

سرفحه:

-0.5

255

تصویر زیر صفحه بعد گروپ:

•

-295

<https://sanad.iau.ir/journal/jiem/>

عنوان انگلیسی نشریه: **Management of Educational Perfection**

Design and Validation of a Model for Improving the Quality of Clinical Education for Medical Students at Qom University of Medical Sciences: a Mixed-Method Research

Fatemeh Sadat Saadatfard¹, Gholamreza Sharifirad², Siamak Mohebi³, Zabihollah Gharlipour⁴

¹ Ph.D. Student, Department of Educational Sciences, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran
fatemeh.saadat62@gmail.com

² Department of Health Education and Promotion, Faculty of Health, Qom University of Medical Sciences, Qom, Iran (Corresponding author) dr.sharifirad@gmail.com

³ Department of Health Education; Health Promotion, Faculty of Health, Qom University of Medical Sciences, Qom, Iran mohebisiamak@yahoo.com

⁴ Department of Health Education and Promotion, Faculty of Health, Qom University of Medical Sciences, Qom, Iran gharlipourz@yahoo.com

Abstract

Background and Objectives: Clinical education is vital in shaping the professional competencies of medical students and is essential for developing physicians responsible for community health. This study aimed to design and validate a model for improving the quality of clinical education for medical students at Qom University of Medical Sciences.

Methodology: A sequential exploratory mixed-method approach was used. In the qualitative phase, 15 clinical education experts were selected through purposive sampling, and data were collected via semi-structured interviews and analyzed using content analysis. In the quantitative phase, confirmatory factor analysis and one-sample t-tests were applied. The statistical population included 280 internship and stager medical students, with 200 students selected by purposive sampling and 162 students by simple random sampling using the Cochran method.

Findings: Effective planning, human and financial resources, structure, clinical environment, professional ethics, supervision, communication, equipment, and technology were identified as key components influencing clinical education quality. The mean scores of these components were lower than the standard average.

Conclusion: Improving the quality of clinical education requires extensive coordination between universities and hospitals and the implementation of programs that consider influential factors. The findings also indicated that the current quality of clinical education for medical students is unsatisfactory.

Keywords: Case Study, Clinical Education, Medical Students, Quality Improvement, Quality of Clinical Education.

Received: 2024/12/05 ; **Accepted:** 2025/03/10 ; **Published online:** 2025/06/20

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article © The Author(s).



طراحی و اعتباریابی الگوی ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم: پژوهش ترکیبی

فاطمه السادات سعادت فرد^۱، دکتر غلامرضا شریفی‌راد^۲، دکتر سیامک محبی^۳، دکتر ذبیح‌اله قارلی‌پور^۴

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. fatemeh.saadat62@gmail.com
^۲ استاد گروه بهداشت و ارتقای سلامت، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول) dr.sharifirad@gmail.com
^۳ استاد گروه بهداشت و ارتقای سلامت، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی قم، قم، ایران. mohebisiamak@yahoo.com
^۴ استاد گروه آموزش بهداشت و ارتقای سلامت، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی قم، قم، ایران. gharlipourz@yahoo.com

چکیده

زمینه و هدف: آموزش بالینی از فرآیندهای حساس آموزش دانشجویان پزشکی بوده که در شکل‌دهی قابلیت‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای آن‌ها نقش اساسی دارد و بخش حیاتی و کلیدی پرورش پزشک به عنوان مسئول حفظ و ارتقاء سلامت جامعه می‌باشد. مطالعه حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم انجام گرفت.

روش کار: روش پژوهش مورد استفاده روش ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع طبقه‌بندی بوده است. روش بخش کیفی، مطالعه موردی کیفی و مشارکت‌کنندگان حاضر در پژوهش شامل ۱۵ نفر از متخصصان و خبرگان حوزه فرآیندهای آموزش بالینی بودند که براساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند بوده و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از تکنیک تحلیل مضمون بهره گرفته شد. در بخش کمی از تحلیل عامل تاییدی و هم‌چنین آزمون تی تک نمونه‌ای^۲ استفاده گردید. جامعه آماری به منظور اعتباریابی مدل طراحی شده و هم‌چنین ارزیابی و سنجش وضعیت موجود مولفه‌ها و شاخص‌ها، دانشجویان پزشکی دوره اینترنی و استیجری دانشگاه علوم پزشکی قم که تعداد آن‌ها ۲۸۰ نفر هست، بود. حجم نمونه در بخش کمی دانشجویان رشته پزشکی اینترن و استیجر پزشکی در دانشگاه علوم پزشکی قم بودند که به ترتیب با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند ۲۰۰ نفر و هم‌چنین نمونه‌گیری تصادفی ساده با روش کوکران ۱۶۲ نفر انتخاب شدند.

یافته‌ها: در بخش کیفی برنامه‌ریزی اثربخش، منابع انسانی، منابع مالی، ساختار، محیط بالینی، اخلاق حرفه‌ای، نظارت و کنترل، ارتباطات، تجهیزات و فناوری به عنوان یافته‌های پژوهش از جمله مولفه‌های متعددی است که ارتقای کیفیت آموزش بالینی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم را تحت تاثیر قرار می‌دهند که میانگین هر کدام از مولفه‌های یادشده از میانگین معیار پایین‌تر بود.

نتیجه‌گیری: دستیابی به بهره‌وری مناسب در آموزش بالینی با ارتقای کیفیت این آموزش برای دانشجویان پزشکی نیازمند آن است که هماهنگی گسترده‌ای در سطوح مختلف دانشگاه و هم‌چنین بیمارستان‌ها و ارتباطات آن‌ها یکدیگر ایجاد شده و برنامه‌های آموزش بالینی دانشجویان پزشکی با در نظر گرفتن عوامل تاثیرگذار بر آن‌ها اجرایی گردد. از دیگر نتایج پژوهش این بود که وضعیت فعلی کیفیت آموزش بالینی دانشجویان پزشکی مناسب نبوده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش بالینی، کیفیت آموزش بالینی، دانشگاه علوم پزشکی، پژوهش ترکیبی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۳/۳۰

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم



۱. مقدمه

ارتقای کیفیت آموزش پزشکی برای توسعه و تقویت فرآیند مراقبت های بهداشتی بسیار مهم بوده و برای این منظور آموزش بالینی^۱ و قرار گرفتن در معرض تجربه های متنوع عملی با تاکید بر آموزش های مبتنی بر شایستگی و ادغام مهارت های نظری و عملی در راستای مراقبت جامع از بیمار در شرایط مختلف لازم و ضروری می باشد (مارور^۲ و همکاران، ۲۰۲۴)، زیرا در حال حاضر و با گسترش اهمیت مراقبت های بهداشتی در سطوح مختلف نظام پزشکی و به ویژه در برخورد با بیماران، ارتقای کیفیت مهارت های بالینی از طریق آموزش های بالینی مناسب، اجتناب ناپذیر بوده و فرآیندی حیاتی در فعالیتهای دانشجویان پزشکی در سال های تحصیل در نظر گرفته می شود (مک گی^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). با این وجود، از آنجایی که یادگیری در محیط های بالینی تحت تاثیر عوامل مختلفی همچون زمینه بالینی، ویژگی ها و نقاط قوت دانشجویان، چالش های محیط کار، انتظارات متفاوت، شبکه های ارتباطی و اجتماعی دانشجویان و هم چنین دانش و مهارت های قبلی او می باشد، راهنمایی و حمایت از دانشجویان پزشکی در فرآیند آموزش بالینی و ارتقای مهارت های بالینی آن ها، به شدت پیچیده و چندبعدی می باشد (توماس^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). به بیان دیگر؛ فعالیتهای مربوط به ارتقای کیفیت آموزش بالینی^۵ در نظام آموزش پزشکی برای افزایش کارآمدی مراقبت های بهداشتی، دارای سهم قابل توجهی بوده و در جهت بهبود و تقویت سلامت بیماران نقشی انکارناپذیر ایفا می نماید (هریسون^۶ و همکاران، ۲۰۲۴).

بنابراین، دست اندرکاران و مسئولان آموزشی برنامه های بالینی دانشجویان پزشکی، کلیدی ترین قسمت در آموزش را آموزش بالینی دانسته و معتقدند که در این فرآیند دانشجویان می توانند دانش نظری خود را با انجام کار در محیط کارآموزی، توسعه داده و با چالش ها و مسائل متنوع روبرو گردند. در واقع، محیط بالینی نقش اساسی در آموزش داشته و آموزش نظری به تنهایی منجر به یادگیری تجربیات بالینی اثربخش نمی شود. از طرفی فرآیند آموزش بالینی، در ارتقای مهارت عملی دانشجویان پزشکی نقش مهمی داشته و به نوعی محیط آموزش بالینی پل ارتباطی بین آموزش های

<https://sanad.iaui.ir/journal/item/>

1. clinical education
2. Maroor
3. McGee
4. Tomas
5. Improving the quality of clinical education
6. Harrison

نظری و عملی در بالین می‌باشد، زیرا در فرآیند آموزش بالینی، آموخته‌های نظری به عمل تبدیل شده و می‌توان واقعیت‌های موجود و مهارت‌های عملی در محیط کار را به دانشجویان پزشکی تفهیم نمود (تولزگارد^۱، ۲۰۲۰). در حقیقت، دوره آموزش بالینی می‌تواند باعث توسعه رویکردهای عملی قوی‌تر و انعطاف‌پذیرتر شده و کسب و اصلاح مهارت‌های بالینی در آماده‌سازی دانشجویان پزشکی برای برآوردن نیازهای محیط مراقبتی - بهداشتی را افزایش دهد (گرافتون کراک^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). از این رو، با توجه به اینکه آموزش بالینی به عنوان بنیادی‌ترین و مهم‌ترین قسمت آموزش حرفه‌ای پزشکی، مورد قبول کلیه مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی است، بنابراین ارتقای کیفیت آن تاثیر زیادی بر کارآمدی آموزش بالینی دارد (یانگ و جوویرو^۳، ۲۰۱۶). دانشجویان پزشکی در دوره‌های آموزش بالینی خود، علاوه بر بازخوردهای رسمی، نظرات و بازخوردهای غیررسمی نیز در طول جلسات توجیهی دوره‌ای در سراسر دوره دریافت کرده (مدندورپ و مک‌کلان، ۲۰۲۴) و به نوعی عملکرد و فعالیت‌های عملی آن‌ها منجر به رضایت و اعتماد به نفس‌شان می‌گردد (یانگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). به بیان دیگر، دانشجویان پزشکی در محیط و شرایط بالینی، فرصت‌های یادگیری عملی و تجربی متنوع و هم‌چنین انواع مختلفی از سبک‌های درمانی و روبه‌رو شدن با بیماران زیادی را تجربه کرده و این فرآیندها آن‌ها را به مشارکت فعالانه و به چالش کشیدن خود در موقعیت‌های بالینی تشویق می‌نماید (مرتنز^۵ و همکاران، ۲۰۲۳؛ مدندورپ و مک‌کلان^۶، ۲۰۲۴). در واقع، با توجه به این شرایط؛ محیط آموزش بالینی فرصت‌های یادگیری معناداری را برای دانشجویان پزشکی فراهم می‌کند تا دانش نظری را برای تمرین روی بیماران واقعی یا شبیه‌سازی شده به کار ببرند (وراسکارا و همکاران^۷، ۲۰۲۳).

بنابراین ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی فرآیندی چندبُعدی بوده و بایستی از ابعاد و جهات گوناگون و با توجه به تمام عوامل درگیر در این فرآیند از جمله دانشجویان مورد بررسی قرار گیرد. ولی از آنجایی که مطالعات و پژوهش‌های صورت‌گرفته در ارتباط با کیفیت و ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی از دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای افرادی به جز دانشجویان بوده، که این مسئله از جمله دلایلی است که ابهامات متعددی را پیش‌روی فرآیند کیفیت و ارتقاء

1. Tolsgaard
2. Grafton-Clarke
3. Young & Jokwiro
4. Yang
5. Mertens
6. Medendorp & McClellan
7. Weerasekara, Hall, Shaw & Kiegaldie

آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی قرار داده است. از این رو؛ با توجه به اینکه کیفیت و ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی در حوزه آموزش پزشکی بسیار مهم و حساس می‌باشد و هم‌چنین با توجه به چالش‌ها و مسائلی مانند عدم هماهنگی و تناسب بین آموزش‌های بالینی و حوزه‌های عملیاتی و کارکردی دانشجویان پزشکی و نبود الگویی جامع و کارآمد برای ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان و هم‌چنین توصیفی جامع از وضعیت موجود کیفیت آموزش بالینی، پژوهش حاضر در نظر دارد به شناسایی و تبیین الگوی ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی در قالب پژوهشی ترکیبی پرداخته و سپس بر مبنای مولفه‌های الگوی طراحی شده، وضعیت موجود کیفیت آموزش بالینی دانشگاه علوم پزشکی قم از دیدگاه دانشجویان را تحلیل نماید.

۲. روش کار

پژوهش حاضر از نظر هدف، جز پژوهش‌های توسعه‌ای-کاربردی است و از حیث نحوه گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات ترکیبی با طرح اکتشافی متوالی از نوع طبقه‌بندی انجام شده است. بنابراین از هر دو روش کیفی و کمی به طور متوالی با اهمیت یکسان، از طریق شیوه ترکیب اتصال داده‌ها استفاده گردید (تشکری و تدلای^۱، ۱۹۹۸). مراحل این پژوهش براساس طرح اکتشافی کرسول و کلارک (۲۰۱۵) به ترتیب شامل گردآوری داده‌های کیفی، تحلیل داده‌های کیفی، بررسی نتایج داده‌های کیفی، تدوین طبقه‌بندی و ارائه الگو، گردآوری داده‌های کمی، تحلیل داده‌های کمی، بررسی نتایج کمی و تفسیر کمی و کیفی بود. محتوایی که مورد تحلیل قرار گرفت در بخش کیفی شامل متن مصاحبه با افراد متخصص و خبره و در بخش کمی شامل داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه بود. با استفاده از روش کیفی، الگوی مفهومی ارتقای کیفیت آموزش بالینی تدوین و طراحی گردید. برای به دست آوردن اجزای الگو، تحلیل محتوایی استقرایی صورت گرفت. تحلیل محتوا به هر روش استنباطی اطلاق می‌گردد که به صورت منظم کدگذاری و به نحوی طبقه‌بندی می‌شود که پژوهشگر بتواند آن‌ها را تجزیه و تحلیل کند (دلاور، ۱۳۹۷). در بخش کمی به منظور اعتباریابی چارچوب طراحی شده در بخش کیفی، از تحلیل عامل تاییدی^۲ و هم‌چنین به منظور

<https://sanad.iut.ac.ir/journalitem/>

1. Tashakkori & Teddlie

۲. تحلیل عاملی تاییدی (Confirmatory Factor Analysis) روشی است که نشان می‌دهد چه میزان گویه‌های سنجش یک سازه به درستی انتخاب شده‌اند. در واقع در این روش مشخص می‌شود آیا سوالاتی که در یک پرسشنامه برای سنجش هر عامل انتخاب شده است مناسب می‌باشد یا خیر. بنابراین تحلیل عاملی تاییدی یک ابزار سنجش روایی پرسشنامه است و به روایی سازه یا مدل اندازه‌گیری نیز موسوم است.

ارزیابی و سنجش مؤلفه‌های ارتقای کیفیت آموزش‌های بالینی از آزمون تی تک نمونه‌ای^۱ استفاده گردید. مهم‌ترین دلیل استفاده از آن‌ها، قابلیت آزمودن الگوی به‌دست‌آمده در قالب معادلات ساختاری میان متغیرها و همچنین ارزیابی وضعیت موجود مؤلفه‌های به دست آمده بود. جامعه آماری در بخش کیفی این پژوهش؛ ۱۵ نفر از خبرگان کلیدی در حوزه فرآیندهای آموزش بالینی در دانشگاه علوم پزشکی بوده که در زمینه آموزش‌های بالینی، آشنایی و تجربه زیست کافی را داشتند. معیارهای ورود به پژوهش، رتبه حداقل دانشیار و بالاتر، حداقل ۵ سال سابقه کار در مقطع بالینی، آگاهی از دانش موضوعی در زمینه موضوع مرتبط، در دسترس بودن، آشنایی لازم با فرآیندهای ارتقای کیفیت آموزش بالینی، تمایل به شرکت در پژوهش و داشتن توانایی تحلیل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر در بخش کمی، به منظور اعتباریابی مدل طراحی شده در مرحله کیفی و همچنین ارزیابی و سنجش وضعیت موجود مؤلفه‌ها و شاخص‌ها، دانشجویان پزشکی دوره اینترنتی و استیجری دانشگاه علوم پزشکی قم که تعداد آن‌ها ۲۸۰ نفر هست، بود. حجم نمونه در بخش کمی پژوهش به منظور اعتباریابی الگوی طراحی شده و ارزیابی وضعیت موجود مؤلفه‌های احصاء شده، دانشجویان رشته پزشکی اینترنتی و استیجری پزشکی در دانشگاه علوم پزشکی قم بودند که به ترتیب با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند ۲۰۰ نفر (به ازای هر مؤلفه ۲۰ نمونه) و همچنین نمونه‌گیری تصادفی ساده با روش کوکران ۱۶۲ نفر انتخاب شدند.

جدول (۱) اطلاعات در بخش کیفی از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختمند گردآوری گردید. مجموعه‌ای از سوالات اولیه و از قبل تهیه شده حاصل از بررسی مطالعه در حوزه آموزش بالینی، در اختیار مصاحبه‌شوندگانی قرار گرفت که به صورت‌های مختلف دارای تخصص، تجربه‌های بالینی و مهارت‌های حرفه‌ای بودند. سپس با هماهنگی‌های لازم، مصاحبه‌ها از متخصصان تا زمان اشباع نظری ادامه یافت و داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها به داده‌های متنی تبدیل و پس از آن، به منظور بررسی سیستماتیک و مقوله‌بندی داده‌های گردآوری شده، ابتدا با دقت کامل به کدگذاری اولیه اقدام و در ادامه مفاهیم اولیه استخراج و در قالب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر قرار داده شد. برای اطمینان از اعتبار یافته‌های بخش کیفی، از ملاک‌های تامین اعتبار پژوهش‌های کیفی یعنی قابلیت اعتبار^۲ (قابل قبول بودن)؛ قابلیت انتقال^۳ (انتقال‌پذیری)؛ قابلیت تأیید^۴ (بی‌طرفی)؛ و قابلیت اطمینان (سازگاری)

1. One Sample t-Tset
2. Credibility
3. Transferability
4. Conformability

استفاده شد. برای تامین قابل اعتماد بودن و اطمینان از اینکه داده‌های حاصل از مصاحبه، تفسیر صحیحی از دیدگاه مشارکت‌کنندگان هستند، پس از تبدیل مصاحبه‌ها به داده‌های متنی و انجام تجزیه و تحلیل‌های اولیه، پرسشنامه‌ها به آن‌ها ارسال و از استخراج داده‌های صحیح و مناسب، از داده‌های اصلی مصاحبه اطمینان حاصل گردید. علاوه بر این، پرسشنامه طراحی شده در اختیار متخصصان خبره در زمینه پژوهش قرار گرفت و بازخوردهای اصلاحی دریافت و اعمال شد. هم‌چنین به منظور گردآوری داده‌های کمی نیز از پرسشنامه محقق‌ساخته برآمده از بخش کیفی استفاده گردید. این پرسشنامه محقق‌ساخته بر اساس مقیاس لیکرت بوده که از خیلی کم=۱ تا خیلی زیاد=۵ طبقه‌بندی شد. این مقیاس شامل ۱۰ عامل (محیط آموزش، برنامه‌ریزی اثربخش، وسایل و تجهیزات، منابع مالی، فناوری، نظارت و کنترل، ارتباطات، ساختار سازمانی، اخلاق حرفه‌ای، منابع انسانی)، و ۴۰ گویه می‌باشد. به منظور تعیین روایی پرسشنامه‌های استفاده‌شده از شاخص روایی محتوایی (CVI)^۲ بهره گرفته شد. جدول (۲) هم‌چنین به منظور سنجش پایایی هر یک از عوامل این پرسشنامه نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که هر یک از این ابعاد از پایایی نسبتاً بالایی برخوردار بودند (جدول ۳).

جدول (۱). خلاصه جامعه آماری و نمونه پژوهش

اعتباریابی الگو	ارزیابی وضعیت
جامعه آماری	دانشگاه علوم پزشکی قم
۲۸۰	۲۸۰
دانشجویان اینترنت و استیجر	دانشجویان اینترنت و استیجر
۲۰۰	۱۶۲
نمونه	

جدول (۲). ضریب روایی مقیاس ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی

عامل‌ها	محیط آموزش	برنامه‌ریزی و اثربخش	وسایل و امکانات	منابع مالی	فناوری و کنترل	نظارت و کنترل	ارتباطات	ساختار	اخلاق حرفه‌ای	منابع انسانی
ضریب همبستگی	۰/۸۳	۰/۸۰	۰/۸۷	۰/۹۴	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۸۱	۰/۷۹	۰/۹۳	۰/۸۹
سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

<https://sanad.iaui.ir/journal/item/>

1. Consistency Or Dependability
2. Content Validity Index

جدول (۳). ضریب پایایی مقیاس ارتقاء کیفیت آموزش های بالینی

ضریب پایایی	۰/۸۸	۰/۷۸	۰/۷۶	۰/۸۸	۰/۸۶	۰/۷۸	۰/۷۲	۰/۷۹	۰/۷۵	۰/۷۳
کل	۰/۷۷									

۳. یافته ها

بخش کیفی

۱) الگوی ارتقاء کیفیت آموزش های بالینی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم چیست؟ استخراج الگوی مفهومی ارتقای کیفیت آموزش بالینی دانشجویان پزشکی در این پژوهش به واسطه داده های گردآوری شده از طریق مصاحبه های هدفمند با متخصصان و خبرگان حوزه آموزش بالینی انجام گرفت. بدین صورت که ابتدا ۱۰۰ کد اولیه از مصاحبه های صاحب نظران کلیدی استخراج گردید، سپس با ادغام و اصلاح کدهای اولیه، در نهایت ۴۰ کد، حول محور مضامین پایه طبقه بندی شدند؛ در مرحله دوم مضامین پایه مشابه در یک گروه قرار داده شد و ۱۰ مضمون سازمان دهنده شکل گرفت و در نهایت همه این مضامین سازمان دهنده نیز تحت محور مضمون فراگیر ارتقای کیفیت آموزش بالینی قرار گرفته و طبقه بندی گردیدند. جدول (۴)

جدول (۴). مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر ارتقای آموزش بالینی

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
ارتقای کیفیت آموزش بالینی	محیط آموزش	فضای مثبت و پویای بیمارستان
		فضای کافی و تناسب امکانات و بیماران محیط بالینی
		استانداردسازی بیمارستان و محیط بالینی
		محیط بالینی یادگیرنده
	برنامه ریزی اثربخش	برنامه هدفمند و اثربخش آموزش بالینی
		محتوای اثربخش آموزش بالینی
		زمان مناسب آموزش بالینی
		انتظارات مشخص از آموزش بالینی
		پیوند آموزش نظری و عملی آموزش بالینی
		روش های آموزش اثربخش

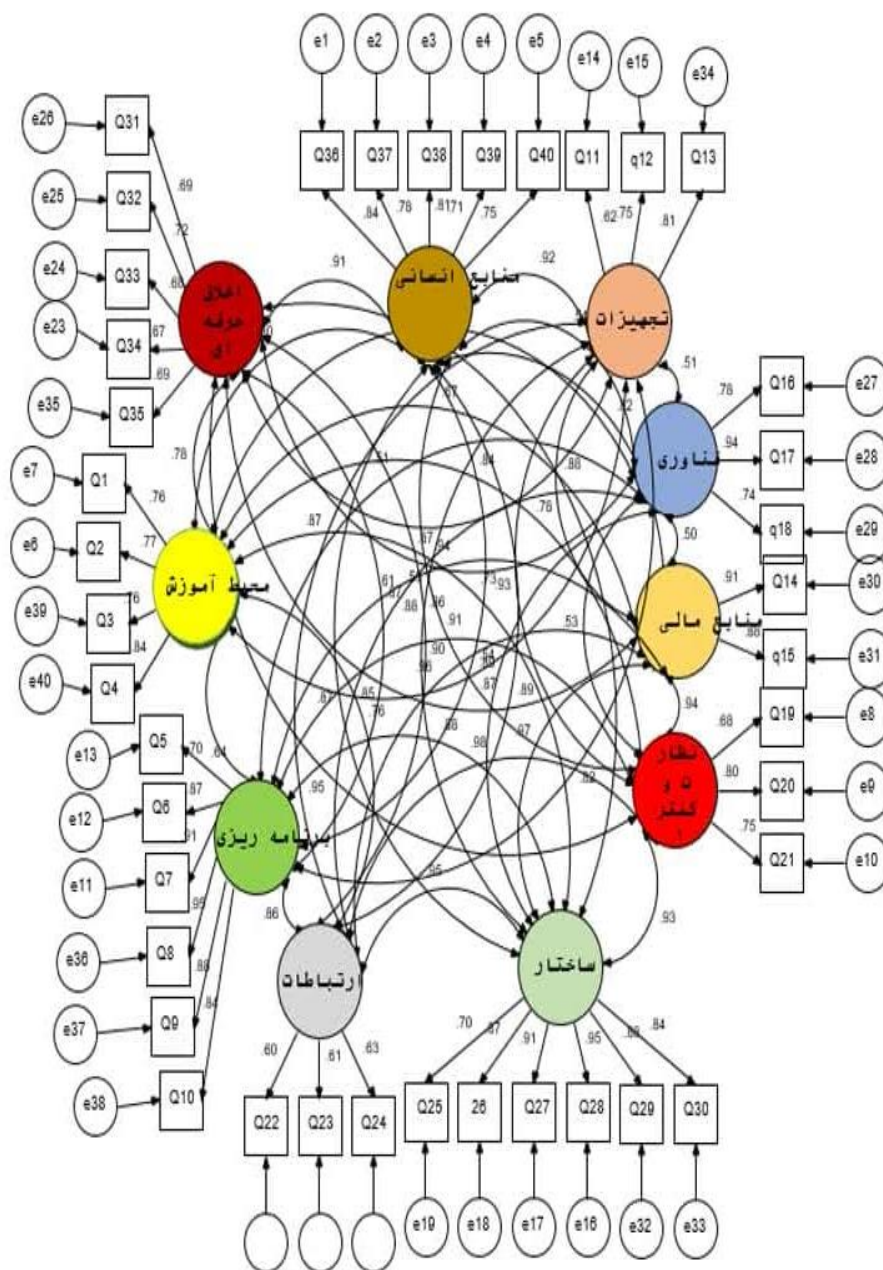
وجود آزمایشگاه و کارگاه	وسایل و امکانات	
سالن مطالعه و کتابخانه (اتاق بحث و گفتگو)		
دستگاه‌ها و ابزارهای پیشرفته آموزش بالینی		
بودجه و اعتبارات لازم و کافی	منابع مالی	
تخصیص منابع مناسب		
شبیه‌سازی آموزش بالینی		
استفاده از قابلیت‌های هوش مصنوعی	فناوری	
گسترش اینترنت و شبکه‌های ارتباطی		
ارزشیابی مستمر فرآیند آموزش بالینی		
بازخوردهای مستمر از فرآیند آموزش بالینی	نظارت و کنترل	
بهبود مستمر فرآیندهای آموزش بالینی		
آموزش بالینی مبتنی بر کار گروهی و تیمی		
تعامل و ارتباط اثربخش همراه احترام افراد	ارتباطات	
هماهنگی بین بخش‌ها و واحدهای آموزش و بیمارستان‌ها		
نظم و انضباط در بیمارستان		
تعریف مناسب و شفاف نقش و وظیفه افراد	ساختار	
نظام پاداش‌دهی مناسب و شفاف		
توجه و احترام به آزادی عمل افراد		
سیاست‌گذاری‌های کلان مراقبتی در دانشگاه‌ها و بیمارستان‌ها برای آموزش بالینی		
فرهنگ حمایتی و پشتیبانی		
مسئولیت‌پذیری افراد در فرآیند آموزش بالینی		
مسئولیت‌پذیری دانشگاه‌ها و بیمارستان‌ها در فرآیند آموزش بالینی	اخلاق حرفه ای	
حفظ کرامت انسانی افراد در فرآیند آموزش بالینی		
توجه به درمان مبتنی بر معنویت(درمان معنوی)		
توجه به رشد حرفه‌ای افراد در فرآیند آموزش بالینی		
دانش و تخصص افراد در فرآیند آموزش بالینی	منابع انسانی	
ویژگی‌های شخصیتی افراد (اعتماد به نفس، تفکرد نقاد، انگیزش، علاقه‌مندی، قضاوت بالینی و تفکر بالینی)		
مهارت بالینی افراد		
حضور فعال و در دسترس بودن افراد		
تجربیات متنوع در فرآیند آموزش بالینی		

بخش کمی

پرسش اول

از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی، الگوی ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم به چه میزان اعتبار دارد؟

در راستای اعتباریابی الگوی ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم از تحلیل عامل تاییدی مرتبه اول و دوم استفاده گردید. در این روش به منظور ارزیابی و تحلیل برازش مدل‌های عاملی از شاخص‌های نسبت مجذور کای به درجه آزادی، شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI) و شاخص نرم‌نشده برازندگی (nnfi) شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب (rmsea) استفاده گردید. نخست با استفاده از روش تحلیل عامل تاییدی، برازش الگوی ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم بر روی نمونه مورد نظر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از آن بود که ساختار عاملی مفروض با داده‌ها برازش دارد. هم‌چنین به منظور اینکه مدل‌های تحلیل عاملی از برازش خوبی برخوردار باشند، می‌بایست نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی کمتر از ۳، شاخص (nfi) و شاخص (nnfi) بالاتر از ۹۰٪ و شاخص (rmsea) کمتر از ۰/۱ باشد. به علاوه، ضرایب مسیر حاصل از تحلیل عامل تاییدی مرتبه اول و دوم حاکی از روایی این ابزار می‌باشد. (نمودار ۱) بنابراین با توجه به نتایج تحلیل عامل تاییدی می‌توان گفت الگوی ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم از برازش خوبی برخوردار است.



<https://sanad.iut.ac.ir/journal/tem/>

نمودار (۱) ضرایب حاصل از تحلیل عامل تاییدی مرتبه اول (رابطه بین مولفه‌های ارتقای کیفیت آموزش بالینی با گویه‌ها)

جدول (۵) نتایج شاخص‌های برازش کلی مدل اندازه‌گیری سازه ارتقای کیفیت آموزش بالینی

مدل قبل از اصلاح (درجه آزادی=۶۹۵)	خی، دو بر درجه آزادی	معناداری	خطای جذر میانگین مربعات	نیکویی برازش	برازش افزایشی	برازش مقایسه‌ای	برازش هنجار شده
مدل آزمون شده پژوهش	۱/۶۵	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۷۰	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۸۶

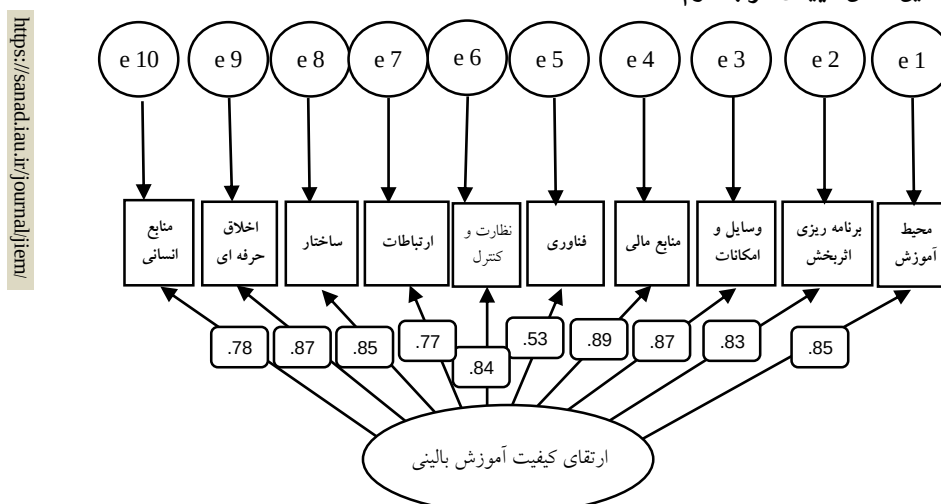
مطابق با جدول شماره (۵)، در مرحله اول بررسی برون داد شاخص‌های برازش مدل، شاخص‌های برازش مطلق تقریباً رضایت‌بخش بود ولی شاخص‌های برازش ایجازی و مقایسه‌ای در حد مطلوب نبود. بنابراین اعمال شاخص‌های اصلاحی (۴۴ شاخص اصلاحی) در دستور کار قرار گرفت و نهایتاً مدل به برازش ایجازی و مقایسه‌ای مطلوب رسید. شاخص‌های برازش مدل بعد از اصلاح در جدول شماره (۶) آورده شده است.

جدول (۶) نتایج شاخص‌های برازش کلی مدل اندازه‌گیری سازه ارتقای کیفیت آموزش بالینی

مدل بعد از اصلاح (درجه آزادی=۶۹۵)	خی، دو بر درجه آزادی	معناداری	خطای جذر میانگین مربعات	برازش افزایشی	برازش مقایسه‌ای	برازش هنجار شده	نیکویی برازش
مدل آزمون شده پژوهش	۱/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۷۹

مطابق با جدول شماره (۶)، مدل اندازه‌گیری سازه مورد نظر در سه دسته شاخص‌های برازش مطلق، ایجازی و مقایسه‌ای به شکل مطلوب می‌باشد و قابلیت اندازه‌گیری آن را در جامعه مورد پژوهش دارا است و بنابراین روایی سازه آن مورد تایید قرار می‌گیرد.

تحلیل عامل تاییدی مرتبه دوم



نمودار (۲). ضرایب حاصل از تحلیل عامل تاییدی مرتبه دوم

جدول (۷). شاخص های برازش مدل در تحلیل عامل تاییدی مرتبه دوم

مدل روابط سازه کلی با مولفه ها	مدل روابط سازه کلی با مولفه ها	مدل روابط سازه کلی با مولفه ها	مدل روابط سازه کلی با مولفه ها	مدل روابط سازه کلی با مولفه ها	مدل روابط سازه کلی با مولفه ها	مدل روابط سازه کلی با مولفه ها	مدل روابط سازه کلی با مولفه ها
مدل آزمون شده پژوهش	۱/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۰۴	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۴
خطای جذر میانگین مربعات	معماداری	خی دو بر درجه آزادی	برازش افزایشی	برازش مقایسه ای	برازش هنجار شده	نیکیویی	برازش

مطابق با جدول (۷)، شاخص های برازش مطلق، ایجازی و مقایسه ای مربوط به نسبت سازه ارتقای کیفیت آموزش بالینی با مؤلفه های شکل دهنده آن مطلوب و قابل قبول می باشد.

پرسش دوم

۲) وضعیت مولفه های ارتقاء کیفیت آموزش های بالینی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم چگونه است؟

با توجه به جدول شماره (۸)، مشاهده می گردد که میانگین هر کدام از مولفه های ارتقای کیفیت آموزش بالینی دانشجویان پزشکی شامل محیط آموزش (۲/۱۲)؛ برنامه ریزی اثربخش (۲/۱۸)؛ وسایل و امکانات (۲/۳۰)؛ منابع مالی (۱/۹۴)؛ فناوری اطلاعات و ارتباطات (۲/۵۹)؛ نظارت و کنترل (۲/۶۳)؛ ارتباطات (۲/۷۰)؛ ساختار (۲/۱۴)؛ اخلاق حرفه ای (۲/۳۸) و منابع انسانی (۲/۷۷) از میانگین معیار (۳) پایین تر بوده و بر اساس مقدار t به دست آمده تفاوت معناداری بین میانگین عوامل و میانگین معیار در سطح $< 0/000$ وجود دارد؛ از این رو می توان عنوان کرد در شرایط فعلی هیچ کدام از مولفه های ارتقای کیفیت آموزش بالینی در دانشگاه علوم پزشکی قم نتوانسته است به صورت اثربخشی اجرایی شود.

