

دوره ۵، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۵



بین رشته‌ای در آموزش

انتشارات دانشگاه فرهنگیان
شاپا: ۹۴۷۹-۲۹۸۰





فصلنامه علمی مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش

دوره ۵، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۵

فصلنامه «مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش» با مجوز شماره ۶۰۹۹/۲۰۶۶/۵۰۰۰۰ مورخ ۲۴/۱۲/۱۳۹۹ از شورای تخصصی نشر معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه فرهنگیان تأسیس شده و با اخذ مجوز انتشار شماره ۹۲۲۷۱ مورخ ۲۰/۹/۱۴۰۱ از معاونت مطبوعاتی و اطلاع‌رسانی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی منتشر می‌شود. این فصلنامه بر اساس آیین‌نامه نشریات علمی مصوب ۹/۲/۱۳۹۸ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در ارزیابی سال ۱۴۰۲ موفق به کسب رتبه علمی «ب» از کمیسیون نشریات علمی شده است.

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان یزد

سردبیر: دکتر مجتبی مقصودی

سرپرستار: دکتر زهرا عسکری

ویراستاران فارسی: دکتر سمانه جعفری، دکتر سمانه بیرجندی

ویراستار انگلیسی: دکتر ابوالفضل خدامرادی

مدیر اجرایی: فاطمه صفائی

دستیار مدیر اجرایی: پرنیا بهار

هیئت تحریریه:

پروفسور رضا ابراهیم پور

دکتر مرتضی امیدیان

پروفسور سید علی سیادت

پروفسور عباسعلی رستمی نسب دولت آبادی

پروفسور عبدالحمید بامنیری

پروفسور سهراب مروتی

دکتر حمید علامی

دکتر علی صادقی

دکتر محمدرضا پاشایی

پروفسور محمود امید سالار

پروفسور اکبر آقاجانیان

استاد، دانشگاه صنعتی شریف، تهران، ایران

استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

استاد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

استاد، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

استاد، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

استاد، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران

دانشیار، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

دانشیار، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

دانشیار، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

استاد بازنشسته، دانشگاه ایالتی کالیفرنیا، آمریکا

استاد، دانشگاه ایالتی فایت ویل، کارولینای شمالی

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

طرح جلد: فاطمه صفائی

صفحه آرا: مهدیه روستائی

نشانی: یزد، بلوار دانشجو، دانشگاه فرهنگیان یزد

صندوق پستی: ۴۱۷۸۵-۸۸۳۵۴

کد پستی: ۸۸۳۵۵-۱۴۳

تلفن: ۰۳۵-۳۶۲۸۹۶۴۰

فکس: ۰۳۵-۳۶۲۸۹۶۴۰

وبسایت: cfu.ac.ir

وبسایت اختصاصی: ise.cfu.ac.ir

پست الکترونیکی: ISE@cfu.ac.ir

این فصلنامه توسط مراکز زیر نمایه‌سازی می‌شود:

مؤسسه استنادی و پایش علم و فناوری جهان اسلام

پایگاه سیویلیکا

گوگل اسکالر

مگیران

پرتال جامع علوم انسانی

پایگاه مجلات تخصصی نور



فصلنامه علمی مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش

دوره ۵، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۵

صفحه	عنوان
۵-۲۴	واکاوی عوامل مدرسه‌ای مؤثر در کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش از دید دیران متوسطه دوم فاطمه زارع‌زردبختی؛ حسین کارشکی؛ سکینه سلطانی‌کوهبنانی؛ مریم بردبار
۲۵-۴۹	ارزیابی دانش‌جو معلمان از اجرای روش یادگیری مبتنی بر پروژه در آموزش درس مبانی جمعیت‌شناسی معصومه سلیمانی
۵۰-۸۲	تحلیل روندهای پژوهشی در آموزش هنر دیجیتال: مطالعه مروری نظام‌مند و نقشه‌سازی علمی (۱۹۹۹-۲۰۲۵) میلاد الفت
۸۳-۱۰۵	ادراک صاحب‌نظران از برنامه درسی تربیت شهروندی دیجیتال دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان حمیدرضا اطهری‌نیا؛ محمدعلی رستمی‌نژاد؛ خیرالنساء رمضان‌زاده؛ حسین اسکندری
۱۰۶-۱۲۵	نقش اکتساب منبع بر درگیری تحصیلی و پیامد آن: نقش میانجی احساس تعلق و درک شناختی سعید مهنا
۱۲۶-۱۴۶	تحلیل استعاره‌های ذهنی دانش‌جو معلمان نسبت به حرفه معلمی: ارائه استعاره‌های بدیل محسن نوبخت؛ امیررضا علی‌محمدی
۱۴۷-۱۶۹	اثربخشی تدریس زبان فارسی مبتنی بر پویانمایی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی زهرا کارگر شورکی؛ حسین حسینی؛ کاظم برزگر بفر وئی؛ زهره کرمی
۱۷۰-۲۰۳	کلاس‌های چندفرهنگی در دوره ابتدایی: تجارب زیسته معلمان از چالش‌ها و راهکارها وحید پور اصفهانی؛ مرضیه دهقانی؛ محمد جواد پور

۲۰۴-۲۳۱	تدوین مدل علی آموزشی (تسلط‌گرا و عملکردگرا) و خودکارآمدی فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی کلاس‌های چندپایه مریوان؛ نقش اهداف آزادخدادادی؛ ابوالفضل فرید؛ غلامرضا کلمحمدنژاد بهرامی؛ سارا معماری
۲۳۲-۲۵۹	واکاوی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول دارای نیازهای ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی (رویکرد داده‌بنیاد) عبدالرحمان رسولی سنگانی؛ حسین مومنی مهموئی؛ علی اکبر عجم؛ یوسف مهدی پور



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Exploring School-Related Challenges in the Underachievement of Gifted Students from the Perspective of Secondary School Teachers

F. Zare Zardini ¹ , H. Kareshki ^{*,2} , S. Soltani Kouhbanani ³ , M. Bordbar ⁴ 

¹ PhD student in educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

² Associate Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

³ Assistant Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

⁴ Assistant Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-07-11

Revised: 2025-11-19

Accepted: 2026-03-26

Available online:

2026-06-26

KEYWORDS:

Gifted,
underachieving,
upper secondary school,
gifted schools,
academic underachievement.

¹ Corresponding author

kareshki@um.ac.ir

☎ (+98912)7157839

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Gifted students, as one of the most valuable forms of human capital, play a crucial role in scientific and social development due to their advanced cognitive abilities, creativity, and high levels of motivation (Tabatabaei, 2021; White et al., 2018). Despite these strengths, a considerable proportion of gifted students experience underachievement, a phenomenon characterized by a significant and persistent discrepancy between their potential capabilities and their actual academic performance (Mofield & Parker Peters, 2019; Snyder et al., 2019; White et al., 2018). Empirical evidence indicates that approximately 9% to 28% (White et al., 2018) or 10% to 20% (Steenbergen-Hu et al., 2020) of gifted students fall into this category. This issue not only results in the underutilization of individual talents but also undermines the overall effectiveness of educational systems. Underachievement is widely recognized as a multifactorial construct arising from the dynamic interaction of individual factors (e.g., low motivation, negative emotional states, and maladaptive perfectionism), family-related influences (such as conflictual relationships and insufficient academic support), and school-related conditions (Hornstra et al., 2023; Ranjbar Noshahr et al., 2023; Raoof et al., 2024; Rimm, 2006; Siegle et al., 2021). Within this framework, school-related factors assume a particularly salient role, as schools constitute the primary context in which learning, motivation, and socio-emotional development are shaped. Incongruence between curricular content, instructional practices, and the cognitive and affective needs of gifted learners can significantly diminish motivation and contribute to academic decline (Çakır, 2014; Rimm, 2006; Tomlinson, 2005). In the Iranian context, gifted education programs face multiple systemic challenges, including highly competitive and stress-inducing environments, inadequately differentiated curricula, limited infrastructure, insufficient teacher preparation, and a relative neglect of students' socio-emotional needs. These conditions are associated with adverse outcomes, such as anxiety, disengagement, and dissatisfaction (Abolghasemi et al., 2019; Diba Vajary et al., 2022; Haj Kazemian et al., 2018; Karimi, 2015; Mahani, 2021). Accordingly, there is a critical need to reconsider and reform school structures and practices, with particular emphasis on the role of teachers as key agents in identifying and mitigating the factors contributing to underachievement (Subotnik et al., 2011). Therefore, the present study seeks to investigate school-related challenges in the underachievement of gifted students from the perspective of secondary school teachers, employing a thematic analysis approach.

Methods and Data: This applied study was conducted using a qualitative approach, employing thematic analysis to systematically identify, analyze, and report patterns of meaning within the qualitative data, following six stages: familiarization with the data, initial coding, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the final report (Braun & Clarke, 2006). The population comprised secondary school teachers from gifted and talented schools in Kerman in 1403 (2024/2025), and through purposive sampling, 11 participants were selected based on criteria including a minimum age of 25, at least two years of teaching experience in gifted schools, and willingness to participate. Data were collected through in-depth, semi-structured online interviews via Skype, each lasting 45 to 60 minutes, which were recorded and transcribed. Data collection continued until theoretical saturation was reached. Coding was performed independently by two researchers, and MAXQDA software was used to manage the data. To ensure the rigor and trustworthiness of the findings, the four criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability (Guba & Lincoln, 1985) were applied. Ethical considerations, including obtaining informed consent, maintaining confidentiality, respecting participants' right to withdraw, and preserving their dignity, were strictly observed throughout the research process.

Findings: The findings revealed that high school teachers in gifted schools identified five main categories of school-related challenges contributing to underachievement among gifted students. First, teacher-related challenges include insufficient knowledge of gifted students' cognitive and behavioral characteristics, inappropriate teaching methods, and weak classroom management, leading to decreased motivation and academic decline. Second, peer-related challenges involve intense competition, negative comparison, and harmful behaviors, resulting in psychological pressure, reduced motivation, and lower academic performance. Third, administrative challenges encompass managerial inefficiency and lack of awareness, inadequate interaction with teachers and students, a stressful psychological environment, and structural issues such as frequent leadership changes and biased appointments. Fourth, curriculum-related challenges include the high volume of instructional content, low quality of teaching and assessment, overemphasis on rote learning and testing, and limited opportunities for developing extracurricular skills. Fifth, school climate challenges consist of high academic pressure and expectations, limited opportunities for multidimensional development, and transitions in the educational environment or grade levels, which may temporarily impair student performance and reduce motivation. Collectively, the interaction of these five categories creates an environment that constrains the potential of gifted students and exacerbates their underachievement.

Discussion and Conclusion: This study revealed that underachievement among gifted students in gifted schools results from the complex interaction of teacher, administrative, curriculum, peer, and school climate challenges. Teachers' insufficient expertise regarding students' cognitive, emotional, and social characteristics, inadequate instructional methods, and weak teacher-student relationships diminish motivation and academic performance (Haj Kazemian et al., 2018; Jokar, 2024; Rezaei Darrebidi, 2020; Rimm, 2006). Ineffective, short-term, and biased school management generates a stressful psychological environment, reducing supportive effectiveness (Bloom, 1985; Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013). Overloaded curricula, emphasis on rote memorization, limited assessment practices, and insufficient opportunities for developing life skills constrain creativity and social interactions (Diba Vajary et al., 2021; Nasiran & Iravani, 2015; Ramos et al., 2021). Unhealthy peer competition and pressure, particularly without effective social relationship management, further weaken motivation and self-efficacy (Abolghasemi et al., 2019; Raoof et al., 2024; Tomlinson, 2005). School climate, academic pressure, and restricted opportunities for multidimensional growth exacerbate anxiety, reduce creativity, and undermine self-concept (Akbari, 2018; Kazemi Haghighi, 2014; Matthews & McBee, 2007; Nasiran & Iravani, 2015). Therefore, establishing a supportive, flexible school environment responsive to cognitive, emotional, and

social dimensions of gifted students, alongside teacher and administrator capacity building, curriculum reform, and provision of autonomous and creative learning opportunities, is essential.



NUMBER OF REFERENCES

38



NUMBER OF FIGURES

1



NUMBER OF TABLES

2

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Ethical Considerations

All ethical considerations were observed in this study, including confidentiality, data integrity, accurate citation practices, and respect for contributors. The study was conducted in accordance with established ethical standards for research involving human participants.

All participants were informed about the purpose of the study and assured of the confidentiality of their responses. Participation was voluntary, and informed consent was obtained before data collection. Participants' privacy and anonymity were strictly maintained throughout the research process.

Citation (APA): Zare Zardini, F., Kareshki, H., Soltani Kouhbanani, S. & Bordbar, M. (2026). Exploring School-related challenges in the underachievement of gifted students from the perspective of secondary school teachers. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 5–24. DOI:

 <http://doi.org/10.22034/10.48310/ise.2026.20055.1389>



COPYRIGHTS

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

واکاوی چالش‌های مدرسه‌ای در کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش از دیدگاه دبیران متوسطه دوم

فاطمه زارع زردینی^۱، حسین کارشکی^{۲*}، سکینه سلطانی کوهبنانی^۳، مریم بردبار^۴^۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران^۲ دانشیار گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران^۳ استادیار گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران^۴ استادیار گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

اطلاعات مقاله

چکیده

پیشینه و اهداف: مدارس استعدادهای درخشان به‌عنوان محیط‌هایی تخصصی، تلاش می‌کنند تا با فراهم آوردن امکانات و برنامه‌های آموزشی ویژه، استعدادهای برتر را به بهترین شکل ممکن شکوفا کنند. با این حال در میان برخی از دانش‌آموزان این مدارس، پدیده‌ای به نام «کم‌پیشرفتی تحصیلی» در حال گسترش است. هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و فهم عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر کم‌پیشرفتی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش از دیدگاه دبیران متوسطه دوم مدارس دخترانه استعدادهای درخشان است.

روش‌ها: این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نوع کیفی بود و از روش تحلیل مضمون استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته با دبیران متوسطه دوم مدارس دخترانه استعدادهای درخشان شهر کرمان در سال ۱۴۰۳ استفاده شد. مشارکت‌کنندگان شامل کلیه دبیران این مدارس بودند که از میان آن‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای ورود، ۱۱ نفر انتخاب شدند. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA و روش تحلیل مضمون مورد تحلیل قرار گرفتند. فرآیند تحلیل شامل سه مرحله اصلی بود: کدگذاری مضامین پایه، کدگذاری مضامین سازمان‌دهنده و استخراج مضامین فراگیر. برای تضمین اعتبار و روایی نتایج، ملاک‌های چهارگانه «گوبا» و «لینکن» به کار گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کیفی مصاحبه‌ها، پنج مضمون اصلی را نشان داد. این مضامین عبارتند از: «چالش‌های مدیریتی»، «چالش‌های معلم»، «چالش‌های همسالان»، «چالش‌های جو مدرسه» و «چالش‌های برنامه درسی».

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش ضرورت بازنگری در رویکردهای تربیتی مدارس تیزهوشان، طراحی مداخلات آموزشی-هیجانی و تقویت حمایت‌های چندبعدی از دانش‌آموزان مستعد را برجسته می‌سازد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۰
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۲۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۰۶
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

واژگان کلیدی:

تیزهوش،
کم پیشرفت،
متوسطه دوم،
مدارس استعدادهای درخشان،
کم‌پیشرفتی تحصیلی.

^۱نویسنده مسئولkareshki@um.ac.ir

۰۹۱۲-۷۱۵۷۸۳۹ ①

مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش^۱، به عنوان افرادی با ظرفیت‌های شناختی بالا و استعدادهای ویژه، یکی از مهم‌ترین و ارزشمندترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه به شمار می‌روند (وایت^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). بسیاری از روان‌شناسان مانند بینه و سیمون هوش را استعداد فکری بنیادی می‌دانند که نقش مهمی در زندگی عملی دارد. تیزهوشی به برتری شناختی، خلاقیت و انگیزه بالا در کودک اشاره دارد که او را از همسالانش متمایز می‌کند و توانایی ارائه ارزش به جامعه را فراهم می‌سازد. این ویژگی ماهیتی فراگیر و متنوع

1. Gifted

2. White

دارد و بر شخصیت فرد و شرایط آموزشی‌اش تأثیر می‌گذارد. افراد تیزهوش معمولاً در حوزه‌هایی مانند خلاقیت، هنر، رهبری و تحصیل عملکرد برجسته‌ای نشان می‌دهند (طباطبایی، ۱۴۰۰). انتظار می‌رود که این گروه از دانش‌آموزان، به دلیل توانمندی‌های بالقوه و استعدادهای ذاتی خود، در مسیر تحصیلی خود عملکردی ممتاز، مستمر و برجسته داشته باشند. اما واقعیت‌های میدانی و یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که درصد قابل‌توجهی از این دانش‌آموزان با پدیده‌ای به نام «کم‌پیشرفتی»^۳ مواجه هستند؛ وضعیتی که در آن عملکرد تحصیلی آنان با توانایی‌ها و استعدادهای بالقوه‌شان همخوانی ندارد (وایت و همکاران، ۲۰۱۸؛ موفیلد و پارکپترز، ۲۰۱۹).

دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت^۵ به دانش‌آموزانی اطلاق می‌شود که بین دستاوردهای مورد انتظار و دستاوردهای واقعی‌شان، که معمولاً از طریق ارزیابی‌های معلم و نمرات کلاسی مشخص می‌شود، تفاوت زیادی وجود دارد. البته این تفاوت نباید ناشی از ناتوانی‌های یادگیری باشد و باید در طول یک دوره زمانی طولانی ادامه پیدا کند (اسنایدر^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). این موضوع به‌ویژه در سال‌های اخیر به یکی از دغدغه‌های اصلی حوزه روان‌شناسی تیزهوشی و تعلیم و تربیت تبدیل شده است.

به طور کلی کم‌پیشرفتی یکی از خطرانی است که دانش‌آموزان تیزهوش با آن رو به رو می‌شوند. این یک واقعیت شگفت‌آور برای کسانی است که توانایی بالایی دارند. افراد کم‌پیشرفت را می‌توان در هر کلاس و مدرسه از پیش‌دبستان تا دانشگاه، در هر دو جنس و در گروه‌های اقتصادی و قومی مختلف شناسایی کرد (کاردمان^۷، ۲۰۱۳). بنابراین، کم‌پیشرفتی می‌تواند در هر سطحی از توانایی فکری رخ دهد. کم‌پیشرفتی و عدم موفقیت به عنوان اختلاف بین توانایی و عملکرد تعریف می‌شود که با گذشت زمان ادامه می‌یابد (ریچوت^۸ و همکاران، ۲۰۱۴). یکی از شایع‌ترین باورهای غلط پیرامون کار با دانش‌آموزان تیزهوش این است که کار کردن با آن‌ها آسان است؛ در حالی که همه آن‌ها دانش‌آموزان خوبی نیستند. در واقع، کار کردن با این دانش‌آموزان می‌تواند به اندازه کار کردن با سایر گروه‌ها و گاهی حتی بیش‌تر از آن‌ها چالش‌برانگیز باشد (شیلتز^۹، ۲۰۱۷).

مطالعات اخیر بین ۹ تا ۲۸ درصد از دانش‌آموزان تیزهوش را به عنوان کم‌پیشرفت شناسایی کرده است (وایت و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین، مطالعات جدیدتر نشان می‌دهد که بین ۱۰ تا ۲۰ درصد از دانش‌آموزان تیزهوش به عنوان کم‌پیشرفت شناسایی شده‌اند (استینبرگن-هو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰). کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش، علاوه بر این که می‌تواند منجر به هدررفت استعدادهای بالقوه شود، اثربخشی سرمایه‌گذاری‌های آموزشی را نیز کاهش می‌دهد. از این رو، توجه به این پدیده و شناخت عوامل مؤثر بر آن اهمیت فراوانی دارد.

کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش پدیده‌ای چندعاملی است که تحت تأثیر تعامل عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای شکل می‌گیرد (سیگل^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱). از نظر فردی، ویژگی‌هایی مانند عزت نفس پایین، خودکارآمدی ضعیف، دیدگاه‌های نامناسب

3. Underachievement

4. Mofield & Parker Peters

5. Underachieving gifted student

6. Snyder

7. Karaduman

8. Ritchotte

9. Schiltz

10. Steenbergen-Hu

11. Siegle

دانش‌آموزان نسبت به تجربیات آموزشی خود، هیجانات منفی، باورهای ذهنی ثابت دربارهٔ هوش، فشارهای روانی ناشی از رقابت یا فقدان حمایت‌های روان‌شناختی کافی، مشکلات هیجانی مانند افسردگی، انگیزش پایین، کمال‌گرایی افراطی، ناتوانی در پردازش اطلاعات و نداشتن مهارت‌های لازم برای انجام تکالیف، نقش مهمی در این مسأله دارند (ریم^{۱۲}، ۲۰۰۶؛ هورنستر^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۳؛ رئوف^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۴). در حوزهٔ خانوادگی نیز عواملی نظیر بی‌ثباتی خانواده، تعاملات پرتنش، نظارت و راهنمایی تحصیلی ناکافی، محیط نامطلوب خانه، اختلال در عملکرد خانواده، روابط پرتنش با اعضای خانواده، حداقل نظارت تحصیلی والدین، حداقل راهنمایی والدین، عدم پاسخگویی همدلانه، قضاوت‌گری، انتظارات پایین والدین و تضاد ارزش‌های خانوادگی با اهداف آموزشی می‌تواند به تضعیف عملکرد تحصیلی منجر شود (رنجبر نوشر، شکری و فتح‌آبادی، ۱۴۰۱؛ ریم، ۲۰۰۶). در سطح مدرسه، پژوهش‌ها (مانند ریم، ۲۰۰۶) به عواملی مانند تعاملات منفی میان معلمان و مشاوران، نبود فرصت برای ایجاد عادت‌های تحصیلی مناسب، تجارب آموزشی ضعیف در سال‌های ابتدایی، ناهماهنگی بین سبک یادگیری و روش تدریس، رضایت پایین از کیفیت آموزش در کلاس، رفتارهای اجتماعی نابالغ، گروه همسالان نامناسب و نگرش منفی نسبت به مدرسه اشاره کرده‌اند. این عوامل به‌طور بالقوه می‌توانند زمینه‌های کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش را فراهم کنند، هرچند ماهیت و شدت این تأثیر در بسترهای مختلف آموزشی هنوز به‌طور کامل روشن نیست.

در میان عوامل متعددی که بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، نقش محیط مدرسه به‌عنوان فضایی ساختاریافته برای یادگیری، رشد شناختی و اجتماعی، برجسته‌تر از سایر عوامل جلوه‌گر می‌شود. مدرسه نه فقط مکانی برای انتقال دانش، بلکه بستری برای پرورش انگیزه، تعاملات اجتماعی سازنده و ارتقای احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان به‌ویژه تیزهوشان است. اهمیت این محیط در مواجهه با نیازهای پیچیده‌تر دانش‌آموزان تیزهوش، دوچندان می‌شود؛ چرا که این گروه از دانش‌آموزان معمولاً دارای انتظارات بالاتری از نظام آموزشی هستند و در صورت عدم رفع چالش‌های لازم، دچار بی‌انگیزگی و افت تحصیلی می‌شوند (رئوف و همکاران، ۲۰۲۴؛ ریم، ۲۰۰۶). در این راستا، نتایج پژوهش چاکیر^{۱۵} (۲۰۱۴) نشان داد که با افزایش پایهٔ تحصیلی، علاقه و رضایت دانش‌آموزان نسبت به معلم و مدرسه کاهش می‌یابد؛ این روند در میان دانش‌آموزان تیزهوش شدیدتر است؛ زیرا آن‌ها در سنین بالاتر بیش از پیش به دنبال تجارب یادگیری متنوع، معنادار و چالش‌برانگیز هستند. در صورتی که محیط آموزشی نتواند این انتظارات را برآورده کند، انگیزه و نگرش مثبت آنان نسبت به مدرسه و فرآیند یادگیری تضعیف می‌شود. بنابراین، طراحی محیط مدرسه‌ای غنی، پویا و حمایتگر برای تداوم انگیزش درونی و بیرونی این دانش‌آموزان، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در این میان، معلمان، مشاوران و مدیران نقش بسزایی در خلق چنین محیطی دارند.

نتایج پژوهش‌های داخلی گویای آن است که مدارس تیزهوشان در ایران با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری، آموزشی، روان‌شناختی و مدیریتی مواجه‌اند که به شکل‌های گوناگون بر رضایت، انگیزه، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روانی دانش‌آموزان اثرگذار

12. Rimm

13. Hornstr

14. Raoof

15. Çakır

است. یکی از مسائل برجسته، فضای عاطفی خشک و یک‌نواخت مدارس است که به‌جای تقویت هیجانات مثبت، ماجراجویی و انسجام اجتماعی، به رقابت‌زدگی و استرس دامن می‌زند (کریمی، ۱۳۹۴؛ دیباواجاری و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، بار شناختی بالا، تأکید بیش از حد بر حفظیات، محتوای آموزشی غیرکاربردی و فاقد تناسب با نیازهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان، زمینه‌ساز احساس بیگانگی تحصیلی و فرسودگی شده است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ رضایی دره بیدی، ۱۳۹۹؛ نجاتی فر و همکاران، ۱۴۰۰). در بُعد ساختاری، نارسایی‌های زیرساختی، نبود ساختار اداری تخصصی برای آموزش تیزهوشان، عدم تأمین مالی پایدار و ضعف در نظارت و ارزیابی، از سوی مدیران و کارشناسان شناسایی شده‌اند (ماهانی، ۱۴۰۰؛ حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). افزون بر این، نقص در برنامه‌های تربیتی و فرهنگی و نادیده‌گرفتن آموزش‌های غیررسمی و پرورشی موجب شده است تا مدارس از اهداف کل‌نگر پرورش استعدادها فاصله بگیرند (جورابیان فکور تبریزی و همکاران، ۱۴۰۲؛ دیباواجاری و همکاران، ۱۴۰۱). یافته‌های برخی پژوهش‌ها نیز بر چالش‌های روانی-اجتماعی و خانوادگی در زندگی تیزهوشان تأکید دارند؛ عواملی چون ترس از عدم تأیید، احساس طرد اجتماعی، سرکوب هیجانی، انتظارات غیرواقع‌بینانه خانواده و جامعه و نیز ضعف در سبک‌های مقابله‌ای، می‌تواند به پیامدهایی مانند اضطراب، افسردگی، کمال‌گرایی منفی، و اختلال در رشد اجتماعی منجر شود (رضایی دره بیدی، ۱۳۹۹؛ نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵؛ نجاتی فر و همکاران، ۱۴۰۰). از منظر آموزشی نیز، معلمان مدارس تیزهوشان غالباً فاقد تخصص لازم برای تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای متفاوت‌اند و برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای برای آنان ضعیف است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ ماهانی، ۱۴۰۰). همچنین، شیوه‌های گزینش و گروه‌بندی تمام‌وقت دانش‌آموزان و برداشت تقلیل‌گرایانه از مفهوم «استعداد درخشان» باعث شده است تا عدالت آموزشی، تنوع فردی و تجربه‌های اجتماعی دانش‌آموزان نادیده گرفته شود (حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). به عبارت دیگر، اگرچه مدارس تیزهوشان در ایران با هدف پرورش استعدادهای برتر بنیان نهاده شده‌اند، اما در عمل، به دلیل چالش‌هایی چون ضعف ساختار برنامه‌ریزی، فشارهای آموزشی، ناتوانی در ایجاد محیط یادگیری انگیزاننده و عدم پاسخ‌گویی به نیازهای روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان، نتوانسته‌اند رضایت و شکوفایی مورد انتظار را برای این گروه از فراگیران فراهم آورند و ساختار آموزش مدارس تیزهوشان در ایران علی‌رغم هدف والای پرورش استعدادهای درخشان، با موانع متعددی در تحقق این هدف روبه‌رو است.

در ایران با وجود فعالیت‌های گسترده در حوزه آموزش استعدادهای درخشان، آموزش و پرورش این دانش‌آموزان با چالش‌های متعددی مواجه است که از جمله آن‌ها می‌توان به کم‌توجهی به نظرات دانش‌آموزان، عدم پرورش خلاقیت و ضعف در محتوای کتب مکمل اشاره کرد. همچنین بسیاری از برنامه‌های آموزشی مدارس تیزهوشان به‌جای تمرکز بر رشد همه‌جانبه شناختی، عاطفی و اجتماعی، بیش‌تر بر ارتقای صرف نمرات تحصیلی یا موفقیت در آزمون‌های ورودی متمرکز شده‌اند که این امر موجب نارضایتی دانش‌آموزان، معلمان و والدین می‌شود. دانش‌آموزان تیزهوش، به دلیل دقت بالا و روحیه انتقادپذیر خود، نسبت به کوچک‌ترین کاستی‌ها در عملکرد معلمان حساس هستند و این امر ممکن است موجب کاهش رضایت آنان و در نهایت افت انگیزش و عملکرد تحصیلی شود (کریمی، ۱۳۹۴). در کنار این مسائل، چالش‌هایی همچون روابط اجتماعی سرد در مدارس تیزهوشان، نبود برنامه‌ریزی

مناسب برای تعاملات گروهی، و نیاز به فضای جداگانه آموزشی، از جمله عواملی‌اند که می‌توانند موجب احساس انزوا، کاهش اعتمادبه‌نفس و محدود شدن مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان شوند. هرچند ساعت‌های درسی در مدارس تیزهوشان مشابه مدارس عادی است، اما فشار ناشی از استفاده از کتاب‌های مکمل و برگزاری مکرر آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، بار روانی و تحصیلی مضاعفی را به دانش‌آموزان تحمیل می‌کند. با وجود آن‌که اهداف رسمی این مدارس بر تأمین نیازهای روانی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان و آماده‌سازی آن‌ها برای یادگیری مستقل تأکید دارد، در عمل، تحقق این اهداف با موانع جدی روبه‌رو است (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۷).

مطالعات خارجی نیز بر این نکته تأکید دارند که ساختارهای آموزشی متداول غالباً پاسخگوی نیازهای خاص تحصیلی و عاطفی دانش‌آموزان تیزهوش نیستند. به‌عنوان مثال، نبود چالش کافی در کلاس درس، سبک تدریس نامتناسب با شیوه‌های یادگیری تیزهوشان، تعاملات منفی با معلمان و نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه، از جمله عواملی هستند که می‌توانند به افت تحصیلی این گروه منجر شوند (تاملینسون^{۱۶}، ۲۰۰۵؛ ریم، ۲۰۰۶؛ اسنایدر و لیننبرگ-گارسیا^{۱۷}، ۲۰۱۳؛ بلوم^{۱۸}، ۲۰۰۵). متیوز و مک‌بی^{۱۹} (۲۰۰۷) نیز با رد این تصور که موفقیت تحصیلی تیزهوشان امری بدیهی و تضمین‌شده است، تأکید می‌کنند که این دانش‌آموزان برای پیشرفت واقعی، به محیط‌های آموزشی متناسب با ویژگی‌ها و نیازهای خاص خود نیازمندند. از سوی دیگر، انتخاب نامناسب معیارهای گزینش در مدارس تیزهوشان، موجب افت انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان و والدین و بروز اضطراب شده است. ترکیب این عوامل، تصویری پیچیده از وضعیت مدارس تیزهوشان در ایران ارائه می‌دهد؛ مدرسی که در ظاهر با هدف رشد استعدادها برتر ایجاد شده‌اند، اما در عمل، به دلیل چالش‌های ساختاری، محتوایی و انسانی، از تحقق این مأموریت فاصله گرفته‌اند.

در همین راستا می‌توان گفت هدف غایی آموزش تیزهوشان نباید صرفاً تربیت افراد با ضریب هوشی بالا باشد، بلکه باید به رشد متوازن تمامی ساحت‌های وجودی آنان توجه شود. همان‌طور که سوبوتنیک^{۲۰} و همکاران (۲۰۱۱) تأکید کرده‌اند، رسالت واقعی این مدارس بهره‌گیری از ظرفیت‌های تیزهوشان برای تأثیرگذاری در جامعه است. این امر مستلزم بازتعریف برنامه‌های درسی با محوریت فعالیت‌های عملی، پروژه‌های خلاقانه و کارآفرینی است تا دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی را در مواجهه با مسائل واقعی جامعه پرورش دهند. روان‌شناسان تیزهوش، با بهره‌گیری از روان‌شناسی مثبت‌گرا، می‌توانند فرهنگی در مدرسه ایجاد کنند که تیزهوشی را به‌صورت همه‌جانبه ارزیابی و حمایت نماید. آن‌ها می‌توانند باور قدیمی مبنی بر اینکه افراد تیزهوش به تنهایی به خوبی عمل می‌کنند را از بین ببرند و تأکید کنند که این دانش‌آموزان به حمایت، نظارت، مربیگری، راهنمایی و مشاوره خارجی برای بهینه‌سازی توانایی‌های خود نیاز دارند (رئوف و همکاران، ۲۰۲۴).

16. Tomlinson

17. Linnenbrink-Garcia

18. Bloom

19. Matthews & McBee

20. Subotnik

در همین چارچوب، باید توجه داشت درحالی‌که بسیاری از سیاست‌های آموزشی بر شناسایی اولیه و برنامه‌ریزی درسی تمرکز دارند، شواهد نشان می‌دهد که عوامل درون‌مدرسه‌ای نقش تعیین‌کننده‌تری در افت یا پیشرفت دانش‌آموزان تیزهوش ایفا می‌کنند (تاملینسون، ۲۰۰۵). مدرسه باید محیطی پویا، چالش‌برانگیز و متعادل فراهم کند که نیازهای شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش را تأمین نماید؛ اما بررسی‌ها حاکی از آن است که ساختارها و سازوکارهای مدرسه در بسیاری موارد نه تنها در ارتقای عملکرد تحصیلی این دانش‌آموزان ناکام بوده‌اند، بلکه خود به عوامل تسهیل‌کننده کم‌پیشرفتی تبدیل شده‌اند (حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). عوامل مختلف مدرسه‌ای، از جمله کیفیت مدیریت مدرسه، شایستگی معلمان در تدریس و راهنمایی دانش‌آموزان، نحوه تعامل همسالان و سازوکارهای برنامه‌درسی، می‌توانند به طور مستقیم یا غیرمستقیم عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را تقویت یا تضعیف کنند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ نادری و سیف نراقی، ۱۴۰۱).

در واقع، اگر مدرسه نتواند میان حمایت تحصیلی و پرورش هیجانی توازن برقرار کند، دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است به‌جای تجربه رشد و رضایت، در معرض ناامیدی، اضطراب، بی‌انگیزگی و در نهایت افت عملکرد قرار گیرند. با توجه به نقش تعیین‌کننده محیط آموزشی در هدایت یا تضعیف سرمایه شناختی و هیجانی این گروه، بررسی و تحلیل نظام‌مند مؤلفه‌های مدرسه‌ای تأثیرگذار بر کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش امری ضروری به نظر می‌رسد. با وجود اهمیت این مسأله، همچنان در ادبیات پژوهشی ایران، بررسی نظام‌مند و عمیق عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر کم‌پیشرفتی تیزهوشان، به‌ویژه از دیدگاه معلمان دوره دوم متوسطه، کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که معلمان، به عنوان کنشگران کلیدی نظام آموزشی، شناختی دقیق و تجربی از واقعیت‌های جاری در مدرسه دارند و دیدگاه‌های آنان می‌تواند به شناسایی بهتر موانع ساختاری و بین‌فردی کمک کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، واکاوی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش از دیدگاه دبیران متوسطه دوم با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی و با رویکرد کیفی طراحی شد. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون (Thematic Analysis) استفاده گردید. تحلیل مضمون، روشی نظام‌مند برای شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای معنایی موجود در داده‌های کیفی است و به پژوهشگر امکان می‌دهد که مفاهیم کلیدی را از متن مصاحبه‌ها استخراج کند. این روش شامل شش مرحله اصلی است: آشنایی با داده‌ها؛ بازخوانی مکرر متن مصاحبه‌ها برای درک کلی محتوا و شناسایی مفاهیم اولیه؛ کدگذاری اولیه؛ استخراج کدها از جملات و پاراگراف‌ها بر اساس مفاهیم کلیدی؛ جست‌وجوی مضامین؛ گروه‌بندی کدهای مشابه و شناسایی مضامین فرعی و اصلی. بازبینی مضامین: تطبیق مضامین با داده‌ها و اصلاح آن‌ها برای اطمینان از صحت و انسجام. تعریف و نام‌گذاری مضامین: تعیین مفهوم دقیق هر مضمون و انتخاب

نام مناسب. تهیه گزارش تحلیلی: ارائه یافته‌ها به همراه توضیح مفاهیم و شواهد مرتبط (براون و کلارک^{۲۱}، ۲۰۰۶).

شرکت‌کنندگان این مطالعه شامل تمامی دبیران دوره متوسطه دوم مدارس استعدادهای درخشان شهر کرمان در سال ۱۴۰۳ بودند. معیارهای ورود به پژوهش شامل داشتن حداقل ۲۵ سال سن، دست‌کم دو سال سابقه فعالیت در مدارس استعدادهای درخشان و علاقه‌مندی به مشارکت در پژوهش بود. معیارهای خروج نیز عبارت بودند از: نداشتن زمان کافی، عدم تمایل به شرکت در پژوهش و خروج از محور اصلی مطالعه. نمونه‌گیری به روش هدفمند^{۲۲} انجام شد و در مجموع ۱۱ نفر انتخاب شدند.

داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به صورت غیرحضوری و آنلاین با استفاده از نرم‌افزار Skype جمع‌آوری شد. قبل از مصاحبه، اهداف پژوهش و محورهای مصاحبه برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان اخذ گردید. مدت زمان مصاحبه‌ها بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود و تمامی مصاحبه‌ها ضبط و سپس پیاده‌سازی شدند. علاوه بر پاسخ‌های صریح، توجه ویژه‌ای به نکات تلویحی و مضامین ضمنی شد تا غنای داده‌ها حفظ گردد. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری^{۲۳} ادامه یافت، به گونه‌ای که دیگر مفهوم یا مقوله جدیدی شناسایی نشد. ملاحظات اخلاقی این پژوهش شامل کسب رضایت آگاهانه، رعایت رازداری و محرمانگی اطلاعات، احترام به حق انصراف شرکت‌کنندگان و حفظ کرامت و شأن هر فرد بود.

در این پژوهش، برای ارزیابی کیفیت و اعتبار یافته‌ها از چهار معیار گوبا و لینکلن^{۲۴} (۱۹۸۵) بهره گرفته شد. معیار اعتبار^{۲۵} با رسیدن به اشباع نظری تأیید شد، به طوری که پس از انجام مصاحبه‌ها، پژوهشگران دریافتند اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید. ملاک انتقال-پذیری^{۲۶} نیز از طریق تطابق و تأیید متقابل داده‌ها اثبات شد، به گونه‌ای که تفاوتی بین اطلاعات جمع‌آوری شده مشاهده نشد. برای تضمین ملاک اعتماد^{۲۷}، فرایند کدگذاری به صورت مستقل توسط دو پژوهشگر انجام شد و میزان هم‌خوانی کدها نشان‌دهنده پایداری یافته‌ها بود. همچنین، ملاک تاییدپذیری^{۲۸} با توجه به استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرهیز از دخالت نظرات شخصی پژوهشگران در گردآوری و تحلیل داده‌ها حفظ گردید. داده‌ها با استفاده از مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته^{۲۹} جمع‌آوری گردید و تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه با استفاده از روش تحلیل مضمون بر اساس سه مرحله کدگذاری شد و نرم‌افزار مورد استفاده نیز MAXQDA بود.

یافته‌ها

ویژگی‌های زمینه‌ای معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش از جمله سابقه تدریس (بر حسب سال)، سطح تحصیلات و شغل در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان.

Table 1. Demographic Information of the Participants.

-
- 21. Braun & Clarke
 - 22. Purposive sampling
 - 23. Theoretical saturation
 - 24. Guba & Lincoln
 - 25. Credibility
 - 26. Transferability
 - 27. Dependability
 - 28. Confirmability
 - 29. semi -structured interview

ردیف	شغل	سطح تحصیلات	سابقه تدریس
۱	دبیر زبان انگلیسی	دکترای آموزش زبان انگلیسی	۲۰
۲	دبیر زبان انگلیسی	کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی	۲
۳	فیزیک	لیسانس فیزیک اتمی	۳۲
۴	دبیر ریاضی	فوق لیسانس آموزش ریاضی	۳۰
۵	دبیر زیست شناسی	لیسانس زیست شناسی	۳۱
۶	دبیر زیست شناسی	لیسانس زیست شناسی	۱۹
۷	دبیر شیمی	کارشناسی ارشد شیمی	۲۲
۸	دبیر فیزیک	دکترای فیزیک	۲۸
۹	دبیر فارسی و نگارش	دکتری زبان و ادبیات فارسی	۱۸
۱۰	دبیر فیزیک	کارشناسی ارشد فیزیک گرایش نجوم	۲۶
۱۱	دبیر ریاضی	کارشناسی ارشد معادلات دیفرانسیل	۱۱

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۱ معلم با رشته‌ها و سطح تحصیلات متنوع هستند.

سابقه تدریس آن‌ها از ۲ تا ۳۲ سال متغیر است و بیش‌تر معلمان دارای مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری هستند.

به‌منظور اجرای روش پژوهش از نوع تحلیل مضمون، در مرحله نخست، مفاهیم اولیه و مرتبط با موضوع پژوهش از طریق مطالعه دقیق و چندباره متون مصاحبه‌ها شناسایی و استخراج شدند. در این مرحله، پژوهشگران با بازخوانی مکرر جملات و پاراگراف‌ها به‌عنوان واحدهای معنایی، مفاهیم کلیدی را شناسایی و کدگذاری کردند. در ادامه، کدهای مشابه، نزدیک به هم و مترادف با یکدیگر ترکیب و کدهای تکراری حذف شدند تا مضامین پایه شکل گیرند. سپس این مضامین پایه بر اساس شباهت‌های مفهومی و ارتباط‌های درونی، در قالب مضامین سازمان‌دهنده تجمیع شدند. در مرحله بعد، از رهگذر بازخوانی، ترکیب و ادغام مضامین سازمان‌دهنده، مضامین فراگیر نهایی استخراج گردید.

در مجموع، تعداد ۴۲ مضمون پایه در قالب ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و در نهایت ۵ مضمون فراگیر شناسایی شد. این مضامین بازتاب‌دهنده درک عمیق دبیران از چالش‌های مدرسه‌ای مؤثر بر کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش است. جدول ۲ مضامین شناسایی شده در سه سطح فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه را نشان می‌دهد.

جدول ۲. مضامین شناسایی شده.

Table 2. Themes Identified in the Study.

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه
چالش‌های معلم	دانش و آگاهی معلم	دانش ناکافی

ناآگاهی درباره ویژگی‌های این دانش‌آموزان		
تدریس مطالب فراتر از کتاب	روش تدریس و کلاس‌داری نامناسب	
بیان نامناسب درس توسط معلم		
عدم توجه به پیش‌نیاز		
میزان ناکافی تکرار توسط معلم		
مدیریت ضعیف کلاس		
تبعیض		چالش‌های همسالان
واکنش نامناسب معلم	رابطه با دانش‌آموزان	
فرصتی محدود برای معاشرت با دانش‌آموزان		
مقایسه با دانش‌آموزان دیگر		
عدم توجه به نیازهای دانش‌آموزان		
فشار و رقابت منفی همسالان	رقابت و مقایسه	
رفتار رقابتی آسیب‌زا		
نامیدی و کاهش انگیزه در اثر مقایسه	تأثیرات روانی و رفتاری	
غلو و اغراق برای تضعیف روحیه همکلاسی‌ها		
افت تحصیلی		
ناکارآمدی و ضعف صلاحیت مدیران	کفایت و شایستگی مدیریتی	چالش‌های مدیریت
ناآگاهی مدیران از ویژگی‌های تیزهوشان		
تعامل نامناسب با معلم		
بی‌توجهی به خواسته‌های دانش‌آموزان	تعامل با دانش‌آموزان	
سختگیری‌های غیرمنصفانه		
ایجاد تنش و اضطراب در محیط مدرسه	فضای روانی مدرسه	
تأثیر منفی مدیریت بر انگیزه و روحیه آموزشی		
دوره کوتاه مدیریت	چالش‌های ساختاری و امکانات	
تبعیض و پارتی‌بازی در انتصابات مدیریتی		
حجم زیاد دروس و کمبود ساعت کلاسی	ساختار و حجم محتوای درسی	
تمرین‌ها و تکالیف متنوع و زیاد		
تاکید بیش از حد بر محفوظات		
اشکالات کتاب‌های درسی	کیفیت و ماهیت آموزش و ارزشیابی	چالش‌های برنامه درسی
سوالات امتحانی		
امتحانات مکرر		
نبود فرصت برای مهارت‌های زندگی و هنری	فرصت‌های یادگیری مهارت‌های جانبی	چالش‌های جومدرسه
تمرکز صرف بر تست‌زنی		
انتظارات بالای مدرسه از دانش‌آموزان	فشار و انتظارات تحصیلی	
بار سنگین مسئولیت قبولی در رشته‌های برتر		
فضای رقابتی شدید و فشار اجتماعی		
کمبود تفریح	کمبود رشد چندجانبه	
تک‌بعدی شدن دانش‌آموزان		

تغییر محیط آموزشی
تغییر مقطع

تغییرات و چالش‌های محیط آموزشی

یافته‌ها نشان می‌دهند که چالش‌های مدرسه‌ای در چند حوزه اصلی بر عملکرد دانش‌آموزان تیزهوش تأثیرگذار هستند. نخست، چالش‌های معلم که شامل دانش و آگاهی ناکافی معلمان و روش‌های تدریس و کلاس‌داری نامناسب است. بسیاری از معلمان از دانش تخصصی لازم درباره ویژگی‌های شناختی و رفتاری تیزهوشان برخوردار نیستند که این ناآگاهی موجب قضاوت‌های نادرست و نادیده گرفتن نیازهای دانش‌آموزان می‌شود. همان‌طور که یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «یکی از معلم‌های ریاضی که در مدرسه داشتیم، واقعاً برای این بچه‌ها مناسب نبود؛ چون روش تدریسش با سطح توانایی و نیازهای دانش‌آموزان همخوانی نداشت». همچنین، ناآگاهی معلمان نسبت به تفاوت‌های رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش باعث قضاوت‌های نادرست می‌شود: «معلم‌ها واقعاً نمی‌تونن دانش‌آموزان تیزهوش رو به درستی بشناسن و بعضی وقت‌ها اشتباه قضاوت می‌کنن». روش تدریس و کلاس‌داری نامناسب نیز مانع یادگیری است. ارائه مطالب فراتر از کتاب، بیان نامناسب درس، عدم توجه به پیش‌نیازها، تکرار ناکافی و مدیریت ضعیف کلاس، چالش‌های جدی ایجاد می‌کند: «تدریس مطالب فراتر و خارج از کتاب باعث سردرگمی و افت تحصیلی بچه‌ها شده». و در مورد مدیریت کلاس: «کلاس‌ها شلوغ بود و معلم نتونست مدیریت کنه، درس به درستی پیش نرفت».

دوم، چالش‌های همسالان شامل رقابت و مقایسه و تأثیرات روانی و رفتاری است. فضای رقابت شدید در مدارس تیزهوشان فشار زیادی بر دانش‌آموزان وارد می‌کند: «رقابت بین دانش‌آموزها خیلی شدیده و باعث استرس می‌شه» رفتارهای رقابتی آسیب‌زا با پنهان‌کاری اطلاعات و حسادت همراه است: «دانش‌آموزان نام معلم و منابعشون رو به دیگری نمی‌گن». این فشار رقابتی باعث کاهش انگیزه و حتی افسردگی می‌شود: «مقایسه با دیگران باعث ناامیدی و افت تحصیلی شده».

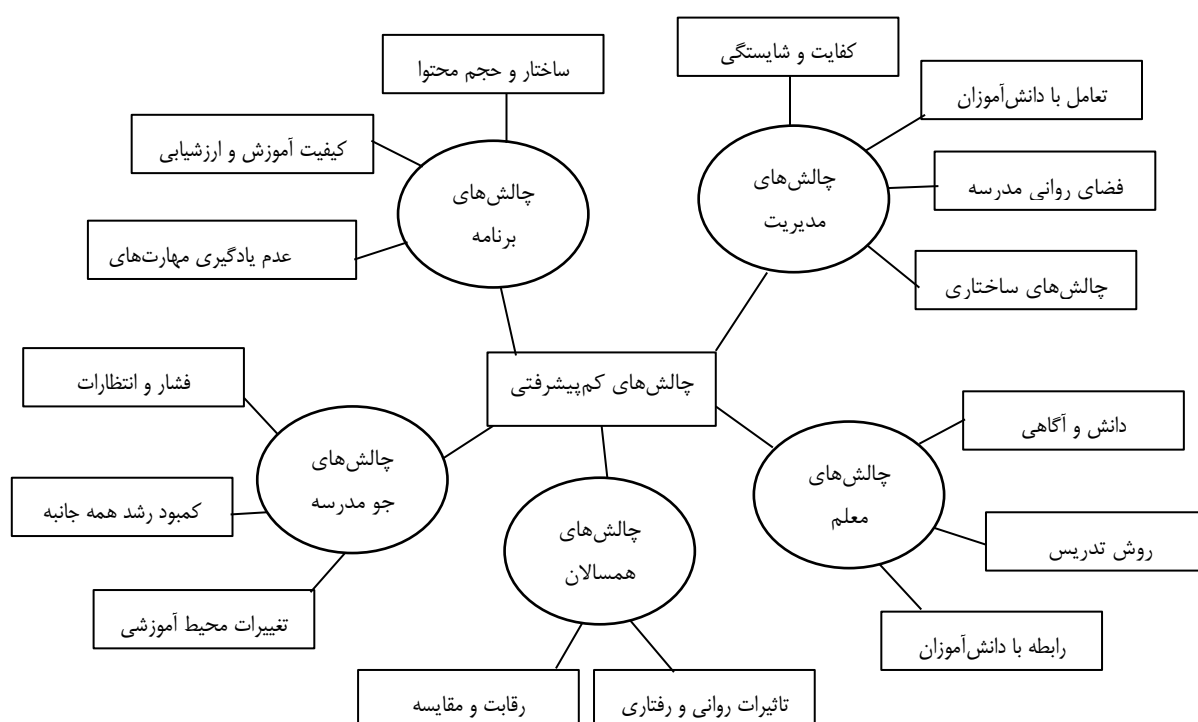
سوم، چالش‌های مدیریتی شامل کفایت و شایستگی مدیریتی، تعامل با دانش‌آموزان، فضای روانی مدرسه و چالش‌های ساختاری و امکانات است. ناکارآمدی و ناآگاهی مدیران نسبت به ویژگی‌های دانش‌آموزان تیزهوش مشکلات آموزشی و روانی ایجاد می‌کند: «مدیری که شناختی از تیزهوشان ندارد، سد پیشرفت دانش‌آموزان است». تعامل نامناسب مدیران با معلمان نیز فضای کاری را تیره می‌کند: «مدیر دخالت‌های بیش از حدی در کار معلمان دارد». فضای روانی پرتنش و اضطراب‌زا که ناشی از رفتار مدیران نالایق است، بر انگیزه و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد: «مدیر نالایق باعث ایجاد استرس در معلمان و دانش‌آموزان می‌شود». تغییرات مکرر مدیریت و تبعیض در انتصابات نیز مشکلات ساختاری مدرسه را تشدید می‌کند: «مدیرها خیلی سریع عوض می‌شوند و تبعیض وجود دارد».

چهارم، ساختار و کیفیت برنامه درسی شامل حجم بالای محتوای درسی، کیفیت آموزش و ارزیابی، و فرصت‌های محدود یادگیری مهارت‌های جانبی است. حجم زیاد مطالب و کمبود زمان برای یادگیری، تمرین‌ها و تکالیف متعدد و تأکید بر محفوظات، فشار زیادی بر دانش‌آموزان وارد می‌کند: «حجم زیاد درس‌ها بچه‌ها را خسته و بی‌انرژی می‌کند». کتاب‌های درسی پر اشکال و سوالات سخت و

امتحانات مکرر نیز موجب افزایش استرس می‌شوند: «سوالات امتحانی بچه‌ها را به فکر وادار می‌کند ولی فشار زیادی هم وارد می‌کند». محدود بودن فرصت برای یادگیری مهارت‌های جانبی و تمرکز صرف بر تست‌زنی نیز از مشکلات دیگر است: «سیستم آموزشی فقط به تست زدن اهمیت می‌دهد و مهارت‌های زندگی و هنر نادیده گرفته می‌شود».

پنجمین دسته از چالش‌های مدرسه‌ای، چالش‌های مرتبط با جو مدرسه است که شامل فشار و انتظارات تحصیلی، کمبود رشد چندجانبه و تغییرات محیط آموزشی می‌شود. در زمینه فشار و انتظارات تحصیلی، انتظارات بالای مدرسه از دانش‌آموزان، بار سنگین مسئولیت قبولی در رشته‌های برتر و فضای رقابتی شدید همراه با فشار اجتماعی، بار روانی قابل توجهی ایجاد می‌کند: «مدرسه فشار زیادی روی بچه‌ها می‌آورد که همیشه بهترین باشند» و «بار مسئولیت قبولی در رشته‌های برتر خیلی سنگینه». این فشارهای رقابتی و اجتماعی موجب اضطراب و نگرانی مداوم دانش‌آموزان می‌شود: «همیشه در معرض رقابت و فشار اجتماعی هستیم». در زمینه کمبود رشد چندجانبه، نبود فرصت‌های کافی برای تفریح و تمرکز صرف بر حفظ مطالب و تست‌زنی، دانش‌آموزان را خسته و بی‌انرژی می‌کند و انگیزه یادگیری را کاهش می‌دهد: «فرصتی برای بازیابی انرژی و تفریح نداریم و این باعث خستگی می‌شود» و «سیستم آموزشی فرصت خلاقیت را از ما گرفته است». علاوه بر این، تغییرات محیط آموزشی و مقطع تحصیلی نیز چالش‌های جدیدی ایجاد می‌کنند و می‌توانند موجب افت موقت عملکرد دانش‌آموزان شوند: «تغییر پایه تحصیلی فشار زیادی دارد و بسیاری دچار افت می‌شوند». به طور کلی، ترکیب فشار تحصیلی، محدودیت فرصت‌های رشد چندجانبه و تغییرات محیط آموزشی، زمینه‌ساز کاهش انگیزه، خستگی و افت تحصیلی موقت در دانش‌آموزان تیزهوش است و ترکیب چالش‌های مربوط به معلم، همسالان، مدیریت، برنامه درسی و جو مدرسه فضایی ایجاد می‌کند که توانمندی‌های بالقوه دانش‌آموزان تیزهوش را محدود و کم‌پیشرفتی آنان را تشدید می‌کند.

در ادامه، شکل ۱ ساختار و شبکه مضامین اصلی علل مدرسه‌ای کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش را به صورت طبقه‌بندی شده و سازمان‌یافته نمایش می‌دهد.



شکل ۱. شبکه مضامین علل مدرسه‌ای کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش.

Figure 1. Thematic Network of School-Related Causes of Underachievement among Gifted Students.

شبکه ارائه‌شده در شکل ۱ نشان می‌دهد که چالش‌های معلم، همسالان، مدیریت، برنامه درسی و جو مدرسه به‌طور هم‌زمان و متقابل زمینه کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان را شکل می‌دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی چالش مدرسه‌ای مؤثر بر کم‌پیشرفتی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بود. یافته‌ها نشان می‌دهد که این کم‌پیشرفتی ناشی از چالش‌های ساختاری، تعاملی و محتوایی در بستر مدرسه است. در این راستا، پنج مضمون فراگیر شامل چالش‌های مربوط به معلم، مدیریت، برنامه درسی، همسالان و جو مدرسه شناسایی شد که هر یک به نحوی در کاهش انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش نقش دارند.

دانش و آگاهی معلم نقشی کلیدی در کیفیت یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان تیزهوش دارد. ناکافی بودن دانش تخصصی و تربیتی معلمان درباره ویژگی‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی این دانش‌آموزان، ناآگاهی از نیازهای خاص آن‌ها و روش‌های تدریس متناسب، باعث ایجاد محیط‌های یادگیری ناکارآمد و یکنواخت می‌شود (رضایی دره‌بیدی، ۱۳۹۹؛ جوکار، ۱۴۰۳؛ ریم، ۲۰۰۶؛ حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). روش تدریس و کلاس‌داری نامناسب نیز بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. تدریس مطالب فراتر از کتاب، بیان نامناسب درس، عدم توجه به پیش‌نیازها، تکرار ناکافی مفاهیم و مدیریت ضعیف کلاس، دانش‌آموزان را با خستگی، کسالت و کاهش انگیزه مواجه می‌کند و فرصت یادگیری خودگردان و خلاقانه را محدود می‌سازد (کانیفسکی و کیلی، ۲۰۰۳). رابطه معلم با دانش‌آموزان نیز تعیین‌کننده است. تبعیض، واکنش‌های نامناسب، محدودیت در فرصت‌های معاشرت و مقایسه مکرر دانش‌آموزان با یکدیگر، موجب فشار روانی، اضطراب و کاهش انگیزه می‌شود. فقدان توجه به نیازهای فردی و حساسیت دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به رفتارهای معلم نیز بر رضایت شغلی و عملکرد معلمان تأثیر منفی دارد (مک کوچ و سیگل، ۲۰۰۳؛ نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). بنابراین، برای ارتقای پیشرفت و انگیزه دانش‌آموزان تیزهوش، ضرورت دارد معلمان با دانش تخصصی کافی، روش‌های تدریس متناسب و رابطه‌ای حمایتی با دانش‌آموزان، محیطی انگیزشی و مؤثر فراهم کنند.

مدیریت مدرسه نیز نقشی دوگانه در پشتیبانی یا تضعیف عملکرد دانش‌آموزان تیزهوش دارد. کفایت و شایستگی مدیریتی در مدارس تیزهوشان نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد دانش‌آموزان دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد که ناکارآمدی و ضعف صلاحیت حرفه‌ای مدیران، ناآگاهی آنان از ویژگی‌ها و نیازهای رشدی دانش‌آموزان تیزهوش، و دوره‌های کوتاه مدیریت، به کاهش اثربخشی مدیریت و ناکامی در

30. Kanevsky & Keighley

31. McCoach & Siegle

حمایت از دانش‌آموزان منجر می‌شود (حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۷). علاوه بر این، تبعیض و پارتی‌بازی در انتصابات مدیریتی نیز باعث ایجاد بی‌اعتمادی و ناراضی‌ت در محیط مدرسه می‌شود. تعامل با دانش‌آموزان نیز در این زمینه اهمیت دارد. بی‌توجهی به خواسته‌ها و نیازهای دانش‌آموزان، اعمال سختگیری‌های غیرمنصفانه و محدودیت‌های تصمیم‌گیری، فضایی تنش‌آلود ایجاد می‌کند که انگیزه و روحیه آموزشی آنان را کاهش می‌دهد. فضای روانی مدرسه تحت تأثیر رفتارهای مدیریتی شکل می‌گیرد. مدیریت ناصحیح، تعامل ضعیف با معلمان و عدم توجه به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان، باعث ایجاد اضطراب و فشار روانی در محیط مدرسه می‌شود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های بلوم (۱۹۸۵) و اسنایدر و لیننبرگ-گارسیا (۲۰۱۳) همخوانی دارد که نشان داده‌اند کیفیت مدیریت مدرسه می‌تواند بستر ساز انگیزش یا عامل ناکامی تحصیلی تیزهوشان باشد. بنابراین، مدیریت مدرسه به عنوان عاملی کلیدی، می‌تواند یا بستری حمایتگر برای تقویت انگیزه، موفقیت تحصیلی و رشد دانش‌آموزان تیزهوش فراهم کند، یا با ضعف شایستگی، تعامل نامناسب و محدودیت‌های ساختاری، موجب تضعیف عملکرد تحصیلی آنان شود.

برنامه درسی و ارزشیابی آموزشی نیز چالش‌برانگیز توصیف شده است. ساختار و حجم محتوای درسی در مدارس تیزهوشان به گونه‌ای است که حجم زیاد دروس، کمبود ساعت کلاسی، تمرین‌ها و تکالیف متنوع و زیاد و تأکید بیش از حد بر محفوظات، باعث فشار شناختی و کاهش انگیزه دانش‌آموزان می‌شود. این تمرکز بیش از حد بر محتوا و تکرار آزمون‌ها، فرصت رشد خلاقیت و نیازهای عاطفی آنان را محدود می‌کند (دیبا واجاری و همکاران، ۱۴۰۰؛ راموس^{۳۲} و همکاران، ۲۰۲۱؛ نصیران و ایروانی، ۱۳۹۴). عوامل مربوط به برنامه درسی، کیفیت و ماهیت آموزش و ارزشیابی نیز محدودیت‌های جدی ایجاد می‌کند. اشکالات کتاب‌های درسی، تکرار امتحانات و سوالات متمرکز بر حفظیات، فرصت یادگیری مهارت‌های جانبی و زندگی را از دانش‌آموزان می‌گیرد و رشد متوازن آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این مسأله می‌تواند باعث فشار روانی، احساس جدایی از گروه همسالان و محدود شدن تعاملات اجتماعی شود (نادری و سیف نراقی، ۱۴۰۰). فرصت‌های یادگیری مهارت‌های جانبی در مدارس تیزهوشان نیز محدود است؛ تمرکز صرف بر تست‌زنی و آموزش درسی باعث می‌شود مهارت‌های زندگی، هنری و اخلاقی کم‌تر مورد توجه قرار گیرند، که این خود به تربیت دانش‌آموزان تک‌بعدی و محدود شدن خودشناسی آنان منجر می‌شود (حاج کاظمیان و همکاران، ۱۳۹۶). علاوه بر این، کیفیت خدمات آموزشی، امکانات و تعامل با دانش‌آموزان و والدین در این مدارس اغلب رضایت‌بخش نیست و می‌تواند رشد توانمندی‌ها و انگیزه تحصیلی را کاهش دهد (کاظمی حقیقی، ۱۳۹۳). بنابراین، برنامه‌های درسی و روش‌های ارزیابی موجود نه تنها پاسخگوی نیازهای گسترده و چندبعدی دانش‌آموزان تیزهوش نیستند، بلکه می‌توانند به عنوان عاملی مؤثر در کم‌پیشرفتی و کاهش انگیزه آنان عمل کنند.

نقش همسالان نیز در قالب رقابت‌های ناسالم، مقایسه‌های مخرب و کنش‌های روانی منفی، به عاملی نادیده گرفته شده در کم‌پیشرفتی تبدیل شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، فشارهای روانی ناشی از فضای رقابتی، غلو در موفقیت‌ها و کاهش خودکارآمدی، برخی از دانش‌آموزان تیزهوش را به سوی انزوا، افت انگیزه و در نهایت شکست تحصیلی سوق داده است. پژوهش‌هایی همچون تاملینسون (۲۰۰۵)

و ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۸) پیش‌تر تأکید کرده‌اند که در صورت نبود مدیریت مؤثر روابط اجتماعی در مدرسه، حتی دانش‌آموزان دارای استعدادهای درخشان نیز ممکن است از حمایت اجتماعی ضروری و مورد نیاز خود محروم بمانند. باید توجه داشت نقش همسالان در کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش بسیار مهم و در عین حال پیچیده است. همسالان می‌توانند هم تأثیرات مثبت و هم منفی بر پیشرفت تحصیلی داشته باشند؛ وقتی همسالان ارزش یادگیری را بشناسند و حمایتگر باشند، عملکرد دانش‌آموزان تیزهوش ارتقا می‌یابد اما در مواردی فشار گروه همسالان منجر به پنهان‌سازی توانایی‌ها یا تمرکز بیش از حد بر مهارت‌های اجتماعی به جای پیشرفت تحصیلی می‌شود. در این شرایط، رقابت‌های ناسالم، مقایسه‌های مخرب و کنش‌های روانی منفی میان همسالان، عاملی نادیده گرفته شده است که به شدت کم‌پیشرفتی را تشدید می‌کند. احساس پذیرش و حمایت از همسالان می‌تواند به معکوس کردن روند کم‌پیشرفتی برخی دانش‌آموزان کمک کند، اما فقدان چنین حمایت‌هایی زمینه‌ساز مشکلات روانی و تحصیلی است (رئوف و همکاران، ۲۰۲۴).

جو مدرسه و فضای تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش تحت تأثیر فشار و انتظارات تحصیلی، چالش‌های مدرسه و تغییرات محیط آموزشی قرار دارد. فشار و انتظارات تحصیلی شامل انتظارات بالای مدرسه از دانش‌آموزان، بار سنگین مسئولیت قبولی در رشته‌های برتر و فضای رقابتی شدید و فشار اجتماعی است که باعث افزایش اضطراب و کاهش انگیزه و خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود (دیبا و جاری و همکاران، ۱۴۰۰؛ رئوف و همکاران، ۲۰۲۴). می‌توان گفت چالش‌های مدرسه مانند کمبود رشد چندجانبه، فقدان فرصت‌های تفریح، و تک‌بعدی شدن دانش‌آموزان، منجر به محدود شدن فرصت‌های یادگیری خلاق و کاهش تعاملات عاطفی و اجتماعی می‌شود. تمرکز بیش از حد بر حفظیات باعث پرشدن سریع ظرفیت ذهنی و بروز اضطراب در این دانش‌آموزان می‌شود که خلاقیت و انگیزه آن‌ها را کاهش می‌دهد. فضای عاطفی سرد و تعاملات رسمی در مدارس تیزهوشان، با نیازهای چندوجهی رشد دانش‌آموزان در تضاد است و خودباوری آنان را کاهش می‌دهد، همچنین قوانین سخت‌گیرانه و نادیده گرفتن نظرات دانش‌آموزان می‌تواند خشم و عصبانیت آنان را افزایش دهد (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۴؛ اکبری، ۱۳۹۷؛ کاظمی حقیقی، ۱۳۹۳؛ متیوز و مک‌بی، ۲۰۰۷). بنابراین، ایجاد محیط مدرسه‌ای حمایتگر، متنوع و خلاق که پاسخگوی تمامی ابعاد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش باشد، برای ارتقای پیشرفت همه‌جانبه آنان ضروری است.

جمع‌بندی نهایی آن‌که، مدارس تیزهوشان با وجود مأموریت خود برای پرورش سرمایه‌های فکری کشور، اگر نتوانند به نیازهای فردی، اجتماعی، هیجانی و شناختی این دانش‌آموزان توجه کنند، ممکن است به محیط‌هایی ناکارآمد و سرکوبگر تبدیل شوند. لذا بازنگری جامع در ساختارهای آموزشی، توانمندسازی معلمان، اصلاح محتوای درسی، بهبود روابط انسانی و ایجاد فضای حمایتی و پویا در مدرسه، گامی ضروری در مسیر کاهش کم‌پیشرفتی دانش‌آموزان تیزهوش خواهد بود. محدود بودن جامعه آماری این پژوهش به دانش‌آموزان تیزهوش دوره متوسطه دوم باعث می‌شود قابلیت تعمیم نتایج به سایر پایه‌های تحصیلی محدود باشد؛ بنابراین، تعمیم نتایج به مقاطع دیگر باید با احتیاط صورت گیرد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، پیشنهاد می‌شود بازنگری در ساختارهای آموزشی و اصلاح محتوای درسی به گونه‌ای انجام شود که نیازهای شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش به‌طور متوازن پوشش داده شود. همچنین

توانمندسازی معلمان از طریق آموزش‌های تخصصی درباره ویژگی‌های تیزهوشان و روش‌های تدریس متناسب، بهبود مهارت‌های مدیریتی مدیران و ایجاد تعامل مؤثر میان معلمان و دانش‌آموزان، طراحی برنامه‌های آموزشی منعطف و متنوع، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری خودگردان و تشویق به فعالیت‌های خلاقانه، از دیگر راهکارهای پیشنهادی است. در نهایت، انجام پژوهش‌های مشابه در سایر پایه‌های تحصیلی و مطالعات طولی برای رصد تغییرات تحصیلی و روانی دانش‌آموزان تیزهوش نیز توصیه می‌شود.

تعارض منافع

مطالعه حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

منابع

- ابراهیمی، س.، ناطقی، ف.، و فقیهی، ع. (۱۳۹۷). نگاهی تحلیلی بر عملکرد مدارس تیزهوشان دوره متوسطه اول استان خوزستان بر اساس الگوی ارزشیابی CIPP. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۷۸۵-۷۹۷. https://www.jiera.ir/article_65026.html
- ابوالقاسمی، م.، زینلی‌پور، ه.، شیخی، ع. ا.، و عصاره، ع. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تفکیکی برای دانش‌آموزان با استعدادهای درخشان شهر اصفهان. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۹ (۳)، ۱۵-۳۶. <https://exceptionaleducation.ir/article-1-1006-fa.html>
- اکبری، ا. (۱۳۸۸). *راهنمایی سازگاری تحصیلی و شغلی*. تهران: انتشارات ساوالان.
- جورابیان فکور تبریزی، ش.، تاج‌زاده قهی، ا.، ایوبی، م. ا.، و مرادی، ح. (۱۴۰۲). الگوی ساختاری ادراک از روابط والدینی و ادراک از روابط معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش: نقش میانجی توانمندی هیجانی-اجتماعی و فشار تحصیلی ادراک‌شده. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲ (۴)، ۴۹-۶۴. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.13063.5582>
- جوکار، م. ح. (۱۴۰۳). آسیب‌شناسی مدارس استعدادهای درخشان (سمپاد) در مقطع متوسطه اول از دید دانش‌آموزان. *مشاوره و راهنمایی (شغلی، خانواده، توانبخشی)*، ۵ (۱)، ۷۹-۸۹. <https://doi.org/10.22034/cgr.2024.432692.1157>
- حاج کاظمیان، م.، هویدا، ر.، عابدی، ا.، و رجائی‌پور، س. (۱۳۹۷). بررسی تحلیلی روش گروه‌بندی تمام‌وقت دانش‌آموزان مدارس استعداد درخشان. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۹ (۱)، ۹۳-۱۲۲. <https://doi.org/10.22059/japr.2018.257321.1293>
- دیبا واجاری، ط.، خمیس‌آبادی، م.، و دهقان‌دار، م. (۱۴۰۱). آسیب‌شناسی مدارس تیزهوشان با توجه به مؤلفه‌های روانی، اجتماعی و عملکردی از نظر کارشناسان و دبیران مدارس استان البرز. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۳ (۲)، ۱۶۶-۱۷۹. <https://doi.org/10.30495/jedu.2022.27482.5493>
- رضایی دره‌بیدی، ز. (۱۳۹۹). *تجربه زیسته نوجوانان تیزهوش ۱۲-۱۶ سال: رویدادهای مثبت و منفی زندگی* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء]. سامانه کتابخانه دانشگاه الزهراء.
- رئوف، م.، شکری، ع.، و فتح‌آبادی، ج. (۱۴۰۱). تحلیل پدیدارشناختی ادراک‌های والدین از عملکرد کودکانی با استعداد برتر که در تحصیل پیشرفت چندانی ندارند. *پژوهش کیفی در علوم رفتاری*، ۱ (۲)، ۷۴-۵۷. <https://doi.org/10.22077/qrebs.2023.6757.1025>
- طباطبایی، ز. (۱۴۰۰). مروری بر مفهوم تیزهوشی از چشم‌انداز نظریه‌های هوش. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۴ (۴۲)، ۵۹-۶۵. https://www.jonapte.ir/article_125432.html

- کاظمی حقیقی، ن. (۱۳۹۳). روان‌شناسی کودکان تیزهوش و روش‌های آموزش ویژه (چاپ دوم). انتشارات تابان خرد.
- کریمی، س. (۱۳۹۴). بررسی زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان دخترانه تیزهوشان شهرستان مریوان [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان]. سامانه کتابخانه دانشگاه کردستان.
- ماهانی، ز. (۱۴۰۰). ارائه مدلی برای آموزش دانش‌آموزان تیزهوش ابتدایی: مطالعه پدیدارشناختی [رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی]. سامانه کتابخانه دانشگاه خوارزمی.
- نادری، ع. و سیف‌نراقی، م. (۱۴۰۱). روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی (بر اساس DSM-5). انتشارات ارسباران.
- نجاتی‌فر، س.، آقازیارتی، ع. و عابدی، ا. (۱۴۰۰). تدوین مدل رضایتمندی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش بر اساس عوامل مؤثر بر آن: مطالعه داده‌بنیاد. *روان‌شناسی افراد/استثنایی*، ۱۱ (۴۳)، ۱۴۱-۱۷۴. <https://doi.org/10.22054/jpe.2022.59758.2298>
- نصیران، ص. و ایروانی، م. (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان و والدین. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲ (۱)، ۲۷-۱. <https://psychstudies.ir/article-1-87-fa.html>
- Bloom, B. S. (1985). *Talent development in young people*. Ballantine Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Çakır, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034–1038. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.269>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Hornstra, L., Mathijssen, A. C. S., Denissen, J. J. A., & Bakx, A. (2023). Academic motivation of intellectually gifted students and their classmates in regular primary school classes: A multidimensional, longitudinal, person- and variable-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 107, Article 102345. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102345>
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20–28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>
- Karaduman, G. B. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165–172. <https://ijonte.elapublishing.net/makale/6315>
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167–181. <https://doi.org/10.1177/0016986207299473>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107–134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Ramos, A., Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., & Verschueren, K. (2021). Profiles of maladaptive school motivation among high-ability adolescents: A person-centered exploration of the motivational pathways to underachievement model. *Journal of Adolescence*, 88, 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.03.001>
- Raooof, K., Shokri, O., Fathabadi, J., & Panaghi, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Heliyon*, 10(17), e36908. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908>
- Rimm, S. B. (2006). *When gifted students underachieve: What you can do about it*. Prufrock Press.

- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement orientation model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183–194. <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Schiltz, L. (2017). Improving aggression regulation in highly gifted underachievers: An evaluation study based on a mixed methods design. *Shiraz E-Medical Journal*, 18(1), e44715. <https://doi.org/10.17795/semj44715>
- Siegle, D., McCoach, D. B., & Rubenstein, L. D. (2021). Understanding and addressing underachievement in gifted students. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 605–626). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415-37>
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. A. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychology*, 48(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(3), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262–269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11
- White, S. L., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Pre-Service Teachers' Evaluation of the Implementation of Project-Based Learning in the Fundamentals of Demography Course

M. Soleimani ^{1,*} 

¹ Department of Geography Education, Farhangian University, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-01-21
Revised: 2025-05-14
Accepted: 2026-07-27
Available online:
2026-07-02

KEYWORDS:

Teaching method,
project-based learning,
active teaching method,
project-based method,
qualitative research,
demographics education.

¹ Corresponding author
m.soleimani@cfu.ac.ir
☎ (+98915) 3357465

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Project-Based Learning (PBL) is considered an alternative to traditional teacher-led instruction. It can be incorporated into everyday classroom environments from the elementary level onwards across a wide range of subjects, including history, science, and mathematics, and is applicable at all levels of education. This method has been widely accepted in higher education and is extensively utilized across various fields, ranging from health sciences to engineering-related areas. However, its application in social sciences education at the higher education level has been limited, and little research has been presented in this area. On the other hand, the curriculum of the Social Science Education program at Farhangian University is focused on preparing teachers in this field. Pre-service teachers are expected to acquire both knowledge and professional skills in their specialized area, as well as the ability to recognize and analyze social environments and conditions. They must also become proficient in teaching methods relevant to social science subjects. Therefore, it seems that the use of active teaching methods, especially the project-based method, can help achieve the expected competencies of this curriculum more effectively than traditional teacher-centered methods. Consequently, in this research, the implementation of project-based learning in teaching the course Fundamentals of Demography—which is part of the social sciences education program—was evaluated by pre-service teachers.

Methods and Data: To achieve the research goal, a qualitative approach and thematic analysis were used. In the data analysis phase, during the open coding process, nine categories were identified: motivating students for learning, learning content more effectively, applying theoretical topics, learning teaching skills, learning research skills, learning social skills, experiencing a new and engaging teaching method, generating interest in the class, and ensuring active participation of students in class. These categories were subsequently organized into two thematic groups during the axial coding: Improving Learning and Engaging the Classroom.

Findings: The results of this study showed that the project-based method, by creating motivation for learning, facilitating the application of theoretical topics, improving comprehension of educational content, and enhancing the development of teaching, research, and social skills, led to enhanced learning outcomes among pre-service teachers. Furthermore, this method fostered student activity and participation, stimulated interest in the class, and introduced a novel teaching experience, ultimately making the classroom environment more engaging and dynamic.

Discussion and Conclusion: The results of this study indicated that the use of the project-based method in teaching the Fundamentals of Demography course significantly enhanced students' motivation and interest in learning, a finding consistent with previous studies (Holst, 2003; Gomez-Pablo et al., 2017; Heuerman, 2020; Zen et al., 2022). It also improved content comprehension, corroborating the

work of Gültekin (2005), Baumgartner & Zabin (2008), Fernandes (2014), Ergul & Kargin (2014), Chen & Yang (2019), and Karimi et al. (2023). Furthermore, students reported that engaging in the project enabled them to apply theoretical knowledge practically, which they considered beneficial for their future research and professional activities—a conclusion also reached by Sharma et al. (2020). Regarding professional development, the project-based method proved effective in enhancing the teaching, research, and social skills of pre-service teachers, aligning with the findings of Mohedo and Bújez (2014) and Tsubolski and Muchnik-Rozanov (2023). Additionally, students became familiar with the data-collection resources essential for demographic research, a result that echoes the work of Holst (2003), Baumgartner and Zabin (2008), and Baysura et al. (2016). Group project work also fostered meaningful student interaction, consistent with Holst (2003) and Baysura et al. (2016). Overall, participants described the experience as novel, engaging, and highly enjoyable, similar to the outcomes reported by Albusaeidi and Alsiabi (2021), Zen et al. (2022), and Marus et al. (2022). Beyond cognitive gains, this method promoted active participation and classroom involvement, supporting earlier findings (Almola, 2020; Gomez-Pablo et al., 2017; Holst, 2003; Zen & Ariyani, 2022). Given its positive impact on content mastery, skill development, and classroom dynamism, the adoption of project-based learning is strongly recommended for instructors of this course, particularly at Farhangian University, where the development of professional competencies in pre-service teachers is paramount. To further encourage the widespread use of student-centered pedagogies in the social and human sciences, we suggest organizing targeted training workshops aimed at enhancing instructors' knowledge, skills, and motivation to implement such approaches effectively



NUMBER OF REFERENCES

77



NUMBER OF FIGURES

1



NUMBER OF TABLES

1

Citation (APA): Soleimani, M. (2026). Pre-service teachers' evaluation of the implementation of project-based learning in the fundamentals of demography course. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5 (2), 25–49. DOI:

 <http://doi.org/10.48310/ise.2026.18174.1211>



COPYRIGHTS



© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

ارزیابی دانشجومعلم‌ان از اجرای روش یادگیری مبتنی بر پروژه در آموزش درس مبانی جمعیت‌شناسی

معصومه سلیمانی^{۱*} ^۱ گروه آموزش جغرافیا، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۰۲
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۲۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۰۵
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۱

واژگان کلیدی:

روش تدریس،
یادگیری مبتنی بر پروژه،
روش تدریس فعال،
روش پروژه‌محور،
پژوهش کیفی،
آموزش جمعیت‌شناسی.

^۱ نویسنده مسئولm.soleimani@cfu.ac.ir

① ۰۹۱۵-۳۳۵۷۴۶۵

چکیده

پیشینه و اهداف: یادگیری مبتنی بر پروژه (پی‌بی‌ال) جایگزینی برای آموزش سنتی و تحت هدایت معلمان تلقی می‌شود و به‌طور گسترده‌ای در آموزش عالی در زمینه‌های مختلف دانش مورد استفاده قرار می‌گیرد ولی این روش در آموزش علوم اجتماعی و در سطح آموزش عالی کمتر مورد استفاده قرار گرفته و تحقیقات کمی نیز در این حوزه ارائه شده است، لذا در این تحقیق به ارزیابی روش یادگیری مبتنی بر پروژه در آموزش درس مبانی جمعیت‌شناسی از دروس رشته آموزش علوم اجتماعی پرداخته شد.

روش‌ها: جهت دستیابی به هدف پژوهش از رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون استفاده گردید. در تحلیل داده‌ها، در مرحله کدگذاری باز ۹ مقوله «ایجاد انگیزه برای یادگیری، یادگیری بهتر محتوا، یادگیری کاربرد مباحث نظری، یادگیری مهارت‌های معلمی، یادگیری مهارت‌های پژوهشی، یادگیری مهارت‌های اجتماعی، تجربه کردن روش تدریس جذاب و جدید، علاقه به کلاس، فعال بودن و مشارکت دانشجو در کلاس» شناسایی شد که در کدگذاری محوری در ۲ دسته موضوعی «یادگیری بهتر» و «جذاب بودن کلاس» قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج این تحقیق نشان داد که روش پروژه‌محور با ایجاد انگیزه برای یادگیری، یادگیری کاربرد مباحث نظری، کمک به یادگیری بهتر محتوای آموزشی، اثرگذاری بر یادگیری مهارت‌های معلمی، مهارت‌های پژوهشی و مهارت‌های اجتماعی، باعث یادگیری بیشتر و بهتر در دانشجو معلمان شد. همچنین کاربرد این روش موجب فعالیت و مشارکت دانشجویان در کلاس، علاقه‌مندی به کلاس و تجربه کردن یک روش تدریس جدید و در مجموع جذابیت بیشتر کلاس درس گردید.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های تحقیق، استفاده از یادگیری مبتنی بر پروژه به مدرسان این درس، به‌ویژه مدرسان دانشگاه فرهنگیان، توصیه می‌شود. همچنین به‌منظور افزایش دانش، مهارت و انگیزه مدرسان برای بهره‌برداری بیش از پیش از رویکردهای تدریس دانشجو محور به‌ویژه در حوزه علوم اجتماعی و انسانی، برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی پیشنهاد می‌گردد.

مقدمه

تدریس دانشگاهی به کاری اطلاق می‌شود که آموزشگر انجام می‌دهد و هدف او ایجاد تغییر در رفتار (باورها، ارزش‌ها، دانش‌ها، نگرش‌ها و توانش‌ها) دانشجو است. وظیفه آموزشگر یا مدرس تنها ایجاد یادگیری نیست، بلکه تدارک شرایطی است که تحت آن دانشجو اقدام به آموختن می‌کند و نتیجه فعالیت دانشجو به یادگیری منتهی می‌شود (موسی‌پور، ۱۳۹۲). نتایج مطالعات صورت‌گرفته بر لزوم توجه به چارچوب‌های روش تدریس فعال و بهبود و گسترش آن تأکید زیادی دارند (ذوالفقاریان و همکاران، ۱۳۹۷). یادگیری فعال به‌عنوان هر روش آموزشی که شاگردان را درگیر فرایند یادگیری می‌کند و به خودمختاری آن‌ها اهمیت می‌دهد،

تعریف می‌شود و اغلب در مقابل سخنرانی سنتی که در آن دانشجویان اطلاعات را از مربی به صورت غیرفعال دریافت می‌کنند قرار می‌گیرد (آرداوی و همکاران^۱، ۲۰۲۱)

یادگیری مبتنی بر پروژه^۲ (پی‌بی‌ال) به طور کلی جایگزینی برای آموزش سنتی و تحت هدایت معلمان تلقی می‌شود (یانگ و چن^۳، ۲۰۱۹). مبانی روش «پی‌بی‌ال» از نظریه یادگیری ساخت‌گرایی نشأت می‌گیرد که ادعا می‌کند یادگیری بر تفسیر و ساخت معنا متمرکز است و مقدمات آن عبارتند از: (۱) دانش ساخته می‌شود، نه این‌که منتقل شود؛ (۲) دانش قبلی بر فرآیند یادگیری تأثیر می‌گذارد؛ (۳) درک اولیه محلی است، نه جهانی و (۴) ساختن ساختارهای دانش مفید نیاز به فعالیت تلاشگرانه و هدفمند دارد (بنروزو و رابینسون^۴، ۲۰۲۲).

یکی از چالش‌های اصلی در تحقیق در مورد پی‌بی‌ال تنوع در تعاریف و معیارهاست (دین^۵ و همکاران، ۲۰۲۳) و این‌که ممکن است به روش‌های مختلف توسط افراد مختلف تعریف شود (میلز و تراگوست^۶، ۲۰۰۳). بنا بر تعریف آدرلی^۷ و همکاران (۱۹۷۵)، (۱) پروژه‌ها شامل حل یک مشکل هستند و اغلب و نه هرچند لزوماً، توسط خود دانشجو تنظیم می‌شوند؛ (۲) آن‌ها شامل ابتکار دانشجو یا گروهی از دانشجویان هستند و به انواع فعالیت‌های آموزشی نیاز دارند؛ (۳) معمولاً منجر به محصول نهایی مانند پایان‌نامه، گزارش، طرح‌های طراحی، برنامه و مدل کامپیوتری می‌شوند؛ (۴) کار اغلب برای مدت زمان قابل توجهی ادامه دارد؛ (۵) کارکنان آموزشی در یک مرحله یا همه مراحل به جای اقتدار، نقش مشاوره‌ای دارند (هله^۸ و همکاران، ۲۰۰۶).

ویژگی‌های پی‌بی‌ال عبارتند از یک سؤال محرک، تمرکز بر اهداف یادگیری، مشارکت در فعالیت‌های آموزشی، همکاری بین دانشجویان، استفاده از فناوری‌های داربست و خلق آثار ملموس (گوا^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). ایده اصلی یادگیری مبتنی بر پروژه این است که مشکلات واقعی توجه دانشجویان را به خود جلب می‌کند و باعث ایجاد تفکر جدی می‌شود. در وهله اول، معلمان باید با علاقه دانشجویان و «نیاز به دانستن» درگیر شوند و درعین حال با ایجاد سؤالی آن‌ها را برای حرکت برانگیزند (افستراتیا^{۱۰}، ۲۰۱۴). هدف تولید خروجی‌هایی مانند محصولات، ارائه‌ها یا عملکردها در یک مدت زمان معین است (آلبار و ساوتکات^{۱۱}، ۲۰۲۱). محصول نهایی نقطه کانونی تکلیف بوده و اتمام پروژه عمده‌تاً مستلزم به کارگیری دانش‌های قبلی کسب شده است؛ به عبارت دیگر، در یادگیری مبتنی بر پروژه بر کاربرد یا تفسیر دانش تأکید می‌شود (کار و دیگران، ۱۳۹۳) و یادگیرنده تشویق می‌شود تا دانش علمی نظری را که به دست آورده، عملی کند (سیفریان^{۱۲} و همکاران: ۲۰۲۰؛ شارما^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰)

1. Ardhaoui et al
2. Project-Based Learning (PBL)
3. Chen & Yang
4. Beneroso & Robinson
5. Dean
6. Mills & Treagust
7. Adderley
8. Helle
9. Guo
10. Efstratia
11. Albar & Southcott
12. Cifrian
13. Sharma

مورگان^{۱۴} (۱۹۸۳) سه مدل کلی از کار پروژه را برای اهداف آموزشی تشریح کرد: (۱) پروژه‌های تمرینی^{۱۵}، با این هدف که دانشجویان دانش‌ها و تکنیک‌هایی را که قبلاً به دست آورده‌اند، در یک موضوع دانشگاهی در یک حوزه موضوعی به کار گیرند. این نشان‌دهنده سنتی‌ترین نوع یادگیری پروژه‌محور است؛ (۲) پروژه ترکیب‌کننده^{۱۶}، که در این نوع پروژه اهداف گسترده‌تر و دامنه بزرگ‌تر است. این پروژه ماهیتی بیش‌تر بین‌رشته‌ای دارد و اغلب با مسائل «دنیای واقعی» مرتبط است و اهداف آن شامل توسعه توانایی‌های حل مسأله و ظرفیت برای کار مستقل است؛ (۳) پروژه راهنمایی^{۱۷}: این اصطلاح به کل فلسفه برنامه درسی به عنوان یک برنامه مطالعاتی اشاره می‌کند. پروژه‌هایی که دانشجویان تکمیل می‌کنند کل پایه تحصیلات دانشگاهی آن‌ها را تشکیل می‌دهد (هله^{۱۸} و همکاران، ۲۰۰۶).

پی‌بی‌ال می‌تواند در محیط‌های کلاسی روزمره از مقطع ابتدایی به بعد و در طیف گسترده‌ای از رشته‌ها از جمله تاریخ، علوم و ریاضیات گنجانده شود (هریس و آلن^{۱۹}، ۲۰۲۲) و در تمام سطوح آموزش مورد استفاده قرار گیرد (رحمان^{۲۰} و همکاران، ۲۰۱۱). این روش در آموزش عالی تا حد زیادی پذیرفته شده است (چه-وارلا^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۳) و به‌طور گسترده‌ای در زمینه‌های مختلف دانش مورد استفاده قرار می‌گیرد که از حوزه‌های مربوط به علوم بهداشتی گرفته تا زمینه‌های مرتبط با مهندسی متغیر است (ریکورت و ویلوریا^{۲۲}، ۲۰۲۰). پی‌بی‌ال می‌تواند یک فعالیت گروهی یا فردی باشد (آلبار و ساوتکات^{۲۳}، ۲۰۲۱) و در داخل یا خارج از کلاس درس انجام شود (افستراتیا^{۲۴}، ۲۰۱۴). یادگیری مبتنی بر پروژه (پی‌بی‌ال) می‌تواند در بهبود تسلط بر مهارت‌های قرن بیست‌ویکم، مؤثرتر از رویکردهای آموزشی سنتی باشد (سانتوس^{۲۵} و همکاران، ۲۰۲۳). پی‌بی‌ال فرصت‌هایی را در کلاس‌های درس ارائه می‌دهد که مهارت‌های تدریس و یادگیری در قرن بیست‌ویکم را که برای موفقیت دانش‌آموز ضروری تلقی می‌شوند، ممکن می‌سازد (آلبار و ساوتکات، ۲۰۲۱). در یادگیری مبتنی بر پروژه مشارکتی، یادگیری مشارکتی از طریق ادغام آموزش و پژوهش تسهیل می‌شود (د لوس ریوس^{۲۶} و همکاران، ۲۰۱۰) و فرصت‌هایی را برای دانشجویان فراهم می‌کند تا مهارت‌های بین فردی را در حین کار مشترک بیاموزند و تمرین کنند و مهارت‌های ارتباطی آن‌ها تقویت شود (بلوال^{۲۷} و همکاران، ۲۰۲۰ کاراهوکا و همکاران، ۲۰۱۱).

یادگیری مبتنی بر پروژه به یادگیرنده کمک می‌کند تا در تجزیه و تحلیل هر پروژه معین و جست‌وجوی راه‌حل‌های احتمالی، شرکت کند (آمامو و چنیتی-بلکادی^{۲۸}، ۲۰۱۸)؛ نیز به دانشجویان اجازه می‌دهد مسائلی را مطرح کنند، سؤال بپرسند، پیش‌بینی کنند

14. Morgan

15. Project exercise

16. Project component

17. Project orientation

18. Helle

19. Harris & Allen

20. Rahman

21. Ceh-Varela

22. Ricaurte & Viloria

23. Albar, & Southcott

24. Efstratia

25. Santos

26. de Los Rios

27. Belwal

28. Amamou & Cheniti-Belcadhi

و تصمیم بگیرند، تحقیقات طراحی کنند (لاوی و شریکی^{۲۹}، ۲۰۰۸)، نیز از مهارت‌های تحقیق، برنامه‌ریزی، تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسأله استفاده کنند (کاراهوکا^{۳۰} و همکاران، ۲۰۱۱)، داده‌ها را جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل کنند، از فناوری استفاده کنند، ایده‌ها را به اشتراک بگذارند (لاوی و شریکی^{۳۱}، ۲۰۰۸) و با کاوش فعال چالش‌ها و مشکلات دنیای واقعی، دانش عمیق‌تری به دست آورند (آرکیدیاکونو^{۳۲} و همکاران، ۲۰۱۶). این روش، دانش، مهارت‌ها و ارزش‌ها را ادغام می‌کند (د لوس ریوس^{۳۳} و همکاران، ۲۰۱۰) انگیزه دانشجویان را افزایش می‌دهد (کاراهوکا^{۳۴} و همکاران، ۲۰۱۱) و دانشجویان ضمن انجام پروژه، رضایت خود را تجربه می‌کنند (رودووایت و لاسائوسکینه^{۳۵}، ۲۰۱۵)؛ کاهش اضطراب و افزایش کیفیت یادگیری در مقایسه با روش‌های تدریس مرسوم از مزایای دیگر این روش است (افستراتیا^{۳۶}، ۲۰۱۴).

در مورد این که معلمان با تجربه پی‌بی‌ال چه شیوه‌های آموزشی را برای حمایت از یادگیری پروژه‌محور در کلاس درس اعمال می‌کنند، دین^{۳۷} و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود یازده شیوه اصلی را شناسایی و بیان کردند. برخی معتقدند که الگوی واحدی که مورد توافق صاحب‌نظران باشد، وجود ندارد و الگوهای ارائه‌شده بیش‌تر بر اساس تجربه‌های شخصی است (کلبعلی و توحیدی، ۱۳۹۵). مؤسسه آموزش باک^{۳۸} مقاله‌ای با عنوان «هفت مورد ضروری برای یادگیری مبتنی بر پروژه» در مجله رهبری آموزشی^{۳۹} منتشر کرد و چندی پس‌از آن، عنصر هشتمی را بر آن افزود و به این باور رسید که با محبوبیت فزاینده پی‌بی‌ال، اگر تعداد زیادی معلم و مدارس بدون راهنمایی روشن و آماده‌سازی کافی، از گروه پی‌بی‌ال استفاده کنند، مشکلاتی پیش خواهد آمد. پروژه‌هایی که ضعیف طراحی و اجرا شده باشد، می‌تواند به اعتبار پی‌بی‌ال آسیب برساند و یک مدل استاندارد طلایی پی‌بی‌ال کمک خواهد کرد تا این اتفاق نیفتد (لارمر و مرگندولر^{۴۰}، ۲۰۱۵). این عناصر را که تحت عنوان «عناصر استاندارد طلایی پی‌بی‌ال»^{۴۱} یا به اختصار «جی‌اس‌پی‌بی‌ال» (GSPBL) معرفی شده است می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: یکی به عنوان هدف عمل می‌کند، درحالی که هفت مورد باقی‌مانده به عنوان معیار آن پروژه عمل می‌کنند. دانش کلیدی، تحت هدف «جی‌اس‌پی‌بی‌ال» قرار می‌گیرد. دانش و درک کلیدی نشان می‌دهد که معلم و دانشجو باید عمیقاً بیاموزند و بر دانش و مفاهیم تسلط پیدا کنند. این فقط یک درک مختصر نیست، بلکه بیش‌تر یک درک عمیق است که باید توسط معلمان و دانشجویان انجام شود.

هفت عنصر باقی‌مانده برای ساختار پروژه در نظر گرفته شده است: اولین مورد، مشکل یا سؤال چالش‌برانگیز است. سؤالات و

مشکلات در دادن هدف یادگیری به دانشجویان ضروری هستند. عنصر بعدی، تحقیق پایدار است. به گفته لارمر و همکاران (۲۰۱۵)

29 . Lavy & Shriki

30 . Karahoca

31 . Lavy & Shriki

32 . Arcidiacono

33 . de Los Rios

34 . Karahoca

35 . Rauduvaite & Lasauskiene

36 . Efstratia

37 . Dean

38 . Buck Institute for Education, BIE

39 . ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development

40 . Larmer & Mergendoller

41 . The elements of gold standard PBL

مشکل یا سؤال چالش‌برانگیز عنصری برای راه‌اندازی تحقیق پایدار است. دانشجویان باید هر روز برای پروژه خود سؤال کنند. این باعث می‌شود که آن‌ها به تحقیق عمیق در مورد موضوع ادامه دهند. عنصر بعدی اصالت است که باید مورد بحث قرار گیرد. لارمر و همکاران بیان می‌کنند که اصالت به این معنی است که مشکل یا وظیفه دانشجویان باید با وضعیت زندگی واقعی مرتبط باشد؛ یعنی موضوع یا موضوعاتی را که انتخاب کرده‌اند، باید با زندگی واقعی مرتبط باشد و بتوان دانش را در یک موقعیت واقعی به کار برد. صدا و انتخاب دانشجویان عنصر بعدی است که لارمر و همکاران استدلال می‌کنند دانش‌آموزان باید نظرات خود را در حین انجام پروژه بیان کنند، در غیر این صورت پروژه برای آن‌ها مانند تمرین خواهد بود. مورد بعدی بازتاب است. به گفته لارمر و همکاران (۲۰۱۵)، معلمان و دانشجویان باید در مورد هدف خود، فرآیند پرس‌وجو و اثربخشی پروژه خود، در طول پروژه فکر کنند. در واقع هدف «جی‌اس‌پی‌بی‌ال» این است که دانش‌آموزان، در مورد مشکلی که با آن مواجه می‌شوند فکر کنند. عنصر بعدی نقد و بازنگری است. لارمر و همکاران استدلال می‌کنند که در هر پروژه مبتنی بر «جی‌اس‌پی‌بی‌ال»، دانش‌آموزان باید آماده دریافت هرگونه پیشنهادی برای بهبود پروژه خود باشند. آخرین مورد محصول عمومی است. محصول عمومی به این معنی است که دانشجویان قادر خواهند بود محصول خود را با عموم به اشتراک بگذارند. این مورد اعتبار پروژه را افزایش می‌دهد (سایوتی^{۴۲} و همکاران، ۲۰۲۰).

اگرچه شواهد در حال رشدی از سراسر جهان از استفاده از یادگیری مبتنی بر پروژه پشتیبانی می‌کند (رول^{۴۳}، ۲۰۱۹)، آموزش مبتنی بر پروژه توسط خود مربیان به حاشیه رانده می‌شود؛ زیرا در اجرای این رویکرد نه آموزش دیده‌اند نه تجربه‌ای دارند (افستراتیا^{۴۴}، ۲۰۱۴). معلمان با دوراهی‌هایی بین تخصیص زمان به تحقیقات دانش‌آموز یا پوشش برنامه درسی و همچنین بین این که سازنده دانش یا انتشاردهنده اطلاعات باشند، مواجه هستند (یتکینر^{۴۵} و همکاران، ۲۰۰۸). چالش‌هایی هم وجود دارد که مانع اجرای موفقیت‌آمیز پی‌بی‌ال می‌شود مانند کمبود امکانات ارائه‌شده توسط مدارس، کمبود زمان، مشکلات کار گروهی، مشکلات انضباطی، شلوغی کلاس‌ها، ارزیابی کار دانشجویان، انتخاب موضوعات مناسب برای پی‌بی‌ال و دشواری آموزش برنامه درسی با استفاده از پی‌بی‌ال (صوافتا^{۴۶}، ۲۰۲۰).

روش پروژه‌محور در آموزش برخی رشته‌های علمی نظیر علوم مرتبط با مهندسی کاربرد زیادی دارد که نتایج حاصل از آن نیز در پژوهش‌های علمی ارائه شده است؛ به‌عنوان مثال می‌توان به تحقیقات انجام‌شده توسط سیفریان^{۴۷} (۲۰۲۰) و همکاران،

42. Sayuti

43. Revelle

44. Efstratia

45. Yetkiner

46. Sawaftah

47. Cifrian

کاوشیک^{۴۸} (۲۰۲۰)، کوپوسوامی^{۴۹} و مهاکور^{۵۰} (۲۰۲۰)، ریکارت^{۵۱} و ویلوریا^{۵۲} (۲۰۲۰)، رویز اورتگا^{۵۳} (۲۰۱۹) و همکاران، روسلان^{۵۴} (۲۰۲۱) و همکاران و همچنین وو^{۵۵} و وو (۲۰۲۰) اشاره کرد.

در مقابل، در آموزش علوم اجتماعی و در سطح آموزش عالی، این روش کمتر مورد استفاده قرار گرفته و تحقیقات کمتری نیز در این حوزه ارائه شده است. البته در زمینه استفاده از روش پروژه محور در آموزش مطالعات اجتماعی و در سطح آموزش ابتدایی، تحقیقاتی توسط پن^{۵۶} و همکاران (۲۰۲۳)، دوک^{۵۷} و همکاران (۲۰۲۱)، و ایلتر^{۵۸} (۲۰۱۴) انجام شده است؛ اما در حوزه علوم اجتماعی در آموزش عالی، این تحقیقات کمیاب است و می توان به تحقیق انجام شده توسط تینگ^{۵۹} و همکاران (۲۰۲۱) با عنوان «معرفی یادگیری مبتنی بر مشکل/پروژه به عنوان راهبرد یادگیری در برنامه مسئولیت اجتماعی دانشگاه - مطالعه احیای محلی منطقه ساحلی، منطقه یونگ آن شهر کائوسیونگ» اشاره کرد.

نتایج این تحقیق نشان داد که آموزش پویایی از نظر درک دانشجویان از مسئولیت اجتماعی دانشگاه، ظرفیت آن ها برای مقابله با مسائل پیچیده و مبهم ساختار، توانایی آن ها برای به کار بستن دانش حرفه ای، تمرین گروهی و مهارت های ارتباطی، پیشرفت چشمگیری در نتایج یادگیری ایجاد می کند. این ابتکار تأثیر مثبتی بر دانشجویان دانشگاه گذاشت و آن ها را قادر ساخت تا بینش بیش تری نسبت به مسئولیت اجتماعی خود به دست آورند (تینگ^{۶۰} و همکاران، ۲۰۲۰).

در ایران، یادگیری مبتنی بر پروژه در آموزش دوره ابتدایی و متوسطه، مورد پژوهش قرار گرفته است که می توان به تحقیقات انجام شده توسط پلاشی و همکاران (۱۴۰۲)، رستمی نژاد و محمدی (۱۳۹۹)، سلمانی محمدآبادی و سلیمان پور (۱۴۰۲)، عبدی خوشینان (۱۴۰۱)، عربلو و همکاران (۱۴۰۰)، فتحی و نجفی (۱۴۰۱)، کریمی و واحدی (۱۳۹۹)، محمدی و همکاران (۱۳۹۳) اشاره کرد؛ ولی در سطح آموزش عالی، این تحقیقات محدود است و از آن جمله می توان از تحقیق انجام شده توسط بدلی و همکاران (۱۴۰۲)، پژوهش قهرمانیان و همکاران (۱۳۹۷)، و تحقیق نوروزی و همکاران (۱۳۹۶) نام برد. کریمی و همکاران (۱۴۰۲) نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر یادگیری مبتنی بر پروژه بر عملکرد دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان پرداختند و اثربخشی روش یادگیری مبتنی بر پروژه بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان فیزیک را مورد تأیید قرار دادند.

ادبیات تحقیق نشان داد که روش پروژه محور در تدریس دانشگاهی دروس رشته آموزش علوم اجتماعی کمتر به کار برده شده و یا این که نتایج حاصل از کاربرست آن در مقالات علمی کمتر ارائه شده است.

48. Kaushik
49. Kuppuswamy
50. Mhakure
51. Ricaurte
52. Viloria
53. Ruiz-Ortega
54. Ruslan
55. Wu
56. Pan
57. Duke
58. Ilter
59. Ting
60. Ting

برنامه درسی رشته آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان معطوف به تربیت‌معلم در این حوزه است و از دانشجومعلم این رشته انتظار می‌رود، ضمن کسب دانش و مهارت‌های حرفه‌ای حوزه تخصصی خود و توانایی شناخت و تحلیل محیط و شرایط اجتماعی، در زمینه روش‌های تدریس در حوزه‌های موضوعی علوم اجتماعی نیز توانمند شوند؛ لذا به نظر می‌رسد استفاده از روش‌های تدریس فعال به‌ویژه روش پروژه‌محور بیش از روش‌های سنتی معلم‌محور بتواند به تحقق شایستگی‌های مورد انتظار این برنامه درسی کمک کند.

از سویی با توجه به اینکه الگوی واحدی که مدرسان برای استفاده از یادگیری پروژه‌محور در کلاس درس اعمال نمایند و مورد توافق صاحب‌نظران باشد، وجود ندارد، در این تحقیق به انتقال تجارب عینی به‌کارگیری این روش در آموزش درس مبانی جمعیت‌شناسی و ارزیابی آن از منظر دانشجومعلم پرداخته شد و همان‌طور که ادبیات تحقیق نشان داد، این تحقیق از این جهت که تجربه آموزش به روش پروژه‌محور در آموزش یکی از دروس رشته آموزش علوم اجتماعی در آموزش عالی را به اشتراک می‌گذارد، تازگی دارد.

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل مضمون است. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش ابزار تحقیقاتی منعطف و مفیدی است که به چارچوبی نظری که از قبل وجود داشته باشد، وابسته نیست و از آن می‌توان در چارچوب‌های نظری متفاوت و برای امور مختلف، استفاده کرد (عابدی و همکاران، ۱۳۹۰).

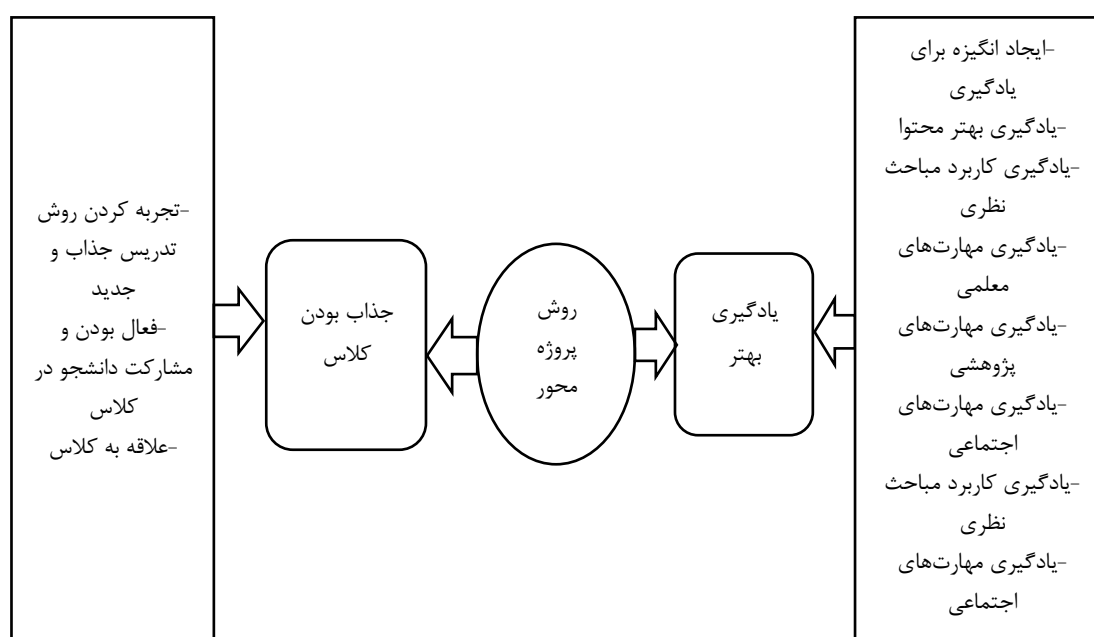
مشارکت‌کنندگان

نظر به این که پژوهشگر ابتدا روش پروژه‌محور را در کلاس اجرا نمود و پس از آن به خاطر علاقه به ارزشیابی رویه به کار گرفته شده و قضاوت درباره شایستگی، ارزش یا سودمندی این روش برای دانشجومعلم، اقدام به ارزشیابی آن نمود، مشارکت‌کنندگان، دانشجومعلم دوره کارشناسی آموزش علوم اجتماعی پردیس خاوران دانشگاه فرهنگیان بودند که واحد درسی مبانی جمعیت‌شناسی را به شیوه ذکر شده در روش اجرا، با پژوهشگر گذراندند.

به منظور ارزشیابی روش تدریس، پس از پایان یافتن جلسات کلاسی و برگزاری آزمون پایان‌ترم، دانشجویان در یک جلسه حاضر شدند. ابتدا در خصوص ارزشیابی از روش تدریس اجرا شده در درس مبانی جمعیت‌شناسی و استفاده پژوهشی از نتایج حاصل از این ارزشیابی، اطلاع‌رسانی شد و یک برگه حاوی یک سؤال که عبارت بود از: «یادگیری مبتنی بر پروژه را به‌نحوی که در کلاس ترم گذشته اجرا شد چگونه ارزیابی می‌کنید؟ مزایا، معایب، کارآمدی، ناکارایی و آنچه نظر شما را در این روش جلب نموده است، بدون ذکر نام و نام خانوادگی روایت‌گونه بنویسید»، در اختیار دانشجویان قرار گرفت. تعداد دانشجویان کلاس و مشارکت‌کننده ۲۱ نفر بود و برگه‌های دریافت شده از ۱ تا ۲۱ شماره‌گذاری شد.

روش تحلیل داده‌ها

پس از گردآوری پاسخ دانشجویان به ارزشیابی روش یادگیری مبتنی بر پروژه، داده‌های دریافت‌شده، مورد تحلیل موضوعی یا تماتیک قرار گرفت. تحلیل تماتیک عبارت است از عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها با این هدف که داده‌ها چه می‌گویند (محمدپور، ۱۳۹۲). داده‌ها چندین بار مورد مطالعه قرار گرفت و پس‌از آن، کدگذاری باز و محوری بر روی داده‌ها انجام شد و کدگذاری‌ها نیز چند بار مورد بازبینی قرار گرفت، برخی کدها با یکدیگر ادغام شدند و سپس مقوله‌ها جهت بررسی هدف تحقیق شناسایی گردید. در بررسی داده‌ها در مرحله کدگذاری باز، ۹ مقوله شناسایی شد که در کدگذاری محوری در دو دسته موضوعی قرار گرفت. (شکل ۱) برای انجام عملیات مذکور از نرم‌افزار «مکس کیودی‌ای»^{۶۱} ۲۰۲۰ استفاده شد.



شکل ۱. مقوله‌بندی داده‌های تحقیق.

Figure 1. Categorization of the Research Data.

روایی تحقیق

به منظور رسیدن به اطمینان از روایی پژوهش از راهبرد حداقل مداخله در توصیف^{۶۲} استفاده شد و نقل‌قول‌های مستقیم که در آن دقیقاً واژه‌های بیان‌شده توسط مشارکت‌کنندگان در داخل گیومه ذکر شده، در متن تحقیق آمده است. همچنین از روایی تئوریکی نیز استفاده شده است. نیز برای انتقال‌پذیری نتیجه این مطالعه کیفی به محیط‌ها و جمعیت‌های متفاوت سعی شده است که همه جزئیات مرتبط با فرایند تحقیق، توصیف و ارائه گردد.

نحوه اجرای یادگیری مبتنی بر پروژه در درس مبانی جمعیت‌شناسی

61. MAXQDA 2020

62. Low inference descriptors

پروژه‌ای که در آموزش درس مبانی جمعیت‌شناسی در مرحله اول مد نظر قرار گرفت، بر اساس دسته‌بندی مورگان^{۶۳} (۱۹۸۳)، پروژه‌ای تمرینی^{۶۴} بود. برای انجام این پروژه به این ترتیب عمل شد که ابتدا بخشی از مباحث تئوری و فرمول‌های مرتبط با آن، به‌عنوان دانش پیش‌نیاز انجام پروژه، به روش سخنرانی در کلاس آموزش داده شد. پس از پایان مباحث تئوری، یک جلسه کلاس در کارگاه کامپیوتر برگزار شد. دانشجویان در گروه‌های دو یا سه نفره قرار گرفتند. انتخاب اعضای گروه توسط خود دانشجویان و با هماهنگی بین آن‌ها صورت گرفت. هر گروه، شهر، شهرستان یا استانی را که علاقه‌مند به بررسی ویژگی‌های جمعیتی آن بودند انتخاب کردند. سامانه مرکز آمار ایران و ثبت‌احوال به دانشجویان معرفی شد. دانشجویان پس از مراجعه به این سامانه‌ها با داده‌ها و اطلاعاتی که می‌توانند از این سامانه کسب کنند آشنا شدند. سپس برای این‌که فرصت درگیر شدن دانشجویان با مطالب تئوری و فرمول‌ها فراهم شود، از آن‌ها خواسته شد در گروه‌های خود مباحث تئوری و فرمول‌ها را بررسی کنند و نشان دهند که داده مورد نیاز برای محاسبه کدامیک از فرمول‌ها را می‌توان از داده‌های مرکز آمار ایران، ثبت‌احوال و یا ترکیبی از داده‌های ثبت‌احوال و مرکز آمار ایران به دست آورد. سپس از آن‌ها خواسته می‌شود که این شاخص‌ها را در مورد مکان انتخابی خود محاسبه کنند و آن مکان را از نظر شاخص مورد بررسی در دو مقطع زمانی مقایسه کنند (مثلاً محاسبه شاخص در مکان انتخابی در سرشماری ۱۳۷۵، ۱۳۸۵ و ۱۳۹۵ مقایسه رقم حاصل از محاسبه) یا این‌که شاخص محاسبه‌شده در مکان انتخابی خود را با دو مکان دیگر مقایسه و وضعیت آن را توصیف کنند.

