

شاپا الکترونیکی: ۳۱۱۵-۹۲۱۴

سر دبیر

دکتر رضا هویدا-دانشگاه اصفهان

مدیر مسئول

دکتر عالمه کیخا- دانشگاه سیستان و بلوچستان

مدیر داخلی

فیروزه منتظری فر- دانشگاه سیستان و بلوچستان

سر دبیر همکار

پروفسور نورمحمد یعقوبی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

اعضا هیئت تحریریه

پروفسور حسن قلاوندی- دانشگاه ارومیه

پروفسور صادق ملکی آوارسین- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

پروفسور عزیزاله اربابی سرجو- دانشگاه علوم پزشکی زاهدان

زننده یاد پروفسور حبیب اله سالارزهی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

پروفسور علی خالق خواه- دانشگاه محقق اردبیلی

پروفسور فرانک سادات موسوی- دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه

پروفسور احمد رضا نصر اصفهانی- دانشگاه اصفهان

پروفسور رسول کردنوقابی- دانشگاه بوعلی سینا

دکتر ناصر ناستی زایی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

دکتر پیمان یارمحمدزاده- دانشگاه شهید مدنی تبریز

دکتر فرهاد شفیع پور مطلق- دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات

دکتر بهمن کرد تمینی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

دکتر کامران باقری مجد- دانشگاه سیستان و بلوچستان

اعضا هیات تحریریه مشورتی

پروفسور حسین جنابادی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

Designing Student Scientific Participation in a Creative and Effective University: An Approach Based on the Community of Inquiry

Zahra Jamebozorg¹✉ | Sepideh Behrouzifar ²

1. Associate Professor, Department of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Director of the Research Core on Nativeism, Learning Design, and Digital Media Production Based on Iranian Culture. (Corresponding Author).

Email: Jamebozorgzahra@ymail.com

2. PhD student in Higher Education Management, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Email: Sepideh_behrouzifar@atu.a.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 5 April 2025

Received in revised form:

5 May 2025

Accepted: 27 May 2025

Published online:

21 June 2025

Keywords: Student academic community, Academic community participation, Participatory governance, Higher education governance.

ABSTRACT

The present study aims to design and develop a policy package for enhancing the participation of Student Scientific in university governance, framed within the model of the University as a Community of inquiry. In recent decades, universities worldwide have moved toward participatory governance and organizational learning; however, in Iran's higher education system, student involvement in decision-making and policy processes remains largely symbolic and unstructured. This research adopts a qualitative and documentary-analytical approach to propose evidence-based policy strategies. Initially, over 70 sources—including scholarly articles, formal regulations, and policy documents—were collected and screened, resulting in 26 key sources. Using inductive content analysis, the main components and interrelations of the model were extracted and integrated into a conceptual framework. To ensure the model's validity, ten experts in higher education and policy studies evaluated its clarity, relevance, and comprehensiveness. The Cohen's Kappa coefficient was calculated to assess inter-rater agreement, yielding a value of 0.82 ($p < 0.01$), indicating a very high level of agreement according to Landis and Koch (1977). The findings demonstrate that structured participation of SSAs transforms the cycle of decision-making, implementation, and feedback into a reflective and learning-oriented process, leading to outcomes such as transparency, accountability, self-regulation, organizational creativity, and institutional belonging. Consequently, the proposed conceptual model provides a comprehensive framework for advancing universities as communities and strengthening participatory policy development in Iran's higher education system.

Cite this article: Jameh Bozorg, Zahra; Behrouzifar, Sepideh. (2025). Designing Student Scientific Participation in a Creative and Effective University: An Approach Based on the Community of Inquiry, *Journal of Creative and Effective Education*. 1(1), 1-19.

DOI: 10.22111/cee.2025.53878.1000

© The Author(s). Jameh Bozorg, Zahra; Behrouzifar, Sepideh

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



طراحی مشارکت علمی دانشجویی در دانشگاه خلاق و اثربخش:

رویکردی بر پایه اجتماع کاوشگر

زهرا جامه بزرگ^۱ | سپیده بهروزی فر^۲

۱. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. مدیر هسته پژوهشی بومی گرای طراحی یادگیری و تولید رسانه های دیجیتال مبتنی بر فرهنگ ایرانی. (نویسنده مسئول) رایانامه: Jamebozorgzahra@ymail.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران. رایانامه: Sepideh_behrouzifar@atu.a.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱/۱۶	هدف از پژوهش حاضر، طراحی مشارکت علمی دانشجویی در دانشگاه در چارچوب الگوی «دانشگاه به مثابه اجتماع کاوشگر یادگیرنده» است. در سال های اخیر، دانشگاه ها در سراسر جهان به سوی حکمرانی مشارکتی و یادگیری سازمانی حرکت کرده اند؛ اما در نظام آموزش عالی ایران، مشارکت دانشجویان در تصمیم گیری ها و سیاست گذاری ها اغلب در سطحی نمادین و غیرساختاری باقی مانده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و اسنادی-تحلیلی و با هدف ارائه راهکارهای سیاستی مبتنی بر شواهد انجام شده است. در گام نخست، بیش از ۷۰ منبع شامل مقالات علمی، آیین نامه ها، و اسناد سیاستی گردآوری و با معیارهای علمی غربالگری به ۲۶ منبع کلیدی کاهش یافت. سپس با استفاده از روش تحلیل محتوای استقرایی، مؤلفه ها و روابط کلیدی مدل استخراج و مدل مفهومی اولیه طراحی شد. به منظور اعتبارسنجی مدل، ۱۰ نفر از خبرگان حوزه آموزش عالی و سیاست گذاری علمی مدل را ارزیابی کردند و میزان توافق آنان با استفاده از ضریب کاپای کوهن محاسبه گردید. نتایج نشان داد مقدار کاپا برابر با ۰,۸۲ بوده و از نظر آماری در سطح ۰,۰۱ معنی دار است که بر اساس معیار Landis و Koch (۱۹۷۷) بیانگر توافق بسیار بالا است. یافته ها نشان داد که مشارکت ساختاریافته ای انجمن های علمی دانشجویی می تواند چرخه ی تصمیم سازی، اجرا و بازخورد در دانشگاه را به چرخه ای یادگیرنده و بازتابی تبدیل کند و پیامدهایی چون شفافیت، پاسخ گویی، خودتنظیمی، خلاقیت سازمانی و تعلق نهادی را به دنبال داشته باشد. بدین ترتیب، مدل نهایی پژوهش چارچوبی مفهومی برای ارتقای دانشگاه به مثابه اجتماع کاوشگر و توسعه ی سیاست های مشارکتی در آموزش عالی ایران ارائه می دهد.

استناد: جامه بزرگ، زهرا؛ بهروزی فر، سپیده. (۱۴۰۴). طراحی مشارکت علمی دانشجویی در دانشگاه خلاق و اثربخش: رویکردی بر پایه اجتماع کاوشگر. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۱)، ۱-۱۹.

DOI: 10.22111/cee.2025.53878.1000



۱- مقدمه

در دهه‌های اخیر، دانشگاه‌ها به تدریج از نهادهایی صرفاً آموزشی به اجتماعات کاوشگر و یادگیرنده تبدیل شده‌اند که در آن، یادگیری نه صرفاً در کلاس درس، بلکه در بستر تعاملات اجتماعی، تصمیم‌گیری‌های جمعی و مشارکت فعال ذی‌نفعان معنا می‌یابد (کلیمنچیچ^۱، ۲۰۱۹). در این میان، انجمن‌های علمی دانشجویی به عنوان یکی از مؤثرترین بسترهای یادگیری اجتماعی، فرصتی منحصر به فرد برای رشد خودتنظیمی، خلاقیت، مسئولیت‌پذیری و رهبری تحول‌آفرین دانشجویان فراهم می‌کنند. با این حال، در بسیاری از نظام‌های آموزش عالی، از جمله در ایران، جایگاه مشارکتی دانشجویان در فرآیندهای حکمرانی و سیاستگذاری دانشگاهی همچنان کم‌رنگ و عمدتاً نمادین باقی مانده است. گریسون نظریه اجتماع کاوشگر در چهار عنصر مهم در ایجاد حس تعلق و همیار در یادگیری جمعی بیان می‌کند: حضور شناختی، حضور عاطفی، حضور اجتماعی و حضور فرآیندهایی که این چرخه را برقرار کند و این سه حضور را مهیا نماید (جامه بزرگ^۲، ۲۰۲۲). به رغم شواهد گسترده از مزایای مشارکت دانشجویان در تصمیم‌سازی‌ها، دانشگاه‌ها اغلب نتوانسته‌اند به عنوان یک اجتماع کاوشگر عمل کنند؛ جایی که دانشجویان بتوانند یافته‌های علمی خود را در صحن واقعی دانشگاه تمرین کرده و در فرآیندهای سیاستگذاری نقش‌آفرینی نمایند. این گسست میان یادگیری نظری و عمل اجتماعی موجب شکل‌گیری دانشگاهی «انفعالی» شده است که در آن، خلاقیت و تفکر انتقادی دانشجویان رشد نمی‌یابد و ظرفیت آنان برای درک و تغییر ساختارهای نهادی تضعیف می‌شود. در چنین شرایطی، سیاستگذاری‌های دانشگاهی بدون بهره‌گیری از دیدگاه‌های واقعی‌ترین ذی‌نفعان خود — یعنی دانشجویان — از پویایی و اثربخشی لازم باز می‌ماند (برگان^۳، ۲۰۲۰؛ جونز و همکاران^۴، ۲۰۲۳). به باور خان^۵ (۲۰۲۱)، رهبری اثربخش در دانشگاه‌ها زمانی تحقق می‌یابد که بر توانمندسازی اعضای دانشگاه و پرورش نوآوری تمرکز داشته باشد. کالیسکان و ژو^۶ (۲۰۲۳) نیز تأکید می‌کنند که پیوند میان حاکمیت و رهبری، تعیین‌کننده ارزش‌های استراتژیک و جهت‌گیری کلان مؤسسات آموزش عالی است. افزون بر این، هریس^۷ (۲۰۲۱) بر نقش رهبری مشارکتی تأکید دارد که در آن، تصمیم‌گیری مشترک، شفافیت و حس تعلق نهادی تقویت می‌شود. با این حال، تحقق چنین رهبری‌ای بدون مشارکت واقعی دانشجویان ممکن نیست، زیرا مشارکت آنان نه تنها کیفیت تصمیم‌گیری را افزایش می‌دهد، بلکه دموکراسی نهادی و یادگیری جمعی را نیز تقویت می‌کند (لوشر ماماشلا^۸، ۲۰۱۳؛ اسمولنتسوا^۹، ۲۰۱۳). مطالعات کلیمنچیچ (۲۰۱۹) و برگان (۲۰۲۰) نشان داده‌اند که دانشگاه‌هایی با ساختار حکمرانی دانشجویی قوی‌تر، توان بیشتری در مواجهه با بحران‌های سازمانی و اجتماعی دارند. مشارکت فعال دانشجویان به توسعه‌ی فرهنگ پاسخ‌گویی، شفافیت و نوآوری نهادی منجر می‌شود. این نوع از مشارکت نه صرفاً در تصمیم‌گیری‌های اجرایی، بلکه در فرایند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و ارزشیابی دانشگاهی معنا پیدا می‌کند؛ جایی که دانشجویان به عنوان شهروندان

¹ Klemenčič

² Jamebozorg

³ Bergan

⁴ Jones et al

⁵ Khan

⁶ Zhu & Caliskan

⁷ Harris

⁸ Luescher-Mamashela

⁹ Smolentseva

علمی و اجتماعی، تجربه‌ی واقعی از کنش مدنی، مسئولیت‌پذیری و تفکر جمعی خلاق پیدا می‌کنند. در نبود چنین مشارکتی، پیامدهایی همچون رکود فکری، بی‌تفاوتی اجتماعی، کاهش احساس تعلق نهادی، و ضعف در نوآوری آموزشی و پژوهشی بروز می‌کند. این وضعیت، با فلسفه‌ی وجودی دانشگاه‌های خلاق و اثربخش در تضاد است و مانع از پرورش نسل جدیدی از دانشجویان خودتنظیم، منتقد و خلاق می‌شود که بتوانند در مسیر تحول جامعه گام بردارند. از منظر چرخه‌ی تغییر سیاستگذاری،^۱ مشارکت دانشجویان به‌ویژه از طریق انجمن‌های علمی، می‌تواند در مراحل مختلف این چرخه؛ از شناسایی مسئله، تدوین گزینه‌های سیاستی، تصمیم‌گیری، اجرا و ارزیابی؛ نقش مؤثری ایفا کند. این مشارکت نه‌تنها ظرفیت دانشگاه را برای نوآوری و یادگیری سازمانی افزایش می‌دهد، بلکه منافع گسترده‌ای برای ذی‌نفعان اصلی شامل مدیران، استادان، کارکنان و خود دانشجویان به همراه دارد. در واقع، دانشگاه به‌عنوان یک اجتماع کاوشگر، زمانی اثربخش خواهد بود که فرایندهای سیاستگذاری و یادگیری در آن با هم‌افزایی شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان پیوند یابد.

بنابراین، این پژوهش با تکیه بر رویکرد «دانشگاه به‌مثابه اجتماع کاوشگر»، در پی آن است تا نقش و شیوه‌های مشارکت انجمن‌های علمی دانشجویی در حکمرانی دانشگاهی را بررسی کند، موانع و فرصت‌های آن را شناسایی نماید، و چارچوبی برای سیاستگذاری مشارکتی و خلاق در دانشگاه‌های ایران پیشنهاد دهد؛ چارچوبی که بتواند مسیر حرکت دانشگاه‌ها را به سوی یادگیری اثربخش، خلاق و مسئولانه هموار کند.

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظام‌های آموزش عالی در سطح جهانی به سوی دموکراتیزه کردن فرآیندهای تصمیم‌گیری دانشگاهی و تقویت مشارکت دانشجویان حرکت کرده‌اند. سیاست‌گذاری‌های مرتبط با مشارکت دانشجویان در حکمرانی، از یک سو تحت تأثیر نظریه‌های مشارکت‌محور در رهبری آموزش عالی بوده، و از سوی دیگر، پاسخ به مطالبات فزاینده برای شفافیت، پاسخ‌گویی و مشروعیت نهادی بوده‌اند (کلیمنچیچ، ۲۰۱۹؛ برگان، ۲۰۲۰).

الف- سیاست‌ها و راهبردهای پیشین در سطح بین‌المللی: در کشورهای اسکاندیناوی (سوئد، نروژ، دانمارک)، از دهه ۱۹۷۰، نمایندگان منتخب دانشجویان در شوراهای دانشگاهی حضور دارند و حق رأی دارند. این مدل با نگاه به مشارکت دموکراتیک و هم‌سطح‌سازی ذی‌نفعان شکل گرفت (لوشر ماماشلا، ۲۰۱۳). در انگلستان، علی‌رغم غلبه الگوی مدیریتی بازارمحور، اتحادیه‌های دانشجویی قدرت چانه‌زنی و مشاوره‌ای قابل توجهی در سیاست‌گذاری‌های دانشگاهی دارند (جونز و همکاران، ۲۰۲۳). در کشورهای اروپای مرکزی و شرقی پس از دهه ۹۰، در پاسخ به تحولات سیاسی و تقویت نهادهای مدنی، تلاش شد نقش دانشجویان در ساختارهای دانشگاهی رسمیت یابد، گرچه در عمل، کیفیت مشارکت اغلب محدود باقی ماند (اسمولنتسوا، ۲۰۱۳). در اسناد اتحادیه اروپا، از جمله فرآیند بولونیا، بر «مشارکت معنادار دانشجویان در سیاست‌گذاری آموزش عالی» به‌عنوان یکی از اصول بنیادین آموزش عالی مدرن تأکید شده است.

^۱ Policy Change Cycle

ب- سیاست‌ها و تجربه‌های پیشین در ایران: مشارکت دانشجویی عموماً در قالب انجمن‌های علمی، شوراهای صنفی، تشکل‌های فرهنگی و کانون‌های دانشجویی تعریف شده است. اما مشارکت آنها در فرآیندهای سیاست‌گذاری کلان دانشگاهی، تاکنون ساختاری، نهادینه و دارای اختیارات کافی نبوده است. در دهه ۱۳۸۰، برخی دانشگاه‌ها تجربه‌هایی در تشکیل شورای مشورتی دانشجویان یا حضور نمادین نمایندگان دانشجویی در شوراهای آموزشی یا فرهنگی داشتند، اما این تجربه‌ها اغلب کوتاه‌مدت یا محدود به تصمیم‌گیری‌های غیرکلان بودند. در آیین‌نامه انجمن‌های علمی دانشجویی مصوب وزارت علوم (آخرین بازنگری: ۱۳۹۷)، بر «همکاری با مدیریت دانشگاه» تأکید شده، اما این همکاری تعریف حقوقی و سیاستی مشخصی ندارد و بیشتر به فعالیت‌های علمی/اجرایی محدود می‌شود. برخی برنامه‌های وزارت علوم (مانند جشنواره حرکت، آیین‌نامه‌های حمایت از پایان‌نامه‌های تقاضامحور، طرح نظام ملی نوآوری) به صورت غیرمستقیم نقش SSA را تقویت کرده‌اند، اما هنوز سیاستی کل‌نگر و یکپارچه در این زمینه تدوین نشده است.

پ- راهبردهای جاری و چالش‌ها: در حال حاضر، مشارکت SSA در بیشتر دانشگاه‌های ایران به فعالیت‌های علمی، برگزاری همایش و پژوهش‌های دانشجویی محدود می‌شود، درحالی‌که نقشی در تصمیم‌سازی سیاستی، تعیین اولویت‌های پژوهشی دانشگاه یا تدوین برنامه‌های کلان ندارند. نبود جایگاه حقوقی مشخص، عدم آموزش‌های مرتبط با سیاست‌گذاری، و محدود بودن اختیارات، باعث شده مشارکت SSA بیشتر نمادین و مناسکی باقی بماند تا ساختاری و تأثیرگذار. همچنین، فقدان چارچوبی برای پایش و ارزیابی کیفیت مشارکت دانشجویی در حکمرانی، مانع توسعه سیاست‌های مبتنی بر شواهد در این حوزه شده است (ژو و کالیسکان، ۲۰۲۳). مرور سیاست‌ها و راهبردهای پیشین و فعلی نشان می‌دهد که علی‌رغم تأکید نظری و جهانی بر نقش دانشجویان در حکمرانی، فاصله قابل‌توجهی میان ایده‌آل‌های سیاستی و واقعیت‌های نهادی در دانشگاه‌های ایران وجود دارد. بنابراین، تدوین یک سیاست ملی برای مشارکت معنادار و سازمان‌یافته انجمن‌های علمی دانشجویی در ساختار حکمرانی دانشگاه‌ها، یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. با وجود تأکیدات مکرر در اسناد راهبردی آموزش عالی بر تقویت مشارکت دانشجویان، رویکرد جاری در قبال انجمن‌های علمی دانشجویی (SSA) همچنان بر محور نگاه نمادین و اجرایی استوار است. سیاست‌های فعلی، اغلب انجمن‌های علمی را صرفاً به‌عنوان بازوهای اجرایی یا برگزارکنندگان برنامه‌های علمی تلقی می‌کنند، نه به‌عنوان بازیگران کلیدی در فرآیند سیاست‌گذاری، تصمیم‌سازی و حکمرانی دانشگاهی.

مرور کوتاه رویکرد فعلی: رویکرد موجود در دانشگاه‌های ایران، مشارکت دانشجویان در حکمرانی را نه ساختاری، بلکه مناسکی و موردی در نظر می‌گیرد. جایگاه انجمن‌های علمی در اسناد بالادستی، بیشتر معطوف به «فعالیت‌های علمی، پژوهشی و ترویجی» است، بدون تعریف روشن از حق مشارکت در سیاست‌گذاری دانشگاهی. در شوراهای کلان دانشگاهی (آموزشی، پژوهشی، راهبردی)، جایگاه رسمی برای نمایندگان انجمن‌های علمی پیش‌بینی نشده است. مشارکت SSA معمولاً به تعاملات غیررسمی با برخی اساتید یا مدیران محدود می‌شود، فاقد سازوکار نهادی، حق رأی، یا ضمانت اجرایی مشخص است.

کاستی‌ها و چالش‌های رویکرد موجود: نبود جایگاه حقوقی مشخص برای SSA در ساختار حکمرانی دانشگاه، مشارکت آنها را وابسته به اراده و سلیقه مدیران کرده است. محدود بودن نقش انجمن‌های علمی به فعالیت‌های

اجرائی (همایش، مسابقه، پژوهش‌های کوچک)، موجب تضعیف هویت سیاستی و راهبردی آن‌ها شده است. فقدان آموزش سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تحلیل نهادی برای اعضای SSA، مشارکت آنان را به شکل فرمالیته و غیرتأثیرگذار درآورده است. عدم ارتباط نهادینه میان SSA با شورای دانشگاه، گروه‌های آموزشی و نهادهای سیاست‌گذار دانشگاهی، مانع اثرگذاری واقعی آنان بر تصمیمات شده است. نبود شاخص‌های ارزیابی کیفیت و عمق مشارکت دانشجویان در حکمرانی، امکان پایش و اصلاح سیاست‌ها را از بین برده است.

پیامدهای رویکرد فعلی: بی‌اعتمادی دانشجویان به سازوکارهای مشارکت رسمی و شکل‌گیری رویه‌های غیررسمی یا فردمحور، تضعیف فرهنگ مسئولیت‌پذیری و حس مالکیت نسبت به نهاد دانشگاه، از دست رفتن فرصت‌های نوآوری و ایده‌پردازی دانشجویی در فرآیند سیاست‌گذاری، ایجاد گسست نسلی میان بدنه مدیریتی دانشگاه و بدنه دانشجویی که منجر به تصمیماتی غیرمنطبق با نیازهای واقعی دانشجویان می‌شود. ناتوانی دانشگاه در پاسخ‌گویی به چالش‌های اجتماعی و علمی نوظهور به دلیل فقدان صدای دانشجویان در سطوح کلان تصمیم‌گیری.

استدلال برای ضرورت تغییر: یافته‌های پژوهش حاضر، در کنار ادبیات نظری کلیمنچیچ (۲۰۱۹)؛ جونز و همکاران (۲۰۲۳) به روشنی نشان می‌دهد که رویکرد فعلی نه تنها پاسخگوی نیازهای حکمرانی مشارکتی نیست، بلکه خود به مانعی در مسیر توسعه نهادهای دموکراتیک در دانشگاه بدل شده است. ادامه این وضعیت، نه تنها بهره‌وری نهادی و اثربخشی تصمیم‌گیری را کاهش می‌دهد، بلکه نظام آموزش عالی را از سرمایه اجتماعی خلاق‌ترین بخش خود—یعنی دانشجویان—محروم می‌سازد. با توجه به تحولات جهانی، تجربیات بین‌المللی موفق، و ظرفیت‌های بالقوه انجمن‌های علمی دانشجویی، نیاز به یک تغییر بنیادین در نگاه و سیاست‌گذاری نسبت به مشارکت SSA اجتناب‌ناپذیر است. این تغییر نه فقط در سطح عملکرد، بلکه در سطح ساختار، آیین‌نامه، آموزش، و تعریف مجدد از حکمرانی دانشگاهی باید رخ دهد.

۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

این پژوهش از نوع کاربردی است و هدف آن طراحی مشارکت علمی دانشجویی در دانشگاه برای خلاقیت و اثربخشی، در چارچوب مدل مفهومی «دانشگاه به مثابه اجتماع کاوشگر یادگیرنده» معرفی شد. رویکرد کلی این پژوهش، کیفی و اسنادی - تحلیلی^۱ است. در این رویکرد، تمرکز بر گردآوری، تحلیل و تفسیر نظام‌مند داده‌های ثانویه از منابع رسمی، علمی و سیاستی است تا بتوان به تصویری جامع از وضعیت موجود، چالش‌ها، شکاف‌های سیاستی و راهکارهای اصلاحی دست یافت. فرایند پژوهش در سه مرحله اصلی انجام شد؛

- گردآوری منابع و داده‌ها: در گام نخست، بیش از ۷۰ منبع شامل مقالات علمی معتبر، آیین‌نامه‌ها، گزارش‌های رسمی وزارت علوم، اسناد بالادستی آموزش عالی، و تجارب بین‌المللی در حوزه مشارکت دانشجویان در حکمرانی دانشگاهی شناسایی و گردآوری شد.

- غربالگری و انتخاب نهایی منابع: با استفاده از معیارهای علمی غربالگری شامل حذف موارد تکراری، منابع با ارتباط ضعیف، و مطالعات دارای کیفیت پایین یا فاقد پشتوانه‌ی نظری کافی، مجموعه‌ی اولیه‌ی منابع به ۲۶

^۱ Qualitative-Documetary Analysis

منبع منتخب کاهش یافت. این منابع نهایی، دارای بیشترین ارتباط با موضوع پژوهش بوده و به‌طور مستقیم در تدوین مدل و استخراج مؤلفه‌های سیاستی مورد استفاده قرار گرفتند.

– تحلیل محتوای استقرایی:

منابع منتخب با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای استقرایی^۳ مورد بررسی قرار گرفتند. در این مرحله، داده‌ها به‌صورت کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شدند تا مفاهیم کلیدی، مؤلفه‌های اصلی، و روابط میان آن‌ها استخراج گردد. بر اساس این تحلیل، چارچوب نظری و مدل مفهومی اولیه‌ی «دانشگاه به‌مثابه اجتماع کاوشگر یادگیرنده» طراحی و سپس به‌عنوان مبنای تدوین بسته‌ی سیاستی نهایی مورد استفاده قرار گرفت.

منطق انتخاب روش: انتخاب رویکرد اسنادی-تحلیلی به دلایل زیر انجام شد:

- جامعیت و عمق تحلیلی: این روش امکان بررسی دقیق و نظام‌مند وضعیت موجود، سیاست‌ها، چالش‌ها و تجارب بین‌المللی را فراهم می‌سازد.
- کارآمدی زمانی و اقتصادی: با اتکا به داده‌های معتبر موجود، نیاز به گردآوری داده‌های میدانی جدید کاهش یافته و فرایند تدوین بسته سیاستی تسریع می‌شود.
- پایه علمی و استنادی: استناد به منابع علمی معتبر، آیین‌نامه‌های رسمی و گزارش‌های ملی و بین‌المللی، روایی محتوایی و اعتبار استنتاج‌های سیاستی را تقویت می‌کند.
- تناسب با هدف پژوهش: با توجه به هدف پژوهش مبنی بر طراحی بسته‌ای سیاستی مبتنی بر شواهد موجود، این رویکرد مناسب‌ترین روش برای تولید دانش سیاستی کاربردی بوده است.

اعتبارسنجی مدل مفهومی: به‌منظور اطمینان از اعتبار محتوایی و توافق خبرگان در ارزیابی مدل مفهومی «دانشگاه به‌مثابه اجتماع کاوشگر یادگیرنده»، از ضریب توافق کاپای کوهن^۴ استفاده شد. در این مرحله، مدل اولیه برای ارزیابی به ۱۰ نفر از خبرگان حوزه‌های آموزش عالی، سیاست‌گذاری علم و فناوری، و یادگیری سازمانی ارائه گردید. آنان میزان تناسب مؤلفه‌ها، وضوح روابط و جامعیت مدل را بر اساس مقیاس سه‌درجه‌ای (مناسب، نسبتاً مناسب، نامناسب) مورد قضاوت قرار دادند.

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد مقدار کاپا برابر ۰.۸۲ و از نظر آماری در سطح $p > 0.01$ معنی‌دار است. بر اساس شاخص تفسیری کوچ و لندیس (۱۹۷۷)، مقادیر بالاتر از ۰.۸۰، نشان‌دهنده‌ی توافق بسیار بالا میان داوران است. بدین ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که ساختار کلی مدل مفهومی، روابط میان مؤلفه‌ها و تبیین نظری آن از دیدگاه خبرگان از اعتبار مفهومی و محتوایی مطلوبی برخوردار است. به‌طور کلی، روش‌شناسی این پژوهش ترکیبی از تحلیل نظام‌مند اسناد، استنتاج استقرایی مفاهیم، و اعتبارسنجی خبره‌محور است که به طراحی یک مدل بومی و مستند منجر شده است. تلفیق تحلیل محتوای کیفی با شاخص آماری کاپا، سبب شد تا یافته‌های پژوهش از هر دو جنبه‌ی نظری و تجربی از اعتبار لازم برخوردار باشند و بسته سیاستی نهایی از پشتوانه‌ای علمی، معتبر و اجرایی بهره‌مند گردد.

^۱ Inductive Content Analysis 3

^۱ Cohen's Kappa 4

^۱ Landis & Koch 5

۴- یافته ها

یافته‌های این مطالعه که مبتنی بر مرور نظام‌مند ۲۶ منبع علمی داخلی و بین‌المللی است، به چهار محور اصلی دسته‌بندی می‌شوند: الگوها و سطوح مشارکت دانشجویی، چالش‌ها و موانع ساختاری، آثار مشارکت بر حکمرانی دانشگاهی، و الزامات تحقق حکمرانی مشارکتی. این یافته‌ها تصویر روشنی از وضعیت جاری و ظرفیت‌های مغفول‌مانده مشارکت انجمن‌های علمی دانشجویی در حکمرانی دانشگاهی ارائه می‌دهند.

جدول ۱: منابع بررسی شده

ردیف/نوع سند	عنوان مقاله / کتاب	یافته ها
۱- مقاله	Student participation in university administration: factors, approaches and impact مشارکت دانشجویان در مدیریت دانشگاه: عوامل، رویکردها و تأثیرات	انجمن‌های علمی دانشجویی با انتقال دیدگاه‌ها و حضور در شوراها بر تصمیم‌های آموزشی و خدماتی دانشگاه اثر می‌گذارند. مشارکت آن‌ها در مدیریت مشترک محدود و بیشتر جنبه‌ی مشورتی دارد. نبود چارچوب قانونی، آموزش ناکافی و مقاومت اداری موانع اصلی مشارکت‌اند. مشارکت مؤثرشان شفافیت، اعتماد و حکمرانی دموکراتیک‌تر را تقویت می‌کند.
۲- مقاله	صداهاى گمشده در آموزش و پرورش: استفاده از صدای دانشجویان به عنوان یک ابزار طراحی برای ساختن ساده تر، کاربردی تر، و الگوهای یادگیری جذاب	گنجاندن دیدگاه‌های دانشجویان در تصمیم‌گیری، عدالت و پاسخگویی دانشگاه را تقویت می‌کند. موانع اصلی مشارکت شامل مشارکت صوری، نابرابری قدرت و فقدان سازوکارهای پایدار است.
۳- مقاله	Participation of Students in all Areas of Governance in Higher Education Institutions in the Light of the Literature—A Systematic Review مشارکت دانشجویان در تمامی حوزه های حاکمیتی در مؤسسات آموزش عالی در پرتو ادبیات - مروری نظام مند	انجمن‌های علمی دانشجویی نگرانی‌ها و پیشنهادات دانشجویان را به سیاست‌گذاری دانشگاه منتقل می‌کنند. مشارکت واقعی آنها محدود و اغلب مشورتی است. موانع شامل نقش صوری، ناپیوستگی رهبری و آموزش ناکافی است. مشارکت مؤثر شفافیت، پاسخگویی و حکمرانی دموکراتیک را تقویت می‌کند.
۴- مقاله	The Significance Of Student Associations To Leadership Development اهمیت انجمن های دانشجویی برای توسعه رهبری	انجمن‌های دانشجویی به‌عنوان کانال ارتباطی میان دانشجویان و مدیریت، دغدغه‌ها و پیشنهادات دانشجویان را منتقل می‌کنند. مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری رسمی محدود و اغلب مشورتی است. موانع شامل مقاومت نهادی، استقلال محدود و آموزش ناکافی رهبران دانشجویی است. مشارکتشان مهارت‌های رهبری و اعتماد را تقویت و فرهنگ دانشگاهی فراگیرتر می‌کند.
۵- مقاله	در همان صفحه: دولت دانشجویی و همسویی دستور کار اداری دانشگاه	۱) جوامع دانشگاهی دانشجویی با نمایندگی علایق دانشجویان، بر سیاست‌ها و مدیریت پردیس اثر می‌گذارند. مشارکت رسمی آن‌ها محدود است، اما روابط مثبت با مدیریت

<p>فرصت‌های مشارکتی ایجاد می‌کند. تفاوت اولویت‌ها بین دانشجویان و مدیریت مانع ادغام کامل دیدگاه‌های دانشجویی است. مشارکتشان تعامل، نوآوری و همراهی ذی‌نفعان در حکمرانی دانشگاه را تقویت می‌کند.</p>		
<p>دانشجویان با ارائه نظرات و نگرانی‌ها بر بحث‌های دانشگاهی اثر می‌گذارند، اما معمولاً اختیار رسمی در تصمیم‌گیری ندارند. مشارکت آن‌ها در حکومتداری مشترک محدود و غالباً نمادین است. موانع شامل محدودیت‌های ساختاری، فقدان تخصص و مشارکت صوری است. مشارکتشان شفافیت و مسئولیت‌پذیری را افزایش می‌دهد، اما تأثیر واقعی بر نتایج تصمیم‌گیری کم است.</p>	<p>Shared Governance in the Modern University حکمرانی مشترک در دانشگاه مدرن</p>	۰۶-مقاله
<p>دانشجویان از طریق سازمان‌های حاکمیت دانشجویی ساختاریافته بر تصمیم‌گیری دانشگاه اثر می‌گذارند و بازخورد جمعی را منتقل می‌کنند. مشارکت آن‌ها اغلب نمادین است و تقسیم قدرت واقعی با مقامات دانشگاه محدود است. محدودیت اصلی، نمایندگی ناکافی جمعیت دانشجویی و ناکارآمدی مشارکت در فرآیندهای حاکمیتی است. اگرچه مشارکت تاریخی دانشجویان اهمیت دارد، تأثیر دقیق آن بر نتایج تصمیم‌گیری دانشگاه‌ها به‌طور مشخص روشن نیست.</p>	<p>Student Participation in Institutional Governance and Decision Making: Having a Seat at the Table مشارکت دانش‌آموزان در حکمرانی و تصمیم‌گیری نهادی: داشتن یک صندلی پشت میز</p>	۰۷-سایت
<p>رهبران دانشجو در دانشگاه‌های کنیا با ارائه دیدگاه‌ها و رسیدگی به نگرانی‌های دانشجویان بر تصمیم‌گیری‌ها تأثیر می‌گذارند، اگرچه اثربخشی آن‌ها مستند نیست. مشارکت آن‌ها در مدیریت مشترک و تقسیم قدرت با مقامات دانشگاه محدود است و تضاد مسئولیت‌ها و کمبود کار تیمی مانع اثرگذاری می‌شود. موانع اصلی شامل تضاد بین فعالیت‌های تحصیلی و رهبری، ضعف همکاری گروهی و ناآگاهی از سیاست‌های دانشگاه است. چالش‌ها اثر مشارکت دانشجویان را کاهش می‌دهد و برای افزایش اثرگذاری، حمایت و تقویت ظرفیت رهبران دانشجو ضروری است.</p>	<p>Challenges Faced by Student Leaders in Managing Student Affairs in Public Universities in Kenya چالش‌های پیش روی رهبران دانشجو در مدیریت امور دانشجویی در دانشگاه‌های دولتی کنیا</p>	۰۸-مقاله
<p>1) دانشجویان از طریق نمایندگی و بازخورد، دیدگاه‌های خود را به مدیریت منتقل می‌کنند. نقش آن‌ها در تصمیم‌گیری مشترک محدود و بیشتر مشورتی است. موانع اصلی، ادغام ناکافی و ابزارهای مشارکت ضعیف است. اثربخشی مشارکت بر تصمیم‌گیری کلان هنوز نیازمند بررسی بیشتر است.</p>	<p>The Role of Students in the Governance of Public Higher Education: a Case Study of Malta نقش دانشجویان در اداره آموزش عالی دولتی: مطالعه موردی مالت</p>	۰۹-مقاله
<p>۱) جوامع دانشگاهی دانشجویی از طریق شوراها و انجمن‌ها، دیدگاه‌های</p>	<p>بازخوانی نقش دانشجویان در مدیریت</p>	۱۰-مقاله

<p>دانشجویان را به مدیریت منتقل می‌کنند، اما نفوذشان محدود است. مشارکت آنها در تصمیم‌گیری مشترک با مقامات دانشگاه عمدتاً مشورتی و کم‌اثر است. موانع اصلی شامل حمایت نهادی ناکافی، نگرش‌های فرهنگی محدودکننده و فقدان آموزش و منابع است. در صورت یکپارچه‌سازی مؤثر، مشارکت می‌تواند سیاست‌های دانشگاهی پاسخگوتر و فراگیرتر ایجاد کند، اما تأثیر واقعی غالباً محدود باقی می‌ماند.</p>	<p>دانشگاه با رویکرد کیفی (مطالعه موردی): برخی از دانشگاه‌های منتخب شهر تهران)</p>	
<p>در کالج ایالتی سمینول، جوامع دانشجویی از طریق SGA در تصمیم‌گیری‌ها و کمیته‌ها مشارکت دارند. اگرچه دانشجویان در حکمرانی مشترک حضور دارند، قدرت تصمیم‌گیری واقعی محدود است.</p>	<p>Shared Governance Role of Students نقش حکمرانی مشترک دانشجویان</p>	<p>۱۱-سایت</p>
<p>۱۱انجمن‌های دانشجویی از طریق اقدام جمعی و لابی بر تصمیم‌گیری دانشگاه اثر می‌گذارند، اگرچه نفوذ آنها به چارچوب قانونی و رسمیت استان‌ها بستگی دارد. موانع شامل محدودیت قانونی و کمبود رسمیت است. مشارکت فعال می‌تواند سیاست‌ها را تغییر دهد و تأثیر واقعی داشته باشد.</p>	<p>The Legal Regulation of University Student Associations in Canada مقررات قانونی انجمن‌های دانشجویی دانشگاه در کانادا</p>	<p>۱۲-مقاله</p>
<p>انجمن‌های دانشجویی از طریق سازمان‌های دانشجویی رسمی، نگرانی‌های دانشجویان را منتقل و در بحث‌های سیاستی مشارکت می‌کنند. اگرچه در ساختارهای دانشگاهی به رسمیت شناخته می‌شوند، نفوذ آنها در تصمیم‌گیری‌ها اغلب مشورتی و محدود است. موانع شامل اختیارات کم، محدودیت‌های سازمانی و منابع ناکافی برای مشارکت مؤثر است. با این حال، مشارکت فعال آنها می‌تواند حکمرانی پاسخگوتر، شفاف‌تر و فراگیرتر ایجاد کند.</p>	<p>Student Leadership and Student Government رهبری دانشجویی و دولت دانشجویی</p>	<p>۱۳-مقاله</p>
<p>دانش‌آموزان با مشارکت فعال در ساختارهای حاکمیتی، بر تصمیم‌گیری‌های مدرسه و موضوعاتی مانند فرهنگ، سیاست‌ها و پروژه‌ها تأثیر می‌گذارند. مدیریت مشترک بین دانش‌آموزان و بزرگسالان به آنها فرصت مشارکت واقعی و توسعه مهارت‌های حمایت، ارتباط و ریسک‌پذیری می‌دهد. کمبود تجربه یا آموزش قبلی ممکن است مشارکت کامل را محدود کند و نیاز به حمایت و تمرین مهارت‌های حکمرانی دارد. این مشارکت باعث تقویت فرهنگ مدرسه، توسعه مهارت‌ها و ایجاد تجربیات یادگیری معنادارتر می‌شود.</p>	<p>Approach to Student Governance نزدیک شده به حکمرانی دانشجویی</p>	<p>۱۴- هندبوک</p>

دولت دانشجویی کالج ایالتی لوزون شمالی از طریق مشارکت در سیاست‌ها، برنامه‌ها و فعالیت‌های مدرسه، حفظ نظم و ارتقای رفاه دانش‌آموزی بر تصمیم‌گیری تأثیر می‌گذارد. این مشارکت باعث هدایت دانش‌آموزان، تقویت رهبری آن‌ها در مراسم و برنامه‌های مدرسه و همکاری با مشاوران در مسائل شخصی و سلامت می‌شود و تأثیر متوسطی بر مدیریت و نتایج تصمیم‌گیری دارد.	EFFECTIVENESS OF THE PERFORMANCE OF THE STUDENT GOVERNMENT OF NORTH LUZON PHILIPPINES STATE COLLEGE	۱۵-مقاله اثربخشی عملکرد دولت دانش‌آموزی کالج ایالتی نورث لوزون فیلیپین
(1) جوامع دانشگاهی دانشجویی عمدتاً از طریق مشارکت در شوراهای و نهادهای دانشگاهی بر تصمیم‌گیری تأثیر می‌گذارند، به ویژه در حوزه خدمات، سیاست‌ها و برنامه‌ها. اگرچه حضور آنها گسترده است، اغلب نقش مشاوره‌ای دارند و اشتراک واقعی قدرت محدود است. موانع شامل محرومیت از بحث‌های حساس، کمبود تجربه، ویژگی‌های فردی و محدودیت‌های ساختاری است. وقتی مشارکت به خوبی ادغام شود، دانشجویان می‌توانند بر امور خود و حاکمیت دانشگاه تأثیر مثبت بگذارند، اما تأثیر کلی به محدودیت‌های قدرت واقعی آنان بستگی دارد.	Student Participation in University Governance	۱۶-مقاله مشارکت دانشجویان در مدیریت دانشگاه
دانشجویان نقش فعال‌تری در تصمیم‌گیری دانشگاه‌ها یافته‌اند، به ویژه در طراحی دوره‌ها و برنامه‌های درسی. مشارکت آنها هنوز کامل و برابر نیست و با موانعی مثل سلسله‌مراتب، توکن‌گرایی و محدودیت پژوهشی مواجه است. با این حال، حضورشان منجر به آموزش فراگیرتر، پاسخگوتر و تجربه یادگیری غنی‌تر می‌شود.	Student Voice: Reviewing two decades of the literature to guide the next 20 years	۱۷-مقاله صدای دانشجو: بررسی دو دهه ادبیات برای هدایت ۲۰ سال آینده
دانشجویان از طریق نمایندگان دوره‌ها و بازخوردهای رسمی تلاش می‌کنند بر مدیریت دانشگاه تأثیر بگذارند، اما این بازخورد اغلب مشکل‌محور است و دانشجویان بیشتر در نقش مصرف‌کننده هستند تا شریک واقعی. موانعی مانند تقسیم‌بندی، ذهنیت «ما و آنها» و چارچوب مدیریتی محدود، اثربخشی مشارکت را کاهش می‌دهند و تأثیر واقعی دانشجویان بر تصمیم‌گیری محدود باقی می‌ماند.	Student voice in higher education: Opening the loop	۱۸-مقاله صدای دانشجو در آموزش عالی: باز کردن حلقه
دانشجویان در تایوان و هنگ کنگ از طریق کنش‌گری و مشارکت در ساختارهای حاکمیتی تلاش می‌کنند بر مدیریت دانشگاه تأثیر بگذارند، اما مدیریت مشترک و تقسیم قدرت اغلب محدود و نمادین است. موانع شامل مقاومت نهادی، بی‌اعتمادی، توکنیسم و زمینه‌های فرهنگی-سیاسی هستند. مشارکت معنادار می‌تواند حکمرانی پاسخگوتر و مشروعیت نهادی بیشتر ایجاد کند، اما مشارکت سطحی اثر محدودی دارد و ممکن است تنش‌ها را افزایش دهد.	Trust and tension: shared governance in higher education amidst student activism	۱۹-مقاله
مشارکت دانشجویی شامل نمایندگی در شوراهای و هم‌آفرینی در آموزش است. مشارکت واقعی دانشجویان باعث محیط آموزشی پاسخگو و انگیزه بیشتر می‌شود، اما نقش‌های محدود یا نمادین اثر کمی دارند. موانع شامل ابهام نقش، محدودیت دسترسی و کنترل کارکنان است.	Student voice in higher education: the importance of distinguishing student representation and student partnership	۲۰-مقاله

	صدای دانشجو در آموزش عالی: اهمیت تمایز نمایندگی دانشجو و مشارکت دانشجویی	
۲۱-مقاله	Student Voice: Reviewing two decades of the literature to guide the next 20 years	دانشجویان با مشارکت در طراحی برنامه و سیاست‌های دانشگاه، صدای خود را وارد تصمیم‌گیری می‌کنند. هرچند موانعی مانند مقاومت نهادی و نقش محدود وجود دارد، این مشارکت باعث حکمرانی پاسخگوتر، آموزش بهتر و افزایش حس مسئولیت و تعلق دانشجویان می‌شود.
۲۲-مقاله	Student participation in the development of degree programmes	دانشجویان عمدتاً از طریق بازخورد و مشارکت در طراحی برنامه درسی بر تصمیم‌گیری آموزشی تأثیر می‌گذارند، اما نقش آن‌ها بیشتر مشورتی است تا شریک واقعی در مدیریت. موانع شامل محدودیت ساختاری، نابرابری قدرت، منابع محدود و گاهی نمادین بودن مشارکت است. تأثیر گسترده آن‌ها بر مدیریت کل دانشگاه در این منبع بررسی نشده است.
۲۳-مقاله	Student Participation in the Governing Bodies of Spanish Universities	دانشجویان عمدتاً در نهادهای دانشگاهی به صورت رسمی و مشورتی حضور دارند، اما تأثیر واقعی آن‌ها بر تصمیم‌گیری محدود و بیشتر نمادین است. مشارکت آن‌ها مدیریت مشترک یا تقسیم قدرت واقعی را شامل نمی‌شود و با موانعی مانند نمایندگی محدود، پیچیدگی فرآیندهای انتخاباتی، کمبود آموزش و حمایت ناکافی از انجمن‌ها مواجه است. در نتیجه، اثر مشارکت دانشجویان بر مدیریت دانشگاه و نتایج تصمیم‌گیری اندک است.
۲۴-مقاله	Student involvement in university decision-making: Good reasons, a new lens	دانشجویان با ارائه دیدگاه‌های خود و مشارکت در نهادهای رسمی دانشگاه (مانند شوراهای کمیته‌ها) بر تصمیم‌گیری اثر می‌گذارند و مشروعیت دموکراتیک و توجه به نیازهای دانشجویی را افزایش می‌دهند. میزان مشارکت واقعی و تقسیم قدرت بسته به موسسه متفاوت است؛ در برخی موارد ملموس و در برخی دیگر بیشتر نمادین است. موانع شامل عدم تعادل قدرت، نمادین‌گرایی، کمبود آمادگی و حمایت، گردش سریع نمایندگان و دیدگاه‌های ادراکی محدود است. مشارکت معنادار دانشجویان باعث بهبود کیفیت تصمیم‌گیری، پاسخگویی نهادی و فرهنگ دموکراتیک دانشگاه و نتایج سیاست‌گذاری عادلانه‌تر می‌شود.
۲۵-مقاله	شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های ارتقای مشارکت دانشجویان در نظام مدیریت دانشگاهی ایران	این مقاله نشان می‌دهد که در ایران نقش دانشجویان در تصمیم‌گیری دانشگاه‌ها محدود و اغلب نمادین است. مشارکت واقعی و تقسیم قدرت با مدیریت دانشگاه به دلیل ساختار سلسله‌مراتبی، قوانین ناکافی، فرهنگ مشارکتی ضعیف، کمبود مهارت‌ها و عدم اعتماد محدود می‌شود. با وجود این محدودیت‌ها، تقویت ابعاد مشارکت (ساختاری، نهادی، فرهنگی، فردی و ارزشی) می‌تواند به بهبود نظام مدیریت دانشگاه و ارتقای فرآیندهای تصمیم‌گیری کمک کند، هرچند تأثیر مستقیم آن بر تصمیمات هنوز محدود است.

