دوره ۵، شماره ۳، پائیز ۱۴۰۵



فصلنامه علمی **مطالعات**

بین رشته‌ای در آموزش



انتشارات دانشگاه فرهنگیان
شاپا: ۹۴۷۹-۲۹۸۰

ISE

فصلنامهٔ علمی **مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش**

دورهٔ ۵، شمارهٔ ۳، پائیز ۱۴۰۵

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان یزد

سردبیر: دکتر مجتبی مقصودی

سرویراستار: دکتر زهرا عسکری

ویراستاران فارسی: دکتر معصومه احمدی، دکتر سمیرا بیرجندی، دکتر سمانه جعفری، دکتر آرزو حیدری، دکتر ناصر صبوریان‌زاده

ویراستار انگلیسی: دکتر ابوالفضل خدامرادی

مدیر داخلی: فاطمه صفائی

دستیار اجرایی: پرنیا بهار

هیئت تحریریه:

پروفسور رضا ابراهیم پور استاد، دانشگاه صنعتی شریف، تهران، ایران

دکتر مرتضی امیدیان استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

پروفسور سید علی سیادت استاد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

پروفسور عباسعلی رستمی نسب دولت آبادی استاد، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

پروفسور عبدالحمید بامنیری استاد، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

پروفسور سهراب مروتی استاد، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران

دکتر حمید علامی دانشیار، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

دکتر علی صادقی دانشیار، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

دکتر محمدرضا پاشایی دانشیار، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

پروفسور محمود امید سالار استاد بازنشسته، دانشگاه ایالتی کالیفرنیا، آمریکا

پروفسور اکبر آقاجانیان استاد، دانشگاه ایالتی فایت ویل، کارولینای شمالی

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 ۰۹/۰۲/۱۳۹۸ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در ارزیابی سال ۱۴۰۴ موفق به کسب رتبه علمی «ب» از کمیسیون نشریات علمی شده است.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

طرح جلد: فاطمه صفائی

صفحه آرا: مهدیه روستائی

صندوق پستی: ۸۸۳۵۴-۴۱۷۸۵

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

فصلنامهٔ علمی مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش

دوره ۵، شمارهٔ ۳، پائیز ۱۴۰۵

عنوان	صفحه
از تجربه زیسته تا کنش تربیتی: بازاندیشی در تربیت معلم میان رشته ای *سخن سردبیر – مجتبی مقصودی*	۵-۱۴
شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای کیفیت تدریس اساتید در آموزش عالی: مرور نظام‌مند *زهرا حاجی میرزاآقایی یزدی، مرضیه دهقانی، خاتون علیپور*	۱۵-۴۳
روایت یک شکاف: تحلیل تجارب دانشجومعلمان زبان و ادبیات فارسی از بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان *هادی دهقانی یزدلی، زهرا مرعشی، محمدرضا پاشایی*	۴۴-۷۳
بازنمایی اقتصاد شناختی در پارادایم‌های نوین آموزشی: مطالعه مقایسه‌ای راهبرد کلاس معکوس و پداگوژی کپسولی در دوره ابتدایی *محدثه اسنادوندی، رحیم مرادی، محسن باقری*	۷۴-۱۰۵
واکاوی ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی از آموزش مجازی: فرصت‌ها و چالش‌ها در تجربهٔ زیستهٔ دوران کرونا *میثم غلام‌پور، محمد محمودی بورنگ، سعید رحمتی کهخا، احمد عربی جونقانی*	۱۰۶-۱۳۳
واکاوی وضعیت جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ: رویکرد داده بنیاد *زینب سرزهی، هادی پورشافعی، محمد اکبری*	۱۳۴-۱۷۲
مقایسه سه روش تدریس بر میزان یادگیری و رضایتمندی فراگیران در آموزش تربیت بدنی (روش معلم محور، فراگیرمحور و ترکیبی) *حامد عبدی، عباس باقری، پرستو گودرزی*	۱۷۳-۱۹۷

Interdisciplinary Studies in Education
ISSN: 2980-9479

From Lived Experience to Educational Agency: Rethinking Interdisciplinary Teacher Education[1]

Mojtaba Maghsoudi [1]

[1] *Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran.*

ARTICLE INFO

EDITORIAL NOTE

KEYWORDS:
Interdisciplinary teacher education,
lived experience,
teacher agency,
practicum,
mentoring.

[1] Corresponding author
Maghsudi@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Teacher education in contemporary times faces challenges that necessitate a reconsideration of its theoretical foundations and professional practices. Technological transformations, the diverse needs of learners, and the complexity of educational situations indicate that teachers cannot be regarded merely as transmitters of knowledge or implementers of curricula. In the course of teaching, teachers must be able to connect their subject-matter knowledge with an understanding of the context, field-based experience, and the examination of the consequences of their instructional decisions. Preparing such teachers calls for a strong foundation in disciplinary knowledge, meaningful connections across knowledge domains, purposeful school-based experiences, and opportunities for critical reflection on teaching practice. The six articles in this issue of Interdisciplinary Studies in Education address several aspects of challenges from different perspectives: faculty members' experiences of online teaching, indicators of teaching quality in higher education, practicum programs and mentoring, preservice teachers' lived experiences, comparisons of teaching models, and the relationship between instructional design and learners' cognitive load. Despite their differences in subject matter and methodology, these studies provide an opportunity to examine the connections among practitioners' experiences, educational contexts, and professional decision-making. The central question is how research findings and diverse bodies of knowledge can be brought together to develop a deeper understanding of educational situations and improve teacher education. Addressing this question requires both a precise understanding of educational challenges and the creation of conditions in which teachers can make informed decisions, evaluate their own practice, and improve their approaches when confronted with the real-world challenges of education.

1

Cite this article: Maghsoudi, M. (2026). From lived experience to educational agency: rethinking interdisciplinary teacher education. *Interdisciplinary Studies in Education, 5*(3), 5–14.
http://doi.org/10.48310/ise.2026.24766.1754

© 2026 Authors retain the copyright and full publishing rights.
https://ise.cfu.ac.ir
Publisher: Farhangian University

از تجربه زیسته تا کنش تربیتی: بازاندیشی در تربیت معلم میان رشته ای [1]

مجتبی مقصودی [1]

[1] *گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.*

اطلاعات مقاله

سخن سردبیر

واژگان کلیدی:

تربیت معلم میان رشته‌ای،
تجربه زیسته،
عاملیت معلم،
کارورزی،
منتورینگ.

[1] نویسنده مسئول
maghsudi@cfu.ac.ir

چکیده

تربیت معلم در روزگار کنونی با مسائلی روبه روست که پاسخ گویی به آنها بازنگری در بنیانهای نظری و شیوه‌های کار حرفه ای را ضروری میسازد. دگرگونی های فناورانه، گوناگونی نیازهای یادگیرندگان و پیچیدگی موقعیت های آموزشی نشان می دهند که معلم را نمیتوان تنها انتقال دهنده دانش یا اجرا کننده برنامه های درسی دانست. معلم در جریان تدریس باید بتولند دانش تخصصی خود را با شناخت موقعیت، تجربه میدانی و بررسی پیامد های تصمیم های آموزشی پیوند دهد. پرورش چنین معلمی، افزون بر دانش رشته‌ای، به ارتباط میان حوزه های دانشی، تجربه هدفمند در مدرسه و فرصت اندیشیدن دوباره درباره عمل تدریس نیاز دارد. شش مقاله این شماره از فصلنامه مطالعات بین رشته ای در آموزش از دیدگاه های گوناگون به بخشی از این مسائل می پردازند: تجربه استادان از آموزش مجازی، شاخص های کیفیت تدریس در آموزش عالی، برنامه کارورزی و منتورینگ، تجربه زیسته دانشجو معلمان، مقایسه الگوهای تدریس و پیوند طراحی آموزشی با بار شناختی فراگیران. این پژوهش ها، با وجود تفاوت در موضوع و روش، فرصتی برای بررسی پیوند میان تجربه کنشگران، شرایط آموزش و تصمیم گیری حرفه ای فراهم می کنند. پرسش اساسی این است که چگونه می توان یافته های پژوهشی و دانش های گوناگون را به شناخت بهتر موقعیت های آموزشی و بهبود تربیت معلم پیوند داد. پاسخ به این پرسش هم به شناخت دقیق مسائل و هم به فراهم کردن شرایطی نیاز دارد که معلمان بتوانند آگاهانه تصمیم بگیرند، کار خود را بسنجند و در رو به رو شدن با چالش های واقعی آموزش، شیوه عملشان را بهبود دهند.

استناد به این مقاله: مقصودی، مجتبی. (۱۴۰۵). از تجربه زیسته تا کنش تربیتی: بازاندیشی در تربیت معلم میان رشته ای. *مطالعات بین-رشته‌ای در آموزش*، ۵(۳)، ص ۱۴-۵.

http://doi.org/10.48310/ise.2026.24766.1754

۱۴۰۵ © نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند.

https://ise.cfu.ac.ir
ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

آنچه در کلاس درس رخ می دهد تنها از یک عامل یا تصمیم سرچشمه نمی گیرد . محتوای درسی و روش تدریس در پیوند با ویژگی های یادگیرندگان، روابط اجتماعی، شرایط فرهنگی، امکانات مدرسه و ابزارهای آموزشی معنا پیدا می‌کنند. از این رو، شناخت دغدغه های تعلیم و تربیت به بررسی جنبه های گوناگون و شناخت پیوند میان آنها نیاز دارد. میان‌رشته‌گرایی نیز در همین جا معنا پیدا می‌کند: نه با کنار هم گذاشتن دانش های گوناگون، بلکه با به کارگرفتن آنها برای شناخت بهتر یک مسئله مشترک.

این نیاز در تربیت معلم آشکارتر است. معلم در جریان تدریس با موقعیت هایی رو به رو می شود که پاسخ گویی به آنها همیشه با اجرای دستورالعمل های از پیش تعیین شده امکان پذیر نیست . او باید آموخته های دانشگاهی را با شرایط کلاس درس سازگار کند، تفاوت های فردی و اجتماعی فراگیران را بشناسد و در موقعیت هایی که گاه پیش بینی ناپذیرند، تصمیم بگیرد . بنابراین، تربیت معلم نمی تواند تنها به آموزش انتقال دانش تخصصی و آموزش چند مهارت محدود بماند. پرورش توانایی تحلیل موقعیت، سنجش حرفه ای و بازاندیشی در عمل نیز بخشی از آن است (ماخوست و استینز[2]، ۲۰۲۳؛ روزن و همکاران[3]، ۲۰۲۴).

در این میان، تنها دانستن اینکه دانشجو معلمان چه می‌آموزند اهمیت ندارد. باید دید چگونه آموخته های خود را در موقعیت های واقعی به کار می‌گیرند و از تجربه هایشان برای یادگیری بیشتر بهره می برند. حضور در مدرسه به خودی خود، یادگیری حرفه ای را تضمین نمی کند. تجربه زمانی ارزش آموزشی بیشتری پیدا می‌کند که دانشجو معلم بتواند رویدادهای کلاس را بررسی کند، دلیل تصمیم های خود را توضیح دهد و پیامدهای آنها را با کمک شواهد و بازخورد دیگران بسنجد. در این حالت، تئوری به فهم تجربه کمک می‌کند و تجربه نیز می‌تواند زمینه بازنگری در برداشت های نظری را فراهم آورد (ماخوست و استینز، ۲۰۲۳).

استفاده از فناوری در آموزش، نمونه روشنی از این نیاز است . بهره گیری از ابزارهای دیجیتال تنها به توانایی کار با فناوری وابسته نیست. معلم باید بتواند تناسب ابزار انتخاب شده را با هدف درس، محتوای آموزشی و ویژگی های یادگیرندگان بسنجد. افزون بر این، دسترسی نابرابر به امکانات دیجیتال ممکن است فرصت یادگیری را برای فراگیران یکسان نکند. از این رو، بررسی کیفیت آموزش مجازی بدون توجه به شرایط دسترسی و تفاوت فرصت‌های یادگیری، تصویری کامل از وضعیت آموزش فراهم نمی کند. این موضوع در برنامه های تربیت معلم نیز اهمیت دارد زیرا آماده کردن معلمان برای استفاده از فناوری باید با شناخت محدودیت های محیط آموزشی و توجه به عدالت آموزشی همراه باشد (مقصودی و خدامرادی، ۲۰۲۶؛ مقصودی، ۲۰۲۳).

بر این اساس، دسته کم سه موضوع در بررسی تربیت معلم میان رشته ای اهمیت ویژه ای دارند: چگونگی پیوند میان دانشهای گوناگون، رابطه آموزش نظری با تجربه میدانی و نقش عاملیت حرفه ای در تصمیم گیری های آموزشی. این سه موضوع را نمی توان جدا از یکدیگر بررسی کرد. معلم برای حل یک مسئله واقعی به دانش مرتبط نیاز دارد، اما تشخیص کاربرد آن دانش به شناخت موقعیت و

2. Machost and Stains
3. Rosen, et al.

تجربه نیز وابسته است. در عین حال، استفاده از این منابع به توانایی معلم در سنجیدن شرایط، برگزیدن راهکار و بررسی پیامد های آن بستگی دارد. از همین رو، بازاندیشی در تربیت معلم نیازمند توجه به پیوند میان دانش، تجربه و امکان کنش حرفه ای است.

تلفیق دانش ها، فراتر از هم نشینی رشته‌ها

حضور چند حوزه دانشی در یک برنامه آموزشی لزوماً به معنای تحقق رویکرد میان رشته ای نیست. ممکن است موضوعاتی از رشته های گوناگون در کنار یکدیگر آموزش داده شوند بدون آنکه پیوند میان آنها روشن باشد یا در شناخت یک مسئله مشترک نقشی داشته باشند. موضوع اصلی این است که هر حوزه دانشی چه چیزی به شناخت مسئله می‌افزاید و چگونه می‌توان دیدگاه ها و یافته های آن را با حوزه های دیگر پیوند داد.

در تربیت معلم، بررسی چگونگی یادگیری دانش آموزان نمونه ای روشن از نیاز به پیوند میان دانش های گوناگون است. برای شناخت علت دشواری آنها در یادگیری یک مفهوم درسی، تسلط معلم بر محتوای آن درس ضروری است، اما همیشه کافی نیست. پیش دانسته های دانش آموز، شیوه ارائه محتوا، ویژگی های شناختی او و شرایط تعامل در کلاس نیز ممکن است در این دشواری نقش داشته باشند. معلم زمانی به شناخت کامل تری از مسئله می رسد که این عوامل را در پیوند با یکدیگر بررسی کند نه اینکه هرکدام را جدا از دیگری ببیند.

میان‌رشته‌گرایی به معنای کنار گذاشتن تخصص های علمی یا یکسان سازی روش های آنها نیست. هر رشته با مفاهیم و شیوه های ویژه خود، بخشی از واقعیت را روشن می‌کند. آنچه اهمیت دارد، استفاده سنجیده از این تفاوت ها برای شناخت بهتر موضوع است. در پژوهش میان رشته ای، پیوند میان دیدگاه ها باید به پاسخ گویی به پرسش پژوهش کمک کند وگرنه تعدد رشته ها ممکن است تنها به افزایش اطلاعات بینجامد، بی‌آنکه شناخت تازه‌ای دست دهد (درزی، ۱۴۰۴) .این نکته در طراحی برنامه های تربیت معلم نیز اهمیت دارد. افزودن سرفصل های تازه، به تنهایی، دانشجو معلمان را برای حل مسائل چند وجهی کلاس آماده نمی کند. آنها باید فرصت داشته باشند آموخته های تخصصی خود را در موقعیت های واقعی به کار گیرند، درباره دیدگاه های گوناگون گفت وگو کنند و پیامد های تصمیم های آموزشی را بسنجند. همکاری استادان حوزه های مختلف و پیوند منظم دانشگاه با مدرسه نیز می تواند به این کار کمک کند. در چنین شرایطی آموزش میان رشته ای از کنار هم گذاشتن اطلاعات فراتر می‌رود و به راهی برای شناخت و بررسی مسائل حرفه معلمی تبدیل می‌شود.

پیوند نظریه و عمل در بستر کارورزی و هدایت حرفه ای

دانشگاه و مدرسه دو محیط متفاوت برای یادگیری حرفه معلمی‌اند. در دانشگاه، دانشجو معلمان با مفاهیم، نظریه ها و اصول آموزشی آشنا می‌شوند. در مدرسه باید این آموخته ها را در موقعیت هایی به کار گیرند که پیچیدگی آنها همیشه در آموزش نظری دیده نمی‌شود. تفاوت سطح یادگیری فراگیران، کمبود وقت و امکانات موجود در کلاس، از جمله عواملی هستند که تصمیم گیری در محیط واقعی را

دشوار می‌کنند. از این رو، پیوند نظریه و عمل را نباید تنها به معنای انتقال آموخته های دانشگاهی به کلاس درس دانست. دانشجو معلم باید بتواند توضیح دهد چرا روشی را برگزیده، چه شواهدی از یادگیری فراگیران در اختیار دارد و اگر نتیجه کار با انتظارش سازگار نبود، چگونه روش تدریس خود را تغییر خواهد داد. چنین روندی تجربه را از مجموعه ای از رویداد های پراکنده به سرچشمه ای برای یادگیری حرفه ای تبدیل می‌کند.

تجربه زیسته دانشجو معلمان در این میان اهمیت ویژه ای دارد. روایت آنها از حضور در مدرسه، تعامل با استادان و معلمان راهنما و رو به رو شدن با دشواری های تدریس می تواند جنبه هایی از تربیت حرفه ای را آشکار کند که در توصیف رسمی برنامه ها به آسانی دیده نمی‌شوند. پژوهش احمدی و همکاران (۱۴۰۳) درباره ابعاد و مولفه های دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان نیز توجه را به ساختار و بخش‌های گوناگون این دوره جلب می‌کند. بررسی چنین موضوعاتی می‌تواند به شناخت بهتر تجربه دانشجو معلمان و یافتن راه هایی برای بهبود کارورزی کمک کند.

با این حال، حضور در مدرسه و مواجهه مستقیم با پیچیدگی های تدریس، بدون فرصت کافی برای بررسی تجربه ممکن است منجر به یادگیری منسجم نشود. دانشجو معلم به گفت وگو با فردی با تجربه، دریافت بازخورد و فرصتی برای بررسی تصمیم های خود نیاز دارد. منتورینگ زمانی می‌تواند این نیاز را برآورده کند که از نظارت و ارزیابی عملکرد فراتر رود و به فضایی برای طرح مسئله، بررسی شواهد و گفت و شنود حرفه ای تبدیل شود. این تعامل تنها برای دانشجو معلم سودمند نیست. معلم راهنما نیز هنگام همراهی با دانشجو معلم با پرسش هایی درباره شیوه تدریس، چگونگی بازخورد دادن و نحوه توضیح تجربه های خود روبه رو می‌شود (بیورن‌دال[4]، ۲۰۲۵؛ سوویانوسکی[5] ۲۰۲۶). بنابراین، راهنمایی حرفه ای می‌تواند رابطه ای باشد که در صورت برخورداری از شرایط مناسب، زمینه یادگیری را برای هر دو سوی آن فراهم می‌کند. البته، کیفیت این رابطه تنها به توانایی های فردی دانشجو معلم و معلم راهنما وابسته نیست. زمانی که برای راهنمایی در نظر گرفته می‌شود، روشن بودن مسئولیت ها، پیوند دانشگاه و مدرسه و فرصت گفت وگو نیز بر کیفیت کارورزی اثر می‌گذارند . اگر این شرایط فراهم نباشند، حتی معلمان با تجربه نیز ممکن است نتوانند دانشجو معلمان را آن گونه که باید، در بررسی تجربه هایشان همراهی کنند. از این رو، بهبود کارورزی هم به کیفیت تعامل های حرفه ای نیاز دارد و هم به بازنگری در ساختار اجرایی آن.

عاملیت حرفه ای معلم، امکان تصمیم گیری در موقعیت های واقعی

معلم در جریان تدریس تنها اجرا کننده برنامه درسی نیست . او باید درباره چگونگی ارائه محتوا، گزینش فعالیت های یادگیری، پاسخ به تفاوت های فردی و استفاده از منابع آموزشی تصمیم بگیرد. این تصمیم ها در چارچوب برنامه های درسی، امکانات مدرسه و مقررات آموزشی گرفته می شوند، اما اجرای درست آنها به تشخیص و داوری حرفه ای معلم نیز نیاز دارد.

4. Bjørndal
5. Svojanovský, et al.

عاملیت حرفه ای به توانایی معلم برای مشارکت آگاهانه در تصمیم گیری و اثرگذاری بر عمل آموزشی اشاره دارد. این توانایی را نمی‌توان تنها ویژگی فردی یا قابلیتی ثابت دانست. شرایط محیط کار، رابطه با همکاران، منابع در دسترس و فرصت مشارکت در تصمیم های مدرسه نیز بر امکان بروز آن اثر می‌گذارد(امانس و همکاران[۶]، ۲۰۲۵).بنابراین، عاملیت حرفه ای به معنای استقلال نامحدود معلم یا نادیده گرفتن برنامه درسی نیست. معم باید بتواند محدودیت های موجود را بشناسد، امکانات موجود را بسنجد و در همان چارچوب، راهکاری متناسب با نیازهای یادگیرندگان برگزیند. برای نمونه، اگر روشی برای بخشی از فراگیران نتیجه مطلوبی نداشته باشد، معلم باید بتواند با توجه به شواهد یادگیری، شیوه ارائه محتوا یا فعالیت‌های کلاس را تغییر دهد. چنین تصمیمی تنها اجرای یک دستورالعمل نیست، بلکه به کارگیری دانش و تجربه برای پاسخ گویی به یک موقعیت واقعی است.

پرورش عاملیت حرفه ای باید از دوره تربیت معلم آغاز شود. دانشجو معلمان برای آماده شدن جهت تصمیم گیری یا حتی تصمیم سازی در موقعیت های واقعی، به فرصت هایی نیاز دارند که در آنها بتوانند درباره انتخاب های آموزشی خود استدلال کنند، پیامدهای تصمیم هایشان را بررسی کنند و از بازخورد استادان و معلمان راهنما بهره بگیرند .اگر از آنان انتظار می‌رود در آینده آگاهانه و مسئولانه تصمیم بگیرند، باید در دوره تربیت حرفه ای نیز فرصت مشارکت در بررسی مسائل و سنجیدن راهکارها را داشته باشند .این کار مستلزم آن است که برنامه های تربیت معلم، در کنار آموزش دانش و مهارت، برای تجربه، گفت وگو و داوری حرفه ای نیز جایگاهی روشن در نظر بگیرند (ودر-ویس و همکاران[۷]، ۲۰۲۶).

چشم‌انداز مقالات این شماره

شش مقاله این شماره، موضوعات گوناگونی را در آموزش و تربیت معلم بررسی می‌کنند. تفاوت آنها در موضوع و روش پژوهش، امکان میدهد آموزش از چند دیدگاه بررسی شود: تجربه آموزشگران، معیارهای سنجش تدریس، ساختار تربیت حرفه ای، روایت دانشجو معلمان و گزینش روش های آموزشی. این مطالعات لزوما به یک پرسش مشترک پاسخ نمی دهند، اما هر یک بخشی از مسائل آموزش را روشن می‌کنند.

تجربه آموزش مجازی و دگرگونی فرایند تدریس یکی از موضوعات مورد توجه در این مجموعه است. پژوهشی با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی، تجربه استادان دانشگاه فرهنگیان از آموزش مجازی را بررسی می‌کند. انتقال آموزش به محیط مجازی تنها تغییر بستر ارائه درس نیست، بلکه شیوه ارتباط استاد و دانشجو، مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و چگونگی استفاده از منابع یادگیری را نیز دگرگون می‌کند. بررسی تجربه استادان نشان می‌دهد که این تغییر در عمل چگونه درک شده و چه فرصت‌ها و محدودیت‌هایی برای تدریس به همراه داشته است. اهمیت موضوع زمانی روشن تر می‌شود که تفاوت در دسترسی به امکانات دیجیتال نیز در نظر گرفته شود.

6. Emans, et al.
7. Vedder-Weiss

کیفیت تدریس و معیارهای ارزیابی آن محور پژوهشی است که با مرور نظام مند مطالعات پیشین، عوامل، معیارها و شاخص‌های کیفیت تدریس را بررسی می‌کند. کیفیت تدریس مفهومی چند وجهی است و نمی‌توان آن را تنها با یک شاخص یا برداشتی محدود از عملکرد استاد سنجید. طراحی درس، شیوه ارائه محتوا، تعامل با فراگیران و شرایط یادگیری، هر یک می‌توانند در ارزیابی تدریس نقش داشته باشند. شناسایی و دسته بندی شاخص‌ها می‌تواند مبنایی برای روشن تر شدن معیارهای ارزیابی فراهم کند؛ با این حال، ارزش هر شاخص به هدف آموزشی و زمینه‌ای که در آن به کار می‌رود نیز وابسته است. چارچوب های ارزیابی زمانی سودمندترند که به‌جای تبدیل شدن به فهرستی ثابت از معیارها، به شناخت جنبه‌های گوناگون کیفیت تدریس کمک کنند.

کارورزی و منتورینگ در تربیت حرفه ای معلمان نیز از موضوعات مطرح شده در این شماره است. پژوهشی با رویکرد نظریه داده بنیاد، برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان را با تمرکز بر منتورینگ بررسی می‌کند. پرسش اصلی در این زمینه آن است که چگونه می‌توان حضور دانشجو معلم در مدرسه را به تجربه ای هدفمند برای یادگیری حرفه‌ای تبدیل کرد. شناخت شرایط و مؤلفه‌های گوناگون هدایت حرفه ای می‌تواند به روشن شدن رابطه میان دانشگاه، مدرسه، معلم راهنما و دانشجو معلم کمک کند. کارورزی زمانی از حضور صرف در محیط مدرسه فراتر می‌رود که تجربه تدریس با بازخورد تخصصی و فرصت تأمل همراه شود. از این رو، بررسی ساختار منتورینگ تنها به رابطه میان دو فرد محدود نیست؛ سازمان دهی برنامه، تقسیم مسئولیت‌ها و پیوند فعالیت‌های میدانی با آموزش دانشگاهی نیز باید در نظر گرفته شوند.

در کنار ساختارهای رسمی تربیت معلم، تجربه زیسته و روایت دانشجو معلمان نیز می‌تواند ابعاد کمتر دیده شده این فرایند را آشکار کند. پژوهشی با استفاده از روایت پژوهی، تجربه زیسته دانشجو معلمان را بررسی می‌کند تا نشان دهد آنان رویدادهای آموزشی را چگونه تجربه می‌کنند و چه معنایی به آنها می‌بخشند. این روایت‌ها ممکن است جنبه هایی از شکل گیری هویت حرفا ی، روابط آموزشی و مواجهه با دشواری‌های تدریس را آشکار کنند که در بررسی صرف ساختار رسمی برنامه ها کمتر دیده می‌شوند. ارزش این رویکرد در آن است که تجربه فردی را در بستر زمانی و اجتماعی آن بررسی می‌کند. البته روایت‌ها به تنهایی تصویری کامل از همه جنبه‌های تربیت معلم فراهم نمی کنند، اما در کنار شواهد دیگر می‌توانند شناخت دقیق تری از تجربه دانشجو معلمان فراهم آورند.

انتخاب الگوی تدریس و پیامدهای آن برای یادگیری موضوع پژوهشی دیگری است که سه الگوی معلم محور، فراگیر محور و تلفیقی را با یکدیگر مقایسه می‌کند. انتخاب روش تدریس از تصمیم های مهم معلم است. تصمیمی که باید با هدف آموزشی، ویژگی‌های یادگیرندگان و ماهیت مهارت مورد آموزش سازگار باشد. مقایسه این الگوها می‌تواند شواهدی درباره پیامدهای انتخاب روش تدریس در شرایط مورد مطالعه فراهم کند. بر اساس یافته‌های گزارش شده در پژوهش، روش‌های تلفیقی و یادگیرند ەمحور در یادگیری مهارت و افزایش رضایت نتایج مطلوب تری داشته‌اند. این یافته‌ها باید با توجه به شرایط اجرای پژوهش و ویژگی‌های شرکت کنندگان بررسی شوند و نمی‌توان آنها را بی درنگ به همه موقعیت‌های آموزشی تعمیم داد. بنابراین، این مطالعه یادآور می‌شود که انتخاب روش تدریس باید بر شناخت نیازهای یادگیرندگان و بررسی شواهد یادگیری استوار باشد.

کلاس معکوس، یادگیری خرد و بار شناختی فراگیران نیز پیوند میان طراحی آموزشی و فرایندهای شناختی را در کانون توجه قرار می‌دهد. پژوهشی در این زمینه، اثربخشی کلاس معکوس و یادگیری خرد را در ارتباط با بار شناختی فراگیران دوره ابتدایی بررسی می‌کند. در طراحی آموزشی، تنها میزان اطلاعات ارائه شده اهمیت ندارد، سازمان دهی محتوا، ترتیب فعالیت‌ها و سازگاری آنها با توانایی های یادگیرندگان نیز بر یادگیری اثر می‌گذارند. بررسی این دو رویکرد می‌تواند به شناخت توانایی‌ها و محدودیت‌های آنها در شرایط مورد مطالعه کمک کند. چنین دانشی زمانی برای معلمان سودمند است که در طراحی فعالیت‌های آموزشی، ویژگی‌های محتوا و نیازهای شناختی فراگیران را در نظر بگیرند. این پژوهش از آن جهت با نگاهی میان رشته ای پیوند دارد که طراحی آموزشی و فرایندهای شناختی را برای بررسی یک مسئله یادگیری در کنار هم قرار می‌دهد.

در کنار هم، این شش پژوهش به موضوعاتی می پردازند که در سطوح گوناگون آموزش جای دارند . برخی تجربه آموزشگران و دانشجو معلمان را بررسی می کنند، برخی به معیار های سنجش تدریس می پردازند و برخی دیگر روش های آموزشی یا ساختار تربیت حرفه ای را می‌کاوند. کنار هم قرار گرفتن آنها نشان می دهد که شناخت آموزش به بررسی یک سطح یا یک نوع شواهد محدود نمی شود. از این رو، گوناگونی موضوع و روش به خودی خود برای تحقق رویکرد میان رشته‌ای کافی نیست، پیوند میان یافته ها باید با توجه به پرسش، روش و دامنه هر پژوهش سنجیده شود.

نتیجه گیری

مقالات این شماره، هر یک از دیدگاهی متفاوت به مسائل آموزش پرداخته اند، از تجربه آموزش مجازی و سنجش کیفیت تدریس تا کارورزی، روایت دانشجو معلمان و بررسی روش های آموزشی. این گوناگونی امکان می دهد مسائل تعلیم و تربیت را در پیوند با تجربه کنشگران، شرایط آموزشی و تصمیم های حرفه ای بررسی کنیم. در عین حال، تفاوت موضوع و روش پژوهش یادآور می‌شود که هر مطالعه باید در چارچوب شواهد و شرایط اجرای خود بررسی شود و پیوند آن با مسائل گسترده تر آموزش با دقت سنجیده شود.

برای تربیت معلم، این بحث یک پیام روشن دارد: آماده سازی معلم به انتقال دانش نظری یا فراهم کردن فرصت حضور در مدرسه محدود نیست. دانشجو معلم باید بتواند آموخته های خود را در موقعیت واقعی به کار گیرد، درباره تصمیم های آموزشی استدلال کند و با بررسی پیامد های آنها، شیوه عمل خود را بهبود بخشد. چنین حالتی به کارورزی هدفمند، راهنمایی حرفه ای مؤثر و فرصت کافی برای گفت وگو و بازاندیشی نیاز دارد. در کنار این عوامل، ساختار مدرسه و دانشگاه نیز باید امکان مشارکت و تصمیم گیری آگاهانه را فراهم کند. میان‌رشته‌گرایی زمانی در این راه نقش مؤثری دارد که به شناخت پیوند میان جنبه های گوناگون مسئله کمک کند. دانش های مختلف باید در خدمت شناخت دقیق تر موقعیت های آموزشی قرار گیرند، همان گونه که استفاده از یافته های پژوهشی نیز به توجه به زمینه اجرای آنها نیاز دارد. موضوع تنها تولید دانش درباره آموزش نیست، چگونگی استفاده سنجیده از این دانش برای شناخت تجربه های واقعی و بهبود کار حرفه ای نیز اهمیت دارد.

امید است این مجموعه زمینه بحث بیشتر میان پژوهشگران، استادان، معلمان و برنامه ریزان آموزشی را فراهم کند، بحثی که در آن تجربه های مدرسه، یافته های پژوهشی و دانش نظری در پیوند با یکدیگر بررسی شوند. بازاندیشی در تربیت معلم از این پرسش آغاز می‌شود که چگونه می توان معلمانی پرورش داد که نه تنها دانش و مهارت لازم را داشته باشند، بلکه بتوانند در موقعیت های واقعی آموزش آگاهانه و مسئولانه تصمیم بگیرند و پیامد های کار خود را بسنجند.

منابع

احمدی، زینب.، نامی، کلثوم.، و ذاکری، مختار (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۱*(۲)، ۱–۱۳. https://doi.org/10.61838/medda.1.2.1

درزی، قاسم (۱۴۰۴). گذار از الگوهای مکانیکی: واکاوی چالش‌های پیشاروی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. *فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، ۱۷*(۱)، ۱–۲۴. https://doi.org/10.22035/isih.2026.570

Ahmadi, Z., Nami, K., & Zakeri, M. (2024). Identifying the dimensions and components of the internship course at Farhangian University. Management, Education and Development in the Digital Era, 1(2), 1–13. https://doi.org/10.61838/medda.1.2.1

Bjørndal, C. (2025). Mentor teachers' self-reflection using video and transcripts: Experiences from action learning in mentor education. *Teaching and Teacher Education,* 166, Article 105181. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105181

Darzi, Q. (2025). Transition from mechanical models: Analyzing the challenges facing interdisciplinary research in the humanities. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, *17*(1), 1–24. https://doi.org/10.22035/isih.2026.570

Emans, A., Oolbekkink-Marchand, H., Bakker, C. and De Bruijn, E. (2025). Teacher agency in the dynamics of educational practices: a theory synthesis. *Frontiers in Education*, 9:1515123. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1515123

Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education, 22*(2), 1-11. https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148

Maghsoudi, M. (2023). Factors determining the technological pedagogical content knowledge (TPACK) of the Iranian preservice English teachers. *Issues in Language Teaching, 12*(2), 1-30. https://doi.org/10.22054/ilt.2023.72069.754

Maghsoudi, M., & Khodamoradi, A. (2026). Inequity in English Teacher Education during the Transition to Online Learning: Amplifying the Need for Socially Just Programs. *Issues in Language Teaching, 15*(1), 29–55. https://doi.org/10.22054/ilt.2026.79039.847

Rosen, S. M., Jacobs, C. E., Whitelaw, J., Mallikaarjun, V. R., & Rust, F. (2024). Justice-Centered Reflective Practice in Teacher Education: Pedagogy as a Process of Imaginative and Hopeful Invention. *Education Sciences, 14*(4), 376-394.https://doi.org/10.22054/ilt.2026.79039.847

Svojanovský, P. (2026). Five reflective approaches: how preservice teachers' reflection on mentoring experiences shapes their professional learning. *Reflective Practice*, (not yet assigned to a volume/issue). https://doi.org/10.1080/14623943.2026.2648817

Vedder-Weiss, D., Roth, G., & Mishaeli, Y. (2025). Supporting Teacher Reflection and Motivation through Psychological Needs Satisfaction in Collaborative Reflection-Based PD. *The Journal of Experimental Education, 93*(2), 320–339. https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2309920

Interdisciplinary Studies in Education
ISSN: 2980-9479

Identifying Factors, Criteria, and Indicators Associated with Teaching Quality in Higher Education: A Systematic Review [1]

Zahra Haji Mirza Aghaee Yazdi[1], **Marzieh Dehghani** *[,2], **Khatoon Alipour** [3]

[1] *Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.*

[2] *Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.*

[3] *Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.*

ARTICLE INFO

RESEARCH ARTICLE

Received: 2026-03-12
Revised: 2026-06-17
Accepted: 2026-06-22
Available online: 2026-10-17

KEYWORDS:
Teaching quality, higher education, faculty professional development, educational evaluation, teaching competencies.

[1] zahra.aghaee@ut.ac.ir

[2] Corresponding author
dehghani-m33@ut.ac.ir

[3] Alipour.kh@ut.ac.ir

EXTENDED ABSTRACT

Background and Objectives: The role of higher education in national development, from fostering economic growth to promoting social equity, is undeniable. At the heart of this system lies the quality of teaching, a critical determinant of educational outcomes and the development of a skilled workforce. As higher education institutions face increasing demands for accountability and excellence, understanding the factors affecting teaching quality has become a paramount concern for policymakers and educators worldwide. While "quality" is a multidimensional concept, the teaching process, as a dynamic interaction between professors and students, constitutes its core operational component. Despite the consensus on its importance, there is a lack of a comprehensive, evidence-based framework that systematically synthesizes factors, criteria, and indicators associated with teaching quality. This gap poses a significant challenge for designing effective faculty professional development programs and robust quality assurance systems. This study aims to address this gap by conducting a systematic review of the existing literature to identify and categorize these factors, criteria, and indicators in higher education.

Methods: This research was conducted using a systematic review methodology based on the seven-step model proposed by Wright et al. (2007). To identify relevant literature, a comprehensive search was performed in domestic databases (SID, Magiran, and Noormags) for the period 2011–2025 (1390–1404 Hijri Shamsi) and international databases (Google Scholar and Scopus) for the period 2014–2025. The search strategy employed keywords such as "effective teaching criteria" and "higher education." Inclusion criteria stipulated that studies must be peer-reviewed articles focusing on factors related to teaching quality in higher education. Articles published in conference proceedings, editorial notes, and

[1]

Cite this article: Haji Mirza Aghaee Yazdi, Z., Dehghani, M. & Alipour, KH. (2026). Identifying factors, criteria, and indicators associated with teaching quality in higher education: A systematic review. *Interdisciplinary Studies in Education, 5*(3), 15–43.
http://doi.org/10.48310/ise.2026.20957.1449

© 2026 Authors retain the copyright and full publishing rights.
https://ise.cfu.ac.ir
Publisher: Farhangian University

studies lacking a clear methodology were among the materials excluded from the review. The study selection process was conducted in accordance with the PRISMA guidelines, resulting in a final corpus of 31 articles for analysis. Furthermore, to ensure the validity and reliability of the findings, a methodological quality assessment of the selected articles and an inter-coder agreement procedure were employed. Data extracted from the articles were synthesized using qualitative content analysis, where concepts were coded and organized into a hierarchical structure of factors, criteria, and indicators. A frequency analysis was also conducted to determine the prominence of each identified theme in the literature.

Findings: The systematic synthesis of the articles yielded a conceptual framework comprising 3 core factors, 12 criteria, and 61 indicators associated with teaching quality. The findings reveal a clear hierarchy of importance within the existing literature, with the "Professor" factor emerging as the dominant theme. Specifically, within this instructor-centric dimension, "Professional skills during teaching" was the most frequently cited criterion (identified in 24 articles), followed by "Specialized and individual competencies" (19 articles), "Communication and ethical skills" (18 articles), and "Having the essential prerequisites for teaching" (17 articles). The second most prominent factor, the "University," highlighted the critical role of institutional context. Within this theme, "Organizational policies and support" (18 articles) was reported more frequently than "Facilities and physical/technological infrastructure" (11 articles), underscoring the greater emphasis placed on the university's facilitating and policy-making role than on the mere provision of facilities. Finally, the "Student" factor, despite having a vital role, received comparatively less attention. Research in this area primarily focused on students' "Academic and behavioral roles and responsibilities" (11 articles) and, to a lesser extent, their "Foundational and motivational competencies" (8 articles). This frequency distribution not only highlights the prevailing instructor-centric focus in current research but also points to a potential research gap concerning the active, co-creative role of students in the educational process.

Conclusion: This systematic review indicates that teaching quality in higher education is a multidimensional construct, yet the existing body of research is heavily professor-centric. The findings show that the professor's practical skills, specialized knowledge, and ethical conduct are consistently identified as central components of teaching quality. However, this study also highlights that a skilled professor cannot operate effectively in a vacuum. The strong emphasis on the "University" factor, particularly organizational policies and support, suggests that institutional commitment through faculty development programs, fair evaluation systems, and incentive structures may be a critical enabler of high teaching quality. The relatively low frequency of the "Student" factor is a noteworthy finding, suggesting that the student's active role in co-creating the educational experience may be underrepresented in the literature. This points to a potential gap and an opportunity for future research to explore the student's role more deeply, moving toward a "Students as Partners" paradigm. In conclusion, fostering high teaching quality calls for a holistic approach that simultaneously empowers professors, builds a supportive institutional environment, and recognizes students as active participants in the learning process.

Ethical Considerations

According to the guidelines on transparency and ethics in scientific publishing, the authors state that, in the preparation of this manuscript, generative AI tools (large language models) were used solely for editing the language, improving the structural coherence of the text, and assisting with the translation of the extended English abstract. The initial conceptualization, design of the systematic review methodology, database searching, article screening, development of qualitative codes, content analysis, and formulation of the scientific conclusions were carried out exclusively by the researchers. The authors assume full responsibility for the accuracy, originality, and integrity of all content presented.

Authors' Contribution

The first author was responsible for the collection of data, analysis and interpretation of the data and findings, drafting of the manuscript, and final review of the manuscript. The second author supervised all stages of the research process and critically reviewed the manuscript. The third author reviewed the results and contributed to revising the manuscript. All authors reviewed and approved the final version of the manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

AI Disclosure Statement

Throughout the preparation and revision of this manuscript, the authors solely utilized generative artificial intelligence (AI) technology to enhance writing fluency, perform linguistic editing, and refine the structural organization of the text. All core components of the research, including the design of research questions and the systematic review protocol, the development of search strategies, the quality assessment of the retrieved texts, data extraction, coding, thematic analysis, and interpretative synthesis, as well as the formulation of scientific conclusions, were conducted exclusively by the authors. The authors assume full responsibility for the scientific accuracy, integrity, and validity of the content presented in this manuscript.

مقاله پژوهشی

شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مرتبط با کیفیت تدریس در آموزش عالی: یک مرور نظام‌مند [1]

زهرا حاجی میرزا آقائی یزدی [1]، مرضیه دهقانی [2,*]، خاتون علیپور [3]

[1] گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

[2] گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

[3] گروه روش ها و برنامه ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۲۱
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۳/۲۷
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۲۵

واژگان کلیدی:
کیفیت تدریس،
آموزش عالی،
توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی،
ارزشیابی آموزشی،
شایستگی‌های تدریس.

[1] zahra.aghaee@ut.ac.ir

[2] نویسنده مسئول
dehghani-m33@ut.ac.ir

[3] Alipour.kh@ut.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: طی چند دهه اخیر نقش کیفیت تدریس در ارتقای کیفیت آموزش عالی افزایش یافته است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل، ملاک‌ها، و نشانگرهای مرتبط با کیفیت تدریس در آموزش عالی شکل گرفت.

روش‌ها: این مطالعه یک مرور نظام‌مند است که با مدل هفت‌مرحله‌ای رایت انجام شد. جستجو در پایگاه‌های داده داخلی (SID، Magiran و Noormags) و بین‌المللی (Google Scholar و Scopus) انجام شد. معیارهای ورود شامل مقالات پژوهشی چاپ شده در نشریات معتبر و مرتبط با کیفیت تدریس در آموزش عالی در بازه زمانی ۲۰۲۵-۲۰۱۴ (۱۴۰۴-۱۳۹۰ هجری شمسی) بود. مقالات منتشرشده در مجموعه مقالات همایش‌ها، یادداشت‌های سردبیر و مطالعات فاقد روش‌شناسی روشن از جمله مواردی بودند که بر اساس معیارهای خروج از مرور حذف شدند و در نهایت، ۳۱ مقاله برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. برای اعتباربخشی نتایج از تکنیک توافق میان‌کدگذاران استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی تحلیل شدند.

یافته‌ها: تحلیل مطالعات به شناسایی ۳ عامل اصلی (استاد، دانشگاه و دانشجو)، ۱۲ ملاک و ۶۱ نشانگر منجر شد. تحلیل فراوانی نشان داد که عامل استاد با اختلاف، بیشترین فراوانی را در مطالعات داشت و ملاک مهارت‌های حرفه‌ای در حین تدریس پرتکرارترین ملاک بود. عوامل دانشگاه و دانشجو نیز به‌ترتیب به عنوان دومین و سومین عامل پرتکرار شناسایی شدند.

نتیجه‌گیری: کیفیت تدریس سازه‌ای چندبعدی است که در ادبیات عمدتاً با شایستگی استاد مفهوم‌پردازی شده است، در حالی که حمایت سازمانی دانشگاه نیز عاملی مهم بوده است. یافته‌ها شکاف پژوهشی در نقش فعال دانشجو و ضرورت حرکت به سمت رویکردهای یادگیرنده‌محور را نشان می‌دهند.

1

استناد به این مقاله: حاجی میرزا آقائی یزدی، زهرا؛ دهقانی، مرضیه؛ علیپور، خاتون. (۱۴۰۵). شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مرتبط با کیفیت تدریس در آموزش عالی: یک مرور نظام‌مند. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۵(۳) ، ۴۳-۱۵.

http://doi.org/10.48310/ise.2026.20957.1449

۱۴۰۵ © نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند.

https://ise.cfu.ac.ir
ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

نقش آموزش عالی در حوزه‌های مختلف، از جمله اقتصاد و کارآفرینی (لهمان و همکاران[۲]، ۲۰۲۰) عدالت اجتماعی (داونز و همکاران[۳]، ۲۰۲۴) و تربیت نیروی متخصص، غیرقابل‌انکار است. از آنجا که آموزش عالی دارای وظایف سه‌گانه آموزش، پژوهش و مشارکت اجتماعی است، نقش استراتژیکی در پیشرفت جوامع دارد؛ به‌طوری‌که ارزشیابی کیفیت آن با نگاهی آینده‌پژوهانه می‌تواند مسیرهای جدیدی برای توسعه جوامع ایجاد کند (خولیواکو و همکاران[۴]، ۲۰۲۲). ازاین‌رو، توجه به کیفیت‌بخشی به فرایندهای درون نظام آموزش عالی ضرورتی انکارناپذیر است و تشکیل شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی نیز با همین هدف صورت گرفته است (سند شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی[۵]، ۲۰۲۲). در این میان، اساتید در فرایند یاددهی-یادگیری نقش محوری تدریس را برعهده دارند که در کیفیت‌زایی یا کیفیت‌زدایی نظام آموزشی تعیین‌کننده است (فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۲۰۱۸؛ قربانخانی و صالحی، ۲۰۱۷). با این حال، با دگرگونی انتظارات دانشگاهی، نظام‌های آموزشی با این چالش مواجه شده‌اند که شیوه‌های سنتی ارزیابی، کارآمدی جامع خود را در سنجش ابعاد متنوع تدریس اثربخش از دست داده‌اند.

با وجود اهمیت بنیادین کیفیت تدریس و تلاش‌های پژوهشی متعدد برای سنجش آن، ابزارهای موجود غالباً به سنجش‌های مقطعی و محدود بسنده کرده‌اند. پویایی آموزش عالی معاصر ایجاب می‌کند که ارزیابی عملکرد اساتید به بستری مستمر و همه‌جانبه برای ارتقای کیفیت یادگیری تبدیل شود؛ امری که ضرورت بازنگری در الگوهای ارزیابی و بازشناسی نظام‌مند ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تدریس دانشگاهی را در کانون توجه قرار داده است.

با وجود انباشت پژوهش‌ها در این حوزه، بررسی انتقادی پیشینه نشان‌دهنده یک شکاف پژوهشی اساسی است: مسئله اصلی در این حوزه کمبود مطالعات نیست، بلکه تکه‌تکه‌شدگی و پراکندگی مفهومی آن‌هاست (اسکلتون[۶]، ۲۰۰۶). از یک سو، پژوهش‌های داخلی غالباً بر شایستگی‌های فردی و اخلاقی متمرکز بوده‌اند و از سوی دیگر، مطالعات بین‌المللی بیشتر ابعاد نهادی و تدریس دانشجومحور را برجسته ساخته‌اند؛ در نتیجه، فقدان چارچوبی جامع که اضلاع کلیدی آموزش عالی را به‌صورت یکپارچه پیوند دهد، به شدت احساس می‌شود (یوزباشی و پژوهی، ۲۰۱۹). در غیاب چنین چارچوب منسجمی، ارزیابی کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه‌ها غالباً سلیقه‌ای، تک‌بعدی یا فاقد نشانگرهای استاندارد باقی می‌ماند. از این‌رو، انجام یک سنتز و مرور نظام‌مند جهت تجمیع و ساختاربندی ابعاد پراکنده ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است تا هم در بعد نظری به انسجام مفهومی ادبیات کمک کند و هم در بعد کاربردی، مبنایی برای تصمیم‌گیری دفاتر تضمین کیفیت و تدوین آیین‌نامه‌های ارتقا فراهم سازد.

1. Lehmann et al.
3. Downes et al.
3. Kholiavko et al.
4. Postcards to INQAAHE
5. Skelton

بر همین اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی، تحلیل و ترکیب نظام‌مند عوامل[۷]، ملاک‌ها[۸] و نشانگرهای[۹] کیفیت تدریس در آموزش عالی و ارائه یک چارچوب منسجم و چندبعدی است. در راستای دستیابی به این هدف، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به سؤال‌های زیر است:

۱. عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای اصلی کیفیت تدریس در آموزش عالی کدام‌اند؟

۲. چارچوب جامع و منسجم ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید بر اساس سنتز شواهد پژوهشی چگونه ترسیم می‌شود؟

مروری بر ادبیات

تعاریف مفاهیم و چارچوب اصطلاح‌شناختی

در ادبیات تضمینِ کیفیت، واژه کیفیت به معنای میزان برآورده‌شدن انتظارات ذی‌نفعان و اهتمام به عمل بر اساس بالاترین معیارها تعریف می‌شود (باهات و کاراکوتوک[۱۰]، ۲۰۲۳). این مفهوم در بافت آموزش عالی، سازه‌ای ایستا نبوده، بلکه پدیده‌ای پویا، نسبی و چندبعدی تلقی می‌گردد که تابعی از زمینه و محیط نهادی، رسالت‌های بنیادین دانشگاه و استانداردهای اعتباربخشی است (بازرگان، ۲۰۲۲) و تحقق عینی آن در سطوح گوناگون خرد و کلان سازمانی معنا می‌یابد (زنکینه[۱۱]، ۲۰۲۳). در سنجش و ارزیابی کیفیت تدریس، تفکیک سه سطح مفهومی عامل، ملاک و نشانگر ضرورتی روش‌شناختی دارد؛ به گونه‌ای که ارزیابان، ملاک را جنبه‌ها و ابعاد مورد قضاوت و نشانگر را مشخصه‌ها و معرف‌های عملیاتی جهت گردآوری نظام‌مند داده‌ها تبیین می‌کنند (بازرگان، ۲۰۲۲). این تفکیک سلسله‌مراتبی نشان می‌دهد که کیفیت تدریس را نمی‌توان صرفاً به یک شاخص منفرد تقلیل داد، بلکه مستلزم ساختاربندی عوامل زیربنایی، ملاک‌های ارزیابی و نشانگرهای اندازه‌پذیر است.

مبانی نظری و پارادایم‌های حاکم بر کیفیت تدریس

تدریس دانشگاهی در دیدگاه‌های سنتی صرفاً کنشی تک‌سویه برای انتقال دانش تلقی می‌شد؛ در حالی که از منظر نظریه‌های معاصر، پدیده‌ای تسهیل‌گرایانه، تعاملی و فرآیندی دوطرفه است که طی آن عملکرد مؤثر استاد و انگیزه دانشجو در دیالکتیکی مستمر کیفیت نهایی یادگیری را رقم می‌زنند (تومانین[۱۲]، ۲۰۲۳؛ کینگ[۱۳]، ۲۰۲۲). بر همین مبنا، مبانی نظری سنجش تدریس در سال‌های اخیر دستخوش تحولی پارادایمی شده است؛ به‌طوری‌که رویکردهای ارزیابی از مدل‌های تک‌بعدیِ متمرکز بر «ویژگی‌های فردی-شخصیتی استاد» فاصله گرفته و به سمت «مدل‌های اکوسیستمی» حرکت کرده‌اند (اسکلتون، ۲۰۰۶). در این چارچوب نظری جدید، کیفیت تدریس محصول تعامل پویای سه ساحت بنیادین است: زیرساخت‌های نهادی دانشگاه، استراتژی‌ها و شایستگی‌های پداگوژیک استاد و

8. Factors
9. Criteria
10. Indicators
11. Bahat & Karakütük
12. Zenkienė
13. Tuomainen
14. King

مشارکت و عاملیت فعال دانشجویان (الزفری و کراتزر[۱۴]، ۲۰۱۹). در واقع، این چرخش پارادایمی زمینه را برای پیوند دادن شایستگی‌های تدریس با تحولات فناورانه و نقش‌های مشارکتی فراگیران مهیا ساخته است.

در ادبیات جهانی سنجش کیفیت آموزش، ساختاربندی مؤلفه‌ها عمدتاً با اتکا به دو چارچوب نظری برجسته تبیین می‌شود: نخست، چارچوب تدریس دانیلسون (گروه دانیلسون[۱۵]، ۲۰۲۲) که کیفیت عملکرد تدریس را در چهار دامنه‌ی ساختاریافته شامل برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی، محیط و جو کلاس درس، تعامل و فرآیند تدریس، و مسئولیت‌ها و تعهدات حرفه‌ای صورت‌بندی می‌کند؛ و دوم، چارچوب دانش پداگوژیک، محتوایی و فناورانه[۱۶] (میشرا و کهلر[۱۷]، ۲۰۲۵) که کیفیت تدریس معاصر را حاصل نقطه‌ی تلاقی و تعامل هم‌افزای دانش موضوعی، راهبردهای پداگوژیک و ابزارهای نوین فناورانه اعضای هیئت علمی می‌داند؛ رویکردی که در آموزش‌های نوین با ادغام ابزارهای هوشمند در فرایند یاددهی-یادگیری بازتعریف شده است (چلیک[۱۸]، ۲۰۲۳).

تحلیل و دسته‌بندی پیشینه‌های تجربی (داخلی و بین‌المللی)

بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که مطالعات این حوزه از حیث تمرکز مفهومی در سه محور اصلی قابل دسته‌بندی و واکاوی انتقادی هستند:

محور شایستگی‌های فردی، اخلاقی و پداگوژیک

بخش عمده‌ای از ادبیات پژوهشی، به‌ویژه در مطالعات داخلی، کیفیت تدریس را عمدتاً متأثر از متغیرهای درون‌فردی استاد تبیین کرده‌اند. پژوهشگران در این دسته، ارزیابی کیفیت را به ملاک‌هایی نظیر ویژگی‌های فردی-شخصیتی (یارمحمدزاده و همکاران، ۲۰۱۷)، مؤلفه‌های اخلاقی (خدایار و همکاران، ۲۰۲۰؛ طاهری و همکاران، ۲۰۲۲)، مهارت‌های طراحی، مدیریت و ارزشیابی کلاس درس (ملکی، ۲۰۱۴)، دانش تخصصی و مهارت‌های ارتباطی (اوبرین[۱۹]، ۲۰۱۵)، مهارت‌های پرسشگری و خودکارآمدی تدریس (جعفری و همکاران، ۲۰۱۲) و توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران (شمس، ۲۰۱۷) وابسته دانسته‌اند. اگرچه این دسته از پژوهش‌ها تصویر دقیقی از صفات رفتاری و شایستگی‌های استاد به دست می‌دهند، اما نقد بنیادین وارد بر آن‌ها، غفلت نسبی از متغیرهای زمینه‌ای و ساختاری دانشگاه است.

محور ابعاد نهادی، محیطی و ارزشیابی مستمر

در نقطه مقابل رویکرد فردمحور، پژوهش‌هایی قرار دارند که کیفیت را ناشی از عوامل برون‌ساختاری و بافت سازمانی تلقی می‌کنند (خدیوی و سیدکلان، ۲۰۱۸). در مطالعات بین‌المللی، پژوهشگرانی نظیر پاریش[۲۰] (۲۰۱۶) و لایی[۲۱] (۲۰۱۹) بر نقش حمایت‌های نهادی

15. Alzafari & Kratzer
16. Danielson
17. TPACK
18. Mishra & Koehler
19. Celik
20. O'Brien
21. Parrish
22. Lai

و بسترهای سازمانی تأکید کرده‌اند؛ رویکردی که در مطالعات داخلی نیز با تمرکز بر مؤلفه‌های سازمانی و محیطی و ضرورت استقرار نظام‌های ارزشیابی مستمر مورد تأیید قرار گرفته است (اکبری بورنگ و همکاران، ۲۰۱۶؛ صالحی‌زاده و همکاران،۲۰۲۰). با این وجود، این دسته از پژوهش‌ها نیز به تنهایی قادر به تبیین دینامیک و تعامل زنده‌ی کلاس درس نیستند.

محور فناوری‌های نوین و عاملیت فراگیر

موج اخیر پژوهش‌ها به بررسی کیفیت تدریس در بستر تحولات دیجیتال اختصاص دارد. سواد اطلاعاتی و فناورانه اعضای هیئت علمی (ظفری‌پور و مدنی، ۲۰۲۵؛ علیزاده و جوادی‌پور، ۲۰۱۶) و تلفیق استراتژی‌های پداگوژیک با ابزارهای هوشمند (هالفون[۲۲]، ۲۰۲۵) از محورهای کانونی این مطالعات است. این ادبیات بر ضرورت تبدیل دانشجو از دریافت‌کننده غیرفعال به عنصری تعیین‌کننده و شریک در یادگیری تأکید می‌ورزد (زارندی و همکاران، ۲۰۲۴؛ لو و موکسی[۲۳]، ۲۰۲۴).

نقد، جمع‌بندی پیشینه و ضرورت چارچوب مفهومی یکپارچه

سنتز نقادانه پیشینه‌های فوق آشکار می‌سازد که ادبیات موجود با معضل تکه‌تکه‌شدگی و پراکندگی مفهومی مواجه است (اسکلتون، ۲۰۰۶؛ یوزباشی و پژوهی، ۲۰۱۹). از یک سو، پژوهش‌های داخلی تمایل مفرطی به تمرکز بر شایستگی‌های فردی و اخلاقی استاد نشان داده‌اند و از سوی دیگر، مطالعات بین‌المللی عمدتاً بر متغیرهای سیستمی و نهادی متمرکز بوده‌اند. این شکاف نشان می‌دهد که ارزشیابی کیفیت تدریس نیازمند چارچوب‌های چندبعدی برای انسجام‌بخشی نظام‌مند است (فوترر و همکاران[۲۴]، ۲۰۲۳). بر همین اساس، پژوهش حاضر در صدد است تا با ترکیب ابعاد سه‌گانه استاد، دانشجو و بافت دانشگاهی، خلاء ناشی از رویکردهای تک‌بعدی را برطرف ساخته و شالوده‌ی نظری مدل نهایی پژوهش را فراهم آورد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با به‌کارگیری روش مرور نظام‌مند به انجام رسیده است. به‌منظور برقراری انسجام روش‌شناختی، پیشگیری از سوگیری‌های پژوهشگر و امکان تحلیل ساختاریافته و قابل اتکای یافته‌ها، از الگوی جامع مرور نظام‌مند رایت[۲۵] (۲۰۰۷) استفاده شد. این الگو از طریق یک ساختار خطی و در عین حال بازگشتیِ هفت‌مرحله‌ای، بستر هدایت‌کننده و نقشه راه کلیه مراحل اجرای پژوهش را فراهم ساخت. مطابق این چارچوب، فرایند تحقیق از مرحله تبیین دقیق پرسش‌ها و تدوین پروتکل آغاز گردید و سپس گام‌های شناسایی گسترده، غربالگری چندمرحله‌ای، ارزیابی نقادانه شواهد، تحلیل و کدگذاری داده‌ها و در نهایت ترکیب و سنتز یافته‌ها

23. Halfon
24. Lowe & Moxey
25. Fütterer et al.
26. Wright

را پوشش داد. منطق حاکم بر این فرایند هفت‌گانه و پیوستگی گام‌های اجرایی آن تا رسیدن به برونداد نهایی به‌طور کامل در شکل ۱ ترسیم شده است.



شکل ۱. مراحل پژوهش مرور نظام‌مند بر اساس مدل هفت مرحله ای رایت و همکاران (۲۰۰۷).

Figure 1. Stages of the systematic review research based on Wright et al.'s seven-step model (2007).

در همین راستا و به‌منظور تدوین نقشه‌ای شفاف، تکرارپذیر و عاری از سوگیری در فرایند شناسایی، غربالگری و تحلیل مطالعات، ابتدا پروتکل جامع پژوهش پیش از ورود به مراحل جست‌وجو تدوین گردید. تعیین دقیق معیارهای ورود[۲۶] و خروج[۲۷] یکی از ارکان بنیادین روش مرور نظام‌مند است که امکان تحدید هدفمند قلمرو پژوهش و پالایش داده‌های مرتبط با پرسش‌های اصلی را فراهم

27. Inclusion Criteria
28. Exclusion Criteria

می‌آورد. با توجه به حساسیت‌های متدولوژیک و لزوم استناد به شواهد دست‌اول، تمرکز اولیه این پژوهش بر مقالات اصیل پژوهشیِ منتشرشده در نشریات معتبر دانشگاهی قرار گرفت تا از طی‌شدن سازوکار دقیق داوری همتا[۲۸] و اعتبار روش‌شناختی یافته‌ها اطمینان حاصل شود. بر این اساس، کلیه مراحل پیاده‌سازی این ملاک‌ها، از غربالگری اولیه‌ی عنوان و چکیده تا ارزیابی موشکافانه‌ی متن کامل، با استناد به چارچوب بیانیه استاندارد پریزما[۲۹] به اجرا درآمد که ابعاد هفت‌گانه و تفصیلی این معیارها در جدول ۱ تبیین شده است.

جدول ۱. معیارهای ورود و خروج مطالعات در مرور نظام‌مند.

Table 1. Inclusion and Exclusion Criteria for Studies in the Systematic Review.

ردیف Row	حوزه Domain / Area	ورود Inclusion	خروج Exclusion
1	نوع مطالعه Study Type	مقالات علمی-پژوهشی اصیل Original Research Articles	کتب، پایان‌نامه‌ها، مقالات همایشی، یادداشت‌های سردبیر Books, Theses/Dissertations, Conference Papers, Editorial Notes
2	بازه زمانی Time Span	تا ۲۰۲۵ میلادی و ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۴ شمسی 2011 to 2025 (AD) and 1390 to 1404 (SH)	مطالعات قبل از ۲۰۱۱ و قبل از ۱۳۹۰ Studies Prior to 2011 and Prior to 1390
3	جامعه هدف Target Population	اساتید و اعضای هیئت علمی در آموزش عالی Professors and Faculty Members in Higher Education	معلمان و مربیان مقاطع ابتدایی و متوسطه Primary and Secondary School Teachers and Instructors
4	محتوا Content	کیفیت تدریس، ملاک‌ها و نشانگرهای کیفیت تدریس Teaching Quality, Teaching Quality Criteria and Indicators	یادگیری ترکیبی، آموزش مجازی صرف، مدیریت آموزشی عمومی Blended Learning, Exclusively Virtual/Online Education, General Educational Administration
5	زبان Language	انگلیسی و فارسی English and Persian	سایر زبان‌ها Other Languages
6	دسترسی Access	دسترسی کامل به متن Full-Text Access	مقالات با چکیده تنها یا فاقد دسترسی Abstract-Only Articles or Inaccessible Papers
7	کیفیت Quality	ساختار علمی و متدولوژی مشخص Sound Scientific Framework and Explicit Methodology	مقالات فاقد اعتبار علمی یا دارای نقص در گزارش یافته‌ها Articles Lacking Scientific Rigor or Deficient in Reporting Findings

بر این اساس و به‌منظور دستیابی به حداکثر جامعیت و کاهش سوگیری‌های ناشی از گزینش محدود شواهد، فرایند جست‌وجوی نظام‌مند در دو سطح ملی و بین‌المللی طراحی و اجرا گردید. در سطح منابع داخلی، پایگاه‌های استنادی و اطلاعات علمی معتبر شامل مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی ، پایگاه مجلات تخصصی نور و بانک اطلاعات نشریات کشور مورد پایش قرار گرفتند. هم‌زمان در بعد فراملی، دو پایگاه جامع اسکوپوس و گوگل‌اسکالر به‌دلیل پوشش گسترده ادبیات حوزه پداگوژی و آموزش عالی مبنای بازیابی

29. Peer-Review
29. PRISMA

اطلاعات قرار گرفتند. محدوده زمانی جست‌وجو برای پوشش تحولات متأخر در مفهوم‌پردازی تدریس دانشگاهی، بازه سال‌های ۲۰۱۴ تا ۲۰۲۵ میلادی (منطبق بر ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۴ هجری شمسی) در نظر گرفته شد.

به‌منظور پوشش دقیق حوزه‌های معنایی مرتبط با کیفیت تدریس و پرهیز از ریزش مقالات کلیدی، استراتژی جست‌وجو بر پایه کلیدواژه‌های تخصصی در دو زبان فارسی و انگلیسی شکل گرفت. این واژگان با به‌کارگیری عملگرهای منطقی بولی (مانند AND و OR) و عبارات درون‌گیومه ساختاریافته شدند تا هم‌نشینی دقیق واژگان در عنوان، چکیده و کلیدواژه‌ها تضمین شود (جدول ۲).

جدول ۲. کلیدواژه‌های جست‌وجو شده در پایگاه داده‌ها.

Table 2. Keywords Searched in the Databases.

فارسی Persian	انگلیسی English
«تدریس با کیفیت در دانشگاه»، «تدریس اثربخش در آموزش عالی»، «تدریس اثربخش در دانشگاه»، «کیفیت» + «تدریس» + «دانشگاه»، «کیفیت» + «تدریس» + «آموزش عالی» ، «تدریس اثربخش» + «آموزش عالی» ، «تدریس با کیفیت در دانشگاه» ، «تدریس اثربخش در دانشگاه» “Quality teaching in university”, “effective teaching in higher education”, “effective teaching in university”, “quality” + “teaching” + “university”, “quality” + “teaching” + “higher education”, “effective teaching” + “higher education”, “quality teaching in university”, “effective teaching in university”	''effective teaching criteria in higher education'', ''effective teaching criteria" AND "higher education", ''effective teaching index in higher education", ''effective teaching index" AND "higher education", ''effective teaching factor in higher education", ''effective teaching factor" AND "higher education", ''qualified teaching factors in higher education'', ''qualified teaching criteria in higher education'' «معیارهای تدریس اثربخش در آموزش عالی»، «معیارهای تدریس اثربخش» و «آموزش عالی»، «شاخص تدریس اثربخش در آموزش عالی»، «شاخص تدریس اثربخش» و «آموزش عالی»، «عامل تدریس اثربخش در آموزش عالی»، «عامل تدریس اثربخش» و «آموزش عالی»، «عوامل تدریس باکیفیت در آموزش عالی»، «معیارهای تدریس باکیفیت در آموزش عالی»

نمونه ای از استراتژی جست و جو در گام سوم:
Example of a search strategy in Step 3:

(''effective teaching criteria in higher education'' OR ''effective teaching criteria "AND" higher education" OR ''effective teaching index in higher education" OR ''effective teaching index "AND" higher education" OR ''effective teaching factor in higher education" OR ''effective teaching factor "AND" higher education" OR ''qualified teaching factors in higher education'' OR ''qualified teaching criteria in higher education'').

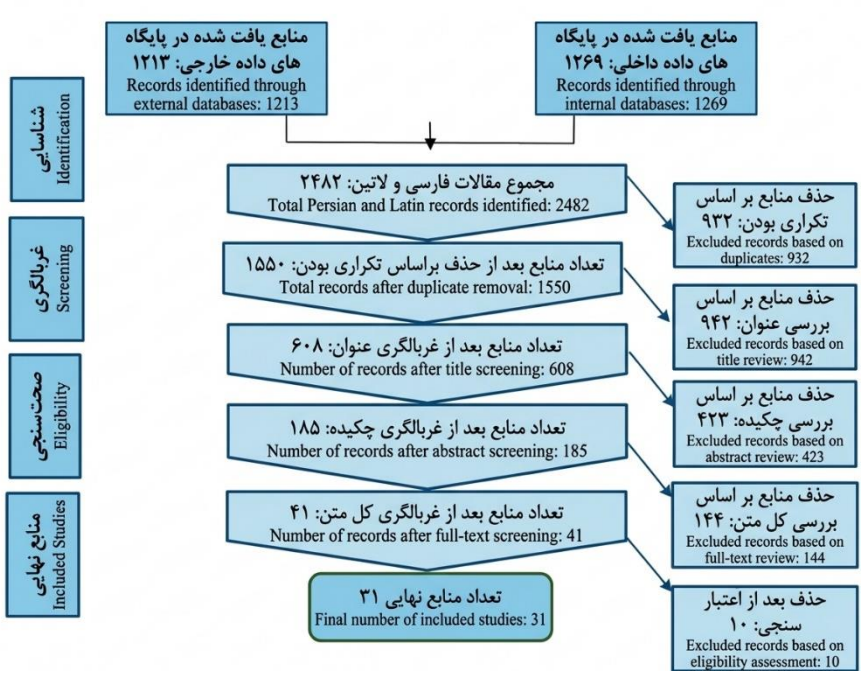
(«معیارهای تدریس اثربخش در آموزش عالی» یا («معیارهای تدریس اثربخش» و «آموزش عالی») یا «شاخص تدریس اثربخش در آموزش عالی» یا («شاخص تدریس اثربخش» و «آموزش عالی») یا «عامل تدریس اثربخش در آموزش عالی» یا («عامل تدریس اثربخش» و «آموزش عالی») یا «عوامل تدریس باکیفیت در آموزش عالی» یا «معیارهای تدریس باکیفیت در آموزش عالی.

منابع بازیابی‌شده از پایگاه‌های اطلاعاتی، به‌منظور دستیابی به مطالعات کاملاً مرتبط و معتبر، فرایند ارزیابی و پالایش چندمرحله‌ای را با تکیه بر معیارهای از پیش‌تعیین‌شده‌ی ورود و خروج پشت سر گذاشتند. این سازوکار غربالگری به‌صورت گام‌به‌گام و طی سه مرحله‌ی متوالی شامل بررسی عنوان، ارزیابی چکیدهو نهایتاً تحلیل موشکافانه‌ی متن کامل به اجرا درآمد تا از ورود داده‌های ناهمگون یا فاقد استانداردهای روش‌شناختی جلوگیری شود.

در مجموعِ مراحل اولیه‌ی جست‌وجو، تعداد ۲۴۸۲ منبع پژوهشی شناسایی و گردآوری گردید. پس از حذف موارد تکراری و هم‌پوشان میان پایگاه‌های داده، غربالگری اولیه بر پایه عنوان و چکیده صورت پذیرفت و متون متناسب جهت بررسی تفصیلی گزینش شدند. در مرحله نهایی، با مطابقت‌دادن محتوای کامل مقالات با پروتکل ورود و خروج، ۳۱ مطالعه اصیل پژوهشی که واجد بالاترین سطح هم‌پوشانی

موضوعی، غنای مفهومی و دقت متدولوژیک بودند، به‌عنوان پیکره شواهد تجربی برای تحلیل نهایی برگزیده شدند. جریان کامل این فرایند از گام شناسایی تا ورود نهایی مطالعات بر اساس دستورالعمل استاندارد پریزما در شکل ۲ ترسیم شده است.

علاوه بر این، به‌منظور فراهم‌آوردن شفافیت متدولوژیک و امکان ارزیابی انتقادی، شناسنامه تفصیلی این ۳۱ مقاله منتخب شامل عنوان پژوهش، نام نویسنده (یا نویسندگان)، سال انتشار و یافته‌های کلیدیِ مرتبط با ابعاد کیفیت تدریس در جدول شماره ۳ گزارش شده است.



شکل ۲. فرایند انتخاب و بررسی منابع.
Figure 2. The resource selection and review process.

بر اساس فرایند غربالگری و معیارهای ورود و خروج، در نهایت ۳۱ مقاله پژوهشی شامل ۱۹ مطالعه داخلی (منتشرشده بین سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۴۰۴) و ۱۲ مطالعه بین‌المللی (منتشرشده بین سال‌های ۲۰۱۴ تا ۲۰۲۴) وارد مرحله تحلیل نهایی شدند. توزیع زمانی مطالعات نشان‌دهنده توجه روزافزون به حوزه کیفیت تدریس در آموزش عالی طی سال‌های اخیر است، به‌طوری که عمده این پژوهش‌ها از سال ۲۰۱۸ به بعد به نگارش درآمده‌اند. اطلاعات تفصیلی مربوط به کدگذاری منابع، مشخصات کتاب‌شناختی نویسندگان، سال انتشار و یافته‌های تفصیلی هر یک از پژوهش‌های منتخب در پیوست شماره ۱ (جدول ۳) گزارش شده است.

بررسی و تلفیق یافته‌های منابع نشان داد که عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس در آموزش عالی در چند محور بنیادین تبلور یافته‌اند. بخش عمده‌ای از یافته‌ها بر شایستگی‌های فردی، تخصصی، مهارت‌های ارتباطی و اخلاق حرفه‌ای اساتید و نقش خودکارآمدی آنان تمرکز دارد. در کنار ویژگی‌های مدرس، ابعاد پداگوژیکی نظیر اتخاذ روش‌های تدریس فعال و مسئله‌محور، پیوند دانش نظری با فعالیت‌های عملی، تعامل پویا و درگیر ساختن مشارکتی دانشجویان در تمام مراحل یادگیری و ارزشیابی از اهمیت بالایی برخوردار بوده‌اند. همچنین،

عواملی چون مدیریت کلاس، وضوح اهداف و انتظارات آموزشی، ارزشیابی منصفانه، ادغام فناوری‌های نوین و شرایط محیطی و پشتیبانی دانشگاهی از دیگر مؤلفه‌های پربسامدی بودند که شالوده شواهد تجربی این مرور نظام‌مند را تشکیل داده‌اند.

در مرحله تحلیل و ترکیب داده‌ها، عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مرتبط با کیفیت تدریس در آموزش عالی از طریق تحلیل محتوای کیفی و فرایند کدگذاری باز استخراج و مقوله‌بندی گردیدند. سپس با حذف مفاهیم تکراری و بر پایه قرابت معنایی کدهای باز، ساختاری طبقه‌بندی‌شده و شبکه‌ای منسجم از مفاهیم شکل گرفت که سنتز نهایی آن در بخش یافته‌ها گزارش شده است. افزون بر ارزیابی روش‌شناختی مقالات در جریان غربالگری، جهت اطمینان از پایایی فرایند تحلیل محتوا از روش توافق میان‌کدگذاران بهره گرفته شد؛ به‌طوری‌که بازبینی کدهای استخراج‌شده توسط ارزیاب همتا، ضریب توافقی بالاتر از ۸/. را نشان داد که بیانگر پایایی و اعتبار مطلوب فرایند تحلیل است.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از مرور نظام‌مند ۳۱ مقاله منتخب ارائه می‌شود. پس از تحلیل محتوای کیفی منابع، در مجموع ۳ عامل اصلی، ۱۲ ملاک و ۶۱ نشانگر مرتبط با کیفیت تدریس در آموزش عالی شناسایی شد. جزئیات کامل و تفکیکی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها به همراه کدهای استنادی منابع در جدول ۴ (پیوست شماره ۲) مقاله گزارش شده است.

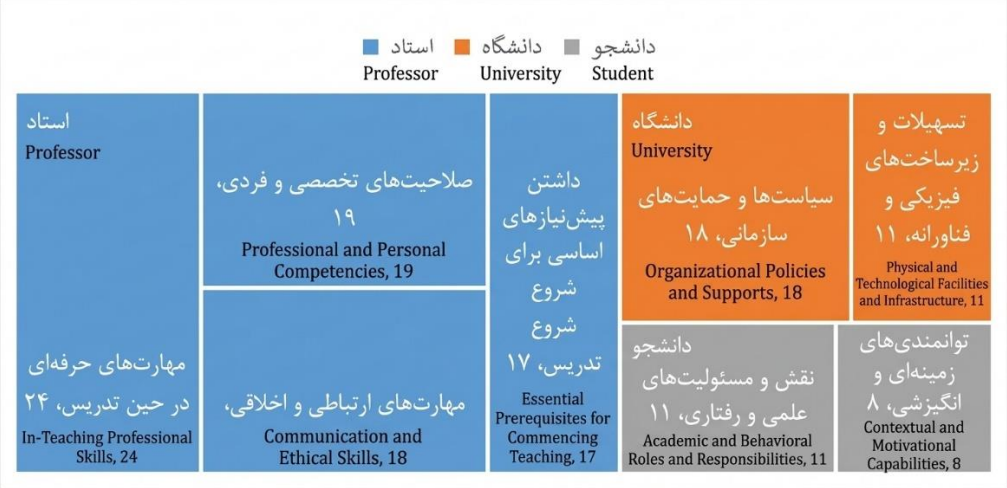
سنتز یافته‌ها نشان می‌دهد که ساختار کیفیت تدریس در آموزش عالی حول سه محور بنیادین «استاد»، «دانشگاه» و «دانشجو» شکل گرفته است. عامل استاد به‌عنوان محوری‌ترین بعد، چهار ملاک عمده را شامل می‌شود؛ ملاک صلاحیت‌ها و ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای ناظر بر آمادگی‌های پیش از تدریس، طراحی طرح درس پویا، تسلط علمی و به‌روز بودن، اشتیاق آموزشی، تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و تبیین شفاف انتظارات است. ملاک مهارت‌های حرفه‌ای در حین تدریس، نشانگرهایی چون به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین و مسئله‌محور، تلفیق فناوری، انسجام در ارائه، ایجاد جو کلاسی انگیزاننده، فن بیان شیوا، سنجش مستمر، مدیریت زمان، پیوند آموزش با پژوهش، پرورش تفکر انتقادی و توجه به تفاوت‌های فردی را در بر می‌گیرد. همچنین ملاک مهارت‌های ارتباطی و اخلاقی استاد بر تعامل محترمانه، امیدبخشی، مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری، عدالت آموزشی و در دسترس بودن تأکید داشته و ملاک صلاحیت‌های تخصصی و فردی با نشانگرهایی نظیر عمق دانش تخصصی، تجارب آموزشی و پژوهشی، توسعه حرفه‌ای مستمر و مرتبه علمی صورت‌بندی شده است.

دومین محور، عامل دانشگاه به‌عنوان بستر نهادی و پشتیبان فرایند یاددهی-یادگیری است که در قالب سه ملاک ساختاریافته است؛ ملاک تسهیلات و امکانات آموزشی و فیزیکی شامل تجهیزات فناورانه نوین، فضای فیزیکی استاندارد و آرام، و دسترسی به منابع و پایگاه‌های علمی است. ملاک ساختار سازمانی و مدیریتی بر مدیریت کارآمد، حاکم بودن فرهنگ احترام و عدالت سازمانی، و استقرار نظام پاداش و انگیزه‌بخشی دلالت دارد؛ و ملاک کیفیت برنامه درسی و سنجش، شاخص‌هایی همچون انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی

متناسب با جامعه، استقرار نظام سنجش جامع و مستمر، و رعایت استانداردهای کیفی در برنامه‌ریزی درسی را پوشش می‌دهد. در نهایت، عامل دانشجو به‌عنوان رکن یادگیرنده در قالب دو ملاک تبیین گردیده است؛ ملاک توانمندی‌های زمینه‌ای با نشانگرهای بهره هوشی و استعداد، پیش‌زمینه تحصیلی مناسب و انگیزه یادگیری مشخص می‌شود، و ملاک توانمندی‌های علمی و رفتاری، مؤلفه‌هایی چون مشارکت پویای کلاسی، احساس مسئولیت در مطالعه و فرایند یادگیری، و رعایت احترام و ضوابط آموزشی را بازنمایی می‌کند.

جهت تعیین میزان اهمیت و تمرکز مطالعات بر هر یک از ابعاد کیفیت تدریس، فراوانی تکرار هر ملاک در ۳۱ مقاله منتخب شمارش شد. نتایج این تحلیل در شکل ۳ ارائه شده است.