سپس پروژه وارد مرحله دیگری شده و به پروژه ترکیب‌کننده^{۶۵} تبدیل شد. به این ترتیب که از دانشجویان خواسته شد در مورد علل و عوامل تغییرات زمانی یا مکانی شاخص‌های مورد بررسی فرضیاتی ارائه دهند. با توجه به این‌که فرضیه یک حدس آگاهانه در مورد سؤال تحقیق است، دانشجویان برای ارائه فرضیه نیاز به مطالعات اکتشافی و بررسی و مطالعه در سایر منابع داشتند. فرضیه‌هایی در مورد علل تفاوت‌های زمانی و مکانی شاخص‌ها، ارائه شد. دانشجویان می‌توانستند فرضیه‌های خود را در مورد تغییرات زمانی یا مکانی یکی از شاخص‌هایی که محاسبه کردند، مورد بررسی بیش‌تر قرار دهند.

دانشجویان از بین شاخص‌های محاسبه‌شده، تغییرات زمانی یا مکانی شاخصی را که روند تغییرات آن به نظر آن‌ها «مسأله» بود، برای تحقیق بیش‌تر انتخاب کردند. در اجرای روش کاوشگری، درگیر شدن دانشجو با «موقعیت مسأله‌دار»، به‌عنوان اولین مرحله کاوشگری ذکر شده است (شعبانی، ۱۳۹۲).

تجربه نویسنده در اجرای این روش نشان داد که این مرحله حتی فراهم‌کننده انگیزه لازم برای تحقیق و پژوهش بود به‌طوری‌که در مورد هر شاخصی که تغییرات زمانی یا مکانی شاخص نشانگر یک موقعیت ناهمخوان یا مسأله‌دار بود، دانشجویان به دلیل علاقه‌مندی به بررسی علل و عوامل ایجاد مسأله، اقدام به بررسی فرضیات خود و حل مسأله نمودند. جلسات بعدی کلاس به رفع اشکال‌ها و پاسخگویی به سؤالات دانشجویان، ارائه گزارش از سوی آنان از مجموعه فعالیت‌هایی که به انجام رساندند و انجام راهنمایی‌های لازم برای ادامه انجام

63. Morgan

64. Project exercise

65. Project component

پروژه، اختصاص می‌یافت.

یافته‌های تحقیق

در بررسی داده‌ها دو مضمون اصلی استخراج شد: یادگیری بهتر و جذاب بودن فضای کلاس. در ادامه به توصیف و بررسی مقوله‌های مستخرج از داده‌های تحقیق (جدول ۱) پرداخته می‌شود.

جدول ۱. کدگذاری داده‌های تحقیق
Table 1. Coding of the Research Data

کدگذاری محوری	کدگذاری باز	نمونه‌ای از جملات دانشجومعلم‌ان
یادگیری بهتر	ایجاد انگیزه و علاقه برای یادگیری	دانشجوها واقعاً با سؤالاتی روبه‌رو می‌شوند و این سؤال‌ها در آن‌ها ایجاد انگیزه می‌کند که یاد بگیرند
	یادگیری بهتر محتوای درس	این روش باعث شد واقعاً درس را یاد بگیریم و شب امتحان اکثر دانشجویان ترسی از امتحان نداشته باشند
	یادگیری کاربرد مباحث نظری	یادگیری از یک فضای یادگیری منفعل به یک فضای یادگیری کاربردی در زندگی تبدیل می‌شود
	یادگیری مهارت‌های معلمی	از این روش، در تدریس‌های خودم الگو می‌گیرم
	یادگیری مهارت‌های پژوهش	هم با مرکز آمار آشنایی پیدا کردیم و هم ثبات‌حوال و اطلاعاتی که می‌توانند به ما ارائه بدهند که از قبل به‌طور کامل از آن آگاه نبودیم
	یادگیری مهارت‌های اجتماعی	کار عملی بر میزان همکاری بین دانشجوها و افزایش صمیمیت بین آن‌ها مؤثر بود. باعث شد از اطلاعات و مهارت‌های هم استفاده کنیم
جذاب بودن فضای کلاس درس	تجربه جدید و جالب	خیلی تجربه جذاب و شیرینی بود
	علاقه به کلاس	این پروژه تعامل را بیش‌تر کرد و شیرینی کلاس هم بیش‌تر شد
	فعال بودن و مشارکت دانشجویان در کلاس	دانشجویان به حالت فعال در آمده و فضای کلاس هم تغییر کرده بود و به فضای پر جنب‌وجوشی برای یادگیری و مشارکت تبدیل شده بود

یادگیری بهتر

تحول یادگیری در پی‌بی‌ال فرآیندی است پیچیده و فراگیران نقشی کلیدی در پذیرش و تسهیل یادگیری دارند؛ بنابراین درک فرآیند این که یادگیری چگونه تغییر می‌کند و می‌تواند بهتر تسهیل شود، برای مؤثر بودن پی‌بی‌ال مهم می‌شود (پن^{۶۶} و همکاران، ۲۰۱۹).

ایجاد انگیزه و علاقه برای یادگیری

داده‌های این تحقیق نشان داد که سؤال‌ها و مسأله‌هایی که طی انجام پروژه برای دانشجویان ایجاد شد، موجب ایجاد انگیزه برای یادگیری گردید. علاقه به انجام پروژه و علاقه‌مند شدن به درس جمعیت‌شناسی را نیز دانشجویان تجربه کردند.

دانشجوی شماره ۱۳ نوشته بود: «...دانشجوها واقعاً با سؤالاتی روبه‌رو می‌شوند و این سؤال‌ها در آن‌ها ایجاد انگیزه می‌کند که یاد بگیرند»، دانشجوی شماره ۲۱ نوشته بود: «تمایل به یادگیری به صورت کاربردی در کلاس درس بیش‌تر شد»، دانشجوی شماره ۹ نوشته بود: «با علاقه این کار را انجام می‌دادیم؛ انگار که یک نوع بازی مرتبط با درس را انجام می‌دهیم» و دانشجوی شماره ۲۰ نوشت: «اولین باری بود که تا این حد به جمعیت‌شناسی علاقه‌مند شدم».

یکی از مزایای فوری یادگیری مبتنی بر پروژه، این است که به دانشجویان از طریق درگیر کردن آن‌ها در یادگیری خود، انگیزه می‌دهد (اوزداملی^{۶۷}، ۲۰۱۱). بسیاری از محققان نشان دادند که رویکرد پی‌بی‌ال می‌تواند به طور موثر انگیزه یادگیری دانشجویان را بهبود بخشد (ایلتر^{۶۸}، ۲۰۱۴) از جمله، هولست^{۶۹} (۲۰۰۳) نشان داد که دانشجویان در پاسخ به کار پروژه در کلاس انگیزه بیش‌تری به دست آوردند و فضای عاطفی مثبتی را تجربه کردند. مطالعه نوردال-پدرسن^{۷۰} و هگلن^{۷۱} (۲۰۲۲) نیز نشان داد که آموزش مبتنی بر پروژه ابزاری مهم برای تشویق انگیزه و یادگیری دانشجویان است.

یادگیری بهتر محتوای درس

اطلاعات و داده‌های این تحقیق نشان داد که انجام پروژه موجب یادگیری بهتر محتوای درس می‌شود، تجارب دانشجویان نیز حاکی از آن است که درگیر شدن دانشجویان با محتوا، انجام عملی فرمول‌ها و تفهیم بهتر محتوا، کاربردی شدن محتوا، تعامل بیش‌تر با اعضای گروه و رفع اشکال و پاسخگویی به سؤالات توسط سایر اعضای گروه و افزایش تمرکز دانشجویان در کلاس نسبت به روش سخنرانی موجب افزایش یادگیری در دانشجویان گردید. همچنین دانشجویان اضطراب کم‌تری نسبت به امتحان تجربه کردند.

دانشجوی شماره ۳ نوشته بود: «باعث یادگیری بهتر درس می‌شود... این پروژه نه تنها باعث یادگیری درس جمعیت بلکه یادگیری برخی از محاسبات که در آینده حتماً به درد ما می‌خورد شد»، دانشجوی شماره ۵ نوشته بود: «این که خودمان کار می‌کردیم بهتر یاد می‌گرفتیم... دانشجویان بیش‌تر و بهتر با یکدیگر در ارتباط بودند و یادگیری بهتر صورت می‌گرفت»، دانشجوی شماره ۶ نوشت: «این روش باعث شد واقعاً درس را یاد بگیریم و شب امتحان اکثر دانشجویان ترسی از امتحان نداشته باشند»، دانشجوی شماره ۷ نوشته بود: «کاربردی شدن محتوای آموزشی است که سبب شد تا یادگیری‌مان را به مرحله عمل برسانیم و این در حافظه بلندمدتمان نقش می‌بست»، دانشجوی شماره ۸ نوشته بود: «کار تحقیقی بر میزان یادگیری من خیلی تأثیر مثبت داشت و زمانی که کتاب را می‌خواندم چون به صورت عملی هم آن‌ها را انجام می‌دادیم خیلی بهتر و سریع‌تر یاد می‌گرفتیم؛ مطالب حالت عینی برایمان داشتند»، دانشجوی شماره ۱۰ نوشته بود: «با درگیر کردن ما باعث شد مطالب را بهتر یاد بگیریم... به دلیل پروژه گروهی ارتباط دانشجویان زیاد است و باعث تفهیم بهتر موضوع می‌شود»، دانشجوی شماره ۱۱ چنین نوشته بود: «محتوای آموزشی را قابل فهم‌تر می‌کرد»، دانشجوی شماره ۴

67. Özdamli

68. Ilter

69. Holst

70. Nordahl-Pedersen

71. Heggholmen

نوشته بود «خیلی چیزها یاد گرفتیم و این که خودمان کار کردیم و تجربه کردیم بهتر در ذهن ما ماند» دانشجوی شماره ۱۲ نوشت که: «از نظر علمی بسیار پرفایده‌تر بود» دانشجوی شماره ۱۳ چنین نوشته بود: «... بچه‌ها چه در یک گروه و چه در گروه‌های مختلف از دیگر سؤال می‌پرسند و اشکالات همدیگر را رفع می‌کند و این سبب می‌شود که حتی با دیدگاه‌ها و فرضیه‌های هم آشنا شوند. در جریان این رقابت و رفاقت دانشجوها واقعاً با سؤالاتی روبه‌رو می‌شوند و این سؤال‌ها در آن‌ها ایجاد انگیزه می‌کند که یاد بگیرند. در فضای کلاس با روش سخنرانی ممکن است دانشجوها گوشه‌ای خود را چک کنند و با هم حرف غیر کلامی بزنند اما در کلاس با روش پروژه‌محور عمیقاً درگیر پروژه‌اند و عمیق یاد می‌گیرند... این که ما به‌صورت نظری بدانیم مهاجرت چگونه محاسبه می‌شود هم جذاب نیست هم ممکن است سریعاً فراموش شود اما وقتی کاربردی می‌کنیم و سپس فرضیه و تحلیل ارائه می‌دهیم با مطالب ارتباط گرفته و بهتر یاد می‌گیریم و می‌توانیم در آینده از آن استفاده کنیم... عملی کار کردن این مباحث به یادگیری بیش‌تر و علاقه‌مندی بیش‌تر ما منجر شد». دانشجوی شماره ۱۴ نوشته بود: «به نظرم وقتی که خودمان درگیر درس شویم و فعالیت کنیم مسلماً یادگیری ما بیش‌تر است به گونه‌ای دانش‌آموز محور است در طی پروژه که با دوستم کار کردیم نظرات یکدیگر را جویا می‌شدیم و به چیزهای جالبی می‌رسیدیم. فرمول‌ها در ذهن ما نهادینه شده بود» دانشجوی شماره ۱۵ هم نوشته بود: «اجرای پروژه در فهم درس به ما کمک کرد و در امتحان نیز مشکل خاصی با فرمول‌ها و مسائل مطرح‌شده نداشتیم و نتایجی که به دست می‌آوردیم باعث می‌شد که به دنبال اطلاعات دیگر برویم و علت‌یابی کنیم». دانشجوی شماره ۱۶ نوشته بود: «خیلی خوب بود؛ به‌عنوان مثال فصل ۲ کتاب را که خودمان پژوهشی کار کردیم خیلی زود یاد گرفتیم. رفتن به سایت و آمارهای متعدد در اینترنت و کار کردن در کلاس و پروژه‌های کامپیوتری تجربه‌های خوبی بود». دانشجوی شماره ۱۷ نوشته بود: «وقتی کار گروهی انجام شود، یادگیری نیز افزایش می‌یابد و از یک فضای یادگیری منفعل به یک فضای یادگیری کاربردی در زندگی تبدیل می‌شود» دانشجوی شماره ۱۹ نوشت که: «هرقدر دانشجویان بیش‌تر در درس درگیر باشند بهتر یاد می‌گیرند و بهتر گوش می‌دهند... چون قسمتی از کار توسط خودمان انجام می‌شد و درگیر بودیم بهترین مطالب را یاد می‌گرفتیم». دانشجوی شماره ۲۰: «محتوای فصل ۲ و ۳ هم وقتی کاربردی شد ماندگارتر شد» و دانشجوی شماره ۲۱ «با وجود کاربردی بودن محتوا یا پروژه ماندگاری نیز بیش‌تر خواهد شد» را نوشته بودند.

آموزش پروژه‌محور کیفیت آموزش و یادگیری را بهبود می‌بخشد و به رشد شناختی در سطوح بالاتر کمک می‌کند (لاسائوسکینه و راودووایت^{۷۲}، ۲۰۱۵). پژوهش انجام‌شده توسط فرناندسا^{۷۳} (۲۰۱۴) نیز نشان داد که پی‌بی‌ال با پیوند نظریه و عمل، یادگیری‌های عمیق‌تر را تقویت می‌کند. مطالعه‌ی چن^{۷۴} و یلنگ^{۷۵} (۲۰۱۹) و تحقیق ارگول^{۷۶} و کارگین^{۷۷} (۲۰۲۴) نشان داد که یادگیری مبتنی بر پروژه توانست موفقیت تحصیلی را افزایش دهد.

72. Lasauskiene & Rauduvaite

73. Fernandesa

74. Chen

75. Yang

76. Ergül

77. Kargin

در تحقیق انجام‌شده توسط کریمی و همکاران (۱۴۰۲)، اثربخشی روش یادگیری مبتنی بر پروژه بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان تأیید شده است. در تحقیق گلتکین^{۷۸} (۲۰۰۵)، شرکت‌کنندگان در پی‌بی‌ال بیان کردند که یادگیری پروژه‌محور با ارائه مهارت‌های مختلف و لذت‌بخش‌تر، سرگرم‌کننده‌تر و معنادارتر کردن یادگیری، موفقیت را افزایش می‌دهد. تحقیق بام‌گارتنر^{۷۹} و زابین^{۸۰} (۲۰۰۸) نشان داد که یادگیری پروژه‌محور موجب افزایش دانش محتوایی و ارتقای یادگیری می‌شود.

شناخت کاربرد مباحث نظری

این تحقیق نشان داد که دانشجویان با انجام پروژه به کاربردهای عملی مباحث نظری پی بردند. همچنین اظهار کردند یادگیری کاربردی درس خواهد توانست در تحقیقات و یا فعالیت‌های آینده آن‌ها نیز مؤثر باشد. ایشان بیان کردند کاربرد مباحث نظری در یادگیری بهتر محتوای درس مؤثر بوده است. ما پیش‌تر در مقوله «یادگیری بهتر محتوا» این موضوع را بررسی کردیم. دانشجوی شماره ۳ نوشته بود: «باعث یادگیری برخی از محاسبات که در آینده حتماً به درد ما می‌خورد شد؛ همچنین کار با اکسل». دانشجوی شماره ۵ نوشته بود: «کاربردی‌تر بود نسبت به روش سخنرانی»، دانشجوی شماره ۱۰ نوشته بود: «درس بسیار کاربردی نیز بود. به دلیل این‌که رشته ما علوم اجتماعی هست این درس در آینده نیز برای تحقیقات ما کاربرد خواهد داشت»، دانشجوی شماره ۱۳ نوشته بود: «... می‌توانیم در آینده از آن استفاده کنیم»، دانشجوی شماره ۱۵ نوشته بود: «چون اطلاعات جمعیتی شهر و استان خودمان را بررسی می‌کردیم و تحلیل آن‌ها باعث کاربردی شدن مطلب می‌شد...»، دانشجوی شماره ۱۷ هم نوشت: «یادگیری از یک فضای یادگیری منفعل به یک فضای یادگیری کاربردی در زندگی تبدیل می‌شود» و دانشجوی شماره ۱۸ نوشت که: «کاربردی بود».

شارما^{۸۱} (۲۰۲۰) نیز در تحقیق خود اشاره می‌کند، یادگیری مبتنی بر پروژه (پی‌بی‌ال) به دانشجویان یاری می‌رساند تا برای اصول نظری برگرفته از کتاب‌ها کاربردهای مناسبی را بشناسند و توضیح می‌دهد چگونه یادگیری مبتنی بر پروژه به دانشجویان در کسب دانش عملی و فنی یاری می‌رساند.

یادگیری مهارت‌های معلمی

نتایج این تحقیق نشان داد که اجرای روش پروژه‌محور در توسعه مهارت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان مؤثر بوده است. دانشجومعلمان اظهار کردند متنوع‌سازی کلاس و نحوه مدیریت کلاس را ضمن اجرای این روش آموخته‌اند و نیز از اجرای آن الگو گرفته‌اند. دانشجوی شماره ۱۱ نوشته بود: «یادگیری این‌که کلاس درس را می‌توان متنوع ساخت و حتی با اجرای کارهای گروهی پیچیده توان مدیریت آن را داشت» و دانشجوی شماره ۲۰ هم نوشته بود: «از این روش در تدریس‌های خودم الگو می‌گیرم».

78. Gültekin
79. Baumgartner
80. Zabin
81. Sharma

یکی از موضوعات محوری آموزش حرفه‌ای معلمان، شکل دادن و توسعه بخشی به هویت حرفه‌ای آن‌هاست (تسیبولسکی و موچنیک-روزانوف^{۸۲}، ۲۰۱۹). محققان معتقدند که تجربه دست اول معلمان قبل از خدمت با پی‌بی‌ال به عنوان یادگیرنده، بر باورها و عملکرد آن‌ها به عنوان معلمان آینده تأثیر می‌گذارد. آن‌ها به احتمال زیاد مهارت‌هایی را که آموخته‌اند به کلاس‌های درس آینده خود منتقل می‌کنند (هولست^{۸۳}، ۲۰۰۳؛ هاوارد^{۸۴}، ۲۰۰۲).

برخی استدلال کرده‌اند که اگر معلمان پیش از خدمت می‌خواهند در اجرای پی‌بی‌ال با دانش‌آموزان خود مؤثر باشند، به مواجهه تجربی مکرر با این مدل نیاز دارند (الراجه^{۸۵}، ۲۰۲۱). مطالعه تسیبولسکی^{۸۶} و موچنیک-روزانوف^{۸۷} (۲۰۲۳) ارتباط مثبتی را بین شرکت در یک دوره آموزشی برخط مبتنی بر پروژه و فرآیند توسعه هویت حرفه‌ای معلمان نشان داد و تحقیق موهدو^{۸۸} و بوجز^{۸۹} (۲۰۱۴) نیز نشان داده است که آموزش پروژه‌محور، برخلاف آموزش مستقیم، بهترین تضمین آموزشی برای کمک مؤثر به توسعه شایستگی‌های پایه و یادگیری محتوای برنامه درسی دانشجو معلمان است.

یادگیری مهارت‌های پژوهش

داده‌های تحقیق نشان داد که دانشجویان با منابعی که از طریق آن می‌توان داده‌های لازم برای انجام پژوهش‌های جمعیت‌شناسی را گردآوری کرد، آشنا شدند. دانشجوی شماره ۱۱ می‌نویسد که «با روش‌های محاسباتی جمعیت‌شناختی، سایت‌هایی که اطلاعات جمعیتی دارند آشنا شدیم». دانشجوی شماره ۱۳ نیز نوشته بود: «آشنایی با نحوه کار با سایت‌های مرکز آمار ایران و ثبت‌احوال برای ما لازم بود». دانشجوی شماره ۱۷ نیز نوشت: «هم با مرکز آمار آشنایی پیدا کردیم و هم با ثبت‌احوال و اطلاعاتی که می‌توانند به ما ارائه بدهند که از قبل به طور کامل از آن آگاه نبودیم».

تجربه محقق از اجرای روش مبتنی بر پروژه در کلاس نشان داد که این روش منجر به توسعه توانمندی دانشجویان در زمینه تحقیق علمی به‌ویژه مسأله‌یابی شد. به عقیده ساعی (۱۳۹۶) مسأله‌یابی ممکن است از طریق مقایسه میزان تغییرات واقعه مورد بررسی به صورت میان‌گروهی یا طی زمان صورت پذیرد. در انجام این پروژه دانشجویان با مقایسه میزان تغییرات زمانی یا مکانی پدیده‌های جمعیتی دست به مسأله‌یابی زدند و تغییراتی را که به نظر دانشجو از نظر زمانی یا مکانی ناهمخوان به نظر می‌رسید، برای بررسی برگزیدند. نحوه ارائه فرضیه و مبتنی بودن فرضیه بر مطالعات اکتشافی و نیز شایستگی حل مسأله، توانمندی‌های دیگری بود که دانشجویان سعی در کسب آن نمودند.

82. Tsybulsky & Muchnik-Rozanov

83. Holst

84. Howard

85. Alrajeh

86. Tsybulsky

87. Muchnik-Rozanov

88. Mohedo

89. Bújez

آموختن محل اطلاعات مرتبط با موضوع پروژه از نتایج حاصله از تحقیق هولست (۲۰۰۳) نیز با عنوان کسب مهارت‌های پژوهش «محل اطلاعات مرتبط برای موضوع» گزارش شد. تحقیق بام‌گارتنر و زابین (۲۰۰۸) نیز نشان داد که یادگیری پروژه‌محور، گذشته از افزایش دانش محتوایی، مهارت‌های تحقیق علمی را بهبود می‌بخشد. در بررسی بایسورا^{۹۰} و همکاران (۲۰۱۶) دانشجویان معتمد بودند که این رویکرد در توسعه مهارت‌هایی مانند انجام تحقیق نیز مفید است.

یادگیری مهارت‌های اجتماعی

این تحقیق نشان داد که انجام پروژه به‌صورت گروهی موجب می‌شود دانشجویان با یکدیگر تعامل بیشتری داشته باشند. دانشجویان نیز این تعامل را موجب یادگیری بهتر دانستند؛ چون در انجام پروژه به‌صورت گروهی سؤالات یکدیگر را پاسخ می‌دادند و اشکالات همدیگر را رفع می‌کردند. همچنین اظهار کردند که انجام پروژه به‌صورت گروهی موجب ایجاد صمیمیت و اشتیاق بیشتر برای انجام پروژه گردید.

دانشجوی شماره ۳ نوشته بود: «ارتباط ما با هم برای انجام پروژه بسیار خوب بود...»، دانشجوی شماره ۵ نوشته بود که: «دانشجویان هم به‌راحتی با یکدیگر صحبت داشتند و اشکالات خود را بر طرف می‌کردند. فضای کلاس هم خیلی خوب بود و چون دانشجویان بیشتر و بهتر با یکدیگر در ارتباط بودند، یادگیری بهتر صورت می‌گرفت...» دانشجوی شماره ۶: «بر تعامل استاد و شاگرد و دانشجویان با یکدیگر تأثیر مثبت داشت...» دانشجوی شماره ۱۴: «از بچه‌های دیگر سؤال می‌کردیم و گاهی به سؤالات آن‌ها جواب می‌دادیم...» دانشجوی شماره ۱۳: «بچه‌ها چه در یک گروه و چه در گروه‌های مختلف از یکدیگر سؤال می‌پرسند و اشکالات همدیگر را رفع می‌کنند و این سبب می‌شود که حتی با دیدگاه‌ها و فرضیه‌های هم آشنا شوند...» دانشجوی شماره ۷: «چون به گروه‌های چندنفره تقسیم شده بودیم و با همکاری یکدیگر بر پروژه کار می‌کردیم، سبب تثبیت یادگیری و میل و اشتیاق بیشتر برای انجام این پروژه‌ها شد» دانشجوی شماره ۱۵: «چون هر دو نفر کار می‌کردیم باعث ارتباط بین ما می‌شد. از آموخته‌های هم استفاده می‌کردیم»؛ دانشجوی شماره ۸: «کار عملی بر میزان همکاری بین دانشجویان و افزایش صمیمیت بین آن‌ها مؤثر بود و باعث شد از اطلاعات و مهارت‌های هم استفاده کنیم...» دانشجوی شماره ۱۱: «روش در تعامل استاد و دانشجویان و دانشجویان با یکدیگر بسیار مؤثر بود» و دانشجوی شماره ۲: «بیش‌تر از دوستان کمک گرفتیم» را نوشته بودند.

پی‌بی‌ال با تمرین مهارت‌های قرن بیست و یکم از قبیل ارتباط، مذاکره و همکاری، یادگیری اجتماعی را ترویج می‌کند. یادگیری مبتنی بر پروژه مشارکتی، فرصت‌هایی را برای دانشجویان فراهم می‌کند تا مهارت‌های میان‌فردی را در حین کار مشترک بیاموزند و تمرین کنند و مهارت‌های ارتباطی آن‌ها تقویت شود (کاراهوکا^{۹۱} و همکاران، ۲۰۱۱؛ بلوال^{۹۲} و همکاران، ۲۰۲۰)، دانشجویان مهارت‌های اساسی ارتباط سازنده و احترام به دیگران را یاد می‌گیرند و توانایی تعامل مؤثر با دیگران اغلب از طریق قرار گرفتن در معرض تجربیات

90. Baysura

91. Karahoca

92. Belwal

مختلف کار گروهی به دست می‌آید. این توانایی‌ها بسیار ارزشمند هستند؛ زیرا در حوزه‌های مختلف حرفه‌ای انتقال‌پذیرند. از سویی یادگیری به‌صورت گروهی در مقایسه با یادگیری فردی مزایای خود را دارد و گروه‌ها در مقایسه با یک فرد، اطلاعات بیش‌تری دارند (پن^{۹۳} و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین دانشجویان در کار گروهی می‌توانند محصولات بهتری نسبت به کاری که به‌تنهایی انجام شود، تولید کنند (اوزداملی^{۹۴}، ۲۰۱۱).

نتایج تحقیق هولست (۲۰۰۳) نیز نشان داد که کارآموزان در گروه‌های خود بسیار تعاملی بودند و به‌وضوح برای فرصت‌هایی که کار پروژه برای تعامل با هم‌تلیان ارائه می‌دهد، ارزش قائل بودند. آن‌ها از مذاکرات عمیق‌تر، راحت‌تر، به اشتراک‌گذاری اطلاعات از زوایای مختلف و همکاری و روحیه گروهی و به‌طور کلی از همکاری و برقراری ارتباط لذت می‌بردند. در تحقیق بایسورا و همکاران (۲۰۱۶) نیز دانشجو معلمان معتقد بودند که رویکرد پروژه‌محور در توسعه مهارت‌هایی مانند کار گروهی نیز مفید است.

جذاب بودن فضای کلاس درس

یافته‌های تحقیق نشان داد که یادگیری پروژه‌محور با ایجاد تجربه‌ای خوب، جدید، شیرین و جذاب و نیز با ایجاد تنوع، تعامل و جلوگیری از خستگی دانشجویان و مشارکت فعال آن‌ها در جذاب بودن فضای کلاس درس مؤثر بود.

تجربه جدید و جالب

در این تحقیق شرکت‌کنندگان در روش پی‌بی‌ال اظهار کردند که این روش برای آن‌ها تجربه‌ای خوب، جدید، شیرین و جذاب بود. دانشجوی شماره ۱: «این تجربه جدیدی برای من بود» دانشجوی شماره ۲: «تجربه جالبی بود» دانشجوی شماره ۱۸: «تازگی داشت» دانشجوی شماره ۲۱: «با وجود تازگی که داشت چون مرتبط با رشته بود جذاب بود» دانشجوی شماره ۵: «تجربه بسیار خوبی بود» دانشجوی شماره ۱۰: «تجربه خوبی بود» دانشجوی شماره ۶: «تجربه شیرین و خوبی بود» دانشجوی شماره ۲۱: «تجربه اولم بود» دانشجوی شماره ۲۰: «خیلی تجربه جذاب شیرینی بود» دانشجوی شماره ۱۶: «خیلی خوب بود» را نوشته بودند.

در تحقیق ماروس^{۹۵} و همکاران (۲۰۲۲)، تقریباً همه دانش‌آموزان اعتقاد داشتند که یادگیری پروژه‌محور بسیار جالب است. در تحقیق البوسعیدی^{۹۶} و السیابی^{۹۷} (۲۰۲۱) نیز دانشجویان لذت از پروژه را تجربه کردند. مطالعه زن^{۹۸} و همکاران (۲۰۲۲) نیز نشان داد که در روش پروژه‌محور فرآیند یادگیری سرگرم‌کننده است.

علاقه به کلاس

93. Pan
94. Özdamli
95. Maros
96. Al-Busaidi
97. Al-Seyabi
98. Zen

این تحقیق نشان داد که روش یادگیری پروژه‌محور با ایجاد تنوع، تعامل و خسته نشدن دانشجویان، در ایجاد علاقه به کلاس مؤثر است. دانشجوی شماره ۱۲: «این تنوع در جذب ما به کلاس خیلی مؤثر بود» دانشجوی شماره ۲۰: «این پروژه تعامل را بیش‌تر کرد و شیرینی کلاس هم بیش‌تر شد» دانشجوی شماره ۱۴: «دیگر خسته نمی‌شدیم و با اشتیاق دنبال آمارها و ارقام خواسته شده می‌گشتیم» را نوشته بودند.

فعال بودن و مشارکت دانشجویان در کلاس

در این تحقیق دانشجویان اظهار کردند که روش پروژه‌محور آن‌ها را به فعالیت و کار و تلاش و داشت و کلاس را پویا کرد و مشارکت و فعالیت دانشجویان در فرآیند یادگیری از نتایج کاربست این روش گزارش شد. دانشجوی شماره ۷ نوشت: «دانشجویان به حالت فعال در آمده...؛ و فضای کلاس هم تغییر کرده بود و به فضای پر جنب‌وجوشی برای یادگیری و مشارکت تبدیل شده بود» دانشجوی شماره ۸: «این طور نبود که استاد فقط در کلاس سخنرانی کنند و ما هم منفعل گوش دهیم در واقع همه در کلاس فعال بودیم» دانشجوی شماره ۱۳: «دانشجو و استاد هر دو فعال هستند» دانشجوی شماره ۳: «روشی بسیار عالی در جهت وا داشتن دانشجو به فعالیت» دانشجوی شماره ۱۲: «...غیر از آن سبب پویایی کلاس می‌شود» دانشجوی شماره ۳: «کلاس از حالت کسلی و خسته‌کنندگی بیرون می‌آید و به کلاس فعال تبدیل شده» دانشجوی شماره ۲۰: «باعث شد که بچه‌ها تلاش خودشان رو بیش‌تر کنن» دانشجوی شماره ۲: «با اون که از ریاضی و آمار و محاسبات بیزارم ولی توانستم اندکی به خودم تحمیل کنم که باید کار کنم» را نوشته بودند.

المولا^{۹۹} (۲۰۲۰) در تحقیقی که با هدف توسعه مدلی برای تجزیه و تحلیل کارایی استفاده از رویکرد پی‌بی‌ال به عنوان روشی برای مشارکت دادن دانشجویان در یادگیری انجام داد؛ نشان داد که این روش، مشارکت دانشجویان را با امکان تبادل دانش و اطلاعات و بحث بهبود می‌بخشد. هولست (۲۰۰۳) نیز در تحقیق خود بیان کرد که با استفاده از روش پروژه‌محور، پویایی کلاس درس به طرز محسوسی تغییر کرد و کارآموزانی که قبلاً سکوت کرده بودند و عمدتاً منفعل بودند، اکنون بسیار پرسروصدا، مقتدر و درگیر بودند. نتیجه تحقیقات گومز-پابلو^{۱۰۰} و همکاران (۲۰۱۷) هم نشان داد که پروژه‌ها دانشجویان را به مشارکت فعال، تشویق کرد. مطالعه زن و آریانی^{۱۰۱} (۲۰۲۲) نشان داد که اجرای روش آموزش برخط پروژه‌محور بر رفتار مشارکت دانش‌آموز تأثیرگذار است.

نتیجه‌گیری

یادگیری مبتنی بر پروژه (پی‌بی‌ال) به‌طور کلی جایگزینی برای آموزش سنتی و تحت هدایت معلمان تلقی می‌شود (چن و یانگ^{۱۰۲}، ۲۰۱۹) و می‌تواند در محیط‌های کلاسی روزمره از کلاس‌های ابتدایی به بعد و در طیف گسترده‌ای از رشته‌ها از جمله تاریخ، علوم و

99. Almula
100. Gómez-Pablos
101. Ariani
102. Chen & Yang

ریاضیات گنجانده شود (هریس و آلن^{۱۰۳}، ۲۰۲۲) یا در تمام سطوح آموزش مورد استفاده قرار گیرد (رحمان^{۱۰۴} و همکاران، ۲۰۱۱). در این پژوهش کاربرد روش پروژه‌محور در آموزش درس مبانی جمعیت‌شناسی در سطح آموزش عالی با استفاده از روایت‌های خود دانشجویان از تجربه این روش ارزیابی شد. در بررسی داده‌ها در مرحله کدگذاری باز ۹ مقوله شناسایی شد: «ایجاد انگیزه برای یادگیری، یادگیری بهتر محتوا، یادگیری کاربرد مباحث نظری، یادگیری مهارت‌های معلمی، یادگیری مهارت‌های پژوهشی، یادگیری مهارت‌های اجتماعی، تجربه کردن روش تدریس جذاب و جدید، علاقه به کلاس، فعال بودن و مشارکت دانشجو در کلاس» که در کدگذاری محوری در دو دسته موضوعی «یادگیری بهتر» و «جذاب بودن کلاس» قرار گرفتند.

نتایج تحقیق نشان داد که استفاده از این روش در آموزش درس جمعیت‌شناسی موجب ایجاد انگیزه و علاقه برای یادگیری شده است و خود همسو با نتایج تحقیق هولست (۲۰۰۳)، گومز-پابلو و همکاران (۲۰۱۷)، هیورمن^{۱۰۵} (۲۰۲۰) و زن و همکاران (۲۰۲۲) بود. همچنین منجر به یادگیری بهتر محتوا گردید که همسو با نتایج پژوهش‌های انجام‌شده توسط گلتکین^{۱۰۶} (۲۰۰۵)، بام‌گارتنر و زابین (۲۰۰۸)، ارگول و کارگین (۲۰۱۴)، فرناندسا (۲۰۱۴)، چن و یانگ (۲۰۱۹) و کریمی و همکاران (۱۴۰۲) است. این تحقیق نشان داد که دانشجویان با انجام پروژه متوجه کاربرد عملی مباحث نظری گردیدند و اظهار کردند که یادگیری کاربردی درس خواهد توانست در تحقیقات و یا فعالیت‌های آینده آن‌ها نیز مؤثر باشد که شارما و همکاران (۲۰۲۰) نیز در تحقیق خود به چنین نتیجه‌ای دست یافتند. نتیجه تحقیق، نشانگر مؤثر بودن اجرای روش پروژه‌محور در توسعه مهارت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم بود. ایشان اظهار کردند که متنوع‌سازی کلاس و نحوه مدیریت کلاس را از اجرای این روش آموختند و از آن الگو گرفتند. این یافته مشابه نتایج حاصل از تحقیقات موه‌دو و بوجز (۲۰۱۴) و تسیبولسکی و موچنیک-روزانوف (۲۰۲۳) است.

این تحقیق نشان داد که دانشجویان با منابعی که از طریق آن می‌توان داده‌های لازم برای انجام پژوهش‌های جمعیت‌شناسی را گردآوری کرد، آشنا شدند. این یافته نیز همسو با نتایج تحقیق هولست (۲۰۰۳)، بام‌گارتنر و زابین (۲۰۰۸) و بایسورا (۲۰۱۶) است. همچنین پژوهش بیان داشت که انجام پروژه به‌صورت گروهی موجب تعامل دانشجویان با یکدیگر شد که مطابق تحقیق هولست (۲۰۰۳) و بایسورا و همکاران (۲۰۱۶) است. در این تحقیق شرکت‌کنندگان در روش پی‌بی‌ال اظهار کردند که این روش برای آن‌ها تجربه‌ای خوب، جدید، شیرین و جذاب بود که نتایج مشابه آن در تحقیقات البوسعیدی و السیابی (۲۰۲۱)، زن و همکاران (۲۰۲۲) و ماروس و همکاران (۲۰۲۲) حاصل شده بود.

مشارکت و فعالیت دانشجویان در فرایند یادگیری از نتایج کاربست این روش در این تحقیق بود که با نتایج تحقیقات هولست (۲۰۰۳)، گومز-پابلو و همکاران (۲۰۱۷)، المولا (۲۰۲۰)، و زن و آریانی (۲۰۲۲) همسو است.

103. Harris & Allen
104. Rahman
105. Heuerman
106. Gültekin

بنا بر یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از یادگیری مبتنی بر پروژه، موجب یادگیری بهتر محتوا و مهارت‌های مختلف می‌شود. این مهارت‌ها شامل مهارت‌های معلمی، مهارت‌های پژوهشی و مهارت‌های اجتماعی بود. همچنین بهره‌برداری از این روش، جذابیت کلاس درس را افزایش می‌دهد. بنابراین، استفاده از یادگیری مبتنی بر پروژه به مدرسان این درس، به‌ویژه مدرسان دانشگاه فرهنگیان، توصیه می‌شود. این روش می‌تواند بر مهارت حرفه‌ای دانشجو معلمان تأثیر مثبت داشته باشد. همچنین به‌منظور افزایش دانش، مهارت و انگیزهٔ مدرسان برای بهره‌برداری بیش‌ازپیش از رویکردهای تدریس دانشجو‌محور به‌ویژه در حوزهٔ علوم اجتماعی و انسانی، برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی برای شناخت کامل مدرسان از به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال در آموزش عالی، پیشنهاد می‌گردد.

تعارض منافع

مطالعه حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

منابع

- بدلی، م.، شفیعی‌فر، ن. و بختیاری‌زاده، ز. (۱۴۰۲). آموزش الکترونیکی مسئله‌محور بر میزان یادگیری و انگیزش تحصیلی دانشجویان پزشکی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۶(۴)، ۹۶۶-۹۷۵. <https://doi.org/10.22038/mjms.2021.19125>
- پلاشی، ل.، حداد نارافشان، م. و انجم شعاع، ل. (۱۴۰۲). تأثیر یادگیری پروژه‌محور مبتنی بر فناوری بر توسعه واژگان انگلیسی و هویت اجتماعی فراگیران. *فناوری آموزش*، ۱۷(۴)، ۷۵۵-۷۶۶. <https://doi.org/10.22061/tej.2023.9526.2858>
- پرینس، م. ج. و فلدر، ر. ا. (۱۳۸۵). روش‌های استقرایی تدریس و یادگیری: تعریف‌ها، مقایسه‌ها و مبانی تحقیق. در ه. فردانش (ویراستار)، *روش‌های تدریس پیشرفته* (صص. ۱۳۵-۱۸۵). انتشارات کویر.
- ذوالفقاریان، م.، امین بیدختی، ع. ا. و جعفری، س. (۱۳۹۷). رابطه ساختاری تعامل استاد و دانشجو و روش تدریس فعال اساتید با توسعه شایستگی‌های دانشجویان با میانجی‌گری کسب دانش. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۰)، ۱۸۱-۲۰۴. <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.65182>
- رستمی‌نژاد، م. ع. و محمدی، م. ر. (۱۳۹۹). تأثیر رویکرد چندرسانه‌ای پروژه‌محور بر یادگیری هنرجویان رشته کامپیوتر. *فناوری آموزش*، ۱۴(۴)، ۷۹۱-۷۹۹. <https://doi.org/10.22061/tej.2020.834.1226>
- ساعی، ع. (۱۳۹۶). *روش تحقیق در علوم اجتماعی با رویکرد عقلانیت*. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). <https://samta.samt.ac.ir/product/9208>
- سلمانی محمدآبادی، ب. و سلیمان‌پور، ز. (۱۴۰۲). یادگیری جذاب و اثربخش علوم تجربی برای شاگردان دوره ابتدایی با استفاده از رویکرد پروژه‌محور (PBL). *پژوهش در آموزش علوم تجربی*، ۲(۷)، ۶۰-۸۴. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.27834387.1402.2.7.5.3>
- شعبانی، ح. (۱۳۹۲). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روش‌ها و فنون تدریس* (جلد ۱). سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). <https://samta.samt.ac.ir/content/9659>

عابدی جعفری، ح.، تسلیمی، م. س.، فقیهی، ا. و شیخزاده، م. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۵(۲)، ۱۵۱-۱۹۸. <https://doi.org/10.30497/smt.2011.163>

عبدی خوشینان، ا. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر روش تدریس پروژه‌محور بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان سقز. *مطالعات تاریخ و تمدن ایران و اسلام*، ۲۴(۷)، ۶۱-۷۱. <https://irijournals.com/journals/history/v7-i3-autumn01>

عربلو، پ.، همتی، ف.، روحی، ا. و خدابنده، ف. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش پروژه‌محور مبتنی بر فناوری بر مهارت‌های زبان انگلیسی و خودتنظیمی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۱(۲)، ۲۷۳-۲۹۵. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2020.14077.1730>

فتحی، ک. و نجفی، ا. ر. (۱۴۰۱). یادگیری مسئله‌محور و آموزش تاریخ در مدارس (نمونه موردی تدریس پروژه‌محور). *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۲۹(۸)، ۱۰۷-۱۳۶. https://humanities.cfu.ac.ir/article_2517_97e3b28abc7403dcf42f4dc94d76bdf6.pdf

قهرمانیان، ا.، زمان‌زاده، و.، لطفی، م.، جبارزاده تبریزی، ف.، داداش‌زاده، ع.، اله‌بخشیان، ع. و اسمعیل‌نژاد، م. (۱۳۹۷). طراحی تکالیف پروژه‌محور و تأثیر آن بر سبک یادگیری دانشجویان کارشناسی اتاق عمل. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۵)، ۱۵۳-۱۵۹. <https://doi.org/10.29252/edcbmj.11.05.17>

کریمی، ن.، بدری‌گرگری، ر. و عبادی، ح. (۱۴۰۲). تأثیر یادگیری مبتنی بر پروژه بر عملکرد تحصیلی دانشجو-معلمان فیزیک در درس مبانی الکتریسیته و مغناطیس. *تعلیم و تربیت*، ۳۹(۱۵۳)، ۵۹-۷۲. <https://qjoe.ir/article-1-2162-fa.html>

کریمی، ن. و واحدی، ح. (۱۳۹۹). تأثیر یادگیری پروژه‌محور بر نگرش تحصیلی دانش‌آموزان در درس فیزیک. *پویش در آموزش علوم پایه*، ۶(۲۱)، ۴۸-۵۶. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26453649.1399.6.21.5.9>

کلبعلی، م. و توحیدی، ر. (۱۳۹۵). *آبان*. مروری بر یادگیری پروژه‌محور: اهمیت و ضرورت و ویژگی‌ها [آرائه مقاله]. دومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی، تهران، ایران. <https://www.sid.ir/paper/828258/fa>

محمدپور، ا. (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی: ضد روش* (جلد ۲). انتشارات جامعه‌شناسان.

محمدی، م. ر.، حسینی جعفری، ف. و سرمدی، م. ر. (۱۳۹۳). تأثیر چندرسانه‌ای پروژه‌محور (PBL) بر انگیزه پیشرفت هنرجویان رشته کامپیوتر. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۳(۳)، ۸۱-۹۷. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1393.3.3.4.4>

موسی‌پور، ن. ا. (۱۳۹۲). *درباره تدریس دانشگاهی*. انتشارات دانشگاه امام صادق.

نوروزی، م.، رضایی، م. ه. و سیفی، م. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش الکترونیکی پروژه‌محور و غیر پروژه‌محور بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانشجویان در راستای توسعه پایدار. *آموزش محیط زیست و توسعه پایدار*، ۵(۳)، ۷۵-۸۶. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23223057.1396.5.3.5.8>

واحدی، ح. و کریمی، ن. (۱۴۰۱). اثربخشی یادگیری مبتنی بر پروژه بر هیجانات تحصیلی دانشجویان فیزیک. *تدریس پژوهی*، ۱۰(۲)، ۱۷۰-۱۹۲. <https://doi.org/10.34785/J012.2022.032>

Albar, S. B., & Southcott, J. E. (2021). Problem and project-based learning through an investigation lesson: Significant gains in creative thinking behavior within the Australian foundation (preparatory) classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100853. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100853>

Al-Busaidi, S., & Al-Seyabi, F. (2021). Project-based learning as a tool for student-teachers' professional development: A study in an Omani EFL teacher education program. *International Journal of Learning, Teaching and Educational*

- Research, 20 (4), 116-136. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.7>
- Almulla, M. A. (2020). The effectiveness of the project-based learning (PBL) approach as a way to engage students in learning. *Sage Open*, 10(3): 2158244020938702. <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>
- Alrajeh, T. S. (2021). Project-based learning to enhance pre-service Teachers' teaching skills in science education. *Universal Journal of Educational Research*, 9(2), 271-279. DOI: 10.13189/ujer.2021.090202
- Amamou, S., & Cheniti-Belcadhi, L. (2018). Tutoring in project-based learning. *Procedia Computer Science*, 12(6), 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.07.221>
- Arcidiacono, G., Yang, K., Trewn, J. & Bucciarelli, L. (2016). Application of axiomatic design for project-based learning methodology. *Procedia CIRP*, 53, 166-172. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.08.003>
- Ardhaoui, K., Lemos, M. S., & Silva, S. (2021). Effects of new teaching approaches on motivation and achievement in higher education appliedchemistry courses: A case study in Tunisia. *Education for Chemical Engineers*, 36, 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.05.004>
- Baumgartner, E., & Zabin, C. J. (2008). A case study of project-based instruction in the ninth grade: A semester-long study of intertidal biodiversity. *Environmental Education Research*, 14(2), 97-114. <https://doi.org/10.1080/13504620801951640>
- Baysura, O. D., Altun, S. & TOY, B. Y. (2016). Perceptions of teacher candidates regarding project-based learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62(16), 15-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/24400/258667>
- Belwal, R., Belwal, S., Sufian, A. B. & Al Badi, A. (2020). Project-based learning (PBL): Outcomes of students' engagement in an external consultancy project in Oman. *Education + Training*, 63(3): 336-359. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2020-0006>
- Beneroso, D., & Robinson, J. (2022). Online project-based learning in engineering design: Supporting the acquisition of design skills. *Education for Chemical Engineers*, 38, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.09.002>
- Ceh-Varela, E., Canto-Bonilla, C., & Duni, D. (2023). Application of Project-Based Learning to a Software Engineering course in a hybrid class environment. *Information and Software Technology*, 15(3), 107189. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2023.107189>
- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Cifrian, E., Andrés, A., Galán, B., & Viguri, J. R. (2020). Integration of different assessment approaches: application to a project-based learning engineering course. *Education for Chemical Engineers*, 31, 62-75. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.04.006>
- de Los Rios, I., Cazorla, A., Díaz-Puente, J. M., & Yagüe, J. L. (2010). Project-based learning in engineering higher education: two decades of teaching competences in real environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 1368-1378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.202>
- Dean, C. G. P., Grossman, P., Enumah, L., Herrmann, Z., & Kavanagh, S. S. (2023). Core practices for project-based learning: Learning from experienced practitioners in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104275. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104275>
- Duke, N. K., Halvorsen, A. L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal*, 58(1), 160-200. <https://doi.org/10.3102/0002831220929638>
- Efstratia, D. (2014). Experiential education through project-based learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1256-1260. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.362>
- Ergül, N. R., & Kargın, E. K. (2014). The effect of project based learning on students' science success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 13(6), 537-541. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.371>
- Gómez-Pablos, V. B., del Pozo, M. M., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2017). Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in human behavior*, 68, 501-512. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.056>
- Gültekin, M. (2005). The Effect of Project Based Learning on Learning Outcomes in the 5th Grade Social Studies Course in Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2). <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A3%3A32615635/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco>

<https://doi.org/10.1016/j.jer.2020.101586>

- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.jer.2020.101586>
- Harris, C. J., & Allen, C. D. (2022). *Project-based learning environments research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE138-1>
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—theory, practice, and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
- Heuerman, B. (2020). The effect of project-based learning on student motivation and collaboration in science. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 9(1). <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/412>
- Howard, J. (2002). Technology-enhanced project-based learning in teacher education: Addressing the goals of transfer. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(3), 343-364. Retrieved November 22, 2025 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/15139/>.
- İlter, İlhan. (2014). A study on the efficacy of project-based learning approach on social studies education: Conceptual achievement and academic motivation. *Educational Research and Reviews* 9(15), 487. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1777>
- Karahoca, D., Karahoca, A. & Uzunboylub, H. (2011). Robotics teaching in primary school education by project-based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425-1431. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.025>
- Kaushik, M. (2020). Evaluating a first-year engineering course for project-based learning (PBL) essentials. *Procedia Computer Science*, 172, 364-369. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.056>
- Kuppuswamy, R., & Mhakure, D. (2020). Project-based learning in an engineering-design course—developing mechanical-engineering graduates for the world of work. *Procedia CIRP*, 91, 565-570. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2020.02.215>
- Larmer, J., & Mergendoller, J. (2015). Why we changed our model of the “8 Essential Elements of PBL”. *Buck Institute for Education*, 1, 1-13. https://devonshire.ccsd59.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/8_Essential-Elements-of-PBL.pdf
- Lasauskienė, J., & Rauduvaite, A. (2015). Project-based learning at university: Teaching experiences of lecturers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 788-792. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.182>
- Lavy, I., & Shriki, A. (2008). Investigating changes in prospective teachers' views of a 'good teacher' while engaging in computerized project-based learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 259-284. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9073-0>
- Maros, M., Korenkova, M., Fila, M., Levicky, M., & Schoberova, M. (2021). Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1954036>
- Mills, J. E., & Treagust, D. F. (2003). Engineering education—Is problem-based or project-based learning the answer. *Australasian journal of engineering education*, 3(2), 2-16. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1570854174307876352>
- Mohedo, M. T. D., & Bújez, A. V. (2014). Project based teaching as a didactic strategy for the learning and development of Basic competences in future teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 14(1), 232-236. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.040>
- Nordahl-Pedersen, H., & Heggholmen, K. (2022). What promotes motivation and learning in project management students?. *Procedia Computer Science*, 19(6), 791-799. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.077>
- Özdamli, F. (2011). The experiences of teacher candidates in developing instructional multimedia materials in project based learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3810-3820. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.378>
- Pan, A. J., Lai, C. F., & Kuo, H. C. (2023). Investigating the impact of a possibility-thinking integrated project-based learning history course on high school students' creativity, learning motivation, and history knowledge. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101214. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101214>
- Pan, G., Seow, P. S., & Koh, G. (2019). Examining learning transformation in project-based learning process. *Journal of International Education in Business*, 12(2), 167-180. <https://doi.org/10.1108/JIEB-06-2018-0022>
- Rahman, S., Yasin, R. M., & Yassin, S. F. M. (2011). The implementation of project-based approach at preschool education

- program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 476-480. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.070>
- Revelle, K. Z. (2019). Teacher perceptions of a project-based approach to social studies and literacy instruction. *Teaching and Teacher Education*, 84, 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.016>
- Ricaurte, M., & Vilorio, A. (2020). Project-based learning as a strategy for multi-level training applied to undergraduate engineering students. *Education for Chemical Engineers*, 33, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.09.001>
- Ruiz-Ortega, A. M., Gallardo-Rodríguez, J. J., Navarro-López, E., & del Carmen Cerón-García, M. (2019). Project-led-education experience as a partial strategy in first years of engineering courses. *Education for Chemical Engineers*, 29, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2019.05.004>
- Ruslan, M. S. H., Bilad, M. R., Noh, M. H., & Sufian, S. (2021). Integrated project-based learning (IPBL) implementation for first year chemical engineering student: DIY hydraulic jack project. *Education for chemical engineers*, 35, 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.12.002>
- Santos, C., Rybska, E., Klichowski, M., Jankowiak, B., Jaskulska, S., Domingues, N., ... & Rocha, J. (2023). Science education through project-based learning: a case study. *Procedia Computer Science*, 21(9), 1713-1720. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.01.465>
- Sawaftah, J. (2020). *English teachers' awareness of project-based learning strategy and their attitudes towards its effectiveness* [Doctoral dissertation, An-Najah National University]. <https://repository.najah.edu/items/f0585078-34c4-485c-ac73-623eb7d73bba>
- Sayuti, H. A. M., Ann, T. G., Saimi, W. M. S. A., Bakar, M. A., Bakar, A., Dawawi, S. N. A., & Mohamad, M. (2020). Using gold standard project-based learning for intermediate year three pupils to enhance English speaking skill: A conceptual paper. *Creative education*, 11(10), 1873. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1110137>
- Sharma, A., Dutt, H., Sai, C. N. V., & Naik, S. M. (2020). Impact of project based learning methodology in engineering. *Procedia Computer Science*, 172, 922-926. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.133>
- Ting, K. H., Cheng, C. T., & Ting, H. Y. (2021). Introducing the problem/project-based learning as a learning strategy in University Social Responsibility Program-A study of local revitalization of Coastal Area, Yong-An District of Kaohsiung City. *Marine Policy*, 131:104546. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2021.104546>
- Tsybulsky, D., & Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of student-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.006>
- Tsybulsky, D., & Muchnik-Rozanov, Y. (2023). The contribution of a project-based learning course, designed as a pedagogy of practice, to the development of preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104020>
- Wu, T. T., & Wu, Y. T. (2020). Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100631. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100631>
- Yetkiner, Z. E., Anderoglu, H., & Capraro, R. M. (2008). Project-based learning in middle grades mathematics. *National Middle School Association*, 13(4) 1-8.
- Zen, Z., & Ariani, F. (2022). Academic achievement: the effect of project-based online learning method and student engagement. *Heliyon*, 8(11). [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(22\)02797-9](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(22)02797-9)



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Analysis of Research Trends in Digital Art Education: A Systematic Review and Scientific Mapping Study (1999–2025)

M. Olfat*,¹ 

¹ Department of Art Education, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.

ARTICLE INFO

Received: 2025-05-31
Revised: 2026-05-19
Accepted: 2026-05-25
Available online:
2026-07-03

KEYWORDS:

Digital art education,
virtual art teaching,
learning assessment,
generative art production,
AI in art pedagogy,
augmented reality,
virtual reality.

¹ Corresponding author

m.olfat@cfu.ac.ir

☎ (+98912)7902320

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Digital art education has emerged over the past two decades as a highly dynamic, interdisciplinary, and rapidly evolving field, situated at the intersection of technology, pedagogy, and creative practice. This evolution reflects not only the integration of digital tools into traditional art instruction but also a fundamental rethinking of how art can be created, experienced, and shared within digital and hybrid environments. The emergence of transformative technologies, including generative artificial intelligence (AI), immersive virtual reality (VR), and augmented reality (AR), has profoundly reshaped pedagogical approaches, enabling interactive, personalized, and collaborative learning experiences that extend well beyond conventional classroom boundaries. These advancements have facilitated new modes of artistic expression, critical engagement, and participatory learning, while simultaneously raising complex questions regarding ethics, accessibility, inclusivity, and the social-emotional dimensions of student learning. Despite the rapid expansion and increasing conceptual complexity of the field, there remains a scarcity of systematic analyses that trace longitudinal trends, map thematic clusters, and identify persistent research gaps from 1999 to 2025. To address this critical gap, the present study provides a comprehensive scientific mapping of digital art education research. By examining the evolution of conceptual frameworks, practical applications, and intellectual structures, the study offers a strategic and evidence-based roadmap to support researchers, educators, and policy-makers in understanding historical developments, identifying emerging priorities, and guiding future inquiry in this rapidly transforming and increasingly human-centered domain.

Methods and Data: This study adopts a systematic bibliometric review methodology to comprehensively explore the evolution and current state of digital art education research. Data were meticulously retrieved from the Web of Science database and analyzed using advanced analytical software, including Bibliometrix, VOSviewer, and SciMAT, to ensure robust and reproducible results. Multiple complementary analytical techniques were applied, such as performance analysis, keyword co-occurrence analysis, co-citation analysis of sources, and thematic evolution mapping. These approaches enabled the identification of major thematic clusters, their interconnections, temporal development patterns, leading countries, influential institutions, and highly cited publications. The methodology also provides insights into emerging research trends, intellectual structure, and collaboration networks, offering a multi-level understanding of both quantitative outputs and qualitative patterns in the field. This approach establishes a strong foundation for guiding future research, policy-making, and pedagogical strategies in digital art education.

Findings: The analysis revealed two major evolutionary waves in digital art education research. The first wave (1999–2018) centered on technology and pedagogy in digital environments, emphasizing the feasibility and integration of tools such as Second Life and Web 1.0 platforms, as well as the redefinition of art's role in

virtual and online contexts. During this period, the dominant focus was on the application of digital tools to enhance art instruction, with theoretical debates surrounding art post-digitality, wikis, and visual literacy emerging as supplementary but increasingly relevant concerns. This era laid the foundational structures for understanding the interaction between technology, pedagogy, and visual culture. The second wave (2019–2025) shifted toward human-centered experiences in digital visual art, integrating advanced technologies such as generative AI, gamification, immersive VR, and augmented reality (AR) into pedagogical frameworks. Key focal points included ethical considerations, psychological and social well-being, learner-centered assessment, and educational equity. Thematic clusters in this phase were identified as "Digital and Virtual Art Education," "Post-Human Art," "Game-Based Art Education," and "Marginal and Critical Topics." The findings illustrate a transition from a primarily tool-oriented approach to a multidimensional, experiential, and ethically informed model, where technology is harnessed to enhance creative engagement, collaboration, and cognitive-emotional processing. Country-level analysis indicated that the United States and the United Kingdom led in citation impact, reflecting significant influence on the global research agenda. China demonstrated the highest volume of publications, suggesting a model focused on output quantity rather than citation-driven impact, although emerging efforts indicate a gradual shift toward prioritizing quality and influence.

Discussion and Conclusion: The study demonstrates that digital art education has undergone a profound transformation over the past two decades, evolving from a peripheral, technology-centered practice into a central, human-centered, and ethically oriented field of research. This evolution reflects a growing recognition of the complex interplay between technology, creativity, pedagogy, and social-emotional learning in shaping contemporary art education. Despite these advances, several critical research gaps remain, including the scarcity of longitudinal studies, the absence of standardized assessment metrics, and insufficient attention to algorithmic bias, accessibility, and educational equity. Future research should prioritize the development of multidimensional evaluation frameworks, the professional development and retraining of educators, and multinational studies designed to foster inclusive, equitable, and context-sensitive learning environments. Collectively, these findings offer a comprehensive roadmap for advancing digital art education, bridging theory and practice, and integrating technological innovation with humanistic, ethical, and socially responsive considerations.

**NUMBER OF REFERENCES**

42

**NUMBER OF FIGURES**

10

**NUMBER OF TABLES**

3

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Ethical Considerations

All ethical considerations were observed in this review study, including data integrity, accurate citation practices, respect for intellectual property rights, and proper acknowledgment of all cited sources. Since this study was a review and did not involve human participants, direct data collection, intervention, or the use of personal information, informed consent and participant confidentiality procedures were not applicable. The study was conducted in accordance with established ethical standards for scientific publication and the guidelines of the Committee on Publication Ethics (COPE). The authors declare that the manuscript has not been submitted simultaneously to another journal, that no data were fabricated or manipulated, and that any potential conflicts of interest have been transparently disclosed.

Citation (APA): Olfat, M. (2026), Analysis of research trends in digital art education: A systematic review and scientific mapping study (1999–2025). *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 50–82. DOI:

 [http:// doi.org/ise.2026.19635.1448](http://doi.org/ise.2026.19635.1448)



COPYRIGHTS



© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

تحلیل روندهای پژوهشی در آموزش هنر دیجیتال: مطالعه مروری نظام‌مند و نقشه‌سازی علمی

(۱۹۹۹-۲۰۲۵)

میلاد الفت^{۱*} ID^۱ گروه آموزش هنر، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۲

واژگان کلیدی:

آموزش هنر دیجیتال،

آموزش مجازی هنر،

ارزیابی یادگیری،

تولید هنری مولد،

هوش مصنوعی در پداگوژی هنر،

واقعیت افزوده،

واقعیت مجازی.

^۱ نویسنده مسئولhm.olfat@cfu.ac.ir

۰۹۱۲-۷۹۰۲۳۲۰ ①

چکیده

پیشینه و اهداف: در دو دهه گذشته، آموزش هنر دیجیتال به‌عنوان یک حوزه پویا و بین‌رشته‌ای شکل گرفته و با ظهور فناوری‌هایی مانند هوش مصنوعی مولد و واقعیت مجازی، دگرگونی‌های عمیقی را پشت سر گذاشته است. با این وجود، تحلیل نظام‌مند روندهای تکاملی این حوزه، شناسایی خوشه‌های موضوعی و شناسایی شکاف‌های پژوهشی از سال ۱۹۹۹ تاکنون به‌طور جامع انجام نشده است. این پژوهش با هدف ترسیم نقشه علمی جامعی از این مسیر دانشی و ارائه چارچوبی راهبردی برای پژوهشگران و سیاست‌گذاران طراحی شده است.

روش‌ها: پژوهش از مرور نظام‌مند علم‌سنجی استفاده کرده و داده‌ها از وب آف ساینس استخراج شدند. تحلیل‌ها با نرم‌افزارهای بیبلیومتریکس، وی او اس ویوور و سای-مت شامل تحلیل عملکردی، هم‌رخدادی واژگان، هم‌استنادی منابع و تحلیل تکاملی موضوعی انجام شد.

یافته‌ها: این پژوهش با روش مرور نظام‌مند علم‌سنجی و با استخراج داده‌ها از پایگاه وب آف ساینس انجام شد. تحلیل‌ها با نرم‌افزارهای بیبلیومتریکس، وی او اس ویوور و سای-مت در چهار حوزه عملکردی، هم‌رخدادی واژگان، هم‌استنادی منابع و تکامل موضوعی صورت گرفت. یافته‌ها دو موج اصلی را نشان دادند. نخست، فناوری و پداگوژی در محیط‌های دیجیتال (۱۹۹۹-۲۰۱۸) که بر امکان‌سنجی ابزارهایی مانند زندگی دوم و بازتعریف نقش هنر در فضای مجازی تمرکز داشت. دوم، هوش مصنوعی، بازی‌سازی و پداگوژی نوین در هنر بصری دیجیتال (۲۰۱۹-۲۰۲۵) که محوریت آن بر تجربه انسانی، ارزیابی، اخلاق، رفاه روانی-اجتماعی و عدالت آموزشی است. خوشه‌های کلیدی پژوهش شامل «آموزش هنر دیجیتال و مجازی»، «هنر پسا-انسانی»، «آموزش هنر بازی‌محور» و «موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی» بودند. از نظر استناد، ایالات متحده و بریتانیا پیشرو بودند، در حالی که چین بیشترین تعداد مقالات را منتشر کرده است.

نتیجه‌گیری: آموزش هنر دیجیتال از رویکردی ابزارمحور به حوزه‌ای انسان‌محور و اخلاقی تحول یافته است. شکاف‌ها شامل نبود مطالعات طولی، سنجه‌های استاندارد و کم‌توجهی به عدالت آموزشی و سوگیری الگوریتمی است.

مقدمه

آموزش به‌عنوان پایه و اساس توسعه اجتماعی و ابزاری مؤثر برای ارتقای رشد فکری، اجتماعی و اقتصادی در نظر گرفته می‌شود (شیری محمد آباد، ۱۴۰۴) و آموزش هنر دیجیتال به‌عنوان حوزه‌ای پویا و بین‌رشته‌ای، در تقاطع بیان هنری، نوآوری فناورانه و نظریه‌های پداگوژیکی شکل گرفته است (پاولو^۱، ۲۰۲۰؛ اسکلاتر^۲ و لالی^۳، ۲۰۱۸). این همگرایی، پارادایم‌هایی جدید برای یادگیری

^۱ Pavlou^۲ Sclater^۳ Lally

خلاقانه ایجاد کرده که فراتر از روش‌های سنتی آموزش هنر حرکت می‌کند و همان‌گونه که تیلاندر^۴ (۲۰۱۱) توصیف می‌کند، رویکردی دگرگون‌کننده در پداگوژی هنر را به‌وجود آورده است. رویکردی که به‌صورت انتقادی، اشکال و معانی در حال تحول در بستر دیجیتال را بررسی می‌نماید. در این مسیر، ادغام فناوری‌هایی مانند نرم‌افزارهای گرافیکی، واقعیت افزوده و مجازی، و هوش مصنوعی، نه تنها فرآیندهای خلق هنری، بلکه روش‌های آموزشی را به‌طور بنیادین دگرگون کرده است (پانسیرولی^۵ و همکاران، ۲۰۲۳، کیم^۶ و همکاران، ۲۰۲۲) و نظام‌های آموزشی در سطح جهانی دستخوش تغییرات اساسی و تحول ساختاری شده‌اند (رفعت‌جو و همکاران، ۱۴۰۴).

این تحولات، اهمیت آموزش هنر دیجیتال را در آماده‌سازی یادگیرندگان برای جامعه‌ای فزاینده دیجیتالی بی‌بدیل ساخته است. چنین رویکردهایی علاوه بر تقویت بیان خلاقانه، مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی، سواد فناورانه و حل مسئله انطباقی را نیز پرورش می‌دهند مهارت‌هایی که برای شهروندان قرن بیست و یکم ضروری‌اند (بلک^۷ و برونینگ^۸، ۲۰۱۱؛ لیائو^۹ و همکاران، ۲۰۱۶). همان‌طور که سورتانیدو^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۹) نشان داده‌اند، آموزش هنر دیجیتال به‌عنوان پلی میان اصول هنری سنتی و امکانات فناورانه معاصر عمل می‌کند و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا ضمن توسعه مهارت‌های عمومی در قرن بیست و یکم از جمله خلاقیت، همکاری و تفکر محاسباتی به‌صورت معناداری در منظره فرهنگی دیجیتال نیز مشارکت کنند. در دهه اخیر، این حوزه به‌سرعت به‌عنوان یک زمینه پژوهشی بین‌رشته‌ای در تقاطع هنر، فناوری آموزشی و تعامل انسان و رایانه رشد کرده است (تونگ^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱؛ بدیر اریستی^{۱۲} و فریدمن^{۱۳}، ۲۰۲۴). این گسترش، طیف گسترده‌ای از پژوهش‌ها را به‌همراه داشته است: از کاربردهای هوش مصنوعی مولد (وارتیاینن^{۱۴} و تدره^{۱۵}، ۲۰۲۳؛ فانگ^{۱۶} و جیلنگ^{۱۷}، ۲۰۲۴) تا به‌کارگیری فناوری‌های فراگیر مانند واقعیت افزوده و مجازی در محیط‌های یادگیری (چاندراسکرا^{۱۸} و یون^{۱۹}، ۲۰۱۸؛ سرنا-مندیبورو^{۲۰} و گوئرا-تامز^{۲۱}، ۲۰۲۴). با این حال، علیرغم غنای پژوهشی موجود، درک نظام‌مندی از چگونگی تحول این حوزه در طول زمان به‌ویژه از سال ۱۹۹۹ تاکنون همچنان ناقص است. همان‌گونه که گونزالز زامار^{۲۲} و آباد سگورا^{۲۳} (۲۰۲۱) اشاره می‌کنند، اگرچه مطالعات فردی بینش‌های ارزشمندی ارائه داده‌اند، اما همگرایی موضوعات نوظهور از جمله واقعیت افزوده/مجازی، هوش مصنوعی مولد، پداگوژی دیجیتال، چارچوب‌های ارزیابی یادگیری و الگوهای جغرافیایی-زمانی پژوهش هرگز به‌صورت جامع و با روش‌های علم‌سنجی پیشرفته مورد ترسیم قرار نگرفته است. این شکاف، تصمیم‌گیری‌های

4. Tillander

5. Panciroli

6. Kim

7. Black

8. Browning

9. Liao

10. Tsortanidou

11. Tong

12. Erişti

13. Freedman

14. Vartiainen

15. Tedre

16. Fang

17. Jiang

18. Chandrasekera

19. Yoon

20. Serna-Mendiburu

21. Guerra-Tamez

22. González-Zamar

23. Abad-Segura

راهبردی پژوهشگران و سیاست‌گذاران را با چالش مواجه می‌سازد؛ زیرا آن‌ها برای شناسایی خوشه‌های موضوعی، روابط متقابل میان آن‌ها و شکاف‌های پژوهشی، به نقشه‌ای شفاف از ساختار دانش نیاز دارند (کریست^{۲۴} و همکاران، ۲۰۲۱). به‌ویژه، فقدان چنین نقشه‌ای، تلاش‌ها برای شناسایی الگوهای طولی پژوهش، توسعه چارچوب‌های استاندارد ارزیابی، و پرداختن به ملاحظات اخلاقی حیاتی از جمله عدالت در دسترسی و سوگیری الگوریتمی را دشوار کرده است (باکر^{۲۵} و هاو^{۲۶}، ۲۰۲۲، بدیر اریستی و فریدمن، ۲۰۲۴). در پاسخ به این شکاف، این مطالعه با بهره‌گیری از روش‌های پیشرفته علم‌سنجی و ابزارهای بیبلیومتریکس^{۲۷} و وی‌او‌اس ویوور^{۲۸}، در پی ترسیم نقشه‌ای جامع از روندهای پژوهشی، خوشه‌های موضوعی و شکاف‌های دانشی در حوزه آموزش هنر دیجیتال در بازه زمانی ابتدای سال ۱۹۹۹ تا ۱۷ آگوست ۲۰۲۵ است.

در این پژوهش، اهداف ویژه‌ای تعیین شده‌اند که هر یک به‌صورت دقیق و با پشتوانه روش‌شناختی معتبر طراحی شده‌اند؛ نخست، شناسایی و تحلیل روندهای تکاملی و موج‌های موضوعی اصلی که در طول دوره مطالعه در پژوهش‌های آموزش هنر دیجیتال ظهور کرده‌اند، با پیروی از رویکردهای روش‌شناختی که توسط لوپز روبلز^{۲۹} و همکاران (۲۰۲۱) در چارچوب تحلیل علم‌سنجی آن‌ها تثبیت شده است (لوپز-روبلز و همکاران، ۲۰۲۱)، دوم، ترسیم خوشه‌های موضوعی کلیدی و بررسی روابط پیچیده میان آن‌ها از طریق تحلیل شبکه، با به‌کارگیری تکنیک‌های مشابه مطالعات کتاب‌سنجی جامع (فونتال^{۳۰} و مارتینز-رودریگز^{۳۱}، ۲۰۲۴)، و سوم، شناسایی و طبقه‌بندی مهم‌ترین شکاف‌های پژوهشی به‌منظور ارائه راهنمایی راهبردی برای پژوهش‌های آکادمیک آینده، با تمرکز ویژه بر حوزه‌هایی که در مرورهای نظام‌مند اخیر از جمله مطالعه کریست^{۳۲} و همکاران (۲۰۲۱) به‌عنوان اولویت‌های پژوهشی مورد تأکید قرار گرفته‌اند (کریست و همکاران، ۲۰۲۱).

این اهداف سه‌گانه، چارچوبی نظام‌مند برای نقشه‌برداری علمی از ادبیات موجود فراهم می‌کنند و مسیر را برای پژوهش‌های آینده هموار می‌سازند. این پژوهش، جزو نخستین مطالعات جامعی است که از روش‌های علم‌سنجی پیشرفته، به‌طور خاص با استفاده از ابزار بیبلیومتریکس، و نرم افزار وی‌او‌اس ویوور برای تحلیل نظام‌مند منظر پژوهشی آموزش هنر دیجیتال بهره می‌برد. با پیروی از رویکردهای روش‌شناختی تثبیت‌شده در تحلیل علم‌سنجی رویز روزرو^{۳۳} و همکاران (۲۰۱۹) و شن^{۳۴} و همکاران (۲۰۲۳) این رویکرد نوآورانه چندین مشارکت منحصربه‌فرد به این حوزه ارائه می‌دهد (رویز-روزرو^{۳۵}، ۲۰۱۹؛ شن^{۳۶}، ۲۰۲۳). این مطالعه چارچوبی بصری و کمی برای درک تحولات موضوعی فراهم می‌کند که برای درک سریع و جامع گستره و تکامل ادبیات موجود، بی‌بدیل است. در دو دهه

24. Christ

25. Baker

26. Hawn

27. Bibliometrix

28. VOSviewer

29. López-Robles

30. Fontal

31. Martínez-Rodríguez

32. Christ

33. Ruiz-Rosero

34. Shen

35. Ruiz-Rosero

36. Shen

گذشته، آموزش هنر دیجیتال به عنوان حوزه‌ای پویا در تقاطع هنر، فناوری و پداگوژی گسترش یافته است (پاولو، ۲۰۲۰؛ اسکاتلر و لالی، ۲۰۱۸). پژوهش‌های اولیه بر ادغام ابزارهای دیجیتال و بازتعریف نقش هنر در فضای مجازی تمرکز داشتند (تیلاندر^{۳۷}، ۲۰۱۱)، در حالی که دوره اخیر (۲۰۱۹-۲۰۲۵) با ظهور هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های فراگیر، توجه را به سوی ارزیابی، اخلاق و رفاه روانی-اجتماعی سوق داده است (پانسیرولی و همکاران، ۲۰۲۳؛ کیم و همکاران، ۲۰۲۲؛ فانگ و جیانگ، ۲۰۲۴). با این حال، ابعاد اخلاقی و اجتماعی به‌ویژه عدالت در دسترسی و سوگیری الگوریتمی که برای توسعه پایدار این حوزه حیاتی‌اند، در مطالعات پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (گاسکینز^{۳۸}، ۲۰۲۳؛ داوودی، ۲۰۲۴). شناسایی نظام‌مند دو موج موضوعی اصلی از فناوری و پداگوژی در محیط‌های دیجیتال (۲۰۱۸-۱۹۹۹) گرفته تا هوش مصنوعی، بازی‌سازی و پداگوژی نوین در هنر بصری دیجیتال (۲۰۲۵-۲۰۱۹) دیدگاهی جامع و بی‌سابقه از تحول این حوزه ارائه می‌دهد و شکاف پژوهشی مورد اشاره گونزالز زامار، و آباد سگورا (۲۰۲۱) در مورد ضرورت نقشه‌برداری نظام‌مند در پژوهش‌های آموزش هنر دیجیتال را پوشش می‌دهد.

همچنین سوالات پژوهشی زیر در ادامه مطرح می‌گردند:

- کدام واژه‌های کلیدی بیشترین سهم را در حوزه‌های موضوعی مرتبط با آموزش هنر دیجیتال از سال ۱۹۹۹ تا ۲۰۲۵ داشته‌اند؟
- کدام کشورها در این سال‌ها بیشترین رفرنس را دریافت کرده و نویسندگان مسئول مقالات از کدام کشورها بوده‌اند؟
- کدام نویسندگان در این سال‌ها به عنوان مراجع اصلی در این حوزه شناخته شده‌اند و چه مفاهیمی در پژوهش‌هایشان به عنوان بنیان علمی مطرح شده است؟
- نتایج مربوط به تحلیل هم‌رخدادی واژگان در آموزش هنر دیجیتال منجر به شکل‌گیری چه خوشه‌هایی در این سال‌ها شده است؟
- چگونه می‌توان روندهای تکاملی پژوهش‌های آموزش هنر دیجیتال را از سال ۱۹۹۹ تا ۲۰۲۵ شناسایی و تبیین کرد؟

روش پژوهش

این پژوهش کاربردی با هدف ترسیم نقشه علمی و تحلیل روندهای تکاملی پژوهش‌های حوزه «آموزش هنر دیجیتال» در بازه زمانی ابتدای سال ۱۹۹۹ تا ۱۷ آگوست ۲۰۲۵، از روش مرور نظام‌مند علم‌سنجی بهره گرفته است. این رویکرد روش‌شناختی، که تلفیقی از پروتکل‌های استاندارد مرور نظام‌مند و تکنیک‌های پیشرفته علم‌سنجی است، امکان تحلیل کمی، کیفی و بصری از بدنه دانش یک حوزه موضوعی را فراهم می‌کند (آریا^{۳۹} و کوکوروبلو^{۴۰}، ۲۰۱۷؛ لوپز-روبلز، ۲۰۲۱). چنین رویکردی برای حوزه‌های نوظهور و بین‌رشته‌ای مانند

37. Tillander

38. Gaskins

39. Aria

40. Cuccurullo

آموزش هنر دیجیتال که فاقد چارچوب‌های نظام‌مند تحلیلی هستند، بسیار مناسب است، زیرا نه تنها حجم و رشد پژوهش‌ها را اندازه‌گیری می‌کند، بلکه ساختارهای مفهومی، خوشه‌های موضوعی و شکاف‌های دانشی را نیز با دقت بالا شناسایی می‌نماید (رویز-روزرو و همکاران، ۲۰۱۹). پایگاه داده اصلی این مطالعه، پایگاه وب آف ساینس بود که به دلیل پوشش جامع، کیفیت بالای مقالات و قابلیت استخراج متادیتای غنی، به عنوان یک پایگاه استاندارد در مطالعات علم‌سنجی شناخته می‌شود (آریا و کوکورو، ۲۰۱۷). استراتژی جستجو بر اساس کلیدواژه‌های اصلی حوزه تحقیق طراحی گردید که شامل ترکیبی از واژگان مرتبط با «آموزش هنر دیجیتال»، «تدریس هنر بصری»، و «هوش مصنوعی در پداگوژی هنری» بود. همچنین از عملگرهای بولی (یا، و) ^{۴۱} و نمادهای جامع ^{۴۲} برای افزایش حساسیت جستجو استفاده شد که به شرح زیر بوده و در تاریخ ۱۷ آگوست ۲۰۲۵ انجام گرفته است:

رشته جستجو: «آموزش هنر دیجیتال» یا «تدریس مجازی هنر» یا «هوش مصنوعی در پداگوژی هنر»

فرآیند انتخاب و آماده‌سازی داده‌ها بر اساس پروتکل استاندارد پریسما^{۴۳} و در سه گام نظام‌مند طراحی شد. در گام نخست، اجرای رشته جستجوی نهایی در پایگاه «وب آف ساینس» در تاریخ ۱۷ آگوست ۲۰۲۵، منجر به بازیابی ۴۱۲ رکورد گردید. در گام دوم، با اعمال معیارهای ورود شامل بازه زمانی ۱۹۹۹ تا ۲۰۲۵، زبان انگلیسی، نوع سند (مقالات پژوهشی و مروری داوری‌شده)، و ارتباط مستقیم محتوایی با حوزه آموزش هنر دیجیتال، پداگوژی فناوری‌محور یا هوش مصنوعی/واقعیت مجازی در آموزش هنر، و همچنین معیارهای خروج شامل حذف انواع سند غیرپژوهشی (کتاب، گزارش فنی، یادداشت سردبیر، پایان‌نامه)، موارد تکراری، و پژوهش‌های فاقد چکیده یا متن کامل قابل دسترسی، مجموعه داده‌ها به ۲۳۵ رکورد کاهش یافت. در گام سوم، با بازیابی دقیق عنوان، چکیده و متن کامل و حذف موارد نامرتبط با اهداف پژوهش، مجموعه نهایی متشکل از ۱۱۰ مقاله استخراج گردید. پیش از ورود داده‌ها به محیط‌های تحلیلی، فرآیند پاکسازی و یکپارچه‌سازی متادیتا با استفاده از قابلیت‌های پیش‌پردازش در بسته بیبلیومتریکس انجام پذیرفت. این فرآیند شامل شناسایی و ادغام رکوردهای تکراری، استانداردسازی واژگان کلیدی (حذف مترادف‌ها، یکسان‌سازی فرمت نگارشی و پیونددهی کلیدواژه‌های هم‌ارز)، اصلاح نام نویسندگان و مؤسسات مشابه، و تکمیل فیلدهای ناقص بود. این گام‌های نظام‌مند تضمین می‌کند که تحلیل‌های عملکردی، شبکه‌ای و تکاملی بر پایه‌ای عاری از خطاهای ساختاری و کاملاً یکپارچه استوار باشند. در ادامه، تحلیل‌های چندوجهی با استفاده از نرم‌افزارهای تخصصی بیبلیومتریکس (در محیط آر)، وی‌اواس‌ویوور و سای‌مت انجام پذیرفت. از بیبلیومتریکس برای انجام تحلیل عملکردی^{۴۴} شامل محاسبه تعداد انتشارات سالانه، شناسایی نویسندگان، مؤسسات و کشورهای پیشرو، و محاسبه شاخص‌های استنادی استفاده شد. همچنین این نرم‌افزار برای انجام تحلیل شبکه هم‌استنادی منابع^{۴۵} و تحلیل هم‌رخدادی واژگان کلیدی^{۴۶} به کار گرفته شد. وی‌اواس‌ویوور به دلیل قابلیت‌های پیشرفته در تصویرسازی شبکه‌های علمی و خوشه‌بندی بصری، برای

41. (AND, OR)

42. wildcards

43. PRISMA

44. Performance Analysis

45. Reference Co-citation Analysis

46. Keyword Co-occurrence Analysis

ترسیم نقشه‌های بصری شبکه هم‌رخدادی واژگان، محاسبه و نمایش شاخص‌های مرکزیت شبکه مورد استفاده قرار گرفت (ون اک^{۴۷} و والتمن^{۴۸}، ۲۰۱۰). سای-مت نیز به‌طور خاص برای تحلیل تکاملی و پویایی موضوعات مورد استفاده قرار گرفت (لوپز-روبلز و همکاران، ۲۰۲۱).

به‌منظور تضمین تکرارپذیری، شفافیت روش‌شناختی و اعتبار تحلیل‌های شبکه‌ای، تنظیمات پارامترهای نرم‌افزاری و چارچوب تفسیر شاخص‌ها به‌طور دقیق گزارش می‌شود. در محیط وی او اس ویوور، تحلیل هم‌رخدادی واژگان با حداقل آستانه هم‌رخدادی ۳، روش شمارش کامل^{۴۹}، الگوریتم چیدمان وی او اس لی اوت^{۵۰} و ضریب تفکیک خوشه‌ها^{۵۱} برابر با ۱۰۰ تنظیم گردید. این پارامترها تضمین می‌کنند که تنها پیوندهای معنادار و پرتکرار در شبکه نمایش داده شوند و از شلوغی بصری یا حذف ساختارهای نوظهور جلوگیری گردد. در نرم‌افزار سای-مت، ماتریس هم‌رخدادی با معیار نرمال‌سازی شاخص قدرت پیوند^{۵۲} پردازش شد و خوشه‌بندی با الگوریتم جابجایی هوشمند محلی^{۵۳} و تقسیم‌بندی زمانی بر اساس شکاف‌های طبیعی در روند تولیدات علمی انجام پذیرفت. شاخص‌های «مرکزیت» و «چگالی» برای ترسیم نقشه‌های استراتژیک بر اساس میانگین وزنی پیوندهای درون‌خوشه‌ای و برون‌خوشه‌ای محاسبه شدند. از منظر تفسیری، شاخص‌های هم‌رخدادی^{۵۴} بیانگر «ساختار مفهومی و پیوند موضوعی» هستند؛ به‌طوری‌که مرکزیت بینابینی^{۵۵} نشان‌دهنده نقش پل‌زنی واژگان میان حوزه‌های متمایز، مرکزیت نزدیکی^{۵۶} نمایانگر سرعت دسترسی به سایر مفاهیم، و رتبه صفحه^{۵۷} نشان‌دهنده نفوذ و وزن کلی یک مفهوم در کل شبکه است. در مقابل، تحلیل هم‌استنادی منابع^{۵۸} بازتاب‌دهنده «ساختار فکری و پیوند نظری» است؛ بدین معنا که منابعی که به‌طور همزمان توسط پژوهشگران بعدی استناد می‌شوند، پایه‌های نظری یا مکاتب روش‌شناختی مشترکی را شکل می‌دهند. این چارچوب پارامتریک و تفسیری، امکان استنتاج منطقی از سیر تکاملی موضوعی، خوشه‌بندی دانش و شناسایی شکاف‌های پژوهشی را بر پایه‌ای کمی و عاری از تفسیرهای سلیقه‌ای فراهم می‌سازد.

در این پژوهش بازه زمانی بر اساس رشد ارجاعات به دو دوره تقسیم شده است. بدین صورت که از سال ۱۹۹۹ تا ۲۰۱۸ رشد پیوسته و آرامی وجود داشته و از سال ۲۰۱۹ تا ۲۰۲۵ به یک باره جهشی در تعداد استنادات به این مقالات رخ داده است. همچنین، از سای-مت^{۵۹} برای تقسیم بازه زمانی تحقیق به دوره‌های مجزا، ترسیم نقشه‌های استراتژیک^{۶۰} که موقعیت هر خوشه موضوعی را بر اساس دو محور «مرکزیت» و «چگالی» نشان می‌دهد، و شناسایی موج‌های تکاملی موضوعی و ردیابی تحولات خوشه‌ها در طول زمان استفاده شده است (تصویر ۱).

47. van Eck

48. Waltman

49. Full Counting

50. VOS Layout

51. Resolution

52. Association Strength

53. Smart Local Moving

54. Co-occurrence

55. Betweenness

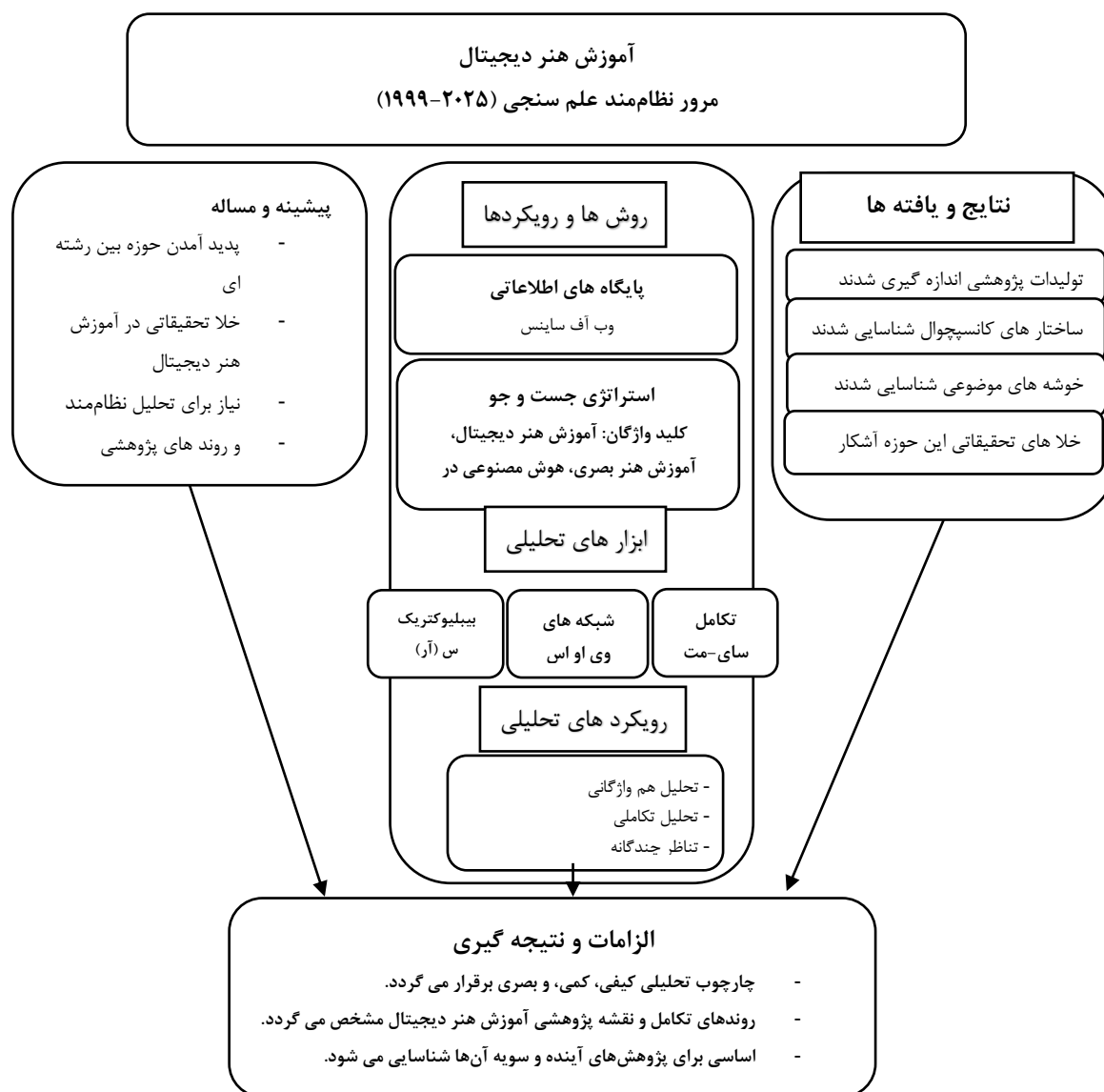
56. Closeness

57. PageRank

58. Co-citation

59. SciMAT

60. Strategic Diagrams



شکل ۱. روند پیشبرد تحقیق در حوزه آموزش هنر دیجیتال (نگارنده)

Figure 1. Research Progression Process in the Field of Digital Art Education (Author)

همچنین در این پژوهش برای اطمینان از اعتبار یافته‌ها، از چندین راهبرد استفاده شد. پیروی از پروتکل‌های استاندارد (استراتژی جستجو و فرآیند غربالگری بر اساس دستورالعمل‌های پریسما^{۶۱} طراحی شد (استفاده از چندین ابزار تحلیلی) ترکیب نتایج حاصل از بیبلیومتریکس^{۶۲}، وی او اس و یوور^{۶۳} و ساینس-مت^{۶۴} و تفسیر چندلایه یافته‌های کمی و بصری با تفسیر کیفی و مبتنی بر ادبیات موجود تلفیق شدند. این رویکرد جامع و چندابزاره، امکان ارائه نقشه‌ای دقیق، معتبر و بینش‌آور از تحولات حوزه آموزش هنر دیجیتال را فراهم نمود.

61. PRISMA
62. Bibliometrix
63. VOSviewer
64. SciMAT

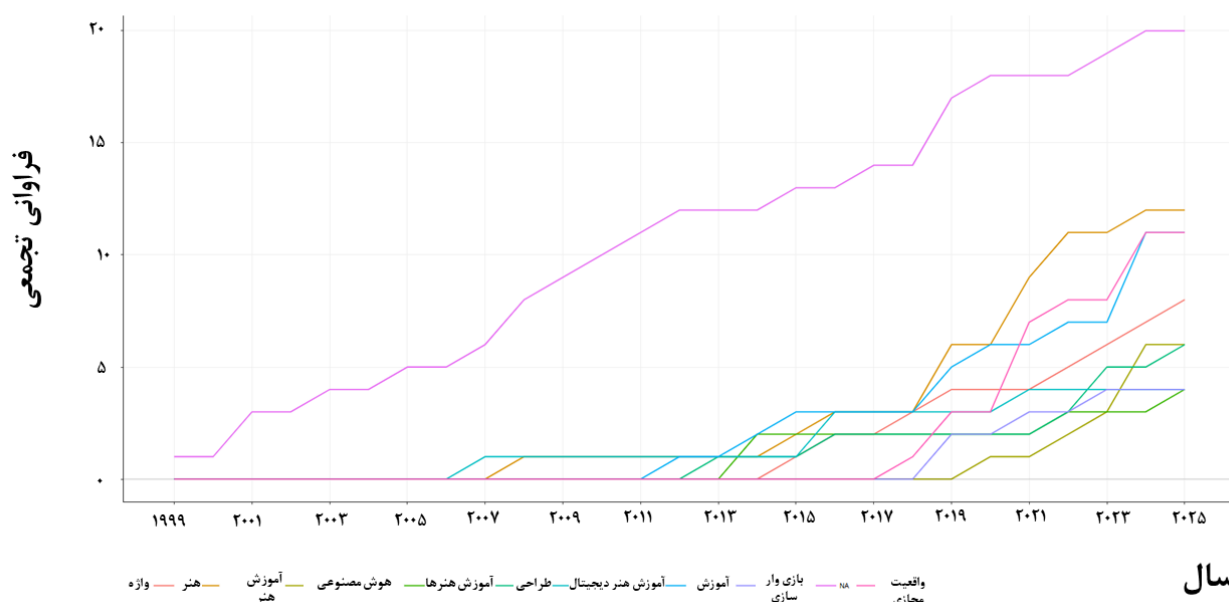
یافته‌های پژوهش

پاسخ به سؤال اول پژوهش: کدام واژه‌های کلیدی بیشترین سهم را در حوزه‌های موضوعی مرتبط با آموزش هنر دیجیتال

از سال ۱۹۹۹ تا ۲۰۲۵ داشته‌اند؟

رشد واژه‌های کلیدی

این مطالعه به تحلیل داده‌های کتابسنجی در بازه زمانی ۱۹۹۹ تا ۲۰۲۵ پرداخته و داده‌ها از پایگاه معتبر وب آف ساینس استخراج شده‌اند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار بیبلیومتریکس و وی او اس ویوور به منظور انجام روش‌های تحلیل شبکه استفاده شده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که موضوع مورد بررسی از سال ۲۰۰۶ وارد فاز رشد قابل توجهی شده است. شکل ۲ تغییرات تکرار تجمعی کلمات مرتبط با هنر، آموزش و فناوری را از سال ۱۹۹۹ تا ۲۰۲۵ نشان می‌دهد. به طور کلی واژه‌هایی مانند «هنر» و «آموزش» از ابتدای دوره مورد استفاده قرار گرفته‌اند، اما افزایش آن‌ها پایدار و کم‌سرعت بوده است. از سال ۲۰۱۵ به بعد، کلمات مرتبط با فناوری و تحول آموزشی مانند «واقعیت مجازی»، «هوش مصنوعی»، «بازی سازی» و «آموزش هنر دیجیتال» به‌طور چشمگیری رشد کرده‌اند، که نشان‌دهنده افزایش توجه به ادغام فناوری در آموزش هنر و طراحی است. این روند به‌ویژه از سال ۲۰۲۰ به بعد تسریع یافته و نشان‌دهنده اهمیت روزافزون مفاهیم دیجیتال و هوش مصنوعی در حوزه آموزش هنری است.

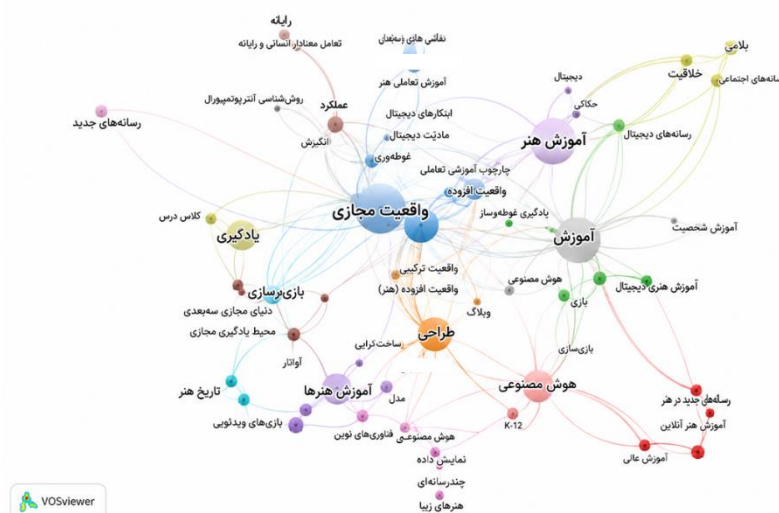


شکل ۲. میزان رشد کلید واژه‌های پژوهشی (۱۹۹۹-۲۰۲۵) (منبع: خروجی از بیبلیومتریکس، نگارنده)
Figure 2. Growth Rate of Research Keywords (1999-2025) (Source: Output from Bibliometrix, Author)

تحلیل نقشه علمی

هم‌رخدادی واژه‌های کلیدی

در این تحلیل هم‌رخدادی واژگان با استفاده از نرم‌افزار وی او اس ویوور، شبکه مفهومی حوزه آموزش هنر و فناوری‌های دیجیتال به صورت بصری رسم شده است. همانطور که در شکل ۳ نشان داده شده است، واژه مرکزی و پرتکرار «آموزش هنر»^{۶۵} در قلب شبکه قرار دارد و نشان‌دهنده جایگاه محوری این مفهوم در مطالعات مرتبط است. واژه‌هایی مانند «آموزش»^{۶۶}، «طراحی»^{۶۷}، «واقعیت مجازی»^{۶۸} و «هوش مصنوعی»^{۶۹} نیز با گره‌های بزرگ و متصل به چندین مفهوم، نقش کلیدی خود را در شکل‌دهی به این حوزه نشان می‌دهند. رنگ‌بندی و خوشه‌بندی واژگان نشان می‌دهد که مفاهیم مرتبط با فناوری (مانند واقعیت افزوده، یادگیری همه‌جانبه^{۷۰}، بازی‌سازی و یادگیری آنلاین) در خوشه‌های مجزا ولی مرتبط با هم شکل گرفته‌اند که بیانگر گرایش فزاینده پژوهش‌ها به سمت ادغام ابزارهای دیجیتال در آموزش هنر است. این شبکه نشان می‌دهد که آموزش هنر دیگر تنها بر محتوای سنتی متمرکز نیست، بلکه با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، در حال تحول به یک حوزه بین‌رشته‌ای با تعاملات پیچیده میان هنر، آموزش و فناوری است.



شکل ۳. تحلیل هم‌رخدادی واژگان در نرم‌افزار وی او اس ویوور (منبع: خروجی از وی او اس ویوور، نگارنده)

Figure 3. Co-Occurrence Analysis of Keywords in VOS viewer Software (Source: Output from VOS viewer, Author)

جدول ۱ تحلیل هم‌رخدادی واژگان در آموزش هنر را نشان می‌دهد و جایگاه مفاهیم کلیدی را در شبکه دانشی این حوزه مشخص می‌کند. واقعیت مجازی در خوشه اول با بالاترین رتبه و مرکزیت بینابینی، نقش محوری و پل‌زنی دارد و به عنوان واسطه‌ای میان زمینه‌های آموزشی و فناورانه مطرح است. هنر در خوشه سوم با بالاترین نزدیکی، در قلب ساختار مفهومی جای دارد. خوشه چهارم شامل مفاهیمی

65. art education

66. education

67. design

68. virtual reality

69. artificial intelligence

70. Immersive Learning

چون «دوره پایه» و «فاصله» است که به آموزش غیرحضورى یا دوره‌های سنى خاص اشاره دارد. خوشه‌های پنجم و ششم نیز به ترتیب بر محیط‌های رسانه‌ای نوین و تاریخچه و سیاست‌های آموزش هنر تمرکز دارند. در مجموع، نتایج بیانگر گذار آموزش هنر از چارچوبى سنتى به حوزه‌ای پویا، فناورانه و چندبعدى است.

جدول ۱. تحلیل هم‌رخدادی واژگان در حوزه آموزش هنر دیجیتال (منبع: خروجی از وی او اس ویور، نگارنده)

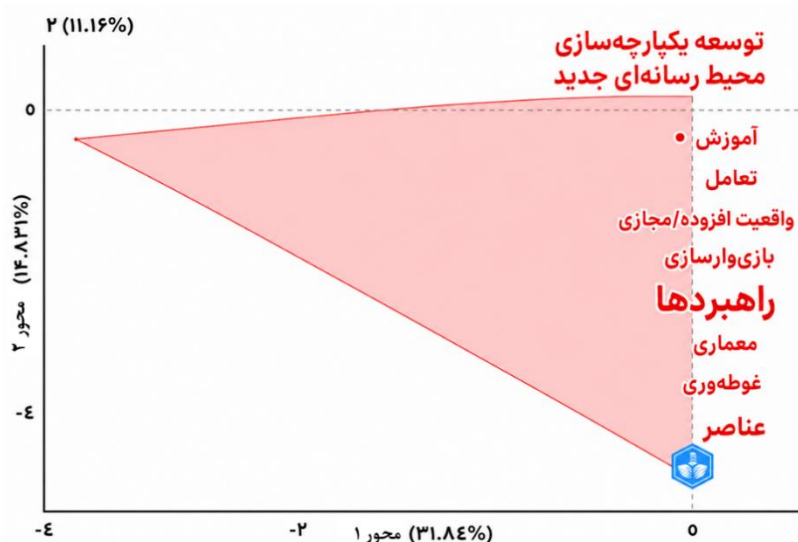
Table 1. Co-Occurrence Analysis of Keywords in the Field of Digital Art Education (Source: Output from VOS viewer, Author)

رتبه	نزدیکی	مرکزیت بینابینی	خوشه	واژه
۰.۰۵۸	۰.۰۵۶	۹	۱	آموزش هنر
۰.۱۳	۰.۰۸۳	۳۸	۱	واقعیت مجازی
۰.۰۲	۰.۰۴۸	۰	۱	بازی‌وار سازی
۰.۰۳۴	۰.۰۵۳	۰	۱	واقعیت افزوده
۰.۰۴۵	۰.۰۵۳	۰	۱	انگیزه
۰.۰۴۵	۰.۰۵۳	۰	۱	اجرا
۰.۰۴۵	۰.۰۵۳	۰	۱	مولفه‌ها
۰.۰۲	۰.۰۴۸	۰	۱	غوطه‌وری
۰.۰۲۱	۰.۰۳۷	۰	۱	سوال
۰.۰۳۹	۰.۰۵۳	۹	۲	آموزش
۰.۰۲۳	۰.۰۳۶	۰	۲	هوش مصنوعی
۰.۰۶۳	۰.۵	۱	۳	هنر
۰.۰۳۹	۰.۳۳۳	۰	۳	طراحی
۰.۰۲۸	۰.۳۳۳	۰	۳	تکنولوژی
۰.۰۴۳	۱	۰	۴	کا-۱۲
۰.۰۴۳	۱	۰	۴	فاصله
۰.۰۴۳	۰.۵	۰	۵	آموزش هنر دیجیتال
۰.۰۴۳	۰.۵	۰	۵	توسعه یکپارچه‌سازی
۰.۰۴۳	۰.۵	۰	۵	محیط جدید رسانه ای
۰.۰۴۳	۰.۳۳۳	۰	۶	تاریخ آموزش هنر
۰.۰۴۳	۰.۳۳۳	۰	۶	مباحثات

۰.۰۴۳	۰.۳۳۳	۰	۶	برنامه درسی
۰.۰۴۳	۰.۳۳۳	۰	۶	سیاست

تجزیه و تحلیل تناظر چندگانه^{۷۱}

تحلیل نظر چندگانه^{۷۲} و تجزیه و تحلیل همبستگی چندگانه (MCA) به عنوان دو رویکرد کلیدی در تحلیل داده‌های متون علمی، نقش مهمی در شناسایی الگوهای مفهومی و ساختارهای پنهان در پژوهش‌ها دارند. این روش‌ها از طریق شناسایی واژه‌هایی که در مجموعه‌ای از مقالات به صورت همزمان ظاهر می‌شوند، به درک روابط بین مفاهیم کمک می‌کنند (مالک الکلامی^{۷۳} و همکاران، ۲۰۲۴). تحلیل هم‌رخدادی واژگان، با تشخیص گروه‌هایی از واژه‌های مرتبط (مثل «آموزش هنر»، «واقعیت مجازی»، «بازی‌سازی»، ساختار شبکه‌ای دانش در حوزه را نمایش می‌دهد و با استفاده از شاخص‌هایی مانند مرکزیت بینابینی و رتبه صفحه، مفاهیم کلیدی و پل‌زننده را شناسایی می‌کند (ایبو^{۷۴} و کوترل^{۷۵}، ۱۹۹۵). از سوی دیگر، تحلیل همبستگی چندگانه با تبدیل داده‌های کیفی به فضای چندبعدی، امکان بررسی موقعیت مفاهیم نسبت به یکدیگر را فراهم می‌آورد و به شناسایی ابعاد اصلی تفاوت در مفاهیم کمک می‌کند (آریا و کوکولورو، ۲۰۱۷). در این راستا، از طریق روش کای میانگین^{۷۶} برای خوشه‌بندی و تحلیل همبستگی چندگانه برای تحلیل ساختار مفهومی، می‌توان عناصر اساسی و روابط موجود در داده‌ها را به صورت بصری و دقیق تحلیل کرد. این تحلیل‌ها نشان می‌دهند که مفاهیمی مانند «محیط‌های رسانه‌ای نوین»، «ادغام و توسعه» و «بازی‌سازی» در یک محور فناوری و تعامل قرار دارند، در حالی که «انگیزش»، «عملکرد» و «عناصر» در محوری مرتبط با نتایج یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان جای گرفته‌اند.



شکل ۴. تجزیه و تحلیل علم سنجی داده‌ها و تحلیل ساختار مفهومی تجزیه و تحلیل همبستگی چندگانه (نگارنده)

Figure 4. Scientometric Data Analysis and Conceptual Structure Analysis Using Multiple Correspondence Analysis (Author)

71. The multiple correspondence analysis (MCA)

72. Co-word analysis

73. Malekolkalami

74. Ibbou

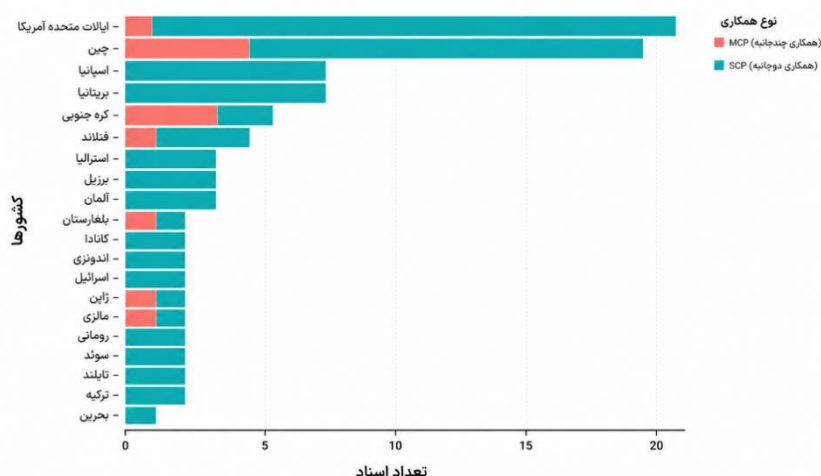
75. Cottrell

76. K-mean

این یافته‌ها نشان‌دهنده تحول حوزه آموزش هنر از یک ساختار سنتی به یک نظام پویا و چندبعدی با تأکید بر فناوری، ادغام دیجیتال و ارتقاء تجربه یادگیری است (دی فرانکو^{۷۷}، ۲۰۱۶؛ رادانلیو^{۷۸} و همکاران، ۲۰۲۲). (شکل ۴).

پاسخ به سؤال دوم پژوهش: کدام کشورها در این سال‌ها بیشترین رفرنس را دریافت کرده و نویسندگان مسئول مقالات از کدام کشورها بوده‌اند؟

شکل ۵ تعداد اسناد علمی منتشرشده توسط کشورهای مختلف را بر اساس نوع همکاری میان‌کشوری (MCP^{۷۹}) و همکاری سازمانی داخلی (SCP^{۸۰}) نشان می‌دهد. به طور کلی، آمریکا و چین با حضور برجسته در بالای لیست، بیشترین تعداد اسناد را دارند که نشان‌دهنده نقش پیشرو این دو کشور در تولید علمی و همکاری‌های بین‌المللی است. از این دو کشور، آمریکا با حجم بالایی از همکاری‌های سازمانی داخلی و چین با ترکیب قابل توجهی از همکاری‌های میان‌کشوری، و سازمانی داخلی، برجسته‌ترین کشورها هستند. اسپانیا و بریتانیا نیز با حجم قابل توجهی از اسناد، در سطح بعدی قرار دارند، اما در مقایسه با آمریکا و چین، کمتر به همکاری‌های میان‌کشوری (MCP) وابسته‌اند. کشورهایی مانند کره، فنلاند، استرالیا و برزیل نیز در جمع کشورهای فعال هستند، اما با حجم کمتری از اسناد و کمترین شرکت در همکاری‌های میان‌کشوری. در مقابل، کشورهایی مانند بلغارستان، ژاپن و مالزی، هرچند در محدوده پایین‌تری قرار دارند، اما نسبت به سایر کشورها دارای نسبت بالاتری از همکاری‌های میان‌کشوری (MCP) هستند که نشان‌دهنده تلاش برای همکاری بین‌المللی با وجود حجم کمتری از تولید علمی است. این الگو نشان می‌دهد که کشورهای پیشرفته از نظر علمی معمولاً هم در تولید اسناد و هم در همکاری‌های بین‌المللی فعالیت بیشتری دارند، در حالی که کشورهای دیگر اغلب بر همکاری‌های داخلی تمرکز دارند و به صورت محدودی در شبکه‌های بین‌المللی شرکت می‌کنند.



شکل ۵. توزیع اسناد علمی بر اساس نوع همکاری چندملیتی MCP و همکاری داخلی SCP در کشورهای مختلف (نگارنده)

Figure 5. Distribution of Scientific Documents Based on Multiple Country Publication (MCP) and Single Country Publication (SCP) Collaboration Across Different Countries (Author)

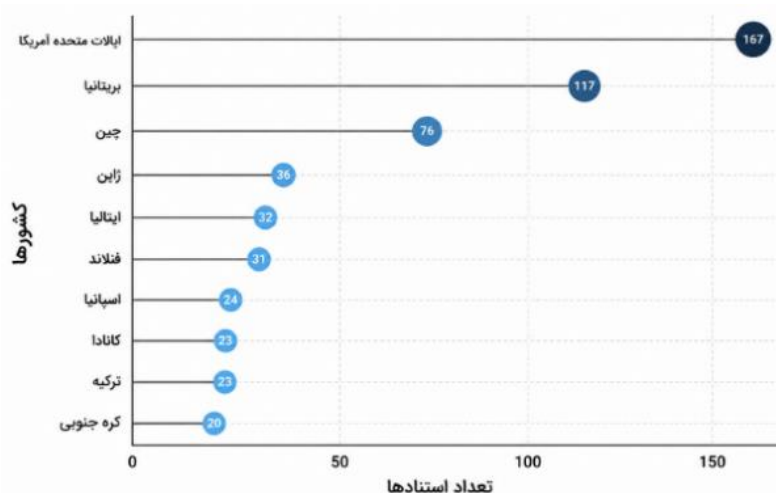
77. Di Franco

78. Radanliev

79. Multi-Country Collaboration

80. Single-Country Collaboration

همچنین شکل ۶ تعداد ارجاعات^{۸۱} به اسناد علمی منتشر شده توسط کشورهای مختلف را نشان می‌دهد و به عنوان شاخصی از تأثیر علمی و کیفیت پژوهش‌ها در حوزه مورد بررسی عمل می‌کند. آمریکا با ۱۶۷ ارجاع، بیشترین تأثیر علمی را دارد و در صدر لیست قرار گرفته است، که نشان‌دهنده جایگاه برتر این کشور در تولید پژوهش‌های با کیفیت و تأثیرگذار است. بریتانیا با ۱۱۷ ارجاع در رتبه دوم قرار دارد و نیز نقش مهمی در تولید دانش معتبر دارد. چین با ۷۶ ارجاع در سطح بعدی قرار دارد و اگرچه در مقایسه با آمریکا و بریتانیا تعداد ارجاعات کمتری دارد، اما نشان‌دهنده روند افزایشی قابل توجه در کیفیت و تأثیر پژوهش‌های علمی این کشور است. کشورهایمانند ژاپن، ایتالیا، فنلاند، اسپانیا، کانادا، ترکیه و کره نیز در محدوده پایین‌تری قرار دارند، اما با تعداد ارجاعات معناداری که نشان‌دهنده مشارکت فعال در پژوهش‌های علمی با تأثیر منطقه‌ای یا جهانی هستند. این الگو نشان می‌دهد که کشورهای که در تولید علمی فعال هستند، لزوماً در تأثیر علمی نیز بالاتر قرار نمی‌گیرند. اما در این مورد، کشورهایی مانند آمریکا و بریتانیا همچنان به عنوان مراکز اصلی تولید دانش با تأثیر گسترده در جامعه علمی جهانی شناخته می‌شوند.