<p>این مقاله نشان می‌دهد که در آموزش عالی ایران، پژوهش‌های متعددی به زمینه‌های آموزش، مالی، فرهنگی و حکمرانی پرداخته‌اند، اما نقش مستقیم دانشجویان در فرآیندهای تصمیم‌گیری دانشگاه به‌طور خاص مورد بررسی قرار نگرفته است. مشارکت دانشجویان در مدیریت مشترک و تقسیم قدرت با دانشگاه نیز مستقیماً تحلیل نشده است. موانع مشارکت کامل شامل عوامل فردی (کمبود مهارت‌های لازم)، آموزشی (کمبود آموزش‌های توانمندساز)، فرهنگی (نگرش‌ها و باورهای محدودکننده) و مالی (موانع اقتصادی) است. هرچند مشارکت دانشجویان باعث افزایش انگیزه و خودباوری آنها می‌شود، تأثیر مستقیم بر مدیریت دانشگاه و نتایج تصمیم‌گیری هنوز به‌طور مشخص بررسی نشده است.</p>	<p>بررسی مشارکت دانشجویان در آموزش عالی ایران (فرا ترکیب)</p>	<p>۲۶-مقاله</p>
---	---	-----------------

جمع بندی یافته ها:

۱-الگوها و سطوح مشارکت دانشجویان در دانشگاه

مطالعات متعددی تأکید دارند که مشارکت دانشجویان در حکمرانی دانشگاهی در سطوح مختلفی از «اطلاع‌رسانی و مشاوره» تا «مشارکت در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری» قابل طبقه‌بندی است (متیوز و دولینگر، ۲۰۲۳؛ لوشر ماماشالا، ۲۰۱۱). در برخی نظام‌های آموزش عالی مانند کانادا و اسپانیا، مدل‌های مشارکت مشارکتی نهادمند توسعه یافته‌اند که در آن دانشجویان از طریق شوراهای تخصصی در سیاست‌گذاری درسی، ارزیابی کیفیت، و تخصیص منابع نقش ایفا می‌کنند (مالاکا و آدت چاپدلاین، ۲۰۱۳؛ لورنت واکرو، ۲۰۱۶). در ایران نیز، برخی شواهد نشان از تمایل به افزایش مشارکت دانشجویان دارند؛ با این حال، این مشارکت عمدتاً در سطح اجرای فعالیت‌های فرهنگی، علمی و مناسبی باقی مانده و در فرآیندهای تصمیم‌سازی راهبردی کمتر حضور دارد (کیخا و توفیقی داریان، ۱۴۰۰؛ واعظی و همکاران، ۱۴۰۱).

۲- چالش‌ها و موانع ساختاری و فرهنگی

بررسی ادبیات پژوهش حاکی از آن است که علی‌رغم سیاست‌های کلان حمایتی، موانع متعددی سد راه مشارکت واقعی دانشجویان در ساختارهای حکمرانی دانشگاهی هستند. این موانع شامل نبود جایگاه حقوقی مشخص برای انجمن‌ها، نگاه ابزاری یا تزئینی مدیران، ضعف مهارت‌های سیاست‌ورزی دانشجویان، و فرهنگ مدیریتی غیرمشارکتی می‌شود (شهابول و همکاران، ۲۰۲۳؛ انیم و همکاران، ۲۰۲۴؛ جندقی و همکاران، ۱۴۰۲).

همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که در بسیاری از دانشگاه‌ها، انجمن‌های علمی به‌صورت ساختاری به سیاست‌گذاری متصل نیستند و صرفاً به عنوان مجریان فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی در نظر گرفته می‌شوند (موراژ و

¹ Matthews & Dollinger 6
¹ Makela & Audette-Chapdelaine 7
¹ Llorent-Vaquero 8
¹ Shahabul et al 9
² Enim et al 0

همکاران،^{۲۰۱۹^{۲۱}}؛ دیلورتو-هیل،^{۲۰۲۲^{۲۲}}). این در حالی است که در برخی کشورها، ظرفیت‌سازی مستمر برای مشارکت فعال دانشجویان در فرآیندهای دانشگاهی به عنوان یک اولویت دیده می‌شود (بورگ،^{۲۰۱۹^{۲۳}}؛ جنجری،^{۲۰۲۴^{۲۴}}).

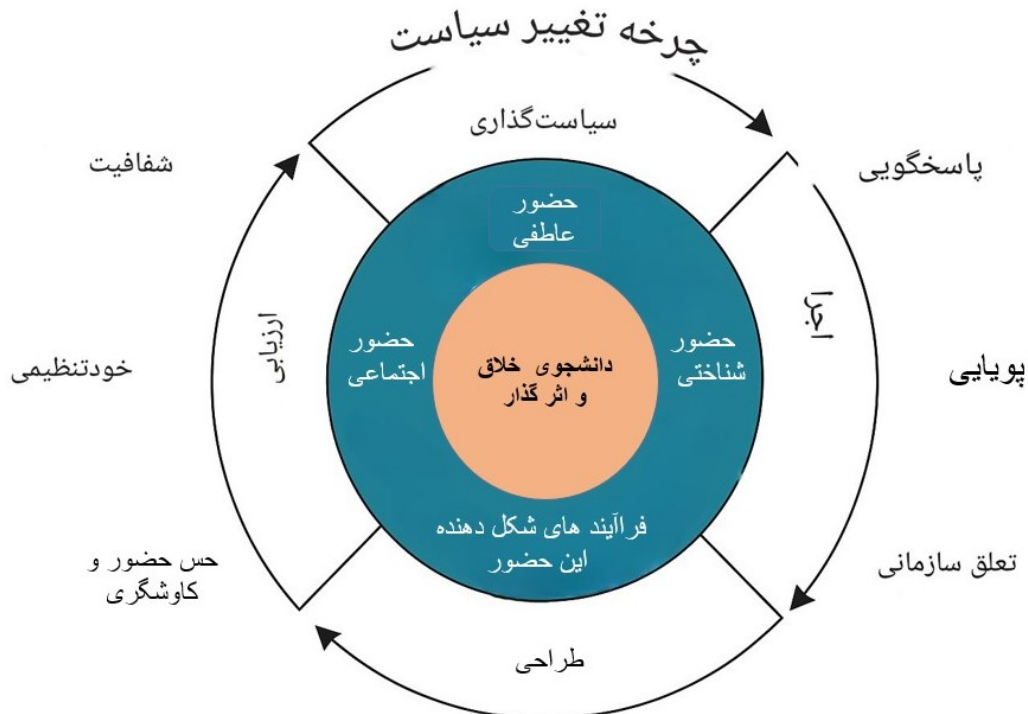
۳- آثار و پیامدهای مشارکت دانشجویان

تحقیقات متعدد اثبات کرده‌اند که مشارکت واقعی و ساختاریافته دانشجویان، تأثیرات مثبتی بر کیفیت تصمیم‌گیری، شفافیت فرایندهای سیاست‌گذاری، افزایش مسئولیت‌پذیری نهادها، و تقویت اعتماد بین ذی‌نفعان دانشگاهی دارد (اشتون-هی،^{۲۰۲۵^{۲۵}}؛ پاتریک،^{۲۰۲۲^{۲۶}}؛ یانگ و جروم،^{۲۰۲۰^{۲۷}}). افزون بر آن، این مشارکت نقش مهمی در توسعه مهارت‌های رهبری، تفکر انتقادی، و مشارکت اجتماعی در دانشجویان دارد (اقبال و همکاران،^{۲۰۲۳^{۲۸}}؛ احمدی و همکاران،^{۱۴۰۱^{۲۹}}). برخی پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند که در دانشگاه‌هایی که ساختار مشارکت دانشجویی نهادینه شده است، تاب‌آوری نهادی و ظرفیت دانشگاه برای مواجهه با بحران‌ها نیز افزایش یافته است (لو،^{۲۰۲۵^{۳۰}}).

۴- الزامات تحقق حکمرانی مشارکتی مؤثر

تحقق مشارکت مؤثر انجمن‌های علمی دانشجویی مستلزم بازنگری در آیین‌نامه‌های دانشگاهی، تعیین جایگاه قانونی و رسمی برای نهادهای دانشجویی در ساختار تصمیم‌گیری، آموزش سیاست‌ورزی و گفت‌وگوی راهبردی به دانشجویان، و ایجاد فرهنگ سازمانی مبتنی بر مشارکت (کوستلر و همکاران،^{۲۰۲۴^{۳۱}}). برخی مطالعات داخلی پیشنهاد می‌کنند که تدوین «نقشه راه حکمرانی مشارکتی دانشجویان» و «توسعه شوراهای سیاست‌گذار مشترک استاد-دانشجو» می‌تواند بستر تحقق این مشارکت را فراهم کند (توکلی یرکی و همکاران،^{۱۴۰۳^{۳۲}}؛ کیخا و توفیقی،^{۱۴۰۰^{۳۳}}). علاوه بر آن، تجربیات بین‌المللی نشان می‌دهند که صرف حضور دانشجویان در شوراها کافی نیست، بلکه اختیارات، سازوکارهای پاسخ‌گویی، و امکان اثرگذاری واقعی نیز باید فراهم باشد (اسکات،^{۲۰۲۰^{۳۴}}؛ شهابول و همکاران،^{۲۰۲۲^{۳۵}}). شکل ۱ مدل مفهومی از یافته‌های به دست آمده را نشان می‌دهد.

² .Murage et al	1
² .Murage et al	2
² .Borg	3
² .Gingery	4
² .Ashton-Hay	5
² .Patrick	6
² .Young & Jerome	7
² .Lo	8



شکل ۱. عناصر اجتماع یادگیرنده و کاوشگر دانشگاهی

این مدل مفهومی بازنمایانگر منطق درونی حکمرانی دانشگاهی در چارچوب اجتماع کاوشگر است، که در آن یادگیری، سیاست‌گذاری و کنش مشارکتی در یک چرخه‌ی بازتابی و پویا به هم پیوند خورده‌اند. در مرکز مدل، دانشجو به‌عنوان یادگیرنده و خلاق عمل می‌کند که سه بُعد شناختی، عاطفی و اجتماعی یادگیری را در هم می‌آمیزد. این ترکیب، بستر شکل‌گیری خلاقیت، خودتنظیمی و رشد تفکر نقاد در میان دانشجویان را فراهم می‌سازد. چهار لایه‌ی بیرونی مدل، مراحل سیاست‌گذاری، طراحی، اجرا و ارزیابی را به‌عنوان چرخه‌ی تغییر سیاستی نشان می‌دهند که میان آن‌ها پیکان‌های بازخوردی وجود دارد. این چرخه بازتابی بیانگر حرکت مستمر از «دانش به عمل» و سپس از «عمل به بازاندیشی» است—فرایندی که در آن دانشجویان از طریق مشارکت در تصمیم‌سازی‌ها، خود نیز در مسیر یادگیری نهادی قرار می‌گیرند. در لایه‌ی نهایی، پیامدهای کلیدی مدل شامل شفافیت، پاسخ‌گویی، خودتنظیمی، خلاقیت سازمانی و تعلق نهادی قرار گرفته‌اند. این نتایج، بیانگر اثر هم‌افزای تعامل میان یادگیری و سیاست‌گذاری هستند؛ به این معنا که حکمرانی مشارکتی متکی بر به کارگیری ظرفیت انجمن‌های علمی دانشجویی، نه فقط کارآمدی نهادی را افزایش می‌دهد، بلکه دانشگاه را به یک نظام یادگیرنده و تحول‌آفرین تبدیل می‌کند. پیوند مؤثر میان «چرخه تغییر سیاستی» و «چرخه یادگیری اجتماعی»، بنیان دانشگاه اثربخش و خلاق را می‌سازد؛ دانشگاهی که در آن، مشارکت دانشجویان از سطح نمادین فراتر رفته و به سازوکار مولد دانش، تصمیم و کنش بدل می‌شود.

۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظام‌های آموزش عالی جهان به‌سوی دموکراتیزه کردن ساختارهای حکمرانی و مشارکت دادن دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی حرکت کرده‌اند؛ فرآیندی که ریشه در نظریه‌های مشارکت‌محور رهبری، مفهوم دانشگاه به‌مثابه اجتماع کاوشگر، و الگوی چرخه تغییر سیاستی دارد. پژوهش‌های بین‌المللی نشان داده‌اند که حضور معنادار دانشجویان در تصمیم‌سازی‌ها موجب افزایش پاسخ‌گویی، شفافیت، عدالت سازمانی و احساس تعلق نهادی می‌شود (کلمنچیچ، ۲۰۱۹؛ برگان، ۲۰۲۰). در کشورهای اسکاندیناوی، از دهه ۱۹۷۰ به این‌سو، حضور دانشجویان در شوراهای کلیدی دانشگاه به‌صورت ساختاری و با حق رأی تضمین شده است (لوشرماماشالا، ۲۰۱۳). در انگلستان نیز، هرچند الگوی مدیریتی بازارمحور غلبه دارد، اما اتحادیه‌های دانشجویی نقش چانه‌زنی مؤثر در سیاست‌های دانشگاهی ایفا می‌کنند (جونز و همکاران، ۲۰۲۳). در مقابل، کشورهای اروپای شرقی پس از دهه ۹۰ میلادی، با وجود رسمیت بخشیدن به نهادهای دانشجویی، هنوز با ضعف در عمق و کیفیت مشارکت مواجه‌اند (اسمولنتسوا، ۲۰۱۳). تجربه‌های متنوع این کشورها نشان می‌دهد که هر جا مشارکت دانشجویان از سطح مشورتی به سطح تصمیم‌سازی ارتقا یافته، دانشگاه‌ها توانسته‌اند به ساختارهای منعطف‌تر، نوآورتر و پاسخ‌گوتر تبدیل شوند. در ایران، مشارکت دانشجویان در قالب انجمن‌های علمی، شوراهای صنفی و کانون‌های فرهنگی سابقه‌ای چنددهه‌ای دارد، اما جایگاه آن‌ها در حکمرانی دانشگاهی همچنان عمدتاً نمادین و اجرایی است. مرور سیاست‌های ملی و آیین‌نامه‌های مصوب وزارت علوم (از جمله بازنگری ۱۳۹۷) نشان می‌دهد که هرچند بر همکاری با مدیریت دانشگاه تأکید شده، اما «مشارکت در سیاست‌گذاری» هنوز تعریف حقوقی، ساختاری و اجرایی روشنی ندارد. به بیان دیگر، در حالی که در سطح جهانی، «دانشگاه یادگیرنده و اجتماع کاوشگر» بر هم‌سطح‌سازی ذی‌نفعان و گفت‌وگوی چندجانبه تأکید دارد، در ایران این گفت‌وگو غالباً به تعاملات موردی و غیررسمی محدود مانده است. نتیجه‌ی این وضعیت، ضعف در یادگیری سازمانی، کاهش حس تعلق، و از دست رفتن فرصت‌های خلاقیت دانشجویی در فرایند تصمیم‌گیری است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که با وجود ظرفیت‌های بالای انجمن‌های علمی دانشجویی در ایران، مشارکت آنان در تصمیم‌سازی‌های سیاستی و مدیریتی، به دلیل ضعف ساختاری و نگرشی، عمق و اثربخشی لازم را ندارد. در بسیاری از دانشگاه‌ها، مشارکت SSA در بهترین حالت در قالب فعالیت‌های علمی و رویدادهای اجرایی باقی مانده و فاقد اثرگذاری نهادی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های بین‌المللی مشابه هم‌خوان است؛ برای مثال، اسمولنتسوا (۲۰۱۳) نیز تأکید می‌کند که در جوامعی که ساختار مشارکت رسمی ایجاد شده اما سازوکار پاسخ‌گویی و ضمانت اجرایی وجود ندارد، مشارکت دانشجویی به‌صورت «مناسکی» و نه «سیاستی» تداوم می‌یابد. در مقابل، پژوهش‌های کلیمنچیچ (۲۰۱۹) و برگان (۲۰۲۰) بر این باورند که «قدرت دانشجویی» زمانی بالفعل می‌شود که انجمن‌ها در مراحل مختلف چرخه سیاست‌گذاری—از شناسایی مسئله تا ارزیابی سیاست‌ها—نقش رسمی و مؤثر داشته باشند. یافته‌های این تحقیق با آن مطالعات هم‌سو است، اما یک گام فراتر می‌رود و بر این نکته تأکید می‌کند که مشارکت ساختاریافته انجمن‌های علمی در دانشگاه‌های ایران نه تنها ضرورت دموکراتیک، بلکه پیش‌شرط یادگیری سازمانی و خلاقیت نهادی است. در مقایسه با پژوهش‌های قبلی که بیشتر بر جنبه‌های دموکراتیک و نمایندگی دانشجویان متمرکز بوده‌اند، نوآوری این تحقیق در آن است که مفهوم مشارکت دانشجویی را در چارچوب «دانشگاه به‌مثابه اجتماع کاوشگر» و «چرخه تغییر سیاستی» تبیین می‌کند؛ بدین معنا که

مشارکت صرفاً سازوکاری برای شنیدن صدای دانشجویان نیست، بلکه فرآیندی یادگیرنده، بازتابی و تحول آفرین است که دانشجویان را به عاملان فعال در یادگیری سازمانی و تغییر نهادی تبدیل می‌سازد. این پژوهش با پیوند دادن حوزه‌های نظری رهبری تحول آفرین، حکمرانی مشارکتی و یادگیری اجتماعی، الگویی بومی برای بازطراحی حکمرانی دانشگاهی در ایران ارائه می‌دهد که از سطح نمادین و مناسکی فراتر رفته و به سطح یادگیری جمعی و سیاست‌گذاری مشترک ارتقا می‌یابد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که وقتی انجمن‌های علمی در فرآیند تصمیم‌گیری دانشگاهی حضور فعال دارند، سیاست‌ها واقع‌بینانه‌تر، کارآمدتر و منطبق‌تر با نیازهای واقعی دانشجویان طراحی می‌شوند؛ در مقابل، حذف یا تضعیف مشارکت آنان منجر به سیاست‌های از بالا به پایین، انفعال دانشجویی، کاهش اعتماد نهادی و کاهش نوآوری آموزشی می‌شود. بدین ترتیب، بازنگری در آیین‌نامه‌ها، نهادینه‌سازی جایگاه حقوقی انجمن‌ها، آموزش مهارت‌های سیاستی، و طراحی سازوکارهای بازخورد و ارزیابی مشارکت، می‌تواند به تدریج دانشگاه‌ها را از وضعیت کنونی—که در آن دانشجویان عمدتاً مجری‌اند نه تصمیم‌ساز—به سوی دانشگاه‌های یادگیرنده و خلاق سوق دهد. بر اساس تحلیل تطبیقی یافته‌ها و مرور ادبیات، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزش عالی با تدوین چارچوب ملی «مشارکت معنادار دانشجویان در حکمرانی دانشگاهی» ضمن تعریف دقیق جایگاه SSA، برای حضور آنان در شوراهای کلیدی، بهره‌گیری از دیدگاه‌هایشان در ارزیابی سیاست‌ها و مشارکت در بودجه‌ریزی آموزشی سازوکارهای الزام‌آور ایجاد کنند. از سوی دیگر، لازم است برنامه‌هایی برای توانمندسازی مهارتی انجمن‌ها در حوزه تحلیل سیاستی، مدیریت دانش، تفکر سیستمی و رهبری تحول آفرین طراحی شود تا نقش آنان از «کارگزاران اجرایی» به «شرکای فکری» در تصمیم‌سازی ارتقا یابد. چنین تغییری می‌تواند به تحقق دانشگاه اثربخش، پاسخ‌گو و عدالت‌محور منجر شود که در آن، یادگیری سازمانی و سیاست‌گذاری به‌صورت هم‌افزا و پویا پیش می‌رود. نوآوری دیگر پژوهش حاضر در آن است که مدل مفهومی پیشنهادی آن، تعامل میان سطوح چهارگانه‌ی حکمرانی دانشگاهی (سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، اجرا و ارزیابی) را با ابعاد سه‌گانه‌ی یادگیری در اجتماع کاوشگر (شناختی، عاطفی و اجتماعی) تلفیق می‌کند و نقش انجمن‌های علمی دانشجویی را به‌عنوان «حلقه واسطه» میان سیاست و یادگیری بازتعریف می‌نماید. در این مدل، چرخه تغییر سیاستی نه صرفاً یک فرایند خطی، بلکه شبکه‌ای پویا از بازخورد، گفت‌وگو و یادگیری متقابل است که به واسطه‌ی مشارکت SSA تداوم می‌یابد.

منابع

- احمدی، حیدر، نعمت الهی، حمیدرضا، و اسدالهی دهکردی، الهه. (۱۴۰۱). مراحل اجرا و تحقق حکمرانی مشارکتی در آموزش عالی. مطالعات مدیریت بهبود و تحول، ۳۱(۱۰۵)، ۱۰۳-۱۳۵. <https://sid.ir/paper/1032138/fa>. SID.
- توکلی یرکی، راحله، عارفی، محبوبه، جعفری، اسماعیل و خادمی، محمد. (۱۴۰۳). بررسی مشارکت دانشجویان در آموزش عالی ایران (فراترکیب). نامه آموزش عالی ۱۷(66). doi: 10.22034/hel.2024.2012533.1912.
- کیخا، احمد و توفیقی داریان، جعفر. (۱۴۰۰). جایگاه نهادهای دانشجویی در حکمرانی آموزش عالی با رویکرد سیاست‌های کلی. سیاست‌های راهبردی و کلان، ۲۰۱/273292.2201. doi: 10.30507/jmsp.2021.273292.2201. [https://isdc.ir/archives/42019\(35\),496-524](https://isdc.ir/archives/42019(35),496-524).
- کیخا، حمدی، توفیقی داریان. (۲۰۲۳). بازخوانی نقش دانشجویان در حکمرانی دانشگاه با رویکرد کیفی (نمونه‌کاوی: چند دانشگاه منتخب شهر تهران). مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۱۱(۲۱)، ۱۶-۳۲.

میرزایی، حسین، میرزائی، مجتبی و علیزاده، توحید. (۱۳۹۷). مطالعه عوامل تاثیرگذار بر تقویت مشارکت اجتماعی دانشجویان در انجمن‌های علمی دانشجویی (مورد مطالعه: انجمن‌های علمی دانشگاه فردوسی مشهد). مجله جامعه شناسی ایران. ۱۹(۲)، ۱۵۴-۱۶۹. doi: 10.22034/jsi.2019.36919.

واعظی، حمیده، قورچیان، نادرقلی، جعفری، پریوش و محمدخانی، کامران. (۱۴۰۱). شناسایی ابعاد و مؤلفه های ارتقای مشارکت دانشجویان در نظام مدیریت دانشگاهی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ۲۸(۱)، ۳۳-۶۴. doi: 10.52547/irphe.1401.1.33

References:

- Alviento, S. (2018). Effectiveness of the performance of the student government of North Luzon Philippines State College. *Research in Pedagogy*, 8(1), 1-16.
- Ashton-Hay, S. (2025). Student Voice: Reviewing two decades of the literature to guide the next 20 years. *Journal of University Teaching and Learning Practice*.
- Birnbaum, R. (2004). The end of shared governance: Looking ahead or looking back. *New directions for higher education*, 2004(127).
- Borg, C. (2019). The Role of students in the governance of public higher education: A case study of Malta. *Journal of Intercultural Management*, 11(3), 1-20.
- De Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. (2007). On the way towards new public management? The governance of university systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. *New forms of governance in research organizations*, 1, 137-152.
- <https://acui.org/blog/2019/04/25/student-participation-in-institutional-governance-and-decision-making-having-a-seat-at-the-table/>
- <https://cityyear.org/wp-content/uploads/2020/02/Student-Governance-Approach-Compass-Academy.pdf>
- Igbal, M. R., Iqbaal, U. B., Zaidi, N. H., & Kumar, S. S. (2023). The Significance Of Student Associations To Leadership Development. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 37, 205-223.
- Jamebozorg, Zahra. (2022). The effect of emotional presence in virtual education. 13. 401- 414. 10.14704/nq.2022.20.1.NQ55893. DOI:10.14704/nq.2022.20.1.NQ55893
- keykha, A., Hamdi, F., & towfighi, J. (2023). Re-reading the role of students in university governance with a qualitative approach (Case study: some selected universities in Tehran). *Journal of Educational Planning Studies*, 11(21), 16-32. doi: 10.22080/eps.2023.20720.1999
- King, J. C. (2013). Tailoring shared governance to the needs and opportunities of the times.
- Köstler, V., Krinninger, J., Gallenmüller, M., Birnkammerer, H., & Mägdefrau, J. (2024). Studierendenpartizipation in der Studiengangsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 191-208.
- Leach, William D., Shared Governance in Higher Education: Structural and Cultural Responses to a Changing National Climate (April 1, 2008). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1520702> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1520702>
- Llorent-Vaquero, M. (2016). Student Participation in the Governing Bodies of Spanish Universities. *Asian Social Science*.
- Lo, W. Y. W. (2025). Trust and tension: shared governance in higher education amid student activism. *Studies in Higher Education*, 1-16.
- Luescher-Mamashela, T. (2011). Student involvement in university decision-making: Good reasons, a new lens.

- Makela, F., & Audette-Chapdelaine, S. (2013). The legal regulation of university student associations in Canada.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher education*, 72, 413-434.
- Matthews, K. E., & Dollinger, M. (2023). Student voice in higher education: The importance of distinguishing student representation and student partnership. *Higher Education*, 85(3), 555-570.
- Murage ,Lucy Muthoni., Njoka ,Johannes., Gachahi ,Michael . 2019. Challenges Faced by Student Leaders in Managing Student Affairs in Public Universities in Kenya. *IJELS Educating for the future*. Vol 7, No 1.
- Patrick, J. (2022). Student leadership and student government. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(1), 1-37.
- Scott, R. A. (2020). Leadership threats to shared governance in higher education. *AAUP Journal of Academic Freedom*, 11, 1-17.
- Shahabul, H., Muthanna, A., & Sultana, M. (2022). Student participation in university administration: factors, approaches and impact. *Tertiary Education and Management*, 28(1), 81-99.
- Simmons, D. L. (1995). Shared Governance in the University of California an Overview. UC Berkeley. Academic Senate. [http://academic-senate.berkeley.edu/about/documents/ Shared Govemanceinthe UniversitvofCalif S immmons. pdf](http://academic-senate.berkeley.edu/about/documents/SharedGovernanceintheUniversitvofCalifSimmmons.pdf).
- Smithers, A., & Robinson, P. (1989). *Increasing Participation in Higher Education*. London: BP Educational Service.
- Taylor, M. (2013). Shared governance in the modern university. *Higher Education Quarterly*, 67(1), 80-94.
- Young, H., & Jerome, L. (2020). Student voice in higher education: Opening the loop. *British Educational Research Journal*, 46(3), 688-705.
- Zuo, B., & Ratsoy, E. W. (1999). Student participation in university governance. *Canadian Journal of Higher Education*, 29(1), 1-26.

Teachers' Storyline in the Journey of Developing Creative Teaching Based on Artificial Intelligence

Farhad Shafipour Motlagh^{1✉}

1. Associated professor, Department of Educational Management, Maha. C, Islamic Azad University, Mahallat, Iran (Corresponding Author). Email: F.shafipour@iau.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 7 April 2025

Received in revised form:
8 May 2025

Accepted: 31 May 2025

Published online:

21 June 2025

Keywords:

Storyline, Teachers, Creative Teaching Development, Artificial Intelligence

Teachers sometimes face students who, on the one hand, are not motivated to learn and, on the other hand, do not have the necessary ability to understand and learn the course material, while teachers' use of creative methods in teaching can solve both problems. This study sought to describe the storyline of teachers in the journey of developing creative teaching with artificial intelligence. This study was conducted using a qualitative-narrative method, the research field included all creative teachers in Isfahan city and a purposeful sampling method of judgment type and up to theoretical saturation was carried out, with 26 people. The entry criteria for the participants were teachers who used artificial intelligence tools for teaching. Data were collected through unstructured interviews and thematic analysis was used to analyze the data. 10 overarching themes (educational challenges, individual challenges, technological challenges, individual opportunities, educational opportunities, technological opportunities, fear of making mistakes; developing teaching capabilities, professional transformation, integrating teaching with technology) emerged in the journey of developing creative teaching with AI. The result show that the story of teachers in the journey of developing creative teaching with AI is not only a technological transformation, but also a cultural and professional transformation in the education system. In this journey, teachers initially face various challenges and obstacles such as fear of making mistakes, hesitation, and lack of digital literacy, but by going through these stages, they develop their abilities in the effective use of smart technologies.

Cite this article: Shafipour Motlagh, Farhad. (2025). Teachers' Storyline in the Journey of Developing Creative Teaching Based on Artificial Intelligence. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (1), 21-47.

DOI: 10.22111/cee.2025.53892.1001

© The Author(s). Shafipour Motlagh, Farhad

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



خط سیر داستان معلمان در سفر توسعه تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی

فرهاد شفیع پور مطلق^۱ ✉

۱. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد محلات، دانشگاه آزاد اسلامی، محلات، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: F.shafipoor@iau.ir

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>معلمان بعضاً با دانش آموزانی روبرو هستند که از یکسو انگیزه یادگیری ندارند و از سویی دیگر از توانایی لازم برای درک و فهم و یادگیری مطالب درسی برخوردار نیستند و این در حالی است که بهره گیری معلمان از شیوه های خلاقانه در تدریس می تواند هر دو مشکل را برطرف سازد. این پژوهش در پی توصیف خط سیر داستان معلمان در سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی بوده است. پژوهش حاضر به شیوه کیفی-روایتی، میدان پژوهش مشتمل بر کلیه معلمان خلاق شهر اصفهان و نمونه گیری به شیوه هدفمند از نوع قضاوتی و تا حد اشباع نظری به تعداد ۲۶ نفر صورت پذیرفت. ملاک ورودی شرکت کنندگان به عنوان نمونه، معلمانی بودند که از ابزارهای هوش مصنوعی برای تدریس استفاده کردند. داده ها از طریق مصاحبه های بدون ساختار جمع آوری گردید و از شیوه مضمون برای تحلیل داده ها استفاده بعمل آمد. براساس یافته ها ۱۰ مضمون فراگیر (چالش های آموزشی، چالش های فردی، چالش های فناورانه، فرصت های فردی، فرصت های آموزشی، فرصت های فناورانه، ترس از اشتباه کردن، توسعه قابلیت های تدریس، دگردیسی حرفه ای، ادغام تدریس با فناوری (در سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی پدیدار شد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که سیر داستان معلمان در سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی نه تنها یک تحول فناورانه، بلکه یک تحول فرهنگی و حرفه ای در نظام آموزشی است. معلمان در این سفر، ابتدا با چالش ها و موانع مختلفی نظیر ترس از اشتباه کردن، تردید و کمبود سواد دیجیتال روبه رو می شوند، اما با گذر از این مراحل، توانایی های خود را در استفاده مؤثر از فناوری های هوشمند توسعه می دهند.</p>	<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱/۱۸</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۲/۱۸</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۳/۱۰</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۳/۳۱</p> <p>واژه های کلیدی: خط سیر داستان، معلمان، توسعه تدریس خلاقانه، هوش مصنوعی</p>

استناد: شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۴۰۴). خط سیر داستان معلمان در سفر توسعه تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی. آموزش خلاق و اثربخش،

۱ (۱)، ۴۷-۲۱.

DOI: 10.22111/cee.2025.53892.1001



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. شفیع پور مطلق، فرهاد

۱- مقدمه

در سال‌های اخیر، پیشرفت‌های هوش مصنوعی چشم‌انداز تازه‌ای در آموزش ایجاد کرده و نقش معلمان را از انتقال‌دهنده صرف دانش به طراحان تجربه‌های یادگیری خلاقانه تغییر داده است (لیوبارسکا، ۲۰۲۴). با وجود این، بسیاری از معلمان در مواجهه با ابزارهای هوش مصنوعی، مسیر یادگیری و توسعه حرفه‌ای خود را سفری پیچیده، تدریجی و همراه با ابهام تجربه می‌کنند (فان، وژانگ، ۲۰۲۲). شکاف میان ظرفیت‌های گسترده فناوری و توانایی معلمان در بهره‌گیری خلاقانه از آن همچنان یک مسئله جدی است. از طرفی، برنامه‌های موجود برای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان بیشتر به شکل دوره‌های سنتی، کوتاه‌مدت و غیرتعاملی طراحی می‌شوند و کمتر به تجربه واقعی و زیسته معلمان در مسیر کاربست هوش مصنوعی توجه دارند (فیلیپو، میکولیک و موستاچ، ۲۰۲۵). این در حالی است که تبدیل شدن به معلم خلاق بهره‌گیرنده از هوش مصنوعی یک فرآیند یک‌مرحله‌ای نیست، بلکه سفری داستان‌وار با لحظه‌های کشف، تردید (البکری، و همکاران، ۲۰۲۵)، تجربه، خطا، رشد، بازاندیشی و بازآفرینی است. مسئله اصلی این است که معلمان چگونه این سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی را طی می‌کنند، این سفر شامل چه مراحل، چالش‌ها، فرصت‌ها و نقاط عطفی است و چه عواملی مسیر حرکت آنان را تسهیل یا محدود می‌کند (کوسیک، لویک، ۲۰۲۳). نبود شناخت کافی از این تجربه‌های واقعی و روایت‌های معلمان، مانع از ارائه مدل‌های دقیق و مبتنی بر شواهد برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، سیاست‌های آموزشی و حمایت‌های مورد نیاز شده است. از اینرو، ضرورت دارد با رویکردی داستان‌محور و تجربه‌نگر، سفر معلمان در مسیر توسعه تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی واکاوی شده و بر اساس روایت‌های آنان، الگویی علمی برای ارتقای حرفه‌ای و تحول در آموزش ارائه شود (شیدیق، ۲۰۲۳).

تحولات ناشی از هوش مصنوعی در آموزش، نیازمند بازاندیشی جدی در نقش، کارکرد و مسیر رشد حرفه‌ای معلمان است و از این رو، مطالعه سفر توسعه تدریس خلاقانه آنان دارای اهمیت نظری ویژه‌ای است (مارونی، تادئو و هیل، ۲۰۲۲). از منظر نظری، ادبیات آموزشی موجود هنوز فاقد مدل‌های جامع و مبتنی بر روایت برای توضیح چگونگی حرکت معلمان از آشنایی اولیه با فناوری تا خلق شیوه‌های نوین تدریس است (ساری، و پوروانتا، ۲۰۲۱). بیشتر چارچوب‌های نظری کنونی بر مهارت‌ها یا شایستگی‌ها تمرکز دارند، نه بر تجربه‌های زیسته، فرایند دگردیسی و لحظه‌های تحول‌آفرین در مسیر یادگیری معلمان. بنابراین، پژوهش حاضر می‌تواند خلأ مهمی در نظریه‌پردازی حوزه تلفیق هوش مصنوعی و خلاقیت آموزشی را برطرف کرده و مبنایی برای توسعه چارچوب‌های تازه در حوزه یادگیری حرفه‌ای معلمان فراهم آورد.

¹ Liubarska

² . Fan, & Zhong

³ . Filipov, Mikulić, & Mustač

⁴ .Albakry etal

⁵ . Kučić, & Luić

⁶ .shidig

⁷ . Marrone, Taddeo, & Hill

⁸ . Sari, & Purwanta

از نظر تجربی، شواهد پژوهشی درباره تجربه‌های واقعی معلمان در مواجهه با هوش مصنوعی بسیار محدود، پراکنده و غالباً مبتنی بر مطالعات کمی یا گزارش‌های سطحی است. کاوش در داستان‌ها، روایت‌ها و سفر یادگیری معلمان می‌تواند درک عمیق‌تری از چالش‌ها، مقاومت‌ها، انگیزه‌ها، ترس‌ها، فرصت‌ها و عوامل مؤثر بر توسعه خلاقیت فناورانه آنان به دست دهد. این پژوهش با رویکرد تجربه‌محور، قادر است داده‌های اصیل و غنی فراهم کند و تصویری واقع‌بینانه از مسیر رشد معلمان در استفاده خلاقانه از هوش مصنوعی ارائه دهد؛ مسیری که تاکنون کمتر مستند و تحلیل شده است.

از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند به‌طور مستقیم در طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، سیاست‌گذاری آموزشی، تدوین استانداردهای مهارتی جدید، طراحی بسته‌های آموزشی، کارگاه‌های مهارت‌افزایی مبتنی بر هوش مصنوعی و ایجاد نظام‌های حمایت حرفه‌ای مورد استفاده قرار گیرد. استخراج نقشه‌راه سفر معلمان و شناسایی موانع و شتاب‌دهنده‌های این مسیر می‌تواند به مدیران آموزشی، طراحان برنامه درسی و تصمیم‌گیران کمک کند تا حمایت‌هایی دقیق‌تر، هدفمندتر و واقع‌بینانه‌تر طراحی کنند. همچنین، نتایج پژوهش می‌تواند به خود معلمان نیز در خودارزیابی، برنامه‌ریزی مسیر رشد حرفه‌ای و افزایش اعتماد به‌نفس برای بهره‌گیری خلاقانه از فناوری کمک کند. بر این اساس، این مطالعه هم از جنبه نظری، هم تجربی و هم کاربردی برای نظام آموزشی ضروری و اجتناب‌ناپذیر است.

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

نتایج اورمینتاو و رومیرو (۲۰۲۴) با عنوان «کاربرد خلاقانه هوش مصنوعی در آموزش» نشان داد، با ارائه ظهور هوش مصنوعی (AI) در حوزه آموزش آغاز می‌شود. هدف آن ارائه مروری بر محیط هوش مصنوعی در آموزش و پرورش است و بر اهمیت درک دقیق اثرات، پیامدهای اخلاقی و پتانسیل آن برای تحریک روش‌های نوآورانه تدریس تأکید می‌کند. این فصل به بررسی پیشینه تاریخی مداخلات فناوری در آموزش و پرورش می‌پردازد و رویکردی انتقادی به بررسی مزایا و معایب بالقوه هوش مصنوعی دارد. همچنین جنبه‌های اجتماعی-فرهنگی و خلاقانه استفاده از هوش مصنوعی در آموزش را در نظر می‌گیرد. هوش مصنوعی معمولاً بر تقلید از هوش انسانی متمرکز بوده است. در حوزه توانایی‌های انسانی، درجات مختلفی از مشارکت خلاقانه هوش مصنوعی در آموزش را تشخیص می‌دهیم که نشان‌دهنده ظرفیت آن برای متحول کردن تجربیات یادگیری است.

نتایج کوریوبا (۲۰۲۴) با عنوان «هوش مصنوعی در آموزش: مروری بر فرآیند خلاقانه یادگیری دانش‌آموزان در برنامه‌های آموزشی هنر» نشان داد، بررسی اجمالی مسیرهای آموزشی در زمینه‌ی شبکه‌های عصبی و توجیه علمی و نظری برای کاربرد فناوری‌های هوش مصنوعی در فرآیند آموزش خلاقانه‌ی دانشجویان در برنامه‌های هنرهای تجسمی نهفته است. توصیه‌هایی برای توسعه استراتژی‌های آموزشی مدرن و مؤثر در هنر در سطح دانشجویی، ارزش عملی ارائه می‌دهند: تعریف مفاهیم و اصطلاحات، تعریف برنامه‌های درسی با روش‌های آموزشی جدید و شیوه‌های آموزشی شخصی‌سازی‌شده، سازگاری با تقاضاهای متغیر بازار کار و ایجاد مبنایی برای تحقیقات بیشتر. اجرای نتایج تحقیق،

امکان نظام‌مندسازی و بهینه‌سازی روش‌ها و رویکردهای آموزش خلاقانه هنر به دانش‌آموزان با استفاده از هوش مصنوعی، واقعیت مجازی و واقعیت افزوده را فراهم می‌کند.

نتایج نیکلوس و همکاران (۲۰۲۴) با عنوان «خلاقیت و هوش مصنوعی: مطالعه‌ای با معلمان آینده‌نگر» نشان داد، هوش مصنوعی (AI) فرصت‌های عظیمی را در فرآیندهای یادگیری، تدریس و ارزیابی به ارمغان می‌آورد. در میان آنها، بررسی توانایی آن در هدایت خلاقیت دانش‌آموزان، که به عنوان یک شایستگی اساسی در آموزش افراد با قانون OECD و قانون اخیر LOMLOE اسپانیا که به لزوم پرورش آن در محیط‌های آموزشی اشاره دارد، توصیف می‌شود، مناسب است. در این زمینه، هدف این تحقیق بررسی پتانسیل خلاقانه معلمان آینده مدارس ابتدایی مرتبط با داستان‌سرایی، از طریق پروژه‌ای شامل استفاده منطقی از ابزارهای تولیدی هوش مصنوعی است. ترکیبی از ابزارهای کیفی و کمی برای درک پیامدهای این ابزارهای هوش مصنوعی در فرآیند خلاقیت و درک نگرانی‌های معلمان آینده در مورد هوش مصنوعی در آموزش و شیوه تدریس آینده آنها استفاده شد. نتایج، پتانسیل هوش مصنوعی را از دیدگاه آموزشی، به ویژه در فرآیندهای خودارزیابی و ارزیابی مشترک، نشان می‌دهد، زیرا این امکان را فراهم می‌کند که نه تنها با نتیجه کار خلاقانه، بلکه با خود فرآیند نیز با تأمل در مورد سوالات پرسیده شده، روبرو شویم. در نهایت، اهمیت ادامه تحقیقات در مورد توانایی پرسیدن سوال (که خود یک مهارت خلاقانه است) در زمینه جدید هوش مصنوعی مورد بحث قرار می‌گیرد.

نتایج مارونی، تادئو و هیل (۲۰۲۲) خلاقیت یک مهارت اصلی قرن بیست و یکم است که در سیستم‌های آموزشی جهانی آموزش داده می‌شود. از آنجایی که هوش مصنوعی در کلاس‌های درس در سراسر جهان در حال پیاده‌سازی است، یک سوال کلیدی مطرح می‌شود: دانش‌آموزان چگونه هوش مصنوعی و خلاقیت را درک می‌کنند؟ دوازده گروه متمرکز و هشت مصاحبه‌ی تک به تک با دانش‌آموزان دبیرستانی پس از دریافت آموزش در زمینه‌ی خلاقیت و هوش مصنوعی طی هشت هفته انجام شد. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان رابطه‌ی بین هوش مصنوعی و خلاقیت را به عنوان چهار مفهوم کلیدی می‌بینند: عوامل اجتماعی، عاطفی، فناوری و یادگیری. دانش‌آموزانی که درک خوداظهاری بالاتری از هوش مصنوعی داشتند، افکار مثبت‌تری در مورد ادغام هوش مصنوعی در کلاس‌های درس خود گزارش کردند. دانش‌آموزانی که درک پایینی از هوش مصنوعی داشتند، تمایل داشتند از هوش مصنوعی بترسند. اکثر دانش‌آموزان درک کاملی از خلاقیت نشان دادند و گزارش دادند که هوش مصنوعی هرگز نمی‌تواند با خلاقیت انسان برابری کند. پیامدهای نتایج، همراه با توصیه‌هایی برای آینده، ارائه شده است تا اطمینان حاصل شود که هوش مصنوعی می‌تواند به طور مؤثر در کلاس‌های درس ادغام شود.

نتایج ولاسوا، و همکاران (۲۰۱۹) با عنوان «هوش مصنوعی - فضایی برای امکانات جدید برای آموزش معلمان» نشان داد، توسعه برنامه‌های جدید مبتنی بر علم در رشته‌های آموزشی، با تمرکز بر آموزش هدفمند معلمان برای

استفاده از فناوری‌ها و روش‌های هوش مصنوعی در فعالیتهای حرفه‌ای خود حائز اهمیت است. فناوری‌های اطلاعات، بر مطالعه روندهای هوش مصنوعی در آموزش متمرکز شده است؛ انگیزه بالای دانش‌آموزان، اثربخشی سیستم را در محتوا و روش‌های مطالعه این رشته تأیید می‌کند. نشان داده شده است که استفاده از انواع جدید فعالیتهای آموزشی در شرایط EIEE غنی‌شده با عناصر هوش مصنوعی، به آموزش حرفه‌ای نوآورانه یک معلم مدرن کمک می‌کند. اهمیت عملی و نظری: این مطالعه اثربخشی روش پیشنهادی را برای آماده‌سازی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد برای فعالیتهای حرفه‌ای آینده‌شان اثبات کرد. در نتیجه معرفی آن، سطح آمادگی دانش‌آموزان برای کار در EIEE، که به سمت استفاده از هوش مصنوعی در حال توسعه است، افزایش یافته است.

لذا بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش سوالات ذیل مطرح می‌گردد؛

ابعاد و مؤلفه‌های روایت معلمان در سفر توسعه تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی کدامند؟

الگوی سفر توسعه تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی به شیوه روایتی چگونه است؟

۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، ماهیتی اکتشافی و تبیینی داشته است که با رویکرد کیفی و مبتنی بر روایت‌پژوهی انجام شد. دلیل انتخاب این رویکرد آن بود که فهم سفر توسعه تدریس خلاقانه معلمان با هوش مصنوعی نیازمند واکاوی عمیق تجربه‌های زیسته، لحظه‌های تحول، چالش‌ها، فرصت‌ها و معناهایی بوده است که معلمان در مسیر یادگیری و کاربست فناوری تجربه کردند؛ اموری که تنها از طریق روش‌های کیفی عمیق قابل شناسایی شد. میدان پژوهش شامل معلمان دوره ابتدایی بوده است که تجربه کاربست هوش مصنوعی در تدریس را داشته‌اند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و تا حد اشباع نظری صورت پذیرفت. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و روایت‌محور بوده است که در آن از شرکت‌کنندگان خواسته شد داستان سفر یادگیری و تحول حرفه‌ای خود در استفاده از هوش مصنوعی را بازگو کنند. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از تحلیل مضمون روایی^۱ تحلیل شدند؛ بدین صورت که ابتدا روایت‌ها به واحدهای معنایی تقسیم شده، سپس مضامین اولیه، مضامین محوری و نهایتاً الگوی روایی سفر معلمان استخراج گردید. برای اعتباریابی مضامین مستخرجه از راهبردهای ممیزی بیرونی، بازبینی مشارکت‌کنندگان، مثلث‌سازی داده‌ای استفاده شد.