نتایج تحلیل فراوانی (شکل ۳) نشان می‌دهد که توزیع توجه پژوهش‌ها به ابعاد کیفیت تدریس متوازن نبوده است. عامل استاد با اختصاص بیشترین سهم، محوری‌ترین عنصر تلقی می‌شود؛ به‌طوری‌که مهارت‌های حرفه‌ای در حین تدریس (۲۴ مقاله) به‌عنوان مهم‌ترین بعد عملیاتی شامل به‌کارگیری روش‌های نوین و بازخورد سازنده، در کنار صلاحیت‌های تخصصی (۱۹ مقاله) و مهارت‌های ارتباطی و اخلاقی (۱۸ مقاله) بیشترین تأکید را در ادبیات داشته‌اند. این امر نشان می‌دهد که تسلط علمی استاد باید حتماً با مهارت‌های عملی و تعهد انسانی همراه باشد. پس از آن، عامل دانشگاه به‌عنوان بستر سازمانی دومین بعد پراهمیت است. در این عامل، تأکید بیشتر بر سیاست‌ها و حمایت‌های سازمانی (۱۸ مقاله) نسبت به تسهیلات فیزیکی و فناورانه (۱۱ مقاله) نشان می‌دهد که نقش تسهیل‌گری و سیاست‌گذاری دانشگاه بسیار حیاتی‌تر از صرفِ فراهم کردن امکانات است. در نهایت، عامل دانشجو علی‌رغم اهمیت آن، کمترین میزان توجه را دریافت کرده و پژوهش‌ها عمدتاً بر نقش و مسئولیت‌های رفتاری (۱۱ مقاله) نظیر مشارکت کلاسی متمرکز بوده‌اند تا ویژگی‌های انگیزشی (۸ مقاله). این تقلیل‌گرایی، ضرورت تغییر نگاه به دانشجو به‌عنوان یک شریک فعال در تحقیقات آتی را برجسته می‌سازد.



شکل ۳. تحلیل فراوانی عوامل و ملاک‌های مرتبط با کیفیت تدریس.

Figure 3. Frequency analysis of factors and criteria associated with teaching quality.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، شناسایی جامع عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مرتبط با کیفیت تدریس در آموزش عالی از طریق سنتز نظام‌مند ادبیات پژوهشی بود. تحلیل یافته‌ها نشان داد که کیفیت تدریس پدیده‌ای چندبعدی و شبکه‌ای است که از هم‌افزایی سه رکن استاد،

دانشگاه و دانشجو شکل می‌گیرد؛ این در حالی است که ادبیات سنتی موجود عمدتاً تحت سیطره پارادایم استادمحور قرار داشته است. در تبیین بعد اول، یافته‌های پژوهش حاضر همسو با دیدگاه تالیپ و همکاران[۳۰] (۲۰۲۲) و لایی (۲۰۱۹) تأیید می‌کند که کیفیت تدریس سازه‌ای کاملاً عملکردی و شایستگی‌محور است. با این حال، تحلیل تطبیقی پیشینه‌ها حاکی از یک شکاف رویکردی معنادار است؛ به‌گونه‌ای که مطالعات داخلی غالباً از منظر نظریه‌های فرهنگی و اخلاقی بر فضایل انسانی، منش و تعهد حرفه‌ای استاد تمرکز دارند، در حالی که مطالعات بین‌المللی با ابتنا بر نظریه‌های سازنده‌گرایی، محیط‌های یادگیری فعال و مهارت‌های تسهیل‌گری را ملاک قرار می‌دهند. افزون بر این، همگام با تحولات فناورانه معاصر و ورود مدل‌های زبانی بزرگ و هوش مصنوعی مولد، الزامات شایستگی پداگوژیک استاد دستخوش تحولی بنیادین شده است (بوزکورت و شارما[۳۱]، ۲۰۲۳؛ ظفری‌پور و مدنی، ۲۰۲۵؛ کرامپتون و برک[۳۲]، ۲۰۲۳). این یافته‌ها در چارچوب دانش پداگوژیک، فناورانه و محتوایی تبیین‌پذیر است؛ بدین معنا که کیفیت تدریس در عصر حاضر، ادغام هوشمندانه سواد هوش مصنوعی با روش‌های فعال تدریس را به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر بدل ساخته است.

در تحلیل بعد دوم یعنی عامل دانشگاه، یافته‌های این پژوهش آشکار می‌سازد که تدریس رویدادی مجزا نبوده و بر اساس نظریه بوم‌شناختی، در بستر زیست‌بوم نهادی تحقق می‌یابد. هم‌راستا با نظریه حمایت سازمانی (پاریش، ۲۰۱۶)، نقش نهاد دانشگاه از یک تأمین‌کننده صرف امکانات و فضاهای فیزیکی، به یک عامل شتاب‌دهنده و توانمندساز ارتقا یافته است که با فراهم‌آوری زیرساخت‌های نوین، تسهیلات فناورانه و متناسب‌سازی آیین‌نامه‌های ارتقا می‌تواند انگیزش اعضای هیئت علمی را جهت تمرکز بر کیفیت آموزش تقویت کند.

برجسته‌ترین دستاورد تحلیلی و نقطه تمایز مدل حاضر نسبت به پژوهش‌های پیشین، بازتعریف جایگاه «دانشجو» است. ادبیات کلاسیک با اتخاذ رویکردی تقلیل‌گرایانه، دانشجو را عنصری انفعالی و صِرفاً دریافت‌کننده آموزش تلقی کرده است؛ نقصی که در پژوهش حاضر به عنوان خلأ بنیادین نظام‌های سنتی ارزیابی تدریس برجسته شد. نتایج مرور حاضر با تأکید بر چرخش پارادایمی به سمت رویکرد دانشجو به عنوان شریک و هم‌آفرینی ارزش در یادگیری، مؤید دیدگاه‌های کوک-ساتر[۳۳] (۲۰۲۲) و ماتیوز و همکاران[۳۴] (۲۰۱۸) است. همسو با جدیدترین دستاوردهای علمی (زارندی و همکاران، ۲۰۲۴؛ لو و موکسی، ۲۰۲۴) عاملیت، مداخله و بازخورد مستمر دانشجو در فرایند طراحی و ارزشیابی، پیش‌شرط بنیادین اثربخشی تدریس محسوب می‌شود. در مجموع، بحث پیرامون یافته‌ها نشان می‌دهد که کیفیت تدریس حاصل برهم‌کنش دیالکتیکی استاد، دانشگاه و دانشجو است و هرگونه سیاست‌گذاری تک‌بعدی و غفلت از این پیوند اکوسیستمی، کارآمدی نظام آموزش عالی را محدود خواهد ساخت.

پژوهش حاضر با مرور نظام‌مند ۳۱ مطالعه منتخب، به شناسایی و شبکه‌سازی ۶۱ نشانگر در قالب ۱۲ ملاک و ۳ عامل کلیدی شامل استاد، دانشگاه و دانشجو دست یافت و پاسخی جامع به چگونگی تبیین ابعاد کیفیت تدریس در آموزش عالی ارائه داد. نوآوری بنیادین

31. Talip et al
32. Bozkurt & Sharma
33. Crompton & Burke
34. Cook-Sather
35. Matthews et al.

این مطالعه در مقایسه با پیشینه‌ها، گذار از رویکردهای تک‌بعدی و استادمحور به سوی یک الگوی اکوسیستمی، چندوجهی و کل‌نگر است که کیفیت تدریس را برآیند هم‌افزایی همزمان شایستگی‌های پداگوژیک-فناورانه اساتید، حمایت‌های ساختاری و زیرساختی دانشگاه، و عاملیت فعالانه دانشجویان می‌داند.

بر مبنای این چارچوب مفهومی، دلالت‌های کاربردی مهمی برای سیاست‌گذاران و مجریان آموزش عالی حاصل می‌شود. در بعد سیاستی و مدیریتی، بازنگری بنیادین در آیین‌نامه‌های ارتقای اعضای هیئت علمی با هدف وزن‌دهی عادلانه به کیفیت تدریس در برابر پژوهش، توسعه مراکز توانمندسازی اعضای هیئت علمی با محوریت کاربست پداگوژیک فناوری‌های نوین، و تقویت پیوند دانشگاه با صنعت ضرورتی اساسی دارد. در بعد پداگوژیک، از مدرسان دانشگاهی انتظار می‌رود به سمت طراحی محیط‌های یادگیری فعال نظیر کلاس معکوس و یادگیری مسئله‌محور، خودارزیابی مداوم، و شفاف‌سازی اهداف در طرح درس حرکت کنند؛ ضمن آنکه ایجاد سازوکارهای رسمی و نهادی مانند کمیته‌های مشورتی برای جلب مشارکت واقعی دانشجویان در نظارت بر کیفیت برنامه‌های درسی باید در دستور کار قرار گیرد.

با وجود دستاوردهای نظری و کاربردی، این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بوده است؛ از جمله تحدید جستجو به متون علمی معتبر زبان‌های فارسی و انگلیسی که سبب چشم‌پوشی از تجارب مکتوب به سایر زبان‌ها یا گزارش‌های سازمانی گردیده است، احتمال سوگیری انتشار به دلیل تمایل کمتر نشریات به چاپ یافته‌های منفی یا غیرمعنادار پیرامون ارزیابی تدریس، و نیز ماهیت تفسیری نهفته در فرایند کدگذاری و تحلیل تماتیک کیفی. با تکیه بر یافته‌ها و محدودیت‌های مذکور، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، مدل مفهومی مستخرج (شامل ۳ عامل، ۱۲ ملاک و ۶۱ نشانگر) با استفاده از روش‌های کمی و مدل‌سازی معادلات ساختاری[۳۵] در بافت‌های دانشگاهی متنوع اعتبارسنجی تجربی شود. همچنین، انجام پژوهش‌های کیفی پدیدارشناسانه پیرامون راهکارهای عملیاتی‌سازی عاملیت و هم‌آفرینی دانشجو و اجرای مطالعات تطبیقی میان‌رشته‌ای به‌منظور بررسی تفاوت‌های بافتاری و رشته‌محور در بازنمایی نشانگرهای تدریس، افق‌های پژوهشی نوینی را پیش روی محققان قرار خواهد داد.

36. SEM

پیوست ۱: مشخصات مقالات منتخب

جدول ۳. مشخصات مقالات منتخب.

Table 3. Characteristics of the Selected Articles.

کد منبع Source Code	نویسنده Author	سال Year	یافته کلی مقاله Overall Findings
1	اسکندری‌پور و همکاران Eskandaripour et al.	۱۳۹۸ 2019	مدرسان، دانشجویان و محیط آموزشی. Instructors, students, and the learning environment.
2	غنجی و همکاران Ghonji et al.	۱۳۹۲ 2013	تدوین و برنامه‌ریزی، هماهنگی، تخصص محوری، ارتباطات کاری، ارزشیابی و سیستم پاداش. Formulation and planning, coordination, specialization focus, professional communication, evaluation, and reward system.
3	ابلی و همکاران Abili et al.	۱۳۹۹ 2020	شایستگی‌های حرفه‌ای، تخصصی، اجتماعی-ارتباطی، اخلاقی، علاقه‌مندی به تدریس و ویژگی‌های شخصیتی. Professional, specialized, social-communicative, and ethical competencies, interest in teaching, and personality traits.
4	کیذوری و همکاران Keyzouri et al.	۱۳۹۸ 2019	مهارت‌های بین فردی و ارتباطی اساتید. Interpersonal and communication skills of professors.
5	مکوندی Makvandi	۱۳۹۹ 2020	ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای اساتید، مدیریت کلاس درس، برنامه‌ریزی درسی، فضای فیزیکی، ارزشیابی آموزشی توسط اساتید، دانشگاه. Individual and professional characteristics of professors, classroom management, curriculum planning, physical space, educational evaluation by professors, and the university.
6	غنچی و همکاران Ghonji et al.	۱۳۹۱ 2012	طرح درس، مهارت‌های تدریس، مهارت‌های ارتباطی، مهارت تخصص در محتوای درس و ویژگی‌های فردی حرفه‌ای. Lesson planning, teaching skills, communication skills, subject-matter expertise, and individual-professional characteristics.
7	آتش‌روز و همکاران Atashrooz et al.	۱۳۹۷ 2018	مهارت تدریس، مهارت شخصی و ارتباطی و برنامه‌ریزی. Teaching skills, personal and communication skills, and planning.
8	عبدالمالکی و همکاران Abdolmaleki et al.	۱۳۹۵ 2016	ویژگی‌های علمی، مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس، ویژگی‌های اخلاقی، انگیزش و ارزشیابی. Scientific qualifications, teaching skills, classroom management, ethical attributes, motivation, and evaluation.
9	الهیاری و همکاران Allahyari et al.	۱۴۰۱ 2022	توانمندی علمی-پژوهشی استاد، ویژگی‌های حرفه‌ای استاد، مهارت‌های فردی-آموزشی، راهبردهای مربوط به استاد، آموزش و دانشگاه. Scholarly-research capability of the professor, professional characteristics, personal-pedagogical skills, and professor-, teaching-, and university-related strategies.
10	عابدینی بلترک و همکاران Abedini Baltork et al.	۱۳۹۹ 2020	تسلط بر موضوع، بیان انتظارات آموزشی روشن، رهبری کلاس و مشارکت فعال دانشجو در فرایند تدریس. Subject mastery, articulating clear instructional expectations, classroom leadership, and active student participation in the teaching process.
11	محمدشفیع و همکاران Mohammadshafie et al.	۱۳۹۹ 2020	راهکارهای مؤثر بر کیفیت تدریس: استفاده از روش‌های تدریس مبتنی بر فعالیت تجربی، کاربست دانش نظری در عمل، تدریس در محیط واقعی کار، استفاده از آموزش مبتنی بر کار گروهی، استفاده از تکنسین‌های کارگاهی خبره و تعاملی بودن ارتباط استادکاران با دانشجویان. Strategies impacting teaching quality: utilizing experiential activity-based teaching methods, applying theoretical knowledge into practice, teaching in authentic work environments, teamwork-based instruction, employing expert workshop technicians, and interactive relations between workshop instructors and students.
12	طاهری و همکاران Taheri et al.	۱۴۰۱ 2022	مهارت‌های فنی، عمومی و حرفه‌ای استاد. Technical, general, and professional skills of the professor.

13	زمانی Zamani	۱۳۹۶ 2017	روش تدریس استاد، سازماندهی محتوا، امکانات و تجهیزات دانشکده، وضعیت دانشجو، صلاحیت حرفه‌ای استاد، تکنولوژی‌های نوین. Teaching methods, content organization, faculty facilities and equipment, student status, professional competence of the professor, and emerging technologies.
14	عظیمی‌فر و همکاران Azimifar et al.	۱۳۹۷ 2018	اهداف و رسالت‌های دانشکده، کیفیت برنامه درسی، فضا و امکانات، فرایند تدریس، ارزشیابی، مهارت‌های رفتاری استاد، مهارت‌های حرفه‌ای استاد، دانشجویان، کاربرد استانداردهای آموزشی، تأثیرگذاری روش‌های تدریس. Faculty goals and missions, curriculum quality, physical space and facilities, instructional process, evaluation, behavioral skills of professors, professional skills of professors, students, application of educational standards, and effectiveness of teaching methods.
15	غلامی و اسدی Gholami & Asadi	۱۳۹۲ 2013	مهارت‌های ارتباطی، ویژگی‌های استاد و دانشجو، مهارت‌های آموزشی، عوامل زمینه‌ای. Communication skills, instructor and student characteristics, instructional skills, and contextual factors.
16	رحمانیان کوشکی و همکاران Rahmanian Koushkaki et al.	۱۳۹۸ 2019	به کارگیری مناسب مؤلفه‌های روش‌های تدریس. Appropriate application of the components of instructional methods.
17	ترک‌زاده و کشاورزی Torkzadeh & Keshavarzi	۱۳۹۹ 2020	ویژگی‌های شناختی-رفتاری اساتید، پیش آمادگی‌ها و توانمندی‌های دانشجویان، کیفیت طراحی و اجرای تدریس، دستاوردهای تدریس و محیط آموزشی. Cognitive-behavioral characteristics of professors, students' readiness and capabilities, quality of instructional design and execution, teaching outcomes, and educational environment.
18	حسین‌زاده‌بافرانی و اکبری Hosseinzadeh Bafrani & Akbari	۱۴۰۴ 2025	شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقاء و حفظ کیفیت تدریس استادان در دانشگاه‌ها. Identifying factors contributing to enhancing and sustaining teaching quality among university faculty.
19	طالبیان شریف و همکاران Talebian Sharif et al.	۱۴۰۱ 2022	شناسایی ماهیت پیوند آموزش و پژوهش و عوامل پیش‌برنده و بازدارنده این رابطه از دیدگاه اعضای هیئت علمی. Identifying the nature of teaching-research nexus and driving and inhibiting factors of this relationship from faculty members' perspectives.
20	بیگز و همکاران Biggs et al.	2022	برنامه درسی متناسب با نیازهای شغلی دانشجو، تمرکز بر دانشجو محوری در فرایند تدریس، تدریس مبتنی بر مسئله آفرینی، ادغام فناوری و تدریس، توجه به خلق علم، مسئولیت‌پذیری دانشجو و بازخورد مداوم استاد. Curriculum tailored to students' career needs, learner-centered instruction, problem-posing teaching, technology integration, knowledge creation, student accountability, and continuous instructor feedback.
21	انتویسل *Entwistle*	2017	تدریس متناسب با نیازها و شرایط، درگیر ساختن دانشجو با ایده‌ها، دانش تخصصی و به روز استاد، بسترسازی مناسب برای آموزش. Teaching adapted to needs and contexts, engaging students with ideas, current specialized knowledge of the instructor, and providing supportive educational conditions.
22	سوئینیکی *Svinicki*	2014	تدریس مبتنی بر مسئله آفرینی، ارزیابی منصفانه، توجه استاد به بازخورد دانشجو و همتایان، توجه استاد به توسعه حرفه‌ای خود، مهارت‌های ارتباطی استاد. Problem-posing teaching, fair assessment, openness to student and peer feedback, commitment to continuous professional development, and interpersonal communication skills.
23	لای و پنگ *Lai & Peng*	2020	مهارت‌های ارتباطی استاد، مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، ارتباط بین دانش نظری و عملی، تدریس متناسب با نیازها و روش تدریس دانشجومحور. Instructor communication skills, professional teaching competencies, bridging theoretical and practical knowledge, needs-adapted instruction, and student-centered pedagogy.
24	تالیپ و همکاران *Talip et al.*	2022	تدریس عمل گرایانه، حمایت و پشتیبانی از دانشجو و مدیریت کلاس. Pragmatic/hands-on teaching, learner support, and effective classroom management.

25	پریش *Parrish*	2016	برنامه درسی، محتوای آموزشی، حمایت و پشتیبانی از دانشجو و ارزیابی مؤثر. Curriculum, instructional content, student support, and effective assessment.
26	گاشپار و مابیچ *Gašpar & Mabić*	2015	مهم‌ترین عامل در ارتقای کیفیت تدریس: مشارکت دادن دانشجو از شروع فرایند برنامه‌ریزی تا ارزیابی پایانی. Key factor in enhancing teaching quality: engaging students from the initial planning stage to the final evaluation.
27	دیبوفسکی و همکاران *Dybowski et al.*	2017	خودکارآمدی استاد، توجه به انگیزه و شایستگی‌های دانشجو. Faculty self-efficacy, consideration of students' motivation and competencies.
28	تادسه و همکاران *Tadesse et al.*	2018	استاد، دانشجو و محیط آموزشی. Instructor, student, and learning environment.
29	حامیتی و همکاران *Hamiti et al.*	2015	ادغام فناوری و تدریس. Integration of technology and instruction.
30	هروسکا *Hruska*	2018	ارزیابی کارایی تجهیزات دانشکده. Evaluating the efficiency of faculty/departmental facilities and equipment.
31	ایدویاگا موندراگون و همکاران *Idoiaga Mondragon et al.*	2024	شناسایی متداول‌ترین روش‌های تدریس فعال و دلایل استفاده (مانند مزایا برای دانشجو و تدریس) یا عدم استفاده از آنها (مانند کمبود آموزش و زمان). Identifying the most common active teaching methods and reasons for their adoption (e.g., benefits for students and teaching) or non-adoption (e.g., lack of training and time).

پیوست ۲: عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مرتبط با کیفیت تدریس در آموزش عالی

جدول ۴. عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مرتبط با کیفیت تدریس در آموزش عالی.
Table 4. Factors, Criteria, and Indicators Associated with Teaching Quality in Higher Education.

عوامل Factors	ملاک‌ها Criteria	نشانگرها Indicators	کد منبع Source Code
استاد Instructor	صلاحیت‌ها و ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استاد Instructor's individual and professional qualifications and characteristics	داشتن پیش‌نیازهای اساسی برای شروع تدریس Possessing fundamental prerequisites for commencing teaching	4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16
		داشتن طرح درس پویا و مناسب Having a dynamic and appropriate syllabus / lesson plan	1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 16, 21
		تسلط بر محتوای درسی و به‌روز بودن Mastery of course content and staying up to date	1, 3, 9, 15, 17, 19, 21, 25, 18
		علاقه و اشتیاق به تدریس Enthusiasm and passion for teaching	6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 23
		محتوای غنی و متناسب با نیازهای جامعه و بازار کار Rich content aligned with societal and labor market needs	6, 9, 15
		آگاهی از اصول و فلسفه تعلیم و تربیت Awareness of pedagogical principles and philosophy of education	5, 10, 12, 13, 21
		اطلاع‌رسانی شفاف در مورد انتظارات از دانشجویان Transparent communication regarding expectations from students	3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 31
	مهارت‌های حرفه‌ای در حین تدریس	به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین و فعال (مشارکتی و مسئله‌محور)	4, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 18, 22, 27, 29

Professional skills during teaching	Employing modern and active teaching methods (participatory and problem-based)		
	ترکیب صحیح و مناسب فناوری و تدریس Appropriate and effective integration of technology and instruction	4, 6, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22	
	رعایت پیوستگی و نظم در ارائه مطالب Maintaining coherence and organization in presenting course material	1, 4, 5, 8, 9, 16, 18, 21, 22, 23, 27	
	ایجاد جو کلاسی مثبت و انگیزش‌بخش برای یادگیری Fostering a positive and motivating classroom climate for learning	1, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 15	
	برخورداری از فن بیان شیوا و منسجم Possessing eloquent and coherent verbal delivery / presentation skills	1, 3, 5, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23	
	ارزیابی مستمر و ارائه بازخورد سازنده Continuous assessment and providing constructive feedback	1, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 24	
	مدیریت زمان و فعالیت‌های کلاس Effective management of time and classroom activities	4, 8, 12, 14, 23, 29	
	پیوند میان تدریس و پژوهش Bridging teaching and research	9, 12, 13, 16	
	پرورش تفکر انتقادی و سطوح فراشناختی دانشجو Fostering critical thinking and metacognitive levels in students	3, 15, 18	
	توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان Attending to students' individual differences	1, 3, 4, 7, 9, 12, 13, 14, 21, 23	
مهارت‌های ارتباطی و اخلاقی استاد Instructor's communicative and ethical skills	برقراری ارتباط سازنده و محترمانه با دانشجو Establishing constructive and respectful communication with students	3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 19, 21, 24	
	راهنمایی و ایجاد امید و تفکر مثبت در دانشجویان Guiding and instilling hope and positive thinking in students	1, 3, 4, 5, 6, 8, 12, 15, 21	
	تعهد، مسئولیت‌پذیری و وجدان کاری Commitment, accountability, and work conscience	1, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 17, 23	
	انعطاف‌پذیری و انتقادپذیری Commitment, accountability, and work conscience	9, 12, 20, 22	
	رفتار عادلانه و به دور از تبعیض Fair and non-discriminatory behavior	1, 3, 4, 6, 13, 20	
	در دسترس و پاسخگو بودن Accessibility and responsiveness to students	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 23	
صلاحیت‌های تخصصی و فردی استاد Instructor's specialized and personal competencies	دانش تخصصی عمیق، به‌روز و غنی Deep, updated, and rich specialized knowledge	1, 3, 4, 5, 7, 13, 15, 16	
	تجربه پژوهش و تدریس Research and teaching experience	9, 17, 18, 20, 21, 22	
	اقدام به توسعه حرفه‌ای و خودارزیابی مستمر Engaging in continuous professional development and self-assessment	1, 7	
	مرتبه علمی Academic rank	1, 13, 15, 16, 17	

دانشجو Student	توانمندی‌های زمینه‌ای دانشجو Student's background capabilities	بهره هوشی و استعداد تحصیلی Intelligence quotient and academic aptitude	1, 15, 17
		داشتن پیش‌زمینه تحصیلی مناسب Having an appropriate academic background	13, 14, 15, 17, 18, 25, 27
		داشتن انگیزه و علاقه به یادگیری Having motivation and enthusiasm for learning	1, 13, 15, 16, 17
	توانمندی‌های علمی و رفتاری دانشجو Student's academic and behavioral capabilities	مشارکت پویا در فعالیت‌های علمی و کلاسی Dynamic participation in academic and classroom activities	10, 14, 16, 17, 18, 24, 26
		مطالعه و مسئولیت‌پذیری در فرایند یادگیری Studying and taking responsibility in the learning process	1, 9, 15, 16, 18
		احترام به استاد و قوانین آموزشی Respecting the instructor and academic regulations	4, 9, 14
دانشگاه University	تسهیلات و امکانات آموزشی و فیزیکی Educational and physical facilities and amenities	برخورداری از تجهیزات و فناوری‌های نوین آموزشی Availability of modern educational equipment and technologies	5, 8, 9, 13, 14, 15, 17, 28, 30
		فضای فیزیکی مناسب، استاندارد و آرام Appropriate, standard, and quiet physical environment	5, 8, 9, 13, 14, 15, 17, 28
		دسترسی آسان به منابع و پایگاه‌های علمی Easy access to scholarly resources and scientific databases	5, 9, 13, 14, 28, 30
	ساختار سازمانی و مدیریتی Organizational and managerial structure	مدیریت کارآمد و برنامه‌ریزی هدفمند Efficient management and purposeful planning	2, 5, 8, 9, 13, 14, 17, 25
		حاکم بودن فرهنگ احترام و عدالت سازمانی Prevalence of a culture of organizational respect and justice	2, 5, 8, 14, 17
		سیستم پاداش و انگیزه‌بخشی به استادان و دانشجویان Reward and incentive system for professors and students	2, 5, 8, 14, 25
	کیفیت برنامه درسی و سنجش Curriculum quality and assessment	طراحی برنامه درسی منعطف و متناسب با نیازهای جامعه Designing flexible curricula tailored to societal needs	5, 9, 14, 17, 20, 23, 25
		نظام سنجش و ارزشیابی جامع، مستمر و معتبر Comprehensive, continuous, and valid assessment and evaluation system	2, 5, 8, 14, 17, 22, 25
		به‌کارگیری استانداردهای کیفی در برنامه‌ریزی درسی Application of quality standards in curriculum development	5, 8, 14, 17, 25

ملاحظات اخلاقی

مطابق با دستورالعمل‌های شفافیت و اخلاق در نشر علمی، نویسندگان اظهار می‌دارند که در تهیه این مقاله، ابزارهای هوش مصنوعی مولد (مدل‌های زبانی بزرگ) صرفاً به‌منظور ویرایش زبانی، بهبود انسجام ساختاری متن و کمک به ترجمه چکیده مبسوط انگلیسی به کار گرفته شده‌اند. ایده‌پردازی اولیه، طراحی روش‌شناسی مرور نظام‌مند، جستجو در پایگاه‌های داده، غربالگری مقالات، توسعه کدهای کیفی، تحلیل محتوا و تدوین استنتاج‌های علمی، منحصراً توسط پژوهشگران انجام شده است. نویسندگان مسئولیت کامل صحت، اصالت و اعتبار تمامی محتوای ارائه‌شده را بر عهده می‌گیرند.

مشارکت نویسندگان

ایده اولیه و چارچوب این پژوهش بر پایه دغدغه نویسنده اول و با همفکری و راهنمایی نویسنده دوم، خانم دکتر مرضیه دهقانی، در خصوص ضرورت شناسایی، تحلیل و یکپارچه‌سازی ابعاد و نشانگرهای کیفیت تدریس در آموزش عالی شکل گرفت و توسعه یافت.

نویسنده اول پژوهش، زهرا حاجی‌میرزا آقائی یزدی، مسئولیت طراحی پروتکل مرور نظام‌مند، جست‌وجو، غربالگری و گردآوری منابع، کدگذاری و سنتز داده‌ها، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش تمامی بخش‌های مقاله شامل مقدمه، روش‌شناسی، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری را بر عهده داشت. این فرایند با هدایت، نظارت مستمر و بازبینی نقادانه نویسنده دوم، خانم دکتر مرضیه دهقانی، در تمام مراحل پژوهش به انجام رسید. همچنین، نویسنده سوم، خاتون علی‌پور، در بررسی نتایج، تحلیل‌ها و بازنگری نسخه مقاله مشارکت مؤثر داشت. در نهایت، نسخه نهایی مقاله توسط تمامی نویسندگان مورد مطالعه، بازخوانی و تأیید قرار گرفت.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه منفعت شخصی، مالی، سازمانی یا تعارض منافع بالقوه‌ای که بتواند بر نتایج، فرایند پژوهش، تفسیر یافته‌ها یا انتشار این مقاله تأثیرگذار باشد، وجود ندارد.

بیانیهٔ استفاده از هوش مصنوعی

در جریان آماده‌سازی و بازنگری این مقاله، نویسندگان صرفاً از فناوری هوش مصنوعی مولد به‌منظور بهبود شیوایی نگارش، ویرایش زبانی و بازنویسی ساختاری متن استفاده کرده‌اند. تمامی مراحل بنیادین پژوهش، از جمله طراحی سؤالات و پروتکل مرور نظام‌مند، راهبردهای جستجو، ارزیابی کیفیت متون، استخراج، کدگذاری، تحلیل و ترکیب تفسیری داده‌ها و همچنین نتیجه‌گیری‌ها و استنتاج‌های علمی، منحصراً و تماماً توسط نویسندگان انجام پذیرفته است و نویسندگان مسئولیت تام صحت علمی، اصالت و اعتبار محتوای ارائه‌شده در این مقاله را بر عهده دارند.

منابع

آتش‌روز، م.، پورمقدسیان، ع. ا.، و مرعشی، س. م. (۱۳۹۷). بررسی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه‌های فرهنگیان شمال خوزستان). *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۸(۲۳)، ۴۹-۷۹. https://sid.ir/paper/373456/fa

ابیلی، خ.، دارابی، م.، پورکریمی، ج.، و فرمیهنی فراهانی، م. (۱۳۹۹). واکاوی شایستگی‌های اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در تدریس با کیفیت. *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۳۷)، ۵۲-۶۴. https://sid.ir/paper/364059/fa

اسکندری‌پور، ش.، حاجی حسین‌نژاد، غ. ر.، علی‌عسکری، م.، و حسینی‌خواه، ع. (۱۳۹۸). تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس در دانشگاه فنی و حرفه‌ای. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۷(۱۳)، ۳۲۹-۳۵۲. https://sid.ir/paper/241864/fa

اکبری بورنگ، م.، عجم، ع. ا.، جعفری ثانی، ح.، صابری، ر.، و شکوهی‌فرد، ح. (۱۳۹۵). طراحی و اعتباریابی مدل کیفیت تدریس مجازی در نظام آموزش عالی ایران. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۱(۲)، ۷۳-۱۰۶. https://doi.org/10.22054/qric.2016.7036

الهیاری، ا.، آراسته، ح. ر.، قورچیان، ن. ق.، و رشادت‌جو، ح. (۱۴۰۱). ارائه مدلی برای تسهیل اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۳(۳)، ۳۵-۴۸. https://doi.org/10.22098/ael.2022.11394.1146

بازرگان، ع. (۱۴۰۱). *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی* (ویراست ۳). سمت.

ترک‌زاده، ج.، و کشاورزی، ف. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر تدریس اثربخش با رویکرد راهبردی در دوره‌های آموزش عالی. *آموزش در علوم انتظامی*، ۷(۲۵)، ۴۳-۶۳. https://sid.ir/paper/524046/fa

جعفری، پ.، قورچیان، ن. ق.، بهبودیان، ج.، و شهیدی، ن. (۱۳۹۱). ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی، شایستگی‌ها و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنان. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۸(۲)، ۶۱-۸۲. https://sid.ir/paper/67972/fa

حسین‌زاده بافرانی، م.، و اکبری، م. (۱۴۰۴). بررسی عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس اساتید دانشگاه پیام نور نایین. *عرفان و زندگی آگاهانه*، ۴(۱۱)، ۷۳-۶۳. http://noo.rs/tTaql

خدیوی، ا. ا.، و سیدکلان، س. م. (۱۳۹۷). بررسی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان: مطالعه موردی پردیس‌های استان اردبیل. *مطالعات آموزش و آموزشگاهی*، ۷(۱)، ۳۹-۷۰. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1397.7.1.2.6

رحمانیان کوشککی، ع. ا.، برزگر، ب.، و کمالی‌راد، ا. (۱۳۹۸). تدوین مدلی برای بهبود کیفیت آموزش حسابداری از طریق تحلیل روش‌های تدریس با استفاده از نظریه داده‌بنیاد. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۲(۴۸)، ۱۰۳-۱۳۰. https://doi.org/10.30495/jinev.2020.672763

زمانی، ا. (۱۳۹۶). شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی. *نوآوری و ارزش‌آفرینی*، ۶(۱۱)، ۲۳-۳۵. https://sid.ir/paper/260434/fa

شمس، ح. (۱۳۹۶). ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان: مطالعه موردی پردیس شهید باهنر و شهید مقصودی همدان. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۲(۲)، ۷۷-۱۰۰. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1396.2.2.6.3

صالحی‌زاده، م.، قورچیان، ن. ق.، و محمدداودی، ا. ح. (۱۳۹۹). ارائه مدل مفهومی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان با رویکرد نظریه داده‌بنیاد. *توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۱۱(۳)، ۶۹-۹۲. https://sid.ir/paper/999083/fa

طالبیان شریف، ف.، حسین‌قلی‌زاده، ر.، و آهنچیان، م. ر. (۱۴۰۱). تحلیل تجارب زیسته اعضای هیئت علمی دانشگاه از پیوند آموزش و پژوهش. *آموزش عالی ایران*، ۱۴(۲)، ۷۸-۱۰۰. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20088000.1401.14.2.5.8

طاهری، ر.، موحدی، ر.، کریمی، س.، و پویا، م. (۱۴۰۱). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی دانشگاه‌های بوعلی سینا و رازی. *پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، ۱۴(۶۱)، ۱۲۵-۱۴۰. https://doi.org/10.22092/jaear.2022.128418

ظفری‌پور، ط.، و مدنی، ا. (۱۴۰۴). بررسی اثر دشواری محتوای درس بر نمرات ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس استادان. *نامه آموزش عالی*، ۱۸(۷۱)، ۱۶۴-۱۳۹. https://www.magiran.com/p2935787

عابدینی بلترک، م.، منصوری، س.، و کمال اردکانی، ح. ر. (۱۳۹۹). شناسایی و سطح‌بندی عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش در دانشگاه‌های علوم پزشکی بر مبنای مدل‌سازی ساختاری تفسیری (مطالعه موردی: دانشگاه شهید صدوقی یزد). *توسعه آموزش جندی‌شاپور*، *۱۱*(۲)، ۱۱۹-۱۳۱. https://doi.org/10.22118/edc.2019.202252.1153

عبدالمالکی، ص.، ملکی، ح.، و اسدی، ف. (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش اساتید رشته برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه دانشجویان این رشته. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، *۱۵*(۳۲)، ۹۵-۱۱۴. https://doi.org/10.30486/jsre.2018.545152

عظیمی‌فر، م.، رشادت‌جو، ح.، جمالی، ا.، و نیک‌فر، ش. (۱۳۹۷). ارائه مدلی برای ارتقا کیفیت آموزش در رشته داروسازی (مورد مطالعه: دانشکده داروسازی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران). *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، *۱۱*(۲)، ۶۶-۷۲. http://edcbmj.ir/article-1-1418-fa.html

علیزاده، ی.، و جوادی‌پور، م. (۱۳۹۴). نیمرخ سواد اطلاعاتی استادان و تأثیر آن بر کیفیت تدریس در سطح آموزش عالی. *فناوری آموزش و یادگیری*، ۲(۵)، ۱۰۷-۱۲۱. https://doi.org/10.22054/jti.2016.6957

غلامی، خ.، و اسدی، م. (۱۳۹۲). تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، *۱*(۲)، ۵-۲۶. https://sid.ir/paper/496485/fa

غنجی، م.، خوشنودی‌فر، ز.، و حسینی، س. م. (۱۳۹۲). تبیین مؤلفه‌های مدیریتی مؤثر بر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران. *تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*، ۴۴(۲)، ۳۰۹-۳۱۵. https://sid.ir/paper/146245/fa

غنچی، م.، حسینی، س. م.، و حجازی، ی. (۱۳۹۱). شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تبیین‌کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران. *پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی*، *۵*(۳)، ۳۱-۴۰. https://sid.ir/paper/189955/fa

فتحی واجارگاه، ک.، موسی‌پور، ن. ا.، و یادگارزاده، غ. ر. (۱۳۹۷). *برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی: مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها*. کتاب مهربان نشر.

قربانخانی، م.، و صالحی، ک. (۱۳۹۶). بازنمایی ویژگی‌های استادان موفق آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران از نظر اساتید و دانشجویان: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناسی. *فناوری آموزش*، *۱۱*(۴)، ۳۲۷-۳۴۷. https://doi.org/10.22061/tej.2017.683

کیذوری، ا. ح.، محمدی حسینی، س. ا.، و سلیمانی، ا. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان (مطالعه موردی: دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی مشهد). *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۹(۲۷)، ۱۰۳-۱۲۸. https://sid.ir/paper/375217/fa

محمد شفیع، م.، نیستانی، م. ر.، میرشاه جعفری، س. ا.، و تقوایی، و. (۱۳۹۹). ارتقای کیفیت تدریس در آموزش عالی فنی و حرفه‌ای با تأکید بر رویکرد اشتغال‌زایی و مهارت‌محوری. *مطالعات آموزش و یادگیری*، *۱۲*(۲)، ۲۳-۴۶. https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6037

مکوندی، م. (۱۳۹۹). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان خوزستان). *پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۶(۱۲)، ۲-۲۱. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2783154.1399.1399.12.1.1

ملکی، ح. (۱۳۹۳). *مهارت‌های اساسی تدریس*. آییژ.

یارمحمدزاده، پ.، فیضی، ا.، محمدیان، ک.، و آق‌آتابای، آ. (۱۳۹۶). رابطه ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس درس با کیفیت تدریس اساتید دانشگاه به روش خودارزیابی: ارائه یک مدل ساختاری. *آموزش و ارزشیابی*، *۱۰*(۳۹)، ۲۹-۵۱. https://sid.ir/paper/183369/fa

یوزباشی، ع.، و پژوهی، س. (۱۳۹۷). شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای اساتید در محیط‌های آموزش الکترونیک در آموزش عالی. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۹(۲)، ۵-۲۶. https://www.magiran.com/p1984307

Abdolmaleki, S., Maleki, H., & Asadi, F. (2018). Identifying the components of effective teaching of curriculum planning professors from the perspective of students in this discipline. *Research in Curriculum Planning*, *15*(32), 95–114. https://doi.org/10.30486/jsre.2018.545152 [In Persian]

Abedini Baltork, M., Mansoori, S., & Kamali Ardakani, H. R. (2020). Identifying and leveling factors affecting effective teaching in medical universities based on interpretive structural modeling (Case study: Shahid Sadoughi University of Yazd). *Jundishapur Education Development Journal*, *11*(2), 119–131. https://doi.org/10.22118/edc.2019.202252.1153 [In Persian]

Abili, K., Darabi, M., Pourkarimi, J., & Farmahini Farahani, M. (2020). Analyzing the competencies of university faculty members in quality teaching. *Development of Medical Education*, *13*(37), 52–64. https://sid.ir/paper/364059/fa [In Persian]

Akbari Boorang, M., Ajam, A. A., Jafari Sani, H., Saberi, R., & Shokoohi Fard, H. (2016). Designing and validating a high-quality virtual teaching model in Iran's higher education system. *Qualitative Research in Curriculum*, *1*(2), 73–106. https://doi.org/10.22054/qric.2016.7036 [In Persian]

Alizadeh, Y., & Javadipour, M. (2016). Faculty information literacy profile and its impact on the quality of teaching at higher education level. *Educational Technologies in Learning*, *2*(5), 107–121. https://doi.org/10.22054/jti.2016.6957 [In Persian]

Allahyari, A., Arasteh, H. R., Ghourchian, N., & Reshadatjoo, H. (2022). Presenting a model to facilitate the teaching effectiveness of faculty members. *Applied Educational Leadership*, *3*(3), 35–48. https://doi.org/10.22098/ael.2022.11394.1146 [In Persian]

Alzafari, K., & Kratzer, J. (2019). Challenges of implementing quality in European higher education: An expert perspective. *Quality in Higher Education*, *25*(3), 261–288. https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1676963

Atashrooz, M., Pourmoghaddasian, A., & Marashi, S. M. (2018). Investigating the teaching quality of faculty members from the perspective of students (Case study: Farhangian Universities of Northern Khuzestan). *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, *8*(23), 49–79. https://sid.ir/paper/373456/fa [In Persian]

Azimifar, M., Rashadat Joo, H., Jamali, A., & Nik far, S. (2018). A model for improving the quality of education in pharmacy (Case study: Faculty of Pharmacy, Tehran University of Medical Sciences & Health Services). *Educational Strategies in Medical Sciences*, *11*(2), 66–72. http://edcbmj.ir/article-1-1418-fa.html [In Persian]

Bahat, İ., & Karakütük, K. (2023). Higher education quality indicators: A scale development study. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, *5*(2), 555–573. https://doi.org/10.51535/tell.1348861

Bazargan, A. (2022). *Educational evaluation: Concepts, models and operational process* (3rd ed.). SAMT. [In Persian]

Biggs, J. B., Tang, C. S., & Kennedy, G. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2023). Generative AI and prompt engineering: The art of whispering to let the genie out of the algorithmic world. *Asian Journal of Distance Education*, *18*(2), i–vii. https://doi.org/10.5281/zenodo.8174941

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, Article 107468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

Cook-Sather, A. (2022). *Co-creating equitable teaching and learning: Structuring student voice into higher education*. Harvard Education Press.

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Downes, P. (Ed.). (2024). *The Routledge international handbook of equity and inclusion in education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003282921

Dybowski, C., Sehner, S., & Harendza, S. (2017). Influence of motivation, self-efficacy and situational factors on the teaching quality of clinical educators. *BMC Medical Education*, *17*(1), Article 84. https://doi.org/10.1186/s12909-017-0923-2

Entwistle, N. (2017). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking* (1st ed.). Bloomsbury Publishing.

Eskandaripour, S., Haji Hossein Nejad, G., Ali Asgari, M., & Hosseinkhah, A. (2019). Explaining the factors affecting the quality of teaching in technical and vocational university. *Theory and Practice in Curriculum*, *7*(13), 329–352. https://sid.ir/paper/241864/fa [In Persian]

Fathi Vajargah, K., Mousapour, N., & Yadegarzadeh, G. (2018). *Curriculum planning in higher education: An introduction to concepts, perspectives and models*. Mehreban Nashr. [In Persian]

Fütterer, T., Hoch, E., Lachner, A., Scheiter, K., & Stürmer, K. (2023). High-quality digital distance teaching during COVID-19 school closures: Does familiarity with technology matter? *Computers & Education*, 199, Article 104788. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104788

Gašpar, D., & Mabić, M. (2015). Student engagement in fostering quality teaching in higher education. *Journal of Educational and Social Research*, *5*(1), 147–154. https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/6318

Gholami, K., & Asadi, M. (2013). Faculty members' professional experience regarding the phenomenon of effective teaching in higher education. *Theory and Practice in Curriculum*, *1*(2), 5–26. https://sid.ir/paper/496485/fa [In Persian]

Ghonji, M., Hosseini, S. M., & Hejazi, Y. (2012). Identifying and ranking the components explaining teaching quality from the perspective of professors of agricultural campuses at the University of Tehran. *Agricultural Extension and Education Research*, *5*(3), 31–40. https://sid.ir/paper/189955/fa [In Persian]

Ghonji, M., Khoshnoodifar, Z., & Hosseini, S. M. (2013). Explaining the managerial components affecting the teaching quality of faculty members of agriculture and natural resources at the University of Tehran. *Iranian Journal of Agricultural Economics and Development Research*, *44*(2), 309–315. https://sid.ir/paper/146245/fa [In Persian]

Ghorbankhani, M., & Salehi, K. (2017). Representation of characteristics of successful virtual education professors in the Iranian higher education system from the perspectives of faculty and students: A study using phenomenological method. *Technology of Education Journal*, *11*(4), 327–347. https://doi.org/10.22061/tej.2017.683 [In Persian]

Halfon, E. (2025). Reconceptualizing quality teaching: Insights based on a systematic literature review. *Education Sciences*, *16*(1), Article 37. https://doi.org/10.3390/educsci16010037

Hamiti, M., Reka, B., & Imeri, F. (2015). The impact of computer components in enhancing the quality of teaching and learning process in universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2422–2426. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.564

Hosseinzadeh Bafrani, M., & Akbari, M. (2025). Investigating effective factors in improving the teaching quality of professors at Payame Noor University of Naein. *Erfan va Zendegi Agahaneh (Mysticism and Conscious Life)*, *4*(11), 63–73. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2296646 [In Persian]

Hruska, I. Z. (2018). Methods to efficiently achieve high-quality teaching of accounting at the university—A

teaching innovation evaluation. *Journal of Educational Technology*, 17(1), 113–124.

Idoiaga Mondragon, N., Beloki, N., Yarritu, I., Zarrazquin, I., & Artano, K. (2024). Active methodologies in higher education: Reasons to use them (or not) from the voices of faculty teaching staff. *Higher Education*, *88*(3), 919–937. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01149-1

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. (2022). *Annual report 2022*. https://www.inqaahe.org/news-and-publications/publications/annual-reports/

Jafari, P., Ghourchian, N., Behboodian, J., & Shahidi, N. (2012). Providing a structural model for the relationship among self-efficacy, competencies, and organizational commitment of faculty members with their teaching quality. *Research and Planning in Higher Education*, *18*(2), 61–82. https://sid.ir/paper/67972/fa [In Persian]

Khadivi, A., & Seyed Kalan, S. M. (2018). Investigating the factors affecting the quality of teaching in Farhangian University (Case study: Campuses of Ardabil province). *Educational and School Studies*, *7*(1), 39–70. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1397.7.1.2.6 [In Persian]

Kholiavko, N., Popelo, O., Melnychenko, A., Derhaliuk, M., & Grynevych, L. (2022). The role of higher education in the digital economy development. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, *15*(34), Article e16773. https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16773

King, H. (2022). The characteristics of expertise for teaching in higher education. In H. King (Ed.), *Developing expertise for teaching in higher education: Practical ideas for professional learning and development* (pp. 15–28). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003198772-3

Lai, Y.-C., & Peng, L.-H. (2019). Effective teaching and activities of excellent teachers for the sustainable development of higher design education. *Sustainability*, *12*(1), Article 28. https://doi.org/10.3390/su12010028

Lehmann, E. E., Meoli, M., Paleari, S., & Stockinger, S. A. E. (2020). The role of higher education for the development of entrepreneurial ecosystems. *European Journal of Higher Education*, *10*(1), 1–9. https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1718924

Lowe, T., & Moxey, M. (2024). The potential of student as partners approaches for humanitarian developments. *International Journal for Students as Partners*, *8*(1), 27–44. https://doi.org/10.15173/ijsap.v8i1.5551

Makvandi, M. (2020). Investigating the factors affecting the quality of education and teaching in Farhangian University from the perspective of student-teachers (Case study: Campuses of Khuzestan province). *Research in Guidance and Counseling Education*, *2020*(12), 2–21. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2783154.1399.1399.12.1.1 [In Persian]

Maleki, H. (2014). *Basic teaching skills*. Ayizh. [In Persian]

Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L., & Turner, J. (2018). Conceptions of students as partners. *Higher Education*, *76*(6), 957–971. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y

Mishra, S., Mohamed, A., & Mohamed, M. (2025). Towards efficient assessment: Personalized quizzing through machine learning. *Canadian Conference on Electrical and Computer Engineering*, 469–474. https://doi.org/10.1109/CCECE64018.2025.11364481

Mohammadshafie, M., Neiestani, M. R., Mirshah Jafari, E., & Taghvaei, V. (2021). Promoting the quality of teaching in technical and vocational higher education with an emphasis on employment generation and skill-oriented approach. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, *12*(2), 23–46. https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6037 [In Persian]

O'Brien, B. (2015). *An exploration of student perspectives of quality teaching at multi-level education environments* [Doctoral dissertation, University of East Anglia].

Parrish, D. (2016). Promoting quality teaching: Phase 1 of a case study and research initiative for progressing

evidence-based educational innovations. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, *7*(1), 2198–2205.

Rahmanian Koushkaki, A., Barzegar, B., & Kamali Rad, E. (2019). Developing a model to improve the quality of accounting education through the analysis of teaching methods using grounded theory. *Instruction and Evaluation (Educational Sciences)*, *12*(48), 103–130. https://doi.org/10.30495/jinev.2020.672763 [In Persian]

Salehizadeh, M., Ghourchian, N., & Mohammad Davoudi, A. H. (2020). Presenting a conceptual model of factors affecting the professional teaching quality of Farhangian University professors based on grounded theory approach. *Jundishapur Education Development Journal*, *11*(3), 69–92. https://sid.ir/paper/999083/fa [In Persian]

Shams, H. (2017). Evaluating the teaching quality of Farhangian University faculty members from the students' perspective: A case study of Shahid Bahonar and Shahid Maghsoudi campuses of Hamedan. *Teacher Professional Development*, *2*(2), 77–100. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1396.2.2.6.3 [In Persian]

Skelton, A. (2006). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. Routledge.

Svinicki, M., & McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (14th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

Tadesse, T., Manathunga, C. E., & Gillies, R. M. (2018). Making sense of quality teaching and learning in higher education in Ethiopia: Unfolding existing realities for future promises. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *15*(1), 1–22. http://ro.uow.edu.au/jutlp

Taheri, R., Movahedi, R., Karimi, S., & Pouya, M. (2022). Indicators of effective teaching from the viewpoint of faculty members of faculties of agriculture at Bu-Ali Sina and Razi universities. *Journal of Agricultural Education Administration Research*, *14*(61), 125–140. https://doi.org/10.22092/jaear.2022.128418 [In Persian]

Talebian Sharif, F., Hosseingholizadeh, R., & Ahanchian, M. (2023). Lived experiences of university faculty members from the education and research nexus. *Iranian Higher Education*, *14*(2), 78–100. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20088000.1401.14.2.5.8 [In Persian]

Talip, S. B., Ismail, Z. I. M., Yusoff, M. S. B., Hapidin, H., Noor, N. F. M., & Hadie, S. N. H. (2022). Elements of effective teaching in higher education: Implication to anatomy education. *Education in Medicine Journal*, *14*(3), 1–15. https://doi.org/10.21315/eimj2022.14.3.1

Torkzadeh, J., & Keshavarzi, F. (2020). Identifying the components affecting effective teaching with a strategic approach in higher education courses. *Training in Police Sciences*, *7*(25), 43–63. https://sid.ir/paper/524046/fa [In Persian]

Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W., & Spindler, K. P. (2007). How to write a systematic review. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 455, 23–29. https://doi.org/10.1097/blo.0b013e31802c9098

Yarmohammadzadeh, P., Feizi, A., Mohammadian, K., & Aghatabai, A. (2017). The relationship between personality traits and classroom leadership styles with the teaching quality of university professors using the self-assessment method: Presenting a structural model. *Journal of Instruction and Evaluation*, *10*(39), 29–51. https://magiran.com/p1751446 [In Persian]

Youzbashi, A., & Pajoohi, R. (2019). Identifying the professional competencies of professors in e-learning environments in higher education. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, *9*(2), 5–26. https://www.magiran.com/p1984307 [In Persian]

Zafaripour, T., & Madani, S. A. (2025). Investigating the effect of course content difficulty on students' evaluation ratings of professors' teaching quality. *Higher Education Letter*, *18*(71), 139–164. https://doi.org/10.22034/hel.2025.2053889.2051 [In Persian]

Zamani, A. (2017). Identification, analysis, and prioritization of factors affecting the quality of education in higher education. *Innovation and Value Creation*, *6*(11), 23–35. https://sid.ir/paper/260434/fa [In Persian]

Zarandi, N., Soares, A., & Alves, H. (2024). Strategies, benefits and barriers—A systematic literature review of student co-creation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, *34*(2), 895–919. https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2134956

Zenkienė, L. (2024). Joint programme quality practice in the European Higher Education Area. *Quality in Higher Education*, *30*(2), 313–332. https://doi.org/10.1080/13538322.2023.2267722

Interdisciplinary Studies in Education
ISSN: 2980-9479

A Narration of the Gap: Exploring Teacher Students' Experiences of the Educational Context in Farhangian University[1]

Hadi Dehghani Yazdeli [1], **Zahra Marashi** [2], **Mohammad Reza Pashaei** [*,3]

[1] *Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.*
[2] *Master's student in Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.*
[3] *Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.*

ARTICLE INFO
RESEARCH ARTICLE

Received: 2026-03-25
Revised: 2026-06-23
Accepted: 2026-06-25
Available online: 2026-10-17

KEYWORDS:
Narrative inquiry, lived experience, teacher education, Farhangian University, educational context, student satisfaction.

[1] h.dehghani@cfu.ac.ir

[2] zahraaz1398az@gmail.com

[3] Corresponding author
Pashaei.reza@cfu.ac.ir

EXTENDED ABSTRACT

Background and objectives: Narrative and storytelling have served as fundamental tools for transferring experience, culture, and values throughout human history, with people constructing and comprehending the world through their own narratives. Narratology, as a scientific discipline, has a relatively short history and was first introduced by Tzvetan Todorov. Narrative plays a pivotal role across all spheres of life, particularly in education, where it facilitates the understanding of complex concepts. A core concept within narrative is the "critical event", an unpredictable occurrence that bring about profound shifts in individuals' attitudes and worldviews, proving essential for personal growth and transformation. This research focuses on the educational context of Farhangian University, which is responsible for teacher training in Iran. Employing a narrative inquiry approach, this study aims to analyze the impact of critical events on the attitudes of student-teachers specializing in Persian Language and Literature toward the educational system. The primary objective is to identify the existing strengths and gaps within this university based on the students' lived narratives. A review of the existing literature reveals that previous studies have largely concentrated on quantitative and structural aspects, often neglecting the lived experiences of these specific student-teachers. Although domestic studies (e.g., Haqkhah, Seraji, Azimi) and international ones (e.g., Henson, Shield) have addressed the role of narrative in education, a clear research gap remains concerning critical events in the experience of Persian Literature students at Farhangian University. By employing a descriptive-analytical method, this research seeks to provide a deeper understanding of how the professional attitudes of student-teachers are formed, ultimately aiming to enhance the quality of curricula and train more competent educators. Given the irreversible and undeniable role of teachers in the educational cycle, identifying the strengths and weaknesses of Farhangian University within its educational component is an undeniable necessity to pave the way for their professional development.

[1]

Cite this article: Dehghani Yazdeli, H., Marashi, Z. & Pashaei, M.R. (2026). A Narration of the gap: Exploring teacher students' experiences of the educational context in Farhangian University. *Interdisciplinary Studies in Education*, *5*(3), 44–73.
http:// doi.org/ 10.48310/ise.2026.21581.1504

© 2026 Authors retain the copyright and full publishing rights.
https://ise.cfu.ac.ir
Publisher: Farhangian University

Methods: This study employs a narrative inquiry approach to investigate the function of critical events within the lived experiences of student-teachers majoring in Persian Language and Literature at Farhangian University. The data were collected from the narratives of final-semester students (entering cohort of 2019) in Tehran Province, who were selected from four campuses: Shahid Mofateh and Shohadaye Makkeh for male students, and Zeynabiyeh and Shahid Bahonar for female students. The rationale for selecting this group was their exposure to both in-person and virtual education methods throughout their studies, which enriched their narratives. Sampling was conducted using a convenience method and continued until theoretical saturation was achieved. Data analysis proceeded in several stages: narratives were initially categorized, followed by repeated re-readings and thematic coding to extract core themes. Concurrently with the narrative analysis, researchers consulted books, articles, and reputable scholarly sources to enrich their theoretical framework and utilize it for a more precise interpretation of the findings. The central aim of the research is to elucidate the role and function of critical events in shaping the professional attitudes and identity of student-teachers. Finally, the findings derived from these analyses were systematically compiled and concluded. To enable precise referencing of participants' narratives, a specific coding system based on campus and class has been designed. For instance, the code (B.M.A) indicates a student narrative from the male campus of Shahid Mofateh, Class A, while the code (Kh. B) denotes the narrative of female students at Shahid Bahonar Campus; additionally, each narrative has been assigned its own unique number to ensure clarity and transparency in citations during the analysis.

Findings: The research findings, addressing how critical events influence students' attitudes toward Farhangian University's educational context, are categorized into two main themes: first, "weakness in professors' knowledge," and second, "inefficiency of course units."

Regarding the first theme, the majority of narratives reflect students' deep dissatisfaction due to professors' insufficient mastery of their specialized fields. Many instructors teach courses unrelated to their academic expertise, leading to student confusion and distrust. Students enter university hoping to acquire up-to-date knowledge, yet encounter professors whom they sometimes evaluate as even weaker than their secondary school teachers. This gap between expectation and reality fosters a sense of frustration and disengagement. However, contrasting these negative narratives, instances of expert, committed, and charismatic professors were also recorded. The narratives demonstrate that a knowledgeable and well-mannered professor can instantly shatter negative stereotypes, transform a student's perspective on the entire educational system, and restore lost trust. This explicit contradiction underscores that reforming the system of recruitment, selection, and faculty promotion is a vital necessity for this university.

In the second theme, the narratives point to serious challenges in curriculum planning. The first challenge concerns the internship (practicum) units. Students believe that in the first and second semesters, these crucial courses are limited solely to observation and writing theoretical reports, and they are not given the opportunity for practical teaching, classroom management, or administrative familiarity until the final semesters. This delay in entering the practical field dramatically reduces the program's effectiveness; moreover, the noticeable difference in internship quality solely based on a change of supervisor highlights the decisive role of human factors in the successful implementation of the program.

The second challenge within this theme is the denial of students' autonomy in selecting courses, professors, and class schedules. Comparisons with other universities intensify this feeling of deprivation. Students perceive this lack of choice not merely as an administrative limitation but as an obstacle to forming an independent professional identity and self-efficacy. They believe that granting even a minimum level of choice can increase motivation, foster academic competition among professors, and ultimately enhance educational quality. In conclusion, the narratives reveal a deep disconnect between high-level policy

documents and the lived experiences of student-teachers. Restoring the prestige of Farhangian University depends on a fundamental revision of faculty recruitment policies and a flexible redesign of the curricula.

Conclusion: The teacher is the most valuable asset of the educational system, and in the age of technology, the knowledge and skills of professors have taken on a vital role. Research findings indicate that deficiencies in the specialized knowledge of some professors are structurally rooted and not merely limited to individual performance. Farhangian University, as the main institution for teacher training, requires scientific planning and continuous evaluation to fulfill its mission.

An analysis of 60 narratives from student-teachers revealed three major concerns: quality of life and nutrition (with the highest frequency), the knowledge level of professors (10 narratives expressing dissatisfaction versus only 2 expressing satisfaction), and the inefficiency of course units (with 12 repetitions). The inefficiency of practical courses, such as internships, stems more from poor implementation and the role of supervising professors than from flawed program design. Furthermore, restrictions on course and professor selection diminish students' sense of independence and self-efficacy.

Accordingly, enhancing the teacher training system requires fundamental reforms along three dimensions: (1) Enhancing professors' professional competencies, (2) efficiently revising curricula, and (3) improving students' welfare conditions. The narratives of student-teachers are invaluable tools for uncovering hidden educational realities. Attention to these narratives, along with reforms in the three aforementioned axes, will assist Farhangian University in training capable, motivated, and committed teachers.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with the ethical principles of research involving human participants. All participants were informed about the purpose of the study and provided their written informed consent prior to participation. Participants were assured of the confidentiality of their data and their right to withdraw from the study at any time without any consequences.

Authors' Contribution

Hadi Dehghani and Mohammadreza Pashaei contributed to resources, writing – review and editing, supervision, and project administration. Zahra Marashi contributed to validation, formal analysis, investigation, data curation, writing – original draft, and writing – review and editing.

Acknowledgements

We are deeply grateful to the respected reviewers for their insightful and valuable feedback.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

AI Disclosure Statement

The authors declare that no artificial intelligence tools were used in the preparation, writing, analysis, or production of this article.

روایت یک شکاف: تحلیل تجارب دانشجومعلمان زبان و ادبیات فارسی از بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان[1]

هادی دهقانی یزدلی[1]، زهرا مرعشی[2]، محمدرضا پاشایی[3,*]

[1] گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

[2] دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

[3] گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۰۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۰۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۴
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۲۵

واژگان کلیدی:
روایت‌پژوهی،
تجربهٔ زیسته،
تربیت‌معلم،
دانشگاه فرهنگیان،
بافت آموزشی،
رضایت‌مندی دانشجویان.

[1] h.dehghani@cfu.ac.ir

[2] zahraaz1398az@gmail.com

[3] نویسنده مسئول
Pashaei.reza@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: روایت‌ها از دیرباز ابزاری بنیادین برای آشکارساختن تجربه‌های انسانی بوده‌اند. هستهٔ هر روایت، رخدادهایی است که تجربه زیستهٔ راوی را از منظر پدیدارهای انسانی بازمی‌نمایند. این آشکارگی، زمینه‌ای برای ارزیابی اندیشه‌ها، رفتارها و کنش‌های فردی و اجتماعی فراهم می‌آورد.

روش‌ها: پژوهش حاضر، با تکیه بر رویکرد روایت‌پژوهی، به بررسی کیفیت بافت آموزشی در دانشگاه فرهنگیان پرداخته است. هدف، شناخت سویه‌های مؤثر و تأثیرگذار بافت آموزشی بر تجربهٔ زیستهٔ دانشجویان رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی است تا از نتایج آن، در مسیر بهبود آموزش دانشگاهی بهره گرفته شود. جامعهٔ آماری این پژوهش، دانشجومعلمان ورودی سال ۱۳۹۸ دانشگاه فرهنگیان استان تهران در رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی در مقطع کارشناسی است. داده‌ها شامل ۶۰ روایت دانشجویی است که پس از گردآوری روشمند با رویکرد روایت‌پژوهی تحلیل شده‌اند. راویان در روایت‌های خود به رخدادها و تجربه‌های اساسی در بافت آموزشی دانشگاه پرداخته‌اند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل روایت‌ها نشان می‌دهد تفاوت چشمگیری میان میزان رضایت‌مندی و نارضایتی دانشجومعلمان از مؤلفه‌های موردمطالعه وجود دارد. مجموع بسامد رضایت‌مندی در کل روایت‌ها ۲ مورد و مجموع نارضایتی ۲۲ مورد گزارش شده است. در میان روایت‌های پسران، بیشترین نارضایتی مربوط به ناکارآمدی واحدهای درسی با بسامد ۸ است و در میان روایت‌های دختران، بیشترین نارضایتی به دانش ارائه‌شده استادان و واحدهای ناکارآمد درسی (هر کدام با بسامد ۴) اختصاص دارد. همچنین بالاترین میزان رضایت‌مندی، هم در میان دختران و هم در میان پسران، به کیفیت دانش ارائه‌شده با بسامد ۱ مربوط است.

نتیجه‌گیری: پژوهش حاضر با تأکید بر اهمیت تجربه‌های زیستهٔ دانشجومعلمان نشان می‌دهد که اصلاح برنامه‌ریزی درسی و ارتقای کیفیت آموزشی در دانشگاه فرهنگیان ضرورتی اساسی برای تحقق اهداف تربیت معلم است.

1

استناد به این مقاله: دهقانی یزدلی، هادی؛ مرعشی، زهرا؛ پاشایی، محمدرضا. (۱۴۰۵). روایت یک شکاف: تحلیل تجارب دانشجومعلمان زبان و ادبیات فارسی از بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۵(۳) ، ص ۷۳-۴۴.

http://doi.org/10.48310/ise.2026.21581.1504

۱۴۰۵ © نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند.

https://ise.cfu.ac.ir
ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

داستان‌ها از گذشته‌های دور تاکنون ابزار اصلی و بنیادین انتقال تجربه‌ها، اندیشه‌ها و احساسات میان انسان‌ها و نسل‌های بعدی بوده است. این قصه‌ها که با عنوان روایت شناخته می‌شوند، در شکل‌گیری فرهنگ، ارتباطات جمعی، مسائل آموزشی و تربیتی، محیط اجتماعی، انتقال ارزش‌ها، بیان مقاصد و اهداف و دیگر موضوعات مربوط به انسان تأثیر چشم‌گیری دارند. آدمی در حیات خویش با تجربه‌هایی در افق‌های گوناگون هستی خود روبه‌رو می‌شودکه رنگ زیستن آن‌ها را تغییر می‌دهد؛ تغییری که گاهی به‌سان تولد، رویش و فهمی دوباره است. آدمیان در داستان‌ها زاده می‌شوند، می‌میرند و دوباره در داستان‌هایشان زاده می‌شوند (دیرینگر و الر[2]، ۲۰۲۰)؛ بدین‌ترتیب به نظر می‌رسد که انسان‌ها ازطریق داستان‌هایشان جهان را می‌سازند و آن را فهم می‌کنند.

آدمی در روایت‌های خود و دیگران زندگی می‌کند، همهٔ ما روزانه بارهاوبارها روایت می‌کنیم و راوی رویدادها و اتفاقات خود یا دیگران هستیم و گاه در آن روایت‌ها محصوریم. کارکرد روایت، قدمتی دیرینه دارد و سابقهٔ آن به آغاز حیات انسان‌ها بازمی‌گردد؛ اما روایت و روایت‌شناسی به عنوان یک دانش و رویکرد پژوهشی پیشینه‌ای چندان طولانی ندارد. واژهٔ روایت‌شناسی Narratolog ترجمهٔ واژهٔ فرانسوی Narratologi است. تزوتان تورودوف[3]، ساختارگرای بلغاری‌تبار مقیم فرانسه، نخستین‌بار این واژه را در کتاب دستور زبان دکامرون[4] (۱۹۶۹) معرفی کرد (محمدی فشارکی و خدادادی، ۱۳۹۷).

هر روایت نیازمند یک راوی است تا به آن جان بخشد و بیانش کند. این راوی که روایتگر داستان و نقل خود یا دیگران است، گاهی کنشگر اصلی داستان و روایت زندگی و تجربه‌های زیسته است. منظور از روایت، یک داستان روایی است که نه‌تنها شامل گفتمان روایی بیان‌شدهٔ راوی است، بلکه شامل گفتمان بیان‌شدهٔ کنشگران و نقل قول‌هایی است که راوی از گفته‌های کنشگران ارائه کرده است؛ بنابراین، روایت در زنجیرهٔ تناوب گفتمان‌های راوی و گفتمان کنشگران شکل می‌گیرد (ترکان، ۱۳۹۴).

بدایت روایت، با تاریخ بشر و آغاز زندگی انسان همراه است. روایت همیشه و در هر لحظه و هر زمان و مکان به‌صورت ناگهانی و نامحدود اتفاق می‌افتد. ردّپای روایت را می‌توان در حماسه، افسانه، اسطوره، قصه، داستان، رمان، حکایت، داستانک، نمایش، تراژدی، درام، کمدی، فکاهی، تاریخ، خبر، فیلم، سریال، گفت‌وگوهای روزمره و مواردی از این قبیل دید. جوامع مختلف بشری در همهٔ ادوار، هیچ‌گاه بدون روایت و روایتگری زیست نکرده‌اند. بدون تفاوت میان ادبیات خوب و بد، روایت، مقوله‌ای بین‌المللی، فراتاریخی و فرافرهنگی است. درواقع، روایت درست مانند زندگی است (خروشی، ۱۳۹۶).

ما در دنیای قصه‌ها و روایت‌های خود یا دیگران زندگی می‌کنیم و با یکدیگر ارتباط می‌گیریم، شاد می‌شویم و می‌خندیم، اندوهگین می‌شویم و می‌گرییم، قضاوت می‌کنیم و حکم می‌دهیم، کینه می‌کنیم و عداوت می‌ورزیم، مهربانی پیشه می‌کنیم و دوستی می‌ورزیم، یاد می‌گیریم و یاد می‌دهیم؛ به عبارتی دیگر، با روایت‌ها به تجربه‌های خود معنا می‌بخشیم. اگر روایت در گسترهٔ ارتباطات، اساسی و

2. Dayringer, Richard & Oler, David
3. Tzvetan Todorov
4. The Decameron

مهم است، استفاده از آن همچون روشی پژوهشی نیز ممکن است؛ مثلاً فهم بهتری از یاددهی و یادگیری و اجرای آن‌ها در پهنهٔ وسیعی از محیط‌ها به ما می‌دهد و وسایل و فنون بسیار مناسبی را برای فرایندهای یادگیری مهیا می‌کند.

زندگی انسان‌ها، به‌طور عمیقی، با روایت و روایتگری پیوند خورده و آمیخته است. بااین‌حال، ما به روایت توجه و فکر می‌کنیم؛ ولی از نقش آن در جای‌جای حیات آدمی غافل می‌شویم. مهم‌ترین و اساسی‌ترین کارکرد روایت آشکارسازی همین پیچیدگی‌های انسانی است؛ پیچیدگی‌هایی اعم از فرهنگی، آموزشی، تربیتی، دینی، اجتماعی، سیاسی، روانی، پزشکی، به‌گونه‌ای که در دیگر روش‌های پژوهشی، همچون روش‌های آماری، چنین امکانی وجود ندارد. روایت متشکل از گزاره‌های ساختارمند است که با به‌کارگیری شخصیت‌ها و کنش‌های آنان به طرح حادثه یا اتفاقی می‌پردازد. این جنبه از روایت نه‌تنها به کار آموزه‌های اخلاقی و فرهنگی می‌آید، بلکه نقشی مؤثر در انتقال و تشریح علوم و دانش‌های تخصصی دارد (دهقانی یزدلی، ۱۳۹۵).

یکی از مهم‌ترین و برجسته‌ترین کارکردهای روایت در زمینهٔ آموزش است. اگر فرایند یادگیری و یاددهی در مدارس بررسی شود، به‌طور یقین، نقش روایت در دریافت و ادراک مفاهیم آموزشی برجسته خواهد شد. برای مثال در مدارس هنگام آموزش مفاهیمی مانند سوخت، انرژی و کار برای بچه‌ها، داستان‌هایی دربارهٔ خوردن صبحانه پیش از دویدن و سوخت‌گیری خودرو پیش از حرکت تعریف می‌کنند. اگر کودک منظور این داستان‌ها را نفهمد و رابطهٔ منطقی میان مراحل هر داستان و نیز برابرهای قیاسی داستان‌ها را متوجه نشود، از این مفاهیم سر در نخواهد آورد (آقایی میبدی،۱۳۹۳). در میان انواع روایت‌ها، برخی رخدادها، به‌سبب شدت تأثیر عاطفی و تحول‌آفرینی، در زمرهٔ رخدادهای اساسی قرار می‌گیرند که می‌توانند نگاه و مسیر زیستی راوی را دگرگون کنند. شناخت و فهم این رخدادها در بافت تربیتی درک ما را از آموزش و یادگیری ژرف‌تر می‌کند.

بشر همواره در زندگی با رویدادها و رخدادهایی مواجه است، حوادث و اتفاقاتی که زندگی او را می‌سازند و رقم می‌زنند. درواقع، زندگی انسان مملو از داستان‌ها و متن‌های گوناگون است. متن‌هایی که به حیات آدمی معنا، هویت و عینیت می‌بخشند، منظور از متن فقط نوشته‌های کاغذی و چاپی نیست، صدایی که می‌شنویم، بویی که احساس می‌کنیم، رویدادی که می‌بینیم، مزه‌ای که می‌چشیم و هرآنچه را که لمس می‌کنیم هرکدام نوعی متن محسوب می‌شوند (محمدی و دیگران، ۱۳۹۹).

رخدادهای اساسی همان رخدادها و رویدادهای پیش‌بینی‌ناپذیر غیرمنتظره‌ای هستند که در زندگی افراد تأثیرات به‌سزایی دارند و سبب بروز تغییرات وسیع و ژرفی در نگرش و دیدگاه افراد می‌شوند. هرچه تغییرات به‌وجودآمده بیشتر و تأثیرات آن عمیق‌تر باشد، رخداد اساسی‌تر خواهد بود. رخدادهای اساسی در زندگی ما ضروری و جزئی جداناشدنی از تجربهٔ زیستهٔ انسان هستند. آن‌ها در انتخاب مسیر درست و نادرست، نحوهٔ برخورد با مسائل مختلف، زندگی شخصی و خانوادگی، فعالیت‌های شغلی، ارتباط با دیگران، جهان و محیط پیرامون و حتی تصمیمات سرنوشت‌ساز اثرگذارند. رخدادهای اساسی جهان‌بینی انسان‌ها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند و افق‌ها و

دریچه‌های جدیدی را پیش روی آدمی می‌گشایند. رخدادهای اساسی، لحظه‌ها و رویدادهای فوق‌العاده و سرشاری‌اند که برای رشد و تغییر های فردی اهمیت بسیار دارند (وبستر و مرتوا [5]، ۲۰۲۰).

باتوجه‌به نقش تعیین‌کنندهٔ روایت‌ها، به‌ویژه رخدادهای اساسی در شکل‌گیری نگرش‌ها و تجارب زیستهٔ افراد، توجه به این مؤلفه‌ها در نظام‌های آموزشی اهمیتی دوچندان می‌یابد. درواقع، آنچه دانش‌آموزان و دانشجویان در فرایند آموزش تجربه می‌کنند، صرفاً انتقال دانش نیست؛ بلکه مجموعه‌ای از رخدادهای معنادار است که می‌تواند نگرش، هویت حرفه‌ای و مسیر آیندهٔ آنان را شکل دهد.

در این میان، نظام تعلیم‌وتربیت، به‌ویژه در حوزهٔ تربیت معلم، نقشی اساسی در شکل‌دهی این تجربه‌ها و رخدادهای معنادار ایفا می‌کند. نخست، تربیت تمام ساحتی دانش‌آموزان در مدارس و کلاس‌های درس؛ دوم، تربیت معلمانی کارآمد، اندیشمند، انسان‌ساز، اخلاق‌مدار برای حضور پررنگ و اثربخش در جمع دانش‌آموزان و هدایت آنان به مسیر درست تعلیم‌وتربیت. از این منظر، معلم، نقش برگشت‌ناپذیر و غیرقابل‌انکاری در چرخهٔ آموزش ایفا می‌کند. معلم کانونی است که چرخهٔ آموزشی بر محور آن می‌چرخد و قوام و دوام این چرخه به موقعیت و جایگاه معلم بستگی دارد (خدادادیان و حیدرپور، ۱۳۹۷)؛ ازاین‌رو، دانشگاه فرهنگیان که متولی تربیت معلم کشور است، باید نقاط ضعف و قوت خود را در مؤلفهٔ آموزشی شناسایی کند و از عهدهٔ ارتقای سطح کیفی آن برآید. بر اساس اهمیت نقش و تأثیر معلمان در ارتقای فرهنگ، دانش و پیشرفت کشور، مسئله‌ای که این پژوهش به آن می‌پردازد، واکاوی و بررسی مؤلفه‌هایی است که دانش و مهارت دانشجویان آموزش زبان و ادبیات فارسی را در پهنهٔ آموزشی دانشگاه فرهنگیان مهیا می‌کند.

دانشگاه فرهنگیان دانشگاهی نوپاست که مأموریت آن تربیت معلمان است. بررسی ضعف‌ها و قوت‌های این دانشگاه در سپهر آموزشی می‌تواند در شناختن آسیب‌ها و افزودن به توانایی‌های آن اثرگذار باشد. پژوهش حاضر با هدف واکاوی بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، براساس روایت‌های دانشجویان، به دنبال پاسخ به این سؤال‌هاست: رخدادهای اساسی بر نگرش دانشجویان، در ارزیابی آن‌ها از بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، چه تأثیری داشته است؟ براساس روایت‌های دانشجویان چه شکاف یا توانی در بافت آموزشی و کارکرد آن موجود است و چگونه می‌توان به رفع‌کردن یا افزودن آن همت گمارد. درواقع، پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد روایت‌پژوهی و ازطریق روش توصیفی و تحلیلی، در تلاش است تا دریچه‌ای به‌سوی درک عمیق‌تر از چگونگی تأثیر این رخدادها بر مسیر رشد و توسعهٔ دانشجویان بگشاید.

به‌رغم اهمیت نقش روایت و رخدادهای اساسی در فرایند یادگیری، پژوهش‌های انجام‌شده در حوزهٔ دانشگاه فرهنگیان عمدتاً بر جنبه‌های کمی، ساختاری و برنامهٔ آموزشی تمرکز داشته و کمتر به تجربه‌های زیستهٔ دانشجومعلمان و روایت‌های آنان از رخدادهای تأثیرگذار پرداخته است؛ ازاین‌رو، هنوز به‌طور دقیق روشن نیست که دانشجومعلمان رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی رخدادهای اساسی در بافت آموزشی را چگونه تجربه، معنا و تفسیر می‌کنند و این رخدادها چه تأثیری بر نگرش و ارزیابی آنان از نظام آموزشی دارد.

5. Webster, Leonard & Mertua, Patricia

پیشینهٔ پژوهش

پیشینه این پژوهش بر دو محور استوار است: نخست، روایت‌پژوهی همچون رویکردی برای فهم تجارب زیسته؛ دوم، مفهوم رخدادهای اساسی همچون محرک‌های تحول در فرایند آموزشی. از میان اجزایی که روایت‌ها را شکل می‌دهند، رخدادهای اساسی ساختار اصلی روایت‌ها را شکل می‌دهند؛ چراکه رخدادهای اساسی بیانگر تغییر و دگرگونی است که راوی نسبت به یک پدیدار در خود تجربه کرده است. کندوکاو در رخدادهای اساسی - که دانشجویان در تجربهٔ زیستهٔ خود در دانشگاه فرهنگیان با آن روبه‌رو بوده‌اند - از جمله شیوه‌های مؤثر در ارتقای اهداف دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم است. در باب نقش دانشگاه‌ها از جمله دانشگاه فرهنگیان در اندوختهٔ علمی و آموزشی دانشجویان پژوهش‌هایی نگاشته شده است که بدین قرار است:

حق‌خواه و دیگران (۱۴۰۱) در پژوهشی با روش توصیفی - تحلیلی، خاطرات دوران کودکی تا تحصیل دانشجویی را در دانشگاه فرهنگیان شرح داده و به تحلیل خاطرات وی پرداخته است. او معتقد است دانشجوی یادشده در این دورهٔ چهارساله تا حدود زیادی به معلمی بسیار حرفه‌ای و با اعتماد به نفس تبدیل شده است؛ همچنین دانشگاه فرهنگیان و عوامل آن در دوران کرونا وضعیت موجود را به‌خوبی مدیریت کردند؛ اما این دانشگاه از نظر واحدهای درسی عملکرد خوبی نداشته است. خوابگاه و ساختمان‌های دانشگاه وضعیت فیزیکی مناسبی ندارد؛ سطح سواد، ارتباط بین افراد، شخصیت و صداقت در دانشجویان، استادان و سرپرستان خوابگاه در سطح بالا قرار دارد. در این پژوهش اگرچه مبنای تحلیل و نتیجه‌گیری‌ها روایت بوده است؛ اما نویسندگان به روایت‌ها و تجربه‌های افراد متعدد تکیه نکرده و مسئلهٔ پژوهش خویش را افق آموزشی دانشگاه قرار نداده‌اند.

سراجی و کرمی (۱۴۰۱) در پژوهشی به مطالعهٔ تجارب کسب‌شدهٔ دانشجومعلمان از برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی به شیوهٔ کیفی و با روش پدیدارشناسی پرداختند و به این نتیجه رسیدند دانشجویانی که الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی را تجربه کرده‌اند، دانش‌هایی را کسب می‌نمایند که نشان‌دهندهٔ توسعهٔ حرفه‌ای آن‌هاست. این پژوهش، به‌طور مشخص، به بررسی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی پرداخته است و اگرچه به کاربست روایت نظر می‌شود؛ اما نقش، تجزیه و تحلیل عناصر رخدادهای اساسی که به دگرگونی افق انتظار و ارزیابی دانشجویان منجر می‌شود، نادیده گرفته می‌شود.

در پژوهشی دیگر عظیمی آقبلاغ و محمودی (۱۳۹۸) تجارب زیستهٔ سربازمعلمان از آموزش در مدارس ابتدایی روستایی را با رویکرد کیفی و از نوع پدیدارشناسانهٔ روان‌شناختی با نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبهٔ عمیق نیمه‌ساختاریافته بررسی کردند که نتیجه آن اشتیاق مناسب سربازمعلمان به موضوع معلمی و آموزش بود. پژوهش اخیر بر مشکلات و زمینه‌های مختلفی اشاره دارد که تجربه‌های گوناگون سربازمعلمان را واکاوی می‌کند. در این پژوهش محققان در ازای تکیه بر روایت، بر اجزای پژوهش‌های آماری تکیه می‌کنند که آشکارسازی‌های روایت‌شناسی و روایت‌پژوهی را علی‌الأصول در بر ندارد.