شکل ۶. تعداد ارجاعات به اسناد علمی بر اساس نام کشور (خروجی از بیبلیومتریکس، نگارنده)

Figure 6. Number of Citations to Scientific Documents by Country Name (Output from Bibliometrix, Author)

جدول ۲ با ترکیب دو شاخص «تعداد کل استنادات» و «میانگین استناد به ازای هر مقاله»، تصویری چندبعدی از جایگاه علمی پنج کشور برتر ارائه می‌دهد. آمریکا با ۱۶۷ استناد کلی پیش‌تاز است و نشان‌دهنده نقش محوری آن در تولید دانش جهانی است. با این حال، میانگین نسبتاً پایین ۸۰۰ بیانگر انتشار گسترده مقالاتی با کیفیت و تأثیر متفاوت است. در مقابل، ایتالیا با تنها ۳۲ استناد کلی اما میانگین ۳۲۰۰، نشان می‌دهد که مقالات اندک آن از نظر محتوایی بسیار قوی و اثرگذارند. بریتانیا با ۱۱۷ استناد و میانگین ۱۶۷۰ توازن مطلوبی میان حجم و کیفیت برقرار کرده و به‌عنوان یکی از قطب‌های علمی مهم مطرح است. ژاپن نیز با میانگین ۱۸۰۰ کیفیت بالایی دارد، هرچند تعداد استنادات پایین‌تر نشان‌دهنده تمرکز بر حوزه‌های تخصصی‌تر یا تأثیر محدودتر است. در سوی دیگر، چین

81. Citations

بیشترین حجم مقالات را دارد، اما میانگین ۳.۸۰ نشان‌دهنده کیفیت متغیر و پایین‌تر است. الگویی که بیانگر گذار این کشور از تولید انبوه به سمت ارتقای کیفیت در سیاست‌های علمی است. به‌طور کلی، داده‌ها تأکید می‌کنند که سنجش تأثیر علمی تنها بر اساس حجم تولید کافی نیست. کشورهایی مانند ایتالیا و ژاپن با تولید محدود اما مؤثر، نقشی کلیدی در تحریک دانش جهانی دارند، در حالی که آمریکا و بریتانیا به‌عنوان ستون‌های اصلی علم، تعادل قابل‌توجهی میان کمیت و کیفیت برقرار کرده‌اند.

جدول ۲. رتبه‌بندی پنج کشور برتر بر اساس تعداد کل استنادات و میانگین استنادات به ازای هر مقاله (نگارنده)
Table ۲. Ranking of the Top Five Countries Based on Total Citations and Average Citations per Article (Author)

رتبه	کشور	تعداد کل استنادها	میانگین استناد هر مقاله
۱	آمریکا	۱۶۷	۸.۰۰
۲	بریتانیا	۱۱۷	۱۶.۷۰
۳	چین	۷۶	۳.۸۰
۴	ژاپن	۳۶	۱۸.۰۰
۵	ایتالیا	۳۲	۳۲.۰۰

پاسخ به سؤال سوم پژوهش: کدام نویسندگان در این سال‌ها به عنوان مراجع اصلی در این حوزه شناخته شده‌اند و چه مفاهیمی در پژوهش‌هایشان به عنوان بنیان علمی مطرح شده است؟

نمودار «سه حوزه‌ای»^{۸۲} که در اینجا به صورت نمودار سنکی^{۸۳} نمایش داده شده، رابطه بین سه مجموعه اطلاعات کلیدی منابع مرجع (CR)، نویسندگان (AU) و کلمات کلیدی^{۸۴} را در حوزه آموزش هنر دیجیتال نشان می‌دهد. این نمودار نشان می‌دهد که چه منابع علمی توسط چه نویسندگانی استناد شده‌اند و این نویسندگان با چه موضوعاتی (کلمات کلیدی) مرتبط هستند. در این تحلیل، مشاهده می‌شود که منبع «لاتور، ب. (۲۰۰۵)» بازآرایی امر اجتماعی: درآمدی بر نظریه کنشگر-شبکه^{۸۵} با تعداد بالایی از ارجاعات (درجه مرکزیت بالا)، به عنوان منبع فرهنگی و نظری اصلی در پژوهش‌های مرتبط با آموزش هنر دیجیتال شناخته می‌شود، که نشان‌دهنده تأثیر نظریات شبکه‌ای اجتماعی و تئوری «نظریه کنشگر شبکه»^{۸۶} در این حوزه است. از طرفی، نویسندگانی مانند لو آی.^{۸۷}، ونریچ آر.^{۸۸} و دورنر بی.^{۸۹} به عنوان پیشگامان پژوهشی ظاهر می‌شوند که با توجه به تعداد زیاد ارجاعات به آثارشان، نقش کلیدی

82. 3-Field Plot

83. Sankey Diagram

84. KW_Merged

85. Latour, B. (2005). Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory

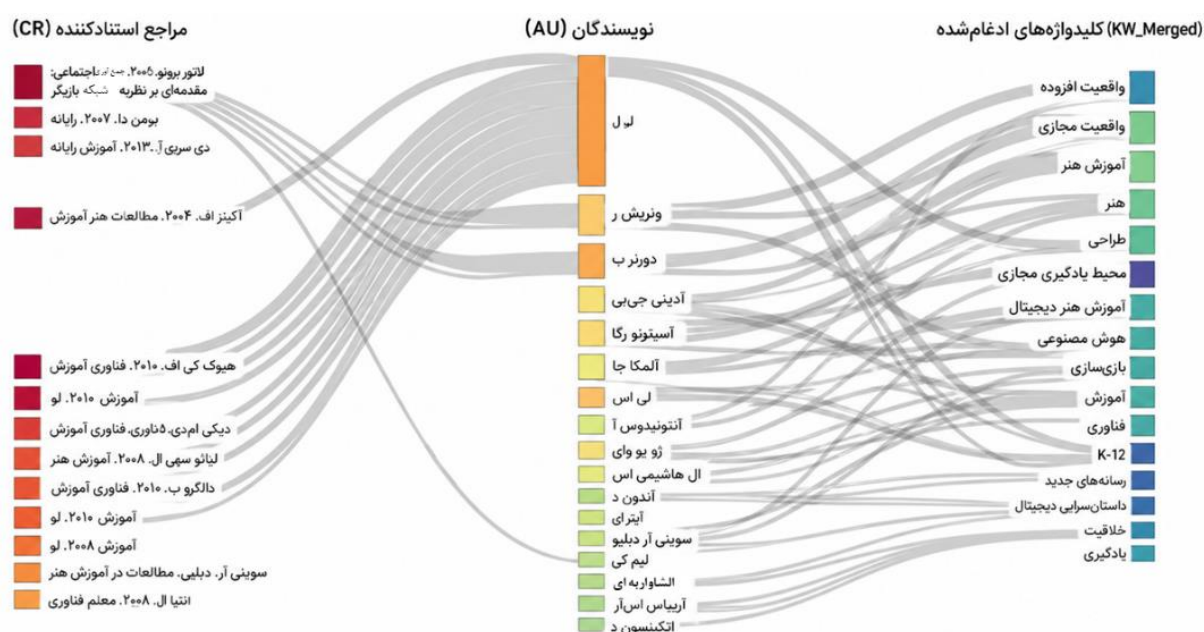
86. Actor-Network Theory

87. Lu I.

88. Wenrich R.

89. Dorner B.

در ایجاد تم‌های پژوهشی دارند. این نویسندگان به‌طور گسترده به موضوعاتی مانند واقعیت مجازی، هنر دیجیتال، آموزش هنر، طراحی، هوش مصنوعی، داستان‌سرایی دیجیتال و خلاقیت مرتبط هستند، که نشان‌دهنده جهت‌گیری اصلی پژوهش‌ها به سمت تحلیل تجربه‌های تعاملی و فناوری‌محور در آموزش هنر است. همچنین، کلمات کلیدی مانند واقعیت مجازی، آموزش هنر دیجیتال و آموزش هنر با تعداد بالایی از ارتباطات، نشان‌دهنده موضوعات محوری در این حوزه هستند. این نمودار به‌طور کلی نشان می‌دهد که پژوهش‌های فعلی در آموزش هنر دیجیتال تحت تأثیر منابع نظری انتقادی و توسط نویسندگانی که به فناوری‌های نوظهور و یادگیری تعاملی متمرکز هستند، شکل گرفته‌اند (شکل ۷).



شکل ۷. نمودار سه حوزه‌ای: رابط بین سه مجموعه از اطلاعات کلیدی منابع مرجع، نویسندگان و کلمات کلیدی (منبع: خروجی از بیبلیومتریکس، نگارنده)

Figure 7. Three-Field Plot: Linkage Between Three Sets of Key Information—Reference Sources, Authors, and Keywords (Source: Output from Bibliometrix, Author)

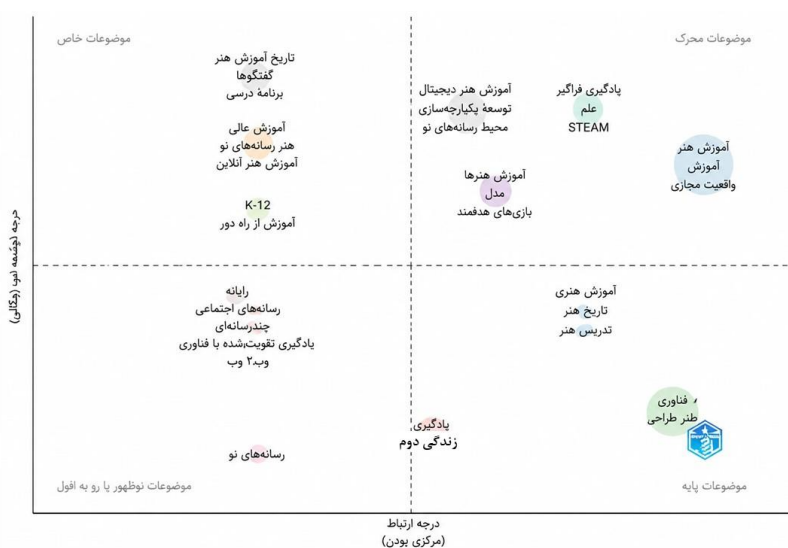
پاسخ به سؤال چهارم پژوهش: نتایج مربوط به تحلیل هم‌رخدادی واژگان در آموزش هنر دیجیتال منجر به شکل‌گیری چه

خوشه‌هایی شده است؟

تصویرسازی نقشه موضوعی

تحلیل نقشه موضوعی پژوهشی^{۹۰} حاکی از تغییرات دینامیک در ساختار و جهت‌گیری تحقیقات در حوزه آموزش هنر دیجیتال است. با توجه به موقعیت کلمات کلیدی در فضای دو بعدی توسعه (چگالی) و اهمیت (مرکزیت)، می‌توان مشاهده کرد که تم‌هایی مانند آموزش هنر، آموزش و واقعیت مجازی در منطقه «تم‌های محرک» قرار گرفته‌اند و نشان‌دهنده محورهای اصلی پژوهشی در این حوزه هستند که هم از نظر تعداد مقالات و هم از نظر ارتباط با سایر مفاهیم، اهمیت بالایی دارند. این یافته‌ها نشان‌دهنده تأکید فزاینده بر استفاده از

فناوری‌های پیشرفته، به‌ویژه واقعیت مجازی، در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی هنری است. در مقابل، مفاهیمی مانند زندگی دوم^{۹۱} و وب-۹۲ که در گذشته به عنوان نوآوری‌های کلیدی شناخته می‌شدند، در منطقه «موضوعات نوظهور یا کاهشی» قرار دارند و نشان‌دهنده کاهش توجه به این فناوری‌های قدیمی‌تر است. همچنین، موضوعات تخصصی مانند آموزش هنری، تاریخ هنر، و تدریس هنر با مرکزیت بالا و چگالی متوسط، در منطقه «موضوعات تخصصی» قرار گرفته‌اند که نشان‌دهنده توجه به ابعاد فرهنگی، تاریخی و اجتماعی آموزش هنر است. در نهایت، مفاهیم بنیادی مانند هنر، طراحی و فناوری در منطقه «موضوعات پایه» قرار دارند و به عنوان عناصر اساسی در تمامی پژوهش‌ها حضور دارند. این نقشه به‌طور کلی نشان می‌دهد که پژوهش‌ها در آموزش هنر به سمت تلفیق فناوری‌های نوین، افزایش تعامل و توجه به ابعاد اجتماعی و فرهنگی حرکت کرده‌اند، در حالی که مفاهیم پایه‌ای همچنان به عنوان چارچوب‌های اساسی حضور دارند (شکل ۸).



شکل ۸. تصویر سازی نقشه موضوعی با استفاده از روش الگوریتم مشتق پورتر (منبع: خروجی از بیبلیومتریکس، نگارنده)
Figure 8. Thematic Map Visualization Using the Porter Derivative Algorithm (Source: Output from Bibliometrix, Author)

با توجه به داده‌های جدول ۳، خوشه‌بندی کلمات کلیدی نشان‌دهنده چهارچوب ساختاری و تکاملی پژوهش‌های حوزه آموزش هنر دیجیتال است، که در آن هر خوشه گروهی از مفاهیم با همبستگی معنایی و شبکه‌ای را نمایش می‌دهد. این خوشه‌ها نه تنها موضوعات غالب را شناسایی می‌کنند، بلکه روند حرکت پژوهش از فناوری‌محور به سمت انسان‌محور، فرهنگی و انتقادی را نیز آشکار می‌سازند.
خوشه ۱ یادگیری^{۹۳}:

شامل کلمات یادگیری (۴ تکرار)، زندگی دوم (۲ تکرار) است. این خوشه نشان‌دهنده پژوهش‌های سنتی‌تر در زمینه یادگیری دیجیتال است، که بر پلتفرم‌های قدیمی و مفاهیم عمومی یادگیری متمرکز بوده‌اند. با وجود مرکزیت شبکه‌ای متوسط (یادگیری با مرکزیت

91. Second Life

92. Web 2.0

93. Learning

۰.۰۱) تعداد کم بروزرسانی و موقعیت آن در منطقه کاهشی نقشه تم‌ها، نشان می‌دهد که این رویکردها در حال جایگزینی با فناوری‌های پیشرفته‌تر مانند واقعیت مجازی و هوش مصنوعی هستند.

خوشه ۲ آموزش هنر دیجیتال و مجازی^{۹۴}

بزرگ‌ترین و پرقدرت‌ترین خوشه با ۱۳ کلمه کلیدی، از جمله آموزش هنر (۱۲ تکرار) آموزش (۱۱ تکرار)، واقعیت مجازی (۱۱ تکرار)، هوش مصنوعی (۶ تکرار) خلاقیت^{۹۵} (۳ تکرار)، انگیزه^{۹۶} (۳ تکرار)، و داستان‌گویی دیجیتال^{۹۷} (۳ تکرار). این خوشه محور اصلی پژوهشی را تشکیل می‌دهد و نشان‌دهنده تلفیق عمیق فناوری‌های نوظهور (واقعیت مجازی، واقعیت افزوده) با اصول آموزشی و روانشناسی یادگیری (انگیزه، خلاقیت، داستان‌سرایی دیجیتال) است. بالاترین مرکزیت شبکه‌ای در آموزش (۰.۰۲۴) و آموزش هنر (۰.۰۲) نشان می‌دهد که این مفاهیم به عنوان «یک هسته» عمل می‌کنند و سایر اصطلاحات مانند واقعیت افزوده، تعامل^{۹۸} و راهکارها^{۹۹} را به خود متصل می‌کنند یعنی پژوهش‌ها دیگر صرفاً به ابزار فناوری محدود نشده، بلکه به دنبال درک چگونگی طراحی تجربه آموزشی هنری با فناوری هستند.

خوشه ۳ هنر پساانسانی^{۱۰۰}

شامل هنر (۸ تکرار)، طراحی (۶ تکرار)، تکنولوژی (۴ تکرار)، متاورس^{۱۰۱} (۲ تکرار)، واقعیت ترکیبی^{۱۰۲} (۲ تکرار)، و هوش مصنوعی مولد^{۱۰۳} (۲ تکرار) است. این خوشه مفاهیم بنیادی و فناوری‌های نوظهور هنری را در بر می‌گیرد. در اینجا «هنر» و «طراحی» به عنوان مفاهیم پایه‌ای با مرکزیت بالا حضور دارند، اما فناوری‌های جدید مانند هوش مصنوعی مولد و متاورس نیز در این خوشه ظاهر شده‌اند که نشان‌دهنده تغییر در تعریف هنر است. از هنر دستی به هنر تولیدی، تعاملی و الگوریتمی. این خوشه نشان می‌دهد که فناوری نه فقط ابزار آموزشی، بلکه بخشی از خود هنر شده است.

خوشه ۴ آموزش هنر بازی‌محور^{۱۰۴}

شامل بازی‌های جدی^{۱۰۵} (۲ تکرار)، بازی‌های ویدیویی^{۱۰۶} (۲ تکرار)، و مدل^{۱۰۷} (۲ تکرار) است. این خوشه برنامه‌های آموزشی مبتنی بر بازی و بازی‌وار سازی را معرفی می‌کند و نشان می‌دهد که آموزش هنر در سطوح مختلف (به‌ویژه K-12^{۱۰۸}) به سمت یادگیری بازی‌محور حرکت کرده است. این خوشه با خوشه ۲ همپوشانی دارد، اما تمرکز آن بر فرم‌های ساختاریافته آموزشی (مانند بازی‌های جدی) است، نه تجربه فردی هنری.

94. Art Education
95. creativity
96. motivation
97. digital storytelling
98. interaction
99. strategies
100. Post-human art
101. metaverse
102. mixed reality
103. generative artificial intelligence
104. Game-Based Arts Education
105. serious games
106. video games
107. model
108. Kindergarten through 12th grade

خوشه ۵ تحصیلات عالی^{۱۰۹}

شامل تحصیلات عالی^{۱۱۰} (۲ تکرار)، آموزش هنر آنلاین^{۱۱۱} (۲ تکرار)، و هنر رسانه‌ای جدید^{۱۱۲} (۲ تکرار)، است. این خوشه چارچوب مؤسساتی و فضای آموزشی دانشگاهی را نشان می‌دهد، که در آن آموزش هنر به صورت آنلاین و در قالب هنرهای رسانه‌ای جدید ارائه می‌شود. این خوشه نشان‌دهنده تبدیل آموزش هنر از یک فعالیت حضوری به یک فرآیند دیجیتالی و جهانی است.

خوشه‌های ۶ تا ۱۸ موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی^{۱۱۳}

این خوشه‌های کوچک (مثل بصری^{۱۱۴}، تاریخ آموزش هنر^{۱۱۵}، برنامه درسی^{۱۱۶}، عدالت اجتماعی^{۱۱۷}، فرهنگ بصری^{۱۱۸}، و سیاست) با وجود تعداد تکرار کم (همه ۲ بار)، بالاترین مرکزیت شبکه‌ای در کل داده‌ها را دارند. به‌ویژه تاریخ آموزش هنر، مباحثات^{۱۱۹}، برنامه درسی و عدالت اجتماعی با مرکزیت ۰.۰۱. این عدد بسیار بالا (بیشتر از هر کلمه دیگری در جدول) نشان می‌دهد که این مفاهیم پل‌های ارتباطی حیاتی بین تمامی خوشه‌های دیگر هستند. اگرچه مستقیماً کمتر مورد تحقیق قرار گرفته‌اند، اما در تمامی مقالات به عنوان چارچوب تحلیلی، اخلاقی یا فرهنگی مورد اشاره قرار می‌گیرند. این خوشه، پژوهش انتقادی آموزش هنر را نشان می‌دهد. یعنی پژوهشگران دیگر صرفاً به «چگونه آموزش دهیم؟» نمی‌پردازند، بلکه به «چرا؟»، «برای چه کسانی؟»، و «در چه چارچوب سیاسی و فرهنگی؟» می‌پردازند. این نشان‌دهنده رشد بالقوه پژوهش‌های انتقادی، عدالت اجتماعی و تاریخی در آموزش هنر است (جدول ۳).

جدول ۳. خوشه‌بندی و مرکزیت رتبه‌ای واژگان مرتبط با آموزش هنر دیجیتال (منبع: خروجی از بیبلیومترکس، نگارنده)

Table 3. Clustering and Rank Centrality of Keywords Related to Digital Art Education (Source: Output from Bibliometrix, Author)

هم‌رخدادی	واژه	خوشه	نام خوشه	مرکزیت Btw	مرکزیت Clos	مرکزیت Pagerank
۴	یادگیری	۱	یادگیری	۱۳۶۵/۵۰۷	۰/۰۰۲	۰/۰۰۱
۲	زندگی دوم	۱	یادگیری	۱۲۷/۳۰۸	۰/۰۰۱	۰/۰۰۴
۱۲	آموزش هنر	۲	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۳۳۸۴/۹۴۸	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲
۱۱	آموزش	۲	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۷۹۶۸/۲۰۳	۰/۰۰۲	۰/۰۲۴
۱۱	واقعیت مجازی	۲	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۳۷۹۵/۷۹۳	۰/۰۰۲	۰/۰۲۳

109. Higher Education

110. higher education

111. online art education

112. new media art

113. Art Education History & Critical Themes

114. visual

115. art education history

116. curriculum

117. social justice

118. visual culture

119. conversations

۰/۰۱۳	۰/۰۰۲	۲۹۴۲/۰۲۰	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	هوش مصنوعی	۶
۰/۰۰۹	۰/۰۰۲	۱۹۳۵/۸۰۶	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	بازی‌وارسازی	۴
۰/۰۰۷	۰/۰۰۱	۳۸۱/۱۹۱	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	واقعیت افزوده	۳
۰/۰۰۸	۰/۰۰۲	۱۲۰۸/۳۶۳	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	خلاقیت	۳
۰/۰۰۶	۰/۰۰۲	۲۰۲۹/۰۴۶	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	داستان‌گویی دیجیتال	۳
۰/۰۱۱	۰/۰۰۲	۱۱۶۳/۸۱۶	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	انگیزه	۳
۰/۰۱۱	۰/۰۰۲	۱۵۵۹/۸۱۶	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	اجرا	۳
۰/۰۰۵	۰/۰۰۲	۳۰۹/۸۰۹	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	معماری	۲
۰/۰۰۴	۰/۰۰۲	۵۹۱/۵۸۲	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	هنر دیجیتال	۲
۰/۰۰۴	۰/۰۰۲	۲/۸۰۶	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	رسانه دیجیتال	۲
۰/۰۰۸	۰/۰۰۲	۱۳۸/۸۱۶	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	مولفه‌ها	۲
۰/۰۰۷	۰/۰۰۲	۴۸۳/۰۸۵	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	غوطه‌وری	۲
۰/۰۰۶	۰/۰۰۲	۶۶۶/۰۹۳	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	تعامل	۲
۰/۰۰۶	۰/۰۰۱	۹۳/۲۸۸	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	سوال	۲
۰/۰۰۷	۰/۰۰۲	۱۳۲۸/۶۸۸	آموزش هنر دیجیتال و مجازی	۲	راهکارها	۲
۰/۰۱۴	۰/۰۰۲	۳۰۱۰/۱۸۹	هنر پسا انسانی	۳	هنر	۸
۰/۰۱۵	۰/۰۰۲	۲۸۹۶/۵۷۰	هنر پسا انسانی	۳	طراحی	۶
۰/۰۰۹	۰/۰۰۲	۲۱۰۹/۸۵۳	هنر پسا انسانی	۳	تکنولوژی	۴

الف	(۸۲)					Olfat
۳	محیط یادگیری مجازی	۳	هنر پسا انسانی	۹۲۸/۳۴۸	۰/۰۰۲	۰/۰۰۶
۲	هوش-مصنوعی	۳	هنر پسا انسانی	۴۳۱/۳۸۲	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵
۲	هوش مصنوعی مولد	۳	هنر پسا انسانی	۳۶۰/۲۴۶	۰/۰۰۲	۰/۰۰۴
۲	متاورس	۳	هنر پسا انسانی	۲۶۰/۱۱۶	۰/۰۰۲	۰/۰۰۵
۲	واقعیت ترکیبی	۳	هنر پسا انسانی	۶۸۶/۰۵۳	۰/۰۰۲	۰/۰۰۶
۴	آموزش هنرها	۴	آموزش هنر بازی محور	۱۳۸۶/۳۵۶	۰/۰۰۲	۰/۰۰۹
۲	مدل	۴	آموزش هنر بازی محور	۶۶۹/۸۷۳	۰/۰۰۱	۰/۰۰۷
۲	بازی‌های جدی	۴	آموزش هنر بازی محور	۳۸۰/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۰۰۴
۲	بازی‌های ویدئویی	۴	آموزش هنر بازی محور	۲۹۲/۴۹۲	۰/۰۰۱	۰/۰۰۶
۲	تحصیلات عالی	۵	تحصیلات عالی	۲۹۴/۹۹۷	۰/۰۰۱	۰/۰۰۶
۲	هنر رسانه‌ای جدید	۵	تحصیلات عالی	416	۰/۰۰۲	۰/۰۰۵
۲	آموزش هنر آنلاین	۵	تحصیلات عالی	۷۶۳/۸۳۹	۰/۰۰۲	۰/۰۰۶
۲	کامپیوتر	۶	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۴۱۶	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵
۳	رسانه جدید	۷	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۰۴۴/۴۳۷	۰/۰۰۲	۰/۰۰۶
۴	آموزش هنر دیجیتال	۸	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۸۲۸	۰/۰۰۱	۰/۰۰۷
۲	توسعه یکپارچه‌سازی	۸	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۴
۲	محیط رسانه‌ای نوین	۸	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۴
۲	یادگیری مبتنی بر غوطه‌وری ^{۱۲۰}	۹	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۳۸۴/۲۶۸	۰/۰۰۱	۰/۰۰۶
۲	علم	۹	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۴۱۸/۷۹۲	۰/۰۰۱	۰/۰۰۶
۲	استیم (رویکرد تلفیقی علوم، فناوری، مهندسی، هنر و ریاضیات ^{۱۲۱})	۹	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۳۶۴/۵۹۲	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵

120. immersive learning

121. Steam

۰/۰۰۵	۰/۰۰۱	۸۲۴	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۰	چند رسانه‌ای ^{۱۲۲}	۲
۰/۰۰۵	۰/۰۰۱	۴۱۱/۸۱۴	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۱	وب ۲	۲
۰/۰۰۴	۰/۰۰۲	۴۱۶	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۲	رسانه اجتماعی	۲
۰/۰۰۶	۰/۰۰۱	۲۲۵/۱۲	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۳	کا-۱۲	۳
۰/۰۰۴	۰/۰۰۱	۷۱/۱۵۲	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۳	فاصله	۲
۰/۰۰۴	۰/۰۰۱	۴۴۰/۹۸۴	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۴	یادگیری مبتنی بر فناوری ^{۱۲۳}	۲
۰/۰۰۵	۰/۰۰۲	۶۲۱	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۵	آموزش هنری	۲
۰/۰۰۵	۰/۰۰۱	۶۲۱	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۶	تاریخ هنر	۲
۰/۰۰۴	۰/۰۰۱	۲۱۶/۵۴۱	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۷	تدریس هنر	۲
۰/۰۰۴	۰/۱	۰	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۸	تاریخ آموزش هنر	۲
۰/۰۰۴	۰/۱	۰	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۸	مکالمات	۲
۰/۰۰۴	۰/۱	۰	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۸	برنامه درسی	۲
۰/۰۰۴	۰/۱	۰	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۸	سیاست	۲
۰/۰۰۴	۰/۱	۰	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۸	عدالت اجتماعی	۲
۰/۰۰۴	۰/۱	۰	موضوعات حاشیه‌ای و انتقادی	۱۸	فرهنگ بصری	۲

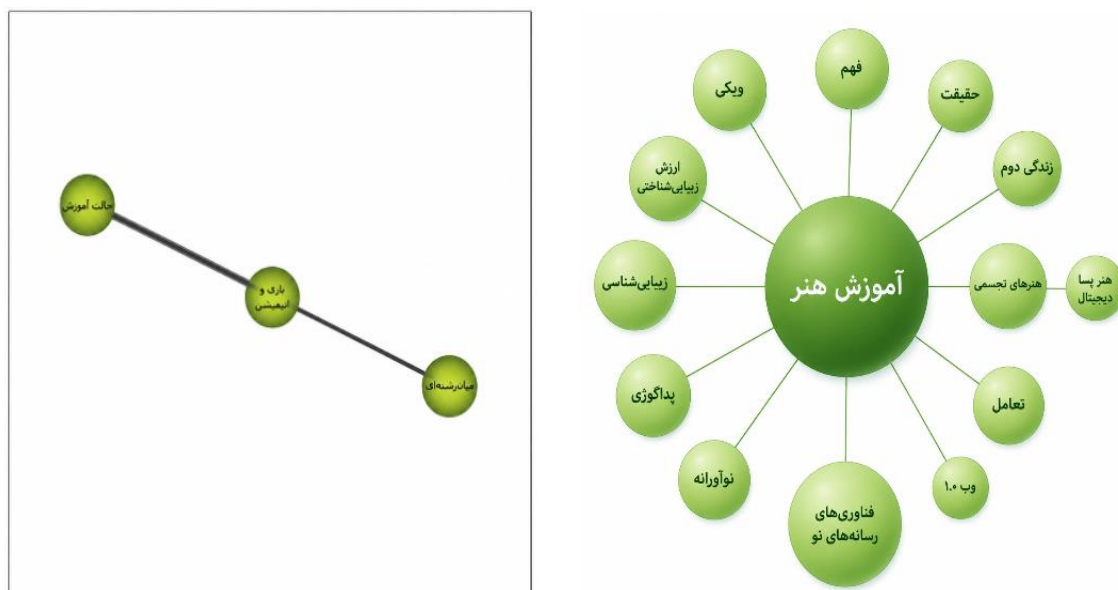
122. multimedia

123. technology-enhanced learning

پاسخ به سؤال پنجم پژوهش: چگونه می‌توان روندهای تکاملی پژوهش‌های آموزش هنر دیجیتال را از سال ۱۹۹۹ تا ۲۰۲۵

شناسایی و تبیین کرد؟

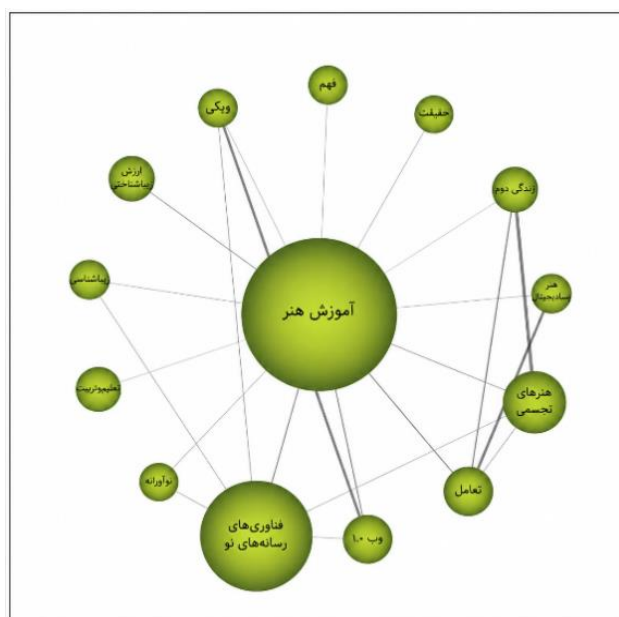
در فاصله سال‌های ۱۹۹۹ تا ۲۰۱۸، آموزش هنر دیجیتال به‌عنوان یک حوزه علمی در حال شکل‌گیری، عمدتاً در قالب دو خوشه کلیدی یعنی «آموزش هنر» و «بازی و انیمیشن» رشد و توسعه یافته است. خوشه «آموزش هنر» به‌عنوان جریان اصلی، با چگالی ۱۸/۵۵ درصد و مرکزیت بالا (۱۲/۱۴)، شبکه‌ای متنوع و غنی از مفاهیم را در بر می‌گیرد که از فناوری‌های نوظهور مانند وب ۱/۰ و رسانه‌های جدید تا ابعاد نظری و فلسفی همچون «هنر پس از دیجیتال»، «درک واقعیت»، «ویکی» و «ارزش زیبایی‌شناسانه» را شامل می‌شود. این خوشه بیش از آنکه به کاربرد صرف ابزارها بپردازد، به دنبال بازتعریف نقش و هویت هنر در بسترهای آموزشی دیجیتال است. محوریت «هنر بصری» و پیوندهای آن با تعامل، فناوری‌های رسانه‌ای و محیط‌های مجازی مانند «زندگی دوم» نشان می‌دهد که آموزش هنر در این دوره به سمت تجربه‌ای مشارکتی، تعاملی و انتقادی حرکت کرده است. مقالات کلیدی، از جمله آثار اتکینسون و بوفینگتون، حاکی از آن است که فناوری‌های نوظهور نه تنها ابزار، بلکه بستری برای بازاندیشی روش‌های تدریس، ارزیابی و تجربه هنری بوده‌اند و در نهایت تدریس اثربخش نقش مهمی در ارتقای کیفیت آموزش عالی و یادگیری عمیق دانشجویان خواهد داشت (اعتمادی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۴). در مقابل، خوشه «بازی و انیمیشن» با چگالی بسیار بالای ۶۶/۶۷ درصد ولی مرکزیت پایین‌تر (۳/۰۸)، جریان دوم و مکمل این حوزه را تشکیل می‌دهد. این خوشه با تمرکز بر مفاهیمی همچون «حالت آموزشی»، «بازی و انیمیشن» و «بین‌رشته‌ای»، رویکردی کاملاً کاربردی و عملیاتی دارد. در این جریان، تأکید اصلی بر استفاده از فناوری‌های دیجیتال برای طراحی فعالیت‌های آموزشی ساختاریافته و مهارت‌محور است. بازی و انیمیشن نه تنها به‌عنوان ابزار سرگرمی، بلکه به‌عنوان بستری برای یادگیری عملی و تمرینی در نظر گرفته می‌شوند. نکته مهم این است که این دو خوشه به‌صورت موازی و در تعامل با یکدیگر عمل کرده‌اند. فناوری‌های رسانه‌ای جدید نقش پلی ارتباطی میان خوشه نظری-انتقادی آموزش هنر و خوشه عملی-کاربردی بازی و انیمیشن را ایفا کرده‌اند. این هم‌افزایی موجب شد که اصول و ارزش‌های هنری به محیط‌های تعاملی و بازی‌گونه منتقل شوند و در نتیجه، آموزش هنر دیجیتال در این بازه زمانی همزمان دو مسیر را بپیماید: از یک سو بازتعریف هویت و نقش هنر در فضای دیجیتال و مجازی، و از سوی دیگر توسعه روش‌های آموزشی برنامه‌محور و مبتنی بر مهارت‌های فنی و برنامه‌نویسی. به‌طور کلی، در این دوره آموزش هنر دیجیتال بر مبنای پیوند میان مباحث نظری و انتقادی با رویکردهای عملی و فناورانه شکل گرفت. این تلفیق دوگانه، بنیان‌های علمی و عملی حوزه را در دهه‌های آغازین قرن بیست‌ویکم بنا نهاد و زمینه را برای تحول و گسترش بیشتر آن در سال‌های بعد فراهم کرد (شکل ۹).



شکل ۹. تحلیل دو خوشه اصلی در موج موضوعی اول (۱۹۹۹–۲۰۱۸): فناوری و پداگوژی در محیط‌های دیجیتال (منبع: خروجی از سای-مت، نگارنده)

Figure 9. Analysis of Two Main Clusters in the First Thematic Wave (1999–2018): Technology and Pedagogy in Digital Environments (Source: Output from SciMAT, Author)

در دوره ۲۰۱۹ تا ۲۰۲۵، خوشه «آموزش هنر» به یک شبکه پیچیده و چندلایه تبدیل شده است که در آن فناوری‌های پیشرفته، تجربه انسانی و پداگوژی نوین به‌طور هم‌زمان در هم تنیده‌اند. این تحول نشان می‌دهد که آموزش هنر دیجیتال از رویکردی ابزارمحور به سمت تجربه‌محور و روانی-اجتماعی حرکت کرده است. «هنر بصری» به‌عنوان گره اصلی، با حوزه‌هایی چون هوش مصنوعی تولیدی، بازی‌سازی، تجربه کاربری، رفاه و حتی آسیب‌شناسی پیوند خورده است.



شکل ۱۰. تحلیل دو خوشه اصلی در موج موضوعی دوم (۲۰۱۹–۲۰۲۵): فناوری و پداگوژی در محیط‌های دیجیتال (منبع: خروجی از سای-مت، نگارنده)

Figure 10. Analysis of Two Main Clusters in the Second Thematic Wave (2019–2025): Technology and Pedagogy in Digital Environments (Source: Output from SciMAT, Author)

امری که بیانگر نقش آموزش هنر به عنوان بستری برای پردازش تجربیات عاطفی و اجتماعی دانشجویان است. هوش مصنوعی تولیدی با ارتباط مستقیم با پداگوژی و هنر بصری، نقشی محوری در خلق محتوا، بازخورد شخصی سازی شده و همکاری انسان و ماشین ایفا می کند. در کنار آن، بازی سازی و طراحی بازی یادگیری تعاملی و فعال را از طریق چالش ها و روایت های تعاملی تقویت کرده اند. همچنین، پیوند میان تعامل و رفاه یا میان هوش مصنوعی و آسیب، نشان می دهد که پژوهش ها به سمت ارتقای همدلی، تقویت سلامت روان و ایجاد محیط های آموزشی امن برای دانش آموزان آسیب دیده حرکت کرده اند. در مجموع، این دوره شاهد گذار از ارزیابی صرف کارایی فناوری به سوی رویکردی جامع، اخلاقی و انسان محور است که آموزش هنر دیجیتال را به میدانی جهانی برای پیوند هنر، فناوری، روان شناسی و اخلاق بدل کرده است (شکل ۱۰).

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه مروری نظام مند و علم سنجی نشان می دهد که آموزش هنر دیجیتال طی سال های ۱۹۹۹ تا ۲۰۲۵ از یک حوزه حاشیه ای و ابزار محور به میدانی بین رشته ای و انتقادی بدل شده است. تمرکز اصلی اکنون بر بازتعریف رابطه میان انسان، فناوری و خلاقیت قرار دارد. این تحول همسو با دیدگاه هایی مانند (تیلاندر، ۲۰۱۱) است که آموزش هنر دیجیتال را رویکردی دگرگون کننده و پرسشگر ماهیت هنر و آموزش در عصر دیجیتال می داند. همزمان، پژوهشگران ایرانی نیز بر این باورند که فناوری های دیجیتال موجب تغییر در الگوهای یادگیری، تجربه زیباشناختی و شیوه های تولید هنری شده و آموزش هنر را وارد مرحله ای نوین کرده اند (خلیلی، ۱۴۰۴؛ شهامت و همکاران، ۱۴۰۳). یافته ها دو موج تکاملی را مشخص می کنند: نخست، توجه به امکان سنجی و کاربرد ابزارهای نوین (پاولو، ۲۰۲۰)، و دوم، حرکت به سوی پرسش از چرایی و ابعاد انتقادی و فلسفی این حوزه. موج دوم، با ظهور خوشه هایی مانند «پداگوژی مشارکتی»، نشان دهنده تلاش برای تلفیق این ابزارها در چارچوب های نظری آموزشی بود (اسکاتلر و لالی، ۲۰۱۸). این روند در مطالعات داخلی نیز با تأکید بر لزوم بازتعریف آموزش هنر در بستر فرهنگ دیجیتال، یادگیری تعاملی و تقویت سواد رسانه ای مورد توجه قرار گرفته است (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۲؛ ثابتی مقدم و همکاران، ۱۴۰۴؛ علی محمدی و همکاران، ۱۴۰۴). از منظر تفسیری نویسنده، این گذار دوگانه تنها بازتابی از پیشرفت های فناوری نیست، بلکه نشان دهنده یک تحول پارادایمی در فلسفه آموزش هنر است. در موج نخست، فناوری عمدتاً به عنوان «ابزار تسهیل گر» دیده می شد، اما یافته های این مطالعه به وضوح نشان می دهند که در موج دوم، فناوری به عنوان «بازیگر فعال» در شبکه یادگیری بازتعریف شده است. این تغییر ریشه در دگرگونی های ساختاری دهه اخیر، از جمله همه گیری جهانی، ظهور هوش مصنوعی مولد و نقد فزاینده بر قطعی گرایی فناورانه دارد. پژوهش های داخلی نیز نشان داده اند که فناوری های نوین نه تنها ابزار انتقال دانش، بلکه بخشی از فرایند شکل گیری خلاقیت، هویت هنری و تعاملات آموزشی محسوب می شوند (خلیلی، ۱۴۰۴؛ نژادصفر و همکاران، ۱۴۰۴؛ پازوکی و همکاران، ۱۴۰۴). همچنین برخی محققان ایرانی بر این نکته تأکید کرده اند که ورود فناوری های دیجیتال به آموزش هنر، ساختار سنتی رابطه معلم و هنرجو را تغییر داده و زمینه را برای شکل گیری یادگیری مشارکتی و تولید جمعی دانش هنری فراهم کرده است (شهامت و همکاران، ۱۴۰۳). استدلال بر این است که جامعه علمی آموزش هنر دیگر به دنبال پاسخ به سؤال

«چگونه از فناوری استفاده شود؟» نیست، بلکه به دنبال پاسخ به پرسش‌های عمیق‌تری مانند «فناوری چه نوع خلاقیت و عاملیتی را شکل می‌دهد؟» و «چه صداهایی در این فضای دیجیتال حاشیه‌نشین می‌شوند؟» است. در همین راستا، برخی پژوهش‌های فارسی نیز بر ضرورت توجه به عدالت آموزشی، هویت فرهنگی، اخلاق دیجیتال و حفظ خلاقیت انسانی در مواجهه با فناوری‌های نوظهور تأکید کرده‌اند (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۲). افزون بر این، مطالعات داخلی نشان می‌دهند که توسعه آموزش هنر دیجیتال در ایران نیازمند تدوین سیاست‌های آموزشی بومی، ارتقای زیرساخت‌های فناورانه و بازنگری در برنامه‌های درسی هنر است تا بتوان میان نوآوری فناورانه و ارزش‌های فرهنگی تعادل برقرار کرد (نژادصفر و همکاران، ۱۴۰۴).

در این میان، نتایج خوشه‌بندی نشان داد که خوشه‌های اصلی شامل «آموزش هنر دیجیتال و مجازی»، «هنر پسانسانی»، «آموزش هنر بازی‌محور» و «تحصیلات عالی» به‌عنوان هسته‌های مرکزی شبکه دانشی عمل می‌کنند. این خوشه‌ها نه تنها بیشترین مرکزیت و چگالی را دارند، بلکه به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم با خوشه‌های حاشیه‌ای و انتقادی در ارتباط هستند. به‌عنوان مثال، خوشه «آموزش هنر دیجیتال و مجازی» از طریق مفاهیمی چون انگیزش، عملکرد و خلاقیت، با خوشه‌های «عدالت اجتماعی» و «سیاست» پیوند می‌یابد و زمینه را برای بازخوانی انتقادی فناوری در آموزش هنر فراهم می‌کند. همچنین خوشه «هنر پسانسانی» از طریق مفاهیمی مانند «هوش مصنوعی مولد» و «متاورس»، به بازتعریف مرزهای خلاقیت انسانی و اخلاق فناورانه منجر می‌شود. این پیوندهای درونی، نشان‌دهنده یک شبکه دانشی میان‌رشته‌ای است که خوشه‌های مرکزی (با چگالی بالا) و حاشیه‌ای (با مرکزیت بینابینی) را در ساختار منسجم آموزش هنر دیجیتال به هم متصل می‌کند. یکی از مهم‌ترین دستاوردهای این مطالعه، شناسایی نقش محوری «خوشه‌های حاشیه‌ای و انتقادی» است. واژگانی مانند «عدالت اجتماعی»، «سیاست» و «تاریخ آموزش هنر» که از نظر تعداد تکرار کم هستند، بالاترین مرکزیت بینابینی را در کل شبکه دانشی دارند. این یافته نشان می‌دهد که پژوهش‌های اخیر دیگر صرفاً به طراحی و ارزیابی فناوری‌های نوین نمی‌پردازند، بلکه آن‌ها را در چارچوب‌های گسترده‌تر سیاسی، اجتماعی و اخلاقی قرار می‌دهند. این امر، تأییدی بر نظریه‌های «شبکه‌ای اجتماعی» (لاتور^{۱۲۴}، ۲۰۰۵) است که در نمودار سه‌حوزه‌ای این مطالعه نیز به‌عنوان منبع نظری اصلی شناسایی شد. تبیین تفسیری از این الگو نشان می‌دهد که مرکزیت بالای مفاهیم انتقادی با وجود تکرار کم، گواهی بر بلوغ نظری این حوزه است. پژوهشگران اکنون دریافته‌اند که ادغام فناوری بدون توجه به بافتار اجتماعی-فرهنگی، نه تنها کارآمد نیست، بلکه می‌تواند نابرابری‌های ساختاری را تشدید کند. از این رو، ما بر این باوریم که آموزش هنر دیجیتال باید از یک «رویکرد مهندسی‌محور» به یک «پداگوژی انتقادی-فناورانه» ارتقا یابد؛ جایی که دانش‌آموزان نه تنها مصرف‌کننده یا کاربر ابزار، بلکه تحلیل‌گران نقاد و طراحان اخلاقی فناوری شوند. این تفسیر، همسو با ادبیات عدالت‌شناختی است که بر برابری در دسترسی به تولید و بازتولید دانش تأکید دارد.

بر این اساس، فناوری‌های آموزشی نه ابزارهای خنثی، بلکه موجوداتی فعال هستند که در شبکه‌ای پیچیده از روابط انسانی، نهادی و فرهنگی قرار دارند و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارند. با این حال، این مطالعه شکاف‌های پژوهشی عمده‌ای را نیز آشکار می‌کند که نیازمند

توجه فوری پژوهشگران و سیاست‌گذاران است. نخست، فقدان مطالعات طولی است. اکثر پژوهش‌های موجود ماهیت مقطعی دارند و نمی‌توانند تأثیرات بلندمدت ادغام فناوری‌هایی مانند هوش مصنوعی مولد بر هویت هنری و مهارت‌های خلاقانه دانش‌آموزان را ارزیابی کنند (وارتیاپنن و تادره، ۲۰۲۳). دوم، کمبود سنجه‌های استاندارد ارزیابی یادگیری در این حوزه، مقایسه و تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با دشواری مواجه می‌سازد. در حالی که خوشه «آموزش هنر دیجیتال و مجازی» بر مفاهیمی مانند «انگیزه» و «عملکرد» تأکید دارد، ابزارهای معتبر و یکپارچه‌ای برای سنجش این متغیرها در بستر هنر دیجیتال وجود ندارد (کریست، ۲۰۲۱). سوم و مهم‌تر از همه، کم‌توجهی به عدالت دسترسی و اخلاق در کاربردهای هوش مصنوعی است. در حالی که مفاهیم «عدالت اجتماعی» و «سیاست» در شبکه دانشی مرکزی هستند، پژوهش‌های تجربی کمی به بررسی سوگیری‌های الگوریتمی در ابزارهای هنری مولد یا نابرابری در دسترسی به این فناوری‌ها در کشورهای مختلف پرداخته‌اند (گاسکینز، ۲۰۲۳؛ داوودی، ۲۰۲۴). این مطالعه نشان می‌دهد که آموزش هنر دیجیتال در آستانه یک تحول اساسی قرار دارد. با ظهور هوش مصنوعی مولد، مرز بین خالق انسانی و ابزار فناورانه در حال محو شدن است (ژو^{۱۲۵} و لی^{۱۲۶}، ۲۰۲۴). این امر، فرصت‌های بی‌بدیلی برای خلق تجربیات یادگیری همه‌جانبه و شخصی‌سازی شده فراهم می‌کند، اما چالش‌های عمیقی را نیز در زمینه اخلاق، مالکیت معنوی و تعریف مجدد خلاقیت انسانی به همراه دارد (گارسیا^{۱۲۷}، ۲۰۲۴). پیامدهای تفسیری این یافته‌ها برای سیاست‌گذاری آموزشی و طراحی برنامه درسی دوچندان است. داده‌های این مطالعه نشان می‌دهد که شکاف میان «توسعه فناوری» و «آمادگی پداگوژیک» هنوز عمیق است؛ به عبارت دیگر، سرعت نوآوری فناورانه از ظرفیت نهادهای آموزشی برای بومی‌سازی و اخلاقی‌سازی آن پیشی گرفته است. آینده آموزش هنر دیجیتال در گرو بازتعریف نقش معلم از «انتقال‌دهنده تکنیک» به «تسهیل‌گر تفکر انتقادی» و بازتعریف نقش ارزیابی از «سنجش خروجی» به «ردیابی فرآیند خلاق و هویت‌ساز» است. بدون این تغییر نگرش، خطر تبدیل آموزش هنر به یک تمرین صرفاً تکنیک‌محور یا وابسته به الگوریتم‌های بسته وجود دارد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده بر سه محور استراتژیک متمرکز شوند:

۱. توسعه چارچوب‌های ارزیابی چندبعدی: پژوهشگران باید به توسعه ابزارهای ارزیابی استاندارد بپردازند که نه تنها پیشرفت فنی، بلکه رشد مهارت‌های انتقادی، همدلی و هویت هنری دانش‌آموزان را نیز می‌سنجد. این چارچوب‌ها باید از رویکردهای کیفی و کمی به صورت همزمان استفاده کنند تا تصویری جامع از یادگیری خلاق ارائه دهند (فونتال و مارتینز-رودریگز، ۲۰۲۴).
۲. آموزش مجدد معلمان و توسعه شایستگی‌های پداگوژیک دیجیتال: موفقیت هرگونه نوآوری فناورانه در آموزش هنر، مستلزم آمادگی معلمان است. برنامه‌های آموزشی باید بر توانمندسازی معلمان در زمینه انتقاد از فناوری، مدیریت اخلاقی ابزارهای هوش مصنوعی و طراحی فعالیت‌های یادگیری معنادار با این ابزارها متمرکز شوند (بدیر اریستی و فریدمن، ۲۰۲۴).

125. Zhou

126. Lee

127. Garcia

۳. اجرای مطالعات ورود به عمل چندملیتی با تأکید بر عدالت آموزشی: برای پر کردن شکاف‌های شناسایی‌شده، به‌ویژه در حوزه عدالت دسترسی، ضروری است که مطالعات ورود به عمل^{۱۲۸} در زمینه‌های مختلف جغرافیایی و فرهنگی اجرا شوند. این مطالعات باید به‌طور فعال دانش‌آموزان و معلمان را در فرآیند طراحی و ارزیابی فناوری‌های آموزشی مشارکت دهند تا راه‌حل‌هایی بومی و پاسخگو به نیازهای محلی ایجاد شود (کریست و همکاران، ۲۰۲۱).

در نهایت، این مطالعه از سوی نویسندگان به‌عنوان دعوتی برای بازاندیشی در ماهیت «خلاقیت» در عصر هوش مصنوعی مطرح می‌شود. نگارنده بر این باور است که هنر دیجیتال نباید به حاشیه راندن عاملیت انسانی بیانجامد، بلکه باید بستری برای تقویت همدلی، تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی باشد. نقشه علمی ترسیم‌شده در اینجا، تنها یک گزارش کتاب‌سنجی نیست؛ بلکه منشوری است برای درک اینکه چگونه فناوری می‌تواند در خدمت انسان‌مداری آموزشی قرار گیرد. حرکت به این سمت، مستلزم دیالوگ مستمر میان هنرمندان، معلمان، دانشمندان علوم کامپیوتر و سیاست‌گذاران است تا اطمینان حاصل شود که تحول دیجیتال در آموزش هنر، تحولی عادلانه، شفاف و انسان‌محور باقی می‌ماند.

تعارض منافع

مطالعه حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

منابع

- پازوکی، م.، مهدوی نسب، ی.، و محمدحسینی، ن. (۱۴۰۴). تأثیر آموزش مبتنی بر کمیک معلم ساخته و دانش آموز ساخته بر درک مطلب و درگیری تحصیلی دانش آموزان. *فناوری آموزش*، ۱۹ (۴)، ۸۸۷-۹۰۲. <https://civilica.com/doc/2576174>
- ثابتی مقدم سبزواری، ن.، افشاری زاده، س. ا.، و تراز، ز. (۱۴۰۴). اثر سؤالات چندگزینه‌ای و پاسخ ساخته چند رسانه‌ای بر عملکرد دانش آموزان در آزمون علوم: آزمودن چند رسانه‌ای. *فناوری آموزش*، ۱۹ (۴)، ۸۷۳-۸۸۶. <https://doi.org/10.22061/tej.2026.12000.3235>
- خلیلی، س. (۱۴۰۴). تحلیل نقش هوش مصنوعی در آموزش و یادگیری هنر توسط هنرمندان. *مطالعات هنر اسلامی*، ۲۲ (۶۰)، ۴۶-۶۶. <https://doi.org/10.22034/ias.2024.478251.2390>
- پازوکی، م.، مهدوی نسب، ی.، و محمدحسینی، ن. (۱۴۰۴). تأثیر آموزش مبتنی بر کمیک معلم ساخته و دانش آموز ساخته بر درک مطلب و درگیری تحصیلی دانش آموزان. *فناوری آموزش*، ۱۹ (۴)، ۸۸۷-۹۰۲. <https://civilica.com/doc/2576174>
- رفت‌جو، ز.، محترم، م.، و بهزادی، م. (۱۴۰۴). بررسی نقش هوش مصنوعی در شخصی سازی آموزش، ارتقای کیفیت یادگیری و توسعه مهارت‌های قرن بیست و یکم. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۴ (۱)، ۶۹-۹۸. <https://doi.org/10.48310/ise.2025.17090.1117>
- سلیمانی، ص.، مالک‌زاده، آ.، و مالک‌زاده، س. (۱۴۰۲). آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی. *سلامت روان در مدرسه*، ۱ (۲)، ۴۳-۴۸. <https://doi.org/10.22034/jmhs.2023.186439>
- شهامت، ن.، داورپناه، ع.، زارعی، ر.، و احمدی، ع. (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی مدل آموزش سواد رسانه‌ای در آموزش و پرورش با رویکرد آمیخته. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۴ (۲)، ۲۲۵-۲۴۶. <https://doi.org/10.22099/jcr.2025.8015>
- شیری، ح. (۱۴۰۴). بر ساخت میدان آموزش: از واچینی آموزشی تا بسترهای تسهیل‌گر. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۴ (۴)، ۵-۲۸. <https://doi.org/10.48310/ise.2026.21052.1457>
- علی محمدی، ی.، پور شافعی، ه.، و عزیززاده جمال، م. (۱۴۰۴). تأثیر روش تدریس بر اساس مدل محتوایی-پداگوژیکی و فناوریانه (TPACK) بر عملکرد درسی و تجربیات یادگیری دانش آموزان در درس ریاضی دوره آموزش ابتدایی. *فناوری آموزش*، ۱۹ (۴)، ۹۰۳-۹۲۲. <https://doi.org/10.22061/tej.2026.12059.3243>
- نژادصفر، ر.، پوراصغر، ن.، راستگو، ا.، و نامور، ی. (۱۴۰۴). شناسایی الزامات کلیدی مدرسان آموزش عالی در نظام آموزش الکترونیک. *فناوری آموزش*، ۱۹ (۴)، ۸۴۳-۸۷۲. <https://doi.org/10.22061/tej.2026.11565.3163>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 1052-1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Bedir Erişti, S. D., & Freedman, K. (2024). Integrating digital technologies and AI in art education: Pedagogical competencies and the evolution of digital visual culture. *Participatory Educational Research*, 11(۳), 57-79. <https://doi.org/10.17275/per.24.94.11.6>
- Black, J., & Browning, K. (2011). Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, 64(5), 19-34. <https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519140>
- Chandrasekera, T., & Yoon, S. Y. (2018). Augmented reality, virtual reality, and their effect on learning style in the creative design process. *Design and Technology Education*, 23(1), 55-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171588.pdf>

- Christ, A., Pentthin, M., & Kroener, S. (2021). Big data and digital aesthetic, arts, and cultural education: Hot spots of current quantitative research. *Social Science Computer Review*, 39(1), 88–107. <https://doi.org/10.1177/089443931988>
- Davoodi, A. (2024). EQUAL AI: A framework for enhancing equity, quality, understanding and accessibility in liberal arts through AI for multilingual learners. *Language, Technology, and social media*, 1(2), 45–62. <https://doi.org/10.70211/ltsm.v2i2.139>
- Di Franco, G. (2016). Multiple correspondence analysis: One only or several techniques? *Quality & Quantity*, 50(3), 1299-1315. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0206-0>
- Etemadizadeh, H. , Parvin, E. and Najafpour, H. (2026). Identifying the components of effective teaching from faculty members' and students' perspectives: A qualitative study. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(1), <https://doi.org/10.48310/ise.2026.21802.1519>
- Fang, F., & Jiang, X. (2024). The analysis of artificial intelligence digital technology in art education under the internet of things. *IEEE Access*, 12, 22928–22937. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3362822>
- Fontal, O., & Martínez-Rodríguez, M. (2024). Key themes in art education research: A bibliometric review. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(2), 589–608. <https://doi.org/10.5209/aris.93852>
- Garcia, M. B. (2025). The paradox of artificial creativity: Challenges and opportunities of generative AI artistry. *Creativity Research Journal*, 37(4), 755–768. <https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2354622>
- Gaskins, N. (2023). Interrogating algorithmic bias: From speculative fiction to liberatory design. *TechTrends*, 67(3), 417–425. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00783-0>
- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2021). Digital design in artistic education: An overview of research in the university setting. *Education Sciences*, 11(4), 144. <https://doi.org/10.3390/educsci11040144>
- Ibbou, S., & Cottrell, M. (1995). Multiple correspondence analysis of a crosstabulations matrix using the Kohonen algorithm. In *Proceedings of the European Symposium on Artificial Neural Networks (ESANN)*, 8(9), 112-124. <https://www.esann.org/sites/default/files/proceedings/legacy/es1995-109-S.pdf>
- Kim, H., So, H. J., & Park, J. Y. (2022). Examining the effect of socially engaged art education with virtual reality on creative problem solving. *Educational Technology & Society*, 25(2), 123-138. <http://eric.ed.gov/?id=EJ1344877>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/52349>
- Liao, C., Motter, J. L., & Patton, R. M. (2016). Tech-savvy girls: Learning 21st-century skills through STEAM digital artmaking. *Art Education*, 69(4), 29–35. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1176492>
- López-Robles, J. R., Cobo, M. J., Gutiérrez-Salcedo, M., Herrera-Viedma, E., & Martínez-Sánchez, M. Á. (2021). 30th anniversary of Applied Intelligence: A combination of bibliometrics and thematic analysis using SciMAT. *Applied Intelligence*, 51(9), 6547–6568. <https://doi.org/10.1007/s10489-021-02584-z>
- Malekolkalami, M., Hassanzadeh, M., Sharif, A., & Rezghi Ahaghi, M. (2024). Cluster analysis of knowledge development in the field of knowledge extraction in service industry. *Scientometrics Research Journal*, 9(2), 445–470. <https://doi.org/10.22070/rsci.2022.16414.1599>
- Panciroli, C., Fabbri, M., Luigini, A., Macaudo, A., & Sorrentino, C. (2023). Augmented reality in arts education. In H. K. Kim & A. Billinghurst (Eds.), *Handbook of Augmented Reality* (pp. 195–214). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67822-7_12
- Pavlou, V. (2020), Art technology integration: Digital storytelling as a transformative pedagogy in primary education. *International Journal of Art & Design Education*, 39, 195-210. <https://doi.org/10.1111/jade.12254>
- Radanliev, P., De Roure, D., Nicolescu, R., Huth, M., Cannady, S., & Montalvo, R. M. (2022). Digital twins: Artificial intelligence and the IoT cyber-physical systems in Industry 4.0. *International Journal of Intelligent Robotics and Applications*, 6(1), 171–185. <https://doi.org/10.1007/s41315-021-00180-5>
- Ruiz-Rosero, J., Ramirez-Gonzalez, G., & Viveros-Delgado, J. (2019). Software survey: ScientoPy, a scientometric tool for topics trend analysis in scientific publications. *Scientometrics*, 121(2), 1165–1188. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03213-w>
- Sclater, M., & Lally, V. (2018). Interdisciplinarity and technology-enhanced learning: Reflections from art and design and educational perspectives. *Research in Comparative and International Education*, 13(1), 46-69. <https://doi.org/10.1177/174549991876>

- Serna-Mendiburu, G. M., & Guerra-Tamez, C. R. (2024). Shaping the future of creative education: The transformative power of VR in art and design learning. *Frontiers in Education*, 9, 1388483. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1388483>
- Shen, Z., Ji, W., Yu, S., Cheng, G., Yuan, Q., Han, Z., Liu, H., & Fang, H. (2023). Mapping the knowledge of traffic collision reconstruction: A scientometric analysis in CiteSpace, VOSviewer, and SciMAT. *Science & Justice*, 63(1), 42–58. <https://doi.org/10.1016/j.scijus.2022.10.005>
- Tillander, M. (2011). *Creativity, Technology, Art, and Pedagogical Practices*. *Art Education*, 64(1), 40–46. <https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519110>
- Tong, Y., Wu, J., & Zhang, X. (2021). Research on interdisciplinarity-teaching of digital media art under big data. *Journal of Physics: Conference Series*, 1883(1), 012145. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1883/1/012145>
- Tsortanidou, X., Daradoumis, T., & Barberà, E. (2019). Connecting moments of creativity, computational thinking, collaboration and new media literacy skills. *Information and Learning Science*, 120(11/12), 704–722. <https://doi.org/10.1108/ILS-05-2019-0042>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vartiainen, H., & Tedre, M. (2023). Using artificial intelligence in craft education: crafting with text-to-image generative models. *Digital Creativity*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14626268.2023.2174557>
- Zhou, E., & Lee, D. (2024). Generative artificial intelligence, human creativity, and art. *PNAS Nexus*, 3(3), 52. <https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae052>



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Experts' Perceptions of the Digital Citizenship Education Curriculum for Student-teachers at Farhangian University

H.R. Atharinia^{*1} , M.A. Rostaminezhad² , KH. Ramazanzade³ , H. Eskandari⁴

¹ PhD in Curriculum Planning, University of Birjand, Birjand, Iran

² Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran

³ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran

⁴ Associate Professor, Department of Counseling and Educational Sciences, University of Bojnourd, Bojnourd, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-07-20

Revised: 2026-06-10

Accepted: 2026-06-18

Available online:

2026-07-05

KEYWORDS:

Curriculum,
digital citizenship education,
perceptions,
technology,
student teachers,
Farhangian University.

¹ Corresponding author

hamidreza.athari.ny@birjand.ac.ir

① (+98915)9139713

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The rapid expansion of digital technologies has fundamentally transformed contemporary societies and reshaped the concept of citizenship beyond its traditional boundaries. As individuals increasingly engage with digital environments for communication, learning, participation, and professional activities, the notion of digital citizenship has emerged as a critical educational concern. Digital citizenship encompasses not only the technical ability to use digital technologies but also the knowledge, skills, values, responsibilities, ethical considerations, and critical awareness required for effective and responsible participation in digital societies. In educational contexts, teachers play a pivotal role in fostering these competencies among future generations. Consequently, preparing student teachers to become competent digital citizens has become a strategic priority for teacher education institutions worldwide.

Methods and Data: This study employed a qualitative research approach using thematic analysis. The research participants consisted of experts in curriculum studies, educational technology, educational planning, and philosophy of education who possessed substantial academic and professional experience related to digital citizenship and teacher education. Participants were selected through purposive sampling, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. Data were gathered through semi-structured interviews designed on the basis of previous literature and the objectives of the study. Fourteen experts participated in the interviews, representing diverse academic backgrounds and professional experiences. Data analysis was conducted using Attride-Stirling's thematic analysis framework. The analytical process involved repeated reading of interview transcripts, identification of meaningful units, generation of initial codes, clustering of related codes into organizing themes, and abstraction of overarching themes. To ensure the trustworthiness of the findings, Lincoln and Guba's criteria were applied.

Findings: Analysis of the interview data resulted in the identification of four major themes: (1) the concept of digital citizenship, (2) the necessity of digital citizenship education, (3) prerequisites for a digital citizenship curriculum, and (4) curriculum elements of digital citizenship education. Regarding the concept of digital citizenship, participants emphasized that digital citizenship extends beyond mere access to or use of digital technologies. According to the experts, a digital citizen is an individual who possesses the knowledge, skills, attitudes, ethical commitments, and responsibilities necessary for effective participation in digital environments. Digital citizenship was described as a multidimensional

construct encompassing digital literacy, digital ethics, digital responsibility, digital participation, digital security, and critical engagement with digital media. The necessity of digital citizenship education emerged as a highly significant theme. Participants stressed that student teachers must develop digital competencies to meet the demands of twenty-first-century education. Several reasons were identified, including the need for technological proficiency, the central role of teachers in educational processes, effective integration of technology into teaching practices, preparation of students for digital societies, promotion of healthy digital culture, and teachers' role-modeling function. Experts argued that future teachers should not only be capable users of technology but also responsible guides who can support students in navigating digital opportunities and challenges. The third major theme concerned the prerequisites for implementing a digital citizenship curriculum. Participants highlighted the need for policy reform and shifts in educational attitudes toward digital learning and technology integration. They emphasized that current educational systems often remain dominated by traditional approaches characterized by textbook-centeredness, memorization, and examination-oriented practices. Additional prerequisites included improving technological infrastructure, providing adequate hardware and software resources, ensuring access to high-quality digital platforms, employing digitally competent faculty members, and creating opportunities for interaction and collaboration among student teachers both nationally and internationally. The fourth theme focused on curriculum elements. Concerning curriculum objectives, experts proposed developing student teachers' digital knowledge, skills, attitudes, and ethical dispositions. Objectives should be comprehensive, future-oriented, flexible, and responsive to rapid technological change. Regarding curriculum content, participants recommended incorporating topics such as digital literacy, digital rights and responsibilities, digital ethics, cybersecurity, media literacy, digital communication, digital economy, critical thinking, and emerging technologies such as artificial intelligence. Content should be current, practical, contextually relevant, and adaptable to learners' needs.

In relation to teaching and learning strategies, experts favored active, student-centered, technology-enhanced approaches. Recommended methods included problem-based learning, project-based learning, collaborative learning, simulations, role-playing activities, inquiry-based learning, and constructivist instructional approaches. These methods were considered particularly effective in fostering authentic learning experiences and developing practical digital citizenship competencies. Finally, assessment practices should move beyond traditional paper-and-pencil examinations toward authentic, performance-based, and process-oriented assessment methods. Experts emphasized evaluating learners' participation, collaboration, ethical decision-making, digital behaviors, practical projects, and real-world applications of digital citizenship skills. Assessment should reflect students' ability to function responsibly and effectively within actual digital environments.

Discussion and Conclusion: The findings indicate that digital citizenship education for student teachers requires a comprehensive and multidimensional curriculum framework that addresses cognitive, behavioral, ethical, social, and technological dimensions simultaneously. Experts viewed digital citizenship not merely as technological competence but as a holistic educational endeavor aimed at cultivating responsible, critical, ethical, and participatory citizens capable of thriving in digital societies. The study further demonstrates that successful implementation of a digital citizenship curriculum depends on systemic changes extending beyond curriculum content itself. Policy reforms, institutional support, technological infrastructure, faculty development, and cultural readiness are all essential prerequisites. Moreover, the proposed curriculum framework emphasizes future-oriented objectives, dynamic and evolving content, active pedagogical approaches, and authentic assessment practices that align with the complex realities of contemporary digital environments. Overall, the findings contribute to the growing body of knowledge on digital citizenship education by providing a contextually grounded framework for curriculum development in

teacher education. They suggest that preparing future teachers for digital citizenship requires moving beyond narrow technological training toward a broader educational vision that integrates ethical responsibility, critical awareness, social participation, and lifelong adaptability.



NUMBER OF REFERENCES

29



NUMBER OF FIGURES

1



NUMBER OF TABLES

5

Authors' Contributions

The present article is derived from the first author's doctoral dissertation in the field of Curriculum Planning at the University of Birjand. The first author is responsible for all stages of this research process. The other authors served as supervisors and research advisors.

Acknowledgements

The current study was supported by a grant from "Information and Communication Technology Research Institute" and "Connectivity & Communication Technologies Development Council (CCTDC)". The authors are grateful to Dr. Sasan Hosseinalizadeh for his assistance and support.

Conflict of Interest

The present research was supported by a grant from Information and Communication Technology Research Institute and Connectivity & Communication Technologies Development Council (CCTDC)"

Ethical Considerations

The study complied with all relevant ethical considerations in the conduct of the research.

Citation (APA): Atharinia, H.R., Rostaminezhad, M.A., Ramazanzade, KH., Eskandari, H. (2026). Experts' perceptions of the digital citizenship education curriculum for student-teachers at Farhangian university. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 83-105. DOI:

 [http:// doi.org/10.48310/ise.2026.20177.1393](http://doi.org/10.48310/ise.2026.20177.1393)



COPYRIGHTS

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

ادراک صاحب نظران از برنامه درسی تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان

حمید رضا اطهری نیا^{۱*}، محمدعلی رستمی نژاد^۲، خیرالنساء رمضان زاده^۳، حسین اسکندری^۴^۱ دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.^۴ دانشیار گروه مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۴

واژگان کلیدی:

برنامه‌درسی،

تربیت شهروندی دیجیتال،

ادراک،

فناوری،

دانشجومعلمان،

دانشگاه فرهنگیان.

^۱ نویسنده مسئولhamidreza.athari.ny@birjand.ac.ir

۰۹۱۵-۹۱۳۹۷۱۳ ①

چکیده

پیشینه و اهداف: با گسترش روزافزون فناوری‌های دیجیتال، بازاندیشی در مأموریت‌های نظام تربیت معلم برای پرورش معلمان به عنوان شهروندانی آگاه، مسئول و مشارکت‌جو ضرورتی انکارناپذیر است. هدف از پژوهش حاضر، شناسایی ادراک صاحب‌نظران از ابعاد گوناگون برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بود.

روش‌ها: این پژوهش با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل چهارده نفر از متخصصان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، تکنولوژی آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته گردآوری و سپس تحلیل شدند.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها به استخراج چهار مضمون اصلی و بیست‌ویک مضمون فرعی انجامید. مضامین اصلی شامل مفهوم شهروندی دیجیتال، ضرورت تربیت شهروندی دیجیتال، پیش‌نیازهای تحقق برنامه‌درسی و عناصر برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال بودند.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش بیانگر آن است که برنامه‌درسی اثربخش در این حوزه مستلزم توجه به مؤلفه‌هایی نظیر توانمندسازی اساتید، پرورش بینش انتقادی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی در دانشجومعلمان، بومی‌سازی محتوا، بهره‌گیری از روش‌های فعال، تعاملی و فناورانه یاددهی-یادگیری و استفاده از ارزشیابی‌های عملکردی، فرایندی و موقعیت‌محور است. این یافته‌ها می‌تواند به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان درسی و اساتید دانشگاه فرهنگیان در طراحی یک برنامه‌درسی جامع، آینده‌نگر، تحول‌محور و متناسب با اقتضائات پیچیده زیست جهان دیجیتال برای تربیت شهروندانی آگاه، مسئول، منتقد و مشارکت‌جو کمک نماید.

مقدمه

پدیده شهروندی دیجیتال هم‌زمان با گسترش استفاده از رایانه و بروز دغدغه‌هایی در خصوص نحوه تعامل کاربران با فناوری‌های نوظهور شکل گرفت (رایبل^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). رایبل و همکاران اولین افرادی بودند که اصطلاح شهروندی دیجیتال را با نگارش مقاله‌ای با عنوان «شهروندی دیجیتال: پرداختن به رفتار فناوری مناسب» در ادبیات پژوهشی وارد کردند. آنها در آن مقاله، با ارائه یک دیدگاه هنجاری، شهروندی دیجیتال را رفتار مناسب و مسئولانه در رابطه با استفاده از فناوری تعریف کردند. از آن زمان، مفهوم

شهروندی دیجیتال دچار تحولاتی شده و دامنه‌ای گسترده از مفاهیم نظری را در بر گرفته است. این طیف، شامل جنبه‌های فناورانه^۲ تا مفاهیمی که بر ابعاد اجتماعی و مشارکتی توجه دارند، است (گلیسون و فون‌گیلرن^۳، ۲۰۱۸) چنان‌که مشاهده می‌شود در مطالعات مختلف، تعاریف شهروندی دیجیتال ناظر بر مواردی از جمله مشارکت در جامعه اینترنت محور (جوی^۴، ۲۰۱۶)، عادات دیجیتال مسئولانه برای عملکرد در دنیای دیجیتال (مارتین^۵ و همکاران، ۲۰۱۹)، تمرین مشارکت مدنی با استفاده از منابع اینترنتی (جونز و میچل^۶، ۲۰۱۶) و بررسی انتقادی پیامدهای فناوری‌های دیجیتال (امجولو و مک‌گرگور^۷، ۲۰۱۶) است.^۸

با گسترش فزاینده فناوری‌های دیجیتال و چالش‌های نوپدید آن، ضرورت تربیت شهروندی دیجیتال برای گروه‌های مختلفی همچون دانش‌آموزان، دانشجویان و معلمان، به عنوان کنشگران اصلی جامعه دیجیتال، به‌طور روزافزونی احساس می‌شود. در این میان، آموزش دانشجومعلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا آنان در آینده مسئولیت آموزش و تربیت نسل‌های بعدی را بر عهده خواهند داشت و توانمندی آنان در زمینه شهروندی دیجیتال می‌تواند نقش بسزایی در ارتقای سواد دیجیتال و رفتار مسئولانه دانش‌آموزان ایفا کند.

با گسترش فناوری‌های دیجیتال، جامعه با چالش‌هایی مواجه شده است که دانشجومعلمان اغلب برای مقابله با آن‌ها آماده نیستند. یکی از مشکلات اصلی، فقدان آموزش‌های کافی در زمینه شهروندی دیجیتال در برنامه‌های درسی تربیت معلم است. این کمبود منجر به ناتوانی دانشجومعلمان در استفاده اخلاقی و مسئولانه از فناوری، حفاظت از حریم خصوصی و مقابله با آسیب‌ها و تهدیدات دیجیتال می‌شود که پیامدهایی از جمله افزایش آزار و اذیت‌های دیجیتال، مشارکت محدود در جامعه دیجیتال و کاهش امنیت دیجیتال به همراه دارد (ارتگرن^۹، ۲۰۲۲). آموزش‌های شهروندی دیجیتال قادر است کسب سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی، همکاری و ارتباطات آنلاین، آگاهی از مسائل حریم خصوصی و امنیتی، آمادگی برای مشاغل آینده (فرا-میگز^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۷) و فرهنگ احترام و مسئولیت‌پذیری را تضمین کند (توماس^{۱۱}، ۲۰۱۸). همچنین تحقیقات نشان داده‌اند دستیابی به سطوح بالای شهروندی دیجیتال می‌تواند به دانشجومعلمان کمک کند تا به‌طور حرفه‌ای با مسائل چالش برانگیز مانند قلدری دیجیتال برخورد کنند (لیندفورس و الفسن^{۱۲}، ۲۰۲۳). علاوه بر این، درک دانشجومعلمان درمورد مسائل دیجیتال آمادگی آنها را در مورد رفتارهای مناسب در استفاده از فناوری بهبود می‌بخشد. از این‌رو می‌توان گفت آموزش و تربیت شهروندی دیجیتال علاوه بر اینکه از منظر حرفه‌ای برای دانشجومعلمان حائز اهمیت است، در توسعه شخصی آنان نیز مؤثر است (پراسیتیو^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۳).

2. Technological
3. Gleason & Von Gillern
4. Choi
5. Martin
6. Jones & Mitchell
7. Emejulu & McGregor

۸. به دلیل پیوستگی موضوعی، برخی بخش‌های مبانی نظری و مفهومی آن مشابه یا هم‌پوشان با مقالات پیشین نویسنده است که از رساله استخراج شده‌اند. با این حال، زاویه دید، هدف پژوهش و داده‌های مورد استفاده در این مقاله، مستقل بوده و تحلیل‌ها و یافته‌ها نوآورانه است.

9. Örtengren
10. Frau-Meigs
11. Thomas
12. Lindfors & Olofsson
13. Prasetyo

دانش و مهارت‌های شهروندی دیجیتال صرفاً با گسترش کاربرد فناوری‌های دیجیتال در زندگی روزمره حاصل نمی‌شود، بلکه مستلزم آموزش هدفمند ابعاد و مؤلفه‌های این مفهوم است. یکی از مؤثرترین شیوه‌های تحقق این هدف، تدوین و اجرای برنامه‌درسی سازمان‌یافته است. برای آنکه دانش‌جومعلم‌ان بتوانند با واقعیت‌های آینده‌ی جامعه دیجیتال مواجه شوند ضروری است که دانشگاه فرهنگیان از یک برنامه‌درسی جامع و مبتنی بر نیازهای روز برخوردار باشد. همچنانکه در ادبیات پژوهشی، تحقیقات زیادی بر لزوم تدوین برنامه‌های درسی تربیت شهروندی دیجیتال تأکید کرده‌اند (قون-چالا^{۱۴}، ۲۰۱۸؛ گلیسون و فون‌گیلرن، ۲۰۱۸؛ عبدالطیف و گیمیل^{۱۵}، ۲۰۲۰). برنامه‌درسی به عنوان نقشه راه آموزشی، نقش اساسی در هدایت فرایند یادگیری دانش‌جومعلم‌ان ایفا می‌کند. بررسی‌ها نشان داده است که برنامه‌های درسی موفق در حوزه شهروندی دیجیتال، به بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی و افزایش مسئولیت‌پذیری در فضای مجازی منجر شده‌اند (حاتمی و همکاران، ۱۴۰۲). از این رو، تدوین یک برنامه‌درسی مناسب در دانشگاه فرهنگیان نه تنها به آماده‌سازی دانش‌جومعلم‌ان برای نقش‌های حرفه‌ای خود کمک می‌کند، بلکه از پیامدهای منفی نبود آموزش‌های اصولی در این زمینه جلوگیری خواهد کرد.

سند برنامه درسی رسمی دانشگاه فرهنگیان یکی از مهم‌ترین ابزار در سنجش تحقق اهداف تربیت شهروندی دیجیتال دانش‌جومعلم‌ان است. بررسی سند برنامه درسی رشته کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که دروسی مرتبط با حوزه شهروندی دیجیتال وجود دارند. این دروس «کاربست فناوری در یادگیری»، «سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی» و «کاربرد فناوری در آموزش ابتدایی» هستند (شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹). مرور سرفصل این دروس نشان می‌دهد تأکید اصلی بر آموزش مهارت‌های مورد نیاز در استفاده از فناوری است (گلکاری و همکاران، ۱۴۰۱) در صورتی که شایستگی‌های شهروندی دیجیتال ابعاد گسترده‌تری دارد. بررسی این دروس گویای آن است که بسیاری از مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال از جمله قانون، سلامت و رفاه و امنیت دیجیتال به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته‌اند. به طور خاص، پرتکرارترین مؤلفه‌ای که در برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به چشم می‌خورد، سواد دیجیتال است. این عدم توجه یکسان به مؤلفه‌ها می‌تواند نشان‌دهنده نیاز به بازنگری برنامه درسی باشد (اطهری‌نیا، ۱۴۰۴).

بررسی پیشینه تجربی نشان می‌دهد مطالعات اندکی در ایران و پژوهش‌های متعددی در سایر کشورها در زمینه برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال صورت گرفته است. حسینی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش خود نتیجه گرفتند حضور تربیت شهروند مجازی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی تا حد زیادی مغفول مانده است و نیاز به یک بازنگری در برنامه‌درسی وجود دارد. باسارماک^{۱۶} و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی به تحلیل برنامه‌های درسی آموزش متوسطه ترکیه پرداختند و دریافتند آموزش‌های شهروندی نیز با محیط‌های دیجیتالی که جوانان با آن درگیر هستند همسو نیست و لزوم اصلاح برنامه‌درسی احساس می‌شود. فون‌گیلرن و همکاران (۲۰۲۴) در

14. Ghosn-Chelala

15. Al-Abdullatif & Gameil

16. Başarmak

پژوهشی به دیدگاه‌های معلمان در مورد شهروندی دیجیتال و ارتباط آن با آموزش سوادآموزی پرداختند. معلمان در این پژوهش ابراز کردند ادغام برنامه‌های درسی شهروندی دیجیتال در آموزش سوادآموزی می‌تواند مهارت‌های سواد دیجیتالی گسسته را به واحدهای آموزشی منسجم‌تری متصل کند که کودکان را برای استفاده ایمن و سازنده از فناوری‌های دیجیتال توانمند می‌سازد. مارتین و همکاران (۲۰۲۲) نیز در یک مطالعه ترکیبی به بررسی ادراکات معلمان پس از شرکت در یک دوره آموزش شهروندی دیجیتال پرداختند و نتیجه گرفتند دانش شهروندی دیجیتال معلمان پس از اجرای دوره افزایش یافته و آنها می‌توانند آموخته‌های خود را به محیط مدرسه منتقل کنند. مرور پیشینه این نکته را خاطرنشان می‌کند که وجود یک برنامه‌درسی شهروندی دیجیتال که دارای چارچوب مناسبی باشد برای آماده‌سازی دانشجومعلمان برای چالش‌های عصر دیجیتال ضروری است.

تدوین برنامه‌درسی ویژه دانشجومعلمان، باید در چارچوب نظام تربیت معلم و مبتنی بر اقتضائات آن انجام گیرد. تربیت معلم، یکی از ارکان تعیین‌کننده در نظام تعلیم و تربیت به شمار می‌آید و نقشی محوری در تحقق اهداف آموزشی ایفا می‌کند. به تعبیر موسی‌پور (۱۳۹۲) میزان موفقیت یا ناکامی در تحول نظام‌های آموزشی به طور مستقیم به توانمندی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان وابسته است؛ زیرا آنان مجریان اصلی برنامه‌های درسی در سطوح مختلف آموزش هستند. از سوی دیگر، تربیت معلم به عنوان یکی از عوامل بنیادین نوآوری در نظام آموزشی، نیازمند ارائه الگوهای اثربخش در فرآیند آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان است؛ وظیفه‌ای که بر عهده متولیان تربیت معلم و سیاست‌گذاران این حوزه قرار دارد. با توجه به اهمیت تربیت دانشجومعلمان برای ایفای نقش در جامعه دیجیتال و با در نظر گرفتن خلأ مطالعات در خصوص برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال برای این گروه، پژوهش حاضر با هدف تبیین ادراک صاحب‌نظران از ابعاد و مؤلفه‌های چنین برنامه‌ای در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است؛ تا بر پایه آن، بتوان چارچوبی مفهومی و کاربردی برای طراحی برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال در این دانشگاه ارائه کرد.

روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش تحلیل مضمون انجام گرفته است. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تجزیه و تحلیل و گزارش الگوهای موجود در اطلاعات کیفی است (براون و کلارک^{۱۷}، ۲۰۰۶). قلمروی مورد مطالعه در این بخش، متخصصان برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع نظری، نمونه‌ای مورد نظر انتخاب و نمونه‌گیری تا رسیدن به حد اشباع داده‌ها ادامه یافت. ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش، مصاحبه‌ی نیمه‌هدایت شده است و سؤالات مصاحبه بر اساس مطالعه پیشینه پژوهش انتخاب شد. فرایند مصاحبه‌ها نیز تا جایی پیش رفت که محقق به اطلاعات جدیدی دست نیابد. با توجه به اینکه اعتبار یافته‌ها در این مرحله از پژوهش به دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد افرادی انتخاب شدند که توانایی پاسخگویی به سؤالات پژوهش و تسلط علمی پیرامون تربیت شهروندی دیجیتال داشته باشند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش آتراید استرلینگ^{۱۸} استفاده

17. Braun & Clarke

18. Attride-stirling

خواهد شد که مراحل آن شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجوی مضامین، بررسی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین و تهیه گزارش است (کیگر و وارپیو^{۱۹}، ۲۰۲۰).

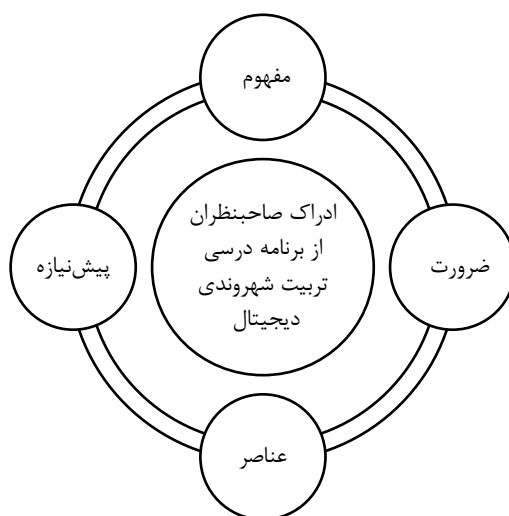
جدول ۱. ویژگی‌های مصاحبه‌شوندگان
Table 1. Characteristics of the Interview Participants

کد	جنسیت	تخصص	سابقه	کد	جنسیت	تخصص	سابقه
۱	مرد	برنامه‌ریزی درسی	۳۴ سال	۸	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	۳۰ سال
۲	مرد	تکنولوژی آموزشی	۲۳ سال	۹	مرد	برنامه‌ریزی درسی	۱۱ سال
۳	زن	برنامه‌ریزی درسی	۱۰ سال	۱۰	زن	تکنولوژی آموزشی	۱۷ سال
۴	مرد	برنامه‌ریزی آموزشی	۲۸ سال	۱۱	مرد	تکنولوژی آموزشی	۱۲ سال
۵	مرد	تکنولوژی آموزشی	۱۵ سال	۱۲	زن	تکنولوژی آموزشی	۲۶ سال
۶	زن	تکنولوژی آموزشی	۱۵ سال	۱۳	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۴ سال
۷	مرد	تکنولوژی آموزشی	۲۱ سال	۱۴	مرد	برنامه‌ریزی درسی	۲۹ سال

برای اعتباریابی یافته‌های این مرحله از معیارهای لینکلن و گوبا استفاده شد. بر طبق این روش یافته‌ها از نظر چهار ملاک اطمینان‌پذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری مورد بررسی قرار می‌گیرد. برای بررسی ملاک اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری از روش کنترل اعضا استفاده شد. این روش مستلزم ارائه مجدد تحلیل‌ها، تفاسیر و نتیجه‌گیری‌ها به مشارکت‌کنندگان است به طوری که بتوانند در مورد صحت و اطمینان‌پذیری توضیحات ارائه شده اظهار نظر کنند. جهت بررسی ملاک انتقال‌پذیری از روش توصیف پرمایه و غنی که به خواننده امکان قضاوت در مورد انتقال‌پذیری یافته‌ها را می‌دهد استفاده شد (کرسول، ۱۳۹۸). برای سنجش ملاک اتکاپذیری نیز لازم است پژوهشگر مدارک کافی مرتبط با پدیده مورد مطالعه را داشته باشد و به طور دقیق رویه مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش را توصیف کند (هومن، ۱۳۸۵).

یافته‌های پژوهش

تحلیل مصاحبه‌های متخصصان، چهار محور را در تربیت شهروندی دیجیتال دانش‌جو معلمان آشکار کرد. این چهار محور در واقع چهار مضمون اصلی مفهوم شهروندی دیجیتال، ضرورت تربیت شهروندی دیجیتال، پیش‌نیازهای برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال و عناصر برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال هستند. در این بخش به این چهار مضمون به صورت مجزا پرداخته می‌شود.



شکل ۱. ادراک صاحب‌نظران از برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال

Figure 1. Experts' Perceptions of the Digital Citizenship Education Curriculum for Student Teachers

مفهوم شهروندی دیجیتال

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران در مورد مفهوم شهروندی دیجیتال از طریق استخراج مضامین آن در

جدول ۲ انجام گرفته است.

جدول ۲. مضامین مستخرج در مورد مفهوم شهروندی دیجیتال.

Table 2. Themes Derived from Experts' Perspectives on the Concept of Digital Citizenship.

مضمون اصلی	مضامین فرعی
مفهوم شهروندی دیجیتال	استفاده از اینترنت - استفاده از امکانات دنیای دیجیتال - کسب دانش، مهارت و بینش‌ها - مسئولیت‌ها و وظایف در فضای دیجیتال - وجود ابعاد مختلف

نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد متخصصان برداشت‌های متفاوتی از تعریف شهروندی دیجیتال دارند. یکی از کلیدی‌ترین مفاهیم در این برداشت‌ها استفاده از اینترنت و امکانات دنیای دیجیتال است. مصاحبه‌شونده شماره ۱ برداشت خود را به این صورت بیان کرد: «تربیت شهروندی دیجیتال فرایند تربیت افرادی است که بتوانند در زندگی اجتماعی و فردی خودشان از ابزارهای دنیای دیجیتال استفاده کنند». مصاحبه‌شونده شماره ۶ شهروندی دیجیتال را بدین صورت تعریف کرده است: «شهروند دیجیتال فردی است که برای انجام امور سیاسی، آموزشی، فرهنگی و ... از اینترنت استفاده می‌کند و برای رفع نیازهای روزمره، توانایی استفاده از امکانات اینترنتی را داشته باشد». مصاحبه‌شونده دیگری نیز بدین گونه پاسخ داده است: «شهروندی دیجیتال به معنای توانایی افراد برای استفاده آگاهانه، مسئولانه، اخلاقی و مؤثر از فناوری‌های دیجیتال در زندگی شخصی، تحصیلی و حرفه‌ای خود است» (کد ۱۴)

برداشت دیگری که از شهروندی دیجیتال وجود دارد این است که هر فردی که از اینترنت استفاده می کند را نمی توان شهروند دیجیتال محسوب کرد. در واقع صرف دسترسی به اینترنت و استفاده از آن برای ارائه یک تعریف کامل از شهروندی دیجیتال کافی نیست؛ بلکه یک شهروند دیجیتال علاوه بر استفاده از اینترنت، باید مجموعه ای از دانش ها، مهارت ها و نگرش ها را داشته باشد.

«شهروندی دیجیتال مجموعه ای از مهارت ها و دانش هایی را دربرمی گیرد که افراد برای بهتر زیستن در عصر دیجیتال به آن نیازمندند که شامل دانش استفاده از فناوری های دیجیتال و استفاده آگاهانه، مسئولانه و متعهدانه از این فناوری ها است.» (کد ۱۰).

«شهروند دیجیتال فردی است که مجموعه ای از آگاهی ها و دانش های شهروندی دیجیتال را آموخته باشد، توانمند به مهارت های شهروندی دیجیتال باشد و بینش ها و تمایلات شهروندی دیجیتال را کسب کرده باشد» (کد ۴).

«شهروند دیجیتال به فردی اطلاق می شود که سواد لازم را در استفاده از فضای مجازی داشته باشد. منظور از سواد، دانش، مهارت و جنبه عاطفی و نگرشی است که تحت عنوان اخلاق از آن نام می بریم» (کد ۷).

برداشت دیگر مصاحبه شوندگان از شهروندی دیجیتال متمرکز بر وظایف و مسئولیت های افراد در فضای دیجیتال است. در واقع شهروندی که سواد لازم را در استفاده از فناوری های دیجیتال دارد باید بتواند از این سواد در انجام مسئولیت ها و وظایف خود بهره لازم را ببرد.

«شهروندی دیجیتال به مسئولیت ها و وظایف اشخاص در فضای دیجیتال اطلاق می شود. کسی که به این مسئولیت ها و وظایف تسلط داشته باشد شهروند دیجیتال نامیده می شود» (کد ۵).

توجه به ابعاد مختلف شهروندی دیجیتال، برداشت دیگری است که صاحب نظران ارائه داده اند. در واقع به شهروندی دیجیتال ابعاد مختلفی نسبت داده اند که نمی توان بدون در نظر گرفتن این ابعاد، تعریف کاملی از این مفهوم ارائه کرد. مصاحبه شونده ای در این خصوص اشاره کرده است: «شهروندی دیجیتال، مفهومی در حال تحول است که درک جامع از این مفهوم، فراتر از توانایی استفاده از ابزارهای دیجیتال، مستلزم توجه به ابعاد مختلف آن از جمله اخلاق دیجیتال، مسئولیت پذیری دیجیتال، مشارکت دیجیتال، امنیت دیجیتال و سواد رسانه ای است» (کد ۹).

ضرورت تربیت شهروندی دیجیتال

جدول ۳. مضامین مستخرج در مورد ضرورت های تربیت شهروندی دیجیتال
Table 3. Themes Derived from Experts' Perspectives on the Necessity of Digital Citizenship Education

مضمون اصلی	مضامین فرعی
ضرورت ها	تسلط بر فناوری و توسعه مهارت های ضروری - نقش کلیدی معلم در فرایند تعلیم و تربیت - استفاده از فناوری در کلاس درس - به روز ماندن معلمان - تربیت دانش آموزان برای عصر دیجیتال - نقش الگویی معلم - ترویج فرهنگ دیجیتال

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران در مورد ضرورت‌های تربیت شهروندی دیجیتال دانشجویان از طریق استخراج مضامین آن در جدول ۳ انجام گرفته است.

در خصوص ضرورت تربیت شهروندی دیجیتال دانشجویان، مصاحبه‌شوندگان به دلایل متفاوتی اشاره کردند. یکی از این موارد ضرورت تسلط به فناوری است. «دانشجویان به عنوان افرادی که قرار است در آینده با دانش‌آموزان نسل جدید تعامل داشته باشند، لازم است با فناوری آشنا باشند و به آن تسلط پیدا کنند» (کد ۳).

«شهروندی دیجیتال شامل مهارت‌هایی است که برای موفقیت در قرن بیست و یکم ضروری هستند. این مهارت‌ها شامل تفکر انتقادی، حل مسئله، همکاری، ارتباطات و سواد رسانه‌ای است. دانشجویان با کسب این مهارت‌ها، می‌توانند در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود موفق‌تر عمل کنند» (کد ۹).

مصاحبه‌شونده دیگری با تأکید بر نقش و جایگاه مهم دانشجویان در فرایند تربیت در نظام آموزش و پرورش و به طور کلی دستگاه تعلیم و تربیت اشاره کرد: «اگر نظام‌های آموزشی به بهترین شکل ممکن از نظر فضا، محتوا و ابزارهای آموزشی مجهز باشند ولی معلم مجهز به دانش فناوری نباشد، همه آن فضاها ابتر می‌ماند ... حالا مرکزیت این نیروی انسانی را می‌توان در بین دانشجویان جستجو کرد» (کد ۱). «اگر بپذیریم بخش مهمی از آموزش‌های شهروندی دیجیتال بر عهده نهاد آموزش و پرورش است، نیاز است معلمان به عنوان مهمترین مؤلفه این نهاد آمادگی‌های لازم را کسب کنند تا بتوانند عملکرد مؤثری برای دانش‌آموزان خود داشته باشند» (کد ۵). «اگر معلم را به عنوان کسی که باید در این زمینه الگو باشد و قرار است مفاهیمی را به دانش‌آموزان آموزش دهد بپذیریم لازم است توانمندی‌های لازم را کسب کند» (کد ۷).

مصاحبه‌شونده‌های دیگری ضرورت تربیت شهروندی دیجیتال دانشجویان را آماده‌سازی و تربیت دانش‌آموزان برای عصر دیجیتال و آمادگی آنها برای زیست در دنیای دیجیتال بیان کرد. «کسب سواد، بینش و فرهنگ خاص فضای دیجیتال، تشخیص اطلاعات معتبر و تحلیل آنها، کسب ارزش‌های اجتماعی فضای دیجیتال از جمله موارد مهمی است که نیاز است دانش‌آموزان برای زندگی در دنیای دیجیتال کسب کنند» (کد ۴).

«دانشجویان، معلمان آینده‌ای هستند که وظیفه تربیت نسل آینده را بر عهده دارند. آنها باید بتوانند دانش‌آموزان را برای زندگی در دنیای دیجیتال آماده کنند، مهارت‌های لازم را به آنها آموزش دهند و آنها را در برابر چالش‌های این فضا محافظت کنند» (کد ۹). اهمیت دیگر تربیت شهروندی دیجیتال دانشجویان به استفاده از فناوری در کلاس برمی‌گردد زیرا امروزه استفاده از فناوری در کلاس یک انتخاب نیست، بلکه یک ضرورت است. «یکی از ضرورت‌های تربیت شهروندی دیجیتال کاربست ابزارهای فناورانه در آموزش دروس، ارائه محتواهای آموزشی با استفاده از فناوری و تعامل با دانش‌آموزان در فضای دیجیتال در جهت کمک به رفع مسائل آنها است» (کد ۲).

یکی دیگر از ضرورت‌های تربیت دانشجومعلم‌ان به عنوان شهروندان دیجیتال، ترویج فرهنگ دیجیتال در جامعه است. فرهنگی که می‌تواند از سوی معلم به دانش‌آموز القا شود. مصاحبه‌شونده شماره ۹ در این خصوص اشاره کرده است: «دانشجومعلم‌ان می‌توانند با آموزش‌های شهروندی دیجیتال، فرهنگ دیجیتال سالم را در جامعه ترویج کنند. آنها می‌توانند به دانش‌آموزان خود بیاموزند که چگونه از فناوری‌های دیجیتال به طور مسئولانه و اخلاقی استفاده کنند».

یکی دیگر از مواردی که صاحب‌نظران در خصوص ضرورت تربیت شهروندی دیجیتال به آن اشاره کردند مسئله به‌روزتر بودن معلم‌ان نسبت به دانش‌آموزان خود است؛ زیرا در مواقعی بسیاری از دانش‌آموزان نسبت به استفاده از فناوری‌های دیجیتال آگاه و مسلط هستند. «برخی از دانش‌آموزان در این زمینه از معلم‌ان یا اساتید جلوتر هستند چون خیلی از معلم‌ان در استفاده از فضای مجازی مشکل دارند و بعضاً می‌بینیم که دانش‌آموزان نسبت به آنها در استفاده از این فضا آمادگی بیشتری دارند. بنابراین معلم‌ان علاوه بر اینکه از یک خلأ تئوریک در این زمینه برخوردارند، به لحاظ عملی نیز در شایستگی‌های دیجیتال دچار ضعف هستند» (کد ۷).

پیش‌نیازهای برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران در مورد پیش‌نیازهای برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلم‌ان از طریق استخراج مضامین آن در جدول ۴ انجام گرفته است.

جدول ۴. مضامین مستخرج در مورد پیش‌نیازهای برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال.

Table 4. Themes Derived from Experts' Perspectives on the Prerequisites of a Digital Citizenship Education Curriculum.

مضمون اصلی	مضامین فرعی
پیش‌نیازها	بازنگری در سیاست‌های کلی در مورد استفاده از فناوری - آماده کردن ذهنیت‌ها نسبت به آموزش‌های مجازی - تدارک زمینه لازم برای تبادل نظر دانشجومعلم‌ان - وجود اساتید آگاه به فناوری - برخورداری دانشگاه از امکانات و تجهیزات مناسب و به‌روز

نتایج حاصل از داده‌ها نشان داد تدوین برنامه‌درسی، پیش‌نیازهای خاص خود را دارد. مطلب مهمی که می‌توان در ابتدا گفت این است که وضعیت فعلی دانشگاه فرهنگیان در تربیت شهروندی دیجیتال، مطلوب نیست. مصاحبه‌شونده شماره ۱ در این خصوص ذکر کرده است:

«دانشگاه فرهنگیان معلم‌ان را برای آینده تربیت نمی‌کنند. یعنی آن استلزامات و ابزارهایی که لازم است معلم‌ان آینده به آن تجهیز شوند، در برنامه‌درسی تربیت معلم فراهم نشده است؛ چون رویکرد سیاست‌گذاران تربیت معلم اصرار بر روش‌ها، منش‌ها و محتواهای حاکم بر گذشته است و این نمی‌تواند معلم‌ان را برای آینده دانش‌آموزان تربیت کند. معلم‌ان ما باید به ابزارهایی که آیندگان گرفتار آن می‌شوند مجهز باشند. پس برنامه‌درسی تربیت معلم باید دارای چنین استلزامی باشد که نیست».

بنابراین می‌توان اشاره کرد یکی از پیش‌نیازهای تدوین برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال این است که در دانشگاه‌های فرهنگیان و به طور کلی در امر تربیت معلم، رویکردها و جهت‌گیری‌های جدیدی در زمینه سیاست‌گذاری شکل بگیرند. در واقع سیاست‌های جدید باید جایگزین سیاست‌های قدیمی شوند. در قدم اول ضروری است ابزارهای فناورانه به عنوان ابزارهای آموزشی پذیرفته شوند.

«ما هنوز در نظام آموزشی با این مسئله روبه‌رو هستیم که یادگیرندگان نمی‌توانند همراه خود گوشی و لپ‌تاپ بیاورند زیرا نظام آموزشی آنها را به عنوان ابزار نپذیرفته است بنابراین ما هدف تربیت شهروند دیجیتال را نمی‌توانیم در برنامه‌درسی دنبال کنیم» (کد ۱). مصاحبه‌شونده دیگری به لزوم تغییر دیدگاه نظام آموزشی به علت تأکید بیش از حد بر کتاب‌محوری، حافظه‌محوری و آزمون‌محوری سخن گفت:

«وضعیت حاکم بر نظام آموزشی کشور چه دانشگاه‌ها و چه مدارس به گونه‌ای است که بر حافظه‌محوری، کتاب‌محوری و آزمون‌محوری تأکید می‌شود مادامی که این نگاه اصلاح نشود اگر بخواهیم شهروند دیجیتال تربیت کنیم با این رویکرد نمی‌توانیم موفق شویم و باید این نگاه و رویکرد حاکم بر نظام آموزشی تغییر کند»

مصاحبه‌شونده شماره ۴ نیز به تغییر در سیاست‌های دانشگاه فرهنگیان اشاره کرد:

«حکمرانی سیاسی آموزش رودررو را بیشتر می‌طلبد، زیرا سیاست‌گذاران به عواقب منفی فضای مجازی توجه بیشتری کرده‌اند و فواید آن را ندیده‌اند و معتقدند هنوز ذهنیت‌ها و باورها نسبت به آموزش مجازی آماده نیست. البته برخی نگرانی‌ها درست است زیرا فضای دیجیتال تماماً مثبت نیست و ممکن است یادگیرندگان را دچار مشکل کند. در هر حال به نظر من تجربه دوران کرونا می‌توانست در دوران پساکرونا بیشتر به کار بیاید و دانشگاه فرهنگیان می‌توانست از تمامی فرصت‌های فضای مجازی استفاده کند. در این خصوص نیازمند بازنگری در سیاست‌های کلی هستیم.»

«تا زمانی که نگرش نیروی انسانی موجود در دانشگاه فرهنگیان اعم از اساتید، کادر اجرایی و ... نسبت به مسئله آموزش مجازی تغییر نکند، بعید است بتوانیم در تربیت دانشجومعلمان برای تبدیل شدن به شهروندان دیجیتال قدم مثبتی برداریم.» (کد ۱۰)

نکته دیگری که در خصوص پیش‌نیازهای برنامه‌درسی به چشم می‌خورد به‌روزرسانی و تجهیز دانشگاه فرهنگیان به امکانات لازم است. در واقع بسیاری از دانشجومعلمان با توجه به رتبه برتر خود، انتظار دارند که به دانشگاهی با امکانات و تجهیزات پیشرفته و اساتید برجسته قدم گذارند ولی به این صورت نیست، بنابراین انگیزه دانشجومعلمان پایین می‌آید. مصاحبه‌شوندگان نظرات خود را این چنین بیان کرده‌اند:

«در حالی که بهترین رتبه‌ها وارد دانشگاه‌های فرهنگیان می‌شوند با توجه به اینکه دانشگاه فرهنگیان از لحاظ امکانات و تجهیزات نسبت به سایر دانشگاه‌ها در جایگاه پایین‌تری هستند و همچنین اساتید آنها بعضاً ضعیف‌تر از سایر دانشگاه‌ها است دانشجویانی که وارد دانشگاه فرهنگیان می‌شوند از لحاظ عاطفی و روانشناختی دچار سرخوردگی می‌شوند. فضا ارضا کننده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با

آن رتبه و وضعیت تحصیلی نیست ... اگر این الزام برطرف نشود ما در عمل و در اجرا نمی‌توانیم برنامه‌درسی تربیت شهروند دیجیتال را پیاده کنیم» (کد ۷).

«تأمین منابع مالی، تجهیزات و زیرساخت‌های لازم از پیش‌نیازهای مهم برای اجرای برنامه‌درسی به‌شمار می‌آید. این منابع شامل دسترسی به اینترنت پرسرعت، نرم‌افزارهای آموزشی، و منابع آموزشی آنلاین هستند» (کد ۹).

یکی دیگر از پیش‌نیازهای برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال وجود اساتید آگاه و مسلط به فناوری در دانشگاه فرهنگیان است (کد ۳). مصاحبه‌شونده شماره ۱ در خصوص ضرورت وجود اساتید اشاره کرده است:

«در دانشگاه فرهنگیان اساتید از دانشجویان عقب‌تر هستند و وقتی استادی خودش عقب‌تر است نمی‌تواند با تسلط آموزش دهد. این امر در آموزش‌های مجازی دوره کرونا مشهود بود. استادی که قادر نبود وارد سامانه‌ها بشود و از ابزارهای دیجیتال و رسانه‌های مجازی استفاده نکند طبیعی است که نتواند دانشجویانش را در این سمت و سو تربیت کند».

«آموزش مدرسان برای تدریس مفاهیم شهروندی دیجیتال ضروری است. مدرسان باید با مفاهیم شهروندی دیجیتال، روش‌های تدریس فعال، و استفاده از فناوری‌های آموزشی آشنا باشند» (کد ۹).

مصاحبه‌شونده شماره ۶ نیز در این خصوص اشاره داشته است:

«دانشگاه فرهنگیان قبل از تدوین برنامه‌درسی، باید دانشجومعلم‌ان را در این زمینه آماده کند و این مهم مستلزم داشتن امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری است و همچنین نیروی انسانی متخصص در آموزش دانشجومعلم‌ان. منظورم از نیروی انسانی، اساتید متخصص جهت تدریس دروس مرتبط است».

از جمله پیش‌نیازهای دیگر این است که زمینه و شرایطی فراهم شود که دانشجومعلم‌ان بتوانند با دانشجومعلم‌ان دیگر در سایر دانشگاه‌های فرهنگیان کشور و همچنین مراکز تربیت معلم کشورهای موفق، ارتباط داشته باشند. مصاحبه‌شوندگان در این زمینه اظهار کردند در دانشگاه‌های فرهنگیان چنین شرایطی فراهم نشده است.

«هیچ مرکز تربیت معلمی ابزاری برای ارتباط‌گیری دانشجومعلم‌ان با سایر دانشجویان دانشگاه‌های دیگر مانند دانشگاه فرهنگیان تهران ندارد. کدام دانشگاه فرهنگیان مواد آموزشی تدارک دیده است که طی آن دانشجو قادر است با مرکز تربیت معلم کشور دیگر مثل آلمان، ژاپن و ... ارتباط داشته باشد؟ هیچ کدام. کدام دانشجومعلم ما قادر است وارد کتابخانه دیجیتال سایر دانشگاه‌های دنیا وارد شود؟ اصلاً چنین امکانی وجود دارد؟» (کد ۱).

عناصر برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران در مورد عناصر برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلم‌ان از طریق استخراج مضامین آن در جدول ۵ انجام گرفته است.

جدول ۵. مضامین مستخرج در مورد پیش‌نیازهای برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال.

Table 5. Themes Derived from Experts' Perspectives on the Prerequisites of a Digital Citizenship Education Curriculum.

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای اولیه
عناصر برنامه‌درسی	هدف	کسب دانش، مهارت و نگرش‌های شهروندی دیجیتال - تربیت دانش‌آموزان برای حضور مسئولانه و ایمن در دنیای دیجیتال - انعطاف‌پذیری در اهداف - توجه بر آینده‌پژوهی در تدوین اهداف - جامعیت در اهداف-
	محتوا	تدوین محتوا بر اساس عناصر رایبل - مفاهیم حوزه دیجیتال - مفاهیم اجتماعی دیجیتال - جامع و فراگیر بودن محتوا - به‌روز بودن محتوا - محتوای کاربردی و واقعی - هماهنگ با نیازهای یادگیرندگان - محتوای نوپدید
	راهنماهای یادگیری	روش‌های تعاملی و مشارکتی - تأکید بر تجارب عینی و مستقیم - مبتنی بر فناوری - مبتنی بر یادگیری فعال - مبتنی بر تفکر انتقادی - مبتنی بر پرسشگری - مبتنی بر گفتگو و دیالوگ - استفاده از رویکرد سازنده‌گرایی در تدریس - شبیه‌سازی - حل مسئله - ایفای نقش - یادگیری مبتنی بر پروژه
	ارزشیابی	فردی و گروهی - فرایندی - آزمون‌های شبیه‌سازی شده - آزمون‌های عملی - ارزشیابی از پروژه‌های عملی - ارزشیابی از انگیزه‌ها و علایق - ارزشیابی در موقعیت‌های اصیل و واقعی - ارزشیابی از مهارت‌های شهروندی دیجیتال - ارزشیابی عملکردی

هدف

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد هدف کلی برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال، تربیت دانشجومعلم‌ان به‌عنوان معلمان آینده به‌گونه‌ای است که بتوانند دانش‌آموزانی با توانمندی‌های لازم برای حضور مسئولانه و ایمن در فضای دیجیتال پرورش دهند. اهداف جزئی برنامه‌درسی، برخورداری از دانش، مهارت و نگرش‌های لازم است.

«هدف اصلی دانشگاه فرهنگیان باید این باشد که دانشجومعلم‌ان بتوانند در آینده دانش‌آموزانی تربیت کنند که بتوانند در دنیای دیجیتال حضور موفق داشته باشند ... منظور از حضور موفق دو جنبه مسئولانه بودن و ایمن بودن است» (کد ۴).

«اهداف جزئی برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال، تربیت دانشجومعلم‌انی دارای دانش یا سواد دیجیتال، دارای مهارت‌های دیجیتال و برخوردار از تمایلات، نگرش‌ها و عواطف دیجیتال باشند» (کد ۷).

سواد دیجیتال شامل آشنایی با رسانه، استفاده درست و دقیق از آن، جستجوی اطلاعات، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی اطلاعات و حضور موفق در فضای دیجیتال است. نگرش‌ها و عواطف باید به‌گونه‌ای تقویت شود که دانشجو علاقه‌مند به حضور در فضای دیجیتال شود و از اینکه در آن فضا است احساسات مثبتی داشته باشد. همچنین در برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال اهداف باید بر سواد دیجیتال، امنیت فضای مجازی، ملاحظات اخلاقی در فضای مجازی، سواد رسانه‌ای و حقوق شهروند دیجیتال تمرکز نمایند.