جدول (۸). میانگین مولفه های ارتقای کیفیت آموزش بالینی با میانگین معیار

عوامل	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین معیار	درجه آزادی	تی	معناداری
محیط آموزش	۱۶۲	۲/۱۲	۰/۷۴	۳	۱۶۱	-۲۲/۴۳	< ۰/۰۰۰
برنامه ریزی اثربخش	۱۶۲	۲/۱۸	۰/۷۱	۳	۱۶۱	-۲۱/۶۷	< ۰/۰۰۰
وسایل و امکانات	۱۶۲	۲/۳۰	۰/۷۱	۳	۱۶۱	-۱۸/۶۲	< ۰/۰۰۰
منابع مالی	۱۶۲	۱/۹۴	۰/۸۴	۳	۱۶۱	-۲۴/۰۹	< ۰/۰۰۰
فناوری اطلاعات و ارتباطات	۱۶۲	۲/۵۹	۰/۶۴	۳	۱۶۱	-۱۱/۹۴	< ۰/۰۰۰
نظارت و کنترل	۱۶۲	۲/۶۳	۰/۵۴	۳	۱۶۱	-۱۲/۶۸	< ۰/۰۰۰
ارتباطات	۱۶۲	۲/۷۰	۰/۵۳	۳	۱۶۱	-۱۰/۳۱	< ۰/۰۰۰
ساختار	۱۶۲	۲/۱۴	۰/۷۲	۳	۱۶۱	-۲۲/۵۳	< ۰/۰۰۰
اخلاق حرفه ای	۱۶۲	۲/۳۸	۰/۶۸	۳	۱۶۱	-۱۷/۳۰	< ۰/۰۰۰
منابع انسانی	۱۶۲	۲/۷۷	۰/۴۷	۳	۱۶۱	-۸/۹۹	< ۰/۰۰۰

۴. بحث

در این مطالعه طراحی و اعتباریابی الگوی ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. ابتدا و در بخش کیفی، الگوی ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی استخراج گردید که در بردارنده مولفه‌های ده‌گانه برنامه‌ریزی اثربخش، منابع انسانی، منابع مالی، ساختار، محیط بالینی، اخلاق حرفه‌ای، نظارت و کنترل، ارتباطات، تجهیزات و فناوری بود. سپس در بخش کمی، این مولفه‌ها اعتباریابی گردید و نشان داده شد که به صورت مستقیم ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان در دوره‌های کارآموزی و کارورزی را تحت تاثیر قرار داده و اثربخشی و کارآمدی آن‌ها را افزایش می‌دهند. نتایج پژوهش نشان داد که فرآیند آموزش بالینی اثربخش، چنبدبندی و پیچیده بوده و همچون هر طرح و برنامه مربوط به یادگیری در شرایط مبتنی بر واقعیت، به برنامه‌ریزی منسجم و هماهنگ و حتی از پیش تعیین شده نیاز داشته و به منظور یادگیری بهتر دانشجویان پزشکی بایستی محیط‌های بالینی آموزشی به نحو مطلوب آماده‌سازی گردد (پاپ و همکاران، ۲۰۰۳). علاوه بر این، دستیابی به بهره‌وری مناسب نیازمند آن است که نیروهای تربیت‌شده پزشکی در طی دوران آموزش، حداکثر دانش و مهارت لازم را برای حرفه آینده خود کسب کرده و بتوانند دانش نظری خود را با واقعیات عملی پیوند زده و آن را بر بالین بیمار تجربه کنند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۸). به بیان دیگر؛ ارتقای کیفیت آموزش‌های بالینی پزشکی به منظور تجهیز پزشکان جوان به مهارت‌هایی برای دستیابی به اهداف چهارگانه پیامدهای بهتر برای سلامت جامعه، رضایت بیمار، رضایت ارائه دهنده‌گان و کاهش هزینه‌ها بسیار مهم است (بادن‌هیمر و سینسکی^۱، ۲۰۱۴)، زیرا در این شرایط، آموزش و یادگیری متمرکز بر بیماران و مشکلات‌شان و معمولاً مستقیماً درگیر آن‌ها می‌باشند (اسپنسر^۲، ۲۰۰۳). فرآیند آموزش باکیفیت و ارتقای اثربخشی یادگیری دانشجویان پزشکی در محیط‌های بالینی تا حد زیادی تحت تاثیر کیفیت این محیط آموزشی و هم‌چنین کارآمدی مدرسان بالینی و روش‌های آموزش آن‌ها، استفاده از محتوا و مواد آموزشی مناسب و به‌روز و برنامه‌ریزی و ارزشیابی واقع‌بینانه از فرآیندهای آموزش بالینی در طول دوره‌های کارآموزی و کارورزی دانشجویان پزشکی می‌باشد (آفرسن^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، فرآیند آموزش بالینی بایستی به گونه‌ای طراحی گردد که دانشجویان پزشکی در تعامل مستمر با بیماران در بخش‌های مختلف بوده و در هر کدام از این معاینات پزشکی نیز مدرسان بالینی با ارائه

<https://sanad.iaui.ir/journal/item/>

1. Bodenheimer & Sinsky
2. Spencer
3. Offersen

دستورالعمل های مناسب به همراه مواد آموزشی مرتبط با آن موقعیت، دانشجویان پزشکی را همراهی کنند و در نهایت نیز با ارزشیابی های اثربخش میزان کیفیت فعالیت ها و اقدامات دانشجویان در موقعیت های بالینی را بررسی و تحلیل نمایند (ینگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). هم چنین افزایش امکانات کمک آموزشی و وسایل رفاهی دانشجویان در بیمارستان ها و استفاده بیشتر از امکانات و وسایل بیمارستان ها توسط دانشجویان می تواند در بهبود فرآیند آموزش بالینی و بهبود کیفیت این آموزش ها مفید باشد (افسری ممقانی و زمان زاده، ۱۳۹۶). در واقع، اقداماتی نظیر تجدیدنظر در حجم واحدهای درسی نظری و بالینی بر اساس اولویت های جهانی و منطقه ای، تاکید بیشتر بر موقعیت های بالینی، افزایش آگاهی مربیان از نقش خود در ارتباط با دانشجو و اهمیت رفتار آنان در حضور دیگران با دانشجویان، فراهم کردن شرایط خوب فعالیت بالینی برای دانشجویان نظیر ایجاد فضای مناسب در بیمارستان های آموزشی برای استراحت و تبادل نظر بین دانشجویان و مربیان، تبیین شرح وظایف دانشجو از ابتدای کارآموزی و هم چنین انتظارات مربی از دانشجو، توزیع منطقی دروس با توجه به میزان استرسزا بودنشان در طی سنوات مختلف، آشنایی دانشجویان با مفهوم استرس و راه های مقابله با استرس از ابتدای دوره تحصیل از طریق برنامه های آموزشی، مشاوره های تحصیلی و روانشناختی می تواند ارتقای کیفیت آموزش بالینی دانشجویان پزشکی کمک کند (دربان و همکاران، ۱۳۹۹). هم چنین نتایج پژوهش در ارتباط با وضعیت موجود مولفه های ارتقاء کیفیت آموزش های بالینی دانشجویان پزشکی نشان دهنده این واقعیت است. در شرایط فعلی هیچ کدام از مولفه های ارتقای کیفیت آموزش بالینی در دانشگاه علوم پزشکی نتوانسته است به صورت اثربخشی اجرایی شود. بدین معنا که از دیدگاه دانشگاه دانشجویان پزشکی، در حوزه فرآیند ارتقاء کیفیت آموزش های بالینی، آن چنان که بایستی توجه ویژه ای به تقویت و توسعه مولفه های ده گانه برنامه ریزی اثربخش، منابع انسانی، منابع مالی، ساختار، محیط بالینی، اخلاق حرفه ای، نظارت و کنترل، ارتباطات، تجهیزات و فناوری در راستای اجرای اثربخش فرآیند آموزش بالینی در واحدها و سطوح مختلف بیمارستان ها و دانشگاه نشده است، به گونه ای که این مولفه ها در دانشگاه علوم پزشکی قم نتوانسته اند در حد معیار از فرآیند آموزش بالینی حمایت و پشتیبانی های لازم را به عمل آورند و باید با توجه به این شرایط تلاش گردد تا ضمن اثربخش کردن فرآیند آموزش های بالینی با تقویت و توسعه نظری- عملی آن ها، فرآیند ارتقاء کیفیت آموزش بالینی در واحدهای مختلف بیمارستان ها با اثربخشی بیشتری عملیاتی شود.

۵. نتیجه گیری

ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی و آماده‌سازی دانشجویان پزشکی برای پذیرفتن وظایف و نقش‌های مختلف در موقعیت‌های درمانی و بالینی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین فعالیت‌های مراقبتی در حوزه سلامت فردی و اجتماعی می‌باشد. به بیان دیگر، ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی باید به گونه‌ای باشد که زمینه‌های لازم برای کسب مهارت‌ها و قابلیت‌های عملی و بالینی را در آن‌ها فراهم آورد، زیرا ارتقاء کیفیت آموزش‌های بالینی دانشجویان پزشکی سبب خواهد شد که عملکرد آن‌ها در پاسخگویی به مراجعین بهبود یابد. نتایج این مطالعه نشان داد که عوامل متعددی مانند برنامه‌ریزی اثربخش، منابع انسانی، منابع مالی، ساختار، محیط بالینی، اخلاق حرفه‌ای، نظارت و کنترل، ارتباطات، تجهیزات و فناوری ارتقاء کیفیت آموزش بالینی دانشجویان پزشکی را تحت تاثیر قرار داده و اثربخشی آن‌ها را کاهش یا افزایش می‌دهند. هم‌چنین از دیگر نتایج پژوهش این بود که وضعیت فعلی کیفیت آموزش بالینی دانشجویان پزشکی مناسب نبوده و به همین دلیل آموزش‌های بالینی در دوره‌های کارورزی و کارآموزی از اثربخشی لازم برخوردار نیستند.

منابع

- Afsari MA, ZamanZadeh V. Barasi Chalesh-ha-ye Amoozesh-e Balini-e Parastari. Tose'e Amoozesh dar Oloum Pezeshki. 2017; 10(25):68-81. [In Persian]
- Bodenheimer T, Sinsky C. From triple to quadruple aim: care of the patient requires care of the provider. *Ann FAM Med*. 2014; 12(6):573-6.
- Darban F, Bagheri M, Behnam Vashani H, Hajiabadi F. Investigating stressors in clinical education from the perspective of nursing students at the Faculty of Nursing and Midwifery in Mashhad. *Ofoh Med Educ Dev*. 2019; 11(1):64-78. [In Persian]
- Delavar A. *Research Methodology in Psychology and Educational Sciences*. 1st ed. Tehran: Virayesh Publishing; 2018. [In Persian]
- Grafton-Clarke C, Lee J, Patel R. Pivot to online learning for adapting or continuing workplace-based clinical learning in medical education following the COVID-19 pandemic: a BEME systematic review: BEME Guide No. 70. *Med Teach*. 2022; 44(3):227-43.
- Harrison N, Brown T, Clark S. *Simulation in Nursing Education: An evidence base for the future*. London: Council of Deans of Health; 2024. Available from: <https://www.councilofdeans.org.uk/wp-content/uploads/2024/01/CoDH-ARU-Simulation-in-Nursing-Education-Report-Jan-2024>
- Maroor PS, et al. strengthening of district/taluk level hospitals through implementation of post-graduate medical courses in Karnataka, India. *Indian J Community Med*. 2024; 49(1):11-7.
- McGee RG, Johnson M, Smith L. Digital learning of clinical skills and its impact on medical students' academic performance: a systematic review. *BMC Med Educ*. 2024; 24(1):1477.
- Medendorp R, McClellan LB. *Clinical Education Policy and Procedures Manual*. High Point University; 2023.
- Mertens JF, Davis K, Nguyen L. Factors influencing pharmacists' clinical decision making in pharmacy practice. *Res Social Adm Pharm*. 2023; 19(9):1267-77.
- Mohammadi MA, Shabani Z, Babolpour H, Alhayari A. Clinical education facilities from the perspective of Ardabil medical students. *J Health Care*. 2009; 11:34-41. [In Persian]
- Offersen BV, Hansen M, Larsen P. The role of ESTRO guidelines in achieving consistency and quality in clinical radiation oncology practice. *Radiother Oncol*. 2023; 179.
- Papp I, Markkanen M, von Bonsdorff M. Clinical environment as a learning environment: student nurses' perceptions concerning clinical learning experiences. *Nurse Educ Today*. 2003; 23(4):262-8.
- Spencer J. Learning and teaching in the clinical environment. *BMJ*. 2003; 326(7389):591-4.
- Tashakkori A, Teddlie C. *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage; 1998.
- Tolsgaard MG, Gustafsson A, Rasmussen MB. How we make choices and sacrifices in medical education during the COVID-19 pandemic. *Med Teach*. 2020; 42(7):741-3.
- Tomas N, Nilsson M, Andersson P. Assessment during clinical education among nursing students using two different assessment instruments. *BMC Med Educ*. 2024; 24(1):852.

- Wang Y, Chen X, Liu H. The mediating role of professional commitment between the clinical learning environment and learning engagement of nursing students in clinical practice: a cross-sectional study. *Nurse Educ Today*. 2023; 121.
- Weerasekara I, Hall M, Shaw L, Kiegaldie D. Instruments evaluating the quality of the clinical learning environment in nursing education: an updated systematic review. *Nurse Educ Pract*. 2023; 103732. ##
- Yang X, Li Y, Zhang Z. Pharmacy student's perceptions, behaviours and attitudes toward virtual reality simulation. *Saudi Pharm J*. 2023;31(1):14-20.
- Young TT, Jokwiro Y. The Challenge of moving clinical assessment online for a whole nursing curriculum. 2016.

Providing a Pattern for Promoting Social Responsibility of Elementary School Teachers

Elham badi¹ , Seyed Mohammadbagher Jafari² , Seyfollah Fazlollahi khomshi³ 

¹ Ph.D. Student in Educational administration, Faculty of humanities, Islamic Azad University, Qom, Iran. badielham@yahoo.com

² Associate Professor, Department of Management and Accounting, Farabi School of Tehran University, Qom, Iran. sm.jafari@ut.ac.ir

³ Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Qom, Iran. fazlollahigh@yahoo.com

Abstract

The social responsibility of teachers is of considerable importance as one of the key factors in improving the quality of education and promoting the level of social citizenship of students. Teachers are not only transmitters of knowledge, but also moral and social models for the future generation. Training future teachers in the field of "social responsibility" will lead to the growth of morality, social commitment, justice and welfare in citizens because the audience of teachers is the students who determine the future of the country. Despite the importance of the social responsibility of teachers, the lack of research studies in this field in the country's education system is quite noticeable. This research was conducted with the aim of presenting a Pattern for promoting the social responsibility of elementary school teachers. The research was qualitative and was conducted to collect qualitative data using the snowball sampling method and according to the saturation principle with 12 semi-structured interviews with experts. The content analysis method was used to analyze the data obtained from the interviews. In data analysis, 34 basic themes and 9 dimensions were obtained as pre-organizing themes. The results of the content analysis showed that the dimensions of teachers' social responsibility include interactive, occupational, community-oriented, ethical, educational, religious, educational, cultural, and health-oriented responsibility. Creating a comprehensive and practical model will pave the way for improving the quality of education and training in elementary schools.

Keywords: Social responsibility, qualitative Pattern, elementary teachers, theme analysis.

Received: 2024/12/21 ; **Accepted:** 2025/03/12 ; **Published online:** 2025/06/20

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article © The Author(s).



الگوی مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان ابتدایی

الهام بادی^۱، سید محمدباقر جعفری^۲، سیف‌اله فضل‌الهی قمشی^۳^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. badielham@yahoo.com^۲ دانشیار، گروه مدیریت و حسابداری، دانشکده‌گان فارابی دانشگاه تهران، ایران. (نویسنده مسئول) sm.jafari@ut.ac.ir^۳ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. fazlollahhigh@yahoo.com

چکیده

مسئولیت اجتماعی معلمان به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در بهبود کیفیت آموزش و ارتقای سطح شهروندی اجتماعی دانش‌آموزان، اهمیت قابل‌توجهی دارد. معلمان نه‌تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه الگوهای اخلاقی و اجتماعی برای نسل آینده محسوب می‌شوند. تربیت معلمان آینده در زمینه «مسئولیت‌پذیری اجتماعی» سبب رشد اخلاق، تعهد اجتماعی، عدالت و رفاه در شهروندان خواهد شد؛ زیرا مخاطب معلمان، دانش‌آموزانی هستند که آینده کشور را رقم می‌زنند. علیرغم اهمیت مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان، کمبود مطالعات پژوهشی در این زمینه در نظام آموزش و پرورش کشور کاملاً محسوس است. این پژوهش با هدف ارائه الگوی ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی انجام شد. پژوهش از نوع کیفی بوده و برای جمع‌آوری داده‌های کیفی، با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی و با توجه به اصل اشباع با ۱۲ نفر از متخصصان مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. در تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از روش تحلیل مضمون استفاده شد. در تحلیل داده‌ها ۳۴ مضمون پایه و ۹ بعد به‌عنوان مضامین پیش سازمان دهنده به دست آمد. نتایج حاصل از تحلیل مضمون نشان داد ابعاد مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان، شامل مسئولیت‌پذیری تعاملی، شغلی، جامعه‌محور، اخلاقی، آموزشی، دینی، تربیتی، فرهنگی و سلامت‌محور است. ایجاد الگوی جامع و کاربردی زمینه ساز بهبود کیفیت آموزشی و تربیتی مقطع ابتدایی خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: مسئولیت‌پذیری اجتماعی، الگوی کیفی، معلمان ابتدایی، تحلیل مضمون.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۲؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۳/۳۰

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم



۱. مقدمه

در اغلب جوامع امروز نهادهای آموزش و پرورش ابزارهای مهم تحقق اهداف و مقاصد اجتماعی به شمار می‌رود و انتظار می‌رود که موجبات رشد و توسعه اجتماعی، سیاسی و اقتصادی جامعه را فراهم سازد. پاسخگویی به این انتظارات دامنۀ گسترده‌ای از کارکردها را برای آموزش و پرورش به وجود می‌آورد. لذا نظام آموزش و پرورش دارای مسئولیت خطیری است زیرا نسل مهم هر جامعه توسط آموزش و پرورش تربیت می‌شود که معلمان به‌عنوان هسته اصلی این نهاد مهم، وظیفه تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را بر عهده دارند (کوئلهو^۱، ۲۰۲۳).

مسئولیت‌پذیری اجتماعی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی و توسعه پایدار جوامع شناخته می‌شود. معلمان ابتدایی، به‌عنوان نخستین حلقه‌های مهم در چرخه تربیت و آموزش نسل‌های آینده، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی به نگرش‌ها، رفتارها و ارزش‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارند. ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی در میان این معلمان می‌تواند به تقویت فرهنگ همبستگی، همکاری و مشارکت اجتماعی در مدارس و جامعه گسترده‌تر منجر شود. مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین معلمان مدارس ابتدایی جزء حیاتی یک رویکرد آموزشی جامع و کل‌نگر است و به‌عنوان یک بُعد اخلاقی، بازتابی از پیوند ایجادشده بین جامعه و سازمان است. توجه به نظریه‌های پیرامون مسئولیت اجتماعی مثل تئوری انتخاب به‌عنوان یک نظریه آموزشی - تربیتی؛ مسئولیت‌پذیری انسان را تنها راه‌حل مشکلات آدمی عنوان می‌کند.

ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان ابتدایی به دلایل مختلف حائز اهمیت است. معلمان ابتدایی نقش کلیدی در شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی کودکان دارند و می‌توانند الگوی الهام بخشی برای شهروندان مسئول، متعهد و فعال در آینده باشند و ارزش‌ها را به‌طور مؤثر به دانش‌آموزان منتقل کنند. دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیر هستند بیشتر به محیط‌زیست، رعایت حقوق دیگران و منافع جمعی توجه می‌کنند. معلم مسئولیت‌پذیر با مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و آگاهی‌رسانی در مورد مسائل مهم اجتماعی می‌تواند اعتماد و همکاری جامعه را جلب کرده و باعث تقویت ارتباط مدرسه و جامعه شود و در تحقق هرچه بهتر توسعه اهداف اجتماعی و تصمیم‌گیری‌های مؤثر در جامعه نقش ایفا کند. معلمانی که مسئولیت‌پذیری اجتماعی بالایی دارند، بیشتر به نیازهای دانش‌آموزان توجه کرده و تلاش می‌کنند تا آموزش‌های خود را با این نیازها هماهنگ کنند و این امر موجب افزایش انگیزه و علاقه به یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز

<https://sanad.iau.ir/journalitem/>

می‌شود. وجود هزاران معلم و ارتباط با میلیون‌ها دانش‌آموز در سراسر کشور، تأکید بر انجام پژوهشی با هدف شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان و ارائه الگویی جهت تقویت آن را آشکار می‌کند؛ این در حالی است که عمده پژوهش‌های صورت‌گرفته راجع به مسئولیت‌پذیری اجتماعی در سازمان‌ها و مدیران بوده و فقدان مطالعات پژوهشی در این زمینه در نظام آموزش و پرورش کشور کاملاً محسوس است و علیرغم نقش بسیار مهم معلمان، تاکنون پژوهش جامعی در این حوزه صورت نگرفته است. با توجه به توضیحات ارائه‌شده این پژوهش با هدف ارائه الگوی ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی انجام شده است تا به دو سؤال مهم پاسخ دهد: ۱- شاخص‌های هر بُعد از الگوی ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی کدام است؟ ۲- ابعاد الگوی ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی کدام است؟

۲. ادبیات پژوهش

مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۱ عاملی برای ارضای نیازهای اعضای جامعه و در نتیجه همبستگی و انسجام اجتماعی است (هالکوس و نومیکوس^۲، ۲۰۲۱). مسئولیت اجتماعی عبارت است از: فرآیندی که اهداف، اعمال و پیامدها را بر اساس دانش موجود، اصول اخلاقی که رفتار انسانی و اجتماعی را هدایت می‌کند، به رسمیت شناختن برابری افراد، ادغام می‌کند. این مسئولیت، دلالت بر این دارد که همه افراد در قبال جامعه مسئول هستند (فتحی و طالونی، ۱۴۰۲).

گرو الکالده^۳ و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش خود به بررسی ارتباط آموزش مهارت‌های دیجیتال و آموزش مهارت‌های اجتماعی و تأثیر آن بر مسئولیت اجتماعی معلمان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مسئولیت اجتماعی معلمان تأثیر دارد.

دمورائیس آبراهائو^۴ و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش خود به بررسی ضعف‌های مدیران آموزشی در انتقال حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی پرداختند و نتیجه گرفتند که در کنار ویژگی‌های فردی معلمان، آموزش نیز نقش مهمی در مسئولیت‌پذیری اجتماعی آن‌ها دارد.

هدی السعید^۵ (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان نقش مدارس آموزش دولتی در توسعه مسئولیت اجتماعی در پرتو روندهای جهانی معاصر نشان داد که واقعیت نقش مدارس آموزش دولتی در توسعه

1. social responsibility
2. Halkos & Nomikos
3. Guerrero Elecalde
4. de Moraes Abrahão
5. Huda Alsaheed

مسئولیت اجتماعی در محدوده کاملاً موافق است. بُعد وفاداری و مسئولیت ملی در رتبه اول قرار گرفت و بالاترین امتیاز آن، مراقبت مستمر معلمان زن برای درک اهمیت وحدت ملی در بین همه افراد جامعه توسط دانش‌آموزان بود.

کلیگر و پوکر^۱ (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای با عنوان آموزش معلمان برای مسئولیت اجتماعی در سطح سیستم آموزشی ایده‌هایی را از قبیل جذب و استخدام معلمان با مسئولیت‌پذیری که عامل تغییر باشند، ادغام رویکردهای مختلف آموزشی، اجازه به معلمان در راستای ادغام نظریه‌های آموزش رسمی و غیررسمی در مقابله کردن با چالش‌ها و در نهایت افزایش همکاری بین مدارس و اجتماع آن‌ها ارائه داده است.

پژوهش هریس، لانگ، یاتس و گاروک^۲ (۲۰۱۹) با عنوان ترکیب اخلاق با مسئولیت اجتماعی در آموزش نشان داد که ترکیب اخلاق حرفه‌ای با مسئولیت اجتماعی می‌تواند بهره‌وری دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

احمدی، نوه‌ابراهیم و عباسیان (۱۴۰۲) پس از اجرای پژوهشی با عنوان تبیین رابطه بین هوش اخلاقی مدیران با دل‌بستگی شغلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان نشان دادند که بین هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن با مسئولیت‌پذیری اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ به گونه‌ای که بیشترین همبستگی بین مؤلفه‌های دلسوزی و بخشش هوش اخلاقی با مسئولیت‌پذیری اجتماعی، به دست آمد. هم‌چنین بین هوش اخلاقی مدیران و مؤلفه‌های آن با دل‌بستگی شغلی معلمان نیز رابطه مثبت وجود دارد.

بارخدا، احمدحیدری و شیربیگی (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای با عنوان مسئولیت‌پذیری اجتماعی در تلقی معلمان و مدیران نشان داد ادراک مسئولیت‌پذیری توسط معلمان و مدیران شامل ۴۷ مضمون فرعی و ۷ مضمون اصلی که شامل مسئولیت‌پذیری نسبت به سازمان، مسئولیت‌پذیری نسبت به مسائل اجتماعی، مسئولیت‌پذیری در قبال نقش‌های مختلف اجتماعی دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری نسبت به والدین، مسئولیت‌پذیری در قبال گروه، مسئولیت‌پذیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری فردی است.

قموشی، میرکمالی و احتشام (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان رابطه کانون کنترل و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با میانجیگری اخلاق حرفه‌ای در بین معلمان ابتدایی شهری نشان داد که از میان مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، مؤلفه عدالت و مؤلفه مسئولیت قابلیت پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری

1. Klieger and Pooker

2. Harris A, Lang M, Yates D, Kruck K

اجتماعی را داشته است. هم‌چنین اخلاق حرفه‌ای به‌طور مستقیم بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأثیرگذار بوده است.

تقی‌پور و کوچ پی ده (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای به شناسایی عوامل تأثیرگذار بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان نوشهر پرداخت که منجر به شناسایی عوامل عزت‌نفس، احساس تعلق، احساس امنیت، تعهد درونی، تعهد بیرونی شد.

بارخدا و احمد حیدری (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان مسئولیت‌پذیری اجتماعی راهی برای اثربخشی مدارس نشان داد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی رابطه مثبت و معناداری با اثربخشی مدارس دارد و در این راستا می‌توان ادعا کرد هرچه معلمان و کادر اجرایی مدارس مسئولیت‌پذیرتر باشند به همان میزان اثربخشی در مدارس به دست خواهد آمد. در رابطه با وضعیت ابعاد مسئولیت‌پذیری نیز ارزش و اهمیت ابعاد در دیدگاه معلمان به ترتیب شامل ابعاد اخلاقی، اقتصادی، اجتماعی و قانونی است.

باظه‌پوری (۱۳۹۸) پیش‌بینی روابط اجتماعی معلمان بر اساس ابعاد مسئولیت‌پذیری را بررسی کرد و نشان داد که بین مهارت‌های مدیریتی مدیر، مسئولیت‌پذیری معلمان و روابط اجتماعی آنان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. هم‌چنین ابعاد مسئولیت‌پذیری معلمان (قانونی، اقتصادی، اخلاقی، دوستانه و سازمانی) قابلیت پیش‌بینی میزان روابط اجتماعی آنان را دارد.

احمدی زمانی، گودرزی و نیکو دیالمه (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با تأکید بر نقش مدرسه بیانگر این موضوع است که محیط بیرونی شامل محیط خانواده، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی با تأثیرگذاری بر محیط درونی ویژگی‌های شخصی - وراثتی فرد، زمینه‌ساز بروز مسئولیت‌پذیری خواهد شد.

پودینه، حسین قلی‌زاده و مهران (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای با عنوان مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدرسه؛ مطالعه موردی دو مدرسه متوسطه دخترانه شهر مشهد با هدف بررسی چگونگی تحقق مسئولیت‌پذیری اجتماعی نشان داد که توجه به ابعاد اجتماعی-سیاسی، اخلاقی-فرهنگی و قانونی بیش از ابعاد زیست‌محیطی و اقتصادی بوده است.

۳. چارچوب نظری

مطالعه ادبیات پژوهش علاوه بر اینکه برای آگاهی از چگونگی و چرایی پدیده‌ها مؤثر واقع می‌شود، استفاده‌های بسیار مهم دیگری دارد. شناخت بهتر از موضوع، تنظیم سؤالات در مرحله جمع‌آوری داده‌ها، استفاده در مصاحبه و کدگذاری، راهنمای نمونه‌گیری نظری، اعتبار بخشیدن به یافته‌های تحقیق از سایر مزایای مطالعه ادبیات پژوهش محسوب می‌شود.

اندکی تأمل در تعریف واژه مسئولیت‌پذیری، ابعاد فردی و اجتماعی موجود در آن را به‌وضوح نشان می‌دهد. در بُعد فردی آن ارضا نیازهای فرد است که عامل اساسی و لازم در جهت خشنودی آدمی است و دیگری نتایج رفتارهای خود است. عدم توجه به نیازها و خواسته‌های دیگران روابط اجتماعی را تخریب می‌کند، روابطی که انسان‌ها برای مسئولیت‌پذیری به‌عنوان شاخص بهزیستی روان‌شناختی هم در معنای فردی و هم در معنای اجتماعی به آن نیاز دارند.

در یک جمع‌بندی در خصوص ادبیات تحقیق می‌توان گفت که تحقیقاتی در زمینه مسئولیت‌پذیری اجتماعی صورت پذیرفته است که با توجه به نوع نگاه و شرایط و مقتضیاتی که مطالعات در آن انجام شده ابعاد و مؤلفه‌های مختلفی مورد شناسایی قرار گرفته‌اند؛ اما با نگاهی دقیق به این مطالعات آشکار می‌شود که تفاوت مؤلفه‌ها تحت موقعیت‌های متفاوت است و نیازمند به الگوی خاص است.

۴. روش تحقیق

این پژوهش با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی بر اساس روش تحلیل مضمون براون و کلارک^۱ (۲۰۰۶) انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و رسیدن به اشباع نظری گردآوری شد. جامعه آماری این پژوهش را ۱۲ نفر از متخصصان و خبرگان در حوزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی به روش گلوله برفی با صلاحیت‌های مدنظر از قبیل عضویت در هیئت علمی دانشگاه و داشتن تألیفات علمی مرتبط با مسئولیت اجتماعی تشکیل دادند. تحلیل مضمون، روشی است که به‌منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوی موجود در داده‌های کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در نظریه‌پردازی کیفی، تلفیق داده‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است. مرحله اول در روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) دارای سه گام اصلی است. گام‌های اصلی در این مرحله شامل آشنا شدن با داده‌ها، ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری و جستجو و شناخت مضامین است. در ادامه به توضیح گام‌ها پرداخته می‌شود.

در گام اول پژوهشگر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با افراد مشارکت‌کننده را به‌صورت متن آماده کرد و در هنگام تبدیل صوت‌ها به متن، یک‌بار به‌صورت کامل داده‌های مصاحبه‌ها را مرور کرد. ضمناً بار دیگر کل سؤالات مصاحبه را به‌صورت تفکیکی برای تمامی افراد مشارکت‌کننده استخراج و مطالعه نمود. بدین‌صورت، در جمع‌آوری و تدوین داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها درگیری کامل داشت.

گام دوم، پس از مطالعه داده‌ها آغاز شد. در این گام ایجاد کدهای اولیه از داده‌ها به دست می‌آید. کدها به داده‌های متنی و قسمت‌های فهمیدنی و استفاده‌پذیر مانند بند، عبارت، کلمه یا سایر معیارهایی که برای تحلیل خاص لازم است، تقسیم می‌شوند. کدهای موجود در چارچوب کدگذاری، باید حدود مرز کاملاً مشخص و تعریف‌شده‌ای داشته باشد به گونه‌ای که تغییرپذیر و یا تکراری نباشد. کدها طوری انتخاب شدند تا از کدگذاری هر جمله از متن اصلی، اجتناب شود. در مجموع تعداد ۶۷۳ کد اولیه از مجموع مصاحبه‌ها استخراج شد. کدهای اولیه از ۶۷۳ به ۳۴۶ تقلیل یافت.

گام سوم، بعد از آن که همه داده‌ها، کدگذاری اولیه و گردآوری شد فهرستی طولانی از کدهای مختلف در مجموع داده‌ها، به دست آمده و کدهای مختلف در قالب مضامین مرتب می‌شوند. اساساً در این مرحله، کدها تجزیه و تحلیل می‌شود.

درگاه چهارم، مضامین شناخته‌شده، منبع اصلی تشکیل شبکه‌های مضامین است. در این مرحله، مشخص شد که برخی مضامین پیشنهادشده، مضمون نبوده و یا برخی مضامین با همدیگر همپوشانی دارند. داده‌های درون هر مضمون طوری انتخاب شدند که به لحاظ معنی و مفهوم، باهم انسجام و همخوانی داشته و درعین حال تمایزات واضح و مشخصی میان مضامین مختلف وجود داشته باشد. مضامین تحت هر شبکه باید به تعداد مناسب و مرتبط با موضوع و مشابه هم باشد.

در گام پنجم هنگامی که پژوهشگر به شبکه مضامین رضایت‌بخشی رسید، مضامین پیشنهادشده را جهت تحلیل داده‌ها تعریف و تعدیل کرده و داده‌ها را بر اساس آن تحلیل کرده و شبکه‌های مضامین رسم‌شده، بررسی و تجزیه و تحلیل شد. بعد از ایجاد شبکه‌های مضامین، پژوهشگر مجدداً به متن اصلی مراجعه و آن را به کمک این شبکه‌ها تفسیر کرد.

در گام ششم، تحلیل و تدوین گزارش نهایی تحقیق، صورت گرفت. هدف از نوشتن تحلیل مضمون این است که پیچیدگی در داده‌ها، طوری بیان شود که خواننده درباره اعتبار و صلاحیت تحلیل پژوهشگر، متقاعد شود. استنتاج‌های شبکه‌ها، همراه با نظریه‌های مرتبط با آن، برای تبیین مضامین، مفاهیم، الگوها و ساختارهای برجسته به دست آمده، استفاده شد.

۵. یافته‌های پژوهش

در این بخش به یافته‌های پژوهش مطابق با اهداف و سؤالات پرداخته می‌شود. سؤال اول پژوهش عبارت است از شاخص‌های هر بُعد از الگوی ارتقا مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی کدام است؟

بر اساس روش‌شناسی پژوهش، تعداد ۱۲ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت پذیرفت. در مجموع تعداد ۶۷۳ کد اولیه از مجموع مصاحبه‌ها استخراج شد. کدهای اولیه از ۶۷۳ به ۳۴۶ تقلیل یافت و در نهایت تعداد ۳۴۶ کد ثانویه وارد فرآیند تحلیل شدند.

جدول ۱. مقایسه تعداد کدهای اولیه و ثانویه در فرآیند تحلیل کیفی

ردیف	علامت اختصاری	تعداد کد اولیه	تعداد کد ثانویه
۱	۱ م	۸۲	۴۶
۲	۲ م	۳۸	۱۸
۳	۳ م	۵۶	۲۶
۴	۴ م	۷۶	۴۸
۵	۵ م	۳۱	۱۳
۶	۶ م	۴۲	۱۹
۷	۷ م	۵۴	۳۰
۸	۸ م	۱۰۷	۶۱
۹	۹ م	۴۵	۲۲
۱۰	۱۰ م	۴۱	۱۷
۱۱	۱۱ م	۴۷	۲۲
۱۲	۱۲ م	۵۴	۲۴

جدول ۲. نمونه‌هایی از مضامین اولیه مستخرج از کدهای ثانویه

مضامین اولیه	کدهای ثانویه
مسئولیت‌پذیری در برابر دانش‌آموزان	ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، حمایت از منافع دانش‌آموزان، توجه به خلاقیت دانش‌آموزان، ارتباط پویا با دانش‌آموزان، استمرار ارتباط با دانش‌آموزان، آموزش صحیح به دانش‌آموزان، شناخت حقوق و ویژگی‌های دانش‌آموزان، دقت در انتخاب محتوای آموزشی، ارتقای مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، تعامل سازنده و مثبت با دانش‌آموزان، توجه به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
مسئولیت‌پذیری در برابر همکاران	رفتار انسانی و مناسب با همکاران، ارتباط مؤثر و درک همکاران، کمک به همکاران، ایجاد فضای صمیمی بین همکاران، همدلی بین همکاران، ارتقای دانش معلمان، تلاش در جهت ایجاد اعتماد بین همکاران
مسئولیت‌پذیری در برابر خانواده‌ها	ارتباط و تعامل سازنده با اولیا، برگزاری جلسات باکیفیت آموزش اولیا، آموزش اولیا، اطلاع‌رسانی به والدین، توجه به نظرات اولیا، درگیر کردن والدین در فرآیند یادگیری، تلاش در جهت ارتقای ارتباط والدین و دانش‌آموزان

تعهد شغلی	آگاهی نسبت به رسالت معلمی، استفاده صحیح از منابع برای ارتقای عملکرد شغلی، تلاش شغلی و سازمانی، اختصاص زمان کافی برای شغل، دغدغه‌مندی معلم، کارایی و اثربخشی، تعهد معلمان، کارایی مدرسه، توجه به باورها و ارزش‌ها، تعهد عملی، منظم بودن، عدم فرسودگی شغلی، تعهد و اخلاق حرفه‌ای، تعهد به جامعه، تعهد به مدرسه، تعهد سازمانی، وظیفه‌مداری، قانون‌مندی، وظیفه‌شناسی، تعهد اخلاقی
اشاعه دانش	انتقال دانش با همکاران، اثربخشی بر محیط، دغدغه معلمان، معلم در نقش رهبری، انتقال تجربه به همکاران، شرکت در دوره‌های ضمن خدمت، مشارکت با همکاران
تخصص گرایی	عدم چندشغله بودن معلمان، عمل‌گرایی معلمان، توجه به روش تدریس معلمان، کارآمدی در حیطه تخصصی، توجه به زمینه یادگیری، همه‌جانبه‌نگری، کشف استعدادها، موقعیت‌شناسی معلم، توجه به تفاوت‌های فردی
انگیزه شغلی	انگیزه معلمان، انگیزه تدریس، ضرورت آموزش دیدن معلمان، دغدغه‌مندی، افزایش امنیت شغلی، یادگیری سازمانی، معیشت معلمان، تشویق معلمان، شأن اجتماعی، سازگاری شغلی، پاسخگویی به نیازهای معلم، امید داشتن به شغل

جدول ۳. نمونه متن مصاحبه‌ها و کدهای استخراج‌شده

کد معنایی	منبع	متن مصاحبه
اخلاق حرفه‌ای	م ۱	به نظر من معلمی می‌تواند دارای مسئولیت‌پذیری باشد که بتواند اخلاق حرفه‌ای شغل خود را رعایت کند. منظور من از اخلاق حرفه‌ای این است که ارتباط درستی با دانش‌آموزان داشته باشد، ارتباط درستی با اولیا و درنهایت با کادر مدرسه و حوزه ستادی داشته باشد. داشتن اخلاق حرفه‌ای بر اساس چارچوب و ضوابط از یک معلم می‌تواند یک انسان مسئولیت‌پذیر بسازد.
هنجارهای اجتماعی	م ۲	جدای از مسائل مربوط به شغل، معلم باید اجتماع را در نظر بگیرد، معلم با توجه به شخصیت اجتماعی خود باید هنجارهای اجتماعی را ابتدا خود رعایت کند و درنهایت به دانش‌آموزان نیز این موارد را آموزش دهد. حالا می‌تواند این آموزش به‌صورت مستقیم باشد یا به‌صورت غیرمستقیم.
مشارکت با همکاران	م ۳	من اعتقاد دارم، مدرسه یک محیط اجتماعی است که مسئولیت‌های مختلفی در آن هست. مسئولیتی که من می‌بینم برخی به آن بی‌توجه هستند، مسئولیت در قبال همکاران است. کمتر معلمان در زمین‌های مختلف علمی و تخصصی با یکدیگر مشارکت دارند و به نظر می‌رسد که ساعت‌های تفریح و استراحت و برگزاری دوره‌های آموزشی درون مدرسه‌ای می‌تواند به افزایش مشارکت همکاران با یکدیگر کمک کند.