صفرنواده و دیگران (۱۳۹۸) در پژوهشی به بازخوانی تجربهٔ زیستهٔ دانشجومعلمان اولین نوبت برنامه درسی کارورزی با روش پدیدارشناسی به کمک مصاحبه پرداختند. تجربهٔ افراد موردمطالعه نشان می‌دهد کارورزی دارای اثربخشی بوده و توانسته است رضایت

دانشجومعلمان را کسب کند، شایستگی آن‌ها را افزایش دهد و به هویت معلمی‌شان کمک کند؛ اما ضعف آموزشی کارگزاران در این برنامه مشهود بوده است. در پژوهش‌های یادشده، پژوهشگران به‌طور خاص و ویژه دانشجویان رشتهٔ آموزش زبان وادبیات فارسی را در نظر نداشته‌اند؛ همچنین اگرچه این پژوهش‌ها به بررسی تجربه‌های دانشجویان پرداخته‌اند؛ اما از منظر داستانی، رخدادهای اساسی و تأثیر آن به خصوص در بافت آموزشی نظر نینداخته‌اند.

لس هنسون[۶] (۲۰۰۶) در پژوهشی به نقش روایت در زمینه‌های فرهنگی و آموزه‌های فرهنگی پرداخت. او دو شیوهٔ پژوهشی را در دو سطح مختلف به کار بست: یکی به‌کارگیری اسطوره و روایت‌های عامیانه و دیگر استفاده از روایت‌های شخصی. نتایج یافته‌هایش از تاثیر ویژهٔ کاربرد روایت‌های شخصی حکایت دارد.

شیلد[۷] و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی با هدف مشخص‌کردن تراز عدالت اجتماعی در آموزش گروه‌های اقلیت، رشتهٔ آموزشی آموزش دبستانی، به کاربرد روایت و داستان در آموزش‌های خود پرداختند. مؤلفان در پژوهش خود روش روایی را با تأکید بر گفتمان به‌کار گرفتند تا مشکلات آموزشی را بررسی و تحلیل کنند. آن‌ها معتقدند که روایت دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و والدین ابزاری قدرتمند و غنی برای کشف مشکلاتی است که از اساسی‌ترین مسائل آموزش به شمار می‌آیند.

بااین‌حال، پژوهشی نگاشته نشده است که از منظر رخدادهای اساسی روایت‌های تجربهٔ زیستهٔ دانشجومعلمان رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان را باتوجه‌به مؤلفه آموزش بررسی کرده باشد.

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش روایت‌پژوهی انجام شد (کلندینین و کانلی، ۲۰۰۱). هدف پژوهش، بررسی کارکرد رخدادهای اساسی در تجربه زیسته دانشجومعلمان از خلال روایت‌های آنان بود. در این راستا، روایت‌های مکتوب دانشجومعلمان به‌عنوان داده‌های اصلی پژوهش مورد استفاده قرار گرفت و تجربه‌های زیسته و رخدادهای اساسی بازتاب‌یافته در روایت‌ها تحلیل شد. در این پژوهش، منظور از رخداد اساسی یا رخداد کلیدی، تجربه یا رویدادی بود که از دید مشارکت‌کننده، در طول دوره تحصیل، اهمیت و تأثیر قابل‌توجهی بر تجربه تحصیلی یا نگرش او نسبت به دانشگاه فرهنگیان داشته است. بنابراین، شناسایی رخدادهای اساسی بر اساس روایت و ادراک خود مشارکت‌کنندگان صورت گرفت و پژوهشگر فهرست ازپیش‌تعیین‌شده‌ای از رخدادها را به آنان تحمیل نکرد.

6. Les Hanson
7. Shields, C. M

مشارکت‌کنندگان و شیوه نمونه‌گیری

مشارکت‌کنندگان پژوهش را دانشجویان سال آخر ورودی ۱۳۹۸ دانشگاه فرهنگیان استان تهران در مقطع کارشناسی رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی تشکیل دادند. این دانشجویان از چهار پردیس شامل پردیس شهید مفتح (شهرری) و پردیس شهدای مکه (تهران) برای دانشجویان مرد و پردیس زینبیه (پیشوا) و پردیس شهید باهنر (تهران) برای دانشجویان زن انتخاب شدند. انتخاب دانشجویان سال آخر ورودی ۱۳۹۸ با توجه به تجربه آنان از هر دو شیوه آموزش حضوری و مجازی در طول چهار سال تحصیل انجام شد. نمونه‌گیری به روش در دسترس صورت گرفت و فرایند گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت (گلسر[8] و اشتراوس[9]، ۱۹۶۷). در مجموع، تعداد ۵۷ دانشجو در پژوهش مشارکت داشتند که تعداد ۳۶ نفر از آنان دانشجویان مرد و تعداد ۲۱ نفر دانشجویان زن بودند. مشارکت‌کنندگان بر اساس دسترسی و ارتباط تجربه‌های آنان با موضوع و هدف پژوهش انتخاب شدند و گردآوری روایت‌ها تا زمانی ادامه یافت که داده‌های به‌دست‌آمده، مضامین و اطلاعات مرتبط و تکرارشونده کافی برای دستیابی به هدف پژوهش فراهم کردند.

ابزار و داده‌های پژوهش

با توجه به ماهیت کیفی و روایت‌پژوهانه پژوهش، روایت‌های مکتوب خودزندگی‌نامه‌ای[10] دانشجومعلمان داده‌های اصلی پژوهش را تشکیل دادند (کلندینین[11] و کانلی[12]، ۲۰۰۱). از هر مشارکت‌کننده در مرحله گردآوری داده‌ها یک روایت درخواست و دریافت شد. برای تولید این داده‌ها، از پروتکل روایت‌نویسی هدایت‌شده استفاده شد. هدف از این پروتکل، فراهم‌کردن زمینه‌ای برای بازگویی رخدادها و تجربه‌هایی بود که دانشجویان در طول دوره تحصیل خود در دانشگاه فرهنگیان، آن‌ها را معنادار و اثرگذار می‌دانستند. از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تجربه‌های خود را به‌صورت آزادانه و با حفظ ترتیب و پیوستگی رویدادها روایت کنند و در بیان روایت، به پیامدها و برداشت شخصی خود از هر رخداد نیز توجه داشته باشند. دستور اصلی ارائه‌شده برای تولید روایت به شرح زیر بود:

> *چهار سال تحصیل خود در دانشگاه فرهنگیان را به یاد آورید. مهم‌ترین و اثرگذارترین رخدادها، تجربه‌ها یا موقعیت‌هایی را که در این دوره بر نگرش شما نسبت به دانشگاه، آموزش، استادان، برنامه‌های درسی و تجربه دانشجویی شما تأثیر گذاشته‌اند، روایت کنید. توضیح دهید این رخداد چه زمانی و در چه شرایطی اتفاق افتاد، چه تجربه‌ای برای شما ایجاد کرد، چه احساسی نسبت به آن داشتید و این تجربه چگونه بر نگاه شما به دانشگاه فرهنگیان و دوره تحصیل شما تأثیر گذاشت.*

به‌منظور کمک به یادآوری و غنی‌ترشدن روایت‌ها، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد در صورت تجربه چنین رخدادهایی، درباره تعامل و عملکرد استادان، کیفیت و محتوای واحدهای درسی، شیوه‌های تدریس، کارورزی و تجربه‌های مرتبط با آموزش عملی، انتخاب و ارائه

8. Glaser
9. Strauss
10. Autobiographical Writing
11. Clandinin
12. Connelly

واحدهای درسی، محیط آموزشی و امکانات دانشگاه و سایر رویدادهای مهم دوران تحصیل خود توضیح دهند. این موضوعات صرفاً به‌عنوان محورهای یادآوری در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفتند و آنان در انتخاب رخدادها و نحوه روایت آن‌ها آزادی داشتند.

فرایند جمع‌آوری داده‌ها

فرایند جمع‌آوری داده‌ها با شناسایی دانشجویان سال آخر ورودی ۱۳۹۸ رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در چهار پردیس مورد مطالعه آغاز شد. پس از انتخاب مشارکت‌کنندگان، دستور روایت‌نویسی در اختیار آنان قرار گرفت و از هر مشارکت‌کننده خواسته شد یک روایت مکتوب از تجربه‌های مهم و اثرگذار خود در طول دوره تحصیل ارائه کند. داده‌ها در **بازهٔ زمانی شش‌ماهه** تولید و جمع‌آوری شدند. مشارکت‌کنندگان در نگارش روایت، در انتخاب رخدادهای مورد نظر و نحوه بیان تجربه‌های خود آزادی داشتند و می‌توانستند تجربه‌هایی را که از نظر خودشان معنادار و اثرگذار بودند، توصیف و تفسیر کنند.

پس از دریافت روایت‌ها، متن آن‌ها برای ورود به فرایند تحلیل آماده و بر اساس محل تحصیل و مشخصات مربوط به مشارکت‌کنندگان سازمان‌دهی شد. به‌منظور حفظ محرمانگی و ناشناس‌ماندن هویت مشارکت‌کنندگان، نام و مشخصات هویتی آنان در گزارش پژوهش درج نشد و برای هر روایت یک کد مشخص اختصاص یافت. برای ارجاع به روایت‌ها در فرایند تحلیل و گزارش یافته‌ها، از یک نظام کدگذاری مشخص استفاده شد. در این نظام، حرف «ب» نشان‌دهنده دانشجویان مرد و حرف «خ» نشان‌دهنده دانشجویان زن بود. همچنین، حروف «م»، «ش»، «ب» و «ز» به‌ترتیب برای اشاره به پردیس‌های شهید مفتح، شهدای مکه، شهید باهنر و زینبیه به کار رفتند. شماره روایت نیز در کد درج شد و در موارد مربوط، حرف کلاس نیز در انتهای کد قرار گرفت. برای نمونه، کد «ب.م.۱.الف» نشان‌دهنده روایت شماره ۱ از یک دانشجوی مرد پردیس شهید مفتح، از کلاس الف است. استفاده از این کدها امکان ارجاع دقیق به روایت‌های مورد استفاده در بخش یافته‌ها را فراهم کرد، بدون آنکه هویت مشارکت‌کنندگان آشکار شود.

روش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری مضمونی انجام شد (براون و کلارک، ۲۰۰۶). در مرحله نخست، تمامی روایت‌های گردآوری‌شده چندین بار مطالعه شدند تا پژوهشگر با محتوای روایت‌ها، تجربه‌های بیان‌شده و رخدادهای اساسی موجود در آن‌ها آشنایی پیدا کند. در مرحله دوم، بخش‌هایی از روایت‌ها که با هدف پژوهش و رخدادهای اساسی مورد مطالعه ارتباط داشتند، شناسایی و کدگذاری شدند. در مرحله سوم، کدهای اولیه بر اساس شباهت، ارتباط محتوایی و ارتباط با هدف پژوهش با یکدیگر مقایسه و دسته‌بندی شدند. سپس، کدهای مرتبط در قالب مضامین و درون‌مایه‌های اصلی سازمان‌دهی شدند. در مرحله بعد، مضامین استخراج‌شده از طریق بازخوانی مکرر روایت‌ها و مقایسه با داده‌های اولیه بررسی و بازبینی شدند تا میزان انطباق آن‌ها با محتوای روایت‌ها مشخص شود. در نهایت، مضامین و درون‌مایه‌های استخراج‌شده بر اساس ارتباط آن‌ها با هدف پژوهش تنظیم و تفسیر شدند.

برای نشان‌دادن میزان تکرار برخی مضامین در روایت‌ها، بسامد وقوع هر مضمون نیز محاسبه و کد روایت‌های مرتبط با آن گزارش شد. بر این اساس، یافته‌های حاصل از تحلیل روایت‌ها در قالب مضامین اصلی، بسامد و روایت‌های مرتبط ارائه شدند. هم‌زمان با تحلیل روایت‌ها، کتاب‌ها، مقالات و سایر منابع علمی مرتبط با موضوع پژوهش مطالعه و فیش‌برداری شدند. این منابع برای تفسیر و تبیین یافته‌های حاصل از تحلیل روایت‌ها و مقایسه آن‌ها با مباحث و یافته‌های پژوهش‌های پیشین مورد استفاده قرار گرفتند و به‌عنوان داده‌های اصلی پژوهش در نظر گرفته نشدند.

اعتمادپذیری داده‌ها و تحلیل

به‌منظور افزایش اعتمادپذیری داده‌ها و تحلیل، روایت‌های گردآوری‌شده چندین بار بازخوانی شدند و فرایند استخراج کدها و مضامین با مراجعه مکرر به داده‌های اولیه انجام گرفت. همچنین، مضامین استخراج‌شده با محتوای روایت‌های اولیه مقایسه و بازبینی شدند تا از انطباق آن‌ها با داده‌های اصلی اطمینان حاصل شود (لینکن[۱۳] و گوبا[۱۴]، ۱۹۸۵).

یافته‌ها

نکات و مضامین استخراج‌شده دربارهٔ این پرسش که این رخدادهای اساسی چه تأثیری بر نگرش دانشجویان در ارزیابی آنان از بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان داشته است در دو بخش عمده تنظیم و تحلیل شده‌اند (جمع‌بندی درونمایه‌های روایت‌ها و بسامد آنها در جداول ۱ الی ۳ در پیوست قابل مشاهده است). در این میان، نخستین مضمون به مسئله‌ای برمی‌گردد که تقریباً تمامی روایت‌ها به شیوه‌ای مستقیم یا ضمنی به آن اشاره داشته‌اند.

ضعف دانشی استادان

دانش استادان باید پاسخ‌گوی نیازهای علمی و آموزشی فراگیران باشد و آنان را از نظر دانشی اقناع کند. دانشجومعلمان با این امید وارد دانشگاه می‌شوند که علاوه بر دست‌یابی به چشم‌اندازی روشن برای آینده شغلی خود، بتوانند سطح آگاهی و دانش تخصصی‌شان را ارتقا دهند؛ ازاین‌رو، انتظار می‌رود که استادان از دانش به‌روز و کافی در حوزهٔ تخصصی خود برخوردار باشند تا آموزش آنان اثرگذار و معنادار باشد؛ چراکه دانش تخصصی یعنی دانش کافی دربارهٔ محتوای یک حوزهٔ علمی ویژه (سانتراک، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، مدرسان دانشگاه فرهنگیان نه‌تنها باید به‌صورت مداوم دانش و اطلاعات خود را به‌روزرسانی کنند، بلکه لازم است که در همان رشتهٔ تحصیلی و حوزهٔ تخصصی خویش به تدریس بپردازند. چنین همخوانی و تسلطی است که می‌تواند موجب اعتماد، انگیزه و یادگیری عمیق‌تر در

13. Lincoln
14. Guba

دانشجومعلمان شود. در میان روایت‌های گردآوری‌شده، نمونه‌های متعددی بر ضعف دانش تخصصی استادان تأکید دارند. برای نمونه، نخستین روایت این گونه به تجربه راوی می‌پردازد:

> *متأسفانه استادان هر رشته گاهی ارتباطی با آن رشته ندارند و تعداد استادان متخصص هر رشته بسیار کم است. برای مثال استاد پژوهش و توسعهٔ حرفه‌ای (۳)، در حوزهٔ معارف تخصص داشتند. حتی نمونه‌هایی که در کلاس ارائه می‌دادند، مربوط به رشتهٔ ابتدایی بود و ما هیچ درکی از مثال‌های ایشان نداشتیم (خ. ب. ۹).*

در این روایت، دانشجو تصویری روشن از مواجهه با استادی ارائه می‌دهد، که در باورش، تسلط کافی بر محتوای درس نداشته است. احساس نارضایتی راوی از کیفیت یاددهی گویای شکافی میان تخصص علمی استاد و ماهیت درسی است که باید منبعی اصلی برای یادگیری روش‌های آموزشی و تربیتی باشد. روایت نشان می‌دهد که برای دانشجومعلمان، انتظار از استاد، تنها ارائه مطالب درسی نیست، بلکه آنان خواهان استادی‌اند که بتواند، با آگاهی نظری و تجربهٔ تربیتی، کلاس را به محیطی زنده و معنادار تبدیل کند.

از نگاه تحلیلی، این تجربه بیش از آنکه صرفاً به عملکرد فردی یک استاد مربوط باشد، به ساختار مدیریتی و نظام جبران خدمت موجود در دانشگاه نیز بازمی‌گردد، جایی‌که گاه به‌دلیل کمبود استاد متخصص از مدرسان غیرمرتبط برای پرکردن ساعات موظف تدریس استفاده می‌شود؛ درنتیجه، کیفیت آموزشی فدای تکمیل جدول درسی می‌گردد. چنین وضعیتی با رسالت دانشگاه فرهنگیان در تعارض است؛ چراکه تربیت معلم مستلزم تسلط استادان بر حوزه‌های تخصصی، دانش به‌روز و توان هدایت تفکر انتقادی در دانشجویان است. پژوهش‌های پیشین نیز بر نقش دانش و بینش استادان در ارتقای انگیزه و یادگیری مؤثر دانشجویان تأکید دارند (پورمیرنظرسادگی و کاظمی کله‌کله، ۱۴۰۰). روایت حاضر بازتابی از مسئله‌ای عمیق‌تر است: کاستی در توانمندی علمی و آموزشی برخی استادان که احساس بی‌اعتمادی و دل‌سردی را در دانشجویان ایجاد می‌کند. چنین تجربه‌هایی ضرورت بازنگری در نظام جذب، ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مبشری (۱۳۹۶) بر لزوم نیازسنجی دقیق در آموزش عالی تأکید می‌کند، پاسخ به این نیاز می‌تواند زمینهٔ ارتقای کیفیت آموزش و کاهش فاصله میان انتظار و تجربهٔ دانشجومعلمان را فراهم سازد. روایتی ذیل نیز درون‌مایهٔ روایت پیشین را در بر دارد:

> *پررنگ‌ترین خاطرات در ذهن من مربوط به واحدهای آموزشی می‌شود که فقط گذرانده‌ام. اما چیزی به من افزوده نشده است. مثال‌های فراوانی در ذهن دارم که اولین آن‌ها به واحد فلسفهٔ معلمی برمی‌گردد. درست یادم است ترم اول که وارد دانشگاه شدم، ابتدا از محیط کوچک آن تعجب کردم. امیدوار بودم کیفیت آموزشی این مسئله را جبران کند؛ اما متوجه شدم از نظر آموزشی بسیار ضعیف است، به حدی که معلمان مدرسهٔ خود را باسوادتر می‌دانم و تک‌تک لحظاتی که در مدرسه صرف کردم برای من ارزشمند بود (خ. ب. ۱).*

در روایت یادشده، تجربهٔ دانشجو در افق انتظاری پدید می‌آید که طی آن دانشگاه نتوانسته نقش مؤثری در رشد علمی و حرفه‌ای وی ایفا کند. او در توصیف‌هایش، از دل‌زدگی و احساس بی‌ثمری دروس سخن می‌گوید و این احساس را نه به یک درس یا استاد خاص، بلکه به کل ساختار آموزشی دانشگاه نسبت می‌دهد. چنین نگرشی نشان می‌دهد شکاف میان انتظارات اولیه دانشجومعلم و واقعیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان تا چه اندازه می‌تواند عمیق باشد. در ذهن او، تصویر آرمانی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان مرکز رشد و تعالی علمی معلمان، جای خود را به برداشتی از نهادی با کارکرد آموزشی ضعیف داده است؛ نهادی که از نظر وی حتی توان رقابت با تجربه‌های مدرسه‌ای را نیز ندارد. بر اساس چنین روایت‌هایی، دانشجویان این دانشگاه، تحصیل خود را فرصتی برای کسب دانش تخصصی و تقویت مهارت‌های معلمی می‌دانند؛ اما با ساختار ثابت، برنامه‌های غیرمنعطف و محتوایی کم‌کیفیت روبه‌رو می‌شوند که با نیازهای واقعی آنان هم‌خوانی ندارد. پژوهش‌های پیشین نیز بر ضرورت پویایی و به‌روزرسانی مداوم برنامه‌های آموزشی و نقش استادان در ارتقای کیفیت آموزش تأکید کرده‌اند (پورکریمی‌هاوشکی و همکاران، ۱۴۰۲). وقتی این پویایی محقق نمی‌شود، نتیجهٔ آن احساسی است که راوی آن را در جمله‌ای ساده خلاصه کرده است: چهار سال تحصیل بدون دستاورد محسوس. این ناکامی، درواقع، نمادی از تجربهٔ جمعی گروهی از دانشجومعلمان است که آرزوهای تربیتی‌شان با کاستی‌های نهادی روبه‌رو می‌شود.

چنین روایتی بیانگر یکی از محوری‌ترین مضامین در تجربه‌های دانشجومعلمان است؛ احساس ناکامی در رشد علمی و حرفه‌ای به‌دلیل فقدان کیفیت و خلاقیت آموزشی در نظام تربیت معلم. در روایت دیگری راوی از اثرگذاری استادان توانمند در مسیر یادگیری حکایت می‌کند:

> *وجود استادانی همچون دکتر (د و الف) و آشنایی با آن‌ها که نقش مهمی را در زندگی من ایفا کردند. ایشان اساتیدی دانا و با سطح علمی بالا هستند که واقعاً کمک بسیاری را در این عرصه به ما دانشجویان کردند (ب. ش.۱۱.ب).*

این روایت تصویری از تجربه‌ای مثبت و تأثیرگذار ارائه می‌دهد؛ تجربه‌ای که نقطه مقابل روایت‌های مربوط به ضعف دانشی یا ناکارآمدی آموزشی است. راوی از استادانی سخن می‌گوید که فراتر از ارائه محتوا، در عرصهٔ انسانی و علمی نیز الهام‌بخش وی بوده‌اند. تعابیری چون نقش مهم در زندگی و حامی و پشتیبان در آموختن معرفت و دانش نشان می‌دهد که تأثیر استاد، صرفاً دانشی نیست؛ بلکه به لایه‌های عمیق‌تری از رشد شخصی و حرفه‌ای دانشجومعلم تسری می‌یابد. در این نگاه، استاد نه‌تنها انتقال‌دهندهٔ دانش که شکل‌دهندهٔ نگرش و هویت حرفه‌ای راوی است. همین حس اعتماد و اقناع علمی موجب می‌شود که دانشجومعلم، دانشگاه را میدان رشد ببیند نه فضای اجبار آموزشی و گذراندن واحدهای درسی صرف.

بر این اساس استاد مؤثر کسی است که میان نظریه و عمل پیوندی زنده برقرار کند و در محدودیت‌های نهادی نیز از دانایی خود برای خلق موقعیت‌های یادگیری بهره ببرد. حضور چنین استادانی در نظام تربیت‌معلم ارزش دوچندان دارد، زیرا به باور پژوهش‌های

مرتبط، کیفیت یاددهی و انگیزش دانشجومعلمان مستقیماً با کیفیت علمی و اخلاقی استاد در ارتباط است (خادمی و سلیمانی، ۱۳۹۹).

روایت ذیل، تجلی سویهٔ امیدبخش دانشگاه فرهنگیان است؛ جایی که حضور استادان فرهیخته می‌تواند اعتماد ازدست‌رفتهٔ دانشجومعلمان را بازسازد و نشان دهد که چگونه یک استاد با دانش و تعهد قادر است، مسیر یادگیری و حتی مسیر زندگی شاگردان خود را دگرگون کند. راوی نگرش خود را در سایهٔ شخصیت و دانش استاد تغییر داده است:

> *شاید ماندگارترین و مهم‌ترین رخدادی که در طول تحصیل در این دانشگاه داشته‌ام، این باشد که اوایل ورود به دانشگاه که تصویری دقیق از دانشگاه فرهنگیان نداشتم، تصور می‌کردم که سطح استادان دانشگاه بسیار پایین است؛ ازاین‌رو زیاد به کلاس‌ها و صحبت‌های آن‌ها توجه نمی‌کردم تا روزی که کلاسی با جناب آقای (پ) داشتم. اگر اشتباه نکنم کلاس شاهنامه (غم‌نامهٔ رستم و سهراب) بود. نوع برخورد، نوع تدریس، نوع صحبت و شخصیت این شخص تقریباً دیدگاه من را به دانشگاه عوض کرد و آن‌جا بود که فهمیدم همه آن‌چه که من در رابطه با دانشگاه و استادانش در ذهن دارم صحیح نیستند. پس شروع به بازنگری در عقایدم کردم و ازآن‌پس دقت بیشتری در کلاس‌ها به خرج دادم و تمرکز بیشتری روی درس و دانشگاه گذاشتم (ب. م. ۱۴. ب).*

در روایت حاضر، دانشجومعلم از مسیری درونی سخن می‌گوید که طی آن از بی‌اعتمادی و بی‌توجهی به استادان، به احترام و علاقه‌مندی به یادگیری می‌رسد. در آغاز، ذهن او گرفتار کلیشه‌هایی دربارهٔ ضعف علمی استادان بوده است؛ اما مواجهه با استادی آگاه و باتجربه این تصویر را شکسته و به تحولی عمیق در ادراک او از دانشگاه انجامیده است. نکتهٔ مهم آن‌جاست که این دگرگونی صرفاً حاصل دانایی علمی استاد نیست؛ بلکه از تأثیر شخصیت، رفتار و شیوهٔ ارتباط انسانی او سرچشمه می‌گیرد. استاد به واسطهٔ منش و گفتار خود اعتماد ازدست‌رفته را احیا کرده و توانسته است که ذهن دانشجو را برای یادگیری فعال و درگیر آماده کند.

تحلیل این تجربه و یافته‌های دیگر (پورمیرنظر سادگی و کاظمی کله‌کله، ۱۴۰۰) نشان می‌دهد که معیار اصلی داوری شاگرد دربارهٔ استاد رفتار و منش انسانی اوست، نه صرفاً سخنان یا دانسته‌ها. درواقع، استادان زمانی می‌توانند الگوی علمی و عملی شوند که دانش و شخصیت‌شان در توازن قرار گیرد؛ زیرا تنها در این حالت علم به تربیت تبدیل می‌شود و معرفت از سطح ذهن به عمق روح دانشجو نفوذ می‌کند. روایت آمده بیانگر لحظهٔ تحول در تجربهٔ دانشجومعلم است؛ زمانی‌که کلاس درس به میدان بازسازی باورها و اصلاح نگرش تبدیل می‌گردد. دکتر (پ) در این روایت نماد استادی است که با عمق علمی، فهم انسانی و ارتباط اخلاقی خود توانسته است نظام معنایی دانشجو را دگرگون کند. چنین استادانی سرچشمهٔ امید و انگیزه‌اند. آنان نشان می‌دهند آموزش مؤثر حاصل وحدت علم و اخلاق است و هرگاه این دو در هستی معلم جمع شوند، می‌توانند مسیر زندگی آموزندگان را تغییر دهند. روایتی دیگر به ضرورت بودن استاد متخصص در دروس حرفه‌ای معلمی اشاره دارد:

خاطرهٔ من مربوط می‌شود به ترم ۷، واحد درسی پژوهش و توسعه حرفه‌ای (۳). این واحد پیش‌نیاز کارورزی(۴) بود و درسی تخصصی و مهم محسوب می‌شد. در این واحد، باید درس‌پژوهشی را یادمی‌گرفتیم. استادی که برای این درس در نظر گرفته شده بود، معلم دینی مدرسه بود (خ. ب. ۶).

این روایت به‌روشنی مسئله‌ای را بازتاب می‌دهد که ریشه در ساختار برنامه‌ریزی آموزشی دارد: ناهماهنگی میان ماهیت یک درس تخصصی و صلاحیت علمی و حرفه‌ای مدرس آن. راوی با بیانی ساده؛ اما گویا از تجربه‌ای سخن می‌گوید که طی آن انتظاراتش از درس پژوهش و توسعه‌ی حرفه‌ای در آموزش زبان و ادبیات فارسی با واقعیت موجود هم‌خوان نبوده است. درس‌پژوهی، یکی از ارکان محوری تربیت معلمان است که نیازمند دانش عملی، تجربهٔ میدانی و درک عمیق از فرایندهای آموزشی است؛ درنتیجه، سپردن چنین واحدی به استادی خارج از حوزهٔ تخصص معلمی نوعی گسست میان هدف درسی و فرایند یاددهی ایجاد می‌کند. این امر احساس بی‌اعتمادی و نارضایتی دانشجومعلمان را نسبت به کیفیت آموزش افزایش می‌دهد و نظام تربیت‌معلم را از مسیر هدفمند خود دور می‌کند. تحلیل این تجربه و یافته‌های پورکریمی هاوشکی و همکاران (۱۴۰۲) نشان می‌دهد شایستگی حرفه‌ای استادان در رشته‌های تربیتی نه‌تنها در دانایی نظری، بلکه در تسلط بر مؤلفه‌های مهارتی، پژوهشی و راهبری آموزشی معنا می‌یابد. چنین رویکردی، حلقهٔ اتصال میان دانشگاه و مدرسه است و موجب می‌شود تا دانشجومعلم، مهارت‌های تربیتی را به‌صورت کاربردی تمرین کند و برای ایفای نقش معلمی آماده شود.

چنین روایت‌هایی بر اهمیت بنیادین گزینش استادان حرفه‌ای برای دروس مهارتی تأکید دارد. تجربهٔ راوی نشان می‌دهد که نداشتن تخصص یا کم‌تجربگی استاد در حوزهٔ مربوط می‌تواند فلسفهٔ وجودی این دروس را تهی کند؛ به‌عبارت دیگر، نبود تطابق میان محتوای درس و صلاحیت مدرّس نوعی خلأ در مسیر تبدیل دانشجومعلم به معلم حرفه‌ای ایجاد می‌کند. در مقابل، حضور استادان شایسته در این عرصه می‌تواند، همانند پلی میان آموختن و عمل، راه تربیت مؤثر را هموار و مفهوم پژوهش‌محوری در حرفهٔ معلمی را به معنای واقعی احیا کند. در روایتی دیگر تجربهٔ رویارویی با کاستی‌های آموزشی و امید به بهبود آن نقل می‌شود:

ترم اول که شروع شد، فکر می‌کردم شاید از نظر فیزیکی و فضای دانشگاه کمبود داشته باشیم؛ ولی از نظر بار علمی و استادان وضعیت مناسبی حاکم بر پردیس باشد که بعد از ترم اول این هم در حد آمال و آرزو باقی ماند و هیچ وقت اتفاق نیفتاد. الآن هم که ترم هشت هستم و دارم از دانشگاه خارج می‌شوم، مجموعاً به اندازه سال آخر دبیرستان از کل دانشگاه فرهنگیان ادبیات یاد نگرفتم؛ فلذا از ما که گذشت ولی امیدوارم که شرایط دانشگاه بهتر شود (ب. ش. ۷. ب).

راوی در این روایت با نثری صادقانه، تجربه‌ای را بازگو می‌کند که از ناامیدی ناشی از شکاف میان انتظار علمی بالا و واقعیت کم‌رمق آموزشی سرچشمه می‌گیرد. او با ذهنیتی مثبت وارد دانشگاه شده و آن را نماد کمال و بلوغ حرفه‌ای معلمان آینده می‌دانسته است؛ اما

به‌مرور با فضایی مواجه می‌شود که نه زیرساخت‌ها و نه کیفیت آموزش آن پاسخ‌گوی انتظاراتش نبوده است. این روایت، شکلی از نقد درونی است؛ نقدی برخاسته از دل تجربه و نه از بیرون نظام آموزشی. در لایه‌های پنهان بیان وی، نوعی دلسوزی برای نظام تربیت‌معلم به چشم می‌خورد؛ باوجود دلسردی، همچنان به بهبود آینده امیدوار است. همین امیدواری نهفته در نارضایتی نشان می‌دهد که دانشجومعلمان خود را ذی‌نفع و در عین حال دلسوز دانشگاه می‌دانند و به‌جای طرد خواهان اصلاح وضعیت هستند.

در تحلیل این تجربه و یافته‌های گرت (۱۳۹۶) می‌توان دریافت که هرچند استاد و معلم لزوماً مشاور نیستند؛ اما می‌توانند نقشی حیاتی در شنیدن صدای شاگرد و بازتاب دغدغه‌های تربیتی وی داشته باشند؛ بنابراین بخشی از بهبود آموزش در گرو گفت‌وگوی مؤثر و پذیرنده میان دانشجو و استاد است؛ گفت‌وگویی که امید به پیشرفت را زنده نگه می‌دارد.

نقدهای دانشجومعلمان راوی نه نشانهٔ ناسپاسی، بلکه بیانگر احساس مسئولیت در برابر آیندهٔ تعلیم‌وتربیت است. آنچه آنان از دانشگاه می‌خواهند، نه امکانات تجملی، بلکه کیفیت علمی، شایستگی استادان و شنیده‌شدن صداهای درونی است. به‌یادآوردن جملهٔ پایانی راوی امیدوارم شرایط دانشگاه بهتر شود درواقع، اشاره‌ای است بر تعهد اجتماعی مراکز تربیت معلم؛ چراکه دانشگاه پویا آن است که صدای دانشجویانش پژواک سیاست‌گذاری و اصلاح درونی آن باشد؛ بدین‌ترتیب، روایت اخیر نه صرفاً نقد، بلکه دعوتی صادقانه به بازسازی کیفیت آموزش و احیای شأن آموزشی دانشگاه فرهنگیان است.

واحدهای درسی ناکارآمد

برنامه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان براساس اسناد بالادستی از جمله نقشهٔ جامع علمی کشور، سند اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها، سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و سند برنامهٔ درسی ملی تدوین شده‌اند تا ابعاد گوناگون تربیت معلم از سطح فلسفه و اهداف کلان تا برنامه‌های خرد آموزشی را پوشش دهند. انتظار می‌رود، در چارچوب این اسناد، واحدهای درسی دانشگاه به‌گونه‌ای طراحی شوند که زمینه‌ساز رشد علمی، مهارتی و تربیتی دانشجومعلمان باشند. بااین‌حال، روایت‌های متعددی ازسوی دانشجویان نشان می‌دهد که میان اهداف ترسیم‌شده در اسناد و تجربهٔ زیستهٔ آنان در کلاس‌های درس فاصله‌ای معنادار موجود است. آنچه در این بخش از یافته‌ها بازتاب یافته، نارضایتی از ناکارآمدی برخی از واحدهای درسی، ناهماهنگی مدرس با محتوای آموزشی، فقدان اختیار در انتخاب واحدها و کم‌اثربودن تجربهٔ یادگیری عملی است. این روایت‌ها نه صرفاً بیان نارضایتی، بلکه بازتاب دغدغه و جست‌وجوی صادقانهٔ دانشجومعلمان برای ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی و تحقق واقعی اهداف تربیت معلم به‌شمار می‌روند.

> *اکنون که ترم هشت و آخر هستم، چهار کارورزی را گذرانده‌ام. این واحد آموزشی باید دانشجویان را به لحاظ اجرایی و عملی در معلمی و تدریس کمک کند؛ اما از کارورزی (۱) که به مدرسه رفتیم، استاد راهنما در تمام طول کارورزی از ما گزارش فیزیکی و مشاهدات در مدرسه را می‌خواست. این روند در کارورزی (۲) نیز ادامه داشت. در کارورزی (۲) استاد راهنما از ما می‌خواست که مشکلات آموزشی را*

بیان کنیم و هیچ کمکی به ما در تدریس، مدیریت کلاس، اجرای فنون تدریس و ارتباط صحیح با دانش‌آموزان نکرد. فقط در کارورزی (۳) و (۴) اندکی از ما تدریس در کلاس خواستند که البته من کارورزی (۳) و (۴) را به خاطر استاد خوبی که داشتیم، مؤثرتر می‌دانم. اگر این روند از ابتدا در کارورزی (۱) و (۲) شروع می‌شد، بسیار بهتر می‌شد. من توقع داشتم در طول این کارورزی‌ها علاوه بر موقعیت‌های تدریس در کلاس‌های مختلف که باعث سنجش خودمان می‌شود، دربارهٔ روابط اداری مدرسه و آموزش‌وپرورش اندکی آشنایی به ما داده شود تا در آینده با روابط اداری نیز آشنا باشیم (ب. م. ۲. الف).

در این روایت، دانشجو با نگاهی نقادانه به یکی از مهم‌ترین بخش‌های عملی برنامهٔ درسی یعنی کارورزی می‌پردازد. انتظار او از این واحد، کسب مهارت‌های واقعی تدریس و تعامل اداری با مدرسه بوده است؛ اما تجربهٔ وی از دو کارورزی نخست، صرفاً محدود به نگارش گزارش‌های مشاهده‌ای و تأملی است. این مسئله، نوعی گسست میان طرح برنامه و تجربهٔ واقعی را نشان می‌دهد: طرح درس کارورزی، در چهار ترم متوالی، از مشاهده تا عمل طراحی شده است؛ اما در تجربهٔ زیستهٔ دانشجو این مسیر ناقص اجرا شده و تا ترم سوم به مرحلهٔ آموزش عملی نرسیده است. نکتهٔ برجسته در روایت آن است که راوی تفاوت چشمگیر کیفیت تجربه را تنها با تغییر استاد راهنما در کارورزی‌های بعدی مشاهده کرده است؛ این تفاوت نشان‌دهندهٔ نقش تعیین‌کنندهٔ استاد کارورزی در موفقیت یا ناکامی اجرای برنامهٔ درسی عملی است.

براساس برنامهٔ درسی دوره کارشناسی آموزش زبان و ادبیات فارسی (بازنگری‌شده در سال ۱۳۹۵ و اصلاح‌شده در ۱۳۹۹)، واحدهای کارورزی از ترم پنجم تا هشتم با هدف تکمیل آموزش نظری و آماده‌سازی حرفه‌ای دانشجومعلمان طراحی شده‌اند. در هر نیم‌سال، دانشجو موظف است که هفته‌ای یک روز در مدرسه حضور یابد، مشاهدات و فعالیت‌های تربیتی را ثبت و در پایان گزارش و سمینار ارائه کند. در کارورزی‌های بعدی، فعالیت عملی‌تر در کلاس درس و مشارکت در یادگیری پیش‌بینی شده است (طرح درس گروه هفتم آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۹). باتوجه‌به روایت راوی، استاد راهنما، در مراحل نخست تنها بخش گزارش‌دهی را اجرایی کرده و به جنبه عملی نپرداخته است. بدین‌سان، گرچه در ظاهر برنامه اجرا شده؛ اما درواقع، کارورزی به تجربه‌ای نظری و کم‌اثر بدل شده است. این مسئله ضرورت نظارت دقیق‌تر، مربی‌گری عملی و پیوند میان استاد دانشگاه و معلمان مدارس را آشکار می‌کند تا کارورزی از حالت بی‌اثر و صوری خارج شود. براین‌اساس، ضعف در اجرای کارورزی نه از ناتوانی برنامه، بلکه از کاستی در اجرا و مشارکت استادان سرچشمه می‌گیرد. تجربهٔ راوی از تفاوت استادان در کارورزی‌های سوم و چهارم گواهی بر این ادعاست. حضور فعال استادان در مدرسه، ارزیابی تدریس دانشجومعلمان، گفت‌وگوهای بازخوردی، و شناخت واقعیت اداری آموزش‌وپرورش، بخش‌های مغفول‌مانده‌ای هستند که باید تقویت شوند. در سطح کلان، ناکارآمدی کارورزی بازتاب همان مسئله اصلی است؛ یعنی فقدان پیوند واقعی میان برنامهٔ آموزشی دانشگاه و تجربهٔ حرفه‌ای معلمی. با اصلاح این روند، می‌توان از پدیداری روایت‌های ناامیدکننده به‌سمت داستان‌های رشد و شکوفایی حرفهٔ معلمی گام برداشت.

نبود امکان انتخاب واحد آزادانه توسط دانشجویان از دیگر درون‌مایه‌های روایت دانشجومعلمان است. آدمی همیشه به دنبال آزادی اراده و حق انتخاب است؛ زیرا به‌صورت ذاتی و فطری آزاد آفریده شده است. انسانی که حق انتخاب و آزادی دارد همواره احساس ارزشمندی و خوشبختی می‌کند. آزادی از بزرگ‌ترین و عالی‌ترین ارزش‌های انسانی و مافوق ارزش‌های مادی است (گودرزی، ۱۴۰۰)؛ ازاین‌رو، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در مقام مقایسهٔ خود با دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها که غالباً از نیم‌سال دوم در انتخاب واحدهای درسی خود مختارند، احساس می‌کنند آزادی و حق انتخاب‌شان سلب شده است و در تعدادی از روایت‌های خود با گزاره‌های گوناگون به این موضوع واکنش نشان داده‌اند:

> *پس از پایان ترم اول و به هنگام انجام فرایند انتخاب واحد تمامی تصوراتی که نسبت به این امر داشتم، نابود شد؛ چراکه باتوجه‌به پرس‌وجوهای من از دانشجوهای دانشگاه‌های دیگر در فرایند انتخاب واحد دست دانشجو برای انتخاب و چیدمان واحدها و زمان برگزاری آن‌ها باز است؛ اما آنچه در این پردیس به چشم می‌خورد، نبود ساعت‌های مختلف و استادان متغیر برای واحدهاست که نیاز به بررسی و اقدامات لازم دارد (ب. م. ۹. ب).*

در این روایت، دانشجو به مسئله‌ای بنیادین با ابعاد روان‌شناختی، آموزشی و مدیریتی اشاره می‌کند، احساس فقدان اختیار در انتخاب واحدها و استادان. او این تجربه محدود را با آزادی عمل دانشجویان در دیگر دانشگاه‌ها مقایسه می‌کند و نتیجه این مقایسه را از بین رفتن بخشی از شأن دانشگاهی خود می‌داند. حس انتخاب‌گری در محیط‌های آموزشی، واجد اهمیتی فراتر از تنظیم برنامهٔ آموزشی است؛ زیرا بنا بر مطالعات تربیتی (گودرزی، ۱۴۰۰)، آزادی عمل در تصمیم‌گیری یادگیرنده به احساس ارزشمندی، خودکارآمدی و تعلق منجر می‌شود. در این روایت، نادیده‌گرفتن چنین احساسی باعث شده است که دانشجو خود را بیشتر در موقعیت دانش‌آموزی محدود ببینند تا دانشجو؛ یعنی فردی خودآگاه و انتخاب‌گر در مسیر یادگیری. راوی بر این باور است که حذف انتخاب استاد و ساعت درس، نه‌تنها از منظر روانی اثر منفی دارد، بلکه از لحاظ آموزشی نیز زیان‌بار است؛ زیرا اگر دانشجو نتواند با شیوهٔ تدریس استاد یا زمان برگزاری کلاس سازگار شود، یادگیری مطلوب اتفاق نخواهد افتاد. او تأکید دارد که هرچند فراهم‌سازی چند گروه درسی برای همهٔ دروس ممکن نیست، دست‌کم انتخاب‌پذیری محدود و تدریجی در برخی واحدها می‌تواند به رقابت استادان، افزایش کیفیت آموزش و رضایت یادگیرندگان کمک کند. براین‌اساس، حق انتخاب نه صرفاً یک امتیاز صوریِ دانشگاهی، بلکه بخشی از فرآیند رشد هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان است. دانشگاه فرهنگیان که مأموریت آن تربیت معلمان آینده است، اگر خود نتواند حس مسئولیت، اعتماد و انتخاب آگاهانه را در فرایند تحصیل به دانشجو منتقل کند، در تربیت معلمانی مستقل، خلاق و تصمیم‌گیر موفق نخواهد بود؛ بدین‌ترتیب، روایت اخیر اشاره‌ای ظریف به مدیران آموزشی دارد تا در طراحی برنامه‌های درسی آینده، میان الزامات سازمانی و نیازهای روانی دانشجویان توازنی مناسب برقرار کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

از منظر تاریخی، آموزش‌وپرورش همواره موردتوجه اندیشـــمندان بوده اســـت؛ زیرا پرورش انســـان‌های خردمند، اخلاق‌مدار و اجتماعی لازمه حیات فردی و جمعی است. ظهور مدارس رسمی و گسترش آموزش عمومی، تعلیم‌وتربیت را به یکی از محورهای توسعهٔ اجتماعی بدل کرده است. با صنعتی‌شدن کشورها نیاز به سوادآموزی و آموزش مهارتی بیش‌ازپیش افزایش یافت (معنوی‌پور، ۱۳۹۶). هدف کلی تعلیم‌وتربیت در هر جامعه آن اســت که افراد در چارچوب ارزش‌های فرهنگی، دینی و اجتماعی آن جامعه رشـد کنند و به شـهروندانی توانمند و سازنده تبدیل شوند (بهزادفر و رستمی، ۱۳۹۹).

نیروی انسانی ارزشمندترین و راهبردی‌ترین سرمایه هر سازمان است. حتی پیشرفته‌ترین فناوری‌ها و تجهیزات بدون بهره‌مندی از نیروی انســانی متخصــص و آموزش‌دیده نمی‌توانند موفقیتی پایدار ایجاد کنند. در حوزهٔ آموزش‌وپرورش، معلم مهم‌ترین عنصــر تحقق اهداف تربیتی، فرهنگی و اجتماعی محسوب می‌شود؛ زیرا واسطهٔ اصلی انتقال ارزش‌ها، دانش و نگرش‌های جامعه به نسل آینده است (پاشـــایی، ۱۴۰۳). در عصـــر فناوری و هوش مصـــنوعی، فراگیران، از دانش‌آموز تا دانشـــجومعلم، در محیطی یادگیرنده و پویا زندگی می‌کنند؛ دنیایی که دسترسی به منابع علمی و اطلاعاتی در کسری از ثانیه ممکن شده است. در چنین شرایطی، نقش و دانش استادان از حیث سواد اطلاعاتی، دانش تخصصی و مهارت‌های تدریس نوین به مراتب مهم‌تر از گذشته است (پیوست ۱)؛ به همین دلیل، نظام تربیت معلم باید بیش‌ازپیش بر ارتقای شـایسـتگی‌های علمی و مهارتی اعضـای هیئت علمی تأکید کند. از منظر تحلیلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد کاستی در دانش تخصصی برخی استادان صرفاً به عملکرد فردی محدود نمی‌شود، بلکه ریشه در مسائل ساختاری همچون کمبود اسـتاد متخصـص و ناهماهنگی در تخصـیص نیرو دارد؛ وضـعیتی که می‌تواند کیفیت آموزش را تحت‌تأثیر قرار دهد و به کاهش اعتماد و انگیزه در دانشـجومعلمان بینجامد. دانشـگاه فرهنگیان، در جایگاه نهاد اصـلی تربیت نیروی انسـانی آموزش‌وپرورش، مسـئولیت سـنگینی در پرورش معلمان کارآمد دارد. تحقق این مأموریت مسـتلزم برنامه‌ریزی علمی، ارزیابی مسـتمر کیفیت آموزش و بازنگری در محتوای دروس نظری و عملی است (پیوست ۱). از دیدگاه توسعهٔ ملی نیز آموزش عالی و تربیت معلم نقش بنیادی در رشد اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع دارند (حق‌خواه و دیگران، ۱۴۰۱). آموزش رسمی در مدارس و دانشگاه‌ها زمینه‌ساز پرورش نیروی انسانی متخصص است و سرمایه‌گذاری در کیفیت این آموزش، مستقیماً بر رشد و پیشرفت جامعه تأثیر می‌گذارد.

براین‌اســاس، تحلیل روایت‌ها نشــان داد که تجربه‌های آموزشــی دانشــجومعلمان صــرفاً انتقال دانش نیســت، بلکه مجموعه‌ای از رخدادهای معنادار است که در شـکل‌گیری نگرش، هویت حرفه‌ای و ارزیابی آنان از نظام آموزشـی نقش تعیین‌کننده دارد (پیوسـت ۲)، به‌ویژه رخدادهای اساسی، همچون نقاط عطف تجربه‌های زیسته، می‌توانند نگرش دانشجویان را به‌صورت مثبت یا منفی دگرگون کنند.

در پژوهش حاضر، بررسی روایت‌های دانشجومعلمان نشان داد که مهم‌ترین دغدغه‌های آنان در دانشگاه فرهنگیان به کیفیت زندگی دانشجویی (به‌ویژه تغذیه) و کیفیت آموزشی و درسی مربوط می‌شود (پیوست: جدول شمارهٔ ۳). از میان ۶۰ روایت بررسی‌شده، مسئله تغذیه نامناسب بیشترین فراوانی را داشت و از آن همچون عاملی مؤثر بر کاهش انرژی، تمرکز و عملکرد آموزشی یاد شده است. علاوه‌بر

آن، میزان نارضایتی از سطح دانش استادان و ناکارآمدی واحدهای درسی نیز بالا بود (پیوست ۱)؛ به‌گونه‌ای که رضایت از دانش استادان تنها در دو روایت مشاهده شد، درحالی‌که نارضایتی در ۱۰ روایت گزارش شده است؛ همچنین موضوع ناکارآمدی دروس با بسامد ۱۲ تکرار شد که نشانهٔ واضحی از ضرورت بازنگری در برنامه‌ریزی درسی و ارتقای صلاحیت علمی استادان است (پیوست ۱). تحلیل عمیق‌تر این یافته‌ها نشان می‌دهد که ناکارآمدی برخی واحدهای درسی، به‌ویژه دروس عملی مانند کارورزی، بیش از آنکه ناشی از ضعف در طراحی برنامه باشد، به چگونگی اجرای آن و نقش استادان راهنما بازمی‌گردد (پیوست ۲). در مواردی که استادان از مهارت و تجربهٔ کافی برخوردار بوده‌اند، کیفیت یادگیری به‌طور محسوسی ارتقا یافته است. این امر بر اهمیت نقش عامل انسانی در تحقق اهداف برنامه‌های درسی تأکید می‌کند؛

یافته‌های دیگر بیانگر آن است که نداشتن امکان انتخاب واحد و محدودیت در انتخاب استاد می‌تواند احساس استقلال و خودکارآمدی دانشجویان را کاهش و آنان را در موقعیتی منفعل قرار دهد؛ وضعیتی که با اهداف تربیت معلم خلاق و تصمیم‌گیر در تعارض است. در مجموع، یافته‌ها حاکی از آن است که تحقق اهداف تربیت معلم نیازمند اصلاح در سه محور اساسی است:

۱. ارتقای دانش و مهارت استادان دانشگاه؛

۲. بازنگری و کارآمدسازی برنامه‌های درسی؛

۳. بهبود شرایط زیستی و رفاه دانشجویان در جایگاه پیش‌شرط پویایی یادگیری.

در کنار این محورها، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که توجه به تجربه‌های زیسته و روایت‌های دانشجومعلمان می‌تواند ابزاری مؤثر برای شناسایی نقاط قوت و ضعف نظام آموزشی مورداستفاده قرار گیرد؛ زیرا این روایت‌ها بازتابی از واقعیت‌های پنهان در ساختار آموزشی هستند که در روش‌های کمی کمتر قابل شناسایی‌اند (پیوست: جدول شمارهٔ ۳)؛ به‌طوری‌که اگر این سه محور به‌صورت علمی و نظام‌مند پیگیری شوند، دانشگاه فرهنگیان خواهد توانست مأموریت اصلی خود؛ یعنی تربیت معلمان توانمند، باانگیزه و متعهد به ارزش‌های ملی و انسانی را با اثربخشی و کارآمدی بیش‌تری محقق سازد.

پژوهش حاضر علاوه بر رهیافت‌هایی که ارائه می‌کند، دارای محدودیت‌های خاص خود نیز بوده است، از جمله اینکه روایت‌های جمع‌آوری‌شده در این پژوهش به دانشجویان استان تهران محدود بوده است. پژوهشی وسیع‌تر در گسترهٔ کل دانشجویان رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان براساس رویکرد رخداد اساسی و روایت‌پژوهی سویه‌های بهتر و عمیق‌تری از شکاف‌های آموزشی را در دانشگاه فرهنگیان مستدل و فراهم خواهد کرد. بر اساس داده‌های پژوهش حاضر، تحقیقی دربارهٔ نقش دانش و مهارت استادان در تغییر نگرش دانشجویان به حرفهٔ معلمی پیشنهاد مناسبی به دیگر پژوهشگران خواهد بود تا از خلال روایت‌های دانشجومعلمان به برجسته‌سازی مؤلفه‌هایی بپردازند که ازسوی استادان آموزش و زبان و ادبیات فارسی در عمل آشکار می‌شود و سویه‌های ارزیابی؛ خواه مثبت یا منفی حرفهٔ معلمی را در ذهن و جهان زیستهٔ دانشجومعلمان برجسته می‌نماید.

پیوست ۱: درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های برادران

جدول۱. درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های برادران

Table 1. Extracted Themes of Narratives from Male Campuses.

راه‌حل مسئله Proposed Solution	کد روایت Narrative Code	بسامد نارضایتی Dissatisfaction Frequency	کد روایت Narrative Code	بسامد رضایتمندی Satisfaction Frequency
۱- ضعف دانش استادان **1. Faculty's Lack of Subject Knowledge**				
۱. جذب و به‌کارگیری استادان متخصص ازطریق مصاحبهٔ علمی 1. Recruiting and employing subject-matter expert faculty through academic interviews ۲. برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن‌خدمت برای تعلیم مسائل تخصصی و آموزشی 2. Holding in-service training courses to teach specialized and pedagogical content ۳. توجه به ارزیابی دانشجویان از استادان در پایان هر نیم‌سال تحصیلی 3. Giving due weight to the faculty evaluations conducted by students at the end of each semester ۴. ایجاد نظام راهنمایی و سرپرستی آموزشی میان استادان باتجربه و تازه‌کار 4. Establishing a mentoring and instructional-supervision system between experienced and novice faculty members ۵. تدوین انگیزه‌ها و مشوق‌های حرفه‌ای برای بهبود عملکرد استادان 5. Developing professional incentives to improve faculty performance ۶. تشکیل کارگروه‌های آموزشی میان‌بخشی برای توسعه نوآوری‌های تدریس 6. Forming interdepartmental instructional task forces to advance teaching innovations	ب. م. ۳. ب/ ب. م. ۱۰. ب ب. م. ۱۳. ب/ ب. ش. ۱. ب ب. ش. ۶. ب/ ب. ش. ۷. ب	۶	ب. ش. ۱۱. ب	۱
۲- ناکارآمدی واحدهای درسی **2. Inefficiency of Course Curriculum / Course Registration**				
۱. تدریس در فضای کلاس درس از ابتدای روند کاروزی 1. Conducting instruction in an actual classroom setting from the start of the internship (practicum) process ۲. آموزش روابط اداری آموزش‌وپرورش و مدرسه 2. Teaching the administrative relations of the Ministry of Education and schools ۳. حذف واحدهای درسی ناکارآمد و جایگزینی واحدهای کارآمد 3. Removing ineffective courses and replacing them with effective ones	ب. م. ۲. الف/ ب. م. ۱. ب ب. م. ۸. ب/ ب. م. ۹. ب ب. م. ۱۰. ب/ ب. م. ۱۱. ب ب. م. ۱۳. ب/ ب. ش. ۱. ب	۸	-	-

۴. جایگزینی دروس تخصصی مرتبط با رشتهٔ تحصیلی با دروس تکراری 4. Replacing specialized, field-related courses with redundant ones				
۵. بازنگری مستمر سرفصل‌ها با مشارکت معلمان باتجربه و دانشجومعلمان 5. Continuously revising course syllabi with the participation of experienced teachers and teacher-students				
۶. افزودن دروس مهارت‌های تدریس نوین (فناوری آموزشی، طراحی فعالیت‌های یادگیری فعال، ارزیابی کیفی) 6. Adding courses on modern teaching skills (educational technology, active-learning activity design, qualitative assessment)				
۷. تلفیق آموزش نظری با پروژه‌های میدانی کوچک در هر نیم‌سال برای افزایش یادگیری تجربی 7. Integrating theoretical instruction with small field projects each semester to enhance experiential learning				
۸. برنامه‌ریزی منعطف‌تر ترمی متناسب با تفاوت‌های فردی دانشجومعلمان و نیازهای منطقه‌ای مدارس 8. Developing more flexible semester planning suited to teacher-students' individual differences and schools' regional needs				

پیوست ۲: درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های خواهران

جدول ۲. درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های خواهران

Table 2. Extracted Themes of Narratives from Female Campuses.

۱- ضعف دانش استادان 1. Faculty's Lack of Subject Knowledge				
راه‌حل مسئله **Proposed Solution**	**کد روایت** **Narrative Code**	**بسامد نارضایتی** **Dissatisfaction Frequency**	**کد روایت** **Narrative Code**	**بسامد رضایتمندی** **Satisfaction Frequency**
۱. جذب و به‌کارگیری استادان متخصص ازطریق مصاحبه علمی 1. Recruiting and employing subject-matter expert faculty through academic interviews ۲. برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن‌خدمت برای تعلیم مسائل تخصصی و آموزشی 2. Holding in-service training courses to teach specialized and pedagogical content ۳. توجه به ارزیابی دانشجویان از استادان در پایان هر نیم‌سال تحصیلی. 3. Giving due weight to the faculty evaluations conducted by students at the end of each semester. ۴. ایجاد نظام راهنمایی و سرپرستی آموزشی میان استادان باتجربه و تازه‌کار.	خ. ب. ۱/ خ. ب. ۲ خ. ب. ۸/ خ. ب. ۹	۴	خ. ب. ۱۳	۱

4. Establishing a mentoring and instructional-supervision system between experienced and novice faculty members. ۵. تدوین انگیزه‌ها و مشوق‌های حرفه‌ای برای بهبود عملکرد استادان. 5. Developing professional incentives to improve faculty performance. ۶. تشکیل کارگروه‌های آموزشی میان‌بخشی برای توسعه نوآوری‌های تدریس. 6. Forming interdepartmental instructional task forces to advance teaching innovations.				
۲- ناکارآمدی واحدهای درسی **2. Inefficiency of Course Curriculum / Course Registration**				
راه‌حل مسئله **Proposed Solution**	**کد روایت** **Narrative Code**	**بسامد نارضایتی** **Dissatisfaction Frequency**	**کد روایت** **Narrative Code**	**بسامد رضایتمندی** **Satisfaction Frequency**
۱. تدریس در فضای کلاس درس از ابتدای روند کارورزی 1. Conducting instruction in an actual classroom setting from the start of the internship (practicum) process ۲. آموزش روابط اداری آموزش‌وپرورش و مدرسه 2. Teaching the administrative relations of the Ministry of Education and schools ۳. حذف واحدهای درسی ناکارآمد و جایگزینی واحدهای کارآمد 3. Removing ineffective courses and replacing them with effective ones ۴. جایگزینی دروس تخصصی مرتبط با رشتهٔ تحصیلی با دروس تکراری 4. Replacing specialized, field-related courses with redundant ones ۵. بازنگری مستمر سرفصل‌ها با مشارکت معلمان باتجربه و دانشجومعلمان 5. Continuously revising course syllabi with the participation of experienced teachers and teacher-students ۶. افزودن دروس مهارت‌های تدریس نوین (فناوری آموزشی، طراحی فعالیت‌های یادگیری فعال، ارزیابی کیفی) 6. Adding courses on modern teaching skills (educational technology, active-learning activity design, qualitative assessment) ۷. تلفیق آموزش نظری با پروژه‌های میدانی کوچک در هر نیم‌سال برای افزایش یادگیری تجربی 7. Integrating theoretical instruction with small field projects each semester to enhance experiential learning ۸. برنامه‌ریزی منعطف‌تر ترمی متناسب با تفاوت‌های فردی دانشجومعلمان و نیازهای منطقه‌ای مدارس 8. Developing more flexible semester planning suited to teacher-students' individual differences and schools' regional needs	خ. ب. ۲/ خ. ب. ۳ خ. ب. ۸/ خ. ز. ۳	۴	-	-

پیوست ۳: مجموع درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های برادران و خواهران

جدول ۳. مجموع درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های برادران و خواهران
Table 3. Total Extracted Themes of Narratives from Male and Female Campuses.

ردیف No.	رضایت‌مندی Satisfaction	بسامد Frequency (f)	نارضایتی Dissatisfaction	بسامد Frequency (f)
1	ضعف دانش استادان Faculty Lack of Subject Knowledge	2	ضعف دانش استادان Faculty Lack of Subject Knowledge	10
2	ناکارآمدی واحدهای درسی/ انتخاب واحد Inefficiency of Course Curriculum / Course Registration	-	ناکارآمدی واحدهای درسی/ انتخاب واحد Inefficiency of Course Curriculum / Course Registration	12
	مجموع **Total**	**2**	**مجموع** **Total**	**22**

ملاحظات اخلاقی

پژوهش مطابق با اصول اخلاقی پژوهش‌های انسانی انجام شده است. همهٔ شرکت‌کنندگان از هدف پژوهش آگاه شدند و پیش از شرکت در آن، رضایت آگاهانهٔ خود را به‌صورت کتبی ارائه دادند. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعاتشان محرمانه خواهد ماند و در هر مرحله می‌توانند بدون هیچ پیامدی از ادامهٔ پژوهش انصراف دهند.

مشارکت نویسندگان

هادی دهقانی و محمدرضا پاشایی در تأمین منابع، بازبینی و ویرایش مقاله، نظارت علمی و مدیریت پروژه مشارکت داشتند. زهرا مرعشی در اعتبارسنجی، تحلیل رسمی، انجام پژوهش و گردآوری داده‌ها، مدیریت و سامان‌دهی داده‌ها، نگارش نسخه اولیه و بازبینی و ویرایش مقاله نقش داشت.

تشکر و قدردانی

از دانشجومعلمانی که در این پژوهش ما را یاری دادند و نیز داوران گرامی به سبب ارائه نظرات ارزنده‌شان و دست‌اندرکاران نشریه کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

بیانیهٔ استفاده از هوش مصنوعی

نویسندگان اظهار می‌دارند که در تهیه، نگارش، تحلیل و آماده‌سازی این مقاله از ابزارهای هوش مصنوعی استفاده نشده است.

منابع

بهزادفر، مریم، و رستمی، مراد. (۱۳۹۹). *نگاهی نو به فلسفه تعلیم‌وتربیت*. انتشارات فراگیر الوند.

پاشایی، محمدرضا، و عبدالملکی، زهرا. (۱۴۰۳). ارتباط میان هوش زبانی معلمان زبان و ادبیات فارسی شهر قروه با میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی*، *۵*(۲)، ۷۳–۸۶. https://doi.org/10.48310/rpllp.2024.16462.1150

پورکریمی هاوشکی، مجتبی، مهنی، امید، و روشندل اربطانی، طاهر. (۱۴۰۲). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان: پژوهشی پدیدارشناسانه. *نامه آموزش عالی*، *۱۶*(۶۱)، ۸۳–۹۸. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084617.1402.16.61.5.1

پورمیرنظرسادگی، هلن، و کاظمی کله‌کله، ثریا. (۱۴۰۰). *مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در راستای تدریس و آموزش*. انتشارات فرزانگان دانشگاه.

ترکان، علیرضا. (۱۳۹۴). *روش‌شناسی تحلیل روایت*. نشر آسمان‌نگار.

حق‌خواه، ساره، رضایی، صفیه، و کریمیان، لادن. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب زیسته یک دانشجومعلم در راستای توسعه حرفه‌ای. *فصلنامه پویش در آموزش علوم پایه*، *۹*(۸)، ۸۱–۹۴. https://basicscience.cfu.ac.ir/article_2637.html

خادمی، یوسف، و سلیمانی، توران. (۱۳۹۹). بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان از کیفیت آموزش و تدریس استادان دانشگاه فرهنگیان اردبیل. *نشریه پژوهش در تربیت معلم*، *۳*(۵)، ۱۲۷–۱۳۹. https://www.sid.ir/paper/402146/fa

خدادادیان، مریم، و حیدرپور، فرشاد. (۱۳۹۷). بررسی قانونی جایگاه آموزش‌وپرورش و تعلیم‌وتربیت در تولید علم در جامعه. *نشریه پژوهش‌های حقوقی قانون‌یار*، *۱*(۱)، ۳۴۷–۳۶۱. https://www.ensani.ir/fa/article/379227/

خروشی، پوران. (۱۳۹۶). *روایت‌پژوهی: راهنمای عمل، ویژه استادان، معلمان و دانشجومعلمان در پژوهش روایی*. نشر نوشته.

دهقانی یزدلی، هادی. (۱۳۹۵). زیستن در افق روایت: بررسی موردی تحلیل کارکرد روایت و روایت‌پردازی در آموزش و فهم دانش. *نشریه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، *۱*(۳)، ۱۶–۳۰. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2783154.1395.1395.3.2.6

دیرینگر، ریچارد، و اُلر، دیوید. (۱۳۹۹). *نشانه‌شناسی انگاره خدا در روان‌شناسی دین* (ترجمه هادی دهقانی یزدلی و محمدرضا پاشایی). آناپنا.

سانتراک، جان دبلیو. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی تربیتی* (ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر). رسا.

سراجی، فرهاد، و کرمی، زهره. (۱۴۰۱). مطالعه پدیدارشناسانه تجارب کسب‌شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت‌پژوهی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، *۱۱*(۳)، ۲۶۷–۳۰۸. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.10.6

صفرنواده، مریم، موسی‌پور، نعمت‌الله، اظهری، محبوبه، و محمدشفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، *۱۰*(۱۹)، ۱۴۹–۱۶۹. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.7.5

عظیمی آقبلاغ، احد، و محمودی، فیروز. (۱۳۹۸). تجارب زیسته سربازمعلمان از کار در مدارس ابتدایی روستایی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، *۷*(۱۴)، ۲۳۱–۲۶۰. https://system.khu.ac.ir/cstp/article-1-3062-fa.pdf

گرت، تریسی. (۱۳۹۶). *مدیریت اثربخش کلاس درس* (ترجمه نادرقلی قورچیان و محمود صفری). نسل آفتاب.

گودرزی، اکرم. (۱۴۰۰). بررسی موانع آزادی انسان از منظر قرآن کریم. *نشریه قرآن و علوم اجتماعی*، *۱*(۴)، ۳۰–۵۶. https://doi.org/10.22064/arq.2022.324167.1044

مبشری، محمدتقی. (۱۳۹۶). نیازسنجی آموزشی دانشجویان در تفسیر موضوعی قرآن کریم (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان). *فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، *۲۱*(۳)، ۳۳۵–۳۵۲. https://ksiu.nahad.ir/article_446.html

محمدیان، فریدون، و دیگران. (۱۳۹۹). *علوم و فنون ادبی (۱): پایه دهم دوره دوم متوسطه*. چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

محمدی فشارکی، محسن، و خدادادی، فضل‌الله. (۱۳۹۷). *فرهنگ اصطلاحات روایت‌شناسی*. انتشارات سوره مهر.

معنوی‌پور، داوود. (۱۳۹۶). *فلسفه تعلیم‌وتربیت: رسالت مدرسه در رویکردهای فلسفی، عرفانی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی*. انتشارات دوران.

وبستر، لئونارد، و مرتوا، پاتریسیه. (۱۳۹۹). *زیستن در افق روایت* (ترجمه هادی دهقانی یزدلی و محمدرضا پاشایی). آناپنا.

Azimi Aqbolagh, A., & Mahmoudi, F. (2019). The lived experiences of soldier-teachers working in rural primary schools. *Theory and Practice in Curriculum*, *7*(14), 231–260. https://system.khu.ac.ir/cstp/article-1-3062-fa.pdf [in Persian]

Behzadfar, M., & Rostami, M. (2020). *A new perspective on the philosophy of education*. Faragir Alvand Publications. [in Persian]

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Dehghani Yazdeli, H. (2016). Living on the horizon of narrative: A case study of the analysis of narrative functions and storytelling in teaching and understanding knowledge. *Pooyesh in Educational Sciences and Counseling*, *1*(3), 16–30. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2783154.1395.1395.3.2.6 [in Persian]

Dieringer, R., & Oller, D. (2020). *The semiotics of the God image in the psychology of religion* (H. Dehghani Yazdeli & M. R. Pashaei, Trans.). Anapana. [in Persian]

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Goodarzi, A. (2021). Examining the barriers to human freedom from the perspective of the Holy Quran. *Quran and Social Sciences*, *1*(4), 30–56. https://doi.org/10.22064/arq.2022.324167.1044 [in Persian]

Gorett, T. (2017). *Effective classroom management* (N. Ghorchian & M. Safari, Trans.). Nasl-e Aftab. [in Persian]

Haghkhah, S., Rezaei, S., & Karimian, L. (2022). Exploring the lived experiences of a student teacher in relation to professional development. *Pooyesh in Basic Science Education*, *9*(8), 81–94. https://basicscience.cfu.ac.ir/article_2637.html [in Persian]

Henson, L. (2006). *The Momina theme of life: Developed biblically, theologically and contextually* [Unpublished master's thesis]. Fuller Theological Seminary.

Khademi, Y., & Soleimani, T. (2020). Students' satisfaction with the quality of education and university instructors' teaching at Farhangian University of Ardabil. *Research in Teacher Education*, (5), 127–139. https://www.sid.ir/paper/402146/fa [in Persian]

Khodadadian, M., & Heydarpoor, F. (2018). A legal examination of the status of education and upbringing in knowledge production in society. *Ghanonyar Journal of Legal Studies*, *1*(1), 347–361. https://www.ensani.ir/fa/article/379227/ [in Persian]

Kheroushi, P. (2017). *Narrative inquiry: A practical guide for professors, teachers, and student teachers in narrative research*. Neveshteh Publishing. [in Persian]

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Manavi Pour, D. (2017). *Philosophy of education: The mission of the school from philosophical, mystical, psychological, and sociological perspectives*. Doran Publications. [in Persian]

Mobashsheri, M. T. (2017). Educational needs assessment of students in thematic interpretation of the Holy Quran: A case study of Farhangian University. *Journal of Epistemological Studies in Islamic University*, *21*(3), 335–352. https://ksiu.nahad.ir/article_446.html [in Persian]

Mohammadi Fesharaki, M., & Khodadadi, F. (2018). *A dictionary of narratological terminology*. Sureh Mehr Publications. [in Persian]

Mohammadian, F., et al. (2020). *Literary sciences and techniques (1): Grade 10, upper secondary education*. Iran Textbook Publishing and Distribution Company. [in Persian]

Pashaei, M. R., & Abdolmaleki, Z. (2024). The relationship between the linguistic intelligence of Persian language and literature teachers in Qorveh and the academic achievement of secondary school students. *Research in Persian Language and Literature Education*, *5*(2), 73–86. https://doi.org/10.48310/rpllp.2024.16462.1150 [in Persian]

Pourkarimi Havashki, M., Mahni, O., & Roshandel Arbatani, T. (2023). Factors affecting the quality of education at Farhangian University: A phenomenological study. *Higher Education Letter*, *16*(61), 83–98. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084617.1402.16.61.5.1 [in Persian]

Pourmirnazar Sadeghi, H., & Kazemi Kalleh Kalleh, S. (2021). *Teachers' professional skills for teaching and instruction*. Farzaneghan-e Daneshgah Publications. [in Persian]

Santrock, J. W. (2008). *Educational psychology* (S. Saeidi, M. Araghi, & H. Daneshfar, Trans.). Rasa Publishing. [in Persian]

Safarnavadeh, M., Mousapour, N., Azhari, M., & Mohammadshafiei, A. (2019). Farhangian University student teachers' lived experiences of Iran's new teacher education practicum program. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, *10*(19), 149–169. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.7.5 [in Persian]

Seraji, F., & Karami, Z. (2022). A phenomenological study of student teachers' experiences of the narrative inquiry curriculum. *Educational and School Studies*, *11*(3), 267–308. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.10.6 [in Persian]

Shields, C. M., Bishop, R., & Mazawi, A. E. (2005). *Pathologizing practices: The impact of deficit thinking on education*. Peter Lang.

Torkan, A. (2015). *Methodology of narrative analysis*. Aseman Negar Publishing. [in Persian]

Webster, L., & Mertova, P. (2020). *Living on the horizon of narrative* (H. Dehghani Yazdeli & M. R. Pashaei, Trans.). Anapana. [in Persian]

Interdisciplinary Studies in Education
ISSN: 2980-9479

Representing Cognitive Economy in Modern Educational Paradigms: A Comparative Study of Flipped Classroom Strategy and Capsule Pedagogy in Primary Education[1]

Mohaddeseh Asnavandi [1], **Rahim Moradi** *,[2], **Mohsen Bagheri** [3]

[1] *M.A. in Educational Sciences, Arak University, Arak, Iran.*
[2] *Associate Professor, Department of Educational Sciences, Arak University, Arak, Iran.*
[2] *Associate Professor, Department of Educational Sciences, Arak University, Arak, Iran.*

ARTICLE INFO

RESEARCH ARTICLE

Received: 2026-04-03
Revised: 2026-07-09
Accepted: 2026-07-13
Available online: 2026-10-17

KEYWORDS:
Modern educational paradigms,
digital learning ecosystem,
flipped classroom,
capsule pedagogy,
cognitive load optimization.

[1] m-asnavandi@araku.ac.ir

[2] Corresponding author
r-moradi@araku.ac.ir

[3] m-bagheri@araku.ac.ir

EXTENDED ABSTRACT

Background and Objectives: In contemporary educational paradigms, managing learners' mental resources, conceptualized as "Cognitive Economy", has become a central concern for instructional designers. As educational systems move from memory-oriented approaches toward transformative models, optimizing students' limited working memory capacity emerged as a fundamental necessity. This imperative is reflected in Iran's Fundamental Reform Document of Education (FRDE), which emphasizes a shift from "teaching facts" to "meaningful understanding" and the intelligent use of modern technologies (Strategy 5-5). Despite such emphases, a gap persists between current instructional practices and the cognitive needs of "Generation Alpha," a generation exposed to massive digital information and vulnerable to cognitive overload (Noroozi et al., 2022). Traditional teaching methods, especially one-way transmission of information, have proven inadequate for ensuring deep learning and learner development, and the growing volume of content, limited class time, and declining motivation have intensified cognitive load (Fialho et al., 2024). In response, two emerging strategies in digital learning ecosystems have gained prominence: the "Flipped Classroom Strategy" and "Capsule Pedagogy" (Micro-learning). The flipped classroom restructures the time and place of learning by shifting initial content exposure outside the classroom (Hui et al., 2023), whereas Capsule Pedagogy distributes content into small, focused units that directly target extraneous cognitive load (Kohnke et al., 2024). Although each strategy has been studied independently, few studies have directly compared their effects on cognitive load—particularly among primary school students in Iran and in the Science curriculum. Accordingly, this study aimed to compare the effectiveness of the Flipped Classroom Strategy and Capsule Pedagogy on managing the cognitive load of second-grade primary school students in the Science curriculum.

1

Cite this article: Asnavandi, A., Moradi, R. & Bagheri, M. (2026). Representing cognitive economy in modern educational paradigms: A comparative study of flipped classroom strategy and capsule pedagogy in primary education. *Interdisciplinary Studies in Education, 5*(3), 74–105.
http://10.48310/ise.2026.22393.1573

© 2026 Authors retain the copyright and full publishing rights.
https://ise.cfu.ac.ir
Publisher: Farhangian University

Methods: **Participants.** This study employed a quasi-experimental pre-test post-test control group design. The statistical population consisted of all female second-grade primary school students in Arak city during the 2023–2024 academic year. Employing a convenience sampling method, the researchers selected Mohandes Abrishami board-governed school from which 105 students across three classes were randomly assigned to three groups (two experimental groups and one control group, 35 students each). Inclusion criteria included an informed consent of parents and students and the absence of diagnosed learning disabilities or attention deficits. The exclusion criterion was the willingness to withdraw at any stage of the study.

Instrument. The Paas and Van Merriënboer (1994) Standard Cognitive Load Scale was used to measure cognitive load. This instrument is a 9-point subjective scale designed to measure perceived mental effort during complex learning tasks. Its reliability was reported by the developers with a Cronbach's alpha of 0.90 (Paas & Van Merriënboer, 1994). The validity and reliability of this scale have also been confirmed in domestic studies (Sarmad, Bazargan, & Hejazi, 2008; Ghadiri et al., 2024). Given the developmental characteristics of second-grade students and the abstract nature of 9-point scales, a process of "developmental adaptation and visualization" was performed: the numerical scale was converted into a visual "cognitive thermometer" with a color continuum (light green to dark red), graphic symbols (emojis), and simplified child-friendly language. A pilot study on 15 students confirmed the face and content validity, and the Cronbach's alpha for the visualized version was 0.84.

Materials and Procedure. The intervention program was designed based on the theoretical framework of the flipped classroom and micro-learning, and on the principles of the second-grade Science textbook. Each experimental group received 8 sessions of 45 minutes (two sessions per week). In the flipped classroom group, the pre-class content included a 7-10-minute video or a 5–7 minute audio file with images or a brochure covering 2–4 related concepts, followed by interactive in-class activities. In the micro-learning group, content was presented in short, gamified, and interactive capsules (each 3–5 minutes, with only 1 main concept and at most 2 sub-concepts), delivered via mobile phones. The control group received the same content in 8 sessions through the school's conventional method. To control teacher effects, all sessions in all three groups were conducted by the first researcher, a certified teacher, using pre-determined lesson plans, identical content sequence, and equal teacher-student interaction time. A checklist was completed after each session to verify adherence to the protocol.

Data Analysis. Data were analyzed using univariate analysis of covariance (ANCOVA) and the LSD post-hoc test in SPSS version 26. Normality was assessed with the Kolmogorov–Smirnov test, homogeneity of variances with Levene's test, and homogeneity of regression slopes was confirmed.

Findings: The results indicated that both innovative strategies significantly reduced cognitive load compared to traditional instruction ($p < 0.01$). Detailed findings revealed that "Capsule Pedagogy" was significantly superior to the flipped classroom in reducing "extraneous cognitive load" due to its content chunking nature. While the flipped classroom strategy was effective in moderating "intrinsic cognitive load" during complex tasks, the stability and sustainability of reduced mental load over time were reported to be higher in the Capsule Pedagogy group. Table 1 presents the descriptive statistics of cognitive load in the pre-test and post-test of the three groups.

Table 1. Descriptive statistics of cognitive load in the pre-test and post-test of the three study groups (n = 35).

Group	Pre-test Mean	Pre-test SD	Post-test Mean	Post-test SD	Adjusted Mean
Flipped Classroom	25.94	3.72	22.48	3.95	22.36
Micro-learning	25.77	4.01	21.51	4.35	21.56
Control	25.74	4.08	24.62	4.44	24.66

Note. SD = Standard Deviation. The adjusted means are reported after controlling for the pre-test.

As shown in Table 1, the adjusted mean of the micro-learning group (21.56) was significantly lower than that of the flipped classroom group (22.36) and the control group (24.66). The ANCOVA results showed a significant difference among the three groups in cognitive load ($F(2, 101) = 41.99$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.45$). The LSD post-hoc test revealed that both experimental groups had significantly lower adjusted means than the control group ($p < 0.01$), and the micro-learning group had a significantly lower adjusted mean than the flipped classroom group ($p < 0.05$).

Conclusion: The findings suggest that Capsule Pedagogy improves students' mental efficiency in science lessons by operationalizing the concept of "Cognitive Economy." By reducing excessive working memory load, this strategy provides a platform for deeper learning. Accordingly, it is recommended that instructional designers and teachers transition from over-extended instructional models to Capsule Pedagogy to optimize the cognitive capacities of primary school students.

Ethical Considerations

The present study was conducted in accordance with relevant ethical principles and applicable institutional and national regulations. Informed consent was obtained from the parents and students, and participants were assured of their voluntary participation and right to withdraw at any stage. The privacy, confidentiality, and anonymity of participants were protected, and no personal or identifiable information was disclosed.

Authors' Contribution

The first author contributed to conceptualization, methodology development, the design of educational intervention protocols involving the flipped classroom and capsule pedagogy, implementation of the instructional sessions, data collection, formal analysis, and writing the original draft. The second author contributed to research instrument design, developmental adaptation and visualization of the cognitive load scale, conducting the pilot study, and writing – review and editing. All authors contributed to the research design and interpretation of the findings, approved the final version of the manuscript, and accepted responsibility for the accuracy and integrity of its content.

Acknowledgments

The authors sincerely appreciate the principal, teachers, and staff of the school for their valuable cooperation, as well as the parents and students for their participation in this study.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

AI Disclosure Statement

The authors declare that generative AI tools were used solely for editing, language polishing, and preparing the extended English abstract of this manuscript. These tools were employed to improve writing quality, correct sentence structure, enhance coherence and clarity, and assist in translating and organizing the extended abstract. All scientific content, research ideas, study design, data collection, data analysis, interpretation of findings, and conclusions were carried out entirely by the authors. The authors have reviewed and verified all outputs generated or modified using these tools and assume full responsibility for the accuracy, originality, and integrity of the final article.

