

Research Paper

Analyzing the lived Experience of Primary School Teachers to Design a Conceptual Model of Teaching and Learning in the Post-Covid-19 Era

Bijan Yousefi Naserabad¹, Alireza Ghasemizad^{2*}, Pari Mashayekh³, Nasser Noshadi⁴

1. PhD student, Department of educational Science, kazerun Branch, Islamic Azad University, kazerun, Iran

2. Associate professor, Department of educational Science, kazerun Branch, Islamic Azad University, kazerun, Iran

3. Assistant professor, Department of educational Science, kazerun Branch, Islamic Azad University, kazerun, Iran

4. Associate Professor, Department of Educational Science, Yasouj University, Yasouj, Iran

Received: 2023/07/20

Accepted: 2024/08/12

PP:270-286

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/jedu.2024.32169.6445](https://doi.org/10.30495/jedu.2024.32169.6445)

Keywords:

lived Experience, Primary School Teachers, Conceptual Model of Teaching and Learning, Post-Covid-19 Era

Abstract

Introduction: The main purpose of this research is to analyze the lived experience of elementary school teachers in order to design a conceptual model of teaching and learning in the post-C OVID 19 Era.

research methodology The current research is in the group of consecutive exploratory mixed research (qualitative-quantitative) of the tool making type. The research is qualitative, applied and in terms of phenomenological method, which was carried out using the six-step method of Claisey. In the quantitative part, the descriptive survey method of the correlation type was used. The participants of the research in the qualitative stage were teachers and principals who had at least a master's degree in educational sciences. Sampling in the current research was of a purposeful type dependent on the criteria. Until the completion of the interviews and the achievement of theoretical saturation, the data collection tool in the qualitative part was a semi-structured interview and in the quantitative part, the researcher made a questionnaire.

Findings: After reviewing and removing duplicate basic themes, they were finally divided into 82 basic themes, 14 organizing themes, and one main overarching theme. In general, it can be concluded that the findings of the quantitative part confirm the results of the qualitative part.

Conclusion: In short, it can be said that digital and electronic educational technologies will be especially important after covid-19, but other factors such as mental health, cooperation and flexibility, and combined training are also important for success in education. and learning are important.

Citation: Yousefi Naserabad Bijan, Ghasemizad Alireza, Mashayekh Pari, Noshadi Nasser (2024). Analyzing the lived Experience of Primary School Teachers to Design a Conceptual Model of Teaching and Learning in the Post-Covid-19 Era .Journal of New Approaches in Educational Administration; 15(5):270-286

Corresponding author: Alireza Ghasemizad

Address: Associate professor, Department of educational Science, kazerun Branch, Islamic Azad University, kazerun, Iran

Email: Alirezaghasemizad@iau.ac.ir

مقاله پژوهشی

تجربه زیسته آموزگاران دوره ابتدایی جهت طراحی مدل مفهومی آموزش و یادگیری در دوران پسا کرونا

بیژن یوسفی ناصر آباد^۱، علیرضا قاسمی زاد^{۲*}، پری مشایخ^۳، ناصر نوشادی^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران

۴. استادیار، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: هدف اصلی این پژوهش، واکاوی تجربه زیسته آموزگاران دوره ابتدایی جهت طراحی مدل مفهومی آموزش و یادگیری در دوران پسا کرونا بود.

روش شناسی پژوهش: پژوهش حاضر از نظرهدف در زمره تحقیقات کاربردی و از نظر ماهیت درگروه تحقیقات آمیخته اکتشافی متوالی (کیفی- کمی) از نوع ابزارسازی قرار دارد که در دو بخش کمی و کیفی صورت گرفت پژوهش در بخش کیفی، کاربردی و از نظر روش پدیدار شناسی است که با استفاده از روش شش مرحله ای کلایزی انجام شد. در بخش کمی از روش توصیفی پیمایشی از نوع همبستگی استفاده شد. مشارکت کنندگان پژوهش در مرحله کیفی، معلمان و مدیران نمونه که حداقل دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد در گرایشهای علوم تربیتی دارا بودند و سابقه کاری ۱۰ سال به بالا در مدارس دولتی داشتند؛ و سابقه ی معلم یا مدیر نمونه کشوری را در کارنامه خود داشتند و یا در جشنواره های تدریس الگوی برتر حائز رتبه بودند، در شهرهای مختلف استان فارس تشکیل داد. نمونه گیری در پژوهش حاضر از نوع هدفمند وایسته به ملاک بوده است. تا اتمام مصاحبه ها و دستیابی به اشباع نظری ادامه داشت در این پژوهش محقق در با ۲۱ نفر به اشباع نظری رسید و برای اطمینان تا ۲۴ نفر ادامه داد. ابزار گرد آوری داده ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختارمند و در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته بود

یافته ها: پس از مرور و حذف مضامین تکراری پایه، در نهایت به تعداد ۸۲ مضمون پایه، ۱۴ مضمون سازمان دهنده و یک مضمون فراگیر اصلی تقسیم بندی گردیدند. بعد درومندادی شامل چهارمولفه شناخت مخاطب، هدف گذاری، بسترسازی و تمرکززدایی بود... و مولفه های فرآیندی یاکنشی شامل فرهنگ یادگیری سیار، طراحی و استفاده از موک ها، انگیزه بخشی، ارزشیابی تحولی، همیاری و تعامل، آموزش ترکیبی و شخصی سازی آموزش بود که نیزمنجر به دانش آموزان خودرهبیر، رضایت ذی نفعان و یادگیری مادام العمر می شود. در مجموع می توان نتیجه گرفت که یافته های بخش کمی، نتایج بخش کیفی را تأیید نمود

بحث و نتیجه گیری: به طور خلاصه می توان گفت فناوری های آموزشی دیجیتال و الکترونیکی پس از کووید-۱۹ از اهمیت ویژه ای برخوردار خواهند شد اما عوامل دیگری مانند سلامت روانی، همکاری و انعطاف پذیری و آموزش های ترکیبی نیز برای موفقیت در آموزش و یادگیری اهمیت دارند. لذا الگوی مناسب آمیزه ای از فناوری و رویکردهای اجتماعی و انعطاف پذیر خواهد بود که در آن فناوری وسیله ای برای بهبود کیفیت سرمایه انسانی است.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۲

شماره صفحات: ۲۸۶-۲۷۰

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/jedu.2024.32169.6445

واژه های کلیدی:

تجربه زیسته، معلمان دبستان، الگوی مفهومی آموزش و یادگیری، پس از کووید-۱۹

استناد: یوسفی ناصر آباد بیژن، قاسمی زاد علیرضا، مشایخ پری (۱۴۰۳). تجربه زیسته آموزگاران دوره ابتدایی جهت طراحی مدل مفهومی آموزش و یادگیری در دوران پسا کرونا. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۵ (۵): ۲۸۶-۲۷۰

* نویسنده مسؤول: علیرضا قاسمی زاد

نشانی: دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران

پست الکترونیکی: Alirezaghasezad@iau.ac.ir

مقدمه

شیوع ویروس کرونا در سراسر دنیا باعث اختلال در وضعیت جامعه بشری گردید. ویروس کوید ۱۹ علاوه بر اختلال جهانی و قطع رشد اقتصادی، در ساختار آموزش و پرورش هم تغییرات اساسی بوجود آورد (Azorín, 2020). تغییر نوع یادگیری که مبتنی بر حضور و فعالیت دانش آموز در مدرسه بود، تبدیل به یک فعالیت از راه دور و مبتنی برخط و محدود کردن صرف فعالیت دانش آموز به پشتیبانی معلم آنلاین، گردید (Hargreaves and Fullan, 2020). این تغییر حالت آنی آموزشی آنلاین، بسیاری از مؤسسات آموزشی را که قبلاً هیچ تمایلی به تغییر رویکرد سنتی آموزش نداشتند مجبور به تغییر جهت شیوه خود کرد. واحدهای آموزشی در حال یافتن گزینه هایی برای مقابله با این وضعیت چالش برانگیز بودند (Rieley, 2020). طبق آمار یونسکو ۱۶ میلیارد دانش آموز در این بحران از مدرسه خارج شده اند و همان طور که Zhao (2020) اشاره می کند تدریس بطور جدی ساماندهی مجدد شد (Harris, 2020). هر چند آموزش بصورت مجازی و آنلاین فرصتها و چالش هایی دارد ولی برای تحقق شرایط آن با مشکلاتی هم می تواند روبرو باشد (Ayles et al, 2020).