آموزش مستمر	م ۴	تعهد شغلی در حیطهٔ معلمی، مساوی با مسئولیت‌پذیری شغلی است. معلمی که تعهد داشته باشد، حتماً مسئولیت‌پذیر هم هست. معلمی که سال‌هاست هنوز با روش‌های قدیمی تدریس می‌کند و هیچ آموزشی ندیده است، از نظر بنده مسئولیت‌پذیر نیست. آموزش دیدن به صورت مستمر جز مسئولیت‌های معلمی است و یک کار بیهوده و یا حتی یک کار اضافی نیست.
وجدان کاری	م ۵	داشتن وجدان کاری خود می‌تواند منجر به مسئولیت‌پذیری شود. اینکه معلم دارای اخلاق حسنه باشد و این اخلاق را بتواند در قالب وجدان کاری به نمایش بگذارد، مسئولیت‌پذیری او را افزایش می‌دهد. مثلاً معلمی که با وجدان کاری سر موقع و حتی زودتر به کلاس می‌رود و دیرتر از ساعت معمول از کلاس خارج می‌شود، حتماً مسئولیت‌پذیری بیشتری نسبت به کسی دارد که به این امر توجهی ندارد.
اهمیت به محیط‌زیست	م ۶	به نظر آموزش‌های نوین و جدید می‌تواند در قالب مسئولیت‌پذیری‌های معلمی شکل بگیرد، مثلاً آموزش نگهداشت محیط‌زیست، آموزش شهروندی و
تعامل سازنده و مؤثر با همکاران	م ۷	تعامل صحیح و در چهارچوب قانونی و اخلاقی جز مسئولیت‌پذیری همکاران و معلمان است، علی‌الخصوص در مدرسی که همکاران از دو جنس هستند، می‌تواند این هم در قالب مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی تعریف شود.
انگیزهٔ معلمان	م ۸	هر عملی نیاز به انگیزه دارد. حالا انگیزه می‌تواند درونی یا بیرونی باشد. معلمی که دارای انگیزه باشد، مسئولیت‌های خود را بهتر انجام می‌دهد.
تدریس فعال	م ۹	تمام کار معلم در کلاس تدریس است و مسئولیت معلم در کلاس با تدریس شناخته می‌شود؛ بنابراین داشتن تدریس فعال و تروتمیز و اثربخش، جز مسئولیت‌پذیری معلمان است.
وظیفه‌شناسی	م ۱۰	همهٔ آن چیزی که وظیفه معلمی است را می‌توان مسئولیت‌های او دانست.
تعامل سازنده و مؤثر با اولیای دانش‌آموزان	م ۱۱	والدین از عناصر اثربخش در فرآیند آموزشی در مدرسه هستند. از جمله مسئولیت‌های معلمان ارتباط مؤثر و مفید در چارچوب قانونی و اخلاقی با اولیا است و معلمی که بتواند این مسئولیت را به خوبی انجام دهد به نظر می‌رسد تدریس بهتری نیز خواهد داشت.
ارزش‌های اخلاقی	م ۱۲	اصول اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی، جز لاینفک شغل معلمی است.

<https://sanad.iut.ac.ir/journalitem/>

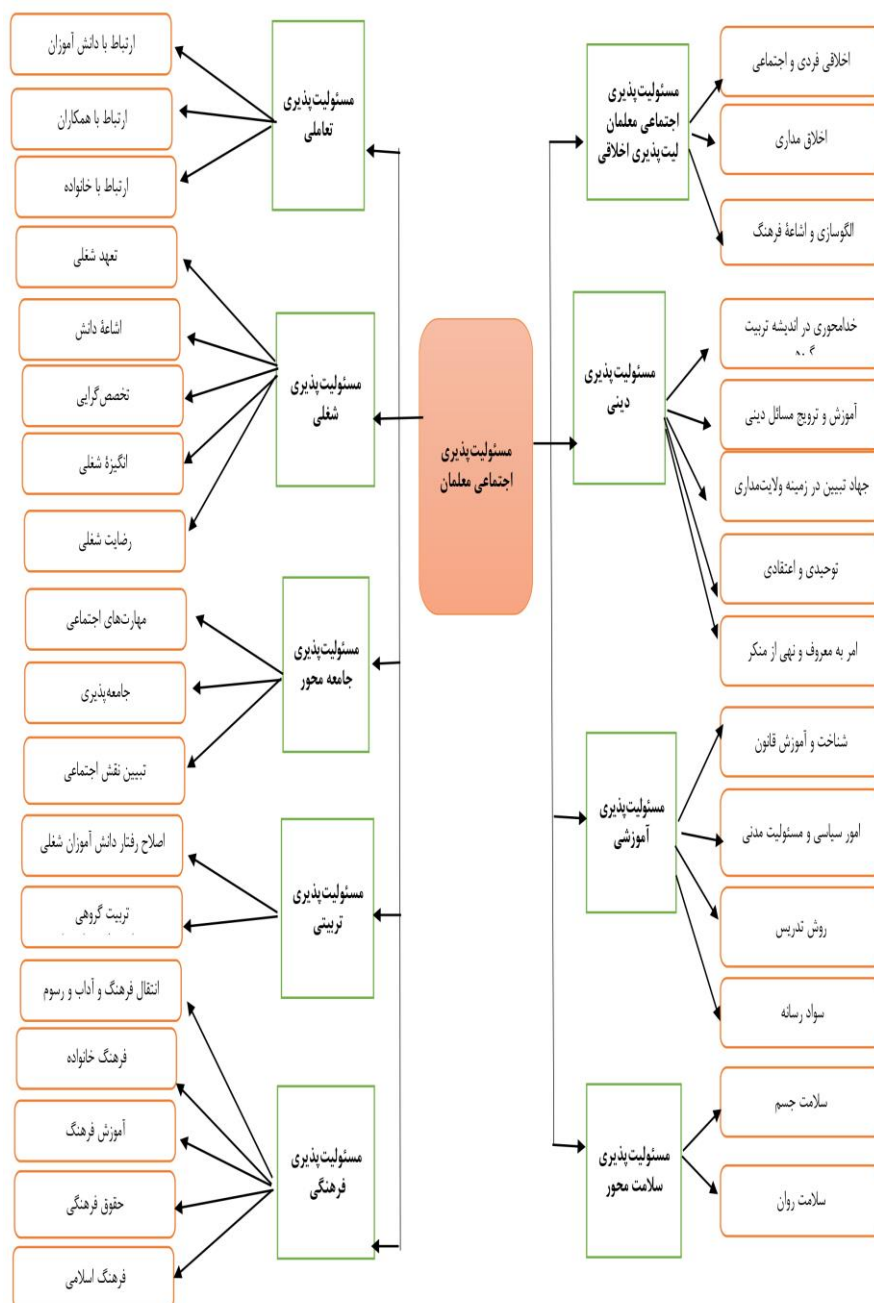
مجموع کدهای ثانویه به دست آمده از فرآیند تحلیل، به ۳۴ مضمون اولیه مسئولیت‌پذیری در برابر دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری در برابر همکاران، مسئولیت‌پذیری در برابر اولیای دانش‌آموزان،

تعهد شغلی، اشاعه دانش، تخصص گرایی، انگیزه شغلی، رضایت شغلی، مهارت های اجتماعی، جامعه پذیری، نقش اجتماعی، ویژگی اخلاقی، اشاعه اخلاق، الگوی رفتاری، آموزش فرهنگ، آموزش قانون، آموزش سیاسی، روش تدریس و سواد رسانه ای، خدامحوری در اندیشه و رفتار، آموزش و ترویج مسائل دینی، ولایت مداری، توحیدی و اعتقادی، تربیت دینی، تغییر و اصلاح رفتار، تربیت گروهی، امر به معروف و نهی از منکر، آموزش فرهنگ، حقوق فرهنگی، فرهنگ اسلامی، فرهنگ خانواده، آداب و رسوم، انتقال فرهنگ، سلامت جسم و سلامت روان دسته بندی شد؛ بنابراین شاخص های مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی، مشخص شد.

برای پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش، ابعاد الگوی ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی کدام است؟ از روش بروان و کلارک (۲۰۰۶) گام های ۴ تا ۶ استفاده شد. ابتدا در گام چهارم این روش به ترسیم شبکه ای مضامین پرداخته شد. سپس پژوهشگر به شبکه مضامین رضایت بخشی رسیده و مضامین پیشنهاد شده جهت تحلیل داده ها را تعریف و تعدیل و داده ها را بر اساس آن ها تحلیل کرد. در این گام، شبکه های مضامین رسم شده، بررسی و تجزیه و تحلیل شد. بعد از آن که مجموعه کاملی از مضامین نهایی، فراهم شد در این مرحله، تحلیل و تدوین گزارش نهایی تحقیق، صورت گرفت. هدف از نوشتن تحلیل مضمون این است که حکایت کامل و پیچیده موجود در داده ها را به گونه ای بیان شود که خواننده درباره اعتبار و صلاحیت تحلیل پژوهشگر، متقاعد شود. در آخرین گام، استنتاج های همه شبکه ها، همراه با نظریه های مرتبط با آن ها، به طور خلاصه، برای تبیین مضامین، مفاهیم، الگوها و ساختارهای برجسته به دست آمده از متن استفاده می شود. هدف از این کار، بررسی مجدد سؤالات تحقیق و علایق نظری نهفته در آن هاست تا با بحث و بررسی عمیق الگوهای به دست آمده از تشریح متن، به سؤالات اصلی تحقیق پاسخ داده شود. بر اساس تحلیل کدهای اولیه و ثانویه و فرایند تحلیل مضمون بر اساس مدل بروان و کلارک (۲۰۰۶)، ابعاد مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان، شامل مسئولیت پذیری ارتباطی، شغلی، جامعه محور، اخلاقی، آموزشی، دینی، تربیتی، فرهنگی و سلامت محور به دست آمد.

الگوی اولیه ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان مبتنی بر هدف پژوهش حاضر به صورت زیر ارائه می گردد.

شکل ۱. الگوی اولیه ارتقای مسئولیت‌پذیری پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی



۶. بحث و نتیجه گیری

مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان ابتدایی تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، سازمانی و اجتماعی است که در قالب یک الگوی فراگیر قابل شناسایی و ارتقا است. به طور خاص، عواملی مانند مهارت‌های ارتباطی، حمایت‌های مدیریتی و فرهنگ جامعه نقشی کلیدی در تقویت رفتارهای مسئولانه و تعهد معلمان نسبت به جامعه ایفا می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ابعاد مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی، شامل مسئولیت‌پذیری ارتباطی، شغلی، جامعه‌محور، اخلاقی، آموزشی، دینی، تربیتی، فرهنگی و سلامت‌محور است. این یافته‌ها همسو با نظریه‌های روان‌شناسی اجتماعی و مدیریت آموزشی است که بر نقش محیط و بستر اجتماعی در شکل‌دهی رفتارهای فردی تأکید دارند.

علاوه بر این، ایجاد فضای همدلی و تعامل سازنده در مدرسه، موجب ارتقای حس تعلق و انگیزه معلمان برای مشارکت فعالانه در فعالیت‌های اجتماعی می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که معلمان هنگامی مسئولیت‌پذیری اجتماعی را بهتر می‌پذیرند که در یک محیط حمایتی قرار داشته و فرصت تعامل با دانش‌آموزان، والدین و جامعه پیرامون برای آنان فراهم باشد. این موضوع اهمیت سیاست‌گذاری‌های آموزشی و ارتقای فرهنگ سازمانی مدارس را در جهت افزایش مشارکت اجتماعی معلمان برجسته می‌کند. بنابراین، الگوی پیشنهادشده نه تنها به شناسایی عوامل مؤثر کمک می‌کند، بلکه مسیرهای عملی را برای مداخلات هدفمند در جهت ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان ارائه می‌دهد که می‌تواند در سطح وسیع‌تری در نظام آموزش ابتدایی کشور اجرا شود.

بُعد تعاملی مسئولیت‌پذیری اجتماعی شامل ارتباط با دانش‌آموزان، همکاران و خانواده‌ها بود که با نتایج بارخدا، احمدحیدری و شیربیگی (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای با عنوان مسئولیت‌پذیری اجتماعی در تلقی معلمان و مدیران نشان داد ادراک مسئولیت‌پذیری توسط معلمان و مدیران شامل مسئولیت‌پذیری نسبت به سازمان، مسئولیت‌پذیری نسبت به مسائل اجتماعی، مسئولیت‌پذیری در قبال نقش‌های مختلف اجتماعی دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری نسبت به والدین، مسئولیت‌پذیری در قبال گروه، مسئولیت‌پذیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری فردی هست، همسوست.

بُعد مسئولیت‌پذیری شغلی شامل تعهد شغلی، رضایت شغلی، انگیزه شغلی، رشته تخصصی، اشاعه دانش بود که با نتایج تقی‌پور و کوچ پی ده (۱۴۰۰) به شناسایی عوامل تأثیرگذار بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان نوشهر پرداخت که منجر به شناسایی عوامل عزت نفس، احساس تعلق، احساس امنیت، تعهد درونی، تعهد بیرونی شد، همسوست.

بُعد مسئولیت‌پذیری جامعه‌محور شامل مهارت اجتماعی، جامعه‌پذیری و تبیین نقش اجتماعی است که با نتایج کلیگر و پوکر (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای با عنوان آموزش معلمان برای مسئولیت

اجتماعی در سطح سیستم آموزشی ایده‌هایی را از قبیل جذب و استخدام معلمان با مسئولیت‌پذیری که عامل تغییر باشند، ادغام رویکردهای مختلف آموزشی، اجازه به معلمان در راستای ادغام نظریه‌های آموزش رسمی و غیررسمی در مقابله کردن با چالش‌ها و درنهایت افزایش همکاری بین مدارس و اجتماع آن‌ها ارائه داده است، همسوست.

بعد مسئولیت‌پذیری اخلاقی شامل اخلاق فردی و اجتماعی، اخلاق‌مداری، الگوسازی و اشاعه فرهنگ است و با نتایج بارخدا، احمدحیدری و شیر بیگی (۱۴۰۱) که نشان داد ادراک مسئولیت‌پذیری توسط معلمان و مدیران شامل مسئولیت‌پذیری نسبت به سازمان، مسئولیت‌پذیری نسبت به مسائل اجتماعی، مسئولیت‌پذیری در قبال نقش‌های مختلف اجتماعی دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری نسبت به والدین، مسئولیت‌پذیری در قبال گروه، مسئولیت‌پذیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری فردی است و نتایج هریس، لانگ، یاتس و گاروک (۲۰۱۹) با عنوان ترکیب اخلاق با مسئولیت اجتماعی در آموزش نشان داد ترکیب اخلاق حرفه‌ای با مسئولیت اجتماعی می‌تواند بهره‌وری دانش‌آموزان را بهبود بخشد، همسواست.

بعد مسئولیت‌پذیری آموزشی شامل شناخت و آموزش قانون، امور سیاسی و مسئولیت مدنی، روش تدریس و سواد رسانه است با نتایج بارخدا و احمد حیدری (۱۳۹۹) با عنوان مسئولیت‌پذیری اجتماعی راهی برای اثربخشی مدارس نشان داد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی رابطه مثبت و معناداری با اثربخشی مدارس دارد و در این راستا می‌توان ادعا کرد هرچه معلمان و کادر اجرایی مدارس مسئولیت‌پذیرتر باشند به همان میزان اثربخشی در مدارس به دست خواهد آمد؛ ارزش و اهمیت ابعاد در دیدگاه معلمان به ترتیب شامل ابعاد اخلاقی، اقتصادی، اجتماعی و قانونی است و نتایج باظهوری (۱۳۹۸) در پیش‌بینی روابط اجتماعی معلمان بر اساس ابعاد مسئولیت‌پذیری نشان داد که بین مهارت‌های مدیریتی مدیر، مسئولیت‌پذیری معلمان و روابط اجتماعی آنان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین ابعاد مسئولیت‌پذیری معلمان (قانونی، اقتصادی، اخلاقی، دوستانه و سازمانی) قابلیت پیش‌بینی میزان روابط اجتماعی آنان را دارد و نتایج احمدی زمانی، گودرزی و نیکو دیالمه (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با تأکید بر نقش مدرسه بیانگر این موضوع است که محیط بیرونی شامل محیط خانواده، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است، همسو است. همچنین با پژوهش پودینه، حسین قلی‌زاده و مهران (۱۳۹۷) با عنوان مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدرسه؛ مطالعه موردی دو مدرسه متوسطه دخترانه شهر مشهد با هدف بررسی چگونگی تحقق مسئولیت‌پذیری اجتماعی نشان داد که توجه به ابعاد اجتماعی-سیاسی، اخلاقی-فرهنگی و قانونی بیش از ابعاد زیست‌محیطی و اقتصادی بوده، همخوانی دارد.

سایر ابعاد پژوهش مسئولیت‌پذیری دینی، فرهنگی، تربیتی و سلامت‌محور با نتایج گودرزی و نیکو دیالمه (۱۳۹۸)، همخوانی دارد.

آموزش‌های اولیه در دانشگاه، عملکرد حرفه‌ای معلمان آینده را به هم پیوند می‌دهد. معلم خوب باید مهارت‌های حرفه‌ای داشته باشد تا بتواند در راستای مسئولیت‌پذیری اجتماعی خود به فعالیت بپردازد و در دانشگاه به این مهارت مهم پرداخته شود. این رویکرد محصول نتایج به‌دست‌آمده در این تحقیق و مطالعات دیگر مانند گنورگ دنو و همکاران (۲۰۲۴)، گرو الکالده و همکاران (۲۰۲۴)، پائولا و همکاران (۲۰۲۱)، مارتینز و همکاران (۲۰۲۰) و ریدر (۲۰۱۹) است. مسئولیت‌پذیری اجتماعی باید یک محتوای درسی عمل‌گرا و ساختارمید در زمینه‌های مختلف باشد که شامل تعهد اجتماعی، کشف شخصی ارزش‌ها، اخلاق و عدالت اجتماعی است. مسئولیت‌پذیری اجتماعی و آموزش دانشگاهی باید به‌صورت نظری-عملی مورد توجه قرار گیرد، زیرا کیفیت و بهبود آموزش با ارتقای واقعی مسئولیت‌پذیری اجتماعی ارتباط دارد. می‌توان به جنبه مهم دیگر در مورد کیفیت، بهبود آموزش و تعالی در تدریس اشاره کرد زیرا این جنبه‌های کلیدی با مسئولیت‌پذیری اجتماعی در ارتباط است.

ایجاد الگوی جامع و کاربردی برای ارتقای این نوع مسئولیت‌پذیری، زمینه‌ساز بهبود کیفیت آموزشی و تربیتی مدارس ابتدایی خواهد بود. توجه به مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان می‌تواند نقشی محوری در تربیت نسلی مسئولیت‌پذیرتر، آگاه‌تر و فعال‌تر در جامعه ایفا کند و تضمین‌کننده پیشرفت‌های پایدار در نظام آموزش و پرورش باشد. از این رو، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران:

۱. به ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان به‌عنوان عامل اساسی در ارتقای بهره‌وری حرفه‌ای و اصلاح و بازنگری شیوه‌های جذب و گزینش معلمان ابتدایی متناسب با نیازهای روز جامعه توجه کنند.
۲. برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای مستمر را در زمینه مسئولیت‌پذیری اجتماعی تدوین و اجرا کنند.
۳. با تقویت مهارت‌های ارتباطی و افزایش خودآگاهی اجتماعی معلمان، زمینه‌های مشارکت اجتماعی آنان را گسترش دهند.
۴. ارزیابی و بازخورد مستمر از نحوه فعالیت‌های معلمان حول محور مسئولیت‌پذیری اجتماعی داشته باشند.

۷. تشکر و قدردانی

از اساتید، صاحب‌نظران و معلمان عزیز که در این پژوهش از نظرت ارزشمندشان بهره‌مند شده و همکاری صمیمانه داشتند، قدردانی می‌شود.

منابع

- احمدی، ندا، نوه ابراهیم، عبدالرحیم و عباسیان، حسین. (۱۴۰۲). تبیین رابطه بین هوش اخلاقی مدیران با دل‌بستگی شغلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان، مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۲، ۲۰۱-۲۲۳.
- احمدی زمانی، زهرا، گودرزی و نیکو دیالمه، اکرم. (۱۳۹۸). مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با تأکید بر نقش مدرسه. دو فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۷، ۲۳-۵۷.
- ابراهیمی فرد، یونس، اکبرنژاد، غلامرضا، نورعلی زاده، رحمان، و برومند، لقا. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین اخلاق کار حرفه‌ای معلمان و مسئولیت اجتماعی مدارس متوسطه شهرستان گتوند. کنفرانس ملی یافته‌های نوین در حوزه یاددهی و یادگیری. <https://sid.ir/paper/899015/fa>
- بارخدا، سیدجمال، احمدحیدری، پرستو، و شیربگی، ناصر. (۱۴۰۱). مسئولیت‌پذیری اجتماعی در تلقی معلمان و مدیران. جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر، ۴(۲)، ۲۰۰-۲۲۳. <https://sid.ir/paper/1061503/fa>
- بارخدا، سید جمال و احمدحیدری، سیده پرستو. (۱۳۹۹). مسئولیت‌پذیری اجتماعی راهی برای اثربخشی مدارس. فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، ۸(۴)، ۳۸۴-۴۰۳.
- باطهوری، سارا. (۱۳۹۸). پیش‌بینی روابط اجتماعی معلمان بر اساس ابعاد مسئولیت‌پذیری (مورد مطالعه معلمان شهر ارومیه). اولین همایش ملی مدرسه آینده، اردبیل.
- پودینه، مرضیه، حسین قلی زاده، رضوان و مهرام، بهروز. (۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدرسه؛ مطالعه موردی دو مدرسه متوسطه دخترانه شهر مشهد. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۲)، ۹۵-۱۰۲.
- تقی‌پور، حسینعلی و کوچ پی ده، سمیه. (۱۴۰۰). شناسایی عوامل تأثیرگذار بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان نوشهر. فصلنامه پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ۱۱(۲)، ۱-۱۶.
- فتحی، لیلا، طالونی، احد. (۱۴۰۲). مطالعه کیفی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین معلمان مرد شهرستان پلدشت. مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۱۵(۵۸)، ۴۷-۶۶.
- قموشی، زهرا، میرکمالی، سید محمد و احتشام، زهرا. (۱۴۰۱). رابطه کانون کنترل و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با میانجیگری اخلاق حرفه‌ای در بین معلمان ابتدایی شهرری. پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۱۶، ۶۹-۹۱.
- Alberdi Ruiz de Alegría, A. Imaz Aguirre, A. & Gezuraga Amundarain, M. (2024). The understanding of 'social responsibility and commitment' of the teaching profession: a systematic review. Globalisation, Societies and Education, 1-27.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.
- Chiluveri, S. K. Chiluveri, A. C. & Gupta, B. (2024). Epic journey of Prof. Vaidya Shriram Sharma Evincing Ayurveda to the World. Journal of Research in Ayurvedic Sciences, 8(Suppl 1), S75-S80.
- Chung Phan, T. Minh Ngo, V. Saefullah, K. & Doran, D. (2024). University social responsibility and teachers' satisfaction: The mediating role of reputation and image. Journal of social studies education research, 15(1), 57-90##.
- Coelho, R. Jayantilal, S. & Ferreira, J. J. (2023). The impact of social responsibility on corporate financial performance: A systematic literature review. Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 30(4), 1535-1560.

- George, B. Worth, M. J. Pandey, S. & Pandey, S. K. (2024). Strategic management of social responsibilities: a mixed methods study of US universities. *Public Money & Management*, 44(1), 15-25.
- Guerrero Elecalde, R. Contreras García, J. Bonilla Martos, A. L. & Serrano Arnáez, B. (2024). Digital and Social-Civic Skills in Future Primary Education Teachers: A Study from the Didactics of Social Sciences for the Improvement of Teacher Training in Competences. *Education Sciences*, 14(2), 211.
- Halkos, G. & Nomikos, S. (2021). Corporate social responsibility: Trends in global reporting initiative standards. *Economic Analysis and Policy*, 69, 106-117.
- Karami, M. Galavandi, H. & Galaeei, A. (2017). The relationship between professional ethics, ethical leadership and social responsibility of high schools in Kurdistan. *School Administration*, 5(1), 93-112.
- Martínez-Valdivia, E. Pegalajar-Palomino, M. D. C. & Burgos-García, A. (2020). Social responsibility and university teacher training: Keys to commitment and social justice into schools. *Sustainability*, 12(15), 6179.
- Meseguer-Sánchez, V. Abad-Segura, E. Belmonte-Ureña, L. J. & Molina-Moreno, V. (2020). Examining the research evolution on the socio-economic and environmental dimensions on university social responsibility. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4729.
- Moraes Abrahão, V. Vaquero-Diego, M. & Móstoies, R. C. (2024). University social responsibility: The role of teachers. *Journal of Innovation & Knowledge*, 9(1), 100464.
- Paola Palacios Garay, J. Zavaleta Oliver, J. M. Chaccara Contreras, V. Diaz Flores, S. A. & Rodriguez Baca, L. S. (2021). Social responsibility in university students according to gender and age. *Health Education and Health Promotion*, 9(5), 513-519.
- Rheeder, R. (2019). Social responsibility for health as a global bioethical principle—a Protestant participation in the discussion with UNESCO. *Stellenbosch Theological Journal*, 5(1), 317-346.
- Sindhwani, R. Saddikuti, V. & Vaidya, O. S. (2023). Evaluation of enablers of supply chain resilience and responsibility in India during large-scale disruptions: an ISM-ANP approach. *International Journal of Operational Research*, 48(2), 178-220.
- Sousa, J. C. R. D. Siqueira, E. S. Binotto, E. & Nobre, L. H. N. (2021). University social responsibility: perceptions and advances. *Social Responsibility Journal*, 17(2), 263-281.

The effect of educational design based on the STEM approach on increasing problem-solving skills of sixth grade elementary school students

Mohammad reza Zainal Narjeh¹, Mohsen Roshanian Ramin² 

¹ Master's student in Educational Technology, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran
(Corresponding author) mrzn.6122@gmail.com

² Faculty member, Educational Technology Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran mohsen.roshanian@atu.ac.ir

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of educational design based on the STEM approach on increasing the problem-solving skills of sixth grade elementary school students in Takestan County. This study was conducted using a quasi-experimental method using pre-test and post-test and experimental and control groups. The statistical population of the study was all sixth grade elementary school male students in Takestan County, of whom 60 were randomly assigned to two experimental and control groups. The experimental group underwent training based on the STEM approach that included real problems, problem-based and participatory activities, while the control group received only regular classroom training. The measurement tool of this study was the Problem Solving Ability Questionnaire designed by Mohammadi and Sahebi in 2001. The collected data were analyzed using SPSS software and descriptive and inferential statistical tests. The results showed that the experimental group significantly improved in post-test scores compared to the control group ($p < 0.001$). Analysis of covariance (ANCOVA) showed that STEM-based education has a positive and significant effect on increasing students' problem-solving skills. The results of this study emphasize that using the STEM approach in education, especially in elementary schools, can help improve students' problem-solving, critical thinking, and innovation skills. Finally, it is suggested that schools implement STEM-based educational programs more widely so that students can improve their abilities in solving real-world problems through experiential and problem-based learning.

Keywords: Instructional design, STEM approach, problem-solving skills, problem-based learning, elementary school.

Received: 2025/01/19 ; Accepted: 2025/04/06 ; Published online: 2025/06/20

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article © The Author(s).



رویکرد STEM، پلی به سوی تفکر حل مسئله در دانش آموزان دوره ابتدایی

محمدرضا زینل نرجه^۱، محسن روشنیان رامین^۲

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) mrzn.6122@gmail.com

^۲ گروه تکنولوژی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران roshanian@atu.ac.ir

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر طراحی آموزشی بر اساس رویکرد STEM بر افزایش مهارت حل مسئله دانش آموزان ششم ابتدایی شهرستان تاکستان بود. این تحقیق به روش شبه آزمایشی با استفاده از پیش آزمون و پس آزمون و گروه های آزمایش و کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش آموزان پسر ششم ابتدایی شهرستان تاکستان بودند که از میان آن ها ۶۰ نفر به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش تحت آموزش هایی مبتنی بر رویکرد STEM قرار گرفتند که شامل مسائل واقعی، فعالیت های مسئله محور و مشارکتی بود، در حالی که گروه کنترل تنها آموزش های معمول کلاسی را دریافت کرد. ابزار اندازه گیری این تحقیق، پرسش نامه توانایی حل مسئله بود که در سال ۱۳۸۰ توسط محمدی و صاحبی طراحی شده است. داده های گردآوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون های آماری توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. نتایج نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در نمرات پس آزمون به طور معناداری پیشرفت کرده است ($p < 0/001$) تحلیل کوواریانس (ANCOVA) نشان داد که آموزش مبتنی بر رویکرد STEM تأثیر مثبت و معناداری بر افزایش مهارت های حل مسئله دانش آموزان دارد. نتایج این پژوهش تأکید می کند که استفاده از رویکرد STEM در آموزش، به ویژه در مقاطع ابتدایی، می تواند به بهبود مهارت های حل مسئله، تفکر انتقادی و نوآوری در دانش آموزان کمک کند. در نهایت، پیشنهاد می شود که مدارس برنامه های آموزشی مبتنی بر STEM را به طور گسترده تری اجرا کنند تا دانش آموزان بتوانند از طریق یادگیری تجربی و مسئله محور، توانمندی های خود را در حل مسائل دنیای واقعی ارتقا دهند.

کلیدواژه ها: طراحی آموزشی، رویکرد STEM، مهارت حل مسئله، آموزش مسئله محور، مقطع ابتدایی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۱۷؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۳/۳۰

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم



۱. مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یکی از ارکان کلیدی در توسعه فردی و اجتماعی انسان‌ها، همواره در تلاش است تا روش‌های مؤثری برای ارتقای مهارت‌های مختلف دانش آموزان، به ویژه مهارت‌های حل مسئله، پیدا کند. حل مسئله یکی از مهم‌ترین توانایی‌های شناختی است که تأثیر زیادی بر توانایی‌های علمی، اجتماعی و شغلی افراد دارد (Ginsburg, 2019). مهارت حل مسئله نه تنها برای موفقیت در محیط‌های آموزشی، بلکه برای مواجهه با چالش‌های زندگی روزمره ضروری است (Beichner, 2014). به همین دلیل، استفاده از روش‌های نوین آموزشی برای تقویت این مهارت‌ها در مقاطع ابتدایی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در سال‌های اخیر، رویکردهای نوین آموزشی به ویژه STEM (علم، فناوری، مهندسی و ریاضیات) در حوزه‌های مختلف آموزش و پرورش مطرح شده‌اند. STEM یک رویکرد یکپارچه است که به دانش آموزان این امکان را می‌دهد که مفاهیم علمی و فنی را در قالب پروژه‌های عملی و مبتنی بر تحقیق بیاموزند و به طور خاص بر ارتقای مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی تأکید دارد (Beers, 2011). در این رویکرد، چهار حوزه علمی (علم، فناوری، مهندسی و ریاضیات) به طور هم‌زمان و در تعامل با یکدیگر آموزش داده می‌شوند تا دانش آموزان را قادر سازند که با استفاده از روش‌های علمی و فنی به حل مسئله‌های پیچیده بپردازند. رویکرد STEM برای طراحی آموزشی علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات را برای افزایش یادگیری و مهارت‌های دانش آموز ادغام می‌کند. این روش بین رشته‌ای تفکر انتقادی، خلاقیت و توانایی‌های حل مسئله را تقویت می‌کند و دانش آموزان را برای چالش‌های آینده در دنیای فناوری محور آماده می‌کند. در ادامه جنبه‌های کلیدی رویکرد STEM در طراحی آموزشی را تشریح می‌کنیم. رویکرد STEM یک درک جامع از رشته‌های علمی به هم پیوسته را ترویج می‌کند، مهارت‌های شناختی، روانی حرکتی و عاطفی را تقویت می‌کند (لیلا و همکاران، ۲۰۲۴). این امر یادگیری عملی را از طریق فعالیت‌های پروژه محور تشویق می‌کند و به دانش آموزان امکان می‌دهد مفاهیم نظری را در زمینه‌های دنیای واقعی به کار گیرند (Arslan & Genç, 2024). اجرای STEM از طریق فرایند طراحی مهندسی (EDP) به طور قابل توجهی مهارت‌های تفکر خلاق دانش آموزان را که برای شایستگی‌های قرن ۲۱ ضروری است، بهبود می‌بخشد (Vistara et al., 2022). نشان داده شده است که مسیرهای یادگیری مبتنی بر STEM به طور موثر تفکر انتقادی را تقویت می‌کند، به ویژه در موضوعات پیچیده؛ مانند معادلات خطی (پراتیوی و همکاران، ۲۰۲۳). روش‌های آموزشی مختلف، از جمله رویکردهای مبتنی بر تحقیق و طراحی، می‌توانند در آموزش STEM مورد استفاده قرار گیرند، که هر کدام مزایای منحصر به فردی را در تعامل دانش آموز و نتایج یادگیری ارائه می‌کنند (Öndeş, 2024). مطالعات مختلف

نشان داده‌اند که استفاده از رویکرد STEM در آموزش می‌تواند به طور مؤثری مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان را تقویت کند. در تحقیقاتی که در کشورهای مختلف انجام شده است، دانش‌آموزانی که در محیط‌های STEM آموزش دیده‌اند، قادر به حل مسئله‌های پیچیده‌تر و تفکر انتقادی در موقعیت‌های جدید بودند (Honey, Pearson, & Schweingruber, 2014). به‌ویژه در مقاطع ابتدایی، استفاده از این رویکرد می‌تواند دانش‌آموزان را برای مواجهه با چالش‌های علمی و اجتماعی آماده کند (Beers, 2011). با توجه به اهمیت رویکرد STEM و نیاز به بهبود مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان، تحقیق حاضر به بررسی تأثیر طراحی آموزشی بر اساس رویکرد STEM بر افزایش مهارت حل مسئله دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهرستان تاکستان پرداخته است. این تحقیق به دنبال ارزیابی این است که چگونه طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی مبتنی بر STEM می‌تواند باعث ارتقای مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان این شهرستان شود. هم‌چنین، هدف این تحقیق شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های اجرایی این رویکرد در مدارس ابتدایی شهرستان تاکستان است. مبانی نظری این تحقیق شامل مفاهیم مرتبط با تعلیم و تربیت نوین، طراحی آموزشی مبتنی بر STEM و مهارت‌های حل مسئله است. در ابتدا به معرفی و تحلیل ویژگی‌های رویکرد STEM پرداخته می‌شود و سپس به اهمیت و تأثیر این رویکرد بر تقویت مهارت حل مسئله در مدارس ابتدایی اشاره خواهد شد.

پرسش‌های اصلی این تحقیق عبارت‌اند از:

۱. آیا استفاده از طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد STEM می‌تواند مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهرستان تاکستان را به طور معناداری افزایش دهد؟
۲. چه عواملی در اجرای موفقیت‌آمیز طراحی آموزشی STEM در مدارس شهرستان تاکستان تأثیرگذار هستند؟

این تحقیق می‌تواند به ارائه راهکارهایی برای بهبود فرایندهای آموزشی در مدارس ابتدایی کمک کند و به معلمان و مسئولان آموزش و پرورش در شهرستان تاکستان توصیه‌هایی عملی برای ارتقای کیفیت آموزش ارائه دهد.

۲. مبانی نظری

رویکرد STEM به‌عنوان یک مدل آموزشی، تلاش دارد تا مفاهیم علمی، فنی، مهندسی و ریاضیات را به‌صورت یکپارچه و به‌طور کاربردی به دانش‌آموزان آموزش دهد. هدف از این رویکرد، ایجاد زمینه‌ای برای توسعه تفکر انتقادی و حل مسئله در دانش‌آموزان است (Beers, 2011). یکی از

ویژگی‌های کلیدی این رویکرد، تأکید بر یادگیری مبتنی بر پروژه و تحقیق است که به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد تا در مواجهه با مسائل واقعی و چالش‌های پیچیده، مهارت‌های حل مسئله خود را تقویت کنند (Honey et al., 2014).

حل مسئله به عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های شناختی شناخته می‌شود که تأثیر زیادی بر موفقیت فرد در دنیای واقعی دارد. در آموزش‌های مبتنی بر STEM، حل مسئله به عنوان یک فرایند فعال و تعاملی دیده می‌شود که دانش‌آموزان باید با استفاده از دانش‌های علمی و فنی، راه‌حل‌هایی برای مسائل پیچیده پیدا کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که حل مسئله نه تنها به ارتقای مهارت‌های علمی کمک می‌کند، بلکه توانایی‌های فردی دانش‌آموزان را در زمینه‌های اجتماعی و شغلی تقویت می‌کند (Ginsburg, 2019).