۴- تجزیه و تحلیل نتایج

سؤال اول تحقیق: ابعاد و مؤلفه‌های روایت معلمان در سفر توسعه تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی کدامند؟

^۱ . Thematic Narrative Analysis

جدول ۱. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: چالش های فردی

مضامین باز	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
<p>ناتوانی در کار با ابزارها (کُد ۱)، وابستگی به دیگران (کُد ۱)، ترس از خطا (کُد ۱)، ناتوانی در نصب، اجرا یا مدیریت ابزار (کُد ۱)، دشواری در استفاده از نرم افزارها، پلتفرم ها یا تجهیزات (کُد ۱)، ندانستن اینکه ابزار چگونه کار می کند (کُد ۱)، عدم فهم منطق پشت فناوری یا هدف استفاده (کُد ۱)، ناتوانی در رفع خطاهای ساده (کُد ۱)، ناتوانی در رفع خطاهای ساده (کُد ۲)، عدم توان مدیریت قطعی ها (کُد ۱)، تنظیمات و چالش های فنی (کُد ۱)، نداشتن تجربه قبلی (کُد ۱)، نیاز به دوره های آموزشی، راهنمای گام به گام (کُد ۲)، طراحی نامناسب یا دستورالعمل های مبهم (کُد ۱)</p>	<p>کمبود دیجیتال سواد</p>	<p>چالش های فردی</p>
<p>ترس از جایگزینی با AI (کُد ۲)، استرس ناشی از تغییر (کُد ۲)، اضطراب تکنولوژیک (کُد ۲)، درک AI به عنوان رقیب، نه ابزار (کُد ۲)، برداشت اغراق گونه از قدرت AI (کُد ۲)، تصور تسلط هوش مصنوعی بر تمام فعالیت های انسانی (کُد ۲)، احساس عقب ماندگی در مهارت های دیجیتال (کُد ۲)، ناتوانی در استفاده مؤثر از ابزارهای AI (کُد ۲)، نگرانی از اینکه دیگران توانمندتر هستند (کُد ۲)، احساس کاهش شأن، استقلال یا جایگاه اجتماعی (کُد ۲)، ترس از مقایسه عملکرد انسان با ماشین (کُد ۲)، فشار اجتماعی برای رقابت با فناوری (کُد ۲)، ابهام درباره آینده شغل و فناوری (کُد ۳)، برخورد اولیه سخت یا ناموفق با ابزارهای AI (کُد ۲)، اشتباهات، سوء برداشت ها یا شکست های اولیه در کار با فناوری (کُد ۳)، پرهیز از یادگیری ابزارهای AI (کُد ۲)، ایجاد نگرش منفی نسبت به نوآوری (کُد ۲)، کاهش اعتماد به نفس (کُد ۲)، احساس خستگی، بی انگیزگی، فرسودگی (کُد ۲)، خودداری از تجربه روش های جدید (کُد ۳)، کاهش تمایل به فعالیت های نوآورانه (کُد ۳)، مقاومت گروهی (کُد ۳)، قضاوت نسبت به معلمان نوآور (کُد ۳)،</p>	<p>مقاومت شناختی و احساسی</p>	

کمبود زمان	<p>فشار کاری زیاد (کُد ۳)، فرصت نداشتن برای یادگیری ابزارهای جدید (کُد ۳)، ساعت بالای تدریس (کُد ۳)، کلاس‌های پرجمعیت (کُد ۳)، تکالیف و ارزیابی‌های زیاد (کُد ۴)، گزارش‌نویسی، مستندسازی (کُد ۲)، شرکت در جلسات متعدد (کُد ۴)، فرصت کم برای طراحی درس، تولید محتوا (کُد ۴)، نبود زمان برای نوآوری در روش تدریس (کُد ۴)، نقش مشاور، اداره‌کننده کلاس، هماهنگ‌کننده مدرسه (کُد ۴)، انجام چند کار همزمان (کُد ۴)، خستگی روانی و جسمی (کُد ۳)، کاهش توان تمرکز یا انگیزه برای یادگیری (کُد ۴)، نبود زمان کافی خارج از کلاس (کُد ۳)، تراکم فعالیت‌ها که فرصتی برای یادگیری باقی نمی‌گذارد (کُد ۴)، نبود کارگاه‌های مدرسه‌محور (کُد ۴)، آموزش‌های ناکافی یا نامناسب درباره ابزارهای جدید (کُد ۴)، نبود راهنماها، ویدئوها، فایل‌های آموزشی (کُد ۵)، نبود پشتیبان یا مربی فناوری در مدرسه (کُد ۴)، فرصت کافی برای آزمایش ابزارها وجود ندارد (کُد ۴)، نگرانی از آزمون کردن فناوری در کلاس واقعی (کُد ۵)، مدیر یا سیستم آموزشی زمان یادگیری را به رسمیت نمی‌شناسد (کُد ۴)، فشارهای کاری مانع شرکت در دوره‌های یادگیری می‌شود (کُد ۴)،</p>
------------	---

براساس یافته‌های جدول ۱، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، چالش‌های فردی است که مشتمل بر ۳ سازمان دهنده کمبود سواد دیجیتال، مقاومت شناختی و احساسی و کمبود زمان است

جدول ۲. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: چالش‌های آموزشی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین باز
		<p>نبود راهنمایی مشخص برای ادغام AI در طرح درس (کُد ۵)، نبود چارچوب و استاندارد آموزشی (کُد ۵)، عدم وجود مدل‌های رسمی یا الگوهای استاندارد برای ادغام AI در مراحل مختلف تدریس (کُد ۵)، نامشخص بودن چگونگی برنامه‌ریزی درس با ابزارهای هوش مصنوعی (کُد ۵)، عدم وضوح درباره وظایف AI: تولید محتوا،</p>

چالش‌های آموزشی	ناهماهنگی محتوای درسی	شخصی‌سازی یادگیری (کُد۶)، ارزشیابی یا پشتیبانی (کُد۵)، معلمان نمی‌دانند چه بخش‌هایی از درس را باید خودشان و چه بخش‌هایی را AI اجرا کند (کُد۵)، عدم ارائه نمونه طرح درس مبتنی بر AI برای رشته‌ها و موضوعات مختلف (کُد۵)، نبود سناریوهای کاربردی برای تجربه یادگیری واقعی (کُد۵)، نگرانی از اشتباهات احتمالی AI و پیامدهای اخلاقی (کُد۵)، عدم آگاهی از نحوه حفظ امنیت داده‌ها و حریم خصوصی دانش‌آموزان (کُد۶)، نبود سیاست‌گذاری مدرسه یا مدیریت برای ادغام AI (کُد۶)، عدم وجود مربی فناوری یا متخصص برای راهنمایی معلمان (کُد۶)،
	عدم تطابق روش‌های سنتی با ابزارهای جدید	تردید در استفاده در کلاس‌های واقعی (کُد۶)، ترس از اشتباه در استفاده از AI در کلاس واقعی (کُد۶)، محدودیت‌های روش‌های سنتی (کُد۶)، نبود انطباق با فناوری (کُد۶)، دشواری در یکپارچه‌سازی محتوای دیجیتال با برنامه درس (کُد۶)، باور به اثربخشی روش‌های قدیمی (کُد۶)، تصور اینکه استفاده از فناوری نیاز نیست یا ارزش افزوده ندارد (کُد۶)، عدم پذیرش تغییر در نقش معلم (کُد۶)، ناتوانی در بازطراحی فعالیت‌ها و درس‌ها برای هماهنگی با ابزارهای جدید (کُد۶)، عدم آشنایی با مدل‌های نوین تدریس (مثلاً یادگیری مبتنی بر پروژه، بازی‌وارسازی) (کُد۶)، کاهش مشارکت و انگیزه دانش‌آموزان (کُد۷)، نداشتن الگوی موفق برای ترکیب AI با تدریس (کُد۶)، فقدان آموزش رسمی (کُد۷)، نبود مربی متخصص (کُد۷)، نگرش منفی همکاران (کُد۷)، نبود زمان کافی برای طراحی فعالیت‌های خلاقانه (کُد۷)، حجم بالای وظایف اداری و تدریس مانع برنامه‌ریزی نوآورانه می‌شود (کُد۷)، نبود مواد آموزشی، پلتفرم‌ها یا نمونه‌های قابل استفاده (کُد۷)، محدودیت دسترسی به ابزارهای دیجیتال و AI برای فعالیت‌های خلاقانه (کُد۷)، نبود فرصت برای تبادل ایده‌ها و همفکری (کُد۷)، نبود نمونه‌های فعالیت خلاقانه در کلاس‌های واقعی (کُد۷)، عدم وجود دستورالعمل یا سناریوهای آموزشی برای الگوبرداری (کُد۷)،

براساس یافته‌های جدول ۲، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، چالش‌های آموزشی است که مشتمل بر ۲ مضامین سازمان دهنده ناهماهنگی محتوای درسی و عدم تطابق روش‌های سنتی با ابزارهای جدید است

جدول ۳. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: چالش های فناورانه

مضامین مضامین مضامین باز	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
چالش های فناورانه	دشواری طراحی فعالیت های فناورانه	نداشتن الگوی موفق برای ترکیب AI با تدریس (کُد ۸)، فقدان آموزش رسمی (کُد ۸)، نبود مربی متخصص (کُد ۸)، نگرش منفی همکاران (کُد ۸)، نبود زمان کافی برای طراحی فعالیت های خلاقانه (کُد ۹)، حجم بالای وظایف اداری و تدریس مانع برنامه ریزی نوآورانه می شود (کُد ۹)، نبود مواد آموزشی، پلتفرم ها یا نمونه های قابل استفاده (کُد ۹)، محدودیت دسترسی به ابزارهای دیجیتال و AI برای فعالیت های خلاقانه (کُد ۹)، نبود فرصت برای تبادل ایده ها و همفکری (کُد ۸)، نگرانی از اینکه فعالیت ها نتیجه مطلوب ندهند (کُد ۹)، ترس از قضاوت دانش آموزان، والدین یا مدیران (کُد ۹)، نبود نمونه های فعالیت خلاقانه در کلاس های واقعی (کُد ۸)، عدم وجود دستورالعمل یا سناریوهای آموزشی برای الگوبرداری (کُد ۹)،
	قوانین دست و پاگیر آموزش فناوری	محدود شدن ادغام فناوری و AI در کلاس (کُد ۱۰)، افزایش دشواری طراحی فعالیت های خلاقانه برحسب قوانین (کُد ۱۰)، موانع قانونی برای نوآوری های آموزشی (کُد ۱۰)، سیاست ها یا دستورالعمل های دست و پاگیر در زمینه فناوری آموزشی (کُد ۱۰)، محدودیت استفاده از برخی پلتفرم ها یا منابع آنلاین (کُد ۱۰)، نیاز به مجوزها یا پروتکل های پیچیده برای اجرای فناوری (کُد ۱۱)، نیاز به طی مراحل اداری زیاد برای دریافت نرم افزار یا ابزار (کُد ۱۰)، کندی در تصویب پروژه های آموزشی دیجیتال (کُد ۱۲)، پیچیدگی در ثبت فعالیت ها و گزارش دهی (کُد ۱۲)، دستورالعمل های سختگیرانه در طراحی درس و فعالیت ها (کُد ۱۲)، نبود انعطاف برای نوآوری و ادغام AI (کُد ۱۱)، فشار برای رعایت قوانین به جای تمرکز بر یادگیری فعال (کُد ۱۱)، قوانین مانع پیاده سازی روش های نوین می شوند (کُد ۱۱)، کاهش انگیزه معلمان برای استفاده از فناوری (کُد ۱۱)،
		ضعف اینترنت (کُد ۱۵)، نبود دسترسی به سیستم های هوشمند، تحریم های نرم افزاری (کُد ۱۴)، نبود رایانه، تبلت، برد هوشمند یا

	کمبود ابزارها و زیرساخت‌ها	دستگاه‌های مورد نیاز (کُد ۱۳)، تجهیزات موجود ناکافی یا قدیمی (کُد ۱۳)، نبود نرم‌افزارهای کاربردی و آموزشی (کُد ۱۳)، عدم دسترسی به پلتفرم‌ها و ابزارهای هوش مصنوعی (کُد ۱۳)، سرعت پایین یا قطعی مکرر اینترنت (کُد ۱۴)، نبود شبکه داخلی مطمئن برای استفاده در کلاس (کُد ۱۳)، نبود کارشناس یا پشتیبان فناوری (کُد ۱۵)، نبود راهنمایی برای نصب، راه‌اندازی و نگهداری تجهیزات (کُد ۱۵)، کلاس‌ها و فضاهای آموزشی مناسب فناوری ندارند (کُد ۱۴)، نبود امکانات برای آزمایش یا تمرین فعالیت‌های دیجیتال (کُد ۱۵)، کمبود منابع مالی برای تأمین تجهیزات (کُد ۱۴)، نبود برنامه مستمر برای به‌روزرسانی سخت‌افزار و نرم‌افزار (کُد ۱۵)،
--	----------------------------	--

براساس یافته‌های جدول ۳، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، چالش‌های فناورانه است که مشتمل بر ۳ سازمان دهنده دشواری طراحی فعالیت‌های فناورانه، قوانین دست و پاگیر آموزش فناوری کمبود ابزارها و زیرساخت‌ها است.

جدول ۴. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: فرصت‌های فردی

مضامین باز	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
جست‌وجوی خودآموزها (کُد ۱۳)، اشتیاق به نوآوری (کُد ۱۳)، تمایل طبیعی به یادگیری و کشف ابزارها و فناوری‌های جدی (کُد ۱۵)، کنجکاوی برای امتحان روش‌های نوین آموزشی (کُد ۱۵)، لذت بردن از یادگیری مستقل و پژوهشگری (کُد ۱۴)، توانایی برنامه‌ریزی و مدیریت یادگیری شخصی (کُد ۱۵)، پیگیری یادگیری بدون فشار یا کنترل خارجی (کُد ۱۵)، ایجاد اهداف و استانداردهای شخصی برای یادگیری (کُد ۱۵)، باور به اهمیت یادگیری برای رشد حرفه‌ای و شخصی (کُد ۱۶)، درک کاربردی بودن مهارت‌ها و ابزارهای جدید (کُد ۱۶)، تمایل به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان (کُد ۱۶)، تمایل به استفاده از فناوری برای حل مسائل واقعی کلاس (کُد ۱۵)، تمایل مثبت در یادگیری (کُد ۱۵)، لذت از موفقیت‌های کوچک در یادگیری فناوری (کُد ۱۵)، افزایش اعتماد به	انگیزه درونی برای یادگیری	فرصت‌های فردی

	نفس دیجیتال (کُد ۱۵)، تجربه حس شایستگی و پیشرفت فردی (کُد ۱۷)،
رشد خلاقیت	تولید فعالیت‌های جدید (کُد ۱۷)، شکستن الگوهای سنتی (کُد ۱۷)، استفاده از AI برای تولید ایده‌ها و سناریوهای نوین تدریس (کُد ۱۷)، بازطراحی درس‌های سنتی به شیوه‌های فعال و جذاب (کُد ۱۷)، ایجاد فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر حل مسئله (کُد ۱۴)، بازی‌وارسازی یا پروژه (کُد ۱۷)، تطبیق محتوا و فعالیت‌ها با سطح توانایی و سبک یادگیری دانش‌آموزان (کُد ۱۷)، استفاده از الگوریتم‌های هوش مصنوعی برای ارائه بازخورد فردی (کُد ۱۷)، امکان رصد پیشرفت دانش‌آموزان و تنظیم فعالیت‌ها به صورت پویا (کُد ۱۲)، تشویق دانش‌آموزان به کشف و تحقیق (کُد ۱۳)، بهره‌گیری از بازی، شبیه‌سازی و یادگیری فعال (کُد ۱۴)، طراحی فعالیت‌های جذاب و تعاملی با کمک AI (کُد ۱۲)، تقویت توانایی طراحی درس‌های نوآورانه و خلاقانه (کُد ۱۳)، گسترش فرهنگ نوآوری در کلاس (کُد ۱۳)
اصلاح مسیر یادگیری	طراحی تکالیف هوشمند (کُد ۱۰)، تحلیل پیشرفت دانش‌آموز (کُد ۱۴)، تسهیل‌گری، تشکیل گروه‌های یادگیری (کُد ۷)، ارائه درس و فعالیت‌ها متناسب با سطح توانایی هر دانش‌آموز (کُد ۱۳)، انتخاب منابع و فعالیت‌های متنوع بر اساس علاقه و سبک یادگیری (کُد ۱۲)، استفاده از الگوریتم‌های AI برای پیشنهاد محتوا و مسیر یادگیری (کُد ۱۵)، ارائه بازخورد فوری و متناسب با عملکرد دانش‌آموز (کُد ۱۶)، شناسایی نقاط ضعف و قوت فردی (کُد ۱۷)، امکان اصلاح مسیر یادگیری بر اساس بازخورد (کُد ۱۸)، امکان جلو یا عقب رفتن در مسیر آموزش بر اساس توانایی دانش‌آموز (کُد ۱۸)،

براساس یافته‌های جدول ۴، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، فرصت‌های فردی است که مشتمل بر ۳ سازمان دهنده انگیزه درونی برای یادگیری، رشد خلاقیت، قوانین دست و اصلاح مسیر یادگیری است

جدول ۵. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: فرصت های آموزشی

مضامین باز	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
<p>اجازه تمرکز بیشتر روی مفاهیم دشوار یا مرور مفاهیم پیشین(کُد ۱۸)، جلوگیری از فشار و استرس ناشی از یادگیری همزمان برای همه(کُد ۱۸)، انتخاب فعالیت‌ها و پروژه‌ها بر اساس علاقه یا نیاز شخصی(کُد ۱۹)، ارائه چند مسیر یادگیری برای رسیدن به اهداف یکسان(کُد ۱۹)، ایجاد محیط یادگیری خودگردان(کُد ۱۸)، ایجاد حس مالکیت بر یادگیری و انگیزه درونی برای پیشرفت(کُد ۱۹)، کاهش خستگی و عدم رضایت ناشی از یکسان بودن آموزش(کُد ۱۹)،</p>	<p>امکان شخصی‌سازی یادگیری</p>	
<p>معلم به‌عنوان طراح تجربه یادگیری(کُد ۱۸)، تبادل تجربه‌ها، اشتراک منابع (کُد ۱۹)، هدایت دانش‌آموزان در مسیر یادگیری فعال(کُد ۱۹)، کمک به حل مسئله و تفکر انتقادی(کُد ۱۹)، فراهم کردن منابع و فرصت‌های یادگیری مناسب(کُد ۱۷)، استفاده از AI برای طراحی فعالیت‌های خلاقانه و تعاملی(کُد ۱۶)، بازطراحی درس‌های سنتی به شیوه‌های فعال و جذاب(کُد ۱۷)، طراحی مسیرهای یادگیری شخصی‌سازی شده(کُد ۱۹)، پیگیری پیشرفت فردی و گروهی دانش‌آموزان(کُد ۱۹)، ارائه بازخورد مستمر و هدفمند(کُد ۱۸)، کمک به ایجاد محیط یادگیری خودگردان و مشارکتی(کُد ۱۷)، انتخاب و ادغام ابزارها در درس با اهداف یادگیری(کُد ۱۵)، کاهش وابستگی به آموزش سنتی و منابع محدود(کُد ۱۸)، افزایش اعتماد به نفس در استفاده از فناوری(کُد ۱۷)، توسعه مهارت‌های نوین تدریس و طراحی فعالیت‌های خلاقانه(کُد ۱۹)، توانایی نوآوری و بهبود مستمر فرایند یادگیری(کُد ۱۷)،</p>	<p>بازطراحی نقش معلم</p>	<p>فرصت های آموزشی</p>

براساس یافته‌های جدول ۵، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، فرصت‌های آموزشی است که مشتمل بر ۲ سازمان دهنده امکان شخصی‌سازی یادگیری، و بازطراحی نقش معلم است.

جدول ۶. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: فرصت های فناوریانه

مضامین باز	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
<p>امکان کار با سناریوهای هوشمند (کُد ۲۰)، همکاری فعال و ایجاد هیجان آموزشی (کُد ۲۰)، گفت و گوی زنده (چت، ویدئو، کلاس آنلاین) (کُد ۲۰)، پرسش و پاسخ، بحث گروهی (کُد ۲۰)، ارتباط غیرهمزمان مانند ارسال تکلیف، نظر، پیام (کُد ۲۰)، فعالیت های تعاملی مانند آزمون های فوری، بازی وارسازی (کُد ۲۰)، استفاده از ابزارهای مولد AI برای تولید محتوا (کُد ۲۰)، محتوای چندرسانه ای (صوت، ویدئو، انیمیشن) (کُد ۲۱)، کارگروهی آنلاین، پروژه های اشتراکی (کُد ۲۰)، گفتگوهای تحلیل محور در تالارهای گفتگو (کُد ۲۱)، هم آفرینی محتوا با ابزارهای دیجیتال (کُد ۲۰)، پیشنهاد مسیر یادگیری شخصی (کُد ۲۰)، ارائه بازخورد مبتنی بر داده (کُد ۲۱)، بررسی خودکار پاسخ ها (کُد ۲۰)، یادگیری در هر زمان و مکان (کُد ۲۰)، امکان مرور دوباره محتوای آموزشی (کُد ۲۰)، طراحی فعالیت های جذاب آنلاین (کُد ۲۰)، استفاده از بازی، چالش، شبیه سازی (کُد ۲۰)، احساس حضور و مشارکت در یک جامعه یادگیرنده (کُد ۲۰)،</p>	<p>یادگیری چندرسانه ای</p>	<p>فرصت های فناوریانه</p>
<p>چت بات ها، تولید محتوا، استخراج داده ها (کُد ۲۱)، استفاده بدون پرداخت هزینه اشتراک (کُد ۲۰)، عدم نیاز به تجهیزات گران قیمت (کُد ۲۱)، امکان استفاده در خانه یا مدرسه (کُد ۲۰)، ابزارهای تولید محتوا (ویدئو، تصویر، اسلاید) (کُد ۲۱)، ابزارهای ارزشیابی خودکار (کُد ۲۰)، خلاصه سازی، طراحی تمرین (کُد ۲۰)، فراهم بودن زیرساخت اینترنت پایدار برای بهره گیری از این ابزارها (کُد ۲۰)، الهام بخشی برای طراحی فعالیت های جدید (کُد ۲۰)، محیط کاربری ساده و قابل فهم (کُد ۲۱)، ابزارهای طراحی درس و آزمون (کُد ۲۰)، ابزارهای ترجمه و بازخورد هوشمند (کُد ۲۱)، ابزارهای تحلیل داده های یادگیری (کُد ۲۱)، ابزارهای تولید محتوا (متن، تصویر، ویدئو) (کُد ۲۱)،</p>	<p>دسترسی به ابزارهای رایگان هوش مصنوعی</p>	

	تحلیل داده های یادگیری	شناخت دقیق تر نقاط ضعف دانش آموزان (کُد ۲۱)، داده های رفتاری (زمان مطالعه، کلیک ها، مشارکت، حضور) (کُد ۲۱)، داده های عملکردی (نمرات، روند پیشرفت، خطاهای رایج) (کُد ۲۱)، جمع آوری داده از سامانه های مدیریت یادگیری (LMS)، آزمون ها، تکالیف، فعالیت های آنلاین (کُد ۲۱)، تحلیل الگوهای یادگیری (کُد ۲۰)، تحلیل خطاهای یادگیری (کُد ۲۰)، خوشه بندی یادگیرندگان (کُد ۲۱)، تحلیل احساسات و رفتارهای یادگیرنده (کُد ۲۰)، اصلاح روش های تدریس براساس داده ها (کُد ۲۰)، شناسایی فعالیت های کم اثر و جایگزینی با روش های بهتر (کُد ۲۰)، طراحی فعالیت های خلاقانه مبتنی بر تحلیل یادگیرنده (کُد ۲۰)،
--	------------------------	--

براساس یافته های جدول ۶، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، فرصت های فناورانه است که مشتمل بر ۲ سازمان دهنده یادگیری چندرسانه ای، دسترسی به ابزارهای رایگان هوش مصنوعی، و تحلیل داده های یادگیری است.

جدول ۷. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: توسعه قابلیت های تدریس

مضامین باز	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
تغییر نگاه از ابزارمحوری به یاددهی محوری (کُد ۲۱)، توانایی AI در شناسایی الگوهای پنهان در داده های یادگیری (کُد ۲۱)، تحلیل رفتار یادگیرندگان در سطح پیچیده (کُد ۲۱)، پیش بینی خطاها و نیازهای آموزشی (کُد ۲۱)، ارائه پیشنهادهای هوشمند در طراحی درس (کُد ۲۱)، هدایت یادگیرندگان براساس تحلیل رفتار آن ها (کُد ۲۲)، بازخوردهای هوشمند و مبتنی بر منطق پیشرفته (کُد ۲۱)، تولید سناریوهای نوین، فعالیت های خلاقانه و تمرین های دینامیک (کُد ۲۱)، ساخت محتوای متنی، تصویری، صوتی و ویدئویی متناسب با اهداف درس (کُد ۲۱)، توانایی شخصی سازی محتوا در لحظه (کُد ۲۰)، تنظیم خودکار مسیر یادگیری هر دانش آموز (کُد ۲۲)، شناسایی دقیق سبک یادگیری، سرعت و سطح فهم (کُد ۲۰)، تطبیق محتوای آموزشی براساس لحظه لحظه عملکرد یادگیرنده (کُد ۲۲)، تعامل با متن، صدا، تصویر، ویدئو و	تبلورسازی قابلیت ها	توسعه قابلیت های تدریس

		<p>حرکات (کُد ۲۲)، پاسخ‌گویی طبیعی و مشابه انسان (کُد ۲۱)، توانایی مدل در یادگیری از داده‌های جدید (کُد ۲۲)، انطباق با شرایط جدید آموزشی و یادگیرندگان (کُد ۲۰)، ارتقای یادگیری شخصی‌سازی شده و پویا (کُد ۲۲)، افزایش نوآوری و خلاقیت در تدریس معلمان (کُد ۲۲)، بهبود تحلیل داده‌های یادگیری (کُد ۲۱)، کاهش بار کاری معلم و افزایش دقت تصمیم‌گیری آموزشی (کُد ۲۲)، تحول نقش معلم از آموزش‌دهنده به طراح و مربی هوشمند (کُد ۲۲)،</p>
طراحی سناریوی خلاقانه با AI		<p>انتقال از مصرف‌کننده به تولیدکننده نوآوری (کُد ۲۲)، تقویت انگیزه (کُد ۲۳)، تثبیت رفتارهای خلاقانه (کُد ۲۳)، تبدیل درس‌های تکراری به فعالیت‌های تعاملی (کُد ۲۱)، افزودن عناصر چندرسانه‌ای و چالش‌برانگیز (کُد ۲۳)، طراحی سناریوی متفاوت برای دانش‌آموزان با سبک یادگیری مختلف (کُد ۲۳)، طراحی نقش‌ها، مأموریت‌ها و چالش‌ها (کُد ۲۰)، فعالیت‌های گروهی و همکاری هوشمند (کُد ۲۳)، سناریوهای متحرک، تعاملی یا مبتنی بر شبیه‌سازی (کُد ۲۳)،</p>
آموزش دادن به دیگر معلمان		<p>شکل‌گیری هویت جدید به‌عنوان معلم آینده‌نگر (کُد ۲۲)، آموزش روش‌های نوین تدریس (کُد ۲۳)، انتقال تجربه در طراحی فعالیت‌های خلاقانه (کُد ۲۰)، آموزش کاربردهای فناوری و هوش مصنوعی در کلاس (کُد ۲۰)، هدایت و حمایت از معلمان کم‌تجربه یا ناآشنا با AI (کُد ۲۳)، ارائه بازخورد، راهنمایی و تشویق (کُد ۲۱)، نقش "معلم معلمان" در توسعه حرفه‌ای (کُد ۲۰)، تشکیل گروه‌های یادگیری معلمان (کُد ۲۰)، مشارکت در پلتفرم‌ها، کارگاه‌ها و نشست‌های آموزشی (کُد ۲۰)، رشد فرهنگ یادگیری همکارانه (کُد ۲۳)، کمک به ادغام فناوری در برنامه درسی (کُد ۲۰)، رفع ترس، ابهام یا مقاومت تکنولوژیکی دیگر معلمان (کُد ۲۳)، افزایش دسترسی و کاربرد ابزارهای رایگان هوش مصنوعی (کُد ۲۳)، انتشار ایده‌ها و سناریوهای خلاقانه (کُد ۲۳)، کمک به همکاران برای بازطراحی نقش معلم (کُد ۲۳)، گسترش روش‌های شخصی‌سازی یادگیری (کُد ۲۳)، تکمیل تحول هویتی و حرفه‌ای (کُد ۲۱)، افزایش مهارت‌های دیجیتال و فناوری معلمان (کُد ۲۰)، ارتقای اعتماد به نفس و خودکارآمدی آنان (کُد ۲۱)، تقویت فرهنگ حرفه‌ای یادگیری مستمر (کُد ۲۰)،</p>

براساس یافته های جدول ۷، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، توسعه قابلیت های تدریس است که مشتمل بر ۳ سازمان دهنده تیلورسازی قابلیت ها، طراحی سناریوی خلاقانه با AI، و آموزش دادن به دیگر معلمان است.

جدول ۸. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: ترس از اشتباه کردن

مضامین باز	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
کنجکاوی، سردرگمی، جست و جوی منابع ابتدایی، هیجان اولیه نسبت به فناوری جدید (کُد ۲۱)، آرزو برای یادگیری ابزارهای نو (کُد ۲۲)، مقایسه خود با معلمان پیشرو (کُد ۲۳)، درک فرصت های بالقوه AI (کُد ۱۹)، احساس «جا نماندن از قافله» (کُد ۲۳)، انگیزه برای افزایش جذابیت تدریس (کُد ۱۷)، علاقه به آزمودن ابزارهای جدید (کُد ۲۰)، جست و جوی نمونه های موفق و الهام بخش (کُد ۱۷)، احساس نیاز به به روز رسانی مهارت ها (کُد ۱۸)، مشاهده کاربردهای AI در شبکه های اجتماعی و کلاس های دیگر (کُد ۱۶)، ابهام نسبت به نحوه کارکرد AI (کُد ۲۰)، عدم تشخیص ابزارهای معتبر (کُد ۲۰)، نگاه مبهم نسبت به نقش AI در تدریس (کُد ۱۸)، تعارض میان روش های سنتی و فناوری (کُد ۲۳)، ناتوانی در درک تفاوت بین انواع ابزارهای AI (کُد ۹)، ترس از اشتباه کردن یا تولید محتوای نادرست (کُد ۱۸)، تردید در اعتبار و صحت خروجی های AI (کُد ۱۴)، برخورد با اطلاعات ضد و نقیض درباره AI (کُد ۲۴)، گیجی ناشی از تنوع زیاد ابزارها و منابع (کُد ۲۰)، جست و جو در اینترنت و شبکه های اجتماعی (کُد ۲۲)، استفاده از راهنماها و آموزش های ابتدایی (کُد ۲۳)، پرس و جو از همکاران یا دانش آموزان (کُد ۲۳)، تجربه آموختن غیر رسمی و خود آموزی (کُد ۲۱)، تعارض میان باورهای سنتی تدریس و واقعیت فناوری (کُد ۲۲)، تردید نسبت به مفید بودن هوش مصنوعی (کُد ۲۲)، احساس دور بودن این ابزار از نیازهای کلاس (کُد ۲۳)، یافتن راه هایی برای تولید سریع محتوا (کُد ۲۲)، تلاش برای فهم فرصت های کاربردی در کلاس (کُد ۲۰)، اشتیاق به یافتن راه های ساده برای شروع (کُد ۲۲)، امید به کاهش بار کاری با AI (کُد ۲۱)، نگرانی از اینکه فعالیت ها نتیجه مطلوب ندهند (کُد ۲۲)، ترس از قضاوت دانش آموزان، والدین یا مدیران (کُد ۲۴)،	هیجان اولیه استفاده از AI	ترس از اشتباه کردن

	تردید و مقاومت	<p>نپذیرفتن منطق یا ضرورت تغییر (کُد ۲۶). احساس ترس، خشم یا اضطراب هنگام مواجهه با تغییر (کُد ۲۲)، ابهام، نگرانی شغلی (کُد ۲۴)، رفتارهای بازدارنده مانند تعلل، بی‌توجهی یا مخالفت فعال (کُد ۲۵)، ترس از دست دادن جایگاه یا قدرت (کُد ۲۳)، تجربه‌های منفی گذشته از تغییر (کُد ۲۳)، ترس از فناوری (کُد ۲۰)، ترس از کاهش عملکرد (کُد ۲۱)، افزایش سردرگمی (کُد ۲۱)، افزایش احتمال خطای کاری (کُد ۲۱)، ناپایداری ساختارهای سازمانی (کُد ۲۲)، نگرانی از رقابت شدید میان معلمان (کُد ۲۳)، فقدان حمایت سازمانی (کُد ۲۲)،</p>
	فقدان دانش کافی	<p>خطاهای مکرر (کُد ۲۶)، ثبات در شرایط (کُد ۲۲)، تعداد دفعات وقوع در بازه زمانی معین (کُد ۲۲)، موفقیت‌های کوچک (کُد ۲۲) شدت خطا (کُد ۲۰)، آگاهی و بازخورد (کُد ۲۳)، توانایی/مهارت (کُد ۲۳)، فقدان مهارت ملموس یا دانش ناکافی (کُد ۱۸)، طراحی فرایند، ابزار، دستورالعمل نادرست یا پیچیدگی محیط (کُد ۲۱)، عدم اجرای اقدامات اصلاحی یا تکرار بدون تغییر رفتار (کُد ۱۸)، تکرار اشتباه تاییبی در همان گزارش پس از بازخورد (کُد ۱۹)، نادیده گرفتن چک‌لیست‌های اجباری و وقوع خطاهای تکراری در فرآیند (کُد ۱۸)،</p>

براساس یافته‌های جدول ۸، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، ترس از اشتباه کردن است که مشتمل بر ۲ سازمان دهنده هیجان اولیه استفاده از AI، تردید و مقاومت، و فقدان دانش کافی است.

جدول ۹. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: ادغام تدریس با فناوری

مضامین باز	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
<p>استفاده پایدار (کُد ۲۶)، طراحی فعالیت‌های آموزشی (کُد ۲۶)، استفاده مداوم و غیرمقطعی (کُد ۲۶)، عدم وابستگی به انگیزه‌های موقتی (کُد ۲۶)، رفتار پایدار پس از دوره آزمون و خطا (کُد ۲۶)، تبدیل استفاده به بخشی از روال کاری (کُد ۲۵)، ادغام با برنامه آموزشی/کلاسی (کُد ۲۳)، استفاده طبیعی بدون فشار بیرونی (کُد ۲۰)، احساس توانمندی در استفاده (کُد ۲۳)، توانایی حل مشکلات فنی (کُد ۲۵)، کاهش نیاز به کمک بیرونی (کُد ۲۲)،</p>	<p>تدریس با روال فناوری</p>	

ادغام تدریس با فناوری	تدریس با ساخت جدید	تولید روش‌های نوین (کُد ۲۱)، سناریوهای خلاقانه (کُد ۲۰)، تولید ایده‌های متعدد (کُد ۲۵)، تفکر واگرا (راه‌حل‌های متفاوت برای یک مسئله) (کُد ۲۵)، استفاده از تکنیک‌هایی مانند طوفان فکری، شش کلاه تفکر (کُد ۲۰)، ایجاد ساختارهای جدید تدریس (کُد ۲۰)، ترکیب فناوری با روش‌های آموزشی (کُد ۲۳)، طراحی مدل‌های تدریس هوشمند، تطبیقی، داده‌محور (کُد ۲۰)، استفاده از یافته‌های پژوهش برای ساخت روش جدید (کُد ۲۵)، اعتبارسنجی و ارزیابی روش پیش از اجرا (کُد ۲۰)، انطباق با نیازهای واقعی یادگیرندگان (کُد ۲۵)، سنجش بازخورد، اصلاح، بهبود (کُد ۲۴)، امکان پیاده‌سازی در کلاس واقعی (کُد ۲۰)، قابلیت استفاده توسط معلمان مختلف (کُد ۲۴)، سادگی نسبی و امکان آموزش آن (کُد ۲۳)، افزایش خلاقیت و مشارکت دانش‌آموزان (کُد ۲۰)، ایجاد فضای باورپذیر یا جذاب (کُد ۲۳)، استفاده از عناصر بصری / متنی (کُد ۲۳)، ارتباط با مسائل واقعی یا آینده‌محور (کُد ۲۲)، نقش فعال یادگیرنده در تصمیم‌گیری (کُد ۱۷)، امکان تغییر نتایج بر اساس عملکرد (کُد ۲۰)، موقعیت‌های تازه یا بین‌رشته‌ای (کُد ۱۶)، استفاده از استعاره‌ها یا عناصر تخیلی (کُد ۲۴)، قابلیت ارزشیابی عملکرد یادگیرنده (کُد ۱۹)، امکان یادگیری تجربی (کُد ۲۳)، تحریک تفکر انتقادی، خلاق یا راهبردی (کُد ۲۱)،
--------------------------	--------------------------	--

براساس یافته‌های جدول ۹، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، ادغام تدریس با فناوری است که مشتمل بر ۲ سازمان دهنده تدریس با روال فناوری، تردید و مقاومت، و تدریس با ساخت جدید است.

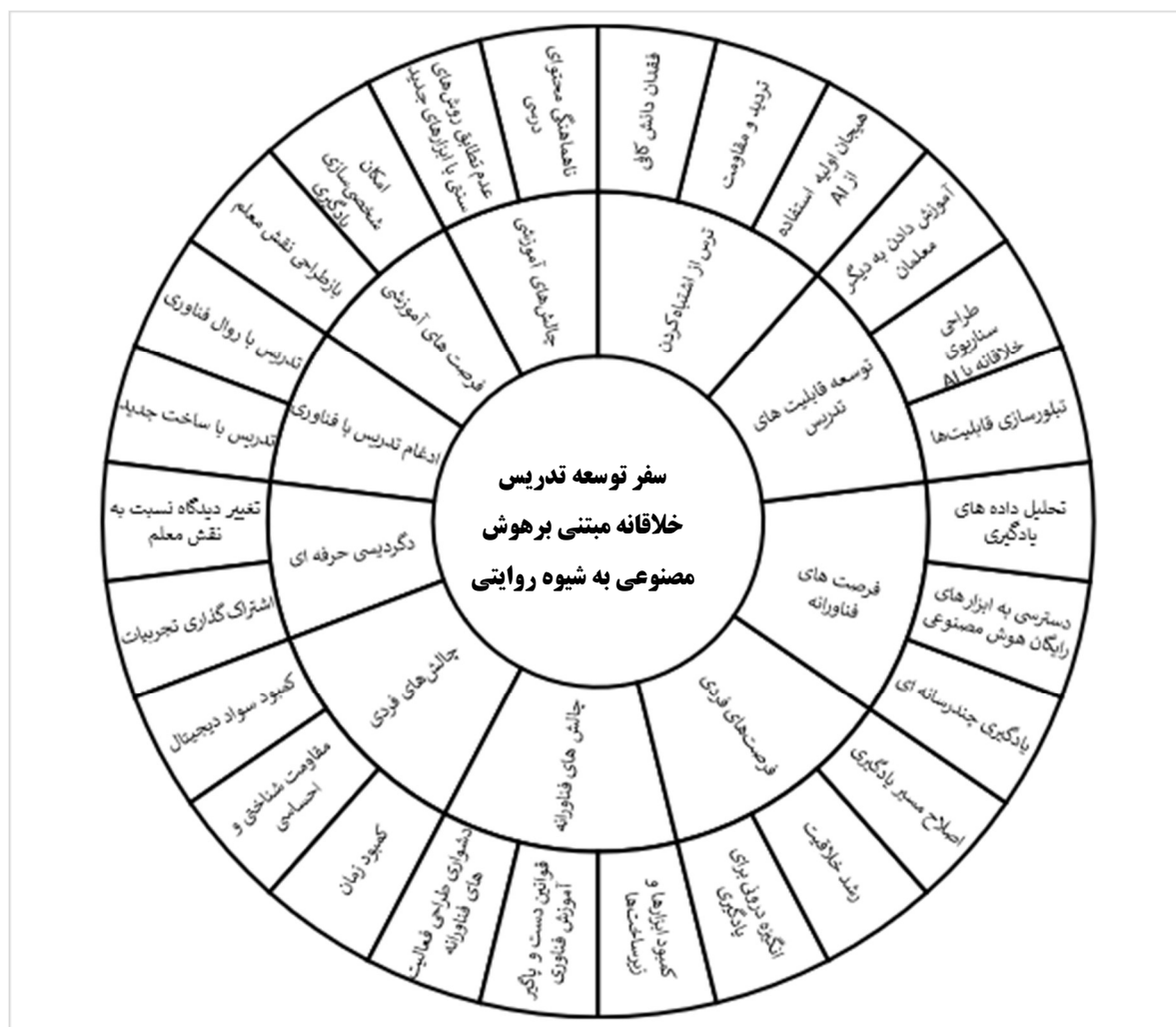
جدول ۱۰. سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی: دگردیسی حرفه ای

مضامین مضامین فراگیر	مضامین مضامین سازمان دهنده	مضامین باز
دگردیسی حرفه ای	تغییر دیدگاه نسبت به نقش معلم	تبدیل شدن به طراح یادگیری و مربی هوشمند (کُد ۲۰)، تحلیل سبک یادگیری، انگیزش و شکاف‌های دانشی (کُد ۲۵)، تدوین اهداف رفتاری دقیق (کُد ۲۵)، هم‌سویی اهداف با محتوای درسی و نیازهای واقعی (کُد ۲۰)، انتخاب روش‌های نوین تدریس (مسئله‌محور، پروژه‌محور، مشارکتی) (کُد ۲۴)، طراحی فعالیت‌های گام‌به‌گام، سطح‌بندی شده و جذاب (کُد ۲۳)، استفاده از ابزارهای دیجیتال، ویدئو، شبیه‌ساز، AI (کُد ۲۴)، انتخاب فناوری متناسب

		<p>با هدف یادگیری، نه صرفاً جذابیت (کُد ۲۵)، طراحی موقعیت‌های خلاقانه، بین‌رشته‌ای، مسئله‌محور (کُد ۲۴)،</p>
	<p>اشتراک‌گذاری تجربیات</p>	<p>مربیگری معلمان دیگر، گسترش نوآوری (کُد ۲۴)، ارائه بازخورد سازنده، دقیق و مبتنی بر شواهد (کُد ۲۴)، تحلیل خطاهای تدریس، پیشنهاد راهکار (کُد ۲۳)، بازخورد قبل، حین و بعد از تدریس (کُد ۲۳)، افزایش اعتماد به نفس معلم (کُد ۲۳)، کمک به رفع چالش‌های تدریس (کُد ۲۳)، همراهی در پیاده‌سازی روش‌های جدید (کُد ۲۳)، یادگیری متقابل و دوطرفه (کُد ۲۳)، گفت‌وگو، تحلیل تجربیات، تبادل دیدگاه‌ها (کُد ۲۱)، کمک به معلمان در پذیرش نوآوری‌ها و فناوری‌ها (کُد ۲۰)، کاهش مقاومت در برابر تغییر (کُد ۲۰)، ارائه راهکارهای عملی برای ارتقای کیفیت (کُد ۲۰)، تدوین جلسات تمرینی، کارگاه‌ها، سناریوهای آموزشی (کُد ۲۲)، برنامه‌ریزی برای رشد مهارت‌های تدریس و دیجیتالی (کُد ۲۵)، اشتراک‌گذاری تجربیات موفق (کُد ۲۴)، ارائه کارگاه، محتوا، ویدئو، مدل تدریس (کُد ۲۵)، توضیح چگونگی و چرایی استفاده از نوآوری (کُد ۲۳)، ایجاد شبکه معلمان نوآور (کُد ۲۳)، ارتباط با گروه‌های تخصصی، انجمن‌ها، پلتفرم‌های آنلاین (کُد ۲۲)، همکاری برای توسعه ایده‌های جدی (کُد ۲۴)، حمایت مدیران، سیاست‌گذاران و برنامه‌های مدرسه (کُد ۲۵)، ایجاد زیرساخت تکنولوژی (کُد ۲۳)، فرهنگ مدرسه نوآورانه (کُد ۲۱)، قابلیت اجرا در کلاس‌ها و مدارس مختلف (کُد ۲۲)، ساده‌سازی و استانداردسازی برای گسترش (کُد ۲۶)، برنامه‌ریزی برای توسعه مرحله‌ای (کُد ۲۲)، بازطراحی و ارتقای نوآوری برای گسترش بیشتر (کُد ۲۶)،</p>

براساس یافته‌های جدول ۱۰، یکی از ابعاد سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، دگردیسی حرفه‌ای است که مشتمل بر ۲ سازمان دهنده تغییر دیدگاه نسبت به نقش معلم، و اشتراک‌گذاری تجربیات است

سؤال دوم تحقیق: الگوی سفر توسعه تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی به شیوه روایتی چگونه است؟



شکل ۱. الگوی سفر توسعه تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی به شیوه روایتی

۵- نتیجه گیری و پیشنهادهای سیاستی

خط سیر داستان معلمان در سفر توسعه تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی اهمیت زیادی دارد زیرا تصویر کاملی از مسیر تحول حرفه ای، چالش ها، فرصت ها و رشد مهارت های تدریس فراهم می کند. این خط سیر به طور معمول اهمیت خود را در چند محور نشان می دهد: با دنبال کردن خط سیر، می توان درک کرد که معلمان از مواجهه با چالش های فردی مانند کمبود سواد دیجیتال یا ترس از اشتباه کردن و چالش های آموزشی و فناوری عبور می کنند و همزمان فرصت های فردی، آموزشی و فناوری را شناسایی و به کار می گیرند. این شناخت به تصمیم گیری آگاهانه برای توسعه مهارت ها کمک می کند. خط سیر نشان می دهد که معلمان چگونه از مرحله آشنایی اولیه با هوش مصنوعی، عبور از مقاومت و تردید، تا رسیدن به توانمندی در طراحی سناریوهای خلاقانه و اشتراک گذاری تجربیات حرفه ای حرکت می کنند. این تصویر مسیر یادگیری گام به گام و فرآیند دگردیسی حرفه ای را ملموس می کند. شناخت دقیق

خط سیر به مدیران آموزشی و طراحان دوره‌های تربیت معلم کمک می‌کند تا منابع، آموزش‌ها و حمایت‌های لازم را در نقاط بحرانی و کلیدی فراهم کنند و مانع توقف یا بازگشت معلمان در مسیر توسعه شوند. وقتی معلمان خط سیر خود را می‌بینند و می‌فهمند که چالش‌ها طبیعی و قابل مدیریت هستند و فرصت‌ها برای رشد واقعی وجود دارد، انگیزه و اعتماد به نفس بیشتری برای پذیرش و استفاده مؤثر از هوش مصنوعی پیدا می‌کنند. این خط سیر نشان می‌دهد چگونه توسعه قابلیت‌های فردی معلمان به اشتراک‌گذاری تجربیات و دگردیسی حرفه‌ای منجر می‌شود و در نتیجه فرهنگ نوآوری و تدریس خلاقانه در سطح مدرسه یا نظام آموزشی تقویت می‌شود. به طور خلاصه، خط سیر داستان معلمان نه تنها مسیر تحول فردی را شفاف می‌کند، بلکه ابزار تحلیلی و عملی مهمی برای طراحی سیاست‌ها، آموزش‌ها و حمایت‌های آموزشی است و موفقیت تدریس خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی را تسهیل می‌کند.

یکی از ابعاد مهم سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، چالش‌های فردی است. این بُعد به موانع و محدودیت‌هایی اشاره دارد که در سطح شخصی مانع از بهره‌گیری مؤثر از ظرفیت‌های هوش مصنوعی در فرآیند تدریس می‌شوند. چالش‌های فردی شامل سه سازمان‌دهنده اصلی است: کمبود سواد دیجیتال، مقاومت شناختی و احساسی، و کمبود زمان. کمبود سواد دیجیتال به ناتوانی یا آشنایی ناکافی معلمان با فناوری‌ها و ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی اشاره دارد که موجب می‌شود آن‌ها نتوانند از امکانات نوین برای ارتقای خلاقیت در تدریس بهره ببرند. مقاومت شناختی و احساسی به نگرش‌ها، باورها و احساساتی مربوط می‌شود که در برابر پذیرش فناوری جدید شکل می‌گیرد؛ به‌ویژه زمانی که افراد از جایگزین شدن انسان با ماشین، از دست رفتن کنترل یا تضعیف تعامل انسانی بیم دارند. در نهایت، کمبود زمان به‌عنوان یکی از چالش‌های رایج، مانعی جدی در مسیر یادگیری، آزمایش و به‌کارگیری روش‌های خلاقانه مبتنی بر هوش مصنوعی محسوب می‌شود؛ زیرا بسیاری از معلمان به دلیل فشار کاری، محدودیت زمانی و مسئولیت‌های متعدد، فرصت کافی برای توسعه مهارت‌های فناورانه و بازطراحی فرایندهای آموزشی خود ندارند. در مجموع، این سه عامل در کنار یکدیگر، بُعد چالش‌های فردی را در سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی شکل می‌دهند و پرداختن به آن‌ها برای موفقیت در این مسیر ضروری است (راستگو، مقامی و زارعی زوارکی، ۱۴۰۴).

یکی از ابعاد مهم سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، چالش‌های آموزشی است. این بُعد به موانع و دشواری‌هایی اشاره دارد که در سطح نظام آموزشی و فرآیند یاددهی - یادگیری، مانع از بهره‌گیری مؤثر از ظرفیت‌های هوش مصنوعی در تدریس می‌شوند. چالش‌های آموزشی شامل دو مضمون سازمان‌دهنده اصلی است: ناهماهنگی محتوای درسی و عدم تطابق روش‌های سنتی با ابزارهای جدید ناهماهنگی محتوای درسی به این معناست که ساختار و محتوای برنامه‌های آموزشی موجود، متناسب با نیازها و قابلیت‌های فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی طراحی نشده است؛ در نتیجه، معلمان برای ادغام مؤثر ابزارهای هوشمند در فرآیند تدریس با محدودیت روبه‌رو می‌شوند. از سوی دیگر، عدم تطابق روش‌های سنتی با ابزارهای جدید بیانگر فاصله میان شیوه‌های سنتی تدریس (مانند سخنرانی، حفظ‌محوری و ارزیابی‌های یک‌بعدی) با رویکردهای نوین مبتنی بر هوش مصنوعی است که تعامل‌محور، شخصی‌سازی‌شده و داده‌محور هستند. این عدم هماهنگی موجب می‌شود استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی در کلاس درس به جای تقویت یادگیری، با چالش و مقاومت روبه‌رو گردد. در مجموع، این دو عامل به‌عنوان مضامین سازمان‌دهنده چالش‌های آموزشی، بیانگر نیاز به بازنگری در محتوا، روش‌ها و رویکردهای تدریس برای بهره‌برداری خلاقانه و اثربخش از هوش مصنوعی در آموزش هستند (اورمینتاو، رومیرو، ۲۰۲۴).

یکی از ابعاد اساسی سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، چالش‌های فناورانه است. این بُعد به محدودیت‌ها و موانعی اشاره دارد که در زمینه به‌کارگیری فناوری‌های نوین و ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند تدریس و یادگیری بروز می‌کند. چالش‌های فناورانه شامل سه سازمان‌دهنده اصلی است: دشواری طراحی فعالیت‌های فناورانه، قوانین دست‌وپاگیر آموزش فناوری، و کمبود ابزارها و زیرساخت‌ها. دشواری طراحی فعالیت‌های فناورانه به پیچیدگی فرایند تلفیق هوش مصنوعی با اهداف آموزشی، انتخاب ابزارهای مناسب و ایجاد فعالیت‌هایی اشاره دارد که هم خلاقیت را تقویت کنند و هم با نیازهای یادگیرندگان سازگار باشند. قوانین دست‌وپاگیر آموزش فناوری، به وجود مقررات و سیاست‌های آموزشی اشاره دارد که به‌جای تسهیل نوآوری، مانع استفاده انعطاف‌پذیر از فناوری‌های نو می‌شوند؛ این محدودیت‌ها ممکن است شامل ملاحظات امنیتی، محدودیت‌های دسترسی یا نبود چارچوب‌های حمایتی باشد (نیکلوس و همکاران، ۲۰۲۹). در نهایت، کمبود ابزارها و زیرساخت‌ها به کمبود امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، ضعف اتصال اینترنت، و نبود پشتیبانی فنی مؤثر مربوط می‌شود که اجرای مؤثر فعالیت‌های فناورانه را دشوار می‌سازد. در مجموع، این سه عامل به‌عنوان مضامین سازمان‌دهنده چالش‌های فناورانه، نشان می‌دهند که تحقق تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی مستلزم برنامه‌ریزی دقیق، حمایت سازمانی، و سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های فناوری است.