گسترش زیاد ارتباطات از طریق مجازی تغییرات فراوانی در درک آنها نسبت به مکان و فضا بر جای می گذارد. انسانها بیشتر از آنچه را که برای راهنمایی و عمل در زندگی نیاز دارند، صرفاً از طریق تجربه و مشاهده مستقیم یاد نمی گیرند، بلکه بخش عمده ای از آنها را به طور غیرمستقیم و به ویژه از طریق فضای مجازی و تجربیات آن می آموزند (Razeghi AND Alizadeh, 2017). فضای مجازی به عنوان مهم ترین ابزار ارتباطی و اطلاعاتی، فرصتها و تهدیدهایی را در زندگی ایجاد می کند و به نوعی ورود عناصر فرهنگی جدید به واسطه جذابیت های فضای مجازی و نوع استفاده از آن منجر به بازتولید سلیقه های مجازی شده است (Farrukhnia, Lotfi, 2010). فرصت های آموزشی، اقتصادی و ... از جمله نقاط مثبت فضای مجازی و کسب تجربه از این فضا است. ویژگیهای ارتباطات الکترونیک حاکم بر فضای مجازی، شرایط متفاوتی بوجود می آورد: سرعت عمل، سیال بودن، تعاملات آزمایشی کنجکاوانه یا با نیت افزایش ظرفیت شناختی، افراد آن را به ذهنیت و گرایش و تجربه های جدیدی تجهیز می کند که می تواند رفتار و تعاملات آنها را در دنیای حقیقی به چالش کشاند و تغییراتی هرچند جزئی در میدان عمل اجتماعی آنها فراهم سازد (Razeghi AND Alizadeh, 2017). عده ای دیگر با توجه به نابسامانی ایجاد شده، توسط فن آوری اطلاعات و استفاده از فضای مجازی بر این عقیده اند که فن آوری اطلاعات پیشقراولان خود را که منادی یک حس تشخیص تازه هستند در مهلکه تکرر، گسست، نابسامانی و سرگردانی قرار می دهد (Whitley, 1997) و باعث آسیب های مختلف می شود (Sadeghian, 2004). برای انتقال آموزش از طریق حالت آنلاین، باید یک سیستم آموزشی موثر و کارآمد ایجاد شود. اطمینان از اهمیت ویژه دیجیتال در این زمان دشوار بسیار مهم است. همه معلمان و دانش آموزان به دستگاه های دیجیتال یا اینترنت و وای فای دسترسی ندارند. در دسترس نبودن ابزارهای دیجیتال مناسب و عدم اتصال آن می تواند باعث از دست رفتن فرصت های زیاد یادگیری شود بنابراین باید گامهایی برای کاهش یا از بین رفتن شکاف دیجیتالی برداشته شود (Shivangi Dhawan, 2020).

علاوه بر مشکل اتصال اینترنت پایدار در دسترس بودن برق هم یکی دیگر از مشکلاتی است که در بسیاری جاها بخصوص شهرهایی که با قطع مکرر برق روبرو هستند مطرح می شود (Brianna et al, 2019). هر چند می توان مشکلات فنی را از طریق ضبط پیش از سخنرانی های ویدئویی، آزمایش محتوا و همیشه آماده نگه داشتن برنامه به طوری که فرایند یاددهی - یادگیری با مشکل روبرو نشود آماده نمود. نباید فقط به مزایای مرتبط با پذیرش یادگیری آنلاین در طول بحران ها توجه داشت، بلکه باید توسعه و افزایش کیفیت دوره های مجازی ارائه شده در موارد اضطراری را نیز در نظر گرفت (Affounh et al, 2020). مربیان باید زمان زیادی را در ساختن استراتژی های موثر برای دادن دستورالعمل های آنلاین صرف کنند. دستورالعمل های آنلاین موثر، بازخورد زبان آموزان را تسهیل می کند، یادگیرندگان را به سمت جواب گرفتن به سوالاتشان سوق می دهد و افق زبان آموزان را برای محتوای دوره گسترش می دهد (Keeton et al, 2004). موسسات باید بر روی مسائل آموزشی تمرکز کنند و از طریق دستورالعمل های آنلاین بر یادگیری مشارکتی، یادگیری موردی و یادگیری مبتنی بر دروس تأکید کنند (Kim et al, 2006). دسترسی و استفاده از ابزارهای مختلف یادگیری می تواند منجر به ارتقای سواد رسانه ایی دیجیتالی معلمان شود که برنامه درسی را در قالب های مختلف ارائه دهند و سخنرانی های خود را با گپ ویدئویی، جلسات مجازی و ... تکمیل نمایند. هدف اصلی در راستای برنامه آموزشی رفع مشکلات و دستیابی به سه هدف مهم سیاست آموزشی یعنی دسترسی، برابری و کیفیت می باشد. معلمان می توانند فن آوری را تمرین نمایند و برنامه های متنوعی را برای درک بهتر دانش آموزان طراحی کنند. استفاده از این نوع یادگیری فرصت آزمایش هم برای معلم هم برای دانش آموز می تواند ایجاد نماید و مهارت های حل مسئله، توانایی های تفکر انتقادی و سازگاری در بین دانش آموزان را افزایش دهد. هر چند ابزارهای یادگیری آنلاین برای دانش آموزان در این شرایط بحرانی برای هر سنی قابل دسترسی می باشد و آنها می

توانند از مزایای انعطاف پذیری مکانی مرتبط با یادگیری آنلاین بهره مند شوند همچنین به توسعه رویکردهای نوآورانه آموزشی به معلمان در این بحران کمک نماید (Dhawan,2020).

مانند سایر کشورها، سیاست اصلی کشور ما برای مقابله با بحران COVID-19 اجرای فاصله گذاری اجتماعی بود که مستلزم انتقال تمام فعالیت های آموزشی مدارس به آموزش از راه دور بود. برای حفظ تداوم یادگیری دانش آموزان، وزارت آموزش و پرورش ابتدا آموزش تکمیلی را از طریق شبکه تلویزیونی آموزش و پرورش آغاز کرد تا آموزش در کشور مختل نشود. با این حال، آموزش و ارزشیابی با استفاده از این روش بسیار بی اثر بود (Abbasi et al,2019). در نتیجه، علاوه بر تلویزیون آموزشی، از معلمان خواسته شد تا با طراحی برنامه های درسی، آموزش از طریق اپلیکیشن های پیام رسانی داخلی و آموزش از راه دور، روند تدریس را ادامه دهند. این سیاست به پیامدهای مختلفی منجر شد. در مورد دانش آموزان و تحصیلات آنلاین در شرایط همه گیری کووید-۱۹، می توان به دو دسته ی پیامدهای مثبت و منفی اشاره کرد. انعطاف پذیری بیشتر و دسترسی بهتر به مطالب درسی، از جمله نتایج مثبت آموزش آنلاین در این شرایط است. همچنین، افزایش مسئولیت پذیری دانش آموزان نسبت به یادگیری خود نیز از دیگر نتایج مثبت است (Momeni et al,2022). هرچند که پیامدهای مثبتی وجود دارد، اما تعطیلی مدارس و انتقال آموزش به فضای مجازی، به تغییرات منفی در یادگیرندگان منجر شده است. به عنوان مثال، مطالعات نشان می دهد که نرخ ترک تحصیل در دوره های آنلاین از دوره های حضوری بیشتر است (Ali and Leeds,2009). عدم انگیزه نیز به عنوان یکی از عوامل اصلی ترک تحصیل در آموزش آنلاین معرفی شده است. علاوه بر این، شرایط جدید ممکن است به پیامدهای منفی دیگری برای دانش آموزان منجر شود. به عنوان مثال، کاهش حمایت اجتماعی، خودکارآمدی، افزایش اضطراب، کاهش روابط اجتماعی و افزایش مشکلات رفتاری و روانی، به عنوان پیامدهای منفی آموزش آنلاین در شرایط همه گیری کووید-۱۹ مطرح شده است (Momeni et al,2022). از طرفی، شیوع کووید-۱۹ فرصتهایی را در سطح کالان مانند فراهم کردن زمینه تغییر، توجه به داشتن برنامه ریزی راهبردی و توجه به آموزش مجازی، سطح میانی مانند خلق فرصت آموزشی برابر و خلق نوآوری آموزشی جدید و سطح خرد را به دنبال داشته است (Abbasi et al,2019). و این شرایط فرصتهایی را برای تغییر محیط آموزش و یادگیری ایجاد نموده است. که می تواند شیوه های تدریس را فراتر از کلاس های درس سنتی غنی کند.

از آنجایی که مدارس در نهایت بازگشایی شدند، درخواست هایی برای آموزش و پرورش وجود دارد که صرفاً به حالت عادی باز نگردد، بلکه برای بهبود بهتر و ایجاد سیستم های مؤثرتر، فراگیرتر و انعطاف پذیرتر باشد (Reimers,2022). بنابراین، واضح و پذیرفته شده است که بحران نوآوری در بخش آموزش را تحریک کرده است. با این حال، تغییرات یا نوآوری هایی که در روزها و هفته های فوری هنگام شیوع کووید-۱۹ رخ داد، لزوماً تغییراتی نیستند که آموزش و پرورش باید در مواجهه با تغییرات اجتماعی عظیم در دنیای پس از کووید-۱۹ ایجاد کند. به طور کلی، تغییرات بیشتر در مورد رسیدگی به نیاز فوری و فوری به ادامه تحصیل، آموزش آنلاین، و یافتن راه های خلاقانه برای دسترسی به دانش آموزان در خانه بود تا استفاده از این فرصت برای تجدید نظر در آموزش. در حالی که در کوتاه مدت قابل درک است، این تغییرات به احتمال زیاد برای دراز مدت غیر قابل توجه تلقی می شوند و مدارس باید الگوهای نوینی را در آموزش و یادگیری پسا کرونا داشته باشند. در پژوهش Abtahi et al (2020) ادراک از آموزش های مجازی در دوران کرونا، ارتقاء زیرساخت های فنی، ضرورت تعاملی دوسویه میان اساتید و دانشجویان جهت شکل گیری فرایند یاددهی-یادگیری مطلوب و افزایش تلاش دانشجویان و اساتید برای تطابق بیشتر با این نوع آموزش به عنوان راهکارهای نهایی جهت افزایش کیفیت بهره گیری از شرایط به وجود آمده ارائه گردید. (Abolhasani et al (2020) چالش های آموزش الکترونیکی در دوران کرونا را مورد بررسی قرار دادند. ضمن لحاظ نمودن شرایط کرونا و مزایا و چالش های آموزش الکترونیکی، چالش های مرتبط با کیفیت آن را برای مدارس و مؤسسات آموزش عالی مورد بررسی قرار داده و به ارائه مدلی جامع پیرامون بهبود آن پرداختند. (Abbasi et al (2020) تحقیقی تحت عنوان تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت ها و چالش های تدریس در شبکه آموزشی دانش آموزان (شاد) ارائه نمودند. (Mark and Chew (2021) در تحقیقی تحت عنوان "تجربه معلمان در تبدیل کلاس های سنتی به آموزش از راه دور در دوران بیماری همه گیر کرونا" یک نظر سنجی در سراسر جهان انجام دادند. نتایج نشان داد که کمتر از نیمی از معلمان از فضای مجازی مدرسه استفاده کردند و به جای آن از طیف گسترده از فناوری های دیگر استفاده کردند. (Zhao & Watterston (2021) در پژوهش خود به بررسی تغییرات تربیت در پسا کرونا پرداختند. آنها ما سه تغییر بزرگی را که آموزش و پرورش باید پس از کووید ایجاد کند شناسایی کردند: برنامه درسی توسعه یافته، شخصی سازی شده و در حال تکامل، آنها آموزشی که دانش آموز محور، تحقیق محور، معتبر و هدفمند باشد را پیش نهاد دادند. یا تحقیق (Momeni et al (2022) که به ادراک مدیران از چالش ها و فرصت های تعلیم و تربیت در پسا کرونا: یک مطالعه پدیدارشناسی پرداختند و فقط به بررسی چالش ها اکتفا نمودند. در تحقیقاتی که انجام شده مدل جامعی که به روش تحقیق آمیخته بدست آمده باشد یافت نشد. بنابر این با توجه به تحولات سریع و ناگهانی جوامع بشری در حوزه های مختلف، آمادگی مدیران، معلمان و خانواده ها برای مواجهه صحیح با این تغییرات ضروری است. همچنین با گسترش فناوری و توسعه مناسبات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی و بروز نیازهای