۳. بیان مسئله

آموزش مهارت‌های حل مسئله به ویژه در مقطع ابتدایی از اهمیت زیادی برخوردار است؛ چراکه این مهارت پایه‌گذار تفکر انتقادی و توانمندی‌های شناختی در زندگی آینده دانش‌آموزان است (Ginsburg, 2019). یکی از رویکردهایی که به طور مؤثر می‌تواند مهارت‌های حل مسئله را تقویت کند، رویکرد STEM (علم، فناوری، مهندسی و ریاضیات) است. در این رویکرد، مفاهیم علمی به صورت یکپارچه و در قالب پروژه‌های عملی و واقعی به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود که باعث ارتقای مهارت‌های تحلیلی و خلاقانه آن‌ها می‌شود (Beers, 2011). در مناطق مختلف کشور، به ویژه در شهرستان‌ها، چالش‌هایی در رابطه با کیفیت آموزش و ضعف در مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. در شهرستان‌هایی مانند تاکستان، مدارس ابتدایی با مشکلاتی مانند کمبود منابع آموزشی و استفاده از شیوه‌های تدریس سنتی مواجه هستند که به طور مستقیم بر توسعه مهارت‌های حل مسئله تأثیر می‌گذارد. در پژوهش‌های مختلف، تأکید بسیاری بر اهمیت مهارت حل مسئله در رشد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان شده است. این مهارت، علاوه بر اینکه در علوم مختلف کاربرد دارد، به طور ویژه در علوم ریاضی و علوم تجربی نقش اساسی ایفا می‌کند. طبق تحقیقات پروژه PISA که در سطح جهانی بر روی مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان انجام شده است، بسیاری از کشورها در ارزیابی مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان در مقاطع مختلف با چالش‌هایی روبرو هستند. در آخرین گزارش PISA 2018، کشورهایی مانند فنلاند، سنگاپور و کانادا از جمله کشورهایی بودند که بالاترین نمرات را در مهارت حل مسئله دانش‌آموزان خود کسب کرده‌اند. در این گزارش، دانش‌آموزانی که در برنامه‌های آموزشی مبتنی بر فعالیت‌های عملی و حل

مسئله شرکت کرده بودند، توانسته‌اند مهارت‌های حل مسئله خود را به طور قابل توجهی افزایش دهند (OECD, 2018). در ایران نیز تحقیقات مختلف نشان داده است که مهارت‌های حل مسئله در بسیاری از دانش‌آموزان، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، در سطح متوسط یا پایین قرار دارد. پژوهش‌های داخلی که توسط عبداللهی (2015) و جعفری و همکاران (2017) انجام شده است، نشان می‌دهند که درصد زیادی از دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های مربوط به حل مسئله، نتایج ضعیفی کسب کرده‌اند. در این تحقیقات، کمبود روش‌های آموزشی فعال و به‌ویژه فقدان رویکردهایی مانند STEM که بر حل مسئله تأکید دارند، به‌عنوان یکی از دلایل ضعف در این مهارت‌ها شناخته شده است. طبق نتایج تحقیق جعفری و همکاران (2017)، حدود ۶۰ درصد از دانش‌آموزان در آزمون‌های مربوط به حل مسئله در مقطع ابتدایی توانایی حل مسائل پیچیده و فراتر از سطح ساده را نداشتند. این تحقیقات نشان می‌دهند که یکی از دلایل اصلی این ضعف، استفاده محدود از روش‌های تدریس سنتی و عدم توجه کافی به یادگیری تجربی و عملی است. همچنین، در یک مطالعه مقایسه‌ای که توسط Ginsburg (2019) انجام شد، مشخص گردید که کشورهای موفق در زمینه حل مسئله، آموزش‌های خود را به طور مؤثر با استفاده از رویکردهای نوین مانند STEM سازماندهی کرده‌اند. این رویکرد، با ترکیب مفاهیم علمی مختلف در قالب پروژه‌های عملی، فرصتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا توانایی‌های حل مسئله خود را در دنیای واقعی و با رویکردی کاربردی تقویت کنند. کدخدای احمدی و حمیدی (۱۴۰۱) در پژوهشی نیمه‌تجربی با هدف بررسی اثربخشی آموزش علوم مبتنی بر STEM بر مهارت حل مسئله دانش‌آموزان پایه هفتم نشان دادند که گروه آزمایش که تحت آموزش مبتنی بر STEM قرار گرفته بودند، در مقایسه با گروه کنترل، پیشرفت معناداری در مهارت حل مسئله داشتند. این یافته مؤید آن است که رویکرد STEM می‌تواند به طور مؤثری در توسعه توانمندی‌های شناختی فراگیران نقش داشته باشد. در مطالعه‌ای دیگر که توسط سعیدنیا (۱۴۰۰) با استفاده از روش سنتزپژوهی انجام شد، الگوی برنامه درسی پروژه‌محور بر پایه STEM برای دوره ابتدایی طراحی گردید. نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که چنین الگویی می‌تواند بستر مناسبی برای پرورش مهارت‌هایی همچون کار گروهی، تفکر انتقادی، حل مسئله و کاربرد دانش میان‌رشته‌ای فراهم سازد. وی تأکید کرد که طراحی آموزشی مبتنی بر پروژه در چارچوب STEM به افزایش مشارکت دانش‌آموزان و کیفیت یادگیری آن‌ها منجر می‌شود. همچنین در مطالعه‌ای مروزی که در سال ۱۴۰۳ منتشر شد، نقش آموزش مبتنی بر STEM در تقویت مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان بررسی شد. این تحقیق با تحلیل یافته‌های پژوهش‌های داخلی و خارجی، نشان داد که آموزش STEM با تأکید بر استفاده از فناوری، فعالیت‌های تجربی، و یادگیری مشارکتی، می‌تواند به

طور مؤثر مهارت‌های شناختی همچون تحلیل، ارزیابی و خلاقیت را در دانش‌آموزان ارتقا بخشد (احمدی، ۱۴۰۳). پژوهش‌های (Beers et al Honey, 2011) و (2014) نیز به طور مشابه تأکید دارند که رویکردهای آموزشی مبتنی بر STEM می‌توانند به طور چشمگیری مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی دانش‌آموزان را تقویت کنند. این پژوهش‌ها حاکی از آن است که استفاده از رویکردهای نوین آموزشی مانند STEM می‌تواند فرصتی برای تغییر این وضعیت فراهم آورد و به ارتقای سطح مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان در این شهرستان کمک کند. مجموعه‌ای از این تحقیقات نشان می‌دهند که در بسیاری از مناطق ایران، از جمله شهرستان تاکستان، سطح مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان پایین‌تر از حد مطلوب است. به‌ویژه در مقطع ابتدایی، نیاز به رویکردهای آموزشی جدید و مؤثر بیش از پیش احساس می‌شود. در این راستا، استفاده از رویکرد STEM می‌تواند به‌عنوان یک راهکار کارآمد مطرح شود. این رویکرد با تأکید بر یادگیری مبتنی بر پروژه و کار گروهی، می‌تواند فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کند تا مهارت‌های حل مسئله خود را در زمینه‌های مختلف تقویت کنند. درنهایت، تحقیق حاضر به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد STEM می‌تواند تأثیر مثبتی بر مهارت حل مسئله دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهرستان تاکستان داشته باشد. پاسخ به این سوال می‌تواند راهگشای سیاست‌گذاری‌های آموزشی در این شهرستان باشد و به معلمان و مسئولان آموزش و پرورش کمک کند تا با استفاده از روش‌های نوین، کیفیت آموزش و یادگیری را ارتقا دهند.

۴. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها، شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این طرح، دو گروه آزمایش و کنترل به‌صورت تصادفی انتخاب شده‌اند و درحالی‌که گروه آزمایش تحت آموزش مبتنی بر رویکرد STEM قرار گرفت، گروه کنترل آموزش معمول کلاس را دریافت کرد. پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت حل مسئله برای هر دو گروه اجرا شد تا تأثیر مداخله بررسی شود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان تاکستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. در این روش، از میان مدارس ابتدایی شهرستان تاکستان، دو کلاس ششم به‌صورت در دسترس انتخاب گردید. سپس این دو کلاس به طور تصادفی به دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گواه (۳۰ نفر) تقسیم شدند. ملاک ورود دانش‌آموزان به پژوهش، حضور مداوم در کلاس و رضایت والدین برای مشارکت در پژوهش بود. برای سنجش مهارت حل

مسئله، از پرسش‌نامه توانایی حل مسئله استفاده شد که در سال ۱۳۸۰ توسط محمدی و صاحبی طراحی شده است. این پرسش‌نامه شامل ۲۵ گویه بر اساس طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است و دامنه نمرات آن از ۲۵ تا ۱۲۵ می‌باشد. این ابزار در پژوهش‌های متعدد داخلی مورد استفاده قرار گرفته و روایی و پایایی آن تأیید شده است. ضریب همسانی درونی این پرسش‌نامه توسط محمدی و صاحبی (۱۳۸۰) ۰/۶۰ گزارش شده و هم‌چنین در پژوهش باباپور (۱۳۸۱)، پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ در بازه‌ای بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۷ محاسبه شده است که نشان‌دهنده اعتبار مناسب ابزار است. طبق ملاک نمره‌گذاری این آزمون، نمرات ۲۵ تا ۷۵ بیانگر سطح پایین توانایی حل مسئله، و نمرات ۷۶ تا ۱۲۵ نشان‌دهنده سطح بالا هستند. در ابتدا، پیش‌آزمون پرسش‌نامه مهارت حل مسئله برای هر دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد. سپس گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای، تحت آموزش طراحی‌شده بر اساس رویکرد STEM قرار گرفت. در این آموزش، از مسائل واقعی، منابع مختلف اطلاعاتی، روش‌های مشارکتی، و فعالیت‌های مسئله‌محور استفاده شد. گروه کنترل در این مدت تنها آموزش‌های معمول کلاسی را دریافت کرد. پس از پایان دوره، پرسش‌نامه به‌عنوان پس‌آزمون مجدداً برای هر دو گروه اجرا شد. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS و آزمون‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و استنباطی شامل تحلیل کوواریانس (ANCOVA) به‌منظور بررسی تفاوت میان گروه‌ها در نمرات پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون تحلیل گردید. فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف بررسی شد و همگنی واریانس‌ها نیز با آزمون لوین آزمون گردید. در این پژوهش، گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تحت آموزش طراحی‌شده بر اساس رویکرد STEM (علوم، فناوری، مهندسی، و ریاضیات) قرار گرفت. هدف از این آموزش‌ها، تقویت مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های مسئله‌محور و ترکیب مفاهیم علمی در چهار حوزه مذکور بود. در جلسه اول، دانش‌آموزان با مفاهیم ابتدایی رویکرد STEM آشنا شدند و مهارت‌های حل مسئله را یاد گرفتند. در این جلسه، پس از معرفی ارتباط میان علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات، از دانش‌آموزان خواسته شد تا یک مسئله ساده را به صورت گروهی حل کنند. در ادامه، جلسه دوم به طراحی مدل‌های ساده علمی اختصاص یافت. دانش‌آموزان در این جلسه با استفاده از مفاهیم علمی، مدل‌های ساده‌ای برای حل مسأله‌ها طراحی کردند و نتایج آن‌ها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در جلسه سوم، تمرکز بر استفاده از فناوری در حل مسئله بود. دانش‌آموزان با ابزارهای دیجیتال آشنا شدند و از آن‌ها برای شبیه‌سازی و مدل‌سازی مسائل علمی استفاده کردند. در جلسه چهارم، دانش‌آموزان با فرآیند مهندسی آشنا شدند و در گروه‌ها به طراحی و

ساخت مدل‌هایی برای حل مسئله‌های مهندسی پرداختند. پس از آن، در جلسه پنجم، دانش‌آموزان با کاربرد مفاهیم ریاضی در حل مسئله‌های STEM آشنا شدند و از مفاهیم هندسه و آمار برای حل یک مسئله ریاضی استفاده کردند. در جلسه ششم، پروژه‌ای علمی و مهندسی به دانش‌آموزان ارائه شد که نیاز به استفاده از علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات داشت. آن‌ها به گروه‌های مختلف تقسیم شدند و وظایف خود را برای طراحی و ساخت پروژه‌ها انجام دادند. در جلسه هفتم، پروژه‌ها مورد ارزیابی قرار گرفتند و گروه‌ها به بهینه‌سازی مدل‌های خود پرداخته و نتایج جدید را ارائه کردند. در نهایت، در جلسه هشتم، دانش‌آموزان پروژه‌های خود را به صورت نهایی ارائه کردند و ارزیابی‌هایی از پیشرفت خود در حل مسئله‌ها انجام شد. در این جلسه، معلم و دانش‌آموزان به تحلیل نحوه استفاده از مفاهیم STEM در حل مسائل و چالش‌های پیش‌رو پرداختند و بازخوردهای نهایی ارائه شد. به طور کلی، این پروتکل طراحی شده بر اساس رویکرد STEM، به طور فعال مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان را تقویت کرده و آن‌ها را با مفاهیم علمی، مهندسی، فناوری و ریاضیات در یک چارچوب عملی و کاربردی آشنا ساخت.

۵. یافته‌ها

در این پژوهش، تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد STEM بر مهارت حل مسئله دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان تاکستان بررسی شد. به منظور ارزیابی تغییرات در مهارت حل مسئله، از پرسش‌نامه توانایی حل مسئله قبل و بعد از اجرای دوره آموزشی استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) و به منظور کنترل اثرات پیش‌آزمون تحلیل شدند. نتایج تحلیل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش پس از دریافت آموزش‌های مبتنی بر رویکرد STEM به طور معناداری افزایش یافته است.

۶. آمار توصیفی

در ابتدا، به منظور بررسی ویژگی‌های اولیه داده‌ها، میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل محاسبه شد. جدول ۱، میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون را برای هر دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه آزمایش و گروه کنترل

گروه	نوع آزمون	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۶۷/۲	۱۲/۳
	پس‌آزمون	۹۷/۴	۸/۲
گروه کنترل	پیش‌آزمون	۶۸/۳	۱۴/۳
	پس‌آزمون	۷۲/۴	۹/۲

با توجه به جدول ۱، مشاهده می‌شود که میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون به طور قابل‌توجهی افزایش یافته است، درحالی‌که تغییرات نمرات گروه کنترل کمتر بوده است.

تحلیل کوواریانس (ANCOVA)

برای بررسی تفاوت معنادار نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل، از آزمون تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. این تحلیل برای کنترل اثر پیش‌آزمون و بررسی تأثیر آموزش بر اساس رویکرد STEM در نمرات پس‌آزمون انجام شد. نتایج آزمون ANCOVA در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع	مربع میانگین	df	F	p-value
پیش‌آزمون	۱۳۴/۵۳	۱	۳۵/۹۲	۰/۰۰۱ <
گروه (آزمایش/کنترل)	۴۶/۲۵	۱	۱۲/۱۷	۰/۰۰۱ <
خطای داخل گروه	۷۵/۳۳	۵۸	-	

با توجه به جدول ۲، نتایج آزمون ANCOVA نشان‌دهنده تفاوت معنادار در نمرات پس‌آزمون بین گروه‌های آزمایش و کنترل است $(F(1,58) = 46/25)$ ، $p < 0/001$. این نشان می‌دهد که گروه آزمایش که تحت آموزش رویکرد STEM قرار گرفته‌اند، نسبت به گروه کنترل که آموزش‌های معمولی دریافت کرده‌اند، پیشرفت معناداری در مهارت‌های حل مسئله داشته‌اند.

بررسی فرض نرمال بودن داده‌ها

برای بررسی فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

گروه	آزمون کولموگروف - اسمیرنوف	p-value
گروه آزمایش	۰/۱۰۲	۰/۲۰۰
گروه کنترل	۰/۰۸۷	۰/۲۰۰

نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان می‌دهند که فرض نرمال بودن داده‌ها برای هر دو گروه آزمایش و کنترل برقرار است، زیرا مقدار p-value در هر دو گروه بیشتر از ۰/۰۵ است.

همگنی واریانس‌ها

برای بررسی همگنی واریانس‌ها، از آزمون لوین استفاده شد. نتایج آزمون لوین در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

منبع	آزمون لوین	p-value
واریانس‌های گروه‌ها	۱/۵۶	۰/۲۱۹

نتایج آزمون لوین نشان می‌دهند که فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است ($p > 0/05$)، بنابراین استفاده از آزمون ANCOVA برای مقایسه گروه‌ها معتبر است.

با توجه به نتایج تحلیل کوواریانس و آزمون‌های آماری دیگر، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بر اساس رویکرد STEM تأثیر معناداری در افزایش مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل داشته است. گروه آزمایش که تحت آموزش‌های مسئله‌محور و مبتنی بر STEM قرار گرفته‌اند، نسبت به گروه کنترل در نمرات پس‌آزمون به طور معناداری پیشرفت کرده‌اند.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر طراحی آموزشی بر اساس رویکرد STEM بر افزایش مهارت حل مسئله دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهرستان تاکستان بود. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که گروه آزمایش که تحت آموزش‌های مبتنی بر STEM قرار گرفته‌اند، در مقایسه با گروه کنترل که آموزش‌های معمولی دریافت کرده‌اند، پیشرفت معناداری در مهارت‌های حل مسئله داشته‌اند. این نتایج با

یافته‌های بسیاری از پژوهش‌های قبلی همخوانی دارد که نشان می‌دهند آموزش‌های فعال، مسئله‌محور و مبتنی بر فناوری و علوم می‌تواند به بهبود مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان کمک کند (Kelley & Knowles, 2016; Beers, 2011).

به‌ویژه، رویکرد STEM با ترکیب علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از روش‌های عملی و کاربردی برای حل مسائل استفاده کنند که موجب تقویت تفکر انتقادی و حل مسئله در آن‌ها می‌شود. در این پژوهش، استفاده از روش‌های مسئله‌محور و مشارکتی در آموزش باعث شد تا دانش‌آموزان درگیر فرآیندهای حل مسئله شوند. این نتایج با مطالعات قبلی که نشان می‌دهند روش‌های مسئله‌محور به‌ویژه در حوزه STEM به افزایش مشارکت و یادگیری فعال در دانش‌آموزان می‌انجامد، همخوانی دارد (Blumenfeld et al., 1991; Jonassen, 1999).

در واقع، تمرکز بر حل مسائل واقعی و کاربردی در حوزه‌های مختلف STEM باعث می‌شود که دانش‌آموزان نه تنها درک بهتری از مفاهیم علمی پیدا کنند، بلکه توانایی‌های خود را در حل مسائل پیچیده و کاربردی بهبود بخشند. علاوه بر این، نتایج نشان داد که گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در نمرات پس‌آزمون به طور معناداری بهتر عمل کرده است. این یافته‌ها با توجه به تجزیه و تحلیل کوواریانس که نشان‌دهنده تأثیر مثبت آموزش بر اساس رویکرد STEM است، اهمیت زیادی دارد. به‌ویژه، در بررسی داده‌ها مشاهده شد که گروه آزمایش در هر دو جنبه علمی و مهارتی در حل مسائل پیشرفت‌های قابل‌توجهی داشت. این نتیجه همچنین تأکید می‌کند که آموزش بر اساس رویکرد STEM می‌تواند در مراحل ابتدایی تحصیل، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، تأثیرات قابل‌توجهی در توسعه مهارت‌های حل مسئله داشته باشد. یکی از مزایای دیگر رویکرد STEM، تأکید آن بر تفکر انتقادی و خلاقانه است که به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که به روش‌های نوآورانه به حل مسائل بپردازند. همان‌طور که در پژوهش‌های قبلی نیز آمده است، چنین رویکردهایی می‌توانند دانش‌آموزان را برای چالش‌های دنیای واقعی آماده کنند (Beers, 2011).

در این پژوهش، رویکرد STEM به طور خاص با تمرکز بر طراحی و ساخت مدل‌های علمی، استفاده از فناوری و کاربرد مفاهیم ریاضی و مهندسی، دانش‌آموزان را تشویق به تفکر انتقادی و حل مسائل به شیوه‌های نوآورانه کرد. با این حال، محدودیت‌هایی نیز در این پژوهش وجود دارد که باید در نظر گرفته شوند. یکی از محدودیت‌ها، اندازه نمونه محدود پژوهش است که تنها شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پسر شهرستان تاکستان می‌شود. بنابراین، تعمیم نتایج به دیگر مناطق و گروه‌های جمعیتی نیازمند انجام تحقیقات بیشتر با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر است. هم‌چنین، این پژوهش تنها تأثیر رویکرد STEM را بر مهارت‌های حل مسئله مورد بررسی قرار داد و ممکن

است در صورتی که سایر ابعاد یادگیری، مانند انگیزه و علاقه‌مندی دانش‌آموزان، نیز مورد بررسی قرار می‌گرفت، نتایج متفاوتی به دست می‌آمد. در نهایت، پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی تأثیر رویکرد STEM در سطوح دیگر تحصیلی و در بین دانش‌آموزان با ویژگی‌های مختلف پرداخته و تأثیر آن را بر سایر مهارت‌ها مانند تفکر انتقادی، همکاری گروهی و انگیزش تحصیلی ارزیابی کنند. هم‌چنین، بررسی اثرات بلندمدت آموزش‌های مبتنی بر STEM بر مهارت‌های حل مسئله در طول زمان و در شرایط مختلف می‌تواند اطلاعات ارزشمندی را فراهم آورد. افزون بر این، پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی ابزارهای آموزشی و منابع فناوری متنوعی که در فرایند آموزش STEM استفاده می‌شوند، پرداخته و تأثیر آن‌ها را بر فرایند یادگیری و حل مسئله دانش‌آموزان بررسی کنند.

۸. پیشنهادهای کاربردی

توسعه و گسترش برنامه‌های آموزشی مبتنی بر رویکرد STEM در مدارس ابتدایی: با توجه به نتایج مثبت این پژوهش در افزایش مهارت‌های حل مسئله، پیشنهاد می‌شود که مدارس ابتدایی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر رویکرد STEM را به طور گسترده‌تر و منظم‌تری در کلاس‌های درسی خود پیاده‌سازی کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل پروژه‌های علمی و فناوری، مسائل واقعی و فعالیت‌های گروهی باشند که به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا مهارت‌های حل مسئله را به طور عملی و مؤثر تقویت کنند. مدارس می‌توانند از معلمان دوره‌های خاص آموزش STEM بهره‌مند شوند تا دانش‌آموزان را با استفاده از روش‌های نوآورانه و کاربردی در حل مسائل مختلف علمی و عملی مواجه کنند. این نوع آموزش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا توانمندی‌های خود را در مواجهه با چالش‌ها و مسائل روزمره تقویت کنند و آمادگی بیشتری برای چالش‌های آتی پیدا کنند.

ایجاد فرصت‌های بیشتر برای یادگیری تجربی و مسئله‌محور در کلاس‌های STEM: پیشنهاد دیگر این است که مدارس فرصتی برای یادگیری تجربی و مسئله‌محور بیشتری به دانش‌آموزان ارائه دهند. این فرصت‌ها می‌توانند شامل انجام آزمایش‌های علمی، کارگاه‌های عملی، یا پروژه‌های گروهی باشند که دانش‌آموزان را به فعالیت‌های عملی و حل مسائل واقعی می‌کشاند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی با همکاری دانشگاه‌ها، سازمان‌های فناوری و شرکت‌های مهندسی می‌تواند به این فرایند کمک کند و منابع بیشتری برای اجرای این نوع برنامه‌ها فراهم کند. هم‌چنین، استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش‌های STEM می‌تواند دانش‌آموزان را به سمت یادگیری فعال و مبتنی بر تجربه سوق دهد که در نهایت باعث افزایش توانایی‌های حل مسئله و تفکر انتقادی در آن‌ها خواهد شد.

تقدیر و تشکر

از اداره آموزش و پرورش شهرستان تاکستان که مجوز اجرای پژوهش را به ما دادند و از مدرسه شهید مهدی سلیمی که در اجرای این مقاله با ما همکاری لازم را داشتند تشکر ویژه داریم.

مشارکت نویسندگان

مسئولیت تدوین و جمع‌آوری این مقاله توسط محمدرضا زینل نرجه و با راهنمایی و مشاوره آقای دکتر محسن روشنیان رامین انجام شد.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- احمدی، ف. (۱۴۰۳). نقش آموزش مبتنی بر STEM در تقویت مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان. در همایش ملی راهکارهای نوین آموزشی در قرن ۲۱، تهران، ایران.
- باباپور، م. (۱۳۸۱). بررسی ضریب پایایی پرسش‌نامه توانایی حل مسئله با روش آلفای کرونباخ. پژوهش‌های آموزشی، ۷۲-۷۹، (۲)۵.
- جعفری، م.، و همکاران. (۱۳۹۶). تحقیقی در خصوص توانمندی‌های حل مسئله دانش‌آموزان ابتدایی ایران. نشریه روان‌شناسی آموزش و پرورش.
- سعیدنیا، ا. (۱۴۰۰). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر پروژه STEM در دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۶(۶۳)، ۱-۳۴.
- عبداللهی، م. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان ابتدایی ایران. فصلنامه تحقیقات تربیتی ایران. کدخدای، ا.، احمدی، ف.، و حمیدی، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش علوم با رویکرد STEM بر مهارت حل مسئله دانش‌آموزان. در همایش ملی پژوهش‌های نوین در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مشهد، ایران.
- محمدی، س.، و صاحبی، ع. (۱۳۸۰). پرسش‌نامه توانایی حل مسئله: طراحی و اعتبارسنجی. نشریه روان‌شناسی تربیتی، ۲۲(۴)، ۶۱-۴۵.
- Arslan, H. Ö., & Genç, M. (2024). The STEM education approach for conceptual learning. *Advances in Higher Education and Professional Development Book Series*, 43–73. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3699-1.ch002>
- Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. *The Science Teacher*, 78(8), 26–30.
- Beichner, R. J. (2014). The importance of problem-solving in the classroom. *Journal of STEM Education*.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. S. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- Ginsburg, M. (2019). Critical thinking and problem-solving skills in education. *Journal of Educational Psychology*.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in K–12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215–240). Lawrence Erlbaum.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(11). <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
- M. F., Rochmad, R., & Wijayanti, K. (2022). Systematic literature review: STEM approach through engineering design process with project-based learning model to improve mathematical creative thinking skills. *Mathematics Education Journal*, 6(2), 140–156. <https://doi.org/10.22219/mej.v6i2.21150>

- OECD. (2018). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Öndeş, R. N. (2024). Comparing inquiry-based and design-based approaches in STEM education: The case of the Archimedean screw activity. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4006657/v1>
- Pratiwi, A. N., Aisyah, N., Somakim, S., & Kamran, M. (2023). STEM-based approach: A learning design to improve critical thinking skills. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 14(1). <https://doi.org/10.24042/ajpm.v14i1.18054>
- Salameh, L., Wardani, R., Rhomatul Umayah, A., Huda, M. K., & Hutahuruk, A. F. (2024). Peran pendekatan STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) dalam pembelajaran. *Journal of Natural Sciences*, 5(3), 213–223. <https://doi.org/10.34007/jonas.v5i3.703>

Antecedents and consequences of digital literacy in teachers

Farshid Rostamzadeh¹, Hannaneh Sadeghi², Hasan Ghalavand³

¹ Student of Educational Management, Urmia Azad University, Urumiy, Iran (Corresponding author)
farshid.rostamzadeh@iau.ir

² Master of Science in Educational Technology, Islamic Azad University, Urumiy Branch, Iran
Hanashamshiri97@gmail.com

³ Department of Educational Management, Faculty of Literature and Humanities, Urumiy University, Urumiy, Iran h.ghalavandi@urmia.ac.ir

Abstract

Digital literacy is the ability to use new technologies for teachers to move systematically and confidently in the online world, which includes antecedents such as basic computer literacy, understanding of Internet networks and producing multimedia content and consequences such as improving students' academic performance, teachers' professional development and applicability. Therefore, the purpose of the present study is to investigate the antecedents and consequences of teachers' digital literacy with a focus on improving students' academic performance, examining the feasibility of implementing digital skills in educational environments and promoting the professional development of elementary school teachers in District 1 of Urmia city in the academic year 1403-1404. Methods: The present study is an applied research in terms of purpose and nature, with the main paradigm of the study being positivist, and in terms of strategy and method (path of implementation) and also in terms of data search, it is a quantitative research of the type of correlation matrix and structural equation model. The statistical population of the study included all elementary school teachers in Urmia city (900 people), who were selected as a statistical sample using the stratified random sampling method and Morgan table. The research tool was three questionnaires, including the standard digital literacy questionnaire, the researcher-made questionnaire of digital literacy antecedents, and the standard questionnaire of digital literacy consequences, whose reliability using Cronbach's alpha was 0.79, 0.87, and 0.89, respectively.

Keywords: Antecedents, consequences, digital literacy, professional development, teachers.

Received: 2025/04/04 ; **Accepted:** 2025/05/13 ; **Published online:** 2025/06/20

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article © The Author(s).



پیشایندها و پسایندهای سواد دیجیتالی در معلمان

فرشید رستمزاده^۱، حنا صدیقی^۲، حسن قلاوندی^۱ دانشجوی مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد ارومیه - ارومیه - ایران (نویسنده مسئول) farshid.rostamzadeh@iau.ir^۲ کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ایران Hanashamshiri97@gmail.com^۳ دانشیار مدیریت آموزشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه - ارومیه - ایران h.ghalavandi@urmia.ac.ir

چکیده

مقدمه: سواد دیجیتالی توانایی استفاده از فناوری‌های نوین برای حرکت اصولی و مطمئن معلمان در دنیای آنلاین است که شامل پیشایندهایی همچون سواد پایه رایانه، شناخت شبکه‌های اینترنتی و تولید محتوای چند رسانه‌ای و پسایندهایی مثل بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان و کاربردپذیری می‌باشد. لذا هدف از پژوهش حاضر بررسی پیشایندها و پسایندهای سواد دیجیتالی معلمان با تمرکز بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، بررسی قابلیت اجرایی مهارت‌های دیجیتالی در محیط‌های آموزشی و ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی ناحیه یک شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می‌باشد.

روش‌ها: پژوهش حاضر از نظر هدف و ماهیت از نوع تحقیقات کاربردی است که پارادایم اصلی مطالعه مورد نظر از نوع پوزیتیویستی است و از نظر راهبرد روش (مسیر اجرا) و همچنین از نظر جستجوی داده‌ها از نوع تحقیقات کمی از نوع ماتریس همبستگی و مدل معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری تحقیق کلیه معلمان ابتدایی شهر ارومیه به تعداد (۹۰۰ نفر) می‌باشد روش نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای می‌باشد که از طریق جدول مورگان تعداد ۲۶۹ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش سه پرسش‌نامه، شامل پرسش‌نامه استاندارد سواد دیجیتالی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته پیشایندهای سواد دیجیتالی و پرسش‌نامه استاندارد پسایندهای سواد دیجیتالی بود که پایایی آن‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ به دست آمد. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار اس پی اس اس ۲۸ و اسمارت پی ال اس ۳ تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که سواد پایه‌ای رسانه‌ای و شناخت شبکه‌های اینترنتی با میزان سواد دیجیتالی معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری به ترتیب در اندازه‌های ۰/۶۶ و ۰/۵۷ در سطح معناداری ۰/۰۱ دارند، همچنین تولید محتوای الکترونیکی نیز با سواد دیجیتالی رابطه مثبت و معنادار به میزان ۰/۶۱ دارد در نتیجه می‌توان گفت که هرچقدر سواد دیجیتالی معلمان بالا باشد آگاهی آنان از نحوه استفاده از رایانه، شبکه‌های اینترنتی و تولید محتوای الکترونیکی بهبود می‌یابد. همچنین بهبود عملکرد تحصیلی و توسعه حرفه‌ای معلمان با میزان سواد دیجیتالی معلمان رابطه مثبت و معناداری به ترتیب در اندازه‌های ۰/۴۹ و ۰/۵۹ در سطح معناداری ۰/۰۱ دارند. کاربردپذیری نیز رابطه مثبت و معنادار به میزان ۰/۶۱ با متغیر سواد دیجیتالی دارد، لذا می‌توان نتیجه گرفت هرچقدر سواد دیجیتالی معلمان بالا باشد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و کاربردپذیری بهتر خواهد بود و توسعه حرفه‌ای معلمان نیز بهتر اتفاق می‌افتد.

نتیجه‌گیری: با در نظر گرفتن پیشایندها و پسایندهای سواد دیجیتالی، می‌توان نتیجه گرفت سواد دیجیتالی معلمان را قادر می‌سازد تا خود را با تغییرات جامعه و نیازهای دانش‌آموزان همگام کرده و در حرفه خود توسعه پیدا کند و به طور مؤثر، خلاقانه و مسئولانه از منابع و ابزارهای متنوع و جدید برای ارائه محتوا، تعامل، ارزیابی و پشتیبانی استفاده کنند تا با آموزش در محیطی جذاب و منعطف عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و مهارت‌های زندگی اجتماعی را بهبود بخشیده و مهارت شهروندی دیجیتال را ارتقا دهند.

کلیدواژه‌ها: پیشایندها، پسایندها، سواد دیجیتالی، توسعه حرفه‌ای، معلمان.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۲۳؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۳/۳۰

© نویسنندگان

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم



۱. مقدمه

موفقیت هر نظام آموزشی به میزان قابل توجهی به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بستگی دارد (آذین، اصفهانی و ابطحی ۱۴۰۳: ۱۶۵). زیرا معلمان کلیدی‌ترین اجزای نظام آموزش و پرورش هستند و هر کاستی و کمبودی در سایر اجزای نظام، از این عنصر کلیدی تأثیر می‌پذیرند (اسدی، ۱۴۰۱: ۷۷). لی و تاک^۱ (۲۰۲۲) معتقدند سواد دیجیتالی یکی از نیازهای حرفه‌ی معلمی است که به معنی توانایی استفاده از فناوری برای یافتن، ارزیابی، ایجاد و برقراری ارتباط مؤثر اطلاعات می‌باشد. به عبارت دیگر سواد دیجیتالی مهارت حیاتی برای معلمان و دانش‌آموزان در عصر دیجیتال امروزی است که باعث می‌شود تا افراد با اطمینان و شایستگی در دنیای آنلاین حرکت کنند. سواد دیجیتال طیف گسترده‌ای از مهارت‌ها از سواد اولیه‌ی کامپیوتری گرفته تا توانایی‌های پیشرفته‌تر مانند برنامه‌نویسی، تجزیه و تحلیل داده‌ها و ایجاد محتوای دیجیتال را شامل می‌شود (ورول^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر در عصر مدرن امروزی، داشتن مهارت سواد دیجیتالی از توانمندی‌های مهم برای کارکنان سازمان‌ها بوده و ارتقاء آن برای سازمان‌ها بسیار سودمند است (منطق و جباری، ۱۴۰۱). در دنیای پر از ابهام و پیچیدگی سواد دیجیتال به شکل گسترده در حوزه آموزش به دلیل اثرپذیری بالا مورد استفاده قرار می‌گیرد (اصغر نژاد، ۱۴۰۰: ۱۹). معلمان نقش اساسی در پرورش سواد دیجیتال در بین دانش‌آموزان خود دارند و عامل ایجاد دانش و نگرش دانش‌آموزان و مسئول تجهیز آنان به مهارت‌های لازم برای موفقیت در دنیای دیجیتالی هستند (ژانگ^۳، ۲۰۲۳). اما سواد دیجیتال دارای پیشایندها و پسایندهایی است که شناخت آنها ضروری است. در این پژوهش پیشایندهای سواد دیجیتالی معلمان شامل سواد پایه رایانه، شناخت شبکه‌های اینترنتی و تولید محتوای چندرسانه‌ای می‌باشد (کام و کیسی^۴، ۲۰۱۷) و پسایندهای آن شامل بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان و کاربردپذیری (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲: ۱۴) در نظر گرفته شده‌اند.

سواد دیجیتالی مجموعه‌ای از مهارت‌هاست که برای درک، استفاده و ایجاد محتوای دیجیتال به طور مؤثر مورد استفاده قرار می‌گیرند (رزاقی و همکاران، ۱۴۰۱: ۲۰). در زمینه آکادمیک، سواد دیجیتال به ظرفیت انجام تحقیق با استفاده از پایگاه‌های داده آنلاین، تشخیص منابع معتبر و ادغام

1. Lee & Tak

2. Verweel

3. zhang

4. Çam & Kiyici

اخلاقی منابع دیجیتال در کار آکادمیک می‌باشد (دشتستانی و حجت‌پناه، ۱۴۰۰: ۱۸). علاوه بر این، سواد دیجیتالی شامل مهارت در استفاده بهینه از نرم‌افزارها، درک بهترین شیوه‌های امنیت سایبری و سازگاری با فناوری‌های نوظهور است (کلارک - درینگتون^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). سواد دیجیتال در آموزش سنگ‌بنای موفقیت تحصیلی، توسعه حرفه‌ای و مشارکت فعال در چشم‌انداز دیجیتال است (مارتزوکو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). در تحقیق مرادی (۱۳۹۷) که بر روی سواد دیجیتالی دبیران انجام دادند، فناوری اطلاعات و ارتباطات یکی از عوامل تغییر در کلاس درس معرفی شدند که استفاده از آن باعث افزایش کیفیت تدریس و یادگیری می‌شود (جبل‌عاملی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۶). بنابراین تسلط به سواد دیجیتالی یک مهارت حیاتی برای معلمان است (اتموجو^۳ و همکاران، ۲۰۲۲؛ ژانگ^۴، ۲۰۲۳). با انجام تحقیق در مورد سواد دیجیتال در بین معلمان، عواملی را که در توسعه سواد دیجیتالی آنان نقش دارد، مانند نگرش نسبت به فناوری، مهارت در استفاده از فناوری و دسترسی به فناوری شناسایی می‌شوند (ژانگ، ۲۰۲۳). این دانش می‌تواند به طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و خط‌مشی‌های آموزشی کمک کند (کرخف و مکوبویا^۵، ۲۰۲۲). در حوزه آموزش، مهارت معلمان نسبت به سواد دیجیتال یک ضرورت انکارناپذیر است (کام و کیسی^۶، ۲۰۱۷). علاوه بر این، سواد دیجیتالی معلمان را قادر می‌سازد تا طیف گسترده‌ای از مواد آموزشی جذاب ایجاد نمایند که عمیقاً با دانش‌آموزان در عصر دیجیتالی ارتباط برقرار نمایند (هرمان^۷ و همکاران، ۲۰۲۳).

سواد کامپیوتری، شناخت و استفاده از شبکه‌های اینترنتی و تولید محتوای الکترونیکی به‌عنوان پیشایندهای حیاتی عمل می‌کند و به معلمان این قدرت را می‌دهد تا در فرآیند آموزش متناسب با نیاز دانش‌آموزان تولید محتوا کنند (ان‌گوئن^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). افزایش سطح سواد معلمان از پیشایندهای سواد دیجیتالی، ارتباط مستقیم با بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این امر با ایجاد تجربیات یادگیری تعاملی و پویا، استفاده از منابع دیجیتال مختلف و پرورش یک محیط

1. Clarke-Darrington
2. Martzoukou
3. Atmojo
4. Zhang
5. Kerkhoff & Makubuya
6. Com and Casey
7. Herrmann
8. Nguyen

آموزشی غنی شده توسط فناوری اثبات می شود (مارین و کاستاندا^۱، ۲۰۲۳). از طریق سواد دیجیتالی، توسعه حرفه ای معلمان افزایش پیدا می کند (اصغر نژاد، ۱۴۰۰: ۱۸)، زیرا آنان را قادر می سازد تا با رویکردهای آموزشی در حال تحول سازگار شوند، ابزارهای دیجیتال را در روش های آموزشی خود ادغام کنند و در یادگیری مادام العمر در قلمرو دیجیتال شرکت کنند (اسفندیاری، ۱۳۹۸: ۲۲). بنابراین، سواد دیجیتال در آماده سازی دانش آموزان برای نیروی کار معاصر و تجهیز آنان به مهارت های دیجیتال ضروری است (زینال^۲ و همکاران، ۲۰۲۲: ۱۰). در نهایت درک پیشایندها و پیامدهای سواد دیجیتال در بین معلمان به نفع مربیان و دانش آموزان می باشد (خان^۳ و همکاران، ۲۰۲۲: ۲۱).