اهداف برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال دارای ویژگی‌هایی هستند. اولین ویژگی انعطاف‌پذیری در اهداف است. به دلیل تغییرات سریع در فناوری‌ها و محیط‌های دیجیتال، اهداف برنامه‌درسی باید به گونه‌ای تنظیم شوند که امکان بازبینی و اصلاح بر اساس تحولات

جدید را داشته باشند. این به معنای طراحی اهدافی با رویکردی منعطف است که بتوانند با نیازهای آینده دانشجومعلم‌ان همسو شوند. مصاحبه‌شونده ۱ در این خصوص اظهار داشته است:

«بعضی اهداف در برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال غیرقطعی و متغیر هستند... نمی‌توانیم تماماً اهداف از پیش تعیین شده برای آن در نظر بگیریم زیرا علوم در حال منسوخ شدن است. با توجه به این نکته، بجز اهداف آرمانی و ایدئولوژیکی ما نمی‌توانیم اهدافی را برای همیشه تعیین کنیم».

ویژگی دیگر، که کاملاً مرتبط با ویژگی قبلی است، توجه بر آینده‌پژوهی در تدوین اهداف است. در تدوین اهداف، استفاده از سناریوهای مختلف برای آینده و تحلیل روندهای آینده‌نگرانه در حوزه دیجیتال ضروری است؛ زیرا کمک می‌کند اهدافی طراحی شوند که نه تنها بر اساس شرایط فعلی، بلکه با نگاهی به آینده نیز کارآمد باشند.

«در خصوص هدف باید حتماً به آینده پژوهی توجه کنیم. ما اهدافی نمی‌توانیم ترسیم کنیم که کاملاً برای آینده منطبق باشد چون آینده دارای ابهام است ولی به هر حال باید خودمان را برای آن آماده کنیم» (کد ۱).

اهداف برنامه‌درسی درسی باید از ویژگی جامعیت نیز برخوردار باشد. جامعیت به معنای پوشش همه‌جانبه و کامل ابعاد مختلف مرتبط با تربیت شهروند دیجیتال است، به گونه‌ای که تمامی جنبه‌های ضروری برای آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان برای دنیای دیجیتال در نظر گرفته شود.

«اهداف برنامه‌درسی باید ویژگی‌هایی چون جامع و فراگیر بودن را دربرگیرد یعنی ابعاد مختلف مرتبط با تربیت شهروند دیجیتال را پوشش بدهد» (کد ۶).

محتوا

یافته‌ها نشان داد تعدادی از مصاحبه‌شوندگان معتقدند محتوای برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال می‌تواند بر اساس مدل رایبل تنظیم شود. این مدل باید هم در حوزه نظر و عمل در برنامه‌درسی پوشش داده شود.

«به نظر می‌رسد نه حوزه شهروندی دیجیتال رایبل می‌تواند چارچوب مناسبی را برای تدوین محتوا فراهم کند» (کد ۵)

«مفاهیم کلیدی مانند حقوق دیجیتال، اخلاق دیجیتال، امنیت دیجیتال، سواد رسانه‌ای، تجارت دیجیتال و ... که همگی جزء نه مؤلفه رایبل هستند باید در برنامه‌درسی لحاظ شوند» (کد ۱۲)

مصاحبه‌شوندگان، ویژگی جامعیت را نه تنها به اهداف، بلکه به محتوای برنامه‌درسی نیز نسبت دادند؛ زیرا شهروندی دیجیتال مفهومی چندبعدی است که آموزش آن مستلزم در نظر گرفتن تمامی ابعاد آن است.

محتوای برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال باید بخشی به حوزه دیجیتال و بخشی به جامعه‌شناسی فضای دیجیتال اختصاص پیدا کند. محتواهای حوزه دیجیتال شامل مفاهیم استفاده از رسانه، کار با نرم‌افزارهای آموزشی، مفاهیم تخصصی حوزه‌های دیجیتال و مفاهیم مربوط به استفاده از ابزارهای فناورانه مثل تبلت و کامپیوتر و است. بخش دیگر محتوا مفاهیم اجتماعی دیجیتال را دربرمی‌گیرد.

همچنین در برنامه‌درسی مفاهیمی چون آشنایی با امنیت سایبری، آشنایی با سواد دیجیتال و کسب مهارت‌های کاربرد ابزارهای دیجیتال آشنایی با حقوق شهروند دیجیتال، آشنایی با ملاحظات اخلاقی در فضای مجازی، ارتباطات دیجیتال، اقتصاد دیجیتال، سواد رسانه‌ای، تفکر تحلیلی و نقادانه باید در نظر گرفته شود.

مصاحبه‌شوندگان به این محتوایی که اشاره شد ویژگی‌های دیگری اختصاص داده‌اند. آنها اظهار داشته‌اند محتوای برنامه‌درسی باید بروز باشد، با مثال‌های کاربردی و عملی و نمونه‌ها و سناریوهای واقعی همراه شود و همچنین با نیازهای دانشجومعلم‌ان همخوانی داشته باشد.

مصاحبه‌شونده ۹ در خصوص به‌روز بودن محتوا اشاره کرده است: «یکی از جنبه‌های به‌روز بودن محتوا در حال حاضر پرداختن به مسئله هوش مصنوعی است. هوش مصنوعی جایگاه بسیار مهمی در برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال دارد. مثلاً در تولید محتوای آموزشی جذاب و تعاملی مانند ویدئوها، بازی‌ها و شبیه‌سازی‌ها کاربرد دارد.»

همچنین این مصاحبه‌شونده در خصوص هماهنگی محتوا با نیازهای دانشجومعلم‌ان بیان کرده است: «محتوای برنامه‌درسی باید آنقدر انعطاف‌پذیر باشد که بتواند به طیف متنوعی از نیازهای دانشجومعلم‌ان پاسخ دهد.»

تعدادی از مصاحبه‌شوندگان نیز معتقد بودند با توجه به پیچیدگی و پیش‌بینی‌ناپذیری فضای دیجیتال، انتظار می‌رود محتوای برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال، به‌ویژه برای دانشجومعلم‌ان، صرفاً از نوع تجویزی و ایستا نباشد. بلکه بخشی از این محتوا باید ماهیتی نوپدید^{۲۰} و در حال تکوین داشته باشد؛ به این معنا که در جریان تعامل فعال یادگیرنده با محیط دیجیتال، تجربه‌های زیسته، نیازهای موقعیتی و تحولات فناورانه شکل گیرد. چنین نگاهی، امکان انطباق برنامه‌درسی با چالش‌ها و مسائل نوظهور فضای مجازی را فراهم خواهد کرد.

«محتوا صرفاً محتوای پیش‌بینی شده نیست بلکه می‌تواند از دل تعاملات آشکار شود. محتوا امر جنت است نه تجویزی و از قبل پیش‌بینی شده. البته بعضی اوقات می‌توانیم محتوای مشخصی را در نظر بگیریم مثل یک منبع، سایت یا یک کتاب که دانشجومعلم‌ان آنها را بخوانند و درباره آنها تبادل دیدگاه داشته باشند؛ اما خیلی وقت‌ها محتوا از قبل ثابت نیست.» (کد ۱۱)

راهبردهای یاددهی-یادگیری

در برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال از راهبردهای یادگیری متنوعی از جمله بحث گروهی، حل مسئله، ایفای نقش، شبیه‌سازی، جیگساو و یادگیری مبتنی بر پروژه استفاده می‌شود.

از ویژگی‌های مهمی که مصاحبه‌شوندگان برای راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های تدریس قائل شده‌اند این است که نخست این راهبردها باید مبتنی بر فناوری و دنیای دیجیتال باشد زیرا تمرین دنیای دیجیتال را نمی‌شود تنها در دنیای واقعی صورت داد. همچنین راهبردها متمرکز بر یادگیری فعال باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این خصوص چنین نظر داده است:

«در بحث روش‌های تدریس استفاده از فناوری‌های دیجیتال، استفاده از ابزارهای آنلاین، نرم‌افزارهای آموزشی و منابع آموزشی دیجیتال پیشنهاد می‌شود ... علاوه بر این، به کارگیری روش‌های تدریس فعال، همچون بحث‌های گروهی، حل مسئله، پروژه‌های عملی و ترغیب دانشجومعلم‌ان به مشارکت مؤثر در فرایند یادگیری، زمینه را برای ایجاد یادگیری فعال فراهم می‌کند.» (کد ۹)

اساتید باید در راهبردها و روش‌های تدریس تجاربی عینی برای دانشجومعلم‌ان فراهم کنند تا نگرش‌های آنان تحت تأثیر قرار گیرد. اساتید باید شرایطی را فراهم کنند که دانشجومعلم‌ان بتوانند تجاربی به شکل مستقیم کسب کنند تا مهارت‌های آنان مورد هدف قرار داده شود. با استفاده از آموزش‌های مجازی، تهیه بسته‌های آموزشی مناسب و تدارک موقعیت‌ها و فرصت‌های علمی شبیه‌سازی شده می‌توان سواد و مهارت‌های شهروندی دیجیتال دانشجومعلم‌ان را ارتقا داد.

یکی از مصاحبه‌شوندگان بر ضرورت استفاده از روش‌های تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی تأکید داشت:

«در فرآیند تدریس باید از شیوه‌هایی بهره برد که به جای تأکید بر معلم‌محوری، فراگیرمحوری را در اولویت قرار دهد. در این رویکرد، تمرکز اصلی بر یادگیرنده است و دانشجو باید خود به کشف مفاهیم بپردازد و بر آن‌ها تسلط یابد. روش‌های تدریس که در چارچوب سازنده‌گرایی قرار می‌گیرند، بر شیوه‌های مشارکتی، یادگیری مبتنی بر حل مسئله و ایفای نقش استوار هستند و باید از این رویکردها در فرآیند یادگیری بهره گرفت.» (کد ۷)

ارزشیابی

در برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال از انواع روش‌های ارزشیابی کمی و کیفی مانند آزمون‌های تستی، تشریحی و آزمون‌های عملی استفاده می‌شود. ارزشیابی به فعالیت فرد در گروه‌ها، حضور دقیق و فعالانه فرد تعلق می‌گیرد. ارزشیابی باید از انگیزه‌ها و علائق باشد، از پروژه‌های تحقیقاتی باشد، فردی و گروهی باشد، فرایندی باشد. (کد ۴)

ارزیابی باید به نحوی باشد که دانشجومعلم‌ان را در موقعیت‌های اصیل و واقعی قراردهیم و تجارب کسب شده آنان را مورد ارزیابی قرار دهیم. به عنوان مثال دانشجومعلم‌ان را در شبکه‌های اجتماعی رصد کنیم و ببینیم آیا مهارت‌هایی که در دانشگاه فرهنگیان کسب کردند می‌توانند در ارتباطات دیجیتال خود به کارگیرند. همچنین می‌توانیم دانشجومعلم‌ان را در موقعیت یا کیس‌های خاصی قرار دهیم و از او سنجش لازم به عمل آوریم. به این روش، روش شبیه‌سازی می‌گویند. ارزشیابی به این صورت می‌توان روش‌های یادگیری دانشجومعلم‌ان را تحت تأثیر قرار دهد (کد ۵).

«در بخش ارزشیابی برنامه‌درسی می‌توانیم ارزیابی کیفی نگرش‌ها و تصمیم‌های اخلاقی در مواجهه با موقعیت‌های دیجیتال را در دستور کار قرار دهیم» (کد ۱۳)

مصاحبه‌شونده‌ای ضمن انتقاد از شیوه‌های سنتی در ارزشیابی در خصوص ارزشیابی عملکردی که از مهارت‌های شهروندی دیجیتال صورت می‌پذیرد بدین نحو اظهار داشته است:

«وقتی روش تدریس مشارکتی و تعاملی باشد، مبتنی بر ایفای نقش و تفکر انتقادی باشد اگر ارزشیابی ما بخواهد به شکل سنتی انجام بگیرد که از نوع چهارگزینه‌ای است، اثر بازگشتی منفی در پی خواهد داشت؛ یعنی دانشجویان خودشان را متناسب با آن نوع ارزشیابی آماده خواهند کرد؛ یادگیری عمیق نخواهد بود و سطحی و طوطی‌وار است و بعد از مدتی به فراموشی سپرده می‌شود. در عوض ارزشیابی باید سمت و سوی سنجش‌های جایگزین داشته باشد. مثل سنجش‌های اصیل یا عملکردی. که عملکرد دانشجو را سنجش کرد و مهارت‌های شهروندی دیجیتال آنها را مورد سنجش قرار داد می‌دهد.» (کد ۷)

در برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال، ارزشیابی صرفاً به معنای سنجش دانش نظری یادگیرنده نیست، بلکه ابعادی گسترده‌تر و ژرف‌تر را دربرمی‌گیرد. با توجه به ماهیت تعاملی و زمینه‌محور این نوع یادگیری، ارزشیابی نیز باید با تأکید بر فرآیند مشارکت، عملکرد واقعی و تعامل یادگیرنده در اجتماع یادگیری طراحی شود. در واقع، سنجش در این حوزه باید منعکس‌کننده‌ی میزان درگیری فرد با فرایند یادگیری، توانایی‌اش در بروز مهارت‌های شهروندی دیجیتال، و نقش فعالی که در گروه ایفا می‌کند، باشد. به عبارتی ارزشیابی باید عملکردی باشد. در همین راستا، یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، به نقش ارزشیابی عملکردی در این نوع برنامه‌درسی پرداخته است:

«ارزشیابی باید عملکردی باشد یعنی بیشتر عملکرد افراد از نظر مشارکت و شرکتشان در اجتماعات یادگیری مورد ارزیابی قرار بگیرد تا اینکه صرفاً بخواهیم از آنها آزمون‌های مدادکاغذی بگیریم» (کد ۱۱).

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناخت ادراک صاحب‌نظران از برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال دانشجویان معلمان انجام گرفت. مضامین اصلی شناسایی شده مفهوم شهروندی دیجیتال، ضرورت تربیت شهروندی دیجیتال، پیش‌نیازهای برنامه‌درسی و عناصر برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال بودند.

پژوهش حاضر نشان داد که مفهوم شهروندی دیجیتال در ادراک صاحب‌نظران، ناظر بر تلفیقی از آگاهی انتقادی، مسئولیت‌پذیری، مشارکت فعال و رعایت اصول اخلاقی در فضای دیجیتال است؛ تعریفی که آن را فراتر از تسلط فنی بر فناوری قرار می‌دهد. این نگرش با یافته‌های بلاج-وارد و وینتر^{۲۱} (۲۰۱۹) هم‌راستا است که شهروندی دیجیتال را مبتنی بر عاملیت انتقادی و تعامل اجتماعی معنادار در محیط دیجیتال تعریف کرده‌اند. همچنین با نتایج چوی (۲۰۱۶) همخوانی دارد که بر وجوه دموکراتیک و فرهنگی شهروندی دیجیتال تأکید دارد.

در خصوص ضرورت تربیت شهروندی دیجیتال، شرکت‌کنندگان بر جایگاه ویژه معلم در ترویج رفتارهای مسئولانه دیجیتال تأکید داشتند؛ معلمانی که باید خود از شایستگی‌های دیجیتال برخوردار بوده و نقش الگویی در فرهنگ‌سازی ایفا کنند. این دیدگاه با نتایج

پژوهش برویک^{۲۲} و همکاران (۲۰۱۹) مطابقت دارد که نقش آموزش معلمان را در ارتقای کنشگری دیجیتال و عاملیت فناورانه برجسته کرده است. همچنین در مطالعه باسند^{۲۳} و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان داده شده که شایستگی‌های دیجیتال از طریق روایت‌های حرفه‌ای معلمان معنا می‌یابد و از این رو، تربیت حرفه‌ای آنان در اولویت است.

پیش‌نیازهای طراحی برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال در این پژوهش شامل بازنگری در سیاست‌گذاری‌ها، توسعه زیرساخت‌های فناورانه و توانمندسازی اساتید دانشگاه فرهنگیان بوده است. این مؤلفه‌ها با یافته‌های فرا-میگز و همکاران (۲۰۱۷) همسو است که بر لزوم انسجام سیاست‌های کلان آموزشی و تقویت ظرفیت‌های نهادی برای ترویج فرهنگ دیجیتال تأکید کرده‌اند. همچنین نتایج بال و آکسیل^{۲۴} (۲۰۲۴) نیز بر نیاز به طراحی ساختارهای پایدار آموزشی و توجه به چالش‌های پیاده‌سازی در آموزش عالی تأکید داشته‌اند که با یافته‌های پژوهش حاضر همخوانی دارد.

در زمینه عناصر برنامه‌درسی، اهداف برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال در این پژوهش مبتنی بر رویکردی جامع بودند؛ اهدافی که هم به شایستگی‌های دانشی و مهارتی و هم به نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای مسئولانه توجه دارند. این نوع هدف‌گذاری با رویکرد گلیسون و فون‌گیلرن (۲۰۱۸) مطابقت دارد که آموزش شهروندی دیجیتال را نوعی یادگیری مبتنی بر ارزش‌ها و تعاملات بین‌فردی در شبکه‌های اجتماعی می‌دانند. همچنین، ضرورت پیش‌بینی‌پذیری تحولات فناوری و انعطاف‌پذیری اهداف، با نظر پارکر^{۲۵} (۲۰۱۷) درباره برنامه‌ریزی درسی آینده‌نگرانه هم‌راستا است.

در خصوص محتوای برنامه‌درسی، یافته‌ها نشان داد که محتوا باید تلفیقی از مفاهیم فناورانه، جامعه‌شناسی دیجیتال، اخلاق حرفه‌ای و سواد رسانه‌ای باشد؛ محتوایی که نه تنها به‌روز و کاربردی، بلکه با زمینه‌های فرهنگی و بومی نیز سازگار باشد. این دیدگاه با مطالعات مارتین و همکاران (۲۰۱۹) که بر روزآمدی محتوای آموزشی تأکید دارند، و قون-چالالا (۲۰۱۹) که بر لزوم بومی‌سازی آموزش شهروندی دیجیتال اشاره دارد، مطابقت دارد.

راهبردهای یاددهی-یادگیری معرفی‌شده در این پژوهش، بر محور روش‌های فعال، پروژه‌محور، تعاملی و مبتنی بر فناوری‌های نوین همچون واقعیت مجازی و پلتفرم‌های دیجیتال بودند. این شیوه‌ها با یافته‌های حوا و گلیلو^{۲۶} و (۲۰۱۸) مطابقت دارد که اثربخشی مدل کلاس معکوس و یادگیری فعال را در آموزش شهروندی دیجیتال تأیید کرده‌اند.

در بخش ارزشیابی، مشارکت‌کنندگان بر استفاده از ارزشیابی‌های عملکردی، فرایندی و موقعیت‌محور تأکید داشتند؛ شیوه‌هایی که می‌توانند میزان آمادگی دانشجومعلمان برای حضور واقعی در فضای دیجیتال را بسنجند. این رویکرد با نقدهای (توماس و همکاران، ۲۰۲۰) نسبت به آزمون‌های سنتی و پیشنهاد جایگزینی آن‌ها با سنجش‌های کاربردی و مبتنی بر داده‌های واقعی، تطابق دارد.

22. Brevik

23. Busseund

24. Bal & Akcil

25. Parker

26. Hava & Gelibolu

در نهایت، یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال باید ساختاری کل‌نگر، منعطف، چندسطحی و پاسخ‌گو به تحولات پرشتاب فضای دیجیتال داشته باشد. در این برنامه، تمرکز صرف بر مهارت‌های فنی کافی نیست، بلکه توسعه بینش انتقادی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی، و عاملیت اجتماعی دیجیتال اهمیت دارد. این رویکرد تلفیقی، با مجموعه‌ای از مطالعات پیشین در ادبیات جهانی آموزش شهروندی دیجیتال هم‌راستا است و نشان می‌دهد که طراحی چنین برنامه‌ای مستلزم رویکردی پویا، مشارکتی و مبتنی بر زمینه است.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، دشواری در دسترسی به افراد متخصص در حوزه شهروندی دیجیتال بود. این مسئله به‌ویژه از آنجا ناشی می‌شود که در فضای دانشگاهی، رشته‌ای مستقل با عنوان «شهروندی دیجیتال» وجود ندارد و این حوزه ماهیتی بین‌رشته‌ای دارد؛ به‌گونه‌ای که مفاهیم آن در تقاطع علوم تربیتی، تکنولوژی آموزشی، مطالعات اجتماعی و اخلاق دیجیتال قرار می‌گیرد. با وجود این محدودیت، در انتخاب مشارکت‌کنندگان تلاش شد از افرادی استفاده شود که عمده‌تاً دارای پیشینه پژوهشی، آموزشی یا تجربی مرتبط با فناوری‌های نوین، اخلاق و سواد دیجیتال، یا برنامه‌ریزی درسی با رویکردهای نوین باشند؛ به‌گونه‌ای که بتوانند تحلیل‌هایی معتبر و آگاهانه درباره مؤلفه‌ها و الزامات تربیت شهروندی دیجیتال ارائه دهند.

با توجه به اینکه پژوهش‌های اندکی در خصوص بررسی وضعیت فعلی برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان از منظر میزان توجه به تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلمان انجام گرفته است، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی تحلیل‌های کمی و کیفی نسبت به محتوای برنامه‌درسی این دانشگاه صورت گیرد تا تصویری روشن از جایگاه تربیت شهروندی دیجیتال در برنامه‌های رسمی به دست آید. علاوه بر این، با توجه به ضرورت حرکت از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب، انجام پژوهش‌هایی با هدف طراحی، اعتباربخشی و ارزشیابی الگوی جامع برنامه‌درسی تربیت شهروندی دیجیتال متناسب با ویژگی‌ها و نیازهای دانشگاه فرهنگیان نیز توصیه می‌شود تا مبنایی علمی برای سیاست‌گذاری‌های آینده فراهم آید.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بیرجند است و مسئول تمامی فرایندهای پژوهش است. سایر نویسندگان نقش راهنمایی و مشاوره پژوهش را برعهده داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

در این مجال لازم است از پژوهشگاه ارتباطات و فناوری اطلاعات و ستاد توسعه فناوری‌های اتصال‌پذیری و ارتباطات معاونت علمی، فناوری و اقتصاد دانش‌بنیان ریاست جمهوری که پژوهش حاضر تحت حامی مالی این سازمان صورت گرفته است و همچنین راهبر محترم پژوهش جناب آقای دکتر ساسان حسینعلی‌زاده قدردانی گردد.

تعارض منافع

پژوهش حاضر تحت حامی مالی پژوهشگاه ارتباطات و فناوری اطلاعات و ستاد توسعه فناوری‌های اتصال‌پذیری و ارتباطات معاونت علمی، فناوری و اقتصاد دانش‌بنیان ریاست جمهوری انجام گرفته است.

منابع

- اطهری نیا، ح. ر. (۱۴۰۴). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان [رساله دکتری، دانشگاه بیرجند].
- حاتمی، ج.، شهابی، س. س.، طلایی، ا.، و سجادی، س. م. (۱۴۰۲). طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروندی دیجیتال با رویکرد تلفیقی در دوره متوسطه. مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، ۱۶(۲)، ۸۹-۱۱۲. <https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103919>
- حسینی، س. م.، فتحی واجارگاه، ک.، حقانی، م.، عارفی، م.، و رضایی زاده، م. (۱۴۰۰). جایگاه تربیت شهروند مجازی در برنامه های درسی رسمی دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. علوم تربیتی، ۲۸(۱)، ۲۲۹-۲۵۲. <https://doi.org/10.22055/edus.2021.36140.3170>
- شورای عالی برنامه ریزی آموزشی. (۱۳۹۹). برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- کرسول، ج. و. (۱۳۹۸). پویش کیفی و طرح پژوهش (ح. دانایی فرد و ح. کاظمی، مترجمان). انتشارات صفار.
- گلکاری، س.، آیتی، م.، رستمی نژاد، م. ع.، و تقی زاده، ع. (۱۴۰۱). الگوی برنامه درسی تربیت رسانه ای دانشجومعلمان بر اساس نظریه داده بنیاد. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۲)، ۷-۳۸. <https://doi.org/20.1001.1.2423494.1401.11.2.1.5>
- موسی پور، ن. ا. (۱۳۹۲). سبک زندگی آموزش گران علوم انسانی در محیط های دانشگاهی ایران: از آرمان های دینی تا واقعیت های سازمانی. مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، ۵(۴)، ۱-۳۰. <https://doi.org/10.7508/isih.2014.20.001>
- هومن، ح. ع. (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
- Al-Abdullatif, A., & Gameil, A. (2020). Exploring students' knowledge and practice of digital citizenship in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(19), 122-142. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i19.15611>
- Bal, E., & Akcil, U. (2024). The implementation of a sustainable online course for the development of digital citizenship skills in higher education. *Sustainability*, 16(1), 445. <https://doi.org/10.3390/su16010445>
- Başarmak, U., Yakar, H., Güneş, E., & Kuş, Z. (2019). Analysis of digital citizenship subject contents of secondary education curricula. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(1), 26-51. <https://doi.org/10.17569/tojqi.438333>
- Blaj-Ward, L., & Winter, K. (2019). Engaging students as digital citizens. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 879-892. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1607829>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A., & Strømme, T. A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 8(6), 102-121.
- Bussesund, E. S., McGarr, O., & Engen, B. K. (2024). Teacher educators' discursive enactment of professional digital competencies. *Journal of Education Policy*, 1(2), 10-22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2379821>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Emejulu, A., & McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131-147. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Overview and new perspectives*. Council of Europe.
- Ghosn-Chelala, M. (2019). Exploring sustainable learning and practice of digital citizenship: Education and place-based challenges. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/174619791875915>

- Gleason, B., & Von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212. <https://doi.org/10.1177/1440783320919173>
- Hava, K., & Gelibolu, M. F. (2018). The impact of digital citizenship instruction through flipped classroom model on various variables. *Contemporary Educational Technology*, 9(4), 390-404. <https://doi.org/10.30935/cet.471013>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Lindfors, M., & Olofsson, A. D. (2023). The search for professional digital competence in Swedish teacher education policy—A content analysis of the prerequisites for teacher educators' dual didactic task. *Cogent Education*, 10(2), 2272994. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2272994>
- Martin, F., Gezer, T., & Wang, C. (2019). Educators' perceptions of student digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 36(4), 238-254.
- Martin, F., Gezer, T., Wang, W. C., Petty, T., & Wang, C. (2022). Examining K-12 educator experiences from digital citizenship professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 143-160. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1815611>
- Örtengren, A. (2022). Digital citizenship and professional digital competence—Swedish subject teacher education in a post digital era. *Post Digital Science and Education*, 4(2), 467-493. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00291-7>
- Prasetyo, W. H., Sumardjoko, B., Muhibbin, A., Naidu, N. B. M., & Achmad, M. I. (2023). Promoting digital citizenship among student-teachers: The role of project-based learning in improving appropriate online behaviors. *Participatory Educational Research*, 10(1), 389-407. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351275>
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 1-6.
- Thomas, S. N. (2018). Promoting digital citizenship in first-year students: Framing information literacy as a tool to help peers. *College & Undergraduate Libraries*, 25(1), 52–64. <https://doi.org/10.1080/10691316.2017.1329675>
- Von Gillern, S., Gould, H., Gannon, M., & Haskey-Valerius, B. (2024). Digital citizenship and its relevance for literacy education: perspectives of preservice teachers. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 47(1), 73-90. <https://doi.org/10.1007/s44020-024-00059-5>



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Role of Resource Acquisition on Academic Engagement and its Consequences: The Mediating Role of Sense of Belonging and Cognitive Understanding

S. Mohanna ^{*}1 

¹ Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, University of Farhangian, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-05-09
Revised: 2025-06-08
Accepted: 2026-06-18
Available online:
2026-07-00

KEYWORDS:

Academic engagement,
academic performance,
resource acquisition,
sense of belonging,
cognitive understanding.

¹ Corresponding author
s.mohanna@cfu.ac.ir
☎ (+98935) 6883925

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: One of the important issues in educational systems is the level of engagement of learners in academic activities. The dynamics and participation of students in the classroom depend on the educational environment that the teacher creates (Granziera et al., 2022). Therefore, one of the important goals in educational environments is to receive help and support from a supportive environment, which is called resource acquisition (environmental supports) (Wang & Kruk, 2024). Among the variables that mediate the relationship between environmental supports and academic engagement are sense of belonging and cognitive understanding. Researchers assume that educational environments are important contexts where individuals experience interpersonal connections, and these connections shape their sense of belonging (Wilson et al., 2015). Cognitive understanding is also a factor that reflects the intrinsic value of students' learning and can increase their intrinsic motivation to complete schoolwork (Wigfield & Eccles, 2000). In this study, an attempt has been made to present a model with a psychological analysis of academic engagement, and its ultimate goal is to explain academic engagement and its outcome (academic performance) through resource acquisition mediated by students' sense of belonging and cognitive understanding.

Methods and Data: The present study was a descriptive correlational study. Participants were selected using multi-stage random sampling. Data were collected using the following instruments: Academic Engagement (Rio, 2013), Resource Acquisition (Mohanna, 2019), Student Sense of Belonging to School (Mohanna, 2019), and Cognitive Understanding (Mohanna, 2019). In addition, students' self-reported grade point averages were used to assess their academic performance. To collect data, questionnaires were administered in groups. To control for the effect of order during administration, the questionnaires were randomly arranged, and the arrangement of the questionnaires was different in each school. The data collection period lasted about six weeks. After collection, the data were analyzed using path analysis and Amos Graphics software, and SPSS version 19 was used for descriptive statistics.

Findings: A total of 385 ninth-grade students in Tehran high schools participated in this study, of which 47.8 percent were boys and 52.2 percent were girls.

Table 1: Standard Deviation, Mean, Reliability Coefficients and Zero-Order Correlation of the Studied Variables.

Variables	Standard deviation/Mean	1	2	3	4	5
1. Academic engagement	79/15±67/01	0/94				
2. Resource acquisition	27/4±86/95	0/47**	0/68			
3. Sense of belonging	27/4±78/55	0/57**	0/58**	0/75		

4. Cognitive understanding	42/8±12/54	0/68**	0/38**	0/49**	0/88	
5. Academic performance	17/2.± 63/04	0/30**	0/24**	0/21**	0/30**	1

0/01>p **

The correlation coefficients, standard deviations, and means of the variables can be seen in Table 1. After testing the model (Figure 1), the results indicated that this model is a valid and appropriate model for the research population. The fit indices of the model (GFI = 0.94, AGFI = 0.98, NFI = 0.99, CFI = 0.98, IFI = 0.97, $\chi^2/df = 3.92$) indicate that the model has a suitable fit. The tested research model is presented in Figure 1.

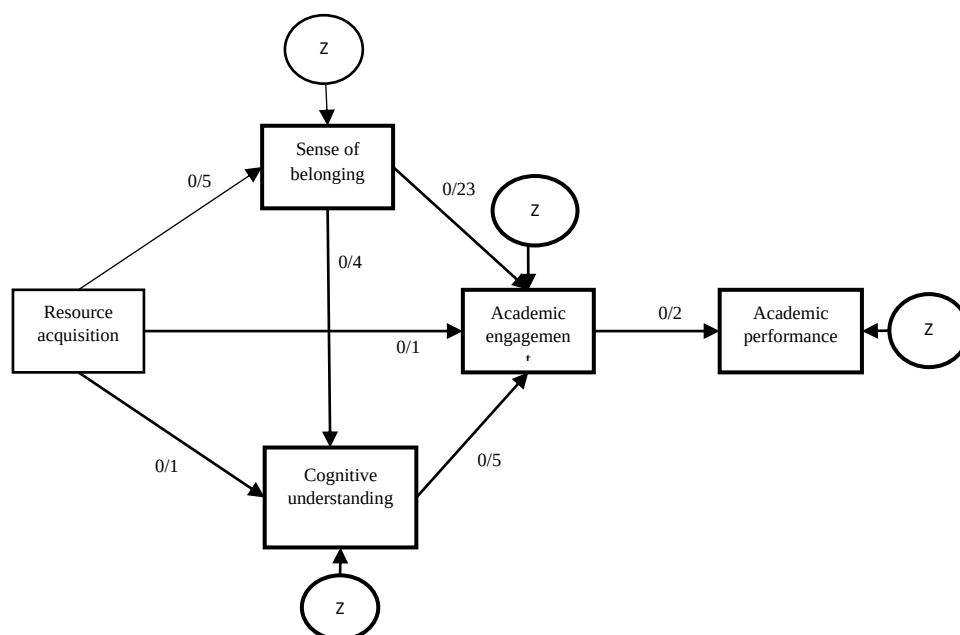


Figure 1. Tested Research Model in Standard Mode.

As can be seen in Figure 1, the highest direct effect is that of resource acquisition on sense of belonging ($\beta = 0.58$). The smallest direct effects are related to resource acquisition on cognitive understanding ($\beta = 0.13$) and resource acquisition on academic engagement ($\beta = 0.14$). Other relationships are also significant, as their t -values are greater than 1.96. The Sobel test was used to measure the mediating effects. The results showed that the indirect paths of resource acquisition on academic performance through sense of belonging, cognitive understanding, and academic engagement were positive and significant.

Discussion and Conclusion: The purpose of the present study was to investigate the structural relationships between resource acquisition, academic engagement, and the outcome of academic engagement (i.e., academic performance), as mediated by sense of belonging and cognitive understanding. The results provide evidence that the proposed academic engagement model possesses appropriate validity. Based on the study's findings, it can be concluded that environmental supports (resource acquisition) serve as a source of students' sense of belonging and cognitive understanding in school, and are considered an important source of student involvement in school activities. As such, they play a significant role in the development of academic behaviors. Furthermore, sense of belonging (as an emotional variable) and cognitive understanding (as a cognitive-motivational variable) act as mediators that play a crucial role in the relationship between environmental supports and academic performance. Consequently, schools need to move toward meeting students' needs in order to foster a sense of belonging and commitment to school among students. Teachers, likewise, should increase student participation in the classroom by employing modern teaching methods. Additionally, agentic engagement—the fourth and newer dimension of academic engagement—has

received comparatively less attention from researchers. Accordingly, it is recommended that researchers examine cognitive understanding and agentic engagement in greater detail in relation to students' academic performance.

**NUMBER OF REFERENCES**

39

**NUMBER OF FIGURES**

2

**NUMBER OF TABLES**

4

Authors' Contributions

This research, from the ideation stage to conducting the research and writing the article, was entirely the result of the efforts of the author.

Acknowledgements

We would like to express our gratitude to the education authorities of Tehran and the students of Tehran who participated in this research.

Conflict of Interest

No conflicts of interest have been declared by the authors.

Ethical Considerations

All ethical principles have been observed in this research.

Citation (APA): Mohanna, S. (2026), The role of resource acquisition on academic engagement and its consequences: the mediating role of sense of belonging and cognitive understanding. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 106-125. DOI:

 [http:// doi.org/10.48310/ise.2026.19330.1323](http://doi.org/10.48310/ise.2026.19330.1323)



COPYRIGHTS

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

نقش اکتساب منبع بر درگیری تحصیلی و پیامد آن: نقش میانجی احساس تعلق و درک شناختی

سعید مهنا^{۱*} ^۱ استادیار، گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۰

واژگان کلیدی:

درگیری تحصیلی،

عملکرد تحصیلی،

اکتساب منبع،

احساس تعلق،

درک شناختی.

^۱ نویسنده مسئولs.mohanna@cfu.ac.ir

۰۹۳۵-۶۸۸۳۹۲۵ ③

چکیده

پیشینه و اهداف: یکی از مسائل مهم در نظام‌های آموزشی میزان درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی است؛ زیرا یکی از عوامل مهم پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. از این رو، برای بررسی نظام‌مند زمینه‌های درگیری تحصیلی مدلی برای تحلیل آن ارائه شده است.

روش‌ها: مطالعه حاضر یک پژوهش توصیفی همبستگی بود. ۳۸۵ نفر از دانش‌آموزان پایه نهم شهر تهران (سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲) در این پژوهش شرکت کردند که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای درگیری تحصیلی، اکتساب منبع، احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه و درک شناختی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مسیر انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد مدل درگیری-عملکرد در جامعه پژوهش برازنده بود. درگیری تحصیلی اثر معناداری بر عملکرد تحصیلی دارد ($p < 0/01$). مسیرهای اکتساب منبع بر درگیری تحصیلی، احساس تعلق بر درگیری تحصیلی و درک شناختی بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بودند ($p < 0/01$). مسیرهای احساس تعلق بر درک شناختی و اکتساب منبع بر احساس تعلق از اثر ساختاری مثبت و معناداری برخوردار بودند ($p < 0/01$). همچنین، اثر ساختاری اکتساب منبع بر درک شناختی معنادار بود ($p < 0/05$). مسیرهای غیر مستقیم اکتساب منبع، احساس تعلق و درک شناختی بر عملکرد تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بودند.

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج پژوهش می‌توان نتیجه گرفت، حمایت‌های محیطی (اکتساب منبع) سرمنشأ احساس تعلق و درک شناختی دانش‌آموزان در مدرسه هستند و یک منبع مهم درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه محسوب می‌شوند؛ به طوری که نقش بارزی در شکل‌گیری رفتارهای تحصیلی دارند. در ضمن، احساس تعلق به عنوان یک متغیر عاطفی و درک شناختی به عنوان یک متغیر انگیزشی واسطه‌هایی هستند که در رابطه حمایت‌های محیطی با عملکرد تحصیلی نقش مؤثری را دارا هستند.

مقدمه

مدارس نقش کلیدی در پرورش و آموزش دانش‌آموزانی دارند که موتور محرک جامعه در آینده‌ای نزدیک هستند. پرورش و آموزش صحیح دانش‌آموزان نقش قدرتمندی در تغییر و اصلاح جامعه و حل مسائل و مشکلات آن دارد. اما، نکته اصلی این است که کسب دانش و مهارت برای دانش‌آموزان کار ساده‌ای نیست و نیازمند بستری مناسب است تا آن‌ها بیشتر وقت خود را صرف مطالعه و کسب نتایج تحصیلی عالی کنند (تادیس^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). این بستر، مدرسه‌ای است که در آن معلمان از دانش‌آموزان انتظارات منطقی قابل دستیابی دارند، جو مثبتی دارد و در این محیط معلمان و دانش‌آموزان با یکدیگر همکاری می‌کنند و از اعتماد و وابستگی متقابلی

بر‌خورد‌ارند (نوراسماعیل^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). در ضمن، دانش‌آموزان بیشتر ساعات مدرسه خود را در کلاس درس می‌گذرانند، پویایی و مشارکت آن‌ها در کلاس به محیط آموزشی که معلم ایجاد می‌کند بستگی دارد (گرنزیر^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). وقتی معلمان به مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند، ارزش فعالیت‌های تحصیلی توسط دانش‌آموزان بیشتر درونی می‌شود؛ این درونی سازی به افزایش مشارکت تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند (چان و لام^۴، ۲۰۲۳). این موضوع می‌تواند به درگیری تحصیلی^۵ و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر گردد؛ بنابراین، از اهداف مهم در محیط‌های آموزشی دریافت کمک و حمایت از جانب دیگران (محیط حمایت‌گر) است که اکتساب منبع^۶ (حمایت‌های محیطی) نامیده می‌شود (وانگ و کروک^۷، ۲۰۲۴). اکتساب منبع به این معنا است که در صورت نیاز، فرد بتواند از دیگران راهنمایی و کمک بگیرد. یعنی دیگران به سهولت در دسترس هستند و در صورت نیاز، فرد می‌تواند از حمایت آن‌ها بهره‌برد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷). حمایت‌های محیطی مدرسه یک متغیر کلیدی در درگیری و عملکرد دانش‌آموزان است و در این حال، آن‌ها را از نظر تحصیلی، اجتماعی و روانی رشد می‌دهد. حمایت‌های محیطی شاخصی از جو مدرسه است. جو مدرسه به عنوان نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های مشترکی است که تعاملات بین دانش‌آموزان و معلمان را شکل می‌دهد و بر درگیری و عملکرد دانش‌آموزان اثر دارد (ال زاتری و مالوف^۸، ۲۰۲۲). اکتساب منبع خود زمینه‌ساز متغیرهای است که با درگیری و عملکرد تحصیلی در ارتباط هستند. یکی از این متغیرها احساس تعلق^۹ به مدرسه است. احساس تعلق به مدرسه به عنوان احساس عاطفی مثبت، ارتباط با مدرسه و احساس تعهد نسبت به مدرسه و انجام مسئولیت‌های آن تعریف شده است (فت‌حی و همکاران، ۱۴۰۲). پژوهش‌های آموزشی از این اصطلاح استفاده می‌کنند تا به طور خاص احساس ارتباط دانش‌آموزان با محیط آموزشی و حمایت‌های اجتماعی و تحصیلی را مورد توجه قرار دهند. پژوهشگرانی که احساس تعلق در زمینه تحصیل را مورد بررسی قرار داده‌اند، فرض می‌کنند که محیط‌های تحصیلی، زمینه‌های مهمی هستند که افراد ارتباطات بین فردی را تجربه می‌کنند و این ارتباطات احساس تعلق آن‌ها را شکل می‌دهند (ویلسون^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۵). حمایت معلمان به طور مثبت با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مرتبط است. به طور مشابه، ارتباط اجتماعی گزارش شده توسط دانش‌آموزان به طور قوی با احساس تعلق به مدرسه آن‌ها مرتبط است (ایلونا^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۴).

متغیر بعدی درک‌شناختی است که به عنوان عاملی که بیانگر ارزش ذاتی یادگیری دانش‌آموزان است و می‌تواند انگیزش درونی آن‌ها را برای انجام تکالیف درسی بالا ببرد، تعریف می‌شود (ویگفیلد و اکلس، ۲۰۰۰). درک‌شناختی تکالیف درسی سازه‌ای است که با تلاش برای کسب موفقیت و علاقه درونی و ذاتی برای یادگیری تعریف می‌شود. ارزش ذاتی یادگیری یکی از واسطه‌هایی است که رفتارهای پیشرفت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به طور خلاصه می‌توان گفت که در این نظریه فرض بر این است که فرآیندهای شناختی بر باورهای

2. Noor Ismail

3. Granziera

4. Chan, & Lam

5. Academic Engagement

6. Resource Acquisition

7. Wang & Kruk

8. El Zaatari & Maalouf

9. Sense of Connectedness with School

10. Wilson

11. Ialuna

انگیزشی اثرگذار هستند (قدسی و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین، یکی از متغیرهایی که در این نظریه بر آن تأکید می‌شود، ارزش ذاتی یادگیری است. ارزش دربرگیرنده دلایل یک دانش‌آموز برای پرداختن و انجام تکالیف درسی است. ارزش یک بعد شناختی است که گویای میزان علاقه، درگیر شدن در انجام تکالیف و مسئولیت‌های تحصیلی است و یک تلاش شناختی و ذاتی است که دانش‌آموزان برای رسیدن به عملکرد تحصیلی بهتر از خود بروز می‌دهند (آتش‌افروز و همکاران، ۱۳۹۷). دانش‌آموزان به یک رویکرد جامع برای رسیدن به درک‌شناختی نیازمند هستند و معلمان در توسعه چنین رویکردی برای آموزش که درک شناختی را تسهیل کنند، نقش مؤثری را بر عهده دارند. روش‌های مبتنی بر مشارکت دانش‌آموزان و افزایش درگیری تحصیلی، تقویت علمی و افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها را به همراه دارد (نیوبری^{۱۲}، ۲۰۲۲).

در این زمینه توجه به این نکته ضروری است که اکتساب منبع (نوراسماعیل و همکاران، ۲۰۲۰). احساس تعلق (ال زاتری و مالوف، ۲۰۲۰) و درک‌شناختی (نیوبری، ۲۰۲۲). می‌توانند به طور غیرمستقیم عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بالا ببرند. روش‌های تدریس معلمان و نحوه تعامل آن‌ها با دانش‌آموزان می‌تواند منجر به افزایش درگیری تحصیلی شود و درگیری تحصیلی می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد (فاطمیما و کومر^{۱۳}، ۲۰۲۳). عملکرد تحصیلی به چگونگی تکمیل شدن یک فعالیت تحصیلی اشاره دارد و به میزان تحقق اهداف مشخص شده در برنامه درسی اشاره دارد که تعامل پیچیده‌ای از عوامل مختلف در این موفقیت اثر دارند (فاطمیما و کومر، ۲۰۲۳). عملکرد تحصیلی یک متغیر اساسی، پیچیده و چندبعدی در فرایند یاددهی-یادگیری است (فاطمیما و کومر، ۲۰۲۳) که ارتباطی مستقیم با درگیری تحصیلی دارد (کالی^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۴؛ یوان^{۱۵}، ۲۰۲۴؛ فاطمیما و کومر، ۲۰۲۳).

درگیری تحصیلی، نوعی عملکرد رفتاری و روانشناختی است که دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف و نتایج تحصیلی خود انجام می‌دهند و به صورت یک پیوستار است که دانش‌آموزان درجه‌های متفاوتی از آن را نشان می‌دهند (طالع‌پسند و همکاران، ۱۳۹۸). در اصل درگیری تحصیلی نوعی انرژی روانی و فیزیکی برای تحصیل در مدرسه است که می‌تواند جنبه‌های مختلفی مانند مجذوب تحصیل شدن، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه و تعامل سازنده با معلمان و سایر عوامل اجرای مدرسه را داشته باشد (کالی و همکاران، ۲۰۲۴). ایده درگیری تحصیلی در فرایند آموزش و یادگیری بسیار مهم است؛ زیرا نشان‌دهنده تمرکز دانش‌آموزان بر تکالیف تحصیلی و روابط خوب یادگیرنده و یاددهنده است. درگیری تحصیلی نتیجه مستقیم تحلیل‌های شناختی و احساس اجتماعی مثبت دانش‌آموزان به تحصیل است. در محیط‌های آموزشی مطالعه درگیری تحصیلی دارای اهمیت است؛ دلیل اول اینکه، درگیری نقش کلیدی در عملکرد تحصیلی و اتمام مدرسه^{۱۶} دارد (مارتین^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۴). دوم اینکه، بسیاری از معلمان گزارش می‌دهند که عدم‌درگیری^{۱۸} یکی از بزرگترین چالش‌هایی است که در کلاس‌های درس آن‌ها رخ می‌دهد. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که ۴۰ تا ۶۰ درصد از دانش‌آموزان

12. Newberry

13. Fatima & Quamer

14. Çali

15. Yuan

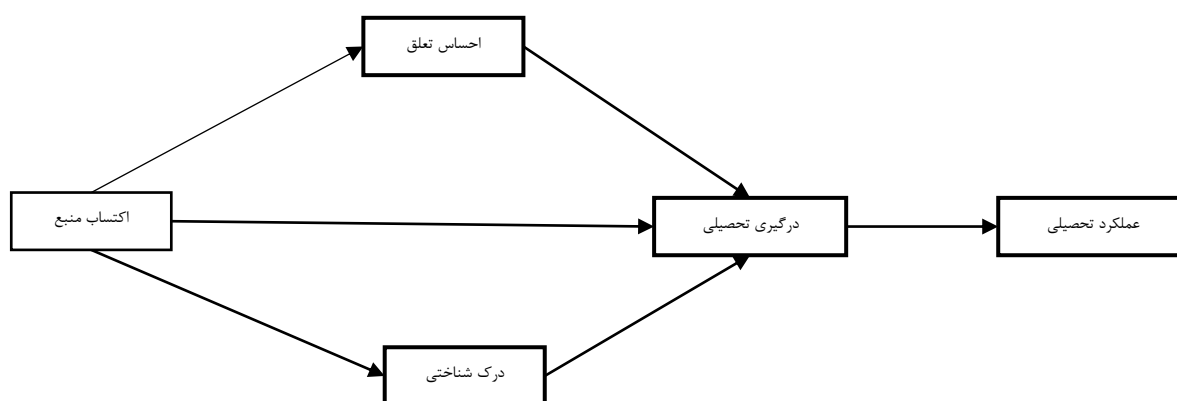
16. School completion

17. Martin

18. Disengagement

نشانه‌هایی از عدم‌درگیری دارند (مارتینز و پیرز-فونتز^{۱۹}، ۲۰۲۴). سوم اینکه، فرض شده است که درگیری قابل‌انعطاف^{۲۰} است و می‌تواند تحت تأثیر عوامل محیطی قرار گیرد (هو و وانگ^{۲۱}، ۲۰۲۳). علاوه بر اهمیت درگیری تحصیلی در عملکرد تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان، ضرورت آن نیز وجود دارد. درگیری تحصیلی طیفی از رفتارها است که با مداخله در آن می‌توان عملکرد را افزایش داد و به عنوان عاملی زیربنایی برای یادگیری با کیفیت بالا محسوب می‌شود (کالی و همکاران، ۲۰۲۴). درگیری تحصیلی یکی از عوامل مهم پیش‌بینی‌کننده عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است و نوعی سرمایه‌گذاری روانشناختی است که بر تلاش مستقیم یادگیرندگان و درک و تسلط آن‌ها بر یادگیری اشاره دارد و بر افزایش دانش و مهارت‌های تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (یوان، ۲۰۲۴).

درگیری تحصیلی یک سازه شناخته شده برای شناسایی و ردیابی رفتار دانش‌آموزان در دوران تحصیل است. درگیری تحصیلی یک نمای کلی و مشخصی را از میزان پیشرفت دانش‌آموزان نشان می‌دهد. این سازه (درگیری تحصیلی) یک ابزار عملیاتی است در دستان پژوهشگران که برای به حداکثر رساندن عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توانند از آن بهره ببرند. همچنین، این سازه می‌تواند یک ابزار قدرتمند برای معلمان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش باشد تا تجربیات یادگیری دانش‌آموزان را به حداکثر مطلوبیت برسانند (کالی و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، ضعف عملکرد تحصیلی تعدادی از دانش‌آموزان همچنان یکی از موضوعات حل نشده آموزش و پرورش است؛ بنابراین، شناسایی عوامل زمینه‌ساز درگیری تحصیلی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای ضرورت است. در این پژوهش سعی شده است یک مدل با یک تحلیل روان‌شناختی از درگیری تحصیلی ارائه شود و سه پیشاینده اصلی آن شناسایی شوند. در نتیجه، یکی از سؤال‌های اصلی این پژوهش این است که کدام عوامل پیشاینده می‌توانند زمینه‌ساز درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بشوند؟ سؤال بعدی این است که درگیری تحصیلی به چه میزانی عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ بنابراین، هدف نهایی پژوهش تبیین درگیری تحصیلی و پیامد آن (عملکرد تحصیلی) توسط اکتساب منبع با میانجیگری احساس تعلق و درک شناختی دانش‌آموزان است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش.

Figure 1. Conceptual Research Model.

19. Martínez & Pérez-Fuentes

20. Malleable

21. Hu & Wang

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نظریه انتظار-ارزش یکی از مهمترین دیدگاه‌ها در مورد ماهیت انگیزش پیشرفت است که توسط اتکینسون آغاز شد (ویگفیلد^{۲۲}، ۱۹۹۴) (Wigfield, 1994). نظریه انتظار-ارزش از جمله مدل‌های شناختی اجتماعی است که انتظار دانش‌آموزان از موفقیت تحصیلی و ارزشی که برای تکلیف قائل هستند، نقش اصلی را در آن بازی می‌کنند (قدسی و همکاران، ۱۳۹۸). نظریه‌پردازانی که این دیدگاه را اتخاذ می‌کنند، فرض می‌کنند که انتظارات افراد برای موفقیت و ارزشی که برای موفقیت دارند، عوامل تعیین‌کننده مهم انگیزه آنها برای انجام وظایف مختلف پیشرفت هستند. اتکینسون (۱۹۵۷) در ابتدا انتظارات را به عنوان پیش‌بینی افراد از اینکه عملکردشان با موفقیت یا شکست همراه بود، تعریف کرد و ارزش را به عنوان جذابیت نسبی موفقیت یا شکست در یک وظیفه تعریف کرد (ویگفیلد، ۱۹۹۴).

امروزه این نظریه گسترش پیدا کرده است و یک مدل انتظار-ارزش از پیشرفت تحصیلی به عنوان چارچوبی برای درک عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارائه شده است. بر اساس این نظریه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به طور مستقیم به دو عامل بستگی دارد انتظارات آنها برای موفقیت در تکالیف و ارزش ذهنی که آنها به موفقیت در آن تکالیف نسبت می‌دهند. یکی از جنبه‌های مهم نظریه اکلس و همکاران (۱۹۸۳) این است که آنها چهار مؤلفه اصلی ارزش‌های ذهنی را پیشنهاد کرده‌اند: ارزش یا اهمیت دستیابی، ارزش ذاتی، ارزش سودمندی یا مفید بودن تکلیف و هزینه. در این بین، ارزش ذاتی، لذتی است که فرد از انجام تکلیف به دست می‌آورد. این مؤلفه از برخی جهات با مفاهیم انگیزه ذاتی مشابه است (ویگفیلد و اکلس^{۲۳}، ۲۰۰۰). در پژوهش (آتش‌افروز و همکاران، ۱۳۹۷) که تأثیر الگوی انگیزشی انتظار-ارزش بر عملکرد تحصیلی ریاضی بررسی شد. در این پژوهش آزمایشی نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای انگیزش تحصیلی درونی، اشتغال انگیزشی، اشتغال شناختی و عملکرد تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. همچنین در پژوهش (قدسی و همکاران، ۱۳۹۸) که با عنوان پیش‌بینی‌های درگیری تحصیلی: آزمون مدلی بر اساس نظریه انتظار - ارزش انجام گرفت، نتایج گواه بر این بود که فرهنگ اجتماعی بواسطه ارزش تکلیف بر ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری و سبک اسناد اثر ساختاری مستقیم داشت. بعلاوه، خودپنداره و حافظه هیجانی نیز بواسطه ارزش تکلیف بر درگیری تحصیلی اثر ساختاری مثبت داشتند.

نظریه دیگری که برای چارچوب‌بندی مدل پژوهش مورد استفاده قرار گرفت نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. نظریه بندورا از مطالعه اصول یادگیری در محیط اجتماعی انسان ناشی شد که منجر به تدوین اولیه نظریه یادگیری اجتماعی او شد. بعدها، بندورا جنبه‌های روانشناسی شناختی را برای ارائه درک وسیع‌تری از عملکرد انسان در آن گنجانده که بعداً به نظریه شناختی اجتماعی تغییر یافت (دوی^{۲۴} و همکاران، ۲۰۱۷؛ دوی و همکاران، ۲۰۲۲). بندورا نظریه یادگیری اجتماعی خود را به عنوان نظریه‌ای توصیف کرد که

22. Wigfield

23. Eccles

24. Devi

در آن یادگیری از طریق ارتباط محیطی و محرک‌های محیطی و تأثیرات آن‌ها بر اعمال فرد شکل می‌گرفت. طبق نظریه یادگیری بندورا، دانش‌آموزان عملکردهای خود را از طریق مشاهده کسب می‌کنند و رابطه متقابل بین دانش‌آموزان با معلم و محیط و رفتاری که دانش‌آموزان از خود نشان می‌دهند به عنوان اجزای کلیدی در شکل‌گیری عملکرد آن‌ها نقش دارند (دوی و همکاران، ۲۰۱۷). بندورا مفهوم جبر متقابل سه‌گانه را معرفی کرد. جبرگرایی متقابل سه‌گانه به یک تعامل متقابل مداوم بین عوامل تعیین‌کننده محیطی، شخصی و رفتاری اشاره دارد (دوی و همکاران، ۲۰۲۲). در پژوهش حاضر، اکتساب منبع به عنوان یک متغیر محیطی مؤثر بر عوامل دیگر در نظر گرفته شده است. احساس تعلق یک متغیر شخصی است که با تأثیرپذیری از اکتساب منبع و همراه با آن بر درک شناختی اثر مستقیم دارد. در نهایت، اکتساب منبع با میانجیگری احساس تعلق و درک شناختی یک رفتار را به نام درگیری تحصیلی شکل می‌دهند که پیامد آن می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشد.

در پژوهش (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۰) اثر ادراک از محیط یادگیری و درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شد. یافته‌های این پژوهش نشان دادند که ادراک از محیط یادگیری و درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر گذار هستند. در پژوهش (مهنا و طالع‌پسند، ۱۳۹۵) که رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی بررسی گردید. مسیر مستقیم حمایت‌های محیطی بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بود. این پژوهش نشان داد که دو عامل حمایت خانواده و کادر محیط آموزشی زمینه مناسبی را برای انجام بهتر فعالیت‌های آموزشی فراهم می‌کنند و در صورت بهره‌مندی یادگیرندگان از حمایت‌های محیطی، سطح درگیری تحصیلی بالاتر می‌رود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی با کاربست مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری را دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه شهر تهران تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند. به منظور انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد. ابتدا شهر تهران به سه ناحیه جغرافیایی تقسیم شد. سپس، از هر ناحیه، یک منطقه به تصادف انتخاب شد. در هر منطقه ۶ مدرسه به تصادف انتخاب شدند که نیمی از آن‌ها پسرانه و نیم دیگر دخترانه بودند. در مجموع ۱۸ مدرسه برای انتخاب حجم نمونه برگزیده شدند. برای تعیین حجم نمونه با توجه به اینکه حجم جامعه برابر با هفتاد و یک هزار نفر (۳۴ هزار نفر پسر و ۳۷ هزار نفر دختر) بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان^{۲۵} (۱۹۷۰) حجم نمونه برابر با ۳۸۵ نفر در نظر گرفته شد (۱۸۴ نفر پسر و ۲۰۱ نفر دختر). برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه درگیری تحصیلی^{۲۶}

25. Krejcie & Morgan

26. Academic Engagement Scale (AES)

پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط ریو (۲۰۱۳) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۲۱ گویه و ۴ عامل رفتاری (۵ گویه، سؤال‌های ۱-۵)، شناختی (۴ گویه، سؤال‌های ۶-۹)، هیجانی (۵ گویه، سؤال‌های ۱۰-۱۴) و عامل (۷ گویه، سؤال‌های ۱۵-۲۱) است. گویه‌ها با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده‌اند و دامنه نمرات بین ۱۰۵-۲۱ قرار می‌گیرند. نمره بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده درگیری تحصیلی بسیار بالا است. ریو (۲۰۱۳) در بررسی روایی سازه بین درگیری با انگیزه‌های خودمختار همبستگی مثبت و معنادار و بین درگیری با انگیزه‌های کنترل، همبستگی منفی و معناداری مشاهده کرد. به منظور تعیین پایایی از روش همبستگی درونی استفاده گردیده است و ضرایب آلفای کرونباخ بدست آمده، مناسب بودند (ریو، ۲۰۱۳). پایایی پرسشنامه در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های رفتاری، شناختی، هیجانی و عامل به ترتیب مساوی با ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۴ بود.

پرسشنامه اکتساب منبع^{۲۷}

برای سنجش این سازه از ابزاری محقق ساخته بر اساس نظریه فورد (۱۹۹۲) استفاده شد (مهناء، ۱۳۹۸). بعد از انجام اقدامات مقدماتی در اصلاح نهایی هشت سؤال (مانند: از حمایت همکلاسی‌هایم برخوردارم) شناسایی شدند که با مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است (مهناء، ۱۳۹۸). دامنه نمرات آن بین ۴۰-۸ است و نمره بالا در این پرسشنامه نشان می‌دهد فرد از حمایت‌های محیطی خوبی در مدرسه برخوردار است. برای سنجش روایی ابزار از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان دادند که این ابزار از روایی مناسبی برخوردار است (مهناء، ۱۳۹۸). پایایی این ابزار برابر با آلفای کرونباخ ۰/۷۰ بود.

پرسشنامه احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه^{۲۸}

برای سنجش این سازه از ابزاری محقق ساخته بر اساس نظریه فورد (۱۹۹۲) استفاده شد (مهناء، ۱۳۹۸). بعد از انجام اصلاحات مقدماتی، در نهایت ابزاری با ۷ سؤال با مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) مشخص شد. سؤال هفت به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۳۵-۷ است و نمره بالا در این پرسشنامه گویای این است که شخص، خود را جزئی از مدرسه می‌داند و یک ارتباط عاطفی-شناختی مثبت با عوامل انسانی و فیزیکی مدرسه دارد. تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش روایی ابزار صورت گرفت که حاکی از این است که این ابزار روایی قابل قبولی را دارا است (مهناء، ۱۳۹۸). پایایی این ابزار در پژوهش حاضر مساوی با آلفای کرونباخ ۰/۷۷ بود.

پرسشنامه درک شناختی^{۲۹}

27. Resource Acquisition Questionnaire (RAQ)

28. Students' Sense of Connectedness with School (SSCS)

29. Cognitive Comprehension Questionnaire (CCQ)

برای سنجش این سازه از ابزاری محقق ساخته بر اساس نظریه فورد (۱۹۹۲) استفاده شد. بعد از انجام تغییرات لازم و اقدامات اولیه ابزار نهایی آماده شد (مهنا، ۱۳۹۸). این ابزار دارای ۱۱ سؤال با مقیاس لیکرت است که از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. دامنه نمرات پرسشنامه درک شناختی بین ۵۵-۱۱ است و نمره بالا در آن بیانگر دقت، درستی و اعتبار درک شناختی دانش‌آموز از مفاهیم درسی است. برای سنجش روایی ابزار از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان دادند که این ابزار از روایی مناسبی برخوردار است (مهنا، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی آن نیز از آلفای کرونباخ بهره گرفته شد که مقدار آن برابر با ۰/۸۸ است.

همچنین، در این پژوهش برای ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از معدل درسی آن‌ها استفاده شد که به صورت خودگزارش‌دهی توسط دانش‌آموزان اعلام شده است. برای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ها به صورت گروهی اجرا شدند. برای کنترل اثر ترتیب در هنگام اجرا، پرسشنامه‌ها به طور تصادفی چینش شدند و در هر مدرسه‌ای چینش پرسشنامه‌ها متفاوت بود. بازه زمانی جمع‌آوری داده‌ها در حدود شش هفته به طول انجامید. پس از کسب مجوز از اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران و آموزش و پرورش هر یک از مناطق تهران و هماهنگی با مدیران مدارس، طبق زمانی‌بندی مشخص شده به کلاس‌های درس مراجعه شد. هدف از انجام پژوهش برای شرکت‌کنندگان بیان گردید و توضیحات لازم در مورد نحوه پاسخگویی به سؤالات، به دانش‌آموزان ارائه شد. بعد از گردآوری، داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر و نرم افزار Amos Graphics تحلیل گردید و برای آمار توصیفی از SPSS نسخه ۱۹ استفاده شد.

یافته‌ها

تعداد ۳۸۵ نفر از دانش‌آموزان پایه نهم دوره متوسطه اول شهر تهران در این پژوهش شرکت نمودند از این تعداد ۴۷/۸ درصد پسر و ۵۲/۲ درصد دختر بودند. جدول ۱ وضعیت نرمال بودن داده‌ها و تشخیص چند هم خطی متغیرهای پژوهش را بررسی می‌کند.

جدول ۱. وضعیت نرمال بودن داده‌ها.

Table 1. Data Normality Status.

ردیف	متغیرها	کشیدگی	چولگی	Tolerance	VIF
۱	درگیری تحصیلی	۰/۲۹۸	۰/۴۲۵	۰/۴۵	۲/۲۰
۲	اکتساب منبع	۰/۱۲۱	۰/۳۳۳	۰/۶۶	۱/۴۶
۳	احساس تعلق	۰/۳۱۶	۰/۶۷۴	۰/۵۸	۱/۷۲
۴	درک شناختی	۰/۸۹۹	۰/۷۳۰	۰/۶۷	۱/۴۸
۵	عملکرد تحصیلی	۰/۲۲۹	۰/۸۶۰	-	-

نتایج جدول ۱ بدین شرح است: کشیدگی و چولگی متغیرهای درگیری تحصیلی ($Ku=0/298$ ، $Sk=-0/425$)، اکتساب منبع ($Ku=0/121$ ، $Sk=-0/333$)، احساس تعلق ($Ku=0/316$ ، $Sk=-0/674$)، درک شناختی ($Ku=0/899$ ، $Sk=-0/730$) و عملکرد تحصیلی ($Ku=0/229$ ، $Sk=-0/860$) بین (± 1) قرار دارند و مفروضه نرمال بودن داده‌ها رعایت شده است. همچنین، برای تشخیص مفروضه چند هم خطی از شاخص‌های (Tolerance بیشتر از ۰/۱) و (VIF کمتر از ۱۰) استفاده شد. نتایج (درگیری تحصیلی: $T=0/45$ ، اکتساب منبع: $T=0/66$ ، احساس تعلق: $T=0/58$ ، درک شناختی: $T=0/67$ ، $V=1/48$ ، $V=1/46$ ، $V=1/72$) حاکی از این است که همبستگی چندگانه پایین است و احتمال چند هم خطی بودن وجود ندارد.

جدول ۲ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. انحراف معیار، میانگین، ضرایب اعتبار و همبستگی صفر مرتبه متغیرهای مورد مطالعه.

Table 2. Standard Deviation, Mean, Reliability Coefficients and Zero-Order Correlation of the Studied Variables.

متغیرها	انحراف معیار/میانگین	۱	۲	۳	۴	۵
۱. درگیری تحصیلی	$79/15 \pm 67/01$	$0/94$				
۲. اکتساب منبع	$27/4 \pm 86/95$	$0/47^{**}$	$0/68$			
۳. احساس تعلق	$27/4 \pm 78/55$	$0/57^{**}$	$0/58^{**}$	$0/75$		
۴. درک شناختی	$42/8 \pm 12/54$	$0/68^{**}$	$0/38^{**}$	$0/49^{**}$	$0/88$	
۵. عملکرد تحصیلی	$17/2 \pm 63/04$	$0/30^{**}$	$0/24^{**}$	$0/21^{**}$	$0/30^{**}$	۱

** $p < 0/01$

همان‌طور که در جدول ۲ دیده می‌شود، بین درگیری تحصیلی ($r=0/30$) با عملکرد تحصیلی رابطه ($p < 0/01$) مثبت و معناداری وجود دارد که نسبت به سه متغیر دیگر میزان این رابطه بیشتر است. همبستگی بین اکتساب منبع ($r=0/24$) با عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است ($p < 0/01$). رابطه بین احساس تعلق ($r=0/21$) با عملکرد تحصیلی نیز معنادار و مثبت است ($p < 0/01$) که در مقایسه با سایر متغیرها کمترین میزان همبستگی را با عملکرد تحصیلی دارا است. همچنین، درک شناختی ($r=0/30$) رابطه مثبت و معناداری با عملکرد تحصیلی دارا است ($p < 0/01$) و بالاترین میزان همبستگی را با درگیری تحصیلی ($r=0/68$) دارد. در نهایت اینکه همبستگی بین اکتساب منبع و احساس تعلق با درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ($r=0/47$) و ($r=0/57$) است ($p < 0/01$). شاخص‌های برازش مدل در جدول شماره ۳ مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

Table 3. Model fit Indices

شاخص	X2/df	RMSEA	AGFI	NFI	CFI	IFI
آماره پژوهش	$3/92$	$0/087$	$0/94$	$0/98$	$0/99$	$0/98$
مقادیر قابل قبول	≤ 3	$\leq 0/08$	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$

الگوی روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش (شکل ۲) آزمون شد. نتایج جدول ۳ حاکی از این است که این مدل در جامعه پژوهش

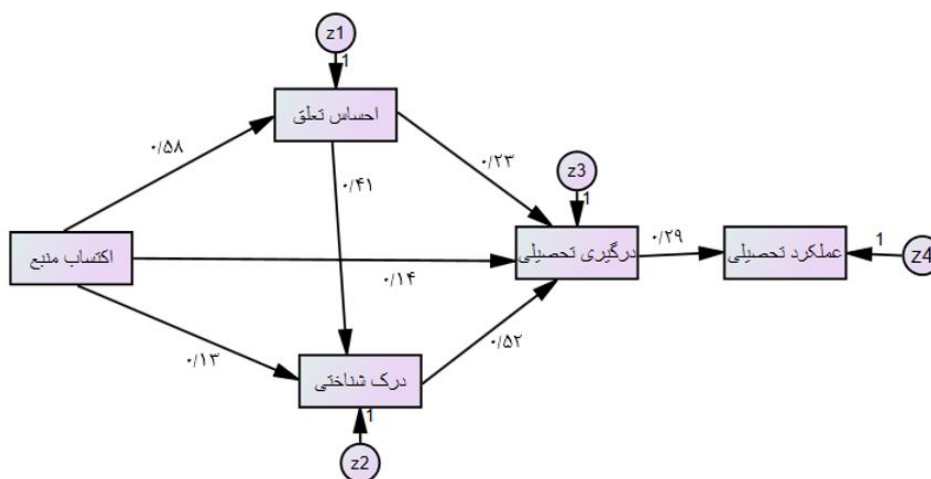
مدلی روا و مناسب است. شاخص‌های پراکندگی مدل ($AGFI=0/94$ ، $NFI=0/98$ ، $CFI=0/99$ ، $IFI=0/98$ ، $RMSEA=0/087$)

گواه بر این است که مدل برازندگی مناسبی دارد. جدول شماره ۴ ضرایب غیراستاندارد، استاندارد، مقادیر t ، مقادیر خطا $X^2/df=3/92$ ، و وضعیت معناداری روابط بین متغیرهای مدل را ارائه می‌دهد.

جدول ۴. ضرایب غیراستاندارد و استاندارد مستقیم مدل درگیری تحصیلی
Table 4. Unstandardized and Standard Direct Coefficients of the Academic Engagement Model

اثر	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	مقدار t	مقدار خطا	p
درون‌زا بر درون‌زا	احساس تعلق بر درگیری تحصیلی	۰/۷۷	۰/۲۳	۵/۲۰	$p<0/001$
	درک شناختی بر درگیری تحصیلی	۰/۹۱	۰/۵۲	۱۳/۰۴	$p<0/001$
	احساس تعلق بر درک شناختی	۰/۷۷	۰/۴۱	۷/۵۷	$p<0/001$
	درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی	۰/۰۴	۰/۲۹	۶/۰۵	$p<0/001$
	اکتساب منبع بر درگیری تحصیلی	۰/۴۲	۰/۱۴	۳/۲۲	$p<0/01$
برون‌زا بر درون‌زا	اکتساب منبع بر احساس تعلق	۰/۵۴	۰/۵۸	۱۴/۱۱	$p<0/001$
	اکتساب منبع بر درک شناختی	۰/۲۳	۰/۱۳	۲/۴۸	$p<0/05$
اثرات غیر مستقیم	اکتساب منبع بر عملکرد تحصیلی	-	-	۲/۳۲۰	$p<0/05$
	احساس تعلق بر عملکرد تحصیلی	-	-	۳/۰۷۸	$p<0/01$
	درک شناختی بر عملکرد تحصیلی	-	-	۳/۶۱۸	$p<0/01$

همان‌طور که در جدول ۴ دیده می‌شود، بالاترین اثر مستقیم به رابطه بین اکتساب منبع ($\beta=0/58$) بر احساس تعلق اختصاص یافته است. کمترین اثر مستقیم معنادار به رابطه بین اکتساب منبع ($\beta=0/13$) بر درک شناختی و اکتساب منبع ($\beta=0/14$) بر درگیری تحصیلی مربوط می‌شود. سایر روابط نیز به دلیل اینکه مقدار t آنها بیشتر از $(1/96)$ است، معنادار هستند. مدل آزمون شده پژوهش در قالب شکل ۲ ارائه شده است.



شکل ۲. مدل آزمون‌شده پژوهش در حالت استاندارد
Figure 2. Tested Research Model in Standard Mode

برای سنجش اثر متغیر میانجی از آزمون سو بل استفاده شد. با توجه به مقدار اثرات مستقیم بین متغیرها و مقدار خطای آن‌ها، آماره آزمون سو بل برای سنجش اثر متغیر درگیری تحصیلی در رابطه بین اکتساب منبع با عملکرد تحصیلی برابر با $2/320$ بود که

چون مقدار آن از ۱/۹۶ بیشتر بود، این رابطه معنادار است ($p < 0/05$). اثر متغیر درگیری تحصیلی در رابطه بین احساس تعلق با عملکرد تحصیلی برابر با ۳/۰۷۸ بود که چون مقدار آن از ۲/۵۸ بیشتر بود، این رابطه معنادار است ($p < 0/01$). در نهایت، اثر متغیر درگیری تحصیلی در رابطه بین درک شناختی با عملکرد تحصیلی برابر با ۳/۶۱۸ بود که چون مقدار آن از ۲/۵۸ بیشتر بود، این رابطه معنادار است ($p < 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری اکتساب منبع با درگیری تحصیلی و پیامد آن (عملکرد تحصیلی) با میانجیگری احساس تعلق و درک شناختی بود. نتایج گواه بر این است که مدل درگیری تحصیلی روایی مناسب را دارد. عوامل زمینه‌ساز بررسی شده در این پژوهش به طوری مناسبی درگیری تحصیلی را تبیین نمودند و درگیری اثری قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دارا است. مدل به این پرسش اساسی به صورت حساب شده پاسخ می‌دهد که درگیری تحصیلی چگونه شکل می‌گیرد؟ درگیری تحصیلی تحت تأثیر منابع و حمایت‌های محیطی (اکتساب منبع) درک شده دانش‌آموزان قرار دارد و شامل حمایت همکلاسی‌ها، معلمان، محیط کلاس درس و مدرسه می‌شود. افزایش میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از ارتباط قوی آن‌ها با محیط آموزشی نشأت می‌گیرد (گائری و کلودا^{۳۰}، ۲۰۱۴؛ چلنکر^{۳۱} و همکاران، ۲۰۱۳).

نتایج مطالعه نشان داد اکتساب منبع بر احساس تعلق اثر مستقیم معناداری دارد. این یافته با پژوهش‌های (آکارپرشوک^{۳۲} و همکاران، ۲۰۲۰؛ گرانزیرا و همکاران، ۲۰۲۲، احمدی و نادری، ۱۴۰۴). همسو است. پژوهش‌های آموزشی از این اصطلاح استفاده می‌کنند تا به طور خاص احساس ارتباط دانش‌آموزان با محیط آموزشی و حمایت‌های اجتماعی و تحصیلی را مورد توجه قرار دهند. ارتباط اجتماعی گزارش شده توسط دانش‌آموز به طور قوی با احساس تعلق به مدرسه آن‌ها مرتبط است (ایلونا و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، اکتساب منبع رابطه قوی با احساس تعلق به مدرسه دارد به هر میزانی که دانش‌آموزان حمایت مناسب و بیشتری در محیط آموزشی کسب کنند، نسبت به این محیط احساس تعلق بیشتری پیدا می‌کنند.

نتایج به دست آمده نشان داد اکتساب منبع بر درک‌شناختی اثر معنادار مثبتی دارد. این یافته با پژوهش (کیم^{۳۳} و همکاران، ۲۰۲۱) همسو است. براساس نتایج بدست آمده می‌توان اینطور تبیین نمود که این مدل فرض می‌کند که حمایت یکپارچه کلاس، همسالان یا خانواده (مانند: ساختار مطلوب، حمایت خودمختاری و مشارکت زیاد) به نوبه خود باعث افزایش درک شناختی می‌شود. اکتساب منبع به طور معمول به عنوان یک از عوامل انگیزشی توصیف می‌شود که می‌تواند بر انرژی درونی و انگیزش ذاتی فرد برای تلاش برای یادگیری

30. Guthrie & Klauda

31. Schlenker

32. Korpershoek

33. Kim

بهرتر اثرگذار باشد. بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان گفت که اکتساب منبع، یک عامل پشتیبان برای درک شناختی دانش‌آموزان است و درک شناختی نیز مسیر رسیدن به درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی بالاتر است.

رابطه اکتساب منبع با درگیری تحصیلی معنادار بود. این یافته با پژوهش‌های (هو و وانگ، ۲۰۲۳؛ یوان، ۲۰۲۴؛ مارتین و همکاران، ۲۰۲۴) همسو است. در اصل درگیری تحصیلی نوعی انرژی روانی و فیزیکی برای تحصیل در مدرسه است که می‌تواند جنبه‌های مختلفی مانند مجذوب تحصیل شدن، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه و تعامل سازنده با معلمان و سایر عوامل اجرای مدرسه را به همراه داشته باشد (کالی و همکاران، ۲۰۲۴). بر اساس نظریه شناختی - اجتماعی بندورا محیط، شخص و رفتار در یک تعیین‌گری متقابل همدیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. پس زمانی که ویژگی‌های شخصی مناسب مانند اهداف مشخص و واضح در کار باشد این رابطه می‌تواند قوی باشد. نکته قابل تأمل در این پژوهش این است که ضریب مسیر در این رابطه پایین است. (مانند: اکتساب منبع بر درگیری تحصیلی و اکتساب منبع بر درک شناختی) که در توجیه آن می‌توان به این نکته اشاره کرد که حمایت‌های محیطی در مدارس به صورت کامل صورت نمی‌گیرند. یعنی دانش‌آموزان این باور را ندارند که تمام مشکلات آموزشی و تربیتی آن‌ها در مدرسه مورد توجه قرار می‌گیرد و معلمان و سایر کارکنان مدرسه به صورت دغدغه‌مند دنبال حل مسائل آن‌ها هستند. حتی روابط بین همکلاسی‌ها و حمایت والدین نیز در رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد. در نتیجه، اکتساب منبع و درک حمایت محیطی کامل توسط دانش‌آموز صورت نمی‌گیرد و این باور می‌تواند روابط بین اکتساب منبع با سایر متغیرهای پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد. نکته دوم در این زمینه توجه به پیچیدگی روابط بین عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی و ساختار چند وجهی آن‌ها است؛ آنچنان که در پژوهش قدسی و همکاران (۱۳۹۸) آمده است عوامل متعدد و چندلایه‌ای درگیری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

همچنین، درک شناختی با درگیری تحصیلی رابطه معنادار و مثبتی دارد و این رابطه با پژوهش (اندرسون و همکاران، ۲۰۲۳، قدسی و همکاران، ۱۳۹۸؛ حسینلو، ۱۳۹۷) همسو بود. بر پایه نظریه انتظار-ارزش، ارزش یک تکلیف نشأت گرفته از درک ذاتی یادگیرنده از آن و ارزیابی‌های شناختی از میزان قابل فایده بودن یک هدف است؛ به طوری که میزان انرژی روانی و شناختی که برای حصول آن هدف هزینه می‌شود در قالب عملکردهای رفتاری (نوشتن یا انجام تکالیف تحصیلی)، شناختی (ساعات مطالعه) و عاطفی (احساس مثبت به کلاس) نمود پیدا می‌کند.

رابطه بین احساس تعلق و درک شناختی مثبت و معنادار بود. این رابطه با پژوهش (زنگیلوسکی^{۳۴} و همکاران، ۲۰۲۳) همسو بود. احساس تعلق، نشان‌دهنده تعهد به مجموعه خاصی از اهداف به دلیل پیامدهای آن برای فرد است. به طوری که دانش‌آموز بر اساس هویت به دست آمده از مدرسه عمل می‌کند. در نتیجه، بر اساس مطالعه (زنگیلوسکی و همکاران، ۲۰۲۳) و نتایج این پژوهش می‌توان این طور تبیین کرد که احساس تعلق به مدرسه یک امنیت روانی و وابستگی به مدرسه همراه با ارزشگذاری مثبت برای مدرسه در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که این می‌تواند منجر به درک شناختی بهتری از مسائل تحصیلی در آن‌ها بشود.

احساس تعلق به مدرسه با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد و این یافته با پژوهش‌های (چان و لام، ۲۰۲۳؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰) همسو بود. احساس تعلق می‌تواند به طور غیر مستقیم پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش دهد. به طوری که احساس تعلق، باورهای مثبت (درگیری عاطفی)، پایداری و تلاش مستمر برای رسیدن به هدف (درگیری رفتاری)، جهت‌گیری‌های شناختی (درگیری شناختی) و احساس تعهد بیشتر در قبال نتایج تحصیلی (درگیری عامل) را به همراه خواهد داشت (ال زاتری و مالوف، ۲۰۲۲). بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان گفت که احساس تعلق به مدرسه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و در پی آن عملکرد تحصیلی آن‌ها را ارتقاء می‌بخشد.

درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار و مثبتی دارد. این یافته با پژوهش‌های (وانگ و وانگ، ۲۰۲۳؛ هانیشا^{۳۵} و همکاران، ۲۰۲۳) همسو بود. درگیری به مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری اشاره دارد (ریو، ۲۰۱۳). این راهی برای رسیدن دانش‌آموزان به نتایجی ارزشمند، مانند عملکرد تحصیلی است (هانیشا و همکاران، ۲۰۲۳). درگیری به عنوان تلاش و پشتکار در یادگیری به طور قابل توجهی پیش‌بینی‌کننده عملکرد است. اگر چه عملکرد تحصیلی تحت تأثیر عوامل دیگری نیز قرار دارد؛ تلاش داشتن و پایدار بودن برای یادگیری، به ویژه یادگیری مواد سخت، ضروری است و این با یافته‌های پیشین همخوانی دارد (هانیشا و همکاران، ۲۰۲۳). بر اساس مطالعات گزارش شده می‌توان این‌گونه تبیین نمود که یکی از مسیرهای اصلی رسیدن به عملکرد تحصیلی مطلوب درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در تکالیف تحصیلی است.

رابطه اکتساب منبع با عملکرد تحصیلی بواسطه درگیری تحصیلی معنادار بود که این رابطه با پژوهش‌های (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۰) همسو بود. در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا عواملی محیطی یکی از سه ضلع مثلثی هستند که در یک تعامل سه جانبه و در یک جبر متقابل بر فرد اثر دارند و عملکرد او را می‌سازند. یعنی برای تداوم این رابطه حضور این عوامل محیطی یک ضرورت است. از این رو، حمایت‌های محیطی رفتارهای نگهدارنده درگیری تحصیلی را بالا می‌برند و از آنجایی که درگیری تحصیلی یک موقعیت انعطاف‌پذیر است تحت تأثیر شرایط محیطی قرار می‌گیرد (مهنّا و طالع‌پسند، ۱۳۹۵) و سطح آن افزایش می‌یابد و درگیری تحصیلی نیز با به کارگیری تفکر و تلاش مستمر و حفظ نگرش مطلوب دانش‌آموز نسبت به تحصیل، زمینه‌ساز عملکرد تحصیلی می‌گردد.

رابطه درک شناختی با عملکرد تحصیلی نیز بواسطه درگیری تحصیلی معنادار بود که با پژوهش (شیوندی و همکاران، ۱۳۹۶) همسو است اما در پژوهش (حیدری و داودی، ۱۴۰۴) این رابطه معنادار نیست. در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا عملکرد در قالب یک تعیین‌گری متقابل بین عوامل محیطی، شخصی و رفتاری شکل می‌گیرد. عوامل شخصی شامل واکنش‌ها، انتظارات، ارزش‌ها و باورهای شناختی فرد است. بنابراین، از نگاه دانش‌آموزی که فعالیت یادگیری مبتنی بر ارزش است، تلاش و عملکرد بالاتری را از خود نشان می‌دهد. این دانش‌آموز عوامل شخصی را در راستای رسیدن به عملکرد تحصیلی خود سازماندهی می‌کند و در نتیجه زمینه‌های عملکرد بهتر خود را فراهم می‌سازد.

همچنین، رابطه احساس تعلق با عملکرد تحصیلی به واسطه درگیری تحصیلی معنادار بود و با پژوهش (لی و همکاران، ۲۰۲۰، کانگ و همکاران، ۲۰۱۹، حکیمزاده و همکاران، ۱۳۹۳) همسو بود بر اساس، نظریه بندورا (۱۹۹۷) باورها، انگیزه‌های فردی و عواطف فرد بر عملکرد او مؤثر هستند. دانش‌آموزانی که احساس تعلق به مدرسه را در خود پرورش داده‌اند و خود را جزئی از مدرسه می‌دانند؛ در امور تحصیلی و مدرسه‌ای خود حضوری فعال دارند و خود را متعهد به انجام تکالیف درسی می‌دانند. آن‌ها فعالانه به صورت شناختی، هیجانی و رفتاری در انجام وظایف تحصیلی مشارکت دارند و این زمینه‌ساز عملکرد تحصیلی بالاتر آن‌ها است.

در نهایت، قابل ذکر است که انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بوده است از جمله اینکه، کمبود زمان مشخص و آزاد برای دسترسی به دانش‌آموزان و آماده‌سازی آن‌ها برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، کار اجرا را سخت کرده بود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش می‌توان به این مورد اشاره کرد که این پژوهش در بین دانش‌آموزان پایه نهم انجام گرفته است و تعمیم نتایج آن به سایر پایه‌های تحصیلی باید همراه با احتیاط باشد. همچنین، جمع‌آوری داده‌ها به صورت خودگزارش‌دهی و عدم امکان کنترل تمام متغیرهای مداخله‌گر از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است.

در نتیجه، با توجه به اینکه محیط آموزشی بر رفتار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و این رفتار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد. لازم است مسئولین توجه ویژه‌ای به کیفیت بخشی روابط انسانی در آموزشگاه و امکانات آموزشی داشته باشند و متناسب با تغییر جامعه از نظر استفاده از تکنولوژی‌های جدید مانند رایانه، لپ‌تاپ، اینترنت و هوش مصنوعی، زمینه استفاده دانش‌آموزان از این امکانات را در مدارس فراهم سازند. همچنین، مدارس برنامه‌هایی در راستای توجه به نیازهای پرورشی و آموزشی دانش‌آموزان (منطبق با سن آن‌ها) اجرا نمایند به این صورت که مدیران مدارس سه نوع برنامه را در دستور کار خود قرار دهند: اول، برنامه‌های مشاوره‌ای برای حل مشکلات رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان. دوم، فوق برنامه‌های درسی برای دانش‌آموزان پرتلاش‌تر و کلاس‌های جبرانی برای حل مشکلات درسی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی. سوم، اجرای فوق برنامه برای نیازهای تفریحی. به طور کل مدارس در مسیری حرکت نمایند که تأمین‌کننده این نیازها باشند تا احساس تعلق و تعهد به مدرسه را در بین دانش‌آموزان پرورش دهند. معلمان نیز برای تقویت عملکرد تحصیلی لازم است با استفاده از روش‌های تدریسی همچون یادگیری مشارکتی، بحث گروهی و ایفای نقش میران مشارکت دانش‌آموزان را در کلاس درس بالا ببرند. همچنین، درگیری عامل به عنوان بعد چهارم و جدیدتر درگیری تحصیلی کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران درک شناختی و درگیری عامل را در رابطه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی دقیق‌تری قرار دهند.

مشارکت نویسندگان

این پژوهش به طور کامل از مرحله ایده‌پردازی تا انجام پژوهش و نگارش مقاله حاصل تلاش نویسنده مقاله بوده است.

تشکر و قدردانی

بدینوسیله از مسئولین آموزش و پرورش شهر تهران و دانش آموزان تهرانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشته‌اند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- آتش‌افروز، ب.، نادری، ف.، پاشا، ر.، افتخار صعادی، ز.، و عسگری، پ. (۱۳۹۷). تأثیر الگوی انگیزشی انتظار-ارزش بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، اشتغال آموزشی و عملکرد تحصیلی ریاضی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۵(۲)، ۸۳-۹۵.
- اوضاعی، ن.، احمدی، غ.، و عظیم‌پور، ا. (۱۴۰۰). تأثیر ادراک از محیط یادگیری و درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۲(۱)، ۱۶۸-۱۸۱.
- حسینلو، ن. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین باورهای هوشی، خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هیجان‌های تحصیلی با درگیری شناختی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی].
- حیدری، ف.، و داودی، ع. (۱۴۰۴). رابطه سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف با عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان دختر: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۴(۹)، ۱۵۷-۱۶۸.
- طالع‌پسند، س.، مهناء، س.، و رستمی، ش. (۱۳۹۸). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۹(۲۶)، ۷-۲۸.
- فتحی، آ.، شریفی رهنو، س.، و پور ملایی هریس، ر. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان ابتدایی. *برنامه درسی و آموزش یادگیرنده‌محور*، ۲(۲)، ۵۲-۶۴.
- قدسی، ا.، طالع‌پسند، س.، رضایی، ع. م.، و محمدی‌فر، م. ع. (۱۳۹۸). پیشایندهای درگیری تحصیلی: آزمون مدلی بر اساس نظریه انتظار-ارزش. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۱)، ۲۳۱-۲۵۷.
- مهناء، س. (۱۳۹۸). مدلی از پیشایندها و پیامدهای درگیری تحصیلی: نقش هدف‌های درون‌فردی، هدف‌های شخص-محیط، باورهای خودکارآمدی و هیجان‌های تحصیلی در نظریه نظام‌های انگیزشی فورد [پایان‌نامه دکتری، دانشگاه سمنان].
- مهناء، س.، و طالع‌پسند، س. (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۴)، ۳۱-۴۲.

- Anderson, L. L., Meline, M. K., & Harn, B. (2023). Student engagement within adolescent reading comprehension interventions: A systematic literature review. *Journal of Education*, 203(2), 258-268. <https://doi.org/10.1177/00220574211032327>
- Çali, M., Lazimi, L., & Ippoliti, B. L. (2024). Relationship between student engagement and academic performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(4), 2010-2217. <https://www.researchgate.net/publication/381430411>

- Chan, R. C. H., & Lam, M. S. (2023). The relationship between perceived school climate, academic engagement, and emotional competence among Chinese students: The moderating role of collectivism. *Learning and Individual Differences*, 10(6), 102-121. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102337>
- Devi, B., Khandelwal, B., & Das, M. (2017). Application of Bandura's social cognitive theory in the technology-enhanced, blended learning environment. *International Journal of Applied Research*, 3(1), 721-724.
- Devi, B., Pradhan, Sh., Giri, D., & Lepcha, N. (2022). Concept of Social cognitive theory and its application in the field of Medical and Nursing education: Framework to guide Research. *Journal of Positive School Psychology*, 6(4), 5161–5168.
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school? *Article Reuse Guidelines*, 12(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Fatima, Z., & Quamer, Z. (2023). Review of student engagement and academic performance in online education using Vosviewer. *Sch Bull*, 9(9), 114-120. <https://doi: 10.36348/sb.2023.v09i09.001>
- Grazia, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80(2), 112-123. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Hanaysha, J. R., Shriedeh, F. B., & In'airat, M. (2023). Impact of classroom environment, teacher competency, information and communication technology resources, and university facilities on student engagement and academic performance. *International Journal of Information Management Data Insights*, 3(2), 100188. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2023.100188>
- Hu, L., & Wang, Y. (2023). The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and academic engagement. *BMC Psychol*, 11(3), 318-330. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01378-x>.
- Ialuna, F., Civitillo, S., & Jugert, P. (2024). Culturally responsive teaching, teacher-student relationship and school belongingness: A multi-informant study in ethnically diverse classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 47(2), 100-121. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100839>
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Mesite, L. M., Asher, C. A., Relyea, J. E., Fitzgerald, J., & Elmore, J. (2021). Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/edu0000465>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioral, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Krejcie, R. V.; and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(2), 602-690.
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children And Youth Services Review*, 11(3), 104-120. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104946>
- Martin, A. J., Collie, R. J., & Malmberg, L. E. (2024). Exploring the roles of academic, personal, and cultural demands and resources in immigrant students' motivation, engagement, and achievement. *Learning and Instruction*, 92(2), 101-121. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101903>

- Martínez, B. M. T., & Pérez-Fuentes, M. D. C. (2024). Design and validation of the general scale of academic engagement for Spanish adolescents (CAADE). *Heliyon*, 10(1), e23732. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23732>
- Newberry, L. (2022). Increasing student engagement and comprehension in the elementary classroom through text-based discussions. *Culminating Experience Projects*, 16(3), 54-70. <https://scholarworks.gvsu.edu/gradprojects/160>
- Noor Ismail, S., Rahman, F.A., & Yaacob, A. (2020). School climate and academic performance. *Oxford Research*, 24(3) 1-23. <https://www.researchgate.net/publication/341819850>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 550-579. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Schlenker, B. R., Schlenker, P. A., & Schlenker, K. A. (2013). Antecedents of academic engagement and the implications for college grades. *Learning and Individual Differences*, 27(3), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.014>
- Soininen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2023). Reciprocal associations among teacher-child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 85(2), 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>
- Tadese, M., Yeshaneh, A., & Baye Mulu, G. (2022). Determinants of good academic performance among university students in Ethiopia: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 22(4), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03461-0>
- Wang, Y. L., & Kruk, M. (2024). Modeling the interaction between teacher credibility, teacher confirmation, and English major students' academic engagement: A sequential mixed-methods approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 22(3), 1-31. <https://doi.org/10.14746/ssllt.38418>
- Wang, Y., & Wang, Y. (2023). Exploring the relationship between educational ICT resources, student engagement, and academic performance: A multilevel structural equation analysis based on PISA 2018 data. *Studies in Educational Evaluation*, 79(2), 101-308. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101308>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yuan, L. (2024). EFL teacher-student interaction, teacher immediacy, and Students' academic engagement in the Chinese higher learning context. *Acta Psychologica*, 22(4), 104-121. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104185>
- Zengilowski, A., Lee, J., Gaines, R. E., Park, H., Choi, E., & Schallert, D. L. (2023). The collective classroom "we": The role of students' sense of belonging on their affective, cognitive, and discourse experiences of online and face-to-face discussions. *Linguistics and Education*, 73(3), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101142>



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Analysis of Student Teachers' Mental Metaphors Regarding the Teaching Profession: Alternative Metaphors

M. Nobakht ^{*1} , A.R. Alimohammadi ² 

¹ Department of Educational Administration, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

² Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-11-20
Revised: 2026-05-21
Accepted: 2026-05-25
Available online:
2026-06-26

KEYWORDS:

Mental metaphor,
alternative metaphor,
teaching profession,
student teachers.

¹ Corresponding author
mohsennobakht@cfu.ac.ir
☎ (+9845)33449022

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Education systems play a central role in shaping the development and sustainability of modern societies. In contemporary contexts, education is widely regarded as a fundamental institution for achieving social, cultural, and economic progress and for preparing human resources capable of responding to evolving societal needs. As a cornerstone of national development, the effectiveness of an education system largely depends on scientifically grounded policies, realistic planning, and decision-making processes that are aligned with the actual needs of society. Within this framework, education contributes not only to the expansion of general literacy and the reduction of social inequalities but also to the cultivation of skilled human capital and the improvement of economic productivity. Consequently, education systems are often viewed as the backbone of society, playing a decisive role in both individual growth and broader social advancement. Within this system, teachers constitute one of the most influential and foundational elements, and the preparation of competent teachers is therefore a critical component of educational development. Understanding how student teachers perceive the teaching profession is essential, as these perceptions shape their future professional practices and identities. Conceptual metaphor theory suggests that metaphors are not merely linguistic expressions but cognitive tools through which individuals interpret abstract concepts and organize their experiences. In the context of teacher education, examining the metaphors held by student teachers can provide valuable insights into their beliefs, expectations, and understandings of the teaching profession. Although previous research has explored teachers' beliefs and perceptions, systematic analysis of student teachers' mental metaphors and the development of constructive alternative metaphors remain limited. Addressing this gap, the present study seeks to analyze the conceptual metaphors held by student teachers about the teaching profession and to propose alternative metaphors that may contribute to a deeper and more constructive understanding of the profession.

Methods and Data: This study adopted a qualitative approach grounded in Lakoff and Johnson's (1980) conceptual metaphor framework. Data were collected through purposive sampling based on predetermined inclusion and exclusion criteria using semi-structured and unstructured interviews. The participants included fourteen male student teachers and five male faculty members from Farhangian University of Ardabil. Interviews with faculty members were used as complementary data to support triangulation and enhance the credibility of the analysis. Each interview with student teachers lasted approximately 40 minutes, while interviews with faculty members lasted about 30 minutes, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. The analysis of metaphors was conducted in three stages: identification, interpretation, and explanation. In the identification stage, metaphorical expressions within the interviews were detected, and the tension between the literal source domain and the metaphorical target domain was examined, highlighting metaphors such as gardener, artist, journey, and light. In the

interpretation stage, the conceptual relationships among metaphors and their connections with social and contextual meanings were analyzed. The explanation stage focused on identifying the social factors influencing the production of these metaphors and examining their discursive, educational, and social implications. The overall aim of the study was to construct an analytical framework for interpreting student teachers' metaphors and to propose constructive alternative metaphors that may contribute to reshaping educational perspectives.

Findings: 1. Metaphor Identification.

The identification stage focused on detecting metaphorical expressions related to the teaching profession and examining the tension between the literal source domain and the metaphorical target domain. Analysis of the interviews indicated that student teachers frequently used metaphors to conceptualize teaching, reflecting underlying cognitive perceptions of the profession. Among the identified expressions, four dominant metaphors emerged based on semantic prominence and recurrence: teacher as gardener, teacher as artist, teaching as a journey, and teacher as light. In these cases, the literal meanings of the source domains—gardening, artistic creation, travel, and illumination—were transferred to the target domain of teaching. This transfer highlights how student teachers interpret the role of teachers as nurturing growth, creatively shaping learning processes, guiding students through developmental pathways, and illuminating knowledge. The presence of semantic tension between the literal and metaphorical meanings confirmed the metaphorical nature of these expressions and revealed important cognitive representations of the teaching profession.

2. Metaphor Interpretation.

The interpretation stage examined how these metaphors reflect social meanings and interpersonal understandings of teaching. Analysis of participants' narratives showed that each metaphor represents a particular worldview regarding the responsibilities and relationships involved in teaching. The metaphor of the teacher as a gardener emphasizes care, patience, and the gradual cultivation of students' abilities. The metaphor of the teacher as light portrays the teacher as a source of guidance and intellectual illumination. Similarly, the teacher as an artist highlights creativity, innovation, and the design of engaging learning environments, while teaching as a journey underscores the ongoing and evolving nature of learning for both teachers and students. Alongside these positive metaphors, several critical metaphors also emerged, including teaching as a hidden treasure and the teacher as water beside dry land, which reflect perceived challenges such as limited recognition of teachers' social value and insufficient educational support systems. These metaphors collectively reveal how student teachers construct social and professional meanings around the teaching profession.

3-Metaphor Explanation.

The explanation stage focused on identifying the broader social and discursive functions of these metaphors and the values they convey about teaching. Positive metaphors such as teacher as light, artist, gardener, and teaching as a journey portray teaching as a transformative, creative, and developmental profession that contributes to intellectual and moral growth. At the same time, negative metaphors provide critical insights into structural and contextual challenges within the educational system. The metaphor teacher as a hidden treasure suggests that teachers possess valuable knowledge and potential that often remain underrecognized or underutilized, while teacher as water beside dry land symbolizes the difficulty of achieving meaningful educational outcomes in environments lacking adequate resources and support. Together, these metaphors illustrate how student teachers interpret both the possibilities and the limitations of the teaching profession and highlight the importance of developing constructive alternative metaphors that can reshape educational perceptions and professional identities.

Discussion and Conclusion: The findings indicate that analyzing the mental metaphors of student teachers about the teaching profession provides a meaningful framework for understanding the cultural, social, and educational dimensions of teaching. Dominant metaphors such as “teacher as light,” “teacher as gardener,” “teacher as artist,” and “teaching as a journey” reflect how student teachers conceptualize the multifaceted nature of the profession. For instance, the metaphor

“teacher as light” highlights the teacher’s role as a source of knowledge and guidance in the learning process, while “teacher as gardener” emphasizes nurturing students’ emotional and cognitive growth through care and continuous support. Similarly, viewing the teacher as an artist reflects the importance of creativity, flexibility, and innovation in designing engaging learning environments, whereas the metaphor of teaching as a journey underlines the dynamic and developmental nature of the profession for both teachers and learners (Saban et al. 2006; Yilmaz & Güçen, 2013). In addition, the presence of less conventional metaphors such as “teacher as a hidden treasure” and “teacher as water beside dry land” reveals underlying perceptions about the challenges and underrecognized value of teachers within the educational system. These metaphors highlight the potential capacities of teachers that may remain overlooked due to structural limitations or insufficient support. Accordingly, introducing alternative metaphors such as “teacher as the sun in the sky” or “teacher as a boat in a vast ocean” can enrich student teachers’ perspectives and encourage more dynamic conceptualizations of the profession. Despite the limitations of the study, including the relatively small sample size and the focus on student teachers at Farhangian University, the results are consistent with previous research showing that metaphors significantly shape professional identity, perceptions of teaching roles, and educational practices (Erickson & Pinnegar, 2016). Future studies are therefore recommended to examine metaphorical perceptions across broader populations and demographic variables in order to provide deeper insights for educational policy and teacher education programs.



NUMBER OF REFERENCES

29



NUMBER OF FIGURES

0



NUMBER OF TABLES

5

Authors’ Contributions

All authors contributed to the design, writing, revision, and final approval of this article.

Acknowledgements

The authors would like to express their sincere gratitude to all faculty members and student-teachers of Farhangian University in Ardabil Province who participated in the present study as interviewees.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Ethical Considerations

All ethical principles were considered and observed in conducting this study.

Citation (APA): Nobakht, M., Alimohammadi, A.R. (2026), Analysis of student teachers' mental metaphors regarding the teaching profession: Alternative metaphors. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 126-146. DOI:

 [http:// doi.org/10.48310/ise.2026.21573.1503](http://doi.org/10.48310/ise.2026.21573.1503)



COPYRIGHTS

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

تحلیل استعاره‌های ذهنی دانشجومعلم‌ان نسبت به حرفه معلمی: ارائه استعاره‌های بدیل

محسن نوبخت^{۱*}، امیررضا علی‌محمدی^۲^۱ گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.^۲ گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹ تهران، ایران

اطلاعات مقاله

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر، تحلیل استعاره‌های ذهنی دانشجومعلم‌ان نسبت به حرفه معلمی و ارائه استعاره‌های بدیل است.

روش‌ها: این پژوهش با رویکرد کیفی و با تکیه بر چارچوب نظری استعاره مفهومی لیکاف و جانسون (۱۹۸۰)، به تحلیل استعاره‌های ذهنی دانشجومعلم‌ان نسبت به شغل معلمی پرداخته است. مشارکت‌کنندگان پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و بدون ساختار گردآوری شد. در مجموع، ۱۴ نفر از دانشجومعلم‌ان و ۵ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان به منظور افزایش اعتبار پژوهش مورد مصاحبه قرار گرفتند. مدت مصاحبه با دانشجومعلم‌ان به‌طور میانگین ۴۰ دقیقه و با اعضای هیأت علمی حدود ۳۰ دقیقه بود. داده‌ها طی سه مرحله تشخیص، تفسیر و تبیین استعاره‌ها مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان می‌دهد که برخی از استعاره‌ها، همچون «معلم، هنرمند است» و «معلم، باغبان است»، به‌طور مثبت و مؤثر به تصویرگری شغل معلمی پرداخته و زیبایی‌های این حرفه را به وضوح نمایان می‌سازند. در مقابل، استعاره‌های متقابلی مانند «معلمی، گنج پنهان و کشف نشده است» و «معلم، آبی در زمین خشک است» نیز وجود دارند که محدودیت‌ها و چالش‌های موجود در این حرفه را به تصویر می‌کشند.

نتیجه‌گیری: نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که توجه به استعاره‌های شناختی دانشجومعلم‌ان بسیار مهم است و بهره‌گیری از استعاره‌های بدیل، به عنوان ابزارهای قدرتمند در فرآیند شکل‌گیری نگرش و دیدگاه‌های افراد نسبت به شغل معلمی، می‌تواند نقش مهم و مؤثری ایفا کند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

واژگان کلیدی:

استعاره ذهنی،

استعاره بدیل،

حرفه معلمی،

دانشجومعلم‌ان.

^۱ نویسنده مسئولmohsennobakht@cfu.ac.ir

① ۰۴۵-۳۳۴۴۹۰۲۲

مقدمه

اهمیت آموزش و پرورش در دنیای امروز به گونه‌ای است که بسیاری از جامعه‌شناسان و نخبگان آن را مهم‌ترین نهاد در شکل‌گیری و تداوم یک جامعه موفق می‌دانند. در اغلب جوامع معاصر، نظام آموزش و پرورش به‌عنوان ابزاری اساسی برای تحقق اهداف و مقاصد اجتماعی تلقی می‌شود و انتظار می‌رود زمینه‌های رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی را فراهم سازد. از این رو، آموزش و پرورش که رکن بنیادین توسعه همه‌جانبه کشور به‌شمار می‌آید، زمانی می‌تواند نقش مؤثری در پیشرفت جامعه ایفا کند که سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری‌های آن مبتنی بر رویکردهای علمی، واقع‌بینانه و ناظر بر نیازهای واقعی جامعه بوده، از طرح‌های شعاری و صرفاً آرمان‌گرایانه فاصله بگیرد (حسینی و همکاران، ۱۴۰۲). با توجه به این که نظام آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین بنیان‌های جوامع

امروزی و در عین حال، متأثر از تحولات محیطی و اجتماعی، از جمله سازمان‌های پیچیده و حیاتی هر کشور محسوب می‌شود (ایکونو^۱ و همکاران، ۲۰۱۹، چاولا و ساکسنا^۲، ۲۰۱۹)، می‌توان آن را ستون فقرات جامعه دانست که نقشی کلیدی در توسعه فردی و اجتماعی ایفا می‌کند. این نظام از طریق ارتقای سطح سواد عمومی، کاهش نابرابری‌ها و فراهم‌سازی فرصت‌های برابر اجتماعی، علاوه بر تربیت نیروی انسانی ماهر و کارآمد، به بهبود رشد اقتصادی و افزایش بهره‌وری نیز کمک می‌کند (توده‌رنجبر و عراقی، ۱۴۰۳).

نهاد آموزش و پرورش نقش بی‌همتایی در جامعه دارد؛ گذشته را باز می‌تابد، از حال خبر می‌دهد و برای آینده زمینه‌سازی می‌کند. به همین سبب نظام آموزشی، اغلب محور منازعات گفتمان‌های مختلف اجتماعی و سیاسی است و به‌خصوص در جوامعی که نظام آموزشی متمرکز و در اختیار حاکمیت است، گرایش‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی به‌طور مستقیم و غیر مستقیم باعث تغییراتی در ساختار و محتوای نظام آموزشی می‌شود (سجادی، ۲۰۱۵).

باید توجه داشت که معلمان از پایه‌های اساسی هر نظام آموزشی هستند و در سطحی فراتر از عناصر اصلی و حساس در هر «گفتمان حاکمیتی» محسوب می‌شوند. بنابراین به این مؤلفه مهم باید عنایت قابل توجهی داشت. می‌شود گفت که تربیت معلم از حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت است (کشاورز و مقدسی، ۱۴۰۰ به نقل از موسوی خطیر و همکاران، ۱۴۰۲). قریب صد سال است که تربیت معلم در ایران به صورت رسمی انجام می‌شود و حاکمیت برای آن به‌عنوان بخش مهمی از نظام آموزشی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی می‌کند. نظام آموزش و پرورش که خود تولیدکننده نیروی انسانی پرورش‌یافته در عرصه‌های گوناگون اجتماعی است، به بخش قابل ملاحظه‌ای از همین نیروی انسانی برای بقا و تداوم خود نیازمند است (حق وردی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ همچنان‌که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، راهکار استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت‌محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های ذی‌ربط پیشنهاد شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). تدوین اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم، تغییر در سرفصل‌ها و دروس دوره‌های تربیت معلم و ایجاد کمیته‌های گزینش، از جمله اقدامات برای تربیت معلم در این گفتمان است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). بنابراین باید توجه داشت که یکی از بنیادی‌ترین نهادهای آموزش و پرورش، نهادی است که مسئول پرورش و تربیت معلمان آن جامعه باشد. رسالت دانشگاه فرهنگیان یا تربیت معلم، تربیت و آماده‌سازی نیروی انسانی به‌ویژه معلم باتوجه به مقتضیات جامعه آینده است و انتظار می‌رود که با برنامه‌ای جامع، معلمانی شایسته به جامعه تحویل دهد (خروشی، ۱۳۹۴).

مطالعه شناخت معلم‌ها برای دهه‌ها مورد توجه بوده است، زیرا ادراکات آن‌ها نقشی اساسی در کیفیت تدریس دارد (تلخابی، ۱۳۹۵). این شناخت از دو منبع مهم ناشی می‌شود: تجربه زیسته فردی و تجربه‌های تحصیلی (تلخابی و همکاران، ۱۳۹۹). تجربه‌های تحصیلی شامل روش‌های یادگیری فرد و دانش‌های کسب‌شده قبلی است (تلخابی، ۱۳۹۹). بنابراین شناخت معلمان برای درک یک کلاس پویا

1. Icono
2. Chawla & Saxena

ضروری است (لی^۳، ۲۰۱۷). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ارتباط میان دیدگاه معرفت‌شناختی و ادراکات معلمان از حرفه آموزش، حوزه‌ای ضروری و نیازمند مطالعه است (وگنر و ناکلس^۴، ۲۰۱۵). براساس پارادایم ارائه‌شده توسط بورگ، عواملی چون تجربه تدریس، رشد حرفه‌ای، نوع کلاس و بافت آموزشی، ساختار ادراکات معلمان را شکل می‌دهند (بورگ^۵، ۲۰۰۹). بنابراین باتوجه به بررسی‌های به‌عمل آمده، عنایت به استعاره‌های ذهنی دانشجومعلمان ضروری به‌نظر می‌رسد.

باتوجه به تعریف سبزعلیپور و رستمی جوریایی (۱۴۰۱)، استعاره یکی از ابزارهای ادبی و وسیله‌ای برای پیرایه‌بندی کلام است. با ظهور علوم شناختی، استعاره به موضوعی محوری تبدیل شد و از زمان انتشار اثر لیکاف و جانسون^۶ در سال ۱۹۸۰ با عنوان «استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم» جایگاه ویژه‌ای یافت. استعاره‌ها شناخت ما را از پیرامون شکل می‌دهند و به همین دلیل «استعاره مفهومی» نامیده می‌شوند (نوبخت و همکاران، ۱۴۰۱). از نگاه معناشناسی شناختی، استعاره ابزار اندیشیدن درباره هستی است و عبارات استعاری بازنمایی ساختارهای ذهنی و جهان‌بینی ما هستند (راسخ ماهند، ۱۳۹۱ به نقل از کریمی و همکاران، ۱۴۰۰). استعاره مفهومی را درک یک مفهوم انتزاعی (قلمرو مقصد) از طریق یک مفهوم عینی (قلمرو مبدأ) دانسته‌اند (فتوحی، ۱۳۸۹ به نقل از کریمی و همکاران، ۱۴۰۰). بنابراین شناخت استعاره‌های ذهنی معلمان می‌تواند در فهم آینده عملکرد حرفه‌ای آنان نقش مهمی داشته باشد. استعاره فراتر از یک آرایه ادبی بوده و نقشی فعال در ساخت نظام شناختی انسان دارد (نوبخت و همکاران، ۱۴۰۱). سامانه مفهومی ما تا حد زیادی استعاری و بنابراین شیوه فکر کردن و تجارب ما نیز بسیار استعاری است. لیکاف و جانسون (۲۰۰۳) بر این باورند که از طریق توجه به استعاره می‌توان سامانه مفهومی انسان را درک کرد. استعاره مفهومی که در زبان روزمره بسیار به کار می‌رود و از این منظر عنصری زبانی و نه ادبی به شمار می‌رود، طبق تعریف لیکاف و جانسون توانایی‌ای است که از طریق آن فهم چیزی بر اساس چیزی دیگر ممکن می‌شود. براین‌اساس، استعاره مفهومی در تصویرسازی ذهنی از امور انتزاعی بسیار نقش دارد.

با وجود آن‌که در ادبیات پژوهشی تعلیم و تربیت، به باورها، نگرش‌ها و تصورات دانشجومعلمان نسبت به حرفه معلمی توجه شده است، بررسی این تصورات از منظر تحلیل استعاره‌های ذهنی هنوز به‌صورت نظام‌مند و هدفمند توسعه نیافته است. به‌ویژه مرور پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که اغلب مطالعات موجود صرفاً به شناسایی و توصیف استعاره‌های رایج دانشجومعلمان درباره معلمی بسنده کرده‌اند و کمتر به نقد، تحلیل کارکردی و پیامدهای تربیتی این استعاره‌ها پرداخته‌اند. مهم‌تر از آن، تا کنون پژوهشی که به‌طور مشخص با رویکرد تحلیلی، استعاره‌های بدیل و سازنده را به‌عنوان چارچوبی برای بازاندیشی در هویت حرفه‌ای معلمی پیشنهاد و تبیین کند، به‌ویژه در بافت آموزش معلم در ایران، مشاهده نمی‌شود. این خلأ سبب شده است که یافته‌های پژوهشی کم‌تر به سطح سیاست‌گذاری آموزشی، برنامه‌های تربیت معلم و تقویت انگیزه و خودپنداره حرفه‌ای دانشجومعلمان راه یابد. از این‌رو پژوهش حاضر با

3. Li

4. Wegner & Nuckles

5. Borg

6. Lakoff & Johnsen

تمرکز بر تحلیل استعاره‌های ذهنی دانشجومعلم‌ان نسبت به حرفه معلمی و ارائه استعاره‌های بدیل می‌کوشد این خلأ نظری و کاربردی را پوشش داده، زمینه‌ای برای بازتعریف حرفه معلمی در نظام تربیت معلم فراهم آورد.