بازنمایی اقتصاد شناختی در پارادایم‌های نوین آموزشی: مطالعه مقایسه‌ای راهبرد کلاس معکوس و پداگوژی کپسولی در دوره ابتدایی [1]

محدثه اسناوندی [1]، رحیم مرادی [2,*]، محسن باقری [3]

[1] *کارشناس ارشد رشته آموزش و پرورش ابتدایی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، ایران.*

[2] *دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، ایران.*

[3] *دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، ایران.*

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۱۴
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۱۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۲
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۲۵

واژگان کلیدی:
پارادایم‌های نوین آموزشی،
اکوسیستم یادگیری دیجیتال،
کلاس معکوس،
پداگوژی کپسولی،
بهینه سازی بارشناختی.

[1] m-asnavandi@araku.ac.ir

[2] نویسنده مسئول
r-moradi@araku.ac.ir

[3] m-bageri@araku.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: در اکوسیستم‌های یادگیری دیجیتال، مدیریت بهینه منابع ذهنی یا اقتصاد شناختی دانش‌آموزان، به ضرورتی بنیادین در طراحی آموزشی تبدیل شده است. پژوهش حاضر با هدف واکاوی و مقایسه اثربخشی دو پارادایم نوین آموزشی، یعنی راهبرد کلاس معکوس و پداگوژی کپسولی (یادگیری خرد)، بر مدیریت بار شناختی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی در درس علوم تجربی انجام شد.

روش‌ها: این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه دوم ابتدایی شهر اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل داد که از میان آن‌ها، ۱۰۵ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (کلاس معکوس و پداگوژی کپسولی) و یک گروه کنترل (هر گروه ۳۵ نفر) جایدهی شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه استاندارد بار شناختی پاس (۱۹۹۴) بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) در نرم‌افزار SPSS صورت گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که هر دو راهبرد نوین به‌طور معناداری باعث کاهش بار شناختی در مقایسه با آموزش سنتی شدند. ($p<0.01$) یافته‌های تفصیلی حاکی از آن بود که پداگوژی کپسولی به دلیل قطعه‌بندی محتوا، در کاهش بار شناختی بیرونی نسبت به کلاس معکوس برتری معناداری دارد. همچنین، راهبرد کلاس معکوس در تعدیل بار شناختی درونی در تکالیف پیچیده اثربخش بود، اما ثبات و پایداری کاهش بار ذهنی در گروه پداگوژی کپسولی در طول زمان بیشتر گزارش شد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها مؤید آن است که پداگوژی کپسولی با تحقق عینی مفهوم اقتصاد شناختی، کارایی ذهنی دانش‌آموزان را در درس علوم بهبود می‌بخشد. این راهبرد با کاهش فشار بر حافظه فعال، بستری برای یادگیری عمیق‌تر فراهم می‌کند. بر این اساس، توصیه می‌شود طراحان آموزشی و معلمان با گذار از الگوهای حجیم، از پداگوژی کپسولی برای بهینه‌سازی ظرفیت‌های شناختی دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی بهره گیرند.

1

استناد به این مقاله: اسناوندی، محدثه؛ مرادی، رحیم؛ باقری، محسن. (۱۴۰۵). بازنمایی اقتصاد شناختی در پارادایم‌های نوین آموزشی: مطالعه مقایسه‌ای راهبرد کلاس معکوس و پداگوژی کپسولی در دوره ابتدایی. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۵(۳) ، ص ۱۰۵-۷۴.
http://doi.org/10.48310/ise.2026.22393.1573

۱۴۰۵ © نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند.

https://ise.cfu.ac.ir
ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

در پارادایم‌های نوین آموزشی، مدیریت منابع ذهنی یادگیرندگان تحت عنوان اقتصاد شناختی[۲] به یکی از کانون‌های توجه پژوهشگران تبدیل شده است. در واقع، نظام‌های آموزشی معاصر با گذار از رویکردهای حافظه‌محور به سمت رویکردهای تحولی، درصدد بهینه‌سازی ظرفیت محدود حافظه فعال دانش‌آموزان هستند. این ضرورت در اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران، از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ذیل چرخش‌های تحولی از آموزش حقایق به فهم و درک معنادار و بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری‌های نوین (راهکار ۵-۵) مورد تأکید قرار گرفته است. با این حال، شواهد موجود نشان می‌دهد که علی‌رغم این تأکیدات، هنوز شکاف عمیقی میان الگوهای تدریس فعلی و نیازهای شناختی نسل آلفا وجود دارد؛ نسلی که با حجم انبوه اطلاعات دیجیتال مواجه است و در معرض اضافه بار شناختی قرار دارد. در عصر حاضر، دغدغه‌ی اصلی نظام‌های آموزشی، فراهم‌سازی شرایطی برای رشد همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت یادگیری آنان است. توجه به مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تربیتی و آموزشی جامعه، در تحقق این هدف، اهمیت ویژه‌ای دارد (نوروزی و همکاران، ۱۴۰۱). با گسترش تحول دیجیتال و ادغام فناوری‌های نوظهور در نظام‌های آموزشی، نقش فناوری در نوآوری‌های آموزشی بیش از پیش برجسته شده است. در چنین شرایطی، بازنگری در راهبردهای تدریس امری اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد تا الگوهایی متناسب با ویژگی‌های نسل دیجیتال و نیازهای آموزشی عصر جدید مورد استفاده قرار گیرد.

شواهد متعدد نشان می‌دهد که روش‌های سنتی تدریس، به‌ویژه شیوه‌های مبتنی بر انتقال یک‌سویه اطلاعات، نمی‌توانند یادگیری عمیق، خلاقیت و رشد شخصیتی فراگیران را تضمین کنند. این ضعف، یکی از چالش‌های اصلی برنامه‌ریزان درسی و معلمان در سطوح مختلف آموزشی به شمار می‌رود. آموزش‌های سطحی که عمدتاً بر حفظ مطالب و بازتولید دانش تمرکز دارند، از دستیابی به اهداف تربیتی آموزش‌وپرورش یعنی ایجاد یادگیری‌های پایدار و معنادار بازمی‌مانند. افزون بر این، افزایش حجم اطلاعات آموزشی، محدودیت زمانی کلاس‌های درس، کاهش انگیزه‌ی یادگیری در دانش‌آموزان و ناکارآمدی شیوه‌های سنتی تدریس موجب افزایش بار شناختی و افت کارایی یادگیری در محیط‌های آموزشی شده است (فیالهو و همکاران[۳]، ۲۰۲۴). بر این اساس، استفاده‌ی هوشمندانه از فناوری اطلاعات و ارتباطات و استقرار آن در قالب زیرساخت‌های آموزشی که بتواند محیط یادگیری فعال، مشارکتی و مؤثر را برای معلمان و دانش‌آموزان ایجاد کند، ضرورتی انکارناپذیر است (ابراهیمی دباغ و ظفر حیدرپور، ۱۴۰۰). در این میان، راهبردهایی نوین مانند کلاس معکوس[۴] و یادگیری خرد[۵] به‌عنوان دو راهبرد فناورانه و نوین، می‌توانند با کاهش بار شناختی، ارتقای تعامل و بهبود کیفیت یادگیری در دوره‌ی ابتدایی، افق تازه‌ای پیش روی نظام آموزشی قرار دهند. از این رو بررسی علمی و مقایسه‌ی اثربخشی این دو راهبرد می‌تواند در جهت طراحی مدل‌های یادگیری کارآمدتر در آموزش ابتدایی نقش مؤثری ایفا کند.

2. Cognitive Economy
3. Fialho et al.
4. Flipped Classroom
5. Microlearning

در دوره ابتدایی، به‌ویژه در پایه دوم، دانش‌آموزان به لحاظ تحولی در مرحله عملیات عینی[۶] قرار دارند و ظرفیت حافظه فعال آن‌ها برای پردازش هم‌زمان اطلاعات پیچیده محدود است. طبق آمارهای گزارش‌های ملی مانند نتایج آزمون تیمز، افت عملکرد دانش‌آموزان در دروس علوم پایه، ریشه در عدم تناسب حجم محتوا با توان پردازش شناختی آنان دارد. از این رو، مدیریت بار شناختی یعنی میزان فشاری که بر حافظه کوتاه مدت برای انتقال اطلاعات به حافظه بلندمدت وارد می‌شود به چالش اصلی پداگوژی نوین در این مقطع تبدیل شده است (آنتا و نیوتن[۷]، ۲۰۲۴).بنابراین، به‌عنوان مسئله‌ی پژوهش، ضروری است راهکارهایی شناسایی شود که بتواند ضمن پاسخگویی به بخشی از چالش‌های نظام آموزشی، محدودیت‌های موجود در فرایند یاددهی-یادگیری را نیز کاهش دهد. در سال‌های اخیر، گسترش استفاده از فناوری‌های هوشمند و اینترنت موجب ادغام گسترده ابزارهای چندرسانه‌ای در محیط‌های آموزشی شده و به شکل‌گیری رویکردهای نوین در تدریس و یادگیری انجامیده است (کوان و همکاران[۸]، ۲۰۲۴). در پاسخ به این چالش، دو راهبرد نوظهور در اکوسیستم یادگیری دیجیتال قد علم کرده‌اند: راهبرد کلاس معکوس و پداگوژی کپسولی[۹] (یادگیری خرد). کلاس معکوس با جابه‌جایی ساختار زمان و مکان یادگیری، فرصت پردازش مستقل محتوا را پیش از کلاس فراهم می‌سازد تا زمان کلاس صرف فعالیت‌های تعاملی گردد (هویی و همکاران[۱۰]، ۲۰۲۳). در مقابل، پداگوژی کپسولی بر توزیع محتوا در قالب واحدهای کوچک[۱۱] و متمرکز تأکید دارد که به‌طور مستقیم بار شناختی بیرونی را هدف قرار داده و از خستگی ذهنی جلوگیری می‌کند (کونکه و همکاران، ۲۰۲۴).

در چنین شرایطی، معلمان به‌ویژه در دوره‌ی ابتدایی لازم است با روش‌ها و راهبردهای نوین آموزشی آشنا شده و از آن‌ها برای بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بهره بگیرند. بر این اساس، ارائه‌ی راهکارهای علمی و کاربردی برای کاهش بار شناختی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که به‌کارگیری راهبردهای آموزشی فعال و جذاب می‌تواند پیامدهای شناختی و اجتماعی یادگیرندگان را بهبود بخشد. در واقع می توان گفت که ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی و جذاب می‌تواند زمینه درگیری شناختی مؤثر و در نتیجه یادگیری عمیق‌تر را فراهم سازد. در مقابل، شواهد نشان می‌دهد که روش‌های سنتی تدریس غالباً به یادگیری سطحی منجر می‌شوند و کمتر می‌توانند رشد همه‌جانبه و یادگیری عمیق دانش‌آموزان را تضمین کنند؛ مسئله‌ای که در بسیاری از برنامه‌های درسی کمتر مورد توجه قرار گرفته است (ابراهیمی دباغ و ظفر حیدرپور، ۱۴۰۰). دستیابی به چنین اهدافی مستلزم بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری اطلاعات و ارتباطات در قالب زیرساخت‌های آموزشی اثربخش است که بتوانند معلمان و دانش‌آموزان را در محیط‌های یادگیری تعاملی، توانمند سازند و زمینه را برای به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس فراهم آورند (مومنی مهموئی و کاوه، ۱۴۰۱).

6. Concrete Operational Stage
7. Annetta & Newton
8. Quan et al.
9. Capsule Pedagogy
10. Hui et al
11. Nano-content

در نتیجه این شـــرایط و با توجه به چالش‌هایی که روش‌های ســـنتی برای پردازش مؤثر اطلاعات و یادگیری عمیق ایجاد می‌کنند، توجه پژوهشـگران به سـازوکارهای شـناختی زیربنایی یادگیری بیش از پیش افزایش یافته اسـت. یکی از مباحث برجسـته در این حوزه، نظریه بار شـناختی[12] اسـت که در روان‌شـناسـی شـناختی برای تبیین عملکرد حافظه فعال و محدودیت‌های آن در پردازش اطلاعات مطرح شده است. بر اساس این نظریه، بار شناختی به میزان باری اشاره دارد که هنگام رمزگذاری اطلاعات جدید و انتقال آن به حافظه بلندمدت بر حافظه کوتاه‌مدت وارد می‌شود (آنتا و نیوتن، ۲۰۲۴). این نظریه بر فرایندهای تحلیل اطلاعات جدید، ارتباط آن‌ها با دانش پیشین و سازمان‌دهی مؤثر اطلاعات تأکید دارد که در صورت مدیریت نامناسب می‌تواند بخش زیادی از ظرفیت محدود حافظه فعال را اشغال کرده و یادگیری را با دشواری مواجه سازد (سیل[13]، ۲۰۰۸).

در چارچوب نظریه بار شناختی، انتخاب و طراحی راهبردهای آموزشی مناسب نقش مهمی در مدیریت ظرفیت محدود حافظه فعال و تسـهیل یادگیری ایفا می‌کند. به همین دلیل، در سـال‌های اخیر توجه پژوهشـگران به رویکردهای نوین و فعال تدریس که بتوانند سازمان‌دهی مؤثرتر اطلاعات و پردازش شناختی عمیق‌تری را برای یادگیرندگان فراهم سازند، افزایش یافته است. در همین راستا، یکی از رویکردهای آموزشـی که در سـال‌های اخیر مورد توجه برنامه‌ریزان درسـی و متخصـصـان آموزش قرار گرفته، یادگیری خرد اسـت. یادگیری خرد به نوعی از آموزش اطلاق می‌شود که در آن محتوای آموزشی در قالب واحدهای کوچک، ساده و متمرکز ارائه می‌شود. در این شیوه، مطالب آموزشی به‌گونه‌ای طراحی می‌شوند که قابل فهم و قابل هضم بوده و مهم‌ترین مفاهیم را در ساده‌ترین و فشرده‌ترین شـــکل ممکن در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند (محمد و همکاران، ۲۰۱۸). از طرفی، کلاس معکوس نیز به‌عنوان یکی از راهبردهای تدریس فعال، امکان تعامل بیشتر با محتوای آموزشی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در این راهبرد، دانش‌آموزان پیش از حضور در کلاس با اسـتفاده از منابع دیجیتالی با محتوای درس آشـنا می‌شـوند و زمان کلاس به فعالیت‌های تعاملی، تمرین، بحث و حل مسـئله اختصـاص می‌یابد. یکی از مزیت‌های مهم این روش آن اسـت که فرصـت یادگیری مسـتقل در خارج از کلاس را فراهم کرده و در عین حال امکان تمرین و تعمیق یادگیری را در محیط کلاس افزایش می‌دهد؛ امری که می‌تواند به ســـازمان‌دهی بهتر اطلاعات و در نتیجه کاهش بار شناختی یادگیرندگان کمک کند. در یکی از پژوهش‌ها نیز اشاره شد که تلفیق راهبردهای کلاس معکوس برکیفیت یادگیری دانش‌آموزان تاثیر دارد و اساس انجام این کار بر مهارت و توانایی معلم، انگیزه و تفکرات او بستگی دارد (کاراگول و اسن[14]، ۲۰۱۹).

از دیگر روش‌های تدریس فعال، کلاس معکوس است. رویکرد کلاس معکوس فرصت‌هایی را برای تمرین دروس به صورت دیجیتالی در داخل منزل و خارج از کلاس فراهم می‌کند که می‌تواند محتوای آموزشی را قبل و بعد از یادگیری کلاس درس تجزیه و تحلیل کند. مزیت غیرقابل انکار این روش این اســـت که به دانش‌آموزان امکان یادگیری را می‌دهد و در عین حال فرصـــت تمرین در خانه را دارند (اومارچوسکا و همکاران[15]، ۲۰۲۴). کلاس معکوس به‌عنوان یک راهبرد آموزشـی و شـکلی از یادگیری ترکیبی، الگوی سـنتی تدریس را

12. Cognitive Load
13. Seel
14. Karagöl & Esen
15. Omarchevska et al.

دگرگون کرده و آموزش را به مدلی دانش‌آموزمحور تبدیل می‌کند؛ مدلی که در آن زمان کلاس به جای ارائه مستقیم محتوا، صرف کاوش عمیق‌تر مفاهیم، تعامل، بحث و ایجاد موقعیت‌های یادگیری فعال می‌شود . در این رویکرد، دانش‌آموزان پیش از حضور در کلاس با استفاده از منابع دیجیتالی با محتوای درس آشنا می‌شوند و در کلاس فرصت می‌یابند تا از طریق فعالیت‌های تعاملی، تمرین و حل مسئله، یادگیری خود را تعمیق بخشند (ابراهیمی اورنگ و همکاران، ۱۴۰۳).

پیشینه‌ی پژوهش

در سال‌های اخیر، روندهای نوظهور در آموزش و یادگیری، مسیر طراحی آموزشی را به سمت طراحی محیط‌های یادگیری تغییر داده است. مرادی و همکاران (۱۴۰۳) در مطالعه‌ای آینده‌پژوهانه نشان دادند که در افق ده سال آینده، یادگیری به کمک فناوری‌های انطباقی شخصی‌سازی می‌شود، تنوع در روش سنجش و نوع محتوا افزایش می‌یابد، مالکیت یادگیرنده بر فرایند یادگیری بیشتر می‌شود، نظارت با فناوری گسترش می‌یابد و از میزان رسمیت محیط یادگیری کاسته می‌شود.مطالعات پیشین در این حوزه را می‌توان در سه محور اصلی تغییر در زمان‌بندی آموزش، خردسازی محتوا و مطالعات تطبیقی دسته‌بندی و تحلیل کرد. در محور نخست، پژوهش‌های بین‌المللی بر این باورند که کلاس معکوس با انتقال بخش نظری آموزش به خارج از کلاس، پتانسیل بالایی برای مدیریت بار ذهنی دارد. در همین راستا، هویی و همکاران (۲۰۲۳) و شین و ژانگ[16] (۲۰۲۴) نشان دادند که این راهبرد در مقایسه با روش‌های سنتی، عملکرد مطلوب‌تری در مدیریت بار شناختی دارد. همچنین هوانگ و همکاران[17] (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی نشان دادند که رویکرد تلفیقی نقشه‌برداری مفهومی و بازشناسی تصویر می‌تواند به بهبود پیشرفت یادگیری و انگیزش درونی منجر شود، هرچند ممکن است بار ذهنی یادگیرندگان را نیز افزایش دهد.با این حال، نگاهی عمیق‌تر به پژوهش اومارچوسکا و همکاران (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که موفقیت در این روش به الگوهای فعالیت مقدماتی وابستگی شدیدی دارد آن‌ها دریافتند تنها دانش‌آموزانی که در فعالیت‌های پیش‌کلاسی مشارکت فعال داشتند در خودتنظیمی[18] و مدیریت زمان موفق بودند. در پژوهش‌های داخلی نیز، ابراهیمی اورنگ و همکاران (۱۴۰۳) و مرادی و آراسته صالح کوهی (۱۴۰۴) بر ارتقای خودکارآمدی و قدرت استدلال از طریق این راهبرد تأکید کرده‌اند. علیرغم نتایج مثبت هارمینی و همکاران (۲۰۲۲) در بهبود دستاوردهای محاسباتی، نقد وارد بر این جریان پژوهشی مانند مطالعات محمودی و همکاران (۱۴۰۲) این است که کلاس معکوس فشار زیادی بر خودتنظیمی دانش‌آموز وارد می‌کند که در مقطع ابتدایی می‌تواند خود به عاملی برای اضافه بار شناختی تبدیل شود.

در محور دوم، پژوهش‌ها بر توزیع محتوا در واحدهای کوچک متمرکز است. کونکه و همکاران[19] (۲۰۲۴) یادگیری خرد را به دلیل ساختار منعطف، یک هنجار جدید و رویکردی کم‌استرس معرفی می‌کنند. همچنین گوهار[20] (۲۰۲۳) نشان داد که این راهبرد به‌طور

16. Xin & Zhang
17. Huang et al.
18. Self-regulation
19. Kohnke et al.
20. Gohar

مستقیم در کاهش بار شناختی و توسعه واژگان مؤثر است. اگرچه این روش طبق یافته‌های گوهار بار آنی را کاهش می‌دهد، اما اکثر این مطالعات در حوزه‌های مهارتی (مانند زبان یا توسعه حرفه‌ای) انجام شده‌اند و کارآمدی آن در دروس مفهومی و انتزاعی‌تر مانند علوم تجربی برای کودکان، همچنان نیازمند بررسی است.

در محور سوم، در حوزه تقابل این دو راهبرد، مطالعات بسیار محدود هستند. اسناوندی، مرادی و باقری (۱۴۰۴) در یکی از معدود مطالعات مقایسه‌ای در دوره ابتدایی، نشان دادند که اگرچه هر دو روش بر آموزش سنتی برتری دارند، اما یادگیری خرد در افزایش درگیری تحصیلی و کاهش بار شناختی عملکرد مطلوب‌تری نسبت به کلاس معکوس داشته است. این یافته با نتایج مرادی و مرجانی (۱۴۰۱) که بر ضرورت مؤلفه‌هایی چون محتوای مناسب و سیار بودن برای موفقیت این الگوها تأکید داشتند، همسو است. با تحلیل مطالعات فوق، سه خلأ اساسی شناسایی گردید که ضرورت پژوهش حاضر را تبیین می‌کند: نخست، تمرکز بر پیامد به جای فرآیند؛ اکثر مطالعات (مانند ابراهیمی اورنگ، ۱۴۰۳) بر عملکرد تحصیلی تمرکز کرده‌اند و کمتر به فرآیند اقتصاد شناختی و چگونگی مدیریت انواع بار (درونی و بیرونی) پرداخته‌اند. دوم، تقابل راهبردها؛ در حالی که کلاس معکوس بر زمان و یادگیری خرد بر ساختار محتوا تأکید دارد، کمتر پژوهشی به مقایسه این دو منطق متفاوت در یک بافت واحد (درس علوم پایه دوم) پرداخته است. سوم، ویژگی‌های رشدی؛ اکثر مطالعات بین‌المللی در مقاطع بالاتر انجام شده‌اند، در حالی که دانش‌آموز دوره ابتدایی به دلیل محدودیت‌های شناختی، واکنش متفاوتی به این دو پارادایم نشان می‌دهد.

علی‌رغم حجم گسترده پژوهش‌ها بر روی هر یک از این دو روش به‌صورت مجزا، یک پرسش کلیدی همچنان بی‌پاسخ مانده است: در مدیریت اقتصاد شناختی کودکان، آیا جابه‌جایی زمان یادگیری (کلاس معکوس) موثرتر است یا کوچک‌سازی ساختار محتوا (پداگوژی کپسولی)؟ اکثر مطالعات پیشین (مانند هارمینی و همکاران، ۲۰۲۲؛ مرادی و مرجانی، ۱۴۰۱) صرفاً بر پیامدهای عملکردی مانند پیشرفت تحصیلی تمرکز داشته‌اند و کمتر مطالعه‌ای به واکاوی تطبیقی این دو راهبرد بر روی مؤلفه‌های سه‌گانه بار شناختی (درونی، بیرونی و مطلوب) به‌ویژه در بافت بومی آموزش ابتدایی ایران و در درس علوم تجربی پرداخته است. این پژوهش از آن جهت ضرورت دارد که معلمان مقطع ابتدایی در مواجهه با محتوای مفهومی درس علوم، همواره میان دو راهبرد آموزش جامع پیش‌کلاسی و آموزش خرد کپسولی در تردید هستند.با وجود پیشرفت‌های حاصل شده در تبیین مزایای راهبردهای نوین آموزشی، یکی از چالش‌های اساسی معلمان و طراحان آموزشی در دوره ابتدایی، انتخاب بهینه‌ترین رویکرد متناسب با محدودیت‌های شناختی و ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان است. اگرچه مطالعات پیشین بر اثربخشی کلاس معکوس و یادگیری خرد تأکید داشته‌اند، اما همچنان یک پرسش کلیدی باقی است: کدام‌یک از این دو رویکرد می‌تواند توازن بهتری میان کاهش بار شناختی و افزایش درگیری فعال دانش‌آموزان برقرار کند؟ در کلاس معکوس، حجم مطلب ارائه‌شده پیش از کلاس ممکن است برای دانش‌آموزانی که هنوز مهارت‌های خودتنظیمی بالایی ندارند، چالش‌برانگیز باشد و منجر به اضافه بار شناختی گردد. از سوی دیگر، یادگیری خرد با وجود تسهیل درک مفاهیم، نیازمند بررسی دقیق‌تری از حیث پایداری یادگیری و تأثیر بر ابعاد مختلف درگیری تحصیلی در مقایسه با سایر روش‌های فعال است.

با این وجود، مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که اغلب مطالعات، اثربخشی هر یک از این رویکردها را به صورت مستقل بررسی کرده‌اند و مطالعات اندکی به مقایسه مستقیم این دو رویکرد از منظر بار شناختی پرداخته‌اند. در بسیاری از این پژوهش‌ها نیز تمرکز بیشتر بر پیامدهایی مانند پیشرفت تحصیلی، انگیزش یا تعامل یادگیرندگان بوده و بررسی ابعاد شناختی یادگیری، به‌ویژه بار شناختی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از سوی دیگر، در بستر آموزشی مورد مطالعه، شواهد تجربی محدودی درباره این‌که کدام یک از این دو رویکرد می‌تواند در مدیریت بار شناختی فراگیران مؤثرتر باشد، وجود دارد. این خلأ پژوهشی موجب می‌شود تصمیم‌گیری درباره انتخاب مناسب‌ترین راهبرد آموزشی برای طراحی محیط‌های یادگیری کارآمد با ابهام همراه باشد. بنابراین، شکاف پژوهشی موجود نشان‌دهنده ضرورت انجام مطالعات مقایسه‌ای جامع‌تر است تا مشخص شود کدام راهبرد در محیط‌های آموزشی واقعی، نه‌تنها بار شناختی اضافی را مهار می‌کند، بلکه مهارت‌های خودتنظیمی یادگیرنده را نیز به شکلی نظام‌مند ارتقا می‌دهد. فقدان شواهد کافی در مورد برتری نسبی این دو روش بر متغیرهای روان‌شناختی و تحصیلی به‌صورت هم‌زمان، به‌ویژه در بافت نظام آموزشی ابتدایی ایران، انجام پژوهشی منسجم در این زمینه را ضروری می‌سازد.

بنابراین، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این مسئله است که کدام‌یک از این دو پارادایم نوین، توازن بهتری میان کاهش بار شناختی بیرونی و افزایش بار شناختی مطلوب برقرار می‌کند؟ و آیا پداگوژی کپسولی می‌تواند به‌عنوان یک جایگزین یا مکمل برای کلاس معکوس در جهت تحقق اقتصاد شناختی در کلاس‌های علوم ابتدایی معرفی شود؟

روش‌شناسی پژوهش

ابزار پژوهش

برای سنجش بار شناختی دانش‌آموزان از مقیاس تلاش ذهنی طراحی‌شده توسط پس[۲۱] و ون‌مرین‌بوئر[۲۲] (۱۹۹۴) استفاده شد. این ابزار با هدف سنجش میزان تلاش شناختی ادراک‌شده یادگیرنده هنگام انجام تکالیف یادگیری طراحی شده است و یک مقیاس ذهنی ۹ درجه‌ای را شامل می‌شود.

در این مقیاس، نمره ۱ نشان‌دهنده تلاش ذهنی بسیار بسیار کم و نمره ۹ نشان‌دهنده تلاش ذهنی بسیار بسیار زیاد است. روایی و پایایی این ابزار در پژوهش‌های پیشین، از جمله پژوهش سازندگان ابزار و برخی مطالعات داخلی، بررسی و تأیید شده است (پس و ون‌مرین‌بوئر، ۱۹۹۴؛ سرمد، بازرگان، و حجازی، ۱۳۸۷؛ قدیری و همکاران، ۱۴۰۳).

21. Paas
22. Van Merriënboer

تعدیل و بصری‌سازی ابزار برای دانش‌آموزان پایه دوم

با توجه به ویژگی‌های رشـــدی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی و ماهیت انتزاعی مقیاس عددی ۹ درجه‌ای، ابزار مذکور در پژوهش حاضر از نظر نحوه ارائه و نمایش بصری تعدیل شد. هدف از این تعدیل، تسهیل درک مفهوم «تلاش ذهنی» و کاهش خطای پاسخ‌گویی ناشی از دشواری درک مقیاس عددی برای کودکان ۷ تا ۸ ساله بود.

نسخه تعدیل‌شده با عنوان «دماسنج شناختی» به‌صورت بصری ارائه شد و سه ویژگی اصلی داشت:

۱. **پیوستار رنگی:** مقیاس از سبز روشن، به‌عنوان نشان‌دهنده تلاش بسیار کم و یادگیری آسان، آغاز می‌شد و به‌ترتیب از زرد و نارنجی به قرمز تیره، به‌عنوان نشان‌دهنده تلاش بسیار زیاد و یادگیری بسیار دشوار، می‌رسید.

۲. **نمادهای گرافیکی:** در هر درجه از مقیاس، یک شـکلک متناسـب با وضـعیت ذهنی یادگیرنده قرار داده شـد؛ به‌گونه‌ای که حالت‌های چهره از لبخند و آرامش در ســطوح پایین تلاش ذهنی تا چهره برافروخته و ســردرگم در ســطوح بالای تلاش ذهنی تغییر می‌کرد.

۳. **ساده‌سازی زبانی:** دسـتورالعمل‌ها و عبارت‌های مورد اسـتفاده به زبان متناسـب با سـطح سـنی دانش‌آموزان بازنویسـی و در زمان اجرا توسط پژوهشگر برای دانش‌آموزان قرائت شد تا توانایی خواندن بر پاسخ‌گویی آنان اثر نگذارد.

در فرایند اجرای مداخله نیز مفهوم تلاش ذهنی برای دانش‌آموزان با اســتفاده از اســتعاره وزنه‌های ذهنی توضــیح داده شــد؛ برای مثال، به دانش‌آموزان گفته شد که وقتی مغز هنگام یادگیری خسته می‌شود، می‌توان آن را مانند زمانی در نظر گرفت که مغز یک وزنه سنگین را حمل می‌کند.

روایی و پایایی ابزار تعدیل‌شده

برای بررسی روایی صوری و محتوایی نسخه بصری‌سازی‌شده، یک مطالعه مقدماتی بر روی ۱۵ دانش‌آموز با ویژگی‌های مشابه نمونه اصلی و خارج از گروه‌های پژوهش انجام شد. در این مطالعه، میزان درک دانش‌آموزان از ارتباط میان دشواری تکلیف و سطوح مختلف مقیاس بررسی شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان توانایی برقراری ارتباط میان میزان دشواری فعالیت یادگیری و طیف رنگی ابزار را داشتند. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ نسخه بصری‌سازی‌شده در مطالعه مقدماتی برابر با ۰/۸۴ به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار در گروه مورد بررسی بود.

فرایند اجرای پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها

پس از انتخاب مدرســه و تعیین نمونه پژوهش، دانش‌آموزان در ســه گروه ۳۵ نفره شــامل دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل قرار گرفتند. در ابتدای پژوهش، پیش‌آزمون برای تمامی شـرکت‌کنندگان اجرا شـد تا سـطح اولیه بار شـناختی آنان تعیین شـود. سـپس دو گروه آزمایش طی ۸ جلســه آموزشــی تحت مداخلات متفاوت قرار گرفتند. یکی از گروه‌ها با اســتفاده از الگوی کلاس معکوس و گروه

دیگر با اســـتفاده از الگوی یادگیری خرد (پداگوژی کپســـولی) آموزش دیدند. گروه کنترل نیز در همان بازه زمانی، محتوای درســـی را مطابق روش رایج مدرسه دریافت کرد. محتوای آموزشی هر سه گروه بر اساس فصل‌های مرتبط با رشد، بهداشت و مراقبت از دندان‌ها در کتاب علوم تجربی پایه دوم ابتدایی انتخاب شد. به‌منظور کنترل متغیرهای مداخله‌گر، اهداف آموزشی، ترتیب ارائه مباحث و محتوای پایه در هر سه گروه یکسان نگه داشته شد و تفاوت اصلی میان گروه‌ها به شیوه ارائه محتوا و نوع فعالیت‌های یادگیری مربوط بود. هر جلسه آموزشی در حدود ۳۵ تا ۴۰ دقیقه اجرا شد. با توجه به وجود تناقض در گزارش مدت زمان جلسات در بخش‌های مختلف، لازم است نویسنده پیش از انتشار، مدت دقیق و ثابت هر جلسه را مشخص و در سراسر مقاله یکسان‌سازی کند.

مداخله آموزشی کلاس معکوس

طراحی آموزشی گروه کلاس معکوس بر اساس الگوی کلاس معکوس و با انتقال بخش اولیه آموزش به خارج از کلاس انجام شد. پیش از هر جلسه حضوری، محتوای آموزشی از طریق پیام‌رسان شاد در اختیار دانش‌آموزان و والدین قرار گرفت. این محتوای پیش‌کلاس معمولاً شامل یک ویدئوی آموزشی ۷ تا ۱۰ دقیقه‌ای یا یک فایل صوتی ۵ تا ۷ دقیقه‌ای همراه با تصویر یا بروشور آموزشی بود. محتوای پیش‌کلاس معمولاً دو تا چهار مفهوم مرتبط را به‌صورت پیوسته پوشش می‌داد. ویدئوها شامل معرفی موضوع و هدف یادگیری، توضیح مفاهیم اصلی با استفاده از تصویر و روایت صوتی، ارائه مثال‌های ساده و طرح دو تا سه پرسش هدایت‌گر برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای فعالیت کلاسی بودند. دانش‌آموزان موظف بودند پیش از حضور در کلاس، محتوای ارسالی را با همراهی والدین مشاهده کنند. در ابتدای هر جلسه، معلم با استفاده از ۳ تا ۵ دقیقه پرسش شفاهی، میزان مشاهده و درک محتوای پیش‌کلاس را بررسی می‌کرد. سپس بخش اصلی کلاس به فعالیت‌های تعاملی، از جمله گفت‌وگوی هدایت‌شده، حل کاربرگ، تمرین عملی، فعالیت گروهی و رفع اشکال اختصاص می‌یافت. بدین ترتیب، دریافت اولیه اطلاعات در خارج از کلاس و پردازش و تثبیت آن در کلاس انجام می‌شد.

مداخله آموزشی یادگیری خرد (پداگوژی کپسولی)

طراحی آموزشی گروه یادگیری خرد بر اساس اصل «یک کپسول، یک هدف یادگیری» و با توجه به ظرفیت حافظه فعال دانش‌آموزان پایه دوم انجام شد. در این گروه، محتوای هر جلسه به دو تا سه کپسول آموزشی مستقل تقسیم می‌شد و در هر کپسول یک مفهوم اصلی و حداکثر دو مفهوم فرعی ارائه می‌شد. هر کپسول حدود ۳ تا ۵ دقیقه زمان داشت و مجموع زمان مواجهه دانش‌آموزان با محتوای اصلی در هر جلسه از ۱۲ دقیقه فراتر نمی‌رفت. هر کپسول از سه بخش ثابت تشکیل می‌شد: ارائه مفهوم از طریق انیمیشن کوتاه یا داستان تصویری، یک فعالیت تعاملی یا بازی‌وار کوتاه برای ایجاد درگیری شناختی، و ارائه بازخورد فوری برای تثبیت پاسخ درست و اصلاح خطا. در جلسات دوم تا پنجم، کپسول‌های آموزشی عمدتاً در قالب انیمیشن‌های کوتاه تولیدشده با

نرم‌افزارهای اینشات[۲۳] کاین‌مستر[۲۴] و اینفوگرافیک‌های ساده طراحی‌شده با فتوشاپ[۲۵] ارائه شدند. در جلسات ششم و هفتم، کپسول‌ها در قالب بازی‌های آموزشی تعاملی تولیدشده با اسکرچ‌جونیور[۲۶] اجرا شدند. در طراحی این بازی‌ها، هر فعالیت تنها یک مهارت یا مفهوم مشخص را هدف قرار می‌داد؛ برای مثال، در جلسه ششم تمرکز بازی بر مراحل صحیح مسواک‌زدن و در جلسه هفتم بر تشخیص خوراکی‌های مفید و مضر برای سلامت دندان بود. محتوا در این گروه به‌صورت تدریجی ارائه شد و به‌جای ارائه یک محتوای طولانی در یک نوبت، کپسول‌ها به‌صورت مستقل و با فاصله زمانی کوتاه در طول جلسه یا میان جلسات در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفتند. این شیوه با هدف جلوگیری از انباشت اطلاعات و کاهش بار شناختی اضافی طراحی شد.

آموزش گروه کنترل

گروه کنترل همان محتوای درسی را در ۸ جلسه و با زمان‌بندی کلی مشابه دریافت کرد، اما آموزش مطابق روش رایج مدرسه انجام شد. در این گروه، معلم مفاهیم را به‌صورت مستقیم در کلاس ارائه می‌کرد و از کتاب درسی و روش معمول پرسش و پاسخ استفاده می‌شد. برخلاف دو گروه آزمایش، ساختار کپسولی، محتوای پیش‌کلاس و فعالیت‌های دیجیتال تعاملی برای این گروه طراحی نشد.

کنترل شرایط اجرای مداخله و پایبندی به پروتکل

به‌منظور کاهش سوگیری ناشی از تفاوت در سبک تدریس، تمامی جلسات آموزشی هر سه گروه توسط یک نفر، یعنی پژوهشگر اول که معلم رسمی آموزش و پرورش بود، اجرا شد. همچنین برای هر جلسه، طرح درس مکتوب و از پیش تعیین‌شده‌ای تهیه شد که اهداف رفتاری، مثال‌ها، پرسش‌های کلیدی و زمان تقریبی هر بخش را مشخص می‌کرد. ترتیب ارائه مفاهیم در هر سه گروه ثابت نگه داشته شد و مدت تعامل معلم با گروه‌ها تا حد امکان هم‌تراز بود. همچنین از ارائه توضیحات اضافی، مثال‌های خارج از طرح درس یا مداخله‌های بداهه که می‌توانست به نفع یکی از گروه‌ها باشد، اجتناب شد. برای بررسی میزان پایبندی به پروتکل، پس از هر جلسه یک چک‌لیست اجرایی تکمیل شد. در این چک‌لیست، مواردی از جمله اجرای محتوای پیش‌بینی‌شده، رعایت زمان‌بندی، نوع فعالیت‌های آموزشی و میزان انطباق اجرای جلسه با طرح درس ثبت شد.

مدیریت محدودیت‌های فنی

با توجه به محدودیت‌های فنی پیام‌رسان شاد، از جمله نوسان سرعت اینترنت، تأخیر در بارگذاری فایل‌ها و محدودیت در اجرای برخی محتواهای تعاملی، نسخه‌های کم‌حجم‌تر محتوا نیز تهیه شد. ویدئوها با حجم فشرده و کیفیت متناسب با تلفن همراه ارسال شدند و فایل‌های تعاملی اسکرچ‌جونیور در صورت نیاز از طریق بستر مکمل برای والدین ارسال شدند. پیش از آغاز مداخله، راهنمای

23. InShot
24.KineMaster
25. Photoshop
26. ScratchJr

کوتاهی برای دریافت، اجرا و اســتفاده از محتواها در اختیار والدین قرار گرفت تا مشــکلات فنی به حداقل برســد. این اقدامات با هدف کاهش اثر مشکلات فنی بر فرایند یادگیری و جلوگیری از تحمیل بار شناختی اضافی ناشی از استفاده از فناوری انجام شد. پس از پایان ۸ جلسه آموزشی، پس‌آزمون برای هر سه گروه، با شرایط مشابه پیش‌آزمون، اجرا شد. همچنین برای جلوگیری از تأثیر زمان سپری‌شده پس از آموزش بر پاسخ‌ها، مقیاس بار شناختی بلافاصله پس از پایان فعالیت آموزشی در هر سه گروه اجرا شد. جزئیات اهداف آموزشی، محتوای هر جلسه، فعالیت‌های معلم و فعالیت‌های دانش‌آموزان در جداول ۱ و ۲ ارائه شده است.

ساختار و مراحل اجرای مداخلات آموزشی

مداخله آموزشــی مبتنی بر یادگیری خرد در قالب هشــت جلســه طراحی و اجرا شــد. این مداخله با هدف ارائه تدریجی محتوای آموزشی، تقسیم مفاهیم به واحدهای کوچک و هدفمند و فراهم‌کردن فرصت مشارکت فعال دانش‌آموزان تدوین شد. محتوای آموزشی در قالب‌های متنوعی از جمله انیمیشــن‌های کوتاه، ویدئوهای آموزشــی، اینفوگرافیک‌های تعاملی، داســتان‌های تصــویری، پادکســت و بازی‌های دیجیتال ارائه شد. موضوعات آموزشی شامل مفهوم رشد و نشانه‌های آن، مراحل زندگی انسان، عوامل مؤثر بر رشد از جمله تغذیه، خواب و فعالیت بدنی، و نیز بهداشــت دهان و مراقبت از دندان‌ها بود. در این فرایند، معلم نقش تســهیلگر را بر عهده داشــت و با ارائه محتوای کوتاه، طرح پرســش، هدایت فعالیت‌ها و ارائه بازخورد، مشــارکت دانش‌آموزان را تقویت می‌کرد. دانش‌آموزان نیز از طریق مشــاهده و تحلیل محتوا، انجام بازی‌ها و فعالیت‌های تعاملی و بیان آموخته‌های خود در فرایند یادگیری مشــارکت داشــتند. اجرای پیش‌آزمون در جلسه نخست و پس‌آزمون در جلسه پایانی، امکان بررسی تغییرات مرتبط با اجرای مداخله را فراهم کرد.

در مقابل، مداخله آموزشــی مبتنی بر یادگیری معکوس نیز در هشــت جلســه اجرا شــد، با این تفاوت که فرایند یادگیری بر تفکیک فعالیت‌های پیش از کلاس و فعالیت‌های حضوری در کلاس استوار بود. در این رویکرد، دانش‌آموزان پیش از حضور در کلاس، محتوای آموزشی را از طریق منابعی مانند ویدئوهای آموزشی، بروشورهای دیجیتال و فایل‌های صوتی مطالعه یا مشاهده می‌کردند. زمان کلاس نیز به فعالیت‌های عملی و مشارکتی، بحث و پرسش‌وپاسخ، انجام آزمایش‌های ساده، فعالیت‌های گروهی، تحلیل موقعیت‌های آموزشی و تکمیل کاربرگ‌ها اختصاص می‌یافت. محتوای این مداخله نیز موضوعات مرتبط با رشد و مراحل زندگی، عوامل مؤثر بر رشد، ساختار و بهداشت دندان‌ها و پیشگیری از پوسیدگی دندان را پوشش می‌داد. در این روش، معلم ضمن سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی، رفع اشکال، هدایت کاوشگری و ارائه بازخورد، زمینه را برای به‌کارگیری آموخته‌های پیشین در موقعیت‌های عملی فراهم می‌کرد؛ در مقابل، دانش‌آموزان با مطالعه محتوای پیش‌کلاس، مشــارکت در فعالیت‌های گروهی، انجام آزمایش‌ها و تحلیل نتایج، نقش فعال‌تری در فرایند یادگیری بر عهده داشتند. پیش‌آزمون در جلسه نخست و پس‌آزمون در جلسه پایانی اجرا شد.

بنابراین، تفاوت اصلی دو مداخله در سازمان‌دهی و نحوه ارائه محتوای آموزشی و ساختار فعالیت‌های یادگیری بود؛ به‌گونه‌ای که در یادگیری خرد، بر ارائه محتوا در قالب واحدهای کوچک، کوتاه و متمرکز و اســتفاده از فعالیت‌های تعاملی تأکید شــد، درحالی‌که در

یادگیری معکوس، ارائه محتوای اولیه به خارج از کلاس و اختصـاص زمان کلاس به فعالیت‌های عملی، مشـارکتی و تعاملی مورد توجه قرار گرفت. شرح تفصیلی اهداف جلسات، محتوای آموزشی، ابزارهای مورد استفاده و نقش معلم و دانش‌آموز در هر دو مداخله، به‌ترتیب در جدول‌های ۱ و ۲ پیوست ارائه شده است.

روش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها، اطلاعات با اسـتفاده از نرم‌افزار SPSS نسـخه ۲۶ تحلیل شـد. با توجه به طرح پژوهش و هدف مقایسـه دو مداخله آموزشـی با گروه کنترل، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) برای بررسـی تفاوت گروه‌ها پس از کنترل اثر پیش‌آزمون اسـتفاده شـد. پیش از اجرای تحلیل اصـلی، پیش‌فرض‌های لازم برای تحلیل کوواریانس چندمتغیره بررسـی شـد. سـپس، با کنترل نمرات پیش‌آزمون، اثر عضـویت در گروه آزمایش یا کنترل بر متغیرهای وابسـته مورد بررسـی قرار گرفت. نتایج در دو سـطح آمار توصیفی و استنباطی گزارش شد.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های پژوهش در دو بخش گزارش می‌شود؛ ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) در جدول ۳ ارائه شده و در ادامه، نتایج آمار استنباطی حاصل از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری (همراه با آزمون تعقیبی LSD) برای آزمون فرضیه‌ها گزارش شده است.

همان‌طور که جدول (۳) نشان می دهد، میانگین و انحراف معیار پیش آزمون متغیر بارشناختی در گروه یادگیری معکوس به ترتیب (۲۵/۹۴ و ۳/۷۲)، در گروه یادگیری خرد (۲۵/۷۷ و ۴/۰۱) و در گروه کنترل به ترتیب (۲۵/۷۴ و ۴/۰۸) بوده است. میانگین و انحراف معیار پس آزمون متغیر بارشناختی در گروه یادگیری معکوس به ترتیب (۲۲/۴۸ و ۳/۹۵)، در گروه یادگیری خرد (۲۱/۵۱ و ۴/۳۵) و در گروه کنترل به ترتیب (۲۴/۶۲ و ۴/۴۴) بوده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار بار شناختی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۳ گروه مورد مطالعه(n=35).

Table 3. Mean and standard deviation of cognitive load in pre-test and post-test of the three study groups (n=35).

متغیرها Variables	گروه‌ها Groups	پیش‌آزمون Pre-test		پس‌آزمون Post-test		میانگین تعدیل‌شده Adjusted Mean
		میانگین Mean	انحراف معیار SD	میانگین Mean	انحراف معیار SD	
بار شناختی Cognitive Load	یادگیری معکوس Flipped Learning	۲۵/۹۴	۳/۷۲	۲۲/۴۸	۳/۹۵	۲۲/۳۶
	یادگیری خرد Micro-learning	۲۵/۷۷	۴/۰۱	۲۱/۵۱	۴/۳۵	۲۱/۵۹
	کنترل Control	۲۵/۷۴	۴/۰۸	۲۴/۶۲	۴/۴۴	۲۴/۶۶

پیش از مقایسه سه گروه در متغیر بار شناختی به منظور بررسی اثربخشی روش‌های آموزشی با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری، مفروضه‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف ارزیابی شد؛ نتایج نشان داد که توزیع داده‌ها در هر سه گروه و در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال است (P >۰/۰۵). مفروضه همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین بررسی شد و نتایج، برابری واریانسِ سه گروه را در متغیر بار شناختی تأیید کرد($F_{(2,102)}$ =۰/۶۴ , P =۰/۵۳)

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای متغیر بارشناختی بین ۳ گروه.
Table 4. Results of univariate analysis of covariance (ANCOVA) for cognitive load among the three groups.

منبع تغیرات Source of Variation	مجموع مجذورات Sum of Squares	درجه آزادی	F	سطح معنی داری Sig.	اندازه اثر Effect Size	توان آزمون Power
پیش آزمون Pre-test	۱۶۲۴/۹۵	۱	۷۳۰/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۸۸	۱/۰۰
گروه Group	۱۸۶/۸۴	۲	۴۱/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۱/۰۰
خطا Error	۲۲۴/۷۱	۱۰۱				
کل Total	۵۶۹۷۶/۰۰	۱۰۵				

مفروضهٔ همگنی شیب رگرسون با استفاده از آزمون واریانس بررسی شد و این آزمون با ($F_{(2,99)}$ =۰/۲۸ , P =۰/۷۵) همگنی شیب رگرسیون را در متغیر بارشناختی تأیید کرد (p<۰/۰۵). در ادامه، به منظور مقایسه میانگین‌های تعدیل‌شده سه گروه در متغیر بار شناختی، از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری (ANCOVA) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

براساس نتایج تحلیل کوواریانس جدول (۴) بین میانگین تعدیل شدهٔ ۳ گروه مورد مطالعه در میزان بارشناختی با (P <۰/۰۱، $F_{(2,101)}$ =۴۱/۹۹) اختلاف معنی داری در سطح آلفای ۰/۰۱ وجود داشت. در ادامه با استفاده از آزمون تعقیبی LSD به مقایسه های چندگانه بین ۳ گروه پرداخته شده است (جدول ۵).

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای مقایسه‌های چندگانه در متغیر بارشناختی.
Table 5. Results of LSD post-hoc test for multiple comparisons in cognitive load.

روش Method	گروه Group	اختلاف میانگین Mean Difference	خطای استاندارد Std. Error	سطح معنی داری Sig.
یادگیری معکوس Flipped Learning	یادگیری خرد Micro-learning	۰/۸۰	۰/۳۶	(P<۰/۰۵)۰/۰۲۷
	کنترل Control	-۲/۳۴	۰/۳۶	(P<۰/۰۱) ۰/۰۰۱
یادگیری خرد Micro-learning	کنترل Control	-۳/۱۴	۰/۳۶	(P<۰/۰۱) ۰/۰۰۱

براساس نتایج آزمون تعقیبی LSD جدول (۵)، میانگین تعدیل شدهٔ هر دو گروه آموزشی نسبت به گروه کنترل به طور معنی داری کمتر بود (P<۰/۰۱)، در نتیجه می توان گفت هر دو روش آموزشی یادگیری معکوس و یادگیری خرد در کاهش بارشناختی دانش آموزان نسبت به روش سنتی به طور معنی داری تأثیر بیشتری دارند.

بین دو گروه تحت آموزش گرفته به روش معکوس با گروه تحت آموزش گرفته به روش یادگیری خرد با سطح معنی داری ۰/۰۲۷ اختلاف معنی داری در سطح آلفای ۰/۰۵ وجود دارد (P<۰/۰۵). براساس یافته های توصیفی میانگین تعدیل شدهٔ گروه یادگیری معکوس (۲۲/۳۶) بیشتر از میانگین تعدیل شدهٔ گروه یادگیری خرد (۲۱/۵۶) بود. در نتیجه می توان گفت آموزش به روش یادگیری خرد نسبت به روش یادگیری معکوس در کاهش بارشناختی دانش آموزان به طور معنی داری تأثیر بیشتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تقابلی اثربخشی دو پارادایم نوین آموزشی، یعنی کلاس معکوس و پداگوژی کپسولی (یادگیری خرد)، بر مدیریت بار شناختی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که هر دو مداخله در مقایسه با آموزش سنتی، موجب کاهش معنادار بار شناختی دانش‌آموزان شده‌اند؛ با این حال، پداگوژی کپسولی در مقایسه با کلاس معکوس، اثر قوی‌تری در کاهش فشار ذهنی و بهینه‌سازی استفاده از ظرفیت حافظه فعال داشته است. از منظر محقق، این الگو بیانگر آن است که در دوره ابتدایی، چگونگی قطعه‌بندی، توالی‌بندی و حجم‌دهی محتوا نقش تعیین‌کننده‌تری در مدیریت بار شناختی دارد تا صرفِ جابجایی زمان و مکان آموزش. به بیان دیگر، برای یادگیرندگان کم‌سن، ساده‌سازی معماری شناختی محتوا، بیش از تغییر قالب زمانی آموزش، به کاهش بار ذهنی منجر می‌شود.

یافته‌های کمی حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که اگرچه هر دو راهبرد کلاس معکوس و پداگوژی کپسولی نسبت به آموزش متداول در کاهش بار شناختی مؤثر بوده‌اند، اما پداگوژی کپسولی (یادگیری خرد) به طور معناداری در بهینه‌سازی ظرفیت حافظه فعال و کاهش فشار ذهنی دانش‌آموزان، موفق‌تر از کلاس معکوس عمل کرده است. این یافته نشان‌دهنده آن است که در دوره ابتدایی، تغییر در ساختار و حجم محتوا بیش از تغییر در زمان و مکان آموزش بر اقتصاد شناختی یادگیرنده تأثیر مثبت دارد.

در تبیین دقیق‌تر یافته‌ها مشخص شد که یادگیری معکوس در مقایسه با روش سنتی آموزش، تأثیر معناداری در کاهش بار شناختی دانش‌آموزان داشته است. در این رویکرد، ارائه محتوای آموزشی به خارج از کلاس منتقل شده و زمان کلاس به فعالیت‌های تعاملی، حل مسئله، بحث و تعامل میان معلم و دانش‌آموز اختصاص می‌یابد. این امر موجب می‌شود دانش‌آموزان با آمادگی قبلی وارد کلاس شده و فرصت بیشتری برای پردازش عمیق‌تر مفاهیم داشته باشند؛ در نتیجه از تحمیل بار شناختی اضافی بر حافظه فعال آنان کاسته می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های خارجی همسو است که نشان داده‌اند به‌کارگیری الگوی کلاس معکوس می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری و مدیریت بهتر فرایند پردازش اطلاعات در یادگیرندگان منجر شود (اومارچوسکا و همکاران ، ۲۰۲۴؛ هارمینی و

همکاران[۲۷] ، ۲۰۲۲؛ شین و ژانگ، ۲۰۲۴؛ هویی و همکاران، ۲۰۲۳). تبیین این نتیجه را می‌توان در چارچوب نظریه بار شناختی بیان کرد. بر اساس این نظریه، زمانی که اطلاعات آموزشی به گونه‌ای سازماندهی شود که فشار کمتری بر حافظه فعال وارد کند، یادگیری مؤثرتر شکل می‌گیرد. در راهبرد کلاس معکوس، بخشی از فرایند دریافت اطلاعات در خارج از کلاس و با سرعت یادگیری فردی انجام می‌شود و در نتیجه دانش‌آموزان می‌توانند متناسب با توانایی شناختی خود به مطالعه محتوا بپردازند.

از طرفی به عنوان اولین نکته می‌توان گفت که در کلاس معکوس، فرایند دریافت اولیه اطلاعات از فضای فشرده و هم‌زمان کلاس خارج می‌شود و دانش‌آموز می‌تواند در خانه با سرعتی متناسب با ظرفیت شناختی خود، محتوا را مشاهده یا مرور کند. از نظر محققان، این جابه‌جایی سبب می‌شود فشار زمانی که معمولاً در آموزش حضوری سنتی بر دانش‌آموز تحمیل می‌شود، کاهش یابد؛ در نتیجه بخشی از بار شناختی بیرونی که ناشی از شتاب در ارائه مطلب، محدودیت فرصت پردازش و ترس از جا ماندن از جریان کلاس است، تعدیل می‌شود. دوم آنکه در این الگو، زمان کلاس از دریافت منفعلانه اطلاعات به پردازش فعال، تعامل، تمرین و رفع ابهام اختصاص می‌یابد. این تغییر، از نظر علّی، به دانش‌آموز امکان می‌دهد که ابهام‌های شناختی خود را در تعامل با معلم و همسالان برطرف کند و از انباشته‌شدن خطاهای فهم جلوگیری شود. از دیدگاه محقق، هرگاه دانش‌آموز بدون فهم مقدماتی وارد مرحله بعدی آموزش شود، بخشی از ظرفیت حافظه فعال او صرف جبران ابهام‌های قبلی می‌شود؛ اما در کلاس معکوس، فرصت پرسش و بازخورد فوری باعث می‌شود این ظرفیت آزادتر بماند و در خدمت یادگیری هدف قرار گیرد.

همچنین نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های برخی مطالعات داخلی نیز همسو است. از جمله، ابراهیمی دباغ و ظفر حیدرپور (۱۴۰۰) و مرادی و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند که حرکت به سمت راهبردهای نوین آموزشی و طراحی محیط‌های یادگیری شخصی‌سازی‌شده می‌تواند فرایند یادگیری را تسهیل کرده و پیامدهای شناختی یادگیرندگان را بهبود بخشددر این زمینه می‌توان گفت که کلاس معکوس می‌تولند از طریق ایجاد آمادگی قبلی، نوعی پیش‌سازمان‌دهی ذهنی در دانش‌آموز شکل دهد. وقتی فراگیر پیش از کلاس دست‌کم یک بار با مفاهیم مواجه شده باشد، ورود او به فعالیت‌های کلاسی با آشنایی نسبی همراه است. این آشنایی، از منظر نظریه بار شناختی، موجب می‌شود پردازش اطلاعات جدید کمتر به صورت ناگهانی و متراکم تجربه شود. محقق بر این باور است که این آمادگی اولیه، به ویژه در دانش‌آموزان ابتدایی، نقش حفاظتی در برابر آشفتگی شناختی دارد؛ زیرا آنان هنوز در مهارت‌های خودتنظیمی و سازمان‌دهی ذهنی، به پختگی لازم نرسیده‌اند و هر سازوکاری که ورود تدریجی به محتوا را تسهیل کند، می‌تواند بار شناختی آنان را کاهش دهد.

نکته حائز اهمیت در یافته‌های کمی این پژوهش، برتری معنادار روش یادگیری خرد (پداگوژی کپسولی) نسبت به یادگیری معکوس است. نتایج آزمون LSD نشان داد که میانگین تعدیل‌شده بار شناختی در گروه یادگیری خرد (۲۱.۵۶) به طور معناداری کمتر از گروه یادگیری معکوس (۲۲.۳۶) است؛ به طوری که اختلاف میانگین ۰.۸۰ واحدی میان این دو گروه در سطح آلفای ۰.۰۵ کاملاً

27. Harmini, Sudibyo, & Suprihatiningsih

معنادار گزارش شد. این نتیجه نشان‌دهنده کارآمدی بیشتر پداگوژی کپسولی در مدیریت منابع شناختی یادگیرندگان است و با نظریه بار شناختی که بر محدودیت ظرفیت حافظه کاری تأکید دارد، همخوانی دارد. حال برای تبیین عمیق‌تر اینکه چرا پداگوژی کپسولی (یادگیری خرد) در مقایسه با الگوی کلاس معکوس نتایج مطلوب‌تری در مدیریت ظرفیت حافظه فعال دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی به همراه داشته است، لازم است مکانیسم‌های اجرایی هر دو الگو را در پرتوِ همان نظریه بار شناختی به شرح زیر تحلیل کنیم. در واقع، آنچه برتری پداگوژی کپسولی را رقم می‌زند، نه صرفاً کاهش زمانِ مواجهه، بلکه تغییر در ساختارِ پردازشِ اطلاعات است که از طریق مکانیسم‌های پنج‌گانه زیر محقق می‌شود.

نخستین مکانیسم علّی در این زمینه، قطعه‌بندی شناختی محتوا است. در الگوی کپسولی، هر واحد آموزشی معمولاً تنها یک مفهوم اصلی و تعداد محدودی مفهوم فرعی را در بر می‌گیرد. از نظر محقق، این محدودسازی آگاهانه سبب می‌شود دانش‌آموز در هر لحظه فقط با حجم اندکی از اطلاعات سروکار داشته باشد؛ بنابراین احتمال ازدحام اطلاعات در حافظه فعال کاهش می‌یابد. این سازوکار برای دانش‌آموزان پایه دوم اهمیت مضاعف دارد؛ زیرا دامنه توجه، ظرفیت حافظه کاری و توانایی یکپارچه‌سازی هم‌زمان اطلاعات در آنان هنوز در حال رشد است. در چنین شرایطی، هرچه محتوای آموزشی ریزدانه‌تر و هدفمندتر باشد، احتمال پردازش موفق بیشتر خواهد بود.دومین مکانیسم، کاهش نیاز به نگهداشت هم‌زمان چند عنصر ذهنی است. در کلاس معکوس، هرچند یادگیرنده می‌تواند با سرعت خود پیش برود، اما محتوای پیش‌کلاس معمولاً ۲ تا ۴ مفهوم مرتبط را به صورت پیوسته ارائه می‌کند. این پیوستگی ممکن است برای یادگیرندگان بزرگ‌تر مفید باشد، اما برای دانش‌آموزان پایه دوم می‌تواند مستلزم نگهداری هم‌زمان چند ایده در حافظه فعال باشد. در مقابل، در پداگوژی کپسولی، دانش‌آموز پس از دریافت یک جزء کوتاه از محتوا، بلافاصله وارد تمرین، بازی یا بازخورد می‌شود. از نظر محقق، این توالی کوتاه ارائه–پردازش–بازخورد اجازه نمی‌دهد فشار ذهنی انباشته شود؛ بلکه هر جزء پیش از ورود جزء بعدی تا حدی تثبیت می‌شود.سومین مکانیسم، همسویی بیشتر ساختار آموزش با ویژگی‌های تحولی دانش‌آموزان دوره ابتدایی است. محقق معتقد است برتری پداگوژی کپسولی صرفاً یک مزیت فنی در طراحی محتوا نیست، بلکه ناشی از تناسب تحولی آن با الگوی توجه و یادگیری کودکان است. کودکان در این سن، معمولاً به محرک‌های کوتاه، متنوع، تصویری و تعاملی پاسخ بهتری می‌دهند و در برابر محتوای طولانی‌تر یا مفهومیِ متراکم، سریع‌تر دچار خستگی ذهنی می‌شوند. در نتیجه، کپسول‌های کوتاهِ چندرسانه‌ای همراه با بازخورد فوری، نه فقط به دلیل کوتاه‌بودن، بلکه به دلیل سازگاری با ریتم طبیعی توجه کودک، بار شناختی را مؤثرتر کاهش می‌دهند.چهارمین مکانیسم، تقویت پردازش تدریجی و جلوگیری از اشباع شناختی است. در آموزش سنتی و حتی تا حدی در کلاس معکوس، ممکن است چندین بخش از محتوا در قالب یک بسته نسبتاً منسجم عرضه شود. اما در الگوی کپسولی، محتوا به صورت تدریجی و با فاصله‌های کوتاه ارائه می‌شود. از دیدگاه محقق، این توزیع تدریجی دو پیامد علّی دارد: نخست آنکه ذهن دانش‌آموز فرصت بازیابی و تثبیت اطلاعات را پیدا می‌کند؛ دوم آنکه احتمال برهم‌خوردن تعادل شناختی در اثر دریافت ناگهانی اطلاعات متعدد کاهش می‌یابد. بنابراین، برتری پداگوژی کپسولی را می‌توان نتیجه مستقیم تنظیم آهنگ ورود اطلاعات دانست.پنجمین مکانیسم، بازخورد

فوری و اصلاح لحظه‌ای خطا است. در ساختار کپسولی، پس از هر واحد کوتاه، معمولاً فعالیتی تعاملی یا بازی‌وار ارائه می‌شود که به دانش‌آموز امکان می‌دهد بلافاصله کیفیت فهم خود را محک بزند. محقق بر این باور است که این بازخورد سریع، از انباشته‌شدن بدفهمی‌ها جلوگیری می‌کند و بدین ترتیب از تبدیل خطاهای کوچک به پیچیدگی‌های شناختی بزرگ‌تر پیشگیری می‌شود. در مقابل، در کلاس معکوس ممکن است فاصله زمانی بین مشاهده محتوای پیش‌کلاس و دریافت بازخورد کلاسی، موجب باقی‌ماندن برخی ابهام‌ها تا زمان حضور در کلاس شود.

در تبیین یافته‌ها، نظریه بار شناختی، چارچوبی نظری فراهم می‌کند که می‌تواند چگونگی اثربخشی برخی راهبردهای آموزشی از جمله یادگیری خرد را توضیح دهد. این نظریه بر نقش ظرفیت محدود حافظه کاری در فرایند یادگیری تأکید دارد (ون مرینبر و اسولر[۲۸]، ۲۰۰۵). از آنجا که ظرفیت حافظه کاری محدود است، یادگیرندگان هنگام یادگیری باید عناصر مختلف اطلاعات را به طور هم‌زمان در ذهن نگه داشته و میان آن‌ها ارتباط برقرار کنند. در صورتی که حجم اطلاعات ارائه‌شده یا پیچیدگی آن بیش از ظرفیت پردازشی حافظه کاری باشد، وضعیت اضافه‌بار شناختی ایجاد می‌شود و این امر می‌تواند مانع از شکل‌گیری یادگیری مؤثر گردد. بنابراین، یادگیری موفق زمانی رخ می‌دهد که پردازش اطلاعات در محدوده ظرفیت حافظه کاری باقی بماند و ساختار ارائه محتوا با توانایی‌های شناختی یادگیرنده هماهنگ باشد. در همین راستا، پژوهش‌های حوزه روان‌شناسی شناختی نشان می‌دهند که راهبردها و تکنیک‌های آموزشی زمانی اثربخش‌تر هستند که با معماری شناختی انسان همخوانی داشته باشند (اشنوتز و کورش[۲۹]، ۲۰۰۷).

این یافته که پداگوژی کپسولی بار شناختی را به میزان ۰.۷۷ واحد بیش از کلاس معکوس کاهش داده است (جدول ۷)، نشان‌دهنده کارآمدی بیشتر این راهبرد در مدیریت منابع شناختی یادگیرندگان است. این نتیجه با نظریه بار شناختی که بر محدودیت ظرفیت حافظه کاری تأکید دارد همخوانی دارد (ون مرینبر و اسولر، ۲۰۰۵). بر اساس این نظریه، زمانی که حجم یا پیچیدگی اطلاعات ارائه‌شده فراتر از ظرفیت پردازشی حافظه کاری باشد، اضافه‌بار شناختی رخ می‌دهد و فرآیند یادگیری با اختلال مواجه می‌شود؛ از این‌رو، راهبردهای آموزشی که بتوانند حجم اطلاعات هم‌زمان در حال پردازش را کاهش داده و یا آن را به‌صورت سازمان‌یافته ارائه کنند، زمینه یادگیری مؤثرتر را فراهم می‌سازند.در تبیین این یافته می‌توان گفت که پداگوژی کپسولی با ارائه محتوا در واحدهای کوتاه، متمرکز و هدفمند، از انباشت هم‌زمان عناصر اطلاعاتی جلوگیری کرده و بدین ترتیب بار شناختی بیرونی را کاهش می‌دهد. در مقابل، هرچند کلاس معکوس نیز بر فعال‌سازی یادگیرنده تأکید دارد، اما مواجهه اولیه با حجم نسبتاً گسترده‌ای از محتوا پیش از کلاس ممکن است همچنان بخشی از ظرفیت حافظه کاری را درگیر پردازش هم‌زمان چندین عنصر اطلاعاتی کند. این تفاوت ساختاری می‌تواند کاهش بیشتر بار شناختی در رویکرد کپسولی را توضیح دهد.در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه کلاس معکوس با آزاد کردن زمان کلاس برای فعالیت‌های تعاملی، بار شناختی را نسبت به روش سنتی کاهش می‌دهد، اما برای دانش‌آموز دوره ابتدایی که هنوز مهارت‌های خودتنظیمی و مدیریت حافظه فعال در او به بلوغ نرسیده است، پداگوژی کپسولی راهبردی کارآمدتر است. این روش

28. Van Merriënboer & Sweller
29. Schnotz & Kürschner

با ارائه محتوا در قطعات کوچک و گیمیفای شـــده، نه تنها از اشـــباع حافظه جلوگیری می‌کند، بلکه بار شـــناختی مطلوب را از طریق درگیری فعال با قطعات کوچک آموزشی، افزایش می‌دهد.

پژوهش حاضر علی‌رغم دستاوردهای نظری و تجربی در تبیین نقش پداگوژی کپسولی بر مدیریت بار شناختی، با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده اســت که در تعمیم نتایج باید مدنظر قرار گیرند. یکی از چالش‌های بنیادین و کنترل‌نشـده در این پژوهش، بسـترسـازی مداخله در پلتفرم آموزشـی شـاد بود. از منظر نظریه بار شـناختی (اسـولر[30]، ۲۰۱۱)، کل ظرفیت شـناختی یادگیرنده از مجموع بار شناختی درونی، بار شناختی مطلوب و بار شناختی بیرونی تشکیل می‌شود. در این پژوهش، محدودیت‌های ساختاری و فنی پلتفرم شاد (نظیر نوسانات مداوم در پهنای باند، تأخیر در ارسال و دریافت پیام‌های چندرسانه‌ای، قطع و وصل‌های مکرر و ضعف در ابزارهای تعامل هم‌زمان) به عنوان یک متغیر مزاحم مداخله‌گر عمل کرده است. این نقایص فنی، نوعی بار شناختی تحمیلی سیستم را به دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی تحمیل کرد. در نتیجه، بخشی از ظرفیت محدود حافظه فعال کودکان، به‌جای آنکه صرفِ پردازش طرح‌واره‌های درس علوم تجربی (بار مفید) شـود، به مدیریت و حل چالش‌های کاربری ابزار و تحمل زمان‌های انتظار ناشـی از کندی پلتفرم (بار کاذب) اختصاص یافت. این پدیده می‌تواند برآورد دقیق میزان اثربخشی کلاس معکوس و پداگوژی کپسولی را تحت تأثیر قرار داده باشد؛ زیرا در شرایط فنی پایدارتر، احتمالاً تفاوت عملکردی و کاهش بار شناختی در هر دو گروه مداخله، وضوح آماری بیشتری نشان می‌داد. از این رو، تعمیم این یافته‌ها به مدارس یا سیستم‌هایی که از پلتفرم‌های پیشرفته با طراحی تعاملی بهینه (نظیر LMS های اختصاصی) استفاده می‌کنند، باید با احتیاط صورت گیرد.

بر مبنای یافته‌های پژوهش حاضر و با هدف ارتقای اقتصاد شناختی در نظام آموزشی، پیشنهادات ذیل ارائه می‌گردد. با توجه به محدودیت زمانی اجرای مداخله در یک نیم‌سال تحصیلی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، اثربخشی پداگوژی کپسولی در قالب مطالعات طولی (حداقل یک‌ســـاله) با طراحی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و چندین مرحله پیگیری (مانند دوره‌های ۳، ۶ و ۹ ماهه) مورد واکاوی قرار گیرد. در این راستا، توصیه می‌شود محققان با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر میزان ماندگاری اثر کاهش بار شناختی بیرونی و سرعت انتقال اطلاعات به حافظه بلندمدت را در طول زمان بسنجند تا پایداری تحولی الگوها مشخص گردد. با توجه به محدودیت‌های پهنای باند و تعامل سنکرون در بستر شاد، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی، پژوهشگران با استفاده از سیستم‌های مدیریت یادگیری پیشرفته‌تر نظیر مودل تخصصی یا سیستم‌های مدیریت یادگیری الکترونیکی بومی‌شده با قابلیت پشتیبانی از xAPI[31] (ثبت تجربیات یادگیری) به اجرای مداخله بپردازند. همچنین پیشنهاد می‌شود متغیر مزاحم بار شناختی تحمیلی سیستم یا تسهیل‌کننده‌های فنی کاربری از طریق سنجه‌های استاندارد (مانند پرسشنامه کیفیت سیستم وب) اندازه‌گیری شده و به عنوان متغیر همپراش در تحلیل‌های آماری وارد شود تا اثر ناشی از اختلالات فنی پلتفرم بر بار شناختی دانش‌آموزان کنترل و تفکیک گردد. به دلیل محدودیت جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر پایه دوم ابتدایی شـهر اراک، پیشـنهاد می‌شـود در پژوهش‌های آتی، این

30. Sweller
31. Experience Application Programming Interface

الگوها در سطوح مختلف تحصیلی (به‌ویژه دوره دوم ابتدایی) و در قالب طرح‌های عاملی اجرا شوند. در این طرح‌ها، متغیرهای جنسیت، پایگاه اقتصادی-اجتماعی خانواده و ظرفیت اولیه حافظه فعال دانش‌آموزان (اندازه‌گیری‌شده با آزمون‌های استاندارد مانند وکسلر یا کیمل) به عنوان متغیرهای تعدیل‌گر وارد مدل تحلیل شوند تا مشخص گردد پداگوژی کپسولی برای کدام‌یک از زیرگروه‌های دانش‌آموزی کارایی بهینه‌تری نشان می‌دهد. از آنجا که این پژوهش بر درس علوم تجربی (با غلبه مفاهیم عینی و تصویری) تمرکز داشت، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی، اثربخشی این دو راهبرد در دروس با ساختار معرفت‌شناختی متفاوت مانند ریاضیات (دارای مفاهیم انتزاعی و زنجیره پله‌ای فهم) و ادبیات فارسی (دارای ماهیت ساختارنایافته و تفسیری) به صورت هم‌زمان سنجیده شود. پژوهشگران می‌توانند با مقایسه اندازه اثرهای به دست آمده در دروس مختلف، فرمول مشخصی برای طراحی کپسول‌های آموزشی بر اساس پیچیدگی ذاتی تکالیف در هر حوزه درسی ارائه دهند. با توجه به اینکه سبک تدریس، لحن، صمیمیت ارتباطی و توانایی مدیریت کلاس معلم می‌تواند اثر مداخلات را مخدوش سازد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های چندگروهی چندمعلمی استفاده شود. به طوری که هر روش آموزشی توسط حداقل سه معلم با ویژگی‌های حرفه‌ای همتاسازی‌شده اجرا گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود از روش آماری مدل‌سازی خطی چندسطحی استفاده شود تا اثرات سطح ۲ (ویژگی‌های معلم و کلاس) از اثرات سطح ۱ (روش آموزشی بر روی دانش‌آموز) تفکیک شده و سوگیری ناشی از عامل انسانی مدرس به حداقل برسد.

پیوست ۱: ساختار و مراحل اجرای مداخله آموزشی مبتنی بر یادگیری خرد

جدول ۱. ساختار و مراحل اجرای مداخله آموزشی مبتنی بر یادگیری خرد.
Table 1. Structure and stages of the micro-learning-based educational intervention.

جلسه Session	هدف Objective	محتوای کپسولی و ابزار تولید Capsule Content and Production Tool	نقش معلم (تسهیلگر) Teacher's Role (Facilitator)	نقش دانش‌آموز (فعال) Student's Role (Active)
اول First	اجرای پیش‌آزمون Pre-test administration	پرسشنامه دیجیتال (پرسلاین) شامل مقیاس بار شناختی Digital questionnaire (Porsline) including cognitive load scale	تبیین اهداف، ارسال لینک در شاد و پایش تکمیل فرمها Explaining objectives, sending link in Shad, and monitoring form completion	پاسخدهی به پرسشنامه‌ها با تمرکز بر وضعیت ذهنی خود Responding to questionnaires focusing on one's mental state
دوم Second	درک مفهوم رشد و نشانه‌های آن Understanding the concept of growth and its signs	کپسول ۱: انیمیشن ۳ دقیقه‌ای (اینشات) درباره مفهوم رشد. کپسول ۲: اینفوگرافیک تعاملی (فتوشاپ) درباره تغییرات قد و وزن Capsule 1: 3-minute animation (InShot) about the concept of growth. Capsule 2: Interactive infographic (Photoshop) about height and weight changes	ارائه کپسول اول، توقف برای پرسش، سپس ارائه کپسول دوم و مدیریت گفتوگوی کوتاه Presenting the first capsule, pausing for questions, then presenting the second capsule and managing a short dialogue	مشاهده انیمیشن، تحلیل اینفوگرافیک و بیان یک تغییر رشد در خود Watching the animation, analyzing the infographic, and expressing one growth change in oneself
سوم Third	شناسایی مراحل زندگی انسان Identifying human life stages	کپسول ۱: داستان تصویری ۴ دقیقه‌ای (نوزادی تا پیری). کپسول ۲: بازی وصل‌کردنی کوتاه در بستر تعاملی Capsule 1: 4-minute picture story (infancy to old age). Capsule 2: Short matching game in an interactive platform	هدایت دانش‌آموزان به دسته‌بندی تصاویر مراحل زندگی و ارائه بازخورد فوری به پاسخها Guiding students to categorize life stage pictures and providing immediate feedback on responses	ترتیب‌بندی مراحل زندگی و مشارکت در بازی تشخیص سن Ordering life stages and participating in the age recognition game
چهارم Fourth	عوامل مؤثر بر رشد (تغذیه) Factors affecting growth (nutrition)	کپسول ۱: ویدئو-کپسول ۳ دقیقه‌ای درباره گروههای غذایی. کپسول ۲: فعالیت انتخاب سفره سالم (تصویر تعاملی) Capsule 1: 3-minute video capsule about food groups. Capsule 2: Healthy table selection activity (interactive image)	ایجاد پیوند بین فعالیت بدنی و رشد ها (ارائه مفهوم در قالب کپسول صوتی) Creating a link between physical activity and bone growth (presenting the concept as an audio capsule)	انتخاب خوراکی‌های مفید از میان گزینه‌ها و ثبت گزارش کوتاه ۱ دقیقه‌ای Choosing healthy foods from the options and recording a short 1-minute report
پنجم Fifth	عوامل مؤثر بر رشد (خواب و ورزش) Factors affecting growth (sleep and exercise)	کپسول ۱: انیمیشن ۳ دقیقه‌ای درباره تأثیر خواب بر مغز. کپسول ۲: چالش ورزشی ۱ دقیقه‌ای در کلاس Capsule 1: 3-minute animation about the effect of sleep on the brain. Capsule 2: 1-minute exercise challenge in class	ایجاد پیوند بین فعالیت بدنی و رشد استخوانها (ارائه مفهوم در قالب کپسول صوتی) Creating a link between physical activity and bone growth (presenting the concept as an audio capsule)	انجام حرکات کششی ساده و گوش دادن به پادکست ۲ دقیقه‌ای رشد Performing simple stretching exercises and listening to a 2-minute growth podcast
ششم Sixth	بهداشت دهان (مسواک‌زدن) Oral hygiene (toothbrushing)	کپسول تعاملی: بازی طراحی شده با اسکرچ‌جونیور (مراحل مسواکزدن). تمرکز بر یک مهارت	نصب و اجرای فایل اسکرچ‌جونیور روی گوشی‌ها، نظارت بر ترتیب صحیح مراحل در بازی	اجرای بازی دیجیتال، تکرار مراحل مسواک‌زدن

		واحد :Interactive capsule Game designed with ScratchJr (toothbrushing steps). Focus on a single skill	Installing and running the ScratchJr file on phones, monitoring the correct order of steps in the game	در محیط بازی تا کسب امتیاز Playing the digital game, repeating toothbrushing steps in the game environment to earn points
هفتم Seventh	مراقبت از دندان (خوراکی‌ها) Dental care (foods)	کپسول تعاملی: بازی اسکرچ-جونیور (تفکیک خوراکی مفید و مضر). تمرکز بر یک مفهوم تمایزی Interactive capsule: ScratchJr game (distinguishing healthy and harmful foods). Focus on a single discriminatory concept	هدایت دانش‌آموزان در محیط بازی و تحلیل نهایی نتایج بازی در کلاس Guiding students in the game environment and final analysis of game results in class	انجام بازی تفکیک خوراکی‌ها و ارائه توضیح درباره چرایی ضرر قندها Playing the food sorting game and explaining why sugars are harmful
هشتم Eighth	اجرای پس‌آزمون-Post test administration	در جلسه پایانی، پس‌آزمون از طریق لینک پرسشنامه دیجیتال در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت تا میزان تغییرات حاصل از اجرای برنامه آموزشی بررسی شود In the final session, the post-test was provided to students via a digital questionnaire link to examine the changes resulting from the educational program	راهنمایی دانش‌آموزان و والدین در خصوص نحوه تکمیل پرسشنامه و نظارت بر اجرای صحیح پس‌آزمون Guiding students and parents on how to complete the questionnaire and monitoring the correct administration of the post-test	تکمیل پس‌آزمون با توجه به آموخته‌های ۸ جلسه Completing the post-test based on the learnings of the 8 sessions

پیوست ۲. مراحل اجرای مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد یادگیری معکوس.

جدول ۲. مراحل اجرای مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد یادگیری معکوس.
Table 2. Stages of the flipped learning-based educational intervention.