هریک از متغیرهای پژوهش حاضر، دارای زیربنای پژوهشی محکم و مستدل در داخل و خارج از کشور است. رمضان و طالبی (۱۴۰۲) در پژوهش خود در ارتباط با سواد دیجیتال و خودکارآمدی فناوری اطلاعات و ارتباطات نشان دادند که ادراک دانشجو معلمان از سواد رسانه ای و فناوری اطلاعات و شناخت شبکه های اینترنتی، تأثیر مستقیم و مثبتی بر درک آنان از سواد دیجیتال دارد. علاوه بر این، این مطالعه نشان داد که سواد دیجیتال ادراک شده دانشجو معلمان تأثیر مستقیم و مثبتی بر اعتماد به نفس آنان در بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات و خلاقیت آنان در تولید محتوا دارد. کاظمی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی در ارتباط با شکاف دیجیتالی و پیامدهای ارتقای سواد دیجیتال در نظام آموزشی دریافتند که خودکارآمدی، موفقیت در یادگیری، خودکنترلی، ریسک پذیری، کاهش اضطراب، عملکرد فردی، تعاملات آنلاین، بهبود فرآیند، مدیریت موفق، تحول پذیری، کاربردپذیری و توسعه حرفه ای از پیامدهای سواد دیجیتال در نظام آموزشی می باشد. اسفندیاری (۱۳۹۸)، دشتستانی و حجت پناه (۱۴۰۰) در پژوهشی در ارتباط با سواد دیجیتالی دریافتند که استادان و معلمان ایرانی سواد پایه متوسطی در زمینه رسانه های مجازی، شبکه های اینترنتی و تولید محتوا دارند. ولی دیدگاه مثبتی نسبت به ارتقاء سواد دیجیتال خود دارند. مارین و کاستاندا (۲۰۲۳) در پژوهشی با موضوع توسعه سواد دیجیتال در عرصه آموزش و یادگیری دریافتند که توسعه سواد رسانه ای و شبکه های مجازی برای توانمندسازی شهروندی در دنیای دیجیتال یک عنصر کلیدی در آموزش و یادگیری است. لین^۴ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود در ارتباط با متغیر شایستگی دیجیتال در تدریس و توانمندسازی معلمان و دانش آموزان نشان دادند که داشتن سواد رسانه ای و

<https://sanad.iau.ir/journal/item/>

1. Marín & Castaneda

2. Zainal

3. Khan

4. Lin

شناخت شبکه‌های اینترنتی و تسلط بر تولید محتوا در معلمان به طور معناداری پیش‌بینی‌کننده کارایی آموزش معلم می‌باشد هم‌چنین سواد دیجیتال تأثیر مستقیم معناداری بر توانمندسازی دانش‌آموزان دارد و توانایی‌های فکری، مهارت‌های یادگیری و دانش آنان را افزایش می‌دهد. فالون^۱ (۲۰۲۰) در پژوهشی در ارتباط با متغیر سواد و شایستگی دیجیتال نشان داد که معلمان با سواد دیجیتال قوی می‌توانند به طور مؤثرتری با سناریوهای آموزش از راه دور و ترکیبی سازگار شوند و مهارت‌های جدیدی برای تدریس فرا گیرند. لیو^۲ و همکاران (۲۰۲۳). در تحقیق خود نشان دادند که سواد دیجیتال و آشنایی با پیامدهای آن سبک یادگیری بصری، سبک یادگیری همکارانه و سیستم یادگیری را بهبود می‌دهد و قابلیت اشتغال را ارتقاء می‌دهد.

بنابر نتایج پیشینه‌های مورد مطالعه؛ مسئله اصلی در ارتباط با پژوهش حاضر، عدم آشنایی معلمان از پیشایندها و پسایندهای سواد دیجیتال و کمبود مهارت‌های دیجیتال در معلمان، کمبود امکانات و تجهیزات، مقاومت مسئولان و مدیران در برابر نوآوری و تغییرات، است که عدم توجه به این مسئله می‌تواند عدم توسعه حرفه‌ای معلمان، ادامه نابرابری‌های آموزشی، عملکرد تحصیلی نامطلوب دانش‌آموزان را در پی داشته باشد و در نهایت موجب کاهش آمادگی دانش‌آموزان برای ورود به بازار کار دیجیتال شود (لین^۳ و همکاران، ۲۰۲۳)، درحالی‌که، ترویج مهارت‌های دیجیتال، نوآوری، خلاقیت و کاربردپذیری در روش‌های آموزشی را تشویق می‌کند و دانش‌آموزان را برای موفقیت در جهانی که رو به دیجیتال شدن است، آماده می‌سازد (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲: ۱۶). علاوه بر این، مطالعه پیشینه‌های مربوطه حاکی از آن است تاکنون تحقیقی به صورت منسجم پیشایندها و پسایندهای سواد دیجیتال را مورد بررسی قرار نداده‌اند و تحقیقات یافت‌شده فقط یکی از این مولفه‌ها را بررسی کرده‌اند.

بنابراین، هدف اصلی این پژوهش بررسی پیشایندها و پسایندهای سواد دیجیتال معلمان با تمرکز بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان و بررسی قابلیت اجرایی مهارت‌های دیجیتال در محیط‌های آموزشی است.

۲. اهداف اختصاصی

بررسی رابطه سواد پایه رسانه‌ای با سواد دیجیتال؛

1. Falloon

2. Liu

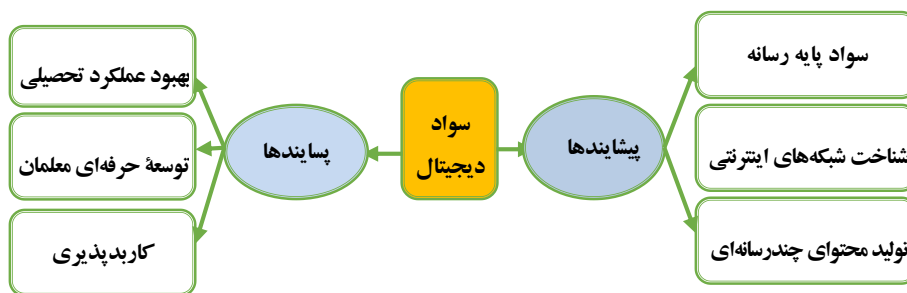
3. Lin

بررسی رابطه شناخت شبکه های اینترنتی با سواد دیجیتال؛
 بررسی رابطه تولید محتوای الکترونیکی با سواد دیجیتال؛
 بررسی رابطه سواد دیجیتال با بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان؛
 بررسی رابطه سواد دیجیتال با توسعه حرفه ای معلمان؛
 بررسی رابطه سواد دیجیتال با کاربردپذیری.

۳. فرضیه های پژوهش

بین سواد پایه رسانه ای و سواد دیجیتال رابطه وجود دارد.
 بین شناخت شبکه های اینترنتی و سواد دیجیتال رابطه وجود دارد.
 بین تولید محتوای الکترونیکی و سواد دیجیتال رابطه وجود دارد.
 بین سواد دیجیتال و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
 بین سواد دیجیتال و توسعه حرفه ای معلمان رابطه وجود دارد.
 بین سواد دیجیتال و کاربردپذیری رابطه وجود دارد.
 لذا مدل مفهومی پژوهش به شکل زیر مفروض است

شکل ۱: مدل پیشنهادی پژوهش



۴. روش

تحقیق حاضر از نظر هدف و ماهیت جز تحقیقات کاربردی می باشد که پارادایم اصلی مطالعه مورد نظر از نوع پوزیتیویستی است و از نظر راهبرد و روش (مسیر اجرا) و هم چنین از نظر جستجوی داده ها از نوع تحقیقات کمی از نوع ماتریس همبستگی و مدل معادلات ساختاری می باشد. جامعه آماری تحقیق معلمان مدارس ابتدایی ناحیه یک شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۹۰۰ نفر بودند. روش نمونه گیری طبقه ای - تصادفی بود که از طریق جدول مورگان تعداد ۲۶۹ نفر به عنوان

حجم نمونه انتخاب شدند. از ۲۶۹ پرسش‌نامه‌ای که جمع‌آوری شد، از تعداد کل پاسخگویان، جنسیت ۱۸۳ نفر زن (۶۸/۰۳ درصد) و جنسیت ۸۶ نفر (۳۱/۹۷ درصد) مرد بوده است. وضعیت مدرک تحصیلی ۱۷۴ نفر کارشناسی (۶۴/۶۸ درصد)، ۸۳ نفر کارشناسی ارشد (۳۰/۸۶ درصد) و ۱۲ نفر (۴/۴۶ درصد) دکتری بوده است. سابقه ۶۱ نفر (۲۲/۶۸ درصد) زیر ۱۰ سال، بین ۱۱ تا ۲۰ سال ۱۱۷ نفر (۴۳/۴۹ درصد)، ۲۱ تا ۳۰ سال ۷۰ نفر (۲۶/۰۲ درصد) و ۳۰ سال به بالا ۲۱ نفر (۷/۸۱ درصد) بوده است. برای انجام پژوهش از پرسش‌نامه‌های به شرح زیر استفاده شده است:

الف) پرسش‌نامه سواد دیجیتال: این پرسش‌نامه توسط منطق و جباری (۱۴۰۱) و در قالب هفت سوال و طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵)) ساخته شده است. پایایی این پرسش‌نامه را منطق و جباری (۱۴۰۱) با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آوردند. روایی پرسش‌نامه توسط پاسخ‌دهندگان، متخصصان و تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفت و پایایی پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد که نشان از پایایی این پرسش‌نامه دارد و سپس پرسش‌نامه در بین نمونه مورد مطالعه پخش شد.

ب) پرسش‌نامه پیشایندهای سواد دیجیتال: این پرسش‌نامه محقق ساخته است و در قالب ۱۲ سوال و طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵)) می‌باشد. سوالات یک تا چهار مولفه سواد پایه رسانه‌ای، سوالات پنج تا نه مولفه شناخت شبکه‌های اینترنتی و سوالات ده تا ۱۲ مولفه تولید محتوای الکترونیکی را اندازه‌گیری می‌کند. پایایی پرسش‌نامه توسط متخصصان، اساتید و تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفت و پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد که نشان از پایایی این پرسش‌نامه دارد بعد از اخذ پایایی مناسب و مورد قبول پرسش‌نامه در بین نمونه مورد مطالعه پخش شد و مورد آزمون قرار گرفت.

ج) پرسش‌نامه پسایندهای سواد دیجیتال: این پرسش‌نامه با اقتباس از نتایج کیفی پژوهش کاظمی و همکاران (۱۴۰۲) درست شده است و در قالب ۱۲ سوال و طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵)) می‌باشد. سوالات یک تا چهار مولفه بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، سوالات پنج تا هشت مولفه توسعه حرفه‌ای معلمان و سوالات ۹ تا ۱۲ مولفه کاربردپذیری را اندازه‌گیری می‌کند. پایایی پرسش‌نامه توسط پاسخ‌دهندگان، متخصصان و تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفت و پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد که نشان از پایایی این پرسش‌نامه دارد و سپس در بین نمونه مورد مطالعه پخش و مورد آزمون قرار گرفت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های ضریب همبستگی، تحلیل عاملی تاییدی و مدل معادلات ساختاری و از نرم‌افزار SPSS 28 و Smart PLS3 استفاده شد.

۵. یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرها

ردیف	متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
۱	سواد دیجیتالی	۲۸/۰۶	۴/۳۹	-۰/۴۴۲	۰/۱۴۳
۲	سواد پایه رسانه‌ای	۱۶/۵۶	۲/۳۳	-۰/۲۹۹	-۰/۳۲۵
۳	شناخت شبکه‌های اینترنتی	۱۷/۱۹	۲/۳۲	-۰/۶۶۹	-۰/۱۴۹
۴	تولید محتوای الکترونیکی	۱۷/۰۷	۲/۲۷	-۰/۵۵۳	-۰/۰۹۹
۵	بهبود عملکرد تحصیلی	۱۷/۰۲	۲/۳۰	-۰/۵۹۵	-۰/۱۲۶
۶	توسعه حرفه‌ای معلمان	۱۷/۲۰	۲/۵۳	-۱/۰۸۲	-۱/۶۸۹
۷	کاربردپذیری	۱۶/۷۰	۲/۸۴	-۰/۸۳۷	۰/۶۸۸

شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرها نشانگر پراکندگی مناسب داده‌ها و شاخص‌های چولگی و کشیدگی حاکی از طبیعی بودن توزیع متغیرهای پژوهش می‌باشد. در مدل یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. قدر مطلق چولگی و قدر مطلق کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۱ قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از مقادیر مطرح می‌باشد. بنابراین پیش فرض مدل یابی علی یعنی نرمال بودن تک متغیری برقرار است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	سواد دیجیتالی	۱						
۲	سواد پایه رسانه‌ای	۰/۶۶**	۱					
۳	شناخت شبکه‌های اینترنتی	۰/۵۷**	۰/۶۴**	۱				
۴	تولید محتوای الکترونیکی	۰/۶۱**	۰/۶۰**	۰/۶۶**	۱			
۵	بهبود عملکرد تحصیلی	۰/۴۹**	۰/۶۰**	۰/۶۲**	۰/۶۳**	۱		
۶	توسعه حرفه‌ای معلمان	۰/۵۹**	۰/۶۰**	۰/۶۰**	۰/۶۴**	۰/۶۳**	۱	
۷	کاربردپذیری	۰/۶۱**	۰/۵۷**	۰/۶۲**	۰/۶۴**	۰/۵۶۲**	۰/۷۸۵**	۱

*** < ۰/۰۱

مطابق جدول فوق ضریب همبستگی بین سواد دیجیتال با سایر متغیرها معنادار است. شدت این همبستگی در متغیرهای معنادار از ۰/۴۹۵ تا ۰/۷۸۵ متغیر است. بیشترین ضریب همبستگی بین توسعه حرفه‌ای معلمان با کاربردپذیری (۰/۷۸۵ = r) دیده شد. در این قسمت تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود

جدول ۳. شاخص‌های آلفای کرونباخ، پایایی مرکب و میانگین واریانس استخراج شده متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرهای پژوهش	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	EVE
۱	سواد دیجیتال	۰/۸۰۱	۰/۸۵۵	۰/۵۲۱
۲	سواد پایه رسانه‌ای	۰/۷۴۲	۰/۸۳۸	۰/۵۶۶
۳	شناخت شبکه‌های اینترنتی	۰/۸۲۶	۰/۸۱۳	۰/۵۲۵
۴	تولید محتوای الکترونیکی	۰/۷۶۱	۰/۸۴۸	۰/۵۳۸
۵	بهبود عملکرد تحصیلی	۰/۷۲۸	۰/۸۲۹	۰/۵۵۰
۶	توسعه حرفه‌ای معلمان	۰/۸۴۶	۰/۸۹۷	۰/۶۸۵
۷	کاربردپذیری	۰/۸۷۶	۰/۹۱۵	۰/۷۳۰

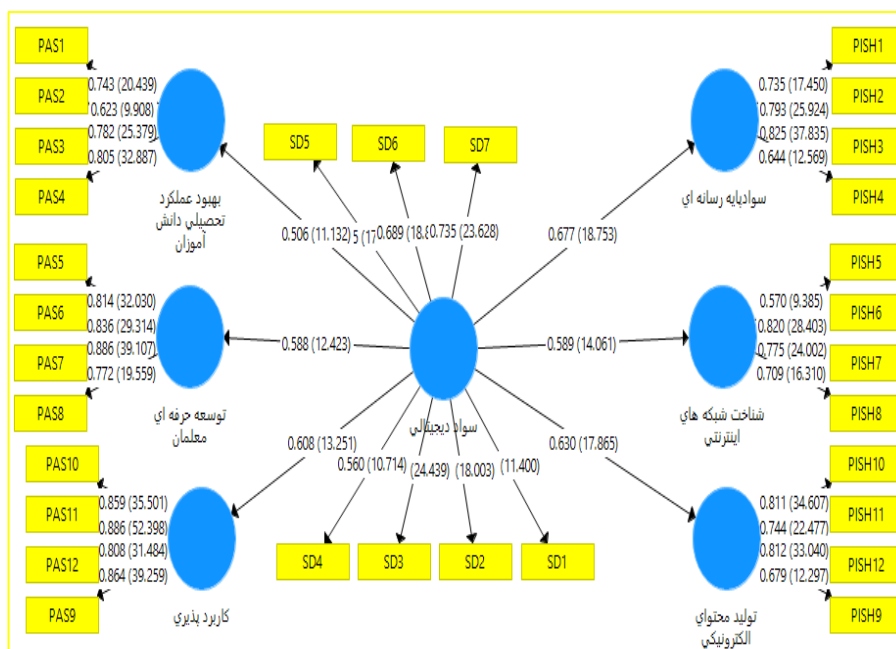
مطابق جدول ۳ مقادیر پایایی مرکب و آلفای کرونباخ برای متغیرهای تحقیق بالای ۰/۷ است که نشانگر روایی همگرایی قابل قبول است. هم‌چنین مقادیر به دست آمده برای شاخص (AVE) بیشتر از ۰/۵ است که نشان‌دهنده روایی قابل قبول می‌باشد.

جدول ۴. مقادیر بار عاملی و متناظر آماره T و سطح معناداری برای متغیرهای پژوهش مدل معادلات ساختاری

متغیرهای پژوهش	سوالات	مقدار بار عاملی	معنی داری	آماره تی	متغیرهای پژوهش	سوالات	مقدار بار عاملی	معنی داری	آماره تی
سواد دیجیتال	۱	۰/۶۰۱	۰/۰۰۰	۱۱/۴۰۰	تسایندهای سواد دیجیتال	۱۰	۰/۸۱۱	۰/۰۰۰	۳۴/۶۰۷
	۲	۰/۶۹۷	۰/۰۰۰	۱۸/۰۰۳		۱۱	۰/۷۴۴	۰/۰۰۰	۲۲/۴۷۷
	۳	۰/۷۶۳	۰/۰۰۰	۲۴/۴۳۹		۱۲	۰/۸۱۲	۰/۰۰۰	۳۳/۰۴۰
	۴	۰/۵۶۰	۰/۰۰۰	۱۰/۷۱۴		۱	۰/۷۴۳	۰/۰۰۰	۲۰/۴۳۹
	۵	۰/۶۷۵	۰/۰۰۰	۱۷/۴۴۳		۲	۰/۶۲۳	۰/۰۰۰	۹/۹۰۸
	۶	۰/۶۸۹	۰/۰۰۰	۱۸/۸۱۸		۳	۰/۷۸۲	۰/۰۰۰	۲۵/۳۷۹
	۷	۰/۷۳۵	۰/۰۰۰	۲۳/۶۲۸		۴	۰/۸۰۵	۰/۰۰۰	۳۲/۸۸۷
سواد پایه رسانه‌ای	۱	۰/۷۳۵	۰/۰۰۰	۱۷/۴۵۰		۵	۰/۸۱۴	۰/۰۰۰	۳۲/۰۳۰
	۲	۰/۷۹۳	۰/۰۰۰	۲۵/۹۲۴		۶	۰/۸۳۶	۰/۰۰۰	۲۹/۳۱۴

۳۹/۱۰۷	۰/۰۰۰	۰/۸۸۶	۷		۳۷/۸۳۵	۰/۰۰۰	۰/۸۲۵	۳	
۱۹/۵۵۹	۰/۰۰۰	۰/۷۷۲	۸		۱۲/۵۶۹	۰/۰۰۰	۰/۶۴۴	۴	
۳۹/۲۵۹	۰/۰۰۰	۰/۸۶۴	۹		۹/۳۸۵	۰/۰۰۰	۰/۵۷۰	۵	
۳۵/۵۰۱	۰/۰۰۰	۰/۸۵۹	۱۰		۲۸/۴۰۳	۰/۰۰۰	۰/۸۲۰	۶	
۵۲/۳۹۸	۰/۰۰۰	۰/۸۸۶	۱۱		۲۴/۰۰۲	۰/۰۰۰	۰/۷۷۵	۷	
۳۱/۴۸۴	۰/۰۰۰	۰/۸۰۸	۱۲		۱۶/۳۱۰	۰/۰۰۰	۰/۷۰۹	۸	
					۱۲/۲۹۷	۰/۰۰۰	۰/۶۷۹	۹	

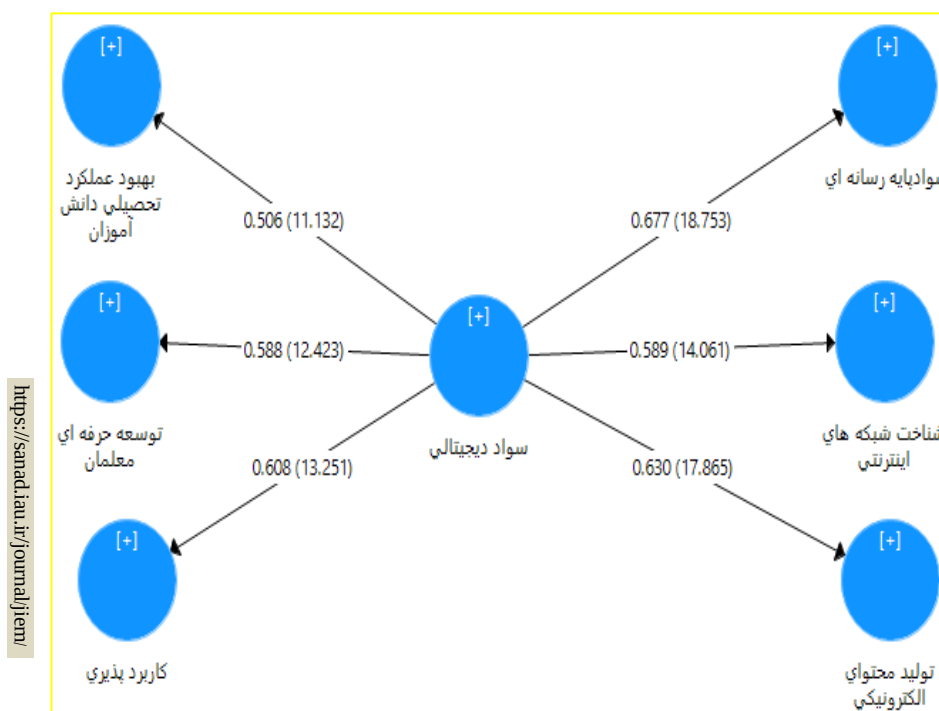
شکل ۲. مقادیر بار عاملی و ضرایب مسیر معادلات ساختاری در متغیرهای پژوهش



در شکل ۲ مقادیر بار عاملی و ضرایب مسیر معادلات ساختاری در متغیرهای پژوهش نشان داده شده است و فرایند کار به این شکل است که اگر مقدار بار عاملی بین سوالات پرسش‌نامه و متغیرهای مکنون بیشتر از ۰/۴ باشد نتیجه می‌گیریم سوالی که برای آن سازه به کار برده‌ایم به خوبی متغیر مکنون مورد نظر را سنجیده است. برعکس، عامل حیاتی برای تأیید یا رد فرضیات، مقدار آمار T است. اگر این مقدار آماری از ۱/۹۶ فراتر رود، می‌توانیم استنباط کنیم که فرضیه با سطح اطمینان ۹۵٪ اعتبار دارد. توجه به این نکته مهم است که اگر ضریب مسیر بین متغیر مکنون مستقل و متغیر مکنون وابسته مثبت باشد، می‌توان نتیجه گرفت که افزایش متغیر مستقل منجر به افزایش متناظر متغیر

وابسته خواهد شد. برعکس، اگر ضریب مسیر بین متغیر مکنون مستقل و متغیر مکنون وابسته منفی باشد، می‌توانیم استنباط کنیم که افزایش متغیر مستقل منجر به کاهش متغیر وابسته می‌شود. یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که ضرایب بار عاملی و مسیر برای کلیه متغیرهای تحقیق در محدوده قابل قبول است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که متغیرهای پژوهش مدل اعتبار دارند و دارای برازش مناسب می‌باشند.

در مرحله بعدی روابط بین متغیرها با استفاده از مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار Smart PLS مورد بررسی قرار گرفت که در دو حالت اعداد معناداری و تخمین استاندارد نتایج درج شد. در ابتدا، برای تایید فرضیه‌های پژوهش از فرمان Bootstrapping استفاده شد که خروجی حاصل ضرایب تی و هم‌چنین تخمین استاندارد را نشان می‌دهد (شکل ۳).



شکل ۳. اجزای مدل در حالت اعداد معناداری و تخمین استاندارد

در جدول ۵ به نتایج آزمون فرضیه های پژوهش پرداخته شده است که در ذیل جدول نتایج آزمون فرضیه ها به طور مفصل اشاره شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

ردیف	فرضیه‌ها	ضرایب استاندارد	آماره تی	معنی‌داری	نتیجه فرضیه
۱	سواد پایه رسانه‌ای با سواد دیجیتالی	۰/۶۷۷	۷۵۳/۱۸	۰/۰۰۰	تأیید
۲	شناخت شبکه‌های اینترنتی با سواد دیجیتالی	۰/۵۸۹	۱۴/۰۶۱	۰/۰۰۰	تأیید
۳	تولید محتوای الکترونیکی با سواد دیجیتالی	۰/۶۳۰	۸۶۵/۱۷	۰/۰۰۰	تأیید
۴	سواد دیجیتالی با بهبود عملکرد تحصیلی	۰/۵۰۶	۱۱/۱۳۲	۰/۰۰۰	تأیید
۵	سواد دیجیتالی با توسعه حرفه‌ای معلمان	۰/۵۸۸	۴۲۳/۱۲	۰/۰۰۰	تأیید
۶	سواد دیجیتالی با کاربردپذیری	۰/۶۰۸	۱۳/۲۵۱	۰/۰۰۰	تأیید

وقتی مقدار تی در بازه بیشتر ۱/۹۶ و کمتر از ۱/۹۶- باشند، بیانگر معنادار بودن پارامتر مربوطه و متعاقبا تایید فرضیه‌های پژوهش است. همان‌گونه که در شکل شماره ۳ و جدول ۵ مشخص می‌باشد، ضرایب تی بین تمام فرضیه‌های پژوهش همگی بیشتر از ۱/۹۶ هستند که مبین مثبت بودن رابطه بین فرضیه‌های پژوهش است. به عبارت دیگر سواد پایه رسانه‌ای، شناخت شبکه‌های اینترنتی و تولید محتوای الکترونیکی (پیشایندهای سواد دیجیتالی) بر سواد دیجیتالی رابطه معناداری دارند. هم‌چنین، بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان و کاربردپذیری (پسانندهای سواد دیجیتالی) بر سواد دیجیتالی رابطه معناداری دارند.

برای برازش کلی مدل بالا از شاخص‌های SRMR و NFI استفاده شد. در این پژوهش مقدار شاخص SRMR، ۰/۰۷۱ و شاخص NFI، ۰/۹۱۹ به دست آمد که نشان می‌دهد که مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

سواد دیجیتالی از مولفه‌های قرن بیست و یکم است که معلمان برای به‌روز نگه‌داشتن و حرفه‌ای شدن خود نیاز دارند که به آن مجهز شوند. یادگیری و به‌کارگیری سواد دیجیتالی در بین معلمان، نیازمند تعدادی پیشایندها است که آشنایی معلمان با این پیشایندها و مجهز شدن به این مهارت‌ها در دنیای ووکا یکی از ضرورت‌های آموزشی در قرن حاضر است چون اطلاعات سابق معلمان متناسب با نیازهای نسل امروزی که به نسل آلفا معروف هستند نمی‌باشد و از طرفی دیگر استفاده از سواد

دیجیتالی توسط معلمان پیامدهایی را نیز در بر دارد که باعث بهبود عملکرد دانش آموزان، توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و سایر موارد آموزشی خواهد شد. بنابراین؛ هدف اصلی این پژوهش بررسی پیشایندها و پسایندهای سواد دیجیتالی در معلمان ابتدایی ناحیه یک شهر ارومیه بود. نتایج پژوهش نشان داد که پیشایندهای سواد دیجیتالی (سواد پایه رسانه‌ای، شناخت شبکه‌های اینترنتی و تولید محتوای الکترونیکی) با سواد دیجیتالی معلمان رابطه مثبت و معناداری دارند. همچنین پسایندهای سواد دیجیتالی (بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان و کاربرپذیری) با سواد دیجیتالی رابطه مثبت و معناداری دارند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش کاظمی و همکاران (۱۴۰۲)، مارین و کاستاندا (۲۰۲۳)، لین و همکاران (۲۰۲۳)، عزیز (۲۰۲۲)، خان و همکاران (۲۰۲۲) و فالون (۲۰۲۰) همسو و هماهنگ بود. بنابراین با استناد به نظریه مارتز و کود (۲۰۲۴) مبنی بر نقش محوری معلم در فرایند تحصیل دانش آموزان، می‌توان گفت معلمان مسلط به سواد دیجیتال علاوه بر انتقال دانش به مخاطب، مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و عشق به یادگیری را نیز در دانش آموزان خود پرورش می‌دهند. معلمان از طریق تخصص خود به رشد فکری آنان کمک کرده و پایه موفقیت آینده آنان را می‌گذارند. به عبارت دیگر سنگ بنای موفقیت تحصیلی برای دانش آموزان هستند. پس می‌توان گفت در عصر دیجیتال امروزی، نقش معلمان فراتر از آموزش سنتی کلاس درس است. موفقیت معلمان در آموزش دانش آموزان ارتباط نزدیکی با توانایی آنان در ادغام سواد دیجیتال در روش‌های تدریس خود دارد. سواد دیجیتال شامل مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای هدایت، درک و ایجاد محتوا در قلمرو دیجیتالی است (گوتیرز - آنجل^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین برای داشتن سطح بالایی از سواد دیجیتالی توسط معلمان، شناسایی پیشایندهای سواد دیجیتالی ضروری است. پیشایندهای سواد دیجیتال شامل مجموعه‌ای از عوامل و شرایطی است که به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر توسعه و افزایش سواد دیجیتال افراد تأثیرگذارند. این شامل مهارت‌ها، دانش، فرصت‌ها، انگیزه‌ها و ساختارهایی است که توانمندی افراد را برای استفاده موثر از فناوری‌های دیجیتالی افزایش می‌دهد. از جمله می‌توان به ارتقای آموزش و دسترسی به فناوری، توسعه زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، افزایش دسترسی به اینترنت و ارتقای فرهنگ سازمانی و اجتماعی اشاره نمود (انگوئن و هابوک^۲، ۲۰۲۳). همچنین سواد دیجیتالی معلمان را قادر می‌سازد تا خود را با تغییرات جامعه و نیازهای دانش آموزان همگام کرده و از

منابع و ابزارهای متنوع و جدید برای ارائه محتوا، تعامل، ارزیابی و پشتیبانی استفاده کنند (رکوی و سانچز - مارکینز^۱، ۲۰۲۲). افرادی که سواد دیجیتالی دارند، می‌توانند از ابزارها و رسانه‌های دیجیتال به طور مؤثر و مسئولانه استفاده کنند. این مهارت‌ها می‌توانند خلاقیت را افزایش دهند، چون به افراد امکان می‌دهند که اطلاعات را پیدا، مرتب، ارزیابی، مدیریت و ایجاد کنند (انگوئن و همکاران، ۲۰۲۲). سواد دیجیتالی به افراد کمک می‌کند تا شهروندی دیجیتال را ارتقا دهد، چون به فرد آموزش می‌دهد که چگونه از فضای دیجیتال به طور امن، اخلاقی، قانونی و مدنی استفاده کند (لین و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر آن سواد دیجیتالی در معلمان باعث پیامدهایی زیادی من جمله: افزایش تعامل و همکاری با دانش‌آموزان و همکاران، بهبود عملکرد تحصیلی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان، ایجاد محیط‌های یادگیری جذاب، متنوع و منعطف، دسترسی به منابع و اطلاعات بروز و متنوع و ارتقای حرفه‌ای و توسعه مداوم خواهد شد (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲).

در تبیین این نتایج با استناد به نتایج احصاء شده از تحقیق ان گوئن و همکاران (۲۰۲۴) مبنی بر اینکه شناخت و استفاده درست از شبکه‌های اینترنتی و تولید محتوای الکترونیکی به عنوان پیشابندهای حیاتی معلمان را قادر به شناسایی پیچیدگی‌های سواد دیجیتالی و استفاده از آن در فرایند آموزش می‌کند می‌توان مدعی بود که سواد رسانه‌ای به عنوان پیش‌بینی‌کننده نقش اساسی در پرورش سواد دیجیتال در بین معلمان دارد. معلمان با سواد رسانه‌ای قوی دارای توانایی پیشرفته برای درک، ارزیابی و استفاده ماهرانه از ابزارهای دیجیتال مختلف هستند و در نتیجه سواد دیجیتالی کلی خود را افزایش می‌دهند. علاوه بر این، شناسایی شبکه‌های اینترنتی به مهارت معلمان در حوزه دیجیتال، دسترسی به منابع آموزشی مناسب و ادغام محتوای دیجیتال در شیوه‌های آموزشی آنان کمک می‌کند و در نتیجه سواد دیجیتال آنان را افزایش می‌دهد. هم‌چنین، ظرفیت تولید محتوای الکترونیکی از اهمیت بالایی در ارتقای سواد دیجیتال در میان معلمان برخوردار است. معلمانی که مهارت خود را در ایجاد محتوای الکترونیکی نشان می‌دهند، به احتمال زیاد دانش‌آموزان را از طریق تکنیک‌های آموزشی نوآورانه درگیر می‌کنند و در نتیجه مهارت‌های سواد دیجیتال دانش‌آموزان را تقویت می‌کنند. در تبیین این که سواد دیجیتالی، منجر به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، رشد حرفه‌ای معلمان و افزایش قابلیت استفاده یا کاربردپذیری، می‌شود می‌توان به نظریه فالون (۲۰۲۰) که معتقد است سواد دیجیتالی در معلمان مهارت‌های جدیدی برای تدریس ایجاد می‌کند و یادگیری دانش‌آموزان را بهبود داده و قابلیت اشتغال را ارتقاء می‌دهد استناد کرد که مطابق این نظریه معلمان با افزایش سواد

<https://sanad.iau.ir/journal/item/>

دیجیتالی خود، می‌توانند به طور مؤثر روش‌های تدریس خود را متناسب با سبک‌های مختلف یادگیری انتخاب کنند و در نتیجه بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت بگذارند. در نهایت، سواد رسانه‌ای، دانش شبکه‌های اینترنتی و تولید محتوای الکترونیکی به طور جمعی به افزایش سواد دیجیتال معلمان کمک می‌کند و بر ظرفیت آنان برای مشارکت مؤثر دانش‌آموزان در یک چشم‌انداز آموزشی مبتنی بر دیجیتال تأثیر می‌گذارد. سواد دیجیتال معلمان در شکل‌دادن به تجربه آموزشی با نتایج مثبتی که به همراه دارد، موجب کاربردپذیری بالا، بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌شود.

پژوهش حاضر نشان داد که پیشایندهای سواد دیجیتال، مانند سواد پایه رسانه‌ای، شناخت شبکه‌های اینترنتی و تولید محتوای الکترونیکی با سواد دیجیتال معلمان ارتباط مثبت و معناداری دارند. به این معنی که هرچه قدر سواد دیجیتال معلمان بالا باشد سواد رسانه‌ای بالایی خواهند داشت و نسبت به شبکه‌های اینترنتی شناخت بیشتری خواهند داشت و در تولید محتوای الکترونیکی موفق‌تر عمل خواهند کرد. همچنین، پسایندهای سواد دیجیتال، که شامل بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان و افزایش قابلیت استفاده می‌باشد، ارتباط مثبت و معناداری با سواد دیجیتال نشان می‌دهند. به این معنی که با افزایش سواد دیجیتال موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بهتر و بیشتر می‌شود، کاربردپذیری به درستی انجام می‌گیرد و توسعه حرفه‌ای معلمان رخ می‌دهد که این نتایج با نتایج تحقیقات قبلی همخوانی دارد و تأکید می‌کند که سواد دیجیتال نقشی اساسی در بهبود آموزش و پرورش ایفا می‌کند. معلمان با افزایش سواد دیجیتال خود، قادر به تطبیق دادن روش‌های تدریس با سبک‌های مختلف یادگیری هستند، که در نهایت منجر به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌شود.

روش تحقیق در پژوهش صرفاً کمی و ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌های استاندارد و پرسش‌نامه محقق ساخته بود و در نهایت جامعه آماری محدود به معلمان ابتدایی ناحیه یک شهر ارومیه بود با توجه به نتایج احصاء شده از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود: جهت افزایش آگاهی معلمان ابتدایی ارومیه در زمینه سواد دیجیتال و استفاده بهینه از فناوری‌های رسانه‌ای منابع در دسترس و دوره‌های آموزشی هدفمند طراحی شود و آموزش‌های مرتبط با مهارت‌های فنی و استفاده از ابزارهای دیجیتال به منظور تسهیل و بهبود فعالیت‌های آموزشی و ارتقای شایستگی‌های دیجیتال ارائه گردد. هم‌چنین برای ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری، بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان فرهنگ اشتراک دانش و تجارب موفق در زمینه استفاده از تکنولوژی و سواد دیجیتال بین معلمان ابتدایی ترویج داده شود و در نهایت برای پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد

سایر مولفه‌های پیشایندها و پسایندهای سواد دیجیتال و نقش آن‌ها را در فرآیند آموزش و یادگیری مورد بررسی قرار دهند.

