

فصلنامه

مطالعات نوین در علوم تربیتی

سال اول / شماره سوم / زمستان ۱۴۰۴

صاحب امتیاز

دانشگاه پیام نور

مدیر مسئول

اکبر جدیدی محمدآبادی

سرمدیر

محمدرضا سرمدی

مدیر داخلی

علی جباری ظهیرآبادی

اعضای هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا

عیسی برقی: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

اکبر جدیدی محمدآبادی: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

اسداله خدیوی: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

محمدرضا سرمدی: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

بهمن سعیدی پور: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

محمدرضا کرامتی: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تهران

عزت اله کردمیرزا نیکوزاده: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

حسین مطهری نژاد: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر

کرمان

حمیدرضا مقامی: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

ایزت پهلچ: استاد تمام گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی

اسلامی دانشگاه زنتیسا، بوسنی و هرزگوین

ورکو جیما: استاد گروه علوم اطلاعات، دانشکده علوم طبیعی، دانشگاه

جیما، جیما، اتیوپی

محمداحسان صمد: استاد دانشگاه تادولاکو، شهر پالو، سولواوسی

مرکزی، اندونزی

کینگزلی چینازا نوسو: دانشیار دانشگاه ننامدی آریکیوه، آوکا، ایالت

آنامبرا، نیجریه

مگمت نور دیویدز: استاد دانشگاه آفریقای جنوبی

ویراستار انگلیسی

محمد احمدی ده قطب الدینی

ویراستار فارسی

اکبر جدیدی محمدآبادی

کارشناس هماهنگی، صفحه‌آرایی

اکبر جدیدی محمدآبادی



این نشریه طبق نامه شماره ۹۱۶۸۹ مورخ ۱۴۰۱/۰۳/۰۹ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی مجوز انتشار گرفت.

شاپای الکترونیکی: ۳۱۱۵-۹۶۰۵

آموزش برای همه، همه وقت و همه جا

قیمت: ۵۰۰۰۰ ریال

شمارگان: ۲۵ نسخه

نقل مطالب مندرج در فصلنامه با ذکر مأخذ آزاد است.
مسئولیت صحت مطالب و مقالات به عهده نویسندگان است.

کرمان، میدان پژوهش، ستاد دانشگاه پیام نور استان کرمان،

کد پستی: ۷۶۱۶۹۱۳۶۹۷

تلفن دفتر مجله: ۶-۳۲۷۳۵۵۷۱ (۰۳۴) داخلی: ۸۴۱۹

<http://ns.journals.pnu.ac.ir>

منشور اخلاقی نشریات علمی پژوهشی دانشگاه پیام نور

نکته ۲. از درج عبارت «مؤلف افتخاری» (Gift Authorship) حذف «مؤلف واقعی» (Ghost Authorship) خودداری شود.

نویسنده مسئول مقاله موظف است از اینکه همه نویسندگان مقاله، آن را مطالعه و نسبت به ارائه آن و جایگاه خود در مقاله به توافق رسیده‌اند، اطمینان حاصل کند.

ارسال مقاله به‌منزله آن است که نویسندگان رضایت کلیه پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را جلب کرده و تمامی پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را معرفی نموده‌اند.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند به‌هنگام وجود هر گونه خطا و بی‌دقتی در مقاله خود، متولیان نشریه را در جریان آن قرار داده، نسبت به اصلاح آن اقدام و یا مقاله را بازپس گیرند.

نویسنده / نویسندگان ملزم به حفظ نمونه‌ها و اطلاعات خام مورد استفاده در تهیه مقاله، تا یک سال پس از چاپ آن در نشریه مربوطه، جهت پاسخ‌گویی به انتقادات و سؤالات احتمالی خوانندگان نشریه هستند.

۳. رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی

نویسنده / نویسندگان موظف به احتراز از «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» (Research and Publication Misconduct) هستند. اگر در هر یک از مراحل ارسال، داوری، ویرایش، یا چاپ مقاله در نشریات یا پس از آن، وقوع یکی از موارد ذیل محرز گردد، رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی محسوب شده و نشریه حق برخورد قانونی با آن را دارد.

جعل داده‌ها (Fabrication): عبارت است از گزارش مطالب غیر واقعی و ارائه داده‌ها یا نتیجه‌های ساختگی به‌عنوان نتایج آزمایشگاهی، مطالعات تجربی و یافته‌های شخصی. ثبت غیر واقعی آنچه روی نداده است یا جا به جایی نتایج مطالعات مختلف، نمونه‌هایی از این تخلف است. تحریف داده‌ها (Falsification): تحریف داده‌ها به معنای دست‌کاری مواد، ابزار و فرایند پژوهشی یا تغییر و حذف داده‌هاست به نحوی که سبب می‌گردد تا نتایج پژوهش با نتایج واقعی تفاوت داشته باشند.

سرقت علمی (Plagiarism): سرقت علمی به استفاده غیر عمدی، دانسته و یا بی‌ملاحظه از کلمات، ایده‌ها، عبارات، ادعا و یا استنادات دیگران بدون قدردانی و توضیح و استناد مناسب به اثر، صاحب اثر یا سخنران ایده گفته می‌شود.

اجاره علمی: منظور آن است که نویسنده / نویسندگان، فرد دیگری را برای انجام پژوهش به کار گیرند و پس از پایان پژوهش، با دخل و تصرف اندکی آن را به نام خود به چاپ رسانند.

انتساب غیر واقعی: منظور انتساب غیر واقعی نویسنده / نویسندگان به مؤسسه، مرکز یا گروه آموزشی یا پژوهشی است که نقشی در اصل پژوهش مربوطه نداشته‌اند.

۴. وظایف داوران (Reviewers' Responsibility)

داوران در بررسی مقالات، می‌بایست نکات ذیل را در نظر داشته باشند: بررسی کیفی، محتوایی و علمی مقالات به‌منظور بهبود، ارتقای کیفی و محتوایی مقالات.

این منشور تعهدنامه‌ای است که برخی حدود اخلاقی و مسئولیت‌های مربوط به انجام فعالیت‌های علمی پژوهشی و چاپ آنها در نشریات را ترسیم می‌کند تا از بروز تخلفات پژوهشی آگاهانه یا ناآگاهانه توسط نویسندگان مقالات پیشگیری نماید.

این منشور برگرفته از «منشور و موازین اخلاق پژوهش» مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران، موازین انتشاراتی پذیرفته شده بین‌المللی و تجربیات موجود در حوزه نشریات علمی پژوهشی است.

۱. مقدمه

نویسندگان، داوران، اعضای هیئت تحریریه و سردبیران نشریات موظف هستند تمام اصول اخلاق پژوهشی و مسئولیت‌های مرتبط در زمینه چاپ را دانسته و به آن متعهد باشند. ارسال مقاله توسط نویسندگان، داوری مقالات و تصمیم‌گیری در مورد قبول یا رد مقاله توسط اعضای هیئت تحریریه و سردبیر به‌منزله دانستن و تبعیت از این حقوق می‌باشد و در صورت احراز عدم پایداری هر یک از این افراد به این اصول و مسئولیت‌ها، نشریات هر گونه اقدام قانونی را حق خود می‌دانند.

۲. وظایف و تعهدات نویسندگان (Authors' Responsibilities)

مقالات ارسالی باید در زمینه تخصصی مجله بوده و به‌صورت علمی و منسجم، مطابق استاندارد مجله آماده شده باشد.

مقالات ارائه شده بایستی پژوهش اصیل (Original Research) نویسنده / نویسندگان مقاله باشد. دقت در پژوهش، گزارش صحیح داده‌ها و ذکر منابع دربردارنده تحقیقات سایر افراد، در مقاله الزامی است. نویسنده / نویسندگان مسئول صحت و دقت محتوای مقالات خود هستند.

نکته ۱. چاپ مقاله به معنی تایید مطالب آن توسط مجله نیست.

نویسندگان حق «ارسال مجدد» (Duplicate Submission) یک مقاله را ندارند. به‌عبارت دیگر، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله دیگری در داخل یا خارج از کشور چاپ شده یا در جریان داوری و چاپ باشد.

نویسندگان مجاز به «انتشار هم‌پوشان» (Overlapping Publication) نیستند. منظور از انتشار هم‌پوشان، چاپ داده‌ها و یافته‌های مقالات پیشین خود با کمی تغییر در مقاله‌ای به‌عنوان جدید است.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند در صورت نیاز به استفاده از مطالب دیگران، آنها را با ارجاع‌دهی دقیق (Citation) و در صورت نیاز پس از کسب اجازه کتبی و صریح، از منابع مورد نیاز استفاده نمایند. هنگامی که عین نوشته‌های پژوهشگر دیگری مورد استفاده قرار می‌گیرد، باید از روش‌ها و علائم نقل قول مستقیم، نظیر گذاشتن آن داخل گیومه («»)، استفاده شود.

نویسنده مسئول مقاله می‌بایست نسبت به وجود نام و اطلاعات تمام نویسندگان (پس از اخذ تایید از نامبرداران) و نبودن نامی غیر از پژوهشگران درگیر در انجام پژوهش و تهیه مقاله اطمینان حاصل کند.

اطلاع‌رسانی به سردبیر نشریه مبنی بر پذیرفتن یا نپذیرفتن داوری (به لحاظ مرتبط نبودن حوزه موضوعی مقاله با تخصص داور) و معرفی داور جایگزین در صورت پذیرفتن داوری.

ضرورت در نپذیرفتن مقالاتی که منافع اشخاص، مؤسسات و شرکت‌های خاص به‌وسیله آن حاصل و یا روابط شخصی در آن مشاهده می‌شود و همچنین مقالاتی که در انجام، تجزیه و تحلیل یا نوشتن آن مشارکت داشته است.

داوری مقالات بایستی بر اساس مستندات علمی و استدلال کافی انجام شده و از اعمال نظر سلیقه‌ای، شخصی، صنفی، نژادی، مذهبی و غیره در داوری مقالات خودداری گردد.

ارزیابی دقیق مقاله و اعلام نقاط قوت و ضعف مقاله به‌صورتی سازنده، صریح و آموزشی.

مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، وقت‌شناسی، علاقه‌مندی و پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران.

عدم اصلاح و بازنویسی مقاله بر اساس سلیقه شخصی. حصول اطمینان از ارجاع‌دهی کامل مقاله به کلیه تحقیقات، موضوعات و نقل قول‌هایی که در مقاله استفاده شده است و همچنین یادآوری موارد ارجاع نشده در تحقیقات چاپ شده مرتبط.

احتراز از بازگویی اطلاعات و جزئیات موجود در مقالات برای دیگران.

داور حق ندارد قبل از انتشار مقاله، از داده‌ها یا مفاهیم جدید آن به نفع یا علیه پژوهش‌های خود یا دیگران یا برای انتقاد یا بی‌اعتبارسازی نویسندگان استفاده کند. همچنین پس از انتشار مقاله، داور حق انتشار جزئیات را فراتر از آنچه توسط مجله چاپ شده است، ندارد.

داور حق ندارد بجز با مجوز سردبیر مجله، داوری یک مقاله را به فرد دیگری از جمله همکاران هیئت علمی یا دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود بسپارد. نام هر کسی که در داوری مقاله کمک نموده باید در گزارش داوری به سردبیر ذکر و در مدارک مجله ثبت گردد.

داور اجازه تماس مستقیم با نویسندگان در رابطه با مقالات در حال داوری را ندارد. هرگونه تماس با نویسندگان مقالات فقط از طریق دفتر مجله انجام خواهد گرفت.

تلاش برای ارائه گزارش «رفتار غیراخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» و ارسال مستندات مربوطه به سردبیر نشریه.

5. وظایف سردبیر و اعضای هیئت تحریریه (Editorial Board Responsibilities)

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید حفظ نشریه و ارتقای کیفیت آن را هدف اصلی خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه باید در جهت معرفی هرچه بیش‌تر نشریه در جوامع دانشگاهی و بین‌المللی بکوشند و چاپ مقالات از دانشگاه‌های دیگر و مجامع بین‌المللی را در اولویت کار خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه نباید در چاپ مقالات خود دچار حس‌سهم‌خواهی و افراط شوند.

اختیار و مسئولیت انتخاب داوران و قبول یا رد یک مقاله پس از کسب نظر داوران بر عهده سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله است.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله بایستی از نظر حرفه‌ای صاحب نظر، متخصص و دارای انتشارات متعدد و همچنین دارای روحیه مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، حقیقت‌جویی، انصاف و بی‌طرفی، پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران باشند و به‌صورت جدی و

مسئولانه در راستای نیل به اهداف مجله و بهبود مداوم آن مشارکت نمایند.

از سردبیر و اعضای هیئت تحریریه انتظار می‌رود که یک بانک اطلاعاتی از داوران مناسب برای مجله تهیه و به‌طور مرتب بر اساس عملکرد داوران آن را به روز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه بایستی در انتخاب داوران شایسته با توجه به زمینه تخصصی، سرآمدی، تجربه علمی و کاری و التزام اخلاقی اهتمام ورزند.

سردبیر مجله باید از داوری‌های عمیق و مستدل استقبال، از داوری‌های سطحی و ضعیف جلوگیری و با داوری‌های مغرضانه، بی‌اساس یا تحقیرآمیز برخورد کند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید نسبت به ثبت و آرشیو اسناد داوری مقالات به‌عنوان اسناد علمی و محرمانه نگاه داشتن اسامی داوران هر مقاله اقدام لازم را انجام دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظف به اعلام سریع نتیجه تصمیم‌گیری نهایی در مورد پذیرش یا رد مقاله به نویسنده مسئول هستند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید کلیه اطلاعات موجود در مقالات را محرمانه تلقی نموده و از در اختیار دیگران قرار دادن و بحث درباره جزئیات آن با دیگران احتراز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند از بروز تضاد منافع (Conflict of interests) در روند داوری، با توجه به هرگونه ارتباط شخصی، تجاری، دانشگاهی و مالی که ممکن است به‌طور بالقوه بر پذیرش و نشر مقالات ارائه شده تأثیر بگذارد، جلوگیری کنند.

سردبیر مجله موظف است آثار متهم به عدول از اخلاق انتشاراتی و پژوهشی که از سوی داوران یا به هر نحو دیگر گزارش می‌شود را با دقت و جدیت بررسی نموده و در صورت نیاز در این خصوص اقدام نماید.

سردبیر مجله موظف است نسبت به حذف سریع مقالات چاپ شده‌ای که مشخص شود در آنها «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» رخ داده است و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان و مراجع نمایه‌نمایی مربوطه اقدام نماید.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند نسبت به بررسی و چاپ سریع اصلاحیه و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان، برای مقالات چاپ شده‌ای که در آنها خطاهایی یافت شده است، اقدام نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید به‌طور مستمر نظرهای نویسندگان، خوانندگان و داوران مجله در مورد بهبود سیاست‌های انتشاراتی و کیفیت شکلی و محتوایی مجله را جویا شوند.

منابع

۱. منشور و موازین اخلاق پژوهش مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, www.publicationethics.org.

مجله مطالعات نوین در علوم تربیتی در محورهای زیر فعالیت دارد:

- نوآوری‌ها و رویکردهای نوین در آموزش و یادگیری.
- تحول در برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی.
- روان‌شناسی تربیتی و نقش آن در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری.
- ارزشیابی آموزشی و روش‌های نوین سنجش پیشرفت تحصیلی.
- تربیت معلم و بهسازی حرفه‌ای کارکنان آموزشی.
- تعلیم و تربیت تطبیقی و تحلیل نظام‌های آموزشی.
- تعلیم و تربیت اسلامی و رویکردهای فرهنگی در آموزش.
- چالش‌ها، مسائل و آسیب‌شناسی نظام تعلیم و تربیت در ایران و جهان.
- رهبری و مدیریت آموزشی در سطح مدرسه و دانشگاه.
- یادگیری مادام‌العمر و توسعه حرفه‌ای در قرن بیست‌ویکم.
- تربیت اخلاقی، شهروندی و هویت در نظام آموزشی.
- پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در علوم تربیتی (روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فناوری، فلسفه تعلیم و تربیت و ...).
- ارائه مدل‌ها و الگوهای نوین تربیتی بر پایه شواهد پژوهشی.
- کاربرد نظریه‌ها و یافته‌های علمی در عمل آموزشی و تربیتی.
- ایجاد شبکه تعاملی میان محققان، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی برای ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت.
- فناوری‌های جدید در آموزش
- روش‌های نوین آموزش و ارزشیابی
- هوش مصنوعی و تحول در آموزش
- حوزه‌های نوین علوم تربیتی

شرایط پذیرش و چاپ

ارسال مقاله منحصراً از طریق سامانه الکترونیکی مجله به آدرس <http://t-edu.journals.pnu.ac.ir> انجام می‌شود.

شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله‌های ارسالی باید در زمینه تخصصی نشریه و دارای جنبه آموزشی یا پژوهشی و حاصل کار پژوهشی نویسنده یا نویسندگان باشد. ۲. مقاله‌های برگرفته از پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویان با نام استاد راهنما، مشاوران و دانشجو و با تاییدیه استاد راهنما و مسئولیت وی منتشر می‌شود. ۳. علاوه بر قرار گرفتن موضوع مقاله در دامنه تخصصی مجله، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله‌ای در داخل یا خارج از کشور در حال بررسی بوده یا منتشر شده باشد یا هم‌زمان برای سایر نشریه‌ها ارسال نشده باشد. مقالات ارائه شده به‌صورت خلاصه مقاله در کنگره‌ها، سمپوزیوم‌ها، سمینارهای داخلی و خارجی که چاپ و منتشر شده باشد، می‌تواند در قالب مقاله کامل ارائه شوند. ۴. زبان رسمی نشریه فارسی است (با این حال مقاله‌های به زبان انگلیسی نیز قابل بررسی خواهد بود). ۵. مقاله‌های ترجمه شده از زبان‌های دیگر قابل پذیرش نخواهد بود. ۶. نشریه در رد یا قبول، ویرایش، تلخیص یا اصلاح مقاله‌های پذیرش شده آزاد است و از بازگرداندن مقاله‌های دریافتی معذور است. ۷. مسئولیت صحت و سقم مطالب مقاله به لحاظ علمی و حقوقی و مسئولیت آراء و نظرهای ارائه شده به عهده نویسنده مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تایید تمام مطالب آن نیست. ۸. مقاله‌های علمی-مروری از نویسندگان مجرب در زمینه‌های تخصصی در صورتی پذیرش می‌شود که به منابع معتابه استاد شده و نوآوری خاصی داشته باشد. ۹. اصل مقاله‌های رد شده یا انصراف داده شده پس از شش ماه از آرشیو مجله خارج خواهد شد و مجله هیچ‌گونه مسئولیتی در قبال آن نخواهد داشت. ۱۰. حروف‌چینی مقاله‌های ارسالی بایستی در کاغذ A4، دو ستونه، با فاصله تقریبی میان دو ستون و میان سطور ۱ سانتیمتر با قلم B Mitra نازک ۱۲، برای متن‌های لاتین با قلم Times New Roman نازک ۱۱ با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر و برای متن‌های عربی با قلم B Badr ۱۲، با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر، در محیط Word 2003-2007 یا ویرایش‌های بالاتر و با فاصله ۲ سانتیمتری از چپ و راست و فاصله ۳ سانتیمتری از بالا و پایین کاغذ انجام شود. ۱۱. دستورهای نقطه‌گذاری در نوشتار متن رعایت شوند. به‌طور مثال گذاشتن فاصله قبل از نقطه (۰)، کاما (،) و علامت پرسش (؟) لازم نیست، ولی بعد از آنها، درج یک فاصله الزامی است. ۱۲. کلیه صفحات مقاله از جمله صفحاتی که دارای شکل / جدول / تصویر می‌باشند، دارای قطع یکسان و شماره صفحه باشد و حداکثر حجم مقاله‌ها همراه با جدول‌ها و نمودارها نباید از ۲۰ صفحه (۶۰۰۰ کلمه) بیشتر باشد. ۱۳. مقاله‌ها منحصراً از طریق پایگاه نشریه دریافت می‌شود و به مقاله‌های

ارسال شده از طریق نامه یا پست الکترونیک نشریه ترتیب اثر داده نخواهد شد. ۱۴. پس از چاپ مقاله نسخه‌ای از نشریه حاوی مقاله مورد نظر به تعداد نویسندگان، برای نویسنده مسئول مکاتبات ارسال خواهد شد. ۱۵. مقاله‌های ارسالی بایستی دارای بخش‌های زیر باشد: **شناسه مقاله:** همراه هر مقاله اطلاعات ارسال خواهد شد:

- عنوان کامل مقاله به فارسی و انگلیسی

- نام و نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان به‌ترتیب میزان سهم و مرتبه علمی و محل اشتغال یا تحصیل نویسنده / نویسندگان (به فارسی و انگلیسی)

- نشانی کامل نویسنده مسئول مکاتبات به فارسی و انگلیسی (شامل نشانی پستی - شماره تلفن ثابت، همراه، دورنگار و نشانی الکترونیکی)

- مشخص نمودن نام مؤسسه تأمین‌کننده مخارج مالی (در صورت وجود)

صفحه اول: عنوان کامل مقاله به فارسی: عنوان مقاله که در وسط صفحه اول نوشته می‌شود باید خلاصه و گویا بوده و بیانگر موضوع تحقیق باشد و از ۲۰ کلمه تجاوز نکند. از درج اسامی نگارنده (گان) در صفحه اول مقاله اجتناب شود.

- چکیده فارسی: شامل شرح مختصر و جامعی از محتوای مقاله با تأکید بر طرح مسئله، هدف‌ها، روش‌ها و نتیجه‌گیری است. چکیده در یک پاراگراف و حداکثر در ۲۵۰ کلمه تنظیم شود. این بخش از مقاله در عین اختصار باید گویای روش کار و برجسته‌ترین نتایج تحقیق بدون استفاده از کلمات اختصاری تعریف نشده، جدول، شکل و منابع باشد.

- واژگان کلیدی فارسی: (۳ تا ۷ واژه) واژگان کلیدی به نحوی تعیین گردند که بتوان از آنها جهت تهیه فهرست موضوعی (Index) استفاده نمود.

- چکیده انگلیسی Abstract و کلید واژگان انگلیسی: (برگردان کامل عنوان، متن و واژگان کلیدی چکیده فارسی)

سایر صفحه‌ها: مقدمه باید با طرح مسئله و مرور پژوهش‌های انجام شده، هدف پژوهش را توجیه کند و به‌خصوص نوآوری در تحقیق را به‌طور واضح بیان نماید.

- مواد و روش‌ها (روش‌شناسی): توضیح روش‌های شناسایی و ارزیابی، مواد و وسائل به کار رفته، شیوه اجرای پژوهش و طرح آماری باید کاملاً گویا بوده و در آن مشخصات محل، زمان و نحوه اجرای آزمایش همراه با روش جمع‌آوری داده‌ها و پردازش و تحلیل آماری آنها ارائه شوند. حتی‌المقدور از شرح جزئیات پرهیز و فقط به ارائه اصول با ذکر مأخذ اکتفا شود. روش‌های ابداعی یا موارد خاصی که برای اولین بار به کار گرفته شده است به‌طور کامل شرح داده شوند. اطلاعات و داده‌ها: برای ارائه منطقی و اصولی نتایج کمی و کیفی به‌دست آمده (در صورت نیاز با استفاده از جدول و نمودار و طبقه‌بندی

نتایج). هر جدول از شماره، عنوان، سرستون‌ها و متن جدول تشکیل می‌شود. هر جدول با یک خط افقی از شماره و عنوان جدول جدا می‌شود. سرستون جدول هم با یک خط افقی از متن جدول جدا و در زیر متن جدول نیز یک خط افقی ترسیم گردد. در داخل متن جداول از درج خطوط عمودی و افقی خودداری شود. کلیه اعداد جدول (ها) و نمودارها به انگلیسی و از چپ به راست تنظیم شوند. عنوان هر جدول در بالای آن درج شود. برای درج عنوان، پس از کلمه «جدول» و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. از ارسال جداول و نمودارها به‌صورت تصویر خودداری گردد.

– نتیجه‌گیری و بحث: تجزیه و تحلیل نتایج به‌دست آمده با توجه به هدف پژوهش و یافته‌های سایر پژوهش‌ها.

– در متن مقاله به شماره عکس‌ها، جدول‌ها و نمودارها (در صورت وجود) با دقت اشاره شود و محل آنها مشخص گردد.

– نتایج و بحث باید توأم و به‌صورت نوشتار، جدول، شکل و نمودار ارائه گردد. نتایج مقاله با استناد به منابع علمی مستند و مرتبط با موضوع مقاله، مورد بحث و تحلیل قرار گرفته و نتایج جدید علمی و نوآوری در تحقیق به دقت و با دلایل روشن ارائه گردند. نتایج عددی یک موضوع، تنها به یک صورت (شکل یا جدول) ارائه شوند.

– کلیه شکل‌ها، نمودارها و تصاویر با واژه «شکل» نام‌گذاری شده و عنوان شکل در زیر آن درج شود. برای درج عنوان هر شکل، پس از کلمه شکل و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. عکس‌ها باید به وضوح و کیفیت بالا تهیه و به‌صورت جداگانه، با فرمت JPG یا DPI 300 در انتهای مقاله آورده شوند.

– شماره جدول (ها)، شکل (ها)، تصویر (ها) و نمودار (ها) به‌ترتیب ارائه نتایج آنها در مقاله تعیین و محل قرارگیری شماره آنها پس از ارائه نتایج ذیربط در متن مقاله می‌باشد.

– نتایج و بررسی‌های آماری به یکی از روش‌های علمی منعکس شوند. چنانچه محاسبات آماری در سطوح ۵٪ و ۱٪ منجر به اختلاف معنادار شده باشند به‌ترتیب با یک و دو ستاره نشان داده شوند و در صورتی که اختلاف معنادار نباشد با علامت ns مشخص شوند.

– سپاسگزاری: در این بخش که حداکثر در چهار سطر تنظیم می‌شود، از اشخاص حقیقی و حقوقی که در راهنمایی یا انجام تحقیق مساعدت نموده‌اند یا در تأمین بودجه، امکانات و لوازم تحقیق نقش مؤثری داشته‌اند، سپاسگزاری گردد.

– معادل فارسی مفاهیم و نام‌های خارجی در پانوشت ذکر شود.

– منابع و مؤاخذ: ارجاع مأخذ در متن مقاله داخل پرانتز به روش APA مشخص شود و در قسمت مراجع مشخصات کامل منبع به‌ترتیب حروف الفبا آورده شود. فقط منابع استفاده شده در متن، در فهرست منابع مورد استفاده ارائه شوند. منابع باید مستند و معتبر بوده و به‌ترتیب حروف الفبای نام خانوادگی نویسنده (گان) با تورفتگی ۰/۵ سانتی‌متر برای خطوط دوم و بعد از آن (Hanging) مرتب شوند.

ذکر منابع در متن مقاله با ارجاع به نگارنده (گان) و سال انتشار منبع صورت گیرد. وقتی از چند اثر مختلف یک نویسنده استفاده می‌شود، شماره‌گذاری این مقاله‌ها به‌ترتیب سال انتشار آنها (از قدیم به جدید) انجام گیرد. نام مخفف مجلات باید بر اساس نام استاندارد آنها در لیست ISSN در فهرست منابع درج شوند.

نحوه ارجاع در داخل متن

– برای منابعی که یک یا چند نویسنده دارد: (نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان، سال: صفحه)

– برای منابعی که از نوشته دیگران نقل قول شده است: (نقل از...، سال: صفحه)

– برای منابع اینترنتی (نام خانوادگی نویسنده یا نام فایل .html، تاریخ یا تاریخ دسترسی به‌صورت روز، ماه، سال)

نحوه ارجاع در قسمت منابع در پایان مقاله

(توجه: در صورت مشخص نبودن نویسنده، تاریخ نشر یا ناشر از عبارتهای بی‌نا، بی‌تا و بی‌جا استفاده شود).

– کتاب: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان کتاب. محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

– کتابی که به‌جای مؤلف با عنوان سازمان‌ها یا نهادها منتشر شده است: نام سازمان یا نهاد. (سال انتشار). عنوان کتاب. محل نشر: مؤلف. نوبت ویرایش یا چاپ.

– فصلی از یک کتاب یا مقاله‌ای از یک مجموعه مقاله که به‌وسیله افراد مختلف نوشته شده اما مؤسسه یا افراد معینی آن را گردآوری و به چاپ رسانده‌اند: نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام گردآورنده (گردآورندگان)، نام مجموعه مقالات، (شماره صفحه‌هایی که فصل کتاب یا مقاله در آن درج شده). محل نشر: ناشر.

– کتابی که مؤلف خاصی ندارد: عنوان کتاب. (سال انتشار). محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

– کتاب ترجمه شده: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال ترجمه). عنوان کتاب به فارسی. نام و نام خانوادگی مترجم / مترجمان. محل نشر: ناشر.

– پایان‌نامه: نام خانوادگی، نام نگارنده پایان‌نامه. (سال). عنوان پایان‌نامه. ذکر پایان‌نامه بودن منبع. دانشگاه.

– مقاله: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان (سال) عنوان مقاله، نام نشریه. صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه‌هایی که مقاله در آن درج شده.

– مقاله‌های چاپ شده در روزنامه‌ها: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال، روز، ماه) عنوان مقاله: نام روزنامه، شماره صفحه.

- مقاله ترجمه شده: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال) عنوان مقاله، (نام و نام خانوادگی مترجم با ذکر عنوان مترجم) نام نشریه ای که مقاله ترجمه شده در آن درج شده. صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه ها.

منابع قابل دسترس از طریق شبکه جهانی وب یا منابع الکترونیکی

- کتاب و مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار. تاریخ آخرین ویرایش در صورت موجود بودن؛ نوع رسانه مشخص شود OnLine، DVD، تاریخ مشاهده.

- کتاب و مجموعه مقالات بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. [CD-ROM] محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار.

- پایان نامه: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان پایان نامه»، مقطع تحصیلی و رشته، نام دانشکده، دانشگاه، سال دفاع. نوع رسانه. OnLine، تاریخ مشاهده.

- چکیده مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». ذکر واژه چکیده. نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله کنفرانس یا سمینار: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». عنوان سمینار یا همایش (محل و تاریخ برگزاری روز، ماه، سال). تاریخ انتشار یا آخرین ویرایش: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

- مقاله های قابل دسترس از طریق سایت ها یا صفحات خانگی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام سایت یا صفحه خانگی. تاریخ انتشار یا آخرین روز آمد شدن OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله های مجلات الکترونیکی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله های مجلات الکترونیکی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، [CD-ROM] (در صورت موجود بودن) دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه.

- مقاله های الکترونیکی مجلات چاپی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). تاریخ مشاهده.

- مقاله های الکترونیکی مجلات چاپی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، ذکر واژه. [CD-ROM] دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه

- اطلاعات متعلق به شخصی خاص: نام خانوادگی، نام صاحب صفحه اصلی. ذکر واژه صفحه اصلی Homepage. نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

- فایل صوتی: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Sound File، ذکر فرمت فایل Online، تاریخ مشاهده.

- فایل تصویری: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Image File، ذکر فرمت فایل Online، تاریخ مشاهده.

- فایل ویدیویی: «نام فایل» Video File، ذکر فرمت فایل Online. «نشانی دسترسی». تاریخ مشاهده.

- پست الکترونیکی: نام خانوادگی، نام فرستنده نامه. «نشانی الکترونیکی فرستنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال. «موضوع نامه» نام و نام خانوادگی، گیرنده نامه. «نشانی الکترونیکی گیرنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال.

- مقالاتی که بر اساس مندرجات این راهنما تهیه نشده و مطابقت نداشته باشند، بررسی نخواهند شد.

- مسئولیت هر مقاله از نظر علمی، ترتیب اسامی و پیگیری به عهده نویسنده مسئول آن خواهد بود. نویسنده مسئول باید تعهدنامه ارسال مقاله را از سایت دانلود و پس از اخذ امضای تمامی نویسندگان به دبیرخانه مجله ارسال نماید.

- تعداد و ردیف نویسندگان مقاله به همان صورتی که در نسخه اولیه و زمان ارائه به دفتر مجله مشخص شده، مورد قبول است و تقاضای حذف یا تغییر در ترتیب اسامی نویسندگان فقط قبل از داوری نهایی و با درخواست کتبی تمامی نویسندگان و اعلام علت امر قابل بررسی است.

- مقالات به وسیله هیئت تحریریه و با همکاری هیئت داوران ارزیابی شده و در صورت تصویب، طبق ضوابط مجله در نوبت چاپ قرار خواهند گرفت. هیئت تحریریه و داوران مجله در رد یا قبول، اصلاح مقالات و بررسی هرگونه درخواست نویسنده (گان)، دارای اختیار کامل می باشند.

- گواهی پذیرش مقاله پس از اتمام مراحل داوری و پراستاری و تصویب نهایی هیئت تحریریه به وسیله سردبیر مجله صادر و به اطلاع نویسنده مسئول خواهد رسید.

-
- ۹ کاربرد رویکرد نمایش پردازشی در آموزش متون ماندگار: راهکارهای نوین ...
محمد فاقدی؛ رمضان برخورداری؛ یحیی قانندی
- ۲۹ نقش عوامل مرتبط با تدریس استاد در پیش بینی انگیزش پیشرفت ...
مرضیه کاظمی؛ سید جعفر نصرت آبادی؛ محمد احمدی ده قطب الدینی
- ۴۱ درک تجارب معلمان غیرمتخصص از آموزش کودکان با نیازهای ...
زاهد فرجی؛ حبیب الله قادرمرزی؛ ساریه صالح پور؛ مریم شمسی
- ۶۵ ساخت و اعتباریابی پرسشنامه افکار خود آسیب رسان نوجوانان ایرانی
مهدی شمالی احمدآبادی؛ عاطفه برخورداری احمدآبادی
- ۷۹ تاثیر قصه گویی بر یادگیری مهارت های اجتماعی و کاهش اضطراب در دانش آموزان ...
نسیم سعید؛ زهرا نوش زاده
- ۹۵ اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی ...
سعیده خجسته؛ یاسین سفاری؛ جلیل خجسته

ORIGINAL ARTICLE

The Application of the Dramaturgical Approach in Teaching Classical Texts: Innovative Strategies for Teachers in Iran's Educational System

Mohammad Faghedi*¹ , Ramezan Barkhordari² , Yahya Ghaedi³ 

1. Ph.D in Philosophy of Education, Department of Education, Faculty of Education, University of Kharazmi, Tehran, Iran.
2. Associate Professor of Philosophy of Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor of Philosophy of Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Correspondence: Mohammad Faghedi
Email:
Mohammad.faghedi@yahoo.com

Receive Date: 27/Oct/2025
Revise Date: 04/Dec/2025
Accept Date: 14/Feb/2026
Publish Date: 20/Feb/2026

How to cite:

Faghedi, M. Barkhordari, R. Ghaedi, Y. (2025). The Application of the Dramaturgical Approach in Teaching Classical Texts: Innovative Strategies for Teachers in Iran's Educational System, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (3), 9-27.

ABSTRACT

In educational systems, the effective transmission of cultural heritage to new generations is one of the most significant challenges. Classical texts, as a key part of this heritage, embody not only literary values but also the cultural and historical identity of society. However, understanding and engaging with these texts, particularly for younger generations immersed in contemporary languages and cultures, requires the adoption of innovative educational approaches. This study employs the dramaturgical approach to examine the teacher's role as a dramaturge in teaching classical texts and analyzes how the principles of this approach can enhance the teaching and learning process. The research is qualitative and descriptive-analytical in nature, designed to explore and evaluate the effective use of classical texts in classrooms through a dramaturgical lens. The research methodology involves applying Frankena's deductive method to elucidate the application of the dramaturgical approach in the use of classical texts in classrooms, as well as to define the knowledge and skills required for this approach. The primary aim of this research is to propose strategies for localizing, rewriting, and effectively utilizing classical narratives to enhance students' understanding and connection with these texts. The findings indicate that adopting a dramaturgical approach can significantly improve students' ability to analyze, comprehend, and achieve conceptual coherence when engaging with classical texts. This study also presents practical strategies and exercises for effectively integrating classical texts into classroom instruction.

KEYWORDS

Dramaturgy, Classical Texts, Dramatic Analysis, Formal Education, Teacher Education.



«مقاله پژوهشی»

کاربرد رویکرد نمایش پردازی در آموزش متون ماندگار: راهکارهای نوین برای معلمان در نظام آموزشی ایران

محمد فاقدی^{۱*}، رمضان برخورداری^۲، یحیی قائدی^۳

چکیده

در نظام‌های آموزشی، انتقال مؤثر میراث فرهنگی به نسل‌های جدید یکی از مهم‌ترین چالش‌ها است. متون ماندگار به‌عنوان بخشی از این میراث، نه تنها ارزش‌های ادبی، بلکه هویت فرهنگی و تاریخی جامعه را نیز در بر دارند. با این حال، درک و ارتباط با این متون، به‌ویژه در نسل‌های جدید که با زبان‌ها و فرهنگ‌های معاصر درگیر هستند، نیازمند استفاده از رویکردهای نوین آموزشی است. این پژوهش با استفاده از رویکرد نمایش پردازی به بررسی نقش معلم به‌عنوان نمایش پرداز در تدریس متون ماندگار می‌پردازد و چگونگی به‌کارگیری این اصول در بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری را تحلیل می‌کند. این پژوهش از نوع کیفی و توصیفی-تحلیلی است و به منظور بررسی و تحلیل استفاده مؤثر معلم از متون ماندگار با رویکرد نمایش پردازی در کلاس‌های درس طراحی شده است. روش پژوهش به شرح زیر است: از قیاس فرانکنا برای تبیین کاربرد رویکرد نمایش پردازی در استفاده از متون ماندگار در کلاس درس و تبیین دانش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای استفاده از این رویکرد استفاده شد. هدف اصلی این پژوهش، ارائه راهکارهایی برای بکارگیری و استفاده مؤثر از روایت‌های ماندگار به منظور افزایش درک و ارتباط دانش‌آموزان با این متون است. یافته‌های پژوهش نشان داد که استفاده از رویکرد نمایش پردازی می‌تواند به بهبود تحلیل، فهم و انسجام مفهومی دانش‌آموزان در مواجهه با متون ماندگار منجر شود. این مطالعه همچنین راهبردها و تمرین‌های عملی برای ادغام مؤثر متون کلاسیک در آموزش کلاسی ارائه می‌دهد.

واژه‌های کلیدی

نمایش پردازی، متون ماندگار، تحلیل نمایشی، تربیت رسمی، تربیت معلم.

۱. دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران.
۲. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران.
۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران.

نویسنده مسئول: محمد فاقدی

رایانامه:

Mohammad.Faghedi@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

استناد به این مقاله:

فاقدی، محمد؛ برخورداری، رمضان و قائدی، یحیی. (۱۴۰۴). کاربرد رویکرد نمایش پردازی در آموزش متون ماندگار: راهکارهای نوین برای معلمان در نظام آموزشی ایران، فصلنامه مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۳)، ۹-۲۷.

مقدمه

معلم، با درک عمیق از متون و توانایی رمزگشایی آنها، می‌تواند زمینه‌ساز فهم بهتر دانش‌آموزان از آثار ماندگار باشد. این نقش نمایش‌پردازی معلم، به معنای تسهیل فرآیند رمزگشایی و درک محتوا از طریق روش‌های آموزشی مناسب است که تأثیر مثبتی بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان خواهد داشت (برنر^۶، ۱۹۹۶).

رویکردهای مختلف تربیتی در نحوه ارائه و برخورد با محتوای آموزشی متفاوت هستند. تحلیل لغوی عبارات، شناخت زمان جاری و زمینه‌های تاریخی، شناسایی مسئله اساسی و تطبیق عناصر زیبایی‌شناسانه با عصر حاضر از جمله عواملی هستند که در انتخاب و ارائه محرک‌های آموزشی باید مورد توجه قرار گیرند (شون^۷، ۱۹۸۳). در این راستا، متون ماندگار فارسی که شامل آثار مولانا، حافظ، سعدی و فردوسی و ... هستند، به‌عنوان منابع غنی ادبی و فرهنگی، می‌توانند به‌عنوان ابزارهای مؤثر آموزشی در مدارس مطرح شوند. هدف اصلی این پژوهش طراحی راهکارهایی برای حفظ و انتقال مؤثر میراث فرهنگی از طریق بومی‌سازی و بازنویسی روایت‌ها به منظور افزایش درک و ارتباط دانش‌آموزان با متون ماندگار است.

مبانی نظری

نمایش‌پردازی به‌عنوان یک رویکرد تربیتی به این معناست که فرآیند آموزش همچون پیاده‌سازی و اجرای یک نمایشنامه در نظر گرفته می‌شود، که در آن معلم به‌عنوان نمایش‌پرداز، مسئولیت تدوین و هدایت روایت آموزشی را بر عهده دارد. در این رویکرد، آموزش نه تنها به انتقال دانش محدود نمی‌شود، بلکه به ایجاد تجربه‌ای جامع از طریق تعامل پویا میان معلم و دانش‌آموزان می‌پردازد. این رویکرد بر اهمیت ایجاد پیوندهای مفهومی میان مفاهیم آموزشی و زندگی واقعی تأکید دارد، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند این مفاهیم را در زندگی خود به‌طور عملی به‌کار گیرند. بر اساس تحلیل فلسفی نمایش‌پردازی، مهم‌ترین نقش‌های معلم به‌عنوان نمایش‌پرداز شامل موارد زیر می‌شود:

یکی از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین مصادیق محتوای تربیتی در نظام‌های آموزشی، انتقال میراث فرهنگی به نسل‌های جدید است. میراث فرهنگی شامل متون ماندگار و آثار ادبی برجسته است که نقش کلیدی در شکل‌دهی هویت فرهنگی و تاریخی جامعه دارد. متون ماندگار از جمله آثار هومر، فردوسی، مولوی، سعدی و دیگر نویسندگان بزرگ، نه تنها به‌عنوان منابع ارزشمند ادبی بلکه به‌عنوان نماینده‌های فرهنگ و تفکر آن دوران شناخته می‌شوند (آثرباخ^۱، ۲۰۰۳). این متون، به دلیل داشتن لایه‌های مختلف معنایی و محتوایی، برای درک صحیح و جامع به فهم عمیق سنت‌ها، زمینه‌های تاریخی و فرهنگی مرتبط با آنها نیاز دارند (ریکور^۲، ۱۹۹۵).

یکی از چالش‌های عمده‌ای که نظام‌های آموزشی با آن روبرو هستند، انتقال مؤثر محتوای این متون به دانش‌آموزان است. در دنیای امروز، دانش‌آموزان با فرهنگ و زبان‌های جدیدی درگیر هستند و این مسئله می‌تواند باعث شود که ارتباط آنها با متون ماندگار و میراث فرهنگی دشوار باشد. یکی از مشکلات عمده، مواجهه با روایت‌هایی است که به سطح جهانی رسیده‌اند، اما درک و ارتباط با آنها مستلزم فهم عمیق سنت‌ها و جغرافیای فرهنگی مربوط به آنها است (یاکوبسن^۳، ۱۹۶۰). این وضعیت نشان‌دهنده نیاز به راهکارهایی برای بومی‌سازی و بازنویسی این روایت‌ها است تا درک آنها برای نسل‌های جدید امکان‌پذیر شود (گریتز^۴، ۱۹۷۳). برای برخورد مناسب با محتوای تربیتی، باید ابتدا به درک صحیح و کامل آن پرداخته و سپس به طور انتقادی به تحلیل آن پرداخت. نظر پل ریکور در خصوص هویت به‌عنوان امری تأملی^۵، که از خوانش متون حاصل می‌شود، به ما کمک می‌کند تا درک بهتری از چگونگی ارتباط بین خواننده و متن پیدا کنیم (ریکور، ۱۹۹۵). نظریه ارتباطی یاکوبسن نیز به این موضوع می‌پردازد که برای انتقال مؤثر پیام، نیاز به وجود زمینه‌ای مشترک و رمزگان مشترک میان فرستنده و گیرنده پیام است. در این راستا، نقش معلم به‌عنوان نمایش‌پرداز بسیار اهمیت دارد.

5 Hermeneutic

6 Bruner

7 Schon

1 Auerbach

2 Ricoeur

3 Jakobson

4 Geertz

از قیاس فرانکنا برای تبیین کاربرد رویکرد نمایش پردازی در استفاده از متون ماندگار در کلاس درس و تبیین دانش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای استفاده از این رویکرد استفاده می‌شود.

روش استنتاجی^۱ و قیاس فرانکنا^۲

روش استنتاجی که به ارسطو بازمی‌گردد، شامل دو گونه قیاس نظری^۳ و قیاس عملی^۴ است. قیاس نظری در قلمرو حکمت نظری (مانند مابعد الطبیعه^۵ یا فیزیک) و قیاس عملی در عرصه‌ی حکمت عملی (مانند اخلاق و سیاست) مورد استفاده قرار می‌گیرد. پژوهش حاضر از جنس نظریه‌پردازی با رویکردی مسئله‌نگر است و در دسته پژوهش‌های هنجارین قرار می‌گیرد که فرانکنا آن را قلب فلسفه تعلیم و تربیت می‌نامد.

در این پژوهش، الگوی فرانکنا جهت تحلیل فلسفه‌های هنجارین تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود. در این الگو، فرانکنا با مجزا ساختن گزاره‌های واقع‌نگر و گزاره‌های هنجارین، هر دو را در فلسفه تربیت مطرح می‌کند و از ترکیب این گزاره‌ها برای نتیجه‌گیری عملی یا هنجارین استفاده می‌کند (باقری، ۱۳۹۴). در این پژوهش، محقق با توجه به الگوی فرانکنا و استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده به معرفی دانش‌ها و مهارت‌هایی که برای استفاده از متون ماندگار در کلاس درس شرط لازم است می‌پردازد.

در ادامه برای تحلیل متون به شیوه زیر عمل شد.

۱. تحلیل محتوای متون ماندگار: ابتدا برخی متون ماندگار فارسی شامل آثار مولانا، حافظ، سعدی و فردوسی و... به‌طور دقیق و تحلیلی مورد بررسی قرار گرفت. این تحلیل شامل بررسی ساختاری، شخصیت‌شناسی^۶، و تحلیل مفهومی این متون است.

۲. پژوهش میدانی: در این مرحله، داده‌های کیفی از طریق مصاحبه‌های عمیق با معلمان و تحلیل متون آموزشی جمع‌آوری شد. معلمان منتخب از مدارس مختلف به‌طور هدفمند انتخاب شدند و نظرات و

۱. تحلیل‌گر محتوای آموزشی: معلم باید قادر باشد متون آموزشی را همچون یک نمایش پرداز تحلیل کند و عناصر کلیدی و محتوای پنهان را استخراج کند.

۲. سازنده‌ی روایت آموزشی: معلم باید بتواند مفاهیم آموزشی را در قالب یک روایت معنادار سازماندهی کند که با توجه به نیازها و موقعیت دانش‌آموزان تنظیم شده باشد.

۳. ایجاد تعاملات پویا: معلم به‌عنوان یک کارگردان باید تعاملات کلاسی را به‌گونه‌ای هدایت کند که هر دانش‌آموز بتواند نقش خود را در فرآیند یادگیری به بهترین نحو ایفا کند.

۴. منتقد نقاد: معلم باید توانایی نقد و بازنگری در روش‌های آموزشی و تطبیق آن‌ها با نیازها و شرایط دانش‌آموزان را داشته باشد.

۵. تسهیل‌گر خلاقیت: معلم باید بتواند محیطی ایجاد کند که دانش‌آموزان را به خلاقیت و ابراز خود ترغیب کند (فاقدی و همکاران، ۱۴۰۳).

لذا باتوجه به مباحث مطرح شده، پرسش‌های پژوهش به شرح ذیل می‌باشد.

۱. چگونه معلمان می‌توانند از متون ماندگار با رویکرد نمایش پردازی در کلاس‌های درس استفاده کنند؟

۲. تأثیر استفاده از روش‌های نمایش پردازی بر فهم و تحلیل متون ماندگار توسط دانش‌آموزان چگونه است؟

روش

این پژوهش از نوع کیفی و توصیفی-تحلیلی است و به منظور بررسی و تحلیل استفاده مؤثر معلم از متون ماندگار با رویکرد نمایش پردازی در کلاس‌های درس طراحی شده است. روش پژوهش به شرح زیر است:

و فرود، و رابطه بین عناصر مختلف کمک می‌کند. این تحلیل به درک عمیق‌تر از ساختار و کاربرد آن در متون آموزشی کمک می‌کند (براکت و بال^۱، ۲۰۱۴). تحلیل ساختاری یکی از اصول پایه‌ای نمایش پردازی است که به بررسی ساختار و سازمان‌دهی اثر نمایشی می‌پردازد. این تحلیل شامل بررسی عناصر کلیدی مانند مقدمه، درگیری، اوج و پایان داستان است. تحلیل ساختاری کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف ساختار نمایشی شناسایی شده و راهکارهایی برای بهبود آن ارائه شود. تحلیل ساختاری به‌عنوان یکی از اصول نمایش پردازی، ابزار مؤثری برای معلمان در کلاس درس فراهم می‌کند تا بتوانند متون ماندگار را به‌صورت جامع‌تر و سازمان‌یافته‌تری به دانش‌آموزان معرفی کنند. این تحلیل به معلم کمک می‌کند تا ساختار و عناصر اصلی متن مانند مقدمه، پیچیدگی‌های داستانی، اوج و پایان‌بندی را شناسایی و توضیح دهد. این فرآیند به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بهتر بتوانند نحوه‌ی پیشرفت داستان و ارتباط میان عناصر مختلف متن را درک کنند. در تحلیل ساختاری، موارد ذیل را می‌توان عنوان کرد:

سازمان‌دهی آموزش: تحلیل ساختاری به معلم امکان می‌دهد تا محتوای آموزشی را به بخش‌های مشخص و قابل مدیریت تقسیم کند. این تقسیم‌بندی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به‌صورت گام‌به‌گام با هر بخش از داستان یا متن آشنا شوند و ارتباط میان این بخش‌ها را درک کنند.

ایجاد ارتباط معنادار: با توضیح ساختار داستانی و ارتباط میان بخش‌های مختلف متن، معلم می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا مفاهیم و موضوعات اصلی را بهتر درک کنند. این نوع آموزش باعث می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند به‌طور مؤثرتر با محتوای متن ارتباط برقرار کنند و فهم عمیق‌تری از آن داشته باشند.

تقویت تفکر تحلیلی: تحلیل ساختاری به دانش‌آموزان می‌آموزد که چگونه به‌صورت منطقی و تحلیلی به متن نزدیک شوند. این مهارت در تحلیل متون ماندگار به‌ویژه اهمیت دارد زیرا بسیاری از این متون دارای پیچیدگی‌های ساختاری و مفهومی هستند که نیاز به تفکر دقیق و تحلیلی دارند.

معلم به‌عنوان راهبر فرآیند تربیت باید تلاش کند توانایی تحلیل ساختاری محتوا را در دانش‌آموزان پرورش دهد. این توانایی نه‌تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با دقت و عمق بیشتری به درک پدیده‌های اجتماعی بپردازند، بلکه زمینه‌ای فراهم می‌آورد تا بتوانند در موقعیت‌های گوناگون تصمیم‌های

تجربیات آنان در رابطه با استفاده از متون ماندگار و روش‌های نمایش پردازی در تدریس بررسی گردید.

۳. تحلیل داده‌ها: داده‌های جمع‌آوری‌شده از مصاحبه‌ها و تحلیل متون به‌صورت کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. این تحلیل شامل شناسه گذاری و شناسایی الگوهای کلیدی در استفاده از رویکرد نمایش پردازی در تدریس متون ماندگار است.

۴. مقایسه و تحلیل نتایج: نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل محتوای متون و داده‌های میدانی با یکدیگر مقایسه شد تا تأثیر استفاده از رویکرد نمایش پردازی بر کیفیت یاددهی-یادگیری مورد ارزیابی قرار گیرد. حتی المقدور از شرح جزئیات پرهیز و فقط به ارایه اصول با ذکر مآخذ اکتفا شود. روش‌های ابداعی یا موارد خاصی که برای اولین بار بکار گرفته شده است به طور کامل شرح داده شوند.