پیشینه پژوهش

مطالعات انجام‌شده در حوزه استعاره‌های آموزشی نشان می‌دهد که استعاره‌ها صرفاً ابزارهای زبانی یا بیانی نیستند؛ بلکه سازه‌هایی شناختی‌اند که نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، باورهای آموزشی و شیوه‌های تفکر معلمان و دانشجومعلم‌ان ایفا می‌کنند. بر این اساس، پیشینه پژوهش حاضر را می‌توان در سه محور تحلیلی اصلی دسته‌بندی کرد: نقش استعاره‌ها در تبیین هویت حرفه‌ای معلم، کارکرد استعاره‌ها در بازاندیشی باورهای آموزشی، و الگوهای استعاری رایج در تصور معلمی.

بنابراین، بخشی از پژوهش‌ها بر نقش استعاره‌ها در شکل‌گیری و تبیین هویت حرفه‌ای معلمان تمرکز دارند. در این راستا، سابان^۷ و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهند که تحلیل استعاره‌های معلمان آینده می‌تواند بینش‌های عمیقی از تفکر حرفه‌ای آنان فراهم سازد و تم‌های مفهومی مؤثر در شکل‌گیری هویت معلم را آشکار کند. یافته‌های آنان حاکی از آن است که استعاره‌ها به‌مثابه چارچوب‌های ادراکی، نحوه درک معلمان از نقش خود، مسئولیت‌های حرفه‌ای و تعامل با یادگیرندگان را سازمان‌دهی می‌کنند. در همین راستا، اریکسون و پینگر^۸ (۲۰۱۶) با تأکید بر «استعاره‌های شخصی تدریس» نشان می‌دهند که این استعاره‌ها یکی از مهم‌ترین عوامل تبیین‌کننده هویت حرفه‌ای معلمان‌اند و می‌توانند شیوه عمل، انتخاب راهبردهای تدریس و حتی نگاه معلمان به مسئولیت‌های حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار دهند. آنان استعاره را نوعی «آینه شناختی» می‌دانند که باورهای بنیادین معلمان را منعکس می‌کند و می‌تواند مبنای مداخلات حرفه‌ای و برنامه‌ریزی‌های آموزشی قرار گیرد.

گروهی از پژوهش‌ها بر کارکرد استعاره‌ها در بازاندیشی و تحول باورهای آموزشی معلمان و دانشجومعلم‌ان تمرکز کرده‌اند. تاننهییل و مک‌فیل^۹ (۲۰۱۴) نشان می‌دهند که استعاره‌ها نقشی اساسی در شکل‌گیری و بازسازی باورهای حرفه‌ای معلمان پیش‌خدمت دارند و می‌توانند آنان را به بازاندیشی در تجربیات آموزشی خود سوق دهند. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که استفاده آگاهانه از استعاره‌ها، فرایند حرکت معلمان به‌سوی رویکردهای سازنده‌گرایانه، منعطف و دانش‌آموزمحور را تسهیل می‌کند. از این منظر، استعاره‌ها نه تنها بازتاب‌دهنده نگرش‌های موجود، بلکه ابزاری بالقوه برای تغییر و تحول نگرش‌های حرفه‌ای نیز به شمار می‌روند.

شماری از مطالعات به شناسایی الگوها و طبقه‌بندی استعاره‌های رایج درباره مفهوم «معلم» پرداخته‌اند. ییلماز و گوزالان^{۱۰} (۲۰۱۳) با بررسی برداشت‌های دانشجومعلم‌ان نشان می‌دهند که استعاره‌هایی مانند «والد»، «باغبان»، «چراغ راه»، «راهنما» و «پزشک» از رایج‌ترین تصاویر ذهنی آنان از معلمی هستند. این استعاره‌ها در طبقات مفهومی متفاوتی همچون مراقبتی، پرورشی، حمایتی و هدایت‌گرانه قرار می‌گیرند و بیانگر آن‌اند که معلمان آینده چگونه نقش خود را در فرایند یاددهی-یادگیری تصور می‌کنند. همچنین،

7. -Saban

8. Erickson & Pinnegar

9. Tannehill & MacPhail

10. Yilmaz & Gözalan

پژوهش باش و بالگزگن^{۱۱} نشان می‌دهد که دانش‌آموزان نیز از استعاره‌های مشابهی برای توصیف معلمان، به‌ویژه معلمان زبان انگلیسی، استفاده می‌کنند و آنان را به‌عنوان منبع حمایت، دانش و همراهی معرفی می‌نمایند. این یافته‌ها حاکی از آن است که استعاره‌ها سازهایی مشترک میان معلمان و دانش‌آموزانند و می‌توانند کیفیت روابط آموزشی و تعاملات یادگیری را تبیین کنند.

با وجود غنای این پژوهش‌ها، بخش قابل‌توجهی از مطالعات پیشین یا صرفاً به شناسایی و طبقه‌بندی استعاره‌ها بسنده کرده‌اند، یا کم‌تر به جست‌وجوی استعاره‌های بدیل و امکان بازسازی آگاهانه نگرش‌های حرفه‌ای پرداخته‌اند. از سوی دیگر، در زمینه بررسی استعاره‌های ذهنی دانش‌جومعلمان در بافت فرهنگی و اجتماعی نظام آموزش و پرورش ایران، پژوهش‌های تحلیلی و مبتنی بر چارچوب نظری استعاره مفهومی همچنان محدود است. از این رو پژوهش حاضر می‌کوشد با تمرکز بر تحلیل استعاره‌های ذهنی دانش‌جومعلمان و جست‌وجوی استعاره‌های بدیل، پیوندی معنادار میان پیشینه نظری، بافت فرهنگی و مسأله اصلی پژوهش برقرار سازد و به غنای ادبیات موجود در این حوزه بیفزاید.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از منظر رویکرد، کیفی بوده و با تکیه بر چارچوب نظری استعاره مفهومی لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) انجام شده است. در ابتدا با مشخص کردن ملاک‌های ورودی و خروجی، برای جمع‌آوری داده‌ها از روش نمونه‌گیری هدفمند و از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و بدون ساختار استفاده شد. در این پژوهش با ۱۴ نفر از دانش‌جومعلمان مرد و ۵ نفر از اعضای هیأت علمی مرد دانشگاه فرهنگیان اردبیل مصاحبه شد. داده‌های حاصل از مصاحبه با اعضای هیأت علمی به‌عنوان منبع مکمل، به‌منظور مثلث‌سازی داده‌ها و افزایش اعتبار تحلیل‌ها مورد استفاده قرار گرفت. مصاحبه با هر دانش‌جومعلم حدود ۴۰ دقیقه و با هر هیأت علمی حدود ۳۰ دقیقه طول کشید. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. سپس یافته‌ها طی سه مرحله تشخیص، تفسیر و تبیین مورد تحلیل قرار گرفت. در مرحله تشخیص که با حوزه شناختی مرتبط است، وجود استعاره‌ها در متون و مصاحبه‌ها شناسایی شد و تنش بین حوزه مبدأ تحت‌اللفظی و حوزه مقصد استعاری مشخص گردید (چاترئیس بلک^{۱۲}، ۲۰۰۴ به نقل از نوبخت و همکاران، ۱۴۰۱). در این مرحله، مفاهیم «استعاره‌های ذهنی» و «معلمی» بررسی شد و با توجه به کاربردهای استعاری دانش‌جومعلمان، نمونه‌هایی مانند «باغبان»، «هنرمند»، «سفر» و «تور» برجسته شدند. مرحله تفسیر با حوزه بینافرهنگی و اجتماعی مرتبط است و شامل شناسایی روابط اجتماعی ساخته‌شده از طریق استعاره و ارتباط آن‌ها با عوامل شناختی و عمل‌گرایانه است. در این مرحله استعاره‌های مفهومی و کلیده‌های مفهومی استخراج شده و نحوه ارتباط استعاره‌ها با یکدیگر و با موقعیت‌های متنی مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله تبیین، تمرکز بر شناسایی عوامل اجتماعی مؤثر در تولید استعاره‌ها و نقش آن‌ها در متقاعدسازی و ارزش‌گذاری‌های ایدئولوژیک و رتوریک است. در این مرحله، نمونه‌های استعاره‌ای دانش‌جومعلمان بررسی

11. Baş & Balgezegen

12. Charteris-Black

شد تا کارکرد گفتمانی و پیامدهای اجتماعی، آموزشی و تربیتی آن‌ها روشن گردد و زمینه‌ی ارائه‌ی استعاره‌های بدیل و سازنده برای تحول نگرش‌های آموزشی فراهم آید.

می‌توان بیان داشت که هدف اصلی این پژوهش ساخت یک چارچوب جدید برای تفسیر استعاره‌ها و ارائه‌ی استعاره‌های بدیل است که می‌تواند به تحول در نگرش‌های آموزشی دانشجوی معلمان منجر گردد. این پژوهش می‌تواند به شناسایی الگوهای مشترک در تفکرات دانشجوی معلمان کمک کند و زمینه‌ساز تغییرات مثبتی در سیاست‌های آموزشی شود. در خصوص روایی و پایایی پژوهش نیز به جدول (۱) اشاره می‌شود. در جدول (۲) نیز ملاک‌های ورودی و خروجی قابل مشاهده است.

جدول ۱. اعتبار پژوهش
Table 1. Research Validity

اعتبار از لحاظ پایایی	اعتبار از لحاظ روایی
بازبینی توسط اعضای هیأت علمی و به اشتراک گذاشتن نظرات و بازخوردهایشان و کاهش سوگیری‌های احتمالی، ثبت دقیق تمامی مراحل تحقیق (ممیزی تحقیق)، تنوع نمونه‌ها و بررسی از زوایای مختلف	توصیفات عمیق و جزئی‌نگر مصاحبه‌شوندگان از موضوع مورد بحث، حضور مستمر و فعال پژوهشگر در فرآیند مصاحبه و تفسیر دقیق دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان، ارائه‌ی یافته‌های اولیه‌ی پژوهشگر به شرکت‌کنندگان و دریافت بازخورد از آن‌ها به منظور مشخص شدن هم‌خوانی یا ناهم‌خوانی دیدگاه‌ها با تفاسیر محقق

جدول ۲. ملاک‌های ورودی و خروجی مصاحبه‌شوندگان (دانشجوی معلمان)
Table 2. Inclusion and Exclusion Criteria for Interview Participants (Student Teachers)

ملاک‌های ورودی	ملاک‌های خروجی
افراد همه‌رشته‌ها می‌توانند با نمونه‌گیری انجام‌شده، در مصاحبه شرکت کنند. مصاحبه‌شوندگان باید برای شرکت در مصاحبه و بیان دیدگاه‌های شخصی درباره‌ی شغل معلمی تمایل و آمادگی داشته باشند. باید حداقل یک سال از سال ورود دانشجوی معلمان گذشته باشد.	افرادی که از مصاحبه انصراف دهند یا همکاری لازم را نداشته باشند. پاسخ‌های بسیار کوتاه، مبهم یا نامربوط دهند که امکان تحلیل استعاره‌ای را دشوار کند. افرادی که در خارج از دانشگاه فرهنگیان اردبیل تحصیل می‌کنند. افرادی که پاسخ‌هایشان با استانداردهای اخلاقی پژوهش هم‌خوانی نداشته باشد (مثلاً عدم رعایت احترام).

یافته‌ها

این بخش از پژوهش حاضر به صورت جداگانه در سه قسمت تشخیص استعاره، تفسیر استعاره و تبیین استعاره ارائه می‌گردد.

تشخیص استعاره

تشخیص استعاره در اصل با معنای اندیشه‌ای (حوزه‌ی شناختی) مرتبط است. تشخیص استعاره به معنی شناسایی وجود استعاره در متن و همچنین تمرکز بر مشخص کردن تنش بین حوزه‌ی مبدأ تحت‌اللفظی و حوزه‌ی مقصد استعاری است (چاتریس بلک، ۲۰۰۴ به نقل از نوبخت و همکاران، ۱۴۰۱). بررسی تحت‌اللفظی عبارت «استعاره‌های ذهنی نسبت به معلمی» نشان می‌دهد که این عبارت از دو مفهوم «استعاره‌های ذهنی» و «معلمی» تشکیل شده است. استعاره‌ی ذهنی یا شناختی، براساس تعریف گندم‌کار (۱۳۸۹) بارزترین تجلی شناخت

در انسان است (به نقل از رضایی و عکاشه، ۱۴۰۳). در اینجا با استناد به مصاحبه‌های انجام‌شده، انواع «کاربردهای استعاری نسبت به شغل معلمی» در متون مختلف آورده می‌شود. باتوجه به تمرکز بر شناسایی و تحلیل معنایی استعاره‌ها، برجسته‌ترین استعاره‌ها بر اساس معنا، فراوانی و بازنمایی جنبه‌های مختلف حرفه معلمی، مفاهیم «باغبان»، «هنرمند»، «سفر» و «نور» است.

تشخیص اندیشه‌ها در معنای عام (بر اساس فرهنگ لغت دهخدا و عمید) و استعاری

استعاره معلمی به مثابه باغبانی

در معنای عام: باغبان. [غ / غِ] (ص مرکب، ا مرکب) نگاهدارنده باغ باشد.

در معنای استعاری: معلمی مانند باغبانی است که به رشد و پرورش شاگردان همچون گل‌ها و گیاهان می‌پردازد.

استعاره معلمی به مثابه هنرمند

در معنای عام: کسی که هنری چون شاعری، خوانندگی، نقاشی، نوازندگی، بازیگری و جز آن را پیشه خود سازد.

در معنای استعاری: معلم مانند هنرمندی است که ذهن دانش‌آموزان را شکل می‌دهد و به آن رنگ و هویت می‌بخشد.

استعاره معلمی به مثابه سفر

در معنای عام: رفتن از شهری به شهر دیگر، قطع مسافت.

در معنای استعاری: معلمی مانند سفری است که در آن معلم دانش‌آموزان را در مسیر یادگیری، کشف و تجربه‌های جدید همراهی می‌کند.

استعاره معلم به مثابه نور

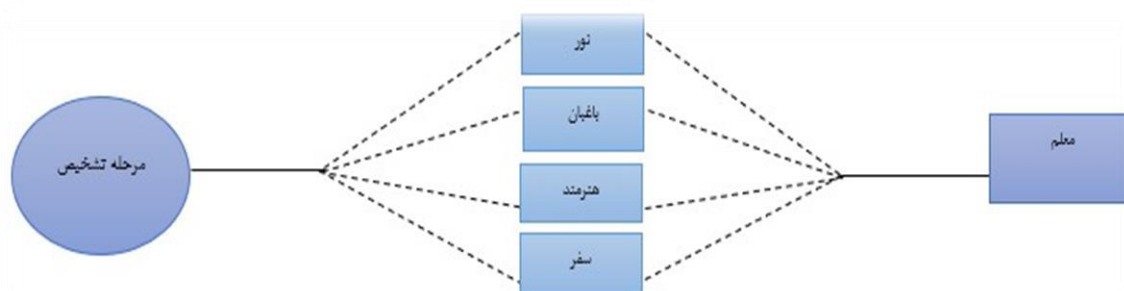
در معنای عام: کیفیتی که به وسیله حس بینایی درک می‌شود و به وساطت آن اشیا دیده می‌شود.

در معنای استعاری: معلم همچون نوری است که تاریکی نادانی را روشن می‌کند و مسیر دانش را نشان می‌دهد.

تمامی این موارد به جنبه‌های مختلف حوزه مبدأ «استعاره‌های ذهنی» مرتبط‌اند. در مورد استعاره «نور»، دانش‌جومعلم‌ان بیان کردند که «معلم مانند نور است». در این مثال، تنش معنایی میان حوزه مبدأ (نور) و حوزه مقصد (معلم) آشکار است، زیرا نور در معنای واقعی خود تنها باعث دیده شدن اجسام و رشد گیاهان می‌شود، اما در استعاره، معلم با ویژگی‌های هدایت، روشنایی مسیر یادگیری و رشد فکری دانش‌آموزان پیوند داده می‌شود. این انتقال معنا نشان‌دهنده وجود استعاره است و تحلیل دقیق آن امکان بررسی جنبه‌های شناختی و نمادین حرفه معلمی را فراهم می‌کند. استعاره «باغبان» نیز با همین منطق قابل تشخیص است. در معنای واقعی، باغبان وظیفه پرورش و مراقبت از گیاهان را بر عهده دارد. در مصاحبه‌ها، دانش‌جومعلم‌ان، معلم‌ان را «باغبان دانش» یا «باغبان صبور دانش‌آموزان» توصیف کردند، که نشان می‌دهد معلم با صبر، توجه و پرورش استعدادهای شاگردان همسان با وظایف باغبان دیده می‌شود. این تنش میان معنای ظاهری باغبان و حوزه مقصد یعنی نقش معلم، استعاره‌ای روشن را شکل می‌دهد. استعاره «هنرمند» نیز مشابه تحلیل‌های پیشین است. دانش‌جومعلم‌ان معلم را «هنرمند» دانستند، زیرا مانند هنرمند، معلم نیازمند خلاقیت، طراحی روش‌های آموزشی و شکل‌دهی به فرایند

یادگیری است. حوزه مبدأ یعنی «هنرمند» با حوزه مقصد «معلم» همخوانی نمادین دارد، اما تنش میان ابزار و رسانه‌های هنری و نقش تربیتی معلم باعث می‌شود این بیان به صورت استعاری درک شود و نشان‌دهنده برداشت ذهنی شرکت‌کنندگان از حرفه معلمی باشد. در نهایت، استعاره «سفر» نیز بر اساس مصاحبه‌ها، قابل تشخیص است. برخی دانشجومعلمان نقش معلم را به «راهنمای سفر» تشبیه کردند. در معنای واقعی، سفر یک حرکت فیزیکی از نقطه‌ای به نقطه‌ای دیگر است، اما در استعاره، معلم، مسیریابی، هدایت و همراهی دانش‌آموزان در مسیر یادگیری و رشد را برعهده دارد. این تنش میان معنای واقعی سفر و عملکرد استعاری معلم، نشان‌دهنده وجود استعاره و نحوه انتقال مفاهیم شناختی و نمادین است.

بر این اساس، تشخیص استعاره، علاوه بر توجه به بافت و زمینه متن، نیازمند بررسی دقیق روابط معنایی میان کلمات و تحلیل تفاوت میان معنای ظاهری و استعاری است. این فرآیند ظریف و تحلیلی، مستلزم دقت و تمرین است؛ زیرا برداشت‌های ذهنی دانشجومعلمان و انتقال مفاهیم غیرمستقیم در متن می‌تواند متنوع و گاهی ظریف باشد. نمودار (۱) فاز تشخیص استعاره‌های ذکرشده را به صورت تصویری نمایش می‌دهد.



شکل ۱. مرحله تشخیص استعاره (منبع: نگارندگان)

Fig 1. Metaphor Identification Stage (Source: The Authors).

تفسیر استعاره

تفسیر استعاره به معنای بینافردی مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، تفسیر استعاره بر شناسایی روابط اجتماعی که از طریق استعاره ساخته می‌شود، تمرکز دارد. تفسیر شامل برقراری ارتباط بین استعاره‌ها و عوامل شناختی و عمل‌گرایانه است که استعاره‌ها را تعیین می‌کند. این امر شامل شناسایی استعاره‌های مفهومی و در صورت امکان، کلیده‌های مفهومی است. در مرحله تفسیر می‌توان در نظر گرفت که انتخاب‌های استعاره تا چه اندازه در ساختن یک بازنمایی مهم اجتماعی فعال هستند (چاتریس بلک، ۲۰۰۴ به نقل از نوبخت و همکاران، ۱۴۰۱).

تفسیر استعاره‌های ذهنی دانشجومعلمان یکی از مراحل بسیار مهم در درک و تحلیل نگرش‌ها، باورها و ویژگی‌های شخصیتی آن‌هاست. این تفسیر نه تنها به ما کمک می‌کند که دریابیم دانشجومعلمان چگونه به مقام معلمی می‌نگرند، بلکه همچنین روابط اجتماعی و مفاهیم عمیق‌تری را که با استفاده از استعاره شکل گرفته‌اند، شناسایی می‌کند. به عبارتی، تحلیل استعاره‌ها به شناسایی و درک روابط

اجتماعی و فرهنگی که از طریق این استعاره‌ها ایجاد می‌شود، می‌پردازد. هر یک از استعاره‌هایی که دانشجومعلم‌ان به کار می‌برند، نمایانگر جهان‌بینی و تصورات آن‌ها در مورد نقش و مسئولیت‌های معلمی است. به عنوان مثال، استعاره «معلم، باغبان است» نشان می‌دهد که دانشجومعلم‌ان خود را به عنوان افرادی می‌بینند که به رشد و پرورش دانش‌آموزان کمک می‌کنند. در این استعاره، معلم به عنوان کسی در نظر گرفته می‌شود که بذره‌های دانش را در دل دانش‌آموزان می‌کارد و با مراقبت و توجه، آن‌ها را به رشد و شکوفایی می‌رساند. این دیدگاه نشان‌دهنده اهمیت رابطه معلم و دانش‌آموز و تأکید بر پرورش فرهنگی و عاطفی آن‌هاست. به‌طوری که مصاحبه‌شونده الف معتقد است:

«باغبان با صبر و مهارت به رشد و شکوفایی گیاهان کمک می‌کند و هر گیاه نیازمند توجه ویژه‌ای است. دانش‌آموزان مانند گیاهان هستند و معلم با صبر، محبت و دانش، زمینه رشد و پرورش استعدادهای آنان را فراهم می‌کند» (دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان).

انتخاب استعاره «معلم، نور است» نیز حاکی از این است که دانشجومعلم‌ان، معلم را به عنوان منبعی از روشنایی و آگاهی در نظر می‌گیرند. این استعاره نه تنها بر اهمیت دانش و آگاهی تأکید دارد، بلکه به جنبه‌های معنوی و اخلاقی نیز می‌پردازد و نشان می‌دهد که معلم می‌تواند راهنمایی برای دانش‌آموزان در مسیر یادگیری باشد. این دیدگاه تأثیر عمیقی بر نحوه تعلیم و تربیت و ایجاد فضای آموزشی مثبت دارد. مصاحبه‌شونده ب، معتقد است که:

«نور موجب رشد و پرورش موجودات می‌شود و هرچه پدیده‌ای از نور دور باشد، رشد نمی‌کند. معلم مانند نور است و هر کس در مواجهه با او قرار گیرد، استعدادهای اصیلش پرورش می‌یابد و شکوفا می‌شود. استعدادهای غیراصیل همانند مواد نامناسب توسط نور تخریب می‌شوند. هرچه انسان‌های با استعداد به نور معلم نزدیک‌تر باشند، رشد و شکوفایی بیش‌تری خواهند داشت» (عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان).

استعاره «معلم، هنرمند است» بر خلاقیت و نوآوری در فرآیند آموزش تأکید دارد. این استعاره نشان‌دهنده این است که معلم نه تنها اطلاعات را منتقل می‌کند، بلکه با استفاده از روش‌های خلاقانه و جذاب به یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. در واقع، معلم به عنوان یک هنرمند، قادر است محیطی غنی و الهام‌بخش برای یادگیری ایجاد کند و با به‌کارگیری روش‌های متنوع، سطح یادگیری را ارتقا بخشد. مصاحبه‌شونده پ می‌گوید:

«به نظر من معلمی شباهت دارد به کار یک هنرمند. یک هنرمند با استفاده از رنگ‌ها، خطوط و شکل‌ها یک اثر هنری خلق می‌کند. معلم هم با استفاده از کلمات، ایده‌ها و فعالیت‌ها یک فضای یادگیری جذاب ایجاد می‌کند. معلم باید بتواند دانش‌آموزان را به یادگیری علاقه‌مند و استعدادهایشان را شکوفا کند. معلم باید خلاق باشد و بتواند از روش‌های مختلف برای آموزش استفاده کند» (دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان).

عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان نیز در خصوص استعاره «معلم، هنرمند است» معتقد است: «البته همان‌طور که گفتید، معلم در برخی جنبه‌ها مانند یک هنرمند است. معلم مانند هنرمند، توانایی خلق و شکل‌دهی مفاهیم را دارد تا دانش برای دانش‌آموزان جذاب و

قابل فهم شود. هنر معلم در یافتن روش‌های خلاقانه و استفاده از ابزارهای متنوع برای انتقال علم و برانگیختن انگیزه دانش‌آموزان است. او با توجه به نیازهای فردی، فضایی فراهم می‌کند که یادگیری به صورت طبیعی و دل‌پذیر رخ دهد. معلم مانند هنرمند نیازمند صبر، تمرین و تمرکز است تا بهترین روش‌ها را به کار گیرد. درک عمیق و خلاقیت در تدریس، از ویژگی‌های اساسی معلم موفق است که به پرورش نسل‌های خلاق و توانمند منجر می‌شود» (عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان).

استعاره «معلمی، یک سفر است» به مفهوم یادگیری مادام‌العمر اشاره دارد. این استعاره نشان‌دهنده این است که فرآیند آموزش و یادگیری یک مسیر است که همواره در حال تحول و تکامل است. دانشجومعلم از طریق این استعاره به این نکته توجه دارند که معلمی تنها به انتقال اطلاعات محدود نمی‌شود، بلکه شامل تجربیات و یادگیری‌های مداوم است که از طریق تعاملات با دانش‌آموزان و محیط‌های مختلف شکل می‌گیرد. مصاحبه شونده ت، می‌گوید:

«شغل معلمی و مسیر معلمی را به یک سفر تشبیه می‌کنم که در آن نباید به یک مقصد خاص فکر کنیم، باید از مسیر لذت ببریم، باید چالش‌هایی که با آن‌ها روبه‌رو می‌شویم را حل کنیم و در معلمی منتظر این نباشیم که سی سال معلمی تمام بشود و برویم پی زندگی‌مان. پس باید منتظر مقصد نباشیم و در تمام طول مسیر لذت ببریم» (دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان).

تحلیل این استعاره‌ها به ما امکان می‌دهد روابط اجتماعی و فرهنگی‌ای را که دانشجومعلم از طریق آن‌ها درک می‌کنند، بهتر بشناسیم. این روابط تحت تأثیر متغیرهای اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی شکل می‌گیرند و می‌توانند بر رفتارها و تصمیم‌گیری‌های آموزشی دانشجومعلم تأثیر بگذارند. به عنوان مثال، اگر دانشجومعلم خود را به عنوان «معلم، باغبان است» تعریف کند، ممکن است رفتارهای آموزشی آن‌ها بیش‌تر بر پایه توجه به نیازهای فردی و شناختی دانش‌آموزان باشد. این نوع دیدگاه باعث تشویق یادگیری مشارکتی و همکاری در کلاس می‌شود. از سوی دیگر، اگر دیدگاه آن‌ها مبتنی بر «معلم، نور است» باشد، ممکن است تأکید بیش‌تری بر انتقال دانش و اطلاعات به صورت یک‌سویه داشته باشند، در حالی که فرایند یادگیری در واقع یک تعامل دوطرفه است. همچنین با توجه به مصاحبه‌های انجام‌شده، می‌توان بر استعاره‌های منفی در خصوص شغل معلمی از دیدگاه‌های دانشجو-معلمان نیز تأکید کرد. در خصوص مصاحبه‌هایی که انجام شده است، به چند مورد از استعاره‌های منفی اشاره می‌گردد.

یکی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه، به این که «معلمی، گنجی پنهان است» اشاره کرده و معتقد است که معلم، در جامعه آن‌چنان ارزش و جایگاه اجتماعی مطلوبی ندارد. بسیاری از افراد این ارزش را در جامعه نمی‌بینند و اهمیت نمی‌دهند و فراموش می‌کنند که پایه‌های آینده هر جامعه‌ای بر دستان و علم همان معلمانی است که با صبر و عشق، نسل‌های آینده را پرورش می‌دهند. من معلم را در این موقعیت یک گنج پنهان در نظر می‌گیرم که انگار در زیر زمین است و هنوز کشف و پیدا نشده است» (دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان).

همچنین یکی از دانشجومعلمان دیگر در مصاحبه به این که «معلمی، آبی در کنار زمین خشک است» اشاره کرده و معتقد است معلم مانند آبی است که در کنار زمین خشک جاری می‌شود. آبی که اگرچه زندگی بخش و حیاتی است، اما بدون وجود خاک مناسب و محیط

مساعد، نمی‌تواند اثر مطلوبی بر رشد و سرسبزی آن سرزمین بگذارد. پس نمی‌تواند در تربیت نسلی پویا و توانمند در آینده مؤثر باشد و آینده‌ای بهتر و پرمهرتر برای جامعه فراهم کند. در خصوص رفاه معلمان باید توجه زیادی شود؛ چراکه اگر گیاه، آب، نور و خاک مناسب نداشته باشد، نمی‌تواند به خوبی رشد کند و پرورش یابد، همان‌طور که یک انسان هم باید دارای رفاه مطلوبی باشد تا به کارهای دیگرش رسیدگی کند» (دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان).

بنابراین باتوجه به بررسی‌های به‌عمل آمده، تصویر کلی‌ای که از استعاره‌های «معلم گنجی پنهان است» و «معلم آبی در کنار زمین خشک است» برداشت می‌شود، نشان‌دهنده چالش‌ها و مسائل موجود در نظام آموزش و پرورش است. این دو استعاره، نمادهایی هستند که در کنار پیام‌های مثبت، جنبه‌های منفی و انتقادی را نیز به ما منتقل می‌کنند؛ جنبه‌هایی که نیازمند توجه، اصلاح و تحولی سیستماتیک در حوزه آموزش است. در مفهوم اولیه، «معلم گنجی پنهان است» نمادی است از ارزش و پتانسیل‌های نهفته در معلمانی که نقشی اساسی در کشف، تربیت و شکوفایی استعداد‌های نسل آینده دارند؛ اما در لایه منفی، این استعاره می‌تواند هشداردهنده باشد، چرا که به کم‌کاری‌های احتمالی در فرآیند آموزش و نظام حمایتی اشاره دارد. غالباً شاهد هستیم که در بعضی محیط‌های آموزشی، استعدادیابی و کشف استعداد‌های فردی به درستی انجام نمی‌گیرد یا نادیده گرفته می‌شود. در این حالت، «گنج پنهان» نماد همان توانایی‌ها، استعدادها و دانش‌هایی است که در زیر لایه‌های نامناسب آموزش، خاک می‌خورند و کشف نمی‌شوند. این وضع، خود نشانگر نقص در سیستم آموزش، کم‌توجهی به نیازهای دانش‌آموزان و ضعف در آموزش معلمان است.

از طرف دیگر، استعاره «معلم آبی در کنار زمین خشک» تصویری است از محیط‌های آموزشی بی‌حاصل و غم‌انگیز، جایی که منابع و امکانات اولیه برای رشد و تعالی وجود ندارد. در این تصویر، معلم به عنوان عامل حیاتی، آب و زندگی در کنار زمین خشک است، اما همان‌طور که آب در زمین خشک نمی‌تواند جاری و مؤثر باشد، معلم نیز در چنین محیطی نمی‌تواند نقش خود را به درستی ایفا کند. این استعاره نماد بی‌پناهی معلمانی است که در محیط‌هایی فاقد منابع، امکانات و حمایت‌های لازم قرار دارند و از این رو نمی‌توانند نقش تربیتی و آموزشی خود را به شکل مطلوب انجام دهند. این وضعیت ممکن است باعث احساس ناامیدی، یأس و بی‌کفایتی در معلمان شود و در نتیجه، تربیت نسلی با استعداد و توانمند با مشکل مواجه می‌شود. در نگاه کلی، هر دو مورد این استعاره‌ها نقدی عمیق بر وضعیت نظام آموزشی و نقش معلم در آن دارند. آن‌ها نشان می‌دهند که در بسیاری موارد، ارزش‌ها و استعداد‌های نهفته، در محیط‌هایی غیرفعال و بی‌پشتیبانی، تبدیل به گنج‌های کم‌فروش می‌شوند که به درستی کشف نشده یا به‌کار گرفته نمی‌شوند. این وضعیت، نیازمند اصلاحات ساختاری، بهبود امکانات، افزایش آموزش و تربیت معلمان و ایجاد فضای انگیزشی و حمایتی و همچنین ارائه استعاره‌های بدیل است که با جایگزینی، باید مورد تأکید قرار بگیرند.

تبیین استعاره

تبیین استعاره به معنای متنی مربوط می‌شود؛ یعنی بر راه‌هایی که به‌وسیله آن‌ها استعاره‌ها باهم مرتبط شده و با توجه به موقعیتی که در آن رخ می‌دهند ارجاع داده می‌شوند، تمرکز دارد (چاتریس بلک، ۲۰۰۴ به نقل از نوبخت و همکاران، ۱۴۰۱). تبیین استعاره‌ها

شامل شناسایی عامل اجتماعی‌ای که در تولید استعاره‌ها و نقش اجتماعی آن‌ها در متقاعدسازی افراد مؤثرند است. توصیف چگونگی شکل‌گیری استعاره‌های مفهومی، کلیدهای مفهومی و نشان دادن نوع ارزش‌گذاری استعاره‌ها به توضیح این‌که چرا استعاره‌ها می‌توانند متقاعدکننده باشند کمک می‌کند. بنابراین به یک معنا، شناسایی کارکرد گفتمانی استعاره‌ها به ما این امکان را می‌دهد که انگیزه ایدئولوژیک و رتوریک استعاره‌ها را بشناسیم. استعاره‌های مختلفی که دانشجومعلم دربارۀ نقش معلمی به کار می‌برند، می‌توانند نمونه‌هایی از تبیین استعاره‌ها باشند که به عنوان مثال، چهار مورد را بررسی می‌کنیم.

استعاره «معلم، نور است» نمایانگر این است که معلم به عنوان منبعی از روشنایی، آگاهی و دانش عمل می‌کند. این استعاره با ایجاد یک نوع ارزش‌گذاری مثبت به نقش آموزشی معلم، نشان می‌دهد که معلمان به چه اندازه می‌توانند در زندگی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند و آن‌ها را در مسیر یادگیری هدایت کنند. نور به معنای آگاهی و روشنایی است و این مفهوم نشان‌دهندۀ این است که معلمان می‌توانند بر کاهش ابهامات و ایجاد روشنایی در ذهن دانش‌آموزان تمرکز کنند. بدین ترتیب، این استعاره می‌تواند افراد را متقاعد کند که معلم تنها یک منتقل‌کنندۀ اطلاعات نیست؛ بلکه نقشی اساسی در رشد فکری و اخلاقی دانش‌آموزان دارد.

از سوی دیگر، استعاره «معلم، هنرمند است» بر خلاقیت و نوآوری در فرآیند آموزشی تأکید دارد. این استعاره به تبیین چگونگی شکل‌گیری روش‌های آموزش مختلف و تأثیر آن‌ها بر یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. معلم هنرمند، با استفاده از خلاقیت و تکنیک‌های هنری، می‌تواند مفاهیم پیچیده را به شیوه‌ای جذاب و دلنشین ارائه دهد. این عمل می‌تواند انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری را افزایش دهد و فرایند یادگیری را جذاب‌تر کند. همچنین، این نوع نگرش به معلم، می‌تواند نیروی محرکه‌ای برای معلمان باشد تا به دنبال راه‌های جدید و نوآورانه در تدریس باشند.

استعاره «معلم، باغبان است»، ظرفیت و توانایی معلمان را در پرورش دانش‌آموزان نشان می‌دهد. در این چارچوب، معلم به عنوان کسی در نظر گرفته می‌شود که بذره‌های دانش را در دل دانش‌آموزان می‌کارد و با مراقبت و توجه، آن‌ها را به رشد و شکوفایی می‌رساند. این استعاره به تبیین چگونگی تأثیرگذاری معلم بر رشد عاطفی و شناختی دانش‌آموزان کمک می‌کند. به این ترتیب، این استعاره می‌تواند به عنوان کاتالیزوری برای فعال‌سازی و تشویق معلمان به توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان و ایجاد فضایی مناسب برای یادگیری عمل کند.

استعاره «معلمی، یک سفر است»، اهمیت یادگیری مادام‌العمر و فرآیندهای آموزشی مستمر را منتقل می‌کند. این استعاره نشان‌دهندۀ این است که فرآیند معلمی و یادگیری، یک سفر است که مملو از تجربیات و درس‌های گوناگون است. با تبیین این استعاره، دانشجومعلم می‌تواند درک کند که نقش آن‌ها به عنوان معلم، تنها محدود به انتقال اطلاعات نیست، بلکه شامل یادگیری و رشد مشترک با دانش‌آموزان نیز می‌شود. این دیدگاه می‌تواند به آن‌ها انگیزه بدهد تا مسئولیت بیش‌تری در فرآیند یادگیری بر عهده بگیرند و به کشف تجربیات جدید در سفر یادگیری خود و دانش‌آموزان خویش بپردازند.

در خصوص استعاره‌های منفی نیز می‌توان به تبیین آن موارد پرداخت. با توجه به استعاره‌های «معلم گنجی پنهان است» و «معلم آبی در کنار زمین خشک است» هر کدام نمادهای غنی‌ای هستند که در تبیین واقعیت‌ها و مفاهیم آموزشی کاربرد فراوانی دارند. در ادامه، هر دو استعاره را به تفصیل تبیین می‌کنیم. تبیین استعاره «معلم، گنجی پنهان است» بر ارزش و پتانسیل‌های درون معلم‌ها تأکید دارد، اما به‌طور هم‌زمان نشان‌دهنده وجود گونه‌ای کمبود یا نادیده گرفته شدن این پتانسیل‌هاست. در واقع، «گنج پنهان» نمادی است از استعداد، دانش، توانمندی‌ها و ظرفیت‌هایی که معلمان دارند اما در فضای آموزش، به دلیل عوامل مختلف نظیر نبود امکانات، روش‌های ناکارآمد آموزش، کم‌توجهی و بی‌توجهی نظام آموزش و پرورش یا شرایط اجتماعی، این گنج‌ها به‌طور کامل کشف و بهره‌برداری نمی‌شوند.

جدول ۳. تبیین نقش نمادین استعاره «معلم، گنجی پنهان است»

Table 3. Elaboration of the Symbolic Role of the Metaphor “The Teacher Is a Hidden Treasure”

نقش نمادین	تبیین
پتانسیل نهفته	معلمان، افرادی هستند که در درون خود، دانش و تجارب ارزشمندی دارند.
مخفی بودن	این ارزش‌ها ممکن است در دل جامعه یا در محیط‌های آموزش، نادیده گرفته شوند و یا در پشت نقاب بی‌توجهی قرار گیرند.
نیاز به کشف و بهره‌برداری	باید کاری شود تا این گنج پنهان، شناخته و به کار گرفته شود؛ یعنی نیازمند آموزش‌های حرفه‌ای، حمایت‌های حقوقی و فضایی است که اجازه شکوفایی این استعدادها را بدهد.

جدول ۴. تبیین نقش نمادین استعاره «معلم، آبی در کنار زمین خشک است»

Table 4. Explanation of the Symbolic Function of the Metaphor “The Teacher Is Water Beside Dry Land

نقش نمادین	تبیین
حرفه معلم به‌عنوان عامل زندگی	معلم باید همچون آب، به فضای آموزش روح و جان بدهد.
محیط محدود و بی‌ثمر	شرایط، امکانات و منابع آموزشی در وضعیت نامناسب قرار دارد.
تلاش معلم برای ایجاد زندگی در فضای خشک	معلم در تلاش است تا در چنین محیطی، انگیزه، علاقه‌مندی و شور را ارتقا دهد، اما در نبود منابع کافی، این تلاش‌ها محدود می‌ماند.

جدول ۵. نوع رابطه بین حوزه مبدأ و مقصد مفاهیم استعاره‌های مثبت

Table 5. Type of Relationship Between the Source and Target Domains of Positive Metaphors

مفهوم یا عبارت	حوزه مبدأ	حوزه مقصد	رابطه
معلم، نور است.	نور	معلم	با تابش نور در حوزه مبدأ، گیاهان و ... گوناگونی رشد می‌کنند. در حوزه مقصد، معلم باعث می‌شود تا استعدادهای دانش‌آموزان شکوفا شود.

معلم، هنرمند است. هنرمند	هنرمند	هنرمند در حوزه مبدأ، کسی است که با خلق آثار خلاقانه و زیبا، احساسات را برمی‌انگیزد. معلم در حوزه مقصد، با خلاقیت و نوآوری، فرآیند یاددهی و یادگیری را همچون یک اثر هنری طراحی می‌کند.
معلمی، سفر است. سفر	سفر	سفر یا مسافرت در حوزه مبدأ، یک تجربه فیزیکی و معنوی است که فرد را از یک مکان به مکان دیگر می‌برد. معلم در حوزه مقصد، دانش‌آموزان را به همراه هم در مسیر یادگیری و کشف دنیای جدیدی از دانش، راهنمایی می‌کند.
معلم، باغبان است. باغبان	باغبان	باغبان در حوزه مبدأ، کسی است که گل‌ها و ... را پرورش می‌دهد و معلم در حوزه مقصد، استعدادهای دانش‌آموزان را شکوفا کرده، باعث رشد و تعالی آن‌ها می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان می‌دهد که موضوع تحلیل استعاره‌های ذهنی دانشجومعلم‌ان نسبت به شغل معلمی، بستری مناسب برای درک عمیق‌تر از کارکردهای فرهنگی، اجتماعی و آموزشی این حرفه حساس و تاثیرگذار فراهم می‌آورد. با بررسی استعاره‌های رایج و متعارف مورد استفاده در گفتمان آموزشی، می‌توان به تحلیل عمیق‌تری از نحوه تفکر و نگرش این گروه از افراد نسبت به معلمی پرداخت. این تحلیل، از یک سو به ما کمک می‌کند تا ویژگی‌های هویتی و فرهنگی معلمان را درک کنیم و از سویی دیگر، بر چگونگی شکل‌گیری فرآیند یاددهی-یادگیری تاثیرگذار باشیم.

یافته‌های غالب پژوهش، استعاره‌هایی نظیر «معلم، نور است»، «معلم، باغبان است»، «معلم، هنرمند است» و «معلمی، یک سفر است»، هر یک با بار معنایی خاص خود نمایانگر ابعاد متفاوتی از شغل معلمی هستند. این استعاره‌ها در حقیقت، شالوده‌های تفکر و رفتار افراد را شکل می‌دهند و بر روی الگوهای آموزشی متناسب با نیازهای قشر جوان و نوپای جامعه تاثیر می‌گذارند. به طور مشخص، استعاره «معلم، نور است» نشان‌دهنده برداشت دانشجومعلم‌ان از نقش معلم به عنوان منبع دانش و راهنمای فرآیند یادگیری است. در این چارچوب، معلم با ارائه اطلاعات و هدایت دانش‌آموزان، به رشد شناختی و توسعه مهارت‌های آنان کمک می‌کند. این استعاره بیانگر این است که حضور و تعامل معلم بر کیفیت یادگیری و توانمندسازی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد و عملکرد آموزشی او، تعیین‌کننده مسیر رشد علمی و فکری آنان است. این استعاره به خوبی نشان‌دهنده فرایند انتقال دانش و فرهنگ است و نشان می‌دهد که معلمان در حقیقت وظیفه‌ای فراتر از تدریس صرف اطلاعات را برعهده دارند.

از سوی دیگر، استعاره «معلم، باغبان است» به عنوان یک استعاره متناسب با فرآیند پرورش، بر اهمیت رشد عاطفی و شناختی دانش‌آموزان تأکید دارد. در این راستا، معلم به عنوان یک باغبان مهربان و دلسوز، مسئولیت پرورش را برعهده دارد که می‌تواند به شکوفایی

استعدادها و پتانسیل‌های فردی دانش‌آموزان کمک کند. این استعاره به نوعی یادآور این نکته است که آموزش فرایندی است که نیازمند مراقبت، توجه و عشق به یادگیری است.

در استعاره «معلم، هنرمند است»، معلم همانند یک هنرمند است که با استفاده از ذوق، مهارت و خلاقیت، فضایی متفاوت و جذاب برای یادگیری خلق می‌کند. این فضا، فضایی است پر از احساس و تجربه، که در آن، دانش‌آموزان نه تنها مفاهیم را از طریق حفظ کردن، بلکه از طریق کشف و تجربه شخصی درک می‌کنند. در این راستا، معلم باید توانایی ابتکار در طراحی فعالیت‌ها، روش‌های تدریس نوین و متنوع را داشته باشد تا فرآیند یادگیری را فعال، جذاب و مؤثر سازد. از دیگر ابعاد این استعاره، توجه به جزئیات و ظرافت‌های هنر است. هر دانش‌آموز در برخورد با معلم هنرمند، احساس می‌کند فردی خاص و متفاوت است؛ چرا که معلم با توجه به نیازهای فردی و واکنش‌های شخصی، مسیر آموزش را تنظیم می‌کند و همواره در پی بهبود و به‌کارگیری روش‌های مؤثر است.

در خصوص استعاره «معلمی، سفر است»، معلمی، سفری پر از کشف، یادگیری، و تحول است. این سفر نه تنها در مسیر انتقال دانش و مهارت‌ها، بلکه در مسیر توسعه فردی و انسانی معلم نیز نقش دارد. مانند مسافری که در مسیر خود از مناظر و تجارب متفاوت بهره‌مند می‌شود، معلم باید هر فرصت را غنیمت شمرد تا دانش و مهارت‌های خود را غنی‌تر و رویکردهای خود را بازتر و پویاتر سازد.

همچنین در خصوص استعاره‌های منفی نیز می‌توان تبیین‌هایی قائل شد. استعاره «معلم، گنج پنهان است»، نشان می‌دهد که تأثیر واقعی معلم به آسانی قابل مشاهده نیست. گاهی معلمانی وجود دارند که امکانات و شرایط ظاهری آن‌ها چندان قابل توجه نیست، اما در عمق وجود خود، همچون گنجی پنهان، سرشار از دانش، تجربه و توانمندی‌های ارزشمند هستند. این معلمان، سرمایه‌های نهانی آموزش و پرورش هستند که بهره‌برداری درست و شناخت صحیح از آنان می‌تواند منجر به تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت شود. در این نگاه، اهمیت شناسایی و تقدیر از معلمانی که ممکن است در ظاهر کم‌تعداد، کم‌حرف، یا کم‌ظرفیت دیده شوند، اما در واقع سرمایه‌های بزرگ و پنهان آموزشی هستند، نهفته است.

استعاره «معلم، آبی در کنار زمین خشک است» تصویری است از معلمانی که در محیط‌های فاقد منابع و امکانات مناسب کار می‌کنند اما تلاش می‌کنند در این فضای خشک و بی‌حاصل، همچون آب، زندگی و امید را جاری سازند. این معلمان، همچون آب در زمین بی‌حاصل، با وجود محدودیت‌ها و سختی‌ها، سعی در ایجاد شرایط تازه، رشد و باروری فرآیند آموزشی دارند. آن‌ها شبیه نجات‌دهندگانی هستند که در دشوارترین شرایط، با شور و انگیزه، درخت امید را نمی‌میرانند و به زندگی دوباره بخشیدن به جامعه و دانش‌آموزان می‌پردازند.

اما این پرسش پیش می‌آید که آیا تنها اتکا به این استعاره‌های متعارف کافی است؟ حقیقت آن است که در دنیای پیچیده و چندبعدی امروز، ضرورت توجه به استعاره‌های بدیل و نوآورانه بیش از پیش حس می‌شود. در این راستا، ارائه استعاره‌های بدیل می‌تواند کمک شایانی به تنوع و چندگانگی در تفکر دانشجومعلمان داشته باشد. استعاره‌های بدیلی همچون، «معلم، آفتابی در آسمان» برای استعاره «معلم، گنج پنهان» و «معلم، قایقی در اقیانوس بی‌کران» برای استعاره «معلم، آبی در کنار زمین خشک» می‌توان در نظر گرفت. استعاره

«معلم، گنج پنهان است» بیانگر برداشت دانشجومعلمان از ارزش‌های نهفته و قابلیت‌های بالقوه معلم است که ممکن است توسط دیگر عوامل نظام آموزشی، شامل مسئولان، اولیا و دانش‌آموزان، به دلیل محدودیت در درک یا اطلاعات ناکافی، کمتر شناخته شود. این استعاره تأکید می‌کند که معلم دارای توانمندی‌های آموزشی و تربیتی قابل توجهی است که در صورت حمایت و تعامل مناسب، می‌تواند نقش مؤثری در توسعه فردی و جمعی دانش‌آموزان ایفا کند. همچنین استعاره «معلم، آبی در کنار زمین خشک است» نیز به عدم توجه به حداقل نیازهای یک فرد اشاره می‌کند و استعاره «معلم، قایقی در اقیانوس بی‌کران است» به این مورد اشاره دارد که باوجود این‌که آموزش و پرورش به مثابه اقیانوس بی‌کران وسیع و گسترده است، ولی معلم، این نقش ماندگار، جریان آب را به مثابه قایق زنده می‌دارد و انتظارات خود را از رفاهیات حداقلی کاهش یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که استعاره‌های ذهنی دانشجومعلمان نه تنها نقش‌ها و مسئولیت‌های حرفه‌ای معلم را بازتاب می‌دهد، بلکه بیانگر برداشت آن‌ها از ابعاد فرهنگی، اجتماعی و هویتی معلمی نیز هستند و با پژوهش‌های پیشین از جمله یاسینی و همکاران (۲۰۲۲)، اریکسون و پینگر (۲۰۱۶)، ایلماز و گوچن (۲۰۱۳)، سابان و اید (۲۰۰۶)، تانهیل و مک‌فایل^{۱۳} (۲۰۱۶)، باش و بالگازین (۲۰۱۵) و قاسم‌زاده علیشاهی و همکاران (۱۴۰۳)، رضایی و عکاشه (۱۴۰۳) هم‌خوانی و هم‌سویی دارد.

با این حال، محدودیت‌هایی در این پژوهش وجود داشت که باید مورد توجه قرار گیرد؛ از جمله کوچک بودن نمونه پژوهش، تمرکز بر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان و عدم بررسی جامع تأثیرات استعاره‌ها در سطوح مختلف نظام آموزشی و جامعه، که ممکن است بر تعمیم نتایج تأثیرگذار باشد. از منظر کاربردی، تحلیل استعاره‌ها می‌تواند به بهبود فرآیندهای یاددهی-یادگیری، ارتقای هویت حرفه‌ای معلمان و افزایش انگیزه دانشجومعلمان کمک کند. به همین منظور اجرای افکارسنجی و نگرش‌سنجی منظم و توجه مسئولان آموزش و پرورش به نتایج آن‌ها توصیه می‌شود. همچنین برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود با تمرکز بر مؤلفه‌های اختصاصی شغل معلمی و ویژگی‌های فردی دانشجومعلمان مانند جنسیت و سن، تحلیل دقیق‌تر و کاربردی‌تری ارائه شود تا بازنمایی بهتری از نقش استعاره‌ها در آموزش و پرورش و سیاست‌گذاری آموزشی فراهم گردد.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان در طراحی، نگارش، بازبینی و نهایی‌سازی این مقاله مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

در این بخش از تمامی اعضای هیأت علمی و دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل که به عنوان مصاحبه‌شونده در پژوهش حاضر شرکت نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش.
- توده‌رنجبر، م.، و عراقی، ف. (۱۴۰۳). نقش سازنده آموزش و پرورش در کشور. یافته‌های نوین در علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۱(۳)، ۲۵۱-۲۲۵.
- تلخابی، م. (۱۳۹۵). پرورش ذهن: با تأکید بر نظریه ساخت دانش کارل بریتر. مؤسسه فرهنگی و هنری انگاره دانش و آموزش.
- تلخابی، م.، رحمتی، ز.، و مرادی، ع. (۱۳۹۹). توسعه حرفه‌ای معلمان و تغییر مفهومی از طریق محیط ساختن دانش. روان‌شناسی شناختی، ۱(۱)، ۵۳-۶۶.
- سبزی‌علی‌پور، ج.، و رستمی‌جوریابی، ر. (۱۴۰۱). بسط مفاهیم استعاره عشق در حوزه شکار: با تکیه بر استعاره «چهره معشوق شکارگاه است» در ادبیات فارسی. پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی، ۱۲(۲۳)، ۳۹-۱۹. <https://doi.org/10.22084/rjhl.2019.19580.1954>
- حسینی، س. س.، دادیلی، س.، و جلیلودفرد، س. (۱۴۰۲). بررسی اهمیت آموزش و پرورش و نقش آن در توسعه و پیشرفت کشور. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۶(۶۱)، ۱۱۷-۱۲۹.
- حق‌ویردی، ر.، برخورداری، ر.، کشاورز، س.، و محمودنیا، ع. (۱۳۹۸). تحلیل گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران. فلسفه تربیت، ۴(۲)، ۵۷-۸۱. <http://pesi.saminattech.ir/fa/Article/34940>
- خروشی، پ. (۱۳۹۴). راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه‌یافته با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱(۱)، ۵۳-۶۶.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش: مصوبات کلی و عمومی. شورای عالی آموزش و پرورش.
- رضایی، ا.، و عکاشه، س. (۱۴۰۳). بررسی و تحلیل استعاره‌های شناختی در ساختار افعال با تکیه بر سیاحت‌نامه /براهیم‌بیگ مراغه‌ای. پژوهشنامه زبان ادبی، ۴(۲)، ۴۶-۹. <https://doi.org/10.22054/jrll.2025.83342.1126>
- قاسم‌زاده‌علیشاهی، ا.، نعمتیان، م. ح.، و رزاقی، م. (۱۴۰۳). نقش دانش معلمی و نگرش مرتبط با شغل معلمی بر صلاحیت‌های حرفه‌ای و خودکارآمدی شغلی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان شهر تبریز. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۳(۱)، ۱-۱۷. <https://doi.org/10.48310/pma.2024.3512>
- کریمی، م.، سالمیان، غ.، و کلاهیچیان، ف. (۱۴۰۰). کارکرد استعاره‌های شناختی مفهوم «دل» در دیدگاه سنایی. جستارهای زبانی، ۱۲(۴)، ۱۳۵-۱۶۳.
- موسوی‌خطیر، س. ج.، عقیلی، س. ر.، و حسینی، س. م. (۱۴۰۳). کیفیت‌بخشی به دانشگاه فرهنگیان: شناسایی موانع و چالش‌ها. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۰(۱۷)، ۲۴۵-۲۶۴. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15518.853>
- نوبخت، م.، عظیمی، م.، و همایونی‌دمیرچی، ا. (۱۴۰۱). تحلیل انتقادی استعاره سیاست‌گذاری و اجرای سیاست: ارائه استعاره‌های بدیل. پژوهش‌های راهبردی سیاست، ۱۱(۴۱)، ۱۴۵-۱۷۳. <https://doi.org/10.22054/qps.2022.66610.3003>

- Baş, M., & Gezegin, B. B. (2015). Teachers as patience stones: A metaphor analysis of students' conceptualizations of EFL teachers in Turkey. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(3), 54-71. <https://doi.org/10.14706/JFLTAL15138>
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163–171). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.022>
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Springer.
- Chawla, N., & Saxena, M. A. K. (2019). Introduction of technology in school education. *Journal of the Gujarat Research Society*, 21(5), 338–347.
- Erickson, L. B., & Pinnegar, S. (2016). Consequences of personal teaching metaphors for teacher identity and practice. *Teachers and Teaching*, 23(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203774>
- Iacono, T., Keffe, M., Kenny, A., & McKinstry, C. (2019). A document review of exclusionary practices in the context of Australian school education policy. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(4), 264–272. <https://doi.org/10.1111/jppi.12290>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Li, L. (2017). *Social interaction and teacher cognition* (1st Ed.). Edinburgh University Press
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 461–522. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.003>
- Sajjadi, S. M. (2015). Development discourses on the educational system of Iran: A critical analysis of their effects. *Policy Futures in Education*, 13(7), 819–834. (In Persian). <https://doi.org/10.1177/1478210315569413>
- Tannehill, D., & MacPhail, A. (2014). What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 149–163. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732056>
- Wegner, E., & Nuckles, M. (2015). Knowledge acquisition or participation in communities of practice? Academics' metaphors of teaching and learning at the university. *Studies in Higher Education*, 40(4), 624–643. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842213>
- Yasini, A., Shiri, A., & Karimitar, H. (2022). Identifying mechanisms for the development and retention of novice teachers in the education system. *Educational and Academic Studies*, 11(2), 121–148. (In Persian). <https://doi.org/10.48310/pma.2025.3943>
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164. <https://doi.org/10.17860/efd.49273>



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Effectiveness of Animation-Based Persian Language Teaching on the Emotional Intelligence of Sixth-Grade Female Elementary School Students

Z. Kargar Shouroki¹ , H. Hassani^{*,2} , K. Barzegar Bafrooei³ , Z. Karami⁴

¹ Master of Curriculum Development, Yazd University, Yazd, Iran

² Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran

³ Associate Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran

⁴ Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-02-07

Revised: 2026-05-22

Accepted: 2026-05-25

Available online:

2026-00-00

KEYWORDS:

Animation,
emotional intelligence,
Persian language,
sixth grade,
teaching.

¹ Corresponding author

hassani.hossain@yazd.ac.ir

☎ (+9835) 31232120

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Humans adopt different methods and approaches when faced with problems; some easily give up, while others overcome them. In this context, the role of emotional intelligence is very important. Emotions are an inevitable reflection of a person's state. Understanding the importance of emotions and the power of emotions in the quality of people's lives has led to significant attention to emotional intelligence in recent decades (Dhani & Sharma, 2016). Emotional intelligence is a term popularized by American psychologist Daniel Goleman, and it refers to the ability to recognize, understand, and manage one's own emotions (Açikgöz & Latha, 2020; Davaei et al., 2022). This term refers to a set of competencies that includes self-awareness, self-regulation, empathy, and the ability to connect with others (Shaik et al., 2021). Children's education should not be limited solely to the development of knowledge; it should also focus on their emotional development. An overemphasis on rational intelligence, without regard to children's feelings, will negatively affect their emotional development. Given the importance of education in developing emotional intelligence skills and the studies conducted, the hypothesis is that the use of animation-based education can have an impact on emotional intelligence because it can serve as a powerful medium for conveying complex emotional concepts. Animation-based Persian language teaching provides unique opportunities to enhance students' emotional intelligence by creating a narrative, engaging, and exciting environment. The main purpose of this research was to investigate the effectiveness of animation-based Persian language teaching on the emotional intelligence of sixth-grade female students for the 2023–2024 academic year.

Methods and Data: The present research is quantitative and was conducted using a quasi-experimental, pre-test/post-test design with a control group. The research population consisted of all 6,957 sixth-grade female students in the city of Yazd. In this study, convenience sampling was employed. Sixty students were selected as the research sample and randomly assigned equally into two groups: experimental and control. The research instrument was the Schering Emotional Intelligence Scale (1995). Amiri and Partabian (2016) calculated the reliability of this scale using Cronbach's alpha method as 0.846, and confirmed its content validity. Furthermore, its face validity was confirmed through expert opinions, yielding a reliability coefficient of 0.89. In the present study, the reliability of this questionnaire, obtained via Cronbach's alpha coefficient, was 0.87. To conduct the research, after obtaining university permission to carry out the intervention and coordinating with the Education Department of Yazd, sampling was performed, and the students were divided into two groups of 30. A pre-test was then administered to both groups. Starting the following day, the experimental group underwent fourteen 45-minute

educational intervention sessions in Persian language using animated displays, while the control group learned the same topics via the traditional teaching method. The content of the intervention sessions was based on theoretical foundations and the validation of experts in educational sciences and educational technology. In designing these sessions, in addition to brainstorming with academic experts in educational sciences, the viewpoints of a computer science specialist, a visual and auditory media specialist, an information and communication technology specialist in teaching, and an expert in educational theater and drama were utilized. At the end of the training sessions, a post-test was administered to both groups. To analyze the data, SPSS 25 software was used at two levels: descriptive (mean and standard deviation) and inferential (ANCOVA and MANCOVA).

Findings: The research hypothesis posited that animation-based instruction has a significant impact on the emotional intelligence of sixth-grade female students. The Shapiro-Wilk test was employed to examine the normality of the distribution of emotional intelligence scores and their components, and the results indicated that the total emotional intelligence score and all its components were normally distributed. Levene's test was used to examine the assumption of homogeneity of variances, confirming equal variances between the two groups for all scores. The results also confirmed the assumption of homogeneity of regression slopes for the total score and its components. Thus, all necessary prerequisites for conducting univariate and multivariate analyses of covariance were met, making the data suitable for testing the research hypothesis. The results of the one-way ANCOVA within the MANCOVA framework for the components, alongside the one-way ANCOVA for the total score, revealed that both the total emotional intelligence score and all its related components differed significantly between the experimental and control groups ($p < 0.05$). According to the eta-squared effect sizes, the self-motivation component accounted for 46% of the variance; self-awareness, 52%; self-control, 62%; social awareness, 22%; social skills, 20%; and the total emotional intelligence score, 65%. Bonferroni post-hoc test results further revealed significant differences between the two groups across all components—self-motivation, self-awareness, self-control, social awareness, and social skills—as well as the total score, such that the post-test means of the experimental group were significantly higher than those of the control group in all cases. Overall, the findings indicate that animation-based Persian language teaching has a positive and significant effect on enhancing the emotional intelligence (including self-motivation, self-awareness, self-control, social awareness, and social skills) of sixth-grade female students.

Discussion and Conclusion: The present study aimed to investigate the effectiveness of animation-based Persian language teaching on the emotional intelligence of sixth-grade female students. The findings confirmed the research hypothesis, demonstrating a positive and significant effect on increasing self-motivation, self-awareness, self-control, social skills, and social awareness. The results of this study are directly and indirectly consistent with some studies (Azid et al., 2023; Hadijah, 2024; Kiarasi et al., 2020; Melati et al., 2023; Mills & Unsworth, 2018; Rashid et al., 2024; Saeedi et al., 2021). The findings indicate that animation-based teaching, through the use of moving images, sounds, and engaging stories, not only increases students' attention and motivation to learn Persian but also strengthens their emotional intelligence by displaying emotions, social interactions, and emotional situations within narratives. Students improve their self-awareness, self-control, and social skills by empathizing with characters, identifying emotions, understanding others' perspectives, and learning to express emotions effectively. Overall, animation-based teaching can serve as an effective tool for strengthening emotional intelligence. Considering the established relationship between emotional intelligence and academic success, teachers can utilize animation as a means for the development of students' emotional intelligence



NUMBER OF REFERENCES

56



NUMBER OF FIGURES

0



NUMBER OF TABLES

7

Authors' Contributions

This article is extracted from the first author's master's thesis, and the authors' contributions to this article are as follows:

First Author: Formulation of the research plan, data collection, performing calculations, statistical analysis of data, presentation of findings, and analysis of results.

Second Author: Thesis advisor, guidance for research design, supervision of all stages of the research, review and control of research results, correction, revision, and finalization of the article.

Third Author: Thesis consultant, consultation for research design, supervision of all stages of the research, review and control of research results, correction, revision, and finalization of the article.

Fourth Author: Study and review of the research, participation in extracting the article from the research, and participation in the design, review, and finalization of the article.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct. In addition to obtaining informed consent and research permission from the Education Department of Yazd city, the proposal of this study was also approved by the Ethics Committee of Yazd University (Ethics Code: IR.YAZD.REC.1403.066).

Citation (APA): Kargar Shouroki, Z., Hassani, H., Barzegar Bafrooei, K., & Karami, Z. (2026). The effectiveness of animation-based Persian language teaching on the emotional intelligence of sixth-grade female elementary school students. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 147–169. DOI:

 <http://doi.org/10.22034/ise.2026.21052.1457>



COPYRIGHTS

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

اثربخشی تدریس زبان فارسی مبتنی بر پویانمایی بر هوش هیجانی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی

زهرا کارگرسورکی^۱، حسین حسینی^{۲*}، کاظم برزگر بفروئی^۳، زهره کرمی^۴

^۱ کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

^۲ استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

^۳ دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

^۴ استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۰

واژگان کلیدی:

تدریس،

پویانمایی،

پایه ششم ابتدایی،

زبان فارسی،

هوش هیجانی.

^۱ نویسنده مسئول

hassani.hossain@yazd.ac.ir

۰۳۵-۳۱۲۳۲۱۲۰ ①

چکیده

پیشینه و اهداف: آموزش زبان فارسی مبتنی بر پویانمایی، از طریق ایجاد محیطی داستانی، جذاب و هیجان انگیز، زمینه‌های منحصربه‌فردی را برای تقویت هوش هیجانی دانش آموزان فراهم می‌کند. هدف اصلی این پژوهش، بررسی اثربخشی تدریس زبان فارسی مبتنی بر پویانمایی بر هوش هیجانی دانش آموزان دختر ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۳ - ۱۴۰۲ بود.

روش‌ها: پژوهش حاضر با رویکرد کمی و از طریق طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل انجام شد. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر ششم ابتدایی شهر یزد (۶۹۵۷ نفر) بود. برای نمونه‌گیری، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. ۶۰ نفر از دانش آموزان انتخاب شدند و به شیوه تصادفی در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ (۱۹۹۵) بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از نرم‌افزار SPSS25 و در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل کوواریانس تک متغیره و تحلیل کوواریانس چندمتغیره) استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش نشان داد که تدریس زبان فارسی مبتنی بر پویانمایی، بر افزایش هوش هیجانی (خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) دانش آموزان دختر ششم ابتدایی، تأثیر مثبت و معناداری دارد.

نتیجه‌گیری: ارائه پویانمایی‌ها در تدریس می‌تواند ابزار مؤثری برای تقویت هوش هیجانی باشد. با توجه به ارتباط بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی، معلمان می‌توانند از پویانمایی به عنوان ابزاری برای رشد و توسعه هوش هیجانی دانش آموزان استفاده کنند.

مقدمه

انسان‌ها در مواجهه با مشکلات، روش‌ها و رویکردهای متفاوتی را به کار می‌گیرند؛ برخی به راحتی تسلیم می‌شوند و برخی دیگر می‌توانند بر آن‌ها غلبه کنند. در این زمینه، نقش هوش هیجانی بسیار مهم است. احساسات، بازتابی اجتناب‌ناپذیر از وضعیت فرد هستند. با درک اهمیت احساسات و قدرت‌های احساسی در کیفیت زندگی افراد، در دهه‌های اخیر به هوش هیجانی، توجه زیادی شده است (دنی و شارما^۱، ۲۰۱۶). اگرچه هوش هیجانی، یک اصطلاح نسبتاً جدید است، اما افلاطون در ۲۰۰۰ سال پیش به آن پرداخته

بود؛ یعنی زمانی که او اظهار داشت که همه یادگیری‌ها مبنای عاطفی دارند (بولوک پانیک^۲، ۲۰۱۹). هوش هیجانی، اصطلاحی است که توسط روانشناس آمریکایی، دانیل گلمن^۳، رایج شد و به توانایی تشخیص، درک و کنترل احساسات فرد اشاره دارد (آچیک‌گوز و لاتا^۴، ۲۰۲۰؛ داوایی^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). این اصطلاح به مجموعه‌ای از شایستگی‌ها اشاره دارد که شامل آگاهی از خود، توانایی کنترل خود، داشتن همدلی و برقراری ارتباط با دیگران است (شیک^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). از این رو، هوش هیجانی می‌تواند منجر به شکل‌گیری دوستی‌های قوی، توانایی‌های رهبری مؤثر، و تیم‌هایی با عملکرد بالا شود و معمولاً در افراد موفق، شناسایی می‌شود (فارمر^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). هوش هیجانی به عنوان توانایی تشخیص و تنظیم احساسات در خود و دیگران کمک می‌کند تا افراد بتوانند تصمیمات مؤثری بگیرند (بولوک پانیک، ۱۹۹۹).

هوش هیجانی تأثیر مهمی بر زندگی شخصی، حرفه‌ای و اجتماعی افراد دارد و به رشد، بهزیستی و موفقیت آن‌ها کمک می‌کند. همچنین در مدیریت و رهبری مردم‌محور و کیفی، کاربرد دارد (ویتو^۸ و همکاران، ۲۰۲۴). افزایش هوش هیجانی می‌تواند بر موفقیت و کیفیت کار افراد تأثیر بگذارد (فورنهام^۹، ۲۰۱۲). این روزها، هوش هیجانی اغلب به عنوان جنبه‌ای مهم‌تر از هوش عمومی در تعیین موفقیت در زندگی، تلقی می‌شود و یکی از شاخص‌های کلیدی در پیش‌بینی موفقیت در زندگی است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که افرادی با هوش هیجانی بالا در جنبه‌های مختلف زندگی (روابط، محیط کار، مدرسه و غیره) موفق‌تر هستند (بوترانی و جونجو^{۱۰}، ۲۰۱۶؛ اوزر^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۶). هوش هیجانی، قابلیت دگرگون‌کننده‌ای در زمینه‌های شخصی و حرفه‌ای دارد و بر رهبری، کار تیمی و پویایی سازمانی تأثیر می‌گذارد. با این حال، موانعی مانند تأثیرات فرهنگی و اجتماعی و مقاومت شخصی در برابر تغییر می‌تواند مانع از توسعه هوش هیجانی شود (واسوا^{۱۲}، ۲۰۲۴).

در خصوص اهمیت و ضرورت تقویت هوش هیجانی می‌توان به نتایج برخی پژوهش‌ها اشاره نمود: نتایج پژوهش حسین‌زاده و عبائی (۱۴۰۱) نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی و تفکر خلاق در دانش‌آموزان، همبستگی معنی‌داری وجود دارد. نتایج پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که هوش هیجانی با سبک‌های مقابله مسئله‌محور و هیجان‌محور مثبت، همبستگی مثبت و با سبک مقابله هیجان‌محور منفی، همبستگی منفی دارد. پژوهش مؤیدی و همکاران (۱۳۹۰) نشان داد هوش هیجانی در گروه افرادی که به خودکشی اقدام می‌کنند، پایین‌تر است و هوش هیجانی، یک عامل نگه دارنده در برابر رفتار و افکار مربوط به خودکشی است. برنامه‌های آموزش هوش هیجانی می‌توانند در کاهش خطر اقدام به خودکشی در جمعیت جوان، مؤثر باشند. همچنین بر اساس پژوهش منتظرغیب و احقر (۱۳۸۸) هوش هیجانی به عنوان یک تعدیل‌گر کمرویی عمل می‌کند و دانشجویان با هوش هیجانی در سطح بالا، کمرویی کمتری

2. Bollokné Panyik

3. Goleman

4. Açıkgöz & Latha

5. Davaei

6. Shaik

7. Farmer

8. Vittou

9. Furnham

10. Bhootrani & Junejo

11. Ozer

12. Wasswa

را تجربه می‌کنند. یافته‌های پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۸۵)؛ دهشیری (۱۳۸۵)؛ زهراکار (۱۳۸۶)؛ شویچی (۱۳۹۸) و سیتانگانگ و سوداگیچونو^{۱۳} (۲۰۲۰) نشان دادند که هوش هیجانی، همبستگی مثبت و معناداری با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نتایج پژوهش امیدوارجنگی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که آموزش هوش هیجانی بر هوش هیجانی کلی، مهارت‌های درون فردی، مهارت‌های بین‌فردی، توانایی حل مسئله، مدیریت فشار روانی و خلق عمومی، تأثیر دارد. نادى نجف‌آبادی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود نشان داد که هوش‌های موسیقایی، زبانی و میان‌فردی با هوش هیجانی، همبستگی مثبت معنی‌داری دارند؛ بنابراین می‌توان با تقویت هوش میان‌فردی و درون‌فردی افراد دارای هوش هیجانی پایین، تولدایی این افراد را در هوش هیجانی افزایش داد و از این راه به بهبود مهارت‌های اجتماعی آنها کمک کرد.

سطوح بالاتر هوش هیجانی با بهبود بهزیستی روانی و مدیریت بهتر چالش‌های روانشناختی مرتبط است و به رفتار سازگارانه و نتایج سودمند سلامت روان کمک می‌کنند (ژایلین^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۴؛ مولر^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش ارسلان و گوون^{۱۶} (۲۰۱۵) نشان داد برنامه آموزش هوش هیجانی می‌تواند به‌طور قابل توجهی در دستیابی به هدف آموزشی پرورش افراد شاد و موفق کمک کند. به طور خلاصه، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که هوش هیجانی با بسیاری از متغیرها از جمله تفکر خلاق، موفقیت تحصیلی، مهارت‌های درون فردی، مهارت‌های بین‌فردی، مهارت‌های اجتماعی، توانایی حل مسئله، شادابی و نشاط، کنترل هیجانات و رفتارهای پرخطر، رفع کمرویی، سلامت روان، مدیریت چالش‌ها، مدیریت فشار روانی، و ... در ارتباط است؛ بنابراین تقویت آن از طریق روش‌های مختلف، ضرورتی اساسی است.

بر خلاف هوش شناختی، مهارت‌های هوش هیجانی می‌توانند با آموزش متمرکز، مربی‌گری و تجربیات زندگی، بهبود یابند (گراهام^{۱۷} و همکاران، ۲۰۰۴). آموزش کودکان نباید صرفاً به توسعه دانش‌ها محدود شود، بلکه باید بر توسعه عاطفی آنها نیز توجه نمود؛ به این دلیل که تأکید بیش از حد بر جنبه‌های هوش عقلانی، بدون توجه به احساسات کودکان، تأثیر منفی بر توسعه عاطفی آنها خواهد گذاشت. عنصر هوش هیجانی باید به کودکان، آموزش داده شود؛ زیرا دنیای امروز به الگوهای پیچیده‌تری در روابط اجتماعی انسان‌ها تبدیل شده است که تأثیرات منفی زیادی را از طریق رسانه‌های جمعی و تلویزیون به همراه دارد؛ این تغییرات باعث شده است که کودکان به راحتی تحریک‌پذیر و پرخاشگر شوند (روهایزاد و کازنین^{۱۸}، ۲۰۱۴). بر اساس پژوهش گاربنیس^{۱۹} (۲۰۲۰) نیز توسعه هوش هیجانی در افراد، متفاوت است. در دانش‌آموزان سنین پایین بیشتر بر خودشناسی درونی آنها و در دانش‌آموزان در سنین بالاتر، روی جنبه‌های اجتماعی‌سازی آنها متمرکز است.

13. Sitanggang & Sudagijono

14. Zhylin

15. Moeller

16. Arslan & Güven

17. Graham

18. Rohaizad & Kosnin

19. Garbenis

با توجه به اهمیت آموزش در توسعه مهارت‌های هوش هیجانی و مطالعات صورت گرفته این فرض مطرح است که استفاده از آموزش مبتنی بر پویانمایی می‌تواند بر هوش هیجانی افراد تأثیر داشته باشد؛ زیرا می‌تواند به عنوان یک رسانه قدرتمند برای انتقال مفاهیم هیجانی پیچیده، عمل کند. هوش هیجانی شامل تشخیص، درک و تنظیم هیجانات است، توانایی‌هایی که با عادات تفکر و بیان پرورده‌شده در هنرها همپوشانی دارند (هادیجه ۲۰، ۲۰۲۴).

برنامه‌های هنری با ارتقای خودآگاهی، همدلی و مهارت‌های بین‌فردی، به هوش هیجانی کمک می‌کنند. علاوه بر این، راهبردهای عملی آموزش هنر، مانند ایفای نقش و بداهه‌پردازی، به عنوان روش‌هایی برای حمایت از توسعه هوش هیجانی به شمار می‌روند. نتایج مطالعات موردی نشان می‌دهد که تعامل با هنر باعث رشد عاطفی دانش‌آموزان می‌شود و ظرفیت‌های فکری و همدلی آن‌ها را عمیق‌تر می‌کند. برنامه‌های مبتنی بر هنر به هوش هیجانی با ترویج خودآگاهی، همدلی و مهارت‌های بین‌فردی کمک می‌کنند. علاوه بر این، استراتژی‌های عملی آموزش هنر، مانند بازی کردن نقش و بداهه‌پردازی، به عنوان روش‌هایی برای حمایت از توسعه هوش هیجانی مورد بحث قرار می‌گیرند. چندین مطالعه موردی، تأثیر مثبت رویکردهای مبتنی بر هنر بر رشد هیجانی دانش‌آموزان را بررسی نموده‌اند و بازخوردها نشان می‌دهد که چگونه تعامل با هنر، ظرفیت‌های همدلانه دانش‌آموزان را عمیق‌تر می‌کند. بنابراین سیستم‌های آموزشی به شناسایی و تلفیق هنر در پرورش هوش هیجانی به عنوان بخشی از یک برنامه درسی جامع، تأکید می‌کنند (همان منبع).

بر اساس واتون^{۲۱} و همکاران (۲۰۱۹) نقش رسانه در تقویت مهارت‌های هوش هیجانی، بسیار مهم است. قهرمانان فیلم‌های پویانمایی به‌طور قابل توجهی در زمینه ویژگی‌ها و نگرش‌های ابراز شده بر روی مخاطب، نه تنها از نظر عواطف تأثیر می‌گذارند؛ بلکه پتانسیل بالایی برای تأثیر شناختی دارند. شخصیت‌های فیلم‌های پویانمایی معاصر، فرصت عالی برای فعالیت‌های آموزشی و درمانی ایجاد می‌کنند (مایتنیک^{۲۲}، ۲۰۱۸). فیلم و پویانمایی می‌تواند ابزاری ارزشمندی برای تقویت مهارت‌های هوش هیجانی باشد (گراهام و همکاران، ۲۰۰۴). پویانمایی به دلیل محبوبیت در بین مخاطبان و امکانات بالقوه‌اش، ابزاری آموزشی فوق‌العاده برای شکل‌گیری ارزش‌ها، مهارت‌ها و توسعه فکری و عاطفی دانش‌آموزان است (گونزالس^{۲۳} و همکاران، ۲۰۱۸). پویانمایی می‌تواند تجربه یادگیری را با درگیر کردن کودکان و کمک به آنها در درک و مدیریت بهتر احساسات خود، افزایش دهد. با گنجاندن پویانمایی در آموزش، کودکان می‌توانند هوش هیجانی پایدار را توسعه دهند که برای هدایت تعامل‌ها و فشارهای پیچیده اجتماعی در زندگی، ضروری است (روه‌ایزاد و کازنین، ۲۰۱۴).

به‌طور کلی، پویانمایی یک ابزار انعطاف‌پذیر برای انتشار اطلاعات است که اشکال هنری متعددی را در بر می‌گیرد. ترکیبی از عناصر بصری، شنیداری، پژواک احساسی شخصیت‌ها، و راهبردهای روایی می‌تواند انواع واکنش‌های عاطفی را برانگیزد و پویانمایی را به یک رسانه قدرتمند برای مشارکت عاطفی و داستان‌سرایی تبدیل کند. ماهیت جذاب پویانمایی‌ها با تحریک پاسخ‌های هیجانی از طریق

20. Hadijah

21. Watun

22. Mytnik

23. González

عناصر بصری و شنوایی، هوش هیجانی را در میان یادگیرندگان افزایش می‌دهد. با استفاده از استراتژی‌های روایی، پویانمایی‌ها، سناریوهای مرتبط ایجاد نموده و همدلی و عواطف را تقویت می‌کنند. این تجربه فراگیر به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا احساسات پیچیده و موقعیت‌های اجتماعی را کشف کنند و توانایی خود را برای درک و مدیریت احساسات در خود و دیگران بهبود بخشند. در نتیجه، پویانمایی‌ها به عنوان ابزارهای مؤثری برای تعامل و توسعه عاطفی در زمینه‌های آموزشی عمل می‌کنند (کای^{۲۴}، ۲۰۲۴).

در خصوص پیشینه پژوهش، برخی پژوهش‌ها به بررسی تأثیر آموزش از طریق پویانمایی بر متغیرهای مختلف پرداخته‌اند که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود: نتایج پژوهش لطیفی و همکاران (۱۴۰۳) نشان داد آموزش از طریق پویانمایی، قصه، تصاویر و بازی‌های رایانه‌ای، موجب افزایش هوش اخلاقی کودکان می‌شود؛ و با مقایسه تغییرات، معلوم شد قصه و پویانمایی بیشترین تأثیر را در افزایش هوش اخلاقی کودکان دارند. همچنین پژوهش مفیدی و کفیلی (۱۳۹۱) نیز تأثیر مثبت پویانمایی را بر افزایش و رشد مفاهیم اخلاقی (شجاعت، روحیه احترام، راست‌گویی، مهربانی، وجدان و همدلی) دانش‌آموزان، نشان داد. سعیدی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به تأثیر مثبت پویانمایی آثار نقاشی کودکان پیش‌دبستانی بر خلاقیت، ایجاد انگیزه و هوش هیجانی کودکان دست یافتند. نتایج پژوهش نظری و همکاران (۱۳۹۹) نقش مثبت پویانمایی آموزشی در رفع نیاز هیجانی و کنترل هیجانات کودکان را نشان داد؛ حسنی و موگویی (۱۳۹۸) تأثیر پویانمایی دورای جست‌وجوگر را از جهت آموزش‌های غیرمستقیم و نمایش مهارت‌های هوش هیجانی، بررسی نمود. نتایج نشان داد این مجموعه پویانمایی دربرگیرنده بازنمایی‌های مختلفی از مؤلفه‌های هوش هیجانی است که می‌تواند در بهبود این مهارت‌ها در کودکان پیش‌دبستانی مؤثر واقع شود. نتایج پژوهش کیارسی و همکاران (۱۳۹۵) نیز مؤثر بودن پویانمایی داستانی بر سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی را نشان داد.

در بررسی پیشینه پژوهش‌های خارجی پیرامون موضوع، نتایج پژوهش رشید^{۲۵} و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که پویانمایی تأثیر بسزایی بر فرایند یادگیری دارد. دانش‌آموزانی که در معرض روش‌های تدریس مبتنی بر پویانمایی قرار گرفتند، سطوح بالاتری از توجه، نگهداری، انگیزه، و بازتولید بهتر مطالب آموخته‌شده در مقایسه با گروه تدریس سنتی نشان دادند. نتایج مطالعه هادیجه (۲۰۲۴) نشان داد که آموزش مبتنی بر هنر با افزایش خودآگاهی، همدلی و مهارت‌های بین‌فردی دانش‌آموزان، به‌طور قابل توجهی به توسعه هوش هیجانی کمک می‌کند. در مطالعه آزید^{۲۶} و همکاران (۲۰۲۳) یادگیری با استفاده از یک برنامه تعاملی شامل پنج عنصر چندرسانه‌ای مانند متن، گرافیک، صدا، ویدئو و پویانمایی انجام شد.

یافته‌های نشان داد که تفاوت معناداری بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سازه‌های پیشرفت برای تلفظ نمادها، مشاهدات شناختی و عاطفی-اجتماعی در بین کودکان وجود دارد. نتایج پژوهش‌های مورید و عزیز^{۲۷} (۲۰۲۳) و فالود و محمد^{۲۸} (۲۰۲۳) نشان دادند که استفاده از فناوری پویانمایی به‌عنوان محرک هوش هیجانی در روش‌های تدریس، باعث پیشرفت تحصیلی

24. Cai

25. Rashid

26. Azid

27. Moreed & Aziz

28. Falode & Mohammed

دانش‌آموزان و افزایش میانگین نمرات آنها می‌شود. بر اساس نتایج پژوهش پاردس-ولاسکو^{۲۹} (۲۰۲۳) مدل یادگیری آنلاین مبتنی بر پویانمایی بر هیجانات و میزان یادگیری دانش‌آموزان، تأثیر مثبت دارد. همچنین پژوهش ملاتی^{۳۰} و همکاران (۲۰۲۳) به بررسی کاربرد پویانمایی در تقویت انگیزه دانشجویان پرداخت؛ نتایج تجزیه و تحلیل متون نشان داد که پویانمایی می‌تواند انگیزه، مشارکت، خلاقیت و یادگیری شخصی دانش‌آموزان را افزایش دهد. با بهبود این جنبه‌ها، پویانمایی ممکن است به‌طور غیرمستقیم به توسعه هوش هیجانی کمک کند. نتایج مطالعه دوی و جانا^{۳۱} (۲۰۲۲) نشان داد که آموزش مبتنی بر پویانمایی، به‌طور قابل توجهی دستیابی به یادگیری و عملکرد شناختی را در کودکان بیش‌فعال، بهبود می‌بخشد. همچنین نتایج نشان داد آموزش مبتنی بر پویانمایی، به‌ویژه برای تقویت حافظه و مهارت‌های استدلال، مفید است.

در پژوهش بولبول و کوزو^{۳۲} (۲۰۲۱) پویانمایی‌های احساسی مؤثر، تأثیرات مثبتی بر انتقال، انگیزه درونی و علاقه به موضوع داشتند، در حالی که هیچ تأثیری از نظر نگهداری و بار شناختی مشاهده نشد. در یک مطالعه، از پویانمایی با هدف اجتماعی‌سازی نوجوانان استفاده شد. داستان پویانمایی سه‌بعدی بر اساس داستان واقعی نوجوانی بود که توانست ۴۹ روز در وسط اقیانوس زنده بماند، تهیه شد. هدف این بود که از طریق طراحی رسانه اجتماعی‌سازی به‌صورت پویانمایی سه‌بعدی، به همراه رسانه‌های پشتیبان، مخاطب هدف، یعنی نوجوانان، بتوانند در مواجهه با مشکلات، احساسات خود را بهتر کنترل کنند (واتون و همکاران، ۲۰۱۹). بر اساس پژوهش دامیکو^{۳۳} (۲۰۱۸) با موضوع استفاده از فناوری در ارتقای هوش هیجانی کودکان، نتایج نشان داد که کودکان گروه درمان در درک احساسات نسبت به گروه کنترل، بهبود معنی‌داری داشتند. نتایج یافته‌های پژوهش میلز و آنس‌وُرت^{۳۴} (۲۰۱۸) نشان داد که توانایی دانش‌آموزان در برقراری ارتباط هیجانی به صورت چندمنظوره با استفاده از پویانمایی‌های دیجیتال، به‌طور قابل توجهی افزایش یافت. با یادگیری تفسیر و ایجاد پویانمایی‌ها، دانش‌آموزان درک عمیق‌تری از چگونگی انتقال حالات هیجانی مختلف از طریق حالات چهره، و حرکات بدن پیدا کردند. نتایج پژوهش گونزالس و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که سینمای پویانمایی به عنوان یک ابزار آموزشی قدرتمند عمل نموده و رشد عاطفی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. دانش‌آموزان با درگیر شدن با فیلم‌های پویانمایی، می‌توانند موضوعات پیچیده مانند همدلی، تحمل و احترام را که برای هوش هیجانی بسیار مهم هستند، کشف کنند. نتایج پژوهش سولیستیانیانگسی^{۳۵} (۲۰۱۷) نشان داد که قصه‌گویی دیجیتال، یک مدل یادگیری مؤثر در بهبود هوش هیجانی دانش‌آموزان دوره سوم و چهارم ابتدایی است.

در مجموع، پژوهش‌های ذکر شده، مواردی را مورد بررسی قرار داده‌اند که به‌طور خلاصه به آنها اشاره می‌شود: تأثیر آموزش از طریق پویانمایی در افزایش هوش اخلاقی کودکان و رشد و توسعه مفاهیم اخلاقی (لطیفی و همکاران، ۱۴۰۳؛ و مفیدی و کفیلی،

29. Paredes-Velasco

30. Melati

31. Devi & Jena

32. Bülbül & Kuzu

33. D'Amico

34. Mills & Unsworth

35. Sulistianingsih

۱۳۹۱؛ تأثیر مثبت پویانمایی بر خلاقیت، ایجاد انگیزه و هوش هیجانی کودکان (سعیدی و همکاران، ۱۴۰۰)؛ نقش مثبت پویانمایی آموزشی در رفع نیاز هیجانی و کنترل هیجانات کودکان (نظری و همکاران، ۱۳۹۹)؛ تأثیر آموزش از طریق پویانمایی در بهبود مهارت‌های هوش هیجانی (حسنایی و موگویی، ۱۳۹۸)؛ تأثیر مثبت پویانمایی بر توجه، نگهداری، انگیزه، و بازتولید بهتر مطالب آموخته‌شده (رشید و همکاران، ۲۰۲۴)؛ تأثیر آموزش مبتنی بر هنر بر توسعه هوش هیجانی (هدیجه، ۲۰۲۴)؛ تأثیر آموزش مبتنی بر ابزارهای چندرسانه‌ای تلفظ نمادها، مشاهدات شناختی و عاطفی-اجتماعی کودکان (آزید و همکاران، ۲۰۲۳)؛ تأثیر استفاده از پویانمایی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (مورید و عزیز، ۲۰۲۳؛ فالود و محمد، ۲۰۲۳)؛ تأثیر استفاده از پویانمایی بر هیجانات و میزان یادگیری دانش‌آموزان (پاردس-ولاسکو، ۲۰۲۳)؛ تأثیر استفاده از پویانمایی در تقویت انگیزه، مشارکت، خلاقیت و یادگیری شخصی‌سازی شده دانشجویان (ملاتی و همکاران، ۲۰۲۳)؛ تأثیر استفاده از پویانمایی در دستیابی به یادگیری و عملکرد شناختی کودکان بیش‌فعال (دوی و جنا، ۲۰۲۲)؛ تأثیر مثبت استفاده از پویانمایی‌های احساسی مؤثر در انتقال، انگیزه درونی و علاقه به موضوع (بولبول و کوزو، ۲۰۲۱)؛ نقش پویانمایی در اجتماعی‌سازی نوجوانان (واتون و همکاران، ۲۰۱۹)؛ تأثیر استفاده از فناوری در ارتقای هوش هیجانی کودکان (دامیکو، ۲۰۱۸)؛ تأثیر مثبت استفاده از پویانمایی در توانایی دانش‌آموزان در برقراری ارتباط هیجانی به صورت چندمنظوره (میلز و آنس‌ورث، ۲۰۱۸)؛ تأثیر پویانمایی بر تقویت رشد عاطفی دانش‌آموزان (گونزالس و همکاران، ۲۰۱۸)؛ استفاده از قصه‌گویی دیجیتال بر بهبود هوش هیجانی (سولیستیانی‌نگسی، ۲۰۱۷).

نتایج پژوهش‌های داخلی ذکر شده همگی حاکی از آن است که پویانمایی تأثیر مثبتی بر متغیرهای مختلف دارد. در بین پژوهش‌های داخلی، برخی پژوهش‌های مرتبط عبارتند از: نقش مثبت پویانمایی آموزشی در رفع نیاز هیجانی و کنترل هیجانات کودکان؛ تأثیر پویانمایی دورای جست‌وجوگر در بهبود مهارت‌های هوش هیجانی در کودکان پیش‌دبستان؛ و مؤثر بودن پویانمایی داستانی بر سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی کودکان. در بین پژوهش‌های خارجی نیز برخی پژوهش‌های مرتبط عبارتند از: بررسی کاربرد پویانمایی در تقویت انگیزه، مشارکت، خلاقیت و یادگیری شخصی و نقش این عوامل در توسعه هوش هیجانی؛ استفاده از پویانمایی در ارتقای هوش هیجانی کودکان؛ نقش پویانمایی‌های دیجیتال در برقراری ارتباط هیجانی به صورت چندمنظوره؛ نقش سینمای پویانمایی در رشد عاطفی دانش‌آموزان و نقش قصه‌گویی دیجیتال در بهبود هوش هیجانی دانش‌آموزان دوره سوم و چهارم ابتدایی. گرچه برخی پژوهش‌ها تأثیر پویانمایی را در هوش هیجانی کودکان مورد بررسی قرار دادند؛ ولی تلفیق پویانمایی در برنامه درسی، خصوصاً برنامه درسی فارسی و بررسی تأثیر آن در توسعه هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر، مورد توجه قرار نگرفته است؛ بنابراین خلأ پژوهشی در این مورد احساس می‌شود و ضرورت دارد در این خصوص، پژوهشی انجام شود. از آنجا که دوره ابتدایی، مرحله حساسی در شکل‌گیری مهارت‌های هیجانی-اجتماعی محسوب می‌شود و زبان فارسی نیز به دلیل ماهیت ادبی و عاطفی خود، بستر مناسبی برای پرورش هوش هیجانی است؛ بنابراین، پژوهش حاضر با تمرکز بر تلفیق پویانمایی در آموزش زبان فارسی و بررسی تأثیر

آن بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه ششم، می‌تواند خلاء موجود در ادبیات پژوهشی را پر کند و راهکارهای عملی مفیدی در این زمینه ارائه دهد.

در این پژوهش، استفاده از پویانمایی در آموزش زبان فارسی و اثربخشی آن بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی، مورد بررسی قرار گرفته است. انتخاب درس فارسی به دلیل قابلیت‌های آن در پرورش احساسات و عواطف بوده است. زبان فارسی به عنوان یکی از غنی‌ترین زبان‌های جهان، ابزاری برای بیان احساسات، عواطف و تجربیات درونی است. این زبان با ظرافت‌های ادبی، شعرها، داستان‌ها، حکایت‌ها، ضرب‌المثل‌ها و عبارات عرفانی‌اش، قابلیت منحصر به فردی در انتقال مفاهیم عمیق هیجانی و عاطفی دارد. قابلیت‌های منحصر به فرد پویانمایی، و قابلیت‌های زبان فارسی، محقق را بر آن داشت تا پویانمایی را در تدریس زبان فارسی تلفیق نماید و تدریس زبان فارسی مبتنی بر پویانمایی را بر هوش هیجانی دانش‌آموزان، مورد بررسی قرار دهد. بنابراین این پژوهش در پی آن است که اثربخشی تدریس زبان فارسی مبتنی بر پویانمایی را بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بررسی کند و به این سؤال پاسخ دهد که آیا استفاده از پویانمایی در آموزش زبان فارسی می‌تواند به بهبود مؤلفه‌های هوش هیجانی مانند خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری اجتماعی، و مهارت‌های اجتماعی روابط، کمک کند؟ و اگر چنین است، این تأثیر تا چه اندازه، معنادار خواهد بود؟ فرضیه پژوهش نیز این است که تدریس مبتنی بر پویانمایی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی، تأثیرگذار است.

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کمی است که با طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی شهر یزد با ۶۹۵۷ نفر است. در این پژوهش، به منظور نمونه‌گیری از نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و ۶۰ نفر از دانش‌آموزان به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به طور تصادفی و مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. معیارها و ملاک‌های ورود به پژوهش، اشتغال به تحصیل دختران در پایه ششم و سنین ۱۱ تا ۱۳ سال؛ و رضایت و تمایل به شرکت در پژوهش بود. معیارهای خروج، مشکلات جسمی، حرکتی، حسی (بینایی، شنوایی) و رفتاری دیگر بر مبنای پرونده پزشکی دانش‌آموز و هوش‌بهر کمتر از ۷۰ بر اساس پرونده دانش‌آموز بود. ابزار پژوهش، نیز پرسش‌نامه هوش هیجانی شرینگ^{۳۶} (۱۹۹۵) بود. به‌منظور اجرای پژوهش، ضمن اخذ مجوز از دانشگاه جهت انجام مداخله و هماهنگی با آموزش و پرورش شهر یزد، نمونه‌گیری انجام شد و دانش‌آموزان در دو گروه ۳۰ نفره گروه بندی شدند. سپس از هر دو گروه، پیش‌آزمون گرفته شد و از روز بعد جهت اجرای پژوهش، دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱۴ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تحت مداخلات آموزشی زبان فارسی مبتنی بر نمایش پویانمایی‌های آموزشی قرار گرفتند و گروه کنترل این مباحث را به صورت شیوه تدریس سنتی فراگرفتند. شرح جلسات مداخله در جدول ۱ ارائه شده است. منبع

جلسات از نخستین دایره‌المعارف پویانمایی جهان اسلام گیگول دات کام^{۳۷} است. محتوای جلسات مداخله آموزشی، مبتنی بر مبانی نظری و تأیید متخصصان علوم تربیتی و تکنولوژی آموزشی بود. در طراحی جلسات مداخله آموزشی، علاوه بر همفکری با صاحب‌نظران دانشگاهی در حوزه علوم تربیتی، از نقطه‌نظرات یک نفر از متخصصان رشته کامپیوتر و متخصص رسانه‌های دیداری و شنیداری و یک نفر از متخصصان فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس و یک نفر از صاحب‌نظران حوزه نمایش و تأثیر درسی استفاده شد. در پایان جلسات آموزشی پس‌آزمون از هر دو گروه گرفته شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از نرم‌افزار SPSS25 و در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و تحلیل کوواریانس چندمتغیره) استفاده شد.

ابزار پژوهش، پرسش‌نامه هوش هیجانی شرینگ (۱۹۹۵) بود. این پرسش‌نامه توسط شرینگ در سال ۱۹۹۵ بر اساس نظریه گلن ساخته شده است. فرم اصلی این پرسش‌نامه دارای ۷۰ ماده است که ۵ مؤلفه هیجانی از جمله خودنظم‌دهی، خودآگاهی، همدلی، مهارت‌های اجتماعی و انگیزه را مورد بررسی قرار می‌دهد. بعد از انجام هنجاریابی در ایران، برخی از این ماده‌ها حذف شدند. در حال حاضر، تعداد سؤالات ۳۳ عدد است. در این پرسش‌نامه ۵ مؤلفه مورد سنجش قرار می‌گیرند: ۱. خودکنترلی ۲. خودآگاهی ۳. مهارت‌های اجتماعی ۴. هوشیاری اجتماعی ۵. خودانگیزی. از آنجایی که هوش هیجانی دارای ۵ بعد است، این آزمون هم دارای ۵ نمره، از هر یک از مؤلفه‌ها یک نمره از این ۵ نمره به دست می‌آید. خودانگیزی ۱، ۹، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۶ و ۳۱؛ خودآگاهی: ۶، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۲۴، ۲۷، ۳۲ و ۳۳؛ خودکنترلی اجتماعی: ۲، ۵، ۱۱، ۱۶، ۱۸، ۲۳ و ۳۰؛ هوشیاری اجتماعی: ۳، ۴، ۱۷، ۲۲، ۲۵ و ۲۹ و مهارت‌های اجتماعی: ۷، ۸، ۱۳، ۱۹ و ۲۸ شماره سؤالات هر مؤلفه است. آزمودنی در صورت انتخاب گزینه الف در ماده‌های ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۸ و ۳۳ نمره ۵ را کسب می‌کند، ولی نمره دیگر سؤالات، برعکس است. بازه پاسخ به این پرسش‌نامه ۱۶۵-۳۳ است (حدادی و همکاران، ۱۴۰۲) و هنجاریابی آن بر روی دانشجویان ارشد دانشگاه علامه انجام شده است و آلفای کرونباخ آن ۰/۸۵ به‌دست‌آمده است (منصوری، ۱۳۸۰). همچنین پایایی هوش هیجانی شرینگ توسط امیری و پرتابیان (۱۳۹۵)، با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴۶ محاسبه شده و روایی محتوایی آن نیز تأیید شده و روایی صوری آن با استفاده از نظر متخصصان تأیید و پایایی ۰/۸۹ با استفاده از آلفای کرونباخ برای آن به‌دست‌آمده است. در پژوهش حاضر، پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۷ به دست آمد.

جدول ۱. جلسات مداخله آموزشی مبتنی بر نمایش پویانمایی‌های آموزشی

Table 1. Sessions of the Animation-Based Educational Intervention

جلسات	موضوع آموزشی	شرح جلسات
شروع ۱۴۰۲/۱۰/۳	پیش‌آزمون از هر دو گروه	برقراری ارتباط اولیه با دانش‌آموزان، مروری بر ساختار جلسات، اجرای پیش‌آزمون از دانش‌آموزان
جلسه ۱ ۱۴۰۲/۱۰/۶	دانش‌زبانی انواع جمله	در این مرحله چند نمونه جمله روی تخته نوشته می‌شود و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که بیان کنند هر جمله چگونه اطلاعاتی را در اختیار آنان قرار می‌دهد. بدنه تدریس با استفاده از جملات داده شده انواع جمله را آموزش می‌دهیم.

از پویانمایی آموزشی جمله پویانمایی شخصیت گیگول (زمان ۲:۳۰) برای تثبیت استفاده می‌شود.	تثبیت		
ایجاد انگیزه	ایجاد انگیزه	بخوان و ببندیش	جلسه ۲ ۱۴۰۲/۱۰/۱۰
نمایش پویانمایی هدهد (زمان ۴:۳۴) و بعد از آن درس توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شود.	بدنه تدریس	هدهد	
تثبیت	تثبیت		
نمایش کوتاهی درمورد اثرات خشم بر تصمیم‌گیری اجرا می‌شود.	ایجاد انگیزه	درس سوم	جلسه ۳ ۱۴۰۲/۱۰/۱۷
نمایش پویانمایی هوشیاری (زمان ۴:۵۱) و بعد از آن درس توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شود و در حین خواندن، معنی لغات مهم درس بیان می‌شود.	بدنه تدریس	هوشیاری	
تثبیت	تثبیت		
برای دانش‌آموزان، پویانمایی شخصیت گیگول (زمان ۲:۲۶) پخش می‌شود.	ایجاد انگیزه	دانش‌زبانی	جلسه ۴ ۱۴۰۲/۱۰/۲۴
درمورد کلمات هم‌آوا - هم‌نویسه و چندهجایی‌های هم‌نویس، توضیح داده می‌شود و مثال‌هایی در جمله برای یادگیری بهتر دانش‌آموزان بیان می‌شود	بدنه تدریس	کلمات هم‌آوا-	
از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که چند نمونه چندهجایی بنویسند و در جمله به کار ببرند.	تثبیت	هم‌نویسه	
بیان ضرب‌المثل «از هفت‌خان گذشتن» و بعد از پرسیدن نظر دانش‌آموزان درمورد آن توضیح داده می‌شود.	ایجاد انگیزه		جلسه ۵ ۱۴۰۲/۱۱/۱
یک گروه از دانش‌آموزان با همکاری مجری به اجرای نمایش درس می‌پردازند.	بدنه تدریس	درس پنجم هفت‌خان	
از فیلم هفت‌خان شخصیت گیگول (زمان ۲:۰۵) برای تثبیت یادگیری هفت مرحله که رستم عبور کرده است استفاده می‌شود.	تثبیت		
برای دانش‌آموزان پویانمایی شخصیت گیگول (زمان ۲:۲۴) پخش می‌شود.	ایجاد انگیزه		جلسه ۶ ۱۴۰۲/۱۱/۸
نکاتی درمورد کنایه و تفاوت آن با ضرب‌المثل بیان می‌شود. همچنین چندین نمونه کنایه با مفهوم دور و نزدیک آن روی تخته نوشته می‌شود.	بدنه تدریس	دانش ادبی کنایه	
از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که چند نمونه کنایه را بنویسند و درمورد مفهوم دور و نزدیک آن بحث کنند.	تثبیت		
از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا یک‌بند درمورد این که اگر برای تحصیل به شهری بروند که زبان آنان را نمی‌دانند چه مشکلاتی برایشان پیش می‌آید.	ایجاد انگیزه	بخوان و ببندیش	جلسه ۷ ۱۴۰۲/۱۱/۱۵
نمایش پویانمایی دوستان همدل (زمان ۵:۵۶) و بعد از آن درس توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شود و در حین خواندن معنی لغات مهم درس بیان می‌شود.	بدنه تدریس	دوستان همدل	
از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا خلاصه درس را در دو یا سه بند بنویسند.	تثبیت		
برای دانش‌آموزان پویانمایی کوتاه (زمان ۱۵ ثانیه) پخش می‌شود.	ایجاد انگیزه		جلسه ۸ ۱۴۰۲/۱۱/۱۸
نمایش پویانمایی اوراق فروشی که باعث نجات شهر شد (زمان ۲:۳۳) و بعد از آن درس توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شود و در حین خواندن معنی لغات مهم درس بیان می‌شود	بدنه تدریس	درس هشتم دریاقلی	
برای دانش‌آموزان پویانمایی سرگذشت دریاقلی (زمان ۱:۲۲) پخش می‌شود. از آن‌ها خواسته می‌شود تا برای تکلیف جلسه بعد درمورد یکی دیگر از قهرمانان دفاع مقدس بنویسند.	تثبیت		
برای دانش‌آموزان پویانمایی شخصیت گیگول (زمان ۲:۱۳) پخش می‌شود.	ایجاد انگیزه	دانش‌زبانی	جلسه ۹ ۱۴۰۲/۱۱/۲۵
پویانمایی علائم نگارشی (زمان ۶:۱۵) پخش می‌شود و بعد نکاتی مربوط به علائم نگارشی از قبیل نام علامت، شکل آن و کاربرد آن در متن بیان می‌شود.	بدنه تدریس	علائم نگارشی	
روی تخته یک‌بند نوشته می‌شود و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که از علائم نگارشی مناسب استفاده کنند و دلیلی استفاده خود را بیان کنند.	تثبیت		
مجری با استفاده از لغت‌نامه‌های دهخدا و همچنین وب معنی چند لغت را جستجو می‌کند.	ایجاد انگیزه	درس نهم رنج‌هایی کشیده‌ام که می‌پرس	جلسه ۱۰ ۱۴۰۲/۱۱/۲۹
نمایش پویانمایی دانشمندان بزرگ دهخدا (زمان ۱۲:۵۰) و بعد از آن درس توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شود و در حین خواندن معنی لغات مهم درس بیان می‌شود.	بدنه تدریس		

تثبیت	درمورد زندگی دهخدا و کتاب‌های او توضیح کوتاهی داده می‌شود.	ایجاد انگیزه	برای دانش‌آموزان پویانمایی شخصیت گیگول (زمان ۲:۱۲) پخش می‌شود.
جلسه ۱۱	دانش ادبی	بدنه تدریس	نکاتی درمورد تشبیه و ارکان آن بیان می‌شود. همچنین چندین نمونه جمله دارای تشبیه نوشته می‌شود و بعد از آن ارکان آن معین می‌شود.
۱۴۰۲/۱۲/۹	تشبیه	تثبیت	روی تخته برای تثبیت چند نمونه جمله نوشته می‌شود تا دانش‌آموزان آرایه آن را ابتدا مشخص کنند و اگر آرایه تشبیه بود ارکان تشبیه را معین نمایند.
جلسه ۱۲	بخوان و ببندیش	ایجاد انگیزه	ابتدا درمورد شخصیت ابوعلی سینا با دانش‌آموزان صحبت می‌شود.
۱۴۰۲/۱۲/۱۳	بوعلی و بهمنیار	بدنه تدریس	نمایش پویانمایی بوعلی و بهمنیار (زمان ۵:۴۵) و بعد از آن درس توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شود و در حین خواندن معنی لغات مهم درس بیان می‌شود.
		تثبیت	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا بر اساس پویانمایی و متن درس عناصر اصلی داستان را مشخص کنند.
جلسه ۱۳	حکایت عمر	ایجاد انگیزه	ابتدا درمورد عزت‌نفس معنی آن و شخصیت انسانی هر فرد صحبت می‌شود.
۱۴۰۲/۱۲/۱۶	گران‌مایه	بدنه تدریس	نمایش پویانمایی حکایت‌های پنداموز سعدی: دو برادر (زمان ۱۱:۱۵) و بعد از آن درس توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شود و در حین خواندن معنی لغات مهم درس و معنی و آرایه‌های ابیات درس بیان می‌شود.
		تثبیت	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که از حکایت می‌گیرند را بیان کنند.
جلسه ۱۴	درس چهاردهم	ایجاد انگیزه	نمایش پویانمایی راز زندگی (زمان ۱:۰۵) و بعد از آن درس توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شود و در حین خواندن معنی لغات مهم درس و معنی و آرایه‌های ابیات درس بیان می‌شود.
۱۴۰۲/۱۲/۲۰	راز زندگی	بدنه تدریس	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که از داستان می‌گیرند را بیان کنند همچنین خودشان را جای غنچه و گل قرار دهند و باهم مناظره‌ای داشته باشند.
پایان	پس‌آزمون از هر دو گروه	در بین دانش‌آموزان سه پرسش‌نامه برای پس‌آزمون توزیع و جمع‌آوری شد.	
۱۴۰۳/۲/۹			

یافته‌ها

نتایج یافته‌های توصیفی پژوهش (میانگین و انحراف معیار متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن) در جدول ۲، ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن به تفکیک گروه
Table 2. Mean and Standard Deviation of Emotional Intelligence and Its Components by Group.

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	خودانگیزی	۱۹/۱۶	۲/۸	۲۲/۹	۳/۶۷
	خودآگاهی	۲۱/۱۶	۳/۳۵	۲۵	۲/۹۱
	خودکنترلی	۲۰/۱۳	۴/۶۵	۲۵/۸	۳/۳۱
	هوشیاری اجتماعی	۱۷/۹۳	۳/۰۶	۲۳/۸	۷/۶
	مهارت‌های اجتماعی	۱۴/۴۳	۲/۷۶	۱۶/۷۶	۳/۳۴
	نمره کل هوش هیجانی	۹۲/۸۳	۸/۲۲	۱۱۴/۲۶	۱۲/۳۳
کنترل	خودانگیزی	۱۹/۰۳	۳/۲۱	۱۸/۷۶	۳/۴۶
	خودآگاهی	۲۱/۱	۳/۵۵	۲۱/۱۶	۳/۵۳
	خودکنترلی	۲۰/۴۳	۴/۹۵	۲۰/۵۶	۴/۶۷
	هوشیاری اجتماعی	۱۸/۵۳	۳/۲	۱۸/۸۶	۳/۱۷

۳/۱۸	۱۵/۳۳	۲/۶۸	۱۵/۲	مهارت‌های اجتماعی
۱۳/۰۱	۹۴/۷	۱۲/۲	۹۴/۳	نمره کل هوش هیجانی

نتایج جدول ۲، نشان داد در گروه آزمایش، میانگین خودانگیزی در پیش‌آزمون برابر با ۱۹/۱۶ و در پس‌آزمون برابر با ۲۲/۹؛ میانگین خودآگاهی در پیش‌آزمون برابر با ۲۱/۱۶ و در پس‌آزمون برابر با ۲۵/۰۰؛ میانگین خودکنترلی در پیش‌آزمون برابر با ۲۰/۱۳ و در پس‌آزمون برابر با ۲۵/۸؛ میانگین هوشیاری اجتماعی در پیش‌آزمون برابر با ۱۷/۹۳ و در پس‌آزمون برابر با ۲۳/۸؛ میانگین مهارت‌های اجتماعی در پیش‌آزمون برابر با ۱۴/۴۳ و در پس‌آزمون برابر با ۱۶/۷۶؛ و میانگین نمره کل هوش هیجانی در پیش‌آزمون برابر با ۹۲/۸۳ و در پس‌آزمون برابر با ۱۱۴/۲۶ بوده است؛ بنابراین می‌توان گفت در گروه آزمایش، میانگین نمرات هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون، افزایش قابل توجهی داشته است که در قسمت یافته‌های استنباطی، معناداری این تغییرات مورد بررسی قرار گرفته است.

نتایج همچنین نشان داد در گروه کنترل میانگین خودانگیزی در پیش‌آزمون برابر با ۱۹/۰۳ و در پس‌آزمون برابر با ۱۷/۷۸، میانگین خودآگاهی در پیش‌آزمون برابر با ۲۱/۱ و در پس‌آزمون برابر با ۲۱/۱۶، میانگین خودکنترلی در پیش‌آزمون برابر با ۲۰/۴۳ و در پس‌آزمون برابر با ۲۰/۵۶، میانگین هوشیاری اجتماعی در پیش‌آزمون برابر با ۱۸/۵۳ و در پس‌آزمون برابر با ۱۸/۸۶، میانگین مهارت‌های اجتماعی در پیش‌آزمون برابر با ۱۵/۲ و در پس‌آزمون برابر با ۱۵/۳۳ و میانگین نمره کل هوش هیجانی در پیش‌آزمون برابر با ۹۴/۳ و در پس‌آزمون برابر با ۹۴/۷ بوده است؛ بنابراین می‌توان گفت در گروه کنترل، میانگین نمرات هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر قابل توجهی نداشته است.