یکی از ابعاد مهم سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، فرصت‌های فردی است. این بُعد به ظرفیت‌ها و زمینه‌هایی اشاره دارد که در سطح شخصی می‌تواند موجب رشد حرفه‌ای، ارتقای خلاقیت و بهبود عملکرد معلمان در استفاده از هوش مصنوعی در تدریس شود. فرصت‌های فردی شامل سه سازمان‌دهنده اصلی است: انگیزه درونی برای یادگیری، رشد خلاقیت، و اصلاح مسیر یادگیری. انگیزه درونی برای یادگیری به تمایل و اشتیاق درونی معلمان برای ارتقای دانش و مهارت‌های خود در زمینه استفاده از فناوری‌های هوشمند اشاره دارد؛ این انگیزه باعث می‌شود افراد به‌صورت خودجوش به یادگیری و تجربه روش‌های نو بپردازند. رشد خلاقیت بیانگر توانایی معلمان در تولید ایده‌های نو، طراحی فعالیت‌های آموزشی نوآورانه و استفاده خلاقانه از قابلیت‌های هوش مصنوعی برای بهبود تجربه یادگیری است. در نهایت، اصلاح مسیر یادگیری به فرایندی اشاره دارد که طی آن معلمان با بهره‌گیری از بازخوردهای سیستم‌های هوشمند و تحلیل داده‌های یادگیری، به بازنگری و بهبود روش‌های تدریس خود می‌پردازند.

یکی از ابعاد کلیدی سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، فرصت‌های آموزشی است. این بُعد به ظرفیت‌ها و قابلیت‌هایی اشاره دارد که هوش مصنوعی در حوزه آموزش ایجاد می‌کند و می‌تواند به تحول در شیوه‌های یاددهی و یادگیری منجر شود. فرصت‌های آموزشی شامل دو سازمان‌دهنده اصلی است: امکان شخصی‌سازی یادگیری و بازطراحی نقش معلم. امکان شخصی‌سازی یادگیری به توانایی هوش مصنوعی در تحلیل داده‌های یادگیرندگان و تطبیق محتوا، سرعت و مسیر یادگیری بر اساس نیازها، علایق و توانایی‌های هر فرد اشاره دارد. این ویژگی موجب می‌شود فرایند یادگیری از حالت یکسان و عمومی خارج شده و به تجربه‌ای منحصربه‌فرد و متناسب با ویژگی‌های هر دانش‌آموز تبدیل شود. از سوی دیگر، بازطراحی نقش معلم به تغییر جایگاه سنتی معلم از یک منبع اصلی دانش به یک راهنما، تسهیل‌گر و طراح تجربه‌های یادگیری هوشمند اشاره دارد. در این رویکرد، معلم با استفاده از داده‌ها و ابزارهای هوش مصنوعی می‌تواند تصمیم‌های دقیق‌تری در زمینه آموزش بگیرد و محیطی پویا و خلاقانه برای یادگیری فراهم سازد. در مجموع،

این دو سازمان‌دهنده نشان می‌دهند که هوش مصنوعی نه تنها ابزار کمکی، بلکه فرصتی برای بازآفرینی فرآیند آموزش و ارتقای کیفیت یادگیری در مسیر توسعه تدریس خلاقانه است.

یکی از ابعاد اساسی سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، فرصت‌های فناورانه است. این بُعد به قابلیت‌ها و امکاناتی اشاره دارد که فناوری‌های نوین و به‌ویژه هوش مصنوعی برای ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری فراهم می‌کنند. فرصت‌های فناورانه شامل سه سازمان‌دهنده اصلی است: یادگیری چندرسانه‌ای، دسترسی به ابزارهای رایگان هوش مصنوعی، و تحلیل داده‌های یادگیری. یادگیری چندرسانه‌ای به استفاده از ترکیب متن، تصویر، صدا، و ویدئو در فرآیند آموزش اشاره دارد که با کمک فناوری‌های هوشمند، یادگیری را جذاب‌تر، تعاملی‌تر و عمیق‌تر می‌سازد. دسترسی به ابزارهای رایگان هوش مصنوعی، فرصتی ارزشمند برای معلمان فراهم می‌کند تا بدون نیاز به هزینه‌های سنگین، از نرم‌افزارها و پلتفرم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی برای طراحی محتوا، تولید ایده، و ارزیابی یادگیری استفاده کنند. در نهایت، تحلیل داده‌های یادگیری به توانایی سیستم‌های هوشمند در جمع‌آوری، تفسیر و ارائه بازخورد از داده‌های آموزشی اشاره دارد؛ امری که به معلمان کمک می‌کند تصمیم‌های آگاهانه‌تری درباره روش تدریس، نقاط ضعف و قوت یادگیرندگان و مسیر بهینه آموزش اتخاذ کنند.

یکی از ابعاد اساسی سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، توسعه قابلیت‌های تدریس است. این بُعد به فرآیند ارتقای دانش، مهارت و نگرش معلمان برای به‌کارگیری مؤثر و خلاقانه فناوری‌های هوش مصنوعی در آموزش اشاره دارد. توسعه قابلیت‌های تدریس شامل سه سازمان‌دهنده اصلی است: تبلورسازی قابلیت‌ها، طراحی سناریوی خلاقانه با هوش مصنوعی، و آموزش دادن به دیگر معلمان.

تبلورسازی قابلیت‌ها به مرحله‌ای گفته می‌شود که در آن معلمان از طریق تجربه، یادگیری مستمر و تعامل با فناوری‌های نو، توانمندی‌های خود را در استفاده از هوش مصنوعی آشکار و تقویت می‌کنند. طراحی سناریوی خلاقانه با هوش مصنوعی بیانگر توانایی معلمان در خلق موقعیت‌های یادگیری نوآورانه است؛ موقعیت‌هایی که با استفاده از ابزارهای هوشمند، فرایند آموزش را جذاب‌تر، شخصی‌سازی‌شده‌تر و مؤثرتر می‌سازند (ژانگ، ۲۰۲۵). در نهایت، آموزش دادن به دیگر معلمان نشان‌دهنده انتقال دانش و مهارت‌های کسب‌شده به سایر همکاران آموزشی است، به گونه‌ای که معلمان توانمند نقش تسهیل‌گر و راهنمای توسعه حرفه‌ای دیگران را بر عهده می‌گیرند. این سه سازمان‌دهنده به خوبی نشان می‌دهند که توسعه قابلیت‌های تدریس با هوش مصنوعی، نه تنها موجب رشد فردی معلمان می‌شود، بلکه زمینه‌ساز یادگیری جمعی، نوآوری آموزشی و تحول پایدار در نظام آموزش است (محب، رجایی لنگرودی، و موسوی حق دوست، ۱۴۰).

یکی از ابعاد قابل توجه در سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، ترس از اشتباه کردن است. این بُعد به احساسات، نگرش‌ها و واکنش‌هایی اشاره دارد که معلمان در مواجهه با فناوری‌های نوین آموزشی، به‌ویژه هوش مصنوعی، تجربه می‌کنند. ترس از اشتباه کردن شامل سه سازمان‌دهنده اصلی است: هیجان اولیه استفاده از هوش مصنوعی، تردید و مقاومت، و فقدان دانش کافی. هیجان اولیه استفاده از هوش مصنوعی به احساس کنجکاوی، اشتیاق و انگیزه‌ای اشاره دارد که در مراحل نخست مواجهه با ابزارهای هوشمند در میان معلمان ایجاد می‌شود؛ احساسی که اگرچه مثبت است،

اما در صورت نبود آگاهی و حمایت کافی، ممکن است به اضطراب و نگرانی از اشتباه کردن منجر شود. تردید و مقاومت زمانی بروز می‌کند که معلمان نسبت به کارآمدی، دقت یا ایمنی ابزارهای هوش مصنوعی اطمینان ندارند و از تأثیر آن بر نقش خود یا کیفیت آموزش نگران‌اند. این تردید می‌تواند مانعی در مسیر پذیرش و استفاده خلاقانه از فناوری باشد. در نهایت، فقدان دانش کافی به کمبود آگاهی، مهارت و تجربه لازم برای کار با ابزارهای هوشمند اشاره دارد که موجب می‌شود معلمان از اشتباه کردن یا مواجهه با موقعیت‌های ناشناخته پرهیز کنند (لامناتی، ۱۴۰۴).

یکی از ابعاد کلیدی سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، ادغام تدریس با فناوری است. این بُعد به فرآیند تلفیق روش‌های تدریس سنتی با ابزارها و امکانات هوش مصنوعی اشاره دارد و نشان می‌دهد چگونه فناوری می‌تواند در خدمت بهبود یادگیری و خلاقیت آموزشی قرار گیرد.

تدریس با روال فناوری به استفاده معلمان از فناوری در چارچوب شیوه‌های موجود تدریس اشاره دارد، جایی که ابزارهای هوشمند برای تسهیل فرآیندهای آشنا به کار گرفته می‌شوند. تردید و مقاومت به احساسات و نگرانی‌هایی اشاره دارد که معلمان هنگام مواجهه با تغییرات در روش تدریس و فناوری‌های نوین تجربه می‌کنند و ممکن است مانعی در مسیر پذیرش کامل فناوری ایجاد کند. تدریس با ساخت جدید نشان‌دهنده توانایی معلمان در بازطراحی و نوآوری در فرایند تدریس با بهره‌گیری از هوش مصنوعی است، جایی که ساختار کلاس و فعالیت‌های آموزشی متناسب با ظرفیت‌های فناوری‌های هوشمند تغییر می‌کند و تجربه یادگیری خلاقانه شکل می‌گیرد (محدث، اکبرزاده سقا، ۱۴۰۳). در مجموع، این سه سازمان‌دهنده نشان می‌دهند که ادغام تدریس با فناوری، فراتر از به کارگیری ابزارهای نوین، مستلزم تغییر نگرش، مدیریت مقاومت و نوآوری در طراحی فعالیت‌های آموزشی است تا حداکثر بهره‌وری و خلاقیت در آموزش حاصل شود.

یکی از ابعاد مهم سفر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی، دگردیسی حرفه‌ای است. این بُعد به تحول در نگرش، مهارت و نقش معلمان در محیط آموزشی اشاره دارد و نشان می‌دهد چگونه هوش مصنوعی می‌تواند موجب بازتعریف حرفه معلمی و بهبود تجربه یاددهی - یادگیری شود.

تغییر دیدگاه نسبت به نقش معلم بیانگر آن است که معلمان دیگر صرفاً به عنوان منبع دانش عمل نمی‌کنند، بلکه نقش آن‌ها به راهنما، تسهیل‌گر و طراح تجربه‌های یادگیری خلاقانه با استفاده از هوش مصنوعی تغییر می‌کند. این تحول نگرشی باعث می‌شود معلمان بتوانند از ظرفیت‌های فناوری برای شخصی‌سازی یادگیری، تحلیل داده‌ها و افزایش تعامل دانش‌آموزان بهره‌برداری کنند. اشتراک‌گذاری تجربیات به فرآیند انتقال دانش، مهارت‌ها و روش‌های نوآورانه بین معلمان اشاره دارد، جایی که یادگیری جمعی و تبادل تجربیات باعث ارتقای توانمندی‌های حرفه‌ای کل جامعه آموزشی می‌شود.

در مجموع، این دو سازمان‌دهنده نشان می‌دهند که دگردیسی حرفه‌ای نه تنها موجب رشد فردی معلمان می‌شود، بلکه فرهنگ یادگیری و نوآوری را در سطح نظام آموزشی تقویت کرده و مسیر توسعه تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی را پایدار می‌سازد.

لذا براساس نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود یک «برنامه توانمندسازی مرحله‌به‌مرحله معلمان برای تدریس خلاقانه با هوش مصنوعی» طراحی و اجرا شود که بر اساس پنج بُعد مطرح‌شده، به صورت عملیاتی و قابل اجرا در مدارس تدوین گردد. این برنامه شامل: ایجاد کارگاه‌های کوتاه‌مدت برای معرفی ابزارهای رایگان **AI**، طراحی سناریوهای خلاقانه در

کلاس با کمک معلمان، تشکیل گروه‌های همیار برای کاهش ترس و تردید، بازطراحی نمونه‌های واقعی تدریس با فناوری، و ایجاد یک انجمن کوچک برای اشتراک تجربه‌ها و ارائه بازخورد است. اجرای این طرح می‌تواند معلمان را در مسیر توسعه تدریس خلاقانه همراهی کرده، ترس آن‌ها از اشتباه را کاهش دهد و در نهایت به دگرذیسی حرفه‌ای و افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان منجر شود.

منابع

- راستگو، فائزه؛ مقامی، حمیدرضا، زارعی زوارکی، اسماعیل (۱۴۰۴). «طراحی محیط یادگیری دیجیتال خلاق با استفاده از هوش مصنوعی و تاثیر آن بر شایستگی دیجیتال معلمان دوره ابتدایی شهر تهران»، فصلنامه رهبری آموزشی کاربردی، ۶(۳)، ۱۷۱-۱۸۹.
- لامناتی، لادن (۱۴۰۴). «تدریس خلاق به کمک هوش مصنوعی و تاثیر آن در آموزش دانش‌آموزان دوره ابتدایی»، سومین همایش بین‌المللی پژوهش‌های نوین در آموزش و پرورش و مدارس با افق پیشرفت و توسعه.
- محب، فاطمه؛ رجایی لنگرودی، زهرا؛ موسوی حق دوست، فاطمه (۱۴۰۴). «هوش مصنوعی و توسعه خلاقیت در محیط‌های آموزشی: ابزارهای نوآورانه و پتانسیل‌های آینده»، اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در تاب‌آوری، امید به زندگی و نوآوری‌های آموزشی.
- محدث، نسرین؛ اکبرزاده سقایی، مهدی (۱۴۰۳). «تأثیر پیاده‌سازی هوش مصنوعی در مدیریت آموزشی بر خلاقیت و مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان دوره متوسطه»، فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش و توسعه مدیریت، ۲(۵)، ۷۷-۶۶.

References:

- Albakry, N. S., Hashim, M. E. A., Harun, M. F., & Puandi, M. F. (2025). The Role of Artificial Intelligence in Creative Design for Advertising and Digital Content in Educational Contexts. *Semarak International Journal of Creative Art and Design*, 4(1), 12-23. <https://doi.org/10.37934/sijcad.4.1.1223>.
- Fan, X., & Zhong, X. (2022). Artificial intelligence-based creative thinking skill analysis model using human-computer interaction in art design teaching. *Computers and Electrical Engineering*, 100, 107957. DOI:10.1016/j.compeleceng.2022.107957.
- Filipov, M., Mikulić, K., & Mustač, L. (2025). Creative Integration of Artificial Intelligence (AI) Tools in Effective Teaching. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 12(1), 139-156. DOI:10.2478/ctra-2025-0007.
- Kučić, M., & Luić, L. (2023). Tailorscore: Application of innovative teaching and artificial intelligence to encourage creativity. In *ICERI2023 Proceedings* (pp. 7390-7397). IATED. DoI: 10.21125/iceri.2023.1836.
- Кангунова, М. (2024). Artificial Intelligence in education: A review of the creative process of learning students on art educational programs. *Central Asian Journal of Art Studies*, 9(2), 289-307. DOI:10.47940/cajas.v9i2.858.
- Liubarska, L. (2024). Artificial intelligence as a means of developing creativity in future technology teachers. *Artif. Intell*, 3, 58-64. DOI:10.15407/jai2024.03.058.
- Marrone, R., Taddeo, V., & Hill, G. (2022). Creativity and artificial intelligence—A student perspective. *Journal of Intelligence*, 10(3), 65. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030065>.

- Niclòs, I. P., Sanz, Y. E., Gómez, P. O., & Ezpeleta, A. M. (2024). Creativity and artificial intelligence: A study with prospective teachers. *Digital Education Review*, (45), 91-97. DOI:10.1344/der.2024.45.91-97.
- Sari, J. M., & Purwanta, E. (2021). The implementation of artificial intelligence in STEM-based creative learning in the society 5.0 Era. *Tadris J. Kegur. dan Ilmu Tarb*, 6(2), 433-440. DOI:10.24042/tadris.v6i2.10135.
- Shidiq, M. (2023, May). The use of artificial intelligence-based chat-gpt and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. In *Proceeding of international conference on education, society and humanity* (Vol. 1, No. 1, pp. 353-357). t <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/icesh>.
- Urmeneta, A., & Romero, M. (2024). Creative application of artificial intelligence in education. In *Creative applications of artificial intelligence in education* (pp. 3-16). Cham: Springer Nature Switzerland. DOI:10.1007/978-3-031-55272-4.
- Vlasova, E. Z., Avksentieva, E. Y., Goncharova, S. V., & Aksyutin, P. A. (2019). Artificial intelligence-The space for the new possibilities to train teachers. *Espacios*, 40(9), 17. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/6222>.
- Zhang, L. (2025). Compositional tools based on artificial intelligence for choral artistic education: Enhancing creative skills in choral arrangements. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 101768. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101768>.

Identifying the Learning Preferences of Generation Alpha Students (A Meta-Synthesis)

Amirhossein Javadpour¹| Mohammad Mojtazadeh² ✉

1. B.A. student, Department of Social Sciences, Farhangian University, Zanjan, Iran.

Email: Javadpour2025@gmail.com. Email:

2. Assistant Professor of Educational Management, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: m.mojtabazadeh@cfu.ac.ir.

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 10 April 2025

Received in revised form:
11 May 2025

Accepted: 2 June 2025

Published online:

21 June 2025

Keywords: Generation Alpha, Students, Generation Alpha Students, Learning, Learning Preferences.

The present study aimed to identify the learning preferences of Generation Alpha students. This study adopted a qualitative approach and was conducted using the meta-synthesis method. To perform the meta-synthesis, the seven-step procedure proposed by Sendelowski and Barroso was followed. All scientific documents published in domestic and international databases between the years 2020 and 2025 constituted the population of the present research. Studies related to the subject under investigation were reviewed in terms of title, abstract, and full text, and finally, 21 scientific documents were analyzed and synthesized. The learning preferences of Generation Alpha students were categorized into 5 main themes (categories) and 18 sub-themes (sub-categories). The five core themes related to the learning preferences of Generation Alpha students are: Interactive and Active Learning, Digital Technology-Based Learning, Personalized and Self-Directed Learning, Creativity and Problem-Solving-Based Learning, and Learning Environment and Content. The research findings provide policymakers and decision-makers in the country's educational system with the opportunity to gain a comprehensive understanding of Generation Alpha's learning preferences, enabling them to make well-informed and efficient decisions regarding leveraging the capacities of this generation to build a better future.

Cite this article: Javadpour, Amirhossein.; Mojtazadeh, Mohammad (2025). Identifying the Learning Preferences of Generation Alpha Students (A Meta-Synthesis) . *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (1), 49-66.

DOI: 10.22111/cee.2025.53893.1002



©The Author(s). Javadpour, Amirhossein.; Mojtazadeh, Mohammad Publisher: University of Sistan and Baluchestan

شناسایی ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا (یک مطالعه فراترکیب)

امیرحسین جوادپور^۱ | محمد مجتبی‌زاده^۲

۱. دانشجوی کارشناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، زنجان، ایران. رایانامه: Javadpour2025@gmail.com

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: m.mojtabazadeh@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱/۲۱</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۲/۲۱</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۳/۱۲</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۳/۳۱</p> <p>واژه‌های کلیدی: نسل آلفا، دانش‌آموزان، دانش‌آموزان نسل آلفا، یادگیری، ترجیحات یادگیری</p>	<p>پژوهش حاضر با هدف شناسایی ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا صورت گرفته است. این مطالعه با رویکرد کیفی و به روش فراترکیب انجام شده است. به منظور انجام روش فراترکیب گام‌های هفت مرحله‌ای سندلوسکی و بارسو طی شده است. کلیه اسناد علمی منتشر در پایگاه‌های داخلی و خارجی در بازه سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ جامعه پژوهش حاضر را شکل می‌دهد. پژوهش‌های مرتبط با موضوع مورد مطالعه از جهت عنوان، چکیده و متن کامل بررسی شدند و در نهایت ۲۱ سند علمی مورد تحلیل و ترکیب قرار گرفت. لذا ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا در ۵ مقوله و ۱۸ زیر مقوله دسته‌بندی شدند. یادگیری تعاملی و فعال، یادگیری مبتنی بر فناوری دیجیتال، یادگیری شخصی‌سازی‌شده و خودراهبر، یادگیری مبتنی بر خلاقیت و حل مسئله و محیط و محتوای یادگیری پنج مقوله اصلی مرتبط با ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا را تشکیل دادند. یافته‌های پژوهش به سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران نظام آموزشی کشور این امکان را می‌دهند تا با آشنایی کامل از ترجیحات یادگیری نسل آلفا، تصمیمات سنجیده و کارآمدی را برای استفاده از ظرفیت‌های این نسل، جهت ساخت آینده‌ای بهتر اتخاذ نمایند.</p>

استناد: جوادپور، امیرحسین؛ مجتبی‌زاده، محمد. (۱۴۰۴). شناسایی ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا (یک مطالعه فراترکیب). آموزش

خلاق و اثربخش، ۱ (۱)، ۴۹-۶۶.

DOI: 10.22111/cee.2025.53893.1002



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. جوادپور، امیرحسین؛ مجتبی‌زاده، محمد

۱- مقدمه

افراد جامعه بر اساس برهه خاص تولدشان در قالب گروه‌هایی با عنوان نسل از یکدیگر متمایز می‌شوند. بر اساس دیدگاه مانهایم (۱۹۶۹) مفهوم نسل به گروه سنی یا مجموعه‌ای از افراد اطلاق می‌شود که در دوره زمانی تقریباً یکسانی متولد شده‌اند و خصوصیات مشترک، آگاهی نسلی، رفتارها و تجارب سنی نسبتاً مشابهی دارند (به نقل از ناگی و کلکسی، ۲۰۱۷). نسل آلفا نسلی است که بعد از نسل‌های وای، ایکس و زد پا به عرصه وجود گذاشتند. نسل آلفا به گروهی از افراد متولد شده از سال ۲۰۱۰ به بعد گفته می‌شود که با ویژگی‌های خاص خود از نسل‌های قبلی متمایز می‌شوند (پیرا و همکاران، ۲۰۲۴). از این نسل معمولاً با عنوان بومیان دیجیتال یاد می‌شود چرا که از بدو تولد در محیط‌های دیجیتال غوطه‌ور بوده‌اند و توسط فناوری‌های اطلاعاتی، گجت‌ها، شبکه‌های اجتماعی و ارتباطات آنلاین احاطه شده‌اند (گیل و ماتور، ۲۰۲۳).

دانش‌آموزان نسل آلفا می‌توانند چند فعالیت را به طور همزمان و در عین حفظ تسلط انجام دهند. ویژگی‌های شخصیتی آنها با خلاقیت، اشتیاق، پویایی، ویژگی‌های رهبری و اعتماد به نفس در تصمیم‌گیری‌های شغلی آینده تعریف می‌شود، همچنین در انجام کار خود رابطه‌ای جدایی‌ناپذیر با فناوری دارند (تافونائو و همکاران، ۲۰۲۰). نسل آلفا از توانایی شناختی قابل توجهی برخوردارند؛ به فرایندهای تفکر در سطوح بالای شناختی عادت دارند و هنگام خلق محتوای بدیع، با سوالات پیچیده‌ای در مورد چرایی و چگونگی درگیر می‌شوند (زاکرمن و همکاران، ۲۰۲۳). آنها مهارت استثنائی در جذب و پردازش سریع اطلاعات دارند که دارایی ارزشمندی برای دانش‌آموزان نسل آلفا است (میلر، ۲۰۲۳).

ویژگی‌های مخصوص بومیان دیجیتال، نگرش آنها به یادگیری و آموزش را شکل می‌دهد. سبک‌های سنتی آموزش برای دانش‌آموزان نسل آلفا به سبب ارتباط فزاینده آنها با فناوری، غیرجذاب و منسوخ تلقی می‌شود زیرا رویکردهای سنتی با تجربیات تعاملی و دیجیتال آنها همسو نیستند (موسمن و همکاران، ۲۰۲۴). توانایی این نسل در دسترسی به اطلاعات از طریق کانال‌های متنوع دیجیتال – از جمله مجلات، کتاب‌های الکترونیکی و سایت‌های اینترنتی به جای کتاب‌های سنتی صرف – رفتارهای جستجوی اطلاعات و انتظارات یادگیری آنها را اساساً تغییر داده است (سامپورنا و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان نسل آلفا، بینش‌های گسترده و آشنایی با فناوری را به ارمان می‌آورند که مستلزم آن است که مربیان رویکردهای آموزشی خود را مورد بازنگری قرار دهند. شناخت و سازگاری با ترجیحات یادگیری منحصر

¹ Nagy & Kölcsey

² Pereira et al

³ Gill & Mathur

⁴ Tafone et al

⁵ Zakirman et al

⁶ Miller

⁷ Musman et al

⁸ Sampoerna et al

به فرد آنها نه تنها مفید است، بلکه برای آموزش مؤثر ضروری است، زیرا مفاهیم آموزشی که برای نسل‌های قبلی اعمال می‌شد، دیگر برای این گروه غوطه‌ور در دنیای دیجیتال مناسب نیستند (اکتاویانی و همکاران؛ ۲۰۲۳). پژوهش‌های متعددی در خصوص دانش‌آموزان نسل آلفا انجام پذیرفته است (یوسفی همدانی و همکاران، ۱۴۰۰؛ شفیعی‌پور مطلق و همکاران، ۱۴۰۴؛ رستروپو؛ ۲۰۲۵^۱ و کوهلی و آرورا؛ ۲۰۲۴^۱). ولی تعداد محدودی از این پژوهش‌ها ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا را مطالعه می‌کنند که واکاوی یافته‌های این پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که تنها به برخی از ترجیحات یادگیری این نسل توجه شده است. از این رو ارائه مدل نسبتاً جامعی از ترجیحات دانش‌آموزان نسل آلفا ضرورت می‌یابد. پژوهش حاضر در صدد تحلیل و ترکیب نظام‌مند یافته‌های مطالعات پیشین و ارائه مدلی جامع از موضوع مورد مطالعه است و به این سوال اساسی پاسخ می‌دهد که «ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا کدامند؟».

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

حوزه ترجیحات یادگیری^۲ تعاریف متعددی را شامل می‌شود که پیچیدگی و ماهیت چندوجهی نحوه مواجهه افراد به یادگیری را منعکس می‌کند. ترجیحات یادگیری معمولاً به عنوان ویژگی‌های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی مشخصی تعریف می‌شوند که به عنوان شاخص‌های نسبتاً پایداری از نحوه درک، تعامل و پاسخ یادگیرنده به محیط یادگیری عمل می‌کنند (کاتساریس و ویداکیس؛ ۲۰۲۱^۳). این تعریف بنیادی که در ابتدا توسط کیف^۴ پیشنهاد شد، بر ماهیت چندبعدی ترجیحات یادگیری و ثبات نسبی آنها در زمینه‌های مختلف تأکید دارد.

بسیاری از محققان بر جنبه‌های پردازش اطلاعات در تبیین مفهوم ترجیحات یادگیری تمرکز می‌کنند. رید^۵ ترجیحات یادگیری را به عنوان روش‌های مختلف چگونگی کسب، حفظ و بازیابی اطلاعات توسط یک یادگیرنده تعریف می‌کند و آنها را به عنوان ویژگی‌های درونی که اغلب توسط یادگیرندگان درک یا آگاهانه برای دریافت و درک اطلاعات جدید استفاده نمی‌شوند، توصیف می‌کند (مهرداد و احقر؛ ۲۰۱۳^۶). بدین ترتیب محققان سبک‌های یادگیری را به عنوان روش فردی دانش‌آموزان برای دریافت اطلاعات و پردازش افکارشان و همچنین به عنوان الگوهای خاص قدرت، ضعف و ترجیحات فرد در پردازش، جذب و بازیابی اطلاعات تعریف می‌کنند (الحربی و همکاران؛ ۲۰۱۷^۷).

شفیعی‌پور مطلق، قلتاش و مصلحی (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان «شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی انگیزشی نسل آلفا در مدارس کارآفرین و ارائه الگو» نشان دادند الگوی برنامه درسی انگیزشی نسل آلفا شش بعد

^۹ Oktaviani et al

^۱ Restrepo 0

^۱ Kohli & Arora 1

^۱ Learning Preferences 2

^۱ Katsaris & Vidakis 3

^۱ Keefe 4

^۱ Reid 5

^۱ Mehrdad & Ahghar 6

^۱ Alharbi et al 7

بازی‌وارسازی، عینی‌سازی، رفتار خلاقانه، ایده‌سازی، گسترش فرصت‌های یادگیری، درگیری یادگیری، فراشناختی-یادگیری را شامل می‌شود.

یوسفی همدانی، نصرافهانی، عابدینی و طاهری دمنه (۱۴۰۰) در پژوهشی تحت عنوان «شکاف نسلی و راهبردهای یاددهی و یادگیری در دوره ابتدایی: رویکردی آینده‌پژوهانه» بیان کردند نسل آلفا تمایل دارند هدایت یادگیری خود را بر عهده گیرند، مرزهای میان یادگیری رسمی و غیررسمی را از میان بردارند و روش‌های تعاملی را جایگزین روش‌های یک‌سویه و سنتی انتقال اطلاعات کنند.

گاگوسان، دانگلیس و آفالا (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت عنوان «آموزش متناسب با زبان‌آموزان آلفا: مهارت‌های یادگیری برای دستیابی به حداکثر نتایج یادگیری» نشان دادند زبان‌آموزان نسل آلفا مطالعه روی زمین یا روی مبل را در شرایط نوری و آب و هوایی مختلف ترجیح می‌دادند. آن‌ها به دنبال تکمیل وظایف و پیشرفت تحصیلی در حین کار به تنهایی یا تحت نظارت بودند و پاداش‌های بیرونی را به عنوان انگیزه خود در نظر می‌گرفتند. زبان‌آموزان آلفا به دنبال ثبات و جهت‌گیری متعادل بودند. آن‌ها بدون راهنمایی بزرگسالان و با استفاده از طیف متنوعی از ابزارها، به طور مؤثر مطالعه می‌کردند.

کوهلی و آرورا (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «چشم‌انداز آموزشی نامتعارف برای نسل آلفای نامتعارف» بیان کردند که نسل آلفا آگاه‌ترین نسلی است که جهان تاکنون به خود دیده است. این نسل به عنوان نسل دیجیتال واقعی شناخته می‌شود و هوش مصنوعی در زندگی آنها در هم تنیده شده است. آنها دیدگاه بین‌المللی دارند، به محیط زیست اهمیت می‌دهند و سلامت روان را در اولویت قرار می‌دهند.

هوفر ووا، بالیدمای و اسمال^۲ (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی سیستماتیک متون آموزشی برای نسل آلفا» نشان دادند که دانش‌آموزان نسل آلفا از نظر شخصیتی تفاوت بسیاری با نسل‌های قبل دارند و همچنین نشان داد که استفاده از فناوری توسط این نسل، فرصت‌های رشد اجتماعی و عاطفی را کاهش و مشکلات سلامت روان را افزایش داده است.

باندارا، هتیواسگ و کاتوکوروندا^۳ (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «یک مرور نظام‌مند بر روش‌های تدریس برای پرورش فرآیند یادگیری نسل آلفا» بیان کردند دانش‌آموزان نسل آلفا به محتوای بصری از قبیل ویدئو، انیمیشن در آموزش گرایش دارند. همچنین پژوهش آنها نشان داد محتوای این نسل از الگوهای تعاملی و مشارکتی در فرایند آموزش استقبال می‌کنند.

کولسیت^۴ (۲۰۲۴) در پژوهشی تحت عنوان «تأثیر پیشرفت‌های فناوری بر آموزش عالی: مطالعه‌ای بر چشم‌اندازهای آموزشی نسل آلفا» با مطالعه ویژگی‌های آموزشی نسل آلفا بیان کرد این افراد به یادگیری از طریق

^۱ Gacusan, Dangis & Afalla

^۲ Höfrová, Balidemaj & Small

^۳ Bandara, Hettiwaththege & Katukurunda

^۴ Coolsaet

موقعیت‌های عملی و مشارکت در پژوه‌ها پاسخ مثبت می‌دهند. همچنین این نسل با وجود زندگی در دنیای دیجیتال به تعاملات اجتماعی و همکاری اهمیت می‌دهند.

بررسی پژوهش‌های پیشین نشان داد به رغم مطالعات صورت گرفته در حوزه ترجیحات یادگیری نسل آلفا، مدلی جامع که به طور نسبتاً کاملی ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا را مشخص کند ارائه نشده است. بنابراین این پژوهش در صدد آن است که با تحلیل و ترکیب یافته‌های پژوهش‌های گذشته در حوزه ترجیحات یادگیری نسل آلفا، دیدگاهی جامع نسبت به موضوع ارائه دهد و زمینه را برای طراحی برنامه‌ریزی درسی اصولی، برای دانش‌آموزان امروز و دانشجویان فردا فراهم سازد.

۳- روش پژوهش

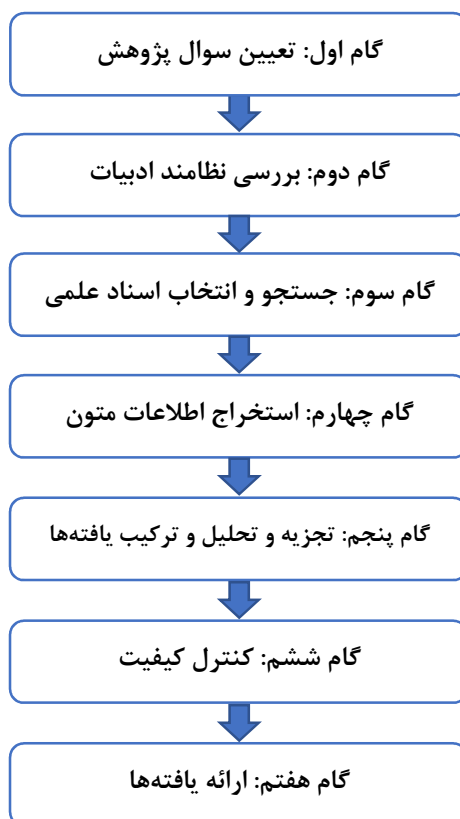
در این پژوهش از پارادایم تفسیری و برای شناسایی ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا از روش فراترکیب^۱ استفاده شده است. فراترکیب یک روش کیفی است که به طور نظام‌مند یافته‌های حاصل از مطالعات گذشته پیرامون یک موضوع را برای ایجاد بینش‌ها و تفاسیر جدید ادغام می‌کند (چودری و همکاران، ۲۰۱۶). این روش از طریق یک فرآیند تحلیلی ساختاریافته، نتایج را در سه سطح طبقه‌بندی می‌کند. سازه‌های مرتبه اول، کدهای باز هستند که بازخورد مستقیم از مطالعات اصلی را نشان می‌دهند، در حالی که سازه‌های مرتبه دوم، تفاسیری هستند که توسط نویسندگان اصلی مطالعه انجام شده است و در نهایت سازه‌های مرتبه سوم از خود فرآیند فراترکیب پدیدار می‌شوند و تفسیرهای جدیدی را نشان می‌دهند که روابط بین سوال تحقیق و یافته‌های موجود در مطالعات متعدد را روشن می‌کنند (آلن و همکاران، ۲۰۱۶). به منظور انجام فراترکیب در این پژوهش، گام‌های هفت مرحله‌ای سندلوسکی و بارسو (۲۰۰۷) طی شد.

^۱ Meta-Synthesis

^۲ Choudhry et al

^۳ Allen et al

^۴ Sandelowski & Barroso



شکل ۱. گام‌های هفت مرحله‌ای سندلوسکی و بارسو (۲۰۰۷)

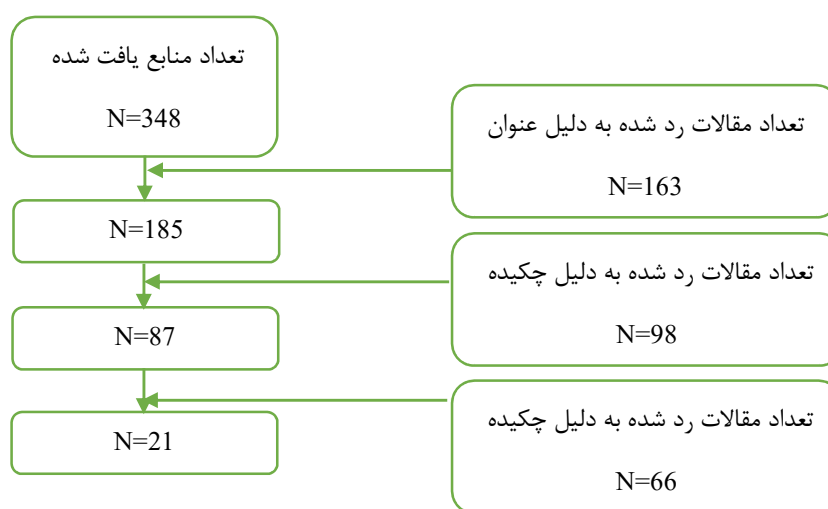
گام اول) تعیین سؤال پژوهش: سؤال محوری پژوهش حاضر بدین شرح است: ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا کدامند؟

گام دوم) بررسی نظامند ادبیات: جامعه پژوهش، کلیه اسناد علمی منتشر شده در پایگاه‌های داخلی و خارجی در بازه زمانی ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ بوده است که به ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا پراخته‌اند. واژگان کلیدی پژوهش در پایگاه‌های اسنادی و موتورهای جستجو، از جمله پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (IranDoc)، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)، گوگل اسکالر (Google Scholar)، سمنتیک اسکالر (semantic scholar) و ساینس دایرکت (ScienceDirect) جستجو شدند.

جدول ۱. کلیدواژگان جستجو شده

کلیدواژه‌های فارسی	کلید واژه‌های انگلیسی
نسل آلفا	Generation Alpha (Gen Alpha)
دانش‌آموزان نسل آلفا	Generation Alpha Students/Gen Alpha Learners
ترجیحات یادگیری	Learning Preferences
ترجیحات آموزشی	Educational Preferences
ترجیحات یادگیری نسل آلفا	Generation Alpha Learning Preferences

گام سوم) جستجو و انتخاب اسناد علمی: به منظور گزینش مقالات از پایگاه‌های جستجو معیارهایی تدوین شد که عبارتند از: الف) با واژگان کلیدی پژوهش مرتبط باشند. ب) به دو زبان فارسی و انگلیسی تدوین شده باشند. ج) بین سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ منتشر شده باشند. د) امکان دسترسی تمام متن داشته باشند. مقالات با داشتن معیارهای ورود، وارد فرایند غربالگری شدند. در ابتدا ۳۴۸ مقاله شناسایی شد که ۱۶۳ مورد از طریق بررسی عنوان کنار گذاشته شد. از ۱۸۵ مقاله باقی مانده ۹۸ مقاله از طریق بررسی چکیده حذف شد و در نهایت با بررسی ۸۷ مقاله ۲۱ مقاله به مرحله تحلیل و ترکیب راه یافت.



شکل ۲. فرایند انتخاب مقالات فراترکیب

گام چهارم) استخراج اطلاعات متون: در این مرحله، مفاهیم مرتبط با ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا، از ۲۱ مقاله نهایی استخراج شد. با مرور مطالعات پیشین پیرامون موضوع پژوهش ۱۱۸ مفهوم شناسایی شدند و به مرحله بعدی فرایند وارد شدند.

گام پنجم) تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌ها: مفاهیم به دست آمده از مرحله قبل مورد بررسی و بازنگری قرار گرفتند و کدهای نامناسب حذف یا با کدهای مشابه ادغام شدند. در نهایت ۹۱ مفهوم باقی ماند. کدهای باقی‌مانده بر اساس مشابهت‌های محتوایی در سه سطح مقوله، زیر مقوله و مفاهیم طبقه‌بندی شدند.

گام ششم) کنترل کیفیت: به منظور تأمین اعتبار توصیفی، شناسایی همه اسناد علمی مرتبط با موضوع پژوهش ضرورت دارد (سندلوسکی و بارسو، ۲۰۰۷). بدین منظور در پژوهش حاضر کلیدواژه‌های مرتبط با سؤال پژوهش در طیفی از پایگاه‌ها و موتورهای جستجوی داخلی و خارجی جستجو شد و مقالات یافت شده از نظر عنوان، چکیده و متن کامل مورد ارزیابی قرار گرفتند. به منظور روایی تفسیری، اجرای گام‌های پژوهش از قبیل گزینش منابع مرتبط، کدگذاری و تحلیل و ارائه مدل نهایی تحت نظارت دو خبره انجام شد. در گام هفتم نیز یافته‌های پژوهش ارائه شد.

۴- ارائه یافته‌ها

کدهای مرتبط از ۲۱ مقاله منتخب، شناسایی شدند. پس از بازنگری و ادغام کدهای مشابه، کدها در سه سطح مقوله، زیر مقوله و مفاهیم طبقه‌بندی شدند. در مجموع ترکیب یافته‌های مطالعات گذشته پیرامون موضوع پژوهش به ایجاد ۵ مقوله اصلی، ۱۸ زیر مقوله و ۹۱ مفهوم ختم شد. جدول شماره ۲ بیانگر یافته‌های پژوهش است.

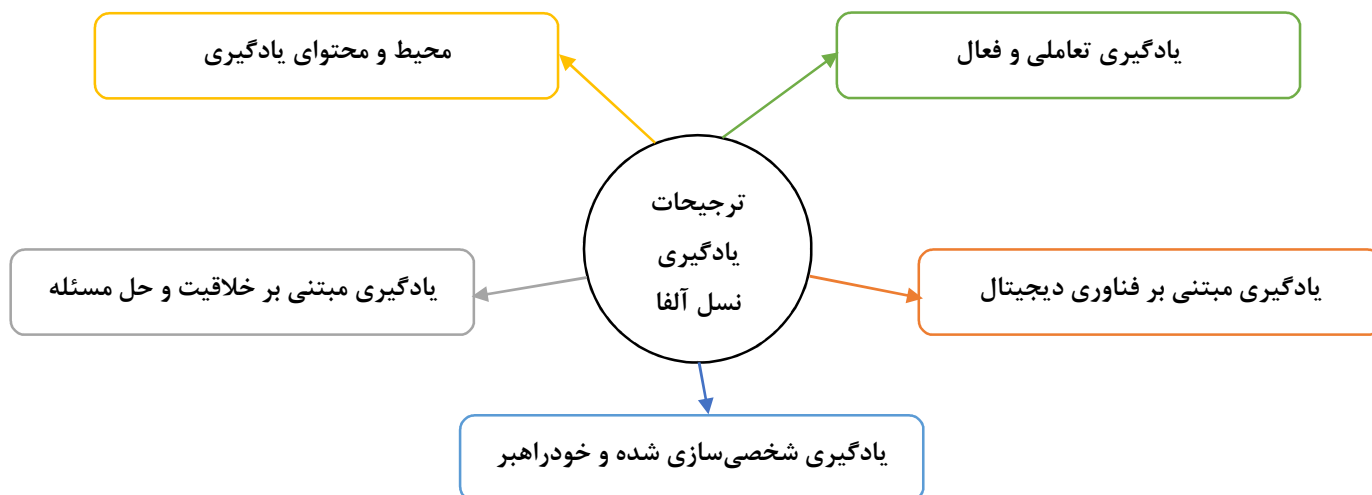
جدول ۲. مقولات، زیر مقولات و مفاهیم شناسایی شده به عنوان ترجیحات یادگیری دانش آموزان نسل آلفا

مقوله	زیر مقوله	مفاهیم
یادگیری تعاملی و فعال	یادگیری مشارکتی و اجتماعی	تمایل به کار تیمی و همکاری در محیط‌های دیجیتال (۲۱/۹/۷/۳/۱) تشکیل گروه‌های مطالعه آنلاین با دوستان (۱۸/۹/۳) یادگیری از طریق مباحثه و گفت‌وگو (۲۱/۱۸/۱۵) تعامل آموزشی در فضای مجازی با دیگران (۲۱/۱۸/۱۱/۳/۱۰/۹) برقراری ارتباط با همسالان خود در سراسر جهان (۹/۳) کلاس‌های درس جهانی (۹/۷)
	یادگیری مبتنی بر بازی	استفاده از بازی‌های آموزشی دیجیتال (۲۱/۱۸/۱۶) بازی‌های رقابتی و مبتنی بر امتیاز و پاداش (۱۵/۱۰) بازی‌های نقش‌آفرینی آموزشی (۱۸/۱۱/۱۰) استفاده از چالش‌های بازی گونه (۲۱)
	یادگیری تجربی و مبتنی بر عمل	تمایل به یادگیری از طریق انجام دادن (۲۱/۱۳/۴/۲/۱) یادگیری مبتنی بر پروژه و انجام کار (۲۰/۱۸/۱۱/۸/۳/۱) یادگیری از طریق شبیه‌سازی موقعیت‌های دنیای واقعی (۲۱/۲۰/۱۵/۱۳/۱۱/۹/۱) یادگیری در محیط‌های خارج از مدرسه (۲۱) تمایل به بازدیدهای میدانی و تجربی (۲۱/۲۰)
	یادگیری مبتنی بر کشف	یادگیری از طریق تجربیات مشترک (۲۱/۱۹) یادگیری مبتنی بر کشف و تحقیق (۱۸/۱۵) شکل‌گیری دانش در جریان تعاملی (۲۱/۱۳/۱۰)
یادگیری مبتنی بر فناوری دیجیتال	فناوری به عنوان بستر اصلی یادگیری	وابستگی ذاتی به فناوری و انتظار برای ادغام آن در آموزش (۸/۶/۵/۳/۲/۱) تسلط بر فناوری و زندگی در محیط کاملاً دیجیتال (۱۵/۹/۷/۲/۱) تمایل به ادغام یکپارچه فناوری در آموزش (۹/۸/۷/۳/۱) اتصال شبانه‌روزی به اینترنت (۲۰) بومیان دیجیتال (۱۳/۸/۷/۶)
	استفاده از ابزارها و پلتفرم‌های دیجیتال	استفاده از واقعیت مجازی در یادگیری (۱۷/۱۶/۱۳/۱۱/۹/۸/۵/۳/۱) تمایل به استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی (۱۲/۸/۵/۳/۱) استفاده از واقعیت افزوده در آموزش (۲۱/۲۰/۱۷/۹/۸/۳/۱) استقبال از استفاده از پلتفرم‌های یادگیری آنلاین (۲۱/۱۸/۱۶) استفاده از رابط‌های لمسی و حرکتی در یادگیری (۱۷/۱۶/۱۳/۱۰)

انتظار دسترسی فوری به اطلاعات (۱۸/۱۶/۸/۷/۳/۱) امکان یادگیری فرامکانی (۱۸/۱۶/۱۳) سواد دیجیتال بالا (۱۶/۸/۷) توانایی انجام چند فعالیت همزمان (۹/۵)	دسترسی و سواد دیجیتال	
نیاز به داشتن حق انتخاب و کنترل در فرآیند یادگیری (۲۱/۱۸/۱۷/۴/۳/۱) شخصی سازی مسیر، محیط و محتوای یادگیری (۱۸/۱۷/۱۳/۱۱/۱۰) تمایل به انتخاب موضوعات مورد علاقه (۱۸/۱۷) یادگیری بهتر در مکان ها و حالت های غیررسمی (۴) تمایل به تنظیم محیط فیزیکی یادگیری (۱۲/۴) استفاده از آواتار و شخصیت سازی دیجیتال (۱۳/۱۰)	انعطاف پذیری و کنترل فردی	
تمایل به یادگیری مادام العمر و مستقل (۲۰/۹/۸/۶/۳/۱) جستجوی فعالانه اطلاعات بر اساس علایق شخصی (۴/۴/۳) کنجکاوی ذاتی و پرسشگری (۴/۳) برنامه ریزی شخصی برای یادگیری (۲۰/۱۴) نظارت بر پیشرفت یادگیری خود (۲۰) استفاده از ابزارهای خودارزیابی (۲۱/۱۸) یادگیری خودگام و خودراهبر (۲۱/۸/۷/۶)	خودراهبری و مدیریت یادگیری	یادگیری شخصی سازی شده و خودراهبر
انگیزه یابی از طریق بازخورد سریع و پاداش (۲۱/۲۰/۱۸/۱۵/۴/۱) ترجیح ساختارهای راهنمایی کننده اما غیرسختگیرانه (۴/۱) توجه به سرعت یادگیری فردی (۲۱) استفاده از سیستم های پاداش مجازی (۱۸/۷)	پاسخگویی و بازخورد سریع	
تمایل به تمرین مهارت های عملی و کاربردی (۱۸/۱۵/۸/۷/۳/۱) توسعه مهارت های حل مسئله در سنین پایین (۳/۱) گرایش به یادگیری مهارت های نرم (۹/۸/۱) تمایل به یادگیری سواد مالی و کارآفرینی (۲۱/۳) کسب مهارت های کاربردی پیش بینی چالش ها (۱۲/۱) تمایل به آموزش های فنی و حرفه ای (۸/۷) گرایش به اجرای پروژه های کارآفرینی (۲۱/۱۶)	تأکید بر مهارت های کاربردی	یادگیری مبتنی بر خلاقیت و حل مسئله
تلفیق یادگیری با هنر و طراحی (۱۳/۱۰) گرایش به تفکر واگرا و خلق ایده های جدید (۲۱/۲۰) استفاده از ابزارهای تولید ویدئو و صدا (۱۷/۱۳) عینی سازی رفتار خلاقانه (۲۰) اجرای ایده ها در قالب پروژه (۲۰/۱۱) تمایل به تقویت قدرت تخیل و خلاقیت (۲۱) استفاده از روش های ایده پردازی (۲۰/۸/۷)	پرورش خلاقیت و نوآوری	

<p>تمرکز بر تفکر انتقادی و حل مسئله (۱۱/۱۰/۹/۸/۷)</p> <p>یادگیری مبتنی بر حل مسئله (۲۱/۲۰/۱۸/۱۵/۱۱/۱۰)</p> <p>تقویت مهارت‌های تحلیل و استدلال (۱۹/۱)</p> <p>توسعه مهارت‌های تفکر خلاق (۲۰)</p>	<p>تفکر انتقادی و حل مسئله</p>	
<p>توسعه همدلی (۹/۳)</p> <p>یادگیری اجتماعی-عاطفی (۹/۴/۳)</p> <p>نیاز به یادگیری هوش هیجانی و مهارت‌های خودتنظیمی (۲۱/۲۰/۴/۳)</p> <p>آگاهی از امنیت سایبری و حریم خصوصی (۳)</p> <p>اولویت‌دادن به سلامت روان و تندرستی (۱۵/۹/۸/۳)</p>	<p>مهارت‌های سده ۲۱</p>	
<p>ترجیح محتوای ویدیویی و پویانمایی بر متن (۱۷/۱۶/۱۵/۹/۸/۴/۳/۱)</p> <p>جذب شدن توسط گرافیک و عناصر بصری (۱۸/۱۶/۱۵/۱۳/۱۰/۴/۳)</p> <p>تمایل به محتوای صوتی و پادکست (۱۳/۱۰/۴)</p> <p>استفاده از مدل‌های سه‌بعدی (۱۶)</p> <p>ارائه محتوای کوتاه و جذاب (۱۸/۱۷/۹)</p> <p>تمایل به استفاده از داستان‌سرایی و روایت دیجیتال (۱۸/۱۶/۱۳/۱۰)</p> <p>استقبال از به کارگیری موسیقی و صداهاى زمینه (۱۳/۱۰)</p>	<p>محتوای چندرسانه‌ای و جذاب</p>	
<p>ارتباط درس با زندگی واقعی و مسائل اجتماعی (۱۸/۱۵/۱۴/۳)</p> <p>تأکید بر کاربرد عملی دانش (۱۸/۱۵)</p> <p>آگاهی از مسائل زیست‌محیطی و پایداری (۱۴/۳)</p> <p>محتوای مرتبط با دیدگاه‌های چندفرهنگی و جهانی (۹/۷)</p>	<p>ارتباط با زندگی واقعی</p>	<p>محیط و محتوای یادگیری</p>
<p>تمایل به داشتن محیط یادگیری امن (۱۳/۹)</p> <p>تمرینات ذهن آگاهی (۹)</p> <p>مدیریت استرس و سلامت روان (۹/۸)</p> <p>پرورش تاب‌آوری (۹/۶)</p>	<p>محیط حمایتی و همه‌جانبه</p>	
<p>کاهش تمرکز بر آزمون‌های سنتی (۸/۷)</p> <p>ارزیابی مستمر و مبتنی بر پروژه (۱۸/۱۵/۸/۷)</p> <p>ارزیابی متنوع و چندشیوه‌ای (۱۸/۱۵)</p> <p>تمایل به عدم دخالت والدین در فرایند یادگیری (۹/۷)</p>	<p>ارزشیابی و پشتیبانی</p>	

یادگیری تعاملی و فعال، یادگیری مبتنی بر فناوری دیجیتال، یادگیری شخصی‌سازی‌شده و خودراهبر، یادگیری مبتنی بر خلاقیت و حل مسئله و محیط و محتوای یادگیری پنج مقوله اصلی مرتبط با ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا را تشکیل دادند. شکل شماره ۲ مدل به دست آمده از احصاء و تحلیل و ترکیب کدهای مرتبط با سوال پژوهش را نشان داده است.