جلسه Session	محتوای پیش‌کلاس (خارج از کلاس) Pre-class Content (Outside Class)	فعالیت داخل کلاس (حضوری) In-class Activity (Face-to-face)	نقش معلم (تسهیل‌گر عمیق) Teacher's Role (Deep Facilitator)	نقش دانش‌آموز (کاوشگر) Student's Role (Explorer)
اول First	توجیه والدین در گروه شاد Orienting parents in the Shad group	اجرای پیش‌آزمون در محیط مدرسه Administering the pre-test in the school environment	تبیین روش معکوس برای والدین Explaining the flipped method to parents	آشنایی با رویکرد جدید آموزشی Familiarizing with the new educational approach
دوم Second	مشاهده ویدئوی ۸ دقیقه‌ای «سفر رشد» (شامل مفاهیم رشد و نشانه‌ها به‌صورت یکپارچه) Watching an 8-minute video "Journey of Growth" (including growth concepts and signs in an integrated manner)	پرسش و پاسخ درباره ویدئو و انجام آزمایش عملی (اندازه‌گیری قد همکلاسی‌ها) Q&A about the video and conducting a practical experiment (measuring classmates' height)	مدیریت ایستگاه‌های اندازه‌گیری و رفع اشکال از مفاهیم ویدئو Managing measurement stations and resolving misconceptions from the video	ثبت اندازه‌ها در جدول و مقایسه آن با اطلاعات ویدئوی دیشب Recording measurements in a table and comparing them with the previous night's video information
سوم Third	مطالعه بروشور دیجیتال (فتوشاپ) و فایل صوتی ۷ دقیقه‌ای درباره مراحل زندگی Studying a digital brochure (Photoshop) and a 7-minute audio file about life stages	کار گروهی: طراحی روزنامه دیواری کوچک درباره «من از نوزادی تا کنون» Group work: Designing a small wall newspaper about "Me from infancy until now"	سازماندهی گروه‌ها و فراهم کردن ابزار کاردستی؛ نظارت بر بحث‌های گروهی Organizing groups and providing craft tools; monitoring group discussions	اشتراک‌گذاری عکس‌های کودکی و انطباق آن‌ها با مفاهیم بروشور Sharing childhood photos and aligning them with the brochure concepts
چهارم Fourth	مشاهده انیمیشن ۱۰ دقیقه‌ای «آشپزخانه سالم» (شامل تمام عوامل مؤثر بر رشد) Watching a 10-minute animation "Healthy Kitchen" (including all factors affecting growth)	حل معماهای آموزشی و سناریونویسی برای یک روز زندگی سالم Solving educational puzzles and scenario writing for a healthy day	طرح سناریوهای چالش‌برانگیز (مثلاً: اگر صبحانه نخوریم چه می‌شود؟) Designing challenging scenarios (e.g., What happens if we don't eat breakfast?)	تحلیل سناریوها در گروه‌های ۳ نفره و ارائه راهکار Analyzing scenarios in 3-person groups and presenting solutions
پنجم Fifth	مشاهده ویدئوی ۹ دقیقه‌ای «دندان‌های ما» (آشنایی با انواع دندان و ساختمان آن) Watching a 9-minute video	مشاهده ماکت دندان و تمرین عملی استفاده از نخ دندان در کلاس	آموزش عملی روی ماکت و نظارت بر دقت دانش‌آموزان در تمرین	کار با ماکت دندان و پرسش درباره بخش‌های مبهم ویدئو

	"Our Teeth" (familiarity with tooth types and structure)	Observing a dental model and practicing flossing in class	Practical training on the model and monitoring students' accuracy in practice	Working with the dental model and asking about ambiguous parts of the video
ششم Sixth	گوش دادن به قصه صوتی ۸ دقیقه‌ای «میکروب‌های دندان» (علل پوسیدگی) Listening to an 8-minute audio story "Tooth Microbes" (causes of decay)	آزمایش علمی: قرار دادن تخم‌مرغ در سرکه (شبیه‌سازی پوسیدگی دندان) Science experiment: Placing an egg in vinegar (simulating tooth decay)	هدایت آزمایش علمی و نتیجه‌گیری از اثر اسید بر کلسیم Guiding the science experiment and concluding the effect of acid on calcium	مشاهده تغییرات پوسته تخم‌مرغ و انطباق آن با قصه میکروب‌ها Observing changes in the eggshell and aligning them with the microbe story
هفتم Seventh	مشاهده ویدئوی ۷ دقیقه‌ای جمع‌بندی بهداشت فردی و اجتماعی Watching a 7-minute video summarizing personal and social hygiene	حل کاربرگ‌های تحلیلی و رنگ‌آمیزی خلاقانه (تثبیت نهایی) Solving analytical worksheets and creative coloring (final consolidation)	رفع اشکال انفرادی و ارائه بازخوردهای تشویقی به فعالیت‌های مکتوب Individual troubleshooting and providing encouraging feedback on written activities	تکمیل کاربرگ و مشارکت در جمع‌بندی نهایی درس Completing the worksheet and participating in the final lesson summary
هشتم Eighth	بدون محتوای پیش‌کلاس No pre-class content	اجرای پس‌آزمون نهایی Administering the final post-test	مدیریت آزمون و نظارت بر شرایط اجرا Managing the test and monitoring administration conditions	پاسخ به سؤالات آزمون نهایی Answering the final test questions

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، اصـول اخلاقی پژوهش‌های کیفی به‌طور کامل رعایت شـده اسـت. پیش از انجام مصـاحبه‌ها، هدف از اجرای پژوهش و نحوه اسـتفاده از داده‌ها برای تمامی شـرکت‌کنندگان تشـریح گردید و رضـایت آگاهانه آنان جهت شـرکت در مطالعه و ضـبط جلسـات دریافت شـد. همچنین به شـرکت‌کنندگان اطمینان داده شـد که مشـارکت آنان داوطلبانه بوده و حق انصـراف در هر مرحله را دارند. به‌منظور حفظ حریم خصـوصـی، محرمانگی و گمنامی، هیچ‌گونه اطلاعات هویتی و قابل‌شـناسـایی از افراد ثبت نشـد و برای نقل‌قول‌ها و تحلیل‌ها از کدهای اختصاصی استفاده گردید.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول (دانشجو) در مفهوم‌سازی پژوهش، تدوین روش‌شناسی، طراحی و اجرای پروتکل‌های مداخلات آموزشی مبتنی بر یادگیری معکوس و یادگیری خرد، اجرای جلسات آموزشی، گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و نگارش پیش‌نویس اولیه مقاله مشارکت داشت. نویسنده دوم (استاد راهنما) در نظارت علمی بر مراحل پژوهش، راهنمایی در تدوین روش‌شناسی، بررسی و اصلاح پروتکل‌های مداخلات آموزشی، نظارت بر تحلیل و تفسیر یافته‌ها و بازبینی و ویرایش علمی مقاله مشارکت کرد. نویسنده سوم (استاد مشاور) در ارائه مشاوره تخصصی در زمینه طراحی پژوهش و مداخلات آموزشی، بررسی تناسب محتوای آموزشی و ابزارهای پژوهش، مشارکت در تفسیر یافته‌ها و بازبینی و اصلاح مقاله مشارکت داشت.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از مدیر، معلمان و کادر محترم مدرسه که با همکاری و همراهی ارزشمند خود زمینه اجرای این پژوهش را فراهم کردند، صمیمانه قدردانی می‌شود. همچنین از والدین گرامی دانش‌آموزان که با حضور در جلسه توجیهی و حمایت از اجرای این پژوهش همکاری لازم را مبذول داشتند، تشکر و سپاسگزاری می‌گردد. در نهایت، از دانش‌آموزان عزیز که با مشارکت و همراهی خود در فرایند اجرای پژوهش نقش مهمی ایفا کردند، قدردانی می‌شود. بی‌تردید همکاری صمیمانه همه این عزیزان نقش مهمی در تحقق اهداف این مطالعه داشته است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

بیانیهٔ استفاده از هوش مصنوعی

در فرایند آماده‌سازی و بازنگری این مقاله، از ابزارهای هوش مصنوعی مولد صرفاً برای بهبود نگارش و ویرایش زبانی متن، اصلاح ساختار جملات و افزایش انسجام و وضوح بیان استفاده شده است. کلیه محتوای علمی، ایده‌های پژوهش، طراحی، تحلیل داده‌ها، تفسیر یافته‌ها

و نتیجه‌گیری‌ها به صورت کامل توسط نویسندگان انجام شده و مسئولیت صحت، اصالت و تمامیت محتوای نهایی مقاله بر عهده نویسندگان است.

منابع

ابراهیمی دباغ، محمد، و ظفر حیدرپور، مهدی. (۱۴۰۰). مروری بر تأثیرات یادگیری خرد بر سطح یادگیری. *پژوهش در آموزش علوم تجربی، ۱*(۱)، ۱–۸. https://sid.ir/paper/950264/fa

ابراهیمی اورنگ، اکبر، صاحب‌یار، حافظ، و ابراهیمی اورنگ، مهدی. (۱۴۰۳). تأثیر یادگیری معکوس بر خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی در درس علوم تجربی. *پژوهش در آموزش شیمی، ۶*(۱)، ۳۷–۵۸. https://doi.org/10.48310/chemedu.2024.15805.1185

اسناوندی، محدثه، مرادی، رحیم، و باقری، محسن. (۱۴۰۴). کلاس معکوس و یادگیری خرد در عصر دیجیتال: یک مطالعهٔ مقایسه‌ای بر درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی. *فناوری آموزش، ۱۹*(۴)، ۹۷۷–۹۹۰. https://doi.org/10.22061/tej.2026.12112.3234

قدیری، سمانه، رستمی‌نژاد، محمدعلی، محمدحسنی، نسرین، و آیتی، محسن. (۱۴۰۳). تأثیر بازی‌وارسازی دیجیتال بر بار شناختی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارای سبک شناختی وابسته به زمینه: رویکرد ردیاب چشمی. *فناوری‌های آموزشی در یادگیری، ۷*(۲۳)، ۳۷–۶۴. https://doi.org/10.22054/jti.2024.77575.1431

مرادی، رحیم، و آراسته صالح کوهی، مهدیه. (۱۴۰۴). یادگیری معکوس، راهبردی نوین در توسعه توانایی استدلال و تجزیه و تحلیل دانش‌آموزان در نوشتن مقاله‌های کوتاه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۴*(۱)، ۲۰۵–۲۱۶. https://doi.org/10.48310/pma.2025.14488.4234

مرادی، رحیم، و مرجانی، ملیحه. (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های محیط یادگیری مبتنی بر فناوری سیار به‌منظور اجرای کلاس معکوس اثربخش: یک مطالعه سنتزپژوهی. *تدریس‌پژوهی، ۱۰*(۴)، ۱۶۱–۱۸۱. https://doi.org/10.22034/trj.2022.62690

مرادی، رحیم، فاضلی مقدم، مرتضی، رسولی، بهنام، و رجبیان دهزیره، مریم. (۱۴۰۳). واکاوی سناریوهای محتمل روندهای نوظهور در آموزش و یادگیری دروس معارف دانشگاه‌ها با رویکرد آینده‌پژوهی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۱*(۲)، ۱۶۹–۱۸۴. https://doi.org/10.22070/tlr.2024.18653.1532

مومنی مهموئی، حسین، و کاوه، حمیرا. (۱۴۰۱). کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس. https://civilica.com/doc/1757665

نوروزی، مجتبی، و فغفوری بیلندی، علی‌اکبر. (۱۴۰۱). آسیب‌های اجتماعی روش‌های نادرست آموزش قرآن (مطالعهٔ موردی کتاب‌های درسی آموزش و پرورش). *قرآن و علوم اجتماعی، ۲*(۴)، ۱۱۰–۱۴۰. https://doi.org/10.22034/arq.2023.362422.1137

سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۸۷). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری* (ویرایش دوازدهم). انتشارات آگاه.

Annetta, L., & Newton, M. (2024). Perceived cognitive load of extended reality serious educational games about climate change. *Docens Series in Education, 7*, 25–43. https://docensjournal.org/index.php/docens/article/view/55

Asnavandi, M., Moradi, R., & Bagheri, M. (2025). Flipped classroom and microlearning in the digital age: A comparative study on cognitive, emotional, and behavioral engagement of elementary school students. *Technology of Education Journal (TEJ), 19*(4), 977–990. https://doi.org/10.22061/tej.2026.12112.3234 [in Persian]

Ebrahimi Dabbagh, M., & Zafar Heidarpour, M. (2021). An overview of the effects of microlearning on the level of learning. *Research in Experimental Science Education, 1*(1), 1–8. https://sid.ir/paper/950264/fa [in Persian]

Ebrahimi Orang, A., Sahebyar, H., & Ebrahimi Orang, M. (2024). The effect of flipped learning on self-efficacy and academic performance in the field of experimental sciences among female grade six students. *Research in Chemistry Education, 6*(1), 37–58. https://doi.org/10.48310/chemedu.2024.15805.1185 [in Persian]

Fialho, L. M., Neves, V. N., & do Nascimento, K. A. (2024). The use of microlearning in the educational field: An overview of worldwide scientific production. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 28*(88), 7–23. https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3123

Ghadiri, S., Rostaminezhad, M. A., Mohammadhasani, N., & Ayati, M. (2024). The effect of digital gamification on cognitive load and academic performance of students with context-dependent cognitive style: Eye tracker approach. *Educational Technologies in Learning, 7*(23), 37–64. https://doi.org/10.22054/jti.2024.77575.1431 [in Persian]

Gohar, R. H. A. (2023). A microlearning ESP program to develop university students' vocabulary and reduce their cognitive load. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education, 83*(1), 453–476. https://doi.org/10.21608/OPDE.2023.325342

Harmini, T., Sudibyo, N. A., & Suprihatiningsih, S. (2022). The effect of the flipped classroom learning model on students' learning outcome in multivariable calculus course. *AlphaMath: Journal of Mathematics Education, 8*(1), 72–78. https://doi.org/10.30595/alphamath.v8i1.10854

Huang, H. L., Hwang, G. J., & Chen, P. Y. (2022). An integrated concept mapping and image recognition approach to improving students' scientific inquiry course performance. *British Journal of Educational Technology*, *53*(3), 706-727. https://doi.org/10.1111/bjet.13177

Hui, C., Xiaoyi, G., Ning, Y., & Xiaohua, W. (2023). Influence of flipped classroom on learning effects: From perspective of cognitive load. *Journal of Beijing University of Posts and Telecommunications (Social Sciences Edition), 25*(3), 81–88. https://doi.org/10.19722/j.cnki.1008-7729.2023.0006

Karagöl, İ., & Esen, E. (2019). The effect of flipped learning approach on academic achievement: A meta-analysis study. *Hacettepe University Journal of Education, 34*(3), 708–727. https://doi.org/10.16986/huje.2018046755

Kohnke, L., Foung, D., & Zou, D. (2024). Microlearning: A new normal for flexible teacher professional development in online and blended learning. *Education and Information Technologies, 29*(4), 4457–4480. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11964-6

Mahmoudi, A., Yarahmadi, Y., & Moradi, O. (2023). Comparing the effectiveness of reverse learning model and cooperative learning on the academic engagement of secondary school students. *Sociology of Education, 10*(1), 366–376. https://doi.org/10.22034/ijes.2023.2003494.1415 [in Persian]

Mohammed, G. S., Wakil, K., & Nawroly, S. S. (2018). The effectiveness of micro-learning to improve students' learning ability. *International Journal of Educational Research Review, 3*(3), 32–38. https://doi.org/10.24331/ijere.415824

Momeni Mahmoei, H., & Kaveh, H. (2022). Application of information and communication technology in schools. https://civilica.com/doc/1757665 [in Persian]

Moradi, R., & Arasteh Saleh Kohi, M. (2025). Investigating the effect of flipped learning on students' reasoning and analysis power in writing short essays. *Educational and Scholastic Studies, 14*(1), 205–216. https://doi.org/10.48310/pma.2025.14488.4234 [in Persian]

Moradi, R., & Marjani, M. (2022). Identifying the components of the learning environment based on mobile technology in order to implement an effective flipped classroom: A synthesis study. *Research in Teaching, 10*(4), 161–181. https://doi.org/10.22034/trj.2022.62690 [in Persian]

Moradi, R., Fazeli, M., Rasouli, B., & Rajabian Deh Zireh, M. (2024). Analyzing possible scenarios of emerging trends in teaching and learning university courses with a future research approach. *Teaching and Learning Research, 21*(2), 169–184. https://doi.org/10.22070/tlr.2024.18653.1532 [in Persian]

Noroozi, M., & Faghfuri Bilandi, A. A. (2022). Social harms of incorrect methods of teaching the Qur'an (A case study of textbooks for the Ministry of Education). *Qur'an and Social Sciences, 2*(4), 110–140. https://doi.org/10.22034/arq.2023.362422.1137 [in Persian]

Omarchevska, Y., van Leeuwen, A., & Mainhard, T. (2024). The flipped classroom: First-time student preparatory activity patterns and their relation to course performance and self-regulation. *Journal of Computing in Higher Education*, 1–23. https://doi.org/10.1007/s12528-024-09399-0

Paas, F. G., & Van Merriënboer, J. J. (1994). Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review, 6*, 351–371. https://doi.org/10.1007/BF02213420

Quan, Z., Grant, L., Hocking, D., & Connor, A. (2024). Distinctive mobile learning: Where it is different and how it can make a difference. *Interactive Learning Environments, 32*(1), 257–272. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2086267

Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2008). *Research methods in behavioral sciences* (12th ed.). Agah Publishing. [in Persian]

Schnotz, W., & Kürschner, C. (2007). A reconsideration of cognitive load theory. *Educational Psychology Review, 19*, 469–508. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9053-4

Seel, N. M. (2008). Empirical perspectives on memory and motivation. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 39–54). Routledge. SBN:1135596905

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37-76). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8

Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review, 17*, 147–177. https://doi.org/10.1007/s10648-005-3951-0

Xin, X., & Zhang, M. (2024). Effects of flipped English learning designs on learning outcomes and cognitive load: Workload of out-of-class activities versus during-class activities. *Journal of Computer Assisted Learning*, *4*(40), 1850-1965. https://doi.org/10.1111/jcal.13002

Interdisciplinary Studies in Education
ISSN: 2980-9479

Analysis of the Perceptions of Professors at South Khorasan University of Education about Virtual Education: Opportunities and Challenges in the Lived Experience of the Corona Era [1]

Meysam Gholampour *,[1], **Mohammad Mahmodi Boureng** [2], **Saied Rahmati Kahkhah** [3], **Ahmad Arabi Juneghani** [4]

[1] *Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Human Sciences, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.*
[2] *Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.*
[3] *Department of Educational Sciences, ToH.C., Islamic Azad University, Torbat Heydarieh, Iran.*
[4] *Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.*

ARTICLE INFO

RESEARCH ARTICLE

Received: 2026-03-14
Revised: 2026-07-05
Accepted: 2026-07-08
Available online: 2026-10-17

KEYWORDS:
Virtual education,
Farhangian University,
opportunities,
challenges.

1 Corresponding author
M.gholampour@hsu.ac.i
2 mmahmoodi@birjand.ac.ir
3 rahma.tisaeidoo@gmail.com
4 a.arabi@cfu.ac.ir

EXTENDED ABSTRACT

Background and Objectives: The COVID-19 pandemic caused significant disruption across educational institutions worldwide. In this era, changing educational practices and platforms is known as the only way to continue education. On these platforms, professors were the most important agents of education. Now that about three years have passed since the coronavirus pandemic, examining the perceptions of professors towards this educational approach can provide the necessary basis for better virtual education. The purpose of the present study was to examine the perceptions of Farhangian University professors towards education during the Corona era.

The COVID-19 pandemic has caused the closure of university campuses around the world and the transfer of all learning, teaching, and assessment to online spaces. The effects of this on the academic community as frontline providers of higher education are profound (Watermeyer et al, 2020). Meanwhile, the Iranian higher education system has also announced the closure of universities and higher education centers since early March 2020, when the first coronavirus patients were identified in the country and this became a media issue. Following the nationwide holidays in early 2020 and with the peak of the Corona outbreak in the country and the risk of severe infection; universities and higher education centers announced the closure of in-person training courses and revealed their trump card, namely education through electronic means. Despite the COVID-19 disease and the urgency to continue distance learning, the present and perhaps long-term future of higher education is inextricably linked to what researchers

1

Cite this article: Gholampour, M., Mahmodi Boureng, M., Rahmati Kahkhah. S. & Arabi Juneghani, A. (2026). Analysis of the perceptions of professors at South Khorasan University of Education about virtual education: Opportunities and challenges in the lived experience of the Corona era. *Interdisciplinary Studies in Education, 5*(3), 106–133.
http://doi.org/10.48310/ise.2026.20374.1411

© 2026 Authors retain the copyright and full publishing rights.
https://ise.cfu.ac.ir
Publisher: Farhangian University

have been calling the digitalization of modern processes in recent years (Watermeyer et al, 2020).
However, despite all the infrastructure problems, it cannot be hidden that professors and university officials were at the forefront of this struggle and did not hesitate to do anything to educate students. Iranian university professors themselves were at the forefront of efforts to continue the education process during the Corona era and rightly showed a lot of efforts in this regard, which were perhaps less seen and paid attention to. Within the Iranian higher education system, Farhangian University was established as a new university in the higher education system with a change in the structure of teacher training in the education system with special goals. Farhangian University, as the main institution for teacher training and a pillar of the transformation and excellence of education in the Islamic Republic of Iran, is an institution on a national scale, with a professional mission-oriented identity; to provide, train and empower human resources for the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran based on the philosophy of Islamic education and in accordance with the fundamental transformation document and responding to social demands in areas related to the competitive advantage of the university, which was established in 2011 using all local, national, regional and international capacities. Now that more than three years have passed since the challenge of the coronavirus pandemic in Iran has been resolved, examining the views of professors who have had experience in virtual education during these times can be a solution to many of the current challenges and problems of virtual education, and this approach can be used as a complementary educational approach. Therefore, the purpose of this study is to examine the perceptions of Farhangian University professors regarding education during the Corona period.

Methods: The present study is a qualitative research in terms of approach and is based on descriptive phenomenological studies in terms of method (Van Manen, 2016). Phenomenology is the study or description of a phenomenon, the description of what people experience (Moradi Pardanjani et al., 2015). In the descriptive phenomenological approach, phenomena are analyzed independently of pre-specified assumptions, in which the researcher seeks to understand the lived experience of people from the phenomenon and provide fully descriptive details of the phenomenon (Van Manen, 2016). The statistical population studied in this study was the professors of Farhangian University of South Khorasan Province. The sampling in this study was of the type of convenience sampling because the aim was to select professors who had teaching experience in the pre-COVID era at Farhangian University and who were also teaching at this university during the COVID era. Therefore, an attempt was made to interview members of the official faculty and tenured professors of this university so that they had experienced the changes in a tangible way and could provide useful information. The number of participants in the study was determined based on theoretical saturation and reached sixteen people. The interviewees were of both sexes, male and female. The range of teaching experience of the participants in the interview was from three to twenty-eight years.

Findings: The analysis of participants' perceptions revealed that professors showed two behaviors of acceptance and resistance when faced with this teaching approach, and listed positive consequences such as new experiences, revealing weaknesses, changing attitudes towards education, and economic attractiveness for education during the Corona era; they also believed that there were challenges such as increased workload, challenges in the education process, increased expectations, increased costs, lack of appropriate infrastructure, cultural challenges, role overlap, and unplanned university life, and that strategies such as culture building, providing infrastructure, educating stakeholders, and redesigning the higher education system could improve education practices during this era and similar educational practices.

Conclusion: Transformation in the approach to virtual education requires changes in the individual, structural, and supervisory dimensions of education. In this regard, issues such as training administrators, creating the necessary infrastructure within the university environment, improving students' media literacy, and transforming educational approaches should be taken into consideration.

Ethical Considerations

The present study was conducted in strict adherence to the ethical principles governing research in the humanities and in accordance with the established ethical guidelines. Before the commencement of the research process, the objectives, nature, and procedures of the interviews were clearly explained to the participating professors, and their informed, voluntary consent to participate and for the recording of the conversations was formally obtained. Participants were assured that they retained the right to withdraw at any stage of the research without any consequences or repercussions. Furthermore, to ensure privacy, confidentiality, and anonymity, all identifying information and individual-organizational markers were removed from the interview transcripts and replaced with pseudonyms and participant identifiers.

Authors' Contribution

The first author was responsible for the initial conceptualization of the research, the analysis and interpretation of the results, and the original drafting of the manuscript. The second and third authors contributed to data collection and conducting the interviews. The fourth author assisted in the revision of the manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

AI Disclosure Statement

The authors declare that no artificial intelligence (AI) tools were used in the preparation, writing, analysis, or finalization of this manuscript.

واکاوی ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی از آموزش مجازی: فرصت‌ها و چالش‌ها در تجربهٔ زیستهٔ دوران کرونا[1]

میثم غلام پور [1,*]، محمد محمودی بورنگ [2]، سعید رحمتی کهخا [3]، احمد عربی جونقانی [4]

[1] گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

[2] گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

[3] گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.

[4] گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۲۳
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۱۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۱۷
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۲۵

واژگان کلیدی:
آموزش مجازی،
دانشگاه فرهنگیان،
فرصت‌ها،
چالش‌ها.

[1] نویسنده مسئول
m.gholampour@hsu.ac.ir

[2] mmahmoodi@birjand.ac.ir

[3] rahma.tisaeidoo@gmail.com

[4] a.arabi@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: آموزش مجازی به‌عنوان رویکردی نوین در آموزش است که از دوران کرونا در ایران به صورت رسمی وارد چرخهٔ آموزش شد در این دوران تغییر رویه‌ها و بسترهای آموزشی تنها راه تداوم آموزش شناخته شد. در این بسترها اساتید مهم‌ترین کارگزاران آموزش بودند. اکنون که بیش از دو سال از همه‌گیری ویروس کرونا می‌گذرد، بررسی ادراکات اساتید در زمینهٔ این رویکرد آموزشی، می‌تواند زمینه لازم برای آموزش بهتر مجازی را فراهم آرود. هدف پژوهش حاضر بررسی ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینهٔ آموزش مجازی بر مبنای تجارب زیستهٔ در دوران کرونا بود.

روش‌ها: رویکرد پژوهش حاضر کیفی و از نظر روش مبتنی بر مطالعات پدیدارنگاری از نوع توصیفی است. جامعه آماری هدف مطالعه در این پژوهش اساتید دانشگاه فرهنگیان استان خراسان جنوبی در پردیس‌های شهید باهنر بیرجند، سجاد و مرکز مدرس شهرستان قائنات بودند بر اساس نمونه‌گیری موارد مطلوب (هدفمند) ۱۶ نفر از اساتید این دانشگاه در پژوهش شرکت کردند. داده‌ها، از طریق مصاحبهٔ نیمه‌ساختار یافته جمع‌آوری شدند. تحلیل داده‌ها از طریق فرآیند تحلیل مضمون انجام شد. جهت افزایش اعتبار یافته‌های پژوهش حاضر از معیارهای لینکلن و کوبا استفاده شده است.

یافته‌ها: تحلیل ادراکات مشارکت‌کنندگان نشان داد اساتید در مواجهه با این رویکرد تدریس دو رفتار پذیرش و مقاومت را از خود نشان دادند و تبعات مثبتی چون تجربیات تازه، آشکارسازی ضعف‌ها، تغییر نگرش به آموزش و جذابیت اقتصادی را برای آموزش مجازی برشمردند. همچنین، معتقد بودند چالش‌هایی از قبیل افزایش حجم کار، چالش‌های فرآیند آموزش، افزایش توقعات، افزایش برخی هزینه‌ها، نبود زیرساخت مناسب، چالش فرهنگی، تداخل در نقش‌ها و بی برنامگی دانشگاه وجود داشته و راهبردهایی چون فرهنگ‌سازی، فراهم آوردن زیرساخت‌ها، آموزش ذی نفعان و بازطراحی نظام آموزش عالی می‌تواند باعث بهبود رویه‌های آموزش در این دوران و رویه‌های مشابه آموزشی شود.

1

استناد به این مقاله: غلام پور، میثم؛ محمودی بورنگ، محمد؛ رحمتی کهخا، سعید؛ عربی جونقانی، احمد. (۱۴۰۵). واکاوی ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی از آموزش مجازی: فرصت‌ها و چالش‌ها در تجربهٔ زیستهٔ دوران کرونا. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۵ (۳)، ص ۱۳۳-۱۰۶.

http://doi.org/10.48310/ise.2026.20374.1411

۱۴۰۵ © نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند.

https://ise.cfu.ac.ir
ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نتیجه‌گیری: تحول در رویکرد آموزش مجازی مستلزم تحول در ابعاد فردی، ساختاری و نظارتی آموزش است. در این زمینه، مواردی مانند آموزش مدیران، ایجاد بسترهای لازم در محیط دانشگاه، افزایش سواد رسانه‌ای دانشجویان و تحول در رویکردهای آموزشی باید مورد توجه قرار گیرد.

مقدمه

آمادگی نظام‌های آموزشی برای مدیریت بحران‌ها و مواجهه با شرایط مخاطره آمیز از جمله مهم‌ترین اهداف مدیریت نظام آموزشی است. در چند سال گذشته بیماری کرونا به عنوان مهم‌ترین مخاطره جهانی در زمینه آموزش شناخته شد که کل سیستم‌های آموزشی جهان را متأثر کرد (احمد[۲]، ۲۰۲۵). بیماری ناشی از کرونا ویروس ۲۰۱۹[۳] در اواخر دسامبر ۲۰۱۹ در شهر ووهان چین ظاهر شد(صادقزاده و قاسم‌زاده، ۱۴۰۴). شیوع اولیه کرونا در ووهان به سرعت گسترش یافت و سایر مناطق چین را تحت تأثیر قرار داد. طی چند هفته، موارد کووید ۱۹ در چندین کشور دیگر کشف شد و به زودی، این بیماری یک تهدید جهانی شد (اسپینا[۴] و همکاران، ۲۰۲۰). سازمان بهداشت جهانی (۲۰۲۳) در ۵ مه سال ۲۰۲۳ اعلام کرد که با توجه به واکسیناسیون سراسری و کاهش نرخ گسترش بیماری کرونا، به صورت رسمی اعلام کرد کووید ۱۹ دیگر یک وضعیت اضطراری بهداشت عمومی با اهمیت بین المللی نیست. در ایران نیز وزارت بهداست، تاریخ ۳ مرداد سال ۱۴۰۲ را پایان شرایط اضطراری کرونا در ایران بیان کرد (صادقزاده و قاسم‌زاده، ۱۴۰۴).

دانشگاه‌های بزرگ طی دهه گذشته به تدریج برنامه‌های خود را به صورت آنلاین ارائه می‌کنند و آموزش حضوری خود را کم کرده‌اند در این زمینه می‌توان به دانشگاه‌هایی چون؛ دانشگاه پکن، هاروارد، ییل، آکسفورد، کمبریج و سایر دانشگاه‌ها در این مسیر گام برداشته‌اند. اما در ایران با توجه به وضعیت برخورداری مناطق از بسترهای اینترنت و سایر امکانات زیرساختی نمی‌توان این مورد را به تمام دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی آن نسبت داد. حتی در خود نظام آموزش عالی و مراکز دانشگاهی آن این امکانات از دانشگاه‌های سطح یک تا سطح سوم تفاوت زیادی دارد و امکانات به صورت یکنواخت و به بیان ساده‌تر عادلانه توزیع نشده است. البته خالی از لطف نیست که در اینجا به این گفته فیلیوس[۵]و همکاران (۲۰۱۹) اشاره شود که رفتن به سمت آموزش کاملاً آنلاین به برنامه‌ریزی قابل توجه و سرمایه‌گذاری در بخش‌های مختلف نیاز دارد. به این مسئله باید توجه داشت که در این زمینه تنها ارسال اسلایدهای پاورپوینت به معنای آموزش آنلاین فراگیران نیست (دمویاکور[۶]، ۲۰۲۰).

اساتید دانشگاهی ایران خود به عنوان خط مقدم تلاش‌گران برای ادامه روند آموزش در دوران کرونا بودند و در این زمینه به حق تلاش‌های زیادی از خود نشان دادند که شاید کمتر دیده شد و مورد توجه قرار گرفت (فیض‌پور و همکاران، ۱۴۰۴ و خسروی و ربیعی، ۱۴۰۳). در بین نظام آموزش عالی ایران دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی جدید در نظام آموزشی عالی با تغییر ساختار تربیت معلم در نظام آموزش و پرورش با اهداف ویژه‌ای به وجود آمد. دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد اصلی تربیت معلم و رکن تحول و تعالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مؤسسه‌ای در گستره ملی، با هویتِ مأموریت گرای حرفه‌ای؛ برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و منطبق بر سند تحول بنیادین و

2. Ahmed
3. COVID-19
4. Spina
5. Filius
6. Demuyakor

پاسخگوی تقاضاهای اجتماعی در حوزه‌های مرتبط با مزیت رقابتی دانشگاه که با استفاده از همه ظرفیت‌های محلی، ملی، منطقه‌ای و بین المللی در سال ۱۳۹۰تاسیس شد (غلام‌پور و همکاران، ۱۳۹۹).

دانشگاه نوپا فرهنگیان که خود در زمینه تامین استاد و سایر زیرساخت‌ها پیش از این دچار چالش بود؛ بعد از کرونا با چالش‌هایی دیگر روبه رو شد. اما آموزش‌های نوین و رویکردهای جدید آموزشی، با توجه به جغرافیای وسیع کشور و از سویی عدم عدالت در برخورداری مناطق از امکانات و همچنین تفاوت‌های فرهنگی موجود در مناطق نیازمند بررسی و مهندسی برنامه شد. در این میان این مهمان ناخوانده یا کرونا باعث چالش‌هایی برای دانشگاه فرهنگیان در زمینه آموزش شد. البته اگر با دیدگاه کلان به این تغییر رویکرد آموزش نگاه شود می‌توان آن را به چهارمین دوران انقلاب صنعتی از دیدگاه شواب[7] (۲۰۱۷) پیوند زد و با توجه به مدیریت تغییر لوین با سرعت باور نکردنی از حالت انجماد خارج شده است. انتقال آموزش به محیط آنلاین ممکن است به عنوان یک گام در حرفه‌ای شدن دانشگاهیان تصور شود (واترمر و همکاران، ۲۰۲۲).

تجربه زیسته اساتید دانشگاه فرهنگیان، نهادی که مأموریت حیاتی تربیت معلمان آینده کشور را برعهده دارد، از اهمیت مضاعفی برخوردار است؛ زیرا کیفیت آموزش در این دانشگاه مستقیماً بر آینده نظام آموزشی ایران اثر می‌گذارد. بحران کووید ۱۹، این مأموریت حساس را با چالش‌های ویژه‌ای روبه‌رو ساخت که در بسیاری از دانشگاه‌های دیگر کمتر به این شدت تجربه شد. اساتید دانشگاه فرهنگیان ناگزیر شدند نه‌تنها فرایندهای آموزشی خود را به محیط مجازی منتقل کنند، بلکه همزمان مأموریت تربیت حرفه‌ای معلمان، شامل مهارت‌های تربیتی، کارورزی حضوری، و تعامل چهره‌به‌چهره، را در قالبی غیرحضوری بازآفرینی کنند؛ آن هم در حالی‌که زیرساخت‌های فناورانه، تجربه قبلی در آموزش آنلاین و منابع پشتیبان آموزشی محدود بود. این فشار مضاعف، ابعاد تازه‌ای از دشواری‌ها و فرصت‌های آموزش عالی را آشکار کرد؛ ابعادی که بررسی ادراک و تجربه زیسته این گروه می‌تواند تصویری واقعی از نقاط قوت و ضعف آموزش مجازی در تربیت معلم، در سطح ملی و حتی بین‌المللی، فراهم آورد.

با این حال، تجربه‌ی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا با سایر دانشگاه‌های کشور تفاوتی بنیادین داشته است. رسالت اصلی این دانشگاه نه صرفاً انتقال دانش، بلکه تربیت حرفه‌ای معلمان آینده نظام آموزشی کشور است؛ رسالتی که مستلزم تعامل انسانی، مشاهده‌ی میدانی، کارورزی و آموزش مهارت‌های تربیتی است. در شرایط آموزش مجازی، این مأموریت در معرض تهدید جدی قرار گرفت؛ زیرا اساتید ناچار بودند کیفیت یاددهی–یادگیری و تربیت حرفه‌ای معلمان را بدون حضور فیزیکی و تعامل عینی بازآفرینی کنند، آن هم در بستر زیرساخت‌های محدود فناوری، فشار روانی ناشی از بحران و ضعف آمادگی فناورانه و پشتیبانی سازمانی. افزون بر این، نوپایی ساختار دانشگاه فرهنگیان، پراکندگی جغرافیایی پردیس‌ها، و تمرکز آن بر رشته‌های تربیتی و آموزشی، تجربه‌ای متمایز و چندوجهی از آموزش مجازی رقم زد که در دانشگاه‌های پژوهشی یا فنی کشور مشابهی نداشت.

7. Schwab

شواهد بین‌المللی نشان می‌دهد آموزش مجازی، علی‌رغم مزایای انعطاف‌پذیری، با چالش‌های ساختاری و پداگوژیکی مهمی مواجه است؛ به‌طوری که افت تعاملات انسانی، حذف نشانه‌های غیرکلامی و دشواری در پایش مستمر، آموزش مهارت‌های عملی را با چالش جدی روبرو ساخته است (احمد، ۲۰۲۵ و ناورن[۸]، ۲۰۲۶)؛ علاوه بر این، فقدان طراحی‌های شمول‌محور، شکاف دیجیتال را تعمیق و دغدغه‌های مربوط به عدالت در سنجش را تشدید کرده است (کریم[۹] و همکاران، ۲۰۲۵ و لوملین[۱۰] و همکاران، ۲۰۲۵) ازاین‌رو، گذار از رویکردهای سنتی به‌سوی الگوهای تلفیقی و بسترهای هوشمند برای تضمین اثربخشی آموزش در دوران پسابحران کرونا اجتناب‌ناپذیر است (احمد، ۲۰۲۵ و لی و یان[۱۱]، ۲۰۲۵).

از این منظر، پژوهش حاضر درصدد است با کاوش عمیق در تجربه زیسته‌ی اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی، ضمن شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در دوران کرونا، به تبیین راهبردهای بومی موفق، بازسازی نگرش‌های حرفه‌ای، و تقویت تاب‌آوری آموزشی در موقعیت‌های بحرانی آینده (نظیر اپیدمی‌ها، بحران‌های زیست‌محیطی یا اجتماعی) بپردازد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند شالوده‌ای نظری و کاربردی برای طراحی سیاست‌های مؤثر در حوزه‌ی آموزش معلم، توسعه‌ی مهارت‌های فناورانه اساتید تربیت‌معلمی، و بازآفرینی مدل‌های ترکیبی آموزش در دانشگاه فرهنگیان و سایر نهادهای آموزشی کشور فراهم سازد.

مروری بر ادبیات

آموزش از راه دور و مکاتبه‌ای را نمی‌توان به این دوره یا چند سال اخیر نسبت داد این نوع آموزش‌ها دارای تاریخچه‌ای طولانی است، شروع آن را می‌توان از دوره‌های مکاتبه‌ای با استفاده از خدمات پستی برای تحویل مواد آموزشی به فراگیران و فرستادن تکالیف به‌وسیله دانشجویان نام برد (کاسی[۱۲]، ۲۰۰۸). تحولات بیشتر در زمینه آموزش از را دوره با ظهور فنّاوری‌های ارتباطی به وجود آمد(برمر[۱۳]، ۲۰۱۲). کاربرد فنّاوری‌های آموزشی در فرایندهای یاددهی- یادگیری به یک موضوع مهم در حوزه آموزش در سراسر جهان تبدیل‌شده است. با توجه به آمار و ارقام اعلام شده، این امر با سرعت و به طور وسیعی در حال گسترش است.

آموزش مجازی امروزه تقریباً به معنای استفاده از شیوه‌های پیشرفته رایانه‌ای انتقال مواد و مطالب درسی به فراگیران، دانش آموزان و دانشجویان است. تعریف ذکر شده در اصل تعریف آموزش الکترونیکی است اما ازآنجاکه امروزه نوع غالب ارائه آموزش این شیوه، روش‌های یارانه‌ای است اغلب این دو اصطلاح را به‌جای هم به کار می‌برند. یادگیری الکترونیکی بسیاری از آرمان‌های حوزه آموزش را تحقق بخشیده است (راسموسن[۱۴]، ۲۰۱۶). با فراهم شدن بسترهای آموزش‌های مجازی با توجه به منافع آموزش مجازی در سطح آموزش عالی، تقاضا برای برگزاری دوره‌های آموزش‌های مجازی در برنامه آموزشی دانشگاه‌ها رو به افزایش نهاده است (زامر[۱۵]، ۲۰۱۰).

8. Nawreen
9. Karim
10. Lomellini
11. Li & Yin
12. Casey
13. Bremer
14. Rasmussen
15. Zameer

بررسی تحلیلی پیشینه پژوهشی در دهه اخیر برای رویکرد آموزش مجازی مزایای زیادی را بیان داشته‌اند من جمله؛ تعامل بین فراگیر و معلم را سرعت می‌بخشد (بارا و احمد[16]، ۲۰۱۳)، امکان پیگیری عملکرد یادگیری را فراهم می‌آورد، امکان دسترسی قشرهای وسیعی از مردم را فراهم می‌آورد (کارنس[17]، ۲۰۱۶)، عدالت آموزشی را گسترش می‌دهد (کارنس، ۲۰۱۶) و افزایش دسترسی به اطلاعات و منابع مربوط به مواد درسی را ممکن می‌سازد (مابن[18] و همکاران، ۲۰۱۷).

در دوران بیماری کووید ۱۹ ادامه آموزش و یادگیری نیازمند ابزارهای جدید و اجرای رویکردهای جدید در آموزش است (کونیگ[19] و همکاران، ۲۰۲۰).که ضرورت توجه به ابزارهای دیجیتال و آموزش‌های برخط و آنلاین را نمایان کرد (اکلمان و گریک[20]، ۲۰۲۰). اگر چه روند ورود به آموزش‌های آنلاین در دوران کرونا غیرمنتظره و سریع بود اما این روند باعث شد تحول گسترده‌ای در زمینه آموزش الکترونیک در دانشگاه‌ها اتفاق بیفتد (احمد، ۲۰۲۵ و کونیگ، ۲۰۲۰).

سازگار شدن آموزش مجازی، در تعطیلی دانشگاه‌ها در دوران کرونا نیازمند واکاوی نظرات، پیامدها و زمینه‌های آموزش در این دوران از دیدگاه ذی‌نفعان دارد. تا زمینه‌ای برای مقابله با مخاطرات آینده که امکان دارد اتفاق بیفتند ایجاد شود. حال که بیش از سه سال از برگشتن شرایط به حالت عادی می‌گذرد، شناخت تجارب اساتید در آن دوران و مقایسه آن با تغییرات ایجاد شده بعدازآن می‌تواند راهگشای آموزش با رویکردهای نوین مجازی باشد.

صادقزاده و قاسم‌زاده (۱۴۰۴). در پژوهش خود تجارب زیسته اساتید دانشگاه تبریز در زمینه تدریس مجازی در دوران کرونا را جهت شناسایی چالش‌ها موجود موردبررسی قرار دادند نتایج نشان‌دهنده ضعف در مدیریت و زیرساخت‌های دانشگاهی و ملی، نبود محیط کنترل شده برای ارزیابی واقع بینانه و کاهش عدالت آموزشی بود.

احمد و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی فراملیتی با عنوان بازاندیشی در آموزش آنلاین از راه دور: ادراکات و تجارب دانشجویان پزشکی در جهان پساپاندمی کرونا به این نتیجه رسیدند که علی‌رغم مزایای انعطاف‌پذیری و دسترسی در آموزش مجازی، چالش‌هایی نظیر کاهش تعامل و ضعف در یادگیری مهارت‌های عملی همچنان مانع بزرگی است.

کریم و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی آمیخته با عنوان ادراک معلمان و دانشجویان از آموزش برخط در بنگلادش: چالش‌ها و راهکارها به این نتیجه رسیدند که نابرابری در دسترسی به زیرساخت‌ها، افت مشارکت کلاسی و چالش جدی در سنجش عادلانه، مهم‌ترین موانع آموزش مجازی بوده‌اند. در مقابل، انعطاف‌پذیری زمانی این شیوه یک فرصت محسوب شده که بهره‌گیری مطلوب از آن نیازمند توسعه سواد دیجیتال اساتید و ارتقای بستر سامانه‌های یادگیری است

16. Bora & Ahmed
17. Kearns
18. Maben
19. König
20. Eickelmann and Gerick

دمویاکو (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان ویروس کرونا و یادگیری آنلاین در مؤسسات آموزش عالی: بررسی دیدگاه دانشجویان بین المللی غنا در چین به این نتیجه دست یافت که هزینه بالای اینترنت، مشکل دسترسی به داده و مهارت دانشجویان در آموزش آنلاین مهم‌ترین چالش دانشجویان در این‌گونه آموزش‌ها بوده است.

هانگ و همکاران(۲۰۲۰) در مطالعه‌ای تطبیقی به مقایسه آموزش‌های آنلاین در دوران کرونا با آموزش سنتی قبل و بعدازاین دوره پرداختند نتایج نشان داد دوره‌های آموزش آنلاین نقش مؤثری در بهبود یادگیری فراگیران دارد ولی در مقایسه با آموزش‌ها در حضوری اثربخشی کمتری از خود نشان می‌دهد.

مرور جامع این پیشینه‌ها گویای آن است که تمرکز غالب مطالعات بر توصیف چالش‌های فنی و فناورانه دانشجویان بوده و ادراک عمیق پدیدارشناسانه اساتید مأموریت‌محور؛ به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان که رسالت تکوین هویت حرفه‌ای معلمان آینده را بر دوش دارند؛ مغفول مانده است؛ ازاین‌رو، واکاوی ادراک و تجارب زیسته اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌تواند ضمن پر کردن این شکاف پژوهشی، چارچوبی واقع‌بینانه و راهگشا برای بازطراحی خط‌مشی‌های آموزشی و کاربست خردمندانه الگوهای نوین مجازی و ترکیبی در آموزش عالی معلمان فراهم سازد.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از منظر پارادایم، در زمره پژوهش‌های کیفی و از حیث راهبرد اجرایی، مبتنی بر روش پدیدارشناسی توصیفی است. هدف اصلی این مطالعه، واکاوی عمیق، توصیف و بازنمایی ادراک و تجارب زیسته اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی از فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کرونا بود. منطق و دلیل اصلی انتخاب این رویکرد آن است که پدیدارشناسی امکانی بی‌بدیل برای فهم پدیده‌ها از منظر افرادی که مستقیماً آن را تجربه و زیست کرده‌اند فراهم می‌سازد؛ این طرح به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا بدون تحمیل پیش‌فرض‌ها، چارچوب‌های نظری از پیش‌تعیین‌شده یا سوگیری‌های ذهنی (با بهره‌گیری از رویکرد اپوخه/تعلیق قضاوت)، لایه‌های پنهان و معنای اصیل تجربهٔ زیسته مشارکت‌کنندگان را آشکار و صورت‌بندی کند.

آزمودنی‌ها (حوزه پژوهش)

مشارکت‌کنندگان این پژوهش از میان اعضای هیئت‌علمی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی (پردیس‌های شهید باهنر، امام سجاد (ع) و مرکز آموزش عالی قائنات) به روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر معیار برگزیده شدند. معیارهای ورود شامل سابقه تدریس پیش از بحران کرونا، تجربه فعال و پیوسته در آموزش مجازی در دوران همه‌گیری و اعلام تمایل برای اشتراک تجارب زیسته بود. فرایند جذب مشارکت‌کنندگان به موازات فرایند تحلیل تا حصول اشباع نظری داده‌ها پیش رفت و در نهایت به ۱۶ نفر (زن و مرد) با سابقه خدمت ۳ تا ۲۸ سال در رشته‌های علوم انسانی، علوم تربیتی و پایه ختم شد که جزئیات جمعیت‌شناختی آنان در جدول ۱ درج گردیده است. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان به تفکیک در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول۱. ویژگی جمعیت شناسی مشارکت‌کنندگان پژوهش.
Table 1. Demographic characteristics of research participants.

متغیر Variable		تعداد(درصد) Frequency (%)
توزیع جنسیت Gender Distribution	زن Women	۵ (۳۱) 5 (31)
	مرد Man	۱۱ (۶۹) 11 (69)
تحصیلات Education	دانشجوی دکتری PhD Student	۳ (۱۹) 3 (19)
	دکتری تخصصی PhD	۱۳ (۸۱) 13 (81)
گروه آموزشی Academic Department	علوم تربیتی Educational Sciences	۹ (۵۶) 9 (56)
	آموزش جغرافیا Geography Education	۳ (۱۹) 3 (19)
	آموزش تاریخ History Education	۴ (۲۵) 4 (25)
سابقه خدمت Professional Experience	۳ تا ۱۰ سال Years 3-10	۶ (۳۷/۵) 6 (37/5)
	۱۰ تا ۲۰ سال Years 10-20	۳ (۱۹) 3 (19)
	۲۰ سال به بالا Years 20 or More	۷ (۴۳/۵) 7 (43/5)

ابزار گردآوری داده‌ها

داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه‌های کیفی عمیق و نیمه‌ساختاریافته فردی گردآوری شد. پروتکل راهنمای مصاحبه حول پنج محور اصلی شامل: تجربه زیسته گذار اضطراری از آموزش حضوری به محیط‌های مجازی در آغاز بحران؛ فرایند انطباق و کاربست سامانه‌ها و ابزارهای برخط نظیر سامانه یادگیری الکترونیکی و نرم‌افزار ادوبی‌کانکت؛ چالش‌ها و موانع آموزشی، روان‌شناختی و تعاملی در فضای مجازی؛ بازتعریف نقش حرفه‌ای و هویتی اساتید و تداخل نقش‌ها در این زیست‌بوم و راهبردها و دلالت‌های تجربی برای توسعه آموزش ترکیبی در دوران پساکرونا تدوین گردید. در طول فرایند مصاحبه، به‌منظور ایضاح دقیق‌تر تجارب زیسته و واکاوی لایه‌های عمیق‌تر معنایی ادراک اساتید، علاوه بر پرسش‌های محوری از سؤالات تعقیبی و کاوشگرانه نیز استفاده شد.

فرایند و روش جمع‌آوری داده‌ها

مصاحبه‌ها پس از هماهنگی قبلی و در محیطی آرام و مورد توافق طرفین انجام گرفت. میانگین مدت‌زمان هر جلسه مصاحبه حدود ۹۰ دقیقه بود. تمامی جلسات گفتگو پس از کسب اجازه، با دستگاه ضبط صوت باکیفیت ثبت گردید و در کوتاه‌ترین زمان ممکن پس از اتمام جلسه، به‌صورت کلمه‌به‌کلمه و دقیق پیاده‌سازی و کدگذاری اولیه شد تا از هرگونه فراموشی یا از دست رفتن سرنخ‌های کلامی و غیرکلامی جلوگیری شود.

روش تحلیل داده‌ها و معیارهای اعتباسنجی(روایی و پایایی کیفی)

تجزیه‌وتحلیل متون حاصل از مصاحبه‌ها با روش تحلیل مضمون انجام گرفت؛ بدین‌ترتیب که پس از مطالعه مکرر و غوطه‌وری در داده‌ها، واحدهای معنایی استخراج و طی فرایند کدگذاری در سه سطح مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر شبکه‌بندی شدند. افزون بر این، برای ارتقای استحکام و اعتمادپذیری داده‌ها، از معیارهای چهارگانه لینکلن[۲۱] و گوبا [۲۲](۱۹۸۵) بهره گرفته شد؛ بر این اساس، باورپذیری از طریق بازبینی داده‌ها و کدهای اولیه توسط مشارکت‌کنندگان محقق شد؛ انتقال‌پذیری به‌وسیله ارائه توصیف غنی و عمیق از بافتار پژوهش و تنوع حداکثری در ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان (از حیث جنسیت، سابقه و رشته) تأمین گردید؛ و در نهایت معیارهای قابلیت اطمینان و تأییدپذیری از طریق ثبت و مستندسازی دقیق ردپای پژوهش و ممیزی خارجی توسط دو صاحب‌نظر خارج از پژوهش در حوزه علوم تربیتی و روش‌شناسی کیفی تضمین شد.

یافته‌ها

در این پژوهش چهار پرسش اصلی مطرح شده است که بر اساس آن ترکیب اطلاعات حاصل شده است البته در میان پرسش‌های اصلی پرسش‌های هدایت‌گر نیز پرسیده شده است. در ادامه پاسخ اساتید دانشگاه فرهنگیان پردیس‌های بیرجند با توجه به سوالات ارائه می‌شود.

۱. دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان در مواجهه با تدریس مجازی در دوران کرونا چگونه است؟

تحلیل باورهای اساتید و بیانات آنان در زمینه نحوه مواجهه با تدریس در دوران کرونا و پس از آن نشان داد که می‌توان به طور کل دیدگاه آنان نسبت به تدریس مجازی را به دو دسته کلی پذیرش کامل و مقاومت و دلسردی تقسیم نمود که هر کدام از این دیدگاه‌ها باعث نمود رفتاری ویژه در مواجهه با این پدیده می‌شود. در ادامه به توصیف برخی از جوانب رفتاری این گروه با توجه به بیانات و دیدگاه‌های آنان در مواجهه با تدریس در این دوران پرداخته می‌شود:

مشارکت‌کننده ۵، که به تلاش برای ثمربخشی آموزش خود در آن دوران و پس از آن اشاره کرده است:

بالاخره یه شرایطی پیش آمده بود؛ ما که نباید صورت مسئله رو پاک کنیم و کل امورات زندگی رو تعطیل می‌کردیم باید با شرایط کنار می‌آمدیم و باهاش سازگار می‌شدیم، درسته یکم سخت‌تر شد ولی من سعی خودم رو می‌کردم که آموزشم در این وضعیت ثمربخش‌تر بشه و دانشجو آسیب نبینه، الان هم دیگه آموزش مجازی برام یه رویکرد مکمل حساب می‌شه.

مشارکت‌کننده ۱۱، که به استفاده تلفیقی از تدریس آفلاین و آنلاین اشاره کرده است:

من برای اینکه بتونم مطالب رو به دانشجو خوب تفهیم کنم و دانشجو کمبودی از نظر منابع اطلاعاتی نداشته باشه از هر دو رویکرد تدریس آفلاین و آنلاین استفاده می‌کردم چون این دو رویکرد مکمل هم هستن و

21. Lincoln
22. Guba

ضعف‌های هم رو پوشش می‌دهند.

در بین اساتید گروهی از آن‌ها نیز در برابر تغییر ایجاد شده در شرایط تدریس خود رضایت نداشتند و در برابر این رویکرد تدریس مقاومت نشان می‌دادند. بیشتر موارد بیان شده آنان ناشی از عدم مهارت و دیدگاه مناسب در زمینه آموزش مجازی است؛ در ادامه به توصیف نمونه‌ای از جوانب رفتاری این گروه با توجه به بیانات و دیدگاه‌های آنان در مواجهه با تدریس در آن دوران پرداخته می‌شود:

مشارکت‌کننده ۸، که به عدم انتخاب درس با ماهیت عملی اشاره کرده است:

در اون رویکرد مجازی تدریس من اصلاً درسی که واحد عملی داشته باشه رو انتخاب نمی‌کردم چون واقعا کار رو سخت می‌کرد و فشار کار زیادی رو روی آدم می‌آورد. شاید این مربوط به رویکرد ارائه‌ای هست که برای محتوای دروس عملی در نظر گرفته شده که مناسب بستر مجازی ما در دانشگاه فرهنگیان نیست.

در جدول پیوست شماره ۲ به تلخیص بیانات مشارکت‌کننده‌های پژوهش پرداخته شده است و یافته‌های حاصل از این بخش در آن ارائه شده است.

در مجموع در زمینه جمع‌بندی نتایج حاصل از این بخش از پژوهش می‌توان رفتار مشارکت‌کننده‌های پژوهش را در دو دسته تقسیم‌بندی نمود در دسته اول گروهی از اساتید قرار داشتند که در مواجهه با این تغییر رویکرد تدریس از آن استقبال نموده و آن را پذیرفته بودند این گروه از اساتید با توجه به امکانات موجود سعی داشتند تا با راهبردهایی به بهبود و ثمربخش نمودن تدریس خود در این رویکرد بپردازند و اما در نقطه مقابل آن گروهی از اساتید نیز با توجه به باوری که در آن‌ها نهادینه شده بود و علل آن نیز در سوالات بعدی بررسی خواهد شد نسبت به تدریس مجازی در دوران کرونا و بعد آن از خود مقاومت نشان داده و در عملکرد آن‌ها نوعی بی‌میلی به تدریس مجازی از روی اجبار نمایان است در این گروه افراد از تدریس در فضای مجازی و بسترهای موجود رضایت نداشته و تمایلی به تدریس و اخذ واحدهای عملی با ساعت زیاد از خود نشان نمی‌دادند. در این زمینه توجه به ماهیت واحدهای درسی و برنامه‌های درسی آن باید مد نظر قرار بگیرد که چرا دروس عملی در بسترهای مجازی موجود امکان آموزش آن وجود ندارد؟ آیا ماهیت دروس باید مد نظر قرار گیرد یا نرم افزارهای موجود در آموزش مجازی بر مبنای آن دستخوش دگرگونی قرار گرفته و مهارت اساتید مورد بازنگری قرار گیرد.

۲. ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان از تبعات مثبت آموزش مجازی در دوران کرونا و پس از آن چیست؟

تحلیل محتوای مصاحبه با افراد نمونه نشان می دهد که گروهی از آنان ضمن پذیرش آثار مخرب اقتصادی، اجتماعی، بهداشتی و آموزشی ویروس کرونا بر جوامع جهانی؛ به این نکته نیز تأکید داشتند که تغییر بستر آموزش حضوری به آموزش‌های مجازی و استفاده از بسترهای آنلاین و آفلاین برای تدریس در این دوران دارای تبعات مثبت نیز برای آموزش عالی ایران در دوران پساکرونا شد. در ادامه به برخی اظهارات اساتید در این زمینه اشاره‌ای کوتاه می‌شود:

کرونا بد بود ولی بد مطلق نبود خیلی چیزا رو به ما یاد داد که اگه بشه ازش درست استفاده کرد می‌تونه بیشتر ساختارهای کهنه رو عوض کنه مثلا کی فکرش رو می‌کرد با این همه تبلیغ سوء که از شبکه‌های

اجتماعی و اثراتش می‌کردند همین بستر بشه راهکار آموزش ارزان و در دسترس برای همه، واقعا نگرش به آموزش رو تغییر داد اما حیف که بعد از اون دیگه کسی نیومد و اون بسترها رو درست در زمینه آموزش طراحی مجدد و استفاده کنه. (مشارکت‌کننده، ۳)

در پیوست دوم جدول شماره۳ به ارائه یافته‌های حاصل از این بخش از پژوهش پرداخته است.

در جمع‌بندی اظهارات این گروه از اساتید می‌توان اینگونه استدلال کرد که کرونا صرف نظر از بدی‌ها و چالش‌هایی داشت. به عنوان تجربه‌ای نوین؛ در ساختار نظام آموزش عالی ایران برای تدریس شناخته می‌شود تجربه‌ای که شاید جا داشت سال‌ها قبل با توجه به روی آوردن دانشگاه‌های معتبر دنیا (از جمله، پکن، هاروارد، آکسفورد و کمبریج) و اختصاص قسمت اعظمی از آموزش‌های خود به این رویکرد و بسترهای آموزشی؛ کشور ما نیز به این نحوه آموزش ورود پیدا می‌کرد و حداقل به عنوان بستر آموزش تکمیلی از آن بهره می‌گرفت. از دیگر جذابیت‌های این تغییر رویکرد آموزشی در این دوران می‌توان به تغییر نگرش به آموزش و کاهش هزینه قیمت تمام شده آموزش در این دوران هم برای آموزش عالی و هم برای دانشجویان اشاره کرد و از سویی کرونا بوته آزمایشی بر بسترها و زیرساخت‌های نظام آموزش عالی در زمینه روی آوری به رویکردها و بسترهای نوین آموزش بود که در این مقاله جایگاه بحث در آن وجود ندارد و باید قضاوت در این زمینه را به آینده و مطالعه‌ای با روش‌شناسی مناسب واگذار کرد.

۳. ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان از چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا و پس از آن چیست؟

تحلیل محتوای مصاحبه‌های انجام گرفته شده با اساتید چالش‌های زیادی در زمینه آموزش و تدریس در دوران کرونا را نشان داد. در پیوست سوم، جدول شماره ۴ یافته‌های حاصل از این بخش از پژوهش ارائه شده است.

در جمع‌بندی اظهارات این گروه از اساتید می‌توان اینگونه استدلال کرد که این گروه از چالش‌ها را می‌توان در چهار دسته کلی چالش‌های فرهنگی شامل نبود فرهنگ‌سازی مناسب در زمینه آموزش مجازی در کشور؛ وجود توقعات خارج از انتظار در رویکرد آموزش مجازی؛ چالش‌های مرتبط با نظام آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان چون نبود زیرساخت، نبود برنامه و دیدگاه کلان در دانشگاه فرهنگیان و افزایش برخی هزینه‌های دانشگاه در زمینه بسترسازی آموزش در رویکرد مجازی و ترکیبی؛ چالش‌های مرتبط با کیفیت آموزش و تدریس در این بستر آموزشی و چالش‌هایی که به ضعف مهارت شخصی و ویژگی اساتید و دانشجویان مرتبط می‌شود تقسیم‌بندی نمود.

۴. ادارک اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه بهبود آموزش مجازی به عنوان رویکرد مکمل آموزش چیست؟

تحلیل باورهای اساتید در زمینه دیدگاه آنان برای بهتر شدن آموزش‌های مجازی و از راه دور در دوران پساکرونا نشان داد که چهار راهبرد، فرهنگ‌سازی، بازطراحی برخی رویه‌ها و ساختارها در نظام آموزش عالی، فراهم سازی بسترها و زیرساخت‌ها و آموزش مجریان راهبردهایی برای بهبود وضعیت جاری این‌گونه آموزش‌ها می‌باشد. در ادامه به نمونه‌هایی از این بیانات اشاره می‌شود.

مشارکت‌کننده ۱۵، که به پذیرش اجتماعی این رویکرد اشاره داشت:

متأسفانه در کشور ما هنوز مردم این رویکرد رو به عنوان یک نوع آموزش رسمی قبول نکردن، باید در این

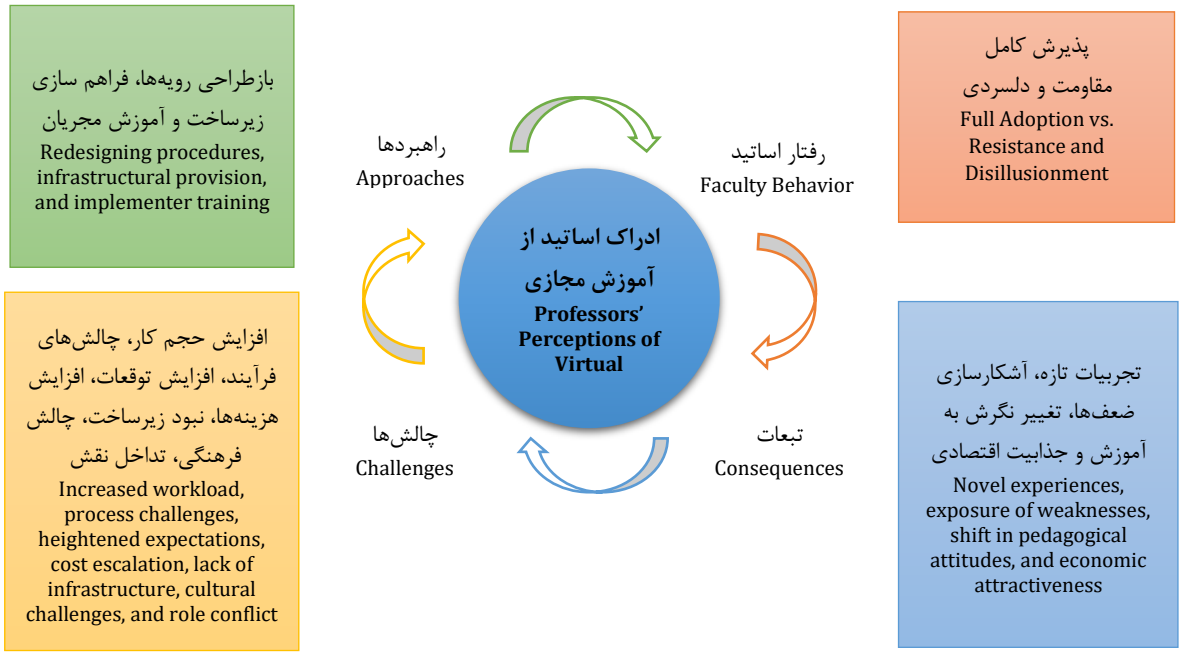
زمینه فرهنگ‌سازی بشه، تنها در این شرایط هست که می‌تونیم توقع تحول در نظام آموزش عالی و روی آوردن به رویکردهای نوین آموزشی رو داشته باشیم.

در ادامه به تلخیص بیانات مشارکت‌کننده‌های پژوهش در زمینه راهبردهای بهبود آموزش مجازی در دوران کرونا پرداخته می‌شود و یافته‌های حاصل از این بخش از پژوهش در پیوست چهارم جدول شماره ۵ ارائه شده است.

در جمع‌بندی نتایج حاصل از این بخش از پژوهش می‌توان اینگونه اظهار داشت که آموزش مجازی، مانند سایر آموزش‌ها نیازمند بسترسازی در زمینه امکانات، فرهنگ اجتماعی و قوانین و رویه‌های علمی می‌باشد. این مهم در دوران کرونا که بیشتر آموزش‌ها به اجبار خود را به این بسترهای آموزشی سوق داد نمود بیشتری پیدا کرد. شاید در اینجا خالی از لطف نباشد که اشاره‌ای به نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش در زمینه تبعات مثبت اینگونه آموزش‌ها شود که آموزش در دوران کرونا را به عنوان زمینه‌سازی تحول در نظام آموزش عالی بیان داشتند. تحولی که نیازمند تغییر برخی رویه‌ها و بسترها می‌باشد. حال که حدود دو سال از همه‌گیری کرونا و برگشت وضعیت به حالت عادی می‌گذرد بررسی ادراکات اساتید و بهبود خلع‌های موجود در آموزش مجازی و بسترهای آن زمینه بسترسازی بهتر فراهم آید تا در چالش‌ها و بحران‌های مشابه دیگر نیازمند اتلاف زمان و منابع نباشیم.

مدل پژوهش

در این بخش از پژوهش با تلفیق یافته‌های حاصل از مراحل قبل الگوی مفهومی پژوهش ارائه شده است. در این مدل یافته‌ها به صورت خلاصه بیان شده است. همان‌طور که آورده شده عناصر برنامه با یکدیگر ارتباط متقابل دارند. تمام عناصر مدل بر یکدیگر اثرگذار هستند؛ و رابطه بین آن‌ها غیرخطی است.



شکل ۱. الگوی شماتیک ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی از آموزش مجازی.

Figure 1. Schematic Pattern of the Perception of Farhangian University Professors of South Khorasan Regarding Virtual Education.

بحث و نتیجه گیری

اساتید مهم‌ترین نقش را در اجرای مطلوب برنامه‌های درسی قصد شده دارند و برداشت‌ها و دیدگاه‌های آن‌ها در زمینه آموزش می‌تواند جهت دهنده در بهبود فرآیندهای آموزشی باشد. با توجه به اهمیت نقش اساتید در پژوهش حاضر بر آن شدیم که به بررسی ادراکات اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه تدریس در ایام کرونا بپردازیم. در این زمینه به تحلیل باورهای اساتید پرداخته شد.

نتایج سوال اول پژوهش نشان داد رفتار اساتید در مواجهه با تدریس در بسترهای مجازی در دو الگوی کلی قابل تبیین است؛ گروه نخست با رویکردی فعالانه، ضمن ترکیب آموزش‌های همزمان و ناهمزمان و صرف زمان مضاعف برای تدوین محتواهای چندرسانه‌ای، آموزش مجازی را میدانی برای ارتقای شایستگی‌های دیجیتال و خودبه‌سازی حرفه‌ای تلقی نمودند؛ در نقطه مقابل، گروه دیگر به دلیل عدم تمایل روان‌شناختی، خودداری از پذیرش دروس مهارتی-عملی و محدود ماندن به آموزش‌های حداقلی ناهمزمان، نوعی مقاومت انفعالی از خود نشان دادند. تحلیل عمیق این یافته آشکار می‌سازد که مقاومت مشاهده‌شده، ناشی از ذات فناوری رویکرد مجازی نیست، بلکه ریشه در غافلگیری ساختاری، فقدان سواد فناوری و نبود پیشینه‌ی فرهنگ کاربری فناوری در آموزش عالی دارد. این رفتار دوگانه با چارچوب مفهومی پذیرش فناوری و نیز یافته‌های واترمر و همکاران (۲۰۲۲) قابل تبیین است؛ آنان نیز نشان دادند که بحران سلامت، دانشگاه‌ها را به دو بخشِ سازگارپذیر و مقاوم تقسیم کرد و شکاف میان مهارت‌های سنتی و نیازهای عصر دیجیتال، موجب تنش و دلسردی در بخشی از کادر آموزشی شد. افزون بر این، این نتیجه با مشاهدات کونیگ و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد که تسلط ناکافی بر راهبردهای تدریس آنلاین را عاملی برای احساس درماندگی اساتید معرفی کرده بودند.

در ادامه به بررسی ادراکات اساتید از تبعات مثبت آموزش مجازی در دوران کرونا برای آموزش عالی پرداخته شد. در این زمینه اساتید ضمن پذیرش چالش‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، بهداشتی و آموزشی ویروس کرونا، بیان داشتند که آموزش در آن دوران باعث تجربیات نو، آشکارسازی ضعف‌های نظام آموزشی، تغییر نگرش به آموزش و برخی جذابیت‌های اقتصادی برای ذی نفعان نظام آموزشی شده است. مقایسه این یافته با پیشینه نشان می‌دهد که اگرچه پژوهش‌های پیشین مانند هانگ[۲۳] و همکاران (۲۰۲۰) بر کارآمدی کمتر تعاملات آنلاین در مقایسه با کلاس‌های سنتی تأکید داشتند، اما یافته‌های پژوهش حاضر نکته مکمل و جدیدی را برجسته می‌سازد: آموزش مجازی برای اساتید دانشگاه فرهنگیان نقش یک نقطه عطف ادراکی - فرهنگی را ایفا کرده است؛ بدین معنا که اساتید، کمبودهای بستر مجازی را به محرکی برای آسیب‌شناسی رویه‌های سنتی و بازتعریف شیوه‌های انتقال محتوا تبدیل کردند. این گشایش ادراکی هم‌راستا با دیدگاه واترمر و همکاران (۲۰۲۰) است که آموزش مجازی اضطراری را فرصتی تاریخی برای خروج دانشگاه‌ها از رکود روش‌شناختی و زمینه‌ساز عدالت دسترسی برای دانشجویان مناطق محروم توصیف کردند.

در سوال سوم پژوهش به بررسی ادراکات اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه چالش‌های آموزش مجازی پرداخته شد و چالش‌هایی از قبیل؛ نبود فرهنگ مناسب در زمینه رویکردهای تدریس مجازی، ایجاد توقعات خارج از مسئولیت اساتید در این دوران، نبود برنامه، دیدگاه کلان و

23. Hong

بسترها و زیرساخت‌های لازم برای این رویکرد آموزشی در دانشگاه فرهنگیان، تداخل نقش‌های حرفه‌ای و شخصی در این رویکرد آموزشی و ضعف مهارتی ذی نفعان را بیان داشتند. تبیین نظری این چالش‌ها دلالت بر آن دارد که عمده موانع احصاشده، متوجه عوامل بستری، زیرساختی و فقدان آمادگی بوم‌شناختی نهاد آموزش است و نه ماهیت یادگیری آنلاین. این دستاورد با نتایج صادق‌زاده و قاسم‌زاده (۱۴۰۴) در زمینه چالش‌های آموزش مجازی اساتید همسو است که بر مسائلی چون زیرساخت ناکارآمد، افت عدالت آموزشی ناشی از نابرابری دسترسی و دشواری پایش یادگیری دانشجویان تأکید کرده بودند. همچنین این یافته‌ها مؤید نتایج دمویاکور (۲۰۲۰) و مینلو (۲۰۲۰) است که افزایش بار کاری، تعارض نقش‌ها به‌ویژه در محیط خانه و اضطراب ناشی از هزینه‌ها و عدم دسترسی پایدار به شبکه اینترنت را به عنوان متغیرهای اصلی فرسایش انگیزه اساتید گزارش کرده بودند.

در قسمت آخر به بررسی ادراکات اساتید در زمینه راهبردهای بهبود بسترهای آموزش مجازی پرداخته شد در این زمینه اساتید جهت بهبود فرآیند آموزش در بسترهای مجازی و آموزش‌های از راه دور در این دوران به راهکارهایی از جمله فرهنگ‌سازی، بازطراحی برخی رویه‌ها و ساختارها در نظام آموزش عالی، فراهم سازی زیرساخت‌ها و آموزش مجریان اشاره داشتند. تحلیل این یافته گویای آن است که گذار از آموزش مجازی بحران‌محور به یک نظام یادگیری ترکیبی پایدار، مستلزم عبور از نگاه سخت‌افزاری صِرف و اتخاذ رویکردی سیستمی است. پژوهش‌های پیشین عمدتاً تأمین امکانات فنی را در اولویت قرار می‌دادند؛ حال آنکه تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان حاضر اثبات می‌کند که بدون بازطراحی برنامه‌های درسی متناسب با فضای مجازی و توانمندسازی پداگوژیکی اساتید، حتی بهترین بسترهای نرم‌افزاری نیز کارایی نخواهند داشت.

در یک جمع‌بندی کلان از مسئله پژوهش، ادراکات اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی آشکار ساخت که دوران کرونا با تمام چالش‌ها و غافلگیری‌های خود، در واقع یک نقطه عطف تاریخی و تحول ساز، برای نظام آموزشی دانشگاه بود. اهم نتایج نشان داد که تجارب و ادراکات زیسته مشارکت‌کنندگان حکایت از آن دارد که منافع شناختی این تجربه نوظهور بر چالش‌های گذرا و اضطراری آن غلبه داشته است. دستاورد محوری پژوهش حاضر مؤید این است که آموزش مجازی توانست اساتید را به فراتر رفتن از رویکردهای آموزشی سنتی، برانگیزد و ضرورت بهره‌گیری از ابزارهای فناورانه را به عنوان رویکرد مکمل و غنی‌ساز آموزش حضوری، در راستای بسط عدالت آموزشی و گسترش افق‌های یادگیری تثبیت نماید؛ در پایان شاید خالی از لطف نباشد که مجدد اشاره‌ای به دیدگاه واترمر و همکاران (۲۰۲۲) در زمینه کرونا و تحول آن در زمینه آموزش بکنیم که بیان داشت: باید انتقال آموزش به محیط آنلاین در دوران کرونا به عنوان یک گام در حرفه‌ای شدن دانشگاه‌ها تصور کرد.

دلالت‌های نظری پژوهش حاضر بر لزوم توسعه چارچوب‌های مفهومی دانشگاه و نظام تربیت معلم مبتنی بر آموزش دیجیتال دلالت دارد؛ بدین معنا که ادبیات آموزش معلمان نیازمند بازتعریف شایستگی‌های تدریس با در نظر گرفتن پیوند فناوری و عاملیت معلم است. از منظر پیشنهادهای کاربردی، نتایج به دست آمده راهکارهای مشخصی را پیش‌روی متولیان و برنامه‌ریزان دانشگاه‌ها به صورت عام و دانشگاه فرهنگیان به صورت خاص قرار می‌دهد:

بازطراحی رویه‌های آموزشی و تفکیک مرزهای شغلی: بر مبنای یافته پژوهش پیرامون چالش‌های تداخل مرزهای نقش حرفه‌ای با زندگی خانوادگی، ساعات کار طولانی و بدون ضابطه و توقعات خارج از شرح وظایف اساتید، به سیاست‌گذاران و معاونت آموزشی دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود که از تسرّیِ صرفِ آیین‌نامه‌های آموزش حضوری به فضای مجازی خودداری کنند. در این زمینه، بازطراحی آیین‌نامه‌های موظفی تدریس و تعیین سقف زمانی مشخص برای پاسخ‌گویی به دانشجومعلمان در پیام‌رسان‌ها باید مد نظر باشد

توسعه سواد دیجیتال و تولید محتوای تعاملی مبتنی بر رویکرد مجازی: با توجه به نتایج حاصل از الگوی رفتاری مقاومت و دلسردی ناشی از ضعف مهارت‌های دیجیتال و چالش کاهش تعامل و پویایی کلاسی، به دفتر برنامه‌ریزی درسی و گروه‌های آموزشی دانشگاه پیشنهاد می‌شود که دوره‌های توانمندسازی اساتید را از آموزش‌های صرف کار با نرم‌افزار به سمت رویکرد تعاملی آنلاین سوق دهند.

ارتقای پایداری سامانه‌ها و استقرار پشتیبانی پیوسته: بر پایه یافته‌های بخش راهبردهای بهبود مبنی بر فراهم‌سازی زیرساخت‌های فناورانه» و در پاسخ به چالش مشارکت‌کنندگان درباره نارسایی و ناپایداری سرورها، به مدیریت فناوری اطلاعات دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌گردد نسبت به تجمیع، ارتقای پهنای باند و بهبود کاربری سامانه آموزش مجازی دانشگاه اقدام نماید.

پیوست ۱: رفتار اساتید در مواجهه با تدریس مجازی

جدول ۲. رفتار اساتید در مواجهه با تدریس مجازی.
Table 2. Professors' behavior when faced with virtual teaching.

مضامین فراگیر Overarching Themes	مضامین سازمان دهنده Initial Codes	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(مضامین پایه) Sample Participant Quotes (Basic Theme)
پذیرش کامل Full-Scale Pedagogical Adoption	تلاش برای ثمربخشی آموزش Striving for Instructional Effectiveness	سعی خودم رو می‌کردم که آموزشم در این وضعیت ثمربخش باشه (مشارکت کننده، ۵) I tried my utmost to ensure that my instruction remained fruitful in this situation (Participant 5)
	استفاده تلفیقی از تدریس آفلاین و آنلاین Integrated Use of Offline and Online Teaching	در تدریسم از هر دو رویکرد آفلاین و آنلاین برای تفهیم بهتر مطالب استفاده می‌کنم (مشارکت کننده، ۱۱). I utilize both online and offline approaches in my teaching to enhance students' comprehension (Participant 11)
	اختصاص زمان بیشتر به آموزش Allocating More Time to Instruction	برای سازگاری با این نحوه آموزش من زمان بیشتری رو به تدریسم اختصاص می‌دادم (مشارکت کننده، ۳). To adapt to this instructional approach, I allocated more time to my teaching (Participant 3)
	توجه به شیوه‌های نوین تدریس Thematic Coding & Conceptual Framework	از شیوه‌های نوین تدریس مناسب با رویکرد آموزش مجازی استفاده می‌کردم (مشارکت کننده، ۵ و ۱۲) I utilized innovative instructional strategies tailored specifically to the pedagogical demands of virtual learning environments. (Participants 5 & 12)
	توجه به توسعه حرفه‌ای خود در این رویکرد تدریس Faculty Professional Development in Digital Pedagogy	در کارگاه‌های آموزشی جهت یادگیری نحوه تدریس در فضای مجازی شرکت می‌کنم (مشارکت کننده، ۱۶) I actively participate in professional development workshops to master pedagogical strategies tailored to virtual instruction. (Participant 16)
		سعی می‌کنم یاد بگیرم چطور از محیط مجازی برای تدریس بهتر استفاده کنم (مشارکت کننده، ۷ و ۴) I am striving to enhance my proficiency in leveraging the virtual learning environment to deliver more effective instruction (Participants 7 & 4)
مقاومت و دلسردی Resistance & Disillusionment	کاهش انگیزه و تمایل به تدریس Declining Instructional Engagement	در اون شرایط زیاد واحد درسی نمی‌گیرم (مشارکت کننده، ۶ و ۸). Under those circumstances, I do not take on a heavy teaching load. (Participants 6 & 8)
		اصلاً برای تدریس در فضای مجازی انگیزه‌ای نداشتم و ندارم (مشارکت کننده، ۱۴). I had no motivation whatsoever to teach in the virtual environment, and I still have none. (Participant 14)
	عدم انتخاب دروس با ماهیت عملی Faculty Avoidance of Practical and Experiential Course Offerings	در اون شرایط سعی می‌کردم درس‌های عملی رو کمتر انتخاب کنم (مشارکت کننده، ۸). Under those conditions, I made a deliberate effort to minimize my selection of practical courses. (Participant 8)
		دروس عملی در سامانه مجازی خیلی وقت می‌گیره و من این دروس رو بر نمی‌دارم (مشارکت کننده، ۱۵) Delivering practical courses on virtual platforms demands an excessive amount of time, which is why I deliberately decline to teach them. (Participant 15)
	مقاومت در برابر رویکرد آنلاین در تدریس Faculty Resistance to Online Pedagogical Modalities	به مدیرگروه هم گفتم در این وضعیت فقط پاور و ویس می‌گذارم (مشارکت کننده، ۱۳). I informed my department chair that, under these circumstances, I would restrict my teaching solely to PowerPoint slides and audio recordings. (Participant 13)

پیوست ۲: ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان از تبعات مثبت آموزش مجازی

جدول ۳. ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان از تبعات مثبت آموزش مجازی.

Table 3. Farhangian University professors' perception of the positive consequences of virtual education.

