نشان دهند. یافته های این پژوهش بیانگر آن است که به عنوان یک معلم از یک سو چنانچه فعالیت های آموزشی مربوط به مهارت خواندن را به طور جذاب (در قالب های متنوع هنری و مورد علاقه دانش آموزان) در فضای مجازی ارائه دهیم و از سوی دیگر خرده فعالیت های پیوسته ای را برای بهبود وضعیت موجود خواندن دانش آموزان، طراحی، اجرا و ارزشیابی کنیم؛ بنابراین هم دانش آموزان نارساخوان به یادگیری علاقه مند می شوند و هم مشکلات خواندن آن ها تا حد زیادی رفع خواهد شد.

واژگان کلیدی: نارساخوانی، اقدام پژوهی، دوره ابتدایی، نرم افزار شاد

منابع

- تبریزی، مصطفی؛ تبریزی، علیرضا و تبریزی، نرگس (۱۳۹۸). *درمان اختلالات خواندن*. تهران: فراروان.
- حریری، پرستو؛ صابری، هاید و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه تلفیقی آموزش مستقیم و آگاهی واج شناسی بر مهارت های روان خوانی، درک مطلب و حافظه کاری در دانش آموزان دختر با مشکلات خواندن، *روانشناسی افراد استثنایی*، دوره ۲۳، شماره ۶: ۴۹-۸۱.
- حمیدی، فریده و فیاض بخش، مرضیه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش حافظه فعال بر بهبود مهارت خواندن دانش آموزان نارساخوان. *آموزش و ارزشیابی*، دوره ۳۵، شماره ۹: ۳۵-۱۳.
- خنیفر، حسین و مسلمی، ناهید (۱۳۹۷). *اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی*. رویکردی نو و کاربردی، جلد اول، تهران: نگاه دانش.
- دستجردی کاظمی، مهدی و سلیمانی، زهرا (۱۳۸۵). آگاهی واج شناختی چیست؟ پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، دوره ۶، شماره ۴: ۹۵۴-۹۳۱.
- دهقان، نجمه؛ فرامرزی، سالار؛ ناد، محمدعلی و عارفی، میژگان. (۱۳۹۶). اثربخشی بازی های شناختی بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان. *مطالعات ناتوانی*، دوره ۸۷، شماره ۷: ۸۷-۱۰۰.
- صدوقی، مجید؛ امانی، ملاح و زارع، محبوبه (۱۳۹۵). اثربخشی روش تمرین کلمه با استفاده از نرم افزار ناتک بر بهبود دقت و سرعت خواندن کودکان نارساخوان. *فصلنامه کودکان استثنایی*، دوره ۱۶، شماره ۲: ۱۳-۵.
- کریمی، یوسف (۱۳۹۵). *اختلالات یادگیری*. تهران: ساوالان.
- کاکاوند، علیرضا؛ دمرچلی، نسیم و شیرمحمدی، فرهاد (۱۳۹۶). مقایسه تأثیر روش های چند حسی فرنالد و اورتون-گیلینگهام در بهبود مهارت خواندن دانش آموزان نارساخوان. *ناتوانی های یادگیری*، دوره ۷، شماره ۱: ۱۱۸-۱۰۰.
- محمدی، فرهاد؛ کرمی، جهانگیر و هاشمی، تورج (۱۳۹۰). تأثیر روش آموزش چند حسی فرنالد و تمرین و تکرار در بهبود اختلال ویژه یادگیری خواندن دانش آموزان ابتدایی. *دستاورد های روان شناختی*، دوره ۱۸، شماره ۱: ۱۶۹-۱۹۰.
- مشکاتی، محمد؛ نوری، ادریس؛ لطفی، مریم و عبادی نیا، قربان (۱۳۹۶). تأثیر تقویت آگاهی واجی بر بهبود خواندن و حرمت خود دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی. *سلامت روان کودک*، دوره ۳، شماره ۴: ۱۱۸-۱۰۷.
- الهیاری، حسین؛ اصلانخانی، محمدعلی و زارعی، علی (۱۳۹۹). رابطه مهارت های ارتباطی و سبک های مذاکره با میزان تعارض در کارشناسان تربیت بدنی دانشگاه آزاد. *پژوهش های فیزیولوژی و مدیریت در ورزش*، دوره ۱۲، شماره ۱: ۴۵-۳۳.

تجزیه و تحلیل فیلم‌های آموزشی علوم تجربی شبکه مجازی شاد بر اساس آموزش سلامت و بهداشت

آوا کندری^۱، دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مقدمه

«سلامت» مسئله‌ای گسترده‌ای است که افزون بر علمی چون پزشکی و داروسازی، در حیطه بهداشت روانی و روانشناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد، فرهنگ و نیز علوم کشاورزی، دامداری و صنعتی کاربردی مؤثر دارد؛ به‌گونه‌ای که سیاست‌گذاران، به دنبال ایجاد نظام حکومتی سالم هستند (عبدالرحیمی، ۱۳۹۴). سلامتی، شرایط بهزیستی و مطلوبیت جسمی، روانی و اجتماعی است و حفظ و تداوم آن افراد از اساسی‌ترین اهداف هر کشور است که باید همه مراتب روحی، جسمی و اجتماعی آن مورد توجه قرار گیرد (شوشتری رضوانی، جلادتی، حجت انصاری و بهرامی، ۱۳۹۹). سلامتی از اصلی‌ترین جاذبه‌های فطری انسان‌ها است و در همه ادوار تاریخ بشر، دائماً در پی نیل به سلامتی بوده‌اند (عبدالرحیمی، ۱۳۹۴). کارشناسان سازمان بهداشت جهانی بر این باورند که انسانی که دارای وضعیت رفاه کامل جسمی، روحی و اجتماعی است، سالم تلقی می‌شود. طبق گزارش سازمان بهداشت جهانی، جهان در طول دو دهه آتی شاهد تحولات گسترده‌ای در زمینه اپیدمیولوژی بیماری‌ها و نیازهای بهداشتی انسان‌ها خواهد بود؛ این در حالی است که در حوزه برنامه‌ریزی‌های توسعه اجتماعی و اقتصادی، پایین‌ترین اولویت به آن‌ها اختصاص داده شود (سلمان، ۱۳۹۳)، از طرفی دیگر به دنبال پیشرفت روزافزون علم و تکنولوژی، امروزه مسئله سلامتی و راه‌های دستیابی به آن، از جذاب‌ترین مسائل روز است و توجه عموم مردم را بیش از پیش به خود جلب کرده است (عبدالرحیمی، ۱۳۹۴).

با شیوع ویروس مهلک کووید ۱۹ ابتدا در شرق آسیا و سپس شیوع آن در سراسر سطح جهان، شرایط متفاوتی در ابعاد مختلف زندگی از جمله آموزش و پرورش پدیدار گشت. با تداوم تعطیلی مدارس و تعیین نشدن زمان حضور دانش‌آموزان در مدارس، عدم پیش‌بینی دقیق آن، فرآیند آموزش با چالشی نو روبه‌رو شد، به‌گونه‌ای که در تاریخ ۲۱ فروردین‌ماه ۱۳۹۹، برنامه‌های آموزشی و تربیتی تحت عنوان شبکه مجازی شاد با فضایی مشابه اپلیکیشن‌های خارجی مرسوم در کشور، از سوی وزارت آموزش و پرورش کشور تعبیه گردید (سلگی و همکاران، ۱۳۹۹) دانش‌آموزان بخش عمده‌ای از آموزش خود را از طریق تعامل با معلم و هم‌کلاسی‌های خود در این شبکه و نیز تماشای فیلم‌های آموزشی موجود در آن، پیگیری می‌نمودند، از طرفی تأمین بهداشت و سلامت، نقشی بسیار مؤثر در تضمین پویایی و کارآمدی و توانمندی انسان‌ها در هر جامعه ایفا می‌کند (سلمان، ۱۳۹۳) که وظیفه آموزش آن در شرایط شیوع پاندمی کووید ۱۹، بر عهده شبکه مجازی رسمی - عمومی شاد است، بنابراین ارائه‌ی تجزیه و تحلیل به‌جا و آموزنده از امکانات این ابزار روزآمد و رایج در کشور، از جمله فیلم‌های آموزشی که در راستای بهره‌مندی بهتر از این شبکه طراحی شده است، همراه با ارائه‌ی محدودیت‌ها، چالش‌ها، تنگناها و مسائل اجرایی شبکه‌ی شاد، نقطه‌ای آغازین برای ارتقای کیفیت فرآیند آموزش در این بستر نو خواهد بود، به‌ویژه این که این

¹. Daryakondori@gmail.com



بستر تا پایان یافتن حکمرانی کرونا، همچنان بخش عمده‌ی فرآیند آموزش ما را پوشش خواهد داد، بنابراین نقد و بررسی در این زمینه بسیار سودمند و ضروری است (دفتر انتشارات و فناوری آموزشی، ۱۴۰۰).

دوره اول ابتدایی جایگاه بسیار مهم و قابل توجهی در فرآیند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان و تکوین شخصیت آن‌ها دارد، بنابراین ضروری است که برنامه‌های درسی آن، پیوسته مورد ارزشیابی، بازبینی و تجدیدنظر قرار گیرد. لذا اگر دانش‌آموزان در کسب تجارب یادگیری سهیم گردند، در آن هنگام یادگیری عمیق و مفهومی، معنا می‌یابد (رحیم زاده، حاجی و پورقلی، ۱۳۹۵) همچنین از اهداف آموزش و پرورش ابتدایی، آموزش هنجارها و اصول زندگی مطلوب است بر اساس اینکه دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، از نظر فکری، قادر به درک قواعد هستند؛ در حقیقت مدرسه در این دوران به آموزش اصول و راهکارهای حفظ سلامت و بهداشت مانند تعامل اجتماعی صحیح می‌پردازد (سمعی درونه، ۱۳۹۴)؛ بنابراین مسائل اهمیت تحلیل محتوای برنامه درسی ابتدایی را دوچندان می‌کند. تحلیل محتوا روشی است که برنامه‌ریزان و مؤلفان به کمک آن نقاط ضعف و قوت کتاب‌های درسی را پی ببرند و هنگام انتخاب محتوای کتاب‌های درسی، دقت بیشتری به کار بگیرند تا علاوه بر تسهیل یادگیری، زمینه رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم شود. (رحیم زاده و همکاران، ۱۳۹۵). بر این اساس هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی وضعیت آموزش سلامت و بهداشت در فیلم‌های آموزش علوم تجربی در شبکه مجازی شاد در دوران شیوع پاندمی کووید ۱۹ است. برای دستیابی به اهداف پژوهش سؤالات ذیل مطرح می‌شود:

سؤال کلی: میزان توجه به آموزش سلامت و بهداشت در فیلم‌های آموزش علوم تجربی دوره اول ابتدایی چگونه است؟
سؤالات اختصاصی:

- ۱- میزان توجه به هر یک از مؤلفه‌های آموزش سلامت و بهداشت، در فیلم‌های مذکور در هر پایه چگونه است؟
- ۲- میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش سلامت و بهداشت در فیلم‌های آموزش علوم تجربی در کدام پایه بیشتر، کمتر است؟
- ۳- آیا اصل توالی و تداوم در آموزش سلامت و بهداشت، در محتوای مذکور رعایت شده است؟

روش پژوهش

روش پژوهش کمی و از نوع تحلیل محتوای توصیفی است. این روش درباره انواع پیام‌های مکتوب به کار برده می‌شود و با روشی کمی به تفسیر و ارزش‌گذاری اطلاعات موجود در پیام بر مبنای استنباط و استنتاج می‌پردازد (نوریان، ۱۳۹۵). جامعه‌ی آماری شامل ۵۲ فیلم آموزشی علوم تجربی شبکه شاد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ که توسط واحد تکنولوژی ادارات کل آموزش و پرورش کشور تهیه گردیده است و در شبکه مجازی شاد، به صورت رسمی و عمومی در دسترس همه معلمان و دانش‌آموزان قرار گرفته است، می‌باشد. از مجموع ۵۲ فیلم آموزشی، ۱۷ فیلم مختص به پایه اول، ۱۹ فیلم مختص به پایه دوم و ۲۱ فیلم مختص به پایه سوم است که به شیوه‌ی کدگذاری قیاسی بررسی شدند. نمونه‌ی آماری برابر با جامعه در نظر گرفته شد و بر اساس ۷ مؤلفه و ۱۸ شاخص آموزش سلامت و بهداشت، به شیوه‌ی کدگذاری قیاسی، بررسی شد. بازه زمانی هر فیلم در فصول گوناگون از ۵ تا ۱۹ دقیقه متغیر است. حجم مجموع فیلم‌ها در پایه اول، دوم و سوم ابتدایی به ترتیب، ۲۴۰ دقیقه، ۲۱۷ دقیقه و ۲۸۷ دقیقه است. واحد ثبت در محتوای فیلم‌های آموزشی، «مضمون» و واحد زمینه، «صوت و



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



تصویر» در نظر گرفته شد، ابزار پژوهش چکلیست مؤلفه‌های سلامت و بهداشت است، به گونه‌ای که چکلیست اولیه ابتدا از پژوهش ایزدی و همکاران (۱۳۸۹) اقتباس شده است و سپس بر اساس نظرات متخصصان برنامه‌ریزی درسی، مورد اصلاح، تغییر و بازبینی قرار گرفت و روایی آن، مورد تأیید آن‌ها واقع گردید و بر اساس آن، هر فیلم چندین بار مورد تجزیه و تحلیل واقع گردید.

جهت محاسبه پایایی از آزمون هولستی بهره گرفته شد. ابتدا ۲۰ درصد از محتوای کدگذاری شده، به عنوان نمونه انتخاب و مورد کدگذاری مجدد توسط کدگذاری دیگر قرار گرفت، در مرحله بعد درصد توافق مشاهده شده از آزمون هولستی محاسبه شد.

$$CR = \frac{2M}{N1 + N2} \times 100 = \frac{32}{36} \times 100 = \%88/8$$

در فرمول بالا M تعداد توافق بین کدگذاری اول و دوم و N1 به معنای تعداد کدگذاری اولیه و N2 تعداد کدگذاری دوم است. درصد توافق مشاهده شده از آزمون هولستی برابر ۸۸/۸ درصد به دست آمد؛ بر این اساس میزان توافق برآورد شده قابل قبول است (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۶:۷۱).

یافته‌های پژوهش

جدول ۱- فراوانی مؤلفه‌ها و شاخص‌های آموزش سلامت و بهداشت در فیلم‌های آموزش علوم تجربی در شبکه مجازی شاد در دوره اول ابتدایی

مفهوم	مؤلفه	شاخص	فراوانی			جمع
			پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	
بهداشت پوست		میزان توجه به شیوه درست شستن دست‌ها	۷	۳	۱	۱۳
		توجه به استفاده از وسایل شخصی	۲	۰	۰	
بهداشت محیط اطراف		راه‌های حفاظت از محیط اطراف	۲۱	۱۷	۱	۳۹
		میزان توجه به لزوم مسواک زدن	۴	۲	۰	
بهداشت دهان و دندان		آموزش روش صحیح مسواک زدن	۰	۱	۰	۷
		آگاهی از اهمیت ورزش در زندگی	۱۲	۰	۱۲	
توجه به ورزش		زمان مناسب برای ورزش کردن	۰	۰	۰	۲۴
		مصرف غذاهای سالم و مفید	۱۳	۱۱	۱۸	
توجه به تغذیه		نوشیدن آب سالم و کافی	۶	۵	۱	۷۲
		پرهیز از مصرف غذاهای مضر و ناسالم	۲	۰	۴	
		راه‌های نگهداری غذا	۰	۰	۱۰	
		مضر بودن مصرف زیاد نمک	۰	۰	۱	
		مضر بودن مصرف زیاد شکر و شیرینی	۰	۰	۱	
توجه به خواب کافی		اهمیت داشتن خواب سالم و کافی	۴	۰	۰	۵
		پرهیز از ازدیاد در مدت‌زمان خواب	۰	۰	۰	
		زمان مناسب برای خواب	۱	۰	۰	
توجه به مسئله بیماری‌ها		میزان توجه به آگاهی از بیماری‌ها	۲	۰	۰	۱۰

آموزش سلامت و بهداشت



راه‌های پیشگیری از ابتلا به بیماری‌ها	۸	۰	۰	۰
مجموع	۸۲	۳۹	۴۹	۱۷۰
				۱۰۰٪

جدول شماره‌ی ۱ حاکی از آن است که:

الف) در پایه‌ی اول:

۱- در فیلم‌های علوم تجربی در شبکه مجازی شاد به آموزش شاخص‌های «زمان مناسب برای ورزش کردن»، «مضر بودن مصرف زیاد نمک»، «مضر بودن مصرف زیاد شکر و شیرینی»، «پرهیز از ازدیاد در مدت‌زمان خواب»، «توجه به توانایی نه گفتن» پرداخته نشده است و غفلت از این شاخص‌ها یکی از محدودیت‌های آموزش سلامت و بهداشت محسوب می‌شود، همچنین بیشترین تأکید بر شاخص «راه‌های حفاظت از محیط اطراف» است.

۲- بیشترین درصد فراوانی و تأکید بر دو مؤلفه‌ی «بهداشت محیط اطراف» و «توجه به تغذیه» است و کمترین درصد فراوانی نیز مربوط به مؤلفه‌ی «بهداشت دهان و دندان» است.

ب) در پایه دوم:

۱- در فیلم‌های علوم تجربی در شبکه مجازی شاد، تنها به آموزش شاخص‌های میزان توجه به شیوه درست شستن دست‌ها، راه‌های حفاظت از محیط اطراف، میزان توجه به لزوم مسواک زدن، آموزش روش صحیح مسواک زدن، مصرف غذاهای سالم و مفید، نوشیدن آب سالم و کافی، توجه شده است و به سایر شاخص‌ها پرداخته نشده است و غفلت از این شاخص‌ها یکی از محدودیت‌های آموزش سلامت و بهداشت در این پایه، محسوب می‌شود.

۲- بیشترین درصد فراوانی و تأکید بر مؤلفه‌ی «توجه به تغذیه» است و کمترین درصد فراوانی نیز مربوط به مؤلفه‌های «توجه به ورزش»، «توجه به خواب کافی»، «توجه به مسئله بیماری» است.

ج) در پایه سوم:

۱- در فیلم‌های علوم تجربی در شبکه مجازی شاد، تنها به آموزش شاخص‌های «آگاهی از اهمیت ورزش در زندگی»، «مصرف غذاهای سالم و مفید»، «راه‌های نگهداری غذا» توجه شده است و به سایر شاخص‌ها به میزان کافی توجه نشده است و غفلت از این شاخص‌ها یکی از محدودیت‌های آموزش سلامت و بهداشت در این پایه، محسوب می‌شود.

۲- بیشترین درصد فراوانی و تأکید بر دو مؤلفه‌ی «بهداشت محیط اطراف» و «توجه به تغذیه» است و کمترین درصد فراوانی نیز مربوط به مؤلفه‌های «بهداشت دهان و دندان»، «توجه به خواب کافی»، «توجه به مسئله بیماری» است.

نتیجه‌گیری

گویا ما انسان‌ها به یک فاجعه نیاز داریم تا از فجایع عظیم‌تر رها شویم. چنان درگیر زندگی تمدنی و توسعه‌یافته، پیامدهای مرگبار آن هستیم و به آن عادت کردیم که گمان نمی‌کنیم از آن رها یابیم. شیوع ناگهانی پاندمی کووید ۱۹ و وضعیت بحرانی ایجاد شده، ما انسان‌ها را ملزم به تغییر سبک زندگی خود نمود (سلگی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین مطابق با اساسنامه سازمان بهداشت جهانی، حق مسلم هر انسانی است که فارغ از نژاد، دین، باورهای سیاسی، فرهنگی و سطح اقتصادی و اجتماعی‌اش از بالاترین حد استانداردهای منطقی و در دسترس آموزش سلامت برخوردار شود. رشد سواد



بهداشتی دانش‌آموزان نیازمند توسعه‌ی علمی آموزش سلامت در سیستم تعلیم و تربیت است. از این رو تحلیل محتوای آموزشی فضای مجازی شبکه شاد که جایگزین و یا مکمل آموزش حضوری دانش‌آموزان شده است، بسیار ضروری است. (ایزدی و همکاران، ۱۳۸۹).

در خلال تحلیل محتوای فیلم‌های آموزشی علوم تجربی در شبکه شاد، در مجموع ۵۲ فیلم آموزشی، ۱۷۰ مورد فراوانی مشاهده شد که در هفت مفهوم کلی بهداشت پوست، بهداشت محیط اطراف، بهداشت دهان و دندان، توجه به ورزش، توجه به تغذیه، توجه به خواب کافی و توجه به مسئله بیماری، نتایج نشان می‌دهند که بیشترین درصد فراوانی مؤلفه‌ها (۴۲/۳٪) به مؤلفه توجه به تغذیه اختصاص یافته است، بر اساس رواج مصرف مواد غذایی ناسالم و پیامدهای منفی آن، از جمله افزایش آمار چاقی و اضافه‌وزن در دانش‌آموزان، توجه به این مؤلفه ضرورت دارد که فیلم‌های مذکور این مسئله را به خوبی مورد توجه قرار داده است، کمترین درصد فراوانی (۲/۹٪) به مؤلفه توجه به خواب کافی است که بر اساس شیوع سبک زندگی ناسالم در زمینه خواب و کاهش خواب کافی و به موقع، به ویژه در دوران کووید ۱۹ که نظم و برنامه‌ریزی زندگی دانش‌آموزان در ایام قرنطینی در خانه، دچار تحول گردید، ضروری است و غفلت از این مؤلفه از محدودیت‌های آموزش سلامت و بهداشت در این دوره محسوب می‌شود و با توجه به اهمیت آن، اثرات جبران‌ناپذیری در فرآیند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان به جای خواهد گذاشت.

به طور اختصاصی از بین شاخص‌های بهداشت پوست؛ میزان فراوانی بیشتر به شاخص میزان توجه به شیوه درست شستن دست‌ها و میزان فراوانی کمتر به شاخص میزان توجه به استفاده از وسایل شخصی تعلق دارد، از بین شاخص‌های بهداشت دهان و دندان، میزان فراوانی بیشتر به شاخص میزان توجه به لزوم مسواک زدن و فراوانی کمتر به شاخص آموزش روش صحیح مسواک زدن تعلق دارد، از بین شاخص‌های توجه به ورزش، میزان فراوانی بیشتر به شاخص آگاهی از اهمیت ورزش در زندگی و فراوانی کمتر به شاخص زمان مناسب برای ورزش کردن تعلق دارد، همچنین از بین شاخص‌های توجه به تغذیه، میزان فراوانی بیشتر به شاخص مصرف غذاهای سالم و مفید و فراوانی کمتر به شاخص راه‌های نگهداری غذا و مضر بودن مصرف زیاد نمک تعلق دارد، از بین شاخص‌های توجه به خواب کافی، میزان فراوانی بیشتر به شاخص اهمیت داشتن خواب سالم و کافی و فراوانی کمتر به شاخص پرهیز از ازدیاد در مدت زمان خواب تعلق دارد، همچنین از بین شاخص‌های توجه به مسئله بیماری، میزان فراوانی بیشتر به شاخص راه‌های پیشگیری از ابتلا به بیماری‌ها و فراوانی کمتر به شاخص میزان توجه به آگاهی از بیماری‌ها تعلق دارد. همچنین در مجموع فیلم‌های مورد بررسی در ارتباط با شاخص‌های زمان مناسب برای ورزش کردن، پرهیز از ازدیاد در مدت زمان خواب، هیچ موردی یافت نشد، بر اساس اهمیت این شاخص‌ها در بهبود سبک زندگی سالم و بهداشتی دانش‌آموزان و ارتقای سلامت جسم و روان دانش‌آموزان، بی‌توجهی به آن نوعی ضعف در محتوای مورد بررسی محسوب می‌گردد.

همچنین یافته‌های پژوهش نمایان ساخت بیشترین و کمترین توجه فیلم‌های آموزش علوم تجربی در شبکه شاد به آموزش سلامت و بهداشت در پایه اول (۸۲ مورد) و پایه دوم (۳۹ مورد) مشاهده می‌شود، به عبارت دیگر فیلم‌های پایه اول و پایه سوم، پایه دوم به ترتیب از بیشتر به کمتر، آموزش سلامت و بهداشت را مورد ملاحظه قرار داده‌اند، بنابراین اصول سازمان‌دهی محتوا از جمله اصل توالی و تداوم در آموزش سلامت و بهداشت در محتوای فیلم‌های مذکور رعایت نشده است.



اساساً سبک زندگی، نگرش‌ها و عاداتی که در کودکی شکل می‌گیرند در هدف‌گذاری و تصمیم‌گیری‌های دوران بزرگ‌سالی نقش بسزایی ایفا می‌کنند؛ از این رو، دوره آموزش ابتدایی پایه دوره‌های تحصیلی فراتر است که برانگیزنده مسیر آینده دانش‌آموزان خواهند بود؛ پس بهتر است آموزش مفاهیم مهم، از این دوره آغاز و در دوره‌های بالاتر تکمیل شود. در این راستا، ضرورت دارد محتوای آموزشی از جمله فیلم‌های آموزشی شبکه شاد که به صورت رسمی و عمومی در دسترس دانش‌آموزان قرار گرفته است، مؤلفه‌های سلامت و بهداشت را بیشتر مورد توجه قرار دهد و از این طریق پاسخگوی نیازهای روانی و عاطفی، جسمی، اجتماعی و ارضای حس کنجکاوی دانش‌آموزان بوده و امکان شناخت و آگاهی لازم از خود، جهان اطراف، سبک زندگی سالم را به آن‌ها بدهد و در آن‌ها امید و آرامش را گسترش دهد.

واژگان کلیدی: فیلم‌های شبکه مجازی شاد، پاندمی کووید ۱۹، آموزش سلامت و بهداشت، علوم تجربی، دوره اول ابتدایی

منابع

ایزدی، صمد؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عابدینی بلترک، میمنت (۱۳۸۹). تجزیه و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های آموزش سلامت، نوآوری‌های آموزشی، دوره ۹، شماره ۱۳: ۱۴۰-۱۶۲.

دفتر انتشارات و فناوری آموزشی (۱۳۹۹). نقدی کوتاه بر آموزش/ <https://www.roshdmag.ir/fa/article/24725/>

رحیم زاده، شادی؛ حاجی، بیبا و پورقلی، حمید (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پنجم ابتدایی بر اساس روش ویلیام رومی و فرمول خوانایی فرای. کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم.

سلگی، محمد؛ مطلبی، داریوش و غلامی پور، اسماعیل (۱۳۹۹). کرونا و جامعه‌ی ایران: سویه‌های فرهنگی اجتماعی (مجموعه مقالات)، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات، انتشارات.

سلمان، زهرا (۱۳۹۳). ارتباط بین ورزش و سلامت روان بانوان فرهنگی شاغل، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دوره ۹، شماره ۳۳: ۱۱۳-۱۲۸.

سمیعی درونه، رضا (۱۳۹۴). اصول و اهداف آموزش و پرورش. دومین کنفرانس روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان. شوشتری رضوانی، مهدیه؛ جالادتی، سیده فاطمه؛ حجت انصاری، زینب و بهرامی، مهلا (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر سلامت روان دانش‌آموزان، فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، دوره ۳، شماره ۱: ۹۰-۹۵.

عبدالرحیمی، محمد (۱۳۹۴). «جایگاه «سلامت» در دین اسلام و تبیین نقش قلب و عقل در «سلامت معنوی»»، بصیرت و تربیت اسلامی، دوره ۱۲، شماره ۳۲: ۷۵-۱۰۸.

قاسمی، حمید؛ کشکر، سارا؛ راسخ، نازنین؛ کرمی، عبدالله. (۱۳۹۶). دستنامه تحلیل محتوای پیام‌های ارتباطی. تهران: اندیشه آرای. نوریان، محمد. (۱۳۹۵). راهنمای عملی تحلیل محتوای کمی و کیفی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. تهران: نشر شورا.



به کارگیری هوش هیجانی دانشجویان در آموزش مجازی و تأثیر آن در یادگیری در عصر پسا کرونا

پریسا عبدالرضاپور^۱، استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه سلمان فارسی، کازرون، ایران

مقدمه

همه گیری ویروس کرونا تأثیر زیادی بر همه جنبه های زندگی، به ویژه سبک زندگی و تحصیل دانشجویان داشته است. تأثیر این ویروس بر روی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان به ویژه در ایران بسیار چشمگیر بوده است. در کشور ما تقریباً تمام مراکز آموزشی تعطیل گشته و جهت جلوگیری از شیوع این ویروس در مراکز آموزشی، از آموزش مجازی به عنوان تنها راه حل موجود برای برگزاری کلاس ها بهره برده شد. تحقیقات پیشین نشان داده که این موقعیت پیش بینی نشده باعث به وجود آمدن چالش های بسیاری در روند آموزش برای مقامات رسمی، اولیا، مربیان و خود دانشجویان شده است. در این میان می توان به مطالعات انجام شده روی عوامل مؤثر بر سلامت روانی دانشجویان (پاستالی و همکاران، ۲۰۲۰؛ ساها و همکاران، ۲۰۲۰؛ شیگمورا و همکاران، ۲۰۲۰)، رفتار دانشجویان (آنگر و میران، ۲۰۲۰)، تنظیم احساسات (رستابوگ و همکاران، ۲۰۲۰) و استرس و روش های مقابله (هایلند و همکاران، ۲۰۲۰؛ ساویتسکی و همکاران، ۲۰۲۰) اشاره کرد. در رابطه با تأثیر مهارت های اجتماعی و هوش هیجانی دانش آموزان در زمان بحران کووید ۱۹، عبدالرضاپور و قنبری (۱۳۹۹) به بررسی راهکارهایی جهت کاهش تأثیر بحران کووید ۱۹ بر روی مهارت های اجتماعی و احساسی دانش آموزان در حین آموزش پرداختند و به تأثیر بالای مهارت اجتماعی و هوش هیجانی دانش آموزان، اولیا و مربیان در محیط آموزش مجازی اشاره کردند.

پیشینه تأکید بر نقش احساسات و عواطف بر یادگیری به زمان افلاطون برمی گردد که بر این باور بود که یادگیری بدون دخالت احساسات صورت نمی پذیرد. با این وجود، نخستین بار در دو مقاله مهم سالووی و مایر^۲ در سال ۱۹۸۹، این موضوع به صورت علمی مورد کنکاش قرار گرفت. تعریفی که آن ها از هوش هیجانی ارائه دادند شامل توانایی بیان درک احساسات، دسترسی به احساسات و تولید آن ها جهت کمک به تفکر، توانایی فهم احساسات و دانش احساسی و تنظیم احساسات با تفکر به منظور رشد فکری و عقلانی است. طبق نظریه سالووی و مایر هوش هیجانی شامل توانایی های حسی است که قابل پرورش و ارتقا است. برنامه هوش هیجانی ارائه شده در این مقاله بر پایه همین نظریه است. به طور کلی هوش هیجانی به افراد توانایی بالاتری در زمینه مدیریت فردی، خودآگاهی، درک و فهم عواطف و احساسات می دهد و از این طریق افراد بهتر می توانند با ناملایمات و مشکلات زندگی، روابط اجتماعی و کار مقابله کنند. از آنجایی که در کلاس های مجازی، دانشجویان تحت فشار و استرس بیشتری هستند و نیاز بیشتری به درک احساسات خود و درک متقابل دوستان به ویژه در شرایط کنونی همه گیری کرونا دارند، شناخت، درک و به کارگیری احساسات آن ها از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ بنابراین بدیهی است

¹. Abdolrezapour@gmail.com
². Salovey and Mayer



که مراکز آموزشی و مراکز و سازمان‌هایی که با نیروی انسانی سروکار دارند می‌بایست به این خصیصه انسانی توجه بیشتری مبذول کنند. چنانچه سطح هوش هیجانی افراد افزایش پیدا کند هم تأثیر مثبتی بر روی عملکرد آن‌ها در دوره‌های آموزش مجازی در زمان بحران کرونا خواهد داشت و هم مواجهه با این مسائل باعث می‌شود که در عصر پسا کرونا، با افرادی با حس همدردی بیشتر، اعتماد به نفس بالاتر و با انگیزه و هدفمند روبرو باشیم. سؤالی که در اینجا ممکن است مطرح شود این است که آیا امکان ارتقای هوش هیجانی دانشجویان در محیط آموزش مجازی وجود دارد یا خیر و اینکه آیا سطح هوش هیجانی بر عملکرد دانشجویان در محیط آموزش مجازی تأثیرگذار است. پیرو پژوهش‌های پیشین که تأثیر مثبت مداخله‌های مبتنی بر هوش هیجانی روی عملکرد افراد در محیط‌های یادگیری را مورد تأیید قرار دادند (عبدالرضاپور، ۲۰۱۷ الف و ب) و با توجه به نظریه سالووی و مایر (۱۹۸۹) که احتمال ارتقا هوش هیجانی را تأیید کردند، در این مطالعه دو فرضیه ساخته شد: الف) آشنا کردن دانشجویان در محیط آموزش مجازی با هوش هیجانی موجب افزایش معنی‌دار این نوع هوش می‌شود و ب) مداخله مبتنی بر هوش هیجانی منجر به بهبود عملکرد مهارت نگارش دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی در محیط آموزش مجازی می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بهره‌گیری از هوش هیجانی جهت بهبود عملکرد مهارت نگارش دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی در محیط آموزش مجازی با استفاده از روش نیمه آزمایشی در قالب طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل صورت گرفت. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۴۶ نفر از دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون هستند که به دو گروه گواه و آزمایش تقسیم شدند. گروه گواه شامل ۲۱ دانشجو و گروه آزمایش شامل ۲۵ دانشجو بود. لازم به ذکر است که رضایت آگاهانه دانشجویان جهت شرکت در پژوهش اخذ شد و اطمینان حاصل گردید که شرکت‌کنندگان به‌طور هم‌زمان با این پژوهش، آموزش دیگری در خصوص متغیرهای پژوهش دریافت نمی‌کنند. ابزار اندازه‌گیری استفاده‌شده در این مقاله پرسشنامه هوش هیجانی پتری‌دز^۱ و همکاران (۲۰۰۶) و آزمون پایان‌ترم کلاس است. در این مطالعه، در ابتدا امتحان پیش‌آزمون از نظر سطح نگارش و هوش هیجانی دانشجویان انجام گرفت که تفاوت چشم‌گیری میان آن‌ها یافت نشد و هم‌سطحی شرکت‌کنندگان مورد تأیید قرار گرفت. سپس دانشجویان در دو کلاس به‌صورت مجزا تحت آموزش قرار گرفتند. کلاس‌های دانشگاه شامل شانزده جلسه آموزشی می‌شود. جهت انجام این تحقیق، دانشجویان علاوه بر جلسات آموزشی دانشگاه در شش جلسه مازاد تحت آموزش قرار گرفتند. برنامه آموزشی گروه گواه تنها شامل آموزش نگارش در زبان دوم به‌صورت رایج بود و برنامه گروه آزمایشی شامل آموزش نگارش در زبان دوم همراه با آموزش هوش هیجانی بود. این جلسات مجموعاً در طی سه ماه برگزار شدند و تمامی جلسات توسط محقق در محیط آموزش مجازی تدریس شد. پس از اتمام دوره آموزش، آزمون‌های پس‌آزمون شامل آزمون سطح نگارش و پرسشنامه هوش هیجانی برگزار شدند.

^۱. Petrides



یافته‌های پژوهش

تجزیه و تحلیل داده‌ها به دو روش آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار و در سطح استنباطی از آزمون t مستقل استفاده شد و کلیه محاسبات توسط نرم‌افزار spss صورت گرفت. نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان گروه آزمایشی در مهارت نگارش و سطح هوش هیجانی بیشتر از گروه گواه است. همچنین نتایج آزمون t نشان می‌دهد که این اختلاف، در سطح ۵ درصد معنادار است ($p < 0.05$)؛ بنابراین می‌توان اظهار نمود که فرضیه‌های پژوهش حاضر یعنی "تأثیرگذاری آموزش هوش هیجانی به دانشجویان در سطح هوش هیجانی آن‌ها" و "تأثیر مثبت آموزش هوش هیجانی به دانشجویان در عملکرد آن‌ها در مهارت نگارش" مورد تأیید قرار می‌گیرند.

نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر بهبود عملکرد مهارت نگارش دانشجویان انجام پذیرفت و نتایج آن به دودسته یافته مهم اشاره می‌کند: الف) آشنا کردن دانشجویان در محیط آموزش مجازی با هوش هیجانی موجب افزایش معنی‌دار این نوع هوش می‌شود (ب) آشنا کردن دانشجویان در محیط آموزش مجازی با هوش هیجانی موجب افزایش معنی‌دار عملکرد آن‌ها در مهارت نگارش در زبان انگلیسی می‌شود. از این نتایج این گونه استنباط می‌شود که عوامل محیطی، فردی، روانی و هوشی متنوعی - به میزان کم‌وبیش - روند آموزش، یادگیری و نگارش زبان دوم را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

تفاوت معنی‌داری یافته شده میان سطح هوش هیجانی و هوش معنوی گروه گواه و آزمایش برخلاف نظریه‌هایی است که خصایص فردی را ثابت در نظر می‌گیرند (دو راد، ۲۰۰۰) و یافته‌های پیشین در خصوص امکان ارتقای هوش هیجانی در محیط یادگیری زبان دوم (عبدالرضاپور، ۲۰۱۷ الف و ب؛ عبدالرضاپور و توکلی، ۲۰۱۲) را تأیید می‌کند. در اصل، هدف این بخش برنامه آموزشی، آماده‌سازی دانشجویان جهت داشتن برخورد سازنده با مشکلات زندگی و آشنایی آن‌ها با توانایی‌های خود برای رویارویی با موقعیت‌های مختلف در دوره کرونا و پسا کرونا بود؛ و نتایج حاصل از سنجش هوش هیجانی دانشجویان در پس‌آزمون بیانگر این بود که آشنایی دانشجویان با مؤلفه‌های هوش هیجانی منجر به اعتماد به نفس بالاتر و بهبود سبک‌های مقابله‌ای و عملکرد انطباقی آن‌ها می‌شود. در تبیین دلایل تأثیر مثبت آموزش مبتنی بر هوش هیجانی در عملکرد شرکت‌کنندگان می‌توان بیان نمود که از آنجاکه دانشجویان تحت فشار و استرس زیادی هستند و نیاز بیشتری به درک احساسات خود و درک متقابل دوستان به‌ویژه در کارهای گروهی دارند؛ شنیدن تجارب مشابه همکلاسی‌ها و ارائه راه‌های مقابله با چالش‌ها توسط دوستان و معلم، جرئت روبه‌رو شدن با این شرایط را افزایش می‌دهد و قدرت حل مسئله آن‌ها را افزایش می‌دهد؛ و همسو با سیسک (۲۰۰۸)، پژوهش حاضر نشان داد که بحث کردن در مورد این نوع سؤالات در کلاس درس به دانشجویان این امکان را می‌دهد که به چیزی فراتر از خودشان فکر کنند و بر ترس خود در کلاس‌های مجازی به‌ویژه در هنگام نگارش غلبه کنند.



به طور کلی هوش هیجانی به افراد توانائی بالاتری در مدیریت فردی، خودآگاهی، درک و فهم عواطف و احساسات می دهد و بدین طریق افراد بهتر می توانند در مقابله با ناملایمات و مشکلات زندگی، روابط اجتماعی و کار مقابله کنند؛ بنابراین بدیهی است که مراکز آموزشی و مراکز و سازمان هایی که با نیروی انسانی سروکار دارند می بایست به این خصیصه انسانی توجه بیشتری مبذول کنند. توجه به این اصل مهم در زمان آموزش مجازی که یادگیرندگان از ارتباط و تعاملات رودررو با همکلاسی های خود و مدرسان محروم هستند، اهمیت بیشتری پیدا می کند؛ بنابراین محیط های آموزشی می توانند برنامه های آموزشی گوناگونی جهت شناسایی و پرورش هوش هیجانی را در برنامه خود بگنجانند تا در نقش یک سپر حمایتی در رویارویی با شرایط سخت زندگی، مشکلات و خودکم بینی عمل کند. علاوه بر آن، مدت زمان دو سال دوری از محیط های آموزشی حضوری و محروم بودن از تعامل رودررو تأثیر زیادی بر احساسات افراد و روابط اجتماعی آن ها دارد که نیازمند اجرای مداخله هایی جهت افزایش هوش هیجانی افراد و پرورش این هوش است. استفاده از برنامه آموزشی ارائه شده در این پژوهش، چه در کلاس های آموزشی مجازی و چه در کلاس های آموزشی حضوری در عصر پسا کرونا، باعث ارتقای سطح هوش هیجانی دانشجویان و به پیشرفت بیشتر آن ها در برنامه های آموزشی دوره پسا کرونا خواهد شد.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، آموزش مجازی، دوره پسا کرونا، مهارت نگارش، آموزش زبان انگلیسی

منابع

عبدالرضا پور، پریسا و قنبری، نسیم (۱۳۹۹). مهارت های اجتماعی و هوش هیجانی دانش آموزان در زمان بحران کووید ۱۹. همایش ملی تبادل تجربیات دانشگاه ها و مراکز آموزشی در اجرای آموزش الکترونیکی در بحران کووید ۱۹، دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی

Abdolrezapour, P. (2017a). Improving L2 reading comprehension through emotionalized dynamic assessment procedures. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(3), 747-770.

Abdolrezapour, P. (2017b). Improving Learners' Oral Fluency through Computer-Mediated Emotional Intelligence Activities. *ReCALL*, 29 (1): 80-98.

Abdolrezapour, P. & Tavakoli, M. (2012). The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1): 1-13.

De Raad, B. (2000). Differential psychology. In Kazdin, A. E. (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 41-44). Oxford: American Psychological Association and Oxford University Press.

Hyland, P., Shevlin, M., McBride, O., Murphy, J., Karatzias, T., Bentall, R. P., Martinez, A. & Valli_eres, F. (2020). Anxiety and depression in the Republic of Ireland during the COVID-19 pandemic. *Acta Psychiatr Scand*, 1-8

Patsali, M.A., Mousa, D.V., Papadopoulou, E.V.K., Papadopoulou, K.K.K., Kaparounaki, C.K. Diakogiannis, I. & Fountoulakisc, K.N. (2020). University students' changes in mental health status and determinants of behavior during the COVID-19 lockdown in Greece. *Psychiatry Research*, 292: 113298.

Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3): 537-47.

Restubog, S., Ocampo, A. & Wang, L. (2020). Taking control amidst the chaos: Emotion regulation during the COVID-19 pandemic. *Journal of vocational behavior*, 119: 103440.

Saha, K., Torous, J., Caine, E.D. & De Choudhury, M. (2020). Psychosocial Effects of the COVID-19 Pandemic: Large-scale Quasi-Experimental Study on Social Media. *J Med Internet Res*, 22(11):e22600



Salovey, P. & Mayer, J. D. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211

Savitsky, B., Findling, Y., Erel, A. & Hendel, T. (2020). Anxiety and coping strategies among nursing students during the covid-19 pandemic. *Nurse Education in Practice*, 46: 102809

Shigemura J., Ursano R.J., Morganstein J.C., Kurosawa M., Benedek D.M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, 74(4), 281-282.

Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper review*, 30: 24-30.



کووید-۱۹ و چرخش پارادایم در آموزش پزشکی (هویت برنامه درسی UME^۱ در عصر کرونا و جهت گیری های آینده): گستره پژوهی

حامد خانی^۲، کاندیدای دکتری تخصصی آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، تهران، ایران

مقدمه

در واپسین روزهای پایانی سال ۲۰۱۹، ویروس جدیدی به نام سارس کرونا ویروس دو^۳ یا کووید-۱۹ در شهر ووهان کشور چین شناسایی شد. (زو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). این ویروس به سرعت در کشور چین شیوع پیدا کرد، سپس شیوع آن در کشورهای از قبیل اسپانیا، ایتالیا، کره، ایالات متحده، انگلیس، ایران، فرانسه و ... تأیید شد و تبدیل به یک پاندمی گردید، پاندمی که منشأ تغییر و تحولات فراوانی شد. یکی از حوزه های عمده های که کووید-۱۹ بر آن تأثیر گذاشت، آموزش پزشکی و مخصوصاً آموزش بالینی است. در عصر کرونا، بعد از یک وقفه کوتاه؛ آموزش در دوره های نظری و پیش بالینی به صورت مجازی ارائه شد و در دانشکده های پزشکی آموزش های مجازی در دوره پیش بالینی رویکرد غالب آموزشی گردید. این در حالی است که آموزش بالینی در کشورهای مختلف در طول پاندمی کووید-۱۹ به حالت تعلیق درآمد؛ که البته این تعلیق یک راهکار موقت بود و بعد از این وقفه به منظور جلوگیری از تالیدومیزه^۵ شدن آموزش بالینی به عنوان قلب آموزش پزشکی، برحسب اجبار آموزش های مجازی نیز به تدریج در برخی کشورها پا به این عرصه آموزشی گذاشتند. در این رابطه، با توجه به ماهیت آموزش بالینی (آموزش بر بالین بیمار / حضور / تماس و رویارویی) نگرانی های فراوانی برای سیاست گذاران نظام آموزش عالی سلامت، برنامه ریزان، معلمان بالینی و دانشجویان پزشکی ایجاد شد. این نگرانی ها حول محور سؤالاتی از این قبیل بود: آیا آموزش های مجازی و الکترونیکی در این برهه زمانی برای آموزش پزشکی مخصوصاً آموزش بالینی کافی است؟ آیا آموزش های مجازی در آموزش بالینی منجر به دستیابی دانشجویان به پیامدهای یادگیری تعیین شده می شود؟ یا به عبارت دیگر، آیا در آموزش های مجازی به کار گرفته شده در آموزش پزشکی همسوی سازنده^۶ وجود دارد؟ مطالعه حاضر با روش گستره پژوهی^۷ انجام گرفت. چارچوب روش شناختی گستره پژوهی آرکسی و آمالی^۸ (۲۰۰۵) که در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت شامل پنج مرحله؛ تعیین سؤال پژوهش، جستجوی مطالعات مرتبط، انتخاب مطالعات، نمودار سازی داده ها و تطبیق، تلخیص و گزارش نتایج است.

1. Undergraduate Medical Education
 2. hkhani95@sbmu.ac.ir
 3. SARS-Cov-2 (COVID-19)
 4. Zhu
 5. Thalidomized
 6. Constructive alignment
 7. Scoping review
 8. Arksey and O'Malley



روش پژوهش

به منظور هدایت این پژوهش، مطالعات منتشر شده به زبان فارسی و انگلیسی در محدوده زمانی سال ۲۰۱۹ تا ۲۰۲۱ در چهار پایگاه داده PubMed، Google Scholar، Scopus و Web of Science جستجو شد. به منظور فرایند جستجو، غربالگری و انتخاب مطالعات واجد شرایط از پروتکل PRISMA^۱ استفاده شد. کلمات کلیدی "کووید-۱۹"، "آموزش پزشکی در دوره کارشناسی"، "آموزش بالینی"، "برنامه درسی"، "آموزش مجازی"، "یادگیری الکترونیکی" و اصطلاحات مرتبط به هر یک از این کلمات کلیدی جستجو شد. به منظور تضمین پایایی جستجو پژوهشگر آموزش تکمیلی لازم را از یک متخصص علم کتابداری دریافت کرد. به دنبال این آموزش فرایند جستجو آغاز شد. بعد از فرایند جستجو در مجموع پس از حذف موارد تکراری ۲۸۹ مقاله شناسایی شد. در مرحله بعد، پس از اعمال معیارهای ورود (مقالات مرتبط با هدف تحقیق/آموزش بالینی مجازی، مقالات منتشر شده در مجلات معتبر، مقالات حاوی داده‌های اصیل، مقالات دارای نمونه‌گیری و نمونه تعریف شده، مقالات با رویکرد کمی و کیفی، زبان فارسی و انگلیسی، بین سال‌های ۲۰۱۹ تا ۲۰۲۱) و همچنین معیارهای خروج (گزارش پژوهش‌های ثانویه، نامه به سردبیر، گزارش مورد، گزارش پژوهش‌های شبه‌علمی، غیر از زبان فارسی و انگلیسی) ۲۰۰ مقاله انتخاب و در گام بعدی، بعد از بررسی مقاله بر اساس چکیده ۲۸ مقاله و در نهایت بعد از بررسی متن کامل، تعداد ۱۲ مقاله وارد فرایند پژوهش شد.



شکل ۱. فرایند شناسایی، غربالگری و انتخاب مطالعات بر اساس فلوجارت PRISMA

¹. The Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA)



با توجه به اینکه مطالعه حاضر توسط یک نفر انجام شده است به منظور پایداری و قابلیت اطمینان انتخاب مقالات، فرایند غربالگری با دقت و یک مرتبه دیگر با فاصله یک هفته‌ای تکرار شد. برای حل هرگونه اختلاف در این دومرتبه غربالگری، از یک فرد متخصص موضوعی کمک گرفته شد. پس از انتخاب نهایی مقالات مرتبط با هدف پژوهش فرایند استخراج و نمودار سازی داده‌ها انجام شد. نمودار سازی شامل: نام نویسنده/ نویسندگان، سال انتشار، محل انجام مطالعه، نوع مطالعه، زبان مطالعه، زمینه مطالعه، روش‌شناسی مطالعه، مشارکت کنندگان مطالعه، هدف/ سؤال پژوهش (تمرکز مطالعه) و یافته‌های مهم بود که در یک جدول تلخیص شد.

ترکیب نتایج

آموزش پزشکی در طول تاریخ نقاط عطف و دوران مهمی را طی کرده است. اولین موج اصلاحات، رویکرد نقادانه فلکسور بود که در دهه‌های ۱۹۱۰-۱۹۴۰ رخ داد. دومین عصر طلایی که در دهه‌های ۱۹۶۰-۱۹۸۰ اتفاق افتاد، شیفت پارادایم از فلکسور به آموزش پزشکی مبتنی بر توانمندی^۱ بود. سومین عصر طلایی که در سال ۱۹۹۰ رخ داد، کنفرانس جهانی و اعلامیه ادینبورو بود و پیرامون موضوع‌های از قبیل انفجار اطلاعات، افزایش پیچیدگی در نظام سلامت، جهانی‌شدن، ظهور فناوری‌های جدید و افزایش هزینه‌های سلامت می‌چرخید (عبدالله زاده استخری، حیدر زاده، یزدانی و طاهری از برمی، ۱۳۹۳).

علاوه بر سه موج اصلاحات انقلابی فوق، در سال ۲۰۱۹ نقطه عطف دیگری برای آموزش پزشکی اتفاق افتاد و آن چیزی نبود جز پاندمی کرونا! پاندمی کووید-۱۹ تأثیرات عمیقی بر عرصه آموزش پزشکی گذاشت؛ اما نکته جالب توجه اینجاست که این پاندمی در کنار تأثیرات منفی، فرصت‌های زیادی و البته نوآورانه‌ای را برای عرصه آموزش پزشکی ایجاد کرد. یکی از این نوآوری‌های که هویت متفاوتی را برای برنامه درسی آموزش پزشکی دوره کارشناسی خلق کرد، آموزش بالینی مجازی است. در این رابطه، تحلیل داده‌ها و یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد آموزش مجازی و مبتنی بر فناوری‌های نوین، آموزش آنلاین و برخط و آموزش مبتنی بر شبیه‌سازی نتایج مثبتی را در توانمندی بالینی دانشجویان نشان می‌دهد. در عین حال نتایج حاکی از این بود که در زمینه آموزش بالینی، برنامه آموزشی و درسی با هویت ترکیبی یا به عبارتی دیگر، آموزش‌های ترکیبی (یادگیری ترکیبی) به صورت قطعی تری دانشجویان را به سمت دستیابی به پیامدهای یادگیری کمک می‌کند. در این رابطه، هم‌راستا با نتایج این پژوهش، مطالعات نشان می‌دهد در طول تاریخ با شیوع چنین بیماری‌ها و بحران‌های مسیر آموزش بالینی تغییر کرده است و به وسیله رویکردهای جایگزین بخشی از این مسائل پاسخ داده شده است. به عنوان مثال در اوایل سال ۲۰۰۰ با شیوع بیماری سارس در هنگ کنگ و کانادا بسیاری از دانشکده‌های پزشکی با موفقیت سناریوهای ویدئویی، رکوردهای شنیداری، چت روم‌های آنلاین و وب کست و تکنیک‌های یادگیری مبتنی بر مسئله آنلاین را جایگزین تجارب بالینی کردند. نتایج این پژوهش‌ها نشان داد که اگرچه این ابتکار عمل‌های هوشمندانه و زیرکانه منجر به پیشرفت در آموزش

¹. Competency-Based Medical Education



پزشکی شد، اما بازهم جایگزینی تمام‌عیاری برای تجربیات بالینی در بافتار واقعی و کانتکست طبیعی نبود (لیم^۱ و همکاران، ۲۰۰۹؛ کرافورد^۲ و همکاران، ۲۰۰۸).

نتیجه‌گیری

تغییر پارادایم از برنامه درسی مبتنی بر فرایند به سمت برنامه درسی مبتنی بر توانمندی و ارزشیابی پیامدها در آموزش پزشکی، همانند یک انقلاب فلکستری است. رویکرد آموزش پیامد محور در آموزش پزشکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و بسیاری از کشورها این رویکرد را سرلوحه آموزش خود قرار داده‌اند. آموزش پزشکی در عصر کرونا نیز از این مهم مستثنی نیست. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، آموزش مجازی به‌عنوان راهبرد مکمل آموزش بالینی چهره به چهره بهتر از رویکرد صرفاً مجازی می‌تواند دانشجویان را در دستیابی به پیامدهای یادگیری بالینی هدایت کند و سطح توانمندی بالینی آن‌ها را بهبود و افزایش دهد. از این رو، آموزش بالینی برحسب ماهیت نمی‌تواند با آموزش مجازی جایگزین شود و چنین رویکردی هم توصیه نمی‌شود. در این راستا و در رابطه با آموزش‌های بالینی در دوران کرونا و پسا کرونا توصیه‌های زیر ارائه می‌گردد:

- ارائه آموزش‌های که نیاز به حضور بر بالین بیمار ندارند از طریق بستر مجازی (از قبیل؛ ژورنال کلاب، کلاس‌های حل مسئله آنلاین و ...)
 - استفاده از تکنولوژی‌های نوین از قبیل واقعیت مجازی^۳، واقعیت افزوده^۴، بیمار مجازی^۵ و ... به‌عنوان یک رویکرد مکمل برای آموزش‌های بالینی حضوری به‌منظور دستیابی به پیامدهای یادگیری تعیین‌شده در برنامه درسی؛
 - آموزش بالینی بر بستر وب یا آموزش بالینی مجازی^۶ همراه با بیماران واقعی، به‌عنوان مثال؛ رویارویی دانشجویان با موارد بالینی واقعی از طریق کلینیک‌های مجازی. در این کلینیک‌ها دانشجویان به‌صورت مجازی با یک بیمار واقعی برخورد می‌کنند و مرحله‌به‌مرحله پیش می‌روند و مهارت‌ها و صلاحیت‌های بالینی آن‌ها ارتقاء پیدا می‌کند.
 - اختصاص یک دوره گذار اختصاصی (آماده‌سازی دانشجویان) از طریق آموزش‌های مجازی قبل از بازگشت کامل به محیط یادگیری بالینی به‌منظور پیوند سیستماتیک بین تجارب پیش بالینی و تجربیات بالینی؛
- در نهایت، می‌توان گفت که این نوشتار صرفاً مربوط به آموزش بالینی در دوران بیماری مسری کووید-۱۹ نیست؛ زیرا آینده قابل پیش‌بینی نیست و هر لحظه امکان پیدایش و شیوع یک بیماری یا بحران وجود دارد؛ بنابراین شایسته است آموزش پزشکی برای بحران‌های آینده آماده باشد و سیاست‌گذاران آموزشی، مربیان و معلمان بالینی بایستی بیش‌ازپیش توسعه آموزش مجازی در آموزش بالینی، ادغام فناوری‌های نوین در آموزش بالینی و فناوری‌های بهبوددهنده یادگیری بالینی را مورد توجه قرار دهند.

واژگان کلیدی: کووید-۱۹، آموزش پزشکی، پارادایم، هویت برنامه درسی، UME، گستره پژوهی.

1. Lim
 2. Crawford
 3. Virtual reality (VR)
 4. Augmented Reality (AR)
 5. Virtual patient (VP)
 6. Webside Teaching Method (Virtual Clinical Teaching)



منابع

- عبداله زاده استخری، غلامرضا؛ حیدر زاده، آبتین؛ یزدانی، شهرام و طاهری ازبرمی، زهرا (۱۳۹۳). بررسی ساختار آموزشی دانشکده‌های پزشکی برتر دنیا. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، دوره ۶ شماره ۲: ۱۹-۲۷.
- Arky R. A. (2007). Abe Flexner, where are you? We need you!. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association*, 118, 89-96.
- Crawford, B., E. Kahn, M., J. Gibson, J., W. Daniel, A., J. & Krane, N., K. (2008). Impact of Hurricane Katrina on medical student academic performance: the Tulane experience. *Am J Med Sci*, 336:142- 146.
- Flexner, A. (2002). "Medical Education in the United States and Canada. From the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Bulletin Number Four, 1910." *Bull World Health Organ* 80 (7): 594-602.
- Knowles, J, H. (1966). *The Teaching Hospital: Evolution and Contemporary Issues*. Cambridge. Harvard University Press.
- Lim, E, C. Oh, V., M. Koh, D, R. & Seet, R, C (2009). The challenges of "continuing medical education" in a pandemic era. *Ann Acad Med Singapore*. 38:724-726.
- Ludmerer, K, M. (1999). *Time to Heal. American Medical Education from the Turn of the Century to the Era of Managed Care*. New York. Oxford University Press.
- Mays S, Arksey H, & O'Malley L. (2005). Scoping Studies: towards a methodological framework. *International J Social Res Methodol: Theory & Pratices*; 8: 5.
- Zhu, N. Zhang, D. Wang, W. Li, X. Yang, B. Song, J. Zhao, X. Huang, B. Shi, W. Lu, R. Niu, P. Zhan, F. Ma, Xuejun, Wang, D, Xu, W. Wu, G. Gao, F., G. & Tan, W. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, *N Engl J Med*; 382(8):727-733.



روایت‌های مدیر مدرسه ابتدایی از تجارب مدیریتی خود در دوره کرونا

خاتون علی پور^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
 محمدجوادی پور^۲، دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

عصری که در آن زندگی می‌کنیم، عصر سازمان‌ها نام‌گذاری شده است چون انسان‌ها از بدو تولد و در هر یک از مراحل زندگی خود تا مرگ، با سازمان‌ها ارتباط دارند و تمام عمر خود را در سازمان‌های مختلف می‌گذرانند. باینکه اداره کردن سازمان‌ها فقط منوط به دوره‌ی حال نیست ولی هر سازمانی برای آنکه به هدف طراحی‌شده‌اش دست یابد، به مدیر یا شخصی که بتواند بر اساس ساختار سازمان آن را مدیریت کند نیازمند است (خورشیدی و غندالی، ۱۳۸۰). ضرورت توجه به نقش مدیر در سازمان‌های آموزشی بیش‌ازپیش اهمیت دارد زیرا ماهیت نقش مدیر به حدی است که بهبود خدمات ارائه‌شده از سوی سازمانی مانند مدرسه و فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان، برنامه‌های درسی و یادگیری‌های فراگیران به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم از آن تأثیر می‌پذیرد (سانالینگیسه و دیگران^۳، ۲۰۱۸) و با توجه به اهمیت دوره ابتدایی به‌عنوان اولین دوره‌ی ورود دانش‌آموزان به دنیای علم‌آموزی و خاطره‌ای که تا آخر عمر بر ذهن آنان از این دوره حک می‌شود اهمیت نقش مدیران مدارس ابتدایی بیشتر از مدیریت سایر دوره‌های تحصیلی بر ما آشکار می‌گردد. شکی نیست که ظهور و شیوع بیماری کرونا^۴ بخش‌های مختلف آموزشی جهان، نحوه‌ی ارائه برنامه‌های درسی آموزش ابتدایی کشور و مدیریت بر مدارس ابتدایی را تحت تأثیر قرار داده (ایر و دیگران^۵، ۲۰۲۰؛ بال^۶، ۲۰۲۰). این تأثیر از مواجهه با این بیماری به‌گونه‌ای است که طبق آمار اعلام‌شده از سوی سازمان ملل متحد در سال ۲۰۲۰ بیش از ۱٫۶ میلیارد نفر از فراگیران در بیش از ۱۹۰ کشور دنیا خانه‌نشین شدند (سازمان ملل متحد^۷، ۲۰۲۰). بر همین اساس توجه به روایت‌های مدیران مدارس ابتدایی و بهره‌مندی از تجارب زیسته آنان از نحوه‌ی مدیریت مدارس ابتدایی در دوره بیماری کرونا ما را در جهت تصمیم‌گیری برای دوران پسا کرونا دلالت می‌کند زیرا روایت‌های آنان بی‌معنی نیست و ما از طریق شنیدن روایت‌هایشان برای ساختن زندگی و جامعه خود استفاده می‌کنیم (کلاندینین^۸، ۲۰۰۷). بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد سینگسانگ و ونگپراسیت^۹ (۲۰۲۱) تجارب مدیران ابتدایی تایلندی را بررسی کرده و دریافتند مدیران مدارس ابتدایی این کشور با بهره‌مندی از اولیاء دانش‌آموزان، غربال‌گری اولیه فراگیران مدرسه خود و جلب نظر اعضای جامعه برای مشارکت در این امر موفق باشند. علاوه بر این متکالفه و پرز^{۱۰} (۲۰۲۰) در پژوهش روایی خود داستان مدیر مدرسه‌ای را بررسی کرده و اقدامات او را برای حمایت از معلمان و دانش‌آموزان در طی

1. Alipour.kh@ut.ac.ir
 2. Javadipour@ut.ac.ir
 3. Sunaengsih et al
 4. COVID-19
 5. Iyer et al
 6. Bol
 7. United Nation
 8. Clandinin
 9. Seangsawang & Wongprasit
 10. Metcalfe & Perez



دوران کرونا روایت کردند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد باید به توانمندسازی معلمان، شبکه‌سازی کارکنان و اشتراک‌گذاری تجارب آموزشی و یادگیری‌های مجازی دقت نظر داشت. بر اساس مطالبی که اشاره شد توجه به روایت‌های مدیران مدارس ابتدایی ضرورت و اهمیت دارد؛ و این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال است که مدیر مدرسه ابتدایی در رابطه با تجربه‌اش از دوران کرونا چه روایتی دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش تحقیق حاضر کیفی و روایی است. این روش شاخه‌ای از پژوهش ادبی بوده که روایت‌ها را از نظر شکل روایت و انواع آن مورد توجه قرار می‌دهد. روایت شناسی یا همان علم مطالعه‌ی قصه به بررسی داستان و رمان محدود نمی‌شود بلکه تمام اشکال داستان‌ها را مثل فیلم، رؤیا، نمایش و... شامل می‌شود. زندگی هیچ انسانی خالی از روایت نیست چراکه روایت‌ها به شکل‌های مختلف وجود دارند و جزء لاینفک جوامع و زندگی بشر هستند (آقائی میبیدی، ۱۳۹۲). نمونه‌گیری در این تحقیق به صورت هدفمند انجام شده است. جمع‌آوری داده‌های پژوهش از اسفند ۱۳۹۹ تا اواخر شهریور ۱۴۰۰ طی حدود هشت ماه و در ۱۰ جلسه مصاحبه یک‌ساعته، از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختاریافته انجام شد. تحلیل اطلاعات به روش عطاران (۱۳۹۷) و با کمک نرم‌افزار MAXQDA (نسخه ۲۰۲۰) انجام شد. جهت سنجش اعتمادپذیری^۱ پژوهش، از چهار معیار گوبا و لینکلن^۲ (۱۹۸۵) استفاده گردید (محمدپور، ۱۳۸۹). به این صورت که برای تحقق معیار باورپذیری، علاوه بر ارتباط طولانی مدت با مشارکت‌کننده، داده‌های همساز هم مدنظر قرار گرفت؛ و برای اطمینان‌پذیری، یافته‌ها توسط مدیر مشارکت‌کننده در تحقیق مورد مطالعه و بازبینی^۳ قرار گرفت. همچنین برای تأیید پذیرگی پژوهش، تمام تصمیمات و بینش‌های مربوط به طرح، یادداشت شدند و بهره‌مندی از نظر استاد متخصص راهنما در این امر راهگشا بود و در نهایت بهره‌مندی از داوری گروهی در این همایش، معیار انتقال‌پذیری پژوهش را محقق خواهد نمود.

ویژگی‌های مشارکت‌کننده در پژوهش

یک نفر از مدیران مدارس ابتدایی دختران منطقه ۱۹ شهر تهران بانام مستعار خانم میرسلیم، با سابقه ۳۰ ساله در آموزش و پرورش به‌عنوان مشارکت‌کننده در پژوهش انتخاب شد. او که رشته‌ی آموزش ابتدایی را در دانشگاه تربیت‌معلم خوانده است، چندین سال بعد، از روی علاقه و نیازی که برای ادامه تحصیل حس می‌کرد، لیسانس آموزش ابتدایی خود را از دانشگاه تربیت‌معلم شهرری دریافت نمود. وی حدود ۲۵ سال از ۳۰ سال را در آموزش و پرورش منطقه‌ی ۱۹ تهران حضور داشته و قبل از آن به‌عنوان معلم در مناطق محروم، تدریس می‌کرده است. علاوه بر این حدود ۷ سال از ۳۰ سال خدمت خود را در سمت مدیر مدرسه ابتدایی بوده و مابقی این زمان را در سمت‌های دیگری مثل؛ معلم دوره‌ی ابتدایی، آموزگار دوره‌ی راهنمایی، مربی تکنولوژی، معاون پرورشی و معاون آموزشی به ایفای نقش پرداخته است. اکنون وی به مدت هفت سال، رهبر و مدیر مدرسه‌ای است که ۱۵ معلم، ۴ معاون، ۲ خدمتگزار و قریب به ۵۰۰ دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی دارد. ویژگی‌های مربوط به بافت تحقیق

¹. Trustworthiness
². Guba & Lincoln
³ Member check



مدرسه‌ی مشارکت‌کننده در پژوهش در دو نوبت ابتدایی و متوسطه‌ی اول در حال فعالیت است. به این صورت که تا قبل از کرونا، دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی در نوبت صبح در مدرسه حاضر می‌شدند و دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول در نوبت بعدازظهر حضور داشتند. ارتباطات مدیر با کارکنان نوبت خودش و کارکنان نوبت دیگر، بر مبنای همکاری و حل مسئله است. پژوهشگر در طی انجام پژوهش و ضمن دریافت نظرات اولیاء، شاهد روابط خوب و صمیمی در ارتباطات میان منابع انسانی و کارکنان بود. تحصیلات اولیاء دانش‌آموزان عموماً در سطح دوره راهنمایی و دیپلم بوده و بیشترین مشکلات آنان مربوط به طلاق، اعتیاد و مشکلات اقتصادی می‌شد. اکثر آموزگاران این مدرسه، لیسانس رشته‌های علوم تربیتی و آموزش ابتدایی مراکز تربیت‌معلم بودند و در حدود سه نفر از آموزگاران نیز مدرک دکتری و فوق‌لیسانس داشتند.

یافته‌های پژوهش

روایت‌های مشارکت‌کننده در پژوهش در قالب مفاهیم زیر تحلیل شدند.

❖ شوک ناگهانی (بلا تکلیفی آموزشی در مواجهه با بیماری)

خانم میرسلیم کار خود را از آموزگاری آغاز کرده و توانسته با تلاش و تعهد، از جایگاه معاونت پرورشی و آموزشی، به سطح مدیریت مدرسه ارتقا پیدا کند. وی با تجربه‌ای ۷ ساله در مدیریت مدرسه، سال آخر خدمت خود را در مدرسه دولتی دخترانه‌ای در منطقه ۱۹ می‌گذراند. در پاسخ به این سؤال که چه تجربیاتی از مدیریت در دوران کرونا کسب کرده می‌گوید:

«تقریباً اواخر سال ۹۸ بود که مدیران را از طرف منطقه مشهد برده بودن. موقع برگشت بین همه صحبت از شیوع بیماری و کسالت عده‌ی زیادی از مردم بود. باین حال اطلاعات دقیقی نداشتیم و ما خودمان حس می‌کردیم که اتفاقاتی در حال رخ دادن هست اما چون مصادف با برگزاری انتخابات هم بود نمی‌دانستیم باید چه کنیم و واقعاً اخبار تا چه حد می‌تواند صحت داشته باشد... قبل از تعطیلی مدارس متأسفانه حدود ۸۰ نفر از دانش‌آموزان ما مریض شدند و عملاً کلاس‌های ما تعطیل بودند اما هنوز اعلام رسمی نشده بود. بعد از انتخابات هم که تعطیلی مدارس شروع شد. تمديد شدن تعطیلی‌ها پشت سر هم مثل یک موج بلا تکلیفی همه ما را در خود فروبرده بود. خصوصاً چند ماه اول دقیقاً نمی‌دانستیم باید چه کنیم و این برای ما استرس‌آورترین روزهای کاری بود. چون بچه‌ها از درس‌ها عقب بودند. معلم‌ها دغدغه‌ی بودجه‌بندی درسی داشتن و از طرفی هم سلامت دانش‌آموزان در خطر بود... اولیا دانش‌آموزان اجازه نمی‌دادن فرزندانشان مدرسه بیان و پوشه کارها و امکانات آموزشی که هر معلم ممکن بود نیاز پیدا کنه در داخل مدرسه بود و همین باعث می‌شد تا اونها نتونن به راحتی تدریس انجام دهند.»

یکی از راه‌های تسهیل برنامه‌ریزی برای مدیران در طی شیوع بیماری کرونا، عزم جدی و تصمیم‌گیری صحیح و ایجاد آمادگی در دانش‌آموزان و معلمان برای ادامه روند آموزش است؛ و این امر جز با آماده‌سازی‌های اولیه حاصل نمی‌شود. به‌طور مثال دسترسی دانش‌آموزان به کتاب‌های درسی برای مطالعه در منزل، آماده کردن نیروهای انسانی از طریق تقسیم کار و انتشار اطلاعات صحیح به نیروهای مدرسه راه‌حل‌های مناسبی برای آماده‌سازی هستند (دنیل^۱، ۲۰۲۰). همان‌طور که خانم میرسلیم هم از این روش استفاده کرده و می‌گوید «با معاونینم صحبت کردم. برنامه‌ریزی کردیم خیلی قبل از اینکه برنامه

¹. Daniel

شاد را بسازند. تصمیم گرفتیم معلمان را با دانش‌آموزان مرتبط کنیم. یک روز رفتیم مدرسه شماره تلفن‌های دانش‌آموزان هر کلاس را به معلمش فرستادیم. وقتی هم که یک یا دو روز اعلام می‌شد مدارس تعطیل نیست. کلاس به کلاس هماهنگ می‌کردیم تعداد محدودی از اولیاء بیان مدرسه و وسایل دانش‌آموز خود را به خانه منتقل می‌کردن. افتان و خیزان اسفند سال ۹۸ را تمام کردیم بعد هم که تعطیلات عید بود و این فرصت را به ما می‌داد که بهتر از قبل بتوانیم برنامه بچینیم. خلاصه آن سال را از طریق همین آموزش‌های مجازی_حضوری گذرانیدیم... بعد هم با اطلاعیه‌های اداره و ایجاد برنامه شاد و مجرب شدن آموزگاران در بحث تولید محتوا مشکلاتمان از بابت سرگردانی و بلا تکلیفی به نسبت هفته‌های اول کمتر شد... الان با اینکه شرایط بهتر شده ولی یک گروه مجازی برای همکاران و اولیا هر کلاس ایجاد کردیم و اطلاعیه‌های مهم را در آن قرار می‌دهیم و همچنان این گروه رو حفظ کردیم... مثلاً برای اولیایی که چند تا دانش‌آموز داشتند برای تشکیل کلاس زمان مشخصی در نظر می‌گرفتیم و اعلام می‌کردیم... از این ماه که لازم است پایه‌های اول یک روز در مدرسه حاضر شوند تدابیر ویژه‌ای اندیشیده‌ایم و ماسک و ضد عفونی کننده تهیه کردیم و برنامه‌ها را اعلام می‌کنیم».

❖ مشارکت‌های مردمی (منابع مالی)

با تعطیلی مدارس و ایجاد قرنطینه خانگی این سؤال برای بسیاری از خانواده‌ها ایجاد می‌شود که چرا باید هزینه‌های مشارکت مردمی مدارس دولتی را پرداخت کنند؟ همچنین خیلی از خانواده‌ها قدرت خرید تلفن‌های هوشمند و امکانات اولیه را ندارند که به نوبه‌ی خود مدیریت آموزشی مدارس را دچار بحران می‌کند (دوپلسیس^۱، ۲۰۲۰). خانم میرسلیم می‌گوید: «با توجه به قرنطینه کرونا و اخباری که از طرف رسانه‌ها اعلام می‌شود مبنی بر اینکه تحصیل در مدارس دولتی رایگان و دریافت کمک‌هزینه از اولیا خلاف مقررات است. خیلی از اولیاء حاضر نمی‌شوند هزینه کتاب، بیمه یا ماتو دانش‌آموز خودشان رو پرداخت کنند چه برسه کمک به مدرسه... یک‌بار در این مدت کرونا، اداره آب و فاضلاب اومد مدرسه و قصد داشتند به خاطر عدم پرداخت هزینه‌ها، آب مدرسه را قطع کنند... اخبار رسانه‌ها برخلاف واقعیت مدارس دولتی است و کار ما را برای جلب مشارکت مردمی مشکل می‌کند. چون ما سرانه‌ای نداریم... برای حل چنین مشکلاتی شفاف‌سازی کردیم و سعی کردیم از اولیایی که توانایی مالی دارند کمک بگیریم... مثلاً گوشی‌های اضافی یا تلویزیون مازاد در منزل را به مدت کوتاهی امانت گرفتیم و به دانش‌آموزان نیازمند دادیم یا چند دستگاه گوشی از این طریق خریده و اهدا کردیم... به دانش‌آموزان اعلام کردیم که لباس مدرسه نخرند و با ماتوی سال قبلشان در مدرسه حاضر بشوند. سخت‌گیری نکردیم تا هزینه زیادی به اولیا تحمیل نکنیم ولی خود بچه‌ها این تفاوت در لباس را متوجه می‌شوند مثلاً بخشنامه جدیدی که اعلام شده دانش‌آموزان پایه اول یک روز در هفته مدرسه بیان باعث شده بیشتر اولیاء ماتو مدرسه تهیه کنند. با وجود سخت‌گیری نکردن، دانش‌آموزی داشتیم که مادرش می‌گفت دخترم چند روز است گریه می‌کند و می‌گوید مدرسه باز شده هنوز برای من لباس و لوازم تحریر تهیه نکرده‌ای. علت را جويا شدیم فهمیدیم همسرش شیمی‌درمانی می‌شود و واقعاً توان تهیه این‌ها را ندارند. که با کمک همکاران و یکی از اولیاء برایش لوازم التحریر، کفش، کیف و گوشی تهیه شد»

❖ تشکیل شورای حل اختلاف در مدرسه (مشکلات عاطفی ناشی از کرونا)

¹. du Plessis



«کرونا بر آرامش خانواده‌ها بی‌تأثیر نبوده. بسیاری از دانش‌آموزان، سرپرست خود را ازدست‌داده و مادران سرپرست خانوار نیز توان تأمین هزینه‌های خانواده را نداشته‌اند و روبرو شدن با چنین شرایطی بار روانی زیادی به خانواده‌ها وارد کرد... مواردی داشتیم که پدر و مادر به خاطر مشکلات اقتصادی ناشی از کرونا در خانه باهم دعوا کردند و پدر شغلش را ازدست‌داده بود و دانش‌آموز را کتک زده بود... سعی کردیم این موارد را به بخش مشاوره اداره معرفی کنیم... به یک‌باره قطع شدن روابط اجتماعی عوارضی دارد که به نظرم باید بخش روان‌شناسی و بررسی مشکلات عاطفی ناشی از کرونا خیلی تقویت شود» (خانم میرسلیم)

نباید از اثرات روان‌شناسانه‌ی بیماری کرونا در بلندمدت غفلت کرد چه‌بسا آثار این بیماری در بلندمدت همانند جنگ‌هایی باشد که بشر در تاریخ تجربه کرده. در این صورت حفظ ارتباطات اجتماعی از طریق فضای مجازی و فراهم کردن محیطی بر پایه اعتماد در خانواده که دانش‌آموزان بتوانند در مورد افکار و احساسات خود صحبت کنند و همچنین انجام فعالیت‌های مختلفی مثل بازی، ورزش و امور هنری می‌تواند بار روانی مواجه شدن با چنین شرایطی را کمتر کند (کاراتاس^۱، ۲۰۲۰).

❖ اندر احوالات قطعی سیستم‌های دانش‌آموزی و مشکلات توزیع کتاب‌های درسی (زیرساخت‌های فنی)

خانم میرسلیم می‌گوید: «مجازی شدن آموزش‌ها و تولید محتوای الکترونیکی باعث شد عملکرد معلم‌های ما شفاف‌تر و از منابع مختلفی مورد بررسی و ارزشیابی قرار بگیرد و این مسئله باعث شد در بحث تولید محتوا پیشرفت کنند؛ اما به‌طور کلی چند سایت مختلف مربوط به کارهای مدرسه داریم مثلاً ^۲ sanad، ^۳ sida همگام و نظارت. قبل از کرونا مشکلات زیادی در مورد سامانه‌ها داشتیم. اینکه سیستم‌های ثبت‌نام دانش‌آموزی قطع می‌شد یا بلد نبودیم چطور از سامانه‌ها استفاده کنیم... نمی‌دو نم چرا این سیستم‌ها یکپارچه نمی‌شوند؟ بعد از کرونا این مشکل حل نشد. مثلاً برای ثبت‌نام کتاب یا احراز هویت دانش‌آموز در شبکه دانش‌آموزی (شاد) باید ابتدا مشخصات آن‌ها را در سامانه سیدا ثبت کنیم. تابستانی که گذشت گاهی سیستم قطع می‌شد یا به خاطر حجم مراجعه‌کنندگان خوب کار نمی‌کرد. چون تحویل کتاب‌های دانش‌آموزان وظیفه مدرسه است. ما با مشکل مواجه می‌شدیم. امسال نتوانستیم سر موقع به خیلی از دانش‌آموزان ایرانی یا افغانی کتاب بدهیم. چون اسم آن‌ها با اینکه در سیستم ثبت کرده بودیم پاک شده بود و نشان نمی‌داد یا گاهی با تغییر خط شماره تلفن دانش‌آموزان، برنامه شاد آن‌ها نیز دچار مسئله می‌شد.» انتقال آموزش‌ها و امور مدرسه به فضای مجازی مشکلاتی به همراه داشته است که از ضعیف بودن سرعت اینترنت، عدم دسترسی به تجهیزات و نبود زیرساخت‌های لازم یا نبود دوره‌های ضمن خدمت کارآمد ناشی می‌شود (حاجی و دیگران، ۱۴۰۰). تحلیل روایت‌های مدیر مدرسه ابتدایی در رابطه با تجارب وی از مدیریت در دوران کرونا، در جدول زیر طبقه‌بندی شده است.

^۱. Karatas
^۲. sanad
^۳. sida



جدول ۱- طبقه‌بندی تحلیل روایت‌های مدیران مدارس ابتدایی

مشارکت‌های مردمی (منابع مالی)	شوک ناگهانی (باتکلیفی در مواجهه با شیوع بیماری)
اندر احوالات قطعی سیستم‌های دانش آموزی و مشکلات توزیع کتاب‌های درسی (زیرساختها)	تشکیل شورای حل اختلاف در مدرسه (مشکلات عاطفی ناشی از کرونا)

نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت دوره ابتدایی به‌عنوان اولین دوره‌ی ورود دانش‌آموزان به دنیای علم‌آموزی، توجه به نقش مدیران مدارس ابتدایی انکارناپذیر است. به همین دلیل بررسی روایت‌های مدیران مدارس ابتدایی و بهره‌مندی از تجارب زیسته آنان ما را در جهت تصمیم‌گیری برای دوران پسا کرونا دلالت می‌کند زیرا روایت‌های آنان بی‌معنی نیست و ما از طریق شنیدن روایت‌هایشان برای ساختن زندگی و جامعه خود استفاده می‌کنیم (کلاندینین^۱، ۲۰۰۷). از این رو روایت‌های مدیران مدارس ابتدایی منطقه ۱۹ با سابقه ۳۰ سال خدمت در آموزش و پرورش به‌صورت هدفمند مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش در چهار دسته ۱- شوک ناگهانی (باتکلیفی در مواجهه با شیوع بیماری)، ۲- مشارکت‌های مردمی (منابع مالی)، ۳- تشکیل شورای حل اختلاف در مدرسه (مشکلات عاطفی ناشی از کرونا) ۴- اندر احوالات قطعی سیستم‌های دانش‌آموزی و مشکلات توزیع کتاب‌های درسی (زیرساختها) تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش با تجاربی که سینگسانگ و ونگپراسیت^۲ (۲۰۲۱) در پژوهش خود به آن اشاره می‌کنند در یک راستا قرار دارد به این صورت که مدیران مدارس ابتدایی کانال‌های ارتباطی خود را با والدین ایجاد و حفظ کنند و اطلاعات را در اختیار آنان قرار دهند. علاوه بر این کلاس‌های آنلاین با اعلام قبلی و در زمان مشخصی برگزار شود و در صورت لزوم به حضور دانش‌آموزان در مدرسه، تدابیر لازم برای جلوگیری از شیوع بیماری اندیشیده شود. این نتایج هم‌راستا با یافته‌های متکالفه و پرز^۳ (۲۰۲۰) بود که اشتراک اطلاعات از طریق فضای مجازی را در تسهیل آموزش دوره کرونا مؤثر می‌دانستند. به نظر پژوهشگر بخشی از روایت‌های مدیران مدارس، تمرکز نظام آموزشی را به‌وضوح منتقل می‌کند و دقیقاً با بخشی از یافته‌های سینگسانگ و ونگپراسیت^۴ (۲۰۲۱) که بر اطاعت بی‌چون و چرای معلمان و کارمندان از مافوق و عدم استقلال در تصمیم‌گیری اشاره دارند، در یک راستا قرار دارد. بنا بر یافته‌ها، پژوهشگر معتقد است «مدیریت بحران آموزشی» حلقه مفقوده مواجهه‌شدن با پدیده‌هایی مانند شیوع بیماری کرونا بوده و توجه به زیرساخت‌های فناوری در زمان عادی باعث کمتر شدن مشکلات حین بحران خواهد شد. در واقع برنامه‌ریزی، مهارت‌های رهبری، حوزه‌های اطلاعاتی و ارتباطی و مشارکت تیمی از مؤلفه‌های مدیریت بحران آموزشی به شمار می‌روند (سماوی^۵، ۲۰۲۱) و تقویت هر یک از این مؤلفه‌ها، مدیریت بحران آموزشی را برای مدیران مدارس ابتدایی تسهیل خواهد نمود. علاوه بر این، تعریف و پیش‌بینی مؤلفه‌های احتمالی اثرگذار بر روند آموزشی مانند اولیاء دانش‌آموزان یا هر عامل

1. Clandinin
 2. Seangsawang & Wongprasit
 3. Metcalfe & Perez
 4. Seangsawang & Wongprasit
 5. Samawi



دیگری می‌تواند ابهام مواجهه با چنین بحران‌هایی را کمتر کند. همچنین بهره‌مندی از روان‌شناسی مثبت نقش به‌سزایی در تأمین سلامت روان جامعه دارد و ضمن شناخت استرس‌ها و دغدغه‌های اعضا، توصیه‌هایی برای آنان خواهد داشت (واترز و دیگران^۱، ۲۰۲۱؛ فریثلر و دیگران^۲، ۲۰۲۱). از این رو پیشنهاد می‌شود گروه‌های مشاوره در آموزش و پرورش به‌طور خاص برای موقعیت‌های بحرانی مثل شیوع بیماری کرونا ایجاد شود. مؤلفه‌های احتمالی اثرگذار بر روند آموزشی پیش‌بینی و تعریف شوند. برنامه‌هایی جهت تأمین زیرساخت‌های فناورانه مهیا گردد.

واژگان کلیدی: تجارب مدیر مدرسه ابتدایی، دوره کرونا، روایت پژوهی، آموزش در عصر پسا کرونا

منابع

آقائی میبیدی، فروغ (۱۳۹۲). پیش درآمدی بر روایت و روایت پژوهی، *کهن نامه ادب پارسی*، دوره ۴، شماره ۲: ۱-۱۹.
 حاجی، جمال؛ محمدی مهر، مژگان و محمدی آذر، حدیقه (۱۴۰۰). بازنمایی مشکلات آموزش در فضای مجازی با استفاده از برنامه شاد در دوره پاندمی کرونا: یک مطالعه پدیدارشناسی. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، دوره ۱۱، شماره ۳- پی‌اچ‌اچ: ۱۵۳-۱۷۴.
 خورشیدی، عباس و غندالی، شهاب‌الدین. (۱۳۸۰). مدیریت آموزشی و آموزشگاهی، تهران: انتشارات پسن.
 عطاران، محمد (۱۳۹۷). *پژوهش روایی: اصول و مراحل*، تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
 محمدپور، احمد (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت در تحقیق کیفی: اصول و راهبردهای اعتبار یابی و تعمیم‌پذیری. *فصلنامه علوم اجتماعی*، دوره ۱۷، شماره ۴۸: ۷۳-۱۰۵.

Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. <https://doi.org/10.31235/OSF.IO/HF32Q>
 Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
 Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
 Du Plessis, P. (2020). Implications of covid-19 on the management of school financial resources in quintile 5 public schools. *South African Journal of Education*, 40(4), 1-9.
 Freisthler, B., Gruenewald, P. J., Tebben, E., Shockley McCarthy, K. & Price Wolf, J. (2021). Understanding at-the-moment stress for parents during COVID-19 stay-at-home restrictions. *Social science & medicine* (1982), 279, 114025.
 Iyer, P., Aziz, K. & Ojcius, D. M. (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*, 84(6): 718-722. <https://doi.org/10.1002/JDD.12163>
 Karataş, M. A.-K. (2020). COVID - 19 Pandemisinin Toplum Psikolojisine Etkileri ve Eğitime Yansımaları. *Journal of Turkish Studies, Volume 15*(Volume 15 Issue 4), 1-13.
 Metcalfe, L. S. & Perez, I. (2020). Blinded by the Unknown: A School's Leader's Actions to Support Teachers and Students During COVID-19 School Closures. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(S1): 49-54.
 Samawi, F. (2021). Educational Crisis Management Requirements and its Relation to using Distance Learning Approach: A Cross-Sectional Survey Secondary Stage Schools in Al-balqa'a Governorate during Covid-19 Outbreak from the Perspectives of Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3): 196-212.
 Seangsawang, W. & Wongprasit, N. (2021). The Guidelines for School Administration in COVID-19 Serious Condition of Primary School Administrators in Chonburi Province, Thailand. *Multicultural Education*, 7(7).

¹ Waters et al
² Freisthler et al



Sunaengsih, C., Thahir, M., Tamam, B. & Safitri, B. (2018). ANALYSIS OF THE MANAGEMENT ASPECT OF PRIMARY SCHOOL QUALITY IMPROVEMENT. *EARR (Educational Administration Research and Review)*, 2(2).

United Nation. (2020). Education during COVID-19 and beyond August 2020. *Education during COVID-19 and beyond*.

Waters, L., Cameron, K., Nelson-Coffey, S. K., Crone, D. L., Kern, M. L., Lomas, T., Oades, L., Owens, R. L., Pawelski, J. O., Rashid, T., Warren, M. A., White, M. A. & Williams, P. (2021). Collective wellbeing and posttraumatic growth during covid-19: How positive psychology can help families, schools, workplaces and marginalized communities. *The Journal of Positive Psychology*. Advance online publication.



بی وضعیتی در آینده پژوهی به مثابه چالش برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا

رقیه باقر نژاد، کارمند دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

علیرضا عراقیه، دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد، اسلامشهر، ایران

مقدمه

هدف این پژوهش تبیین بی وضعیتی در آینده پژوهی به مثابه چالش برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا می باشد. نظام آموزشی همواره با چالش های مختلفی در طول زمان روبرو می شود که باید با ابزارها و رویکردها و سیاست گذاری های مناسب بتواند از آن ها گذر کند. آینده پژوهی در آموزش با ابزارهای خود این امکان را می دهد که تحولات را پیش بینی کرده و برای مواجهه با آن استراتژی های مختلفی را طراحی و اجرا نماید. واکنش ما به آینده و تحولات آن باید فعالانه باشد نه به صورت منفعلانه و یا عکس العمل باشد. یکی از این تحولات همه گیری ویروس کرونا در سراسر دنیاست و بحران های جدیدی را به ویژه در حوزه آموزش ایجاد کرده است. در نتیجه نیاز به آینده پژوهی در فرایند سیاست گذاری احساس می شود. تجربه کسب شده حاکی از آن است که آموزش های حضوری واجد ارزش هایی است که با هیچ چیز جایگزین نمی شود. از آنجایی که آموزش از طریق برنامه درسی معنا و مفهوم می یابد، می باید با بررسی و بازنگری مداوم تلاش شود که برنامه درسی با غنای کامل و علمی خود بتواند به تمام نیازهای کنونی و دگرگونی های پرشتاب آینده پاسخ دهد؛ بنابراین مسئله اصلی این است که ۱- چه تبیینی برای بی وضعیتی در آینده پژوهی به مثابه چالش برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا می توان ارائه کرد؟ ۲- راهکار ایجابی برای آماده نبودن برنامه های درسی و نداشتن برنامه مشخص و در مواجهه با چالش به وجود آمده کدام است؟

ترکیب نتایج

مسئله اول: چه تبیینی برای بی وضعیتی در آینده پژوهی به مثابه چالش برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا می توان ارائه کرد؟
 نهاد آموزش از اساسی ترین کانون های دگرگون شده جهان در دوران اپیدمی ویروس کرونا به شمار می رود. آماده نبودن جامعه تعلیم و تربیت و نداشتن برنامه مشخص نسبت به این گونه اتفاقات از جمله مصادیق چالش های پیش بینی نشده برنامه درسی به شمار می رود (صفایی موحد و محمدی پویا، ۱۴۰۰). اگر نظام آموزشی کشور مبتنی بر آینده پژوهی نباشد و نتواند توانایی آینده نگری اعضای خود را ارتقا دهد، قادر نخواهد بود تا برون داد چندان مفیدی در مواجهه با این چالش ها ارائه داده و بسیاری از فرصت های خود را بدون ارائه دستاورد قابل عرضه ای از دست خواهد داد (کشاورزی، یارمحمدیان و ناد، ۱۳۹۶)؛ بنابراین بدون داشتن یک برنامه استراتژیک و راهبردی مشخص، مدارس اثربخشی خود را از دست خواهند داد و در شرایط کرونا و پسا کرونا، چنانچه آموزش و پرورش نتواند بر اساس یک مدل استراتژیک و آینده نگارانه، برنامه های خود را تدوین نموده و راهبردها و راهکارها و برنامه های عملیاتی مناسب ارائه نماید؛ به نوعی بی وضعیتی دچار شده و با اسنادی که برای برنامه درسی حضوری نوشته شده در کلاس های مجازی و حتی پسا کرونا دوران سختی را مدیریت کرده و آثار سلبی و



ایجابی چنین مسیری نامشخص و غیرقابل پیش بینی خواهد بود. در این شرایط منطقی است که از اقدامات غیرعلمی، غیر سیستماتیک و غیر نظام مند، اجتناب شده و کیفیت برنامه و راهی که در پیش است، تضمین گردد (فلاح نژاد، پرویزی و اکبری، ۱۳۹۹). برای دستیابی به این هدف باید قبل از اقدام به انجام کار، تلاش با تأمل و برنامه ریزی کافی انجام بگیرد (خلیفه و خلیفه، ۱۳۹۷) زیرا کارکردهای اجتماعی ناشی از مدرسه بعد از کرونا نسبت به پیش از آن به شکل معناداری تغییر خواهد کرد. در چنین شرایطی کسانی که نتوانند پیوندهای اجتماعی جدید را درک کنند، در معرض آسیب قرار خواهند گرفت. انگیزه های شاگردان برای تحصیل در رشته های علوم انسانی و هنر افزایش خواهد یافت و چون این موضوع با مدل یادگیری اکثریت والدین پیش از کرونا در تضاد است، بحث های جدیدی بر سر انتخاب رشته تحصیلی ایجاد می گردد (آذربایجانی، ۱۳۹۹). محصور کردن دانش آموزان در کلاس درس بر اساس اجبار، چالش جدید مدارس خواهد شد و معلم دیگر، فقط سخنگو نیست بلکه با نگاه خوش بینانه، او نقش تسهیل گر امور آموزش و یادگیری را بر عهده دارد (فلاح نژاد؛ پرویزی و اکبری، ۱۳۹۹) و تغییر در شیوه های آموزش از نظام آموزش حضوری به نظام آموزش و یادگیری الکترونیکی و آموزش آنلاین حقیقتی است که قابل کتمان نیست (تقی زاده، حاجی و محمدی مهر، ۱۳۹۹). در نتیجه، موقعیت کرونایی در حوزه آموزش به واسطه فناوری های نوین سه پیامد دارد: ۱- خلق و آفرینش نوع دیگری از اشکال فضای کلاس برای آموزش ۲- آشنایی با فنون متفاوت یادگیری برای محصلان ۳- خلق ذهنیت های جدید

بنابراین باید نگرش معلمان، مدیران و حتی دانش آموزان در دوره های تحصیلی و والدین نسبت به تحولات در آینده عوض شود؛ برنامه درسی و مطالب را طوری تدوین نمایند که دانش آموزان با تفکر خلاق به بار آیند و پیش بینی های لازم را برای تغییر در آینده مهیا نمایند (ریمرز و شلیچر، ۲۰۲۰) و پژوهش محورانه جهت رفع مشکلات آینده عمل کنند و آینده پژوهی جزء لاینفک برنامه های اجرایی مدارس باشد. (حافظی، ۱۳۹۹).

مسئله دوم: راهکار ایجابی برای آماده نبودن برنامه های درسی و نداشتن برنامه مشخص و در مواجهه با چالش به وجود آمده کدامست؟

همگانی و پیوند برنامه های درسی با دانش و تکنولوژی و آینده پژوهی در خصوص آن و حفظ فاصله معقول و منطقی بین علم روز و آنچه در مدارس و مؤسسات آموزشی تدوین می شود از اهداف و برنامه هایی است که باید با رویکرد ایجابی بدان نگریده شود. تعمیم و تسهیل تعلیم و تربیت به کمک فناوری اطلاعات جدید از یک سو می تواند مسائل حال و آینده برنامه های درسی را مورد توجه و پاسخگویی قرار داده و از طرف دیگر برنامه های درسی با انتقال دانش، نگرش و مهارت ها نقش بسزایی در پیشرفت تکنولوژی خواهد داشت.

در این دوران برنامه های درسی کشورهای مختلف می توانند با رویکردی خردمندانه به فرایند جهانی شدن توجه داشته و با صلح و بهره وری از فرصت ها از طریق هم زیستی، نقش اثربخش و کارآمدی در تعلیم و تربیت داشته باشند. برنامه های درسی باید مقدمات گفتمان و اشاعه هم اندیشی را از طریق اصلاح رابطه معلم و شاگرد در راه نیل به مشارکت همگانی در فرایند تصمیم گیری، فراهم سازد.

راهکار ایجابی بعدی انطباق و همسویی برنامه درسی با برنامه های غیردرسی (غیررسمی) و لزوم توجه به مشارکت همگانی در فرایند تصمیم گیری های نظام آموزشی از مدیران وزارتی گرفته تا معلمان و والدین و همچنین دانش آموزان که می توان



آن‌ها را جزوی از خانواده نظام آموزشی قلمداد نمود. همچنین توجه به مشارکت مراکز غیررسمی مانند کانون‌های فرهنگی و هنری، پژوهشکده‌ها و کتاب‌خانه‌ها می‌توانند برای حل مسئله و گذر از چالش‌های آینده اثربخش ظاهر شوند. در ادامه راهکارهایی می‌توان گفت که رویکرد برنامه‌های درسی باید رویکرد جدی به‌سوی تفکر خلاق دانش‌آموزان داشته باشد و لازمه آن دوری از حافظه محوری و رفتن به‌سوی دانش‌آموز محوری است (خلیفه و خلیفه، ۱۳۹۷).

نتیجه‌گیری

بحران کرونا به‌منزله فرصتی برای متخصصان برنامه درسی و مربیان محسوب می‌گردد تا با یکدیگر تعامل داشته و زمینه‌های یادگیری مشترکی ایجاد کنند (روس، ۲۰۲۰) و این فرصت تفکر و تعامل مجدد نقش کلیدی در آموزش نسل‌های آینده (لوترا و مکنزی، ۲۰۲۰) و همچنین شناسایی ضعف‌ها، کمبودها و نقص‌های زیرساختی برنامه‌های درسی بر عهده خواهد داشت (باهی، ۲۰۲۰) و این خود نقطه آغازی برای تداوم و ارتقاء کیفیت بحث آموزش مجازی در آینده است؛ بنابراین عمل فکورانه در اثر آینده‌پژوهی و قیام به عمل در برنامه‌های درسی باید موردتوجه جدی قرار بگیرد (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۷). از سوی دیگر الگوهای شیوه‌های جدید آموزشی مانند یادگیری ترکیبی باید طراحی و اجرا شده و با تأمل در آینده تصویری روشن از وضعیت فناوری یادگیری و تأثیر آن بر فعالیت‌های آموزشی به دست آورده و به دنبال کشف موقعیت‌های جدید در حوزه نظام آموزشی ناشی از تغییرات محیطی باشیم. پیش‌بینی آسیب‌های فرهنگی و اجتماعی ناشی از شرایط نامتین آموزشی و لزوم بازبینی راهبردها و اهداف نهاد نظام آموزشی و ایجاد انعطاف در ساختار و مأموریت‌های نهاد نظام آموزشی از نیازمندی‌های جدید نظام آموزشی متناسب با آینده محسوب می‌گردد. به مدیران مدارس با توجه به واقعیات محیط داخلی و خارج مدرسه، اختیارات لازم از بعد آموزشی، تربیتی، اداری و مالی داده شود و زیرساخت‌های یادگیری الکترونیکی اعم از سخت‌افزاری و نرم‌افزاری و نیز مکان و فضای مناسب برای استفاده مدیران و معلمان در مدارس (در تمام ساعات حضور آن‌ها در مدرسه) فراهم شود. در این راستا، ایجاد کانال‌های آموزشی برای معلمان جهت تعامل با همدیگر و طرح مسائل آموزشی و اشتراک ایده‌های نو می‌تواند برای مواجهه با شرایط موجود مؤثر باشد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، آینده‌پژوهی، بی‌وضعیتی، آموزش، چالش، پسا کرونا

منابع

- آذربایجانی، احمدرضا (۱۳۹۹). *چالش‌های تربیتی پسا کرونا*. مؤسسه فرهنگی، هنری، پژوهشی سرو یاسین.
- تقی زاده، سعیده؛ حاجی، جمال و محمدی مهر، مژگان (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش عالی در دوران باندی کرونا در ایران و جهان. *فصلنامه پرستار و پزشک در رزم*، سال ۸، شماره ۲۷: ۴۷-۵۷.
- حافظی، اکرم (۱۳۹۹). نقش آینده‌پژوهی در برنامه‌ریزی درسی. *ششمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران*.
- خلیفه، رضا و خلیفه، مصطفی (۱۳۹۷). رویکرد آینده‌پژوهی و نقش و اهداف آن در برنامه درسی تعلیم و تربیت نوین. *فصلنامه آموزش پژوهی*، شماره ۱۵: ۳۱-۴۳.
- صفایی موحد، سعید و محمدی پویا، سهراب (۱۴۰۰). برنامه درسی پیش‌بینی‌نشده؛ به‌عنوان پیامد عصر کرونا و پسا کرونا، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال نهم، شماره ۱۷: ۱۱۹-۱۵۴.
- عراقیه، علیرضا و باقر نژاد، رقیه (۱۳۹۷). "تبیین آینده‌پژوهی در ارتقاء برنامه درسی" *دومین کنفرانس بین‌المللی تحولات نوین در مدیریت، اقتصاد و حسابداری*. تهران.