شکل ۳. مدل ترجیحات یادگیری دانش آموزان نسل آلفا

۵- بحث و نتیجه گیری

مشخصات بومیان، ویژگی های آموزشی نسل آلفا را شکل می دهد. شناخت ترجیحات یادگیری دانش آموزان نسل آلفا، لازمه اتخاذ تصمیمات آموزشی صحیح برای این نسل است (تافونائو و همکاران، ۲۰۲۰). از این رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی ترجیحات یادگیری دانش آموزان نسل آلفا انجام شده است. بدین منظور با اتخاذ رویکرد کیفی و روش فراترکیب، اسناد علمی مرتبط با موضوع پژوهش، شناسایی و واکای شدند. بر اساس یافته های پژوهش، یادگیری تعاملی و فعال، یادگیری مبتنی بر فناوری دیجیتال، یادگیری شخصی سازی شده و خودراهناب، یادگیری مبتنی بر خلاقیت و حل مسئله، محیط و محتوای یادگیری ابعاد مدل ترجیحات یادگیری دانش آموزان نسل آلفا را در برمی گیرد. مطابق با یافته های پژوهش، یادگیری تعاملی و فعال از ترجیحات یادگیری دانش آموزان نسل آلفا است. رستریو (۲۰۲۵) و باندرا و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش خود نتیجه گرفتند نسل آلفا به کارهای گروهی در فرایند یادگیری تمایل دارد و از طریق ارتباط با دوستان خود قادر به درک بهتر مطالب درسی هستند. مطابق با یافته ها و همسو با پژوهش خنیف^۱ (۲۰۲۳) و اورتگا-دلا^۲ (۲۰۲۰) بومیان دیجیتال از طرح گفتگو و مباحثه در جریان یادگیری استقبال می کنند. پژوهش حاضر با یافته های پژوهش تاپ و همکاران^۳ (۲۰۲۴) و شفیع پورمطلق و همکاران (۱۴۰۴) که نشان می دهد نسل آلفا از طریق انجام فعالیت های عملی، بازدیدهای تجربی و میدانی و قرار گرفتن در موقعیت های شبیه سازی شده بهتر یاد می گیرند، همخوانی دارد. مطابق با یافته ها و همسو با پژوهش رونغسونگرن و همکاران^۴ (۲۰۲۵) بومیان دیجیتال تمایل دارند به جای دریافت محتوای درسی، خود اقدام به کشف و ساخت مطالب نمایند.

^۱ Khanif^۲ Ortega-Dela^۳ Tapp et al^۴ Rungsoongnern et al

نتایج پژوهش نشان می‌دهد سبک غالب یادگیری نسل آلفا، یادگیری مبتنی بر فناوری دیجیتال است. زیاتدینوف و سیلیرز^۵ (۲۰۲۱) و خیرزانی و همکاران^۶ (۲۰۲۳) عقیده دارند این نسل وابستگی ذاتی به فناوری دارند و تمایل دارند که آموزش ارائه شده با فناوری‌های دیجیتال ادغام شود. مطابق با یافته‌ها و همسو با پژوهش موسمان و همکاران^۷ (۲۰۲۴) و ارسلان و همکاران^۸ (۲۰۲۳) نسل آلفا از سواد دیجیتال بالایی برخوردارند و می‌توانند به طور سریع به منابع مختلف آموزشی دسترسی پیدا کنند. پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش کوهلی و آرورا^۹ (۲۰۲۴) و دروگاس^۸ (۲۰۲۵) که نشان می‌دهد بومیان دیجیتال از یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی استقبال می‌کنند، همخوانی دارد. مطابق با یافته‌ها و همسو با پژوهش آنوش و همکاران^۹ (۲۰۲۳) و یوسفی همدانی و همکاران^{۱۰} (۱۴۰۰) پلتفرم‌های یادگیری آنلاین به سبب قرابت با ویژگی‌های نسل آلفا نسبت به محیط‌های مدرسه‌ای، یادگیری پایداری در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند.

بر اساس یافته‌ها، یادگیری شخصی‌سازی شده و خودراهبر از ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا است. گاگوسان و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۳) و تاپ و همکاران^{۱۱} (۲۰۲۴) در پژوهش خود نتیجه گرفتند نسل آلفا تمایل دارند موضوعات یادگیری را خودشان تعیین کنند و بر حق انتخاب و کنترل خود بر فرایند یادگیری حساس هستند. مطابق با یافته‌ها و همسو با پژوهش گاگوسان و همکاران^{۱۲} (۲۰۲۳) بومیان دیجیتال در مکان‌ها و حالات غیررسمی یادگیری فعال‌تری را تجربه می‌کنند. پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش موسمان و همکاران^{۱۳} (۲۰۲۴) و باندارا و همکاران^{۱۴} (۲۰۲۴) که نشان می‌دهد نسل آلفا به یادگیری مستقل و مادام‌العمر تمایل دارند، همخوانی دارد. ارسلان و همکاران^{۱۵} (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان دادند که بومیان دیجیتال، از یک برنامه شخصی‌سازی شده برای پیشرفت در یادگیری پیروی می‌کنند و این برنامه را خودشان بدون توجه به خواسته‌ها و انتظارات نظام‌های آموزشی، تنظیم می‌کنند.

یادگیری مبتنی بر خلاقیت و حل مسئله از یافته‌های پژوهش حاضر پیرامون ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا است. مطابق با یافته‌ها و همسو با پژوهش کوهلی و آرورا^۹ (۲۰۲۴)، موسمان و همکاران^۷ (۲۰۲۴) و خنیف^{۱۶} (۲۰۲۳) بومیان دیجیتال به کسب مهارت‌های کاربردی، توسعه مهارت‌های حل مسئله، مهارت فنی و حرفه‌ای و یادگیری سواد مالی و کارآفرینی تمایل دارند. پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش یوسفی همدانی و همکاران^{۱۰} (۱۴۰۰) که نشان می‌دهد نسل آلفا به کسب و تقویت مهارت‌های خلاقانه توجه دارند، همخوانی دارد. رونغسونگرن و همکاران^{۱۷} (۲۰۲۵) و هوفروا و همکاران^{۱۸} (۲۰۲۴) در پژوهش خود نشان دادند علاوه بر توجه نسل آلفا به کسب مهارت‌های خلاقانه، مهارت تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله نیز از اولویت‌های آموزشی برای بومیان دیجیتال به شمار می‌رود. مطابق با یافته‌ها و همسو

⁵ Ziatdinov & Cilliers

⁶ Khirzani et al

⁷ Arslan et al

⁸ Drugas

⁹ Annuš et al

¹ Gacusan et al

¹ Musman et al

با پژوهش باندارا و همکاران (۲۰۲۴) کسب مهارت‌های اجتماعی - عاطفی برای نسل آلفا اهمیت حیاتی دارد و این نسل با وجود زندگی در دنیای دیجیتال از زندگی اجتماعی واقعی غافل نیستند.

مطابق با یافته‌های پژوهش، نسل آلفا شکل خاصی از محیط و محتوا را برای یادگیری ترجیح می‌دهند. مطابق با یافته‌ها و همسو با پژوهش خنیف (۲۰۲۳) و ارسلان و همکاران (۲۰۲۳) بومیان دیجیتال محتوای بصری و پویانمایی را بر متن ترجیح می‌دهند و به محتوای صوتی و پادکست‌ها و استفاده از موسیقی و صداها زمینه‌ای در فرایند یادگیری گرایش دارند. باندارا و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش خود نشان دادند نسل آلفا به دلیل توانایی ارتباط در سطح جهانی، از آموزش محتواهای چندفرهنگی و جهانی استقبال می‌کنند. مطابق با یافته‌ها و همسو با پژوهش تاپ و همکاران (۲۰۲۴) و باندارا و همکاران (۲۰۲۴) بومیان دیجیتال محیطی امن، قابل کنترل و غیررسمی را برای فراگیری دانش و مهارت ترجیح می‌دهند. پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش عارفه و همکاران^۱ (۲۰۲۱) و اورتگا-دلا (۲۰۲۰) که نشان می‌دهد نسل آلفا به ارزشیابی مستمر و مبتنی بر پروژه تمایل دارند و از شیوه‌های سنتی ارزشیابی و همچنین دخالت والدین در آن بیزارند، همخوانی دارد.

مطابق با یافته‌های پژوهش پیشنهاداتی ارائه می‌شود. با توجه به ویژگی‌های منحصر به فرد نسل آلفا، تدوین سیاست‌های آموزشی همسو با ویژگی‌های دانش‌آموزان این نسل یک ضرورت انکارناپذیر است. این نسل که به عنوان بومیان دیجیتال شناخته می‌شوند، الگوهای یادگیری متمایزی شامل تمایل به تعامل اجتماعی، کشف فعال و استفاده ذاتی از فناوری را از خود نشان می‌دهند. یکی از محورهای اصلی سیاست‌گذاری، گذار از الگوهای آموزشی منفعل به سمت یادگیری سازنده‌گرای تعاملی است. این امر مستلزم بازطراحی برنامه‌های درسی برای گنجاندن کار گروهی، پروژه‌های حل مسئله، و موقعیت‌های یادگیری تجربی و شبیه‌سازی شده است تا دانش‌آموز در نقش فعالی به ساخت دانش بپردازد. باتوجه به اینکه یادگیری نسل آلفا بر فناوری‌های دیجیتال متکی است؛ ادغام عمیق و هوشمند فناوری دیجیتال در هسته نظام آموزشی ضروری است. این سیاست فراتر از تجهیزات سطحی، توسعه زیرساخت‌های پلتفرم‌های یادگیری آنلاین، بهره‌گیری از ابزارهای هوش مصنوعی برای شخصی‌سازی آموزش و دسترسی به منابع چندفرهنگی و چندرسانه‌ای را در بر می‌گیرد. از آنجا که این نسل از سواد دیجیتال بالایی برخوردارند، برنامه درسی باید بر تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی برای ارزیابی اطلاعات و استفاده اخلاقی از فناوری تمکز یابد. اتخاذ سیاست یادگیری شخصی‌سازی شده و خودراهبر با ایجاد فضای انعطاف‌پذیر در برنامه‌های درسی بایستی در دستور کار قرار گیرد. این بدان معناست که به دانش‌آموزان حق انتخاب در تعیین موضوعات، سرعت پیشرفت و کنترل بر فرآیند یادگیری داده شود. ایجاد فضاهای غیررسمی و امن، استفاده از محتوای بصری، پویانمایی و صوتی، و جایگزینی ارزشیابی‌های مستمر و پروژه‌محور به جای آزمون‌های سنتی، از جمله اقداماتی است که می‌تواند پاسخگوی ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا باشد. با تدوین و اجرای سیاست‌های آموزشی که مستقیماً از ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نسل آلفا

سرچشمه گیرد، شاهد پرورش نسلی خلاق و مجهز به مهارت‌های کاربردی و اجتماعی-عاطفی ضروری برای موفقیت در جهان آینده خواهیم بود.

جدول ۳. منابع فراترکیب شده

کد منبع	منابع
۰۱	Restrepo, M. P. V. (2025). Proactivity in legal education for Generations Z and Alpha: a case study. <i>TalTech Journal of European Studies</i> , 15(1), 253–281.
۰۲	Ziatdinov, R., & Cilliers, J. (2021). Generation Alpha: Understanding the Next Cohort of University Students. <i>ArXiv</i> , abs/2202.01422.
۰۳	Kohli, A., & Arora, S. (2024). An Unconventional Education Landscape for Unconventional 'Generation Alpha'. <i>International Journal for Multidisciplinary Research</i> .
۰۴	Gacusan, J. C., Dangis, S. J., & Afalla, B. T. (2023). Tailoring education for alpha learners: Harnessing learning styles for maximum learning outcomes. <i>Nurture</i> , 17(3), 302–313.
۰۵	Coolsaet, D. (2024). The Impact of Technological Advancements on Higher Education: A Study of Generation Alpha's Educational Prospects. <i>International Journal Software Engineering and Computer Science (IJSECS)</i> , 4(1), 58–67.
۰۶	Khizrani, A. F., Yin, S. S. Y., Said, N. M., Paritam Singh, R. K. S., & Hashim, H. (2023). Examining Language Learning Strategies (LLS) Through the Lens of Gen Alpha ESL Learners. <i>International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences</i> , 13(7).
۰۷	Arifah, M. N., Munir, M. A., & Nudin, B. (2021). Educational Design for Alpha Generation in the Industrial Age 4.0. <i>Proceedings of the 2nd Southeast Asian Academic Forum on Sustainable Development (SEA-AFSID 2018)</i> , 168.
۰۸	Musman, M., Muda, S., Arifin, N. N. M., Idris, A. R., & Hassan, A. C. (2024). Malaysian Alpha Alchemy: Crafting Education for Tomorrow's Leaders. <i>Advances in Social Sciences Research Journal</i> , 11(9.2), 103–119.
۰۹	Bandara, K. M. N. T. K., Hettiwaththege, C. R., & Katukurunda, K. G. W. K. (2024). An Overview of Teaching Methods for Fostering Generation Alpha (Gen Alpha) Learning Process. <i>International Journal of Research Publication and Reviews</i> , 5(8), 1446–1461.
۱۰	Rungsoongnern, P., Tirakoat, S., Surinta, O., & Tian, X. (2025). Exploring the design factors shaping the gaming experience for Generation Alpha. <i>Humanities, Arts and Social Sciences Studies</i> .
۱۱	Höfrová, A., Balidemaj, V., & Small, M. A. (2024). A systematic literature review of education for Generation Alpha. <i>Discover Education</i> , 3(1).
۱۲	Drugas, M. I. (2025). THE NEW GENERATIONS: CHALLENGES FOR SCHOOL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING. <i>Psychological Thought</i> , 18(1), 1–9.
۱۳	Tapp, A., Soloway, E., Norris, C., & St. Clair, A. (2024). Using a Next-Gen Platform and Deeply Digital Curricula to Support Alpha and iGen Learners and Their Teachers. <i>International Journal on Engineering, Science and Technology</i> , 6(2), 216–225.
۱۴	Thaariq, Z. Z. A. (2023). Learner Characteristics based on Generational Differences. <i>Jurnal Pendidikan Humaniora</i> , 11(1), 32.
۱۵	Khanif, A. (2023). Islamic Religious Education Learning Strategy for Alpha Generation. <i>Ascarya: Journal of Islamic Science, Culture, and Social Studies</i> , 3(1), 36–45.
۱۶	Annuš, N., Takáč, O., Štempeľová, I., & Dancsa, D. (2023). Z and alpha generation teaching methods: digitalization of learning material. <i>International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches</i> , 7(4), 224–229.
۱۷	Arslan, H., Esenalieva, Z., & Doğan, M. (2023). Generation Alpha from the Perspective of Faculty Members. <i>Human, Technologies and Quality of Education</i> , 364–372.

Ortega-Dela Cruz, R. (2020). Pedagogical practice preferences among generational groups of learners: Towards effective twenty-first century higher education. <i>Journal of University Teaching and Learning Practice</i> , 17(5).	۱۸
Taheri Demneh, M. and Yousefi Hamedani, E. (2023). Analyzing the perception of "Generation Alpha" about future jobs and its implications. <i>Journal of Iranian Cultural Research</i> , 16(2), 39-66. (in Persian)	۱۹
Shafiepour Motlagh, F., Gholtash, A. and Moslehi, N. (2025). Identifying the Dimensions and Components of the Alpha Generation Motivational Curriculum in Entrepreneurial Schools and Providing a Model. <i>Iranian Journal of Curriculum Studies</i> , 20(77). (in Persian)	۲۰
Yousefi Hamedani, E., Nasr Isfahani, A., Abedini, Y. and Taheri Demne, M. (2021). The generation gap and teaching and learning strategies at primary school level: A futuristic approach. <i>Journal of Educational Innovations</i> , 20(4), 149-172. (in Persian)	۲۱

منابع

- شفیع پورمطلق، فرهاد، قلتاش، عباس و مصلحی، نسرين. (۱۴۰۴). شناسایی ابعاد و مؤلفه های برنامه های درسی انگیزشی نسل آلفا در مدارس کارآفرین و ارائه الگو. مطالعات برنامه درسی، ۲۰(۷۷)، ۲۲۱۵-۲۲۱۶. <https://doi.org/10.22034/jcs.2025.440398.2215>
- طاهری دمنه، محسن و یوسفی همدانی، الهام. (۱۴۰۲). تحلیل ادراک کودکان «نسل آلفا» از مشاغل آینده و دلالت های آن. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۶(۲)، ۳۹-۶۶. <https://doi.org/10.22035/jicr.2023.3236.3527.66-39>
- یوسفی همدانی، الهام، نصرافهانی، احمدرضا، عابدینی، یاسمین و طاهری دمنه، محسن. (۱۴۰۰). شکاف نسلی و راهبردهای یاددهی و یادگیری در دوره ابتدایی: رویکردی آینده پژوهانه. نوآوری های آموزشی، ۲۰(۴)، ۱۴۹-۱۷۲. <https://doi.org/10.22034/jei.2021.275970.1834>
- Alharbi, H. A., Almutairi, A. F., Alhelih, E. M., & Alshehry, A. S. (2017). The learning preferences among nursing students in the King Saud University in Saudi Arabia: A cross-sectional survey. *Nursing Research and Practice*, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2017/3090387>
- Allen, C., Vassilev, I., Kennedy, A., & Rogers, A. (2016). Long-Term condition Self-management support in online communities: A meta-synthesis of qualitative papers. *Journal of Medical Internet Research*, 18(3), e61. <https://doi.org/10.2196/jmir.5260>
- Annuš, N., Takáč, O., Štempeľová, I., & Dancsa, D. (2023). Z and alpha generation teaching methods: digitalization of learning material. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Research*, 7(4), 224–229. <https://doi.org/10.59287/ijanser.704>
- Arifah, M. N., Munir, M. A., & Nudin, B. (2021). Educational Design for Alpha Generation in the Industrial Age 4.0. *Proceedings of the 2nd Southeast Asian Academic Forum on Sustainable Development (SEA-AFSID 2018)*, 168. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210305.026>
- Arslan, H., Esenalieva, Z., & Doğan, M. (2023). Generation Alpha from the perspective of faculty members. *Human, Technologies and Quality of Education*, 364-372.
- Bandara, K. M. N. T. K., Hettiwaththege, C. R., & Katukurunda, K. G. W. K. (2024). An overview of teaching methods for fostering the Generation Alpha (Gen Alpha) learning process. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(8), 1446–1461. <https://doi.org/10.55248/gengpi.5.0824.2115>
- Choudhry, F. R., Mani, V., Ming, L., & Khan, T. M. (2016). Beliefs and perception about mental health issues: a meta-synthesis. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 2807–2818. <https://doi.org/10.2147/ndt.s111543>

- Coolsaet, D. (2024). The impact of technological advancements on higher education: A study of Generation Alpha's educational prospects. *International Journal of Software Engineering and Computer Science (IJSECS)*, 4(1), 58–67. <https://doi.org/10.35870/ijsecs.v4i1.2147>
- Drugas, M. I. (2025). The new generations: challenges for school psychology and psychological counseling. *Psychological Thought*, 18(1), 1–9. <https://doi.org/10.37708/psych.v18i1.1133>
- Gacusan, J. C., Dangis, S. J., & Afalla, B. T. (2023). Tailoring education for Alpha learners: Harnessing learning styles for maximum learning outcomes. *Nurture*, 17(3), 302–313. <https://doi.org/10.55951/nurture.v17i3.335>
- Gill, A., & Mathur, A. (2023). Exploring the futuristic landscape of artificial intelligence for Alpha Generation: A comprehensive study. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 20(2), 1250–1264. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2023.20.2.2369>
- Höfrová, A., Balidemaj, V., & Small, M. A. (2024). A systematic literature review of education for Generation Alpha. *Discover Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00218-3>
- Katsaris, I., & Vidakis, N. (2021). Adaptive e-learning systems through learning styles: A review of the literature. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(2), 124–145. <https://doi.org/10.25082/amler.2021.02.007>
- Khanif, A. (2023). Islamic religious education learning strategy for the Alpha generation. *Ascarya: Journal of Islamic Science, Culture, and Social Studies*, 3(1), 36–45. <https://doi.org/10.53754/iscs.v3i1.461>
- Khurzani, A. F., Yin, S. S. Y., Said, N. M., Paritam Singh, R. K. S., & Hashim, H. (2023). Examining language learning strategies (LLS) through the lens of Gen Alpha ESL learners. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(7). <https://doi.org/10.6007/ijarbs/v13-i7/17755>
- Kohli, A., & Arora, S. (2024). An unconventional education landscape for unconventional 'Generation Alpha'. *International Journal for Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i05.28938>
- Mehrdad, A. G., & Ahghar, M. R. (2013). EFL students' language learning preferences at Islamic Azad University- Hamedan Branch. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 102–106. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.159>
- Miller, D. (2023). Embracing the technological metamorphosis: envisioning higher education for Generation Alpha in a shifting educational landscape. *International Journal of Software Engineering and Computer Science (IJSECS)*, 3(2), 88–96. <https://doi.org/10.35870/ijsecs.v3i2.1492>
- Musman, M., Muda, S., Arifin, N. N. M., Idris, A. R., & Hassan, A. C. (2024). Malaysian Alpha alchemy: crafting education for Tomorrow's leaders. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 11(9.2), 103–119. <https://doi.org/10.14738/assrj.119.2.17401>
- Musman, M., Muda, S., Arifin, N. N. M., Idris, A. R., & Hassan, A. C. (2024). Malaysian Alpha alchemy: crafting education for Tomorrow's leaders. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 11(9.2), 103–119. <https://doi.org/10.14738/assrj.119.2.17401>
- Nagy, Á. & Kölcsey, A. (2017). Generation Alpha: marketing or science? *Acta Technologica Dubnicae*, 7(1), 107–115.
- Oktaviani, H., Pramono Adi, E., Anisa, N., Astuti, W., Gonadi, L., Wayan Sutarna, I., & Mulya Putra Pradana, I. (2023). Collaborative learning for early childhood education. *KnE Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v8i10.13458>

- Ortega-Dela Cruz, R. (2020). Pedagogical practice preferences among generational groups of learners: Towards effective twenty-first century higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(5). <https://doi.org/10.53761/1.17.5.6>
- Pereira, D. H., Prado da Silva, F., Arantes Nogueira, M. L., Belini Gontijo, G., Scudeler, M. A., Rodrigues de Souza, L., & Cortez Gaio, R. (2024). The Alpha Generation in the face of learning technologies. *Concilium*, 24(16), 534–555. <https://doi.org/10.53660/clm-3975-24r02>
- Restrepo, M. P. V. (2025). Proactivity in legal education for Generations Z and Alpha: a case study. *TalTech Journal of European Studies*, 15(1), 253–281. <https://doi.org/10.2478/bjes-2025-0013>
- Rungsoongnern, P., Tirakoat, S., Surinta, O., & Tian, X. (2025). Exploring the design factors shaping the gaming experience for Generation Alpha. *Humanities, Arts, and Social Sciences Studies*. <https://doi.org/10.69598/hasss.25.3.277498>
- Sampoerna, R. M., Af'idah, N., Millah, N. D., & Nursiana, P. (2020). Application of the quantum learning education model through contextual approaches for Alpha Generations in elementary school children. *Proceedings of the ICECRS*, 8. <https://doi.org/10.21070/icecrs2020451>
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in nursing & health*, 30(1), 99–111.
- Tafonao, T., Saputra, S., & Suryaningwidi, R. (2020). Learning media and technology: Generation Z and Alpha. *Indonesian Journal of Instructional Media and Model*, 2(2), 89. <https://doi.org/10.32585/ijimm.v2i2.954>
- Tapp, A., Soloway, E., Norris, C., & St. Clair, A. (2024). Using a Next-Gen platform and deeply digital curricula to support Alpha and iGen learners and their teachers. *International Journal on Engineering, Science and Technology*, 6(2), 216–225. <https://doi.org/10.46328/ijonest.206>
- Thaariq, Z. Z. A. (2023). Learner characteristics based on generational differences. *Journal Pendidikan Humaniora*, 11(1), 32. <https://doi.org/10.17977/um011v11i12023p32-42>
- Zakirman, Z., Widiasih, W., Sukmayadi, D., Aprianti, R., & Nadiyyah, K. (2023). The potential of electronic-games in harmonizing differentiated learning for Alpha Generation. *Journal of Educational Sciences*, 7(4), 609. <https://doi.org/10.31258/jes.7.4.p.609-621>
- Ziatdinov, R., & Cilliers, J. (2021). Generation Alpha: Understanding the Next Cohort of University Students. *ArXiv*, abs/2202.01422.

Identifying Strategies to Enhance Graduate Employability in the Labor Market: A Mixed-Methods Study with an Emphasis on Experts' Perspectives

Mehdi Zivdar^{1✉} | Mohsen Nori Dlavar²

1. Assistant professor, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran (Corresponding Author).

Email: mehdizivdar@entp.usb.ac.ir

2. MA in Management, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

Email: Mohsennooridlavar@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 13 April 2025

Received in revised form:
13 May 2025

Accepted: 7 June 2025

Published online:
21 June 2025

Keywords:

Graduate Employability,
Labor Market, Internal
Factors, External Factors,
Educational Management

Considering the importance of utilizing skilled human resources in the development of the educational system and its impact on economic and social development, identifying strategies to enhance the employability of graduates in Educational Management is a research priority. This study aimed to determine strategies to increase the employment of graduates in Educational Management from the perspective of experts. The research was applied in terms of purpose and employed a mixed-methods (qualitative-quantitative) approach with an exploratory design. The qualitative sample included 15 experts in the field of Educational Management selected purposively, and the quantitative sample included 255 faculty members, graduates, and managers involved in youth employment in Sistan and Baluchestan Province, with a sample size of 153 estimated using Morgan's table and simple random sampling. In the qualitative phase, influential factors were identified through content analysis (thematic analysis) and categorized and ranked using the Analytic Hierarchy Process (AHP) with Expert Choice software. Results indicated that internal factors, with a weight of 0.582, had the highest priority, while external factors, with a weight of 0.279, had the lowest priority in graduate employment. In the quantitative phase, using SPSS version 23 and a one-sample mean test, all identified factors were found to significantly contribute to enhancing graduate employability in the labor market according to the respondents.

Cite this article: Zivdar, Mehdi.; Mohsen, Nori Dlavar. (2025). Identifying Strategies to Enhance Graduate Employability in the Labor Market: A Mixed-Methods Study with an Emphasis on Experts' Perspectives. *Journal of creative and Effective Education*, 1 (1), 67-85.

DOI: 10.22111/cee.2025.53894.1003



© The Author(s). Zivdar, Mehdi.; Mohsen, Nori Dlavar

Publisher: University of Sistan and Baluchestan.

شناسایی راهکارهای افزایش جذب فارغ التحصیلان در بازار کار: مطالعه ای آمیخته

با تاکید بر دیدگاه خبرگان

مهدی زیودار^۱ | محسن نوری دلاور^۲

۱. استادیار گروه کارآفرینی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول) رایانامه: mehdizivdar@entp.usb.ac.ir

۲. کارشناس ارشد مدیریت، دانشکده اقتصاد و امور اداری، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: Mohsennooridlavar@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱/۲۴</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۲/۲۳</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۳/۱۷</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۳/۳۱</p> <p>واژه‌های کلیدی: جذب فارغ التحصیلان دانشگاهی، بازارکار، عوامل درونی، عوامل بیرونی، مدیریت آموزشی.</p>	<p>با توجه به اهمیت بهره‌گیری از نیروی انسانی متخصص در توسعه نظام آموزشی و تأثیر آن بر توسعه اقتصادی و اجتماعی، شناسایی راهکارهای افزایش جذب فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار از اولویت‌های پژوهشی محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با هدف تعیین راه‌های افزایش جذب فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار از دیدگاه خبرگان انجام شد. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر اجراء ترکیبی (کیفی-کمی) با رویکرد اکتشافی بود. جامعه آماری در بخش کیفی شامل ۱۵ نفر از خبرگان حوزه مدیریت آموزشی به روش هدفمند و در بخش کمی شامل ۲۵۵ نفر از استادان فعال در حوزه مدیریت آموزشی، فارغ التحصیلان و مدیران مؤثر در حوزه اشتغال جوانان استان سیستان و بلوچستان بود. حجم نمونه در بخش کمی با استفاده از جدول مورگان و روش تصادفی ساده، ۱۵۳ نفر برآورد شد. در بخش کیفی، پس از انجام مصاحبه‌ها، عوامل مؤثر با استفاده از روش تحلیل محتوا (تم) شناسایی شدند و دسته‌بندی و رتبه‌بندی آن‌ها با روش تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP) و نرم‌افزار Expert Choice انجام شد. نتایج نشان داد که عوامل درونی با وزن ۰٫۵۸۲، بیشترین اولویت و عوامل بیرونی با وزن ۰٫۲۷۹، کمترین اولویت را در اشتغال فارغ التحصیلان دارند. در بخش کمی نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ و آزمون میانگین یک جامعه مشخص شد که تمامی عوامل شناسایی شده از نظر پاسخ‌دهندگان بر افزایش جذب فارغ التحصیلان در بازار کار مؤثر هستند.</p>

استناد: زیودار، مهدی؛ نوری دلاور، محسن. (۱۴۰۴). شناسایی راهکارهای افزایش جذب فارغ التحصیلان در بازار کار: مطالعه ای آمیخته با تاکید بر دیدگاه خبرگان. فصلنامه آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۱)، ۸۵-۶۷.

DOI: 10.22111/cee.2025.53894.1003



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. زیودار، مهدی؛ نوری دلاور، محسن

۱- مقدمه

نظام آموزش عالی ایران در سال‌های اخیر با سرعت قابل توجهی گسترش یافته است و این گسترش بی‌رویه، چالش‌های متعددی برای فارغ التحصیلان دانشگاهی و جامعه ایجاد کرده است. افزایش ظرفیت‌های آموزش عالی از طریق تأسیس دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی، آزاد، علمی-کاربردی، غیرانتفاعی، بین‌الملل و پردیس‌های خودگردان در تمامی استان‌ها و شهرستان‌ها، موجب افزایش قابل توجه فارغ التحصیلان، ناهماهنگی میان فرصت‌های شغلی موجود در بخش‌های مختلف اقتصاد و بروز پدیده بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی شده است.

با توجه به سرمایه‌گذاری‌های انجام‌شده برای تربیت نیروی انسانی ماهر، بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها مسئله‌ای بسیار حساس و مهم است. بلااستفاده ماندن این قشر در فعالیت‌های اقتصادی و وارد شدن خسارت به اقتصاد ملی از یکسو و فراهم نبودن زمینه برای واگذاری نقش‌های اجتماعی به افراد فرهیخته به منظور توسعه کشور از سوی دیگر، موجب بروز اعتراض و واکنش‌های اجتماعی شده است. این موضوع یکی از مهم‌ترین مسائل اجتماعی کشور به شمار می‌آید و می‌تواند به انحراف و سرخوردگی نسل جوان و بروز بحران‌های اجتماعی و سیاسی خاص منجر شود؛ از این رو، با وجود آنکه اقتصاددانان تأمین اشتغال کامل همراه با رشد مداوم اقتصادی، تثبیت سطح قیمت‌ها و توازن پرداخت‌ها را از اهداف مهم اقتصادی می‌دانند، اشتغال کامل به اتفاق، مهم‌ترین مسئله در اقتصاد جوامع و توسعه پایدار محسوب می‌شود (مهدوی عادل، ۱۳۸۰).

به این ترتیب، فاصله میان بازار کار و آموزش‌های دانشگاهی و عدم انطباق این آموزش‌ها با نیازهای واقعی بازار، یکی از دلایل اصلی افزایش نرخ بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی است. ضعف سیستم آموزش عالی کشور موجب شده است که کار عملی و مهارت بالینی با چالش‌های اساسی مواجه باشد و فارغ التحصیلان در حوزه تخصصی خود تنها دانش کسب کنند و فاقد مهارت‌های عملی لازم برای ورود مؤثر به بازار کار باشند. بنابراین، مسئله اشتغال و مهارت‌آموزی نه تنها یکی از چالش‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، بلکه از مهم‌ترین تهدیدهای امنیتی برای توسعه ملی نیز محسوب می‌شود.

با توجه به این شرایط، آگاهی از وضعیت شغلی فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها و شناسایی عوامل مؤثر بر جذب آنان، برای جهت‌دهی به سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های آینده ضروری است. مطالعه در زمینه اشتغال و تعیین سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان، اقدام مؤثری در راستای ارائه راهکارهای علمی و عملی محسوب می‌شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که: **عوامل مؤثر بر افزایش جذب فارغ التحصیلان دانشگاهی در رشته مدیریت آموزشی کدامند؟**

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی عهده‌دار رسالت‌های مهمی همچون تولید دانش، تربیت نیروی انسانی متخصص، گسترش فناوری، نوآوری و خلاقیت هستند و به اعتقاد صاحب‌نظران، دستیابی به توسعه پایدار تنها در سایه به‌کارگیری دانش روز و فناوری پیشرفته میسر خواهد بود؛ بنابراین، برای قرار گرفتن در مسیر توسعه و جلوگیری از عقب‌ماندگی

و وقوع بحران‌ها، باید شرایطی فراهم شود تا فارغ‌التحصیلان دانشگاهی بتوانند در حیطه رشته تحصیلی خود بیشترین تخصص و فعالیت را داشته باشند. کشور ما نیز از این قاعده مستثنی نیست و با توجه به جمعیت جوان، می‌بایست در جهت گسترش هدفمند آموزش‌ها، به‌ویژه آموزش عالی و در راستای نیاز بازار کار تلاش کند. انتخاب رشته تحصیلی که تعیین‌کننده شغل آتی فرد و جایگاه او در نظام اجتماعی است، نه‌تنها تابع شرایط اجتماعی است، بلکه با نظام آموزشی و سیاست طبقات جامعه نیز مرتبط است. فاصله بین بخش صنعت و آموزش‌های دانشگاهی و نامتناسب بودن این آموزش‌ها با نیازهای بازار کار، دلیل اصلی افزایش مستمر نرخ بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی است (نظری کتولی و رحمانی، ۱۳۹۲).

در سال‌های اخیر، کاربرد دانش حاصل از مدیریت در موقعیت‌های واقعی به چالش کشیده شده است و مدیریت آموزشی به عنوان یکی از مؤثرترین و ظریف‌ترین شاخه‌های مدیریت، نقش کلیدی در نظام آموزشی کشورها دارد. مدیریت آموزشی رشته‌ای میان‌رشته‌ای است که ترکیبی از روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه، مدیریت، آمار، زبان خارجی و مشاوره را در بر می‌گیرد. هدف این رشته، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری برای گروه‌های نیازمند و علاقه‌مند به یادگیری و تربیت نیروی انسانی ماهر مورد نیاز توسعه اقتصادی کشور است. فارغ‌التحصیلان این رشته قادرند برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت اجرای برنامه‌ها و راهنمایی یادگیرندگان را انجام دهند و نقش مؤثری در توسعه نظام آموزشی کشور داشته باشند. با این حال، فارغ‌التحصیلان این رشته در عمل موفقیت‌چندانی در احراز پست‌های مدیریتی و انجام وظایف مرتبط ندارند و برنامه‌های آموزشی کلاسیک، نیازهای واقعی بازار کار را برآورده نمی‌کنند (جلالی، ۱۳۹۲؛ سعیدی رضوانی و بهره‌مند، ۱۳۸۸).

مطابق آمار منتشر شده، سهم فارغ‌التحصیلان دانشگاهی از کل جمعیت بیکار کشور در زمستان ۱۳۹۹، ۸/۳۸ درصد بوده و این سهم در بین زنان و مناطق شهری بیشتر است. همچنین، نزدیک به ۴۰ درصد از بیکاران کشور را فارغ‌التحصیلان دانشگاهی تشکیل می‌دهند که یکی از دلایل مهم آن، عدم مهارت‌آموزی و رشد بی‌برنامه مراکز آموزشی بدون نیازسنجی بازار کار است (خبرگزاری تسنیم، ۱۴۰۰).

متأسفانه، بسیاری از فارغ‌التحصیلان مدیریت آموزشی در مسئولیت‌های مرتبط با تخصص خود مشغول به کار نیستند و مدارس و واحدهای آموزشی اغلب توسط مدیرانی فاقد تخصص اداره می‌شوند. این مسئله، در کنار ضعف‌های نظام آموزشی از جمله افت تحصیلی، بهره‌برداری ناکافی از منابع موجود و کیفیت پایین سواد فارغ‌التحصیلان، ضرورت بررسی جدی نقش و جایگاه متخصصان مدیریت آموزشی در اداره و هدایت واحدهای آموزشی را نشان می‌دهد (حدیثی، ۱۳۹۰).

در استان سیستان و بلوچستان نیز توجه به فارغ‌التحصیلان مدیریت آموزشی و سرمایه‌گذاری در به‌کارگیری آنان در سطوح عالی، میانی و اجرایی ضروری است؛ زیرا استفاده از این نیروی متخصص می‌تواند تأثیرات مثبتی در آموزش نسل جوان داشته باشد. با این حال، در سال‌های اخیر شاهد بی‌توجهی نسبت به جذب این فارغ‌التحصیلان در حیطه مناسب شغلی آنان بوده‌ایم که نیازمند تحلیل عوامل مؤثر است.

مطالعات پیشین نشان می‌دهند که بین رشته تحصیلی و وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان رابطه معناداری وجود دارد؛ به‌طوری که رشته‌هایی مانند روان‌شناسی بالینی، مشاوره، کتابداری و کودکان استثنایی وضعیت اشتغال مطلوب‌تری نسبت به رشته‌های تکنولوژی آموزشی و مدیریت آموزشی دارند (بیگدلی، کرامتی و بازرگان، ۱۳۹۱). همچنین، عوامل مختلفی شامل سطح دانش، برنامه‌ریزی آموزشی و شیوه‌های تدریس در جذب فارغ‌التحصیلان به مشاغل مرتبط تأثیرگذار است (صالحی‌امیری و همکاران، ۱۳۹۱). مطالعات دیگر نیز اهمیت سیاست‌ها و تصمیم‌گیری‌های اقتصادی، آزمون‌های استخدامی و برنامه‌ریزی سازمان‌ها را در سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان نشان داده‌اند (سید عباس‌زاده، ۱۳۸۰؛ سعیدی رضوانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ احمدی و شفیع‌آبادی، ۱۳۸۷).

با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است: راه‌های افزایش جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار از دیدگاه خبرگان چیست؟

۳- روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، کاربردی است؛ زیرا درصدد است نتایج یافته‌ها را برای حل مسائل واقعی جامعه به‌کار گیرد. از نظر روش اجرا، پژوهش ترکیبی (کیفی-کمی) است؛ به‌گونه‌ای که ابتدا عوامل مؤثر در افزایش جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار از طریق مصاحبه و تحقیق اولیه شناسایی شد و سپس این عوامل در بخش کمی با روش توصیفی-پیمایشی مورد بررسی قرار گرفت.

جامعه آماری بخش کیفی پژوهش شامل خبرگان، دست‌اندرکاران و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و رشته مدیریت آموزشی بود که واجد شرایط زیر باشند:

- حداقل ۱۰ سال سابقه کار حرفه‌ای.
- انگیزه کافی برای مشارکت در مصاحبه و ارزش قائل شدن برای نتایج پژوهش.
- آشنایی کافی با موضوع اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و رشته مدیریت آموزشی.
- داشتن پست سازمانی در زمان انجام مصاحبه.

با توجه به شاخص اشباع نظری، ۱۵ نفر به‌عنوان حجم نمونه در بخش کیفی و به روش گلوله‌برفی (قضاوتی-هدفمند) انتخاب شدند.

در بخش کمی، جامعه آماری شامل استادان، فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی و مدیران مؤثر در حوزه اشتغال جوانان استان سیستان و بلوچستان بود که تعداد آن‌ها ۲۵۵ نفر گزارش شد و ۱۵۳ نفر به‌عنوان نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان و روش تصادفی ساده انتخاب شدند.

برای گردآوری اطلاعات، از مطالعات کتابخانه‌ای و میدانی بهره گرفته شد. در بخش کتابخانه‌ای، متون علمی، پایان‌نامه‌ها، کتب و مقالات مرتبط بررسی و جمع‌آوری شدند. در بخش میدانی، در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی از پرسش‌نامه استفاده شد.

روایی پرسش‌های مصاحبه و پرسش‌نامه از طریق روایی محتوایی تأمین شد. فرم مصاحبه ابتدا توسط چند پرسش متناسب با اهداف پژوهش طراحی شد و پس از بازبینی متخصصان حوزه مدیریت و مدیریت آموزشی و دریافت نظرات سه نفر از صاحب‌نظران علوم تربیتی، اصلاحات نهایی اعمال شد. در بخش کمی نیز روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه با نظر کارشناسان تأیید شد.

برای تعیین پایایی فرم مصاحبه از روش ضریب توافق استفاده شد (ساروخانی، ۱۳۷۵) که ضریب به‌دست‌آمده ۰/۹۰ بود. در این روش، یک مصاحبه کدگذاری شد و همکار پژوهشگر آن را مجدداً کدگذاری کرد. برای پایایی پرسش‌نامه بخش کمی نیز از آزمون ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. به این منظور، ۳۰ پرسش‌نامه به‌صورت مقدماتی بین اعضای نمونه توزیع شد و با نرم‌افزار SPSS ضریب آلفا ۰/۸۶ محاسبه شد که نشان‌دهنده اعتبار مناسب ابزار پژوهش است. در بخش کیفی، داده‌ها با روش تحلیل محتوای مصاحبه کدگذاری و عوامل مؤثر شناسایی شدند و سپس با استفاده از روش تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP) اولویت‌بندی شدند. در بخش کمی نیز داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ و آزمون میانگین یک جامعه تحلیل شد.

۴- تجزیه و تحلیل نتایج

بخش نخست: تحلیل کیفی با رویکرد تحلیل محتوا

مرحله نخست: شناسایی عوامل

پژوهشگر پس از بررسی محتوای مصاحبه، نتایج را در دو حوزه «عوامل درونی» و «عوامل بیرونی» مؤثر بر جذب فارغ‌التحصیلان دسته‌بندی کرد که به شرح زیر است:

عوامل درونی

در این بخش، منظور از عوامل درونی در جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار، فرایندها و راهبردهایی هستند که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با مقوله اشتغال و کارایی فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی ارتباط دارند. در جدول زیر، «M» نشانگر نظرات مدیران و «S» نشانگر نظرات کارشناسان و هر شماره در کنار کدها نشان‌دهنده کد استخراج‌شده از مصاحبه مدیر یا کارشناس مورد نظر است؛ برای مثال، در کد «28M1»، منظور از عدد ۲۸، بیست و هشتمین کد از مصاحبه مدیر شماره یک است.