مضامین فراگیر Overarching Themes	مضامین سازمان دهنده Initial Codes	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(مضامین پایه) Sample Participant Quotes (Basic Theme)
تجربیات تازه Emergent Digital Practices	نوید آموزش ترکیبی برای آینده Prospects of Blended Learning	به نظرم کرونا باعث شد در آینده نظام‌های آموزشی از آموزش مجازی در کنار آموزش حضوری استفاده کنه و الان برخی موارد مثل سرمای زمستان و برف از این بستر مکمل استفاده می‌شه (مشارکت کننده، ۱). In my view, the COVID-19 pandemic catalyzed a shift toward integrating virtual learning alongside face-to-face instruction in educational systems; currently, this platform serves as an effective complementary medium during disruptions such as severe winter cold and snowfall. (Participant 1)
		کرونا قابلیت فضای مجازی در آموزش رو به ما نشون داد (مشارکت کننده، ۳). COVID-19 demonstrated to us the true pedagogical potential of virtual environments in education. (Participant 3)
	توسعه صلاحیت‌های تدریس مجازی اساتید Faculty Virtual Teaching Competence	اساتید مجبور شدن صلاحیت‌های دیجیتال خود رو افزایش بدن (مشارکت کننده، ۱۲). Faculty members were compelled to enhance their digital competencies. (Participant 12)
آشکارسازی ضعف‌ها Exposure of Structural Deficits	تشخیص چالش‌های آموزش عالی در بسترسازی نوین Exposure of Centralized LMS Inadequacy Under Peak Traffic	کرونا باعث شد آموزش عالی ضعف‌های خودش رو در زمینه بسترهای نوین آموزشی پیدا کنه (مشارکت‌کننده، ۱۶). COVID-19 compelled higher education to identify its own shortcomings regarding modern instructional platforms. (Participant 16)
	مشخص کردن ضعف اساتید Faculty Competency Gaps	حداقل کرونا این خوبی رو داشت که اساتید ما بفهمند چه ضعف‌هایی در زمینه رویکردهای نوین آموزشی دارند (مشارکت‌کننده، ۲). At the very least, COVID-19 had the positive outcome of enabling our faculty to recognize their shortcomings in modern pedagogical approaches. (Participant 2)
تغییر نگرش به آموزش Pedagogical Paradigm Shift	زمینه‌سازی نگاه ملی و بین المللی به آموزش Fostering Cross-Border Perspectives	کرونا باعث شد نگاه‌مون به آموزش به سمت دیدگاه ملی و حتی بین المللی شدن آموزش بره (مشارکت‌کننده، ۱۲). COVID-19 broadened our educational perspective toward national and even international horizons. (Participant 12)
	تغییر نگرش به آموزش به عنوان یاددهی شیوه یادگیری Metacognitive Pedagogical Shift	کرونا به ما یاد داد که شیوه یادگیری رو به دانشجو یاد بدیم (مشارکت‌کننده، ۷). COVID-19 highlighted the necessity of teaching students how to learn. (Participant 7)
		کرونا باعث شد دانشجویان ما شیوه یادگیری در قرن ۲۱ که همون خودراهبری هست رو یاد بگیرن (مشارکت کننده، ۱۰). COVID-19 prompted our students to develop 21st-century learning skills, specifically self-directed learning (Participant 10)
جذابیت اقتصادی Fiscal Attractiveness	کاهش برخی هزینه‌های دانشجو Alleviation of Student Financial Burden	دانشجویان که از کرونا راضی بودن چون خیلی از رفت و آمدها به دانشگاه و محل تحصیل رو برداشت (مشارکت کننده، ۱۰). Students welcomed this transition because it eliminated the burden of commuting to campus and traveling to their place of study. (Participant 10)
		کرونا هزینه‌هایی چون اقامت و برخی از هزینه‌های جانبی رو از دوش دانشجو برداشت (مشارکت کننده، ۱). COVID-19 alleviated financial burdens for students, such as accommodation and various ancillary expenses. (Participant 1)
	کاهش هزینه‌های دانشگاه Institutional Fiscal Efficiency	کرونا باعث شد قیمت تمام شده آموزش برای نظام آموزش عالی کم بشه (مشارکت کننده، ۹). COVID-19 led to a reduction in the unit cost of instruction for the higher education system. *(Participant 9)*
		در دوران کرونا هزینه‌های اجتماعی دانشگاه چون رفاه، تغذیه، اوقات فراغت و فوق برنامه‌ها برداشته شد (مشارکت‌کننده، ۱۲).

During the COVID-19 pandemic, non-instructional campus expenditures—such as student welfare, catering, leisure, and extracurricular programs—were eliminated. (Participant 12)	
در اون دوران و آموزش مجازی بسیاری از کارکنان برای تأمین خواسته‌های حضوری دانشجویان لازم نبودند(مشارکت‌کننده، ۹). The shift to virtual delivery substantially diminished the need for frontline administrative personnel dedicated to in-person student services. (Participant 9)	

پیوست ۳: ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان از چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا

جدول۴. ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان از چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا.

Table 4. Perceptions of Farhangian University professors regarding the challenges of virtual Education during the Covid19 pandemic.

مضامین فراگیر Overarching Themes	مضامین سازمان دهنده Initial Codes	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(مضامین پایه) Sample Participant Quotes (Basic Theme)
افزایش حجم کار Workload Escalation & Expansion	زمان‌بر بودن فرآیند تدریس Escalated Instructional Time Burden	تدریس مجازی وقت زیادی از مدرس می‌گیره (مشارکت‌کننده، ۱۰). Virtual teaching is quite time-consuming for the instructor. (Participant 10)
		تفهیم دانشجو با شیوه مجازی، خیلی زمان‌بر هست (مشارکت‌کننده، ۴). Facilitating student comprehension in a virtual mode is highly time-consuming (Participant 4)
	زیاد شدن حجم کار و مسئولیت Role Expansion & Workload Inflation	چک کردن کار تک تک دانشجویان، بازخورد دادن و رفع ابهامات دانشجو حجم زیادی از کار رو روی دوش استاد می‌گذارد (مشارکت‌کنندگان، ۴ و ۱۱). Assessing individual student work, providing feedback, and clarifying student inquiries impose a significant workload on the instructor (Participants 4 and 11)
		در آموزش مجازی اساتید تنها رابط دانشگاه با دانشجو هستند و خیلی مسئولیتشون بیشتر می‌شه (مشارکت کننده، ۱۵). In virtual education, faculty members serve as the sole link between the university and the students, which significantly increases their responsibilities. (Participant 15)
چالش‌های فرآیند آموزش Didactic Delivery Challenges	کاهش تعاملات و بحث گروهی Attenuated Interaction & Group Discourse	تعاملات کلاسی و بحث‌های گروهی در این شیوه تدریس خیلی کم رنگ می‌شود (مشارکت کننده، ۲ و ۱۰). Classroom interactions and group discussions become significantly diminished in this mode of teaching. (Participants 2 and 10)
		اون ارتباط اجتماعی که باید دانشجو با همکلاسی‌هاش داشته باشه از بین می‌رود و تأثیرات روانی بدی داره (مشارکت‌کننده، ۷). The social interaction that students ought to have with their peers is lost, leading to adverse psychological effects. (Participant 7)
	ضعف در اطمینان پذیری و اعتبار Assessment Trustworthiness Deficits	در رویکردهای مجازی موجود من نمی‌دونم در امتحان دانشجو خودش جواب سوال رو می‌ده یا داره تقلب می‌کنه (مشارکت‌کننده، ۴). With the current virtual assessment methods, I cannot verify whether the students are answering the questions independently or if they are cheating. (Participant 4)
		در آموزش مجازی متوجه نمی شویم دانشجو واقعا چقدر یاد گرفته است(مشارکت‌کننده، ۱۲). In virtual education, we cannot truly gauge how much the student has actually learned. (Participant 12)
		در آموزش مجازی نمی‌شه از توجه دانشجو به هنگام ارائه درس مطمئن شد (مشارکت‌کننده، ۲). In virtual education, one cannot be certain of students' attentiveness during the delivery of instruction. (Participant 2)
	دشواری مدیریت کلاس آنلاین Classroom Orchestration Deficits	مدیریت کلاس‌های مجازی خیلی سخت‌تر از کلاس‌های حضوری هست (مشارکت‌کننده، ۱۴). Managing virtual classrooms is significantly more challenging than face-to-face instruction. (Participant 14)
افزایش توقعات Inflated Pedagogical Demands	عدم توجه به برنامه زمانی تدریس Temporal Dysregulation in Teaching	دانشجویان انتظار داشتند استاد ۲۴ ساعت آنلاین و در اختیارشون باشه (مشارکت‌کننده، ۱۰). Students expected the instructor to be available online around the clock and at their disposal. (Participant 10)
		دانشجو داشتم ساعت ۱۱ شب زنگ زده من این مشکل رو دارم (مشارکت‌کننده، ۳). I had a student who called me at 11:00 PM saying, 'I have this issue (Participant 3)

	توقعات بیش از مسئولیت Inflated External Expectations	آموزش دانشگاه انتظار داشت کار اونا رو هم در زمینه پیگیری دانشجو انجام بدیم باید این رویه در برهه‌های آینده درست بشه (مشارکت‌کننده، ۱۳). The university administration expected us to handle their responsibilities regarding student follow-ups as well; this practice must be rectified for future periods. (Participant 13)
		از ما انتظارات کارهای معاونت‌های آموزشی و دانشجویی رو داشتند یعنی درست ساختار آموزشی رو نچیده بودیم در آموزش مجازی و مدیریت بحران (مشارکت‌کننده، ۶). They expected us to shoulder the duties of both Academic Affairs and Student Affairs; in other words, we had failed to properly design the educational structure for virtual learning and crisis management. (Participant 6)
افزایش برخی هزینه‌ها Escalation of Ancillary Costs	هزینه سخت‌افزاری Hardware Procurement Expenditures	الان خرید گوشی‌هوشمند و لب تاپ واقعا هزینه بر هست و باید دولت تسهیلاتی رو به دانشجو و استاد بده (مشارکت‌کننده، ۴). Nowadays, purchasing smartphones and laptops is truly cost-prohibitive, and the government must provide financial support facilities for both students and faculty. (Participant 4)
	هزینه‌های نرم افزاری Software Operational Expenditures	آپلود کردن فایل برای هر کلاس حجم اینترنت زیادی می‌خواهد که آموزش مجازی به عنوان مکمل رو با چالش مواجه می‌کنه (مشارکت‌کننده، ۱۱). Uploading files for each class consumes a substantial amount of internet data, which poses a serious challenge to using virtual education as a supplementary approach. (Participant 11)
		در آموزش مجازی مجبور بودم برای هر کلاس چندین فایل پاور، ویس و فیلم آپلود کنم که هزینه اینترنت رو بالا می‌برد (مشارکت‌کننده، ۵). In virtual education, I had to upload multiple slide presentations, audio recordings, and video lectures for every class, which substantially drove internet costs. (Participant 5)
نبود زیرساخت مناسب Technological Inadequacy	نبود سرور مناسب در دانشگاه Institutional Server Deficits	سرور دانشگاه فرهنگیان همیشه مشکل داشت، من خودم همیشه ده دقیقه اول زنگ با این چالش روبه رو بودم الان باید به فکر بهبود باشند که دوباره اگر مشکلی بود به چالش نخورند (مشارکت‌کننده، ۵). Farhangian University's server was always glitching; I personally dealt with this during the first ten minutes of every class. They really need to work on improving it now so we don't run into the same hurdles if another crisis hits. (Participant 5)
	نداشتن سامانه LMS مجزا برای پردیس‌های استانی Over-Centralized LMS Architecture	دانشگاه فرهنگیان بیش از ۳۰ پردیس معین در مراکز استان‌ها داره و هر استان چندین پردیس اقماری ولی همه این‌ها یه سامانه LMS دارند و باعث می‌شود ترافیک سایت بالا بره، هنوز که چند سل گذشته به فکر بهبود نیستن (مشارکت‌کننده، ۷). Farhangian University has more than 30 provincial designated campuses across provincial centers, with multiple satellite branches in each province; yet they all rely on a single centralized LMS, leading to heavy web traffic overload. Even after several years, no substantial steps have been taken to upgrade it. (Participant 7)
		الان دانشگاه بیرجند یه سامانه آموزش مجازی داره ولی دانشگاه فرهنگیان بیرجند با سه پردیس در استان سامانه آموزش مجازی مستقل نداره (مشارکت‌کننده، ۱۴). Presently, the University of Birjand maintains a dedicated virtual learning platform; however, Farhangian University in Birjand, despite having three provincial branch campuses, lacks an autonomous Learning Management System. (Participant 14)
	مشکل پهنای باند اینترنت کشور National Bandwidth Constraints	اینترنت همیشه در ایران مشکل داره و این خودش از کیفیت کلاس‌ها کم می‌کنه(مشارکت‌کننده، ۲). Internet connectivity in Iran is perpetually unstable, and this issue directly compromises instructional quality. (Participant 2)
	نبود عدالت در دسترسی دانشجویان به اینترنت Student Connectivity Divide	متاسفانه در کشور امکانات به صورت عادلانه توزیع نشده، بیشتر دانشجویان ساکن روستا اینترنت ندارند بعد چطور توقع آموزش مجازی داشته باشیم (مشارکت‌کننده، ۱۰). Unfortunately, resources are not distributed equitably across the country. Most students residing in rural areas lack adequate internet access; therefore, one must question the feasibility of implementing virtual education in such a context. (Participant 10)
چالش فرهنگی Socio-Cultural Challenges	سطحی نگری آموزش مجازی Epistemic Superficiality	متاسفانه هنوز داخل کشور ما برای رسمیت این جور آموزش‌ها فرهنگ سازی نشده(مشارکت کننده، ۹). Regrettably, the institutional legitimacy of this mode of instruction has not yet been culturally established within our country. (Participant 9)
		دانشجویان این نوع آموزش مجازی رو جدی نمی‌گیرند (مشارکت‌کننده، ۴). Students do not take this mode of virtual instruction seriously. (Participant 4)

تداخل نقش‌ها Inter-Role Conflict	چالش تداخل نقش‌ها Role Spillover & Contamination	در رویکرد آموزش مجازی نقش‌های فردی و آکادمیک استاد دچار تداخل می‌شود (مشارکت‌کننده، ۱۵). In the virtual learning approach, faculty members' personal and academic roles frequently overlap and interfere with one another. (Participant 15)
		دوران کرونا یادم هست اون پارادایم‌های مرسوم که تحصیل و آموزش رو از زندگی شخصی جدا می‌کردند دچار فروپاشی شدن (مشارکت‌کننده، ۹). I recall that during the COVID-19 pandemic, the conventional paradigms that demarcated academic life from personal existence entirely collapsed. (Participant 9)
		واقعا وقتی نگاه می‌کنم زندگی شخصی و کاری من با این رویکرد آموزش مجازی بهم خورده بود (مشارکت‌کننده، ۱۶). Reflecting upon it, my personal and professional life was genuinely disrupted by this virtual instructional approach (Participant 16)
		بچه‌ام منو داخل خونه می‌دید این تصور براش سخت بود که الان مادرش سر کلاس هست(تداخل تقاضاها در منزل و محیط یادگیری آنلاین) (مشارکت‌کننده، ۱). When my child saw me at home, it was difficult for them to comprehend that their mother was actually conducting a class—a conflict of competing demands between the domestic sphere and the online instructional setting. (Participant 1)
		استاد و دانشجو خودش رو با چالش‌های کار در خانه و تدریس گرفتار می‌دیدند که خودش از عدم فرهنگ‌سازی این رویکرد آموزشی نشأت می‌گیره (مشارکت‌کننده، ۸). Both faculty and students found themselves entangled in the challenges of working, teaching, and learning from home—a predicament fundamentally rooted in the lack of cultural readiness for this instructional approach. (Participant 8)
بی‌برنامگی دانشگاه Strategic Disarray	عدم برنامه ریزی و دیدگاه کلان در دانشگاه Strategic Vision Deficit	دانشگاه فرهنگیان اصلا برنامه‌ریزی و دیدگاه کلانی نسبت به شرایط بحران و آموزش مجازی و برخط نداره و هنوزم براش ساختار مدونی در سطح سازمان مرکزی نچیده است (مشارکت‌کننده، ۲). Farhangian University fundamentally lacks strategic planning and a macro-level vision for crisis situations and virtual/online instruction; furthermore, it has yet to establish a codified organizational structure at the central headquarters level. *(Participant 2)*
	تصمیم‌گیری لحظه‌ای مدیران Erratic Institutional Decisions	الان متاسفانه دانشگاه لحظه‌ای تصمیم می‌گیره، با اینکه چند سال از کرونا و تجربه کلاس آنلاین می‌گذره، در زمستان و زمانی که مشکل گاز هست دقیق نمی‌تونه برنامه منسجمی برای تشکیل کلاس مجازی بچینه (مشارکت‌کننده، ۱۳). Unfortunately, the university continues to rely on ad hoc decision-making. Despite several years of experience following the COVID-19 pandemic, the administration still fails to establish a cohesive framework for transitioning to virtual instruction during winter energy supply disruptions. (Participant 13)
		دانشگاه چند ماه وقت داره که برای آموزش خودش مثلا در زمستان بستر سازی کنه ولی متاسفانه همه کارها رو می‌گذارن برای لحظه آخر (مشارکت‌کننده، ۶). The university has a window of several months to lay the necessary operational and technological groundwork for teaching—for instance, ahead of the winter term—yet unfortunately, institutional action is invariably deferred until the eleventh hour. (Participant 6)
ضعف مهارتی Competency Deficits	ضعف مهارت اساتید Techno-Pedagogical Underpreparedness	بیشتر اساتید نمی‌دونند چطور با این سامانه‌ها کار کنند الان که هنوز فرصت هست باید به فکر آموزش باشیم تا زمانی که به بحران خوردیم مثل اون زمان، چالش درست نشه (مشارکت‌کننده، ۳،۷،۹). Most professors still don't know how to work with these systems; while we still have time, we need to focus on training so we don't run into the same mess we did before when another crisis hits. (Participants 3, 7, & 9)
	ضعف مهارت دانشجویان Student Digital Skill Deficits	وقتی دانشجو نتونه از سامانه مجازی استفاده کنه و یاد نداشته باشه یه فایل رو آپلود کنه چطور انتظار تعامل ازش باید داشت (مشارکت‌کننده، ۱ و ۳). When students are incapable of navigating the virtual learning platform and lack the basic skills to upload a file, how can one realistically expect meaningful interaction from them? (Participants 1 & 3)

پیوست ۴: ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه راهبردهای بهبود آموزش‌های مجازی

جدول ۵. ادراک اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه راهبردهای بهبود آموزش‌های مجازی.

Table 5. Perceptions of Farhangian University professors regarding strategies for Improving Virtual Education.

مضامین فراگیر Overarching Themes	مضامین سازمان دهنده Initial Codes	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(مضامین پایه) Sample Participant Quotes (Basic Theme)
فرهنگ سازی Culture-Building Strategies	پذیرش اجتماعی این رویکرد Societal Acceptance of Online Education	بهتر در زمینه آموزش مجازی فرهنگ‌سازی بشه و عموم جامعه این رویکرد آموزشی رو به عنوان روشی نوین برای آموزش بپذیرند (مشارکت‌کننده، ۷). More effective cultural groundwork is needed in virtual education to foster societal acceptance of this paradigm as a legitimate, modern method of teaching. (Participant 7)
		به نظرم هنوز مردم ما این نوع آموزش رو به طور رسمی قبول نکردن؛ باید در این زمینه کار بشه (مشارکت‌کننده، ۱۵). I believe the general public has yet to confer formal legitimacy upon this mode of instruction; targeted efforts are needed in this domain.(Participant 15)
	پذیرش در جامعه علمی و وزارت علوم Scholarly & Regulatory Legitimacy	باید خود وزارت علوم برای این نوع آموزش‌ها جایگاهی رسمی قائل بشه (مشارکت‌کننده، ۳). The Ministry of Science itself must confer formal institutional legitimacy upon this mode of education (Participant 3).
بازطراحی برخی رویه‌ها و ساختاره Procedural and Structural Redesign	قانون‌گذاری‌های جدید Institutional Regulatory Frameworks	این محیط آموزش جدید نیاز به وضع برخی قوانین جدید در آموزش عالی ما داره که باید بهش توجه بشه (مشارکت‌کننده، ۱۱). This novel instructional environment necessitates enacting specific new regulatory frameworks within our higher education system that must be addressed (Participant 11).
	تعاریف جدید برخی مفاهیم Redefining Core Educational Concepts	به نظرم با این رویکرد بهتره کشور ما هم برخی تعاریف در زمینه آموزش و تدریس رو به روز کنه (مشارکت‌کننده، ۲). In my view, with this approach, our country should also modernize certain fundamental definitions regarding education and instructional delivery (Participant 2).
فراهم سازی زیرساخت‌ها Digital Infrastructure Enablement	بسترهای سخت افزاری Technological Hardware Infrastructure	باید بسترهای لازم در زمینه این رویکرد آموزشی چون کارگاه‌های رایانه، سرور قوی در دانشگاه مهیا بشه (مشارکت‌کننده، ۶). The requisite infrastructure for this instructional paradigm, such as dedicated computer labs and robust institutional servers, must be provisioned by the university (Participant 6).
	بسترهای نرم افزاری Digital Software Platforms	بهتره برای آموزش از پلاگین‌های نوین آموزش مجازی که دارای هوش مصنوعی هست استفاده بشه (مشارکت‌کننده، ۱). It would be better to leverage modern AI-powered virtual learning plugins to enhance instructional delivery (Participant 1).
		حداقل مسئولان باید برای آموزش مجازی خوب به فکر یه اینترنت با سرعت مناسب باشن (مشارکت‌کننده، ۱۰). At the very least, authorities must secure reliable, high-speed internet connectivity to ensure effective virtual instruction (Informant 10).
آموزش مجریان Instructional Implementers' Training	آموزش اساتید Faculty Pedagogical Training	اگه بخواهیم آموزش مؤثری در این رویکرد داشته باشیم لازمه اولیه‌اش اینه که استاد یاد داشته باشه چطور در این فضا تدریس کنه (مشارکت‌کننده، ۱۴). If we aspire to deliver effective education within this approach, the foundational prerequisite is that the faculty member possesses the techno-pedagogical competence to instruct in this virtual environment (Informant 14).
		وقتی استاد رو برای این نوع آموزش تربیت نکردیم انتظار عملکرد مطلوب غیر منطقی هست (مشارکت‌کننده، ۵). When we haven't trained faculty for this mode of instruction, expecting optimal performance is fundamentally unreasonable (Informant 5).
	آموزش دانشجویان Facilitating Technology-Mediated Student Learning	دانشجو باید یاد بگیره چطور از این بستر استفاده کنه (مشارکت‌کننده، ۷). Students must acquire the necessary digital literacy to effectively navigate and utilize this platform (Informant 7).

ملاحظات اخلاقی

پژوهش حاضر با رعایت کامل اصول اخلاقی ناظر بر پژوهش‌های علوم انسانی و با استناد به بیانیه اخلاقی مصوب انجام شده است. پیش از آغاز فرایند پژوهش، اهداف، ماهیت و مراحل مصاحبه‌ها به‌روشنی برای اساتید شرکت‌کننده تشریح گردید و رضایت آگاهانه و داوطلبانه آنان جهت مشارکت و ضبط گفتگوها به‌طور رسمی اخذ شد؛ همچنین به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که حق انصراف در هر مرحله از پژوهش بدون هیچ‌گونه پیگرد یا اثر منفی برای آنان محفوظ است. افزون بر این، در راستای حفظ حریم خصوصی، محرمانگی و گمنامی اساتید، کلیه مشخصات هویتی و نشانگرهای فردی-سازمانی از متن مصاحبه‌ها حذف و به‌جای آن‌ها از شناسه‌ها و کدهای جایگزین (شماره مشارکت‌کنندگان) استفاده شد.

مشارکت نویسندگان

در این پژوهش، میثم غلام‌پور در مفهوم‌پردازی ایده، پیاده‌سازی و کاربری نرم‌افزار، تحلیل رسمی، نگارش پیش‌نویس اولیه، نظارت علمی و مدیریت پروژه نقش داشته است؛ محمد محمودی بورنگ مسئولیت طراحی روش‌شناسی، اجرای پژوهش، گردآوری داده‌ها و مدیریت و سازمان‌دهی داده‌ها را بر عهده داشته است؛ سعید رحمتی کهخا در فرایند اعتبارسنجی یافته‌ها و بصری‌سازی داده‌ها مشارکت داشته؛ و احمد عربی جونقانی در تأمین منابع، بازبینی نقادانه و ویرایش نهایی مقاله همکاری نموده است. کلیه نویسندگان نسخه نهایی دست‌نوشته را مطالعه و تأیید کرده‌اند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

بیانیهٔ استفاده از هوش مصنوعی

نویسندگان اظهار می‌دارند که در تهیه، نگارش، تحلیل و آماده‌سازی این مقاله از ابزارهای هوش مصنوعی استفاده نشده است.

منابع

خسروی، پرستو، و ربیعی، رضا. (۱۴۰۳). *ارزیابی تأثیر دوره‌های آموزش مجازی بر توسعهٔ دانش در مدارس و دانشگاه‌ها*. دهمین همایش علمی پژوهشی توسعه و ترویج علوم مدیریت با رویکرد ارتقای سطح مدیریت مالی در ایران. دانشگاه تهران، تهران، ایران. https://civilica.com/doc/2225033/

صادق‌زاده، هادی. (۱۴۰۳). *تجربهٔ زیستهٔ اساتید از آموزش‌های مجازی دانشگاه تبریز در دوران کرونا [پایان‌نامهٔ کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان]*. ایرانداک.

صادق‌زاده، هادی، و قاسم‌زاده، ابوالفضل. (۱۴۰۴). تجارب زیستهٔ اساتید از چالش‌های آموزش مجازی اساتید دانشگاه تبریز در دوران کرونا. *رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*، ۱(۱)، ۳۱-۴۸. https://doi.org/10.30466/ntea.2024.121481

غلام‌پور، میثم، پورشافعی، هادی، فراستخواه، مقصود، و آیتی، محسن. (۱۳۹۹). اقدامات جاری در تربیت اخلاقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان ارائه یک الگو با رویکرد نظریه داده بنیاد. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۸(۱۶)، ۲۶۷-۳۰۰. Https://doi.org/10.22034/ise.2025.18929.1285.

فیض‌پور، محمدعلی، خانعلی‌زاده‌زاده، رسول، و ده‌موبد، بانک. (۱۴۰۴). *یادگیری الکترونیک راهکار توسعهٔ آموزش در ایران ۱۴۰۴ (موانع و راهکارها)*. اولین همایش ملی آموزش در ایران، پژوهشکده سیاست‌گذاری علم، فناوری و صنعت، دانشگاه صنعتی شریف، تهران، ایران. https://civilica.com/doc/133120/.

مرادی پردنجانی، حجت الله، و صادقی، ستار. (۱۳۹۳). پدیدارشناسی: رویکردی فلسفی، تفسیری و روش‌شناختی به مطالعات کارآفرینی. *دوفصلنامهٔ مطالعات روش‌شناسی دینی*، ۱(۲)، ۶۲-۷۲. https://religion.journals.pnu.ac.ir/article_1781.html

Ahmed, M. (2025). Remote online learning reimagined: Perceptions and experiences of medical students in a post-pandemic world. *BMC Medical Education*, *25*(1), Article 105. https://doi.org/10.1186/s12909-025-06815-6

Bora, U. J., & Ahmed, M. (2013). E-learning using cloud computing. *International Journal of Science and Modern Engineering*, *1*(2), 9–12. https://www.ijisme.org/wp-content/uploads/papers/v1i2/B0111011213.pdf.

Bremer, C. (2012). *New format for online courses: The open course future of learning* [Paper presentation]. 5th International eLBa Conference (eLearning Baltics), Rostock, Germany. https://www.bremer.cx/vortrag67/Artikel_elba2012_opco_bremer.pdf

Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends, 52*(2), 45–51. https://www.learntechlib.org/p/65568/.

Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and online learning in higher institutions of education: A survey of the perceptions of Ghanaian international students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, *10*(3), 1–9. https://doi.org/10.29333/ojcmt/8286

Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien: Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten [Learning with digital media: Objectives in times of Corona and under special consideration of social inequities]. *Die Deutsche Schule*, *16*(3), 153–162. https://doi.org/10.31244/9783830992318.09.

Feizpour, M. A., Khanalizadeh, R., & Dehmobad, B. (2011). *E-learning: A strategy for educational development in Iran* 2025 (barriers and solutions). The 1st National Conference on Education in Iran 1404, Research Institute for Science, Technology and Industry Policy, Sharif University of Technology, Tehran, Iran. https://civilica.com/doc/133120/ [in Persian].

Filius, R. M., Kleijn, R. A. M., Uijl, S. G., Prins, F. J., Rijen, H. V. M., & Grobbee, D. E. (2019). Audio peer feedback to promote deep learning in online education. *Journal of Computer Assisted Learning*, *35*(5), 607–619. https://doi.org/10.1111/jcal.12363

Gholampour, M., Pourshafei, H., Farastkhah, M., & Ayati, M. (2020). Current practices in the moral education of student teachers at Farhangian University: Providing a model based on grounded theory approach. *Theory and Practice in Curriculum*, *8*(16), 267–300. Https://doi.org/10.22034/ise.2025.18929.1285. [in Persian].

Hong, Y., Li, X., Lin, Y., Xie, J., & Yan, X. (2020). A comparative study of online education and traditional offline education during COVID-19. *Research Square*, *1*(5), 1–19. Https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-61593/v1.

Karim, S. M. S. (2025). Teachers' and students' perceptions of online education and challenges in the blended learning era. *Discover Education*, *4*(1), 1- 12. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00653-w

Kearns, L. R. (2016). Student assessment in online learning: Challenges and effective practices. *Journal of Online Learning and Teaching*, *8* (3), 198-214. Https://doi.org/10.5040/9798400639401.ch-004.

Khosravi, P., & Rabiei, R. (2024). *Arzyabi-ye tasir-e doreh-haye amoozesh-e majazi bar tose'e-ye danesh dar madares va daneshgah-ha* [Evaluation of the impact of virtual learning courses on knowledge development in schools and universities] [Paper presentation]. The 10th Scientific Research Conference on the Development and Promotion of Management Sciences with an Approach to Promoting Financial Management in Iran, University of Tehran, Tehran, Iran. https://civilica.com/doc/2225033/[in Persian]

Konig, J., Jager-Biela, D., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION*, *43* (4), 608-622. Https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650

Li, C., & Yin, W. (2025). Interactive online learning method for students based on artificial intelligence. *Discover Artificial Intelligence*, *5*(1), 71–86 https://doi.org/10.1007/s44163-025-00401-x

Lomellini, A., Lowenthal, P. R., Snelson, C., & Trespalacios, J. H. (2025). Accessible and inclusive online learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education, 37*(3), 1306–1330. https://doi.org/10.1007/s12528-024-09424-2

Maben, S., & Helvie-Mason, L. (2017). When Twitter meets advocacy: A multicultural undergraduate research project from a first-year seminar. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *29*(1), 162–176.https://eric.ed.gov/?id=EJ1135841

Minello, A. (2020, June 17). The pandemic and the female academic. *Nature*, *583*(7814), 147. https://doi.org/10.1038/d41586 020-01135-9.

Moradi Pardanjani, H., & Sadeghi, S. (2014). Padidarshenasi: Rooykardi falsafi, tafsiri va raveshshenakhti be motale'at-e karafarini. *Journal of Religious Methodology Studies*, *1*(2), 62–72. https://religion.journals.pnu.ac.ir/article_1781.html[in Persian].

Nawreen, M. (2026). Virtual classrooms enhance learner engagement and language proficiency. *Discover Education*, *5*(1), Article 3. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01378-0

Rasmussen, J. (2016). E-learning for choral conductors: a study of how e-learning can be used to change the way we teach and learn conducting. *Independent thesis Basic level*, *20*(3), 10-15. URN: urn:nbn:se:kmh:diva-2081

Sadeghzadeh, H. (2024). *Faculty's lived experiences of virtual education at the University of Tabriz during the COVID-19 pandemic* [Master's thesis, Azarbaijan Shahid Madani University]. Irandoc [in Persian].

Sadeghzadeh, H., & Ghasemzadeh, A. (2025). Faculty's lived experiences of the challenges of virtual education among professors at the University of Tabriz during the COVID-19 pandemic. *New Approaches in Educational Management*, *1*(1), 31–48. https://doi.org/10.30466/ntea.2024.121481. [in Persian].

Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. London: Portfolio Penguin.

Spina, S., Marrazzo, F., Migliari, M., Stucchi, R., Sforza, A., & Fumagalli, R. (2020). The response of Milan's emergency medical system to the COVID-19 outbreak in Italy. *The Lancet*, *395*(10227), 49–50.Https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30493-1

Zameer, A. (2010). Virtual education system: Current myth and future reality in Pakistan. *Issues in Informing Science and Information Technology*, *7*, 1–8. Https://doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i2/24912.

Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, *81*(3), 623–641. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y

Interdisciplinary Studies in Education
ISSN: 2980-9479

The Current Status of Farhangian University Practicum Curriculum in Relation to Mentoring: A grounded theory approach [1]

Zeinab Sarzehi [1], Hadi Pourshafei *,[2], Mohammad Akbari Booreng [3]

[1] *PhD student in Curriculum, University of Birjand, Birjand, Iran.*
[2] *Associate Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran.*
[3] *Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran.*

ARTICLE INFO

RESEARCH ARTICLE

Received: 2026-03-10
Revised: 2026-07-01
Accepted: 2026-07-12
Available online: 2026-10-17

KEYWORDS:
Mentoring
Practicum
Farhangian University
Teacher Education.

[1] zainab.sarzehi@birjand.ac.ir

[2] Corresponding author
hpourshafei@birjand.ac.ir

[3] akbaryborng2003@birjand.ac.ir

EXTENDED ABSTRACT

Background and Objectives: The teacher education system, as the beating heart of the broader educational apparatus, bears the critical responsibility of preparing competent and effective teachers. Within this system, the practicum curriculum serves as a fundamental bridge connecting theoretical knowledge acquired at the university with the practical skills required in real-world school environments. A practicum is not merely a course requirement; rather, it is a dynamic incubator where the professional identity of student-teachers is forged. In this context, "mentoring" is recognized as a vital and inseparable component of practicum programs, playing an essential role in guiding, supporting, providing feedback, and facilitating the professional development of student-teachers.

Despite the undeniable importance of mentoring, evidence and lived experiences within Farhangian University indicate that integrating this concept into the design and implementation of the practicum curriculum faces severe challenges and systemic disconnects. The absence of macro-level, transparent policies, inadequate preparation of mentors, and weak connections between the university and host schools have prevented this program from realizing its full pedagogical potential. Consequently, the primary problem addressed in this research is the existence of a systematic gap between the theoretical design, field implementation, and the actual lived experiences of stakeholders regarding the mentoring process. The present study aimed to deeply examine and explain the current status of mentoring in the practicum curriculum of Farhangian University student-teachers and, ultimately, to design a comprehensive conceptual model based on the lived experiences of the stakeholders in this field.

[1]

Cite this article: Sarzehi, Z., Pourshafei, H. & Akbari Booreng. M. (2026). Analysis of the perceptions of professors at South Khorasan University of Education about virtual education: The current status of Farhangian University practicum curriculum in relation to mentoring: A grounded theory approach. *Interdisciplinary Studies in Education, 5*(3), 134–172.
http://doi.org/10.48310/ise.2026.21182.1467

© 2026 Authors retain the copyright and full publishing rights.
https://ise.cfu.ac.ir
Publisher: Farhangian University

Methods: In terms of purpose, this is an applied study, and methodologically, it adopts a qualitative approach utilizing the "Grounded Theory" strategy based on the systematic framework developed by Strauss and Corbin. Selecting this methodology allowed the researchers to generate a model rooted in the actual data and lived experiences of the participants, rather than merely testing pre-existing hypotheses.
The research field encompassed all individuals involved in and knowledgeable about the practicum process at Farhangian University. The participants were drawn from four main groups: university practicum supervisors, student-teachers, school mentor teachers, and relevant educational administrators. A purposive and theoretical sampling method was employed to select the participants. This process continued until "theoretical saturation" was achieved—the point at which new data no longer provided fresh insights into the existing codes. Ultimately, in-depth, semi-structured interviews were conducted with 18 participants.
The data obtained from the interview transcripts were analyzed through three sequential and interconnected stages: 1) Open coding (breaking down the data and extracting initial concepts), 2) Axial coding (establishing connections between categories based on a paradigm model), and 3) Selective coding (integrating all categories around a core phenomenon to construct the research narrative).
Findings: The systematic analysis of the data led to the formulation of a paradigm model based on Strauss and Corbin's approach, presenting a comprehensive picture of the mentoring landscape at Farhangian University. The components of this conceptual model are explained as follows:
Central Phenomenon (Core Category): The central concept around which all other categories revolved was identified as "Mentoring in the Farhangian University practicum as the unfinished architecture of an educational structure." This profound metaphor signifies that while the foundation of mentoring has been laid, systemic disconnects between theoretical design, field execution, and lived experiences have left it as an incomplete and flawed structure.
Causal Conditions: The direct factors leading to the emergence of this "unfinished architecture" are manifold. They include the lack of unified macro-level policies regarding mentoring, tangible deficiencies in the training and professional development of mentor teachers, a lack of coherence in the practicum curriculum design, a deep divide between academic theories and practical realities in schools, and a weak, limited culture of interaction between Farhangian University and the host schools.
Contextual Conditions: The broader environment in which the phenomenon occurs is heavily influenced by the organizational culture prevailing at both the university and the partner schools. Rigid, centralized, and bureaucratic university structures, coupled with the individual, psychological, and academic backgrounds of the student-teachers, create an atmosphere that directly impacts the quality of mentoring implementation.
Intervening Conditions: These are factors that act as either facilitators or barriers to implementing strategies. They include the state of technological infrastructure (such as communication platforms for continuous feedback) and the level of commitment, motivation, and professional attitudes of both professors and mentor teachers. A positive, professional attitude can partially mitigate structural limitations, whereas a task-oriented, apathetic approach acts as a severe barrier.
Strategies: To overcome the current situation and complete this "unfinished architecture," the participants proposed a threefold strategy: First, redesigning the structural framework of the practicum program with mentoring at its absolute core. Second, cognitively and skillfully empowering student-teachers so they can play an active role as inquiring, engaged mentees. Third, ensuring continuous professional development for mentor teachers, alongside a clear and precise definition of their roles, status, and professional growth trajectories.

	Consequences: The model indicates that if the current situation persists without corrective strategies, negative outcomes will follow. These include the weakening of Farhangian University's authoritative role as the primary reference institution for teacher education, a reduction in the effectiveness of the practicum as a rich professional learning environment, and ultimately, a decline in the quality of the graduates entering the educational system. **Conclusion:** The findings of this study and the resulting conceptual model significantly enhance our understanding of the complexities surrounding mentoring in Iran's teacher education system. The results reveal that the challenges facing mentoring at Farhangian University do not stem merely from the individual shortcomings of student-teachers or mentors; rather, they are deeply rooted in structural and policy-making voids. The metaphor of the "unfinished architecture" perfectly illustrates that the incompleteness of this structure is the product of interacting factors such as role ambiguity, student unpreparedness, and a lack of systemic cohesion. This model provides a well-reasoned, evidence-based foundation for policymakers and curriculum planners at Farhangian University to revise current policies and elevate the quality of practicum programs. Ultimately, succeeding in preparing highly competent teachers for the next generation requires a paradigm shift from traditional approaches to an effective, reflective, and interaction-oriented mentoring system. Achieving this transformation heavily depends on profound structural reforms, targeted professional training, and the cultivation of a sustainable, supportive, and collaborative culture between the university and the school environment.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with ethical research principles, including informed consent, confidentiality, and voluntary participation.

Authors' Contribution

Zeinab Sarzehi contributed to the literature review, data collection, and manuscript drafting. Hadi Pourshafei contributed to the research design, methodology, and critical revision of the manuscript. Mohammad Akbari Booreng contributed to the conceptualization, data analysis, interpretation of findings, and final revision of the manuscript. All authors approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments

The authors would like to thank all participants and individuals who contributed to this study.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

AI Disclosure Statement

The authors declare that no artificial intelligence tools were used in the preparation, writing, analysis, or production of this article.

وضعیت جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ: رویکرد داده بنیاد[1]

زینب سرزهی [1]، هادی پورشافعی [2,*]، محمد اکبری بورنگ [3]

[1] *دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.*

[2] *دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.*

[3] *دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.*

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۱۹
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۱
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۲۵

واژگان کلیدی:
منتورینگ
کارورزی
دانشگاه فرهنگیان
تربیت معلم.

[1] zainab.sarzehi@birjand.ac.ir

[2] نویسنده مسئول
hpourshafei@birjand.ac.ir

[3] akbaryborng2003@birjand.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف از پژوهش حاضر، تبیین وضعیت جاری منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان و طراحی مدل مفهومی مبتنی بر آن بود. اهمیت این مطالعه در ارتقای کیفیت تربیت معلمان و شناسایی موانع و راهکارهای مؤثر برای بهبود فرآیند منتورینگ در کارورزی نهفته است.

روش‌ها: این مطالعه با روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد و رویکرد اشتراوس و کوربین انجام شد. جامعه آماری شامل اساتید راهنمای کارورزی، دانشجومعلمان، معلمان راهنما و مدیران آموزشی دانشگاه فرهنگیان بود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و نمونه‌گیری به صورت هدفمند نظری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ در مجموع ۱۸ نفر در پژوهش مشارکت داشتند. تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری سه‌مرحله‌ای انجام گرفت.

یافته‌ها: پدیده محوری پژوهش «منتورینگ در کارورزی، معماری ناتمام یک سازه تربیتی» شناسایی شد. سه شرط علّی شامل فقدان سیاست‌گذاری کلان در حوزه منتورینگ، نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ضعف فرهنگ تعامل در فضای دانشگاهی و مدرسه‌ای مشخص گردید. شرایط زمینه‌ای شامل فرهنگ نهادی، ساختار بوروکراتیک و ویژگی‌های فردی دانشجومعلمان و عوامل مداخله‌گر مانند توسعه زیرساخت‌های فناورانه و نگرش حرفه‌ای اساتید به منتورینگ تبیین شد. همچنین، مشارکت‌کنندگان سه راهبرد اصلی شامل بازطراحی ساختار کارورزی، توانمندسازی دانشجومعلمان و توسعه حرفه‌ای منتورها را پیشنهاد کردند.

نتیجه‌گیری: الگوی استخراج‌شده می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای بازنگری در سیاست‌ها و ارتقای کیفیت کارورزی با تأکید بر منتورینگ اثربخش و تعامل‌محور در تربیت معلمان آینده مورد استفاده قرار گیرد. این مطالعه نشان می‌دهد که بهبود ساختار، آموزش حرفه‌ای و توسعه فرهنگ تعاملی از عناصر کلیدی برای موفقیت منتورینگ در کارورزی هستند.

1

استناد به این مقاله: سرزهی، زینب؛ پورشافعی، هادی؛ اکبری بورنگ، محمد. (۱۴۰۵). وضعیت جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ: رویکرد داده بنیاد. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۵(۳)، ص ۱۷۲-۱۳۴.

http://doi.org/10.48310/ise.2026.21182.1467

۱۴۰۵ © نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند.

https://ise.cfu.ac.ir
ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

تربیت معلم، مهم‌ترین مؤلفه نظام‌های آموزشی برای تضمین کیفیت آموزش و یادگیری در سطح مدرسه محسوب می‌شود (زیچنر[2]، ۲۰۲۱). در همین راستا، دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد رسمی تربیت معلم در ایران، مأموریتی بنیادین در زمینه آماده‌سازی معلمان حرفه‌ای و توانمند برای مواجهه با چالش‌های آموزشی قرن ۲۱ بر عهده دارد (رحمتی و کریمی، ۱۴۰۱). عمده آموزش و آماده‌سازی معلمان برای ورود به نظام آموزشی در کشور ما بر عهده دانشگاه فرهنگیان است. طراحی نظام آموزشی تربیت‌معلم در ایران مبتنی بر دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر کسب شایستگی‌های چهارگانه (شایستگی موضوعی، شایستگی تربیتی، شایستگی تربیتی- موضوعی و شایستگی‌های عمومی) است که این موضوع برای درونی سازی و فعالیت در حساس‌ترین بخش جامعه یعنی آموزش‌وپرورش حیاتی است (احمدی و موسی پور، ۱۳۹۶). هدف اصلی از برنامه‌های ارائه‌شده در دانشگاه فرهنگیان «تربیت‌معلم فکور» است که سرلوحه برنامه‌های این دانشگاه در بخش‌های مختلف می‌باشد؛ معلم فکور به معلمی اطلاق می‌شود که قابلیت‌های گسترده‌ای در ادراک و درک موقعیت، چارچوب‌بندی مسائل، ارائه راه‌حل‌های جدید و خلاقانه و تحلیل و قضاوت در مورد پیامدهای راه‌حل‌های خود دارد (ملکی و همکاران، ۱۴۰۰). اما یکی از چالش‌های عمده که نیاز به برنامه درسی جدید در دانشگاه فرهنگیان را بیشتر موردتوجه قرارداد، عدم توانایی در تطبیق مباحث نظری در عمل و به‌کارگیری آن توسط دانشجویان و دانش‌آموختگانی بود که پا به عرصه کلاس درس می‌گذاشتند (دارابی و حسنی، ۱۴۰۴). به‌عبارت‌دیگر، اگر چه برنامه‌های دانشگاه در دروس نظری توانسته بود یک چارچوب نظری مساعد برای دانشجویان فراهم سازد اما در بعد عملی همچنان مشکلاتی وجود داشت (رحمتی و کریمی، ۱۴۰۱). به همین دلیل در ایران و پس از احیای نظام تربیت‌معلم پس از تاسیس دانشگاه فرهنگیان، برنامه کارورزی در این دانشگاه با بازنگری اساسی همراه شد و توجه ویژه به برنامه کارورزی و توانایی آن در جلب بیشترین توجه در میان انبوه برنامه‌های این دانشگاه سبب شد نقطه عطف مهمی در پیوند بین نظریه و عمل در دانشگاه فرهنگیان رقم بخورد. بنابراین درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان توانست با مبنای پژوهشی و علمی و تطبیقی خود به برنامه‌ای ویژه در این دانشگاه مبدل گردد (باوخانی و همکاران، ۱۳۹۹).

کارورزی به عنوان رکن میدانی تربیت معلم، نقشی کلیدی در پیوند میان نظر و عمل ایفا می‌کند و می‌تواند بستری غنی برای توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای، اخلاقی و هویتی دانشجومعلمان فراهم سازد (فیمان نیمسر[3]، ۲۰۱۲). به عبارت دیگر، برنامه درسی کارورزی را می‌توان نقطه تلاقی بین اهداف کلان تربیت معلم و واقعیت‌های آموزشی مدرسه دانست؛ نقطه‌ای که کیفیت آن بر تمام ابعاد کارآمدی معلم اثرگذار است (غلام‌پور و محمودی بورنگ، ۱۴۰۴). کارورزی به‌عنوان جزئی مهم از چرخه یادگیری به دلیل مزایای بسیار آن، یک برنامه درسی مهم و حیاتی است که ازنظر دانشجویان نیز سودمندترین برنامه در میان برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان است (ملکی و همکاران، ۱۴۰۰؛ رحمتی و کریمی، ۱۴۰۱؛ عرب زاده و همکاران، ۱۴۰۰). برای مفهوم کارورزی تعاریف متعددی ارائه‌شده است. برخی

2. Zeichner
3. Feiman-Nemser

از اهالی فن، کارورزی را یک الگوی تفکر در کنش معرفی کرده و معتقدند این فرایند منتج به تربیت کارورز متفکر خواهد شد. مورە[4](۲۰۱۳) کارورزی را انتقال از مبتدی بودن به‌سوی حرفه‌ای بودن دانسته و بیان داشت کارورزان خود را در بین دو نقش هم‌زمان دانشجویی و معلمی در تعامل یا رفت‌وبرگشت می‌دانند که این سبب می‌شود به نقش‌های هر دو بیشتر اشراف پیدا کنند. بااین‌وجود در یک تعریف مبتنی بر برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان، می‌توان گفت که درواقع دانشجویان و معلمان برای نیل به اهداف تعیین‌شده از طرف نهاد آموزش، موظف به گذراندن دوره‌های تجربی در قالب کارورزی هستند تا با محیط کاری آینده خود آشنا شده و به‌صورت عملی تجربیات خود را توسعه دهند (عرب زاده و همکاران، ۱۴۰۰). یکی از روابط قابل‌توجه در برنامه کارورزی، رابطه استاد راهنما و دانشجو معلم است، که به‌عنوان دو وجه اصلی برای یک هدف در تلاش‌اند و از آن در منابع علمی با عنوان منتورینگ یاد می شود (ارویو و همکاران[5]، ۲۰۲۰).

یکی از عناصر حیاتی در تحقق یادگیری حرفه‌ای در محیط کارورزی، نظام منتورینگ یا راهنمایی حرفه‌ای است. منتورینگ فرآیندی است بین‌فردی، آگاهانه و هدفمند که طی آن، معلمان مجرب (منتورها) مسئولیت هدایت، حمایت، بازخورددهی و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان را بر عهده می‌گیرند (غلام‌پور و همکاران، ۱۴۰۴). در تعریف منتورینگ، ویژگی‌ها و مشخصه‌هایی است که آن را از سایر تعاریف مرتبط همانند مربیگری و مشاوره متمایز می‌سازد؛ اول اینکه منتورینگ یک رابطه دوطرفه بین یک فرد باتجربه (منتور) و یک فرد کم‌تجربه (منتی) است. دوم اینکه، این ارتباطات دوطرفه (متقابل) و هم نامتقارن است. بدین معنی که این رابطه باید هم برای منتور و هم منتی منفعت به دنبال داشته باشد ولی تمرکز اصلی بر روی رشد و توسعه شاگرد است. سوم اینکه، رابطه منتورینگ پویا است؛ به این معنا که این فرایند ارتباطی در طول زمان و به‌تدریج دچار تغییراتی نیز می‌شود و جایگاه منتور و منتی قابل جابه‌جایی است (قلی پور و همکاران، ۱۴۰۱). با توجه به پویایی و چندبعدی بودن رابطه منتورینگ و تأکید آن بر پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع منتی‌ها در موقعیت‌های مختلف، نحوه سازمان‌دهی و اجرای این رابطه نیز می‌تواند در قالب مدل‌های متنوعی صورت گیرد.

مدل‌های مختلف اجرای منتورینگ در ساختار و عملکرد متفاوت‌اند؛ هر ساختاری از منتورینگ برای حمایت از عملکردها و دستیابی به نتایج خاصی از منتورینگ مناسب است. صاحب‌نظران در یک دسته‌بندی کلی انواعی از آن را دسته‌بندی نموده‌اند. منتورینگ گروهی مشتمل بر استفاده هم‌زمان چند نفر منتی از دانش و تجربه یک منتور است (فتحی واجارگاه و نوری، ۱۳۹۵). منتورینگ معکوس شامل استفاده از یک نفر جوان برای آموزش و کمک به یک فرد مسن و سالخورده که عمدتاً در مباحث مربوط به فناوری اطلاعات و ارتباطات و محاسبات اشاره دارد (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۲). منتورینگ مجازی ترکیب ارتباط الکترونیکی و اینترنت با زندگی فردی و کسب‌وکار انسان‌ها است، این نوع جدید از منتورینگ، بر اساس ابزارهای ارتباطی الکترونیکی، برای تسهیل ارتباط بین منتور و منتی به وجود آمده است. منتورینگ فردبه‌فرد (سنتی)، در این مدل از منتورینگ، منتور ازلحاظ حرفه‌ای، فردی موفق و زبده (عموماً باتجربه و مسن) به شمار می‌رود که به‌منظور پیشرفت و رشد شبکه‌های ارتباطی و شغل منتی (فرد جوان و کم‌تجربه)، با وی رابطه برقرار می‌کند (فتحی

4. Moore
5. Arroyo et al

واجارگاه، ۱۳۹۵). منتورینگ همتا، نوعی از منتورینگ است که به‌موجب آن منتی و منتور با ارائه مهارت و حرفه به یکدیگر به یادگیری و حمایت عاطفی از یکدیگر کمک می‌کنند. برنامه منتورینگ همتا، منتی و منتور را ملزم می‌کند که باهم کار کنند (ابوعلی و همکاران، ۱۳۹۹) که به‌تناسب سازمان مدنظر و شرایط مختلف، متفاوت مورداستفاده قرار می‌گیرد.

با وجود تأکید بر اهمیت منتورینگ در تربیت حرفه‌ای معلمان (پرونزانو[6]، ۲۰۲۳)، بررسی‌ها نشان می‌دهد که وضعیت تحقق و نهادینه‌سازی این مؤلفه در بستر برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، همچنان با ابهام و چالش‌های ساختاری و اجرایی مواجه است (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۲). اگرچه برخی عناصر منتورینگ در متون رسمی و برنامه‌های کارورزی به‌طور ضمنی مورد اشاره قرار گرفته‌اند، اما چگونگی تحقق آن در میدان عمل، از منظر کنش‌گران اصلی، کمتر به‌صورت نظام‌مند و عمیق مورد مطالعه قرار گرفته است. از این‌رو، پژوهش حاضر با رویکرد داده‌بنیاد، در پی تبیین وضعیت جاری منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدلی مفهومی مبتنی بر داده‌های میدانی است.

مروری بر ادبیات

منتورینگ مفهومی چندوجهی و بحث‌برانگیز است که در سنت پژوهشی حاضر با تعابیر متفاوتی بازنمایی شده است. در تعریف بنیادین آن، منتورینگ رابطه‌ای هدفمند میان فردی باتجربه (منتور) و فردی کم‌تجربه (منتی) است که هدایت، بازخورد و توسعه حرفه‌ای را در برمی‌گیرد. بااین‌حال، پژوهش‌های نظری اخیر این تعریف را از حالت دوقطبی (رابطه‌ی سلسله‌مراتبیِ انتقال دانش در برابر رابطه‌ی مشارکتی و برساخت‌گرا) خارج کرده و آن را طیفی پیوسته میان دو قطب می‌دانند که کیفیت منتورینگ به جایگاه‌یابی نسبی مربی و متربی روی این طیف بستگی دارد، نه به الگویی ثابت و ازپیش‌تعیین‌شده (کارمی[7]، ۲۰۲۴). در همین راستا، جامع‌ترین چارچوب مفهومی اخیر، شایستگی منتورینگ را در سه بعد شناختی، اجتماعی و هیجانی صورت‌بندی می‌کند؛ بعد شناختی به دانش و مهارت‌های تربیت‌محور، بعد اجتماعی به تعامل و شبکه‌سازی حرفه‌ای، و بعد هیجانی به حمایت روانی و کاهش فرسودگی منتی مربوط است (ونگ و همکاران[8]، ۲۰۲۵). این سه‌بعدی‌شدن مفهوم منتورینگ، نسبت به تعاریف پیشین که عمدتاً بر کارکردهای رابطه‌ای، شناختی و عاطفی به‌صورت کلی تأکید داشتند (قلی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱)، دقت تحلیلی بیشتری فراهم می‌کند و مبنای نظری پژوهش حاضر برای صورت‌بندی مقوله‌های داده‌بنیاد است.

مطالعات داخلی درباره منتورینگ در نظام تربیت معلم ایران را می‌توان در دو دسته‌ی به‌ظاهر مجزا اما مکمل صورت‌بندی کرد. دسته نخست، مطالعاتی است که به سطح ساختاری و سیاستی برنامه کارورزی پرداخته‌اند: اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) با تحلیل اسناد و مصاحبه نشان دادند که «برنامه منتورینگ همتا» در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند پیوند نظریه و عمل را تقویت کند، اما این پژوهش هم‌زمان بر ابهام در نهادینه‌سازی رسمی این مؤلفه در برنامه درسی تأکید دارد. این یافته اخیراً در سنتزپژوهی گسترده‌تر سرزهی و

6. Provenzano
7. Carmi
8. Wang et al

همکاران (۲۰۲۶) که ۳۰ مقاله پژوهشی منتشرشده در بازه ۱۳۹۲ تا ۱۴۰۴ را تحلیل مضمون کرده‌اند، تأیید و بسط یافته است؛ این پژوهش مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه‌های کارورزی را در چهار بعد و ۶۳ عامل (زیرساخت‌های نهادی، شایستگی‌های کنش‌گران، طراحی محتوایی، و رویکردهای آموزشی) دسته‌بندی کرده و نتیجه گرفته که استقرار منتورینگ صرفاً با اصلاح محتوای درسی محقق نمی‌شود، بلکه تحول در رویکردهای آموزشی و بسترهای نهادی را نیز می‌طلبد. دسته دوم مطالعات داخلی، بر پیامدهای فردی و ادراکی منتورینگ متمرکزند: این پژوهش‌ها هم‌سو نشان داده‌اند که مشارکت در منتورینگ با افزایش اعتمادبه‌نفس، توانمندسازی فردی و اجتماعی، تسهیم دانش و ارتقای هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان همراه است (قلی‌پور و همکاران، ۱۳۹۵)، و اینکه باورها و نگرش‌های اساتید نسبت به یادگیری مشارکتی و زیرساخت‌های فناورانه، از عوامل تعیین‌کننده کیفیت این تجربه‌اند (ضرابی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ابوعلی و همکاران، ۱۳۹۹). آنچه در مقایسه این دو دسته آشکار می‌شود این است که ادبیات داخلی یا به سطح کلان سیاست و ساختار پرداخته یا به سطح خرد تجربه فردی، اما پیوند میان این دو سطح، یعنی اینکه ابهام ساختاری شناسایی‌شده در سطح سیاست‌گذاری چگونه در تجربه زیسته کنش‌گران میدانی (دانشجومعلم، استاد راهنما، معلم راهنما) بازتولید یا حل می‌شود، هم‌چنان ناکاویده باقی مانده است.

پیشینه خارجی نیز همین شکاف را از زاویه‌ای دیگر تأیید می‌کند. از یک‌سو، مطالعات کلاسیک‌تر همچون ناتینگهام و همکاران[9] (۲۰۱۷) و کیم و همکاران[10] (۲۰۱۵) با شواهد تجربی نشان داده‌اند که تعامل مستمر با منتور به بهبود مهارت تدریس، اعتمادبه‌نفس و توانمندسازی اجتماعی معلمان تازه‌کار می‌انجامد؛ یافته‌ای که با پیامدهای گزارش‌شده در ادبیات داخلی هم‌راستاست و از اعتبار میان‌فرهنگی این کارکردها حکایت دارد. از سوی دیگر، پژوهش‌های اخیرتر بر دقیق‌کردن سازوکار این تأثیرگذاری متمرکزند: کرتیس و همکاران[11] (۲۰۲۴) در پژوهشی تجربی نشان دادند که تنش پایداری میان ادراک معلمان تازه‌کار و ادراک خود منتورها از نقش منتور وجود دارد که می‌تواند اثربخشی رابطه را کاهش دهد؛ یافته‌ای که به‌طور مستقیم با ابهام نقشی گزارش‌شده در مطالعه اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) در بستر ایرانی هم‌خوانی دارد، اما اکنون با شواهد تجربی غنی‌تری پشتیبانی می‌شود. بودیواتی و همکاران[12] (۲۰۲۶) نیز در پژوهشی که به‌طور خاص به دوره‌های تربیت معلم پیش‌ازخدمت اختصاص دارد، دریافتند که حمایت هیجانی و شایستگی تربیتی منتور به‌طور توأمان بازتاب تأملی دانشجومعلمان را شکل می‌دهد؛ زمینه‌ای که از نظر ساختاری (کارورزی پیش از استخدام) با موقعیت دانشگاه فرهنگیان قابل مقایسه است. در همین راستا، چارچوب سه‌بعدی ونگ و همکاران (۲۰۲۵) که پیش‌تر معرفی شد، ابزار تحلیلی دقیق‌تری برای فهم اینکه شایستگی منتورینگ دقیقاً در چه چیزهایی بازنمایی می‌شود در اختیار می‌گذارد، فراتر از توصیف‌های کلی پیشین.

با مرور تحلیلی مجموع این شواهد، سه نکته روشن می‌شود: نخست، ادبیات داخلی و خارجی به‌طور هم‌گرا منتورینگ را در ابعاد شناختی، اجتماعی/رابطه‌ای و هیجانی مؤثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان تازه‌کار و دانشجومعلمان می‌دانند. دوم، مطالعات داخلی مرتبط با کارورزی دانشگاه فرهنگیان یا در سطح سیاست و ساختار (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۲؛ سرزهی و همکاران، ۱۴۰۴) یا در سطح پیامد

9 . Nottingham et al
10. Kim et al
11. Curtis et al
12. Budiwati et al

فردی متوقف شده‌اند و کمتر نشان داده‌اند که این دو سطح در عمل و از نگاه کنش‌گران میدانی چگونه به هم گره می‌خورند. سوم، پژوهش‌های خارجی به‌روزتر (کرتیس و همکاران، ۲۰۲۴؛ بودیواتی و همکاران، ۲۰۲۶) دقیقاً بر همین شکاف، تنش میان ادراک‌های نقشی کنش‌گران، انگشت گذاشته‌اند، اما در بافت‌هایی متفاوت از نظام آموزشی، سیاستی و فرهنگی ایران انجام شده‌اند و نمی‌توان یافته‌های آن‌ها را بدون بازکاوی میدانی به برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان تعمیم داد. به‌عبارت دیگر، آنچه هنوز نیازمند بررسی است، تبیینی یکپارچه و برخاسته از داده‌های میدانی است که نشان دهد وضعیت جاری منتورینگ، با همان ابعاد سه‌گانه‌ی شناختی، اجتماعی و هیجانی، در بستر خاص برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، از نگاه هم‌زمان دانشجومعلمان، اساتید راهنما، معلمان راهنما و مدیران آموزشی، چگونه ساخته، تجربه و مذاکره می‌شود. پژوهش حاضر با رویکرد داده‌بنیاد دقیقاً در پی پاسخ به همین خلأ است: تبیین وضعیت جاری منتورینگ در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدلی مفهومی که سطح سیاستی/ساختاری و سطح تجربه‌ی زیسته‌ی کنش‌گران را که در ادبیات موجود جدا از هم بررسی شده‌اند، در قالبی یکپارچه به هم پیوند دهد.

روش شناسی پژوهش

در راستای ماهیت اکتشافی موضوع پژوهش و فقدان چارچوب نظری ازپیش‌تدوین‌شده درباره‌ی چگونگی تحقق منتورینگ در بستر خاص برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، رویکرد کیفی و روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد (اشتراوس و کوربین[۱۳]، ۱۳۹۰) برای این پژوهش برگزیده شد. انتخاب این روش بر این مبنا صورت گرفت که هدف پژوهش، آزمون نظریه‌ای ازپیش‌موجود نبود، بلکه تولید نظریه‌ای مفهومی و برخاسته از تجربه‌ی مستقیم کنش‌گران درگیر در فرایند کارورزی بود؛ نظریه داده‌بنیاد با تکیه بر گردآوری نظام‌مند داده و کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی)، امکان کشف ساختار مفهومی پدیده مورد مطالعه را از دل داده‌های میدانی فراهم می‌آورد.

آزمودنی‌ها (حوزه پژوهش)

جامعه پژوهش حاضر را کلیه کنش‌گران کلیدی درگیر در اجرای برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان شامل دانشجومعلمان، اساتید راهنما، معلمان راهنمای مدارس میزبان و مدیران آموزشی پردیس‌ها تشکیل دادند. به‌منظور تبیین چندبعدی وضعیت منتورینگ از منظر تمامی ذی‌نفعان، گزینش مشارکت‌کنندگان ابتدا به شیوه هدفمند مبتنی بر ملاک و در ادامه بر اساس منطق «نمونه‌گیری نظری» هدایت شد که با رسیدن به آستانه اشباع نظری داده‌ها، در مجموع ۱۸ نفر در پژوهش مشارکت نمودند. معیار محوری ورود به پژوهش، برخورداری از تجربه مستقیم و ممتد در فرایند منتورینگ کارورزی و قابلیت بیان بازاندیشانه این تجارب بود؛ بر این اساس، دانشجومعلمان بر پایه گذراندن حداقل یک دوره کارورزی با تجربه تعامل فعال منتورینگی، اساتید و معلمان راهنما بر مبنای داشتن سابقه راهنمایی و نظارت مستقیم بر کارورزان، و مدیران آموزشی نیز بر پایه مسئولیت اجرایی و نظارتی مستقیم در برنامه کارورزی انتخاب و وارد فرایند پژوهش شدند.

13. Strauss & Corbin

ابزار پژوهش و روش‌های گردآوری داده‌ها

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای بود که پروتکل راهنمای آن بر پایه اهداف پژوهش و مرور مقدماتی ادبیات موضوع، به‌صورت پرسش‌های باز طراحی شد تا امکان تعمیق گفت‌وگو و پیگیری پاسخ‌ها فراهم آید؛ بدین‌سان، هر مصاحبه در محیطی تعاملی و با استفاده از پرسش‌های تکمیلی متناسب با ادراکات هر مشارکت‌کننده پیش رفت. جلسات مصاحبه به‌صورت حضوری و در بازه زمانی ۳۰ تا ۶۰ دقیقه برگزار شد که پس از کسب اجازه، ضبط صوتی گردید و بلافاصله پس از اتمام هر نشست، به‌صورت واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی شد. در تمامی مراحل، ملاحظات اخلاقی پژوهش با کنش‌گران انسانی با دقت رعایت گردید؛ بدین‌معنا که پیش از شروع، ضمن تشریح اهداف پژوهش، رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان برای حضور و ضبط صدا اخذ شد و به آنان اطمینان داده شد که مشارکت‌شان کاملاً داوطلبانه بوده و حق انصراف بدون هیچ‌گونه پیامدی را در هر مرحله از پژوهش دارند. همچنین، برای تضمین محرمانگی هویت فردی و سازمانی، مشخصات شناسایی‌کننده حذف و با جایگزینی کدهای مستعار در گزارش نهایی، دسترسی به فایل‌های صوتی و متن مصاحبه‌ها صرفاً به اعضای تیم پژوهش محدود گردید.

رویکرد تحلیل داده‌ها

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از رویکرد کدگذاری سه‌مرحله‌ای اشتراوس و کوربین (۲۰۰۸) و بر پایه منطق مقایسه مستمر به‌صورت رفت‌وبرگشتی میان داده‌ها و مقوله‌های نوپدید انجام پذیرفت. این فرایند در سه گام متوالی صورت گرفت؛ نخست، در مرحله «کدگذاری باز»، متون پیاده‌شده مصاحبه‌ها به‌صورت سطربه‌سطر واکاوی شده و مفاهیم اولیه از درون گزاره‌ها و عبارات مشارکت‌کنندگان استخراج گردید. سپس، در گام «کدگذاری محوری»، مفاهیم هم‌پوشان و مرتبط بر مبنای تشابه معنایی در قالب مقوله‌های اصلی و فرعی دسته‌بندی شدند و پیوند میان آن‌ها در چارچوب مدل پارادایمی (شامل شرایط علّی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) مفصل‌بندی شد. در نهایت، طی مرحله «کدگذاری انتخابی»، پدیده محوری پژوهش معین گردید و با برقراری ارتباط ساختارمند میان سایر مقوله‌ها پیرامون این هسته مرکزی، مدل مفهومی نهایی وضعیت منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان تدوین شد.

معیارهای روایی و پایایی

به‌منظور اطمینان از دقت علمی و استحکام یافته‌ها، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا بهره گرفته شد؛ بر این اساس، قابلیت اعتبار یا باورپذیری از طریق بازبینی اعضا با ارائه خلاصه‌ای از مقوله‌ها و تفاسیر اولیه به گروهی از مشارکت‌کنندگان جهت تأیید انطباق با تجارب زیسته‌شان محقق گردید. قابلیت انتقال با ارائه توصیف غنی و عمیق از زمینه و بافتار پژوهش و نیز سنجش یافته‌ها توسط صاحب‌نظران حوزه تربیت معلم دنبال شد. همچنین معیار قابلیت اتکا از طریق ارزیابی توافق میان‌کدگذاران در تحلیل بخشی از داده‌ها و حصول اجماع میان اعضای کمیته راهنما پیرامون فرایند کدگذاری تأمین گردید؛ و در نهایت قابلیت تأیید با مستندسازی گام‌به‌گام و ملموس ردپای تصمیمات تحلیلی و عرضه فرایند کدگذاری به همتایان علمی جهت بازبینی و بازخورد انتقادی تضمین شد.

یافته‌ها

محققان برای دستیابی به نظریه برآمده از خصوصیات واقعی الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ با اطلاع‌رسان‌های کلیدی گفتگو کردند تا در ساختار درونی ارزش‌ها، نگرش‌ها و تجارب آن‌ها تعمق کنند. دراثنای مصاحبه‌ها مفاهیم ظهور می‌یافتند و ذهن پژوهشگران را به قضایا و گزاره‌های مختلفی پیرامون حیطه موضوعی سوق می‌دادند. مصاحبه‌های ضبط‌شده پس از پیاده‌سازی، به‌صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی، مقوله‌بندی و سپس، بر اساس مشابهات، ارتباط مفهومی و ویژگی‌های مشترک کدهای باز، محوری و منتخب (طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند. برای این کار روش‌های تحلیل اشتروس و کوربین مورداستفاده قرار گرفت (اشتروس و کوربین، ۲۰۰۸). یافته‌های پژوهش حاضر بر اساس منطق الگوی پارادایمی نظریه‌پردازی داده‌بنیاد و مطابق با چارچوب اشتراوس و کوربین تنظیم شده‌اند. در این چارچوب، پدیده محوری در مرکز تحلیل قرار گرفته و به‌ترتیب شرایط علّی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای مرتبط با آن استخراج و تبیین شده‌اند. در این بخش، محورها به همان ترتیبی که در الگوی مفهومی پژوهش ترسیم شده‌اند، معرفی و تشریح می‌شوند.

پدیده محوری

مقوله محوری مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). جهت یافتن پدیده محوری محقق با مقایسه و طبقه بندی مجدد به تغییر، تکمیل، ترکیب و توسعه مقوله ها به صورت مستمر پرداخت (اشتراس و کوربین، ۲۰۰۸). شرایط محوری شامل یک سلسله کنش‌ها/کنش‌های متقابل در زمینه منتورینگ در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. تحلیل و طبقه‌بندی مستمر داده‌های مصاحبه نشان داد که پدیده محوری پژوهش را می‌توان در قالب «منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان، معماری ناتمام یک سازه تربیتی» مفهوم‌پردازی کرد. این پدیده از سه مقولهٔ محوری مرتبط تشکیل شده است: فقدان انسجام و پیوستگی در طراحی برنامهٔ درسی کارورزی برای منتورینگ، چالش‌های دانشجومعلمان در نقش منتی و ابهام در نقش و جایگاه منتور در نظام کارورزی. مقولهٔ نخست بر گسست میان برنامهٔ درسی نظری و واقعیت‌های میدانی مدرسه، فقدان مسیر مرحله‌بندی‌شدهٔ یادگیری و نبود الگوی منسجم بازخورددهی دلالت دارد. مقولهٔ دوم، مشکلات دانشجومعلمان در بیان نیازهای یادگیری، بهره‌گیری از راهنمایی منتور، مستندسازی تجربیات و دستیابی به استقلال حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد. مقولهٔ سوم نیز به نامشخص بودن مسئولیت‌ها و حدود اختیارات منتورها، تداخل نقش آنان با استاد راهنما و معلم راهنما و فقدان سازوکار رسمی انتخاب، آموزش و ارزیابی منتورها اشاره دارد. مجموع این مقوله‌ها بیانگر آن است که منتورینگ در وضعیت موجود، از چارچوب مفهومی و اجرایی یکپارچه‌ای برخوردار نیست و ظرفیت آن برای ایفای نقشی پایدار در تربیت حرفه‌ای دانشجومعلمان به‌طور کامل تحقق نیافته است. جزئیات کدهای باز، کدهای محوری و نحوهٔ سازمان‌دهی آن‌ها در پیوست ۱ ارائه شده است.

فقدان انسجام و پیوستگی در طراحی برنامه درسی کارورزی برای منتورینگ

برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان فاقد انسجام مفهومی و ساختاری در زمینه منتورینگ است. این وضعیت باعث می‌شود نقش منتور به شکلی پراکنده، مقطعی و بدون چارچوب روشن در فرایند تربیت معلم ظاهر شود. نبود ارتباط عمودی میان سطوح مختلف کارورزی و نبود محتوای مرحله‌بندی‌شده برای توسعه تعامل منتور ـ منتی، ازجمله مصادیق این ناهماهنگی است. همچنین هم‌راستا نبودن برنامه رسمی با تجربه زیسته‌ی دانشجومعلمان در مدارس باعث می‌شود کارورزی به یک تجربه شخصی و ناپایدار بدل شود، نه یک فرآیند یادگیری هدایت‌شده. در ادامه به نمونه ای از مصاحبه های مرتبط اشاره می شود.

کارورزی ما انگار به‌خاطر واحد بودن باید انجام بشه، نه اینکه برنامه خاصی براش نوشته باشن یا استاد خاصی باشه که از قبل برام طراحی کنه چی قراره یاد بگیرم (مشارکت کننده، ۴).

چالش‌های دانشجومعلمان در نقش منتی در فرایند منتورینگ

یکی از عوامل موثر در ناکارآمدی فرایند منتورینگ، ناآگاهی یا آمادگی ناکافی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال به‌عنوان منتی است. دانشجویان اغلب در درک جایگاه خود، بیان نیازهای یادگیری و بهره‌گیری از ظرفیت منتورها دچار سردرگمی هستند. این چالش‌ها در قالب وابستگی زیاد به راهنمایی مستقیم، ناتوانی در مستندسازی تجربیات میدانی، ضعف در بازتاب حرفه‌ای و عدم اعتمادبه‌نفس در تعامل با منتورها نمود پیدا می‌کند. در نبود آموزش‌های مقدماتی درباره مهارت‌های گفت‌وگوی حرفه‌ای، نقش منتی به‌صورت منفعلانه و گاه فرمالیته باقی می‌ماند. در این راستا، یکی از مشارکت‌کنندگان بیان داشته بود:

راستش من نمی‌دونستم دقیقاً باید از معلم راهنما چه چیزی بخوام یا چطوری ازش کمک بگیرم، بیشتر دنبال این بودم فقط کارامو انجام بدم و نمرمو بگیرم (مشارکت کننده، ۱۱).

ابهام در نقش و جایگاه منتور در نظام کارورزی

نقش منتور در ساختار فعلی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، شفاف، رسمی و تعریف‌شده نیست. بسیاری از اساتید یا معلمان راهنما بدون درک روشن از وظایف منتورینگ، صرفاً در نقش ارزیاب یا ناظر عمل می‌کنند. این ابهام، منجر به تداخل نقش‌ها، نبود هماهنگی بین دانشگاه و مدرسه، و ناتوانی در ارائه بازخوردهای مؤثر به دانشجومعلمان شده است. در شرایطی که منتورها به‌طور نظام‌مند آموزش ندیده‌اند و جایگاه حقوقی آن‌ها تثبیت نشده است، نمی‌توان انتظار تعامل مؤثر، هدایت‌گر و پایدار بین منتور و منتی را داشت. به نمونه ای از اظهارات مرتبط در ادامه اشاره می شود.

توی برنامه کارورزی گاها حتی تا پایان ترم اصلاً مشخص نیست استاد کارورزی کیه و چی کار باید بکنه. بعضیا فقط میان حضور و غیاب می‌گیرن و می‌رن، چون دستورالعمل دقیقی نداریم (مشارکت کننده، ۶).

شرایط علّی

شرایط علّی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثرگذارند (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). به عبارتی می توان گفت شرایط علی، حوادث و اتفاقاتی است که به وقوع یا رشد و توسعه پدیده محوری می انجامند. شرایط علی در هر پژوهشی نشان دهنده شرایط و مفاهیمی است که پدیده اصلی متاثر از آن است یافته‌های تحلیل داده‌ها نشان داد که شکل‌گیری وضعیت موجود منتورینگ در برنامهٔ درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، متأثر از مجموعه‌ای از شرایط علّی در سطوح سیاست‌گذاری، توانمندسازی حرفه‌ای و تعاملات سازمانی است. این شرایط در سه محور اصلی قابل تبیین است. محور نخست، فقدان سیاست‌گذاری کلان و تخصصی در زمینهٔ منتورینگ دانشجومعلمان است که در نبود سند راهنمای جامع، پیش‌بینی نشدن جایگاه روشن منتورینگ در مقررات کارورزی و ضعف در بومی‌سازی تجربیات موفق نمود می‌یابد. محور دوم، نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ناآمادگی ساختاری دانشگاه فرهنگیان است که از فقدان دوره‌های آموزشی و الگوهای توانمندسازی تدریجی، ضعف در توجه به صلاحیت‌های مربیگری و نبود نظام یادگیری حرفه‌ای میان منتورها و برنامه‌ریزان درسی ناشی می‌شود. محور سوم، فقدان فرهنگ یادگیری مبتنی بر تعامل و گفت‌وگو در محیط دانشگاهی و مدرسه‌ای است که در غلبهٔ فرهنگ آموزش انتقالی، مقاومت برخی عوامل اجرایی در برابر ورود منتورهای دانشگاهی، نبود گفت‌وگوی حرفه‌ای و بی‌اعتمادی متقابل میان دانشگاه و مدارس همکار بازتاب دارد. این شرایط در تعامل با یکدیگر، شکل‌گیری روابط پایدار منتور ـ منتی و تحقق کارکرد تربیتی کارورزی را با محدودیت مواجه می‌کنند. فهرست تفصیلی کدهای باز و محوری مرتبط با شرایط علّی در پیوست ۲ ارائه شده است.

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل علّی الگوی جاری منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجومعلمان ذیل سه محور اصلی فقدان سیاست‌گذاری کلان و تخصصی در حوزه منتورینگ دانشجومعلمان، نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ناآمادگی ساختاری دانشگاه فرهنگیان، فقدان فرهنگ یادگیری مبتنی بر تعامل و گفت‌وگو در فضای دانشگاهی و مدرسه‌ای می‌یابد. در ادامه به توضیح وتشریح هر کدام از این محورها پرداخته می شود.

فقدان سیاست‌گذاری کلان و تخصصی در حوزه منتورینگ دانشجومعلمان

نبود سیاست‌گذاری متمرکز و تخصصی در زمینه منتورینگ، موجب شده است که این مؤلفه کلیدی در برنامه درسی کارورزی جایگاهی رسمی، ساختاریافته و مورد حمایت نداشته باشد. اسناد بالادستی، آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های مربوط به کارورزی، اغلب از منتورینگ نامی نبرده‌اند یا آن را با نقش‌هایی همچون استاد ناظر یا معلم راهنما اشتباه گرفته‌اند. این خلأ سیاستی باعث شده است که دانشگاه‌های مجری کارورزی، منتورینگ را بر اساس سلیقه فردی یا تجربه شخصی اساتید پیاده‌سازی کنند، و بر اساس چارچوبی علمی و منسجم نباشد. در همین راستا یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار داشت: «در هیچ‌کدوم از آیین‌نامه‌های کارورزی حتی یه بند مشخص درباره منتورینگ وجود نداره، معمولاً معلم راهنما میاد و می‌ره، بدون اینکه نقشی در رشد تدریجی ما ایفا کنه.» (مشارکت‌کننده، ۷).

نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ناآمادگی ساختاری دانشگاه فرهنگیان

یکی از موانع کلیدی در شکل‌گیری مؤثر منتورینگ در برنامه درسی کارورزی، فقدان نظام آموزش و توانمندسازی منتورها در دانشگاه فرهنگیان است. اساتید و معلمانی که نقش هدایت دانشجومعلمان را بر عهده می‌گیرند، معمولاً آموزش تخصصی در حوزه منتورینگ ندیده‌اند و با مفاهیمی چون مربی‌گری، بازخورد سازنده، مشاهده اثربخش یا راهبری حرفه‌ای آشنا نیستند. علاوه بر این، دانشگاه فرهنگیان نیز فاقد سازوکار ساختاری برای شناسایی، ارزیابی، حمایت و ارتقای عملکرد منتورهاست. یکی از معلمان راهنما در این‌باره گفت: «نه آموزشی دیدیم برای منتور بودن، نه می‌دونیم دقیقاً چه کاری باید انجام بدیم؛ بیشتر طبق تجربه خودمون جلو می‌ریم و خب معلومه گاهی نتیجه خوبی نداره.» (مشارکت‌کننده، ۲).