یافته‌ها

پس از استنتاج اصول نمایش پردازی و تأثیرات آن بر بهره‌گیری مؤثر معلم از متون ماندگار در کلاس درس، این نتایج برای پنج معلم ادبیات دوره متوسطه دوم برای اجرای آزمایشی فرستاده شد و پس از گرفتن بازخورد و انجام مصاحبه با ایشان داده‌ها مورد تحلیل و بازبینی قرار گرفت. گزارشی از این یافته‌های نهایی برای اجرا در کلاس درس تدوین گردید.

اصول نمایش پردازی و تأثیرات آن بر بهره‌گیری مؤثر معلم از متون ماندگار در کلاس درس

نمایش پردازی به‌عنوان یکی از ابزارهای مهم در تحلیل و بازتولید آثار نمایشی و ادبی، شامل مجموعه‌ای از اصول و روش‌ها است که به درک و تولید اثر نمایشی کمک می‌کند. در این پژوهش به کاربرد اصول نمایش پردازی در تدریس و نحوه استفاده معلم از آن در مواجهه با متون ماندگار در کلاس درس می‌پردازیم.

الف) تحلیل ساختاری

نمایش پردازی شامل تحلیل ساختاری دقیق متون نمایشی است که به شناسایی اجزای مختلف متن از جمله طرح، نقاط اوج

¹Brockett & Ball

می‌شناسند، می‌توانند به‌صورت عمیق‌تر با چالش‌ها و انتخاب‌های آن‌ها همزادپنداری کنند، که این امر به افزایش درگیری ذهنی و تعامل آن‌ها با متن کمک می‌کند.

تقویت مهارت‌های تحلیل و نقد: شخصیت‌شناسی دانش‌آموزان را به تحلیل و نقد شخصیت‌ها و انگیزه‌های آن‌ها ترغیب می‌کند. این مهارت‌ها نه تنها برای فهم متون بلندگار بلکه برای تحلیل سایر آثار ادبی و حتی موقعیت‌های روزمره نیز مفید هستند. این امر باعث می‌شود دانش‌آموزان به‌صورت نقادانه‌تر و تحلیلی‌تر به متن نگاه کنند (فاجز^۲، ۱۹۹۶).

ایجاد ارتباط با مفاهیم اخلاقی و فرهنگی: شخصیت‌ها در متون ماندگار اغلب نمایانگر ارزش‌ها و اخلاقیات خاصی هستند. معلم می‌تواند از طریق شخصیت‌شناسی این ارزش‌ها را به دانش‌آموزان معرفی کند و آن‌ها را به تفکر درباره پیام‌های اخلاقی و فرهنگی متن ترغیب نماید.

ج) پویایی نمایش

نمایش پردازی به بررسی موقعیت‌های زمانی و مکانی و تأثیر آن‌ها بر داستان و شخصیت‌ها می‌پردازد. این تحلیل به درک بهتر از متن و تطبیق آن با موقعیت‌های آموزشی و فرهنگی کمک می‌کند (نلسون^۳، ۲۰۱۲). این اصل به بررسی نحوه تغییرات و تحول در داستان در طول زمان می‌پردازد. نمایش پردازی بررسی می‌کند که چگونه نقاط اوج، بحران‌ها و تغییرات نمایشی بر پیشرفت داستان تأثیر می‌گذارند و چگونه این تغییرات مخاطب را تحت تأثیر قرار می‌دهند (اسلین^۴، ۲۰۰۱). پویایی نمایش یکی از اصول مهم نمایش پردازی است که به بررسی تغییرات و تحولات در داستان در طول زمان می‌پردازد. این اصل به معلمان کمک می‌کند تا بتوانند متون ماندگار را به شیوه‌ای زنده و جذاب‌تر به دانش‌آموزان آموزش دهند، و به آن‌ها در درک فرآیندهای پویای درون داستان کمک کنند. پویایی نمایشبا تسلط معلم نسبت به موارد ذیل، او را در جریان آموزش یاری خواهد کرد:

توضیح نقاط اوج و فراز و فرودهای داستان: پویایی نمایش به معلم این امکان را می‌دهد تا دانش‌آموزان را با نقاط اوج، بحران‌ها و تغییرات مهم در داستان آشنا کند. به‌عنوان مثال، در متنی مانند "شاهنامه" فردوسی، معلم می‌تواند به دانش‌آموزان نشان دهد که چگونه درگیری‌های اصلی، مانند نبرد رستم و

آگاهانه و مؤثرتری اتخاذ کنند. تحلیل ساختاری به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که فراتر از ظاهر مسائل، به درک لایه‌های زیرین و سازوکارهای بنیادین آن‌ها بپردازند و دیدگاهی انتقادی نسبت به موضوعات مختلف داشته باشند. از این رو، آموزش تحلیل ساختاری می‌تواند بخشی جدایی‌ناپذیر از رویکرد نمایش پردازی در تعلیم و تربیت باشد، چرا که این شیوه، از طریق تجزیه و بازسازی مفاهیم در قالب‌های خلاقانه، دانش‌آموزان را به مشارکت فعال‌تر در فرآیند یادگیری ترغیب می‌کند.

ب) شخصیت‌شناسی

یکی از اصول کلیدی نمایش پردازی تحلیل شخصیت‌ها و ویژگی‌های شخصیتی آنان است. این امر به شناسایی انگیزه‌ها، تعارضات و تغییرات شخصیت‌ها کمک کرده و می‌تواند در طراحی فعالیت‌های آموزشی مؤثر باشد.

نمایش پردازی بر بررسی و تحلیل شخصیت‌های داستان تمرکز دارد. این شامل تحلیل انگیزه‌ها، تحولات شخصیت و روابط میان شخصیت‌ها است. شخصیت‌شناسی به درک عمیق‌تر از نقش هر شخصیت در پیشبرد داستان و تأثیر آن‌ها بر مخاطب کمک می‌کند (اسکولنیکوف^۱، ۱۹۹۴). شخصیت‌شناسی یکی از اصول کلیدی نمایش پردازی است که به معلم در کلاس درس کمک می‌کند تا شخصیت‌های موجود در متون ماندگار را با دقت بیشتری مورد بررسی و تحلیل قرار دهد. شخصیت‌شناسی، با توانمندکردن معلم در موارد زیر، او را در امر آموزش موفق‌تر خواهد کرد:

شناخت عمیق‌تر شخصیت‌ها: با استفاده از شخصیت‌شناسی، معلم می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا به درک عمیق‌تری از شخصیت‌های متن برسند. این شامل تحلیل انگیزه‌ها، تحولات شخصیتی، و نقش هر شخصیت در پیشبرد داستان است. به‌طور مثال، در آثار ماندگار فارسی مانند "شاهنامه" فردوسی، معلم می‌تواند شخصیت‌هایی مانند رستم و سهراب را از جنبه‌های مختلف بررسی کند، از جمله ویژگی‌های اخلاقی، روان‌شناسی شخصیت‌ها و ارتباط آن‌ها با سایر شخصیت‌ها و وقایع داستان.

افزایش تعامل و درگیری ذهنی: تحلیل شخصیت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با داستان و موضوعات آن ارتباط بهتری برقرار کنند. زمانی که دانش‌آموزان شخصیت‌ها را بهتر

³ Nelson

⁴ Esslin

¹ Scolnicov

² Fuchs

دانش‌آموزان آموزش دهند. این اصل به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا متن را نه تنها به‌عنوان یک اثر ادبی، بلکه به‌عنوان یک بازتاب از زمانه و فرهنگ خاصی که در آن خلق شده است، درک کنند.

این اصل در زمینه‌های زیر می‌تواند برای معلم مفید باشد: فهم عمیق‌تر از محتوا: با توجه به زمینه‌های تاریخی و فرهنگی، معلم می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا لایه‌های مختلف معنایی یک متن ماندگار را درک کنند. به‌عنوان مثال، در تدریس اشعار حافظ، معلم می‌تواند زمینه‌های اجتماعی و سیاسی زمان حافظ را توضیح دهد و به دانش‌آموزان نشان دهد که چگونه این زمینه‌ها بر محتوای اشعار تأثیر گذاشته‌اند. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از مضامین و پیام‌های متن پیدا کنند.

ارتباط بهتر با دانش‌آموزان: وقتی معلم بتواند پیوندهای میان متن و زمینه‌های تاریخی و فرهنگی‌اش را توضیح دهد، دانش‌آموزان راحت‌تر می‌توانند با محتوای متن ارتباط برقرار کنند. این به‌ویژه برای متون ماندگاری که از نظر زبانی و مفهومی برای دانش‌آموزان دشوار هستند، بسیار مهم است. به‌عنوان مثال، با توضیح دادن زمینه‌های فرهنگی و مذهبی دوران فردوسی، معلم می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا "شاهنامه" را با دیدگاهی متفاوت و ارتباطی شخصی‌تر مطالعه کنند.

تبیین نقش فرهنگ در شکل‌گیری شخصیت‌ها و داستان: هم‌آهنگی با زمینه‌های تاریخی و فرهنگی به معلم این امکان را می‌دهد که نقش فرهنگ و تاریخ را در شکل‌گیری شخصیت‌ها و پیشبرد داستان بررسی کند. به‌عنوان مثال، در تدریس داستان‌های مولوی، معلم می‌تواند نشان دهد که چگونه باورهای صوفیانه و زمینه‌های اجتماعی زمان مولوی بر شخصیت‌ها و داستان‌های او تأثیر گذاشته‌اند. این تحلیل به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نقش فرهنگ و تاریخ در ساختاردهی روایت را درک کنند.

ارتقاء تحلیل انتقادی: این اصل به معلم کمک می‌کند تا دانش‌آموزان را به تحلیل انتقادی متون تشویق کند، یعنی بررسی کنند که چگونه زمینه‌های تاریخی و فرهنگی ممکن است بر نحوه تفسیر و ارزیابی متن تأثیر بگذارند. به‌عنوان مثال، معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد که بررسی کنند چگونه تغییرات فرهنگی و اجتماعی می‌توانند بر تفسیر اشعار سعدی در دوره‌های مختلف تاریخی تأثیر بگذارند.

سهراب، به‌طور پویایی داستان را به سمت نقطه اوج هدایت می‌کند و سپس چگونه تنش‌ها کاهش یافته و به نقطه‌ای از آرامش نسبی می‌رسند. این تحلیل به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا چگونگی ساختار و توسعه داستان را بهتر درک کنند.

تشویق به تحلیل چگونگی تأثیر تغییرات بر شخصیت‌ها: پویایی نمایش به معلم این امکان را می‌دهد که دانش‌آموزان را ترغیب کند تا بررسی کنند که چگونه تغییرات در داستان بر شخصیت‌ها و روابط آن‌ها تأثیر می‌گذارد. این تحلیل می‌تواند به درک عمیق‌تر از تحولات شخصیتی و رابطه‌های میان آن‌ها کمک کند و به دانش‌آموزان نشان دهد که چگونه این تحولات نمایش را پیش می‌برد.

بهبود مهارت‌های تحلیل زمانی: پویایی نمایش به معلم کمک می‌کند تا دانش‌آموزان را با مفهوم زمان در داستان آشنا کند و به آن‌ها نشان دهد که چگونه زمان می‌تواند بر توسعه داستان و تنش‌های درونی آن تأثیر بگذارد. معلم می‌تواند از این فرصت استفاده کند تا نشان دهد که چگونه گذر زمان و تغییرات زمانی در یک متن ماندگار، مانند "گلستان" سعدی، به تبیین معنای کلی اثر کمک می‌کنند.

افزایش تعامل و درگیری دانش‌آموزان: بررسی پویایی نمایش می‌تواند به معلم کمک کند تا دانش‌آموزان را به شیوه‌ای فعال و مشارکتی در تحلیل متن درگیر کند. با تحلیل تغییرات و تحولات در کلاس، دانش‌آموزان می‌توانند به‌طور فعال با متن تعامل داشته باشند و به‌صورت زنده تجربه کنند که چگونه این تحولات داستان را پیش می‌برند.

عاملات و روابط میان شخصیت‌ها: این اصل شامل تحلیل تعاملات و روابط میان شخصیت‌ها و نحوه تأثیرگذاری این روابط بر پیشبرد داستان است. تحلیل این روابط در طراحی فعالیت‌های گروهی و تعاملات در کلاس مؤثر است (کوهن^۱، ۲۰۰۸).

د) هم‌آهنگی با زمینه‌های تاریخی و فرهنگی
نمایش پردازی به درک زمینه‌های تاریخی و فرهنگی اثر توجه ویژه‌ای دارد. این اصل شامل تحلیل چگونگی تأثیر عوامل تاریخی، اجتماعی و فرهنگی بر روایت و شخصیت‌ها است. نمایش پرداز باید قادر باشد تا این زمینه‌ها را در نظر گرفته و تأثیر آن‌ها را بر ساختار و مضمون اثر تحلیل کند (فاجز، ۱۹۹۶).
هم‌آهنگی با زمینه‌های تاریخی و فرهنگی به‌عنوان یکی از اصول نمایش پردازی، به معلمان کمک می‌کند تا متون ماندگار را در بستر تاریخی و فرهنگی‌ای که در آن‌ها تولید شده‌اند، به

¹ Kuhn

(و) تحلیل مفهومی و معنایی

نمایش پردازی به بررسی زیرمتن و مفاهیم عمیق موجود در متن می‌پردازد. این تحلیل به شناسایی معانی پنهان و مفاهیم فلسفی و فرهنگی کمک می‌کند که می‌تواند در طراحی آموزش‌های معنایی و فلسفی مفید باشد. (کلین^۱، ۲۰۱۵)

تحلیل مفهومی به بررسی معانی و پیام‌های نهفته در اثر می‌پردازد. این اصل شامل تحلیل زیرمتن‌ها، مضمون‌ها^۲ و اندیشه‌های اصلی است که در اثر به تصویر کشیده شده‌اند. نمایش پرداز باید قادر باشد تا لایه‌های مختلف معنایی اثر را شناسایی کرده و به مخاطب منتقل کند (کارلسون^۳، ۱۹۹۳). تحلیل مفهومی و معنایی به‌عنوان یکی از اصول نمایش پردازی، به معلمان کمک می‌کند تا معانی و پیام‌های نهفته در متون ماندگار را به‌طور عمیق و چندلایه بررسی کنند. این اصل به معلمان این امکان را می‌دهد که دانش‌آموزان را به درک دقیق‌تر و جامع‌تر از متن هدایت کنند و از آن‌ها بخواهند تا به مفاهیم فراتر از سطح ظاهری متن بپردازند. اصل تحلیل مفهومی و معنایی، با توجه به موارد ذیل به معلم در آموزش یاری می‌رساند: شناسایی مضمون‌ها و اندیشه‌های اصلی: تحلیل مفهومی و معنایی به معلم کمک می‌کند تا مضمون‌ها و اندیشه‌های کلیدی متن را شناسایی کند و آن‌ها را به دانش‌آموزان معرفی کند. برای مثال، در تدریس "گلستان" سعدی، معلم می‌تواند تم‌هایی مانند اخلاق، عدالت، و قدرت را برجسته کند و از دانش‌آموزان بخواهد تا نمونه‌هایی از این مضمون‌ها را در متن شناسایی و تحلیل کنند. درک لایه‌های مختلف معنایی: این رویکرد به معلم امکان می‌دهد تا دانش‌آموزان را به کاوش در لایه‌های مختلف معنایی متن دعوت کند. به‌عنوان مثال، در تدریس اشعار حافظ، معلم می‌تواند به بررسی معانی ظاهری و باطنی اشعار بپردازد و دانش‌آموزان را به تحلیل مفاهیم عرفانی، اجتماعی، و فلسفی موجود در متن تشویق کند.

ارتقاء مهارت‌های تفکر انتقادی: با تحلیل مفهومی و معنایی، معلم می‌تواند دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی در مورد محتوای متن و پیام‌های آن هدایت کند. این فرآیند به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا پرسش‌های عمیق‌تری درباره معنای متن، نیت نویسنده، و تأثیرات فرهنگی و اجتماعی مطرح کنند. به‌عنوان مثال، در تدریس "بوستان" سعدی، معلم می‌تواند از دانش‌آموزان

بخواهد تا تأثیرات مفاهیم اخلاقی و اجتماعی در زمان سعدی را بر محتوای اثر تحلیل کنند.

توسعه دیدگاه‌های چندگانه: تحلیل مفهومی و معنایی به معلم کمک می‌کند تا به دانش‌آموزان نشان دهد که یک متن ماندگار می‌تواند از دیدگاه‌های مختلف تفسیر شود. این رویکرد به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا از زاویه‌های گوناگون به متن نگاه کنند و برداشت‌های مختلفی از آن داشته باشند. به‌عنوان مثال، در تدریس داستان‌های "شاهنامه" فردوسی، معلم می‌تواند به دانش‌آموزان نشان دهد که چگونه یک داستان می‌تواند مفاهیم مختلفی مانند قدرت، قهرمانی، و عدالت را به‌طور هم‌زمان به تصویر بکشد.

(ن) بازسازی و بازتولید

نمایش پردازی به بازسازی و بازتولید آثار نمایشی به‌ویژه در زمینه‌های نوگرا و معاصر توجه دارد. این اصل شامل بررسی چگونگی بازنویسی و به‌روز کردن آثار ماندگار به‌گونه‌ای که با نیازها و تمایلات امروزی هماهنگ شود، است (پاویس^۴، ۱۹۹۲). بازسازی و بازتولید به‌عنوان یکی از اصول نمایش پردازی، به معلمان در کلاس درس این امکان را می‌دهد که متون ماندگار را به‌روزرسانی کرده و آن‌ها را با نیازها و شرایط فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان معاصر تطبیق دهند. این اصل به معلم کمک می‌کند تا از متون ماندگار به‌عنوان ابزارهای پویا و مرتبط با دنیای امروزی استفاده کند و جذابیت و درک آن‌ها را برای دانش‌آموزان افزایش دهد.

چگونه این اصل به معلم کمک می‌کند:

تطبیق متون با شرایط معاصر: بازسازی و بازتولید به معلم این امکان را می‌دهد که متون ماندگار را با شرایط فرهنگی، اجتماعی و زبانی معاصر تطبیق دهد. به‌عنوان مثال، معلم می‌تواند داستان‌های "شاهنامه" فردوسی را به نحوی بازگو کند که مسائل معاصر مانند عدالت اجتماعی، حقوق بشر، و جنگ را بازتاب دهد و به دانش‌آموزان نشان دهد که چگونه این مفاهیم در دنیای امروز هم مطرح هستند.

ایجاد ارتباط بین نسل‌ها: این اصل به معلم کمک می‌کند تا پل ارتباطی بین دانش‌آموزان معاصر و فرهنگ و تاریخ گذشته برقرار کند. با بازسازی متون ماندگار به‌گونه‌ای که برای دانش‌آموزان قابل‌درک و مرتبط باشد، معلم می‌تواند به آن‌ها نشان دهد که چگونه ارزش‌ها و مفاهیم مطرح شده در این متون

³ Carlson

⁴ Pavis

¹ Klein

²Theme

ایجاد چارچوب یکپارچه برای تحلیل: اصل پیوستگی و انسجام به معلمان کمک می‌کند تا ساختار متون ماندگار را به گونه‌ای سازمان‌دهی کنند که دانش‌آموزان بتوانند ارتباطات منطقی میان بخش‌های مختلف متن را درک کنند. این رویکرد به آن‌ها امکان می‌دهد تا مفاهیم اصلی و تم‌های محوری را به صورت یکپارچه ببینند. برای مثال، در تدریس یک اثر ماندگار مانند "شاهنامه"، معلم می‌تواند داستان‌ها و شخصیت‌ها را به گونه‌ای ترتیب دهد که دانش‌آموزان بتوانند روند کلی داستان و ارتباط میان وقایع را بهتر بفهمند.

تسهیل درک مفاهیم پیچیده: با تأکید بر پیوستگی و انسجام، معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا مفاهیم پیچیده را از طریق بررسی ارتباطات میان عناصر مختلف متن درک کنند. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به جای برخورد با متن به صورت تکه‌تکه، آن را به عنوان یک کل یکپارچه ببینند و مفاهیم عمیق‌تر آن را بهتر درک کنند. برای مثال، در تدریس "بوستان" سعدی، معلم می‌تواند ارتباط میان حکایات مختلف را نشان دهد تا دانش‌آموزان بتوانند پیام‌های اخلاقی و فلسفی سعدی را به عنوان یک کل هماهنگ ببینند.

افزایش تعامل و درک دانش‌آموزان: با استفاده از اصل پیوستگی و انسجام، معلمان می‌توانند ارتباط بیشتری بین دانش‌آموزان و متن ایجاد کنند. وقتی دانش‌آموزان بتوانند ارتباطات درونی متن را درک کنند، تعامل آن‌ها با اثر افزایش می‌یابد و به فهم بهتری از محتوا دست می‌یابند. این روش همچنین به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به جای حفظ کردن بخش‌های جداگانه متن، آن‌ها را به صورت یکپارچه و منسجم به خاطر بسپارند.

در جدول شماره یک و دو مهارت‌ها و دانش‌های مورد نیاز معلم برای اجرای رویکرد نمایش پردازی در کلاس درس ارائه شده است چرا که برای استفاده از متون ماندگار با رویکرد نمایش پردازی در کلاس درس شرط لازم اینست که معلم با دانش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز نمایش پردازی آشنایی کامل داشته باشد و بتواند با بهره‌مندی موثر از این دانش‌ها و مهارت‌ها جزئیات را در کلاس درس کنترل کند.

همچنان اهمیت دارند. به عنوان مثال، معلم می‌تواند آثار مولانا را به زبان و سبک امروزی بازگو کند تا دانش‌آموزان بهتر بتوانند با مفاهیم عرفانی و معنوی او ارتباط برقرار کنند.

تشویق به خلاقیت و تفکر انتقادی: بازسازی و بازتولید متون ماندگار به معلم این فرصت را می‌دهد که دانش‌آموزان را به خلق نسخه‌های جدید و متفاوت از متون تشویق کند. این فرآیند نه تنها خلاقیت دانش‌آموزان را تحریک می‌کند، بلکه آن‌ها را به تفکر انتقادی درباره موضوعات و مفاهیم ماندگار و نحوه بکارگیری آن‌ها در دنیای امروز وامی‌دارد. به طور مثال، معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد تا داستانی از "بوستان" سعدی را بازنویسی کنند، به گونه‌ای که به مسائل معاصر مانند محیط زیست یا حقوق کودکان بپردازد.

تسهیل فهم و پذیرش مفاهیم پیچیده: با بازتولید متون ماندگار به شیوه‌ای که برای دانش‌آموزان قابل فهم‌تر باشد، معلم می‌تواند مفاهیم پیچیده و عمیق موجود در این متون را به شکلی ساده‌تر و ملموس‌تر ارائه دهد. این کار می‌تواند از طریق استفاده از زبان ساده‌تر، افزودن عناصر تصویری یا نمایشی، و یا بازآفرینی داستان‌ها به شیوه‌های جدید صورت گیرد. برای مثال، معلم می‌تواند بخش‌هایی از "گلستان" سعدی را به صورت نمایشنامه کوتاه درآورد و با اجرای آن در کلاس، به دانش‌آموزان کمک کند تا مفاهیم اخلاقی موجود در متن را بهتر درک کنند (پاویس، ۱۹۹۲).

ه) پیوستگی و انسجام

نمایش پردازی به حفظ انسجام و پیوستگی در اثر توجه دارد. این شامل بررسی چگونگی هم‌پیوندی و هماهنگی بین بخش‌های مختلف اثر، از جمله ساختار، شخصیت‌ها و موضوعات است (ریکور، ۱۹۸۴).

این اصول، ابزارهای ضروری برای تحلیل و بازسازی آثار نمایشی هستند و به نمایش پردازها کمک می‌کنند تا آثار را به گونه‌ای مؤثر و هماهنگ تولید و تحلیل کنند.

پیوستگی و انسجام به عنوان یکی از اصول نمایش پردازی به معلمان کمک می‌کند تا متون ماندگار را به گونه‌ای تدریس کنند که ارتباطات میان اجزای مختلف اثر به خوبی درک شود و دانش‌آموزان بتوانند یک دیدگاه کلی و منسجم از متن به دست آورند. این اصل به معلمان امکان می‌دهد تا با ایجاد پیوستگی میان بخش‌های مختلف یک متن، پیام‌ها و مفاهیم اصلی آن را به شکلی هماهنگ و منظم به دانش‌آموزان انتقال دهند. این اصول در بخش‌های زیر به معلم کمک می‌کند.

جدول شماره ۱. دانش‌های لازم برای معلم به عنوان نمایش پرداز با توجه به الگوی قیاس فرانکنا (الگوی البف ب ج ده قیاس

فرانکنا			
ردیف	دانش لازم (مهارت‌های نمایش پردازی)	الگوی قیاس فرانکنا	ارتباط با اصول فلسفی و نمایش پردازی
۱	تحلیل ساختاری متن	الف (پیش فرض مقدماتی)	اصول بنیادین: تحلیل ساختاری به درک و تحقق حیات طیبیه از طریق تجزیه و تحلیل ساختار متن‌های آموزشی کمک می‌کند.
۲	شناخت شخصیت‌ها و شخصیت‌ها	ب (حاصل از پیش فرض)	هدف‌گذاری: درک عمیق شخصیت‌ها برای دستیابی به فهم بهتر از هدف‌های تربیتی و شخصیت‌پردازی در متون آموزشی.
۳	تحلیل موقعیت و زمینه‌های زمانی و مکانی	ج (ارتباط با عقلانیت)	عقلانیت: تحلیل موقعیت‌ها و زمینه‌ها برای شناخت دقیق و عقلانی از متن‌های آموزشی و تأثیرات آن‌ها.
۴	بررسی تعاملات و روابط میان شخصیت‌ها	د (فهم کلیت)	یکپارچگی: تحلیل تعاملات برای ارائه تصویر جامع و یکپارچه از روابط و مفاهیم در متون آموزشی.
۵	تحلیل زیرمتن و مفاهیم عمیق	هـ (نیاز به مبانی علمی)	مبانی علمی و فلسفی: تحلیل زیرمتن برای کشف مفاهیم عمیق و فلسفی که به طراحی و تحلیل متون آموزشی کمک می‌کند.
۶	توصیف و تحلیل تغییرات و دگرگونی‌های شخصیت‌ها	الف (شناخت موقعیت)	پویایی: نمایش پردازی به تحلیل تغییرات و تحول شخصیت‌ها برای بهبود فهم و تدریس بهتر متون آموزشی کمک می‌کند.
۷	پیش‌بینی و ارزیابی تأثیرات متقابل موقعیت‌ها	ب (ضرورت دانش‌های مرتبط)	دانش‌های مرتبط: استفاده از تحلیل نمایش پردازی برای پیش‌بینی و ارزیابی تأثیرات موقعیت‌ها در متون آموزشی.
۸	طراحی و پیاده‌سازی فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر نمایش پردازی	ج (پویایی و تغییر)	پویایی: طراحی فعالیت‌های آموزشی برای ایجاد و تقویت تعاملات مؤثر و تحول در یادگیری با استفاده از اصول نمایش پردازی.
۹	تحلیل و طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر اصول نمایش پردازی	د (ارتباط با اجتماع)	ارتباطات: استفاده از اصول نمایش پردازی برای طراحی نمایش‌نامه‌های آموزشی که تعاملات اجتماعی و ارتباطات را تقویت کند.
۱۰	ایجاد و تحلیل روایت‌های تعلیمی و تربیتی	هـ (نیاز به علوم تجربی)	علوم تجربی: استفاده از تحلیل نمایش پردازی برای طراحی و تحلیل روایت‌های آموزشی که شامل تجربیات و شواهد واقعی است.
۱۱	ایجاد فضاهای آموزشی با تعاملات نمایشی	الف (تصمیم‌گیری و هویت)	تصمیم‌گیری: طراحی فضاهای آموزشی با اصول نمایش پردازی برای ارتقای مهارت‌های تصمیم‌گیری و هویتیابی در دانش‌آموزان.
۱۲	آموزش و تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی و تحلیل نمایشی	ب (نیاز به هدایت)	هدایت: تقویت تفکر انتقادی و تحلیل نمایشی به‌عنوان بخش مهمی از هدایت و

آموزش در تربیت رسمی.		
۱۳	ایجاد و استفاده از رویکردهای فلسفی و ج (رویکرد فلسفی)	رویکرد فلسفی: استفاده از اصول نمایش پردازشی برای پیاده‌سازی رویکردهای فلسفی و نقادانه در متون آموزشی.
۱۴	مدیریت و نظارت بر فرایندهای آموزشی با د (رویکرد بنیادی)	رویکرد بنیادی: مدیریت و نظارت بر فرایندهای آموزشی برای اطمینان از پیاده‌سازی مؤثر رویکرد نمایش پردازشی.
۱۵	توسعه و ارزیابی روش‌های آموزشی مبتنی ه (تفکر انتقادی)	تفکر انتقادی: توسعه و ارزیابی روش‌های آموزشی که بر اساس تفکر انتقادی و اصول نمایش پردازشی طراحی شده است.
۱۶	آموزش مهارت‌های نمایش پردازشی به الف (پشتیبانی از تفکر انتقادی)	پشتیبانی از تفکر انتقادی: آموزش معلمان و دانش‌آموزان برای ارتقای تفکر انتقادی و تحلیلی.
۱۷	طراحی برنامه‌های آموزشی با رویکرد ب (ضرورت مهارت‌ها)	مهارت‌ها: طراحی برنامه‌های آموزشی که شامل مهارت‌های نمایش پردازشی که به عنوان بخش اساسی از تربیت رسمی.

جدول شماره ۲. مهارت‌های لازم معلم به عنوان نمایش پرداز

ردیف	مهارت	شرح
۱	تحلیل متون و محتوای درسی	تحلیل ساختاری و تشخیص مفاهیم زیربنایی در متون و محتوای آموزشی
۲	مهارت‌های خلاقیت و نوآوری	خلق تجربیات نمایشی و نوآوری در تدریس
۳	توانایی طراحی نمایش پردازشی	طراحی طرح‌های آموزشی و بازسازی و اقتباس متون
۴	مهارت‌های ارتباطی و تعاملی	ایجاد تعامل در کلاس و ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان
۵	مدیریت کلاس و فرایند یادگیری	مدیریت زمان و انعطاف‌پذیری در روش‌های تدریس
۶	مهارت‌های تفکر انتقادی و بازاندیشی	تحلیل انتقادی محتوا و روش‌های تدریس و انجام پژوهش‌های آموزشی
۷	توانایی کار گروهی و همکاری	همکاری با همکاران و ایجاد مشارکت دانش‌آموزان
۸	درک فرهنگی و اجتماعی	آگاهی فرهنگی و تطبیق محتوا و روش‌های تدریس با زمینه‌های فرهنگی مختلف
۹	توسعه حرفه‌ای مستمر	آموزش مداوم و پذیرش بازخورد برای بهبود مستمر
۱۰	استفاده از فناوری و ابزارهای رقمی ^۱	استفاده از فناوری‌های آموزشی و ایجاد محتوای رقمی مرتبط با فعالیت‌های نمایشی

^۱ Digital

تحلیل متون ماندگار برای استفاده در کلاس درس با رویکرد نمایش پرداز

ابتدا چند روایت ماندگار از قبیل شیخ صنعان (عطار نیشابوری، ۱۳۷۵)، زال و رودابه (فردوسی، ۱۳۸۶)، فرهاد و شیرین (نظامی گنجوی، ۱۳۸۷)، ابراهیم ادهم (عطار نیشابوری، ۱۳۸۱)، عاقبت گرگ زاده گرگ می‌شود (سعدی، ۱۳۸۷)، طوطی و بازرگان (مولوی، ۱۳۸۷) با توجه به نوع نفوذ و کاربرد آنها در ادبیات ایران انتخاب شد سپس با توجه دانش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز رویکرد نمایش پرداز با اصول نمایش پرداز تحلیل گردید. سپس هر معلم با توجه به باز نویسی انجام شده توسط خودش یا با توجه به کار گروهی در کلاس درس روایت‌های موردنظر را مورد تحلیل قرار داد. مضمون‌های احصا شده از گزارش‌های تحلیلی ایشان با توجه به تحلیل بر اساس اصول نمایش پرداز طبق جداول زیر به عنوان نمونه استفاده بهینه از متون ماندگار در کلاس درس ارائه شده است.

جدول الف (تحلیل ساختاری)

مؤلفه	شیخ صنعان	زال و رودابه	فرهاد و شیرین	ابراهیم ادهم	عاقبت گرگ زاده گرگ شود	طوطی و بازرگان
مقدمه	روایت اصلی عشق شیخ صنعان به دختر ترسا و تحولات روحی او	عشق زال و رودابه و چالش‌های فرهنگی.	تلاش فرهاد برای عشق به شیرین و رقابت با خسرو	از خودگذشتگی ابراهیم برای رهایی از وابستگی‌های دنیوی	توصیف اصلی‌ترین شخصیت (گرگ زاده) و زمینه‌سازی داستان	معرفی بازرگان و طوطی و توصیف اولیه از وضعیت
درگیری	کشمکش بین عشق دنیوی و معنوی	مخالفت‌های فرهنگی و خانوادگی با عشق زال و رودابه	رقابت عشقی بین فرهاد و خسرو	تلاش‌های ابراهیم برای ترک دنیا و زندگی زاهدانه	مشکلات و چالش‌های گرگ زاده شامل نافرمانی‌ها و ویژگی‌های منفی	ایجاد تنش زمانی که طوطی، احتمال بازرگان را از خیانت همسرش آگاه می‌کند
اوج	تغییر دین شیخ به مسیحیت برای ازدواج با دختر ترسا	ازدواج زال و رودابه با حمایت رستم و سیمرغ	تصمیم فرهاد برای خودکشی پس از شنیدن خبر نادرست مرگ شیرین	تصمیم ابراهیم برای ترک پادشاهی و زندگی به عنوان زاهد	بازگشت کامل گرگ زاده به ویژگی‌های گرگ‌گونه خود	داستان در اوج زمانی که بازرگان متوجه نادرستی پیشگویی طوطی می‌شود
پایان	بازگشت شیخ به اسلام و عروج روحانی او	پایانی خوش با ازدواج و پیوند فرهنگی.	مرگ فرهاد و افسوس شیرین	آرامش روحی ابراهیم پس از ترک دنیا.	نمایش نتیجه نهایی و تأکید بر حقیقت اخلاقی داستان	انتقام بازرگان از طوطی به عنوان نتیجه نهایی

جدول ب) شخصیت شناسی

مؤلفه	شیخ صنعان	زال و رودابه	فرهاد و شیرین	ابراهیم ادهم	عاقبت گرگ زاده گرگ شود	طوطی و بازرگان
شخصیت اصلی	شیخ صنعان	زال، رودابه	فرهاد، شیرین	ابراهیم ادهم	گرگ زاده	بازرگان
شخصیت های فرعی	دختر ترسا، یاران شیخ	منوچهر، سیندخت	خسرو، شاپور	شاهزادگان و مردم بلخ	سایر گرگ ها و حیوانات	طوطی، همسر بازرگان
تحلیل انگیزه ها و ویژگی ها	شیخ صنعان با عشق دوگانه و تحولات روحی	زال و رودابه با عشق و مقاومت در برابر موانع فرهنگی	فرهاد با عشق شدید و تصمیمات سوگناک ^۱	ابراهیم با انگیزه های معنوی برای ترک دنیا	گرگ زاده با ویژگی های گرگ گونه و بررسی تحولات شخصیتی	طوطی نماینده بی اعتمادی و دروغ گویی، بازرگان زودباور و همسر بازرگان معصوم و بی گناه
روابط میان شخصیت ها	تأثیر عشق بر تحول روحی و ایمان شیخ	پیوند فرهنگی و خانوادگی از طریق عشق	رقابت عشقی و تأثیر آن بر سرنوشت شخصیت ها	روابط ابراهیم با مردم و شاهزادگان بلخ	تأثیرات روابط گرگ زاده با دیگر شخصیت ها در پیشبرد داستان	تأثیر روابط میان طوطی بازرگان، و همسر بازرگان بر پیشبرد داستان

جدول ج: هم آهنگی با زمینه های تاریخی و فرهنگی

نوع درام	نمایش مذهبی و عرفانی	نمایش عاشقانه و حماسی	نمایش عاشقانه و سوگناک	نمایش مذهبی و فلسفی	نمایش اخلاقی	نمایش فلسفی
نقاط اوج و تغییر	چالش های	خودکشی	ترک دنیا و	بازگشت کامل	متوجه شدن	

بحران‌ها	دین و کشمکش روحی	فرهنگی و خانوادگی	فرهاد	زهد	گرگ زاده به ذات خود	بازرگان از نادرستی پیشگویی طوطی
تأثیر تغییرات بر داستان	تغییر دین و بازگشت به ایمان اصلی	پیوند فرهنگی و خانوادگی	سوگنامه و تأثیر آن بر شخصیت‌ها	ترک دنیا و زهد	بازگشت گرگ زاده به ویژگی‌های ذاتی خود	تغییرات رفتاری بازرگان و تعاملات او با همسر و طوطی

جدول د: تحلیل مفهومی و معنایی

مضمون‌ها و ایده‌ها	عشق الهی و عشق دنیوی	عشق و تعهد، پیوند فرهنگی	فرهاد و شیرین	ابراهیم ادهم	عاقبت گرگ زاده گرگ شود	طوطی و بازرگان
مضمون‌ها و ایده‌ها	عشق و تعهد، پیوند فرهنگی	عشق و وفاداری، سوگنامه	عشق و سرنوشت	زهد و ریاضت، ترک دنیا	طبیعت ذاتی انسان‌ها و تغییر ناپذیری آن‌ها	اعتماد، خیانت و انتقام
زیرمتن‌ها	تحول روحی و ایمان	اسطوره و واقعیت	عشق و سرنوشت	فلسفه زهد و دنیاگریزی	زیرمتن‌های اخلاقی و فلسفی	زیرمتن‌های اخلاقی و فلسفی برای درک پیام‌های پنهان داستان

جدول ه: بازسازی و تولید

مؤلفه	شیخ صنعان	زال و رودابه	فرهاد و شیرین	ابراهیم ادهم	عاقبت گرگ زاده گرگ شود	طوطی و بازرگان
تطبیق با شرایط معاصر	بازسازی داستان با تمرکز بر تحولات معنوی معاصر.	ترکیب عناصر حماسی با تحلیل‌های روان‌شناختی.	تأکید بر سوگنامه‌های معاصر و مسائل اجتماعی.	تأکید بر زهد و مسائل معنوی در دنیای نوگرا.	بازسازی داستان به گونه‌ای که با مسائل عدالت اجتماعی و حقوق بشر هماهنگ شود	بازسازی داستان به گونه‌ای که با مسائل معاصر مرتبط باشد
ایجاد ارتباط بین نسل‌ها	پیوند مسائل معنوی دنیای	پیوند فرهنگ‌ها و نسل‌ها از طریق عشق.	پیوند مسائل عاشقانه با مسائل اجتماعی معاصر.	پیوند زهد و فلسفه با مسائل معنوی معاصر.	بازسازی حکایت به شیوه‌ای نوگرا برای ایجاد ارتباط بین	بازسازی حکایت به شیوه‌ای که با مسائل معاصر ارتباط داشته

معاصر.	مفاهیم ماندگار و دنیای معاصر	باشد
--------	---------------------------------	------

جدول و: پیوستگی و انسجام

مولفه	شیخ زال و رودابه	فرهاد و شیرین	ابراهیم ادهم	عاقبت گرگ زاده گرگ شود	طوطی و بازرگان
پیوستگی و انسجام	انسجام میان تحول روحی شیخ و روایت عشق	پیوستگی در مضمون- های عشق و سوگنامه و هماهنگی فرهنگی	انسجام در مضمون- های زهد و ریاضت	پیوستگی در مضمونهای اخلاقی و طبیعت انسانی	پیوستگی میان مضمونهای اعتماد و خیانت

استفاده از رویکرد نمایش پردازشی برای آغاز بحث در کلاس درس

برای شروع تمرین با فراگیران با رویکرد نمایش پردازشی، توصیه می‌شود که بر اساس نتایج ارزشیابی آغازین، فعالیت‌ها به شیوه‌ای طراحی شوند که مشارکت فعال و تفکر انتقادی دانش‌آموزان را برانگیزاند. اگر موضوع مورد بحث درباره یک شاعر، نویسنده، هنرمند یا اثر و زندگی‌نامه او باشد، معلم می‌تواند از محورهای زیر استفاده کند:

۱. موقعیت زمانی و مکانی زندگی شخصی فرد
 - در چه دوره تاریخی زندگی کرده است؟
 - مکان زندگی او در کدام منطقه بوده و تحت چه شرایطی (اجتماعی، جغرافیایی، فرهنگی) قرار داشته است؟
 - در زمان زندگی او چه حکومتی بر سر کار بوده و وضعیت اجتماعی و سیاسی جامعه چگونه بوده است؟
 - رابطه او با حکومت چگونه بوده است؟ آیا از حکومت حمایت می‌کرده، منتقد آن بوده یا بی‌طرف مانده است؟
 - به کدام بخش سیاسی یا اجتماعی تعلق داشته است؟
۲. موقعیت خانواده و وضعیت اقتصادی و فرهنگی
 - در چه نوع خانواده‌ای تربیت شده است؟ خانواده او از نظر اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی چه موقعیتی داشته است؟
 - موقعیت او در خانواده چگونه بوده است؟ (نقش او به عنوان فرزند، همسر، یا پدر/مادر)
 - اگر اطلاعاتی درباره همسر و فرزندان او در دسترس است، چه ویژگی‌ها و تاثیراتی داشته‌اند؟
 - وضعیت اقتصادی او چگونه بوده است؟ آیا فقر، ثروت یا طبقه متوسط بودن تأثیری بر آثار و اندیشه‌های او گذاشته است؟
۳. چه پیشامدهای مهمی در زندگی او رخ داده که در هویت یا مسیر حرفه‌ای او مؤثر بوده‌اند؟
 - وضعیت افکار و آثار
 - دغدغه اصلی او در زندگی چه بوده و چگونه در طول زمان تغییر کرده است؟
 - سوال اساسی و بنیادینی که در آثارش مطرح کرده، چیست؟
 - مضمون اصلی هر اثر چیست و چگونه به چالش‌های اجتماعی و فلسفی زمان خود پاسخ داده است؟
 - موضع او در برابر نظریه‌های متضاد رایج چه بوده

است؟

- چگونه با معاصرین مشهور و متنفذ خود ارتباط داشته است؟ آیا تضارب آراء یا موافقت نظر میان او و دیگران وجود داشته است؟
- چه پاسخ‌هایی به سوالات بنیادین خود ارائه داده است؟

توضیحاتی در مورد برخی سوال‌ها به طور نمونه در مورد شخصیت سعدی ارائه شده است در حدود ده دقیقه می‌توان برای ورود به کلاس ارائه کرد. از فراگیران بخواهید مطالب را با توجه به معلومات خود بسط دهند و اگر نقدی بر گفته‌های مطرح شده دارند بیان کنند.

۱. موقعیت زمانی و مکانی زندگی سعدی

دوره تاریخی زندگی

سعدی در قرن هفتم هجری قمری (۱۲۰۹-۱۲۹۱ میلادی) زندگی می‌کرد. این دوران با حملات مغول به ایران و سقوط بغداد همراه بود. این حوادث تأثیر زیادی بر اندیشه و آثار سعدی گذاشت، زیرا او در دورانی پر از جنگ، ویرانی و بی‌ثباتی زندگی می‌کرد. او با سفرهای متعدد خود تلاش کرد دنیای اطراف را بهتر بشناسد و تجربیات خود را در قالب داستان‌ها و اشعار ثبت کند (زرین کوب، ۱۳۷۸).

مکان زندگی

سعدی اهل شیراز بود، شهری که در آن زمان یکی از مراکز مهم فرهنگی و علمی ایران به شمار می‌رفت. شیراز، به دور از تهاجمات مغول، پناهگاهی برای دانشمندان، شاعران و هنرمندان بود. سعدی پس از سفرهای طولانی خود به این شهر بازگشت و زندگی آرامی را در آن سپری کرد (صفا، ۱۳۶۳).

حکومت و وضعیت اجتماعی

در زمان سعدی، سلسله اتابکان فارس در شیراز حکومت می‌کرد. این حکومت نسبت به دانشمندان و شاعران مهربان بود و از آن‌ها حمایت می‌کرد. سعدی همواره در آثارش پادشاهان را به عدالت و اخلاق دعوت می‌کرد و گاه به صورت طنزآمیز آن‌ها را نقد می‌کرد (یوسفی، ۱۳۵۱).

۲. موقعیت خانواده و وضعیت اقتصادی و فرهنگی

سعدی در خانواده‌ای دیندار و اهل علم به دنیا آمد. پدرش از کارمندان دیوان اتابکان فارس بود، اما سعدی در کودکی پدرش را از دست داد. او به کمک خانواده‌اش توانست به تحصیل بپردازد و برای یادگیری علوم دینی به بغداد سفر کند (شمیسا، ۱۳۸۲).

خانواده سعدی از طبقه متوسط جامعه بودند. او در سفرهایش

نتیجه گیری و بحث

راهکارهای عملی برای گسترش بحث در کلاس با رویکرد نمایش پردازی

۱. نقش آفرینی:

در این فعالیت، دانش‌آموزان نقش شخصیت‌های مختلف مرتبط با موضوع (مانند شاعر، نویسنده، حکومت، یا خانواده) را بازی می‌کنند و به‌صورت گفت و گو محور، دیدگاه‌ها و چالش‌های هر شخصیت را به تصویر می‌کشند.

اجرای صحنه‌های کلیدی: معلم باید با انتخاب صحنه‌هایی که تأثیر زیادی در پیشبرد بحث دارند، نقش خود را به‌عنوان نمایش پرداز حفظ کرده و با هدایت دانش‌آموزان به خلق موقعیت‌های جدید کمک کند.

چرخش نقش‌ها: برای افزایش مشارکت، نقش‌ها در صحنه‌ها و روزهای مختلف باید تغییر کنند تا همه دانش‌آموزان به‌طور فعال در فرایند یادگیری شرکت کنند.

هدف‌گذاری آموزشی: هدف از این فعالیت، تولید صرف یک اثر هنری نیست، بلکه تقویت تفکر انتقادی، تعامل گروهی، و یادگیری عمیق فراگیران است.

پیشگیری از حذف دانش‌آموزان: معلم باید اطمینان حاصل کند که تمامی دانش‌آموزان احساس تعلق به صحنه داشته باشند و نقش فعالی ایفا کنند.

۲. نقشه ذهنی:

طراحی نقشه ذهنی توسط دانش‌آموزان به آن‌ها کمک می‌کند تا زندگی، آثار، و افکار شخصیت مورد نظر را به‌صورت نگاشتاری^۱ نمایش دهند.

تحلیل عناصر محتوا: این تمرین، دانش‌آموزان را وادار می‌کند تا زوایای مختلف موضوع را بررسی کنند و درک عمیقی از عناصر محتوای آموزشی پیدا کنند.

تعامل خلاقانه: معلم باید در این فرایند به دانش‌آموزان کمک کند تا از طریق هنر و نگاشتار، ارتباط بیشتری با محتوا برقرار کنند، بدون آنکه هدف صرفاً تولید یک اثر هنری باشد.

۳. مقایسه تطبیقی:

در این تمرین، دانش‌آموزان شخصیت یا نویسنده را با یک معاصر دیگر مقایسه می‌کنند و شباهت‌ها و تفاوت‌ها در موقعیت

گاهی با فقر و سختی روبه‌رو می‌شود، اما این تجربه‌ها به غنای ادبی و فلسفی آثارش افزود. سعدی این تجربیات را در حکایت‌هایش بازتاب داده است، مانند حکایتی در گلستان که به‌سادگی اهمیت قناعت و تلاش را به ما نشان می‌دهد. یکی از مهم‌ترین رویدادهای زندگی سعدی، اسارت او در شام بود. او پس از آزادی، تجربیات تلخ و شیرین این دوران را در آثارش گنجانده. بازگشت به شیراز نیز نقطه عطفی در زندگی او بود، زیرا در این دوران توانست مشهورترین آثار خود را بنویسد (زرین کوب، ۱۳۸۰).

۳. وضعیت افکار و آثار

دغدغه اصلی

سعدی به دنبال پاسخ به این سوال بود: چگونه می‌توان زندگی خوب و انسانی داشت؟ او در آثارش به ارزش‌هایی مانند محبت، عدالت، صداقت و قناعت تأکید می‌کرد. دغدغه سعدی در زندگی بهتر کردن حال مردم و ترویج اخلاق بود.

بوستان: کتابی منظوم که درباره اخلاق و فضایل انسانی است. سعدی در این کتاب با داستان‌های آموزنده نشان می‌دهد که چگونه می‌توان انسان خوبی بود.

گلستان: مجموعه‌ای از حکایت‌های ساده و کوتاه که هر کدام حاوی پیام اخلاقی است. این کتاب برای نوجوانان بسیار جذاب است، زیرا داستان‌های آن کوتاه، شیرین و قابل فهم هستند.

غزلیات: مجموعه اشعار عاشقانه سعدی که عشق انسانی و الهی را به زیبایی توصیف می‌کند.

موضع نسبت به نظریات زمان

سعدی تلاش می‌کرد میان دین، فلسفه و عرفان پیوندی برقرار کند. او معتقد بود که همه این دیدگاه‌ها می‌توانند در خدمت انسان و زندگی بهتر قرار گیرند (صفا، ۱۳۶۳).

پاسخ به سوالات بنیادین

سعدی در پاسخ به سوالات اخلاقی خود، ما را به رعایت اصول اخلاقی، عشق به انسان‌ها و خردورزی دعوت می‌کند. او معتقد بود که هر انسانی می‌تواند با تلاش و توجه به ارزش‌های اخلاقی، دنیای بهتری بسازد.

کلاس درس اجرا شد که نشان‌دهنده تأثیر مثبت استفاده از رویکرد نمایش پردازی بر فرآیند آموزش متون ماندگار در کلاس درس است. استفاده از روش‌های نمایش پردازی به معلمان کمک کرده است تا با ارائه تحلیل‌های عمیق‌تر و به‌روزتر از متون، کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را ارتقاء دهند. همچنین، این روش‌ها به دانش‌آموزان کمک کرده‌اند تا ارتباط بهتری با متون ماندگار برقرار کرده و درک بهتری از محتوای آن‌ها پیدا کنند.

پاسخ سوال اول: معلمان می‌توانند از روش‌های نمایش پردازی مانند تحلیل ساختاری، نمایش‌های تئاتری، و کارگاه‌های آموزشی برای ارائه و تدریس متون ماندگار استفاده کنند. این روش‌ها به درک عمیق‌تر و تحلیلی از متون کمک می‌کنند و تعامل بیشتری بین دانش‌آموزان و متن ایجاد می‌کنند.

پاسخ سوال دوم: استفاده از روش‌های نمایش پردازی به افزایش فهم و تحلیل متون ماندگار توسط دانش‌آموزان کمک می‌کند. این رویکرد به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که به‌طور فعال در فرآیند یاددهی-یادگیری شرکت کنند و با لایه‌های مختلف معنایی و ساختاری متون آشنا شوند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله نویسندگان از تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش و صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنند.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است.

اجتماعی، آثار، و انگارگان (مرام)^۱ آن‌ها را تحلیل می‌کنند. پیشرفت هویت فردی: این فعالیت به دانش‌آموز کمک می‌کند از تاریخ درس بگیرد و درک عمیق‌تری از هویت فردی و اجتماعی خود پیدا کند. ارتباط میان فرهنگی: مقایسه شخصیت با فردی از فرهنگ یا دوره متفاوت می‌تواند به گسترش دیدگاه‌های فراگیران کمک کند.

۵. تحلیل نامه‌ها یا متون کوتاه:

دانش‌آموزان می‌توانند نامه‌ها، یادداشت‌ها، یا نقل‌قول‌های شخصیت را تحلیل کرده و ارتباط آن‌ها با شرایط زمانی و مکانی نویسنده را بررسی کنند.

