



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN

ISSN:  
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational  
Research and Planning

## Abstract

# Typology of orientations of primary school teachers towards virtual education during the coronavirus pandemic

- Behrooz Āzād Doulābi, MA in Psychology and Educational Sciences graduated from University of Tehran, Tehran, Iran<sup>1</sup>
- Rezvān Hakimzāde (PhD), University of Tehran, Tehran, Iran<sup>1</sup>
- Mohammad Javādirpour (PhD), University of Tehran, Tehran, Iran<sup>1</sup>

The present study was conducted to investigate the typology of orientations of primary school teachers towards virtual education during the Coronavirus pandemic. To this end, the qualitative approach of descriptive phenomenology was used. The research population included all primary school teachers in Qeshm, of whom 31 teachers were selected as the sample by purposive and theoretical sampling. The research tool consisted of semi-structured interviews. The criterion for selecting the participants was having at least three years of teaching experience in the face-to-face education before the pandemic. Data was analyzed using Colaizzi's seven-step coding. To validate the findings, two strategies of member check and peer debriefing were used. According to the findings, the types of orientations of primary school teachers towards virtual education were as follows: Avoidant-harmful, deficit-insufficient, contingency-realistic, and supportive-experimental. Findings showed that the factors of role image, educational context, and structural, and infrastructural barriers have played a significant role in the formation of this orientation.

## Keywords

Virtual Education, Orientation, Primary School Teachers, Coronavirus Pandemic

E-mail: 1. behroozasad@ut.ac.ir 2. hakimzadeh@ut.ac.ir (Corresponding Author) 3. javadipour@ut.ac.ir

Serial No.87. 22(3): Autumn. 2023

Quarterly Journal of Educational Innovations



Published by Tehran University of Medical Sciences

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

# تبیین انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در حوزه آموزش مجازی در دوره همه‌گیری کرونا

■ بهروز آزادولابی\* ■ رضوان حکیم‌زاده\*\* ■ محمد جوادی‌پور\*\*\*

## چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی در دوره همه‌گیری کرونا انجام شده است. رویکرد پژوهش کیفی است و از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است. میدان پژوهش را تمامی معلم‌های ابتدایی شهرستان قشم تشکیل می‌دهند. برای گردآوری داده‌ها از طریق مشارکت‌کننده‌ها ۳۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و غیررسمی به روش نمونه‌گیری نظری و در دسترس انجام شد. مشارکت‌کننده‌ها بر مبنای داشتن دست‌کم سه سال سابقه تدریس در آموزش حضوری (قبل از همه‌گیری) انتخاب شدند. داده‌ها با روش هفت‌مرحله‌ای کلابزی تحلیل شدند. به منظور اعتباربخشی یافته‌ها از دو راهبرد بازبینی اعضا و ممیزی همگنان استفاده شد. بر اساس یافته‌ها، انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی بدین شرح است: اجتنابی - آسیب‌زا، نقصان - نابسنده، اقتضایی - واقع‌گرایانه و حامی - تجربی. همچنین عواملی که در شکل‌گیری این جهت‌گیری تأثیر بسزایی داشته‌اند عبارت‌اند از: انگاره نقش، بافت آموزشی، موانع ساختاری و زیرساختی.

آموزش مجازی، جهت‌گیری، معلم‌های ابتدایی، همه‌گیری کرونا

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۱۹ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۹/۲۶ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱/۲۷

\* مقاله حاضر از پایان‌نامه نویسنده اول با عنوان «واکوی سازگاری شغلی معلم‌های ابتدایی در دوره همه‌گیری کرونا» به‌دست آمده است.