منابع

- آزین، شیلان؛ اصفهانی، مریم و ابطی، معصوم السادات. (۱۴۰۳). رابطه مدیریت دانش و رفتار اطلاع‌یابی با سبک ترجیحی تدریس معلمان ابتدایی، نقش میانجی‌گرانه خلاقیت معلمان. دوفصلنامه پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی. ۱۶۵، (۶)، ۱۷۲-۱۶۵.
- اسدی، آتنا. (۱۴۰۱). شناسایی و کاهش چالش‌ها و موانع ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در فضای مجازی. دوفصلنامه پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی. ۷۷-۸۸، (۶)، ۷۷-۸۸.
- اسفندیاری، رجب. (۱۳۹۸). سواد دیجیتال معلمان زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی ایران: ضرورت حرفه‌ای‌سازی معلمان در دنیای دیجیتال. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)، ۹ (۳)، ۶۹۱-۷۲۰.
- اصغرنژاد، نجف. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر سواد دیجیتال بر اضطراب ریاضی دانش‌آموزان متوسطه اول شهر دهرشت. پویش در آموزش علوم پایه، ۸ (۲۵)، ۷۵-۹۰.
- جبل‌عاملی، جلال؛ خسروی تاج، حمیدرضا و عابدی، احمد. (۱۳۹۰). بررسی راهکارهای توسعه و به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۷ (۳): ۱۱۵-۱۲۹.
- دشتستانی، سید رضا و حجت‌پناه، شمیم. (۱۴۰۰). سواد دیجیتالی اساتید زبان برای اهداف آکادمیک: چالش‌ها، فرصت‌ها. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)، ۱۱ (۳)، ۴۱۷-۴۳۳.
- رزاقی، محمود؛ بلوچ، سلیمان و مهاجران، بهناز. (۱۴۰۱). نقش مدیریت دانش و سواد دیجیتالی در عملکرد شغلی: سهم متغیر یادگیری سازمانی. علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۸ (۱): ۳۵۹-۳۹۲.
- رمضانی، عباس و طالبی، زهرا. (۱۴۰۲). بررسی نقش سواد اطلاعاتی، سواد دیجیتال و خودکارآمدی ICT دانشجوی معلمان در تدریس. فناوری آموزش، ۲۷۱-۲۸۶.
- کاظمی، سلیم؛ عاقل‌زاده، دریا و دیوبند، افشین. (۱۴۰۲). شناسایی پیامدهای ارتقای سواد دیجیتال در نظام آموزشی با استفاده از رویکرد سنتز پژوهی. رفتار مثبت در سازمان‌های آموزشی، ۱ (۲)، ۱-۲۱.
- مرادی، خدیجه. (۱۳۹۶). بررسی میزان و تأثیر سواد دیجیتالی دبیران شاغل در مدارس راهنمایی شهرستان‌های استان تهران بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه علمی تخصصی اتحادیه انجمن‌های علمی دانشجویی علم اطلاعات و دانش‌شناسی ایران (ادکا)، ۴ (۱): ۱۴-۲۹.
- منطق، حسن و جباری، لیلا. (۱۴۰۱). مهارت سواد دیجیتالی کارکنان و رابطه آن با توانمندسازی آنان (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه علامه طباطبائی). علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۸ (۱)، ۲۲۱-۲۴۴.
- Asadi, Athena. (1401). Identifying and reducing challenges and obstacles to improving teachers' professional qualifications in cyberspace. Bi-Quarterly Journal of Research and Innovation in Elementary Education. 3(6), 77-88.
- Agharnejad, Najaf. (2019). Investigating the effect of digital literacy on math anxiety of first-year high school students in Dehdasht. Journal of Basic Science Education, 8(25), 75-90.
- Atmojo, I. R. W., Ardiansyah, R., & Wulandari, W. (2022). Classroom Teacher's Digital Literacy Level Based on Instant Digital Competence Assessment (IDCA) Perspective. In Elementary School Forum (Mimbar Sekolah Dasar) 9 (3), 431-445. Indonesia University of Education. Jl. Mayor Abdurachman No. 211, Sumedang, Jawa.
- Azin, Shilan; Esfahani, Maryam and Abtahi, Masoum Al-Sadat. (1403) The relationship between

- knowledge management and information seeking behavior with the preferred teaching style of elementary teachers, the mediating role of teachers' creativity. *Bi-Quarterly Journal of Research and Innovation in Elementary Education*, 3(6), 165-172.
- Aziz, A. (2022). Role of digital literacy in academic performance of students at secondary level. *educational research and innovation*, 2(01), 1-13.
- Barat, 45322, Indonesia. Web site: <https://ejournal.upi.edu/index.php/mimbar/index>.
- Çam, E., & Kiyici, M. (2017). Perceptions of Prospective Teachers on Digital Literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, (4), 29-44.
- Clarke-Darrington, J., McDonald, T., & Ali, P. (2023). Digital capability: An essential nursing skill for proficiency in a post-COVID-19 world. *International nursing review*, 70(3), 291-296. <https://doi.org/10.1111/inr.12839>.
- Dashtestani, Seyed Reza and Hojjatpanah, Shamimeh. (2012). Digital literacy of English language teachers for academic purposes: challenges, opportunities and current status. *Linguistic Research in Foreign Languages (Foreign Language Research)*, 11(3), 417-433.
- Digital literacy in the university setting: A literature review of empirical studies between 2010 and 2021. *Frontiers in psychology*, 13, 896800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896800>.
- Esfandiari, Rajab. (2019). Digital literacy of English language teachers in Iranian educational environments: The necessity of professionalizing teachers in the digital world. *Linguistic Research in Foreign Languages (Foreign Language Research)*, 9(3), 691-720.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449-2472.
- Gutiérrez-Ángel, N., Sánchez-García, J. N., Mercader-Rubio, I., García-Martín, J., & Brito-Costa, S. (2022). Herrmann, J. E., Spielman, S., Venook, R., Yock, P., & Denend, L. (2023). Lessons from Developing Multimedia Learning Materials for the Digital Generation. *Biomedical engineering education*, 1-6. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s43683-023-00110-w>.
- Jabal-Amely, Jalal; Khosravi-Taj, Hamid-Reza and Abedi, Ahmad. (2011). A study of strategies for developing and applying information and communication technology in schools. *New Educational Thoughts*, 7(3): 115-129.
- Kazemi, Hossein and Haj Esmaeili, Fahime. (2016). The digital divide from physical access to common use: Explaining the role of digital literacy and skills and motivational access. *Jahani Rezan*, 11(2), 180-197.
- Kazemi, Salim; Aqelzadeh, Darya and Deoband, Afshin (2013). Identifying the consequences of promoting digital literacy in the educational system using a synthesis research approach. *Positive Behavior in Educational Organizations*, 1 (2), 1-21.
- Kerkhoff, S. N., & Makubuya, T. (2022). Professional development on digital literacy and transformative teaching in a low-income country: A case study of rural Kenya. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 287-305.

- Khan, N., Sarwar, A., Chen, T. B., & Khan, S. (2022). Connecting Digital Literacy in Higher Education to the 21st Century Workforce. *Knowledge Management & E-Learning*, 14(1), 46-61.
- Lee, J., & Tak, S. H. (2022). Factors associated with eHealth literacy focusing on digital literacy components: A cross-sectional study of middle-aged adults in South Korea. *Digital health*, 8, 20552076221102765. <https://doi.org/10.1177/20552076221102765>
- Lin, R., Yang, J., Jiang, F., & Li, J. (2023). Does teacher's data literacy and digital teaching competence influence empowering students in the classroom? Evidence from China. *Education and Information Technologies*, 28(3), 2845-2867.
- Liu, X., Wang, X., Xu, K., & Hu, X. (2023). Effect of Reverse Engineering Pedagogy on Primary School Students' Computational Thinking Skills in STEM Learning Activities. *Journal of Intelligence*, 11(2), 36. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020036>
- Manteg, Hassan and Jabbari, Leila. (2012). Digital literacy skills of employees and their relationship with their empowerment (case study: Allameh Tabatabaei University employees). *Information Management Sciences and Technologies*, 8 (1), 221-244.
- Marín, V. I., & Castaneda, L. (2023). Developing digital literacy for teaching and learning. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1089-1108). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Martouzoukou, K., Luders, E. S., Mair, J., Kostagiolas, P., Johnson, N., Work, F., & Fulton, C. (2024). A cross-sectional study of discipline-based self-perceived digital literacy competencies of nursing students. *Journal of advanced nursing*, 80(2), 656-672. <https://doi.org/10.1111/jan.15801>.
- Moradi, Khadija. (2017). Studying the level and impact of digital literacy of teachers working in secondary schools in Tehran province on students' academic achievement. *Specialized scientific journal of the Union of Iranian Student Scientific Associations of Information Science and Knowledge (EDKA)*, 4 (1): 14-29.
- Nguyen, L. A. T., & Habók, A. (2023). Tools for assessing teacher digital literacy: a review. *Journal of Computers in Education*, 1-42.
- Nguyen, L. T., Kanjug, I., Lowatcharin, G., Manakul, T., Poonpon, K., Sarakorn, W., Somabut, A., Srisawasdi, N., Traiyarach, S., & Tuamsuk, K. (2022). How teachers manage their classroom in the digital learning environment - experiences from the University Smart Learning Project. *Heliyon*, 8(10), e10817. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10817>.
- Ramezani, Abbas and Talebi, Zahra. (1402). Investigating the role of information literacy, digital literacy and ICT self-efficacy of student teachers in teaching. *Educational Technology*, 271-286.
- Razzaghi, Mohammad; Baloch, Salim and Mohajeran, Behnaz. (1401). The role of knowledge management and digital literacy in job performance: The variable contribution of organizational learning. *Information Management Sciences and Technologies*, 8 (1): 359-392.
- Ricoy, M. C., & Sánchez-Martínez, C. (2022). Raising Ecological Awareness and Digital Literacy in Primary School Children through Gamification. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1149. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031149>
- Verweel, L., Newman, A., Michaelchuk, W., Packham, T., Goldstein, R., & Brooks, D. (2023). The effect of digital interventions on related health literacy and skills for individuals living with

- chronic diseases: A systematic review and meta-analysis. *International journal of medical informatics*, 177, 105114. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2023.105114>
- Zainal, H., Xin, X., Thumboo, J., & Fong, K. Y. (2022). Medical school curriculum in the digital age: perspectives of clinical educators and teachers. *BMC medical education*, 22(1), 428. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03454-z>
- Zhang, J. (2023). EFL teachers' digital literacy: the role of contextual factors in their literacy development. *Frontiers in Psychology*, 14.

Prediction of truancy among secondary school students based on academic hope and Academic Buoyancy in the second secondary level

Zahra Maarefvand ¹, Nahid Torabi ²

¹ Faculty in Department of Educational Sciences. Faculty of Literature and Humanities. University of Qom. Qom. Iran. z.maarefvand@qom.ac.ir

² M.A. Educational Sciences. Department of Educational Sciences. Islamic Azad University Qom branch, Qom, Iran. nahidti95@gmail.com

Abstract

This study aimed to predict the truancy rate among secondary school students based on academic hope and Academic Buoyancy. The present study was applied in terms of its objective and descriptive-correlational in terms of quantitative method and type of research. The statistical population of this study consisted of all second-year secondary school students in District 3 of Qom in the academic year 1402-1403, totaling 2159 people, of which a sample of 322 people was selected using a relative stratified random sampling method. Three questionnaires were used to collect data: Spadafora & Volk (2021) truancy rate questionnaire, Khormaei and Kamari (2017) academic hope questionnaire, and Martin and Marsh's (2008) Academic Buoyancy questionnaire. The face and content validity of the questionnaires were confirmed by experts, and their reliability was calculated and confirmed using Cronbach's alpha coefficient. Data analysis was performed using Kolmogorov tests, Pearson correlation, and multiple regression in the form of SPSS24 statistical analysis software. The results showed that there is a negative relationship between academic hope and academic retention with students' truancy ($P < 0.01$). Also, academic hope and academic retention were able to predict 47% of the variance of students' truancy well, and the hope of gaining opportunities had greater explanatory power. Therefore, using academic hope and academic retention, truancy can be reduced in students.

Keywords: Students; academic buoyancy; academic retention; academic hope; secondary school.

Received: 2025/03/09 ; **Accepted:** 2025/04/25 ; **Published online:** 2025/06/20

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article © The Author(s).



پیش‌بینی تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان مدارس متوسطه بر اساس امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی

زهرا معارف‌وند^۱، ناهید ترابی^۲

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول) z.maarefvand@qom.ac.ir
^۲ کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. nahidti95@gmail.com

چکیده

این پژوهش با هدف پیش‌بینی تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان مدارس متوسطه بر اساس امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی انجام شد. پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی و از حیث روش کمی و نوع پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این تحقیق را کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم ناحیه ۳ شهر قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۲۱۵۹ نفر تشکیل دادند که از این میان نمونه‌ای ۳۲۲ نفری به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه تحصیل‌گزیزی اسپادافورا و ولک (۲۰۲۱)، امید به تحصیل خرمائی و کمری (۱۳۹۶) و پایستگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) استفاده شد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها از نظر صاحب‌نظران تایید و پایایی آنها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و تایید شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با آزمون‌های کولموگروف، همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در قالب توسط نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS24 انجام شد. نتایج نشان داد که بین امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی با تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی توانستند ۴۷ درصد از واریانس تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان را به خوبی پیش‌بینی نمایند و امید به کسب فرصت‌ها قدرت تبیین بیشتری داشته است. لذا با استفاده از امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی می‌توان تحصیل‌گزیزی را در دانش‌آموزان کاهش داد.

کلیدواژه‌ها: دانش‌آموزان؛ تحصیل‌گزیزی؛ پایستگی تحصیلی؛ امید تحصیلی؛ مدارس متوسطه.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۵؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۳/۳۰

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم



۱. مقدمه

دانش‌آموزان بزرگ‌ترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه محسوب می‌شوند، زیرا با به‌کارگیری علم و دانش و مهارت‌های آموخته‌شده می‌توانند گام‌های استواری در جهت رشد و تعالی جامعه بردارند (سینگ، کومار و سریواستاوا^۱، ۲۰۲۰). امروزه تحصیل‌گزینی یک معضل آموزشی و اجتماعی (اسکاریو و همکاران^۲، ۲۰۲۲) یک رفتار ضداجتماعی و گاهی یک عمل بزهکارانه است که به تدریج یک مسئله جدی برای مدارس، خانواده و نوجوانان تبدیل شده است (بولو- استیو و همکاران^۳، ۲۰۲۲). مشکلات حضور در مدرسه با واژه‌هایی همچون مدرسه‌گزینی، اجتناب از مدرسه و تحصیل‌گزینی توصیف شده است (زاک^۴، ۲۰۲۰) و طیفی از رفتارهای با ریسک پایین مانند حواس‌پرتی، آزار و اذیت و مزاحمت ایجاد کردن، بی‌تفاوتی و سروصدا، عدم حضور در کلاس و ترک کلاس را شامل می‌شود (تریسی^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). بسیاری از این رفتارهای مختل‌کننده، عمدتاً با رفتارهای کوچکی شروع می‌شوند که هرچند می‌توانند در ابتدای امر توسط معلمان و کارکنان پیشگیری شوند، اما متأسفانه مورد غفلت قرار می‌گیرند (هودگینز^۶ و همکاران، ۲۰۲۲). در یک تقسیم‌بندی کلی، بیشتر پژوهشگران عوامل چهارگانه؛ عوامل فردی، خانواده، مدارس و دانشگاه و اجتماع را به عنوان عوامل تاثیرگذار در تحصیل‌گزینی مطرح کرده‌اند (استرند و لاوریک^۷، ۲۰۱۴). یکی از پیشایندهای شناختی- انگیزشی موثر بر تحصیل‌گزینی در میان دانش‌آموزان، امید به تحصیل^۸ است. از نظر اشنایدر، بنیان‌گذار نظریه امید در روان‌شناسی، امید عبارت است از ظرفیت ادراک‌شده برای تولید مسیرهایی به سمت هدف‌های مطلوب و انگیزه ادراک‌شده برای حرکت در این مسیرها (اشنایدر و تیلور^۹، ۲۰۰۰). در نظریه اشنایدر، امید تحصیلی به عنوان نوعی امید در نظر گرفته می‌شود که خاص حوزه تحصیل است (مالیک^{۱۰}، ۲۰۱۳). مطالعات نشان می‌دهد که امید آکادمیک قدرت پیشگویی

1. Singh, Kumar & Srivastava
2. Escario, Giménez-Nadal & Wilkinson
3. Bolu-Steve, Fadipe & Kayode,
4. Zack
5. Tracy
6. Hudgins
7. Strand, Lovrich
8. Academic Hope
9. Snyder & Taylor
10. Malik

قوی‌تری در عملکرد تحصیلی نسبت به امید عمومی دارد که نشان‌دهنده ماهیت خاص حوزه آن است (وانگ و شنگ^۱، ۲۰۲۴). از این روی، امید یعنی انتظار مثبت برای دستیابی به هدف‌ها. امید تحصیلی توسط مولفه‌هایی مانند امید به کسب فرصت‌ها و مهارت‌های زندگی تعریف می‌شود که می‌تواند دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در مطالعات خود انگیزه دهد (خرمایی و همکاران، ۲۰۲۴). در پژوهش‌های مختلف ارتباط بین امید به تحصیل و کاهش تحصیل‌گریزی نشان داده شده است. امید به تحصیل از جمله سازه‌های شناختی-هیجانی محسوب می‌شود که اثرگذاری آن بر آسایش روان‌شناختی در موقعیت‌های تربیتی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (پیتمن^۲، ۲۰۱۹). امید به تحصیل به این معناست که یادگیرنده تا چه اندازه فرد از نظر تحصیلی توانایی رسیدن به این خواسته‌ها را دارد، بنابراین می‌توان پیش‌بینی کرد که با رشد امید به تحصیل، آسایش روان‌شناختی دانش‌آموزان یا دانشجویان افزایش یابد (هوی^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). امید به تحصیل بیانگر نگرش‌های کلی فرد به آینده تحصیلی همراه با میزان تلاش فعالانه برای دستیابی به نتیجه آتی است (رند^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). به گونه‌ای که شاخص امید به تحصیل نشان‌دهنده متوسط سال‌هایی است که یک فرد انتظار دارد یا امیدوار است که در مقاطع مختلف تحصیلی ثبت‌نام کند و آموزش ببیند. امید به تحصیل دارای ۴ مولفه است که مولفه اول آن با عنوان امید به کسب فرصت‌ها^۵ است که عبارتست از این انتظار که شخص با تحصیل بتواند در آینده به فرصت‌های شغلی و اجتماعی و نیز موفقیت در زندگی دست یابد. مولفه دوم امید به کسب مهارت‌های زندگی^۶ که به معنای این انتظار در یادگیرنده است که آنچه در مدرسه می‌آموزد به وی مهارت‌های لازم در تفکر، زندگی در اجتماع و تعامل با دیگران را خواهد آموخت. سومین مولفه امید به سودمندی مدرسه^۷ نام گرفته است. امید به سودمندی مدرسه گویای این انتظار است که مدرسه و تحصیل در داشتن یک زندگی خوب و کسب شغلی مناسب سودمند و مفید باشد. در نهایت مولفه چهارم امید به کسب شایستگی^۸ است که گویای انتظاری است که با تحصیل می‌توان اعتبار، محبوبیت و وجهه اجتماعی به دست آورد (خرمایی و کمری، ۱۳۹۶).

1. Wong & Cheung
2. Pittman
3. Hoy
4. Rand
5. hope to gain opportunities
6. hope to gain life skills
7. hope in school's usefulness
8. hope to gain competency

از جمله متغیرهای تاثیرگذار دیگر بر کاهش تحصیل‌گزیزی، پایداری تحصیلی^۱ است. با وجود اینکه پایداری تحصیلی می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط باشد، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند ناامیدی می‌تواند با عملکرد تحصیلی ضعیف در ارتباط باشد و بر پایداری تحصیلی به صورت منفی تاثیر بگذارد (شک و لی^۲، ۲۰۱۶). منظور پایداری تحصیلی توانایی دانش‌آموز در غلبه بر مشکلات، موانع و چالش‌های زندگی روزمره تحصیلی است، که برای بیشتر دانش‌آموزان رخ می‌دهد (مارتین و مارش^۳، ۲۰۰۸). پایداری تحصیلی به توانایی دانشجو برای ادامه تحصیل از ترم به ترم تا پایان مدرک اشاره دارد که تحت تأثیر عوامل مختلفی، چه در داخل و چه خارج از کنترل دانش‌آموز است (استفان^۴، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان دارای پایداری تحصیلی کسانی هستند که انگیزه پیشرفت بالایی را در خود نگه می‌دارند و عملکرد بهینه خود را با وجود وقایع تنش‌زای محیطی و با شرایطی که آنها را در موضع عملکرد ضعیف تحصیلی و حتی ترک تحصیل قرار می‌دهد، حفظ می‌کنند (شهبازی و همکاران^۵، ۲۰۲۰). پایداری تحصیلی یکی از شاخص‌های مهمی است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد اثر می‌گذارد و تحت تاثیر زمینه‌های هیجانی و ابرازگری هیجانی قرار دارد (مارتین و مارش^۶، ۲۰۰۹). پایداری تحصیلی، دربرگیرنده شایستگی‌هایی از قبیل اعتماد، انگیزش، جهت‌گیری، ارتباط و مدیریت تنش است. پایداری به عنوان یک محافظت‌کننده از ویژگی‌های شخصیتی افراد متاثر است (پنینگتن^۷، ۲۰۱۷). تحصیل‌گزیزی یکی از مشکلات و مسائل نظام آموزشی است که با پیامدهای نامطلوب فردی، اجتماعی و تحصیلی بسیاری همراه است. تا جایی که بی‌توجهی به آن در نهایت به هدر رفتن سرمایه‌های اجتماعی یک جامعه منجر خواهد شد. هم‌چنین عدم توجه به این گونه رفتارها چه در سطح خفیف آن و چه در سطح شدید سبب کاهش خودکارآمدی، پایداری، امید به تحصیلی و اشتیاق و انگیزه تحصیلی می‌گردد. تحصیل‌گزیزی سبب طیف وسیعی از رفتارها تا پیامدهای جدی‌تری را که از تهدید و ارباب ناشی می‌شوند شامل می‌شود و نیز این گونه رفتارها باعث از بین رفتن آموزش و یادگیری در کلاس شده و بر ساختار کلاس و محتوای تصمیمات معلم تاثیرگذار

1. Academic Buoyancy
2. Shek & Li
3. Martin & Marsh
4. Stephen
5. Shahbazi
6. Pennington

است. تحقیق حاضر درصدد پاسخ به این سوال است که تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان چگونه بر اساس امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی قابل پیش‌بینی است؟ فرضیه‌های پژوهش نیز شامل موارد زیر می‌شود:

۱. بین تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان با امید تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد.
۲. بین تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

۲. پیشینه پژوهش

مرور پیشینه تجربی در داخل و خارج از کشور نشان داد که روابط میان تحصیل‌گریزی و امید به تحصیل و پایستگی تحصیلی کمتر مورد توجه محققان تربیتی قرار گرفته و پژوهشی که مستقیماً روابط این سه متغیر را به‌ویژه در میان دانش‌آموزان بررسی کرده باشد، یافت نشد. حسنی رودی و عصارى اصفهانی (۲۰۲۴) به پژوهشی با عنوان تحلیلی بر ادراکات و تجربیات زیسته از پدیده ماندگاری آموزشی در دانشجویان مقطع کارشناسی مشمول کمیسیون موارد خاص پرداختند. این پژوهش کاربردی با رویکرد کیفی انجام شد. مطابق با یافته‌ها «چالش‌های روان‌شناختی» در عوامل فردی- خانوادگی، «ضعف در برنامه درسی» در عوامل آموزشی- سازمانی و «اثربخشی مالی» در عوامل اجتماعی- اقتصادی از جمله موارد پرتکرار در رابطه با پدیده ماندگاری آموزشی می‌باشند. تریسی^۱ و همکاران (۲۰۲۲) به بررسی تاثیر پایستگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی امید به تحصیل در بین دانش‌آموزان پرداختند. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که اثر مستقیم پایستگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی با بتای ۰/۴۳ و بر امید به تحصیل با بتای ۰/۵۵ معنی‌دار است و همچنین امید به تحصیل بر اشتیاق تحصیلی با بتای ۰/۳۲ اثر مستقیم دارد. هم‌چنین اثر غیرمستقیم پایستگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی از طریق امید به تحصیل معنی‌دار بود. هودگینز^۲ و همکاران (۲۰۲۲) به بررسی رابطه پایستگی تحصیلی و عدالت کلاسی با تحصیل‌گریزی با واسطه‌گری درگیری تحصیلی پرداختند. روش پژوهش از نوع همبستگی بود. مطابق با نتایج درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه با عدالت کلاسی و پایستگی تحصیلی با تحصیل‌گریزی داشت. کاهیادی^۳ و همکاران (۲۰۲۱) به بررسی نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و تحصیل‌گریزی پرداختند. روش پژوهش از نوع پیمایشی بود. با توجه

<https://sanad.iau.ir/journalitem/>

1. Tracy
2. Hudgins
3. Cahyadi

به یافته‌ها، پایداری تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه اشتیاق تحصیلی با تحصیل‌گریزی داشت. به این معنا که با افزایش اشتیاق تحصیلی، پایداری تحصیلی نیز افزایش یافته و از این طریق، تحصیل‌گریزی کاهش یافته است. زاک^۱ (۲۰۲۰) در پژوهش خود به بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزه و تحصیل‌گریزی پرداختند. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بوده است. نتایج نشان داد، مدل این پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای میان بین انگیزه و تحصیل‌گریزی دارد. کمپل^۲ و همکاران (۲۰۲۰) نیز به بررسی نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در رابطه امید به تحصیل و اشتیاق تحصیلی پرداختند. روش پژوهش همبستگی بوده است. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم از مسیر واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کند. هم‌چنین خودتنظیمی تحصیلی نیز به طور مستقیم اشتیاق تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. امید به تحصیل، خودتنظیمی تحصیلی را نیز به صورت معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند.

با بررسی ادبیات و پیشینه تحقیقات انجام‌شده چنین بر می‌آید که تحقیقات انجام‌شده در حوزه تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان به تاثیر امید تحصیلی و پایداری تحصیلی به عنوان پیش‌بینی‌کننده این متغیر اشاره نکرده‌اند و تبیین دقیق‌تر روابط بین این سه متغیر به‌خصوص در دانش‌آموزان مقطع متوسطه نیازمند بررسی‌های بیشتر و در نظر گرفتن نقش برخی متغیرهای تأثیرگذار دیگر است.

۳. روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نوع طرح‌های همبستگی است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم ناحیه ۳ شهر قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۲۱۵۹ نفر می‌باشند که از این میان نمونه‌ای ۳۲۲ نفری به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شد. معیار طبقه‌بندی، جنسیت دانش‌آموزان بود (۱۷۹ پسر و ۱۴۳ دختر). ابزار گردآوری داده‌ها شامل موارد زیر است:

پرسشنامه تحصیل‌گریزی اسپادافورا و ولک^۳ (۲۰۲۱): این پرسشنامه دارای ۱۱ گویه و دو مولفه رفتارهای خفیف تحصیل‌گریزی عمدی (۵ سوال) و تحصیل‌گریزی غیر عمدی (۶ سوال) است. طیف سوالات به صورت پنج درجه‌ای از هرگز، بندرت، گاهی اوقات، اغلب، همیشه است.

1. Zack

2. Campbell

3. Spadafora & Volk

روایی صوری و محتوایی در این پژوهش با نظر اساتید تایید و پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه امید به تحصیل خرمائی و کمری (۱۳۹۶): این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه و چهار بعد امید به کسب فرصت‌ها (۷ گویه)، امید به کسب مهارت‌های زندگی (۶ گویه)، امید به سودمندی مدرسه (۷ گویه) و امید به کسب صلاحیت (۷ گویه) است. پاسخ‌ها بر روی طیف پنج درجه‌ای کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، نظری ندارم=۳، موافقم=۴ و کاملاً موافقم=۵ ثبت می‌گردد. روایی صوری و محتوایی در این پژوهش با نظر اساتید تایید و پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامه پایداری تحصیلی مارتین و مارش^۱ (۲۰۰۸): این پرسشنامه دارای ۶ سوال است و نمره‌گذاری در یک طیف لیکرت از کاملاً موفقم با نمره (۵) تا کاملاً مخالف (۱) نمره‌گذاری می‌شود. روایی صوری و محتوایی با نظر اساتید تایید و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد. جهت پاسخگویی به سوالات پژوهش از آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنف، آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در قالب توسط نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS24 استفاده شد.

۴. یافته‌ها

به منظور پیش‌بینی تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان مدارس متوسطه بر اساس امید تحصیلی و پایداری تحصیلی مقطع متوسطه دوم ناحیه ۳ شهر قم، در فرآیند بررسی فرضیه‌ها از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه استفاده شده است.

فرضیه اول: بین تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان با امید تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۱. ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان با امید تحصیلی

مقیاس	رفتارهای خفیف تحصیل‌گزیزی عمدی	تحصیل‌گزیزی غیرعمدی
امید به کسب فرصت‌ها	-۰/۴۰۹**	-۰/۴۲۴**
امید به کسب مهارت‌های زندگی	-۰/۴۸۸**	-۰/۳۱۱**
امید به سودمندی مدرسه	-۰/۳۸۶**	-۰/۳۰۳**
امید به کسب صلاحیت	-۰/۴۸۰**	-۰/۵۳۶**

** سطح معنی‌داری ۰/۰۱

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی خرده‌مقیاس‌های تحصیل‌گزیری دانش‌آموزان با خرده‌مقیاس‌های امید تحصیلی از نظر آماری معنادار است و از آنجا که مقادیر آنها منفی است بدین معناست که با افزایش امید تحصیلی، تحصیل‌گزیری دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

فرضیه دوم: بین تحصیل‌گزیری دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۲. ماتریس ضریب همبستگی پرسون بین تحصیل‌گزیری دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی

مقیاس	رفتارهای خفیف تحصیل‌گزیری عمدی	تحصیل‌گزیری غیرعمدی
پایستگی تحصیلی	-۰/۳۱۶**	-۰/۲۴۰**

** سطح معنی‌داری ۰/۰۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی خرده‌مقیاس‌های تحصیل‌گزیری دانش‌آموزان با مقیاس پایستگی تحصیلی از نظر آماری معنادار است و از آنجا که مقادیر آنها منفی است بدین معناست که با افزایش پایستگی تحصیلی، تحصیل‌گزیری دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

فرضیه سوم: تحصیل‌گزیری دانش‌آموزان مدارس متوسطه براساس امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی قابل پیش‌بینی است.

جدول ۳. نتایج آزمون رگرسیون چندگانه در پیش‌بینی تحصیل‌گزیری براساس امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	R^2	Adj R
رگرسیون	۴۳۸۲/۱۸	۵	۸۷۶/۴۳	۵۶/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۴۶
باقی‌مانده	۴۸۶۷/۴۵	۳۱۶	۱۵/۴۰				
کل	۹۲۴۹/۶۴	۳۲۱					

با توجه به جدول ۳ سطح معنی‌داری کوچکتر از ۰/۰۵ است پس رابطه خطی معنی‌داری بین متغیر مستقل و متغیر وابسته در مدل وجود دارد. ضریب تعیین نشان می‌دهد که چند درصد تغییرات متغیر وابسته به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می‌شود. مقدار ضریب تعیین همواره مثبت و بین صفر و یک است. مقدار صفر یعنی استفاده از متغیر یا متغیرهای مستقل در برآورد متغیر وابسته هیچ نقشی ندارد و مقدار یک بیانگر تخمین ۱۰۰ درصد واریانس متغیر وابسته توسط متغیر یا متغیرهای مستقل

می‌باشد. در اینجا ضریب تعیین مدل برابر $0/47$ است و این بدین معناست که امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی توانسته‌اند 47 درصد از واریانس تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان را به خوبی پیش‌بینی نمایند.

جدول ۴. نتایج ضرایب رگرسیون در پیش‌بینی تحصیل‌گزیزی براساس امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	
	مقدار B	خطای استاندارد	مقدار t	p-value
عدد ثابت	۵۸/۳۵	۱/۹۷	۲۹/۵۷	۰/۰۰۱
امید به کسب فرصت‌ها	-۰/۳۸	۰/۰۷۲	-۰/۲۵	۰/۰۰۱
امید به کسب مهارت‌های زندگی	-۰/۲۱	۰/۰۸۴	-۰/۱۵	۰/۰۱۱
امید به سودمندی مدرسه	-۰/۱۸	۰/۰۷	-۰/۱۵	۰/۰۰۷
امید به کسب صلاحیت	-۰/۵۹	۰/۰۸۴	-۰/۳۴	۰/۰۰۱
پایستگی تحصیلی	-۰/۲۰	۰/۰۸۴	-۰/۱۰	۰/۰۱۸

همان‌طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود نتایج آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه حاکی از آن بود که مقیاس‌های امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی دارای قدرت پیش‌بینی معنادار برای متغیر وابسته تحصیل‌گزیزی می‌باشند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، ضرایب بتای استاندارد متغیر امید به کسب فرصت‌ها ($\beta = -0/25$)، امید به کسب مهارت‌های زندگی ($\beta = -0/15$)، امید به سودمندی مدرسه ($\beta = -0/18$)، امید به کسب صلاحیت ($\beta = -0/34$) و پایستگی تحصیلی ($\beta = -0/20$) است که پیش‌بینی‌کننده تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان هستند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه بین تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان با امید تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد، نتایج نشان داد، ضریب همبستگی خرده‌مقیاس‌های تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان با خرده‌مقیاس‌های امید تحصیلی از نظر آماری معنادار است و از آنجا که مقادیر آنها منفی است بدین معناست که با افزایش امید تحصیلی، تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. درخصوص همسویی این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی پژوهشی که مستقیماً این فرض را مورد بررسی قرار داده باشد یافت نشد. در عین حال می‌توان این یافته را با نتایج تحقیقات قبلی (تریسی و همکاران، ۲۰۲۲؛ یوسفوند و همکاران، ۱۳۹۷ و شیرزادی و شیخ الاسلام، ۱۳۹۷) به نوعی همسو

دانست. با توجه به اینکه دانش‌آموزان دارای امید و امیدواری به تحصیل می‌توانند مسیرهای رسیدن به اهداف خود را هموار و در راه رسیدن به آن‌ها مصمم و قاطع شوند به همان میزان اشتیاق تحصیلی و تلاش و پایداری در راه رسیدن به اهداف افزایش خواهد یافت و دانش‌آموزان می‌توانند مشتاقانه نسبت به فعالیت‌های هدفمند خود تمرکز کنند، در نتیجه احتمال رفتارهای مخرب و نامناسب در کلاس (تحصیل‌گریزی) در آن‌ها به حداقل می‌رسد. همچنین می‌توان اذعان کرد زمانی که دانش‌آموزان بدانند و درک داشته باشند که مدرسه و تحصیل در داشتن یک زندگی خوب و کسب شغلی مناسب و سودمند تاثیرگذار است، به همان میزان ابعاد اشتیاق تحصیلی در آن‌ها ارتقا می‌یابد که سبب می‌شود تلاش و کوشش مناسب در راه رسیدن به اهداف داشته باشند، از رفتارهای هیجانی و عاطفی منفی خودداری کنند و بهتر بتوانند دانش و اطلاعات خود را توسعه، بسط و سامان دهند که همین امر موجب کاهش رفتارهای مخرب و اختلال‌گر در امور درسی و کلاسی می‌گردد. آن زمان که دانش‌آموزان بدانند که با درس، تحصیل و موفق بودن در امور تحصیلی خود به مهارت‌های مورد نیاز در زندگی آینده رسیده و می‌تواند این مهارت‌ها را در جامعه استفاده و مورد محبوبیت اجتماعی قرار گیرد، بیشتر از پردازش شناختی موثر در جریان یادگیری استفاده می‌کنند و زمینه را برای ارتقا و افزایش اشتیاق تحصیلی فراهم نموده و در همین راستا از رفتارهای مخرب در کلاس درس که مخل آرامش و تمرکز بر روی امور درسی است خودداری نموده و می‌تواند بر تلاش مستمر خود تمرکز کرده و یادگیری موثرتر و پایداری بیشتری داشته باشد.

در بررسی فرضیه دیگر پژوهش مبنی بر اینکه بین تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد، نتایج نشان داد که ضریب همبستگی خرده‌مقیاس‌های تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان با مقیاس پایستگی تحصیلی از نظر آماری معنادار است و از آنجا که مقادیر آنها منفی است بدین معناست که با افزایش پایستگی تحصیلی، تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیری و شهنی ییلاق (۱۴۰۱)، همسو است. دانش‌آموزانی که می‌دانند و درک کرده‌اند موفقیت در تحصیل ضامن کسب اعتبار، محبوبیت و وجهه اجتماعی در جامعه آینده است و می‌تواند با تحصیلات خود در جامعه نفوذ کرده و موفق گردد و به سبب این امور ابعاد اشتیاق تحصیلی نیز در آن‌ها افزایش یافته و به تبع آن کمتر به سوی رفتارهای خشونت‌بار و تکانشی سوق پیدا کرده و می‌تواند تمرکز خود را بر امور درسی و تحصیلی داشته باشد و موفق گردد و از بروز رفتارهای مخرب در کلاس درس و در جریان یادگیری خودداری می‌کنند.

هم‌چنین در بررسی فرضیه دیگر پژوهش مبنی بر اینکه تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان مدارس متوسطه براساس امید تحصیلی و پایستگی تحصیلی قابل پیش‌بینی است، نتایج نشان داد که امید

تحصیلی و پایستگی تحصیلی توانسته اند ۴۷ درصد از واریانس تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان را به خوبی پیش‌بینی نمایند. درخصوص همسویی این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی پژوهشی که مستقیماً این فرض را مورد بررسی قرار داده باشد یافت نشد. در عین حال می‌توان این یافته را با نتایج تحقیقات قبلی (تریسی و همکاران، ۲۰۲۲؛ جعفری و عبدی زرین، ۱۴۰۰؛ زینعلی، اکبری، صادقی و مقتدر، ۱۳۹۹؛ بارانی، راه پیمای و خرمایی، ۱۳۹۸ و هودگینز^۱ و همکاران، ۲۰۲۲) به نوعی همسو دانست.