تفکر فرامتنی: در این تمرین، دانش‌آموزان با اصول تفکر انتقادی آشنا می‌شوند و متون را بدون توجه به جایگاه نویسنده ارزیابی می‌کنند.

انتخاب عبارات کلیدی: معلم می‌تواند عباراتی از شخصیت‌های مختلف را ارائه دهد و از دانش‌آموزان بخواهد آن‌ها را تحلیل کرده یا دیدگاه‌های خود را درباره آن‌ها مطرح کنند.

۶. طراحی نمایشنامه کوتاه:

گروه‌های دانش‌آموزی می‌توانند بخش‌هایی از زندگی یا آثار شخصیت را به نمایشنامه‌ای کوتاه تبدیل کرده و آن را اجرا کنند.

به‌روزرسانی مضامین: دانش‌آموزان می‌توانند مضامین را با توجه به مسائل معاصر خود بازآفرینی کنند و ارتباط آن‌ها را با زمان و مکان خود بسنجند.

تحلیل گروهی: پس از اجرای هر نمایشنامه، سایر گروه‌ها متن را تحلیل کرده و سوالات جدیدی درباره آن مطرح می‌کنند.

۷. اجتماع پژوهشی (بحث گروهی فلسفی): دانش‌آموزان به گروه‌هایی تقسیم شده و درباره یکی از سوالات اساسی شخصیت بحث می‌کنند.

تسهیل‌گری معلم: معلم به‌عنوان نمایش پرداز باید فضای بحث را مدیریت کرده و از دانش‌آموزان بخواهد نتایج خود را با عبارات خلاقانه و تحلیلی ارائه دهند.

نتایج حاصل از این پژوهش در چهار دوره مجزا در چهار دبیرستان دوره متوسطه دوم بصورت کارگاه‌های آموزشی در

References

- Ferdowsi, A. (2008). *Shahnameh*. (Trans. J. Khalqi Motlaq). Tehran: Entesharat Markaz.
- Auerbach, E. (2003). *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*. Princeton University Press.
- Bagheri, k. (2015). Approaches and methods of research in the philosophy of education and training. Institute of Cultural and Social Studies, Ministry of Science, Research and Technology, Tehran.
- Brockett, O. G & Ball, W. (2014). *The Essential Theatre (10th ed.)*. Wadsworth Cengage Learning
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Carlson, M. (1993). *Theories of the Theatre: A Historical and Critical Survey from the Greeks to the Present*. Cornell University Press.
- Cohen, R. (2008). *Theatre & Performance (2nd ed.)*. Palgrave Macmillan.
- Esslin, M. (2001). *The Field of Drama: How the Signs of Drama Create Meaning on Stage and Screen*. Methuen.
- Faghedi, M. Mahmoudnia, A. Barkhordaridari, R & Ghaedi, Y. (2024). Philosophical explanation of dramaturgy as a pedagogical approach in formal teacher training: Examination of roles and proposals for improving the teacher training system. *Technology and Research in Education*, 4(1).
- Fuchs, E. (1996). *The Death of Character: Perspectives on Theater after Modernism*. Indiana University Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics: Remarks on the Metaphor*. In *Style in Language* (pp. 350-377). MIT Press.
- Klein, L. (2015). *The Dramaturgy of Shakespeare's Late Plays*. Routledge.
- Molavi, J. M. (2008). *Masnavi-ye ma'navi*. (R. Nicholson, Trans.). Tehran: Amirkabir Press.
- Nelson, R. (2012). *The Art of Dramaturgy: A Guide to Drama and the Performing Arts*. Oxford University Press
- Nezami Ganjavi, N. (2008). *Khosrow and Shirin*. (S. Thirya Thervat, Trans.). Tehran: Nashr Qatre.
- Nishabouri, A. (1996). *Mantiq al-Tayr*. (M. R. Shafiei-Kadkani, Trans. & ed.). Tehran: Nashre Ney.
- Nishabouri, A. (2002). *Tazkira-ol-awlia*. (M. Estelami, Trans.). Tehran: Zovar.
- Pavis, P. (1992). *Theatre at the Crossroads of Culture*. Routledge.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. University of Chicago Press.
- Ricœur, P. (1995). *The Course of Recognition*. Harvard University Press.
- Safa, Z. (1984). *History of Persian literature in Iran*. (Vol. 2). Tehran: Ferdows.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Scolnicov, H. (1994). *Woman's Theatrical Space*. Cambridge University Press.
- Shamisa ,S. (2003). *Poetic stylistics*. Tehran: Ferdows.
- Yousfi, G. H. (2008). *Generalities of Saadi*. Tehran: Kharazmi Publications.
- Zarin Koub, A. (1999). *Two centuries of silence*. Tehran: Sokhan.
- Zarinkoub, A. (2001). *Step by Step to Meeting God*. Tehran, Iran: Elmiy Publications

ORIGINAL ARTICLE

The Role of Factors Related to Lecturer Teaching in Predicting Achievement Motivation and Academic Satisfaction of Medical Students

Marziyeh Kazemi ¹, Seyyed Jafar Nosratabadi ^{* 2}, Mohammad Ahmadi Deh Ghotbaddini ³

1. Medical Doctor (M.D.) graduate science, Department of Medicine, Ke.C. Islamic Azad University, Kerman, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Medicine, Ke.C. Islamic Azad University, Kerman, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Teacher and Coach Training, AN.C, Islamic Azad University, Anar, Iran.

Correspondence:

Seyyed Jafar Nosratabadi

Email:

s.nosratabadi@iau.ac.ir

Receive Date: 25/Oct/2025

Revise Date: 20/Dec/2025

Accept Date: 19/Jan/2026

Publish Date: 20/Feb/2026

How to cite:

Kazemi, M., Nosratabadi, S. J., & Ahmadi Deh Ghotbaddini, M. (2025). The Role of Factors Related to Lecturer Teaching in Predicting Achievement Motivation and Academic Satisfaction of Medical Students, *New Studies in Educational Sciences*. 1 (3), 29-40.

ABSTRACT

This study proposed to investigate the factors related to the lecturer teaching in predicting the achievement motivation and academic satisfaction of medical students. The research method was descriptive-correlational and a sample of 193 medical students studying medicine at the Islamic Azad University of Kerman was selected using the convenience sampling method, and they answered the Achievement Motivation Questionnaire (AMS) by Vallerand et al. (1992), Ahmadi Academic Satisfaction Questionnaire (2009), and a researcher-made questionnaire that factors related to lecturers teaching. The results showed that access to the lecturer is a positive predictor of students' satisfaction with the university and satisfaction with lecturer behavior. Lecturer behavior is a positive predictor of students' satisfaction with the university, attitude towards education, and satisfaction with lecturer behavior. The lecturer's ability to express the material is a positive predictor of students' attitude towards education. The results showed that factors related to the lecturer teaching have a greater role in predicting academic satisfaction than the achievement motivation of medical students.

KEYWORDS

Achievement Motivation, Academic Satisfaction, Access to the Lecturer, Lecturer Behavior, Lecturer's Ability to Express the Material.



«مقاله پژوهشی»

نقش عوامل مرتبط با تدریس استاد در پیش بینی انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی دانشجویان پزشکی

مرضیه کاظمی^۱، سیدجعفر نصرت آبادی^۲، محمد احمدی ده قطب الدینی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی عوامل مرتبط با تدریس استاد در پیش بینی انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی دانشجویان پزشکی انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود و یک نمونه ۱۹۳ نفری از دانشجویان پزشکی شاغل به تحصیل در رشته پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت (AMS) والراند و همکاران (۱۹۹۲)، پرسشنامه رضایت تحصیلی احمدی (۱۳۸۸)، پرسشنامه محقق ساخته مرتبط با عوامل استاد پاسخ دادند. نتایج نشان داد دسترسی به استاد پیش‌بینی کننده مثبت رضایت از دانشگاه و رضایت از رفتار استاد، توسط دانشجویان است. رفتار استاد پیش‌بینی کننده مثبت رضایت از دانشگاه، نگرش به تحصیل و رضایت از رفتار استاد، توسط دانشجویان است. توانایی استاد در بیان مطالب پیش‌بینی کننده مثبت نگرش به تحصیل دانشجویان است. نتایج نشان داد عوامل مرتبط با تدریس استاد نقش بیشتری در پیش‌بینی رضایت تحصیلی نسبت به انگیزش پیشرفت دانشجویان پزشکی دارند.

واژه‌های کلیدی

انگیزش پیشرفت، رضایت تحصیلی، دسترسی به استاد، رفتار استاد، توانایی استاد در بیان مطالب.

۱. دانش آموخته دکترای پزشکی، گروه پزشکی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.
۲. استادیار گروه پزشکی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.
۳. استادیار گروه تربیت معلم و مربی، واحد انار، دانشگاه آزاد اسلامی، انار، ایران.

نویسنده مسئول:

سیدجعفر نصرت آبادی

رایانامه: s.nosratabadi@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۲۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

استناد به این مقاله:

کاظمی، مرضیه. نصرت آبادی، سید جعفر، احمدی ده قطب الدینی، محمد. (۱۴۰۴). نقش عوامل مرتبط با تدریس استاد در پیش بینی انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی دانشجویان پزشکی، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۳)، ۲۹-۴۰.

مقدمه

با توجه به اینکه دانشجویان از ارکان اصلی دانشگاه‌ها هستند، توجه به عقاید و انتظارات آنها و ارائه بازخورد به ایشان می‌تواند به عنوان یک ابزار قابل قبول در جهت ارزیابی کیفیت مراکز آموزشی در نظر گرفته شود (انصاری و اُسکروچی^۱، ۲۰۰۶؛ انصاری، ۲۰۰۲). آنچه در طی تحصیل در دانشگاه می‌تواند ارزیابی فرد از رشته تحصیلی را شکل دهد و در پی آن رضایت تحصیلی وی را تحت تاثیر قرار دهد، عواملی است که از آغاز و پیش از ورود به دانشگاه، انتخاب رشته دانشجو را جهت داده است و در این خصوص تحقیقات متعددی در داخل و خارج کشور انجام شده است که هر کدام یک یا چند عامل را به عنوان عوامل موثر در انتخاب رشته تحصیلی افراد مشخص کرده اند، البته شرایط اجتماعی و اقتصادی هر جامعه می‌تواند وزن متفاوتی به عوامل مختلف بدهد و سهم انتخاب و علاقه فرد را در انتخاب رشته کم و زیاد کند (کرمان ساروی، و همکاران، ۱۳۹۰).

در دانشگاه نتایج یادگیری دانشجویان عنصر مهمی در فعالیت‌های آموزشی است و از طریق نتایج یادگیری دانشجویان می‌توان چارچوب صلاحیت ملی و سطح کیفیت نهادی را شناخت. نتایج یادگیری با یک مقیاس ارزشی مشخص می‌شوند که به عنوان پیشرفت دانشجویان برای سنجش توانایی جنبه شناختی بیان می‌شود. پیشرفت دانشجویان به عنوان یکی از ابزارهای اندازه‌گیری برای شناخت موفقیت اجرای آموزش استفاده می‌شود. پیشرفت را می‌توان به عنوان تسلط دانشجویان بر موضوع درسی تفسیر کرد. پیشرفت یادگیری نتیجه تعامل عوامل مختلف داخلی و خارجی است که بر آن تاثیر می‌گذارد (تامبونان^۲، ۲۰۱۸). بر اساس عوامل داخلی، مطالعات متعدد نشان می‌دهند که علاقه و انگیزش به طور همزمان بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تاثیر می‌گذارد (سوکادا و همکاران^۳، ۲۰۱۳) و انگیزش تاثیر مثبتی بر علاقه به یادگیری دارد و تا حدودی، علاقه برای بهبود پیشرفت تحصیلی مهم است. برای تشویق و افزایش علاقه و انگیزش دانشجویان، مدرسان نقش مهمی در تأثیرگذاری بر علاقه دانشجویان به یادگیری دارند و نقش مدرس به عنوان یک محرک بر انگیزش یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که

مدرس به عنوان یک محرک، ابزاری برای تأثیرگذاری بر علاقه و انگیزش دانشجویان برای پیشرفت است (تامبونان، ۲۰۱۸). این نتایج نشان می‌دهد آموزش و یادگیری به شدت به اساتید و دانشجویان بستگی دارد. رضایت دانشجویان به ندرت به عنوان یک عامل مهم برای تعیین موفقیت یک سازمان در نظر گرفته شده است. دانشجویان در دوره متوسطه قبل از انتخاب موسسات آموزش عالی مورد نظر خود، از همسالان خود مشاوره می‌گیرند. از این رو، رضایت دانشجویان در موسسات آموزش عالی، به ویژه برای موسسات خصوصی در این محیط رقابتی، حیاتی است. برای افزایش رضایت دانشجویان، یکی از معیارهای مهم، اساتید هستند. کیفیت تدریس و اثربخشی اساتید در تعامل با دانشجویان به رضایت دانشجویان کمک خواهد کرد. دانشجویان راضی تمایل دارند که به دلیل اساتید با کیفیت، عملکرد تحصیلی خوبی داشته باشند. بنابراین، یک استاد با عملکرد بالا، زمانی که تدریس موثری ارائه می‌دهد، یک دانشجوی با کیفیت بالا تربیت می‌کند (دی و همکاران^۴، ۲۰۱۵). گی^۵ (۲۰۱۸) به نقل از استارون^۶ (۲۰۰۸)، بیان می‌کند که شایستگی‌ها، مهارت‌های مورد نیاز در شغل تدریس هستند که می‌توان آنها را اندازه‌گیری کرد. شایستگی‌های مدرسان زمانی قدرتمند هستند که مورد استفاده قرار گیرند، زیرا بر عملکرد دانشجویان تأثیر می‌گذارند. شایستگی‌ها دانش و مهارت‌های فرد هستند که روی کوه یخ قابل مشاهده هستند، در حالی که سایر ویژگی‌های شخصی مانند خودپنداره‌ها، ویژگی‌ها و انگیزش‌ها در زیر خط آب پنهان هستند. مدل شایستگی‌ها نشان می‌دهد که مدرسان شایسته باید از محتوای موضوع و مهارت‌های لازم برای انجام وظیفه محول شده آگاهی داشته باشند. هر دو عامل تعیین‌کننده را می‌توان آموزش داد. خودپنداره‌ها و ارزش‌ها، اعتماد به نفس فرد است که می‌تواند در تدریس، هدایت و ایجاد انگیزش در دانشجویان موفق باشد. ویژگی‌ها، ویژگی‌های فیزیکی مانند صدای مدرسان هستند که می‌توانند شرایط کلاس درس را مدیریت کنند. انگیزش‌های مورد نیاز مدرسان مهم هستند زیرا آنها مسئولیت پرورش فارغ التحصیلان با کیفیت را بر عهده دارند (گی، ۲۰۱۸). همچنین، رضایت دانشجویان به احساس مثبتی که با موسسه‌ای که در آن تحصیل می‌کنند، مرتبط است، اشاره دارد. عوامل اصلی برای بهبود کیفیت برنامه آموزشی، بررسی رضایت دانشجویان

که دانشجویان دانشگاهی که سطوح بالاتری از انگیزش پیشرفت را نشان می‌دهند، نتایج تحصیلی و سلامت روان بهتری دارند. انگیزش پیشرفت به تمایل به دستیابی به یک هدف یا دستیابی به موفقیت اشاره دارد (کازمی و همکاران^۵، ۲۰۲۳). نقش یک مدرس در ایجاد انگیزش برای دانشجویان بسیار مورد نیاز است، زیرا به طور غیرمستقیم، تشویق از سوی مدرسان باعث می‌شود که فرد بتواند با امید به انجام آن بپردازد. اساتید افرادی هستند که باید از آنها تقلید و پیروی شود، بنابراین طبیعی است که دانشجویان همیشه به انگیزه از سوی یک مدرس نیاز دارند، چه به طور مستقیم، به عنوان مثال، با تشویق به یادگیری، گفتن داستان‌هایی در مورد موفقیت کسی، ارائه اهداف معنادار زندگی، یا به طور غیرمستقیم، یعنی نقش یک مدرس خوب، شریف، کوشا و فعال، که می‌تواند توسط دانشجویان دنبال شود. دانشگاه‌ها و عناصر آنها نقش راهبردی در تلاش برای توسعه کیفیت انسانی دارند، به ویژه برای دانشجویانی که پتانسیل خود را توسعه می‌دهند و کیفیت خود را از نظر موفقیت بهبود می‌بخشند (نورمحمد و همکاران^۶، ۲۰۲۵). این نتایج یک اصل نظری کلیدی را نشان می‌دهند، مبنی بر اینکه هیچ عامل انگیزشی جدا از سایر عوامل انگیزشی مهم عمل نمی‌کند. به طور خاص، تمایل به رقابت با سایر فراگیران، احتمالاً اثرات مضری بر انگیزه یادگیری و مشارکت در یادگیری خواهد داشت، زمانی که با عدم اعتماد به نفس در توانایی خود و این تصور که یادگیری مفید نیست، همراه باشد. در این شرایط، رقابت‌پذیری بالا با ترس از شکست و داشتن ارتباط نامطلوب با معلم خود ترکیب می‌شود و با الگوهای رفتاری و تفکری مرتبط است که مانع یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌شود. در مقابل، هنگامی که فراگیران به توانایی خود برای عملکرد خوب اعتماد دارند و ارزش یادگیری خود را تشخیص می‌دهند، رقابتی بودن با دیدگاه انگیزشی نگران‌کننده مرتبط نیست. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که عوامل انگیزشی با همکاری یکدیگر بر نتایج فراگیران تأثیر می‌گذارند (هودیس و هودیس^۸، ۲۰۲۲).

یکی از چالش‌های معاصر در فرآیند آموزش، چگونگی پرورش و افزایش انگیزش فراگیران برای پرورش اشتیاق به یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی است. در بسیاری از پژوهش‌ها، روابط اجتماعی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های انگیزه پیشرفت بررسی

است. زیرا ارزیابی دانشجویان، نوع برنامه تحصیلی و نیازهای حرفه‌ای آنها را تعیین می‌کند. از این رو، جمع‌آوری و انتشار اطلاعات مربوط به رضایت دانشجویان، تنظیمات مناسبی را در دوره‌های ارائه شده در دانشگاه‌ها و شایستگی‌های اساتید ایجاد می‌کند. هدف آموزش نه تنها ارائه دانش، بلکه افزایش توسعه کلی دانشجویان نیز می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، مؤسسات آموزش عالی باید به طور مداوم اطلاعات مربوط به رضایت دانشجویان را جمع‌آوری می‌کنند. رضایت دانشجویان، بازخورد مهمی در کمک به دانشگاه‌ها در زمینه‌هایی است که باید در محیط یادگیری بهبود یابند (گی، ۲۰۱۸). سوارمن^۱ (۲۰۱۵) نقش واسطه‌ای رابطه استاد-دانشجو را در رضایت دانشجویان بررسی کرده است. نتایج مطالعه نشان داد چهار عنصر کلیدی در این رابطه شامل انگیزش، دوره‌ها، برنامه‌ریزی و شایستگی استاد هستند. علاوه بر این، رابطه بین استاد-دانشجو نیز در رضایت دانشجویان نقش داشته است. اساتید باید در انجام وظایف خود به عنوان انگیزه‌دهنده، راهنما، تسهیل‌کننده و مربی، شایسته، دوستانه، مفید و کارآمد باشند. در مطالعه گرینلند^۲ (۲۰۰۵) عوامل تعیین‌کننده رضایت دانشجویان بررسی شد. ۱۳ بُعد از تدریس در کلاس درس برای نشان دادن رضایت دانشجویان شناسایی شد. این ابعاد شامل دانش استاد، استاد پاسخگو، وسایل کمک آموزشی سمعی و بصری، استاندارد ارائه، منابع یادگیری، متن درس، مشارکت در کلاس، حجم کار دانشجو، نتیجه یادگیری، امکانات تدریس، لذت‌بخش بودن، وضوح، تکالیف مؤثر و رضایت از تدریس است. گی (۲۰۱۸) به نقل از نتایج مطالعات انجام شده بیان می‌کند در مطالعه استویکا و وامسیدل^۳ (۲۰۱۲) به این نتیجه رسیدند که غیبت اساتید، دانشجویان را در فرآیند یادگیری خود بی‌انگیزه می‌کند و در مطالعه سزگین و همکاران^۴ (۲۰۱۴) نیز بیان شد تعهد دانشجویان زمانی کاهش می‌یابد که غیبت مدرس بسیار مکرر باشد. وقتی غیبت مدرس زیاد باشد، دانشجویان با الگو قرار دادن مدرسان خود، شروع به غیبت در کلاس می‌کنند.

انگیزش نیز نقش حیاتی در دستیابی به نتایج عالی تحصیلی ایفا می‌کند؛ افراد با انگیزش بالا، انرژی لازم برای دنبال کردن اهداف خود و حفظ این انگیزه برای دستیابی به نتایج مطلوب را دارند (ایفیندی و همکاران^۵، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نشان داده است

5 . Efendy et al

6 . Kazemi et al

7 . Nur Muhammad et al

8 . Hodis & Hodis

1 . Suarman

2 . Greenland

3 . Stoica & Wamsiedel

4 . Sezgin et al.

انگیزش درونی و بهزیستی افزایش می‌یابد. انگیزش درونی و بیرونی در امتداد یک پیوستار از خودمختاری تمایز قائل می‌شود. وقتی مدرسان، حمایت از خودمختاری، ساختار و مشارکت بین فردی را فراهم می‌کنند، نیازهای روانی اساسی فراگیران برآورده می‌شود. در زمینه‌های یادگیری، تدریس حمایتی از خودمختاری، خودکارآمدی، مشارکت و عملکرد بالاتری را پیش‌بینی می‌کند. برعکس، شیوه‌های کنترل، انگیزش و مشارکت را تضعیف می‌کنند. نظریه خودتعیین‌گری نشان می‌دهد که تدریس مؤثر، نیاز فراگیران به خودمختاری، شایستگی و ارتباط را برآورده می‌کند که این امر انگیزش بلندمدت را تقویت می‌کند (چن و همکاران، ۲۰۲۵).

از دیدگاه شایستگی نیز، پژوهش‌ها نشان داده است بین شایستگی مدرس و انگیزش فراگیران رابطه وجود دارد. فراگیران وقتی احساس می‌کنند معلم‌شان، شایسته، منظم و مفید است، احساس انگیزش و اعتماد به نفس در یادگیری می‌کنند (چن و همکاران، ۲۰۲۵). لاورمن و تن‌هاگن^۵ (۲۰۲۱) کشف کردند که معلمانی که فراگیران آنها را بسیار شایسته می‌دانند، می‌توانند انگیزش و علاقه تحصیلی فراگیران را در هر موضوعی افزایش دهند. این تأثیر اغلب با اصطلاحات اجتماعی-شناختی و خودتنظیمی توصیف می‌شود. آموزش مؤثر، نیازهای روانی فراگیران را در شایستگی (برای کمک به آنها در انجام وظایف یادگیری) و ارتباط (با پرورش رابطه دانش‌آموز-معلم) برآورده می‌کند و بنابراین، انگیزش درونی را ارتقا می‌دهد. چن و همکاران (۲۰۲۵) بیان می‌کنند توانایی ادراک مدرس به عنوان فردی آگاه و مفید، انگیزش درونی و پشتکار فراگیران را افزایش می‌دهد.

علیرغم اهمیت رضایت تحصیلی و انگیزش پیشرفت در دانشجویان، تحقیقات محدودی در ایران و سایر کشورها در رابطه با عوامل تعیین‌کننده کیفیت تدریس استاد همانند توانایی بیان مطالب، دردسترس بودن و رفتار استاد با دانشجو بر رضایت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانشجویان بخصوص در علوم پزشکی انجام شده است. در مطالعه امینی و همکاران (۲۰۱۲) نتایج نشان داد بین میزان کسب مهارت و رضایت تحصیلی رابطه وجود دارد. در مطالعه بین و برادلی^۶ (۲۰۰۸) نتایج نشان داد رضایت از تحصیل با انگیزش، شخصیت، پیشرفت تحصیلی و دستاوردهای حرفه‌ای فرد در ارتباط است و

شده‌اند. نظریه انتظار-ارزش^۱ توضیح می‌دهد که روابط فراگیران با مدرسان و همسالان - به عنوان بخشی از محیط اجتماعی آنها بر نابرابری‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد و به توسعه مهارت‌ها و توانایی‌ها کمک می‌کند (ویگفیلد و همکاران^۲، ۲۰۱۲). انتظارات و ارزش‌های یک فراگیر مستقیماً با انگیزه آنها برای پیشرفت گره خورده است. به طور مشابه، نظریه زیست‌محیطی برونفینر (۱۹۷۹)، همانطور که توسط کوهل و همکاران (۲۰۱۳) گسترش یافته است، بیان می‌کند که زمینه محیطی نقش مهمی در شکل‌دهی به رشد انسان از طریق تعاملات متقابل بین افراد و محیط اطرافشان ایفا می‌کند. مطالعات متعدد، این ایده را که روابط مدرس و فراگیر بر پیامدهای مختلفی از جمله سازگاری فراگیر با مدرسه، مشارکت، عملکرد تحصیلی، کاهش خستگی یادگیری و افزایش انگیزه تأثیر مثبت می‌گذارد (ایفیندی و همکاران، ۲۰۲۳). این محیط‌ها اعتماد و تفاهم بین مدرسان و فراگیران را ایجاد می‌کنند و اعتماد به نفس، انگیزش و عملکرد تحصیلی فراگیران را افزایش می‌دهند. روابط مثبت مدرس-فراگیر به بهبود تجربیات یادگیری و موفقیت کلی تحصیلی کمک می‌کند (فاطمی و همکاران^۳، ۲۰۲۵). همچنین با بررسی دقیق نظریه‌های یادگیری مبتنی بر مغز و انگیزه پیشرفت، مشخص شده است که خودشناسی در این نظریه‌ها ضروری است. آشنایی مدرسان با شیوه‌های یادگیری مبتنی بر مغز، نقش مهمی در انگیزه پیشرفت فراگیران در هر سطح تحصیلی دارد. مدرسان و فراگیران مستقیماً با یکدیگر در ارتباط هستند. مدرسان به عنوان ستون فرآیند آموزش و یادگیری در نظر گرفته می‌شوند و مسئولیت اصلی آنها توسعه فراگیران از طریق پیشرفته‌ترین و موفق‌ترین تکنیک‌های تدریس است، از طریق آن مدرسان تفاوت‌های فردی فراگیران خود را بهتر درک می‌کنند و همچنین می‌فهمند که چگونه فراگیران خود را به طور مؤثر در فرآیند آموزش و یادگیری درگیر می‌کنند تا انگیزش آنها افزایش یابد (فاطمی، ۲۰۱۷).

نظریه خودتعیین‌گری^۴ نیز دریچه‌ای برای درک چگونگی همگرایی رفتارهای معلم، حالات روانی فراگیران و فناوری در تأثیرگذاری بر انگیزش فراهم می‌کند. در این نظریه فرض می‌کند که افراد نیازهای روانی اساسی برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط دارند و وقتی این نیازها برآورده می‌شوند،

5 . Chen et al

6 . Lauermaann & ten Hagen

7 . Bean & Bradley

1 . The expectancy-value theory

2 . Wigfield et al

3 . Fatima et al

4 . Self-Determination Theory (SDT)

دانشجویانی که رضایت بیشتری نسبت به تحصیل خود دارند، برای دریافت نمره بهتر، تلاش بیشتری از خود نشان می دهند. شناخت انگیزه پیشرفت و رضایت تحصیلی دانشجویان بر حسب عوامل تدریس اثربخش استاد مطالعات اندکی انجام شده است که این مطالعه با هدف بررسی نقش سه عامل در دسترس بودن استاد، توانایی بیان مطالب و رفتار استاد با دانشجویان بر رضایت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانشجویان پزشکی انجام شد.

روش

مطالعه حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بود که به منظور شناخت عوامل مرتبط با تدریس استاد بر انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انجام شد. دانشجویان پزشکی در مقاطع علوم پایه، فیزیوتراپی، استاژری (کارآموزی) و اینترنی (کارورزی) که معیارهای ورود به مطالعه را داشتند بصورت نمونه گیری در دسترس تعداد ۱۹۳ نفر انتخاب شدند که بعد از ارائه توضیحات لازم در خصوص اهداف تحقیق توسط محقق پرسشنامه های مربوط به سنجش رضایت تحصیلی و انگیزش پیشرفت و فرم ثبت اطلاعات دموگرافیک و سوالات مرتبط با عوامل مرتبط با تدریس استاد در اختیار دانشجویان قرار گرفت. نتایج با استفاده از روش آماری رگرسیون چند متغیره تحلیل شد.

ابزارها

پرسشنامه رضایت از تحصیل: این پرسشنامه توسط احمدی (۱۳۸۸) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه است که براساس طیف پنج درجه ای لیکرت از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۴ خرده مقیاس شامل رضایت از دانشگاه، رضایت از رشته تحصیلی، نگرش به تحصیل، و رضایت از رفتار استاد می باشد. در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش شده است. اعتبار مولفه ها براساس آلفای کرونباخ در رضایت از دانشگاه ۰/۷۷، رضایت از رشته تحصیلی ۰/۷۷، نگرش به تحصیل ۰/۷۵ و رضایت از رفتار استاد ۰/۷۵ برآورد شد.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت: برای سنجش انگیزش پیشرفت از پرسشنامه انگیزش پیشرفت والرند و

همکاران (۱۹۹۲) فرم دانشجو استفاده شد. این پرسشنامه بر مبنای نظریه خود تعیین گری دسی و ریان طراحی شده است. شامل ۲۸ پرسش است، دارای سه بعد شامل انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی انگیزشی می باشد. پاسخ این گویه ها بر روی مقیاس ۷ درجه ای لیکرت از ۱ (اصلا در مورد من صدق نمی کند (نمره ۱) تا کاملاً در مورد من صدق می کند (نمره ۷) قرار دارد و کسب نمره بالاتر در هر بعد، بیانگر کاربرد بیشتر آن بعد در فرد است. والرند، ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس های این آزمون را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است. بحرانی ضمن تایید اولیه روایی صوری پرسشنامه از سوی جمعی از اعضای هیات علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، پایایی آن را به روش باز آزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ در فاصله ۲ هفته ۰/۷۳ گزارش کرده است و همچنین ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه معادل ۰/۸۸ بوده است و پایایی ابعاد پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۲، ۰/۸۵ بوده است و برای مقیاس های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ محاسبه شده است

عوامل مرتبط با تدریس استاد: جهت تعیین عوامل مرتبط با تدریس استاد از سه سوال برای هر کدام از عوامل میزان رضایت از دسترسی به اساتید مجرب، توانایی اساتید در بیان مطالب و رفتار اساتید با دانشجویان بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً ناراضی (نمره ۱) تا کاملاً راضی (نمره ۵) سنجش شد. این سوالات از پرسشنامه ویژگی های یک استاد توانمند که توسط والی و همکاران (۱۳۹۳) ساخته شده است اقتباس شد. این سوالات از مولفه های شخصیت فردی، روش تدریس و روابط بین فردی این پرسشنامه اقتباس شد.

یافته ها

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. نتایج نشان داد میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای رضایت از دانشگاه ($M=29.33 \pm 6.33$)، رضایت از رشته تحصیلی ($M=30.61 \pm 5.08$)، نگرش به تحصیل ($M=22.4 \pm 7.81/21$)، رضایت از رفتار استاد ($M=20 \pm 3.31$)، انگیزش درونی ($M=11.3 \pm 3.12$)، انگیزش بیرونی ($M=14.3 \pm 7.47$)، بی انگیزگی ($M=8.28 \pm 2.67$)، رضایت از در دسترسی استاد ($M=2.97 \pm 1.35$)، رایت از توانایی در بیان

مطالب ($M=3/1 \pm 1/39$)، و رضایت از رفتار استاد ($M=3/1 \pm 4/18$)، می باشد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
رضایت از دانشگاه	۲۹/۳۳	۶/۳۳
رضایت از رشته تحصیلی	۳۰/۶۱	۵/۰۸
نگرش تحصیلی	۲۲/۷۸	۴/۲۱
رضایت از رفتار استاد	۲۰	۳/۳۱
انگیزش درونی	۱۱/۳	۳/۱۲
انگیزش بیرونی	۱۴/۷	۳/۴۷
بی انگیزشی	۸/۲۸	۲/۶۷
رضایت از دسترسی به اساتید مجرب	۲/۹۷	۱/۳۵
رضایت از توانایی اساتید در بیان مطالب	۳/۱	۱/۳۹
رضایت از رفتار اساتید با دانشجویان	۳/۴	۱/۱۸

انگیزشی ($\beta=0/041, t=0/55, p>0/05$)، رضایت از رشته تحصیلی ($\beta=0/054, t=0/76, p>0/05$)، و نگرش نسبت به تحصیل دانشجویان ($\beta=0/004, t=0/054, p>0/05$)، ندارد.

نتایج جدول ۲ نشان داد دسترسی به اساتید مجرب پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار رضایت از دانشگاه ($p<0/01$)، و رضایت از رفتار استاد با دانشجویان ($\beta=0/21, t=2/9, p<0/01$)، است اما نقش معنی‌داری در پیش‌بینی انگیزش درونی ($\beta=0/061, t=0/84, p>0/05$)، انگیزش بیرونی ($\beta=0/082, t=1/11, p>0/05$)، بی

جدول ۲. تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی بر حسب میزان در دسترس بودن اساتید مجرب

پیش بین	ملاک	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	T	سطح معنی داری
دسترس به اساتید مجرب	انگیزه درونی	۰/۰۲۶	۰/۰۶۱	۰/۸۴	۰/۵۷
	انگیزه بیرونی	۰/۰۳۲	۰/۰۸۲	۱/۱۱	۰/۲۷
	بی انگیزشی	۰/۰۲۱	۰/۰۴۱	۰/۵۵	۰/۶۱
	رضایت از دانشگاه	۰/۰۴۶	۰/۲۱	۲/۹	۰/۰۳**
	رضایت از رشته تحصیلی	۰/۰۱۴	۰/۰۵۴	۰/۷۶	۰/۷۵
	نگرش به تحصیل	۰/۰۰۱	۰/۰۰۴	۰/۰۵۴	۰/۹۵
	رضایت از رفتار اساتید	۰/۰۷۹	۰/۱۹۴	۲/۷۴	۰/۰۷**

پیش‌بینی انگیزش درونی ($\beta=0/75, t=0/45, p>0/05$)، انگیزش بیرونی ($\beta=0/39, t=0/52, p>0/05$)، بی-انگیزشی ($\beta=-0/25, t=-0/33, p>0/05$)، رضایت از رشته تحصیلی ($\beta=-0/21, t=-1/51, p>0/05$)، ندارد.

نتایج جدول ۳ نشان داد رفتار استاد با دانشجویان پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار رضایت از دانشگاه ($p<0/05$)، نگرش به تحصیل ($\beta=0/18, t=2/52, p<0/05$)، و رضایت از رفتار استاد با دانشجویان ($\beta=0/16, t=2/25, p<0/05$)، است اما نقش معنی‌داری در

جدول ۳. تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی بر حسب رفتار استاد با دانشجویان

پیش بین	ملاک	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	T	سطح معنی داری
رفتار استاد با دانشجویان	انگیزه درونی	۰/۰۲۱	۰/۰۵۸	۰/۷۵	۰/۴۵
	انگیزه بیرونی	۰/۰۱۳	۰/۰۳۹	۰/۵۲	۰/۶
	بی انگیزشی	-۰/۰۱۱	-۰/۰۲۵	-۰/۳۳	۰/۸۳
	رضایت از دانشگاه	۰/۰۲۹	۰/۱۸	۲/۵۲	۰/۰۱۲*

رضایت از رشته تحصیلی	-۰/۰۲۱	-۰/۱۰۸	-۱/۵۱	۰/۱۳
نگرش به تحصیل	۰/۰۳۸	۰/۱۶	۲/۲۵	۰/۰۲۵*
رضایت از رفتار اساتید	۰/۰۴۴	۰/۱۵	۲/۱۴	۰/۰۳۳*

نتایج جدول ۴ نشان داد توانایی استاد در بیان مطالب پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار نگرش به رشته تحصیلی دانشجویان ($\beta=0/148, t=2/02, p<0/05$)، است اما نقش معنی‌داری در پیش بینی انگیزش درونی ($\beta=-0/078, t=-1/06, p>0/05$)، رضایت بیرونی ($\beta=0/084, t=1/14, p>0/05$) بی

جدول ۴. تحلیل رگرسیون برای پیش بینی انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی بر حسب توانایی استاد در بیان مطالب

پیش بین	ملاک	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	T	سطح معنی داری
توانایی اساتید در بیان	انگیزش درونی	-۰/۰۳۵	-۰/۰۷۸	-۱/۰۶	۰/۲۸
	انگیزش بیرونی	۰/۰۳۳	۰/۰۸۴	۱/۱۴	۰/۲۵
	بی انگیزشی	۰/۰۵۴	۰/۱۰۳	۱/۴۱	۰/۱۷
	رضایت از دانشگاه	۰/۰۱۴	۰/۰۶۵	۰/۸۷	۰/۴۷
	رضایت از رشته تحصیلی	-۰/۰۰۶	-۰/۰۲۲	-۰/۳۰۳	۰/۷۶
	نگرش به تحصیل	۰/۰۴۹	۰/۱۴۸	۲/۰۲	۰/۰۴۵*
	رضایت از رفتار اساتید	۰/۰۰۷	۰/۰۱۷	۰/۲۳	۰/۸۱

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش عوامل مرتبط با تدریس استاد در پیش بینی انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی دانشجویان پزشکی انجام گرفت. نتایج نشان داد که میزان دسترسی به استاد و رفتار استاد پیش‌بینی کننده مثبت رضایت از دانشگاه دانشجویان هستند. نتایج نشان داد که میزان دسترسی به استاد و رفتار استاد پیش‌بینی کننده مثبت رضایت از رفتار استاد توسط دانشجویان هستند. نتایج نشان داد که رفتار استاد و توانایی بیان مطالب توسط استاد پیش‌بینی کننده مثبت نگرش به رشته تحصیلی دانشجویان هستند.

نتایج نشان می‌دهد برداشت دانشجویان از کیفیت عوامل مرتبط با استاد در تدریس برای یادگیری یکی از مهمترین مؤلفه‌هایی است که بر رضایت از ابعاد مختلف تحصیلی آنها اثر می‌گذارد. در محیط‌های یادگیری، ادراک شده دانشجویان از بازخورد به موقع و سازنده، دستورالعمل‌ها و توضیحات واضح و راهبردهای مختلف حمایتی از سوی مدرسان بر رضایت تحصیلی آنها تاثیر می‌گذارد (لی و همکاران، ۲۰۱۱). نوآوری مدرسان یعنی انجام

درست فعالیت‌های کلاسی، تکنیک‌های تدریس و تکالیف جدید و غیرمعمول را برای ایجاد یک محیط یادگیری انعطاف‌پذیر برنامه‌ریزی می‌کند که با این وجود انتظارات منظم و واضح را حفظ می‌کند. مربی به عنوان به عنوان واسطه‌ای برای تغییر و سازگاری، نتایج یادگیری و رضایت دانشجویان از تحصیل عمل می‌کند (والدر، ۲۰۱۷). همچنین نتایج نشان داده است به کارگیری راهبردها و مهارت‌های مناسب یادگیری در تدریس به بهبود اثربخشی تدریس و مشارکت و انگیزش دانشجویان کمک می‌کند (۱). بنابراین اساتید نقش حیاتی در ایجاد محیط‌های یادگیری موفق دارند. آنها باید به‌طور مداوم مهارت‌ها و تخصص‌های جدید را برای تسهیل فرآیند یادگیری دانشجویان و بهبود نتایج یادگیری آنها کسب کنند. یک مدرس خوب باید بتواند تعاملات مورد انتظار را در سطوح مدرس-یادگیرنده، یادگیرنده-یادگیرنده و یادگیرنده-محتوا/فناوری تضمین کند (وانگ و همکاران^۱، ۲۰۲۱).

روابط مثبت بین برداشت دانشجویان از دسترسی به استاد، رفتار استاد و توانایی بیان مطالب توسط استاد، در نتایج یادگیری

¹ . Wang et al

و فرآیندهای اجتماعی شدن سرچشمه می‌گیرند که منجر به شکل‌گیری باورهای خاص وظیفه، مانند باورهای مربوط به توانایی، پیچیدگی درک شده از فعالیت‌های مختلف، اهداف افراد و خاطرات عاطفی می‌شود که به نوبه خود بر توسعه باورهای انتظار و ارزش تأثیر می‌گذارند. بر اساس این نظریه، انگیزش یادگیرنده توسط دو باور ذهنی یعنی ادراکات انتظار و ارزش هدایت می‌شود (وانگ و ژوه، ۲۰۲۲). در نظریه خودتعیین‌گری^۳ نیز فرض می‌شود افراد نیازهای روانی اساسی برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط دارند و وقتی این نیازها برآورده می‌شوند، انگیزش درونی و بهزیستی افزایش می‌یابد. وقتی مدرسان، حمایت از خودمختاری، ساختار و مشارکت بین فردی را فراهم می‌کنند، نیازهای روانی اساسی فراگیران برآورده می‌شود. نظریه خودتعیین‌گری نشان می‌دهد که تدریس مؤثر، نیاز فراگیران به خودمختاری، شایستگی و ارتباط را برآورده می‌کند که این امر انگیزش بلندمدت را تقویت می‌کند (چن و همکاران، ۲۰۲۵). از دیدگاه شایستگی نیز، زمانی فراگیران احساس کنند مدرشان، شایسته، منظم و مفید است، احساس انگیزش و اعتماد به نفس در یادگیری می‌کنند (چن و همکاران، ۲۰۲۵). لاورمن و تن هاگن (۲۰۲۱) بیان می‌کنند معلمانی که فراگیران آنها را بسیار شایسته می‌دانند، می‌توانند انگیزش و علاقه تحصیلی فراگیران یا خودتنظیمی آنها را افزایش دهند. همچنین آموزش مؤثر توسط اساتید، نیازهای روانی فراگیران را در شایستگی (برای کمک به آنها در انجام وظایف یادگیری) و ارتباط (با پرورش رابطه دانشجو-مدرس) برآورده می‌کند و بنابراین، انگیزش درونی را ارتقا می‌دهد. چن و همکاران (۲۰۲۵) نیز بیان می‌کنند زمانی فراگیران مدرس را بعنوان فردی توانا، آگاه و مفید ادراک می‌کنند، انگیزش درونی و پشتکار فراگیران را افزایش می‌یابد.

این مطالعه بینش‌های متعددی در مورد روابط بین برداشت دانشجویان از نقش مدرسان و رضایت تحصیلی خودشان را نشان داد. برخی محدودیت‌ها، که نشان‌دهنده جهت‌گیری‌هایی برای تحقیقات آینده هستند، باید مورد توجه قرار گیرند. از آنجایی که طراحی این مطالعه مقطعی بود، ممکن است یک مطالعه طولی تکمیلی برای تأیید روابط علی بهتر بین متغیرها یا انجام مطالعات ساختاری برای بررسی نقش عوامل واسطه‌ای مورد نیاز باشد. نتایج این مطالعه بر اساس خوداظهاری دانشجویان دانشگاه بود که ممکن است به دلایل مختلف برداشت‌های خود را اغراق‌آمیز یا کمتر گزارش کرده باشند. استفاده از روش‌های متعدد، مانند

ادراک‌شده و رضایت از یادگیری دانشجویان دارد، نقش مهم مدرسان در تسهیل نتایج مطلوب در محیط‌های یادگیری را نشان می‌دهد. در محیط‌های یادگیری، مدرسان باید تشویق شوند تا از ابزارهای تدریس مناسب در طول طراحی، ارزیابی و سنجش دوره و تسهیل برای ارائه پشتیبانی آموزشی بیشتر برای فرآیند یادگیری دانشجویان استفاده کنند. راهبردهای خاص شامل پاسخ و بازخورد به موقع، افزایش دسترسی و حضور مدرس، ارتباط به موقع با دانشجویان و نوآوری در طراحی دوره‌های آموزشی و شیوه تدریس است. چنین شیوه‌هایی موجب ایجاد یک محیط یادگیری مطلوب‌تر با نتایج یادگیری بهبود یافته که با اهداف آموزشی مطابقت دارد، از یادگیری مشارکتی پشتیبانی می‌کنند. رابطه مثبت بین حمایت آموزشی ادراک‌شده توسط دانشجویان و نتایج یادگیری نشان می‌دهد که در طول طراحی، ارزیابی و سنجش دوره‌های آموزشی، مربیان باید ارائه اشکال مختلف پشتیبانی را برای برآوردن نیازهای دانشجویان و تسهیل یادگیری آنها در نظر بگیرند. این امر ممکن است دانشجویان را قادر سازد تا به یک تجربه یادگیری متناسب با سبک‌های یادگیری خود دسترسی پیدا کنند. علاوه بر این، نباید از تأثیر مخرب بالقوه برداشت دانشجویان از عملکرد مربی بر نتایج یادگیری ادراک‌شده و رضایت از یادگیری دانشجویان غافل شد. این امر بر لزوم اختصاص حجم کار یادگیری مناسب و آگاهی از مشکلاتی که دانشجویان با آن مواجه هستند، تأکید می‌کند. علاوه بر این، طراحان دوره باید نیازهای دانشجویان را در نظر بگیرند، و اساتید باید از روش‌های ارزیابی متنوعی مانند روبریک، بررسی همتا و تجزیه و تحلیل یادگیری برای ارزیابی دانشجویان و اطمینان از معقول بودن حجم کار آنها استفاده کنند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۹).

نتایج نشان داد که دسترسی به استاد، توانایی تدریس استاد و رفتار استاد با دانشجو بر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی-انگیزشی تأثیر ندارند که با نتایج پیش بین ناهمسو است. می‌توان این نتایج را از دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی قرار داد. از منظر مدل انتظار-ارزش، رفتارهای فراگیران با پشتکار، تلاش‌های مداوم برای موفقیت و انتخاب وظایف پیشرفت، ارتباط دارند. این رفتارها تحت تأثیر سه مؤلفه اصلی مرتبط با یک فرد قرار داشتند: انگیزش‌ها، احتمال/انتظار درک شده از موفقیت و ارزش تشویقی نسبت داده شده به یک فعالیت. این مؤلفه‌ها، یعنی انتظار و ارزش، از تصویر افراد از موقعیت‌های قبلی

پیامدهای یادگیری مستلزم شناسایی ریشه‌های انتظار و ارزش است. همچنین انگیزش یک سازه مشارکتی و قابل تغییر در نظر گرفته می‌شود. بنابراین طراحان برنامه درسی، مدرسان، سیاست‌گذاران و محققان می‌توانند شکاف‌های پیشرفت را پر کنند و فراگیران بیشتری را به سمت تلاش‌های پایدار در موقعیت‌های تحصیلی، چه در کوتاه‌مدت و چه در بلندمدت، سوق دهند.

طراحی روش‌های ترکیبی، می‌تواند داده‌های عینی‌تری را ارائه دهد. بر اساس نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۸۲)، علیت متقابل سه‌گانه بین محیط، رفتار و عوامل شخصی نشان می‌دهد که مدل‌های مختلفی از اثر متقابل بین نقش مدرس، و نتایج یادگیری و عوامل روان‌شناختی دانشجویان وجود دارد. که براساس مدل شایستگی مدرس در دانشگاه، نظریه نیازهای بنیادی روان‌شناختی و نظریه انتظار-ارزش قابل بررسی می‌باشد. بعنوان مثال تنظیم ارتباط بین انگیزش و ارزش-انتظار و

References

- Amini, M, Rezaei, R, Saber, M. (2002). Survey of the attitudes of first-year medical students of Shiraz University of Medical Sciences towards this field and its future in 2001. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*; 2(2). 8-18
- Ansari, E. W. (2002). Student nurse satisfaction levels with their course: Part 2-effect of academic variables. *Nurse Educ Today*. 22(2):171-80.
- Ansari, E. W, & Oskrochi R. (2006). What matters most? Predictors of student satisfaction in public health educational courses. *Pub Health*. 120(5):462-73.
- Bean J, Bradley R. K. (2008). Untangling the satisfaction performance relationship for college students. *J High Educ*. 57(4):393-412.
- Chen, X. Samad, S & Kim, W.(2025). Teacher competence and students' motivation for learning in Chinese higher education: mediating roles of psychological flourishing and student engagement, and the moderating role of AI integration. *BMC Psychology*. 13:1378. 1-18.
<https://doi.org/10.1186/s40359-025-03674-0>
- Dey, A. Choudhury, M. M. Mollah, S and Kim, M. H. (2015), Evaluation of Teaching Methods on Students' Academic Performance in the University of Dhaka, *AE International Journal of*
- Multidisciplinary Research*, 3(4), 1-15.
- Efendy, M. Murwani, D. Hitipeuw, I. Rahmawati, H. (2023). Rethinking Achievement Motivation in Indonesian Students: The Influence of Teacher and Peer Relationships Amid a Shifting Collectivist Culture. *JOURNAL AN-NAFS: KAJIAN PENELITIAN PSIKOLOGI*, 8(2). 294-312
- Fatima, F. (2017). Teachers' attitude towards Brain based Learning and its effect on the achievement motivation of the students at university level. *Sci.Int*. 29, 315-324.
- Fatima F, Siddiqi. FA and Ali, S. (2025) Association between teachers' appreciation and students' performance: an analytical cross sectional analysis. *Front. Educ*, 9:1459979,
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1459979>
- Greenland, S. (2005), Investigating the Drivers of Student Satisfaction: The Application of Regression Analysis, *Investigations in University Teaching and Learning*, 2(2), 46-53.
- Gee, N. C. (2018). The Impact of Lecturers' Competencies on Students' Satisfaction. *Journal of Arts & Social Sciences*, 1(2), 74-86.

- Grund, A. Galla, B. M & Fries, S. (2022). Achievement motivation in students' everyday lives: Its relationship to momentary positive and negative activation and the moderating role of mindfulness. *Learning and Individual Differences*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102176>
- Hodis, F. A & Hodis, G. M. (2022). Key factors that influence students' motivation to learn: Implications for teaching. *Set: Research Information for Teachers*, 2, 37-41. <https://doi.org/10.18296/set.1509>
- Kazmi, S. M. A. Karim, R & Ashfaq, M. (2023). Psychosocial and Clinical Determinants of Achievement Motivation in University Students: The Protective Role of Resilience and Metacognitive Awareness. *Global Educational Studies Review*, 7(1), 31-42. [https://doi.org/10.31703/gesr.2023\(VI-II-I\).04](https://doi.org/10.31703/gesr.2023(VI-II-I).04)
- Kerman Saravi, F, Navidi, A, Navabi Rigi, S. (2011). The views of nursing and midwifery professors and students on professors' evaluation priorities. *Iranian Journal of Nursing*; 24(72). 18-28.
- Lauermann, F & ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educ Psychol.*;56(4):265-82.
- Lee, S. J. Srinivasan, S. Trail, T. Lewis, D and Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *Int. High. E duc.* 14, 158-163. doi:10.1016/j.iheduc.2011.04.001
- Martin, F. Ritzhaupt, A. Kumar, S and Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: course design, assessment and evaluation, and facilitation. *Int. High. Educ.* 42, 34-43. doi: 10.1016/j.iheduc.2019.04.001
- Nur Muhammad, H. Hidayat, T. Wibowo, S. Wicahyani, S. Tazkiyah, A., Wiliyanto & Prasetyo, A. (2025). Lecturer Behavior Plays an Important Role in Increasing Student Motivation and Academic Achievement of College Students: A Sistematic Review. *Proceeding of International Joint Conference on UNESA, PIJCU*, 3(1), 28-34
- Suarman (2015), Teaching Quality and Students Satisfaction: The Intermediary Relationship between Lecturers and Students of the Higher Learning Mediterranean. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 626-632.
- Sukada, K. Sadia, W & Yudana, M. (2013). The Contribution of Learning Interest, Achievement Motivation and Mathematical Logic Intelligence to Students' Learning Outcomes at Sate Senior High School I Kintamani. *e-Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha*, 4, 1-11. Retrieved from <http://download.portalgaruda.org/article.php?article=258746>
- Tambunan, H. (2018). The Dominant Factor of Teacher's Role as A Motivator of Students' Interest and Motivation in Mathematics Achievement. *International Education Studies*; 11(4); 144-151
- Vali L, Shokoohi M, Beigzadeh A. (2014). Characteristics of a Capable University Teacher the Viewpoints of Faculty Members of Health Services Management Department in Iranian Medical Universities. *Iranian Journal of Medical Education*; 14 (2) :90-100

- Walder, A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Stud. Educ. Eval.* 54, 71–82. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.11.001
- Wang, R, Han, J, Liu, C and Xu H. (2021) How Do University Students' Perceptions of the Instructor's Role Influence Their Learning Outcomes and Satisfaction in Cloud-Based Virtual Classrooms During the COVID-19 Pandemic? *Front. Psychol.* 12:627443. doi: 10.3389/fpsyg.2021.627443.
- Wang, Q & Xue, M. C. (2022) The implications of expectancy-value theory of motivation in language education. *Front. Psychol.* 13:992372. doi: 10.3389/fpsyg.2022.992372
- Wigfield, A, Eccles, J. S & Rodriguez, D. (2012). Chapter 3: The development of children's motivation in school contexts. *Educational Research*, 23(1998), 73 118.