با هدف بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر پویانمایی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی، و با توجه به چندبعدی بودن متغیر هوش هیجانی و برخورداری آن از پنج مؤلفه خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی، برای تحلیل مؤلفه‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و برای تحلیل نمره کل هوش هیجانی از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) استفاده شد. لازم به ذکر است که به دلیل شباهت خروجی‌ها، نتایج این دو آزمون در یک جدول ادغام شده است.

جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن از آزمون سایپرو-ویلک استفاده شده است که نتایج آن در سمت راست جدول ۳، ارائه شده است. همچنین جهت بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شده است که نتایج آن نیز در سمت چپ جدول ۳، ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون‌های پیش‌فرض برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات هوش هیجانی و همگنی واریانس‌ها

Table 3. Results of the Assumption Tests for Examining the Normality of Emotional Intelligence Scores and the Homogeneity of Variances

همگنی واریانس‌ها				آزمون سایپرو-ویلیک			
سطح معناداری	درجه آزادی دوم	درجه آزادی اول	آماره لوین	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره	مؤلفه
۰/۵۸	۵۸	۱	۰/۳۱	۰/۱۸	۶۰	۰/۹۷	خودانگیزی
۰/۲۰	۵۸	۱	۱/۶۵	۰/۱	۶۰	۰/۹۶	خودآگاهی
۰/۳۸	۵۸	۱	۰/۷۶	۰/۰۹	۶۰	۰/۹۷	خودکنترلی
۰/۹۵	۵۸	۱	۰/۰۰۴	۰/۳۶	۶۰	۰/۹۸	هوشیاری اجتماعی
۰/۸۷	۵۸	۱	۰/۰۳	۰/۰۶	۶۰	۰/۹۶	مهارت‌های اجتماعی
۰/۸۵	۵۸	۱	۰/۰۳	۰/۵۵	۶۰	۰/۹۸	نمره کل هوش هیجانی

یافته‌های جدول ۳، در خصوص نتایج آزمون سایپرو-ویلیک نشان می‌دهد که نمره هوش هیجانی و تمامی مؤلفه‌های آن دارای توزیع نرمال هستند. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شده است. با توجه به سطح معناداری آزمون لوین می‌توان گفت، نمرات مربوط به هوش هیجانی و تمامی مؤلفه‌های آن دارای واریانس برابر در دو گروه هستند.

در تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض‌های دیگری از جمله همگنی شیب رگرسیون نیز باید موردتوجه قرار گیرد. فرض همگنی شیب رگرسیون در واقع میزان تعامل متغیر همگام با متغیر مستقل را مورد بررسی قرار می‌دهد. نتایج این بررسی در جدول ۴، آمده است.

جدول ۴. بررسی فرض همگنی شیب رگرسیون برای متغیرهای همگام و مستقل هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن

Table 4. Test of the Homogeneity of Regression Slopes for Emotional Intelligence and Its Components as Dependent and Independent Variables

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	df	مجموع مجزورات نوع سه	منبع	مؤلفه
۰/۴۱	۰/۶۸	۳/۹۵	۱	۳/۹۵	پیش‌آزمون*گروه	خودانگیزی
۰/۰۶	۳/۷۵	۱۲/۶۸	۱	۱۲/۶۸	پیش‌آزمون*گروه	خودآگاهی
۰/۲۷	۱/۲۲	۵/۳۴	۱	۵/۳۴	پیش‌آزمون*گروه	خودکنترلی
۰/۸۴	۰/۰۳	۱/۲۳	۱	۱/۲۳	پیش‌آزمون*گروه	هوشیاری اجتماعی
۰/۱۱	۲/۶۳	۸/۸۱	۱	۸/۸۱	پیش‌آزمون*گروه	مهارت‌های اجتماعی
۰/۳	۱/۰۹	۶۶/۳۱	۱	۶۶/۳۱	پیش‌آزمون*گروه	نمره کل هوش هیجانی

در جدول ۴، مقدار F به دست آمده نشان می‌دهد که در همه موارد شیب رگرسیون دو متغیر، تفاوت معناداری با هم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون در مورد نمره کل هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن مورد تأیید قرار می‌گیرد.

قبل از تحلیل نتایج مانکوا، از آزمون باکس برای ارزیابی شرط برابری ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته استفاده شد. نتایج نشان داد سطح معنی‌داری ۰/۰۶ است. از آنجایی که سطح معناداری آزمون، بیشتر از ۰/۰۱ است، از مفروضه یکسانی ماتریس واریانس-کوواریانس در مورد مؤلفه‌های هوش هیجانی، تخطی نشده است (پالانت، ترجمه رضایی، ۱۳۸۹). بنابراین، همه پیش‌فرض‌های لازم و ضروری برای انجام آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره رعایت شده‌اند، در نتیجه داده‌ها، قابلیت اجرای این آزمون‌ها را به‌منظور بررسی فرضیه تحقیق دارند.

جدول ۵. آزمون‌های چندمتغیره (مانکوا) جهت مؤلفه‌های هوش هیجانی

Table 5. Multivariate Tests (MANCOVA) for the Components of Emotional Intelligence

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	سطح معناداری	مجذور اتا
آزمون اثر پیلایی	۰/۷۸	۳۵/۳۹	۵	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۸
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۲۱	۳۵/۳۹	۵	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۸
آزمون اثر هنتلینگ	۳/۶۱	۳۵/۳۹	۵	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۸
آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۳/۶۱	۳۵/۳۹	۵	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۸

گروه

در جدول ۵، آماره F، درجه آزادی فرضیه و درجه آزادی خطای توزیع نشان داده شده است. برای تفسیر معناداری آزمون اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هنتلینگ، بزرگ‌ترین ریشه روی از مقدار سطح معناداری استفاده می‌شود. اگر مقدار سطح معناداری اثر مورد آزمون، کوچک‌تر از سطح خطای ۵ درصد باشد، در این صورت می‌توان نتیجه گرفت که آن اثر معنی‌دار است و در مدل نقش دارد. باتوجه به نتایج جدول در بخش گروه مقدار معناداری برای همه آزمون‌های کمتر از سطح خطا بوده و در نتیجه در مدل اثر دارند؛ بنابراین بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های هوش هیجانی) تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه در متن مانکوا برای مؤلفه‌های هوش هیجانی و تحلیل کوواریانس یک راهه برای نمره کل هوش هیجانی.

Table 6. Results of One-Way Analysis of Covariance within MANCOVA for the Components of Emotional Intelligence and One-Way Analysis of Covariance for the Total Emotional Intelligence Score.

منبع تغییرات	مؤلفه	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig.	مجذور اتا
گروه	خودانگیزی	۲۶۲/۲۷	۱	۲۶۲/۲۷	۴۶	۰/۰۰۱	۰/۴۶
	خودآگاهی	۲۰۶/۶۷	۱	۲۰۶/۶۷	۵۹/۴	۰/۰۰۱	۰/۵۲
	خودکنترلی	۴۳۰/۴۷	۱	۴۳۰/۴۷	۸۷/۷	۰/۰۰۱	۰/۶۲
	هوشیاری اجتماعی	۴۵۲/۹۳	۱	۴۵۲/۹۳	۱۴/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۲۲
	مهارت‌های اجتماعی	۶۴/۰۳	۱	۶۴/۰۳	۱۳/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰
	نمره کل هوش هیجانی	۶۵۶۹/۸۴	۱	۶۵۶۹/۸۴	۱۰۷/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۶۵

باتوجه به جدول ۶، نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه در متن مانکوا برای مؤلفه‌های هوش هیجانی و تحلیل کوواریانس یک راهه برای نمره کل هوش هیجانی، نشان داد نمره کل هوش هیجانی و تمامی مؤلفه‌های مربوط به آن به دلیل سطح خطای کمتر از ۵ درصد در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری دارند. باتوجه به مقدار ضریب اتا، مؤلفه خودانگیزی باعث تأثیر و تفاوت به میزان ۴۶ درصد، مؤلفه خودآگاهی باعث تأثیر و تفاوت به میزان ۵۲ درصد، مؤلفه خودکنترلی باعث تأثیر و تفاوت به مقدار ۶۲ درصد، مؤلفه هوشیاری اجتماعی باعث تأثیر و تفاوت به مقدار ۲۲ درصد، مؤلفه مهارت‌های اجتماعی باعث تأثیر و تفاوت به مقدار ۲۰ درصد و نمره کل هوش هیجانی باعث تأثیر و تفاوت به میزان ۶۵ درصد می‌شود.

جدول ۷. آزمون تعقیبی بنفرونی به منظور تعیین جهت تأثیر آموزش بر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن

Table 7. Bonferroni Post Hoc Test to Determine the Direction of the Effect of Instruction on Emotional Intelligence and Its Components

مؤلفه	گروه I	گروه J	تفاوت میانگین‌ها (I - J)	خطای انحراف استاندارد	سطح معناداری
خودانگیزی	آزمایش	کنترل	۴/۲۶	۰/۶۲	۰/۰۰۱
خودآگاهی	آزمایش	کنترل	۳/۷۸	۰/۴۹	۰/۰۰۱
خودکنترلی	آزمایش	کنترل	۵/۴۶	۰/۵۸	۰/۰۰۱
هوشیاری اجتماعی	آزمایش	کنترل	۵/۶	۱/۴۵	۰/۰۰۱
مهارت‌های اجتماعی	آزمایش	کنترل	۲/۱	۰/۵۸	۰/۰۰۱
نمره کل هوش هیجانی	آزمایش	کنترل	۲۰/۹۸	۲/۰۲	۰/۰۰۱

نتایج آزمون بنفرونی در جدول ۷ نشان می‌دهد بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر مؤلفه‌های خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و نمره کل هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به‌طوری‌که میانگین پس‌آزمون این مؤلفه‌ها و نمره کل در گروه آزمایش به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی تدریس زبان فارسی مبتنی بر پویانمایی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بود. فرضیه پژوهش این بود که تدریس مبتنی بر پویانمایی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی تأثیرگذار است که با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که تدریس مبتنی بر پویانمایی بر افزایش خودانگیزی، افزایش خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی، تأثیر مثبت و معناداری دارد. نتایج این پژوهش با برخی پژوهش‌ها به شکل مستقیم و غیرمستقیم، انطباق دارد: از جمله سعیدی و همکاران (۱۴۰۰) تأثیر مثبت پویانمایی بر خلاقیت، ایجاد انگیزه و هوش هیجانی کودکان؛ کیارسی و همکاران (۱۳۹۵) مؤثر بودن پویانمایی داستانی بر سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی؛ نظری و همکاران (۱۳۹۹) نقش پویانمایی آموزشی در رفع نیاز هیجانی و کنترل هیجانات کودکان؛ حسایی و موگویی (۱۳۹۸) تأثیر آموزش از طریق پویانمایی در بهبود مهارت‌های هوش هیجانی؛ و در بین پژوهش‌های خارجی هم نتایج پژوهش به طور مستقیم و غیرمستقیم با برخی پژوهش‌ها در ارتباط است. از جمله: تأثیر مثبت پویانمایی بر توجه، نگهداری، انگیزه، و بازتولید بهتر مطالب آموخته‌شده (رشید و همکاران، ۲۰۲۴)؛ تأثیر آموزش مبتنی بر هنر بر توسعه هوش هیجانی (هدیجه، ۲۰۲۴)؛ تأثیر آموزش مبتنی بر ابزارهای چندرسانه‌ای تلفظ نمادها، مشاهدات شناختی و عاطفی-اجتماعی کودکان (آزید و همکاران، ۲۰۲۳)؛ تأثیر استفاده از پویانمایی بر هیجانات و میزان یادگیری دانش‌آموزان (پاردس-ولاسکو، ۲۰۲۳)؛ تأثیر استفاده از پویانمایی در تقویت انگیزه، مشارکت، خلاقیت و یادگیری شخصی‌سازی شده دانشجوین (ملاتی و همکاران، ۲۰۲۳)؛ تأثیر پویانمایی بر افزایش یادگیری دانش‌آموزان و کاهش سطح بار شناختی آن‌ها (یلماز، ۲۰۲۳)؛ تأثیر استفاده از پویانمایی در دستیابی به یادگیری و عملکرد شناختی کودکان بیش‌فعال (دوی و جنا، ۲۰۲۲)؛ تأثیر مثبت

استفاده از پویانمایی‌های احساسی مؤثر در انتقال، انگیزه درونی و علاقه به موضوع (بولبول و کوزو، ۲۰۲۱)؛ نقش پویانمایی در اجتماعی‌سازی نوجوانان (واتون و همکاران، ۲۰۱۹)؛ تأثیر استفاده از فناوری در ارتقای هوش هیجانی کودکان (دامیکو، ۲۰۱۸)؛ تأثیر مثبت استفاده از پویانمایی در توانایی دانش‌آموزان در برقراری ارتباط هیجانی به صورت چندمنظوره (میلز و آنس‌وُرت، ۲۰۱۸)؛ تأثیر پویانمایی بر تقویت رشد عاطفی دانش‌آموزان (گونزالس و همکاران، ۲۰۱۸)؛ استفاده از قصه‌گویی دیجیتال بر بهبود هوش هیجانی (سولیستیانی‌نگسی، ۲۰۱۷). همچنین نتایج پژوهش با بهمنی و همکاران (۱۴۰۱) مبنی بر تأثیر پویانمایی‌ها بر تمایل به پرخاشگری و کاهش کنترل هیجان کودکان، ناهمسو بود. علت این عدم انطباق، احتمالاً استفاده از پویانمایی‌هایی با محتوای پرخاشگرانه بوده است.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت تدریس مبتنی بر پویانمایی، توانایی ایجاد تجربه‌های یادگیری جذاب و متفاوت را برای دانش‌آموزان به ارمغان می‌آورد؛ این روش، از ترکیب تصاویر متحرک، صداها و داستان‌های جذاب برای انتقال مفاهیم و مطالب درسی استفاده می‌کند. پویانمایی‌ها به دلیل متحرک بودن، جذابیت بصری و قابلیت چندرسانه‌ای که دارند، می‌توانند توجه دانش‌آموزان را به خود جلب کنند. این جذابیت موجب افزایش انگیزه و تمایل به یادگیری می‌شود و در نتیجه، دانش‌آموزان را به توجه و شرکت فعال‌تر در فرایند آموزشی سوق می‌دهد. پویانمایی‌ها معمولاً شامل داستان‌ها یا شخصیت‌های مختلفی هستند که احساسات و وضعیت‌های اجتماعی متفاوتی را به تصویر می‌کشند. مشاهده این موارد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساسات خود را بهتر درک کنند و با دیگران همدلی ایجاد کنند. این فرآیند می‌تواند به تقویت خودآگاهی آن‌ها کمک کند. همچنین پویانمایی‌ها عموماً داستان‌های عاطفی را روایت می‌کنند که می‌توانند احساسات مختلفی مثل شادی، غم، ترس و خشم را به خوبی به تصویر بکشند؛ این نمایش احساسات، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آنها را شناسایی و درک کنند. با دنبال کردن قصه‌های پویانمایی و شخصیت‌های مختلف، دانش‌آموزان می‌توانند خود را به جای شخصیت‌ها بگذارند و احساسات آن‌ها را تجربه کنند؛ این همدلی به آن‌ها کمک می‌کند که احساسات دیگران را بهتر درک کنند و بهبود روابط اجتماعی‌شان را به همراه خواهد داشت. یادگیری از طریق پویانمایی، دانش‌آموزان را با تعاملات اجتماعی و چالش‌های هیجانی مختلف آشنا می‌کند؛ این موقعیت‌ها می‌توانند به آن‌ها کمک کنند تا مهارت‌های اجتماعی خود را بهبود بخشند و توانایی مدیریت روابط خود با دیگران را افزایش دهند. به کارگیری پویانمایی‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان در شناسایی و فهم هیجانات دیگران کمک کند، که این امر به نوبه خود به بهبود هوشیاری اجتماعی و توانایی خودکنترلی آنها در مواجهه با موقعیت‌های مختلف می‌انجامد. پویانمایی‌ها می‌توانند مفاهیم پیچیده را به شیوه‌ای ساده و قابل فهم ارائه دهند. این امر نه تنها به یادگیری بهتر مفاهیم کمک می‌کند، بلکه می‌تواند بر روی اعتماد به نفس دانش‌آموزان نیز تأثیر مثبت بگذارد و امکان می‌دهد تا احساسات و وضعیت‌های هیجانی را بهتر درک کرده و از طریق تجسم، آن‌ها را پردازش نمایند. پویانمایی‌ها معمولاً شامل دیالوگ و تعاملات اجتماعی بین شخصیت‌ها هستند؛ این تعاملات می‌توانند به دانش‌آموزان بیاموزند که چطور با دیگران ارتباط برقرار کنند و احساسات خود را به شیوه‌ای مؤثر بیان نمایند.

در این پژوهش به دلیل برخی محدودیت‌ها، تعمیم‌پذیری نتایج باید با احتیاط صورت گیرد. این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود از جمله اینکه محدود به جنسیت و گروه سنی خاصی بوده و ممکن است قابل تعمیم به گروه‌های دیگر نباشد. یکی دیگر از محدودیت‌ها

محدود شدن جامعه پژوهش به شهر یزد بود. با توجه به نقش و اهمیت هوش هیجانی در میان دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود که معلمان در تدریس درس فارسی و سایر دروس از پویانمایی در تدریس استفاده کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش، شرایطی را فراهم نماید و معلمان را با شیوه‌های استفاده از پویانمایی در تدریس آشنا نماید. پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان پایه ششم دبستان انجام شد، به محققان پیشنهاد می‌شود که این پژوهش را بر روی سایر گروه‌ها و در سایر دروس انجام دهند. باتوجه به محدودیت جامعه آماری مورد اشاره و جنسیت دختر ششم ابتدایی، پیشنهاد می‌شود این پژوهش در دیگر شهرهای کشور و همچنین روی پسران و در دیگر سنین نیز انجام شود و نتایج حاصل از آن با نتایج این پژوهش، مقایسه شود.

مشارکت نویسندگان

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است و مشارکت نویسندگان در این مقاله به شکل زیر می‌باشد:

نویسنده اول: تنظیم طرح پژوهش، گردآوری داده‌ها، انجام محاسبات، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، ارائه یافته‌ها و تجزیه تحلیل نتایج؛

نویسنده دوم: استاد راهنمای پایان‌نامه، راهنمای جهت طراحی پژوهش، نظارت بر کلیه مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج پژوهش، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله؛

نویسنده سوم: استاد مشاور پایان‌نامه، مشاوره جهت طراحی پژوهش، نظارت بر کلیه مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج پژوهش، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله؛

نویسنده چهارم: مطالعه و بازبینی پژوهش، مشارکت در استخراج مقاله از پژوهش، و مشارکت در طراحی، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی نویسنده اول، مصوب دانشگاه یزد در سال ۱۴۰۳ است. نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از کلیه عزیزانی که نهایت همکاری را در اجرای این پژوهش داشته‌اند، کمال تشکر و قدردانی را به عمل آورند.

تعارض منافع

مطالعه حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

منابع

- امیدی‌ارجنکی، ص.، کردنوقایی، ر.، و قربعلی، ا. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر تقویت هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر آموزش ابتدایی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴(۱)، ۵-۱۳.
- امیری، م.، و پرتابیان، ا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه مؤلفه‌های هوش هیجانی با خلاقیت دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه‌های پیام‌نور جنوب فارس). *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۵(۴)، ۱۹۱-۲۱۶.

- بشارت، م. ع.، شالچی، ب.، و شمسی‌پور، ح. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۳)، ۷۳-۸۴.
- بشارت، م. ع.، نادعلی، ح.، و عزیزی، ک. (۱۳۸۹). هوش هیجانی و سبک‌های مقابله با استرس. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۱)، ۳۳-۴۷.
- بهمنی، س.، نیرومند، ل.، و تاجیک اسماعیلی، س. (۱۴۰۱). تأثیر پویانمایی‌های خشونت‌آمیز بر پرخاشگری کودکان با میانجی‌گری نقش خانواده. *پژوهش‌های جامعه‌شناسی*، ۱۶(۲)، ۱۱۹-۱۴۱.
- پالنت، ج. (۱۳۸۹). *تحلیل داده‌های علوم رفتاری با برنامه SPSS* (ا. رضایی، مترجم). انتشارات فروزش. (اثر اصلی منتشر شده در ۲۰۰۷).
- حدادی، ف.، عرب‌زاده، م.، و فیضی، ش. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش فلسفه کودک و نوجوان بر هوش موفق، هوش هیجانی و خرد در دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۲۷(۲)، ۲۰۶-۲۱۴.
- حسنایی، م. ر.، و موگویی، م. (۱۳۹۸). مطالعه جنبه‌های آموزش غیرمستقیم و بهبود هوش هیجانی کودکان پیش‌دبستان در مجموعه پویانمایی دورای جستجوگر. *رسانه‌های دیداری و شنیداری*، ۱۳(۳۲)، ۷۹-۱۰۸.
- حسین‌زاده، ف.، و عبائی‌کوپایی، م. (۱۴۰۱، اسفند). *رابطه بین هوش هیجانی و تفکر خلاق دانش‌آموزان* [ارائه مقاله]. کنفرانس بین‌المللی مطالعات بین‌رشته‌ای در مدیریت و مهندسی، تهران، ایران.
- دهشیری، غ. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های مشاوره*، ۵(۱۸)، ۹۷-۱۰۶.
- زهراکار، ک. (۱۳۸۶). بررسی رابطه مؤلفه‌های هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، ۲(۵)، ۸۹-۹۸.
- سعیدی، ع.، خرازیان، ل.، و فرهنگ‌رازی، ش. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی پویانمایی آثار نقاشی کودکان پیش‌دبستانی بر خلاقیت آنان. *پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۷(۱۴)، ۲-۲۱.
- شوچی، ج. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی و هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی پایه پنجم ابتدایی شادگان. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۲(۴)، ۱۶۰۵-۱۶۱۵.
- کیارسی، ز.، کیارسی، س.، و کیارسی، آ. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر تکنیک پویانمایی تصاویر گرافیکی پویا و ایستا بر یادگیری درس علوم. *فناوری‌های آموزشی در یادگیری*، ۲(۵)، ۶۷-۸۰.
- لطیفی، د.، گرجی، ی.، و تقی‌پور، ف. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مفاهیم هوش اخلاقی از طریق انیمیشن، قصه، تصاویر و بازی رایانه‌ای به کودکان. *اخلاق و حیانی*، ۱۴(۱)، ۱۸۹-۲۳۰.
- مفیدی، ف.، و کفیلی‌مقدم، س. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش اخلاق به کمک فیلم‌های پویانمایی در رشد اخلاق دانش‌آموزان پیش‌دبستانی. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۴(۱۵)، ۱-۱۴.
- منتظرغیب، ط.، و احقر، ق. (۱۳۸۸). رابطه هوش هیجانی با میزان کمرویی دانشجویان دانشگاه. *روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۴)، ۸۶-۱۰۱.
- منصوری، ن. (۱۳۸۰). *هنجاریابی پرسش‌نامه هوش هیجانی سبیر یا شرینگ در بین دانشجویان کارشناسی/ارشد دانشگاه‌های تهران* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی].
- مؤیدی، ف.، خاخره، م.، حاجی‌علی‌زاده، ک.، گل‌میرزایی، ج.، نمازی، ش.، و جمهیری، ر. (۱۳۹۰، آبان). *هوش هیجانی در افراد اقدام‌کننده به خودکشی* [ارائه مقاله]. همایش سالانه انجمن علمی روان‌پزشکان ایران، تهران، ایران.

نادی نجف‌آبادی، ف.، مکتبی، غ. و هاشمی شیخ‌شبان، س.ا. (۱۳۹۳). رابطه بین هوش‌های چندگانه و هوش هیجانی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳(۴)، ۹۳-۱۰۶.

نظری، م.، تابع، ا. و تسلیمی، ن. (۱۳۹۹). تحلیلی بر آسیب‌شناسی پویانمایی‌های آموزشی ساخت ایران برای کودکان گروه سنی الف (مطالعه موردی: شهر شیراز). *جلوه هنر*، ۱۲(۱)، ۷۷-۸۶.

Açikgöz, A. & Latha, G. (2020). The relationship of perceived emotional intelligence with adaptive performance in new product development teams. *Int J Innov Manag*, 24(5), 2050041. <https://doi.org/10.1142/S1363919620500413>

Arslan, M., & Güven, Y. (2015). Effects of emotional intelligence education on students' emotional intelligence levels. *Journal of International Management Educational and Economics Perspectives*, 3(1), 13-26.

Azid, N., Adam, M. A., Nur, A. H. B., Ali, R. H. R. M., Hashim, R., Rahim, N. A. A., & Musliyana, Z. (2023, June). The impact of intelligence interactive fun symbolic learning application to enhance children learning. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2750, No. 1, p. 040051). AIP Publishing LLC. <https://doi.org/10.1063/5.0148834>

Bhootrani, M. L. & Junejo, J. (2016). Emotional Intelligence is a Key to Success. *J Liaquat Uni Med Health Sci*, 15(3), 108-109. <https://doi.org/10.22442/jlumhs.161530474>

Bülbül, A. H., & Kuzu, A. (2021). Emotional design of educational animations: Effects on emotion, learning, motivation and interest. *Participatory Educational Research*, 8(3), 344-355. <https://doi.org/10.17275/per.21.69.8.3>

Cai, Z. (2024). The Emotional Impact of Animation on Its Audience. *Communications in Humanities Research*, 52(1), 18-26. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/2024.17873>

D'Amico, A. (2018). The Use of Technology in the Promotion of Children's Emotional Intelligence: The multimedia program developing emotional intelligence. *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 47-67.

Davaei, M., Gunkel, M., Veglio, V. & Taras, V. (2022). The influence of cultural intelligence and emotional intelligence on conflict occurrence and performance in global virtual teams. *J Int Manag*, 28(4), 100969. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2022.100969>

Devi, J., & Jena, A. K. (2022). Animation-based instructional approach for learning attainment and cognitive functioning of Indian children with ADHD during COVID-19 crisis. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 27(1), 88-101. <https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2074103>

Dhani, P. & Sharma, T. (2016). Emotional Intelligence: History, Models and Measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189-201

Falode, O. C., & Mohammed, I. A. (2023). Improving students' geography achievement using computer simulation and animation packages in flipped classroom settings. *Journal of Digital Educational Technology*, 3(2), ep2303. <https://doi.org/10.30935/jdet/13106>

Farmer, J., Mistry, M., & Jainer, A. (2020). Emotional Intelligence for Healthcare. *Journal of Health Policy & Opinion*, 13(1), 26-27. <https://doi.org/10.38192/13.1.8>

Furnham, A. (2012). *Emotional Intelligence*. Retrieved from researchgate.net: <https://www.researchgate.net/publication/221923485> <https://doi.org/10.5772/31079>

González, M. C., Martínez, E., & Pereira, M. C. (2018). Cine de animación y educación. Modelos de películas de animación y sus virtualidades educativas. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2), 99-126.

Graham, T. S., Ackermann, J. C., & Maxwell, K. K. (2004). Reel leadership II: Getting emotional at the movies. *Journal of Leadership Education*, 3(3), 44-57. <https://doi.org/10.12806/V3/I3/AB2>

Hadijah, N. (2024). Developing emotional intelligence through arts education. *Research Invention Journal of Research in Education*, 4(3), 1-4. <https://doi.org/10.59298/RIJRE/2024/4314>

Melati, E., Fayola, A. D., Hita, I. P. A. D., Saputra, A. M. A., Zamzami, Z., & Ninasari, A. (2023). Pemanfaatan animasi sebagai media pembelajaran berbasis teknologi untuk meningkatkan motivasi belajar. *Journal on Education*, 6(1), 732-741. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2988>

Mills, K. A., & Unsworth, L. (2018). iPad animations: Powerful multimodal practices for adolescent literacy and emotional language. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(6), 609-620. <https://doi.org/10.1002/jaal.717>

- Moeller, R. W., Seehuus, M., & Peisch, V. (2020). Emotional intelligence, belongingness, and mental health in college students. *Frontiers in Psychology*, 11, 499794. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
- Moreed, M., & Aziz, F. (2023). Effectiveness of animation technique in emotional intelligence and collection in primary students. *Ishraqat Tanmawia*, 8(34), 381-426 <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-04-2016-0077>
- Mytnik, J. (2018). Educational and therapeutic impact of contemporary animated film characters on the viewer. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(11), 151–163.
- Özer, E., Hamarta, E., & Deniz, M. E. (2016). Emotional intelligence, core–self-evaluation, and life satisfaction. *Psychology*, 7(2), 145–153. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.72017>
- Paredes-Velasco, M., Velázquez-Iturbide, J. Á., & Gómez-Ríos, M. (2023). Augmented reality with algorithm animation and its effect on students' emotions. *Multimedia Tools and Applications*, 82(8), 11819-11845. <https://doi.org/10.1007/s11042-022-13679-1>
- Rashid, N., Khanum, N., & Raheem, F. (2024). The effect of animation as a teaching tool on students' learning—an experimental study. *Media Literacy and Academic Research*, 7(1), 129-144. <https://doi.org/10.34135/mlar-24-01-07>
- Rohaizad, N. A. A., & Kosnin, A. (2014). The importance of animation to enhance children's emotional intelligence. *Science Journal of Education*, 2(4), 50.
- Shaik, F., Makhecha, U., Gouda, S. (2021). Work and non-work identities in global virtual teams: Role of cultural intelligence in employee engagement. *Int J Manpow*, 42(1), 51–78. <https://doi.org/10.1108/IJM-03-2019-0118>
- Sitanggang, B. F., & Sudagijono, J. S. (2022). Help-Seeking Intention dan Self-Efficacy dalam Mencari Bantuan Layanan Kesehatan Mental pada Mahasiswa. *Experientia: Jurnal Psikologi Indonesia*, 10(2), 108-120. <https://doi.org/10.33508/exp.v10i2.4086>
- Sulistianingsih, E. (2017). The effectiveness of learning model-based digital storytelling to improve students' emotional intelligence. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 34(2), 121–126.
- Vittou, F., Salamani, E., Kefis, V., & Rossidis, I. (2024). emotional intelligence and its role in the development of leadership characteristics of managers. *Advances in Human Resources Management and Organizational Development Book Series*, 204–220. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3466-9.ch011>
- Wasswa, S. (2024). *Science of Emotional Intelligence*. *Advances in Marketing, Customer Relationship Management, and e-Services Book Series*, 284–310. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4453-8.ch015>
- Watun, R. T. I., Putra, G. L. A. K., & Yasa, G. P. P. A. (2019). Animasi 3 dimensi sebagai sarana sosialisasi pentingnya kecerdasan emosional dalam kehidupan remaja. *Jurnal Bahasa Rupa*, 3(1), 68–75. <https://doi.org/10.31598/bahasarupa.v3i1.436>
- Yilmaz, R. M. (2023). Effects of using cueing in instructional animations on learning and cognitive load level of elementary students in science education. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1727-1741. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1857784>
- Zhylin, M., Malysh, V., Mendelo, V., Potapiuk, L., & Halahan, V. (2024). The impact of emotional intelligence on coping strategies for psychological trauma. *Environment and Social Psychology*, 9(7), 1-12. <https://doi.org/10.59429/esp.v9i7.6145>



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Multicultural Classrooms in Elementary Education: Teachers' Lived Experiences, from Challenges to Strategies

V. Pouresfahani¹ , M. Dehghani^{*2} , M. Javadipour ¹ PhD student in Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran² Faculty member of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran³ Faculty member of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-10-16

Revised: 2026-06-14

Accepted: 2026-06-16

Available online:

2026-07-05

KEYWORDS:

Multicultural Classrooms,
primary education,
lived experiences,
teachers,
challenges,
strategies.¹ Corresponding authordehghani_m33@ut.ac.ir

☎ (+98912)8991846

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Contemporary societies are increasingly characterized by cultural, linguistic, and social diversity, making multicultural education an essential element of equitable and inclusive schooling (Banks, 2020). Multicultural classrooms create opportunities for intercultural interaction, mutual understanding, and the development of students' social competencies (Rahmat et al., 2023). In Iran, ethnic diversity and the presence of immigrant students have expanded the prevalence of multicultural learning environments, generating both educational opportunities and challenges (Arkani et al., 2024). Previous research has identified several challenges in multicultural classrooms, including students' limited understanding of cultural differences, insufficient teacher preparation, inadequate educational resources, and the absence of structured multicultural curricula (Hoswani et al., 2023; Nes et al., 2023). At the same time, effective multicultural education depends on the active role of teachers and other educational stakeholders (Banks, 2019). Although prior studies have demonstrated the positive effects of multicultural education on equity, social interaction, and student development, teachers' lived experiences of these challenges and potential solutions remain underexplored. Therefore, drawing on Banks' (2020) framework, this phenomenological study investigates Iranian elementary education teachers' perceptions of the challenges and educational strategies associated with multicultural classrooms.

Methods and Data: This study employed a qualitative approach based on descriptive phenomenology to explore elementary education teachers' lived experiences of multicultural classrooms. The research field was identified through consultation with elementary education experts in Qom Province, where District One was recognized as having the highest concentration of multicultural schools. The district includes students from diverse ethnic and cultural backgrounds, including Kurdish, Turkish, Lor, Baloch, Arab, Afghan, Pakistani, Indian, and Iraqi communities. Participants were selected through purposive sampling, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. The final sample consisted of 35 elementary education teachers with at least three years of experience teaching in multicultural classrooms. Data were collected through face-to-face semi-structured interviews conducted in schools, each lasting between 40 and 60 minutes. The interview protocol was organized around two major themes and three guiding questions, while allowing flexibility for follow-up questions to gain deeper insights into participants' experiences. All interviews were audio-recorded, transcribed, and analyzed manually using Colaizzi's (1978) seven-step descriptive phenomenological method. Significant statements were extracted, coded, and organized into themes and subthemes related

to educational challenges and pedagogical strategies in multicultural classrooms. Trustworthiness was ensured according to Lincoln and Guba's (1985) criteria, including credibility, dependability, confirmability, and transferability. Member checking, prolonged engagement, expert review, detailed documentation, and voluntary informed participation were employed to enhance the rigor and ethical integrity of the study.

Findings: The findings revealed that teachers perceived multicultural classrooms as environments characterized by both significant challenges and valuable opportunities for educational development. Analysis of the interview data identified four major themes and fourteen subthemes related to the challenges of multicultural classrooms. The first theme, hidden cultural tensions among students, included the reproduction of stereotypes, ridicule of cultural identities, feelings of exclusion among minority students, informal discrimination, verbal conflicts, and occasional physical aggression. The second theme, teachers' professional and organizational constraints, reflected difficulties in fulfilling teaching roles, unconscious biases, insufficient institutional support, and structural barriers to implementing multicultural education. The third theme, parental marginalization in multicultural education, highlighted the effects of economic limitations, reduced parental involvement, and conflicts between family practices and educational approaches. The fourth theme, strategic gaps in educational policies, emphasized the lack of standardized curricula, instructional resources, professional development programs, and coherent policies for multicultural education.

Table 1. Educational and Pedagogical Challenges in Multicultural Elementary Classrooms from Teachers' Perspective

Main Themes	Subthemes
Hidden Cultural Tensions Among Students	Reproduction of stereotypes and ridicule of cultural identities
	Experiences of informal discrimination and the construction of invisible boundaries
	Verbal conflicts arising from intercultural misunderstandings
	Physical aggression in the absence of intercultural dialogue
	Feelings of placelessness, shame, and cultural isolation among minority students
Teachers' Professional and Organizational Constraints	Difficulties in fulfilling the teaching role in multicultural contexts
	Unconscious discriminatory reactions in speech and behavior
	Influence of personal prejudices and biases on educational decisions
	School resistance or reluctance to support teachers' initiatives
Parental Marginalization in the Multicultural Educational Process	Structural justifications for excluding multicultural education practices
	Economic limitations and their educational consequences
Strategic Gaps in Macro-Educational Policies	Uninformed parental interventions and conflicts with teachers' approaches
	Lack of standardized training programs, resources, and instructional content for multicultural education
	Weak coordination and policy support for institutionalizing multicultural education

Regarding the second research question, five major themes and ten subthemes were identified as practical strategies for addressing these challenges. Teachers reported employing cultural strategies, such as multicultural food exhibitions and indigenous games, to promote cultural awareness and belonging. Social strategies included group discussions and collaborative performances that encouraged empathy and intercultural dialogue. Educational strategies emphasized the teacher's role as an impartial guide and ethical role model. Professional strategies involved integrated instruction and effective classroom management to connect cultural diversity with learning processes. Finally, psychological strategies, including purposeful tolerance, encouragement, and positive reinforcement, were used to reduce tensions and strengthen students' motivation.

Table 2. Educational and Pedagogical Strategies in Multicultural Elementary Classrooms from Teachers' Perspectives.

Main Themes	Subthemes
Cultural Strategies	Food exhibition as a lived experience of cultural diversity
	Indigenous games as a shared language among children
Social Strategies	Group performances as training for interaction and empathy
	Group discussions as a platform for intercultural dialogue
Pedagogical Strategies	Teacher as a guide and neutral model in cultural diversity
	Teacher's piety as a factor of trust and cultural cohesion
Professional Strategies	Integrated instruction linking knowledge and culture
	Classroom management as the foundation of multicultural learning
Psychological Strategies	Purposeful tolerance to reduce minor tensions
	Rewards and encouragement as effective psychological tools

Discussion and Conclusion: The findings revealed that cultural diversity in multicultural classrooms represents a complex experience affecting teachers' psychological, professional, and social roles. Teachers reported challenges related to managing diverse student interactions, limited resources, and organizational constraints, which influenced both instructional quality and their professional practices. To address these challenges, teachers employed a range of cultural, social, pedagogical, professional, and psychological strategies, including food exhibitions, indigenous games, group discussions, collaborative activities, integrated instruction, classroom management, purposeful tolerance, and positive reinforcement. These strategies were perceived as effective in fostering empathy, participation, intercultural interaction, and multicultural learning. The findings support Banks' (2019, 2020) multicultural education framework, emphasizing the importance of teachers' professional and intercultural competencies in creating inclusive learning environments. Despite providing in-depth insights into teachers' lived experiences, the study was limited to elementary school teachers in District One of Qom Province and did not include the perspectives of students, parents, or school administrators. Therefore, policymakers are encouraged to develop standardized multicultural curricula and professional development programs, while future research should examine multicultural education from the perspectives of multiple stakeholders and across diverse educational contexts.



NUMBER OF REFERENCES

75



NUMBER OF FIGURES

2



NUMBER OF TABLES

4

Authors' Contributions

The initial concept of this research originated from a recommendation by the second author, and was inspired by a course paper entitled "Extracurricular Communication Circle Activities for Quality Education in Multicultural Classrooms: A Phenomenological Study in Elementary Schools," which has been published in the Journal of Curriculum Studies. Building on the first author's presence and experience in multicultural school settings, the idea was further developed into the present research.

The first author was responsible for all stages of manuscript preparation, including writing the introduction, methods, findings, discussion, conclusion, and reference management, with continuous support from the supervisor, Dr. Marzieh Dehghani. The co-supervisor, Dr. Mohammad Javadipour, provided complementary and critical feedback throughout the research process.

Acknowledgements

This article is derived from a Master's thesis in Curriculum Development at the University of Tehran, entitled "Analyzing teachers' and managers' perception[s] of challenges and opportunities in educational of Multicultural learning environments in elementary school and provid[ing] solutions based on it."

The author sincerely thanks Dr. Marzieh Dehghani (supervisor), Dr. Mohammad Javadipour (co-supervisor), and the thesis reviewers, Dr. Mehdi Badali (internal reviewer) and Dr. Mohammad Ali Goudarzi (external reviewer), for their valuable guidance and constructive feedback.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest regarding the publication of this article and that no financial support was received for the conduct of this research.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with general ethical principles of academic research. Participation was voluntary, and participants were informed about the objectives of the study and their right to withdraw at any time without any consequences. Confidentiality and anonymity were fully ensured, and all data were used exclusively for research purposes. Interview transcripts were reviewed by participants to confirm the accuracy of the information (member checking). All procedures were carried out with full respect for participants' privacy and academic integrity. Formal ethics committee approval was not required for this study.

Citation (APA): Pouresfahani, V., Dehghani, M., Javadipour, M. (2026). Multicultural classrooms in elementary education: Teachers' lived experiences, from challenges to strategies. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 170-203. DOI:

 <http://doi.org/10.48310/ise.2026.21218.1473>



COPYRIGHTS

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

کلاس‌های چندفرهنگی در دوره ابتدایی: تجارب زیسته معلمان از چالش‌ها تا راهکارها

وحید پوراصفهانی^۱ ID، مرضیه دهقانی^{۲*} ID، محمد جوادی پور^۳ ID^۱ دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران^۲ عضو هیئت‌علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران^۳ عضو هیئت‌علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۴ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۴	پیشینه و اهداف: چندفرهنگی در کلاس‌های درس دوره ابتدایی، فرصتی برای یادگیری متقابل و در عین حال زمینه‌ساز چالش‌های آموزشی و تربیتی است که نیازمند مشارکت فعال و مؤثر معلمان است. هدف این پژوهش، تجارب زیسته معلمان از چالش‌های موجود در کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی و ارائه راهکارهایی برای مقابله با آن‌ها بود.
واژگان کلیدی: کلاس‌های چندفرهنگی، دوره ابتدایی، تجارب زیسته، معلمان، چالش‌ها، راهکارها.	روش‌ها: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان جمع‌آوری شد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل معلمان شاغل در کلاس‌های چندفرهنگی ناحیه یک استان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. معیار ورود مشارکت‌کنندگان، تجربه‌ی مستقیم تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی بود، و با تعداد ۳۵ نفر از شرکت‌کنندگان تا زمان اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. داده‌های مصاحبه با استفاده از روش تحلیل محتوای توصیفی کلایزی (۱۹۷۸) تحلیل شد و اعتمادپذیری یافته‌ها بر اساس معیارهای گوبا و لینکلن (۱۹۸۵) بررسی شد.
^۱ نویسنده مسئول dehqhani_m33@ut.ac.ir ③ ۰۹۱۲-۸۹۹۱۸۴۶	یافته‌ها: سؤال اول پژوهش که به چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی اختصاص داشت، چهار مضمون اصلی و چهارده زیرمضمون را نشان داد: تنش‌های فرهنگی پنهان میان دانش‌آموزان، محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان، حاشیه‌نشینی والدین در فرایند تربیت چندفرهنگی و خلأهای راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان. سؤال دوم پژوهش که به بررسی راهکارهای آموزشی و تربیتی اختصاص داشت، پنج مضمون اصلی و ده زیرمضمون را شناسایی کرد که شامل؛ راهکارهای فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، حرفه‌ای و روان‌شناختی می‌شود.
	نتیجه‌گیری: همپوشانی میان چالش‌ها و راهکارها، ضرورت اتخاذ رویکردی تلفیقی و چندسطحی برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی را برجسته می‌کند. این رویکرد می‌تواند هم توانمندی حرفه‌ای معلمان را افزایش دهد و هم محیط‌های آموزشی را در زمینه‌های فرهنگی متنوع، فراگیرتر سازد.

مقدمه

جهان معاصر با تنوع فرهنگی، زبانی و اجتماعی وسیعی روبه‌رو است. تنوع و کثرت فرهنگی، اجتماعی و سیاسی از ویژگی‌های مهم دنیای حاضر است (صادقی و عزیزی، ۱۴۰۱). مفهوم چندفرهنگی^۱ به این معنی است که انسان‌هایی با اقوام، نژاد و ملیت‌ها و یا حتی مذاهب گوناگون، با داشتن حقوق شهروندی یکسان در یک مکان کنار یکدیگر زندگی می‌کنند (دهقانی و پوراصفهانی، ۱۴۰۴). آموزش چندفرهنگی^۲ به عنوان رویکردی کلیدی برای ایجاد فضایی عادلانه و فراگیر، فرصتی برای شنیده‌شدن صداهای متنوع دانش‌آموزان فراهم

1. Multiculture

2. Multicultural education

می‌کند و به پرورش مهارت‌های همزیستی مسالمت‌آمیز کمک می‌نماید (بنکس^۳، ۲۰۲۰). در ایران، با توجه به تنوع قومیتی و حضور دانش‌آموزان مهاجر از فرهنگ‌های مختلف، کلاس‌های درس چندفرهنگی^۴ به بستری برای تبادل فرهنگی و رشد مهارت‌های اجتماعی تبدیل شده‌اند (ارکانی و همکاران^۵، ۲۰۲۴). با این وجود، تحقق آموزش چندفرهنگی در این کلاس‌ها همواره ساده نیست و برداشت دانش‌آموزان و معلمان از فرصت‌ها و محدودیت‌های موجود، نقشی اساسی در میزان اثربخشی آن ایفا می‌کند (مصطفی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸).

کلاس‌های درس چندفرهنگی؛ کلاس‌هایی هستند که دانش‌آموزان از نظر فرهنگی با آن محیط و افراد ساکن در آن اعم از؛ شهر، شهرستان و حتی روستا یا محله همخوانی ندارند (پوراصفهانی و همکاران، ۱۴۰۳). به نظر مفهوم کلاس‌های چندفرهنگی در جامع‌ترین تعریف، به بستری اشاره دارد که در آن فرهنگ‌های گوناگون دانش‌آموزان در کلاس درس تجلی می‌یابد (الیاس و همکاران^۶، ۲۰۲۱). چندفرهنگی در کلاس، زمینه‌ساز ایجاد محیطی آموزشی پربارتر و عمیق‌تر است (رحمات و همکاران^۷، ۲۰۲۳). کلاس درس چندفرهنگی، محیطی مناسب برای درک روابط متقابل^۸ و گسترش مفهوم چندفرهنگی در میان دانش‌آموزان است (کایا^۹، ۲۰۱۴). در نظام‌های آموزشی مبتنی بر رویکرد چندفرهنگی، توجه به تفاوت‌های فردی، رعایت عدالت در برخورد با افراد و لحاظ کردن زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی زندگی آنان، از اصول بنیادین به شمار می‌آید (مپاينره و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱).

در کشورهای با مدارس و کلاس‌هایی با اجتماعات فرهنگی متفاوت، بحث آموزش چندفرهنگی ضروری است. مفهوم آموزش چندفرهنگی بر این اصل استوار است که در هر جامعه‌ای، از جمله ایران، باید فضایی فراهم شود؛ تا همه افراد با پیشینه‌های فرهنگی متنوع بتوانند آزادانه هویت فرهنگی خود را ابراز کنند و فرصتی برای رشد، پیشرفت و همزیستی مسالمت‌آمیز داشته باشند (صادقی، ۱۳۹۲). زمانی که جامعه با احترام و پذیرش به تفاوت‌های قومی و فرهنگی نگاه کند، افراد می‌توانند بدون احساس تضاد یا فشار، فرهنگ خود را حفظ و بیان کنند (بنکس، ۲۰۱۹). برای ایجاد روابط صمیمی و محترمانه میان گروه‌های مختلف در یک کشور، ضروری است که افراد تعصبات فرهنگی خود را کنار گذاشته و تفاوت‌های قومی و ملی را به‌عنوان فرصتی برای تعامل سازنده و تقویت پیوندهای بین فرهنگی و بین قومی در نظر گیرند (وفایی و سبحانی‌نژاد، ۱۳۹۴).

برای ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر، معلمان نیازمند درک عمیق از مفهوم چندفرهنگی هستند (هلسل^{۱۱}، ۲۰۲۰). بررسی ادراکات معلمان در مورد تدریس دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی می‌تواند، به محققان آموزشی کمک کند تا اثربخشی چنین برنامه‌های آموزشی را تشخیص دهند (الیسماعیل^{۱۲}، ۲۰۱۶). رویکرد آموزش چندفرهنگی^{۱۳} توسط معلمان، با هدف کاهش تعصب، تحقق برابری و تقسیم

3. Banks

4. Multicultural classes

5. Erkanlı, Batman & Kaptanoğlu

6. Elias, Mansouri & Sweid

7. Rohmat et al

8. Understanding mutual relationships

9. Kaya

10. Mappaenre et al

11. Helsel

12. Alismail

13. Multicultural education approach

عادلانه قدرت در میان گروه‌های گوناگون دنبال می‌شود (صادقی و عاشوری، ۱۳۹۹). همچنین پژوهش‌های مختلفی نشان دادند که معلمان پیش از خدمت، از دانش کافی برای آموزش و پرورش چندفرهنگی برخوردار نیستند (آیدین و توبولوğlu^{۱۴}، ۲۰۱۴ و کرومل^{۱۵}، ۲۰۱۳).

در حوزه چالش‌های کلاس‌های چندفرهنگی، صاحب‌نظران تعاریف و نظریات متنوعی ارائه کرده‌اند که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به؛ حسوانی و همکاران^{۱۶} (۲۰۲۳)، مومتاز^{۱۷} (۲۰۱۹)، مصطفی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸)، فریزر^{۱۸} (۲۰۱۳)، فطریا^{۱۹} (۲۰۲۳) و نز و همکاران^{۲۰} (۲۰۲۳) اشاره کرد. با این حال، به نظر می‌رسد تعریف ارائه شده توسط نز و همکاران (۲۰۲۳) جامع‌تر باشد. بر اساس نظرات آن‌ها، مهم‌ترین چالش‌های آموزشی و تربیتی^{۲۱} در کلاس‌های چندفرهنگی عبارتند از؛ درک ناکافی دانش‌آموزان از تفاوت‌های فرهنگی یکدیگر، کمبود تخصص معلمان در اجرای آموزش‌های چندفرهنگی، نبود امکانات مناسب در مدارس برای اجرای برنامه‌های آموزشی جامع، عدم اعتماد به نفس معلمان در پیاده‌سازی مؤثر آموزش‌های چندفرهنگی، تمایل معلمان به عمل کردن به صورت خودمختار در اجرای این آموزش‌ها و همچنین فقدان برنامه یا کتاب درسی مشخص برای هدایت فرآیند آموزشی.

در زمینه راهکارهای آموزشی و تربیتی^{۲۲} کلاس‌های چندفرهنگی، صاحب‌نظران تعاریف متنوعی ارائه کرده‌اند که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به؛ فطریا (۲۰۲۳)، حسوانی و همکاران (۲۰۲۳)، برازیل^{۲۳} (۲۰۲۰)، مخالمله و تلال^{۲۴} (۲۰۱۸) و ایرهام^{۲۵} (۲۰۱۵) اشاره کرد. با این حال، به نظر می‌رسد؛ تعریف ارائه‌شده توسط بنکس (۲۰۱۹) جامع‌تر باشد. بر اساس نظر او، عوامل متعددی در اجرای مؤثر آموزش‌های چندفرهنگی و ایجاد فضایی مناسب در کلاس و مدارس نقش دارند، از جمله؛ معلمان، مدیران، مسئولان آموزش و پرورش و سایر افراد ذینفع در حوزه تعلیم و تربیت.

بررسی تطبیقی پیشینه‌های پژوهشی داخلی و خارجی در حوزه آموزش چندفرهنگی نشان می‌دهد که مطالعات انجام‌شده را می‌توان در چند محور اصلی دسته‌بندی کرد. بخش اول پیشینه پژوهش‌ها بر تبیین مفهوم، ضرورت و جایگاه آموزش چندفرهنگی در نظام‌های آموزشی متمرکز بوده است. این مطالعات عمدتاً با رویکردی نظری، به اهمیت تنوع فرهنگی در کلاس‌های درس و نقش آن در ارتقای عدالت آموزشی پرداخته‌اند. برای مثال؛ نعیمی‌فر و موسوی (۱۴۰۴) و حسونی و خمیسی (۱۴۰۳) به ضرورت ادغام محتواهای چندفرهنگی در برنامه‌های درسی اشاره کرده و بر ارتقای توانمندی معلمان در مدیریت تنوع فرهنگی تأکید دارند. رکابدار و همکاران (۱۴۰۲) نیز آموزش چندفرهنگی را به عنوان راهکاری برای کاهش نابرابری‌های آموزشی مورد بررسی قرار داده‌اند. مطالعات بین‌المللی مانند؛ بنکس (۲۰۱۵) و یلماز و بویلان (۲۰۱۶) به جایگاه آموزش چندفرهنگی در تقویت عدالت آموزشی و توانمندسازی دانش‌آموزان اقلیت توجه

14. Aydin & Tonbuloglu

15. Krummel

16. Haswani, Baharuddin & Simbolon

17. Mumtaz

18. Frazier

19. Fitria

20. Naz., Afzal & Khan

21. Educational and training challenges

22. Educational and training solutions

23. Brazill

24. Makhalemele & Tlale

25. Irham

کرده‌اند، درحالی‌که آلنوما^{۲۶} (۲۰۱۲) و خسروی (۱۳۸۷) بر چارچوب‌های سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی در این حوزه تمرکز داشته‌اند. همچنین پژوهش‌هایی مانند؛ میاپنره و همکاران (۲۰۲۳) و محفود و همکاران^{۲۷} (۲۰۱۷) بر ضرورت نهادینه‌سازی آموزش چندفرهنگی در برنامه‌های درسی تأکید داشته‌اند. محور دوم پژوهش‌ها، به بررسی پیامدهای اجرای آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است که؛ آموزش چندفرهنگی می‌تواند نقش معناداری در بهبود مهارت‌های اجتماعی، همدلی، تعاملات بین‌فردی و رشد شناختی دانش‌آموزان ایفا کند (نادی شورابی و همکاران، ۱۴۰۳؛ سپاه‌کلنتر و بخشی، ۱۴۰۳؛ صادقی و عاشوری، ۱۳۹۹؛ برادشاو و راندولف^{۲۸}، ۲۰۲۱؛ پارکر^{۲۹}، ۲۰۱۹؛ دیاس^{۳۰}، ۲۰۱۹؛ آگیرداگ و همکاران^{۳۱}، ۲۰۱۶). با این حال، تمرکز این مطالعات عمدتاً بر نتایج آموزشی بوده و کمتر به فرایندها و الزامات اجرایی آن توجه شده است. محور سوم پژوهش‌ها به نقش معلم در تحقق موثر آموزش چندفرهنگی اختصاص دارد. این دسته از مطالعات نشان می‌دهد که نگرش‌ها، شایستگی‌های حرفه‌ای و آمادگی معلمان، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا ناکامی آموزش چندفرهنگی دارند (پوراصفهانی و همکاران، ۱۴۰۴؛ فایدا-کینیک^{۳۲}، ۲۰۲۳؛ آریانتو و همکاران، ۲۰۲۰؛ جولیانو و سابروتو، ۲۰۱۹؛ حمیدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶). در این پژوهش‌ها، معلم به‌عنوان کنشگر اصلی کلاس چندفرهنگی معرفی شده است، اما چگونگی مواجهه عملی معلمان با چالش‌های موجود کمتر به‌صورت جامع بررسی شده است. از سوی دیگر، بخش قابل توجهی از مطالعات، به شناسایی چالش‌ها و راهکارهای آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها چالش‌هایی نظیر؛ تفاوت‌های زبانی، تعارضات فرهنگی، کمبود منابع آموزشی و ضعف در آموزش معلمان را برجسته کرده‌اند (پوراصفهانی و صادقی، ۱۴۰۴؛ حسوانی و همکاران، ۲۰۲۳؛ رحمت و همکاران، ۲۰۲۳؛ نز و همکاران، ۲۰۲۳؛ صابری، ۱۴۰۳؛ نائیجی و همکاران، ۱۴۰۳؛ تربتی‌نژاد و بارانی، ۱۴۰۳؛ ساری و یوسی^{۳۳}، ۲۰۲۰؛ آدامچوسکی^{۳۴}، ۲۰۱۸؛ احمدی و همکاران، ۱۳۹۷؛ باباتونده و همکاران^{۳۵}، ۲۰۱۶). با این وجود، اغلب این مطالعات؛ هر یک از چالش‌ها یا راهکارها را به‌صورت مجزا بررسی کرده و کمتر به ارائه چارچوبی تلفیقی پرداخته‌اند. در نهایت، گروهی از پژوهش‌ها بر تحلیل مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی تمرکز داشته‌اند. یافته‌های این مطالعات نشان می‌دهد که توجه به مؤلفه‌های چندفرهنگی در منابع آموزشی، غالباً محدود و نامتوازن است و نیاز به بازنگری جدی دارد (نوروزی و همکاران، ۱۴۰۲؛ خاکزاد و همکاران، ۱۴۰۱؛ پوردیان و همکاران، ۱۴۰۱؛ باقرزاده و شکی و همکاران، ۱۴۰۰؛ منصوری و بهجتی اردکانی، ۱۳۹۹؛ عقیلی و همکاران، ۱۳۹۹؛ عینی و همکاران، ۱۳۹۷؛ صادقی و همکاران، ۱۳۹۷؛ چهارباشلو و همکاران، ۱۳۹۵؛ صادقی، ۱۳۹۱).

26. Alenuma

27. Mahfud et al

28. Bradshaw & Randolph

29. Parker

30. Dias

31. Agirdag, Merry & Van Houtte

32. Fayda-Klinik

33. Sari & Yüce

34. Adamczewski

35. Babatunde, Dada & Eyo

تجزیه و تحلیل پیشینه پژوهشی، نشان می‌دهد که اکثر مطالعات موجود به بررسی مجزای چالش‌ها و راهکارهای آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند و هیچ پژوهشی به‌طور جامع، ادراک معلمان ایرانی دوره ابتدایی درباره چالش‌ها و راهکارهای آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی را پدیدارشناسانه واکاوی نکرده است. همچنین براساس چارچوب نظری بنکس (۲۰۲۰) که بر عدالت آموزشی، مهارت‌های میان‌فرهنگی معلمان و تعامل مثبت میان فرهنگی تأکید دارد، این پژوهش زمینه‌ای فراهم می‌آورد؛ تا تجربه زیسته معلمان ایرانی در کلاس‌های چندفرهنگی به‌صورت عمیق و نظام‌مند بررسی شود و نقش آن در بهبود فرایندهای آموزشی چندفرهنگی تحلیل شود. بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخ به سؤالات زیر است:

۱- چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان چیست؟

۲- راهکارهای آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان چیست؟

روش شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی^{۳۶} و مبتنی بر روش پدیدارشناسی توصیفی^{۳۷} انجام شد، تا به بررسی عمیق تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی بپردازد. برای تعیین میدان پژوهشی با مشورت کارشناسان آموزش ابتدایی اداره کل استان قم، از چهار ناحیه آموزشی استان مشخص شد که اکثر مدارس چندفرهنگی در ناحیه یک استان قم قرار دارند. جمعیت ساکن در این ناحیه متشکل از خانواده‌هایی با اقوام، زبان‌ها و فرهنگ‌های گوناگون از جمله؛ کرد، ترک، لر، بلوچ، عرب، افغانستانی، پاکستانی، هندی و عراقی است. بنابراین میدان پژوهش، کلیه معلمان کلاس‌های ابتدایی چندفرهنگی ناحیه یک استان قم بود. روش نمونه‌گیری پژوهش؛ به‌صورت هدفمند بود و تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها، شامل ۳۵ معلم ادامه یافت. معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان شامل؛ تجربه‌ی مستقیم تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی حداقل به مدت سه سال و تمایل به مشارکت در فرایند مصاحبه بود. معیارهای ورود و خروج مشارکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۱ مشخص شده است.

جدول ۱. معیارهای ورود و خروج مشارکت‌کنندگان پژوهش

Table 1. Inclusion and Exclusion Criteria of the Research Participants

معیارها	توضیحات
معیار ورود به مطالعه	۱- معلمان دوره ابتدایی با حداقل سه سال تجربه تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی ۲- تمایل و آمادگی برای مشارکت در فرایند مصاحبه
معیار خروج از مطالعه	۱- عدم تمایل برای مصاحبه ۲- انصراف از مصاحبه در فرایند مصاحبه

36. Qualitative approach

37. Descriptive phenomenology

در نهایت به منظور پاسخ به سؤالات پژوهش با تبعیت از قاعده اشباع نظری داده‌ها^{۳۸}، با ۳۵ نفر از معلمان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی ناحیه یک استان قم با توجه به ملاک‌های مذکور؛ مصاحبه به عمل آمد. اطلاعات معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه در جدول شماره ۲ مشخص شده است.

جدول ۲. اطلاعات مشارکت‌کنندگان پژوهش: معلمان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی
Table 2. Participant Information: Teachers of Multicultural Primary School Classrooms

شماره	تحصیلات	سن	سابقه	اصالت
۱	فوق دیپلم	۴۲	۲۴	زنجان
۲	کارشناسی	۵۵	۳۰	همدان
۳	کارشناسی ارشد	۳۶	۸	لرستان
۴	کارشناسی	۳۰	۹	قم
۵	کارشناسی	۲۸	۸	قم
۶	دکتر	۳۹	۷	همدان
۷	کارشناسی	۴۴	۲۴	کردستان
۸	کارشناسی	۳۷	۱۸	کردستان
۹	کارشناسی	۳۵	۱۵	اصفهان
۱۰	کارشناسی ارشد	۳۵	۶	مازندران
۱۱	کارشناسی	۳۶	۱۰	تبریز
۱۲	فوق دیپلم	۴۷	۲۹	خوزستان
۱۳	کارشناسی	۵۰	۲۸	یزد
۱۴	کارشناسی	۲۷	۹	اصفهان
۱۵	کارشناسی ارشد	۴۵	۲۵	مرکزی
۱۶	کارشناسی	۳۵	۱۳	قم
۱۷	کارشناسی ارشد	۳۰	۱۲	زنجان
۱۸	کارشناسی	۴۵	۱۵	تبریز
۱۹	کارشناسی	۳۵	۱۰	خوزستان
۲۰	کارشناسی ارشد	۳۰	۱۰	قم
۲۱	دکتر	۳۶	۱۲	لرستان
۲۲	کارشناسی ارشد	۳۰	۴	قم
۲۳	کارشناسی	۳۲	۷	اصفهان
۲۴	کارشناسی ارشد	۳۱	۴	تبریز
۲۵	کارشناسی	۲۸	۹	کهگیلویه و بویراحمد
۲۶	کارشناسی	۳۲	۸	کرمانشاه
۲۷	کارشناسی	۳۷	۱۴	قم
۲۸	کارشناسی ارشد	۴۴	۹	قم
۲۹	کارشناسی	۴۰	۲۰	قم
۳۰	کارشناسی ارشد	۳۶	۸	قم
۳۱	کارشناسی	۳۵	۱۶	کردستان
۳۲	کارشناسی	۳۵	۱۱	قم

۳۳	کارشناسی	۲۹	۵	قم
۳۴	کارشناسی ارشد	۳۷	۱۲	همدان
۳۵	کارشناسی ارشد	۳۹	۹	یزد

برای مصاحبه نیمه ساختاریافته^{۳۹}، سؤالات اصلی براساس یک راهنمای کلی تهیه شد. همچنین برای هدایت نظام‌یافته‌ی مصاحبه‌ها، پروتکل مصاحبه تنظیم شد. مصاحبه‌ها از معلمان مدارس چندفرهنگی دوره ابتدایی ناحیه یک استان قم، به صورت حضوری و در محیط مدارس انجام شد و مدت زمان مصاحبه از ۴۰ تا ۶۰ دقیقه در نوسان بود. مصاحبه پژوهش حاضر؛ ۲ محور اصلی و ۳ سؤال داشت. در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، تعیین دقیق سؤالات غیرممکن است، بنابراین ساختار کلی مصاحبه برای همه معلمان یکسان بود، اما آنان آزاد بودند که پاسخ خود را هر طور دوست دارند، بیان کنند. به طوری که در فرایند مصاحبه در مواقع لزوم، سؤالات دیگری به غیر از سؤالات اولیه از معلمان مطرح شد و تمامی پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان در حین مصاحبه ضبط و نیز در فرصتی مناسب روی کاغذ نوشته شد. اطلاعات نوشتاری به دست‌آمده از مصاحبه‌ها از روش توصیفی کلایزی^{۴۰} (۱۹۷۸) مورد تجزیه و تحلیل و کدگذاری قرار گرفت. مراحل تجزیه و تحلیل اطلاعات از طریق رویکرد کیفی پدیدارشناسی توصیفی بر اساس مراحل هفت‌گانه کلایزی (۱۹۷۸) انجام شد که در شکل ۱ مشخص شده است.



شکل ۱. مراحل روش کلایزی (۱۹۷۸). اقتباس از:

Colaizzi, A. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*

Figure 1. Steps of Colaizzi's Method (1978)

39. Semi-structured interview

40. Colaizzi

پس از جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه با معلمان، تمامی پاسخ‌ها چند بار بازخوانی شد تا درک کاملی از تجربه آن‌ها حاصل شود. جملات و عباراتی که معنای مهمی درباره تجربه معلمان از کلاس‌های چندفرهنگی داشت، به‌عنوان جملات معنادار استخراج شدند. سپس این جملات به مضامین و زیرمضامین مرتبط با چالش‌ها و راهکارهای آموزشی و تربیتی گروه‌بندی شد. در بررسی یافته‌های پدیدارشناسانه، پاسخ‌هایی که با دیگر پاسخ‌ها متفاوت بودند و در دسته‌بندی اولیه جای نمی‌گرفتند، در یک دسته مجزا ثبت شدند تا تجربه‌های منحصر به فرد معلمان از حذف نشوند. به عنوان مثال، پاسخ یک معلم درباره تجربه شخصی خود از برخورد با دانش‌آموزان اقلیت در شرایطی خاص، در هیچ یک از مضامین «تنش‌های فرهنگی» یا «محدودیت‌های حرفه‌ای» نمی‌گنجید، بنابراین در دسته‌ای جداگانه قرار گرفت. این روش تضمین می‌کند که تمام تجربه‌های زیسته شرکت‌کنندگان منعکس شود و در عین حال چارچوب تحلیل مفهومی منسجم باقی بماند. به این ترتیب، یافته‌ها نه حذف شدند و نه تحریف شدند، بلکه با رعایت منطق تحلیلی، هم یکپارچگی مضمون‌ها حفظ شد و هم تنوع تجربه‌ها دیده شد؛ تا اطمینان حاصل شود، تمامی تجارب زیسته معلمان در تحلیل منعکس شده است. در نهایت، جوهره و ساختار کلی تجربه زیسته معلمان استخراج شد؛ ساختاری که رابطه میان چالش‌ها و راهکارها را روشن ساخته و امکان شناسایی تضادهای مفهومی و تعادل میان پذیرش تفاوت‌های فرهنگی و حفظ انسجام آموزشی را فراهم می‌آورد. فرآیند کدگذاری یافته‌ها به‌صورت دستی انجام شد و تمامی مراحل تحلیل و بازبینی کدها با تأیید اساتید راهنما و مشاور پژوهش انجام شد تا هم یکپارچگی مضمون‌ها حفظ و هم تمامی تجربه‌های زیسته منعکس شود.

اعتمادپذیری اطلاعات پژوهش حاضر، توسط معیارهای لینکلن و گوبا^{۴۱} (۱۹۸۵) انجام شد. معیارهای اعتمادپذیری لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) عبارتند از: باورپذیری^{۴۲}، اطمینان‌پذیری^{۴۳}، تأییدپذیری^{۴۴} و انتقال‌پذیری^{۴۵}. برای افزایش باورپذیری اطلاعات در این پژوهش، حضور طولانی در محیط مطالعه و تعامل مستمر با شرکت‌کنندگان انجام شد. هدف از باورپذیری، تضمین صحت و قابلیت اعتماد داده‌ها است و شامل چگونگی جمع‌آوری اطلاعات و منابع استخراج داده‌ها می‌شود. در این پژوهش، از فن کنترل اعضا^{۴۶} بهره گرفته شد؛ به این صورت که پاسخ‌های ثبت‌شده معلمان؛ توسط اساتید راهنما و مشاور پژوهش حاضر بررسی و ارزیابی شد. برای تضمین تأییدپذیری اطلاعات، هدف واقعی بودن یافته‌ها و تطابق آن‌ها با داده‌های به‌دست آمده بود. در این راستا، تمامی پاسخ‌های معلمان در طول مصاحبه با دقت یادداشت‌برداری شد و در مرحله تجزیه و تحلیل، پاسخ‌هایی که با سؤالات پژوهش همخوانی نداشتند، حذف شد تا نتایج بر پایه داده‌های معتبر استوار باشد. در مرحله انتقال‌پذیری، تمامی داده‌های حاصل از پاسخ‌های مصاحبه معلمان با جزئیات دقیق ثبت شد و مطالب کلیدی دسته‌بندی شدند؛ سپس اساتید راهنما و مشاور پژوهش حاضر، میزان دقت و قابلیت تعمیم نتایج به شرایط مشابه را بررسی کردند.

41. Lincoln and Guba

42. Credibility

43. Reliability

44. Approvability

45. Transferability

46. Member Checking

لازم به ذکر است که ورود و خروج معلمان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی در جریان مصاحبه کاملاً اختیاری و مبتنی بر رضایت داوطلبانه صورت گرفت. در ابتدای مصاحبه، به معلمان اطمینان داده شد که کلیه اطلاعات تبادل شده محرمانه باقی خواهد ماند و داده‌ها صرفاً برای اهداف پژوهش حاضر مورد استفاده قرار می‌گیرند. همچنین، پس از انجام مصاحبه‌ها، متون مصاحبه در اختیار معلمان قرار گرفت تا صحت و دقت اطلاعات ثبت‌شده توسط آنان مورد تایید باشد.

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان چیست؟

پس از جمع‌آوری اطلاعات حاصل از مصاحبه با معلمان، در پاسخ به سؤال اول پژوهش، نظرات معلمان از چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی؛ ۴ مضمون و ۱۴ زیرمضمون داشت که در جدول شماره ۳ مشخص شده است.

جدول ۳. چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان
Table 3. Teachers' Perspectives on the Educational and Pedagogical Challenges of Multicultural Primary School Classrooms

مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	شماره	فراوانی کد
تنش‌های فرهنگی پنهان در دانش‌آموزان	بازتولید کلیشه‌ها و تمسخر هویت‌های فرهنگی	۱۸-۳	۴
	تجربه تبعیض‌های غیررسمی و ساختن مرزهای نادیدنی	۱۶-۲۲	۳
	درگیری‌های کلامی ناشی از سوءتفاهم‌های بین‌فرهنگی	۹-۲	۳
	بروز خشونت فیزیکی در غیاب گفت‌وگوی میان‌فرهنگی	۲۹-۱۳	۳
	احساس بی‌مکانی، شرم و انزوای فرهنگی در اقلیت‌ها	۲۹-۲۲	۳
محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان	دشواری در ایفای نقش معلمی در بافت‌های چندفرهنگی	۲۹-۱	۲
	بروز واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز در رفتار و رفتار	۱۵-۱۰	۴
	تأثیر پیش‌داوری‌ها و تعصبات فردی بر تصمیم‌های آموزشی	۲۸-۱۰	۴
	مخالفت یا بی‌میلی مدرسه در پشتیبانی از برنامه‌های معلمان	۲۷-۳	۳
	توجیه ساختاری برای کنارگذاشتن آموزش‌های چندفرهنگی	۲۵-۸	۴
حاشیه‌نشینی والدین در فرایند تربیت چندفرهنگی	محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای تربیتی آن	۱۵-۱۳	۲
	مداخلات ناآگاهانه در امور آموزشی و تعارض با رویکرد معلم	۱۲-۲	۳
	فقدان دوره‌ها، منابع و محتوای استاندارد برای آموزش چندفرهنگی	۱۵-۹	۵
خلأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان	ضعف هماهنگی و سیاست‌های کلان در نهادهای سازی آموزش چندفرهنگی	۴-۲	۲

تنش‌های فرهنگی دانش‌آموزان

تنوع فرهنگی، زبانی و قومی در کلاس‌های چندفرهنگی فرصتی برای یادگیری متقابل ایجاد می‌کند، اما همزمان می‌تواند موجب تعصب دانش‌آموزان نسبت به فرهنگ خود و دشواری در پذیرش دیگران شود. این تعصب می‌تواند روابط همسالان را تحت تأثیر قرار دهد و باعث کاهش اعتماد به نفس و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان اقلیت شود. عدم مدیریت مناسب این تفاوت‌ها ممکن است به شکل تمسخر، تبعیض و درگیری‌های لفظی و فیزیکی بروز کند.

- بازتولید کلیشه‌ها و تمسخر هویت‌های فرهنگی

در کلاس‌های چندفرهنگی، به ویژه در دوره ابتدایی، تمسخر دانش‌آموزان اقلیت قومی و ملیتی شایع است و ناشی از تفاوت‌های روانی و سنی آنان است. این رفتار می‌تواند اعتماد به نفس و احساس تعلق دانش‌آموزان اقلیت را کاهش دهد.

در کلاس چندملیتی، نام یک دانش‌آموز هندی باعث خنده و تمسخر دیگران می‌شود، حتی اگر من عمداً اسم او را نخوانم، باز دانش‌آموزان واکنش تمسخرآمیز نشان می‌دهند (معلم شماره ۳). در روزی که دانش‌آموزان با لباس محلی آمدند، لباس یک دانش‌آموز پاکستانی موجب تمسخر مداوم تا پایان کلاس شد (معلم شماره ۱۸).

- تجربه تبعیض‌های غیررسمی و ساختن مرزهای نادیدنی

دانش‌آموزان اتباع و اقلیت‌ها گاهی مورد تبعیض غیررسمی همسالان و حتی کارکنان مدرسه قرار می‌گیرند که نوعی مرز غیررسمی فرهنگی و اجتماعی ایجاد می‌کند.

هنگام تقسیم غذا در کلاس کار و فناوری، یک دانش‌آموز پاکستانی کنار نشسته بود و دیگران به او تعارف غذا نکردند، بچه‌ها دلیل این کارشان را فقط حساب کردن دانش‌آموزان ایرانی به عنوان همکلاسی می‌دانستند (معلم شماره ۲۲). در جریان صحبت درباره نظرات دانش‌آموزان از احتمال برد تیم‌های پرسپولیس یا استقلال، دانش‌آموزان به یک همکلاسی افغانستانی فحاشی کردند و اظهار داشتند که افغانی‌ها برای ما آدم شدند و از فوتبال حرف می‌زنند (معلم شماره ۱۶).

- احساس بی‌مکانی، شرم و انزوای فرهنگی در اقلیت‌ها

دانش‌آموزان اقلیت به دلیل تفاوت فرهنگی و زبانی غالباً خجالت‌زده هستند و تمایل کمتری برای ابراز خود دارند. این وضعیت باعث محدود شدن نمایش توانمندی‌ها و مهارت‌های آنان می‌شود.

بسیاری از دانش‌آموزان از اقوام و ملیت‌های مختلف هنگام توضیح درباره فرهنگ شهر یا کشور خود احساس خجالت می‌کنند (معلم شماره ۲۲). دانش‌آموزان روستایی اغلب تمایلی ندارند؛ نام روستای خود را بگویند و اظهار می‌کنند که خجالت می‌کشیم که روستایی هستیم (معلم شماره ۲۹).

- درگیری‌های کلامی ناشی از سوء تفاهم‌های بین‌فرهنگی

استفاده از الفاظ نامناسب و لقب‌گذاری میان گروه‌های فرهنگی، امری شایع است و اغلب ناشی از سوءتفاهم یا احساس برتری گروه اکثریت است.

بین دانش‌آموز لرستانی و عرب اهوازی درگیری لفظی پیش آمد که ناشی از استفاده دانش‌آموز اهوازی از اصطلاح توهین‌آمیز علیه لرها و پاسخ متقابل دانش‌آموز لرستانی بود (معلم شماره ۲). بین دانش‌آموز زنجان و افغانستانی مشاجره لفظی رخ داد؛ دانش‌آموز زنجان او را افغان خطاب کرد و دانش‌آموز افغانستانی با ناسزای حیوانی پاسخ داد (معلم شماره ۹).

– بروز خشونت فیزیکی در غیاب گفت‌وگوی میان فرهنگی

تفاوت‌های فرهنگی گاهی به درگیری فیزیکی میان دانش‌آموزان می‌انجامد، به ویژه زمانی که مهارت‌های اجتماعی و کنترل هیجانات هنوز کامل نیست.

هنگام ورود به کلاس، متوجه شدم؛ چندین دانش‌آموز افغانستانی توسط دیگران در حال کتک‌خوردن هستند و برخی دانش‌آموزان گفتند: افغانی‌ها خیلی پرو شدند و باید کتک بخورند (معلم شماره ۱۳). در یک درگیری بین دانش‌آموز ترک و افغانستانی، پس از تذکر، دانش‌آموز ترک به افغانستانی مشت زد و هر دو به یکدیگر فحش و ناسزا گفتند (معلم شماره ۲۹).

محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان

معلمان کلاس‌های چندفرهنگی علاوه بر مهارت‌های آموزشی، نیازمند توانایی مدیریت تفاوت‌های فرهنگی و انتقال مؤثر آموزه‌های تربیتی هستند. کمبود حمایت سازمانی و محدودیت‌های ساختاری می‌تواند اجرای برنامه‌های آموزشی را دشوار کند و تعاملات دانش‌آموزان را تحت تأثیر منفی قرار دهد. هماهنگی میان توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان و حمایت‌های نهادی برای موفقیت آموزش چندفرهنگی ضروری است.

– دشواری در ایفای نقش معلمی در بافت‌های چندفرهنگی

مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی نیازمند مهارت ویژه در ایجاد محیط یادگیری متنوع است و معلمان در ایفای نقش آموزشی و تربیتی با چالش‌های روانی و رفتاری دانش‌آموزان مواجه می‌شوند.

معلمی که نتواند رابطه اعتمادآمیز با همه دانش‌آموزان برقرار کند، اغلب نمی‌تواند فعالیت‌های آموزشی و تربیتی را به‌طور مؤثر هدایت کند (معلم شماره ۱). یک سال تحصیلی در یک کلاس چندملیتی، به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان، در اجرای برنامه‌های گروهی با مشکلات فراوانی روبرو شدم (معلم شماره ۲۹).

- بروز واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز در گفتار و رفتار

حتی معلمان با نیت خوب؛ گاهی در گفتار و رفتار خود نسبت به گروه‌های فرهنگی مختلف واکنش‌های تبعیض‌آمیز نشان می‌دهند که تأثیرات پنهان بر دانش‌آموزان دارد.

تعدادی از معلمان را دیده‌ام، هنگام تعامل با دانش‌آموزان اقلیت؛ رفتارهایی دارند که تبعیض‌آمیز تلقی می‌شود و گاهی سایر دانش‌آموزان نیز این رفتارها را تقلید می‌کنند (معلم شماره ۱۵). بعضی از معلمان در تقسیم‌بندی گروه‌های دانش‌آموزی؛ به طور ناخودآگاه دانش‌آموزان غالب را در اولویت قرار می‌دهند که باعث می‌شود؛ دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت احساس محرومیت کنند (معلم شماره ۱۰).

- تأثیر پیش‌داوری‌ها و تعصبات فردی بر تصمیم‌های آموزشی

پیش‌داوری‌ها و تعصبات معلمان نسبت به فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف می‌تواند تصمیم‌های آموزشی و ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد.

بین دو معلم با پیشینه‌های قومی متفاوت، مجادله‌ای کوتاه رخ داد که نشان‌دهنده تفاوت نگرش‌ها نسبت به دانش‌آموزان اقلیت بود (معلم شماره ۲۸). برخی معلمان در دفتر مدرسه با الفاظ تبعیض‌آمیز نسبت به دانش‌آموزان اتباع صحبت می‌کنند و حتی حضور آن‌ها در کلاس را محدود می‌کنند (معلم شماره ۱۰).

- مخالفت یا بی‌میلی در پشتیبانی از برنامه‌های معلمان

برخی مدیران با نگاه سنتی، نقش معلم را محدود به تدریس و کنترل نظم کلاس می‌دانند و حمایت کافی از برنامه‌های چندفرهنگی نشان نمی‌دهند.

در کلاس من دانش‌آموزان درباره فرهنگ‌های مختلف، غذاها و آوازهای محلی صحبت می‌کنند و جو کلاس فعال است، اما مدیر بدون اجازه وارد کلاس شد و گفت: چرا درس نمی‌دهم و اصرار دارد فقط کتاب‌های درسی تدریس شود (معلم شماره ۳). مدیر از اجرای سرود گروهی فارسی در کلاس ناراحت بود و می‌گفت تو معلمی، نه مربی پرورشی، این برنامه‌ها را رها کن و فقط درس بده (معلم شماره ۲۷).

- توجیه ساختاری برای کنار گذاشتن آموزش‌های چندفرهنگی

برخی مدیران به دلیل محدودیت‌های ساختاری یا نگرش سنتی، بهانه‌هایی برای محدود کردن فعالیت‌های چندفرهنگی ارائه می‌دهند که می‌تواند پویایی کلاس درس و اجرای روش‌های نوین را مختل کند.

برخی مدیران از معلمان می‌خواهند در کلاس‌ها سکوت برقرار شود، درحالی که دانش‌آموزان دوره ابتدایی نیاز به بازی و فعالیت‌های انرژی‌زا دارند و برنامه‌های چندفرهنگی مانند آوازهای محلی نباید سرکوب شوند

(معلم شماره ۸). هنگام اجرای نمایش گروهی توسط دانش‌آموزان افغانستانی، مدیر کلاس را به دلیل سر و صدای طبیعی محدود کرد، بدون توجه به اینکه کلاس‌های مجاور خالی بودند (معلم شماره ۲۵).

حاشیه‌نشینی والدین در کلاس‌های چندفرهنگی

والدین دانش‌آموزان نقش مهمی در فرآیند آموزشی و تربیتی دارند، اما محدودیت‌های اقتصادی و کم‌اطلاعی از شرایط کلاس؛ می‌تواند موجب اختلال در اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیتی شود. این وضعیت نیازمند تعامل سازنده و آگاهی والدین است.

- محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای تربیتی آن

وضعیت مالی ضعیف برخی خانواده‌ها بر انگیزه تحصیلی و مشارکت دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد و محدودیت‌ها ممکن است مانع بهره‌مندی کامل دانش‌آموزان از فرصت‌های آموزشی شود.

بسیاری از دانش‌آموزان افغانستانی به دلیل نداشتن لوازم تحصیلی مجبورند از دیگران قرض بگیرند و این موضوع باعث افت تحصیلی آن‌ها می‌شود (معلم شماره ۱۵). تنها چند دانش‌آموز وضعیت درسی خوبی دارند که آن‌ها نیز از نظر مالی وضعیت بهتری دارند، و برخی دانش‌آموزان علاوه بر تحصیل برای تأمین هزینه‌های زندگی کار می‌کنند (معلم شماره ۱۳).

- مداخلات ناآگاهانه در امور آموزشی و تعارض با رویکرد معلم

برخی والدین بدون اطلاع از شرایط کلاس یا روش‌های آموزشی، تمایل دارند در اجرای برنامه‌های تربیتی دخالت کنند که می‌تواند جریان تدریس و اجرای فعالیت‌ها را مختل کند.

برخی والدین تلاش داشتند، فرزندان خود را به نمایندگی کلاس منصوب کنند، اما به آنان یادآوری کردم که تصمیم‌گیری نهایی بر عهده معلم است (معلم شماره ۲). مادری از من انتقاد کرد که معلم به جای درس، داستان قرآنی می‌گوید، اما پاسخ دادم که وظیفه معلم تنها تدریس نیست و باید تربیت دانش‌آموزان را نیز مدنظر داشته باشد (معلم شماره ۱۲).

خأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان

کیفیت و تأثیر آموزش‌های چندفرهنگی به شدت وابسته به حمایت‌ها، سیاست‌ها و منابع فراهم شده توسط مسئولان آموزش و پرورش است. فقدان برنامه‌های منسجم و هماهنگی ناکافی می‌تواند اجرای آموزش چندفرهنگی را محدود کند.

- فقدان دوره‌ها، منابع و محتوای استاندارد برای آموزش چندفرهنگی

بسیاری از معلمان مهارت‌های لازم برای مدیریت تفاوت‌های فرهنگی را ندارند و برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی یا وجود کتاب‌ها و منابع استاندارد نیاز است.

در مدرسه ما یک معلم بسیار توانمند حضور دارد، اما برخی معلمان با تحصیلات کمتر و سابقه طولانی دانش کافی در زمینه آموزش چندفرهنگی ندارند (معلم شماره ۹). بسیاری از معلمان مدارس چندفرهنگی با مشکلات دانش‌آموزان آشنایی کافی ندارند و پیشنهاد می‌شود، اداره آموزش و پرورش؛ جلساتی با معلمان باتجربه ترتیب ببیند تا این معلمان از تجارب آنان بهره‌مند شوند (معلم شماره ۱۵).

- ضعف هماهنگی و سیاست‌های کلان در نهادینه‌سازی آموزش چندفرهنگی

نبود برنامه منسجم و سیاست‌های کلان آموزشی باعث می‌شود، اجرای آموزش چندفرهنگی ناقص باشد و فعالیت‌ها بیشتر برای پر کردن وقت یا ایجاد تنوع انجام شود.

آموزش و پرورش اهمیتی به مشکلات دانش‌آموزان چندفرهنگی و معلمان آن‌ها نمی‌دهد، به همین دلیل فعالیت‌هایی مانند؛ خواندن سرود محلی یا مسابقه کتابخوانی صرفاً برای پر کردن وقت انجام می‌شود (معلم شماره ۲). در دوره کارشناسی به دانشجو معلمان گفته شده بود، انتخاب روش مناسب برای رسیدن به هدف ضروری است. اما نبود برنامه مشخص و توجه کافی به آموزش چندفرهنگی باعث شده است؛ ما معلمان تنها به تدریس کتاب درسی محدود شویم (معلم شماره ۴).

یافته‌های سؤال اول نشان داد که چالش‌های کلاس‌های چندفرهنگی از دو سطح بنیادین سرچشمه می‌گیرند. اولاً در سطح درونی و فردی-شناختی، معلمان علاوه بر مهارت‌های آموزشی، نیازمند توانایی مدیریت تفاوت‌های فرهنگی و انتقال مؤثر آموزه‌های تربیتی هستند و کمبود مهارت، پیش‌داوری‌های فردی یا رفتارهای ناخودآگاه تبعیض‌آمیز می‌تواند کیفیت تدریس و تعاملات دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (معلم شماره ۱، ۱۰، ۱۵، ۲۸، ۲۹). در این میان، دانش‌آموزان اقلیت به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و زبانی اغلب احساس شرم، انزوا یا محرومیت می‌کنند و درگیری‌های لفظی و فیزیکی میان گروه‌ها نیز مشاهده شد (معلم شماره ۲، ۹، ۱۳، ۱۶، ۲۲، ۲۹). دوم در سطح بیرونی و اجتماعی-ساختاری، محدودیت‌های سازمانی و حرفه‌ای، مقاومت مدیران، خلأ سیاست‌های کلان و نبود منابع آموزشی مناسب، اجرای برنامه‌های چندفرهنگی را دشوار می‌کند و علاوه بر این، محدودیت‌های اقتصادی و مداخلات ناآگاهانه والدین نیز می‌تواند جریان آموزش و تربیت را مختل سازد (معلم شماره ۲، ۳، ۴، ۸، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۲۵، ۲۷). این یافته‌ها نشان می‌دهد که چالش‌های کلاس‌های چندفرهنگی صرفاً رفتاری و فردی نیستند، بلکه ریشه‌های ساختاری و نهادی نیز دارند و هر دو سطح باید در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیتی مورد توجه قرار گیرند.

سؤال دوم پژوهش: راهکارهای آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان چیست؟

پس از جمع‌آوری اطلاعات حاصل از مصاحبه با معلمان، در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، نظرات معلمان از راهکارهای آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی؛ ۵ مضمون و ۱۰ زیرمضمون داشت که در جدول شماره ۴ مشخص است.

جدول ۴. راهکارهای آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان

Table 4. Teachers' Perspectives on Educational and Pedagogical Strategies for Multicultural Primary School Classrooms

مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	شماره	فراوانی کد
راهکارهای فرهنگی	نمایشگاه غذا؛ تجربه‌ای زیسته از تنوع فرهنگی	۳۱-۱۰	۳
	بازی‌های بومی؛ زبان مشترک کودکان	۲۴-۱۱	۳
راهکارهای اجتماعی	نمایش گروهی؛ تمرینی برای تعامل و همدلی	۱۲-۸	۲
	بحث‌های گروهی؛ بستری برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی	۳۴-۳۲	۴
راهکارهای تربیتی	معلم به‌عنوان راهنما؛ الگویی بی‌طرف در تنوع فرهنگی	۷-۱	۴
	تقوای معلم؛ عامل اعتماد و همگرایی فرهنگی	۲۴-۲	۴
راهکارهای تخصصی	آموزش تلفیقی؛ پیوند دانش و فرهنگ	۲۵-۶	۲
	مدیریت کلاس؛ زیربنای یادگیری چندفرهنگی	۲۷-۲	۲
راهکارهای روان‌شناختی	تغافل هدفمند؛ کاهش تنش‌های جزئی	۱۷-۳۱	۳
	هدیه و تشویق؛ ابزار روان‌شناختی مؤثر	۲-۱۸	۲

راهکارهای فرهنگی

یکی از پایه‌ای‌ترین مؤلفه‌ها در مدیریت مؤثر کلاس‌های چندفرهنگی، ارتقای آگاهی و شناخت میان‌فرهنگی در میان دانش‌آموزان است. آشنایی با زبان، آداب و رسوم و شیوه‌های زیست گروه‌های مختلف فرهنگی، موجب شکل‌گیری نگرشی مثبت نسبت به تفاوت‌ها، تقویت مهارت‌های ارتباطی و افزایش همدلی در میان آنان می‌شود. در این راستا، بهره‌گیری از فعالیت‌های فرهنگی خلاقانه می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد محیطی مشارکتی، پویا و احترام‌محور باشد.

- نمایشگاه غذا؛ تجربه‌ای زیسته از تنوع فرهنگی

یکی از راهبردهای فرهنگی مؤثر، برگزاری نمایشگاه‌های غذاست؛ روشی که تجربه زیسته‌ی دانش‌آموزان را به کلاس می‌آورد و فرصت آشنایی عمیق‌تری با هویت فرهنگی همکلاسی‌ها فراهم می‌سازد. غذا، به‌عنوان بخشی از میراث فرهنگی، می‌تواند دریچه‌ای جذاب برای شناخت متقابل و ایجاد گفت‌وگو میان دانش‌آموزان باشد. این فعالیت نه‌تنها جذابیت آموزشی را افزایش می‌دهد بلکه به شکل غیرمستقیم احترام به تفاوت‌ها را تقویت می‌کند. معلم شماره ۳۱ بیان می‌کند: «در کلاس ششم خود از دانش‌آموزان خواسته است؛ برای شب یلدا غذای محلی از روستا یا کشور خود بیاورند و به این فعالیت امتیاز مثبت داده است». معلم شماره ۱۰ نیز بیان می‌کند: «آوردن غذای محلی توسط دانش‌آموزان موجب احترام به فرهنگ‌های مختلف شد، اما به دلیل محدودیت مالی و اعتراض والدین، این روش فقط در کلاس‌های خانواده‌های متوسط تا بالا اجرا شد».

- بازی‌های بومی؛ زبان مشترک کودکان

بازی‌های بومی و محلی، به‌ویژه در دوره ابتدایی، یکی از مؤثرترین ابزارها برای ایجاد ارتباط میان دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت هستند. این بازی‌ها فراتر از زبان گفتاری عمل می‌کنند و بستری طبیعی برای شکل‌گیری دوستی، تعامل و همبستگی فرهنگی فراهم می‌سازند. معلم شماره ۲۴ بیان می‌کند: «که تشویق دانش‌آموزان به بازی‌های محلی مانند؛ خروس‌جنگی و گرگم به هوا در زنگ

ورزش، باعث افزایش مشارکت و تقویت دوستی میان آن‌ها می‌شود». همچنین، معلم شماره ۱۱ نقل می‌کند: «بازی «زو»، مشترک میان فرهنگ‌های ایرانی و هندی، در کلاس دانش‌آموزان افغان، ترک، لر و کرد محبوب است».

راهکارهای اجتماعی

در کلاس‌های چندفرهنگی، آموزش مهارت‌های اجتماعی نقش مهمی در کاهش تعارضات و تقویت انسجام گروهی دارد. اگرچه دانش‌آموزان این کلاس‌ها معمولاً از نظر تعاملات اجتماعی فعال‌تر از سایر کلاس‌ها هستند، اما اغلب فاقد مهارت‌های لازم برای مدیریت اختلافات فرهنگی و برقراری ارتباط مؤثر با هم‌کلاسی‌های متفاوت از خودند. در این زمینه، به‌کارگیری راهکارهای اجتماعی هدفمند می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری روابطی سالم و سازنده شود.

- نمایش گروهی؛ تمرینی برای تعامل و همدلی

یکی از روش‌های کارآمد برای افزایش تعامل میان دانش‌آموزان، اجرای نمایش‌های گروهی با ترکیب‌های قومی و فرهنگی متنوع است. این فعالیت که معمولاً در درس‌های داستان‌محور مانند فارسی و هدیه‌های آسمان اجرا می‌شود، فرصت ارزشمندی برای تجربه کار گروهی، شناخت متقابل و کاهش فاصله‌های فرهنگی فراهم می‌سازد. معلم شماره ۱۲ نقل می‌کند: «که داستان «اختلاف انگوری» یکی از داستان‌هایی است که با کلاس‌های چندفرهنگی ارتباط زیادی دارد و او همواره در کلاس، دانش‌آموزان فرهنگ‌های متفاوت را تشویق می‌کرد تا این داستان را به صورت نمایش تئاتر اجرا کنند». همچنین معلم شماره ۸ بیان می‌کند: «اجرای نمایش گروهی در کلاس‌های چندفرهنگی، به ویژه در درس‌هایی با محتوای داستانی با مدیریت کلاس مطلوب معلم، بسیار اثربخش است و می‌تواند تعامل، همکاری و احترام متقابل میان دانش‌آموزان را تقویت کند».

- بحث‌های گروهی؛ بستری برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی

برگزاری بحث‌های گروهی سازمان‌یافته میان دانش‌آموزان، یکی از راهبردهای اجتماعی مؤثر در کلاس‌های چندفرهنگی است. این روش فرصتی برای ابراز آزادانه دیدگاه‌ها و شناخت عمیق‌تر تفاوت‌ها فراهم می‌کند و به معلم کمک می‌کند تا ریشه برخی سوءتفاهم‌ها را شناسایی و مدیریت کند. معلم شماره ۳۲ بیان دارد: «بهترین راه‌حل برای رفع مشکلات فرهنگی میان دانش‌آموزان، خودِ خود دانش‌آموزان هستند. او توصیه می‌کند، دانش‌آموزان بدون فشار کسی؛ دلایل اختلاف خود را بیان کنند و معلم به‌عنوان فردی بی‌طرف از این نزاع جمع‌بندی مناسبی ارائه دهد». همچنین، معلم شماره ۳۴ اشاره می‌کند: «گفتگوهای میان دانش‌آموزان، به‌ویژه پس از تنش‌ها و در زمانی که کدورت وجود ندارد، نقش بسیار مؤثری در حل درگیری‌ها دارد».

راهکارهای تربیتی

در کلاس‌های چندفرهنگی، رویکردهای تربیتی نقش محوری در شکل‌دهی رفتارها، کاهش تعارضات و تقویت همزیستی مسالمت‌آمیز میان دانش‌آموزان دارند. بهره‌گیری از آموزه‌های اخلاقی و تربیتی، در کنار آموزش رسمی، می‌تواند تعصبات شخصی را کاهش دهد،

مهارت‌های اجتماعی را ارتقا دهد و زمینه ایجاد محیطی احترام‌محور را فراهم کند. در این میان، نقش معلم به‌عنوان الگوی رفتاری و اخلاقی بیش از پیش برجسته می‌شود

- معلم به‌عنوان راهنما؛ الگویی بی‌طرف در تنوع فرهنگی

در کلاس‌های چندفرهنگی، معلم نه‌تنها نقش آموزشی، بلکه نقش راهنمایی و الگوپذیری را نیز بر عهده دارد. رفتار عادلانه، پرهیز از تبعیض فرهنگی و حمایت اخلاقی از دانش‌آموزان باعث می‌شود معلم به شخصیتی مرجع و قابل اعتماد برای همه گروه‌های فرهنگی تبدیل شود. چنین رویکردی می‌تواند نقش مهمی در کاهش تعارضات و شکل‌گیری فضای یادگیری عادلانه ایفا کند. معلم شماره ۷ نقل می‌کند: «پیامبر اسلام (ص) معلم بوده و معلمان نیز باید مانند او، راهنما و پدر معنوی دانش‌آموزان باشند، به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که با مشکلات مالی و فرهنگی مواجه‌اند». همچنین، معلم شماره ۱ اشاره می‌کند: «هنگام بروز درگیری میان دو دانش‌آموز ترک و افغانستانی، با یادآوری علاقه مشترک آن‌ها به امام علی (ع)، توانست دانش‌آموزان را آشتی دهد و اختلاف پایان یابد».

- تقوای معلم؛ عامل اعتماد و همگرایی فرهنگی

در محیط‌های چندفرهنگی، تقوای معلم و رفتار اخلاقی او نقشی تعیین‌کننده در جلب اعتماد دانش‌آموزان دارد. معلمانی که عدالت، بی‌طرفی و الگو بودن را با دانش و تخصص آموزشی تلفیق می‌کنند، می‌توانند بر شکل‌گیری هنجارهای اخلاقی و کاهش رفتارهای تنش‌زا در کلاس تأثیر عمیقی بگذارند. معلم شماره ۲ بیان می‌کند: «تشویق دانش‌آموزان به حضور همراه با وضو در کلاس، فضایی معنوی مشابه مسجد ایجاد می‌کند و تعامل دانش‌آموزان با مشکلات فرهنگی را تسهیل می‌کند. همچنین، معلم شماره ۲۴ اشاره می‌کند: «مشارکت معلمان در مراسم مذهبی مانند؛ محرم و توجه به شیوه‌های فرهنگی مختلف، بر دانش‌آموزان چندفرهنگی تأثیر مثبت دارد».

راهکارهای تخصصی

در کلاس‌های چندفرهنگی، مهارت‌های حرفه‌ای و تخصصی معلمان نقش بسیار مهمی در کیفیت تدریس و مدیریت محیط آموزشی ایفا می‌کند. این کلاس‌ها به‌دلیل تنوع زبانی، قومی و فرهنگی، شرایطی ویژه دارند و اداره آن‌ها نیازمند توانمندی‌هایی فراتر از آموزش‌های متعارف است. معلمان باید علاوه بر تسلط علمی بر مباحث درسی، از شیوه‌های تلفیقی و انعطاف‌پذیر بهره بگیرند تا بتوانند محتوای آموزشی را با پیشینه‌ها و نیازهای متنوع دانش‌آموزان تطبیق دهند.

- آموزش تلفیقی؛ پیوند دانش و فرهنگ

یکی از راهبردهای تخصصی مؤثر در کلاس‌های چندفرهنگی، استفاده از آموزش تلفیقی است؛ رویکردی که مفاهیم درسی را با تجربیات فرهنگی دانش‌آموزان ترکیب می‌کند و به آن‌ها فرصت می‌دهد تا نقش فعالی در فرآیند یادگیری ایفا کنند. این روش ضمن ارتقای مشارکت، زمینه‌ساز درک عمیق‌تر مفاهیم و تقویت هویت فرهنگی نیز می‌شود. معلم شماره ۶ بیان می‌کند: «دانش‌آموزان افغانستانی در کلاس پنجم مطالعات اجتماعی درباره فرهنگ، تاریخ و جغرافیای افغانستان تحقیق و ارائه می‌کنند». همچنین، معلم شماره

۲۵ بیان دارد: «با ترکیب مطالب درسی و استفاده از تجربه‌های فرهنگی دانش‌آموزان، مانند صحبت درباره آداب و رسوم فرهنگ خود در درس آزاد فارسی، آشنایی با فرهنگ‌های مختلف تقویت می‌شود».

- مدیریت کلاس؛ زیربنای یادگیری چندفرهنگی

مدیریت مؤثر کلاس، یکی از مهم‌ترین مهارت‌های تخصصی معلمان در محیط‌های چندفرهنگی است. بسیاری از چالش‌ها و تعارض‌های فرهنگی نه به دلیل تفاوت‌ها، بلکه به دلیل ضعف در کلاس‌داری و نبود روش‌های مدیریتی مناسب تشدید می‌شوند. رویکردهای مدیریتی عادلانه، آرام و منسجم می‌توانند از بروز تنش جلوگیری کرده و فضای یادگیری را برای همه گروه‌های فرهنگی فراهم سازند. معلم شماره ۲۷ بیان می‌کند: «ابتدای سال تحصیلی با دانش‌آموزان توافق می‌کند که دستورات معلم باید رعایت شود تا از بحث‌های طولانی تفرقه‌انگیز در کلاس‌های چندفرهنگی جلوگیری شود». همچنین، معلم شماره ۲ بیان دارد: «برخورد آرام و مؤدبانه با دانش‌آموزان پرتنش، مانند نشاندن آن‌ها کنار تخته، باعث آرامش کلاس و کاهش رفتارهای مسخره‌کننده می‌شود».

راهکارهای روان‌شناختی

مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی تنها با دانش علمی و مهارت تدریس محدود نمی‌شود؛ توانایی معلم در بهره‌گیری از فنون روان‌شناختی نقش تعیین‌کننده‌ای در کنترل تنش‌ها، پیشگیری از تعارض‌ها و ایجاد محیطی امن و حمایت‌کننده دارد. به کارگیری روش‌هایی مانند؛ تغافل هدفمند و هدیه و تشویق، ضمن کاهش فشارهای روانی، امکان یادگیری مؤثر و تعامل مثبت میان دانش‌آموزان با پیشینه‌های مختلف فرهنگی را فراهم می‌کند.

- تغافل هدفمند؛ کاهش تنش‌های جزئی

بی‌توجهی هوشمندانه به تنش‌ها و رفتارهای جزئی مبتنی بر اصل تغافل، یکی از روش‌های مؤثر روان‌شناختی برای جلوگیری از بزرگ‌نمایی اختلافات فرهنگی است. این رویکرد به ویژه در کلاس‌های ابتدایی به معلم کمک می‌کند تا محیطی آرام و همدلانه ایجاد کند و از تشدید تعارض‌ها پیشگیری نماید. معلم شماره ۳۱ بیان می‌کند: «بی‌توجهی به مسخره کردن دانش‌آموزان افغانستانی، باعث کاهش این رفتار و پایان آن در کلاس شد». همچنین، معلم شماره ۱۷ بیان داشت: «در کلاس‌های چندفرهنگی، تبدیل موضوعات تنش‌زا به فعالیت‌های آموزشی، مانند دادن برگه امتحان و شروع تدریس، به کاهش اختلافات کمک می‌کند».

- هدیه و تشویق؛ ابزار روان‌شناختی مؤثر

استفاده از هدیه و تشویق به عنوان ابزار انگیزشی، یکی دیگر از راهکارهای روان‌شناختی کارآمد در کلاس‌های چندفرهنگی است. این روش علاوه بر تقویت انگیزه، نماد قدردانی و ایجاد احساس تعلق در میان دانش‌آموزان است و می‌تواند در کاهش تنش‌ها و تقویت دوستی میان فرهنگ‌ها نقش مهمی ایفا کند. معلم شماره ۲ بیان می‌کند: «با وساطت معلم و استفاده از هدیه، دو دانش‌آموز کرد و ترک با

اختلافات خانوادگی پس از چند ماه به آشتی رسیدند». همچنین، معلم شماره ۱۸ اشاره می‌کند: «دادن جایزه به دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف با رفتار خوب، باعث کنترل رفتار پرخاشگرانه و تقویت دوستی میان دانش‌آموزان می‌شود».

ساختار کلی تجربه معلمان از کلاس‌های چندفرهنگی

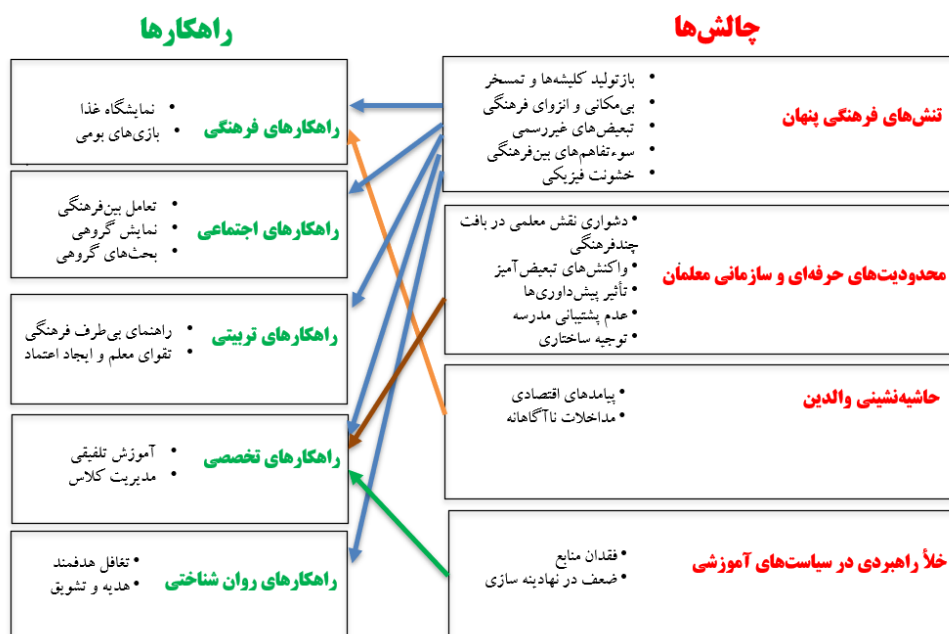
یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد؛ تجربه زیسته معلمان از تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی در بستری از تنش‌های فرهنگی پنهان، محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی، و خلأهای سیاستی شکل می‌گیرد؛ وضعیتی که معلمان را به اتخاذ راهکارهای متنوع فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی برای حفظ تعادل آموزشی سوق می‌دهد. در سطح دانش‌آموزان، یکی از برجسته‌ترین یافته‌ها تنش‌های فرهنگی پنهان است که خود را در بازتولید کلیشه‌ها، تمسخر هویت‌های فرهنگی، احساس بی‌مکانی و انزوای فرهنگی در میان دانش‌آموزان اقلیت نشان می‌دهد. این تنش‌ها گاه به شکل تبعیض‌های غیررسمی، شکل‌گیری مرزهای نادیدنی میان گروه‌ها و در مواردی درگیری‌های کلامی و حتی خشونت فیزیکی بروز می‌یابد، به‌ویژه زمانی که فرصت گفت‌وگوی میان‌فرهنگی در فضای کلاس فراهم نشده باشد. معلمان این وضعیت را تهدیدی برای انسجام کلاسی و فرایند یادگیری توصیف می‌کنند. در مواجهه با این تنش‌ها، معلمان از راهکارهای فرهنگی و اجتماعی برای کاهش فاصله‌های فرهنگی و تقویت تعاملات استفاده کرده‌اند. برگزاری نمایشگاه غذا به‌عنوان تجربه‌ای زیسته از تنوع فرهنگی، امکان دیده‌شدن هویت‌های مختلف و بازتعریف نگرش دانش‌آموزان نسبت به دیگری را فراهم کرده است. همچنین، استفاده از بازی‌های بومی به‌مثابه زبانی مشترک میان کودکان، بستری غیررسمی برای تعامل، همدلی و کاهش سوءتفاهم‌های فرهنگی ایجاد کرده است. افزون بر این، نمایش‌های گروهی و بحث‌های گروهی هدایت‌شده به‌عنوان تمرینی برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی، نقش مهمی در تبدیل تعارض‌های بالقوه به فرصت‌های یادگیری ایفا کرده‌اند.

در سطح حرفه‌ای، یافته‌ها حاکی است که معلمان با محدودیت‌های سازمانی و نقش‌های متعارض مواجه‌اند. دشواری در ایفای نقش معلمی در بافت‌های چندفرهنگی، بروز واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز، تأثیر پیش‌داوری‌ها بر تصمیم‌های آموزشی و نبود حمایت نهادی از سوی مدرسه، فشار حرفه‌ای معلمان را افزایش داده است. در برخی موارد، این شرایط به کنارگذاشتن آموزش‌های چندفرهنگی با توجیه‌های ساختاری منجر شده است. در پاسخ به این چالش‌ها، معلمان با تکیه بر راهکارهای تربیتی و تخصصی تلاش کرده‌اند تعادل حرفه‌ای خود را حفظ کنند. ایفای نقش معلم به‌عنوان راهنما و اتخاذ رویکردی بی‌طرفانه در مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی، یکی از مهم‌ترین راهبردها بوده است. همچنین، تأکید بر تقوای معلم به‌عنوان یک اصل اخلاقی، زمینه‌ساز اعتماد، همگرایی فرهنگی و کاهش حساسیت‌های تنش‌زا در کلاس شده است. از منظر تخصصی، بهره‌گیری از آموزش تلفیقی برای پیوند دادن محتوای درسی با تجربه‌های فرهنگی دانش‌آموزان و نیز توجه ویژه به مدیریت کلاس به‌عنوان زیربنای یادگیری چندفرهنگی، نقش تعیین‌کننده‌ای در سامان‌دهی فضای آموزشی ایفا کرده است.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد؛ تجربه زیسته معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی را می‌توان به‌عنوان تعادلی پویا بین پذیرش تفاوت‌های فرهنگی و حفظ انسجام آموزشی توصیف کرد؛ پدیده‌ای که در تنش میان آگاهی فرهنگی و ابهام نهادی شکل می‌گیرد و از خلال تعاملات روزمره معلم با دانش‌آموزان، معنای یادگیری میان‌فرهنگی را می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از چالش‌ها و راهکارهای آموزشی و تربیتی در کلاس‌های چندفرهنگی پرداخت. یافته‌ها نشان داد که مواجهه معلمان با تنوع فرهنگی در کلاس، تجربه‌ای پیچیده و چندبعدی است که بر ابعاد روانی، حرفه‌ای و اجتماعی آنان تأثیر می‌گذارد. معلمان همزمان با مدیریت رفتارها و تعاملات دانش‌آموزان، با محدودیت‌های سازمانی و کمبود منابع مواجه‌اند و این شرایط، احساس مسئولیت، خستگی و گاهی اضطراب حرفه‌ای آنان را بازتاب می‌دهد. تجربه زیسته معلمان نشان می‌دهد که این چالش‌ها نه تنها بر کیفیت آموزش تأثیر می‌گذارند، بلکه نگرش‌ها و رفتارهای آن‌ها نسبت به یادگیری و تعامل دانش‌آموزان را شکل می‌دهند. معلمان در پاسخ به این چالش‌ها؛ مجموعه‌ای از راهکارهای فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی را پیشنهاد دادند؛ به‌گونه‌ای که این راهکارها شامل فعالیت‌هایی مانند؛ نمایشگاه غذا و بازی‌های بومی، نمایش و بحث گروهی، نقش الگویی و تقوای معلم، آموزش تلفیقی و مدیریت کلاس و همچنین استفاده از تغافل هدفمند و تشویق است که می‌تواند به ارتقای همدلی، تعامل، مشارکت فعال و یادگیری چندفرهنگی دانش‌آموزان کمک کند.