فلاح نژاد، ابراهیم؛ پرویزی، زهرا و اکبری، الهام (۱۳۹۹). برنامه‌ریزی آموزش و پرورش در دوران پسا کرونا. *ششمین همایش بین‌المللی مطالعات اجتماعی و تربیتی در جهان اسلام*.
 کشاورزی، مهدی؛ یار محمدیان، محمدحسین و نادى، محمدعلی (۱۳۹۶). محتوای برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده‌پژوهی در آموزش عالی ایران. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. سال ۸، شماره ۱۶: ۱۱۹-۱۳۸.

Luthra, P., & Mackenzie, S. (4). *ways COVID-19 could change how we educate future generations. In World Economic Forum*. National Center for Immunization and Respiratory Diseases (NCIRD), Division of Viral Diseases.
 Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD*.
 Ross, D. A. (2020). Creating a “Quarantine Curriculum” to Enhance Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic. *Academic Medicine*.



چالش‌های آموزش مجازی مناطق کم برخوردار در دوره بیماری COVID-19: جستاری روایت پژوهانه

زهرا اسلامیان^۱، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد/ مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران

زهرا عبدی^۲، دانشجوی کارشناسی آموزش ریاضی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران

هدی مهرباقریپور^۳، دانشجوی کارشناسی آموزش ریاضی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران

مقدمه

ویروس کرونا^۴ از دسامبر سال (۲۰۱۹) در سراسر دنیا به تدریج شیوع پیدا کرد و به‌عنوان تهدیدی جدی برای سلامت زندگی میلیون‌ها انسان در سراسر جهان شناخته شد (گارفین^۵ و همکاران ۲۰۲۰). نظام‌های تعلیم و تربیت جهان نیز همچون سایر بخش‌ها، از تأثیرات منفی این بیماری در امان نبوده‌اند. آندری آزولایالز^۶ دبیر کل یونسکو هشدار داد که مقیاس جهانی و سرعت اختلال آموزشی به دلیل ویروس کرونا بی‌نظیر است و در صورت طولانی شدن، می‌تواند حق آموزش را تهدید کند (اونیما^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). به دنبال این همه‌گیری در اکثر کشورهای دنیا، آموزش حضوری در مدارس تعطیل گشت و جای خود را به آموزش مجازی داد. امروزه بیش از هر زمان دیگری تکنولوژی آموزشی در آموزش و پیوند دادن دانش‌آموزان به فرصت‌های جدید یادگیری، نقش ایفا می‌کند (زنگنه، ۱۳۹۴). برگزاری آموزش به‌صورت مجازی نیازمند زیرساخت‌های اساسی از قبیل زیرساخت‌های سازمانی، تکنولوژیکی و مخابراتی، سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، فرهنگی و ... می‌باشد (برزگر و همکاران، ۱۳۹۱؛ سعدی و همکاران، ۱۳۹۵؛ باقری مجد و صدقی بوکانی، ۱۳۹۶). درحالی‌که این زیرساخت‌ها در مناطق کم برخوردار و محروم کشور در وضع بسیار نامطلوبی قرار دارد، لذا مشکلات ناشی از تعطیلی مدارس و اجرای آموزش به‌صورت مجازی در این مناطق، بسیار حادث‌تر از مناطق برخوردار شهری بوده است. از این‌رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش که معلمان این مناطق با چه چالش‌ها و مشکلاتی در آموزش مجازی مواجه بوده‌اند و چه راهکارهایی جهت مقابله با آن‌ها اتخاذ کرده‌اند، صورت پذیرفته است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد کیفی و به شیوه‌ی روایت پژوهی انجام شده است. جهت گردآوری تجارب زیسته معلمان، از مصاحبه نیمه ساختاریافته و مصاحبه روایی به‌صورت تلفنی استفاده شده است. سوالات مصاحبه به‌گونه‌ای تنظیم شدند که

1. Zahra.es68@gmail.com
 2. zahra.abdi8083@gmail.com
 3. hodamehr.2000@gmail.com
 4. Coronavirus
 5. Garfin
 6. Andrey Azoulayals
 7. Onyema



معلم را به گفتن داستان‌ها و تجارب زیست شده معلّمی خود در دوره کرونا، تشویق نماید. مشارکت‌کنندگان پژوهش دو معلم خانم بوده‌اند که یکی از آن‌ها ۴۵ ساله و دارای مدرک لیسانس و معلم علوم دوره اول متوسطه در منطقه کم برخوردار تبادکان شهرستان مشهد و دیگری نیز ۳۸ ساله دارای مدرک دکتری شیمی عالی و معلم شیمی پایه دوازدهم در منطقه کم برخوردار راز و جرگلان خراسان شمالی بوده‌اند. علت اصلی انتخاب این دو معلم، تدریس آن‌ها در دوره شیوع کرونا و آموزش مجازی در مناطق محروم بوده است که حامل تجربیات زیسته ارزنده‌ای بوده‌اند. مصاحبه‌ها به‌طور کامل ضبط و سپس مکتوب شده‌اند و با استفاده از شیوه کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شده‌اند. برای حصول اعتبار یافته‌های پژوهش نیز از روش بازبینی و ارزیابی یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش و همچنین با استفاده از روش سه سویه سازی تحلیل داده‌ها توسط سه پژوهشگر انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

نتایج پژوهش حاضر از تحلیل تجارب زیسته دو معلم عبارتند از: الف. چالش‌های آموزش مجازی شامل چالش‌های زیرساختی و تجهیزاتی و چالش‌های فرهنگی و خانوادگی؛ ب. راهکارهای مواجهه با چالش‌ها. در ادامه ضمن ارائه مراحل تحلیل در قالب جدول، به شرح مختصر هر کدام پرداخته شده است.

جدول ۱- کدها، مقوله‌ها و مضامین

<p>چالش‌های فرهنگی و خانوادگی</p>	<p>تعصب و مقاومت خانواده‌ها در برابر استفاده دانش آموز از فضای مجازی</p>	<p>- عدم اجازه والدین برای استفاده فرزند از گوشی هوشمند در ابتدا - باورهای قومی و مذهبی محدود کننده در استفاده فرزند از فضای مجازی - ندادن گوشی از طرف والدین به فرزند در خارج از زمان کلاس برای انجام تکالیف - تفکر محدود کننده خانواده‌ها درباره دختران و ادامه تحصیل آنها - سطح تحصیلات پایین خانواده‌ها - ایجاد محدودیت خانواده‌ها برای استفاده دختران از فضای مجازی و آموزش مجازی</p>
-----------------------------------	--	--

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



مضمون	مقوله	کدهای اولیه
چالش‌های زیر ساختی و تجهیزاتی	مشکلات مربوط به سامانه شاد	- عدم پوشش دهی مناسب سامانه شاد - مشکل ترافیک بالا در سامانه شاد - امکان استفاده از سامانه شاد فقط در زمان شب
	عدم دسترسی مطلوب به اینترنت	- سرعت پایین و ضعیف اینترنت به ویژه زمان صبح - قطعی برق روستا و قطع شدن اینترنت دانش آموزان هنگام امتحان - اینترنت ضعیف برای دانلود فیلم‌های آموزشی معلم - امکان استفاده از اینترنت فقط در زمان شب برای دانلود و مرور درسها توسط دانش آموز - عدم دسترسی تعدادی از دانش آموزان به اینترنت - استفاده دانش آموز از کفایت بدلیل اینترنت ضعیف
	عدم دسترسی دانش آموز به تلفن هوشمند یا تبلت	- استفاده همزمان چند محصل از یک گوشی یا تبلت در خانواده - عدم دسترسی تعداد زیادی از دانش آموزان به گوشی هوشمند - عدم دسترسی خانواده دانش آموز به گوشی هوشمند - ظرفیت پایین حافظه تبلت و حذف مطالب درسی

راهکارهای مواجهه با چالش‌ها	تهیه تبلت و گوشی هوشمند توسط مدرسه برای دانش آموزان بی بضاعت	- تهیه چند گوشی و تبلت توسط مدرسه، معلم و خیرین برای دانش آموزان بی بضاعت - گزینش دانش آموزان درس خوان و دادن گوشی‌های اهدایی به آنها - در اختیار قرار دادن بک تبلت برای سه دانش آموز در مدرسه شبانه روزی - همکاری اداره در تهیه گوشی هوشمند
	هماهنگی معلم با خانواده‌ها جهت برگزاری برخی از کلاسها به صورت آنلاین	- تغییر زمان آزمون از صبح به عصر و شب بدلیل شاغل بودن دانش آموزان - هماهنگی با والدین به دلیل استفاده دانش آموز از گوشی والدین - نصب نرم افزار شاد در گوشی والدین و استفاده دانش آموز در بک بازه زمانی خاص از گوشی والدین با هماهنگی - اطلاع رسانی معلم به خانواده‌ها برای برگزاری کلاسهای آنلاین از قبل
	برگزاری آزمون ارزشیابی در ساعت مناسب و در نظر گرفتن شرایط دانش آموز	- تهیه فیلم آموزشی توسط معلم و دادن آن به مدرسه برای ارائه به دانش آموزان دارای مشکل - امتحان حضوری از دانش آموزان دارای مشکل - تلاش معلم برای ارزشیابی عادانه با توجه به موقعیت و مسائل دانش آموز (گوشی، اینترنت، تعداد فرزند در خانواده و ...)

اشتغال دانش آموز به علت فقر مالی خانواده	- عدم توانایی خانواده‌ها در تأمین هزینه‌های تحصیلی فرزندان - شاغل بودن دانش آموز و ایجاد محدودیت جهت حضور در کلاس مجازی - کار کردن دانش آموز برای کمک به تأمین معاش به علت فقر مالی خانواده - ایجاد محدودیت توسط صاحبکار دانش آموز شاغل جهت شرکت در کلاس مجازی
--	---

چالش‌های آموزش مجازی

الف. چالش‌های زیرساختی و تجهیزاتی

از مهم‌ترین چالش‌هایی که دانش‌آموزان این مناطق با آن روبرو بوده‌اند مشکلات و کمبودهای مربوط به امکانات زیرساختی و زمینه‌ای جهت استفاده از آموزش مجازی بوده است. برخی از این چالش‌ها برحسب تجارب زیست شده معلمان، عبارت‌اند از:

۱- عدم دسترسی مطلوب به اینترنت

یکی از ضروریات آموزش مجازی، وجود اینترنت با سرعت مطلوب می‌باشد که این امر در این مناطق، در سطح بسیار نامطلوبی قرار داشت. معلم شماره دو در این باره بیان داشت: «سر یک امتحان مستمر در یک روستا برق کل روستا رفته بود، چون در آنجا فقط اینترنت به صورت وای فای ۱ جواب می‌داد و اینترنت داده همراه ۲ پاسخگو نبود، امتحان کنسل شد». او همچنین گفته است: «به دلیل دسترسی ضعیف به اینترنت در آن منطقه، روز اینترنت جوابگو نبود، برای همین از دانش‌آموزان می‌خواستم تا شب‌ها مطالب درسی رو دانلود و مرور کنند».

۲- مشکلات مربوط به سامانه شاد

با توجه به تجارب زیسته معلمان پژوهش حاضر، دانش‌آموزان این مناطق در استفاده از سامانه شاد با مشکل مواجه بوده‌اند. معلم شماره دو اشاره کرده است «نرم‌افزار شاد ابتدا مشکلات خودش رو داشت و پوشش دهی خوبی نداشت». معلم شماره دو نیز گفته است «با توجه به ترافیکی که در سامانه شاد بود از دانش‌آموزان می‌خواستم که حتماً حدود ساعت ده و نیم، یازده شب، مطالبی که تدریس کردم را دانلود کنند».

۳- عدم دسترسی دانش‌آموز به تلفن هوشمند یا تبلت

عدم دسترسی دانش‌آموزان به ابزار یادگیری از قبیل گوشی و تبلت از مشکلات مهم این مناطق بوده است. معلم شماره یک در این باره بیان داشته است «در همان ابتدا به‌طور تقریبی از هر کلاس حدود ۲۰٪ از دانش‌آموزان نه خودشان و نه خانواده‌هایشان گوشی هوشمند و دسترسی به اینترنت نداشتند. مثلاً در مدرسه دویست نفری روستایی، پانزده نفر این مشکل را داشتند که یک نفر هم زیاد است». معلم شماره دو نیز در این باره گفته است: «تبلت تهیه شده برای برخی بچه‌ها با توجه به ظرفیت پایینی که داشت، نمی‌توانست تمام موارد درسی را ذخیره کند و متأسفانه باید همیشه بعد از نکته برداری، مطالب قدیم پاک می‌شد و مطالب جدید دوباره جایگزین می‌شد».

ب. چالش‌های فرهنگی و خانوادگی

وضعیت نامناسب معیشتی خانواده‌ها، باورها و برخی تعصبات فکری و فرهنگی نیز از چالش‌هایی است که بر سر راه آموزش و یادگیری در این مناطق کم برخوردار وجود دارد. برخی از چالش‌هایی که معلمان با آن مواجه بوده‌اند عبارت‌اند از:

۱- تعصب و مقاومت خانواده‌ها در برابر استفاده دانش‌آموز از فضای مجازی

¹. Wi-Fi
². Mobile Data

برخی از خانواده‌ها به دلیل نوع تفکر و فرهنگ حاکم بر آن محیطها، در برابر استفاده از گوشی‌های هوشمند و آموزش مجازی مقاومت نشان می‌داده‌اند. معلم شماره دو اظهار داشته است «در آغاز پاندمی کرونا بعضی از خانواده‌هایی که تعصبات قومی و مذهبی داشتند؛ به هیچ‌عنوان اجازه نمی‌دادند فرزندانشان به سمت استفاده از گوشی‌های هوشمند بروند، بعد از تلاش‌ها و صحبت‌های بسیار راضی‌شان کردیم که فقط در همان بازه‌ی زمانی کلاس‌های درسی، گوشی را به دخترشان بدهند. دانش‌آموز حتی فرصت نمی‌کرد خارج از زمان کلاس جزوه بنویسد، تصورش را هم نمی‌توانید بکنید». معلم شماره یک نیز نقل کرده است «با توجه به اینکه ما در منطقه‌ای تدریس می‌کنیم که دانش‌آموزان در خانواده‌ای سنتی هستند و شاید در این خانواده‌ها به دانش‌آموز دختر کمتر بها داده شود و یا اینکه دختران تحت فشارهای روانی بیشتری قرار بگیرند. چون به باور آن‌ها دختر نباید از یک سنی بیشتر تحصیل کند یا اگر تحصیل داشته باشد نباید از دنیای مجازی به دلیل آسیب‌های احتمالی، استفاده کند. خدا رو شکر ما توانستیم با جلساتی که برای اولیای این دانش‌آموزان گذاشتیم توجیه‌شان کنیم و از شون خواستیم که نرم‌افزار شاد در گوشی‌های والدین نصب شود و دانش‌آموزان فقط در همان ساعت مقرر مطالب بارگذاری شده را دریافت کنند».

۲- اشتغال دانش‌آموز به علت فقر مالی خانواده

وضعیت رفاهی زندگی ساکنان مناطق محروم از کیفیت مطلوبی برخوردار نیست و در اغلب خانواده‌ها فرزندان برای کمک به امرارمعاش خانواده مجبور بوده‌اند حتی در ساعات کلاسی نیز کار کنند. معلم شماره یک اظهار داشته است: «یکی از دانش‌آموزان بسیار خوب و درسخوان کلاس که یکی از گوشی‌های تهیه‌شده به او داده شده بود، مجبور بود برای خرج خود، برای برادر و خواهرانش تمام صبح و ظهر را سرکار باشد و صاحبکارش نیز به او اجازه حضور در کلاسش را نمی‌داد و می‌گفت اگر زمانی که حواسم نبود سرت را توی گوشی کنی و بروی سر کلاس‌هایت حقوقی که بهت می‌دهم حلال نیست».

راهکارهای مواجهه با چالش‌ها

مهم‌ترین تلاش‌های صورت گرفته و راهکارهای اتخاذشده توسط معلمان جهت رفع موانع آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در این مناطق عبارتند از:

۱- تهیه تبلت و گوشی هوشمند توسط مدرسه برای دانش‌آموزان بی‌بضاعت

معلمان با همکاری مدرسه و افراد خیر اقدام به تهیه گوشی و تبلت برای دانش‌آموزان بی‌بضاعت این مناطق کرده‌اند. تجربه معلم شماره دو در این باره: «دانش‌آموزانی که گوشی هوشمند نداشتند، از طریق خود اداره و مدرسه شناسایی شدند و به کمک خیرین گوشی در اختیار آن‌ها قرار گرفت. چون این مدرسه‌ای شبانه‌روزی است، دو یا سه تا از دانش‌آموزانی که از یک روستا بوده‌اند، یک تبلت در اختیارشان قرار گرفت و مطالب روی آن‌ها بارگذاری شد و دانش‌آموزان توانستند به صورت مشترک از آن تبلت استفاده کنند». معلم شماره یک نیز در این باره گفته است «مدرسه تدابیری دید و به کمک معلمان مدرسه و انجمن اولیا توانستند دو الی سه گوشی تهیه کنند سپس دانش‌آموزان گزینش شدند و به کسانی که درس‌خوان و مستعد بودند گوشی تعلق گرفت».

۲- هماهنگی معلم با خانواده‌ها جهت برگزاری برخی از کلاس‌ها به صورت آنلاین



آموزش به صورت آفلاین برگزار می‌شده است اما برای برگزاری برخی از کلاس‌ها به صورت آنلاین، معلمان هماهنگی‌های لازم را با خانواده دانش‌آموزان انجام می‌داده‌اند. معلم شماره یک گفته است: «اکثر کلاس‌ها به صورت آفلاین برگزار می‌شود و اگر کلاس بخواهد به صورت آنلاین برگزار بشود، از قبل اطلاع‌رسانی می‌شود تا دانش‌آموز با پدر و مادر و یا گاهی با برادر و خواهر خود هماهنگی‌های لازم را داشته باشد. برای مثال فقط در همان روز پدر گوشی همراه خود را در اختیار فرزندش قرار می‌دهد و شب که به خانه برمی‌گردد از گوشی‌اش استفاده می‌کند».

۳- برگزاری آزمون ارزشیابی در ساعت مناسب و در نظر گرفتن شرایط دانش‌آموز

معلمان مجبور بوده‌اند در زمانی غیر از ساعت کلاسی آزمون را برگزار کنند، زمانی که دانش‌آموزان از سرکار برگشته باشند و یا والدین از کار و فعالیت‌های روزانه فارغ شده و در خانه باشند. معلم شماره یک گفته است: «تایم برگزاری آزمون‌ها را خارج از کلاس درسی و بیشتر اوقات در ساعات ۶ تا ۸ عصر می‌گذاشتیم به دلیل اینکه بچه‌ها یا سرکار هستند یا گوشی‌هایی که دارند با پدر و مادرشان مشترک است». او همچنین درباره نحوه سنجش خود گفته است «من برای سنجش عادلانه موقعیت‌های دانش‌آموزان رو در نظر گرفتیم؛ یعنی تمام مسائل دانش‌آموزان از جمله نداشتن گوشی، سرعت اینترنت دانش‌آموز، تعداد فرزندان در خانواده، فعالیت دانش‌آموز سر کلاس و بقیه موارد را در نظر می‌گرفتیم و فقط به نمره برگه بسنده نمی‌کردم».

۴- تهیه محتوای درسی و آموزشی به صورت آفلاین

به دلیل ضعف اینترنت و مشکلات مربوط به ابزار یادگیری، معلمان محتوای درسی را از قبل آماده می‌کردند و به صورت آفلاین در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دادند. معلم شماره دو گفته است «من سعی کردم که همیشه در ساعتی از روز که اینترنت قوی‌تر بود مباحث درسی را قبل از شروع کلاس ضبط کنم و شب در هر کلاس بارگذاری کنم. لذا سر کلاس فقط حالت مروری داشت. در ساعت‌های کلاسی نیز سعی می‌کردم پاسخگوی دانش‌آموزان باشم». او همچنین درباره نحوه تدریس درس عملی این‌گونه گفت «برای مباحث عملی که با ویس قابل فهم نبود، من با استفاده از تخته وایت برد و نرم‌افزاری که در اختیار داشتم مطالب رو توضیح دادم و با توجه به نت ضعیف دانش‌آموزان، با ضبط فیلم‌های یک دقیقه‌ای یا یک و نیم دقیقه‌ای در اختیارشان قرار دادم» معلم شماره یک نیز گفته است «به‌عنوان یک معلم شرایط تمام دانش‌آموزانم را می‌سنجیدم تا حتی اگر یک نفر هم دسترسی نداشت، از آموزش عقب نماند، به همین علت یک سری جزوه و فیلم از محتوای درس تهیه می‌کردم و به معاون مدرسه می‌دادم، باین حال چون دانش‌آموز سیستم نداشت، برای دیدن آن فیلم‌ها به کافی‌نت مراجعه می‌کرد».

۵- برگزاری جلسات محدود به صورت حضوری در مدرسه

برای آگاهی از وضعیت یادگیری دانش‌آموزان معلمان برنامه‌ریزی‌هایی جهت برگزاری برخی جلسات به صورت حضوری ترتیب می‌داده‌اند. معلم شماره دو در این باره گفته است «ما در مدرسه حضور پیدا کردیم و با توجه به اینکه کلاس‌ها در مناطق محروم خیلی شلوغ نیست، ما از چهار ساعت کلاسی که در هفته داشتیم، دو ساعتش را به‌عنوان رفع اشکال برای بچه‌ها قرار دادیم و بچه‌ها را ملزم کردیم که به صورت دو نفر- دو نفر در کلاس حضور داشته باشند. همان حضور یک



جلسه‌ای در کلاس در طی یک ماه باعث می‌شد که ما از بچه‌ها یک بازخورد بگیریم و بدانیم که چقدر با درس ارتباط برقرار کردند و چقدر با این درس بیگانه هستند تا راه‌حلی را برایشان در نظر بگیریم».

نتیجه‌گیری

برگزاری آموزش به صورت مجازی نیازمند الزاماتی اساسی است (برزگر و همکاران، ۱۳۹۱؛ سعدی و همکاران، ۱۳۹۵؛ باقری مجد و صدقی بوکانی، ۱۳۹۶) که در صورت عدم وجود آن‌ها، برنامه‌های آموزش و یادگیری با اختلال روبه‌رو خواهد شد. به دلیل سطح نامطلوب امکانات زیرساختی مورد نیاز برای آموزش مجازی از قبیل عدم دسترسی مطلوب به اینترنت و سیستم‌های هوشمند و مشکلات فرهنگی و اقتصادی خانواده‌ها در مناطق محروم مورد بررسی در پژوهش حاضر، آموزش مجازی برای معلم، دانش‌آموز و خانواده‌ها، با چالش‌ها و مشکلاتی جدید روبه‌رو بوده است. بر اساس تجربیات زیسته دو معلم پژوهش حاضر در مناطق محروم در دوره بیماری کرونا، به نظر می‌رسد افزون بر مسئله فنی و علمی، مسئله فرهنگی و اقتصادی حاکم بر مناطق محروم نیازمند توجه بیشتر و انجام برنامه‌ریزی‌های اصولی و راهگشا جهت رسیدن به سطح مطلوب می‌باشد، زیرا آموزش به میزان زیادی متأثر از این عوامل کلیدی می‌باشد. از این رو برای ارتقای آموزش و شکوفایی استعداد دانش‌آموزان این مناطق ضروری است آموزش و پرورش به کمک دیگر نهادهای ذی‌ربط زمینه‌های لازم جهت استفاده از این نوع آموزش را فراهم آورد تا عدالت آموزشی برای همه فرزندان این مرزوبوم تحقق یابد و دانش‌آموزی به خاطر مشکلات اقتصادی و فرهنگی و نبود این امکانات زیرساختی عقب نماند و یا دست از تحصیل بردارد.

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، معلم، بیماری کووید ۱۹، مناطق کم برخوردار، چالش‌های آموزش مجازی

منابع

باقری مجد، روح اله و صدقی بوکانی، ناصر (۱۳۹۶). طراحی الگوی آمادگی آموزش الکترونیکی در نظام آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، دوره ۷، شماره ۴: ۱۷۲-۱۴۹.

زنگنه، حسین (۱۳۹۴). مبانی نظری و عملی تکنولوژی آموزشی. تهران: آوای نور.

سعدی، حشمت اله؛ میرزایی، خلیل؛ موحدی، رضا و سامیان، مسعود (۱۳۹۵). موانع توسعه آموزش الکترونیکی در دانشکده کشاورزی دانشگاه بوعلی سینا همدان، پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی، دوره ۱۰، شماره ۴: ۲۵-۱۳.

مقدم زاده، اصغر؛ دهقان‌زاده، حسین و برزگر، راضیه (۱۳۹۱). از یادگیری الکترونیکی تا یادگیری سیار: مبانی نظری. *یادگیری الکترونیکی (مدیا)*، دوره ۳، شماره ۲: ۴۱-۳۵.

Garfin, D. R., Silver, R. C. & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health psychology*, 39(5): 355.

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13): 108-121.



تحلیل اهمیت و جایگاه مدرسه فراخوانی در آموزش های مجازی عصر کرونا و پسا کرونا

زهرا بیک خورمیزی^۱، دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران
 سولماز نورآبادی^۲، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

مقدمه

به دلیل گسترش بیماری کرونا^۳، نظام آموزشی با چالش بزرگی مواجه شد و آن تصمیم گیری در مورد چگونگی ادامه فرایند آموزش و یادگیری است. مشکل این است که ضمن حفظ سلامت معلمان و دانش آموزان از این اپیدمی؛ این سؤال مطرح است که روند آموزش چگونه باید ادامه یابد؟ لازم به ذکر است صرف آموزش مدنظر نیست، بلکه آموزش با نحوه «مدرسه فراخوانی^۴» مدنظر است. متخصصان نظام آموزشی می بایست آموزشی را در این دوران تدوین کنند که فرایند مدرسه فراخوانی و معلم فراخوانی^۵ آسیب نبیند و دانش آموزان در مواجهه با معلمان همانند قبل، رغبت و اشتیاق داشته باشند. به اعتقاد ویلیام پرکی^۶ که نظریه پرداز مطرح معلم و مدرسه فراخوانی هست، می توان کلاس های درس و مدارس را به صورت فراخوانی، رهبری کرد. او به صورت ویژه «مدرسه خانوادگی» را مطرح کرده است. در این نوع مدرسه، تمام اعضای مدرسه نسبت به رفاه و آرامش یکدیگر فکر مشغولی دارند. تمام افراد به نوعی درگیر مدرسه زندگی هستند و خود را قسمتی از جامعه مدرسه می دانند. به نظر وی، جو صمیمانه، روحیه مشارکتی و انتظارات منطقی و مثبت؛ از عواملی هستند که در پیدایش مدرسه زندگی خانوادگی نقش مهم و اساسی دارند.

معلم فراخوانی، دانش آموز را به فرایند یاددهی-یادگیری دعوت می کند. مهم ترین نکته در این دیدگاه، باور به دانش آموز به عنوان فردی توانمند، ارزشمند و مسئول است. معلم فراخوانی با استفاده از مهارت هایی می تواند مشوق دانش آموزان به فرایند یاددهی-یادگیری باشد. این مهارت ها می تواند از برقراری ارتباط مؤثر با دانش آموزان، شروع شود و تا مهارت گوش دادن مؤثر، صراحت داشتن نسبت به خود و دیگران، رعایت انضباط معقول، داشتن روحیه مناسب در مواجهه با مسئله عدم پذیرش فراخواندن یا دعوت خویش ادامه یابد (میلر^۷، ۱۹۴۳). می توان گفت بحث مدرسه فراخوانی که مدنظر ویلیام پرکی است؛ در دوران کرونا علاوه بر مدرسه، توجه ویژه ای به اعضای خانواده دانش آموز دارد؛ یعنی تنها اعضای جامعه مدرسه، مدنظر نیست؛ بلکه خانواده ها هم نقش پررنگی در این شیوه آموزش خواهند داشت. با توجه به توضیحات ارائه شده، مسئله اصلی پژوهش عبارت است از: تحلیل اهمیت و جایگاه سبک آموزش مجازی در دوران کرونا و پسا کرونا با توجه به نظریه

1. Zh.beik213@gmail.com
 2. nourabadi@shahed.ac.ir
 3. COVID-19
 4. Invitational School
 5. Invitational Teacher
 6. William Watson Purkey
 7. Miller



مدرسه فراخوانی پرکی، که به سبک تدریس معلمان و شیوه ارتباط گیری آنان و تعاملشان با دانش آموزان در این دوران می پردازد.

روش پژوهش

با توجه به منابع مطالعاتی در این پژوهش، ماهیت موضوع، تحقیق حاضر از نوع تحقیقات کیفی بوده و پژوهشی توصیفی و تحلیلی است. پژوهش توصیفی، مجموعه روش هایی را شامل می شود که هدف آن ها، توصیف کردن شرایط یا پدیده های مورد بررسی است. در روش توصیفی پژوهشگر به دنبال توصیف عینی، واقعی و منظم خصوصیات یک موقعیت یا موضوع می باشد (نادری و سیف نراقی، ۱۳۷۵). از طرفی، هدف پژوهش تحلیلی عبارت است از فهم و بهبود مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که برحسب آن ها تجربه را تفسیر، مقاصد را بیان، مسائل را ساخت بندی نموده و پژوهش ها را به اجرا درمی آوریم. به عبارت دیگر، هدف پژوهش تحلیلی، وضوح بخشیدن به مفاهیم است که می خواهد تصویری دقیق و آموزنده از ماهیت مفهوم به دست دهد (شورت^۱، ۱۳۸۸).

یافته های پژوهش

در زمان های قدیم، شبکه یادگیری در درون خانواده محل تولد و زیست، اجتماع و قبیله واقع شده بود (دسانتیس^۲، ۲۰۰۳) و گستره یادگیری وسیع نبود. با تکامل جوامع بشری، به تدریج فکر تأسیس نهادهای آموزشی برای رفع نیازهای مهارتی فردی و اجتماعی و انتقال تجارب و دانش به عنوان یک نیاز مبرم شکل گرفت. در عین حال خانواده برخی از کارکردهای آموزشی خود را حفظ نمود و شبکه روابط اجتماعی نیز کارکردهای آموزشی خاص خود را یافت. وسعت حوزه آموزش موجب ایجاد نهادهای گوناگون آموزشی شد که به شیوه های خاص خود به طور عمومی یا در حوزه های تخصصی، مبادرت به انجام فعالیت های فراگیری می نمودند. نیازهای جدید، گستردگی تقاضا، تکامل ابزار و به ویژه ظهور فناوری های نوین، عرصه آموزش را دچار تحولات عظیمی کرد و رویکردهای نوینی در عرصه آموزش مطرح شد. یکی از این رویکردها که در نوع خود منشأ تحول شگرفی شد، آموزش مجازی بود. در دوران شیوع کرونا آموزش مجازی در اکثر کشورها و همین طور کشور ایران رونق یافت. برای اینکه آموزش دانش آموزان در طول دوره فاصله گذاری اجتماعی دچار وقفه نشود و برنامه های درسی طبق برنامه از قبل مشخص شده، تداوم داشته باشد؛ راهکارهای مختلفی ارائه شد. در حوزه آموزش و پرورش، آموزش از طریق تلویزیون و با همکاری شبکه آموزش ارائه شد و هدف اصلی آن رعایت عدالت آموزشی عنوان شد. اگرچه تجارب موفقی در این زمینه کسب شد، اما با توجه به تنوع مقاطع تحصیلی و رشته های درسی عملاً امکان ارائه همه دروس به شکل آموزش تلویزیونی میسر نشد. از طرف دیگر یکی از مهم ترین ایرادات این نوع آموزش، یک طرفه بودن و عدم تعامل بین معلم و دانش آموز بود تا اینکه نرم افزاری در بستر شبکه اجتماعی با عنوان شبکه آموزش دانش آموزی (شاد) طراحی شد و آموزش ها در این بستر ارائه گردید. اگرچه این شبکه هم دارای محدودیت ها و مشکلاتی بود، اما رفته رفته مشکلات آن مرتفع شد و توانست رضایت نسبی معلمان و دانش آموزان را جلب کند. هرچند با ایده آل های آموزش مجازی هنوز فاصله زیادی دارد.

¹. Short
². Desanctis



کلارک و مایر^۱ در زمینه یادگیری الکترونیکی ویژگی‌های زیر را تعریف می‌کنند که می‌توان گفت این موارد از جمله ایده آل‌های آموزش مجازی محسوب می‌شود:

- گنجانیدن محتوای مرتبط با هدف یادگیری؛
 - استفاده از روش تعاملی، مانند کاربرد مثال و تمرین برای کمک به یادگیری؛
 - استفاده از عناصر رسانه‌ای مانند واژه‌ها و تصاویر برای ارائه متن و روش‌ها؛
 - ایجاد دانش نو و مهارت‌ها مرتبط با هدف‌های یادگیری فردی یا مربوط به بهبود کارایی سازمانی.
- در این تعریف کلارک و مایر، چند عنصر درباره یادگیری الکترونیکی وجود دارد: «چه»، «چگونه» و «چرا».

چه: دوره‌های یادگیری الکترونیکی شامل محتوای اطلاعات و روش‌های آموزشی است که به مردم در یادگیری محتوا کمک می‌کند.

چگونه: دوره‌های یادگیری الکترونیکی از طریق رایانه‌ای که واژه‌ها به شکل متن گفتاری یا چاپ‌شده و تصاویر مانند اشکال، عکس‌ها، نقاشی متحرک، یا ویدیو ارائه می‌شود.

چرا: دوره‌های یادگیری الکترونیکی برآنند که به یادگیرندگان در رسیدن هدف‌های یادگیری شخصی یا انجام وظایف شغلی کمک کند، به شیوه‌ای که موجب بهبود حرکت در مسیر هدف‌های سازمان شود.

لازم به ذکر است آموزش‌های مجازی به افراد امکان می‌دهد که شبکه‌های آموزشی و جوامع تخصصی ماندگاری از گروه‌ها، حرفه‌ها، مشاغل و علایق به وجود آورند که در آنجا افراد می‌توانند در کنار یکدیگر جمع شوند، دانش خود را، حتی پس از پایان یافتن برنامه آموزشی، به اشتراک بگذارند. یافته‌ها نشان می‌دهد که تعامل در ایجاد محیط یادگیری مناسب و ایجاد ارتباط بهتر با دوره آموزشی تأثیر قابل توجه دارد (عثمان^۲، آتان^۳ و گان^۴، ۲۰۰۵). واگنر^۵ تعامل را رویدادهای متقابلی که نیازمند حداقل دو کنش و دو شی است، تعریف کرده و می‌گوید تعامل هنگامی روی می‌دهد که این اشیاء و رویدادها، متقابلاً بر دیگری تأثیر بگذارند (واگنر، ۱۹۹۴). تعامل نه تنها در یادگیری از راه دور همواره از ارزش خاصی برخوردار بوده است؛ بلکه در آموزش سنتی و در شکل یادگیری مطالعه مستقل، نیز اهمیت آن مورد توجه قرار گرفته است (آندرسون^۶، ۲۰۰۴).

در این بین، طبق گزارش ایرنا سال ۲۰۲۰ سالی بی‌سابقه در تاریخ جهان در حوزه آموزش و پرورش بوده؛ چراکه با بحران شیوع کرونا و اقدامات مقابله با آن از جمله تعطیلی مدارس و عدم دسترسی بسیاری از کودکان جهان به فناوری و تجهیزات آموزش آنلاین، امر آموزش و پرورش به‌ویژه در کشورهای فقیر و کم برخوردار به شدت مختل شده است. با گسترش همه‌گیری کووید ۱۹، به دلیل تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها به مدت نامحدودی به سمت آموزش آنلاین در حرکت هستند (مارتینز^۷، ۲۰۲۰). روس^۸ (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان ایجاد برنامه درسی دوران قرنطینه برای تقویت آموزش و یادگیری در زمان شیوع

1. Clark & Mayer
2. Othman
3. Atan
4. Guan
5. Wagner
6. Anderson
7. Martinz
8. Rous



ویروس کرونا عقیده دارد که بحران فعلی فرصتی برای مریبان است تا با یکدیگر کار کرده و فرصت‌های یادگیری مشترکی ایجاد کنند که به نفع همه باشد. همچنین ایجاد یک برنامه درسی آنلاین، نقاط قوت متعددی دارد؛ برای مثال این برنامه به یادگیرندگان قدرت می‌دهد تا مطابق با زمان و توانایی خود مشارکت کنند. به عبارتی این روش، جوامع مجازی یادگیرندگان را ایجاد می‌کند.

نکته قابل تأمل این است که یکی از مفاهیم اساسی در تعلیم و تربیت، بحث میزان رغبت و اشتیاق دانش‌آموزان هست که در قالب مفهوم آموزش فراخوانی شکل می‌گیرد. آموزش فراخوانی، فرآیندی است که از طریق آن افراد صمیمانه به درک و تحقق پتانسیل خود در همه زمینه‌های تلاش ارزشمند انسانی فراخوانده می‌شوند. در آموزش فراخوانی هر چیزی اهمیت دارد؛ نحوه پاسخگویی به پیام‌ها و تلفن‌ها، نحوه ارتباط افراد با یکدیگر، نحوه پیروی از روندها، برنامه‌ها و سیاست‌ها (پرکی، ۱۹۹۶). در این میان، آنچه مورد توجه است؛ بحث میزان رغبت و اشتیاق دانش‌آموزان و همین‌طور علاقه و انگیزش معلمان به بحث آموزش در این دوران و حتی بعد از آن است. با توجه به شیوع این ویروس در سراسر جهان، نحوه آموزش و تعامل معلمان و فراگیران از نوع سنتی و حضوری به مجازی و الکترونیکی تغییر یافت. این نوع آموزش در بسیاری از کشورها از جمله ایران برای اولین بار رخ داد. بسیاری از افراد که تا قبل از دوران کرونا در فرآیند یاددهی-یادگیری نقش فعالی داشتند، در این دوران بخصوص در اوایل این بحران به‌طور منفعلانه عمل کردند؛ تا زمانی که آموزش‌های مجازی توسط وزارت آموزش و پرورش فراگیر شد؛ اما مسئله این است که نحوه ارتباط فراگیران با یاد دهنندگان به چه شکل باید رقم خورد؟ آن‌ها با یکدیگر چگونه باید تعامل داشته باشند و آیا مدرسه فراخوانی در آموزش مجازی هم پیاده می‌شود؟ طبق آخرین پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه معلم فراخوانی، می‌توان در ۵ طبقه توصیفی معلمان را تقسیم‌بندی کرد:

- مربی انسان‌گرا،
- مربی تسهیل‌کننده یادگیری خود راهبر،
- مربی محیط شهروند پرور،
- مربی فراهم‌کننده محیط سازنده گرا و
- مربی محیط خانوادگی (حسینی و شیرینی، ۱۳۹۸).

اعضای جامعه مدرسه می‌توانند به معلمان کمک کنند تا هر پنج بعد ذکر شده را در برگیرند و معلمان باید تلاش کنند تا علاوه بر زمان تدریس عادی خود در دوران بحرانی مانند دوران کرونا، به‌منظور عدم کاهش اشتیاق فراگیران به آموزش، هر پنج بعد را رعایت کنند.

بحث معلم فراخوانی از مهارت‌های داشتن روحیه مناسب، مهارت گوش دادن مؤثر، ایجاد آموزش دلپذیر، ارتباط مؤثر از سوی معلم و دانش‌آموز شروع می‌شود و تا صراحت داشتن نسبت به خود و دیگران، رعایت انضباط معقول و فراخواندن یا دعوت خویش ادامه می‌یابد (میلر، ۱۹۴۳) و حتی جامعه مدرسه هم مدنظر است. هدف از نظریه فراخوانی پرکی، ترغیب افراد به غنی‌سازی زندگی خود با هر یک از چهار بعد اصلی زیر است:

- ۱- شخصاً فراخوان خود باشید.
- ۲- شخصاً فراخوان دیگران باشید.



۳- از نظر حرفه‌ای فراخوان خود باشید.

۴- از نظر حرفه‌ای فراخوان دیگران باشید (پرکی و نواک^۱ ۱۹۹۶).

طبق نظریه مدرسه فراخوانی همه افراد در زمینه آموزش باید فراخوان باشند. پرکی به معلمان توصیه می‌کند که آن‌ها هم باید آمادگی فراخواندن خویش را داشته باشند. اگر باور داریم که فراخواندن امری مهم است؛ پس باید با فراخواندن خود این امر را آغاز کنیم، رفتاری مستوجب سرزنش از خود بروز ندهیم، بهتر لباس بپوشیم، کمتر بخوریم، ورزش کنیم، مشارکت کنیم، به گروه‌ها بپیوندیم و راه‌هایی برای حضور و اعلام وجود در این جهان پیدا کنیم. وی فنون خاصی را مطرح می‌کند که با استفاده از آن‌ها می‌توان دانش‌آموزان را به سرمایه‌گذاری در زمینه یادگیری فراخواند. برخی از این فنون عبارتند از:

- جوی دلپذیر در کلاس درس تدارک ببینید.
- به مکنونات دانش‌آموز دسترسی پیدا کنید، یا اینکه دریابید دانش‌آموز چیست.
- از دانش‌آموزان بخواهید اسامی خود را با یکدیگر عوض کنند و ببینند دوست دارند چه نامیده شوند.
- دانش‌آموزان را تشویق کنید تا درباره خود صحبت کنند و بدین ترتیب ویژگی‌های منحصر به فرد آن‌ها را مشخص کنید.
- یک کتابخانه باز تدارک ببینید. کتاب‌ها را برای استفاده دانش‌آموزان در دسترس نگه دارید و در بعضی مواقع کتاب‌ها را به دانش‌آموزان هدیه کنید.
- به دانش‌آموزان بفهمانید که غیبت آن‌ها موجب دل‌تنگی شما شده است. اگر دانش‌آموزی غیبت می‌کند، یادداشتی برای او بفرستید.
- فراخوان‌ها یا دعوت‌هایی به عمل آورید که اثر مضاعف داشته باشد.
- دانش‌آموزان را در حضور سایر معلمان یا والدین تشویق کنید.
- خدمات پستی مناسبی تدارک ببینید. یک صندوق پستی تهیه کنید که دانش‌آموزان بتوانند با استفاده از آن، یادداشت‌هایی به یکدیگر یا معلم خود بفرستند.
- از دانش‌آموزان خبره استفاده کنید. معلمان می‌توانند از تخصص دانش‌آموزان در هر زمان ممکن استفاده کنند.
- بنا بر یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت: معلمان و آموزش‌دهندگان در دوران همه‌گیری کرونا می‌توانند از فنون ذکر شده پرکی در آموزش مجازی استفاده کنند تا به شکلی، فراخوان دانش‌آموزان خود باشند. آن‌ها با پرسش در مورد علت غیبت دانش‌آموز به او می‌فهمانند که حضورش در کلاس مهم است و به نوعی فراخوان او هستند. بدین صورت دانش‌آموز هم به شخصه می‌تواند شخصاً فراخوان خود باشد. لازم به ذکر است این نکته می‌تواند شروع تحولات مفیدی در آموزش مجازی در مواقع بحرانی باشد.

¹. Purki & Novak



نتیجه گیری

نتایج به دست آمده از یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که آموزش مجازی حتی در دوران پسا کرونا نیز در حال رونق یافتن بوده و معلمان و دانش آموزان و اعضای جامعه آموزشی، حتی خانواده‌ها باید خود را با این روش تطبیق دهند و فراخوان خود باشند. نیز متخصصان در حیطه آموزش مجازی می‌بایست آموزشی را در این دوران تدوین کنند که فرایند مدرسه فراخوانی و معلم فراخوانی آسیب نبیند و دانش آموزان در مواجهه با معلمان همانند قبل، رغبت و اشتیاق داشته باشند. با عنایت به نکات اشاره شده، نحوه تعامل معلم و دانش آموز نباید در این دوره آسیب ببیند. معلمان باید تلاش کنند تا سبک آموزشی خود در آموزش‌های مجازی را نسبت به آموزش‌های سنتی تغییر دهند و به نحوی بهبود عمل کنند. نحوه تعامل دوسویه معلم و دانش آموز در آموزش مجازی حائز اهمیت است و همان‌طور که ذکر شد؛ یکی از مشکلات برنامه‌های آموزشی تلویزیونی در آغاز دوران کرونا، عدم تعامل دانش آموز و معلم بوده است. در نهایت می‌توان چنین نتیجه گرفت که معلمان در این دوران با آموزش مجازی باید به دانش آموز به‌عنوان فردی توانمند، ارزشمند و مسئول بنگرند و برای بهتر عمل کردن در این زمینه می‌توانند از فنون پرکی به‌صورت دقیق استفاده کنند.

واژگان کلیدی: مدرسه فراخوانی، عصر پسا کرونا، تعامل، آموزش مجازی

منابع

بابایی، محمود (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر یادگیری الکترونیکی*، تهران: چاپار جی. پی. میلر (۱۳۹۸). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.

حسینی، سیده زهرا و شیرینیگی، ناصر (۱۳۹۸). درک اعضای جامعه مدرسه از مفهوم معلم فراخوانی، مدیریت مدرسه، شماره ۷: ۳۲۸-۳۴۷.

خبرگزاری ایرنا (۱۳۹۹). ۲۰۲۰ سال سخت آموزش در جهان، ۳۲۰ میلیون دانش آموز به مدرسه نرفتند. بازیابی شده در تاریخ ۵ مهر ۱۴۰۰ از <https://www.irna.ir/news/84165861/%DB%B2%DB%B0%DB%B2%DB%B0>

شمسی گوشکی، محسن؛ توکلی، اسما؛ دانش، هانیه؛ چراغ‌داری، هانیه (۱۴۰۰). مطالعه آموزش مجازی بر یادگیری دانش آموزان و میزان رضایت‌مندی در دوران کرونا، سومین همایش بین‌المللی تدبیر علوم مدیریتی، تربیتی، اجتماعی و روانشناسی.

شورت، ادmond. سی (۱۳۸۸). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: سمت.

غفوری فرد، منصور (۱۳۹۹). رونق آموزش مجازی در ایران: توان بالقوه‌ای که با ویروس کرونا شکوفا شد. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۲۰: ۳۳-۳۴.

نادری، عزت‌الله؛ سیف نراقی، مریم (۱۳۹۵). *راهنمای عملی فراهم‌سازی تحقیق*. تهران: روان.

Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2003). *E-Learning and the Science of Instruction*. England: Wiley.

Desanctis, G.; Yard; R., Michael; J., Lu; Anne Laure, Fa. (2003). Learning in Online Forums. *European Management Journal*. 21(5). pp. 565-577.

Othman, S. A.; Atan, H. & Guan, Ch. K. (2005). The Open University Malaysia Learning Management System. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. 2(11).

Purkey, W. W. & Novak, J. M. (1996). *Inviting School Success: A self-Concept Approach to Teaching, Learning, and Democratic Practice*. 3th Edition. Wadsworth Publishing. Belmont, California.

Purkey, W. W. (1978). *Inviting School Success: A Self-Concept Approach to Teaching and Learning*. Belmont, Calif.: Wadsworth.

الگوی ارتباطی مؤثر تدریس: روشی کارآمد جهت افزایش هیجانات مثبت فراگیران در دوران پسا کرونا

شیمای ابراهیمی^۱، استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

زهرا جهانی^۲، دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

مدرسان به عنوان مجریان برنامه آموزشی و تربیت کنندگان نیروهای انسانی، از مهم ترین ارکان نظام آموزشی می باشند. از این رو شایسته است آنان افزون بر تجارب علمی دارای مهارت برقراری ارتباط مؤثر با فراگیران نیز باشند؛ زیرا یادگیری در سایه ارتباط مؤثر میان مدرس و فراگیر شکل می گیرد (یزدانی و پور عمران، ۱۳۹۶) و نوع ارتباط با مدرس در انگیزه فراگیر برای انجام فعالیت های تحصیلی بسیار مؤثر است (اسپیلت و همکاران، ۲۰۱۲). در همین راستا از جمله عوامل اساسی در برقراری ارتباط مؤثر، ایجاد هیجانات مثبت در محیط آموزشی است زیرا؛ کلاس یک محیط عاطفی است که در آن هیجانات فرد در اشتیاق به یادگیری و خلاقیت او تأثیر بسزایی دارد (پکران، ۲۰۱۴). با توجه به اهمیت هیجانات در یادگیری، درگیر کردن حواس در آموزش نیز جایگاه مهمی دارد؛ به نظر می رسد شناسایی حواس مؤثر و مورد نیاز فراگیران و میزان درگیری آنها در حین تدریس موجب افزایش هیجانات مثبت و همچنین یادگیری بهتر آنان می شود (ابراهیمی، ۱۳۹۸). افزون بر درگیری حواس، توجه مدرس به فراگیران نیز در تولید هیجانات مثبت غیر قابل انکار است، فراگیری که با مدرسان خود رابطه ای گرم و صمیمی دارند با داشتن اعتماد به نفس بالا، نگرش مثبت به مدرسه و لذت بردن از پذیرش همسالان خود انگیزه بیشتری برای یادگیری برخوردارند (آندرزیوسکی و دیویس، ۲۰۰۸). در مقابل رابطه نامناسب با مدرس منجر به عواملی مانند افت تحصیلی، ترک تحصیل و عدم پذیرش از سوی دوستان می شود (هیوز و چن، ۲۰۱۱). بر این اساس مدرس به منظور توجه به فراگیران می تواند از انواع نوازه ها در ارتباط خود با آنان بهره ببرد. نوازه ها ارتباطات میان فردی قابل مشاهده ای هستند که نیاز احساسی افراد به دیده شدن را برآورده می سازند (برن، ۱۹۸۸). منظور از نوازه در محیط آموزشی، به رسمیت شناختن و توجه کردن به شاگردان است (پیش قدم و فرخنده فال، ۱۳۹۵) که این امر موجب بروز احساس خوشایند و هیجانات مثبت در آنان می شود؛ بنابراین مدرس می تواند با افزایش هیجانات مثبت فراگیران از طریق درگیر کردن حواس مختلف و ارائه نوازه های گوناگون، آنان را در یادگیری بهتر مطالب درسی یاری رساند.

این در حالی است که امروزه به دنبال همه گیری بیماری کرونا و ویروس، کلاس های درسی در بستر فضای مجازی برگزار می شود. به نظر می رسد در آموزش مجازی برخلاف آموزش حضوری که در آن مدرس به کمک ابزارها و شیوه های گوناگون مطالب درسی را تبیین کرده و با برقراری ارتباط چهره به چهره از باز خورد و نوازه استفاده می کند، فرصت بهره گیری از برخی امکانات مانند درگیر کردن حواس حداکثری فراگیران و ارائه نوازه های غیر کلامی به آنان وجود ندارد. همچنین ممکن است

¹. shimaebrahimi@um.ac.ir

². Za.jahani@mail.um.ac.ir



عواملی مانند شخصیت روانی و فردی فراگیران و احساس نگرانی از بازخورد غیرمنتظره معلم یا هم کلاسی‌ها مانع پرسش سؤالات از معلم شود که در نهایت این مشکلات موجب کاهش هیجانات مثبت و افزایش هیجانات منفی مانند نگرانی و اضطراب روحی و روانی در فراگیران و به تبع آن نداشتن انگیزه و اشتیاق زیاد برای حضور فعال در کلاس می‌شود (صادقی، ۱۳۹۹).

از این رو شایسته است مدرسان در دوران پسا کرونا توجه بیشتری به افزایش هیجانات مثبت فراگیران داشته باشند. به همین منظور به نظر می‌رسد الگوی ارتباطی مؤثر تدریس (پیش قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹) روش کارآمدی برای تدریس دوران پسا کرونا باشد. این الگو با توجه به آموزش هیجانات محور (آموزش مبتنی بر حس و هیجان) طراحی شده است. هیجانات با تلفیق دو واژه هیجان و بسامد به هیجانات حاصل شده از طریق حواس مختلف اشاره دارد (پیش قدم، طباطبائیان و نوری، ۱۳۹۲). در الگوی ارتباطی مؤثر تدریس با در نظر گرفتن میزان درگیری حواس در یادگیری، مدرس به عنوان فردی حس آگاه و حس محرک شناخته می‌شود که قدرت تصمیم‌گیری در مورد میزان و چگونگی درگیری حواس فراگیران را دارد. در این الگو با توجه به نقش مدرس انواع تکنیک‌های حس آگاهی و حس محرکی در چهار زیرمجموعه ارتباط مرکز، حواس مرکز و پیرا ارتباط و پیرا حواس معرفی شده است (پیش قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹).

اهمیت توجه به جایگاه هیجانات و حواس در برقراری یک ارتباط مؤثر میان مدرس و فراگیر و به تبع آن تدریس موفق و کم‌توجهی مدرسان نسبت به این امر مهم در آموزش مجازی، نگارندگان را بر آن داشت تا به روش‌های جبران این کم‌توجهی بپردازند و به این سؤال پاسخ دهند که الگوی ارتباطی مؤثر تدریس چگونه در افزایش هیجانات مثبت فراگیران برای یادگیری در دوران پسا کرونا تأثیرگذار است؟ هدف از انجام پژوهش حاضر ارائه راهکاری مؤثر به مدرسان به منظور داشتن یک تدریس موفق در دوران پسا کرونا است.

معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس

در این الگو مدرس به عنوان فردی حس آگاه که قدرت تعیین، مطرح کردن و تصمیم‌گیری در مورد موضوعات مختلف در کلاس را دارد، می‌تواند با تکنیک‌های ارتباط مرکز و حواس مرکز به صورت مستقیم به برقراری ارتباط با فراگیران و درگیر کردن حواس آنان پرداخته و هیجانات آنان را نسبت به موضوع افزایش دهد. وی به منظور برقراری ارتباط مؤثر باید از توانش کلامی^۱ بالایی برخوردار باشد؛ یعنی در انتخاب واژگان و دستور به گونه‌ای عمل کند که ارتباط مؤثرتری برقرار گردد و در سخنرانی خود با درگیر کردن احساسات و هیجانات فراگیران، آنان را متقاعد ساخته و با توجه به روایت سازی برای چگونگی آغاز، ادامه و پایان دادن به کلام خود طرح داشته باشد. در حین ارائه نیز با ملموس کردن مطالب از طریق تصویرسازی و استعاره سازی به شفاف سازی مطالب بپردازد. همچنین مدرس با هدف درگیر کردن حواس مختلف فراگیران می‌تواند با توجه به تکنیک‌های حواس ورزی^۲ و مهارت ورزی^۳ تدریس خود را با توجه به نقش حواس در تثبیت اطلاعات در مغز، به صورت عملی و در کارگاه‌های آموزشی انجام دهد بر این اساس وی می‌تواند با استفاده از سخنرانی، صدای ضبط شده، تصاویر، آوردن نمونه و ابزارهای مرتبط با موضوع در کلاس، درست کردن کاردستی و برگزاری کلاس در محیط‌هایی مانند آزمایشگاه،

¹. Communicative competence

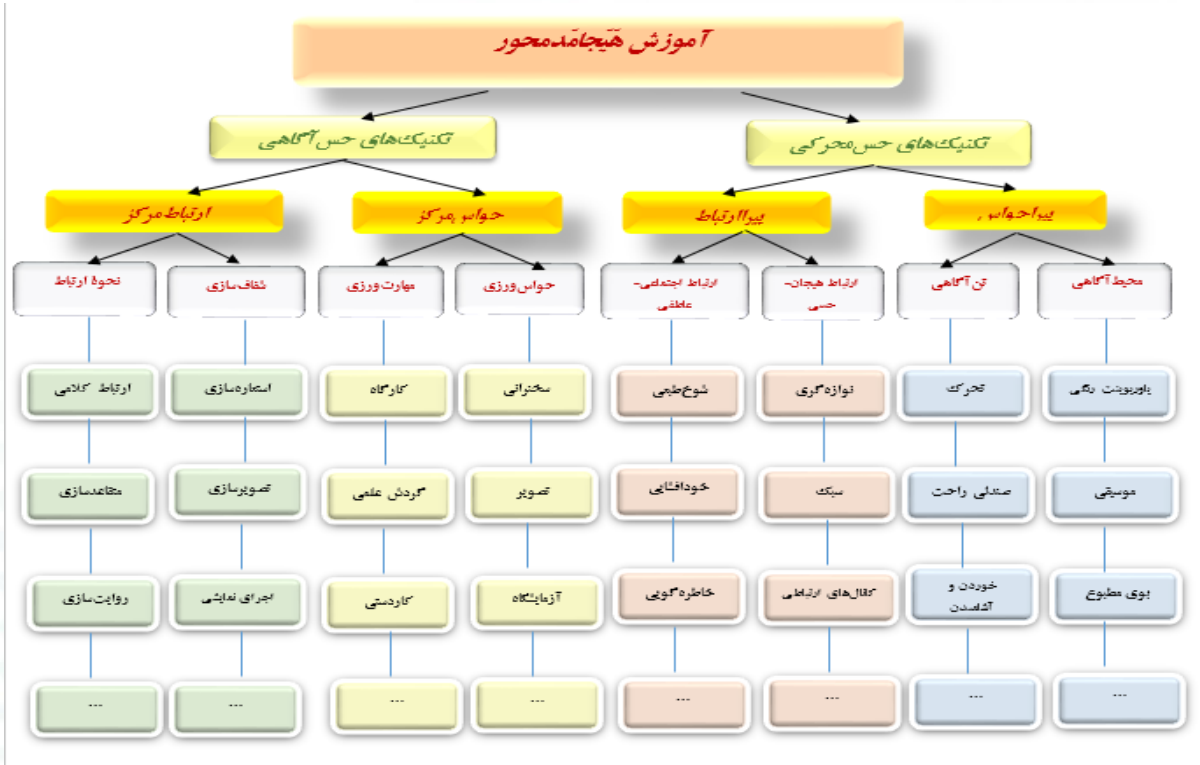
². Sensory enrichment

³. Skill development

گردش‌های علمی و اجرای نمایش با افزایش هیجاند فراگیران نسبت به موضوع توان یادگیری آنان را افزایش دهد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹).

از سوی دیگر مدرس در نقش حس‌محرك که تنها تشویق‌کننده فراگیران در رسیدن به هیجاند جامع است می‌تواند برای برقراری ارتباط از تکنیک‌های ارتباط عاطفی-اجتماعی^۱ که فراگیر را به‌صورت غیرمستقیم علاقه‌مند به برقراری ارتباط می‌کند (مانند شوخ‌طبعی، خود افشاگری و خاطره‌گویی) در کلاس بهره‌برد. همچنین او باید به تکنیک‌های ارتباط هیجان حسی^۲ مانند ارائه نوازه‌های مختلف کلامی و غیرکلامی، تدریس با توجه به سبک‌های مختلف فراگیران و استفاده از کانال‌های ارتباطی خود با فراگیران مثل نوع حرکت در کلاس و رعایت فاصله فیزیکی با فراگیر که هدفشان ارتقای سطح هیجانی فراگیران در اثر درگیری حواس بیشتر است، مسلط باشد. مدرس با هدف درگیر کردن غیرمستقیم حواس فراگیران نیز می‌تواند از تکنیک‌های تن‌آگاهی^۳ (استفاده مناسب از بدن در یادگیری) و محیط آگاهی^۴ (توجه به محیط و فضای کلاس) بهره‌برده و فعالیت‌هایی را طراحی کند که لازمه آن تحرک فراگیران در کلاس باشد و یا برای نشستن صندلی‌هایی در نظر گرفته شود که بدن در وضعیت راحت قرار گیرد و اجازه خوردن و آشامیدن در کلاس وجود داشته باشد. افزون بر این موارد مدرس با آراستن فضای کلاس، پخش موسیقی آرام و ایجاد بوی مطبوع می‌تواند از محیط کلاس به‌عنوان امکانی برای افزایش هیجان‌ات مثبت فراگیران در یادگیری بهره‌مند گردد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹). چکیده مطالب فوق در شکل (۱) قابل مشاهده است:

1. Socio-emotional
2. Emo-sensory
3. Body-related
4. Environment-related



شکل ۱- الگوی ارتباطی مؤثر بر اساس نقش حواس (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹)

به‌طور کلی به نظر می‌رسد مدرس با توجه به این تکنیک‌ها در برقراری ارتباط مؤثر با فراگیران موفق‌تر عمل خواهد کرد.

یافته‌های پژوهش

در آموزش مجازی دلایلی مانند محدودیت استفاده از حواس حداکثری، عدم ارتباط چهره به چهره و دریافت نکردن واکنش مناسب از سوی فراگیر موجب می‌شود مدرس متوجه میزان درگیری فراگیر با موضوع نشود همچنین او نمی‌تواند ایده‌های خلاقانه آنان را تخمین زده و هدایت کند (دریفوس^۱، ۱۳۸۹)؛ اما مدرسان در آموزش حضوری می‌توانند با استفاده از تکنیک‌های ارتباط‌محور مطالب را به‌صورت شفاف در اختیار فراگیران قرار دهند و با شکافتن، تجزیه تحلیل و ملموس ساختن آن موجب تقویت تفکرهای انتقادی و خلاق فراگیران شوند. همچنین پرواضح است که در آموزش مجازی نمی‌توان از همه حواس در یادگیری بهره برد؛ این در حالی است که استفاده از تکنیک‌های حواس‌محور آموزش حضوری درونی شدن اطلاعات و ماندگاری طولانی‌تر آن‌ها در حافظه فراگیران را با خود به دنبال خواهد داشت (آجا و همکاران^۲، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر روابط عاطفی و اجتماعی با توجه به پیامدهای تحصیلی، رفتاری و اجتماعی یکی از جنبه‌های مهم در کلاس درس محسوب می‌شود و احساسات بخش جدایی‌ناپذیر فعالیت‌های آموزشی است (آلمن، جانسون و شوتز^۳، ۲۰۰۹) این در

1. Dreyfus
2. Aja et al
3. Aultman, Johnson, & Schutz



حالی است که یکی از بزرگ‌ترین نقص‌های آموزش مجازی فقدان تجربه شخصی فراگیر با مدرس است (جی^۱، ۲۰۱۲) و باید در نظر داشت آموزش در فضای مجازی در برقراری پیوندهای محکم انسانی عملکرد خوبی ندارد (دریفوس^۲، ۱۳۸۹). بدون تردید در چنین شرایطی فراگیر انگیزه زیادی برای شرکت فعال در کلاس نخواهد داشت. در همین راستا به نظر می‌رسد به‌کارگیری تکنیک‌های عاطفی-اجتماعی و هیجان‌حسی مانند ارائه نوازه‌هایی از طریق ارتباط چشمی، لبخند زدن و یا صدا کردن فراگیران به نام کوچک موجب برانگیخته شدن احساس خوشایند در آنان و برقراری ارتباط مؤثرتر با مدرس می‌شود. همچنین یکی از عوامل مؤثر در تدریس موفق شناسایی سبک‌های یادگیری فراگیران می‌باشد، اما شناسایی آن‌ها در آموزش مجازی بسیار دشوار است (کیان، ۱۳۹۳) و از آنجاکه اغلب مدرسان توانایی و مهارت لازم در زمینه استفاده از ابزار و امکانات کمک‌آموزشی را ندارند، از روش سخنرانی استفاده می‌کنند (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۵). این در حالی است که مدرس در تدریس حضوری می‌تواند به شناسایی سبک‌های یادگیری فراگیران بپردازد و با ارائه مطالب درسی با توجه به آن‌ها موجب تسهیل و تسریع در پردازش و یادگیری اطلاعات توسط فراگیران شود (فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۲). یکی از عوامل مؤثر دیگر آموزش و یادگیری فضای فیزیکی مناسب و توجه به نکاتی است که آن را به محیطی امن، زیبا و بانشاط تبدیل می‌کند (بهامین^۳، ۲۰۱۵)، اما در آموزش مجازی مکان معنای خود را از دست می‌دهد و نبود فضای فیزیکی موجب بی‌انگیزگی در فراگیران می‌شود؛ زیرا بسیاری از فراگیران بخشی از هویت خود را با حضور در فضای آموزشی معنا می‌کنند (کیان، ۱۳۹۳). از این‌رو به نظر می‌رسد در دوران پسا کرونا توجه بیشتر به تکنیک‌های محیط‌آگاهی در جبران انگیزه برای یادگیری مؤثر است. از سوی دیگر از آنجاکه در آموزش مجازی فراگیران باید ساعت‌ها روبروی لپ‌تاپ بنشینند و تحرک نداشته باشند هیجان‌انگیزی مانند خستگی در آنان بروز می‌کند. در صورتی که در آموزش حضوری در دوران پسا کرونا با توجه به تکنیک‌های تن‌آگاهی و مهیا کردن شرایطی برای تحرک و یا نشستن بر روی صندلی‌های راحتی و استفاده از خوراکی در کلاس هیجان‌انگیزی منفی آنان در مورد بی‌تحرک بودن در آموزش مجازی را به هیجان‌انگیزی مثبت بدل کرد و به خاطر آوردن مطالب یاد گرفته شده را برای آنان تسهیل می‌نماید؛ زیرا فرایندهای شناختی بستگی به تجاربی که از داشتن یک بدن با ظرفیت‌های حسی-حرکتی گوناگون حاصل می‌شود، دارد (وارلا، تامسون و راش^۴، ۲۰۱۷).

نتیجه‌گیری

برقراری ارتباط مؤثر مدرس با فراگیر یکی از ملزومات اساسی در یادگیری موفق است. به همین منظور مدرس با برانگیختن هیجان‌انگیزی مثبت فراگیران از طریق درگیر کردن حواس مختلف و ارائه نوازه به آنان می‌تواند در برقراری یک ارتباط مؤثر موفق عمل کند. این در حالی است که امروزه به دلیل همه‌گیری کرونا ویروس کلاس‌های درسی در بستر فضای مجازی برگزار می‌شود که این نوع آموزش سبب ایجاد محدودیت‌هایی در استفاده از حواس حداکثری فراگیران در یادگیری و یا ناتوانی در ارائه برخی نوازه‌ها به آنان می‌شود. در نتیجه این عوامل ممکن است ارتباط مؤثری میان مدرس و فراگیر صورت نپذیرد و وی انگیزه کافی برای یادگیری مطالب را نداشته باشد. این امر برخلاف نظر صفوی (۱۴۰۰) است که معتقد است باید در دوران

1. Joy
 2. Dreyfus
 3. Bahamin
 4. Varela, Thompson & Rosch



پسا کرونا نیز آموزش و یادگیری الکترونیک را توسعه و تداوم بخشید و بیش از نیمی از زمان آموزش به صورت مجازی انجام شود. از این رو شایسته است در دوران پسا کرونا به مؤلفه‌های حس، هیجان و انگیزه فراگیران توجه بیشتری شود. در همین راستا به نظر می‌رسد استفاده از الگوی ارتباطی مؤثر تدریس روش مناسبی برای جبران کم‌توجهی به هیجانات فراگیران و بی‌انگیزگی آنان در آموزش مجازی باشد.

واژگان کلیدی: هیجانات، حواس، نوازه، آموزش مجازی، ارتباط مؤثر، پسا کرونا

منابع

ابراهیمی، شیما (۱۳۹۸). مدیریت حواس و محیط، در معرفی الگوی مفهومی آموزش (۲۱۱-۲۳۰)، مشهد: انتشارات معاونت دانشگاه فردوسی مشهد.

بهامین، رضا (۲۰۱۵). فضاهای آموزشی از دیدگاه روانشناسی محیط. کنفرانس بین‌المللی معماری مهندسی عمران و زیرساخت‌های شهری برگزار شده در ایران، تبریز.

پیش‌قدم، رضا و ابراهیمی، شیما (۱۳۹۹). معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس در پرتو آموزش هیجادمحور. مطالعات ترجمه، دوره ۵، شماره ۵۳: ۶۱-۳۱

پیش‌قدم، رضا و فرخنده‌فال، المیرا (۱۳۹۵). از نوازش تا نوازه: نگاهی به مفهوم نوازدین در آموزش زبان دوم. مطالعات ترجمه، دوره ۴، شماره ۴۹: ۱۳-۱

پیش‌قدم، رضا، طباطبائیان، مریم و ناوری، صفورا (۱۳۹۲). تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

دریفوسو، هیوبرت (۱۳۸۹). درباره اینترنت. ترجمه علی فارسی‌نژاد. تهران: نشر ساقی.

شاه بیگی، فرزانه و نظری، سمانه. (۱۳۹۰). آموزش مجازی، مزایا و محدودیت‌ها. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره ۶، شماره ۱: ۴۷-۵۴.

صادقی، ریحانه (۱۳۹۹). فضای مجازی و روش‌های مدیریت کلاس. رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دوره ۳۴، شماره ۲: ۹-۱۳.

صفوی، سید علی اکبر (۱۴۰۰). تحولات در آموزش‌های دانشگاهی پس از کرونا. برگزار شده در کمیته‌های فعالیت‌های آموزشی و حرفه‌ای بخش ایران. برگرفته از <https://elearning.msrt.ir/%d9%88%d8%a8%db%8c%d9%86%d8%a7%d8%b1%d9%87%d8%a7/%d9%88%d8%a8%db%8c%d9%86%d8%a7%d8%b1%d9%87%d8%a7/>

عباسی، فهیمه، حجازی، الهه و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی، تدریس پژوهی، دوره ۸، شماره ۳: ۱-۲۴.

فرج‌اللهی، مهران، نجفی، حسین، نصرتی، کمال و نجفیان، سودابه. (۱۳۹۲). رابطه بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، دوره ۵، شماره ۳: ۸۲-۸۸

قربان‌خوانی، مهد و صالحی، کیوان (۱۳۹۵). بازنمایی چالش‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناسی، فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۷، شماره ۲: ۱۲۳-۱۴۸.

کیان، مریم. (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی‌شود، یادگیری الکترونیکی، دوره ۵، شماره ۲: ۱۱-۲۲

یزدانی، عفت و پورعمران، محبوبه (۱۳۹۶). رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با کیفیت تدریس اساتید دانشگاه از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی، مجله علوم پزشکی خراسان شمالی، دوره ۹، شماره ۴: ۸۲-۸۸

Aja, S. N., Leze, P., Igba, D. L., Igba, E. C., Nwafor, C. & Nnamani, S. C. (2017). Using multi-sensory instruction in managing classroom for effective teaching and learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(24): 15112- 15118.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



Alyuman, L. P., Williams-Johnson, M. R. & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 635-646.

Andrzejewski, C. E. & Davis. H. A. (2008). Human contact in the classroom exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 779-794.

Berne, E. (1988). *Games people play*. New York, NT: Grove.

Hughes, J. N & Hen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of applied developmental psychology*, 32(5): 278-287.

Joy, D. (2004). *Instructors transitioning to online education*. USA: ProQuest Information and Learning Company. Available form: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-09232004-172606/unrestricted/Dissertationfinal3.pdf>.

Pekrun, R. (2014), *Emotions and learning*. France: Gonnet Imprimeur.

Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y. & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4): 1180-1195.

Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (2017). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT press.



مدل پیشنهادی برنامه درسی در نظام آموزش مهارتی و حرفه‌ای در علوم پزشکی

سارا شهبازی^۱، دانشجوی دکتری تخصصی آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، تهران، ایران

سلیمان احمدی^۲، دانشیار آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، تهران، ایران

مقدمه

علیرغم تجربه طولانی ایران در برگزاری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و گام‌هایی که در سال‌های اخیر در شناساندن و معرفی اهمیت نقش آموزش‌های مهارتی برداشته شده است اما باید اعتراف کرد این تلاش‌ها به‌هیچ‌عنوان کافی نبوده است. شیوه‌های نامناسب و منسوخ آموزش در حوزه مهارتی در مقایسه با سایر کشورها، حکایت از فاصله زیاد ما با استانداردهای جهانی این بازار دارد. آموزش مهارتی و حرفه‌ای تنها در مواردی مفید است که آموزش‌هایی که ارائه می‌دهد نیازهای بازار را برآورده کند. انعکاس نیازهای بازار کار در برنامه آموزشی مهارتی و حرفه‌ای، برای نظام آموزشی یک جامعه که قصد توسعه و بالندگی ملی را دارد یک ضرورت انکارناپذیر است (۱).

انسجام، یکپارچگی، تناسب و پیوستگی بین آموزش‌های رسمی و غیررسمی در ارتقای مهارت‌آموزی جوامع نقش بسیار ارزنده‌ای دارد. درحالی‌که نتایج مطالعات در ایران نشان‌دهنده عدم توفیق در این امر مهم است. به‌رحال با گذشت بیش از یک ربع قرن از روند برنامه‌ریزی، سیستم آموزش و پرورش در آموزش فنی و حرفه‌ای هیچ برنامه آموزشی جامعی ندارد که بتواند متناسب با برنامه‌ریزی نیروی انسانی باشد و تاکنون هیچ هدف مناسب و مشخصی را بررسی نکرده است و تلاش‌ها بیشتر در توسعه کمیت و نه کیفیت بوده است. با مروری بر سیستم‌های آموزشی سراسر دنیا، کشورهایی که دارای یک سیستم فنی و حرفه‌ای قدرتمند و دقیق هستند از وضعیت رفاهی بالاتری برخوردار هستند و این نشان می‌دهد که وضعیت آموزش فنی و حرفه‌ای در کشور ما متزلزل و بی‌کیفیت است (۲).

در این میان عدم یکپارچگی بین وزارت علوم و وزارت بهداشت در موضوع آموزش مهارتی باعث شده است که برخلاف سایر کشورهای دنیا، آموزش مهارتی در علوم پزشکی در مسیری منفک و از سال ۱۳۹۷ آغاز گردد. وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، به‌عنوان یکی از گسترده‌ترین سازمان‌های مسئول در قبال سلامت جامعه، از خیل عظیمی از کارکنان در رده‌های مختلف شغلی برخوردار است که وظایف و نقش‌های متعددی بر عهده دارند ولی نتایج مطالعات مختلف نشان‌دهنده این است که بین توان بالقوه کارکنان دانش‌آموخته سیستم‌های سلامت و عملکرد کنونی آن‌ها فاصله زیادی وجود دارد (۳).

نتایج مطالعات نشان داده است که اعتقاد دانش‌آموختگان علوم پزشکی بر این است که آموزش‌های رسمی و تحصیل در طول دوره دانشگاه، نمی‌تواند به‌طور کامل مهارت‌های موردنیاز بازار کار را به آن‌ها آموزش دهد و دوره‌های توسعه مداوم حرفه‌ای نیز باینکه رشدی سریع‌تر از آموزش آکادمیک نشان می‌دهند، به دلیل محدودیت‌های منابع، زمان، پوشش نیازها و

¹.sara.shahbazi@yahoo.com

².soleiman.ahmady@gmail.com



... خیلی نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای آنان باشد. در سراسر دنیا نیز شواهد کمی وجود دارد که آموزش رسمی دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم پزشکی، توانسته باشد دانش، نگرش و مهارت آن‌ها را کاملاً تأمین نماید و اغلب نتایج مطالعات نشان‌دهنده فقدان دانش و مهارت بین کلینیسین‌ها و مدیران می‌باشد که خود، مانع مهمی برای دستیابی به ارتقای کیفیت در سیستم ارائه خدمات می‌باشد (۴).

راه چاره برای این مسئله داشتن برنامه‌های آموزش مهارتی در راستای نیاز افراد می‌باشد چراکه آموزش‌های آکادمیک معمولاً مبتنی بر نیاز نبوده و معمولاً بین عرضه و تقاضا، گپ وجود دارد. برگزاری دوره‌های آموزش مهارتی می‌تواند مانند یک پل، این فاصله را از بین ببرد (۵). لذا با توجه به نوپا بودن مرکز ملی آموزش مهارتی و حرفه‌ای علوم پزشکی ایران، انجام یک گستره پژوهی بر برنامه‌های درسی موجود در آموزش مهارتی سراسر دنیا می‌تواند به این سؤال پاسخ دهد که: بهترین و مناسب‌ترین برنامه آموزشی برای آموزش مهارتی و حرفه‌ای در علوم پزشکی چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر، مطالعه‌ای مروری و به شیوه گستره پژوهی بر اساس مدل آرکسی و اومالی (۲۰۰۵) انجام شده است. روش جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه جستجوی الکترونیکی و دستی از منابع، متون و مطالعات مرتبط، اسناد، مدارک، گزارشات و کتب بوده و با توجه به اهمیت مطالعه کلیه مستندات موجود، شواهد خاکستری نیز مورد مطالعه قرار گرفتند. جهت جستجوی کامل در ابتدا واژگان کلیدی تعیین گردید. برای بهترین تناسب انتولوژی علاوه بر مطالعه کتب تخصصی آموزش مهارتی و حرفه‌ای، از تزاروس the British Education Thesaurus استفاده شد. جستجو با کلیدواژه‌های اصلی Curriculum, Health system, (TVET) Technical and vocational education and training Research and Development, PsycINFO, ERIC, اطلاعاتی نیز در پایگاه‌های اطلاعاتی ERIC, PsycINFO, ERIC, VOCE, CINAHL, Embase, Web of Science, OECD library, PubMed Central, Resource plus, Scopus, SID, Magiran, Google Scholar و انجام شد. کلیه مقالات فارسی و انگلیسی مرتبط با برنامه درسی در سیستم آموزش مهارتی و حرفه‌ای، در بازه زمانی ۱۹۵۰ تاکنون به تعداد ۵۶ مقاله به بررسی اولیه وارد شدند و پس از حذف مقالات تکراری و نامناسب، ۹ مقاله مورد ارزیابی نهایی قرار گرفتند. طبق مدل آرکسی و اومالی (۲۰۰۵)، در ابتدا سؤال پژوهش تعیین شد، سپس شناسایی مطالعات مربوطه، سپس انتخاب مطالعات، سپس ترسیم داده‌ها و درنهایت جمع‌بندی و خلاصه‌سازی داده‌ها انجام شد. طبق این مدل ترکیب و تفسیر داده‌ها یا روش تحلیلی منظم و رویکرد توصیفی انجام شد (۶).

ترکیب نتایج

در پاسخ به سؤال مطرح‌شده بر اساس تبیین مسئله انجام شده، نتایج مطالعات نشان داد در آموزش‌های مهارتی و حرفه‌ای نمی‌توان برنامه آموزشی مشخص و یکسانی را برای همه مراکز آموزشی تجویز نمود. ماهیت مشاغل، نیازهای بازار، فراگیران و مصلحت‌های اساتید و مدیران مؤسسات آموزشی و شرایط و ویژگی‌های بافتاری تأثیر زیادی بر برنامه آموزشی و نحوه اجرای آن دارد.



ولی آنچه مبرهن است این است که بررسی و واکاوی مدل‌های برنامه آموزشی به کار گرفته شده در کشورهایی که از موفقیت نسبی در رشد و بالندگی مهارتی، فنی و حرفه‌ای برخوردار هستند، می‌تواند در طراحی برنامه آموزشی در آموزش مهارتی نظام سلامت بسیار کمک‌کننده باشد. اگر بتوانیم در برنامه‌ریزی آموزشی با استفاده از مبانی تئوریک یادگیری بالغین، اصول آموزش مهارتی را مورد تأکید قرار دهیم، می‌توانیم امید داشته باشیم که به چارچوب موفق در امر آموزش مهارتی در جامعه بزرگ و بالغ نظام سلامت دست یابیم.

بر این اساس، ساختار بندی نظام آموزشی مهارتی و حرفه‌ای آمیخته با نظام آموزش بزرگسالان، سه اصل مکمل و وابسته به هم دارند که باید در آماده‌سازی برنامه آموزشی مدنظر قرار گیرند:

- ✓ اصل دسترسی
- ✓ اصل یکپارچگی
- ✓ اصل شراکت.

با توجه به این مفاهیم و مطالعات صورت گرفته، مدلی که برای طراحی و تدوین برنامه آموزشی جهت کاربرد در سیستم آموزش مهارتی و حرفه‌ای علوم پزشکی پیشنهاد می‌شود، دارای ۳ بخش اصلی درون‌داد، فرایند و برون‌داد می‌باشد.

۱. درون‌داد

توصیف دوره، اهداف دوره، استانداردها و ظرفیت دوره از اجزای اصلی درون‌داد هستند که برای تدوین آن‌ها به تحلیل شغلی و تحلیل وظایف نیاز است؛ یعنی چارچوبی برای مطالعه نیازهای صنایع در مورد نحوه تدریس و یادگیری وجود دارد.

۲. فرایند

برای آماده‌سازی این عامل، باید ۲ مرحله مدنظر قرار داشته باشد:

نیازسنجی کامل که خود دارای ۲ مرحله می‌باشد:

الف) مرحله اول مطالعه نیازها

- تعیین نیازها
- اولویت بندی نیازها

ب) تحلیل متقابل تأثیر عوامل

- تحلیل علت‌ها
- راه‌حل نیازها

این مرحله از طراحی برنامه آموزشی مطابق با گام‌های مرحله اول می‌باشد:

- (۱) تجزیه و تحلیل شغل
- (۲) برنامه‌ریزی دوره و انتخاب واحد
- (۳) تعیین اهداف رفتاری
- (۴) طراحی محتوا
- (۵) طراحی فعالیت‌های تدریس و یادگیری



۶) طراحی رسانه‌های آموزشی مورد نیاز در کلاس

۷) طراحی روش‌های ارزشیابی و ارزیابی

۳. برونداد

این عامل به نتیجه استفاده از تدوین برنامه آموزشی اشاره دارد و بر این نکته متمرکز است که یک دوره حرفه‌ای باید بهترین راه‌حل نظام‌مند برای حل مشکلات فراگیران و نیز مناسب‌ترین دوره مهارتی متناسب با نیازهای کسب‌وکار باشد.

در کل این مدل دارای چند نقطه قوت اساسی می‌باشد:

- تدوین برنامه درسی مؤسسات آموزش مهارتی و حرفه‌ای متناسب با نیازهای کسب‌وکار است.
- انتخاب بهترین و مناسب‌ترین برنامه درسی برای فراگیران در جهت رشد و توسعه اقتصادی است.
- از آنجاکه این مدل تکنیک تحلیل تأثیر متقابل را در فرآیند توسعه برنامه درسی اعمال می‌کند، رویه‌هایی برای تحلیل مشکلات و تحلیل علت آن‌ها بکار می‌گیرد که در ایجاد دیدگاه حل بحران و ایجاد فرصت مناسب برای تمهید از قبل، کمک شایانی می‌کند (۷-۱۵).

نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه تدوین این مدل از برنامه درسی متناسب با نیازهای کسب‌وکار بوده و با انتخاب بهترین و مناسب‌ترین برنامه درسی در جهت رشد و توسعه فراگیران گام برمی‌دارد و با توجه به اینکه کاربرد این مدل، تکنیک تحلیل تأثیر متقابل در فرآیند توسعه برنامه درسی جهت دستیابی به رویه‌هایی برای تحلیل مشکلات و علت آن‌ها در ایجاد دیدگاه حل بحران و ایجاد فرصت مناسب برای تمهید از قبل را در نظر می‌گیرد، از ویژگی‌های برجسته‌ای برخوردار است که می‌تواند به‌عنوان یک مدل برنامه‌ریزی درسی مدنظر مسئولان و سیاست‌گذاران این حوزه عظیم و مهم آموزش قرار گیرد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، مدل، آموزش مهارتی، آموزش فنی و حرفه‌ای، علوم پزشکی

منابع

Nayana, T. & Kumar, S. (2019). The Contribution of Vocational Education and Training in Skilling India. *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*, p. 479.

Abdollahi Sh, S.Z. examining the fit of technical and vocational training with curriculum elements. *Quarterly leadership and management*, 2010. 3: p. 81-100.

Arksey H & O'Malley L. Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*. 2005; 8(1).

Behbahani, A. (2010). Technical and vocational education and the structure of education system in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 5: p. 1071-1075.

Encourage, I.I.D. (2012). Quality improvement training for healthcare professionals.

Engelshoven, P. et al. (2009). Methodology of curriculum development in vocational education and training and adult education. *Journal of Vocational Education and Training*,. 16(1): p. 23-32.

Gedel, A.M. & Gablah, P.G. (2014). TVET centre for medical equipment technology: Maintenance training repair services and operation. *Advances in Physics Theories and Applications*. 37: p. 67-72.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



hernus, K. & Fowler, D. (2010). Integrating Curriculum: Lessons for Adult Education from Career and Technical Education. *National Institute for Literacy*.

Ismail, S. & Mohammed, D.S. (2015). Employability skills in TVET curriculum in Nigeria Federal Universities of Technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 204: p. 73-80.

Khanipour O, T.A., Akhlaghi SMF, Abdarlou AZ. & Navidi MA. (2016). Technical and Vocational Training System in Skill Training, Employment and Sustainable Development, in *Fifth National Conference and Fourth International Conference on Training and Employment*.

Lasonen, J. (2010). Sustainable curriculum in TVET. *Journal of Technical Education and Training*. 2(1).

Morris, H.A. (2013). Revisiting quality assurance for technical vocational education and training (TVET) in the caribbean. *Caribbean Curriculum*, 21: p. 121-148.

Nourian, M. & Ghoddousi, F. (2015). An assessment model for competency-based curriculum in vocational education and training in Iran. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2): p. 105.

Sermasuk, S. & Chianchana, C. (2018). Stirayakorn, A study of model of vocational curriculum development under vocational education commission using cross-impact analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116: p. 1896-1901.

Sermasuk, S., Chianchana, C. & Stirayakorn, P. (2014). A study of model of vocational curriculum development under vocational education commission using cross-impact analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116: p. 1896-1901.



مطالعات اجتماعی مجازی؛ درسی تمام ساحتی

سبا شبرمحمدی^۱، دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه، دانشگاه آزاد، اراک، ایران

مقدمه

وقتی اولین بار خبر تعطیلی مدارس در زمستان دو سال گذشته اعلام شد، اکثر دانش‌آموزان خوشحال بودند؛ اما نمی‌دانستند این «تعطیلی» با هر چیزی که پیش از این به عنوان تعطیلی برای شادی کرده بودند، فرق دارد. حالا بعد از ماه‌ها خانه‌نشینی، پاندمی^۲ دیگر برای آن‌ها یک اتفاق نیست، بلکه بخش ماندگاری از تجربه زندگی‌شان است. بروز بیماری نوظهور کووید ۱۹^۳ (معروف به ویروس مسری کرونا) در سال اخیر موجب تأثیرگذاری عمیقی در ابعاد مختلف زندگی مردم جهان شده است. در جهت حفظ سلامتی دانش‌آموزان و معلمان، مدارس، مراکز آموزشی و دانشگاه‌ها در اکثر نقاط جهان به طور اجتناب‌ناپذیری تعطیل شدند و با تداوم این جریان، نحوه آموزش و فرآیند یاددهی- یادگیری وارد مرحله‌ای جدید و آموزش مجازی به صورت یک نیاز اساسی مطرح شد.

از سوی دیگر دانش‌آموزان امروز در دنیایی بزرگ می‌شوند که از نظر فناوری بسیار متفاوت از زمان تحصیل والدین و اجداد آنان است. برای آنکه آنان آماده زندگی آینده شوند، فناوری باید جزء جدایی‌ناپذیر از کلاس و مدرسه باشد. (سانتراک، ۱۳۹۴: ۴۶۴) با توجه به تأثیرگذاری این فناوری‌ها در شیوه‌های یاددهی - یادگیری؛ تغییر نقش معلمان، ضروری است تا ایشان به شناسایی و ارتقای مهارت‌های خود در زمینه‌های کاربرد فناوری‌های نوین نظیر (فناوری اطلاعات و ارتباطات)^۴ بپردازند، چراکه نقش فناوری‌های ارتباطی در چرخه یادگیری الکترونیک، بسیار مهم است. در این ایام وزارت خانه آموزش و پرورش جهت تسهیل فرایند "یاددهی و یادگیری" در شرایط بحرانی شیوع ویروس کرونا با تدبیر، به کمک کارشناسان فنی همراه اول، "شبکه آموزشی دانش‌آموزی"^۵ شاد را راه‌اندازی کرد؛ که قابلیت‌ها و ظرفیت‌های قابل توجهی نسبت به سایر پیام‌رسان‌های داخلی و خارجی دارد و متناسب با ارزش‌ها و باورهای جامعه است. (بیرقی فرد، ۱۳۹۹: ۶۴)

بنابراین در نگاه کلی و ساختاری، بستری مناسب جهت فرآیند آموزش مجازی است اما با تأملی بیشتر و در نگاه محتوایی، نحوه این آموزش با تأکید بر ابزارها و قابلیت‌های این برنامه مهم می‌نماید؛ چراکه با توجه به اهمیت هدف سند تحول بنیادین مبنی بر ترسیم ایرانی توسعه‌یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه با هویتی ایرانی- اسلامی، می‌بایست محتواها و آموزش‌ها در بستر فضای مجازی هم بر پایه ساحت‌های شش‌گانه و اهداف برنامه درسی ملی دنبال شود.

1. shirmohammedisaba1993@gmail.com

2. Pandemie

3. COVID-19

4. ICT

5. Shad



مقاله حاضر با هدف بررسی چگونگی آموزش مجازی درس مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول و پیوند آن با ساحت‌های سند تحول بنیادین با روش تحلیل اسنادی به رویکردهای این درس، در برنامه درسی ملی می‌پردازد. نمونه مصداقی این مطالعه در جدولی که حاصل تطبیق این پیوندهاست، آمده است.

ترکیب نتایج

- بر اساس سند تحول بنیادین، مهم‌ترین راهکارهای فضای مجازی و فناوری اطلاعات، شامل موارد ذیل است:
- استفاده از ظرفیت برنامه‌های درسی، منابع آموزشی، کتابخانه‌ها و فرصت‌آرودهایی در شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات
 - ایجاد تجربه اطلاعاتی افزون‌تر دانش‌آموزان و عینی‌تر کردن محتوای آموزشی کتب درسی مدرسه با کمک کتابخانه، آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها در شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات.
 - ایجاد شبکه‌ای از محیط‌های یادگیری مانند پژوهش‌سراها، خانه‌های فرهنگ، کتابخانه‌های عمومی و ...
 - تعامل اثربخش با مراکز فرهنگی و اجتماعی و استفاده از ظرفیت رسانه‌ها و استفاده هوشمندانه از فناوری‌های نوین
 - تولید و به‌کارگیری محتوای الکترونیکی متناسب با نیاز دانش‌آموزان بر اساس برنامه درسی ملی
 - گسترش بهره‌برداری از ظرفیت آموزش‌های غیرحضور و مجازی در برنامه‌های آموزشی و تربیتی ویژه معلمان
 - ایجاد شبکه‌ی پژوهشی فعال با استفاده از فناوری‌های نوین و در قالب شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات. (مبانی سند تحول به نقل از آتش‌افروز، ۱۳۹۷: ۱۰)

علوم اجتماعی مجازی؛ همگام با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یافته‌های تحقیق مبتنی بر مطالعه تطبیقی - اسنادی محقق در اسناد بالادستی و منطبق سازی مهم‌ترین مفاهیم درس مطالعات اجتماعی بر پایه راهکارهای فضای مجازی در سند تحول بنیادین است که در قالب برنامه عملیاتی - پیشنهادی ذیل حاصل گشت:

- الف) استفاده از ظرفیت برنامه‌های درسی، منابع آموزشی، شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات برای تقویت معرفت و باور به معارف الهی (حیطه خدامحوری / ساحت عبادی - اعتقادی)
- استناد به آیات مبارکه قرآن کریم در تدریس همراه با صوت و تصویر* استفاده از محتوای فیلم* ایجاد حس شکر گذاری با انواع تصاویر متحرک^۱ جذاب نسبت به خداوند رحمان با ایجاد تکالیف عملکردی
- ب) ایجاد شبکه‌ی متنوعی از محیط‌های یادگیری مانند موزه‌ها، کتابخانه‌ها، آزمایشگاه و کارگاه‌ها، نقشه‌ها و عینی‌تر کردن محتوای آموزشی کتب درسی مدرسه (حیطه خلق / ساحت علمی - فناورانه)
- معرفی وبسایت‌های آموزشی مورد تأیید* معرفی محیط‌های مجازی متنوع یادگیری (کارگاه‌ها - کتابخانه‌ها و ...)
- پ) تعامل اثربخش با متخصصان مراکز فرهنگی و اجتماعی و استفاده از ظرفیت رسانه‌ها (حیطه خلق / ساحت سیاسی - اجتماعی و علمی - فناورانه)

^۱. Gif



-امکان برقراری تماس صوتی و تصویری با مراکز مربوطه* امکان برگزاری پخش زنده با متخصصان در این مراکز
 (ت) ارتقای کیفیت فرایند تعلیم و تربیت با تکیه بر استفاده هوشمندانه از فناوری‌های نوین (حیطه خود و خلق/ساخت علمی -
 فناوریانه) * استفاده از انواع برنامه‌های کاربردی هوشمند در هنگام تدریس
 (ج) تقویت استعدادهای دانش‌آموزی در راستای تولید محتواهای درسی و ساخت وسایل کمک‌آموزشی (حیطه خود/ساخت
 هنری - زیباشناختی)
 -تعیین تکالیف عملکردی متنوع در اشکال مختلف: خلاصه‌نویسی درس در قالب‌های گوناگون اینفوگرافی، روش خورشیدی،
 تکالیف مصور و...* واگذاری تدریس بخش‌هایی از درس به دانش‌آموز و با صلاح‌دید دبیر با کمک انواع رسانه‌های آموزشی
 (چ) اختصاص حداقل ۱۰ درصد و حداکثر ۲۰ درصد برنامه‌های آموزشی به معرفی حرفه‌ها، هنرها و جغرافیا، آیین و رسوم و
 شرایط جغرافیایی استان‌ها به‌ویژه مناطق روستایی و عشایری با رعایت استاندارد کیفیت (حیطه خود/ساخت اقتصادی -
 حرفه‌ای و هنری - زیباشناختی) - (تقویت استعداد دانش‌آموزی با ساخت، تولید و فروش انواع ایده‌ها و هنرهای دانش‌آموزی؛
 کسب‌وکار مجاز* -تعیین تکالیف عملکردی در جهت شناسایی نقاط قوت و فرصت‌ها و هنرهای خانوادگی، بومی
 دانش‌آموزان* برگزاری نمایشگاه و بازارچه‌های مجازی از دست‌سازهای دانش‌آموزان
 (ح) تدوین اصول راهنما و پودمان‌های آموزشی برای ایجاد سازوکارهای لازم برای هماهنگی و همسویی آن‌ها با هم و با
 اهداف نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (حیطه خود و خلقت / ساخت زیستی - بدنی)
 -برگزاری دوره‌های مجازی آموزشی سلامت و بهداشت روان و پیش‌گیری از آسیب‌های اجتماعی *گرامیداشت رویدادهای
 تقویمی (هفته نجوم/روز درختکاری/روز هوای پاک) با انجام تکالیف عملکردی محیط زیستی: هر دانش‌آموز؛ یک گل‌دان یا
 یک نهال

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

جدول تطبیق محتوای درس مطالعات مجازی بر اساس راهکار های سند تحول بنیادین و اهداف برنامه درسی

راهکار در سند تحول بنیادین	حیطه/ساحت	اقدام و تجربیات صورت گرفته	مصادیق	نشانی درس	قلمرو / مفاهیم
۲-۸ ص ۳۵	خدا/ساحت عبادی- اعتقادی	استفاده از ظرفیت منابع آموزشی، شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات برای تقویت معرفت و باور به معارف الهی -استناد به آیات مبارکه قرآن و ایجاد تکالیف عملکردی	۱۰- ان السمع والبصر والفؤاد کل اولئک کان عنه مسئولاً(۴) چرا که گوش و چشم و دل، همه مسئول اند. مسئولیت پذیری نسبت به دیگران - بارگذاری کلیپ دقیق فیلم " محمد رسول الله " به کارگردانی مجید مجیدی - تعیین تکلیف " یک روز با آلبوم " و تحلیل کارکردهای خانواده با توجه به درک معنای آیه شریفه در پایان درس: (وَ وَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتُهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَ فِضَالَهُ، فِى عَمَّاتَيْنِ أَنْ اشْكُرْ لِي وَ لِوَالِدَيْكَ إِلَى الْمَصِيرِ)	درس ۲۰ من مسئول هستم / پ هفتم درس ۹ ظهور اسلام در شبه جزیره عربستان/پ هشتم درس ۱۹ کارکردهای خانواده/پ نهم	قلمرو اخلاق / مفهوم مسئولیت پذیری ۰ تعاون/حق طلبی قلمرو شناخت/م مفهوم نظام اجتماعی و تغییر
۶-۶ ص ۴۰، ۴۹	خلق/ساحت علمی- فناوریانه	- معرفی وب سایت های آموزشی مورد تأیید - معرفی محیط های مجازی متنوع یادگیری (کارگاه ها- کتابخانه ها و...)	- www.roshd.ir - http://app.imamhussain.org/tour (حرم مطهر امام حسین(ع) - https://www.google.co.uk/maps (موزو لندن) - https://www.noorlib.ir/view/fa/default - https://library.tebyan.net	تمام دروس سه پایه درس ۱۱۰ از رحلت پیامبر تا قیام کربلا/پ هشتم درس ۱۷ امیرات فرهنگی و تاریخ/پ هشتم	قلمرو شایستگی/مفهوم کاوش و بررسی قلمرو شناخت و علم/مفهوم فضا و مکان
۸-۹ ص ۴۳	خلق/ساحت سیاسی اجتماعی- و علمی- فناوریانه	تعامل اثر بخش با متخصصان مراکز فرهنگی و اجتماعی و استفاده از ظرفیت رسانه ها در این باره	- امکان برقراری تماس صوتی و تصویری با مراکز مربوطه (مؤسسه بیمه و یا هلال احمر و...) - امکان برگزاری بخش زنده با متخصصان در این مراکز (واحد فرهنگی- هنری یا روابط عمومی شهرداری ها)	درس ۷ بیمه و مقابله با حوادث /پ هفتم درس ۲۲ آب نهم	قلمرو شایستگی/مفهوم برقراری ارتباط
۱۷-۱۷ راهکار ص ۱۷، ۲ ص ۵۲	خود/خلق/ساحت علمی- فناوریانه	ارتقای کیفیت فرایند تعلیم و تربیت با تکیه بر استفاده هوشمندانه از فناوریهای نوین	استفاده از انواع برنامه های کاربردی هوشمند در هنگام تدریس نرم افزار Obs studio (جهت ارتقای بخش زنده در شاد) نرم افزار Camtasia studio (جهت ویرایش، مونتاژ فیلم و عکس و صداگذاری و...) نرم افزار Google Earth (آموزش طول و عرض جغرافیایی)	درس ۲ حرکات زمین/پ نهم	قلمرو شایستگی/مفهوم مشارکت و ارتباط و خلاقیت
۴-۶ ص ۳۷	خود/ساحت هنری-زیبا شناختی	تقویت استعداد های دانش آموزی در راستای تولید انواع محتواهای درسی و ساخت وسایل کمک آموزشی	-تعیین تکالیف عملکردی متنوع در اشکال مختلف(خلاصه نویسی درس در قالب های گوناگون اینفوگرافی، روش خورشیدی، مصور و... مانند درس ۷ مطالعات هشتم (مراحل تحول رسانه) و ترکیبی درس ۹ و ۱۰ و ۱۱ مطالعات هشتم(مراحل ظهور اسلام تا ورود امام رضا(ع)) و دیگر دروس سه پایه- و آگداری تدریس بخش هایی از درس به صلاح دید دبیر با کمک انواع رسانه های آموزشی	درس ۷ ارتباط و رسانه /پ هشتم	قلمرو شایستگی/ مفهوم خلاقیت
۵-۵ ص ۳۸	خود/ ساحت اقتصادی- حرفه ای و هنری- زیبا شناختی	تقویت استعداد دانش آموزی با ساخت و تولید انواع ایده ها و هنرهای دانش آموزی؛ کسب و کار مجازی	-تعیین تکالیف عملکردی در جهت شناسایی نقاط قوت و فرصت ها و معرفی هنرهای خانوادگی، بومی و منطقه ای دانش آموزان -برگزاری نمایشگاه و بازارچه های مجازی از دست سازه های دانش آموزان	درس ۱۵ و ۱۶ /گردشگری /پ هفتم درس ۵ /پراکندگی زیست بوم ها/ پ نهم	قلمرو اخلاق/مفهوم میهن دوستی قلمرو شناخت علم/ مفهوم فرهنگ و فعالیت های اقتصادی
۴-۱ ص ۳۷	خود و خلقت / ساحت زیستی- بدنی	تدوین اصول راهنما و بودمانهای آموزشی برای ایجاد سازوکارهای لازم برای هماهنگی و همسویی آنها با هم و با اهداف نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	- برگزاری دوره های مجازی آموزشی سلامت و بهداشت روان و پیش گیری از آسیب های اجتماعی با والدین و دانش آموزان - گرامیداشت رویدادهای تقویمی(هفته نجوم/روز درختکاری/روز هوای پاک) با انجام تکالیف عملکردی محیط زیستی؛ کاشت گیاه/ ساخت بادبازک/ساخت ماکت اجرام نجومی با وسایل مورد دسترس	درس ۵ /آسیب های اجتماعی و پیشگیری از آنها /پ هشتم درس ۱ / جایگاه سیاره زمین در کیهان/پ نهم درس ۶ /زیست بوم ها در خطرند/پ نهم	قلمرو شناخت و علم/ مفهوم نظام اجتماعی فرهنگ و منابع قلمرو اخلاق/مفهوم مسئولیت پذیری قلمرو شایستگی/مفهوم مشارکت

نتیجه گیری

جریان آموزش، جریانی سیال، پیوسته و دائمی است؛ به طوری که نمی توان برای آن نقطه توقف یا پایانی در نظر گرفت. تا زمانی که انسان بوده و هست، آموزش نیز بوده و هست؛ بنا بر شرایط کنونی حاکم بر جهان به دلیل بروز نوعی بیماری که دوی آن در حفظ فاصله اجتماعی است باعث تغییر چگونگی در آموزش شده است. استفاده از بستر فضای مجازی و تغییر نحوه آموزش از جمله این " چگونگی " ها است. عدم ارتباط فیزیکی، جدایی کنش از محل واقعی خود، عدم معنای واقعی زمان و مکان و همچنین که قابلیت بر خط بودن، اشتراک گذاری انواع محتوا (صوت، تصویر، فیلم، سند و...) و گرد هم آیی تعداد زیادی از مخاطبان بدون نیاز به حضور فیزیکی از جمله ویژگی های منحصر به فرد این فضا است. در آموزش جدید نقش



معلم در این فضا به راهبر و تسهیل‌گری مبدل می‌شود که مفاهیم درسی و تربیتی را با کمک ظرفیت‌های این فضا به مخاطبان خود تفهیم می‌کند.