ORIGINAL ARTICLE

Understanding Non-Specialist Teachers' Experiences of Teaching Children with Special Needs: a Phenomenological Study

Zahed Faraji^{1*} , Habibollah Ghadermarzi², Sarye Salehpoor³, Maryam Shamsi⁴

1. hD Candidate in Educational Administration, University of Kurdistan, Iran.

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

3. Bachelor's graduate in Education of Children with Special Needs.

4. Bachelor's graduate in Education of Children with Special Needs.

Correspondence:

Zahed Faraji

Email: zahedfaraji.74@gmail.com

Receive Date: 12/Nov/2025

Revise Date: 06/Dec/2025

Accept Date: 07/Jan/2026

Publish Date: 20/Feb/2026

How to cite:

Faraji, Z. Ghadermarzi, H. Salehpoor, S & Shamsi, M. (2025). Understanding Non-Specialist Teachers' Experiences of Teaching Children with Special Needs: a Phenomenological Study, New Studies in Educational Sciences. 1 (3), 41-64.

ABSTRACT

This study proposed to reveal the experiences of these non-specialist teachers in schools for children with special needs in Kurdistan Province. The study population consisted of all non-specialist teachers working in special needs schools in the province. Among them, fifteen teachers who lacked formal education in special needs instruction and had at least one year of teaching experience were selected as the sample through purposive criterion sampling. This research was conducted using a phenomenological approach, and data were collected through semi-structured interviews with the purposively selected teachers. Data analysis was carried out using Colaizzi's method and MAXQDA software, through which the main and sub-themes related to the teachers' experiences were extracted. The findings indicated that non-specialist teachers rely on personal resilience, individual adaptability, and efforts to understand and recognize the characteristics of children in order to cope with the teaching environment. Individual-motivational factors and interactions with families and parents also play a significant role in shaping their attitudes and emotions. Meanwhile, the teachers face various challenges in structural-organizational aspects, teacher preparation and training, and the characteristics of students and the learning process, all of which influence their work experiences. The study shows that the employment of non-specialist teachers in schools for children with special needs often results from staff shortages, and addressing this issue requires fundamental decisions at the administrative level. Furthermore, providing essential training courses before assigning non-specialist individuals can improve teaching quality and support these teachers.

KEY WORDS

Non Specialist Teaching, Students With Special Needs, Teaching, Specialization, Phenomenology.



«مقاله پژوهشی»

درک تجارب معلمان غیرمتخصص از آموزش کودکان با نیازهای ویژه: مطالعه‌ای پدیدارشناختی

زاهد فرجی*^۱، حبیب‌الله قادرمربی^۲، ساریه صالح‌پور^۳، مریم شمسی^۴

چکیده

این پژوهش با هدف بازنمایی تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه استان کردستان انجام شد. میدان پژوهش شامل تمامی معلمان غیرمتخصص شاغل در مدارس کودکان با نیازهای ویژه این استان بود. از میان این معلمان پانزده معلم فاقد تحصیلات مرتبط با آموزش ویژه و دارای حداقل یک سال سابقه تدریس، به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. این پژوهش با رویکرد پدیدارشناختی و با استفاده از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معلمان انتخاب‌شده به‌صورت هدفمند، داده‌ها را جمع‌آوری کرد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش کلایزی و نرم‌افزار MAXQDA صورت پذیرفت و مضامین اصلی و فرعی مرتبط با تجارب معلمان استخراج شد. نتایج نشان داد که معلمان غیرمتخصص برای سازگاری با محیط تدریس، بر تاب‌آوری و سازگاری فردی و تلاش برای درک و شناخت کودکان تکیه می‌کنند. عوامل فردی-انگیزشی و تعامل با خانواده و والدین نیز نقش مهمی در شکل‌گیری نگرش و احساسات آن‌ها ایفا می‌کند. درعین‌حال، معلمان با چالش‌های متعددی در حوزه‌های ساختاری - سازمانی، آماده‌سازی و آموزش معلم و ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری مواجه هستند که بر تجربه کاری آن‌ها تأثیرگذار است. این پژوهش نشان می‌دهد که استخدام معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه اغلب به دلیل کمبود نیرو صورت می‌گیرد و برای رفع این مشکل، اتخاذ تصمیمات اساسی در سطح اداری ضروری است. همچنین، برگزاری دوره‌های آموزشی لازم پیش از گمارش افراد غیرمتخصص، می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و حمایت از این معلمان کمک کند.

واژه‌های کلیدی

تدریس غیرتخصصی، دانش‌آموز با نیازهای ویژه، تدریس، تخصص‌گرایی، پدیدارشناسی.

۱. دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، ایران.
۲. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران.
۳. دانش‌آموخته کارشناسی رشته آموزش کودکان با نیازهای ویژه، دانشگاه فرهنگیان کردستان.
۴. دانش‌آموخته کارشناسی رشته آموزش کودکان با نیازهای ویژه، دانشگاه فرهنگیان کردستان.

نویسنده مسئول:

زاهد فرجی

رایانامه: zahedfaraji.74@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

استناد به این مقاله:

فرجی، زاهد؛ قادرمربی، حبیب‌الله؛ صالح‌پور، ساریه و شمسی، مریم. (۱۴۰۴). درک تجارب معلمان غیرمتخصص از آموزش کودکان با نیازهای ویژه: مطالعه‌ای پدیدارشناختی، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۳)، ۶۴-۴۱.

مقدمه

معلمان دانش آموزان استثنایی به علت شرایط ویژه آموزشی خاص مدارس در هر گروهی اعم از کم توان ذهنی، نابینا، ناشنوا، دارای اختلال عاطفی یا افراد ناتوان در یادگیری به مراتب دشوارتر است (رهبر کرباسدهی، خازنده و رهبر کرباسدهی، ۲۰۱۶).

برنارد^۳ (۱۹۷۹) و بریکنر و تورف^۴ (۱۹۸۴) اظهار می دارند که محققان بر این باورند که روش های تدریس در مدارس عادی جوابگوی نیازهای افراد استثنایی نیست و باعث رکود تحصیلی آنان می شود. محققانی دیگر نیز تدریس خارج از تخصص یک نگرانی جهانی می دانند (اینگرسول، ۲۰۰۱).

هابز^۵ (۲۰۱۲) تدریس خارج از تخصص را برای موقعیتی توصیف می کند که معلمان خارج از تخصص خود تدریس می کنند این پدیده معلمان را ملزم می کند موضوعاتی را تدریس کنند که با آموزش و تحصیلات آنها سنخیت ندارد این بحث مهمی است چرا که معلمان شایسته در رشته تخصصی خود ممکن است در سایر موقعیت های نامتجانس فاقد شرایط و شایستگی شوند. مفهوم خارج از تخصص به معلمان بی کیفیتی اشاره می کند که وقتی برای تدریس مواد درسی برای گروه های سنی خاصی انتخاب می شوند، کفایت لازم را ندارند و در کار حرفه ای خود اثربخشی ندارند (اینگرسول^۶، ۲۰۰۱). تدریس در هر حوزه ای مستلزم برخورداری از دانش و تخصص مرتبط با آن حوزه، تسلط بر محتوای آموزشی، آشنایی با نظریه های یادگیری و توجه به ویژگی های رشدی و سنی دانش آموزان است. در صورتی که معلم از دانش و مهارت کافی در زمینه محتوای درسی برخوردار نباشد،

امروزه شاخص توجه به آموزش دانش آموزان دارای نیازهای ویژه یا به عبارت دیگر آموزش و پرورش استثنایی یکی از معیارهای ارزیابی نظام های آموزشی به شمار می رود. این در صورتی است که اصلی ترین وظیفه تعلیم و تربیت استثنایی این است که دانش آموزان استثنایی از هر گروه اعم از کم توان ذهنی، نابینا، ناشنوا، گروه های جسمی - حرکتی، چند معلولیتی و... تحت مراقبت ویژه قرار دهد و مسیر رشد آنان را هموار کند. البته در این شرایط، ناگزیر نقش تعیین کنندگی معلمان و مسئولان مدارس به ذهن متبلور می شود (جعفری و همکاران، ۲۰۱۸). اصطلاح دانش آموز با نیاز ویژه به طور کلی هم شامل کودک مبتلا به ناتوانی های رشدی و هم شامل کودک تیزهوش و یا با استعداد می شود. در اینجا ما کودک دارای شرایط استثنایی را به عنوان کودکی که متفاوت از کودک عادی در ویژگی های ذهنی، توانایی های حسی، توانایی های ارتباطی، رشد هیجانی و رفتاری و ویژگی های جسمی است، تعریف می کنیم (سایسکی^۱، ۲۰۱۸). در یک کودک استثنایی این تفاوت ها در حدی است که او نیازمند تغییر شیوه های مدرسه یا خدمات آموزشی ویژه است تا قابلیت های منحصر به فردش را شکوفا کند؛ پس آنها به معلمان ویژه هم نیاز دارند (د لا پنا، فرناندز و گومز^۲، ۲۰۲۳). در کل حرفه معلمی نیازمند دانش، پشتکار و البته انگیزه و علاقه فراوان است، چرا که سربلند بیرون آمدن از این وادی نیازمند وقت گذاشتن و انرژی از سوی معلمان است. البته این موضوع در

⁴ Brinker & Thorpe

⁵ Hobbes

⁶ Ingersoll

¹ Sayeski

² De La Peña, Fernandez & Gomez

³ Bernard

فرایند آموزش و یادگیری با چالش‌هایی مواجه خواهد شد و دستیابی به یادگیری مؤثر برای دانش‌آموزان دشوار می‌شود. یادگیری زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که یکی از عناصر کلیدی آن، یعنی معلم، از شایستگی حرفه‌ای، انگیزه و علاقه کافی برخوردار باشد و بتواند با بهره‌گیری از دانش و مهارت‌های آموزشی خود، فرایند یادگیری را برای دانش‌آموزان تسهیل کند (حسین‌پور، سعیدی و عبدی، ۲۰۲۱).

تایلور و فرانسیس^۱ (۲۰۱۰) نیز صلاحیت حرفه‌ای تدریس را شامل: داشتن دانش پایه، آگاهی از فرایند تدریس و درک آن، داشتن مهارت در برقراری ارتباط، داشتن مهارت در سنجش و ارزشیابی، همیاری و هم فکری با سایر همکاران و تدارک شرایطی برای حرفه‌ای‌تر شدن می‌دانند و همچنین کارآموزی، عامل مهمی در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس معرفی می‌نمایند (اسدیان، پیری و سعادت فر، ۲۰۱۷).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد پدیده‌ی تدریس خارج از تخصص تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و فردی شکل می‌گیرد. عواملی چون اندازه و منابع مالی مدرسه، کمبود نیروی متخصص، مقطع تحصیلی و سابقه‌ی شغلی معلمان با میزان تدریس غیرتخصصی ارتباط مستقیم دارد؛ به‌طوری که مدارس کوچک و کم‌برخوردار معمولاً نرخ بالاتری از تدریس خارج از تخصص را تجربه می‌کنند و معلمان تازه‌وارد بیش از دیگران به کارگیری خارج از حوزه تخصصی را می‌پذیرند (مارایس و میر، ۲۰۰۴). در حوزه آموزش استثنایی نیز این وضعیت به‌وضوح مشاهده می‌شود؛ بسیاری از معلمان بدون برخورداری از آموزش‌های

ویژه یا تجربه پیشین در مدارس عادی، ناگهان در کلاس‌های کودکان با نیازهای ویژه به تدریس گماشته می‌شوند.

مطالعات جدید نشان می‌دهد که کمبود نیروی متخصص، فشارهای سازمانی و نبود آمادگی حرفه‌ای، مهم‌ترین دلایل استمرار تدریس غیرتخصصی در مدارس استثنایی هستند. به‌عنوان مثال، باتلر^۳ و همکاران (۲۰۱۹) گزارش می‌کنند که بسیاری از معلمان آموزش ویژه احساس می‌کنند برای مواجهه با نیازهای پیچیده‌ی دانش‌آموزان آموزش کافی دریافت نکرده‌اند. سویت-نیکولسون^۴ (۲۰۱۹) نیز بیان می‌کنند که شکاف میان نیازهای واقعی آموزش استثنایی و مهارت‌های معلمان، چالش‌هایی همچون استرس شغلی، کاهش اثربخشی و فرسودگی را ایجاد می‌کند. افزون بر این، پژوهش اورانگا^۵ و همکاران (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که کمبود معلمان متخصص و سیاست‌های اداری ناپایدار، مدارس را ناچار به استفاده از معلمان غیرمتخصص در کلاس‌های نیازهای ویژه می‌کند؛ امری که مستقیماً بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد.

براین‌اساس می‌توان گفت پدیده تدریس غیرتخصصی در آموزش کودکان با نیازهای ویژه نه‌تنها ریشه در کمبود منابع انسانی دارد، بلکه نتیجه ترکیبی از چالش‌های ساختاری، حرفه‌ای و مدیریتی است که ضرورت برنامه‌ریزی، آموزش پیش از خدمت و حمایت سازمانی را برجسته می‌کند.

اگرچه تدریس خارج از حوزه واقعی است که در کلاس‌های درس وجود دارد، به نظر می‌رسد که موضوعی است که کمتر بدان پرداخته شده است

3 Butler

4 Suett-Nicholson

5 Oranga

1. Taylor & Francis

2. Marais & Meire

تداوم و گسترش تدریس خارج از تخصص، و ۲) ضرورت توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان.

قنبری و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان حرفه‌ای‌گرایی معلمان در اثربخشی مدرسه گزارش کردند که حرفه‌ای‌گرایی معلمان رابطه مثبت، مستقیم و معناداری با اثربخشی مدارس هوشمند دارد.

اینکرسول (۱۹۹۹) در مقاله‌ای با عنوان مشکلات تدریس خارج از حوزه در آمریکا بیان می‌کند که یکی از مهم‌ترین معضلات نظام آموزشی، گسترش تدریس دروسی است که معلمان در آن‌ها تخصص کافی ندارند. وی نشان داد که عواملی همچون سن، رشته تحصیلی، مدرک دانشگاهی و سابقه تدریس می‌تواند بر نگرش معلمان نسبت به تدریس خارج از تخصص و کیفیت اجرای آن تأثیرگذار باشد.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات متعددی درباره تدریس خارج از حوزه تخصص، پیامدهای آن، حرفه‌ای‌گرایی معلمان، خودکارآمدی معلمان در حوزه‌های تخصصی و غیرتخصصی، و همچنین مباحث نظری مرتبط با مفهوم تخصص‌گرایی انجام شده است. افزون بر این، پژوهش‌های گوناگونی در زمینه آموزش کودکان با نیازهای ویژه، آموزش تلفیقی و مبانی فلسفی تعلیم و تربیت این کودکان صورت گرفته است. با این حال، بررسی‌ها نشان می‌دهد که پژوهش مستقلی که به طور خاص به تجربه‌ها و چالش‌های معلمان غیرمتخصص در آموزش کودکان با نیازهای ویژه بپردازد، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

براین اساس، به نظر می‌رسد که حضور نیروهای غیرمتخصص در هر حوزه آموزشی می‌تواند با چالش‌ها

(هابز، ۲۰۱۲؛ مک کانلی^۱ و پرایس، ۲۰۰۹). در این بخش به پژوهش‌های صورت گرفته در این خصوص می‌پردازیم:

فرجی و امیری (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان بازنمایی تجارب تدریس غیرحرفه‌ای معلمان جغرافیا نشان دادند که تدریس غیرتخصصی غالباً به انتخاب یا تمایل معلمان نیست، بلکه آنان به دلایل مختلف اداری و ساختاری ناچار به پذیرش تدریس خارج از حوزه تخصصی می‌شوند.

زینلی و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای با عنوان پژوهش در شیوه‌های آموزش کودکان با نیازهای ویژه نتیجه گرفتند که هدف از رشته آموزش و پرورش کودکان استثنایی، تربیت متخصصانی برای فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری مناسب و امکانات ویژه آموزشی جهت حداکثرسازی توانایی‌های ذهنی و جسمانی کودکان استثنایی است.

حسین‌پور و سعیدی عبدی (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان مقایسه خودکارآمدی و تعهد شغلی معلمان دارای تدریس تخصصی و غیرتخصصی در مقطع ابتدایی نشان دادند که بین خودکارآمدی و تعهد شغلی این دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد؛ به گونه‌ای که معلمان دارای تدریس در حوزه تخصصی از خودکارآمدی و تعهد شغلی بالاتری برخوردار بودند.

شیربگی، سعیدی و نعمتی (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان غیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان که با هدف ارائه نظریه‌ای کیفی درباره تجارب و پیامدهای تدریس خارج از تخصص انجام شد، با ۲۵ معلم دارای سابقه سه سال تدریس غیرتخصصی مصاحبه کردند. تجارب معلمان در دو کد گزینشی اصلی طبقه‌بندی شد: ۱)

¹ Mc Conny & Price

و دشواری‌هایی همراه باشد. از این رو، پژوهش حاضر درصدد است با تمرکز بر حوزه آموزش کودکان با نیازهای ویژه، تجربه‌ها، چالش‌ها و موانعی را که معلمان غیرمتخصص در این مدارس با آن مواجه می‌شوند، بازنمایی و تبیین کند.

سه سؤالی که این پژوهش در پی پاسخ بدان‌ها است عبارت‌اند از:

سؤال اول: چگونه معلمان غیرمتخصص با شرایط تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه سازگار می‌شوند؟

سؤال دوم: چه عواملی بر ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تأثیر می‌گذارد؟

سؤال سوم: معلمان غیرمتخصص چه چالش‌هایی را در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تجربه می‌کنند؟

روش

این پژوهش رویکردی کیفی و روشی پدیدارشناسانه دارد. پدیدارشناسی روشی است که در آن به توصیف «چیزی» و «چگونگی» پدیده تجربه افراد، بر اساس تجارب آنها به توضیح، تجزیه و تحلیل

توصیف تجربه می‌پردازد (هومن، ۱۴۰۱). بر همین اساس، چارچوب نظری این پژوهش بر آن است که تجارب معلمانی را روشن سازد که در مدارس کودکان با نیازهای ویژه مشغول به تدریس‌اند اما تخصص دانشگاهی آنان با این حوزه انطباق ندارد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. میدان پژوهش شامل معلمان مدارس کودکان با نیازهای ویژه در استان کردستان بود که با وجود داشتن مدرک دانشگاهی غیرمرتبط، حداقل یک سال سابقه تدریس در این مدارس داشتند. انتخاب معلمان برای انجام مصاحبه به صورت هدفمند و از نوع ملاکی انجام شد و تلاش شد افراد واجد شرایط پژوهش در استان شناسایی شوند. جدول شماره ۱ مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان را ارائه می‌کند.

در این پژوهش، پس از ضبط مصاحبه‌ها، متن کامل آن‌ها پیاده‌سازی شد. در ادامه، به منظور افزایش دقت و اعتبار، از نظارت مشارکت‌کنندگان بهره گرفته شد؛ به این صورت که نسخه نهایی متن مصاحبه‌های پیاده‌شده و کدهای باز استخراج‌شده برای تأیید در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت.

جدول شماره ۱: مشخصات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

شماره مشارکت‌کننده	سن	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	نحوه جذب	سنوات تدریس	سابقه تدریس در استثنایی
1	۳۶	زن	کارشناسی	روان‌شناسی	نهیض	۷ سال	۶ سال
2	۳۸	زن	کارشناسی	علوم تربیتی	پیمانی	۱ سال	۲ سال
3	۳۸	زن	کارشناسی‌ارشد	روان‌شناسی تربیتی	مربی پیش‌دبستانی	۱۰ سال	۵ سال
4	۴۴	مرد	کارشناسی	مدیریت دولتی	مربی پیش‌دبستانی	۳ سال	۲ سال
5	۳۶	زن	کارشناسی	آموزش ابتدایی	مربی پیش‌دبستان	۱۰ سال	۳ سال

۶	۲۸	زن	کارشناسی	علوم تربیتی آموزش ابتدایی	دانشگاه فرهنگیان	۱۰ سال	۴ سال
۷	۲۶	مرد	کارشناسی	آوپ پیش دبستان و دبستان	آزمون استخدامی	-	۳ سال
۸	۲۴	زن	کارشناسی	عمران	آزمون استخدامی	-	۱
۹	۳۶	زن	کارشناسی	حقوق	نهیضت	۵	۲
۱۰	۴۰	زن	کارشناسی ارشد	مدیریت دولتی	مربی پیش دبستانی	۴	۱
۱۱	۲۵	مرد	کارشناسی ارشد	جنگلداری	آزمون استخدامی	-	۲
۱۲	۲۹	مرد	کارشناسی ارشد	حقوق	آزمون استخدامی	-	۱
۱۳	۳۰	زن	کارشناسی	بازرگانی	مربی پیش دبستانی	۲	۲
۱۴	۲۹	زن	کارشناسی	زبان انگلیسی	آزمون استخدامی	۳	۱
۱۵	۳۸	مرد	کارشناسی	مهندسی صنایع	آزمون استخدامی	۵	۲

مشخص گردد. در نهایت، در مرحله هفتم، برای اعتباربخشی یافته‌ها، نتایج به شرکت کنندگان ارجاع داده شد تا از صحت آن‌ها اطمینان حاصل شود. پس از تکمیل مراحل هفت گانه، مضامین اصلی و زیرمضامین با استفاده از نرم افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ استخراج شدند و به هر یک از آن‌ها معنا و مفهوم مشخصی اختصاص یافت. همچنین برای هر یک از مضامین اصلی، نقشه مضمون و زیرمضامین مربوط به آن ترسیم شد.

برای اعتبارسنجی داخلی داده‌ها، علاوه بر تأیید مصاحبه‌شوندگان، از روش‌های بازنگری هم‌تا و پایایی کدگذاران استفاده شد. جهت اطمینان از اعتبار خارجی، نتایج پژوهش با سایر مطالعات مرتبط با کلاس‌های چندپایه مقایسه شد تا یافته‌ها در چارچوب

در تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. در مرحله اول، پس از انجام هر مصاحبه، کل متن آن به صورت کامل پیاده‌سازی شد. در مرحله دوم، متن پیاده‌سازی شده چندین مرتبه مرور شد تا در کی کلی از محتوای مصاحبه‌ها به دست آید. در مرحله سوم، پس از مطالعه دقیق متن، معانی استخراج شده به صورت کدهای اولیه تنظیم شد تا فرایند دسته‌بندی آسان‌تر انجام گیرد. در مرحله چهارم، کدهای به دست آمده در قالب خوشه‌هایی از زیرمضامین سازمان‌دهی شدند. در مرحله پنجم، بازنگری جامعی صورت گرفت؛ بدین منظور، برای دستیابی به مفاهیم روشن و بدون ابهام، تمامی کدهای حاصل از نخستین مصاحبه تا آخرین مصاحبه مجدداً بررسی شدند. در مرحله ششم، زیرمضامین استخراج شده در هر گروه با گروه‌های دیگر مقایسه شدند و در صورت نیاز، با یکدیگر ادغام شدند تا مضمون اصلی هر بخش بر اساس زیرمضامین مربوطه

گسترده‌تری قرار گیرند (آرمور و ویلیامز^۱، ۲۰۲۲).

یافته‌ها

۱- سؤال اول: چگونه معلمان غیرمتخصص با شرایط تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه سازگار می‌شوند؟ یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که معلمان غیرمتخصص برای سازگاری با محیط تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، از راهبردهای

مختلفی استفاده می‌کنند. این راهبردها شامل افزایش تاب‌آوری فردی، کسب دانش و مهارت‌های لازم، و تلاش برای درک عمیق دانش‌آموزان است. معلمان باتکیه بر صبوری، بهره‌گیری از تجربیات قبلی، و ایجاد علاقه به این حوزه، توانسته‌اند چالش‌های پیش رو را مدیریت کنند و در محیط جدید احساس سازگاری بیشتری داشته باشند. در نهایت، تلاش برای درک ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان و ایجاد یک محیط امن و حمایتی، نقش مهمی در موفقیت آن‌ها داشته است. در جدول شماره ۲، مضامین اصلی و فرعی مربوط به سؤال اول (سازگاری) قابل مشاهده است:

جدول شماره ۲. مضامین اصلی و فرعی مرتبط با سؤال اول (سازگاری)

مضمون اصلی	مضمون فرعی
تاب‌آوری و سازگاری	صبوری معلم باوجود سختی کار
	آشنایی قبل از مواجهه
	کسب تجربه حین کار
	ایجاد علاقه بعد از کسب تجربه
تلاش برای درک و شناخت کودکان	آموزش‌های عملکردی
	آموزش شخصی از طریق خواندن کتاب و تماشای فیلم
	بروزکردن اطلاعات و آموزش معلم
	شرکت در دوره‌های آموزشی
	کمک‌گرفتن از همکار
	شناخت دانش‌آموزان با کمک عوامل مدرسه
	ایجاد یک محیط امن برای شناخت
	عدم برخورد جدی و خشک
	عدم مقایسه کودک استثنایی با عادی
	دیر بازده بودن آموزش با نیاز ویژه
	همدلی با کودکان استثنایی
	عدم حس ترحم
	معصومیت کودکان استثنایی

این جدول به‌خوبی نشان می‌دهد که سازگاری معلمان غیرمتخصص با محیط تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، یک فرآیند چندبعدی است که نیازمند تلاش فردی، کسب دانش و مهارت، و

درک عمیق دانش‌آموزان است.
۱-۱ تاب‌آوری و سازگاری

این مضمون اصلی به فرآیند انطباق معلمان غیرمتخصص با محیط جدید، پذیرش چالش‌ها و

¹ Armour & Williams

یافتن راهکارهایی برای موفقیت در تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌پردازد.

صبوری معلم با وجود سختی کار؛ صبوری، یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های معلمان موفق در این حوزه است. مشارکت‌کننده شماره هشت می‌گوید: «داشتن علاقه و صبر و وجدان کاری برای استارت و شروع هر کاری لازم و ضروری است و در صورت نبود اینها به نظر من مدرک تحصیلی سودی ندارد و کارش با شکست روبه‌رو خواهد شد.»

مشارکت‌کننده شماره ده نیز تأکید می‌کند: «هرکسی حاضر نیست در این مدارس تدریس کند؛ چون در همان سال اول تدریس دو نفر از همکاران بدون خداحافظی مدرسه را ترک کردند. من خیلی ادم صبوری هستم...» و مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «شما شاگردی داری که رفتارهای تکانه‌ای شدید دارد یا لجباجت می‌کند و تو باید آن‌قدر صبور باشی تا بدونی که چگونه باید برخورد کنی.»

آشنایی قبل از مواجهه؛ تجربه قبلی در ارتباط با افراد با نیازهای ویژه، می‌تواند به معلمان کمک کند تا با آمادگی بیشتری وارد محیط جدید شوند. مشارکت‌کننده شماره سه می‌گوید: «یکی از دلایل انتخاب مدرسه استثنایی این بود که سال‌های اول خدمت در مدرسه عادی دانش‌آموز مرزی یا دیرآموز داشتم...» و مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «من قبلاً در طرح سنجش کار می‌کردم و با همکار و معلمان آشنا شدم.»

کسب تجربه حین کار؛ یادگیری و کسب تجربه از طریق مواجهه مستقیم با دانش‌آموزان و شرایط واقعی، نقش مهمی در سازگاری معلمان دارد. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «کودکان نیاز

ویژه، شرایط و وضعیت و ویژگی‌های ویژه هم دارند؛ یعنی تا نزدیک آنها نباشی و آنها را حس نکنید تجربه‌ای کسب نمی‌کنی.»

ایجاد علاقه بعد از کسب تجربه؛ پس از کسب تجربه، معلمان ممکن است به تدریج به این حوزه علاقه‌مند شوند. مشارکت‌کننده شماره سیزده می‌گوید: «بعد با کار کردن در بخش‌های خصوصی به این نتیجه رسیدم که به کودکان و کار با آنها علاقه دارم.» و مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «با وجود اینکه اوایل تدریس بسیار سخت است؛ اما با گذشت زمان وابستگی پیدا کردم و تجربه‌ام در تدریس و نوع رفتار با این کودکان بیشتر شد.»

آموزش‌های عملکردی؛ اهمیت آموزش‌های عملی و کاربردی، از سوی معلمان مورد تأکید قرار گرفته است. مشارکت‌کننده شماره سه می‌گوید: «دوره‌هایی که برگزار می‌کنند کاربردی‌تر باشد ولی بیشتر دوره‌های تئوری برگزار می‌کنند...» و مشارکت‌کننده شماره نه می‌گوید: «تئوری به بخشی از کار است و عملی کار کردن در آنجا بخش دیگر است...»

آموزش شخصی از طریق خواندن کتاب و تماشای فیلم؛ در غیاب آموزش‌های رسمی، برخی از معلمان از منابع شخصی برای کسب دانش و مهارت استفاده می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «مباحث کتاب ساده بودند؛ ولی این کودکان در یادگیری مشکل دارند و باید تک‌تک آموزش ببینند و خودم با تماشای فیلم و خواندن کتاب سعی کردم یاد بگیرم...»

بروز کردن اطلاعات و آموزش معلم؛ لزوم به‌روز نگه‌داشتن دانش و اطلاعات، به‌عنوان یک عامل مهم

در ارائه خدمات آموزشی با کیفیت مورد تأکید قرار گرفته است. مشارکت کننده شماره پنج می‌گوید: «در کل باید آن قدر تجربه کسب کنی و اطلاعاتت را به روز کنی تا بتوانی به بهترین شکل ممکن به شاگردان کمک کنی.»

شرکت در دوره‌های آموزشی؛ شرکت در دوره‌های آموزشی، می‌تواند به معلمان در کسب مهارت‌های لازم کمک کند. مشارکت کننده شماره یک می‌گوید: «شکر خدا ما از این لحاظ مشکلی نداشتیم و در همان استارت کار برای ما کانال‌ها و دوره‌های آموزشی برگزار کردند...»

کمک گرفتن از همکار؛ همکاری با همکاران، می‌تواند به معلمان در حل مشکلات و افزایش اثربخشی آن‌ها کمک کند. مشارکت کننده شماره دو می‌گوید: «سال اول یک کلاس دوازده نفری به من دادند که واقعاً قابل کنترل نبود و من مدیون همکارم هستم که در مدیریت کلاس به من کمک می‌کردند.»

۱-۲ تلاش برای درک و شناخت کودکان

این مضمون اصلی بر اهمیت درک عمیق کودکان با نیازهای ویژه و شناخت ویژگی‌های فردی آن‌ها برای ایجاد یک محیط آموزشی مناسب و مؤثر تأکید دارد.

شناخت دانش‌آموزان با کمک عوامل مدرسه؛ معلمان بر اهمیت دریافت اطلاعات از سایر عوامل مدرسه برای شناخت بهتر دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. مشارکت کننده شماره یازده می‌گوید: «مدرسه حتی اگر یک ساعت به تدریس مانده به معلم بگوید کلاسی که قرار است تدریس کنی دانش‌آموزانش این مشکلات را دارند تا کمی آشنایی داشته باشد و بر

اساس آن تدریس کند.»

ایجاد یک محیط امن برای شناخت؛ ایجاد یک محیط امن و صمیمی، به معلمان کمک می‌کند تا با کودکان ارتباط برقرار کنند و آن‌ها را بشناسند. مشارکت کننده شماره هشت می‌گوید: «همین دلیل من یک ماه اول سال را به شناخت روحیات این کودکان می‌پردازم و اینکه نسبت به آنها شناخت پیدا کنم و اعتماد و علاقه‌ی آنها را به خودم جلب کنم و از حضور من لذت ببرند.»

عدم برخورد جدی و خشک؛ معلمان معتقدند که برخورد با این کودکان باید با ملایمت و انعطاف‌پذیری باشد. مشارکت کننده شماره دو می‌گوید: «نباید با این کودکان با جدیت برخورد کرد این کودکان نیاز به مکانی دارند تا انرژی خود را تخلیه کنند و باید با ملایمت با آنها برخورد شود؛ چون در خانه به حد کافی سرکوب می‌شوند.» همچنین، مشارکت کننده شماره شش تأکید می‌کند: «این کودکان به گونه‌ای نیستند که طبق مقررات کلاس رفتار کنند و معلم نیز نباید زیاد مقرراتی باشد؛ بلکه با ایجاد علاقه بین خود و دانش‌آموز می‌تواند آن‌ها را کنترل کند و درکشان کند.»

عدم مقایسه کودک استثنایی با عادی؛ مقایسه کودکان با نیازهای ویژه با کودکان عادی، غیرمنطقی و مضر است. مشارکت کننده شماره یک می‌گوید: «چون سن عقلی آنها با سن تقویمی فرق دارد و بسته به کودکان این ویژگی‌ها در آنها متفاوت است و نباید بگویند که یک کودک ۳ ساله این روند را طی می‌کند و یک کودک ۵ سال این روند را، و هیچ کدام از آنها با هم قابل مقایسه نیستند و نباید یک نسخه برای همه‌ی آنها بیچیم.» مشارکت کننده شماره چهارده نیز

می‌افزاید: «این کودکان با هم از خیلی لحاظ متفاوت هستند یکسری نگران و مضطرب‌اند بعضی‌ها حرکات غیرارادی شدید دارند که باید خیلی در رابطه با آنها کوتاه بیایم.» و «مین‌طور که خودتان هم می‌دانید، دنیای بسیار متفاوتی با دانش‌آموزان در مدارس عادی دارند.»

دیر بازده بودن آموزش با نیاز ویژه؛ معلمان اذعان می‌کنند که نتایج آموزش در کودکان با نیازهای ویژه، به‌کندی حاصل می‌شود. مشارکت‌کننده شماره پانزده می‌گوید: «فکر می‌کردم که با کودکان عادی بیشتر سازگارم و بازخورد آنها باعث ایجاد انگیزه در من می‌شد ولی وقتی در اینجا بازخوردی آن‌چنانی نمی‌دیدم احساس می‌کردم که راه را اشتباه آمده‌ام و در این مانده بودم که چطوری بگویم که می‌خواهم از این مدرسه بروم.»

همدلی با کودکان استثنایی؛ معلمان بر اهمیت همدلی و درک مشکلات کودکان با نیازهای ویژه تأکید می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره سه می‌گوید: «از عینک کودکان استثنایی به مسائل و مشکلاتشان نگاه کنیم.»

عدم حس‌ترحم؛ معلمان هشدار می‌دهند که نباید به کودکان با نیازهای ویژه با حس‌ترحم نگاه کرد. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «مثلاً طردشدن یا بی‌توجهی‌های اطرافیان یا کودکان که توسط پدر و مادر بزرگ تربیت شدند و همه‌ی اینها تو را اذیت می‌کند و باعث می‌شود که یک نگاه‌ترحم‌آمیز و دلسوزانه به این کودکان داشته باشید و این حس باعث ناراحتی تو می‌شود؛ چون طبیعتاً وقتی انسان فردی را می‌بیند که در همچین وضعیتی است می‌خواهد بیشتر به او کمک و توجه کرده باشد تا

شاید کمی از کمبودهایش را برطرف کرده باشد ولی اینکار در بیشتر موارد به کودکان ضربه می‌زند.»

معصومیت کودکان استثنایی؛ در نهایت، معلمان بر معصومیت و بی‌گناهی کودکان با نیازهای ویژه تأکید می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «مثلاً می‌بیند که دانش‌آموزانی دارد که دست بزن دارند یا حرف‌های نادرستی به تو می‌گویند و از شما حساسی نمی‌برند و محیطی پر سروصدا و پرتنش دارند و باید همش استرس این را داشته باشید که به همدیگر ضربه وارد نکنند ولی وقتی کم‌کم با آنها آشنا می‌شوی این ناتوانی‌ها و مشکل‌ها هم برایت خوشایند می‌شود. وقتی می‌بیند که نه رفتار و نه حرف‌های آنها عمدی و از روی غل‌وغش است، از آنها ناراحت نمی‌شوید و نسبت به آن حساسیت نشان نمی‌دهید.»

۲- سؤال دوم: چه عواملی بر ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تأثیر می‌گذارد؟

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تحت‌تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد. این عوامل شامل انگیزه‌های فردی و ویژگی‌های شخصی معلمان، و همچنین تعامل آن‌ها با خانواده و والدین دانش‌آموزان است. عوامل انگیزشی مانند علاقه به کار، تمایل به کمک به کودکان، و رضایت از انتخاب شغل، نقش مهمی در ایجاد یک نگرش مثبت و سازنده در معلمان دارند. در مقابل، چالش‌های مربوط به تعامل با خانواده‌ها، از جمله عدم‌پذیرش فرزند، برخوردهای نامناسب، و کمبود آگاهی و توان مالی، می‌تواند بر احساسات و نگرش معلمان تأثیر منفی بگذارد. در جدول شماره ۳، مضامین اصلی و فرعی مربوط به سؤال دوم

(عوامل مؤثر بر ادراک و احساس) قابل مشاهده است:

جدول شماره ۳. مضامین اصلی و فرعی مرتبط با سؤال دوم (عوامل مؤثر بر ادراک و احساس)

مضمون اصلی	مضمون فرعی
فردی-انگیزی	خواهان جذب در آموزش و پرورش
	داشتن تجربه قبلی
	راضی بودن از انتخاب
	علاقه‌مند بودن
خانواده و والدین	ارجحیت علاقه به مدرک تحصیلی
	عدم پذیرش والدین
	مواجهه ناصحیح والدین در برخورد با این کودکان
	عدم سواد کافی والدین
	کمبود توان ملی والدین

مخصوصاً آموزش ابتدایی عادی ولی قبول نشدم و آخرین آزمون استخدامی که شرکت کردم چهارمین آزمون استخدامی بود و برای آموزش استثنایی بود که قبول شدم.»

داشتن تجربه قبلی؛ تجربه قبلی در ارتباط با کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند انگیزه و اعتماد به نفس معلمان را افزایش دهد. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «من از بچگی با یک کودک مشکل دار بزرگ شدم یعنی حدود شش هفت سال که با خاله زندگی می‌کردیم با همچین کودکی هم‌خانه بودم... و من کودکی خود را با همچین بچه‌ای با معلولیت خاص گذراندم و من واقعاً عاشقش شدم...» و مشارکت‌کننده شماره نه نیز تأکید می‌کند: «[داشتن] تجربه کار کردن با این کودکان باعث ایجاد انگیزه و دلگرمی و انتخاب معلمی در این مدرسه شد و اصلاً از انتخاب آن پشیمان نیستم.»

راضی بودن از انتخاب؛ معلمان راضی از انتخاب خود، احساس حمایت و ارزشمندی را تجربه می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «من خودم تا الان درخواست شکایت یا نارضایتی در کار در این

این جدول نشان می‌دهد که ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، تحت تأثیر ترکیبی از عوامل فردی و محیطی قرار دارد. درک این عوامل می‌تواند به مدیران و سیاست‌گذاران کمک کند تا راهکارهایی برای بهبود شرایط کاری معلمان و افزایش کیفیت آموزش ارائه دهند.

۲-۱ عوامل فردی-انگیزی

این مضمون اصلی بر عوامل درونی و انگیزی معلمان غیرمتخصص که آن‌ها را به انتخاب و ادامه فعالیت در مدارس کودکان با نیازهای ویژه ترغیب می‌کند، تمرکز دارد.

خواهان جذب در آموزش و پرورش؛ بسیاری از معلمان غیرمتخصص، پس از تلاش‌های ناموفق در یافتن شغل در مدارس عادی، به آموزش استثنایی روی آورده‌اند. مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «بعد از فارغ‌التحصیلی در دانشگاه، مدرک کارشناسی را گرفتم. شروع به خواندن برای آزمون استخدامی کردم و چندین آزمون استخدامی شرکت کردم

۲-۲ خانواده و والدین

این مضمون اصلی بر نقش و تأثیر خانواده و والدین بر ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تمرکز دارد و چالش‌های مرتبط با تعامل با خانواده‌ها را برجسته می‌کند.

عدم‌پذیرش والدین؛ عدم‌پذیرش فرزند با نیازهای ویژه از سوی والدین، یک چالش مهم برای معلمان است. مشارکت‌کننده شماره هفت می‌گوید: «شما در مدارس عادی هم این امکان را دارید که یک یا چند کودک با نیازه ویژه داشته باشید که یا تشخیص داده نشده است یا خانواده‌ها دوست ندارند که آنها را به این مدارس بفرستند که من بر اساس تجربه‌ای که در مدارس عادی داشتم با این کودکان در دوران سال‌های تدریس روبه‌رو می‌شدم مثلاً دانش‌آموزی داشتن که به‌شدت کم‌توان ذهنی بود؛ اما والدینش او را به مدرسه استثنایی نمی‌فرستادند.»

مواجهه ناصحیح والدین در برخورد با این کودکان؛ رفتار نامناسب و خشونت‌آمیز والدین با کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند تأثیر منفی عمیقی بر معلمان داشته باشد. مشارکت‌کننده شماره دو با اشاره به تجربه‌ای تلخ می‌گوید: «من به پدرش این وضعیت را توضیح دادم و در مورد اینکه به او دارو می‌دهند یا نه سؤال پرسیدم این را فهمیدم که فرزند دوشمن به دنیا آمده و به‌طور کل فرزندشان را فراموش کرده‌اند. پدرش بدون اطلاع من صدایم را ضبط کرده بود و به پسرش گفت این صدا را نگه می‌دارم تا هر موقع شلوغی کردی به تو بگویم که مشکل داری و یقه پسرش را گرفت و کشان‌کشان داخل حیاط برد و جلوی همه کتک زد.»

مدرسه نداشتم که بگم آموزش و پرورش برایم حل نکرده باشد... و مدیر خودمان گفت که من اجازه نمی‌دم از اینجا برید چون من از شما راضیم و شما باید نیروی من باشید.»

علاقه‌مند بودن؛ علاقه به کار با کودکان با نیازهای ویژه، یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی برای معلمان است. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «من استارت کارم باعلاقه به این حوزه شروع شد.» و مشارکت‌کننده شماره چهارده نیز می‌افزاید: «دلیل دوم این بود که واقعاً می‌خواستم و علاقه داشتم دنیای درون کودکان استثنایی را بشناسم.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «کسی که وارد این حوزه می‌شود باید خواهان آن باشد و باد بگیرد تا در حق این کودکان ظلم نشود...» و مشارکت‌کننده شماره شش تأکید می‌کند: «ایجاد علاقه نسبت به این کودکان بوده... یکی از اخلاقیات این کودکان وابستگی به معلم است و من نیز متقابلاً حس وابستگی پیدا کردم و حس خوبی داشتم و تدریس را ادامه دادم.»

ارجحیت علاقه به مدرک تحصیلی؛ معلمان معتقدند که علاقه و انگیزه، مهم‌تر از مدرک تحصیلی است. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «اگر علاقه داشته باشی به مدرک تحصیلی نیاز نداری مانند پخت‌وپز و خانه‌داری و کسی موفق است که علاقه‌ی بیشتری به کارش نشان می‌دهد.» و می‌افزاید: «داشتن علاقه و صبر و وجدان کاری برای استارت و شروع هر کاری لازم و ضروری است و در صورت نبود اینها به نظر من مدرک تحصیلی سودی ندارد و کارش با شکست روبه‌رو خواهد شد.»

عدم سواد کافی والدین؛ کمبود سواد و اطلاعات والدین در مورد نحوه برخورد با کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند منجر به مشکلات و ناراحتی‌های زیادی برای معلمان شود. مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «کودکان بسیار مظلوم‌اند ولی بعضی از والدین سواد و اطلاعات کافی ندارند و نحوه برخورد درست با فرزندشان را نمی‌دانند و با حرف‌هایشان معلم را می‌رنجانند و باید آن‌قدر صبر و حوصله داشته باشی تا بتوانی حرف‌هایشان را نادیده بگیری.»

کمبود توان مالی والدین؛ مشکلات اقتصادی و کمبود توان مالی والدین، نیز می‌تواند بر کیفیت مراقبت از کودکان با نیازهای ویژه تأثیر بگذارد. مشارکت‌کننده شماره سیزده می‌گوید: «ه ایشان گفتم من فقط قصدم این بود که بدانم به پسران توجه می‌کنید یا نه و در جواب گفتند که فرزند دیگرمان تازگی به دنیا آمده و من فقط توان مالی ندارم که دارو بخرم.»

سؤال سوم: معلمان غیرمتخصص چه چالش‌هایی را در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تجربه می‌کنند؟

جدول شماره ۴. مضامین اصلی و فرعی مرتبط با سؤال سوم (چالش‌ها)

مضمون اصلی	مضمون فرعی
ساختاری سازمانی	سازماندهی نامنظم
	کمبود نیرو
	تعداد زیاد دانش‌آموز
	عدم تخصیص امکانات لازم برای یادگیری کودکان استثنایی
	معرفی دیر هنگام دانش‌آموزان
	کمبود نیروی متخصص
	عدم توزیع به موقع کتاب‌درسی
	جای‌گذاری نامناسب دانش‌آموز

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه با مجموعه‌ای از چالش‌ها مواجه هستند که می‌توان آن‌ها را در سه دسته‌ی اصلی طبقه‌بندی کرد: چالش‌های ساختاری-سازمانی، چالش‌های مربوط به آماده‌سازی و آموزش معلم، و چالش‌های مرتبط با ویژگی‌های دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری. چالش‌های ساختاری-سازمانی شامل کمبود منابع، عدم سازماندهی مناسب، و مشکلات مرتبط با نظام آموزشی است. چالش‌های مربوط به آماده‌سازی و آموزش معلم، ناشی از عدم آمادگی کافی معلمان برای تدریس به کودکان با نیازهای ویژه است و چالش‌های مرتبط با ویژگی‌های دانش‌آموزان، به دلیل تنوع نیازها و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ایجاد می‌شود. این چالش‌ها به ویژه برای معلمان غیرمتخصص که پیش‌زمینه‌ی تخصصی کافی ندارند، بیشتر احساس می‌شود. در جدول شماره ۴، مضامین اصلی و فرعی مربوط به سؤال سوم (چالش‌ها) قابل مشاهده است:

چالش سال‌های اول خدمت

عدم برگزاری دوره‌های آموزشی

کاربردی نبودن دوره‌های برگزار شده

عدم علاقه

چندمعلولیتی

صمیمیت بیش از حد با دانش‌آموزان

سختی کار

افزایش دانش‌آموزان تربیت‌پذیر در مدارس

آماده‌سازی و آموزش معلم

ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری

کم است.»

تعداد زیاد دانش‌آموز؛ تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌ها، کنترل کلاس و ارائه آموزش با کیفیت را دشوار می‌کند. مشارکت‌کننده شماره سیزده می‌گوید: «سال اول یک کلاس دوازده نفری به من دادند که واقعاً قابل کنترل نبود.»

عدم تخصیص امکانات لازم برای یادگیری کودکان استثنایی؛ کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی مناسب، مانع از ارائه آموزش مؤثر به کودکان با نیازهای ویژه می‌شود. مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «وقتی برای بازدید به اینجا آمدند خیلی در این مورد گلایه داشتند که در حق این کودکان کوتاهی شده است و کمبود امکانات دارند و برای روش تدریس کودکان اوتیسم خیلی بی‌امکانان.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره پنج تأکید می‌کند: «در این مدارس وسایل کمک آموزشی بسیار مهم است و متأسفانه کمبود داریم و اصلاً کمکی به معلمان نمی‌شود. دانش‌آموز استثنایی باید به روش مجسم و نیمه مجسم یاد بگیرد نه انتزاعی و آموزش مجسم و نیمه مجسم نیاز به ابزار و وسایل کمک دارد.»

معرفی دیر هنگام دانش‌آموزان؛ عدم اطلاع‌رسانی کافی به معلمان در مورد ویژگی‌ها و نیازهای

این جدول نشان می‌دهد که چالش‌های پیش روی معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، چندوجهی و پیچیده است. رفع این چالش‌ها نیازمند توجه ویژه به زیرساخت‌ها، آموزش معلمان، و ایجاد یک محیط آموزشی حمایتی و مناسب برای دانش‌آموزان است.

۳-۱ چالش‌های ساختاری - سازمانی

این مضمون اصلی به موانع و مشکلاتی اشاره دارد که در ساختار و سازمان مدارس کودکان با نیازهای ویژه وجود دارد و بر تجربه و احساس معلمان غیرمتخصص تأثیر می‌گذارد.

سازماندهی نامنظم؛ عدم سازماندهی مناسب و برنامه‌ریزی دقیق، می‌تواند منجر به سردرگمی و دشواری در کار معلمان شود. مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «من کلاً همه‌ی دوستانم به مدرسه عادی رفته بودن و ما هم از طرح عقب افتادیم» و «برحسب اتفاق آن مدرسه من را انتخاب کرد.»

کمبود نیرو؛ کمبود نیرو در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، باعث افزایش بار کاری معلمان و کاهش کیفیت آموزش می‌شود. مشارکت‌کننده شماره دوازده می‌گوید: «در ابتدا دوپایه دوم و پنجم در مدارس عادی به من داده شد که بعداً با من تماس گرفتند و گفتند که نیرو در مدارس آموزش استثنایی

در کلاس مخصوص خودش باشد دانش‌آموزان من شامل سندروم داون، دیرآموز، تربیت‌پذیر، دو دانش آموز بیش فعال و اوتیسم بود.»

۲-۳ چالش‌های آماده‌سازی و آموزش

معلمان

این مضمون اصلی به موانع و مشکلاتی اشاره دارد که معلمان غیرمتخصص در مسیر آماده‌سازی و آموزش برای تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه با آن مواجه می‌شوند.

چالش سال‌های اول خدمت؛ سال‌های اول خدمت، معمولاً با دشواری‌ها و سردرگمی‌های زیادی برای معلمان غیرمتخصص همراه است. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «وقتی هفته اول به مدرسه کودکان استثنایی آمدم، واقعاً پشیمان بودم و می‌گفتم که ای کاش همچنین تصمیمی را نمی‌گرفتم و تا دو هفته‌ام احساس می‌کردم که برای این بچه‌ها مفید نیستم و نمی‌توانم برای آنها کاری انجام دهم.» مشارکت‌کننده شماره دو نیز می‌گوید: «به محض اینکه وارد کلاس شدم انگار در دریا بودم و شنا بلد نبودم. خیلی سخت بود.» و مشارکت‌کننده شماره پانزده تأکید می‌کند: «با موانع و چالش‌هایی هم مواجه شدم یکی از موانع نحوه تدریس، نحوه برخورد بود و سال اول بسیار سخت بود...»

عدم برگزاری دوره‌های آموزشی؛ نبود دوره‌های آموزشی کافی و مناسب، یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی معلمان غیرمتخصص است. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «انتظار برگزاری یک دوره رو حداقل داشتیم. اما اتفاق نیفتاد و من خودم بامطالعه کتاب و کسب تجربه نسبت به این کودکان شناخت

دانش‌آموزان، می‌تواند باعث سردرگمی و دشواری در برنامه‌ریزی درسی شود. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «به نظر من اگر کسی قرار است وارد این حوزه شود باید اول با این کودکان آشنا شود و بعداً تصمیم بگیرد و مدرسه حتی اگر یک ساعت به تدریس مانده به معلم بگوید کلاسی که قرار است تدریس کنی دانش‌آموزانش این مشکلات را دارند تا کمی آشنایی داشته باشد.»