منابع

- بارانی، حمید؛ راه پیمای، سمیرا و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و تحصیل‌گزیری. روان‌شناسی تحولی، ۱۵(۵۹)، ۳۲۳-۳۳۵.
- پیری، موسی و شهنی بیلاق، منیجه (۱۴۰۱). اجرای مدل رابطه التزام تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی، غیبت از مدرسه و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم استان ایلام. نشریه روانشناسی، ۲۶(۴)، ۳۲۷-۳۳۶.
- شیرزادی، محمدمهدی؛ شیخ الاسلام، راضیه (۱۳۹۷). بررسی رابطه محقق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی با آداب‌گزیری تحصیلی با واسطه‌گری درگیری تحصیلی. روش و مدل‌های روان‌شناختی، ۳۲، ۶۳-۸۲.
- جعفری، زهرا و عبدی زرین، سهراب (۱۴۰۰). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۸(۴۴)، ۱۰۳-۱۲۲.
- خرمایی، فرهاد. و کمری، سامان (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸)، ۳۷۱۵.
- زینعلی، شینا؛ اکبری، بهمن؛ صادقی، عباس و مقتدر، لیلا (۱۳۹۹). تعیین رابطه سرمایه‌های تحولی و امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی و بازدارنده رفتاری با نقش میانجی پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان داوطلب ورود به دانشگاه. سلامت اجتماعی، ۸(۱)، ۱-۱۲.
- یوسفوند، مهدی؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ صادقی، مسعود و غلامرضایی، سیمین (۱۳۹۷). بررسی نقش پایستگی تحصیلی، مکان کنترل و هیجانات تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان. تدریس پژوهی، ۶(۴)، ۱۲۷-۱۴۴.
- Bolu-Steve, F. N. B., Fadipe, R. A., & Kayode, O. C. (2022). Causes and Consequences of Truancy among in School Adolescents in Oyo North Senatorial District Nigeria. SPEKTA. Journal Pengabdian Kepada Masyarakat: Teknologi dan Aplikasi, 3(1), 23-30.
- Cahyadi, A., Hendryadi, H., Mappadang, A. (2021). Workplace and classroom incivility and learning engagement: The moderating role of locus of control. International Journal for Educational Integrity, 17(4). <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00071-z>.
- Campbell, L. O., Tinstman Jones, J., and Lambie, G. W. (2020). Online academic incivility among adult learners. Adult Learn. 31, 109-119
- Escario, J.-J., Giménez-Nadal, J. I., & Wilkinson, A. V. (2022). Predictors of adolescent truancy: The importance of cyberbullying, peer behavior, and parenting style. Children and Youth Services Review, 143, 1-8.
- Hoy, B. D., Suldo, S. M., & Mendez, L. R. (2013). Links between parent's and children's levels of gratitude, life satisfaction, and hope. Journal of Happiness Studies, 14(4), 251-269.
- Hosnaroodi, M., & Athari Esfahani, Z. S. (۲۰۲۴). An analysis on the perceptions and lived experiences from the phenomenon of educational persistence in undergraduate students subject to special cases commission (case study: University of Kashan). Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, ۳۰(۳)، ۷۵-۹۴. <https://doi.org/10.۶۱۸۳۸/kman.irphe.۳۰/۳/۵>

- Hudgins, T., Layne, D., Kusch, C., & Lounsbury, K. (2022). An analysis of the perceptions of incivility in higher education. *Journal of Academic Ethics*.
- Khormaei, F., Kamari Songhorabadi, S., & Khanna, M. M. (2024). Development and validation of the academic hope scale (AcHS) for students. *Discover Psychology*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4968417/v1>
- Malik, A. (2013). Efficacy, hope, optimism and resilience at workplace –positive Organizational Behavior. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(10): 1-4.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53–83.
- Pennington, S.E. (2017). Motivation, needs support, and language arts classroom practices: creation and validation of a measure of young adolescents' perceptions. *RMLE Online*, 40(9), 1-9.
- Pittman, A. M. (2019). Finding hope: Exploring the relationships among the Academic Hope Scale, the Appreciative Advising Inventory, and Grade Point Average in a college student population. (Unpublished doctoral dissertation). Florida Gulf Coast University, Florida.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2019). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 638- 686.
- Snyder, C.R., & Taylor, J.D. (2000). Hope as a common factor across psychotherapy approaches. In C.R. Singh, L. B., Kumar, A., & Srivastava, S. (2020). Academic burnout and student engagement: a moderated mediation model of internal locus of control and loneliness. *Journal of International Education in Business*, 2(14), 219-239.
- Shek, D. T., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: a 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social indicators research*, 126(2), 921-934.
- Spadafora, N., Volk, A. A. (2021). Child and Youth Classroom Incivility Scale (CYCIS): Exploring Uncivil Behaviors in the Classroom. *School Mental Health*, 13: 200-186.
- Strand, P. S., & Lovrich, N. P. (2014). Graduation outcomes for truant students: An evaluation of a school-based, court-engaged community truancy board with case management. *Children and Youth Services Review*, 43, 138-144.
- Tracy, H., Diana, L., Celena, E., Kusch, L.(2022). Disruptive Academic Behaviors: The Dance Between Emotional Intelligence and Academic Incivility. *Journal of Academic Ethics*. 12: 42-59.
- Stephen, J. S. (2024). Academic Persistence in an Online Course or Program (pp. ۲۹–۴۳). Springer International Publishing. <https://doi.org/2-54439-031-3-978/10/10072-54439-3>
- Wong, W. L. L., & Cheung, S. H. (2024). Hope and its associations with academic-related outcomes and general wellbeing among college students: the importance of measurement specificity. *BMC psychology*, 12(1), 398. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01859-7>
- Zack, L. (2020) Non-traditional students at public regional universities: A case study. *Teacher-Scholar: The Journal of the State Comprehensive University*, 9(1).

Design and Validation of a Questionnaire for Cultural Extracurricular Activities: Focus on Aesthetic-Artistic Dimensions in Students

Rahmanian. Zahedeh¹, KafiMousavi, Abazar²

¹ Ph.D. in sports psychology, assistant professor, Fatemeh Al-Zahra Campus, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: z.rahmanian@cfu.ac.ir

² Ph.D. in Islamic Education, Assistant Professor, Department of Islamic Education, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: a.kafi@cfu.ac.ir

Abstract

Introduction: This study aimed to investigate the psychometric properties of the Cultural Extracurricular Activities Questionnaire, focusing on students' aesthetic and artistic domains.

Method: This applied research employed a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, components and questionnaire items were identified through interviews with 12 purposefully selected education experts and analyzed using coding techniques. In the quantitative phase, the relationships between variables were examined using a descriptive-correlational approach based on the developed questionnaire. The statistical population consisted of students from Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad Province, of whom 163 were selected using a combination of purposive and cluster sampling methods. The validity and reliability of the questionnaire were assessed through confirmatory factor analysis and Cronbach's alpha coefficient.

Findings: Qualitative results identified three dimensions, confirmed by CFA, which explained 49.36% of the questionnaire's total variance. Internal consistency via Cronbach's alpha for 24 items and three factors was satisfactory (0.93), as was split-half reliability (0.96). Discriminant validity revealed significant differences between individuals engaged in cultural activities and those who were not. However, no significant differences were observed across gender, age groups, education levels, study locations, or types of cultural activities.

Conclusion: The questionnaire demonstrates robust psychometric properties, making it suitable for researchers to assess cultural extracurricular activities centered on students' aesthetic and artistic domains.

Keywords: extracurricular activities, aesthetic, artistic, culture, field, questionnaire.

Received: 2025/04/05 ; Accepted: 2025/05/11 ; Published online: 2025/06/20

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article © The Author(s).



طراحی و اعتباریابی پرسشنامه فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی: تأکید بر ابعاد زیبایی‌شناختی و هنری در دانش‌آموزان

زاهده رحمانیان^۱، اباذر کافی موسوی^۲

^۱ دکتری روان‌شناسی، استادیار، پردیس فاطمه‌الزهررا، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

z.rahmanian@cfu.ac.ir

^۲ دکتری الهیات، دانشیار، گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. a.kafi@cfu.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی با محوریت ساحت‌های زیباشناختی و هنری دانش‌آموزان انجام شد.

روش: این پژوهش از نوع کاربردی و با رویکرد کیفی-کمی به‌صورت طرح اکتشافی متوالی انجام شده است. در مرحله کیفی، با استفاده از مصاحبه با ۱۲ متخصص تعلیم‌وتربیت که به‌صورت هدفمند انتخاب شدند، مؤلفه‌ها و گویه‌های پرسشنامه استخراج و با روش کدگذاری تحلیل شد. در مرحله کمی، با استفاده از پرسشنامه طراحی‌شده، روابط بین متغیرها به‌صورت توصیفی-همبستگی بررسی شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان استان کهگیلویه و بویراحمد بود که ۱۶۳ نفر از آنان به روش ترکیبی (هدفمند و خوشه‌ای) انتخاب شدند. روایی و پایایی پرسشنامه نیز با تحلیل عاملی تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ بررسی گردید.

یافته‌ها: نتایج یافته‌های کیفی نشان‌دهنده سه بُعد بود و نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود سه بُعد را تأیید نمود که ۴۹/۳۶٪ از واریانس کل پرسشنامه را فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی با محوریت ساحت‌های زیباشناختی و هنری تبیین می‌کند. همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ برای ۲۴ ماده و سه عامل در کل پرسشنامه (۰/۹۳) و نیز از طریق دونیمه‌سازی (۰/۹۶) رضایت‌بخش بودند. همچنین، بین افرادی که فعالیت فرهنگی دارند و کسانی که این فعالیت‌ها را ندارند، تفاوت چشمگیری مشاهده شد (روایی افتراقی). با این حال، بین زنان و مردان، گروه‌های سنی مختلف، سطح تحصیلات، محل تحصیل و نوع فعالیت فرهنگی، تفاوت قابل‌توجهی دیده نشد.

نتیجه‌گیری: پرسشنامه واجد شرایط لازم برای بهره‌گیری پژوهشگران به‌منظور ارزیابی فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی با محوریت ساحت‌های زیباشناختی و هنری دانش‌آموزان است.

کلیدواژه‌ها: فعالیت فوق‌برنامه، زیباشناختی، فرهنگی، هنری، ساحت، پرسشنامه.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۱۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۲۱؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۳/۳۰

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم



۱. مقدمه

نهاد آموزش و پرورش، متولی اصلی فرآیند تعلیم و تربیت دانش آموزان است. این نهاد موظف است زمینه دستیابی نظام مند، همگانی و عادلانه همه دانش آموزان را به محیط و ساختار آموزشی مناسب، کارآمد و اثربخش فراهم کند. تحقق این هدف مستلزم طراحی و تدوین طرح‌ها، نقشه‌های راه و سازوکارهای سنجشی اصولی است که با نظام تعلیم و تربیت اسلامی - ایرانی همخوانی داشته باشد (عیاری و موسی‌پور، ۱۴۰۲: ۱۸۹-۱۹۱). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به عنوان آخرین الگوی کلان سیاست‌گذاری مصوب، مجموعه‌ای از سیاست‌های استراتژیک و برنامه‌های راهبردی را در بر می‌گیرد که با هدف ایجاد تحولی عمیق، ریشه‌ای، همه‌جانبه، نظام‌مند و آینده‌پژوهانه تدوین شده است. این سند، انسان را موجودی چندساحتی می‌داند و بر ضرورت نگرشی متوازن و جامع به شش ساحت تربیتی برای رشد و تربیت‌پذیری او تأکید می‌کند که یکی از این ساحت‌ها، «ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری» دانش آموزان است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۵۹). رویکرد هنری و زیبایی‌شناختی نه تنها دریچه‌ای نوین به روی فراگیران می‌گشاید، بلکه معیاری برای درک، تحلیل، ارزیابی و به‌کارگیری دانش در اختیار آنان قرار می‌دهد (نیکخواه، ۱۴۰۱: ۵۸). افزون بر این، اصل چهاردهم سند تحول بنیادین بر لزوم ایجاد و به‌روزرسانی فضاهای تربیتی متناسب با ویژگی‌ها و نیازهای دانش آموزان، اقتضائات فرهنگ اسلامی - ایرانی و شرایط اقلیمی، فرهنگی و جغرافیایی پای می‌فشارد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر، این فعالیت‌ها با استفاده از ظرفیت‌های آموزشی، ارتباطات غیررسمی، پرورش خلاقیت، و مشارکت در حوزه‌های هنری، فنی، ورزشی و فکری را تقویت می‌کنند و فرصت‌های یادگیری و توسعه فردی و گروهی را گسترش می‌دهد (الکرو، ۲۰۲۲). طراحی فعالیت‌های فوق برنامه با هدف تقویت ساحت‌های شش‌گانه تربیتی (اعتقادی، عبادی، اخلاقی، حرفه‌ای، زیستی و بدنی) انجام می‌شود و بر زیبایی‌شناسی، هنر و سنجش مهارت‌های فردی و گروهی تمرکز دارد. تدوین معیارهای جامع و روشمند برای ارزیابی این برنامه‌ها، به منظور تصمیم‌گیری کارآمد، از اولویت‌های نظام آموزش و پرورش است (پرکان و سلطانی، ۱۳۹۰)؛ به عبارت دیگر، ارزیابی مبتنی بر معیارهای مشارکت دانش آموزان و انطباق با سند تحول بنیادین، به‌روزرسانی فضاها را به عاملی کلیدی برای تبدیل مدارس به محیط‌های پویا («حیات طیبه») تبدیل می‌کند.

از این رو، تربیت زیبایی‌شناختی علاوه بر پرورش ادراک، ویژگی‌هایی مانند خلاقیت، تخیل،

اعتماد به نفس، پشتکار و تفکر نقادانه را تقویت می‌کند. فعالیت‌های فرهنگی و هنری فوق‌برنامه نیز با غنی‌سازی یادگیری، توانایی‌های حسی، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند. با این حال، چالش اصلی نبود ابزارهای ارزیابی بومی و معتبر برای سنجش این فعالیت‌ها در ایران است، چرا که ابزارهای موجود اغلب ترجمه‌ای و نامتناسب با فرهنگ و نیازهای جامعه ایرانی هستند. این شکاف باعث شده متخصصان داخلی بدون دسترسی به سنج‌های علمی بومی، صرفاً بر پایه تجربیات شخصی عمل کنند. پژوهش حاضر با هدف رفع این خلأ، به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی با تأکید بر تربیت زیبایی‌شناختی و هنری دانش‌آموزان استان کهگیلویه و بویراحمد می‌پردازد تا امکان ارزیابی نظام‌مند و همسو با اسناد تحولی مانند سند تحول بنیادین فراهم شود. پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارتند از: ۱. سازه‌ها و مؤلفه‌های فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی در راستای ساحت‌های تربیت زیبایی‌شناختی و هنری دانش‌آموزان این استان کدام‌اند؟ ۲. آیا پرسشنامه طراحی‌شده از روایی لازم برای سنجش این فعالیت‌ها برخوردار است؟ ۳. آیا این پرسشنامه از پایایی کافی برای استفاده در جامعه مورد مطالعه برخوردار است؟

۲. مبانی نظری و پیشینه

سند تحول بنیادین در حوزه آموزش، بر «ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری» تأکید دارد که هدف آن، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تحقق جنبه‌های زیبایی‌شناختی و هنری در زندگی مطلوب (حیات طیبه) است. فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند اردوها، جشن‌ها، نمایشگاه‌ها و مسابقات فرهنگی-هنری، به عنوان ابزارهای کلیدی در این مسیر معرفی شده‌اند. این فعالیت‌ها با مشارکت دانش‌آموزان و هدایت مربیان، زمینه‌ساز پرورش و شکوفایی استعدادهای هنری و زیبایی‌شناختی آنان هستند (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰؛ تقی‌پور سهل‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰).

بر پایه نظریه آیزنر (۱۹۹۵)، اهداف کلیدی تربیت هنری در چهار حوزه طبقه‌بندی می‌شود: تولید آثار هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی (علیق، ۱۳۹۰). از سوی دیگر، دیویی تربیت هنری و زیبایی‌شناختی را بر پایه تجارب زیباشناسانه تعریف می‌کند که در آن، محتوا تجربه‌محور، روش مبتنی بر حل مسئله و ارزشیابی فرآیند محور است. هرچند نگاه دیویی بر تأثیرات زیبایی‌شناختی تأکید دارد، اما از نظر محتوایی با چالش‌های هم‌سویی با بسترهای فرهنگی روبه‌روست (غلام‌پور و همکاران، ۱۴۰۰: ۷). سند تحول بنیادین، سازه‌های اصلی تربیت زیبایی‌شناختی و هنری را در شش محور ترسیم می‌کند:

۱. پرورش حواس پنج‌گانه، ۲. ایجاد بستر برای رشد تخیل و قوه خیال، ۳. توسعه توانایی

رمزگذاری و رمزگشایی، ۴. تقویت خلاقیت و آفرینش‌گری، ۵. انعطاف‌پذیری در روش‌های تربیتی، ۶. زمینه‌سازی برای گرایش و تخصص هنری در متریان (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۵۹). با وجود اهمیت این ساحت، تاکنون پژوهشی به سنجش فعالیت‌های فوق‌برنامه در راستای اهداف زیبایی‌شناختی و هنری دانش‌آموزان نپرداخته است. در ادامه، مروری اجمالی بر پژوهش‌های مرتبط با این حوزه خواهیم داشت.

حسینی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی به روش سنتزپژوهی، ۵۳ مؤلفه برای برنامه درسی فوق‌برنامه شناسایی نمودند که مهم‌ترین آن‌ها شامل اثربخشی و تأثیر فعالیت‌های فوق‌برنامه بر رشد اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، سلامت، مهارت‌های اجتماعی و هم‌ها با علایق و نیازهای دانش‌آموزان، و اهمیت منابع انسانی، بودجه و امکانات اشاره شد. نتایج پژوهش می‌تواند راهنمایی برای بهبود طراحی و اجرای برنامه‌های فوق‌برنامه توسط متخصصان و برنامه‌ریزان باشد. تقی‌پور سهل‌آبادی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای، روش‌های اجرایی منطبق با سیره رضوی را برای فعالیت‌های فوق‌برنامه مدارس پیشنهاد کردند؛ ازجمله برگزاری اردوهای علمی، جلسات مباحثه، مطالعه گروهی و برنامه‌های عبادی. درزی رامندی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان دادند الگوی برنامه درسی فعالیت‌های فوق‌برنامه با هدف غنی‌سازی یادگیری، بهبود عملکرد تحصیلی، جبران کاستی‌های برنامه درسی رسمی و توجه به تفاوت‌ها و توانایی‌های فردی و منطقه‌ای دانش‌آموزان طراحی شده است. کنجاویچ^۱ (۲۰۲۴) در پژوهش خود نشان داد که مشارکت دانش‌آموزان در باشگاه‌های موسیقی، به ارتقای دانش معنوی، درک زیبایی‌شناختی، جهان‌بینی و توانایی نقد اجراهای سنتی منجر می‌شود. از سوی دیگر، ژانگ^۲ (۲۰۲۴) در تحلیل راهبردهای آموزش زیبایی‌شناختی فرادرسی، بر استفاده از هنر به‌عنوان پایه روش‌های تدریس و طراحی فعالیت‌های بین‌رشته‌ای حول محورهای هنر، فناوری، ورزش و طبیعت تأکید کرد. ایشیگور و همکاران (۲۰۲۳) با به‌کارگیری مدل‌سازی معادلات ساختاری، ارتباط مثبت بین مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه موسیقی و هنرهای تجسمی با بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌های هفتم و نهم را تأیید کردند. بویکو^۳ (۲۰۲۳) نیز ادغام زبان انگلیسی و هنر در فعالیت‌های فوق‌برنامه را عاملی برای تقویت مهارت‌های نرم، ارتباطات بین‌فرهنگی، خلاقیت و انگیزه یادگیری زبان دانست که از طریق فعالیت‌هایی مانند خلق آثار هنری، بحث درباره موسیقی و ایفای نقش در موقعیت‌های

1. Kenjaevich
2. Zhang
3. Boiko

واقعی محقق می‌شود. آرتاوا^۱ و همکاران (۲۰۲۱) نشان می‌دهند که محیط اجتماعی روستایی، نقش مهمی در شکل‌گیری فرهنگ هنری و زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این محیط به رشد حس زیبایی‌شناختی، تقویت احترام به طبیعت، حفظ میراث فرهنگی و توسعه ترجیحات هنری دانش‌آموزان کمک شایانی می‌کند. هم آموزان روستایی بازتابی از فرآیندهای کل‌نگر اجتماعی-فرهنگی است که در قالب فعالیت‌های تربیتی و کاربردی (مانند صنایع‌دستی یا مراسم محلی) تجلی می‌یابد.

از این رو، فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی-هنری در مدارس، با هدف تقویت ساحت‌های شش‌گانه تربیتی (اعتقادی، عبادی، اخلاقی، حرفه‌ای، زیستی و بدنی) و پرورش استعدادها، مسئولیت‌پذیری، مشارکت گروهی، و آشنایی با فرهنگ‌های بومی طراحی شده‌اند. این فعالیت‌ها مبتنی بر انتخاب داوطلبانه دانش‌آموزان و تنوع محتوایی هستند، اما نیاز به ابزارهای ارزیابی منطبق با نیازهای سنی و فرهنگی هر منطقه دارند تا آثار مثبت آن‌ها را تقویت و تبعات منفی را کاهش دهند. نبود مطالعات جامع داخلی و خارجی درباره فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی-هنری، پیوند این فعالیت‌ها با مؤلفه‌های تحصیلی (پیشرفت و انگیزش تحصیلی؛ برای مثال، ایشیگور و همکاران، ۲۰۲۳) و نیاز به طراحی ابزار سنجش همسو با سند تحول بنیادین و عدم وجود راهنمای عملی برای بهینه‌سازی این فعالیت‌ها در راستای اهداف تربیتی و بررسی تأثیر فعالیت‌ها بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، ضرورت انجام پژوهش را محرز نمود. از کاربردهای پژوهش حاضر:

۱. تقویت پیوند سیاست‌گذاری و اجرا: ایجاد ارتباط بین طراحان سند تحول بنیادین و مجریان مدارس؛
۲. رفع موانع تربیتی: شناسایی و رفع چالش‌های اجرای ساحت‌های زیبایی‌شناختی و هنری؛
۳. ارائه ابزار راهبردی: طراحی پرسشنامه عملیاتی برای برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیت‌ها مبتنی بر اهداف تربیتی سند.

از جنبه‌های نوآوری پژوهش، ادغام مؤلفه‌های فعالیت‌های فوق‌برنامه با سازه‌های سند تحول بنیادین در قالب یک پرسشنامه و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن برای نخستین بار در جهان است. لذا، با توجه به ادبیات پژوهشی و در راستای پرسش‌های اصلی پژوهش (در بخش مقدمه ذکر شده‌اند)، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر استنباط می‌شود:

۱. سازه‌های فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی در راستای ساحت‌های زیبایی‌شناختی و هنری دانش‌آموزان، متشکل از مؤلفه‌های معناداری است که از طریق تحلیل کیفی و کمی قابل

استخراج هستند.

۲. پرسشنامه طراحی شده، از روایی لازم (محتوایی، سازه و افتراقی) برای سنجش فعالیت‌های فوق برنامه فرهنگی برخوردار است.

۳. پرسشنامه طراحی شده، از پایایی کافی (همسانی درونی و ثبات) برای استفاده در جامعه دانش‌آموزان برخوردار است.

۳. روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد ترکیبی (آمیخته) متوالی اکتشافی (کیفی ← کمی) با هدف توسعه و اعتبارسنجی ابزاری بومی برای سنجش ارتباط فعالیت‌های فرهنگی-هنری با ساحت‌های زیباشناختی در نظام تعلیم و تربیت طراحی و اجرا شده است. در فاز نخست، با بهره‌گیری از روش کیفی، عوامل مؤثر شناسایی و ابزار اولیه طراحی شد. سپس در فاز کمی، این ابزار اعتبارسنجی شده و روابط میان متغیرها بررسی و یافته‌ها تعمیم داده شدند. این رویکرد، با بهره‌گیری هم‌زمان از غنای زمینه‌محور روش کیفی و دقت و قابلیت تعمیم روش کمی، تلاش داشته تا نتایج جامع، معتبر و کاربردی ارائه دهد. مراحل روش‌شناسی به‌طور مجزا و منظم به شرح زیر ارائه می‌شود:

الف. بخش کیفی (مرحله اکتشافی و مبنایی)

در این مرحله از پژوهش، هدف اصلی شناسایی جامع و عمیق عوامل مؤثر بر توسعه فعالیت‌های فرهنگی-هنری دانش‌آموزان با تأکید بر ساحت‌های زیباشناختی و هنری است. این مطالعه از نوع پژوهش‌های کاربردی بوده و با رویکردی اکتشافی-توصیفی انجام گرفته است.

برای گردآوری داده‌ها، از دو روش عمده استفاده شده است: نخست، تحلیل محتوای کیفی اسناد از طریق مرور سیستماتیک کلیه اسناد علمی منتشرشده در پایگاه‌های داده معتبر مرتبط با موضوع پژوهش؛ دوم، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت، به منظور دستیابی به دیدگاه‌های عمیق و تجربی در زمینه مورد نظر.

جامعه پژوهش شامل دو بخش است: (۱) تمامی اسناد علمی مرتبط موجود در پایگاه‌های داده معتبر، و (۲) متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت در استان کهگیلویه و بویراحمد، شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و کارشناسان ارشد اداره کل آموزش و پرورش.

نمونه‌گیری به روش هدفمند و بر اساس معیارهای دسترسی و تخصص صورت گرفته، به گونه‌ای که پژوهشگر تا رسیدن به اشباع نظری به جمع‌آوری داده‌ها ادامه داده است. در نهایت، نمونه نهایی شامل ۱۲ نفر متخصص بود که ترکیبی از ۴ عضو هیئت علمی از دانشگاه‌های آزاد، پیام نور، علمی-

کاربردی و فرهنگیان، و ۸ کارشناس ارشد در حوزه فرهنگی-اجتماعی اداره کل آموزش و پرورش استان را در بر می‌گرفت.

داده‌های به‌دست‌آمده از طریق کدگذاری محتوایی تحلیل شد و مضامین اصلی (تم‌ها) مرتبط با عوامل مؤثر بر توسعه فعالیت‌های فرهنگی-هنری استخراج گردیده‌اند. نتایج حاصل از این مرحله کیفی، نقش مهمی در طراحی گویه‌های پرسشنامه محقق‌ساخته برای بخش کمی پژوهش ایفا کرده‌اند و مبنای علمی و تجربی طراحی آن پرسشنامه را فراهم آورده‌اند.

ب. بخش کمی (مرحله توصیفی-همبستگی و اعتبارسنجی)

در این پژوهش، هدف اصلی اعتبارسنجی پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته است که بر مبنای یافته‌های بخش کیفی طراحی شده و شامل ۲۴ گویه می‌باشد. افزون بر این، بررسی روابط میان متغیرهای مختلف و مقایسه بین گروه‌های گوناگون نیز از اهداف مهم مطالعه به شمار می‌رود. یکی از دغدغه‌های محوری در این راستا، امکان تعمیم‌پذیری نتایج به جامعه آماری گسترده‌تر است.

طرح پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است و تمرکز آن بر روش‌های روان‌سنجی و آزمون فرضیه‌ها قرار دارد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم استان کهگیلویه و بویراحمد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل می‌دهند.

نمونه‌گیری به‌صورت ترکیبی و شامل دو روش هدفمند و خوشه‌ای تصادفی انجام شده است. در این چارچوب، دو گروه مشخص انتخاب شدند:

گروه اول شامل ۷۰ نفر از دانش‌آموزانی است که به‌صورت مستند در فعالیت‌های فرهنگی-هنری فوق‌برنامه مشارکت داشته‌اند (انتخاب هدفمند).

گروه دوم شامل ۹۳ نفر از دانش‌آموزان بدون سابقه این‌گونه فعالیت‌هاست که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند (شامل ۵ مدرسه و دو کلاس در هر مدرسه به‌صورت تصادفی).

در مجموع، حجم نمونه برابر با ۱۶۳ نفر است که با استناد به منابع علمی و معیارهای آماری نظیر حداقل حجم لازم برای پژوهش‌های توصیفی و همبستگی (دلاور، ۱۴۰۳) و نیز رعایت قاعده کلاین برای تحلیل عاملی (کلاین^۱، ۲۰۲۳)، حجم نمونه توجیه‌پذیر ارزیابی می‌شود. هم‌های جمعیت‌شناختی مانند جنسیت، سن، محل سکونت و مقطع تحصیلی و در نظر گرفتن احتمال ریزش نمونه، از دیگر ملاحظات در تعیین حجم نمونه بوده است.

ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته شامل ۲۴ گویه است که مستقیماً از یافته‌های

کیفی استخراج شده است و

با هدف سنجش انگیزه‌های مشارکت فعال افراد در فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی-هنری، متناسب با ساحت‌های زیبایی‌شناختی و هنری سند تحول بنیادین طراحی شد. گروه هدف، افراد ۷ سال به بالا بود. مقیاس نمره‌دهی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از «کاملاً نادرست (۱)» تا «کاملاً درست (۵)») است. دامنه نمرات، حداقل ۲۴ و حداکثر ۱۲۰ و نمره کل از مجموع نمرات خرده مقیاس‌ها محاسبه می‌شود. برای اعتبارسنجی این ابزار، از روش‌های مختلفی بهره گرفته شده است:

روایی محتوایی از طریق تأیید ۱۲ نفر از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت.

روایی سازه با اجرای تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) به منظور شناسایی ساختار زیرین گویه‌ها و تحلیل عاملی تأییدی (CFA) جهت سنجش برازش ساختار.

روایی افتراقی از طریق مقایسه نمرات دو گروه دارا و فاقد سابقه فعالیت فرهنگی-هنری با استفاده از آزمون t مستقل.

برای سنجش پایایی پرسشنامه نیز از روش‌های متنوعی استفاده شده است، از جمله: ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی همسانی درونی، روش دونیمه‌سازی (Split-half)، پایایی ترکیبی (Composite Reliability)، و ضریب rho_A.

به منظور ارتقای کیفیت ابزار، پیش از اجرای نهایی، یک مطالعه مقدماتی (پایلوت) انجام گرفت که هدف آن شناسایی و اصلاح نواقص احتمالی، بررسی میزان فهم‌پذیری گویه‌ها و دستیابی به شواهد اولیه‌ای از اشباع نظری بود.

در زمان اجرای پژوهش، مفاهیم پرسشنامه به زبان ساده برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد تا اطمینان حاصل شود که سؤالات به درستی درک می‌شوند. پرسشنامه‌ها در مناطق شهری و روستایی، با توجه به ویژگی‌های خاص جغرافیایی از جمله مناطق صعب‌العبور، توزیع گردیدند.

تحلیل داده‌ها در دو سطح انجام شده است:

الف-آمار توصیفی برای توصیف ویژگی‌های نمونه و متغیرها (شامل میانگین، میانه، انحراف معیار و واریانس).

ب-آمار استنباطی برای آزمون فرضیه‌ها که شامل موارد زیر است:

- بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها؛
- تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) و تأییدی (CFA) جهت سنجش روایی سازه؛
- آزمون t مستقل برای مقایسه نمرات بین دو گروه مذکور؛
- تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) برای بررسی تفاوت نمرات بر حسب متغیرهای

جمعیت‌شناختی نظیر جنسیت، سن، مقطع تحصیلی، محل سکونت و نوع فعالیت؛

- ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین متغیرها و ارزیابی همسانی درونی گویه‌ها.

برای تحلیل داده‌ها از دو نرم‌افزار استفاده شده است: SPSS (برای تحلیل‌های توصیفی، آزمون t، تحلیل عاملی اکتشافی، MANOVA و ضریب همبستگی)؛ PLS برای اجرای تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM). سطح معناداری برای کلیه آزمون‌ها برابر با ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است ($p < 0/05$).

۴. یافته‌ها

۴-۱. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی

مراحل کدگذاری سه‌گانه (باز، محوری، و موضوعی) برای تحلیل داده‌های ذکر شده به شرح زیر است. این مراحل بر اساس مؤلفه‌ها، ابعاد، و گویه‌های ارائه‌شده در متن و جدول، طراحی شده‌اند:

۱. کدگذاری باز (Open Coding)

هدف از آن شناسایی و نام‌گذاری مفاهیم پایه از طریق تجزیه داده‌ها به اجزای کوچک و معنادار بود که از طریق انتساب برچسب‌های مفهومی به هر گزاره یا پرسش حاصل شد.

جدول ۱- کدگذاری باز

کدباز	داده (متن/گویه)
مشاهده دقیق، تحلیل محیط، درگیرسازی حواس	تقویت توانایی مشاهده دقیق و تحلیل محیط از طریق درگیرسازی حواس پنج‌گانه
نوآوری، خلاقیت	نقش فعالیت‌های فوق‌برنامه در تقویت نوآوری و خلاقیت
ادراک معنایی، رابطه زیبایی-اخلاق	پرورش ادراک معنایی و شناخت رابطه میان زیبایی، اخلاق و انسانیت
پیوند هنر و زندگی	تأثیر فعالیت‌های فوق‌برنامه بر اتصال آموزش هنری به زندگی روزمره؟

<https://sanad.iau.ir/journal/item/>

۲. کدگذاری محوری (Axial Coding)

هدف از آن کشف روابط بین کدهای باز و سازماندهی آن‌ها در قالب مقوله‌های محوری بود از طریق اتصال کدهای مرتبط به یکدیگر تحت مقوله‌های مفهومی گسترده‌تر و شناسایی علل، راهبردها، و پیامدهای هر مقوله به دست آمد.

جدول ۲- کدگذاری محور

کدهای باز	مقوله محوری	زیرمقوله‌ها
مشاهده دقیق، تحلیل محیط، درگیرسازی حواس	پرورش حواس و افزایش دقت	تقویت مشاهده فعال، تحلیل محیطی چند حسی
نوآوری، خلاقیت، الگوهای جدید تفکر	توسعه تفکر خلاق	آموزش راهکارهای نوین، ترویج نواندیشی
ادراک معنایی، رابطه زیبایی- اخلاق، پیوند هنر و زندگی	درک مفاهیم زیبایی شناختی	ادراک معنایی زیبایی، اخلاق مدارس هنر

۳. کدگذاری موضوعی (Thematic Coding)

هدف از آن استخراج مضامین فراگیر و یکپارچه از مقوله‌های محوری بود که از طریق ترکیب مقوله‌های محوری در قالب مضامین کلان مرتبط با هدف پژوهش و ارتباط مضامین با ابعاد اصلی الگوی فعالیت‌های فرهنگی-هنری حاصل شد.

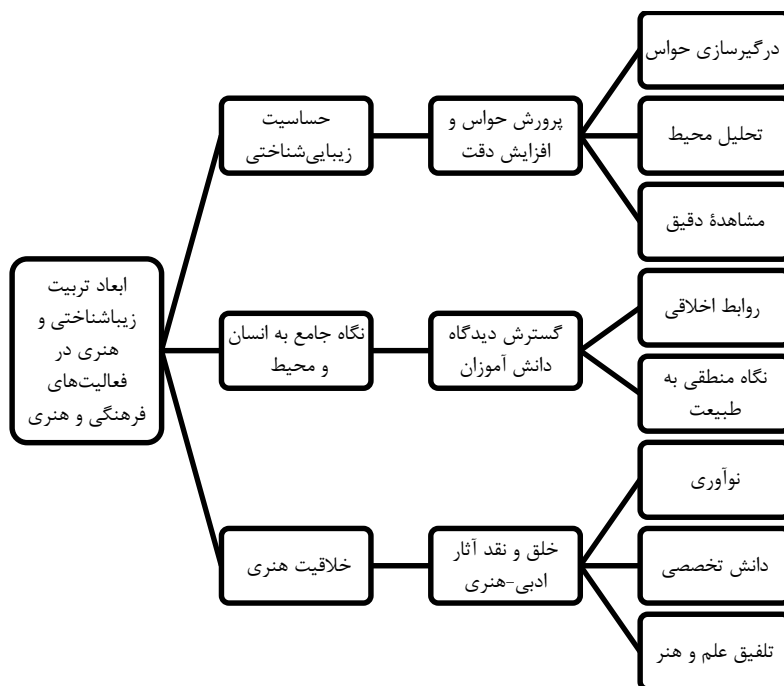
جدول ۳- کدگذاری انتخابی و موضوعی

مقوله‌های محوری	مضمون کلان	توضیحات
پرورش حواس و افزایش دقت، درک مفاهیم زیبایی شناختی	حساسیت زیبایی شناختی	توسعه توانایی درک زیبایی از طریق تقویت حواس، تحلیل محیط، و ارتباط آن با اخلاق.
توسعه تفکر خلاق، خلق و نقد آثار ادبی-هنری	خلاقیت هنری	تلفیق دانش تخصصی با نوآوری در تولید و نقد آثار هنری.
گسترش دیدگاه دانش‌آموزان، اخلاقی و انسانی نمودن روابط	نگاه جامع به انسان و محیط	تعمیق نگاه منطقی به طبیعت و تقویت روابط اخلاقی از طریق هنر.

به‌طورکلی با بررسی مراحل سه‌گانه کدگذاری می‌توان به مضامین کلان، مؤلفه‌های محوری و کدهای باز مرتبط با آن‌ها رسید و بدین ترتیب گویه‌های پرسشنامه مرتبط با داده‌های به‌دست‌آمده طراحی شد.