درباره مبحث آموزش و یادگیری الکترونیک تحقیقات زیادی صورت پذیرفته اما غالب این مطالعات به شکل کلی به‌مرور مفاهیم، بررسی مزایا و معایب و انواع آن پرداخته‌اند و به‌طور خاص پیوند این نوع آموزش با اسناد بالادستی وزارت آموزش و پرورش، همگام با در سند تحول بنیادین در انواع کتب درسی بررسی نشده است. درس مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه، با رویکردی تحلیلی- مفهومی و آموزه‌هایی برخاسته از فرهنگ و تاریخ و تمدن جامعه درصدد تقویت هویت ایرانی - اسلامی دانش‌آموزان است به‌گونه‌ای که آنان بتوانند تأثیر خود را در توسعه جامعه را درک کرده و به نقش خود، در جهان امروز برای حفظ و ارتقاء جایگاه ایران در سطح ملی- منطقه‌ای و جهانی پی ببرند. مدرسان و عوامل مؤثر این درس در جریان همگام شدن با مدل آموزشی جدید، می‌توانند علاوه بر آنکه در راستای فضای مجازی در سند تحول فعالیت کنند؛ نسبت به خلق و تولید انواع محتوای جذاب آموزشی- تربیتی و منطبق با اهداف برنامه درسی ملی اقدام کنند؛ بنابراین در درس مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول، یک طراحی آموزشی تمام‌ساختی، منعطف و موفق در فضای مجازی و شبکه اجتماعی دانش‌آموزی (شاد) می‌تواند در محورهای خدا، خود، خلقت و خلق بروز کند و تا تحقق حیات طیبه پیش برود.

واژگان کلیدی: آموزش، سند تحول، فضای مجازی، مطالعات اجتماعی، یادگیری

منابع

آتش‌افروز، محمد و همکاران (۱۳۹۷). بررسی جایگاه فضای مجازی در سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، *نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران*، دانشگاه سیستان و بلوچستان.

خداویسی، سارا و همکاران. (۱۳۹۷). توسعه حرفه‌ای معلمان با استفاده از فضای مجازی: مطالعه پدیدارشناسانه معلمان شهر همدان، *مجله علمی فناوری آموزش*، شماره ۱: ۱۲۱-۱۱۰.

سانتراک، جان دلبیو (۱۳۹۴) *روان‌شناسی تربیتی*، ترجمه شاهده سعیدی و دیگران. تهران: نشر رسا، چاپ سوم

سراجی، فرهاد (۱۳۹۱). محیط‌های یادگیری مجازی، امکانی برای کمک به بهبود فرهنگ یادگیری. *مجله راهبرد فرهنگ*، شماره ۱۷: ۲۷-۴۸.

سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش و دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

صالحی مبارکه، زهرا و همکاران (۱۳۹۷). بررسی آموزش الکترونیک و تأثیر آن در یادگیری، *مجله نخبگان علوم مهندسی*. ج ۳، شماره ۱۲: ۱-۱۲.

صفرزایی، حمیده و همکاران (۱۳۹۷). بازتعریف فضای مجازی بر اساس سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش. *نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران*. دانشگاه سیستان و بلوچستان.

صلواتی، پرستو و همکاران (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول دبیرستان بر اساس شاخص‌های محتوایی برنامه درسی ملی، *مجله پژوهش برنامه درسی*، دوره ۲، شماره ۶۴: ۱۸۰-۱۷۸.

عزیزی نژاد، بهاره و همکاران (۱۳۹۷). مقایسه تأثیر آموزش مبتنی بر فاوا با آموزش سنتی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، *مجله علمی-پژوهشی فناوری آموزش*، شماره ۲: ۳۳۹-۳۴۸.

علیزاده واجاری، عارفه و همکاران (۱۳۹۵). قابلیت‌های بستر مجازی برای تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای معلمان، *همایش ملی تربیت معلم*، اصفهان: دانشگاه فرهنگیان.

کیا؛ علی اصغر (۱۳۸۸). نگاهی به آموزش مجازی (الکترونیک). *کتاب ماه علوم اجتماعی*، ۲۴: ۸۹-۸۲.



گلاس، ویلیام. (۱۳۹۵). مدارس بدون شکست. ترجمه ساده حمزه، تهران: انتشارات رشد.

García, CO. (2016). Project-based learning in virtual groups. collaboration and learning outcomes in a virtual training course for teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 228.100 – 105.

<https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/08/kindergartener-virtual-education/615316/>

Porter, L.R. (2004). *Developing on online Curriculum: Technologies and Techniques*. London: Information science publishing.

Shernoff, E. Schalscha, K. "et". (2020) Evaluating the usability and instructional design quality of Interactive Virtual Training for Teachers (IVT-T). *Association for Educational Communications and Technology*. springer. 1-28.



بررسی میزان اثربخشی آموزش مجازی توسط شبکه‌های اجتماعی از نظر مدیران، معلمان، والدین

محمد آرمند^۱، دانشیار پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»، تهران، ایران

سعید شیخی^۲، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران

بهجت موسوی قهفرخی^۳، کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران

مقدمه

در آستانه ورود به عصر اطلاعات، پارادایم جدیدی به نام فناوری اطلاعات مطرح شده است که تأثیر اجتناب‌ناپذیری بر تمامی حوزه‌های دانش بشری داشته و نهادهای مختلف اجتماعی بخصوص آموزش و پرورش را دستخوش تغییرات بزرگی نموده است. آموزش مجازی نیز پارادایمی جدید و محصول فناوری اطلاعات می‌باشد که توسط برخی سازمان‌ها و دانشگاه‌ها در قالب طرح‌های آموزشی متعدد مطرح و حتی اجرا شده است (شیخی و همکاران، ۱۳۹۴). توسعه روزافزون نقش و تأثیر فناوری‌های نوین، به‌ویژه استفاده از فضای مجازی به‌عنوان یکی از پدیده‌های نوظهور در ابعاد گوناگون زندگی انسان از واقعیت‌های غیرقابل‌انکار جامعه امروز است. آموزش و پرورش نیز به‌عنوان بزرگ‌ترین دستگاه متولی تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور و مؤسسات آموزش عالی از دایره این تأثیرپذیری خارج نیست. این فناوری‌ها و به‌طور خاص اینترنت و شبکه وب پیوسته در زندگی روزمره افراد نقش دارد. افراد به‌هنگام حضور در شبکه، کوله باری از دانش و تجربه‌های فرهنگی و اجتماعی خود را به همراه می‌آورند و درعین حال، تحت تأثیر اطلاعات و تعامل‌های درون آن قرار می‌گیرند (بختیاری و شیخ بابایی، ۱۳۹۹). می‌توان گفت هنگامی صدای کلیک را می‌شنویم به این نکته بسیار مهم پی خواهیم برد که این صدای آموزش مدرنی در قرن بیست و یکم است (آستین، ۲۰۰۱). اصطلاح شبکه‌های اجتماعی اولین بار چیاپیارنز در سال ۱۹۵۴ طرح و از آن پس به‌سرعت به شیوه‌های کلیدی در تحقیقات و مطالعات بدل گشت. در تئوری شبکه اجتماعی سنتی، یک شبکه اجتماعی به این صورت تعریف می‌شود که یک مجموعه‌ای از نهادهای اجتماعی که شامل مردم و سازمان‌ها که به‌وسیله مجموعه‌ای از روابط معنی‌دار اجتماعی به هم متصل‌اند و با هم در به اشتراک گذاشتن ارزش‌ها تعامل دارند (معمار، عدلی پور، خاکسار، ۱۳۹۱).

در طلیعه دنیای فرا پیچیده‌ی هزاره سوم، تغییر ماهیت بازار اقتصاد و اشتغال، تنوع نیازهای آموزشی، گسترش انفجارگونه فن‌آوری علم و نیاز به بازآموزی و یادگیری دائم به دلیل انفجار انتظارات، محدودیت منابع در مقایسه با رشد روزافزون جمعیت و تقاضای فزاینده جهت برخورداری از فرصت‌های آموزشی می‌باشد (جعفری و قورچیان، ۱۳۸۴). شبکه‌های اجتماعی اینترنتی پایگاه یا مجموعه پایگاه‌هایی هستند که امکانی فراهم می‌آورد تا کاربران بتوانند علاقه‌مندی‌های، افکار و

¹. mohammadarmand@yahoo.com

². saeedsheikhi2000@yahoo.com

³. mbhajat116@gmail.com



فعالیت‌های خودشان را با دیگران به اشتراک (بوید و السون، ۲۰۰۷). همچنین یک سایت ساده مانند موتور جستجوگر با اضافه شدن امکاناتی مانند چت و ایمیل و امکانات دیگر خاصیت اشتراک‌گذاری را به کاربران خود ارائه می‌دهند (پمپک و همکاران، ۲۰۰۹). با اینکه بیش از دو هزار سال قبل تاکنون زمینه‌های یاددهی و یادگیری دارای تغییرات بسیار کمی بوده، اما امروزه به کمک فناوری اطلاعات تحولات سریعی داشته است (جری، ۲۰۰۰). تغییرات که در محیط پیرامون در حال شکل‌گیری نظام است، آموزش مجازی به‌منظور ارائه خدمات و فناوری‌های جدید در زمینه تدریس و یادگیری به‌صورت یک نیاز مطرح شده است (آونگ، ۲۰۰۴). آموزش مجازی مهم‌ترین کاربرد فناوری اطلاعات است که در قالب نظام‌های مختلف مثل یادگیری رایانه محور، یادگیری برخط، یادگیری شبکه محور و آموزش تحت شبکه ارائه می‌شود (لادوسر وهام، ۲۰۰۱). از سوی دیگر باتل (۲۰۰۴) استدلال می‌کند که دنیاهای مجازی برای مردم آینه‌ای را فراهم می‌آورند که هر چه فرد تصویر خود را در آن مأنوس‌تر با خود واقعی یا ایدئالش بیابد، بیشتر با آن ارتباط برقرار می‌کند. لیندلاف (۲۰۰۲) ارتباطات کامپیوتری را بسیار متفاوت از سایر ارتباطات می‌داند (جلالی، ۱۳۸۲). شیرری و صفی اقدم (۱۳۹۸) بیان می‌کنند که آموزش مجازی یکی از انواع آموزش از راه دور است. آموزش از راه دور می‌تواند شامل سیستم‌های مبتنی بر پست، رادیو، تلویزیون و مکاتبه باشد. آموزش مجازی نیز یکی از انواع تکامل‌یافته این نوع آموزش است که در آن از فناوری‌های اطلاعات و رایانه برای ایجاد تجربه‌های یادگیری استفاده می‌شود. همچنین محدودیت‌هایی توسعه آموزش از طریق آموزش مجازی توسط ابراهیم‌زاده (۱۳۸۶) شامل ابهام در مورد کیفیت محتوای؛ از طریق فناوری اطلاعات و معیارهای سنجش در آموزش از طریق شبکه اشاره کرد. همچنین محققان دیگری مانند کری، ایساکسون (۲۰۰۰)، مککیم، جولی و کانتیلون (۲۰۰۷)؛ ذوالفقاری (۲۰۰۷)؛ پیسکوربیچ (۲۰۰۳)؛ دشتکی حصاری (۱۳۸۷) رضایی (۱۳۸۸) و موانع توسعه آموزش مجازی بی‌شماری را ذکر کرده‌اند. مارش (۲۰۰۴) بیان می‌کند کامپیوترها در خانه، مدرسه، اداره و دانش‌آموزانی کامیاب‌اند که آن را بخشی از چشم‌انداز طبیعی (در زندگی‌شان) دریابند. اصطلاحات کلاس بدون دیوار، مدارس هوشمند، دانشگاه مجازی و ... اشاره به نوع جدید و شاید غیرمعمولی از آموزش مجازی دارد که در مقابل آموزش سنتی و معمول امروزه در حال جایگیری در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف است (مهرمحمدی، ۱۳۸۹، به نقل از بختیاری و بابایی، ۱۳۹۹).

از دید والکر (۲۰۰۳) هر کس که امید به اثرگذاری در برنامه درسی دارد باید از طریق مدرسان عمل کند. مدرسان و یادگیرندگان، آن برنامه درسی را محقق می‌سازد که تجربه می‌کنند. شاه بیگی و نظری (۱۳۹۰) از مزایای اقتصادی، زمانی، آموزشی، فرهنگی آموزش مجازی نیز سخن گفته‌اند. اغلب مدارس امروزه در حال تلاش برای افزایش اثربخشی فناوری‌های نوظهور برای برگزاری، فعالیت‌های آموزشی خود هستند؛ به‌طورکلی هدف از آموزش مجازی فراهم نمودن امکان دسترسی جستجو پذیر در دوره‌های درسی و ایجاد فضای آموزشی یکنواخت برای اقشار مختلف در هر نقطه و بهینه‌سازی شیوه‌های ارائه مطالب درسی به‌منظور یادگیری عمیق‌تر است؛ در چنین فضای آموزشی برخلاف روش‌های آموزشی سنتی (استاد محور) افراد به‌اندازه توانایی خود از موضوعات بهره‌مند می‌گردند در آموزش مجازی می‌توان از ترکیب نمودن شیوه‌های مختلف یادگیری از قبیل متن تصویری و غیره به حداکثر بازده در یادگیری دست‌یافت (باقرصاد، علیزاده و بنادکی، ۱۳۹۱). ارزشیابی اشاره دارد به فرآیندی که طی آن مشخص می‌کنیم چه اطلاعات توصیفی لازم داریم و آن‌ها را چگونه به دست آوریم تا به درک بهتری از آن فعالیت برسیم و بتوانیم درباره ارزش و مطلوبیت اهداف، طرح‌ها، شیوه اجرا و نتایج به‌دست‌آمده از آن



قضاوت کنیم و آن را به سمت پاسخگویی بهتر به نیازها هدایت نماییم (کیامنش، ۱۳۸۳: ۸). همچنین سیف (۱۳۸۴) ارزیابی را یک فرایند منظم برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است تا بتوان تعیین کرد که هدف‌های موردنظر به چه میزان تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند می‌داند.

فتری و اجارگاه (۱۳۸۶) در مروری بر تعاریف اثربخشی، ذکر می‌کند که اثربخشی از چند بعد تعریف شده است. یکی از موارد تعریف اثربخشی به‌عنوان میزان تحقق اهداف موردنظر است. در این تعریف که مهم‌ترین طرفداران آن تاپلر و اسپکتر هستند، دوره آموزشی اثربخش دوره‌ای است که به اهداف تعریف شده دست پیدا کند. در تعریف دوم، اثربخشی به‌عنوان نتایج واقعی برنامه قلمداد می‌شود. حامیان این دیدگاه، اسکریون و اپل، معتقدند برای سنجش اثربخشی باید همه نتایج و برون‌دادهای یک دوره را سنجید و نه فقط نتایج مورد انتظار را. در تعریف سوم که دیدگاه نیکولز است، اثربخشی به‌عنوان رضایت گروه‌های ذینفع از دوره‌های آموزشی تعریف می‌شود. در تعریفی چهارم نیز که گروه مطالعاتی اشریج آن را مطرح کرده است، اثربخشی به معنی رعایت استانداردهای آموزشی تعریف شده است. همچنین می‌توان گفت که برای ارزیابی هر شیوه آموزشی به نحوی لازم است عناصر اصلی تشکیل‌دهنده آن شیوه آموزشی شناسایی گردند. برای سنجش اثربخشی آموزش مجازی، از مدل‌ها و الگوها پژوهش‌های مستقیم و غیرمستقیم مختلفی می‌توان استفاده کرد. در این زمینه پژوهش‌های مستقیم و غیرمستقیمی توسط اتول (۲۰۰۶)، کریمیان (۱۳۹۹)؛ خانیکی و خجیر (۱۳۹۸) حکم آبادی و همکاران (۱۳۹۵)؛ اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۵) فاتحی و سلحشور (۱۳۹۵)؛ فتری و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) و عباسیان و جنت (۱۳۸۹)؛ عباسیان (۱۳۸۹)؛ عیدی و همکاران، (۱۳۸۷) و ابطحی (۱۳۶۸) اشاره کرد.

با توجه به مطالب ارائه‌شده در این پژوهش به بررسی میزان مؤثر بودن آموزش مجازی توسط شبکه‌های اجتماعی از نظر مدیران معلمان و والدین پرداخته‌ایم.

روش پژوهش

پژوهش حاضر جزو پژوهش‌های کاربردی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری شامل تمامی مدیران، معلمان و والدین دانش‌آموزانی که در مدارس ابتدایی دوره دوم پسرانه فرخ شهر سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در حال تحصیل بودند. تعداد مدارس دولتی ۱۰ مدرسه بود. هر مدرسه دارای یک مدیر که در مجموع ۱۰ مدیر، ۳۵ معلم و ۶۰۰ والدین می‌باشند. با استفاده از جدول مورگان حجم نمونه همان ۱۰ مدیر و از ۳۵ نفر معلم ۳۲ نفر و از ۶۰۰ نفر والدین (۳۰۰ زوج) ۱۶۹ طبق جدول مورگان به‌عنوان حجم نمونه انتخاب و برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. برای سنجش روایی پرسشنامه ابتدا ۳۰ پرسشنامه در میان معلمان، مدیران و والدین به‌صورت آزمایشی توزیع و پس از گردآوری، آلفای کرونباخ آن‌ها سنجیده شد که در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها پژوهش از آزمون F میانگین ارزیابی‌هایی مدیران، معلمان و والدین با یکدیگر مقایسه خواهد شد.



یافته‌های پژوهش

جدول ۱- اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی از نظر معلمان، مدیران و والدین

Mean	Mean Difference	sig	df	مقدار t	N	
۳/۱۴۲	۰/۱۳۸	۰/۰۰۱	۱۳	۱/۷۰۹	۳۲	دیدگاه معلمان
۳/۰۶۸	۰/۰۶۸	۰/۱۱۱	۱۳	۱/۶۰۶	۱۰	دیدگاه مدیران
۳/۰۴۱	۰/۰۸۳	۰/۰۱۱	۱۳	۱/۰۵۴	۱۳۹	دیدگاه والدین

جدول ۲- مقایسه اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی از نظر مدیران، معلمان و والدین

sig	F	Mean squares	df	Sum of squares	ANOVA
۰/۶۲۴	۵,۰۹۴	۰,۱۵۸	۱	۰,۱۵۸	Between Groups
		۳,۳۱۲	۵۷۸	۱۹,۱۴۲	Within Groups
		-	۵۷۹	۱۹,۲	Total

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی میزان اثربخش بودن آموزش مجازی توسط شبکه‌های اجتماعی از نظر مدیران، معلمان، والدین صورت پذیرفت. نتایج نشان داد که سؤال اول: با توجه به سطح معنی‌داری مشاهده شده $\text{sig}=0/001$ می‌توان گفت (نظر مدیران در رابطه با نرم‌افزار شاد، نظارت بر آموزش مجازی، حمایت از شبکه شاد، تعامل در شبکه، تأثیر خصوصیات فردی مدیر (جنس، سن و تحصیلات) بر آموزش مجازی) از دیدگاه پاسخگویان بر موضوع موردبررسی کمتر از حد متوسط بوده است. سؤال دوم: با توجه به سطح معنی‌داری مشاهده شده $\text{sig}=0/001$ می‌توان گفت تأثیر عوامل هفتگانه از دیدگاه پاسخگویان بر موضوع موردبررسی بسیار کمتر از حد متوسط بوده است. سؤال سوم: با توجه به سطح معنی‌داری مشاهده شده $\text{sig}=0/011$ می‌توان گفت تأثیر عوامل هفتگانه از دیدگاه پاسخگویان بر موضوع موردبررسی کمتر از حد متوسط بوده است. سؤال چهارم: برحسب آنالیز واریانس مقدار F برابر ۵,۰۹۴ محاسبه شده است و sig برابر ۰,۶۲۴ گزارش شده است که نتایج این پژوهش با یافته‌های اتول (۲۰۰۶)، کریمیان (۱۳۹۹)، خانیکی و خجیر (۱۳۹۸) حکم‌آبادی و همکاران (۱۳۹۵)؛ اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۵) فاتحی و سلحشور (۱۳۹۵)؛ فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) و عباسیان و جنت (۱۳۸۹)؛ عباسیان (۱۳۸۹)؛ عیدی و همکاران، (۱۳۸۷) و ابطحی (۱۳۶۸) همسو بود.

حرکت برای استفاده بیشتر از آموزش‌های مجازی در سراسر دنیا آغاز شده است و این امر روزبه‌روز گسترش بیشتری پیدا کرده است. عمده‌ترین دلیل این امر نیز مزایای فراوان آموزش‌های سنتی از جمله قابلیت عمومیت یافتن و هزینه‌های بیشتر این نوع آموزش است که تنها نیمی از درصد هزینه‌های آموزش سنتی را شامل می‌شود. از طرفی تعداد زیاد افراد می‌توانند از



این آموزش‌ها در ۷ روز هفته و ۲۴ ساعت شبانه‌روز استفاده کنند و عدم وجود جایگزین برای این امر، بخصوص برای آموزش تعداد زیاد مدرسان در سطح کشور الزامات فراوانی را پیش روی مسئولین آموزش و پرورش قرار داده است. موضوع مدارس مجازی علی‌رغم عمر کوتاه خود جایگاه مناسبی در ساختار آموزش در سراسر دنیا پیدا کرده است. با توجه به این مورد تقریباً همه در ابتدای این راه قرار دارند و فاصله‌ها در این مسیر چندان زیاد نیست و بنابراین با تلاش برنامه‌ریزی شده و مصمم می‌توان در زمره پیشگامان این حرکت بزرگ قرار گرفت؛ بر اساس آنچه تاکنون در این نوشتار به آن اشاره شد، آموزش مجازی موضوعی است که هم به لحاظ دارا بودن برخی از ارزش‌های آموزشی و هم به واسطه وسعت بخشیدن آموزشی‌های فوق‌العاده برنامه به مخاطبان در کشورهای توسعه‌یافته مورد اقبال قرار گرفته و به سرعت رو به توسعه است. در ایران نیز، رشد بسیار زیاد استفاده از رایانه و توسعه امکانات شبکه‌های دانشگاه‌های داخلی و نیز شبکه جهانی اینترنت و وجود نیروی انسانی بسیار مستعد و علاقه‌مند به همراه عزم دولت برای فراهم‌سازی زیرساخت‌های استفاده از فناوری مجازی، مجموعه شرایطی را فراهم ساخته است که امکان یادگیری و روی‌آوری به آموزش مجازی مهیا نموده است.

گرچه آموزش مجازی بسیار مفید و سودمند است اما استفاده از شبکه شاد برای آموزش نتوانسته آن‌طور که باید انگیزه لازم را در فرد به وجود آورد و اشکالات زیادی که در آینده نزدیک رفع خواهند شد بر این نوع آموزش وارد شده است. نارضایتی از شیوه آموزش، نظارت بر تدریس، نظارت بر یادگیری، نبود ارتباط متقابل بین معلم و دانش‌آموز یا بین معلمان، ضعیف بودن فرآیند ارزشیابی فردی یا گروهی، وجود مشکلات فنی در زیرساخت‌های اینترنتی، قطع شدن مداوم شبکه شاد، تفهیم نشده برخی دروس مانند ریاضی، رایگان نبودن استفاده برای همه، ایجاد انگیزه، نشاط، حس مسئولیت‌پذیری برای فراگیری و رغبت برای یادگیری درس در دانش‌آموز، تعامل با معلم و دیگر همکلاسی‌ها به صورت چهره به چهره و نگرانی والدین از اجتماعی نشدن فرزند یا نگرانی آن‌ها از دریافت نکردن صحیح آموزش و پربار نبودن آموزش‌ها همه مشکلات این شبکه آموزش هستند.

منابع

ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۶). فرایند یاددهی یادگیری و دانشگاه‌های باز و از راه دور، پیک نور، سال اول، شماره ۲: ۱۱-۳.

ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۸۸). محیط یادگیری و بافت فرهنگی و اجتماعی، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره ۲، شماره ۳: ۱۱۸-۹۷.

ابطحی، سید حسین (۱۳۶۸). آموزش و بهسازی منابع انسانی، تهران: موسسه مطالعه و برنامه‌ریزی آموزشی سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران.

ابطحی، سید حسین (۱۳۸۳). آموزش و بهسازی سرمایه‌های انسانی، تهران: چاپ اول، پویند.

اسماعیلی، هادی؛ رحمانی، شاهپور؛ کاظمی، احمد و علی احمدی، مصطفی (۱۳۹۵). ارزیابی وضعیت یادگیری الکترونیکی واحد آموزش مجازی دانشگاه سیستان و بلوچستان، پژوهش‌های مدیریت عمومی، دوره ۹، شماره ۳۴: ۲۴۱-۲۲۱.

بابایی، محمود (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر یادگیری الکترونیکی، تهران: پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران، چاپار.

یاقرصاد، وجیهه؛ علیزاده، مهدی و سعید بنادکی، سعیده (۱۳۹۱). شناسایی عوامل کلیدی موفقیت آموزش الکترونیکی کارآفرینی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، نشریه توسعه کارآفرینی، دوره ۵، شماره ۳: ۸۵-۱۰۴.

بختیاری، رسول و شیخ بابایی، روشنک (۱۳۹۹). چالش‌های برنامه درسی در محیط یادگیری، مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، سال سوم، شماره ۳۱: ۷۷-۹۸.

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



بولا، اچ. اس. (۱۳۷۶). *ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه، ترجمه خدایار ابیلی، تهران* موسسه بین‌المللی روش‌های آموزش بزرگسالان.

جلالی، اکبر (۱۳۸۲). *شهر الکترونیک، انتشارات دانشگاه علم و صنعت ایران.*

حکم‌آبادی، مهدی؛ امی احمدی، رضا؛ باوندی، محمدمهدی و زاهدیفر، حیدر علی (۱۳۹۵). *یادگیری الکترونیکی در مدارس، اولین کنفرانس ملی مهندسی کامپیوتر، علوم کامپیوتر و فناوری اطلاعات، تهران، ایران.*

خانیکی، هادی و خجیر، یوسف (۱۳۹۸). *ظرفیت‌ها و چالش‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی برای جامعه مدنی ایران، فصلنامه مطالعات رسانه‌های نوین، سال پنجم، شماره ۱۷: ۳۵-۶۹.*

دشتکی حساری، زهرا (۱۳۸۷). *بررسی تطبیقی آموزش الکترونیکی با آموزش سنتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز.*

رضایی، مسعود (۱۳۸۸). *موانع توسعه یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی کشاورزی از دیدگاه دانشجویان، علوم و فناوری اطلاعات، دوره ۲۴، شماره ۳- پی‌پی ۵۷: ۶۱-۷۶.*

ستاری، صدرالدین؛ جعفرنژاد، عبدالرضا. (۱۳۸۹). *عوامل مؤثر بر عدم کاربست وسایل کمک‌آموزشی در جریان یاددهی- یادگیری از دیدگاه دبیرستان استان مازندران، فصلنامه فناوری و ارتباطات در علوم تربیتی، سال اول، شماره ۲: ۲۰-۵.*

سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). *اندازه‌گیری و سنجش در علوم تربیتی، تهران: دانشگاه پیام نور.*

شاه بیگی، فرزانه و نظری، سمانه (۱۳۹۰). *آموزش مجازی: مزایا و محدودیت‌ها، مجله مراکز مطالعات و توسعه آموزش و علوم پزشکی یزد، دوره ۶، شماره ۱، شماره پی‌پی ۴: ۵۴-۴۷.*

شیخی، سعید؛ نظری، حشمت‌الله؛ خدادادی، عیسی و کاکا، حشمت (۱۳۹۳). *یادگیری الکترونیکی و ارائه الگوهای برای اجرای مناسب آن در مدارس. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی. تهران.*

عباسیان، عبدالحسین و جنت، مرتضی (۱۳۸۹). *اثربخشی آموزش، تهران: آگین رایان.*

عیدی، اکبر، علی پور، محمدرضا و عبدالمهدی، جواد (۱۳۸۷). *سنجش اثربخشی دوره‌های آموزشی، فصلنامه تدبیر، شماره ۲۰۰: ۳۲-۲۶.*

فاتحی، محمدمهدی و سلحشور، محمد (۱۳۹۵). *بررسی قابلیت استفاده از آموزش مجازی در مدارس ابتدایی، کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، تهران، ایران.*

فتحی واجارگاه، کوروش، حسن پرداختچی، محمد و ربیعی، مهدی (۱۳۹۰). *ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران (مطالعه موردی دانشگاه فردوسی مشهد)، فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۴: ۲۱-۵.*

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). *امکان سنجی کاربرد فناوری نوین اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۱۲، شماره ۴: ۷۰-۴۹.*

قورچیان، نادرقلی و جعفری، پیروش (۱۳۸۴). *آموزش در دانشگاه مجازی: ارائه یک مدل مناسب برای راه‌اندازی دانشگاه مجازی در ایران، نشریه: گزارش گفت‌وگو؛ دوره ۴، شماره ۱۷: ۲۴-۱۶.*

کریمیان، زهرا (۱۳۹۹). *تأثیر مدرسه تابستانی یادگیری الکترونیکی با رویکرد ترکیبی بر دانش، مهارت و نگرش دانشجویان شرکت‌کننده، مرکز مطالعات و توسعه آموزش در علوم پزشکی، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، دوره ۱۲، شماره ۲: ۴۹-۳۹.*

کیامنش، علیرضا (۱۳۸۳). *روش‌های ارزشیابی آموزشی، تهران: چاپ اول، نشر دانشگاه پیام نور.*

معمار، ثریا؛ عدلی پور، صمد و خاکسار، فائزه (۱۳۹۱). *شبکه‌های اجتماعی مجازی و بحران هویت (با تأکید بر بحران هویتی ایران)، فصلنامه علمی پژوهشی، مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، دوره اول، شماره ۴: ۱۷۶-۱۵۵.*

Attwell, G (Ed). (2006). *Evaluating E-learning: A Guide to the. Evaluation of E-learning, Evaluate Europe Handbook Series Volume 2*, available online at: http://pontydysgu.org/wp-content/uploads/2007/11/eva_europe_vol2_prefinal.pdf.

Bartle, R. (2004). *Designing Virtual Worlds*, London: Routledge.

Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007), "Social network sites: definition, history, and scholarship", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1): 210-230.

Jerry, B. (2000). *The E-learning potential*. Retrieved from www.kdgonline.com/webpages/whitepapercontent2.html.

Ladouceur, A. & Hum, D. (2001). *E-learning the new frontier*. Retrieved from www.cata.ca/china/documents/elearning.pdf.

Lowenstein, A. (2001). *Education: Virtual is becoming reality*. Rockford Register.



Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: Routledge Falmer.

Ong, P. (2004). A descriptive study to identify deterrents to participation in employer-provided e-learning. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Capella University, Degree PhD.

Pempek, T. & et al. (2009), "College students' social networking experiences on Facebook", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30: 227–238.

Piskurich, G.M. (2003). *Preparing learner for elearning*. Sanfrancisco.lossey: Bass/feiffe



آینده پژوهی برنامه درسی آموزش پزشکی در پسا کرونا

سعیده سادات موسوی^۱، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

آینده پژوهی^۲ دانشی فرارشته‌ای است که کشف آینده‌های محتمل و تلاش به منظور ساخت آینده‌های مطلوب هدف اصلی آن است. این دانش می‌کوشد آینده‌های مرجح و مبتنی بر آرزوهای انسان‌ها را خلاقانه تصور و ما را در راستای ساخت آینده مطلوبمان هدایت کند. کشورهای مختلف جهان سعی دارند ابتدا به کسب و فراگیری این دانش به عنوان ابزاری کارآمد و راهبردی بپردازند سپس به عنوان یک فاکتور کلیدی برای قرار گرفتن در رأس توسعه یافتگی اجتماعی نسبت به سایر کشورها استفاده نمایند. (حیدری، ۱۳۹۵، بل، ۱۳۹۰) در این میان نقش آینده پژوهی برنامه درسی در سیاست گذاری برنامه درسی یک کشور غیرقابل انکار است. برنامه ریزان درسی با تخصص آینده پژوهی برنامه درسی قادر خواهند بود در مقابل چالش‌ها و موانعی از جمله ویژگی‌های نامنظم و بحرانی جامعه کنونی و نیاز آینده کشور به صورت تخصصی تر عمل کنند، به این دلیل که این متخصصان قادر به تجزیه و تحلیل اصول فلسفی کشور و نیازهای فعلی جوانان و حل مشکلات آینده هستند (سراج و عبدالله، ۲۰۱۱). چنانچه میدانیم شیوع ویروس کرونا در سال ۱۳۹۸ به عنوان یک بحران تأثیر بسیاری بر فرایند آموزش و به طور ویژه آموزش پزشکی گذاشته است. نخستین فعالیت‌هایی که در شرایط اضطراری در بیمارستان‌های آموزشی به حالت تعلیق درآمده بود، کارآموزی بالینی دانشجویان پزشکی و محرومیت از مشاهده نمونه‌های متنوع بیماری بود. علیرغم ارزش آموزشی و تنوع منابع آنالاین موجود، فقدان آموزش بالینی، مواجهه مستقیم دانش جو با بیماران را به خطر می‌اندازد که می‌تواند مهارت فنی و غیر فنی را تحت تأثیر قرار دهد. (Woolliscroft, 2020) علاوه بر این، ارزشیابی به علت عدم تعامل دانشجویان با بازخورد از طریق مشاهده مستقیم مهارت‌ها یا نظارت بر یادگیری با اختلال مواجه شد (کومپوراس و هلفگوت^۳، ۲۰۲۰). پس از این مرحله و بر اساس سیاست گذاری کلان کشور، به دلیل کمبود نیروی انسانی بیمارستان‌ها، کارآموزان به خدمات مرتبط با کووید گماشته شدند که این افزایش مسئولیت و حجم کار دانشجو به نفع ارائه خدمات بالاتر از یک سو و تعطیلی سایر بخش‌های مرتبط آموزشی از سوی دیگر، دانشجویان را با خستگی و خلأ نگرش نسبت به محیط یادگیری مواجه کرد (ددیلیا^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). دانشگاه‌های سراسر جهان از جمله ایران تمهیدات ارزشمندی را برای حفظ و ارتقای اهداف آموزشی خود و سازگاری هرچه بیشتر با این بحران جهانی انجام داده‌اند؛ اما آینده آموزش بالینی در پسا کرونا نامشخص است و در دنیای رقابت علمی و فرهنگی نیازمند پژوهشی علمی و سیستماتیک برای ترسیم آینده‌ای بهتر هستیم. همچنین به منظور دستیابی به چشم اندازهای جهانی و اهمیت موضوعات مختلف جهانی، در بین قدرت‌های مؤثر و حصول نقاط اشتراک و اختلاف بالقوه در آینده لازم است از روش‌های تحلیل ساختاری استفاده شود (Godet Michel, 1991). در ایران توسعه و رشد رویکرد آینده پژوهی در برخی از رشته‌ها از جمله در علوم نظامی چشمگیر بوده است؛ اما در حیطه

¹. s.s.mousavi@mail.um.ac.ir

². Futures Studies

³. Koumpouras & Helfgott

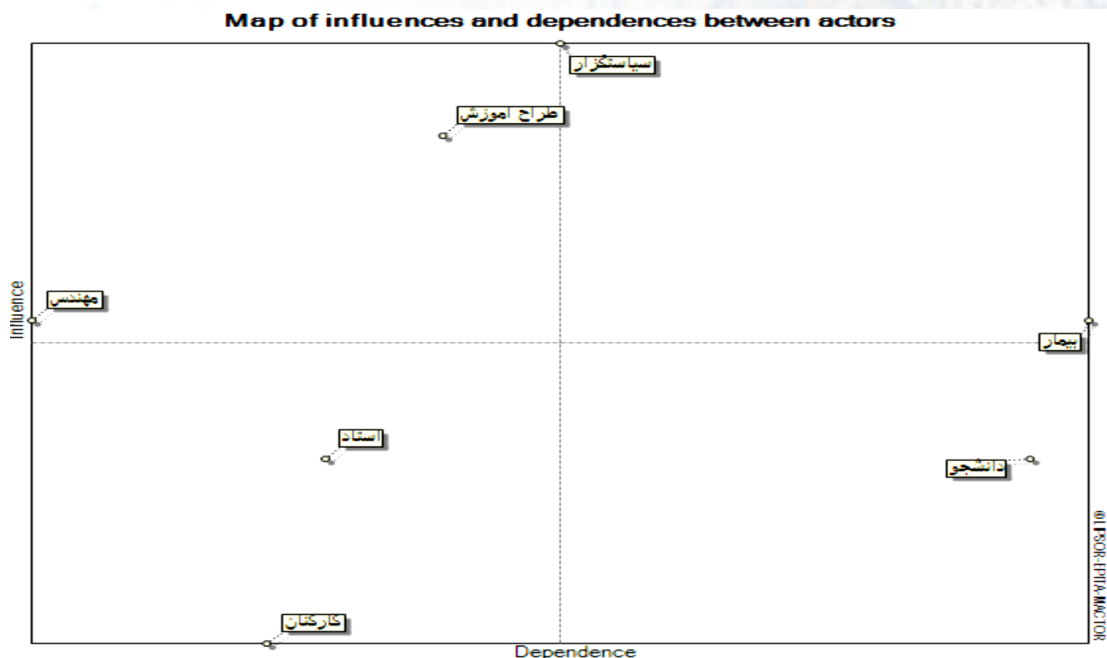
⁴. Dedeilia



آموزش پزشکی و به ویژه آموزش بالینی مطالعه‌ای صورت نگرفته است. به همین دلیل این پژوهش با هدف آینده پژوهی برنامه درسی آموزش بالینی گروه علوم پزشکی در پسا کرونا انجام شده است.

روش تحقیق: روش‌های آینده پژوهی بسیار گسترده و متنوع هستند. در این مطالعه از روش تحلیل ساختاری مکتب گوده و نرم افزار مکتوب استفاده شد که تمرکز آن بر شناسایی عوامل کلیدی و تجزیه و تحلیل فعل و انفعالات بازیگران بوده و گام‌های شش گانه تعریف مسئله، شناسایی عوامل تأثیرگذار، تحلیل تأثیرات متقابل عوامل، تحلیل فعل و انفعالات بازیگران، طراحی سبد سناریو بر اساس تحلیل تأثیرات متقابل، انتخاب سناریوهای محتمل اجرا شد. در ابتدا از طریق مطالعه کتابخانه‌ای و به کارگیری روش دلفی با توجه به سوابق مطالعاتی و آموزشی اساتید پیشران‌ها شناسایی و استخراج شدند. منظور از پیشران‌ها مؤلفه‌ها یا عوامل اصلی هستند که باعث ایجاد تغییر در یک حوزه مورد مطالعه می‌شوند. در این مطالعه گروه خبرگان شامل متولیان آموزش پزشکی در دانشگاه‌های شهر تهران بودند. (۱۰ نفر). نحوه انتخاب مشارکت کنندگان در این پژوهش به شیوه هدفمند و در دسترس بوده است. برای تعیین مؤثرترین پیشران‌هایی که بر تغییرات آتی روند آموزش پزشکی تأثیر دارند، در یک پانل مشترک از ۱۰ نفر از خبرگان خواسته شد تا تأثیر هر متغیر را بر متغیر دیگر در طیفی از ۰ تا ۳ (صفر= بی تأثیر؛ 1= تأثیر کم؛ 2= تأثیر متوسط؛ 3= تأثیر زیاد) تعیین کنند این عمل برای هر کدام از پیشران‌ها تکرار شد. بدین ترتیب میزان وابستگی یک متغیر به دیگر متغیر دیگر مشخص شد. سپس به کمک نرم افزار تحلیل ساختاری و نرم افزار^۱ MACTOR نتایج تحلیل محاسبه گردید و در پایان بر اساس نتایج تحلیل، سناریوهای محتمل انتخاب گردید.

یافته‌های پژوهش



شکل ۱- وضعیت قرارگیری بازیگران در نقشه تأثیرگذاری و تأثیرپذیری

¹. Matrix of Alliances and Conflicts: Tactics, Objectives and Recommendations



چنانچه در منطقه بندی تأثیرات متقابل دیده می شود، سیاست گذار، طراح آموزشی و مهندسين کامپیوتر در منطقه پیشران های آینده پژوهی برنامه درسی گروه پزشکی در پسا کرونا هستند و بیشترین تأثیرگذاری را دارند، همچنین بیشترین تأثیرپذیری را دانشجو دارد. (شکل ۱)

سناریوهای محتمل:

- کلاس معکوس یا وارونه

- شگفتی سازها و امور نوظهور جدید مثل گسترش تکنولوژی واقعیت مجازی در تمام مهارت آموزی ها

- استفاده ترکیبی از شبیه ساز و محیط های بالینی



یادگیرنده خودکنترل و دارای صلاحیت حرفه ای

نتیجه گیری

در شرایط بحران مستمر و همزیستی ویروس نوپدید با زندگی انسان، پیشران های مختلفی در آموزش وجود دارند که نقش مهمی در تثبیت و توسعه نظام آموزش بالینی گروه علوم پزشکی دارند. اعتقاد بر این است که همه گیری ویروس کرونا، هم در کشورهای ثروتمند و هم در کشورهای فقیر، به پیشرفت بیشتر در زمینه همگام شدن با فناوری روز جهان منجر شده و با سرعت زیادی ادامه خواهد داشت. فناوری های نوظهوری مانند واقعیت مجازی و شبیه سازی محیط بالینی پتانسیل غلبه بر اختلالات عدم دسترسی بیمار به عنوان واسطه آموزشی را دارد (پوتتی و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین در پژوهش شحاتا (۲۰۲۰) که به صورت تحلیل داده ها از فوکوس گروپ انجام شد به ضرورت روش ترکیبی در پسا کرونا تأکید نمودند (شحاتا و همکاران، ۲۰۲۰).

سناریوی محتمل بعدی کلاس معکوس^۱ است که می توان شیوه ای آموزشی قلمداد کرد که شامل دو بخش است: آموزش مستقیم انفرادی و استفاده از محتوای آماده شده و یا معرفی شده توسط معلم، مثل ویدئو، کتاب (در خارج از کلاس) و فعالیت های یادگیری گروهی و تعاملی در داخل کلاس. در آینده ما شاهد ملاقات های چهره به چهره کمتری از دانشجویان پزشکی خواهیم بود زیرا با آموزش معکوس به یادگیری می پردازند (کیم و همکاران، ۲۰۲۱) البته نکته مهم و پایانی در برنامه درسی پسا کرونا، نقش مربیان است که اطمینان حاصل شود کارآموزانی واجد صلاحیت حرفه ای تربیت شوند. تمایز بین یادگیری سطحی و عمیق، نقش حیاتی بازخورد و مربیگری سازنده غنی، باید کارآموزان را راهنمایی کند تا به یادگیرندگان

^۱. Flipped learning



خودتنظیم، قادر به استدلال انتقادی و درعین حال آگاهی از عدم قطعیت و ابهام در مواجهه با مسئله‌ی پیشگیری، تشخیص، درمان و بازتوانی بیماران تبدیل شوند (مک ماهان^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). (McMahon et al. 2021).

واژگان کلیدی: آینده‌پژوهی، برنامه درسی، آموزش پزشکی، پسا کرونا

منابع

بل وندل (۱۳۹۰). *میانی آینده‌پژوهی*، ترجمه محسن محقق و مصطفی تقوی، جلد اول، تهران: موسسه آموزشی و تحقیقاتی صنایع دفاعی.

جاووتزی، ماریا و سیپیو، بارتولومئو (۱۳۹۶). *پیشرفت‌های جدید در روش‌شناسی آینده‌نگاری مجتبی بهاری*، ترجمه احد رضایان قیبه‌باشی و معصومه کاظمی، تهران: موسسه افق آینده‌پژوهی راهبردی.

حیدری، امیرهوشنگ (۱۳۹۵). *آینده‌پژوهی و روش دلفی، ترویج علم*، دوره ۷، شماره ۱: ۹۳-۷۵.

Dedeilia, A. Sotiropoulos, M. G. Hanrahan, J. G. Janga, D. Dedeilias, P. & Sideris, M. (2020). Medical and surgical education challenges and innovations in the COVID-19 era: A systematic review. *In Vivo*, 34: 1603–1611. <https://doi.org/10.21873/invivo.11950>

F Koumpouras, & Helfgott, S. (2020). Stand together and deliver: Challenges and opportunities for rheumatology education during the COVID-19 pandemic. *Arthritis Rheumatol*.

Godet Michel. (1991). *ACTORS_MOVES_AND_STRATEGIES_THE_MACTOR_M.pdf. FUTURES*.

Kim, T. H. Kim, J. S. Yoon, H. I. Lee, J. Lee, J. J. B. Byun, H. K. Cho, Y. Kim, Y. B. Lee, I. J. Kim, K. H. & Chang, J. S. (2021). Medical student education through flipped learning and virtual rotations in radiation oncology during the COVID-19 pandemic: a cross sectional research. *Radiation Oncology*, 16(1): 1–9. <https://doi.org/10.1186/s13014-021-01927-x>

McMahon, C. J. Tretter, J. T. Redington, A. N. Bu'Lock, F. Zühlke, L. Heying, R. Mattos, S. Krishna Kumar, R. Jacobs, J. P. & Windram, J. D. (2021). Medical education and training within congenital cardiology: Current global status and future directions in a post covid-19 world. *Cardiology in the Young*, May. <https://doi.org/10.1017/S1047951121001645>

MILBURN, G. (1992). Perspectives and Imperatives DO CURRICULUM STUDIES HAVE A FUTURE? *Jowal of Curriculum and Supeorvision*, 7(3).

Ponti, R. De, Ferrario, M. M. Marazzato, J. Maresca, A. M. Rovera, F. & And, G. C. (2020). Pre-graduation medical training including virtual reality during COVID-19 pandemic: a report on students' perception Roberto. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02245-8>

Shehata, M. H. Abouzeid, E. Wasfy, N. F. Abdelaziz, A. Wells, R. L. & Ahmed, S. A. (2020). Medical Education Adaptations Post COVID-19: An Egyptian Reflection. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 7: 238212052095181. <https://doi.org/10.1177/2382120520951819>

Siraj, S. & Abdullah, M. (2011). Development of Future Curriculum via Futures Studies. In *Online Submission*.

Woolliscroft, J. (2020). Innovation in response to the COVID-19 pandemic crisis. *Acad Med*.

¹. McMahon



تجارب زیسته دانشجویان دانشگاهها در دوره کرونا و دلالت‌هایی برای آینده

سعیده نوربخش باغبادرانی^۱، کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه پیام نور، اصفهان، ایران

مقدمه

آموزش عالی به‌عنوان یکی از نهادها و سازمان‌های جامعه است که تحت تأثیر مسئله کرونا برخی نقصان‌هایش و ضرورت بازنگری در آن آشکار می‌شود و در مرحله تعطیلی قرار می‌گیرد (فاضلی، ۱۳۹۹). بدین ترتیب، بیماری کووید-۱۹ به سرعت منجر به تعطیلی دانشگاه‌ها و کالج‌ها در سرتاسر جهان شد، به این امید که توصیه‌های مسئولان بهداشت عمومی در مورد فاصله‌گذاری اجتماعی می‌تواند به کاهش تلفات کلی این بیماری کمک کند (مورفی، ۲۰۲۰). نگاه‌های همگان در آموزش عالی به دستان مدیران آموزش عالی دوخته شد، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نوپا و کوچک به دنبال الگویی رفتند و در این بین دانشگاه‌های بزرگ و پیش‌تاز به توسعه‌ی آموزش‌های مجازی و رویکردهای موجود پرداختند (سلیمی، ۱۳۹۹).

برای استفاده از یادگیری الکترونیکی در امور آموزشی، لازم است شرایط مختلفی چون ایجاد زیرساخت‌های قوی، تدوین استانداردهای آموزشی لازم برای ارزیابی آموزشگران و اساتید، فرهنگ‌سازی مناسب و تغییر نگرش فرهنگی جامعه در امر آموزش، سرمایه‌گذاری و مشارکت دولت و بخش خصوصی در این زمینه فراهم شود (پارچه بافیه و همکاران، ۱۳۹۶). در آموزش‌های مجازی کیفیت آموزش نیز بسیار مهم است و نکته مهم آن است که بازدهی آن بایستی مشابه با آموزش‌های سنتی باشد (تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶). یکی از موارد مطرح‌شده در این زمینه بحث آمادگی اساتید و دانشجویان در منطبق سازی خود با سیستم‌های نرم‌افزاری و روش‌های تدریس در این حوزه است. بر این اساس، با توجه به دیدگاه فراگیران، توجه به این عوامل در کیفیت دوره‌های آنلاین اهمیت بسیاری دارد: کیفیت آموزش ارائه‌شده، تعامل دانشجو با اساتید، تعامل دانشجویان با یکدیگر، محتوای یادگیری، کیفیت طراحی دوره، رضایت فراگیران، کسب دانش واقعی و توانایی انتقال دانش و مشارکت سازنده‌ی اساتید در دوره‌های آنلاین (سلیمی، ۱۳۹۹).

بنابراین، در صورتی که بخواهیم به نحو مؤثر و مثبت از مزایای اجرای آموزش‌های مجازی بخصوص در این بحران به وجود آمده ناشی از ویروس کرونا بهره‌جوییم، بایستی شناخت کافی از شرایط و تجربه‌های صورت گرفته داشته باشیم. با توجه به پیامد یادشده، این پدیده نیازمند بررسی علمی است و از روش‌های مناسب برای رسیدن به درک عمیق در این زمینه، بهره‌گیری از روش بررسی تجارب زیسته است. از این رو این پژوهش با هدف بررسی تجارب زیسته دانشجویان از دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب در بحران کرونا صورت گرفت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای رویکرد کیفی و با به‌کارگیری روش تحقیق پدیدارشناسی توصیفی اجرا شد. با توجه به هدف پژوهش، محقق درصدد توصیف پدیده موردبررسی آن طوری که در تجربه افراد ظاهر شده و بدون توجه به مبنای تاریخی و

¹. ali.kaveh127@gmail.com



نیز بدون دخالت ذهنیات پژوهشگر است. به عبارت دیگر، درصدد توصیف پدیده و نه تفسیر آن می‌باشد. جامعه پژوهش شامل دانشجویان دوره دکتری دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب بود که پدیده کلاس‌های مجازی را تجربه کرده‌اند. نمونه‌گیری نیز با توجه به منطق نمونه‌گیری در پدیدارشناسی به صورت هدفمند انجام گرفت. برای این منظور از میان انواع روش‌های نمونه‌گیری هدفمند، از نوع در دسترس استفاده شد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته بهره گرفته شد. به منظور رعایت مسائل اخلاقی قبل از شروع مصاحبه، در مورد اهداف پژوهش آگاهی لازم به مشارکت‌کنندگان داده شد. در خصوص ضبط صدا و محرمانه بودن اطلاعات، اطمینان لازم داده شد و مصاحبه‌شوندگان با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند. مدت‌زمان مصاحبه نیز از ۳۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. پس از مصاحبه نفر یازدهم، اشباع نظری داده‌ها حاصل گردید. در جدول یک، ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان به تفکیک رشته تحصیلی و جنسیت آورده شده است. در تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری در دو مرحله باز و محوری استفاده شد. بدین منظور، ابتدا اطلاعات ضبط‌شده روی کاغذ درج گردید. سپس تمام مطالب ارائه‌شده در مطالعه، به منظور مأنوس شدن با توصیف‌ها، کلمه به کلمه خوانده شد. سپس با دقت و بررسی چندباره، جملات مهم که مستقیماً به پدیده موردنظر مربوط بودند، استخراج شد. در ادامه، گزاره‌ها با توجه به مضامین و مفاهیم آن‌ها، عنوان‌بندی و نشانه‌گذاری شدند. در پایان برای تشکیل دسته‌های کلی‌تر، مقولات در هم ادغام گردید تا به‌طور کامل گویا باشند. اعتباربخشی داده‌ها نیز به روش چک کردن بود یعنی رونوشت مصاحبه‌ها ابتدا توسط پژوهشگر و سپس توسط مشارکت‌کنندگان در تحقیق بررسی و تایید شد.

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

درصد	فراوانی	رشته تحصیلی
37%	4	مدیریت آموزشی
27%	3	مدیریت آموزش عالی
18%	2	برنامه‌ریزی درسی
9%	1	کامپیوتر نرم‌افزار
9%	1	آموزش زبان انگلیسی
100	11	کل
55%	6	جنسیت زن
45%	5	مرد



جدول ۲- بسامد و تکرار زیر مقولات

مقوله‌های اصلی	زیر مقولات	منابع داده‌ها (اطلاعرسان‌ها)
ویژگی‌های مرتبط با دانشجویان	بحران کرونا و ابهام	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	رفت و آمد	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	حضور و غیاب	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	تعامل	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	کیفیت یادگیری	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
ساختار فنی سامانه	ارائه کلاسی	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	کتابخانه	۲ و ۵
	صدا	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	چت	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	اپلود فایل‌ها	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	ضبط صدا	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	ارتباط تصویری	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	اینترنت	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	سخت‌افزار	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	بی‌تجربگی	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
ویژگی‌های مرتبط با اساتید	کم‌کاری	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	زمان	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
امتحانات	ارسال پاسخ‌ها	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱
	استرس	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱

یافته‌ها و نتیجه‌گیری

به‌کارگیری آموزش مجازی به عنوان یک رویکرد نوین آموزشی در بحران کرونا نیازمند بررسی عمیق و موشکافانه در همه‌ی ابعاد آن است که بتواند بینش مفیدی فراهم آورد. در این راستا پژوهش حاضر تجربه‌ی زیسته‌ی دانشجویان مقطع دکتری از شرکت در کلاس‌های مجازی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب در چهار مقوله‌ی اصلی شامل: ویژگی‌های مرتبط با دانشجویان، ساختار فنی سامانه، ویژگی‌های مرتبط با اساتید و امتحانات به تصویر کشید. زیر مقولات مربوط به دانشجویان شامل: بحران کرونا و ابهام، رفت و آمد، حضور و غیاب، تعامل، کیفیت یادگیری، ارائه کلاسی و کتابخانه بود. داده‌های پژوهش نشان داد دانشجویان با راهبرد مسئولین جهت تبدیل کلاس‌های حضوری به مجازی به دلیل قرنطینه ناشی از بحران کرونا اتفاق نظر داشتند چرا که خطر ابتلا به بیماری را بالا می‌دانستند. با توجه به داده‌ها، دانشجویان چون تجربه‌ای از کلاس‌های مجازی نداشتند دچار یک نوع ابهام بودند. هرچند دانشگاه اقدام به تهیه فیلم‌های آموزشی در این زمینه کرده بود اما عملاً دانشجویان غافلگیر شده بودند و نیازمند تجربه بودند تا رفته رفته خود را با این شرایط جدید وفق دهند. در این راستا با مزایا و کاستی‌هایی هم‌روبرو شدند. عبادی (۱۳۸۳) و برون (۲۰۰۰) یکی از مزایای آموزش مجازی را بحث عدم رفت و آمد و صرفه‌جویی در هزینه و زمان می‌دانند، به تبع چون ترم بصورت مجازی برگزار شده بود دانشجویان (بخصوص شاغلین و از سایر استان‌ها) از این حیث ابراز خرسندی می‌کردند. اما یکی از معایب این دوره‌ها بحث حضور و غیاب بود. باتوجه به داده‌های پژوهش، کلاس‌ها بصورت تصویری برگزار نشد در نتیجه برخی از دانشجویان هم صرفاً به قصد حاضری زدن در این کلاس‌ها شرکت داشتند و عملاً استفاده‌ای از این فضای آموزشی نبرده‌اند. در این زمینه توصیه این است که اساتید تعامل و پرسش و پاسخ از دانشجویان داشته باشند و کلاس صرفاً یک‌طرفه نباشد همچنین مسئولین بهتر است کلاس‌ها را بصورت تصویری برگزار نمایند تا انگیزه‌ها بیش‌تر شود. در زمینه‌ی تعامل، یافته‌های پژوهش نشان داد که فضای مجازی موجود نتوانسته است زمینه‌های تعامل (استاد-دانشجو و دانشجو-دانشجو) را بخاطر مشکلاتی چون کیفیت نامناسب صدا، به خوبی فراهم کند. سلیمی (۱۳۹۹) و صالحی و همکاران (۱۳۹۵) بر تعامل در فضای مجازی تاکید داشته‌اند. براساس یافته‌ها،

ارائه کلاسی دانشجویان هم بخاطر مسائل قطعی اینترنت و صدا بخوبی انجام نگرفت و از این بابت ابراز نارضایتی داشتند چرا که خلاقیت و پشتکار خود را آنطور که باید به استاد خود نشان نداده بودند. با توجه به روایات، دانشجویان معتقد بودند در مقایسه با کلاس‌های حضوری کیفیت یادگیری در این دوره‌های مجازی پایین بوده است. تقویزاده و همکاران (۱۳۹۶) و باو (۲۰۲۰) بر حفظ کیفیت یادگیری خوب در محیط آموزش مجازی تاکید داشتند. از دیگر معایب در این دوره‌های آموزشی محروم شدن دانشجویان از فضاهای آموزشی از جمله کتابخانه بود. لازم است در این زمینه کتابخانه‌ها خدمات مجازی به دانشجویان ارائه دهند.

زیر مقولات مربوط به ساختار فنی شامل: صدا، چت، آپلود فایل‌ها، اینترنت، ضبط صدا، ارتباط تصویری و سخت‌افزار بود. قنبری و همکاران (۱۳۹۸) و اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۷) کیفیت فنی سامانه مجازی را مهم‌ترین مولفه آموزش الکترونیکی مطرح کردند. در این میان باتوجه به داده‌های پژوهش، دانشجویان بیش‌ترین نارضایتی را نسبت به کیفیت صدا داشتند. در واقع امکان تعامل را سخت کرده بود؛ همچنین در کیفیت یادگیری تأثیر نامطلوبی داشت. قسمت چت سامانه نیز قابلیت تایپ فارسی را نداشت و همین موضوع، باز بحث تعامل را سخت‌تر کرده بود. همچنین آپلود فایل‌ها بخوبی انجام نمی‌شد و محدودیت حجم در آن وجود داشت و باید فایل‌ها تقسیم‌بندی و سپس بارگذاری می‌شدند. بحث سرعت اینترنت و هزینه آن هم دو موضوع مهمی بودند که توسط دانشجویان مطرح شد. در واقع سرعت پایین اینترنت موجب قطعی و عدم شرکت در کلاس‌ها می‌شد. البته هزینه‌های ناشی از اینترنت نیز برخی از دانشجویان را نگران کرده بود. قابلیت ضبط صدا در آموزش مجازی این امکان را برای دانشجویان فراهم می‌کند که بارها بتوانند آموزش‌ها و مباحث کلاسی را گوش فرا دهند. اما با توجه به روایات، دو مسئله در این زمینه وجود داشت یکی اینکه قابلیت ذخیره نداشت. دوم اینکه در اکثر کلاس‌ها قابل استفاده نبودند و امکان پخش وجود نداشت؛ اما از دیگر مزایای آموزش مجازی برقراری ارتباط تصویری است. کلاس‌های مجازی مقطع دکتری در این دوره فاقد ارتباط تصویری بوده است و فقط از طریق صوت انجام گرفت. دانشجویان خواستار ارتباط تصویری بودند چرا که ارتباط چهره به چهره موجب شناخت بهتر و تعامل و کیفیت بیش‌تر در یادگیری آنان خواهد شد. باتوجه به داده‌ها، دانشجویان همچنین در این دوره‌ها علاوه بر هزینه اینترنت، هزینه خرید یکسری سخت‌افزار نظیر؛ میکروفون، هندزفری، لپ‌تاپ و ... را باید می‌پرداختند که از نظر آنان زیاد خوشایند نبود. همانطور که عبادی (۱۳۸۳) هزینه‌های اولیه آموزش مجازی را نیز نسبتاً بالا دانسته است.

زیر مقولات مربوط به اساتید شامل: بی‌تجربگی و کم‌کاری بود. باتوجه به داده‌های پژوهش، بعضی از اساتید که سابقه‌ی تدریس مجازی نداشتند و یا دارای دانش کمی در این حوزه بودند، نتوانستند انتظارات دانشجویان را برآورده سازند. در واقع اساتید باید خود را با این موضوع جدید به سرعت تطبیق می‌دادند و دانش خود را در این زمینه گسترش می‌دادند. مسالهی دیگری که از سوی اساتید موجب نارضایتی دانشجویان بود بحث کم‌کاری آنان شامل به موقع آنلاین شدن و یا تهیه محتوای مناسب جهت تدریس در فضای مجازی بود. دانشجویان بر این باور بودند این همراهی کم از جانب اساتید موجب افزایش بی‌انگیزگی و کاهش یادگیری عمیق در آنان بوده است.

زیر مقولات مربوط به امتحانات شامل: زمان، نحوه ارسال پاسخ‌ها و استرس بود. باتوجه به داده‌های پژوهش، زمان امتحانات بنا بر بحث عدم اطمینان یا تقلب احتمالی بسیار کم بوده است. چنانچه بعضی از دانشجویان فرصت پاسخگویی مناسب را از



دست داده بودند. عدم آپلود پاسخنامه‌ها در سامانه نیز مشکل را چند برابر کرده بود. این‌ها عواملی بودند که موجب بروز استرس و نگرانی فزاینده در دانشجویان شده بود.

در مجموع، پژوهش حاضر توانسته است مهم‌ترین مولفه‌های مؤثر در این زمینه را شناسایی و کشف نماید. در این میان زیرمولفه‌هایی چون؛ کیفیت صدا، بی‌تجربگی اساتید و زمان کوتاه امتحانات بیش‌ترین بسامد را در میان مصاحبه‌شوندگان داشتند. مسئولان دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب باید از نظر ساختار فنی سامانه چون بهبود کیفیت صدا تدابیر و اقدامات لازم را به عمل آورند. در زمینه افزایش مدت زمان امتحانات مجازی که جزئی از مهم‌ترین خواسته‌های دانشجویان بوده است تغییرات لازم صورت پذیرد. در زمینه بهسازی و توانمندسازی اساتید برای ایفای نقش به عنوان مدرس در فضای مجازی نیز از نشست‌ها، سمینارها و یا کارگاه‌های آموزشی استفاده گردد.

در انتها با توجه به یافته‌های پژوهش، برخی راهکارهای بهبود کیفیت آموزشی در فضای مجازی، بررسی می‌گردد:

۱. استفاده از محیط مجازی چند رسانه‌ای طراحی و ارائه محتوای چند رسانه‌ای در آموزش مجازی توسط اساتید و مدرسین، می‌تواند مشارکت یادگیرندگان در فرآیند آموزش را بالا برده و میزان یادگیری آنان را افزایش دهد.
۲. مشخص کردن و تعیین حدود برنامه‌های آموزشی هنگام کلاس‌های مجازی یا جلسات آنلاین، مشخص بودن برنامه‌ها و همچنین حد و مرزها اهمیت زیادی دارد. عدم وجود برنامه‌های آموزشی مشخص، در فرآیند تدریس و یادگیری، بی‌نظمی و آشفتگی ایجاد خواهد کرد.
۳. تعامل اساتید و دانشجویان: دانشجویان برای فراگیری، درک و تجزیه و تحلیل مطالب، به برقراری ارتباط دیداری و شنیداری با اساتید نیاز دارند. به طور کلی برقراری ارتباط بین اساتید و دانشجویان از طریق تماس تصویری، ویدئو کنفرانس، پلتفرم‌هایی مانند: Adobe Connect و Skyroom امکان پذیر است.
۴. ارتباط و تعامل میان دانشجویان (شرکت‌کنندگان) بهتر است اساتید یک گروه مجازی تشکیل دهند تا دانشجویان بتوانند درباره موارد مطرح شده در جلسه، با یکدیگر بحث و گفتگو کرده و نظرات و ایده‌های خود را به اشتراک بگذارند؛
۵. برگزاری آزمون و جلسات پرسش و پاسخ: یکی دیگر از راه‌های بهبود آموزش مجازی، برگزاری آزمون‌ها و جلسات پرسشی آنلاین است. در این زمینه اساتید می‌توانند پرسش و پاسخ‌ها را از طریق تماس تصویری انجام دهند و یا از برنامه‌های آزمون ساز آنلاین استفاده کنند.

واژگان کلیدی: کرونا، تجارب زیسته، دانشگاه، دانشجویان



منابع

اسمعیلی، زهره؛ فرجالهی، مهران؛ سعیدی پور، بهمن و طاهری، سیدمهتاله (۱۳۹۷). تبیین مولفه‌های سامانه آموزش الکترونیکی و رابطه آن با رضایت اساتید در دانشگاه پیام نور. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۱۱، شماره ۱: ۱۵۷-۱۷۱.

پارچه‌بافیه، سمانه؛ صفوی، محبوبه؛ مشعوف، سهیلا؛ میرسعیدی، گلنوش؛ عبدالله‌زرگر، شادی و بخشنده، هومن (۱۳۹۶). مطالعه امکان‌سنجی برگزاری دوره آموزش مجازی در دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه آزاد واحد علوم پزشکی تهران، *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، دوره ۲۷، شماره ۴: ۲۸۲-۲۸۹.

تقی‌زاده‌قوام، زهرا؛ عراقیه، علیرضا و خورشیدی، عباس (۱۳۹۶). شناسایی مولفه‌های سازنده آموزش‌های مجازی در دوره متوسطه شهرستان‌های استان تهران، *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، سال هفتم، شماره ۳: ۱۰۵-۱۲۵.

جزینی، علیرضا (۱۳۹۷). تأثیر دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی بر توسعه دانش، *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، سال پنجم، شماره ۱۶: ۱۳۳-۱۵۰.

خانیک، هادی (۱۳۹۹). آموزش در قرنطینه و قرنطینه آموزش. *جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران* (به کوشش حسین میرزایی)، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

روشنی، حسن؛ فتحی و اجارگاه، کورش و خراسانی، اباصلت (۱۳۹۶). چالش‌های کیفیت ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی (مورد مطالعه: دانشگاه شهید بهشتی). *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، سال هفتم، شماره ۱۸: ۲۹-۵۲.

زارع‌گاوانی، وحیده (۱۳۹۹). شیوع اطلاعات نادرست در بحران جهانی کرونا ویروس، *تصویر سلامت*، دوره ۱۱، شماره ۱: ۵-۱.

سلیمی، قاسم (۱۳۹۹). *ظرافت‌ها و ظرفیت‌های مجازی در آموزش عالی در زمانه‌ی شیوع کرونا*. *جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران* (به کوشش حسین میرزایی)، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

صابری، علیا؛ کاظم‌پور، اسماعیل و پرکار، آرزو (۱۳۹۷). امکان‌سنجی به کارگیری نظام آموزش مجازی در دانشگاه علوم پزشکی گیلان از دیدگاه اساتید، دانشجویان و کارشناسان ستادی فناوری اطلاعات، *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، دوره ۱۰، شماره ۱: ۲۱-۲۹.

صالحی، کیوان؛ قاسمی، مجید؛ فلاحی، وحیده و نامداری، وحیده (۱۳۹۵). تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های آموزش مجازی، *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، دوره ۷، شماره ۱: ۱۱۵-۱۳۶

عاملی، سعیدرضا (۱۳۹۹). *ظرفیت‌های کرونا برای بازمهندسی اجتماعی و تقویت نظام یادگیری*. *جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران*، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

عبادی، رحیم (۱۳۸۳). *یادگیری الکترونیکی و آموزش و پرورش*، تهران: آفتاب مهر

غلامی، بهشته و نوروزی، داریوش (۱۳۹۶). آموزش مجازی و رضایت‌مندی از یادگیری: تجربه‌ای از شرکت ملی نفت ایران. *فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت*، سال نهم، شماره ۳۳: ۱۸۵-۲۱۲

فاضلی، محمد (۱۳۹۹). *مسئله کرونا و ضرورت بازنگری در آموزش دانشجویان*. *جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران* (به کوشش حسین میرزایی)، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

قتیری، سالار؛ زرقی شیرسوار، هادی؛ ضیایی، محمدصادق و مصلح، مریم (۱۳۹۸). ارائه مدل ارزیابی آموزش الکترونیکی در واحد الکترونیکی دانشگاه آزاد اسلامی، *فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، سال یازدهم، شماره ۱: ۷۵-۱۰۰.

کریمیان، زهرا و فرخی، مجیدرضا (۱۳۹۷). هشت گام توسعه آموزش مجازی در طرح تحول و نوآوری آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی مروری بر یک تجربه، *فصلنامه علمی-پژوهشی طب و تزکیه*، دوره ۲۷، شماره ۲: ۱۰۱-۱۱۲

میرزایی، حسین (۱۳۹۹). *جستارهایی در ابعاد فرهنگی و اجتماعی بحران ویروس کرونا در ایران*، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

میرزایی، حسین (۱۳۹۹). *جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران*، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

Bao, W. (2020). COVID-02 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Hum Behav & Emerg Tech*.113-115.

Brodnet, B. (2000). *Championing E-Learning*. Retrieved from Learning hub. com article championing.html.

Crawford, J; Butler, K; Rudolph, J; Glowatz, M. & et al (2020). COVID-19: 02 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)*, 3 (1):1-21.



Gonzalez, M.A; de la Rubia, K. P; Hincz, M; Comas-Lopez, L; Subirats, S. & Fort, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement in students' *performance in higher education*. 1-25.

Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *CONTEMPORARY SECURITY POLICY*, VOL. 41, NO. 3, 492-505.

Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-02 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5 (4): 1-5.

Wang, C; Cheng, Z.; Yue, X. & McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. *Risk Financial Manag.*, 13, 36;1-6.

Word Health Organisation. (2019). *Coronaviruse disease (Covid-19) situation report-72*.

تأملی بر چالش‌های اخلاقی در فرایند کاربست روش آموزش و یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی؛ دلالت‌هایی برای دوران پسا کرونا

حسن اسلامیان^۱، پژوهشگر پسادکتری علوم تربیتی، پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
شیوا جلایری لائین^۲، استادیار موسسه آموزشی عطار، مشهد، ایران

مقدمه

در عصر حاضر پیشرفت‌های حاصل از فناوری اطلاعات و ارتباطات، با وجود ایجاد تغییرات همه‌جانبه و ایجاد فرصت‌های ویژه برای رشد کیفیت زندگی انسان‌ها، بستر ساز بروز مسائل غیر اخلاقی گوناگونی نظیر گسترش سوء استفاده و اغراض سودجویانه، ارتکاب جرایم رایانه‌ای و عدم پابندی به ارزش‌های اخلاقی شده است (بلکستر و همکاران، ۱۳۸۵ و کیانپور راد و حجازی، ۱۳۸۳). بر همین اساس، ضرورت شناسایی مسائل و مشکلات اخلاقی نوپدید در فرایند استفاده از تکنولوژی‌های جدید در نظام-های آموزشی و لزوم مواجهه مؤثر با آن‌ها، بیشتر احساس می‌شود (سمپایو^۳، ۲۰۰۸). در همین راستا، استفاده از روش آموزش و یادگیری الکترونیکی در نظام‌های آموزش عالی، گرچه تا حدودی پاسخگوی نیازهای آموزشی دانشگاه‌ها بوده است، اما به دلیل نادیده گرفته شدن ارزش‌های اخلاقی در یادگیری‌های الکترونیکی، چالش‌های اخلاقی متعددی را به همراه داشته است (کاستاندا و کاستیلو^۴، ۲۰۲۰ و بوسیکوا و ملیچریکوا^۵، ۲۰۱۳). شناسایی این چالش‌ها و ارائه راهکارهای مناسب جهت مواجهه مطلوب با آن‌ها، از اهمیت فراوانی برخوردار است، چراکه هرگونه کم‌توجهی یا بی‌اعتنایی به مباحث اخلاقی در فرایند آموزش و یادگیری، سبب از میان رفتن فرصت‌های بی‌بدیل تربیتی است. به همین منظور، مطالعه حاضر باهدف شناسایی چالش‌های اخلاقی در فرایند کاربست روش آموزش الکترونیکی در آموزش عالی و ارائه راهکارهای مناسب در این زمینه، انجام شده است و نتایج آن می‌تواند در تدوین سیاست‌ها و تعیین مقررات آموزشی جهت استفاده بهینه از روش آموزش الکترونیکی در دوران پسا کرونا، مورد استفاده قرار گیرد.

روش: در این مطالعه با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و نیز استنتاجی، به گردآوری اطلاعات کتابخانه‌ای، شامل شناسایی، مطالعه، طبقه‌بندی اطلاعات، تجزیه و تحلیل و جمع‌بندی برخی از مهم‌ترین چالش‌های اخلاقی و ارزشی موجود در فرایند کاربرد روش آموزش و یادگیری الکترونیکی در نظام آموزش عالی، پرداخته شده است.

1. eslamian.1362@yahoo.com
2. s.jalayeri@attar.ac.ir
3. Sampaio
4. Castañeda & Castillo
5. Bušiková, & Melicheríková

ترکیب نتایج

مهم‌ترین مصادیق بد اخلاقی در فرایند آموزش و یادگیری‌های الکترونیکی، شامل سرقت ادبی و نقض حقوق مالکیت فکری (شیرازی، حیدری و سنجر، ۱۳۹۱)، عدم صداقت آکادمیک دانشجویان و ترویج فریب کاری توسط آنها، عدم پاسخگویی کافی سیستم آموزشی دانشگاه به مسائل و مشکلات دانشجویان، عدم پایبندی مدرسان به امانت‌داری در استفاده از محتواهای آموزشی، نقص در سیستم ارزیابی و وجود حباب نمره (مرادی و کردلو، ۱۳۹۸)، عدم توجه کافی به بحث‌های امنیتی و بی‌توجهی به مراقبت از حریم شخصی افراد (کاستاندا و کاستیلو^۱، ۲۰۲۰ و شریفی و همکاران، ۲۰۱۹)، می‌باشند. همچنین با اتکا به نتایج مطالعات متعدد در این زمینه، مهم‌ترین راهکارهای مواجهه مطلوب با چالش‌های اخلاقی مزبور عبارتند از: عدالت در ارائه خدمات آموزش مجازی در فرآیندهای تعلیم و تربیت، پرهیز از غرض‌ورزی، پیش‌داوری و اعمال نظرات شخصی در ارتباطات بین مدرسان و دانشجویان، محرمانه نگه‌داشتن اطلاعات شخصی فراگیران در فضای مجازی (اینیو و مریل سوان^۲، ۲۰۰۵)، صرفه‌جویی در استفاده از امکانات و منابع یادگیری الکترونیکی، نظارت دقیق دانشگاه‌ها بر فرایندها و فعالیت‌های حوزه آموزش و یادگیری الکترونیکی (گوردن و سورگ^۳، ۲۰۰۱)، عدم محدودیت در دسترسی دانشجویان به استادان، رعایت اصول اخلاقی در روابط استاد و دانشجویان (احمدی، شهبازی و مقتدایی، ۱۳۹۸)، ایجاد امنیت اخلاقی و فضای اخلاقی مبتنی بر حمایت از حریم خصوصی (کاواساتزوپولوس^۴، ۲۰۰۷)، صیانت از حقوق مالکیت فکری افراد (گیرهارت^۵، ۲۰۰۰)، پالایش محتوا- حذف اطلاعات ناسازگار با ارزش‌های اخلاقی (سرمدی، معصومی فرد، ۱۳۹۴)، پیشگیری از گسترش سوء استفاده اطلاعاتی و ارائه چارچوب‌های مفهومی برای درک چالش‌های اخلاقی پیرامون یادگیری الکترونیکی و مواجهه مناسب با این چالش‌ها.

نتیجه‌گیری

در مجموع با نظر به یافته‌های مطالعه حاضر، گسترش کمی و کیفی استفاده از روش آموزش الکترونیکی در دوران پسا کرونا و ضرورت توجه به رعایت موازین اخلاقی و ارزشی در فرایند یاددهی-یادگیری، لازم است سندی تحت عنوان «مرامنامه اخلاق آموزش و یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی» تدوین شود و از آن به‌عنوان راهنمای عملی رفتارهای اخلاقی در فرایند استفاده از روش آموزش و یادگیری الکترونیکی در دوران پسا کرونا، استفاده گردد.

واژگان کلیدی: کرونا ویروس، آموزش و یادگیری الکترونیکی، چالش‌های اخلاقی و ارزشی، پسا کرونا.

منابع

احمدی، سلیمان؛ شهبازی، سارا و میرمقتدایی، زهره (۱۳۹۸) اخلاق در یادگیری الکترونیکی: پیش نیازها و راهکارهای اجرایی، هفتمین کنگره سالانه اخلاق پرشکی ایران تحول اخلاق پرشکی در گام دوم انقلاب، ساری.

1. Castañeda & Castillo
2. Inouye, Merrill & Swan
3. Gordon & Sork
4. Kavathatzopoulos
5. Gearhart



بلکستر، لورن؛ هیوز، کریستینا؛ تایت ملکم و مان، استیوارت (۱۳۸۵). چگونه تحقیق کنیم، ترجمه عیسی ابراهیم زاده، ابوالفضل فراهانی و محمدرضا سرمدی، تهران: پیام نور. چاپ دوم.

تقی زاده، سعیده و محمدی مهر، مژگان (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش عالی دروان پاندمی کرونا در ایران و جهان، فصلنامه پرستار و پزشکی در رزم، دوره ۸، شماره ۱: ۴۷-۵۷.

سرمدی، محمدرضا و معصومی فرد، مرجان (۱۳۹۴) نگاهی دوباره به اخلاق یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های مجازی، دومین کنگره بین‌المللی فرهنگ و اندیشه دینی، قم.

شهریاری، حمید (۱۳۸۹). اخلاق فناوری اطلاعات. قم: انتشارات دانشگاه قم.

شیرازی، فاطمه؛ حیدری، شیوا و سنجری، فاطمه (۱۳۹۱). اخلاقیات در آموزش و یادگیری الکترونیکی، ویژه نامه اخلاق در آموزش. ۵۴-۷۱.

کیان پور راد، منصور و حجازی، گلناز (۱۳۸۳). سقوط اخلاق علمی، فصلنامه علم آینده، دوره ۳، شماره ۹: ۱۲-۲۹.

مرادی، امیر؛ کردلو، محسن (۱۳۹۸). پدیدارشناسی تنگناهای اخلاقی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی مجازی ایران، فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۹، شماره ۴: ۱۴۵-۱۶۱.

Al-Fraihat, D., Joy, M. & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*, 102: 67-86.

Bušíková, A. & Melicheríková, Z. (2013). Ethics in E-Learning. *International Association for Development of the Information Society*.

Castañeda, R. E. & Castillo, H. I. M. (2020). On the development of haptic-virtual learning systems for the education of blind people. *In UXD and UCD approaches for accessible education* (pp. 249-273). IGI Global.

Gearhart, D. (2000). *Ethics in distance education: Are distance educators and administrators following Ethical practices?* Dakota State University. 1 - 38.

Gordon, W., & Sork, T. J. (2001). Ethical issues and codes of ethics: Views of adult education practitioners in Canada and the United States. *Adult Education Quarterly*, 11(2): 179-18.

Inouye, D. K., Merrill, P. F. & Swan, R. H. (2005). Help: Toward a new ethics-centered paradigm instructional design and technology. *IDT Record*. Retrieved February 2, 2006 from: www.indiana.edu/~idt/articles/documents/ethics.

Kavathatzopoulos, L. (2007). *Ethics in IT. Uppsala University project*. Available at: <http://www.it.uu.se/research/project/itethics>.

Moor, H.J. (1985). "What is computer Ethics?". *Metaphilosophy* 3, 16(4): 266-275.

Sampaio, R. (2008). "Educar, ensinar aprender a distância na era digital: principios básicos, proceedings of the X simp ósio Internacional de". *Informática Educativa. Salamanca*. Pp: 145-150.

Shafiei Sarvestani, M., Mohammadi, M., Afshin, J. & Raeisy, L. (2019). Students' experiences of e-Learning challenges; a phenomenological study. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 10(3): 1-10.



چالش‌های پداگوژیکی معلمان مدارس ابتدایی در آموزش مجازی در دوره گسترش بحران کرونا: تجارب معلمان مناطق مرزی

شیوا جلایری لائین^۱، استادیار مؤسسه آموزشی عطار، مشهد، ایران

علیرضا مهربانی^۲، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه درسی، دبیر آموزش و پرورش مدارس مرزی کلات، کلات، ایران

حسین جعفری ثانی^۳، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزشی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

محسن آیتی^۴، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

مقدمه

پاندمی کرونا چالش^۵ اساسی در تمام بخش‌های اجتماع ایجاد کرده است. یکی از این حوزه‌ها امر تعلیم و تربیت و آموزش بود به دلیل مسری بودن و شیوع بالا بیماری توسط کرونا ویروس اکثر مدارس با تغییر در شیوه‌های آموزش حضوری به نظام آموزش و یادگیری الکترونیکی و آموزش آنلاین روی آوردند (تقی زاده و همکاران، ۱۳۹۹)، از طرفی همان‌طور که می‌دانیم، انسان‌ها در جوامع زندگی می‌کنند و هر جامعه دارای فرهنگ^۶ خاصی می‌باشد و ممکن است عناصر فرهنگی بی‌اختیار از یک سیستم به سیستم دیگر راه یابد. هر یک از جوامع بشری سیستم اجتماعی و فرهنگی خاص خود را دارد که به‌طور کلی، این سیستم نمودی خاص و بی‌همتا از فرهنگ آن جامعه است (مطیعی لنگرودی، ۱۳۹۴). تعلیم و تربیت مهم‌ترین ابزار برای رسیدن به توسعه متوازن و پایدار و پیشرفت‌های علمی و فن‌آوری است. دگرگونی‌های سریع جامعه معاصر، نیاز آموزش به‌روز و کسب آمادگی برای پذیرش این تغییرات در ابعاد گوناگون زندگی را ضروری می‌سازد و مناطق مرزی دارای خرده‌فرهنگ جایگاه ویژه‌ای دارند (پردنجانی و همکاران، ۱۳۹۹). ویروس کرونا آموزگاران را برای تدریس در خانه تقویت کرد به گفته جکوبز^۷ (۲۰۱۳) یادگیری آنلاین به اندازه یادگیری سنتی کلاس مؤثر است. اینکه یک دانش‌آموز چگونه یا چقدر خوب یاد می‌گیرد با کیفیت آموزش آنلاین مشخص می‌شود؛ اما این پیامدها با توجه به شرایط برخورداری از امکانات در مناطق مختلف متفاوت است. در راستای چالش‌های کرونا تحقیقات مختلفی صورت گرفته پژوهش‌های مختلفی از جمله تحقیق - قلمکاریان و چهارزی (۱۳۹۹)، طالب‌زاده، (۱۳۹۹)، حسینی و دیوسالار، (۱۳۹۹)، دارایی و همکاران، (۱۳۹۹)، این (۲۰۱۸) و (یولیا^۸، ۲۰۲۰) در مورد مزایا و معایب آموزش مجازی در مدارس، انجام گرفته است اما خلاً پیامدهای کرونا در مورد آموزش در مناطق خرده‌فرهنگ مرزی حومه کلات به علت عدم پرداخته شدن یا کمتر پرداخته شدن کاملاً احساس می‌شود

1. s.jalayeri@attar.ac.ir
 2. alireza17.431374@gmil.com
 3. hsuny@um.ac.ir
 4. mayati@birjand.ac.ir
 5. Challenge
 6. Culture
 7. jacobs
 8. Yulia



به همین دلیل پژوهشگر بر آن است که بررسی چالش‌های پداگوژیکی معلمان مدارس ابتدایی در آموزش مجازی در دوره گسترش بحران کرونا بپردازد.

روش پژوهش

روش تحقیق کیفی، از نوع پدیدارشناسی است. قلمرو مطالعاتی شامل کلیه معلمان بومی منطقه شهر کلات و لاین نو بودند. نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار است در این راستا معلمانی انتخاب شدند که در دوره کرونا و قبل کرونا در مناطق مرزی تدریس داشته‌اند. در نمونه‌گیری هدفمند، قصد محقق انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، اطلاعات زیادی داشته باشند. مایکل پاتون^۱ این نمونه‌گیری را «هدفمند» نامیده است (گال و همکاران، ۱۳۹۲). ابزار گردآوری داده‌ها «مصاحبه نیمه ساختاریافته» بود. مصاحبه تا اشباع نظری ادامه یافت در مجموع ۱۱ مصاحبه انجام شد. ویتور، چیس و مند^۲ (۲۰۰۱) تلفیقی از نگاه‌های اعتباریابی در پژوهش شامل: اطمینان‌پذیری^۳، قابل قبول بودن، اصالت^۴ و صداقت و از نظر لینکلن و گوبا^۵ (۱۹۸۵)، جهت تعیین «اعتباریابی داده‌ها» از سه معیار موردنظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی، شامل «قابل قبول بودن»، «قابلیت اطمینان» و «تائید پذیری» (کرسول، ۱۳۹۴)، استفاده شد. جهت «قابل قبول بودن» و «تائید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای معلمان ارسال شد تا موافقت مطالب ذکر شده و یافته‌های پژوهش مشخص شد. به‌منظور تضمین «قابلیت اطمینان» یافته‌ها تلاش شد تا فرایندها و تصمیمات مربوط به پژوهش به‌طور واضح در متن پژوهش تشریح شود. برای «تائید پذیری» نتایج یافته‌ها با پیشینه پژوهش، مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آن‌ها اقدام شد. به‌منظور تحلیل داده‌ها در مطالعه حاضر، از روش کدگذاری کلایزی استفاده شد در مرحله اول، در پایان هر مصاحبه و ثبت یادداشت‌برداری‌های میدانی، ابتدا بیانات و اظهارات معلمان، کلمه به کلمه و سطر به سطر روی کاغذ نوشته شد. در مرحله دوم، زیر اطلاعات با معنی و بیانات مرتبط با پدیده مورد بحث، خط کشیده شد و به این طریق جملات مهم مشخص شد. مرحله سوم که استخراج مفاهیم فرموله است، در این مرحله، سعی شد تا از هر عبارت یک مفهوم که بیانگر معنی و قسمت اساسی تفکر فرد بود استخراج شود. بعد از استخراج کدها، مطابق مرحله چهارم کلایزی، پژوهشگر مفاهیم تدوین شده را به‌دقت مطالعه کرد و بر اساس تشابه، آن‌ها را دسته‌بندی نمود. بدین‌صورت، دسته‌های موضوعی از مفاهیم تدوین شده تشکیل شد. در مرحله پنجم، نتایج برای توصیف جامع از پدیده تحت مطالعه به هم پیوند یافتند و دسته‌های کلی‌تری را به وجود آوردند. در مرحله ششم، توصیف جامعی از پدیده تحت مطالعه انجام شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاصل از بررسی راهکارها و دلالت‌های کرونا در مناطق مرزی در ۹ مقوله و دو محور انجام شد سؤال ۱. چالش‌های پداگوژیکی معلمان مدارس ابتدایی مناطق مرزی در آموزش مجازی در دوره گسترش بحران کرونا کدامند؟

1. Michael patton

2. Whittemore, Chase & Mandle

3. Credibility

4. Authenticity

5. LincoIn & Guba



- فعالیت‌های پداگوژیکی معلمان مرتبط با مقوله رسانه‌ها: معلمان اذعان دارند چالش‌هایی مرتبط با عدم آشنایی با نرم‌افزارها و عدم دسترسی به رسانه مناسب جهت آموزش، هزینه‌های تهیه رسانه در مناطق مرزی و عشایری یک چالش است که در این زمینه معلمان از راهکارهایی چون استفاده از فلش با به‌کارگیری تلویزیون و دستگاه دیجیتالی، آموزش استفاده از فلش در تلویزیون و دستگاه دیجیتال استفاده کردند که نتیجه این اقدامات تربیتی کاهش چشم‌گیر هزینه و رعایت اصل سیم قانون اساسی و رضایت والدین و کاهش فشار روانی والدین را در پی داشت

- فعالیت‌های پداگوژیکی معلمان مرتبط با چالش‌های دانش‌آموزان: معلمان معتقدند که عدم علاقه دانش‌آموزان در دوره کرونا به یادگیری، مشکلات مربوط به دانش متمرکز و پیچیدگی‌های برای دانش‌آموزان بومی، ترک تحصیل و مشکلات مرتبط با درگیری آن‌ها در خانواده از چالش‌های دوره کرونا است. اقدامات تربیتی چون دادن سؤالاتی از واحد درسی در سطوح بلوم، استفاده از محتوای جذاب و بسط دادن مواد درسی به محیط خانه و دانش بومی، استفاده از نرم‌افزار camtasia برای تهیه کلیپ‌هایی با فرمت‌هایی که تلویزیون فراخوانی می‌کند. هفته‌ای یک ساعت جلسه با دانش‌آموز در روز چهارشنبه برای بررسی مشکلات و دادن برنامه، توجیه والدین در ابتدای سال به‌عنوان یار معلم در خانه و هم‌چنین تماس تلفنی، فراخوانی دانش‌آموزان ترک تحصیل و اجرای روش تصویرسازی ذهنی برای تأثیر بر ناخودآگاه با داستان، نقاشی، زندگی‌نامه، دانشمندان... در زمان حضور یک ساعت در مدرسه در ایام کرونا و دادن تکالیف و تجاربی که جنبه بومی دارد.

- فعالیت‌های پداگوژیکی معلمان مرتبط با چالش‌های عنصر معلم: از نظر معلمان نبود محتوای رسانه‌ای، کمبود زمان برای تهیه فیلم مرتبط با محتوا، درگیری طولانی آموزش در خارج از وقت قانونی و عدم آشنایی با نرم‌افزارها و فضای مجازی برای بعضی از معلمان روستا و چالش تدریس دروس عملی از چالش‌های دوره کرونا است. پداگوژی معلمان در این زمینه شامل تقسیم تهیه محتوا بین همکاران، تهیه آزمون‌ها به‌صورت فیلم با نرم‌افزار snagit adobe Reader، تهیه گزارش از فیلم و انجام تکالیف عملکردی که شکل بومی دارند، حضور در روز چهارشنبه و ارائه گزارش و اهدافی که دانش‌آموز از طریق محتوا به آن رسیده است و استفاده از زبان مادری جهت توضیح محتوا.

- فعالیت‌های پداگوژیکی معلمان مربوط به محتوای درس: معلمان اذعان دارند که وجود محتوای متمرکز که برای دانش‌آموزان درک و فهم آن مشکل است یک چالش در مناطق مرزی است. پداگوژیکی تربیتی معلمان در این خصوص تهیه سطوح از آزمون‌ها و درس‌نامه و فیلم با نگاه به فرهنگ بومی آن‌ها جهت درک و فهم بهتر درس و محتوا، استفاده از تم‌های مختلف و آهنگ و بیان در غالب داستان و خاطره و نقاشی که نگاه به فرهنگ بومی و جذابیت‌های آن و... با استفاده از قلم نوری، camtasia pdf annotator، تهیه محتوای دروس به شکل ملموس با استفاده از مثال و نمونه‌های محیط محور بین همکاران، آزمون‌ها به‌صورت فیلم با نرم‌افزار snagit adobe Reader در اختیار دانش‌آموز قرار می‌گرفت. تهیه گزارش از فیلم و انجام تکالیف عملکردی که اکثر این فیلم‌ها علاوه بر ارتباط با درس در کتاب با فرهنگ بومی آن‌ها نیز مرتبط بود تا یادگیری بهتر اتفاق بیفتد.