کمبود نیروی متخصص؛ عدم وجود نیروی متخصص کافی در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند منجر به ارائه آموزش‌های نامناسب و ناکارآمد شود. مشارکت‌کننده شماره هشت می‌گوید: «در این سال‌ها آموزش و پرورش کمی بی‌دروپیکر بود و هرکس که مدارک تدریس در پیش‌دستانی را داشت جذب آموزش و پرورش می‌شد.» و مشارکت‌کننده شماره چهار نیز تأکید می‌کند: «برحسب اتفاق آن مدرسه من را انتخاب کرد.»

عدم توزیع به موقع کتاب درسی؛ تأخیر در توزیع کتاب‌های درسی، می‌تواند باعث اختلال در فرآیند آموزش و یادگیری شود. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «سال اول تدریس من در اینجا تا دو ماه کتاب درسی نبود.»

جای گذاری نامناسب دانش‌آموز؛ عدم توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان و جای گذاری آن‌ها در کلاس‌های نامناسب، می‌تواند منجر به رفتارهای چالش‌برانگیز و مشکلات آموزشی شود. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «مثلاً یک دانش‌آموز صندلی را به سمت پنجره پرت کرد و بعداً فهمیدیم که اوتیسم است و بدون اینکه بفهمند اوتیسم است در کلاس جای داده‌اند درحالی که باید اوتیسم

معلمان غیرمتخصص به دلیل ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و چالش‌های موجود در فرآیند یادگیری آن‌ها با آن مواجه می‌شوند.

چند معلولیتی؛ وجود دانش‌آموزانی با چند معلولیت، تدریس و ارائه آموزش مناسب را بسیار دشوار می‌کند. مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «ما در کلاس ۱۰ شاگرد داریم و هر کدام متفاوت‌اند یکی اوتیسم خفیف دارد یکی کم‌توان ذهنی یکی سندروم و دیگری بیش‌فعالی شدید دارد یکی کندذهن است یکی اختلال یادگیری دارد». همچنین، مشارکت‌کننده شماره پنج با اشاره به تجربه‌ای خاص می‌گوید: «مثلاً من شاگردی داشتم که چند معلولیتی بود چشمان بسیار ضعیفی داشت که حتی درشت‌نما هم جوابگو نبود و حتی کنترل مدفوع هم نداشت و همیشه با پوشک بود. این را گفتم تا بدانی که همه دانش‌آموزان مشکلات مشترک ندارند».

صمیمیت بیش از حد با دانش‌آموزان؛ ایجاد صمیمیت و وابستگی عاطفی با دانش‌آموزان، می‌تواند در عین حال که مثبت است، چالش‌هایی را نیز برای معلمان ایجاد کند. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «با گذشت زمان حس عجیبی نسبت به این کودکان پیدا کردم مانند یک دوست داشتن غریزی. تابستان که در خانه بودم دلتنگشان می‌شدم مدام تلفن می‌کردم و با آنها در ارتباط بودم. حس عجیبی داشتم انگار که فرزند خودم هستند». همچنین، مشارکت‌کننده شماره دو می‌افزاید: «حس خوبی دارد مثلاً کودکانی هستند که فحش می‌دهند ولی درکی از چیزی که می‌گویند ندارند فقط از افراد دیگر یاد گرفته‌اند و بسیار پاک و معصوم هستند. حتی دانش‌آموزی که من را می‌زد هم دوست دارم و با هم

پیدا کردم». و مشارکت‌کننده شماره هفت می‌افزاید: «من و همکارانم خیلی خواهان و پیگیر دوره‌های آموزشی که از طریق اداره آموزش و پرورش برگزار می‌شد بودیم؛ ولی به نظر من آموزش و پرورش نباید به این راحتی از این دانش‌آموزان و معلمان که به آنها درس می‌دهند بگذرند و در گذاشتن دوره‌های خاص بسیار کوتاهی کردند».

کاربردی نبودن دوره‌های برگزار شده؛ حتی در مواردی که دوره‌های آموزشی برگزار می‌شود، این دوره‌ها معمولاً کاربردی و مؤثر نیستند. مشارکت‌کننده شماره سه می‌گوید: «دوره‌هایی که برگزار می‌کنند باید کاربردی‌تر باشد ولی بیشتر دوره‌های تئوری برگزار می‌کنند چون وقتی کارگاهی برگزار می‌شه بیشتر حالت سخنرانی دارد. کاش بیشتر دوره‌هایی که برگزار می‌شود حالت عملی داشته باشد».

۴. عدم علاقه

عدم علاقه به کار در حوزه آموزش استثنایی، می‌تواند باعث کاهش انگیزه و عملکرد معلمان شود. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «انتخاب این رشته از رو علاقه نبود». و مشارکت‌کننده شماره چهار می‌افزاید: «سه نفر بودیم که یکی از ما زیاد به انجا علاقه نداشت و در این مدرسه نماند». همچنین، مشارکت‌کننده شماره هفت می‌گوید: «اصلاً انتخاب خودم نبود و به من زنگ‌زدن و گفتن که این طرح شامل شما می‌شود و باید به مدارس استثنایی بروید و ما هم برای اینکه زود جذب بشیم و بهانه‌ای دست آنها ندهیم این کار را قبول کردیم».

۳-۳ چالش‌های ویژگی دانش‌آموزان و

فرآیند یادگیری

این مضمون اصلی به مشکلاتی اشاره دارد که

در ارتباط هستیم. به خاطر معصومیت و پاکی خیلی دوست داشتنی هستند.»

سختی کار؛ تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، به دلیل رفتارهای چالش‌برانگیز و نیازهای خاص آن‌ها، می‌تواند بسیار دشوار و طاقت‌فرسا باشد. مشارکت‌کننده شماره ده می‌گوید: «مثلاً بچه‌ای بود که مدام هم کلاسی‌ها را کتک می‌زد. مدرسه مختلط بود و هم کلاسی‌های دختر را می‌زد و وقتی مانع کتک‌زدنش می‌شدم به خودم حمله‌ور می‌شد یا برای جلب توجه وسط کلاس می‌ایستاد و بدنش را شل می‌کرد و زمین می‌افتاد و یا دفتر و مداد بقیه و حتی وسیله‌های خودش را می‌شکست.» مشارکت‌کننده شماره شش نیز تأکید می‌کند: «اگر بگویم مشکلات بسیار زیادی در این مدارس وجود ندارد اغراق کرده‌ام.»

افزایش دانش‌آموزان تربیت‌پذیر در مدارس؛ افزایش تعداد دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری و ذهنی (تربیت‌پذیر) در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند باعث افزایش بار کاری معلمان و کاهش کیفیت آموزش شود. مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «متأسفانه دانش‌آموزان تربیت‌پذیر نیز زیاد شدند.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره پنج می‌افزاید: «خصوصاً در برنامه سنجش وقتی می‌بینند که برخی کودکان تربیت‌پذیر هستند چرا در مدرسه استثنایی راه می‌دهند. این کار باعث می‌شود کار معلم سخت‌تر شود و بیشتر انرژی خود را صرف این دانش‌آموزان می‌کنند و وقت کمتری برای دیگر دانش‌آموزان دارند و تعداد دانش‌آموزان تربیت‌پذیر بیشتر شده.»

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که

تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، تعاملی و ساختاری شکل می‌گیرد. بر اساس این یافته‌ها، ورود معلمان غیرمتخصص به این حوزه فرایندی پیچیده و چندبعدی است که با چالش‌های حرفه‌ای، آموزشی و سازمانی همراه است. با این حال، داده‌ها مبین آن است که معلمان با تکیه بر تاب‌آوری فردی و تلاش برای سازگاری با شرایط آموزشی توانسته‌اند به تدریج راهبردهایی برای مواجهه با این چالش‌ها و ادامه فعالیت حرفه‌ای خود در این محیط بیابند.

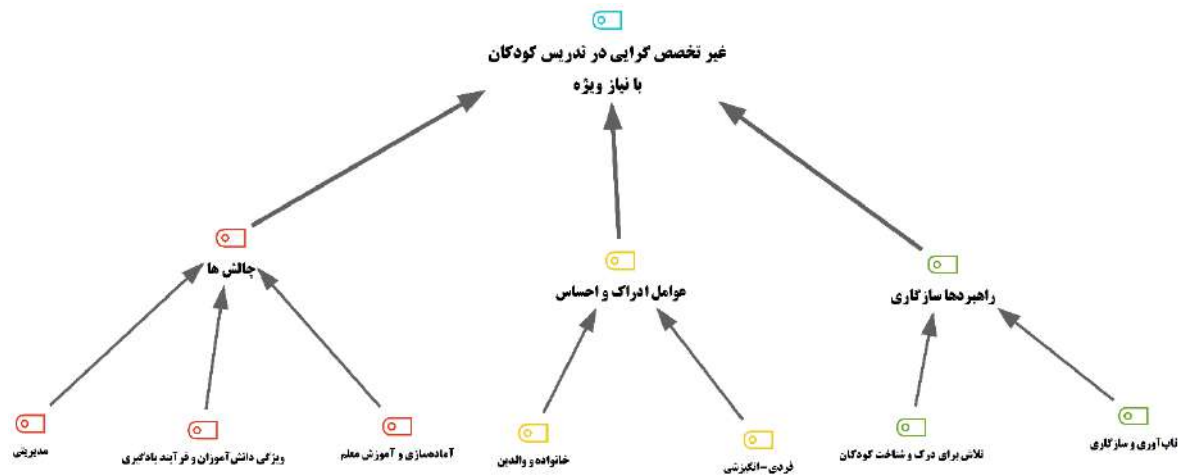
یکی از مهم‌ترین مضامین استخراج‌شده، تلاش معلمان برای درک و شناخت کودکان با نیازهای ویژه بود. این یافته نشان داد که تلاش مذکور نقش محوری در فرایند سازگاری معلمان ایفا می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا روش‌های آموزشی مناسب‌تری را به کار گیرند و در عین حال رابطه‌ای صمیمانه و حمایتی با دانش‌آموزان برقرار کنند. در کنار این موضوع، عوامل فردی - انگیزشی معلمان و همچنین نحوه تعامل با خانواده‌ها و والدین دانش‌آموزان نیز از جمله مؤلفه‌هایی بودند که بر ادراک، نگرش و تجربه حرفه‌ای آن‌ها تأثیر داشتند.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که معلمان غیرمتخصص با چالش‌های متعددی در حوزه‌های ساختاری - سازمانی، آماده‌سازی و آموزش معلم و نیز ویژگی‌های دانش‌آموزان و فرایند یادگیری مواجه بودند. کمبود آموزش‌های تخصصی، محدودیت منابع و امکانات، و پیچیدگی نیازهای آموزشی دانش‌آموزان از جمله عواملی بودند که تجربه تدریس در این مدارس را برای معلمان دشوارتر می‌کردند. در

فردی، تلاش برای درک و شناخت کودکان، عوامل فردی - انگیزشی، تعامل با خانواده و والدین، چالش‌های آماده‌سازی و آموزش معلم، ویژگی‌های دانش‌آموزان و فرایند یادگیری و نیز چالش‌های ساختاری - سازمانی است. این عوامل در کنار یکدیگر چارچوبی از شرایط و تجاربی را شکل می‌دهند که نحوه مواجهه معلمان غیرمتخصص با محیط آموزشی و فرایند تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه را تبیین می‌کند.

عین حال، تلاش برای شناخت بهتر دانش‌آموزان و تطبیق شیوه‌های آموزشی با نیازهای آن‌ها به عنوان یکی از اصلی‌ترین راهبردهای معلمان در مواجهه با این چالش‌ها شناسایی شد.

در نهایت، بر اساس تلفیق مضامین و مقوله‌های استخراج‌شده از تحلیل داده‌ها، مدل مفهومی تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه ترسیم گردید (شکل ۱). این مدل نشان می‌دهد که تجربه معلمان در این مدارس حاصل تعامل میان مجموعه‌ای از عوامل از جمله تاب‌آوری و سازگاری



شکل شماره ۱. مدل مفهومی تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه

نتیجه‌گیری و بحث

همان‌طور که در بخش یافته‌ها عنوان شد، مضامین اصلی پژوهش با یکدیگر تعامل دارند و تشکیل یک نظام پیچیده از عوامل مؤثر بر تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه را می‌دهند. درک این روابط و تعاملات می‌تواند به ارائه راهکارهایی برای بهبود شرایط کاری معلمان و ارتقای کیفیت آموزش در این مدارس کمک کند.

یافته‌ها نشان می‌دهند که ورود معلمان فاقد تخصص به این عرصه، علی‌رغم چالش‌های متعدد، می‌تواند با راهبردهای سازگاری و تلاش برای درک ویژگی‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان، به تجربه‌ای مثبت و مؤثر تبدیل شود. این یافته‌ها در راستای مطالعاتی است که بر اهمیت تدریس خارج از تخصص و چالش‌های آن تأکید می‌کنند (اینگرسول، ۱۹۹۹؛ هابز، ۲۰۱۲) و درعین حال، بر نقش کلیدی ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای معلمان در موفقیت آن‌ها در این شرایط تأکید دارد (حسین‌پور، سعیدی و عبدی، ۲۰۲۱).

تاب‌آوری و سازگاری به عنوان یکی از مضامین اصلی، نشان می‌دهد که معلمان غیرمتخصص باتکیه بر صبوری، انعطاف‌پذیری و تلاش برای یادگیری مستمر، توانسته‌اند با شرایط دشوار تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه سازگار شوند. این یافته با نتایج پژوهش شیربگی، سعیدی و نعمتی (۲۰۱۸) همسو است که بر اهمیت تداوم و گسترش تدریس خارج از تخصص و ضرورت توانمندسازی معلمان تأکید می‌کند.

تلاش برای درک و شناخت کودکان نیز به عنوان یک مضمون اصلی دیگر، نشان می‌دهد که معلمان غیرمتخصص

با تمرکز بر ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، ایجاد یک محیط امن و حمایتی، و همدلی با آن‌ها، توانسته‌اند ارتباط مؤثرتری با دانش‌آموزان برقرار کنند. این یافته با تأکیدات پژوهش‌های مرتبط با آموزش و پرورش استثنایی (زینلی و همکاران، ۲۰۲۲) بر اهمیت درک نیازهای منحصر به فرد دانش‌آموزان و ارائه خدمات آموزشی متناسب با آن‌ها، همخوانی دارد.

این پژوهش همچنین نشان داد که معلمان غیرمتخصص با چالش‌های متعددی در حوزه‌های ساختاری - سازمانی (مانند کمبود امکانات و نیرو)، آماده‌سازی و آموزش معلم (مانند عدم برگزاری دوره‌های آموزشی مناسب)، و ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری مواجه هستند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین در مورد مشکلات تدریس خارج از تخصص (اینگرسول، ۲۰۰۱) و چالش‌های آموزش و پرورش استثنایی (قنبری و همکاران، ۲۰۱۸) همسو است.

در ادامه، یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش، یعنی عوامل مؤثر بر ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، مورد بررسی قرار می‌گیرد. نتایج نشان داد که عوامل فردی - انگیزشی نقش بسزایی در شکل‌گیری نگرش و احساسات مثبت معلمان دارند. تمایل به کمک به دانش‌آموزان، علاقه به کار در حوزه آموزش و پرورش، و احساس رضایت از انتخاب شغل، از جمله عواملی هستند که معلمان را به ادامه فعالیت در این حوزه ترغیب می‌کنند. این یافته‌ها با پژوهش‌های مرتبط با انگیزش شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان همسو است (حسین‌پور، سعیدی و عبدی، ۲۰۲۱).

مضامین فرعی مربوط به این مضمون اصلی، نشان

می‌دهند که تجربیات قبلی معلمان در ارتباط با افراد دارای نیازهای ویژه، می‌تواند تأثیر مثبتی بر نگرش آن‌ها داشته باشد. همچنین، تأکید بر علاقه به کار و جایگاه آن در مقابل داشتن مدرک تحصیلی مرتبط، نشان‌دهنده اهمیت ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی معلمان در موفقیت آن‌ها در این حوزه است. این یافته‌ها با تأکیدات تایلور و فرانسیس (۲۰۱۰) بر اهمیت داشتن دانش پایه، مهارت‌های ارتباطی و تعهد حرفه‌ای در تدریس، همخوانی دارد.

در مقابل، تعامل با خانواده و والدین دانش‌آموزان نیز می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر ادراک و احساسات معلمان داشته باشد. عدم پذیرش فرزند از سوی والدین، برخوردهای نامناسب، و کمبود آگاهی و توان مالی خانواده‌ها، می‌تواند باعث ایجاد استرس و نارضایتی در معلمان شود. این یافته‌ها با پژوهش‌های مرتبط با نقش خانواده در آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه همسو است و بر اهمیت برقراری ارتباط مؤثر و ایجاد یک فضای حمایتی برای خانواده‌ها تأکید می‌کند.

در نهایت، نتایج مربوط به سؤال سوم پژوهش، یعنی چالش‌های پیش روی معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، مورد بررسی قرار می‌گیرد. یافته‌ها نشان داد که این معلمان با طیف گسترده‌ای از چالش‌ها در سه حوزه اصلی مواجه هستند: ساختاری-سازمانی، آماده‌سازی و آموزش معلم، و ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری.

چالش‌های ساختاری-سازمانی شامل کمبود امکانات، نیروی متخصص، و سازماندهی نامناسب، از جمله موانعی هستند که معلمان غیرمتخصص را با مشکلات متعددی روبرو می‌کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین در مورد مشکلات سیستم آموزشی در مناطق کم‌برخوردار و مدارس استثنایی

همسو است (مارایس و میر، ۲۰۰۴). کمبود منابع و امکانات، منجر به افزایش بار کاری معلمان و کاهش کیفیت آموزش می‌شود و در نهایت، بر رضایت شغلی و عملکرد آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد.

چالش‌های مرتبط با آماده‌سازی و آموزش معلم نیز قابل توجه است. معلمان غیرمتخصص اغلب با کمبود آموزش‌های تخصصی، عدم برگزاری دوره‌های آموزشی مناسب، و فقدان حمایت‌های لازم در سال‌های اول خدمت مواجه هستند. این کمبودها، آن‌ها را در مواجهه با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و مدیریت رفتارهای چالش‌برانگیز، ناتوان می‌کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های اینگرسول (۲۰۰۱) و هابز (۲۰۱۲) در مورد مشکلات تدریس خارج از تخصص همخوانی دارد.

علاوه بر این، معلمان غیرمتخصص با چالش‌های مرتبط با ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری نیز مواجه هستند. وجود دانش‌آموزان با معلولیت‌های متعدد، دشواری در ارائه آموزش‌های فردی‌شده، و افزایش تعداد دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری، از جمله موانعی هستند که معلمان را با چالش‌های جدی روبرو می‌کند.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، با مجموعه‌ای از چالش‌های پیچیده و چندبعدی روبرو هستند. رفع این چالش‌ها نیازمند یک رویکرد جامع و هماهنگ است که شامل سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌ها، ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، و فراهم کردن منابع و امکانات لازم برای حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باشد. همچنین، اتخاذ سیاست‌های حمایتی و تشویقی برای جذب و حفظ معلمان متخصص در این حوزه، می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و ارتقای رفاه دانش‌آموزان کمک کند.

دیدگاه والدین درباره کیفیت تدریس و همکاری با مدرسه می‌تواند شناخت کامل‌تری فراهم کند.

محدودیت‌های تحقیق

همانند بسیاری از پژوهش‌های کیفی، این مطالعه نیز محدودیت‌هایی دارد که باید در تفسیر نتایج موردتوجه قرار گیرد:

محدود بودن میدان پژوهش به یک استان
نتایج این پژوهش تنها بر اساس تجارب معلمان استان
کردستان است و نمی‌توان آن را به تمام مناطق کشور تعمیم
داد.

پژوهش‌های آتی می‌تواند بر بررسی راهکارهای عملی برای رفع این چالش‌ها و ارتقای کیفیت آموزش در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تمرکز کند.

پیشنهاد‌های پژوهشی

باتوجه به تمرکز این پژوهش بر تجارب معلمان غیرمتخصص در استان کردستان، انجام مطالعات زیر در ادامه می‌تواند موجب تکمیل و تعمیق دانش موجود در این حوزه شود:

بررسی تطبیقی تجارب معلمان متخصص و غیرمتخصص
مطالعه نقش حمایت سازمانی در افزایش تاب‌آوری
معلمان غیرمتخصص.

References

- Arkansas Department of Education. (۲۰۰۵). Rules governing professional development .
- Armour, R & Williams, B. (۲۰۲۲). Reliability and Validity in Quantitative and Qualitative Research. Introducing, designing and conducting research for Paramedics, ۶۹-۷۲
- Asadiyan, S. Piry, M & Saadatfar, R. (۲۰۱۷). Effective teaching in elementary school for vocational training of teachers and the relationship between dual-purpose teaching. Journal of Curriculum Studies in Elementary School, ۸(۱۵), ۱۱۳-۱۳۴. [persian]
- Barzegari Bafrouei, K. Ganji, Z & Shirjahani, A. (۲۰۱۶). A comparison of general health and irrational beliefs of teachers in exceptional and regular schools. Exceptional Education, ۱۶(۱). [persian]
- Bernard, J. M. (۱۹۷۹). Supervisor training: A discrimination model. Counselor education and supervision, ۱۹(۱), ۶۸-۶۰
- Boround, G. (۲۰۱۵). Examining the relationship between role transparency and awareness of job descriptions with job commitment and job performance of principals in Shavur region schools. Master's thesis, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. [persian]
- Brinker, R. P & Thorpe, M. E. (۱۹۸۴). Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved. Exceptional Children, ۵۱(۲), ۱۶۸-۱۷۵
- Butler, J. A. Rogers, L & Modaff, D. P. (2019). Communicative challenges in the parent-teacher relationship regarding students with special needs.

- CTAMJ: *Communication Theory and Methodology Journal*, 2019, 7-19.
- Faraji, Z & Amiri, A. (۲۰۲۲). Representing the experiences of unprofessional teaching of geography teachers; A phenomenological research. *Research in Social Studies Education*, ۴(۳(۱۳)), ۱۳۷-۱۶۱. [persian]
- Ganser, T. (۲۰۰۰). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, ۸۴(۶۱۸), ۶-۱۲
- Ghanbari, S. Ahmadi, M. Abdolmaleki, J. Heidari Soroushjani, N & Amani, M. (۲۰۱۸). The role of teacher professionalism in school effectiveness. *Teacher Professional Development*, ۳(۲), ۱-۱۸. [persian]
- Gharami, M. R. (۲۰۰۳). The effect of blind students on sighted students on learning English language skills in elementary schools. *Journal of Research in Educational Innovation*, ۲(۲), ۱۱۷-۱۳۴. [persian]
- Hejazi, S. Y. Pardakhti, M. R & Shahpasand, M. R. (۲۰۰۹). *Approaches to professional development of teachers*. Tehran: Tehran University Press. [persian]
- Hobbs, L. (۲۰۱۲). Teaching 'out-of-field' as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, ۱۱, ۲۷۱-۲۹۷
- Hooman, H. (2022). *Foundations of qualitative research theory* (4th ed.). Tehran: SAMT. [persian]
- Hoseinpour, S. Saidi, F & Abdi, H. (۲۰۲۱). Comparing self-efficacy and job commitment of teachers with teaching in specialized and non-specialized fields in the elementary level of district ۱ of Sanandaj education and training. *Journal of Educational Research*, ۱۶(۶۴), ۲۰۰-۱۷۹. [persian]
- Ingersoll, R. (۱۹۹۹). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, ۲۸(۲), ۲۶-۳۷
- Ingersoll, R. (۲۰۰۱). Rejoinder: Misunderstanding the problem of out-of-field teaching. *Educational Researcher*, ۳۰(۱), ۲۱-۲۲
- Jafari, H. Abolghasemi, M. Ghahramâni, M. Khorasanian, E., & Ghobadiyan, M. (۲۰۱۸). Content factors of professional development of primary school teachers of exceptional schools with intellectual disability group in Tehran. *Journal of Exceptional Children*, ۱۸(۲), ۷۷-۸۶. [persian]
- Khanjani, Z & Bahari, A. (۲۰۰۴). Examining the views of regular, exceptional and inclusive teachers on inclusive education of exceptional children. *Exceptional Children Research (Research in the Field of Exceptional Children)*, ۴(۴-۱(۱۴-۱۱)), ۳۳-۵۰. [persian]
- Kirk, S. A. Gallagher, J. M & Coleman, M. R. (۲۰۰۰). *Psychology and education of exceptional children* (۲nd ed.). Boston: Houghton Mifflin. [persian]
- Lang, J. Thomas, J. L. Bliese, P. D & Adler, A. B. (۲۰۰۷). Job demands and job performance: The mediating effect of psychological and physical

- strain and the moderating effect of role clarity. *Journal of Occupational Health Psychology*, ۱۲(۲), ۱۱۶-۱۲۴.
- Marai, P & Meier, C. (۲۰۰۴). Hear our voices: Student teachers' experiences during practical teaching. *Africa Education*, ۳۴(۶), ۸۶-۱۰۰.
- McConney, A & Price, A. (۲۰۰۹). Teaching out-of-field in Western Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, ۳۴(۶), ۸۶-۱۰۰.
- Oranga, J. Obuba, E & Boinett, F. J. (2022). Barriers to parental involvement in the education of learners with intellectual disabilities. *Open Journal of Social Sciences*, 10(2), 410-423. DOI: [10.4236/jss.2022.102029](https://doi.org/10.4236/jss.2022.102029)
- Rahbar Karbasdeh, F. Hosseinkhanzadeh, A & Rahbar Karbasdeh, I. (۲۰۱۶). A comparison of job stress and job satisfaction in teachers of students with intellectual disabilities and teachers of regular students. *Exceptional Education*, ۱۴(۱), ۲۵-۳۱. [persian]
- Rohani, A & Ma'navipour, D. (۲۰۰۹). Incentives and deterrents in the teaching profession for exceptional students. *Journal of Exceptional Children*, ۹(۴), ۳۲۱-۳۳۰. [persian]
- Sharifi Daramadi, P. (۲۰۰۳). [Psychology of exceptional children] (Persian). Tehran: Psychometry .
- Shariyatmadari, A. (۲۰۱۶). Principles and philosophy of education. Tehran: Amir Kabir Publications Institute. [persian]
- Shirbegi, N. Saidi, F & Nemati, S. (۲۰۱۸). Unprofessionalism of teachers: Experiences of teaching outside of their specialization. *New Educational Thoughts*, ۱۴(۲), ۱۳۹-۱۶۶. [persian]
- Suett-Nicholson, A. (2019). *Increasing Parental Involvement of Special Education Students: The individualize Education Plan Team Including Parent Participation and Student Achievement* (Doctoral dissertation, University of St. Francis).
- Suzuki, T. Uehara, S & Kobayashi, K. (۲۰۰۹). Multigrade teaching training in Nepal: Diversity of practice and impact of training. *Journal of International Cooperation Studies*, ۱۶(۳), ۱۲۳-۱۴۱. [persian]
- Taole, M. J. (۲۰۱۷). Identifying the professional knowledge base for multi-grade teaching. *Gender and Behaviour*, ۱۵(۴), ۱۰۴۱۹-۱۰۴۳۴.
- Torani, H. (۲۰۰۵). School curriculum management. Tehran: Nashre Tezkiyeh. [persian]
- Zeynali, S. Makari, S. Moradi, Z & Ali Babaii, M. (۲۰۲۲). Education of exceptional children, ۵th National Interdisciplinary Research Conference in Management and Humanities. [persian]
- Ziaei, S. (۲۰۰۳). The global movement towards inclusive education. *Exceptional Education*, ۱۸(۹), ۳۳-۳۴.

ORIGINAL ARTICLE

Construction and Validation of the Iranian Adolescents' Self-Harming Thoughts Questionnaire

Mehdi Shomali Ahmadabadi¹ , Atefe Brkhordari Ahmadabadi² 

1. PhD in Psychology, Education department, Ardakan, Yazd, Iran.
2. Master's Student in Clinical Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

Correspondence:

Atefe Brkhordari Ahmadabadi
Email: atefeh.8449@gmail.com

Receive Date: 17/Nov/2025
Revise Date: 10/Dec/2025
Accept Date: 08/Feb/2026
Publish Date: 20/Feb/2026

How to cite:

Shomali Ahmadabadi, M & Barkhordari Ahmadabadi, A. (2025). Construction and Validation of the Iranian Adolescents' Self-Harming Thoughts Questionnaire, New Studies in Educational Sciences. 1 (3), 65-77.

ABSTRACT

This study proposed to develop and validate a questionnaire on self-harm thoughts among Iranian adolescents. The present research is a quantitative and descriptive study conducted among the population of second-cycle secondary school students in Ardakan city in 2025. Sampling was conducted using convenience sampling. The research instruments included the Self-Harm Thoughts Questionnaire, the Self-Harm Behaviors Questionnaire (Shomali & Barghdari, 2024), and the Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965). Data were analyzed using SPSS 26 and AMOS 24 statistical software. The results of exploratory factor analysis showed that the Self-Harm Thoughts Questionnaire is unidimensional and consists of 8 items. The internal consistency of the questionnaire was calculated by determining the correlation coefficient of each item with the total questionnaire, ranging from 0.372 to 0.737. A significant positive relationship was found between self-harm behaviors and self-harm thoughts, as well as A significant negative relationship was found between between self-esteem and self-harm thoughts, confirming convergent and divergent validity The results of confirmatory factor analysis indicated factor loadings above 0.4, root mean square error of approximation (RMSEA) of 0.079, goodness-of-fit index (GFI) of 0.945, comparative fit index (CFI) of 0.958, and χ^2/df value of 2.406, which support the construct validity of the questionnaire. The Cronbach's alpha value was also 0.821, indicating adequate reliability of the questionnaire. Based on the results of this study, the Self-Harm Thoughts Questionnaire for Iranian adolescents is a suitable tool for assessing self-harm thoughts.

KEYWORDS

Construction And Validation, Self-Harming Thoughts, Deliberate Self-Harm, Non-Suicidal Self-Injury .



«مقاله پژوهشی»

ساخت و اعتباریابی پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان نوجوانان ایرانی

مهدی شمالی احمدآبادی^۱، عاطفه برخورداری احمدآبادی^۲

۱. دکتری روانشناسی، آموزش و پرورش شهرستان اردکان، یزد، ایران.
۲. دانشجوی کارشناسی‌ارشد روانشناسی بالینی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

نویسنده مسئول:

عاطفه برخورداری احمدآبادی

رایانامه: atefeh.8449@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

استناد به این مقاله:

شمالی احمدآبادی، مهدی و برخورداری احمدآبادی، عاطفه. (۱۴۰۴). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان نوجوانان ایرانی، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۳)، ۶۵-۷۷.

چکیده

این مطالعه با هدف ساخت و اعتباریابی پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان نوجوانان ایرانی انجام شد. پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کمی و توصیفی است که در جامعه آماری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردکان در سال ۱۴۰۴ انجام شد. نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان، رفتارهای خود آسیب‌رسان (شمالی و برخورداری، ۱۴۰۳) و عزت نفس (روزنبرگ، ۱۹۶۵) بود. داده‌ها با استفاده نرم‌افزارهای آماری spss26 و Amos24 تحلیل شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان تک عاملی و دارای ۸ سوال است. همسانی درونی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب همبستگی هر یک از سؤالات با کل پرسشنامه محاسبه شد و در دامنه ۰/۳۷۲ تا ۰/۷۳۷ قرار گرفت. بین رفتارهای خود آسیب‌رسان و افکار خود آسیب‌رسان رابطه مثبت معنی‌دار و بین عزت نفس و افکار خود آسیب‌رسان رابطه منفی معنی‌دار به‌دست آمد و روایی همگرا و واگرا تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد بارهای عاملی بالای ۰/۴، خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۷۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۴۵، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۵۸ و مقدار χ^2/df نیز ۲/۴۰۶ بدست آمد که از روایی سازه پرسشنامه پشتیبانی می‌کنند. مقدار آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۲۱ بدست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است. بر اساس نتایج این مطالعه، پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان نوجوانان ایرانی ابزاری مناسب برای سنجش افکار آسیب به خود است.

واژه‌های کلیدی

اعتباریابی، افکار خود آسیب‌رسان، خودآزاری عمدی، خودآزاری غیر خودکشی.

مقدمه

رفتارهای خودآسیب‌رسان^۱ رفتار، با یا بدون قصد خودکشی، شامل وارد کردن عمدی آسیب به خود است (ناک^۲، ۲۰۱۰). این رفتارها در نوجوانان یک آسیب اجتماعی و نگرانی مهم برای سلامت روان است که اغلب به صورت خودآزاری عمدی مانند سوزاندن، بریدن، خوردن دارو، خراشیدن، زدن خود یا کوبیدن سر به دیوار انجام می‌شود (مور^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). برای توصیف چنین رفتاری از اصطلاحات مختلفی استفاده شده است. خودآزاری عمدی^۴ اغلب به عنوان یک اصطلاح گسترده‌تر برای رفتارهای خود آسیب‌رسان استفاده می‌شود که شامل آسیب مستقیم و غیرمستقیم به بدن فرد و مستقل از قصد خودکشی است (ماهلن کمپ^۵ و همکاران، ۲۰۱۲). خودآزاری غیر خودکشی^۶ زیرمجموعه‌ای از رفتار آسیب‌رسان به خود است که نشان‌دهنده تخریب مستقیم و عمدی بافت بدن خود فرد (مانند بریدن، سوزاندن، کنده‌کاری و تداخل در بهبود زخم) در غیاب قصد برای مردن است (شمالی و همکاران، ۱۴۰۴؛ ناک و فوازا^۷، ۲۰۰۹؛ ناک، ۲۰۰۹). علاوه بر این رفتارهایی که معمولاً با خودکشی مرتبط هستند (مانند مسموم کردن خود، تیراندازی، حلق‌آویز کردن) نیز با رفتارهایی که معمولاً با خودآزاری غیر خودکشی مرتبط هستند (مانند بریدن، سوزاندن، کنده‌کاری، کوبیدن) متفاوت است؛ بنابراین طبقه‌بندی رفتار خودآسیب‌رسان به خودکشی و غیرخودکشی بر نیت فرد و رفتار مشاهده شده مبتنی است (داوکانتایت^۸ و همکاران، ۲۰۲۱). در این مبحث منظور از رفتارهای خودآسیب‌رسان نوع دوم است.

رفتارهای خودآسیب‌رسان در بین نوجوانان و جوانان نسبتاً شایع است (گراندکلرک^۹ و همکاران، ۲۰۱۶). شروع رفتارهای خود آسیب‌رسان معمولاً بین ۱۲ تا ۱۴ سالگی رخ می‌دهد و شیوع این رفتار در دوران نوجوانی افزایش می‌یابد (کیم^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۲). شیوع رفتارهای خود آسیب‌رسان در دختران زودتر از پسرهاست و دختران بیشتر در معرض خطر رفتارهای خود آسیب‌رسان هستند (بیتنز^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۱). اگرچه رفتارهای خود آسیب‌رسان معمولاً در طول دوره رشد خود از نوجوانی تا اوایل بزرگسالی کاهش می‌یابد، با این حال، تقریباً ۲۰ درصد از نوجوانان این رفتار را برای بیش از پنج سال حفظ می‌کنند و اغلب به یک عمل مزمن و بدخیم تبدیل می‌شود که تا بزرگسالی ادامه می‌یابد (باروکاس^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۵).

علل رفتارهای رفتارهای خودآسیب‌رسان چندوجهی است که اغلب ناشی از مشکلات شناختی و هیجانی، پریشانی عاطفی، تروما و عوامل محیطی مانند فشار همسالان یا تعارضات خانوادگی است (مور و همکاران، ۲۰۲۴). مشکلات شناختی رایج در میان این نوجوانان شامل الگوهای تفکر تحریف شده، تنظیم شناختی هیجان ضعیف و راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار است (منصوری و همکاران، ۱۴۰۲؛ حسینی فتح‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۱؛ آگوینالدو^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۲) و این مشکلات شناختی می‌تواند منجر به افزایش مشکلات معنایی، بی‌ارزشی و ناامیدی شود و یک چرخه معیوب از ادراک منفی از خود و در نهایت رفتارهای ناکارآمدی چون رفتارهای خودآسیب‌رسان را ایجاد کند (وحدت نیا و همکاران، ۱۴۰۲؛ اکتان^{۱۴}، ۲۰۲۱). بر این اساس بخش مهمی از علل رفتارهای خودآسیب‌رسان، افکار مرتبط با آسیب به خود یا افکار خودآسیب‌رسان^{۱۵} است. در یک مطالعه در آلمان، ۳/۸ درصد از نوجوانان (سنین ۱۱ تا ۱۷ سال) افکار یا تمایلات خودآسیب‌رسان را گزارش کرده‌اند و ۲/۹ درصد به رفتارهای خودآسیب‌رسان یا اقدام به خودکشی اشاره کرده‌اند و این در حالی است که نرخ‌های گزارش شده توسط والدین به ترتیب ۲/۲ و ۱/۴ و نسبتاً پایین‌تر بوده؛ مسأله‌ای که نشان می‌دهد ممکن است بسیاری از نوجوانان افکار خودآسیب‌رسان را در ذهن خود داشته باشند و هرگز آن را بازگو نکنند.

افکار خودآسیب‌رسان، مانند این باور که خودآزاری تنها راه مقابله با مشکلات، استرس و هیجانات طاقت‌فرسا است، نقش اساسی در تداوم این رفتارها ایفا می‌کند (مک‌فرسون^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۲). با شناسایی و درک زیربنای افکار خودآسیب‌رسان، می‌توان مداخلات هدفمندی را ایجاد و گسترش داد تا به نوجوانان کمک کند تا افکار خود را اصلاح و رفتارهای خودآسیب‌رسان را کاهش دهد (شمالی و برخورداری، ۱۴۰۳). این مسأله از آنجایی اهمیت دارد که شیوع رفتارهای خود آسیب‌رسان در آسیا و به خصوص پس از همه‌گیری کووید-۱۹ به سرعت در حال افزایش است و برای مثال شیوع آن در نوجوانان و جوانان کره جنوبی بین ۱۳ تا ۲۰ درصد (لی^{۱۷}، ۲۰۱۶)، در تایوان در حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد (تسنگ و یانگ^{۱۸}، ۲۰۱۵) و در ایران نیز بین ۳/۴ تا ۳۷/۷ درصد (منصوری و همکاران، ۱۴۰۲)، گزارش شده است، که لزوم تشخیص صحیح و مداخله به‌هنگام در آن را نشان می‌دهد. بنابراین طراحی ابزاری که بتواند در مرحله پیش

10 . Kim
11 . Baetens
12 . Barrocas
13 . Aguinaldo
14 . Oktan
15 . Self-Harming Thoughts (SHT)
16 . McPherson
17 . Lee
18 . Tseng & Yang

1 . Self-injurious behavior (SIB)
2 . Nock
3 . Moore
4 . Deliberate self-harm
5 . Muehlenkamp
6 . Non-suicidal self-injury (NSSI)
7 . Favazza
8 . Daukantaitė
9 . Grandclerc

می‌تواند به عنوان یک غربالگری در تشخیص اولیه یا پژوهش‌هایی که تعداد سؤالات در آن اهمیت دارد، استفاده شود. بنابراین این مطالعه با هدف ساخت و اعتباریابی پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان نوجوانان ایرانی انجام شد.

روش

این پژوهش یک مطالعه روان‌سنجی و توسعه ابزار و از نظر ماهیت از نوع پژوهش‌های کمی و به لحاظ هدف از نوع مطالعات کاربردی است. روش پژوهش توصیفی بود. جامعه آماری شامل کلیه نوجوانان مشغول به تحصیل در دوره دوم متوسطه شهر اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. با توجه به ماهیت پنهان رفتارهای خودآسیب‌رسان و دشواری دسترسی به نمونه‌های بالینی در مدارس، از نمونه‌گیری به روش در دسترس و شرکت داوطلبانه و با کنترل دقیق معیارهای ورود و خروج برای افزایش اعتبار استفاده شد. بدین‌ترتیب که پس از تعیین جامعه هدف، توضیح اهداف و تعیین معیارهای ورود، افرادی که تمایل به مشارکت داشتند، به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه مناسب جهت اعتباریابی سازه (تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی)، از قاعده نسبت آزمودنی به گویه استفاده گردید. طبق نظر نانالی و برنشتاین^۷ (۱۹۹۴) نسبت ۲۰ آزمودنی به ازای هر گویه برای دستیابی به توان آماری بالا و کاهش خطای نوع اول در مدل‌سازی معادلات ساختاری ایده‌آل است. با توجه به ۱۰ گویه اولیه، حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر برآورد شد که نمونه نهایی (۲۲۳ نفر) کفایت لازم را برای آزمون‌های برازش مدل دارا بوده و تعمیم‌پذیری نتایج تحلیل عاملی را تضمین می‌کند (مارتینو^۸ و همکاران، ۲۰۱۸). لازم به تأکید است که هدف اصلی پژوهش حاضر، تعمیم نتایج به معنای تعمیم روان‌سنجی و ساختاری ابزار و نه تعمیم برآوردهای شیوع یا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بوده است. در مطالعات ساخت و اعتباریابی ابزار، کفایت حجم نمونه، همگنی داده‌ها و رعایت مفروضه‌های تحلیل عاملی، بر تصادفی‌بودن نمونه ارجحیت دارد (کلاین^۹، ۲۰۲۳). از این‌رو، نمونه حاضر با توجه به نسبت بالای آزمودنی به گویه، غربالگری دقیق و برازش مطلوب مدل، برای تعمیم ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان نوجوانان ایرانی مناسب ارزیابی می‌شود. جهت کنترل متغیرهای مداخله‌گر و افزایش اعتبار درونی، معیارهای ورود شامل: دامنه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال، اشتغال به تحصیل در مقطع متوسطه دوم اردکان، حداقل نمره ۱ در نسخه نهایی

از اقدام به رفتارهای خودآسیب‌رسان، افراد مستعد را شناسایی کند می‌تواند مفید باشد.

در دو دهه گذشته، ابزارهای متنوعی برای ارزیابی رفتارهای خودآسیب‌رسان ایجاد شده، اما تنها چند معیار معتبر در این زمینه وجود دارد. یکی از آن‌ها، فهرست ۲۲ سوالی خودآزاری^۱ است که اختلال شخصیت مرزی را با ۸۷/۹ درصد شناسایی می‌کند (سانسون^۲ و همکاران، ۱۹۹۸)؛ فهرست خودآزاری^۳ بر عملکرد و اظهارات پاسخ دهنده در مورد رفتارهای خودآسیب‌رسان متمرکز است (کلونسکی و گلن^۴، ۲۰۰۹)؛ فهرست ۱۷ سوالی خودآزاری عمدی^۵ بر جنبه‌های رفتاری صریح رفتارهای خود آسیب‌رسان، روش، فراوانی و دوره آن در طول زندگی تأکید دارد (گراتز^۶، ۲۰۰۱) و پرسشنامه ۳۱ سوالی خودزنی اتاوا^۷ که از سه بخش اصلی یعنی ارزیابی کارکرد مربوط به خودزنی و رفتارهای خودآسیب‌رسان؛ ارزیابی شدت رفتارهای خودزنی و ویژگی‌های اعتیادی آن و سنجش انگیزه برای ترک رفتارهای خودزنی تشکیل شده است (کلوتیر و نیکسون^۸، ۲۰۰۳). همچنین شمالي و برخورداری (۱۴۰۳)، پرسشنامه تک عاملی رفتارهای خود آسیب‌رسان دانشجوین ایرانی را با ۸ سوال طراح و اعتباریابی کردند. با این حال اگرچه این معیارهای خودگزارش‌دهی در سنجش رفتارهای خود آسیب‌رسان و مؤلفه‌های سلامت روان کاربرد بسیار زیادی دارد، با این حال، به دلایل متعدد، این ابزارها همیشه بهترین انتخاب برای ارزیابی افکار خود آسیب‌رسان در میان نوجوانان نیستند. نخست اینکه این ابزارها بر سنجش رفتارهای خودآسیب‌رسان طراحی شده‌اند و بیشتر بر جامعه افراد دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان متمرکز بوده و افرادی که دارای افکار خودآسیب‌رسان را در نظر نگرفته‌اند. از سوی دیگر تعداد زیاد سؤالات، استفاده از گزینه‌های بله و خیر و عدم توجه به فراوانی در برخی ابزارها و در نظر نگرفتن ابعاد فرهنگی (عدم تناسب برخی از سؤالات با فرهنگ مذهبی و بومی ایران برای مثال: در خوردن مشروبات الکلی افراط کرده‌اید؟ یا بررسی جنبه‌های بین‌فردی، شغلی و مذهبی به جای پرداختن به رفتار، در فهرست ۲۲ سوالی خودآزاری) نیز در این ابزارها دیده می‌شود. به طور کلی، هرچند پژوهشگران ایرانی ابزارهای سنجش رفتارهای خودآسیب‌رسان را تأیید کرده‌اند (مانند اکبری و همکاران، ۱۴۰۲)، اما ایجاد پرسشنامه‌ای خاص برای سنجش افکار خودآسیب‌رسان در نوجوانان ایرانی که با در نظر گرفتن تعداد کم سؤالات بتواند علائم را با حساسیت‌های فرهنگی بومی و مذهبی در نظر بگیرد، بسیار ضروری است. این ابزار همچنین

7 . Self-Injury Inventory Ottawa (OSI)

8 . Cloutier & Nixon

9 . Nunnally & Bernstein

10 . Martynova

11 . Kline

1 . Self-Harm Inventory (SHI)

2 . Sansone

3 . Inventory of Statement About Self-Injury (ISAS)

4 . Klonsky & Glenn

5 . The Deliberate Self-Harm Inventory (DSHI)

6 . Gratz

پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان و تمایل آگاهانه به شرکت در پژوهش بود. معیارهای خروج نیز شامل: گزارش تشخیص‌های روان‌پزشکی حاد (مانند سایکوز یا ناتوانی ذهنی) بر اساس خودگزارش‌دهی و پرونده مشاوره مدرسه و پاسخ‌دهی ناقص یا الگوی پاسخ‌دهی نامعتبر (مانند انتخاب یک گزینه برای تمام سوالات) بود. ملاحظات اخلاقی شامل تضمین محرمانه ماندن داده‌ها (با استفاده از کدهای ناشناس)، عدم اجبار برای مشارکت در پژوهش و اطلاع‌رسانی در مورد حق انصراف بود. در ادامه ابزارهای مورد استفاده معرفی می‌گردد:

پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان: فرم اولیه این پرسشنامه که یک معیار خودگزارشی است در ۱۰ سؤال برای ارزیابی افکار خود آسیب‌رسان یک‌ماه گذشته طراحی شد. پاسخ‌گویی به سوالات در یک مقیاس ۵ گزینه‌ای شامل هیچ‌وقت (۰)، خیلی کم (۱)، بعضی اوقات (۲)، بیشتر اوقات (۳)، همیشه (۴)، انجام می‌شود.

پرسشنامه رفتارهای خود آسیب‌رسان: پرسشنامه تک عاملی رفتارهای خود آسیب‌رسان دانشجویان ایرانی توسط شمالی و برخورداری (۱۴۰۳) و در ۸ سؤال طراحی شده است. این مقیاس، تک عاملی و دارای ۸ سؤال است که پاسخ‌گویی به سوالات در یک مقیاس ۷ گزینه‌ای شامل هرگز (۰)، یکبار (۱)، دوبار (۲)، سه بار (۳)، چهار بار (۴)، پنج بار (۵) و بیشتر از ۵ بار (۶)، انجام می‌شود. سازندگان ابزار برای سنجش شاخص‌های روانسنجی آن در جامعه آماری دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور استان یزد در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ اجرا کردند. همسانی درونی مقیاس از طریق محاسبه ضریب همبستگی هر یک از سوالات با کل مقیاس محاسبه شد و در دامنه ۰/۶۱۷-۰/۸۴۳ قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین نمره کل مقیاس و پریشانی روانشناختی و افسردگی همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/01$) و این مسأله روایی ملاکی مطلوب مقیاس را نشان داد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد بارهای عاملی بالای ۰/۴، خطای تقریب ($RMSEA = 0/077$)، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۱۵، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۰۶ و مقدار χ^2/df نیز ۲/۲۸۵ به‌دست آمد که از روایی سازه مقیاس پشتیبانی می‌کنند. مقدار آلفای کرونباخ نیز ۰/۹۲۷ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب مقیاس است. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۱۹ بدست آمد.

پرسشنامه عزت نفس: مقیاس عزت نفس توسط روزنبرگ^۱ در سال ۱۹۶۵، معرفی شد (روزنبرگ، ۱۹۶۵). این مقیاس شامل ۱۰ عبارت کلی است که میزان رضایت زندگی و داشتن احساس خوب در مورد خود را می‌سنجد. مقیاس عزت نفس روزنبرگ

مشمول بر ۱۰ ماده است که بر اساس مقیاسی چهار درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۴) پاسخ داده می‌شود. ۵ سؤال از ۱۰ سؤال این مقیاس به صورت مثبت و ۵ سؤال دیگر به صورت منفی طراحی شده است. پاسخ‌های مربوط به سوالات منفی معکوس می‌گردند و با پاسخ‌های مربوط به سوالات مثبت جمع می‌شوند تا نمره کلی عزت نفس فرد به دست آید. حداقل نمره ۱۰ و حداکثر آن نیز ۴۰ است و کسب نمرات بالاتر به معنای احساس ارزشمندی بیشتر است. ضرایب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در نوبت اول ۰/۸۷ برای مردان و ۰/۸۶ برای زنان و در نوبت دوم ۰/۸۸ برای مردان و ۰/۸۷ برای زنان محاسبه شده است (ماکیکانگاس^۲ و همکاران، ۲۰۰۴). همبستگی آزمون مجدد در دامنه ۰/۸۸-۰/۸۲ و ضریب همسانی درونی یا آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۸-۰/۷۷ قرار دارد. این مقیاس از روایی داخلی رضایت بخشی ۰/۷۷ برخوردار است. همچنین همبستگی بالایی با پرسش‌نامه ملی نیویورک و گاتمن در سنجش عزت نفس دارد، لذا روایی محتوایی آن نیز مورد تأیید قرار گرفته است (موسوی و همکاران، ۱۳۹۸). در مطالعه شمالی و همکاران نیز پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۸۲ به‌دست آمد (شمالی و همکاران، ۱۴۰۳). در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۲۷ بدست آمد.

روش اجرا

فرآیند اجرا در دو فاز اصلی انجام شد. فاز اول شامل تعیین گویه‌ها و انجام مطالعه پایلوت بود. ابتدا با مرور نظام‌مند ادبیات پژوهشی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با نوجوانان دارای سابقه خودآسیب‌رسانی و اخذ نظرات خبرگان (شامل ۳ روان‌شناس بالینی و ۲ روان‌سنج)، خزانه گویه‌ها تدوین و روایی محتوایی بررسی شد که منجر به ایجاد ۱۰ گویه اولیه گردید. مطالعه مقدماتی روی ۸۱ دانش‌آموز جهت بررسی روایی صوری و همسانی درونی اولیه اجرا شد. به منظور طراحی اولیه سوالات از منابع اطلاعاتی متعددی از جمله ابزارهای پیشین، خبرگان، مقالات مرتبط و یافته‌های تحقیقات قبلی، اخبار و رسانه‌های اجتماعی، جمع‌بندی مصاحبه‌های بالینی با افراد دارای رفتارها و افکار خودآسیب‌رسان، استفاده شد. نظرات خبرگان در مورد افکار و رفتارهای خود آسیب‌رسان (منابع غیر دانشگاهی) نیز مورد توجه قرار گرفت. تمرکز مرور ادبیات، تولید فهرستی از رفتارهای خاص و قابل مشاهده پرسشنامه افکار و رفتارهای خود آسیب‌رسان بود. پس از آن با بررسی مجدد و کسب نظر خبرگان، موارد و ابعاد همپوشانی در فهرست یا ترکیب شدند یا سازماندهی مجدد شدند که در نهایت ۱۰ سؤال به عنوان گویه‌های نهایی پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان در نظر گرفته شد.