فقدان فرهنگ یادگیری مبتنی بر تعامل و گفت‌وگو در فضای دانشگاهی و مدرسه‌ای

فرهنگ حاکم بر تعاملات آموزشی در دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار، غالباً رسمی، سلسله‌مراتبی و فاقد روح گفت‌وگوی حرفه‌ای است. در چنین فضایی، رابطه منتور و منتی به‌جای تعامل دوسویه، بیشتر حالت بالا به پایین یا کنترلی پیدا می‌کند. نبود فضای باز برای بیان چالش‌ها، طرح سؤالات حرفه‌ای و دریافت بازخورد، مانع از تحقق منتورینگ به‌عنوان یک فرآیند رشد و یادگیری مشارکتی می‌شود. این مشکل، هم در ساختار آموزشی دانشگاه و هم در مدرسه، به‌عنوان نهاد میدان، ریشه‌دار است. یکی از دانشجومعلمان در این باره اشاره کرد: «توی دانشگاه و مدرسه بیشتر می‌ترسیم سوال بپرسیم یا درباره تجربه‌هامون حرف بزنیم، چون فضاها خیلی رسمی و خشک هستن، نه مثل فضای یادگیری مشارکتی.» (مشارکت‌کننده، ۱۰).

عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان‌دهنده یکسری خصوصیّات ویژه است که به پدیدها دلالت می‌کند و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیدها در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است (اشتراس و کوربین، ۲۰۰۸). تحلیل داده‌ها نشان داد که منتورینگ در برنامهٔ درسی کارورزی، در بستر مجموعه‌ای از شرایط نهادی، سازمانی و فردی شکل می‌گیرد که بر کیفیت تعاملات منتور ـ منتی اثر می‌گذارند. این شرایط در سه مقولهٔ اصلی سازمان‌دهی شدند. مقولهٔ نخست، فرهنگ نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار است که با تأکید بر آموزش نظری، تلقی صوری از کارورزی، غلبهٔ روابط سلسله‌مراتبی و نگاه ارزیابانه به تعاملات آموزشی مشخص می‌شود. مقولهٔ دوم، ساختار بوروکراتیک و غیرمنعطف دانشگاه فرهنگیان است که در نبود ساختار سازمانی مشخص برای مدیریت منتورینگ، کندی اصلاحات برنامه‌های درسی و ضعف ارتباط میان مدیران، برنامه‌ریزان درسی و استادان میدانی نمود دارد. مقولهٔ سوم، ویژگی‌های جمعیتی، روانی و تحصیلی دانشجومعلمان است که تفاوت در میزان آمادگی حرفه‌ای، آشنایی قبلی با محیط مدرسه، اضطراب عملکردی، خودکارآمدی و توانایی خودنظم‌دهی یادگیری را شامل می‌شود. این شرایط نشان می‌دهد که اثربخشی منتورینگ صرفاً به ویژگی‌های فردی منتور یا

منتی وابسته نیست، بلکه از فرهنگ سازمانی، ساختار اجرایی و میزان آمادگی دانشجومعلمان نیز تأثیر می‌پذیرد. جزئیات کدهای مرتبط با شرایط زمینه‌ای در پیوست ۳ آمده است.

فرهنگ نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار

یافته‌ها نشان می‌دهد که فضای فرهنگی و نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار، به‌گونه‌ای است که مانع شکل‌گیری رابطه تعاملی اثربخش میان منتور و منتی می‌شود. مشارکت‌کنندگان به وجود فضای رسمی، سلسله‌مراتبی، کنترل‌محور و در برخی موارد ترس‌آلود اشاره کردند که در آن، رابطه یادگیری مبتنی بر گفت‌وگو و تعامل، جای خود را به رابطه ارزیابی‌گر ـ پاسخگو داده است. این فرهنگ باعث شده است دانشجومعلمان در تعامل با منتورها احساس امنیت روانی نکنند و منتورها نیز نقش راهنمایی خود را محدود به نظارت سطحی بدانند. یکی از دانشجومعلمان اظهار داشت: «توی دانشگاه و حتی مدرسه، انگار کسی دنبال گفت‌وگوی واقعی نیست؛ بیشتر حالت ارزیاب و ارزیابی‌شونده داریم، نه دو طرفی که می‌خوان از هم یاد بگیرن.» (مشارکت‌کننده، ۱۱)

ساختار بوروکراتیک و غیرمنعطف دانشگاه فرهنگیان

تحلیل مصاحبه ها نشان می دهد که ساختار اداری و مدیریتی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، دچار بروکراسی فرساینده، کندی در تصمیم‌گیری، و نبود انعطاف در اصلاح برنامه‌هاست. این ساختار، فضایی برای نوآوری و اجرای مدل‌های جدید مانند منتورینگ فراهم نمی‌کند. نبود جایگاه ساختاری مشخص برای منتورینگ در برنامه درسی، دشواری‌های هماهنگی بین بخش‌های مختلف دانشگاه (آموزشی، پژوهشی، میدانی)، و تمرکز صرف بر جنبه‌های اداری و فرمیِ کارورزی، از جمله پیامدهای این وضعیت است. یکی از اساتید عنوان کرد: «وقتی برای تغییر کوچک هم باید کلی نامه‌نگاری و مجوز بگیریم، چطور انتظار داریم منتورینگ با همه پیچیدگیاش توی این ساختار جا بیفته؟» (مشارکت‌کننده، ۵)

ویژگی‌های جمعیتی، روانی و تحصیلی دانشجومعلمان

ویژگی‌های فردی و پیش‌زمینه‌های تحصیلی دانشجومعلمان نیز بر کیفیت تعامل آنان با منتورها اثرگذار است. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که عواملی مانند ناهمگونی سطح آمادگی روانی و حرفه‌ای، اضطراب از عملکرد، ضعف در اعتماد به نفس، و عدم آشنایی با نقش منتی، موجب می‌شود برخی دانشجومعلمان از ظرفیت منتورینگ به‌درستی بهره‌مند نشوند. این موضوع، به‌ویژه در سال‌های نخست ورود به دانشگاه و نخستین دوره‌های کارورزی، نمود بیشتری دارد. یکی از دانشجویان اذعان داشت: «خیلی از ماها وقتی می‌ریم مدرسه، نه بلدیم چطور از استاد کمک بگیریم، نه می‌دونیم چی باید یاد بگیریم؛ بیشتر سعی می‌کنیم فقط اشتباه نکنیم تا نمره‌مون خراب نشه.» (مشارکت‌کننده، ۹).

عوامل مداخله‌گر(تسهیل‌کننده)

شرایط میانجی/ تسهیل‌کننده‌ها، شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل در زمینه پدیده و راهبردها می‌شوند (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). بررسی دیدگاه مشارکت‌کنندگان نشان داد که در کنار موانع ساختاری و فرهنگی، دو دسته عامل می‌توانند زمینه را برای تقویت منتورینگ در برنامهٔ کارورزی فراهم کنند. دستهٔ نخست، توسعهٔ زیرساخت‌های فناورانه برای ارتباط و بازخورد مؤثر میان منتور و منتی است. بهره‌گیری از سامانه‌های ارتباط الکترونیکی، آموزش مجازی و ترکیبی، ابزارهای چندرسانه‌ای، پلتفرم‌های تعاملی و امکانات مستندسازی دیجیتال می‌تواند استمرار ارتباط، ثبت تجربیات و ارائهٔ بازخورد را تسهیل کند. دستهٔ دوم، وجود نگرش مثبت و تعهد حرفه‌ای در میان استادان و معلمان نسبت به نقش منتورینگ است. تجربهٔ موفق راهنمایی دانشجومعلمان، تمایل به یادگیری مستمر، بازاندیشی حرفه‌ای و باور به نقش تربیتی منتور می‌تواند کیفیت تعاملات و میزان مشارکت دانشجومعلمان را ارتقا دهد. بنابراین، فناوری به‌عنوان بستری برای تسهیل ارتباط و مستندسازی و تعهد حرفه‌ای به‌عنوان عاملی انسانی و انگیزشی، دو ظرفیت مکمل برای تقویت فرایند منتورینگ به شمار می‌روند. کدهای باز و محوری مربوط به این عوامل در پیوست ۴ ارائه شده‌اند.

توسعه زیرساخت‌های فناورانه برای ارتباط و بازخورد مؤثر بین منتور و منتی

یکی از عوامل تسهیل‌کننده‌ای که در تحلیل مصاحبه‌ها به‌طور مکرر مورد اشاره مشارکت‌کنندگان قرار گرفت، نقش فناوری‌های آموزشی و ارتباطی در تقویت تعامل منتور و منتی بود. در بسیاری از مصاحبه‌ها، دانشجومعلمان و اساتید تأکید داشتند که ابزارهای دیجیتال مانند پلتفرم‌های تعاملی، گروه‌های پیام‌رسان، فایل‌های صوتی و تصویری، فرم‌های بازخورد آنلاین و سامانه‌های مدیریت کارورزی، می‌توانند ضعف ارتباط چهره‌به‌چهره را جبران کرده و فرصت تعامل عمیق‌تر را فراهم کنند. از سوی دیگر، فناوری این امکان را فراهم می‌کند که منتورها مستندسازی، ارزشیابی، مشاهده تدریس و تحلیل عملکرد منتی را با سهولت بیشتر انجام دهند. در فضای مجازی، بازخورد می‌تواند فوری، دقیق و مستند باشد، و این خود بستری برای یادگیری بازتابی منتی‌ها به وجود می‌آورد.یکی از اساتید کارورزی در این باره عنوان کرد:

> *من از ترم قبل شروع کردم به گرفتن ویدئو از تدریس بچه‌ها و بعد با خودشون تحلیلش می‌کنیم؛ با موبایل و واتساپ هم فایل‌هاشون رو می‌فرستن و هم بازخوردها رو. همین باعث شده ارتباط‌مون عمیق‌تر بشه و بچه‌ها جدی‌تر کار کنن. (مشارکت‌کننده، ۱۲)*

همچنین یکی از دانشجومعلمان بیان داشت:

> *تو روزای غیرحضوری، وقتی استاد فایل صوتی می‌فرستاد و دقیق می‌گفت کجای کارم خوب بوده و کجا نه، حس کردم واقعاً کسی داره منو راهنمایی می‌کنه، نه اینکه فقط نمره بده. (مشارکت‌کننده، ۶)*

وجود نگرش مثبت و تعهد حرفه‌ای در میان اساتید و معلمان به نقش منتورینگ

از دیگر عوامل تسهیل‌کننده‌ای که در تحلیل داده‌ها برجسته شد، نگرش مثبت، باور تربیتی و تعهد حرفه‌ای اساتید و معلمان نسبت به نقش منتورینگ بود. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند در مواردی که اساتید با رویکرد رشددهنده و انسانی به تربیت معلم نگاه می‌کردند، تعاملات منتور ـ منتی عمق بیشتری پیدا می‌کرد و دانشجومعلمان با انگیزه، اعتماد و پذیرش بیشتری در فرایند یادگیری مشارکت می‌کردند.منتورهایی که علاقه‌مند به یادگیری مستمر، بازخورددهی مؤثر، و گفت‌وگوی تربیتی بودند، به الگویی الهام‌بخش برای منتی‌ها تبدیل می‌شدند. این نوع تعهد، اغلب از تجربه زیسته موفق، انگیزه درونی و احساس مسئولیت نسبت به معلم آینده نشات می‌گرفت، نه الزام اداری. همچنین، دانشجومعلمان به‌وضوح تفاوت میان منتورهایی که فقط به کارورزی به‌عنوان تکلیف نگاه می‌کردند با کسانی که واقعاً برای رشد آن‌ها زمان می‌گذاشتند را در مصاحبه‌ها بیان کرده بودند.یکی از دانشجویان اظهار داشت:

> *استادی داشتم که خودش تو هر جلسه از تجربه‌های شخصی‌ش می‌گفت، کمکم می‌کرد با ترسم از کلاس کنار بیام. واقعاً حس می‌کردم دغدغه‌ی معلم شدن منو داره، نه فقط یه استاد ناظر که فرم پر کنه (مشارکت‌کننده، ۲).*

راهبردها

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که باهدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده موردنظر صورت می‌پذیرد (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). به عبارتی راهبردها، اقداماتی است که جهت تحقق پدیده محوری تحت شرایط خاص انجام می گیرد. نتایج بیانگر آن بود که توسعهٔ منتورینگ در برنامهٔ درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مستلزم به‌کارگیری راهبردهایی در سه محور مکمل است. محور نخست، بازطراحی ساختار و محتوای برنامهٔ درسی کارورزی با محوریت منتورینگ است. این محور بر تدوین چارچوب مفهومی مشخص، تعریف نقش منتور در مراحل مختلف کارورزی، بازنگری سرفصل‌ها و گنجاندن فعالیت‌هایی مانند مشاهده ساختاریافته، هم‌تدریسی و بازتاب حرفه‌ای تأکید دارد. محور دوم، توانمندسازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال در فرایند منتورینگ است که از طریق آشنایی رسمی با نقش منتی، آموزش مهارت‌های گفت‌وگوی حرفه‌ای، بازخوردگیری، خودارزیابی و مستندسازی تجربیات دنبال می‌شود. محور سوم، توسعهٔ حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش و حمایت مستمر است که طراحی دوره‌های آموزشی تخصصی، ایجاد بانک منتورهای توانمند، تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و پیش‌بینی حمایت‌های انگیزشی را دربرمی‌گیرد. این راهبردها نشان می‌دهند که تقویت منتورینگ به مداخلهٔ هم‌زمان در طراحی برنامهٔ درسی، آمادگی دانشجومعلمان و شایستگی‌های حرفه‌ای منتورها نیاز دارد. جزئیات کدهای باز و محوری و طبقه‌بندی آن‌ها در پیوست ۵ ارائه شده است.

بازطراحی ساختار و محتوای برنامه درسی کارورزی با محوریت منتورینگ

بررسی مصاحبه‌ها نشان داد که یکی از راهبردهای مورد تأکید اساتید و دانشجومعلمان، بازنگری اساسی در ساختار و محتوای برنامه کارورزی است تا جایگاه منتورینگ به‌عنوان یک مؤلفه محوری در آن لحاظ شود. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که لازم است برنامه کارورزی مرحله‌بندی شود و نقش منتور در هر مرحله تعریف و تثبیت گردد. همچنین پیشنهاد شد محتوای دروس کارورزی با تأکید بر تقویت تعامل منتور ـ منتی، بازنگری شده و فعالیت‌هایی همچون مشاهده ساختاریافته، هم‌تدریسی، بازخورد مشارکتی و یادگیری بازتابی در آن گنجانده شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این‌باره گفت:

اگه از اول کارورزی بدونیم که معلم راهنما قراره تو هر مرحله چه کمکی بکنه و تو درس‌ها هم تمرین‌های مربوط به ارتباط و بازخورد بیاد، خیلی بهتر می‌تونیم رشد کنیم (مشارکت‌کننده، ۶)

توانمندسازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال در فرایند منتورینگ

یافته‌های کیفی نشان می‌دهد که بسیاری از چالش‌های مرتبط با منتورینگ، به ضعف آمادگی دانشجومعلمان در ایفای نقش منتی مربوط می‌شود. مشارکت‌کنندگان به ضرورت آموزش مهارت‌هایی همچون پرسش‌گری حرفه‌ای، بازخوردپذیری، مستندسازی تجربیات و گفت‌وگوی انتقادی اشاره داشتند. برخی اساتید نیز پیشنهاد دادند کارگاه‌های مقدماتی و تمرین‌های تعاملی پیش از شروع دوره‌های میدانی برگزار شود تا دانشجومعلمان با مفهوم منتورینگ و نقش خود آشنا شوند. یکی از دانشجویان در مصاحبه اظهار داشت:« ما نیاز داریم اول یاد بگیریم چطور از معلم راهنما کمک بخوایم، چطور باهاش تعامل کنیم، خیلی وقتا نمی‌دونیم اصلاً باید چی بگیم یا بپرسیم.» (مشارکت‌کننده، ۳)

توسعه حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش و حمایت مستمر

از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، منتورینگ زمانی می‌تواند مؤثر باشد که منتورها برای ایفای این نقش تربیت شده باشند. مصاحبه‌شوندگان به ضعف در آموزش منتورها، نبود حمایت رسمی و فقدان فرصت‌های رشد حرفه‌ای برای آنان اشاره داشتند. به باور آن‌ها، برگزاری دوره‌های آموزشی درباره شیوه‌های راهنمایی، بازخورد اثربخش، و مربی‌گری حرفه‌ای، به‌همراه تشکیل گروه‌های یادگیری همتا و اعطای مشوق‌های انگیزشی می‌تواند موجب تقویت عملکرد منتورها شود. یکی از اساتید کارورزی عنوان کرد: «برای اینکه منتور خوبی باشیم، باید بدونیم چطور بازخورد بدیم، چطور تعامل کنیم. واقعاً کسی این چیزا رو به ما یاد نداده، بیشترش بر اساس تجربه است.» (مشارکت‌کننده، ۸)

پیامدها

پیامدها، نتایج مستقیم و غیر مستقیم تحقق پدیده محوری و اجرای راهبردها می باشند (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که وضعیت موجود منتورینگ در برنامهٔ درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، پیامدهایی در سه سطح مرتبط با یکدیگر دارد. پیامد نخست، تضعیف یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان است که در کاهش یادگیری مبتنی بر تجربه، سطحی شدن تعاملات آموزشی، وابستگی به تکالیف صوری و کاهش انگیزهٔ مشارکت فعال نمود پیدا می‌کند. پیامد دوم، تضعیف نقش تربیتی کارورزی است؛ به‌گونه‌ای که کارورزی ممکن است به فرایندی تشریفاتی تبدیل شود و پیوند مؤثر میان نظریه و عمل در آن تحقق نیابد. پیامد سوم، تضعیف جایگاه نهادی دانشگاه فرهنگیان در ایفای نقش مرجع تربیت معلم است که با کاهش اثربخشی برنامهٔ کارورزی در آماده‌سازی معلمان آینده ارتباط دارد. بر این اساس، نبود منتورینگ اثربخش صرفاً یک مسئلهٔ ارتباطی میان منتور و منتی نیست، بلکه می‌تواند کیفیت تجربهٔ یادگیری حرفه‌ای، کارکرد تربیتی کارورزی و اثربخشی نظام تربیت معلم را تحت تأثیر قرار دهد. طبقه‌بندی تفصیلی کدهای مرتبط با این پیامدها در پیوست ۶ ارائه شده است.

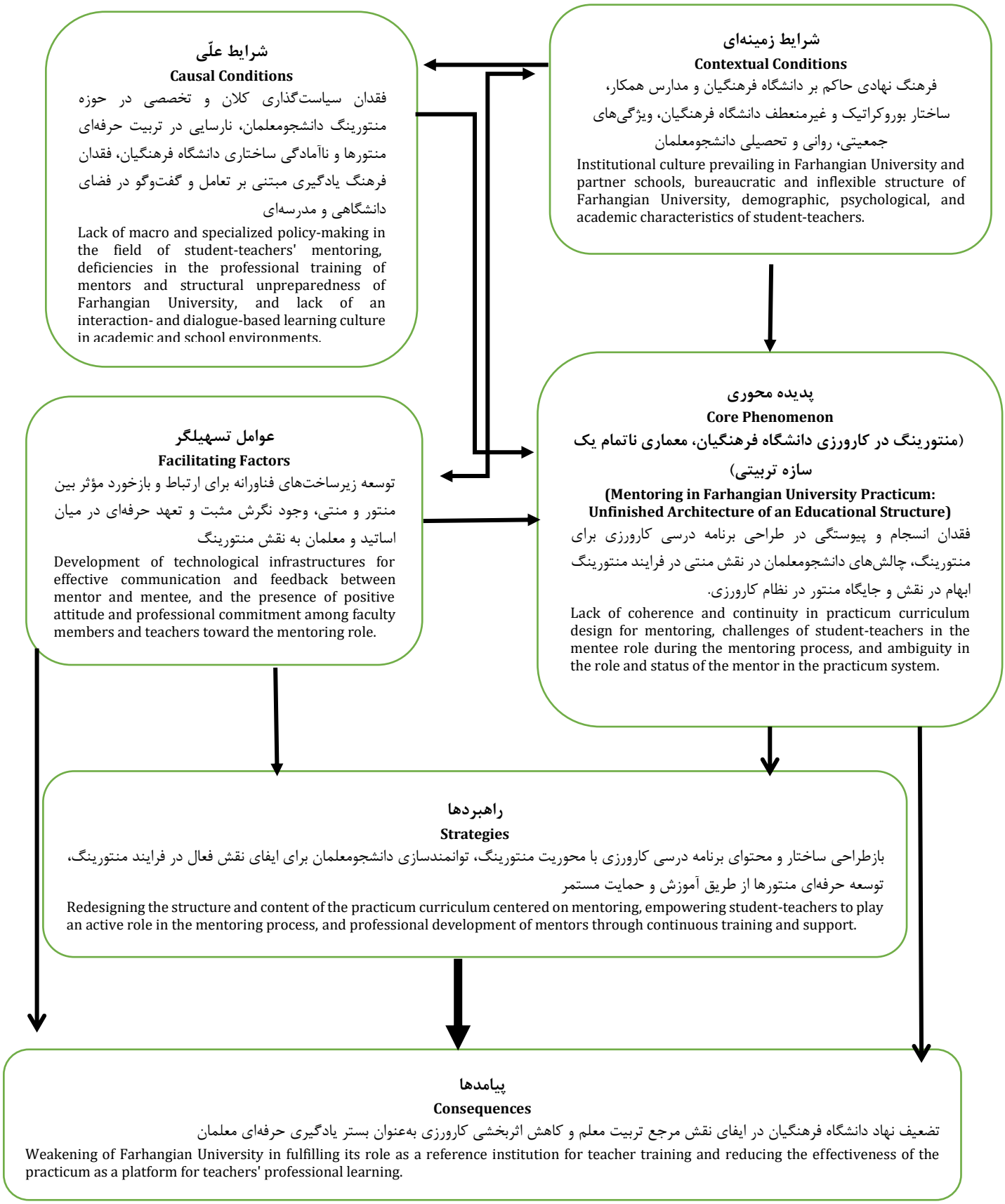
تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که پیامدهای ناشی از وضعیت جاری منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، فراتر از سطح تعاملات فردی بوده و پیامدهایی در سطح یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان، کارکرد تربیتی کارورزی و جایگاه نهادی دانشگاه فرهنگیان به همراه دارد. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که در غیاب منتورینگ اثربخش، کارورزی به‌تدریج به تجربه‌ای صوری، تکلیف‌محور و فاقد عمق یادگیری حرفه‌ای تبدیل می‌شود و نقش آن در پیوند نظریه و عمل تضعیف می‌گردد.

در این باره یکی از دانشجو معلمان بیان داشت: «وقتی کسی واقعاً راهنمایی‌مون نمی‌کنه، کارورزی بیشتر می‌شه انجام یه‌سری کار برای گرفتن نمره؛ نه اینکه حس کنیم داریم معلم شدن رو یاد می‌گیریم.» (مشارکت‌کننده، ۸).

همچنین یکی از اساتید بیان نمود: «کارورزی اگر منتورینگ نداشته باشه، عملاً تبدیل می‌شه به حضور فیزیکی در مدرسه. نه بازخورد جدی هست، نه رشد حرفه‌ای واقعی اتفاق می‌افته.» (مشارکت‌کننده، ۴).

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها، تصویری یکپارچه از روابط میان مؤلفه‌های شناسایی‌شده در پژوهش حاضر ارائه می‌دهد. در این مدل، پدیده محوری «منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان؛ معماری ناتمام یک سازه تربیتی» در مرکز قرار دارد که تحت تأثیر شرایط علّی شکل گرفته و در بستر شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر تداوم می‌یابد. کنش‌ها و راهبردهای کنش‌گران در مواجهه با این پدیده، پیامدهایی را در سطح یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان و کارکرد تربیتی کارورزی به دنبال دارد. این مدل، منطق کلی حاکم بر وضعیت جاری منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان را به‌صورت شماتیک نمایش می‌دهد و جزئیات هر یک از محورها در بخش یافته‌ها تشریح شده است.



شکل۱. الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Figure1. Current model of Farhangian University practicum curriculum in relation to mentoring.

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش، یافته‌های پژوهش حاضر در چارچوب الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین مورد تبیین و تفسیر قرار می‌گیرند. بدین منظور، ابتدا پدیده محوری پژوهش تبیین می‌شود، سپس شرایط علّی، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر مؤثر بر آن تحلیل می‌گردد. در ادامه، راهبردهای کنش‌گران و پیامدهای برآمده از آن‌ها مورد بحث قرار گرفته و ارتباط هر یک از این مؤلفه‌ها با پیشینه پژوهشی مرتبط بررسی می‌شود.

پدیده محوری با استعاره «منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان؛ معماری ناتمام یک سازه تربیتی» توصیف شده است؛ استعاره‌ای که نه صرفاً بیانگر ضعف‌های پراکنده، بلکه ناظر بر گسست نظام‌مند میان طراحی، اجرا و تجربه زیسته منتورینگ در بستر کارورزی است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که ناتمامی این سازه، حاصل برهم‌کنش عوامل اساسی فقدان انسجام در طراحی برنامه درسی کارورزی، ناآمادگی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال منتی، ابهام در نقش و جایگاه منتور است. از منظر تبیینی، این سه مؤلفه نشان می‌دهد که بحران منتورینگ بیش از آنکه ناشی از ضعف فردی باشد، ریشه در کاستی‌های ساختاری و برنامه‌ای دارد. بر این اساس، استنتاج راهبردی یافته‌ها بر ضرورت بازطراحی ساختار برنامه کارورزی با محوریت منتورینگ، توانمندسازی هدفمند دانشجومعلمان برای ایفای نقش منتی، و تعریف شفاف نقش و مسیر حرفه‌ای منتورها تأکید دارد. این تبیین با مطالعات ابوعلی و همکاران (۱۳۹۹) از حیث توجه به اصول تحقق منتورینگ همسو است چرا که در این پژوهش ها نیز به این موضوع اشاره داشته اند که منتورینگ اثربخش مستلزم پیوند هم‌زمان طراحی ساختاریافته، تربیت حرفه‌ای منتورها و مشارکت فعال یادگیرندگان و نه صرفاً افزودن منتورینگ به‌عنوان یک مؤلفه صوری در برنامه‌های کارورزی است.

تحلیل شرایط علّی الگوی جاری منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجومعلمان نشان می‌دهد که ناکارآمدی موجود، بیش از آن‌که ناشی از ضعف‌های فردی کنش‌گران باشد، ریشه در کاستی‌های ساختاری و نهادی نظام تربیت معلم دارد. فقدان سیاست‌گذاری کلان و تخصصی در حوزه منتورینگ موجب شده این مؤلفه به‌عنوان یک سازوکار رسمی، الزام‌آور و هدفمند در برنامه کارورزی تعریف نشود و در نتیجه، بدون چارچوب قانونی، اجرایی و محتوایی مشخص باقی بماند. در چنین بستری، نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ناآمادگی ساختاری دانشگاه فرهنگیان، منتورینگ را از یک فرآیند مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای به کنشی فردمحور و متکی بر تجربه‌ها و سلیقه‌های شخصی تقلیل داده است. افزون بر این، غلبه فرهنگ رسمی و کم‌تعامل در فضاهای دانشگاهی و مدرسه‌ای، امکان شکل‌گیری روابط یاددهی–یادگیری مبتنی بر گفت‌وگو، بازخورد و یادگیری بازتابی را میان منتور و منتی محدود کرده و کارکرد تربیتی منتورینگ را تضعیف نموده است. این تبیین با نتایج مطالعه ناتینگهام و همکاران (۲۰۱۷) همسو است که منتورینگ اثربخش را وابسته به نهادینه‌سازی سیاستی و وجود چارچوب‌های سازمانی روشن می‌دانند، و همچنین با یافته‌های اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) که نشان داده‌اند ساختارهای رسمی و سلسله‌مراتبی در نهادهای تربیت معلم، مانع گفت‌وگوی حرفه‌ای و رشد تعاملات یادگیری‌محور می‌شود. با این حال، در بافت دانشگاه فرهنگیان، تمرکز بالای ساختار اداری و نقش پررنگ منطق کنترلی در برنامه کارورزی، این چالش‌ها را تشدید

کرده است. بر این اساس، استنتاج از یافته‌ها نشان می‌دهد که توسعه موفق منتورینگ در کارورزی مستلزم مداخله هم‌زمان در سطح سیاست‌گذاری، تربیت حرفه‌ای منتورها و تحول فرهنگ نهادی است؛ به‌گونه‌ای که منتورینگ از یک فعالیت حاشیه‌ای و غیررسمی، به بخشی ساخت‌یافته، شایستگی‌محور و تعاملی در برنامه درسی کارورزی ارتقا یابد.

تحلیل عوامل زمینه‌ای منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجومعلمان نشان می‌دهد که فرهنگ نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار، که مبتنی بر روابط سلسله‌مراتبی، ارتباطات رسمی و کم‌رنگ بودن گفت‌وگوی حرفه‌ای است، فضایی را بازتولید می‌کند که در آن تعامل یاددهی–یادگیری مبتنی بر اعتماد، بازخورد و مشارکت متقابل به‌سختی شکل می‌گیرد. در چنین فرهنگی، منتورینگ بیش از آن‌که به‌عنوان یک رابطه حرفه‌ای حمایتی تلقی شود، به کنشی نظارتی یا تشریفاتی تقلیل می‌یابد. افزون بر این، ساختار بوروکراتیک و غیرمنعطف دانشگاه فرهنگیان، با تمرکز بر رویه‌های اداری و نبود جایگاه سازمانی مشخص برای منتورینگ، امکان پاسخ‌گویی پویا به نیازهای میدان کارورزی و نهادینه‌سازی نقش منتور را محدود کرده است. در سطح فردی نیز، ناهمگونی ویژگی‌های روانی و تحصیلی دانشجومعلمان، از جمله اضطراب عملکردی، ضعف خودکارآمدی و ناآشنایی با نقش منتی، سبب می‌شود حتی در صورت حضور منتور، تعامل حرفه‌ای اثربخش به‌طور کامل محقق نشود. این تبیین با یافته‌های قلی‌پور و همکاران (۱۳۹۵) همسو است که نشان داده‌اند فرهنگ اداری مسلط و ساختارهای ناکارآمد نهادی، فرآیندهای تربیت حرفه‌ای معلمان را تضعیف می‌کند. همچنین نتایج مطالعه اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) این تفسیر را تقویت می‌کند که فرهنگ سازمانی و حمایت ساختارمند از منتورینگ آن را در مسیر توسعه حرفه‌ای قرار می‌دهد و به تعاملاتی عمیق و اثربخش منجر می‌شود. با این حال، در بافت دانشگاه فرهنگیان، تمرکز بالای ساختار اداری و تنوع ویژگی‌های ورودی دانشجومعلمان، شدت و پیچیدگی این محدودیت‌های زمینه‌ای را افزایش داده است. بر این اساس، هرگونه مداخله برای بهبود منتورینگ در کارورزی، بدون تحول هم‌زمان در فرهنگ نهادی، بازنگری در ساختارهای بوروکراتیک و حمایت از آمادگی روانی–حرفه‌ای دانشجومعلمان، به نتایج پایدار منجر نخواهد شد. ازاین‌رو، موفقیت برنامه‌های کارورزی مبتنی بر منتورینگ مستلزم ایجاد فرهنگ گفت‌وگوی حرفه‌ای، فراهم‌سازی بستر سازمانی انعطاف‌پذیر و تقویت ظرفیت فردی کنش‌گران پیش از ورود به میدان عمل است.

تحلیل مصاحبه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که راهبردهای پیشنهادی برای اصلاح وضعیت منتورینگ در کارورزی، واکنشی آگاهانه به کاستی‌های ساختاری، حرفه‌ای و فرهنگی شناسایی‌شده در شرایط علّی و زمینه‌ای پژوهش است. بازطراحی ساختار و محتوای برنامه درسی کارورزی با محوریت منتورینگ را می‌توان تلاشی برای رفع گسست میان طراحی رسمی برنامه و واقعیت اجرای آن دانست؛ گسستی که موجب شده نقش منتور به‌صورت پراکنده، غیرنظام‌مند و فاقد مسیر رشد مشخص عمل کند. در همین راستا، توانمندسازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال منتی، پاسخی به ناآمادگی آنان در مواجهه با فرآیندهای تعاملی منتورینگ است و نشان می‌دهد که بدون آموزش مهارت‌هایی چون تعامل حرفه‌ای، بازخوردگیری و خودارزیابی، منتورینگ به رابطه‌ای یک‌سویه و کم‌اثر تقلیل می‌یابد. همچنین تأکید بر توسعه حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش مستمر، حمایت سازمانی و ایجاد شبکه‌های یادگیری

تخصصی، بیانگر آن است که ایفای نقش منتور مستلزم هویت حرفه‌ای مستقل و شایستگی‌های اکتسابی است، نه صرفاً تجربه تدریس یا جایگاه سازمانی. این تبیین با یافته‌های پژوهش اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) همسو است که طراحی هدفمند و یکپارچه ساختار منتورینگ را شرط تحقق کارورزی اثربخش می‌دانند، و با نتایج مطالعه ناتینگهام و همکاران (۲۰۱۷) که نشان می‌دهد منتورینگ موفق نیازمند بازتعریف نقش منتور در نظام تربیت معلم و حمایت از آموزش اثربخش است، قرابت دارد. با این حال، در بافت دانشگاه فرهنگیان، تمرکز بالای برنامه‌ریزی و غلبه منطق اداری سبب شده است که این راهبردها بیش از آن‌که به‌صورت خودجوش تحقق یابند، نیازمند مداخله سیاستی و سازمانی هدفمند باشند. بر این اساس، استنتاج از یافته‌ها نشان می‌دهد که بازسازی کارآمد برنامه‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان تنها در صورتی امکان‌پذیر است که منتورینگ به‌عنوان هسته‌ای مرکزی در طراحی برنامه درسی بازتعریف شود، دانشجومعلمان پیش از ورود به میدان برای ایفای نقش منتی توانمند گردند و مسیر حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش، حمایت و مشوق‌های نهادی به‌صورت پایدار تقویت شود.

تحلیل عوامل مداخله‌گر در الگوی منتورینگ برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که برخی مؤلفه‌ها می‌توانند، حتی در شرایط محدودکننده ساختاری و زمینه‌ای، شدت و کیفیت کنش‌های منتورینگ را به‌طور معناداری تحت تأثیر قرار دهند. توسعه زیرساخت‌های فناورانه برای ارتباط و بازخورد میان منتور و منتی را می‌توان به‌عنوان عاملی تسهیل‌کننده در غلبه بر محدودیت‌های زمانی، مکانی و اداری تبیین کرد؛ به‌گونه‌ای که ابزارهای ارتباطی دیجیتال امکان تداوم تعامل حرفه‌ای، ارائه بازخوردهای دقیق و مستمر و انتقال تجربه را فراتر از حضور فیزیکی فراهم می‌آورند. از این منظر، فناوری نه جایگزین رابطه تربیتی، بلکه تقویت‌کننده آن در بافت‌های محدودکننده کارورزی عمل می‌کند. در کنار این عامل ساختاری–ابزاری، نگرش مثبت و تعهد حرفه‌ای اساتید و معلمان نسبت به نقش منتورینگ، به‌عنوان یک عامل مداخله‌گر انسانی، نقشی تعیین‌کننده در اثربخشی این فرآیند ایفا می‌کند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که حتی در غیاب ساختارهای رسمی و حمایت نهادی کافی، زمانی که منتورها با باور تربیتی، انگیزه درونی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای وارد تعامل با دانشجومعلمان می‌شوند، کیفیت منتورینگ به‌طور محسوسی ارتقا می‌یابد. این تبیین با یافته‌های پژوهش ابوعلی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است که نقش زیرساخت‌های فناورانه را به‌عنوان مکمل تعامل چهره‌به‌چهره در فرآیندهای تربیتی برجسته کرده‌اند، و با نتایج مطالعه ضرابی و همکاران (۱۳۹۶) که نشان داده‌اند باورهای تربیتی و تعهد حرفه‌ای اساتید، نقش کلیدی در موفقیت برنامه‌های تربیت معلم دارد، هم‌راستاست. بر این اساس، می توان بیان داشت که موفقیت راهبردهای توسعه‌ای منتورینگ، نه‌تنها به اصلاح ساختارها و سیاست‌ها، بلکه به سرمایه‌گذاری هدفمند در توسعه زیرساخت‌های فناورانه و تقویت نگرش حرفه‌ای و هویت تربیتی منتورها وابسته است؛ عواملی که می‌توانند به‌عنوان اهرم‌های مداخله‌گر، مسیر تحقق منتورینگ اثربخش را هموار سازند.

تحلیل پیامدهای شناسایی‌شده در این پژوهش نشان می‌دهد که تداوم وضعیت کنونی منتورینگ، پیامدهایی فراتر از سطح تعاملات فردی داشته و به تضعیف کارکرد تربیتی برنامه کارورزی منجر می‌شود. کاهش یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان را می‌توان حاصل برهم‌کنش فقدان بازخورد نظام‌مند، نبود راهبری حرفه‌ای مستمر و تقلیل کارورزی به تجربه‌ای تکلیف‌محور و صوری دانست؛ وضعیتی

که در آن پیوند میان دانش نظری دانشگاهی و عمل حرفه‌ای در مدرسه به‌طور جدی تضعیف می‌شود. از منظر تبیینی، زمانی که منتورینگ فاقد ساختار، نقش روشن و تعامل حرفه‌ای اثربخش باشد، کارورزی به‌جای آن‌که بستر یادگیری تدریجی معلمی باشد، به حضور فیزیکی بدون عمق تربیتی محدود می‌گردد. این تفسیر با نتایج پژوهش‌های مقایسه‌ای در نظام‌های تربیت معلم همسو است. برای مثال فایمن-نمسر[14] (۲۰۱۲) تأکید می‌کند که فقدان راهبری حرفه‌ای در دوره‌های کارورزی، موجب می‌شود معلمان تازه‌کار نتوانند هویت حرفه‌ای منسجمی شکل دهند. در پژوهش‌های داخلی نیز نتایج مطالعاتی مانند ابوعلی و همکاران (۱۳۹۹) و قلی‌پور و همکاران (۱۴۰۱) نشان می‌دهد که غیاب منتورینگ اثربخش، کارورزی را به تجربه‌ای کم‌اثر و غیرتحول‌آفرین تبدیل می‌کند. با این حال، در بافت دانشگاه فرهنگیان، پیامدهای یادشده ابعادی نهادی نیز می‌یابد؛ به‌گونه‌ای که تضعیف کارورزی به‌عنوان بستر اصلی یادگیری حرفه‌ای، می‌تواند به کاهش نقش دانشگاه در ایفای مرجعیت تربیت معلم بینجامد. بر این اساس، استنتاج راهبردی یافته‌ها نشان می‌دهد که استمرار وضعیت موجود نه‌تنها کیفیت یادگیری دانشجومعلمان را تهدید می‌کند، بلکه مأموریت نهادی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان حرفه‌ای را نیز با چالش مواجه می‌سازد؛ امری که ضرورت مداخله ساختاری و بازتعریف نقش منتورینگ در برنامه‌های کارورزی را دوچندان می‌کند.

جمع‌بندی تحلیل‌های ارائه‌شده نشان می‌دهد که وضعیت کنونی منتورینگ در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، حاصل برهم‌کنش عوامل علّی، زمینه‌ای و مداخله‌گر است که در نهایت به راهبردهایی برای بهبود و پیامدهایی در سطح یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان و کارکرد تربیتی کارورزی منجر شده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که منتورینگ نه یک مؤلفه منفرد، بلکه سازه‌ای چندبعدی و نظام‌مند است که اثربخشی آن مستلزم هم‌سویی طراحی برنامه درسی، آمادگی کنش‌گران، بستر نهادی و راهبردهای حمایتی است.

پژوهش حاضر با هدف تبیین وضعیت منتورینگ در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و بر پایه الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین انجام شد. یافته‌ها نشان داد که منتورینگ در وضعیت کنونی همچون «معماری ناتمام» است؛ سازه‌ای که ناتمامی آن بیش از ضعف افراد، از فقدان سیاست‌گذاری تخصصی، ناهماهنگی طراحی برنامه، ناآمادگی منتورها و دانشجومعلمان، و فرهنگ نهادی رسمی و کم‌تعامل ناشی می‌شود. پیامد این وضعیت، کاهش یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان و تضعیف کارکرد تربیتی کارورزی است. در مقابل، بازطراحی برنامه کارورزی با محوریت منتورینگ، توانمندسازی دانشجومعلمان و توسعه حرفه‌ای منتورها، همراه با بهره‌گیری از فناوری و تعهد حرفه‌ای منتورها، مسیر بهبود را هموار می‌کند.

از حیث نظری، پژوهش با ارائه الگویی بومی، منتورینگ را نه مؤلفه‌ای جانبی، بلکه هسته‌ای ساختاری در برنامه درسی کارورزی معرفی می‌کند و بر نقش عوامل نهادی در کنار عوامل فردی تأکید دارد. از حیث کاربردی، یافته‌ها برای سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاه فرهنگیان بر لزوم تدوین سیاست رسمی منتورینگ، آموزش مستمر منتورها، آماده‌سازی دانشجومعلمان پیش از ورود به میدان، و فراهم‌سازی زیرساخت‌های ارتباطی دلالت دارند.

14 . Feiman-Nemser

این پژوهش محدودیت‌هایی دارد؛ از جمله محدود بودن مشارکت‌کنندگان به یک نهاد تربیت معلم و ماهیت کیفی و غیرقابل تعمیم‌بودن آماری یافته‌ها. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده الگوی حاصل را با روش‌های کمّی یا آمیخته آزمون کنند، آن را در سایر مراکز تربیت معلم بررسی نمایند، و اثر مداخلات منتورینگ را به‌صورت تجربی ارزیابی کنند.

پیوست ۱: شرایط محوری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۱. شرایط محوری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 1. Core conditions of Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

گزاره (کد باز) Open-code statement	کد محوری Axial code	کد منتخب Selected code
عدم انطباق محتوای نظری دروس کارورزی با واقعیت‌های میدانی مدرسه و تعاملات منتور Mismatch between the theoretical content of practicum courses and the realities of school-based practice and mentor interactions		
گسست بین برنامه درسی قصدشده و آنچه در میدان عمل توسط منتور پیگیری می‌شود Disjunction between the intended curriculum and what is pursued by the mentor in practice		
نبود برنامه مرحله‌بندی‌شده برای توسعه تدریجی مهارت‌های کارورزی با راهنمایی منتور Absence of a staged program for the gradual development of practicum skills under mentor guidance	فقدان انسجام و پیوستگی در طراحی برنامه درسی کارورزی برای منتورینگ Lack of coherence and continuity in the design of the practicum curriculum for mentoring	
بی‌توجهی به تفاوت‌های رشته‌ای (ابتدایی، متوسطه، تربیت بدنی) در طراحی نقش منتور Inattention to disciplinary differences (primary, secondary, and physical education) in designing the mentor's role		
نبود الگوی ارزشیابی بازخوردی و مشارکتی برای تعامل منتور و دانشجومعلم Absence of a formative, feedback-oriented, and participatory assessment model for mentor–student-teacher interaction		منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان، معماری ناتمام یک سازه تربیتی Mentoring in the practicum at Farhangian University: the unfinished architecture of an educational structure
ناتوانی دانشجومعلمان در بیان نیازها و دریافت بازخورد مؤثر از منتور Student-teachers' inability to articulate their needs and receive effective feedback from the mentor		
وابستگی بیش‌ازحد به منتور و ضعف در استقلال حرفه‌ای Overdependence on the mentor and limited professional autonomy		
سردرگمی در درک نقش خود به‌عنوان منتی در چارچوب منتورینگ Confusion about one's role as a mentee within the mentoring framework	چالش‌های دانشجومعلمان در نقش منتی در فرایند منتورینگ Challenges faced by student-teachers in the mentee role within the mentoring process	
ضعف در مستندسازی تجربیات و یادگیری از تعاملات میدانی Limited documentation of experiences and learning from field interactions		
احساس بی‌انگیزگی به دلیل نبود بستر حمایتی و مشارکتی در محیط کارورزی		

A sense of demotivation resulting from the absence of a supportive and participatory practicum environment		
فقدان تعریف مشخص از مسئولیت‌ها و حدود اختیارات منتورهای کارورزی Lack of a clear definition of the responsibilities and scope of authority of practicum mentors	ابهام در نقش و جایگاه منتور در نظام کارورزی Ambiguity in the role and status of the mentor in the practicum system	
تداخل نقش منتور با استاد راهنما یا معلم راهنما در مدارس Role overlap between the mentor and the university supervisor or school-based cooperating teacher		
نبود سازوکار رسمی برای انتخاب، آموزش و ارزیابی منتورها Absence of a formal mechanism for selecting, training, and evaluating mentors		
نگاه صرفاً تشریفاتی به جایگاه منتورینگ در اسناد اجرایی کارورزی A merely ceremonial view of mentoring's place in practicum implementation documents		
کم توجهی به نقش منتور در ارزشیابی نهایی عملکرد دانشجومعلم Insufficient attention to the mentor's role in the final assessment of the student-teacher's performance		
فقدان تعریف مشخص از مسئولیت‌ها و حدود اختیارات منتورهای کارورزی Lack of a clear definition of the responsibilities and scope of authority of practicum mentors		

پیوست ۲: عوامل و شرایط علّی الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۲. عوامل و شرایط علّی الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 2. Causal factors and conditions of the current model of Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

گزاره (کد باز) Open-code statement	کد محوری Axial code	کد منتخب Selective code
نبود سند ملی یا راهنمای جامع برای تعریف و تبیین نقش منتور در تربیت معلم Absence of a national document or comprehensive guidance defining and explicating the mentor's role in teacher education	فقدان برنامه آموزشی و آماده‌سازی برای منتورها Lack of training and preparatory programs for mentors	عوامل علّی Causal conditions
عدم پیش‌بینی جایگاه منتورینگ در آیین‌نامه‌های رسمی کارورزی دانشگاه فرهنگیان The role of mentoring is not provided for in Farhangian University's official practicum regulations		
غفلت از منتورینگ در برنامه‌های درسی مصوب یا آموزش‌های پیش‌خدمت اساتید Mentoring is overlooked in approved curricula or in faculty members' pre-service preparation		
نبود نهاد سیاست‌گذار مستقل برای هدایت و ارزیابی عملکرد منتورها Absence of an independent policy-making body to guide mentors and evaluate their performance		

ضعف در ترجمه سیاست‌های جهانی و تجربیات موفق منتورینگ به زمینه بومی ایران Limited adaptation of global policies and successful mentoring practices to Iran’s local context		
عدم برگزاری دوره‌های بدو خدمت یا ضمن خدمت برای آماده‌سازی منتورها Failure to provide induction or in-service courses to prepare mentors	عدم وجود انگیزاننده‌ها و مشوق‌های مادی و معنوی Absence of material and non-material incentives and motivators	
بی‌توجهی به صلاحیت‌های مربی‌گری و راهبری حرفه‌ای در انتخاب اساتید کارورزی Insufficient consideration of coaching and professional leadership competencies when selecting practicum instructors		
نبود الگوی توانمندسازی تدریجی برای منتورها با توجه به سطوح تجربه Absence of a progressive mentor-development model responsive to different levels of experience		
عدم وجود نظام بازخورد و یادگیری حرفه‌ای میان منتورها و برنامه‌ریزان درسی Absence of a system for feedback and professional learning between mentors and curriculum planners		
ضعف زیرساخت‌های فناوری و آموزشی برای پشتیبانی از ارتباط مؤثر منتور – منتی Inadequate technological and educational infrastructure to support effective mentor–mentee communication		
غلبه فرهنگ آموزش‌محور و انتقال‌محور بر فضای کارورزی Dominance of an instruction- and transmission-oriented culture in the practicum setting	ضعف در نظام ارزیابی و بازخورد Weaknesses in the evaluation and feedback system	
مقاومت معلمان و مدیران مدارس نسبت به ورود منتورهای دانشگاهی به محیط مدرسه Teachers’ and school principals’ resistance to university-based mentors entering the school environment		
نبود فضای گفت‌وگوی حرفه‌ای بین دانشجومعلم و منتور برای تبیین نیازهای یادگیری Absence of opportunities for professional dialogue between student teachers and mentors to clarify learning needs		
بی‌اعتمادی متقابل بین دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار Mutual distrust between Farhangian University and partner schools		
کاهش انگیزه دانشجومعلمان برای مشارکت فعال در تعاملات منتورینگ به دلیل فضای خشک و رسمی Diminished student teachers’ motivation to participate actively in mentoring interactions because of a formal, unwelcoming atmosphere		

پیوست ۳: عوامل زمینه‌ای الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۳. عوامل زمینه‌ای الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 3. Background factors of the current model of Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

کد منتخب Selective code	کد محوری Axial code	گزاره (کد باز) Open-code statement
شرایط زمینه‌ای Contextual conditions	فرهنگ نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار The institutional culture prevailing at Farhangian University and partner schools	تمرکز نهاد دانشگاه بر آموزش نظری و غفلت از تربیت میدانی و حرفه‌ای The university's emphasis on theoretical instruction and neglect of field-based and professional preparation
		دیدگاه سنتی به کارورزی به‌عنوان بخشی صوری و نه واقعی از فرآیند تربیت معلم A traditional view of the practicum as a merely formal, rather than substantive, component of teacher education
		مقاومت بدنه دانشگاه و مدارس در برابر تغییرات ساختاری در نقش منتور Resistance within the university and partner schools to structural changes in the mentor's role
		نگاه ابزاری و ارزیابانه به تعاملات منتور ـ منتی به‌جای نگاه تربیتی An instrumental and evaluative view of mentor–mentee interactions, rather than a developmental one
		غلبه روابط قدرت و سلسله‌مراتبی بر روابط یادگیرنده‌محور در فضای دانشگاه و مدرسه The dominance of power relations and hierarchy over learner-centred relationships in university and school settings
	ساختار بوروکراتیک و غیرمنعطف دانشگاه فرهنگیان The bureaucratic and inflexible structure of Farhangian University	نبود ساختار سازمانی مشخص برای مدیریت فرآیند منتورینگ در کارورزی The absence of a clear organisational structure for managing mentoring in the practicum
		کندی در تصویب و اجرای اصلاحات مرتبط با برنامه‌های درسی تجربی و میدانی Delays in approving and implementing reforms to experiential and field-based curricula
		عدم وجود ارتباط مؤثر بین مدیران، برنامه‌ریزان درسی و اساتید میدانی The lack of effective communication among administrators, curriculum planners, and field-based faculty
	ویژگی‌های جمعیتی، روانی و تحصیلی دانشجومعلمان The demographic, psychological, and academic characteristics of student teachers	ناهمگونی در سوابق آموزشی، انگیزشی و شخصیتی دانشجومعلمان Heterogeneity in student teachers' educational, motivational, and personal backgrounds
		عدم آشنایی قبلی با محیط مدرسه و مفاهیم حرفه‌ای‌گری آموزشی Limited prior familiarity with the school environment and the principles of educational professionalism
		اضطراب عملکردی ناشی از ارزشیابی رسمی و فشارهای محیطی Performance anxiety arising from formal assessment and environmental pressures
		ضعف در خودکارآمدی و خودنظم‌دهی یادگیری در موقعیت‌های کارورزی Low self-efficacy and weak self-regulation of learning in practicum settings
		تأثیرپذیری از تجربیات منفی یا ناهماهنگ در تعامل با معلمان مدارس همکار The influence of negative or inconsistent experiences in interactions with teachers at partner schools

پیوست ۴: عوامل تسهیلگر الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۴. عوامل تسهیلگر الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 4. Facilitating factors of the current model of Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

گزاره (کد باز) Open-code statement	کد محوری Axial code	کد منتخب Selective code
طراحی سامانه ارتباط الکترونیک میان منتورها و دانشجومعلمان (گزارش‌گیری، بازخورد، ارزیابی) Designing an electronic communication system for mentors and student teachers (reporting, feedback, and assessment)	توسعه زیرساخت‌های فناورانه برای ارتباط و بازخورد مؤثر بین منتور و منتی Developing technological infrastructure for effective communication and feedback between mentors and mentees	عوامل تسهیلگر Facilitating factors
فراهم‌سازی بستر آموزش مجازی و ترکیبی برای پشتیبانی از فرایند منتورینگ در کارورزی Providing an online and blended-learning platform to support mentoring in the practicum		
استفاده از اپلیکیشن‌ها و پلتفرم‌های تعامل حرفه‌ای برای بازخورد سریع و مستندسازی تجارب Using professional-interaction applications and platforms for rapid feedback and documentation of experience		
به‌کارگیری ابزارهای چندرسانه‌ای (فیلم تدریس، ضبط گفت‌وگو، تحلیل موقعیت) در ارتباط منتور ـ منتی Using multimedia tools (teaching videos, recorded conversations, and analysis of situations) in mentor–mentee interactions		
تولید محتوای دیجیتال و بسته‌های خودآموز برای آشنایی با فرایند منتورینگ Producing digital content and self-study packages to familiarize users with the mentoring process		
علاقه و باور اساتید به منتورینگ به‌عنوان بخش جدی تربیت معلم Faculty members' interest in and commitment to mentoring as a substantive component of teacher education	وجود نگرش مثبت و تعهد حرفه‌ای در میان اساتید و معلمان به نقش منتورینگ Positive attitudes and professional commitment among faculty members and teachers towards mentoring	
تجربه زیسته موفق برخی اساتید و معلمان در ایفای نقش منتور و انتقال آن به دیگران Sharing faculty members' and teachers' successful experience in the mentor role with others		
تمایل منتورها به یادگیری مستمر و بازتاب حرفه‌ای در مواجهه با موقعیت‌های کارورزی Mentors' willingness to engage in continuous learning and professional reflection in practicum settings		
شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در میان منتورها به‌عنوان راهنما و تسهیل‌گر رشد معلمان آینده		

	The development of mentors' professional identity as guides and facilitators of future teachers' growth

پیوست ۵: راهبردهای توسعه برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۵. راهبردهای توسعه برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 5. Strategies for developing Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

کد منتخب Selective code	کد محوری Axial code	گزاره (کد باز) Open-code statement
راهبردها Strategies	بازطراحی ساختار و محتوای برنامه درسی کارورزی با محوریت منتورینگ Redesigning the structure and content of the practicum curriculum around mentoring	تدوین چارچوب مفهومی مشخص برای منتورینگ در اسناد درسی کارورزی Develop a clear conceptual framework for mentoring in the practicum curriculum documents
		تلفیق نظام‌مند نقش منتور در تمام مراحل برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی کارورزی Systematically integrate the mentor's role into all stages of practicum planning, implementation, and assessment
		بازنگری در سرفصل‌های دروس کارورزی برای تقویت تعاملات میدانی منتور ـ منتی Revise practicum course syllabi to strengthen field-based mentor–mentee interactions
		طراحی مسیرهای رشد تدریجی برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای از طریق منتورینگ Design progressive developmental pathways for acquiring professional competencies through mentoring
		گنجاندن تجارب مشاهده، هم‌تدریسی و بازتاب حرفه‌ای در برنامه درسی کارورزی Embed observation, co-teaching, and professional reflection experiences in the practicum curriculum
	توانمندسازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال در فرایند منتورینگ Empowering student teachers to take an active role in the mentoring process	آشنایی رسمی دانشجومعلمان با مفهوم منتورینگ و نقش خود به‌عنوان منتی Formally orient student teachers to mentoring and to their role as mentees
		آموزش مهارت‌های گفت‌وگوی حرفه‌ای، بازخوردگیری، خودارزیابی و یادگیری بازتابی Teach professional dialogue, feedback-seeking, self-assessment, and reflective-learning skills
		استفاده از ابزارهای یادگیری مبتنی بر پروژه برای تقویت استقلال و مسئولیت‌پذیری منتی Use project-based learning tools to strengthen mentees' autonomy and sense of responsibility
		ترغیب دانشجومعلمان به مستندسازی تجارب و یادگیری میدانی در قالب پورتفولیو یا ژورنال حرفه‌ای Encourage student teachers to document field experiences and learning in a portfolio or professional journal

ایجاد فضای امن روانی و یادگیرنده‌محور برای ارتباط باز و مؤثر بین منتور و منتی Create a psychologically safe, learner-centred environment for open and effective communication between mentors and mentees		
طراحی دوره‌های آموزشی رسمی در زمینه منتورینگ آموزشی و بالینی برای اساتید و معلمان راهنما Design formal training courses in educational and clinical mentoring for university faculty and school-based mentor teachers	توسعه حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش و حمایت مستمر Promoting mentors' professional development through ongoing training and support	
ایجاد بانک منتورهای توانمند با معیارهای دقیق انتخاب و ارزیابی Establish a pool of capable mentors using rigorous selection and assessment criteria		
تعریف مسیر پیشرفت شغلی برای منتورها در نظام حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان Define a career progression pathway for mentors within Farhangian University's professional system		
تأسیس گروه‌های یادگیری منتور محور (PLC) برای تبادل تجربه و توسعه بازاندیشی Establish mentor-focused professional learning communities (PLCs) for experience-sharing and the development of reflective practice		
ارائه حمایت‌های مالی، معنوی و انگیزشی برای منتورهای فعال در کارورزی Provide financial, moral, and motivational support for mentors actively engaged in the practicum		

پیوست ۶: پیامدهای توسعه برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۶. پیامدهای توسعه برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 6. Consequences of developing Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

گزاره (کد باز) Open-code statement	کد محوری Axial code	کد منتخب Selective code
کاهش یادگیری مبتنی بر تجربه در کارورزی Declining experiential learning during the practicum	تضعیف یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان Erosion of student teachers' professional learning	پیامدها Consequences
سطحی شدن تعاملات آموزشی در محیط مدرسه Superficial educational interactions in the school setting		
وابستگی به انجام تکالیف صوری به‌جای رشد حرفه‌ای Reliance on completing formal tasks rather than pursuing professional growth		
کاهش انگیزه دانشجومعلمان برای مشارکت فعال Reduced motivation among student teachers to participate actively		
تبدیل کارورزی به فرآیندی تشریفاتی The practicum becomes a merely ceremonial process	تضعیف نقش تربیتی کارورزی Erosion of the practicum's educative role	
عدم تحقق پیوند مؤثر بین نظریه و عمل Failure to establish an effective link between theory and practice		
استفاده از کارورزی به عنوان زنگ تفریح و جدی نگرفتن آن از سوی دانشجویان Treating the practicum as a break and not taking it seriously		

ناتوانی دانشگاه فرهنگیان در ایفای نقش مرجع تربیت معلم Farhangian University’s inability to serve as the leading institution for teacher education	تضعیف جایگاه نهادی دانشگاه فرهنگیان Erosion of Farhangian University’s institutional standing
کاهش اثربخشی برنامه کارورزی در تربیت معلمان آینده Reduced effectiveness of the practicum programme in preparing future teachers	

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، اصول اخلاقی پژوهش‌های کیفی به‌طور کامل رعایت شده است. پیش از انجام مصاحبه‌ها، هدف از اجرای پژوهش و نحوه استفاده از داده‌ها برای تمامی شرکت‌کنندگان تشریح گردید و رضایت آگاهانه آنان جهت شرکت در مطالعه و ضبط جلسات دریافت شد. همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که مشارکت آنان داوطلبانه بوده و حق انصراف در هر مرحله را دارند. به‌منظور حفظ حریم خصوصی، محرمانگی و گمنامی، هیچ‌گونه اطلاعات هویتی و قابل‌شناسایی از افراد ثبت نشد و برای نقل‌قول‌ها و تحلیل‌ها از کدهای اختصاصی استفاده گردید.

مشارکت نویسندگان

زینب سرزهی در مرور پیشینه پژوهش، گردآوری داده‌ها و نگارش پیش‌نویس مقاله مشارکت داشت. هادی پورشافعی در طراحی پژوهش، تدوین روش‌شناسی و بازنگری انتقادی مقاله مشارکت داشت. محمد اکبری بورنگ در مفهوم‌پردازی پژوهش، تحلیل داده‌ها، تفسیر یافته‌ها و بازنگری نهایی مقاله مشارکت داشت. همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را تأیید کردند.

تشکر و قدردانی (اختیاری)

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی مشارکت کنندگان که با اختصاص زمان و اشتراک‌گذاری تجربیات ارزشمند خود، انجام این پژوهش را میسر ساختند، کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

بیانیهٔ استفاده از هوش مصنوعی

نویسندگان اظهار می‌دارند که از دستیار هوش مصنوعی یا اشکال مختلف آن استفاده نداشته‌اند و مسئولیت کامل محتوا، تحلیل‌ها و اصالت مقاله را بر عهده دارند.

منابع

ابوعلی، رضا؛ طهماسبی بلداجی، فاطمه؛ ترک شیرازی، نسترن و یزدانی‌نژاد، حمید. (۱۳۹۹). طراحی، اجرا، ارزشیابی و بازطراحی نظام حمایت دانشجویی همتامحور (منتورینگ، تیکتینگ، ارزشیابی تکوینی، توانمندسازی و مدیریت محتوا) و اجرای آن در قالب سامانه آکادمیک درون‌دانشگاهی «سپند» در بحران کووید-۱۹. *فصلنامه توسعه آموزش جندی‌شاپور اهواز*، *۱۱*(۳)، ۵۹۴–۵۹۷. https://doi.org/10.22034/jded.2020.154832.1041

احمدی، آمنه و موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۶). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت‌معلم (برنامه درسی ملی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران)*. انتشارات دانشگاه فرهنگیان. https://doi.org/10.22034/fup.2017.102341

استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۸۷). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها* (ترجمه بیوک محمدی). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. https://doi.org/10.22034/rihcs.2008.109234

استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۰). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای* (ترجمه ابراهیم افشار). نشر نی. https://doi.org/10.22034/ney.2011.112876

اوضاعی، نسرین؛ عصاره، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود؛ امام جمعه، محمدرضا؛ احمدی، غلامعلی (۱۴۰۲). الگوی برنامه منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان: رویکرد نظریه داده بنیاد، *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱۰(۳۷)، https://www.magiran.com/p2631510

باواخانی، آزاده؛ یارمحمدیان، محمدحسین و کشتی‌آرای، نرگس. (۱۳۹۹). بازنمایی تجارب زیسته اساتید در انتشار بازنگری بومی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، *۱۴*(۴۹)، ۸۳–۹۴. https://doi.org/10.22034/resy.2020.148762.1093

خروشی، پوران. (۱۳۹۹). رویکرد سازنده‌گرایی و برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات کارورزی در تربیت معلم*، *۱*(۲)، ۹–۳۰. https://doi.org/10.22034/step.2020.151234.1088

دارابی، عابدین و حسنی، عاطفه. (۱۴۰۴). تأثیر سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق معلمان با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۴(۳)، ۳۱–۵۲. https://doi.org/10.22034/ise.2025.18519.1248

رحمتی، رباب و کریمی، امیر. (۱۴۰۱). مروری بر تجربیات جهانی پیرامون کارورزی بین‌المللی دانشجومعلمان. *توسعه حرفه‌ای معلم*، *۷*(۱)، ۱–۲۰. https://doi.org/10.22034/tpd.2022.176543.1231

سرزهی، زینب؛ پورشافعی، هادی و اکبری بورنگ، محمد (۱۴۰۵). واکاوی ابعاد و مولفه های منتورینگ در برنامه های کارورزی دانشجویان: سنتزپژوهی بر اساس مدل روبرتس، *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱۲(۴۷)، ۷۲-۹۸. https://doi.org/10.1177/00224871093۲۰۹71

شیربگی، ناصر و نصیری‌نیا، شهاب. (۱۳۹۹). توسعه حرفه‌ای گامی در راستای تدریس اثربخش (مطالعه موردی: معلمان ابتدایی شهر سنندج). *تدریس‌پژوهی*، *۸*(۱)، ۱۶۶–۱۹۷. https://doi.org/10.22034/tr.2020.153421.1112

ضرابی، محمد امین؛ ایمانیه، محمدهادی؛ ضرابی، خلیل؛ مسجدی، منصور؛ کجوری، جواد؛ امینی، میترا؛ غلام‌پور، هانیه؛ بی‌کینه، پریسا و نشاط‌آور، راضیه. (۱۳۹۶). طراحی و ساماندهی طرح منتورینگ در دانشکده پزشکی شیراز و تقویت آموزش مبتنی بر دانش عمقی از طریق این طرح. *طب و تزکیه*، *۲۶*(۳)، ۲۲۸–۲۳۶. https://doi.org/10.22034/mtz.2017.123456.1078

عرب‌زاده، عبدالرضا؛ حسینی، سید رسول و اولادیان، معصومه. (۱۴۰۰). تبیین راهبردها و پیامدهای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت‌معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، *۱۵*(۱)، ۱۶۵–۱۸۸. https://doi.org/10.22034/elmq.2021.167234.1198

غلام‌پور، میثم و محمودی بورنگ، محمد. (۱۴۰۴). ماهیت و کاربرد شبکه‌های اجتماعی در فرآیند آموزش از دیدگاه اساتید: یک پژوهش کیفی. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۴(۲)، ۳۳–۵۸. https://doi.org/10.22034/ise.2025.18929.1285 .

غلام‌پور، میثم؛ محمودی بورنگ، محمد و افشاری‌زاده، سید احسان. (۱۴۰۴). الگوی جاری برنامه‌های درسی دوره پیش‌دبستانی در مناطق روستایی و عشایری: مورد مطالعه پیش‌دبستانی‌های ضمیمه مدارس ابتدایی. *نشریه پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، *۷*(۲)، ۱۳۷–۱۶۱.

فتحی واجارگاه، کوروش و نوری، فیروز. (۱۳۹۵). *مدیریت یادگیری در سازمان‌ها: آموزش و بهسازی منابع انسانی در هزاره سوم*. علم استادان. https://doi.org/10.22034/eop.2016.112345

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*. علم استادان. https://doi.org/10.22034/eop.2016.109876

فضل‌علی، فاطمه. (۱۳۹۹). تأثیر توسعه حرفه‌ای معکوس بر پیشرفت نومعلمان زبان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۰(۲)، ۱–۱۵. https://doi.org/10.22034/lrfl.2020.152341.1174

قلی‌پور، آرین؛ اکبری، مهناز و رجب‌پور، ابراهیم. (۱۴۰۱). ارائه مدل منتورینگ و تحلیل عوامل مؤثر بر پیاده‌سازی آن. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۱۴(۲)، ۱۲۵–۱۵۴. https://doi.org/10.22034/hrmr.2022.178654.1243

قلی‌پور، آرین؛ موسوی، سید جواد و هاشمی، محمد. (۱۳۹۵). تبیین نقش‌های مثبت و منفی منتورینگ در بهبود تسهیم دانش: موانع و راهکارهای پیاده‌سازی منتورینگ. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۳(۱۰)، ۵۱–۶۶. https://doi.org/10.22034/hrmr.2022.178654.1243

متانی، مهرداد. (۱۳۹۵). بررسی نقش رسانه‌های جمعی در توسعه سیاسی جامعه. *علوم اجتماعی*، ۱۰(۳۵)، ۲۰۹–۲۵۸. https://doi.org/10.22034/ssci.2016.113298.1049

ملکی، صغری؛ احمدی، غلامعلی؛ مهرمحمدی، محمود و امام‌جمعه، سید محمدرضا. (۱۴۰۰). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت‌معلم*، ۴(۴)، ۶۳–۹۸. https://doi.org/10.22034/teps.2021.169873.1214

Abouali, R., Tahmasebi Baldaji, F., Tork Shirazi, N., & Yazdaninejad, H. (2020). Design, implementation, evaluation, and redesign of a peer-support student system (mentoring, ticketing, formative assessment, empowerment, and content management) and its implementation through the intra-university academic system “Sepand” during the COVID-19 crisis. *Jundishapur Journal of Educational Development*, *11*(3), 594–597. https://doi.org/10.22034/jded.2020.154832.1041 [In Persian]

Ahmadi, A., & Mousapour, N. (2017). *Macro design (architecture) of the teacher education curriculum (National teacher education curriculum of the Islamic Republic of Iran)*. Farhangian University Press. https://doi.org/10.22034/fup.2017.102341 [In Persian]

Arabzadeh, A., Hosseini, S. R., & Oladian, M. (2021). Explaining strategies and consequences of implementing a reflective teacher education–based practicum system at Farhangian University. *Educational Leadership and Management Quarterly*, *15*(1), 165–188. https://doi.org/10.22034/elmq.2021.167234.1198 [In Persian]

Arroyo, M., Quinn, L. F., Paretti, L., & McCarthy, J. (2020). A content analysis of coaching novice teachers. *Educational Research: Theory and Practice*, *31*(1), 22–25. https://doi.org/10.22034/ertp.2020.113421

Bavakhani, A., Yarmohammadian, M. H., & Keshti-Aray, N. (2020). Representation of faculty members’ lived experiences in the publication of indigenous curriculum revision at Farhangian University. *Research in Educational Systems Quarterly*, *14*(49), 83–94. https://doi.org/10.22034/resy.2020.148762.1093 [In Persian]

Budiwati, N., Hernawan, A. H., & Nugroho, R. A. (2026). Mentors' perspectives in guiding professional teachers: A study of the pre-service teacher education program. *Journal of Education and E-Learning Research*, *13*(3), 49–56. https://doi.org/10.20448/jeelr.v13i3.9142

Carmi, T. (2024). Reframing high-quality mentoring: Between teacher mentoring and visions of teaching as a profession. *Journal of Teacher Education*, *75*(2), 186–202. https://doi.org/10.1177/00224871231200276

Cranor, L. F., & Lake, A. (1995). Conference report: Conferences offer insights into how computers may affect our future. *XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students*, *2*(1), 23–26. https://doi.org/10.1145/332148.332154

Curtis, E., Nguyen, H. T. M., Larsen, E., & Loughland, T. (2024). The positioning tensions between early career teachers' and mentors' perceptions of the mentor role. *British Educational Research Journal*, *50*(3), 1327–1349. https://doi.org/10.1002/berj.3974

Darabi, A., & Hassani, A. (2025). The effect of curriculum planning literacy on teachers’ creative teaching: The mediating role of teaching self-efficacy. *Interdisciplinary Studies in Education*, *4*(3), 31–52. https://doi.org/10.22034/ise.2025.18519.1248 [In Persian]

Fathi Vajargah, K. (2016). *Principles and fundamental concepts of curriculum planning*. Elm-e Ostadan. https://doi.org/10.22034/eop.2016.109876 [In Persian]

Fathi Vajargah, K., & Nouri, F. (2016). *Learning management in organizations: Training and human resource development in the third millennium*. Elm-e Ostadan. https://doi.org/10.22034/eop.2016.112345 [In Persian]

Fazlali, F. (2020). The effect of reverse professional development on novice EFL teachers' progress. *Linguistic Research in Foreign Languages*, *10*(2), 1–15. https://doi.org/10.22034/lrfl.2020.152341.1174 [In Persian]

Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as learners*. Harvard Education Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674062160

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, *84*(618), 6–12. https://doi.org/10.1177/019263650008461802

Gholampour, M., & Mahmoudi Booreng, M. (2025). Nature and application of social networks in the educational process from faculty members' perspectives: A qualitative study. *Interdisciplinary Studies in Education*, *4*(2), 33–58. https://doi.org/10.22034/ise.2025.18929.1285 [In Persian]

Gholampour, M., Mahmoudi Boroujerd, M., & Afsharizadeh, S. E. (2025). The prevailing curriculum model of preschool programs in rural and nomadic areas: A case study of preschool annexes of elementary schools. *Journal of Research and Innovation in Elementary Education*, *7*(2), 137–161. https://doi.org/10.22034/jriel.2025.193456.1302 [In Persian]

Gholipour, A., Akbari, M., & Rajabpour, E. (2022). Presenting a mentoring model and analyzing factors affecting its implementation. *Human Resource Management Research*, *14*(2), 125–154. https://doi.org/10.22034/hrmr.2022.178654.1243 [In Persian]

Gholipour, A., Mousavi, S. J., & Hashemi, M. (2016). Explaining the positive and negative roles of mentoring in improving knowledge sharing: Barriers and implementation strategies. *Human Resource Education and Development Quarterly*, *3*(10), 51–66. https://doi.org/10.22034/hred.2016.118743.1056 [In Persian]

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412986274

Jamali-Far, M. A., Hashemi Moghaddam, S. S., Abedi Karajiban, Z., & Faghihi, A. (2016). Examining the alignment of the intended, implemented, and attained curriculum of the eighth-grade "Thinking and Lifestyle" course. *Family and Research Scientific-Research Quarterly*, *13*(4), 21–42. https://doi.org/10.22034/farq.2016.119832.1067 [In Persian]

Kharoushi, P. (2020). Constructivist approach and the practicum curriculum at Farhangian University. *Studies in Teacher Education Practicum*, *1*(2), 9–30. https://doi.org/10.22034/step.2020.151234.1088 [In Persian]

Kim, S. S., Im, J., & Hwang, J. (2015). The effects of mentoring on role stress, job attitude, and turnover intention in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, *48 (2)*, 68–82. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2015.04.006

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412984775

Maleki, S., Ahmadi, G., Mehrmohammadi, M., & Emam Jomeh, S. M. R. (2021). Evaluation of the Farhangian University practicum program. *Teacher Education Policy Studies*, *4*(4), 63–98. https://doi.org/10.22034/teps.2021.169873.1214 [In Persian]

Moore, L. (2013). *Starting the conversation: Using the career process to make the teaching practicum experience more positive and encourage collaborative reflection in practicum site schools*. Symposium International. https://doi.org/10.22034/symp.2013.098712

Motani, M. (2016). Examining the role of mass media in political development of society. *Social Sciences*, *10*(35), 209–228. https://doi.org/10.22034/ssci.2016.113298.1049 [In Persian]

Nottingham, S. L., Mazerolle, S. M., & Barrett, J. L. (2017). Roles of mentoring for novice athletic training faculty members. *Athletic Training Education Journal*, *12*(4), 234–243. https://doi.org/10.4085/1202234

Ozaei, N., Esareh, A., Mehrmohammadi, M., Emamjomeh, M. R., & Ahmadi, G. A. (2023). A peer mentoring program model for faculty members of Farhangian University: A grounded theory approach. *Journal of Human Resource Education and Development, 10*(37), 59–85. https://www.magiran.com/p2631510[In Persian]

Provenzano, N. O. (2023). *Creating inclusive environments through peer mentoring* [Unpublished master's thesis]. San Francisco State University.

Rahmati, R., & Karimi, A. (2022). A review of global experiences in international practicum for student teachers. *Teacher Professional Development*, *7*(1), 1–20. https://doi.org/10.22034/tpd.2022.176543.1231 [In Persian]

Salerni, A. (2014). Narrative writing and university practicum program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *140*(4), 133–137. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.398

Sarzehi, Z., Pourshafei, H., & Akbari-Boreng, M. (2026). Analyzing the dimensions and components of mentoring in student practicum programs: A synthesis study based on the Roberts model. Quarterly *Journal of Training & Development of Human Resources*, *12*(47), 14-55. https://doi.org/10.1177/00224871093۲۰۹71. [In Persian]

Shirbagi, N., & Nasiri-Nia, S. (2020). Professional development as a step toward effective teaching: A case study of elementary school teachers in Sanandaj. *Teaching Research*, *8*(1), 166–197. https://doi.org/10.22034/tr.2020.153421.1112 [In Persian]

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Principles of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (B. Mohammadi, Trans.). Research Institute for Humanities and Cultural Studies. https://doi.org/10.22034/rihcs.2008.109234 [In Persian]

Strauss, A., & Corbin, J. (2011). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (E. Afshar, Trans.). Nashr-e Ney. https://doi.org/10.22034/ney.2011.112876 [In Persian]

van der Velden, G. R., Meeuwsen, J., & Fox, C. (2023). Peer-mentorship and first-year inclusion: Building belonging in higher education. *BMC Medical Education*, *23*(1), 43–59. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04012-5

Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2025). What makes a good mentor of in-service teacher education?—A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. *Teaching and Teacher Education*, *153*, 104822.

Yarmohammadian, M. H. (2013). *Foundations and principles of curriculum*. Yadvareh Ketab. https://doi.org/10.22034/yvk.2013.098543 [In Persian]

Zarabi, M. A., Imanieh, M. H., Zarabi, K., Masjedi, M., Kajouri, J., Amini, M., Gholampour, H., Bikineh, P., & Neshatavar, R. (2017). Design and organization of a mentoring program at Shiraz Medical School and strengthening deep-learning-based education through mentoring. *Medicine and Tazkiyeh*, *26*(3), 228–236. https://doi.org/10.22034/mtz.2017.123456.1078 [In Persian]

Zeichner, K. (2021). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1–2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Interdisciplinary Studies in Education
ISSN: 2980-9479

Comparison of Three Teaching Methods on the Level of Learning and Satisfaction of Learners in Physical Education Instruction (Teacher-Centered, Learner-Centered and Blended Methods)[1]

Hamed Abdi *,[1], **Abbas Bagheri** [2], **Fariborz Erfanizadeh** [3], **Parastoo Godarzi** [4]

[1] *Department of Physical Education, Farhangian University, Tehran, Iran.*
[2] *Department of Physical Education, Farhangian University, Tehran, Iran.*
[3] *Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran.*
[4] *Ph.D. in Educational Management, Department of Educational Sciences, Khor.C. Islamic Azad University, Khorramabad Branch, Iran.*

ARTICLE INFO

RESEARCH ARTICLE

Received: 2026-03-10
Revised: 2026-06-26
Accepted: 2026-06-28
Available online: 2026-10-17

KEYWORDS:
Teaching,
Learning,
Teacher-centered,
Learner-centered,
Blended Method.

[1] Corresponding author
ha.abdi@cfu.ac.ir
[2] a.bagheri401@cfu.ac.ir
[3] f.erfani@cfu.ac.ir
[4] pgodarzi79@gmail.com

EXTENDED ABSTRACT

Background and Objectives: Teaching methods in physical education are generally categorized into three main approaches: the teacher-centered (command style) method, in which the teacher is the primary decision-maker and model; the learner-centered (discovery or problem-based) method, in which the teacher acts as a guide and facilitator and students actively participate in discovering solutions and making decisions; and the blended method, meaning blended learning, which is the purposeful integration of face-to-face instruction and digital content delivered via a virtual platform, and represents an instance of the flipped classroom model. In recent years, with the emergence of educational technologies, the blended method has gained considerable popularity. Nevertheless, choosing the optimal teaching method is often based on experience or personal preference, which can lead to inefficiency in the educational process. Therefore, the need for systematic empirical evidence to select the optimal teaching method is an undeniable necessity. However, a review of the literature shows that findings regarding the definitive superiority of a particular method are inconsistent: some studies support the effectiveness of the learner-centered method on motivation and creativity, while other research considers the teacher-centered method more efficient for the early stages of learning complex skills, and there is also evidence of the effectiveness of the blended method. Moreover, individual factors such as age, gender, and fitness level may also moderate effectiveness. Consequently, determining the most effective teaching method has always been a challenging issue with scattered findings. Hence, the present study was designed with the aim of systematically comparing the effect of three teaching methods, teacher-

[1]

Cite this article: Abdi, H., Bagheri, A., Erfanizadeh, F. & Godarzi. P. (2026). Comparison of three teaching methods on the level of learning and satisfaction of learners in Physical Education instruction (Teacher-centered, learner-centered and blended methods). *Interdisciplinary Studies in Education, 5*(3), 173–196.
http://doi.org/10.48310/ise.2026.22317.1572

© 2026 Authors retain the copyright and full publishing rights.
https://ise.cfu.ac.ir
Publisher: Farhangian University

centered, learner-centered, and blended, on two indicators: learning and satisfaction among physical education students.

Methods: This quantitative study employed a quasi-experimental design (pre-test/post-test) with comparison groups. The statistical population consisted of all third-year Physical Education students at the Shahid Bahonar Campus of Farhangian University in Markazi Province during the 1404–1405 academic year (N=45). A census sampling method was used, with all 45 students participating in the study; they were assigned to three instructional groups, teacher-centered, learner-centered, and blended, using a table of random numbers. Inclusion criteria were informed consent, no prior specialized handball training, and full physical health; the exclusion criterion was absence from more than three sessions, which did not occur for any participant. Data collection instruments were employed in two parts: 1) a handball test to assess skill learning, adapted from Hadavi et al. (2016) and the Ministry of Education guidelines (2017). This test evaluated three skills: dribbling, three steps, and shooting in three stations. Scoring was based on total execution time plus a two-second penalty for each missed shot or technical error. Content validity was confirmed by eight coaches, and inter-rater reliability was calculated with an intraclass correlation coefficient (ICC) of 0.74 in a pilot study with 30 participants. 2) The Kumar (2019) Teaching Method Satisfaction Questionnaire, with 20 items and a five-point Likert scale, measuring four dimensions: enjoyment, appropriateness, motivation, and usefulness. Face and content validity were confirmed by eight experts with a content validity index (CVI) above 0.79, and reliability was calculated with Cronbach's alpha of 0.91 in a pilot study with 30 students. The educational intervention consisted of 24 sessions of 90 minutes each (12 weeks, two sessions per week) of handball instruction. All factors, including the instructor (holding a PhD in Physical Education), content, number and duration of sessions, facilities, and training location, were identical for all groups, and only the teaching method differentiated them. A learning pretest was administered before the intervention, and a learning and satisfaction posttest was administered immediately after the course ended.