متعدد بشری، پیش بینی آینده توسط سازمان ها اجتناب ناپذیر به نظر می رسد. کارشناسان حوزه آینده پژوهی معتقدند اکنون تجربه گذشته لزوما راه مطمئنی برای آینده نیست و مدیران باید با مددگیری از فنون برنامه ریزی نوین، آینده سازمان خود را به گونه ای ترسیم کنند که متناسب با موقعیت و شرایط آینده باشد. همچنین با توجه به شیوع ویروس کرونا که تاثیر بسیاری بر روی روند آموزشی گذاشت و تغییرات بنیادین در نحوه ارائه مطالب آموزشی و برگزاری کلاس ها ایجاد کرد. به همین دلیل برنامه ریزی برای ادامه فعالیت های آموزشی و پیش بینی های لازم برای دوران پسا کرونا در زمان حاضر ضروری است. از آنجا که معلمان بازیگران اصلی در تبدیل خط مشی به عمل هستند. تجربیات زیسته آنها در اجرای آموزش از راه دور در می تواند موفقیت ها، مبارزات و استراتژی های اضطراری را از انتقال سریع به روش های آنلاین نشان دهد. بر اساس اصول پدیدارشناسی، تجارب انسانی دیدگاه های درونی ارزشمندی را به ذات پدیده ها ارائه می کند. با این حال، در حال حاضر حداقل تحقیقاتی وجود دارد که تجربیات زیسته معلمان را بررسی می کند تا بینش هایی را برای شکل دهی به آموزش و یادگیری در دوران پس از همه گیری بررسی کند (Vagel, 2018). هم چنین تحقیقات گوناگونی از ادراکات معلمان از آموزش در زمان کرونا انجام شده ولی تحقیق جامعی که مدل آموزش و یادگیری را در پسا کرونا مورد بررسی قرار دهد تا کنون یافت نشد. بنابراین آشنایی با تجربه زیسته معلمان از آموزش در دوران کرونا و مدل پسا کرونا می تواند مدل های مختلفی را آشکار کند.

روش شناسی پژوهش

پژوهش در بخش کیفی، کاربردی و از نظر روش پدیدار شناسی است که با استفاده از روش شش مرحله ای کلایزی انجام شد. استفاده از این سنت پژوهش نیز به این دلیل است که پدیدارشناسی معنای تجارب زندگی چند نفر در مورد یک مفهوم یا پدیده را توصیف میکند. در پدیدارشناسی هدف اصلی ساده سازی تجربیات شخصی افراد در رابطه با یک پدیده و توصیف جوهره ی کلی آن است. برای نیل به این هدف محقق پدیده های را مشخص میکند و در ادامه به جمع آوری داده های مورد نیاز خود از اشخاصی میپردازد که آن پدیده را تجربه کرده اند و سپس توصیفی پی درپی از ماهیت و جوهره آن تجربه برای کلیه افراد ارائه میدهد. این توصیف شامل مواردی از قبیل چه چیزی را تجربه کرده اند و چگونه آن را تجربه نموده اند، میشود (Creswell & Poth, 2016). در بخش کمی از روش توصیفی پیمایشی از نوع همبستگی استفاده شد. مشارکت کنندگان پژوهش در مرحله کیفی، معلمان و مدیران نمونه که حداقل دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد در گرایش های علوم تربیتی دارا بودند و سابقه کاری ۱۰ سال به بالا در مدارس دولتی داشتند؛ و سابقه ی معلم یا مدیر نمونه کشوری را در کارنامه خود داشتند و یا در جشنواره های تدریس الگوی برتر حائز رتبه بودند، در شهرهای مختلف استان فارس تشکیل داد. نمونه گیری در پژوهش حاضر از نوع هدفمند و وابسته به ملاک بوده است. بر این مبنا، ابتدا با مراجعه به سازمان آموزش و پرورش لیست معلمان و مدیرانی که نمونه بودن را تجربه کرده بودند و ملاکهای فوق را داشتند اخذ و با افراد دارای ملاک مصاحبه انجام شد. و این فرآیند تا اتمام مصاحبه ها و دستیابی به اشباع نظری ادامه داشت. (Denzin & Lincoln, 2011) بیان کردند که با ۱۲ نفر می توان به اشباع نظری رسید. اشباع نظری نقطه یا مرحله ای در کدگذاری است که در آن دیگر امکان ایجاد کدهای جدید در داده ها وجود ندارد. اگرچه نمونه های پایه از همان کدها وجود دارد، اما کدهای جدیدی نیستند. در این پژوهش محقق در با ۲۱ نفر به اشباع نظری رسید و برای اطمینان تا ۲۴ نفر ادامه داد.

ابزار جمع آوری اطلاعات مرحله کیفی پژوهش مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته است و متن حاصل از پیاده سازی این مصاحبه ها با معلمان موردبررسی، مواد اولیه و اصلی پژوهش جهت استخراج مفاهیم و مقوله ها و ارائه الگوی پدیدارشناختی بوده است. سوالات اصلی مرتبط با تجارب آموزش و یادگیری در پسا کرونا بود به این صورت که در مورد آموزش و یادگیری در پسا کرونا چه تجربه ای دارید؟ چه مواردی بر اساس تجربه شما باید در آموزش و یادگیری در پسا کرونا در نظر گرفته شود؟ و سوالات بعدی بر اساس پاسخ های شرکت کنندگان بود/ انجام مصاحبه با افراد به صورت فردی و در محل کار و تعدادی به صورت چت آنلاین با تعیین وقت قبلی بوده است. محتوای مصاحبه افراد با هماهنگی آنها ضبط و یا یادداشت گردید و زمان هر مصاحبه بین ۵۰ تا ۶۰ دقیقه طول کشید. مصاحبه ها پیاده سازی و ثبت گردید. سپس داده های گردآوری شده تحلیل شد. اعتباریابی کیفی پژوهش به عنوان یک پارادایم کیفی برپایه چهارمعیار: قابلیت اعتبار (باورپذیری)، بی طرفی (تأییدپذیری)، قابلیت اطمینان (سازگاری) و قابلیت کاربرد (انتقال پذیری) در نظر گرفته شد.

قابلیت اعتبار (باورپذیری): ۱- مشاهده مداوم فرآیند انجام پژوهش و مرور یافته های پژوهشی ۲- برقراری ارتباط مناسب و صحیح با مشارکت کنندگان در پژوهش ۳- پذیرش مفاهیم آشکار شده در فرآیند مطالعه با دقت ویژه ۴- بازبینی مصاحبه های انجام شده با افراد کانونی (آگاهی دهنده گان کلیدی) توسط همکاران و خبره گان پژوهشی در راستای صحت انجام کار (در این بخش پس از جلب همکاری صاحب نظران کلیدی برای مصاحبه و جلب اعتماد آنان برای ارائه اطلاعات لازم، در زمان مقرر مراجعه و اطلاعات لازم گردآوری شد و تحلیل داده های به دست آمده از مصاحبه های انجام شده، با روش تحلیل مضمون به شیوه آتراید استرلینگ صورت گرفت. ۵- مراجعه مجدد به مصاحبه شوندگان جهت بازبینی و تأیید یافته ها توسط همکاران و خبره گان پژوهشی ۶- با استفاده از تکنیک سه سوسه سازی (مثلث سازی) از منابع متعدد داده ها در پژوهش استفاده گردید و در این راستا مصاحبه با مدیران آموزشی ارشد، میانی و صف، اساتید دانشگاه و کارشناسان آموزشی انجام