وارد مرحله پیش‌پردازش شدند. در بررسی مفروضه‌های چندمتغیری، با استفاده از فاصله ماهالانویس ۳۵ داده پرت چندمتغیری شناسایی و حذف شدند. حذف داده‌ها عمدتاً به دلیل وجود موارد پرت بود که توزیع یک‌متغیری و به‌ویژه توزیع چندمتغیری داده‌ها را به‌طور جدی مختل کرده و فرض نرمال بودن چندمتغیری را نقض می‌کردند (کلاین، ۲۰۲۳). در نهایت، داده‌های ۲۲۳ شرکت‌کننده که دارای توزیع نرمال و ساختار کامل بودند، وارد تحلیل نهایی شدند. این فرآیند غربالگری سخت‌گیرانه، اگرچه حجم نمونه را کاهش داد، اما همگن بودن نمونه و قابلیت اطمینان نتایج تحلیل عاملی را برای تعمیم به جامعه نوجوانان ایرانی به میزان زیادی افزایش داد. همسانی درونی از طریق محاسبه همبستگی سؤالات آزمون با نمره کل و همچنین برای تعیین روایی سازه ابزار پژوهش از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. روایی همگرا با استفاده از پرسشنامه تک عاملی رفتارهای خود آسیب‌رسان شمالی و برخورداری (۱۴۰۳) و روایی واگرا نیز با استفاده از پرسشنامه ۱۰ سوالی عزت نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) بررسی شد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه گردید. در مجموع داده‌های پژوهش به کمک روش‌های آماری توصیفی، ضرایب آلفای کرونباخ، همبستگی پیرسون، آزمون‌های کایزر-مایر-الکین (KMO)، کرویت بارتلت، نمودار اسکری و چرخش متعامد و با استفاده از نسخه ۲۶ نرم‌افزار آماری SPSS و نسخه ۲۴ نرم‌افزار AMOS مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان به همراه مقایسه میانگین نمرات رفتارهای خود آسیب‌رسان در جدول ۱ ارائه شده است.

برای ارزیابی روایی محتوایی، نسخه اولیه پرسشنامه توسط گروهی متشکل از ۵ نفر از خبرگان روان‌شناسی بالینی، روان‌سنجی و آسیب‌شناسی روانی نوجوانان بررسی شد. خبرگان، هر گویه را از نظر ضرورت بر اساس مقیاس سه‌درجه‌ای لاوשה^۱ ارزیابی کردند و بر این اساس، نسبت روایی محتوایی^۲ محاسبه گردید. با توجه به تعداد ۵ خبره، مقدار بحرانی نسبت روایی محتوایی بالاتر از ۰/۹ در نظر گرفته شد (لاوשה^۳، ۱۹۷۵). گویه‌هایی که روایی محتوایی آن‌ها کمتر از این مقدار بود، پس از بحث در گروه، حذف یا بازنویسی شدند. در نسخه نهایی، مقادیر نسبت روایی محتوایی گویه‌ها بین ۰/۹۹ تا ۱/۰۰ قرار گرفت و میانگین نسبت روایی محتوایی برای کل مقیاس برابر ۰/۹۴ به دست آمد که بیانگر روایی محتوایی بسیار مطلوب پرسشنامه است. علاوه بر این، شاخص روایی محتوایی^۴ در سطح گویه (I-CVI) و مقیاس (S-CVI/Ave) محاسبه شد. مقادیر I-CVI گویه‌ها بین ۰/۸۰ تا ۱/۰۰ و شاخص S-CVI/Ave برای کل مقیاس ۰/۹۰ بود که بالاتر از مقادیر توصیه‌شده و نشان‌دهنده روایی محتوایی مناسب ابزار است (لین^۵، ۱۹۸۶). در مرحله بعد ابزار روی یک نمونه ۸۱ نفری پایلوت بررسی و آلفای کرونباخ پس از حذف سؤالات ۱ و ۴ (به دلیل آلفای پائین و همبستگی پایین با نمره کل پرسشنامه) برای کل سؤالات ۰/۷۱۲ بدست آمد. بنابراین فرم نهایی (۸ سوالی) حداقل نمره ۰ و حداکثر آن نیز ۳۲ و کسب نمره بالاتر به معنی افکار خود آسیب‌رسان بیشتر بود.

در فاز دوم به منظور جمع‌آوری اطلاعات پس از کسب هماهنگی با مسئولین آموزش و پرورش اردکان، پرسشنامه‌ها به صورت برخط طراحی و در گروه‌های مجازی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منتشر شد. در مرحله غربالگری دقیق ۲۵۸ پرسشنامه

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان (N=۲۲۳)

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	وضعیت تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
دهم	۶۷	۳۰/۱	خوب (۲۰-۱۸)	۵۹	۲۶/۵
یازدهم	۸۱	۳۶/۳	متوسط (۱۵-۱۸)	۹۲	۴۱/۳
دوازدهم	۷۵	۳۳/۶	ضعیف (کمتر از ۱۵)	۷۲	۳۲/۲
جنسیت					
دختر	۱۲۷	۵۷/۰	پسر	۹۶	۴۳/۰

نفر (۴۳/۰ درصد) نیز پسر بوده‌اند. پایه تحصیلی ۶۷ نفر (۳۰/۱ درصد) دهم، ۸۱ نفر (۳۶/۳ درصد) یازدهم و ۷۵ نفر (۳۳/۶ درصد)

بر اساس یافته‌های جدول ۱، از مجموع ۲۲۳ شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۲۷ نفر (۵۷/۰ درصد) از شرکت‌کنندگان دختر و ۹۶

4 . Content Validity Index(CVI)

5 . Lynn

1 . Lawshe

2 . Content Validity Ratio(CVR)

3 . Lawshe

درصد) نیز دوازدهم بوده است. همچنین وضعیت تحصیلی ۵۹ نفر (۲۶/۵ درصد) خوب (۱۸-۲۰)، ۹۲ نفر (۴۱/۳ درصد) متوسط (۱۵-۱۸) و ۷۲ نفر (۳۲/۲ درصد) نیز ضعیف (کمتر از ۱۵) بوده است. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش به همراه وضعیت نرمال بودن داده‌های پژوهش به تفکیک جنسیت در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار افکار خود آسیب‌رسان به تفکیک جنسیت (N=۲۲۳)

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	معنی‌داری
افکار خود آسیب‌رسان	دختران	۱۰/۰۲۰	۷/۳۶۴	۰/۶۴۲	-۱/۳۱۵	P>۰/۰۵
	پسران	۱۰/۵۷۱	۴/۱۴۲	۰/۹۱۶	-۰/۰۷۲	
	کل	۱۰/۲۵۷	۳/۳۷۵	۰/۴۱۱	-۰/۲۵۶	

می‌شود، همه گویه‌های آزمون از همبستگی مناسبی با نمره کل آزمون برخوردار هستند و ضریب همبستگی هیچ یک از گویه‌ها، کمتر از ۰/۱ (۰/۳۷۲ تا ۰/۷۳۷) نیست، بنابراین در مرحله اصلی پژوهش هیچ کدام از گویه‌های پرسشنامه حذف نشد و تمامی ۸ سوال نهایی در تحلیل باقی ماندند و تحلیل عاملی بر روی همه گویه‌ها انجام پذیرفت. همچنین نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بارهای عامل هر یک از سوالات در محدوده ۰/۶۲۳ تا ۰/۸۸۸ و بالاتر از ۰/۴ قرار دارد که مطلوب است. همچنین اگرچه بار عاملی گویه شماره ۴ در آستانه حد پذیرش (۰/۴۰۱) قرار داشت، اما این گویه از نظر محتوایی یکی از شاخص‌های مهم و تکرارپذیر در افکار خودآسیب‌رسان است و حذف آن منجر به کاهش پوشش مفهومی سازه می‌شد. علاوه بر این، تحلیل همبستگی گویه-نمره کل نشان داد که این گویه همبستگی مطلوبی (۰/۷۰۴) با نمره کل دارد که در نهایت منجر به تصمیم برای عدم حذف این گویه شد.

بر اساس یافته‌های جدول ۲، میانگین و انحراف معیار نمرات رفتارهای خود آسیب‌رسان در گروه نوجوانان دختر به ترتیب ۱۰/۰۲۰ و ۷/۳۶۴؛ میانگین و انحراف معیار نمرات رفتارهای خود آسیب‌رسان در گروه نوجوانان پسر به ترتیب ۱۰/۵۷۱ و ۴/۱۴۲ و میانگین و انحراف معیار نمرات کل رفتارهای خود آسیب‌رسان به ترتیب ۱۰/۲۵۷ است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که بین افکار خود آسیب‌رسان نوجوانان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($p>۰/۰۱$)؛ اگرچه پراکندگی نمرات در افکار خود آسیب‌رسان نوجوانان دختر بیشتر بوده است. پیش از انجام تحلیل عاملی، ضریب آلفای کرونباخ گویه‌های پرسشنامه و همبستگی آیتم تصحیح شده هر گویه با نمره کل پرسشنامه بررسی شد، پس از بررسی ضریب آلفای کرونباخ هر گویه به روش لوپ، مشخص شد که همه گویه‌های پرسشنامه نقش مناسبی در افزایش ضریب همسانی درونی کل آزمون داشتند. مقدار آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۲۱ بدست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است. همانگونه که در جدول ۳ مشاهده

جدول ۳. نقش گویه‌های آزمون در همسانی درونی کل آزمون

گوینه	وارپانس در	همبستگی آیتم	ضریب آلفای کرونباخ	بارعاملی
(در یکسال گذشته کدامیک از موارد زیر را انجام دادید)	صورت حذف گویه	تصحیح شده-کل	در صورت حذف گویه	
به این فکر می‌کنم بدنم را با اجسام تیز زخمی کنم	۸/۵۶۲	۰/۵۱۸	۰/۸۰۶	۰/۶۳۰
به این فکر می‌کنم با مشت به سرم یا صورتم بزنم	۸/۳۷۸	۰/۴۱۸	۰/۸۳۴	۰/۴۴۱
به این فکر می‌کنم که بدنم را خط خطی کنم	۸/۹۰۴	۰/۶۲۲	۰/۷۹۰	۰/۶۴۷
به این فکر می‌کنم با چیزی خودم را بسوزانم	۸/۷۲۷	۰/۷۰۴	۰/۷۸۰	۰/۴۰۱
به این فکر می‌کنم با یک چیز نوک تیز به خودم آسیب بزنم	۸/۹۷۷	۰/۶۸۰	۰/۷۸۵	۰/۷۴۵
به این فکر می‌کنم با تیغ در بدنم زخم عمیق ایجاد کنم	۸/۹۲۴	۰/۷۳۷	۰/۷۸۰	۰/۷۳۵
به این فکر می‌کنم گردنم را در حد خفگی فشار دهم	۹/۸۵۵	۰/۳۷۲	۰/۸۲۱	۰/۸۴۴
به این فکر می‌کنم که کاری کنم که از بدنم خون بیاید	۹/۲۶۱	۰/۴۹۶	۰/۸۰۶	۰/۵۴۹

بارتلت ($0.32/0.526$) و معنی‌دار بدست آمد ($P < 0.001$). بنابراین علاوه بر کفایت نمونه برداری، انجام دادن تحلیل عاملی نیز پذیرفتنی است. همچنین نتایج جدول ۵ همبستگی آنتی‌ایمیج ۱ و قطر اصلی آن (معیار بالای ۰/۵) نشان می‌دهد که داده‌های این پژوهش قابلیت استخراج عوامل را دارد و کفایت نمونه با توجه به ضرایب همبستگی بین گویه‌ها و ضرایب قطر اصلی ماتریس همبستگی مناسب است.

به منظور تحلیل عاملی اکتشافی ابتدا امکان انجام دادن تحلیل عاملی بر روی نمونه پژوهش با استفاده از آزمون بارتلت و شاخص کفایت نمونه برداری KMO بررسی شد. مطابق جدول (۴) مقدار KMO در پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان برابر 0.847 بدست آمد. با توجه به این که اندازه KMO بالاتر از 0.70 است می‌توان تحلیل عاملی را انجام داد و داده‌ها از کفایت نمونه برخوردار است. همچنین مقدار χ^2 در آزمون کرویت

جدول ۴. مقدار KMO و آزمون کرویت بارتلت برای پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان

آزمون کفایت نمونه‌برداری (KMO)		
0.847		
آزمون کرویت بارتلت	تخمین χ^2 دو	$526/0.32$
	درجه آزادی	۲۸
	معنی‌داری	0.001

جدول ۵. شاخص‌های همبستگی آنتی‌ایمیج

شماره	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	0.824							
۲	0.034	0.914						
۳	-0.131	-0.094	0.873					
۴	0.083	-0.122	-0.350	0.799				
۵	-0.153	-0.031	0.068	-0.459	0.848			
۶	-0.321	-0.092	-0.078	-0.307	-0.146	0.848		
۷	0.130	-0.176	-0.056	-0.004	-0.050	-0.223	0.842	
۸	-0.273	-0.001	-0.196	0.087	-0.195	-0.051	-0.021	0.856

شده است. بر اساس نتایج جدول تمامی مقادیر در واریانس کل توضیح داده شده، ماتریس مؤلفه‌ها و مشترکات، مقادیر مطلوب را نشان می‌دهد.

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و چرخش پرومکس^۲ نشان داد که پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان تک عاملی است. واریانس کل توضیح داده شده، ماتریس مؤلفه‌ها و مشترکات در جدول ۶ ارائه

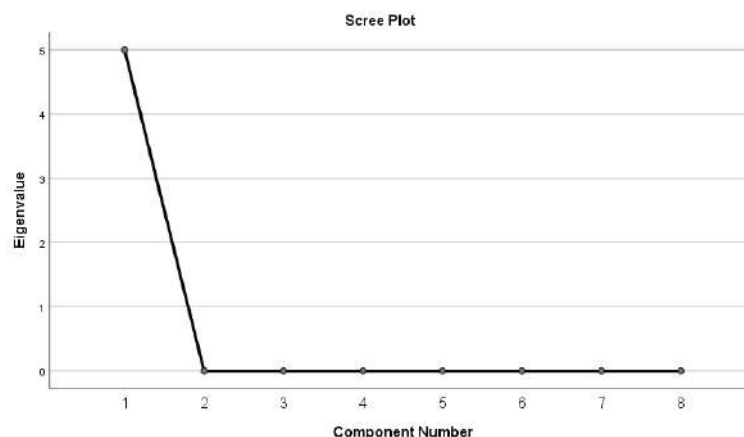
جدول ۶. واریانس کل توضیح داده شده، مقادیر ماتریس مؤلفه‌ها و مشترکات

شماره	مشترکات	مؤلفه‌ها	مقادیر ویژه اولیه		استخراج مجموع بارهای مربعی	
			کل	درصد	کل	درصد واریانس
۱	0.442	0.665	$3/90.3$	$48/79.1$	$3/90.3$	$48/79.1$
۲	0.385	0.534	$1/0.69$	$62/156$		
۳	0.547	0.739	0.710	$8/872$		
۴	0.680	0.825	0.664	$8/324$		
۵	0.641	0.801	0.566	$7/0.73$		
۶	0.669	0.836	0.515	$6/433$		

۷	۰/۳۲۵	۰/۴۷۴	۰/۳۳۶	۴/۱۹۷	۹۷/۰۲۷
۸	۰/۳۸۴	۰/۶۲۰	۰/۲۳۸	۲/۹۷۳	۱۰۰/۰۰۰

تشکیل دهنده پرسشنامه، بالاتر از شیب خط بوده و بقیه عوامل در یک محدوده و نزدیک به هم قرار دارند.

نمودار اسکری نیز نشان می‌دهد که پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان تک عاملی است و با توجه به شیب دامنه، تنها عامل



نمودار ۱. نمودار اسکری برای تعیین تعداد عوامل پرسشنامه

نتایج مربوط به روایی همگرا و واگرا در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. روایی همگرا و واگرا

متغیر	۱	۲	۳
۱. افکار خودآسیب‌رسان	۱		
۲. رفتارهای خودآسیب‌رسان	۰/۷۱**	۱	
۳. عزت نفس	-۰/۶۷**	-۰/۶۲**	۱

نتایج روایی همگرا و واگرا در پرسشنامه افکار خودآسیب‌رسان را تأیید می‌کند.

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که بین رفتارهای خودآسیب‌رسان و افکار خودآسیب‌رسان رابطه مثبت معنی‌دار ($P < ۰/۰۵$) و بین عزت نفس و افکار خودآسیب‌رسان رابطه منفی معنی‌دار ($P < ۰/۰۵$) وجود دارد. این

جدول ۸. شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی

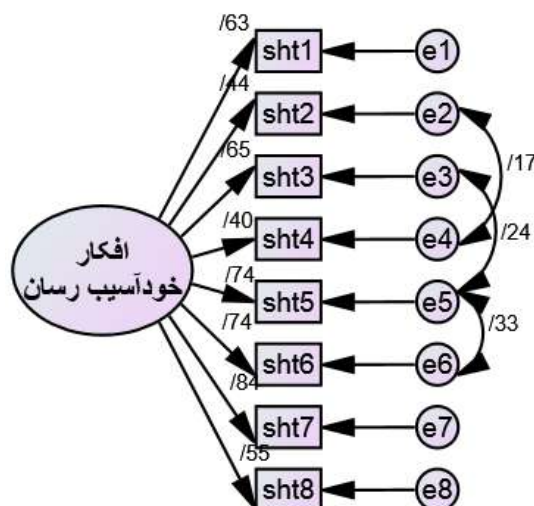
شاخص‌های برازش	GFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA	p	χ^2/df	df	χ^2
دامنه پذیرش	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	< ۰/۰۸	> ۰/۰۵	< ۳	۱۷	۴۰/۹۰۸
مقادیر بدست آمده	۰/۹۴۵	۰/۹۲۹	۰/۹۵۸	۰/۹۲۶	۰/۹۵۹	۰/۰۷۹	۰/۰۰۱	۲/۴۰۶	۱۷	۴۰/۹۰۸

واریانس خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۷۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۴۵، شاخص برازندگی هنجار شده

برای بررسی برازندگی مدل عاملی از روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. شاخص‌ها برای بررسی برازندگی مدل عاملی ریشه

آمد که مطلوب است. علاوه بر این تمامی بارهای عاملی نیز بالاتر ۰/۴ بدست آمد که نشان‌دهنده مطلوب بودن بارهای عاملی است. بدین ترتیب روایی سازه ابزار از طریق تحلیل عاملی تأییدی، مورد تأیید قرار گرفت. بارهای عاملی هر یک از سؤالات در جدول ۳ و مدل عاملی پرسشنامه در شکل ۱ ارائه شده است.

(NFI) برابر با ۰/۹۲۹، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۵۸، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۲۶ و شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۹۵۹ به دست آمد که همگی بالای ۰/۹۰ بوده و برای برازش مدل مدل مطلوب تلقی می‌شوند. همچنین مقداری $\chi^2/df = 2/406$ در این تحلیل ۴۰/۹۰۸ بدست آمد و معنی دار بود ($P < 0/05$). میزان



شکل ۱. بارهای عاملی هر یک از سؤالات پرسشنامه

برخوردار است و این آمار ضرورت تشخیص به موقع و طراحی ابزارهایی برای شناسایی افراد مستعد رفتارهای خود آسیب‌رسان را نشان می‌دهد. در همین راستا پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان در نوجوانان ایرانی طراحی و نتایج نشان داد پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است. نتایج بدست آمده با نتایج مطالعات پیشین از جمله شمالی و برخوردار (۱۴۰۳)، سانسون و همکاران (۱۹۹۸)، گراتز (۲۰۰۱) و کلونسکی و گلن (۲۰۰۹)، همسوست. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که فرم نهایی پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان دارای ۸ سؤال است و حداقل و حداکثر نمره ۰ تا ۳۲ و نمرات بالاتر نیز به معنای افکار خود آسیب‌رسان بالاتر است. برای سنجش روایی پرسشنامه، روایی صوری و روایی سازه مورد بررسی قرار گرفت. روایی صوری از طریق ارزیابی متخصصان انجام شد و اطمینان حاصل شد که سؤالات پرسشنامه برای سنجش افکار خود آسیب‌رسان مناسب است. در ادامه همسانی درونی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب همبستگی هر یک از سؤالات با کل پرسشنامه محاسبه شد. نتایج نشان داد همبستگی

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف ساخت و اعتباریابی پرسشنامه افکار خود آسیب‌رسان در نوجوانان ایرانی انجام شد. در میان نوجوانان، مشکلات شناختی رایجی نظیر الگوهای تفکر تحریف شده و تنظیم شناختی هیجان ضعیفی وجود دارد که می‌تواند منجر به احساس بی‌ارزشی و ناامیدی شود و این وضعیت می‌تواند چرخه‌ای معیوب از ادراکات منفی از خود و رفتارهای ناکارآمد، از جمله رفتارهای خود آسیب‌رسان را ایجاد کند (منصوری و همکاران، ۱۴۰۲). افکار خود آسیب‌رسان، به ویژه این باور که آسیب به خود تنها راه مقابله با مشکلات و فشارهای هیجانی است، نقش کلیدی در تداوم این رفتارها ایفا می‌کند (مک‌فرسون و همکاران، ۲۰۲۲). با درک زیربنای این افکار، می‌توان مداخلات موثری طراحی کرد که به نوجوانان کمک کند تا این افکار را اصلاح و رفتارهای خود آسیب‌رسان را کاهش دهند. این مسأله از آنجایی که شیوع این رفتارها، به ویژه پس از همه‌گیری کووید-۱۹، به طور قابل توجهی افزایش یافته (لی، ۲۰۱۶؛ تسنگ و یانگ، ۲۰۱۵؛ منصوری و همکاران، ۲۰۲۲)؛ و از اهمیت زیادی

و همکاران (۱۴۰۱) و شمالی و برخورداری (۱۴۰۳) نشان داده شده است، عوامل فرهنگی مانند فشارهای خانوادگی و مذهبی می‌تواند این افکار را تقویت کند. همچنین، رابطه مثبت بدست آمده با رفتارهای خودآسیب‌رسان را می‌توان بر اساس مدل شناختی-رفتاری توجیه کرد که نشان می‌دهد که افکار پیش‌بینی‌کننده رفتار هستند (آگوینالدو و همکاران، ۲۰۲۲). رابطه منفی به‌دست آمده با عزت نفس نیز با نظریه عزت نفس روزنبرگ همخوان است، که بر اساس آن عزت نفس پایین چرخه افکار منفی را ایجاد می‌کند (وحدت نیا و همکاران، ۱۴۰۲). این تبیین نظری تأکید می‌کند که پرسشنامه افکار خودآسیب‌رسان نه تنها ابزاری غربالگری است، بلکه می‌تواند در طراحی مداخلات مبتنی بر شواهد، مانند آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان، مفید باشد (مور و همکاران، ۲۰۲۴). از منظر آموزشی، نتایج این مطالعه بینش‌های ارزشمندی را برای تشخیص نوجوانانی که در معرض رفتارهای خود آسیب‌رسان هستند، ارائه می‌دهد. بررسی افکار خود آسیب‌رسان می‌تواند به پیشگیری و مداخله موثر در رفتارهای خود آسیب‌رسان کمک کند و نتایج این مطالعه نشان داد که فرم کوتاه ۸ سؤالی افکار خود آسیب‌رسان در نوجوانان ایرانی این قابلیت را دارد.

این پژوهش نیز مانند دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود که می‌توان به استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار پژوهش، عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر و همچنین محدود شدن جامعه پژوهش به نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ سال شهرستان اردکان اشاره کرد که لزوم احتیاط در تعمیم نتایج را نشان می‌دهد.

تعارض منافع

مطالعه حاضر با حمایت معنوی آموزش و پرورش و بدون حمایت مالی انجام شده و هیچگونه تضاد منافی برای نویسندگان و سایر افراد در مقاله وجود ندارد.

References

Aguinaldo, L. Coronado, C. Gomes, D. Courtney, K & Jacobus, J. (2022). Positive Valence, Neurocognition, and Self-Injurious Behavior Predict DSM-5 Emotional Problems Among Children Ages 9 to 12 in the Adolescent Brain and Cognitive Development (ABCD) Study. *Biological Psychiatry*, 91(9), S63-S64. doi:10.1016/j.biopsych.2022.02.178

سؤالات با نمره کل در دامنه ۰/۳۷۲ تا ۰/۷۳۷ قرار دارد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب سؤالات پرسشنامه است. نتایج نشان داد که بین رفتارهای خودآسیب‌رسان و افکار خودآسیب‌رسان رابطه مثبت معنی‌دار و بین عزت نفس و افکار خودآسیب‌رسان رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد و روایی همگرا و واگرا در پرسشنامه افکار خودآسیب‌رسان تأیید شد. همچنین برای تعیین روایی سازه ابزار پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. برای بررسی برازندگی مدل عاملی از روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. شاخص‌ها برای بررسی برازندگی مدل عاملی ریشه واریانس خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۷۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۴۵، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۲۹، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۵۸، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۲۶ و شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۹۵۹ به دست آمد که همگی بالای ۰/۹۰ بوده و برای برازش مدل مطلوب تلقی می‌شوند. همچنین مقداری $\chi^2/df = 2/406$ در این تحلیل ۴۰/۹۰۸ بدست آمد و معنی دار بود ($P < 0/05$). میزان $\chi^2/df = 2/406$ بدست آمد که مطلوب است. علاوه بر این تمامی بارهای عاملی نیز بالاتر ۰/۴ بدست آمد که نشان‌دهنده مطلوب بودن بارهای عاملی است. بدین ترتیب روایی سازه ابزار از طریق تحلیل عاملی تأییدی، مورد تأیید قرار گرفت. به منظور بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۲۱ بدست آمد که مطلوب ارزیابی می‌شود. این مقدار آلفای کرونباخ نشان می‌دهد که پرسشنامه با پایایی بالایی می‌تواند افکار خود آسیب‌رسان را اندازه‌گیری و نتایج قابل اعتمادی را ارائه دهد.

در تبیین نتایج این بخش می‌توان گفت از منظر نظری، این نتایج با مدل کارکردی خودآسیب‌رسانی غیرخودکشی پیشنهادی ناک (۲۰۰۹) همخوانی دارد، که افکار خودآسیب‌رسان را به عنوان مکانیسمی برای تنظیم هیجان توصیف می‌کند. در نوجوانان ایرانی، همان‌طور که در مطالعات داخلی مانند حسینی فتح‌آبادی

Akbari, V. Vahedian, M & Rahmatinejad, P. (2023). Psychometric properties of Persian version of the Ottawa Self-Injury Inventory in hospitalized patients. *Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences*, 31(6), 6781-6791. [In Persian]. doi:10.18502/ssu.v31i6.13477

Baetens, I. Claes, L. Muehlenkamp, J. Grietens, H & Onghena, P. (2011). Non-suicidal and suicidal self-injurious behavior

- among Flemish adolescents: A web-survey. *Archives of Suicide Research*, 15(1), 56-67. doi:10.1080/13811118.2011.540467
- Barkhordari Ahmadabadi, A. Shomali Ahmadabadi, M & Khaleqdadi, A. S. (2025). The mediating role of psychological distress in the relationship between childhood maltreatment and parent-child conflict with suicide attempts among women in less privileged areas on cultural context. *Woman Cultural Psychology*, 16(64), 17-29. [In Persian]. doi:10.61186/iau.1204382
- Barrocas, A. L. Giletta, M. Hankin, B. L. Prinstein, M. J & Abela, J. R. (2015). Nonsuicidal self-injury in adolescence: Longitudinal course, trajectories, and intrapersonal predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 369-380. doi:10.1007/s10802-014-9895-4
- Cloutier, P. F & Nixon, M. K. (2003). The Ottawa self-injury inventory: A preliminary evaluation. In *Abstracts to the 12th International Congress European Society for Child and Adolescent Psychiatry. European Child & Adolescent Psychiatry* (Vol. 12, No. suppl 1, pp. 1-94).
- Daukantaitė, D. Lundh, L. G. Wångby-Lundh, M. Claréus, B. Bjärehed, J. Zhou, Y & Liljedahl, S. I. (2021). What happens to young adults who have engaged in self-injurious behavior as adolescents? A 10-year follow-up. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 475-492. doi:10.1007/s00787-020-01533-4
- Grandclerc, S. De Labrouhe, D. Spodenkiewicz, M. Lachal, J & Moro, M. R. (2016). Relations between nonsuicidal self-injury and suicidal behavior in adolescence: a systematic review. *PloS one*, 11(4), e0153760. doi:10.1371/journal.pone.0153760
- Gratz, K. L. (2001). Measurement of deliberate self-harm: Preliminary data on the Deliberate Self-Harm Inventory. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 23, 253-263.
- Hosseini Fathabadi, H. S. Ruhani, A & Naderi Nobandegani, Z. (2022). The social construction of self-harm in the changing context of educational system: A qualitative study of female students in the city of Yazd, Iran. *Journal of Social Continuity and Change (JSCC)*, 1(2), 311-330. [In Persian].
- Kim, S. Seo, D. G. Park, J. C. Son, Y. Lee, J. H. Yoon, D & Lee, J. S. (2022). Development and validation of the Self-Harm Screening Inventory (SHSI) for adolescents. *PLoS one*, 17(2), e0262723. doi:10.1371/journal.pone.0262723
- Klonsky, E. D & Glenn, C. R. (2009). Assessing the functions of non-suicidal self-injury: Psychometric properties of the Inventory of Statements About Self-injury (ISAS). *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 31, 215-219. doi:10.1007/s10862-008-9107-z
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Lee, W. K. (2016). Psychological characteristics of self-harming behavior in Korean adolescents. *Asian journal of psychiatry*, 23, 119-124. doi:10.1016/j.ajp.2016.07.013
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, 35(6), 382-386. doi:10.1097/00006199-198611000-00017
- Mäkikangas, A. Kinnunen, U & Feldt, T. (2004). Self-esteem, dispositional optimism, and health: Evidence from cross-lagged data on employees. *Journal of research in personality*, 38(6), 556-575. doi:10.1016/j.jrp.2004.02.001
- Mansouri, M. Tarimoradi, A. Mansouri, A. Zam, F & Bolghan-Abadi, M. (2023). The mediating role of negative spiritual coping in the relationship between dark triad personality and nonsuicidal self-injury in adolescents. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 12(4), 75-84. [In Persian].
- Martynova, E. West, S. G & Liu, Y. (2018). Review of principles and practice of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(2), 325-329. doi:10.1080/10705511.2017.1401932
- McPherson, P. Alderman, L. L. Temple, J. Lawrence, R. Avila-Quintero, V. J. Magner, J & Murnane, K. S. (2022). Teen advisory council survey's factors associated with self-harming thoughts. *Frontiers in psychiatry*, 13, 851477. doi:10.3389/fpsy.2022.851477
- Moore, T. R. Lee, S. Freeman, R. Mahmoudi, M. Dimian, A. Riegelman, A & Simacek, J. J. (2024). A Meta-Analysis of Treatment for Self-Injurious Behavior in Children and

- Adolescents With Intellectual and Developmental Disabilities. *Behavior modification*, 48(2), 216-256. doi:10.1177/01454455231218742
- Mousavi, H & Haghayegh, S. A. (2019). Efficacy of psychodrama on social anxiety, self-esteem and psychological well-being of university students that met diagnosis of social anxiety disorder. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 20(3), 22-30. [In Persian].
- Muehlenkamp, J. J. Claes, L. Havertape, L & Plener, P. L. (2012). International prevalence of adolescent non-suicidal self-injury and deliberate self-harm. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 6, 1-9. doi:10.1186/1753-2000-6-10
- Nock, M. K. (2009). Why do people hurt themselves? New insights into the nature and functions of self-injury. *Current directions in psychological science*, 18(2), 78-83. doi:10.1111/j.1467-8721.2009.01613.x
- Nock, M. K. (2010). Self-injury. *Annual review of clinical psychology*, 6(1), 339-363. doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258
- Nock, M. K & Favazza, A. R. (2009). Nonsuicidal self-injury: Definition and classification. In M. K. Nock (Ed.), *Understanding nonsuicidal self-injury: Origins, assessment, and treatment* (pp. 9-18). American Psychological Association. doi:10.1037/11875-001
- Oktan, V. (2021). The roles of coping with stress and emotional regulation in predicting self-injurious behaviours among adolescents in Turkey. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(3), 456-467. doi:10.1080/03069885.2020.1792829
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image* (Vol. 11, p. 326). Princeton, NJ: Princeton university press. doi:10.1515/9781400876136
- Sansone, R. A. Wiederman, M. W & Sansone, L. A. (1998). The self-harm inventory (SHI): Development of a scale for identifying self-destructive behaviors and borderline personality disorder. *Journal of clinical psychology*, 54(7), 973-983. doi:10.1002/(SICI)1097-4679(199811)54:7<973::AID-JCLP11>3.0.CO;2-H
- Shomali Ahmadabadi, M & Barkhordari Ahmadabadi, A. (2024). Construction and Validation of the Self-Injurious Behavior Questionnaire for Iranian college students. *Research Strategies in Educational Sciences*, 2(3), 39-26. [In Persian].
- Shomali Ahmadabadi, M. Zabihi, M., Khodarahmi, A & Barkhordari Ahmadabadi, A. (2024). Mediating role of self-criticism in the relationship between fear of negative evaluation and self-compassion with social anxiety in Yazd medical students. *Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences*, 32(8), 8160-8172. [In Persian]. doi:10.18502/ssu.v32i8.16856
- Tseng, F. Y. & Yang, H. J. (2015). Internet use and web communication networks, sources of social support, and forms of suicidal and nonsuicidal self-injury among adolescents: Different patterns between genders. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 45(2), 178-191. doi:10.1111/sltb.12124
- Vahdatnia, F. Yaryari, F. Khanipour, H & Shahgholian, M. (2023). The Mediating Role of Emotion Regulation Difficulty, Interpersonal Problems, and Self-Punishment in Relation to Nonsuicidal Self-injury and Suicide. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(70), 283-294. [In Persian].

ORIGINAL ARTICLE

The Effect of Storytelling on Learning Social Skills and Reducing Anxiety in Female Elementary School Students in Kerman

Nasim Saeid * , Zahra Nooshzade

1. Associate Professor of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

2. Masters graduate in educational sciences, Payame Noor university, Tehran-Iran.

Correspondence:

Nasim Saeid

Email: n.saeed@pnu.ac.ir

Email:

Nooshzade.f@gmail.com

Receive Date: 29/Oct/2025

Revise Date: 17/Dec/2025

Accept Date: 18/Jan/2026

Publish Date: 20/Feb/2026

How to cite:

Saeid, N. & Nooshzade, Z. (2025). The Effect of Storytelling on Learning Social Skills and Reducing Anxiety in Female Elementary School Students in Kerman, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (3), 79-93.

ABSTRACT

The present study proposed to investigate the effectiveness of storytelling intervention on improving social skills and reducing anxiety levels in elementary school students. This study was applied research employing a semi-experimental design with a pre-test-post-test control group. The statistical population included all second-cycle female elementary school students (grades four, five, and six) in kerman city during the academic year 2024-2025. Participants were selected through non-probability convenience sampling. After administering the pre-test, 40 students with low social skills scores and high anxiety levels were chosen and randomly assigned to experimental and control groups (20 students per group). The control group received no intervention, while the experimental group underwent a storytelling program consisting of 10 sessions. Research instruments included the texas social skills inventory (tiss), the anxious thoughts questionnaire (anti), and a cognitive-emotional storytelling intervention protocol, whose content validity was confirmed by psychology specialists and university professors. Data were analyzed at the descriptive level using mean, standard deviation, and variance, and at the inferential level using multivariate analysis of covariance (manova). Statistical analysis was performed using spss software version 26. The results indicated that the storytelling intervention significantly enhanced social skills and reduced anxiety levels in female students.

KEY WORDS

Storytelling, Social Skills Learning, Anxiety Reduction, Students.



مطالعات نوین در علوم تربیتی

سال اول، شماره سوم، پیاپی سوم، زمستان ۱۴۰۴ (۷۹-۹۳)

<https://doi.org/10.30473/ns.2026.76793.1021>

«مقاله پژوهشی»

تأثیر قصه گویی بر یادگیری مهارت های اجتماعی و کاهش اضطراب در دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی شهر کرمان

نسیم سعید*^۱، زهرانوش زاده^۲

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۲. دانش آموخته کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

نسیم سعید

رایانامه: n.saeed@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

استناد به این مقاله:

سعید، نسیم و نوش زاده، زهرا. (۱۴۰۴). تأثیر قصه گویی بر یادگیری مهارت های اجتماعی و کاهش اضطراب در دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی شهر کرمان، فصلنامه مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۳)، ۷۹-۹۳.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی مداخله قصه گویی بر یادگیری مهارت های اجتماعی و کاهش سطوح اضطراب در دانش آموزان دوره ابتدایی بود. این مطالعه از نوع کاربردی بوده و با روش نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل اجرا گردید. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره دوم مقطع ابتدایی (پایه های چهارم، پنجم و ششم) شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه گیری به شیوه غیراحتمالی در دسترس انجام گرفت و پس از اجرای پیش آزمون، ۴۰ دانش آموز دارای نمرات پایین در مهارت های اجتماعی و سطوح بالای اضطراب انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) جایگزین شدند. گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکرد، در حالی که گروه آزمایش در معرض برنامه قصه گویی شامل ۱۰ جلسه قرار گرفت. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از: مقیاس مهارت های اجتماعی تگزاس (TISS)، پرسشنامه افکار اضطرابی (ANTI) و پروتکل مداخله قصه گویی شناختی-هیجانی که روایی محتوایی آن ها توسط متخصصان روان شناسی و اساتید دانشگاه تأیید شد. داده ها در سطح توصیفی با محاسبه میانگین، انحراف استاندارد و واریانس، و در سطح استنباطی با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) تحلیل شدند. پردازش آماری با نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام گرفت. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که مداخله قصه گویی به طور معناداری مهارت های اجتماعی را در دانش آموزان دختر ارتقا داده و سطوح اضطراب آنان را کاهش داد.

واژه های کلیدی

قصه گویی، یادگیری مهارت های اجتماعی، کاهش اضطراب، دانش آموزان.

مقدمه

آموزش و پرورش را می‌توان یکی از ارکان اساسی و حیاتی هر جامعه دانست؛ بقا، دوام و پیشرفت جامعه به کیفیت تعلیم و تربیت آن وابسته است و این نهاد با داشتن رسالت فردی و جمعی، هدایتگر اصلی توسعه و پیشرفت محسوب می‌شود (ایزدی، ۱۳۸۴: ۲۳۰). آموزش و پرورش در پروراندن فرد و بالنده کردن جمع نقش حیاتی دارد و شناسایی استعدادها، ایجاد شرایط لازم برای شکوفایی آنها در زمینه‌های مختلف، و رشد موزون و متعادل انسان در جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی از مسئولیت‌های سنگین این نهاد است (خدائی خیابوی، ۱۳۹۱: ۱۲). تحولات اخیر و پیشرفت‌های جهان امروز را می‌توان به جرأت به تعلیم و تربیت نسبت داد. امروزه فرایند یادگیری از اساسی‌ترین موضوعات تعلیم و تربیت است که توجه متخصصان علوم تربیتی را به خود جلب کرده است. محققان تأکید دارند که یادگیری زمانی مؤثرتر است که فرد در آن فعالانه درگیر شود و حواس متعدد یادگیرنده به کار گرفته شود؛ به عبارت دیگر، هرچه کل وجود فرد در فرایند یادگیری دخیل باشد، میزان یادگیری افزایش می‌یابد (ذوفن، ۱۳۹۶: ۲۳).

قصه گویی به عنوان یک روش آموزشی غیر مستقیم چندین سازوکار موثر را همزمان فعال می‌کند که آن را به ابزاری مناسب برای تقویت مهارت‌های اجتماعی و کاهش اضطراب تبدیل می‌کند. قصه گویی به پردازش هیجانی کمک می‌کند، دانش آموزان از طریق داستانها می‌توانند ترس‌ها، نگرانی‌ها و اضطراب‌های خود را بصورت نمادین تجربه و بیان کنند بدون اینکه احساس تهدید واقعی داشته باشند این امر باعث کاهش تنش روانی و افزایش احساس امنیت می‌شود همچنین قصه گویی یک روش تعاملی و جذاب است که مشارکت فعال دانش آموزان را افزایش می‌دهد و در این رویکرد یادگیری از طریق گفتگو، تحلیل و مشارکت اجتماعی شکل می‌گیرد همین موضوع به تقویت مهارت‌های ارتباطی کمک می‌کند و قصه‌ها الگوهای رفتاری را بصورت غیر مستقیم و قابل درک منتقل می‌کنند، دانش آموزان بدون احساس اجبار یا مقاومت پیام‌های اخلاقی و اجتماعی را از طریق روایت‌ها می‌آموزند که این امر یادگیری را عمیق‌تر و چابک‌تر می‌کند (پلانتا^۱ و همکاران، ۲۰۰۸).

با وجود ظرفیت‌های قابل توجه قصه گویی چندین ابهام و خلا پژوهشی همچنان باقی است. نخست هنوز مشخص نیست که قصه گویی تحت چه شرایطی بیشترین اثر بخشی را دارد عواملی از جمله جنسیت دانش آموزان، نوع داستان مدت و شیوه اجرا (شفاهی، نمایشی، مشارکتی) می‌توانند بر نتایج تاثیر بگذارند اما شواهد منسجم در این زمینه محدود است. همچنین در بسیاری از مطالعات تاثیر قصه گویی بصورت کلی بررسی شده و کمتر به این پرداخته شده که کدام

مهارت‌های اجتماعی بصورت خاص بیشتر تقویت می‌شوند. کمبود تحقیقات بومی و متناسب با زمینه‌های فرهنگی مختلف باعث شده که نتایج به راحتی قابل تعمیم نباشند بنابر این نیاز به بررسی این موضوع در شرایط و موقعیت‌های متفاوت وجود دارد. در نهایت هنوز مدل مشخص و استاندارد برای استفاده نظام مند از قصه گویی در برنامه درسی مدارس ارایه نشده است

در این زمینه، مهارت‌های اجتماعی به عنوان مهمترین عامل اجتماعی‌شدن و سازگاری اجتماعی، جایگاه ویژه‌ای دارند و توجه به هوش اجتماعی، رشد اجتماعی و تربیت اجتماعی در کنار دیگر ابعاد رشد، ضروری است. فردی که مهارت‌های اجتماعی لازم را کسب کرده باشد، می‌تواند به خوبی با محیط سازگار شود، روابط موفق برقرار کند، از موقعیت‌های تعارض‌آمیز کلامی و فیزیکی اجتناب ورزد و رفتارهایی نشان دهد که منجر به پیامدهای مثبت روانی-اجتماعی نظیر پذیرش توسط همسالان، روابط مؤثر با دیگران و محبوبیت شود. در مقابل، کسانی که این مهارت‌ها را کسب نکرده‌اند، اغلب به اختلالات رفتاری مبتلا می‌شوند، از سوی همسالان پذیرفته نمی‌شوند، در میان بزرگسالان محبوب نیستند و با معلمان یا افراد حرفه‌ای به خوبی کنار نمی‌آیند. یکی از مولفه‌های کلیدی که ارتباط مستقیم و دوسویه با رشد مهارت‌های اجتماعی دارد، اضطراب است. اضطراب حالتی هیجانی ناخوشایند، مبهم و همراه با تحریک هیجانی تشدیدشده است که اساساً شامل نگرانی یا ترس می‌شود و اغلب منشأ مشخصی ندارد (ساتیک^۲، ۲۰۱۹؛ لیندبرگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). از راهکارهای مهم و مؤثر کاهش اضطراب در کودکان، قصه گویی است؛ کودکان از طریق قصه گفتن و شنیدن، به روابط واقعی مسلط می‌شوند، روابط واقعی می‌سازند و اضطراب خود را در روابط کاهش می‌دهند (کوداک^۴، ۲۰۰۲). همچنین، استفاده از قصه گویی و روایت‌های شخصی می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخطرانه و اضطراب‌آمیز کودکان کمک شایانی کند (زایس، ۲۰۱۹).

آموزش و پرورش ابتدایی نقطه ورود به یک حرکت طولانی و سرنوشت‌ساز در زندگی کودکان است؛ سنگ‌بنای شخصیت کودکان و نهایتاً سازندگی اجتماعی در همین سال‌های اولیه گذاشته می‌شود. این دوره از نظر کمی (تعداد دانش‌آموزان) و کیفی (تأثیر عمیق بر آینده) از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا کودکان در این سنین هنوز شخصیت اصلی‌شان شکل نگرفته و نحوه برخورد و آموزش در این دوره تأثیر عمیقی بر عملکرد آینده آنها دارد (علیجانی، ۱۳۹۰: ۶۷). تغییرات ایجادشده در آموزش و یادگیری، از جمله تغییر نگرش‌ها و انگیزه‌های یادگیرندگان و افزایش تنوع سبک‌های یادگیری و شناختی، روش‌های مرسوم را ناکارآمد ساخته است (استفن^۵، ۲۰۰۹). قصه گویی برای کودکان نه تنها وسیله سرگرمی، بلکه ابزاری آموزنده و سازنده

4. Kodak
5- Stephen

1 -Planta
2 Satıcı
3 .Lindberg

فردی حساس تر هستند بنابر این تقویت مهارت های اجتماعی برای آنها اهمیت ویژه ای دارد در نهایت تمرکز بر دختران دوره ابتدایی این امکان را فراهم می کند که مداخلات پیشگیرانه در سنین پایین انجام شود به گونه ای که از تثبیت الگوهای اضطرابی و مشکلات اجتماعی در دوره های بعدی زندگی جلوگیری گردد

اگر به تقویت مهارت های اجتماعی و کاهش اضطراب در این دوره حساس توجه نشود پیامدهای آن می تواند در ابعاد مختلف رشد فردی و تحصیلی دانش آموزان بروز کندمانند کاهش تمرکز، افت عملکرد تحصیلی و کاهش انگیزه یادگیری شود. دانش آموزانی که مضطرب هستند معمولاً در موقعیت های ارزیابی عملکردی پایین تر از توان واقعی خود نشان می دهند

آنچه ضرورت انجام این پژوهش را دوجندان می سازد، تلفیق هدفمند دو حیطه کاهش اضطراب و بهبود مهارت های اجتماعی در یک مداخله واحد مبتنی بر قصه گویی است؛ در حالی که پژوهش های پیشین غالباً این دو متغیر را به طور جداگانه مورد بررسی قرار داده اند و از بررسی همزمان آن ها در یک چارچوب مداخله ای منسجم غفلت کرده اند. پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است: آیا قصه گویی بر یادگیری مهارت های اجتماعی و کاهش اضطراب دانش آموزان تأثیر معنادار دارد؟

روش

این مطالعه با هدف کاربردی و با طرح نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل و گمارش تصادفی اجرا شد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم مقطع ابتدایی (پایه های چهارم، پنجم و ششم) شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۲۳،۱۸۹ نفر (بر اساس آمار اداره کل آموزش و پرورش استان کرمان) تشکیل دادند. به دلیل ملاحظات عملی از جمله ضرورت همکاری کامل مدرسه و اولیاء، امکان اجرای مداخله در محیط واقعی و کنترل شرایط اجراء از روش نمونه گیری غیراحتمالی در دسترس استفاده شد. بدین منظور، مدرسه ابتدایی دخترانه بحرالعلوم در شهر کرمان به عنوان بستر پژوهش انتخاب گردید.

در فرآیند نمونه گیری ابتدا از میان دانش آموزان پایه های چهارم تا ششم مدرسه مذکور، با اعلام فراخوان و کسب رضایت آگاهانه اولیاء، فهرستی از داوطلبان تهیه شد. از این افراد، پرسشنامه های مهارت های اجتماعی و اضطراب اجرا گردید. برای شناسایی دانش آموزان دارای نیاز بیشتر، معیارهای کمی زیر اعمال شد: نمره مهارت های اجتماعی یک انحراف معیار پایین تر از میانگین نمونه اولیه و نمره اضطراب یک انحراف معیار بالاتر از میانگین. از میان واجدین شرایط، ۴۰ دانش آموز انتخاب و به روش تصادفی ساده در دو گروه ۲۰

است؛ کودکان در خلال آن به مفاهیم ذهنی جدید دسترسی پیدا می کنند و مهارت های بهتر و بیشتری کسب می نمایند (کانکایا و همکاران^۶، ۲۰۱۲: ۹۸). این روش تاریخی دیرینه دارد و در متون مذهبی، تاریخی و ادبی اکثر ملل، از جمله صدر اسلام، کاربرد گسترده ای داشته است. در ایالات متحده نیز قصه گویی به صورت های آموزشی، مذهبی، کتابخانه ای و تفریحی توسعه یافته و هدف نهایی آن سرگرمی همراه با آموزش فرهنگ، ادبیات و تاریخ بوده است (اقلیدی، ۱۳۹۰: ۱۳). انسان به عنوان موجودی اجتماعی، محصول جامعه است و برای حفظ آرامش و تعادل خود باید با آن سازگار شود. سازگاری اجتماعی بر هماهنگی نیازها و خواسته های فردی با منافع و ضوابط گروهی استوار است و تا حد ممکن از برخورد مستقیم جلوگیری می کند (حسینی نسب و همکاران، ۱۳۸۹). مهارت های اجتماعی در هر سنی قابل آموزش هستند و آموزش آنها به کودکان، همراه با یادآوری به بزرگسالان، ضروری است. ارزیابی و تقویت مهارت های اجتماعی در سال های اخیر مورد توجه متخصصان روانشناسی و تعلیم و تربیت قرار گرفته و تحقیقات نشان می دهد این مهارت ها لازمه سازگاری و تطابق آتی کودکان و نوجوانان است (یمینی دوزی و سرخابی، ۱۳۹۱). پژوهش های متعدد اثربخشی مداخلاتی مانند قصه گویی را تأیید کرده اند: اسلامی (۱۴۰۰) نشان داد قصه گویی پرخاشگری و اضطراب کودکان پیش دبستانی را به طور معنادار مدیریت می کند؛ ذالفقاری (۱۳۹۸) اثبات کرد قصه گویی چندرسانه ای نسبت به روش سنتی، تأثیر قوی تری بر کاهش اضطراب اجتماعی پیش دبستانی ها دارد؛ میرزایی و قمری (۱۳۹۹) دریافت که قصه گویی همراه با بازی گروهی و نمایش خلاق، اضطراب دانش آموزان ابتدایی را به طور پایدار کاهش می دهد؛ حشمتی، اناری و شکراللهی (۱۳۹۷) بازی درمانی گروهی را مؤثر در کاهش اضطراب حالتی و افزایش سازگاری و احساسات مثبت کودکان با ناتوانی یادگیری دانستند؛ مبینی و همکاران (۱۴۰۲) اثربخشی آموزش مدیریت شرم را بر کاهش اضطراب اجتماعی و بهبود مهارت های اجتماعی نوجوانان تأیید کرد. مطالعات خارجی نیز حاکی از آن است که بازی های گروهی کودک محور مهارت های اجتماعی، خودکنترلی، عزت نفس را تقویت و اضطراب و افسردگی را کاهش می دهند (باگرلی و پاکر^۷، ۲۰۰۵)؛ معلمان نیازمند آموزش بیشتر در راهبردهای کاهش اضطراب کلاس محور هستند (گلداس گینزبورگ^۸ و همکاران، ۲۰۲۲) و اضطراب بالا روابط اجتماعی و تاب آوری را تضعیف می نماید (فایرسون^۹، ۲۰۲۰).