سؤال ۲. با توجه به تجارب به‌دست‌آمده از بحران کرونا چه تغییراتی لازم است در برنامه درسی مدارس دوره ابتدایی مناطق مرزی به وجود آید؟



جدول ۱- دلالت‌های کرونا برای برنامه درسی مناطق مرزی

<p>کد: ۸,۱۳,۱۱,۱۲۴,۹,۱</p>	<p>کد ۹" در دوره کرونا ویروس برنامه درسی و محتوای ملی که برای خرده فرهنگ به خودی پیچیده بود، آموزش آن پیچیده تر و گنگ شد نه محتوایی در مورد فرهنگ بومی و نه در مورد تاریخ و جغرافیایی آن‌ها در کتاب‌ها چیزی هست این مسئله برای معلمان مشکلات زیادی به وجود آورد گرچه معلمان در امر تربیت بیشتر به کمک مثال‌های بومی این پیچیدگی را کاهش می‌دهند اما این کار مقطعی و غیر قابل طرح ریزی است.</p> <p>کد ۱۳ می‌گوید با توجه به اینکه دانش‌آموزان و معلمان مناطق مرزی بیشتر از روش‌های تدریس طبیعت‌گردی و محیط محور استفاده می‌کنند لذا پیشی بینی استفاده از روش‌های مختلف در یادگیری آنلاین خیلی بهتره</p>	<p>محتوای باید به شکل خودآموز، چند رسانه توجه به محتوایی بومی در کنار محتوای ملی برای ایجاد جذابیت در کلاس‌های مجازی، محتوا شامل واحدهای کوچکی برای تقویت تفکر و درک مسئله باشد به کمک قابلیت‌های چند رسانه‌ای بودن محتوا باعث ایجاد علاقه و انگیزش شود. تهیه و تدارک بسته‌های محتوایی، تهیه و ساخت آزمون‌های آنلاین، تدارک اتاق گفتگو برای دانش‌آموزان و معلم، تدارک اتاق گفتگو و تالارهای گفتگوی فردی و گروهی، استفاده از جلوه‌های بصری و عینی در محتوا و تمرین‌ها، پیش‌بینی استفاده از روش‌های مختلف در تدریس، پیش‌بینی تجارب یادگیری محیط محور با توجه به تجارب بومی در کلاس مجازی. بیشتر مسئولیت یادگیری بر عهده دانش‌آموزان باشد فعالیت‌هایی همچون وبلاگ نویسی، وب کوئیس، ترغیب فعالیت یادگیرنده ایجاد کنجکاوی و ترغیب حس کنجکاوی استفاده از تکالیف و فعالیت‌هایی که جنبه بومی دارند.</p> <p>ایجاد آزمون‌های آنلاین به شکل عملکردی و بررسی پوشه، ارزیابی یادگیرنده محور، ارزشیابی متنوع و فرایندی.</p>
<p>کد: ۴,۶,۷,۱۱,۱۰,۳,۹, ۵</p>	<p>کد ۳: می‌گوید اولاً اگر معلمان بومی در مناطق مرزی مشغول به کار باشند به دلیل در دسترس بودن و نداشتن مشکلات رفت‌وآمد بهتر می‌توانند با دانش‌آموزان ارتباط پیدا کنند و مسئله دیگر آموزش آن‌هاست معلمان لازم است که آموزش‌هایی را برای عوامل غیر پیش‌بینی شده ببینند تا در مواقع بحران راحت‌تر مشکلات را مدیریت کنند و مشکل را جمع کنند</p>	<p>۱. استخدام معلمان بومی به جهت آشنایی بیشتر با دانش‌آموزان و محیط و در دسترس بودن در بحران‌ها و غیره. ۲. آموزش معلمان در دوره‌های ضمن خدمت جهت آشنایی با چالش‌هایی مرتبط با بحران‌ها و عوامل پیش‌بینی نشده ۳. آشنایی معلمان خرده فرهنگ‌ها با امکانات فضای مجازی مانند نرم‌افزارها، ساخت آزمون‌ها، استفاده از صدا و رنگ و جذابیت‌های فرهنگ بومی در آموزش، استفاده از اتاق گفتگو برای دانش‌آموزان و مدیریت آن‌ها در فضای مجازی در برنامه درسی خرده فرهنگ‌ها</p>
<p>کد: ۱,۱۰,۴,۷,۱۱,۹</p>	<p>کد ۳ در این خصوص می‌گوید در بحران کرونا مشکلات زیادی بین دانش‌آموزان و والدین به وجود آمد اگر بتواند در شرایط عادی اطلاعاتی کلی به والدین در خصوص آشنایی با وظایف فرزندان و کار کردن با آن‌ها داده شود اوضاع بهتر می‌شود و هم می‌توانند کمک یار معلمان باشند</p>	<p>۱. آموزش به والدین جهت آشنایی با وظایف دانش‌آموزان و کمک به فرزندان در شرایط خاص</p>
		<p>۱. تجهیز مدارس مناطق روستایی به سیستم و کامپیوتر جهت آشنایی دانش‌آموزان با فضای مجازی ۲. برنامه‌های طراحی شده جهت پوشش دهی اینترنت در محیط‌های دوردست مرزی جهت دسترسی دانش‌آموزان به اینترنت</p>

تغییرات مربوط به برنامه درسی

تغییرات مرتبط با معلمان

تاهی بخشی والدین
به عنوان نیروی کمکی به معلمان در شرایط خاص

سیستم ایترنل و کامپیوتر و رسانه‌ها جهت



<p>کد ۸،۹،۲،۵،۱۰،۴،۷</p>	<p>کد ۹ می گوید برنامه های درسی الان به شکل یکنواخت و بسته است اگر بتوان برنامه ها را طوری طراحی کرد که دست معلم و دانش آموزان باز باشد و بتوانند قسمت هایی که لازم است را در شرایط حساس اجرا کنند و برنامه انعطاف لازم را داشته باشد خیلی خوبه</p>	<p>۱. وجود انعطاف در برنامه های درسی تا معلمان بتوانند با توجه به شرایط در آن مداخله کرده و بتوانند آن را با اندک تغییراتی به اجرا بگذارند</p>	<p>هویت برنامه درسی به شکل منعطف</p>
--------------------------	---	--	--------------------------------------

نتیجه گیری

این پژوهش با هدف مطالعه تجارب معلمان منطقه مرزی در مورد چالش ها و راهکارها و بررسی ویژگی های برنامه درسی متناسب با ویژگی های آن ها در مواجهه با بحران های آتی به روش کیفی از نوع پدیدارشناسی در منطقه بومی شهرستان کلات انجام شد. نتایج یافته ها در دو محور اصلی چالش ها و راهکارها و دلالت ها و ۹ زیر مؤلفه فرعی انجام شد در ادامه و در ذیل تائید پذیری مهم ترین یافته ها با مبانی نظری انجام گرفته است.

نتایج نشان داد که جهت عملکرد بهتر در مواجهه با بحران ها باید برنامه درسی ویژگی های خاصی را داشته باشد و تغییراتی در عناصر برنامه درسی ایجاد گردد؛ که به طور کلی تغییراتی همچون انعطاف داشتن، توجه به تجارب بومی در محتوا و اهداف و تجارب یادگیری که این یافته ها با یافته های پژوهش جلالیری لایین و همکاران (۲۰۱۹) و جلالیری لایین و همکاران (۱۳۹۸)، میسکو^۱ (۲۰۱۸)، آیدین و اوز فیدان^۲ (۲۰۱۴)، الیسمایل^۳ (۲۰۱۶) و موجنج و هررال^۴ (۲۰۱۶)، همسو است. از جمله پیامدهای کرونا برای معلمان و دانش آموزان شامل مواردی چون یادگیری هم زمان، تعامل در فضای مجازی است و چالش هایی همچون آماده نبودن بستر و زیر ساخته ها و عدم آشنایی با سیستم های مجاری، چالش های پوشش دهی اینترنت و ... نیز از جمله چالش های کرونا در منطقه هستند که این یافته ها با نتایج با یافته های طالب زاده (۱۳۹۹)، همسو است (شلی بر و بلیلی، ۱۳۹۹ و عرب پور کتگویی و شیخ زاده، ۱۳۹۶) همسو است.

باید توجه داشت ایران کشوری دارای خرده فرهنگ های زبانی و قومیت های مختلف است که بسیاری از این خرده فرهنگ های در مناطق دوردست زندگی می کنند با توجه به پیامدهای آموزش های مجازی برای دانش آموزان باید چالش های آن را نیز در نظر داشت چراکه مناطق محروم علاوه بر اینکه دسترسی کامل به امکانات فضای مجازی ندارند بحث تخریب فرهنگ بومی آن ها نیز بحث مهمی است. با توجه به اینکه اسناد بالادستی ایران نیز توجه به حقوق آموزشی و فرهنگی اقلیت های بومی را مورد توجه قرار داده است لذا با توجه به تجارب به دست آمده از بحران کووید در این مناطق لازم است تغییراتی در برنامه های درسی به وجود آید تا در مواجهه با بحران های آتی بتوان از برنامه درسی نسبی و منعطف در جهت بهبود عملکرد دانش آموزان اقداماتی مؤثر انجام داد و از پدآگوزی معلمان این منطقه که اقدامات عملیاتی در ایام کرونا در این زمینه انجام داده اند بهره برد.

1. Misco,
2. Aydin & Ozfidan
3. Alismail
4. Muchenje & Heeralal



منابع

ابطحی فروشانی، سیده آسیه؛ کتابی فشکی، مریم و میرزائی عباس آبادی، حامد (۱۳۹۹). ادراک از آموزش های مجازی در دوران کرونا، دومین کنفرانس مهندسی صنایع، اقتصاد و مدیریت.

احمدی دارانی، امین و رضایی، مسعود و قربانی، محمد (۱۳۹۹). بررسی مزایا و معایب آموزش مجازی در آموزش و پرورش، اولین همایش ملی آموزش های مجازی در حوزه آموزش و پرورش، رفسنجان.

تقی زاده، سعیده، حاجی، جمالی و محمدی مهر، مژگان (۱۳۹۹)، مطالعه تطبیقی چالش ها و فرصت های آموزش عالی در دوران پاندمی کرونا در ایران و جهان، فصلنامه پرستار و پزشک در رزم، سال ۸: ۴۷-۵۷.

جلابری لایین، شیوا، آیتی، محسن، جعفری ثانی، حسین، اکبری، محمد (۱۳۹۸)، ارائه الگوی برنامه درسی بومی درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای مناطق دارای خرده فرهنگ. پایان نامه دکتری دانشگاه بیرجند.

حسینی، سیده بتول و دیبوسالار، مریم (۱۳۹۹). مزایا و معایب آموزش مجازی در مدارس، پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.

شهبلی بر، مجیب الرحمن و شاکری بلیلی، رضا (۱۳۹۹). بررسی آموزش مجازی، اولین کنفرانس ملی پژوهش های کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، میناب.

طالب زاده، فاطمه (۱۳۹۹). تأثیر آموزش مجازی بر یادگیری دانش آموزان، هشتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.

عرب پور گتکویی، ربابه و شیخ زاده، محمد اکبر (۱۳۹۶). بررسی مزایا و معایب آموزش الکترونیکی بر یادگیری دانش آموزان، کنفرانس بین المللی علوم اجتماعی و علوم تربیتی ایران.

قلم کاریان، سید محمد و چهارازی، شهلا (۱۳۹۹). بررسی تأثیرات مثبت و منفی آموزش مجازی بر نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، پنجمین کنفرانس بین المللی پژوهش های دینی و اسلامی، حقوق، علوم تربیتی و روانشناسی، تهران.

کرسول، جان (۱۳۹۶)، پویش کیفی و طرح پژوهش انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده بنیاد، قوم نگاری و مطالعه موردی). ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی. تهران: انتشارات صفار.

مطیعی لنگرودی، سید حسن، غلامی، علی، محمدزاده لاریجانی، فاطمه (۱۳۹۴). رویکرد بومی به نظریه خرده فرهنگ دهقانی راجرز با تأکید بر روش های کمی (مطالعه موردی: دهستان سکمن آباد شهرستان خوی)، مجله پژوهش و برنامه ریزی روستایی، سال ۴، شماره ۳-۳، پیاپی ۴.

میرانی سرگزی، حیدیری ابوان، محمدجواد، عسگری، مهتاب (۱۳۹۹). کرونا چالش های آموزش مجازی، دومین کنفرانس روانشناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و مشاوره.

Ahmadloo R. (2017). Comparison of job satisfaction of primary school teachers in the Education Department of District 4 of Tabriz based on the power sources of principals. *Educational Management Innovations*, 11(4): 91-104.

Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11): 139-146.

Aydin, H. & Ozfidan, B. (2014). Perceptions on mother tongue based multicultural and bilingual education in Turkey. *Multicultural Education Review (MER)*, 6(1): 51-78.

Azarmi, S. Farzan, F. & Amirnejad, S. (2016). A study of the relationship between spiritual intelligence and organizational citizenship behavior in physical education teachers in Ardabil province. *Journal of Sports Management and Motor Behavior*, 12(24): 84-69.

Bender, L. (2020). Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools. *Education UNICEF NYHQ*.

Jacobs, P. (2013). The challenges of online course for the instructor. *Research in Higher Education Journal*. (1)2. 1-16.

Mayadas, A. F., Bourne, J. & Bacsich, P. (2009). Online education today. *Science*, 323 (5910): 85-89.

Misco, T. (2018). Culturally Responsive Curriculum and Pedagogy in the Commonwealth of the Northern Mariana Islands. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2): 81-100.



Muchenje, F. & Heeralal, P. J. (2016). Teachers' Views on the Accommodation of Students' Cultural Diversity in Curriculum Instructional Materials in Use in Primary Schools in Chegutu District Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 47(2): 142-150.

Mwebi, R. B. (2021). Corona Virus and Education Crisis in Kenya: Lessons Learnt. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(3): 133-136.

Pozas, M. Letzel, V. & Schneider, C. (2021). Homeschooling in times of corona: exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling, *European Journal of Special Needs Education*, 36:1, 35-50.

Rachel Banki, S. (2021). *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* Vol. 14 No. 1, pp. 65-74 Emerald Publishing Limited 2397-7604.

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 11(1).



ارتباط گرایی: یک نظریه ایده آل برای مدارس ایران در عصر پسا کرونا

صادق همتی سالکده^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه گیلان، گیلان، ایران

مقدمه

اکنون انسان‌ها در محیطی زندگی می‌کنند که به واسطه فناوری، پیچیده و درهم تنیده شده است؛ اما این میزان از پیچیدگی و ارتباط با فناوری تا چه اندازه وارد سیستم آموزشی کشور شده است؟ یکی از فواید کرونا در جوامعی مانند ایران ورود اجباری آموزش مجازی به کل سیستم مدارس کشور بوده است. اکنون که در آستانه بازگشایی مدارس هستیم، آیا قابل تصور است که به همان آموزش سنتی که مواد درسی به صورت متنی و چاپی ارائه می‌شد برگردیم؟ دانش‌آموزان امروز نسبت به نسل قبلی خود بسیار متفاوت هستند و حتی قبل از کرونا هم کلاس‌های سنتی نیازهای آن‌ها را برآورده نمی‌کرد. حال که دانش‌آموزان در معرض آموزش آنلاین قرار گرفته‌اند، نیاز به یک رویکرد جدید بیش از پیش احساس می‌شود. جداسازی نسل عصر دیجیتال از فضای مجازی بسیار دشوارتر از قبل به نظر می‌رسد، آن هم حالا که آن‌ها یادگیری با استفاده از تلفن همراه، تبلت، لپ‌تاپ و سیستم‌های مدیریت یادگیری^۲ تجربه کرده‌اند. اکنون به یک دیدگاه مدرن نیاز است که دانش‌آموز پسا کرونا را به دنیای مدرن پیوند دهد و به او بیاموزد که چطور در این دنیای دیجیتال زندگی کند. در نتیجه این مقاله امکان اجرای یک نظریه جدید در عصر دیجیتال به نام ارتباط گرایی^۳ را بررسی می‌کند که می‌تواند خلأ بین نیازهای دانش‌آموزان و روش‌های سنتی مدارس ایران را پر کند.

ارتباط گرایی

در سال ۲۰۰۵، سیمنز^۴ ارتباط گرایی را به عنوان یک نظریه برای عصر دیجیتال معرفی کرد. سیمنز (۲۰۰۵) بیان می‌کند که فرایند یادگیری در محیطی بی‌نظم و پیچیده اتفاق می‌افتد. علاوه بر آن، سیمنز (۲۰۰۸) یادگیری را جریانی شبکه‌بندی شده توصیف می‌کند که تنوع شبکه و قدرت پیوندهای موجود در شبکه از مهم‌ترین عوامل آن محسوب می‌شوند در این مقاله هشت اصل نظریه ارتباط گرایی که سیمنز در سال ۲۰۰۵ مطرح کرده است، بررسی خواهد شد.

۱. یادگیری و دانش مبتنی بر تنوع نظرات

پس از آموزشی مجازی در دوران همه‌گیری کرونا، دانش‌آموزان از یک محیط آموزشی برگشته‌اند که تحت تأثیر خانواده، دوستان، معلمان و اینترنت بوده است. به جای منع دانش‌آموزان از جستجوی اطلاعات از منابع دیگر، مربیان باید آن‌ها را به استفاده از تفکرات متنوع، منابع چندرسانه‌ای و موتورهای جستجوی هوشمند برای دسترسی به دانش راهنمایی کنند (فروغی، ۲۰۱۵). استفاده از محتوایی که توسط گروهی از افراد در دانش‌نامه‌هایی مانند ویکی‌پدیا لزوماً نامعتبر نبوده و دانستن نحوه استفاده از چنین وبسایت‌هایی و همچنین نحوه جستجوی اینترنت یک استراتژی یادگیری ایده‌آل محسوب می‌شود (اوتکت

1. S.hemmati.p@gmail.com

2. Learning Management System (LMS)

3. Connectivism

4. Siemens



و کِلِر^۱، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان باید بتوانند در تعامل با افراد و منابع مختلف دانش مورد نیاز خود را کسب کنند. دانشی که خود دانش‌آموز می‌تواند به‌تنهایی آن را بیابد نباید به‌صورت از پیش آماده توسط معلم در اختیار او قرار بگیرد (رایس^۲، ۲۰۱۸). این کار باعث افزایش استقلال او در یادگیری می‌گردد.

اصل ۲. یادگیری، فرایندی متشکل از گره‌ها یا منابع اطلاعاتی متصل گره‌ها در نظریه ارتباط‌گرایی افرادی هستند که در یک شبکه با یکدیگر ارتباط داشته و روی هم تأثیر می‌گذارند. اولین بار در سال ۲۰۰۸، تبسکات و ویلیامز^۳ اصطلاح پروزومر^۴ را استفاده کردند که به معنای تولیدکننده و مصرف‌کننده اینترنت است. دانش‌آموز عصر جدید باید این توانایی را داشته باشد که علاوه بر مصرف، تولیدکننده محتوای الکترونیک نیز باشد.

اصل ۳. یادگیری نهفته در تجهیزات غیرانسانی رایانه‌ها با استفاده از هوش مصنوعی از کاربران می‌آموزند تا به کاربران کمک کنند. حتی در آینده، برنامه‌های وب ۳٫۰ درک و منطق بالاتری داشته و هوشمندانه‌تر قضاوت خواهند کرد (فروغی، ۲۰۱۵). یادگیری نحوه استفاده از این ابزار مدرن و هوشمند یک نیاز اساسی در دنیای امروز محسوب می‌شود. در حال حاضر درسی به نام کار و فناوری در مدارس به دانش‌آموزان تدریس می‌شود که محتوای آن تا حدی به این نیاز نزدیک است؛ اما همین درس هم با توجه به نبود امکانات کافی در بسیاری از مدارس با اقبال چندانی مواجه نشده است. استفاده از تلفن همراه که در اختیار بیش‌تر دانش‌آموزان قرار دارد تا حد بسیار زیادی به حل این مشکل کمک خواهد کرد. اگرچه در حال حاضر استفاده از تلفن همراه در مدارس کشور ممنوع است، به نظر می‌رسد این مسئله نیازمند تجدیدنظر مسئولین و سیاست‌گذاران می‌باشد.

اصل ۴. ظرفیت بیش‌تر دانستن مهم‌تر از دانش کنونی معلمان گاهی از این موضوع شکایت می‌کنند که دانش‌آموزان تحقیقات و پروژه‌های کلاسی خود را با کپی کردن جملات اولین وب‌سایتی که در جستجوی گوگل یافت می‌شود، انجام می‌دهند و نگاهی سطحی به موضوعات دارند. در واقع دانش‌آموزان دنیای مدرن غرق در موتورهای جستجوگر اینترنت شده‌اند، اما آیا به همان اندازه دارای تفکر انتقادی نیز هستند؟ ظرفیت بیش‌تر دانستن به درک و کاربرد دانش در نتیجه یک فرایند اکتشافی اشاره می‌کند (اوتکت و کِلِر^۵، ۲۰۱۹). این نظریه ارتباط‌گرایی است که راهی برای داشتن دانش‌آموزان بانگیزه و خودمختار فراهم می‌کند که قادر به کاوش در اینترنت و یادگیری عمیق هستند (دانز^۶، ۲۰۱۹).

اصل ۵. پرورش و حفظ ارتباطات برای تسهیل یادگیری مستمر بومی‌های دیجیتالی که با فناوری و رایانه رشد یافته‌اند (پرنسکی^۷، ۲۰۰۱) وقتی در یک شبکه قرار می‌گیرند یادگیری بهتری خواهند داشت. هامانوا، پرکستووا و کلوبال^۸ (۲۰۱۸) یک شبکه از دانش‌آموزان در دو مدرسه ابتدایی در پلتفرم ادمودو^۹ ایجاد

1. Utecht & Keller
 2. Rice
 3. Tapscott & Williams
 4. Prosumer
 5. Utecht & Keller
 6. Downes
 7. Prensky
 8. Hamanova, Prextova, and Klubal
 9. Edmodo



کردند. دانش آموزان این دو مدرسه با مشارکت هم یک روزنامه الکترونیک برای حل یکی از مشکلات زندگی خود در دنیای واقعی منتشر کردند. این یک نمایش کامل از اکولوژی یادگیرندگان بود که مطلوب نظریه پردازان ارتباط گرای است (باوس و سوانویک^۱، ۲۰۱۸). به گفته جورج سیمنز (۲۰۰۵)، تحلیل شبکه‌های اجتماعی یکی از مؤلفه‌های مهم در درک مدل‌های یادگیری در دنیای دیجیتال است. به جای این که از دانش آموزان بخواهیم از شبکه‌های اجتماعی دوری کنند، باید به آن‌ها بیاموزیم چگونه از ظرفیت‌های موجود در این فضا برای یادگیری بهتر استفاده کنند.

اصل ۶. توانایی دیدن ارتباط بین رشته‌ها و ایده‌ها

بخشی از این اصل به ماهیت چند رشته‌ای بودن دانش اشاره دارد. دانش آموزان می‌توانند ارتباط بین نظرات و مفاهیم مختلف از رشته‌های دیگر را بشناسند (الی^۲، ۲۰۱۴). برخی دانش آموزان در طول همه‌گیری کرونا از این مسئله گلایه داشتند که روش‌هایی که به عنوان مثال روش‌هایی که معلم ریاضی به کار می‌برد با چیزی که آن‌ها در اینترنت دیده‌اند متفاوت است. برخی دانش آموزان صحت مطالبی که معلم ارائه می‌داد را با آشنایان خود و یا با مطالب ارائه شده در اینترنت بررسی می‌کردند. در نتیجه این تفکر در میان دانش آموزان نسل جدید ایجاد شده که معلمان و مدرسین تنها صاحبان اطلاعات نیستند. از سوی دیگر معلمان مدارس نسبت به این مسئله واکنش‌های منفی داشته‌اند؛ اما نظریه ارتباط گرای می‌گوید که درهای کلاس باید برای تبادل دیدگاه‌ها از رشته‌ها و منابع دیگر باز باشد.

اصل ۷. دسترسی به دانش به روز و صحیح

در دنیای امروز که دانش به طور روزانه در حال تولید شدن است، یک نظر و استنباط که امروز درست است ممکن است فردا نادرست باشد (الی، ۲۰۱۴). این مسئله نشان می‌دهد که چرا دانش آموز عصر جدید باید یاد بگیرد چگونه به دانش به روز دسترسی داشته باشد و آن چیزی که دیگر معتبر نیست را از حافظه خود پاک کند.

اصل ۸. تصمیم‌گیری: یک فرایند در یادگیری

با پیشرفت فناوری اطلاعات و شبکه‌های اجتماعی، دانش آموزان امروز در معرض اطلاعات متنوع از منابع معتبر و نامعتبر قرار دارند. از آنجاکه پیدا کردن منبع مورد اعتماد بسیار سخت‌تر از گذشته شده است، مهارت تصمیم‌گیری در انتخاب منابع مناسب و این که دانش آموز بداند از چه کسی و کجا و در چه زمانی بیاموزد، خود یک مهارت بسیار حیاتی محسوب می‌شود که باید در مدرسه آموزش داده شود.

نتیجه‌گیری

دانش آموز امروزی غرق در فناوری و اینترنت شده و با آن رشد پیدا کرده است. در نتیجه نیازهای جدیدی در او شکل گرفته که روش‌های سنتی کنونی که در مدارس به کار گرفته می‌شود، پاسخگوی آن‌ها نیستند. اگر می‌خواهیم دانش آموز عصر جدید را برای زندگی واقعی پرورش دهیم باید به دنبال رویکردی جدید در آموزش کشور باشیم. نظریه ارتباط گرای همان دیدگاهی است که امروز مدارس ایران نیازمند آن هستند. این نظریه عصر دیجیتال پیامدهای زیر را برای مدارس کشور به دنبال دارد:

۱. دانش آموزان باید یاد بگیرند که چگونه به طور مستقل اطلاعات مورد نیاز خود را از منابع و نظرات مختلف به دست آورند.

¹. Bowes & Swanwick

². Aly



۲. دانش‌آموزان باید یاد بیاموزند که چگونه در اینترنت هم مصرف‌کننده و هم تولیدکننده باشند.
۳. دانش‌آموزان باید اجازه داشته باشند که در مدارس از قابلیت‌های تلفن همراه خود فرآیند یادگیری استفاده کنند.
۴. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که چگونه به‌طور عمیق اینترنت را جستجو کنند.
۵. تحلیل شبکه‌های اجتماعی باید بخشی از برنامه آموزشی مدارس باشد.
۶. رشته‌ها و دیدگاه‌های مختلف باید در کلاس درس مورد استقبال قرار گیرند.
۷. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که چگونه به دانش به‌روز دسترسی داشته و دانش قدیمی و نامعتبر را حذف کنند.
۸. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که چه چیزی را، چگونه، کجا و از چه کسی بیاموزند.

منابع

- Aly, M. (2004). *Foundations of educational theory for online learning*. Theory and Practice of Online Learning.
- Bowes, M. & Swanwick, C. (2018). Using connectivism to theorise developments in digital technology in physical education in Aotearoa/New Zealand. In J. Koekoek, & I. van Hilvoorde (Eds.), *Digital Technology in Physical Education: Global Perspectives*.
- Downes, S. (2020). Recent Work in Connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 22(2):113-132.
- Foroughi, A. (2015). The theory of connectivism: can it explain and guide learning in the digital age? *J. High. Educ. Theory Pract*, 15(5): 12 – 34.
- Homanova, Z., Prextova, T. & Klubal, L. (2018). Connectivism in Elementary School Instruction. In K. Ntalianis, A. Andreatos, & C. Sgouropoulou. (Eds.), *ECEL 2018 17th European Conference on e-Learning*.
- Rice, R. (2018). *Implementing Connectivist Teaching Strategies in Traditional K-12 Classrooms*. 10.1007/978-3-319-91716-0_51.
- Siemens, G. (2005). *A learning theory for the digital age*. Retrieved March 26, 2007 from <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Siemens, G. (2008). *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers*. p. 105.
- Tapscott, D. & Williams, A. D. (2008). *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. New York, NY: Penguin.
- Utecht, & Keller, D. (2019). *Becoming Relevant Again: Applying Connectivism Learning Theory to Today's Classrooms*. *Critical Questions in Education*, 10, 107-119.



بررسی تحلیل اثربخشی سیستم آموزشی شبکه شاد در ایام کرونا (نمونه مورد مطالعه مدارس اداره آموزش و پرورش استان گلستان)

عبدالعارف شجاعی^۱، دکتری برنامه‌ریزی درسی از دانشگاه شهید بهشتی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، گرگان، ایران
 حلیمه عربی^۲، کارشناس ادبیات فارسی و معلم مدرسه شهید مدنی، گرگان، ایران

مقدمه

در دسامبر ۲۰۱۹ میلادی انتشار یک بیماری ویروسی در شهر ووهان چین گزارش شد. عامل این بیماری یک نوع ویروس جدید و تغییر ژنتیک یافته از خانواده کرونا ویروس‌ها با عنوان SARS 2-CoV- بود که بیماری کووید-۱۹ نام‌گذاری گردید (گولریا و الازار^۳، ۲۰۲۰). این ویروس به دلیل قدرت سرایت بسیار بالا به سرعت در کل جهان انتشار پیدا کرد و تقریباً طی زمانی اندک (کمتر از چهار ماه) تمامی کشورهای جهان را آلوده نمود (لویزا و نرس و لایبزا^۴، ۲۰۲۰). طبق گزارشات رسمی، در حال حاضر تا ۶۱ فروردین ماه ۶۹۱۱ بیش از یک میلیون نفر از مردم دنیا به این ویروس آلوده شده‌اند و تعداد مرگ‌ومیر ناشی از این ویروس بیش از ۱۱ هزار نفر گزارش شده است. از آغاز بحران ویروس کرونا تاکنون بسیاری از کشورهای جهان مدارس و مراکز آموزش عالی خود را تعطیل کرده‌اند تا نزدیک به نیم میلیارد دانش‌آموز و دانشجو از راه دور تحصیلات خود را ادامه دهند و ادامه این روند و چالش‌های پیش روی، چشم‌اندازی نامعلوم را برای نظام آموزشی در جهان از جمله اروپا ترسیم می‌کند. برآورد سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) حاکی است که ۸۹ درصد دانش‌آموزان در سراسر دنیا اکنون با تعطیلی مدارس روبه‌رو هستند که تأثیرات عمیقی روی آینده نظام آموزشی کشورها خواهد گذاشت (موسوی و جعفری، ۱۳۹۹).

کرونا با تعطیلی در سراسر جهان اقتصاد فرهنگ آموزش ورزش غیره را با چالش‌های جدید مواجه کرد و سبک زندگی جدیدی را پیش روی مردم نقاط مختلف جهان قرار داد تحولی که این خانه‌نشینی در حوزه آموزش ایجاد کرد قابل توجه بود که در آن فضای مجازی و استفاده از زیرساخت‌های اینترنتی و ابزارهای مناسب برای برخورداری از این ظرفیت حرف اول را می‌زد کرونا ادامه آموزش‌ها را با اختلالات اساسی مواجه کرد و آموزش مجازی به‌عنوان راهکاری برای عدم توقف آموزش در مدارس دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی مختلف انتخاب شد راهکاری که اگرچه برای عدم توقف آموزش اتخاذ شده است اما دانش‌آموزان و دانشجویان و دانشگاه‌ها را با چالش جدید پیچیدگی‌های خاصی روبرو کرده است (میرزایی، ۱۳۹۹). به‌طور واضح‌تر کرونا ویروس در سیستم‌های آموزشی سراسر جهان همچون سیستم آموزشی ایران تأثیر گذاشته است و منجر به بسته شدن دوره‌های حضوری در مدارس و دانشگاه شده است در کشور ما حدود ۱۳ میلیون دانش‌آموز و حدود سه و نیم میلیون نفر دانشجو وجود دارد سلامت جسمی و روانی و جلوگیری از آسیب دیدن این بخش بزرگ جامعه در نظر

1. Dr.shojaei.1360@gmail.com
 2. H_arabi.1362@gmail.com
 3. Gloria & El-Azar
 4. Liu X, Nars, Ibiza



سیاست گذاران در اولویت بوده و با شعار «مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل است اما آموزش تعطیل نیست» جامعه به استقبال این ولایت فرا گرفته است؛ بنابراین آموزش مجازی می‌تواند به‌عنوان یک نقطه حد در آموزش این روزهای ایران تلقی شود یادگیری و آموزش به‌صورت مجازی پاسخی مثبت به تعطیلی مدارس در زمان شیوع کرونا و ویروس در نظر گرفته شود (رضایی، ۱۳۹۹) کرونا و ویروس به‌عنوان یک بحران و قوی‌ترین تهدید برای سیستم آموزشی هر کشوری اگر به‌درستی مورد بررسی قرار نگیرد ممکن است تا جاهای ناگواری را در سیستم‌های آموزشی ایجاد نماید با در نظر گرفتن لزوم و اهمیت استفاده از آموزش‌های مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی در دوران کرونا برابر برای جلوگیری از شیوع و هر چه بیشتر این ویروس محدود بودن تحقیقات در استفاده از فناوری و سوی دیگر با توجه به گستردگی کشور ما که تعداد کل جمعیت برخی از کشورهای جهان دانش‌آموزان جوان زیاده‌تری را دارد و مهم‌تر اینکه با ضرورت اولویت‌بخشی به آموزش ابتدایی مندرج در سند تحول در نظام آموزشی این پژوهش به دنبال این است که یک بررسی تحلیلی از اثربخشی سیستم آموزشی شبکه شاد در ایام کرونا را داشته باشد امید است که با این بررسی بتوانیم گامی حداقل کوچک ولی بسیار مفید در راستای بهبود سیستم آموزشی به‌ویژه آموزش‌های مجازی این کشور برداشته شود.

روش پژوهش

این پژوهش نیز از روش تحقیق آمیخته (کیفی و کمی) استفاده شده است در بخش کیفی این تحقیق نیز از روش گراندد تئوری و تحلیل محتوا استفاده شده است. شرکت‌کنندگان این پژوهش را کلیه معلمان، مدیران، کارشناسان فناوری، والدین و دانش‌آموزان که در ارتباط با موضوع آموزش‌های مجازی و شبکه شاد در استان گلستان به‌نوعی درگیر هستند به‌عنوان جامعه آماری این تحقیق را تشکیل داده‌اند. در این تحقیق در بخش کیفی از بین کلیه گروه‌های جامعه آماری (معلمان، مدیران، کارشناسان فناوری، والدین و دانش‌آموزان) افرادی را که در عین حال درگیر در سیستم آموزشی مجازی و غیرمجازی در سطح اداره کل آموزش و پرورش بودند همچنین شاخص‌های لازم خبرگی و کارشناسی که توسط تیم تحقیق تعریف شده‌اند را نیز داشتند بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند، حدود ۳۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه و در بخش کمی از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای برای تعیین نمونه‌ها استفاده شده و ۶۸۴ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی از طریق مصاحبه‌های ساختاریافته و در بخش کمی نیز از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

الف) تحلیل داده‌های کمی

جدول ۱- مقایسه گویه‌های مربوط به نقاط ضعف شبکه شاد در بین گروه‌های هدف

میانگین	مؤلفه نقطه ضعف	گروه‌های هدف
۳,۰۲	قابلیت بارگذاری محتوای آموزشی، سرعت انتقال مطالب، بارگذاری پیام‌های صوتی معلمان	مدیران
۳,۱۰	پایین بودن محتوای موجود در شبکه شاد در افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان	معلمان ابتدایی
۲,۷۱	میزان استفاده از خدمات پشتیبان شبکه شاد	دبیران
۲,۱۱	احراز هویت دانش‌آموزان از سوی مدیران، معلمان (دبیران)، والدین و کارشناسان فناوری	کارشناسان فناوری
۲,۵۷	قابلیت بارگذاری محتوای آموزشی، سرعت انتقال مطالب، بارگذاری پیام‌های صوتی معلمان	سرگروه‌های آموزشی
۲,۸۶	اثربخشی محتوا در دروس عملی، فنی و مهارتی (دوره‌های متوسطه و هنرستان‌ها)	والدین



کل قابلیت بارگذاری محتوای آموزشی، سرعت انتقال مطالب، بارگذاری پیام‌های صوتی معلمان ۲,۹۹

داده‌های جدول ۱ نشان داده است که از نظر مدیران و سرگروه‌های آموزشی و کل گروه‌های هدف نقطه ضعف اصلی استفاده از برنامه شاد قابلیت بارگذاری محتوای آموزشی، سرعت انتقال مطالب، بارگذاری پیام‌های صوتی معلمان بوده است. معلمان ابتدایی بر پایین بودن محتوای آموزشی، دیران بر خدمات کم پشتیبانی، کارشناسان فناوری بر مشکلات ناشی از احراز هویت دانش‌آموزان و معلمان و والدین بر اثربخشی پایین محتوای شاد در دروس عملی و مهارتی تأکید دارند. (ب) تحلیل داده‌های کیفی برای شبکه شاد

جدول ۲- رتبه‌بندی نقاط قوت برنامه‌های آموزشی شبکه شاد

رتبه	نقاط قوت طرح شده
۱	امنیت اخلاقی و رسانه‌ای به‌عنوان رسانه ملی و داخلی
۲	تعاملی و مشارکتی بودن تدریس
۳	قابلیت نظارت مدیر بر عملکرد دانش‌آموزان و معلمان
۴	هماهنگی با سایر نرم‌افزارهای سازمان آموزش و پرورش
۵	قابلیت دسترسی مناسب
۶	الزام به عضویت دانش‌آموزان
۷	استفاده مناسب از زمان
۸	تفکیک کلاس‌های درسی

داده‌های جدول ۲ نشان داده است که از کل نظردهندگان در مورد نقاط قوت برنامه‌های شاد اکثراً اعتقاد بر این دارند که اصلی‌ترین نقطه قوت این برنامه، امنیت اخلاقی و رسانه‌ای بیشتر به‌عنوان رسانه ملی و داخلی به نسبت سایر رسانه‌های آموزشی است. تعاملی و مشارکتی بودن تدریس، قابلیت نظارت مدیر بر عملکرد دانش‌آموزان و معلمان، هماهنگی با سایر نرم‌افزارهای سازمان آموزش و پرورش، قابلیت دسترسی مناسب، الزام به عضویت دانش‌آموزان، استفاده مناسب از زمان و تفکیک کلاس‌های درسی به ترتیب دیگر نقاط قوت شبکه شاد است.

جدول ۳- رتبه‌بندی نقاط ضعف برنامه‌های آموزشی شبکه شاد

رتبه	نقاط ضعف طرح شده
۱	سرعت پایین نرم‌افزار در بارگذاری
۲	هزینه‌بر بودن: لازم بودن امکانات تلفن همراه هوشمند و اینترنت
۳	مشکلات نرم‌افزاری در ثبت نام و احراز هویت و نصب برنامه
۴	دسترسی در مناطق محروم و دوردست
۵	تعدد بالای کلاس‌ها در دوره متوسطه

با توجه به پاسخ‌های باز نمونه مورد بررسی، به ترتیب سرعت پایین نرم‌افزار در بارگذاری، هزینه‌بر بودن: لازم بودن امکانات تلفن همراه هوشمند و اینترنت، مشکلات نرم‌افزاری در ثبت نام و احراز هویت و نصب برنامه، دسترسی در مناطق محروم و دوردست و تعدد بالای کلاس‌ها در دوره متوسطه مهم‌ترین نقاط ضعف شبکه شاد قلمداد شده است.



نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که در بررسی اثربخشی سیستم آموزشی شاد توانسته است که بیشترین میزان رضایت نظارت مدیران مدارس به عنوان ناظر و ارزیاب در شبکه شاد را کسب کند و کمترین رضایت مربوط به اثربخشی محتوا در درس علمی فنی و مهارتی بود همچنین نتایج نشان داد که این سیستم آموزشی از دید کارشناسان فناوری نیز دارای بیشترین و بالاترین میزان اثربخشی را در بین سایر گروه‌های آموزشی داشته است همچنین نتایج این پژوهش مهم‌ترین نقاط ضعف چالش‌های این سیستم را نداشتن قابلیت بارگذاری محتوای آموزشی نداشتن سرعت انتقال مطالب و بارگذاری پیام‌ها به صورت صوتی برای معلمان در نظر گرفته است همچنین در نتایج به دست آمده بیان شده است که پایین بودن محتوای موجود در شبکه شاد و همچنین چالش‌های مربوط به احراز هویت دانش‌آموزان از سوی مدیران و معلمان و مال بار دین قابلیت بارگذاری محتوای آموزشی و اثربخشی محدود محتوای آموزشی در درس علمی و مهارتی از جمله چالش‌های اساسی سیستم آموزشی شاد در نظر گرفته شده است. همچنین نقاط قوت این سیستم آموزشی امنیت اخلاقی و رسانه‌ای عنوان یکی از مهم‌ترین نقاط قوت این سیستم در نظر گرفته شده است چراکه برنامه آموزشی شاد یک برنامه ملی و داخلی است و می‌تواند آسیب‌های پیام‌رسان‌های داخلی را کنترل کنند همچنین تعاملی بودن و مشارکتی بودن در تبریز و قابلیت دسترسی مناسب تفکیک کلاس‌های درس هماهنگی سیستم شاد با سایر نرم‌افزارهای سازمان آموزش و پرورش نظارت درست مدیران بر عملکرد دانش‌آموزان و معلمان در یک فضای مجازی تفکیک درست کلاس‌های درس به عنوان نقاط قوت سیستم آموزشی شاد تعیین شده است. در مجموع نتایج این پژوهش با پژوهش‌های الحسینی ابوالمسلمی (۲۰۲۰) همسو بوده است نشان داده است که دانش‌آموزان در دوران کرونا با مشکلات روان‌شناختی زیادی روبرو بودند و همچنین با توجه کمتر به دانش‌آموزان و معلمان مشکلات جسمانی نیز گریبان گیر آن‌ها شده است اغلب دچار اضافه وزن می‌شوند و همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که ترویج ارزش‌های غیراخلاقی آیا بروز آسیب‌های خانوادگی و اجتماعی نیز چالش‌های دیگر سیستم‌های آموزشی مجازی در دوران کرونا تعیین شده است. همچنین با نتایج پژوهش‌های مرتیدو و همکاران (۲۰۲۰) نیز همسو بوده است که نتایج این پژوهش نیز تغییر کرده است که در سیستم‌های آموزش مجازی نقش والدین و مشارکت آن‌ها می‌تواند در یادگیری اثربخشی سیستم‌های آموزشی مجازی مؤثر باشد و عدم آگاهی والدین از شرایط محیط‌های فضای مجازی می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیر را برای دانش‌آموزان به خانواده‌ها به همراه داشته باشد همچنین نتایج این پژوهش یافته‌های پژوهشی برنارد و همکاران (۲۰۲۰) همسو بوده است پژوهش‌های بیانداز و همکارانشان (۲۰۲۰) در راستای موفقیت‌های آموزش‌های مجازی تدوین استراتژی‌های درست آموزش و یادگیری و همچنین طراحی بستر درست آموزشی یادگیری می‌تواند در اثربخشی آموزش مجازی تأثیر بسزایی داشته باشد؛ بنابراین پیشنهاد مشخص در این زمینه آن است که وزارت آموزش و پرورش استراتژی اصلی خود را از تمرکز بر شاد به سوی تجهیز نهادی و سخت‌افزاری مدارس است به طوری که به جای اجباری کردن استفاده از شاد، مدارس مسئولیت انتخاب بسترهای آموزش آنلاین داخلی را برعهده گرفته و نظارت و ارزیابی آموزش‌ها به صورت متمرکزتر در اختیار مدیران واحدهای آموزشی قرار گیرد و همچنین پیشنهاد می‌شود که علت عدم رضایت معلمان متوسطه و کار و دانش و فنی و حرفه‌ای به صورت کارشناسی شده و با یک رویکرد آسیب شناسانه



بررسی شود همچنین توصیه می‌شود که در این بررسی از دیدگاه‌های تخصصی کارشناسان فناوری نیز بیشتر مورد توجه و استفاده قرار بگیرد.

واژگان کلیدی: اثربخشی، اثربخشی آموزشی، سیستم شاد، کرونا، آموزش در ایام کرونا

منابع

ابطحی فروشانی، سیده آسیه؛ کتابی فشکی، مریم و میرزائی عباس‌آبادی، حامد (۱۳۹۹). درک آموزش مجازی در کرونا، دومین کنفرانس مهندسی صنایع، اقتصاد و مدیریت، پادوا، ایتالیا.

اصغری، مهرداد؛ علیزاده، مهستی؛ کاظمی، عبدالحسین؛ صفری، حسین؛ اصغری، فرهاد؛ باقری اصل، محمدمهدی و حیدر زاده، سیامک (۱۳۹۱). چالش‌های آموزش الکترونیکی در علوم پزشکی از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره ۷، شماره ۱: ۲۶-۳۴*.

رضایی، علی. محمد (۱۳۹۹). ارزیابی آنچه دانش‌آموزان در طول کرونا یاد گرفته‌اند: چالش‌ها و راه‌حل‌ها، *مجله روانشناسی تربیتی، دوره ۱۶، شماره ۵۵: ۱۷۹-۲۱۴*.

رضوی، سید عباس (۱۳۹۹). میزان استفاده از شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) توسط معلمان و دبیران: تجربه استان خوزستان در دوره اپیدمی کووید - ۱۹، *سمینار ملی رویکردهای نوین آموزش و پژوهش در انقلاب صنعتی چهارم، اهواز*.

عباس زاده، آزاده؛ سلیمانی شکور، سونا و صفری، صدیقه (۱۴۰۰). تحلیل و بررسی چالش‌ها و راهکارهای آموزش و ارزشیابی مجازی در دوران همه‌گیری کرونا در دوره ابتدایی، *اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی و علوم انسانی*.

عباسی کسان، حامد؛ شمس مورگانی، غلامرضا؛ سراجی، فرهاد و رضایی زاده، مرتضی (۱۳۹۸). ابزارهای ارزشیابی یادگیرندگان در محیط یادگیری الکترونیکی. *فصلنامه فناوری رشد، دوره ۱۶، شماره ۳۳: ۶۱-۲۳*.

گلزاری، زینب (۱۳۹۴): پوشه کار الکترونیکی. *دانشنامه برنامه درسی ایران. محور ۱۷. برنامه‌ریزی درسی و فناوری اطلاعات و ارتباطات، ۵-۱*.

محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه؛ ناصری چهرمی، رضا؛ ناصری چهرمی، راحیل؛ حسام پور، زهرا؛ میر غفاری، فاطمه و همکاران (۱۳۹۹). تحلیل تجربیات والدین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی از چالش‌های آموزش الکترونیکی با شبکه‌های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا. *مجله پژوهش‌های آموزشی، جلد ۷، شماره ۴۰: ۷۴-۱۰۱*.

مطلق مهاوی، بشری و زندی، خلیل (۱۳۹۹): آسیب‌شناسی شبکه اجتماعی آموزش دانش‌آموزان (شاد)، *پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد*.

معمدی، محسن و محمدرزاه رهنی، محمدرضا (۱۳۹۹). آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مدارس، *پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد*.

موسوی، سیده مریم و جعفری، فائزه (۱۳۹۹). آموزش مجازی در عصر کرونا، فرصت‌ها و چالش‌ها، *اولین همایش ملی پژوهش‌های کاربردی در فرآیندهای آموزش، میناب*.

میرزایی، حسین (۱۳۹۹). *پژوهش در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران*، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.

نظام پرست، سارا و امین، نفیسه (۱۳۹۹). آموزش مجازی در مدارس تکنیک‌ها و مزایا و معایب، *پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد*.

Arkhi, H.G. (2018). Factors Affecting e-Learning Admission from the Perspective of Secondary High School Students Based on Davis Technology Admission Model, *M.Sc. Thesis, Mazandaran University*.

Börnert-Ringleb, M., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18.

Lai CC, See TP, Ko WC, Tang HJ. & Hsueh PR. (2020): Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and coronavirus disease-2019 (COVID-19): The epidemic and the challenges. *International journal of antimicrobial agents*; 55 (3): 105924.



Liu X, z7 Nars, I. (2020): Challenges to prevent and control the outbreak of Novel Coronavirus Pneumonia (COVID-19). *Zhonghua liu xing bing xue za zhi = Zhonghua liuxingbingxue zazhi*; 41 (0): E029

Mosunova, L. A. (2018). The formation of the information culture of students in the system of electronic education: A theoretical and experimental study. *Scientific and Technical Information rocessing*, 45(3), 128-134.

Mouratidou, K., Karamavrou, S., Karatza, S. & Schillinger, M. (2020). Aggressive and Socially Insecure Behaviors in Kindergarten and Elementary School Students: A Comparative Study Concerning Gender, Age and Geographical Background of Children in Northern Greece. *Social Psychology of Education*, 23 (1): 259-277.

Raccanello, D., Brondino, M., Moè, A., Stupnisky, R. & Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 87 (3): 449-469.

Tam, G. & Diana El-Azar (2020): *A student attends an online class at home as students' return to school has been delayed due to the novel coronavirus outbreak*, in Fuyang, Anhui province, China March 2, Image: REUTERS/China Daily CDIC. (<https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay/>)



اقدامات خود مراقبتی و رفتارهای بهداشتی در مدارس ایران از گذشته تاکنون

فاطمه طلائی بیمرغی^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

بهروز مهرازم^۲، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

انسى كرامتى^۳، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران

مقدمه

جریان تربیت رسمی و عمومی برحسب شئونات مختلف حیات طیبه دارای شش ساحت، تربیت اعتقادی-عبادی و اخلاقی، تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت زیستی و بدنی، تربیت زیبایی شناختی و هنری، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای و تربیت علمی و فناوریانه است. تمام این ساحت‌ها جهت تحقق هدف کلی تربیت، یعنی تحقق حیات طیبه باید در نظر گرفته شوند و زمینه‌های لازم برای تحقق آن‌ها فراهم گردد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). ساحت تربیت زیستی و بدنی با حفظ و ارتقای سلامت و رعایت بهداشت جسمی و روانی متریبان در قبال خود و دیگران، تقویت قوای جسمی و روانی، مبارزه با عوامل ضعف و بیماری، حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت مرتبط است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۳۰۵). سلامت یکی از نعمت‌هایی است که خداوند به انسان ارزانی داشته و انسان برای حفظ آن باید تلاش کند (ایزدی و همکاران، ۱۳۸۹) و محافظت از بدن در برابر آسیب‌ها، تقویت جسمانی و حفظ سلامت، تکلیف دینی و الهی است. تمامی کشورها در راستای دستیابی به سلامت، به همه گروه‌های مختلف جامعه توجه می‌کنند. از میان این گروه‌ها، دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردارند، زیرا آن‌ها آینده‌سازان جامعه هستند و یکی از منابع انسانی هر جامعه را تشکیل می‌دهند. آن‌ها همچنین در ارتقای سلامت و انتقال مفاهیم آن به دیگران نقش ویژه‌ای دارند (مطلق و همکاران، ۱۳۹۰). در قانون اساسی ایران نیز، سلامت به عنوان حق هر ایرانی مطرح شده است (قانون اساسی، مصوب، ۱۳۶۸، اصل ۲۹) که در دوران تحصیل مهارت‌های مربوط به آن باید در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۶)؛ بنابراین از ظرفیت‌های مدارس برای آموزش آن به دانش‌آموزان می‌توان بهره جست. سازمان آموزش و پرورش یکی از نهادهایی است که در اشاعه بهداشت و ارتقای سلامت جامعه نقش بسیار مهمی را بر عهده دارد؛ این یک واقعیت جهانی و انکارناپذیر است که بهداشت و آموزش دو امر جدایی‌ناپذیرند و مدارس می‌توانند محیطی ایجاد نمایند که ضمن بهبود سلامت جامعه، خدمات آموزشی ارائه دهند (سازمان بهداشت جهانی، ص ۱۰۸). باید دقت نمود که رشد عادات بهداشتی در طی سنین مدرسه دارای اهمیت بالایی است چراکه فروید معتقد است که اساس شکل‌گیری شخصیت انسان در اولین سال‌های زندگی پی‌ریزی می‌شود، اگرچه اتفاقات بعدی زندگی تا حدودی رفتار فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اما نمی‌تواند تأثیرات گذشته را به‌طور کامل از بین ببرد (کدیور، ۱۳۹۲)؛ هم‌چنین نقطه آغاز توجه و رشد احساس مسئولیت افراد در حوزه سلامت و مؤلفه‌های بهداشتی، مقطع دبستان و دوران کودکی است (بلکا^۴، ۲۰۰۸). در شرایط کنونی گرفتاری در بحران کرونا، لزوم آموزش‌های بهداشتی مدرسه قبل از این بحران

1. ftalaeib@gmail.com

2. bmahram@um.ac.ir

3. e.keramati@cfu.ac.ir

4. Belka



و احتمالاً بحران‌های آینده، بیش از پیش احساس می‌شود، از همین سو در این پژوهش به دنبال بررسی اقدامات خود مراقبتی و بهداشتی مدارس ایران از گذشته تاکنون هستیم. با توجه به بحران کنونی کرونا، بحران‌های پیشین و احتمال بحران‌های آینده، اقدامات خود مراقبتی و بهداشتی در مدارس ایران، از بدو شکل‌گیری تا امروزه چه بوده است؟

روش پژوهش

این پژوهش به روش مطالعه‌ی کتابخانه‌ای انجام شده است. جهت انجام این پژوهش، کلیدواژه‌هایی مانند رفتار خود مراقبتی، بهداشت مدارس ایران، مقطع دبستان در سایت‌های ایرانداک، نورمگز، انسانی، سیویلیکا، گوگل اسکولار، السیور، دوجا و اسپرینگر انجام شده است.

ترکیب نتایج

تغییرات ساختاری بهداشت مدارس ایران از گذشته تاکنون به اختصار در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱- تغییرات ساختاری و اقدامات انجام شده در بهداشت مدارس

اقدامات انجام شده	سال
انتصاب دکتر علی‌اکبر خان به‌عنوان مفتش صحتی مدارس (اتاق بهداشت)	۱۲۹۳
ایجاد قسمت معاینات بهداشتی دانش‌آموزان و آموزش بهداشت در مدارس (قرار گرفتن زیر نظر وزارت معارف)	۱۳۰۴
تغییر نام صحتی مدارس به بهداشتی	۱۳۱۵
قرار گرفتن زیر نظر اداره کل دانشکده پزشکی و بیمارستان‌ها	۱۳۱۸
مجدد قرار گرفتن زیر نظر وزارت معارف	۱۳۲۰
تأسیس مدارس عالی بهداشت و تربیت مربی و مراقب بهداشت	۱۳۵۰
ترکیب با وزارت بهداشتی	۱۳۵۸
ارجحیت کودکان زیر ۵ سال و خارج کردن مراقبان بهداشت از مدارس	۱۳۶۳
شکست طرح قبلی و بازگشت مربیان بهداشت به مدارس	۱۳۶۹
تغییر نام اداره کل بهداشتی مدارس به اداره کل بهداشت مدارس و قرار گرفتن زیر نظر وزارت بهداشتی	۱۳۷۵
قرار گرفتن بهداشت مدارس زیر نظر دفتر بهداشت دهان و دندان	۱۳۷۹
قرار داشتن بهداشت مدارس، زیر نظر دفتر سلامت جوانان و مدارس	در حال حاضر

تغییراتی که تا سال ۱۳۲۰ در واحد بهداشت مدارس رخ داد، چیزی بیشتر از تغییرات اسمی نبود و بر محتوای خدماتی آن‌ها نیفزود، زیرا نیروهای شاغل در آن توانایی پاسخگویی به نیازهای بهداشتی دانش‌آموزان را نداشتند. در سال ۱۳۵۰، با تأسیس مدارس عالی بهداشت، در مقطع کاردانی غالباً از بین دختران دانشجو پذیرش شد و با عنوان مربی بهداشت وارد مدارس شدند و سرآغاز تحولی در اقدامات بهداشتی مدارس بودند. در سال ۱۳۶۳ انتقال مربیان بهداشت به کلینیک‌های مادر و کودک با شکست روبرو شد و در بسیاری از استان‌ها این انتقال به صورت نسبی و یا با زور و اجبار صورت گرفت. تا اینکه در سال ۱۳۶۹ مجدداً مربیان بهداشت به مدارس بازگشتند. (نوری، ۱۳۸۵)

در سال ۱۹۹۷، ایده مدارس مروج سلامت از سوی سازمان جهانی بهداشت، با شعار «سلامت برای همه تا سال ۲۰۰۰» مطرح گردید. این طرح در سال ۱۳۹۰ در ایران کلید خورد. در کتاب مدارس مروج سلامت جمهوری اسلامی ایران ویژه



مجریان، اطلاعات کاملی جهت اجرای این طرح و تلاش در جهت ارتقای سلامت دانش آموزان ارائه شده است. در این طرح وظیفه آموزش سلامت تنها بر عهده مربی بهداشت نیست و تمامی کارکنان مدرسه در اجرای آن نقش دارند. همچنین روش‌های آموزش رفتارهای بهداشتی و نحوه‌ی تلفیق آن با دروس مختلف به تفکیک ارائه شده است. در این کتاب شیوه‌های فعال یادگیری و آموزش مانند بحث و کار گروهی/کارگاهی، پژوهش، داستان، تصاویر و تخته‌سیاه، فعالیت عملی، بررسی، بازدید و بازدیدکننده، نمایش، شعر و سرود و بازی جهت آموزش پیشنهاد شده است. این برنامه ابعاد وسیعی از سلامت در محیط‌های آموزشی را در بر گرفته و تمامی جنبه‌ها از جمله محیط مدرسه، والدین و اولیاء و سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی دانش آموزان را در برمی‌گرفت (مطلق و همکاران، ۱۳۹۰). با اجرای این طرح انتظار می‌رفت که تحولی عظیم در ارتقای رفتارهای خود مراقبتی و ارتقای سلامت دانش آموزان به وقوع پیوندد. امینی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند که در رفتار بهداشتی اجتماعی مؤلفه‌های بهداشت محیط، خدمات بالینی، بیماریابی، آموزش بهداشت و ایمنی در مدرسه، در مدارس مروج سلامت با مدارس عادی در سطح ۱٪ تفاوت معنی‌دار وجود دارد و در مؤلفه‌های مشارکت والدین، رفتار گروهی و برقراری ارتباطات بین فردی و مشارکت دانش آموزان، تفاوت معنی‌داری در مدارس مروج سلامت با مدارس عادی وجود نداشت. حسینی سنگریزه (۱۳۹۴) در پژوهش نشان داد که استقرار نظام مدارس مروج سلامت بر ارتقای وضعیت بهداشت و تغذیه مدارس، تحرک فیزیکی و فعالیت جسمانی دانش آموزان، مشارکت والدین دانش آموزان، ارائه خدمات بهداشتی در مدارس و روند آموزش جامع مدارس تأثیرگذار بوده ولی استقرار نظام مدارس مروج سلامت بر توانمندسازی کارکنان تأثیرگذار نبوده است؛ اما نتایج برخی پژوهش‌ها خلاف این امر را نشان می‌دهد. پژوهش دهقان پور و همکاران (۱۳۹۱)، نشان داد که تغییر چندانی در بهبود وضعیت بهداشت محیط و شرایط فیزیکی تعداد زیادی از مدارس نداشته (بر اساس نمره چک‌لیست) است. پژوهش زارعی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که علی‌رغم نکات قوت، این طرح جهت اثربخشی نیازمند بازنگری و بومی‌سازی متناسب با مدارس ایران است.

نتیجه‌گیری

بررسی اسناد و منابع مختلف نشان داد که فعالیت بخش بهداشت مدارس از سال ۱۳۲۰، در ایران آغاز شده است و در طول زمان دچار تحول و دگرگونی‌هایی شده است؛ اما تا سال ۱۳۹۰ به‌طور رسمی معلم در امر آموزش بهداشت دخیل نشد. تا اینکه با اجرای طرح مدارس مروج سلامت در برخی از مدارس بر نقش و جایگاه معلم کلاس و برنامه درسی در آموزش رفتارهای خود مراقبتی در جهت ارتقا سلامت دانش آموزان تأکید گردید اما به‌طور رسمی و مدون این مطالب وارد کتب درسی دانش آموزان نشد. نتایج برخی از پژوهش‌ها، مانند آنچه در بخش قبل آمد، نشان از تأثیرگذاری اجرای این طرح در ارتقا رفتارهای خود مراقبتی بهداشتی دانش آموزان داشت درعین حال برخی نشان دادند که علی‌رغم نکات قوت جهت تأثیرگذاری بیشتر نیاز به بازنگری مجدد و بومی‌سازی این طرح متناسب با فرهنگ مدارس ایران است. از سویی یکی از ضعف‌های این طرح، اولویت دادن مدیران مدارس به اجرای برنامه درسی و عدم تخصیص زمان برای برنامه‌های طرح مدارس مروج سلامت است (زارعی و همکاران، ۱۳۹۶)؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که جهت اثرگذاری بیشتر این طرح، محتواها و آموزش‌های موردنظر وارد کتب و برنامه درسی دانش آموزان شود تا بدون داشتن دغدغه کاهش زمان آموزشی مصوب، در کنار برنامه



درسی رسمی، نکات خود مراقبتی نیز که مورد تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است، آموزش داده شود. انجام این کار از سویی سبب می‌شود تا آموزش رفتارهای خود مراقبتی در تمامی مدارس انجام شود و تنها از برخی مدارس به‌عنوان مروج سلامت یاد نشود و همه دانش‌آموزان در تمامی نقاط کشور، دریافت‌کننده این آموزش‌ها باشند و زمینه عدالت آموزشی نیز فراهم شود. به‌ویژه در شرایط کنونی بحران کرونا، انتظار می‌رود که آموزش‌های خود مراقبتی در برابر بیماری‌های واگیر به‌طور پررنگ‌تری در برنامه درسی دانش‌آموزان جای گیرد.

واژگان کلیدی: رفتار خود مراقبتی، مدارس ایران، رفتار بهداشتی

منابع

امینی، مرضیه؛ سلیمی، مهتاب و تجویدی، منصوره (۱۳۹۷). بررسی تأثیر طرح مروج سلامت بر رفتار بهداشتی اجتماعی دانش‌آموزان دختر ابتدایی ناحیه سه کرج، مجله سلامت و بهداشت، شماره ۳: ۳۱۴-۳۲۱.

ایزدی، صمد؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عابدینی بلترک، میمنت (۱۳۸۹). تجزیه و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های آموزش سلامت، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۳: ۱۶۲-۱۳۹.

حسینی سنگریزه، اکرم (۱۳۹۴). بررسی تأثیر استقرار نظام مدارس مروج سلامت بر ارتقای سطح سلامت دانش‌آموزان استان مازندران، کنفرانس بین‌المللی علوم و مهندسی، امارات.

دهقان پور، مریم و همکاران (۱۳۹۱). گزارش تجربه و کارکرد بررسی تأثیر اجرای برنامه مدارس مروج سلامت بر بهداشت محیط و عوامل فیزیکی مدارس مروج سلامت در استان یزد، همایش تجارت و کارکردهای مطلوب نظام مراقبت‌های اولیه بهداشتی.

زارعی، فاطمه؛ قهرمانی، لیلا؛ خزائی پول، مریم و کشاورز محمدی، نسترن (۱۳۹۶). تبیین نقاط قوت، چالش‌ها و سازوکارهای اصلاحی برنامه مدارس مروج سلامت از دیدگاه کارشناسان بهداشت مدارس: یک مطالعه کیفی، فصلنامه آموزش بهداشت و ارتقای سلامت، شماره ۵: ۲۴۰-۲۵۰.

سازمان بهداشت جهانی (۱۳۹۰). کتابچه راهنمای آموزشی برنامه شهر سالم. ترجمه س، قنبری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

عظیمی، محمد؛ ادیب، یوسف و مطلبی، حسین (۱۳۹۶). برنامه درسی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت کل کتب دوره ششم ابتدایی بر اساس مفروضه‌های نظام سلامت، دوماهنامه علمی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، شماره ۲: ۹۱-۱۰۲.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۸.

کدیور، پروین (۱۳۹۲). روان‌شناسی تربیتی، تهران: سمت

مطلق، محمد اسماعیل و همکاران (۱۳۹۰). مدارس مروج سلامت در جمهوری اسلامی ایران، وزارت آموزش و پرورش با همکاری وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

نوری، محمدرضا (۱۳۸۵). بهداشت مدارس، مشهد: انتشارات واقفی.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

Belka.D. (2008). Teaching children games: Becoming a master teacher. Champaign IL: Human.



خود مراقبتی بهداشتی در اسناد فرادست آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

فاطمه طلائی بیمرغی^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
 بهروز مهرانم^۲، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
 انسی کرامتی^۳، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران

مقدمه

سلامت یکی از نعمت‌هایی است که خداوند به انسان ارزانی داشته و انسان برای حفظ آن باید تلاش کند (ایزدی و همکاران، ۱۳۸۹) و محافظت از بدن در برابر آسیب‌ها، تقویت جسمانی و حفظ سلامت، تکلیف دینی و الهی است. آموزه‌های حوزه سلامت، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد که در برابر سلامتی خود مسئولیت‌پذیر بوده و نشاط فردی و اجتماعی و سلامت جسمی و روحی، به‌ویژه سلامت خانواده را تضمین کنند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). این در حالی است که در شرایط کنونی شیوع ویروس کووید ۱۹، بحث سلامت افراد و میزان توجه به آن پیش از پیش مطرح است و نیاز است تا اقدامات لازم جهت ارتقای سلامت افراد جامعه صورت پذیرد. یکی از رفتارهایی که می‌تواند ارتقا سلامت را به دنبال داشته باشد، رفتار خود مراقبتی است (وریچ کاظمی، ۱۳۹۶)؛ که در واقع سریع‌ترین و ارزان‌ترین روش برای ارتقای سلامت جامعه است که باید در زندگی تمامی افراد جاری باشد (مفتون، شریفان، نقی زاده موعاری، ۱۳۹۷) و این مهارت نقش به‌سزایی در کیفیت زندگی افراد دارد (دردزینکا-گلوبکا^۴، دروسکا^۵، ۲۰۲۱). سازمان بهداشت جهانی خود مراقبتی را توانایی افراد برای ارتقا و حفظ سلامتی، جلوگیری از بیماری و کنار آمدن با آن با یا بدون حمایت ارائه‌دهنده‌های مراقبت‌های بهداشتی تعریف می‌کند (سابو^۶ و چاین^۷، ۲۰۲۱)، همچنین فعالیت‌های روزمره اصلی زندگی مانند نظافت، نظافت اعضای بدن، توالیت و... را نیز در برمی‌گیرد (دردزینکا-گلوبکا، دروسکا، ۲۰۲۱).

در اسناد بین‌المللی چون اساسنامه سازمان جهانی بهداشت، سلامت یک ارزش فردی و اجتماعی و از مهم‌ترین و ابتدایی‌ترین نیازهای بشر است و دست‌یابی به بالاترین سطح آن از اهداف اجتماعی هر کشور محسوب می‌شود (رمضانخانی، سیاری، ۱۳۸۹ نقل شده در عظیمی، ۱۳۹۹). حال در این پژوهش به دنبال این هستیم که با توجه به اهمیت بحث خود مراقبتی به‌ویژه در شرایط موجود، سهم هریک از اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران را در پرداختن به بحث خود مراقبتی و بهداشت بررسی نماییم.

1. ftalaeib@gmail.com
 2. bmahram@um.ac.ir
 3. e.keramati@cfu.ac.ir
 4. Dardzińska-Głębocka
 5. Zdrodowska
 6. Sabo
 7. Chin



ترکیب نتایج

در این بخش، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از لحاظ پرداختن به مباحث سلامت، بهداشت، مبارزه با بیماری‌ها و خود مراقبتی به تفکیک مورد بررسی قرار گرفت.

خود مراقبتی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

به بحث بهداشت و لزوم دسترسی تمامی افراد جامعه به امکانات بهداشتی و درمانی در اصل ۲۹ و ۱۰۰ قانون اساسی اشاره شده است؛ و دسترسی به امکانات بهداشت را حق هر ایرانی دانسته است و تأمین آن را جزء وظایف شوراها می‌داند. در قانون اساسی ایران به بحث سلامت، مبارزه با بیماری‌ها و خود مراقبتی هیچ‌گونه اشاره مستقیم و یا غیرمستقیمی نشده است.

خود مراقبتی در برنامه درسی ملی

در بخش‌های مختلف این سند به بحث بهداشت و سلامت اشاره شده است. در حوزه تربیت و یادگیری سلامت و تربیت بدنی به‌طور گسترده به بحث سلامت و بهداشت، اهمیت و پیامدهای آن اشاره شده است. هم‌چنین در حوزه تربیت و یادگیری زبان‌های خارجی، تأکید شده است که محتوای آموزشی پیرامون نیازهای فرد مانند سلامت و بهداشت انتخاب و سازمان‌دهی شود. از سویی حفظ و ارتقاء سلامت و بهداشت فردی به‌عنوان یک ارزش مرتبط با خود در بخش مبانی ارزش شناختی عنوان شده است.

در حوزه تربیت و یادگیری سلامت و تربیت بدنی به لزوم پیشگیری از ایجاد بیماری‌ها اشاره شده است. هم‌چنین تلاش جهت رفع بیماری به‌عنوان یک ارزش مربوط به جامعه در بخش مبانی ارزش شناختی آمده است.

گرچه به بحث خود مراقبتی مستقیماً در این سند اشاره نشده است، اما در ذیل حوزه تربیت و یادگیری سلامت و تربیت بدنی، مباحثی عنوان شده که اشاره به بحث خود مراقبتی دارد.

خود مراقبتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

در بخش‌های مختلف این سند به بحث سلامت و بهداشت پرداخته شده است. بیشترین سهم آن مربوط به ساحت زیستی و تربیتی است که در بخش‌های مختلف، اهداف، اصول، رویکرد و حدود و قلمرو بدان اشاره شده است. هم‌چنین در مبانی انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی نیز مورد تأکید است. در این سند توجه به بهداشت و سلامت به‌عنوان یکی از مصداق‌های عدالت یادشده و به نقش نهادهای درمانی و بهداشتی و والدین در تأمین آن اشاره گردیده است. از سویی لازمه توجه به هویت ویژه در بخش نیمه تجویزی و غیر تجویزی برنامه درسی برای تأمین و ارتقاء سطح سلامت را بیان کرده و استفاده از عناصر هنری در فضاهای تربیتی را زمینه‌ساز تقویت سلامت دانسته است.

در این سند، یکی از ارکان جامعه صالح مبارزه با بیماری‌ها دانسته شده است. هم‌چنین به‌عنوان یکی از اهداف ساحت تربیت زیستی و بدنی نیز آمده است و در بخش حدود این ساحت بیشتر بدان پرداخته شده است. در بخش اصول سند تحول، اصل تقدم پیشگیری بر درمان (در خصوص بیماری‌ها و سایر مسائل) آمده است و به‌نوعی به اهمیت مبارزه با بیماری‌ها اشاره شده است.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



به خود مراقبتی مستقیماً اشاره نشده است اما ذیل ساحت تربیت زیستی و بدنی، لزوم و اهمیت مراقبت از سلامت جسمانی و سلامت روح اشاره شده است که می توان آن را به گونه ای با موضوع خود مراقبتی مرتبط دانست. در جدول زیر مقایسه بین اسناد فرادست به اختصار قابل مشاهده است.

جدول ۱- مقایسه اسناد فرادست در پرداختن به بحث خود مراقبتی

عنوان سند	قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران	برنامه درسی ملی	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
سلامت	عدم اشاره	- حوزه یادگیری سلامت و تربیت بدنی	-ساحت تربیت زیستی و بدنی
بهداشت	-اصل ۱۰۰ اصل ۲۹	- سلامت یک ارزش مربوط به خود	- مبانی انسان شناختی و ارزش شناختی - برنامه درسی - نقش خانواده و نهادهای دیگر
مبارزه با بیماری ها	عدم اشاره	- حوزه یادگیری سلامت و تربیت بدنی - یک ارزش مربوط به جامعه	-ساحت زیستی و بدنی -اصول
خود مراقبتی	عدم اشاره	-عدم اشاره مستقیم -اشاره غیرمستقیم ذیل مباحث سلامت و بهداشت	-عدم اشاره مستقیم - اشاره غیرمستقیم ذیل ساحت تربیت زیستی و بدنی تحت عنوان مراقبت از جسم و روح

همان طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود، کمترین میزان توجه به بحث خود مراقبتی و رفتارهای بهداشتی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و بیشترین میزان توجه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش وجود دارد؛ اما در هیچ یک از اسناد مستقیماً به بحث خود مراقبتی اشاره نشده است اما با توجه به تعریف خود مراقبتی مباحث مطرح شده در حیطه سلامت و بهداشت را می توان مرتبط با آن دانست.

در برنامه درسی ملی و سند تحول مسائل کاربردی تر بیان شده و راهکارهایی را جهت توسعه و ترویج رفتارهای بهداشتی و خود مراقبتی ارائه نموده اند؛ اما متأسفانه در هنگام اجرا، آن چنان به آن ها توجه نشده است. عظیمی (۱۳۹۵) در پژوهش طراحی و اعتبار سنجی الگوی برنامه درسی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت در دوره دبستان بر اساس مفروضه های نظام سلامت، نشان می دهد که آموزش بیماری ها و پیشگیری آنان از نظر کمترین میزان توجه در کتب درسی مقطع دبستان در جایگاه دوم قرار دارد. صالحی عمرانی و همکاران (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی تحت عنوان تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه های آموزش جهانی، بیان کردند که آموزش های مؤلفه های بهداشتی و سلامت به طور پراکنده ای در کتاب های دوره های مختلف آمده است و بر اساس برنامه و چارچوب مشخص نیست. این پژوهش ها نشان می دهد که میزان توجه به آموزش بهداشت در برنامه های درسی دانش آموزان پایین بوده و آن گونه که شایسته و بایسته است در کتب درسی دانش آموزان بدان توجه نشده است. تبریزی و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان عوامل مرتبط با رفتارهای خود مراقبتی ارتقادهنده سلامت در نوجوانان نشان دادند که مسئولیت پذیری سلامت در بین نوجوان کم است؛ بنابراین لازم است تا دست اندرکاران تألیف کتب درسی توجه بیشتری را به مسائل بهداشتی و خود مراقبتی در تدوین کتب درسی داشته باشند تا بتوان این کاستی ها را جبران نمود.

نتیجه گیری



بررسی اسناد فرادست نشان داد که به بحث خود مراقبتی در هیچ یک از اسناد مستقیماً پرداخته نشده است و بحث سلامت، بهداشت و مبارزه با بیماری‌ها در اسناد مختلف مطرح شده است که بیشترین میزان آن در سند تحول بنیادین است؛ اما با توجه به شرایط کنونی شیوع بیماری کرونا و با توجه به آنکه شیوع بیماری‌های همه گیر یا وقوع بحران‌های مشابه در آینده نیز امکان پذیر است، لزوم آینده‌نگری و برآورد وضعیت‌های محتمل آینده در چنین شرایطی ضروری است (صنیع اجلال، ۱۳۹۹)؛ بنابراین لازم است بیش‌ازپیش به این مباحث پرداخته شود و در اصلاحیه‌های اسناد به مسائل خود مراقبتی توجه بیشتری گردد. از سویی ساحت تربیت زیستی و بدنی در سند تحول بنیادین و حوزه تربیت سلامت و تربیت‌بدنی در برنامه درس ملی که اشاره مستقیم به ارتقا سلامت دارد، نشان از توجه سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت به نقش مدارس در آموزش رفتارهای بهداشتی است؛ اما همان‌طور که در بخش قبل اشاره شد، پژوهش‌های پیشین نشان داد که به میزانی که در اسناد فرادست به این مسائل پرداخته شده، در عمل و تدوین کتب درسی به آن‌ها توجه نشده است و کتب درسی سهم اندکی از مباحث خود مراقبتی را در برمی‌گیرند، بنابراین ضروری است برنامه‌ریزی برای اصلاح محتوای کتب درسی و تغییر در روند اجرا جهت حصول نتایج بهتر در زمینه خود مراقبتی در سال‌های آتی حاصل گردد.

واژگان کلیدی: خود مراقبتی، اسناد فرادست، سلامت و بهداشت، مبارزه با بیماری‌ها

منابع

ایزدی، صمد؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عابدینی بلترک، میمنت (۱۳۸۹). تجزیه و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های آموزش سلامت، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۳: ۱۶۲-۱۳۹.

تبریزی، جعفر صادق؛ خوشنرم، نجیبه؛ دشمن‌گیر، لیلیا؛ شکیبیا زاده، الهام (۱۳۹۷). عوامل مرتبط با رفتارهای خود مراقبتی ارتقاء دهنده سلامت در نوجوانان، تصویر سلامت، دوره ۹، شماره ۴: ۲۸۲-۲۹۱.

صالحی عمران، ابراهیم؛ ایزدی، صمد و رضایی، فرزانه (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش جهانی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، شماره ۱۳ و ۱۴: ۱۴۴-۱۷۷.

صنیع اجلال، مریم (۱۳۹۹). تحول آموزش و پژوهش جهان در سایه کرونا، فصلنامه دانشگر، شمار ۸۳: ۱۸-۲۱.

عظیمی، محمد (۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت در دوره دبستان بر اساس مفروضه‌های نظام سلامت، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز.

عظیمی، محمد (۱۳۹۹). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت در دوره دبستان بر اساس مفروضه‌های نظام سلامت، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، شماره ۵۹: ۳۱-۶۲.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۸.

مفتون، فرزانه؛ شریفیان، مژگان و نقی زاده موغاری؛ فاطمه (۱۳۹۷). تبیین محورهای اصلی خود مراقبتی به تفکیک سطوح پیشگیری و تعیین ابعاد مدیریتی آن، نشریه پایش، شماره ۴: ۳۷۰-۳۶۱.

وریج کاظمی، صدیقه (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش خود مراقبتی مبتنی بر الگوی توانمندسازی بر کیفیت زندگی بیماران همودیلایز شهر ساری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه درس ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

Dardzińska-Głębocka, A.; Zdrodowska, M. (2021). Analysis children with disabilities self-care problems based on selected data mining techniques. *Procedia Computer Science* 192: 2854-2862.

Sabo, K. & Chin, E. (2021). Self-care needs and practices for the older adult caregiver: An integrative review. *Geriatric Nursing* 000:1-12.



پیامدهای شیوع کرونا بر تحقق اهداف ساحت زیستی بدنی (سند تحول بنیادین)

فائزه حق نظری^۱، دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس آیت الله کمالوند، خرم آباد، ایران

طنین معظمی گودرزی^۲، دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس آیت الله کمالوند، خرم آباد، ایران

مقدمه

هریک از نظام‌های آموزش و پرورش، در رسیدن به اهداف خود برنامه‌ای مشخص دارند. در کشور ما نیز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به‌عنوان نقشه راه تلقی می‌شود (صادقی گوغری، یعقوبی پور، منتظری، ۱۳۹۸، ص. ۱۱۲). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوب شورای عالی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، از گسترده‌ترین طرح‌های نرم‌افزاری به‌منظور بهبود کیفیت آموزشی است.

قلمرو سند، عرصه‌های توسعه اعم از اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را در برمی‌گیرد و راهنمای تصمیم‌گیری‌های اساسی برای نظام تعلیم و تربیت رسمی است (موسوی، ۱۳۹۸: ۵۹). در این سند مفهوم تربیت به جامع‌ترین صورت بیان شده است. منظور از تعلیم و تربیت، نوعی از ظرفیت‌هایی است که در ابعاد مختلف روح و بدن انسان هستند و انسان برای رسیدن به کمال مطلوب خود نیازمند آن است که آن‌ها را به فعلیت برساند؛ بنابراین، حوزه‌های این سند، نیازهای مشترک هم‌عرض انسان‌ها را در بر گرفته و این حوزه‌ها با اصطلاح ساحت‌های تربیتی به کار گرفته می‌شوند که عبارتند از: ساحت اعتقادی، عبادی و دینی، ساحت زیستی و بدنی، ساحت اقتصادی و حرفه‌ای، ساحت اجتماعی و سیاسی، ساحت علمی و فناوری و ساحت زیبایی‌شناختی و هنری (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). ساحت زیستی-بدنی یکی از ساحت‌های ذکر شده در سند تحول بنیادین است که نیل به اهداف آن سبب نزدیکی هرچه بیشتر به حیات طیبه می‌گردد. این اهداف به شرح زیر می‌باشند:

- ۱_ درک ویژگی‌های زیستی خود و پاسخگویی مسئولانه به نیازهای جسمی و روانی خویش از طریق تعدیل غرایز و تمایلات و عواطف طبیعی، تقویت قوای جسمی و روانی و مبارزه با عوامل ضعف و بیماری بر اساس نظام معیار اسلامی ۲_ تلاش پیوسته جهت حفظ و ارتقای سلامت و بهداشت جسمی و روانی خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی ۳_ بصیرت نسبت به سبک زندگی انتخاب شده و ارزیابی پیامدهای آن درباره خود، جامعه و طبیعت بر اساس نظام معیار اسلامی ۴_ تلاش فردی و جمعی برای حفظ و ارتقای سلامت و ایمنی افراد جامعه در سطح محلی، ملی و جهانی بر اساس نظام معیار اسلامی ۵_ کوشش مداوم فردی و جمعی برای حفاظت از محیط‌زیست و احترام به طبیعت بر اساس نظام معیار اسلامی (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). پس از تصویب و ابلاغ سند، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش برنامه‌های خود را با محوریت این سند به اجرا درمی‌آورند.

در این میان با گسترش ویروس کرونا (COVID-19) که در ماه دسامبر ۲۰۱۹ در شهر ووهان چین شناسایی شد چشم‌انداز آموزش جهانی تغییر کرد. به گفته مرکز کنترل بیماری، این یکی از غیرقابل پیش‌بینی‌ترین بحران‌های بهداشت عمومی

¹. faezehhaghazari@gmail.com

². taninmg2000@gmail.com



جهانی در زمان‌های اخیر بوده است (فرناندس و شاو^۱، ۲۰۲۰). به سبب قدرت بالای انتقال این ویروس، در مدت زمان اندکی جهان دچار چالش بزرگی شد. طبق گزارش کمیسیون ملی چین تا ۴ فوریه ۲۰۲۰، حدود ۲۴۳۲۴ نفر به این بیماری مبتلا شدند (کمیسیون ملی بهداشت چین، ۲۰۲۰). متأسفانه، این ویروس کشورمان را نیز آلوده کرده و از ابتدای اسفند ۱۳۹۸ در ایران، بسیاری از مکان‌ها و رخدادهای عمومی از جمله: مدارس، مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها، اکران‌های سینمایی، کنسرت‌ها، مسابقات و لیگ‌های ورزشی کشوری تعطیل شد و ساعت کاری ادارات دولتی در چندین استان، کاهش یافت. از محسوس‌ترین نتایج آن، تحت تأثیر قرار گرفتن نظام‌های آموزشی بود. در واقع زیربنای توسعه هر کشوری را آموزش و پرورش آن رقم می‌زند که با تعطیل شدن مدارس، نظام‌های آموزشی را بر آن داشت که روشی جدید را اتخاذ کنند. تعطیلی مدارس، همچنین سبب بروز اثرات منفی روان‌شناختی در دانش‌آموزان شده است. مطالعات صورت گرفته توسط محققان کشور چین در فوریه ۲۰۲۰، حاکی از تأیید بروز رفتارهایی از قبیل: خشم، عصبانیت، ترس و حواس‌پرتی در کودکان و نوجوانان بر اثر این ویروس است (فراحتی، ۱۳۹۹: ۲۱۲). همچنین خانه‌نشینی‌های طولانی‌مدت، سلامت جسمانی دانش‌آموزان را مورد تهدید قرار می‌دهد. بنا بر آمار اعلامی از سوی دفتر تربیت بدنی وزارت آموزش و پرورش، دانش‌آموزان در شرایط کرونایی، دچار اضافه‌وزن و چاقی شده‌اند. به نظر می‌رسد بروز این پیامدها با اهداف مشخص شده در ساحت زیستی-بدنی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در تعارض است. پژوهش حاضر درصدد بوده به این پرسش پاسخ دهد که آموزش مجازی در شرایط کرونا چه تأثیری بر تحقق اهداف ساحت زیستی-بدنی دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی با رویکرد تحلیلی صورت گرفته است که از اسناد و مقالات نمایه شده در پایگاه‌های اطلاعاتی google scholar، PubMed و ISI استفاده گردیده است. پژوهش حاضر با مرور مبانی و مطالعه آخرین تحقیقات کرونا منطبق و با آخرین پیشینه‌های موجود حاصل گشته است. روش تحلیل این پژوهش تحلیل محتوا، مقالاتی است که به تحقیقات کمی و کیفی از تاریخ ژانویه ۲۰۲۰ تا اواخر ماه جولای پرداخته‌اند. به منظور تحلیل محتوا، سه واژه کلیدی کرونا، دانش‌آموزان، ساحت زیستی-بدنی مورد توجه قرار گرفت. بدین صورت که اولویت تحلیل با منابعی که مشتمل بر هر سه کلیدواژه، در ارتباط باهم و سپس اولویت به کد واژه‌های دوتایی و نهایتاً هر کدام به صورت جداگانه بود. در نهایت یافته‌ها را به صورت نظام‌مند مورد تحلیل و مقایسه قرار داده و نتیجه‌گیری شد.

یافته‌های پژوهش

قرنطینه خانگی به دلیل بیماری مسری کووید ۱۹ بر سلامت جسمی و روانی کودکان تأثیرگذار بوده است. قرنطینه کردن به معنای جداسازی و محدود کردن رفت و آمد افرادی است که به طور بالقوه در معرض یک بیماری واگیردار قرار گرفته‌اند تا در صورت مشخص شدن بیماری از آلوده شدن سایر افراد جامعه جلوگیری شود (شهید، محمدی، ۱۳۹۹، ص ۱۸۷). همچنین افزایش ساعت استفاده از فضای مجازی توسط دانش‌آموزان از تأثیرات منفی مشاهده شده در این دوران است.

¹. Fernandes and shaw



به‌رغم تأکید اصول تربیتی مبنی بر استفاده حداکثر دوساعته دانش‌آموزان از این فضا، اکنون شاهد آن هستیم که میزان حضور دانش‌آموزان در فضای مجازی افزایش یافته است (علی پور و همکاران، ۱۴۰۰، ص ۱۸).

دانش‌آموزان به سبب کم‌حرکی ناشی از قرنطینه، اغلب دچار اضافه‌وزن می‌شوند. تحقیقات نشان داده‌اند که فعالیت بدنی منظم، نقش مهمی در حفظ و ارتقاء سبک زندگی سالم انسان دارد (آذربایجانی و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۲۰). در تحقیقاتی مشخص شد هرچه کودکان بیشتر تلویزیون تماشا می‌کردند، چربی بدن آن‌ها به علت کاهش فعالیت جسمانی و همچنین وجود تبلیغات غذاهای چرب و ناسالم در برنامه‌های تلویزیونی، افزایش می‌یافت (برک، ۱۳۹۹، ص ۶۰۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهد کودکانی که در تعطیلات هستند، الگوی خوابشان آسیب‌دیده و کمتر از رژیم غذایی مناسب پیروی می‌کنند و با افزایش میان وعده‌ها، به‌ویژه مصرف نوشیدنی‌های شیرین شده با شکر، خطر بیماری‌هایی همچون اضافه‌وزن و دیابت نوع II افزایش می‌یابد. این پدیده زمانی که کودکان در خانه محدود شوند تشدید می‌یابد، چراکه قرنطینه، فعالیت را کاهش داده و مدت‌زمان نشستن یا دراز کشیدن را افزایش می‌دهد (شهید، محمدی، ۱۳۹۹، ص ۱۸۸). مطالعه انجام‌شده در ایالت متحده نشان داده که رفتارهای بی‌حرکی در کودکان، در اوایل کووید-۱۹، نسبت به دوره قبل از این ویروس افزایش یافته است و حدود ۳۶٪ والدین گزارش کردند که فرزندشان در مقایسه با قبل کرونا فعالیت‌های فیزیکی بسیار کمتری انجام داده‌اند، درحالی‌که تنها حدود ۱۱٪ از والدین گزارش کرده‌اند که فرزندشان فعالیت فیزیکی بیشتری داشته‌اند. مطالعه انجام‌شده در کانادا نشان داد که فقط ۲/۶٪ از کودکان و نوجوانان توصیه‌های مربوط به رفتار حرکتی ۲۴ ساعته را انجام دادند؛ و جز فعالیت در کارهای خانه، فعالیت بدنی خاصی (خصوصاً در فضای باز) نداشته‌اند (کلهر و دیگران، ۱۳۹۹). در مطالعه دیگری که بر روی ۲۴۲۷ کودک و نوجوان در شانگهای چین انجام‌شده می‌بینیم که زمان فعالیت‌های بدنی (PA) به‌شدت کاهش یافته است، به‌طوری‌که از ۵۴۰ دقیقه در هفته) قبل از همه‌گیری (به ۱۰۵ دقیقه در هفته) در طول همه‌گیری رسیده است (زینگ، ژنگ، کواهارا^۱، ۲۰۲۰). تربیت بدنی در مدارس فرصت مناسبی برای فعالیت بدنی فراهم می‌کند. این مهم، با تغییر شیوه‌های آموزش از حضوری به مجازی انجام‌نشده و این تعطیلی منجر به بروز مشکلات جسمانی و افزایش وزن گردیده که با اهداف ساحت زیستی-بدنی که حفظ و ارتقا سلامت جسمانی است در تعارض است.

همچنین در دوران قرنطینه شاهد پیامدهای منفی از جمله کمبود ارتباط با دوستان، بروز رفتارهای متشنج در بین خانواده و آسیب‌های روان‌شناختی بوده‌ایم. طبق پژوهشی که بر روی ۵۴۸ دانش‌آموز در زمان قرنطینه اجرا شد، نتایج نشان داد که ۴۰ درصد آنان دارای مشکلاتی در زمینه سلامت روان بوده‌اند (عینی، زیار، عبادی، ۱۴۰۰: ۲۶). در چنین شرایطی دانش‌آموزان از اهداف متعالی که باید به‌عنوان شهروند مطلوب داشته باشند و در ساحت زیستی-بدنی هم ذکر شده‌اند، دور گردیده و به فردی منفعل در جامعه تبدیل می‌شوند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد ترویج ارزش‌های غیراخلاقی از دیگر آسیب‌های آموزش مجازی است. مشکلات ناشی از شرایط سنی و دسترسی بدون برنامه دانش‌آموزان به فضای مجازی، باعث اعتیاد به آن شده و روزبه‌روز انتشار محتوای مستهجن و تجاوز به حریم خصوصی افراد افزایش یافته است (حاجی‌زاده، عزیززی، کیهان، ۱۴۰۰: ۱۹۷).

¹. Xing,Zhang,Kuwahara



مشاهده محتوای خارج از سنی دانش آموزان، منجر به بلوغ زودرس آنان شده و مانع از پاسخ‌دهی درست به نیازهای جنسی و تمایلات بدنی می‌گردد. با توجه به اینکه از مهم‌ترین اهداف ساخت زیستی-بدنی شناخت درست ویژگی‌های زیستی و توانایی پاسخگویی به نیازها و تمایلات فردی است، این دانش‌آموزان با مشاهده این مطالب، بدون شناخت قبلی با آنها مواجه و در آینده دچار مشکلات بزرگ‌تری از لحاظ ذهنی و جنسیتی می‌شوند.

نتیجه‌گیری

با تعطیلی مدارس در دوران کرونا، نظام آموزشی کشورمان که بر مبنای اهداف ذکر شده در سند تحول بنیادین است، دچار چالش شده و با تبعاتی همراه بوده است. آموزش مجازی و قرنطینه دانش‌آموزان، اهداف موجود در ساخت زیستی-بدنی که مبنی بر حفظ و ارتقای سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان است را به‌عنوان یکی از ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین مورد نقض قرار می‌دهد. اضافه‌وزن ناشی از خانه‌نشینی و تغییر سبک زندگی، بروز پیامدهای منفی روان‌شناختی همچون اضطراب و افسردگی، بلوغ زودرس و ناتوانی در پاسخگویی به نیازهای بدنی و زیستی در کودکان و نوجوانان از پیامدهای قرنطینه و تعطیلی مدارس بوده است که دست‌اندرکاران آموزش و پرورش باید برای جلوگیری از تغییرات دائمی در رفتار، حفظ سلامت و جلوگیری از عواقب احتمالی سلامتی در آینده، اقدامات لازم و توصیه‌های مداخله‌کننده‌ای در جهت نیل به اهداف ساخت زیستی-بدنی و حفظ این قشر آینده‌ساز جامعه انجام دهند.

واژگان کلیدی: کرونا، دانش‌آموزان، ساخت زیستی-بدنی

منابع

آذربایجان، محمدعلی و علی پور، سارا و بخشنده، هومن و رضاییان، سمیه و تجاری، فرشاد (۱۳۸۸). رابطه فعالیت بدنی و روزانه و چاقی در دختران ۱۱ ساله. *فصلنامه علمی پژوهشی طب و تزکیه*، شماره ۷۴ و ۷۵: ۲۶-۱۹.

برک، لورا (۲۰۱۴). *روانشناسی رشد از لقاح تا کودکی*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: ارسباران.

حاجی‌زاده، انور و عزیز، قادر و کیهان، جواد (۱۴۰۰). تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا: توسعه آموزش مجازی در پسا کرونا. *فصلنامه علمی تدریس پژوهی*، دوره ۹، شماره ۱: ۲۰۴-۱۷۴.

شهپاد، شیما و محمدی، محمدتقی (۱۳۹۹). آثار روان‌شناختی گسترش بیماری کووید ۱۹ بر وضعیت سلامت روان افراد جامعه: مطالعه مروری. *مجله طب نظامی*، دوره ۲۲، شماره ۲: ۱۹۲-۱۸۴.

صادقی گوغری؛ مهدیه و یعقوبی پور، علی و منتظری، محمد (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر بر تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با استفاده از تکنیک ساختاری تفسیری (ISM). *فصلنامه سبک زندگی با محوریت سلامت*، دوره ۳، شماره ۴: ۱۲۵-۱۱۱.

علی پور، زینب و قنبری، مهدیه و رفیعی، مائده و هاشمی، عاطفه السادات (۱۴۰۰). بررسی چالش تعطیلات کرونا وافت تحصیلی فراگیران نظام تعلیم تربیت: ارائه راهکار متناسب. *فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی*، دوره ۳، شماره ۲: ۲۱-۱۶.

عینی، ساناز و زیبار، مونا و عبادی، متینه (۱۴۰۰). سلامت روان دانش‌آموزان در طول اپیدمی کرونا: نقش پیش‌بین اضطراب کرونا، تحریف روان‌شناختی و سرسختی روان‌شناختی. *مجله رویش روانشناسی*، ۱۰ دوره ۱۰، شماره ۶۴-۳۴: ۲۵.

فراهتی، مهرزاد (۱۳۹۹). پیامدهای روان‌شناختی شیوع ویروس کرونا در جامعه. *فصلنامه علمی تخصصی ارزیابی تأثیرات اجتماعی*، ۲۷۴، ۲۲۵-۲۰۷.

کلهر، فرامرز و بابائی، مهسا و میرزاپور، زهرا و خاکسار، سجاد (۱۳۹۹). تأثیر همه‌گیری COVID_19 بر فعالیت بدنی و رفتارهای کم‌تحرکی، اولین سمینار آنلاین ملی مدیریت بحران کرونا با محوریت ورزش در خدمت سلامتی، اهواز.

موسوی، ستاره (۱۳۹۸). بررسی وضعیت موجود و مطلوب برخورداری از مهارت‌های مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین در معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش ابتدایی*، دوره ۱، شماره ۱: ۷۰-۵۷.



Fernandez, A. A. and Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID_19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1): 39-45.

Xiang, M., Zhang, Z. Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID_19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Journal of Progress in Cardiovascular Diseases*, 63(4): 531_532.



چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در دوران کرونا و پسا کرونا

فهمیه حبیبی^۱، استادیار گروه برق، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

محمد رضا قادری گسک^۲، دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، آموزش و پرورش خراسان جنوبی، بیرجند، ایران

مقدمه

پیشرفت فناوریانه وسایل اطلاعاتی و ارتباطی جدید، به خصوص شبکه‌های اجتماعی مجازی، نقش تعیین‌کننده‌ای در برقراری ارتباط و انتقال اطلاعات ایفا کرده است (زاهدی مازندرانی، ۱۳۹۷). مفهوم «فضای مجازی» به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های ساختاری دنیای مدرن، یکی از برجسته‌ترین تغییراتی است که تفاوت آموزش روان‌شناختی حاکم بر جوامع مدرن را از آنچه در جوامع سنتی حاکم بوده است، به تصویر می‌کشد؛ تفاوت‌هایی که جلوه‌های درونی و بیرونی آن را در جوامع در حال گذاری چون کشورمان با جزئیات بیشتری می‌توان مشاهده کرد. آموزش روان‌شناختی به مفهوم‌سازی تربیت در فضای مجازی و نقش آن به‌عنوان ابزاری مهم در تأثیرگذاری آموزشی و تربیتی می‌پردازد (تقدسی و همکاران، ۱۳۹۶). به عبارتی وجه تمایز آموزش سنتی و آموزش روان‌شناختی کم و کیف استفاده از فضای مجازی در آموزش است. در کنار توجه به استفاده از آموزش مجازی شیوع ویروس کرونا نیز موجبات استفاده هر چه بیشتر از این فضا را در تعلیم و تربیت ایجاد کرده است. شیوع و ابتلا به انواع بیماری‌های عفونی در طول تاریخ، یکی از جدی‌ترین عوامل تهدیدکننده سلامت بشر بوده است که جدیدترین آن ویروس نوظهور کووید ۱۹^۳ می‌باشد (حقانی و اصغر پور علمداری، ۱۳۹۹). فضای مجازی، به‌عنوان آموزش دومی از زندگی واقعی است که مانند آموزش واقعی، نیازمند فرهنگ است. این فرهنگ، همان‌گونه که در فضای واقعی، از عوامل متعددی مانند عرف، شرع، وضعیت اقتصادی و معیشتی، سطح تحصیلات و غیره ناشی می‌شود، در فضای مجازی نیز از همین عوامل تأثیر پذیرفته، بر این عوامل نیز تأثیر می‌گذارد (برقی و مستانه، ۱۳۹۶). با این اوصاف باید توجه و نظارت بیش‌ازپیش به استفاده‌کنندگان علی‌الخصوص نسل کودک و نوجوان داشت. چراکه ویروس کرونا شرایطی را ایجاد کرده که مدارس بالاجبار به سمت مجازی شدن حرکت کرده‌اند. باز شدن پای دانش‌آموزان به فضای مجازی که در کنار کلاس و مدرسه مجازی حادث شده است، در صورتی که به‌درستی مدیریت نشود چالش‌ها و فرصت‌هایی گوناگونی را در پی خواهد داشت. از جمله این پیامدها مسائل تربیتی است. لذا پژوهش حاضر قصد بر آن دارد تا چالش‌ها و فرصت‌هایی گسترش آموزش مجازی در وضعیت کرونایی و پسا کرونایی بر دانش‌آموزان کشور را به روش علمی و به شیوه پژوهشی، مورد بررسی قرار دهد.

هدف پژوهش: بررسی نقش آموزش مجازی در وضعیت کرونایی و پسا کرونایی بر دانش‌آموزان

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت داده‌ها کیفی از نوع تحلیل مضمون می‌باشد.

^۱. f_habibi@birjand.ac.ir
^۲. m_ghaderi1366@yahoo.com
^۳. Corona Virus Disease 2019: COVID-19



مشارکت کنندگان بالقوه پژوهش در این بخش کلیه معلمان، مدرسان دانشگاه، والدین و دانش آموزان در سال تحصیلی ۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. شیوه انتخاب مشارکت کنندگان، هدفمند از نوع شدت و تا به اشباع رسیدن مقوله‌ها^۱ از کدها، تعداد ۱۳ نفر از مدرسان دانشگاه، آموزگاران و دبیران و والدین و تعداد ۲۶ دانش آموز و در کل به تعداد ۳۹ نفر بود. اشباع نظری یعنی پرسیدن آموزش یک مفهوم و یا مقوله و عدم ظهور داده‌های جدید؛ به عبارت دیگر وقتی هیچ داده جدیدی در حال ظهور نباشد ما به اشباع رسیده‌ایم (محمدپور، ۱۳۹۲: ۳۲۸). به منظور اطمینان، فرایند مصاحبه کتبی تا دو نفر دیگر پس از اشباع ادامه یافت. لازم به ذکر است که نمونه‌گیری شدت یا حاد شامل موارد پر اطلاعات است که پدیده موردعلاقه را به شکل حاد (اما نه افراطی) بیان می‌کند. با استفاده از منطق نمونه‌گیری شدت^۲، محقق در جستجوی موارد عالی، پربار و نه موارد بسیار نامعمول از پدیده مورد مطالعه است (محمدپور، ۱۳۹۲: ۳۸).