شکل ۲. کلیات مضامین و زیرمضامین و ارتباط منسجم یافته‌های پژوهش

Figure 2. Overview of the Themes, Subthemes, and Their Coherent Relationships within the Research Findings

نتایج پژوهش نشان داد که این همپوشانی چالش‌ها و راهکارها، ضرورت اتخاذ رویکردی تلفیقی و چندسطحی برای بهبود کیفیت آموزش و تربیت در کلاس‌های چندفرهنگی را شامل می‌شود و ترکیب چندجانبه این راهکارها می‌تواند زمینه ایجاد محیط یادگیری مشارکتی، احترام‌محور و کارآمد را فراهم سازد. این یافته‌ها با نظریه چندفرهنگی بنکس (۲۰۱۹) همسو است که برای تحقق آموزش چندفرهنگی مؤثر، باید به ابعاد فردی-شناختی معلمان و مهارت‌های آنان توجه شود و این مهارت‌ها در راستای ایجاد تعاملات مثبت با دانش‌آموزان به کار گرفته شوند. کلیات مضامین و زیرمضامین و ارتباط منسجم یافته‌های پژوهش؛ در شکل شماره ۲ مشخص شده است.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر ادراک معلمان از چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در قالب ۴ مضمون اصلی و ۱۴ زیرمضمون طبقه‌بندی شد. یافته‌های پژوهش در ارتباط با سؤال اول نشان داد که چالش‌های موجود در این کلاس‌ها، ابعاد متنوعی را شامل می‌شود؛ به طوریکه مضمون اصلی تنش‌های فرهنگی پنهان در دانش‌آموزان، شامل زیرمضامینی همچون؛ بازتولید کلیشه‌ها و تمسخر هویت‌های فرهنگی، احساس بی‌مکانی و شرم اقلیت‌ها، تجربه تبعیض‌های غیررسمی، درگیری‌های کلامی و بروز خشونت فیزیکی است. مضمون تنش‌های فرهنگی نشان می‌دهد که هویت فرهنگی در کلاس‌های چندفرهنگی، غالباً زیر سؤال می‌رود و حمایت ساختاری برای تنوع فرهنگی وجود ندارد یا کم‌اثر است. این وضعیت از منظر نظریه هویت اجتماعی تاجفل و ترنر^{۴۷} (۱۹۷۹)، نظریه رنجش‌های کوچک یا نژادپرستی پنهان سو و همکاران^{۴۸} (۲۰۰۷) و سرمایه فرهنگی بوردیو^{۴۹} (۱۹۸۶) قابل تبیین است؛ بدین معنا که در محیط‌های چندفرهنگی، هویت‌های غیردامنه‌دار کمتر به رسمیت شناخته می‌شوند و این امر به تشدید احساس طردشدگی و تعارض‌های فرهنگی منجر می‌شود. مضمون اصلی محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان که شامل زیرمضامینی همچون؛ دشواری در ایفای نقش معلمی، بروز واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز و تأثیر پیش‌داوری‌ها و تعصبات فردی بر تصمیم‌های آموزشی، مخالفت یا بی‌میلی مدرسه در پشتیبانی از برنامه‌های معلمان و توجیه ساختاری برای کنارگذاشتن آموزش‌های چندفرهنگی است. در این بخش، معلمان با چالش‌هایی مرتبط با نقش حرفه‌ای خود روبه‌رو هستند که متأسفانه از کمبود منابع، عدم حمایت ساختاری و برخی پیش‌داوری‌های مدیران ناشی می‌شود. این محدودیت‌ها را می‌توان در پرتو نظریه بازتولید فرهنگی بوردیو و پاسرون^{۵۰} (۱۹۷۷) و نیز رویکرد بوروکراسی آموزشی وبر^{۵۱} (۱۹۷۸)، تبیین کرد؛ به طوری‌که، پیش‌داوری‌های فردی، ساختارهای سازمانی و نابرابری در توزیع منابع، امکان اجرای آموزش‌های چندفرهنگی را برای معلمان محدود می‌سازد. حاشیه‌نشینی والدین در فرایند تربیت چندفرهنگی به عنوان یکی از مضامین اصلی شامل زیرمضامینی مانند؛ محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای تربیتی آن و مداخلات ناآگاهانه در امور آموزشی و تعارض با رویکرد معلم است. محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای آن، تحلیل‌پذیر بودن تأثیرات خانوادگی بر فرایندهای تربیتی و آموزشی را به خوبی نمایان می‌کند. حاشیه‌نشینی والدین در این فرآیند، نه تنها کیفیت تربیت و حضور

47. Tajfel and Turner's social identity theory

48. Sue et al 's small grievances or hidden racism theory

49. Bourdieu's cultural capital theory

50. Bourdieu and Passeron's theory of cultural reproduction

51. Weber's educational bureaucracy approach

فیزیکی در امور آموزشی را کاهش می‌دهد بلکه ممکن است سطحی از ناآگاهی یا بی‌توجهی به نیازهای فرهنگی فرزندان و مدرسه‌ها را نسبت به مسائل چندفرهنگی ایجاد کند. به طوریکه محدودیت‌های اقتصادی والدین؛ طبق نظریه فشار والدین کرنیس^{۵۲} (۱۹۹۰)، کیفیت تربیت و حضور فیزیکی آن‌ها در امور آموزشی را کاهش می‌دهد. همچنین بر اساس نظریه سیستم‌های خانوادگی باون^{۵۳} (۱۹۵۰)، حاشیه‌نشینی والدین باعث گسست در تعاملات خانوادگی و کاهش حمایت عاطفی از فرزندان می‌شود. و در نهایت مضمون اصلی خلأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان، شامل زیرمضامینی مانند؛ فقدان دوره‌ها، منابع و محتوای استاندارد برای آموزش چندفرهنگی و ضعف هماهنگی و سیاست‌های کلان در نهادهای سازای آموزش چندفرهنگی است. به طوریکه، سیاست‌ها و برنامه‌های کلان در نظام آموزش چندفرهنگی؛ کم‌اثر، ناقص یا بی‌توجیه است و این عدم هماهنگی، منجر به سطحی از بی‌ثباتی و ناامنی در فرآیندهای اجرایی می‌شود. این خلأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان را می‌توان با اتکا به نظریه سیاست‌گذاری عمومی^{۵۴}، به‌ویژه رویکردهای لیندبلوم^{۵۵} (۱۹۵۹) و چارچوب‌های تحلیلی اندرسون^{۵۶} (۱۹۷۵) تبیین کرد؛ چرا که فقدان هماهنگی، استانداردسازی و اراده سیاسی در سطوح بالا، منجر به ایجاد سیستمی ناکارآمد و ناپایدار در نهادهای سازای آموزش چندفرهنگی می‌شود که پیامدهای آن در سطوح اجرایی به صورت بی‌ثباتی و عدم قطعیت بروز می‌یابد.

یافته‌های سؤال اول پژوهش، در ارتباط با تنش‌های فرهنگی پنهان در دانش‌آموزان، بازتولید کلیشه‌ها، تمسخر هویت‌های فرهنگی، احساس بی‌مکانی و شرم اقلیت‌ها، تجربه تبعیض‌های غیررسمی، درگیری‌های کلامی و بروز خشونت فیزیکی، با نتایج پژوهش‌های نادى‌شورایی و همکاران (۱۴۰۳)، سپاه کلنتر و بخشی (۱۴۰۳)، کاترین و ویکاندارو^{۵۷} (۲۰۲۳) و خواجا و همکاران^{۵۸} (۲۰۱۰) همسو است. این مطالعات نیز نشان داده‌اند که دانش‌آموزان اقلیت در کلاس‌های چندفرهنگی با رفتارهای تبعیض‌آمیز، تمسخر و انزوای فرهنگی مواجه می‌شوند و این عوامل باعث کاهش مشارکت و اعتماد به نفس آنان می‌شود. همچنین یافته‌های مرتبط با محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان، دشواری در ایفای نقش معلمی، واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز و تأثیر پیش‌داوری‌ها و تعصبات فردی بر تصمیم‌های آموزشی با پژوهش‌های کرومل (۲۰۱۳)، حمیدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶)، نز و همکاران (۲۰۲۲) و فطریا (۲۰۲۳) همسو است. این مطالعات نشان می‌دهند که کمبود مهارت‌های میان‌فرهنگی معلمان و تأثیر تعصبات شخصی آنان، می‌تواند موجب ناکارآمدی مدیریت کلاس و افزایش تنش‌های فرهنگی شود. در زمینه حاشیه‌نشینی والدین در فرایند تربیت چندفرهنگی، محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای تربیتی، و مداخلات ناآگاهانه والدین در امور آموزشی، یافته‌های حاضر با نتایج پژوهش‌های؛ صابری (۱۴۰۳) و نائیجی و همکاران (۱۴۰۳) همسو است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کمبود حمایت خانواده‌ها و دخالت‌های ناآگاهانه آنان، مانع مشارکت فعال دانش‌آموزان و کاهش اثرگذاری برنامه‌های چندفرهنگی می‌شود. با این حال، یافته‌های مرتبط با مقاومت نهادی در سطح مدرسه و

52. Parental stress theory by Crnic

53. Bowen's family systems theory

54. Public Policy Theory

55. Lindblom

56. Anderson

57. Cathrin & Wikandaru

58. Khaja et al

خلاً راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان، تا حدی با پژوهش‌های پیشین ناهمسو است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد؛ خلأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان و فقدان هماهنگی و منابع استاندارد، یکی از چالش‌های اصلی در آموزش چندفرهنگی است. پژوهش‌هایی مانند؛ حسونی و خمیسی (۱۴۰۳)، میاپنره و همکاران (۲۰۲۳)، محفود و همکاران (۲۰۱۷)، یلماز و بویلان (۲۰۱۶)، بنکس (۲۰۱۵)، آلنوما (۲۰۱۲) و خسروی (۱۳۸۷) به اهمیت سیاست‌ها و چارچوب‌های کلان آموزشی در بهبود کیفیت آموزش چندفرهنگی اشاره کرده‌اند، اما سایر مطالعات بیشتر به جنبه‌های آموزشی، اجتماعی و شناختی دانش‌آموزان تمرکز داشته‌اند (نادی‌شورابی و همکاران، ۱۴۰۳ و برادشاو و راندولف، ۲۰۲۱).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر راهکارهای معلمان برای مواجهه با چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در قالب ۵ مضمون اصلی و ۱۰ زیرمضمون طبقه‌بندی شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان برای مدیریت مؤثر این کلاس‌ها از راهکارهای فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی بهره می‌برند. راهکارهای فرهنگی شامل؛ برگزاری نمایشگاه غذا به‌عنوان تجربه‌ای زیسته از تنوع فرهنگی و اجرای بازی‌های بومی به‌عنوان زبان مشترک کودکان است. برگزاری نمایشگاه غذا و اجرای بازی‌های بومی، نشان‌دهنده استفاده از روش‌های تجربه‌محور و زبان مشترک فرهنگی است که می‌تواند حس تعلق و احترام متقابل را در کلاس‌های چندفرهنگی تقویت کند. این راهکارها مبتنی بر نظریه یادگیری تجربی کلب^{۵۹} (۱۹۸۴) است که به تقویت هویت فرهنگی و همگرایی کمک می‌کنند. راهکارهای اجتماعی شامل؛ اجرای نمایش‌های گروهی به‌عنوان تمرینی برای تعامل و همدلی و برگزاری بحث‌های گروهی به‌عنوان بستری برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی است. اجرای نمایش‌های گروهی و بحث‌های گروهی، ابزارهای مؤثر در تقویت مهارت‌های تعامل و همدلی هستند. این راهکارها براساس نظریه‌های سازنده گرایی اجتماعی ویگوتسکی^{۶۰} (۱۹۷۸) بنا شده‌اند که موجب توسعه مهارت‌های اجتماعی و کاهش تعصبات فرهنگی می‌شود. راهکارهای تربیتی شامل؛ نقش معلم به‌عنوان راهنما و الگویی بی‌طرف در تنوع فرهنگی و رعایت تقوای معلم به‌عنوان عامل اعتماد و همگرایی فرهنگی است. راهکارهای تخصصی شامل؛ استفاده از آموزش تلفیقی برای پیوند دانش و فرهنگ؛ و مدیریت کلاس به‌عنوان زیربنای یادگیری چندفرهنگی است. این راهکار بر اساس نظریه رهبری تحول‌آفرین باسو و آولیو^{۶۱} است که معتقد است، معلمان به عنوان الگوهای اخلاقی و مرجع نقش کلیدی در شکل‌گیری فضای اعتماد در بین دانش‌آموزان دارند. راهکارهای روان‌شناختی شامل؛ بهره‌گیری از تغافل هدفمند برای کاهش تنش‌های جزئی و استفاده از هدیه و تشویق به‌عنوان ابزار روان‌شناختی مؤثر است. استفاده از تشویق، هدیه و تغافل هدفمند براساس مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر و روان‌شناسی سازمانی سلیگمن^{۶۲} به نقل از شارما^{۶۳} (۲۰۱۶) است؛ که این راهکارها برای کاهش تنش، افزایش انگیزه و ایجاد فضای حمایتی مؤثر است.

59. Kolb Experiential Learning Theory

60. Vygotsky's Social Constructivism

61. Bass and Avolio's transformational leadership theory

62. Seligman's positive psychology and organizational psychology

63. Sharma

اجرای نمایشگاه غذا به‌عنوان راهکار فرهنگی، با پژوهش‌های دوایلد و همکاران (۲۰۲۳) همسو است که آن را عاملی مؤثر در مدارس چندفرهنگی دانسته‌اند. همچنین، نقش بازی‌های بومی در تقویت تعامل فرهنگی و حفظ میراث فرهنگی با پژوهش‌های پرامانیک و باتاچاریا (۲۰۱۸) و خدابخشی و همکاران (۱۴۰۲) همخوانی دارد. استفاده معلمان از راهکارهای اجتماعی مانند؛ نمایش گروهی و بحث‌های گروهی در کلاس‌های چندفرهنگی، با یافته‌های ویجایا و همکاران (۲۰۲۲)، سوری و چاندرا (۲۰۲۱)، مپانیره و همکاران (۲۰۲۳) و احمدی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. همچنین، استفاده از راهکارهای تربیتی نظیر داستان‌های آموزنده و نقش راهنما در کلاس‌های چندفرهنگی، با پژوهش‌های کارتیکاواتی و همکاران (۲۰۱۸) مطابقت دارد. توجه معلمان به آموزش‌های چندفرهنگی و به‌کارگیری راهکارهای تخصصی مانند؛ آموزش تلفیقی و مدیریت کلاس با پژوهش‌های حسوانی و همکاران (۲۰۲۳)، احمدی و منتجبی (۱۴۰۲)، برادشاو و راندولف (۲۰۲۱)، بودیراهای و ساد (۲۰۲۰) و آگیردان و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. با این حال، یافته‌های ایمای (۲۰۲۲) نشان داد که آموزش تلفیقی فرهنگ‌ها به تنهایی کافی نیست که این نتایج با یافته‌های حاضر در این زمینه ناهمسو است. هرچند این پژوهش با روش تحقیق پدیدارشناسی و برطبق قاعده اشباع نظری داده‌ها، مصاحبه از معلمان کلاس‌های چندفرهنگی ناحیه یک استان قم انجام شد و تصویری غنی از چالش‌ها و راهکارهای کلاس‌های چندفرهنگی ارائه داد؛ اما باید به محدودیت‌های آن نیز توجه کرد. نخست، تمرکز جغرافیایی مطالعه تنها بر بافت فرهنگی و اجتماعی ناحیه یک استان قم، ممکن است؛ تعمیم‌پذیری نتایج به بافت‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت در سایر مناطق کشور ایران را با تردید مواجه کند. دوم، اگرچه در فرایند مصاحبه از قاعده اشباع نظری داده‌ها استفاده شد، اما ماهیت کیفی و تکیه بر تجارب زیسته معلمان، لزوماً تجارب زیسته سایر بازیگران اصلی در این فرایند را اعم از؛ مدیران مدارس، دانش‌آموزان، والدین و ... پوشش نمی‌دهد. در نهایت، ماهیت مقطعی این پژوهش که سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ است؛ امکان بررسی تغییر در چالش‌ها و راهکارهای موجود در کلاس‌های چندفرهنگی را در طول زمان فراهم نکرده است.

پیشنهادهای کاربردی این پژوهش بر اساس ادراک معلمان از چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی و یافته‌های مرتبط با راهکارهای فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی، در سطح مسئولان آموزش و پرورش، مدیران، معلمان، والدین و دانش‌آموزان ارائه می‌شود. در سطح مسئولان آموزش و پرورش، با توجه به ضرورت ارتقای راهکارهای فرهنگی و تخصصی در کلاس‌های چندفرهنگی، تدوین منابع آموزشی و کتاب‌های درسی استاندارد برای آموزش‌های چندفرهنگی ضروری است تا معلمان بتوانند آموزش‌ها را به‌صورت هدفمند و برنامه‌ریزی شده اجرا کنند. همچنین، انتخاب و انتصاب معلمان شایسته و با تجربه در زمینه آموزش‌های چندفرهنگی از سوی مسئولان ادارات آموزش و پرورش، به‌منظور کاهش مشکلات ناشی از کمبود دانش بین‌فرهنگی معلمان، توصیه می‌شود. در سطح معلمان، برای ارتقای اجرای راهکارهای فرهنگی و اجتماعی و افزایش تعهد آنان نسبت به کلاس‌ها و دانش‌آموزان، برگزاری جلسات گروهی با نظارت مدیر و در نظر گرفتن امتیازهای تشویقی می‌تواند انگیزه و توانایی معلمان را در اجرای فعالیت‌هایی مانند؛ نمایشگاه غذا، بازی‌های بومی، نمایش گروهی و بحث‌های گروهی تقویت کند. همچنین، انتقال تجربیات موفق معلمان مجری آموزش‌های چندفرهنگی و روشن‌سازی نقاط قوت این فعالیت‌ها در پرورش مهارت‌های مختلف دانش‌آموزان، سایر معلمان را به

استفاده از راهکارهای تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی نیز تشویق می‌کند. در سطح والدین، با توجه به چالش‌های مرتبط با عدم همکاری و توقعات نادرست، برگزاری برنامه‌های توجیهی توسط معلمان یا مربیان پرورشی با هماهنگی مدیران، برای آگاه‌سازی والدین از اهمیت راهکارهای فرهنگی و اجتماعی و نقش آن‌ها در تربیت دانش‌آموزان، توصیه می‌شود. در سطح مدیران مدارس چندفرهنگی، مقابله با نگرش سنتی نسبت به دشواری اجرای برنامه‌های چندفرهنگی، از طریق همکاری با مدیران سایر مدارس و آشنایی با مزایای راهکارهای فرهنگی، اجتماعی و تخصصی، می‌تواند انگیزه و پذیرش آنان را برای اجرای این برنامه‌ها افزایش دهد. در سطح دانش‌آموزان، مشارکت فعال در برنامه‌های فرهنگی، اجتماعی و تربیتی طراحی‌شده توسط معلمان، همراه با انتخاب دانش‌آموزان سرآمد برای هدایت فعالیت‌ها و محدودکردن مشارکت دانش‌آموزان بی‌انضباط، می‌تواند فرآیند یادگیری و همگرایی فرهنگی را تقویت کرده و نظم کلاس‌های چندفرهنگی را ارتقا دهد.

در حوزه پژوهشی پیشنهاد می‌شود؛ تبیین ادراک دانش‌آموزان، مربیان پرورشی، والدین و کارشناسان آموزشی در دوره‌های مختلف تحصیلی از چالش‌ها و فرصت‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی و ارائه راهکارهایی مبتنی بر آن بررسی شود، همچنین بررسی اثر اجرای آموزش‌های چندفرهنگی بر رشد ابعاد اجتماعی، تربیتی و روانشناختی دانش‌آموزان کلاس‌های چندفرهنگی و طراحی برنامه درسی آموزش چندفرهنگی برای این دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

ایده اولیه این پژوهش برگرفته از توصیه نویسنده دوم پژوهش؛ از یک مقاله کلاسی با عنوان «فعالیت‌های فوق‌برنامه حلقه ارتباطی برای آموزش باکیفیت در کلاس‌های چندفرهنگی: یک مطالعه پدیدارشناختی در دوره ابتدایی» بود که هم‌اکنون در مجله مطالعات برنامه درسی به چاپ رسیده است. این ایده با استفاده از تجربه‌های میدانی نویسنده اول در مدارس چندفرهنگی و همچنین تأمل در یافته‌های حاصل از آن پژوهش، توسعه یافت و به انجام پژوهش حاضر منجر شد.

نویسنده اول پژوهش در تمامی مراحل تدوین مقاله، شامل نگارش مقدمه، روش پژوهش، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری و جمع‌آوری و صحت منابع را بر عهده داشت. این فرایند با راهنمایی، حمایت علمی و نظارت مستمر استاد راهنما، خانم دکتر مرضیه دهقانی، انجام شد. همچنین استاد مشاور، آقای دکتر محمد جوادی‌پور، در تمامی مراحل پژوهش با ارائه پیشنهادهای تکمیلی و نقدهای سازنده، نقش مؤثری در ارتقای کیفیت علمی پژوهش ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران نویسنده اول پژوهش در سال ۱۴۰۳؛ با عنوان «واکاوی ادراک معلمان و مدیران مدارس از چالش‌ها و فرصت‌های آموزشی و تربیتی در محیط‌های یادگیری چندفرهنگی دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای بر اساس آن» است.

نویسنده مراتب سپاس و قدردانی صمیمانه خود را از خانم دکتر مرضیه دهقانی (استاد راهنما)، آقای دکتر محمد جواد پور (استاد مشاور) و داوران پایان‌نامه، آقای دکتر مهدی بدلی (داور داخلی) و آقای دکتر محمدعلی گودرزی (داور خارجی)، به پاس راهنمایی‌های ارزشمند، پیشنهادهای سازنده و حمایت‌های علمی ایشان ابراز می‌دارد.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- احمدی، م.، قریشی، س. ع.، و گودرزی، ف. (۱۳۹۷). بررسی مشکلات چندفرهنگی در مدارس ابتدایی شهر ساوه و ارائه راهکارهای آن. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲ (۴۲)، ۱۲۱-۱۳۷. <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.84469>
- باقرزاده وشکی، ز.، شریفی، ا.، و چناری، ع. (۱۴۰۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی: نظریه‌پردازی داده‌بنیاد کلاسیک. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۲ (۳)، ۳۳-۴۴. <https://doi.org/10.30495/jedu.2021.23893.4798>
- پوراصفهانی، و.، دهقانی، م.، و جواد پور، م. (۱۴۰۳). تبیین ادراک دانش‌آموزان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از فرصت‌های اجرای آموزش چندفرهنگی [ارائه مقاله]. اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت و علوم اجتماعی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/2054213>
- پوراصفهانی، و.، دهقانی، م.، و جواد پور، م. (۱۴۰۴). واکاوی ادراک مدیران از چالش‌های آموزشی و تربیتی محیط‌های یادگیری چندفرهنگی دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای پیشنهادی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۵ (۲)، ۴۳-۷۲. <https://doi.org/10.22099/jcr.2025.8325>
- پوراصفهانی، و.، و صادقی، ع. (۱۴۰۴). تجارب زیسته معلمان و والدین در مواجهه با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۵ (۲)، ۱۶۵-۲۰۰. <https://doi.org/10.22099/jcr.2026.8543>
- پوردیان، م.، عبدالحی، ح.، عباس‌پور، ع.، و خرسندی طاسکوه، ع. (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های سیاست‌گذاری چندفرهنگی در آموزش و پرورش عمومی ایران. آموزش در علوم انتظامی، ۱۰ (۳۷)، ۱۹۱-۲۲۴. <https://sid.ir/paper/1029648/fa>
- تربتی‌نژاد، ح.، و بارانی، ز. (۱۴۰۰). بررسی مشکلات و چالش‌های آموزشی و تربیتی مدارس ابتدایی چندفرهنگی شهرستان سرخس [ارائه مقاله]. ششمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/1442806>
- چهارباشلو، ح.، صفایی، م. ح.، روشن‌قیاس، ع.، و عبدی، ا. (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی [ارائه مقاله]. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، سیستان و بلوچستان، ایران. <https://sid.ir/paper/892355/fa>
- حسونی، ف.، و خمیسی، م. (۱۴۰۳). اهمیت چندفرهنگی در تدریس و یادگیری [ارائه مقاله]. نوزدهمین همایش ملی و علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی، شیراز، ایران. <https://civilica.com/doc/1994065>
- حمیدی‌زاده، ک.، فتحی‌واجارگاه، ک.، عارفی، م.، و مهران، گ. (۱۳۹۶). آموزش چندفرهنگی: تحلیل نظام‌مند ادراک معلمان. تدریس پژوهی، ۱۵ (۱)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2013.6087>

- خاکزاد، ف.، دهقانی، م.، حکیمزاده، ر.، صادقی، ع.، و صالحی، ک. (۱۴۰۱). چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد فرهنگی در دوره متوسطه. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۵ (۱)، ۱۷۳-۱۹۲. <https://doi.org/10.52547/MPES.15.1.173>
- خسروی، م. (۱۳۸۷، آبان). آموزش چندفرهنگی: الزامی برای جهانی‌شدن آموزش [ارائه مقاله]. هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، مازندران، ایران. <https://civilica.com/doc/655739>
- دهقانی، م.، و پوراصفهانی، و. (۱۴۰۴). فعالیت‌های فوق برنامه حلقه ارتباط برای آموزش با کیفیت در کلاس‌های چندفرهنگی: مطالعه پدیدارشناسی در دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی، ۲۰ (۷۷)، ۳۷-۷۶. <https://doi.org/10.22034/jcs.2025.463425.2293>
- رکابدار، آ.، ملازهی، ا.، و دامنی، ح. (۱۴۰۲، اسفند). بررسی تأثیر چندفرهنگی دانش‌آموزان در مدارس دوره ابتدایی [ارائه مقاله]. دومین کنگره علمی دانشجویان روانشناسی، علوم تربیتی و مشاوره، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/1939724>
- سپاه‌کلنتر، ل.، و بخشی، ه. (۱۴۰۳، اردیبهشت). بررسی تأثیر آموزش‌های چندفرهنگی بر عملکرد معلمان و دانش‌آموزان [ارائه مقاله]. اولین همایش ملی نگرش‌های نوین در مسائل آموزش و پرورش، اردبیل، ایران. <https://civilica.com/doc/2202636>
- صابری، ز. (۱۴۰۳، خرداد). چالش‌های آموزش چندفرهنگی در مدارس ابتدایی: نقش فناوری و نوآوری در کاهش شکاف‌های فرهنگی [ارائه مقاله]. هفتمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/2215049>
- صادقی، ع. (۱۳۹۲). دانش چندفرهنگی و ارتقای سبک زندگی در ایران. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۴ (۱۳)، ۱۱۱-۱۲۴. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2013.6087>
- صادقی، ع. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. راهبرد فرهنگ، ۵ (۱۷)، ۱-۲۵. https://www.jsfc.ir/article_43856.html
- صادقی، ع.، و عزیزی، ی. (۱۴۰۱). شناسایی و تدوین اصول تعلیم و تربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۲۱ (۱)، ۲۶-۳۷. <https://magiran.com/p2423799>
- صادقی، ع.، هواس‌بیکی، ف.، ملکی، ح.، و قادری، م. (۱۳۹۷). واکاوی مقوله‌های آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران. مطالعات جامعه‌شناختی، ۲۵ (۲)، ۳۸۳-۴۲۹. <https://doi.org/10.22059/jsr.2019.70359>
- عقیلی، س. ه.، علی‌عسگری، م.، حسینی‌خواه، ع.، حکیمزاده، ر.، و صادقی، ع. (۱۳۹۹). ضرورت‌های برنامه درسی چندفرهنگی در دوره ابتدایی: تبیین ویژگی‌ها بر اساس رویکرد تلفیق. فصلنامه سلامت روان کودک، ۷ (۴)، ۳۹-۶۰. <https://sid.ir/paper/414542/fa>
- عینی، ا.، یزدانی، ح.، و صادقی، ع. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات علوم اجتماعی دوره دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵ (۳۱)، ۱۳۶-۱۵۱. <https://doi.org/10.30486/jsre.2018.543735>
- مصطفی‌زاده، ا.، کشتی‌آرای، ن.، و قلی‌زاده، آ. (۱۳۹۸). ضرورت‌های آموزش چندفرهنگی و واکاوی عناصر و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶ (۳۳)، ۲۰-۳۵. <https://doi.org/10.30486/jsre.2019.546259>
- منصوری، س.، و بهجتی‌اردکانی، ف. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی. مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی، ۹ (۲)، ۹۱-۱۱۲. <https://doi.org/10.52547/scds.9.2.91>
- نادی شورایی، م.، هادی، س.، و رجبی، م. (۱۴۰۳، مهر). آموزش چندفرهنگی و تأثیر آن بر هویت اجتماعی دانش‌آموزان [ارائه مقاله]. اولین کنفرانس ملی رویکردی نوین به آموزش و پرورش، شیراز، ایران. <https://civilica.com/doc/2247955>

نائیجی، ح.، حسینیان، م.، بهمنی، ف.، تیموری‌فر، م.، عزیزاده، م.، و حسینی، س. م. (۱۴۰۳). بررسی چالش‌های آموزش چندفرهنگی در مدارس مقاطع ابتدایی [ارائه مقاله]. هفتمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/2215369>

نعیمی‌فر، ن.، و موسوی، م. (۱۴۰۴). نقش آموزش چندفرهنگی در مدارس ایران در ارتقای تعاملات مثبت بین دانش‌آموزان از قومیت‌های مختلف [ارائه مقاله]. اولین همایش بین‌المللی آموزش و پرورش نوین در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی ایران، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/2316820>

نوروزی، و.، ادیب، ی.، یاری حاج عطالو، ج.، و بدری گرگری، ر. (۱۴۰۲). سنتز پژوهشی شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌درسی چندفرهنگی. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۱۴(۱)، ۲۵-۱. <https://magiran.com/p2647095>

وفایی، ر.، و سبحانی‌نژاد، م. (۱۳۹۴). مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۳(۵)، ۱۱۱-۱۳۲. <https://sid.ir/paper/241877/fa>

Adamczewski, J. (2017). The multicultural school: Analysis of challenges and opportunities based on examples from Vasa Övningsskola. *Biuletyn Historii Wychowania*, 36, 125–144. <https://doi.org/10.14746/bhw.2017.36.5>

Agirdag, O., Merry, M., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582. <https://doi.org/10.1177/0013124514536610>

Alenuma, S. (2012). Taking multicultural education to the next level: An introduction to differentiated-multicultural instruction. LAP Lambert Academic Publishing. <https://www.researchgate.net/publication/276921716>

Alismail, H. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 77-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099450.pdf>

Anderson, J. (1975). *Public policy-making: An introduction*. Praeger.

Aydin, H., & Tonbuloglu, B. (2014). Graduate students' perceptions on multicultural education: A qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.57.3>

Babatunde, M., Dada, R., & Eyo, O. (2016). Capacity building in education and management: Issues and challenges. *International Journal of Capacity Building in Education and Management*, 3(1), 1-12.

Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1111/9781119510100>

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage Publications.

Bowen, M. (1950). *Family systems theory*. Basic Books.

Bradshaw, J., & Randolph, C. (2021). Strategies to implement multicultural education in communication sciences and disorders. *Teaching and Learning in Communication Sciences*, 5(3), 1-21. <https://doi.org/10.30707/TLCS5.3.1649037688.683606>

Brazill, S. C. (2020). Pedagogical strategies for teaching a multicultural education course: From safe space to brave space for a community of learners. *Educational Research: Theory and Practice*, 31(2), 56-71. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1789321>

Cathrin, S., & Wikandaru, R. (2023). Establishing multicultural society: Problems and issues of multicultural education in Indonesia. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 20(1), 145-155. <https://doi.org/10.21831/jc.v20i1.59744>

Colaizzi, P. F. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 48-71). Oxford University Press.

- Crnic, K. (2024). Parenting stress and child behavior problems: Developmental psychopathology perspectives. *Development and Psychopathology*, 36(5), 1-7. <https://doi.org/10.1017/S0954579424001135>
- Dias, D. (2019). *Effects of multicultural education on English language learners* [Bachelor's capstone project, California State University, Monterey Bay]. Digital Commons @ CSUMB. https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/529
- Elias, A., Mansouri, F., & Sweid, R. (2021). Public attitudes towards multiculturalism and interculturalism in Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 22(3), 1063–1084. <https://doi.org/10.1007/s12134-020-00784-z>
- Erkanlı, A., Batman, K. A., & Kaptanoğlu, C. (2024). Examination of primary school teachers' attitudes and views towards multicultural education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1360696. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1360696>
- Fayda-Kinik, F. (2023). Student diversity and school climate in the Mediterranean zone: A comparative study. *IAFOR Journal of Education*, 11(3), 51-75. <https://doi.org/10.22492/ije.11.3.03>
- Fitria, T. N. (2023). Implementation, challenges, and solutions of multicultural education in school. *PRIMACY: Journal of English Education and Literacy*, 2(2), 85–106. <https://doi.org/10.33592/primacy.v2i2.4085>
- Frazier, L. (2013). The multicultural facet of education. *Journal of Research and Development in Education*, 11, 70-78.
- Haswani, F., Baharuddin, & Simbolon, N. (2023). Multicultural education in English language teaching: A study of paradigms, perceptions, and implementation strategies. *World Journal of English Language*, 13(2), 424-435. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p424>
- Helsel, C. (2020). Review of the book Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (3rd ed.), by G. Gay. *The Wabash Center Journal on Teaching*, 1(3), 131–133. <https://doi.org/10.31046/wabashcenter.v1i3.1798>
- Irham, I. (2017). Islamic education at multicultural schools. *Jurnal Pendidikan Islam*, 3(2), 141–154. <https://doi.org/10.15575/jpi.v3i2.1448>
- Kaya, D. (2014). Multiculturalism and education: Contemporary issues in education studies [Book review]. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 38-39. <https://doi.org/10.29333/ejecs/23>
- Khaja, K., Springer, J., Bigatti, S., Gibau, G., Whitehead, D., & Grove, K. (2010). Multicultural teaching: Barriers and recommendations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 21(4), 5-28. <https://celt.miamioh.edu/index.php/JECT/article/view/573>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1), 1-8. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1059>
- Lincoln, Y, Guba, E (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lindblom, C. (1959). The science of “muddling through.” *Public Administration Review*, 19(2), 79-88.
- Mahfud, Y., Badea, C., Verkuyten, M., & Reynolds, K. J. (2017). Multiculturalism and attitudes toward immigrants: The impact of perceived cultural distance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(6), 884-901. <https://doi.org/10.1177/0022022117730828>
- Mappaenre, U., Ruswandi, M., Erihadiana, Y., Nuraini, R., & Satria, W. (2023). Multicultural education in Indonesia: Characteristics and urgency. *JISIP (Jurnal Ilmu Sosial dan Pendidikan)*, 7(2), 874–876. <https://doi.org/10.58258/jisip.v7i2.4574>
- Mumtaz, F. (2019). Addressing challenges of multiculturalism through peace education in Pakistan. *Journal of Current Affairs*, 3(2), 1-22. <http://localhost:80/xmlui/handle/123456789/1232>
- Naz, F. L., Afzal, A., & Khan, M. H. N. (2023). Challenges and benefits of multicultural education for promoting equality in diverse classrooms. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 511-522. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.291>
- Parker, J. (2019). Multicultural education as a framework for educating English language learners in the United States. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 4(1), 22-35. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v4i1.1404>
- Rohmat, R., Sutiyono, A., Hani, T., & Priyanto, A. (2023). Multicultural education for strengthening harmony in diversity. *Journal of Educational Sciences*, 18(1), 43-54. <https://doi.org/10.18844/cjes.v18i1.8022>
- Sari, M., & Yüce, E. (2020). Problems experienced in classrooms with students from different cultures. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(2), 90-100. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2020.130204>

- Sharma, K. (2016). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being by Martin E. P. Seligman: A book review. *NHRD Network Journal*, 9(4), 106–109. <https://doi.org/10.1177/0974173920160420>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Makhalemele, T., & Tlale, L. D. N. (2018). Achieving inclusive education in a multicultural classroom. In *Integrating multicultural education into the curriculum for decolonisation: Benefits and challenges* (pp. 17–32). Nova Science Publishers.
https://www.researchgate.net/publication/340902730_Achieving_inclusive_education_in_a_multicultural_classroom
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press.



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Development of a Causal Model of Job Burnout among Primary School Teachers in Multigrade Classrooms of Marivan: The Role of Achievement Goals (Mastery-Oriented and Performance-Oriented) and Self-Efficacy

A. Khodadadi ¹ , A. Farid ^{*2} , Gh. Golmohammadnejad Bahrami ³ , S. Memari ⁴

¹ M.A. in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran

² Full Professor of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran

³ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran

⁴ M.A. in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Marlik Institute of Higher Education, Nowshahr, Mazandaran, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2026-02-24

Revised: 2026-06-16

Accepted: 2026-06-18

Available online:
2026-06-26

KEYWORDS:

Job burnout,
goal orientations,
multi-grade education,
teacher self-efficacy,
structural equation modeling

¹ Corresponding author
farid614@azaruniv.ac.ir
① (+98914) 4038121

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In recent years, rapid educational changes, increasing occupational demands, and growing expectations of teachers have made job burnout a major concern in the teaching profession worldwide (Avola et al., 2025; Wang et al., 2026). Burnout arises when teachers' personal and professional resources are insufficient to cope with prolonged occupational stress, often leading to diminished well-being and intentions to leave the profession (Li, 2023; Salama, 2025). Originally conceptualized by Freudenberger, burnout was later defined by Maslach and Jackson as a multidimensional construct comprising emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment (Despoina et al., 2024; Kinman, 2025; Lai & Ng, 2026). Excessive workload, limited autonomy, and poor workplace relationships have been identified as key antecedents of burnout (Mańkowska, 2025). The risk of burnout is particularly pronounced among teachers working in multi-grade classrooms, where students from different grade levels are taught simultaneously, and instructional demands are considerably more complex (Bunga et al., 2025; Qangule & Letuma, 2025). Limited resources, diverse student needs, and the management of multiple curricula further increase occupational stress and emotional exhaustion while reducing teaching effectiveness (Abbasi, 2025; Alipour et al., 2023; Mortazavizadeh & Hassani, 2021; Ruelan & Ebisa, 2025; Salamat & Majid, 2025). Among the psychological factors associated with burnout, achievement goals and self-efficacy have received considerable attention. Mastery-oriented teachers emphasize learning and professional growth, whereas performance-oriented teachers rely more on social comparison and external evaluation, increasing their susceptibility to burnout (Bruce et al., 2026; Lüftenegger & Muth, 2024; Schweder et al., 2025). These motivational orientations are closely linked to self-efficacy, a central construct in Bandura's social cognitive theory reflecting beliefs about one's capability to perform professional tasks successfully (Sims et al., 2026; Woodcock & Hardy, 2025). Therefore, the present study tested a structural model in which self-efficacy mediates the relationship between achievement goals and job burnout among rural elementary school teachers working in multi-grade classrooms in Marivan County.

Methods and Data: This applied study employed a descriptive-correlational design. Structural Equation Modeling (SEM) was used to examine the direct and indirect relationships among the study variables. The statistical population consisted of all elementary school teachers working in rural multi-grade schools in Marivan County

during the 2023–2024 academic year. According to official statistics provided by the Department of Education, the population comprised 410 teachers. Based on the Krejcie and Morgan sample size table, a sample of 154 teachers was selected through convenience sampling, including 21 females (13.6%) and 133 males (86.4%). Data were collected through visits to rural multi-grade schools and during in-service training programs organized by the local Department of Education. Before participation, teachers were informed about the study objectives, the voluntary nature of participation, and the confidentiality of their responses. Informed consent was obtained from all participants. Regarding educational attainment, 2 participants (1.3%) held doctoral degrees, 18 (11.7%) held master's degrees, 126 (81.8%) held bachelor's degrees, and 8 (5.2%) held associate degrees. In terms of teaching assignment, 49 teachers (31.8%) taught two-grade classrooms, 57 (37.0%) taught three-grade classrooms, 16 (10.4%) taught four-grade classrooms, 6 (3.9%) taught five-grade classrooms, and 26 (16.9%) taught six-grade classrooms. Data were collected using three standardized instruments. Job burnout was assessed using the Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986), a 22-item measure of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment rated on a seven-point Likert scale. Cronbach's alpha coefficient for the scale in the present study was 0.78. Self-efficacy was measured using the General Self-Efficacy Scale (Sherer et al., 1982), consisting of 17 items rated on a five-point Likert scale. The Cronbach's alpha coefficient for this scale was 0.76. Achievement goals were assessed using the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS; Midgley et al., 1988), which includes 14 items measuring mastery, performance, and avoidance goal orientations on a five-point Likert scale. Cronbach's alpha coefficients were 0.72 for the subscales and 0.89 for the overall scale. Data were analyzed using IBM SPSS Statistics 22 and AMOS 22.

Findings: The results revealed that both mastery and performance goal orientations had significant direct and indirect effects on job burnout, mediated by self-efficacy. Table 1 presents the model fit indices. They indicated that all goodness-of-fit indices fell within the acceptable ranges. Moreover, the proposed model demonstrated an adequate fit relative to the independence model, supporting the structural model's overall fit to the observed data.

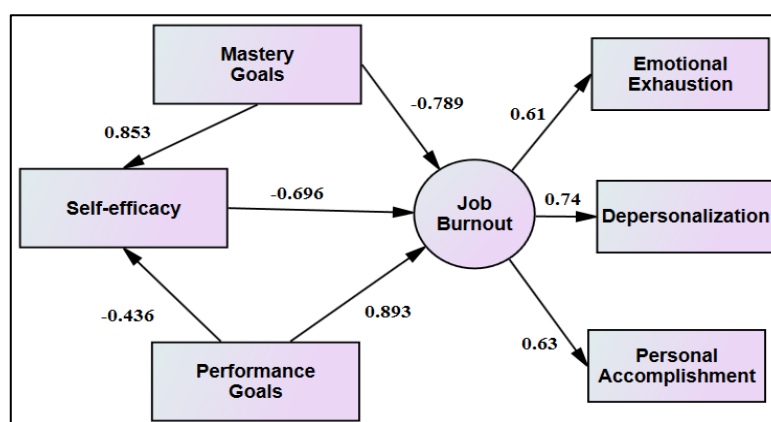
Table 1. Goodness-of-Fit Indices for the Structural Model

Model Fit Criteria	Final Model	Independence Model	Acceptable Threshold	Interpretation
Chi-square to Degrees of Freedom Ratio (χ^2/df)	2.60	20.47	< 3	Acceptable
Goodness-of-Fit Index (GFI)	0.95	0.69	> 0.90	Acceptable
Normed Fit Index (NFI)	0.93	0.000	> 0.90	Acceptable
Comparative Fit Index (CFI)	0.97	0.000	> 0.90	Acceptable
Incremental Fit Index (IFI)	0.97	0.000	> 0.90	Acceptable
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.06	0.35	< 0.08	Acceptable

As shown in Table 2, the hypothesized direct and indirect paths were evaluated, with t-values exceeding 1.96 indicating significance.

Table 2. Estimates of Direct and Indirect Effect Coefficients

PATH	T-VALUE	P	ESTIMATE (B)	EFFECT TYPE
Mastery-Oriented Goals → Job Burnout	-3.92	.001	-0.789	Direct
Performance-Oriented Goals → Job Burnout	3.35	.001	0.893	Direct
Mastery-Oriented Goals → Self-Efficacy	3.72	.001	0.853	Direct
Performance-Oriented Goals → Self-Efficacy	-3.86	.001	-0.436	Direct
Self-Efficacy → Job Burnout	-7.67	.001	-0.696	Direct
Mastery-Oriented Goals → Self-Efficacy → Job Burnout	-2.74	.005	-0.594	Indirect
Performance-Oriented Goals → Self-Efficacy → Job Burnout	2.11	.005	0.303	Indirect

Figure 1. Structural Model of the Research Estimate (β)

Discussion and Conclusion: The present study was conducted to investigate job burnout among elementary school teachers working in multi-grade classrooms in Marivan County. Within the proposed model, teachers' achievement goals served as predictor variables, whereas teacher self-efficacy functioned as a mediating mechanism underlying the relationship between achievement goals and job burnout. The findings indicated that both mastery-oriented goals ($\beta = -0.789$) and performance-oriented goals ($\beta = 0.893$) exerted significant effects on teachers' job burnout. Furthermore, the mediating role of self-efficacy in these relationships was supported. Bootstrap analyses based on 2,000 resamples revealed that mastery-oriented goals demonstrated a significant indirect effect on job burnout through self-efficacy ($\beta = -0.594$). Specifically, teachers who endorsed mastery-oriented goals tended to report higher levels of self-efficacy, which in turn was associated with lower levels of job burnout. In contrast, performance-oriented goals also demonstrated a significant indirect effect on job burnout through self-efficacy ($\beta = 0.303$). These findings suggest that self-efficacy represents an important psychological mechanism through which teachers' achievement goals influence their vulnerability to burnout in demanding educational contexts such as multi-grade classrooms. Overall, the results underscore the pivotal role of achievement goals and self-efficacy in explaining job burnout among teachers working in multi-grade settings. Promoting mastery-oriented goals and strengthening teachers' self-efficacy beliefs may serve as effective strategies for reducing burnout and enhancing professional well-being. Accordingly, educational policymakers and school administrators should seek to create supportive environments that foster adaptive motivational orientations and empower teachers to cope more effectively with the complex demands of multi-grade teaching.



NUMBER OF REFERENCES

81



NUMBER OF FIGURES

2



NUMBER OF TABLES

6

Authors' Contributions

All authors contributed to the study design, execution, and manuscript preparation.

Acknowledgements

The authors would like to express their sincere gratitude to Shahid Madani University of Azerbaijan for providing the academic and administrative support necessary for conducting this study. We also extend our appreciation to Dr. Abolfazl Farid and Dr. Gholamreza Golmohammadnejad Bahrami for their valuable scientific guidance and support throughout the research process. Special thanks are extended to the Department of Education of Marivan County and the elementary school teachers of multi-grade classrooms whose cooperation and participation made this study possible.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Ethical Considerations

All ethical considerations were observed in this study. Participation was voluntary, informed consent was obtained from all participants, and the confidentiality of the data was maintained.

Citation (APA): Khodadadi, A., Farid, A., Golmohammadnejad Bahrami, Gh., Memari, S. (2026), Developing a causal model of job burnout among elementary school teachers in multigrade classes in Marivan: The role of educational goals (mastery-oriented and performance-oriented) and self-efficacy. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 204-231. DOI:

 <https://doi.org/10.48310/ise.2026.22556.1582>



COPYRIGHTS



© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

تدوین مدل علی فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی کلاس‌های چندپایه مریوان؛ نقش اهداف آموزشی (تسلط‌گرا و عملکردگرا) و خودکارآمدی

آزاد خدادادی^۱، ابولفضل فرید^{۲*}، غلامرضا گل محمدنژاد بهرامی^۳، سارا معماری^۴

^۱ کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

^۲ استاد تمام روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

^۳ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

^۴ کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، مؤسسه آموزش عالی مارلیک، نوشهر، مازندران، ایران

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۸
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

واژگان کلیدی:

فرسودگی شغلی،
جهت‌گیری‌های هدف،
آموزش چندپایه،
خودکارآمدی معلمان،
مدل معادلات ساختاری.

^۱نویسنده مسئول

farid614@azaruniv.ac.ir

۰۹۱۴-۴۰۳۸۱۲۸ ①

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف آزمون الگوی علی فرسودگی شغلی معلمان کلاس‌های چندپایه ابتدایی بر اساس اهداف آموزشی تسلط‌گرا و عملکردگرا با میانجی‌گری خودکارآمدی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ انجام شد.

روش‌ها: این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، توصیفی-همبستگی بود که با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری اجرا شد. جامعه آماری تمامی معلمان کلاس‌های چندپایه مناطق روستایی شهرستان مریوان (۴۱۰ نفر) بودند که ۱۵۴ نفر (۲۱ زن و ۱۳۳ مرد) بر اساس جدول مورگان با روش در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۶)، ساختار هدف کلاسی میجلی و همکاران (۱۹۸۸) و خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-22 و AMOS-22 انجام شد.

یافته‌ها: نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل مفروض از برازش قابل قبولی با داده‌ها برخوردار است. به علاوه هدف تسلط‌گرا بر فرسودگی شغلی اثر مستقیم منفی و بر خودکارآمدی اثر مستقیم مثبت دارد. هدف عملکردگرا نیز بر فرسودگی شغلی اثر مستقیم مثبت و بر خودکارآمدی اثر مستقیم منفی دارد. خودکارآمدی نیز اثر مستقیم منفی بر فرسودگی شغلی دارد. همچنین نتایج بوت‌استرپ با ۲۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد، نقش میانجی خودکارآمدی را در رابطه هدف تسلط‌گرا و عملکردگرا تأیید کرد.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که نوع اهداف آموزشی کلاس‌های چندپایه ابتدایی تعیین‌کننده فرسودگی شغلی معلمان است؛ به‌طوری که جهت‌گیری تسلط‌گرا به‌عنوان عامل محافظتی و جهت‌گیری عملکردگرا به‌عنوان عامل تشدیدکننده عمل می‌کنند. علاوه بر این، نقش میانجی خودکارآمدی، سازوکار شناختی زیربنایی این روابط را تبیین می‌نماید. در مجموع، تقویت همزمان جهت‌گیری تسلط‌گرا و خودکارآمدی معلمان، راهبردی مؤثر برای کاهش فرسودگی شغلی در محیط کلاس‌های چندپایه به شمار می‌رود.

مقدمه

امروزه، همسو با شتاب فزاینده تحولات آموزشی، رقابت بالا در حوزه کاری و افزایش انتظارات از معلمان مقطع ابتدایی، فرسودگی شغلی^۱ به یکی از چالش‌های بنیادین این قشر در سطح جهانی بدل شده است (وانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۶؛ آولا^۳ و همکاران، ۲۰۲۵). البته بسیاری از معلمان می‌توانند فشارهای روزمره کلاس را مدیریت کنند اما زمانی که تلاش‌های مقابله‌ای ناکارآمد شوند، فرسودگی شغلی به‌عنوان پیامد طبیعی تنش‌های حل نشده در محیط آموزشی بروز می‌کند و می‌تواند ترک خدمت را به دنبال داشته باشد (سالاما^۴، ۲۰۲۵؛ لی^۵، ۲۰۲۳). این مفهوم نخستین بار در دهه ۱۹۷۰ توسط هربرت فرویدنبرگر^۶ در فضای دانشگاهی و به‌عنوان پاسخی روان‌شناختی به فشارهای شغلی مداوم مطرح شد. این پدیده حالتی از خستگی و سرخوردگی است که افراد خود را وقف یک هدف یا سبک زندگی خاص می‌کنند، بی‌آنکه پاداش یا نتیجه مورد انتظار را دریافت کنند (لای و ان‌جی^۷، ۲۰۲۶؛ دسپوینا^۸ و همکاران، ۲۰۲۴). بعدها اولین ابزار استاندارد آن توسط کریستینا ماسلاچ^۹ و سوزان جکسون^{۱۰} در قالب مدل سه بعدی شامل خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و کاهش احساس موفقیت تدوین شد (کینمن^{۱۱}، ۲۰۲۵). همچنین ماسلاچ در مطالعات خود، عوامل خطر ساز فرسودگی شغلی از جمله حجم کاری بیش از حد، فقدان کنترل بر محیط کار و فروپاشی روابط اجتماعی در فضای حرفه‌ای را شناسایی کرد (مانکوفسکا^{۱۲}، ۲۰۲۵).

بر مبنای پژوهش‌های متعدد، دو عامل موقعیتی یعنی نوع تدریس و شرایط خاص کلاس‌های چندپایه^{۱۳}، نقش مهمی در تشدید فرسودگی شغلی معلمان ایفا می‌کنند. تدریس در کلاس چندپایه مستلزم آموزش همزمان دانش‌آموزان دو یا چند پایه متفاوت در یک فضای کلاسی توسط یک معلم است. این امر برنامه‌ریزی درسی چندگانه، چرخش میان پایه‌ها و به‌کارگیری راهبردهای تدریس متمایزی چون گروه‌بندی انعطاف‌پذیر و یادگیری همیارانه را ضروری می‌سازد (بونگا^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۵؛ قانگوله و لتوما^{۱۵}، ۲۰۲۵). از سوی دیگر، شرایط خاص کلاس‌های چندپایه این محیط را با عواملی نظیر کمبود نیروی انسانی، نبود امکانات و تجهیزات متناسب با کلاس‌های تک‌پایه، تنوع سنی و ناهمگونی در توانایی یادگیری دانش‌آموزان، تراکم مسئولیت‌ها جهت هماهنگ‌سازی محتوای درسی چندپایه و محدودیت زمانی برای پوشش کامل برنامه‌های درسی مواجه می‌کند که همگی فشار کاری را مضاعف می‌کنند (روئلان و ابیسا^{۱۶}، ۲۰۲۵؛ سلامات و مجید^{۱۷}، ۲۰۲۵). افزون بر این، چنین کلاس‌هایی تلاش بیشتری از معلمان برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی متنوع

1. Burnout
2. Wang, M
3. Avola, P
4. Salama, A
5. Li, S
6. Freudenberger, H.J
7. Lai, K.K & NG, T.K
8. Despoina, A
9. Maslach, C
10. Jackson, S.E
11. Kinman, G
12. Mańkowska, B
13. Multigrade classes
14. Bunga, J. B
15. Qangule, T & Letuma, M. C
16. Ruelan, M & Ebisa, E
17. Salamat, R & Majeed, A

دانش‌آموزان را طلب می‌کنند (عباسی، ۱۴۰۴). در این شرایط، معلم ناگزیر از مدیریت همزمان چند پایه تحصیلی است؛ وضعیتی که به عدم توجه برابر به همه دانش‌آموزان و دشواری در مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری می‌انجامد (علی‌پور و همکاران، ۱۴۰۲). این فشار کاری فزاینده معمولاً به احساس خستگی شدید و درماندگی منجر می‌شود. از این رو، معلمان شاغل در کلاس‌های چندپایه که سطح بالایی از فرسودگی شغلی را تجربه می‌کنند، غالباً چنین می‌انگارند که شغلشان دیگر از اهمیت و اثربخشی لازم برای جامعه برخوردار نیست (مرتضوی‌زاده و حسنی، ۱۴۰۱).

نوع جهت‌گیری هدف^{۱۸} معلمان عامل مؤثری در شکل‌گیری فرسودگی شغلی است؛ به‌طوری که گرایش اجتناب از کار آنان را بیشتر در معرض خطر فرسودگی قرار می‌دهد؛ بنابراین، در چارچوب نظریه اهداف پیشرفت دو نوع اهداف تسلط‌گرا^{۱۹} و عملکردگرا^{۲۰}، افکار، احساسات و کنش معلمان را شکل داده و نگرش کلی آنان نسبت به این حرفه را تحت تأثیر قرار می‌دهند (چانگ^{۲۱}، ۲۰۲۵؛ ییلدیزی^{۲۲}، ۲۰۱۹). معلمان با اهداف تسلط‌گرا، رشد حرفه‌ای خود را در مقایسه با عملکرد گذشته‌شان می‌سنجند و موفقیت را در پیشرفت شخصی، یادگیری عمیق، بهبود مهارت‌های تدریس و تلاش برای درک بهتر نیازهای دانش‌آموزان تعریف می‌کنند. این نوع جهت‌گیری هدف معمولاً با رفتارهای سازگارانه‌ای از جمله کمک‌خواهی فعالانه، مشارکت مستمر در آموزش ضمن خدمت و تمایل به کاربست روش‌های تدریس نوآورانه و تبحری همراه است که از فرسودگی شغلی پیشگیری می‌کند (شودر^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۵؛ دومیلر^{۲۴} و همکاران، ۲۰۲۳؛ کوهن^{۲۵} و همکاران، ۲۰۲۴). در مقابل، معلمان با اهداف عملکردگرا، برآیند فعالیت خود را در مقایسه با دیگران ارزیابی کرده و به‌جای تمرکز بر فرآیند یادگیری و رشد واقعی، عمدتاً نگران نظر مدیران، همکاران و دانش‌آموزان درباره عملکرد خود هستند. این نوع جهت‌گیری می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای ناسازگارانه‌ای مانند اجتناب از کمک‌خواهی، ترس از ابراز ناتوانی، کاهش تمایل به نوآوری در تدریس و تمرکز بر عملکرد ظاهری باشد؛ رفتارهایی که فرسودگی شغلی را تشدید می‌کنند (لوفتنگر و موث^{۲۶}، ۲۰۲۴). این اهداف متمایز معلمان نشان می‌دهد که آنان نه‌تنها در تعریف شایستگی، بلکه در نوع هدفی که دنبال می‌کنند و در نتیجه، در مسیری که به فرسودگی شغلی یا سلامت حرفه‌ای منجر می‌شود، رفتار متفاوت و قابل توجهی از خود بروز می‌دهند (چازان^{۲۷} و همکاران، ۲۰۲۲؛ بروس^{۲۸} و همکاران، ۲۰۲۶).

جهت‌گیری هدف پیشرفت با سازه‌های انگیزشی از جمله باورهای خودکارآمدی معلمان^{۲۹} مرتبط است (هو^{۳۰} و همکاران، ۲۰۲۴؛ کیلمن^{۳۱}، ۲۰۲۲). بر اساس دیدگاه باتلر^{۳۲} (۲۰۰۷)، این گرایش، باور آن‌ها را نسبت به توانایی‌های خود در مدیریت کلاس تقویت می‌کند.

18. Goal Orientation
19. Mastery Goals
20. Performance Goals
21. Chang, Y.F
22. Yıldızlı, H
23. Schweder, S
24. Daumiller, M
25. Kuhn, C
26. Lüftenegger, M & Muth, J
27. Chazan, D.J
28. Bross, T
29. Teacher self-efficacy
30. Hu, C
31. Kilmen, S
32. Butler, B

از این منظر، بررسی هم‌زمان این دو سازه امکان یکپارچه‌سازی دیدگاه‌های نظری و درک روشن‌تری از نقش هر یک در عملکرد شغلی معلمان را فراهم می‌سازد (دومیلر^{۳۳} و همکاران، ۲۰۲۵؛ لی^{۳۴} و همکاران، ۲۰۲۵؛ پترسون^{۳۵}، ۲۰۲۶). مفهوم خودکارآمدی معلمان، که نخستین بار توسط آلبرت بندورا^{۳۶} در نظریه شناختی-اجتماعی^{۳۷} معرفی شد، به ادراک آنان از شایستگی خود در هدایت و اجرای موفقیت‌آمیز فرآیندهای آموزشی اشاره دارد. این باور، کیفیت عملکرد و واکنش‌های هیجانی آنان در کلاس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که خودکارآمدی سطح بالا با تدریس اثربخش، تعامل سازنده با ذینفعان آموزشی، نگرش مثبت به آموزش و به‌کارگیری راهبردهای متنوع برای پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیرندگان همراه است. علاوه بر این، معلمان خودکارآمد، با طراحی فعالیت‌های چالش‌برانگیز و تسهیل مشارکت معنادار دانش‌آموزان، در یادگیری هرچه بهتر آنان مؤثر هستند (سیمز^{۳۸} و همکاران، ۲۰۲۶). سطح خودکارآمدی معلمان یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های فرسودگی و رضایت شغلی آن‌ها است و به‌عنوان یکی از پایه‌های کلیدی در موفقیت حرفه معلمی تلقی می‌شود (کوزیان و پیوک^{۳۹}، ۲۰۲۶؛ وودکاک و هاردی^{۴۰}، ۲۰۲۵). بر مبنای مطالعات انجام شده، معلمان خودکارآمد کمتر احتمال دارد قصد ترک حرفه خود را داشته باشند. این در حالی است که معلمان با خودکارآمدی سطح پایین بیشتر مستعد فرسودگی شغلی هستند (پیکچ یوگوییچ^{۴۱}، ۲۰۲۵). به‌طور دقیق‌تر، خودکارآمدی با تقویت مهارت‌های مقابله‌ای، نقش تعیین‌کننده‌ای در کاهش پیامدهای مرتبط با استرس‌های کاری معلمان دارد (یووانوویچ^{۴۲} و همکاران، ۲۰۲۵). زیرا معلمان خودکارآمد، الزامات شغلی را کمتر تهدیدآمیز و استرس‌زا ادراک می‌کنند، در مقابل سطح پایین خودکارآمدی موجب می‌شود معلمان ضمن تردید نسبت به عملکرد حرفه‌ای خود، فشار بیشتری را تجربه کنند. از این رو، خودکارآمدی با کاهش اثرات منفی فشار کاری، به‌عنوان عامل محافظتی در پیشگیری از فرسودگی شغلی معلمان و سازگاری مؤثر با رویدادهای چالش‌برانگیز محیط حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود (نادون و همکاران^{۴۳}، ۲۰۲۰؛ هلادو^{۴۴} و همکاران، ۲۰۲۵؛ یانگ و دو^{۴۵}، ۲۰۲۴).

اگرچه مطالعات متعددی به بررسی روابط بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلمان پرداخته‌اند، اما شواهد تجربی کافی در بافت فرهنگی و آموزشی کلاس‌های چندپایه ابتدایی مناطق روستایی وجود ندارد. بر این اساس، مطالعه حاضر با هدف آزمون الگوی علی فرسودگی شغلی بر اساس اهداف آموزشی تسلط‌گرا و عملکردگرا با نقش میانجی خودکارآمدی در میان معلمان کلاس‌های ابتدایی چندپایه مناطق روستایی شهرستان مریوان انجام شده است.

33. Daumiller, M

34. Li, Z

35. Peterson, J.M

36. Bandura, A

37. Social-Cognitive Theory

38. Sims, S

39. Kozina, A & Pivec, T

40. Woodcock, S & Hardy, I

41. Pikić Jugović, I

42. Jovanović, VR

43. Nadon, L

44. Hlado, P

45. Yang & Du

مروری بر ادبیات

اکنون در ادامه، به منظور تبیین پیشینه مرتبط با پژوهش حاضر، برخی از مطالعات انجام شده در زمینه نقش جهت گیری اهداف و خودکارآمدی معلمان در فرسودگی شغلی آنان مرور می شود. مطالعه هتفیلد و کوواس^{۴۶} (۲۰۲۶) با عنوان «ادراک اهداف به عنوان امری تغییرناپذیر: نقش واسطه ای خودمختاری شغلی و خودکارآمدی در انگیزش درونی، فرسودگی شغلی و تمایل به ترک خدمت معلمان و مدیران نروژی» با تحلیل داده های ۳۱۷۸ معلم و ۴۶۱ مدیر مدارس نروژ نشان داد که ادراک اهداف مدرسه به عنوان اهدافی ثابت، انعطاف ناپذیر و خارج از کنترل، با کاهش خودکارآمدی معلمان همراه است. نتایج پژوهش نشان داد زمانی که معلمان اهداف آموزشی را از پیش تعیین شده و غیرقابل تغییر ادراک می کنند، احساس کنترل و اثرگذاری آنان بر فرآیند تدریس و یادگیری کاهش می یابد. این وضعیت به تضعیف باورهای خودکارآمدی منجر شده و در نهایت احتمال تجربه فرسودگی شغلی، به ویژه فرسودگی عاطفی و احساس ناکارآمدی حرفه ای را افزایش می دهد. به بیان دیگر، حاکمیت ساختارهای هدف گذاری انعطاف ناپذیر در محیط مدرسه می تواند از طریق کاهش خودمختاری و خودکارآمدی، زمینه ساز فرسودگی شغلی و افزایش تمایل به ترک خدمت در معلمان شود.

در زمینه نقش اهداف تسلط گرا و عملکردگرا بر فرسودگی شغلی معلمان، پارک و سون^{۴۷} (۲۰۲۵) در مطالعه ای با عنوان «تأثیر کمال گرایی خودمدار و کمال گرایی تحمیل شده از جامعه بر فرسودگی روانی معلمان دوره ابتدایی: نقش میانجی گری جهت گیری هدف تبحری» با تحلیل داده های حاصل از ۳۶۷ معلم مقطع ابتدایی در سراسر کشور کره جنوبی دریافتند که جهت گیری هدف تسلط گرای معلمان نقش کلیدی در کاهش فرسودگی آنان دارد. به عبارت دیگر، جهت گیری تسلط گرا به عنوان عامل محافظتی، می تواند اثرات منفی کمال گرایی ناسالم را خنثی کرده و از فرسودگی شغلی معلمان مقطع ابتدایی بکاهد. نوروزی و شایسته فر^{۴۸} (۱۴۰۵) در مطالعه ای با عنوان «مدل سازی و نقش جو تسلطی و عملکردی در خستگی عاطفی و رفتار جستجوی بازخورد در میان معلمان زبان انگلیسی» دریافتند که جو تسلط گرا و یادگیری محور با جستجوی بازخورد برای خودسازی معلمان همراه است، در حالی که جو عملکردگرا با افزایش خستگی عاطفی و تمایل به دریافت بازخورد تأییدکننده درباره توانایی ها مرتبط است. نتایج این پژوهش که روی ۵۴۹ معلم زبان انگلیسی انجام شد، تأکید می کند که اهداف عملکردی به طور قابل توجهی با افزایش خستگی عاطفی معلمان همراه است. لی^{۴۸} و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه ای با عنوان «چرا معلمان می خواهند شغل خود را ترک کنند؟ نقش اهداف پیشرفت، فرسودگی شغلی و زمینه ادراک شده مدرسه» به بررسی ارتباط جهت گیری اهداف معلمان و فرسودگی شغلی پرداختند. آنان داده حاصل از ۱۰۲۸ معلم در ۴۸ مدرسه مقطع راهنمایی و دبیرستان شهر پکن کشور چین را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که اهداف تسلط گرا، ضمن تأکید بر یادگیری و پیشرفت شخصی، فرسودگی شغلی معلمان را کاهش می دهند. در مقابل انتخاب هدف عملکردگرا، معلمان را به مقایسه با دیگران و ترس از شکست وادار می کند که با تحلیل رفتگی حرفه ای آنان پیوند خورده است. به عبارت دیگر، معلمان با اهداف عملکردگرا، به دلیل نگرانی از قیاس با

46. Hatfield, J. L & Kuvaas, B

47. Park, M. -J & Son, B.-Y

48. Li, R

دیگران، به میزان بیشتری در معرض خطر این پدیده قرار می‌گیرند. اوسان سوپرویا و سالورا بورداس^{۴۹} (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای با عنوان «سندرم فرسودگی شغلی، مشارکت و جهت‌گیری هدف در معلمان مقاطع مختلف تحصیلی» به بررسی نقش فرسودگی شغلی، جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا و عملکردگرا و خودکارآمدی با مشارکت بین معلمان پرداختند. آنان داده حاصل از ۵۷۶ معلم (۲۴۴ مرد و ۳۳۲ زن) در کشور اسپانیا را تحلیل کردند. از این تعداد ۱۷۲ نفر (۲۹٪/۸۶) معلم مقطع ابتدایی بودند. نتایج نشان داد که تأکید بر اهداف تسلط‌گرا می‌تواند به بهبود مشارکت و کاهش فرسودگی شغلی در معلمان کمک کند. به‌طور دقیق‌تر جهت‌گیری تسلط‌گرا با مشارکت و خودکارآمدی همبستگی مثبت و با فرسودگی شغلی همبستگی منفی داشت. جهت‌گیری عملکردگرا نیز با مشارکت و تعهد همبستگی منفی و با فرسودگی شغلی رابطه مثبت داشت.

در زمینه نقش خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی معلمان، وانگ^{۵۰} و همکاران (۲۰۲۶) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش مثبت شایستگی اجتماعی-هیجانی معلمان در فرسودگی شغلی: اثرات واسطه‌ای خودکارآمدی» با تحلیل داده‌های حاصل از ۹۲۴ معلم مقطع ابتدایی و متوسطه چین دریافتند که خودکارآمدی معلمان رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی و فرسودگی شغلی را واسطه‌گری می‌کند و به‌عنوان یک منبع فردی کلیدی، می‌تواند در کاهش فرسودگی شغلی معلمان نقش مؤثری داشته باشد. ژانگ و ایشاک^{۵۱} (۲۰۲۶) در مطالعه‌ای با عنوان «تحلیل شبکه سرمایه روانشناختی: ترسیم پویایی به‌هم‌پیوسته در رفاه معلم و تعهد حرفه‌ای» با تحلیل داده‌های حاصل از ۱۲۷۱ معلم مقطع اول متوسطه در کشور چین دریافتند که خودکارآمدی و تاب‌آوری دو مؤلفه اصلی سرمایه‌های روان‌شناختی معلمان هستند که قوی‌ترین همبستگی منفی را با فرسودگی شغلی دارند. هلاادو^{۵۲} و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش فرسودگی شغلی، سلامت خودارزیابی‌شده و خودکارآمدی معلم در پرورش توانایی کاری ادراک‌شده آنان» داده حاصل از ۸۵۳ معلم مدارس ابتدایی و متوسطه در کشور جمهوری چک را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که فرسودگی به‌عنوان یکی از عوامل اصلی کاهش توانایی کار در محیط آموزشی عمل می‌کند. معلمان با سطوح بالای فرسودگی، توانایی کمتری در انجام وظایف شغلی خود داشتند و خودکارآمدی معلمان به‌عنوان یک عامل کلیدی در برابر کاهش فرسودگی نقش داشت. گایدا و زیلینسکا^{۵۳} (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «پیش‌بینی فرسودگی شغلی در معلمان مقطع ابتدایی: نقش خودکارآمدی، تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و عوامل مرتبط با مدرسه» با تحلیل داده‌های حاصل از ۲۴۰ معلم شاغل در مدارس ابتدایی دولتی در شهر ورشو کشور لهستان دریافتند که خودکارآمدی به تنهایی پیش‌بین معناداری برای فرسودگی شغلی نیست، بلکه عواملی مانند تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و رضایت از محیط مدرسه نقش پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری دارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که عوامل شخصی و سازمانی هر دو نقش کلیدی در رفاه معلمان ایفا می‌کنند. یان^{۵۴} و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی تعامل ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در بین معلمان پیش‌دبستانی

49. Usán Supervía, P & Salavera Bordás, C

50. Wang J

51. Zhang, Y & Ishak, Z

52. Hlado, P

53. Gajda, M & Zielińska, A

54. Yan L

چینی: یک رویکرد شبکه‌ای» با تحلیل داده‌های حاصل از ۵۷۲ معلم پیش‌دبستانی در استان‌های سیچوان و یونان کشور چین دریافتند که بین خودکارآمدی معلم و فرسودگی شغلی رابطه منفی وجود دارد و خودکارآمدی قوی‌ترین همبستگی منفی را با ابعاد مختلف فرسودگی شغلی نشان داد. داداندی^{۵۵} (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش واسطه‌ای افسردگی در رابطه بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلمان» با تحلیل داده‌های حاصل از ۳۲۸ معلم شاغل در استان‌های مختلف کشور ترکیه دریافتند که خودکارآمدی معلمان به‌طور منفی و معناداری فرسودگی شغلی را پیش‌بینی می‌کند و افسردگی نقش واسطه‌ای جزئی در این رابطه دارد. حقایقی و مقدم‌زاده (۱۴۰۴) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش واسطه‌ای کارآمدی معلم در ارتباط بین خودپنداره معلم و فرسودگی شغلی: یک رویکرد واسطه‌ای تعدیل‌شده» داده حاصل از ۸۶۹ معلم مقطع ابتدایی شهر مشهد را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که معلمانی با احساس کارآمدی بالا پیش از اینکه فشارهای کاری به مرحله فرسودگی برسد با اتکا به حس توانمندی خود راه حلی کارآمد می‌سازند و اجازه نمی‌دهند که استرس روزمره به موقعیت شغلی آنان لطمه وارد کند. حسن و ایبورک^{۵۶} (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای با عنوان «فرسودگی شغلی، خودکارآمدی و رضایت شغلی در میان معلمان مدارس ابتدایی» با تحلیل داده‌های حاصل از ۴۰۴ معلم از شهر قلعه سراغنه^{۵۷} به بررسی ساختار سه مقیاس اندازه‌گیری خودکارآمدی، فرسودگی شغلی و رضایت شغلی معلمان ابتدایی کشور مراکش پرداختند. یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی اثر منفی معناداری بر فرسودگی شغلی دارد؛ به‌گونه‌ای که معلمان با سطوح بالاتر خودکارآمدی و رضایت شغلی، به میزان کمتری خستگی هیجانی و بی‌تفاوتی نسبت به کار را تجربه می‌کنند. این نتایج بر اهمیت ارتقای خودکارآمدی و رضایت شغلی به‌عنوان عوامل کلیدی در پیشگیری و کاهش فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی تأکید دارد و نشان می‌دهد که چنین رویکردی می‌تواند در بهبود سلامت روان و افزایش عملکرد حرفه‌ای آنان مؤثر واقع شود. رضاوندی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی پیش‌بینی‌پذیری فرسودگی شغلی براساس ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان ابتدایی» به تبیین نقش خودکارآمدی معلمان در پیش‌بینی فرسودگی شغلی آنان پرداختند و با تحلیل داده‌های ۱۳۲ معلم مقطع ابتدایی شهر کرمان، دریافتند که خودکارآمدی به‌عنوان یک سازه شناختی و انگیزشی، به‌طور قابل توجهی می‌تواند تغییرات فرسودگی شغلی معلمان را مورد پیش‌بینی قرار دهد. بنابراین باورهای مرتبط با کارآمدی معلمان ضمن کاهش سطح فرسودگی شغلی، در پیشرفت حرفه‌ای آنان نقش مؤثری دارند.

در زمینه نقش اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا بر خودکارآمدی معلمان، کاکس^{۵۸} (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی خودکارآمدی تدریس و جهت‌گیری هدف در معلمان ابتدایی» داده حاصل از ۶۵ دانشجوی-معلم شهر لینکلن در کشور آمریکا را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که رابطه معناداری بین اهداف تسلط‌گرای معلمان و خودکارآمدی آنان وجود دارد. ژو^{۵۹} و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی رابطه بین محیط‌های یادگیری تربیت معلم، آمادگی آموزشی و خودکارآمدی تدریس مبتنی بر عدالت»، با تحلیل داده‌های حاصل از ۴۱۳ دانشجوی-معلم در کشور چین دریافتند که اهداف تسلط‌گرا اثر مثبت و مستقیمی بر خودکارآمدی معلمان دارند، در حالی

55. Dadandi, I

56. Hassan, O & Ibourk, A

57. El Kelaa des Sraghna

58. Cox, D.S

59. Zhou, Y

که اثر اهداف عملکردی بسیار ضعیف است. همچنین، این مطالعه نشان داد که سطح آمادگی معلمان در تدریس نقش واسطه‌ای مهمی در رابطه بین اهداف تسلط و خودکارآمدی ایفا می‌کند. فرانزن^{۶۰} و همکاران (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای با عنوان «پیش‌بینی‌کننده‌های باورهای خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی» داده حاصل از ۳۵۵ معلم مقطع ابتدایی کشور آلمان را تحلیل کردند. نتایج نشان داد که تجربیات تسلطی معلمان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده باورهای خودکارآمدی آنان در محیط‌های آموزشی است. همچنین سطح خودکارآمدی معلمان به تجربیات موفقیت‌آمیزشان در تدریس بستگی دارد و این باور به‌طور قابل توجهی بر تمایل آن‌ها برای اجرای آموزش اثربخش تأثیر می‌گذارد. سکاالویک و سکاالویک^{۶۱} (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای با عنوان «فرهنگ جمعی معلم و ساختار هدف مدرسه: ارتباط با خودکارآمدی و تعامل معلم» با تحلیل داده‌های حاصل از ۱۱۴۵ معلم در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان در کشور نروژ نشان دادند که ساختار هدف تسلط‌گرا و عملکردگرای معلمان به ترتیب به‌طور مثبت و منفی با خودکارآمدی معلمان مرتبط است. ییلدیزیلی^{۶۲} (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای با عنوان «روابط ساختاری بین جهت‌گیری‌های هدف معلمان برای تدریس، خودکارآمدی، فرسودگی شغلی و نگرش نسبت به تدریس» داده‌های ۴۹۵ معلم در سه مقطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم منطقه آناتولی مرکزی کشور ترکیه را با استفاده از مدل معادلات ساختاری تحلیل کرد. یافته متناظر با این تحقیق به تقویت اهداف تسلط‌محور در برنامه توسعه حرفه‌ای معلمان اشاره می‌کند. نتایج نشان داد که هدف تسلط‌گرا به‌طور معناداری خودکارآمدی معلمان را افزایش داده و از شدت فرسودگی شغلی می‌کاهد. در حالی که هدف عملکردگرا با کاهش خودکارآمدی و افزایش سطح فرسودگی شغلی معلمان همراه است و خودکارآمدی نقش میانجی‌گری مهمی در انتقال اثر اهداف پیشرفت بر فرسودگی شغلی دارد.

در جمع‌بندی پیشینه پژوهش می‌توان گفت که فرسودگی شغلی معلمان پدیده‌ای چندبعدی است که تحت تأثیر همزمان عوامل محیطی و روان‌شناختی قرار دارد. در این میان، ادراک معلمان از نوع اهداف انتخابی خود در محیط کار و باورهای خودکارآمدی آنان نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری یا کاهش فرسودگی شغلی دارند. به‌طور کلی، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که تقویت خودکارآمدی و ایجاد ساختارهای هدف‌گذاری انعطاف‌پذیر می‌تواند از بروز فرسودگی شغلی معلمان پیشگیری کند. در ادامه، فرضیات پژوهش همراه با مدل مفهومی ارائه می‌شوند.

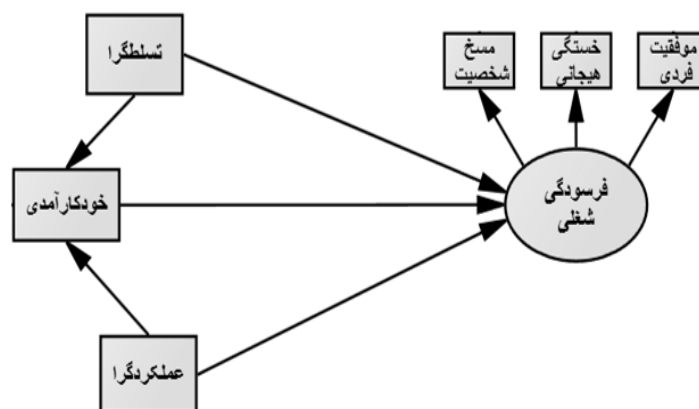
۱. هدف تسلط‌گرا اثر مستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.
۲. هدف عملکردگرا اثر مستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.
۳. خودکارآمدی اثر مستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.
۴. هدف تسلط‌گرا اثر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد.
۵. هدف عملکردگرا اثر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد.

60. Franzen, K

61. Skaalvik, E.M & Skaalvik, S

62. Yıldızlı, H

۶. هدف تسلط‌گرا به واسطه میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.
۷. هدف عملکردگرا به واسطه میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش
Figure 1. The Conceptual Model of the Study

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر با توجه به هدف، از نوع مطالعات کاربردی و از لحاظ ماهیت اجرا و جمع‌آوری اطلاعات از نوع مطالعات توصیفی همبستگی است که در آن اثرات مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها با تکنیک آماری مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته‌اند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از SPSS-22 و AMOS-22 انجام شد.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری مطالعه حاضر شامل کلیه معلمان کلاس‌های چندپایه ابتدایی مناطق روستایی شهرستان مریوان در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. حجم جامعه بر اساس استعلام از اداره آموزش و پرورش ۴۱۰ نفر برآورد شد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان، ۱۵۴ نفر شامل ۲۱ زن (۱۳/۶٪) و ۱۳۳ مرد (۸۶/۴٪) برآورد شده است که به روش نمونه‌گیری غیراحتمالی در دسترس انتخاب شدند. برای این منظور، با مراجعه حضوری به مدارس چندپایه روستایی که از لحاظ مسیر رفت‌وآمد در دسترس‌تر بودند و همچنین حضور در جلسات ضمن خدمت اداره آموزش و پرورش شهرستان مریوان، معلمان حاضر به همکاری، در مطالعه مشارکت داشتند. پیش از شروع فرآیند اجرا، اصول اخلاقی پژوهش از جمله اهداف مطالعه حاضر و اصل محرمانگی اطلاعات شرح داده شد و رضایت‌نامه حضور داوطلبانه از معلمان دریافت شد. از نمونه آماری مورد نظر، ۲ نفر (۱/۳٪) در مقطع دکتری، ۱۸ نفر (۱۱/۷٪) در مقطع کارشناسی ارشد، ۱۲۶ نفر (۸۱/۸٪) در مقطع کارشناسی و ۸ نفر (۵/۲٪) در مقطع کاردانی بودند. به‌طور کلی ۴۹ نفر (۳۱/۸٪) معلم دوپایه، ۵۷ نفر (۳۷٪) معلم سه‌پایه، ۱۶ نفر (۱۰/۴٪) معلم چهارپایه، ۶ نفر معلم پنج‌پایه (۳/۹٪) و ۲۶ نفر (۱۶/۹٪) معلم شش‌پایه بودند.

ابزار سنجش

جهت سنجش متغیرهای تحقیق از سه پرسشنامه استاندارد به شرح زیر استفاده شد.

پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلاچ و جکسون^{۶۳} (۱۹۸۶)

این پرسشنامه توسط ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۶) ساخته شده است که برآورد جدیدی از پدیده تنیدگی، یعنی فرسودگی شغلی ارائه می‌دهد. این پرسشنامه شامل ۲۲ گویه است که به سنجش خستگی هیجانی (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۶، ۸، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۲۰)، مسخ شخصیت (گویه‌های ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۲۲) و فقدان موفقیت فردی در چارچوب فعالیت حرفه‌ای (گویه‌های ۴، ۷، ۹، ۱۲، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱) پرداخته است و بخصوص برای سنجش و پیشگیری از فرسودگی در گروه‌های حرفه‌ای مانند پرستاران و معلمان به کار می‌رود. نحوه نمره‌گذاری گویه‌های پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (هرگز نمره ۱، خیلی کم نمره ۲، کم نمره ۳، متوسط نمره ۴، بالای متوسط نمره ۵، زیاد نمره ۶، خیلی زیاد نمره ۷) صورت می‌گیرد. ماسلاچ و جکسون ضریب پایایی را برای خستگی هیجانی ۰/۹۰، مسخ شخصیت ۰/۷۹ و فقدان موفقیت فردی ۰/۷۱ گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران توسط فیلیان (۱۳۷۱) اعتباریابی شده است و ضریب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ برآورد شد. در مطالعه نیک‌سیرت و همکاران (۱۴۰۳) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس مسخ شخصیت ۰/۷۲، خستگی هیجانی ۰/۸۶ و فقدان موفقیت فردی ۰/۷۴ گزارش شد. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد، بنابراین با عنایت به استاندارد بودن این پرسشنامه، اعتبار لازم برای سنجش میزان فرسودگی شغلی معلمان را دارا است.

پرسشنامه خودکارآمدی شرر^{۶۴} (۱۹۸۲)

این پرسشنامه توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲) جهت سنجش میزان حس خودکارآمدی افراد با ۱۷ گویه طراحی شد. نمره‌گذاری آن به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای است (کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، تقریباً مخالفم نمره ۳، موافقم نمره ۴، کاملاً موافقم نمره ۵). این پرسشنامه برای اولین بار در ایران توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شد؛ در پژوهش عابدینی بلترک و کریمی مزیدی (۱۴۰۰) ضریب پایایی ۰/۸۳ گزارش شد. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه ساختار هدف کلاسی میجلی و همکاران^{۶۵} (۱۹۸۸)

این پرسشنامه توسط میجلی^{۶۶} و همکاران (۱۹۸۸) با ۱۴ گویه و در سه خرده مقیاس ساخته شد. نمره‌گذاری این پرسشنامه از طریق طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، نه مخالف نه موافق نمره ۳، موافقم نمره ۴، کاملاً موافقم نمره ۵) انجام می‌شود. سؤالات ۱ تا ۶ ساختار هدف تسلط‌گرا یا تبحری، ۷ تا ۹ ساختار هدف عملکردگرا و ۱۰ تا ۱۴ ساختار هدف اجتنابی را می‌سنجند. نیکدل و عرب‌زاده (۱۳۹۸) به بررسی شاخص‌های روانسنجی این پرسشنامه پرداختند؛ یافته‌های آنان نشان داد که ضرایب

63. Maslach and Jackson Burnout Inventory (MBI)

64. Sherer General Self-Efficacy Scale (SGSES)

65. Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)

66. Midgley

آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های پرسشنامه در دامنه ۰/۷۹ تا ۰/۹۱ قرار دارد که حاکی از پایداری مطلوب ابزار است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ساختار چندبعدی پرسشنامه را تأیید و از روایی سازه در حد قابل قبول حمایت کرد. در مطالعه عاشوری (۱۳۹۲) و الله‌یاری و همکاران (۱۴۰۰) ضریب آلفای ۰/۷۰ گزارش شده است. در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ به‌طور تفکیکی برای هدف عملکردگرا و هدف تسلط‌گرا ۰/۷۲ محاسبه شد. همچنین پایداری کل برابر ۰/۸۹ بود که نشان از قابلیت اعتماد بالای پرسشنامه دارد.

یافته‌ها

بخش توصیفی

مطابق با جدول شماره ۱، شاخص‌های توصیفی مرتبط با نمونه آماری پژوهش حاضر از جمله میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی ارائه می‌شوند. با توجه به اینکه ضریب چولگی و کشیدگی متغیرهای فرسودگی شغلی، خودکارآمدی، هدف تسلط‌گرا و هدف عملکردگرا در بازه ± 2 است بنابراین چولگی و کشیدگی توزیع متغیرهای مورد نظر شدید نیست.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی پژوهش
Table 1. Descriptive indicators of the study

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
فرسودگی شغلی	۵۱/۳۱	۱۵/۱۱	۰/۳۶۹	-۰/۵۶۸
خودکارآمدی	۴۹/۴۳	۱۰/۷۶	-۱/۳۶۹	۱/۸۴۰
هدف تسلط‌گرا	۱۱/۸۹	۳/۴۰	۰/۳۸۵	۰/۵۵۹
هدف عملکردگرا	۸/۸۰	۳/۵۷	۱/۴۹۶	۱/۶۵۸

به‌منظور بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد نظر از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (k-S) استفاده شد و نتیجه آن در جدول شماره ۲ به شرح زیر است. با توجه به اینکه سطح معناداری این آزمون در چهار متغیر مورد نظر بزرگتر از ۰/۰۵ است، تفاوت معناداری بین توزیع مورد نظر و توزیع نرمال وجود ندارد؛ بنابراین چهار متغیر نرمال هستند و می‌توانیم از روش آماری پارامتریک از جمله ضریب همبستگی پیرسون استفاده کنیم.

جدول ۲. پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش
Table 2. Test of normality assumption for research variables

متغیر	سطح معناداری	نوع توزیع
فرسودگی شغلی	۰/۰۷۹	نرمال
خودکارآمدی	۰/۱۵۹	نرمال
هدف تسلط‌گرا	۰/۲۶۳	نرمال
هدف عملکردگرا	۰/۱۲۰	نرمال

نتایج ماتریس همبستگی مطابق با جدول شماره ۳ به شرح زیر است. معناداری ضرایب در سطح ۰/۰۱ محاسبه و با نماد دو ستاره مشخص شدند. ضریب همبستگی پیرسون بین فرسودگی شغلی با خودکارآمدی و هدف تسلط‌گرا به ترتیب برابر ۰/۵۹۱- و ۰/۳۶۷- بوده و در سطح ۰/۰۱ $p <$ معنی‌دار و معکوس می‌باشند؛ بین فرسودگی شغلی با هدف عملکردگرا ۰/۴۳۹ در سطح ۰/۰۱ $p <$ مثبت و معنی‌دار می‌باشد. همچنین ضریب همبستگی بین خودکارآمدی با هدف تسلط‌گرا و عملکردگرا برابر ۰/۳۰۴ و ۰/۲۸۳- و بین اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا ۰/۱۷۲- در سطح ۰/۰۱ $p <$ معنی‌دار می‌باشند^{۶۷}.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

Table 3. Correlation matrix among the research variables

متغیر	فرسودگی شغلی	خودکارآمدی	هدف تسلط‌گرا	هدف عملکردگرا
فرسودگی شغلی	۱			
خودکارآمدی	۰/۵۹۱**	۱		
هدف تسلط‌گرا	۰/۳۶۷**	۰/۳۰۴**	۱	
هدف عملکردگرا	۰/۴۳۹**	۰/۲۸۳**	۰/۱۷۲**	۱
*** همبستگی در سطح معنی داری ۰/۰۱ * همبستگی در سطح معنی داری ۰/۰۵				

بخش استنباطی

در این بخش به بررسی آزمون مدل اندازه‌گیری و ساختاری می‌پردازیم تا کفایت و برازش مدل مورد ارزیابی قرار بگیرد.

آزمون مدل اندازه‌گیری

از آنجا که در مدل حاضر تنها سازه پنهان، فرسودگی شغلی است که از سه خرده مقیاس خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و فقدان موفقیت فردی تشکیل شده است، بنابراین آزمون مدل اندازه‌گیری صرفاً برای این سازه اجرا شد و شاخص‌های برازش مربوط به آن در جدول ۴ به شرح زیر گزارش شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش آزمون مدل اندازه‌گیری

Table 4. Goodness-of-fit indices of the measurement model

شاخص برازش	نام اختصاری	فرسودگی شغلی	حد مطلوب	تفسیر
نسبت کای دو به درجه آزادی	χ^2/df	$\chi^2(206) = 350$	< 3	مطلوب
		$\chi^2/df = 1.7$		
ریشه میانگین مربعات خطای تقریب	RMSEA	۰/۰۶۷	< 0.08	مطلوب
شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۹۱	> 0.90	مطلوب
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI	۰/۸۷	> 0.85	مطلوب

آزمون مدل ساختاری

۶۷. بازه بین ۰/۴۰ تا ۰/۶۹ نشانه ضریب همبستگی متوسط و کمتر از ۰/۳۹ نشانه ضریب همبستگی ضعیف است (دلاور ۱۳۹۶: ۲۶۰).

به منظور ارزیابی برازش مدل ساختاری پژوهش حاضر، شاخص‌های برازش به همراه دامنه قابل قبول هر کدام، در جدول ۵ به شرح زیر گزارش شده‌اند. بر اساس نتایج، شاخص‌های مدل به این صورت مورد بررسی قرار گرفتند: نسبت کای دو به درجه آزادی ۲/۶۰، شاخص نیکویی برازش ۰/۹۵، شاخص برازش هنجار شده ۰/۹۳، شاخص برازش تطبیقی ۰/۹۷، شاخص برازش افزایشی ۰/۹۷ و در نهایت ریشه میانگین مربعات خطای تقریب برابر با ۰/۰۶ می‌باشد. همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی در تمامی موارد با حد مطلوب مطابقت دارند و در مقایسه با مدل استقلال، بهبود چشمگیر نشان می‌دهند که گویای برازش قابل قبول است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل پژوهش
Table 5. Model fit indices of the structural model

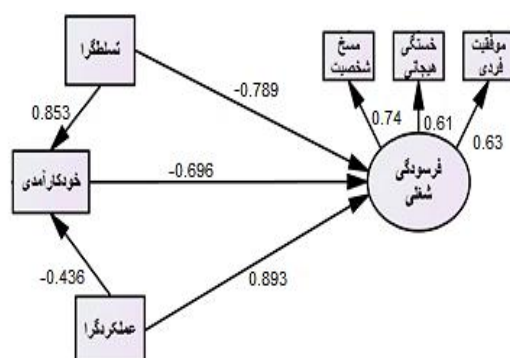
معیارهای برازش مدل	نام اختصاری	مدل نهایی	مدل استقلال	حد مطلوب	تفسیر
نسبت کای دو به درجه آزادی	χ^2/df	۲/۶۰	۲۰/۴۷	<۳	مطلوب
شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۹۵	۰/۶۹	>۰/۹۰	مطلوب
شاخص برازش هنجار شده	NFI	۰/۹۳	۰/۰۰۰	>۰/۹۰	مطلوب
شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۷	۰/۰۰۰	>۰/۹۰	مطلوب
شاخص برازش افزایشی	IFI	۰/۹۷	۰/۰۰۰	>۰/۹۰	مطلوب
ریشه میانگین مربعات خطای تقریب	RMSEA	۰/۰۶	۰/۳۵	<۰/۰۸	مطلوب

در جدول شماره ۶ مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل ساختاری ارائه شده است. بر این اساس اثر مستقیم هدف تسلط‌گرا بر فرسودگی شغلی منفی و معنادار است ($\beta = -۰/۷۸۹$)، اثر مستقیم هدف عملکردگرا بر فرسودگی شغلی مثبت و معنادار است ($\beta = ۰/۸۹۳$)، اثر مستقیم هدف تسلط‌گرا بر خودکارآمدی، مثبت و معنادار است ($\beta = ۰/۸۵۳$)، اثر مستقیم هدف عملکردگرا بر خودکارآمدی، منفی و معنادار است ($\beta = -۰/۴۳۶$)، اثر مستقیم خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی، منفی و معنادار است ($\beta = -۰/۶۹۶$)، اثر غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ با ۲۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد و سطح اطمینان ۹۵ درصد استفاده شد. اثر غیرمستقیم هدف تسلط‌گرا به واسطه خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی، منفی و معنادار است ($\beta = -۰/۵۹۴$)؛ اثر غیرمستقیم هدف عملکردگرا به واسطه خودکارآمدی بر فرسودگی شغلی، مثبت و معنادار است ($\beta = ۰/۳۰۳$)، بنابراین نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در این روابط مورد تأیید است.

جدول ۶. برآوردهای ضرایب اثر مستقیم و غیر مستقیم
Table 6. Estimates of Direct and Indirect Effect Coefficients

مسیر	ضریب مسیر	t-value	نوع اثر
هدف تسلط‌گرا <--- فرسودگی شغلی	-۰/۷۸۹	۰/۰۰۱	مستقیم
هدف عملکردگرا <--- فرسودگی شغلی	۰/۸۹۳	۰/۰۰۱	مستقیم
هدف تسلط‌گرا <--- خودکارآمدی	۰/۸۵۳	۰/۰۰۱	مستقیم
هدف عملکردگرا <--- خودکارآمدی	-۰/۴۳۶	۰/۰۰۱	مستقیم
خودکارآمدی <--- فرسودگی شغلی	-۰/۶۹۶	۰/۰۰۱	مستقیم
هدف تسلط‌گرا <--- خودکارآمدی <--- فرسودگی شغلی	-۰/۵۹۴	۰/۰۵	غیرمستقیم
هدف عملکردگرا <--- خودکارآمدی <--- فرسودگی شغلی	۰/۳۰۳	۰/۰۵	غیرمستقیم

شکل ۲، مدل نهایی مطالعه حاضر را نشان می‌دهد که در آن جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا و عملکردگرا به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین، خودکارآمدی نقش میانجی و فرسودگی شغلی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده‌اند. ضرایب مسیر ارائه شده بیانگر نحوه اثرگذاری انواع جهت‌گیری هدف بر فرسودگی شغلی از طریق نقش میانجی‌گری خودکارآمدی هستند.



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش
Figure 2. Structural equation model of the study

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به جایگاه خطیر و ارزشمند حرفه معلمی، به‌ویژه در کلاس‌های چندپایه که با تنوع وظایف آموزشی، محدودیت منابع و فشارهای کاری مضاعف همراه است، شناسایی عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است. در همین راستا، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که اهداف آموزشی معلمان (شامل اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا) و خودکارآمدی نقش مهمی در تبیین و پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی شهرستان مریوان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ دارند. از آنجا که کاهش فرسودگی شغلی یکی از پیش‌شرط‌های اساسی ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری محسوب می‌شود و معلمان این مدارس به‌طور مستمر با چالش‌های حرفه‌ای متعددی مواجه‌اند، در این پژوهش هفت فرضیه تدوین و آزمون شد تا به غنای دانش موجود و پر کردن خلأ پژوهشی این حوزه کمک شود.

مطابق با نتایج فرضیه اول، اثر مستقیم هدف تسلط‌گرا بر فرسودگی شغلی معلمان منفی و معنادار است ($\beta = -0.789$, $p < 0.001$);

به این معنا که با افزایش جهت‌گیری تسلط‌گرای معلمان، سطح فرسودگی شغلی آنان کاهش می‌یابد. این یافته با مطالعه اوسان سوپرویا

و سالورا بورداس (۲۰۲۰) همسو بود. پارک و سون^{۶۸} (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که جهت‌گیری هدف تبحری یک عامل محافظتی کلیدی در برابر فرسودگی شغلی معلمان به شمار می‌رود. بر اساس نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت^{۶۹} پکران^{۷۰} (۲۰۰۶) و پکران و پری^{۷۱} (۲۰۱۵)، معلمان دارای اهداف تسلط‌گرا، فعالیت‌های آموزشی را ارزشمند تلقی کرده و احساس کنترل بیشتری بر فرآیند تدریس دارند؛ بنابراین کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند. در مقابل، جهت‌گیری عملکردگرا معمولاً با ادراک کنترل پایین‌تر و تمرکز بیشتر بر نتایج و ارزیابی‌های بیرونی همراه است که می‌تواند زمینه‌ساز فرسودگی شغلی باشد (موسلیو^{۷۲} و همکاران، ۲۰۲۴). در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که معلمان مقطع ابتدایی در مدارس چندپایه با تمرکز عمیق، پیشرفت فردی و تسلط بر مهارت‌های تدریس به فعالیت حرفه‌ای خود می‌پردازند، فشارهای شغلی را کمتر فرساینده تجربه می‌کنند. جهت‌گیری تسلط‌گرای این دسته از معلمان نوعی نگاه رشدمحور ایجاد می‌کند که در این تجربه ارزشمند، چالش‌های کلاس به‌ویژه در شرایط پیچیده تدریس و استرس حضور در کلاس‌های چندپایه به‌عنوان فرصتی برای یادگیری اثربخش دیده می‌شود. چنین نگرشی، احساس کنترل، شایستگی و معنابخشی را در حوزه کاری و در محیط آموزشی کلاس‌های چندپایه تقویت می‌کند و همین امر از بروز دلزدگی، خستگی هیجانی و احساس ناکارآمد بودن معلمان می‌کاهد. بنابراین افزایش هدف تسلط‌گرای معلمان می‌تواند نقشی محافظتی داشته‌باشد و شدت فرسودگی شغلی آنان را به‌طور قابل توجهی کاهش دهد (فیزج^{۷۳} و همکاران، ۲۰۲۶؛ سان^{۷۴} و همکاران، ۲۰۲۵؛ سیمونتون^{۷۵} و همکاران، ۲۰۲۴).

نتایج فرضیه دوم نشان داد که اثر مستقیم هدف عملکردگرا بر فرسودگی شغلی معلمان مثبت و معنادار است ($\beta = 0.093$, $p < 0.001$). به این معنا که هرچه جهت‌گیری معلم به سوی اهداف عملکردمحور افزایش یابد، به احتمال تجربه خستگی هیجانی، کاهش انگیزش و احساس ناکارآمدی شغلی نیز افزوده می‌شود. در همین زمینه مطالعه نوروژی و شایسته‌فر (۱۴۰۵) نشان داد که ساختار هدف عملکردی و محیط رقابتی به‌طور قابل توجهی با افزایش مؤلفه خستگی هیجانی فرسودگی شغلی معلمان همراه است. مطالعه لی^{۷۶} و همکاران (۲۰۲۱) نیز نشان داد که تمرکز بر اهداف عملکردگرا، می‌تواند به افزایش اضطراب و احساس ناکامی منجر شود. بنابراین انتقال اهداف عملکردگرا به اهداف تسلط‌گرا توسط معلمان ضرورت می‌یابد؛ زیرا اهداف تسلط‌گرا، با تمرکز بر یادگیری عمیق و پیشرفت شخصی، نه‌تنها می‌توانند به افزایش اعتماد به نفس و احساس شایستگی معلمان کمک کنند، بلکه موجب بهبود کیفیت آموزشی و انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان خواهند شد. همچنین سواری و همکاران (۱۴۰۲) در مطالعه خود نشان دادند که فرسودگی شغلی معلمان کلاس‌های چندپایه روستایی می‌تواند با تجربه استرس شغلی همراه باشد. این اثرگذاری را می‌توان از منظر سازوکارهای روان‌شناختی و موقعیتی توضیح داد. در رویکرد عملکردگرا، معلم ارزش حرفه‌ای خود را عمدتاً بر اساس قضاوت بیرونی، مقایسه اجتماعی و نتایج قابل سنجش تعریف می‌کند. چنین جهت‌گیری موجب می‌شود معلم در معرض فشارهای مستمر برای اثبات توانایی، ترس از ارزیابی منفی و حساسیت

68. Park, M. -J & Son, B.-Y

69. The control-value theory of achievement emotions

70. Pekrun, R

71. Pekrun, R & Perry, R. P

72. Musliu, A

73. Fijes, J.B

74. Sun, Y

75. Simonton, K.L

76. Li, R

بالا نسبت به پیامدهای آموزشی قرار گیرد. این وضعیت، سطح برانگیختگی هیجانی و تنش شناختی را به‌طور مزمّن افزایش می‌دهد و معلمان را به‌ویژه در کلاس‌های چندپایه فرسوده می‌سازد (شرعی و حاجی‌آبادی، ۱۴۰۳). از سوی دیگر، اهداف عملکردگرا معمولاً با کاهش تمرکز بر فرآیند یاددهی-یادگیری و افزایش توجه بر پیامدهای بیرونی همراه‌اند. این جابه‌جایی کانون توجه، تجربه اثربخش بودن حرفه معلمی را تضعیف کرده و احساس کنترل درونی را کاهش می‌دهد؛ دو عاملی که نقش مؤثری در برابر افزایش سطح فرسودگی شغلی دارند؛ بنابراین هنگامی که معلم در چارچوبی فعالیت کند که موفقیت او به‌طور مداوم در معرض مقایسه، رقابت و ارزیابی بیرونی قرار دارد، احتمال فرسوده شدن او در محیط آموزشی کلاس چندپایه افزایش می‌یابد (هان^{۷۷} و گائو، ۲۰۲۳؛ چانگ^{۷۸}، ۲۰۲۵؛ استاوروپولو^{۷۹} و همکاران، ۲۰۲۳).

در این بین سازوکار شناختی-انگیزشی خودکارآمدی معلمان می‌تواند بر فرسودگی شغلی آنان در کلاس‌های چندپایه مقطع ابتدایی اثرگذار باشد. یافته فرضیه سوم نشان داد که اثر مستقیم خودکارآمدی معلمان بر فرسودگی شغلی آنان منفی و معنادار است ($\beta = -0.696$). در تبیین آن می‌توان به مدل تقاضا-منابع شغلی^{۸۰} دمروتی و همکاران^{۸۱} (۲۰۰۱) استناد کرد که خودکارآمدی را یکی از مهم‌ترین منابع فردی می‌دانند؛ منبعی که با کاهش تأثیر فشارهای شغلی و تسهیل بهره‌گیری از منابعی چون حمایت اجتماعی و استقلال عمل، زمینه‌ساز افزایش درگیری شغلی و کاهش فرسودگی شغلی، به‌ویژه تحلیل‌رفتگی هیجانی می‌شود (تورتوریان^{۸۲} و همکاران، ۲۰۲۶؛ رحیمی و همکاران، ۱۴۰۲). این یافته با مطالعه هلادو^{۸۳} و همکاران (۲۰۲۵)، حسن و ایبورک^{۸۴} (۲۰۲۱) و رضوندی و همکاران (۱۴۰۰) همسو است. البته مطالعه گایدا و زیلینسکا^{۸۵} (۲۰۲۵) این اثرگذاری را مشروط به عواملی از جمله تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و رضایت از محیط مدرسه می‌داند. نادون^{۸۶} (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای نشان داده شد که کاهش خودکارآمدی نومعلم‌مان می‌تواند به تشدید فرسودگی شغلی و افزایش تمایل به ترک حرفه منجر شود. زمانی که معلمان احساس کنند توانایی لازم برای تأثیرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان را ندارند، زمینه برای شکل‌گیری احساس نارضایتی، خستگی هیجانی و فاصله‌گیری از نقش حرفه‌ای فراهم می‌شود. تداوم این وضعیت، شغل معلمی را به منبعی پایدار از فشار روانی تبدیل کرده و مسیر رشد و پیشرفت حرفه‌ای را با دشواری مواجه می‌سازد (پیکچ جوگوویچ^{۸۷} و همکاران، ۲۰۲۵). در چنین شرایطی، هر روز کاری به‌جای تجربه‌ای معنادار، به منبعی از فشار و فرسایش روانی تبدیل می‌شود و معلم احساس می‌کند توان و انگیزه لازم برای ادامه فعالیت را ندارد؛ وضعیتی که تمایل به ترک حرفه را افزایش

77. Han, J & Gao, C

78. Chang, YF

79. Stavropoulou, G

80. Job Demands-Resources Model (JD-R Model)

81. Demerouti, Bakker & Nachreiner

82. Turtorean, M

83. Hlado, P

84. Hassan, O & Ibourk, A

85. Gajda, M & Zielińska, A

86. Nadon, L

87. Pikić Jugović, I

می‌دهد. این فرآیند نشان می‌دهد که فرسودگی شغلی همراه با خودکارآمدی پایین، علاوه بر تضعیف کیفیت تدریس، به کاهش اثربخشی نیروی انسانی نظام آموزشی منجر می‌شود (کرامر^{۸۸} و همکاران، ۲۰۲۵؛ چلیک‌کاللی^{۸۹} و همکاران، ۲۰۲۵).

یافته حاصل از فرضیه چهارم ($\beta = ۰/۸۵۳$) و پنجم ($\beta = -۰/۴۳۶$) نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا و عملکردگرای معلمان می‌تواند نحوه شکل‌گیری خودکارآمدی آنان را در سطح $p < ۰/۰۰۱$ تبیین کند. این دو یافته با مطالعه گایدا و زیلینسکا^{۹۰} (۲۰۲۵)؛ فرانزن^{۹۱} و همکاران (۲۰۲۴)؛ ژنگ^{۹۲} و همکاران (۲۰۲۴)، همسو است. در تبیین آن می‌توان گفت این دو جهت‌گیری هدف از مسیرهای متفاوتی بر ادراک معلم از سطح خودکارآمدی اثر می‌گذارد. معلمانی با جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا، مواردی از جمله تلاش برای یادگیری عمیق دانش‌آموزان و پیشرفت فردی خود را مبنای فعالیت کلاسی قرار می‌دهند. آن‌ها خطا را بخش طبیعی فرآیند رشد تلقی می‌کنند و هر تجربه آموزشی را فرصتی برای تقویت مهارت‌های تدریس می‌بینند. این نگاه رشدمحور، احساس توانایی در مدیریت کلاس، طراحی فعالیت‌های یادگیری و مواجهه با چالش‌های آموزشی را افزایش می‌دهد و در نهایت در تقویت خودکارآمدی معلمان مؤثر است (رابسون و الن^{۹۳}، ۲۰۲۵؛ فنگ^{۹۴} و همکاران، ۲۰۲۳). در نقطه مقابل، معلمانی با جهت‌گیری هدف عملکردگرا، بیش از هر چیز بر قضاوت بیرونی، مقایسه با دیگران و کسب تأیید از اطرافیان خود تأکید دارند؛ در نتیجه موفقیت یا شکست را نه به تلاش و راهبردهای قابل کنترل بلکه به ارزیابی بیرونی نسبت می‌دهند. چنین رویکردی موجب می‌شود حضور در محیط مدرسه تجربه‌ای منفی و خسته‌کننده تلقی شود و احساس ناکارآمدی سریع‌تر شکل بگیرد؛ در این شرایط ارزش حرفه معلمی به قیاس با سایرین گره می‌خورد. بنابراین نوع هدفی که معلمان در کلاس‌های خود دنبال می‌کنند، کیفیت تجربه حرفه‌ای و باور آنان به توانایی‌هایشان را به‌طور بنیادین شکل می‌دهد (هدایت‌الله^{۹۵} و همکاران، ۲۰۲۴؛ کیلمن^{۹۶}، ۲۰۲۲).

یافته حاصل از فرضیه ششم ($\beta = -۰/۵۹۴$) و هفتم ($\beta = ۰/۳۰۳$) نشان داد که نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در اثرگذاری اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا بر فرسودگی شغلی معلمان در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار است. این یافته با مطالعه ییلدیزیلی^{۹۷} (۲۰۱۹)، داومیلر^{۹۸} و همکاران (۲۰۲۵) و حقایقی و مقدم‌زاده (۱۴۰۴) همسو است. در تبیین آن می‌توان گفت جهت‌گیری اهداف کلاسی معلمان دو منطق روان‌شناختی کاملاً متفاوت هستند و کیفیت تجربه حرفه‌ای را دگرگون می‌سازند (توربرگسن^{۹۹} و همکاران، ۲۰۲۵). معلم با هدف تسلط‌گرا، یادگیری را یک فرآیند پویا، رو به توسعه و وابسته به تلاش می‌بیند. او به رشد حرفه‌ای خود نگاهی بلندمدت دارد و به جستجوی راهبردهای جدید، بازاندیشی در شیوه تدریس و تفسیر چالش‌ها به‌عنوان داده‌های ارزشمند علاقه‌مند می‌شود. این راهبرد باورهای

88. Kramer, C

89. Çelikkaleli, Ö

90. Gajda, M & Zielińska, A

91. Franzen, K

92. Zeng, Y

93. Robson, D.A & Allen, M.S

94. Feng, X

95. Hidayatullah, A

96. Kilmen, S

97. Yıldızlı, H

98. Daumiller, M

99. Torbergson, H

خودکارآمدی معلمان را تقویت می‌کند زیرا آنان خود را در حل مسئله و مدیریت موقعیت‌های پیچیده، توانمند ادراک می‌کنند (کوی^{۱۰۰} و همکاران، ۲۰۲۶؛ کید^{۱۰۱} و همکاران، ۲۰۲۵). در مقابل معلم با هدف عملکردگرا، بروز اشتباه در تدریس را نه یک فرصت برای یادگیری بلکه یک تهدید هویتی می‌داند؛ در چنین شرایطی، معلم به شدت نسبت به ارزیابی و برداشت دیگران از شخصیت حرفه‌ای خود حساس می‌شود و این نگرانی مداوم به تدریج باور او به کارآمدی شخصی را تضعیف می‌کند (ماهاوونگ و فجس^{۱۰۲} و همکاران، ۲۰۲۶). علاوه بر این، احساس ناکارآمدی و عدم موفقیت شخصی، فرسودگی شغلی معلم را افزایش داده و می‌تواند باعث شود که او علیرغم تلاش‌هایش به میزان بیشتری پریشانی عاطفی را تجربه کند. بنابراین سطح پایین خودکارآمدی معلمان با نارضایتی شغلی و عدم تعهد آنان به انجام وظایف حرفه‌ای خود مرتبط است (بوداوری^{۱۰۳} و همکاران، ۲۰۲۶؛ لیو و زی^{۱۰۴}، ۲۰۲۵).

علیرغم تلاش برای اجرای دقیق پژوهش، چند محدودیت وجود داشت که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرند. نخست آنکه جامعه پژوهش شامل معلمان ابتدایی کلاس‌های چندپایه مناطق روستایی شهرستان مریوان بود، این مسئله تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق و مقاطع تحصیلی را محدود می‌کند. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی گردآوری شد و احتمال سوگیری پاسخ‌دهی یا تمایل به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی وجود دارد. افزون بر این، عوامل زمینه‌ای از جمله حجم کار معلمان، شیفت کاری صبح و عصر، شرایط مدارس و ویژگی‌های خلقی و فردی معلمان در مدل کنترل نشدند که ممکن است بر نتایج اثرگذار باشند. تحلیل‌ها نیز در چارچوب یک مدل علی و در یک مقطع زمانی انجام شد بنابراین نتایج باید در محدوده شرایط و مفروضات این پژوهش تفسیر شوند. در مجموع نتایج این مطالعه توانست بخشی از سازوکارهای شناختی و انگیزشی مؤثر بر فرسودگی شغلی معلمان مقطع ابتدایی کلاس‌های چندپایه بخش روستایی شهرستان مریوان را روشن سازد و نقش اهداف آموزشی و خودکارآمدی معلمان را در این فرآیند تبیین کند. امید است یافته‌های این مطالعه زمینه‌ساز پژوهش‌های آینده و برنامه‌ریزی مؤثرتر در جهت بهبود شرایط حرفه‌ای معلمان به ویژه در کلاس‌های چندپایه مقطع ابتدایی باشد.