شد. ۷- جستجوی یافته های بی تکرار و مغایر با رویکرد و حذف آنها. ۸- محقق ضمن مطالعه گسترده پیرامون پژوهش، آگاهی های مورد نیاز را کسب و در اثای انجام پژوهش از ظرفیت های علمی و پژوهشی اساتید راهنما و مشاور کمال استفاده را نموده است. بی طرفی (تأیید پذیری): ۱- تمامی مراحل انجام پژوهش ثبت و ضبط گردیده است. ۲- پژوهش بر اساس استانداردهای پژوهشی مربوطه صورت پذیرفته، به گونه ای که چنانچه این تحقیق توسط دو محقق و یا بیشتر صورت پذیرد، نتایج مشابهی را عاید می نماید. قابلیت اطمینان (سازگاری): ۱- تمامی مصاحبه ها بصورت مکتوب ثبت و ضبط گردیده اند. ۲- داده های بدست آمده به طور دقیق طبقه بندی و ادغام گردیده اند. ۳- تمامی مضامین مندرج در مصاحبه ها کد گذاری شده است. قابلیت کاربرد (انتقال پذیری): ۱- توصیف جامع از ماهیت شرکت کنندگان. ۲- ارائه اطلاعات دموگرافیک شرکت کنندگان در پژوهش (سن، جنس، سابقه کار، میزان تحصیلات) به منظور آگاهی و شناخت خوانندگان و بهره برداران از پاسخگویان و حوزه توانایی آنان. ۳- ارائه خصوصیات نمونه آماری پژوهش. ۵- توصیف اظهارات و نقطه نظرات مشارکت کنندگان با رعایت اصل امانت و دقت.

برای پایایی، در روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، از یک همکار آشنا به تحلیل پدیدارشناسی درخواست میشود تا به عنوان کدگذار ثانویه در پژوهش مشارکت کند. در ادامه محقق به همراه این همکار پژوهش، تعداد سه مصاحبه را کدگذاری خواهد کرد و درصد توافق درون موضوعی که به عنوان شاخص پایایی تحلیل به کار میرود با استفاده از فرمول زیر محاسبه میشود. این فرمول تعداد توافقات اشاره به تعداد کدهای مشترک و یکسان بین محقق و کدگذار همکارش دارد. تعداد کل کدها نیز مجموع کدهای استخراجی بین محقق و کدگذار همکار می باشد.

$$\%100 = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل کدها}} = \text{درصد پایایی بین بازآزمون}$$

جدول ۱- محاسبه پایایی بین دو کدگذار

کد مصاحبه شونده	تعداد کدها	توافقات بین دو کدگذار	درصد پایایی
A1	۱۷	۸	۹۴ درصد
A17	۲۲	۱۰	۹۰ درصد
A8	۱۶	۶	۷۵ درصد
کل	۵۵	۲۴	۸۷ درصد

جه به اینکه این میزان پایایی بیشتر از ۶۰ درصد است اعتماد کدگذارها مورد تأیید است و میتوان ادعا کرد که میزان پایایی تحلیل مصاحبه ها در پژوهش حاضر مناسب است.

در بخش کمی از روش پژوهش توصیفی- پیمایشی استفاده شد. هدف از انجام این مرحله، مدل بدست آمده در مرحله کیفی بود. جامعه آماری در بخش کمی پژوهش شامل تمام معلمان و مدیران مقطع آموزش ابتدایی با مدرک کارشناسی ارشد به بالا در رشته های علوم تربیتی در استان فارس است بر اساس آماری که از سازمان آموزش و پرورش استان فارس اخذ شد تعداد آنها ۷۴۶ نفر بود و بر اساس جدول (Krejcie and Morgan, 1970) تعداد ۲۶۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شد. روایی محتوایی مقیاس بدست آمده (پرسشنامه محقق ساخته) از طریق توزیع پرسشنامه مزبور بین ۳۰ نفر از متخصصان، صاحب نظران، اساتید دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی استان و مدیران مجرب دارنده تحصیلات تکمیلی اجرا گردید و مورد تأیید اساتید قرار گرفت. پایایی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و مولفه های نیاز سنجی (۰/۸۶)، هدفگذاری (۰/۸۰)، بستر سازی (۰/۹۳)، تمرکز زدایی (۰/۸۶)، فرهنگ یادگیری سیار (۰/۸۱)، طراحی و بکارگیری موکها (۰/۷۷)، آموزش ترکیبی (۰/۷۹)، همیاری و تعامل (۰/۸۶)، ارزشیابی تحولی (۰/۷۹)، انگیزه بخشی (۰/۸۸)، شخصی سازی آموزش (۰/۷۵)، دانش آموز خود راهبر (۰/۷۸)، یادگیری مادام العمر (۰/۷۷) و رضایت ذینفعان (۰/۸۳) بدست آمد.

یافته ها

برای شناسایی مولفه های آموزش و یادگیری در دوران پسا کرونا از تحلیل مضمون استفاده شد. با استفاده از مصاحبه بدون ساختار جمع آوری و تجزیه تحلیل شد. داده ها طبق رویکرد پدیدارشناسی توصیفی - کلایزی تحلیل شد. روش تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس مدل پیشنهادی "کلایزی" شامل هفت مرحله بود. تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس روش هفت مرحله ای کلایزی شامل خواندن دقیق کلیه توصیف ها و یافته های مهم به شرکت کنندگان، استخراج عبارات با اهمیت و جملات مرتبط با پدیده، مفهوم بخشی به جملات مهم استخراج شده، مرتب سازی توصیفات شرکت کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته های خاص، تبدیل تمام عقاید استنتاج شده به توصیفات جامع و

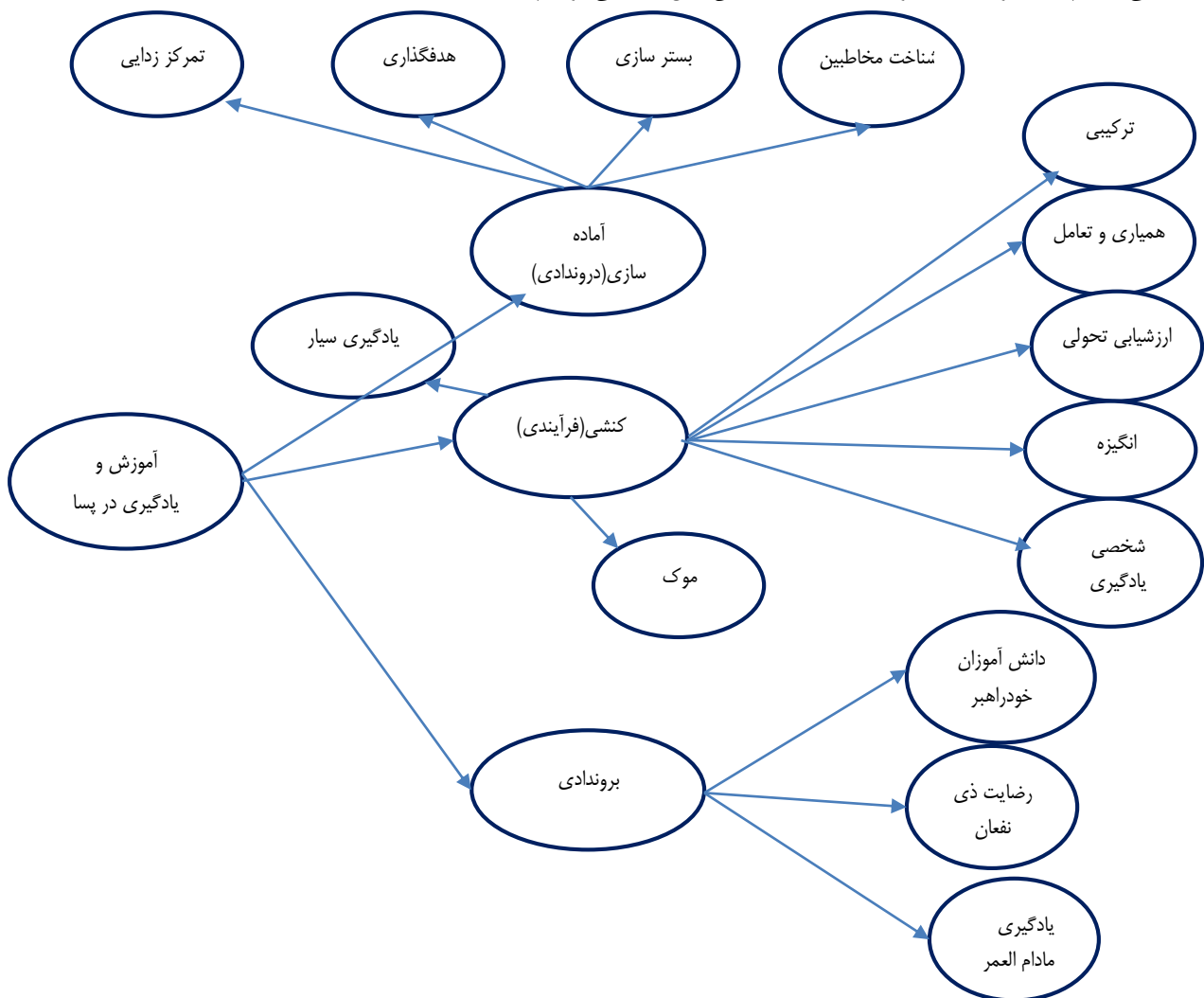
کامل، تبدیل توصیفات کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر و مراجعه به شرکت کنندگان برای روشن نمودن ایده های به دست آمده و موثق نمودن یافته ها انجام شد (Colaizzi, 1978).