روش جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. در تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا نسبت به استخراج مقوله‌ها از متن مصاحبه‌ها اقدام شد. با آغاز اولین مصاحبه کدگذاری آغاز و تا به اشباع رسیدن مقوله‌ها از کدها ادامه یافت. مصاحبه‌ها به صورت کامل تهیه و در حین خواندن، مفاهیم اصلی کدگذاری شدند. سپس کدها برحسب دلالت معنایی که داشته‌اند در مقوله‌های مختلف با توجه به اشتراک معنا قرار داده شده‌اند

یافته‌های پژوهش

جهت پاسخ به سؤال پژوهش، داده‌های کیفی گردآوری شده از مصاحبه نیمه ساختاریافته ابتدا تعداد ۷۲ مفهوم پایه کدگذاری گردید. در ادامه جدول چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در وضعیت کرونا و پسا کرونا بر دانش‌آموزان ارائه شد. لازم به ذکر است موارد مستخرج، از محتوای مصاحبه‌های انجام شده می‌باشد.

جدول ۱- چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در وضعیت کرونا و پسا کرونا

تعداد مضامین پایه	مضامین پایه	مضامین	
		سازمان دهنده	مضمون فراگیر
۲۲	فرد-هویت فردی-تزلزل در هویت-هویت تقلبی-اعتیاد اینترنتی-بی‌نظمی-بازیهای آنلاین-افسردگی-پرخاشگری-شک و شبهه-انحرافات ذهنی-اتلاف وقت-ارتکاب جرم-ناشناخته بودن-هویت کاذب-افت توانمندی ذهنی-اتلاف وقت-مهارت فناوری-سواد رسانه‌ای-زبان دوم-فاصله گرفتن از واقعیت-قابلیت چند زبانی	فردی	
۲۷	اجتماع-کاهش صله رحم-انزوا-کاهش رفت و آمد-تعارض ارزش‌ها-بالارفتن توقعات-چشم‌وهم‌چشمی-نارضایتی-ارتباط تصنعی-تعاملات اجتماعی-مهارت برقراری ارتباط-محتوای مبتذل-محتوای پورن-فراگیری-دسترسی آسان و آزاد-اطاعت پذیری-افزایش هزینه‌ها-افزایش تقلب-مسئولیت خانواده-فرهنگ کتابخوانی-سرگرمیهای سالم-رشد فرهنگی-مقایسه-بیماریهای واگیر-آشنایی با محیط جغرافیایی-آشنایی با محیط اجتماعی	اجتماعی	نقش آموزش مجازی در وضعیت کرونا و پسا کرونا
۳۳	آموزش-افت تحصیلی-دروس کارگاهی-دروس عملی-دروس مهارتی-صحت سنجی-پذیرش بی‌قید و شرط-صرفه جویی در زمان-مدیریت زمان-دسترسی آسان-دسترسی سریع-محتوای متنوع-افزایش اطلاعات-افزایش آگاهی-افزایش تقلب-همیار تقلب-مهارت جستجوگری-یادگیرنده مادام‌العمر-آموزش سنتی-آموزش چندرسانه‌ای-اشتراک گذاری تجارب-مستقل از زمان-مستقل از مکان	آموزشی	

¹. Saturation of categories
². Intensity Sampling



چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی مستخرج از پژوهش

چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی که برحسب چالش‌ها و فرصت‌های فردی، اجتماعی و آموزشی استخراج گردید به تفکیک چالش‌های آموزش مجازی و فرصت‌های آموزش مجازی از قرار زیر است:

چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی

الف) فرصت‌های آموزش مجازی

- بهبود مهارت‌های فناوری دانش‌آموز
- اشراق دانش‌آموز به آموزش مجازی و افزایش سواد رسانه‌ای
- تقویت زبان دوم و افزایش قابلیت چند زبانی
- ترویج فرهنگ کتاب‌خوانی و سرگرمی‌های سالم
- ارتباط بین فرهنگی و بالطبع آن رشد فرهنگی
- بهبود مهارت‌های برقراری ارتباط مجازی
- آگاهی از آخرین اطلاعات در مورد محیط اجتماعی و جغرافیایی
- کاهش بیماری‌های واگیردار
- استفاده از کلاس‌های آموزشی آموزگاران و دبیران سایر نقاط کشور
- صرفه‌جویی و مدیریت در زمان به علت دسترسی آنی به هرگونه اطلاعات
- دسترسی به محتواهای متنوع و افزایش اطلاعات و آگاهی‌ها
- به اشتراک‌گذاری تجارب و یادگیری‌ها بین سایر دانش‌آموزان مستقل از زمان و مکان
- رواج آموزش‌های چندرسانه‌ای و خروج آموزش و تدریس از حالت سنتی
- افزایش مهارت جستجوگری و حرکت فراگیر به سمت یادگیرنده مادام‌العمر بودن

ب) چالش‌های آموزش مجازی

- تزلزل در هویت دانش‌آموزان و بی‌هویتی
- تقلب در هویت مجازی و ایجاد هویت کاذب
- ایجاد و گسترش بی‌نظمی در دانش‌آموزان
- افزایش بیماری‌های روحی و روانی مثل اعتیاد به اینترنت، بازی‌های آنلاین، افسردگی، پرخاشگری و ... که موجب افت توانمندی ذهنی دانش‌آموز می‌شود.
- القای شبهه و ذهنیت‌های منحرف در دانش‌آموزان
- افزایش جسارت در ارتکاب جرم به علت ناشناخته بودن در آموزش مجازی
- اتلاف وقت دانش‌آموزان و فاصله گرفتن از واقعیت



- کاهش ارتباط حضوری، رفت و آمد و تشدید انزوا به علت آگاهی از شکاف میان دنیای واقعی و دنیای مجازی
- تعارض ارزش‌ها و تغییر در معیارهای ارزشی و فرهنگی
- بالا رفتن توقعات به علت افزایش چشم‌وهم‌چشمی و بالتبع افزایش نارضایتی به علت افزایش مقایسه و شیوع مدگرایی
- روابط نامشروع و غیراخلاقی / گسترش ارتباطات نامتعارف و بدون مرز و ضابطه
- ارتباطات تصنعی، از بین رفتن تعاملات اجتماعی و روابط عاطفی و بالتبع کاهش مهارت برقراری ارتباط اجتماعی
- قرار گرفتن محتوای مبتذل در دسترس عموم دانش‌آموزان
- کاهش اطاعت‌پذیری از والدین و بی‌اهمیتی به خانواده به‌عنوان مرجع
- افزایش هزینه‌های مرتبط با آموزش مجازی و تحمیل هزینه‌های تهیه گوشی، تبلت و رایانه به خانوارها
- افزایش بار مسئولیت والدین در خانواده جهت آموزش
- انتشار محتوای غیراخلاقی و مستهجن و پورن
- تضعیف دانش‌آموزان در دروس مهارتی، کارگاهی و عملی و افت تحصیلی در این دروس
- افزایش تقلب در آزمون‌های مجازی به علت ظهور همیار تقلب و امثالهم
- عدم صحت سنجی اطلاعات و پذیرش بی‌قیدوشرط
- کاهش مهارت یادگیری شنوایی به علت گسترش مهارت یادگیری بصری
- کاهش سرانه کتاب‌خوانی و مطالعه

نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از پژوهش که به شیوه کیفی انجام شد به چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی پرداخته بود. نتایج کلی گویای این بود که آموزش مجازی در کنار فرصت‌هایی که دارد چالش‌هایی را نیز به همراه دارد. لذا باید با بررسی‌های عمیق‌تر این چالش‌ها را به فرصت تبدیل نمود. به تعبیری کیفیت استفاده از فضای مجازی بمانند چاقوی است دو لبه که هم می‌توان مفید باشد و هم اثرات سوء جبران‌ناپذیری را بر دانش‌آموزان موجب شود. جلوگیری و یا کاهش این اثرات سوء مشارکت حداکثری کلیه مسئولان سازمان‌های مرتبط، علی‌الخصوص آموزش و پرورش و والدین دانش‌آموزان را می‌طلبد. لذا بررسی موارد مستخرج از پژوهش بیش‌ازپیش متوجه مسئولان ذی‌ربط است.

پیشنهاد‌های پژوهشی

- انجام پژوهش‌هایی با رویکرد تطبیقی و مقایسه‌ای در مورد راهکارهای نظارت بر آموزش مجازی و چالش‌ها و فرصت‌های آن در مدارس مختلف کشور و در سایر کشورها؛
- انجام پژوهش در سایر استان‌ها جهت جمع‌بندی و اعمال راهکارهای لازم در سطح کلان.

واژگان کلیدی: چالش‌ها، فرصت‌ها، آموزش مجازی، کرونا، پسا کرونا



منابع

برقی، رسول و مستانه، یداله (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مجازی بر تربیت اسلامی دانش آموزان (آسیب‌ها و راهکارها). فصلنامه اطلاع‌رسانی، آموزشی و مطالعات رایانه‌ای علوم اسلامی. راه‌آورد نور، شماره ۶۳: ۴۵-۳۵.

تقدسی، معصومه؛ مظاهری، محمدعلی؛ شکری، امید و ذبیح زاده، عباس (۱۳۹۶). مقایسه نحوه مواجهه افراد با موقعیت‌های اخلاقی در آموزش مجازی و دنیای واقعی. مجله راهبرد فرهنگ، شماره ۳۹: ۹۷-۱۲۲.

حقانی، مهسا و اصغر پور علمداری، حسین (۱۳۹۹). کرونا و چالش‌های آموزش دروس کارگاهی پروژه محور؛ یادگیری الکترونیکی درس طراحی معماری یک، همایش ملی تبادل تجربیات دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی در اجرای آموزش الکترونیکی در بحران کووید ۱۹، دانشگاه صنعتی خواجه نصرالدین طوسی، مشهد.

زاهدی مازندرانی، محمدجواد (۱۳۹۷). پدیدارشناسی اخلاق اجتماعی کاربران شبکه‌های اجتماعی مجازی (مطالعه موردی: متولدان دهه شصتی دارای تحصیلات عالی). مجله پژوهش‌های ارتباطی، شماره ۹۴: ۱۸۵-۱۵۵.

محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش (منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی). تهران: جامعه‌شناسان، جلد اول.

محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش (منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی). تهران: جامعه‌شناسان، جلد دوم.



آینده پژوهی پیامدهای تربیتی فضای مجازی در پسا کرونا: با رویکرد سناریونویسی

محمدرضا قادری گسک^۱، دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، آموزش و پرورش خراسان جنوبی، بیرجند، ایران

فهیمة حبیبی^۲، استادیار گروه برق، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

صدیقه جمالی^۳، دانشجوی دکتری تربیت‌بدنی، دانشگاه کرمان، کرمان، ایران

مقدمه

تحول فناوری‌های اطلاعاتی و فرآیند ارتباطات، از یک سو موجب افزایش تقاضای دسترسی به رسانه‌ها با موضوعات و گرایش‌های مختلف شده و از سوی دیگر در عرصه زندگی انسان‌ها موجب تحولاتی چون جامعه اطلاعاتی، انفجار اطلاعات، تبادل و جریان اطلاعات، جهانی‌شدن، تجاری‌شدن فرهنگ، اهمیت یافتن اوقات فراغت، شکاف دیجیتالی، جریان افکار عمومی و افزایش روند تغییرات فرهنگی جوامع شده است. یکی از مهم‌ترین فناوری‌های ارتباطی، اینترنت و شبکه‌های اجتماعی سایبری است (علم الهدی، ۱۳۹۷). به عبارتی دنیا در جامعه اطلاعاتی به سر می‌برد و با پیشرفت‌های تکنولوژیک، دنیا به صورت دهکده‌ای کوچک تبدیل شده است که در آن واحد، تمام مردم دنیا از یکدیگر اطلاع و آگاهی دارند و این رابطه‌ها به گونه‌ای می‌باشد که حتی سبک و سیاق زندگی‌شان را تحت‌الشعاع قرار داده است؛ تا افراد از یک یا چند روش مشخص و یکسان پیروی کنند (سمواتی، ۱۳۹۵).

یکی از بزرگ‌ترین پیامدهای شیوع ویروس کرونا در ایران و جهان تعطیلی دانشگاه‌ها، مدارس، دوره‌های آموزشی و حتی تعطیلی شرکت‌ها و سازمان‌ها است. در چنین شرایطی و با زمان خالی به وجود آمده می‌توان این تهدید تعطیلی آموزش را به فرصتی طلایی برای یادگیری و پیشرفت بر بستر آموزش مجازی تبدیل کرد. همان‌طور که همه‌گیری کووید ۱۹^۴ روند خود را ادامه می‌دهد، بسیاری از دولت‌ها اقداماتی را بر کنترل تعداد افراد در مکان‌های عمومی انجام می‌دهند. چنین اقداماتی عملکرد طبیعی مدارس و دانشگاه‌ها را مختل کرده است (ریمرز و همکاران^۵، ۲۰۲۰). فضای مجازی، به‌عنوان فضای دومی از زندگی واقعی است که مانند فضای واقعی، نیازمند فرهنگ است. این فرهنگ، همان‌گونه که در فضای واقعی، از عوامل متعددی مانند عرف، شرع، وضعیت اقتصادی و معیشتی، سطح تحصیلات و غیره ناشی می‌شود، در فضای مجازی نیز از همین عوامل تأثیر پذیرفته، بر این عوامل نیز تأثیر می‌گذارد (برقی و مستانه، ۱۳۹۶).

با این اوصاف باید توجه و نظارت بیش‌ازپیش به استفاده‌کنندگان علی‌الخصوص نسل کودک و نوجوان داشت. چراکه ویروس کرونا شرایطی را ایجاد کرده که مدارس بالاچار به سمت مجازی شدن حرکت کرده‌اند. باز شدن پای دانش‌آموزان به فضای مجازی که در کنار کلاس و مدرسه مجازی حادث شده است، در صورتی که به‌درستی مدیریت نشود چالش‌ها و فرصت‌هایی

¹. m_ghaderi1366@yahoo.com

². f_habibi@birjand.ac.ir

³. Sedighejamali@yahoo.com

⁴. COVID-19

⁵. Reimers Et al

گوناگونی را در پی خواهد داشت. از جمله این پیامدها مسائل تربیتی است. آنچه در حال حاضر مشخص نیست این است که آینده تربیتی دانش آموزان در رابطه با فضای مجازی در آینده چه خواهد شد. مسئله‌ای که هدف پژوهش حاضر است. سناریوهای محتمل گسترش فضای مجازی در وضعیت پساکرونا بر پیامدهای تربیتی دانش آموزان چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر شیوه اجرا توصیفی و از نظر ماهیت داده‌ها کیفی از نوع نظریه داده بنیاد می‌باشد. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش در این بخش کلیه معلمان، مدرسان دانشگاه، والدین و دانش آموزان در سال تحصیلی ۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. شیوه انتخاب مشارکت‌کنندگان، هدفمند از نوع شدت و تا به اشباع رسیدن مقوله‌ها از کدها، تعداد ۱۳ نفر از مدرسان دانشگاه، آموزگاران و دبیران و والدین بودند. روش جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته بود.

یافته‌های پژوهش

با توجه به ماتریس سناریونویسی چهار سناریو در مورد آینده فضای مجازی و پیامدهای آن بر دانش آموزان از محتمل‌ترین تا غیرممکن‌ترین سناریو که با توجه به مصاحبه‌ها نگارش شد. برای تعیین اینکه کدام سناریو محتمل‌تر و کدام سناریو غیرممکن‌تر می‌باشد نیز از آزمودنی‌ها پیمایشی صورت گرفت که در ادامه نتایج آن گزارش می‌گردد:

الف) وقوف دانش آموزان به امکانات و تهدیدات فضای مجازی و بالتبع برجسته‌سازی کارکردهای مثبت آن:

این سناریو بهترین حالتی است که می‌توان برای آثار تربیتی فضای مجازی بر دانش آموزان در وضعیت پساکرونا مطرح نمود. در صورتی که کلیه پتانسیل‌های فضای مجازی چه مفید و چه مضر بررسی شود و دانش آموزان نیز به این فواید و مضرات آگاه شوند می‌توان کارکردهای مثبت این فضا را برجسته و از آن برای یک زندگی سالم بهره‌برداری کرد.

ب) اطلاع دانش آموزان از امکانات و تهدیدات فضای مجازی و آزادی و اختیار آن‌ها در هرگونه استفاده از فضای مجازی:

این سناریو گویای این است که علیرغم اطلاع دانش آموزان از مزایا و معایب فضای مجازی، آن‌ها آزادانه و بدون توجه به آثار تربیتی آن بر شخصیتشان، از این فضا استفاده می‌کنند.

ج) اطلاع دانش آموزان از امکانات و تهدیدات فضای مجازی و گسترش تمایل به استفاده نادرست از آن و غلبه پیامدهای منفی بر پیامدهای مثبت فضای مجازی:

این بدترین سناریو است. در این سناریو دانش آموزان پس از آگاهی از پتانسیل‌های مفید و مضر فضای مجازی به سمت امکانات منفی آن سوق داده می‌شوند و آنچه مطرح است غلبه نقاط ضعف و پیامدهای منفی فضای مجازی بر مزایا و پیامدهای مثبت تربیتی آن است. مسئولان هم شاهد این سناریو بوده ولی کاری نمی‌توانند انجام دهند. چراکه خود دریافته‌اند در این مدیریت عاجزند. این سناریو به اعتراف آشکار مسئولان در کنترل و نظارت فضای مجازی بر آثار سوء تربیت دانش آموزان و گسترش سریع این پیامدهای منفی اشاره دارد.

د) آینده سیاه تربیتی دانش آموزان به علت استفاده از فضای مجازی در راستای اهداف و نیات شوم:

¹. Saturation of categories

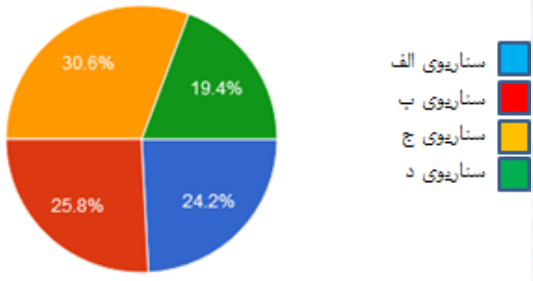


این سناریو غم‌انگیزترین سناریو است. استفاده نادرست از فضای مجازی در گروه هدف یا همان دانش‌آموزان گسترش بسیاری یافته، همه آن‌ها جذب بخش منفی آن شده و آینده تربیتی دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها، آینده‌ای تاریک و اسفناک خواهد بود. به تعبیری آفت‌های تربیتی فضای مجازی گریبان گیر تمام دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها شده است.

وقف دانش‌آموزان به امکانات و تهدیدات فضای مجازی و بابتج برجسته‌سازی کارکردهای مثبت آن (سناریو الف)	اطلاع دانش‌آموزان از امکانات و تهدیدات فضای مجازی و آزادی و اختیار آنها در هرگونه استفاده از فضای مجازی (سناریو ب)
اطلاع دانش‌آموزان از امکانات و تهدیدات فضای مجازی و گسترش تمایل به استفاده نادرست از آن و غلبه پیامدهای منفی بر پیامدهای مثبت	آینده سیاه تربیتی دانش‌آموزان به علت استفاده از فضای مجازی

شکل ۱- ماتریکس سناریوهای پژوهش

همان‌طور که مشاهده شد، سناریوهای مطرح شده پیوستگی دارند و به عبارتی در یک پیوستار هستند که از بهترین حالت تا بدترین حالت پیامدهای فضای مجازی بر دانش‌آموزان را در آینده آموزشی و تربیتی بیان نموده‌اند. نظرسنجی از اعضای نمونه در رابطه با سناریوهای فوق نیز صورت گرفت که نتایج آن از قرار نمودار زیر است:



نمودار ۱- نظرسنجی از اعضای نمونه در رابطه با سناریوهای محتمل وضعیت پسا کرونا

با توجه به نمودار فوق از نظر آزمودنی‌های پژوهش در بخش کمی، سناریوی (ج) و به عبارتی سناریوی «اطلاع دانش‌آموزان از امکانات و تهدیدات فضای مجازی و گسترش تمایل به استفاده نادرست از آن و غلبه پیامدهای منفی بر پیامدهای مثبت فضای مجازی» از همه محتمل‌تر بوده و سناریوی (د) یا همان سناریوی «آینده سیاه تربیتی دانش‌آموزان به علت استفاده از فضای مجازی در راستای اهداف و نیت شوم» غیرممکن‌تر می‌باشد.

نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از پژوهش که به شیوه کیفی انجام شد سناریوهای محتمل از شرایط حال در آینده را بیان کرده بود. نتایج کلی گویای این بود که اگر در حال حاضر نسبت به فرهنگ‌سازی استفاده از فضای مجازی برای دانش‌آموزان آموزش صورت نگیرد و فرهنگ‌سازی حادث نشود در آینده شاهد عواقب جبران‌ناپذیری در تربیت دانش‌آموزانمان خواهیم بود.



پیشنهاد های پژوهشی

- انجام پژوهش هایی با رویکرد میدانی در جامعه دانش آموزان به تفکیک پایه های تحصیلی؛
- انجام پژوهش در سایر استان ها جهت جمع بندی و اعمال راهکارهای لازم در سطح کلان.

واژگان کلیدی: آینده پژوهی، پیامدهای تربیتی، فضای مجازی، پسا کرونا

منابع

برقی، رسول و مستانه، یداله (۱۳۹۶). تأثیر فضای مجازی بر تربیت اسلامی دانش آموزان (آسیب ها و راهکارها). فصلنامه اطلاع رسانی، آموزشی و مطالعات رایانه ای علوم اسلامی، راه آورد نور: ۳۵-۴۵.

سمواتی، زهرا (۱۳۹۵). رسانه و سبک زندگی فردی اجتماعی خانواده از توصیف و تبیین یا اصلاح و تغییر، مجموعه مقالات همایش بزرگداشت بانوی انقلاب اسلامی.

علم الهدی، عبدالرسول (۱۳۹۷). ارتباط عفیفانه در زندگی سایبری؛ رویکردی پدیدار شناختی، دو فصلنامه علمی پژوهشی دین و ارتباطات، شماره ۱- پیایی ۵۵: ۲۴۸-۲۱۹.

Reimers, F. Schleicher, A. Saavedra, J. & Tuominen. S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning. <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>.



شایستگی شبکه سازی در دانش آموختگان رشته مدیریت آموزشی: ضرورتی در عصر پسا کرونا

لیلا رضایی مقدم^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
 محمدرضا آهنچیان^۲، استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
 حسین جعفری ثانی^۳، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
 دکتر مرتضی کریمی^۴، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

خطمشی های تهیه شده توسط سازمانی های جهانی مانند سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۵ و یونسکو بر لزوم آماده سازی دانشجویان برای آنچه جهان VUCA^۶ (ناپایدار، نامشخص، پیچیده و مبهم) نامیده می شود، تأکید کرده اند. آنان برای مقابله با چنین شرایطی بر شایستگی های اجتماعی - عاطفی تأکید کرده اند (ال هادر^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). بخش قابل توجهی از گفتمان مربوط به انواع شایستگی های لازم برای مقابله با شرایط متغیر، با مفاهیم تاب آوری و شایستگی های اجتماعی - عاطفی مرتبط است که بخشی از گفتمان یادگیری اجتماعی - احساسی است. این گفتمان رو به رشد هم در تحقیقات آموزشی و هم در اسناد و خطمشی های جهانی برجسته شده است. مدل های شایستگی های اجتماعی - عاطفی بر خود آگاهی، خود تنظیمی، آگاهی اجتماعی، مهارت های ارتباطی، همدلی و تصمیم گیری مسئولانه تأکید دارند و آن ها را به عنوان شایستگی های مهمی که برای رفاه دانشجویان و معلمان و همچنین بهبود توانایی آنان در مقابله با شرایط پیچیده ضروری است، توصیف می کنند (مؤسسه آموزشی ماهاتما گاندی یونسکو برای صلح و توسعه پایدار^۸، ۲۰۲۰) و (لاوکونن^۹ و همکاران، ۲۰۱۹).

با ظهور و گسترش سریع ویروس کووید ۱۹ در آغاز سال ۲۰۲۰ و همه گیری آن، دانشگاه ها و مراکز آموزشی مانند سایر بخش های جوامع با چالش های جدی روبه رو شدند و این اتفاق با برهم زدن نظم جهانی، موجب تغییرات اساسی در برنامه های آموزشی جهان و ایران شد. به زعم الهادر و همکاران (۲۰۲۰)، شیوع کووید ۱۹ به عنوان یک مورد VUCA محسوب می شود و این فرصت را به وجود آورده است تا برنامه های درسی آماده سازی دانشجو - معلمان در زمینه شایستگی های اجتماعی - عاطفی برای مقابله با آسیب های شرایط ایجاد شده مورد بازاندیشی قرار بگیرد و نتایج پژوهش آنان نشان داد، معلمان به عنوان الگوی دانشجویان در زمینه شایستگی های اجتماعی - عاطفی از آمادگی کافی برخوردار

1. l.rezaie@um.ac.ir

2. Ahanchi8@um.ac.ir

3. hsuny@um.ac.ir

4. M.karami@um.ac.ir

5. OECD

6. VUCA (volatile, uncertain, complex, ambiguous) world

7. L. Hadar

8. MGIEP

9. Laukkonen



نیستند و این را زنگ خطری برای افزایش جهت‌گیری اجتماعی-عاطفی در برنامه درسی معلمان تلقی کرده‌اند. توکوئرو^۱ (۲۰۲۰) بر این باور است که این همه‌گیری جهانی، فرصت‌هایی را به وجود آورده تا مراکز آموزشی بتوانند شیوه‌های آموزشی خود را ارتقا دهند و در این راستا توجه آن‌ها به فناوری‌های نوپدید متمرکز شده است. نهادهای آموزشی باید از فرصتی که در این بحران ایجاد شده است استفاده کنند تا خود را بیشتر دیجیتالی کرده و معلمان خود را در نظام‌های آموزشی آنلاین در زمینه نحوه برقراری ارتباط، تعامل، مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌ها آموزش دهند، معلمان نیز باید در نحوه آموزش محتوای خود تجدیدنظر کنند (رودریگز^۲ و همکاران، ۲۰۲۰).

علاوه بر این، چالش‌هایی که مراکز آموزشی در مدیریت و پاسخ به همه‌گیری داشتند، این پیام روشن را برای عصر پسا کرونا به همراه داشت که افزایش مهارت‌های دانش‌آموختگان و مدیران برای آماده‌سازی آنان برای شرایط اضطراری و پاسخگویی بهتر به بلاهای آینده، بحران‌ها و بلایای ناشناخته مانند، بلایای شیمیایی، تکنولوژیکی و بیولوژیکی که تلفات سنگینی را به همراه دارد، ضرورت دارد دانشگاه‌ها به‌ویژه در آسیا که بیشترین حوادث را در جهان دارد، به‌طور جدی برنامه مدیریت بحران را در برنامه‌ریزی استراتژیک و عملیاتی خود در دستور کار قرار دهند (ایزومی^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). با توجه به اینکه اصول آموزش تحت تأثیر شرایط زندگی در حال تغییر است، مدیران و معلمان باید به همه تغییرات و خواسته‌های جامعه پاسخگو باشند (سرجیوا^۴، ۲۰۱۸). به‌زعم استریلکوفسکی^۵ و وانگ^۶ (۲۰۲۰)، مسئله رهبری در آموزش عالی اهمیت زیادی در مواجهه با این گونه چالش‌ها دارد و لازم است واکاوی بیشتری در این زمینه صورت گیرد. پیچیده بودن فرایند یاددهی - یادگیری، دامنه عمل مدیریت آموزشی را بسیار گسترده کرده است و قابلیت این رشته را در سطح دانشگاه و در جریان یاددهی - یادگیری افزایش داده و موجب حضور و مشارکت این رشته در مراحل مختلف «سیاست‌گذاری، طراحی، اجرا و ارزیابی» شده است. از این‌رو از مدیران آموزشی انتظار می‌رود ضمن بهره‌گیری از سایر رشته‌های مرتبط و به هم‌آمیزی آن‌ها، ترکیب تازه‌ای از اجزا و عناصر برنامه خلق نمایند (آهنچیان، ۱۳۹۸) و برای زنده ماندن در روزهای سخت، باید برای سناریوهای احتمالی متعدد و رهبری آن آمادگی داشته باشند و در این راستا به دنبال راه‌حل‌های خلاقانه باشند و در برابر تغییرات مداوم انعطاف‌پذیری داشته باشند (دیلویت^۷، ۲۰۲۰). این پژوهش بر آن است شایستگی «شبکه‌سازی» را به‌عنوان یکی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان رشته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی که می‌تواند باعث تغییر و بهبود کیفیت آموزش به‌ویژه در شرایط بحرانی شود را معرفی نماید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به‌عنوان بخشی از یک مطالعه کیفی با رویکرد پدیدارشناسانه بود. چراکه در پی توصیف، سپس تفسیر و نتیجه‌گیری از تجربه‌های شخصی افراد از پدیده‌ها بود. محوریت مطالعه، بررسی تجربه‌های زیسته اعضای هیأت علمی،

1. Toquero
2. Rodrigues
3. Takako Izumi
4. Sergeeva
5. Strielkowski
6. Wang
7. Deloitte



دانش‌آموختگان و کارشناسان رشته مدیریت آموزشی بود که در سازمان‌های آموزشی تجربه مواجهه با شرایط بحران کرونا و فرایند رهبری آموزشی را داشته‌اند. در این پژوهش با توجه به ماهیت پژوهش برای شناسایی شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در شرایط VUCA در عصر کرونا و پسا کرونا، ضمن مطالعه منابع معتبر علمی در زمینه مدیریت به صورت هدفمند با چهارده نفر که شش نفر از مشارکت‌کننده‌ها عضو هیأت علمی گروه مدیریت آموزشی، دو نفر دکتری مدیریت آموزشی، دو نفر دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی و چهار نفر دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی که همه آنان در سازمان‌های آموزشی تجربه مدیریت، معاونت، مدرس و کارشناس آموزشی را داشته‌اند، مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد. مصاحبه‌ها به صورت هدفمند و به صورت فرد به فرد^۱ انجام شد. هم‌زمان با گردآوری داده‌ها کار تحلیل داده‌ها نیز انجام و گردآوری داده‌ها به صورت فرایند رفت و برگشتی^۲ صورت گرفت: رفتن به میدان برای گردآوری داده‌ها، بازگشتن برای تحلیل داده‌ها، مراجعه مجدد به میدان برای گردآوری داده‌ها، بازگشت برای تحلیل داده‌ها و به همین ترتیب. در واقع پژوهشگر از روش مقایسه مستمر^۳ برای تحلیل داده‌ها استفاده کرده است که طی آن داده‌های گردآوری شده با طبقات در حال شکل‌گیری مقایسه می‌شود (استراوس^۴ و کوربین^۵، ۲۰۱۵).

پژوهشگر پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، کار تحلیل را با کدگذاری باز آغاز و داده‌ها را بر اساس طبقات عمده اطلاعاتی کدگذاری کرده است، سپس این مفاهیم بر اساس محتوا، به صورت مفهومی و انتزاعی در قالب مقولات عمده دسته‌بندی شد (کدگذاری محوری) در کدگذاری محوری، کدهایی که از نظر مفهوم مشابه باشند، در یک طبقه قرار داده شدند. کدگذاری باز در دو مرحله مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی انجام گرفت. در مرحله مفهوم‌سازی از روش سطر به سطر برای بخش‌بندی و تقطیع داده‌ها استفاده شد و پس از بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های بین واحدهای متنی مورد نظر، به هر کدام از بخش‌ها با توجه به بار معنایی یا ایده اصلی موجود در آن، عناوین مفهومی معینی اختصاص یافت. در نام‌گذاری مفاهیم سعی شد که از کدهای جینی (برگرفته از داده‌های مصاحبه‌شوندگان) و تفسیری (بر اساس تفسیر پژوهشگر) استفاده شود. در مرحله مقوله‌بندی نیز بر اساس تکنیک مقایسه، مفاهیم مورد بررسی و مفاهیم مشترک در ذیل مقوله‌های معین قرار گرفتند. در این پژوهش یکی از مقولات به دست آمده از نتایج تحلیل‌ها ارائه شده است.

پژوهشگر با مطالعه آخرین به‌روزرسانی‌های ملاحظات اخلاقی پژوهش در وبسایت‌های معتبر تحقیقات دانشگاهی (روش تحقیق^۶، ۲۰۲۱)، (ENAGO، ۲۰۲۱)، (دبیرخانه هیأت اخلاق پژوهش و بهداشت عمومی کانادا^۷، ۲۰۲۱)، ضمن توجه به تمام نکات مطرح شده برای رعایت اخلاق پژوهش و حفظ حریم خصوصی در فرایند پژوهش همواره احترام به شأن مشارکت‌کنندگان در پژوهش را در اولویت قرار داده و مصاحبه‌ها را با آگاهی و رضایت کامل مشارکت‌کنندگان انجام داده است. مشخصات افراد و سازمان‌های شرکت‌کننده و اطلاعات ارائه شده توسط آنان در این پژوهش کاملاً به صورت محرمانه و ناشناس حفظ شده است.

1. one-on-one interview

2. Zigzag

3. constant comparative method

4. Strauss

5. Corbin

6. research methodology

7. The Health Canada and Public Health Agency of Canada Research Ethics Board

یافته‌های پژوهش

در مطالعه‌ای که به منظور شناسایی شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی انجام شده است، در زمینه میزان آمادگی مدیران آموزشی در شرایط همه‌گیری و شایستگی‌های مورد انتظار از آنان، اکثر مشارکت‌کنندگان به این موضوع اشاره نموده‌اند که دانش‌آموختگان این رشته که به عنوان مدیر آموزشی یا معلم مشغول به کار بوده‌اند، آمادگی لازم برای مواجهه با آسیب‌های بحران همه‌گیری را نداشتند و برای شناسایی شایستگی‌های مورد انتظار پس از گردآوری داده‌ها، با استفاده از فن مفهوم‌بندی و مقوله‌بندی تحلیل داده‌ها انجام شد که یکی از مقولات شناسایی شده «شایستگی شبکه‌سازی» است که بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران به عنوان یکی از مهم‌ترین شایستگی‌های مدیر آموزشی اثربخش و توانمند است که در پژوهش‌های انجام‌شده با موضوع شایستگی مدیران، معلمان و دانش‌آموختگان، این شایستگی مورد غفلت واقع شده است. در جدول ۱، به مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه برای مقوله شایستگی شبکه‌سازی اشاره شده است.

جدول ۱- مفاهیم و مقوله شبکه‌سازی

ردیف	مفاهیم	کد مصاحبه‌شونده	مقوله
۱	توانایی ایجاد و توسعه شبکه‌های اجتماعی در فضای مجازی	P1	شایستگی شبکه‌سازی
۲	توانایی برقراری تعاملات اجتماعی	E1	
۳	توسعه روابط اجتماعی	F4	
۴	توانایی برقراری تعامل با افراد از طریق فضای مجازی	F4	
۵	توانایی ایجاد تعامل و مشارکت همگانی	P2	
۶	توانایی برقراری ارتباط در فضای مجازی و فضای حقیقی	G4	
۷	توانایی استفاده از ظرفیت‌های جامعه محلی	G4	
۸	توانایی ایجاد حلقه‌های ارتباطی و تعامل بین افراد	G2	
۹	توانایی تعامل در فضای مجازی	F2	
۱۰	توانایی مدیریت روابط اجتماعی	F2	
۱۱	شبکه‌سازی اجتماعی	P1	
۱۲	شناسایی افراد مؤثر و تشکیل شبکه‌ای برای تحقق اهداف سازمان	F1	
۱۳	لزوم تعاملات اجتماعی و محلی مدیر آموزشی	E2	

در شرایط قرنطینه جهانی و در زمانی که فعالیت‌های پیش رو مبهم و نامشخص بود، شبکه‌های مشارکتی^۱ به عنوان یک اتفاق مثبت ظاهر شدند (آزورین^۲، ۲۰۲۰). به زعم آزورین (۲۰۲۰، ص: ۱۰۵) فناوری دیجیتال اولین چیزی است که وقتی مردم درباره شبکه‌ها فکر می‌کنند به ذهنشان خطور می‌کند، اما باید توجه داشت که شبکه‌ها تنها در عرصه فناوری حضور ندارند، بلکه در سیاست، اقتصاد، جامعه، فرهنگ و البته آموزش نیز تأثیر دارند. یک شبکه در آموزش عموماً به عنوان نماینده

^۱: collaborative networks

^۲: Azorín



گروه یا سیستم گسترده‌ای از افراد و سازمان‌های مرتبط با علایق و نگرانی‌های مشابه در نظر گرفته می‌شود که در تعامل و تبادل دانش هستند و اهداف آن‌ها شامل کمک متقابل، پشتیبانی و افزایش یادگیری است (هدفیلد^۱ و همکاران، ۲۰۰۶؛ کولز^۲ و استول^۳ ۲۰۱۶).

از آغاز همه‌گیری، گروه‌های رسمی و غیررسمی که با پیوندهای اجتماعی مرتبط هستند، به وجود آمده‌اند. در این مدت زنجیره مهربانی با ابتکارات حمایتی و کمکی نسبت به آسیب‌پذیرترین اقشار چند برابر شده و یک ارتش کامل از داوطلبان فداکار خود را بسیج کرده‌اند تا نیازهای اساسی افراد در معرض خطر را برآورده کنند. این بحران منجر به ظهور شبکه‌های همکاری، همبستگی محله‌ای و افزایش فعالیت‌های داوطلبانه‌ای شده است که باعث تغییر اساسی در رفتار مردم (از فردیت به جمع) و نمونه‌ای باشکوه از مشارکت اجتماعی و انسانیت که قدرت سرمایه حرفه‌ای را به اثبات می‌رساند، شده است (آزورین، ۲۰۲۰، ص: ۱۰۵).

در مصاحبه‌های انجام‌شده یکی از اعضای هیأت علمی گروه مدیریت آموزشی در پاسخ به سه ویژگی مدیر آموزشی اثربخش و توانمند اظهار داشتند که:

«بر اساس درک خودم از دنیای امروز باید بگم شایستگی شبکه‌سازی و توانایی ایجاد و توسعه شبکه‌های اجتماعی، شبکه‌های اجتماعی منظوم فقط آنچه به‌عنوان شبکه‌های روی اینترنت هست نیست، یعنی شبکه‌سازی اجتماعی نکنند. بتونه آدم‌های مؤثر رو از نهادها و دستگاه‌های مختلف شناسایی بکنه و از آن‌ها یک شبکه‌های بسازه که این شبکه در کنار مؤسسه آموزشی بتونه به تحقق این هدف‌ها کمک بکنه»

یا یکی از دانش‌آموختگان دکتری مدیریت آموزشی که معاون آموزشی یک مدرسه بود این‌گونه بیان داشتند:

«یک مهارت دیگه ام که به نظرم میتونست کمک کنه اینجا، مدیر آموزشی میتونست کمک کنه بحث طراحی کردن حلقه‌های ارتباطی بود. هم با مخاطب، هم با فراگیر و هم اعضای آموزش‌دهنده! معلم یا اساتیدش! این حلقه‌های ارتباطی هم گم بود. یه سال تمام شد مدیر آموزشی از فراگیران اصلی خودش که دانش‌آموزان یا دانشجویانش باشه هیچ اطلاعی نداشت یا سال تمام میشد از معلمین خودش یا اساتید خودش خبری نداشت که اینا دارن چیکار میکنن!»

نتیجه‌گیری

واکنش آموزشی یونسکو (۲۰۲۰: ۲۸) در همه‌گیری کووید ۱۹ به آماده‌سازی مدارس برای بازگشایی مجدد شامل ارجاعاتی به شبکه‌سازی نیز می‌شود و تعدادی از دستورالعمل‌هایی که باید در این خصوص دنبال شوند را تعیین می‌کند: اولویت دادن به همکاری و مشارکت. تحریک همکاری‌های چندبخشی (آموزش، بهداشت، اجتماعی و غیره)؛ تسهیل یادگیری همتا (که شامل به اشتراک‌گذاری تجربه، اطلاعات، چالش‌ها، ایده‌ها، راه‌حل‌ها و درس‌های آموخته شده است). همچنین در چارچوب سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به اهمیت موارد زیر اشاره شده است: شناسایی شبکه‌های سایر مدارس و سامانه‌ها و برقراری ارتباط منظم با آن‌ها برای به اشتراک‌گذاری اطلاعات در خصوص نیازها و رویکردها، حل مشکلات و یادگیری از آن‌ها که می‌تواند در شرایط بحرانی تفاوت ایجاد کند؛ ترویج یادگیری و همکاری حرفه‌ای معلمان و دسترسی

1. Hadfield
2. Kools
3. Stoll



معلمان به منابع و بسترهای آنلاین برای همکاری. به عنوان مثال: تشریک مساعی (همکاری) بین مدارس و دانشگاه‌ها یکی از راه‌های افزایش ظرفیت یادگیری آنلاین است که باعث تعامل بیشتر و امکان ایجاد شبکه‌های مدارس و جوامع حرفه‌ای (معلم و رهبر) را در سراسر مدارس فراهم می‌کند (رایمرز^۱ و شلیچر^۲، ۲۰۲۰). شبکه‌های غیررسمی برای خدمات اجتماعی پل‌هایی را بر روی شکاف‌های سیستمی ایجاد می‌کنند که توسط نهادهای دیگر پر نمی‌شوند (هلر^۳، ۲۰۲۰). شایستگی شبکه‌سازی و توانایی ایجاد و توسعه شبکه‌های اجتماعی در رهبران آموزشی چه در فضای مجازی و چه در قالب اجتماعات زنده می‌تواند نویدبخش تغییرات اثربخش در حوزه آموزش باشد. در حوزه آموزش این موضوع با پارادایم «درگیر کردن جهان برای تغییر جهان» مرتبط است که توسط فولان^۴ و همکارانش (۲۰۱۸) پیشنهاد شده است. در نتیجه می‌توان استدلال کرد که شبکه‌سازی نوعی پاسخ جمعی به مشکلات آموزش در حال و آینده است. به زعم آزرین (۲۰۱۹) می‌توان پیش‌بینی کرد که شبکه‌سازی راهی برای بهبود آموزش و یادگیری و توسعه همکاری حرفه‌ای در داخل و خارج از مؤسسات آموزشی است.

واژگان کلیدی: شبکه‌سازی، شایستگی، مدیریت آموزشی، دانش‌آموختگان

منابع

آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۸). مقدمه‌ای بر مدیریت آموزشی، تهران: نشر نی.

Azorín, C. (2020), "Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (3/4): 381-390.

Azorín, C. (2020). Leading networks, *School Leadership and Management*, 40(2-3): 105-110.

Azorín, C. 2019. "The Emergence of Professional Learning Networks in Spain." *Journal of Professional Capital and Community* 4 (1): 36-51.

Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, 4 Edition.

Deloitte (2020). COVID-19's impact on higher education: strategies for tackling the financial challenges facing colleges and universities, available at: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/public-sector/us-gps-covid-19-impact-on-higher-education.pdf>.

ENAGO. (2020). What are the ethical considerations in research design [academy]. <https://www.enago.com>

Fullan, M., Quinn, J. & Mceachen, J. (2018), *Deep Learning: Engage the World Change the World*, SAGE, Thousand Oaks, California.

Hadfield, M., Jopling, M.; Noden, C.; O'Leary, D. & Stott, A. (2006). *What Does the Existing Knowledge Base Tell Us about the Impact of Networking and Collaboration? A Review of Network-Based Innovations in Education in the UK*. Nottingham: National College for School Leadership.

Heller, M. (2020). "Why informal networks will be key to the COVID-19 recovery, world education forum", available at: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/covid-19-why-informal-networks-will-be-key/> (accessed 18 December 2021).

1. Reimers
2. Schleicher
3. Heller
4. Fullan



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



Izumi, T., Sukhwani, V., Surjan, A. & Shaw, R. (2021), "Managing and responding to pandemics in higher educational institutions: initial learning from COVID-19", *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment*, 12 (1): 51-66.

Kools, M. & L. Stoll. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? Paris: OECD Publishing.

Leithwood, K. and V. Ndifor. 2016. "Characteristics of Effective Leadership Networks." *Journal of Educational Administration*, 54 (4): 409-433.

L. Hadar, L., Ergas, O., Alpert B. & Ariav T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis, *European Journal of Teacher Education*, 43(4).

Laukkonen, R. E., Biddel, H. & Gallagher, R. (2019). *Preparing Humanity for Change and Artificial Intelligence: Learning to Learn as a Safeguard against Volatility, Uncertainty, Complexity, and Ambiguity*. Paris: OECD Publishing.

MGIEP. (2020). "Rethinking Learning - a Review of Social and Emotional Learning for Educational Systems." Accessed July 1 2021. <https://rethinkinglearning.paperform.co>

National Innovation and Science Agenda. (2016). Engagement and impact assessment consultation paper. <http://www.arc.gov.au/sites/default/files/filedepot/Public/ARC/consultati>

NOQA. (2013). Learning Outcomes in external quality assurance approaches: Investigating and discussing Nordic practices and developments.

Reimers, F.M. and Schleicher, A. (2020), A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020, OECD, Paris.

Research Methodology. (2021). Ethical Considerations [research-methodology]. Retrieved June 15, 2021: <https://research-methodology.net>

Rodrigues, M., Franco, M. & Silva R. (2020). COVID-19 and Disruption in Management and Education Academics: Bibliometric Mapping and Analysis. *Sustainability*, 12(18)7362.

Sergeeva, M. G., Pugachev I. A., Ippolitova N. V., Parfenov S. U., Kalinina J. M., Paklina A. V. & Sapfirov, S. L. (2018). Professional competence principle in context of future profession. *Espacios*, 39(38), 5.

Strielkowski, W. Wang, J. (2020). An Introduction: COVID-19 Pandemic and Academic Leadership. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 441: 1-4.

The Health Canada and Public Health Agency of Canada Research Ethics Board. (2021). Science Advice and Decision Making [science-research]. <https://www.canada.ca>

Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063.

UNESCO (2020), *COVID-19 Education Response, Preparing the reopening of schools*, UNESCO, Paris.



شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر کاربست فناوری‌های آموزشی در فرایند تدریس در شرایط بحرانی کووید ۱۹ از دیدگاه معلمان متوسطه اول شهر شادگان به منظور ارائه الگوی مناسب

زهرا حمیدی فلاحی^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
 محمدحسین زارعی^۲، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

مقدمه

با گسترش بیماری پاندمی کووید ۱۹ در سراسر جهان و ایران، شاهد تغییر عمده‌ای در سیستم آموزش از رویه حضوری دانش‌آموزان در مدارس به سمت مجازی‌سازی محیط آموزش و فرایند یاددهی و یادگیری هستیم. با توجه به آنکه در کشوری نظیر ایران که پیش‌تر از این، زیرساخت‌های توسعه همگانی آموزش مجازی فراهم نبوده، تعطیل شدن مدارس و جبر ناشی از گسترش بیماری پاندمی کووید سبب ایجاد برنامه‌ریزی به‌منظور ایجاد شبکه ملی آموزش مجازی در مقاطع مختلف بودیم که این موضوع با کاستی و کمی‌هایی روبرو بوده است. لذا مجموعه عواملی بر کاربست فناوری‌های آموزشی در فرایند تدریس می‌تواند مؤثر باشد که لزوم شناسایی آن‌ها در زمینه حصول موفقیت فناوری‌های آموزشی در نظام آموزش و پرورش بسیار حائز اهمیت است.

گراف و موزا، (۲۰۰۸)، برای شناسایی عوامل مؤثر بر نحوه تلفیق اثربخش فناوری‌های آموزشی در فرایند تدریس در شرایط بحرانی مدلی را ارائه کرده‌اند که در این مدل بر مبنای تأکید بر نوآورانه بودن برنامه درسی فناورانه عواملی همچون مدرسه (بافت)، معلم (نوآور)، پروژه (نوآوری)، دانش‌آموزان (کاربران)، فناوری و ماهیت آن و پژوهش و سیاست‌گذاری مدنظر قرار گرفته است. چهار عامل اول (مدرسه، معلم، پروژه و دانش‌آموزان) بر ماهیت نوآوری یا تلفیق فناوری‌های آموزشی در فرایند تدریس توجه دارند که با خط‌چین در مدل مشخص شده‌اند و عامل‌های پژوهش و سیاست‌گذاری و فناوری با عوامل بیرون از نظام آموزشی بیشتر در ارتباط هستند (به نقل از سراجی و همکاران، ۱۳۹۳).

در شرایط امروز که این ویروس ناشناخته و آفتاب‌پرست گونه هرروز شکل جدیدی از آن بسیاری از جنبه‌های زندگی انسان را مختل ساخته و آموزش دانش‌آموزان با سردرگمی و ماندن بین دوراهی سنتی و از راه دور نگاه‌داشته است شناخت عوامل مؤثر بر کاربست فناوری در امر یادگیری و تدریس به دانش‌آموزان و تجدیدنظر در سیاست‌ها گامی مهم در جهت ارتقاء و بهبود وضعیت موجود خواهد بود. چراکه استفاده از فناوری‌ها برای ارتقاء یادگیری از راه دور فرصت‌هایی را برای فراگیران در جهت کاهش اضطراب و بهبود سلامت روان آن‌ها فراهم می‌کند و با این کار می‌توانیم بر این چالش‌ها غلبه کنیم (کوهان و همکاران، ۲۰۲۰). اگرچه تغییر به‌صورت آنلاین غیرمنتظره، اما معلمان و طراحان برنامه درسی تلاش خود را کردند که این تغییر با سرعت و یکنواخت صورت پذیرد و فیلم‌برداری از سخنرانی‌ها و تدریس یکی از سریع‌ترین راه ممکن برای انتقال در

¹. z0930745a@gmail.com
². zareei.mhz@gmail.com



این شرایط نیز بود که همواره برای برخی دروس با توجه به ضرورت تکرار و تمرین آن پس از گذشت دو سال تحصیلی از این واقعه هنوز رایج بوده و دانش آموزان از این روش بهره می گیرند. البته باید از این بحران به عنوان فرصت در جهت کسب پیش برای حرکت به آموزش از راه دور و شناخت راه های تقویت یادگیری آنلاین تلقی کرد و تا حد ممکن از آن درس گرفت (ارتیز، ۲۰۲۰). البته اگر بخواهیم در آینده به عنوان یک جامعه ی هوشمند عمل کنیم و به دنبال تجربه ی فرصت های جدید باشیم (مک مستر و همکاران، ۲۰۲۰).

البته هرگز نباید از فناوری به عنوان جایگزین تدریس در کلاس و آموزش سنتی استفاده کرد چراکه کاهش آموزش به دلیل تعامل بیش از حد با رایانه، فرصت را برای یادگیری مهارت ها و ویژگی های مهم انسانی را محدود می کند و ما موجودی هستیم که هویت فرهنگی ما به تعامل با یکدیگر در دنیای واقعی بستگی دارد؛ و بهتر است از فناوری به عنوان مکمل در آموزش استفاده گردد و جایگزینی کامل با آموزش سنتی منع مصرف دارد (برون، ۲۰۲۰).

اصحابی (۱۳۹۹) ضرورت کاربست فناوری آموزشی در نظام های تعلیم و تربیت را بررسی کردند. امروزه برای شفاف کردن امر آموزش، متنوع کردن وسایل فرآیند تدریس و روشن کردن مطالب درسی، استفاده از وسایل کمک آموزشی توسط معلمان امری اجتناب ناپذیر است. دانش آموزان با استفاده از وسایل کمک آموزشی به فرآیند یادگیری و تدریس عینیت می بخشند و به آسانی به در جریان تدریس به فراگیری آموخته های جدید می پردازند. همچنین، وینتر و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیقی تحت عنوان استفاده معلمان از فناوری و تأثیر کووید-۱۹ عنوان کرد که بیماری همه گیر کووید-۱۹ و در پی آن تعطیلی مدارس، معلمان را مجبور کرد که به تدریس آنلاین روی بیاورند اما موفقیت در این نوع آموزش از آن مریبانی خواهد شد که شایستگی های آموزش آنلاین را داشته باشند و یافته ها نیز ادراک معلمان از مهارت ها و شایستگی ها و تجربیاتی که از چالش های پیش رو کسب کردند را در کاربرد فناوری در امر تدریس و آموزش را مهم تلقی کرده است. همچنین انو (۲۰۲۱) در تحقیقی که در زمینه دانش و کاربرد فناوری در تدریس درس فیزیک انجام داد به این نتیجه رسید که کاربرد فناوری در انگیزش و یادگیری دانش آموزان مؤثر بوده و همچنین معلمان برای درک بهتر مفاهیم باید از فناوری در امر تدریس به کار گیرند.

این یک واقعیت شناخته شده است که کاربست فناوری در امر تدریس اجتناب ناپذیر بوده و نه تنها در شرایط بحرانی بلکه در تام زمان ها مورد نیاز خواهد بود اما شرایط امروز که به وسیله ی این ویروس همواره متغیر به وجود آمده نیاز به فناوری را برجسته ساخته است. طبق مطالعه ای که صورت گرفته است عوامل مؤثر بر کاربست فناوری در این دوران بی سابقه شناسایی و اولویت بندی شده که نتایج آن نقش مؤثر در سیاست گذاری های آینده و تبیین برنامه های درسی مبتنی بر فناوری خواهد داشت.

روش پژوهش

در روش تحقیق در این پژوهش با توجه به هدف کاربردی، از نظر گردآوری داده ها میدانی و از نظر روش توصیفی - پیمایشی از نوع کمی می باشد. جامعه آماری این پژوهش را معلمان مقطع متوسطه اول شهر شادگان، در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۰۱ تشکیل می دهند. جامعه آماری ۲۰۰ نفر می باشد. در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه آماری از جدول کرجسی و مورگان

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



(۱۹۷۰) استفاده شد حجم نمونه ۱۲۷ نفر می باشد که از این تعداد ۶۰ نفر مرد و ۶۷ نفر زن نیز بودند. روش نمونه گیری مورد استفاده در پژوهش حاضر، روش نمونه گیری تصادفی ساده است. با توجه به هدف پژوهشگر، از ابزارهای مختلف و از دو روش کتابخانه ای و میدانی برای جمع آوری اطلاعات استفاده شده است که از روش کتابخانه ای برای جمع آوری اطلاعات مربوط به ادبیات موضوع و پیشینه تحقیق و از روش میدانی برای طراحی پرسشنامه و توزیع آن در بین نمونه آماری استفاده شده است. در این تحقیق به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که این پرسشنامه شامل ۳۹ سؤال مبتنی بر طیف لیکرت می باشد که به اولویت بندی عوامل مؤثر بر کاربست فناوری در امر تدریس در شرایط بحرانی کووید-۱۹ می پردازد. برای به دست آوردن روایی پرسشنامه در این پژوهش با بهره گیری از نظرت و راهنمایی های برخی از صاحب نظرات، سؤالات آزمون مورد بررسی قرار گرفت و ابهامات آن برطرف گردید، که این امر بیانگر روایی محتوایی قابل قبول آزمون می باشد. همچنین برای به دست آوردن پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۹۷) استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده های پرسشنامه، با استفاده از نرم افزار آماری SPSS ورژن ۲۰ در دو بخش توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش توصیفی به بررسی (فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و در بخش آمار استنباطی از آزمون های فریدمن، خی-دو استفاده گردید.

یافته های پژوهش

در این قسمت از پژوهش با استفاده از آزمون فریدمن به رتبه بندی عوامل مؤثر بر کاربست فناوری در امر تدریس در شرایط بحرانی کووید-۱۹ پرداخته خواهد شد.

جدول ۱- نتایج آزمون فریدمن به منظور رتبه بندی عوامل مؤثر بر کاربست فناوری در امر تدریس در شرایط بحرانی

ردیف	گویه ها	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین رتبه	آماره خی دو
۱	هزینه بالای اینترنت	۱/۰۰	۱/۰۰	۲۸۰۰۳	
۲	هزینه های بالا برای تهیه ابزار الکترونیکی مناسب برای آموزش آنلاین	۱/۲۷	۱/۱۳	۲۶۰۱۶	
۳	داشتن تخصص در آموزش و سابقه ای آموزش	۱/۲۶	۱/۱۲	۲۳۰۹۹	
۴	استفاده از منابع آنلاین در فرایند تدریس	۱/۵۵	۱/۲۴	۲۳۰۴۶	
۵	سواد رسانه ای معلمان	۱/۴۲	۱/۱۹	۲۳۰۴۵	
۶	خلاقیت معلمان در کاربرد فناوری	۱/۴۷	۱/۲۱	۲۳۰۳۹	
۷	پیگیری معلم در امر یادگیری دانش آموزان	۱/۳۷	۱/۱۷	۲۳۰۲۸	
۸	استفاده از نرم افزارهای ارتباطی با امکانات بیشتر برای تعامل مستقیم با دانش آموزان	۱/۰۷	۱/۰۳	۲۲۰۷۷	
۹	داشتن درک کافی از تدریس اثربخش	۱/۵۱	۱/۲۳	۲۲۰۴۸	
۱۰	به روز رسانی سواد رسانه ای معلمان	۱/۲۶	۱/۱۲	۲۱۰۷۴	
۱۱	استفاده از شبکه ملی شاد	۱/۷۸	۱/۳۳	۲۱۰۷۳	
۱۲	استفاده از تجربیات همکاران	۱/۵۳	۱/۲۳	۲۱۰۵۶	
۱۳	حفظ تعامل دانش آموز با معلم	۱/۲۷	۱/۱۳	۲۱۰۱۲	
۱۴	ظرفیت کلاس ها و تعداد دانش آموزان	۱/۱۳	۱/۰۶	۲۱۰۰۲	
۱۵	توانایی معلمان در تولید محتوا الکترونیکی با کیفیت	۱/۴۱	۱/۱۸	۲۰۰۹	
۱۶	توانایی کاربرد انواع ابزار تکنولوژی و نرم افزارهای آموزشی	۱/۴۰	۱/۱۸	۲۰۰۶۸	

۴۴۴/۱۷۰
Sig: 0/000



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



۲۰۰۶۲	۱/۲۱	۱/۴۷	انجام به موقع تکالیف توسط دانش آموزان و بازخورد سریع توسط معلم	۱۷
۲۰۰۴۲	۱/۲۶	۱/۵۸	حضور به موقع دانش آموزان در کلاس های آنلاین و پیگیری این امر توسط والدین و معلم	۱۸
۲۰۰۳۳	۱/۲۸	۱/۶۴	همکاری و دخالت والدین در امر یادگیری فرزندانشان	۱۹
۱۹۰۷۸	۱/۱۲	۱/۲۶	برگزاری کنفرانس ها و وبینارهای برای معلمان	۲۰
۱۹۰۵۵	۱/۱۷	۱/۳۷	ویژگی های روحی و روانی دانش آموزان	۲۱
۱۹۰۵	۱/۰۴	۱/۰۸	داشتن تسلط در کاربرد فناوری	۲۲
۱۹۰۳۶	۱/۰۷	۱/۱۴	رعایت استانداردهای آموزشی	۲۳
۱۹۰۰۶	۱/۰۳	۱/۰۶	مدیریت زمان	۲۴
۱۹۰۰۵	۱/۲۰	۱/۴۴	نبود محدودیت زمان در تدریس	۲۵
۱۸۰۹۹	۱/۴۸	۲/۱۹	دسترسی به اینترنت پایدار	۲۶
۱۸۰۰۸	۱/۲۱	۱/۴۶	عوامل جغرافیایی	۲۷
۱۷۰۸۱	۱/۰۲	۱/۰۴	زمان تدریس	۲۸
۱۷۰۵۵	۱/۱۶	۱/۳۶	وجود پشتیبان فنی و راهنما در جهت کاربرد صحیح فناوری	۲۹
۱۷۰۴۶	۱/۳۰	۱/۶۹	کیفیت زندگی معلمان	۳۰
۱۷۰۴۳	۱/۰۶	۱/۱۳	تعصب در کاربرد انواع نرم افزارهای آموزشی	۳۱
۱۷۰۳۴	۱/۲۳	۱/۵۱	درک کامل از انواع روش های تدریس و کاربرد به موقع آن ها	۳۲
۱۷۰۱۴	۱/۱۲	۱/۲۵	دسترسی به برنامه آموزشی متناسب با یادگیری آنلاین	۳۳
۱۷۰۱	۱/۱۷	۱/۳۸	وجود زیرساخت های مناسب برای کاربرد فناوری در امر تدریس	۳۴
۱۶۰۸	۱/۳۶	۱/۸۵	انتشار اخبار کذب	۳۵
۱۶۰۷۲	۱/۱۶	۱/۳۶	همکاری دانش آموزان در یادگیری آنلاین	۳۶
۱۵۰۶۳	۱/۲۷	۱/۶۳	میزان علاقه و انگیزه دانش آموزان به یادگیری آنلاین	۳۷
۱۴۰۹۴	۱/۲۶	۱/۶۱	استفاده از بازی های دیجیتال در فرایند تدریس	۳۸
۱۳۰۶۹	۱/۲۵	۱/۵۶	استفاده از برنامه های مدرسه تلویزیونی	۳۹

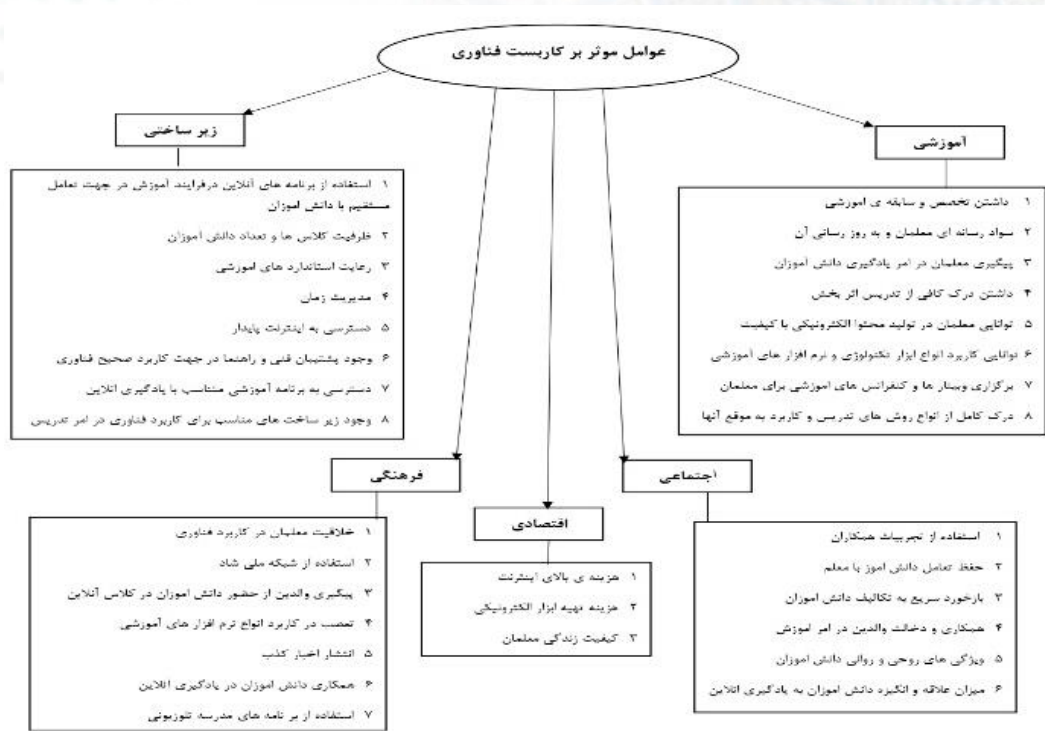
نتیجه گیری

نیازهای روزافزون مردم به آموزش، عدم دسترسی آن ها به مراکز آموزشی، کمبود امکانات اقتصادی، کمبود آموزشگران مجرب و هزینه های زیادی که صرف آموزش می شود، متخصصان را بر آن داشت که با کمک فناوری های اطلاعات، روش های جدیدی برای آموزش ابداع نمایند که هم اقتصادی و با کیفیت باشند و هم بتوان با استفاده از آن، به طور هم زمان جمعیت کثیری از فراگیران را تحت آموزش قرار داد. با استفاده از فناوری آموزشی ما بین معلم و دانش آموز بازخورد دریافت می کنیم. با توجه به آنچه مطرح شد، در این پژوهش محقق به دنبال بررسی شناسایی و رتبه بندی عوامل مؤثر بر کاربست فناوری های آموزشی در فرایند تدریس در شرایط بحرانی کووید ۱۹ از دیدگاه معلمان متوسطه اول شهر شادگان به منظور ارائه الگوی مناسب است. طبق نتایج حاصل از آزمون فریدمن بالاترین رتبه مربوط به هزینه بالای اینترنت و سپس هزینه های بالا برای تهیه ابزار الکترونیکی مناسب برای آموزش آنلاین، داشتن تخصص در آموزش و سابقه ی آموزش، استفاده از منابع آنلاین در فرایند تدریس، سواد رسانه ای معلمان به ترتیب رتبه یک تا پنج را کسب کرده اند و آخرین رتبه متعلق به استفاده از برنامه های مدرسه تلویزیونی از دیدگاه معلمان می باشد. سطح معنی داری یا p-value برابر ۰/۱ می باشد. پس می توان گفت از دیدگاه پاسخگویان، این سؤالات از ارزش و اهمیت یکسان برخوردار نیستند. با توجه به نتایج دست آمده که بالاترین رتبه هزینه بالای اینترنت می باشد می توان چنین تحلیل نمود که شادگان شهری است با جمعیت ۱۳۸ هزار نفر که از وضعیت



بسیار بالای مالی برخوردار نیستند و هزینه‌ها برایشان زیاد است و سپس هزینه‌های بالا برای تهیه ابزار الکترونیکی مناسب برای آموزش آنلاین در رتبه دوم است که می‌توان دلیلش را به کم بودن درآمد خانوارها در این منطقه نسبت داد، داشتن تخصص در آموزش و سابقه‌ی آموزش در رتبه سوم قرار گرفت همان گونه که مشاهده شد سابقه کاری معلمان شهر شادگان به طور متوسط ۵ تا ۱۰ سال بوده است که زمان مناسبی برای به دست آوردن تخصص می‌باشد. استفاده از منابع آنلاین در فرایند تدریس در رتبه چهارم است که معلمان می‌توانند برای استفاده از تدریس بهینه از منابع جدیدتری استفاده کنند، سواد رسانه‌ای معلمان در رتبه پنجم قرار گرفت زیرا معلمان دسترسی زیادی به اینترنت نداشتند و برایشان سخت بود که به این تکنولوژی عادت کنند. به ترتیب رتبه یک تا پنج را کسب کرده‌اند و آخرین رتبه متعلق به استفاده از برنامه‌های مدرسه تلویزیونی از دیدگاه معلمان که همان گونه که مشخص است تأثیر آن هیچ وقت مانند تدریس معلمان نخواهد بود. با توجه به نتایج به دست آمده بر اساس آزمون فریدمن می‌توان الگویی را برای یافته‌ها متصور شد که شامل عواملی همچون عوامل آموزشی، عوامل زیرساختی، عوامل اجتماعی، عوامل اقتصادی و عوامل فرهنگی نیز باشد.

الگوی پژوهش



شکل ۱- الگوی عوامل مؤثر بر کاربست فناوری در فرایند تدریس در شرایط بحرانی کووید-۱۹

واژگان کلیدی: کاربست فناوری‌های آموزشی، فرایند تدریس، کووید-۱۹



منابع

اصحابی، مهناز (۱۳۹۹). ضرورت کاربست فناوری آموزشی در نظام‌های تعلیم و تربیت، فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۵۱: ۴۳-۵۶.

بابایی، محمود و فهیمی فر، سپیده (۱۳۹۲). ویژگی‌های فناوری‌های نوین و الگوهای ارتباطی، فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازمان‌دهی اطلاعات، ۲۴.

ذوفنون، شهناز (۱۳۸۸). کاربرد فناوری‌های جدید در آموزش تهران: انتشارات سمت.

سراجی، فرهاد؛ قنبری، سیروس و اصلانی، خالد (۱۳۹۳). شناسایی عوامل مؤثر بر ترغیب دبیران مدارس متوسطه به استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند اجرای برنامه درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۳۰، شماره ۱: ۹-۳۴.

عباسی اصل، رؤیا؛ سعدی پور، اسماعیل و اسد زاده، حسن (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی سه روش یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی، رویکردهای نوین آموزشی، دوره ۱۱، شماره ۱- پی‌اچ‌اچ: ۱۰۵-۱۲۴.

کریمی علویجه، مهدی؛ شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی و بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۸۸). چشم‌اندازهای کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی - یادگیری آموزش عالی، آموزش عالی ایران، دوره ۱، شماره ۴: ۱۷۹-۱۹۸.

معصومی، داود؛ مهدیون، روح‌الله و معصومی، بتول (۱۳۹۴). کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش معلمان با رویکرد فراترکیب‌گرا، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، دوره ۲، شماره ۷: ۲۷-۵۱.

Bolliger, D. U., Supanakorn, S. & Boggs, C. (2018). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55(2): 714-72.

Brown, G.T.L. (2020). Schooling beyond COVID-19: *An Unevenly Distributed*, 5,82. DOI: 10.3389/feduc.2020.00082

Gyimah, N. (2020). *Assessing technological innovation on education in the world of corona virus(COVID-19)*, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3670389>

Eno, F. (2021). Secondary School Teachers Knowledge and Application of ICT in teaching physics in Calabar municipal, *Cross River state*, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3833778>

Groff, J. & Mouza, c. (2008). A frame work for addressing challenges to classroom technology use. *AACE journal*, 16(1): 21-46.

Kohan, L, & et al. (2020). Maintaining high quality multidisciplinary pain medicine fellowship programs (Innovations in pain fellows' education, research, applicant selection process, wellness and ACGME implementation during the COVID-19 pandemic). doi:10.1093/pm/pnaa168/5827005.

McMaster, D; Veremu, M; & Santucci, C. (2020). COVID-19: opportunities for professional development and disruptive innovation, DOI: 101111/tct.13175.

Ortiz, P.A. (2020). *Teaching in the time of COVID-19*. DOI: 10.1002/bmb.21348

Winter, E; Costello, A; Obrien, M; & Hickey, G. (2021). Teachers Use of technology and the impact of COVID-19, *Irish Educational studies*, 40, 2.

Zhao, L., Lu, Y., Wang, B. & Huang, W. (2019). What makes them happy and curious online? An empirical study on high school students' Internet use from a self-determination theory perspective. *Computers & Education*, 56(2): 346-356



شناسایی و اولویت بندی چالش ها و موانع آموزش ریاضیات پایه چهارم ابتدایی در شرایط بحرانی کووید-۱۹

شهین ثاقبی خواه^۱، آموزگار، دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
 محمدحسین زارعی^۲، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

مقدمه

محوری ترین ارزش نهادهای آموزشی در درجه نخست بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری است. از این رو، برنامه های ارزشیابی، ضرورتاً بخش بااهمیتی از فعالیت های آنان را تشکیل می دهد. به منظور تضمین کیفیت یادگیری دانش آموزان به خصوص در درس ریاضی و تعیین میزان آموخته های آنان در آموزش سنتی از روش های مختلفی استفاده می شود؛ اما در شرایط کنونی با توجه به شیوع ویروس کرونا آموزش از حالت سنتی خارج شده و عمدتاً در بستر اینترنت و در فضای مجازی و به صورت الکترونیکی ارائه می شود. اصطلاح یادگیری الکترونیکی را اولین بار کراس ابداع کرد و به انواع آموزش هایی اشاره دارد که از فناوری های اینترنت و اینترنت برای یادگیری استفاده می کنند؛ بنابراین با توجه به شیوع ویروس کرونا و لزوم جلوگیری از انتشار آن با تعطیلی کلاس های حضوری مدارس در ایران، بحث ادامه تدریس در مدارس به صورت آنلاین مطرح شد. آموزش آنلاین و کلاس الکترونیکی که تا حال حاضر در مدارس ایران مورد توجه قرار نگرفته بود، اکنون در نقطه توجه همگان قرار گرفته است (رضایی، ۱۳۹۹)؛ اما نکته ای که اکنون حائز اهمیت است بحث یادگیری و ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان در درس ریاضی و چالش ها و راهکارهای آن در بستر فضای مجازی است که در این پژوهش به آن پرداخته شده است. موفقیت یادگیری الکترونیکی بستگی به توانایی یادگیرندگان در استفاده از رایانه دارد. همه فراگیران به رایانه مناسب و اینترنت مناسب دسترسی ندارند. فراگیران به سطوح بالاتری از توجه و انگیزه نیاز دارند و اندازه گیری سطح توجه فراگیران و حصول اطمینان از کیفیت آن دشوار است. سرعت پایین اینترنت و هزینه های بالای آن کاربران را دچار مشکل می کند. به علاوه بر آن سامانه های آموزش مجازی دارای ایرادهای فنی هستند به عنوان مثال امکان تایپ فارسی برای پاسخ گویی به سؤال استادان در بسیاری از سامانه ها میسر نیست. درس های عملی با سامانه های مجازی به خوبی قابل آموزش نمی باشند. برای نوشتن پایان نامه و رساله نیاز به تعامل حضوری و رودررو وجود دارد که از طریق آموزش مجازی به خوبی صورت نمی گیرد. تهیه محتوای آموزشی مناسب نیاز به صرف زمان و تلاش فراوان دارد و دانش آموزان از لحاظ دسترسی به امکانات برابر نیستند. در ادامه به چند مورد از پژوهش های صورت گرفته در این زمینه پرداخته می شود.

آووفالا^۳ و همکارانش (۲۰۲۰) در پژوهشی تحت عنوان بیماری همه گیر کووید ۱۹ در نیجریه و نگرش نسبت به آموزش ریاضیات در خانه در بین دانش آموزان دوره اول به این نتیجه رسیدند که نگرش نسبت به آموزش ریاضیات در خانه دارای یک مدل ۴ عاملی با عامل های حواس پرتی و نگرش منفی والدین، لذت از خانه، لذت از مدرسه و رقابت و نگرش مثبت

1. sh.saghebi99@gmail.com

2. zareimh@gmail.com

3. Avofalla



والدین است. علاوه بر این، دانش آموزان مقطع متوسطه سطح بالایی از نگرش نسبت به آموزش ریاضیات در خانه را در طول دوره کووید ۱۹ ثبت کردند. همچنین پانویز^۱ (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان مشارکت والدین در یادگیری ریاضیات قبل و در طی دوره کووید ۱۹ به این نتیجه رسید که والدین به ویژه در آموزش ابتدایی، مایل به حمایت از یادگیری فرزندان خود تحت فرآیندهای مختلف آموزش و یادگیری هستند. با این حال آن‌ها به منظور ایجاد دانش مناسب، تجربیات مربوطه، باورهای مثبت و باورهای خود کارآمدی به آموزش نیاز داشتند.

جهان در حال حاضر به دلیل شیوع ویروس کرونا دچار بحران شده است. تعداد زیادی از مدارس مجبور شدند که فعالیت‌های حضوری خود را تعطیل کنند و اکنون در حال تغییر شیوه‌های آموزش از نظام آموزش حضوری به نظام آموزش و یادگیری الکترونیکی به ویژه آموزش آنلاین^۲ هستند. این شرایط به وضوح در ایران و سایر کشورهای جهان قابل مشاهده است و چون این مسئله و بحران کرونا جدید می‌باشد و آموزش آنلاین و کلاس الکترونیکی که تا به حال در مدارس ایران مورد توجه نبود اکنون در نقطه توجه همگان قرار گرفته اما به‌طور کامل آماده نیست. با توجه به نواقص زیادی که در آموزش از راه دور وجود دارد و رفع آن‌ها بسیار زمان‌بر و نیازمند برنامه‌ریزی‌های دقیق و سیاست‌گذاری‌های مناسب می‌باشد، پرداختن به چالش‌ها و موانع کمک قابل ملاحظه‌ای به مسئولین امر در جهت برنامه‌ریزی و بهبود اوضاع آموزشی خواهد کرد. از همین رو نویسندگان این پژوهش برآنند تا به شناسایی چالش‌ها و موانع آموزش ریاضیات پایه چهارم ابتدایی در شرایط بحرانی کووید-۱۹ پرداخته و از دیدگاه معلمان آن‌ها را مورد بررسی قرار دهند.

روش پژوهش

روش تحقیق پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی و از منظر شیوه اجرا توصیفی-پیمایشی می‌باشد. در این پژوهش از رویکرد کمی بهره گرفته شده است. جامعه پژوهش را معلمان مقطع چهارم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ شهرستان کوار و آباده در استان فارس شامل می‌شوند. طبق بررسی‌های صورت گرفته، معلمان مقطع چهارم ابتدایی آباده ۶۴ نفر و کوار ۸۰ نفر می‌باشد. بر این اساس کل معلمان دو شهرستان ۱۴۴ نفر بوده که از این تعداد ۲۷ نفر مرد و ۱۱۷ نفر نیز زن می‌باشند. طبق جدول مورگان و بر اساس تعداد جامعه نمونه پژوهش شامل ۱۱۷ نفر می‌باشد که از روش تصادفی انتخاب خواهند شد. در پژوهش حاضر به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۳۵ سؤال بر مبنای مقیاس لیکرت می‌باشد؛ که به صورت الکترونیکی تنظیم و در اختیار معلمان جهت جمع‌آوری داده‌ها قرار گرفت. جهت تعیین روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و جهت تعیین پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده که میزان آن ۰/۹۱ محاسبه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون t، آزمون فریدمن، خی دو) بهره گرفته شده است که نتایج آن در ادامه آورده خواهد شد.

¹. ponoura
². online



یافته‌های پژوهش

جدول ۱- مقایسه معیارهای تحقیق بر اساس میانگین رتبه‌ای

ردیف	معیار	میانگین رتبه‌ای	آمار خی دو
۱	ضعیف بودن اینترنت در بعضی مناطق شهری و روستایی	۲۵/۰۳	
۲	هزینه‌های سنگین اینترنت در آموزش مجازی برای دانلود فیلم‌های آموزشی	۲۳/۷۹	
۳	پایین بودن سرعت پیام‌رسان‌های داخلی در ساعات پیک ترافیک	۲۲/۲۱	
۴	عدم ارتباط چشمی و درک نکردن ریاضی به صورت ملموس	۲۱/۵۹	
۵	از بین رفتن روحیه حل مسئله در دانش‌آموزان به دلیل اشاره والدین و اطرافیان به پاسخ‌ها و تقلب رساندن به آن‌ها	۲۱/۵۶	
۶	اشکالات فنی سامانه‌های پیام‌رسان‌های مجازی مورد استفاده در آموزش و تدریس	۲۱/۴۶	
۷	نبود پهنای باند مناسب برای برقراری ارتباط تصویری	۲۰/۴۵	
۸	سخت بودن تولید محتوای الکترونیکی درس ریاضی نسبت به دیگر دروس	۲۰/۲۸	
۹	عدم وجود والدین باسواد در برخی از خانواده‌های روستایی	۱۹/۹۲	
۱۰	از بین رفتن انگیزه برخی از دانش‌آموزان به دلیل حضور اطرافیان در کلاس	۱۹/۴۷	
۱۱	عدم توانایی فراهم کردن بستر آموزش مجازی به دلیل مشکلات مالی خانواده‌ها	۱۸/۱۹	
۱۲	وجود تعداد زیاد دانش‌آموز ر یک کلاس	۱۹/۱۷	
۱۳	فراهم نبودن بستر مناسب نرم‌افزاری و سخت‌افزاری در آموزش مجازی	۱۹/۰۱	
۱۴	از بین رفتن انگیزه و روحیه خود کارآمدی در دانش‌آموزان	۱۸/۸۸	
۱۵	ایجاد فشار و اضطراب توسط والدین در صورت پاسخ‌گویی اشتباه در کلاس‌های مجازی	۱۸/۸۵	
۱۶	عدم دسترسی معلمان به وسایل کمک‌آموزشی برای تدریس بهتر ریاضی	۱۸/۲۹	۴۵۹/۶۰۲
۱۷	امکان‌پذیر نبودن تجزیه و تحلیل کامل مطالب درسی در فضای مجازی	۱۸/۲۷	
۱۸	عدم تماس و استفاده برخی از دانش‌آموزان با وسایل آموزشی مانند چرتکه، چینه و چوب‌خط	۱۸/۱۱	
۱۹	عدم برقراری تعامل و ارتباط بین دانش‌آموزان در فضای کلاس مجازی	۱۷/۷۹	
۲۰	ضعیف بودن خود دانش‌آموز در درس ریاضی	۱۷/۶۸	
۲۱	نبود ابزار تدریس	۱۷/۶۴	
۲۲	بی‌تفاوتی و عدم همکاری خانواده برای حضور به‌موقع دانش‌آموز در کلاس مجازی	۱۷/۳۴	
۲۳	عدم اطمینان آموزگار از پاسخ‌گویی شخص دانش‌آموز به تکالیف محول شده	۱۷/۳۳	
۲۴	عدم رعایت قانون کلاس مجازی از سوی بعضی از دانش‌آموزان مانند حضور به‌موقع سر کلاس، در نظر نگرفتن مکان مشخص در منزل برای برگزاری کلاس درس	۱۷/۳۳	
۲۵	محدود بودن زمان تدریس مجازی درس ریاضی توأم با بازی	۱۷/۱۲	
۲۶	عدم همکاری والدین برای تسلط دانش‌آموزان به مطالب تدریس شده	۱۷/۰۸	
۲۷	عدم اطمینان آموزگار از یادگیری مطلوب دانش‌آموز	۱۵/۵۷	
۲۸	نداشتن اطلاعات و پایین بودن سواد رسانه‌ای کافی برای ورود به برنامه‌ها	۱۵/۲۱	
۲۹	عدم مشارکت فعال دانش‌آموزان	۱۴/۵۴	
۳۰	تداخل بحث‌ها و پرسش‌ها دانش‌آموزان در زمان تدریس ریاضی	۱۴/۰۹	
۳۱	عدم توجه به طرح‌واره در تدریس و طراحی یک مفهوم درس ریاضی	۱۳/۹۸	
۳۲	نداشتن جامعیت و پیوستگی در ارائه مطالب ریاضی	۱۳/۷۱	
۳۳	ضعف معلمان در به‌کارگیری انواع روش‌های تدریس در کلاس‌های مجازی	۱۳/۴۰	
۳۴	محدود کردن معلم در انتخاب محتوا و فعالیت مناسب	۱۲/۹۱	
۳۵	عدم وجود اعتماد به نفس در معلمان و تأثیر متقابل آن بر دانش‌آموزان	۱۱/۷۸	

p-value<0.001



با توجه به نتایج آزمون‌های دو و مقدار معناداری آن مشاهده شد، تفاوت معناداری بین متغیرهای مورد بررسی در آزمون وجود دارد، به عبارتی تفاوت بین فراوانی‌ها از نظر آماری تأیید می‌گردد. بر اساس جدول (۲) ملاحظه می‌شود که معیار «ضعیف بودن اینترنت در بعضی مناطق شهری و روستایی» با میانگین ۲۵/۰۳ در رتبه اول و بیشترین تأثیر بر متغیر پنهان تحقیق می‌باشد. «هزینه‌های سنگین اینترنت در آموزش مجازی برای دانلود فیلم‌های آموزشی» دارای میانگین ۲۳/۷۹ در رتبه دوم و معیار «پایین بودن سرعت پیام‌رسان‌های داخلی در ساعات پیک ترافیک» با میانگین ۲۲/۲۱ و در رتبه سوم می‌باشند.

نتیجه‌گیری

ویروس کرونا سبب شد آسیب‌پذیری سیستم آموزش و پرورش برجسته گردد و تلاش‌های ملی جهت جبران نواقص و کاستی‌ها را به همراه داشته باشد. همکاری در سطح خرد و کلان سیستم آموزشی سبب خواهد شد بتوانیم این بحران بی‌سابقه را به فرصت تبدیل کرده و شرایط را برای تجربه کردن سیستم آموزشی از راه دور البته با چالش‌های فراوان مهیا سازد. این اقدام سریع برای روی آوردن به آموزش آنلاین را نمی‌توان یک آموزش برنامه‌ریزی شده و طرح‌ریزی شده قلمداد کرد بسیاری از پژوهشگران آن را آموزش از راه دور اضطراری می‌دانند و معتقدند که این نوع آموزش بر اساس اضطرار و حفظ سلامت فراگیران صورت گرفته است و برای رسیدن به آموزش از راه دور هنوز راه طولانی در پیش است. نبود زیرساخت‌ها و آماده نبود سیستم آموزشی برای روی آوردن به این نوع آموزش یادگیری را برای دانش‌آموزان سخت کرده و آموزش را برای آموزگاران ناهموار و پرتنش ساخته است. معلمان در زمان مواجهه با این بیماری بیشترین دغدغه را در آموزش درس ریاضی داشتند و معتقد بودند که یادگیری درس ریاضی فقط با تعامل با دانش‌آموز و کلاس درس سنتی امکان‌پذیر است. آن‌ها به این نکته اشاره کرده‌اند که در کلاس‌های درس سنتی فقط تعداد محدودی از دانش‌آموزان در یادگیری درس ریاضی مستقل بوده و بدون دخالت معلم می‌توانستند به نتایج مطلوبی دست یابند. معلمان از تدریس در این فضای آموزشی جدید ترس داشته و برخی از آن‌ها در روزهای ابتدایی شیوع این بیماری تدریس درس ریاضی را متوقف کرده و منتظر فروکش کردن پاندمی موجود در جامعه بودند؛ اما باین حال نیازمند راهکارهایی بودند تا بتوان این چالش را به فرصت تبدیل کرده و شرایط را برای آموزش درس ریاضی مهیا سازند. بسیاری از معلمان در تحقیقات صورت گرفته در سطح جهان معتقدند که باید درس ریاضی را به صورت ویدیوهای با زمان کم تدریس نمود تا خسته‌کننده نباشد و دریافت آن‌ها سریع و با هزینه کم صورت پذیرد. از طرف دیگر معتقد بودند که برای تسلط کافی بر مطالب درس ریاضی باید تکالیف بیشتری را برای آن‌ها در نظر گرفت. در بسیاری از تحقیقات ارتقاء سواد رسانه‌ای معلمان تأثیر زیادی در تدریس با کیفیت آن‌ها خواهد داشت از طرف دیگر حمایت مسئولین در فراهم کردن شرایط برای دسترسی به اینترنت پایدار و پرسرعت و همچنین زیرساخت‌های آموزشی تأثیر به‌سزایی در کیفیت آموزش در این شرایط خواهد داشت. نتایج حاصل از این تحقیق می‌تواند کام مؤثری بر موفقیت در آموزش درس ریاضی مقطع ابتدایی داشته باشد. چراکه تا زمانی که چالش‌ها شناسایی نشود رسیدگی به نواقص و بهبود شرایط حاکم بر جامعه امکان‌پذیر نخواهد بود.

واژگان کلیدی: آموزش ریاضیات پایه چهارم، چالش‌ها و موانع، آموزش از راه دور، کووید-۱۹



منابع

احمدی، سعید و احمدی، مجید (۱۳۹۰). بررسی رابطه میان اضطراب ریاضی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دبیرستانی، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۸، شماره ۳۱: ۸۹-۱۰۲.

ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر و عینی پور، جواد (۱۳۹۴). ادراک معلمان از ویژگی‌های تدریس مؤثر؛ یک بررسی پدیدار شناختی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۱۲، شماره ۱۷-۱۱۰: ۴۴-۱۲۲.

تویسرکانی راوری، فاطمه؛ عرب زاده، مهدی و کدیور، پروین (۱۳۹۴). رابطه محیط کلاس، اهداف پیشرفت و تفکر تأملی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان، روانشناسی مدرسه، دوره ۴، شماره ۱: ۵۲-۶۹.

حسنی، محمد (۱۳۹۴). تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی (دبستان)، فصلنامه علمی نوآوری‌های آموزشی، دوره ۱۴، شماره ۴: ۳۷-۷.

رضایی، علی محمد (۱۳۹۹). ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا: چالش‌ها و راهکارها، فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره ۵۶، ریحانی، ابراهیم؛ بخشعلی زاد، شهرناز و دوستی، ملیحه (۱۳۹۳). بدفهمی‌های دانش‌آموزان در درک مفهوم کسر، سومین همایش مجازی ره‌آوران آموزش با محوریت بهسازی و توسعه با آموزش، خرداد ۱۳۹۳، تهران.

زهره وند موسوی اشرف و فرخ یار، زهره (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان سازگاری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، کنگره بین‌المللی مطالعات رفتاری جامعه و سبک زندگی سالم، شهریور ۱۳۹۵، تهران.

سلیمی، سمانه و فردین، محمدعلی (۱۳۹۹). نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی، با تأکید بر فرصت‌ها و چالش‌ها، فصلنامه علوم تربیتی و روانشناسی، دوره ۸، شماره ۲: ۶۰-۴۹.

غلام آزاد، سهیلا (۱۳۹۳). رد پای ریاضی واقعیت مدار در ریاضیات مدرسه‌ای ایران، نظریه و عمل در برنامه درسی، دوره ۲، شماره ۳: ۷۰-۴۷.

محمد زاده، محمد؛ اسدی یونسی، محمدرضا؛ سالاری فر، محمدحسین و عسگری، علی (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در رابطه بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دوره متوسطه، نوآوری‌های آموزشی، شماره ۵۸: ۲۷-۷.

موسوی، فرانک و افسری سرداری، بتول (۱۳۹۸). نقش آموزش ریاضی پایه ششم با استفاده از تخته هوشمند بر میزان یادگیری، بادداری و شوق یادگیری دانش‌آموزان، آموزش پژوهی، شماره ۴-۲۰: ۱۱-۱.

موسی پور، نعمت‌الله و صابری اناری سید حسین (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مطالعات برنامه درسی، دوره ۵، شماره ۱۸: ۶۲-۸۸.

Avila, C. & Parcet, M. A. (2001). Personality and inhibitory deficits in the stop-signal task, the mediat role of Geray's anxiety and impulsivity. *Journal of Personality and individual Differences*, 31(2): 975-986.

Awofala, A.O.A., Lawal, R.F., Isiakpere, B.J., Arigbabu, A.A. & Fatade, A.O. (2020). COVID-19 Pandemic in Nigeria and Attitudes towards Mathematics Homeschooling among Pre- Tertiary Students. *Nigerian Online Journal of educational Sciences and Technology*, 1(2): 57-70.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*. The Lancet.

Moghnian, D. & Banici, P. (2006). New outlooks of virtual education. Tehran: Shahrab, Ayandesazan publication, lobe injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 8(2): 1-12.

Panaoura, R. (2020). Parental Involvement in children's Mathematics Learning Before and During the Period of the Covid-19, *Social Education Research*, 2, 1.

Putra, p & et al. (2020). The student learning from Home Experience during Covid-19 School Closures Policy in Indonesia, *Journal Iqrq*, 5(2).

Rasiman, p. (2015). Leveling of Critical Thinking Abilities of Students of Mathematics Education in Mathematical Problem Solving. *Indonesian Mathematical Society Journal on Mathematics Education*, 6, (1): 40-52.

UNESCO. (2020). COVID-19 impact on education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.



بررسی رابطه اضطراب مرگ و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد در دوران آموزش مجازی

محمد کاملی^۱، کارشناس علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مهديه اميرزاده^۲، کارشناس علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

در شرایطی که رشد سریع سیستم‌های چند رسانه‌ای و تکنولوژی‌های وابسته به شبکه، آموزش مبتنی بر اینترنت را گسترش داده بود، ظهور ناگهانی ویروس کووید ۱۹ و همه‌گیری آن در اواخر سال ۱۳۹۸ روند حرکت آموزش را از شکل سنتی خود به سمت الکترونیکی شدن سرعت بخشید. آمار اتحادیه بین‌المللی دانشگاه‌ها نشان می‌دهد، از زمان شیوع جهانی ویروس کرونا ۶۷ درصد دانشگاه‌های جهان از آموزش الکترونیکی استفاده کرده‌اند. آموزش مجازی یکی از مهم‌ترین کاربردهای فناوری اطلاعات است که اولین بار توسط کراس^۳ مطرح شد و به‌عنوان استفاده از فناوری اطلاعات برای یادگیری تلقی می‌شود و مجموعه وسیعی از فرایندها و اعمال همچون آموزش مبتنی بر وب و کلاس‌های مجازی را در برمی‌گیرد. این وضعیت بحرانی (شرایط همه‌گیری کرونا و تعطیلی دانشگاه‌ها) نگرانی‌های بسیاری از قبیل فرسوده‌شدن دانشجویان را به همراه داشته است.

فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان، اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیلی (خستگی^۴)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی^۵) و احساس شایسته نبودن به‌عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین^۶) دارد (شائوفلی و همکاران^۷، ۲۰۰۲، ۲۰۰۷). با نظر به تعریف فوق درمی‌یابیم که فرسودگی تحصیلی با سه مؤلفه‌ی: خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و کارآمدی پایین تحصیلی همراه است.

در این میان عوامل زیادی بر افزایش فرسودگی تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. از مهم‌ترین این عوامل می‌توان به اضطراب مرگ اشاره نمود. موضوع مرگ و توجه به آن در قالب اضطراب مرگ و فناپذیری ما در هر لحظه، امنیت فکری انسان را تهدید می‌کند که به‌عنوان مسئله‌ای اساسی در دیدگاه هستی‌شناسانه و وجودی انسان‌ها، مورد توجه بالی نگران قرار گرفته است (کسل و دویی^۸، ۲۰۱۸).

1. mkamly156@gmail.com
 2. amiryahdiyeh@gmail.com
 3. Cross
 4. Fatigue
 5. Disinterest
 6. Low efficiency
 7. Shawflee et al



در یک تعریف ساده اضطراب مرگ به حالتی گفته می‌شود که فرد احساس اضطراب، نگرانی یا ترس مربوط به مرگ یا مردن را تجربه می‌کند (هولترهوف و چانگ^۱، ۲۰۱۷)؛ بنابراین، آگاهی از فناپذیری و ترس از مرگ به‌عنوان بخشی از وضعیت انسان در طول تاریخ ثبت شده و جای تعجب نیست که اضطراب مرگ پدیده‌ای شایع میان مردم است (آبتیا، جال و روتلگ^۲، ۲۰۱۴)؛ به‌طوری‌که تحقیقات شیوع آن را تا ۱۶٪ در میان مردم عادی گزارش کرده‌اند (بیرگیت، تک، رزمالن و ووشار^۳، ۲۰۱۸)

انصاریان (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان داد بین کیفیت زندگی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه معکوس و معنادار وجود داشته و رابطه خستگی هیجانی با سلامت روان رابطه معکوس و معنادار وجود داشت، رابطه بدبینی با سلامت محیط رابطه معکوس و معنادار وجود داشت و بین فقدان احساس موفقیت با روابط اجتماعی هیچ‌گونه رابطه‌ای وجود ندارد. فروشانی و عسکری (۱۳۹۷) در پژوهشی دریافتند که بین اضطراب و فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد و اضطراب و هوش هیجانی در عملکرد تحصیلی و فرسودگی تحصیلی نقش بسزایی دارد.

همچنین رضایی و صفری (۱۳۹۶) نیز دریافتند بین اضطراب و فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. همان‌طور که مشاهده شد، تاکنون پژوهش‌های زیادی در حوزه فرسودگی تحصیلی انجام شده است که نشان از اهمیت این متغیر در جریان آموزش و یادگیری دارد. به نظر می‌رسد در شرایط پیش‌آمده (شیوع ویروس کووید ۱۹)، کیفیت زندگی و سلامت روانی دانشجویان بیش‌ازپیش در معرض تهدید و خطر قرار گرفته است. دوری از محیط دانشگاه و انتقال آموزش به فضای مجازی تعاملات دانشجویان با یکدیگر و اساتید را با مشکلات جدی روبرو ساخته و پویایی و نشاط دانشجویان را سلب نموده است.

از سویی دیگر شنیدن اخبار روزانه که از تاخت‌وتاز این ویروس مرگبار حکایت می‌کند، آرامش روحی و روانی دانشجویان را تحت تأثیر قرار داده و مانع از تمرکز لازم بر دروس و تکالیف دانشگاهی شده است. با توجه به اهمیت موضوع و بر اساس الهام از مبانی نظری و تجربی فوق، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا بین اضطراب مرگ و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، ارتباط معناداری وجود دارد؟

فرضیه‌های پژوهش

- بین میزان اضطراب مرگ و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم معنادار وجود دارد.
- بین میزان اضطراب مرگ و شک و بدبینی تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم معنادار وجود دارد
- بین میزان اضطراب مرگ و خستگی عاطفی دانشجویان رابطه مستقیم معنادار وجود دارد.
- بین میزان اضطراب مرگ و خود کارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم معنادار وجود دارد.

¹.Hoeltherhoff & Chung
². Abtia,Juhl & Routledge
³.Birgit,TaK,Rosmalen& Voshaar



روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی و از نظر روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری در پژوهش حاضر: شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد در پاییز سال ۱۴۰۰ بود که از میان آن‌ها ۱۵۱ نفر (دانشجوی زن و مرد) با استفاده از جدول مورگان و به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. جهت انجام این پژوهش از دو پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (مسلش، ۲۰۰۲) و اضطراب مرگ (تمپلر، ۱۹۷۰) استفاده شد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی

این پرسش‌نامه فرم اصلاح‌شده‌ی مقیاس فرسودگی مسلش، است که برای استفاده در نمونه‌ی دانشجویان توسط شائوفلی و همکارانش (۲۰۰۲) مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی دارای ۱۵ گویه است. خرده مقیاس‌های این پرسش‌نامه شامل خستگی عاطفی (۵ گویه)، شک و بدبینی (۴ گویه) و خودکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) است. همه‌ی گویه‌ها در یک پیوستار ۷ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۷) نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌ی بالا در خستگی عاطفی و شک و بدبینی و نمره پایین در خودکارآمدی نشان‌دهنده‌ی فرسودگی تحصیلی است که البته خودکارآمدی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. رستمی و عابدی (۱۳۹۰) پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی مسلش را ترجمه کرده‌اند و درستی برگرداندن آن توسط چند متخصص تأیید شده است. در پژوهش رستمی و عابدی، به منظور تعیین پایایی این ابزار از دو روش همسانی درونی و باز آزمایی استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خستگی عاطفی ۰/۸۸، شک و بدبینی ۰/۹۰ و خودکارآمدی ۰/۸۴ به دست آمد که نشان از پایایی مناسب این ابزار می‌باشد. ضریب روایی هم‌زمان این مقیاس با پرسش‌نامه‌ی اشتیاق تحصیلی و مقیاس محقق ساخته موفقیت تحصیلی تأییدکننده روایی مطلوب این مقیاس بوده است. برای تعیین روایی همگرا و واگرا نیز به ترتیب از پرسش‌نامه افسردگی دانشجویان و مقیاس محقق ساخته علاقه به رشته‌ی تحصیلی استفاده شد که نتایج گزارش شده حاکی از روایی مطلوب این ابزار بوده است (رستمی و عابدی، ۱۳۹۰).