دوره ابتدایی یک مرحله حساس رشد هیجانی و اجتماعی است که در آن الگوهای اولیه ارتباطی خود پنداره و شیوه های تنظیم هیجان شکل می گیرد در این میان دختران معمولاً زودتر از پسران به پیچیدگی های روابط اجتماعی توجه می کنند و نسبت به روابط بین

^۸ Golda S. Ginsburg

^۹ Fireson

^۶ Çankaya et al

^۷ Baggerly

در پژوهش حاضر، برای سنجش متغیرهای وابسته (مهارت‌های اجتماعی و اضطراب) و اجرای مداخله از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱. مقیاس مهارت‌های اجتماعی تگزاس^{۱۰} (TISS)
این مقیاس توسط ایندربیتزن و فوستر^{۱۱} (۱۹۹۲) برای سنجش ادراک از کفایت اجتماعی طراحی شده است. نسخه اصلی ۴۰ گویه‌ای آن توسط دوران (۱۳۸۰) با حذف یک گویه (شماره ۲۲) به دلیل عدم انطباق فرهنگی، برای استفاده در ایران سازگار شده و به ۳۹ گویه تقلیل یافت. پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای (از ۱=اصلاً درست نیست تا ۶=کاملاً درست است) تنظیم شده و دو بعد رفتاریهای اجتماعی مثبت/سازگار (۲۳ گویه) و رفتاریهای اجتماعی منفی/ناسازگار (۱۶ گویه) را می‌سنجد. نمره کل مهارت اجتماعی از جمع نمرات دو زیرمقیاس (پس از معکوس کردن نمره‌گذاری گویه‌های منفی) به دست می‌آید که نمره بالاتر نشان‌دهنده مهارت اجتماعی بیشتر است. برای اطمینان از کیفیت روان‌سنجی ابزار در نمونه حاضر، پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای کل مقیاس ۰/۸۹، برای زیرمقیاس مثبت ۰/۸۲ و برای زیرمقیاس منفی ۰/۷۹ به دست آمد. همچنین، روایی همگرا با اجرای همزمان پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت^{۱۲} (۱۹۹۰) بر روی یک زیرنمونه ۳۰ نفری بررسی و ضریب همبستگی پیرسون معنادار و مطلوب ۰/۷۶ حاصل شد.

۲. پرسشنامه افکار اضطرابی^{۱۳} (ANTI)
این پرسشنامه توسط ولز^{۱۴} (۱۹۹۴) با هدف ارزیابی افکار اضطرابی مزاحم به عنوان مؤلفه شناختی کلیدی اضطراب ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۲۲ گویه و سه زیرمقیاس است: اضطراب اجتماعی ۸ گویه: (۱، ۸، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۰) نگرانی جسمانی ۶ گویه: (۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۵، ۱۹) و فرانگرانی ۸ گویه: (۲، ۳، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۲۱، ۲۲). پاسخ‌دهی بر اساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (از ۱=هرگز تا ۴=همیشه) انجام می‌شود و نمره کل از جمع نمرات همه گویه‌ها محاسبه می‌گردد. تخصیص گویه‌ها در این پژوهش مطابق با آخرین تجدید نظر ولز (۲۰۰۴) و مطالعه هنجاریابی مقدماتی در ایران (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰) انجام شده است. پایایی ابزار در مطالعه حاضر برای کل مقیاس ۰/۸۴ و برای زیرمقیاس‌های اضطراب اجتماعی، نگرانی جسمانی و فرانگرانی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۴ (آلفای کرونباخ) بود. جهت بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش مدل سه عاملی (CFI = ۰/۹۲، TLI = ۰/۵۶، RMSEA = ۰/۰۹۴، $\chi^2/df = ۲/۱$) حاکی از برازش قابل قبول آن در نمونه پژوهش بود. محدودیت اصلی این ابزار، نبود هنجار کشوری کامل برای گروه

نفره (آزمایش و کنترل) با استفاده از نرم‌افزار Research Randomizer جایگزین شدند. همگنی اولیه دو گروه از نظر متغیرهای سن، پایه تحصیلی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی (بر اساس تحصیلات شغلی والدین) و نمرات پیش‌آزمون با استفاده از آزمون t مستقل (برای متغیرهای مهارت‌های اجتماعی و اضطراب) مورد بررسی قرار گرفت و تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد ($p > ۰/۰۵$) برای تمامی مقایسه‌ها.

سپس در مرحله پس آزمون، گروه آزمایش یک برنامه مداخله‌ای قصه‌گویی ساختاریافته را دریافت کرد. این برنامه شامل ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه، در طول ۵ هفته) بود. محتوای هر جلسه بر اساس چارچوب نظری شناختی-رفتاری و رویکرد داستان‌درمانی طراحی شده بود و شامل سه بخش اصلی بود: (۱) ارائه قصه‌ای با محوریت یک مهارت اجتماعی خاص (مانند همکاری، ابراز وجود) یا مقابله با یک موقعیت اضطراب‌زا، (۲) انجام یک فعالیت تعاملی گروهی مرتبط (نقش‌آفرینی، بحث هدایت‌شده، نقاشی مفهومی) و (۳) جمع‌بندی و ایجاد پیوند بین محتوای قصه و تجربیات زندگی واقعی دانش‌آموزان. گروه کنترل در طول این دوره، هیچ مداخله روان‌شناختی خاصی دریافت نکرد و تنها در برنامه‌های عادی آموزشی مدرسه مشارکت داشت. لازم به ذکر است که به دلیل محدودیت زمانی پایان سال تحصیلی، امکان اجرای آزمون پیگیری بلندمدت فراهم نشد.

ملاحظات اخلاقی: این پژوهش پس از کسب رضایت آگاهانه کتبی از اولیای تمامی شرکت‌کنندگان، با ضمانت محرمانگی کامل داده‌ها اجرا شد.

به منظور تحلیل داده‌ها پس از جمع‌آوری داده‌ها، مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها در هر دو گروه و برای هر دو مرحله اندازه‌گیری با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک بررسی و تأیید شد ($p > ۰/۰۵$). به منظور پاسخ به سؤال پژوهش و مقایسه مؤثر گروه‌ها با کنترل نمرات اولیه، از تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) استفاده گردید. در این تحلیل، نمرات پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی و اضطراب به عنوان متغیرهای وابسته، عضویت گروهی (آزمایش/کنترل) به عنوان متغیر مستقل و نمرات پیش‌آزمون همان متغیرها به عنوان متغیر همپراش وارد شدند. در صورت معنادار بودن اثر کلی، برای بررسی اثر بر هر متغیر به طور جداگانه از تحلیل کوواریانس یک‌متغیری (ANCOVA) بهره گرفته شد. اندازه اثر با محاسبه اتا مربع جزئی گزارش گردید. تمامی تحلیل‌ها در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و در سطح آلفای ۰/۰۵ انجام شد.

ابزارها

13. Anxious Thoughts Inventory

14- Wells

10. Texas Social Skills Inventory

11. Inderbitzen & Foste

12- Gresham& Elliott

سنی ۷-۱۲ سال در ایران است که در بخش بحث به آن اشاره خواهد شد.

۳. پروتکل مداخله قصه گوئی شناختی-هیجانی

این مداخله یک برنامه محقق ساخته گروهی بود که با الهام از مبانی نظری کلی قصه درمانی و تلفیق آن با اصول شناختی-رفتاری یک^{۱۵} (۲۰۲۰) و یادگیری اجتماعی-هیجانی کسل^{۱۶} (۲۰۱۳) طراحی شد. و توسط پژوهشگر آموزش دیده انجام شد. هدف آن، تقویت مهارت های اجتماعی کلیدی و کاهش افکار اضطرابی از طریق مکانیسم های همدات پنداری، بازسازی شناختی و تمرین رفتاری در یک برنامه شامل ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه ای ساختاریافته بود که محتوای هر جلسه به تفصیل آمده است. ساختار کلی هر جلسه متشکل از سه مرحله بود:

۱. معرفی و گرم کردن (۵ دقیقه): ایجاد فضای امن و ارتباط با موضوع جلسه.
 ۲. فعالیت اصلی (۳۰ دقیقه): ارائه قصه هدفمند و انجام یک فعالیت تعاملی مرتبط (نقش آفرینی، بحث گروهی هدایت شده، اجرای نمایش، ساخت کاردستی مفهومی).
 ۳. جمع بندی و تعمیم (۱۰ دقیقه): خلاصه سازی آموخته ها و ارتباط دادن آن به چالش های واقعی زندگی دانش آموزان.
- محتوا و اهداف جلسات به شرح زیر بود:

- جلسات ۱ و ۲: آشنایی، ایجاد انگیزه و آموزش خودآگاهی هیجانی.
- جلسات ۳ و ۴: تمرین مهارت ارتباطی (ابراز وجود، گوش دادن فعال، درخواست کمک) از طریق قصه هایی مانند "جوجه اردک زشت" (بازنویسی شده).
- جلسات ۵ و ۶: آموزش حل مسئله اجتماعی و مقابله با افکار اضطرابی (مانند فاجعه سازی).

- جلسات ۷ و ۸: تقویت همکاری و مهارت های دوستیابی.
 - جلسات ۹ و ۱۰: تلفیق آموخته ها، بازسازی روایت شخصی و ایجاد چشم انداز امیدوارانه.
- اعتباربخشی پروتکل: روایی محتوایی پروتکل با استفاده از دو شاخص کمی مورد ارزیابی قرار گرفت:
۱. شاخص روایی محتوا برای هر آیت: (CVR) بر اساس قانون لاوشه (Lawshe) با حضور ۸ متخصص (روانشناس بالینی کودک و متخصص آموزش ابتدایی)، مقدار CVR برای تمامی بخش های پروتکل بالاتر از ۰/۷۵ (حداقل قابل قبول برای ۸ نفر) بود.
 ۲. شاخص روایی محتوای کلی: (CVI) میانگین CVI برای مرتبط بودن، شفافیت و سادگی اجرا ۰/۹۲ محاسبه شد. پیش از اجرای نهایی، پروتکل در یک مطالعه پایلوت بر روی ۶ دانش آموز (خارج از نمونه اصلی) اجرا و بر اساس بازخوردها، اصلاحات جزئی در زمان بندی و زبان قصه ها اعمال گردید.

یافته ها

برای ارائه تصویر کلی از داده ها، شاخص های میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش (اضطراب در سه بعد اجتماعی، جسمانی و فرانگرانی، و مهارت های اجتماعی در دو بعد رفتارهای مثبت و منفی) به تفکیک گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون محاسبه شد و هیچ مورد حذف شده یا داده گمشده گزارش نشد. (جدول ۱).

جدول ۱. شاخص های توصیفی در دو گروه آزمایش و کنترل

مؤلفه ها	گروه	پیش آزمون	پس آزمون
اضطراب اجتماعی	کنترل	۲/۹۱۱	۰/۴۶۰
	آزمایش	۳/۰۷۴	۲/۸۵۹
اضطراب جسمانی	کنترل	۲/۸۱۱	۰/۳۹۲
	آزمایش	۳/۰۳۳	۲/۶۱۱
اضطراب فرانگرانی	کنترل	۲/۷۱۴	۰/۳۲۳
	آزمایش	۲/۶۶۶	۲/۷۳۳
رفتارهای مثبت اجتماعی	کنترل	۲/۵۳۶	۰/۴۷۴
	آزمایش	۲/۴۷۳	۳/۵۰۶
رفتارهای منفی اجتماعی	کنترل	۴/۰۵۶	۰/۵۴۸
	آزمایش	۳/۷۸۶	۲/۳۹۳

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری، پیش فرض‌های لازم شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی شیب‌های رگرسیون، همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس بررسی شد. (جدول ۱).

جدول ۲. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک متغیرهای تحقیق

مؤلفه‌ها	گروه	پیش آزمون	پس آزمون
		آماره شاپیرو ویلک	مقدار معناداری
اضطراب اجتماعی	کنترل	۰/۹۵۶	۰/۴۴۶
	آزمایش	۰/۹۴۸	۰/۳۳۲
اضطراب جسمانی	کنترل	۰/۹۶۸	۰/۷۰۶
	آزمایش	۰/۹۵۳	۰/۳۸۷
اضطراب فرآنگرانی	کنترل	۰/۹۷۱	۰/۷۶۸
	آزمایش	۰/۹۶	۰/۵۳۸
رفتارهای مثبت اجتماعی	کنترل	۰/۹۶۸	۰/۶۹
	آزمایش	۰/۹۴۲	۰/۲۵۵
رفتارهای منفی اجتماعی	کنترل	۰/۹۴۵	۰/۲۹۸
	آزمایش	۰/۹۷۵	۰/۸۵۵

بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل نیز از آزمون F استفاده شد. این بررسی، پیش‌فرض لازم برای اجرای صحیح تحلیل کوواریانس چندمتغیری را تأیید نمود.

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک (جدول شماره ۲) نشان داد که توزیع نمرات متغیرهای اضطراب و مهارت‌های اجتماعی در هر دو گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال است ($P > 0.05$)؛ بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید گردید. به‌منظور سنجش همگنی شیب‌های رگرسیون

جدول ۳. بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون متغیر اضطراب

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	مقدار معناداری
گروه* اضطراب اجتماعی	۰/۸۴۶	۱	۰/۸۴۶	۱/۶۷۸	۰/۲۰۹
گروه* اضطراب جسمانی	۰/۱۰۱	۱	۰/۱۰۱	۰/۲۱۰	۰/۸۱۲
گروه* اضطراب فرآنگرانی	۰/۶۱۷	۱	۰/۶۱۷	۱/۹۶۴	۰/۱۶۳

شیب رگرسیون تأیید می‌شود و انجام تحلیل‌های بعدی در چارچوب مدل کوواریانس چندمتغیری بدون محدودیت امکان‌پذیر است.

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول شماره ۳، بررسی اثر تعامل گروه * پیش‌آزمون برای هر سه متغیر اضطراب اجتماعی، جسمانی و فرآنگرانی معنادار نیست ($P > 0.05$)؛ از این‌رو، مفروضه همگنی

جدول ۴. آزمون لون همگنی واریانس متغیر اضطراب

مؤلفه‌ها	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	مقدار معناداری
اضطراب اجتماعی	۱/۲۴۷	۱	۳۸	۰/۲۷۲
اضطراب جسمانی	۰/۸۳۶	۱	۳۸	۰/۳۶۶
اضطراب فرانگرانی	۰/۳۰۵	۱	۳۸	۰/۵۸۴

همچنین در جدول شماره ۴ با توجه به عدم معنادار بودن آماره آزمون لوین ($P > ۰/۰۵$)؛ واریانس متغیر وابسته در گروه‌های آزمایش و کنترل برابر است؛ بنابراین، مفروضه همگنی واریانس‌ها برقرار بوده و مانعی برای ادامه تحلیل وجود ندارد. برای اجرای تحلیل

کوواریانس چندمتغیره، ضروری است که مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس نیز مورد تأیید قرار گیرد. در این پژوهش، به‌منظور بررسی این پیش‌فرض، از آزمون ام باکس (Box's M Test) استفاده شد.

جدول ۵. آزمون باکس ام اضطراب

آماره	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	مقدار معناداری
۸/۷۹۲	۱/۳۲۹	۶	۱۱۲۴۰	۰/۲۴۳

نتایج آزمون باکس ام در جدول شماره ۵ نشان‌دهنده عدم معنادار بودن تفاوت ماتریس‌های واریانس-کوواریانس در متغیرهای اضطراب دانش‌آموزان است ($P = ۰/۲۴۳$). بر این اساس، پیش‌فرض

همگنی واریانس‌ها برقرار بوده و مانعی برای ادامه تحلیل کوواریانس چندمتغیره وجود ندارد.

جدول ۶. شاخص‌های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیری اضطراب

اثر	آماره آزمون	مقدار	آماره F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اضطراب اجتماعی (پیش لامبدای ویکلز آزمون)	۰/۹۴۵	۰/۶۸	۰/۶۸	۳	۳۵	۰/۵۷۲	۰/۰۵۵
اضطراب اجتماعی (پیش اثر هتلینگ)	۰/۰۵۸	۰/۶۸	۰/۶۸	۳	۳۵	۰/۵۷۲	۰/۰۵۵
اضطراب جسمانی (پیش لامبدای ویکلز آزمون)	۰/۹۳	۰/۸۷	۰/۸۷	۳	۳۵	۰/۴۶۸	۰/۰۷
اضطراب جسمانی (پیش اثر هتلینگ)	۰/۰۷۵	۰/۸۷	۰/۸۷	۳	۳۵	۰/۴۶۸	۰/۰۷
اضطراب فرانگرانی (پیش لامبدای ویکلز آزمون)	۰/۹۷۵	۰/۳	۰/۳	۳	۳۵	۰/۸۲۷	۰/۰۲۵
اضطراب فرانگرانی (پیش اثر هتلینگ)	۰/۰۲۶	۰/۳	۰/۳	۳	۳۵	۰/۸۲۷	۰/۰۲۵
اثر پیلائی	۰/۶۶۱	۱۴/۹۶۶	۱۴/۹۶۶	۳	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۶۱
لامبدای ویکلز	۰/۳۴	۱۴/۹۶۶	۱۴/۹۶۶	۳	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۶۱
اثر هتلینگ	۱/۹۵۲	۱۴/۹۶۶	۱۴/۹۶۶	۳	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۶۱

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول شماره ۶ با شاخص لامبدای ویکلز نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌ها در پس‌آزمون اضطراب وجود دارد ($F = ۱۴/۹۶۶$)

، $P = ۰/۰۰۱$ ، $\eta^2 = ۰/۶۶۱$. همچنین بین پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر میزان اضطراب در هر

سه بعد مورد بررسی تفاوت معناداری مشاهده نشد ($P > 0.05$).

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری متغیرهای اضطراب در دانش آموزان

منبع	مؤلفه‌ها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	مقدار معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	اضطراب اجتماعی	۰/۰۹	۱	۰/۰۹	۰/۳۴	۰/۵۶۸	۰/۰۹۴
	اضطراب جسمانی	۱/۳۴	۱	۱/۳۴	۵/۴۶۱	۰/۰۲۵	۱/۳۵
	اضطراب فرانگرانی	۰/۶۷۰	۱	۰/۶۷۰	۳/۲۹۳	۰/۰۷۸	۰/۰۸۶
	اضطراب اجتماعی	۶/۳۲۰	۱	۶/۳۲۰	۲۲/۴۳۲	۰/۰۰۱	۰/۴۷۳
	اضطراب جسمانی	۳/۹۴۴	۱	۳/۹۴۴	۱۶/۱۰۸	۰/۰۰۱	۰/۳۹۲
گروه	اضطراب فرانگرانی	۴/۷۷۴	۱	۴/۷۷۴	۲۳/۴۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۸۴
	اضطراب اجتماعی	۷/۰۴۳	۳۵	۰/۲۸۲			
	اضطراب جسمانی	۶/۱۲۱	۳۵	۰/۲۴۵			
	اضطراب فرانگرانی	۵/۰۸۷	۳۵	۰/۲۰۳			
خطا							

به منظور بررسی اثر آموزش مبتنی بر قصه‌گویی بر کاهش مهارت اجتماعی دانش‌آموزان، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مربوط به مهارت اجتماعی با بهره‌گیری از آزمون شاپیرو-ویلک مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج ارائه‌شده در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که نمرات مهارت اجتماعی در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون از توزیع نرمال لازم برخوردار بوده است ($P > 0.05$).

به‌منظور بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل، از آزمون F استفاده شد. چنانچه از نتایج جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود، با توجه به عدم معناداری اثر برهمکنش، فرض همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید می‌شود. این بدان معناست که رابطه خطی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای مهارت‌های اجتماعی در دو گروه کنترل و آزمایش مشابه است ($P > 0.05$) و بدین ترتیب شرط همگنی شیب رگرسیون برقرار است.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول شماره ۷ نشان داد که آموزش مبتنی بر قصه‌گویی تأثیر قابل‌توجه و معناداری بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان در ابعاد مختلف اضطراب اجتماعی، جسمانی و فرانگرانی دارد.

اثر تعاملی آموزش قصه‌گویی بر نمرات پس‌آزمون اضطراب اجتماعی دارای مقدار F برابر با ۶/۳۲۰ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ بود. همچنین $\eta^2 = 0.473$ نشان داد که تقریباً ۴۷ درصد واریانس نمرات پس‌آزمون اضطراب اجتماعی ناشی از مداخله قصه‌گویی است. همچنین اثر مداخله بر نمرات پس‌آزمون اضطراب جسمانی مقدار F برابر با ۳/۹۴۴ و مقدار معناداری ۰/۰۰۱ داشت، همچنین $\eta^2 = 0.392$ که بیانگر سهم ۳۹ درصدی مداخله در واریانس پس‌آزمون است. همچنین اثر آموزش قصه‌گویی بر نمرات پس‌آزمون اضطراب فرانگرانی مقدار F برابر با ۴/۷۷۴ و سطح معنی‌داری $p = 0.001$ داشت. مجذور اتا $\eta^2 = 0.484$ نشان داد که ۴۸ درصد از واریانس نمرات پس‌آزمون این متغیر با کنترل پیش‌آزمون به مداخله آموزشی تعلق دارد. بر اساس این نتایج، می‌توان نتیجه گرفت که مداخله مبتنی بر قصه‌گویی به طور معنادار باعث کاهش اضطراب دانش‌آموزان شده است. این یافته‌ها تأکید می‌کند که قصه‌گویی به‌عنوان یک رویکرد آموزشی فعال، توانایی مؤثری در کاهش هیجان‌های منفی و اضطراب دانش‌آموزان دارد.

جدول ۸. بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون متغیر مهارت اجتماعی

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	مقدار معناداری
گروه* رفتار اجتماعی مطلوب	۰/۱۷۸	۱	۰/۱۷۸	۰/۵۰۷	۰/۶۰۸
گروه* رفتار اجتماعی منفی	۰/۲۵۹	۱	۰/۲۵۹	۰/۵۸۱	۰/۵۶۷

به منظور بررسی همگنی گروه های آزمایش و کنترل در پس آزمون متغیرهای کاهش مهارت اجتماعی در دانش آموزان ، از آزمون لوین برای مقایسه واریانس های دو گروه استفاده شد.

جدول ۹. نتایج آزمون لون متغیر مهارت های اجتماعی

مؤلفه ها	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	مقدار معناداری
رفتار اجتماعی مطلوب	۲/۳۷۱	۱	۳۸	۰/۱۳۲
رفتار اجتماعی منفی	۰/۰۶۶	۱	۳۸	۰/۸۰۰

آزمون ام باکس استفاده گردید تا یکسانی ماتریس واریانس-کوواریانس بین گروه ها ارزیابی شود.

با توجه به عدم معناداری آماره لون، می توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی واریانس ها در متغیر مهارت های اجتماعی در مرحله پس آزمون تایید می شود ($P > 0.05$). همچنین برای انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره، لازم است مفروضه همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس بررسی شود. بدین منظور از

جدول شماره ۱۰. آزمون باکس ام مهارت های اجتماعی

آماره	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	مقدار معناداری
۷/۰۷۹	۲/۱۷۷	۳	۱۴۱۱۲۰/۰۰۰	۰/۰۸۸

مهارت های اجتماعی برقرار است. شاخص های اصلی اعتبار مدل و نتایج آزمون اثرات چندمتغیری مهارت اجتماعی نیز در جدول ۴-۱۳ گزارش شده اند.

نتایج آزمون باکس ام در جدول شماره ۱۰ نشان دهنده عدم معنادار بودن تفاوت ماتریس های واریانس-کوواریانس در متغیرهای اضطراب دانش آموزان است ($P = 0.088$). بنابراین، مفروضه همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس در تحلیل چندمتغیری مربوط به

جدول ۱۱. شاخص‌های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیری مهارت اجتماعی

اثر	آماره آزمون	مقدار	آماره F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
رفتار اجتماعی مطلوب	لامبدای ویکلز	۰/۹۶۹	۰/۳۹۵	۲	۳۶	۰/۶۷۸	۰/۰۳۱
(پیش آزمون)	اثر هتلینگ	۰/۰۳۲	۰/۳۹۵	۲	۳۶	۰/۶۷۸	۰/۰۳۱
رفتار اجتماعی منفی	لامبدای ویکلز	۰/۹۷۶	۰/۳۰۶	۲	۳۶	۰/۷۳۹	۰/۰۲۴
(پیش آزمون)	اثر هتلینگ	۰/۰۲۴	۰/۳۰۶	۲	۳۶	۰/۷۳۹	۰/۰۲۴
لامبدای ویکلز	۰/۲۴۶	۳۸/۴۱۴	۲	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۷۵۴	۰/۷۵۴
اثر هتلینگ	۳/۰۷۳	۳۸/۴۱۴	۲	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۷۵۴	۰/۷۵۴
گروه							

نشد ($P > 0.05$). بنابراین تفاوت معناداری بین دو گروه در پس‌آزمون مؤلفه‌های مهارت اجتماعی وجود دارد و این امر مؤید تأثیر شرایط آزمایشی (مداخله قصه‌گویی) بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول شماره ۱۱ با شاخص لامبدای ویکلز نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌ها در پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی وجود دارد ($F=38/414$ ، $\eta^2=0/754$ ، $P=0/001$). همچنین بین پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر میزان مهارت‌های اجتماعی در دو بعد رفتار اجتماعی مطلوب و منفی مورد بررسی تفاوت معناداری مشاهده

جدول ۱۲. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری متغیرهای مهارت اجتماعی در دانش آموزان

منبع	مؤلفه‌ها	مجموع مربعات	درجه ازادی	میانگین مربعات	آماره F	مقدار معناداری	اندازه اثر
عرض از مبدأ	رفتار اجتماعی مطلوب	۱/۵۲۲	۱	۱/۵۲۲	۸/۵۱۲	۰/۰۰۶	۰/۱۹۶
	رفتار اجتماعی منفی	۱/۷۵۴	۱	۱/۷۵۴	۸/۰۰۳	۰/۰۰۸	۰/۱۸۲
گروه	رفتار اجتماعی مطلوب	۹/۸۷۶	۱	۹/۸۷۶	۵۵/۲۴۰	۰/۰۰۱	۰/۶۸۰
	رفتار اجتماعی منفی	۹/۹۲۶	۱	۹/۹۲۶	۴۵/۲۸۵	۰/۰۰۱	۰/۶۳۵
خطا	رفتار اجتماعی مطلوب	۴/۶۴۸	۳۶	۰/۱۷۹			
	رفتار اجتماعی منفی	۵/۶۹۹	۳۶	۰/۲۱۹			

شده است؛ بدین معنا که تفاوت نمرات پس‌آزمون در این مؤلفه نیز معنادار است. مقدار مجذور اتا ($\eta^2 = 0/635$) نشان می‌دهد که حدود ۶۳/۵ درصد از واریانس تفاوت میان دو گروه در رفتار اجتماعی منفی به تأثیر مداخله قصه‌گویی مربوط می‌شود.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر قصه‌گویی بر کاهش اضطراب و بهبود مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که آموزش قصه‌گویی به‌طور معناداری توانسته

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول شماره نشان می‌دهد که مقدار آماره F برای اثر تعاملی گروه $\times$ رفتار/اجتماعی مطلوب برابر با ۹/۸۷۶ است و سطح معناداری آن ۰/۰۰۱ می‌باشد که کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین، تفاوت نمرات پس‌آزمون در این مؤلفه میان دو گروه معنادار است. همچنین مقدار مجذور اتا ($\eta^2 = 0/680$) نیز بیانگر آن است که حدود ۶۸ درصد از واریانس تفاوت مشاهده‌شده در رفتار اجتماعی مطلوب پس از کنترل پیش‌آزمون ناشی از اجرای مداخله مبتنی بر قصه‌گویی بوده است.

همچنین مقدار آماره F برای اثر تعاملی گروه $\times$ رفتار/اجتماعی منفی برابر با ۹/۹۲۶ و سطح معناداری نیز ۰/۰۰۱ گزارش

است اضطراب اجتماعی، اضطراب جسمانی و اضطراب فرآنگرانی دانش آموزان را کاهش دهد. همچنین میانگین های تعدیل شده نشان داد که گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش قابل توجهی در نمرات پس آزمون اضطراب داشتند. مجذور اتای به دست آمده برای متغیرهای اضطراب بین ۰/۳۹ تا ۰/۴۸ بود که نشان دهنده سهم بالای مداخله قصه گویی در تغییر وضعیت اضطراب دانش آموزان است.

یافته های این پژوهش نشان داد که قصه گویی توانسته است بطور معناداری موجب بهبود مهارتهای اجتماعی و کاهش اضطراب در دانش آموزان دختر دوره ابتدایی شود که تبیین این اثر را می توان بدین شکل بیان کرد که داستانها موقعیت های اضطراب زا را در قالبی غیر مستقیم و نمادین ارایه می دهند به همین دلیل دانش آموز بدون مواجهه مستقیم با تهدید می تواند احساسات خود را تجربه و پردازش کند که به کاهش شدت اضطراب و افزایش احساس کنترل کمک می کند. قصه گویی بر خلاف آموزش مستقیم دانش آموز را در گیر تفسیر، پیش بینی و نتیجه گیری می کند این در گیری شناختی موجب می شود مفاهیم اجتماعی مانند همدلی، همکاری و حل مساله عمیق تر و پایدارتر یاد گرفته شوند همچنین قصه گویی فضایی امن و خیالی برای دانش آموزان ایجاد می کند تا احساسات و ترس های خود را به صورت غیرمستقیم تجربه و بازنمایی کنند. کودکان در فرآیند قصه گویی با قهرمان داستان همذات پنداری کرده و فراز و نشیب های شخصیت ها را تجربه می کنند؛ مواجهه با چالش ها و مشاهده نحوه حل آن ها توسط قهرمان داستان به کودک کمک می کند تا مهارت های حل مسئله و مدیریت هیجانی را بیاموزد. به این ترتیب، کاهش اضطراب در دانش آموزان به واسطه تخلیه هیجانی، بازنمایی تجربیات و تقویت اعتماد به نفس حاصل می شود. این یافته ها با پژوهش های اسلامی (۱۴۰۰)، قمری (۱۳۹۸)، حشمتی و همکاران (۱۳۹۷) و مطالعات بین المللی فایرسون (۲۰۲۰) و باگرلی و پاکر (۲۰۱۹) همسو است که اثر مثبت قصه گویی بر کاهش اضطراب کودکان را نشان داده اند.

یافته های پژوهش همچنین نشان داد که آموزش مبتنی بر قصه گویی رفتار اجتماعی مطلوب را افزایش و رفتار اجتماعی منفی را کاهش می دهد. میانگین های تعدیل شده پس آزمون نشان داد که گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بهبود چشمگیری در رفتارهای اجتماعی مطلوب و کاهش رفتارهای منفی داشته است. این نتایج

حاکی از آن است که قصه گویی می تواند با تقویت همدلی، مهارت های ارتباطی، تفکر انتقادی و آموزش ارزش ها و رفتارهای مثبت، فضای مناسبی برای ارتقای مهارت های اجتماعی ایجاد کند. کودکان در مواجهه با حل مسائل و چالش های قهرمان داستان، یاد می گیرند که مشکلات خود را نیز به شیوه ای منطقی و اخلاقی مدیریت کنند و این تجربه بهبود رفتارهای اجتماعی آن ها را تسهیل می کند.

نتایج پژوهش نشان داد که کاهش اضطراب و افزایش رفتارهای اجتماعی مطلوب با یکدیگر مرتبط هستند؛ به طوری که کاهش اضطراب زمینه را برای مشارکت فعال در تعاملات اجتماعی فراهم کرده و امکان به کارگیری مهارت های اجتماعی را تقویت می کند. این یافته ها با نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) همسو است، که بر مشاهده و الگوبرداری به عنوان مسیرهای مهم شکل گیری رفتارهای اجتماعی تأکید دارد.

با توجه به اثرات معنادار و اندازه اثر بالای مداخله قصه گویی، می توان نتیجه گرفت که این روش آموزشی ابزاری مؤثر، کم هزینه و قابل اجرا در محیط مدرسه و خانواده است. استفاده منظم از قصه گویی در کلاس درس یا جلسات مشاوره، می تواند به کاهش اضطراب و بهبود رفتارهای اجتماعی دانش آموزان کمک کند و محیط یادگیری امن و حمایتی برای آنان فراهم نماید.

نتایج این پژوهش از چند منظر به غنای ادبیات نظری کمک می کند نخست یافته ها از رویکردهایی که بر یادگیری غیر مستقیم و مبتنی بر تجربه تأکید دارند حمایت می کند و نشان می دهد آموزش مهارتهای اجتماعی صرفاً از طریق آموزش مستقیم کافی نیست همینطور نتایج بر اهمیت نقش داستان در رشد اجتماعی-هیجانی تأکید دارد و جایگاه قصه گویی را به عنوان یک ابزار تربیتی معتبر تقویت می کند و همچنین این پژوهش نشان می دهد مداخلات آموزشی زمانی مؤثر ترند که ابعاد شناختی و هیجانی را به طور همزمان هدف قرار دهند. طور کلی، پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مبتنی بر قصه گویی می تواند به عنوان یک مداخله مؤثر روان شناختی و تربیتی برای کودکان، ضمن کاهش اضطراب، مهارت های اجتماعی مطلوب را تقویت و رفتارهای اجتماعی منفی را کاهش دهد. با توجه به نتایج به دست آمده، پیشنهاد می شود در برنامه های آموزشی و مشاوره ای مدارس از قصه گویی هدفمند

در ایران است. همچنین، کنترل کامل تمامی متغیرهای مزاحم بالقوه و تک‌جنسیتی بودن نمونه، از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر به شمار می‌روند. تفاوت در شیوه اجرای قصه‌گویی مهارت تجربه و سبک اجرای مربی یا معلم می‌تواند بر نتایج تاثیر گذار باشد و یکنواخت سازی این عامل دشوار است.

پیشنهادهات

با توجه به یافته‌های این پژوهش و محدودیت‌های مذکور، پیشنهادهای زیر برای مطالعات آینده ارائه می‌شود:

۱. تکرار این مطالعه با نمونه‌ای بزرگ‌تر و تصادفی از جامعه دانش‌آموزان ابتدایی (شامل هر دو جنس) و در مدارس مختلف (دولتی، غیرانتفاعی، مناطق مختلف) به منظور افزایش قابلیت تعمیم نتایج.

۲. گنجاندن آزمون پیگیری (مثلاً ۳ یا ۶ ماهه پس از مداخله) در طرح پژوهش برای ارزیابی ماندگاری اثرات مداخله قصه‌گویی.
۳. طراحی و اجرای مطالعه‌ای با طرح شبه‌آزمایشی قوی‌تر (مانند طرح چند پایه) و کنترل دقیق‌تر متغیرهای مزاحم بالقوه.
۴. مقایسه اثربخشی مداخله قصه‌گویی با سایر روش‌های رایج روان‌شناختی (مانند بازی درمانی، آموزش مهارت‌های زندگی) در کاهش اضطراب و بهبود مهارت‌های اجتماعی.
۵. ساخت یا هنجاریابی ابزارهای بومی برای سنجش اضطراب و مهارت‌های اجتماعی در کودکان دوره ابتدایی ایران، جهت دستیابی به ابزارهایی با اعتبار فرهنگی و روان‌سنجی بالاتر.
۶. بررسی مکانیسم‌های واسطه‌ای و تعدیل‌گر تأثیر قصه‌گویی، مانند نقش متغیرهایی چون خودکارآمدی، هوش هیجانی یا سبک دلبستگی.

۷. تدوین برنامه‌های آموزشی مبتنی بر یافته‌های این پژوهش برای معلمان و مشاوران مدارس، به‌منظور بهره‌گیری کاربردی از قصه‌گویی در محیط‌های آموزشی.

جمع‌بندی نهایی: علیرغم این محدودیت‌ها، یافته‌های حاضر گام اولیه امیدوارکننده‌ای در جهت استفاده از مداخلات خلاقانه و کم‌هزینه‌ای مانند قصه‌گویی در محیط مدرسه برداشته و چارچوبی برای پژوهش‌های دقیق‌تر و گسترده‌تر فراهم می‌کند.

به‌عنوان یک روش مکمل بهره گرفته شود و تحقیقات آتی اثرات بلندمدت این روش بر رشد هیجانی و اجتماعی کودکان را بررسی کنند.

این نتایج مسیرهای جدیدی را برای تحقیقات بعدی پیشنهاد می‌کند از جمله مطالعه نقش تفاوت‌های فردی در میزان اثر بخشی و انجام پژوهش‌های طولی برای ارزیابی ماندگاری اثرات و توسعه مدل‌های ترکیبی (مثلاً قصه‌گویی همراه بازی یا نمایش)

یافته‌های این پژوهش کاربردهای عملی متعددی برای مشاوران مدارس و نظام آموزشی دارد. مشاوران می‌توانند از قصه‌گویی هدفمند به‌عنوان یک فن مداخله‌ای کم‌هزینه و جذاب در جلسات مشاوره فردی و گروهی برای کاهش اضطراب دانش‌آموزان و تقویت مهارت‌های ارتباطی آنان استفاده کنند. همچنین مدارس می‌توانند با گنجاندن برنامه منظم قصه‌گویی در برنامه‌های درسی یا فوق‌برنامه، محیطی امن و حمایتی برای تخلیه هیجانی و یادگیری غیرمستقیم مهارت‌های اجتماعی فراهم آورند. معلمان نیز می‌توانند با انتخاب داستان‌های مناسب که حاوی مضامین مرتبط با چالش‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان است، فرصت همذات‌پنداری و الگوبرداری رفتاری را برای آنان ایجاد کنند. از سوی دیگر، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین درباره اهمیت و شیوه‌های قصه‌گویی، می‌تواند این مداخله را از محیط مدرسه به خانه گسترش دهد و تداوم اثرات درمانی را تضمین کند.

محدودیت

با وجود تلاش برای کنترل شرایط، این مطالعه دارای محدودیت‌هایی است که تعمیم‌پذیری نتایج را مشروط می‌سازد. مهم‌ترین این محدودیت‌ها شامل استفاده از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی در دسترس که تعمیم به دانش‌آموزان پسر، مدارس دولتی و مناطق دیگر را محدود می‌کند. حجم نمونه نسبتاً کوچک، عدم اجرای آزمون پیگیری برای بررسی ماندگاری اثرات و تنها اثرات کوتاه مدت مورد ارزیابی قرار گرفت و همچنین محدودیت زمانی باعث شد که عوامل تاثیر گذار دیگر مانند تفاوت‌های فردی یا محیطی بطور کامل مورد بررسی قرار نگیرند، و فقدان هنجارهای ملی جامع برای ابزارهای پژوهش در گروه سنی مورد مطالعه

References

- Amini, A. (2008). Social skills of adolescents: Validation of the TISS questionnaire [Master's thesis, Islamic Azad University, Tehran Branch, Faculty of Psychology and Social Sciences]. [In Persian]
- Baggerly, J & Parker, M. (2005). Child-centered group play therapy with African American boys at the elementary school level. *Journal of Counseling & Development*, 83(4), 387-396. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00360.x>
- Beck, J. S. (2020). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Publications.
- Çankaya, S., & Karamete, A. (2009). The effects of educational computer games on students' attitudes towards mathematics course and educational computer games. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 145-149. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.027>
- CASEL. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Eslami, Z. (2021). *Examining the effect of storytelling on aggression management and anxiety in preschool children* [Master's thesis, Kharazmi University]. [In Persian]
- Ginsburg, G. S. Pella, J. E. Ogle, R. R. DeVito, A. Raguin, K & Chan, G. (2022). Teacher knowledge of anxiety and use of anxiety reduction strategies in the classroom. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(2), 174-184. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.26>
- Gresham, F. M & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hashemti, R. Asl Anari, R. E & Shokrollahi, R. (2016). Effectiveness of group play therapy techniques on state anxiety, positive emotions, and general adaptation level in children with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5(4), 7-24. [In Persian]
- Hosseini Nasab, S.D. Masrabadi, J & Aghajanzadeh, N. (2010). Examining the effect of social skills training on self-esteem of female third-grade high school students in Tabriz. *Journal of Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 3(11), 47-63. <https://sid.ir/paper/183579/fa>. [In Persian]
- Inderbitzen, H. M & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451-459. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.4.451>
- Izadi, A. (2011). *Examining the efficiency and effectiveness of in-service training in Mazandaran province* (Vol. 2). Tehran: Tarbiat Publications.
- Izadi, Ali. (2011). Investigating the efficiency and effectiveness of in-service training in Mazandaran province. Collection of papers of the fourth symposium on the role of physical education teachers. Volume 2. Tehran. Tarbiat Publications. First edition. [In Persian]
- Lindberg, L. Hagman, E. Danielsson, P. Marcus, C & Persson, M. (2020). Anxiety and depression in children and adolescents with obesity: A nationwide study in Sweden. *BMC Medicine*, 18(1), Article 30. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-1498-z>
- Mirzaei, P & Qamari, S. (2020). Effectiveness of group play, storytelling, and creative drama on reducing anxiety in male elementary school students in Tehran. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 8(1), 69-78. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.52869.3224>. [In Persian]
- Mobini L, Peiadekoohsar A, Abdi H. Effectiveness of Shame Management Training on Social Anxiety and Social Skills of Adolescents with Social Anxiety Disorder. *MEJDS* 2023; 13 :155-

- 155.URL: <http://jdisabilstud.org/article-1-3240-fa.html>. [In Persian]
- Planta, R.C. (2008) classroom effects on children development
- Satici, S. A. (2019). Facebook addiction and subjective well-being: A study of the mediating role of shyness and loneliness. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 41–55. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9862-8>
- Tang, S. Hanneghan, M & El Rhalibi, A. (2009). Introduction to games-based learning. In T. Connolly, M. Stansfield, & L. Boyle (Eds.), *Games-based learning advancements for multi-sensory human computer interfaces: Techniques and effective practices* (pp. 1–17). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-360-9.ch001>
- Wells, A. (1994). A multi-dimensional measure of worry: Development and preliminary validation of the Anxious Thoughts Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 6(4), 289–299. <https://doi.org/10.1080/10615809408248807>
- Zipes, J. (2017). *The art of creative storytelling* (M. Parniani, Trans.). Tehran: Roshd Publications. [In Persian]
- Zofen, Sh. (2017). *Application of new technologies in education*. Tehran: SAMT Publications. [In Persian]
- Zolfaghari, M. (2019). *The power of multimedia storytelling art in reducing social anxiety in preschool children* [Master's thesis, Al-Zahra University].

ORIGINAL ARTICLE

The Effectiveness of Teaching Interactive Learning Strategies on Self-Directed Learning, Self-Regulation and Assignment Value in Students

Saeideh Khojasteh Chatroudi^{1*} , Yasin Sofari², Jalil Khojasteh Chatrodi³

1. Assistant Prof in Education, Payame Noor University, Tehran, Iran.

2. M.A. in History and Philosophy of Education, Payame Noor University, Kerman, Iran.

3. Head of Information Technology Department, General Directorate of Education, Kerman Province.

Correspondence:

Saeideh Khojasteh

Email: s.khojasteh@pnu.ac.ir

Receive Date: 28/Nov/2025

Revise Date: 07/Jan/2026

Accept Date: 30/Jan/2026

Publish Date: 20/Feb/2026

How to cite:

Khojasteh Chatroudi S. Sofari Y. & Khojasteh Chatrodi J. (2025). The Effectiveness of Teaching Interactive Learning Strategies on Self-Directed Learning, Self-Regulation and Assignment Value in Students, New Studies in Educational Sciences. 1 (3), 95-109.

ABSTRACT

The present study proposed to investigate the effectiveness of teaching of interactive learning strategies on self-directed learning, self-regulation, and homework evaluation among sixth-grade male elementary school students in Bandar Khamir city. The research was a quasi-experimental study with a pretest-posttest design with a control group. From the statistical population, a sample of 40 people was selected using a two-stage cluster random sampling method and randomly assigned to two experimental groups of 20 people and a control group of 20 people. The measurement tools were the three self-directed learning questionnaires of Fisher et al. (2001), the self-regulation questionnaire of Bouffard et al. (1995), the homework evaluation questionnaire of Pintrich et al (1991), and the jakesaw educational protocol (2020), which were taught to the experimental group in 10 training sessions with a frequency of 1 session per week and each session lasting 90 minutes. After formulating the research hypotheses, the results of the data analysis, which was conducted using SPSS software, showed that the use of interactive learning strategies training for students significantly improves the level of self-directed learning, self-regulation, and homework evaluation in them, and this effectiveness has been confirmed both in general and in detail. According to the research findings, it is suggested that the use of interactive learning strategies training in educational and training workshops should be given more attention by teachers, educational coaches, and parents.

KEYWORDS

Interactive Learning, Self-Directed Learning, Self-Regulation, Assignment Value, Jigsaw Method.



«مقاله پژوهشی»

اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش آموزان

سعیده خجسته^{۱*} ، یاسین سفاری^۲، جلیل خجسته^۳

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر خمیر انجام شد. پژوهش یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. که از بین جامعه آماری یک نمونه ۴۰ نفری روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب و صورت تصادفی در دو گروه آزمایش ۲۰ نفر و در گروه کنترل ۲۰ نفر قرار داده شدند. ابزار اندازه‌گیری سه پرسش‌نامه یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱)، پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)، پرسشنامه ارزشگذاری تکالیف پیترریج، و همکاران (۱۹۹۱) و پروتکل آموزشی جیک ساو (۲۰۲۰) که در ۱۰ جلسه آموزشی با فراوانی هر هفته ۱ جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه به گروه آزمودنی آزمایش آموزش داده شد. پس از تدوین فرضیات تحقیق، جهت تحلیل داده‌های تحقیق که توسط نرم افزار SPSS انجام پذیرفت، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی برای دانش آموزان به طور معناداری میزان یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف در آنها را بهبود می‌بخشد و این تاثیرگذاری هم به صورت کلی و هم به صورت جزئی مورد تایید بوده است. با توجه به یافته‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود، استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی در کارگاه‌های آموزشی و تربیتی بیش از پیش مورد توجه معلمان، مربیان پرورشی و والدین قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی

راهبردهای یادگیری تعاملی، یادگیری خود راهبر، خودتنظیمی، ارزشگذاری تکالیف.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۲. کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور، کرمان، ایران
۳. رئیس گروه فناوری اطلاعات اداره کل آموزش و پرورش استان کرمان، ایران

نویسنده مسئول: سعیده خجسته

رایانامه: s.khojasteh@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

استناد به این مقاله:

خجسته، سعیده؛ سفاری، یاسین و خجسته، جلیل. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش آموزان، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۳)، ۹۵-۱۰۹.

مقدمه

در سال‌های اخیر، تحولات آموزشی و پیشرفت فناوری‌های نوین، نیاز به یادگیری فعال و مستقل دانش‌آموزان را بیش از پیش برجسته کرده است. با وجود اهمیت این موضوع، شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان دوره ابتدایی، به‌ویژه در پایه ششم، توانایی مدیریت یادگیری خودراهربر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف را به طور مؤثر ندارند. این محدودیت‌ها می‌تواند موجب کاهش انگیزه، ضعف در برنامه‌ریزی و اجرای تکالیف و کاهش کیفیت یادگیری شود (فین و همکاران، ۲۰۲۵ و هان و همکاران، ۲۰۲۵).

یادگیری خودراهربر ۱ به‌عنوان یک فرآیند آموزشی فعال و مستقل شناخته می‌شود که در آن یادگیرنده خود مسئولیت تشخیص نیازهای یادگیری، تعیین اهداف، انتخاب راهبردها و ارزشیابی نتایج یادگیری را بر عهده می‌گیرد، به‌گونه‌ای که از نقش منفعل خارج شده و در مدیریت فرایند یادگیری خویش مشارکت فعال دارد. این رویکرد نه تنها توانایی یادگیرنده را در مدیریت منابع و زمان ارتقاء می‌دهد، بلکه به افزایش خودمختاری، انگیزش درونی و مهارت‌های متاکاگنیو نیز می‌انجامد که برای موفقیت تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر ضروری است. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که یادگیری خودراهربر می‌تواند تحت تأثیر عوامل محیطی، نقش معلم، ساختار برنامه درسی و تعامل با همسالان قرار گیرد و این عوامل در بهبود تجربه یادگیری دانشجویان نقش تعیین‌کننده دارند (فین و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین بررسی‌های تجربی نشان داده‌اند که راهبردهای نوین آموزشی نظیر یادگیری مسئله‌محور با پشتیبانی فناوری‌های موبایل می‌تواند آمادگی و مهارت‌های یادگیری خودراهربر را در دانش‌آموزان افزایش دهد و به‌ویژه در مدیریت راهبردهای یادگیری و هدف‌گذاری مؤثر باشد (هان و همکاران، ۲۰۲۵). به این ترتیب، یادگیری خودراهربر به‌عنوان یک چارچوب کلیدی در تحولات آموزشی معاصر به‌خصوص در زمینه توسعه مهارت‌های مستقل و خودتنظیمی یادگیرندگان مطرح است. یادگیری خودراهربر به‌عنوان یک رفتار یادگیری است که راه را برای یادگیری مداوم فراگیران بر اساس ابتکار خودشان هموار می‌سازد. این مدل از یادگیری را می‌توان به‌عنوان یک هدف، فرایند یا یک خصوصیتی برای فراگیر در نظر گرفت که بر اساس سبک یادگیری متغیر است (یاماگاتا-

لینچ و همکاران، ۲۰۱۵).

راه‌های مختلفی برای پرورش توانایی افراد از جمله توانایی یادگیری خودراهربر وجود دارد، یکی از این راه‌ها خودتنظیمی است. خودتنظیمی ۲ یکی از سازه‌های با اهمیت در زمینه تعلیم و تربیت است. دومین جنبه مهم خود یا خویشتن از نظر بندورا مفهوم خودتنظیمی است. مفهوم خودتنظیمی از نظریه شناختی اجتماعی روان‌شناس مشهور، بندورا مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. در چارچوب این مفهوم چنین بیان می‌شود که افراد با باورهای قوی به توانایی‌های خود نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آن‌ها در انجام تکالیف بیشتر است (لی، ۲۰۱۳). فردی که خودتنظیمی زیادی دارد معتقد است که می‌تواند به‌طور مؤثر با رویدادها و شرایطی که مواجه می‌شود، برخورد کند. از آنجایی که او در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارد، در تکلیف‌ها استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کند. این‌گونه افراد از اشخاصی که خودتنظیمی کمی دارند، به توانایی‌های خود اطمینان بیشتری داشته و تردید کمی نسبت به خوددارند. آن‌ها مشکلات را چالش می‌بینند و نه تهدید و فعالانه موقعیت‌های جدید را جستجو می‌کنند. خودتنظیمی زیاد، ترس از شکست را کاهش می‌دهد، سطح آرزو را بالا می‌برد و توانایی‌های مسئله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد. میان انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی، رابطه تداخلی و تعاملی وجود دارد. معمولاً دانش‌آموزان با خودتنظیمی بالا به موفقیت‌های چشم‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی دست می‌یابند (کلاسن و تزه، ۲۰۱۴).

یکی دیگر از متغیرهای این پژوهش ارزشگذاری تکالیف است. ارزش کار یا تکلیف ۳، مفهومی است که اهمیت، سودمندی یا علاقه‌ای را که دانش‌آموز به یک کار خاص نسبت می‌دهد، نشان می‌دهد. تلاش انگیزشی بستگی به اهمیتی دارد که دانش‌آموز برای تکمیل کار قائل است. اندروز و آیکنز (۲۰۱۹) گزارش می‌دهند دانش‌آموزانی که به تکالیف خود ارزش زیادی می‌دهند، علاقه بیشتری به آموزش داشته و عملکرد تحصیلی

مهمترین عوامل تاثیر گذار بر عملکرد تحصیلی و یادگیری پایدار فراگیران است (بندورا، ۲۰۰۱).

به طور کلی، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی می‌تواند با تقویت مؤلفه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری نقش مؤثری در توسعه یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکالیف دانش‌آموزان داشته باشد. با این حال، هنوز پژوهش‌های بیشتری برای بررسی همزمان این سه متغیر در بافت‌های مختلف آموزشی مورد نیاز است.