جدول ۲- جدول تحلیل مضمون صورتبندی مقولات خرد و پدیدار شدن مقولات اصلی

ردیف	خرده مقوله	مقولات فرعی	مقولات اصلی	مقوله کلان
۱	مهارت کار با ICDL-مهارت استفاده از رسانه ها-راهنمایی دانش آموزان - مهارت در روشهای جدید تدریس-شرکت فعال در کلاسهای ضمن خدمت- مهارت آزمون سازی در بستر وب-مهارت استفاده از اینترنت-یادگیری جمعی معلمان-مهارت استفاده از اپلیکیشن ها و یوتیوب و آپارات-تلاشگری برای یادگیری معلمان-آماده سازی اولیا برای نقش جدید-آماده سازی دانش آموزان برای مواجهه با تغییرات فناوری و استفاده صحیح از آنها-داشتن سخت افزار و نرم افزارهای مناسب-تامین مالی با شبکه سازی بیرونی-بکار گیری معلمان با کیفیت-ارتباط مناسب با دانش آموزان-طراحی محتوای غنی-متناسب سازی حجم کتابها	بستر سازی		
۲	واگذاری اختیارات کافی به مدیران - - اختیار به مدیر و معلم در نوآوری ها-دادن آزادی عمل به معلم در تدریس-به روز بودن اختیارات معلم-اصلاح قوانین در حمایت از تمرکز زدایی-انعطاف در اجرای بخشنامه ها	تمرکز زدایی	آماده سازی دروندادی	آموزش و یادگیری در پسا کرونا
۳	شناخت دانش آموزان-نیاز سنجی از دانش آموزان توسط معلم-توجه به تفاوت های فردی-توجه به تجربه های دانش آموزان-شناخت ویژگی های روحی روانی دانش آموزان--توجه به ویژگی های جسمانی و سلامت دانش آموزان	شناخت مخاطبین		
۴	تدوین اهداف راهبردی پسا کرونا توسط مدیران ارشد-تدوین اهداف بلند مدت و کوتاه مدت تدوین اهداف بر اساس شرایط کنونی و عصر جدید-تدوین اهداف برای رشد و تعالی دانش آموزان	هدفگذاری		
۵	آموزش نحوه صحیح استفاده از موبایل و فرهنگ سازی-استفاده از تلفن همراه برای ارائه ی تکلیف استفاده از تلفن همراه برای کار با نرم افزارهای مناسب سن دانش آموزان-وفاق جمعی معلمان در استفاده دانش آموزان از برنامه ها و اپلیکیشن های آموزشی- محدود کردن زمان استفاده از تلفن همراه و سایر وسیله ها مثل تلوزیون	یادگیری سیار		
۶	آموزش مشارکتی -استفاده از مباحثه و سبکهای تعاملی-فرصت مناسب جهت تامل و تفکر انتقادی هدایت و راهنمایی دانش آموزان برای حل مسئله-کمک به دانش آموزان برای ارائه یافته های گروهی	همیاری و تعامل		
۷	طراحی موک متناسب با دانش آموزان ابتدایی-آموزش استفاده از موکها به دانش آموز و معلمان-استفاده از موک در منزل به عنوان بخشی از تمرین ها و ارزشیابی ها-طراحی آزمایشگاه های آنلاین برای دروسی مثل علوم تجربی- استفاده از شبیه سازها	طراحی و استفاده از موک		
۸	استفاده از پروژه محوری در ارزشیابی ها-استفاده از خود ارزشیابی ها و ارزشیابی همسالان طراحی و استفاده از ربات ها جهت ارزشیابی -استفاده از ارزشیابی های عملکردی	ارزشیابی		
۹	استفاده از آموزش آنلاین و آنلاین-برگزاری کلاسهای آنلاین بر اساس شرایط زیست محیطی-انجام بعضی از تکالیف در بستر وب-آموزش آنلاین در منزل به وسیله کلیپ یا روشهای مناسب دیگربرای دانش آموزان ضعیف تر	آموزش و یادگیری ترکیبی		
۱۰	انجام فعالیتهای ورزشی فردی و گروهی اصلاحی-استفاده از سرود و آهنگ های شاد در فضای مدرسه-بکار گیری قدرت خلاقیت دانش آموزدر شاداب سازی مدرسه-برگزاری اردو های نیم روزه یا یک روزه-برگزاری مسابقات علمی جذاب بین دانش آموزان	انگیزه بخشی		
۱۱	فرصت به دانش آموزان جهت ساخت برنامه های ساده رایانه ای و بارگذاری در بستر وب- و فرصت دادن به دانش آموزان جهت دنبال کردن علایق خود-ارائه پیشنهاد محتوای جدید توسط دانش آموزان -ارائه آموزشهای جبرانی به دانش آموزان	شخصی سازی آموزش	کنش ها فرایندی	

۱۲	مستولیت پذیر کردن دانش آموزان-تنظیم راهبردهای شناختی توسط خود دانش آموزان- آموز با راهنمایی معلم	خودراهبری	شناسایی مشکلات و ارائه راه حل توسط دانش آموزان-خود اتکایی دانش آموزان
۱۳	افزایش تعلق خاطر دانش آموزان به مدرسه-افزایش تعلق خاطر معلمان به مدرسه-افزایش رضایتمندی معلمان به مدرسه-نظر سنجی و توجه به رضایت اولیاءدانش آموزان از مدرسه	رضایت ذی نفعان	پیامدها برون دادی
۱۴	افزایش نگرش مثبت دان آموزان به یادگیری-افزایش سواد اطلاعاتی دانش آموزان-ارتقاء ارتباطات بین فردی دانش آموزان-ارتباط با مجامع علمی-آموزش روش های صحیح طبقه بندی آموخته ها توسط دانش آموزان-آموزش تلفیقی-آموزش سواد الکترونیک به دانش آموزان و معلمان-کلاس های آموزش جبرانی	یادگیری مادام العمر	

در کل جدول نهایی تحلیل مضمون به روش کلازی را می توان در جدول شماره ۲ مشاهده نمود همانگونه که در جدول شماره (۲) مشاهده می شود، پس از مرور و حذف مضامین تکراری پایه، در نهایت به تعداد ۸۲ مضمون پایه، ۱۴ مضمون سازمان دهنده و یک مضمون فراگیر اصلی تقسیم بندی گردیدند. در مرحله بعد شبکه مضامین مدل اکتشافی ترسیم شد.



شکل ۱- مدل کلی مولفه های آموزش و یادگیری در پسا کرونا

با توجه به نتایج بخش کیفی در ابتدا مولفه های آموزش و یادگیری در پسا کرونا اکتشاف و احصاء شد. در این قسمت با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی بیشتر قرار گرفته است. در اینجا اطمینان یافتن از صحت مدل های اندازه گیری متغیرهای برونزا و درونزا ضروری است. این کار از طریق تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم صورت گرفته است. تحلیل عاملی تأییدی یکی از قدیمیترین روشهای آماری است که برای بررسی ارتباط میان متغیرهای مکنون، عاملهای به دست آمده و متغیرهای مشاهده شده، گویه ها به کار برده میشود و بیانگر مدل اندازه گیری است. این فن که به برآورد پارامترها و آزمون فرضیه ها با توجه به تعداددعوامل های زیربنایی میان نشانگرها میپردازد، مبتنی بر یک

شالوده تجربی و نظری قوی است و مشخص میکند که کدام متغیرها با کدام عامل و همچنین کدام عامل با کدامیک از عاملها همبسته است. برای این منظور ابتدا مدل مفهومی بدست آمده بیان شده سپس تحلیل عاملی مرتبه های اول، دوم و سوم ارائه می شود.

جدول ۳- تحلیل عاملی مرتبه اول

مولفه	شاخص	بار عاملی	سطح معنی داری
نیازسنجی از دانش آموزان	A1	۰/۸۵	$P < ۰/۰۱$
	A2	۰/۸۸	$P < ۰/۰۱$
	A3	۰/۸۰	$P < ۰/۰۱$
	A4	۰/۸۳	$P < ۰/۰۱$
	A5	۰/۹۰	$P < ۰/۰۱$
هدف گذاری	A6	۰/۹۰	$P < ۰/۰۱$
	A7	۰/۸۸	$P < ۰/۰۱$
	A8	۰/۸۸	$P < ۰/۰۱$
	A9	۰/۹۰	$P < ۰/۰۱$
	A10	۰/۸۲	$P < ۰/۰۱$
بستر سازی	A11	۰/۸۰	$P < ۰/۰۱$
	A12	۰/۷۸	$P < ۰/۰۱$
	A13	۰/۷۹	$P < ۰/۰۱$
	A14	۰/۹۰	$P < ۰/۰۱$
	A15	۰/۸۹	$P < ۰/۰۱$
تمرکز زدایی	A16	۰/۹۰	$P < ۰/۰۱$
	A17	۰/۹۱	$P < ۰/۰۱$
	A18	۰/۸۳	$P < ۰/۰۱$
	A19	۰/۸۹	$P < ۰/۰۱$
	A20	۰/۸۹	$P < ۰/۰۱$
فرهنگ یادگیری سیار	A21	۰/۹۴	$P < ۰/۰۱$
	A22	۰/۹۲	$P < ۰/۰۱$
	A23	۰/۹۴	$P < ۰/۰۱$
	A24	۰/۹۳	$P < ۰/۰۱$
	A25	۰/۹۳	$P < ۰/۰۱$
طراحی و بکار گیری موب	A26	۰/۹۳	$P < ۰/۰۱$
	A27	۰/۹۴	$P < ۰/۰۱$
	A28	۰/۹۱	$P < ۰/۰۱$
	A29	۰/۸۹	$P < ۰/۰۱$
	A30	۰/۸۶	$P < ۰/۰۱$
آموزش ترکیبی	A31	۰/۹۲	$P < ۰/۰۱$
	A32	۰/۸۷	$P < ۰/۰۱$
	A33	۰/۷۳	$P < ۰/۰۱$
	A34	۰/۹۱	$P < ۰/۰۱$
	A35	۰/۹۲	$P < ۰/۰۱$
همیاری و تعامل	A36	۰/۸۹	$P < ۰/۰۱$
	A37	۰/۹۵	$P < ۰/۰۱$
	A38	۰/۹۳	$P < ۰/۰۱$
	A39	۰/۹۳	$P < ۰/۰۱$
	A40	۰/۹۱	$P < ۰/۰۱$
ارزشیابی تحولی	A41	۰/۹۲	$P < ۰/۰۱$
	A42	۰/۹۳	$P < ۰/۰۱$
انگیزه بخشی			
شخصی سازی آموزش			
دانش آموز خود راهبر			