جدول ۱. دسته‌های مفهومی تشکیل دهنده تم عوامل درونی

عوامل درونی	نظرات مدیران	نظرات کارشناسان خبره	فراوانی	درصد
پرورش قابلیت‌های علمی و عملی فارغ التحصیلان	28M1-35M3-38M3- 12M1-48M6-24M8- 63M9-45M11-32M12-	21S1-28S2-31S2- 21S15-32S2-18S11- 32S12-98S8	۱۷	۶۷/۵۶
تلاش دانشگاه‌ها به منظور ایجاد و تقویت روحیه علمی و انگیزه خدمت‌رسانی به جامعه و دانشجویان	32M1-45M1-49M3- 14M2-14M12-32M11- 19M14-34M6	50S1-40S2-12S8- 34S2-17S8-14S3- 47S9-32S6	۱۶	۳۳/۵۳
ایجاد تناسب بین محتوای آموزشی و مهارت‌های شغلی	48M1-50M1-47M12- 34M11-18M10-19M5- 34M6-12M9	36S1-24S7-16S6- 23S7-17S6-22S4- 67S5-14S9-28S12- 32S11-34S10	۱۹	۳۳/۶۳
تلاش اعضای هیئت علمی برای آشنا کردن دانشجویان با فرایند و نحوه انجام امور در سازمان‌های مرتبط با رشته تحصیلی	41M3-26M3-22M3- 20M3-19M3-18M4- 12M6-19M2-41M8	27S5-31S5-15S2- 14S14-19S12-67S8- 49S3-47S2	۱۷	۶۷/۵۶
تلاش سازمان‌ها برای ایجاد فرصت‌های شغلی	44M2-17M2-14M6- 42M7-32M6-41M4- 32M2	13S4-17S5-41S3- 49S7-34S6-42S8	۱۳	۳۳/۴۳
ایجاد زمینه مناسب برای آموزش های علمی و کاربردی	6M1-10M1-16M1- 12M15-13M14- 54M11-14M3-41M6	19S5-22S2-25S7- 84S11-64S3-19S2- 43S8-34S9	۱۶	۳۳/۵۳
قرارگرفتن مسائل علمی و پژوهشی به عنوان اولویت در سطح دانشگاه‌ها	18M1-21M1-14M8- 32M4-14M9-14M3	30S2-12S8-34S6- 24S6-12S7-32S9- 14S12-34S3	۱۴	۶۷/۴۶
تلاش مستمر اعضای هیئت علمی در تربیت نیروی کار متخصص و موردنیاز جامعه	23M1-36M2-18M6- 43M2-32M15-42M13- 42M3	45S3-43S6-48S6- 22S3-43S6-12S9- 14S10-24S12-34S15	۱۶	۳۳/۵۳
ایجاد تناسب بین ظرفیت پذیرش دانشجو در دانشگاه و نیازهای آتی بازار کار	25M3-27M1-31M2- 34M1-37M1-39M1- 12M3-42M6-32M1- 16M11-32M14- 42M13-45M8-32M7	20S1-26S1-29S1- 34S5-35S5-38S7	۲۰	۶۷/۶۶

با توجه به جدول شماره ۱، پاسخ‌گویان در دو گروه مدیران و کارشناسان خبره، عوامل مرتبط مختلفی در حوزه عوامل درونی ارائه کرده‌اند. همان‌طور که در این جدول مشخص است، در بیشتر موارد، فراوانی تکرار کد مربوط به تم شناسایی شده بیش از ۵۰ درصد شرکت‌کنندگان در مصاحبه بوده‌است که این امر نشان‌دهنده تأیید بالای شاخص‌های شناسایی شده در مصاحبه افراد است.

عوامل بیرونی

عوامل بیرونی شامل همه عواملی می‌شود که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر اشتغال فارغ‌التحصیلان تأثیر گذاشته و سبب افزایش یا تسریع جذب آن‌ها در بازار کار می‌شود. در این بخش نیز پژوهشگر پس از معرفی این بُعد تلاش کرد تا مصاحبه‌های افراد را به‌صورت کدهای تعریف‌شده بیان کند. نتایج جدول شماره ۲ نشان‌دهنده دسته‌های مفهومی مرتبط با عوامل بیرونی است.

جدول ۲. دسته‌های مفهومی تشکیل‌دهنده عوامل بیرونی

عوامل بیرونی	نظرات مدیران	نظرات کارشناسان خبره	فراوانی	درصد
توسعه کانون‌های فارغ‌التحصیلان برای رشته مدیریت آموزشی و هدایت شغلی و تقویت آن‌ها در کارایی، توسط سازمان‌ها	12M1-14M1-8M1-28M4-32M8-14M14-32M11-18M11-1M3-19M15	5S5-8S5-12S7-22S12-6S11-5S9-12S11-2S2-14S10	۱۹	۳۳/۶۳
ترویج فرهنگ کارایی در بین فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی	13M1-7M1-49M15-49M12-46M11-2M4-16M10	11S2-25S5-48S6-28S15-12S9-10S21	۱۳	۳۳/۴۳
توسعه بنگاه‌های کارایی خصوصی	9M2-19M3-10M13-56M14-18M10-49M7-11M6-19M5	4S5-18S7-50S13-14S14-37S11-11S2-12S8-49S7	۱۶	۳۳/۵۳
برنامه‌ریزی کلان در سند چشم‌انداز در خصوص تناسب تعداد فارغ‌التحصیلان با مشاغل موردنظر	4M1-2M2-12M8-29M9-37M11-26M8-19M3-18M9-37M6	14S3-10S6-7S6-18S12-87S7-37S6-98S3-75S15-49S12-34S11-25S14-49S9	۲۱	۷۰
رواج‌دادن فرهنگ کارآفرینی و افزایش تعداد کارآفرینان در رشته مدیریت آموزشی و حمایت از آن‌ها	4M4-18M3-48M1-34M5-19M9-54M15-16M12	12S9-19S1-32S8-22S7-29S2-78S14-27S3-19S8	۱۵	۵۰
کاستن از مشکلات اجرایی در راستای پیاده‌سازی سیاست‌ها و برنامه‌های کلان اشتغال	3M4-47M6-24M11-11M15-32M2-19M10-20M3	3S1-8S6-4S6-34S5-12S14-34S11	۱۳	۳۳/۴۳

با توجه به جدول شماره ۲، پاسخ‌گویان در دو گروه مدیران و کارشناسان خبره، عوامل مرتبط مختلفی در حوزه عوامل بیرونی ارائه کرده‌اند. همان‌طور که در این جدول مشخص است، در بیشتر موارد، فراوانی تکرار کد مربوط به تم شناسایی شده بیش از ۵۰ درصد شرکت‌کنندگان در مصاحبه بوده است که این امر نشان‌دهنده تأیید بالای شاخص‌های شناسایی شده در مصاحبه افراد است.

مرحله دوم: تحلیل سلسله مراتبی و اولویت بندی

تحلیل سلسله مراتبی عوامل درونی

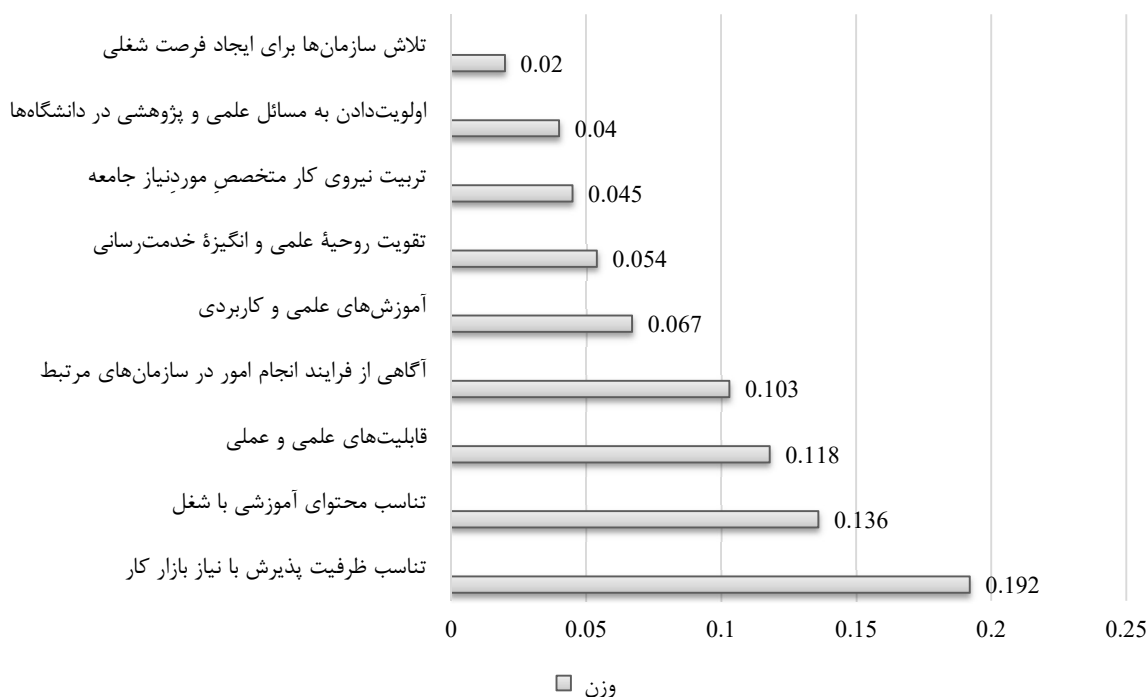
نتایج جدول شماره ۳ نشان‌دهنده میانگین پاسخ خبرگان به هر معیار، در مقایسه با معیار دیگر در بُعد عوامل درونی است که به صورت اعداد اعشاری ارائه شده است.

جدول ۳. ماتریس پاسخ زوجی خبرگان در بُعد عوامل درونی

[illegible]

-	-	-	-	-	-	-	-	-	تناسب بین ظرفیت پذیرش و نیاز بازار کار
۰/۰۹									نرخ ناسازگاری

نتایج جدول بالا حاکی از آن است که نرخ ناسازگاری این آزمون ۰/۰۹ است. با توجه به اینکه این مقدار کمتر از معیار ۰/۱ است، پایایی ابزار تحقیق در این بُعد تأیید می‌شود. در نمودار شماره ۱، اولویت عوامل شناسایی شده در بُعد درونی ارائه شده است.



نمودار ۱. اولویت‌بندی عوامل درونی

نتایج نمودار شماره ۱ نشان می‌دهد که تناسب ظرفیت پذیرش فارغ‌التحصیلان با نیاز بازار کار، با وزن ۰/۱۹۲ بیشترین اولویت را در بُعد عوامل درونی به خود اختصاص داده است. پس از این عامل، مؤلفه‌های تناسب محتوای آموزشی با شغل با وزن ۰/۱۳۶، قابلیت‌های علمی و عملی با وزن ۰/۱۱۸، تلاش اعضای هیئت علمی برای آشناکردن دانشجویان با فرایند اشتغال و نحوه انجام امور در سازمان‌های مرتبط با رشته تحصیلی با وزن ۰/۱۰۳، ایجاد زمینه مناسب برای آموزش‌های علمی و کاربردی با وزن ۰/۰۶۷، تقویت روحیه علمی و انگیزه خدمت‌رسانی با وزن ۰/۰۵۴، تربیت نیروی کار متخصص مورد نیاز جامعه با وزن ۰/۰۴۵، قرارگرفتن مسائل علمی و پژوهشی به عنوان اولویت در دانشگاه‌های سطح

کشور با وزن ۰/۰۴۰ و درنهایت تلاش سازمان‌ها برای ایجاد فرصت‌های شغلی با وزن ۰/۰۲۰، به‌ترتیب بیشترین و کمترین اولویت را داشته‌اند.

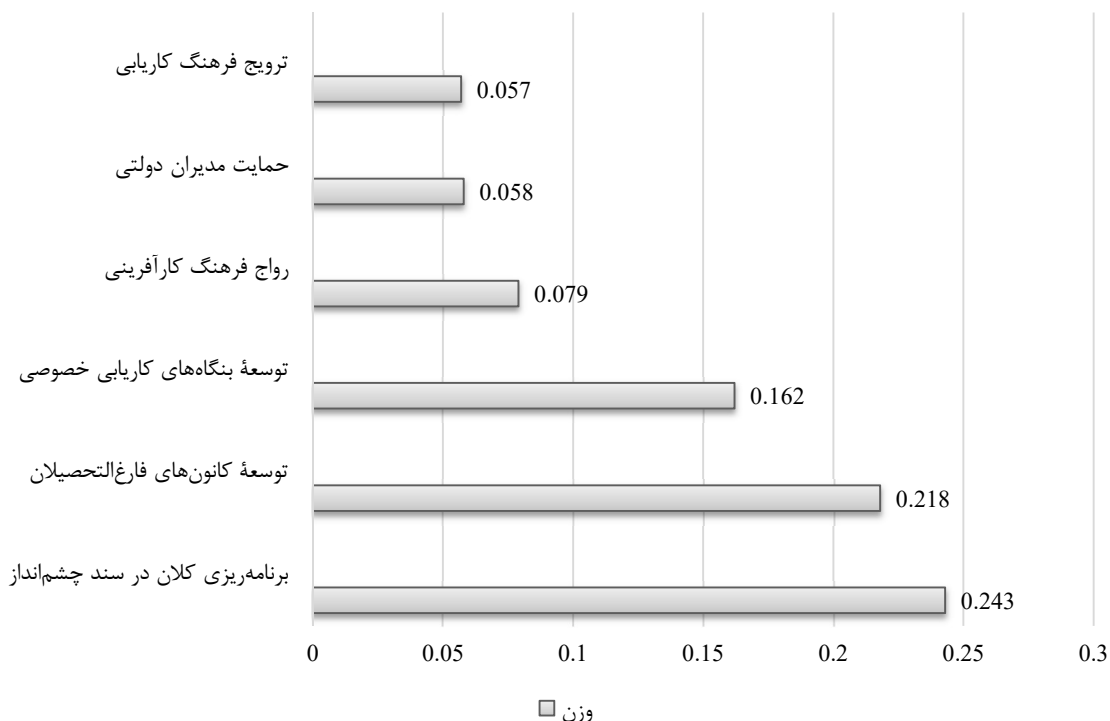
تحلیل سلسله‌مراتبی عوامل بیرونی

جدول شماره ۴ نشان‌دهنده میانگین پاسخ خبرگان به هر معیار، در مقایسه با معیار دیگر در بُعد عوامل بیرونی است که به‌صورت اعداد اعشاری ارائه شده‌است.

جدول ۴. ماتریس پاسخ زوجی خبرگان در بُعد عوامل بیرونی

برنامه‌ریزی کلان در سند چشم‌انداز	فارغ التحصیلان توسعه کانون‌های	کارآفرینی توسعه بنگاه‌های	کارآفرینی فرهنگ	حمایت مدیران دولتی	کارآفرینی فرهنگ	ترویج فرهنگ
برنامه‌ریزی کلان در سند چشم‌انداز	۲/۲	۲/۵۳	۳/۲	۳/۴	۲/۲	-
توسعه کانون‌های فارغ التحصیلان	-	۳/۲	۴/۱	۳/۸	۴/۳	-
توسعه بنگاه‌های کارآفرینی خصوصی	-	-	۲/۲	۳/۴	۲/۲	-
رواج فرهنگ کارآفرینی	-	-	-	۲/۲	۱/۲	-
حمایت مدیران دولتی	-	-	-	-	۲/۲	-
ترویج فرهنگ کارآفرینی	-	-	-	-	-	-
نرخ ناسازگاری	۰/۰۹					

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که نرخ ناسازگاری این آزمون در بُعد عوامل بیرونی ۰/۰۹ است. با توجه به اینکه این مقدار کمتر از معیار ۰/۱ است، پایایی ابزار تحقیق در این بُعد تأیید می‌شود. در نمودار شماره ۲، اولویت عوامل محاسبه شده، ارائه شده‌است.



نمودار ۲. اولویت‌بندی عوامل بیرونی

نتایج نمودار شماره ۲ نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی کلان در سند چشم‌انداز توسعه کشور در خصوص تناسب تعداد فارغ‌التحصیلان با مشاغل موردنظر و پیش‌بینی شغل برای فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی با وزن ۰/۲۴۳ بیشترین اولویت را در بُعد عوامل بیرونی به خود اختصاص داده‌است. پس از این عامل، ابعاد توسعه کانون‌های فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی و تقویت آن‌ها در کاریابی و هدایت شغلی توسط سازمان‌ها با وزن ۰/۲۱۸، توسعه بنگاه‌های کاریابی خصوصی با وزن ۰/۱۶۲، رواج‌دادن فرهنگ کارآفرینی و افزایش تعداد کارآفرینان در رشته مدیریت آموزشی و حمایت آن‌ها با وزن ۰/۰۷۹، کاستن از مشکلات اجرایی در پیاده‌سازی سیاست‌ها و برنامه‌های کلان اشتغال در سازمان‌ها و حمایت مدیران دولتی با وزن ۰/۰۵۷، ترویج فرهنگ کاریابی (تولید محصول) در بین فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی با وزن ۰/۰۵۸، به ترتیب بیشترین و کمترین اولویت را در حیطه عوامل بیرونی داشته‌اند.

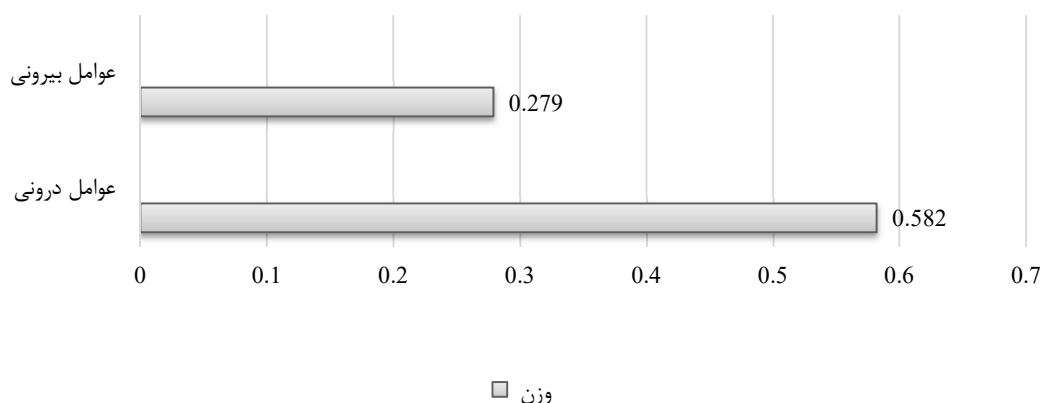
تحلیل سلسله مراتبی عوامل اصلی

جدول شماره ۵ نشان دهنده میانگین پاسخ خبرگان به هر معیار، در مقایسه با معیار دیگر و به صورت اعداد اعشاری است.

جدول ۵. ماتریس پاسخ زوجی خبرگان

رفتاری	ساختاری	
۳/۵	۲/۵	عوامل درونی
۲/۴	-	عوامل بیرونی
	۰/۰۳	نرخ ناسازگاری

بر اساس نتایج خروجی جدول شماره ۵، نرخ ناسازگاری آزمون مقدار ۰/۰۳ محاسبه شده است. با توجه به اینکه این مقدار کمتر از معیار ۰/۱ است، پایایی ابزار تحقیق در این بُعد نیز تأیید می شود. در نمودار شماره ۳ اولویت عوامل محاسبه شده ارائه شده است.



نمودار ۳. اولویت بندی عوامل اصلی

نتایج نمودار شماره ۳ نشان می دهد که عوامل درونی با وزن ۰/۵۸۲ بیشترین اولویت و عوامل درونی با وزن ۰/۲۷۹ کمترین اولویت را داشته اند؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که عوامل درونی از دیدگاه خبرگان نقش مؤثری در جذب فارغ التحصیلان دانشگاهی دارند.

بخش دوم: تحلیل استنباطی

در بخش کمی پژوهش و با استفاده از آزمون میانگین یک جامعه، پژوهشگر به بررسی میزان تأثیرگذاری هر مؤلفه و زیرمؤلفه های آن بر افزایش جذب فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار پرداخته است. پس از اینکه عوامل درونی و بیرونی با استفاده از مصاحبه در میان خبرگان شناسایی شد، در این بخش پرسش هایی در قالب طیف ۵ گزینه ای لیکرت طرح و در میان ۱۵۳ نفر از اعضای نمونه توزیع شد تا تأثیر هر عامل را مورد بررسی قرار دهد.

پرسش نخست پژوهش: آیا از دیدگاه خبرگان، عوامل درونی و مؤلفه‌های آن بر جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار تأثیرگذار است؟

جدول ۶. عوامل درونی تأثیرگذار بر افزایش جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار

شاخص‌های مورد بررسی						میانگین مبنا=۳	
سطح اطمینان		اختلاف میانگین	sig	df	آمارهٔ t		
حد بالا	حد پایین						
۰/۲۳	۰/۴۱	۰/۵۱	۰/۰۰۰	۱۵۳	۸/۲۵۶	عوامل درونی	
۰/۵۳	۰/۷۰	۰/۶۱۲	۰/۰۰۰	۱۵۳	۱۴/۱۴۸	پرورش قابلیت‌های علمی و عملی فارغ‌التحصیلان	
۰/۰۳	۰/۲۱	۰/۱۲۰	۰/۰۰۷	۱۵۳	۲/۶۹۵	تلاش دانشگاه‌ها در ایجاد و تقویت روحیهٔ علمی و انگیزهٔ خدمت‌رسانی به جامعه و دانشجویان	
۰/۹۵	۰/۷۷	۰/۸۵۹	۰/۰۰۰	۱۵۳	۱۹/۲۷۳	ایجاد تناسب بین محتوای آموزشی با مهارت‌های شغلی	
۱	۰/۸۸	۰/۹۴۰	۰/۰۰۰	۱۵۳	۱۱/۲۹۵	تلاش اعضای هیئت علمی برای آشناکردن دانشجویان با فرایند و نحوهٔ انجام امور در سازمان‌های مرتبط با رشتهٔ تحصیلی فارغ‌التحصیلان	
۰/۲۵	۰/۴۸	۰/۳۶۲	۰/۰۰۰	۱۵۳	۶/۱۳۱	تلاش سازمان‌ها برای ایجاد فرصت‌های شغلی	
۰/۴۴	۰/۶۶	۰/۵۴۹	۰/۰۰۰	۱۵۳	۹/۴۵۲	ایجاد زمینهٔ مناسب برای آموزش‌های علمی و کاربردی	
۰/۳۰	۰/۵۷	۰/۴۳۵	۰/۰۰۰	۱۵۳	۶/۱۸۰	اولویت‌گرفتن مسائل علمی و پژوهشی در دانشگاه‌ها	
۰/۱۴	۰/۳۴	۰/۲۳۷	۰/۰۰۰	۱۵۳	۴/۵۸۲	تلاش مستمر اعضای هیئت علمی در تربیت نیروی کار متخصصِ موردنیاز جامعه	
۰/۳۷	۰/۶۵	۰/۵۱۰	۰/۰۰۰	۱۵۳	۷/۳۸۸	ایجاد تناسب بین ظرفیت فعلی پذیرش دانشجو در دانشگاه و نیازهای آتی بازار کار	

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که در همه ابعاد عوامل درونی، با توجه به مثبت بودن آماره آزمون و همچنین حد بالا و پایین و با توجه به اینکه آماره‌های t محاسبه‌شده در همه شاخص‌ها از مقدار بحرانی جدول در سطح ۹۵ درصد (۱/۹۶) بزرگتر است، می‌توان نتیجه گرفت که همه عوامل شناسایی شده در افزایش جذب فارغ‌التحصیلان در بازار کار تأثیرگذار هستند.

پرسش دوم پژوهش: آیا از دیدگاه خبرگان، عوامل بیرونی و مؤلفه‌های آن بر جذب فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار تأثیرگذار است؟

جدول ۷. عوامل بیرونی مؤثر بر جذب فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار

میانگین مبنا=۳						شاخص‌های مورد بررسی
سطح اطمینان		اختلاف میانگین	sig	df	آماره t	
حد بالا	حد پایین					
۰/۴۱	۰/۲۳	۰/۵۲۱	۰/۰۰۰	۱۵۳	۱۱/۲۴۱	عوامل بیرونی
۰/۷۴	۰/۵۷	۰/۶۵۹	۰/۰۰۰	۱۵۳	۱۵/۴۲۵	توسعه کانون‌های فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی و تقویت آن‌ها در کارایی و هدایت شغلی توسط سازمان‌ها
۰/۲۵	۰/۰۱	۰/۱۳۳	۰/۰۳۰	۱۵۳	۲/۱۷۵	ترویج فرهنگ کارایی در بین فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی
۰/۶۰	۰/۴۲	۰/۵۱۰	۰/۰۰۰	۱۵۳	۱۰/۶۱۶	توسعه بنگاه‌های کارایی خصوصی
۰/۸۷	۰/۷۹	۰/۸۳۱	۰/۰۰۰	۱۵۳	۳۷/۰۳۵	برنامه‌ریزی کلان در سند چشم‌انداز در خصوص تناسب تعداد فارغ‌التحصیلان با مشاغل موردنظر و پیش‌بینی شغل برای آن‌ها
۰/۹۲	۰/۶۷	۰/۷۹۷	۰/۰۰۰	۱۵۳	۱۲/۷۱۰	رواج‌دادن فرهنگ کارآفرینی و افزایش تعداد کارآفرینان در رشته مدیریت آموزشی و حمایت از آن‌ها
۰/۴۰	۰/۱۸	۰/۲۸۹	۰/۰۰۰	۱۵۳	۵/۰۴۵	کاستن از مشکلات اجرایی در پیاده‌سازی سیاست‌ها و برنامه‌های کلان اشتغال در سازمان‌ها و حمایت مدیران دولتی

نتایج جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که در همه ابعاد عوامل بیرونی، با توجه به مثبت بودن آماره آزمون و همچنین حد بالا و پایین و با توجه به اینکه آماره t محاسبه شده از مقدار بحرانی جدول در سطح ۹۵ درصد (۱/۹۶) بزرگ‌تر است، می‌توان نتیجه گرفت که بیشتر پاسخ‌گویان با تأثیرگذاری عوامل بیرونی و مؤلفه‌های آن در افزایش جذب فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در بازار کار موافق بوده‌اند. در این میان، برنامه‌ریزی کلان در سند چشم‌انداز، در خصوص تناسب تعداد فارغ التحصیلان با مشاغل مورد نظر و پیش‌بینی شغل برای آن‌ها، بالاترین میانگین را داشته است که نشان می‌دهد پاسخگویان این بُعد را تأثیرگذارتر از سایر ابعاد می‌دانند.

۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

تحلیل نتایج پژوهش نشان می‌دهد که عوامل مؤثر بر جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی را می‌توان در دو بُعد درونی و بیرونی دسته‌بندی کرد. در بعد درونی، «تناسب ظرفیت پذیرش با نیاز بازار کار» با بیشترین وزن (۰/۱۹۲) نقش محوری در تسهیل اشتغال فارغ‌التحصیلان دارد. این یافته نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی دقیق دانشگاه‌ها در پذیرش دانشجویان، هماهنگی با نیازهای واقعی بازار کار، از اهمیت بالایی برخوردار است. تطابق ظرفیت پذیرش با نیاز بازار کار، ضمن کاهش مازاد نیروی انسانی، امکان بهره‌گیری مؤثر از تخصص فارغ‌التحصیلان را فراهم می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌های زمانی پور (۱۳۸۹) و سعیدی رضوانی و بهره‌مند (۱۳۸۸) همسو بوده و اهمیت ایجاد هماهنگی میان آموزش و نیاز بازار کار را تأیید می‌کند.

پس از این عامل، «تناسب محتوای آموزشی با مهارت‌های شغلی» و «قابلیت‌های علمی و عملی فارغ‌التحصیلان» در اولویت قرار دارند. نتایج نشان می‌دهد که محتوا و شیوه‌های آموزشی دانشگاه باید به گونه‌ای طراحی شوند که مهارت‌های مورد نیاز بازار کار را به دانشجویان منتقل کنند. این یافته تأکید می‌کند که آموزش‌های صرفاً نظری نمی‌تواند فارغ‌التحصیلان را به طور کامل آماده ورود به بازار کار کند، بلکه ترکیب دانش علمی با مهارت‌های عملی، توانمندی فارغ‌التحصیلان را برای ارائه راهکارهای آموزشی و مدیریتی افزایش می‌دهد. این نکته با یافته‌های کربلا آقایی‌کامران (۱۳۸۷) و پارسونز و برودبریج (۲۰۰۶) همسو است که نشان می‌دهد توانمندی علمی و مهارتی افراد، انگیزه خدمت‌رسانی و کیفیت عملکرد آنان در سازمان‌ها را تقویت می‌کند.

عوامل دیگری مانند «آشنایی دانشجویان با فرایند انجام امور در سازمان‌های مرتبط»، «آموزش‌های علمی و کاربردی»، «تقویت روحیه علمی و انگیزه خدمت‌رسانی»، «تربیت نیروی متخصص مورد نیاز جامعه» و «اولویت دادن دانشگاه‌ها به مسائل علمی و پژوهشی» نیز به‌طور معناداری در جذب فارغ‌التحصیلان مؤثر شناخته شدند. این نتایج بیانگر آن است که فرآیند آموزش در دانشگاه‌ها نباید محدود به انتقال اطلاعات باشد، بلکه باید با تقویت مهارت‌های کاربردی و ایجاد تجربه عملی، دانشجویان را برای ورود موفق به بازار کار آماده سازد و انگیزه خدمت‌رسانی و روحیه علمی آن‌ها را تقویت کند.

در بعد بیرونی، «برنامه‌ریزی کلان در سند چشم‌انداز» با بیشترین وزن (۰/۲۴۳) اهمیت دارد و نشان می‌دهد که سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های ملی، نقش تعیین‌کننده‌ای در همسو کردن آموزش با نیازهای بازار کار دارند. به عبارت دیگر، تدوین استراتژی‌های ملی و هماهنگی میان دستگاه‌های دولتی و آموزشی، زمینه‌ساز ایجاد فرصت‌های شغلی مناسب برای فارغ‌التحصیلان است. پس از آن، عوامل مانند «توسعه کانون‌های فارغ‌التحصیلان»، «توسعه بنگاه‌های کارایی خصوصی»، «رواج فرهنگ کارآفرینی»، «ترویج فرهنگ کارایی» و «حمایت مدیران دولتی» نیز در بهبود میزان جذب فارغ‌التحصیلان اثرگذار هستند. نتایج نشان می‌دهد که بهره‌گیری از شبکه‌های فارغ‌التحصیلان، تقویت بنگاه‌های کارایی و ترویج فرهنگ کارآفرینی، می‌تواند فاصله میان دانش کسب‌شده در دانشگاه و نیازهای واقعی بازار کار را کاهش دهد و نقش واسطه‌ای مؤثر در فرآیند اشتغال ایفا کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های امین بیدختی و بختیاری

(۱۳۸۶) و سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۸۹) همسو است و ضرورت هماهنگی میان بخش‌های دولتی، دانشگاه‌ها و سازمان‌های غیردولتی را نشان می‌دهد.

نتایج نشان می‌دهد که موفقیت در جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی نیازمند رویکردی سیستماتیک و ترکیبی است که هم عوامل درونی و هم عوامل بیرونی را به‌طور همزمان مدنظر قرار دهد. از دیدگاه پژوهشگران، صرفاً اصلاح برنامه‌های دانشگاهی یا ایجاد فرصت‌های شغلی کافی نیست؛ بلکه ترکیب برنامه‌ریزی علمی، مهارت‌آموزی عملی، تقویت انگیزه خدمت‌رسانی و همزمان سیاست‌های کلان ملی و حمایت سازمانی، شرط لازم برای بهبود وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان است. لذا پیشنهادات عملی مبتنی بر تحلیل نتایج به شرح ذیل ارائه می‌گردد؛

۱. تنظیم ظرفیت پذیرش بر اساس نیاز آینده بازار کار: دانشگاه‌ها باید ظرفیت پذیرش رشته‌های مدیریت آموزشی را متناسب با تقاضای واقعی بازار کار و نیاز مناطق مختلف کشور تعیین کنند تا از افزایش مازاد نیروی تحصیل کرده جلوگیری شود.
 ۲. بازنگری محتوای آموزشی و سرفصل‌ها: دروس رشته مدیریت آموزشی باید به سمت مهارت‌آموزی، تجربه عملی و توانمندسازی علمی هدایت شوند و با الزامات احراز مشاغل مرتبط هماهنگ شوند.
 ۳. تقویت انگیزه و روحیه خدمت‌رسانی: استفاده از استادان باتجربه و علاقه‌مند، برگزاری دوره‌های کارآموزی در مدارس و ادارات و ایجاد برنامه‌های تشویقی برای فعالیت در مناطق محروم، می‌تواند انگیزه فارغ‌التحصیلان را افزایش دهد.
 ۴. بهره‌گیری از ظرفیت نهادهای غیردولتی: سازمان‌های کارآفرینی، NGOها و شرکت‌های دانش‌بنیان می‌توانند زمینه‌ساز اشتغال و تجربه عملی دانشجویان شوند.
 ۵. توسعه شبکه‌های فارغ‌التحصیلان و بنگاه‌های کاریابی: کانون‌های فارغ‌التحصیلان و بنگاه‌های کاریابی خصوصی می‌توانند با هدایت شغلی و ایجاد فرصت‌های اشتغال، نقش واسطه‌ای مهمی در جذب نیروی متخصص ایفا کنند.
 ۶. سیاست‌های کلان و فرهنگ‌سازی: تدوین استراتژی‌های ملی، حمایت مدیران دولتی و ترویج فرهنگ کارآفرینی در میان فارغ‌التحصیلان، از عوامل حیاتی برای کاهش فاصله میان آموزش و بازار کار است.
- در مجموع، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ایجاد یک طرح فراگیر ملی و منطقه‌ای برای اشتغال فارغ‌التحصیلان، با مشارکت دانشگاه‌ها، سازمان‌های دولتی و غیردولتی، و توجه همزمان به عوامل درونی و بیرونی، می‌تواند به افزایش جذب فارغ‌التحصیلان و بهبود بهره‌وری سازمان‌ها کمک کند.

منابع

احمدی، ل.، شفیع‌آبادی، ع. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر مشاوره شغلی به سبک کوچینگ در تغییر نگرش نسبت به بازار کار و افزایش مهارت‌های کاریابی در فارغ‌التحصیلان دانشکده روان‌شناسی. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۲(۲)، ۱۱-۲۸.

- ایزدپناه، ن. (۱۳۸۹). بررسی راه‌های افزایش جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی به مشاغل مدیریتی آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران آموزشی و فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی شاغل در آموزش و پرورش شهر اهواز [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان].
- بیگدلی، م.، کرامتی، م.ر.، بازرگان، ع. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۵، ۱۱۱-۱۳۱.
- جلالی، ج. (۱۳۹۲، ۱۱ شهریور). ضرورت بازنگری استراتژیک در آموزش علوم و مدیریت. جامعه خبری تحلیلی.
- حدیثی، ش. (۱۳۹۰). مقایسه عملکرد دو دسته مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی و مدیران فارغ‌التحصیل سایر رشته‌ها [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران].
- زمانی‌پور، ا. (۱۳۸۹). بررسی علل عدم اشتغال فارغ‌التحصیلان رشته‌های کشاورزی در بخش کشاورزی. فصلنامه دانش و توسعه، ۳۲، ۱۰۳-۱۳۴.
- سعیدی‌رضوانی، م.، بهره‌مند، آ. (۱۳۸۸). تأملی بر آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی: انتقادات و دیدگاه‌ها. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۰(۳)، ۱۹۷-۲۱۲.
- سعیدی‌رضوانی، م.، حسین‌زاده، م.، باغلی، ح. (۱۳۸۹). سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۱، ۵۷-۸۶.
- سید عباس‌زاده، م.م. (۱۳۸۰). بررسی مقایسه‌ای عملکرد مدیران آموزشی فارغ‌التحصیل رشته «مدیریت آموزشی» با مدیران دیگر در استان آذربایجان غربی. فصلنامه علوم انسانی الزهراء، ۱۱(۳۹)، ۹۵-۱۲۴.
- صالحی‌امیری، س.ر.، ربیعی، ع.، علاف‌بهبهانی، ز. (۱۳۹۱). بررسی میزان جذب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت فرهنگی در مشاغل مدیریتی و فرهنگی کشور و ارائه راهبردهایی در جهت سیاست‌گذاری مؤثر. مجله مدیریت فرهنگی، ۲۰(۳۱)، ۳۱-۵۰.
- کربلا آقایی‌کامران، م. (۱۳۸۷). بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان زن مقطع کارشناسی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی در سال‌های رکود جذب فارغ‌التحصیلان زن دانشگاه‌ها در بازار کار (مطالعه موردی: دانشگاه الزهراء(س)). فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۱۹(۴)، ۷۳-۹۰.
- ملک‌محمدی، ا.، شکری، ش. (۱۳۸۸). جذب و میزان ماندگاری فارغ‌التحصیلان کشاورزی دریافت‌کننده وام اشتغال زراعت، باغداری و دامداری در بازار کار کشاورزی. علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، ۵(۱)، ۱-۱۶.
- مهدوی‌عادلی، م.ح. (۱۳۸۰). راهبردهای توسعه اشتغال در استان خراسان. فصلنامه دانش و توسعه، ۱۴، ۹۱-۱۱۰.
- نجف‌آبادی کبیرزاده، م.، سعادت‌مند، ز.، رجایی‌پور، س. (۱۳۸۸). عوامل مؤثر بر جذب نیروهای توانمند آموزش و پرورش در پست مدیریت مدارس از دیدگاه مدیران، معاونان و معلمان مدارس ابتدایی شهرستان نجف‌آباد. رهبری و مدیریت آموزشی، ۳(۳)، ۱۲۵-۱۴۳.
- نظری‌کتولی، ع.، رحمانی، ر. (۱۳۹۲). چالش‌های اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها. فصلنامه تدبیر، ۱۵۳، ۳۳-۳۸.

References:

- Brown, K. M., Benkovitz, J., Muttillio, A. J., & Urban, T. (2011). Leading schools of excellence and equity: Documenting effective strategies in closing achievement gaps. *Teachers College Record*, 113(1), 57-96.
- Clouse, R. W. (2010). Describe the nature of entrepreneurship in educational management, the role of theory in educational institutions. *International Education Studies*, 3(2), 147-158.

-
- Harrington, D. (2012). Factors related to the recruitment retention of professionals from specializer disciplines. Washington, DC: DES.
- Levine, S. (2012). Education administration: Concepts and practices. *Journal of Administration System*, 12, 10–15.
- Paprt, N. M. (2010). Criteria for selection of educational management posts in organizations. *International Education Studies*, 4(2), 143–158.
- Parsons, E., & Broadbridge, A. (2006). Job motivation and satisfaction. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 13(7), 121–131.
- Yangan, M., & Lee, J. (2013). Motivation achievement school study. *Journal of Education Management*, 56(5), 262–282.

Teachers' Professional Orientation as a Driver of Educational Innovation: A Model for Enhancing Teaching Quality in Schools

Zahra Rezaie Bourachalou¹ | Somayeh Shah Hosaini^{2✉} | Saeed Shabanlou

1. Graduate in educational management, department of educational sciences, faculty of economics and humanities, Afagh Non-Profit and Non-Governmental Institute, Urmia, Iran. Email: sima.reeeez@gmail.com
2. Assistant Professor, Instructor at Afagh Non-Profit and Non-Governmental Institute, Department of Educational Sciences, Faculty of Economics and Humanities, Urmia, Iran. (Corresponding Author). Email: Sh.s.1361@gmail.com
3. Assistant Professor, Instructor at Afagh Non-Profit and Non-Governmental Institute, Department of Educational Sciences, Faculty of Economics and Humanities, Urmia, Iran. Email: shabanloutbm@yahoo.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	The primary aim of this study was to develop a model for teachers' professional orientation, focusing on enhancing teaching quality and improving educational outcomes during the 2024–2025 academic year. The research was developmental-applied in purpose and adopted a descriptive-qualitative approach, aligned with the nature and objectives of the study. The research population consisted of all teachers, principals, deputy principals, and administrative experts within the education system of Urmia during the 2024–2025 academic year. Data were collected through purposive theoretical sampling, utilizing semi-structured interviews conducted with 13 participants. Data analysis was performed using a three-stage thematic analysis (basic themes, organizing themes, and overarching themes) with MAXQDA18 software. The findings identified the core components of teacher empowerment as sustained motivational core, educational interaction networks, innovative teaching practices, and transformational leadership. Barriers to empowerment included organizational constraints, cultural obstacles, and internal challenges. Proposed strategies comprised enhancing personal capacity, providing organizational support, establishing interactive bridges, integrating modern digital tools, and implementing continuous evaluation cycles. These findings contribute to understanding the dynamics of professional orientation and provide practical strategies for improving teaching quality and educational outcomes in primary schools.
Article history:	
Received: 23 April 2025	
Received in revised form: 14 May 2025	
Accepted: 9 June 2025	
Published online: 21 June 2025	
Keywords: Professional orientation, Teaching quality, Educational outcomes	

Cite this article: Rezaie Bourachalou, Zahra., Shah Hosaini, Somayeh., & Shabanlou, Saeed. (2025). Teachers' Professional Orientation as a Driver of Educational Innovation: A Model for Enhancing Teaching Quality in Schools. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (1), 87-100.

DOI: 10.22111/cee.2025.53897.1004



© The Author(s). Rezaie Bourachalou, Zahra., Shah Hosaini, Somayeh., & Shabanlou, Saeed

Publisher: University of Sistan and Baluchestan.

جهت گیری حرفه ای معلمان به مثابه محرک نوآوری آموزشی: الگویی برای ارتقای کیفیت تدریس در مدارس

زهرا رضایی بوراچالو^۱ | سمیه شاه حسینی^۲ | سعید شعبانلو^۳

۱. دانش آموخته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده اقتصاد و علوم انسانی، مؤسسه غیرانتفاعی و غیردولتی آفاق، ارومیه، ایران.
رایانامه: sima.reeeez@gmail.com

۲. استادیار، مدرس مؤسسه غیرانتفاعی و غیردولتی آفاق، گروه علوم تربیتی، دانشکده اقتصاد و علوم انسانی، ارومیه، ایران. (نویسنده مسئول).
رایانامه: Sh.s.1361@gmail.com

۳. استادیار، مدرس مؤسسه غیرانتفاعی و غیردولتی آفاق، گروه علوم تربیتی، دانشکده اقتصاد و علوم انسانی، ارومیه، ایران.
رایانامه: shabanlootbm@yahoo.com

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف اصلی این پژوهش، طراحی مدل جهت گیری حرفه ای معلمان با تاکید بر ارتقا کیفیت تدریس و بهبود نتایج آموزشی بود. پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه ای - کاربردی است و با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، توصیفی از نوع کیفی بود. میدان پژوهش این تحقیق کلیه معلمان، مدیران، معاونین و کارشناسان اداری آموزش و پرورش شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. از روش نمونه گیری هدفمند از نوع نمونه گیری نظری استفاده شد. ابزار گرد آوری داده ها مصاحبه های نیمه ساختار یافته بود که با ۱۳ نفر انجام شد. داده ها با استفاده از روش تحلیل مضمون سه مرحله ای مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر و با استفاده از نرم افزار MAXQDA18 تجزیه و تحلیل شدند. یافته های پژوهش نشان داد که مولفه های اصلی توانمندسازی معلمان شامل هسته انگیزش پایدار، شبکه تعاملات آموزشی، نوآوری در تدریس، و رهبری تحول آفرین شناسایی شدند. در قسمت موانع، موانع سازمانی، موانع فرهنگی، و چالش های درونی شناسایی شدند و در نهایت، راهکارها شامل ارتقای ظرفیت شخصی، پشتیبان سازمانی، پل های تعاملی، دیجیتال نوین و چرخه ارزیابی مداوم شناسایی شدند.	<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۲/۳</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۲/۲۴</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۳/۱۹</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۳/۳۱</p> <p>واژه های کلیدی: جهت گیری حرفه ای، کیفیت تدریس، بهبود نتایج</p>

استناد: رضایی بوراچالو، زهرا؛ شاه حسینی، سمیه؛ و شعبانلو، سعید. (۱۴۰۴). جهت گیری حرفه ای معلمان به مثابه محرک نوآوری آموزشی: الگویی برای ارتقای کیفیت تدریس در مدارس. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۱)، ۸۷-۱۰۰.

DOI: 10.22111/cee.2025.53897.1004



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. رضایی بوراچالو، زهرا؛ شاه حسینی، سمیه؛ و شعبانلو، سعید

۱- مقدمه

جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یکی از مفاهیم محوری در مدیریت آموزشی، به مجموعه‌ای از نگرش‌ها، باورها، ارزش‌ها و رفتارهایی اشاره دارد که معلمان در قبال نقش‌ها، مسئولیت‌ها و رویکردهای تدریس خود اتخاذ می‌کنند. این مفهوم شامل باورهای عمیق معلمان درباره چگونگی یادگیری مؤثر دانش‌آموزان، اهداف آموزش و نقش آن‌ها در تسهیل فرایند یادگیری است (شجاعی، ۲۰۲۵). جهت‌گیری حرفه‌ای نه تنها نشان‌دهنده تعهد معلمان به حرفه خود است، بلکه به‌عنوان یک عامل کلیدی در تعیین کیفیت تدریس و تأثیرگذاری بر نتایج آموزشی دانش‌آموزان شناخته می‌شود (الزوریکی و همکاران، ۲۰۲۳). معلمان با جهت‌گیری حرفه‌ای قوی، معمولاً رویکردی منعطف و مبتنی بر شواهد به تدریس دارند و به طور مداوم در پی بهبود روش‌های خود هستند. این ویژگی‌ها باعث می‌شود که آن‌ها بتوانند با نیازهای متنوع دانش‌آموزان سازگار شوند و محیط‌های یادگیری پویا و مؤثری ایجاد کنند (گور، ۲۰۱۷).

حجازی (۱۳۹۷) در مطالعه خود، هویت حرفه‌ای معلمان را به‌عنوان یکی از ابعاد کلیدی جهت‌گیری حرفه‌ای تعریف کرده و آن را شامل تعهد به ارزش‌های حرفه‌ای، احساس تعلق به حرفه معلمی، و التزام به اصول اخلاقی می‌داند. این مطالعه تأکید می‌کند که معلمان با هویت حرفه‌ای قوی‌تر، انگیزه بیشتری برای بهبود عملکرد خود و تأثیرگذاری مثبت بر دانش‌آموزان دارند. تعهد به یادگیری مداوم یکی از ویژگی‌های بارز معلمان با جهت‌گیری حرفه‌ای قوی است که از طریق مشارکت در کارگاه‌های آموزشی، دوره‌های تخصصی، کنفرانس‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، دانش و مهارت‌های خود را به‌روز نگه می‌دارند (مخمتمو و همکاران، ۲۰۲۵). جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان به طور مستقیم با کیفیت تدریس ارتباط دارد. کیفیت تدریس به توانایی معلمان در ارائه محتوای آموزشی به‌صورت مؤثر، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و پاسخگویی به نیازهای یادگیری آن‌ها اشاره دارد (روهل و همکاران، ۲۰۲۵). معلمان با جهت‌گیری حرفه‌ای قوی، از استراتژی‌های آموزشی متنوعی مانند رویکردهای دانش‌آموز محور، فعالیت‌های گروهی و استفاده از فناوری‌های نوین بهره می‌برند که همگی به بهبود تجربه یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کنند (یانوسکا، ۲۰۲۵). به‌عنوان مثال، رویکردهای سازنده‌گرایانه که بر مشارکت فعال دانش‌آموزان و ساخت دانش از طریق تجربه تأکید دارند، در میان معلمان با جهت‌گیری حرفه‌ای پیشرفته رایج‌تر هستند (ژولی، ۲۰۲۳). این معلمان نه تنها به انتقال دانش اکتفا نمی‌کنند، بلکه به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری عمل کرده و دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی و حل مسئله تشویق می‌کنند.

مطالعه این موضوع از این جهت مهم است که این مفهوم نه تنها بر عملکرد فردی معلمان تأثیر می‌گذارد، بلکه در شکل‌دهی به فرهنگ آموزشی مدرسه نیز نقش مهمی ایفا می‌کند. مدرسی که معلمان آن‌ها از جهت‌گیری حرفه‌ای جمعی برخوردارند، معمولاً دارای محیط‌هایی مشارکتی و پویا هستند که در آن ایده‌ها و تجربیات به اشتراک گذاشته می‌شود (شجاعی، ۲۰۲۵). این فرهنگ مشارکتی به معلمان امکان می‌دهد تا از یکدیگر یاد بگیرند، نوآوری‌های آموزشی را آزمایش کنند و به طور مشترک برای بهبود نتایج آموزشی دانش‌آموزان تلاش کنند. در ایران، مطالعات نشان داده‌اند که فرهنگ مشارکتی در مدارس می‌تواند به افزایش انگیزه معلمان و بهبود کیفیت تدریس منجر شود (اناری نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). کیفیت تدریس به‌عنوان یکی از عوامل اصلی در بهبود نتایج آموزشی شناخته می‌شود که شامل پیشرفت تحصیلی، سطح مشارکت، و رشد اجتماعی - عاطفی دانش‌آموزان

است (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی،^۸ ۲۰۱۹). معلمان با کیفیت بالا نه تنها به دانش آموزان در دستیابی به اهداف تحصیلی کمک می کنند، بلکه مهارت های شناختی، عاطفی و اجتماعی آن ها را نیز تقویت می کنند. پژوهش ها نشان داده اند که معلمان با جهت گیری حرفه ای قوی، از روش های تدریس متنوع و جذابی استفاده می کنند که دانش آموزان را به مشارکت فعال در فرایند یادگیری ترغیب می کند (امیری، ۱۴۰۰).

۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

بهبود کیفیت تدریس نیازمند رویکردی چندوجهی است که شامل توسعه حرفه ای مستمر، استفاده از شیوه های آموزشی مبتنی بر شواهد، و حمایت قوی از سوی رهبران آموزشی می شود. توسعه حرفه ای مستمر به معلمان کمک می کند تا با جدیدترین روش های تدریس و فناوری های آموزشی آشنا شوند (سیمز^۹ و همکاران، ۲۰۲۵). در ایران، برنامه های توسعه حرفه ای که بر نیازهای خاص معلمان تمرکز دارند، تأثیر زیادی بر بهبود کیفیت تدریس داشته اند (شریفی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین، حمایت رهبری آموزشی از طریق ارائه منابع، تعیین چشم اندازهای روشن، و ایجاد فرهنگ پاسخگویی، نقش مهمی در ارتقای کیفیت تدریس ایفا می کند (ژو و پنگ،^{۱۰} ۲۰۲۵). رهبری آموزشی قوی یکی از عوامل کلیدی در تقویت جهت گیری حرفه ای معلمان و بهبود نتایج آموزشی است. رهبران آموزشی با ایجاد چشم اندازهای روشن، تخصیص منابع مناسب، و حمایت از معلمان، می توانند فرهنگ یادگیری پایدار را در مدارس ترویج دهند (ژانگ^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۴). پژوهش ها نشان داده اند که رهبری تحول آفرین می تواند انگیزه معلمان را افزایش داده و به بهبود کیفیت تدریس منجر شود (رضایی و همکاران، ۱۴۰۰). جهت گیری حرفه ای معلمان همچنین با فراگیری در آموزش ارتباط نزدیکی دارد. معلمان با جهت گیری حرفه ای قوی، به ایجاد محیط های یادگیری برابر برای همه دانش آموزان، صرف نظر از پیشینه های فرهنگی، اجتماعی یا اقتصادی، متعهد هستند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۹). این تعهد به فراگیری به دانش آموزان کمک می کند تا احساس تعلق به محیط آموزشی داشته باشند و فرصت های برابر برای یادگیری را تجربه کنند.

غلامی (۱۴۰۲) در پژوهشی با موضوع چالش ها و راهبردهای مواجهه با آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن، بر اهمیت توسعه برنامه های آموزشی فراگیر برای پاسخگویی به تنوع فرهنگی و نیازهای متفاوت دانش آموزان تأکید کرده و پیشنهاد می دهد که ادغام مهارت های قرن ۲۱ مانند تفکر نقادی، خلاقیت، همکاری و مهارت های ارتباطی در کنار دانش سنتی ضروری است. حیدری نقد علی و همکاران (۱۴۰۲) نیز در تدوین الگوی مناسب برای توسعه حرفه ای معلمان چندپایه، پدیده محوری توسعه حرفه ای را شامل شایستگی های آموزشی، روان شناختی، مدیریتی، اخلاقی و اجتماعی دانسته اند. ابوالحسنی و جوادی پور (۱۳۹۸) نیز در بررسی شایستگی های حرفه ای معلمان و رضایت شغلی با تأکید بر دیدگاه سازنده گرایی، رابطه مثبت شایستگی های حرفه ای با رضایت شغلی و کیفیت تدریس را تأیید کرده اند. انگیدا^{۱۲} و همکاران (۲۰۲۴) در تأثیر کیفیت تدریس بر دستاوردهای تحصیلی دانش آموزان، بر شاخص هایی مانند برنامه ریزی مؤثر و تعامل فعال تأکید کرده اند. وزارت آموزش و پرورش بریتانیا^{۱۳} (۲۰۲۴) در بررسی مستقل توسعه حرفه ای معلمان، بر مربی گری با کیفیت بالا و حمایت از معلمان تأکید دارد. هیزنبرگر و کرامر^{۱۴} (۲۰۲۳) در مطالعه ای با روش های ترکیبی در آموزش اولیه معلمان، نشان داده اند که یادگیری حرفه ای و جهت گیری تحقیق با پژوهش

⁸OECD⁹Sims¹⁰Zhou & Peng¹¹Zhang¹²Ingida¹³Department for Education¹⁴Heissenberger & Krammer

شاغل مرتبط است و مزایایی در ساختار تدریس، تحقیق، برقراری ارتباط و آموزش یادگیرنده‌محور ایجاد می‌کند. وایساگنا و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان ویژگی‌های جهت‌گیری حرفه‌ای و شخصی معلم، ویژگی‌های فردی-گونه شناختی جهت‌گیری حرفه‌ای و شخصی معلم را شناسایی کرده و انواع مؤثری مانند تولیدکننده، خودشکوفایی و ذهنی را تعریف کرده‌اند که به سطوح عملکردی تعلق دارند.

پژوهش‌های متعددی در حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان و تأثیر آن بر کیفیت آموزش انجام شده است؛ با این حال، مطالعات اندکی به طور خاص به شناسایی مؤلفه‌های جهت‌گیری حرفه‌ای و ارائه الگوهای عملی برای تقویت آن پرداخته‌اند. اما بررسی‌های جامعی که به‌طور نظام‌مند به تحلیل جهت‌گیری حرفه‌ای و تأثیر آن بر کیفیت تدریس و نتایج آموزشی بپردازند، محدود بوده‌اند. در ایران، گرچه غلامی (۱۴۰۲) چالش‌های جهانی‌شدن را بررسی کرده، اما به مدل‌های عملی برای جهت‌گیری نپرداخته است. حیدری نقد علی و همکاران (۱۴۰۲) الگویی برای توسعه حرفه‌ای معلمان چندپایه ارائه داده‌اند، اما محدود به این گروه است. انگیدا و همکاران (۲۰۲۴) بر تأثیر کیفیت تدریس تمرکز کرده‌اند، اما مدل جهت‌گیری ارائه نداده‌اند. وزارت آموزش و پرورش بریتانیا (۲۰۲۴) بر توسعه حرفه‌ای تأکید دارد، اما الگوی جامعی ارائه نداده است. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۴) صرفاً سیاست‌ها را بررسی کرده است.

نوآوری این پژوهش در ارائه الگویی از مؤلفه‌های جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان، با تأکید بر ارتقای کیفیت تدریس و بهبود نتایج آموزشی است که نه تنها خلأ پژوهشی را پر می‌کند، بلکه به توسعه ادبیات نظری و کاربردی در حوزه مدیریت آموزشی نیز کمک می‌کند. این مطالعه باهدف شناسایی مؤلفه‌های کلیدی مانند شایستگی‌های آموزشی، روان‌شناختی، مدیریتی، اخلاقی و اجتماعی، راهکارهایی عملی برای تقویت جهت‌گیری حرفه‌ای ارائه می‌دهد که می‌تواند در زمینه‌های فرهنگی ایران اعمال شود. انتظار می‌رود که نتایج این پژوهش به سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی در طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مؤثر و بهبود نظام آموزشی کمک کند. همچنین، این مطالعه می‌تواند به معلمان کمک کند تا با تأمل بر جهت‌گیری حرفه‌ای خود، اثربخشی خود را افزایش داده و تأثیر مثبتی بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. در جهانی که نظام‌های آموزشی با چالش‌های متعددی مانند تنوع فرهنگی دانش‌آموزان، پیشرفت‌های فناوری، و تغییرات برنامه درسی مواجه هستند، این الگو به‌عنوان یک نوآوری، جهت‌گیری حرفه‌ای را به‌عنوان عامل تعیین‌کننده در پاسخگویی به این چالش‌ها معرفی می‌کند.

۳- روش‌شناسی

پژوهش حاضر بر اساس هدف کاربردی و از منظر گردآوری داده‌ها، کیفی است و در آن از روش پژوهش، تحلیل مضمون بر اساس رویکرد براون و کلارک (۲۰۰۶) استفاده گردیده است. میدان پژوهش را کلیه معلمان، مدیران، معاونین و کارشناسان اداری آموزش و پرورش شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۴- تشکیل داده‌اند. برای نمونه‌گیری، از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری نظری استفاده شده است. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. در این تحقیق با ۱۳ نفر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد که از مصاحبه ۱۱ به بعد، تکرار در اطلاعات مشاهده شد (اشباع نظری)، اما برای اطمینان، مصاحبه‌ها تا ۱۳ خبره ادامه پیدا کرد. مصاحبه‌ها به صورت حضوری و در محیطی آرام و مناسب برگزار شد تا شرکت‌کنندگان بتوانند به راحتی و با آرامش درباره تجربه‌ها، نگرش‌ها و دیدگاه‌های خود در خصوص جهت‌گیری حرفه‌ای و کیفیت تدریس و نتایج آموزش صحبت کنند. هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۴۰ دقیقه به طول انجامید و با رضایت شرکت‌کنندگان، ضبط صوتی شد تا متن دقیق گفت‌وگوها پیاده‌سازی و برای تحلیل آماده شود. پیش از شروع مصاحبه، هدف پژوهش و نحوه استفاده از داده‌ها برای

شرکت کنندگان توضیح داده شد و رضایت شفاهی آگاهانه آنان کسب گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش استاندارد انجام شد. داده‌ها با استفاده از روش سه مرحله‌ای مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر و با استفاده از نرم افزار MAXQDA18 تجزیه و تحلیل شد. برای اطمینان از صحت و قابلیت اتکای یافته‌های این مطالعه، معیارهای اعتبار و اعتمادپذیری به کار گرفته شدند. جهت تحقق اعتبار که نشانگر دقت و قابلیت پذیرش نتایج است، تمامی مراحل مصاحبه توسط محقق اصلی انجام پذیرفت و همچنین با به کارگیری روش بازخورد مشارکت کنندگان، خلاصه‌ای از تحلیل‌های انجام شده در اختیار دو تن از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و تأیید آنان در خصوص انطباق نتایج با تجربیات واقعی‌شان جلب گردید. از سوی دیگر، برای سنجش اعتمادپذیری که بیانگر ثبات و تکرارپذیری فرآیند تحقیق است، از بازبینی خارجی بهره برده شد که طی آن کدگذاری داده‌ها توسط پژوهشگری مستقل صورت پذیرفت و میزان انطباق چشمگیر بین کدهای ایشان و کدهای محقق اصلی، گواهی بر عینیت و انسجام روش تحلیلی مطالعه حاضر بود.

۴- یافته‌ها

در بخش نخست اطلاعات توصیفی شرکت کنندگانی که با آن‌ها مصاحبه شده است در جدول ۱ ارائه می‌شود.

جدول ۱: داده‌های جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

کد	نقش	جنسیت	سابقه کاری	تحصیلات
T1	معلم	مرد	۱۳	کارشناسی ارشد
T2	معلم	مرد	۱۴	کارشناسی
T3	معلم	مرد	۱۸	دکتری
T4	معلم	مرد	۱۰	کارشناسی
T5	معلم	مرد	۷	کارشناسی ارشد
T6	معلم	زن	۱۸	کارشناسی ارشد
T7	معلم	مرد	۹	کارشناسی ارشد
P8	مدیر	مرد	۱۸	کارشناسی ارشد
P9	مدیر	زن	۱۶	دکتری
D10	معاون آموزشی	زن	۱۷	کارشناسی ارشد
D11	معاون آموزشی	زن	۱۵	کارشناسی ارشد
E12	کارشناس آموزش	مرد	۲۲	کارشناسی ارشد
E13	کارشناس آموزش	زن	۱۹	کارشناسی ارشد

نتایج جدول ۱ مشخصات دموگرافیک ۱۳ مشارکت‌کننده را نشان می‌دهد که شامل هفت معلم، دو مدیر و دو کارشناس آموزش و پرورش و دو معاون آموزشی است. تنوع در جنسیت، پست سازمانی، سابقه کاری و تحصیلات به غنای داده‌ها کمک کرد. ترکیب متنوع مشارکت‌کنندگان، شامل معلمان با تجربه‌های مختلف، مدیران با دیدگاه‌های مدیریتی، معاونان آموزشی و کارشناسان با دانش سیاستی، امکان بررسی جامع موضوع را نشان می‌دهد. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر هر کدام از نویسندگان با علائم اختصاری مشخص شده‌اند.

جداول مربوط به کدها

قبل از ارائه کدها، سؤالاتی که با توجه به نوع روش تحقیق کیفی از خبرگان پرسیده شده بود، به شرح زیر بودند:

- (۱) مؤلفه‌های جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان با تأکید بر ارتقا کیفیت تدریس و بهبود نتایج آموزشی کدام‌اند؟
(۲) موانع جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان با تأکید بر ارتقا کیفیت تدریس و بهبود نتایج آموزشی کدام‌اند؟
(۳) راهکارهای مرتبط با جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان با تأکید بر ارتقا کیفیت تدریس و بهبود نتایج آموزشی کدام‌اند؟
- نتایج نشان می‌دهد که از کلیه مصاحبه‌ها، دارای ۳۲۵ عبارت بود که از بین این عبارات ۲۰۳ برچسب، ۲۷ زیرمقوله و ۱۲ مقوله به دست آمد.

جدول ۲: مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر مصاحبه شونده شماره یک (معلم) (به عنوان نمونه)

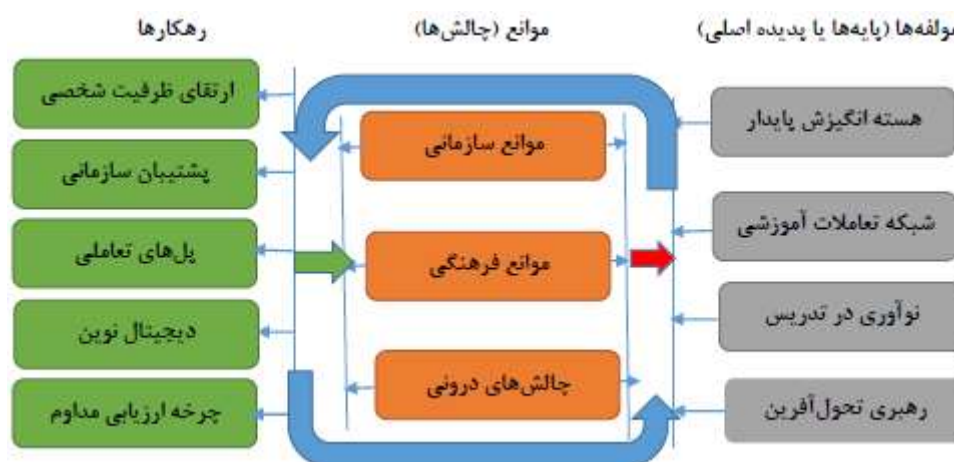
مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
مؤلفه‌های جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان		
تعهد به یادگیری مداوم، خودارزیابی منظم	پویایی یادگیری مداوم	هسته انگیزش پایدار
تعهد اخلاقی به حرفه، تعهد به عدالت آموزشی، ارزیابی مداوم عملکرد، بازخورد سازنده به دانش‌آموزان، مهارت‌های حل مسئله	تعهد و ارزیابی حرفه‌ای	
مهارت‌های ارتباطی با دانش‌آموزان، همکاری با همکاران، همکاری با والدین	مهارت‌های ارتباطی و همکاری	شبکه تعاملات آموزشی
مرکز بر نیازهای فردی دانش‌آموزان، تمرکز بر نتایج یادگیری، تمرکز بر مهارت‌های زندگی	تمرکز بر نیازها و نتایج	
خلاقیت در روش‌های تدریس، استفاده از روش‌های فعال یادگیری، استفاده از فناوری در کلاس، مهارت‌های دیجیتال	نوآوری و خلاقیت آموزشی	نوآوری در تدریس
موانع جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان		
کمبود زمان برای توسعه حرفه‌ای، فشار کاری زیاد، فشار اداری	محدودیت‌های زمانی و کاری	دیوارهای سازمانی
کمبود منابع مالی، کمبود فضای فیزیکی، کمبود کتاب و مواد آموزشی، کمبود نیروی انسانی	کمبود منابع و امکانات	
مشکلات فناوری، کمبود دانش دیجیتال، مشکلات اینترنت	مشکلات فناوری	چالش‌های فناوری و روانی
استرس شغلی، مشکلات سلامت روانی	استرس و سلامت روانی	
مقاومت والدین، عدم حمایت مدیریتی، فشار از سوی دانش‌آموزان، عدم دسترسی به دوره‌ها	مقاومت‌ها و عدم حمایت	سدهای تعاملی
راهکارهای مرتبط با جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان		
برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، آموزش مهارت‌های دیجیتال، آموزش فرهنگی	تقویت آموزش و توسعه حرفه‌ای	ارتقا ظرفیت شخصی
ارزیابی عملکرد منظم، پاداش‌های عملکردی، تشویق نوآوری، افزایش امنیت شغلی	انگیزش و ارزیابی	
افزایش حمایت مالی، بهبود فضای فیزیکی، حمایت دولتی، بهبود اینترنت مدارس	حمایت مالی و منابع	پشتیبان سازمانی
کاهش استرس با برنامه‌های سلامت، برنامه‌های سلامت جسمی، کاهش فشار کاری	مدیریت استرس و سلامت	
تشویق همکاری همکاران، همکاری با والدین، شبکه‌سازی با کارشناسان	همکاری و تعامل	پل‌های تعاملی

جدول ۲ مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر معلم شماره یک را نشان می‌دهد.

جدول ۳: مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر پژوهش

مضامین پایه		مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
مؤلفه‌های جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان			
هسته انگیزش پایدار	پویایی یادگیری مداوم	تعهد به یادگیری مداوم، به‌روزرسانی دانش محتوایی، تعهد به یادگیری مادام‌العمر، علاقه به توسعه حرفه‌ای، توسعه مهارت‌های پژوهشی	
	انگیزش درونی و بیرونی	انگیزه درونی برای پیشرفت، انگیزه بیرونی (پاداش)، علاقه به تحقیق آموزشی	
	تعهد اخلاقی و مسئولیت	تعهد به عدالت آموزشی، تعهد به مسئولیت اجتماعی، تعهد به برابری جنسیتی، تعهد به آموزش فراگیر	
شبکه تعاملات آموزشی	مهارت‌های ارتباطی و همکاری	مهارت‌های ارتباطی با دانش‌آموزان، همکاری با همکاران، همکاری با والدین، مهارت‌های تیمی، همکاری بین مدرسه‌ای، همکاری با جامعه محلی	
	تمرکز بر نیازها و تنوع	تمرکز بر نیازهای فردی دانش‌آموزان، تمرکز بر تنوع فرهنگی، مدیریت تنوع دانش‌آموزی، حمایت از دانش‌آموزان ضعیف	
نوآوری در تدریس	نوآوری و خلاقیت آموزشی	شامل: خلاقیت در روش‌های تدریس، نوآوری در برنامه‌ریزی درسی، استفاده از بازی در یادگیری، توسعه مهارت‌های هنری، نوآوری تکنولوژیکی	
	ارزیابی و بازخورد سازنده	ارزیابی مداوم عملکرد، بازخورد سازنده به دانش‌آموزان، ارزیابی گروهی، خلاقیت در ارزیابی، ارزیابی مبتنی بر پروژه، استفاده از ابزارهای ارزیابی نوین	
	ادغام فناوری و ابزارها	استفاده از فناوری در کلاس، مهارت‌های دیجیتال، علاقه به آموزش آنلاین، تمرکز بر اخلاق دیجیتال	
رهبری تحول‌آفرین	مهارت‌های رهبری و مدیریت	استفاده از فناوری در کلاس، مهارت‌های دیجیتال، علاقه به آموزش آنلاین، تمرکز بر اخلاق دیجیتال	
موانع جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان			
موانع سازمانی	محدودیت‌های زمانی و کاری	کمبود زمان برای توسعه حرفه‌ای، فشار کاری زیاد، فشار زمانی، کمبود زمان برای تحقیق	
	کمبود منابع مالی و فیزیکی	کمبود منابع مالی، کمبود فضای فیزیکی، کمبود بودجه آموزشی، کمبود کتاب و مواد آموزشی، کمبود فناوری در مدارس	
	عدم حمایت ساختاری	عدم حمایت دولتی، عدم حمایت همسران، فشار از سوی مدیران	
موانع فرهنگی	مقاومت‌های فرهنگی و اجتماعی	مقاومت به تغییر، مشکلات فرهنگی جامعه، مقاومت فرهنگی، مقاومت والدین، فشار اجتماعی	
	نابرابری و فشارهای خارجی	نابرابری در توزیع منابع، نابرابری جنسیتی، نابرابری منطقه‌ای، نابرابری در آموزش	
چالش‌های درونی	استرس و سلامت روانی	استرس شغلی، مشکلات سلامت روانی، استرس از ارزیابی‌ها، استرس از تغییرات	
	کمبود آموزش و مهارت	کمبود آموزش‌های ضمن خدمت، کمبود دانش دیجیتال، عدم دانش پژوهشی، کمبود مهارت‌های زبانی	
	مشکلات فناوری و دیجیتال	مشکلات فناوری، مشکلات اینترنت، کمبود ابزارهای دیجیتال، عدم آموزش آنلاین	
راهکارهای مرتبط با جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان			
ارتقای ظرفیت شخصی	تقویت آموزش و توسعه حرفه‌ای	برگزاری دوره‌های ضمن خدمت منظم، آموزش مهارت‌های دیجیتال، آموزش رهبری، آموزش فرهنگی، توسعه مهارت‌های زبانی، آموزش حل مسئله	
	انگیزش و پاداش‌ها	پاداش‌های عملکردی، پاداش‌های غیرمالی، برنامه‌های انگیزشی، پاداش برای نتایج، تشویق نوآوری	

راهکارهای مرتبط با جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان		
ورزشی	کاهش استرس با برنامه‌های سلامت، برنامه‌های سلامت جسمی، برنامه‌های ضد استرس، برنامه‌های	مدیریت استرس و سلامت
حمایت مدیریتی قوی، حمایت دولتی، کاهش کاغذبازی، افزایش امنیت شغلی، بهبود حمل‌ونقل	بهبود حمایت ساختاری	پشتیبان سازمانی
افزایش حمایت مالی، سرمایه‌گذاری در فناوری، بهبود کتابخانه‌ها، بهبود امکانات بهداشتی، بهبود	حمایت مالی و منابع	
تشویق همکاری همکاران، شبکه‌سازی با کارشناسان، همکاری با والدین، همکاری بین‌مدرسه‌ای، همکاری با جامعه محلی	همکاری و شبکه‌سازی	پل‌های تعاملی
کاهش نابرابری منطقه‌ای، کاهش مقاومت فرهنگی، برنامه‌های جنسیتی برابر، کاهش فشار اجتماعی	کاهش نابرابری و مقاومت	
استفاده از فناوری پیشرفته، بهبود اینترنت مدارس، حمایت از آموزش آنلاین، آموزش اخلاق دیجیتال	نوآوری و فناوری	دیجیتال نوین
بهبود فضای فیزیکی، کاهش کلاس‌های شلوغ، برنامه‌های محیط زیستی، افزایش نیروی انسانی	بهبود محیط و امکانات	
توسعه برنامه‌های تحقیقاتی، نوآوری در روش‌های ارزیابی، سرمایه‌گذاری در پژوهش، کاهش فشار	تمرکز بر تحقیق و ارزیابی	چرخه ارزیابی مداوم



شکل ۱: الگوی نهایی پژوهش جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان

باتوجه به نتایج نهایی پژوهش، الگوی پیشنهادی به عنوان پاسخی به سؤال اصلی (مدل جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان چگونه است؟) طراحی شده است. این مدل پویا، تعامل بین سه بعد اصلی را نشان می‌دهد: مؤلفه‌ها (هسته انگیزش پایدار، شبکه تعاملات آموزشی، نوآوری در تدریس، رهبری تحول‌آفرین) به عنوان پایه‌های توانمندسازی معلمان عمل می‌کنند که مستقیماً به ارتقای کیفیت تدریس و بهبود نتایج آموزشی در مدارس ابتدایی ارومیه منجر می‌شوند. موانع (موانع سازمانی، موانع فرهنگی، چالش‌های درونی) به عنوان عوامل بازدارنده، این پایه‌ها را تضعیف می‌کنند و توسعه حرفه‌ای را مختل می‌سازند. راهکارها (ارتقای ظرفیت شخصی، پشتیبان سازمانی، پل‌های تعاملی، دیجیتال نوین، چرخه ارزیابی مداوم) نقش تسهیل‌کننده دارند و با ایجاد حلقه‌های بازخورد مستمر، موانع را کاهش داده و مؤلفه‌ها را تقویت می‌کنند. این تعامل پویا بر اساس حلقه‌های بازخورد عمل می‌کند: راهکارها ابتدا موانع را هدف قرار می‌دهند (مانند پشتیبان سازمانی برای غلبه بر موانع سازمانی)، سپس مؤلفه‌ها را ارتقا می‌دهند

(مانند چرخه ارزیابی مداوم برای تقویت هسته انگیزش پایدار). در نهایت، این فرایند چرخه‌ای به بهبود پایدار نتایج آموزشی می‌انجامد.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف طراحی مدلی برای جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان با تأکید بر ارتقای کیفیت تدریس و بهبود نتایج آموزشی در مدارس ابتدایی شهر ارومیه انجام شد. با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و تحلیل مضمون، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۳ مشارکت‌کننده (معلمان، مدیران، معاونان و کارشناسان آموزشی) گردآوری شد. یافته‌ها نشان‌دهنده تعاملی پویا میان مؤلفه‌های توانمندساز، موانع و راهکارهای تسهیل‌گر است.

پژوهش حاضر چهار مؤلفه اصلی جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان را شناسایی کرد: انگیزش پایدار، شبکه تعاملات آموزشی، نوآوری در تدریس و رهبری تحول‌آفرین. این مؤلفه‌ها با مطالعات پیشین که بر ماهیت چندبعدی توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید دارند، همخوانی دارد. به‌عنوان مثال، یک معلم اظهار داشت: «وقتی انگیزه درونی‌ام تقویت می‌شود و حمایت دریافت می‌کنم، تمایل بیشتری به آزمودن روش‌های جدید تدریس دارم که بر مشارکت دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد» (T3). این امر نقش انگیزش پایدار را به‌عنوان محرک رشد حرفه‌ای تأیید می‌کند که با یافته‌های پژوهش یانوسکا (۲۰۲۱) درباره ایجاد محیط‌های یادگیری پویا هم‌راستاست. شبکه تعاملات آموزشی نیز همکاری را تقویت می‌کند. یک مدیر بیان کرد: «گروه‌های بحث منظم معلمان، اشتراک‌گذاری تجربیات موفق را تسهیل کرده و انزوای حرفه‌ای را کاهش داده است» (P1). این یافته با پژوهش حیدری نقدعلی و همکاران (۱۴۰۲) درباره شایستگی‌های اجتماعی و اخلاقی در آموزش چندپایه همخوان است. نوآوری در تدریس، با بهره‌گیری از روش‌های دانش‌آموزمحور و فناوری، نقش کلیدی در ارتقای کیفیت تدریس دارد. یک معلم خاطرنشان کرد: «استفاده از برنامه‌های تعاملی، کلاس درس را متحول کرده و دانش‌آموزان را فعال‌تر کرده است» (T5). این امر با پژوهش شیربگی و نصیری‌نیا (۱۳۹۹) که یادگیری فعال و دانش‌محتوایی را اولویت دانستند، هم‌سو است. رهبری تحول‌آفرین نیز مدیران را به عاملان تغییر تبدیل می‌کند. یک معاون اظهار داشت: «چشم‌انداز مدیر برای نوآوری مشارکتی، ما را به بازاندیشی در استراتژی‌های تدریس ترغیب کرده است» (D2). این با پژوهش قنبری و سلطان‌زاده (۱۳۹۷) درباره نقش رهبری در ارزیابی تدریس اثربخش همخوانی دارد. در مقایسه با مطالعات بین‌المللی، مانند انگیدا و همکاران (۲۰۲۴) و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۴)، که بر روندهای جهانی نظیر ادغام فناوری و مربی‌گری تأکید دارند، مطالعات داخلی (حیدری نقدعلی و همکاران، ۱۴۰۲) بر عوامل فرهنگی و بومی ایران تمرکز دارند. مولفه‌های شناسایی‌شده در این پژوهش، ترکیبی از دیدگاه‌های محلی و جهانی را ارائه می‌دهند که با تنوع فرهنگی و محدودیت‌های منابع در ارومیه سازگار است.

پژوهش موانع سازمانی، فرهنگی و درونی را به‌عنوان بازدارنده‌های اصلی جهت‌گیری حرفه‌ای شناسایی کرد. موانع سازمانی، مانند کمبود منابع و بوروکراسی، به‌طور مکرر مطرح شد. یک کارشناس اظهار داشت: «کاهش بودجه و موانع اداری، اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را دشوار کرده است» (E1). این پژوهش با یانوسکا (۲۰۲۱) که کمبود منابع را چالشی جهانی دانست، همخوانی دارد. موانع فرهنگی، شامل مقاومت در برابر روش‌های نوین تدریس، در بستر متنوع ارومیه برجسته بود. یک معلم گفت: «برخی والدین روش‌های سنتی را ترجیح می‌دهند و با رویکردهای جدید مخالفت می‌کنند» (T7). این با پژوهش کمپر پاتریک (۲۰۲۳) درباره تأثیرات فرهنگی محلی هم‌سوست. موانع درونی، مانند کمبود انگیزه شخصی، توسعه حرفه‌ای را پیچیده‌تر می‌کند. یک معلم اذعان کرد: «پس از سال‌ها تدریس بدون حمایت کافی، حفظ انگیزه دشوار است» (T4). این با پژوهش وایساگنا و

همکاران (۲۰۱۸) درباره جهت‌گیری‌های ناکارآمد همخوانی دارد. مطالعات داخلی (مانند حیدری نقدعلی و همکاران، ۱۴۰۲) بر محرومیت‌های روستایی و ضعف بنیه علمی تأکید دارند، درحالی‌که مطالعات بین‌المللی (مانند دوآن^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۴) بر نابرابری‌های فناوری تمرکز می‌کنند. در ارومیه، انزوای جغرافیایی و نابرابری‌های اقتصادی این موانع را تشدید کرده و حلقه‌های بازخورد منفی ایجاد می‌کنند که کیفیت تدریس و نتایج آموزشی را تضعیف می‌کنند.

پژوهش پنج راهکار تسهیل‌گر را پیشنهاد داد: ارتقای ظرفیت شخصی، پشتیبانی سازمانی، پل‌های تعاملی، ادغام دیجیتال نوین و چرخه‌های ارزیابی مستمر. این راهکارها موانع را کاهش داده و مؤلفه‌های اصلی را تقویت می‌کنند. ارتقای ظرفیت شخصی بر توسعه مهارت‌های فردی تمرکز دارد. یک معلم اظهار داشت: «آموزش روش‌های دانش‌آموز محور، اعتماد به نفسم را در مدیریت کلاس‌های متنوع افزایش داد» (T6). این با پژوهش ابوالحسنی و جوادی‌پور (۱۳۹۸) درباره ارتباط شایستگی‌ها با رضایت شغلی هم‌سوست. پشتیبانی سازمانی، چالش‌های منابع و اداری را برطرف می‌کند. یک مدیر بیان کرد: «با بودجه بهتر و کاهش کاغذبازی، می‌توانیم روی آموزش معلمان تمرکز کنیم» (P3). این با پژوهش یانوسکا (۲۰۲۱) درباره سیاست‌های حمایتی همخوانی دارد. پل‌های تعاملی همکاری را تقویت می‌کنند. یک معلم گفت: «گروه‌های مطالعاتی با دیگر مدارس، ایده‌های جدیدی برای تدریس ارائه داده است» (T2). ادغام دیجیتال نوین محدودیت‌های منابع را جبران می‌کند. یک کارشناس اظهار داشت: «پلتفرم‌های آنلاین، دسترسی به منابع آموزشی جهانی را حتی در مناطق دورافتاده فراهم کرده‌اند» (E2). این با پژوهش سیمز و فلچر-وود^{۱۷} (۲۰۲۰) درباره نقش فناوری همخوانی دارد. چرخه‌های ارزیابی مستمر، بهبود مداوم را تضمین می‌کنند. یک معاون گفت: «بازخورد منظم هم‌تایان، رویکرد تدریس را بهبود بخشیده است» (D1). این با پژوهش وزارت آموزش و پرورش بریتانیا (۲۰۲۴) درباره مربی‌گری و بازخورد هم‌سوست. مطالعات بین‌المللی (مانند پوپوا^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۱) بر مشوق‌ها و بهترین شیوه‌های جهانی تأکید دارند. راهکارهای پیشنهادی این پژوهش، چالش‌های خاص ارومیه را با نوآوری‌های جهانی تلفیق می‌کنند.

یافته‌ها با ارائه مدلی پویا و چرخه‌ای که مؤلفه‌های توانمندساز، موانع و راهکارها را یکپارچه می‌کند، به درک نظری جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان کمک می‌کنند. این مدل، چارچوب‌های موجود (مانند وایساگنا و همکاران، ۲۰۱۸) را با تأکید بر حلقه‌های بازخورد توسعه می‌دهد. تعامل انگیزش، همکاری، نوآوری و رهبری، چارچوبی منعطف برای بسترهای آموزشی متنوع ارائه می‌دهد.

این پژوهش دارای محدودیت‌های زیر بود: ماهیت کیفی پژوهش، مبتنی بر ۱۳ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، تعمیم‌پذیری به سایر مناطق یا نظام‌های آموزشی را محدود می‌کند. سوگیری‌های ذهنی در مصاحبه‌ها ممکن است بر تفسیر داده‌ها تأثیر گذاشته باشد. همچنین، تمرکز بر مدارس ابتدایی ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴، کاربست‌پذیری مدل را به تغییرات آینده حساس می‌کند.

همچنین، پیشنهادها زیر برای سیاست‌گذاران و مربیان در ارومیه و بسترهای مشابه ارائه می‌شود: طراحی کارگاه‌های متمرکز بر خودکارآمدی و انگیزه درونی برای تداوم مشارکت معلمان. ایجاد پلتفرم‌های دیجیتال و حضوری برای همکاری معلمان و کاهش انزوای حرفه‌ای. ادغام یادگیری مبتنی بر پروژه و فناوری (مانند واقعیت مجازی) در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با توجه به تنوع فرهنگی ارومیه. توانمندسازی مدیران با مهارت‌های ایجاد چشم‌انداز و حمایت عاطفی از معلمان. تخصیص بودجه هدفمند و کاهش بار بوروکراتیک برای حمایت از معلمان. اجرای کارگاه‌های اجتماعی برای کاهش مقاومت در برابر روش‌های نوین تدریس.

سرمایه‌گذاری در اینترنت پرسرعت و ابزارهای هوشمند در مناطق کم‌برخوردار. ایجاد برنامه‌های مشترک برای تبادل دانش و آموزش عملی. استقرار ارزیابی‌های ۳۶۰ درجه و بازخورد هم‌تا برای بهبود مستمر.

منابع

- ابوالحسنی، زهرا، و جوادپور، محمد. (۱۳۹۸). شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و رضایت شغلی با تأکید بر دیدگاه سازنده‌گرایی. فناوری آموزش، ۱۳(۴)، ۹۱۱-۹۲۰.
- امیری، جعفر. (۱۴۰۰). رابطه توسعه حرفه‌ای معلمان با عملکرد تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم. مدیریت و چشم‌انداز آموزش، ۳(۱)، ۱۳۹-۱۶۶.
- اناری نژاد، عباس، رنجبر، نگار، و خلیلی، علی‌محمد. (۱۳۹۹). نقش فرهنگ سازمانی مدرسه در توانایی توفیق معلمان دوره ابتدایی در تدریس (مطالعه موردی: شهرستان آباد). نشریه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۲(۱)، ۲۹-۳۶.
- حجازی، اسد. (۱۳۹۷). تعیین ابعاد و مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای معلمان ابتدایی. نظریه و عمل در تربیت معلمان (راهبردهای نوین تربیت معلمان)، ۴(۶)، ۳۶-۵۶.
- حیدری نقدعلی، ژیلا، جاودانی، محمد، شیروانی شیرینی، علی، و صالح‌آبادی، حجت‌الله. (۱۴۰۲). تدوین الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان چندپایه مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۳(۱)، ۱-۲۰.
- رضایی، محدثه، حسینی، فرامرز، و نوروزی، علی. (۱۴۰۰). نقش رهبری تحول‌آفرین در تقویت جهت‌گیری حرفه‌ای معلمان. فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۳)، ۸۸-۱۰۴.
- شریفی، الهام، عباسی، حامد، و محمدی، رضا. (۱۳۹۹). نقش رهبری آموزشی در بهبود کیفیت تدریس: مطالعه موردی در شهر تهران. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۹(۲)، ۶۵-۸۰.
- شیربگی، ناصر، و نصیری‌نیا، شهاب. (۱۳۹۹). توسعه حرفه‌ای گامی در راستای تدریس اثربخش (مطالعه موردی: معلمان ابتدایی شهر سنندج). تدریس پژوهی، ۸(۱)، ۱۶۶-۱۹۷.
- قنبری، سیروس، و سلطان‌زاده، وحید. (۱۳۹۷). ارتقای کیفیت تدریس در پرتو ارزشیابی از اساتید؛ تأملی بر دیدگاه دانشجویان. پژوهشنامه علوم تربیتی، ۶(۲)، ۱۵-۳۱.

References:

- Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A. A., Naji, G. M. A., Almaamari, Q., & Beshr, B. A. H. (2023). Impact of teachers' commitment to the relationship between transformational leadership and sustainable teaching performance. *Sustainability*, 15(5), 4620. <https://doi.org/10.3390/su15054620>
- Department for Education. (2024). Independent review of teachers' professional development in schools: Phase 1 findings. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-professional-development-in-schools/independent-review-of-teachers-professional-development-in-schools-phase-1-findings>
- Doan, S., Steiner, E., Diliberti, M. K., Kaufman, J., Shapiro, A., & Woo, A. (2024). The state of public education in 2024 in five charts. RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/commentary/2024/08/five-charts-that-tell-us-about-the-state-of-public.html>

- Engida, M. A., Iyasu, A. S., & Fentie, Y. M. (2024). Impact of teaching quality on student achievement: Student evidence. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1367317>
- Gore, J. M. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 63, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007>
- Heissenberger-Lehofer, K., & Krammer, G. (2023). Internship integrated practitioner research projects foster student teachers' professional learning and research orientation: A mixed-methods study in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 456–475. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2032579>
- Kemper Patrick, S. (2023). What does the future of the teacher workforce look like? It depends on where you live. *The 74*. <https://www.the74million.org/article/how-many-start-teacher-training-how-many-finish-the-numbers-are-disturbing/>
- Makhmetova, Z., Karabassova, L., Zhakim, A., & Karinov, A. (2025). Exploring the effects of professional learning experiences on in-service teachers' growth: A systematic review of literature. *Education Sciences*, 15(2), 146. <https://doi.org/10.3390/educsci15020146>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2024). Education policy outlook 2024. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2024_dd5140e4-en.html
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab005>
- Röhl, S., Bijlsma, H., & Schwichow, M. (2025). Can feedback from students to teachers improve different dimensions of teaching quality in primary and secondary education? A hierarchical meta-analysis. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 37, 35–71. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09450-9>
- Shaojie, T. (2025). Evaluating the role of professional identity and future orientation in enhancing learning engagement among special education majored students: A moderated mediation effect. *SAGE Open*, 15(1), 21582440241285766. <https://doi.org/10.1177/21582440241285766>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2020). Evidence review: The effects of high-quality professional development on teachers and students. Education Policy Institute. <https://epi.org.uk/publications-and-research/effects-high-quality-professional-development/>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., ... & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of educational research*, 95(2), 213–254.
- Vasyagina, N. N., Vasyagina, S. A., & Seryy, A. V. (2018). Features of professional and personal orientation of the teacher. *Astra Salvensi*. (Note: No DOI or volume/issue available; adjust if specific details are found)
- Yanovska, T. (2021). features of future teachers professional orientation. *Psychology & Personality*, 1(19).
- Zhang, X., Duan, X., Wang, W., Qin, J., & Wang, H. (2024). The relationship between organizational climate and teaching innovation among preschool teachers: The mediating

-
- effect of teaching efficacy. *Behavioral Sciences*, 14(7), 516. <https://doi.org/10.3390/bs14070516>
- Zhou, M., & Peng, S. (2025). The usage of AI in teaching and students' creativity: The mediating role of learning engagement and the moderating role of AI literacy. *Behavioral Sciences*, 15(5), 587. <https://doi.org/10.3390/bs15050587>
- Zhu, C., Li, L., & Li, Y. (2023). Exploring the relationship between teachers' professional capital and technology-enhanced teaching innovation: The mediating role of constructivist belief. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104152>

Creative and Effective Teaching Method in Humanities and Social Sciences in the Digital Era

Elham Shirdel^{1✉}

1. Assistant Professor of Social Sciences, University of Sistan and Baluchestan, Zaheda, Iran.
(Corresponding Author). Email: eshirdel@lihu.usb.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 26 April 2025

Received in revised form:
17 May 2025

Accepted: 11 June 2025

Published online:
21 June 2025

Keywords:

Education, Creativity, Social
Sciences, Teaching, Students

Given the electronic nature of society and rapid changes across scientific, social, and economic fields, it is essential to employ dynamic, active, and creative teaching methods to meet the needs of society and learners. Accordingly, this study investigates a creative and useful teaching method, with particular emphasis on the social sciences and humanities, considering the characteristics of the new generation of learners and the skills required in the 21st century, to provide a suitable context for effective education and high-quality learning. To achieve this goal, in addition to reviewing the existing resources in this field, a case-study approach was employed using diverse information sources, such as interviews with students, records of personal experiences, and evaluation documents from the teaching program of a sociology professor as the study sample. The study triangulates findings from multiple data sources. The results indicate that in this teaching method, the instructor uses a variety of methods, technologies, teaching techniques, and both theoretical and experiential activities to develop learners' diverse skills and talents. The teacher creates an active and dynamic learning environment by presenting new and diverse materials and ideas, along with individual and group exercises, intellectual games, creative works, and field projects. These elements foster interest, creative thinking, and engagement in study and research among students. Additionally, evaluations from teachers and analyses of student interviews indicate that students are satisfied with the creative teaching method.

Cite this article: Shirdel, Elham. (2025). Creative and effective teaching method in humanities and social sciences in the digital Era. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (1), 101-116.

DOI: 10.22111/cee.2025.53997.1008

© The Author(s). Shirdel, Elham

Publisher: University of Sistan and Baluchestan.



روش تدریس خلاقانه و مؤثر در علوم انسانی و اجتماعی در عصر دیجیتال

الهام شیردل^۱ ✉

۱. استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: eshirdel@lihu.usb.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۲/۶</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۲/۲۷</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۳/۲۱</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۳/۳۱</p> <p>واژه‌های کلیدی: آموزش، خلاقیت، علوم اجتماعی، تدریس، دانشجویان</p>	<p>با توجه به الکترونیکی شدن جامعه و تغییرات سریع در عرصه‌های مختلف علمی، اجتماعی و اقتصادی، بهره‌گیری از روش تدریس پویا، فعال و خلاقانه برای پاسخگویی به نیازهای جامعه و فراگیران ضروری است. براین اساس، پژوهش حاضر به دنبال واکاوی روش تدریس خلاقانه و مفید به‌ویژه در حوزه علوم اجتماعی و انسانی با توجه به ویژگی‌های نسل جدید فراگیران و مهارت‌های مورد نیاز در قرن بیست و یکم است تا بتواند زمینه مناسبی برای آموزش اثربخش و یادگیری باکیفیت فراهم سازد. به منظور دستیابی به این هدف، علاوه بر مرور منابع موجود در این حیطه، از روش مطالعه موردی با استفاده از مآخذ اطلاعاتی مختلف، نظیر مصاحبه با دانشجویان، ثبت تجربیات شخصی و اسناد ارزشیابی ثبت شده از برنامه تدریس یک استاد جامعه شناسی به عنوان نمونه مورد مطالعه استفاده شده است. نتایج حاصل از مطالعه نشان داد در این شیوه تدریس، معلم از انواع روش‌ها، فناوری‌ها، فنون تدریس و فعالیت‌های مختلف نظری و تجربی در جهت پرورش مهارت‌ها و استعدادها گوناگون فراگیران استفاده می‌کند. معلم فضای یادگیری فعال و پویا را با ارائه مطالب و ایده‌های جدید و متنوع، تمرین فردی و گروهی، بازی‌های فکری، آثار خلاقانه، پروژه‌های میدانی به وجود می‌آورد که می‌تواند منجر به علاقه، تفکر خلاقانه، مطالعه و تحقیق در دانشجویان شود. همچنین نتایج حاصل از گزارش‌های ارزشیابی استاد و تحلیل مصاحبه با دانشجویان حاکی از رضایت دانشجویان از شیوه تدریس خلاقانه است.</p>

استناد: شیردل، الهام. (۱۴۰۴). روش تدریس خلاقانه و مؤثر در علوم انسانی و اجتماعی در عصر دیجیتال. آموزش خلاق و اثربخش، ۱۱(۱)، ۱۱۶-۱۰۱.

DOI: 10.22111/cee.2025.53997.1008



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. شیردل، الهام.

۱- مقدمه

با گسترش دسترسی به آموزش عالی، دانشجویان از شهرها و مناطق دوردست به مراکز دانشگاهی بزرگ‌تر و پیشرفته‌تر مهاجرت می‌کنند. این روند موجب شکل‌گیری کلاس‌هایی با ترکیب متنوعی از دانشجویان با تفاوت‌های سنی، جنسیتی، زبانی و فرهنگی شده است. در چنین بستری، وظیفه‌ی اصلی استادان آن است که برنامه‌های درسی را به گونه‌ای طراحی و اجرا کنند که ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای فردی دانشجویان، نوآوری‌های آموزشی نیز در روش‌های تدریس آنان تجلی یابد (شارما^۱، ۲۰۲۰). بزرگ‌ترین چالش پیش‌روی هر معلم، جلب توجه دانشجویان و انتقال مؤثر مفاهیم به گونه‌ای است که یادگیری پایدار و اثرگذار شکل گیرد. برای مواجهه با این چالش، بهره‌گیری از رویکردهای نوآورانه در تدریس ضرورتی انکارناپذیر است.

یکی از رویکردهای کلیدی در این زمینه، یادگیری مبتنی بر خلاقیت است که با سازماندهی فعالیت‌های آموزشی، دانشجویان را در فرآیند یادگیری فعال و پژوهش‌محور درگیر می‌سازد. این رویکرد نه تنها به توسعه‌ی مهارت‌های تفکر انتقادی، ارتباطی، دانشجویی و خلاقیت کمک می‌کند، بلکه نقش استاد را از انتقال‌دهنده‌ی صرف دانش به تسهیل‌گر یادگیری ارتقا می‌دهد. در این چارچوب، فعالیت‌هایی همچون بازی‌های آموزشی برای تحریک کنجکاوی، مشاوره‌ی فردی، تمرین‌های گروهی و حل مسئله، جایگاه ویژه‌ای می‌یابند (فانگفای^۲، ۲۰۱۷).

افزون بر این، مدیریت یادگیری در مطالعات اجتماعی در جامعه‌ای که به سرعت در حال تغییر است، نیازمند توجه جدی به مهارت‌های قرن بیست‌ویکم است (پلیز^۳، ۲۰۲۱). مهارت‌هایی چون نوشتن و تحلیل، تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و نوآوری، درک بین‌فرهنگی، سواد اطلاعاتی و محاسباتی، و بهره‌گیری از ابزارها و پلتفرم‌های دیجیتال برای غنی‌سازی یادگیری در علوم انسانی، از جمله ضرورت‌های این حوزه به شمار می‌روند (جئوگوپولو^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). در این راستا، استادان مطالعات اجتماعی باید فعالیت‌های آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که یادگیری فعال در موضوعات متنوعی چون دین، وظایف مدنی، اقتصاد، تاریخ و جغرافیا تحقق یابد. یادگیری مبتنی بر خلاقیت در این بستر، دانشجویان را از الگوی سنتی دریافت منفعل دانش دور کرده و آنان را در فرآیند تحقیق و یادگیری فعال نگه می‌دارد. چنین رویکردی می‌تواند زمینه‌ساز پرورش مهارت‌های تحلیلی، انتقادی، حل مسئله، خودآموزی و تعامل مؤثر با دیگران باشد (فانگفای^۲، ۲۰۱۷).