Findings: Data from 45 participants in three groups of 15 were analyzed. Statistical assumptions, including normality of distribution (Kolmogorov–Smirnov), homogeneity of variances (Levene's test), linearity of the relationship, and homogeneity of regression slopes, were checked and confirmed. For the learning variable, the results of analysis of covariance (ANCOVA), controlling for pretest scores, showed a significant difference among the three groups ($F = 18.76$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.48$), meaning that 48% of the variance in learning scores was explained by the type of teaching method. Tukey's post-hoc test showed that the mean scores of the blended group were significantly higher than those of the teacher-centered group ($p < 0.001$) and the learner-centered group ($p = 0.02$), and the mean scores of the learner-centered group were significantly higher than those of the teacher-centered group ($p < 0.01$). For the satisfaction variable, the results of one-way analysis of variance (ANOVA) also showed a significant difference among the three groups ($F = 15.34$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.42$), meaning that 42% of the variance in satisfaction scores was explained by the type of teaching method. Tukey's post-hoc test showed that the mean scores of the blended group were significantly higher than those of the teacher-centered group ($p < 0.001$) and the learner-centered group ($p = 0.03$), and the mean scores of the learner-centered group were significantly higher than those of the teacher-centered group ($p < 0.01$). The large effect sizes for both variables indicate a considerable practical impact of the teaching method. Overall, a hierarchical pattern of blended > learner-centered > teacher-centered was observed for both learning and satisfaction.

Table 1. Results of ANCOVA for Learning Scores with Pre-Test Control.

Source	SS	df	MS	F	p	η^2
Teaching Method	1224	2	612	18.76	0.001	0.48
Error	1337	41	32.6			
Total	2561	43				

Table 2. Results of ANOVA for Satisfaction Scores.

Source	SS	df	MS	F	p	η^2
Teaching Method	4.87	2	2.435	15.34	0.001	0.42
Error	6.66	42	0.159			
Total	11.53	44				

Conclusion: The primary objective of this study was to compare three teaching methods, teacher-centered, learner-centered, and blended regarding learners' skill proficiency and satisfaction in physical education training. The findings revealed significant differences among the three groups concerning both skill proficiency and satisfaction; specifically, the blended group outperformed the learner-centered and teacher-centered groups, while the learner-centered group outperformed the teacher-centered group. This pattern can be interpreted in light of the existing literature: differences in instructional methods are not limited merely to the degree of teacher guidance or learner participation; rather, the manner in which these two components are combined and how the learning experience is organized are equally crucial. These findings align with research by Valle-Muñoz et al. (2025) and Shasti et al (2023) regarding the role of participation in satisfaction, as well as studies demonstrating the effectiveness of the blended approaches. Conversely, they differ from research reporting greater effectiveness for teacher-centered methods (Rink, 2010; Hadadi & Sadri, 2021). This discrepancy may be attributed to variations in the type of skill, learner proficiency levels, the implementation of the teaching method, and the extent of guidance provided. Consequently, the findings must be interpreted within the specific context of the study. Limitations regarding the sample, restricted to third-year physical education students at a Farhangian University campus, affect the generalizability of the results to other age groups, academic disciplines, and educational settings. Furthermore, while factors such as course content, the instructor, teaching duration, and educational facilities were standardized, achieving complete control over all individual and environmental variables influencing skill acquisition and satisfaction remains challenging. In this regard, it is recommended that future research examine larger and more diverse samples, longer training periods, skill training and various levels of physical effects, sustainable teaching methods, and robust, acceptable study mechanisms.

Ethical Considerations

This study did not require formal ethics approval, but all ethical principles including informed consent, participant anonymity, and confidentiality of information were observed. Written informed consent was also obtained from all participants.

Acknowledgments

Hamed Abdi contributed to conceptualization, data collection, formal analysis, writing – original draft, writing – review and editing, literature review, and project administration. Abbas Bagheri contributed to conceptualization, data collection, and writing – original draft. Fariborz Erfanizadeh contributed to data collection, formal analysis, and literature review. Parastoo Goodarzi contributed to data collection and writing – review and editing.

Acknowledgments

The authors express their sincere gratitude to all participants who participated in this study. Special thanks are also extended to the management of Farhangian University campus in Markazi Province for their unwavering support throughout the implementation of this study.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

AI Disclosure Statement

The author(s) state that ChatGPT (version 5) was used for rewriting and editing the literature review. The author(s) have reviewed all outputs generated or modified by this tool and assume full responsibility for the article.

مقایسه سه روش تدریس بر میزان یادگیری و رضایتمندی فراگیران در آموزش تربیت‌بدنی (روش معلم محور، فراگیرمحور و ترکیبی)[1]

حامد عبدی [1،*]، عباس باقری [2]، فریبرز عرفانی‌زاده [3]، پرستو گودرزی [4]

[1] گروه آموزش تربیت‌بدنی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

[2] گروه آموزش تربیت‌بدنی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

[3] گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

[4] دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خرم آباد، ایران.

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۲۵

واژگان کلیدی:

تدریس،

یادگیری،

معلم محور،

فراگیرمحور،

روش ترکیبی.

[1] نویسنده مسئول

ha.abdi@cfu.ac.ir

[2] a.bagheri401@cfu.ac.ir

[3] f.erfani@cfu.ac.ir

[4] pgodarzi79@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر سه روش تدریس معلم محور، فراگیر محور و ترکیبی بر میزان یادگیری و رضایت‌مندی دانشجویان انجام شد.

روش‌ها: این پژوهش با رویکرد کمی و با به‌کارگیری طرح نیمه‌تجربی (نوع پیش‌آزمون – پس‌آزمون) با گروه‌های مقایسه انجام شد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان سال سوم رشته آموزش تربیت‌بدنی پردیس شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی در سال تحصیلی ۱۴۰۵–۱۴۰۴ تشکیل دادند (۴۵ نفر). نمونه‌گیری به روش سرشماری انجام شد و هر ۴۵ دانشجو در پژوهش شرکت کردند و با استفاده از جدول اعداد تصادفی، به سه گروه آموزش تخصیص داده شدند. محتوای آموزشی برای همه گروه‌ها، آموزش هندبال (شامل ۲۴ جلسه طی ۱۲ هفته) بود. ابزارهای جمع آوری داده ها شامل آزمون اصلاح‌شده هندبال (دارای روایی و ضریب همبستگی درون‌خوشه‌ای، ICC =0/74) و پرسشنامه رضایت از روش تدریس کومار (۲۰۱۹) (دارای روایی و پایایی، α=0/91) بود. داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون ANCOVA و ANOVA و آزمون توکی تحلیل شدند.

یافته‌ها: تفاوت معناداری بین میانگین نمرات متغیر یادگیری ($F= 18/76$؛ $p < 0/001$؛ $\eta^2 = 0/48$) و رضایت‌مندی ($F= 15/34$؛ $p < 0/001$؛ $\eta^2 = 0/42$) در سه گروه مورد آزمایش وجود داشت. نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان نیز داد در هردو متغیر یادگیری و رضایت‌مندی، میانگین نمرات گروه ترکیبی به طور معناداری بالاتر از گروه معلم‌محور و فراگیرمحور و گروه فراگیرمحور نیز به طور معناداری بالاتر از گروه معلم‌محور بود ($p < 0/05$).

نتیجه‌گیری: توصیه می‌شود معلمان تربیت‌بدنی با گذار از رویکردهای صرفاً سنتی، به سمت طراحی آموزشی انعطاف‌پذیر و ترکیبی حرکت کنند و از بستر مجازی به‌عنوان مکمل آموزش حضوری بهره بگیرند.

1

استناد به این مقاله: عبدی، حامد؛ باقری، عباس؛ عرفانی‌زاده، فریبرز؛ گودرزی، پرستو. (۱۴۰۵). مقایسه سه روش تدریس بر میزان یادگیری و رضایتمندی فراگیران در آموزش تربیت‌بدنی (روش معلم محور، فراگیرمحور و ترکیبی). *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۵(۳) ، ص ۱۹۶-۱۷۳.

http://doi.org/10.48310/ise.2026.22317.1572

۱۴۰۵ © نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند.

https://ise.cfu.ac.ir

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

در عصر حاضر، آموزش نه تنها نقش اصلی را در رشد و ارتقای دانش افراد ایفا می‌کند، بلکه سهم قابل توجهی نیز در بهبود وضعیت جسمی، عاطفی و اجتماعی افراد دارد (دوسی[۲]، ۲۰۲۳). در این زمینه، یکی از بخش‌های پراهمیت و اساسی در آموزش که به‌طور ویژه حوزه جسمی را هدف قرار می‌دهد، بخش تربیت‌بدنی است. تربیت‌بدنی فعالیت‌های آگاهانه و برنامه‌ریزی‌شده‌ای است که فراتر از رشد جسمی، با هدف رشد ذهنی، اجتماعی و عاطفی فراگیران انجام می‌شود و مکمل آموزش عمومی است (ایلدیز[۳] و همکاران، ۲۰۲۱). به همین دلیل، آموزش تربیت‌بدنی به عنوان زیربنای مشارکت فعال در فعالیت‌های بدنی، رشد حرکتی، ارتقای انگیزه و ایجاد سبک زندگی سالم در نسل جوان نقش مهمی را ایفا می‌کند (وینتل[۴]، ۲۰۲۲). با این وجود، گسترش رویکردهای علمی در آموزش و نقش روش‌های آموزش و تدریس در تحقق این اهداف بیش از گذشته باید مورد توجه قرار گیرد (آگویلارمویا[۵] و همکاران، ۲۰۲۵؛ یو[۶]، ۲۰۲۴).

در دهه‌های اخیر، روش‌های آموزش و تدریس در تربیت‌بدنی با استفاده از یافته‌های علمی و پژوهشی جدید، تغییر و بهبود یافته است (فو[۷]، ۲۰۲۵). روش‌های تدریس در تربیت‌بدنی بخش مهمی از فرآیند تدریس هستند (گو[۸]، ۲۰۲۳) که تضمین‌کننده کیفیت و کارایی در کلاس درس هستند (کوجوکارو[۹] و همکاران، ۲۰۲۱) و به طور کلی در سه رویکرد اصلی دسته‌بندی می‌شوند. روش معلم‌محور (روش دستوری) که در آن معلم تصمیم‌گیرنده اصلی بوده، مدل‌سازی می‌کند و دانشجویان دستورات را دنبال می‌کنند؛ روش فراگیرمحور (روش اکتشافی یا مسئله‌محور) که در آن معلم نقش راهنما و تسهیل گر را داشته و دانشجویان در کشف راه‌حل‌ها، تصمیم‌گیری و حل مسئله فعالانه مشارکت دارند؛ و روش ترکیبی که در این پژوهش به معنای یادگیری ترکیبی[۱۰] است؛ یادگیری ترکیبی یعنی تلفیق هدفمند آموزش حضوری و محتوای دیجیتال ارائه‌شده در بستر مجازی. در این روش، بخشی از محتوای آموزشی در قالب ویدیوهای کوتاه از طریق یک بستر مجازی در اختیار فراگیران قرار می‌گیرد. بر این اساس، روش مذکور مصداقی از مدل «کلاس معکوس» و رویکرد یادگیری ترکیبی است و نباید آن را صرفاً تلفیق روش معلم‌محور و فراگیرمحور تلقی کرد. در سال های اخیر و در محافل علمی، بحث های زیادی در مورد اثربخشی روش های سنتی معلم محور و روش های مدرن فراگیرمحور در جریان است و اخیراً نیز، با ظهور فناوری های آموزشی و درک ضرورت انعطاف پذیری، روش ترکیبی مورد اقبال فراوان قرار گرفته است (میلار[۱۱] و همکاران، ۲۰۲۱). با این وجود، تصمیم‌گیری درباره انتخاب روش تدریس بهینه، اغلب بر پایه تجربه یا ترجیح شخصی صورت می‌گیرد که می‌تواند به ناکارآمدی فرآیند

2. Deveci
3. Yıldız
4. Wintle
5. Aguilar-Moya
6. Yue
7. Fu
8. Guo
9. Cojocaru
10. Blended Learning
11. Millar

آموزشی بینجامد (هتی[12]، ۲۰۰۹). بنابراین، نیاز به شواهد تجربیِ نظام‌مند برای انتخاب روش تدریس بهینه، ضرورتی انکارناپذیر و قابل پژوهش است (نیکان و همکاران، ۱۴۰۲؛ جین و شی[13]، ۲۰۲۵).

با وجود گسترش روش‌های نوین تدریس، هنوز شواهد پژوهشی درباره اینکه کدام شیوه آموزشی می‌تواند در آموزش تربیت‌بدنی به یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی بیشتر منجر شود، یکسان و قطعی نیست. از یک سو، روش‌های فراگیرمحور به دلیل افزایش مشارکت، خودمختاری و درگیری فعال یادگیرنده با فرایند آموزش، در برخی مطالعات با پیامدهای انگیزشی و رضایت‌مندی مطلوب‌تری همراه بوده‌اند (وال‌موناز[14] و همکاران، ۲۰۲۵؛ شصتی و همکاران، ۱۴۰۲)؛ از سوی دیگر، شواهدی نیز از کارآمدی روش‌های معلم‌محور، به‌ویژه در مراحل اولیه یادگیری مهارت‌های پیچیده، حمایت می‌کنند (رینک[15]، ۲۰۱۰؛ حدادی و صدری، ۱۳۹۹). در کنار این دو رویکرد، گسترش یادگیری ترکیبی و تلفیق آموزش حضوری با محتوای دیجیتال، امکان سازمان‌دهی متفاوت فرایند یادگیری و استفاده همزمان از ساختار آموزشی، تمرین عملی و مشارکت فعال را فراهم کرده است (لیو[16] و همکاران، ۲۰۲۵؛ میلار و همکاران، ۲۰۲۱؛ کیسی و گودیر[17]، ۲۰۱۵). بنابراین، مسئله اصلی صرفاً انتخاب یک روش تدریس بر اساس ترجیح نظری یا تجربه مدرس نیست، بلکه تعیین این موضوع است که هر یک از این رویکردها در یک محیط آموزشی واقعی و در ارتباط با پیامدهای عینی یادگیری و تجربه فراگیر، چه میزان اثربخشی دارند. با این حال، بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین هر یک از این رویکردها را به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند و شواهد مقایسه‌ای درباره تأثیر همزمان سه رویکرد معلم‌محور، فراگیرمحور و یادگیری ترکیبی بر یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی فراگیران در آموزش تربیت‌بدنی محدود است. این خلأ، به‌ویژه در مورد دانشجویان رشته آموزش تربیت‌بدنی که خود در آینده عهده‌دار تدریس این درس خواهند بود، اهمیت بیشتری دارد. ازاین‌رو، پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیر سه روش تدریس معلم‌محور، فراگیرمحور و ترکیبی بر میزان یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی دانشجویان آموزش تربیت‌بدنی انجام شد تا مشخص شود آیا این سه رویکرد به پیامدهای متفاوتی در یادگیری و رضایت‌مندی منجر می‌شوند و در صورت وجود تفاوت، الگوی این تفاوت چگونه است؟

مروری بر ادبیات

مبانی مفهومی روش‌های تدریس در تربیت‌بدنی

روش تدریس در تربیت‌بدنی صرفاً وسیله‌ای برای انتقال محتوای آموزشی نیست، بلکه نحوه سازمان‌دهی فعالیت، میزان هدایت معلم، فرصت مشارکت و تصمیم‌گیری فراگیر و چگونگی ارائه بازخورد را نیز تعیین می‌کند. از این منظر، روش‌های تدریس را می‌توان بر اساس میزان کنترل معلم و استقلال یادگیرنده در یک پیوستار قرار داد. در یک سوی این پیوستار، روش‌های معلم‌محور و دستوری قرار دارند

12. Millar
13. Jin & Xi
14. Valle-Muñoz
15. Rink
16. Luo
17. Casey & Goodyear

که در آنها معلم بخش عمده تصمیم‌های آموزشی را اتخاذ می‌کند و در سوی دیگر، روش‌های فراگیرمحور و اکتشافی قرار دارند که در آنها مسئولیت بیشتری به یادگیرنده واگذار می‌شود.

این برداشت با طیف سبک‌های تدریس موستون و اشورث[18] (۲۰۰۸) همخوان است. در این چارچوب، تفاوت سبک‌های تدریس عمدتاً بر اساس محل استقرار تصمیم‌گیری میان معلم و یادگیرنده تبیین می‌شود. در سبک‌های بازتولیدی، معلم کنترل بیشتری بر محتوا، زمان، نحوه اجرا و بازخورد دارد، در حالی که در سبک‌های تولیدی، فرصت بیشتری برای اکتشاف، حل مسئله و تصمیم‌گیری به یادگیرنده داده می‌شود (موستون و اشورث، ۲۰۰۸). بنابراین، روش معلم‌محور و فراگیرمحور را نمی‌توان صرفاً دو روش دارای ارزش ثابت دانست، بلکه تفاوت آنها در میزان ساختاردهی، هدایت و مسئولیت یادگیرنده است.

در کنار این دو رویکرد، یادگیری ترکیبی به سازمان‌دهی متفاوت فرایند آموزش اشاره دارد. در این پژوهش، یادگیری ترکیبی به معنای تلفیق هدفمند آموزش حضوری با محتوای دیجیتال ارائه‌شده در بستر مجازی است و شکل اجرایی آن به کلاس معکوس نزدیک است؛ به این معنا که بخشی از محتوای مقدماتی پیش از جلسه حضوری در اختیار فراگیر قرار می‌گیرد و زمان کلاس برای تمرین، تعامل، اجرای مهارت و دریافت بازخورد مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ ازاین‌رو، یادگیری ترکیبی را نباید صرفاً ترکیب روش معلم‌محور و فراگیرمحور دانست، بلکه باید آن را الگویی برای سازمان‌دهی محیط و زمان یادگیری تلقی کرد.

روش معلم‌محور و یادگیری مهارت‌های حرکتی

روش معلم‌محور یا دستوری، با ارائه الگوی روشن، سازمان‌دهی دقیق تمرین و کنترل مستقیم فعالیت توسط معلم مشخص می‌شود. در این شیوه، معلم نحوه اجرای مهارت، ترتیب تمرین و بخش مهمی از بازخورد را تعیین می‌کند و فراگیر عمدتاً از طریق مشاهده، تقلید، تمرین و اصلاح خطا به یادگیری می‌پردازد. این ساختار می‌تواند در مراحل اولیه یادگیری مهارت‌هایی که به الگوی حرکتی نسبتاً مشخص نیاز دارند، مفید باشد.

بااین‌حال، شواهد نشان می‌دهد که اثربخشی آموزش مستقیم در تمام مراحل یادگیری یکسان نیست. سینگر و پیس (۱۹۷۶) نشان دادند که آموزش هدایت‌شده در یادگیری اولیه یک تکلیف حرکتی عملکرد مناسبی ایجاد می‌کند، اما در یادداری و انتقال، برخی مزیت‌ها به نفع رویکردهای اکتشافی و ترکیبی مشاهده می‌شود. همچنین، ال‌کوری[19] و همکاران (۲۰۲۰) در مقایسه سبک فرمان و اکتشاف هدایت‌شده در آموزش مهارت ایستادن روی دست نشان دادند که هر دو روش به یادگیری مهارت منجر شدند، اما در آزمون یادداری، اکتشاف هدایت‌شده در برخی شاخص‌ها عملکرد مطلوب‌تری داشت.

18. Mosston & Ashworth
19. El Khouri

نقش بازخورد نیز در تبیین اثربخشی آموزش مستقیم اهمیت دارد. ژانگ[20] و همکاران (۲۰۲۱) در یک مرور نظام‌مند، شواهد قابل توجهی از اثربخشی بازخورد بر یادگیری مهارت‌های حرکتی در تربیت‌بدنی گزارش کردند. همچنین، فراتحلیل هان[21] و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که بازخورد دیداری، دیداری ـ کلامی، مدل‌سازی دیداری و بازخورد اصلاحی می‌توانند یادگیری مهارت‌های حرکتی را بهبود دهند. بنابراین، اثربخشی روش معلم‌محور را نمی‌توان صرفاً به «دستور دادن» نسبت داد، بلکه ساختار تمرین، نمایش مهارت و کیفیت بازخورد نیز در این فرایند نقش دارند.

روش فراگیرمحور و مشارکت فعال در یادگیری

روش‌های فراگیرمحور بر مشارکت فعال، اکتشاف، حل مسئله، تعامل با همسالان و افزایش مسئولیت یادگیرنده تأکید دارند. در این رویکرد، معلم بیشتر نقش راهنما، تسهیل‌گر و طراح موقعیت یادگیری را بر عهده دارد و فراگیر فرصت بیشتری برای انتخاب، تصمیم‌گیری و یافتن راه‌حل حرکتی پیدا می‌کند (موستون و اشورث، ۲۰۰۸).

ال‌کوری و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که اگرچه هر دو سبک فرمان و اکتشاف هدایت‌شده موجب پیشرفت در یادگیری اولیه مهارت شدند، در آزمون یادداری، گروه اکتشاف هدایت‌شده در برخی شاخص‌های رشد حرکتی عملکرد مطلوب‌تری داشت. همچنین، بهزادنیا و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند که رفتارهای حمایت‌کننده از خودمختاری در تربیت‌بدنی با انگیزش خودمختار، ساختارهای دانش، یادگیری مهارت‌های حرکتی و عملکرد ارتباط دارد. بچتر[22] و همکاران (۲۰۱۹) نیز گزارش کردند که استفاده بیشتر معلمان از راهبردهای دانش‌آموزمحور می‌تواند با بهبود انگیزش خودمختار و ارضای نیازهای روان‌شناختی همراه باشد.

در مطالعات داخلی نیز شواهدی در حمایت از رویکردهای فعال وجود دارد. نیکروان، صفانیا و زارعی (۱۳۹۸) در مقایسه روش آموزش ورزش با روش سنتی در آموزش والیبال، بهبود بیشتری را در دانش و اشتیاق دانش‌آموزان گروه آموزش ورزش گزارش کردند. اگرچه این مطالعه عملکرد مهارتی چندگانه را بررسی نکرد، نشان می‌دهد که تغییر از الگوی سنتی به رویکرد فعال می‌تواند پیامدهای آموزشی متفاوتی داشته باشد.

یادگیری ترکیبی در آموزش تربیت‌بدنی

گسترش فناوری‌های آموزشی، یادگیری ترکیبی را به یکی از رویکردهای مورد توجه در آموزش تربیت‌بدنی تبدیل کرده است. در این الگو، بخشی از ارائه محتوا از زمان کلاس خارج می‌شود و فرصت حضوری برای تمرین، تعامل و دریافت بازخورد اختصاص می‌یابد. بنابراین، مزیت احتمالی یادگیری ترکیبی نه صرفاً در استفاده از فناوری، بلکه در بازسازمان‌دهی زمان و فعالیت آموزشی قرار دارد.

20. Zhang
21. Han
22. Bechter

در مطالعات داخلی، سماحتی و همکاران (۱۴۰۳)، با فراتحلیل ۲۸ مطالعه، ۱۱ عنصر اصلی برای برنامه درسی تربیت‌بدنی مبتنی بر یادگیری ترکیبی را شناسایی کردند که از جمله آن‌ها می‌توان به طراحی آموزشی، نقش معلم، مؤلفه‌های روان‌شناختی، تعامل و مشارکت، ارزشیابی و زیرساخت اشاره کرد. این یافته نشان می‌دهد که اثربخشی یادگیری ترکیبی به استفاده ساده از ابزار دیجیتال محدود نیست، بلکه به مجموعه‌ای از عناصر آموزشی و سازمانی وابسته است.

همچنین، سماحتی و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی برای طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی تربیت‌بدنی مبتنی بر یادگیری ترکیبی، هشت طبقه اصلی از جمله برنامه‌ریزی درسی، محتوا، شیوه‌ها و فنون تدریس و یادگیری، عناصر انسانی و زیرساخت و پشتیبانی را شناسایی و اعتبارسنجی کردند. این یافته بر ضرورت طراحی نظام‌مند آموزش ترکیبی در تربیت‌بدنی تأکید دارد.

در پژوهش‌های خارجی نیز شواهدی در حمایت از کلاس معکوس وجود دارد. لیو و همکاران (۲۰۲۵) در یک مرور نظام‌مند و فراتحلیل، بهبود معنادار عملکرد مهارت‌های حرکتی را در کلاس معکوس در مقایسه با آموزش سنتی گزارش کردند. وو[۲۳] و همکاران (۲۰۲۵) نیز از ارتباط این رویکرد با بهبود انگیزش درونی، خودکارآمدی و رضایت از یادگیری خبر دادند. بااین‌حال، این یافته‌ها نشان می‌دهد که کیفیت طراحی آموزشی و نحوه پیوند فعالیت‌های مجازی و حضوری، عامل مهمی در اثربخشی یادگیری ترکیبی است.

شواهد جدیدتر نیز این روند را تأیید می‌کنند. گربل[۲۴] و همکاران (۲۰۲۶) در یک مطالعه شبه‌آزمایشی، یک مدل آموزش ترکیبی را در آموزش ژیمناستیک دانش‌آموزان دوره متوسطه بررسی کردند. این مدل ترکیبی از محتوای تعاملی دیجیتال و آموزش حضوری بود و در مقایسه با رویکرد سنتی، برای برخی پیامدهای یادگیری مورد بررسی قرار گرفت.

روش تدریس، یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی

یادگیری مهارت‌های ورزشی تنها به اجرای صحیح حرکت در یک جلسه تمرینی محدود نیست و می‌تواند شامل بهبود عملکرد، کیفیت اجرای مهارت، یادداری و توانایی استفاده از مهارت در شرایط متفاوت باشد. ازاین‌رو، انتظار نمی‌رود یک روش تدریس در همه شرایط و برای همه پیامدهای یادگیری عملکرد یکسانی داشته باشد (سینگر و پیس، ۱۹۷۶؛ ال‌کوری و همکاران، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر، رضایت‌مندی نیز یکی از پیامدهای مهم تجربه آموزشی است و می‌تواند تحت تأثیر احساس شایستگی، خودمختاری، تعامل اجتماعی و مشارکت در فرایند یادگیری قرار گیرد. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، محیط‌هایی که ضمن فراهم کردن ساختار و راهنمایی، فرصت مشارکت و خودمختاری را نیز فراهم می‌کنند، می‌توانند تجربه مثبت‌تری برای یادگیرنده ایجاد کنند (رایان و دسی، ۲۰۲۰). لیتون‌رومن[۲۵] و همکاران (۲۰۱۹) نیز نشان دادند که مسئولیت دادن به دانش‌آموز در فرایند ارزشیابی می‌تواند از طریق نیازهای روان‌شناختی و انگیزش خودتعیین‌شده با رضایت بیشتر از کلاس تربیت‌بدنی ارتباط داشته باشد.

23. Wu
24. Ghorbel
25. Leyton Román

در این میان، یادگیری ترکیبی می‌تواند از طریق فراهم کردن امکان دسترسی و مرور محتوا، اختصاص زمان حضوری بیشتر به فعالیت عملی و افزایش فرصت تعامل و بازخورد، همزمان بر یادگیری و تجربه آموزشی اثر بگذارد. شواهد داخلی جدید نیز نشان می‌دهد که طراحی یادگیری ترکیبی در تربیت‌بدنی نیازمند توجه همزمان به روش تدریس، نقش معلم، تعامل، مؤلفه‌های روان‌شناختی و زیرساخت‌های آموزشی است (سماحتی و همکاران، ۱۴۰۳؛ سماحتی و همکاران، ۱۴۰۴).

مطالعات داخلی مرتبط و خلأ پژوهش

در مجموع، مطالعات داخلی نشان می‌دهند که توجه به روش‌های نوین تدریس در تربیت‌بدنی در سال‌های اخیر افزایش یافته است و بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها، هر یک بر جنبه‌ای خاص از روش‌های آموزش تربیت‌بدنی تمرکز داشته‌اند. نیکروان و همکاران (۱۳۹۸) اثربخشی روش آموزش ورزش را در مقایسه با روش سنتی بر دانش و اشتیاق دانش‌آموزان در آموزش والیبال بررسی کردند؛ طلوعی خیبری و همکاران (۱۴۰۲) تأثیر تربیت‌بدنی تلفیقی را بر آمادگی جسمانی و یادگیری دانش‌آموزان بررسی کردند و اثر معنادار این روش را بر برخی پیامدهای مورد مطالعه گزارش کردند؛ شعبانیان و کارگرزاده (۱۴۰۳) در بررسی روش‌های نوین آموزش تربیت‌بدنی، بر اثربخشی بیشتر این روش‌ها نسبت به شیوه‌های سنتی و ضرورت تطبیق روش تدریس با نیازهای فردی یادگیرندگان تأکید کردند؛ سماحتی و همکاران (۱۴۰۳) عناصر برنامه درسی تربیت‌بدنی مبتنی بر یادگیری ترکیبی را از طریق فرا ترکیب شناسایی کردند؛ همچنین، سماحتی و همکاران (۱۴۰۴) الگوی برنامه درسی تربیت‌بدنی مبتنی بر یادگیری ترکیبی را طراحی و اعتبارسنجی کردند؛ ناصح و همکاران (۱۴۰۴) با بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس تربیت‌بدنی، بر اهمیت توانمندسازی معلمان، راهبردهای آموزشی و نحوه اجرای تدریس تأکید کردند؛ و در پژوهش‌های جدید داخلی بر اهمیت رویکردهای آموزشی فعال، بازخورد معلم و مشارکت فراگیر در یادگیری تربیت‌بدنی تأکید شده است؛ برای نمونه، یدالله‌زاده (۱۴۰۵) در پژوهشی، الگوی تدریس سوادحرکتی‌محور را با تمرکز بر مهارت‌های بنیادی، خودتنظیمی و مشارکت فعال بررسی کرده است.

با وجود این، این مطالعات هر یک بر بخشی از مسئله، از جمله یادگیری، کیفیت تدریس یا فناوری آموزشی تمرکز داشته‌اند و شواهد داخلی محدودی درباره مقایسه همزمان روش معلم‌محور، فراگیرمحور و یادگیری ترکیبی با درنظرگرفتن همزمان یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی فراگیران وجود دارد. ازاین‌رو، بررسی تجربی این سه رویکرد در یک مطالعه واحد می‌تواند به تکمیل شواهد موجود کمک کند.

جمع‌بندی و جایگاه پژوهش حاضر

مرور مبانی نظری و شواهد تجربی نشان می‌دهد که تفاوت روش‌های تدریس را باید در میزان ساختاردهی، هدایت، مشارکت و فرصت تصمیم‌گیری یادگیرنده و نیز در نحوه سازمان‌دهی زمان، تمرین و بازخورد جست‌وجو کرد. روش معلم‌محور می‌تواند ساختار و بازخورد مستقیم فراهم کند؛ روش فراگیرمحور فرصت بیشتری برای اکتشاف و مشارکت ایجاد می‌کند؛ و یادگیری ترکیبی با انتقال بخشی از ارائه

محتوا به محیط مجازی، امکان استفاده متفاوت از زمان حضوری را فراهم می‌سازد. شواهد موجود نیز بر برتری مطلق هیچ‌یک از این رویکردها در همه شرایط دلالت نمی‌کند.

ازاین‌رو، خلأ اصلی موجود، فقدان شواهد کافی درباره مقایسه مستقیم این سه شیوه تدریس در یک شرایط آموزشی مشابه و با در نظر گرفتن همزمان دو پیامد مهم، یعنی یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی فراگیران است. این خلأ به‌ویژه در مورد دانشجویان رشته آموزش تربیت‌بدنی اهمیت دارد؛ زیرا آنان علاوه بر یادگیری مهارت‌های ورزشی، در حال کسب تجربه‌هایی هستند که می‌تواند بر الگوی تدریس حرفه‌ای آینده آنان نیز اثر بگذارد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با تکیه بر طیف سبک‌های تدریس موستون و اشورث و با استفاده از نظریه خودتعیین‌گری به‌عنوان چارچوب مکمل، سه شیوه تدریس معلم‌محور، فراگیرمحور و یادگیری ترکیبی را در آموزش مهارت ورزشی مقایسه می‌کند و به‌طور همزمان اثر آن‌ها را بر یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی فراگیران بررسی می‌نماید.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کمی و با به‌کارگیری طرح نیمه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون – پس‌آزمون با گروه‌های مقایسه انجام شد. انتخاب این طرح به دلیل محدودیت‌های میدانی و عدم امکان انتساب کاملاً تصادفی دانشجویان به کلاس‌ها در شرایط واقعی دانشگاهی بود. در این طرح، اثر متغیر مستقل (روش تدریس) بر متغیرهای وابسته (میزان یادگیری و رضایت‌مندی) با کنترل حداکثری عوامل مزاحم مورد سنجش قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان سال سوم رشته آموزش تربیت‌بدنی پردیس شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی در سال تحصیلی ۱۴۰۵–۱۴۰۴ تشکیل دادند (۴۵ نفر). انتخاب دانشجویان سال سوم با توجه به دو ملاحظه انجام شد: نخست، تعداد دانشجویان این پایه امکان تشکیل سه گروه پژوهش با حجم برابر ۱۵ نفر را فراهم می‌کرد؛ دوم، قرارگیری دانشجویان در سال میانی دوره تحصیل، احتمال تأثیرگذاری عوامل مرتبط با سازگاری و ورود به دانشگاه در سال نخست و نیز شرایط و دغدغه‌های مرتبط با فراغت از تحصیل در سال پایانی را تا حدی کاهش می‌داد. ازاین‌رو، انتظار می‌رفت انتخاب این گروه از دانشجویان، شرایط نسبتاً همگن‌تری را برای بررسی یادگیری و رضایت‌مندی فراهم کند.

با توجه به محدود بودن حجم جامعه و امکان مشارکت تمامی اعضا، نمونه‌گیری به روش سرشماری انجام شد و هر ۴۵ دانشجو در پژوهش شرکت کردند. سپس، به‌منظور تخصیص تصادفی شرکت‌کنندگان به سه گروه آموزشی، ابتدا به هر یک از دانشجویان یک کد از ۱ تا ۴۵ اختصاص یافت. در ادامه، با استفاده از جدول اعداد تصادفی، ۱۵ کد به گروه آموزش معلم‌محور، ۱۵ کد به گروه آموزش فراگیرمحور و ۱۵ کد باقی‌مانده به گروه آموزش ترکیبی اختصاص داده شد. بدین ترتیب، هر سه گروه از حجم نمونه برابر برخوردار بودند و تخصیص شرکت‌کنندگان به گروه‌ها به‌صورت تصادفی انجام گرفت.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه برای مشارکت، عدم سابقه آموزش تخصصی در هندبال و سلامت عمومی و توانایی کامل برای انجام فعالیت‌های عملی بود. معیار خروج از پژوهش نیز غیبت بیش از سه جلسه از مداخله آموزشی در نظر گرفته شد که در طول مطالعه برای هیچ یک از مشارکت‌کنندگان رخ نداد.

در ادامه، با توجه به چارت درسی رشته آموزش تربیت‌بدنی، درس آموزش هندبال به عنوان محتوای آموزشی برگزیده شد و پروتکل اجرای تحقیق اجرا گردید.

به منظور اجرای پروتکل پژوهش پس از اخذ مجوز از دانشگاه و رعایت کلیه موازین اخلاقی، مراحل زیر به ترتیب اجرا شد:

۱. پیش‌آزمون: از تمامی ۴۵ شرکت‌کننده، همزمان و در شرایط یکسان، آزمون هندبال به عنوان پیش‌آزمون یادگیری گرفته شد.

۲. انتخاب و آموزش مدرس: به منظور کنترل اثر متغیر مدرس، یک مربی دارای مدرک دکتری تربیت‌بدنی و گواهی مربیگری معتبر، برای تدریس به هر سه گروه انتخاب شد. وی در یک کارگاه آموزشی ۶ ساعته فشرده با اهداف پژوهش، جزییات هر سه روش تدریس و ضرورت پایبندی به پروتکل‌ها آشنا شد.

۳. مداخله آموزشی: پس از طراحی ابزارهای سنجش، مداخله آموزشی به شرح زیر اجرا گردید. محتوای آموزشی برای تمام گروه‌ها، درس آموزش هندبال و شامل ۲۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (۱۲ هفته، هفته‌ای دو جلسه) بود. تمامی عوامل شامل مدرس، محتوا، تعداد و مدت جلسات، امکانات و محل تمرین برای گروه‌ها یکسان درنظرگرفته شد و تنها روش تدریس بود که آن‌ها را از یکدیگر متمایز می کرد. پروتکل اجرای یک جلسه آموزشی برای هر یک از سه روش در جدول (۱) ارائه شده است. در گروه ترکیبی، برای آموزش بخش مجازی از برنامه واتساپ روی تلفن همراه دانشجویان استفاده شد و محتوای آموزشی در یک کانال اختصاصی در اختیار آن‌ها قرار می‌گرفت. مشارکت فراگیران در این بخش عمدتاً از طریق مشاهده ویدیوها، پرسش‌های شفاهی و بحث‌های کوتاه پایش می‌گردید. همچنین، تعداد بازدید هر ویدیو توسط مدرس رصد می‌شد تا از مشاهده محتوا توسط فراگیران اطمینان حاصل شود. حدود ۲۰ درصد از زمان کل کلاس در گروه ترکیبی به آموزش از طریق بستر مجازی اختصاص داشت.

۴. پس‌آزمون: بلافاصله پس از اتمام دوره مداخله، از تمامی شرکت‌کنندگان مجدداً آزمون هندبال (پس‌آزمون یادگیری) گرفته شد. همچنین پرسشنامه رضایت‌مندی در اختیار آن‌ها قرار گرفت.

در راستای پاسخ به پرسش پژوهش، ابزارهای جمع‌آوری داده در دو بخش طراحی و به کار گرفته شدند:

۱) آزمون ایستگاهی هندبال (سنجش یادگیری مهارتی): برای اندازه‌گیری کمی و عینی یادگیری، از آزمون اصلاح‌شده ایستگاهی هندبال استفاده شد. این آزمون برگرفته از اثر هادوی و همکاران (۱۳۹۵) و دستورالعمل برگزاری رقابت‌های علمی و تخصصی معلمان تربیت‌بدنی در سال ۱۳۹۶ بود. ساختار آزمون به‌صورت تلفیقی و پیوسته، سه مهارت پایه‌ای هندبال (دریبل، سه گام و شوت) را در قالب دو ایستگاه (مسیر) ارزیابی می‌کرد. در هر ایستگاه دو توپ وجود داشت و حرکت در مجموع چهار بار اجرا می‌شد. در این پژوهش، یک ایستگاه دیگر (دریافت و پاس با دیوار، دو بار اجرا) نیز به آن افزوده شد تا پوشش مهارت‌های اصلی کامل‌تر شود.

شیوه نمره‌دهی بر اساس شاخص زمان کل اجرا (سرعت عملکرد) بود. به ازای هر شوت ناموفق (دقت عملکرد) و هر خطای تکنیکی در مراحل پاس و دریافت، دریبل، سه گام و شوت (کیفیت عملکرد)، دو ثانیه به زمان نهایی فرد اضافه می شد. بنابراین، نمره نهایی = زمان کل اجرا + (۲ ثانیه × تعداد خطاها).

جدول ۱. پروتکل اجرای یک جلسه تدریس (مداخله آموزشی) در سه گروه.

Table 1. Protocol for implementing one Teaching Session (Educational Intervention) in three Groups.

بخش Section	زمان Duration	گروه معلم محور Teacher-Centered Group	گروه فراگیرمحور Learner-Centered Group	گروه ترکیبی Blended Group
آغاز کلاس Class Opening	۱۰ دقیقه 10 minutes	حضور و غیاب، تعویض لباس، اعلام هدف جلسه توسط مدرس Attendance, changing clothes, and announcement of the session objective by the instructor.	حضور و غیاب، تعویض لباس، طرح یک مسئله یا سؤال کلیدی مرتبط با مهارت روز توسط مدرس Attendance, changing clothes, and presentation by the instructor of a problem or key question related to the day's skill.	حضور و غیاب، تعویض لباس، مرور نمایش مختصر مهارت روز در بستر مجازی (تلفن همراه دانشجویان) Attendance, changing clothes, and review of a brief demonstration of the day's skill on the virtual platform (using students' mobile phones).
آماده سازی Warm-Up	۱۰ دقیقه 10 minutes	گرم کردن روتین به رهبری مدرس و پرسش و پاسخ شفاهی از درس گذشته Routine instructor-led warm-up and oral question-and-answer review of the previous lesson.	گرم کردن به صورت بازی کوچک مرتبط با مهارت روز، بحث گروهی درباره درس گذشته A small-sided game related to the day's skill, followed by group discussion of the previous lesson.	گرم کردن روتین، پرسش‌های کوتاه از ویدیوی نمایش داده شده در بستر مجازی Routine warm-up and brief questions about the video shown on the virtual platform.
فرآیند آموزش Instructional Process	۶۰ دقیقه 60 minutes	الگوی مستقیم: Direct instruction model: ۱. نمایش و توضیح مهارت توسط مدرس (۱۵د) ۲. تمرین خطی و گام‌به‌گام با دستورالعمل و بازخورد فوری مدرس (۴۰د) ۳. جمع‌بندی نکات توسط مدرس (۵د) 1. Instructor demonstration and explanation of the skill (15 min) 2. Linear, step-by-step practice with instructions and immediate instructor feedback (40 min) 3. Instructor-led summary of key points (5 min)	الگوی اکتشافی: Discovery-based model: ۱. آموزش توسط مدرس با ارائه چالش (مثلاً چگونه در شرایط دفاع فشرده پاس دهیم؟) (۵د) ۲. تشکیل گروه‌های کوچک، طراحی و تمرین مهارت‌ها (۴۰د) ۳. ارائه مهارت‌ها توسط گروه‌ها، بحث جمعی و نتیجه‌گیری با هدایت مدرس (۱۵د) 1. Instructor presents a challenge (e.g., "How can we pass under tight defensive pressure?") (5 min) 2. Small groups are formed to design and practice the skills (40 min) 3. Groups demonstrate the skills, followed by whole-class discussion and instructor-guided conclusions (15 min)	الگوی ترکیبی: Blended model: ۱. آموزش توسط مدرس و بحث در مورد نکات کلیدی ویدیوی آموزشی (۱۰د) ۲. انجام بازی هدایت‌شده با قوانینی که مهارت هدف را برجسته می‌کند (۴۵د) ۳. بازخورد مختصر (حضوری/ ویدیویی) در حین و پس از بازی (۵د) 1. Instructor-led instruction and discussion of key points in the instructional video (10 min) 2. A guided game using rules that foreground the target skill (45 min) 3. Brief feedback (in person/video) during and after the game (5 min)
پایان کلاس Class Closure	۱۰ دقیقه 10 minutes	سرد کردن، تعویض لباس، اعلان تکلیف تمرینی Cool-down, changing clothes, and assignment of practice homework.	سرد کردن، تعویض لباس، خودارزیابی گروهی Cool-down, changing clothes, and group self-assessment.	سرد کردن، تعویض لباس، مرور نمایش مختصر مهارت جلسه بعد در بستر مجازی Cool-down, changing clothes, and review on the virtual platform of a brief demonstration of the skill for the next session.

در این پژوهش، روایی محتوایی آزمون هندبال توسط ۸ مربی تأیید شد. برای بررسی توافق بین ارزیابان، عملکرد هر شرکت‌کننده همزمان توسط سه ارزیاب خبره و مستقل (دارای گواهی داوری و مربیگری معتبر) مشاهده و نمره‌گذاری شد. ضریب همبستگی درون‌خوشه‌ای (ICC) در یک مطالعه آزمایشی با ۳۰ نفر (غیر از نمونه اصلی) محاسبه و مقدار ۰/۷۴ (قابل قبول) به‌دست آمد. نمره نهایی هر آزمون‌دهنده نیز از میانگین نمرات سه ارزیاب محاسبه می‌شد که این روش، عینیت و دقت داده‌ها را افزایش می‌داد.

۲) پرسشنامه رضایت از روش تدریس (سنجش رضایت‌مندی): برای سنجش نگرش و ادراک ذهنی فراگیران، از پرسشنامه رضایت‌مندی از روش تدریس کومار[۲۶] (۲۰۱۹) استفاده گردید. این ابزار خودگزارشی، رضایت کلی فراگیران از تجربه آموزشی را براساس ۲۰ گویه بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) می‌سنجید. گویه‌ها چهار بُعد لذت از فرآیند یادگیری، تناسب روش تدریس، انگیزش ایجادشده و مفید بودن درس را پوشش می‌دادند. برای این پژوهش، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط ۸ متخصص علوم تربیتی تأیید شد (شاخص روایی محتوایی تمام گویه‌ها > ۰/۷۹). پایایی ابزار نیز در یک مطالعه آزمایشی با ۳۰ دانشجو (غیر از نمونه اصلی) با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه گردید که نشان‌دهنده همسانی درونی بسیار مطلوب بود.

پس از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار استفاده گردید. در سطح آمار استنباطی، برای بررسی طبیعی بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و برای بررسی برابری واریانس‌ها از آزمون لِون استفاده شد. برای مقایسه نمرات پس‌آزمون یادگیری بین سه گروه، با کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون، از آزمون تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. برای مقایسه نمرات رضایت‌مندی (که تنها در پس‌آزمون اندازه‌گیری شد) بین سه گروه، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده گردید. در صورت معنادار شدن تفاوت بین گروه‌ها در هر یک از آزمون‌های فوق، از آزمون تعقیبی توکی برای تعیین دقیق محل تفاوت استفاده شد. سطح معناداری برای تمامی آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

داده‌های جمع‌آوری‌شده پژوهش از سه کلاس (۴۵ دانشجوی رشته آموزش تربیت‌بدنی دانشگاه فرهنگیان) در قالب سه روش تدریس معلم محور، فراگیرمحور و ترکیبی و با استفاده از طرح نیمه تجربی پیش‌آزمون–پس‌آزمون مورد تحلیل قرار گرفت. درسطح توصیفی، میانگین و انحراف معیار سه گروه آزمایش در جدول (۲) تشریح شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، گروه ترکیبی بالاترین میانگین نمره یادگیری (۷۸/۳) و نمره رضایت‌مندی (۴/۳) را کسب کرده است، گروه فراگیرمحور در رتبه دوم قرار دارد و گروه معلم محور پایین‌ترین میانگین‌ها را دارد. این ارزیابی اولیه، نشان‌دهنده برتری مقدماتی روش‌های ترکیبی و فراگیرمحور برای متغیر یادگیری و رضایت‌مندی فراگیران است.

26. Kumar

در بخش تحلیل استنباطی، ابتدا پیش‌فرض‌های لازم بررسی شد. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمرات هر دو متغیر وابسته، نرمال است ($p < 0/05$). همچنین آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها انجام شد و نتایج نشان داد که واریانس‌ها بین گروه‌ها همگن هستند ($p < 0/05$). نمودار پراکنش، خطی بودن رابطه بین متغیر هم‌پراش (پیش‌آزمون یادگیری) و متغیر وابسته (پس‌آزمون یادگیری) را تأیید کرد. مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون نیز در مدل ANCOVA بررسی شد و عدم معناداری این اثر ($p < 0.05$) نشان داد که این پیش‌فرض نیز برقرار است. تأیید این پیش‌فرض‌ها، امکان استفاده از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) و تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) را فراهم ساخت.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون متغیر یادگیری و رضایت‌مندی در سه گروه
Table 2. Mean and Standard Deviation of Post-Test Scores of Learning and Satisfaction Variables in three Groups.

گروه Group	تعداد n Sample Size (n)	نمره یادگیری (SD±M) Learning Score (M ± SD)	نمره رضایت‌مندی (SD±M) Satisfaction Score (M ± SD)
معلم محور	۱۵	۶۵/۲ ± ۵/۴	۳/۴ ± ۰/۵
Teacher-Centered	n = 15	65.2 ± 5.4	3.4 ± 0.5
فراگیر محور	۱۵	۷۲/۱ ± ۴/۸	۳/۹ ± ۰/۴
Learner-Centered	n = 15	72.1 ± 4.8	3.9 ± 0.4
ترکیبی	۱۵	۷۸/۳ ± ۴/۲	۴/۳ ± ۰/۳
Blended	n = 15	78.3 ± 4.2	4.3 ± 0.3

یافته‌های مربوط به متغیر یادگیری فراگیران (آزمون مهارتی هندبال)

برای بررسی تأثیر روش تدریس بر متغیر یادگیری، از آزمون تحلیل کوواریانس (ANCOVA) با کنترل نمرات پیش‌آزمون استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون سه گروه وجود دارد ($F= 18/76$؛ $p < 0/001$؛ $\eta^2 = 0/48$). به عبارت دیگر، نوع روش تدریس بر میزان یادگیری تأثیرگذار بوده است؛ به این معنی که ۴۸٪ تغییرات نمرات یادگیری فراگیران توسط نوع روش آموزش توضیح داده می‌شود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس نمرات یادگیری با کنترل پیش‌آزمون.
Table 3. Results of ANCOVA for Learning Scores with Pre-Test Control.

منبع واریانس Source	SS	df	MS	F	p	η^2
روش آموزش Teaching method	1224	2	612	18.76	0.001	0.48
خطا Error	1337	41	32.6	—	—	—
مجموع Total	2561	43	—	—	—	—

برای تعیین دقیق‌تر محل تفاوت، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. مقایسه زوجی گروه‌ها نشان داد:

میانگین نمرات پس‌آزمون گروه ترکیبی به طور معناداری بالاتر از گروه معلم‌محور ($p < 0/001$) و فراگیرمحور ($p = 0/02$) بود. میانگین نمرات پس‌آزمون گروه فراگیرمحور به طور معناداری بالاتر از گروه معلم‌محور ($p < 0/01$) بود. این نتایج نشان می‌دهد که روش ترکیبی بیشترین اثر را بر یادگیری دارد و روش معلم‌محور کمترین اثر را دارد، در حالی که روش فراگیرمحور بین این دو قرار دارد.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای نمرات پس‌آزمون متغیر یادگیری.
Table 4. Results of Tukey's Post Hoc Test for Post-Test Scores of the Learning Variable.

جفت گروه‌ها Pair of groups	اختلاف میانگین Mean difference	سطح معناداری (p) Significance (p)
گروه ترکیبی - گروه معلم‌محور Blended - Teacher-centered	13.1	0.001
گروه ترکیبی - گروه فراگیرمحور Blended - Learner-centered	6.2	0.02
گروه فراگیرمحور - گروه معلم‌محور Learner-centered - Teacher-centered	6.9	0.01

یافته‌های مربوط به متغیر رضایت‌مندی فراگیران (پرسشنامه رضایت‌مندی)

برای مقایسه نمرات رضایت‌مندی که تنها در پس‌آزمون اندازه‌گیری شد، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده شد. نتایج حاکی از تفاوت معنادار بین میانگین نمرات رضایت‌مندی در سه گروه آزمایش بود ($F= 15/34$؛ $p < 0/001$؛ $\eta^2 = 0/42$)؛ به این معنی که ۴۲٪ تغییرات نمرات رضایت‌مندی فراگیران توسط نوع روش آموزش توضیح داده می‌شود.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نمرات رضایت‌مندی.
Table 5. Results of ANOVA for Satisfaction Scores.

منبع واریانس Source of Variance	ss	df	MS	F	p	η^2
روش آموزش Instructional Method	4.87	2	2.435	15.34	0.001	0.42
خطا Error	6.66	42	0.159	—	—	—
مجموع Total	11.53	44	—	—	—	—

برای تعیین دقیق‌تر محل تفاوت، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. مقایسه زوجی گروه‌ها نشان داد:

میانگین نمرات گروه ترکیبی به طور معناداری بالاتر از گروه معلم‌محور ($p < 0/001$) و فراگیرمحور ($p = 0/03$) بود. میانگین نمرات گروه فراگیرمحور به طور معناداری بالاتر از گروه معلم‌محور ($p < 0/01$) بود. این نتایج نشان می‌دهد که روش ترکیبی بیشترین اثر را بر رضایت‌مندی دارد و روش معلم‌محور کمترین اثر را دارد، در حالی که روش فراگیرمحور بین این دو قرار دارد.

این نتایج نشان می‌دهد که در آموزش درس هندبال به دانشجویان رشته آموزش تربیت‌بدنی، روش تدریس ترکیبی می‌تواند هم در بهبود یادگیری مهارتی و هم در افزایش رضایت‌مندی فراگیران مؤثرتر باشد.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای نمرات متغیر رضایت‌مندی.
Table 6. Results of Tukey's Post Hoc Test for Satisfaction Scores.

جفت گروه‌ها **Group Pairs**	اختلاف میانگین **Mean Difference**	سطح معناداری (p) **Significance Level (p)**
گروه ترکیبی- گروه معلم محور Blended Group – Teacher-Centered Group	0.9	0.001
گروه ترکیبی- گروه فراگیرمحور Blended Group – Learner-Centered Group	0.4	0.03
گروه فراگیرمحور- گروه معلم محور Learner-Centered Group – Teacher-Centered Group	0.5	0.01

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، مقایسه تأثیر سه روش تدریس معلم‌محور، فراگیرمحور و ترکیبی بر میزان یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی فراگیران در آموزش تربیت‌بدنی بود. یافته‌ها نشان داد که بین سه گروه از نظر یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به‌گونه‌ای که میانگین هر دو متغیر در گروه ترکیبی بالاتر از گروه فراگیرمحور و معلم‌محور و در گروه فراگیرمحور نیز بالاتر از گروه معلم‌محور بود. این الگو را می‌توان در چارچوب مباحث مطرح‌شده در ادبیات پژوهش تفسیر کرد؛ به این معنا که تفاوت روش‌های تدریس صرفاً به میزان هدایت معلم یا میزان مشارکت فراگیر محدود نمی‌شود، بلکه نحوه ترکیب این دو مؤلفه و چگونگی سازمان‌دهی تجربه یادگیری نیز اهمیت دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های وال‌موناز و همکاران (۲۰۲۵) و شصتی و همکاران (۱۴۰۲) درباره نقش مشارکت فعال در رضایت‌مندی و نیز با یافته‌های مرتبط با اثربخشی رویکردهای ترکیبی در بهبود پیامدهای یادگیری هم‌راستا است؛ در مقابل، با پژوهش‌هایی که اثربخشی بیشتر روش‌های معلم‌محور را گزارش کرده‌اند (رینک، ۲۰۱۰؛ حدادی و صدری، ۱۳۹۹) تفاوت دارد. این ناهم‌خوانی را می‌توان تا حدی ناشی از تفاوت در نوع مهارت، سطح فراگیران، شیوه اجرای روش تدریس و میزان هدایت ارائه‌شده دانست.

برتری روش ترکیبی در یادگیری مهارتی را می‌توان با توجه به ماهیت یادگیری مهارت‌های حرکتی و چارچوب نظری پژوهش تبیین کرد. در این روش، ارائه محتوای پایه پیش از کلاس و اختصاص بخش اصلی زمان حضوری به تمرین، بازی هدایت‌شده، تعامل و بازخورد، امکان می‌دهد که فراگیر از یک سو با ساختار و الگوی اولیه مهارت آشنا شود و از سوی دیگر، فرصت بیشتری برای کاربرد و اصلاح آن در موقعیت عملی داشته باشد. در آموزش مهارت‌های پیچیده مانند هندبال، نمایش مهارت، پرسش درباره محتوای ارائه‌شده، بحث و سپس تمرین در قالب بازی هدایت‌شده می‌تواند ارتباط میان دانش اولیه و اجرای عملی را تقویت کند (نادری و همکاران، ۱۴۰۱). از منظر نظریه بار شناختی نیز، هدایت مناسب و سازمان‌دهی اطلاعات می‌تواند از تحمیل بار شناختی غیرضروری جلوگیری کرده و منابع شناختی را برای پردازش، تمرین و اصلاح عملکرد آزاد کند (کریچنر[۲۷] و همکاران، ۲۰۰۶؛ بنابراین، برتری گروه ترکیبی را می‌توان نه صرفاً ناشی از استفاده از فناوری، بلکه حاصل ترکیب هدایت اولیه، آمادگی شناختی، تمرین عملی و بازخورد دانست.

27. Kirschner

در مقابل، اگرچه روش معلم‌محور ساختار و توالی مشخصی برای آموزش فراهم می‌کند، محدودیت نسبی در تعامل، تصمیم‌گیری و مشارکت فراگیر ممکن است فرصت کمتری برای پردازش فعال و کاربرد مهارت ایجاد کند. این تفسیر با ادبیات یادگیری فعال هم‌خوان است که بر نقش مشارکت یادگیرنده در فرایند یادگیری تأکید دارد (پراینس[۲۸]، ۲۰۰۴). با این حال، نباید این یافته به معنای ناکارآمدی مطلق آموزش معلم‌محور تلقی شود؛ زیرا هدایت مستقیم، به‌ویژه در مراحل اولیه یادگیری و برای فراگیران دارای تجربه کمتر، می‌تواند نقش مهمی در کاهش خطا و سازمان‌دهی فرایند یادگیری داشته باشد (کریچنر و همکاران، ۲۰۰۶). روش فراگیرمحور نیز در پژوهش حاضر عملکرد بهتری از روش معلم‌محور داشت که می‌تواند با فراهم کردن فرصت بیشتر برای مشارکت، حل مسئله، تعامل و یادگیری فعال تبیین شود. با این حال، پایین‌تر بودن عملکرد آن نسبت به روش ترکیبی نشان می‌دهد که مشارکت فعال، در صورت نبود چارچوب‌دهی و هدایت کافی، لزوماً به بیشترین سطح یادگیری منجر نمی‌شود. از این منظر، یافته حاضر از رویکردی حمایت می‌کند که به جای تقابل میان آموزش معلم‌محور و فراگیرمحور، بر ترکیب هدایت و مشارکت تأکید دارد.

برتری روش ترکیبی در رضایت‌مندی فراگیران نیز در امتداد همین منطق قابل تبیین است. دسترسی به محتوای آموزشی پیش از کلاس، امکان مرور و آمادگی قبلی، و اختصاص زمان حضوری به فعالیت‌های عملی و تعاملی می‌تواند احساس مشارکت، کنترل و معناداری تجربه یادگیری را افزایش دهد. از سوی دیگر، تعامل با همسالان و مشارکت در فعالیت‌های گروهی در روش فراگیرمحور نیز می‌تواند رضایت و احساس تعلق را تقویت کند؛ یافته‌ای که با شواهد مربوط به پیامدهای اجتماعی و عاطفی رویکردهای مشارکتی در تربیت‌بدنی هم‌راستا است (کیسی و گویر، ۲۰۱۵). با این حال، در روش فراگیرمحور، نیاز بیشتر به خودتنظیمی و مشارکت مستمر ممکن است برای برخی فراگیران با دشواری همراه باشد. در روش معلم‌محور نیز ساختار روشن و هدایت مستقیم، اگرچه می‌تواند ابهام را کاهش دهد، محدودیت در اختیار، تعامل و مشارکت ممکن است تجربه یادگیری را برای فراگیران کم‌تعامل‌تر سازد. بنابراین، رضایت بالاتر گروه ترکیبی را می‌توان حاصل هم‌زمانی ساختار و آزادی عمل، هدایت و مشارکت، و آموزش اولیه و تجربه عملی دانست.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در آموزش مهارت‌های ورزشی هندبال، روش ترکیبی در مقایسه با روش‌های فراگیرمحور و معلم‌محور با میانگین بالاتری از یادگیری مهارتی و رضایت‌مندی همراه بود و روش فراگیرمحور نیز در هر دو متغیر میانگین بالاتری از روش معلم‌محور داشت. این یافته از کاربرد رویکردهای آموزشی‌ای حمایت می‌کند که هدایت معلم را با مشارکت فعال فراگیر تلفیق می‌کنند، بدون آنکه یکی را به‌طور کامل جایگزین دیگری بدانند. از نظر کاربردی، می‌توان پیشنهاد کرد معلمان تربیت‌بدنی، متناسب با ماهیت مهارت و سطح فراگیران، از محتوای دیجیتال به‌عنوان مکمل آموزش حضوری و از زمان کلاس برای تمرین، تعامل، بازی‌های هدایت‌شده و بازخورد استفاده کنند. همچنین، در برنامه‌های تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت، توسعه توانایی طراحی و اجرای آموزش ترکیبی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

28. Prince

با این حال، یافته‌ها باید با توجه به محدودیت‌های پژوهش تفسیر شوند. محدود بودن نمونه به دانشجویان سال سوم رشته آموزش تربیت‌بدنی یک پردیس دانشگاه فرهنگیان، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر گروه‌های سنی، رشته‌ها و محیط‌های آموزشی را محدود می‌کند. همچنین، اگرچه محتوا، مدرس، زمان تدریس و امکانات آموزشی تا حد امکان یکسان‌سازی شد، کنترل کامل همه عوامل فردی و محیطی مؤثر بر یادگیری و رضایت‌مندی امکان‌پذیر نبود. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر، دوره‌های آموزشی طولانی‌تر و در مهارت‌ها و سطوح مختلف تربیت‌بدنی، پایداری آثار روش‌های تدریس و سازوکارهای مؤثر بر یادگیری و رضایت‌مندی را بررسی کنند.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، اصـول اخلاقی پژوهش‌های کیفی به‌طور کامل رعایت شـده اسـت. پیش از انجام مصـاحبه‌ها، هدف از اجرای پژوهش و نحوه اسـتفاده از داده‌ها برای تمامی شـرکت‌کنندگان تشـریح گردید و رضـایت آگاهانه آنان جهت شـرکت در مطالعه و ضـبط جلسـات دریافت شـد. همچنین به شـرکت‌کنندگان اطمینان داده شـد که مشـارکت آنان داوطلبانه بوده و حق انصـراف در هر مرحله را دارند. به‌منظور حفظ حریم خصـوصـی، محرمانگی و گمنامی، هیچ‌گونه اطلاعات هویتی و قابل‌شـناسـایی از افراد ثبت نشـد و برای نقل‌قول‌ها و تحلیل‌ها از کدهای اختصاصی استفاده گردید.

مشارکت نویسندگان

حامد عبدی در مفهوم‌سازی، گردآوری داده‌ها، تحلیل رسمی، نگارش پیش‌نویس اولیه، بازبینی و ویرایش، بررسی منابع و مدیریت پروژه مشارکت داشت. عباس باقری در مفهوم‌سازی، گردآوری داده‌ها و نگارش پیش‌نویس اولیه مشارکت کرد. فریبرز عرفانی‌زاده در گردآوری داده‌ها، تحلیل رسمی و بررسی منابع مشارکت داشت. پرستو گودرزی نیز در گردآوری داده‌ها و بازبینی و ویرایش مقاله مشارکت کرد.

تشکر و قدردانی (اختیاری)

نویسندگان مراتب قدردانی صمیمانه خود را از همه شرکت‌کنندگان در این مطالعه ابراز می‌دارند. همچنین از مدیریت پردیس دانشگاه فرهنگیان در استان مرکزی به خاطر حمایت‌های بی‌دریغشان در طول اجرای این مطالعه تشکر ویژه می‌شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

بیانیهٔ استفاده از هوش مصنوعی

نویسنده (نویسندگان) اظهار می‌دارند که از ابزار چت‌جی‌پی‌تی، نسخه ۵، برای بازنویسی و ویراستاری در بخش مروری بر ادبیات استفاده شده است. نویسنده (نویسندگان) تمامی خروجی‌های تولیدشده یا اصلاح‌شده با استفاده از این ابزار را بررسی و تأیید کرده و مسئولیت کامل محتوای مقاله را بر عهده دارد..

منابع

حدادی، محمدحسین و صدری، ندا. (۱۳۹۹). بررسی مقایسه‌ای روش تدریس معلم‌محور و روش تدریس متعلم‌محور در آموزش دستور زبان آلمانی به عنوان زبان خارجی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، *۱۰*(۴)، ۷۳۳-۷۲۲. https://doi.org/10.22059/jflr.2020.298907.721

سماحتی، گیتا، جوادی پور، محمد، رضایی، علی اکبر و حاتمی، حجت. (۱۴۰۳). شناسایی عناصر برنامه درسی آموزش تربیت بدنی با یادگیری ترکیبی. *پژوهش در ورزش تربیتی*، *۱۲*(۳۴)، ۱۷۳-۱۹۲. https://doi.org/10.22089/res.2024.15505.2425

سماحتی، گیتا، جوادی پور، محمد، رضائی، علی اکبر و حاتمی، حجت. (۱۴۰۴). اعتباریابی الگوی برنامه درسی تربیت بدنی مبتنی بر یادگیری ترکیبی برای دوره ابتدایی. نشریه مدیریت ورزشی، *۱۷*(۲)، ۲۱۰-۱۹۰. https://doi.org/10.22059/jsm.2024.371458.3257

شصتی، امیرحسین؛ کاظمی، محمد؛ جهانباز، دانیال و جلوه طبائی زواره، سیدمحمدرضا. (۱۴۰۲). مقایسه روش‌های آموزش معلم‌محور و یادگیرنده‌محور و مزایا و معایب آن‌ها برای دانش‌آموزان. *مجموعه مقالات شانزدهمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران*، ۳۲۷۹–۳۲۷۴. https://civilica.com/doc/1979619

شعبانیان، نعیمه و کارگرزاده، سارا. (۱۴۰۳). تحلیل مقایسه‌ای روش‌های تدریس در تربیت‌بدنی: کلاسیک در برابر مدرن. اولین همایش بین‌المللی ایده‌های تحول‌آفرین در زمینه مطالعات فرهنگی و آموزشی در آموزش‌وپرورش با تاکید بر اقدام پژوهی، درس پژوهی و روایت پژوهی در هزاره سوم. https://civilica.com/doc/2315222

طلوعی‌خیبری، فاطمه؛ فهیمی‌نژاد، علی؛ طیبی‌ثانی، سیدمصطفی و مرسل، باقر. (۱۴۰۲). بکارگیری روش تدریس نوین (تربیت‌بدنی تلفیقی) بر آمادگی جسمانی و یادگیری دروس مقطع ابتدایی. *فصلنامه مدیریت و رفتارسازمانی در ورزش*، *۱۲*(۱۰)، ۱-۱۵. https://doi.org/10.71648/jmobs.2023.1046000

نادری، سمیه؛ بهرامی، شهاب و اسمعیلی، محسن. (۱۴۰۱). راهکارهای بهبود اثربخشی روش تدریس ورزش در مدارس استان کرمانشاه و ارائهٔ الگوی مطلوب. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، *۱۱*(۳)، ۵۹۲-۵۶۷. https://doi.org/20.1001.1.2423494.1401.11.3.19.5

ناصح، مهتاب؛ تقی پور جهرمی، فریده؛ خوشبختی، جعفر و رضائی، مسعود. (۱۴۰۴). شناسایی عوامل اثرگذار بر بهبود کیفیت تدریس تربیت بدنی در مدارس (مطالعه موردی: مدارس استان خراسان جنوبی). *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، *۲۲*(۱)، ۴۵-۶۰. https://doi.org/10.22070/tlr.2025.18738.1551

نیکان، محمد؛ خسروی، ملیحه و کر، رسول. (۱۴۰۲). مقایسه و اثربخشی روش‌های تدریس فراگیرمحور و معلم‌محور بر یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی بر اساس دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان گنبدکاووس در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱. *هفدهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی*، تهران. https://civilica.com/doc/1762694

نیکروان، محمد، صفانیا، علی محمد، و زارعی، علی. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی روش آموزش ورزش و روش سنتی در آموزش والیبال بر متغیرهای دانش و اشتیاق دانش آموزان. *مطالعات روان شناسی ورزشی*، *۸*(۲۸)، ۵۰-۴۳.

هادوی، فریده؛ فراهانی، ابوالفضل و ایزدی، علیرضا. (۱۳۹۵). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی در تربیت‌بدنی*. انتشارات حتمی.

یدالله‌زاده، عهدیه. (۱۴۰۵). تأثیر الگوی تدریس سوادحرکتی‌محور بر بهبود مهارت‌های بنیادی، خودتنظیمی در تمرین و مشارکت فعال دانش‌آموزان در درس تربیت‌بدنی: نقش واسطه‌ای بازخورد آموزشی معلم. *نشریه پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، *۷*(۳)، ۱-۲۹. https://jsied.org/index.php/jsied/article/view/693

Aguilar–Moya, R., Diamanti, R., & Melero–Fuentes, D. (2025). Teaching methods, learning and development: A 15-year research perspective by educational stages. *Education Sciences, 15*(9), 1–21. https://doi.org/10.3390/educsci15091213

Bechter, B. E., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2019). A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport and Exercise, 45*, 101553. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101553

Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H., & Ahmadi, M. (2019). Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education. *Current Psychology, 38*(6), 1692–1705. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9727-0

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest, 67*(1), 56–72. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733

Cojocaru, A. M., Cojocaru, M., Jianu, A., Bucea–Manea–Țoniș, R., Păun, D. G., & Ivan, P. (2022). The impact of agile management and technology in teaching and practicing physical education and sports. *Sustainability, 14*(3), 1–13. https://doi.org/10.3390/su14031237

Deveci, A. (2023). The importance of physical education and sports in education: A study focusing on student development. *Journal of Education and Recreation Patterns, 4*(2), 704–722. https://doi.org/10.53016/jerp.v4i2.204

El Khouri, F. B., Meira Junior, C. de M., Rodrigues, G. M., & Miranda, M. L. de J. (2020). Effects of command and guided discovery teaching styles on acquisition and retention of the handstand. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 34*(1), 11–18. https://doi.org/10.11606/1807-5509202000010011

Fu, H. (2025). Physical education teaching design under the STEAM concept using the convolutional neural network. *Scientific Reports, 15*(1), Article 21518. https://doi.org/10.1038/s41598-025-07660-9

Ghorbel, A., Abdelkefi, H., Yaakoubi, M., Trabelsi, O., Masmoudi, L., Weiss, K., Rosemann, T., Knechtle, B., & Gharbi, A. (2026). Blended learning in physical education: Examining the effectiveness of the "Did You Know?" model in gymnastics. *Acta Psychologica, 263*, 106284. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106284

Guo, H. (2023). An innovative approach to teaching physical education integrating modern network technology. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences, 9*(2), Article 2. https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.00433

Hadavi, F., Farahani, A., & Izadi, A. (2016). *Measurement, Assessment, and Evaluation in Physical Education*. Hatami Publications. [in Persian]

Haddadi, M. H., & Sadri, N. (2021). A Comparative Study of the Teacher-Centered and Student-Centered Teaching Methods in Educating German Grammar as a Foreign Language. *Journal of Foreign Language Research*, *10*(4), 722-733. https://doi.org/10.22059/jflr.2020.298907.721 [in Persian]

Han, Y., Syed Ali, S. K. B., & Ji, L. (2022). Feedback for promoting motor skill learning in physical education: A trial sequential meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(22), 15361. https://doi.org/10.3390/ijerph192215361

Jin, Z., & Xi, C. (2025). Physical education course satisfaction scale for Chinese college students: Development and psychometric properties. *Frontiers in Public Health, 13*, Article 1717552. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1717552

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Kumar, R. (2019). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (5th ed.). SAGE Publications.

Leyton Román, M., Lobato Muñoz, S., & Jiménez Castuera, R. (2019). The importance of assigning responsibility during evaluation in order to increase student satisfaction from physical education classes: A structural equation model. *PLOS ONE, 14*(9), e0209398. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209398

Liu, K., Hao, Z., Chen, J., Wu, Q., Jin, W., Pan, Y., & Zhang, X. (2025). Impact of flipped classroom instruction on brain-mediated motor skill performance in university students: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 15*(5), 501. https://doi.org/10.3390/brainsci15050501

Luo, W., Sun, X., Zhou, Z., Tian, Z., & Chen, Z. (2025). Research on the effect of professional competency of college physical education teachers on students' motivation for physical education learning. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1620766. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1620766

Millar, S.-K., Chow, J. Y., Gleeson, M., & Cleaver, M. (2021). Teachers' perceptions of applying contemporary skill acquisition approaches in high school physical education. *Frontiers in Sports and Active Living, 3*, Article 775423. https://doi.org/10.3389/fspor.2021.775423

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Naderi, S., Bahrami, S., & esmaeili, M. (2022). Identification and Ranking of Strategies for Improving the Effectiveness of Sports Teaching Methods in Kermanshah Schools and Providing an Ideal Pattern. *Educational and Scholastic studies*, *11*(3), 592-567. https://doi.org/20.1001.1.2423494.1401.11.3.19.5 [in Persian]

Nasseh, M., Taghipour Jahromi, F., Khoshbakhti, J., & Rezai, M. (2025). Identifying the influencing factors on improving the quality of physical education teaching. *Teaching and Learning Research*, 22(1), 45-60. https://doi.org/10.22070/tlr.2025.18738.1551 [in Persian]

Nikan, M., Khosravi, M., & Kor, R. (2023). A Comparison of the Effectiveness of Learner-Centered and Teacher-Centered Teaching Methods on Primary School Students' Learning: Perspectives of Primary School Teachers in Gonbad-e Kavus County (2021–2022 Academic Year). *17th International Conference on Psychology, Counseling and Educational Sciences.* https://civilica.com/doc/1762694 [in Persian]

Nikravan, M., Safania, A. M., & Zarei, A. (2019). Comparing the Effectiveness of Traditional Methods and Sport Education on Knowledge and Enthusiasm on Volleyball. *Sport Psychology Studies*, *8*(28), 43-50. [in Persian]

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Rao, N. K. (2020). Advantages and disadvantages of student–centered learning. *Research Journal of English Language and Literature*, *8*(1), 132–134. http://www.rjelal.com/vol8.issue1/132-134%20RAO.pdf

Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). McGraw-Hill.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Samahati, G., javadipour, M., Rezaee, A. A. & Hatami, H. (2024). Identifying the elements of physical education curriculum with blended learning. *Research on Educational Sport*, *12*(34), 173-192. https://doi.org/10.22089/res.2024.15505.2425 [in Persian]

Samahati, G., Javadipour, M., Rezaee, A. A. & Hatami, H. (2025). Validation of Physical Education Curriculum Model Based on Blended Learning for Elementary School. *Sport Management Journal*, *17*(2), 210-190. https://doi.org/10.22059/jsm.2024.371458.3257 [in Persian]

Shabanian, N., & Kargarzadeh, S. (2024). A Comparative Analysis of Teaching Methods in Physical Education: Classical vs. Modern. *The First International Conference on Transformative Ideas in Cultural and Educational Studies within the School Education System, with an Emphasis on Action Research, Lesson Study, and Narrative Inquiry in the Third Millennium*. https://civilica.com/doc/2315222 [in Persian]

Shasti, A., Kazemi, M., Jahanbaz, D., & Jolveh-Tabaei Zavareh, S. M. R. (2023). Comparison of teacher-centered and learner-centered teaching methods and their advantages and disadvantages for students. *Proceedings of the 16th National Conference on Management Research and Humanities in Iran*, Tehran. https://civilica.com/doc/1979619 , 3274–3279 [in Persian]

Singer, R. N., & Pease, D. (1976). A comparison of discovery learning and guided instructional strategies on motor skill learning, retention, and transfer. *Research Quarterly, 47*(4), 788–796. https://doi.org/10.1080/10671315.1976.10616742

Toluei Khabiri, F., Fahiminezhad, A., Tayebisani, S., morsal, b. (2023). Application of new teaching method (integrated physical education) on physical fitness and learning of primary school subjects. *Management and organizational behavior in sports*, *12*(10). 1-15. https://doi.org/10.71648/jmobs.2023.1046000 [in Persian]

Valle-Muñoz, V. M., Mendoza-Muñoz, M., & Villa-González, E. (2025). Physical literacy as a pedagogical model in physical education. *Children, 12*(8), Article 1008. https://doi.org/10.3390/children12081008

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444–1469.

Wintle, J. (2022). Physical education and physical activity promotion: lifestyle sports as meaningful experiences. *Education Sciences, 12*(3), 181. https://doi.org/10.3390/educsci12030181

Wu, Q., Han, Z., Hao, Z., Chen, J., & Pan, Y. (2025). Impact of flipped classroom method in physical education on the intrinsic motivation, self-efficacy, and learning satisfaction: A meta-analysis. *PLOS ONE, 20*(5), e0324609. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0324609

Yadolahzadeh, A. (2026). The Effect of a Physical Literacy-Oriented Teaching Model on Fundamental Movement Skills, Self-Regulation in Practice, and Active Participation of Students in Physical Education: The Mediating Role of Teacher Instructional Feedback. *Journal of Study and Innovation in Education and Development*, *7*(3), 1-29. https://jsied.org/index.php/jsied/article/view/693 [in Persian]

Yıldız, Ö., Deveci, A., & Yıldız, M. (2021). Opinions of physical education teachers on national and cultural values gained through physical education and sports activities. *International Journal of Recreation and Sports Science, 5*(1), 90–104. https://doi.org/10.46463/ijrss.1014701

Yue, S. (2024). The evolution of pedagogical theory: From traditional to modern approaches and their impact on student engagement and success. *Journal of Education and Educational Research, 7*(3), 226–230. https://doi.org/10.54097/j4agx439

Zeqiri, J., Kareva, V., & Alija, S. (2020). The impact of blended learning on students' performance and satisfaction in South East European University. *ENTRENOVA – Enterprise Research Innovation Journal, 6*(1), 233–244. https://hrcak.srce.hr/en/clanak/250957

Zhang, Y., Sun, W., & Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(12), 6281. https://doi.org/10.3390/ijerph18126281

ISE
Interdisciplinary Studies in Education (Quarterly)
Volume 5, Issue 3, Fall 2026

Title	page
School-Related Factors Influencing Academic Underachievement among Gifted Secondary School Students *Editorial – Mojtaba Maghsoudi*	5-14
Pre-service Teachers' Evaluation of the Implementation of Project-Based Learning in Teaching the Principles of Demography *Zahra Haji Mirza Aghaei Yazdi, Marzieh Dehghani, Khatoon Alipour*	15-43
Trends in Digital Art Education Research: A Systematic Review and Scientific Mapping Study (1999–2025) *Hadi Dehghani Yazdeli, Zahra Marashi, Mohammadreza Pashaei*	44-73
Experts' Perceptions of the Digital Citizenship Education Curriculum at Farhangian University *Mohaddeseh Asnadvandi, Rahim Moradi, Mohsen Bagheri*	74-105
The Role of Resource Acquisition on Academic Engagement and Its Consequences: The Mediating Role of Sense of Belonging and Cognitive Understanding *Meysam Gholampour, Mohammad Mahmoudi Borang, Saeed Rahmati Kheikha, Ahmad Arabi Jonaghani*	106-133
Analysis of Student Teachers' Mental Metaphors Regarding the Teaching Profession: Alternative Metaphors *Zeinab Sarzehi, Hadi Pourshafei, Mohammad Akbar*	134-172
The Effectiveness of Teaching Persian Language Based on Animation on the Emotional Intelligence of Sixth-Grade Female Elementary School Students *Hamed Abdi, Abbas Bagheri, Parasto Goodarzi*	173-197

ISE

Interdisciplinary Studies in Education

(Quarterly)

Volume 5, Issue 3, Fall 2026

Publisher: Farhangian University

Editor-in-Chief	Dr. Mojtaba Maghsoudi
Chief Language Editor	Dr. Zahra Askari
English Text Editor	Dr. Abolfazl Khodamoradi
Persian Text Editor	Dr. Masoume Ahmadi, Dr. Samira Birjandi, Dr. Samane Jafari, Dr. Arezou Heidari Dr. Nasser Sabourianzade
Executive Manager	Fatemeh Safaei
Assistant to the Executive Manager	Parnia Bahar

Editorial Board

Prof. Reza Ebrahimpour	Professor, Sharif University of Technology, Tehran, Iran
Prof. Morteza Omidian	Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
Prof. Seyed Ali Siyadat	Professor, University of Isfahan, Isfahan, Iran
Prof. Abbasali Rostami Nasab	Professor, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran
Prof. Abdolhamid Bamneri	Professor, University of Kashan, Kashan, Iran
Prof. Sohrab Morvati	Professor, University of Ilam, Ilam, Iran
Dr. Asadollah Khadivi	Associate Professor, Farhangian University, East Azerbaijan, Iran
Dr. Ali Sadeghi	Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran
Dr. Mohammadreza Pashayee	Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran
Prof. Mahmoud Omidsalar	Professor Emeritus, California State University, USA

Publisher: Farhangian University
Graphic Designer: Fatemeh Safaei
Page Layout Designer: Mahdieh Roostaie
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

Volume 5, Issue 3, Fall 2026

ISE

Interdisciplinary Studies in Education

Farhangian University Press
ISSN: 2980-9479