A43	۰/۸۶	P<۰/۰۱
A44	۰/۸۲	P<۰/۰۱
A45	۰/۹۰	P<۰/۰۱
A46	۰/۹۰	P<۰/۰۱
A47	۰/۹۲	P<۰/۰۱
A48	۰/۸۷	P<۰/۰۱
A49	۰/۸۷	P<۰/۰۱
A50	۰/۸۸	P<۰/۰۱

یادگیری مادام العمر

رضایت ذی نفعان

بنا به اظهار نظر (1998) Shevlin & Miles شاخص ها باید با یک مقدار بار عاملی بزرگ تنها به یک بعد یا متغیر نهفته بارگذاری گردد بدین منظور بارهای عاملی بالای ۵۰ قابل قبول معرفی می شوند. که شاخص ها در این مرحله تأیید و گویه ای حذف نشد. شکل شماره ۴-۶ تحلیل عاملی رادر حالت تخمین استاندارد نشان می دهد. نتایج جدول شماره (۳) نشان می دهد که ساختار عاملی پرسشنامه سنجش مدیریت مدرسه محور با تکیه بر آموزه های ملی قابل قبول است. معنی داری ضرایب مسیر فقط رابطه ها را نشان می دهد نه شدت آنها را، این نتیجه که ضرایب مسیر از ۲/۵۸ بالاتر می باشد نشان از صحت رابطه ها با درسته اطمینان ۹۹ صدم هست. ضریب تعیین یکی از پنج معیار اصلی برازش مدل در روش حداقل مربعات جزئی است. این شاخص بیانگر میزان تغییرات هر یک از متغیرهای وابسته مدل است که به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می شود. گفتنی است که مقدار R2 تنها برای متغیرهای درون زای مدل ارائه می شود و در مورد سازه های برونزا مقدار آن برابر صفر است. هرچه مقدار R2 مربوط به سازه های درون زای مدل بیشتر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است. (1998) Chin سه مقدار ۱۹/۰ ، ۰/۳۳/۰ و ۰/۶۷ را به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی بودن برازش بخش ساختاری مدل به وسیله معیار R2 تعریف کرده است، که مقادیر ضریب تعیین این مدل در حد بسیار قابل قبولی قرار دارد. همچنین معیار قدرت پیش بینی مدل که قدرت پیش بینی شاخص های مربوط به سازه ها را نیز مشخص می سازد در مورد شدت پیش بینی مدل سه مقدار ۰/۰۲ ، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ تعیین شده است که در پژوهش حاضر مقدار همه متغیرها نشان می دهد بسیار قابل قبول بود. همچنین مقدار RMSR در این مدل ۰/۰۷۶ بود که مقدار قابل قبول کمتر از ۰/۸۰ می باشد بنابر این مدل مذکور برازش بسیار مناسبی دارد. برای تحلیل دقیق تر ضرایب بار عاملی تک تک گویه ها، پایایی درونی و مرکب در جدول شماره (۴) آورده شده است.

جدول ۴- مدل ساختاری مرتبه دوم

متغیرهای مرتبه دوم		شاخص کیفیت	
برونزا	درونزا	بار عاملی	پیش بینی مدل Q2
	نیاز سنجی	۰/۸۹	۰/۴۱
آماده سازی (دروندادی)	هدفگذاری	۰/۸۹	۰/۴۴
	بستر سازی	۰/۹۴	۰/۴۴
	تمرکز زدایی	۰/۸۸	۰/۴۵
	فرهنگ یادگیری سیار	۰/۹۰	۰/۴۶
کنشی (فرآیندی)	همیاری و تعامل	۰/۹۵	۰/۵۵
	طراحی و استفاده ازموک	۰/۹۵	۰/۴۶
	ارزشیابی تحولی	۰/۹۶	۰/۵۰
	آموزش و یادگیری ترکیبی	۰/۹۴	۰/۵۴
	انگیزه بخشی	۰/۹۴	۰/۵۰
	شخصی سازی آموزش	۰/۹۴	۰/۵۴
بروندادی	خودراهبری	۰/۹۶	۰/۵۶
	رضایت ذی نفعان	۰/۹۴	۰/۴۹
	یادگیری مادام العمر	۰/۹۷	۰/۵۲

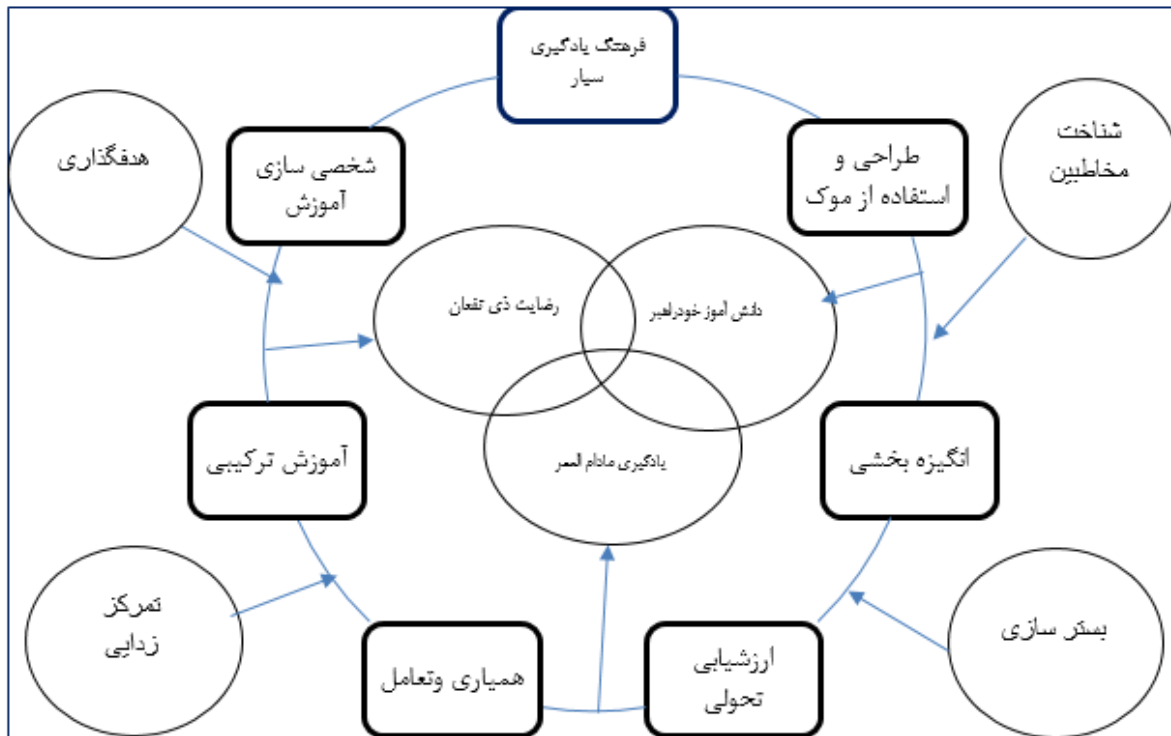
جدول فوق به بررسی عناصر و اجزای مدل ساختاری مرتبه دوم پرداخته است. که همگی در سطح مطلوبی می باشند.

متغیرهای درون‌زای مدل ارائه می‌شود و در مورد سازه‌های برون‌زا مقدار آن برابر صفر است. هرچه مقدار R^2 مربوط به سازه‌های درون‌زای مدل بیشتر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است. چین (۱۹۹۸) سه مقدار $0/۱۹$ ، $۳۳/۰$ و $۶۷/۰$ را به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی بودن برازش بخش ساختاری مدل به وسیله معیار R^2 تعریف کرده است. که مقادیر ضریب تعیین این مدل در حد بسیار قابل قبولی قرار دارد. همچنین معیار قدرت پیش‌بینی مدل که قدرت پیش‌بینی شاخص‌های مربوط به سازه‌ها را نیز مشخص می‌سازد در مورد شدت پیش‌بینی مدل سه مقدار $۰/۲۰$ ، $۰/۱۵$ و $۰/۳۵$ تعیین شده است که در پژوهش حاضر مقدار همه متغیرها می‌دهد بسیار قابل قبول بود. همچنین مقدار RMSR در این مدل $۰/۰۶۵$ بود که مقدار قابل قبول کمتر از $۰/۰۸$ می‌باشد و مقدار NFI برابر با $۰/۸۸$ ؛ بنابر این مدل مذکور برازش بسیار مناسبی دارد. در صورتی که مقدار پایایی ترکیبی بیشتر از ۷% شود، نشان از پایداری درونی مناسب برای مدل‌های اندازه‌گیری دارد. ضریب همبستگی آلفای کرونباخ نوعی اندازه‌گیری پایایی ثبات درونی است. پایایی ثبات درونی، همانند تحلیل عاملی روشی برای مشاهده شدت همبستگی بین گویه‌هاست. استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، معمول‌ترین روش محاسبه پایایی است و از بقیه روش‌ها بیشتر گزارش شده است. قاعده کلی این است که مقدار آلفای کرونباخ یک مقیاس باید حداقل ۷۰% باشد. که در این مدل که نشان از مناسب بودن سطح ضرایب در این تحقیق است.