جدول ۴- کدگذاری کلی سه‌گانه

مضامین کلان	مقوله‌های محوری	کدهای باز
حساسیت زیبایی شناختی	پرورش حواس و افزایش دقت	مشاهده دقیق، تحلیل محیط، درگیرسازی حواس
خلاقیت هنری	خلق و نقد آثار ادبی-هنری	نوآوری، دانش تخصصی، تلفیق علم و هنر
نگاه جامع به انسان و محیط	گسترش دیدگاه دانش‌آموزان	نگاه منطقی به طبیعت، روابط اخلاقی



شکل ۱- مدل نظری ابعاد تربیت زیباشناختی و هنری در فعالیتهای فرهنگی و هنری

۴-۲. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های کمی

در بررسی ساختار عاملی پرسشنامه فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی مرتبط با ساحت‌های تربیت زیباشناختی و هنری، از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. مفروضه‌های تحلیل عاملی به شرح زیر بررسی شدند:

۱. داده‌های گمشده: میزان داده‌های گمشده کمتر از ۲٪ بود که نشان‌دهنده کمبود ناچیز و کیفیت مطلوب داده‌هاست. هیچ شرکت‌کننده‌ای از تحلیل حذف نشد.

۲. کفایت حجم نمونه: مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۱۸ به دست آمد (بالتر از آستانه ۰/۶) که نشان‌دهنده کفایت نمونه و تناسب داده‌ها برای تحلیل عاملی است.

۳. کرویت داده‌ها: آزمون بارتلت^۱ در سطح $p < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود که تأیید می‌کند همبستگی کافی بین متغیرها وجود دارد و تحلیل عاملی قابل اجراست.

۴. تعیین تعداد عوامل: براساس نمودار اسکری^۱، سه عامل از ۲۴ گویه استخراج شد.

۵. بارهای عاملی و اشتراک‌ها^۲: تمام گویه‌ها بار عاملی بالای ۰/۴ داشتند و در پرسشنامه باقی ماندند. این مراحل، اعتبار ساختاری پرسشنامه و تناسب آن برای سنجش ابعاد تربیت زیباشناختی و هنری را تأیید کرد.

جدول ۵- ماتریس مؤلفه‌های چرخش یافته، بارعاملی گویه‌ها

عامل	گویه	وزن عاملی	بارعاملی چرخشی
حساسیت زیبایی‌شناختی	۱	۰/۶۷۶	۰/۵۰۷
	۲	۰/۶۷۲	۰/۶۶۲
	۳	۰/۶۵۷	۰/۷۱۸
	۴	۰/۶۱۰	۰/۴۱۳
	۵	۰/۶۵۳	۰/۴۴۶
	۶	۰/۶۷۳	۰/۵۷۶
	۷	۰/۵۸۷	۰/۵۲۹
	۸	۰/۶۶۸	۰/۶۱۷
	۹	۰/۶۸۸	۰/۵۰۹
	۱۰	۰/۷۹۶	۰/۵۵۸
	۱۱	۰/۵۷۹	۰/۵۱۹
	۱۲	۰/۶۸۸	۰/۶۱۵
	۱۳	۰/۶۷۳	۰/۴۴۲
نگاه جامع به انسان و محیط	۱۴	۰/۶۰۵	۰/۴۵۵
	۱۵	۰/۵۹۰	۰/۴۳۰
	۱۶	۰/۷۴۲	۰/۴۷۳
	۱۷	۰/۷۳۷	۰/۵۱۷
	۱۸	۰/۷۱۵	۰/۶۶۹
	۱۹	۰/۷۵۱	۰/۷۱۷
	۲۰	۰/۶۷۳	۰/۶۲۹
خلاقیت هنری	۲۱	۰/۶۹۰	۰/۷۱۵
	۲۲	۰/۷۱۶	۰/۶۹۶
	۲۳	۰/۵۸۲	۰/۴۸۵
	۲۴	۰/۶۶۳	۰/۷۷۳

در ادامه بررسی ساختار عاملی پرسشنامه، با استفاده از روش استخراج مؤلفه‌های اصلی و چرخش ماتریس مؤلفه‌ها، شش عامل شناسایی شد که هر یک به ابعاد خاصی از تربیت زیباشناختی و هنری مرتبط بودند: عامل ۱: حساسیت زیبایی‌شناختی (گویه ۱-۱۳) با ارزش ویژه ۴/۸۵۴ بود و تبیین ۲۰/۲۲۳٪ از واریانس. عامل ۲: خلاقیت هنری (گویه ۲۱-۲۴) با ارزش ویژه ۳/۵۳۹ و تبیین ۱۴/۷۴۶٪ از واریانس. عامل ۳: نگاه جامع به انسان و محیط (گویه ۱۴-۲۰) با ارزش ویژه ۳/۴۵۳ و تبیین ۱۴/۳۸۸٪ از واریانس. مجموع واریانس تبیین شده توسط سه عامل، ۴۹/۳۵۶٪ بود که بالاتر از حداقل استاندارد (۳۰٪) قرار دارد. ارزش ویژه تمام عوامل بالاتر از ۲ بود که نشان‌دهنده قدرت تأثیرگذاری هر عامل در تبیین ساختار پرسشنامه است. این نتایج، روایی ساختاری پرسشنامه و قابلیت آن در سنجش ابعاد مختلف تربیت زیباشناختی و هنری را تقویت می‌کند.

جدول ۶- مقدار واریانس تبیین شده در هر عامل (همراه با چرخش)

ردیف	مجموع مربعات چرخش یافته			مجموع مربعات استخراج شده			مقادیر ویژه اولیه		
	واریانس	٪ از کل	کل	واریانس	٪ از کل	کل	واریانس	٪ از کل	کل
۱	۲۰/۲۲۳	۲۰/۲۲۳	۴/۸۵۴	۳۶/۹۱۸	۳۶/۹۱۸	۸/۸۶	۳۸/۹۸۷	۳۸/۹۸۷	۹/۳۵۷
۲	۳۴/۹۶۹	۱۴/۷۴۶	۳/۵۳۹	۴۴/۶۱۳	۷/۶۹۵	۱/۸۴۷	۴۸/۵۷۹	۹/۵۹۲	۲/۳۰۲
۳	۴۹/۳۵۶	۱۴/۳۸۸	۳/۴۵۳	۴۹/۳۵۶	۴/۷۴۳	۱/۱۳۸	۵۵/۴۱۲	۶/۸۳۴	۱/۶۴

از طریق نرم‌افزار پی‌ال‌اس^۱ شاخص‌های برازندگی مدل ۶ عاملی اولیه و مدل سه عاملی اصلاح شده (مطابق با تحلیل عاملی اکتشافی) بررسی شد (جدول ۷). همان‌طور که در جدول (۷) ملاحظه می‌شود مدل ۳ عاملی دارای میزان کاسکوئر کمتر (۳)، شاخص SRMR مطلوب‌تر (مطلوب: < 0.08)، تفاوت کمتر بین ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌ای و (مدل)، NFI مطلوب‌تر و d_G کمتر (تفاوت کمتر بین مدل و داده‌ها) است و توانست برازش مناسب‌تری را نسبت به مدل اولیه اختیار کند. هم‌چنین معیار کلی برای روش حداقل مربعات جزئی نیکویی برازش (Gof) نام دارد که از فرمول زیر به دست می‌آید: $GOF = \sqrt{AVE * R^2}$

نیکویی برازش حساسیت زیبایی‌شناختی: $GOF = \sqrt{.685 * .47} = .567$

هنری: $GOF = \sqrt{.645 * .243} = .396$

نیکویی برازش نگاه جامع به انسان و محیط: $GOF = \sqrt{.514 * .563} = .538$

<https://sanad.iut.ac.ir/journal/item/>

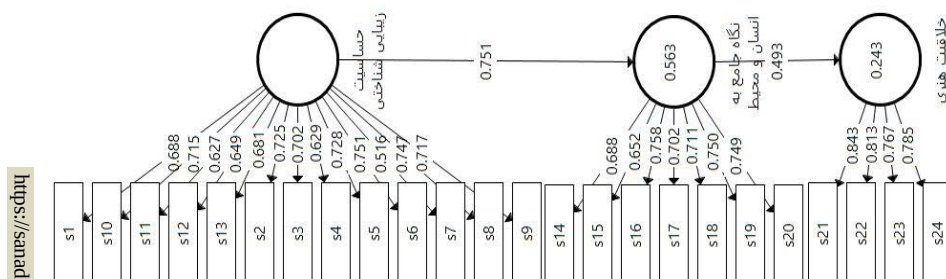
باتوجه به تعریف مقادیر ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای شاخص نیکویی برازش، حاصل شدن مقدار بیش از ۰/۳۶ برای هر سه خرده مقیاس پرسشنامه نشان از برازش قوی و مطلوب مدل دارد. در نتیجه شاخص های برازش در محدوده قابل قبولی قرار دارند و می توان به نتایج به دست آمده اعتماد کرد.

جدول (۷)- شاخص های برازش ساختارهای عاملی پرسشنامه

نوع	X ² /df	SRMR	d_ULS	NFI	d_G
۶ عاملی	*۲/۱۸	۰/۱۴	۶/۰۳	۰/۵۳	۷۴/۱
۳ عاملی	*۱/۹۱	۰/۱۰	۳/۲۲	۰/۵۵	۵۷/۱

$$*p < 0.0001$$

شکل (۱) نمایانگر مدل عاملی مناسب پرسشنامه همراه با بار عاملی مربوط به گویه ها است.



شکل ۱- مدل ۳ عاملی فعالیت های فوق برنامه فرهنگی در راستای ساحت های تربیت زیباشناختی و هنری

در مدل ویرایش شده تمام گویه ها دارای بار عاملی بیش از ۰/۷ داشت. میزان نرمال بودن و خطی بودن همبستگی^۱ بین گویه ها، خرده مقیاس ها و مقیاس ها بیش از ۱ بود و نشان از نرمال بودن داده ها است. میزان روایی تشخیصی^۲ یا واگرا و روایی همگرا طبق معیار فورنل-لارکر^۳ در جدول

1. Collinearity Statistics (VIF)
2. Discriminant Validity
3. Fornell-Larcker Criterion

(۸) خلاصه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود همبستگی بین تمام جفت خرده‌مقیاس‌ها کمتر از جذر AVE مربوطه است. بنابراین، هر خرده‌مقیاس از دیگر خرده‌مقیاس‌ها متمایز است (روایی تشخیصی). به‌علاوه، مقادیر AVE همه خرده‌مقیاس‌ها به جز حساسیت زیبایی شناختی بالای ۰/۵ است، که نشان‌دهنده هماهنگی درونی مناسب سؤالات هر خرده‌مقیاس است (روایی همگرا). لذا، ساختار اندازه‌گیری از نظر روایی همگرا و تشخیصی معتبر است.

جدول ۹- میزان روایی تشخیصی طبق معیار فورنل-لارکر خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر و با کل مقیاس

خرده مقیاس	AVE	۱	۲	۳
حساسیت زیبایی شناختی ۱	۰/۴۷۰	۰/۶۸۵		
خلاقیت هنری ۲	۰/۶۴۵	۰/۴۹۸	۰/۸۰۳	
نگاه جامع به انسان و محیط ۳	۰/۵۱۴	۰/۷۵۱	۰/۴۹۳	۰/۷۱۷

روایی سازه مدل با بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم در قالب بوت استروپ استخراج گردید که در جدول (۷) خلاصه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود اثرات مستقیم و غیرمستقیم تمامی خرده‌مقیاس‌ها بر یکدیگر معنادار است ($p < ۰/۰۵$; $t > ۱/۹۶$) و نشان‌دهنده معناداری روابط بین سازه‌هاست. در نتیجه، مدل نظری از اعتبار کافی برخوردار است و روابط علی میان متغیرهای پنهان به‌درستی بازتاب داده شده‌اند.

جدول ۱۰- مسیرها و ضرایب استاندارد مربوط به اثرات مستقیم و غیرمستقیم بین خرده‌مقیاس‌ها در مدل نهایی

مسیر	T	درجه معناداری
حساسیت زیبایی شناختی -> خلاقیت هنری	۴/۷۶۷	۰/۰۰۰۱
حساسیت زیبایی شناختی -> نگاه جامع به انسان و محیط	۱۳/۵۰۵	۰/۰۰۰۱
نگاه جامع به انسان و محیط -> خلاقیت هنری	۵/۷۱۵	۰/۰۰۰۱
حساسیت زیبایی شناختی -> نگاه جامع به انسان و محیط -> خلاقیت هنری	۴/۷۶۷	۰/۰۰۰۱

برای بررسی روایی افتراقی پرسشنامه فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی در راستای ساحت‌های

تربیت زیباشناختی و هنری به مقایسه دو گروه دانش‌آموزان دارای فعالیت فوق‌برنامه و فاقد فعالیت فوق‌برنامه پرداختیم یافته‌ها نشان دادند که با ۹۹ درصد اطمینان بین دو گروه در کل مقیاس و تمامی عامل‌ها تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۱۱- نتایج آزمون t مستقل مقایسه افراد دارا و بدون فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی و هنری

گروه آزمون	آزمون لوین		آزمون t	
	F	درجه معناداری	T	درجه آزادی
مقیاس کلی	۲/۲۱۳	۰/۱۳۹	۴/۹۰	۱۶۱
حساسیت زیبایی شناختی	۲/۰۹۸	۰/۱۴۹	۳/۶۳	۱۶۱
خلاقیت هنری	۱/۲۲۲	۰/۲۷۱	۵/۰۰۴	۱۶۱
نگاه جامع به انسان و محیط	۰/۱۰۳	۰/۷۴۹	۲/۵۶۲	۱۶۱

در ادامه تحلیل‌ها، تفاوت‌های گروهی در پرسشنامه فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی (متناسب با ساحت‌های تربیت زیباشناختی و هنری) بر اساس متغیرهای جنسیت، سن، تحصیلات، محل زندگی و نوع فعالیت فرهنگی بررسی شد. نتایج تحلیل واریانس چندگانه (MANOVA) نشان داد تفاوت معناداری بین زنان و مردان در نمرات کل پرسشنامه وجود ندارد. متغیرهای سن، سطح تحصیلات، محل تحصیل و نوع فعالیت فرهنگی-هنری نیز تأثیر معناداری بر نمرات فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی نداشتند. این یافته‌ها حاکی از آن است که اثربخشی پرسشنامه در سنجش ابعاد تربیت زیباشناختی و هنری، مستقل از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و نوع فعالیت فرهنگی افراد است و پاسخ‌ها در گروه‌های مختلف یکسان بوده است. این نتایج، قابلیت تعمیم پرسشنامه را به طیف متنوعی از جامعه تقویت می‌کند.

جدول ۱۲- مقایسه فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی در راستای ساحت‌های تربیت زیباشناختی و هنری از لحاظ جنسیت،

سن، مدت و نوع فعالیت فرهنگی در دانش‌آموزان دارای فعالیت فوق‌برنامه فرهنگی و هنری

متغیر	نوع	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون F	درجه معناداری
جنسیت	مذکر	۴۰	۴/۲۴	۰/۵۳	۱/۶۲۰	۰/۱۵۹
	مؤنث	۲۹	۴/۰۱	۰/۵۷		
سن	۷-۱۲ سال	۲۱	۴/۲۵	۰/۵۰	۰/۹۴۶	۰/۵۲۸
	۱۳-۱۵ سال	۲۳	۳/۷۳	۰/۴۷		
	۱۶-۱۸ سال	۲۷	۴/۱۴	۰/۶۴		
تحصیلات	ابتدایی	۲۱	۴/۲۱	۰/۴۰	۰/۸۹۳	۰/۶۰۸

		۰/۳۲	۴/۴۱	۲۳	متوسطه اول	
		۰/۵۴	۳/۹۰	۲۷	متوسطه دوم	
۰/۷۱۵	۰/۶۴۶	۰/۵۶	۴/۱۲	۵۶	شهر	محل زندگی
		۰/۵۸	۴/۰۶	۱۴	روستا	
۰/۱۴۶	۱/۷۰۵	۰/۵۶	۳/۹۵	۱۱	علمی	نوع فعالیت فرهنگی
		۰/۵۰	۴/۰۷۱	۲۳	تفریحی	
		۰/۵۳	۴/۳۰	۱۳	مذهبی	
		۰/۶۹	۳/۶۸	۶	ورزشی	
		۰/۶۴	۴/۱۹	۱۱	هنری	
		۰/۳۸	۴/۴۴	۵	سایر	

باتوجه به جدول (۱۳) می‌توان گفت که ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌ها از لحاظ آلفا کرونباخ، دونیمه‌سازی، و سایر ضرایب پایایی بسیار نزدیک به هم بود (۰/۸۳-۰/۹۳) و خلاقیت هنری دارای کمترین پایایی است و حساسیت زیبایی‌شناختی از بیشترین پایایی برخوردارند. پرسشنامه کلی دارای پایایی بسیار بالاست (آلفای کرونباخ ۰/۹۳)، که نشان‌دهنده هماهنگی قوی سؤالات و قابل اعتماد بودن کل ابزار است. همه مقیاس‌ها پایایی بالای ۰/۸ دارند که نشان‌دهنده طراحی مناسب است. شاخص‌های پیشرفته (rho_A و Composite Reliability) نیز ثبات مناسب مدل را تأیید می‌کنند. در نتیجه می‌توان گفت که پرسشنامه مورد استفاده در تحقیق حاضر دارای پایایی داخلی بسیار خوبی بوده و از ثبات برخوردار است.

جدول (۱۳)- ضرایب پایایی آلفای کرونباخ، دونیمه‌سازی مرتبط با خرده‌مقیاس‌ها و کل پرسشنامه

متغیرها	آلفای کرونباخ	دونیمه‌سازی	rho_A	Composite Reliability
پرسشنامه کلی	۰/۹۳	۹۶/۶	-	-
حساسیت زیبایی‌شناختی	۰/۹۰۵	۰/۸۷۳	۰/۹۱۱	۰/۹۲۰
خلاقیت هنری	۰/۸۲۵	۰/۸۴	۰/۸۹۶	۰/۸۷۹
نگاه جامع به انسان و محیط	۰/۸۴۲	۰/۸۴	۰/۸۴۳	۰/۸۸۱

https://sanad.iut.ac.ir/journal/tem/

۵. بحث و نتیجه‌گیری

فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی و هنری با تقویت حس زیبایی‌شناختی و افزایش حساسیت دانش‌آموزان نسبت به محیط، به رشد فردی و جمعی آنان کمک می‌کنند. این فعالیت‌ها جذابیت زندگی را افزایش داده و توانایی مواجهه خلاقانه با چالش‌ها را تقویت می‌نمایند. با این حال، پرورش درک هنری در نوجوانان نیازمند ابزارهای استاندارد و نظام‌مند است. این پژوهش با هدف طراحی یک

پرسشنامه استاندارد برای سنجش فعالیت‌های فرهنگی-هنری فوق‌برنامه با تمرکز بر ابعاد زیبایی‌شناختی و هنری انجام شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که این فعالیت‌ها از طریق سه بُعد کلیدی، به رشد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کنند. نخستین بُعد، حساسیت زیبایی‌شناختی است که شامل گویه‌های ۱ تا ۱۳ بوده و ناظر بر پرورش توانایی دانش‌آموزان در درک و واکنش به جلوه‌های زیبایی در طبیعت و آثار هنری است. راهکارهای آموزشی این بُعد شامل مشاهده دقیق محیط و آثار هنری، تحلیل روابط میان عناصر محیطی، و فعال‌سازی حواس پنج‌گانه می‌شود. پیامدهای عملی چنین آموزش‌هایی، افزایش توجه به زیبایی‌های پیرامون، پرورش ادراک حسی، و تعمیق تجربه زیسته از محیط خواهد بود. دومین بُعد، خلاقیت هنری است که در گویه‌های ۲۱ تا ۲۴ منعکس شده و بر رشد تفکر خلاقانه دانش‌آموزان تأکید دارد. در این راستا، راهکارهایی مانند تلفیق دانش‌های مختلف (مثلاً پیوند میان ریاضی و هنر در معماری)، نوآوری در ایده‌پردازی، و مشارکت در نقد و خلق آثار هنری پیشنهاد شده است. این فعالیت‌ها منجر به تقویت قدرت تفکر خلاق، تبدیل درک زیبایی‌شناختی به بیان ملموس، و فاصله‌گیری از تقلید صرف در فرآیند یادگیری می‌شود. سومین بُعد، نگاه جامع به انسان و محیط است که در گویه‌های ۱۴ تا ۲۰ گنجانده شده است. این بُعد بر درک پیوندهای میان انسان و طبیعت و ترویج اخلاق محیط‌زیستی تمرکز دارد. آموزش در این زمینه می‌تواند از طریق تحلیل اکوسیستم‌ها و روابط متقابل انسان با محیط، و نیز تأکید بر مسئولیت‌های اخلاقی نسبت به طبیعت صورت گیرد. پیامدهای حاصل از این رویکرد آموزشی، تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی، درک بهتر تنوع فرهنگی، و تربیت شهروندانی آگاه و متعهد است. یافته‌های این پژوهش در سه محور کلان حساسیت زیبایی‌شناختی، خلاقیت هنری و نگاه جامع به انسان و محیط، به‌روشنی با اهداف و مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به‌ویژه «ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری» همخوانی دارد. این ساحت بر تقویت تخیل، خلاقیت، درک زیبایی‌ها و مسئولیت‌پذیری نسبت به محیط زیست تأکید می‌کند (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۱). در این راستا، حساسیت زیبایی‌شناختی از طریق تقویت حواس و تحلیل پدیده‌های طبیعی و هنری، به پرورش قوه خیال و درک زیبایی‌ها می‌پردازد. خلاقیت هنری نیز با تمرکز بر خلق آثار و تلفیق دانش با تخیل، هم‌راستا با محورهای آفرینش‌گری و گرایش به هنر در سند تحول است. هم‌پذیری و درک پیوندهای اکولوژیکی، به ساحت‌های اخلاقی و زیستی سند متصل است. این سه محور در قالب چرخه‌ای از «ادراک، بیان و مسئولیت‌پذیری» به تحقق هدف نهایی سند، یعنی «حیات طیبه» کمک می‌کنند.

این ابزار پژوهشی از اعتبار و پایایی بالایی برخوردار است. ضریب پایایی کلی آن بر اساس آلفای

کرونباخ برابر با ۰/۹۳ است که نشان‌دهنده انسجام درونی بسیار مطلوب ابزار است. در میان ابعاد مختلف، حساسیت زیبایی‌شناختی بالاترین پایایی را با مقدار ۰/۹۳ دارد، در حالی که خلاقیت هنری با مقدار ۰/۸۳ پایین‌ترین سطح را نشان می‌دهد و نیازمند بازنگری و تقویت است. همچنین، پایایی بُعد نگاه جامع ۰/۸۹ گزارش شده است. افزون بر این، نتایج تحلیل روایی افتراقی، نشان از تمایز معنادار میان دانش‌آموزان مشارکت‌کننده و غیرمشارکت‌کننده دارد که این امر بر اعتبار محتوایی ابزار می‌افزاید و همسو با پژوهش کنجاویچ (۲۰۲۴) است. از دیگر ویژگی‌های مهم این ابزار، قابلیت اجرای گسترده آن است. بررسی‌های آماری نشان داده‌اند که متغیرهای جمعیت‌شناختی نظیر جنسیت، سن، سطح تحصیلات، مکان تحصیل و نوع فعالیت تأثیری بر نتایج آزمون نداشته‌اند. این یافته بیانگر آن است که ابزار طراحی‌شده، قابلیت کاربرد برای طیف وسیعی از دانش‌آموزان با پیش‌زمینه‌های فرهنگی و جغرافیایی متفاوت را دارد. هم‌تواند نقش مهمی در ارزیابی اثربخشی برنامه‌های فرهنگی-هنری ایفا کند و در جهت تحقق عدالت آموزشی، با حذف سوگیری‌های جمعیت‌شناختی، به ارتقاء کیفیت برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش کمک کند؛ لذا، این ابزار با دو کارکرد کلیدی نقش‌آفرینی می‌کند: نخست، ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها از طریق تمایز در عملکرد هر یک از سه عامل شناسایی‌شده؛ دوم، تضمین عدالت آموزشی از آن‌رو که نتایج نشان دادند متغیرهای جمعیت‌شناختی تأثیری بر نتایج ندارند و پرسشنامه در اقلیم فرهنگی متنوع استان کهگیلویه و بویراحمد قابل اجراست، که با اصل عدالت آموزشی و تأکید سند بر اقلیم‌محوری همسو است. از نظر نظری نیز، این ابزار با تکیه بر تلفیق دیدگاه‌های الیوت آیزنر (۱۹۹۵)-در زمینه چهار حوزه آموزش هنر: تولید، نقد، تاریخ و زیبایی‌شناسی) و جان دیویی (۲۰۱۶)-با تأکید بر تجربه‌محوری و حل مسئله)، پوشش نظری مناسبی را برای فعالیت‌های فرهنگی-هنری در محیط مدرسه فراهم ساخته است.

یکی از نوآوری‌های برجسته این پژوهش، معرفی رویکردی نو است که در آن هنر با علوم مختلف، مانند ریاضی، تلفیق می‌شود. چنین تلفیقی می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی جدید، الگویی خلاقانه فراهم آورد. چارچوب مفهومی این ابزار به‌گونه‌ای تدوین شده که با ساحت «تربیت زیبایی‌شناختی و هنری» مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هم‌راستا است. مفاهیمی مانند تقویت تخیل، خلاقیت، و مسئولیت‌پذیری در این چارچوب به‌صورت شاخص‌های قابل سنجش درآمده‌اند.

از جمله محدودیت‌های ابزار طراحی‌شده می‌توان به پایایی نسبتاً پایین بُعد خلاقیت هنری اشاره کرد. برای ارتقای آن در پژوهش‌های آینده، پیشنهاد می‌شود از شاخص‌های عینی‌تری مانند تعداد آثار تولیدی استفاده شده و گویه‌هایی متناسب با فرآیندهای خلاقانه افزوده شوند. همچنین، این ابزار هنوز اثربخشی

بلندمدت برنامه‌های فرهنگی-هنری را نمی‌سجد؛ بنابراین انجام مطالعات طولی که عملکرد دانش‌آموزان را در بازه‌های زمانی گسترده دنبال کند، ضروری به نظر می‌رسد. یکی دیگر از محدودیت‌ها، وجود خطای خودگزارش‌دهی در پاسخ‌دهی دانش‌آموزان است. به همین دلیل، ترکیب ابزار پرسشنامه‌ای با روش‌های مشاهده‌ای و ارزیابی‌های معلمان می‌تواند به افزایش دقت نتایج کمک کند. در نهایت، این ابزار در شکل فعلی، برخی فعالیت‌های خاص مانند برنامه‌های مذهبی را پوشش نمی‌دهد. طراحی نسخه‌های اختصاصی برای سنجش این حوزه‌ها از جمله پیشنهاد‌های تکمیلی برای پژوهش‌های آتی است.

پرسشنامه طراحی‌شده در این پژوهش، به‌عنوان نخستین ابزار استاندارد در حوزه سنجش فعالیت‌های فرهنگی-هنری با تمرکز بر زیبایی‌شناسی، قابلیت‌های قابل‌توجهی برای اجرا در محیط‌های آموزشی دارد. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان به سهولت استفاده، امکان نمره‌گذاری ساده، و قابلیت اجرای فردی یا گروهی اشاره کرد. این ابزار با فراهم آوردن اطلاعات دقیق درباره نقاط قوت و ضعف برنامه‌های فوق‌برنامه، زمینه‌ساز برنامه‌ریزی آموزشی مؤثر و هدفمند می‌شود. در عین حال، به دلیل حذف سوگیری‌های جمعیت‌شناختی، استفاده از این پرسشنامه می‌تواند به تحقق عدالت آموزشی کمک کند. به طور کلی، این ابزار چرخه‌ای مفهومی را دنبال می‌کند که از «ادراک زیبایی‌شناختی» آغاز شده، به «بیان خلاقانه» می‌انجامد و در نهایت به «مسئولیت‌پذیری محیطی» ختم می‌شود. این چرخه، گامی مؤثر در مسیر دستیابی به آرمان «حیات طیبه» در چارچوب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. بر اساس نتایج پژوهش و چارچوب سه‌بعدی ارائه‌شده، پیشنهاد‌های کاربردی زیر برای بهره‌برداری بهتر از ابزار طراحی‌شده و ارتقای برنامه‌های فرهنگی-هنری در محیط‌های آموزشی قابل طرح است:

۱. توسعه و بهبود برنامه‌های فرهنگی-هنری در مدارس

- طراحی برنامه‌هایی که به‌طور متوازن هر سه بُعد حساسیت زیبایی‌شناختی، خلاقیت هنری، و نگاه جامع به انسان و محیط را پوشش دهند.
- بهره‌گیری از تلفیق میان‌رشته‌ای (مانند ریاضی و هنر) در طراحی فعالیت‌های فوق‌برنامه، به‌ویژه در قالب پروژه‌های گروهی و کاربردی.

۲. استفاده از پرسشنامه به‌عنوان ابزار ارزشیابی برنامه‌ها

- به‌کارگیری پرسشنامه طراحی‌شده برای ارزیابی میزان اثربخشی فعالیت‌های فرهنگی-هنری در مدارس، مراکز فرهنگی، و پژوهش‌های مرتبط.
- استفاده از نتایج این ارزیابی برای بازنگری، بهبود و بومی‌سازی محتواهای آموزشی بر اساس ویژگی‌های منطقه‌ای و فرهنگی دانش‌آموزان.

۳. توانمندسازی معلمان و مربیان

- برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان با هدف آشنایی با ابعاد سه‌گانه فعالیت‌های فرهنگی-هنری و چگونگی ارزیابی آن‌ها.
- ارائه راهنمای عملی برای استفاده از پرسشنامه در سنجش رشد زیبایی‌شناختی و خلاقیت هنری دانش‌آموزان.

۴. گسترش عدالت آموزشی

- بهره‌برداری از ابزار طراحی‌شده در مناطق محروم یا فرهنگی خاص (مانند استان‌های قومیتی)، با هدف اطمینان از تعادل و دسترسی عادلانه به فرصت‌های فرهنگی-هنری برای همه دانش‌آموزان.

۵. پشتیبانی از پژوهش‌های آینده‌نگر

- انجام مطالعات طولی برای بررسی تأثیر بلندمدت فعالیت‌های فرهنگی-هنری بر رشد دانش‌آموزان در ابعاد شخصیتی و اجتماعی.
- ترکیب ابزار پرسشنامه‌ای با روش‌های کیفی و مشاهده‌ای برای کاهش خطاهای ناشی از خودگزارش‌دهی و افزایش اعتبار داده‌ها.

۶. طراحی نسخه‌های اختصاصی ابزار

- تدوین نسخه‌های تخصصی از پرسشنامه برای ارزیابی برنامه‌های خاص فرهنگی (مانند فعالیت‌های مذهبی، آیینی، یا بومی)، متناسب با اهداف خاص هر نوع برنامه.
- این پیشنهادها می‌توانند راهنمایی مؤثر برای سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس، پژوهشگران و مربیان فرهنگی باشند تا با استفاده از نتایج پژوهش، فرآیندهای آموزشی خلاقانه و منصفانه‌تری را طراحی و اجرا کنند.

این پژوهش با طراحی ابزاری معتبر، گامی عملی در مسیر اجرای سند تحول بنیادین در حوزه فعالیت‌های فرهنگی و هنری برداشته است. مضامین شناسایی‌شده نه تنها با نظریه‌های معتبر تربیتی و هنری مانند دیدگاه‌های آیزنر و دیویی هم‌راستا هستند، بلکه با توجه به ویژگی‌های بومی استان کهگیلویه و بویراحمد، الگویی قابل تعمیم برای سایر مناطق کشور نیز ارائه می‌دهند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند راهنمایی عملی برای سیاست‌گذاران آموزشی در طراحی برنامه‌های فوق‌برنامه‌ی مؤثر و مبتنی بر شواهد فراهم آورد.

سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی مسئولان محترم و دانش آموزانی که در اجرای این پژوهش ما را یاری نمودند، صمیمانه سپاسگزاریم. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی مصوب شماره IR/02-09-1401001020 با عنوان «طراحی الگوی فعالیت‌های فوق‌برنامه فرهنگی و هنری در راستای ساحت‌های سند تحول به‌ویژه ساحت تربیت زیباشناختی و هنری در دانش آموزان استان کهگیلویه و بویراحمد» است که با حمایت مالی اداره کل آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویراحمد انجام شده است.

تعارض منافع

تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

- ادیب‌منش، مرزبان، پرویزی، اکبر. (۱۴۰۱). زیبایی‌شناسی و هنر از دیدگاه جان دیویی و اشارات تربیتی آن برای نظام تعلیم و تربیت اسلامی ایران. پویش در آموزش علوم انسانی، ۸(۲۸)، ۴۵-۷۲. <https://sid.ir/paper/1030046/en>
- پرکان، حسین؛ سلطانی، مرتضی، (۱۳۹۰)، طراحی الگوی مفهومی تحلیل فرهنگی کشور مبتنی بر رویکرد تئوری مفهوم‌سازی بنیادی، اسلام و پژوهش‌های مدیریتی، ۱(۲)، ۵۹-۷۳. <https://modiriyati.nashriyat.ir/node/20>
- تقی‌پور سهل آبادی، حبیب‌الله، عباسی، عفت، کیان، مرجان، رضایی کرمانی نسب‌پور، محمدعلی. (۱۴۰۰). تدوین ساختار فعالیت‌های فوق برنامه مدارس با توجه به سیره امام رضا (ع). فرهنگ رضوی، ۹(۳۵)، ۶۳-۸۹. <https://doi.org/10.22034/farzv.2021.239971.1547>
- جعفری کمانگر، فاطمه، زارعی، مریم. (۱۴۰۰). نگرش انتقادی به پایبندی کتب فارسی به ساحت زیبایی‌شناسی و هنری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۲۱(۹)، ۱۴۷-۱۶۸. <https://doi.org/10.30465/crtls.2021.31811.1912>
- حسینی، سیده بتول، صادقی، علیرضا، خسروی بابادی، علی اکبر و دوابی، مهدی. (۱۴۰۲). سنتزپژوهی مولفه‌های برنامه درسی فوق‌برنامه. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۹(۱)، ۲۳-۳۲. <https://doi.org/10.22034/ijes.2023.548972.1269>
- خوش‌سیما، مهین. (۱۴۰۱). بررسی نقش فعالیت‌های فوق‌برنامه درسی بر عملکرد اجتماعی، تحصیلی، عاطفی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی از دیدگاه معلمان، پایان‌نامه ارشد، موسسه آموزش عالی قدیر لنگرود، گروه مدیریت.
- درزی رامندی، هادی، کیان، مرجان، عباسی، عفت و حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۸). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مبتنی بر فعالیت‌های فوق برنامه در دوره ابتدایی بر اساس الگوی کلاین. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۷(۱۴)، ۱۹۳-۲۳۰. https://www.jcstpicsa.ir/article_192036.html?lang=fa
- دلار، علی. (۱۴۰۲). کتاب روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ویراست پنجم). تهران: ویرایش. ۳۸۳. <https://ravabook.ir/>
- سنجولی، جواد. (۱۴۰۰). چالش‌های انجام فعالیت‌های فوق‌برنامه در آموزش دانش‌آموزان با شبکه آموزش دانش‌آموزی در دوره همه‌گیری کووید ۱۹، پایان‌نامه ارشد، دانشگاه بیرجند، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- علیق، محمدحسین. (۱۳۹۰). تبیین دیدگاه‌های زیبایی‌شناختی ابوحنیف توحیدی در تعلیم و تربیت و نقد آرای زیباشناختی الیوت آیزنر بر اساس آن، رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس. <https://elmmnet.ir/doc/10523564-55822>
- عیاری، لیلا، موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۴۰۲). آموزش نیکوکاری در مدارس دوره ابتدایی ایران. پژوهشنامه مطالعات وقف و امور خیریه، ۱(۲)، ۱۸۹-۲۲۲. <https://doi.org/10.22108/ecs.2023.135586.1035>
- غلام‌پور، میثم، میرمحمدی، محمود، اوضاعی، نسرين. (۱۴۰۰). تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر آراء اندیشمندان. مطالعات برنامه درسی، ۱۶(۶۰)، ۳۶-۷. <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1400.16.60.1.2>
- نیکخواه، محمد. (۱۴۰۱). تحلیلی بر دستاوردهای یادگیری رشته آموزش ابتدایی، از دیدگاه دانش‌آموختگان و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان (مطالعه ترکیبی). رویکردهای نوین آموزشی، ۱۷(۲)، ۴۱-۶۲. <https://doi.org/10.22108/nea.2023.134528.1803>
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی. https://sce.ir/media/note_file
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی. <https://sanadtahavol.ir/>

Alkorov, Kodir Kholmatovich. (2022). The Role of Extracurricular Learning In Secondary School. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 3 (4). <https://uzjournals.edu.uz/tziuj/vol2022/iss3/4>

Artaeva, G.V., Appaeva, Ya.B., Kyunkrikova, I.V., Mutyrova, A.S., Shovgurova, I.V., Boltyrova, T.M. (2021). *Formation of artistic and aesthetic culture of students in rural social environment*. E3S Web Conf. Topical Problems of Green Architecture, Civil and Environmental Engineering (TPACEE-2021), Volume 284, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202128408015>

Boiko, Anna. (2023). Formation of students' soft skills by means of integration of English and arts in extracurricular activities. *Art and Education*, 109 (3), 48-53. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-48-53](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-48-53)

Darzi, H. , Kian, M. , Abbasi, E. And Hajihoseinnejad, G. R. (2020). Design and validation of a curriculum pattern based on extracurricular activities in primary education based on Klein model. *Theory and Practice in the Curriculum*, 7(14), 193-230. <http://cstp.khu.ac.ir/article13023fa.html>

Dewey, J. (2016). *The Quest for certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*. Gifford Lectures. <https://www.amazon.com/Quest-Certainty-Relation-Knowledge-Lectures/dp/0399501916>

Ishiguro, C., Ishihara, T. & Morita, N. (2023). Extracurricular music and visual arts activities are related to academic performance improvement in school-aged children. *npj Science Learning*, 8(7): 1-15. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00155-0>

Kenjaevich, Djalilov Ergash. (2024). Stages of Formation and Development of The City of Nukus. *Innovative: International Multidisciplinary Journal of Applied Technology* (2995-486X), 1-4. <https://multijournals.org/index.php/innovative/article/view/1174>

Kline, R.B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. NY: Guilford Press. <https://books.google.com>

Zhang, Biyun. (2024). Implementation Path of Extracurricular Aesthetic Education Practices Based on Interdisciplinary Theme Learning. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 7 (3): 114-119. <https://doi.org/10.25236/AJHSS.2024.070317>