پرسشنامه اضطراب مرگ تمپلر

این پرسشنامه در سال ۱۹۷۰ توسط تمپلر^۱ ساخته شده است و شامل ۱۵ ماده است که نگرش آزمودنی‌ها را به مرگ می‌سنجد. آزمودنی‌ها پاسخ‌های خود را به هر سؤال با گزینه‌های بلی یا خیر مشخص می‌کنند. پاسخ بلی نشانگر وجود اضطراب در فرد است. بدین ترتیب، نمره‌های این مقیاس می‌توانند بین صفر تا ۱۵ متغیر باشد که نمره‌ی بالا معرف اضطراب زیاد افراد در مورد مرگ است.

بررسی‌های به عمل آمده در مورد روایی و پایایی مقیاس اضطراب مرگ نشان می‌دهد که این مقیاس از اعتبار قابل قبولی برخوردار است. در فرهنگ اصلی، ضریب پایایی باز آزمایی مقیاس ۰/۸۳، روایی هم‌زمان به وسیله همبستگی آن با مقیاس اضطراب آشکار ۰/۲۷ و با مقیاس افسردگی ۰/۴۰ گزارش شده است (تمپلر، ۱۹۷۰). پایایی و روایی این پرسشنامه را در ایران

^۱. Templer



رجیبی و بحرانی (۱۳۸۰) مورد بررسی قرار داده و بر این اساس ضریب پایایی تصنیفی را ۰/۶۰ و ضریب همسانی درونی را ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند.

یافته‌های پژوهش

بر اساس نتایج به دست آمده از نظرسنجی، بیشترین فراوانی از نظر جنسیت، شامل گروه آقایان با ۲۲ نفر (معادل ۱۴٫۶ درصد) و گروه دیگر، خانم‌ها با فراوانی ۱۲۹ نفر (معادل ۸۵٫۴ درصد) می‌باشد. مجردان برابر با ۱۱۵ نفر (معادل ۷۶٫۲ درصد) و افراد متأهل با فراوانی ۳۶ نفر (معادل ۲۳٫۸ درصد) در نمونه حضور دارند. بیشترین فراوانی شامل افراد در ترم تحصیلی ۷ و برابر با ۳۱ نفر (معادل ۲۰٫۵ درصد) می‌باشد و کمترین درصد مربوط به افراد در ترم تحصیلی ۲ با فراوانی ۲ نفر (معادل ۱٫۳ درصد) است.

جدول ۱- توزیع فراوانی ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخگویان

جنسیت	فراوانی	درصد
آقا	22	14.6
خانم	129	85.4
وضعیت تأهل	فراوانی	درصد
متأهل	36	23.8
مجرد	115	76.2
وضعیت تحصیلی		
ترم ۱	23	15.2
ترم ۲	2	1.3
ترم ۳	23	15.2
ترم ۴	8	5.3
ترم ۵	21	13.9
ترم ۶	23	15.2
ترم ۷	31	20.5
ترم ۸	13	8.6
ترم ۸ به بالا	7	4.6
جمع	151	100.0

آمار توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

در این بخش به بررسی توصیفی متغیرهای تحقیق و مؤلفه‌های مشمول در آن‌ها پرداخته می‌شود. همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد؛ این تحقیق شامل متغیر اضطراب مرگ، فرسودگی تحصیلی و سه مؤلفه آن (خستگی عاطفی، شک و بدبینی، خودکارآمدی تحصیلی) است؛ برای بررسی این متغیرها یافته‌های توصیفی طی جداولی ارائه می‌شود تا زمینه‌آشنایی بیشتر با هر کدام از متغیرها و سؤالات تشکیل‌دهنده آن‌ها فراهم گردد.



جدول ۲- متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آن‌ها

مؤلفه/متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	کمترین	بیشترین
اضطراب مرگ	151	6.6954	3.62214	0.129	-0.826	0.00	15.00
خستگی عاطفی	151	18.6358	9.00850	0.217	0.043	0.00	42.00
شک و بدبینی	151	5.0927	3.28096	0.410	-0.426	0.00	12.00
خودکارآمدی تحصیلی	151	16.3709	6.27228	-0.022	0.203	0.00	36.00
فرسودگی تحصیلی	151	40.0993	14.34887	0.044	0.198	7.00	78.00

چولگی بیانگر عدم تقارن منحنی فراوانی است. اگر ضریب چولگی صفر باشد جامعه کاملاً متقارن است و چنانچه ضریب مثبت باشد، چولگی به راست و اگر منفی باشد، چولگی به چپ وجود دارد. در حالت کلی اگر چولگی در بازه‌ی (۲، -۲) و کشیدگی در بازه‌ی (۱۰، -۱۰) نباشند داده‌ها از توزیع نرمال بسیار دور است (کلین، ۲۰۱۱). مقدار چولگی مشاهده‌شده برای متغیرهای مورد مطالعه در بازه (۲، -۲) قرار دارد. یعنی از لحاظ چولگی متغیرهای پژوهش نرمال بوده و توزیع آن متقارن است. مقدار کشیدگی متغیرها نیز در بازه (۱۰، -۱۰) قرار دارد. این نشان می‌دهد تمامی توزیع متغیرها از کشیدگی نرمال برخوردار است.

بررسی همبستگی متغیرها

با توجه به نرمال بودن متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آن‌ها برای بررسی ارتباط آن‌ها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده می‌شود که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۳- متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آن‌ها

متغیرها	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معنی‌دار
اضطراب مرگ		
خستگی عاطفی	.228**	0.005
شک و بدبینی	.238**	0.003
خودکارآمدی تحصیلی	0.050	0.538
فرسودگی تحصیلی	.220**	0.007

بر اساس نتایج به دست آمده بین خستگی عاطفی با اضطراب مرگ، ارتباط مثبت و معنی‌دار با شدت ۰,۲۲۸ وجود دارد، همچنین بین شک و بدبینی با اضطراب مرگ نیز ارتباط مثبت و معنی‌داری با شدت ۰,۲۳۸ وجود دارد ولی بین خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب مرگ ارتباط معنی‌داری ملاحظه نمی‌شود، همچنین ارتباطی بین فرسودگی تحصیلی و اضطراب مرگ به صورت مستقیم و معنی‌دار با شدت ۰,۲۲۰ وجود دارد.

بررسی فرضیه‌ها

همان‌طور که پیش‌ازین مطرح شده بود، اولین فرضیه پژوهش به صورت زیر است:

بین فرسودگی تحصیلی و اضطراب مرگ رابطه معنی‌داری وجود دارد

نتایج نشان می‌دهد که ارتباط معنی‌داری بین فرسودگی تحصیلی و اضطراب مرگ وجود دارد؛ بنابراین فرضیه اصلی پژوهش تأیید می‌شود. ($r=0.220, p=0.007 < 0.05$)



بررسی فرضیه دوم

بین خستگی عاطفی و اضطراب مرگ رابطه معنی داری وجود دارد
نتایج نشان می دهد که ارتباط معنی داری بین خستگی عاطفی و اضطراب مرگ وجود دارد؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش نیز
تائید می شود. ($r=0.228, p=0.005<0.05$)

بررسی فرضیه سوم

بین شک و بدبینی با اضطراب مرگ رابطه معنی داری وجود دارد
نتایج نشان می دهد که ارتباط معنی داری بین شک و بدبینی و اضطراب مرگ وجود دارد؛ بنابراین فرضیه سوم پژوهش تائید
می شود. ($r=0.238, p=0.003<0.05$)

بررسی فرضیه چهارم

بین خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب مرگ رابطه معنی داری وجود دارد.
نتایج نشان می دهد که ارتباط معنی داری بین خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب مرگ وجود ندارد؛ بنابراین چهارمین فرضیه
پژوهش رد می شود. ($r=0.050, p=0.538>0.05$)

نتیجه گیری

اضطراب مرگ از جمله بیماری های روان شناختی است که در طول تاریخ همواره سلامت روانی انسان ها را تهدید کرده است.
اگرچه مرگ واقعیتی بیولوژیکی است، اما اغلب مردم ترجیح می دهند به آن فکر نکنند زیرا اضطراب مرگ تجربه ناخوشایندی
برای انسان ها می باشد (گایلیوت، اسمیچل و بامیستر^۱، ۲۰۰۹). در شرایط کنونی که ویروس کووید ۱۹ در سراسر جهان شیوع
پیدا کرده است و روزانه آمارهای وحشتناکی از تعداد مبتلایان و فوتی ها منتشر می شود، اضطراب مرگ نیز در بین مردم
شایع تر شده است. در این میان دانشجویان که به دلیل الکترونیکی شدن آموزش ها از فضای پویای دانشگاه دور مانده اند،
ناگزیرند تا از طرفی با الزامات دانشگاه هماهنگ شوند و از سویی دیگر با فشارهای روانی نظیر اضطراب مرگ خود را سازگار
نمایند.

در همین راستا پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین اضطراب مرگ و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رشته علوم تربیتی
دانشگاه فردوسی مشهد، در پاییز سال ۱۴۰۰ انجام شد.

نتایج نشان داد که بین اضطراب مرگ و فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

طبق نظر (ماسلاخ و همکاران، ۱۹۷۶) فرسودگی عارضه ای است که به تدریج و پیوسته در طی زمان رشد می کند و افراد را در
ماریپچی نزولی قرار می دهد که بهبود از آن دشوار است. فرسودگی نمایانگر شاخص نابسامانی بین آنچه افراد هستند و آنچه
آن ها باید انجام بدهند است.

نتایج این پژوهش با یافته های انصاریان (۱۳۹۲)، فروشانی و عسکری (۱۳۹۷)، رضایی و صفری (۱۳۹۶)، همسویی و
همخوانی دارد.

¹.Gaylyot & Asmychl & Bamaystr



به بیانی دیگر، اضطراب مرگ کمتر باعث کاهش فرسودگی در بین دانشجویان می‌شود. از آنجایی که دانشجویان سرمایه‌های هر کشور به شمار می‌روند؛ ضرورت دارد تا متخصصان امر آموزش بیش‌ازپیش به مسائل روحی و روانی آنان رسیدگی کرده و در تصمیم‌گیری‌های کلان به این موضوع مهم توجه کنند. همچنین دانشگاه‌ها می‌توانند با برگزاری کارگاه‌های آموزشی و ارائه آموزش‌های لازم از شیوع اضطراب مرگ و فرسوده‌شدن دانشجویان تا حدودی جلوگیری نمایند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، کوچک بودن گروه نمونه‌گیری و محدود بودن به رشته علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد بود؛ لذا پیشنهاد می‌شود تا پژوهشگران و محققان عرصه‌ی روانشناسی و علوم تربیتی بیش‌ازپیش به مسئله اضطراب مرگ و فرسودگی تحصیلی توجه نمایند و این پژوهش را در سطح کشور انجام داده و برای مقابله با آن راهکارهایی را پیشنهاد دهند.

واژگان کلیدی: اضطراب مرگ، فرسودگی تحصیلی، دانشجویان

منابع

انصاریان، ضحی (۱۳۹۱). رابطه کیفیت زندگی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز، پایان‌نامه دانشگاه آزاد اسلامی.

پیمانی فروشانی، راضیه و عسکری، پرویز (۱۳۹۷). رابطه اضطراب امتحان و هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دوره ۱۲، شماره ۴: ۷۵-۸۹.

رضایی، خدیجه و صفری، فاطمه (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. شریفی‌فرد، کاظم؛ نوروزی، کیان و حسینی، محمدعلی (۱۳۹۳). ارتباط فرسودگی با خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی، مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، شماره ۸ - پیاپی ۱۲: ۶۸-۵۹.

صنعتی، محمد (۱۳۸۴). درآمدی به مرگ در اندیشه غرب، فصلنامه ارغنون، شماره ۲۶ و ۲۷: ۶۴-۲.

قاسم پور، عبدالله؛ سوره، جمال و سید تازه کند، میر توحید (۱۳۹۱). پیش‌بینی اضطراب مرگ بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۳۹۱، شماره ۴۸: ۶۳-۷۰.

منصور نژاد، زهرا و کج‌باف، محمدباقر (۱۳۹۱). رابطه بین جهت‌گیری مذهبی (درونی، بیرونی) با اضطراب مرگ، پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، شماره ۲: ۵۵-۶۴.

Boudreau, D. Santen, S. A., Hemphill R. R. & Dobson J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44 (4), Supplement 1:75-76.

Brus, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout. *Currents in pharmacy teaching and learning*, 1(1): 57-64.

Cazan, A. M. & Năstasă, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180: 1574-1578.

Erturget, R. & Soyseker, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia-social and behavioral science*, 2(2): 1399-1404.

Farber, BL. (2008). *Positive Expectancy, Locus of Control, and Coping in Homeless and Non-Homeless Children* Unpublished Masters Thesis Case Western Reserve University. Isabel, M., Garcia, C. & Peloss, E. (2012). Resilience and Burnout Syndrom in Nursing Student and its relationship With Sociodemographic Variables and Interpersonal Relationship. *International Journal of Psychological Research*, (5) 1: 6-9.

Van, leeuwen (2010). Social support and life satisfaction in spinal cord injury during and up to one year after inpatient rehabilitation. *J Rehabil Med*, 42(3): 265-271.

بررسی میزان دستیابی معلمان خراسان جنوبی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی

محمد امین هلال بیرجندی^۱، دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر، بیرجند، ایران

میلاذ خسروی^۲، دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر، بیرجند، ایران

مقدمه

یادگیری تا سال‌ها پیش تنها محدود به حضور فیزیکی در کلاس‌های مختلف بود. این نوع از آموزش محدودیت‌های زیادی از جمله عدم دسترسی یکسان تمامی افراد به دوره‌ها و آموزش‌های مختلف، صرف وقت و هزینه زیاد و غیره بود؛ اما چند سالی است که با توسعه اینترنت و استفاده از آن به‌ویژه در دوران همه‌گیری بیماری کرونا آموزش مجازی در کنار آموزش به سبک سنتی قرار گرفته است. این نوع آموزش بسیاری از محدودیت‌های آموزش سنتی را نداشته و علیرغم داشتن برخی محدودیت‌ها مزایا و ویژگی‌های خاص خود را دارد.

لن (۲۰۰۹) معتقد است آموزش‌های مجازی در مقابل آموزش‌های سنتی برای معلمان و همچنین دانش‌آموزانی که با روش سنتی آموزش دیده‌اند مشکلات عمده‌ای دارد که بدون حمایت تکنیکی و یادگیری و یاددهی به‌خوبی صورت نمی‌گیرد. نتایج پژوهش شاه بیگی و همکاران (۱۳۹۰) با عنوان "آموزش مجازی: مزایا و محدودیت‌ها" حاکی از آن است که آموزش مجازی به دلیل داشتن مزایایی چون امکان استفاده در تمام ساعات شبانه‌روز و امکاناتی چون محتوای جذاب‌تر الکترونیکی در سرتاسر دنیا مورد توجه واقع شده است. در دنیا سرعت روی آوردن به آموزش مجازی بسیار زیاد است و با فراهم کردن امکانات و ملزومات استفاده از آن درحالی که حرکت به سمت عمومیت یافتن آموزش مجازی هستند. این در حالی است که در کشور ما به دلیل وجود محدودیت‌هایی چون ضعف شبکه ارتباطی و مخابراتی، سرعت حرکت به سمت عمومیت یافتن آموزش مجازی پایین‌تر از دنیاست.

از این رو آنچه ضروری به نظر می‌رسد بررسی میزان موفقیت یا عدم موفقیت آموزش‌های مجازی است که در دوران همه‌گیری کرونا در سرتاسر جهان توسط نظام‌های آموزشی به‌عنوان راهی برای استمرار فرایند آموزش به کودکان و دانش‌آموزان اتخاذ شده است.

از آنجاکه مسئله آموزش کودکان در آینده تمام کشورها تأثیرگذار است و به‌عنوان شاهره موفقیت یا عدم موفقیت کشورها از آن یاد می‌شود پژوهش حول این موضوع که در دوران کرونا و پسا کرونا جایگاه آموزش مجازی در نظام آموزشی کشور چگونه خواهد بود و آیا می‌تواند موفقیت‌آمیز باشد یا نه مهم به نظر می‌رسد. همچنین از آنجاکه معلمان در فرایند آموزش مهم‌ترین نقش را ایفا می‌کنند و به‌نوعی رهبر فرایند آموزشی به‌حساب می‌آیند، نظر و عقیده آن‌ها پیرامون موضوع مطرح شده یقیناً حائز اهمیت و راهگشا خواهد بود.

¹. aminhelal78@gmail.com

². 8miladkhosravi8@gmail.com



در تحقیق پیش رو بررسی خواهیم کرد که آموزش مجازی در ایران در دوران کرونا با همه محدودیت‌ها و ضعف‌های ساختاری تا چه حد توانسته است در انتقال اهداف آموزشی به دانش‌آموزان موفق باشد و معلمان نظام آموزشی ایران این روش آموزشی را مناسب می‌دانند و آیا می‌توان از این بستر ایجادشده و با توجه به فواید و توانمندی‌های آموزش الکترونیکی برای غنای آموزش در دوران پسا کرونا بهره جست یا نه.

با توجه به هدف اصلی و مدل پژوهش، سوالات پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

وضعیت دستیابی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی از لحاظ بعد ویژگی‌های فردی معلم، چگونه است؟

وضعیت دستیابی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی از لحاظ بعد محتوای آموزشی، چگونه است؟

وضعیت دستیابی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی از لحاظ بعد زیرساخت و فناوری، چگونه است؟

وضعیت دستیابی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی از لحاظ بعد پشتیبانی، چگونه است؟

وضعیت دستیابی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی از لحاظ بعد سنجش و ارزیابی، چگونه است؟

وضعیت دستیابی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی در دوران پسا کرونا، چگونه خواهد بود؟

و بالاخره اینکه، وضعیت دستیابی معلمان خراسان جنوبی در دوران کرونا از طریق آموزش مجازی به اهداف آموزشی مدنظرشان چگونه است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی است و از نظر روش، توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلمان خراسان جنوبی می‌باشد که همگی در مدارس استان خراسان جنوبی در حال تدریس می‌باشند. حجم نمونه آماری، معادل ۱۰۰ نفر می‌باشد که به روش نمونه‌گیری تصادفی، انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته شامل شش مؤلفه (ویژگی‌های فردی یادگیرنده، محتوای آموزشی، زیرساخت و فناوری، پشتیبانی، سنجش و ارزیابی، پسا کرونا (آینده پژوهی)) و ۲۴ شاخص می‌باشد که از طریق سامانه گوگل فرم به دست نمونه آماری رسیده است و میزان دستیابی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی را روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم)، از نظر معلمان می‌سنجد. برای پاسخ‌های سوالات در طیف ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق از ۱ تا ۵ نمره در نظر گرفته شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و نیز جهت مقایسه میانگین نمونه آماری با میانگین جامعه از آزمون t مستقل تک نمونه‌ای استفاده شده است. پایایی این پژوهش از طریق روش آلفای کرونباخ سنجیده شد و عدد ۰,۷۹ به دست آمد که نشان می‌دهد آزمون از پایایی قابل قبولی برخوردار است. همچنین روایی آزمون علاوه بر نظر متخصصان، از طریق تکنیک تحلیل عاملی و آزمون‌های Bartlett's Test و KMO سنجیده شد که نشان‌دهنده و تصدیق‌کننده روایی مطلوب آزمون بودند.

یافته‌های پژوهش

طبق یافته‌های استخراج شده از پرسشنامه‌ها در بعد ویژگی‌های فردی معلم میانگین پاسخ‌های گروه نمونه (۲,۷۸)، در بعد زیرساخت و فناوری میانگین پاسخ‌های گروه نمونه ۱,۹۳، در بعد پشتیبانی میانگین پاسخ‌های گروه نمونه ۲,۲۳، در بعد



سنجش و ارزشیابی میانگین پاسخ‌های گروه نمونه ۱,۳۷ و در بعد پسا کرونا میانگین پاسخ‌های گروه نمونه ۲,۷۸ می‌باشد. همه این میانگین‌ها از میانگین مورد انتظار یعنی عدد ۳ کمتر هستند. با توجه به مقدار t و سطح معنی‌داری مشاهده شده در بررسی همه این ابعاد می‌توان نتیجه گرفت که از نگاه معلمان خراسان جنوبی در ابعاد ویژگی‌های فردی معلم، زیرساخت و فناوری، پشتیبانی، سنجش و ارزشیابی و دوران پسا کرونا وضعیت دستیابی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی مطلوب نیستند و در این بین وضعیت در ابعاد زیرساخت و فناوری و سنجش و ارزشیابی نامطلوب‌تر است. تنها در بعد محتوای آموزشی میانگین پاسخ‌های گروه نمونه (۳,۰۷)، از میانگین مورد انتظار (عدد ۳) بزرگ‌تر است و با توجه به مقدار t مشاهده شده و سطح معنی‌داری می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت دستیابی به اهداف آموزشی از طریق آموزش مجازی از لحاظ بعد محتوای آموزشی، نسبتاً مطلوب می‌باشد.

نتیجه‌گیری

آموزش الکترونیکی در بستر سامانه‌های آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کرونا بیش‌ازپیش مورد توجه قرار گرفت. دانش‌آموزان و دانشجویان ناگزیر به پذیرش این سبک یادگیری بودند و باید خود را با شرایط جدید وفق می‌دادند؛ اما از آنجاکه فرایند آموزش در سیستم آموزشی کشور ما هنوز غالباً به شکل آموزش سنتی است و روش تدریس سخنرانی که در آن یاد دهنده به‌عنوان کنشگر است و یادگیرنده رفتاری منفعلانه دارد، می‌توان این‌گونه دریافت که در آموزش مجازی، معلم به‌عنوان یاد دهنده وظیفه سخت‌تر و سنگین‌تری دارد. این معلم است که باید تلاش کند تا محتوا و مطالبی را که سال‌ها به شکل حضوری و رودررو با دانش‌آموزان به آن‌ها آموزش می‌داده، از این‌پس در قالب آموزش الکترونیکی به دانش‌آموزان ارائه دهد. از این‌رو در این تحقیق تلاش شد تا میزان موفقیت این سبک از آموزش در انتقال مطالب و محتوای درسی و فراتر از آن در رسیدن به اهداف آموزشی از نگاه معلم سنجیده شود.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که اغلب معلمان ارتباط میان خود و دانش‌آموزانشان را در بستر آموزش مجازی به لحاظ کمی و کیفی مناسب نمی‌دانند. همچنین بعضی از آن‌ها مهارت کافی را برای کار با لوازم آموزش مجازی ندارند و از بار مالی که آموزش الکترونیکی به آن‌ها تحمیل کرده است ناراضی‌اند. همین امر باعث شده است تا آن‌ها نسبت به آموزش مجازی نگرش مثبتی نداشته باشند و آن را راهی مناسب برای دستیابی به اهداف آموزشی ندانند. همچنین از نظر اغلب معلمان محتوای دروس این قابلیت را دارد که از طریق آموزش مجازی به دانش‌آموزان منتقل شود اما یکی از مهم‌ترین مسائل در این زمینه این است که سامانه آموزش مجازی زیرساخت، ظرفیت و قدرت کافی را برای این کار نداشته باشد. طبق نظر معلمان آموزش مجازی تنها از آن نظر که دانش‌آموزان می‌توانند به منابع علمی گسترده دسترسی داشته و در کلاس درس نیز از منابع الکترونیکی درسی استفاده کنند قابل‌اتکا و مفید است.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد از نظر معلمان فرایند سنجش و ارزشیابی در آموزش مجازی به شکل درست و دقیق صورت نمی‌پذیرد و آن‌ها نیز به دلیل عدم حضور دانش‌آموزان در مدرسه نمی‌توانند نظارتی بر صحت برگزاری آزمون‌ها داشته باشند. این که ارزشیابی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان آموزش به‌خوبی صورت نگیرد یقیناً باعث عدم دستیابی به اهداف آموزشی می‌شود.



در پژوهش حاضر این موضوع مشخص شد که به دلیل همه پوش نواری ها و نقایص ذکر شده آموزش مجازی، اغلب معلمان استفاده از آن را برای دوران پسا کرونا مناسب نمی دانند. پس می توان این گونه نتیجه گرفت که آموزش مجازی علی رغم محاسنی که دارد گزینه ای مناسب برای جایگزینی آموزش حضوری نیست. آموزش مجازی امکان نتایج تحقیق حاضر دسترسی دانش آموزان را به دنیایی بی انتها از منابع آموزشی و علمی فراهم می کند و آن ها را با علوم روز دنیا آشنا می کند اما به دلیل معایبی که دارد نمی تواند در رسیدن به اهداف آموزشی دروس مختلف به تنهایی موفق باشد.

نتایج تحقیق حاضر با نتایج پژوهش جهانیان و اعتبار (۱۳۹۱) با عنوان "ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه های تهران از دیدگاه دانشجویان" که بر عدم کارایی مناسب آموزش مجازی و نگرش منفی دانشجویان نسبت به آموزش مجازی تأکید دارد، مطابقت دارد.

همچنین نتایج تحقیق حاضر با نتایج پژوهش الهی و همکاران (۱۳۹۰) با عنوان "طراحی چارچوبی برای عوامل مؤثر بر گرایش دانشجویان مجازی به یادگیری الکترونیکی و سنجش آن" مطابقت دارد.

واژگان کلیدی: اهداف آموزشی، آموزش مجازی، دوران کرونا، معلمان، پسا کرونا، خراسان جنوبی

منابع

احمدی، امینه (۱۳۹۴). رابطه آموزش مجازی و خلاقیت دانش آموزان در هزاره سوم، *خانواده و پژوهش*، دوره ۱۲، شماره ۲۹: ۴۱-۵۵.

جهانیان، رمضان و اعتبار، شکوفه (۱۳۹۱). ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه های تهران از دیدگاه دانشجویان، *فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، دوره ۲، شماره ۴: ۵۳-۶۳.

جوادی بورا، محمدعلی، نجفی، حسین و فرج اللهی، مهران (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش از دور (مطالعه موردی: مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور تهران). *مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)*، دوره ۴، شماره ۲: ۳۸-۳۳.

رستگارپور، حسن، گرجی زاده، سحر (۱۳۹۱). ارزیابی کارآمدی دوره های یادگیری الکترونیکی دانشگاه تربیت مدرس از دیدگاه کاربران، *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، دوره ۲، شماره ۳: ۳۰-۵.

شاه بیگی، فرزانه، نظری، سمانه (۱۳۹۰). آموزش مجازی: مزایا و محدودیت ها، *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی بزد*، دوره ۶ شماره ۱: ۴۷-۵۴.

صالحی مبارکه، زهرا، رفیعی چرمهینی، مرضیه (۱۳۹۷). بررسی آموزش الکترونیک و تأثیر آن در فرآیند یاددهی - یادگیری، *نخبگان علوم و مهندسی*، دوره ۳، شماره ۳: ۱-۱۲.

عالیخانی، زکبه، عالیخانی، غلامرضا (۱۳۹۹). اتخاذ روش آموزش مطلوب در دوران همه گیری کرونا، *رهیافت های نوین در مطالعات اسلامی*، شماره ۳۵: ۵-۵۱.

قائدی، بتول، علی عسگری، مجید و عطاران، محمد (۱۳۸۴). ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی رشته مهندسی کامپیوتر گرایش فن آوری اطلاعات از دیدگاه اساتید و دانشجویان در دانشگاه علم و صنعت ایران، *دومین کنفرانس ملی آموزش الکترونیک*.

کشاورز، محسن، فرج الهی، مهران و زندی، بهمن و سرمدی، محمدرضا (۱۳۹۵). بررسی استانداردهای سواد رایانه ای در آموزش مجازی مطالعه موردی: دانشکده مدیریت دانشگاه تهران. *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۹، شماره ۲۲: ۸۷-۹۴.

میلاادی، حسنا، ملک محمدی، ایرج (۱۳۸۹). امکان سنجی کاربرد یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی با استفاده از تحلیل عاملی (مطالعه موردی: دانشجویان رشته ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه رازی)، *مجله پژوهش های ترویج و آموزش کشاورزی*، دوره ۳، شماره ۱: ۲۹-۱۵.

نورالهی، سعید، حکیم زاده، رضوان و سراجی، فرهاد و نظرزاده زارع، محسن (۱۳۹۲). ارزیابی دوره های آموزش الکترونیکی دانشکده مجازی علوم حدیث با توجه به معیارهای کیفیت در آموزش الکترونیکی، *فصلنامه یادگیری الکترونیکی مدیا*، دوره ۴، شماره ۲: ۱۲-۱.

الهی، شعبان، کنعانی، فاطمه و شایان، علی (۱۳۹۰). طراحی چارچوبی برای عوامل مؤثر بر گرایش دانشجویان مجازی به یادگیری الکترونیکی و سنجش آن، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، دوره ۱۷، شماره ۲- پیایی ۵۹-۸۰.



ورهام، محمدهادی (۱۳۹۰). اصلاح نظام آموزش مجازی در ایران از منظر حقوقی، پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۵، شماره ۱۳: ۲۳۵-۲۵۲.
 یعقوبی، جعفر، ملک محمدی، ایرج و ایروانی، هوشنگ و عطاران، محمد (۱۳۸۷). ویژگی‌های مطلوب دانشجویان و اعضای هیأت علمی در یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی ایران: دیدگاه دانشجویان دوره‌های مجازی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۷: ۱۵۹-۱۷۳.

Anas, A. (2020). Perceptions of Saudi students to blended learning environments at the University of Bisha, Saudi Arabia. *Arab World English Journal*, 6: 261-277.

Benigno. V, & Trentin.G. (2000). The Evaluation Of Online Courses, *Journal Of Computer Assisted Learning*: 259-270.

Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Jeung Rho, J., P. Ciganek, A. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58: 843-855.

Delone, W.H. & Mclean, E.R. (2003). The Delone And Mclean Model Of Information Systems Success, *Journal Of Management Information Systems*, 19(4): 9-30.

Govindasamy, T. (2002). Successful Implementation of E-learning Pedagogical Considerations, *The Internet and Higher Education*, 4: 287-299.

Lane, L. M. (2009, October 5). Insidious pedagogy: How course management systems impact teaching. *First Monday*, 14: 1-8.

Mehall, S. (2020). Purposeful Interpersonal Interaction in Online Learning: What is it and how is it measured? *Online Learning Journal*, 24(1): 181-203.

Ozkan, S. Koseler, R. (2009). Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: an empirical investigation. *Computers & Education*, 53: 1285-1296.

Papp.R, (2000). Critical Success Factors For Distance Learning, Paper Presented At The Americas Conference On Information Systems, *Long Beach, CA, USA*.

Selim H. (2007) Critical Success Factors for e-Learning Acceptance: Confirmatory Factor Models. *Journal Computers & Education*. 49(2): 396-413.

Seok, S. and Meyen, E. (2006) Three Dimensions of the Online Course Evaluation Instrument in Postsecondary Education, *Proceedings of the Ninth LASTED International Conference Computers and Advanced Technology in Education*, Lima, Peru.

Shee.D.Y and Wang. Y.S (2008). Multi-criteria evaluation of the webbased elearning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications, *Computers & Education* 50: 894-905.

Sims, R. (2001). From Art to Alchemy: Achieving Success with Online Learning. *IT Forum*, 55: Available [online]: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper55.htm>.

Soong, B., Chan, H., Chua, B. and Loh, K. (2001). Critical Success Factors for On-Line Course Resources, *Computers & Education*, 36: 101-120.

Sun, P.C., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.Y. and Yeh, D. (2008). What Drives a Successful e-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction, *Computers and Education*, 50: 1183-1202.

Wang. Y. S, Wang.H.Y & Shee.D.Y (2007). Measuring e-learning systems success in an organizational context: Scale development and validation, *Computers in Human Behavior*, 23(1): 1792-1808.



تجارب زیسته معلمان مقطع ابتدایی در عصر کرونا

محمدحسین بهرامی^۱، مدرس دانشگاه فرهنگیان مشهد/ دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
 سید عباس میر شجاعیان^۲، استادیار دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی، مشهد، ایران
 امیر رفسنجانی^۳، دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران

مقدمه

امروزه نقش و تأثیر مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ترجمان‌های تربیتی در تمامی جوامع اعم از توسعه‌یافته و یا در حال توسعه اثبات شده است. در بسیاری از کشورها اغلب سرمایه‌گذاری‌های عظیم روی تربیت نیروی انسانی به‌خصوص در بخش آموزش و پرورش انجام می‌شود؛ چراکه نیروی تربیت‌یافته به آهنگ رشد و بالندگی کشور کمک می‌کند (بهرامی، ۱۳۹۸). برای اینکه آموزش و پرورش قادر باشد این رسالت عظیم را به دوش گیرد و آن را به بهترین نحو انجام دهد لازم است ابتدا دشواری‌های درونی و درونی خود را شناخته و با دیدی نقادانه سعی در رفع این عوامل تهدیدکننده و تضعیف‌کننده داشته باشد (هریشبرگ و همکاران^۴، ۲۰۲۰). مدارس به‌عنوان پایگاه‌های عملیاتی آموزش و مبادله‌ی فرصت‌های آموزشی و تربیتی و معلمان به‌مثابه‌ی فرماندهان خط مقدم این جبهه با تکیه بر برنامه‌ی درسی می‌توانند جامعه را در شرایط بحرانی هدایت کرده و آموزش‌ها را با تغییرات اقتصادی، فرهنگی، اخلاقی، بهداشتی و احتمالاً عوامل غیرقابل‌پیش‌بینی هماهنگ کنند (هنگ و همکاران^۵، ۲۰۱۹). شیوع ویروس کرونا^۶ به‌عنوان یکی از این بحران‌های بهداشتی تأثیر مستقیمی بر نحوه‌ی آموزش و پرورش داشته و آموزش‌های مطالب درسی را دستخوش تحول ساخته است. آموزش و پرورش از طریق برنامه درسی که شامل برنامه رسمی و عیان است مهارت‌ها و دانش‌ها را به فراگیران می‌آموزد (گوتک، ۱۳۹۲) و فضا و محیط آموزشگاه نیز در شکل‌گیری نگرش‌های اجتماعی و فکری دانش‌آموزان مؤثر است (همان). موضوعات مختلفی در سیستم آموزش و پرورش وجود دارد، به‌ویژه در زمینه‌ی برنامه درسی که بر آموزش تأثیر می‌گذارد (بلدري و فوستر^۷، ۲۰۲۰). برنامه درسی پنهان یکی از موضوعات بحث‌برانگیز کنونی است. بسیاری از موضوعات برنامه درسی پنهان نتیجه فرضیات و انتظاراتی است که به‌طور رسمی در محیط یادگیری ابلاغ نمی‌شود، ایجاد نمی‌شود یا منتقل نمی‌شود؛ بنابراین، آگاهی از موضوعات برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار می‌گیرد منفی و مثبتی دارد (آلسبای، ۲۰۱۵). نقش و تأثیر به‌سزای برنامه درسی پنهان (محیط مدارس) در آموزش دانش‌آموزان و در قالب آموزش‌های مجازی دستخوش تحولاتی شد. برنامه درسی پنهان نه درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد (شرینگتون^۸، ۲۰۲۰). بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام

1. mhb_bahrami@yahoo.com
 2. mirshojaean@gmail.com
 3. rafsanjani@yahoo.com
 4. Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, & Davidson
 5. Heng, Quinlivan, & Plessis,
 6. Corona virus
 7. Baldry, F. & Foster
 8. Sherington



خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد (علاقه بند، ۱۳۹۸) دانش‌آموزان قبل از شیوع ویروس کرونا در مدارس تحت تأثیر محیط و شرایطی قرار می‌گرفتند که در حال حاضر جای خالی آن به‌وضوح احساس می‌شود

روش پژوهش

این پژوهش با بهره‌گیری از رویکردهای کیفی^۱ در تعلیم و تربیت نگاشته شده است. روش پژوهش مبتنی بر مطالعات پدیدارشناسی^۲ است. در این نوع پژوهش هدف بررسی تجارب افراد از پدیده‌ای معین است. توصیفی عمیق از پدیده از منظر گروهی از افراد تا به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم معنای مربوط را بهبود بخشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۸). تجربه عاملی است که با استفاده از آن در مواجهه با مسائل بزرگ و قلمروهایی که مورد غفلت واقع شدند، درکی عمیق‌تر یافته تا از منظری متفاوت به وقایع بنگریم (شورت^۳، ۱۳۹۸). الگوی پدیدارشناسی در پژوهش حاضر بر اساس (طرح کلایزی^۴، ۱۹۷۸) است. نمونه آماری این پژوهش، دوازده نفر از معلمان زن و مرد مقطع ابتدایی اول و دوم شهرستان طرکبه شاندریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بوده‌اند که به روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اصل اشباع نظری^۵ داده‌ها، انتخاب شده‌اند. معیار انتخاب این افراد، شناخت اولیه پژوهشگران از دغدغه‌مندی، کنشگری، توانایی‌های نوشتاری و نقادی این دسته از معلمان و تمایل به شرکت است. پس از شناسایی این افراد، پژوهشگران با رعایت ملاحظات اخلاقی، در میان گذاشتن اهداف و اهمیت پژوهش، عدم اجبار در پاسخ به تمام سؤالات، محرمانگی و عدم افشای نظرات بود. به‌منظور تأیید اعتبار یافته‌های پژوهش، از تکنیک‌های تاییدپذیری^۶ با روش خود بازمینی پژوهشگران و اعتمادپذیری^۷ با هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات و همسوسازی پژوهشگران^۸ استفاده شده است. برای تأیید پذیری پس از استخراج مؤلفه‌ها؛ در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و که تأیید آن‌ها دلیلی بر تأیید یافته‌های پژوهش است. علاوه بر این سعی شد که شرایط حاکم بر پژوهش و مفروضات پژوهشگر به‌خوبی به تصویر کشیده شود تا توصیف غنی جهت تأیید یافته‌های پژوهش ایجاد گردد. همچنین پس از تجزیه و تحلیل یافته‌ها توسط محققین مضامین استخراج شده به برخی از شرکت‌کنندگان ارسال شد تا از صحت معنایی اطمینان حاصل شود. جدول شماره یک مشخصات مشارکت‌کنندگان پژوهش را نشان داده است:

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان پژوهش

شماره	جنسیت	تحصیلات	سابقه تدریس	پایه تدریس
کد شماره ۱	زن	کارشناسی ارشد	۱۵	دوم
کد شماره ۲	زن	کارشناسی	۱۸	اول
کد شماره ۳	مرد	کارشناسی ارشد	۱۹	چهارم
کد شماره ۴	زن	کارشناسی	۲۳	ششم
کد شماره ۵	زن	دانشجو دکتری	۲۲	اول

1. Qualitative Approach
 2. Phenomenology
 3. schort
 4. Colaizzi
 5. Theoretical saturation
 6. Credibility
 7. Dependability
 8. investigator triangulation



کد شماره ۶	مرد	کارشناسی	۱۸	پنجم
کد شماره ۷	مرد	کارشناسی	۲۱	ششم
کد شماره ۸	زن	کارشناسی ارشد	۱۲	چهارم
کد شماره ۹	زن	کارشناسی	۱۶	سوم
کد شماره ۱۰	زن	فوق دیپلم	۲۷	سوم
کد شماره ۱۱	مرد	کارشناسی	۲۴	دوم
کد شماره ۱۲	زن	کارشناسی ارشد	۱۳	پنجم

یافته‌های پژوهش

۱- مقوله اول نظام آموزشی آگاه و فراگیران بدون اطلاع

با شیوع ویروس کرونا و تحت تأثیر قرار دادن مستقیم آموزش و تبدیل آموزش حضوری به آموزش مجازی از طریق شبکه‌های اجتماعی این بعد از برنامه درسی پنهان دستخوش تحولاتی شده که می‌توان به نمونه‌های زیر از زبان معلمان مورد مصاحبه اشاره کرد.

جدول ۲- بخشی از کدگذاری مصاحبه عمیق با معلمان

کد شماره ۶: حضور بچه‌ها در نمازخانه و خواندن نماز به جماعت خیلی به آموزش‌های ما در کلاس کمک می‌کرد ولی متأسفانه الان باینکه چند ماه گذشته هنوز بعضی از دانش‌آموزان کلاس من نتوانستند خوب نمازخواندن رو یاد بگیرن.	اخلاقی و دینی
کد شماره ۳: بعضی روزها که مدرسه روحانی دعوت می‌کرد تا برای بچه‌ها صحبت کنه بعد سر کلاس واقعاً بچه‌ها سؤالات جالبی در خصوص مطالب دینی می‌پرسیدن.	
کد شماره ۱۱: بیشتر مواقع نکاتی رو که می‌خواستم به بچه‌ها یاد بدم به‌صورت غیرمستقیم می‌گفتم. ارزش و اهمیت نقش خانواده و احترام به بزرگ‌ترها که واقعاً این روزها کم‌رنگ شده رو فقط این طوری می‌شد یاد داد.	فرهنگی
کد شماره ۴: گاهی به بچه‌ها می‌گفتم مشق امروز شما بوسیدن دست مادر و پدرتون هست. اکثراً می‌گفت ما رومون نمیشه ولی من اصرار می‌کردم که حتماً انجام بدن.	
کد شماره ۱۰: زمانی که بچه‌ها توی صبحگاه ورزش می‌کردن واقعاً اون روز خیلی آماده‌تر بودن و مطالب رو بهتر یاد می‌گرفتند.	بدنی
کد شماره ۳: سعی می‌کردم جنب‌وجوش‌های بچه‌ها توی زنگ علوم و ورزش و بیشتر کنم تا روند رشد اونا بهتر باشه	
کد شماره ۵: همیشه برای آموزش حساب و کتاب (مفاهیم ریاضی) با خرید از بوفه مدرسه شروع می‌کردیم یا از والدین می‌خواستم بچه‌ها رو به خرید ببرند و حساب پول رو از اونا بخوان. الان جوری شده که بچه‌ها به‌صورت روتین دارن همه چی رو یاد می‌گیرند.	اقتصادی
کد شماره ۷: از والدین می‌خواستم به بچه‌ها پول توجیبی بدن. فکر می‌کنم پول توجیبی واقعاً چیز خوبی بود و دانش‌آموزان یاد می‌گرفتند چطور خرج کند و پس‌انداز کنند.	
کد شماره ۲: گروه‌بندی بچه‌ها در کلاس و انجام فعالیت‌ها باعث می‌شد اونا کار گروهی رو یاد بگیرند.	اجتماعی
کد شماره ۳: از دانش‌آموزان خوب سال‌های بالاتر برای آموزش برخی دروس مثل قران و نقاشی به کلاس دعوت می‌کردم و این زمینه دوستی‌های بچه‌ها رو توی مدرسه مهیا می‌کرد.	

بسیاری از عوامل فوق و مواردی از این قبیل را می‌توان عاملی تأثیرگذار در اجتماعی شدن دانش‌آموزان تلقی کرد. معلمان با شناسایی عوامل تأثیرگذار برنامه درسی پنهان در آموزش‌ها تا حدودی آن‌ها را تحت کنترل درآورده و برای رسیدن به مقاصد آموزشی خود از آن‌ها استفاده می‌کنند. مشارکت دانش‌آموزان در آموزش می‌تواند به کم کردن فاصله بین برنامه درسی پنهان و آشکار کمک کند. در صورت وجود چنین مشارکتی یادگیرندگان باعلاقه و آگاهی برای یادگیری و میل به اهداف آموزشی تلاش خواهند کرد. همچنین در صورت آگاهی مدارس از تأثیر نوع برخورد در هنگام ارزشیابی، تلاش می‌کنند تا رفتار خود را به‌منظور تقویت ارزش‌ها و گرایش‌های مطلوب تنظیم نمایند. پس مدرسه باید عوامل مؤثر در برنامه درسی پنهان را شناسایی



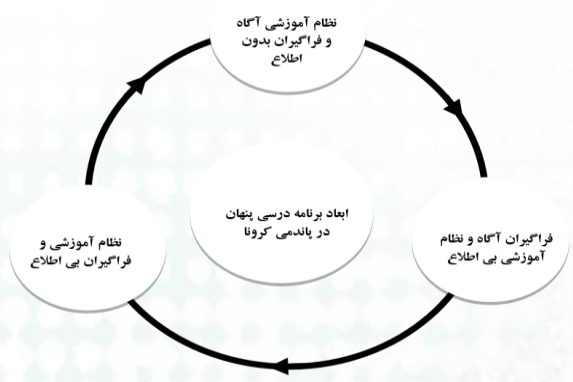
کند و با در نظر گرفتن آن‌ها در طراحی و اجرای آموزش منطقی‌تر عمل کند (ملک، ۱۳۸۵). با توجه به آنچه ذکر آن در بالا گذشت می‌توان گفت اغلب معلمان و عوامل مدرسه برای آموزش و پرورش دانش‌آموزان به برنامه درسی پنهان در سطح شماره یک متوسل می‌شوند. علت این امر نیز با توجه به تحلیل گفته‌های معلمان می‌تواند این باشد که بیشتر اهداف اصلی که در محتوای درسی بیان شده علی‌رغم تأکید سند تحول بنیادین بیشتر جنبه نظری و مفهومی دارد که دانش‌آموزان قادر به درک برخی از آن‌ها نیستند و متأسفانه خانواده‌ها تنها آن‌ها را متونی خواندنی قلمداد می‌کنند که ارزشی و رای اهداف آموزشی ندارد. لذا معلمان ناگزیر این مقولات ارزشی مهم را در قالب برنامه درسی پنهان به دانش‌آموزان آموزش می‌دادند. در دوران کرونا به دلیل عدم امکان آموزش به صورت حضوری بسیاری از این آموزش‌ها صورت نمی‌گیرد و قطعاً جای خالی چنین مقولات مهمی را سال‌ها بعد در زندگی آموزشی و حتی خانوادگی دانش‌آموزان شاهد خواهیم بود.

۲- مقوله دوم فراگیران آگاه و نظام آموزشی بی‌اطلاع

دانش‌آموزان سرنخ‌های مربوط به طبیعت یک برنامه درسی پنهان مطلوب را از ساختار سازمانی یک موسسه تربیتی، از جو اجتماعی آن و از طبیعت واکنش‌های متقابل معلم و شاگرد به دست می‌آورند. طرح‌ریزان برنامه درسی و همه معلمان لازم است که اثر نیرومند سازمان یک موسسه تربیتی و ساختار اجتماعی و واکنش‌های متقابل معلم و شاگرد را در مقدار و چگونگی یادگیری دانش‌آموزان شناسایی نمایند که این عوامل می‌تواند بیانگر یک برنامه درسی غیر مدون باشد (سیلور، الکساندر، لوئیس، ۱۳۸۰). با توجه به دوران کنونی و بحران ناشی از شیوع ویروس کرونا مطرح نظر قرار دادن مقوله‌ی دوم در برنامه درسی و آموزش به صورت مجازی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. ابعاد تأثیرات ناشی از استفاده از شبکه‌های مجازی دارای اهمیت بسیاری است و هم‌اکنون دانش‌آموزان به سادگی در معرض این تأثیرات هستند.

۳- نظام آموزشی و فراگیران بی‌اطلاع

برنامه درسی پنهان مروج و مجری بی‌سابقه‌ی برخی الگوهای رفتاری و حرفه‌ای است که در مدرسه پدیدار می‌شود. این برنامه عناصر مختلفی دارد که معلمان، دانش‌آموزان، جامعه، دانش، آگاهی و... را شکل می‌دهد. علاوه بر این آگاهی از برنامه درسی پنهان از مزیت حرکت به سمت آینده‌ای روشن‌تر است (همان، ص ۱۲۶). در سومین سطح از تأثیر برنامه درسی پنهان که می‌توان آن را خطرناک‌ترین سطح نیز قلمداد کرد، نه فراگیران و نه نظام آموزشی و معلمان از عواقب برنامه درسی پنهان اطلاعی ندارند. این سطح ممکن است منجر به بروز مشکلات بسیاری در عرصه‌ی آموزش و پرورش شود. در این قسمت از پژوهش سعی بر آن است تا با واکاوی سخنان معلمان به صورت جامع نوعی باهم‌نگری صورت گیرد و از این طریق بتوانیم این عوامل را پیش‌بینی کرده و از بروز تأثیرات مخرب آن در آینده جلوگیری کرده و عوامل مؤثر را ارتقا بخشیم.



شکل ۱- ابعاد برنامه درسی پنهان در پاندمی کرونا

نتیجه گیری

با توجه به اهداف عالی نظام تعلیم و تربیت تأکید بر پرورش دانش آموزان در کنار آموزش و پرداختن به برنامه درسی پنهان اهمیت می یابد. در دوران فعلی با توجه به شیوع ویروس کرونا این بعد از آموزش مورد غفلت واقع گردید و تأکید نظام آموزشی و مدارس بر برنامه درسی رسمی تشدید یافت. پژوهش حاضر با هدف بررسی اهمیت برنامه درسی پنهان در دوره بحرانی شیوع ویروس کرونا در سطح کشور و با توجه به چالش های غفلت از این برنامه انجام شد. یافته های به دست آمده از تجارب معلمان و والدین در قالب سطوح سه گانه ی برنامه درسی پنهان نشان داد، روند آموزش های مجازی بیشتر بر رویه آموزش برنامه رسمی استوار است. غفلت از برنامه درسی پنهان در مدرسه که دانش آموزان در معرض آن قرار داشتند در سطوح اول و دوم در قالب مقوله های هفت گانه ی دینی و اخلاقی، فرهنگی، اقتصادی، بدنی، زیست محیطی، روانی و اجتماعی با توجه به شواهد مورد توجه قرار گرفت. در این دو سطح پیامدهای منفی غفلت از برنامه درسی پنهان از زبان معلمان و والدین مشهود است. یافته ها حاکی از نقش مستقیم برنامه درسی پنهان در جنبه های رشد و کمال دانش آموزان بود. در سطح سوم این رویه اما مضامین و عبارات از ورای بیانات و توصیفات شرکت کنندگان استخراج شده است. یافته های این مقوله حاکی از کمرنگ شدن برخی تأثیرات و پیامدهای مثبت برنامه درسی پنهان در دوران شیوع کرونا ویروس می باشد. اگر نظام های آموزشی این پیام های پنهان را آشکار کند و تحت نظارت درآورد می تواند برنامه درسی پنهان را تحت پوشش مجدد قرار دهد؛ بنابراین لازم است برنامه ریزان و معلمان با توجه به این مضامین و مفاهیم تعمق بیشتری را در امر تربیت و برنامه درسی پنهان داشته باشند و آن را چون جعبه سیاه در برنامه درسی رسمی وارد کرده و مدنظر قرار دهند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، پاندمی کرونا، تجارب زیسته، معلمان

منابع

ابوالمعالی حسینی، خدیجه (۱۳۹۹). پیامدهای روان شناختی و آموزشی بیماری کرونا در دانش آموزان و راهکارهای مقابله با آن، فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، سال ۱۵، شماره ۵۶: ۱۵۳-۱۶۶.
 بازرگان، عباس (۱۳۸۷). مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و کمی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: نشر دیدار.



بهرامی، محمدحسین؛ مهram، بهروز و جاویدی کلاته، طاهره. (۱۳۹۹). الزامات ارزشیابی از عملکرد معلمان دوره ابتدایی. *مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، دوره ۱۰، شماره ۳۰: ۱۰۱-۱۳۴.

خیجی، علی؛ سعیدی مقدم، امیرحسین؛ سندگل موخر، حامد و سمیعی پا قلعه، هادی (۱۳۹۵). برنامه درسی پنهان، دومین کنفرانس بین المللی رویکردهای نوین در علوم تربیتی، تهران.

سیلور. جی گالن، الکساندر. ویلیام ام، لوئیس. آرتور جی (۱۳۸۰). *برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، چاپ ششم، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

شیمایا، واکاوی تجارب والدین دانش آموزان دوره ابتدایی اول از چالش های آموزش مجازی با شبکه های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا، *فصلنامه پژوهش های تربیتی*، شماره ۴۰: ۷۴-۱۰۱.

عطاران، محمد و عدیلی، مصطفی (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچرو: روایت های یک معلم، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال هفتم، شماره ۲۵: ۴۵-۶۴.

علاقه بند، علی (۱۳۹۸). *جامعه شناسی آموزش و پرورش*، چاپ دوم، تهران: نشر روان.

فلیک، اووه (۲۰۰۶). *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی. چاپ پنجم، تهران: نشر نی.

کاربخش راوری، ماشاالله (۱۳۹۲). *چگونه کودکان و نوجوانان را به مطالعه علاقه مند کنیم؟* چاپ پنجم، تهران: انتشارات مدرسه.

گوتگ. جرال ال (۱۳۹۲). *مکاتب فلسفی و آرا تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، چاپ سیزدهم، تهران: انتشارات سمت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۸). *برنامه درسی پنهان در برنامه درسی: نظرها، رویکردها چشماندازها*. ویراست دوم، تهران: انتشارات سمت.

هاشمی، سید احمد و خدابخشی صادق آبادی. خدیجه (۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، شماره ۲: ۲۸-۴۴.

Alsubaie, Merfat Ayes. (2015), Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum, *Journal of Education and Practice*, 6(33): 125-128.

Apple, M.W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange* 2: 27-40.

Baldry, F. & Foster, C. (2020). Lesson study partnerships in initial teacher education. In *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices*. Emerald Publishing Limited.

Colaizzi, P.F. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In: Valle, R.S. and King, M. Eds. *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*, Oxford University Press, New York.

Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D. & Davidson, R. J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66: 1-11.

Jerald, C.D. (2006). *School Culture: The Hidden Curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. It retrieved from www.centerforcsri.org.

Phenomenological Thought in Psychology Exploring the Breadth of Human Experience. PLENUM PRESS. New York and London.

Ronald S. Valle, Mark King, Steen Halling (1989). *An Introduction to Existential-*

Shahadat Hossain KHAN. (۲۰۱۴), phenomenography: A Qualitative Reserch Methodology in Bangladesh, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*: 33-43.

Sherington, G. (2020). Empire of Teacher Education and Training: A Case Study of Management and Governance at Sydney Teachers' College. *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions*: 637-653.

مجازی شدن آموزش و تغییر درجات قدرت در یادگیری از راه دور

مرضیه کهندل^۱، دانش‌آموخته برنامه‌ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران

مقدمه

با شیوع پاندمی کرونا و یادگیری در موقعیت منزل دانش‌آموزان از طریق ابزارهای ارتباط الکترونیکی مجریان برنامه درسی مدارس که تا پیش از بحران در چارچوب‌های خاصی از نظر زمان و طول دوره آموزش، مکان یاددهی-یادگیری، ساختار و قواعد تدریس و روش‌ها و منش‌های ارزشیابی همواره انواعی از الگوهای مصوب را مورد استفاده قرار می‌دادند در جریان غیرحضوری شدن آموزش دچار فقدان الگو و عدم امکان اجرای برنامه درسی با مختصات آموزش حضوری شدند. لذا تبعات این آزادشدگی از چارچوب سنتی آموزش به ابعاد مختلف میدان آموزش و پرورش از جمله کارکردهای مورد انتظار در جنبه‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نیز تسری یافت. در این خصوص؛ بحران تعطیلی مدارس در دوران کرونا سبب گردید تا شاهد تحولات جدی در مناسبات قدرت و مظاهر اقتدار^۲ در کلاس درس باشیم و در گفتمان عمومی و تخصصی تعلیم و تربیت از آن به‌عنوان یک تغییر و گاه تهدید یاد شود. در این مجال کوتاه سعی شده است تا بدین سوالات پاسخ داده شود:

- درجات قدرت و نحوه اقتدارگرایی معلمان در دوران کرونا دستخوش چه تغییراتی شده است؟
- آیا بازگشت به شیوه‌های اقتدارگرایانه پیشین در دوران پسا کرونا معقول و امکان‌پذیر است؟

برنامه درسی در معرض قدرت، انضباط، اقتدار

برنامه درسی مدارس از طریق انواع فناوری‌های انضباطی عادی و روزمره و دانش‌های تخصصی که باهم یک «ماشین آموزشی» را می‌سازند، اعمال می‌شود (گریمالدی و بال^۳، ۲۰۲۱). فناوری‌های انضباطی از طریق تنظیم و سازمان‌دهی فضا (معماری)، زمان (جدول زمانی) و فعالیت و رفتار افراد (سرمشق‌ها، وضعیت و حرکات) صورت می‌پذیرد و با کمک سیستم‌های پیچیده نظارت به اجرا درمی‌آید (دریفوس و رابینو^۴، ۱۹۸۲).

فوکو (۱۹۸۴) سیر تحولی مفهوم قدرت را بررسی نموده و حرکت آن را پس از رویکردهای اقتدارگرایانه از نوع سلطه فیزیکی مجازات محور به سمت میکرو فیزیک قدرت و توزیع آن در رفتارهای اجتماعی مطرح می‌نماید، برای معنایی عبارت اقتدار در این برهه زمانی تأکید بر سلطه و خشونت می‌بایست با نوعی مسامحه همراه شود. در تعاریف جدیدتر، اقتدار به معنی نوعی قدرت مشروع و مبتنی بر رضایت است (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۴) و با مفهوم "نفوذ" رابطه نزدیک دارد. در واقع اقتدار یکی از مؤثرترین اشکال نفوذ است و نه تنها با اطمینان تر و بادوام‌تر از قدرت است بلکه به‌مثابه عاملی است که به رهبری کمک می‌کند تا با کمترین استفاده از منابع سیاسی کنترل را انجام دهد. در ادامه، نکاتی در مورد تأثیرات مهاجرت از شیوه آموزش حضوری به آموزش راه دور و دیجیتالی با تأکید بر تغییر مختصات آموزشی‌ای که مستوجب فناوری‌های انضباطی از

¹ Marziehkohandel@yahoo.com

² authority

³ Grimaldi & Ball

⁴ Dreyfus & Rabinov

طریق تنظیم و سازمان دهی فضا (معماری)، زمان (جدول زمانی) و فعالیت و رفتار افراد (سرمشق‌ها، وضعیت و حرکات) هستند مطرح می‌شود.

تغییر مناسبات قدرت در صورت‌های گوناگون اقتدار

همانند سرتاسر جامعه، روابط قدرت در مدارس نیز نفوذی غیرقابل انکار دارد اگرچه ممکن است در بعضی مناطق چگال تر باشد و در برخی موارد نیز ضعیف‌تر به نظر برسد (فوکو، ۱۹۸۷). یکی از محل‌هایی که عموماً قدرت را با نوعی از تحکم و گاهی خشونت می‌توان ملاحظه کرد، موضع اقتدار معلم در کلاس درس است. فرنچ و راون^۱ (۱۹۶۰)، ۵ نوع اقتدار را برای معلم کلاس درس نام می‌برند که در ادامه ضمن برشمردن هریک، از منظر جایجایی مناسبات قدرت به سبب تغییر ویژگی‌هایی که برای استقرار فناوری‌های انضباطی پیش از شرایط بحران متأثر از اپیدمی کووید ۱۹ حاکم بوده است، نکاتی مطرح می‌شود:

- اقتدار قانونی^۲: برخی از نقش‌ها صرف‌نظر از اینکه چه کسی آن‌ها را ایفا می‌کند، اقتدار دارند. نقش معلم موارد خاصی از اقتدار قانونی را در بر می‌گیرد. این اقتدار اقتضا می‌کند که معلم نقش و جایگاه معلمی را از آن منظر بپذیرند که با این نوع اختیارات، معلم می‌تواند تعیین کند که دانش‌آموزان چه رفتاری داشته باشند زیرا دارای صلاحیت رسمی و قانونی است (لوین و نولان^۳، ۲۰۱۴) در این میان غیرحضوری شدن آموزش‌ها و تغییر مکان آموزش و شناور شدن زمان‌های یاددهی - یادگیری توانسته است این جنبه از اقتدار معلمان را تا حدودی زیادی دستخوش ضعف و اختلال سازد.

- اقتدار تشویقی^۴: معلمان می‌توانند از برخی پاداش‌ها برای نمایش اقتدار خود استفاده کنند مانند نمره، مسئولیت ویژه، امتیاز، توجه و تشویق. در آموزش‌های حضوری پاداش‌هایی از قبیل حرکت دادن دانش‌آموزان به بالا یا پایین یک نمودار رنگی که در معرض دید همگان بود، گزارش‌های خوب (یا بد) به والدین، ستایش‌هایی با زبان بدن و انواع تشویق‌هایی که در مناسبت‌های چهره به چهره موجب رضایت خاطر دانش‌آموزان می‌شد (مصراآبادی و همکاران، ۱۳۸۹) نوعی از اقتدار مشروع را برای معلمان به ارمغان آورده بود که بسترسازی برای اجرای بسیاری از آن‌ها در محیط‌های آموزش الکترونیکی سخت و یا فاقد تأثیرات کافی است، ضمن این که معلمان شاهد تغییر ذائقه دانش‌آموزان در دریافت انواع پاداش‌ها در فضای جدید هستند.

- اقتدار تنبیهی^۵: به‌طور سنتی ما اقتدار معلم را به‌عنوان اقتدار وی در تنبیه و مجازات می‌شناسیم. مجازات دارای انواع متنوعی است از جمله بی‌توجهی، اعمال آسیب‌های روحی، توبیخ کتبی، اخراج از کلاس و گاهی محرومیت از مدرسه (بیانی، ۱۳۷۸) لیکن در آموزش الکترونیکی و راه دور، معلمان با خطاهایی متفاوت از سوی دانش‌آموزان مواجه می‌شوند که بسیاری از آن‌ها را تجربه نکرده‌اند لذا تعیین روش تشخیص میزان جرم و شناسایی مجازات مناسب برای آن و نیز روش‌های محکوم کردن خاطیان، اقتدار تنبیهی معلم را با چالش و سختی مواجه ساخته است.

1. French & Raven
2. legal/Legitimate
3. Levin & Nolan
4. incentive
5. punishment



– اقتدار تخصصی^۱: در یک کلاس با معلمی که از نظر مهارت در تدریس و توضیح و انتقال مواد آموزشی قدرتمند است نوعی اقتدار در معلم ایجاد می‌شود که تصویری موجه و مشروع از تأکید بیشتر بر یادگیری فراهم می‌آورد (مصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۹). با این وجود دسترسی آزاد دانش‌آموزان به سطح وسیعی از علوم طبقه‌بندی شده و با جزئیات بیشتر، تأثیر اقتدار علمی و تخصصی را کم‌رنگ می‌نماید و به دانش‌آموز به‌عنوان جویشگر دانش بخشی از این اقتدار را انتقال می‌دهد.

– اقتدار مرجعی / محترمانه^۲: اقتدار محترمانه به معنای نفوذ معلم در قلب دانش‌آموزان از طریق احترام و محبت به آن‌ها است. دور شدن دانش‌آموزان از فضای آموزش‌های حضوری و ضعیف شدن تعاملات عاطفی در بستر آموزش‌های الکترونیکی سبب شده است که مرجعیت معلم و اقتدار ناشی از آن نیز به طرز محسوسی کاهش پیدا کند (مصر آبادی و همکاران، ۱۳۸۹).

پیش از پاندمی کرونا، اغلب معلمان با به کار بستن ترکیبی از مبانی اقتدار و اتخاذ یک یا چند مورد از نقش‌های اقتدارمحورانه ای که مطرح شد کلاس درس خود را مدیریت نموده و با تکیه بر آن انتظارات برنامه درسی را برآورده می‌نمودند. با تغییرات عمده‌ای که در رسانه و روش‌های ارتباطی برای آموزش طی دوران شیوع کرونا رخ داد برخی از این صورت‌های اقتدار درجات قدرت خود را کمابیش از دست دادند و از کارایی اولیه خود فاصله گرفتند. لذا انتقال بی‌کم‌وکاست اقتدارگری‌های سنتی به شرایط جدید توسط معلمان با توجه به تغییر درجات و مناسبات قدرت در کلاس درس امری معقولانه به نظر نمی‌رسد و می‌بایست تعاریف تازه‌ای از انواع و اشکال اقتدار را در کلاس درس ایجاد نمود.

نتیجه‌گیری

با توجه به این که آموزش‌های آنلاین و در بستر رسانه‌های الکترونیکی و مجازی، قدرت متمرکز در دست مدارس و در چنگ معلم را توزیع کرده و امروزه با میکرو فیزیک قدرت^۳ (فوکو، ۱۹۸۴) در حوزه آموزش مدرسه‌ای مواجه هستیم که جایگاه‌های قدرت را به زوایای گوناگون یک جامعه مانند خانواده‌ها، محل‌های کار، شیوه‌های روزمره و نهادهای حاشیه‌ای تسری داده است. لذا لازم به تذکر است که روابط قدرت در پسا کرونا می‌بایست بازآرایی و بازتعریف شود و مسئله توزیع قدرت در مراجعی همچون دانش‌آموزان، اولیا و خانواده‌ها، رسانه‌های محیطی و اپلیکیشن‌ها و برنامه‌ها، همراه با میزان نفوذ و تأثیرات هر یک در مناسبات قدرت مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: قدرت، اقتدار، آموزش مجازی، یادگیری از راه دور

منابع

بیانی، فاطمه (۱۳۷۸). منابع قدرت معلم (مدیریت کلاس در مطالعه تطبیقی با نظام مدیریت سازمانی)، رشد معلم، شماره ۱۴۸: ۲۲-۲۵.
 مصر آبادی، جواد، بدری، رحیم و واحدی. شهرام (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم، پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (روانشناسی دانشگاه تبریز)، سال پنجم، شماره ۱۹: ۱۵۷-۱۳۵.

Foucault, M. (1980) "Truth and Power", in C. Gordon (ed.), *Power / Knowledge Selected Interviews and Other Writings, 1972- 1977*. Harvester: Brighton.

Foucault, M. (1984). Space, knowledge and power. *The Foucault reader*: 239(256).

Foucault, M. (1987). *The ethic of the care for the self as a practice of freedom: An interview with Michael Foucault on 20th January 1984*.

¹. Specialty/ Expert

². Referenced/ Respected

³. microphysics of power



French, J.R.P., & Raven, B. (1960). The bases of social power. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory* : 607-623. Evanston, IL: Row-Peterson.

Grimaldi, E., & Ball, S. J. (2021). The blended learner: digitalisation and regulated freedom-neoliberalism in the classroom, *Journal of Education Policy*, 36(3): 393-416.

Levin, J., & Nolan, J. F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*, 7th Ed, Boston, MA: Pearson.



بررسی تحلیلی تحقیقات انجام شده در موضوع چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در عصر بحران کووید ۱۹

سیده فرانک موسوی^۱، دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران
 معصومه حیدر نژاد^۲، دانشجوی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد الکترونیک، تهران، ایران
 سعید ثابت زنگنه^۳، کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عرب، دانشگاه آزاد اسلامی، آبدان، ایران
 حسن حریصی قلعه علی خوانی^۴، کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران
 سیده فریبا موسوی^۵، کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد الکترونیک، تهران، ایران

مقدمه

عصر امروز، عصر پیشرفت و تحول است. یکی از ملاک‌های پیشرفت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی در نظام‌های آموزشی است. به عبارتی، یکی از بزرگ‌ترین دغدغه نظام‌های آموزشی، چگونگی پیشرفت تحصیلی می‌باشد. علاوه بر این، از پیشرفت تحصیلی به عنوان مهم‌ترین شاخص ارزیابی نظام‌های آموزشی پیشرو یاد می‌شود که همواره برای معلمان، فراگیران، والدین، نظریه‌پردازان و محققان تربیتی از اهمیت بالایی برخوردار است. از سوی دیگر، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، یکی از مهم‌ترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان نیز محسوب می‌شود. بر این اساس، پیشرفت تحصیلی را می‌توان دانش و مهارت آموخته شده و اکتسابی فرد در قالب موضوعات آموزشی در بستر فرایند یاددهی- یادگیری دانست.

در گذشته‌ای نه‌چندان دور متداول‌ترین شیوه آموزش در کشور ما آموزش حضوری (سنتی) بود. در آموزش حضوری مدرس و دانش‌آموز در کلاس حضور فیزیکی داشته و مطالب به صورت حضوری ارائه می‌شد. این نوع آموزش دارای برنامه زمانی دقیق و مشخصی بوده و تعاملات و ارتباطات در این روش به صورت زنده و چهره به چهره بود. اکثر مدارس دنیا، در طول تاریخ آموزش و پرورش از آموزش سنتی استفاده کرده‌اند.

اما شیوع ویروس کرونا در این روزها باعث گردیده آموزش مجازی و آنلاین بیشتر آموزش‌های کشور را به طور ناخواسته در برگیرد. دانش‌آموزان، آموزگاران، مدارس و مؤسسات هم دست به دامن نرم‌افزارهای آموزش مجازی و ویدئو کنفرانس‌ها شده‌اند. یادگیری مبتنی بر وب معمولاً تحت عنوان eLearning یا یادگیری آنلاین یاد می‌شود. این اساساً شامل یادگیری آنلاین از طریق دوره‌هایی است که در اینترنت ارائه می‌شود. ایمیل، سخنرانی‌های زنده و کنفرانس ویدیویی از طریق شبکه امکان‌پذیر است. در واقع باید گفت چاره‌ای جز این نیست. اگر آموزش مجازی نبود همه مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل می‌شد و علم و تحصیل نه تنها در ایران بلکه در کل دنیا به خاطر کرونا تعطیل می‌گردید و این نشانگر اهمیت فضای مجازی است.

1. fr.mosavii@gmail.com
 2. ms.heydarnejad@gmail.com
 3. s.sbtzangene@gmail.com
 4. hasan.harisygh@gmail.com
 5. Frybamwsy858@gmail.com

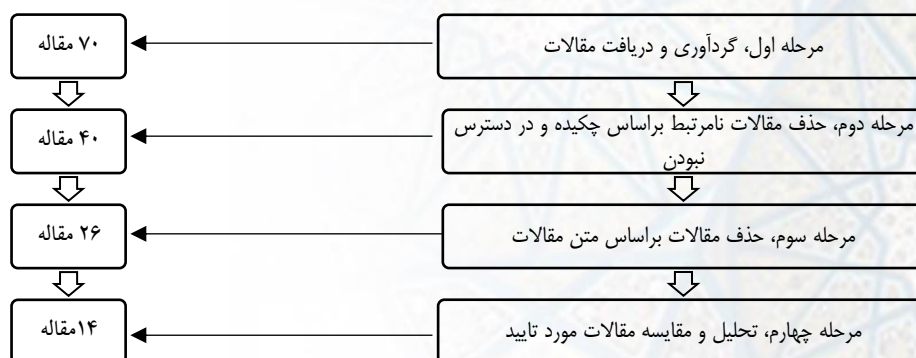


اناس (۲۰۲۰) در بررسی نگرش یادگیرندگان به آموزش‌های مجازی در تعریفی آموزش مجازی را آموزشی می‌داند که در آن تعلیم و تربیت به‌طور فیزیکی انجام نمی‌گیرد و از طریق پلتفرم‌ها، نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای کامپیوتری انجام می‌شود و این در حالی است که در آموزش حضوری (سنتی) اصل اساسی تعلیم و تربیت حضور فیزیکی در محیط آموزشی است. کیا (۱۳۸۸) آموزش الکترونیکی را مجموعه فعالیت‌های آموزشی تعریف می‌کند که با استفاده از ابزارهای الکترونیکی اعم از صوتی، تصویری، رایانه‌ای و... صورت می‌گیرد که به سه نوع شخصی، گروهی و کلاس‌های مجازی تقسیم می‌شود. از دیدگاه وی انعطاف‌پذیری، به‌روز بودن، سرعت یادگیری، عدالت آموزشی و صرفه‌جویی در هزینه‌های یادگیری از مهم‌ترین ویژگی‌های آموزش الکترونیکی و مجازی است. دیکسون (۲۰۱۰) معتقد است آموزش‌های مجازی از زمانی که ایجاد شده‌اند همواره دارای چالش‌هایی در خصوص چگونگی آموزش و موضوع انگیزش در دانش‌آموزان بوده‌اند. هدف پژوهش حاضر جمع‌بندی سازمان‌یافته از تعداد ۱۰ تحقیق انجام‌شده در نقاط مختلف کشور پیرامون آموزش در فضای مجازی می‌باشد که به‌منظور ارائه یک دیدگاه مفید به برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان مربوطه صورت گرفته است و به‌این ترتیب می‌توان از نتایج تحقیقات پراکنده از لحاظ زمانی و مکانی به شیوه عمل‌گرایانه بهره‌جست. در همین راستا پس از بررسی و تحلیل پژوهش‌های انجام‌شده به سه پرسش زیر پاسخ داده خواهد شد.

- ۱- بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام‌شده چالش‌های دوره آموزش مجازی در مؤلفه‌های (معلم و مدرسه، روش آموزشی، دانش‌آموزان و زیرساخت‌های آموزش مجازی) کدامند؟
- ۲- بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام‌شده فرصت‌های دوره آموزش مجازی که در مؤلفه‌های (معلم و مدرسه، روش آموزشی، دانش‌آموزان و زیرساخت‌های آموزش مجازی) کدامند؟
- ۳- بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام‌شده چه راهکارهایی ارائه دهیم که تهدیدها را تبدیل به فرصت کنیم؟

روش پژوهش

به‌منظور بررسی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی بعد از پاندمی کرونا، از روش مرور منظم یا سیستماتیک استفاده شد.



استراتژی جست‌وجوی مقالات به این شکل بود که با استفاده از کلیدواژه‌های مربوط به آموزش مجازی به‌صورت ترکیبی و مجزا جست‌وجوی مقالات فارسی و انگلیسی در پایگاه‌های اطلاعات، SID, Irandoc, sivilica, normags, EBSCO, Science Direct, Scopus, Google Scholar, PubMed, انجام گرفت. در جست‌وجوی انجام‌شده ۷۰ خارجی،



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



مقاله مورد بررسی قرار گرفت که پس از بررسی عنوان و چکیده و متن مقالات، ۵۶ مقاله از فرایند بررسی خارج و ۱۴ مقاله باقی ماند. در پژوهش حاضر به تجمیع یافته‌های پژوهش‌های مختلف با استفاده از روش تحلیل مضمون پرداخته شد.

جدول ۱- خلاصه مطالعات وارد شده در پژوهش

ردیف	عنوان مطالعه	نویسنده و سال انتشار	نوع مطالعه
۱	تجربه آموزش الکترونیکی در دوران همه‌گیری کووید ۱۹: مزایا و محدودیت‌ها	سوسن نوروزی - فنوش رقابی (۱۳۹۹)	مرور نظام‌مند (سیستماتیک)
۲	تبیین تجارب اساتید دانشگاه از چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در دوران بحران کووید ۱۹	لیلا ساداتی - زهرا نوری - مرجان حاج فیروزآبادی - رعنا آب‌جار (۱۴۰۰)	کیفی با رویکرد تحلیل محتوا
۳	چالش‌ها و فرصت‌های فضای مجازی از دیدگاه معلمان در آموزش دانش‌آموزان دوره ابتدایی	محدثه سپندار - سمیرا صدرزاده (۱۳۹۹)	پدیدارشناسی توصیفی
۴	استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در آموزش - فرصت‌ها و چالش‌ها	لیلا چراغ ملایی - پروین کدیور - غلامرضا صرامی (۱۳۹۱)	مروری
۵	نگاهی به آموزش مجازی (الکترونیک)	دکتر علی اصغر کیا - (۱۳۸۸)	علمی - پژوهشی
۶	تجربه آموزش الکترونیکی در نظام آموزشی ایران: تحلیل اثربخشی آموزش الکترونیکی در مقایسه با آموزش حضوری	محمد شریفی - جلیل فتح‌آبادی - امید شکری - شهلا پاک‌دامن - (۱۳۹۸)	فراتحلیل
۷	تأثیر مدارس هوشمند بر فرآیند یاددهی - یادگیری زبان انگلیسی	پوران‌دخت فاضلیان، معصومه نظری (۱۳۹۳).	پژوهش کاربردی
۸	کرونا و چالش‌های آموزش مجازی در ایران	نرگس میرانی سرگزی - محمدجواد حیدری آبروان - مهتاب عسکری - رؤیا خوش‌خواهش - (۱۳۹۹)	توصیفی - تحلیلی
۹	آموزش و یادگیری در محیط وب: مقایسه یادگیری در فضای واقعی و مجاز.	حسین ابراهیم‌آبادی (۱۳۸۹)	کتاب
۱۰	مدیریت دانشگاه‌های مجازی و مراکز آموزش الکترونیک	علیرضا نصیری (۱۳۸۳)	کتاب
۱۱	روش‌های تحقیق در علوم رفتاری	زهرا سرمد (۱۳۸۷)	کتاب
۱۲	وضعیت کرونایی و نقش خانواده در مدیریت فضای مجازی	حجت‌الله بیات (۱۳۹۹)	کتاب
۱۳	ایجاد مشارکت مؤثر دانشجو در دوره‌های آنلاین: دانش‌آموزان چه چیزی را جذاب می‌دانند؟	مارسیا دی. دیکسون (۲۰۱۰)	علمی - پژوهشی
۱۴	درک حضور اجتماعی در محیط‌های یادگیری آنلاین مبتنی بر متن	بنیامین کهروالد (۲۰۰۷)	علمی - پژوهشی

یافته‌های پژوهش

تحلیل و بررسی پژوهش‌های انجام‌شده نشان داد که برای بررسی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در عصر بحران کووید ۱۹ می‌توان این مهم را در چهار مؤلفه برنامه درسی مورد بررسی قرار داد. این مؤلفه‌ها عبارت هستند از معلم و مدرسه، روش آموزشی، دانش‌آموزان و زیرساخت‌های آموزش مجازی. در واقع هدف این بوده است که یافته‌های متفاوت و متنوع به صورت یکپارچه و هماهنگ درآمده و مورد استفاده قرار گیرند. برای بررسی چالش‌ها و فرصت‌ها، ابتدا پژوهش‌های موجود جمع‌آوری و مطالعه شدند، فرصت‌ها و تهدیدهای مطرح‌شده در هر یک، استخراج، خلاصه و دسته‌بندی شدند، این کار در چند مرحله انجام شد که اهم یافته‌های (در پاسخ به سؤالات پژوهش) نتایج آن در جداول ذیل مطرح گردید.

سؤال ۱: بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام‌شده چالش‌های دوره آموزش مجازی کدامند؟

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

جدول ۲- چالش‌های دوره آموزش مجازی

چالش‌ها			
معلم و مدرسه	روش آموزشی	دانش آموزان	زیرساخت‌های آموزش مجازی
✓ عدم آشنایی کافی برخی معلمان با نرم‌افزارهای مختلف تولید محتوای آموزشی	✓ عدم برقراری ارتباط دوسویه با دانش‌آموزان	✓ عدم آشنایی با فناوری و آموزش الکترونیکی	✓ مشکلات سیستم برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی
✓ مقاومت معلمان برای ایجاد تغییر در روش تدریس و فراگیری فنون جدید و فقدان مهارت آن‌ها	✓ مشکل بودن آموزش مجازی برای مقطع ابتدایی	✓ کاهش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان	✓ فقدان زیرساخت‌های فناوری در مناطق محروم
✓ ممکن نبودن شبیه‌سازی فضای آموزشی متناسب با محتوا	✓ شیوه تدریس یکسان برای همه دانش‌آموزان	✓ عدم احساس مسئولیت و انگیزه دانش‌آموزان در آموزش مجازی	✓ سرعت پایین اینترنت در انتقال محتوای آموزشی
✓ عدم اجرای روش‌های تدریس خلاق و عملی به علت محدودیت فضای مجازی	✓ کاهش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان	✓ نیاز روزافزون به نوآوری‌های مجدد آموزشی	✓ اختلال در سرعت اینترنت و شبکه شاد
		✓ هزینه بالای خدمات اینترنتی و راه‌اندازی و استفاده از تجهیزات رایانه‌ای	

در پاسخ به سؤال دوم نتایج حاصل در جدول ذیل مشخص گردید.

سؤال ۲: بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام‌شده فرصت‌های دوره آموزش مجازی کدامند؟

جدول ۳- فرصت‌های دوره آموزش مجازی

فرصت‌ها			
معلم و مدرسه	روش آموزشی	دانش آموزان	زیرساخت‌های آموزش مجازی
✓ فرصت ایجاد خلاقیت در آموزش	✓ توجه به آموزش‌های برخط	✓ ایجاد اعتمادبه‌نفس	✓ افزایش سرعت پردازش اطلاعات دانش‌آموزان
✓ آشنایی با نحوه تولید آزمون‌های آنلاین	✓ توجه به داشتن برنامه‌ریزی راهبردی و مجازی	✓ افزایش مهارت‌های دیجیتالی دانش‌آموزان	✓ افزایش قدرت نگهداری اطلاعات
✓ آشنایی با نرم‌افزارهای مختلف جهت تولید محتوا	✓ خلق فرصت آموزشی برابر	✓ ارتقای سطح سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان	✓ حرکت به سمت هوشمند سازی و حرفه‌ای شدن مدارس
✓ طراحی انعطاف‌پذیرتر فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری	✓ توجه به اهمیت و لزوم آموزش ترکیبی	✓ ارتقای سطح سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان	
✓ تدوین برنامه‌های آموزشی جهت تقویت سواد رسانه‌ای در عناصر برنامه درسی از نظر هدف محتوا روش آموزش ارزشیابی و غیره	✓ استفاده از امکانات مالتی مدیا	✓ ایجاد ارتباط مستمر بین اولیای دانش‌آموزان با معلمان	
✓ بالا بردن سرعت تولید و نشر دانش و دسترسی به محتوا در هر زمان و مکان	✓ خلق نوآوری آموزشی جدید و افزایش دسترسی کاربران به محتوا	✓ ایجاد رقابت و انگیزه برای انجام به‌موقع تکالیف ارسال آن با معلم	
✓ گسترش و به‌روز بودن علم و اطلاعات معلمان	✓ جلوگیری از هدر رفتن زمان و انرژی معلم	✓ به‌وسیله دانش‌آموزان کمک به تعمیق یادگیری،	
	✓ آموزش از طریق رسانه و فیلم و... به‌صورت گروهی		
	✓ شناسایی و بهره‌گیری تجارب موفق سایر کشورها		

سؤال ۳: بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام‌شده چه راهکارهایی ارائه دهیم که تهدیدها را تبدیل به فرصت کنیم؟



استفاده از تمام جوانب آموزش مجازی مانند: تدریس برخط (صوتی، تصویری، سندها و...)، ارتباطات خصوصی (Mail و...)، انجمن‌های گفتگو (Forums) و... آموزش‌های مجازی را جذاب‌تر و مفیدتر می‌سازد و موجب تعامل بیشتر بین معلم و دانش‌آموز می‌شود. ایجاد فرصت آموزش برابر از طریق رسانه ملی و استفاده از توانایی و امکانات سازمان‌ها و ارگان‌ها مانند صداوسیما وزارت ارتباطات در راستای همسان شدن شرایط آموزشی برابر برای دانش‌آموزان در کل کشور از مزایای آموزش مجازی به شمار می‌رود.

نتیجه‌گیری

اگر تا دیروز آموزش تنها از معلمان و مربیان سود می‌برد و کتاب به‌عنوان اصلی‌ترین منبع اطلاعاتی در امر آموزش محسوب می‌شد، امروزه آموزش با ابزارها و محیط‌های جدید ارتباطی روبرو شده است. پیشرفت‌های اخیر در صنعت رایانه و اطلاع‌رسانی، ورود و ظهور شبکه‌های اطلاع‌رسانی محلی، منطقه‌ای و بین‌المللی و به‌ویژه اینترنت، چند رسانه‌ها، فناوری‌های ارتباطی، ابزارها و روش‌های جدید را پیش روی طراحان، برنامه‌ریزان و مدیران و مجریان برنامه‌های آموزشی قرار داده است. با توجه به نتایج حاصل از چالش‌هایی که معلمان در حوزه فناوری اطلاعات و تکنولوژی عنوان کرده‌اند سیستم باید به سمتی حرکت نماید تا این موانع مطرح‌شده را به فرصت‌هایی برای توانمندسازی معلمان استفاده نماید. لازمه حل مشکلات موجود در زمینه ساختار تکنولوژی و فناوری اطلاعات، همراهی عوامل مدیریتی را می‌طلبد تا در جهت بهبود زیرساخت‌های آموزش مجازی قدم بردارند. با توجه به موارد عنوان‌شده می‌توان برخی از مشکلات و چالش‌ها را با برنامه‌ریزی دقیق و مناسب به فرصت‌هایی جهت بهبود فرایند آموزشی تبدیل نمود. موانعی که در سطح گسترده‌تر وجود دارند نیاز به مدیریت مناسب جهت جلوگیری از افت کیفیت آموزشی، ایجاد عدالت آموزشی و از بین بردن شکاف آموزشی بین معلمان، اولیا و دانش‌آموزان می‌باشد. می‌توان با استفاده از مشارکت کلیه دستگاه‌ها، نهادهای مردمی و خانواده‌ها جهت بهبود سیستم آموزشی و یادگیری با تأکید بر استفاده مناسب از آموزش مجازی گام برداشت. آموزش الکترونیک ابزاری برای ارائه راه‌حل‌های مناسب جهت حل مشکلات کهنه‌ی آموزش و یادگیری است. در پایان باید این نکته را خاطر نشان ساخت که آموزش الکترونیکی واقعیتی است که در نظام‌های آموزشی نفوذ کرده و توانسته است تا حد زیادی جایگاه خود را در نظام‌های آموزشی پیدا کند و کارایی خود را نشان دهد و وجود این شیوه نوین آموزشی که با ویژگی‌های عصر کنونی مطابقت دارد در این نظام اجتناب‌ناپذیر است بر این اساس آنچه در پژوهش‌ها و بررسی‌های آینده باید مورد توجه قرار گیرد بحث کیفیت، آسیب‌شناسی دوره‌های آموزش الکترونیکی از جنبه‌های مختلف آموزشی فناوری و... است تا با بررسی عمیق و شناخت این دوره‌ها و حذف کاستی‌های موجود زمینه برای هرچه غنی‌تر کردن آموزش الکترونیکی فراهم شود.

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، چالش، فرصت، کووید ۱۹

منابع

ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۹۹). آموزش و یادگیری در محیط وب: مقایسه یادگیری در فضای واقعی و مجازی چاپ اول. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.



بیات، حجت اله (۱۳۹۹). وضعیت کرونایی و نقش خانواده در مدیریت فضای مجازی، تهیه شده در: دفتر مطالعات اسلامی و ارتباطات حوزوی پژوهشگاه فضای مجازی.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۷). روش های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگاه.

شریفی، محمد؛ فتح آبادی، جلیل؛ شکری، امید، پاکدامن، شهلا (۱۳۹۸). تجربه آموزش الکترونیکی در نظام آموزشی ایران؛ فرا تحلیل اثربخشی آموزش الکترونیکی در مقایسه با آموزش حضوری، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. دوره ۷، شماره ۹. فاضلیان، پورانده و نظری، معصومه (۱۳۹۳). تأثیر مدارس هوشمند بر فرآیند یاددهی- یادگیری زبان انگلیسی، رشد آموزش زبان، دوره ۴، شماره ۲۷: ۱۲-۱۷.

کیا، علی اصغر (۱۳۸۸). نگاهی به آموزش مجازی (الکترونیک)، فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۴: ۸۲-۸۹.

میرانی سرگزی، نرگس؛ حیدری آبروان، محمدجواد؛ عسکری، مهتاب و خوش خواهش، رؤیا (۱۳۹۹). کرونا و چالش های آموزش مجازی در ایران، دومین کنفرانس روانشناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و مشاوره پادوا ایتالیا.

نصیری، علیرضا (۱۳۸۳). مدیریت دانشگاه های مجازی و مراکز آموزش الکترونیکی، تهران: انتشارات دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.

نوروزی، سوسن و رقابی، فرنوش (۱۳۹۹). تجربه آموزش الکترونیکی در دوران همه گیری کووید: ۹۱ مزایا و محدودیت ها، پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.

Al-Hazmi, A. (2016). Challenges presented by MERS corona virus, and SARS corona virus to global health. *Saudi journal of biological sciences*, 23 (4): 507-511.

Anas, A. (2020). Perceptions of Saudi students to blended learning environments at the University of Bisha, Saudi Arabia. *Arab World English Journal*, 6: 261-277.

Dixson, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2): 1-13.

Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1): 89-106.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd Ed). Thousand Oaks, C.A: Sage Publications.

Lane, L. M. (2009, October 5). Insidious pedagogy: How course management systems impact teaching. *First Monday*, 14: 1-8.

Sadati, L., Nouri, Z., Hajfiroozabadi, M. & Abjar R. (2021). Faculty Members' Experiences About Virtual Education Opportunities and Challenges During The Covid-19: A Qualitative Study. *J Med Educ Dev*, 14



بررسی مشکلات آموزشی مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۲ کرج

یوسف ادیب^۱، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

مهتاب علوی^۲، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز، ایران

مقدمه

در دنیایی که علم بشر نه هر صدسال، بلکه هر پنج سال، یک گسترش و جهش بسیار خیره‌کننده را شاهد است نمی‌توان با قالب‌های سنتی به استقبال دانش نو رفت. امروزه استفاده از تکنولوژی، جزو لاینفک زندگی اکثریت قریب به اتفاق جوامع بشری می‌باشد. مطمئناً این تکنولوژی که خود محصول گسترش دانش بشر بوده است نمی‌تواند در انتقال دانش سهیم نباشد. از این رو در شرایط فعلی که تمام دنیا تحت تأثیر گسترش و شیوع فزاینده ویروس کرونا قرار گرفته، نهاد آموزش و پرورش نیز به‌عنوان نهادی حیاتی و فراگیر در سطوح مختلف جامعه با مجازی کردن فرایندهای آموزشی خود، در جهت مقابله با گسترش ویروس کرونا گام‌های اساسی برداشته است.

آموزش مجازی همان استفاده از اینترنت برای یادگیری است که از طریق ارتباط اینترنتی و مرورگر وب در هر زمان یا مکانی می‌توان به این مقصود دست یافت (پهلوانی، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر این نوع آموزش‌ها، به صورت رودرو و چهره به چهره و در زمان و مکان واحد انجام نمی‌شود، بلکه آموزش، شکل مجازی دارد، شاگرد و معلم از یکدیگر جدا بوده و مدرس محتوای درس را از طریق نرم‌افزار مدیریت دروس، منابع چندرسانه‌ای، اینترنت، ویدئو کنفرانس و مانند آن فراهم می‌کند. فراگیرندگان محتوا را از این طریق دریافت می‌کنند و به کمک این فناوری با مدرس ارتباط برقرار می‌کنند (صوفیه، ۱۳۸۹). از این رو آموزش مجازی، به هر نوع دوره و آموزشی اطلاق می‌شود که به شکلی غیر از روش‌های سنتی چهره به چهره انجام گیرد (سانابریا، چاوز و گومز زامونو ۲۰۱۸).

آموزش مجازی آموزشی غیرحضوری است که در آن با استفاده از شبکه‌های مجازی و اینترنتی، فرایندهای آموزشی مانند؛ روش‌های آموزش، محتوای درسی، ارزشیابی و بازخورد و ... به صورت الکترونیکی و به کمک نرم‌افزارهای متنوع ارائه می‌گردند. به بیان دیگر با توجه به شیوع گسترده ویروس کرونا، این نوع آموزش با داشتن ویژگی‌های منحصر به فرد خود، مورد توجه دست‌اندرکاران نظام آموزشی قرار گرفته است. بنابراین با در نظر گرفتن وضعیت کنونی که نظام آموزش و پرورش تحت تأثیر ویروس کرونا قرار گرفته است و به نوعی ناگزیر به ارائه فرایندهای آموزشی به صورت مجازی می‌باشند، به منظور اثربخشی به آموزش‌های مجازی، ضروری است که تمام فرایندهای آموزشی به‌دقت مورد واکاوی و ارزیابی قرار گرفته و با شناسایی معضلات آن، زمینه‌های لازم در راستای از بین بردن این مشکلات فراهم گردد. پژوهش حاضر به بررسی مشکلات آموزش مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو کرج با رویکردی کیفی پرداخته است.

¹. yosof_adib@yahoo.com

². mm.alavi1395@gmail.com



پیشینه آموزش غیر حضوری در ایران

آموزش غیر حضوری یا آموزش مکاتبه‌ای در دهه‌ی اول سال ۱۷۰۰ میلادی آغاز شده است و پیشینه آن در ایران می‌توان به قبل از انقلاب، دانشگاه پیام نور بعد از انقلاب، آموزش تلویزیونی دروس دانش‌آموزان هنگام تعطیلی مدارس در سال ۶۶ به دلیل حملات موشکی صدام به شهرها و تدریس مجازی در دهه‌ی هفتاد در دانشگاه تهران دانست که در بعضی دانشگاه‌ها آموزش بعضی رشته به صورت آموزش از راه دور انجام می‌شود خلاصه آموزش مجازی در کشور قبل از کرونا وجود داشته اما نه به صورت گسترده همانند زمان شیوع بیماری کرونا، بعد از تعطیلی و قرنطینه خانگی به خاطر قطع زنجیره‌ی ویروس کرونا آموزش و پرورش هم آموزش حضوری را تعطیل کرد و به صورت آنلاین یا مجازی آموزش را ادامه داد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد در دسته پژوهش‌های کیفی قرار دارد و از میان روش‌های کیفی، روش مناسب به لحاظ ماهیت، روش "مطالعه موردی" می‌باشد. پدیده مورد بررسی در این مطالعه، آموزش‌های مجازی در مدارس است. معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۲ کرج به تعداد ۲۵ نفر که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به کار بودند به عنوان مشارکت‌کنندگان این پژوهش به شمار می‌روند و از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها از آن‌ها استفاده گردید. به این ترتیب که محقق پس از انجام هماهنگی‌های لازم، شخصاً به صورت حضوری با آن‌ها مصاحبه و با طرح سؤالات باز، نظرات آن‌ها را دریافت گردید، تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش تحلیل مضامین اصلی، تعیین مضامین فرعی و تعیین فراوانی صورت گرفت. اعتبار داده از طریق خود بازبینی مشارکت‌کنندگان تعیین شد.

مشکلات حوزه آموزش

آموزش مجازی سابقه جدی و طولانی‌ای در ایران ندارد؛ به همین دلیل است که در این راه با چالش‌های متفاوت و بزرگی در آن روبرو شد، چالش‌هایی که بخشی از آن به حوزه آموزش برمی‌گردد که در این پژوهش، به عنوان اولین مضمون اصلی شناسایی شد. مضامین فرعی که از صحبت‌های مشارکت‌کنندگان در رابطه با آن استخراج شد: «نیاز به زمان بیشتر آموزش»، «عدم یادگیری عمیق»، «فضای واقعی کلاس»، «تفاوت‌های فردی»، «ارزیابی» است.

مشکلات حوزه معلم و مدرسه

بخشی از مشکلات آموزش مجازی مربوط به «حوزه معلم و مدرسه» می‌شود؛ مشکلاتی که از طرف معلم و مدیر مدرسه برای دانش‌آموزان و خانواده‌ها ایجاد می‌شود و کیفیت و کمیت آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مشکلات «حوزه معلم و مدرسه» به مضامین فرعی «نظارت»، «بستر فناوری»، «کم‌تجربگی معلمان در آموزش مجازی» «عدم پیگیری مدیر مدرسه» و «تعامل کمتر با مدیر و دیگر مسؤولین آموزشی» دو مفهومی هستند که بدون واسطه در مشکلات حوزه معلم و مدرسه دسته‌بندی شدند. در آموزش مجازی معلم نمی‌تواند دانش‌آموزان را رصد کند. «عدم توانایی نظارت کامل معلم بر دانش‌آموزان» از مشکلاتی است که مشارکت‌کنندگان در مورد آن صحبت کردند

مشکلات حوزه والدین



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



بخش دیگری از مشکلات آموزش مجازی متوجه والدین است. در این پژوهش، مشکلات حوزه والدین به مضامین فرعی «تعداد فرزند محصل»، «درگیری زیاد والدین»، «آشنا نبودن والد با زیرساخت‌ها و امکانات فناوری»، «تحمیل هزینه» و «نگرانی والدین در حوزه مسائل تربیتی» کدگذاری شد. استمرار شیوع ویروس کرونا سبب شد تا کلاس‌های درس همچنان در فضای مجازی باشد؛ نگرانی خانواده از تداوم حضور دانش‌آموزان در فضای مجازی، در صحبت‌هایشان قابل‌درک است. خانواده‌ها معتقدند که آموزش حضوری هم تعلیم است و هم تربیت؛ ولی آموزش مجازی صرفاً تعلیم است. همه مشارکت‌کنندگان «نگرانی در حوزه مسائل تربیتی» را در صحبت‌هایشان اذعان داشتند.