معیار فورنل و لاکر برای محاسبه روایی و اگر در مدل معادلات ساختاری حداقل مربعات جزئی است. فورنل و لاکر (۱۹۸۱)، این شاخص را برای محاسبه روایی و اگر برای هر سازه در مدل حداقل مربعات جزئی پیشنهاد دادند. در تحلیل کمترین مربعات جزئی که معمولاً با نرم افزار 3 SMARTPLS تحلیل می‌شود برای روایی و اگر یا تشخیصی که بیانگر وجود همبستگی‌های جزئی بین شاخص‌های یک سازه و شاخص‌های سازه‌های دیگر است از معیار فورنل و لاکر، استفاده می‌شود. معیار فورنل و لاکر اشاره به این مساله دارد که ریشه دوم مقادیر واریانس شرح داده شده AVE هر سازه، بزرگتر از مقادیر همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر باشد، مقادیر موجود در روی قطر اصلی ماتریس، باید از کلیه مقادیر موجود در ستون مربوطه بزرگتر باشد.

جدول ۶- ماتریس فورنل و لارکر

یادگیری مادام اعمر	کنشی	همیاری و تعامل	هدفگذاری	نیاز سنجی	فرهنگ یادگیری سیار	طراحی موک و بکارگیری	شخصی سازی آموزش	رضایت ذینفعان	خودراهبری	تمرکز زدایی	بسترسازی	انگیزه بخشی	ارزشیابی تحویلی	آموزش ترکیبی	آماده سازی	آویادگیری	بروندادی
بروندادی																0.886	
آویادگیری																0.964	0.697
آماده سازی															0.898	0.771	0.834
آموزش ترکیبی														0.938	0.803	0.920	0.863
ارزشیابی تحویلی													0.898	0.884	0.816	0.792	0.804
انگیزه بخشی												0.866	0.771	0.886	0.818	0.877	0.780
بسترسازی											0.849	0.710	0.688	0.684	0.747	0.843	0.800
تمرکز زدایی										0.867	0.774	0.814	0.810	0.798	0.880	0.899	0.866
خودراهبری									0.930	0.841	0.777	0.879	0.863	0.869	0.867	0.910	0.860
رضایت ذینفعان								0.881	0.855	0.822	0.746	0.837	0.822	0.827	0.838	0.813	0.742
شخصی سازی آموزش							0.928	0.806	0.873	0.794	0.716	0.924	0.870	0.871	0.824	0.926	0.819
طراحی موک و بکارگیری						0.914	0.882	0.846	0.878	0.847	0.762	0.879	0.872	0.893	0.868	0.917	0.783
فرهنگ یادگیری سیار					0.885	0.862	0.813	0.861	0.851	0.854	0.731	0.845	0.817	0.832	0.837	0.822	0.717
نیاز سنجی				0.849	0.754	0.775	0.747	0.755	0.764	0.717	0.786	0.711	0.723	0.697	0.812	0.835	0.789
هدفگذاری			0.886	0.779	0.739	0.804	0.774	0.747	0.787	0.743	0.764	0.775	0.802	0.788	0.892	0.864	0.812
همیاری و تعامل		0.959	0.771	0.745	0.869	0.902	0.883	0.829	0.889	0.839	0.733	0.912	0.842	0.883	0.840	0.940	0.838
کنشی	0.899	0.781	0.826	0.781	0.791	0.765	0.904	0.818	0.928	0.809	0.765	0.961	0.758	0.754	0.881	0.852	0.848
یادگیری مادام اعمر	0.887	0.772	0.864	0.798	0.851	0.874	0.868	0.818	0.897	0.834	0.777	0.881	0.857	0.854	0.866	0.676	0.856



شکل ۲- مفهومی آموزش و یادگیری در پسا کرونا

باتوجه به شکل شماره ۲ می توان گفت که ۴ مولفه شناخت مخاطب ، هدف گذاری ، بسترسازی و تمرکززدایی می توانند بر واکنش ها و یا فرآیندها تاثیر گذار باشند که در قالب مولفه های دروندادی در مدل اندازه گیری مورد سنجش قرار گرفتند. و مولفه های فرآیندی یا کنشی شامل فرهنگ یادگیری سیار، طراحی و استفاده از ماک ها، انگیزه بخشی، ارزشیابی تحولی، همیاری و تعامل، آموزش ترکیبی و شخصی سازی آموزش بود که نیز منجر به دانش آموزان خودرعبیر، رضایت ذی نفعان و یادگیری مادام العمر می شود. در آخر مدل مفهومی و مولفه ها در اختیار ۲۰ نفر از کارشناسان قرار گرفت تا نظرنهایی خود را اعلام کنند. تعداد ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان که سابقه تدریس در آموزش و پرورش ابتدایی داشتند و ۱۰ نفر از معلمان و مدیران که جزو مشارکت کنندگان بودند صحت عناصر ، اجزا، مولفه و نحوه چیدمان آنها را تاثیر نمودند.

بحث و نتیجه گیری

پس از دوران طولانی قرنطینه و فراگیری آنلاین در دوران کووید-۱۹ ، تمرکز صرف بر محتوای درسی و دستورالعمل های آموزشی معمول دیگر کافی نخواهد بود. معلمان نیاز دارند درک بیشتری از نیازهای روانی دانش آموزان پس از کووید بدست آورند تا بتوانند آموزش موثر و خلاقانه ارائه دهند Thomson و (2020) di Napoli پیشنهاد میکنند که معلمان باید در دوران پس از کووید بر شناخت مخاطب ، هدف گذاری مبتنی بر نیاز ، ایجاد بستر مناسب یادگیری و تمرکززدایی از محتوا تاکید ویژه ای داشته باشند. این رویکرد میتواند به دانش آموزان کمک کند ارتباط قوی تری با معلمان و محیط یادگیری شان برقرار کنند. بنابر این نتایج تحقیق کنونی با تحقیق افراد فوق در یک راستا می باشد. هرچند که این محققان فقط به موارد فوق اشاره داشتند.

در خصوص بعد کنشی (فرآیندی) دارای ۷ مقوله فرعی یادگیری سیار، طراحی و استفاده از ماکها، آموزش ترکیبی، همیاری و تعاملات، ارزشیابی تحولی، انگیزه بخشی و شخصی سازی آموزش؛ می توان اینگونه تحلیل کرد که؛ یادگیری سیار در زمان پسا کرونا می تولند اهمیت داشته باشد. دستگاه های تلفن همراه در هر زمان و هر مکان به زبان آموزان امکان دسترسی به طیف گسترده ای از منابع یادگیری دیجیتال را می دهند. این می تواند به جبران اختلال در یادگیری کلاس کمک کند (پی و وو، ۲۰۱۹). یادگیری سیار به فراگیران اجازه می دهد تا با سرعت و زمان بندی خاص خود مطالعه کنند و نیازها و سبک های فردی خود را برآورده کنند (کاوانا و همکاران، ۲۰۰۹). دستگاه های تلفن همراه یادگیری مشارکتی را از طریق ویژگی هایی مانند رسانه های اجتماعی، برنامه های پیام رسانی، و اسناد مبتنی بر ابر فعال می کنند (Wang & Wieseemes, ۲۰۱۲). این جنبه اجتماعی می تواند حس اجتماع را برای حمایت از یادگیرندگان تقویت کند. در خصوص طراحی و استفاده از ماکها در پسا کرونا باید گفت که MOOC ها به طور بالقوه می توانند به تعداد زیادی از یادگیرندگان دسترسی پیدا کنند و اختلال آموزشی ناشی از همه گیری را جبران کنند (دانیل، ۲۰۲۰). این می تواند به جبران فرصت های یادگیری حضوری از دست رفته کمک کند. MOOC

فرصت‌های فراوانی را برای تمرین و بازخورد از طریق ارزیابی‌های خودکار و بازبینی همتایان به یادگیرندگان ارائه می‌کند (خان، ۲۰۱۲). این به توسعه مهارت‌های مورد نیاز برای جبران یادگیری از دست رفته کمک می‌کند.

ترکیب یادگیری آنلاین و حضوری می‌تواند به جبران اختلال در یادگیری کمک کند و انعطاف پذیری را در دوران پس از همه‌گیری فراهم کند (Caruth & Caruth, 2013). این برای حمایت از بهبودی از اختلالات کووید-۱۹ مهم است. افزایش تعامل اجتماعی و همکاری بین دانش‌آموزان و معلمان از طریق رویکردهای یادگیری ترکیبی می‌تواند به مشارکت مجدد دانش‌آموزان و بازسازی ارتباطات از دست رفته در طول همه‌گیری کمک کند (اندرسون، ۲۰۰۸). این برای رفاه دانش‌آموزان بسیار مهم است. تغییر تمرکز از نمرات به ارزیابی توسعه شایستگی‌ها و مهارت‌ها می‌تواند به کاهش فشار ارزیابی و حمایت بهتر از بازیابی یادگیری در دوران پس از کووید کمک کند (Guskey, 2013).