با وجود گسترش مطالعات در حوزه روان‌شناسی تربیتی و به‌ویژه در چارچوب یادگیری خودتنظیم‌شده، بررسی پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که هنوز خلأهای قابل‌توجهی در تبیین نقش راهبردهای یادگیری تعاملی وجود دارد. نخست، پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که اگرچه تعاملات یادگیری، به‌ویژه در محیط‌های دیجیتال و ترکیبی، با خودتنظیمی ارتباط معناداری دارند، اما چگونگی اثرگذاری انواع مختلف تعاملات آموزشی بر فرایندهای خودتنظیمی هنوز به‌طور دقیق مشخص نشده است و این حوزه نیازمند پژوهش‌های تجربی عمیق‌تری است (پانادرو، ۲۰۱۷؛ هایکین و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، با وجود تأکید فراوان بر اهمیت متغیرهای انگیزشی در یادگیری، هنوز رابطه یکپارچه بین یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزش‌گذاری تکالیف به‌صورت همزمان و در قالب یک مدل منسجم کمتر مورد بررسی قرار گرفته است و اغلب مطالعات این متغیرها را به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند (برانسن و همکاران، ۲۰۲۲؛ فرناندز اورتوبه و همکاران، ۲۰۲۴). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که اگرچه راهبردهای یادگیری تعاملی می‌توانند به بهبود خودتنظیمی منجر شوند، اما سازوکارهای میانجی و تعدیل‌گر این رابطه، مانند ویژگی‌های فردی یادگیرندگان و شرایط محیطی، هنوز به‌طور کامل تبیین نشده‌اند (برودبنت و همکاران، ۲۰۲۳؛ مازندارانی، ۲۰۲۴). بخش قابل توجهی از پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه در محیط‌های دانشگاهی یا بسترهای یادگیری آنلاین متمرکز بوده و کمبود مطالعات مداخله‌ای و نیمه‌آزمایشی در محیط واقعی مدارس، به‌ویژه در نظام‌های آموزشی در حال توسعه، مشاهده می‌شود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با محدودیت مواجه می‌کند (هایکین

بهتری دارند. پیتسما و وان در وین (۲۰۰۹) نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که ارزش بالایی را برای یک کار آموزشی قائل می‌شوند، دارای انگیزه بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی هستند که ارزش پایینی را برای تکالیف آموزشی خود در نظر می‌گیرند. جو و همکاران (۲۰۱۳) نیز بیان می‌کنند که ارزش‌گذاری تکالیف پیش‌بینی کننده رضایت دانش‌آموزان از انجام تکالیف است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک شایستگی دانش‌آموزان با ارزش‌گذاری تکالیف رابطه مثبت دارد؛ به‌طوری که دانش‌آموزانی که خود را توانمندتر می‌دانند، ارزش بیشتری برای تکالیف قائل هستند و انگیزش و درگیری بیشتری در انجام آن‌ها از خود نشان می‌دهند (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲).

یادگیری تعاملی با ایجاد فرصت‌های مشارکت فعال دانش‌آموزان، موجب تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی و خودارزیابی شده و در نتیجه توانایی آنها در ارزش‌گذاری مؤثر تکالیف تحصیلی بهبود می‌یابد (فین و همکاران، ۲۰۲۵). نظریه‌پردازان تدریس موفق و مدیریت اثربخش کلاس درس معتقدند که وجود روش‌های یادگیری فعال، تعامل مؤثر میان معلم و دانش‌آموز و ایجاد جو سالم کلاس و مدرسه باعث بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری می‌شود (هانسون و موزر، ۲۰۰۳). یادگیری تعاملی با تمرکز بر مشارکت فعال دانش‌آموزان، همکاری همسالان و بازخورد مستمر، باعث افزایش مسئولیت‌پذیری یادگیرنده در فرآیند یادگیری و تقویت مهارت‌های خودنظارتی و خودکنترلی می‌شود (گیلیس، ۲۰۱۶). مطالعات داخلی و بین‌المللی نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای تعاملی باعث بهبود معنادار خودتنظیمی تحصیلی و یادگیری خودراهبر می‌شود و دانش‌آموزان در این محیط‌ها انگیزش و نگرش مثبت‌تری نسبت به یادگیری دارند (زیمین، ۲۰۰۲). همچنین، مشارکت فعال دانش‌آموزان در تکالیف و فعالیت‌های کلاسی، باعث افزایش ارزش‌گذاری تکالیف و درک اهمیت آنها در دستیابی به اهداف یادگیری می‌شود (پینتریچ، ۲۰۰۴).

همانطور که اشاره شد، امروزه یادگیری تعاملی در بین بعضی از دانش‌آموزان از جایگاه مناسبی برخوردار نیست. یکی از دلایل مهم که می‌توان برای این مسأله ابراز داشت، عدم استفاده از روش‌های تدریس مطلوب و تعاملی پایین در مطالعه یادگیری خودراهبر در بین دانش‌آموزان می‌باشد که می‌تواند در درازمدت صدمات جبران‌ناپذیری وارد نماید. طبق آنچه که نظریه شناختی- اجتماعی بیان می‌کند، یادگیری تعاملی یکی از

شهرستان بندر خمیر است. لذا فرضیه اصلی تحقیق به شرح زیر می‌باشند:

آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر خمیر موثر است.

روش

تحقیق حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر خمیر انجام شد. از نظر ماهیت داده‌های جمع‌آوری شده، جزو مطالعات کمی، از حیث هدف، جزو مطالعات کاربردی و از نظر شیوه، یک مطالعه نیمه تجربی طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر خمیر بود. برای انتخاب نمونه، ابتدا تمام مدارس پسرانه پایه ششم شهر شماره‌گذاری شدند و یک فهرست کامل از شش مدرسه موجود تهیه گردید. سپس، با استفاده از جدول اعداد تصادفی و یا نرم‌افزار تولید اعداد تصادفی، یک مدرسه به صورت تصادفی برای شرکت در پژوهش انتخاب شد. این روش اطمینان می‌دهد که احتمال انتخاب هر مدرسه برابر باشد و انتخاب نمونه تحت تأثیر سوگیری قرار نگیرد. پس از انتخاب مدرسه، تمام کلاس‌های پایه ششم آن مدرسه فهرست شد و یک کلاس به صورت تصادفی برگزیده شد. این کلاس به عنوان جامعه نمونه برای مطالعه در نظر گرفته شد. سپس، دانش‌آموزان کلاس انتخاب شده به صورت تصادفی در دو گروه مساوی شامل ۲۰ نفر تقسیم شدند؛ گروه آزمایش و گروه گواه. این تقسیم‌بندی تصادفی باعث شد که ویژگی‌های فردی و تحصیلی دانش‌آموزان بین دو گروه متوازن شود و هر تفاوت احتمالی در نتایج بتواند به تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی نسبت داده شود. این روش نمونه‌گیری، با استفاده از تصادفی‌سازی در سطح مدرسه، کلاس و فرد، یک نمونه نماینده از جامعه آماری را فراهم کرده و اعتبار نتایج پژوهش را افزایش می‌دهد. ۲۰ نفر در هر گروه (گروه آزمایش و گروه گواه) با توجه به محدودیت‌های عملی، ظرفیت کلاس و توصیه‌های پژوهشی در مطالعات آموزشی انتخاب شد. پژوهش‌های تجربی مشابه

و همکاران، ۲۰۲۳). برخی مطالعات نیز نشان داده‌اند که هنوز چالش‌هایی در زمینه ابزارهای سنجش متغیرهایی مانند خودتنظیمی و ارزش‌گذاری تکالیف وجود دارد و نیاز به استفاده از ابزارهای معتبر، پایا و بومی‌سازی شده احساس می‌شود (برودبنت و همکاران، ۲۰۲۳؛ پانادرو، ۲۰۱۷).

مرور تحقیقات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که یادگیری تعاملی در اغلب پژوهش‌ها با بهبود یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، نگرش مثبت به یادگیری و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان همراه بوده است. نتایج بیشتر مطالعات بیانگر برتری روش‌های تعاملی نسبت به روش‌های سنتی در ارتقای عملکرد تحصیلی و مؤلفه‌های شناختی و عاطفی یادگیری است. با این حال، برخی پژوهش‌ها تفاوت معناداری بین روش‌های تعاملی و غیرتعاملی گزارش نکرده‌اند که می‌تواند ناشی از تفاوت در شرایط اجرا، نوع درس و ویژگی‌های یادگیرندگان باشد. در مجموع، پیشینه پژوهش‌ها بر نقش مؤثر یادگیری تعاملی در تقویت یادگیری و توسعه توانمندی‌های آموزشی دانش‌آموزان تأکید دارد. با وجود انجام پژوهش‌های متعدد در زمینه یادگیری تعاملی و پیامدهای آن، بررسی پیشینه نشان می‌دهد که هنوز خلأهایی در این حوزه وجود دارد. نخست آن‌که بسیاری از پژوهش‌ها به صورت جداگانه به یادگیری تعاملی یا یادگیری خودراهبر/خودتنظیمی پرداخته‌اند و بررسی همزمان و نظام‌مند رابطه این متغیرها کمتر مورد توجه قرار گرفته است. دوم، نتایج متناقض برخی مطالعات داخلی و خارجی درباره میزان اثربخشی یادگیری تعاملی، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در بافت‌های آموزشی، پایه‌های تحصیلی و دروس مختلف را نشان می‌دهد. سوم، بخش قابل توجهی از تحقیقات با روش پیمایشی و ابزار پرسشنامه انجام شده و مطالعات مداخله‌ای و آزمایشی عمیق‌تر کمتر دیده می‌شود. بنابراین، انجام پژوهشی که به بررسی تأثیر یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر خودتنظیمی و ارزش‌گذاری تکالیف دانش‌آموزان در یک زمینه آموزشی مشخص بپردازد، می‌تواند به غنای ادبیات پژوهشی این حوزه کمک کند. در این پژوهش محقق به دنبال بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی

۳- پرسشنامه ارزشگذاری تکالیف^۵:

این پرسشنامه توسط پینترج، اسمیت، گارسیا و مکچی (۱۹۹۱) تدوین شد. برای اندازه گیری میزان ارزش تکلیف دانش‌آموزان می‌توان از خرده مقیاس ارزش تکلیف پینترج، اسمیت، گارسیا و مکچی در سال ۱۹۹۱ استفاده کرد. این خرده مقیاس دارای ۶ گویه می‌باشد که در طیف پنج لیکرتی از ۱ (کاملاً غلط) تا ۵ (کاملاً درست) تنظیم شده است. نمونه ای از ماده‌های آن عبارت است از: «فکر می‌کنم یادگیری مطالب درسی مفید باشد». نمونه ای از ماده‌های آن عبارت است از: «فکر می‌کنم یادگیری مطالب درسی مفید باشد». کمترین نمره برای این خرده مقیاس ۶ و بیشترین نمره ۳۰ می‌باشد. در پژوهش غلامعلی لواسانی، خضری آذر و امانی (۱۳۹۰) روی دانش‌آموزان دبیرستانی، به منظور تعیین روایی خرده مقیاس ارزش تکلیف، از روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) روی ماده‌های این خرده مقیاس انجام داده است. ضریب پایایی برای این خرده مقیاس در مطالعه پینترج و همکاران (۱۹۹۱) برابر با ۰/۹۰ بوده است. در پژوهش غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) که روی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد، ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مطالعه مقدماتی ۰/۸۷ و در مطالعه اصلی برای کل نمونه ۰/۸۸ گزارش شد. در پژوهش فریدونی (۱۳۹۲)، به منظور سنجش ضریب پایایی خرده مقیاس ارزش تکلیف از روش آلفای کرونباخ و تنصیف (اسپیرمن براون) استفاده شد که این ضرایب به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۳ حاصل گردید. همچنین روایی خرده مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تایید قرار گرفت.

۴- پکیج آموزشی یادگیری تعاملی^۶

به منظور اجرای آموزش، ۱۰ جلسه حدوداً ۹۰ دقیقه‌ای، در گروه آزمایش با روش یادگیری مشارکتی از نوع جیگ ساو و در گروه کنترل با روش تدریس سنتی سخنرانی به ارائه آموزش

نشان داده‌اند که گروه‌های ۲۰ تا ۳۰ نفره برای آزمایش‌های آموزشی کافی است تا بتوان اثرات مداخله آموزشی را به طور اولیه بررسی کرد و در عین حال امکان مدیریت آموزش و اندازه‌گیری دقیق متغیرها فراهم باشد.

در این پژوهش داده‌ها از طریق ابزار زیر جمع‌آوری گردید:

۱- پرسشنامه خودتنظیمی^۱

در این پژوهش به منظور سنجش خودتنظیمی دانش‌آموزان از پرسشنامه ۱۴ سؤالی بوفارد و همکاران که در سال ۲۱۹۹۵ طراحی شده است، استفاده شد. در این آزمون پاسخ به صورت یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت تهیه شده و شامل گزینه‌های کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌باشد، که به ترتیب دارای امتیاز ۵ تا ۱ هستند (کاملاً موافقم ۵ تا کاملاً مخالفم ۱). ضمناً این پرسشنامه سه مؤلفه انگیزشی، شناختی و فراشناختی را نیز اندازه می‌گیرد. ضمن اینکه مجموع نمرات هر فرد می‌تواند بین ۱۴ تا ۷۰ باشد. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ توسط کدیور ۰/۷۱ بدست آمده است. همچنین در پژوهشی دیگر، پایایی این پرسشنامه، از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو با بهره‌گیری از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شد.

۲- پرسشنامه یادگیری خود راهبر^۲

پرسشنامه یادگیری خودراهبر توسط فیشر و همکاران ۴ در سال (۲۰۰۱) به منظور سنجش خود راهبری افراد در یادگیری طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ سوال و شامل ۳ مؤلفه خودمدیریتی و تمایل به یادگیری و خودکنترلی می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (وقتی با مشکلی روبرو می‌شوم که نمی‌توانم آن را حل کنم به دنبال کمک می‌گردم) به سنجش خود راهبری افراد در یادگیری می‌پردازد.

4. Fisher, M. King, J & Tague, G. (2001)
5. Assignment Value Questionnaire (AVQ)
6. Jigsaw Interactive Learning Package

1. Self-Regulated Learning Questionnaire (SRLQ)
2. Buffard, M. Zimmerman, B. J & Martinez-Pons, M. (1995)
3. Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)

یافته‌ها

با توجه به ماهیت فرضیه‌ها و نوع متغیرها از آزمون‌های آماری زیر استفاده شده است. در این پژوهش از آمار توصیفی نظیر جداول توزیع فراوانی، میانگین، شاخص‌های گرایش مرکزی، پراکندگی و توزیع نمره‌ها استفاده شد و در بخش آمار استنباطی از تحلیل چند متغیری کوواریانس استفاده شده است.

شاخص‌های تمرکز و پراکنش میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه مربوط به نمرات خودتنظیمی، یادگیری خودراهنر و ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان در گروه‌های کنترل و آزمایش به شرح جدول ۲ بوده است. این اطلاعات مربوط به ۲۰ نفر اعضای گروه کنترل و ۲۰ نفر اعضای گروه آزمایش است.

درس مطالعات اجتماعی اقدام گردید. قبل از ارائه آموزش، در هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد و پس از اجرای دوره آموزشی، پس‌آزمون در بین دو گروه اجرا گردید.

روش یادگیری تعاملی جیگ ساو به دلیل تقویت همکاری، مسئولیت‌پذیری و تعامل فعال میان دانش‌آموزان، توانایی ارتقای یادگیری خودراهنر و خودتنظیمی و افزایش ارزشگذاری تکالیف را دارد؛ از این رو، این روش به‌عنوان شیوه‌ای مؤثر برای اجرای آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی انتخاب شد. داده‌های به دست آمده در سطح آمار توصیفی با استفاده از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی توصیف شده‌است و در سطح آمار استنباطی تحلیل چند متغیری کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

جدول ۱. ویژگی‌های توصیفی نمرات یادگیری خودراهنر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان

نوبت	شاخص	خودتنظیمی	یادگیری خودراهنر	ارزشگذاری تکالیف
آزمون	گروه آزمایش	گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل
پیش‌آزمون	۲/۲۹۴۱۱۸	۲/۷۲۹۴۱۲	۲/۹۱۷۶۷	۲/۶۷۷۴۹
میانگین	۲/۳۲۳۵۲۹	۲/۶۱۷۶۴۷	۲/۷۹۷۸۵	۲/۰۷۶۲۵
انحراف معیار	۰/۷۳۶۱۹۱	۰/۵۱۸۲۵۲	۰/۲۸۴۷۲۱	۰/۹۸۴۹۶۲
کمینه	۱/۱۷۶۵	۱/۸۸۲۴	۱/۱۴۴۸	۱/۵۳۰۹
بیشینه	۳/۷۶۴۷	۴/۰۵۸۸	۳/۰۴۳۸	۴/۴۵۹
پس‌آزمون	۳/۷۳۸۲۳۵	۲/۹۰۵۸۸۲	۳/۳۰۴۲۶	۲/۸۰۴۰۵
میانگین	۳/۹۴۱۱۷۶	۳/۰۲۹۴۱۲	۳/۳۷۳۴	۳/۶۵۱۳۵
انحراف معیار	۰/۹۹۹۰۸۴	۰/۷۳۶۰۴۳	۰/۰۸۹۸۳۳	۰/۹۸۸۲۸
کمینه	۱/۹۴۱۲	۱/۵۲۹۴	۱/۷۸۴۶	۱/۲۸۲۴
بیشینه	۵	۴/۴۱۱۸	۴/۷۱۲۳	۴/۰۳۵۸

مطابق با یافته‌های جدول ۱ مشاهده می‌شود که متوسط نمرات خودتنظیمی دانش‌آموزان در گروه آزمایش و در نوبت پیش‌آزمون برابر با ۲/۲۹۴۱ و در نوبت پس‌آزمون برابر با ۳/۷۳۸۲ بدست آمده که نشان از رشد قابل توجه نمرات دانش‌آموزان در این گروه است. میانگین نمرات خودتنظیمی دانش‌آموزان در گروه کنترل و در نوبت پیش‌آزمون برابر با ۲/۷۲۹۴ و در نوبت پس‌آزمون برابر با ۲/۹۰۵۸ بدست آمده است که اختلاف قابل توجهی را نشان

نمی‌دهد. همچنین متوسط نمرات یادگیری خودراهنر دانش‌آموزان گروه آزمایش در نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲/۹۱۷۶ و ۳/۳۰۴۲ بوده در حالی که این نمرات برای گروه کنترل به ترتیب برابر با ۲/۶۷۷۴ و ۳/۰۷۶۲ برآورد شده است. متوسط نمرات ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان گروه آزمایش در نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲/۰۷۶۲ و ۳/۶۵۱۳۵ بوده در حالی که این نمرات برای گروه کنترل به ترتیب

برابر با ۲/۸۲۵ و ۲/۷۴۵ برآورد شده است. این نتایج نشان می دهد که میزان خودتنظیمی، یادگیری خودراهبر و ارزشگذاری تکالیف توسط دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون دارای رشد قابل توجه بوده در حالی که نمرات برای دانش آموزان گروه کنترل اختلاف چندانی را منعکس نمی کند.

در ادامه به آزمون فرضیه های تحقیق پرداخته می شود. به منظور آزمون فرضیه ها با توجه به ماهیت داده ها و نوع آزمون، از آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره و چندمتغیره استفاده شده است.

پیش از انجام آزمون، با توجه به پارامتری بودن نوع آزمونها، برقراری فرض نرمال بودن توزیع مقادیر متغیرها اساسی است. به این منظور از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر بوده است. با توجه به پارامتری بودن آزمون تحلیل کواریانس، پیش از انجام آزمون، فرض نرمال بودن توزیع تجربی مقادیر این شاخص از طریق آزمون کلموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفته که نتایج آن به شرح جدول ۲ بوده است.

جدول ۲. نتایج آزمون نرمالیتی مقادیر متغیرها

گروه	متغیر	آماره آزمون	معناداری	نتیجه
آزمایش	ارزشگذاری تکالیف	۰/۶۷۸	۰/۷۴۷	نرمال
	خودتنظیمی	۰/۷۷۲	۰/۵۹۱	نرمال
	یادگیری خودراهبر	۰/۷۷۷	۰/۵۹۴	نرمال
کنترل	ارزشگذاری تکالیف	۰/۵۵۶	۰/۹۱۷	نرمال
	خودتنظیمی	۰/۵۱۲	۰/۹۵۶	نرمال
	یادگیری خودراهبر	۰/۹۴۵	۰/۳۳۴	نرمال

با استناد به سطوح معناداری بدست آمده برای آزمون کلموگروف-اسمیرنوف که برای تمامی متغیرها در هر دو گروه کنترل و آزمایش بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بوده است فرض نرمال بودن توزیع تجربی مقادیر هر سه متغیر ارزشگذاری تکالیف، یادگیری خودراهبر و خودتنظیمی در دو گروه آزمایش و کنترل مورد تایید قرار گرفته است. لذا انجام آزمون پارامتری تحلیل کواریانس برای آزمون فرضیه های تحقیق بلامانع است.

برای انجام آزمون فرضیه اصلی تحقیق در راستای تعیین اثربخشی استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر

یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش آموزان از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شده است. در این آزمون فرض عدم وجود تفاوت بین مقادیر هر سه متغیر در بین گروه ها و سپس در نوبت های آزمون به صورت چندمتغیره بررسی شده است. پیش از انجام این آزمون، فرض برابری واریانس نمرات در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون از طریق آزمون لون مورد آزمون قرار گرفته که نتایج آن به شرح جدول ۳ بوده است.

جدول ۳. نتایج آزمون برابری واریانس نمرات متغیرها در نوبت های آزمون

آزمون	متغیر	آماره آزمون F	معناداری
برابری واریانس	ارزشگذاری تکالیف	۰/۰۷۲	۰/۷۹
لون	خودتنظیمی	۱/۱۳۶	۰/۲۹۳
	یادگیری خود راهبر	۰/۰۳۱	۰/۸۶۱

با توجه به سطوح معناداری آزمون لون برای مقایسه واریانس نمرات متغیرهای مورد آزمون در نوبت های پیش آزمون و

پس آزمون، مشاهده می شود که سطوح معناداری این آزمون برای هر سه متغیر ارزشگذاری تکالیف ($p\text{-value} = ۰/۷۹$)،

و سایر عوامل محیطی اثرگذار بر روی نمرات از نظر آماری در هر دو نوبت آزمون یکسان بوده اند .

جدول ۴ نتایج آزمون اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی را بر روی سه متغیر یادگیری خودراهبر ، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف را نشان می دهد.

خودتنظیمی ($p\text{-value} = ۰/۲۹۳$) و یادگیری خودراهبر ($p\text{-value} = ۰/۸۶۱$) بزرگتر از خطای $۰/۰۵$ بدست آمده و فرض برابری واریانس نمرات در بین نوبت های آزمون مورد تایید قرار گرفته است. با توجه به برابری واریانس نمرات در نوبت های آزمون، می توان نتیجه گرفت که تغییرات ایجاد شده در مقادیر متغیرها در این دو نوبت را تنها می توان به معیار تمایز آنها (آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی خودراهبر) نسبت داد

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره

منبع اثر	آزمون	مقدار آماره	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
ارزشگذاری تکالیف گروه کنترل	اثر پیلای ^۱	۰/۰۸۳	۰/۹۹۹	۰/۴۰۶	۰/۰۸۳
	لانداى ويلکس ^۲	۰/۹۱۷	۰/۹۹۹	۰/۴۰۶	۰/۰۸۳
	اثر هتلینگ ^۳	۰/۰۹۱	۰/۹۹۹	۰/۴۰۶	۰/۰۸۳
خودتنظیمی گروه کنترل	بزرگترین ریشه روی ^۴	۰/۰۹۱	۰/۹۹۹	۰/۴۰۶	۰/۰۸۳
	اثر پیلای	۰/۱۱۹	۱/۴۸۸	۰/۲۳۶	۰/۱۱۹
	لانداى ويلکس	۰/۸۸۱	۱/۴۸۸	۰/۲۳۶	۰/۱۱۹
	اثر هتلینگ	۰/۱۳۵	۱/۴۸۸	۰/۲۳۶	۰/۱۱۹

نوبت پس آزمون شده است. از این رو می توان نتیجه گرفت که روند تغییر در نمرات ارزشگذاری تکالیف، خودتنظیمی و یادگیری خودراهبر دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون متفاوت بوده است. بنابراین فرضیه اصلی تحقیق در سطح خطای $۰/۰۵$ تایید شده است و می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر ارزشگذاری تکالیف، خودتنظیمی و یادگیری دانش آموزان تاثیر دارد و با توجه متوسط نمرات حاصل شده از ارزیابی میزان ارزشگذاری تکالیف، خودتنظیمی و یادگیری خودراهبر دانش آموزان می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی موجب افزایش معنادار نمرات دانش آموزان گروه آزمایش در هر سه متغیر شده است.

برای انجام آزمون فرضیه فرعی اول تحقیق در راستای تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر دانش آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات یادگیری دانش آموزان در دو نوبت

باتوجه به سطح معناداری بدست آمده برای هریک از آزمون های اثر پیلای، لانداى ويلکس، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی که هر ۴ آزمون، یک مفهوم مشترک را مورد آزمون قرار می دهند، مشاهده می شود که سطح معناداری آزمون برای اثرات گروه کنترل در هر سه متغیر ارزشگذاری تکالیف ($p\text{-value} = ۰/۴۰۶$) و یادگیری خودتنظیمی ($p\text{-value} = ۰/۲۳۶$) و یادگیری خودراهبر ($p\text{-value} = ۰/۶۶۷$) بزرگتر از خطای $۰/۰۵$ بوده و نشان از عدم وجود اختلاف بین مقادیر نمرات این متغیرها برای گروه کنترل در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون دارد. در حالی که سطح معناداری اثر نوبت آزمون که نشان دهنده اختلاف بین مقادیر نمرات بدست آمده برای دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون است، کوچکتر از خطای $۰/۰۵$ بدست آمده ($p\text{-value} = ۰/۰۰۰$) و نشان می دهد که استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی منجر به ایجاد اختلاف معنادار در نمرات هر سه متغیر ارزشگذاری تکالیف، خودتنظیمی و یادگیری خودراهبر دانش آموزان گروه آزمایش در

1. Pillai's Trace
2. Wilks' Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در بین گروه‌های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت است. جدول ۵ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره برای یادگیری خودراهبر

منبع تغییر	میانگین مربعات	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
مدل	۱۵/۲۱۷	۲/۹۸۸	۰/۰۳۲	۰/۲۵۵
نمرات گروه کنترل	۰/۰۰۹	۰/۰۰۲	۰/۹۶۷	۰/۰۰۰
نوبت آزمون	۵۵/۸۲۰	۱۰/۹۶۱	۰/۰۰۲	۰/۲۳۸
خطا	۵/۰۹۳	—	—	—

از این رو با توجه به مقادیر متوسط یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان که در بخش آمار توصیفی نیز گزارش شد، می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر روی یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته و موجب افزایش معنادار یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است. از این رو فرضیه فرعی اول تحقیق در سطح خطای ۰/۰۵ مورد تایید قرار گرفته است.

برای انجام آزمون فرضیه فرعی دوم تحقیق در راستای تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات خودتنظیمی دانش‌آموزان در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در بین گروه‌های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت است. جدول ۶ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

با توجه به سطح معناداری بدست‌آمده برای مدل کلی مورد آزمون ($p\text{-value} = ۰/۰۳۲$) که کوچکتر از ۰/۰۵ بوده می‌توان نتیجه گرفت که مدل تحلیل کواریانس در تبیین تغییرات نمرات یادگیری دانش‌آموزان، مناسب بوده است و ضریب تعیین مدل نیز نشان می‌دهد که این مدل توانسته ۲۵/۵ درصد از تغییرات موجود در یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان را کنترل و تبیین نماید. سطح معناداری اثر یادگیری در گروه کنترل بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p\text{-value} = ۰/۹۶۷$) که نشان از عدم وجود اختلاف معنادار بین یادگیری دانش‌آموزان گروه کنترل در نوبت‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارد. از طرفی سطح معناداری اثر نوبت آزمون بر روی یادگیری دانش‌آموزان گروه آزمایش کوچکتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p\text{-value} = ۰/۰۰۲$) که نشان می‌دهد میزان یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان گروه آزمایش که از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی برای آنها استفاده شده، در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون اختلاف معناداری داشته است.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره برای خودتنظیمی

منبع تغییر	میانگین مربعات	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
مدل	۶/۳۱۵	۸/۸۹۱	۰/۰۰۰	۰/۵۰۴
نمرات گروه کنترل	۲/۹۲۰	۴/۱۱۱	۰/۰۵۳	۰/۱۰۵
نوبت آزمون	۱۴/۸۵۸	۲۰/۹۲۰	۰/۰۰۰	۰/۳۷۴
خطا	۰/۷۱۰	—	—	—

خودتنظیمی دانش‌آموزان، مناسب بوده است و ضریب تعیین مدل نیز نشان می‌دهد که این مدل توانسته ۵۰/۴ درصد از تغییرات موجود در خودتنظیمی دانش‌آموزان را کنترل و تبیین نماید. سطح

با توجه به سطح معناداری بدست‌آمده برای مدل کلی مورد آزمون ($p\text{-value} = ۰/۰۰۰$) که کوچکتر از ۰/۰۵ بوده می‌توان نتیجه گرفت که مدل تحلیل کواریانس در تبیین تغییرات نمرات

دانش‌آموزان تاثیر معناداری داشته و موجب افزایش معنادار خودتنظیمی دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است. از این رو فرضیه فرعی دوم تحقیق در سطح خطای ۰/۰۵ مورد تایید قرار گرفته است.

برای انجام آزمون فرضیه فرعی سوم تحقیق در راستای تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در بین گروه‌های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت است. جدول ۷ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره برای ارزشگذاری تکالیف

منبع تغییر	میانگین مربعات	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
مدل	۸/۳۹۸	۱۵/۵۸۹	۰/۰۰۰	۰/۶۴۰
نمرات گروه کنترل	۰/۰۰۱	۰/۰۰۲	۰/۹۶۸	۰/۰۰۰
نوبت آزمون	۲۶/۷۸۴	۴۹/۷۱۷	۰/۰۰۰	۰/۵۸۷
خطا	۰/۵۳۹	-	-	-

ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان گروه آزمایش کوچکتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p\text{-value} = ۰/۰۰۰$) که نشان می‌دهد میزان ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان گروه آزمایش که از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی برای آنها استفاده شده، در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون اختلاف معناداری داشته است. با توجه به مقادیر متوسط ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان، می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر روی ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان تاثیر معناداری داشته و موجب افزایش معنادار ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است. از این رو فرضیه فرعی سوم تحقیق در سطح خطای ۰/۰۵ مورد تایید قرار گرفته است.

تجربی مرور شده در این پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری خودراهبر به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی در نظام‌های آموزشی نوین، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. با این حال، شواهد بیانگر آن است که بسیاری از دانش‌آموزان دوره ابتدایی، به‌ویژه در پایه ششم، در

معناداری اثر خودتنظیمی در گروه کنترل بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p\text{-value} = ۰/۰۵۳$) که نشان از عدم وجود اختلاف معنادار بین خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه کنترل در نوبت‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارد. از طرفی سطح معناداری اثر نوبت آزمون بر روی خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آزمایش کوچکتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p = ۰/۰۰۰$) که نشان می‌دهد میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آزمایش که از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی برای آنها استفاده شده، در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون اختلاف معناداری داشته است. از این رو با توجه به مقادیر متوسط خودتنظیمی دانش‌آموزان، می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر روی خودتنظیمی

با توجه به سطح معناداری بدست آمده برای مدل کلی مورد آزمون ($p\text{-value} = ۰/۰۰۰$) که کوچکتر از ۰/۰۵ بوده می‌توان نتیجه گرفت که مدل تحلیل کواریانس در تبیین تغییرات نمرات ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان، مناسب بوده است و ضریب تعیین مدل نیز نشان می‌دهد که این مدل توانسته ۶۴ درصد از تغییرات موجود در ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان را کنترل و تبیین نماید. سطح معناداری اثر ارزشگذاری تکالیف در گروه کنترل بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p = ۰/۹۶۸$) که $\text{value} =$ که نشان از عدم وجود اختلاف معنادار بین ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان گروه کنترل در نوبت‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارد. از طرفی سطح معناداری اثر نوبت آزمون بر روی

نتیجه گیری و بحث

هدف از انجام این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان بود که نتایج نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بر یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی و ارزشگذاری تکالیف دانش‌آموزان موثر بود. یافته‌های نظری و

همسالان، موجب افزایش درک اهمیت تکالیف و در نتیجه ارتقای ارزش‌گذاری آن‌ها می‌شود (پینتریچ، ۲۰۰۴). با وجود این، عدم بهره‌گیری کافی از روش‌های تدریس تعاملی در برخی محیط‌های آموزشی، می‌تواند مانعی جدی در مسیر پرورش این مهارت‌ها باشد. تأکید بیش از حد بر روش‌های سنتی و انتقال‌محور، نقش فعال دانش‌آموز را کمرنگ کرده و فرصت‌های لازم برای توسعه مهارت‌های خودتنظیمی و یادگیری مستقل را محدود می‌سازد. این در حالی است که بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی، تعاملات آموزشی و محیط یادگیری از عوامل کلیدی در شکل‌گیری رفتارهای یادگیری مؤثر محسوب می‌شوند (بندورا، ۲۰۰۱).

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که تقویت یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان مستلزم توجه هم‌زمان به سه مؤلفه اساسی است: خودتنظیمی، ارزش‌گذاری تکالیف و بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری تعاملی. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که معلمان با طراحی فعالیت‌های مشارکتی، استفاده از روش‌های تدریس فعال، ارائه بازخوردهای سازنده و آموزش راهبردهای خودتنظیمی، زمینه رشد این مهارت‌ها را در دانش‌آموزان فراهم سازند. همچنین، بازنگری در برنامه‌های درسی و تأکید بر رویکردهای یادگیرنده‌محور می‌تواند نقش مهمی در ارتقای کیفیت یادگیری و پرورش یادگیرندگان مستقل و توانمند ایفا کند.

باتوجه به یافته‌های فرضیه‌های تحقیق، پیشنهادهایی در راستای کاربرد نتایج ارائه می‌گردد که این پیشنهادها به شرح ذیل بوده اند:

- باتوجه به یافته‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی بیش از پیش مورد توجه معلمان قرار گیرد. همچنین به منظور بهبود سطح خودتنظیمی دانش‌آموزان، به ارائه تکالیف درسی در قالب محتوای چندرسانه‌ای و انجام تکالیف در همین قالب پرداخته شود. خودتنظیمی دانش‌آموزان در حل مسائل با استفاده روش‌های تدریس تعاملی آموزش می‌تواند به القای حس توانگری دانش‌آموزان و خودتنظیمی آنان کمک بسزایی نماید. در نهایت توصیه می‌گردد به منظور بهبود سطح ارزش‌گذاری تکالیف توسط دانش‌آموزان، ارائه تکالیف متنوع در قالب برگرفتن محتوای آموزشی تعامل محور کارشناسی شده مورد توجه مدیران و معلمان قرار گیرد. باتوجه به نتایج تحقیق و بررسی‌های انجام شده بر روی یافته‌های فرضیات تحقیق، کاستی‌هایی در علت یابی نتایج تحقیق ارزیابی و شناسایی گردید

مهارت‌های مرتبط با خودراهبری، از جمله خودتنظیمی و ارزش‌گذاری تکالیف، با ضعف‌هایی مواجه‌اند. این مسئله می‌تواند پیامدهایی همچون کاهش انگیزش، ناتوانی در برنامه‌ریزی مؤثر و افت عملکرد تحصیلی را به دنبال داشته باشد (فین و همکاران، ۲۰۲۵؛ هان و همکاران، ۲۰۲۵).

در تبیین این وضعیت، نقش خودتنظیمی به‌عنوان یکی از پیش‌نیازهای اساسی یادگیری خودراهبر برجسته می‌شود. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۶)، باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود، نقش مهمی در میزان تلاش، پایداری و عملکرد وی دارد. دانش‌آموزانی که از خودتنظیمی بالاتری برخوردارند، نه تنها در مواجهه با چالش‌های یادگیری عملکرد بهتری دارند، بلکه با نگرش مثبت‌تری به تکالیف نگرسته و آن‌ها را فرصتی برای رشد تلقی می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های لی (۲۰۱۳) و کلاسن و تره (۲۰۱۴) همسو است که نشان می‌دهند خودتنظیمی بالا با افزایش انگیزش پیشرفت، بهبود مهارت‌های شناختی و عملکرد تحصیلی بهتر همراه است. از سوی دیگر، ارزش‌گذاری تکالیف به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم انگیزشی، تأثیر قابل‌توجهی بر میزان درگیری و تلاش دانش‌آموزان در فرایند یادگیری دارد. بر اساس شواهد موجود، دانش‌آموزانی که برای تکالیف خود ارزش بیشتری قائل‌اند، نه تنها علاقه و انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند، بلکه از عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری نیز برخوردارند (اندروز و آیکنز، ۲۰۱۹؛ پیتمسا و وان در وین، ۲۰۰۹). همچنین، رابطه مثبت میان ادراک شایستگی و ارزش‌گذاری تکالیف (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲) نشان می‌دهد که تقویت باورهای خودکارآمدی می‌تواند به‌طور غیرمستقیم موجب افزایش ارزش ادراک‌شده تکالیف و در نتیجه بهبود کیفیت یادگیری شود.

در این میان، یادگیری تعاملی به‌عنوان یک رویکرد آموزشی اثربخش، نقش واسطه‌ای و تسهیل‌گر در تقویت خودتنظیمی، یادگیری خودراهبر و ارزش‌گذاری تکالیف ایفا می‌کند. محیط‌های یادگیری تعاملی با فراهم کردن فرصت مشارکت فعال، تعامل با همسالان و دریافت بازخورد مستمر، زمینه رشد مهارت‌های فراشناختی، خودنظارتی و مسئولیت‌پذیری را فراهم می‌آورند (گیلیس، ۲۰۱۶). این یافته‌ها با دیدگاه هانسون و موزر (۲۰۰۳) و نیز نتایج پژوهش‌های زیرمن (۲۰۰۲) همخوانی دارد که نشان می‌دهند استفاده از راهبردهای تعاملی، موجب بهبود معنادار در خودتنظیمی و یادگیری خودراهبر می‌شود. همچنین، مشارکت فعال در فعالیت‌های کلاسی و تعامل مستمر با معلم و

- محدود بودن تحقیق به یک جنسیت (پسر) در صورتی که اگر پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر هم انجام می‌شد امکان سنجش متغیرها در ابعاد مختلف بود.
- عدم امکان کنترل همه متغیرهای مزاحم یا اثرگذار محیطی و فردی در متغیرهای اصلی تحقیق.
- عدم امکان استفاده از حجم بالای نمونه

تعارض منافع: «هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

مشارکت‌های نویسندگان: در این پژوهش مشارکت نویسندگان به صورت مساوی بوده است.

که به منظور ارزیابی‌های دقیق‌تر این موارد، پیشنهادهای زیر به منظور انجام تحقیقات آتی ارائه گردیده است:
- نقش آموزش مبتنی بر راهبردهای تعاملی در سودمندی درک شده توسط معلمان و والدین مورد ارزیابی قرار گیرد.
- اثر ویژگی‌های شخصیتی مانند برونگرایی، گشودگی در برابر تجربه، روان رنجوری و ... در میزان اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری تعاملی مورد مطالعه قرار گیرد.
بی‌شک در فرآیند انجام هرگونه تحقیق و پژوهش علمی، در هر نوع و سطحی، یک سری علل و عواملی وجود دارند که بعنوان مانع، باعث کندی سرعت محقق و تحقیق جهت دستیابی به هدف می‌گردند که از این موانع می‌توان به عنوان محدودیت‌های پژوهش یاد کرد:

References

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Broadbent, J. Panadero, E. Lodge, J. M. Fuller-Tyszkiewicz, M. (2023). The self-regulation for learning online (SRL-O) questionnaire. *Educational Technology Research and Development*, 71 (1), 135-163. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09319-6>
- Eccles, J. S. Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Fernández Ortube, A. Panadero, E. Dignath, C. (2024). Self-regulated learning interventions for pre-service teachers: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 36, 113.
- Finn, A. Fitzgibbon, C. Fonda, N. Gosling, C. M. (2025). Self-directed learning and the student learning experience in undergraduate clinical science programs: A scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, 30, 973-1005. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10383-7>.
- Fisher, R. (2001). Teaching thinking to children. Translated by M. Safaei-Moghaddam & A. Najarian (2016). Rasesh Publications.
- Gillis, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. In *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 3). DOI: 10.1037/13275-005
- Han, I. (2025). Development of self-directed learning readiness of English language learners through mobile-assisted problem-based learning. *International Journal of Educational Research*, 133, 102729. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102729>
- Andrews, S. E. Aikens, M. L. (2018). Life science majors' math-biology task values relate to student characteristics and predict the likelihood of taking quantitative biology courses. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 19(2). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i2.1589>
- Bransen, D. Govaerts, M. J. B. Panadero, E. (2022). Putting self-regulated learning in context: Integrating self-, co-, and socially shared regulation of learning. *Medical Education*, 56 (1), 29-36. <https://doi.org/10.1111/medu.14566>

- Fereydouni, L. (2013). Comparison of task self-regulation components (task value, metacognition, effort, and persistence) among female students in the second grade of middle school and the second grade of high school in gifted and regular schools in Ahvaz (Master's thesis). Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/3e32784a948fb93383fd052c0d964ad7>
- Fisher, M. King, J. & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516–525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0580>
- Hanson, A. Moser, K. (2003). Active learning increases student engagement and improves learning. *Educational research and practice resources*. Retrieved from https://www.d11.enus.nina.az/Active_learning.html
- Heikkinen, S. Saqr, M. Malmberg, J. Järvelä, S. (2023). Supporting self-regulated learning with learning analytics interventions: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28, 3059–3088. (<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11281-4>)
- Hosseinitabaghdehi, L. salehi, M. (1397) "Relationship between Self-directed Learning and Self-efficacy of Students with the mediator role of information literacy." *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 8(31): 21-45. <https://sanad.iau.ir/Journal/ictedu/Article/1006371>
- Joo, Y. J. Lim, K. Y. Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcomes in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149–158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027>
- Klassen, R. M. Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Lavasani, G. A., Khezri Azar, M., & Amani, J. (2021). Gender differences in self-efficacy, achievement goals, task value, cognitive engagement, and mathematics achievement. **Social Psychological Studies of Women*, 1(9), 7–32. <https://www.sid.ir/paper/66191>
- Lee, J. Lee, M. Bong, M. (2013). High value with low perceived competence as an amplifier of self-worth threat. In D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 205–231). Charlotte, NC: Information Age. <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-motivation-and-learning/selfefficacy-in-learning/7F76B577F3A336A71FE6A2E52A125267>
- Mazandarani, O. (2024). Self-regulated learning in ESL/EFL contexts: A methodological exploration. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 11-18. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03617-x>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Peetsma, T. T. D. Van der Veen, I. (2009). Influencing students' motivation for school: The case for first-year students in the Netherlands in the lowest level of secondary school. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary*

motivation research: From global to local perspectives (pp. 299–320). Hogrefe & Huber.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

Wigfield, A. Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Yamagata-Lynch, L. C. Do, J. Skutnik, A. L. Thompson, D. J. Stephens, A. F. Tays, C. A. (2015). Design lessons about participatory self-directed online learning in a graduate-level instructional technology course. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(2), 178–189. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09919-5>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64 -70.

The reviewing must be carried out upon scientific documents and any self, professional, religious and racial opinion is prohibited.

Accurate review and declaration of the article's strengths and weaknesses through a clear, educational and constructive method.

Responsibility, accountability, punctuality, interest, ethics adherence and respect to others' right.

Not to rewrite or correct the article according to his/her personal interest.

Be sure of accurate citations. Also reminding the cases which haven't been cited in the related published researches.

Avoid of express the information and details of articles.

Reviewers should not benefit new data or contents in favor of/against personal researches; even for criticism or discrediting the author (s). The reviewer is not permitted to reveal more details after a reviewed article being published.

Reviewer is prohibited to deliver an article to another one for reviewing except with permission of editor-in-chief. Reviewer and co-reviewer's identification should be noted in each article's documents.

Reviewer shouldn't contact with the author (s). Any contact with the authors should be made through the editorial office.

Trying to report "research and publication misconduct" and submitting the related documents to editor-in-chief.

5. Editorial Board Responsibilities

Journal maintenance and quality improvement are the main aims of editorial board.

Editorial board should introduce the journal to universities and international communities and publish the articles of other universities and international societies on their priority.

Editorial board must not have quota and excess of their personal article publishing.

Editorial board is responsible for selecting the reviewers as well as accepting or rejecting on article after reviewers' comments.

Editorial board should be well-known experts with several publications. They ought to be responsible, accountable, truth, adhere to professional ethics and contribute to improve journal aims.

Editorial board is expected to have a database of suitable reviewers for journal and to update the information regularly.

Editorial board should try to aggregate qualified moral, experienced and well-known reviewers

Editorial board should welcome deep and reasonable reviews, and prevent superficial and poor reviews, and deal with one-sided and contemptuous reviews.

Editorial board should record and archive the whole review's documents as scientific documents and to keep confidentially the reviewers' name.

Editorial board must inform the final result of review to corresponding author immediately.

Editorial board should keep the article's contents confidentially and do not disclose its information to others.

Editorial board ought to prevent any conflict of interests due to any personal, commercial, academic and financial relations which may impact on accepting and publishing the presented articles.

Editor-in-chief should check each type of research and publication misconduct which reviewers report seriously.

If a research and publication misconduct occurs in an article, editor-in-chief should omit it immediately and inform indexing databases or audiences.

In the case of being a research and publication misconduct, editorial board is responsible to represent a corrigendum to audiences rapidly.

Editorial board must benefit of audiences' new ideas in order to improve publication policies, structure and content quality of articles.

References

1. "Standard Ethics", approved by Vice-Presidency for Research & Technology, the Ministry of Science, Research and Technology.
2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, [www. publicationethics-. org](http://www.publicationethics-.org).

Payame Noor University Research Journals' Publication Ethics

This publication ethics is a commitment which draws up some moral limitations and responsibilities of research journals. The text is adapted according to the “Standard Ethics”, approved by the Ministry of Science, Research and Technology, and the publication principles of Committee on Publication Ethics (COPE).

1. Introduction

Authors, Reviewers, editorial boards and editor-in-chiefs ought to know and commit all principles of research ethics and related responsibilities. Article submission, review of reviewers and editor-in-chief's acceptance or rejection, are considered as journals law compliance otherwise the journals have all the rights.

2. Authors Responsibilities

Authors should present their works in accordance with journal's standards and title.

Authors should ensure that they have written their original works/researches. Their works/researches should also provide accurate data, underlying other's references.

Authors are responsible for their works' accuracy.

Note 1: Publishing an article is not known as acceptance of its contents by journal.

Duplicate submission is not accepted. In other words, none of the article's parts, should not carry on reviewing or publishing elsewhere.

Overlapping publication, where the author uses his/her previous findings or published date with changes, is rejected.

Authors are asked to have authors' permission for an accurate citation. When using ones direct speech, a quotation mark (“ ”) is necessary.

Corresponding author should ensure that the complete information of all involved authors in the article.

Note 2: Do not write the statement of “Gift Authorship” and do not omit the statement of “Ghost Authorship”.

Corresponding author is responsible for the priorities of co-authors after their approval.

Paper submission means that all of the authors have satisfied whole financial and local supports and have introduced them.

Author (s) is/are responsible for any fault or inaccuracy of the article and in this case, journal's authorities should be informed immediately.

Author (s) is/are asked to provide and reserve raw data one year after publication, in order to be able to respond journal audiences' questions.

3. Research and Publication Misconduct

Author (s) should avoid the research and publication misconduct. If some cases of research and publication misconduct occur within each steps of submission, review, edition or publication, journals have the right to legal action. The cases are listed as below:

Fabrication: Fabrication is the practice of inventing data or results and reporting them in the research. Both of these misconducts are fraudulent and seriously alter the integrity of research.

Therefore, articles must be written based on original data and use of falsified or fabricated data is strongly prohibited.

Falsification: Falsification is the practice of omitting or altering research materials, equipment, data, or processes in such a way that the results of the research are no longer accurately reflected in the research record.

Plagiarism: Plagiarism is the act of taking someone else's writing, conversation, idea, claims or even citations without any acknowledgment or explanation of the work producer or speaker.

Wrongful Appropriation: Wrongful appropriation occurs when author (s) benefits another person's efforts and after a little change and manipulations in the research work, publish it on his/her own definitions

False Attribution: It represents that a person is the author of a work but she/ he was not involved in the research.

4. Reviewers' Responsibility

Reviewers must consider the followings: Qualitative, contextual and scientific study in order to improve articles' quality and content.

To inform editor-in-chief when accepts or reject the review and introduce an alternative.

Should not accept the articles which consider the benefits of persons, organizations and companies or personal relationships; also the articles which she/he, own, contributed in its writing or analyze.

Content	Page
The Application of the Dramaturgical Approach in Teaching Classical ... Mohammad Faghedi; Ramazan Barkhordari; Yahya Ghaedy	9
The Role of Factors Related to Lecturer Teaching in Predicting ... Marziyeh Kazemi; Seyyed Jafar Nosratabadi; Mohammad Ahmadi Deh Ghotbaddini	29
Understanding Non-Specialist Teachers' Experiences of Teaching ... Zahed Faraji; Habibollah Ghadermarzi; Sarye Salehpour; Maryam Shamsi	41
Construction and Validation of the Iranian Adolescents' Self-Harming ... Mehdi Shomali Ahmadabadi; Atefeh Barkhordari	65
The Effect of Storytelling on Learning Social Skills and Reducing ... Nasim Saeid; Zahra Noosh zade	76
The Effectiveness of Teaching Interactive Learning Strategies on ... Saeideh Khojasteh; Yasin sofari; Jalil Khojasteh	95

The Journal of Studies in Educational Sciences

Year 1, No. 3, Winter 2025

Concessionaire:

Payame Noor University

Director-in-Charge:

Akbar Jadidi Mohammadabadi

Editor-in-Chief:

Mohammadreza Sarmadi

Interior Administrator:

Ali Jabbari Zahirabadi

Editorial Board:

Isa Barqu: Professor, Department of Shahid Madani University of Azerbaijan, Professor of the Department of Educational Sciences and Psychology

Akbar Jadidi Mohammadabadi: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Asadollah Khadivi: Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran.

Mohamad Reza Sarmadi: Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

bahman Saeidipour: Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Mohamad Reza Keramaty: Professor, Educational Methods and Programs, University of Tehran, Tehran, Iran.

Ezzatollah Kordmirza Nikoozadeh: Professor in Health Psychology, Psychology Department, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Hossin Motahhari Nejad: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University, Kerman

Hamid Reza Maghami: Associate Professor, Allameh Tabataba'i University

Izet Pehlić: Professor for Educational Sciences, Islamic Pedagogical Faculty of the University of Zenica, Bosnia and Herzegovina

Worku Jimma: Professor, Department of Information Science, College of Natural Sciences, Jimma University, Jimma, Ethiopia

Muhammad Ahsan Samad: Professor, of Social Sciences, Universitas Tadulako, Palu City 94118, Central Sulawesi, Indonesia

Kingsley Chinaza Nwosu: Associate Professor, Department of Educational Foundations, Nnamdi Azikiwe University

Mogamat Noor Davids: Professor, Department of Educational Foundations

English Text Editor: Mohammad Ahmadi Deh Ghotbaddini

Persian Text Editor: Akbar Jadidi Mohammadabadi

Layout & Cover Design Editor: Akbar Jadidi Mohammadabadi

Office of Scientific Journals, Research Square, Payame Noor University of Kerman, Shahid Ahmadi Roshan Building, Kerman, Iran

Po. Box: 7616913697

Tel: +98 3432735571-6 / 8419

<http://t-edu.journals.pnu.ac.ir>



Print ISSN:

Electronic ISSN: 3115-9605

Payame Noor University

Learning For All, Every Where, Every Time

Price: 50000 Rls

Circulation: 25