در این راستا، نویسندگان مطالعه حاضر پیشنهادات زیر را ارائه می‌دهند:

- پژوهش‌های آینده با نمونه‌های گسترده‌تر و در مناطق مختلف انجام شوند تا قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد.
- از ابزارهای گوناگون از جمله مشاهده کلاس درس و مصاحبه استفاده شوند تا سوگیری در پاسخ‌دهی کاهش یابد.
- نقش متغیرهایی از جمله تعداد پایه‌های تحت تدریس، کیفیت تعامل با دانش‌آموزان و ارزیابی منابع آموزشی در دسترس بررسی شوند تا توسعه و تبیین مدل‌یابی فرسودگی شغلی معلمان با دقت بیشتری انجام شود.
- مطالعات طولی انجام شوند تا روند تغییرات اهداف آموزشی تسلط‌گرا و عملکردگرای معلمان، سطح خودکارآمدی آنان و میزان فرسودگی شغلی را در طول زمان روشن‌تر سازد و امکان بررسی پایداری روابط علی را فراهم آورد.

100. Cui, Y

101. Kidd, J

102. Mahavong, A & Fejes, J.B

103. Budavari, A.C

104. Liu, Y & Xie, J

- از تجربه زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه مقطع ابتدایی در آموزش ضمن خدمت استفاده بیشتری به عمل آید تا نیروی کار جوان با الگوی عینی در تعامل مؤثر باشند.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله مراتب سپاس و قدردانی صمیمانه خود را از مسئولان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان که بستر علمی و اجرایی لازم را برای انجام این مطالعه فراهم ساختند ابراز می‌داریم. همچنین از اساتید محترم، جناب آقای دکتر ابوالفضل فرید و جناب آقای دکتر غلامرضا گل محمدنژاد بهرامی که با حمایت‌های علمی و همراهی دلسوزانه خود در تمامی مراحل پژوهش ما را یاری نمودند، سپاسگزاریم. تشکر ویژه داریم از اداره آموزش و پرورش شهرستان مریوان و معلمان محترم کلاس‌های چندپایه مقطع ابتدایی که با مشارکت صادقانه خود با ما همکاری داشتند. بی‌تردید بدون حضور این عزیزان انجام مطالعه حاضر ممکن نبود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- الله یاری، س.، مرزیه، الف و پناهی، غ. (۱۴۰۰). رابطه ساختار هدفی کلاس با درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی با تأکید بر نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸ (۴۳)، ۱۷۲-۱۹۴. <https://doi:10.22111/jeps.2021.6527>
- حقایقی، م.، و مقدم‌زاده، ع. (۱۴۰۴). نقش واسطه‌ای کارآمدی معلم در ارتباط بین خودپنداره معلم و فرسودگی شغلی: یک رویکرد واسطه‌ای تعدیل شده. *مجله سلامت عمومی*، ۳۳، ۱۷۳-۱۸۵. <https://doi.org/10.1007/s10389-023-01998-y>
- دلاور، ع. (۱۳۹۶). *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی* (چاپ چهل و هفتم، ویرایش چهارم)، تهران: انتشارات ویرایش.
- رحیمی، م.، حسنی، م.، فلاوندی، ح. (۱۴۰۲). بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه‌ی بین ابهام نقش و حمایت سازمانی ادراک شده بر رفاه کارکنان بر اساس مدل تقاضا-منابع شغلی. *رگونیومی*، ۱۱ (۴)، ۲۸۳-۲۹۲. <http://journal.iehfs.ir/article-1-987-fa.html>
- رضاووندی، ع.، ایرانمنش، ز.، و منظری‌توکلی، و. (۱۴۰۰). بررسی پیش‌بینی‌پذیری فرسودگی شغلی براساس ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان ابتدایی. *دوفصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۷ (۱۵)، ۶۸-۵۷. https://journals.cfu.ac.ir/article_2148.html
- سواری، م.، سواری، ز.، مرادی، م.، و سلیمانی، ع. (۱۴۰۲). بررسی رابطه فرسودگی شغلی و استرس شغلی با عملکرد حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه عشایری استان خوزستان. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۵ (۵۰)، ۲۵۷-۲۷۰. <https://civilica.com/doc/1712041>
- شرعی، ز.، حاجی‌آبادی، ه. (۱۴۰۳). عملکرد نوآورانه معلمان و کارکنان آموزش و پرورش با کاوش شخصیت خلاق و جهت‌گیری هدف. *نشریه علمی فناوری آموزش*، ۱۸ (۳)، ۵۹۱-۶۰۴. <https://www.sid.ir/paper/1410757/fa>
- عابدینی بلترک، م.، و کریمی مزیدی، ع. (۱۴۰۰). بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *پژوهش در آموزش راهنمایی و مشاوره*، ۷ (۱۵)، ۱۹-۱. https://educationscience.cfu.ac.ir/article_2145.html

- عباسی، م. (۱۴۰۴). استراتژی تلفیق در مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه. *انگاره‌های نو در تحقیقات آموزشی*، ۴(۱)، ۱۵۰-۱۶۷.
<https://www.ensani.ir/fa/article/621344>
- علی‌پور، خ.، دهقانی، م.، و جوادپور، م. (۱۴۰۲). روایت‌پژوهی چالش‌ها و راهکارهای آموزش در کلاس‌های چندپایه ابتدایی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۰(۱)، ۷۹-۹۸.
<https://doi.org/10.22070/TLR.2023.16959.1350>
- فیلیان، ع. (۱۳۷۱). بررسی میزان فرسودگی شغلی و ارتباط آن با روش‌های مقابله‌ای به کار گرفته شده توسط پرستاران شاغل در بیمارستان‌های آموزشی، عمومی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- مرتضوی‌زاده، س. ح.، حسنی، م. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب زیسته معلمان تازه‌کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۶(۳۳)، ۱۱۵-۱۴۰.
<https://doi.org/10.22108/NEA.2022.130682.1686>
- نوروزی، م.، و شایسته‌فر، پ. (۱۴۰۴). مدلسازی و نقش جو تسلطی و عملکردی در فرسودگی هیجانی و رفتار جستجوی بازخورد در میان معلمان زبان انگلیسی خارجی. *تحقیقات زیان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱)، ۸۸-۱۰۳.
https://ali.birjand.ac.ir/article_3914.html
- نیکدل، فریبرز و عرب‌زاده، مهدی. (۱۳۹۸). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ساختار هدفی کلاس و ارتباط آن با هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌سنجی*، ۸(۳۰)، ۲۸-۷.
<https://www.magiran.com/paper/2180795>
- نیک سیرت، ف.، خادمی اشکذری، م.، و نقش، ز. (۱۴۰۳). پژوهشی میدانی در مفاهیم فرسودگی شغلی، تعارض کار-خانواده، سرمایه روان‌شناختی و سلامت روان معلمان با تأکید بر نقش جنسیت. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۳(۱۴۴)، ۲۷۵-۲۹۱.
<https://psychologicalscience.ir/article-1-2392-fa.html>
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Educational Psychology Review*, 37(11), 1–38. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Bross, T., Frenzel, A. C., Götz, T., & Nett, U. E. (2026). Teachers' situational joy, anger and achievement goals linked by control- and value-appraisals. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 105352. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105352>
- Budavari, A. C., McDaniel, H. L., Morgan-López, A. A., Musci, R. J., Downer, J. T., Ialongo, N. S., & Bradshaw, C. P. (2026). Addressing methodological challenges in follow-up RCTs during the COVID-19 pandemic: The impact of the Good Behavior Game and MyTeachingPartner™ on teacher burnout and self-efficacy. *Prevention Science*, 27(1), 79-95. <https://doi.org/10.1007/s11121-024-01757-9>
- Bunga, J. B., Olano, M. L. R., & Morga, M. R. (2025). Differentiated instruction in multigrade classrooms: bridging theory and practice. *International Journal of Educational Methodology*, 11(3), 377-390. <https://doi.org/10.12973/ijem.11.3.377>
- Çelikkaleli, Ö., Ata, R., Alpaslan, M.M. et al. (2025). The effect of psychological resilience and regulatory emotional self-efficacy on burnout among pre-service teachers: the mediating role of future anxiety. *Curr Psychol*, 44, 16106–16120. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-08325-6>
- Chang, YF. (2025). Teachers' two dimensions of emotional labor characterized by distinct motivational qualities, and their associations with future goals, achievement goals, and job burnout. *Soc Psychol Educ*, 28(۳), 58-70. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10144-3>
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Cox, D. S. (2025). *Investigating preservice elementary teachers' STEM teaching self-efficacy and goal orientation*. [Ph.D. dissertation], University of Nebraska. <https://digitalcommons.unl.edu/dissunl/418>
- Cui, Y., Meng, Y., Zhang, X. et al. (2026). The mediating effect of performance-approach goals and mastery-approach goals on the relationship between teacher and peer support, emotions and flow: A multigroup analysis. *Eur J Psychol Educ*, 41(1), 21-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01047-0>
- Dadandi, İ. (2025). The mediating role of depression in the relationship between teachers' self-efficacy and burnout levels. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 20(47), 1145–1165. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/article/1677748>

- Daumiller, M., Gaspard, H., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2025). Bridging teacher motivation and instruction: Relevance of student-oriented goals for teaching alongside personal achievement goals and self-efficacy. *British Journal of Educational Psychology*, 95(1), 98–114. <https://doi.org/10.1111/bjep.12776>
- Daumiller, M., Rinas, R., & Dresel, M. (2023). *Professional development of teachers in online contexts: differences in learning engagement and relevance of achievement goals* [Paper presentation]. The 17th International Conference of the Learning Sciences – ICLS. <https://doi.org/10.22318/icls2023.795214>
- Despoina, A., Despoina, A., & Adamos, A. (2024). The level of professional burnout of primary and secondary education teachers. *ESP International Journal of Science, Humanities and Management Studies*, 2(2), 80–86. [doi:10.56472/25849756/IJSHMS-V2I2P109](https://doi.org/10.56472/25849756/IJSHMS-V2I2P109)
- Feng, X., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. (2023). Teachers' intrinsic orientation, self-efficacy, background characteristics, and effective teaching: a multilevel moderated mediation modeling. In Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Klassen, R.M. (eds), *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights*. (pp. 543-574). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_24
- Fejes, J.B., Mahavong, A., Shernoff, D.J. et al. (2026). Motivational climate through the eyes of teachers: a scoping review based on achievement goal theory. *Soc Psychol Educ*, 29(13), 1-46. <https://doi.org/10.1007/s11218-026-10181-6>
- Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024). Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education. *Front. Educ.* 9, 1437839. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437839>
- Gajda, M., & Zielińska, A. (2025). Predicting teacher burnout in primary school teachers: the roles of self-efficacy, emotion regulation, mindfulness, and school-related factors. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 2(57), 23-44. <https://doi.org/10.12775/PBE.2025.027>
- Han, J., & Gao, C. (2023). Teachers' achievement goal orientations: A systematic review of 15 years of published empirical research. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104146>
- Hassan, O., & Ibourk, A. (2021). Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100148. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100148>
- Hatfield, J. L., & Kuvaas, B. (2026). Perceiving goals as invariable: The mediating role of job autonomy, self-efficacy on Norwegian teachers' and principals' intrinsic motivation, burnout, and turnover intention. *Learning and Instruction*, 10(2), 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102306>
- Hidayatullah, A., Csikos, C. & Setiyawan, R. (2024). The role of belief sources in promoting goal orientation beliefs, self-efficacy, and beliefs about the role of teachers in mathematics learning. *Asia-Pacific Edu Res*, 33, 1383–1393. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00813-w>
- Hlado, P., Juhaňák, L. & Harvankova, K. (2025). The roles of burnout, self-rated health, and teacher self-efficacy in fostering perceived teacher work ability. *Humanit Soc Sci Commun*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05603-3>
- Hu, C., Wang, C., Chen, B., & Li, S. (2024). Examining the influence of work engagement on the relationship between self-efficacy, job satisfaction, and professional goals of special education teachers in China. *Curr Psychol*, 43, 23729–23748. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06126-x>
- Jovanović, VR., Miljević, Č., Hinić, D., Mitrović, D., Vranješ, S., Jakovljević, B., Stanisavljević, S., Jovčić L., Jugović, KP., Simić, N., Mihajlović, G. (2025). Job Demands and Resources as Predictors of Burnout Dimensions in Special Education Teachers. *Eur J Investig Health Psychol Educ*, 15(12), 2-17. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15120258>
- Kidd, J., Gutierrez, K., Lee, M.J. et al. (2025). Teaching to whom and with whom: the role of context in developing preservice teachers' self-efficacy for teaching engineering and coding via robotics. *Int J Technol Des Educ*, 35, 1515–1542. <https://doi.org/10.1007/s10798-024-09955-w>
- Kilmen, S. (2022). Prospective teachers' professional achievement goal orientations, their self-efficacy beliefs, and perfectionism: A mediation analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101165. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101165>
- Kinman, G. (2025). Maslach burnout inventory. *Occup Med (Lond)*, 74(9), 630-631. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqae116.PMID:39820398>

- Kozina, A., Pivec, T. (2026). *Positive teacher development model: Pathways to teachers' job satisfaction and burnout. Teaching and Teacher Education*, 175, 105475. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105475>
- Kramer, C., Strauß, S. & König, J. (2025). Student teachers' learning about effective classroom management: efficacy and transfer of a video-based intervention aimed at promoting situation-specific skills and self-efficacy. *Z Erziehungswiss*, 28, 1501–1523. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01359-3>
- Kuhn, C., Hagenauer, G., & Gröschner, A. (2024). Mentor teachers' achievement goal orientations for mentoring during the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 970–987. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2328060>
- Lai, K.K., Ng, T.K. (2026). Academic stress, negative affect, and subjective academic performance: The mediating role of academic exhaustion and the moderating role of the growth mindset of intelligence. *Curr Psychol*, 45(2), 371–382. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-09013-1>
- Li, R., Liu, H., Chen, Y., & Yao, M. (2021). Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burnout, and perceived school context. *Learning and Individual Differences*, 89, 102032. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032>
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Front. Psychol*, 14, 1185079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Li, Z., Chen, J., Li, Q. (2025). The relationship between teacher professional development and students' social and emotional skills: examining the mediating roles of teacher self-efficacy and teaching practices. *Curr Psychol*, 44, 12661–12678. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-08031-3>
- Liu, Y., Xie, J. (2025). Happiness training effect on primary school teachers' academic burnout and teaching effectiveness: narratives from teachers. *BMC Psychol*, 13, 684. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02985-6>
- Lüftenegger, M., & Muth, J. (2024). Teachers' mindset meaning system: Achievement goals, beliefs and classroom practices. *Social Psychology of Education*, 27, 2923–2942. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09952-w>
- Mahavong, A., & Fejes, J. B. (2026). How are Lao teachers' goals for teaching associated with their instructional practices?, *Instr Sci*, 54(6), 111–130. <https://doi.org/10.1007/s11251-025-09756-1>
- Mańkowska, B. (2025). Burnout phenomenon still unresolved. The current state in theory and implications for public interest. *Front. Organ. Psychol*, 3, 1549253. <https://doi.org/10.3389/forp.2025.1549253>
- Musliu, A., Perolli Shehu, B., & Jashari, V. (2024, August 28). *Emotional dynamics and burnout in teacher identity formation: A study on curriculum reform implementation in Kosovo* [Paper presentation]. European Conference on Educational Research (ECER) 2024, Nicosia, Cyprus. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/29/contribution/59188>
- Nadon, L., Babenko, O., Chazan, D., & Daniels, L. M. (2020). Burning out before they start? An achievement goal theory perspective on medical and education students. *Social Psychology of Education*, 23(2), 1055–1071. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09572-0>
- Park, M.-J., & Son, B.-Y. (2025). Effects of self-oriented perfectionism and social imposition perfectionism of elementary school teachers on psychological burnout: Mediating effect of mastery goal orientation. *Korean Journal of Elementary Education*, 36(4), 423–440. <https://doi.org/10.20972/kjee.36.4.202512.423>
- Peterson, J. M. (2026). Teacher self-efficacy, classroom social climate, and reading comprehension in CLD classrooms: A multilevel longitudinal analysis. *Learning Environments Research*, 29, Article 7. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09617-3>
- Pikić Jugović, I., Marušić, I., & Matić Bojić, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: A mediation model. *BMC Psychology*, 13(1), Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2>

- Qangule, T., & Letuma, M. C. (2025). One teacher, many grades: Foundation Phase teachers' experiences in multigrade classroom management. *Frontiers in Education*, 10, 1685825. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1685825>
- Robson, D.A., Allen, M.S. (2025). Teacher self-efficacy and two-year change in children's internalizing and externalizing problems. *J Child Fam Stud*, 34, 1048–1057. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-030289>
- Ruelan, M. & Ebisa, E. (2025). Diverse classrooms: Challenges and coping practices of multigrade teachers. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 44(5), 588-602. <https://doi.org/10.70838/pemj.440507>
- Salama, A. (2025). Tertiary teacher burnout. In Griffiths, C. (ed.) *Teacher burnout from a complex systems perspective* (pp. 155–178). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85024-0_8
- Salamat, R., & Majeed, A. (2025). Multigrade teaching environment: Unleashing the impact on students' literacy outcomes in under-resourced areas. *IJLTP*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.30971/ijltp.v3i1.2938>
- Schweder, S., Hagenauer, G., Grahl, L. et al. (2025). Achievement goal profiles and profile transitions in teacher- and self-directed learning and the association with self-efficacy and interest. *Motiv Emot*, 49, 593–623. <https://doi.org/10.1007/s11031-025-10142-0>
- Simonton, K. L., Mercier, K., Richards, K. A.R., Gaudreault, K.L., & Gray, A. (2024). Relationships and differences between goal orientations and emotional experiences of physical education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104738. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104738>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., Godfrey-Faussett, T., Mccrea, P., & Meliss, S. (2026). Modelling evidence-based practice in initial teacher training: effects on teachers' skills, knowledge and self-efficacy. *Instr Sci*, 54(32). <https://doi.org/10.1007/s11251-026-09779-2>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Collective teacher culture and school goal structure: Associations with teacher self-efficacy and engagement. *Social Psychology of Education*, 26, 945–969. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09778-y>
- Stavropoulou, G., Stavropoulou, D., & Gonida, S-E. (2023). Probing the effects of perceived teacher goals and achievement-goal orientations on students' self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies in writing: A person-centered approach. *Learning and Motivation*, 82, 101888. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101888>
- Sun, Y., Wang, B., Ruan, L., Liu, X., & Zhen, R. (2025). Latent patterns and influencing factors of job burnout among primary and secondary school teachers in China. *Teaching and Teacher Education*, 15(2), 121-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104982>
- Torbergesen, H. K. S., Paulsby, T. E., Haugan, G., & Utvær, B. K. (2025). Students' motivation, study-effort and perceptions of teachers' goals when engaging in a learning design within the flipped classroom. *BMC Med Educ*, 25, 1160. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07729-z>
- Turturean, M. (2026). Beyond stress: Emotion regulation, burnout, and work engagement as predictors of teachers' occupational self-efficacy in sustainable education systems. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, 13(25), 71-89. <https://journals.aseiacademic.org/index.php/ijsei/article/view/622>
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2020). Burnout syndrome, engagement, and goal orientation in teachers from different educational stages. *Sustainability*, 12(17), 6882. <https://doi.org/10.3390/su12176882>
- Wang, J., Yang, Z., Chen, X & Chen, H. (2026). The positive role of teachers' social-emotional competence in burnout: the mediating effects of teaching efficacy. *Front. Psychol*, 17(3), 1744311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1744311>
- Wang, M., Li, X., Zhu, Z., Sun, Y., Yang, L., Gao, J., ... & Anme, T. (2026). The moderating role of resilience in the relationship between teacher stress and burnout in Chinese primary schools. *Discov Psychol*, 6(109). <https://doi.org/10.1007/s44202-026-00657-z>

- Woodcock, S., & Hardy, I. (2025). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: Cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 51(5), 890–904. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>
- Yan, L., Lin, Y., Li, W & Hu, C. (2025). Exploring the interplay of mindfulness, self-efficacy, and burnout among Chinese preschool teachers: a network approach. *Front. Psychol*, 16(1), 56-70 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1483099>
- Yang, X., & Du, J. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: a mediation model. *BMC Psychol*, 12(51). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z>
- Yıldızlı, H. (2019). Structural Relationships among Teachers' Goal Orientations for Teaching, Self-efficacy, Burnout, and Attitudes towards Teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 12(4), 111-125. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2019.120402>
- Zhou, Y., Koul, R., Narmluk, M., & Srisupawong, Y. (2025). *Investigating the relationship between teacher education learning environments, pedagogical readiness, and equity-based teaching self-efficacy*. 10th International STEM Education Conference, iSTEM-Ed 2025. Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/iSTEM-Ed65612.2025.11129424>
- Zhang, Y., & Ishak, Z. (2026). Network analysis of psychological capital: Mapping interconnected dynamics in teacher well-being and professional commitment. *Frontiers in Psychology*, 17(1), 1784108. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2026.1784108/abstract>
- Zeng, Y., Liu, Y., & Peng, J. E. (2024). Noticing the unnoticed: Teacher self-efficacy as a mediator between school context and teacher burnout in developing regions. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 107-117. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/27636>



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Analyzing the Current Status of Curricula for Junior High School Students with Special Needs with an Emphasis on Social Skills: A Grounded Theory Approach

A. Rasouli Sangani ¹ , H. Momeni Mahmoudi ^{*2} , A.A. Ajam ³ , Y. Mehdipour ⁴ 

¹ Department of Educational Studies, ToH.C., Islamic Azad University, Torbat Heydaryeh, Iran

² Department of Educational Studies, ToH.C., Islamic Azad University, Torbat Heydaryeh, Iran

³ Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran

⁴ Department of Management, Health Sciences Research Center and Faculty of Paramedical Sciences, Torbat Heydaryeh University of Medical Sciences, Torbat Heydaryeh, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-11-01

Revised: 2026-05-21

Accepted: 2026-06-09

Available online:

2026-07-00

KEYWORDS:

Social skills curriculum, students with special needs, grounded theory method, curricular ineffectiveness, experiential learning.

¹ Corresponding author

MomeniMahmouei@iau.ac.ir

① (+9856)32309871

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The rapidly changing landscape of modern education places increasing emphasis on developing essential life skills, moving beyond purely academic achievements. This paradigm shift is particularly critical for high school students with special needs, for whom the acquisition of social skills is a fundamental prerequisite for personal independence, community integration, and overall well-being. Despite this recognized necessity, there remains a persistent gap between the demands of contemporary social living and the reality of current educational programming. Often, traditional curricula prioritize rote memorization and theoretical knowledge to satisfy the requirements of competitive academic examinations, inadvertently neglecting the development of functional, practical competencies. This study was undertaken to critically analyze the current status of high school curricula for students with special needs in the Khorasan Razavi province, with a focus on the extent to which these programs integrate and foster social skills. Understanding these limitations is vital for transforming educational practices and ensuring that students with special needs are adequately equipped for the complexities of the future.

Methods and Data: This study adopted a qualitative approach, employing the Grounded Theory method, specifically following the systematic approach proposed by Strauss and Corbin, to capture the multifaceted nature of the educational environment. The study utilized purposive, criterion-based sampling to select 21 experts in curriculum planning and the education of students with special needs. Participants were chosen based on their professional experience (at least five years), direct involvement in secondary education, and specialized knowledge in social skills development. Data were gathered through in-depth, semi-structured interviews, which facilitated the exploration of nuanced perspectives and experiences. The analysis followed a rigorous, three-stage coding process: 1) open coding, to identify and label key concepts within the raw data; 2) axial coding, to group these concepts into 16 main categories and examine the causal, contextual, and intervening relationships between them; and 3) selective coding, to identify the central phenomenon—the ineffectiveness of the curriculum in teaching social skills—and represent the findings within a comprehensive paradigmatic model. Theoretical saturation was achieved when no new significant themes emerged. Rigor and trustworthiness were ensured by applying the criteria established by Guba and Lincoln (1980), including credibility (member checking and prolonged engagement), transferability (rich, thick description of the research context), dependability (inter-coder reliability checks), and confirmability (external review by experts).

Findings: The systematic analysis of the interview data revealed the central phenomenon of the "ineffectiveness of the curriculum in teaching social skills," which is perpetuated by a complex web of conditions. The paradigmatic model emerged from 40 distinct concepts, categorized into the following core themes:

Causal Conditions: These were centered on the learning environment and educational objectives. Participants stated that factors such as the lack of learner-centered dynamics and the rigid characteristic features of the educational system, act as primary drivers for the current deficiencies in social skills training.

Strategic Conditions: These focused on the prevailing teaching and assessment methods. The findings indicated that current strategies, such as rote-based assessment and lecture-dominated instruction, lack interactivity, participation, and meaningful experiential learning, which are crucial for developing social competencies in students with special needs.

Contextual Conditions: The organizational culture and management style serve as the foundational environment. The research underscores that traditional leadership and the lack of organizational flexibility act as barriers, preventing the necessary shift toward modern educational functions.

Intervening Conditions: These included both facilitating factors, such as the growing social demand for educational improvement and efforts to optimize human resource distribution through territorial planning, and limiting factors, such as the dominance of traditional, theory-driven approaches and weak inter-institutional communication.

Discussion and Conclusion: The findings indicate that the current curricula for high school students with special needs suffer from a misalignment between educational objectives and the actual needs of the students. The systemic prioritization of theoretical and scientific content at the expense of social and practical competencies creates a significant barrier to student development. This study concludes that the ineffectiveness of the current curricula is not an isolated problem but a product of an educational system that remains tethered to outdated traditions, showing resistance to integrating modern, skill-based pedagogies. To bridge this gap, the study suggests a multifaceted transformation:

Policy and Curriculum Reform: There is an urgent need to revise the overarching goals and content of curricula to explicitly include social skills as core learning outcomes, moving away from the dominance of theory-based assessment.

Professional Capacity Building: The professional development of teachers and administrators must be fundamentally overhauled to foster a shift toward interactive, game-based, and experiential instructional methods.

Organizational Change: Strengthening inter-institutional cooperation and adopting modern leadership approaches are essential to foster a supportive organizational culture that values innovation and responsiveness to student needs.

By addressing these structural and pedagogical dimensions, educational authorities can transition from the current state of "ineffectiveness" toward a more holistic, student-centered approach. This transformation will not only enhance the social skills and life success of students with special needs but also elevate the effectiveness of the educational system as a whole, preparing these students to navigate their future lives with increased confidence and capability. Future research should focus on designing and validating a comprehensive skill-based curriculum model and empirically testing the efficacy of play-based and collaborative intervention strategies in real-world educational settings.



NUMBER OF REFERENCES

22



NUMBER OF FIGURES

1



NUMBER OF TABLES

7

Authors' Contributions

All authors contributed to the study design, data collection, analysis and interpretation of the results, as well as the writing and final revision of the manuscript, and approved the final version of the article.

Acknowledgements

The authors thank all individuals who assisted in conducting the study and collecting the data, and the institutions and organizations that supported or facilitated this research.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Ethical Considerations

The study complied with all relevant ethical considerations in the conduct of the research.

Citation (APA): Rasouli Sangani, A., Momeni Mahmoudi, H., Ajam, A.A., Mehdipour, Y. (2026), Analyzing the current status of curricula for junior high school students with special needs with an emphasis on social skills: A grounded theory approach. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 232-259. DOI:

 <http://doi.org/10.48310/ise.2026.21364.1484>



COPYRIGHTS

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

واکاوی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول دارای نیازهای ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی (رویکرد داده بنیاد)

عبدالرحمان رسولی سنگانی^۱، حسین مومنی مهموئی^{۲*}، علی اکبر عجم^۳، یوسف مهدی پور^۴

^۱ گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

^۲ گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

^۳ گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

^۴ گروه مدیریت، مرکز تحقیقات علوم بهداشتی و دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه، تربت حیدریه، ایران

اطلاعات مقاله

چکیده

پیشینه و اهداف: با توجه به تحولات آموزشی و نیاز روزافزون به توسعه مهارت‌های اجتماعی در میان دانش‌آموزان، به‌ویژه گروه‌های دارای نیازهای ویژه، بازنگری در برنامه‌های درسی ضرورتی انکارناپذیر است. هدف این پژوهش، شناسایی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول دارای نیازهای ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی بود.

روش‌ها: پژوهش با رویکرد کیفی و روش نظریه داده‌بنیاد انجام گرفت. جامعه آماری شامل ۲۱ نفر از خبرگان برنامه‌ریزی درسی و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بود که با نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و به‌روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد. برای اطمینان از اعتبار و پایایی از معیارهای لینکلن و گوبا استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج منجر به استخراج ۴۰ مفهوم و ۱۶ مقوله اصلی شد. پدیده محوری «ناکارآمدی برنامه درسی در آموزش مهارت‌های اجتماعی» بود. عوامل مؤثر شامل شرایط علی (محیط یادگیری و اهداف آموزشی)، راهبردی (روش‌های تدریس و ارزیابی)، زمینه‌ای (فرهنگ سازمانی)، و مداخله‌گر (توانمندی منابع انسانی و غلبه رویکرد سنتی) شناسایی گردیدند.

نتیجه‌گیری: برنامه‌های درسی موجود، توجه کافی به آموزش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه ندارند و تمرکز اصلی بر مباحث نظری است. بازنگری در اهداف و محتوا و ارتقای توان حرفه‌ای معلمان، برای تحقق آموزش‌های مهارت‌محور و تربیت اجتماعی دانش‌آموزان ضروری است.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۰

واژگان کلیدی:

برنامه درسی

مهارت‌های اجتماعی

دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

نظریه داده‌بنیاد

^۱ نویسنده مسئول

MomeniMahmouei@iau.ac.ir

۰۵۶-۳۲۳۰۹۸۷۱ (۱)

مقدمه

آموزش و پرورش، در رشد و تکامل موفقیت‌آمیز و جایگاه فرد در جامعه نقش اصلی را بر عهده دارد و به دنبال این است که فرد در جوانب گوناگون، اعم از ابعاد شناختی، کسب مهارت، ویژگی‌های شخصیتی، عاطفی و رفتاری، پیشرفت و تعالی یابد، در همین راستا، در سال‌های اخیر پژوهشگران و متخصصان تأکید کرده‌اند که مدارس امروز، در پاسخ به تغییرات سریع اجتماعی و ظهور نیازها و ترجیحات جدید، ناگزیر به بازنگری جدی در روش‌های تدریس و برنامه‌های درسی شده‌اند (زادشیر و همکاران، ۱۴۰۲؛ سانچز و همکاران^۱، ۲۰۲۳). برای پاسخگویی مؤثر به این تحولات محیطی، لازم است برنامه‌های درسی و شیوه‌های تدریس به‌گونه‌ای طراحی و اجرا شوند که از

ظرفیت‌های موجود بهترین بهره را بگیرند (غلام‌پور و محمودی بورنگ، ۱۴۰۴) و به دانش‌آموزان امکان دهند در یادگیری درس‌ها مشارکت فعال داشته باشند و عملکرد آموزشی بهتری نشان دهند (نیکوئیست^۲، ۲۰۱۶).

آموزش، به جنبه اجرایی برنامه درسی اشاره دارد و به معنای فراهم کردن فرصت‌های یادگیری و درگیر کردن واقعی فراگیران با آن‌هاست. از این‌رو انتخاب یک برنامه درسی مناسب و توجه به روش‌های تدریس و مبانی نظری و فلسفی آن، نقشی تعیین‌کننده دارد. برنامه درسی^۳ را می‌توان از مهم‌ترین ارکان موفقیت، اثربخشی و هویت‌بخشی به نظام آموزش و پرورش دانست (خساوانو^۴، ۲۰۲۲). برنامه درسی مجموعه فرصت‌های نظام‌مند و طرح‌ریزی شده (از سطح ملی، منطقه‌ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب بر آن‌ها در نظر گرفته شده است که متربیان برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت، در معرض آن قرار می‌گیرند (محمودی و غلام‌پور، ۱۴۰۴؛ ربیعی فارسیجانی، ۱۴۰۰). برنامه درسی به عنوان قلب آموزش (روسو و فریک^۵، ۲۰۲۳) و عناصر مختلف آن اعم از اهداف، محتوا، روش و غیره به عنوان اجزا و مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند (لوبیس ناروکا و بویل^۶، ۲۰۲۳). برنامه درسی در دهه‌های اخیر به یکی از حوزه‌های پویای دانش بشری مبدل گشته و به نحوی که تنوع دیدگاه‌ها و ظرفیت پژوهشی و علمی آن، بسیاری را در حوزه تعلیم و تربیت تحت تأثیر قرار داده است (ناماسیام و همکاران^۷، ۲۰۲۳).

پویایی برنامه درسی و چالش‌ها و تحولات محیطی سال‌های اخیر ایجاب می‌نماید که نظام‌های آموزشی، دانش‌آموزان خود را به شکلی تربیت کنند که نه تنها خود را با این تحولات شتابان جامعه بشری هماهنگ سازند؛ بلکه به دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی مجهز شوند که بتوانند به عنوان تولیدکنندگان دانش به‌روز و نو، پیش‌آهنگ در ایجاد تحولات جدید باشند (تامیلسون و جاریس^۸، ۲۰۲۳). جهت ایجاد این تحولات، می‌بایست برنامه‌های درسی که به عنوان مؤلفه اصلی و هسته مرکزی هر نظام آموزشی، با دانش نو، به روزرسانی و اصلاح کرده و با تغییرات و نیازهای جامعه در عصر جدید هماهنگ نمود. یکی از حیطه‌هایی که تحت تأثیر تحولات محیطی و نیازهای نوین برآمده از مطالبات و خواسته‌های ذینفعان اجتماعی، بروز و ظهور یافته است، مسأله ارتقای و توسعه توانمندی‌ها و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بوده است. مهارت‌های اجتماعی، قابلیت‌هایی را شامل می‌شود که از رهگذر آنها، دانش‌آموزان می‌توانند تعامل‌ها و ارتباطات بین‌فردی و فرایند ارتباطی را با دیگران برقرار سازند (موناهان و همکاران^۹، ۲۰۲۳)؛ به عبارت دقیق‌تر؛ یعنی فرایندی که افراد طی آن، اطلاعات، افکار و احساسات خود را از طریق مبادله کلامی و غیرکلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (امین جعفری و شفیع، ۱۳۹۶).

2. Nyquist

3. Curriculum

4. Khasawneh

5. Rossouw and Frick

6. Lubicz-Nawrocka and Bovill

7. Namasisvayam et al

8. Tomlinson and Jarvis

9. Monahan et al

مهارت‌های اجتماعی^{۱۰} بخش مهمی از حوزه رشد فردی است و کمبود آن در درازمدت ضربه شدیدی به کودک وارد می‌کند. چنین مهارت‌هایی را به عنوان توانایی تعامل با دیگران در موقعیت اجتماعی معین به روش ویژه تعریف می‌کنند که از نظر اجتماعی مورد قبول جامعه بوده و یا ارزش‌گذاری شده‌اند که به طور همزمان هم از نظر شخصی و به طور عمده هم برای دیگران مفید است. مهارت‌های اجتماعی ضعیف با مشکلات ارتباطی با همسالان، خانواده و معلم‌ها و بسیاری از آسیب‌های رفتاری و روانی شامل اختلال یادگیری، نارسایی هیجانی، افسردگی، اختلال سلوک، اختلال نافرمانی مقابله‌ای، فوبیای اجتماعی، درخودماندگی و اسکیزوفرنی اوایل کودکی مرتبط است (شیرجنگ و همکاران، ۱۳۹۷).

علی‌رغم اهمیت روزافزون مهارت‌های اجتماعی و یادگیری آن از جانب دانش‌آموزان، به نظر می‌رسد توجه به این قسم مهارت‌ها در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ضرورتی دوچندان دارد (دوبرک و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۱). بر اساس پژوهش‌های انجام پذیرفته، محققان معتقدند خودپنداره پایین در کودکان دارای اختلالات و یا ناتوانی‌های ذهنی و یادگیری (و به طور کل کودکان و دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه) بر روی ادراک اجتماعی‌شان تأثیر می‌گذارد و مایه شکست این کودکان در ارتباط با دیگران می‌شود (ممقانیان و علیوندی‌وفا، ۱۴۰۲). ناتوانی‌های ذهنی و یادگیری و اختلالات هوشی و هیجانی؛ با محدودیت‌های قابل توجهی در عملکردهای فکری و مهارت‌های سازگاری اجتماعی مشخص می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^{۱۲}، ۲۰۱۳). نقص در مهارت‌های اجتماعی مؤلفه‌های مهم این افراد می‌باشد و پژوهشگران به طور قطعی ثابت کرده‌اند که افراد با ناتوانی ذهنی، مهارت‌های اجتماعی ضعیف‌تری نسبت به سایر کودکان دارند (ادنیی و امیگبدون^{۱۳}، ۲۰۱۶).

مرور ادبیات حوزه مهارت‌های اجتماعی به خوبی این نکته را آشکار می‌سازد که آموزش و یادگیری این مهارت‌ها، به خصوص در آموزش و پرورش و در مورد کودکان و نوجوانان با نیازهای ویژه، می‌تواند تأثیرات عمیقی بر سایر متغیرهای مرتبط با سلامت جسم و روان کودکان داشته باشد و به نوعی تضمین‌کننده زندگی فردی و اجتماعی سالم و با کیفیت آنها در بازه‌های مختلف سنی باشد. هم چنین باید اشاره داشت که با وجود اهمیت روزافزون مهارت‌های اجتماعی، بررسی اسناد آموزشی و تجارب میدانی که در پارگراف قبل مورد اشاره قرار گرفت، نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی مقطع متوسطه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، کمتر بر نیازهای واقعی این گروه در دوره نوجوانی متمرکز شده‌اند. این مقطع با تحولاتی عمیق در هویت‌یابی، تعاملات بین‌فردی و مدیریت هیجان همراه است و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در این دوره، بیش از دیگران در معرض دشواری‌های ارتباطی، رفتارهای ناسازگارانه و ضعف در سازگاری اجتماعی قرار می‌گیرند. با این حال، برنامه‌های رسمی بیشتر ماهیتی نظری داشته و فرصت کافی برای یادگیری عملی و تجربه‌محور فراهم نمی‌کنند. این شکاف میان نیازهای رشدی-اجتماعی نوجوانان با نیازهای ویژه و ساختار فعلی برنامه درسی متوسطه، ضرورت واکاوی وضعیت موجود و بازشناسی چالش‌های آن را برجسته می‌سازد. از این رو پژوهش حاضر قصد دارد تا با اتخاذ رویکرد کیفی نظریه

10. social skills

11. Dubreucq et al

12. American Psychiatric Association

13. Adeniyi and Omigbodun

داده بنیاد به شناسایی الگوی جاری برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی در استان خراسان رضوی بپردازد تا از این رهگذر رویکردها و آسیب‌های احتمالی این برنامه‌ها و همچنین موارد مداخله و نیازمند تغییر و تحول را، مورد بررسی قرار دهد.

ادبیات نظری و پیشینه پژوهش

تحولات سریع اجتماعی و علمی، ضرورت بازاندیشی در برنامه‌های درسی را بیش از پیش آشکار کرده است. آموزش و پرورش دیگر تنها مسئول انتقال دانش نیست، بلکه باید بستری برای رشد همه‌جانبه‌ی شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان فراهم کند (زادشیر و همکاران، ۱۴۰۲؛ سانچز و همکاران، ۲۰۲۳). در این میان، برنامه درسی نقشی محوری دارد، زیرا کیفیت آن تعیین‌کننده‌ی میزان درگیری یادگیرنده در فرایند یادگیری است (نیکوئست، ۲۰۱۶). پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که مؤلفه‌های برنامه درسی باید پویا، موقعیت‌محور و منطبق با نیازهای روز جامعه باشند تا در پرورش مهارت‌ها و توانایی‌های مورد انتظار، کارآمد عمل کنند (خساوانو، ۲۰۲۲). برنامه درسی در سطح جهانی به‌عنوان "قلب نظام آموزشی" شناخته می‌شود و در دهه‌های اخیر از یک ساختار محتوامحور به سوی طراحی مبتنی بر شایستگی و مهارت حرکت کرده است (لوبیس ناروکا و بویل، ۲۰۲۳). این تحول رویکردی، به‌ویژه در عصر نوین فناوری و ارتباطات، باعث تأکید بیشتر بر مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر تربیت انسان شده است. مهارت‌های اجتماعی به‌منزله توانایی تعامل مؤثر، درک هیجان دیگران و ایجاد ارتباط‌های سازنده با محیط تعریف می‌شوند (موناها و همکاران، ۲۰۲۳). از این منظر، آموزش مهارت‌های اجتماعی نه‌فقط هدفی تربیتی، بلکه ضرورتی برای سازگاری اجتماعی در جامعه پیچیده امروز است.

در حوزه پیشینه پژوهش، مطالعات متعددی اهمیت آموزش مهارت‌های اجتماعی را در گروه‌های مختلف دانش‌آموزی نشان داده‌اند (دوبرک و همکاران، ۲۰۲۱). در یک فراتحلیل نظام‌مند بر روی ۲۸ پژوهش، اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی را در بزرگسالان دارای اختلال طیف اوتیسم بررسی کردند. روش پژوهش آنان مرور نظام‌مند و تحلیل فراتحلیلی بود و ابزار تحلیل، چک‌لیست کیفیت مطالعات بود. نتایج نشان داد که آموزش‌های مبتنی بر تعامل گروهی و ایفای نقش، تأثیر معناداری بر بهبود مهارت‌های ارتباطی و کاهش رفتارهای انزواطلبانه دارد. هرچند جامعه هدف این مطالعه بزرگسالان بودند، اما نتایج آن برای طراحی برنامه‌های آموزشی در مدارس ویژه نیز قابل تعمیم است.

در پژوهشی دیگر ادنی و امیگبدون (۲۰۱۶) با استفاده از طرح شبه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل، تأثیر یک مداخله آموزشی در کلاس‌های درس را بر مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای ناتوانی ذهنی در نیجریه بررسی کردند. ابزار پژوهش، مقیاس مهارت‌های اجتماعی گرشام^{۱۴} بود و مداخله شامل ۸ جلسه بازی درمانی و ایفای نقش گروهی بود. نتایج تحلیل کوواریانس نشان

داد که میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایش به‌طور معناداری افزایش یافت. این مطالعه اهمیت نقش محیط یادگیری و مشارکت فعال را در ارتقای تعامل اجتماعی کودکان خاص برجسته ساخت.

موناها و همکاران (۲۰۲۳) نیز در مرور نظام‌مند خود بر مداخلات مهارت‌های اجتماعی برای جوانان مبتلا به اوتیسم، نتیجه گرفتند که مؤثرترین مداخلات آن‌هایی هستند که «بازخورد همسالان» و «الگوهای ارتباطی طبیعی» را در بر می‌گیرند. روش آنان مرور ۴۷ مقاله با تحلیل محتوایی بود. یافته‌ها نشان دادند که تلفیق رویکردهای فناورانه مانند آموزش با ربات‌های تعاملی یا شبیه‌سازی اجتماعی می‌تواند در یادگیری مهارت‌های بین‌فردی بسیار مؤثر باشد (راپتوپولو و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۱).

در همین راستا، پژوهش تامپلسون و جارویس (۲۰۲۳) نیز با رویکرد نظری، تأکید کرد که برنامه درسی باید بر اساس تفاوت‌های فردی و یادگیری تجربی طراحی شود تا ظرفیت‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان به شکلی عمیق‌تر پرورش یابد.

در ایران نیز شواهد مشابهی وجود دارد. پژوهش شیرجنگ و همکاران (۱۳۹۷) با طرح شبه‌آزمایشی و استفاده از پرسش‌نامه اختلال نافرمانی مقابله‌ای، نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به کاهش رفتارهای ناسازگارانه در کودکان دارای مشکلات رفتاری می‌شود. همچنین، ممقانیان و علیوندی‌وفا (۱۴۰۲) با استفاده از روش آزمایشی و مداخله «بازی درمانی عروسکی» بر روی ۳۰ کودک دیرآموز، دریافتند که این نوع مداخلات سبب بهبود خودپنداره و رشد اجتماعی کودکان شده است.

در مقطع متوسطه، نیازهای تربیتی و اجتماعی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه ماهیت پیچیده‌تری پیدا می‌کند و این دانش‌آموزان معمولاً با محدودیت‌هایی در خودپنداره، تعاملات اجتماعی، مدیریت هیجان و حل مسئله مواجه‌اند؛ مسائلی که در دوره نوجوانی شدت بیشتری می‌یابد (ادینی و امیگبدون، ۲۰۱۶). با این حال، شواهد موجود درباره برنامه‌های درسی رسمی نشان می‌دهد که محتوای ارائه‌شده در دوره متوسطه کمتر با این نیازها هم‌راستا است و عمدتاً رویکردی نظری و تک‌بعدی دارد (روسو و فریک، ۲۰۲۳)، نبود فرصت‌های یادگیری فعال، کمبود فعالیت‌های گروهی سازمان‌یافته و ضعف در کاربردی‌سازی محتوا از جمله چالش‌های اصلی برنامه درسی این مقطع برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به شمار می‌رود؛ چالش‌هایی که لزوم بازنگری در ساختار برنامه درسی متوسطه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی را آشکار می‌سازد.

در مجموع مرور پیشینه نشان می‌دهد که چه در پژوهش‌های داخلی و چه خارجی، آموزش مهارت‌های اجتماعی یکی از ابزارهای مؤثر برای ارتقای سازگاری اجتماعی، بهزیستی روانی و عدالت آموزشی در گروه‌های دانش‌آموزی به‌ویژه با نیازهای ویژه محسوب می‌شود. با وجود این یافته‌ها، بیشتر پژوهش‌های پیشین در سطح خرد (مدرسه یا گروه محدود) و عمدتاً با روش‌های کمی انجام شده‌اند. هنوز مطالعه‌ای جامع با رویکرد کیفی و داده‌بنیاد که بتواند الگوی موجود برنامه‌های درسی برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه را از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی شناسایی کند، انجام نشده است. این خلأ پژوهشی ضرورت انجام مطالعه حاضر را آشکار می‌سازد؛ زیرا

شناخت دقیق وضعیت موجود و عوامل زمینه‌ساز، راهبردی و مداخله‌گر، می‌تواند مسیر اصلاح و بازطراحی برنامه‌های درسی را در راستای تقویت مهارت‌های اجتماعی این گروه از دانش‌آموزان هموار سازد.

روش‌شناسی تحقیق

هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول دارای نیازهای ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی در استان خراسان رضوی بوده است. به منظور دستیابی به این هدف، رویکرد کیفی با کاربردی مدل پارادایمی داده‌بنیاد مدنظر قرار گرفته است. در این پژوهش از رویکرد سیستماتیک اشتروس و کوربین برای نظریه داده بنیاد استفاده شده است. در رویکرد سیستماتیک پژوهشگر می‌باید روش و فن مشخصی برای تحلیل در پیش بگیرد و کدگذاری مرحله‌مندی (باز، محوری و انتخابی) را به اجرا درآورد و کار نهایی خود را در الگوی پارادایمی یکسانی ارائه کند (فراستخواه، ۱۳۹۸). مشارکت‌کنندگان این پژوهش مشتمل بر ۲۱ نفر از متخصصان و خبرگان در زمینه موضوع پژوهش بودند که به جهت حرفه‌ای و شغلی، تجارب ارزشمندی در زمینه آموزش و تدریس به دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه در استان خراسان رضوی داشتند و حداقل دارای ۵ سال سابقه فعالیت آموزشی در این حوزه بوده‌اند. در این راستا می‌توان گفت که رویکرد انتخاب مشارکت‌کنندگان، هدفمند، از نوع ملاک‌محور، بوده است. نخستین ملاک، سابقه حرفه‌ای مرتبط بود؛ بدین معنا که مشارکت‌کنندگان می‌بایست حداقل پنج سال تجربه مستمر در آموزش یا مدیریت آموزشی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه داشته باشند. همچنین، داشتن تجربه مستقیم در مقطع متوسطه شرط مهمی برای ورود به مطالعه بود و تنها افرادی انتخاب شدند که حداقل یک سال در این مقطع تدریس کرده یا در اجرای برنامه‌های درسی مرتبط نقش داشته‌اند. ملاک دوم، دانش و شناخت تخصصی از مهارت‌های اجتماعی و مسائل مرتبط با آن بود. این شناخت می‌توانست از طریق سابقه برگزاری کارگاه‌های آموزشی، تدریس دروس مرتبط، مشارکت در برنامه‌های مهارت‌آموزی، یا تجربه عملی کار با دانش‌آموزان دارای مشکلات اجتماعی و رفتاری احراز شود. ملاک سوم به تحصیلات مرتبط اختصاص داشت؛ به این ترتیب که رشته‌هایی مانند برنامه‌ریزی درسی، آموزش کودکان استثنائی، روان‌شناسی تربیتی، مشاوره و علوم تربیتی به‌عنوان رشته‌های پذیرفته‌شده در نظر گرفته شدند. افزون بر این، مشارکت‌کنندگان می‌بایست توانایی بیان و انتقال تجربه‌ها را داشته و تمایل کافی برای شرکت در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به مدت ۳۰ تا ۶۰ دقیقه ابراز کنند، جمع‌آوری اطلاعات تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. افرادی که فاقد تجربه کافی، تحصیلات مرتبط یا آمادگی لازم برای مشارکت مؤثر در فرایند مصاحبه بودند، از نمونه حذف شدند. جهت محرمانه ماندن مشارکت‌کنندگان در مراحل پژوهش و رعایت اخلاق پژوهشی به هرکدام از آن‌ها یک کد اختصاص داده شد. در ادامه ویژگی جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش در جدول شماره ۱ مورد اشاره قرار گرفته است.

جدول ۱. ویژگی جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان
Table 1. Demographic Characteristics of the Participants

کد مشارکت‌کننده	شغل / سمت حرفه‌ای	جنسیت	سن	مدرک و رشته تحصیلی
۱	آموزگار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (مقطع متوسطه)	زن	۴۳	دکتری آموزش کودکان استثنایی
۲	آموزگار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (مقطع متوسطه)	مرد	۴۱	کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی
۳	آموزگار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (مقطع متوسطه)	مرد	۴۱	کارشناسی ارشد آموزش و پرورش استثنایی
۴	آموزگار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (مقطع متوسطه)	زن	۳۶	دکتری آموزش کودکان استثنایی
۵	مربی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه	مرد	۳۵	دکتری آموزش کودکان استثنایی
۶	آموزگار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (مقطع متوسطه)	زن	۳۳	دکتری روان‌شناسی تربیتی
۷	سرگروه آموزشی آموزش و پرورش استثنایی	زن	۲۴	دکتری آموزش کودکان استثنایی
۸	سرگروه آموزشی (حوزه مهارت‌های زندگی)	زن	۲۴	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۹	کارشناس مسئول آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه	مرد	۴۵	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی
۱۰	کارشناس آموزش متوسطه استثنایی	مرد	۴۳	دکتری آموزش کودکان استثنایی
۱۱	مشاور مدرسه دانش‌آموزان با نیاز ویژه	مرد	۴۳	دکتری مشاوره و راهنمایی
۱۲	مدیر مدرسه متوسطه دانش‌آموزان با نیاز ویژه	مرد	۳۹	دکتری مدیریت آموزشی
۱۳	مدیر مدرسه اوتیسم	زن	۳۶	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۱۴	معاون آموزشی مدارس استثنایی	زن	۳۵	کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی
۱۵	مربی رفتاردرمانی در مدارس دارای نیازهای ویژه	مرد	۳۰	دکتری آموزش کودکان استثنایی
۱۷	آموزگار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (مقطع متوسطه)	زن	۳۰	کارشناسی ارشد آموزش کودکان استثنایی
۱۸	آموزگار دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری (متوسطه اول)	مرد	۳۰	دکتری آموزش کودکان استثنایی

۱۹	آموزگار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی	زن	۲۹	دانشجو دکتری آموزش کودکان استثنایی
۲۰	آموزگار دانش‌آموزان اوتیسم	مرد	۲۹	دانشجو دکتری آموزش کودکان استثنایی
۲۱	آموزگار دانش‌آموزان اوتیسم	زن	۲۹	دانشجو دکتری آموزش کودکان استثنایی

فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده‌بنیاد، همزمان با جمع‌آوری داده‌ها طی سه مرحله: کدگذاری باز؛ کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد. برای تأمین روایی و پایایی از روش گوبا و لینکلن^{۱۶} (۱۹۸۰) استفاده شد. آنها چهار معیار قابلیت اعتبار^{۱۷}، قابلیت انتقال^{۱۸}، قابلیت اتکا^{۱۹} و قابلیت تأیید^{۲۰} را به‌منظور ارزیابی دقت علمی پژوهش مدنظر قرار داده‌اند. در زمینه قابلیت اعتبار، از کنترل اعضا استفاده شد؛ بدین‌صورت که خلاصه کدها و برداشت‌های اولیه برای چند مشارکت‌کننده ارسال و نظرات آنان در اصلاح و تثبیت یافته‌ها لحاظ گردید. علاوه بر این، مصاحبه‌ها به‌صورت هم‌زمان با تحلیل انجام شد تا امکان بازگشت به شرکت‌کنندگان برای رفع ابهامات وجود داشته باشد. جهت قابلیت انتقال، شرح دقیق بستر پژوهش، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان و نحوه انتخاب آنان ارائه شد تا خواننده بتواند درباره انتقال‌پذیری نتایج قضاوت کند. برای قابلیت اتکا، کدگذاری‌ها توسط دو پژوهشگر مستقل انجام و میزان توافق میان کدگذاران بررسی شد. در نهایت، برای قابلیت تأیید، کدهای استخراج‌شده، مقوله‌بندی‌ها و استنتاج‌ها توسط متخصصان بیرونی بازبینی شد تا اطمینان حاصل شود نتایج مبتنی بر داده‌های واقعی بوده و سوگیری پژوهشگر حداقل بوده است.

یافته‌ها

پدیده محوری

پدیده محوری، مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است (کوربین و اشتراوس^{۲۱}، ۱۹۹۰). در پژوهش حاضر پدیده محوری الگوی پژوهش، ناکارآمدی برنامه درسی در آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌باشد. در جدول ۱ موارد مذکور ارائه شده است.

جدول ۲. پدیده محوری الگوی موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی

Table 2. Core Phenomenon of the Current Curriculum Model for Students with Special Needs from the Perspective of Social Skills

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
	تأکید بر مباحث علمی و نظری	تأیید ضمنی کم‌اهمیتی مهارت‌های اجتماعی

16. Guba & Lincoln
17. Credibility
18. Transferability
19. Dependability
20. Conformability
21. Corbin & Strauss

ناکارآمدی برنامه درسی در	نبود اثربخشی بلندمدت آموزش‌های مدرسه‌ای
آموزش مهارت‌های اجتماعی	رقابت‌های علمی غیرسازنده
فقدان مهارت‌های کاربردی و عملی	فقدان هوش هیجانی
	خودآگاهی اندک
	وجود مشکلات رفتاری
	عدم سازگاری اجتماعی

تأکید بر مباحث علمی و نظری

یکی از مواردی که در تحلیل مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان به تکرار ملاحظه شد؛ وجود گزاره‌های مفهومی در رابطه با تک‌بعدی بودن آموزش‌های مدرسه‌ای در راستای دروس علمی و نظری است. به باور مشارکت‌کنندگان آموزش و پرورش در وضعیت کنونی به طور کل تأکید بر این مباحث داشته و آموزش مهارت‌های اجتماعی دارای اولویت نیست. این مقوله خود شامل سه مؤلفه: تأیید ضمنی کم‌اهمیتی مهارت‌های اجتماعی؛ نبود اثربخشی بلندمدت آموزش‌های مدرسه‌ای و رقابت‌های علمی غیرسازنده می‌باشد. در ادامه می‌توان به برخی از بخش‌های مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان که این موارد را مورد تأکید قرار داده‌اند؛ اشاره نمود.

فکر می‌کم یک بازانديشي بنيادين بايد در برنامه‌های درسی صورت بگیرد. در حال حاضر بیشتر آموزش‌های مدرسه‌ای بر امور دانشی و نظری متمرکز است و به طور مداوم و متأسفانه غیرمنطقی و بی‌اثر، دانش‌آموزان را برای انواع رقابت‌های علمی آماده می‌کنند.

به نظرم آموزش و پرورش به میزانی که از آموزش مهارت‌های اساسی زندگی به دانش-آموزان و به خصوص دانش‌آموزان ویژه، فاصله بگیرد، در بلندمدت اثربخشی اجتماعی خود را از دست می‌دهد.

فقدان مهارت‌های کاربردی و عملی

تحلیل و کدگذاری مفاهیم مستخرج از مصاحبه‌ها نشان‌دهنده آن بود که مشارکت‌کنندگان اعتقاد داشتند که وضعیت آموزش بسیاری از مهارت‌های اجتماعی و کاربردی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در حد قابل قبولی نبوده است. این مقوله دربرگیرنده مؤلفه‌های فقدان هوش هیجانی؛ خودآگاهی اندک؛ وجود مشکلات رفتاری و عدم سازگاری اجتماعی می‌باشد. در ادامه بیاناتی از مشارکت‌کنندگان که حاوی مؤلفه‌های این مقوله است؛ مدنظر قرار می‌گیرد.

دیدگاه غالب در آموزش و پرورش این است که فقط باید دانش دانش‌آموزان را ارتقا دهیم و در قبال مهارت‌های عملی آنها مسئولیتی وجود ندارد. مسأله کنونی دانش‌آموزانی که با مشکلات رفتاری و اختلالاتی مواجه هستند این است که نمی‌توانند کنترلی بر احساسات خود داشته باشند و در عموم موقعیت‌ها رفتارهای ناسازگاری از خود نشان می‌دهند که طبیعتاً می‌باید آموزش و پرورش نسبت به این مسائل بی‌تفاوت نباشد.

شرایط علی

شرایط علی در حقیقت علل موجهه پدیده اصلی در این پژوهش تلقی می‌شود. شرایط علی در الگوی پژوهش کنونی، خود شامل ۳ مقوله اصلی با عناوین: محیط و بستر یادگیری؛ اهداف، مأموریت‌ها و مقاصد یادگیری؛ مواد و منابع یادگیری بوده است (جدول ۲).

جدول ۳. شرایط علی الگوی موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی

Table 3. Causal Conditions of the Current Curriculum Model for Students with Special Needs from the Perspective of Social Skills

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
محیط و بستر یادگیری	پویایی محیط	بازخوردمحوری
		بازاندیشی ماهیت نهادی
		تسری و توسعه گفتمان کیفیت
		تلقی از نقش معلم و مدرسه
		دانش‌محوری محیط آموزش
		فراگیر- یادگیرنده‌محوری محیط آموزش
اهداف، مأموریت‌ها و مقاصد یادگیری	جامعیت اهداف	مسأله‌محوری آموزش
		توجه به نیازهای عاطفی، شناختی و مهارتی
		تأکید بر آموزش عینی و عملی
		اولویت‌بندی اهداف
		توجه به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه همراستا با اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین و ...
		شفافیت مأموریت‌ها و کارویژه‌های آموزش و پرورش در زمینه دانش‌آموزان نیاز ویژه
مواد و منابع یادگیری	همخوانی با اهداف	نیازسنجی منطقی اهداف
		آینده‌نگری در تصریح اهداف
		شواهدمحور بودن اهداف
		تدارک منابع مادی و تجهیزاتی
		توجه به اعتبارات، بودجه‌ها و سرانه‌های آموزشی
		کاربست فناوری همراستا با اهداف و کارویژه‌ها
توسعه منابع انسانی	توسعه منابع انسانی	نوآوری فناوری همراسته در جهت رفع نیازهای موقعیتی
		آمایش و سازماندهی منابع انسانی کارآمد
		جذب و نگهداشت منابع انسانی توانمند
		انگیزش مناسب منابع انسانی

محیط و بستر یادگیری

در اثنای تحلیل مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان و کدگذاری مفاهیم استخراج شده، گزاره‌های زیادی مرتبط با محیط و بستر و محیط یادگیری شناسایی شد که در دو محور پویایی محیط و عوامل خصیصه‌ای نظام آموزشی مدنظر قرار گرفت. مشارکت‌کنندگان به اشکال مختلف اذعان داشتند که مواردی فراتر از حدود اختیارات سازمان آموزش و پرورش وجود دارد که برآمده از محیط و زمینه است. مواردی مانند دغدغه‌مندی کیفی و پرداختن به ماهیت وجودی نهادهای مختلف اعم از آموزش و پرورش و رفع ابهام از آن، در این دسته قرار می‌گیرند. در زیر اشاره‌ای مختصر به برخی از گزاره‌های مستخرج از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان شده است:

یکی از مسائلی که به نظرم آموزش و پرورش و فرایند آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را تحت‌الشعاع قرار داده است؛ نبود کیفیت‌اندیشی و دغدغه نسبت به آن است. باید نظام‌های تضمین کیفیتی وجود داشته باشد که بتواند همه کنش‌های و اهداف و وظایف سازمانی و اجتماعی آموزش و پرورش را مورد کاوش و پایش قرار دهد و آسیب‌شناسی‌ها را در راستای بهبود وضعیت کنونی به کار گیرد.

اهداف، مأموریت‌ها و مقاصد یادگیری

اهداف و مأموریت‌های سازمانی یکی از موارد پرشماری بوده است که در طی فرایند مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته مشارکت‌کنندگان بارها مورد توجه قرار گرفته است. این مقوله مشتمل بر مؤلفه‌های جامعیت اهداف؛ هم‌افزایی اهداف و علمی بودن اهداف بوده است. در توضیح باید اشاره داشت که مشارکت‌کنندگان بر این اعتقاد بودند که اهداف و مقاصد مطرح شده و تدوین شده برای آموزش و پرورش، می‌تواند تا حدود زیادی بر پدیده محوری الگوی کنونی برنامه درسی دانش‌آموزان متوسطه با نیازهای ویژه در راستای توجه به مهارت‌های اجتماعی مؤثر باشد و از علل موجهه این پدیده تلقی گردد. به عنوان نمونه مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که تدوین و توسعه مأموریت‌ها و اهداف آموزش و پرورش باید با نگاهی منطقی و علمی و عقلایی صورت پذیرد تا از این رهگذر نیازهای نوین دانش‌آموزان و بالاخص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، مورد توجه قرار گیرد. در ادامه می‌توان به برخی از بیانات مشارکت‌کنندگان را اشاره داشت.

اگر مبنا توسعه آموزش و پرورش در عرصه‌های مختلف اعم از آموزش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان دارای اختلالات و آسیب‌های ویژه باشد، باید این اهداف به روشنی در بیانیه‌های مأموریت و اهداف سازمانی و نهادی مورد تأکید قرار گیرد. باید آموزش و پرورش همه محورهای شناختی و عاطفی و مهارتی را توأمان مورد توجه قرار دهد.

شرایط راهبردی

شرایط راهبردی الگوی پژوهش حاضر، شامل ۳ مقوله اصلی راهبردهای یاددهی - یادگیری؛ طرح‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای؛ ارزیابی شغلی - سازمانی بوده است. که در جدول ۳ مورد اشاره قرار رفته است.

جدول ۴. شرایط راهبردی الگوی موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی

Table 4. Strategic Conditions of the Current Curriculum Model for Students with Special Needs from the Perspective of Social Skills

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
راهبردهای یاددهی - یادگیری	تعاملی و مشارکتی بودن	مشارکت والدین در آموزش و یادگیری
		هم‌کنشی و تعامل نهادی
		رقابت‌های سازنده گروهی
	بازی محوری	کاربست رویکرد ایفاگری نقش
		بهره‌گیری بازی درمانی در اصلاح رفتار
		داستان محوری
	تجربه‌گرایی و معناداری آموزش	توجه به تجربه‌های فردی دانش‌آموزان
		معنادار ساختن آموزش
		توجه به ساخت دانش توسط دانش‌آموز
		توجه به فعالیت‌های عینی
طرح‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای	عدم نیازمحوری آموزش‌های سازمانی رویکرد نامناسب در اجرا	یادگیری فعال
		روزآمدی محتوا
		فقدان رویکرد نیازسنجی
		انطباق با اهداف
		تجربه محوری
ارزیابی شغلی - سازمانی	فرصت‌آفرینی جهت کاربست آموخته‌ها مهارت کنترل و خودتنظیمی یادگیری ارزیابی و خودتنظیمی کاربست رویکردهای سنجش و ارزیابی نوین	فرصت‌آفرینی جهت کاربست آموخته‌ها
		مهارت کنترل و خودتنظیمی یادگیری
		استفاده از بازخورد در تنظیم رفتاری
		استفاده از روش‌های نوین ارزشیابی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
		انطباق روش‌های سنجش و ارزشیابی با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان

راهبردهای یاددهی - یادگیری

انتخاب راهبردهای یاددهی-یادگیری و ویژگی‌های آن، یکی از شرایط راهبردی الگوی پژوهش بوده است. مشارکت‌کنندگان اعتقاد داشتند که راهبردهای یاددهی - یادگیری اتخاذ شده کنونی فاقد خصیصه‌های لازم در راستای تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه دارای نیازهای ویژه بوده است. این مقوله شامل تعاملی و مشارکتی بودن؛ بازی محوری و تجربه‌گرایی و معناداری آموزش بوده است. به باور مشارکت‌کنندگان در راستای تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول با نیازهای ویژه در استان خراسان رضوی، رویکردهای یاددهی - یادگیری می‌باید بر محور بازی متمرکز باشد. همچنین می‌باید به تجربه‌های فردی دانش‌آموزان توجه شود

تا اثربخشی آموزش‌ها، بیشتر شود. می‌توان بخش‌هایی از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان را که دربرگیرنده این موارد بوده است؛ مدنظر قرار داد.

من خودم به تجربه متوجه شدم که وقتی محور آموزش بازی باشد و در طی بازی‌ها و نقش‌هایی که به دانش‌آموزان می‌دهیم؛ مهارت‌های اجتماعی را آموزش می‌دهیم، عمق یادگیری دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، بیشتر می‌شود.

طرح‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای

مشارکت‌کنندگان بارها در مصاحبه‌های خود ابراز داشته‌اند که برنامه‌ها و طرح‌های توسعه حرفه‌ای در بهبود وضعیت کنونی برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در راستای آموزش مهارت‌های اجتماعی، از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. این مقوله مشتمل بر دو مؤلفه عدم نیازمحوری آموزش‌های سازمانی و رویکرد نامناسب در اجرا بوده است. به باور مشارکت‌کنندگان برنامه‌ریزان و مجریان و به خصوص معلمان به منظور اجرایی نمودن برنامه‌های درسی با تأکید بر مهارت‌های اجتماعی باید به گونه‌ای مدون در معرض رویکردهای مختلف آموزش و بازآموزی قرار گیرند تا از این رهگذر بتوانند اهداف مورد نظر در این زمینه را با کارایی و کیفیت مطلوب پیگیری نمایند. در همین راستا می‌توان به برخی از بیانات مشارکت‌کنندگان که این مقولات را مورد تأکید قرار داده‌اند، اشاره نمود.

متأسفانه به نظرم می‌رسد که خیلی از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان که باید بر محور دانش‌افزایی آنان باشد، چندان با دقت طرح‌ریزی و اجرا نمی‌شود. بسیاری از برنامه به شیوه‌ای ناکارآمد طراحی و اجرا می‌شوند و در عمل از معلمان و مجریان در زمینه گره‌گشایی از یادگیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان صورت نمی‌دهد.

ارزیابی شغلی - سازمانی

ارزیابی شغلی - سازمانی دسته‌ای دیگر از شرایط راهبردی الگوی پژوهش بوده است که بیانات زیادی در رابطه با آن از جانب مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر مطرح شده است. کدگذاری مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها گویای آن بود که این مفاهیم می‌تواند در قالب دو مؤلفه نهادینه‌سازی خود ارزیابی و خودتنظیمی و کاربست رویکردهای سنجش و ارزیابی نوین مورد شناسایی واقع شوند. به عبارت دقیق‌تر مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقد بوده‌اند که مادامی که نظام‌های ارزیابی و ارتقای شغلی بر مبنای کیفیت عملکرد معلمان در حیطه‌های مختلف اعم از آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه تعریف نشوند؛ نمی‌توان به بهبود وضعیت موجود در این زمینه چندان امید داشت. در زیر به برخی از اشارات مشارکت‌کنندگان در رابطه با مؤلفه‌های این مقوله پرداخته شده است.

ارزیابی‌های شغلی و سازمانی در همه جای دنیا نقش هدایت‌گر دارند تا کارکنان را در مسیر اهداف و مقاصد سازمانی تشویق و تحریک کنند. فکر می‌کنم این اتفاق در آموزش و پرورش کنونی به خوبی هدایت نشده است و طبیعتاً ثمرات آن هم مغفول ماندن برخی از کنش‌ها و کارکردها مانند آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان بوده است.

عوامل مداخله‌گر (تسهیل‌کننده)

شرایط مداخله‌گر تسهیل‌کننده، شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل راهبردها در زمینه خاص می‌شوند (کوربین و اشتراوس^{۲۲}، ۱۹۹۰). در پژوهش حاضر شرایط مداخله‌گر تسهیل‌کننده شامل سه مقوله اصلی توجهات عمومی؛ توانمندی‌های منابع انسانی؛ خصوصی‌سازی آموزش و پرورش است (جدول ۴). در ادامه به هر یک از این مقوله‌ها اشاره می‌شود.

جدول ۵. عوامل مداخله‌گر (تسهیل‌کننده) الگوی موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی

Table 5. Intervening (Facilitating) Conditions of the Current Curriculum Model for Students with Special Needs from the Perspective of Social Skills

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
توجهات	آگاهی اجتماعی از	افزایش سطح تحصیلات و دانش خانواده‌ها
عمومی	کارکردهای آموزش و پرورش	افزایش دانش نظری و تجربی از آموزش و پرورش کشورهای توسعه‌یافته
	افزایش تقاضای اجتماعی	تحول مطالبات عمومی از آموزش و پرورش
		مشارکت بیشتر در امور مدرسه
توانمندی‌های	ارتقای کیفی منابع	بهره‌گیری از بازآموزی‌های شغلی و حرفه‌ای
منابع انسانی	انسانی	امکان جذب رقابتی منابع انسانی
		تدارک فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای
	اهمیت یافتن آمایش منابع انسانی	جمع‌آوری نظام‌مند اطلاعات سازمانی و شغلی پرسنل
		تأکید بر نیازسنجی منابع انسانی
		تأکیدات برنامه‌های بالادستی
	توجه به سرانه‌ها و استانداردهای کمی	تدوین و توسعه استانداردهای کمی
		توجه به سرانه‌های تجهیزاتی
		بهبود سرانه منابع انسانی
خصوصی‌سازی آموزش و پرورش	توسعه رقابت‌های اثربخش	بازتعریف کارکردهای نوین بر اساس نیاز جامعه
		رقابت در راستای کیفیت‌افزایی کارویژه‌های حرفه‌ای
	تعمیق مشارکت‌های حرفه‌ای	توسعه مأموریت‌ها با مشارکت ذی‌نفعان
		حرکت در جهت رضایت‌بخشی بیشتر

توجهات عمومی

با توجه به تحلیل‌های صورت گرفته و فرایند کدگذاری، می‌توان گفت توجهات عمومی یکی از اصلی‌ترین عوامل مداخله‌گر تسهیل‌کننده در رابطه با راهبردهای الگوی وضعیت کنونی برنامه‌های درسی دانش‌آموزان متوسطه دارای نیازهای ویژه در راستای آموزش مهارت‌های اجتماعی بوده است. این مقوله خود دربرگیرنده دو مؤلفه با عناوین آگاهی اجتماعی از کارکردهای آموزش و پرورش و افزایش تقاضای اجتماعی بوده است. برخی از مشارکت‌کنندگان بر این اعتقاد بودند که در عصر اطلاعات و شبکه‌های گسترده ارتباطات اینترنتی، اطلاعات عمومی از وضعیت آموزش و پرورش در کشورهای پیشرو و توسعه یافته افزایش یافته است و همین مسأله موجب مقایسات فزاینده با موقعیت و وضعیت کنونی آموزش و پرورش در کشور شده است. این مسأله می‌تواند در حکم پیشران و محرک برای آموزش و پرورش تلقی شود تا انگیزه و تلاش لازم را به منظور بهبود و تقویت برنامه‌های درسی در راستای یادگیری مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان متوسطه دارای نیازهای ویژه ایجاد نماید. در این زمینه می‌توان برخی از گزاره‌های مفهومی مشارکت‌کنندگان که شامل مؤلفه‌های این مقوله بوده است را ذکر نمود.

با گسترش ارتباطات و اینترنت، مردم دیگر مثل گذشته، بی‌اطلاع از فرایندهای آموزش و پرورش در کشورهای دیگر نیستند و به خوبی آگاهند که کارکردهای آموزش و پرورش عمق بیشتری یافته و بسیاری از کشورها با کیفیت بالایی خدماتی گسترده به دانش‌آموزان خاص و ویژه ارائه می‌دهند و آموزش‌ها را فقط محدود به دروس معمول نمی‌دانند و سعی می‌کنند مهارت‌های زندگی لازم را به این دسته از دانش‌آموزان بیاموزند.

توانمندی‌های منابع انسانی

مشارکت‌کنندگان در ضمن مصاحبه‌های خود بارها این نکته را مدنظر قرار داده‌اند که آموزش و پرورش یکی از محاسن و مزیت‌های شاخصی که از آن برخوردار است؛ داشتن منابع انسانی متنوع و کارآمد در حوزه‌ها و رشته‌های مختلف است که اگر به‌جا و به موقع و فارغ از جناح‌بندی‌های موجود و سوء مدیریت‌های معمول نظام اداری ایران از آنها بهره گرفته شود؛ می‌تواند به برون‌رفت از بسیاری از چالش‌های موجود امیدوار بود. این مقوله شامل مؤلفه‌هایی با عناوین ارتقای کیفی منابع انسانی؛ اهمیت یافتن آمایش منابع انسانی و توجه به سرانه‌ها و استانداردهای کمی بوده است. در ادامه به برخی از بیانات مشارکت‌کنندگان که این مؤلفه‌ها را محور صحبت‌های خود قرار داده‌اند؛ اشاره می‌شود.

در سال‌های اخیر یکی از مباحثی که در جوامع و نهادهای بالادستی و حتی در محیط‌های علمی و دانشگاهی بسیار به آن پرداخته شده است؛ مسأله آمایش سرزمین و در سطحی خردتر آمایش در آموزش و پرورش بوده است. طبیعتاً چنانچه نیروی‌های خبره و توانمند متناسب توزیع گردند و سعی گردد عدالت آموزشی در این زمینه تقویت شود، می‌توان به بهبود برنامه‌های درسی با محوریت مهارت‌های اجتماعی هم امید بست.

خصوصی سازی آموزش و پرورش

در سال های گذشته خصوصی سازی آموزش و پرورش همواره محل نقد بوده است. مشارکت کنندگان پژوهش حاضر نیز این نکته را از نظر دور نداشتند و در برخی از مصاحبه ها به اشکال مختلف به آن واکنش نشان دادند و ارتباطی بین این مبحث و موضوع پژوهش حاضر برقرار ساختند که در قالب رویکرد داده بنیاد، این مسئله به عنوان یکی از عوامل مداخله گر تسهیل کننده شناسایی و مورد بررسی قرار گرفته است. می توان گفت که مشارکت کنندگان اعتقاد داشته اند که خصوصی سازی آموزش و پرورش به نوعی موجب رقابت افزایی سازنده بین مدارس و بخش های مختلف شده است و آورده این رقابت سازنده می تواند توجه عمیق تر به کارکردهای نوین برآمده از نیازهای اجتماع و ذی نفعان مانند آموزش مهارت های اجتماعی به دانش آموزان متوسطه دارای نیازهای ویژه باشد. در همین راستا می توان برخی از بیانات مشارکت کنندگان را مدنظر قرار داد.

علی رغم برخی از آسیب های که بحث خصوصی سازی مدارس به دنبال داشته است؛ ولی به نظر من یکی از مزایای آن این بوده که برخی از خدمات با کیفیت بیشتری به دانش آموزان و خانواده های آنان ارائه شده است. همین مسأله زمینه مقایسه ها بین مدارس بخش دولتی و خصوصی را فراهم کرده و به نوعی مطالباتی را از سایر مدارس به وجود آورده که اگر به درستی دیده شود؛ می تواند ظرفیت های مدارس را به منظور توجه به نیازهای دانش آموزان خاص افزایش دهد.

عوامل مداخله گر (محدود کننده)

با توجه به تحلیل های برآمده از مصاحبه های نیمه ساختاریافته با مشارکت کنندگان پژوهش؛ دسته ای از عوامل وجود داشته که می توانسته است به عنوان یک چالش و مانع در راستای یادگیری بهینه مهارت های اجتماعی در دانش آموزان مقطع متوسطه دارای نیاز ویژه در استان خراسان رضوی در نظر گرفته شود. این عوامل شامل غلبه رویکرد سنتی (اولویت دهی به مباحث علمی - نظری؛ ضعف ساختاری - کارکردی)؛ فقدان یادگیری سازمانی و تعامل علمی (ایستایی اهداف و مأموریت ها؛ ضعف ارتباطات بین نهادی) بوده است (جدول ۵).

جدول ۶. عوامل مداخله گر (محدود کننده) الگوی موجود برنامه های درسی دانش آموزان دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت های اجتماعی
Table 6. Intervening (Inhibiting) Conditions of the Current Curriculum Model for Students with Special Needs from the Perspective of Social Skills

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کد باز)
غلبه رویکرد	اولویت دهی به مباحث	کثرت آزمون های غیرسازنده رقابتی - علمی
سنتی	علمی - نظری	عدم توجه به آموزش های کاربردی
		توجه اندک به علوم انسانی و اجتماعی
	ضعف ساختاری - کارکردی	عدم همراستایی ساختارها با کارکردهای سازمانی
		بحران هویت و ماهیت سازمانی

فقدان یادگیری	ایستایی اهداف و مأموریت‌ها	سیاست‌زدگی اهداف و مأموریت‌های سازمانی
سازمانی و		حمایت اندک سازمانی از فرصت‌آفرینی تعاملی
تعامل علمی	ضعف ارتباطات بین‌نهادی	گسست ارتباطی با ذینفعان و متاثران
		نهادینه شدن تفکر جزیره‌ای

غلبه رویکرد سنتی

ازجمله عوامل مداخله‌گر احصا شده بنا به نظر مشارکت‌کنندگان، باور به رویکرد سنتی و عدم به‌روزرسانی انفعالات حوزه آموزش و پرورش بود. این در حالی است که در هزاره سوم، در یک افق سیستمی، همگام با بسیاری از تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، کنش‌ها و کارکردهای آموزش و پرورش نیز باید تطابق و انعطاف بیشتری را در راستای این تحولات از خود نشان دهد. این مقوله بر دو محور قرار دارد: اولویت‌دهی به مباحث علمی- نظری و ضعف ساختاری- کارکردی. به گواه بیانات و نظرات مشارکت‌کنندگان، آموزش و پرورش همچنان سعی در برگزاری آزمون‌های علمی زیاد که عموماً غیر سازنده و غیر اثربخش تلقی می‌شوند؛ داشته است و از این موضوع عقب‌نشینی نکرده است. در حالی که در آموزش و پرورش کنونی جهان آموزش و یادگیری عمیق مهارت‌های زندگی همراستا با سایر مباحث از اولویت و اهمیت به‌سزایی برخوردار است. در ادامه می‌توان برش‌هایی از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان که این موارد را دربرمی‌گیرد را به عنوان نمونه مطرح نمود.

در عصر جهانی شدن نمی‌توان نسبت به تحولات خنثی بود و آموزش و پرورش را در فضایی بسته و محیطی ایزوله تصور نمود؛ آموزش و پرورش باید کنشگر باید و در قبال تحولات رویکردی سازگارانه و منعطف داشته باشد تا نقش سازنده خود را ایفا کند.

فقدان یادگیری سازمانی و تعامل علمی

با توجه به تحلیل‌های صورت گرفته و کدگذاری مفاهیم مستخرج، می‌توان مقوله فقدان یادگیری سازمانی و تعامل علمی را یکی از مهم‌ترین مواردی دانست که به عنوان عاملی مداخله‌گر محدودکننده بر راهبردهای الگوی پژوهش مؤثر بوده است. این مقوله دو مؤلفه ایستایی اهداف و مأموریت‌ها و ضعف ارتباطات بین‌نهادی را شامل می‌شود. به اذعان مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر، ایستایی مأموریت‌ها و اهداف یکی از موارد بازدارنده در راستای ارتقای برنامه‌های درسی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در توجه به مهارت‌های اجتماعی قلمداد می‌شود. به عبارت دقیق‌تر اهداف و مأموریت‌های سازمانی باید بازتاب و انعکاسی از تحولات محیطی درونی و بیرونی باشد و این در حالی است که در سازمان آموزش و پرورش این مسأله به گونه‌ای مطلوب مورد توجه قرار نگرفته است. می‌توان برخی از گزاره‌های مورد اشاره مشارکت‌کنندگان را که این مؤلفه‌ها را مورد توجه قرار داده‌اند؛ به این شرح بیان داشت.

آموزش و پرورش به گونه‌ای غیرعقلایی دچار ایستایی شده است و این ایستایی، کلیت اهداف و مأموریت‌های سازمانی را در بر گرفته است. به نظرم بسیاری از برنامه‌های بخشی و غیربخشی در این زمینه هم بسیار سطحی نگاشته می‌شود و علی‌رغم عناوین پرطمطراقی مانند تحول بنیادین و برنامه‌های توسعه و ...، تحولی اساسی و عمیق را در آموزش و پرورش ایجاد نکرده است.

شرایط زمینه‌ای

شرایط خاصی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند، زمینه نامیده می‌شوند (کوربین و اشتراوس، ۱۹۹۰). در پژوهش حاضر، شرایط زمینه‌ای الگوی پژوهش، شامل جو و فرهنگ سازمانی و سازگاری محیطی می‌شود (جدول ۶).

جدول ۷. شرایط زمینه‌ای الگوی موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی

Table 7. Contextual Conditions of the Current Curriculum Model for Students with Special Needs from the Perspective of Social Skills

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
جو و فرهنگ	مدیریت و رهبری	گزینش رویکرد رهبری تحولی
سازمانی	سازمانی	مدیریت مشارکتی
		مدیریت اقتضایی
	پذیرش تفاوت	آموزش بر مبنای نیازسنجی
		انطباق آموزش با ظرفیت‌های فردی
سازگاری محیطی	نبود گفت‌وگویی	فقدان شکل‌گیری ادبیات مشترک بین متخصصان
	بین رشته‌ای و	ضعف شکل‌گیری حوزه‌های مطالعاتی و پژوهشی بین رشته‌ای
	بین‌نسلی	شکل‌گیری شبکه‌های غیررسمی تسهیم دانش
	آموزه‌های دینی و	توجه به اخلاق حرفه‌ای
	اخلاقی	اعتقاد دینی به انتشار دانش
		وظیفه‌شناسی و تعهد حرفه‌ای
		پاسخگویی اجتماعی

جو و فرهنگ سازمانی

کدگذاری مفاهیم مستخرج از مصاحبه‌ها نشان‌دهنده دسته‌ای از عوامل زمینه‌ای بود که با عنوان جو و فرهنگ سازمانی مورد مذاقه قرار گرفت. این مقوله دربرگیرنده دو مؤلفه مدیریت و رهبری سازمانی و پذیرش تفاوت می‌باشد. به باور مشارکت‌کنندگان یکی از ویژگی‌های زمینه‌ای که بر الگوی پژوهش مؤثر می‌باشد، پذیرش تفاوت‌های فردی است. به زعم ایشان، رویکرد کنونی که بر آموزش و پرورش نیز سیطره یافته است، همسان‌سازی و همشکل‌سازی دانش‌آموزان می‌باشد. به عبارت دقیق‌تر تفاوت‌ها، ظرفیت‌ها و قابلیت‌های

فردی چندان در برنامه‌ها و طرح‌های آموزش و پرورش ملموس و قابل مشاهده نیست. در همین راستا می‌توان به بخش‌هایی از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان به شرح زیر اشاره داشت.

ما هنوز به این درک و باور نرسیده‌ایم که باید به تفاوت‌های فردی احترام بگذاریم و برنامه‌ها و سیاست‌های سازمانی خود را بر اساس این اصل پیش ببریم. در آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی هم این تفاوت‌ها چندان شفاف و روشن مورد پذیرش واقع نشده است. طبیعتاً دانش‌آموزانی هستند که تفاوت‌های شاخصی در زمینه‌های مختلف با دانش‌آموزان عادی دارند.

سازگاری محیطی

سازگاری محیطی دسته دیگری از عوامل و شرایط زمینه‌ای بوده است که بارها در قالب کدهای مختلف توسط مشارکت‌کنندگان مورد اشاره واقع شده است. این مقوله شامل دو مؤلفه با عناوین نبود گفتمان‌زایی بین رشته‌ای و بین‌نسلی و آموزه‌های دینی و اخلاقی بوده است. مشارکت‌کنندگان اعتقاد داشتند که باور نهادینه شده آموزه‌های دینی و اخلاقی می‌تواند راهبردهای الگوی پژوهش حاضر را متأثر سازد و دستیابی به کیفیت مطلوب آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان مقطع متوسطه استان خراسان رضوی که داری نیازهای ویژه بوده‌اند را تسهیل نماید. در ادامه برخی از بیانات مشارکت‌کنندگان که این موارد را در خلال مصاحبه‌های خود مورد توجه قرار داده‌اند، ذکر شده است.

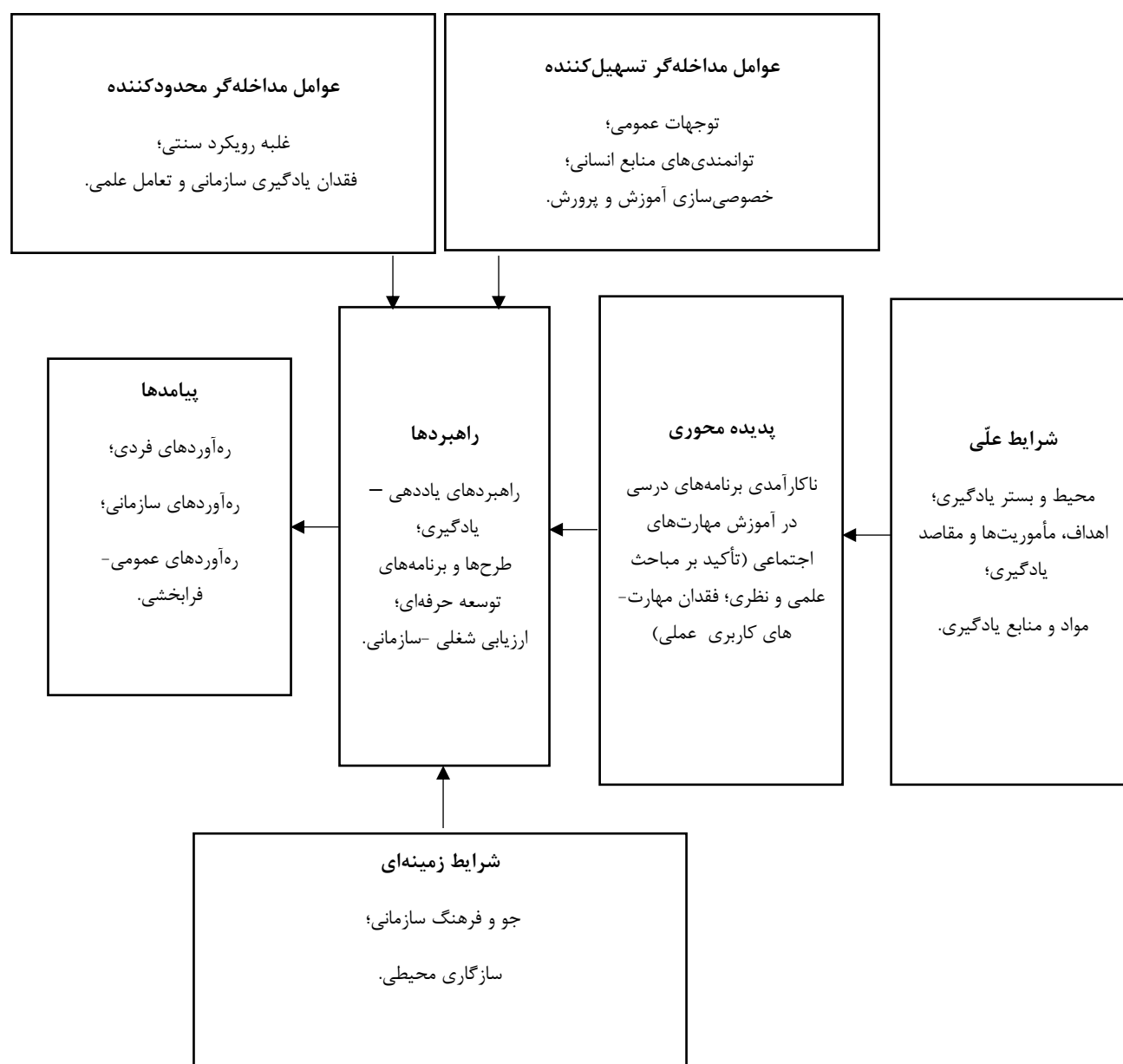
هم‌راستا با ظهور اندیشه‌های سازمانی جدید، اخلاق حرفه‌ای و ضرورت وجود آن مطرح شده است. به نظر من اگر این اخلاق حرفه‌ای در ارکان مختلف آموزش و پرورش از سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تا مجریان وجود داشته باشد، خود به خود مسائل و کنش‌هایی جزئی مانند آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به کیفیت بهینه خود نزدیک خواهد شد.

پیامدها

پیامدهای الگوی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی در آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، در سه محور ره‌آوردهای فردی (تضعیف صلاحیت‌ها و قابلیت‌های فردی دانش‌آموزان؛ از دست رفتن فرصت‌های موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان؛ عدم تعالی حرفه‌ای کارکنان و معلمان؛ رضایت شغلی اندک)؛ ره‌آوردهای سازمانی (تضعیف جایگاه اجتماعی آموزش و پرورش؛ ناتوانی در پاسخ‌گویی عمومی؛ عدم تحقق بهینه اهداف و مقاصد سازمانی) و ره‌آوردهای عمومی - فرابخشی (کاهش منزلت عمومی آموزش و پرورش؛ کاهش اثربخشی اجتماعی نهاد آموزش و پرورش؛ تحمیل هزینه‌های بلندمدت عمومی) می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

الگوی پارادایمی برآمده از داده‌ها

با توجه به طی نمودن فرایند تحلیل مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر و همچنین کدگذاری یافته‌های حاصل در سه گام کدگذاری باز، محوری و انتخابی، الگوی داده بنیاد وضعیت کنونی برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی در آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، به شرح شکل ۱ می‌باشد.



شکل ۱. الگوی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی

Figure 1. The existing status pattern of the curriculum programs for secondary school students with special needs from the perspective of attention to social skills

بحث

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی الگوی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی بود. به منظور دستیابی به این هدف، نظریه داده‌بنیاد مورد توجه قرار گرفت. داده‌های حاصل از انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته در مدل اشتروس و کوربین بازنمایی شد. نتایج گویای آن بود که پدیده محوری در الگوی پژوهش، ناکارآمدی برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای نیاز ویژه در آموزش مهارت‌های اجتماعی (تأکید بر مباحث علمی و نظری؛ فقدان مهارت‌های کاربردی عملی) بوده است. به گواه نظرات مشارکت‌کنندگان، رویکرد کلان آموزش و پرورش تا حدود زیادی با آنچه که در برنامه‌ها و اسناد بخشی و فرابخشی عنوان می‌گردد؛ متفاوت بوده و بیشتر متمرکز بر محتوای علمی و یادداری و یادسپاری دانش نظری، به منظور موفقیت در آزمون‌های رقابتی اعم از کنکور و غیره می‌باشد. این جهت‌گیری کلان در حالی روی داده است که عموم برنامه‌های فرابخشی و حتی بخشی بر این مسأله صحنه گذاشته‌اند که مشکلات امروزی نسل دانش‌آموزی، فقط در دانش نظری و موفقیت تحصیلی خلاصه نمی‌شود و سهم قابل توجهی از پیامدهای نامطلوب فردی و اجتماعی، برخاسته از فقدان مهارت‌های اساسی زندگی مانند مهارت‌های اجتماعی است. همچنانکه اندیشمندان و صاحب‌نظران نیز در این نکته هم‌رای و هم‌نظرند که مهارت‌ها و توانمندی‌های کاربردی و عملی مانند هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی می‌توانند ضریب موفقیت دانش‌آموزان را در زندگی به طور قابل توجهی افزایش دهند؛ نکته‌ای که در آموزش و پرورش کنونی و در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، به گونه‌ای سهوی، مورد اغماض قرار گرفته بود.

شرایط علی در الگوی پژوهش کنونی، بر سه دسته مقوله اصلی با عناوین: محیط و بستر یادگیری (پویایی محیط؛ عوامل خصیصه‌ای نظام آموزشی)، اهداف، مأموریت‌ها و مقاصد یادگیری (جامعیت اهداف؛ هم‌افزایی اهداف؛ علمی بودن اهداف)، مواد و منابع یادگیری (همخوانی با اهداف؛ بهره‌گیری از فناوری و تکنولوژی نوین آموزشی؛ توسعه منابع انسانی) متمرکز بوده است. این سه محور اصلی در حقیقت علل موجهه پدیده محوری پژوهش حاضر قلمداد شده‌اند. به باور مشارکت‌کنندگان در سطحی فراتر از سازمان و نظام آموزش و پرورش دسته‌ای از عوامل وجود داشته است که کارکرد این نظام را در رابطه با مواردی همچون برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه در راستای توجه به مهارت‌های اجتماعی با چالش مواجه ساخته است. عدم بازاندیشی ماهیت نهادی نیز یکی دیگر از مواردی بوده است که مشارکت‌کنندگان با گزاره‌های مفهومی مختلف بر آن تأکید کردند که می‌تواند عامل ظهور و بروز پدیده محوری پژوهش حاضر باشد؛ از این جهت که به نظر می‌رسد در طی دهه‌های اخیر آموزش و پرورش نتوانسته و یا نخواسته است در ماهیت و رسالت‌های وجودی خود تغییر و تحولی ایجاد نماید و به تبع هدایت آموزش و پرورش بر مبنای انگاره‌ها، اندیشه‌ها و کارکردهای پیشین بدون بازنگری مداوم، ناکارآمدی برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دوره متوسطه دارای نیاز ویژه در توجه به مهارت‌های اجتماعی را در پی داشته است. یافته‌های

پژوهش حاضر در این بخش با نتایج پژوهش‌های ادینی و امیگبدون (۲۰۱۶) در زمینه استفاده متناسب از فناوری و تکنولوژی و لدفورد و پاتجسکی^{۲۳} (۲۰۲۳) در زمینه توسعه اهداف علمی همسو می‌باشد.

شرایط راهبردی الگوی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی در آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، شامل ۳ مقوله اصلی راهبردهای یاددهی - یادگیری (تعاملی و مشارکتی؛ بازی-محوری؛ تجربه‌گرایی و معناداری آموزش)؛ طرح‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (عدم نیازمحوری آموزش‌های سازمانی؛ رویکرد نامناسب در اجرا)؛ ارزیابی شغلی - سازمانی (نهادینه‌سازی خود ارزیابی و خودتنظیمی؛ کاربرست رویکردهای سنجش و ارزیابی نوین) بوده است. در این بخش مشارکت‌کنندگان معتقد بوده‌اند که راهبردهای یاددهی - یادگیری در راستای تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه طراحی و اجرا نشده‌اند. بسیاری از این راهبردها انطباقی با ویژگی‌های این دست از دانش‌آموزان نداشته است. به باور مشارکت‌کنندگان استفاده از رویکردهای تدریس تعاملی که بتواند در عین تقویت مشارکت‌های گروهی و تیمی، رقابت‌های سازنده را نیز دنبال نماید، می‌تواند در توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مؤثر باشد. یافته‌های این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های تامیلسون و جاریس (۲۰۲۳) در رابطه با اتخاذ رویکردهای تدریس تعاملی و مشارکتی و ممقانیان و علیوندی (۱۴۰۲) در کاربرست روش بازی‌محوری همراستا می‌باشد.

شرایط مداخله‌گر تسهیل‌کننده شامل سه مقوله اصلی توجهات عمومی (آگاهی اجتماعی از کارکردهای آموزش و پرورش؛ افزایش تقاضای اجتماعی)؛ توانمندی‌های منابع انسانی (ارتقای کیفی منابع انسانی؛ اهمیت یافتن آمایش منابع انسانی؛ توجه به سرانه‌ها و استانداردهای کمی)؛ خصوصی‌سازی آموزش و پرورش (توسعه رقابت‌های اثربخش؛ تعمیق مشارکت‌های حرفه‌ای) بوده است. با توجه به تحلیل‌های انجام پذیرفته، بسیاری از مشارکت‌کنندگان اعتقاد داشته‌اند که اهمیت یافتن روزافزون آمایش سرزمین که در بخش‌های مختلف از جمله آموزش و پرورش هم تعمیم یافته است؛ باعث شده است تا توزیع مناسب‌تری از منابع انسانی در حوزه‌های مختلف آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد و از این منظر می‌توان گفت احتمال بهبود و ارتقای کارکردهای این نهاد از جمله اصلاح برنامه‌های درسی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در راستای یادگیری مهارت‌های اجتماعی، افزایش خواهد یافت. در این بخش یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش دوبرک و همکاران (۲۰۲۱) در زمینه تناسب سرانه‌ها کمی و کیفی در برنامه‌های درسی همراستا می‌باشد.

شرایط مداخله‌گر محدودکننده الگوی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی در آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، شامل دو مقوله اصلی غلبه رویکرد سنتی؛ فقدان یادگیری سازمانی و تعامل علمی بوده است. به باور مشارکت‌کنندگان یکی از ضعف‌ها و شرایطی که بر راهبردهای الگوی پژوهش حاضر مؤثر بوده است؛ غلبه رویکرد سنتی بر آموزش و پرورش می‌باشد. در طی فرایند مصاحبه، مشارکت‌کنندگان بارها اشاراتی داشته‌اند با این مضمون که آموزش و پرورش هنوز در قبال برخی از اهداف، خود را فاقد مسئولیت می‌داند و سعی خود را معطوف به کنش‌های دیگری نموده است

که از دیرباز فعالیت‌های نهادی و سازمانی خود را بر محور آن برنامه‌ریزی می‌نموده است؛ فعالیت‌ها و کارویژه‌هایی که به ظاهر از جانب عموم ذی‌نفعان یا حداقل از سوی قاطبه آنها به عنوان اهداف وجودی نهاد آموزش و پرورش مورد تأکید و بازشناسی قرار گرفته است. اما آنچه که مشارکت‌کنندگان بر آن اتفاق نظر داشته‌اند آن بوده که آموزش و پرورش می‌باید از این ایستایی هدف، فاصله گرفته و تلاش نماید تا با توجه به محیط پیرامونی و قیاس‌های بین‌المللی، کارویژه‌های نهادی خود را مورد نقد و واکاوی قرار دهد. یافته‌های پژوهش در این بخش با نتایج پژوهش سانچز و همکاران (۲۰۲۳) در زمینه اولویت‌دهی به آموزش مهارت‌های کاربردی و عملی در برنامه درسی همراستا می‌باشد.

شرایط زمینه‌ای الگوی موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی در آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، شامل جو و فرهنگ سازمانی و سازگاری محیطی می‌شود. با توجه به نظرات مشارکت‌کنندگان می‌توان اظهار داشت که مدیریت و رهبری سازمان یکی از مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای است که بر وضعیت کنونی آموزش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سایه انداخته است. همان‌گونه که پیش از این بیان شد، گذر از کارکردهای سنتی آموزش و پرورش به کارویژه‌های نوین که دربرگیرنده موضوع پژوهش حاضر می‌باشد؛ نیازمند اتخاذ رویکردهای جدیدی از مدیریت و رهبری می‌باشد و مادامی که مدیریت و رهبری آموزش و پرورش در سطوح مختلف نتواند یا اراده لازم را برای گذر به این رویکردها و کارکردها نداشته باشد؛ اتفاق شاخصی در این زمینه روی نخواهد داد. یافته‌های پژوهش در این بخش با نتایج پژوهش‌های همسو می‌باشد. با توجه به بیانات و نظرات مشارکت‌کنندگان، پیامدهای کاربرست راهبردهای الگوی موجود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای نیاز ویژه از منظر توجه به مهارت‌های اجتماعی در آموزش و پرورش استان خراسان رضوی می‌تواند در سه بخش پیامدهای عمومی - فرابخشی؛ پیامدهای سازمانی و پیامدهای فردی مدنظر قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

برآیند یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نظام برنامه‌ریزی درسی دانش‌آموزان متوسطه با نیازهای ویژه در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی دچار نوعی ایستایی ساختاری و شکاف عمیق میان نظر و عمل است. غلبه رویکردهای سنتی و حافظه‌محور سبب شده تا این برنامه‌ها کارکرد غایی خود را در تربیت‌پذیری اجتماعی و آماده‌سازی فراگیران برای زندگی مستقل از دست بدهند. استنتاج نهایی پژوهش حاکی از آن است که خروج از وضعیت انفعالی موجود، با تغییرات سطحی و صوری در محتوای کتب درسی محقق نخواهد شد؛ بلکه مستلزم یک تغییر پارادایم اساسی از رویکرد تک‌بعدی «دانش‌محور» به سمت «توسعه عملی مهارت‌های اجتماعی» است تا فراگیران توانمندی لازم برای مواجهه اثربخش با چالش‌های زندگی واقعی را کسب نمایند.

برای تحقق این چرخش پارادایمی، بازاندیشی در ماهیت نهادی و ساختار محیط‌های یادگیری امری اجتناب‌ناپذیر است. گذار از روش‌های تدریس سنتی به راهبردهای تعاملی، بازی‌محور و مبتنی بر ایفای نقش، در کنار بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و حرکت به سوی نظام‌های ارزشیابی نوین و خودتنظیم‌گر، از کلیدی‌ترین دلالت‌های کاربردی این مطالعه به شمار می‌روند. با این وجود،

اثر بخشی این نوآوری‌های پداگوژیک در گرو بستر سازی سازمانی مناسب است؛ بدین معنا که مدیران و رهبران آموزشی باید با اتخاذ سبک‌های رهبری تحول‌آفرین، فرهنگ سازمانی را از قالبی متصلب به محیطی نوآورانه و پویا ارتقا دهند تا حمایت همه‌جانبه‌ای از برنامه‌های درسی متناسب با نیازهای ویژه صورت پذیرد.

در سطح کلان سیاست‌گذاری، رفع موانع موجود و تضمین کیفیت آموزش، مستلزم توجه به اصل آمایش سرزمین، تخصیص متوازن استانداردهای آموزشی و ارتقای کیفی منابع انسانی متخصص است. افزون بر این، توسعه تعاملات علمی میان‌نهادی و ایجاد فضای نقد مستمر، می‌تواند پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری نظام آموزشی را در قبال آموزش مهارت‌های عملی نهادینه سازد. در نهایت، پاسخ صریح پژوهش حاضر به مسئله تحقیق این است که آموزش و پرورش استثنایی تنها در صورتی می‌تواند رسالت خود را محقق سازد که پرورش قابلیت‌های کاربردی و توسعه شایستگی‌های بین‌فردی را در هسته مرکزی برنامه‌های درسی خود قرار داده و از این طریق، بستر سازگاری اجتماعی و موفقیت شغلی و فردی این دانش‌آموزان را در آینده تضمین نماید.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در طراحی پژوهش، گردآوری داده‌ها، تحلیل و تفسیر نتایج و نگارش و بازبینی نهایی مقاله مشارکت داشته‌اند و نسخه نهایی مقاله را تأیید کرده‌اند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان از تمامی افرادی که در اجرای پژوهش و گردآوری داده‌ها همکاری داشته‌اند و نیز از نهادها و سازمان‌هایی که در انجام این مطالعه حمایت یا تسهیل‌گری نموده‌اند، قدردانی می‌نمایند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- Adeniyi, Y. C., & Omigbodun, O. O. (2016). Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(1), 29–49. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0118-3>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amin-Jafari, B., & Shafiei, M. (2017). The effectiveness of social skills training on increasing self-confidence and reducing stress in sixth-grade female students of public primary schools in Najafabad. *Iranian Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 12(3), 128–141. <https://doi.org/10.22034/2017.141128> [In Persian]
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Dubreucq, J., Haesebaert, F., Plasse, J., Dubreucq, M., & Franck, N. (2021). A systematic review and meta-analysis of social skills training for adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1598–1609. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05058-w>

- Gholampour, M., & Mahmoudi Booreng, M. (2025). The nature and application of social networks in the educational process from the perspective of professors: A qualitative research. *Interdisciplinary Studies in Education*, 4(2), 33–58. <https://doi.org/10.22034/ise.2025.18929.1285> [In Persian]
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1980). The evaluation of qualitative research. *Curriculum Inquiry*, 12(2), 267–275. <https://doi.org/10.1080/0022027800120207>
- Khasawneh, M. (2022). The relationship of curriculum, teaching methods, assessment methods, and school and home environment with learning difficulties in English language from the students' perspectives. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3(1), 41–48. <https://doi.org/10.22034/jiecr.2022.314148>
- Ledford, J. R., & Pustejovsky, J. E. (2023). Systematic review and meta-analysis of stay-play-talk interventions for improving social behaviors of young children. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 25(1), 65–77. <https://doi.org/10.1177/1098300720983521>
- Lubicz-Nawrocka, T., & Bovill, C. (2023). Do students experience transformation through co-creating curriculum in higher education? *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1744–1760. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1928060>
- Mahmoodi, M., & Gholampour, M. (2025). Dimensions and components of internationalization of higher education curriculum: A meta-synthesis based on Roberts' model. *Management and Planning in Educational Systems*, 18(2), 295–318. <https://doi.org/10.48308/mpes.2025.238848.1559> [In Persian]
- Mamghanian, S., & Alivandi, M. (2023). Investigating the effectiveness of puppet play therapy on self-concept, perceived competence, and social development of fifth-grade slow-learner students in Azarshahr. *Journal of Education and Research*, 16(62), 13–38. <https://doi.org/10.22034/edu-res.2023.3813> [In Persian]
- Monahan, J., Freedman, B., Pini, K., & Lloyd, R. (2023). Autistic input in social skills interventions for young adults: A systematic review of the literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00305-6>
- Namasivayam, S., Al-Obaidi, A. S. M., & Fouladi, M. H. (2023). A conceptual curriculum design approach for educating engineers of and for the future. *Indonesian Journal of Science and Technology*, 8(3), 381–396. <https://doi.org/10.17509/ijost.v8i3.61868>
- Nyquist, J. G. (2016). The hidden curriculum in health professional education - pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0118-3>
- Rabiei Farsijani, P. (2021). An analysis of the concept of curriculum. *Journal of New Advances in Educational Management*, 1(4), 17–42. <https://doi.org/10.22034/.2021.4217> [In Persian]
- Raptopoulou, A., Komnidis, A., Bamidis, P. D., & Astaras, A. (2021). Human–robot interaction for social skill development in children with ASD: A literature review. *Healthcare Technology Letters*, 8(4), 90–96. <https://doi.org/10.1049/htl2.12015>
- Rossouw, N., & Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, 10(1), 2191409. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>
- Sanchez, R. D., Sanchez, A. M. P., & Sanchez, J. J. D. (2023). Delving into the integration of research subjects in the junior high school curriculum from the learners' point of view. *International Journal of Open-Access, Interdisciplinary and New Educational Discoveries of ETCOR Educational Research Center (iJOINED ETCOR)*, 2(1), 432–442. <https://doi.org/10.22034/ijointed.2023.21432>
- Shirjang, L., Mehryar, A. H., Javidi, H., & Hosseini, S. E. (2018). The effect of social skills training on reducing symptoms of oppositional defiant disorder in children. *Journal of Psychological Methods and Models*, 9(34), 175–203. <https://doi.org/10.22034/psychmodels.2018.203175> [In Persian]
- Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. M. (2023). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning & instruction. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 599–628). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003290681-34>
- Zadshir, M., Osareh, A., Gholam-Azad, S., & Emamjomeh, M. R. (2023). Using the meta-synthesis method to identify the components of mathematics curriculum based on the cognitive approach. *Journal of Curriculum Studies*, 18(68), 79–110. <https://doi.org/10.22034/.2023.11079> [In Persian]



Title	page
School-Related Factors Influencing Academic Underachievement among Gifted Secondary School Students <i>Fatemeh Zare Zardini; Hossein Kareshki; Sakineh Soltani Kouhbanani; Maryam Bordbar</i>	5-24
Pre-service Teachers' Evaluation of the Implementation of Project-Based Learning in Teaching the Principles of Demography <i>Masoomeh Soleimani</i>	25-49
Trends in Digital Art Education Research: A Systematic Review and Scientific Mapping Study (1999–2025) <i>Milad Olfat</i>	50-83
Experts' Perceptions of the Digital Citizenship Education Curriculum at Farhangian University <i>HamidReza Atharinia; Mohammadali Rostaminezhad; Khaironnesa Ramazanzade; Hossein Eskandari</i>	84-105
The Role of Resource Acquisition on Academic Engagement and Its Consequences: The Mediating Role of Sense of Belonging and Cognitive Understanding <i>Saeid Mohanna</i>	106-125
Analysis of Student Teachers' Mental Metaphors Regarding the Teaching Profession: Alternative Metaphors <i>Mohsen Nobakht; Amirreza Alimohammadi</i>	126-146
The Effectiveness of Teaching Persian Language Based on Animation on the Emotional Intelligence of Sixth-Grade Female Elementary School Students <i>Zahrah Kargar Shouroki; Hossein Hassani; Kazem Barzegar Bafrooei; Zohreh Karami</i>	147-169
Multicultural Classrooms in Primary School: Teachers' Lived Experiences from Challenges to Solutions <i>Vahid Pouresfahani; Marzieh Dehghani; Mohammad Javadipour</i>	170-203

Developing a Causal Model of Job Burnout among Elementary School Teachers in Multi-Grade Classes in Marivan: The Role of Educational Goals (Mastery-Oriented and Performance-Oriented) and Self-Efficacy	204-231
<i>Azad Khodadadi; Abolfazl Farid; Gholamreza Golmohammadnejad Bahrami; Sara Memari</i>	
Analyzing the Current Status of Curricula for Junior High School Students with Special Needs with an Emphasis on Social Skills: A Grounded Theory Approach	232-259
<i>Abdolrahman Rasoolisangani; Hossein Momenimahmoei; Aliakbar Ajam; Yousef Mahdipoor</i>	



Interdisciplinary Studies in Education

(Quarterly)

Volume 5, Issue 2, Summer 2026

Publisher: Farhangian University

Editor-in-Chief
Chief Language Editor
English Text Editor
Persian Text Editor
Executive Manager
Assistant to the Executive Manager

Dr. Mojtaba Maghsoudi
Dr. Zahra Askari
Dr. Abolfazl Khodamoradi
Dr. Samaneh Jafari
Fatemeh Safaei
Parnia Bahar

Editorial Board

Prof. Reza Ebrahimpour
Prof. Morteza Omidian
Prof. Seyed Ali Siyadat
Prof. Abbasali Rostami Nasab
Prof. Abdolhamid Bamneri
Prof. Sohrab Morvati
Dr. Asadollah Khadivi
Dr. Ali Sadeghi
Dr. Mohammadreza Pashayee
Prof. Mahmoud Omidshar

Professor, Sharif University of Technology, Tehran, Iran
Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
Professor, University of Isfahan, Isfahan, Iran
Professor, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran
Professor, University of Kashan, Kashan, Iran
Professor, University of Ilam, Ilam, Iran
Associate Professor, Farhangian University, East Azerbaijan, Iran
Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran
Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran
Professor Emeritus, California State University, USA

Publisher: Farhangian University

Graphic Designer: Fatemeh Safaei

Page Layout Designer: Mahdieh Roostaie

Editorial Office Address:

Daneshjoo Boulevard, Farhangian University of Yazd, Yazd, Iran

PO Box: 88354-41785

Postal Code: 88355-143

Tel: +98 35 3628 9640

Fax: +98 35 3628 9642

Email: ise@cfu.ac.ir

Website: cfu.ac.ir

Journal Website: ise.cfu.ac.ir



Interdisciplinary

Studies in Education



Farhangian University Press

ISSN: 2980-9479