جدول ۱- مضامین اصلی، مضامین فرعی از دیدگاه معلمان

مضامین اصلی	مضامین فرعی	فراوانی
آموزشی	عدم آموزش معلمان در زمینه تدریس در فضای مجازی-عدم طرح درس مناسب-عدم توجه به کلاس توسط دانش‌آموزان، جدی گرفته نشدن کلاس درس از طریق فضای مجازی، تقلب گسترده هم از طرف والدین وهم دانش‌آموزان، عدم درک درست مطالب-بی‌اهمیت شدن مدرسه و کلاس درس-افت شدید تحصیلی-عدم بررسی تمام تکالیف توسط معلم به علت کمبود وقت و جمعیت زیاد در کلاس‌های درس شهرستان کرج-عدم همکاری والدین هم در زمینه یادگیری هم در زمینه ارسال تکالیف-عدم تدریس چهره به چهره-عدم یادگیری مشارکتی	۲۵
تکنولوژی	سرعت پایین اینترنت- هزینه بالای بسته‌های اینترنت-آماده نبودن زیرساخت شبکه اینترنتی شاد برای جمعیت زیاد دانش‌آموزی-عدم مدیریت درست شبکه اینترنتی شاد-قطع شدن شبکه شاد در حین تدریس به‌صورت مکرر و در زمان‌های طولانی-عدم امنیت اخلاقی در شبکه‌های مجازی بخصوص شبکه شاد برای تدریس چهره به چهره-	۱۶
فرهنگی و اجتماعی	عدم تعامل اجتماعی در بین دانش‌آموزان-عدم هم‌زیستی-عدم یادگیری نوع دوستی-پایین آمدن عزت‌نفس دانش‌آموزان-کم شدن مسئولیت‌پذیری-وجود تعداد زیادی دانش‌آموز بی‌سرپرست یا بدسرپرست در کلاس‌های درس به دلیل (جدا شدن والدین) که یکی از مشکلات بزرگ کلاس‌های درس دانش‌آموزان پایه ابتدایی ناحیه ۲ کرج می‌باشد-بیسواد و یا کم‌سواد بودن والدین.	۱۴
مدیریتی	عدم نظارت دقیق بر مشکلات آموزشی مجازی چه از طرف مسئولین ذی‌ربط چه از طرف مدیران مدارس-عدم سازمان‌دهی صحیح کلاس‌های آموزشی-جوابگو نبودن مدیران مدارس و مدیران آموزش و پرورش و پاس دادن مشکلات به معلم-عدم نظارت والدین بر فرزندانشان در حین تدریس و آموزش و شانه خالی کردن از زیر بار مسئولیت و واگذار کردن به معلم به‌عنوان به‌وظیفه‌ی از قبل تعیین‌شده-عدم حضور و نظارت والدین در زمان‌های تدریس مجازی به علت شاغل بودن	۱۰
مالی	هزینه‌های بالای بسته‌های اینترنت-عدم توان مالی والدین و معلمان در خرید وسایل آموزشی از جمله گوشی و تبلت-	۲۵

نتیجه‌گیری

طی دو سال اخیر تمام دنیا درگیر مشکلی به اسم ویروس کرونا بوده که در تمام زمینه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و از همه مهم‌تر آموزش و پرورش باعث آسیب‌های زیادی حتی جبران‌ناپذیری بوده که کشور ما هم در زمینه مشکلات نام‌برده بخصوص حیطه آموزش و یادگیری مستثنی نبوده، هرچند تلاش‌هایی در زمینه آموزش از طریق فضای مجازی داشته‌اند اما در بعد اجرایی گام‌های اثربخشی برداشته نشده است. به علت عدم مدیریت صحیح و فراهم نبودن زیرساخت‌های آموزش مجازی در مدارس، بخصوص در کلان‌شهری مثل کرج با جمعیت دانش‌آموزی زیاد به علت مهاجرپذیری بودن این شهرستان، پیشرفت چشم‌گیری در زمینه استفاده از آموزش مجازی حاصل نشده است. در همین راستا پژوهش حاضر به بررسی مشکلات آموزش‌های مجازی از نظر معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو کرج پرداخته است.



در پاسخ به سؤال؛ مشکلات آموزش مجازی در دوره ابتدایی شهرستان کرج کدامند؟ نتایج دیدگاه مشارکت کنندگان نشان داد که مشکلات زیادی آموزش صحیح مجازی را در مدارس تحت تأثیر قرار داده است از مهم‌ترین این مشکلات؛ عدم آموزش معلمان در زمینه تدریس در فضای مجازی، عدم طرح درس مناسب، عدم توجه جدی به کلاس درس توسط دانش آموز، جدی گرفته نشدن کلاس درس از طریق فضای مجازی، سرگرم شدن دانش آموز با گوشی یا تبلت در حین تدریس، عدم بازخورد، عدم بررسی و بازخورد تکالیف به علت زیاد بودن جمعیت کلاس‌ها، افت تحصیلی، عدم تدریس چهره به چهره و برقرار نبودن رابطه عاطفی معلم و دانش آموز، (آموزش). سرعت پایین اینترنت، هزینه بالای اینترنت، آماده نبودن زیرساخت شبکه شاد برای جمعیت زیاد دانش آموزی، عدم مدیریت درست شبکه اینترنتی شاد، قطع شدن شبکه شاد در حین تدریس به صورت مکرر و در زمان‌های طولانی، عدم امنیت اخلاقی در شبکه‌های مجازی بخصوص شبکه شاد برای تدریس چهره به چهره (تکنولوژی)؛ عدم تعامل اجتماعی در بین دانش آموزان، عدم هم‌زیستی، عدم یادگیری نوع دوستی، پایین آمدن عزت‌نفس دانش آموزان، کم شدن مسئولیت‌پذیری، (اجتماعی- فرهنگی)؛ عدم نظارت دقیق بر مشکلات آموزشی مجازی چه از طرف مسئولین ذی‌ربط چه از طرف مدیران مدارس، عدم سازمان‌دهی صحیح کلاس‌های آموزشی، جوابگو نبودن مدیران مدارس و مدیران نواحی آموزش و پرورش در قبال مشکلات کلاس درس مجازی و پاس دادن مشکلات به معلم، عدم نظارت والدین بر فرزندان در حین تدریس و آموزش و خالی کردن شانه از زیر بار مسئولیت و واگذار کردن به معلم به‌عنوان وظیفه‌ی از قبل تعیین شده (مدیریتی)؛ بالا بودن هزینه خرید بسته‌های اینترنت، عدم توان مالی اولیاء و معلمان در خرید وسایل آموزشی از جمله گوشی و تبلت (مالی)؛ بنابراین با توجه به مشکلات به وجود آمده در نظام آموزش و پرورش به خاطر ویروس کرونا و تعطیل شدن آموزش چهره به چهره و حضوری، استفاده از آموزش مجازی به صورت یک ضرورت می‌تواند به بررسی و رفع مشکلات آن پرداخت. در صورتی که موانع و مشکلات ذکر شده رفع شود شاهد یادگیری مؤثرتر و بهتری خواهیم بود، اما در صورت عدم رفع موانع و مشکلات ذکر شده یادگیری مجازی در آینده با مشکلات جدی همراه خواهد بود و آموزش را از یک امر ضروری به یک امر کم‌اهمیت تنزل خواهد داد.

ارائه راهکارهایی در زمینه ی بهبود آموزش مجازی

- مشخص کردن برنامه‌های آموزشی و تعیین حد و حدود
- تولید محتوای آموزشی جذاب
- استفاده از فیلم‌ها و نرم‌افزارهای آموزشی
- تشکیل گروه‌های آموزشی کوچک
- تعامل معلم با دانش آموز
- تقویت ارتباط دانش آموزان با یکدیگر
- پرسش و پاسخ و آزمون‌های آنلاین (حضور پویای دانش آموز)
- فراهم کردن زمینه‌ی بازخورد گروهی

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، مشکلات آموزش مجازی، معلمان دوره ابتدایی



منابع

پهلوانی فراهانی، پروانه (۱۳۸۷). جایگاه آموزش الکترونیکی، راهکارها، مزایا و معایب. *مجله مهارت*، شماره ۶۱ صوفیه، جمال (۱۳۸۹). آموزش الکترونیکی. *ماهنامه دنیای مخابرات و ارتباطات*، شماره ۷

Sanabria, O. B., Chavez, M. P. & Gómez Zermeño, M. (2018). Virtual educational model for remote communities in Chocó, Colombia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 12 (2): 195-205



بررسی وضعیت واحد درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در پاندمی کرونا از نظر استادان راهنمای کارورزی

مهری اعزازی^۱، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، تهران، ایران
صدیقه کاظمی^۲، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، تهران، ایران

مقدمه

تربیت معلم سنگ بنای آموزش و پرورش و مجموعه‌ای از آموزش مهارت‌های تدریس، مهارت‌های پداگوژی و مهارت‌های حرفه‌ای است (سینگ^۳، ۲۰۲۱). اهمیت تربیت حرفه‌ای چنان است که یکی از پیش‌نیازها برای رشد اقتصادی کشورها در اواخر قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم شمرده شده است. تربیت حرفه‌ای کارآمد یکی از بنیادی‌ترین راه‌های تحقق برخی اهداف هر نظام آموزشی است و داشتن فلسفه روشن و چارچوب نظری معین برای تربیت حرفه‌ای، یکی از نخستین اقدامات بنیادی در تحقق هدف تربیت حرفه‌ای کارآمد است (غفاری و همکاران، ۱۳۹۷). دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۰، طبق سند تحول بنیادین متولی اصلی تربیت معلم معرفی شده است. در برنامه‌های درسی بازنگری شده دانشگاه فرهنگیان علاوه بر دروس عمومی و اختصاصی و تربیتی، چهار ترم کارورزی برای دانشجویان در همه رشته‌ها تعریف شده است. برای دانشجویان معلمی، کارورزی فعالیتی در راستای کسب تجربه دست‌اول از برخورد با دانش‌آموزان در موقعیت کلاس و مدرسه است. برنامه آموزش عملی و حرفه‌ای معلمی و کارورزی صرفاً محدود به یادگیری تدریس کلاسی نیست، بلکه فعالیتی در راستای آماده کردن کارورز برای رویارویی با انواع موقعیت‌ها در سیستم واقعی کلاس و مدرسه است (پریتی و تایاگی^۴، ۲۰۱۹). بر این اساس برنامه کارورزی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان دارای رویکرد تربیت معلم فکور و دارای تفکر تأملی در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده و به‌شدت متنوع تدریس است (ملکی و همکاران، ۱۳۹۹). امروزه توانایی تفکر تأملی یکی از ویژگی‌های معلمان اثربخش است. معلمان فکور دارای سطح بالایی از مهارت‌های فکری و حل مسئله هستند که برای رشد دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی- یادگیری ضروری است. دیویی^۵ (۱۹۱۶) به نقل از وید و یابروت^۶ (۱۹۶۶) برای اولین بار مفهوم معلم فکور یا تأملی^۷ را مطرح کرد. پس از دیویی، شون^۸ (۱۹۸۷) تفکر تأملی را به‌عنوان یک موضوع مهم در تربیت معلم همراه با دو مفهوم جدید شامل تأمل در عمل و تأمل بر عمل مطرح کرد که اولی بیانگر "تفکر کردن و انجام عمل" است و دومی بیانگر این است که "معلم بازنگری داشته و به تجزیه و تحلیل عملی که انجام داده می‌پردازد. از سوی دیگر، جهانی‌شدن ارتباطات، تقویت مجازی ارتباط فرهنگی، تأثیر تجارب عملی بر کیفیت عملکرد، ضرورت‌های علمی و

1. mehri_ezazi@yahoo.com
2. kazemisahar92@yahoo.com
3. Singh
4. Priti. & Tyagi
5. DSiewey
6. Wad & Yabrough
7. Reflective teacher
8. Schon



لزوم تقویت بنیه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان جدید در ابعاد محلی و ملی از عمده‌ترین الزامات توجه به ایجاد یک نظام هدفمند در مقوله تربیت معلمان جدید در دنیای مدرن است (میتری^۱، ۲۰۰۱، ۱۴).

کیفیت برنامه کارورزی تربیت معلم بر یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است. بین برنامه کارورزی در دانشگاه و مدیریت کلاس درس معلم رابطه مستقیم وجود دارد (جونز^۲، ۲۰۰۶). نظر به اهمیت واحد درسی کارورزی در تربیت حرفه‌ای دانشجو معلمان، پژوهش‌های زیادی در این زمینه انجام شده است. برخی از این پژوهش‌ها به شرح زیر است:

جاودانی و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی اثربخشی درس موضوعی تربیتی (PCK) در کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که درس کارورزی دارای بیشترین اثربخشی و درس تحلیل محتوای کتب درسی، کمترین اثربخشی را دارند.

موسوی و رفیعی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان کارورزی و نقش آن در توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان، نشان دادند که هر مرحله از کارورزی بخشی از مهارت‌های موردنیاز دانشجو معلمان را به وجود می‌آورد مانند مهارت‌های آمادگی برای ورود به کلاس درس، مهارت شروع دل‌چسب و رغبت‌انگیز، مهارت در بیان ساده و قابل فهم.

رفیعی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که کارورزی به عنوان قلب فعالیت‌های دانشگاه فرهنگیان، فرصت‌ها و فعالیت‌های خوب و ویژه‌ای را برای تربیت معلمان فکور، کارآمد، توانمند و پیشرو در آموزش و پرورش تدوین نموده و در اختیار قرار داده است.

یافته‌های پژوهش زارع صفت و همکاران (۱۳۹۵) در رابطه با ادراکات دانشجو معلمان از مسائل کارورزی نشان داد که کارورزان از یک سو با چهار دسته مسائل شامل: مسائل شناختی، مسائل عاطفی، مسائل انگیزشی، مسائل رفتاری و از سوی دیگر با سه نوع مسائل تعاملاتی شامل: تعاملات درون آموزشگاهی، تعاملات با استاد راهنما و تعاملات سازمانی مواجه بوده‌اند.

قلب، محور و مدار و ستون فقرات برنامه‌های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است، به همین علت برنامه کارورزی به مثابه تاروپود قالبی عمل می‌کند و شاه‌کلید برنامه تربیت معلم است (موسی پور، ۱۳۹۴). نظر به اهمیت درس کارورزی و اجرای آن در مدارس و دانشگاه فرهنگیان، در این مقاله به بررسی وضعیت واحد درسی کارورزی در دوران همه‌گیری کووید ۱۹ پرداخته شده است. در دوران همه‌گیری کرونا در کشور و تغییر شرایط مدارس و دانشگاه‌ها، فضا و بستر برگزاری کلاس‌ها و در نتیجه حضور مستقیم کارورزان در مدارس و دانشگاه دستخوش تغییرات شدیدی شد. در نتیجه در اجرای برنامه کارورزی، تعداد و محتوای گزارشات کارورزی، طراحی خرده فعالیت یادگیری در کلاس‌های درس، تدریس مستقل و تدریس مشارکتی با رویکرد درس پژوهی، ضوابط و شرایط جدیدی به تبع بستر موجود تدارک دیده شد که تجربه کارورزی کارورزان را در این دو سال متفاوت از سال‌های قبل نمود و لذا این پژوهش با هدف بررسی وضعیت واحد درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا از نگاه اساتید راهنمای کارورزی در پی پاسخ به سؤالات زیر انجام شده است:

۱- اهداف واحد درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان تحت تأثیر شرایط کرونا، چگونه محقق شده است؟

¹. Mitri
². Jones



۲- معیارهای اجرایی در کارورزی مانند میزان زمان صرف شده، تعاملات استاد و دانشجو و دانش آموز و عنصر فضا در دوران حضوری و مجازی چگونه است؟

۳- چالش های مهم واحد درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا کدامند؟

روش پژوهش

رویکرد مورداستفاده توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری، ۲۷۵ تن از اساتید درس کارورزی در استان خراسان رضوی است که با نمونه گیری در دسترس، تعداد ۱۰۰ نفر که ۴۰ نفر آقا و ۶۰ نفر خانم بودند، انتخاب شدند. نمونه منتخب در دو سال اخیر که شرایط همه گیری کرونا است، در یک یا چندترم با دانشجویان، واحد درسی کارورزی داشته اند و قبلاً هم تجربه تدریس کارورزی در شرایط قبل از کرونا را بر عهده داشتند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته با ۲۰ سؤال تستی (طیف لیکرت ۳ درجه ای) و یک سؤال تشریحی تدوین شد. اعتبار پرسشنامه با نظر نخبگان بررسی و تأیید شد. روش تحلیل داده ها از طریق پرس لاین و با بررسی وضعیت پاسخ تک تک سؤالات به صورت دستی انجام می شود.

یافته های پژوهش

پس از جمع آوری نظرات استادانی که در دو سال اخیر واحد درسی کارورزی را در دانشگاه فرهنگیان تدریس کرده اند، در سؤالات تستی یافته های زیر به دست آمد:

جدول ۱- درصد نظرات اساتید درباره سه مقوله مورد بررسی در پرسشنامه

ردیف	گزاره ها	مخالفم درصد	حد متوسط درصد	موافقم درصد
۱	کارورزی در مدارس در زمان پاندمی کرونا و در سامانه شاد بهتر از قبل اجرا می شود.	۶۶	۲۶/۸	۷/۲
۲	سمینار کارورزی در دوران کرونا به صورت مجازی نسبت به قبل بهتر برگزار می شود.	۳۰/۹	۴۸/۵	۲۰/۶
۳	سمینار کارورزی در زمان حضوری بودن کلاس ها، نتیجه بخش تر بود.	۱۶/۵	۲۸/۹	۵۴/۶
۴	سمینار کارورزی در زمان مجازی نسبت به حضوری زمان بیشتری می برد.	۲۶/۸	۳۶/۱	۳۷/۱
۵	سمینار کارورزی در زمان حضوری نسب به مجازی زمان بیشتری می برد.	۴۱/۲	۲۹/۹	۲۸/۹
۶	اهداف کارورزی در کلاس مجازی محقق می شود.	۴۹/۵	۴۷/۴	۳/۱
۷	اهداف کارورزی در سمینار مجازی در دانشگاه محقق می شود.	۲۳/۷	۵۸/۸	۱۷/۵
۸	تعامل کارورز و استاد در کلاس های حضوری بیشتر بود.	۸/۲	۲۵/۸	۶۶
۹	تعامل کارورز و استاد در کلاس های مجازی بیشتر است.	۵۴/۶	۳۷/۱	۸/۲
۱۰	موفقیت برنامه کارورزی پیش از همه گیری کرونا بیشتر بود.	۱۱/۳	۲۹/۹	۵۸/۸
۱۱	موفقیت برنامه کارورزی در دوران کرونا بیشتر است.	۶۹/۱	۲۶/۸	۴/۱
۱۲	دانشجو معلمان، کارورزی حضوری را مؤثرتر می دانند.	۰	۱۱/۳	۸۸/۷
۱۳	دانشجو معلمان، کارورزی مجازی را مؤثرتر می دانند.	۷۹/۴	۱۸/۶	۲/۱
۱۴	چالش مهم کارورزی در دوران کرونا، عدم شناخت کافی دانش آموز، معلم راهنما و مدیر مدرسه است.	¼	۴۱/۲	۵۴/۶
۱۵	چالش مهم کارورزی در دوران کرونا، فعال نبودن دانش آموزان در برنامه شاد است.	۹/۳	۵۱/۵	۳۹/۲
۱۶	چالش مهم کارورزی در دوران کرونا، عدم دسترسی به منابع کافی برای مطالعه است.	۴۸/۵	۳۳	۱۸/۶
۱۷	چالش مهم کارورزی در دوران کرونا، عدم ارتباط نزدیک و تعاملی دانشجو معلم و دانش آموز است.	۳/۱	۳۳	۶۳/۹



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



۱۵/۵	۴۶/۴	۳۸/۱	چالش مهم کارورزی در دوران کرونا، دخالت بی مورد والدین در امور تحصیلی فرزندانشان است.	۱۸
۷۴/۲	۲۵/۸	۰	چالش مهم کارورزی در دوران کرونا، قرار نگرفتن دانشجو معلم در موقعیت واقعی مدرسه و کلاس درس است.	۱۹
۳۷/۱	۵۵/۷	۷/۲	چالش مهم کارورزی در دوران کرونا، نامناسب بودن نرم افزار شاد برای برقراری ارتباط دوسویه با دانش آموز است.	۲۰

سؤال تشریحی که در انتهای پرسشنامه قرار داشت عبارت بود از: در اجرای کارورزی در دوران کرونا، اگر محدودیتها و موانع دیگری را مؤثر می دانید، در یک پاراگراف بیان کنید. پاسخهای تشریحی استادان راهنمای کارورزی با فراوانی بیشتر در چند مقوله مطرح شدند که اهم این مقولات به شرح زیر است:

جدول ۲- چالشها و محدودیتهای اجرای کارورزی در دوران کرونا

ردیف	چالشها و محدودیتهای اجرای کارورزی
۱	عدم شناخت کافی دانش آموز، معلم راهنما و مدیر مدرسه
۲	عدم ارتباط نزدیک و تعاملی دانشجو معلم و دانش آموز
۳	قرار نگرفتن دانشجو در موقعیت واقعی مدرسه و کلاس
۴	نامناسب بودن نرم افزار شاد برای برقراری یک ارتباط دوسویه با دانش آموز
۵	دخالت بی مورد والدین در امور تحصیلی فرزندان
۶	فعال نبودن دانش آموزان در برنامه شاد
۷	عدم دسترسی به منابع کافی جهت مطالعه

نتیجه گیری

نتیجه این مطالعه نظرسنجی از اساتید دارای سابقه تدریس درس کارورزی در دوره پیش از کرونا و زمان کرونا در سه مقوله ۱- تحقق اهداف کارورزی، ۲- نحوه اجرای کارورزی و ۳- چالشهای کارورزی در این دوران قابل جمع بندی است. همان طور که در یافتهها قابل مشاهده است در مورد میزان موفقیت و تحقق اهداف کارورزی (سؤالات ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۷، ۶ پرسشنامه) تقریباً نیمی از اساتید معتقدند اهداف کارورزی در کلاسهای مجازی محقق نمی شود و بیش از نیمی (۵۸/۸ درصد) معتقدند موفقیت برنامه کارورزی پیش از کرونا بیشتر بود و ۶۹/۹ درصد هم مخالف موفقیت برنامه در دوره کرونا هستند. به نظر اساتید، دانشجو معلمان کارورزی حضوری را مؤثرتر تلقی می کنند (۸۸/۷ درصد) و کارورزی مجازی از نگاه دانشجویان مؤثر نیست (۷۹/۴ درصد).

در مقوله عناصر اجرای برنامه کارورزی، درباره عنصر فضا و بستر برگزاری کارورزی (سؤال ۱ و ۲ پرسشنامه) که در مدارس شبکه شاد و در دانشگاه برای برگزاری کلاسها از سامانه LMS استفاده می شود ۶۶ درصد اساتید برگزاری کلاسها در شبکه شاد را نتیجه بخش نمی دانند و درباره برگزاری سمینار کارورزی و عنصر زمان (سؤال ۳ و ۴ و ۵ پرسشنامه) ۴۱/۲ درصد اساتید معتقدند زمان برگزاری کلاسهای سمینار کارورزی در دانشگاه در سامانه کوتاه تر از زمان برگزاری حضوری سمینار است.



در عنصر تعامل کارورز و استاد (سؤال ۸ و ۹ پرسشنامه) اساتید معتقدند تعامل در کلاس‌های حضوری بیشتر است (۶۶ درصد).

در مقوله سوم یعنی چالش‌های کارورزی در دوران کرونا (سؤال ۱۴ تا ۲۰ پرسشنامه) به ترتیب قرار نگرفتن دانشجو معلمان در موقعیت واقعی مدرسه و کلاس درس (۷۴/۲ درصد) مقام اول، عدم ارتباط نزدیک و تعامل بین دانشجو معلم و دانش آموز (۶۳/۹ درصد) و عدم شناخت کافی دانش آموز، معلم راهنما و مدیر مدرسه (۵۴/۶ درصد) در مقام سوم چالش‌های مهم این دوره قرار می‌گیرند و با اختلاف فعال نبودن دانش آموزان در شبکه شاد (۳۹/۲ درصد) و نامناسب بودن نرم‌افزار شاد برای برقراری رابطه دوسویه (۳۷/۱) جزو چالش‌ها قرار دارند و دخالت والدین در امور تحصیلی فرزندان و عدم دسترسی به منابع هم از نظر اساتید جزو چالش‌های مهم کارورزی در دوره کرونا قرار نمی‌گیرند. با توجه به اهمیت درس کارورزی در کسب و توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای (جاودانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ موسوی و رفیعی، ۱۳۹۵) و با توجه به نتایج این مطالعه پیشنهاد می‌شود مطالعات کمی و کیفی وسیع‌تر در سطح کشور بر روی سه مقوله فوق انجام شود و در دوران پسا کرونا، برنامه‌های جبرانی برای کاهش اثربخشی و میزان تحقق اهداف کارورزی در دانشگاه فرهنگیان برای دانشجویانی که در ترم‌های دیگر هم کارورزی را تجربه می‌کنند برگزار شود و برای نومعلمانی که وارد مدارس شده‌اند نیز دوره‌های بهسازی و توانمندسازی تعریف و برگزار شود.

منابع

- زارع صفت، صادق؛ تن زن، رامین و جباری کهجه‌ای، وحید (۱۳۹۵). ادراکات دانشجو معلمان از مسائل کارورزی: یک بررسی پدیدارشناسانه. خلاصه مقالات نخستین همایش کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی مشهد.
- بیات، یحیی. (۱۳۹۶) نقش کارورزی در توسعه حرفه‌ای معلمي دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران.
- جاودانی، محمد؛ خادمی، سحر و کتابی، محدثه (۱۳۹۷). پنجمین کنفرانس ملی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی. رفیعی، راضیه و مرادی کدوی، لیلا و ریحان پور، میلاد و عسکری فرد چهرمی، فاطمه (۱۳۹۶). کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و نقش آن در تربیت معلمان فکور و توانمند، سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی جامعه‌شناسی علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی. شیراز.
- قنبری، مهدی؛ بامیری، صادق و کیانی، برومند (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت درونی برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارورزی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدرسان، دانشجویان و معلمان راهنمای دوره، دومین کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی. بابل.
- الماسی، حجت اله؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ نیلی، محمدرضا و دلاور، علی (۱۳۹۶). ارزیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف محور تایلر. تدریس پژوهی، دوره ۵، شماره ۱: ۲۴-۱.
- ملکی، صغری؛ احمدی، غلامعلی؛ مهرمحمدی، محمود و امام جمعه، محمدرضا (۱۳۹۹). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از منظر تجارب جهانی. نظریه و عمل در برنامه درسی، دوره ۸، شماره ۱۵: ۴۲۴-۳۸۳.
- موسوی، سیده مهسا و رفیعی، سارا (۱۳۹۵). کارورزی و نقش آن در توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان، دومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران. قم.
- موسی پور، نعمت اله (۱۳۹۴). طریق عباری در کارورزی تربیت معلم (در راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد معلم فکور از مهر محمدی و همکاران)، تهران، دانشگاه فرهنگیان، ۱۶-۱۱.

globalization, Prospects 27, 123–127 (1997). <https://doi.org/10.1007/BF02755359>

Jones, R.L. (2006). How can educational concepts inform sports coaching? In: R.L. Jones, *The sports*

Mitri, T. (2001). Interreligious and intercultural dialogue in the Mediterranean Area During a period of



Priti. & Tyagi, H. (2019). A Search of the Responsible Factors for Professional Development of Elementary Teacher Educators. *International Journal of Scientific Research and Reviews* 8(1): 1069-1078.

Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.coach as educator: reconceptualising sports coaching. (London, Routledge), 3-13.

Singh, M. (2021). Quality Assurance in Teacher Education: Issues and Challenges in book: *National Policy 2020 and Gender Equality*. India. 54-59.

Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and teacher education*, 12(1): 63-79.



چالش‌های دانش‌آموزان در حوزه برنامه درسی یادگیری الکترونیکی در دوره پاندمی کووید-۱۹: مرور ادبیات پژوهش

بهار بندعلی^۱، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
 مینا نجفی^۲، دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

مقدمه

در سال ۲۰۲۰، هم‌زمان با پاندمی کووید-۱۹، بسیاری از مدارس کشورهای دنیا به حالت تعطیل یا نیمه تعطیل درآمدند و در نتیجه آن فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار گرفت. بر اساس گزارش OECD، یکی از راه‌حل‌های اصلی نظام‌های آموزشی کشورها برای ایجاد آموزش از راه دور، یادگیری الکترونیکی بود (Schleicher, 2021a). طبیعتاً یادگیری الکترونیکی مانند هر پدیده نوظهوری چالش‌ها و فرصت‌هایی را برای نظام‌های آموزشی، خانواده‌ها و دانش‌آموزان به همراه داشت. در این پژوهش چالش‌هایی که دانش‌آموزان در دوران پاندمی کووید-۱۹ در حوزه برنامه درسی یادگیری الکترونیکی تجربه کرده‌اند مورد مطالعه قرار گرفت. برای شناسایی این چالش‌ها پژوهش‌های مجلات علمی نمایه شده در پایگاه‌های WoS، Sopus، Magiran، Noormags، Sid و مورد بررسی قرار گرفتند و پس از حذف پژوهش‌های غیر مرتبط در نهایت ۷۹ پژوهش انتخاب شدند و مورد مطالعه قرار گرفتند.

ترکیب نتایج

طبقه‌بندی کلاین^۳ یکی از معروف‌ترین برداشت‌های ارائه‌شده از عناصر برنامه درسی است که شامل ۹ عنصر است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). در جدول شماره ۱ عناصر نه‌گانه به همراه چالش‌های شناسایی شده در حوزه برنامه درسی یادگیری الکترونیکی، ارائه شده‌اند. تحلیل یافته‌ها با استفاده از روش مقایسه مستمر^۴ و به کمک نرم‌افزار MAXQDA انجام شد.

جدول ۱- چالش‌های دانش‌آموزان در حوزه برنامه درسی یادگیری الکترونیکی بر اساس چهارچوب برنامه درسی کلاین

مضامین	مضامین فرعی	منابع
	ناتوانی در یادگیری	(Dahlia Novarianing Asri, Cahyono, & Trisnani, 2021)
	ناتوانی در یادگیری مستقل	(Yates, Starkey, Egerton, & Flueggen, 2021) (Code, Ralph, & Forde, 2020) (Shamir-Inbal & Blau, 2021) (Elisabeth Rosa Pelikan et al., 2021)
	محقق نشدن همه اهداف عاطفی و روانی-حرکتی	(Hermanto, Sutirman, Mar' Atus, & Ranu, 2021)
	تمرکز بیشتر بر فناوری به جای تمرکز بر برنامه درسی و فرایند آموزش و یادگیری	(Fontenelle-Tereshchuk, 2021)

۱. مقاصد و اهداف

¹. bahar.bandali@yahoo.com
². minanajafi1365@gmail.com
³ Klein
⁴ CCM (Constant Comparative Method)



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



منابع	مضامین فرعی	مضامین	
(Mukuka, Shumba, & Mulenga, 2021) (Andarwulan, Al Fajri, & Damayanti, 2021) (Subekti & Prahmana, 2021)	کمبود محتوای آموزشی مورد نیاز برای یادگیری الکترونیکی	۲. محتوا	
(Schleicher, 2021b)	کمبود محتوای یادگیری مناسب برای کودکان کم سن و سال		
(Mailizar, Almanthari, Maulina, & Bruce, 2020)	کمبود محتوا به زبان رسمی بسیاری از کشورها		
(Christopoulos & Sprangers, 2021)	درگیر نشدن دانش آموز با محتوا		
(Yates et al., 2021)	دشواری شخصی سازی یادگیری برای هر دانش آموز		
(Akar & Erden, 2021) (Yates et al., 2021)	دشواری اجرای روش های تدریس متنوع از جمله یادگیری مسئله محور، مباحثه، ایفای نقش و ...		
(Akar & Erden, 2021)	دشواری بازی وارسازی فرایند یادگیری		
(Kochan, 2021) (Nisiforou, Kosmas, & Vrasidas, 2021) (Schneider, Sachse, Schipolowski, & Enke, 2021)	آماده نبودن معلمان برای تغییر حالت آموزش به آموزش آنلاین		
(Schleicher, 2021b) (Sofianidis, Meletiou-Mavrotheris, Konstantinou, Stylianidou, & Katzis, 2021) (Betancourt-Odio, Sartor-Harada, Ulloa-Guerra, & Azevedo-Gomes, 2021) (Andarwulan et al., 2021) (Ngabiyanto, Nurkhin, Mukhibad, & Harsono, 2021) (Baran & Baran, 2021) (Anzari, Shiddiq, Pratiwi, Fatanti, & Silvallana, 2021)	برخوردار نبودن معلمان از شایستگی های دیجیتال برای تدریس آنلاین		۳. راهبردهای یاددهی-یادگیری
(ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹) (Hadriana, Mahdum, Isjoni, Futra, & Primahardani, 2021) (Yan et al., 2021) (Fontenelle-Tereshchuk, 2021)	ضعف معلمان در طراحی برنامه آموزشی آنلاین		
(رنجبر، اناری نژاد، خلیلی و حرمتی، ۱۴۰۰) (زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹)	حذف فعالیت های فرهنگی و فوق برنامه		
(Rwodzi & Jager, 2021)	کاهش فرصت های ابراز خلاقیت از سوی دانش آموزان		
(Fontenelle-Tereshchuk, 2021)	متنوع نبودن فعالیت های یادگیری		
(Kochan, 2021)	کمبود فرصت های یادگیری تعاملی		
(Kochan, 2021)	اجبار برای انجام هم زمان چند فعالیت		
(Commodari & La Rosa, 2021) (Yan et al., 2021) (Ristić Dedić & Jokić, 2021)	افزایش بار کاری دانش آموزان		
(ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹) (Annamalai, 2021) (Yates et al., 2021)	افزایش بار شناختی دانش آموزان		
(Mabrur, Suwartono, & Lutfiana, 2021) (Schneider et al., 2021) (Dodero, Bregante, & Grosso, 2021) (Syaharuddin, Husain, Herianto, & Jasmiana, 2021)	ضعف انگیزه برای یادگیری آنلاین		

۴. فعالیت های یادگیری دانش آموزان



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



منابع	مضامین فرعی	مضامین
(Toto & Limone, 2021) (زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹) (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹)	بی‌حوصلگی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری	
(Cockerham, Lin, Ndolo, & Schwartz, 2021) (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹) (Annamalai, 2021)	ناتوانی در دستیابی به حس حضور	
(Christopoulos & Sprangers, 2021) (Back et al., 2021) (Ewing & Cooper, 2021) (Yan et al., 2021) (Almarashdi & Jarrah, 2021)	درگیر نشدن دانش‌آموز با فعالیت‌های یادگیری، همسالان و معلم	
(زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹) (رنجبر و دیگران، ۱۴۰۰) (Christopoulos & Sprangers, 2021) (Ewing & Cooper, 2021) (Marchlik, Wichrowska, & Zubala, 2021) (Shamir-Inbal & Blau, 2021) (Mabrur et al., 2021) (Yan et al., 2021) (Akar & Erden, 2021) (Wang, Yang, Li, & van Aalst, 2021) (Marchlik et al., 2021)	ضعف در شایستگی‌های فناوریانه	
(علی‌پور، قنبری حمیدآبادی، رفیعی و هاشمی، ۱۴۰۰) (Astatke, Weng, & Chen, 2021)	ضعف در مدیریت میزان استفاده از کامپیوتر، موبایل، فضای مجازی	
(ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹)	ضعف در مدیریت زمان	
(محمدی و دیگران، ۱۳۹۹)	حذف فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان	
(Xu, 2021)	حذف فضای مطالعه جمعی	
(ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹) (محمدی و دیگران، ۱۳۹۹) (Flynn et al., 2021) (Schleicher, 2021b) (Xu, 2021) (Cockerham et al., 2021) (Tannert & Gröschner, 2021) (Back et al., 2021) (Annamalai, 2021) (E R Pelikan et al., 2021) (Almarashdi & Jarrah, 2021) (Mailizar et al., 2020)	کاهش ارتباطات و تعاملات با هم‌کلاسی‌ها	۵. گروه‌بندی دانش‌آموزان
(صمدی، ۱۴۰۰) (Rwodzi & Jager, 2021)	کاهش حمایت هم‌کلاسی‌ها در فرایند یادگیری	
(رنجبر و دیگران، ۱۴۰۰) (عباسی، حجازی و حکیمزاده، ۱۳۹۹)	مشکلات فنی یا مالی برای دسترسی به اینترنت پرسرعت و با کیفیت	۶ مواد و منابع



منابع	مضامین فرعی	مضامین
(زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹) (رنجبر و دیگران، ۱۴۰۰) (رنجبر، اناری نژاد، خلیلی و حرمتی، ۱۴۰۰) (عباسی، حجازی و حکیمزاده، ۱۳۹۹) (Xu, 2021) (Hadriana et al., 2021) (El Amine Ghobrini, Benzert, & Balas, 2021) (Zajdel, Michalcewicz-Kaniowska, Modrzyński, Komarnicka, & Modrzyńska, 2021) (Almajali & Masa'deh, 2021) (Yan et al., 2021) (Williams & Corwith, 2021) (Mukuka et al., 2021) (Simpson, 2020) (Onesmus, 2020) (Mukuka et al., 2021) (Azhari & Fajri, 2021) (Parji, Hanif, Sudarmiani, & Chasanatun, 2020) (Herwin, Hastomo, Saptono, Ardiansyah, & Wibowo, 2021)		آموزشی
(عباسی، حجازی و حکیمزاده، ۱۳۹۹) (زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹) (Schleicher, 2021b) (Hadriana et al., 2021) (Ates-Cobanoglu & Cobanoglu, 2021) (Smetackova & Stech, 2021) (Jovanović & Dimitrijević, 2021) (Schleicher, 2021b) (Kochan, 2021) (Blackman, 2021) (Eze, Sefotho, Onyishi, & Eseadi, 2021) (Simpson, 2020) (Schleicher, 2021b) (Cockerham et al., 2021) (Simpson, 2020) (Velichová, Orbánová, & Kúbeková, 2020) (D N Asri, Cahyono, & Trisnani, 2021) (Shamir-Inbal & Blau, 2021) (Zajdel et al., 2021) (Almajali & Masa'deh, 2021) (Schneider et al., 2021) (Mukuka et al., 2021) (Velichová et al., 2020) (Onesmus, 2020) (Mukuka et al., 2021)	نابرابری در دستیابی به منابع و فناوری های آموزشی	



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



منابع	مضامین فرعی	مضامین
(Kochan, 2021) (Eze et al., 2021) (El Amine Ghobrini et al., 2021) (Takenouchi, Miyashita, Tamura, Kizawa, & Kosugi, 2011) (Williams & Corwith, 2021)	ابزارهای ناکافی در فناوری‌های مورد استفاده	
(محمدی و دیگران، ۱۳۹۹) (Christopoulos & Sprangers, 2021)	کمبود جذابیت بصری ویدئوهای آموزشی انگلیسی بودن راهنمای رابط کاربری	
(Cockerham et al., 2021) (Schleicher, 2021b) (Fontenelle-Tereshchuk, 2021)	دشواری جابجایی در صفحات نرم‌افزارها کمبود فناوری‌های یادگیری مورد نیاز	
(Cockerham et al., 2021) (Christopoulos & Sprangers, 2021) (Zajdel et al., 2021)	اغواکننده بودن فناوری‌های جدید مشکلات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری	
(Mukuka et al., 2021)	قطعی برق	
(Simpson, 2020) (El Amine Ghobrini et al., 2021)	ساعات طولانی کلاس آنلاین	۷. زمان آموزش
(Simpson, 2020) (Santibañez & Guarino, 2021)	کمبود زمان برای یادگیری افزایش غیبت دانش‌آموزان	
(Sofianidis et al., 2021) (Schleicher, 2021b) (Kochan, 2021) (Almajali & Masa'deh, 2021) (Commodari & La Rosa, 2021) (Rwodzi & Jager, 2021)	کمبود امکانات مناسب در خانه محیط نامطلوب خانه برای یادگیری	
(Fontenelle-Tereshchuk, 2021)	حمایت نکردن خانواده از زبان سیستم آموزش رسمی	
(Back et al., 2021) (Ibrahim, Padilla-Valdez, & Rosli, 2021) (Shamir-Inbal & Blau, 2021)	قطع ارتباط با کادر مدرسه نبود پشتیبانی کافی از سمت مدرسه و معلمان برای استفاده از فناوری‌ها	
(Berger et al., 2021) (Heim & Holt, 2021)	دشواری در سازگار شدن با یادگیری خارج از مدرسه دشواری در ارائه تشویق به دانش‌آموزان	۸. فضای آموزش
(محمدی و دیگران، ۱۳۹۹) (Flynn et al., 2021)	حذف تفریح از فعالیت‌های کلاسی توجه ناکافی معلمان به دانش‌آموزان	
(زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹) (Xu, 2021)	کاهش نقش نظارتی معلمان در آموزش آنلاین	
(Zukowski, Parker, Shetterly, & Valle, 2021) (Gordy et al., 2021)	دشواری در ایجاد یک فضای یادگیری مشترک نبود فضای یادگیری مشارکتی	
(Akar & Erden, 2021) (Vaillancourt et al., 2021)	مواجهه با خشونت سایبری	
(Chou & Chou, 2021) (Khlaif, Salha, Fareed, & Rashed, 2021)	نقض حریم خصوصی	



مضامین	مضامین فرعی	منابع
	دشواری در نظارت بر شیوه برگزاری امتحانات	(رنجبر و دیگران، ۱۴۰۰)
		(زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹)
۹. سنجش و ارزشیابی	دشواری در اجرای شیوه‌های ارزیابی اثربخش (تشخیصی، تکوینی، پایانی)	(Ninković, Olič Ninković, Lazarević, & Adamov, 2021)
		(Kalogeropoulos, Roche, Russo, Vats, & Russo, 2021)
		(Sandvik et al., 2021)
	ناکافی و ناکارآمد بودن بازخوردها	(زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹)
		(Kalogeropoulos et al., 2021)
		(Fontenelle-Tereshchuk, 2021)

نتیجه‌گیری

مطابق جدول شماره ۱ تعداد ۶۲ مضمون فرعی، در ارتباط با عناصر نه‌گانه برنامه درسی حاصل شد. با نگاهی به یافته‌های مطالعه حاضر به نظر می‌رسد در عنصر مقاصد و اهداف، جایگاه هدف و وسیله تغییر کرده و تمرکز بیشتر بر روی ابزار و فناوری بوده است. در عنصر محتوا کمبود محتوای آموزشی موردنیاز، در عنصر راهبردهای یاددهی یادگیری، برخوردار نبودن معلمان از شایستگی‌های دیجیتال برای تدریس آنلاین و در عنصر فعالیت‌های یاددهی یادگیری، درگیر نشدن دانش‌آموزان با فعالیت‌های یادگیری، همسالان و معلم از مهم‌ترین چالش‌ها بودند. همچنین در عنصر گروه‌بندی دانش‌آموزان کاهش ارتباطات و تعاملات با همکلاسی‌ها منجر به کاهش حمایت همکلاسی‌ها شده است. در قسمت منابع و مواد آموزشی، نابرابری در دستیابی به منابع و فناوری‌های آموزشی و همچنین در عنصر سنجش و ارزشیابی دشواری در اجرای شیوه‌های ارزیابی اثربخش جزء چالش‌های مهم بوده‌اند؛ اما در عنصر زمان، ناآگاهی از ماهیت یادگیری الکترونیکی باعث شد که تصمیم‌گیرندگان حوزه تعلیم و تربیت، تلاش کنند که برنامه کلاس‌های حضوری را دقیقاً در کلاس‌های آنلاین پیاده کنند. تصمیم اشتباهی که یکی از پیامدهای آن فرسودگی معلمان و دانش‌آموزان به‌واسطه زمان‌های طولانی کلاس آنلاین بود. از طرفی مناسب نبودن محیط خانه از جمله نداشتن امکانات موردنیاز برای یادگیری الکترونیکی یکی از موضوعات مهمی بود که منجر به ایجاد خدشه در حس حضور دانش‌آموزان در فرایند یادگیری شد. ضروری است سیاست‌گذاران حوزه آموزش با مدنظر قرار دادن چالش‌های دانش‌آموزان در این مدت، زیرساخت‌های لازم برای ارتقای کیفیت یادگیری الکترونیکی را فراهم سازند. همچنین با تأملی بر فرایند کدگذاری یافته‌های پژوهش‌های مورد مطالعه به نظر می‌رسد در دوران پسا کرونا بازنگری عناصر برنامه درسی و افزودن عناصری مرتبط با این عصر، از جمله عنصر فناوری ضروری به نظر می‌رسد.

واژگان کلیدی: چالش، دانش‌آموز، برنامه درسی، یادگیری الکترونیکی، کووید-۱۹، کرونا، پاندمی

منابع

ابوالعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۹). پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی بیماری کرونا در دانش‌آموزان و راهکارهای مقابله با آن‌ها، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دوره ۱۶، شماره ۵۷: ۱۵۷-۱۹۳.

رنجبر، نگار، اناری‌نژاد، عباس، خلیلی، علی‌محمد و حرمتی، منصوره (۱۴۰۰). دیدگاه دانش‌آموزان دوره ابتدایی از آموزش مجازی در دوران کرونا



(مطالعه موردی؛ استان فارس). *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، دوره ۶۲ شماره ۴: ۱۵۵-۱۶۲.

زارع خلیلی، مجتبی و فریدونی، فاتمه ۱ (۳۹۹). آسیب شناسی آموزش مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی؛ مطالعه موردی کیفی. *پیشرفت های نوین در مدیریت آموزشی*، دوره ۲، شماره ۱: ۴۳-۵۳.

صمدی، نرگس. (۱۴۰۰). تحلیل و بررسی پیامدهای تربیتی گسترش فضای مجازی در وضعیت کرونایی و پسا کرونایی بر دانش آموزان کشور. *راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی*، دوره ۹، شماره ۴: ۱۴-۲۵.

عباسی، فهیمه، حجازی، الهه و حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت ها و چالش های تدریس در شبکه آموزش دانش آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی، تدریس پژوهی، دوره ۸، شماره ۳: ۲۴-۱.

علی پور، زینب، قنبری حمیدآبادی، مهدیه، رفیعی، مائده و هاشمی، عاطفه السادات (۱۴۰۰). بررسی چالش تعطیلات دوران کرونا و افت تحصیلی فراگیران نظام تعلیم و تربیت: ارائه راهکارهای متناسب. *رویکردی نو در علوم تربیتی*، دوره ۸، شماره ۳: ۱۷-۲۱.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی*، تهران: نشر دانشگاهی بال.

محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه؛ جهرمی، رضا؛ جهرمی، راحیل؛ حسام پور، زهرا؛ میر غفاری، فاطمه و ابراهیمی، شیما (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش آموزان دوره اول ابتدایی از چالش های آموزش مجازی با شبکه های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا. *نشریه پژوهش های تربیتی*، دوره ۷، شماره ۴۰: ۷۴-۱۰۱.

Akar, S. S. & Erden, M. K. (2021). Distance Education Experiences of Secondary School Math Teachers During the Pandemic: a Narrative Study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3): 1–20. <https://doi.org/10.17718/tojde.961809>

Almajali, D. A. & Masa'deh, R. (2021). Antecedents of students' perceptions of online learning through covid-19 pandemic in Jordan. *International Journal of Data and Network Science*, 5(4), 587–592. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2021.8.009>

Almarashdi, H. & Jarrah, A. M. (2021). Mathematics distance learning amid the COVID-19 pandemic in the UAE: High school students' perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(1): 292–307.

Andarwulan, T., Al Fajri, T. A. & Damayanti, G. (2021). Elementary teachers' readiness toward the online learning policy in the new normal era during Covid-19. *International Journal of Instruction*, 14(3): 771–786.

Annamalai, N. (2021). Online learning during COVID-19 Pandemic. Are Malaysian high school students ready? *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 29(3): 1571–1590.

Anzari, P. P., Shiddiq, I. H. A., Pratiwi, S. S., Fatanti, M. N. & Silvallana, D. F. V. (2021). Teachers Technological Capability as Digital Immigrants in Learning from Home Activities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(7): 146–159.

Asri, D N, Cahyono, B. E. H. & Trisnani, R. P. (2021). Early reading learning for special needs students: Challenges on inclusive primary school during COVID-19 pandemic. *Linguistics and Culture Review*, 5: 1062–1074.

Asri, Dahlia Novarianing, Cahyono, B. E. H. & Trisnani, R. P. (2021). Early reading learning for special needs students: Challenges on inclusive primary school during COVID-19 pandemic. *Linguistics and Culture Review*, 5(August), 1062–1074. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS1.1489>

Astatke, M., Weng, C. & Chen, S. (2021). A literature review of the effects of social networking sites on secondary school students' academic achievement. *Interactive Learning Environments*, 1–17.

Ates-Cobanoglu, A. & Cobanoglu, I. (2021). Do Turkish Student Teachers Feel Ready for Online Learning In Post-covid Times? A Study of Online Learning Readiness. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3): 1–11.

Azhari, B. & Fajri, I. (2021). Distance learning during the COVID-19 pandemic: School closure in Indonesia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1875072>

Back, M., Golembeski, K., Gutiérrez, A., Macko, T., Miller, S. & Pelletier, D. 'Lani. (2021). "We



were told that the content we delivered was not as important.” disconnect and disparities in world language student teaching during COVID-19. *System*, 103(March), 102679. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102679>

Baran, A. A. & Baran, H. (2021). an Investigation of Mathematics Teachers’ Emergency Remote Teaching Experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4): 102–113.

Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S. & Kraler, C. (2021). Predicting Coping With Self-Regulated Distance Learning in Times of COVID-19: Evidence From a Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 12.

Betancourt-Odio, M. A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O. & Azevedo-Gomes, J. (2021). Self-perceptions on digital competences for M-learning and education sustainability: A study with teachers from different countries. *Sustainability (Switzerland)*, 13(1), 1–12.

Blackman, S. N. J. (2021). The impact of Covid-19 on education equity: A view from Barbados and Jamaica. *Prospects*.

Chou, H.L. & Chou, C. (2021). A multigroup analysis of factors underlying teachers’ technostress and their continuance intention toward online teaching. *Computers and Education*, 175.

Christopoulos, A. & Sprangers, P. (2021). Integration of educational technology during the Covid-19 pandemic: An analysis of teacher and student receptions. *Cogent Education*, 8(1).

Cockerham, D., Lin, L., Ndolo, S. & Schwartz, M. (2021). Voices of the students: Adolescent well-being and social interactions during the emergent shift to online learning environments. *Education and Information Technologies*, (0123456789). Code, J., Ralph, R. & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Science*, 121(5–6): 409–421.

Commodari, E. & La Rosa, V. L. (2021). Adolescents and distance learning during the first wave of the covid-19 pandemic in italy: What impact on students’ well-being and learning processes and what future prospects? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 726–735. <https://doi.org/10.3390/EJIHPE11030052>

Dodero, G., Bregante, M. & Grosso, D. (2021). Geometrical optics and video calls: A cool path to Physics, CV and ML in high schools. *Nuovo Cimento Della Societa Italiana Di Fisica C*, 44(4–5): 10–13.

El Amine Ghobri, R., Benzert, F. Z. & Balas, M. (2021). Educationalizing instagram for virtual instruction in COVID-19: A pragmatic framework. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 17(6): 0–16.

Ewing, L.A. & Cooper, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during Covid-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1): 41–57.

Eze, U. N., Sefotho, M. M., Onyishi, C. N. & Eseadi, C. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on Education in Nigeria: Implications for Policy and Practice of e-learning. *Library Philosophy and Practice*, 2021, 1–37. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85108856712&partnerID=40&md5=f927d33e3d440e75a6ace396f0df64d3>

Flynn, N., Keane, E., Davitt, E., McCauley, V., Heinz, M. & Mac Ruairc, G. (2021). ‘Schooling at Home’ in Ireland during COVID-19’: Parents’ and Students’ Perspectives on Overall Impact, Continuity of Interest, and Impact on Learning. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916558>

Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). ‘Homeschooling’ and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. *Interchange*, 52(2): 167–191.

Gordy, X. Z., Sparkmon, W., Imeri, H., Notebaert, A., Barnard, M., Compretta, C. & Rockhold, R. W. (2021). Science teaching excites medical interest: A qualitative inquiry of science education during the 2020 covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040148>

Hadriana, Mahdum, Isjoni, Futra, D. & Primahardani, I. (2021). Online Learning Management in



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



the Era of Covid-19 Pandemic at Junior High Schools in Indonesia. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 351–383. <https://doi.org/10.28945/4819>

Heim, A. B. & Holt, E. A. (2021). From Bored Games to Board Games: Student-Driven Game Design in the Virtual Classroom. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 22(1).

Hermanto, F. Y., Sutirman, Mar'Atus, S. & Ranu, M. E. (2021). The effectiveness of distance practice learning for facing covid-19 pandemic in Indonesia, *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 99(12): 2925–2936. <https://doi.org/10.30605/jat.v99i12.85109186691&partnerID=40&md5=2ae965a4efe8628d206c0553559280f6>

Herwin, H., Hastomo, A., Saptono, B., Ardiansyah, A. R. & Wibowo, S. E. (2021). How elementary school teachers organized online learning during the covid-19 pandemic? *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(3), 437–449. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i3.5952>

Ibrahim, F., Padilla-Valdez, N. & Rosli, U. K. (2021). Hub-and-spokes practices of blended learning: trajectories of emergency remote teaching in Brunei Darussalam. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10754-2>

Jovanović, M. & Dimitrijević, D. (2021). Barriers to implementation of distance learning during the covid-19 outbreak: Teacher perspective*. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 53(1): 7–66.

Kalogeropoulos, P., Roche, A., Russo, J., Vats, S. & Russo, T. (2021). Learning Mathematics From Home During COVID-19: Insights From Two Inquiry-Focussed Primary Schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(5): 1–16.

Khlaf, Z. N., Salha, S., Fareed, S. & Rashed, H. (2021). The hidden shadow of coronavirus on education in developing countries1. *Online Learning Journal*, 25(1), 269–285. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2287>

Kochan, I. (2021). Distance learning in Polish secondary schools: Students' opinions during the Covid-19 pandemic. *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 72(138): 342–353.

Mabrur, I. A. M., Suwartono, T. & Lutfiana. (2021). Junior high school students' readiness to participate in e-learning and online EFL classes during the COVID-19 pandemic. *International Social Science Journal*, 71(241–242): 153–161.

Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S. & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7).

Marchlik, P., Wichrowska, K. & Zubala, E. (2021). The use of ICT by ESL teachers working with young learners during the early COVID-19 pandemic in Poland. *Education and Information Technologies*.

Mukuka, A., Shumba, O. & Mulenga, H. M. (2021). Students' experiences with remote learning during the COVID-19 school closure: implications for mathematics education. *Heliyon*, 7(7).

Ngabiyanto, Nurkhin, A., Mukhibad, H. & Harsono. (2021). E-learning evaluation using general extended technology acceptance model approach at schools in COVID-19 pandemic. *European Journal of Educational Research*, 10(3): 1171–1180.

Ninković, S., Olić Ninković, S., Lazarević, T. & Adamov, J. (2021). Serbian teachers' perceptions of online assessment during COVID-19 school closure: the role of teachers' self-efficacy. *Educational Studies*.

Nisiforou, E. A., Kosmas, P. & Vrasidas, C. (2021). Emergency remote teaching during COVID-19 pandemic: lessons learned from Cyprus. *Educational Media International*, 58(2): 215–221. \

Onesmus, G. (2020). Hindrance to technologically guided education in kenya secondary schools: A case study of Embakasi girls' school. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 423–432.

Parji, Hanif, M., Sudarmiani, & Chasanatun, F. (2020). Environmental impact analysis on the covid 19 pandemic to primary education learning process in madiun jawa timur Indonesia.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



Elementary Education Online, 19(4): 136–142.

Pelikan, E R, Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 24(2): 393–418.

Pelikan, Elisabeth Rosa, Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 24(2):393–418.

Ristić Dedić, Z. & Jokić, B. (2021). Croatian pupils' perspectives on remote teaching and learning during the covid-19 pandemic. *Drustvena Istrazivanja*, 30(2): 227–247.

Rwodzi, C. & Jager, L. De. (2021). Resilient English Teachers' Use of Remote Teaching and Learning Strategies in Gauteng Resource-Constrained Township Secondary Schools. *Perspectives in Education*, 39(2): 62–78.

Sandvik, L. V, Smith, K., Strømme, A., Svendsen, B., Aasmundstad Sommervold, O. & Aarønes Angvik, S. (2021). Students' perceptions of assessment practices in upper secondary school

Santibañez, L. & Guarino, C. M. (2021). The Effects of Absenteeism on Academic and Social-Emotional Outcomes: Lessons for COVID-19. *Educational Researcher*, 50(6): 392–400. \

Schleicher, A. (Ed). (2021a). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic. The State of Global Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315862972>

Schleicher, A. (Ed). (2021b). *Using Digital Technologies for Early Education during COVID-19: OECD report for the G20 2020 Education Working Group*.

Schneider, R., Sachse, K. A., Schipolowski, S. & Enke, F. (2021). Teaching in Times of COVID-19: The Evaluation of Distance Teaching in Elementary and Secondary Schools in Germany. *Frontiers in Education*, 6.

Shamir-Inbal, T. & Blau, I. (2021). Facilitating Emergency Remote K-12 Teaching in Computing-Enhanced Virtual Learning Environments During COVID-19 Pandemic - Blessing or Curse? *Journal of Educational Computing Research*, 59(7): 1243–1271.

Simpson, J. C. (2020). Distance learning during the early stages of the COVID-19 pandemic: Examining K-12 students' and parents' experiences and perspectives. *Interaction Design and Architecture(S)*, (46), 29–46.

Smetackova, I. & Stech, S. (2021). The first wave of the COVID-19 pandemic in primary schools in the Czech Republic: Parental perspectives. *European Journal of Education*, 56(4): 564–577. \

Sofianidis, A., Meletiou-Mavrotheris, M., Konstantinou, P., Stylianidou, N. & Katzis, K. (2021). Let students talk about emergency remote teaching experience: secondary students' perceptions on their experience during the covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(6): 268.

Subekti, M. A. S. & Prahmana, R. C. I. (2021). Developing interactive electronic student worksheets through discovery learning and critical thinking skills during pandemic era. *Mathematics Teaching-Research Journal*, 13(2): 137–174.

Syharuddin, Husain, H., Herianto, H. & Jusmiana, A. (2021). The effectiveness of advance organiser learning model assisted by Zoom Meeting application. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(3): 952–966.

Takenouchi, S., Miyashita, M., Tamura, K., Kizawa, Y. & Kosugi, S. (2011). Evaluation of the End-of-Life Nursing Education Consortium-Japan Faculty Development Program Validity and Reliability of the "End-of-Life Nursing Education Questionnaire"}. *JOURNAL OF HOSPICE & PALLIATIVE NURSING*, 13(6): 368–375.

Tannert, S. & Gröschner, A. (2021). Joy of distance learning? How student self-efficacy and emotions relate to social support and school environment. *European Educational Research Journal*, 20(4): 498–519.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



Toto, G. A. & Limone, P. (2021). Motivation, stress and impact of online teaching on italian teachers during covid-19. *Computers*, 10(6). <https://doi.org/10.3390/computers10060075>

Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A. H., Landon, S. & Pepler, D. (2021). School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive Behavior*, 47(5): 557–569.

Velichová, E., Orbánová, D. & Kúbeková, A. (2020). The COVID-19 Pandemic: Unique Opportunity to Develop Online Learning. *TEM Journal*, 9(4): 1633–1639.

Wang, J., Yang, Y., Li, H. & van Aalst, J. (2021). Continuing to teach in a time of crisis: The Chinese rural educational system's response and student satisfaction and social and cognitive presence. *British Journal of Educational Technology*, 52(4): 1494–1512.

Williams, K. M. & Corwith, A. (2021). Beyond Bricks and Mortar: The efficacy of online learning and community-building at College Park Academy during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(5): 5055–5076.

Xu, T.Z. (2021). How do students view online learning: an empirical study of online learning during the Covid-19 Pandemic. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 1–20.

Yan, L., Whitelock-Wainwright, A., Guan, Q., Wen, G., Gašević, D. & Chen, G. (2021). Students' experience of online learning during the COVID-19 pandemic: A province-wide survey study. *British Journal of Educational Technology*, 52(5): 2038–2057.

Yates, A., Starkey, L., Egerton, B. & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1): 59–73.

Zajdel, M., Michalcewicz-Kaniowska, M., Modrzyński, P., Komarnicka, A. & Modrzyńska, J. (2021). Conditions and determinants of distance education for students during the covid-19 pandemic—evaluation in the kuyavia-pomerania region in poland. *Sustainability (Switzerland)*, 13(18): 1–37.

Zukowski, I., Parker, Z., Shetterly, D. & Valle, K. (2021). Public health crises compounded: A high school equivalency context in the time of a pandemic. *International Review of Education*, 67(1–2): 31–52.



تضمین کیفیت بیرونی آموزش عالی در دوران همه گیری کووید ۱۹: تجارب کشورهای اروپایی

نرجس شیرک^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
 حسین جعفری ثانی^۲، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
 محمدرضا آهنچیان^۳، استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

شیوع کووید ۱۹ در اتحادیه اروپا در مارس ۲۰۲۰ سبب شد که دولت‌ها اقدامات موقت و فوری را برای جلوگیری از گسترش این بیماری انجام دهند؛ از جمله تعطیلی مؤسسات آموزشی. گسترش ناگهانی و سریع، مانع از برنامه‌ریزی دقیق در سیاست‌گذاری شد. با توجه به فوریت مهار ویروس، سیاست‌هایی قبل از اثرات آن اعمال شد- هم مثبت و هم منفی- ارزیابی و مدل‌سازی شدند. اخیراً سیاست‌گذاران شروع به تحقیق در مورد پیامدهای اشکال مختلف تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها کرده‌اند تا آمادگی بیشتری برای مقابله با بحران مشابه در آینده داشته باشند. درحالی که این «بحران چندبعدی بی سابقه... نیازمند پاسخ‌های سیاسی منسجم است»، مسلماً همه کشورهای چنین برنامه‌های جامعی را تدوین نکرده‌اند (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۴، ۲۰۲۰). نظام آموزش و آموزش عالی یکی از اولین مواردی بودند که تحت تأثیر قرنطینه و استراتژی‌های فاصله‌گذاری اجتماعی قرار گرفتند. در حقیقت، دانشگاه‌ها مکانی هستند که افراد زیادی از شهرها و کشورهای مختلف در آن هم‌دیگر را ملاقات می‌کنند و بنابراین برای انتشار کووید ۱۹ بسیار خطرناک می‌باشند (سازمان بهداشت جهانی^۵، ۲۰۲۰؛ ویدن و کورن ول^۶، ۲۰۲۰). در پاسخ به بحران کووید-۱۹، مؤسسات آموزش عالی در سراسر جهان همه فعالیت‌های خود را در حالت اضطراری و از راه دور در بهار ۲۰۲۰ تنظیم کردند. در طول سال تحصیلی ۲۰۲۰-۲۰۲۱ مؤسسات از حالت اضطراری تا جستجو در طیف وسیعی از ترتیبات ترکیبی یا کاملاً آنلاین به‌عنوان اقدامات ایمنی ملی کووید ۱۹ بسته به وضعیت همه‌گیری تغییر پیدا کردند. در مقابل این پیش‌زمینه، نقش تضمین کیفیت در حصول اطمینان از حفظ استانداردهای کیفیت و حمایت از جامعه دانشگاهی در کارشان و درعین حال تضمین وضعیت کیفیت در آموزش عالی برای عموم مردم، در درجه اول اهمیت قرار داشت. استانداردها و دستورالعمل‌ها برای تضمین کیفیت در منطقه آموزش عالی اروپا^۷ (۲۰۱۵) مجموعه‌ای از اصول مشترک را برای تضمین کیفیت^۸ ایجاد می‌کنند. بر اساس استانداردها و دستورالعمل‌های اروپایی، مؤسسات آموزش عالی مسؤلیت اصلی کیفیت و تضمین کیفیت را دارند؛ به این معنی که تضمین کیفیت درونی^۹ هسته اصلی دستیابی به

1. narjes62sh@gmail.com
 2. hsuny@um.ac.ir
 3. ahanchi8@um.ac.ir
 4. OECD
 5. World Health Organization
 6. Weeden and Cornwell
 7. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)
 8. Quality assurance
 9. Internal quality assurance



کیفیت و توسعه یک فرهنگ کیفیت پایدار است. در نتیجه، این اصول در طراحی و ترتیبات نظام‌های تضمین کیفیت بیرونی^۱ و در کار نمایندگی‌های تضمین کیفیت^۲ و مؤسسات آموزش عالی^۳ در سراسر اروپا منعکس می‌شود (النا سیرلان و تیا لوکولا^۴، ۲۰۲۱).

چین یکی از اولین کشورهایی بود که در سطح ملی تحت تأثیر قرار گرفت، تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها و همچنین یکی از اولین کشورها که به یادگیری و آموزش آنلاین واکنش نشان داد. میزان این حرکت به سمت آموزش آنلاین را نباید دست کم گرفت؛ آموزش مبتنی بر اینترنت یا در آسیا کاملاً جدید است یا به طور سنتی با کیفیت پایین با ژاپن و سنگاپور به عنوان استثناهای قابل توجه در نظر گرفته می‌شود (رامیرز^۵، ۲۰۲۰). تعریف کیفیت در یادگیری آنلاین چالش برانگیز است؛ بازم، اجماع کمی وجود دارد، زیرا می‌توان آن را از ابعاد مختلف با معانی متفاوت برای ذینفعان مختلف مشاهده کرد (اسفجیانی^۶، ۲۰۱۸). ابزارهای اندازه‌گیری کیفیت شامل ابزارهای تجاری، سیاست یا استانداردهای دولتی یا ملی و چارچوب‌های جداگانه با شاخص‌هایی از جمله اعتبارسنجی، اندازه‌گیری و استانداردسازی در سطوح خرد (یادگیرنده)، میانی (دوره‌ها/ برنامه‌ها) و یا کلان (مؤسسه‌ای/ ملی) می‌باشند. همچنین تضمین کیفیت برای برنامه‌های آنلاین و برای برنامه‌های معمول و حضوری یکسان نیست و بنابراین نیاز به ادغام یادگیری آنلاین در نظام‌های تضمین کیفیت ملی وجود دارد (شرایم^۷، ۲۰۲۰).

با توجه به محدودیت‌های همه‌گیری کرونا، دانشجویان به ظرفیت برای خود انضباطی^۸ و یادگیری فعال خود راهبری^۹ نیاز دارند. آن‌ها برای یادگیری به مهارت‌ها، ارتباطات، راهنمایی، توانایی گفتگو و تعامل با هم‌تایان و مربیان در طول تعاملات مجازی نیاز دارند. دانشجویان باید با استراتژی ارزیابی که در کلاس‌های آنلاین اعمال می‌شود، سازگار شوند (محمد^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰)؛ بنابراین سؤالی که مطرح می‌شود این است که «در پاسخ به بحران همه‌گیری کووید ۱۹، تضمین کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در سطح جهان چگونه انجام می‌شود؟» پاسخ به این سؤال می‌تواند در جهت تضمین کیفیت نظام آموزش عالی کشور ما نیز دیدگاه‌های جدید و سودمندی را ارائه نماید. به این منظور، از منابع مقاله‌های پژوهشی در سطح ملی و بین‌المللی استفاده شده و پیشنهادهایی ارائه گردیده است.

1. External quality assurance
 2. Quality assurance agencies
 3. Higher education institutions
 4. Elena Cirlan and Tia Loukkola
 5. Ramirez
 6. Esfijani
 7. Shraim
 8. self-disciplined
 9. self-directed
 10. Mohmmmed



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

تضمین کیفیت بیرونی در دوران همه گیری کرونا

نام نمایندگی تضمین کیفیت	تاریخ	اقدامات فوری نمایندگی	اقدامات پشتیبانی از مؤسسات آموزش عالی	موضوعات مهم استراتژیک با توجه به زمینه نمایندگی
AEQES - والونیا، بلژیک	مئی ۲۰۲۰	<ul style="list-style-type: none"> - به تعویق انداختن بازدیدهای حضوری برای باقیمانده سال تحصیلی - حمایت از متخصصان در تهیه گزارش های بررسی 	<ul style="list-style-type: none"> - افزایش زمان پاسخ به گزارش های نمایندگی از سه هفته به شش هفته - توضیح برنامه ریزی جدید برای هر کدام از مؤسسات آموزش عالی 	<ul style="list-style-type: none"> - چگونگی تضمین محرمانه بودن مکالمات مجازی و ارائه مشاوره برای اسناد اضافی - متقاعد کردن متخصصان یا مؤسسات بی میل و رغبت به ارزیابی آنلاین
AIC - لتونی	ژوئن ۲۰۲۰	<ul style="list-style-type: none"> - صدور بیانیه در وبسایت در جهت به تعویق انداختن رویه های ارزیابی برنامه ریزی شده - گفتگو و تصمیم گیری درباره بازدیدهای آنلاین - انجام دادن بازدیدهای مکان پس از یک دوره آزمایشی کوتاه با استفاده از بستر آنلاین 	<ul style="list-style-type: none"> - تماس جداگانه با هر یک از مؤسسات آموزش عالی و مشاوره با آن ها در مورد تأثیر رویه های تضمین کیفیت بر کارشان - اطمینان دادن به مؤسسات درباره تأثیر نداشتن وضعیت ناشی از کووید ۱۹ و راه حل های اعمال شده توسط نمایندگی بر نتیجه رویه های ارزیابی 	<ul style="list-style-type: none"> - در حال بررسی امکان انتقال برخی از عناصر رویه های ارزیابی به حالت آنلاین - آموزش تخصصی قبل از بازدید از مکان یا ملاقات با افراد مستقر در شهرهای مختلف - امکان پذیر نبودن انتقال همه رویه های ارزیابی به صورت آنلاین و داشتن نتیجه مساوی برای همان رویه در بازدید از مکان - تضمین کیفیت درباره تقویت، پشتیبانی و ایجاد اعتماد است و این ها را با ارتباط حضوری، بهتر می توان به دست آورد.
AQUA - آندورا	ژوئن ۲۰۲۰	<ul style="list-style-type: none"> - تعطیلی دفتر نمایندگی بعد از اعلام وضعیت اضطراری توسط دولت - ۹۰ درصد از کارهای نمایندگی برای دور کاری آماده شده بود؛ زیرا قبلاً بخشی از ساختار ما بود. - لغو تمام فعالیت های حضوری برنامه ریزی شده (مانند جلسات و سمینارها) - برنامه ریزی دوباره فعالیت ها به صورت آنلاین - اتخاذ برنامه کاری منعطف برای برآوردن نیازهای ارزیابی های برنامه فعلی 	<ul style="list-style-type: none"> - تشکیل یک گروه کاری دائمی و مشارکت نمایندگان هر یک از مؤسسات آموزش عالی، وزارت آموزش و آموزش عالی در آن - جلسات آنلاین دوره ای در دوران قرنطینه با هدف گفتگو و تبادل نظر درباره نگرانی های مربوط به سازگاری های فعلی ناشی از کرونا - انتشار بیانیه مشترک وزارت آموزش و آموزش عالی و دو 	<ul style="list-style-type: none"> - جلسات آنلاین دوره ای در دوران قرنطینه با هدف گفتگو و تبادل نظر درباره نگرانی های مربوط به سازگاری های فعلی ناشی از کرونا

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



- اطلاع رسانی از طریق رسانه های اجتماعی، دانشگاه آندورا
- وبسایت و تلفن به ذینفعان
- به تعویق انداختن مهلت های اداری برای رسیدگی به رویه ها توسط نهادهای بخش دولتی در اسپانیا
- ارزیابی به صورت حضوری در ماه های آینده و ایمنی همه افرادی که در فرایند ارزیابی شرکت می کنند.
- در حال برنامه ریزی و انجام بازدیدهای مکان از طریق ویدئو کنفرانس برای همه دانشکده ها، مدارس و برنامه هایی که گزارش های خود ارزیابی را بر اساس جدول زمانی برنامه ریزی شده ارسال کرده اند.
- انجام کلیه بازدیدهای مکان از مارس تا دسامبر ۲۰۲۰ از طریق لینک ویدیویی
- تضمین کیفیت یکسان از رویه ارزیابی و نتایج تحت تأثیر قالب آنلاین
- جلسات آموزشی برای توضیح قالب جدید بازدید از مکان
- انجام تمام فعالیت های نمایندگی به صورت آنلاین از ۱۶ مارس ۲۰۲۰
- اسناد مختلف به منظور ارائه راهنمایی به بخش آموزش عالی
- اعتبارسنجی برنامه و گواهینامه نظام های تضمین کیفیت درونی
- برنامه ریزی در قبل از تابستان برای ۳ بازدید از مکان مرتبط با گواهینامه نظام های تضمین کیفیت درونی و ۱۳ بازدید دیگر در سطح برنامه
- درخواست رئیس کمیته اعتبارسنجی مجارستان از همه اعضای هیأت مدیره و کارکنانی که در طول دو هفته گذشته سفر کرده بودند به منظور نیامدن به دفتر نمایندگی
- لغو تمام جلسات از ماه مارس و آغاز دور کاری از ۱۲ مارس ۲۰۲۰
- اجرای جلسات آنلاین هیأت مدیره، جلسات کمیته تخصصی و مصاحبه های بازدید از مکان از طریق مایکروسافت تیم
- برخورداری همه شرکت کنندگان در جلسه از اطلاعات حفاظت داده که باید آن ها را بپذیرند و به صورت آنلاین بازگردانند.
- اعلام رضایت دانشگاه ها و مؤسسات درباره تأثیر رویه کاری بر نتیجه اعتبارسنجی برنامه
- انتشار بیانیه ای خطاب به مؤسسات آموزش عالی و عموم مردم از طرف رئیس نمایندگی درباره رویه های کاری انجام شده در دوران همه گیری کووید ۱۹ در ۳۱ مارس ۲۰۲۰ به دو زبان مجارستانی و انگلیسی
- ارسال پرسشنامه آنلاین با سوالاتی در مورد تمام موضوعات مهم مربوط به مطابقت با استانداردها و دستورالعمل های اروپایی برای دانشجویان دوره

AQU
Cataluny
a - اسپانیا
۲۰۲۰

HAC
مجارستان
۲۰۲۰



<p>دکتر - انجام جلسات بدون مشکل فنی با کمک کارکنان دفتر نمایندگی - دریافت راهنما با دستورالعمل‌های فنی بسیار دقیق در جلسات آنلاین برای چگونگی استفاده از ابزار آنلاین، چگونگی دسترسی به اسناد، چگونگی رأی دادن، چگونگی محرومیت افراد با تضاد منافع در جلسه - تنظیم صورت جلسه بر اساس الگویی شامل اطلاعات فنی مربوط به فرایندهای آنلاین از جمله سلب مسؤلیت قانونی درباره ضبط صوتی جلسات</p>	<p>دکتر - در دسترس بودن تمام گزینه‌های تماس سنتی (مانند تلفن، ایمیل)، به منظور ایمن سازی تغییر اطلاعات و مشاوره بین مسئولان برنامه و مؤسسات، دانشکده‌های دکتری، اعضای هیأت مدیره و رؤسا و اعضای کمیته تخصصی</p>	<p>- فرمان دولت مبنی بر تبدیل تمام رویه‌های کاری تضمین کیفیت و اعتبارسنجی در قالب الکترونیکی - انجام رویه کاری اعتبارسنجی برنامه‌های آموزشی در قالب الکترونیکی با مشارکت از راه دور متخصصان داخلی و بین‌المللی - کمک کارکنان نمایندگی به گروه‌های متخصص آنلاین درباره مشکلات فنی قبل از هر بررسی - لنو تمام بازدیدهای از مکان از ۳۰ مارس و انجام بررسی‌های بیرونی از راه دور - انجام بیش از ۴۰ اعتبارسنجی و بررسی تضمین کیفیت به صورت الکترونیکی در طول این دوره</p>
<p>- تصمیم‌گیری برای بهبود با در نظر گرفتن تجربه اجرای برنامه‌های آموزشی با استفاده از فناوری‌های آموزش الکترونیکی و آموزش از راه دور، شکل‌ها و روش‌های رویه‌های الکترونیکی - توسعه سازوکارهای شناسایی از راه دور یادگیرندگان با احراز هویت در طول اجرای فعالیت‌های ارزیابی کیفیت آموزش - توسعه فرم الکترونیکی جدید در سیستم اطلاعات اعتبارسنجی ایالتی - ایجاد حساب‌های کاربری سازمان‌های آموزشی و متخصصان در سیستم اطلاعات اعتبارسنجی ایالتی - آموزش به متخصصان و کارکنان مؤسسات آموزش عالی در شرایط کووید ۱۹</p>	<p>- تمديد خودکار اعتبارسنجی مؤسسات آموزش عالی ایالتی بین ۱۵ مارس ۲۰۲۰ و ۱ ژانویه ۲۰۲۱ - انجام وبینارها توسط نمایندگی برای سازمان‌های آموزشی به صورت منظم و توضیح وضعیت اعتبارسنجی در شرایط همه‌گیری کووید ۱۹</p>	<p>- NAA - روسیه ژوئن ۲۰۲۰</p>
<p>- ارتباطات و همکاری‌های بین‌المللی - برگزاری تعدادی از مشاوره‌ها، وبینارها و جلسات آنلاین با همکاران خارجی از جمله فرانسه، لیتوانی، سوئد، بلژیک، استونی، قبرس، ترکیه و عربستان سعودی در دوران</p>	<p>- راه‌اندازی تعدادی از پروژه‌های روابط عمومی از طریق وبسایت نمایندگی و صفحه فیس‌بوک برای ارتباط مؤثر با ذینفعان - اطلاع‌رسانی هفتگی نمایندگی، تذکرات، نظرات، توصیه‌ها و اعتبار بخشیدن - برگزاری وبینارهای منظم</p>	<p>- اعلام قرنطینه در ۱۲ مارس ۲۰۲۰ و تعطیلی همه رویدادهای عمومی - آغاز دورکاری کارکنان نمایندگی - برگزاری جلسات داخلی اعضا و دبیرخانه به صورت آنلاین و منظم - توسعه رویه کاری برای بازدیدهای مجازی و اعتبارسنجی‌های آنلاین - تکمیل حدود ۳۰۰ اعتبارسنجی آنلاین از</p> <p>- NAQA - اوکراین ژوئن ۲۰۲۰</p>



<p>قرنطینه - برگزاری مراسم آنلاین امضای تفاهم نامه همکاری بین دفتر نمایندگی اوکراین و گرجستان</p>	<p>نمایندگی و پاسخ به سوالات</p>	<p>۲۶ مارس تا ۱ ژوئن ۲۰۲۰ - جلسات توجیهی اولیه و نهایی هیئت‌های متخصص، بازدیدهای مکان، ارتباط با ذینفعان، مدیریت دانشگاه، جلسات شوراها بخش تخصصی به صورت آنلاین - اطمینان دادن به همه ذینفعان و مشارکت کنندگان در فرایند برای کیفیت سطح بالای اعتبارسنجی تخصصی - تأیید ۷۸ درصد متخصصان برای نتایج ارزیابی‌های آنلاین و حتی بهتر از ارزیابی‌های حضوری - در میان گذاشتن وضعیت فعلی با کارکنان و بنیان‌گذاران نمایندگی - در نظر گرفتن بیانیه شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت اروپایی درباره تأثیر همه‌گیری کووید ۱۹ بر نمایندگی‌های تضمین کیفیت - مطالعه تجربیات جهانی و انتقال به فعالیت‌های از راه دور</p>
<p>- صدور دستور وزارت آموزش عالی و علوم فدراسیون روسیه به مؤسسات آموزش عالی در جهت لغو کلاس‌های حضوری و آموزش از راه دور</p>	<p>- مطالعه بهترین شیوه‌ها (ایالات متحده، اروپا و منطقه آسیا و اقیانوسیه) و تجزیه و تحلیل موضوعی و ارسال آن‌ها در وبسایت نمایندگی</p>	<p>توسعه ابزارهای ارزیابی از راه دور - تغییر در نظام آموزش عالی به صورت ترکیبی از آنلاین و حضوری - انعطاف‌پذیری در بازدیدهای مکان</p>
<p>- تغییر در نظام آموزش عالی به صورت ترکیبی از آنلاین و حضوری - انعطاف‌پذیری در بازدیدهای مکان</p>	<p>- آشنایی مؤسسات با مطالب موجود در حوزه عمومی در وبسایت رسمی نمایندگی شامل عمل بین‌المللی از تغییر به شیوه یادگیری الکترونیکی در دوران کووید ۱۹، آموزش عالی و کووید ۱۹، آموزش عالی ایالات متحده و کووید ۱۹</p>	<p>توسعه دستورالعمل‌هایی برای مؤسسات آموزش عالی، متخصصان و همانگ‌کنندگان نمایندگی و راه‌اندازی اعتبارسنجی آنلاین - استفاده از بستر آنلاین زوم برای اعتبارسنجی و امکان مشارکت حداکثر ۱۰۰ شرکت‌کننده - تغییر جهت فعالیت‌ها به صورت آنلاین از ۱۶ مارس ۲۰۲۰</p>
<p>- در جستجوی نوآوری در رویه‌های تضمین کیفیت بیرونی برای تقویت بیشتر روش‌های متناسب باهدف - با در نظر گرفتن زمینه ملی، نمایندگی، چارچوب تضمین کیفیت ارزیابی الکترونیکی را از طریق پروژه توسعه یافته TeSLA</p>	<p>- مشاوره به مؤسسات از راه دور در صورت درخواست آن‌ها - توصیه‌ها و راهنمایی برای تضمین کیفیت ارائه آموزش و یادگیری آنلاین؛ شامل راهنمایی برای تأمین حقوق دانشجویان و تضمین دانشجو محوری، ارتباط و قابلیت اعتماد ارزیابی‌های آنلاین - تسهیل بحث و گفتگو و تبادل تجربیات با مؤسسات درباره بهترین شیوه‌های تضمین کیفیت آموزش آنلاین</p>	<p>تمرکز بیشتر بر حمایت از ارزیابان هم‌تا از طریق راهنمایی‌های مربوط به مصاحبه‌های آنلاین - جدول‌های زمانی اعتبارسنجی برای برنامه‌ها و مؤسساتی که در آن‌ها انجام بازدیدهای فیزیکی از مکان بسیار مهم است؛ شامل آزمایشگاه و آموزش بالینی و مؤلفه‌های مطالعات عملی</p>
<p>- تهیه گزارش ملاحظات برای تضمین کیفیت یادگیری الکترونیکی که توسط گروه کاری شبکه تضمین کیفیت اروپایی در زمینه تضمین کیفیت و یادگیری الکترونیکی</p>	<p>- شناسایی چالش‌های جاری در تضمین کیفیت آموزش آنلاین - تجزیه و تحلیل و بازخورد وضعیت آموزش و یادگیری آنلاین برای حمایت بهتر غلبه بر بحران و</p>	<p>استفاده از یک چارچوب مجازی برای آموزش به متخصصان و همچنین مؤسسات در نوشتن گزارش‌های خودارزیابی</p>

NCPA - روسیه
ژوئن ۲۰۲۰

NCEQE - گرجستان
ژوئن ۲۰۲۰



کیفیت آموزش عالی آنلاین و از راه دور

- تفکر درباره طراحی رویه‌های ارزیابی کنیم به گونه‌ای که در آینده مقاوم باشند و به چالش‌هایی که با آن‌ها روبه‌رو می‌شویم پاسخ دهیم.

- بهروز کردن چارچوب‌های ارزیابی
- تمرکز چارچوب‌ها بر سازمان‌دهی گفتگو بین متخصصان هیأت بیرونی و برنامه/مؤسسه به جای تمرکز بیشتر بر روی فرم

- بررسی چندین رویکرد مختلف؛ شامل روش‌شناسی‌های مختلف در ولز، انگلستان، ایرلند شمالی و اسکاتلند، زیرا آموزش عالی در داخل بریتانیا به مدیریت‌های دولتی مختلف تفویض شده است.

- در حال توسعه همه روش‌شناسی‌های بازدید از بررسی کیفیت

- تضمین فرصت‌ها برای تبادل نظر و غنای بیشتر گفتگوها از بازدیدهای حضوری

- در حال بررسی اینکه در صورت برداشته شدن برخی محدودیت‌ها، کدام جنبه از بازبدها بهتر است حضوری انجام شود.

- تمرکز مؤسسات بر برنامه‌ریزی برای سال تحصیلی جدید و ارائه یک تجربه باکیفیت بالا برای دانشجویان

- نیاز به برنامه‌ریزی دقیق و

- ایجاد یک انجمن گفتگو برای ارائه‌دهندگان و نمایندگان ذینفع - اجرای مجموعه‌ای از وینرها و رویدادهای آنلاین برای اشتراک‌گذاری تمرین و بحث و گفتگو

- پشتیبانی از عملکرد خوب در ارائه آنلاین و تعامل و حمایت از دانشجویان

- ایمن‌سازی استانداردهای دانشگاهی و حمایت از دانشجویان

- راهنمای اولیه برای ارائه‌دهندگان آموزش عالی در وبسایت نمایندگی درباره استانداردها و کیفیت

- هماهنگ‌کننده مؤسسه‌ای

- لغو تمام جلسات و دورکاری کارکنان نمایندگی

- گفتگوهای آنلاین به عنوان یک ابزار اضافی در جعبه‌ابزار خود برای رویه‌های ارزیابی

- ارزیابی‌های ترکیبی حضوری و آنلاین

- به تعویق انداختن بازبدهای حضوری در باقیمانده سال تحصیلی

- برخی از بازبدهای بررسی کیفیت از طریق ابزارهای مجازی و با همکاری نزدیک بین ارائه‌دهندگان، تنظیم‌کنندگان و نمایندگی تضمین کیفیت

- ترکیبی از بازبدهای آنلاین و حضوری

- تعویق فوری بررسی‌های مؤسسه‌ای که

NVAO - ژوئن
فلاندر، بلژیک ۲۰۲۰

QAA - می
انگلستان ۲۰۲۰

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



<p>آماده سازی توسط همه گروه ها در فرایند مجازی</p> <p>- چارچوبی از رویه ها و پروتکل ها برای کاربردهای آینده در روش شناسی مجازی و اطلاع رسانی</p> <p>- توسعه فرایند و برنامه بازنگری شده در مشاوره با مؤسسات آموزش عالی</p>	<p>مسئول به اشتراک گذاری پیوندهای جلسه با نمایندگان مؤسسات آموزش عالی و ذینفعان بیرونی</p> <p>- اجتناب از هرگونه مشکل در حفاظت داده ها و اجازه دادن به مؤسسات آموزش عالی برای نظارت و هماهنگ کردن پاسخ ها - اختصاص دادن یک نفر پشتیبان نمایندگی به هر جلسه برای پذیرش شرکت کنندگان و کمک در امر نظارت</p> <p>- شرکت نکردن پشتیبان در جلسات و خاموش نگه داشتن میکروفون و دوربین در طول جلسه</p> <p>- ارتباط منظم با گروه بررسی و مؤسسات آموزش عالی</p> <p>- تعامل نمایندگی با سایر مؤسسات آموزش عالی برنامه ریزی شده برای بررسی</p>	<p>برای بهار ۲۰۲۰ برنامه ریزی شده بود.</p> <p>- در حال بازنگری برنامه و همچنین قصد تکمیل چرخه فعلی بررسی های مؤسسه ای برای همه مؤسسات آموزش عالی تا سال ۲۰۲۳</p> <p>- برنامه ریزی دقیق و تعامل بین نمایندگی تضمین کیفیت، مؤسسات آموزش عالی و گروه بررسی بیرونی قبل از شروع بازدید مجازی</p> <p>- جدول زمانی بازدید برای یک محیط مجازی با تقسیم آن به بخش های موضوعی</p> <p>- راهنمایی دقیق برای همه شرکت کنندگان جلسه (بستر آنلاین موافقت شده) و جلسه توسعه آداب معاشرت</p> <p>- سازمان دهی یک جلسه توجیهی به رهبری دانشجویان برای مشارکت کنندگان دانشجویی به صورت مجازی</p> <p>- تنظیم تمام پیوندهای جلسه آنلاین توسط نمایندگی و افزودن به جدول زمانی بازدید</p>	<p>QI - ایرلند</p> <p>ژوئن ۲۰۲۰</p> <p>۲۰۲۳</p>
<p>- تصمیم گیری برای بازدیدهای آنلاین با دانشگاه ها و از طریق مشاوره با اتحادیه ملی دانشجویان ایسلند و وزارت</p> <p>- توسعه پاسخ دانشگاه به بحران سلامت، درس های کلیدی، برنامه ریزی برای سال تحصیلی آینده و هرگونه تغییرات</p> <p>- استفاده دبیرخانه از شورای کیفیت برای پیگیری موضوعات مشترک در دانشگاه و ارتباطات اروپایی و تحولات بین المللی تضمین کیفیت</p>	<p>- گفتگوی هر یک از اعضای هیأت مدیره، با گروه مدیریت و نمایندگان دانشجویان از یک یا دو دانشگاه برای بررسی وضعیت و تحولات اخیر شامل موارد مرتبط با ارتقای کیفیت</p> <p>- جلسات شامل بحث آزاد در مورد نقاط قوت و ضعف و همچنین بازخورد نماینده هیأت مدیره درباره دستور کار ارتقای کیفیت دانشگاه</p> <p>- ارائه حمایت بیشتر از دانشگاه ها از طریق شورای کیفیت شامل یک نهاد مشورتی برای هیأت مدیره کیفیت متشکل از همه مدیران کیفیت دانشگاه ها و دو نماینده از اتحادیه ملی دانشجویان ایسلندی</p>	<p>- تعویق همه بررسی ها از اواسط ماه مارس - ارسال نامه هیأت مدیره به همه رئیسان درباره تأثیرات همه گیری بر دانشگاه ها و تعهد آن ها به همکاری با بخش برای یافتن راه حل ها</p> <p>- جلسات هیأت مدیره و جلسات با ذینفعان به صورت آنلاین</p> <p>- انجام مصاحبه های تلفنی دبیرخانه هیئت مدیره با مدیران کیفیت همه دانشگاه ها در اواسط آوریل برای جمع آوری اطلاعات درباره پاسخ های هر یک از دانشگاه ها به همه گیری با تأکید ویژه بر آموزش و ارزیابی</p> <p>- برنامه ریز جلسات به صورت آنلاین و از ماه ژوئن</p>	<p>هیأت مدیره کیفیت برای آموزش عالی ایسلند</p> <p>می ۲۰۲۰</p> <p>ژوئن ۲۰۲۰</p>
<p>- مشارکت در گفتگوهای غیررسمی با همکاران در سایر</p>	<p>- اطلاعات به روز شده در وبسایت نمایندگی برای حمایت</p>	<p>- انجام همه جلسات هیأت و بازدیدهای مکان در حوزه تضمین کیفیت بیرونی</p>	<p>ژوئن ۲۰۲۰ - ÜKA</p>



کشورها و نمایندگی‌ها و به اشتراک گذاری تجربه عملی از جلسات آنلاین و بازدید از مکان	مستقیم اولیه از مؤسسات، سازمان‌های دانشجویی و دانشجویان	به صورت آنلاین - آغاز دورکاری کارکنان نمایندگی - آموزش تمام کارکنان نمایندگی در استفاده از بسترهای دیجیتال مختلف و گفتگو درباره چگونگی راه‌اندازی جلسات آنلاین - به تعویق افتادن تعداد بسیار کمی از فعالیت‌های تضمین کیفیت بیرونی - در حال جمع‌آوری بازخورد از مؤسسات آموزش عالی و متخصصان درباره مشارکت آنان در فعالیت‌های آنلاین نمایندگی	سوئد
--	---	---	------

یافته‌ها

اولین واکنشی که همه نمایندگی‌ها تضمین کیفیت اروپایی به بحران کووید ۱۹ نشان دادند، به تعویق انداختن فعالیت‌ها، جلسات برنامه‌ریزی شده و آغاز دورکاری کارکنان بود. در میان ۱۲ کشور بررسی شده، آندورا تنها کشوری بود که در نمایندگی تضمین کیفیت آن ۹۰ درصد از کارها برای دورکاری آماده شده بود؛ زیرا قبلاً بخشی از ساختار آن‌ها بود. مؤلفه‌های مشترک در نمایندگی‌ها تضمین کیفیت کشورهای مختلف اروپایی:

- روسیه و انگلستان: ترکیبی از ارزیابی‌های آنلاین و حضوری؛
- لتونی، آندورا، گرجستان، فلاندر بلژیک، انگلستان، ایسلند و سوئد: گفتگو و تبادل تجربیات در دوران همه‌گیری کووید ۱۹؛
- مجارستان، گرجستان، انگلستان، ایرلند، ایسلند و سوئد: حمایت از دانشجویان و سازمان‌های دانشجویی.

نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از مرور پژوهش‌ها و تجارب نمایندگی‌های تضمین کیفیت اروپایی در مواجهه با بحران همه‌گیری کرونا نشان می‌دهد که به صورت کلی واکنش‌های آنان در سه مؤلفه: ۱- اقدامات فوری نمایندگی؛ ۲- اقدامات پشتیبانی از مؤسسات آموزش عالی و موضوعات مهم استراتژیک با توجه به زمینه نمایندگی مطرح می‌شود. از جمله اقدامات مشترک در میان نمایندگی‌های تضمین کیفیت عبارت‌اند از: ترکیبی از بررسی‌های آنلاین و حضوری، دورکاری کارکنان، آموزش به کارکنان در استفاده از بسترهای آنلاین، جلسات هیأت مدیره و ذینفعان به صورت آنلاین، به تعویق انداختن بازدیدهای مکان برنامه‌ریزی شده، استفاده از چارچوب‌های مجازی و آموزش آن به متخصصان ارزیابی، ارتباطات و همکاری‌های بین‌المللی، جلسات بحث و تبادل نظر آنلاین، اطلاعات به‌روز شده، راهنماها و دستورالعمل‌ها در وبسایت نمایندگی، مصاحبه‌های تلفنی و گفتگو با اتحادیه‌های دانشجویان، شناسایی چالش‌های جاری در تضمین کیفیت آموزش آنلاین و اطلاع‌رسانی از طریق رسانه‌های اجتماعی، وبسایت و تلفن به ذینفعان. با توجه به اینکه در ایران نیز هیئت‌های نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استانی مسئول تضمین کیفیت بیرونی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی هستند، پیشنهادی زیر در جهت بهبود نظام تضمین کیفیت آموزش عالی کشور ارائه می‌گردد:



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



- ایجاد تغییرات و نوآوری در ساختار تضمین کیفیت بیرونی نظام آموزش عالی کشور بر اساس تجربیات جهانی و واقعیت‌های موجود؛
- مشارکت دادن ذینفعان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در فرایند تضمین کیفیت آموزش عالی؛
- تعاملات و تبادل تجربیات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از آموزش‌های مجازی در بحران همه‌گیری کووید ۱۹؛
- انعطاف‌پذیری در رویه‌های کاری تضمین کیفیت آموزش عالی کشور؛
- توسعه مهارت‌های مدیریت بحران در وضعیت اضطراری در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی.

واژگان کلیدی: تضمین کیفیت، کووید ۱۹، تجارب اروپایی، یادگیری الکترونیکی، نمایندگی‌های تضمین کیفیت

منابع

Adeoye, I. A., Adanikin, A. F. & Adanikin, A. (2020). COVID-19 and E-Learning: Nigeria

Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3): 16 – 25

Amemado, D. (2020). COVID-19: An unexpected and unusual driver to online education. *International Higher Education*, 102: 12 – 14.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1): 5–22.

Education, 13(1): 31-44.

Elena Cirlan and Tia Loukkola (2021). *Internal quality assurance in times of Covid-19*

Esfijiani, A. (2018), Measuring quality in online education: a meta-synthesis *American Journal of Distance Education*, 32 (1): 57-73.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2020). *COVID-19 First reactions of quality assurance agencies to the pandemic*.

Gruppen, L. D., Burkhardt, J. C., Fitzgerald, J. T., Funnell, M., Haftel, H. M., Lypson, M. L., Mullan, P.B., Santen, S.A., Sheets, K.J., Stalburg, C.M. & Vasquez, J. A. (2016).

Heitz, C., Laboissiere, M., Sanghvi, S. & Sarakatsannis, J. (2020). *Getting the next phase of remote learning right in higher education*. <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/Getting%20the%20next%20phase%20of%20remote%20learning%20right%20in%20higher%20education/Getting-the-next-phase-of-remote-learning-right-in-higher-education.pdf>

Izumi, T., Vibhas, S., Akhilesh, S. & Rajib, S. (2020), “Managing and responding to pandemics in higher educational institutions: initial learning from COVID-19”, *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment*, 12(1): 51-66.

Jena, P. K. (2020). Impact of Covid-19 on higher education in India. *International Journal of Advanced Education and Research*, 5(3), 77 – 81

Lomas, L. (2007), “Are students customers? Perceptions of academic staff”, *Quality in Higher Education*

Marquis, E., Puri, V., Wan, S., Ahmad, A., Goff, L., Knorr, K., Vassileva, I. & Woo, J. (2016). Navigating the threshold of student–staff partnerships: A case study from an Ontario teaching and learning institute. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 4-15.

Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9): S63-7.



Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A. & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: The current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(72): 1 – 11.

Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M. & Sethi, A. (2020) *Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19*. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>

OECD. (2020). *Building a coherent response for a sustainable post-COVID-19*. Paris: OECD.

Ramirez, V.E. (2020), “Resilience amidst pandemic: HEI sustaining quality assurance in a digital world”, *Higher Education Quality Assurance*, pp. 1-32.

Shraim, K. (2020), “Quality standards in online education: the ISO/IEC 40180 framework”, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, Vol. 15 No. 19, pp. 22-36.

Tamrat, W. & Teferra, D. (2020). COVID-19 Threat to higher education: Africa’s challenges, responses, and apprehensions. *International Higher Education*, 102: 28–30.

tertiary education system experience. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science*, 5(5): 28 – 31.

UNESCO, (2020a). *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow; Impact analysis, policy responses and recommendations*. <http://pubdocs.worldbank.org/en/621991586463915490/WB-Tertiary-Ed-and-Covid-19-Crisis-for-public-use-April-9.pdf>

WHO (2020) *Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>.

Zhong, R. (2020, March 17). *The coronavirus exposes education’s digital divide*. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/chinaschoolscoronavirus.html>

Zhu, X. & Liu, J. (2020). Education in and after Covid-19: Immediate responses and longterm visions. *Postdigital Science and Education*, 2(3): 695-699.



جهان پسا کرونا و بازتعریف مفاهیم ارزشیابی: تقلب به مثابه افسانه

نسیم قنبری^۱، استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران

مقدمه

از منظر ادبیات غالب در زمینه ارزشیابی، نمره واقعی فرد زمانی حاصل می‌شود که اثرگذاری متغیرهای نامطلوب که از آن‌ها به‌عنوان خطای سنجش نامبرده می‌شود، در فضای آزمون به حداقل ممکن برسد. چنین نگرشی که بر مبنای نگاه اثبات‌گرایانه به ماهیت دانش است، آزمون را ابزاری می‌بیند که دانش آزمون دهنده را با پایایی و روایی بالایی نشان می‌دهد. ناگفته پیداست که هرگونه عامل محیطی که بر عملکرد آزمون دهنده تأثیرگذار باشد، نامطلوب قلمداد شده و تلاش در به حداقل رساندن آن است. مفهوم تقلب بر مبنای چنین نگرشی به آزمون شکل گرفت. بر اساس این دیدگاه، تأثیرگذاری عوامل خارجی در هنگام آزمون، نمره واقعی فرد را مخدوش می‌کند. همچنین در سطحی گسترده‌تر، تقلب فراتر از یک مفهوم ارزشیابی صرف قلمداد می‌شود که پیامدهای اخلاقی و اجتماعی برای فرد دارد. با شروع همه‌گیری کووید-۱۹ تمامی فعالیت‌های آموزشی حضوری متوقف گردید و آموزش مجازی جایگزین آن گردید. در کنار تمامی چالش‌های فراروی آموزش مجازی، ارزشیابی فراگیران در فضای جدید آنلاین نیز با سؤالات جدی روبرو شد. یکی از موضوعات جدی در ارزشیابی آنلاین، مسئله امنیت آزمون و یا همان مفهوم سنتی تقلب بود. سؤال مهم این بود که چگونه می‌توان اطمینان حاصل کرد که فرد تنها بر دانسته‌های خود تکیه کند و از منابع مختلف موجود در فضای آنلاین استفاده نکند. علیرغم تلاش‌های فراوان در سطوح مختلف تصمیم‌گیران آموزشی که به دنبال به حداقل رساندن شانس تقلب در ارزشیابی آنلاین هستند، تفاوت‌های بنیادین ما بین دو فضای ناهمگون ارزشیابی حضوری و آنلاین موجب عدم موفقیت این پیشنهادات گردیده است. مقاله پیش رو با بررسی منابع موجود به بررسی این مهم می‌پردازد که در فضای ارزشیابی آنلاین، مفاهیم سنتی ارزشیابی از جمله تقلب کارکرد همیشگی خود را از دست داده‌اند. بر همین اساس، ارزشیابی آنلاین بر پایه مفروضات معرفت‌شناسی خود، تعاریف جدیدی از مفاهیم ارزشیابی مانند تقلب ارائه می‌دهد. مهم‌ترین ویژگی این بازتعریف، توجه به تفاوت‌های بنیادین دو فضای ارزشیابی سنتی و آنلاین است.