ارائه انگیزه برای مشارکت و پیشرفت به جای نتایج فقط می‌تواند به ایجاد انگیزه در دانش‌آموزانی کمک کند که انگیزه آنها ممکن است تحت تأثیر بیماری همه‌گیر قرار گرفته باشد (Slavich & Zimbardo, 2012). این مهم برای جذب مجدد دانش‌آموزان در یادگیری است. همچنین در شخصی‌سازی آموزش و یادگیری می‌توان گفت که آموزش‌های متناسب بر اساس علایق، نیازها و ترجیحات دانش‌آموزان می‌تواند به بازگرداندن انگیزه و اعتماد دانش‌آموزان به یادگیری در عواقب همه‌گیری مخرب کمک کند (مورفی و همکاران، ۲۰۱۴). این کلید تأثیر یادگیری است. به طور خلاصه، این رویکردهای آموزشی می‌توانند نقش حیاتی در حمایت موثر از یادگیری و رفاه دانش‌آموزان در دوران پس از کووید-۱۹ ایفا کنند.

همچنین اختلالات ناشی از همه‌گیری بر اهمیت مهارت‌هایی مانند سازگاری، خلاقیت و یادگیری خودمحو تأکید کرده است که افراد را قادر می‌سازد تا به طور مداوم در طول زندگی یاد بگیرند و مهارت‌های خود را ارتقا دهند (بائو، ۲۰۲۰). سیستم‌های آموزشی باید دانش‌آموزان را برای این امر آماده کنند. یادگیری مادام‌العمر برای آموزش در دوران پس از کووید حیاتی است زیرا می‌تواند به توسعه مهارت‌ها، تمایلات و عادات مورد نیاز دانش‌آموزان کمک کند تا در دنیای به سرعت در حال تغییر ما حرکت کنند. این بیماری همه‌گیر اهمیت سازگاری با شرایط جدید و ادامه یادگیری در طول زندگی را برجسته کرده است. بنابراین، سیستم‌های آموزشی باید با ترویج یادگیری خودراهبر، ذهنیت رشد، کنجکاوی و گشودن به ایده‌های جدید، به پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر بپردازند. این امر مستلزم بازنگری در برنامه‌های درسی برای ادغام مهارت‌های عرضی مانند تفکر انتقادی، همکاری، ارتباطات، سواد اطلاعاتی و روانی فناوری است. آموزش‌ها باید استقلال یادگیرنده، آزمایش فعال و تفکر را تشویق کنند. و ارزیابی باید توسعه مهارت‌ها و شایستگی‌های یادگیری را ارزیابی کند، نه فقط دانش محتوا را در یک زمان مشخص. اگر به درستی انجام شود، مدارس می‌توانند فارغ التحصیلانی تولید کنند که به عادات ذهنی و مجموعه ابزار مجهز باشند تا مدت‌ها پس از ترک کلاس درس، به یادگیری و به روز رسانی مهارت‌های خود ادامه دهند - که آنها را قادر می‌سازد در دنیای مخرب پس از کووید ۱۹ شکوفا شوند (Chen, 2020).

به طور خلاصه، در دوران پس از کووید، آموزش و پرورش باید برای پرورش دانش‌آموزان خودراهبر، اطمینان از رضایت ذینفعان و تقویت تمایلات و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر تلاش کند. این امر مستلزم تجسم مجدد برنامه درسی، آموزش و محیط‌های یادگیری برای پرورش یادگیرندگان مستقل، انعطاف پذیر و سازگار است. لذا برای آموزش و یادگیری موثر و موفق در عصر پسا کووید-۱۹، پیشنهادات زیر قابل بررسی است: شناسایی دقیق نیازهای علمی - عملی دانش‌آموزان و تطبیق برنامه‌های درسی مبتنی بر آن، طراحی نظام یکپارچه موک برای مدارس، استفاده از آموزش ترکیبی و قرار دادن آن به صورت جزء لاینفک نظام آموزشی، استفاده از فناوری برای ارتقاء یادگیری، نه جایگزین کردن آن، تمرکز بر یادگیری طول عمر و توسعه مهارت‌های لازم در جهان پسا کرونا. همچنین به محققان آتی پیشنهاد می‌شود که با انجام یک طرح شبه آزمایشی تأثیر مدل آموزش و یادگیری در پسا کووید ۱۹ را مورد آزمایش قرار دهند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر مشارکت کنندگان در تحقیق به صورت داوطلبانه مشارکت کردند و اصل رازداری و کپی رایت رعایت شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Abbasi, F., Hejazi, E., & Hakimzade, R. (2020). Lived Experience of Elementary School Teachers about The Opportunities and Challenges of Teaching in the Educational Network of Students (SHAD): A Phenomenological Study. *Research in Teaching*, 8(3), 24-1. [Persian]
- Abolhosni, M., Mirzaei, Y., and Hanifazadeh, M. (2009). *Challenges of e-learning in the era of Corona, International conference on production jump and its effects on Iran's economy in the shadow of the Corona crisis*, Tehran. [Persian]
- Abtahi, F., Seyedah, A., Ketabi Fashki, M., Mirzaei A. (2019). *Perception of Virtual Education in the Corona Era*, Second Conference on Industrial Engineering, Economics and Management. [Persian]
- Affouneh, S., Salha, S., N., Khlaif, Z. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 1-3.
- Ali, R., & Leeds, E. M. (2009). The impact of face-to-face orientation on online retention: A pilot study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(4).
- Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. *Theory and practice of online learning*, 2, 15-44.
- Attwenger, M. (2019). *The effectiveness of mobile learning: developing skills for the digital world*. Routledge.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
- Bido, D., da Silva, D., & Ringle, C. (2014). Structural Equation Modeling with the Smartpls. *Brazilian Journal of Marketing*, 13(2).
- Brianna, D., Derrian, R., Hunter, H., Kerra, B., Nancy, C. (2019). Using EdTech to enhance learning. *International Journal of the Whole Child*, 4(2), 57-63.
- Cavanaugh, C., Maor, D., & McCarthy, A. (2018). *Mobile learning*. In Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning (pp. 575-591). Carnegie Mellon University: ETC Press.
- Caruth, G. D., & Caruth, D. L. (2013). Distance education in the United States: From correspondence courses to the Internet. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 141-149.
- Chen, J. C. (2020). *Teaching self-directed learning and lifelog learning in the post-COVID-19 era*. Frontiers in Education, 5.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Colaizzi, P. F., Valle, R. S., & King, M. (1978). Existential phenomenological alternatives for psychology. *Psychological research as the phenomenologist views it*, 48, 71.
- Daniel, J. (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*. Prospects, 1-6.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., & Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International journal of information management*, 55, 102211.
- Farrukhnia, R, Lotfi, A. (2010). Investigating the effect of the virtual space of the Internet on fashion, *Journal of Cultural and Communication Studies*, 7, (22), pp. 118-95.[Persian]
- Guskey, T. R. (2013). The case against percentage grades. *Educational leadership*, 71(1), 68.
- Hosseini, S. M., & Watt, A. (2010). The impact of globalization on e-learning and lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5399-5404.
- Keeton, M. T. (2004). Best online instructional practices: Report of phase I of an ongoing study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 75-100.
- Krejcie, R. V., Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.

- Kim, K. J., & Bonk, C. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education. *Educause quarterly*, 29(4), 22-30.
- Khan, S. (2012). *The one world schoolhouse: Education reimaged*. Hachette UK.
- Lai, E. R. (2011). *Motivation: A Literature Review*. Pearson.
- Leroy, V. (2008). Why is mobile learning finally taking off?. *Learning Solutions Magazine*.
- Lim, C. P., & Wang, T. (2016). *Pedagogies in the future classroom: Challenges and trends. In Future Learning in Primary Schools*. Springer, Singapore.
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 202-227.
- McLeod, S., & Shareski, D. (2018). *Different schools for a different world: Solutions for creating the learning spaces students deserve*. Solution Tree Press.
- Momeni, A., Namdar, A., Hosseini, S., & Nuwruzzadeh, Z. (2022). Managers' perception of the challenges and opportunities of education in post-corona: a phenomenological study. *Qualitative Research in Behavioral Sciences*, 1(1), 1-13.[Persian]
- Murphy, E., Rodriguez-Manzanares, M. A., & Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583-591.
- Oblinger, D. (2012). *Game changers: Education and information technologies*. Educause.
- Pei, L., & Wu, H. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical education online*, 24(1), 166-181.
- Razeghi, N, Alizadeh, M. (2017). The Internet and Virtual Socialization of Adolescent Students A Case Study of High School Students in Sari, Mazandaran, Iran. *Social-cultural development studies*. 1396; 5 (4): 9-41. [Persian]
- Reimers, F. M. (2022). *Primary and secondary education during Covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer Nature.
- Sadeghian, E. (2004). The impact of the Internet on children and adolescents, Tehran: *Nama Electronic Magazine*, No. 4, p. 16. [Persian]
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of engineering education*, 94(1), 87-101.
- Shevlin, M., & Miles, J. N. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual differences*, 25(1), 85-90.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational psychology review*, 24(4), 569-608.
- Thomson, S., & di Napoli, R. (2020). Remote leads to meaningful: 8 strategies for post -COVID teaching. *Educational Leadership*, 78(1), 64-67.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. Routledge.
- Wang, R., Wiesenmes, R., & Gibbons, C. (2012). Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. *Computers & Education*, 58(1), 570-578.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and open education: Implications for higher education*. CETIS.
- Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22(1), 3-12.