در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی، ضرورت اساسی آن است که دانشجویان تجربه‌های اولیه و بنیادینی را برای زندگی در جامعه کسب کنند. این ضرورت در جهان امروز که به سرعت در حال تحول است و دانش، اطلاعات و اکتشافات جدید به‌طور مداوم ظهور می‌یابند، بیش از پیش اهمیت دارد. آنچه دیروز آموخته‌ایم، ممکن است امروز کارآمدی خود را از دست داده باشد؛ بنابراین، جامعه‌ای پیچیده و دائماً در حال تغییر شکل می‌گیرد که چالش‌های متعددی را به همراه دارد. در چنین شرایطی، تنها افرادی قادر خواهند بود زندگی رضایت‌بخش داشته باشند و در ساختن جامعه‌ای مطلوب نقش ایفا کنند که توانایی مدیریت یادگیری و سازگاری با تغییرات را دارا باشند. از این رو، مطالعات اجتماعی و فرهنگ‌آموزی بر همزیستی انسان و محیط در جهانی متحول تمرکز دارند و در پی آن‌اند که مهارت‌های اجتماعی،

^۱ Sharma^۲ Phuangphac^۳ Plaza^۴ Georgopoulou

دانش، اخلاق و ارزش‌های مطلوب را در دانشجویان پرورش دهند تا آنان بتوانند در ابعاد مختلف زندگی پیشرفت کنند. این رشته‌ها با تأکید بر تبدیل دانشجویان به شهروندان مسئول و آگاه، آنان را به بهره‌گیری از دانش در زندگی روزمره و درک عمیق‌تر از همزیستی صلح‌آمیز تشویق می‌کنند.

در دهه‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی اهمیت نوآوری در تدریس علوم انسانی و اجتماعی را برجسته ساخته‌اند. مطالعات شارما (۲۰۲۰) و پلیزا (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که روش‌های خلاقانه‌ای همچون یادگیری مبتنی بر پروژه و یادگیری مشارکتی، انگیزش و کیفیت یادگیری دانشجویان را ارتقا داده‌اند. همچنین، پژوهش‌های بین‌المللی نظیر فانگفای (۲۰۱۷) بر نقش یادگیری مبتنی بر خلاقیت در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در علوم اجتماعی تأکید کرده‌اند. در عصر دیجیتال، تغییرات فناورانه به‌عنوان محرک اصلی نوآوری آموزشی شناخته می‌شوند؛ به‌ویژه آنکه نسل جدید دانشجویان نسل (Z) پیوندی عمیق با فناوری‌های دیجیتال دارند، موضوعی که ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های تدریس را بیش از پیش آشکار می‌سازد (کوزینسکی، ۲۰۱۷؛ دانویل، ۲۰۱۶).

با وجود اهمیت بنیادین مطالعات اجتماعی، این حوزه در بسیاری از نظام‌های آموزشی مورد غفلت قرار گرفته است؛ زیرا اغلب به‌عنوان رشته‌ای که مستقیماً به رشد اقتصادی یا تولید ناخالص داخلی کمک نمی‌کند، نادیده گرفته می‌شود. در نتیجه، تدریس در این حوزه بیشتر بر رویکردهای غیرفعال و انتقال اطلاعات متمرکز بوده تا بر حل مسئله و یادگیری فعال. این وضعیت ضرورت بازنگری جدی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که لید و آدلان (۲۰۲۵) تأکید کرده‌اند، آموزش مطالعات اجتماعی باید به نسل‌های جدید کمک کند تا تغییرات اجتماعی را درک کنند و مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی، حل مسئله و خلاقیت را پرورش دهند. بنابراین، مدیریت یادگیری و تدریس مؤثر باید بر فعالیت‌هایی تمرکز کند که فرصت‌های یادگیری معنادار را برای دانشجویان فراهم آورده و آنان را به توسعه‌ی کامل پتانسیل‌های فردی‌شان ترغیب نماید. این امر مستلزم آن است که معلمان روش‌های تدریس خود را به‌طور مستمر بازنگری کنند، آموزش حرفه‌ای را دنبال نمایند و به‌کارگیری تکنیک‌های نوین آموزشی را در اولویت قرار دهند؛ به‌ویژه در زمینه‌ی آموزش مهارت‌های تفکر که برای فرآیند یادگیری در تمامی سطوح ضروری است. این پژوهش می‌کوشد به این پرسش‌های بنیادین پاسخ دهد که چگونه می‌توان روش‌های تدریس خلاقانه را در علوم انسانی و اجتماعی با نیازهای یادگیری در عصر دیجیتال بکار گرفت؟ و چه راهبردهایی در تدریس نوآورانه می‌توانند بیشترین تأثیر را بر ارتقای مهارت‌های قرن بیست‌ویکم و رضایت دانشجویان داشته باشند؟

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

در مطالعه کوزینسکی (۲۰۱۷)، دانشجویان از بحث‌های گروهی و محیط یادگیری بسیار تعاملی لذت می‌برند. برای آن‌ها یادگیری بدون مرز است، آن‌ها می‌توانند در هر مکان و هر زمان یاد بگیرند و دسترسی نامحدودی به اطلاعات جدید داشته باشند؛ علاوه بر این، استفاده از ابزارهای دیجیتال و انجمن‌های آنلاین توصیه می‌شود، زیرا آن‌ها ترجیح

⁵ Kozinski

⁶ Dunwill

⁷ Laid & Adlaon

می‌دهند در فرایند یادگیری خود ادغام شوند. پیشرفت فناوری و اطلاعات باعث ایجاد تغییرات و دگرگونی سریع در روش تدریس و تنظیم فرایندهای یادگیری می‌شود (دانویل، ۲۰۱۶). در مطالعه مادومیتا^۸ (۲۰۱۶)، از طریق علوم اجتماعی، دانش‌آموزان درک خود را از جهان توسعه می‌دهند. معلمان علوم اجتماعی به‌منظور توسعه دیدگاه خود نسبت به محیط و روند پیشرفت مستمر آن، باید از مرز تدریس متعارف عبور کنند و نوآوری را در تدریس خود بگنجانند تا دانش‌آموز در موقعیت یادگیری خود احساس ارتباط کند. کار گروهی با استفاده از پروژه، تمرین در ارائه خلاقانه و ایجاد بحث با استفاده از برگزاری مسابقات مختلف و ارزیابی پیشرفت در یادگیری باکیفیت و خلاق مؤثر است. یکی از عناصر کلیدی کار تیمی است که مهارت‌های اجتماعی شامل رهبری و پیروی در کار تیمی، توانایی ایجاد کار و انجام وظایف به شیوه‌ای مسئولانه را فراهم می‌سازد (دوانگکامول^۹؛ ۲۰۱۰). یافته‌های مطالعه پلیزا^{۱۰} (۲۰۲۱) نشان داد که استادان و مدرسان در دوره‌های علوم اجتماعی با استفاده از منابع بومی و محلی مقرون به صرفه و در دسترس در جامعه، به یادگیری پرداختند. فراگیران آن‌ها همچنین مجاز به استفاده از ابزارهایی مانند تلفن‌های هوشمند، تبلت و رسانه‌های اجتماعی هستند. آن‌ها همچنین از مازول‌ها و سایر مواد خلاقانه به عنوان بسته‌های منابع یادگیری خود استفاده می‌کنند. دانشجویان از طریق دوره‌های کارآموزی یا در پروژه‌های غوطه‌وری در جامعه و صنعت مشغول یادگیری هستند؛ بنابراین این تحقیق تلاش دارد اطلاعات کاربردی و تجربی‌ای درباره روش تدریس خلاق محور در حوزه علوم اجتماعی ارائه دهد.

سه رویکرد اصلی "یادگیری تجربی، ادغام فناوری، و رویکردهای دانشجو-محور" می‌توانند مبنای طراحی آموزشی خلاقانه در علوم انسانی و اجتماعی باشند. در حوزه علوم انسانی و اجتماعی، این سه رویکرد می‌توانند به عنوان چارچوبی برای ارتقای کیفیت یادگیری، افزایش مشارکت، و توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقیت مورد استفاده قرار گیرند. یادگیری تجربی با پروژه‌های واقعی و فعالیت‌های میدانی، امکان درک عمیق‌تر مفاهیم اجتماعی و فرهنگی را فراهم می‌کند و به تقویت مهارت‌های حل مسئله و همکاری منجر می‌شود (احمد^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۴؛ گالاردو-گورپرو^{۱۲}؛ ۲۰۲۲). رویکرد ادغام فناوری از طریق ابزارهایی مانند شبیه‌سازی دیجیتال، پلتفرم‌های تعاملی و کلاس‌های مجازی، فرصت‌های جدیدی برای بازنمایی چندرسانه‌ای و دسترسی برابر ایجاد می‌کند؛ هرچند چالش‌هایی مانند شکاف دیجیتال و نیاز به آموزش معلمان همچنان مطرح است (کایودی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰). رویکردهای دانشجو-محور با تأکید بر یادگیری مبتنی بر پرسشگری، همکاری و بازی‌سازی، مالکیت یادگیری را به دانشجویان منتقل کرده و آنان را برای مشارکت فعال در تولید دانش آماده می‌سازد (راهه^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۳).

⁸ Madhumita

⁹ Duangkamol

¹ Plaza 0

¹ Ahmed 1

¹ Gallardo-Guerrero 2

¹ Kayode 3

¹ Rahe 4

بر اساس نظریه‌های یادگیری برساخت‌گرایی و رویکردهای جامعه‌محور، یادگیری زمانی پایدار و معنادار است که دانشجو در فرایند تولید دانش مشارکت فعال داشته باشد. دیدگاه ویگوتسکی^۵ درباره نقش تعامل اجتماعی در یادگیری می‌پردازد (کورت، ۲۰۲۰^{۱۶}) و مفهوم منطقه‌ی رشد قریب‌الوقوع (ZPD) بیان می‌کند بدین صورت که دانشجویان با حمایت استاد و همکلاسی‌ها می‌توانند از سطح توانایی فعلی فراتر روند. در تدریس خلاقانه، فعالیت‌های گروهی، بازی‌های فکری و پروژه‌های میدانی دقیقاً همان نقش اسکفل‌دینگ (کاهش حمایت تدریجی استاد و افزایش استقلال دانشجو) را ایفا می‌کنند و دانشجویان را به یادگیری عمیق‌تر هدایت می‌نمایند. همچنین هابرماس معتقد است کنش ارتباطی در کلاس درس به فضایی برای گفت‌وگو، مشارکت و تولید مشترک معنا تبدیل می‌شود. یادگیری به مثابه کنش ارتباطی است؛ یعنی دانشجویان از طریق گفت‌وگو، استدلال و نقد متقابل به تفاهم بیناذهنی می‌رسند. کلاس خلاقانه با تأکید بر مشارکت، احترام متقابل و ارائه‌های جمعی، مصداقی از حوزه عمومی کوچک است که در آن عقلانیت گفت‌وگویی و اخلاق گفت‌وگومان تمرین می‌شود (هابرماس، ۱۹۸۴^{۱۷}). بنابراین، تدریس در عصر دیجیتال باید نه تنها بر انتقال دانش، بلکه بر ایجاد تجربه‌های یادگیری معنادار، عدالت آموزشی و توسعه پایدار تمرکز کند.

۳- روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد ترکیبی و روش مطالعه‌ی موردی انجام شده است و هدف آن توصیف و تحلیل برنامه تدریس مبتنی بر خلاقیت در رشته‌ی علوم اجتماعی و به‌طور کلی در حوزه‌ی علوم انسانی می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، داده‌ها از منابع و دیدگاه‌های متنوع و مکمل گردآوری شدند تا تصویری جامع و چندبعدی از فرایند آموزشی و نتایج آن فراهم گردد. در بخش روش تحقیق کیفی، یک دانشجو و یک استاد در حوزه علوم اجتماعی به‌صورت هدفمند انتخاب شد؛ معیار انتخاب، توانایی ارائه اطلاعات دقیق و مرتبط با موضوع پژوهش بود. دانشجو و استاد مورد مطالعه، مشاهدات، دیدگاه‌ها و تجربیات شخصی خود را بدون پیش‌داوری و نگاه ارزشی ثبت و توصیف کردند. در این بخش، جهت گردآوری اطلاعات از مصاحبه ساختارنیافته و روش تحلیل مضمون استفاده گردید. علاوه بر مصاحبه‌ها، در بخش روش تحقیق کمی، مجموعه‌ای از اسناد و گزارش‌های ارزشیابی آموزشی ثبت شده در آرشیو دانشگاه گردآوری و تحلیل شد. این اسناد مربوط به دو ترم تحصیلی استاد بودند که به‌عنوان دوره‌های شاخص و سرآمد تعیین شده بودند. داده‌های کمی حاصل از این گزارش‌ها با روش‌های تحلیل آماری توصیفی بررسی شدند تا تصویری روشن از پیامدهای برنامه‌ی آموزشی ارائه شود. این داده‌ها به‌عنوان مکملی برای سایر منابع، در جهت تدقیق یافته‌ها و افزایش اعتبار نتایج پژوهش به کار گرفته شدند. برای افزایش دقت و اعتبار نتایج، داده‌های کیفی و کمی در قالب رویکرد مثلث‌سازی داده‌ها تلفیق شدند. این تلفیق امکان مقایسه و هم‌سنجی یافته‌ها را فراهم ساخت و موجب شد تصویری جامع‌تر از فرایند تدریس مبتنی بر خلاقیت در علوم اجتماعی به دست آید.

^۱ Vygotsky 5
^۱ Kurt 6
^۱ Habermas 7

۴- یافته‌های پژوهش

مدل مفهومی آموزش خلاق و مؤثر در رویکرد کیفی

معیارهای تدریس خلاقانه

- ۱- مجموعه‌ای از فعالیت‌های گوناگون و مرتبط به صورت زنجیره‌ای ارائه می‌شود که به صورت فردی و درعین حال به صورت گروهی سازماندهی شده‌اند.
- ۲- فعالیت‌ها و تمرین به گونه‌ای طراحی می‌شود که زمینه‌ای برای بیان خلاقانه دانشجویان فراهم کند؛ به طوری که در ذهن دانشجویان علاقه زیادی ایجاد کند.
- ۳- ذهنیت فراگیران نسبت به درس را می‌توان از طریق موضوعات هدفمند، ملموس و واقع‌بینانه تغییر داد.
- ۴- دانشجویان را با تکنیک‌های خودآموزی و در نتیجه راه‌های به دست آوردن اطلاعات شاهرکار از طریق تلاش شخصی یا شهود آموزش دهد.
- ۵- با طرح سؤالات و مطالب جدید، اراده و علاقه برای مطالعه و کاوش بیشتر تحریک می‌شود.
- ۶- در انتخاب فعالیت‌های تدریس، عواملی نظیر ماهیت درس، محیط کلاس، تخصص استاد، اهداف درس، میزان علاقه، توانایی و ویژگی‌های دانشجویان را باید مدنظر قرار داد.

روش تدریس خلاقانه و مؤثر

اسلوب غالب در تدریس شخصی نمونه مورد مطالعه به این صورت است که ابتدای ترم، همه جزئیات برنامه و فرایند آموزشی (شامل فعالیت‌های درسی، طرح درس، منابع درسی، روش ارزشیابی و...) به طور کامل برای دانشجویان تشریح می‌شود. در طول ترم نیز پیگیری لازم در جهت رفع ابهامات دانشجویان و بررسی و هدایت آن‌ها در مسیر مطابق با برنامه آموزشی صورت می‌گیرد. نکته مهم این است که استاد فرصت آن را داشته باشد هر جلسه با زاندیشی درباره روند آموزشی کلاس داشته باشد که اصول و اهداف یادگیری خلاق و باکیفیت با این شیوه تدریس محقق می‌شود؛ برای مثال شخصاً زمانی احساس رضایت از تدریس داشتیم که با مشارکت بالا و کامل همه دانشجویان کلاس به طور داوطلبانه و خودجوش در مباحث کلاسی مواجه می‌شدیم؛ در غیر این صورت سعی می‌کردم از تکنیک‌های مطلوب و خلاقانه دیگری بهره ببرم. درواقع روش تدریس خلاقانه هیچوقت محدودیت ندارد و می‌توان برحسب شرایط از روش‌ها و ایده‌های متنوع و جدید استفاده کرد.

نکته مهم دیگر در شیوه آموزشی استاد مورد مطالعه، توجه یکسان به مهارت‌های حل مسئله فردی و گروهی، یادگیری نظری و عملی، ایده‌پردازی و عملیاتی کردن، تفکر خلاقانه و انتقادی، مباحثه و اخلاق علمی، طرح مطالب مطابق با نیاز جامعه و استفاده از روش‌های خلاقانه برای ارائه آثار دانشجویان از طریق نمایش‌های تصویری، گروهی، داستان، بازی‌های گروهی و... است. در ادامه به طور کلی مراحل نمونه‌ای از شیوه آموزش خلاق توضیح داده می‌شود که با یافته‌های حاصل از تجارب شخصی دانشجویان و تجربه استاد مورد مطالعه از شیوه تدریس خود نیز تطابق دارد.

۱- **الهام:** برانگیختن دانشجویان برای کنجکاوی و علاقه به آنچه می‌آموزند. دانشجویی در این زمینه اظهار کرد: «از شما سپاسگزارم که اندیشیدن را به من آموختید، نه اندیشه‌ها را».

۲- **خودآموزی:** فراهم آوردن فرصتی برای جست‌وجو، جمع‌آوری، شناسایی و استفاده از داده‌ها برای کسب دانش.

«شما نمونه‌ای از استادهای خوب هستید که به ما یاد می‌دهید با مشارکت در کلاس، مطالب را بهتر درک کنیم و فن بیان خوب داشته باشیم».

۳- **تمرین و طرح سؤال در فعالیتهای فردی و گروهی و یادگیری مبتنی بر بازی:** یکی از دانشجویان در این مورد بیان می‌دارد: «این بخش از کلاس شما را بسیار دوست دارم، چون در هیچ کلاسی ندیدم که برای بحث و گفت‌وگو برای فهم بهتر مطالب، گروه‌هایی تشکیل شود و در آن گروه‌ها ما به بحث بپردازیم و بهتر بتوانیم مطالب را درک کنیم. من عاشق این قسمت از کلاس شما هستم، زیرا با این روش می‌توانم مطالب را به‌خوبی درک کنم».

۴- **ارائه آثار به روش‌های خلاقانه (ارائه خلاقانه):** نظر استاد مورد مطالعه بر این است که در علوم اجتماعی مباحثی که مطرح می‌شود، برای اینکه از جنبه انتزاعی به جهان واقعی نزدیک شود و دانشجویان بتوانند ارتباط بیشتری با جامعه خود پیدا کنند، تمرین‌های کلاسی خلاقانه، ایده‌پردازانه، مهارت‌آموزانه و استعدادپرور ارائه شود تا هم تعامل بیشتری بین دانشجویان با یکدیگر و استاد باشد و بارش مغزی و روحیه مشارکت جمعی در کلاس تقویت شود، و هم یادگیری مطالب به‌طور تجربی، ماندگارتر و پویاتر صورت گیرد. در جهت پرورش خلاقیت و مهارت‌های مختلف فکری و عملی در دانشجویان، از قالب‌های جدید برای آموزش، نظیر ویدئو، داستان، نمایش و تمرین و بازی‌های خلاقانه استفاده می‌شود که لازمه آن، تلاش و وقت برای طراحی و جست‌وجوی محتوای جالب و مفید است.

۵- **اندازه‌گیری و ارزشیابی:** اندازه‌گیری و ارزشیابی توسط معلمان و دانشجویان با استفاده از معیارهای مختلف با توجه به اهداف انجام می‌شود، برای مثال نمرات هر بخش نظری و عملی و فعالیت‌های مرتبط با آن‌ها مشخص و در ابتدای ترم برای دانشجویان کاملاً توضیح داده می‌شود. چنانچه دانشجویی بیان داشته است: «به ما یاد می‌دهید نمره‌ای که به‌دست می‌آوریم، همه‌جوره برایش تلاش کنیم و نمره‌ای که حقمان است را به‌دست آوریم».

بستر آموزش خلاق

- ۱- معلمان باید به دانشجویان وقت بیشتری برای تحقیق و ارائه بدهند، زمان کمتری را صرف تدریس کنند و به‌جای کل کلاس، در گروه تدریس کنند؛
- ۲- از توضیح مفصل پرهیز شود، اما سعی شود دانشجویان پاسخ‌ها را خودشان پیدا کنند. معلمان اغلب از سؤالات برای سازماندهی فعالیت‌ها استفاده می‌کنند تا توجه دانشجویان را جلب کنند؛
- ۳- در یادگیری مبتنی بر خلاقیت، معلمان از تعیین قطعی، مانند درست و نادرست اجتناب می‌کنند، اما از سؤالاتی مانند «آیا مطمئن هستید؟»، «چرا این‌طور فکر می‌کنید؟» یا «نظرتان در این باره چیست؟» استفاده شود؛
- ۴- مهم‌ترین فضای یادگیری مبتنی بر خلاقیت، تشویق دانشجویان به تمرین مهارت‌های تفکر است؛
- ۵- از موضوع مورد علاقه دانشجو به‌عنوان مقدمه و سپس تحقیق، محتوا و دانش در کتاب‌های درسی استفاده شود؛
- ۶- یادگیری باید بیش از ۹۰ دقیقه طول بکشد و معلمان باید چندین موضوع را در یک کلاس درس ادغام کنند؛
- ۷- یادگیری مبتنی بر خلاقیت، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا به رشد خود در جنبه‌های مختلف توجه کنند که باید اندازه‌گیری شود و نتایج در هر جنبه به دانش‌آموزان گزارش شود؛

- ۸- یادگیری مبتنی بر خلاقیت، با داوطلبانه بودن، همکاری و توجه دانشجویان بهتر عمل می کند؛ بنابراین باید از کسر نمره و تنبیه خودداری شود.
- ۹- معلمان به آنچه دانشجویان فکر می کنند و ارائه می دهند، گوش می دهند و همراه با دانشجویان یاد می گیرند. ارائه نظر و تشویق دانشجویان در کلاس مورد نیاز است.

روند یادگیری مبتنی بر خلاقیت

- فرایند طراحی آموزش مطالعات اجتماعی در یادگیری مبتنی بر خلاقیت، شامل ۵ مرحله است (شارما، ۲۰۲۰):
- ۱- جلب توجه، مقدمه ای برای موضوع درسی است که معلمان باید توجه دانشجویان را برانگیزند. مشتاق کردن دانشجویان به یادگیری، دانستن و یافتن پاسخ، عامل مهمی برای موفقیت در یادگیری مبتنی بر خلاقیت است. راه های برانگیختن علاقه دانشجویان به شرح زیر است: الف- استفاده از موقعیت های مختلف زندگی واقعی مرتبط با دانشجویان یا علایق آن ها به عنوان محرک؛ ب- استفاده از امکانات چندرسانه ای؛ معلمان باید رسانه های مرتبط با محتوا مانند تصاویر، صداها و پیام ها را برای برانگیختن علاقه یا انگیزش دانشجویان در درس انتخاب کنند. استفاده از بازی ها یا فعالیت ها، راهی عالی برای برانگیختن علاقه دانشجویان است. بازی ها یا فعالیت های انتخابی باید مرتبط با محتوایی باشد که باید آموزش داده شود و معلمان می توانند با توجه به نیاز دانش آموز بازی ها یا فعالیت های متنوعی را انتخاب کنند. معلم باید از انواع روش ها، و سایل و فنون تدریس استفاده کند. معلم باید از روش مناسبی استفاده کند تا تدریس خود را معنادار، هدفمند، جالب و مؤثر کند. یک روش خوب تدریس می تواند نتایج خوبی را حتی از یک برنامه درسی ضعیف به ارمغان بیاورد. از طرف دیگر یک روش بد تدریس می تواند یک برنامه درسی خوب را به هم بزند؛ بنابراین به درستی می توان گفت که موفقیت یا عدم موفقیت تدریس به روش های آن بستگی دارد.
 - ۲- شناسایی مشکلات و گروه بندی براساس علایق دانشجو: این مرحله برای شناسایی مشکلات و گروه بندی براساس علایق دانشجو است. معلم به دانشجویان اجازه می دهد تا مشکلات مورد علاقه خود را پیدا کنند، سپس دانشجویان را براساس علایقشان به گروه ها تقسیم کند.
 - ۳- تحقیق و تفکر: مرحله سوم برترین مرحله در یادگیری مبتنی بر خلاقیت است. معلمان به دانشجویان اجازه می دهند وقت خود را صرف کنند. معلمان در کلاس قدم می زنند و مسئولیت مشاوره گروهی را برعهده دارند. در مواقعی که دانشجویان با مشکل مواجه می شوند، توصیه هایی ارائه می دهند، به عنوان مربی عمل می کنند، منابع دانش مناسب را به دانشجویان معرفی می کنند، دانشجویان را برای انتخاب صحیح اطلاعات راهنمایی می کنند و اجازه می دهند دانشجویان از یادگیری و کشف چنین دانشی لذت ببرند. این به این منظور است که به دانشجویان اجازه می دهیم فکر کنند، پاسخ ها را بیابند، اطلاعات به دست آمده را انتخاب کنند و درباره آن تصمیم بگیرند و به دانشجو اجازه داده شود از وقت خود با مطالب مورد علاقه اش استفاده کند.
 - ۴- ارائه در مرحله چهارم: دانشجویان آثاری را که درباره آن ها تحقیق کرده و مهارت های تفکر را تمرین کرده اند، ارائه می دهند. معلمان باید به دانشجویان اجازه دهند تا ارائه خود را به پایان برسانند، سپس معلمان به همکلاسی ها اجازه خواهند داد درباره چنین موضوعاتی سؤال بپرسند. این فرایندی است که دانش آموزان را قادر می سازد صحت داده هایی را که به دست آورده اند تأیید کنند و همکلاسی ها نظر دهندگان هستند. سپس معلمان کنترل را در دست می گیرند و سؤالات و نظرات خود را درباره موضوعات حفظ می کنند. اگر همکلاسی ها سؤال یا تردیدی نداشته باشند،

معلمان ممکن است خودشان شروع به پرسیدن سؤال کنند تا فضای پرسشگری در کلاس ایجاد شود که ممکن است به دانش جدیدی نیز منجر شود.

۵- ارزشیابی: مرحله پنجم ارزیابی، همه فعالیت‌هایی است که دانشجویان در طول یادگیری مبتنی بر خلاقیت انجام داده‌اند. در این مرحله هر سه جنبه رشد یادگیرنده، شامل دانش، مهارت و ویژگی‌های مطلوب دانشجویان در ارزشیابی پس از یادگیری مبتنی بر خلاقیت باید تشخیص داده شود. دانش را می‌توان با آزمون یا تمرین ارزیابی کرد و سپس از نمرات برای ارزیابی محتوای دانش در مطالعات اجتماعی استفاده کرد. ارزشیابی مهارت، ارزیابی توانایی‌های دانشجویان است؛ برای مثال، وقتی می‌خواهیم در موضوع مهارت‌های ارائه ارزیابی کنیم، جزئیات لازم عبارت‌اند از: محتوا، ارتباط و همکاری، خلاقیت کار با دیگران و تکنیک‌های ارائه و

نمونه مدیریت یادگیری

یادگیری مبتنی بر خلاقیت مشابه با یادگیری مبتنی بر مشکل است. معلمان باید فضایی ایجاد کنند که دانشجویان را تشویق به تمرین مهارت‌های تفکر خلاق تا حد امکان کند؛ برای مثال، در مدیریت یادگیری مبتنی بر خلاقیت، برای حفظ منابع آب شیرین، فعالیت‌ها باید به شرح زیر انجام شود: ۱- برانگیختن علاقه یادگیرندگان به منابع آب شیرین و مشکلات آلودگی آب از روزنامه‌ها، اخبار تلویزیون، تحقیقات یا مشکلات مربوط؛ ۲- به دانشجویان اجازه دهید درباره سؤالات یا موضوعاتی برای انجام تحقیق و مسائل فکر کنند؛ ۳- دانشجویان را به گروه‌ها تقسیم کنید و با استفاده از فناوری‌ها و منابع مختلف، آن‌ها را به انجام تحقیقات اختصاص دهید؛ ۴- در طول تحقیق، معلم ممکن است در کلاس قدم بزند و با دانشجویان صحبت کند تا علاقه دانشجویان را برانگیزد یا چیزی را که دانشجویان نیاز دارند، توضیح دهد؛ ۵- تجزیه و تحلیل و ترکیب داده‌ها برای حل خلاقانه مسائل براساس واقعیت؛ ۶- ارائه کار خلاقانه هر گروه و ارزیابی مشترک همه فعالیت‌ها.

مزایای یادگیری مبتنی بر خلاقیت

یادگیری مبتنی بر خلاقیت می‌تواند منجر به رویکرد جدید زندگی و حل مسائل در زندگی روزمره، ایجاد اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس در دانشجویان، ایجاد توانایی دانشجویان برای رسیدگی و حل راحت مشکلات و یادگیری اثربخش شود. همچنین به دانشجویان اجازه می‌دهد تا به چیزهای جدید مرتبط با یادگیری فکر کنند و در کلاس احساس کسالت نکنند.

منابع لازم برای آموزش خلاق

- بستر انتقادپذیری در جامعه و تفکر آزادانه؛
- پروژکتور و رایانه در کلاس برای استفاده از امکانات چندرسانه‌ای؛
- امکان استفاده از رایانه شخصی برای دانشجویان در کلاس؛
- صندلی‌های چرخشی برای بحث گروهی؛
- امکان بازدیدهای علمی در سطح جامعه و با گروه‌های فرهنگی مختلف؛
- استادان باانگیزه، صبور، خلاق و آگاه از روش آموزش؛

- تأمین امنیت روانی برای استادان و دانشجویان (آرامش، برنامه مشخص درسی، نظم)؛
- تعبیه امکانات (زمان کافی برای مطالعه، جست‌وجو، تجهیزات و...)
- تعادل میزان واحد درسی و وظایف مختلف و اولویت بر آموزش؛
- شرایط زمانی، مکانی و جمعیتی کلاس؛
- نداشتن دید کمی‌گرا و آماری.

به‌طور کلی باید به این نکته توجه کرد که پارادایم فکری آموزش خلاق، الزامات هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه، روش‌شناسانه و ارزش‌شناسانه خاص خود را دارد که برای اجرای آموزش خلاق، به معنای واقعی در علوم اجتماعی و سایر رشته‌ها باید به عناصر جهان‌بینی آن نیز توجه کرد. در این پارادایم که مبتنی بر پارادایم تفسیری است، انسان به‌عنوان موجودی خلاق، دارای اراده آزاد و سازنده جامعه شناخته می‌شود و در جریان تعاملات در فرایند یادگیری تفسیر و معنای خود را از جهان پیرامون و همچنین محتوای علمی می‌سازد. پس براساس این پارادایم نمی‌توان یک روش مشخص و ثابت برای آموزش خلاق ارائه داد، بلکه در شرایط و زمینه‌های مختلف شکل‌های متنوعی متناسب با درس و ویژگی‌های افراد می‌تواند داشته باشد. در این پارادایم، آموزش نیز مانند واقعیت، متنوع و چندگانه است و همزمان می‌توان از روش‌های مختلف استفاده کرد. این آموزش قدرت آن را دارد تا به جهان پیرامون انتقال پیدا کند و موجب تغییر در آن شود؛ برهمین‌اساس، فهم و درک افراد در این سبک آموزشی، مهم‌تر از حفظ مطالب است و شیوه‌های ارزشیابی نیز شکل متفاوتی می‌گیرد و مهارت‌آموزی و پرورش استعداد برجسته‌تر می‌شود.

چالش‌های اصلی در زمینه آموزش اثربخش و خلاق

- ۱- ضعف در زیرساخت‌های اقتصادی، فرهنگی و آموزشی؛
- ۲- ماهیت، سرفصل و منابع دروس قدیمی، غیرخلاقانه و غیرکاربردی؛
- ۳- شیوه‌های آموزشی نامناسب و سنتی و غیرخلاقانه؛
- ۴- شرایط جغرافیایی یا فیزیکی، سطح دسترسی به اینترنت و همچنین تعداد افراد و برنامه‌های ارائه‌شده در واحد آموزشی از عوامل مهمی است که می‌تواند بر عملکرد استادان، به‌ویژه در علوم اجتماعی در توسعه آموزش نوآورانه دانشگاه تأثیر بگذارد (پلازا، ۲۰۲۱).

تجزیه و تحلیل داده‌های رسمی در رویکرد کمی

بررسی نتایج نمونه برنامه تدریس خلاقیت‌محور در علوم اجتماعی

در هر ترم توسط دانشجویان فرم ارزشیابی مربوط به هر استاد درس جمع‌آوری و در آرشيو سامانه آموزشی آن دانشگاه ثبت می‌شود. به‌منظور بررسی نتیجه نحوه آموزش استاد مورد مطالعه، نتایج ارزشیابی حاصل از دو ترم آموزش خلاقیت‌محور نگارنده به‌عنوان عضو هیئت علمی دانشگاه در سال ۱۴۰۰ مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۱

توزیع فراوانی ارزشیابی دانشجویان از برنامه تدریس استاد را نشان می‌دهد. اغلب دانشجویان موارد برنامه آموزشی استاد را در سطح خیلی خوب ارزیابی کردند؛ به طوری که در گویه‌های ارائه مثال‌های کاربردی، تمرینات و تکالیف و آزمون‌های آنلاین، روش تدریس و انتقال مطالب، امکانات چندرسانه‌ای آموزش، ترغیب دانشجو به مشارکت در هنگام آموزش و موازین اخلاقی و اجتماعی بالاترین میزان سطح رضایت را کسب کرده‌است.

جدول ۱. توزیع فراوانی نظرسنجی دانشجویان در ارزشیابی حاصل از دو ترم آموزش خلاقیت محور

شماره	شرح پرسش	خیلی خوب		خوب		متوسط		ضعیف		خیلی ضعیف	
		تعداد	فراوانی	تعداد	فراوانی	تعداد	فراوانی	تعداد	فراوانی	تعداد	فراوانی
۱	توانایی انتقال مطالب اساسی درس	۵۸	۹۲٪	۴	۶/۳٪	۱	۱/۵٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪
۲	ارائه مثال‌های کاربردی درخصوص فهم بهتر درس (کاربردی‌بودن مطالب درسی)	۵۹	۹۳/۶٪	۲	۳٪	۱	۱/۵٪	۱	۱/۵٪	۰	۰/۰٪
۳	تناسب محتوای درس با شیوه آموزش	۵۷	۹۰/۴٪	۵	۷/۹٪	۱	۱/۵٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪
۴	استفاده از پویانمایی و امکانات چندرسانه‌ای برای بهینه‌سازی انتقال مطالب (استفاده مناسب از ابزارهای چندرسانه‌ای در ارائه محتوای درس)	۵۷	۹۰/۴٪	۶	۹/۵٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪
۵	ارائه به‌موقع تمرینات، تکالیف و آزمون‌های آنلاین	۶۰	۹۵/۲٪	۳	۴/۷٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪
۶	ایجاد گروه‌های مباحثه مناسب و شرکت فعال در آن‌ها در جهت ارتباط با دانشجو	۵۸	۹۲٪	۵	۷/۹٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪
۷	پاسخگویی و حضور کافی و مؤثر استاد	۵۶	۸۸/۸٪	۶	۹/۵٪	۰	۰/۰٪	۱	۱/۵٪	۰	۰/۰٪
۸	ارائه پاسخ منطقی و معقول به پیشنهادها، انتقادها و دیدگاه‌های دانشجویان	۵۸	۹۲٪	۵	۷/۹٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪
۹	رعایت موازین اخلاقی و اجتماعی و احترام متقابل در مکاتبات یا گفت‌وگوها	۵۹	۹۳/۶٪	۳	۴/۷٪	۱	۱/۵٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪
۱۰	میزان اهمیت‌دادن استاد به مواردی مثل حضور دانشجو در کلاس، انجام تکلیف یا پژوهش	۶۰	۹۵/۲٪	۳	۴/۷٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪
۱۱	درجه صبر، دلسوزی و احساس مسئولیت استاد	۵۹	۹۳/۶٪	۴	۶/۳٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪	۰	۰/۰٪
۱۲	ترغیب دانشجو به مشارکت در مباحث درس هنگام آموزش و تدریس	۵۸	۸۴٪	۵	۷/۲٪	۵	۷/۲٪	۱	۱/۴٪	۰	۰/۰٪

جدول ۲ شاخص میانگین ابعاد اصلی برنامه و روش تدریس استاد از سقف ۲۰ را نشان می‌دهد؛ به طور کلی در طول دو ترم تحصیلی ۱۴۰۰، بالاترین میزان میانگین نمره استاد به ترتیب مربوط به بُعد مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی و نظم استاد با نمره ۱۹/۶، بُعد علمی و آموزشی ۱۹/۵، تسلط و به کارگیری ابزارهای فناوری و چندرسانه‌ای

۱۹/۴۵، روش‌های ارزیابی استاد ۱۹/۴۵ است. معدل کل شیوه تدریس استاد در طول دو ترم تحصیلی ۱۴۰۰، معادل ۱۹/۵ به دست آمد.

جدول ۲. بررسی میانگین ابعاد اصلی ارزشیابی روش تدریس استاد توسط دانشجویان

	ابعاد ارزشیابی	میانگین ترم اول	میانگین ترم دوم	میانگین کل
۱	توان علمی و آموزشی	۱۹/۵	۱۹/۶	۱۹/۵
۲	مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی و نظم استاد	۱۹/۶	۱۹/۵۴	۱۹/۶
۳	روش‌های ارزیابی استاد	۱۹/۶	۱۹/۳	۱۹/۴۵
۴	تسلط و به کارگیری ابزارهای فناوری و چندرسانه‌ای	۱۹/۴	۱۹/۵	۱۹/۴۵
۵	معدل کل	۱۹/۶	۱۹/۵	۱۹/۵

۵- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با تمرکز بر روش‌های تدریس خلاقانه و مؤثر در علوم انسانی و اجتماعی در عصر دیجیتال نشان داد که نوآوری در آموزش نه تنها یک ضرورت، بلکه یک راهبرد بنیادین برای ارتقای کیفیت یادگیری و پاسخ‌گویی به نیازهای نسل جدید دانشجویان است. یافته‌ها حاکی از آن است که ترکیب رویکردهای یادگیری تجربی، ادغام فناوری، و دانشجو-محور می‌تواند چارچوبی جامع برای طراحی آموزشی فراهم آورد که هم‌سو با تحولات اجتماعی و فناورانه قرن بیست و یکم باشد.

داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که دانشجویان تجربه یادگیری در کلاس‌های خلاقانه را مثبت ارزیابی کرده‌اند؛ آن‌ها مشارکت فعال، انگیزش بالا و رضایت از فرایند یادگیری را گزارش کردند. نقل‌قول‌های دانشجویان مبنی بر «آموختن اندیشیدن به جای اندیشه‌ها» نشان‌دهنده تغییر نگرش و ارتقای سطح یادگیری انتقادی است. تجربه استاد مورد مطالعه نشان داد که بازاندیشی مداوم در فرایند آموزشی، استفاده از فعالیت‌های متنوع (تمرین گروهی، بازی‌های فکری، پروژه‌های میدانی) و توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، از عوامل کلیدی موفقیت در این رویکرد بوده است. داده‌های کمی حاصل از اسناد ارزشیابی نیز تأیید کرد که این شیوه تدریس موجب افزایش کیفیت یادگیری و رضایت دانشجویان شده است. ترکیب این دو دسته داده در قالب مثلث‌سازی، اعتبار نتایج را افزایش داده و تصویری جامع از اثربخشی روش تدریس خلاقانه ارائه کرده است.

ادبیات پژوهش بین‌المللی (شارما، ۲۰۲۰؛ گلیرا، ۲۰۲۱؛ فانگفای، ۲۰۱۷) نیز تأکید دارد که روش‌های خلاقانه مانند یادگیری مبتنی بر پروژه، بازی‌سازی و استفاده از فناوری‌های دیجیتال، انگیزش و کیفیت یادگیری را افزایش می‌دهد. نتایج این مطالعه با این شواهد هم‌راستا بوده و نشان می‌دهد که تدریس خلاقانه می‌تواند به توسعه مهارت‌های کلیدی قرن بیست و یکم شامل تفکر انتقادی، حل مسئله، ارتباط مؤثر و خلاقیت منجر شود. از منظر عدالت آموزشی، ادغام فناوری و رویکردهای دانشجو-محور می‌تواند فرصت‌های برابر برای یادگیری فراهم کند؛ هرچند چالش‌هایی مانند

شکاف دیجیتال و نیاز به توانمندسازی معلمان همچنان مطرح است. یافته‌های این پژوهش با دیدگاه‌های ویگوتسکی و هابرماس دربارهٔ کنش ارتباطی همخوانی دارد. براساس دیدگاه ویگوتسکی، طراحی تدریس باید بر تعامل اجتماعی، اسکفلدینگ مرحله‌ای، و واسطه‌گری فناورانه برای عبور از منطقه رشد توانایی بالقوه متمرکز باشد. براساس نظریه هابرماس، کلاس باید قواعد اخلاق گفتمان، پرسشگری انتقادی، و ساخت حوزه عمومی کوچک را نهادینه کند تا مشارکت معنادار و عقلانیت گفت‌وگویی تقویت شود. یافته‌های پژوهش هم در سطح سازوکارهای یادگیری (اجتماعی- فرهنگی) و هم در سطح هنجارهای ارتباطی (گفتمانی)، با شواهد کمی و کیفی، افزایش کیفیت یادگیری و رضایت را تأیید می‌کند.

یادگیری مبتنی بر خلاقیت در مطالعات اجتماعی، مدل یادگیری و آموزش است که به معلمان مطالعات اجتماعی اجازه می‌دهد تا شایستگی‌های یادگیری قرن بیست‌ویکم یادگیرندگان را توسعه دهند. این یک شیوهٔ یادگیری فعال است که بر تشویق دانش‌آموزان به تمرین به‌منظور دستیابی به مهارت‌های یادگیری مطابق با اهداف برنامهٔ درسی تمرکز دارد. یادگیری مبتنی بر خلاقیت یک شیوهٔ یادگیری دانش‌محور است و یادگیری مبتنی بر خلاقیت به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا مهارت‌های فردی و اجتماعی لازم برای آینده را توسعه دهند که عبارت‌اند از: ۱- مهارت‌های تفکر انتقادی، ۲- مهارت‌های دانشجویی، ۳- مهارت‌های ارتباطی و ۴- مهارت‌های تفکر خلاق؛ که این امر از طریق شیوهٔ تدریس ۵ مرحله‌ای محقق می‌شود: ۱- جلب توجه، ۲- شناسایی مشکلات و گروه‌بندی براساس علایق دانش‌آموز، ۳- تحقیق و تفکر، ۴- ارائه، ۵- ارزشیابی فرایند یادگیری در جهت دستیابی به اهداف دوره.

یادگیری مبتنی بر خلاقیت، مستلزم معلمان به‌عنوان تسهیل‌کنندهٔ یادگیری در تحقیق، انجام بازی برای برانگیختن کنجکاوی، آموزش و تدریس خصوصی، تمرین حل مسئله، تمرین در گروه کاری و ارائهٔ خلاقانه برای رسیدن به هدف توسعهٔ مهارت‌های فردی و اجتماعی دانشجو و دستیابی به اهداف آموزش با کیفیت است. منطقی است همان‌طور که آموزش مطالعات اجتماعی فراگیران را برای عضویت مولد جامعه آماده می‌کند، مؤسسات آموزشی و معلمان بیش از هر زمان دیگری به استفاده از فناوری ارتباطات و اطلاعات در آموزش خلاق به‌ویژه در علوم اجتماعی توجه کنند (اوگو و کینگزلی، ۲۰۱۹).

آموزش مبتنی بر خلاقیت در علوم اجتماعی با فرایند بازاندیشانه، پویا و متنوع از فعالیت‌های استاد و دانشجویان در کلاس تقویت می‌شود. در این نوع آموزش، به همهٔ دانشجویان امکان اظهارنظر داده می‌شود و تفاوت‌های فردی و توانایی‌های هر دانشجو به رسمیت شناخته می‌شود. خلاقیت، نوآوری و انعطاف‌پذیری در همهٔ ابعاد این شیوهٔ تدریس، برای مثال در انتخاب منابع، مطالب و موضوعات درسی، روش ارزشیابی، تمرینات فردی و گروهی، نحوهٔ ارائهٔ دانشجو، پروژه، مهارت‌های فکری و عملی حاکم است. در جهت دستیابی به آرمان آموزش خلاق و اثربخش باید به زمینه‌ها و موانع آن نیز توجه کرد و زیرساخت‌های آن را در جامعه و محیط آموزشی در نظر گرفت. این پژوهش تأکید می‌کند که تدریس در علوم انسانی و اجتماعی در عصر دیجیتال باید از سطح انتقال دانش فراتر رفته و به خلق تجربه‌های یادگیری معنادار، مشارکتی و خلاقانه بپردازد. چنین رویکردی نه تنها موجب ارتقای کیفیت یادگیری و رضایت دانشجویان می‌شود، بلکه آنان را برای ایفای نقش فعال در جامعه‌ای پیچیده و در حال تغییر آماده می‌سازد. جهت توسعه آموزش خلاق و اثر بخش پیشنهادها زیر ارائه می‌گردد:

- سرمایه‌گذاری در توانمندسازی معلمان برای استفاده از فناوری‌های نوین و طراحی فعالیت‌های خلاقانه
- بازاندیشی مستمر در روش‌های تدریس، استفاده از پروژه‌های واقعی و فعالیت‌های میدانی، و توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان
- مطالعات تطبیقی در سطح بین‌المللی برای بررسی تأثیر روش‌های خلاقانه در فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی مختلف
- مشارکت فعال در فرایند یادگیری و بهره‌گیری از فرصت‌های خودآموزی و همکاری گروهی

منابع

- Ahmed, S.; Baloch, M.A.; Karim, H. (2024). Investigating the impact of teaching-learning materials on students' academic performance. *Journal of Development and Social Sciences*, 5(1), 538–545. [http://doi.org/10.47205/jdss.2024\(5-1\)49](http://doi.org/10.47205/jdss.2024(5-1)49).
- Duangkamol, S. (2010). *Learner development for learning society: Student-centered learning model: Social studies, religion and culture learning areas* (2nd ed.). Bangkok: Chulalongkorn University Press.
- Dunwill, E. (2016). Four changes that will shape the classroom of the future: Making education fully technological. *eLearning Industry*. Retrieved from <https://elearningindustry.com>
- Gallardo-Guerrero, A.M.; Maciá-Andreu, M.J.; Conde-Pascual, E.; Sánchez-Sáez, J.A.; Zurita-Ortiz, B.; García-Tascón, M. (2022). From flipped classroom to personalized learning as an innovative teaching methodology in the area of sports management in physical activity and sport sciences. *Sustainability*, 14(13), 7714. <https://doi.org/10.3390/su14137714>.
- Georgopoulou, M. S., Troussas, C., Triperina, E., & Sgouropoulou, C. (2025). Approaches to Digital Humanities Pedagogy: a systematic literature review within educational practice. *Digital Scholarship in the Humanities*, 40(1), 121-137.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, Vol. 1: Reason and the rationalization of society. Boston, MA: Beacon Press.
- Kayode, O.; Ogundokun, R.; Olorundare, S. (2020). Review of innovative teaching strategies in senior secondary schools' sciences. *i-Manager's Journal of Educational Technology*, 17(1), 56. <http://doi.org/10.26634/jet.17.1.17018>.
- Kozinski, S. (2017). *How Generation Z is shaping the change in education*. Forbes. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/sievakonzinsky/2017/07/24>
- Kurt, S. (2020). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Scaffolding. *Educational Technology*. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/vygotskys-zone-of-proximal-development-and-scaffolding>
- Laid, S. M. T., & Adlaon, M. S. (2025). A Systematic Review of Innovative Teaching Strategies in Science: Exploring Hands-on Learning, Technology Integration, and Student-Centered Approaches. *Acta Pedagogica Asiana*, 4(2), 101-114.
- Madhumita. (2016). Innovative teaching of social sciences to enhance multiple intelligence. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 21(6), 45–50. Retrieved from <http://www.iosrjournals.org>
- Phuangphae, P. (2017). Creativity-based learning in social studies. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Arts*, 10(5), 120–130.
- Plaza, R. C. (2021). Emerging innovations in teaching social science courses. *The International Journal of Humanities and Social Studies*, 9(3), 45–52. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2021/v9/i3/hs2103-003>

-
- Rahe, R.; Devi, M.R.R.; Koshy, J.M.; Durga Devi, G.; Johnson, W.M.S.; Krishnaveni, S. (2023). Jigsaw method of interactive teaching to unpuzzle neuroanatomy. *International Journal of Anatomy and Research*, 11(1), 8564–8569. <http://doi.org/10.16965/ijar.2022.288>.
- Sharma, M. (2020). Role of innovative methods in teaching social science. *SDS International Journal of Interdisciplinary Research*, 1(1), 19–23.
- Ugwu, P., & Kingsley, N. U. (2019). *Innovations in technology for teaching and learning of social studies: Project of the concept and application of ICT to teaching/learning process*. Enugu: Concept Publishers.