ترکیب نتایج

بر اساس نظریه روایی دیدگاه سنتی ارزشیابی، فضای آزمون همان محیط عینی برگزاری آزمون می‌باشد (فولچر و دیویدسون، ۲۰۰۷). به عبارتی، عواملی همچون مکان برگزاری آزمون، مراقبین حاضر در جلسه، چیدمان محیط، دما، تهویه و ... که بر عملکرد آزمون دهندگان تأثیر می‌گذارند، همگی در زمره متغیرهای تأثیرگذار در فضای آزمون بشمار می‌آیند و تلاش در جهت کاستن نقش آن‌ها در نمره فرد تا حد ممکن است. به عبارتی از نظر ارزشیابی سنتی، مطلوب این است که تنها توانایی فرد در رابطه با سازه موردنظر، موجب تغییرات در نمره را فراهم کند. از منظر چنین نگرش محدودی، فضای گسترده اجتماعی-فرهنگی و امکانات و منابعی که این فضای وسیع‌تر برای آزمون دهنده فراهم می‌کند، نادیده انگاشته می‌شود.

^۱. btghanbari@pgu.ac.ir



مطالعات فراوانی در مورد ارتقا و بهبود ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون بر مبنای چنین دیدگاهی شکل گرفته است. بر همین اساس، مفهوم تقلب، به معنای استفاده از منابع مختلف موجود در فضای آزمون همواره به‌صورت جدی مورد نکوهش بوده است. مطالعات بسیاری که در این زمینه صورت گرفته است، به دنبال کاستن امکان تقلب در آزمون تا حداقل ممکن بوده است.

در اواخر سال ۲۰۱۹ میلادی، شیوع بیماری کرونا موجب گردید که بخش‌های مختلف جامعه از جمله آموزش دستخوش تغییرات شگرفی شود. تمامی مراکز آموزشی در سراسر دنیا، آموزش حضوری را متوقف و به سمت آموزش آنلاین تغییر مسیر دادند. آموزش آنلاین، موجب گردید که ادغام تکنولوژی در آموزش سرعت بیشتری به خود بگیرد. در کنار تمام چالش‌های جدیدی که تغییر ناگهانی به آموزش آنلاین با خود به همراه داشت، ارزشیابی آنلاین نیز با مشکلات جدیدی روبرو گردید (هولمز و گاردنر، ۲۰۰۶؛ کنعان و همکاران، ۲۰۱۳؛ مساعده و همکاران، ۱۳۹۲؛ ترهینی و همکاران، ۱۳۹۲).

در این میان مفهوم سنتی تقلب که در فضای جدید ارزشیابی آنلاین از آن به امنیت آزمون نامبرده می‌شود، در صدر مشکلات قرار گرفت. در کنار تمامی تلاش‌هایی که در جهت ارتقای امنیت آزمون‌های آنلاین صورت گرفته، نکته مغفول مانده عدم توجه به تفاوت‌های بنیادین دو فضای ارزشیابی سنتی و آنلاین است. از منظر دیدگاه اجتماعی-فرهنگی به یادگیری (ویگوتسکی، ۱۹۷۸)، عناصر متعددی که در فضای خاص اجتماعی و فرهنگی فراگیران حضور دارند، نقش مهمی در آموزش و یادگیری افراد دارند؛ بنابراین تمامی فعالیت‌های آموزشی می‌بایست در فضای جدید بازتعریف شوند. ناگفته نپیادست که مفهوم تقلب که در نگاه اثبات‌گرایانه به معنای مخدوش کردن تصویری است که آزمون از توانایی‌های فرد به دست می‌دهد، در نگاه جدید به معنای استفاده از منابع مختلف موجود در فضای آموزش جهت یادگیری و تعالی بیشتر فرد بازتعریف می‌شود. عنصر تکنولوژی در آموزش آنلاین، امکانات بی‌شماری را در فضای آموزش فراهم کرده است که نیازمند درک متفاوتی از فضای آموزش سنتی است. بسیاری از مطالعاتی که به بررسی مشکلات ارزشیابی آنلاین پرداخته‌اند (Crusan, Plakans, & Gebril, 2016; Zhang, Yan & Wang, 2021)، درنهایت به این مهم اشاره می‌کنند که بازیگران مهم دخیل در فرایند ارزشیابی، نیازمند توانایی‌ها و قابلیت‌های جدیدی در فضای آموزش و ارزشیابی آنلاین هستند.

نتیجه‌گیری

با در نظر گرفتن مطالب فوق‌الذکر می‌توان نتیجه گرفت که تغییر آموزش از حضوری به آنلاین فراتر از برشمردن تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو روش است. بلکه این تغییر نیازمند درک تفاوت‌های ماهوی این دو فضا می‌باشد. فضای نامحدود و قابلیت‌های متعدد موجود در فضای آنلاین موجب می‌گردد که اقداماتی که در جهت انتقال دست‌نخورده مفاهیم ارزشیابی سنتی به فضای آنلاین هستند به نتایج مطلوبی دست پیدا نکنند. مفهوم تقلب نیز در همین راستا باید بدان نگرسته شود. درواقع بجای صرف هزینه‌های فراوان که امکان تقلب به مفهوم سنتی آن در فضای آنلاین را به حداقل برساند، تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان آموزشی می‌بایست بر ارزشیابی‌های طول‌ترم تأکید بیشتری کنند. همچنین باید پذیرفت که در فضای نامحدود آنلاین، یادگیری در بطن همکاری و کنش با منابع مختلف آن شکل می‌گیرد؛ بنابراین برای ارزشیابی یادگیری که در چنین فضایی رخ می‌دهد توسل به روش‌های فرد-محور ارزشیابی، تصویر نادرستی از یادگیری افراد به دست می‌دهد.



لازمه چنین تغییراتی، در کنار فراهم آوردن تکنولوژی در فضاهای یادگیری و ارزشیابی، آموزش معلمان در سطوح مختلف است. بسیار محتمل است که چنین برداشتی از مفهوم تقلب، موجبات نگرانی بسیاری را ایجاد خواهد کرد. با این وجود معلمان باید آموزش داده شوند که ارزشیابی فراگیران می‌بایست در راستای نوع آموزش‌های دریافتی آن‌ها صورت گیرد و هرگونه عدم تناسب میان این دو موجب هدر رفتن هزینه‌های مادی و معنوی فراوانی خواهد شد. جهان پسا کرونا نیازمند معلمین آگاهی است که با درکی متناسب از تغییرات، هویت حرفه‌ای خود را ارتقا می‌دهند.

واژگان کلیدی: تقلب، ارزشیابی حضوری، ارزشیابی آنلاین، فراگیران، بیماری کرونا، ارزشیابی

منابع

Crusan, D. J., Plakans, L. & Gebriel, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28: 43-56.

Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: an advanced resource book*. London: Routledge publications.

Holmes, B. & Gardner, J. (2006). *E-Learning: Concepts and practice*, London: SAGE Publications.

Kanaan, R., Masa'deh, R. & Gharaibeh, A. (2013). The impact of knowledge sharing enablers on knowledge sharing capability: An empirical study on Jordanian telecommunication firms. *European Scientific Journal*, 9(22): 237-258.

Masa'deh, R., Gharaibeh, A., Maqableh, M., & Karajeh, H. (2013). An empirical study of antecedents and outcomes of knowledge sharing capability in Jordanian telecommunication firms: A structural equation modeling approach. *Life Science Journal*, 10(4): 2284-2296.

Tarhini, A., Hone, K. & Liu, X. (2013). Factors affecting students' acceptance of e-Learning environments in developing countries: A structural equation modeling approach. *International Journal of Information and Education Technology*, 3: 54-59.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zhang, C., Yan, X. & Wang, J. (2021). EFL teachers' online assessment practices during the COVID-19 pandemic: Changes and mediating factors. *Asia-Pacific Education Researcher*.



بررسی چالش‌های آزمون‌های الکترونیکی از منظر دانشجویان

هدی امین امرغان^۱، دانشجوی علوم تربیتی موسسه عالی آرمان رضوی، مشهد، ایران

معصومه محمدحسین زاده^۲، دکتری برنامه‌ریزی درسی، کارشناس مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی مشهد /

مدرس موسسه عالی آرمان رضوی، مشهد، ایران

مقدمه

تغییر و تحولات سریع تکنولوژی در عصر جدید همه ابعاد زندگی از جمله تعلیم و تربیت را دستخوش تغییرات شدید نموده است؛ بنابراین نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی آن برای پاسخگویی مناسب به نیازهای فزاینده جدید باید تدابیر درخوری بی اندیشند. یکی از این اقتضات و نیازها، بهره‌گیری از آموزش‌های الکترونیکی است (عباسی، ۱۳۹۸). ظهور پاندمی کووید ۱۹، این اقتضاء را چندین برابر نمود و در زمان بسیار کمی شیوه‌های آموزش فراگیران و ارزیابی یادگیری آن‌ها را تا حد زیادی دستخوش تغییر کرد. به گونه‌ای که بسیاری از مدارس و دانشگاه‌ها به ناچار به برگزاری امتحانات به صورت الکترونیکی روی آورده‌اند. آزمون‌های الکترونیکی به خاطر ویژگی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری، سهولت، صرفه‌جویی در هزینه‌ها، کاهش استرس آزمون (رنج دوست، ۱۳۹۸) و مانند آن می‌تواند به ارتقای کیفیت سیستم‌های آموزشی کمک نماید با این وجود به نظر می‌رسد این آزمون‌ها با چالش‌هایی نیز مواجه است. به همین دلیل ارزیابی نظرات ذی‌نفعان این آزمون‌ها به‌ویژه فراگیران، بسیار مهم است. این نظرات می‌تواند برنامه ریزان را در جهت رفع مشکلات و نقاط ضعف راهنمایی نموده و آن‌ها را به سمت اقدامات اصلاحی هدایت کند (فقیهی و همکاران، ۱۳۹۸). لذا این پژوهش با هدف "درک چالش‌های آزمون‌های الکترونیکی از منظر دانشجویان" انجام شد.

روش پژوهش

این پژوهش به شیوه کیفی و با هدف فهم چالش‌های آزمون‌های الکترونیکی از دیدگاه دانشجویان رشته علوم تربیتی موسسه غیرانتفاعی آرمان رضوی مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱_۱۴۰۰ انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۶ نفر از دانشجویان این موسسه بودند. نمونه‌گیری به صورت در دسترس انجام شد. جمع‌آوری داده‌ها تا زمان اشباع اطلاعات انجام شد. روش جمع‌آوری اطلاعات به صورت شبیه پرسشنامه باز پاسخ (با رویکرد مصاحبه نوشتاری ساختارمند در فضای مجازی) انجام شد. اطلاعات دریافت شده از شرکت‌کنندگان بر روی نرم‌افزار word پیاده گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA در قالب سه بخش کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. جهت بررسی اعتبار داده‌ها از نظر همتایان استفاده شد.

^۱. hodaan533@gmail.com

^۲. hoseinzadehm3@mums.ac.ir



یافته‌های پژوهش

در مجموع ۱۴ دانشجو ترم پنج با میانگین معدل ۸۳/۱۶ و میانگین بعد سن ۳۲ سال در این پژوهش شرکت کردند که ۴۰٪ متأهل و ۶۰٪ مجرد و از تجزیه و تحلیل داده‌ها، سه طبقه اصلی «نقاط قوت آزمون»، «مشکلات و چالش‌های آزمون» و «پیشنهادات و راهکارها جهت ارتقای آزمون» به دست آمد. نقاط قوت آزمون که دانشجویان در زمینه آزمون‌های الکترونیکی به آن اشاره نموده بودند شامل چند چهار دسته بود: ۱- فواید مدیریت در زمان، هزینه و وقت: مدیریت زمان و صرفه‌جویی وقت، مدیریت هزینه‌ها و کمک به صرفه‌جویی در هزینه‌ها، ۲- فواید روانشناسی: کاهش استرس (استرس‌های مربوط به غول امتحان و رسیدن به محیط فیزیکی آزمون و کاهش احتمال بیماری کرونا)، ارتقای خلاقیت استاد و دانشجو، ایجاد انگیزه جهت مطالعه و یادگیری مؤثرتر در دانشجویان، ۳- فواید آموزشی: کمک به ارزشیابی مستمر دانشجو، قابلیت بازخورد سریع، دسترسی بیشتر به منابع مختلف جهت یادگیری و آزمون، ۴- فواید فنی و فرهنگی: ارتقای مهارت‌ها و توانمندی‌های اساتید و دانشجویان در زمینه فناوری اطلاعات، ایجاد ارتقای دسترسی اساتید، دانشجویان و حتی شهرستان به تکنولوژی روز مانند افزایش تدریجی پهنای باند در کشور و آشنایی بیشتر افراد با تکنولوژی‌های ارتباطی، آشنایی بیشتر دانشجویان با منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی علمی، کسب درآمد (احتمالاً برای افرادی که بجای دیگران آزمون می‌دهند). مشکلات و چالش‌هایی را که دانشجویان درباره آزمون‌های الکترونیکی بیان می‌کردند نیز شامل ۴ طبقه اصلی بود: ۱- چالش‌های مربوط به زیرساخت‌های فنی (سرعت پایین اینترنت در کشور، عدم دسترسی کافی و مناسب دانشجویان به تجهیزات لازم برای برگزاری آزمون‌ها)، ۲- چالش‌های مربوط به مباحث فرهنگی (عدم صداقت علمی دانشجو، کاهش انگیزه برای یادگیری بین دانشجویان و اشاعه تقلب بین آن‌ها، فهم ناصحیح دانشجویان و اساتید از مفهوم آزمون به معنای واقعی آن (که فراهم‌سازی بستری جهت سنجش یادگیری و کمک به ارتقای یادگیری دانشجو و رفع مشکلات یادگیری او است))، ۳- چالش‌های مربوط به ابعاد آموزشی و عدم توجه به اقتضائات مربوط به آزمون‌های الکترونیکی (عدم استفاده صحیح از فرصت‌هایی که آزمون‌های الکترونیکی در اختیار قرار می‌دهد مانند انعطاف‌پذیری آزمون، چندرسانه‌ای بودن و طراحی آزمون‌های الکترونیکی در قالب شیوه‌های ارزشیابی مرسوم سنتی که در بسیاری مواقع با محیط آزمون الکترونیکی ناهمگون است)، ۴- چالش‌های مربوط به نیروی انسانی (عدم آمادگی و توانمندی اساتید و دانشجویان برای اجرای آزمون‌های الکترونیکی، عدم پشتیبانی فنی مناسب در حین آزمون از سوی اساتید و کارشناسان مربوطه، عدم در دسترس بودن استاد در زمان آزمون و رفع مشکلات احتمالی). پیشنهادات و راهکارهای دانشجویان جهت بهبود آزمون‌های الکترونیکی نیز در دو بخش دسته‌بندی شد: ۱- کاهش چالش‌های آزمون‌های الکترونیکی از طریق استفاده از ظرفیت پیام‌رسان‌ها در برگزاری آزمون در کنار سامانه‌های دانشگاهی، اختصاص وقت کافی به آزمون، درک مناسب استاد از چالش‌های دانشجویان در آزمون‌های الکترونیکی و اعتماد به پشتیبانی لازم و انعطاف‌پذیری لازم در اجرای آزمون با توجه به مشکلات موجود مانند مشکلات اینترنت و تجهیزات، تسهیل فراهم‌سازی زیرساخت‌های اینترنتی و تجهیزات لازم برای اساتید و دانشجویان ۲- افزایش میزان استفاده از فواید آزمون‌های الکترونیکی مانند استفاده بیشتر از قابلیت‌های آزمون الکترونیکی مانند انعطاف در زمان، مکان و شیوه‌های آزمون، استفاده از چند رسانه‌ای‌ها و فراهم‌سازی فرصت‌های گوناگون آزمون (تستی، تشریحی و...) جهت دانشجویان مختلف،



استفاده از آزمون‌های شخصی‌سازی‌شده، استفاده از آزمون‌های مستمر، استفاده از خودارزیابی، قابلیت ارائه سریع بازخورد امتحان به دانشجویان.

نتیجه‌گیری

ارزشیابی دانشجویان یکی از مهم‌ترین اقدامات در خصوص ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری به‌ویژه در آموزش الکترونیکی است. یکی از پژوهشگران در این زمینه می‌نویسد که از مهم‌ترین اصول در فرآیندهای آموزش، ارزشیابی فراگیران است که چنانچه با روش صحیح و کیفیت مطلوب و مناسب انجام شود، بازخوردی ارزشمند و کاربردی در برنامه‌ریزی آموزشی و همچنین ارتقای کیفیت آموزش به مسئولان، برنامه‌ریزان و استادان می‌دهد (صرافی نژاد و همکاران، ۱۳۸۴). مطالعه حاضر منجر به کشف چالش‌های آزمون‌های الکترونیکی دانشگاه بر اساس تجربیات دانشجویان به‌عنوان یکی از ذی‌نفعان اصلی در سیستم ارزیابی گردید. بسیاری از چالش‌هایی که آن‌ها مطرح کرده بودند شامل عدم وجود زیرساخت‌های مناسب برای اجرای آزمون‌های الکترونیکی، عدم فرهنگ‌سازی لازم برای برگزاری آزمون‌های الکترونیکی، کم‌توجهی به مسئله هزینه‌های آزمون‌های الکترونیکی، غفلت از پیش‌بایسته‌های آموزشی طراحی آموزش و آزمون در فضای الکترونیکی بود. این یافته با یافته‌های فقیهی و همکاران (۱۳۹۶) منطبق است. البته همچنین نتایج این مطالعه حاکی از رضایت نسبی دانشجویان از شرکت در آزمون الکترونیکی به دلایل فواید آن (مانند کاهش هزینه‌ها، کاهش رفت‌وآمد، کاهش استرس امتحان) بود و معتقد بودند اگر آزمون‌های الکترونیکی به‌صورت مناسبی طراحی و اجرا شود همان‌گونه که عباسی (۱۳۹۸) بیان می‌داشت می‌تواند فرصت‌های مناسبی را جهت یادگیری بیشتر دانشجویان فراهم آورد به آن‌ها کمک می‌کند تا در یک محیط امن و بدون استرس بتوانند یادگیری‌های خود را به اساتیدشان در قالب آزمون الکترونیکی نشان دهند. این یافته، با نتایج رنج دوست (۱۳۹۸) سازگار است. آن‌ها همچنین پیشنهادهایی نیز جهت برگزاری بهتر آزمون‌های الکترونیکی مانند افزایش زمان، انعطاف‌پذیری در زمان و روش آزمون داشتند. به نظر می‌رسد که اگر اساتید بتوانند از قابلیت‌های آزمون‌های الکترونیکی به‌خوبی استفاده نمایند این آزمون‌ها با استقبال بیشتری روبرو خواهد شد و همچنین بر اساس یافته‌های این پژوهش توصیه می‌شود توانمندسازی اساتید و دانشجویان در زمینه برگزاری آزمون‌های الکترونیکی از طریق دوره‌های آموزشی و تولید محتوا موردتوجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، آموزش الکترونیکی، آموزش مجازی، آزمون الکترونیکی، آزمون مجازی

منابع

رنج دوست، شهرام (۱۳۹۸). بررسی نقش آزمون‌های مجازی در کاهش استرس از دیدگاه استادان و دانشجویان دانشگاه پیام نور، فناوری آموزش، دوره ۱۳، شماره ۲: ۳۷۸-۳۷۰.

صرافی نژاد، افشین؛ ضیا سیستانی، یاسر و فروزش، آزاده (۱۳۸۴). نرم‌افزار «آزمون الکترونیک ابن‌سینا» رویکردی جدید در ارزشیابی آموزش بالینی پزشکی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۵.

عباسی، زهرا (۱۳۹۸). بررسی عوامل کلیدی موفقیت دوره‌های آموزش الکترونیکی زبان فارسی به خارجی‌ان از منظر مدرسان دوره. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، دوره ۱۳، شماره ۴: ۷۵۹ - ۷۷۲.

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



فقیهی، عطیه و دریا زاده، سعیده و یمانی، نیکو (۱۳۹۶). بسته آزمون‌ها: تجارب دانشجویان پزشکی از آزمون الکترونیک پیش کارورزی در دانشگاه‌های علوم پزشکی اصفهان و کاشان در سال ۱۳۹۵، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۱۷ (ویژه‌نامه بسته‌های تحول و نوآوری در آموزش علوم پزشکی): ۱۵-۳۱.



طرح درس اینفوگراف به مثابه فناوری آموزشی در آموزش های الکترونیکی

یوسف فرشادنیا^۱، دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه قم / پژوهشگر حوزه تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش، خوزستان، اهواز

مقدمه

طرح درس یا سناریوی آموزشی با هدف سازمان دهی فرآیند یاددهی - یادگیری و رخدادهای آموزشی (Sha'bani, 2011) برای نخستین بار توسط فرانکلین بوبیت^۲ ارائه شد و به تدریج توسط متخصصین حوزه تعلیم و تربیت از جمله بنجامین. اس. بلوم^۳ به شکل امروزی سامان یافت. با گسترش آموزش های الکترونیکی به ویژه در اثر پاندمی کرونا و رشد فناوری های آموزشی، طراحی و ساماندهی طرح درس بر اساس تفاوت در بسترهای یادگیری از جمله مسائلی است که مغفول مانده است. اینفوگرافیک^۴ که معادل آن در زبان فارسی اطلاع نگاشت می باشد از جمله فناوری هایی است که در دهه اخیر مورد توجه دست اندرکاران آموزشی قرار گرفته است. اینفوگرافیک، فناوری ای جهت ارائه اطلاعات به صورت دیداری و مصور است. انتقال اطلاعات در کوتاه ترین بازه زمانی و با تأثیرگذاری بالا به مخاطب از جمله اهداف طراحی اطلاع نگاشت های آموزشی است. از طرفی این هدف و تأثیرگذاری قابل توجه اینفوگرافیک ها از ماهیت آن ها نشئت گرفته که در آن تصویر و نوشته به شکل نظام مندی تلفیق یافته است. اثرگذاری اینفوگرافیک ها به اندازه ای است که در تبلیغات رسانه های اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است (توما و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین استفاده از اینفوگرافیک های آموزشی در راستای تقویت مهارت های سواد بصری نیز مورد توجه قرار گرفته است (Nuhoğlu Kibarm, Akkoyunlu, 2014).

امروزه پیاده سازی محتوای آموزشی در قالب اینفوگرافیک سبب انجام پژوهش هایی شده که از دیدگاه های مختلف تأثیرگذاری اینفوگراف های آموزشی را مورد بررسی و مذاقه قرار داده است. در مطالعه ای، استفاده از اینفوگرافیک در آموزش، نتایج از جمله موفقیت در پیشرفت تحصیلی به دست آمده است (اوزدال و اوزدداملی، ۲۰۱۷). ملیحه نجفی (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش از طریق اینفوگرافیک بر یادگیری و یادداری درس زبان فارسی پرداخته شده است این نتیجه حاصل شد که آموزش از طریق اینفوگرافیک می تواند بر یادگیری و یادداری درس زبان فارسی مؤثر باشد. همچنین نتایج بررسی طالبیان و سامری (۱۳۹۹) نشان داد که تأثیر آموزش از طریق اینفوگرافیک بر استدلال اخلاقی و تفکر انتقادی دانش آموزان در درس هدیه های آسمانی مثبت و معنی دار می باشد. پژوهش حاضر با هدف نشان دادن طرح درس اینفوگراف به مثابه فناوری آموزشی در آموزش های الکترونیکی سامان یافته است.

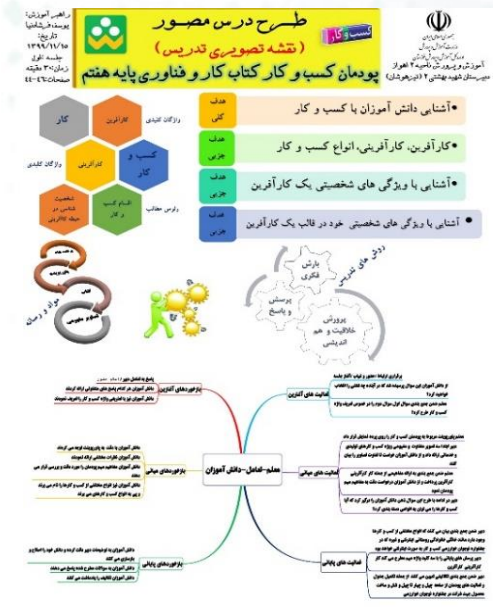
ترکیب نتایج

بهره گیری از فناوری گوناگون آموزشی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری هم زمان با بروز پاندمی کرونا وسعت چشمگیری یافته است. از جمله فناوری های مورد توجه معلمان، طراحی و ساخت اینفوگرافیک های آموزشی در بستر الکترونیکی است. از

1. farshadnia.yusuf@gmail.com
 2. Bobitt Franklin
 3. Benjamin Bloom
 4. infographic



طرفی داشتن محتوا و رسانه‌های بشمار آموزشی بدون وجود طرح درس یا سناریوی آموزشی مسئله تعلیم و تربیت را با نقصان مواجه می‌کند. هم‌زمان با اوج‌گیری تولید محتوای الکترونیکی جهت استفاده در کلاس‌های درس الکترونیکی همچنان از طرح‌های درس به سبک معمولی استفاده می‌شود. آنچه ضروری به نظر می‌رسد پیاده‌سازی طرح‌های درس روزانه و سالانه در قالب‌های مختلف و به شکل‌های مفهومی، خلاصه و جذاب و متناسب با دامنه زمانی کلاس‌های مجازی و فناوری‌های آموزشی است. پژوهش حاضر از سوی گروه آموزشی کار و فناوری استان خوزستان در قالب یک طرح ابتکاری و به‌صورت فراخوان استانی در برنامه عملیاتی گروه اطلاع‌رسانی شد. پیش از دریافت آثار از سوی شرکت‌کنندگان، نمونه‌ای از یک طرح درس اینفوگرافیک توسط نگارنده پژوهش حاضر (سرگروه آموزشی کار و فناوری استان خوزستان) در اختیار سرگروه‌های مناطق و نواحی استان قرار داده شد (شکل ذیل).

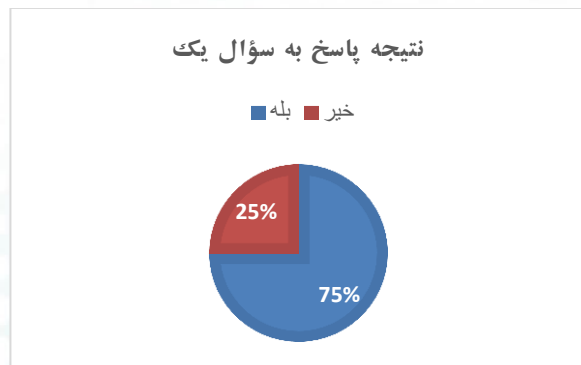


شایان ذکر است که مناطق و نواحی استان خوزستان ۴۰ منطقه که به‌عنوان جامعه هدف در نظر گرفته شده است. درنهایت نزدیک به ۲۰ اثر به دبیرخانه ارسال شد. نمونه‌گیری با بررسی و داوری آثار درنهایت منجر به انتخاب ۱۶ اثر که دارای ملاک استاندارد (طرح درس مصور؛ اینفوگرافیک) به‌عنوان نمونه‌ای هدفمند از جامعه آماری شد.

روش پژوهش بر اساس تحلیل پاسخ‌های دریافتی از دبیران طراح طرح درس اینفوگراف، در شمار مطالعات کیفی قرار می‌گیرد. جهت رسیدن به اهداف مطالعه از نمونه تعیین شده (۱۶ دبیری که طرح درس اینفوگرافیک آنان انتخاب شد) پاسخ به دو سؤال ذیل خواسته شد که عبارت‌اند از:

الف. آیا طرح درس در قالب اینفوگراف برای آموزش‌های الکترونیکی ضرورت دارد؟ در صورتی که پاسخ مثبت است به سؤال دوم پاسخ دهید.

ب: تأثیر طرح درس اینفوگرافیک در آموزش‌های الکترونیکی چیست؟
با تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از پاسخ دبیران که خود طراح طرح درس اینفوگرافیک هستند یافته‌های ذیل به دست آمد.



همان طور که مشخص است ۷۵ درصد از دبیرانی که خود تنظیم کننده طرح درس اینفوگرافیک بودند از ضرورت وجود چنین سبکی از طرح درس در آموزش های الکترونیکی حکایت می کنند (خروجی از برنامه اکسل ۲۰۱۹). در تجزیه و تحلیل پاسخ به سؤال دوم که در جدول ذیل قابل مشاهده است اطلاعات قابل ملاحظه ای وجود دارد که در ادامه تبیین می شود.

جدول ۱- نتایج پاسخ به دو سؤال مصاحبه

ردیف	نام دبیر طراح	پاسخ سؤال ۱	پاسخ کیفی سؤال ۲
۱	ا. ب (آقا)	بله	ارائه دید مناسب به دبیر و دانش آموز در خصوص فعالیت یاددهی-یادگیری/عیب: زمان بر بودن/می توان در قالب نقشه های ذهنی طراحی نمود که سرعت طراحی آن بالاست
۲	ف.ط. ش (خانم)	بله	انسجام در ارائه مطالب/ایجاد نقشه عملی
۳	م.ح.م (آقا)	بله	اختصار/ جلوه های جذاب بصری
۴	ف.س.م.آ (خانم)	بله	اختصار در ارائه/ جذابیت/ جامع بودن
۵	م.ن (خانم)	خیر	-
۶	ا.م (خانم)	بله	تناسب طرح درس اینفوگراف با تدریس مجازی از نظر زمان و اختصار/ مفید بودن برای دانش آموزان به جهت جلوه های بصری
۷	ن.پ (خانم)	خیر	-
۸	آ.ب (خانم)	خیر	-
۹	م.ت (خانم)	بله	نقشه کلی و جامع تدریس/ مفید بودن برای دانش آموزان
۱۰	ف.گ (خانم)	بله	ارائه دیدگاه کلی و نقشه کلی در فرآیند تدریس/ البته تولید محتوا اولویت اول است.
۱۱	ک.م (خانم)	بله	تسهیل یادگیری/افزایش آگاهی در خصوص موضوع درس/ افزایش ماندگاری در ذهن
۱۲	ح.ج (آقا)	بله	ایجاد آمادگی در دانش آموزان/ارائه دید کلی به دانش آموزان/طبقه بندی مناسب مطالب/ جامعیت/ اختصار/ نقشه مفهومی روشن/ جلوه های بصری
۱۳	ی.ف (آقا)	بله	به عنوان منبع ارجاع/جلوه های بصری و اختصار در ارائه/ نکته: طرح ممکن است در آن واحد تغییر کند
۱۴	س.ش (خانم)	بله	-
۱۵	ل.پ (خانم)	خیر	-
۱۶	رافت (خانم)	بله	مؤثر و کلیدی/ نقشه کلی مختصر و مفید جهت تدریس/ عدم پرداختن به جزئیات جز محسنات آن است که تدریس به حاشیه نرود.



در پاسخ به سؤال دوم مواردی از قبیل اختصار، مفهومی بودن، جلوه‌های بصری و جامعیت از محسنات طرح درس اینفوگرافیک به چشم می‌خورد. تناسب با آموزش‌های کوتاه الکترونیکی در دوران کرونا، مفید بودن برای دانش‌آموزان با ارائه دید کلی نقشه تدریس (در صورت به اشتراک گذاری) و عدم به حاشیه بردن فرآیند یاددهی - یادگیری به جهت اختصار و عدم پرداختن به جزئیات در درجه دوم اهمیت قرار دارند.

نتیجه گیری

با بروز پاندمی کرونا و گسترش آموزش‌های الکترونیکی توجه به زیرساخت‌ها و همچنین امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری در کلاس مجازی بیش‌ازپیش ضرورت یافته است. هرچند که آموزش آنلاین یک نیاز آنی در فرآیند یادگیری و یاددهی بوده و دارای فواید زیادی است لکن پیشنهاد راهکارهای مدیریتی و اجرایی برای رفع آسیب‌ها و چالش‌های حاصل از آن می‌تواند زیربنای روشی غنی برای آموزش در دوران بیماری کرونا و پسا کرونا ایجاد نماید (Gharari et. al, 2021). از ارکان فرآیند یاددهی - یادگیری همانا طرح درس راهبر آموزشی (معلم) است. از طرفی و در بستر فضای مجازی در عصر کرونا و پسا کرونا و هم‌زمان با اوج آموزش‌های ترکیبی (حضور و غیرحضور) استفاده از یک طرح درس نوین و متناسب با بستر الکترونیکی ضروری به نظر می‌رسد. در این مطالعه ۷۵ درصد از طراحان طرح درس اینفوگرافیک (مصوّر) به ضرورت استفاده از این نوع طرح درس اذعان کردند. بر اساس یافته‌های اولیه نوشتار حاضر؛ استفاده از طرح درس اینفوگرافیک در فرآیند عملیات یاددهی - یادگیری با لحاظ استانداردهای طرح درس در کیفیت‌بخشی و تسهیل‌گری امر تعلیم و تربیت مؤثر است. هرچند تدوین چنین طرح‌های درس به صورت اینفوگرافیک زمان و دقت بالایی را می‌طلبد.

منابع

- طالبیان، لیلا و سامری، مریم (۱۳۹۹). تأثیر آموزش از طریق اینفوگرافیک بر استدلال اخلاقی و تفکر انتقادی، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال پانزدهم، شماره ۲.
- نجفی، ملیحه (۱۳۹۹). بررسی تأثیر آموزش از طریق اینفوگرافیک بر یادگیری و یادداری درس زبان فارسی، دومین کنفرانس ملی یافته‌های نوین یاددهی - یادگیری در دوره ابتدایی، بندرعباس.
- نوروزی، علیرضا، غفاریان مهربانی، زهره و فهیمی فر، سبیده (۱۳۹۹)، بررسی تطبیقی تأثیر اطلاعات تصویری و متنی بر ادراک اطلاعات سلامت دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران، تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی، دوره ۲۶، شماره ۳: ۴۶۷-۴۹۷.
- B. Thoma, H. Murray, & authors T. Chan, (2017), The impact of social media promotion with infographics and podcasts on research dissemination and readership. *CJEM*, 20(2):300-306.
- Gharari, M., Mohammadi, R. & Ghorbani, M. (2021). Assessing Educational Harms and Challenges of Covid-19. *irje*. 16 (5):29-37
- Ozdamli, H. & Ozdal, F. (2017). The Effect of Infographics in Mobile Learning: Case Study in Primary School, *Journal of Universal Computer Science*, 23(12): 1256-1275.
- Pinar Nuhoglu Kibar, B. Akkoyunlu, (2014), A New Approach to Equip Students with Visual Literacy Skills: Use of Infographics in Education Publisher: Springer International Publishing.
- Sha'bani, H. (2011). *Educational Skills (Methods and Techniques of Teaching)*, Tehran, Samt(Persian). submitted: 14/5/17, accepted: 25/8/17, appeared: 28/12/17 © J.UCS



بررسی میزان رضایت دانشجویان و اساتید دانشگاه تبریز از آموزش مجازی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰

یوسف ادیب^۱، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

فیروز محمودی^۲، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

لیلا قلی زاده^۳، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

قمر محمد خربوطلی^۴، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

مقدمه

در قرن ۲۱ تلفیق فناوری‌های الکترونیکی در فرآیند آموزش و یادگیری امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است مخصوصاً برای یادگیری و آموزش مادام‌العمر. این روزها گرایش شدید و روزافزون نسبت به آموزش مجازی حاکی از مزایای مختلف این روش نسبت به روش‌های سنتی آموزش به وجود آمد. در واقع، منظور از آموزش مجازی یعنی محیطی مبتنی بر وب که در آن دانشجویان و اساتید با هم در تعامل می‌باشند. آموزش مجازی اساساً فراگیر محور و حامی یادگیرندگان می‌باشد و این باعث می‌شود یادگیری استوار است.

البته گسترش آموزش الکترونیکی در نظام‌های مختلف آموزشی به‌ویژه نظام آموزش عالی دلایل متفاوتی دارد. مخصوصاً در روزهای اخیر یکی از شرایطی که استفاده از آموزش الکترونیکی را ضرورت بخشیده، وقوع شرایط کرونایی در جهان است. امروز کرونا مهم‌ترین دغدغه دنیا است و در سال اخیر شمار کشورهایی که از این ویروس تأثیر گرفتند، به قرنطینه رفتند، به تعطیلی کشیده شدند و... افزوده شد تا جایی که بعد از ۹ ماه تقریباً کشوری نیست که رنگ کرونا را ندیده باشد و برنامه‌ای برای مقابله با آن طراحی نکرده باشد. این در حالی است که پایان کرونا تقریباً حدس زدن نیست و بسیاری از متخصصان حرف از این می‌زنند که باید زندگی کمی طولانی‌تر را در کنار کرونا طراحی کرد (ایچسان^۵، ۲۰۲۰). در این میان نظام‌های آموزشی در دنیا نیز به تبع تأثیر کشورها از شیوع کرونا، از این شرایط متأثر شدند، روش‌های جایگزین آموزشی را پیشنهاد دادند. از این رو شیوع بیماری کرونا در سراسر جهان، مؤسسات آموزشی از جمله دانشگاه‌ها را مجبور به تعلیق یادگیری در محیط فیزیکی دانشگاه کرده است تا از گسترش ویروس کرونا جلوگیری به عمل آید. این امر دانشگاه را مجبور کرده است تا به فکر راه‌های جدید برای آموزش دانشجویان باشند (زایاپراگاسارازان^۶، ۲۰۲۰). دانشگاه تبریز یکی از دانشگاه‌هایی است که در شرایط کرونایی از آموزش مجازی بهره گرفته است و از سیستم LMS برای آموزش مجازی استفاده کرده است. ولی آیا اساتید و دانشجویان دانشگاه تبریز از آموزش مجازی راضی‌اند؟ چون تحقیقات مانند (زایاپراگاسارازان، ۲۰۲۰؛ کلر^۷، ۲۰۱۹؛

1. Yosof-adib@yahoo.com
 2. firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir
 3. l.gholizadeh1397@gmail.com
 4. Qammar1991q@gmail.com
 5. Ichsansan
 6. Zayapragassarazan
 7. Keller



مک گری^۱، (۲۰۲۰)، نشان می‌دهد که تعداد زیادی از دانشجویانی که دوره‌های آموزش الکترونیکی را آغاز می‌کنند، تمایلی برای ادامه آن ندارند و اظهار نارضایتی می‌نمایند. اسکندری و محمدی (۱۳۹۹)، پژوهشی با عنوان آموزش عالی و بحران کرونا (مورد مطالعه: دانشگاه ایلام) انجام دادند. به این نتیجه رسیده‌اند که دانشگاه ایلام در مواجهه با بحران کرونا توانسته از طریق آموزش الکترونیکی به دانشجویان خدمات ارائه دهد. پژوهش جهانیان و اعتبار (۱۳۹۶)، در پژوهشی به بررسی میزان رضایت دانشجویان شرکت‌کننده در آموزش الکترونیکی در تهران پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که دانشجویان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزش الکترونیکی از دسترسی به امکانات و یادگیری به این روش رضایت داشتند هرچند که نگرش مثبتی به دوره‌های آموزش الکترونیکی نداشتند. ایچسان^۲ (۲۰۲۰)، در پژوهش به بررسی تأثیر آموزش الکترونیکی دانشجویان در شرایط شیوع کرونا پرداخت. نتایج تحقیق نشان داد، در دانشگاه‌هایی که از روش‌های آموزش الکترونیکی به‌درستی بهره برده‌اند، میزان تفکر خلاق در دانشجویان افزایش یافته و یادگیری دانشجویان از مطالب درسی معنی‌دار بوده است. نیکولز^۳ (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان داد که آموزش مجازی می‌تواند به صورت‌های مختلفی مورد استفاده قرار گیرد و به دو صورت هم‌زمان و غیرهم‌زمان به فراگیران آموخته شود. با این آموزش اطلاعات فراگیران به‌روز شده و همچنین در مواردی که آن‌ها با مشکلی مواجه می‌شوند، می‌توانند با استاد مربوطه ارتباط برقرار نمایند. پژوهش حاضر در پی بررسی میزان رضایت دانشجویان و اساتید دانشگاه تبریز از آموزش الکترونیکی است؛ و هدفش این است «تعیین میزان رضایت دانشجویان و اساتید دانشگاه تبریز از آموزش الکترونیکی».

با بررسی این سؤالات:

- ۱) دانشجویان دانشگاه تبریز تا چه میزان از آموزش الکترونیکی رضایت دارند؟
- ۲) اساتید دانشگاه تبریز تا چه میزان از آموزش الکترونیکی رضایت دارند؟
- ۳) آیا بین میزان رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ روش از نوع تحقیق توصیفی-پیمایشی و از لحاظ هدف از نوع تحقیق کاربردی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان دوره کارشناسی و اساتید دانشگاه تبریز می‌باشند که از آموزش الکترونیکی استفاده می‌کنند. بر اساس آمار ارائه شده از دانشگاه تبریز، تعداد دانشجویان کارشناسی که از آموزش الکترونیکی استفاده می‌کنند ۹۹۶۲ نفر و تعداد اساتیدی که در دانشگاه تبریز با استفاده از آموزش الکترونیکی تدریس می‌کنند، ۷۷۴ نفر می‌باشند. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر؛ خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. تعداد نمونه در این تحقیق بر اساس جدول کرجسی- مورگان ۶۲۹ نفر است که از این تعداد ۳۷۱ نفر دانشجو و ۲۵۸ نفر استاد بودند. در پژوهش حاضر جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که بر اساس مطالعه پیشینه از مؤلفه‌های رضایت از آموزش الکترونیکی (رضایت از منطق، اهداف، محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی فراگیران، زمان و

1. Mcgorry
2. Ichsan
3. Nichols



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



مکان یادگیری و ارزشیابی) بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد تا خیلی کم) طراحی شد. این مؤلفه‌ها عناصر ده‌گانه برنامه درسی اگر بودند (منطق (۴ گویه)، اهداف (۵ گویه)، محتوا (۵ گویه)، راهبردهای تدریس و یادگیری (۴ گویه)، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری (۶ گویه)، مواد و منابع یادگیری (۴ گویه)، گروه‌بندی فراگیران (۵ گویه)، زمان و مکان یادگیری (۳ گویه)، ارزشیابی (۵ گویه)) و با طیف لیکرت از خیلی زیاد (۵) به خیلی کم (۱) نمره گذاری شدند. نمره حداکثر ۲۰۵ و نمره حداقل ۴۱ می‌باشد. جهت تعیین روایی پرسشنامه محقق ساخته این پژوهش از نظرات متخصصان و استادان علوم تربیتی استفاده شد و جهت تعیین پایایی این پرسشنامه، از روش اجرای آزمایشی آن در بین ۳۰ نفر و سپس محاسبه بر اساس آلفای کرونباخ استفاده شد و میزان پایایی ۰/۸۲ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور تعیین میزان رضایت دانشجویان و اساتید دانشگاه تبریز از آموزش الکترونیکی، از روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد) و استنباطی (آزمون تی تک متغیره و آزمون تی مستقل) استفاده شده است.

جدول ۱-۱: اطلاعات توصیفی مربوط به سن

اساتید		دانشجویان		سن
درصد	تعداد	درصد	تعداد	
-	-	55/50	206	25-20
-	-	32/50	121	30-26
1	2	5	18	35-31
8	22	3	10	40-36
47	134	4	16	45-41
43	123	-	-	50-46
1	3	-	-	بالاتر از 50
100	285	100	371	کل

جدول ۲-۱: اطلاعات توصیفی مربوط به جنسیت

اساتید		دانشجویان		جنسیت
درصد	تعداد	درصد	تعداد	
98/50	281	38/50	143	مرد
1/50	4	61/50	228	زن
100	285	100	371	کل



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات مربوط به رضایت دانشجویان و رضایت اساتید از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شده است و نتایج نشان داد که توزیع نمرات مربوط به رضایت اساتید و دانشجویان با مقدار $Z > 1$ و $p > 0.05$ نرمال می باشد.

جدول 1-3: نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	کولموگروف اسمیرنوف Z	سطح معنی داری
رضایت دانشجویان	371	1/305	0/066
رضایت اساتید	285	1/028	0/310

سؤال اول: جهت بررسی رضایت دانشجویان دانشگاه تبریز از آموزش الکترونیکی از آزمون تی تک نمونه استفاده شد؛ و نتایج نشان می دهد در سطح $p < 0.05$ ، بین میانگین رضایت دانشجویان و میانگین محاسبه شده نمرات، در تمامی عناصر ده گانه مربوط به عناصر برنامه درسی در آموزش الکترونیکی تفاوت وجود دارد و همچنین این یافته ها نشان می دهد که رضایت دانشجویان از منطبق، اهداف، محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری، فعالیت های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، گروه بندی فراگیران، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی پایین تر از میانگین محاسبه شده می باشد.

جدول 1-4: نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه رضایت دانشجویان از آموزش الکترونیکی

رضایت از آموزش الکترونیکی	میانگین محاسبه شده	میانگین فرضی	فاصله (شکاف)	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی داری
منطبق	9/87	12	-2/13	12/18	370	0/000
اهداف	13/91	15	-1/09	11/60	370	0/003
محتوا	13/31	15	-1/69	9/21	370	0/000
راهبردهای تدریس و یادگیری	10/25	12	-1/75	10/87	370	0/000
فعالیت های یاددهی و یادگیری	16/94	18	-1/06	8/08	370	0/005
مواد و منابع یادگیری	10/90	12	-1/10	10/14	370	0/001
گروه بندی فراگیران	13/49	15	-1/51	9/59	370	0/000
زمان و مکان یادگیری	7/08	9	-1/91	9/65	370	0/000
ارزشیابی	12/40	15	-2/60	7/96	370	0/000



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



اما سؤال دوم: جهت بررسی رضایت اساتید دانشگاه تبریز از آموزش الکترونیکی از آزمون تی تک نمونه استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که در سطح $p < 0/05$ ، بین رضایت اساتید از منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی با میانگین محاسبه شده تفاوت وجود دارد ولی بین رضایت اساتید از راهبردهای تدریس و یادگیری و گروه‌بندی فراگیران با میانگین محاسبه شده رابطه معنی‌دار وجود ندارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که انتظارات اساتید از منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی بیشتر از ادراکات آن‌ها می‌باشد؛ و این مطابق یافته‌های سؤال اول.

جدول 5-1: نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه رضایت اساتید از آموزش الکترونیکی

رضایت از آموزش الکترونیکی	میانگین محاسبه شده	میانگین فرضی	فاصله (شکاف)	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی داری
منطق	9/85	12	-2/15	10/21	284	0/000
اهداف	13/85	15	-1/15	9/23	284	0/000
محتوا	13/96	15	-1/04	8/25	284	0/000
راهبردهای تدریس و یادگیری	11/59	12	-0/41	12/11	284	0/214
فعالیت‌های یاددهی و یادگیری	16/26	18	-1/74	10/32	284	0/002
مواد و منابع یادگیری	10/03	12	-1/97	7/80	284	0/000
گروه بندی فراگیران	12/38	15	-2/62	9/36	284	0/062
زمان و مکان یادگیری	6/88	9	-2/12	8/55	284	0/005
ارزشیابی	13/66	15	-1/34	7/64	284	0/001

سؤال سوم: برای بررسی تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج حاصل از وضعیت

جدول 6-1: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت

آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز

گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
اساتید	258	10/84	369	3/29	0/059
دانشجویان	371	11/51			

نتایج نشان می‌دهد که براساس سطح معنی‌داری 0/059، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

جدول 1-7: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از منطق آموزش

الکترونیکی در دانشگاه تبریز

گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
اساتید	258	9/85	369	3/23	0/358
دانشجویان	371	9/87			

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی‌داری ۰/۳۵۸، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت منطق آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول 1-8: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت

اهداف آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز

گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
اساتید	258	13/85	369	3/30	0/296
دانشجویان	371	13/91			

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی‌داری ۰/۲۹۶، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت اهداف آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول 1-9: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت

محتوای آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز

گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
اساتید	258	13/96	369	2/96	0/203
دانشجویان	371	13/31			

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی‌داری ۰/۰۵۹، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت محتوای آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



جدول 1-10: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت

راهبردهای تدریس و یادگیری آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز

رضایت از راهبردهای تدریس و یادگیری	گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
	اساتید	258	11/59	369	3/33	0/048
	دانشجویان	371	10/25			

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی‌داری ۰/۰۴۸، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت راهبردهای تدریس و یادگیری آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول 1-11: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت

فعالیت‌های یاددهی و یادگیری آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز

رضایت از فعالیت‌های یاددهی و یادگیری	گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
	اساتید	258	16/26	369	2/66	0/193
	دانشجویان	371	16/94			

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی‌داری ۰/۱۹۳، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت فعالیت‌های یاددهی و یادگیری آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول 1-12: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت

مواد و منابع یادگیری آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز

رضایت از مواد و منابع یادگیری	گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
	اساتید	258	10/03	369	1/99	0/063
	دانشجویان	371	10/90			

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی‌داری ۰/۰۶۳، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت مواد و منابع یادگیری آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

جدول 1-13: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت

گروه بندی فراگیران آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز

گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
رضایت از گروه بندی فراگیران	258	12/38	369	3/40	0/044
دانشجویان	371	13/49			

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی داری ۰/۰۴۴، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت گروه بندی فراگیران آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول 1-14: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت

زمان و مکان یادگیری آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز

گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
رضایت از زمان و مکان یادگیری	258	6/88	369	2/98	0/099
دانشجویان	371	7/08			

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی داری 0/099، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت زمان و مکان یادگیری آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول 1-15: نتایج آزمون t مستقل جهت تعیین تفاوت بین رضایت دانشجویان و اساتید از وضعیت

ارزشیابی آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز

گروه	تعداد	میانگین	df	t	سطح معنی داری
رضایت از ارزشیابی	258	13/66	369	2/58	0/046
دانشجویان	371	12/40			

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی داری ۰/۰۴۶، بین میانگین دانشجویان و اساتید از وضعیت ارزشیابی آموزش الکترونیکی در دانشگاه تبریز تفاوت معنی داری وجود دارد. پس از دیدگاه دانشجویان توجه به یادگیری مادام‌العمر و یادگیری چگونگی یادگیری، توجه به زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و ... در خدمات آموزش الکترونیکی، توجه به مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان، به روز بودن و منطبق بودن محتوای دروس با یافته‌های جدید جهانی، تناسب محتوای دروس با توانایی‌های دانشجویان، توجه به اصل سؤال محوری، فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی،



به روز بودن منابع، تأکید بر حل مسئله به عنوان بخشی از ارزشیابی جزو نیازهای الزامی محسوب می شوند؛ و از دیدگاه اساتید توجه به یادگیری مادام العمر و یادگیری چگونگی یادگیری، توجه به روش های یادگیری مسائل به روز جهانی، توجه به مهارت های مورد نیاز جامعه، به روز بودن و منطبق بودن محتوای دروس با یافته های جدید جهانی، تناسب محتوای دروس با توانایی های دانشجویان، توجه به تقویت تفکر خلاق، توجه به اصل تقویت تفکر انتقادی، تأکید بر یادگیری فعال، تشویق به کاوشگری و پژوهش، پرورش مهارت های سطح بالای تفکر، فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی، اصل فعال ساختن یادگیرنده، به روز بودن منابع، فهم مسائل به طور دسته جمعی، پاسخگویی و مسئولیت گروهی و فردی در رابطه با یادگیری، اصل دادن فرصت خودارزیابی، توازن بین ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی دانشجویان جزو نیازهای الزامی به حساب می آیند.

نتیجه گیری

با توجه به اینکه، هدف اصلی این پژوهش تعیین میزان رضایت دانشجویان و اساتید دانشگاه تبریز از آموزش الکترونیکی بود. بنابراین، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان می دهد بین ادراکات و انتظارات اساتید و دانشجویان از عناصر ده گانه خدمات آموزش الکترونیکی شکاف وجود دارد، به گونه ای که انتظارات اساتید بیشتر از انتظارات دانشجویان است که در این مورد با یافته های تونس (۲۰۱۰)، واشقانی فراهانی (۱۳۸۳) رضایی باقر (۱۳۸۸)، مک گری و داگرتی (۲۰۱۴) همسو می باشد. و با توجه به یافته های به دست آمده در مورد محتوای برنامه درسی آموزش الکترونیکی می توان گفت محتوای این رشته از لحاظ ارتباط منطقی دارای پیوستگی بوده اما از لحاظ به روز بودن محتوا خیلی قدیمی است و نیاز به بازنگری و به روزرسانی دارد. یافته های دیگر تحقیق نشان داد که روش تدریس مورد استفاده در کلاس های درس این رشته بیشتر سخنرانی بوده و کمتر از روش های دیگر استفاده می شود. پژوهش های اخیر نشان می دهند که روش سخنرانی توسط بسیاری از فراگیران دوره های آموزش عالی از برتری زیادی برخوردار است (به نقل از فتحی آذر، ۱۳۹۲).

شیوع کرونا و استفاده از آموزش مجازی به عنوان راهکار اصلی آموزش، موجب شد که دانشجویان و اساتید با مشکلات و مزایایی روبه رو شوند. در طول دوره کرونا استفاده از وسایل دیجیتال و اینترنت نسبت به قبل افزایش یافته است. در نظام آموزشی به طور کلی و در برنامه های درسی به طور خاص، وجود سازوکارهای مشخص و علمی جهت بررسی و ارزیابی آن و آگاهی از نقاط قوت و ضعف و موانع موجود در این امر ضروری است. لذا پیشنهاد می شود آموزش الکترونیکی به مهارت های مورد نیاز دانشجویان در جامعه با توجه به نیازهای آن، به آموزش فعال و فراگیر محور توجه داشته باشند و به دنبال تقویت تفکر خلاق و انتقادی در دانشجویان و ساختن اهداف مطابق با واقعیت های جامعه و اقتضای امکانات آن جامعه باشد.

واژگان کلیدی: آموزش الکترونیکی، رضایت از آموزش الکترونیکی، دانشجویان و اساتید

منابع

اسکندری، فرانک و محمدی، راضیه (۱۳۹۹)، آموزش عالی و بحران کرونا (مورد مطالعه: دانشگاه ایلام)، کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



جهانبان، رمضان و اعتبار، شکوفه (۱۳۹۱)، ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه‌های تهران از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۲، شماره ۴: ۵۳-۶۵.

فتحی واجارگاه، کوروش و رحمانی، رمضان. (۱۳۹۲)، ارزشیابی کیفیت درونی برنامه‌های درسی، مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه /...، دوره ۱، شماره ۴: ۷۷-۹۳.

Ichsan, I. (2020). COVID-19 Outbreak on Environment: Profile of Islamic University Students in HOTS-AEP-COVID-19 and PEB-COVID-19, *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 5(1):167-178.

Keller, C.H. (2019). The Impact of National Culture on Elearning Implementation: A Comparative Study of an Argentinean and a Swedish University. *Educational Media International*, 46(1): 67-80.

Mcgorry, S. Y. (2018). Measuring quality in online programs. *Internet and Higher Education*, 6(2): 159-177.

Nichols, A.J. (2017). An Empirical Assessment of Attitude toward Computers, Motivation, Perceived Satisfaction from the E-learning System and Previous Academic Performance and their Contribution to Persistence of College Student thletes Enrolled in E-learning Courses, Graduate School of Computer and Information Sciences Nova Southeastern University.

Zayapragassarazan, Z. (2020). COVID-19: Strategies for Engaging Remote Learners in Medical Education, *F1000Research*, 9(273):1-18



مقایسه چالش‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری کلاس‌های آنلاین در مقایسه با کلاس‌های حضوری قبل از کرونا

الهام نژاد نوروز، دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال، تهران، ایران.

فرشته افکاری، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال، تهران، ایران.

مقدمه

از دسامبر ۲۰۱۹، جهان شاهد یک تغییر بنیادی در تمام زمینه‌های زندگی است. از زمان ثبت اولین مورد در ووهان چین، همه‌گیری موسوم به کرونا و ویروس^۱ به موضوع اول بحث در بین افراد، نهادهای عمومی، غیردولتی، رسانه‌های اجتماعی، اینترنت و اخبار در سراسر جهان تبدیل شده است (کوالتارد^۲، ۲۰۲۰). در نتیجه باید گفت اگر تا چندی پیش افراد برای آموزش و یادگیری نیاز به زمان و مکان مشخصی داشتند که دورهم جمع شوند با شیوع بیماری کرونا و از طرف دیگر با پیشرفت فناوری‌های رایانه و شبکه تا حدودی این نیاز از بین رفته است و هرکسی به‌زودی قادر خواهد بود هر چیزی را در هر زمانی و مکانی یاد بگیرد (مقامی و همکاران، ۱۳۹۳). برخلاف شیوه آموزش حضوری که شامل برنامه آموزش منسجمی است که بر اساس دستورالعمل معلم و برنامه حضوری متمرکز می‌باشد (استاگر و هورن^۳، ۲۰۱۲). یادگیری الکترونیکی و آنلاین با داشتن ویژگی‌هایی خاص خود، سبب جذاب‌تر شدن محتوا، سهولت دسترسی به حجم بالایی از اطلاعات و کاهش هزینه‌های آموزشی، انعطاف‌پذیری بالا، جمع‌آوری سریع بازخوردها و تجزیه و تحلیل آن‌ها نظارت و کنترل دقیق بر نظام آموزشی و اطلاعات، پشتیبانی تعداد زیادی دانشجو در یک کلاس، کاهش هزینه‌ها و صرفه‌جویی در زمان و... در حال جایگزین شدن با شیوه‌های آموزش سنتی است البته برای یادگیری الکترونیکی معایبی را نیز برشمرده‌اند که از آن میان می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: نبود امکان تعامل حضوری میان یاد دهنده و یادگیرنده و یادگیرندگان با همدیگر، اختلال در سرعت، شبکه دشواری تولید محتوای استاندارد و با کیفیت، نیاز فراگیران به برخورداری از سواد برای ارائه، دشواری اعمال این نوع از آموزش برای برخی دروس، وجود مشکلات فنی و هزینه‌های گزاف راه‌اندازی مراکز یادگیری الکترونیکی (کیان، ۱۳۹۳)؛ بنابراین آموزش الکترونیک می‌تواند همانند تیغ دو لبه‌ای باشد و اگر به‌صورت مطلوب اجرا نشود، دستیابی به فواید ذکر شده امکان‌پذیر نیست. تجربه پژوهشگر از حضور در کلاس‌های آنلاین نیز بیانگر آن بود که کلاس‌های آنلاین نسبت به حضوری با دشواری‌های در زمینه اختلال در سرعت اینترنت، قطع و وصل شدن مکرر سامانه آموزش آنلاین حین برگزاری کلاس و عدم دسترسی برخی دانشجویان به گوشی هوشمند مناسب و اینترنت برای برقراری ارتباط همراه است. از طرفی کلاس آنلاین نسب به کلاس حضوری فرصت دیدارها و تعاملات چهره به چهره را از هم‌کلاسی‌ها و اساتید سلب کرده است. در برخی موارد نیز در آموزش آنلاین تایپ کردن سؤالات زمان‌بر است و ممکن است استاد متوجه سؤال دانشجو نشود.

1. Coronavirus
 2. Coulthard
 3. Staker, H. & Horn, M. B.



سؤال کلی

چالش‌های کلاس‌های آنلاین در دوران کرونا در مقایسه با کلاس‌های حضوری قبل از کرونا در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شمال کدامند؟

سؤالات جزئی

چالش‌های سخت‌افزاری کلاس‌های آنلاین در مقایسه با کلاس‌های حضوری قبل از کرونا کدام است؟

چالش‌های نرم‌افزاری کلاس‌های آنلاین در مقایسه با کلاس‌های حضوری قبل از کرونا کدام است؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر در زمره تحقیقات کاربردی قرار دارد و چنانچه طبقه‌بندی انواع پژوهش‌ها بر اساس ماهیت و روش صورت می‌گیرد، پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از منظر روش اجراء، توصیفی-پیمایشی از نوع زمینه‌یابی مقطعی است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال به تعداد ۴۵۰۰ در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. با توجه به شرایط کرونا و عدم دسترسی کامل به افراد جهت انتخاب تصادفی، از شیوه نمونه‌گیری غیر تصادفی از نوع در دسترس استفاده و حجم نمونه‌ای شامل ۱۱۲ نفر انتخاب شد. جهت جمع‌آوری اطلاعات برای پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش از روش میدانی استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه می‌باشد. در بخش آمار استنباطی جهت پاسخگویی به سؤالات پژوهش از آزمون تی تک گروهی و فریدمن استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

در جداول زیر نتایج حاصل از تحلیل t تک نمونه‌ای یا تی تک گروهی آمده است. در این جدول نمرات گروه نمونه با نمره استاندارد ۳ مقایسه شده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول) چالش‌های سخت‌افزاری کلاس‌های آنلاین در مقایسه با کلاس‌های حضوری قبل از کرونا کدام است؟

جدول ۲- تحلیل تی تک گروهی برای مقایسه چالش‌های سخت‌افزاری در گروه نمونه با نمره معیار

تفاوت میانگین سطح معنی‌داری	درجه آزادی	میانگین	انحراف معیار	آزمون تی	پانگین	چالش‌های سخت‌افزاری
۰/۹۲۰	۰/۰۰۰	۱۱۱	۷/۸۵۸	۱/۲۳۹	۳/۹۲	کارشناسان و مسئولین آموزش در آموزش حضوری نسبت به آنلاین بیشتر در دسترس و پاسخگو هستند.
۰/۲۵۰	۰/۰۵۳	۱۱۱	۱/۹۵۶	۱/۳۵۲	۳/۲۵	سیستم آموزش حضوری نسبت به آموزش آنلاین باعث اتلاف وقت و هزینه بیشتر می‌شود.
۰/۶۰۷	۰/۰۰۰	۱۱۱	۵/۳۴۰	۱/۲۰۳	۳/۶۱	امکانات دانشگاه (سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و زیرساخت لازم) جهت استفاده در کلاس حضوری مناسب‌تر است.

هویت ایرانی برنامه درسی و آموزش در عصر پسا کرونا



۱۸ و ۱۹ اسفندماه ۱۴۰۰

18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



۰/۳۱۳	۰/۰۰۷	۱۱۱	۲/۷۷۱	۱/۱۹۳	۳/۳۱	ساعت تشکیل کلاس‌های آموزشی در آموزش حضوری نسبت به آنلاین در طول روز مناسب‌تر است.
۱/۱۶۱	۰/۰۰۰	۱۱۱	۱۲/۲۷۸	۱/۰۰۰	۴/۱۶	سامانه آموزش مجازی به‌طور مکرر قطع و وصل می‌شود.
-۰/۳۳۰	۰/۰۰۴	۱۱۱	-۲/۹۶۱	۱/۱۸۱	۲/۶۷	در آموزش آنلاین، برای پرسش‌های متداولی که ممکن است اغلب برای دانشجویان پیش بیایند، پشتیبانی‌های لازم فراهم شده است.
-۰/۵۰۰	۰/۰۰۰	۱۱۱	-۴/۴۰۷	۱/۲۰۱	۲/۵۰	زیرساخت‌های فنی و شبکه برای برقراری ارتباطات آنلاین (خدمات شبکه، خدمات ارتباطی پهنای باند - ارتباط صوتی و ویدئویی، اینترنت و غیره) متناسب می‌باشد.
-۰/۱۳۴	۰/۲۵۰	۱۱۱	-۱/۱۵۶	۱/۲۲۷	۲/۸۷	کارشناسان و کارکنان فنی دانشگاه می‌توانند با سرعت، مشکلات دانشجو را در زمینه کار با سامانه، رفع نموده، شکایات را پیگیری و در زمان مناسب به‌صورت برخط یا غیر برخط پاسخ دهند.
۰/۱۹۶	۰/۰۶۸	۱۱۱	۱/۸۴۰	۱/۱۳۰	۳/۲۰	راهنمایی‌های موجود در سامانه آموزشی جهت استفاده دانشجویان در یادگیری آنلاین مناسب است.
۰/۹۳۸	۰/۰۰۰	۱۱۱	۸/۰۹۹	۱/۲۲۵	۳/۹۴	من به گوشی هوشمند، تبلت، لپ تاب و... دسترسی دارم.
-۰/۰۲۷	۰/۸۲۹	۱۱۱	-۰/۲۱۶	۱/۳۱۱	۲/۹۷	من به میزان کافی به اینترنت پرسرعت دسترسی دارم.

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود میانگین نمرات در گروه نمونه به‌طور معناداری در گویه‌های ۱، ۳، ۴، ۵ و ۱۰، از نمره برش ۳ بالاتر بود ($p < 0.001$) و با توجه به میانگین‌ها کارشناسان و مسئولین آموزش در آموزش حضوری نسبت به آنلاین بیشتر در دسترس و پاسخگو هستند، امکانات دانشگاه (سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و زیرساخت لازم) جهت استفاده در کلاس حضوری مناسب‌تر است، ساعت تشکیل کلاس‌های آموزشی در آموزش حضوری نسبت به آنلاین در طول روز مناسب‌تر است؛ و در کلاس‌های آنلاین راهنمایی‌های موجود در سامانه آموزشی جهت استفاده دانشجویان در یادگیری آنلاین مناسب است و دانشجویان به گوشی هوشمند، تبلت، لپ تاب و... دسترسی دارند اما سامانه آموزش مجازی به‌طور مکرر قطع و وصل می‌شود.

سؤال دوم) چالش‌های نرم‌افزاری کلاس‌های آنلاین در مقایسه با کلاس‌های حضوری قبل از کرونا کدام است؟



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

پوسته

جدول ۲- تحلیل تی تک گروهی برای مقایسه چالش‌های نرم‌افزاری در گروه نمونه با نمره معیار

تفاوت میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	آزمون تی	انحراف معیار	میانگین	چالش‌های نرم‌افزاری
۰/۰۲۷	۰/۸۲۴	۱۱۱	۰/۲۲۳	۱/۲۷۰	۳/۰۳	دانلود و آپلود فایل‌های درسی در کلاس بسیار راحت و آسانی است.
۰/۱۲۵	۰/۲۴۲	۱۱۱	۱/۱۷۷	۱/۱۲۴	۳/۱۳	سیستم‌های کامپیوتری و نرم‌افزارهای آن، جهت بهره‌برداری در کلاس‌ها مناسب هستند.
۰/۱۷۹	۰/۱۳۲	۱۱۱	-۰/۵۱۶	۱/۲۴۶	۲/۸۲	امکان آپلود فایل‌های درسی (صوتی، تصویری، فیلم و...) در کلاس درس آنلاین، به خوبی وجود دارد.
۱/۱۳۴	۰/۰۰۰	۱۱۱	۱۲/۹۷۲	۰/۹۲۵	۴/۱۳	به میزان کافی به نحوه استفاده از گوشی هوشمند، تبلت، لپ تاب و... آشنا هستم
۰/۷۹۵	۰/۰۰۰	۱۱۱	۷/۷۰۴	۱/۰۹۲	۳/۷۹	به‌عنوان یک دانشجوی آنلاین، دارای مهارت کافی در نحوه استفاده از نرم‌افزارهای موردنیاز آموزش آنلاین هستم.
.214	۰/۰۴۵	۱۱۱	۲/۰۲۸	۱/۱۱۸	۳/۲۱	دانشجویان دارای مهارت کافی در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کلاس درس می‌باشند.
.116	۰/۲۸۲	۱۱۱	۱/۰۸۰	۱/۱۳۷	۳/۱۲	اساتید در فرایند یاددهی-یادگیری در بستر آموزش آنلاین از آمادگی، مهارت و دانش لازم برخوردار هستند.
- .027	۰/۸۱۵	۱۱۱	-۰/۲۳۴	۱/۲۱۲	۲/۹۷	امکان گفتگوهای هدفمند و مشارکت استاد با دانشجو در خلق تجارب یادگیری در کلاس آنلاین وجود دارد.
- .330	۰/۰۰۲	۱۱۱	-۳/۱۵۰	۱/۱۱۰	۲/۶۷	مدیریت نرم‌افزارهای کاربردی آموزش آنلاین (شامل دسترسی به نرم‌افزار، توسعه، نصب، راه‌اندازی و پشتیبانی) رضایت‌بخش است.
.009	۰/۹۳۶	۱۱۱	۰/۰۸۱	۱/۱۶۶	۳/۰۱	امکان پرسش و پاسخ و شرکت در تالار گفتگو در سامانه یادگیری آنلاین وجود دارد.
- .062	۰/۵۵۸	۱۱۱	-۰/۵۸۸	۱/۱۲۵	۲/۹۴	محیط سامانه برای هدایت و راهنمایی از رنگ و گرافیک به‌طور مناسبی استفاده کرده است.
.000	۱/۰۰۰	۱۱۱	۰/۰۰۰	۱/۱۳۹	۳/۰۰	دسترسی به سامانه یادگیری الکترونیکی دانشگاه به سهولت امکان‌پذیر است.
- .223	۰/۰۴۴	۱۱۱	-۰/۲/۰۳۶	۱/۱۶۰	۲/۷۸	ابزارهای سیستم آموزش الکترونیکی برای بیان ایده‌های دانشجویان با یکدیگر و اساتید با دانشجویان مناسب می‌باشند.

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود میانگین نمرات در گروه نمونه به‌طور معناداری در گویه‌های ۴، ۵ و ۶ از نمره برش ۳ بالاتر بود ($p < 0.001$) و با توجه به میانگین‌ها دانشجویان دارای مهارت کافی نحوه استفاده از گوشی هوشمند، تبلت، لپ تاب و...، نرم‌افزارهای موردنیاز آموزش آنلاین و فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در کلاس درس هستند.



نتیجه گیری

نتایج نشان داد که از نظر چالش‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری نتایج بیانگر آن بود که سامانه آموزش مجازی به طور مکرر قطع و وصل می‌شود. همچنین در آموزش آنلاین، برای پرسش‌های متداولی که ممکن است اغلب برای دانشجویان پیش بیایند، پشتیبانی‌های لازم فراهم نشده و زیرساخت‌های فنی و شبکه برای برقراری ارتباطات آنلاین متناسب نیست. در کلاس آنلاین مدیریت نرم‌افزارهای کاربردی آموزش آنلاین (شامل دسترسی به نرم‌افزار، توسعه، نصب، راه‌اندازی و پشتیبانی) رضایت‌بخش نیست و ابزارهای سیستم آموزش الکترونیکی برای بیان ایده‌های دانشجویان با یکدیگر و اساتید با دانشجویان مناسب نیست. نتایج حاصل از آزمون تی تک گروهی نشان داد که کارشناسان و مسئولین آموزش در آموزش حضوری نسبت به آنلاین بیشتر در دسترس و پاسخگو هستند، امکانات دانشگاه (سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و زیرساخت لازم) جهت استفاده در کلاس حضوری مناسب‌تر است، ساعت تشکیل کلاس‌های آموزشی در آموزش حضوری نسبت به آنلاین در طول روز مناسب‌تر است و در کلاس‌های آنلاین راهنمایی‌های موجود در سامانه آموزشی جهت استفاده دانشجویان در یادگیری آنلاین مناسب است و دانشجویان به گوشی هوشمند، تبلت، لپ‌تاب و... دسترسی دارند اما سامانه آموزش مجازی به طور مکرر قطع و وصل می‌شود. این یافته همسو با پژوهش‌هایی آدیتیمیرین^۱ (۲۰۱۹) که نشان دادند چالش‌های عمده این برنامه، دسترسی محدود به برخی از فن‌آوری‌ها، نوسانات در اتصال به اینترنت بوده است و نیوپن، شارما و جوشی (۲۰۲۰) نیز نشان داد که ۸۸٫۸٪ در محیط خانه خود از امکان اینترنت برخوردار بودند. همچنین در کلاس آنلاین مدیریت نرم‌افزارهای کاربردی آموزش آنلاین (شامل دسترسی به نرم‌افزار، توسعه، نصب، راه‌اندازی و پشتیبانی) رضایت‌بخش نیست و ابزارهای سیستم آموزش الکترونیکی برای بیان ایده‌های دانشجویان با یکدیگر و اساتید با دانشجویان مناسب نیست. در ادامه نتایج آزمون فریدمن بیانگر آن بود که اهمیت و رتبه چالش‌های نظر نرم‌افزاری مطرح شده در تدریس آنلاین با یکدیگر متفاوت است و با مقایسه میانگین رتبه‌ها مشخص شد که مهم‌ترین اولویت‌ها مورد نظر در بررسی نظرات دانشجویان در مورد چالش‌های نرم‌افزاری به ترتیب این بود که دانشجویان به میزان کافی به نحوه استفاده از گوشی هوشمند، تبلت، لپ‌تاب، نرم‌افزارهای مورد نیاز آموزش آنلاین و فناوری اطلاعات و ارتباطات در کلاس درس آشنا می‌باشند. این یافته با پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۹) که به عدم تسلط به فن‌آوری اطلاعات؛ آدیتیمیرین^۱ (۲۰۱۹) که به مهارت‌های ضعیف سواد اطلاعاتی رسیدند همسو می‌باشد. پرهیزی و همکاران (۱۳۹۳) نیز به مشکلات مهارتی و عدم تطابق مدرسان با آموزش بر خط می‌باشد که عدم آشنایی با محیط آنلاین و ساختار آن، پایین بودن سواد اطلاعاتی و رایانه‌ای فراگیران، در آموزش آنلاین اشاره کرده‌اند. راسخی و شوره کندی (۱۳۹۹) میزان به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیندهای آموزشی در مدارس آموزش و پرورش ناحیه یک تبریز در حد متوسط است.

منابع

ترک‌زاده، جعفر؛ شعبانفر، مجید؛ معمرحور، جمال و سینائی، عطاءالله (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی نظام آموزشی در مراکز دانشگاهی فنی و حرفه‌ای، *آموزش عالی ایران*، دوره ۹، شماره ۴: ۵۷-۷۷

¹. Adetimirin, A



جعفری فر، زهره؛ خراسانی، اباضلت و رضایی زاده، مرتضی (۱۳۹۵). شناسایی و رتبه‌بندی چالش‌های یادگیرندگان در آموزش و بهسازی مجازی منابع انسانی (مطالعه موردی: دانشگاه شهید بهشتی)، *فناوری آموزش*، دوره ۱، شماره ۱۱: ۱-۲۰.

چهنندی، فاطمه (۱۳۹۹). همه‌گیری آنلاین: بررسی چالش‌های اساتید زبان انگلیسی دانشگاه بیرجند در طراحی و اجرای تدریس مجازی در زمان همه‌گیری کووید ۱۹. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، دوره ۱۰، شماره ۴: ۷۰۶-۷۲۱.

رضائیان، مجید؛ توکل، محمد و نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی-غیرانتفاعی. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، دوره ۱۱، شماره ۲: ۹-۲۶.

شعبانی، حسن (۱۳۹۹). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). جلد اول، تهران: سمت.

شیوندی، کامران و حسونند، فضل‌الله (۱۳۹۹). تدوین مدل پیامدهای روان‌شناختی اضطراب ناشی از اپیدمی کرونا ویروس و بررسی نقش میانجی‌گری سلامتی معنوی، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، دوره ۱۱، شماره ۴۲: ۱ تا ۳۶.

کیان، مریم (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه آنلاین آموخته نمی‌شود. چالش‌های آموزش مجازی، دوره ۵، شماره ۳: ۱۱-۲۲.

محمدرضایی، علی (۱۳۹۹). ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا: چالش‌ها و راهکارها. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره ۱۶، شماره ۵۶: ۱۷۹-۲۱۴.

محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه؛ ناصری جهرمی، رضا؛ ناصری جهرمی، راحیل؛ حسام پور، زهرا؛ میر غفاری، فاطمه و همکاران (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی از چالش‌های آموزش آنلاین با شبکه‌های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا. *نشریه پژوهش‌های تربیتی*، دوره ۷، شماره ۴۰: ۷۴-۱۰۱.

مقامی، حمیدرضا؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ دلاور، علی و نوروزی، داریوش (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر سه روش آموزش حضوری، الکترونیکی و تلفیقی بر یادگیری و یادداری دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، دوره ۸، شماره ۲۴: ۱۷-۳۹.

Al Hujran, O., Aloudat, A., Al-Hennawi, H. & Nabeel Ismail, H. (2013). Challenges to E-learning Success: The student perspective. In *Proceedings of the 2013 International Conference on Information, Business and Education Technology (ICIBET 2013)*, Atlantis press, 1197-1205.

Bao, W. (2020). COVID- 19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*. The Lancet.

Butz, N. T., Stupnisky, R. H. & Pekrun, R. (2015). Students' emotions for achievement and technology use in synchronous hybrid graduate programmes: A control-value approach. *Research in Learning Technology*, 23.

Chitra, A. P. & Raj, M. A. (2018). E-learning. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(S1), 11-13.

Coulthard, P. (2020). Dentistry and coronavirus (COVID-19)-moral decision-making. *British Dental Journal*, 228(7), 503-505.

Deshmukh, S. R. (2020). Social realities of higher education in the age of uncertainties. *Smart Moves Journal IJELLH*, 8(4), 279-289.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.

Gherheș, V., Stoian, C. E., Fărcașiu, M. A. & Stanici, M. (2021). E-Learning vs. Face-To-Face Learning: Analyzing Students' Preferences and Behaviors. *Sustainability*, 13(8), 4381.

Hampel, R. & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



Hodge, E. (2020). *The impact of Coronavirus on Higher Education*. <https://www.keystoneacademic.com/news/the-impact-of-coronavirus-on-higher-education>, accessed 21 April 2020

Igoe, M. & Chadwick, V. (2020). *After the pandemic: How will COVID-19 transform global health and development. Inside Development*. COVID-19.

Kirtman, L. (2009). Online versus in-class courses: An examination of differences in learning outcomes. *Issues in teacher education*, 18(2), 103-116.

Martin, F., Polly, D., Jokiah, A. & May, B. (2017). Global standards for enhancing quality in online learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 18(2), 1-10.

Miller, E. D. (2020). The COVID-19 pandemic crisis: The loss and trauma event of our time. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 560-572.

Muftahu, M. (2020). Higher Education and Covid-19 Pandemic: Matters Arising and the Challenges of Sustaining Academic Programs in Developing African Universities. *International Journal of Educational Research Review*, 5(4), 417-423.

O'Doherty, D., Dromey, M., Loughheed, J., Hannigan, A., Last, J. & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education—an integrative review. *BMC medical education*, 18 (1), 130.

Ornstein, A.C. & Hunkins.F.P (2016), *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (6th Edition) (The Allyn & Bacon Educational Leadership). England: Pearson pub.

Pachler, N., Daly, C., Mor, Y. & Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. *Computers & Education*, 54(3), 715-721

Redmond, P. (2011). From face-to-face teaching to online teaching: Pedagogical transitions. In Proceedings ASCILITE 2011: 28th annual conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: Changing demands, changing directions (pp. 1050-1060). *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE)*.

Sari, T. & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.

Serhan, D. (2020). Transitioning from face-to-face to remote learning: Students' attitudes and perceptions of using Zoom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342.

Smart, B. M. & Saxon, D. P. (2016). Online versus traditional classroom instruction: An examination of developmental English courses at an Alabama community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(5), 394-400.

Sun, L., Tang, Y. & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687.



آموزش مجازی در دوره کرونا از منظر تجارب زیسته مادران دانش آموزان دوره دوم دبستان

فاطمه کمالی حسین زاده^۱، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد، واحد بجنورد، بجنورد، ایران

سید محسن اصغری نکاح^۲، دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

صدیقه کاظمی^۳، استادیار دانشگاه فرهنگیان مشهد

مقدمه

با شیوع بیماری کرونا در سال ۲۰۲۰ انقلابی در نظام‌های آموزشی در سطح دنیا و کشور ایجاد شده است. این بیماری عملکردهای سنتی آموزشی را مختل کرده و بسیاری از مؤسسات نیاز پیدا کردند تا به سرعت راهبردهای آموزشی و ارزشیابی را جایگزین کنند. (لانگهورست و همکاران، ۲۰۲۰).

با اعلام رسمی شیوع در ایران و آغاز تعطیلی مدارس، معلمان بر اساس رسالتی که داشته و همواره در تلاش بوده تا ارتباطشان با دانش آموزان و اولیاء آنان قطع نشود، به صورت خودجوش به تولید محتوا پرداخته و با ارائه در شبکه‌های اجتماعی، آموزش دانش آموزان خود را ادامه داده‌اند. محتوای تولیدشده در قالب آموزش‌های صوتی و تصویری بوده است. به این صورت که معلم درس را ارائه نموده و تکالیفی را جهت دانش آموزان مشخص می‌نماید. دانش آموز نیز با همکاری والدین خود به انجام تکالیف و ارسال به معلم خود می‌پردازد. با این روش و تعامل دوسویه معلم و دانش آموزان، وقفه ایجادشده در تدریس جبران گردیده است. با توجه به ضرورت اولویت‌بخشی به آموزش ابتدایی "مدرج در سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش کشور" و با توجه به محدودیت‌های ایجادشده ناشی از شیوع ویروس کرونا و عدم برگزاری کلاس‌های سنتی، هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته مادران دانش آموزان دبستانی در حیطه آموزش مجازی برای فرزندانشان بوده است. سؤالات محوری پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجارب والدین دانش آموزان دوره دوم ابتدایی از چالش‌های آموزش پژوهش شامل "تجربه شخصی شما از چالش‌های آموزش مجازی چه بوده است؟ نظر شما در رابطه با فرصت‌های آموزش مجازی چیست؟ و چه راهکارهای را در جهت ارتقای آموزش مجازی پیشنهاد می‌کنید." می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش دارای رویکردی کیفی بوده و از روش نظریه داده بنیاد یا گراند تئوری استفاده شده است. داده‌ها به روش تشکیل گروه‌های کانونی انجام شده است بدین منظور با روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۲۰ نفر از والدین دغدغه مند و دارای فرزند مشغول تحصیل در دبستان دوره دوم در دو سال گذشته توسط معلمان و کادر مدرسه معرفی شدند که پس از هماهنگی ۸ نفر از این تعداد شرایط شرکت در جلسه کانونی را داشتند. سایر افراد معرفی شده به علت‌های مختلف از جمله مشغله‌های کاری، درگیری با بیماری کرونا و یا عدم امکان حضور در تایم مشخص شده در جلسات حضور نداشتند. جلسات گروه کانونی با والدین طی دو جلسه ۱ ساعته برگزار شد. جلسه اول به صورت حضوری و با رعایت پروتکل‌های بهداشتی برگزار شد و جلسه دوم هم به صورت مجازی و در فضای اسکای روم انجام شد. جهت تحلیل داده‌ها از روش مقایسه مداوم در طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است.

¹. fatemeh63kamali@gmail.com
². asghari-n@um.ac.ir
³. kazemisahar92@yahoo.com



یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر داده‌های به دست آمده از متن مصاحبه‌ها، جهت دقت هرچه بیشتر و افزایش سرعت انجام پژوهش به وسیله نرم افزار مکس کیودا^۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به این صورت که ابتدا کدگذاری باز انجام شد:

کد باز اولیه	متن مصاحبه (داده های خام)
رشد اعتماد به نفس دانش آموزان مضطرب فرصت های دانش آموزان	بچه‌هایی که در کلاس حضوری خیلی درون گرا و خجالتی بودن در فضای مجازی خیلی خودشان را نشان دادند چون خیلی دیده نمی شدند و راحت تر می توانستند صحبت کنند، حتی یک مورد داشتیم که یکی از دانش آموزان بود که در حضوری اصلا حرف نمی زد فقط در حد اینکه معلم باید گوشش رو خیلی خیلی نزدیک دانش آموز می برد تا متوجه شود دانش آموز چی می گه امسال که آموزش‌ها مجازی شد این دانش آموز به راحتی و در گروه ویس می فرستاد و آن قدر برای معلم‌ها جذاب بود که ویس های او را برای هم می فرستادند و برایشان جالب بود که این بچه چقدر رشد کرده است

سیس از کنار هم قرار دادن کدهای اولیه مفاهیم ساخته شدند و در نهایت، مقوله‌ها نیز از ربط دهی مفاهیم، شکل گرفتند. در مرحله کدگذاری باز، ۳۰۰ کد استخراج شده از جلسات مصاحبه کانونی با والدین به ۴۱ مفهوم انتزاعی تر تبدیل شده و در نهایت ۱۰ مقوله شناسایی شده‌اند. نتایج این مرحله شامل شکل گیری مفاهیم اولیه و مقوله‌های حاصل از آن‌ها در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- مفاهیم و مقوله‌های حاصل از مرحله کدگذاری باز

مقوله	مفهوم	ردیف
چالش‌های والدین با فرزندان	صدمه به رابطه والدین و فرزندان	۱
	آسیب به حریم خصوصی خانواده‌ها	۲
چالش‌های اقتصادی والدین	بالا بودن حجم و هزینه مصرف اینترنت	۳
	مشکلات مالی در تأمین ابزارهای دیجیتالی آموزش مجازی	۴
چالش‌های فردی والدین	چالش‌های خانواده‌های دارای چند فرزند	۵
	چالش‌های خانواده‌های شاغل	۶
مشکلات فضای مجازی و اینترنت	افزایش استرس‌های امتحانات آنلاین برای والدین و هنگام ارسال تکالیف	۷
	افزایش بار و مسئولیت فردی مادران	۸
مشکلات آموزشی فرزندان	آشنا نبودن به فضای مجازی و نداشتن سواد دیجیتالی کافی	۹
	عدم داشتن اطلاعات و دانش کافی در برخورد با مشکلات فرزندان در فضای مجازی	۱۰
مشکلات عاطفی و روانی	قطع و وصل شدن‌های اینترنت	۱۱
	عادت کردن فرزندان به گوشی و استفاده از فضای مجازی	۱۲
مشکلات آموزشی فرزندان	قرار گرفتن در معرض هر نوع اطلاعات غیرمفید و مضر	۱۳
	عدم وجود سامانه بومی مناسب آموزش مجازی به لحاظ بستر اینترنت	۱۴
مشکلات آموزشی فرزندان	عدم امکان کنترل فرزندان در فضای مجازی	۱۵
	عدم تمرکز حواس در زمان کلاس	۱۶
مشکلات آموزشی فرزندان	عدم حضور معلم در آموزش و کم شدن بازدهی آموزشی	۱۷
	وابستگی فرزندان به لحاظ آموزشی به والدین	۱۸
مشکلات آموزشی فرزندان	بی‌انگیزگی و عدم اشتیاق دانش آموزان نسبت به آموزش	۱۹
	عدم ارتباط عاطفی با معلمان و دوستان و کادر مدرسه	۱۹

^۱.MAXQDA



دانش آموزان	عدم داشتن فرصت مناسب برای ابراز وجود و ارائه جنبه‌های مختلف توانمندی‌هایشان	۲۰
	ایجاد استرس ناشی از فضای مجازی	۲۱
	پرخاشگری و بدرفتاری در منزل	۲۲
آسیب‌های جسمانی فرزندان	کم تحرکی و عدم فعالیت	۲۳
	نبودن و کم فضا و هوای آزاد در هنگام آموزش	۲۴
	آسیب به ستون فقرات و اسکلت قامتی	۲۵
	آسیب به سیستم بینایی و ضعیف شدن چشم‌ها	۲۶
فرصت‌های تربیتی والدین	اصلاح سبک فرزند پروری	۲۷
	پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی	۲۸
	حضور فرزندان در منزل و نظارت بیشتر بر امور تربیتی آن‌ها	۲۹
	شناخت بیشتر از توانایی‌ها و استعداد‌های فرزندان	۳۰
	افزایش مسئولیت‌پذیری بچه‌های بزرگ‌تر	۳۱
	افزایش خوداتکایی و خودکاری فرزندان	۳۲
	گسترده شدن توانایی ارتباط گرفتن به روش‌های مختلف	۳۳
فرصت‌های اقتصادی	کاهش هزینه‌های رفت‌وآمد	۳۴
	کاهش هزینه‌های جانبی تحصیل	۳۵
فرصت‌های آموزشی	اطلاع از محتوای آموزشی	۳۶
	رشد سواد دیجیتالی والدین	۳۷
	یادگیری فرزندان نسبت به سیستم آموزش مجازی	۳۸
	افزایش مهارت‌های کار در فضای مجازی و نرم‌افزارهای مختلف	۳۹
	استفاده چندباره از صوت‌ها و فیلم‌های آموزشی	۴۰
	امکان استفاده از امکانات آموزشی شهرهای دیگر	۴۱

در پژوهش حاضر برای بررسی روایی، یافته‌های پژوهش برای مشارکت‌کنندگان ارائه گردید و متن نظریه توسط آن‌ها مطالعه شد و نظرات آن‌ها اعمال شده است. در پایان کار، این پژوهش توسط اساتید، مورد مطالعه و بازبینی قرار گرفته و مواردی جهت اصلاح یا تغییر نظریه نهایی بیان شده است. برای سنجش پایایی از روش پایایی باز آزمون استفاده شده است. این روش به میزان سازگاری طبقه‌بندی داده‌ها در طول زمان در فاصله زمانی بین پنج تا سی روز اشاره دارد. این شاخص را می‌توان زمانی محاسبه کرد که یک کدگذار یک متن را در دو زمان متفاوت، کدگذاری کرده باشد. روش محاسبه پایایی باز آزمون یا شاخص ثبات به این صورت است که ابتدا تعداد توافقات را دو برابر نموده و حاصل را بر تعداد کل کدها تقسیم می‌نمایند، اگر مقدار به دست آمده عددی بالای ۸۲ درصد باشد می‌توان ادعا نمود که میزان پایایی تحلیل مناسب است در نتیجه قابلیت اعتماد کدگذاری مورد تأیید می‌باشد (خواستار، ۱۳۸۸) در این پژوهش از میان کل مصاحبه‌ها، تعداد چهار مصاحبه به صورت تصادفی انتخاب گردید و هر کدام از آن‌ها دو بار در یک فاصله زمانی ۳۰ روزه کدگذاری شدند. سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی، برای هر کدام از مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه و از طریق میزان توافقات و عدم توافقات موجود، برای هر کدام از مصاحبه‌ها شاخص ثبات محاسبه شد. در هر مصاحبه، کدهایی که در دو فاصله زمانی با هم مشابه هستند، با عنوان توافق و کدهای غیرمشابه با عنوان عدم توافق مشخص می‌شوند. پایایی باز آزمون مصاحبه‌های انجام شده در پژوهش حاضر ۸۲ درصد است و چون این مقدار بالای ۶۰ درصد است در نتیجه قابلیت اعتماد کدگذاری مورد تأیید است.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era

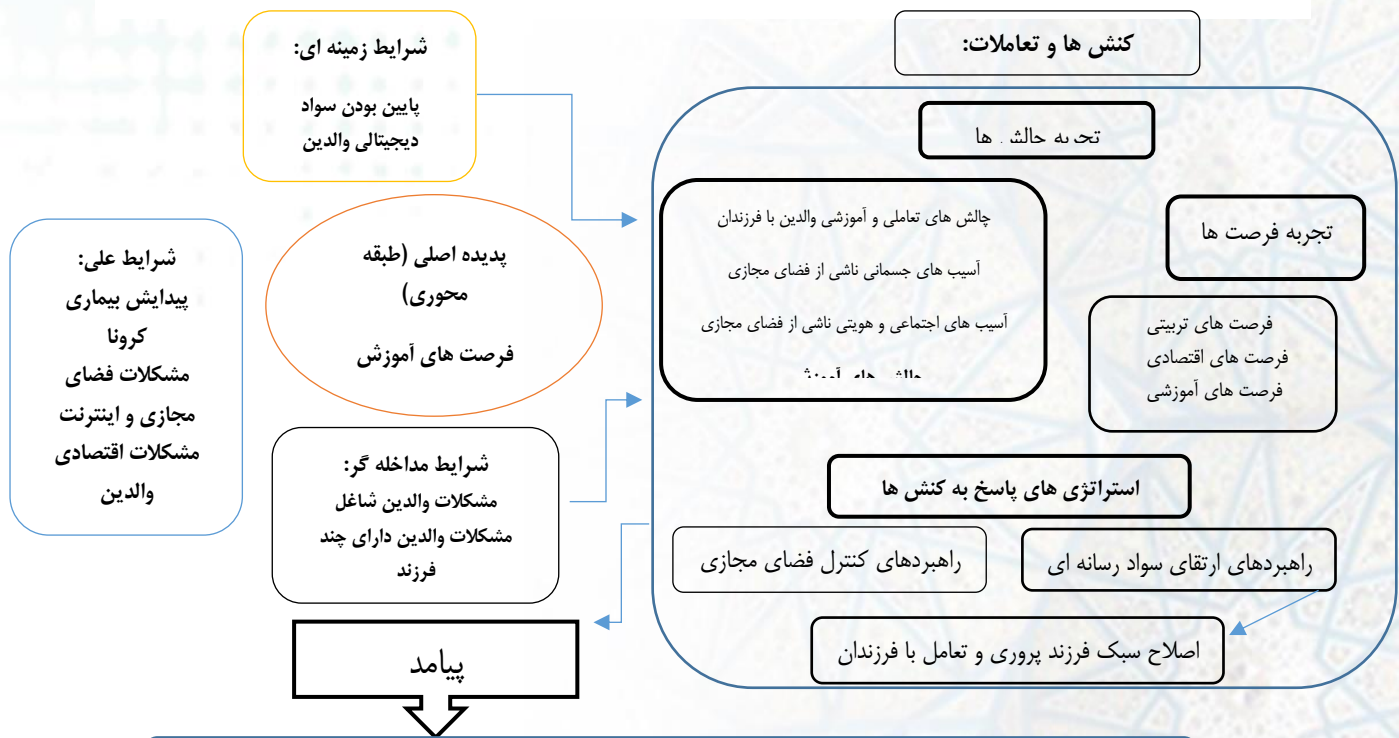


کدگذاری محوری دومین مرحله از روش گراند تئوری است که نیاز به تمرکز بیشتری دارد. کدگذاری محوری فرایند مرتبط کردن گروه‌ها به زیرگروه‌هایشان است و به این دلیل محوری نامیده می‌شود که کدگذاری حول یک گروه، با مرتبط کردن گروه‌ها از نظر مشخصات و ابعاد انجام می‌شود. در این مرحله، محقق یکی از مقوله‌ها را به عنوان مقوله محوری انتخاب کرده و آن را تحت عنوان پدیده محوری در مرکز فرایند مورد کاوش قرار داده و ارتباط سایر مقوله‌ها را با آن مشخص می‌کند. (استراوس و کوربین، ۲۰۰۸)

داده‌هایی که در فرایند کدگذاری باز شکسته شده بودند، دوباره گردآوری می‌شوند تا تبیین دقیق‌تری از پدیده ارائه شود. برای این منظور، مقولات و روابط میان آن‌ها با استفاده از الگوی کدگذاری محوری و در قالب پدیده محوری، شرایط علی، راهبردها (کنش‌ها و تعاملات) شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و پیامدها طبقه‌بندی می‌شوند که در نمودار شماره ۱ نشان داده شده است.



نمودار ۱- عناصر اصلی پارادایم در کدگذاری محوری



رشد سواد رسانه‌ای والدین و دانش آموزان، ایجاد رابطه عاطفی و مقتدرانه بین والدین و فرزندان، رشد آموزشی دانش آموزان

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به تبیین تجارب زیسته مادران از آموزش مجازی در دوران کرونا پرداخته است که برای این منظور از روش گراند تئوری جهت تبیین استفاده شده است و نتایج حاصل از فرایند کدگذاری داده‌های ناشی از مصاحبه با مادران به دست آمده است. تجارب زیسته مادران که بر اساس نتایج کدگذاری باز و محوری، منتج به کدگذاری انتخابی شده است بیان می‌دارد که چالش‌های آموزش مجازی از منظر مادران تابعی از شرایط علی (پیدایش بیماری کرونا، مشکلات فضای مجازی و اینترنت و مشکلات اقتصادی والدین)،



شرایط زمینه‌ای (پایین بودن سواد دیجیتال والدین سبک فرزند پروری والدین) و شرایط مداخله‌گر (مشکلات والدین شاغل، مشکلات والدین دارای چند فرزند) است. این عوامل، شرایط را برای اعمال کنش‌ها و تعاملات (چالش‌های تعاملی و آموزشی والدین با فرزندان، آسیب‌های اجتماعی و هویتی ناشی از فضای مجازی، چالش‌های آموزشی، فرصت‌های تربیتی، اقتصادی، آموزشی) مهیا می‌کنند که با به‌کارگیری راهبردهای (ارتقای سواد رسانه‌ای، کنترل فضای مجازی، اصلاح سبک فرزند پروری) پیامدهای رشد سواد رسانه‌ای والدین و دانش آموزان، ایجاد رابطه عاطفی و مقتدرانه بین والدین و فرزندان و رشد آموزشی دانش آموزان را در پی خواهد داشت.

واژه‌های کلیدی: کرونا، آموزش مجازی، تجارب زیسته مادران، نظریه داده بنیاد

منابع

استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۸۵). *اصول روش تحقیق کیفی نظریه مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها*، ترجمه بیوک محمدی، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگ.

خواستار، حمزه (۱۳۸۸) ارائه روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی، *فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی*، دوره ۱۵، شماره ۵۸: ۱۶۱-۱۷۴.

دانایی‌فرد، حسن و اسالمی، آذر (۱۳۸۹). *کاربرد نظریه داده بنیاد در عمل؛ ساخت نظریه بی‌تفاوتی سازمانی*، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.

Longhurst, G. J., Stone, D. M., Duloher, K., Scully, D., Campbell, T. & Smith, C. F. (2020). Strength, weakness, opportunity, threat (SWOT) analysis of the adaptations to anatomical education in the United Kingdom and Republic of Ireland in response to the Covid-19 pandemic. *Anatomic*.

Straus, A. & Corbin, J. (2008). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*, 3 Edition, Los Angeles: stage publication.