\*\* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

E-mail: behroozazad@ut.ac.ir

\*\* (نویسنده مسئول) دانشیار، گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

E-mail: hakimzadeh@ut.ac.ir

\*\* دانشیار، گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده علوم روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

E-mail: javadipour@ut.ac.ir

## مقدمه

در قرن حاضر در پرتو رشد فزاینده فناوری‌های جدید، آموزش مجازی<sup>۱</sup> یکی از اشکال جدید ارائه آموزش است که به طرز چشمگیری در حال پیشرفت است. رویداد غیرمنتظره همه‌گیری ویروس کرونا (کووید ۱۹)<sup>۲</sup> و در پی آن، تعطیلی گسترده مراکز آموزشی در سراسر جهان به خوبی نشان داد توسعه آموزش مجازی و ارتقای کیفیت آن ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. علاوه بر این، قابلیت‌های متنوع آموزش مجازی و افزایش روزافزون تقاضای آموزش و محدودیت منابع آموزشی به خوبی مؤید آن است که این نوع آموزش قادر است در آینده‌ای نه‌چندان دور به روشی غالب برای آموزش تبدیل شود. آموزش مجازی، همانند دیگر اشکال آموزش، به معلم‌هایی نیاز دارد که با این نوع جدید از آموزش آشنایی مطلوب داشته باشند تا به نحوی مؤثر از ظرفیت‌های آن برای دستیابی به اهداف آموزشی استفاده کنند. بنابراین، با توجه به نقش حیاتی معلم‌ها در فرایند آموزشی، جهت‌گیری آن‌ها در خصوص آموزش مجازی اهمیت ویژه‌ای دارد.

لغت‌نامه کمبریج<sup>۳</sup> جهت‌گیری<sup>۴</sup> را این‌گونه تعریف می‌کند: «به چیزهای خاصی که شخص ترجیح می‌دهد، معتقد است، فکر می‌کند یا معمولاً انجام می‌دهد». بنابراین، جهت‌گیری به حیطة نگرش و عمل فرد مرتبط است. به همین دلیل جهت‌گیری معلم‌ها در خصوص آموزش مجازی در کیفیت فعالیت‌های آموزشی آن‌ها تأثیر بسزایی دارد. در شرایط حاضر، بیشتر معلم‌ها به دلیل اضطرار پیش‌آمده ناشی از همه‌گیری کرونا مجبور به ادامه فعالیت در بستر مجازی شدند. انجام پژوهش حاضر از آن روی اهمیت دارد که از یک سو، تغییر یک‌باره آموزش از حضوری به مجازی معلم‌ها، به‌ویژه معلم‌های ابتدایی را، با مسائل و مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو ساخت و از سوی دیگر، بیشتر معلم‌ها پیش‌زمینه مطلوبی درباره آموزش مجازی نداشتند. پس ضروری است از طریق رویکرد کیفی جهت‌گیری معلم‌ها در خصوص آموزش مجازی و مسائل مربوط به آن بررسی شود تا از وضعیت فعلی آموزش مجازی برای راهنمایی دست‌اندرکاران امور آموزشی تصویری ترسیم شود و به آن‌ها برای انجام اقدام‌های مؤثر در بهبود کیفیت آموزش مجازی کمک کند. چنان‌که فوزی و خسوم<sup>۵</sup> (۲۰۲۰) در تحقیق خود نشان دادند حدود ۸۰ درصد معلم‌های ابتدایی از آموزش مجازی رضایت ندارند؛ البته دلایل عدیده‌ای در بروز این نارضایتی نقش دارد.

طبق شواهد پژوهشی، در آموزش مجازی فشار شغلی بر معلم‌های ابتدایی افزایش یافته است؛ به‌گونه‌ای که با مجازی‌شدن آموزش معلم‌ها با مشکلات عدیده‌ای مواجه شده‌اند. این مشکلات عبارت‌اند از: کم‌رنگ شدن مرز بین زندگی شخصی و شغلی (اندرسون و هرا<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰؛ حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)، نبود دوره‌های توجیهی و مهارتی برای معلم‌ها (مرادی و ضرغامی‌همراه، ۱۴۰۰)، ضعیف شدن اقتدار معلم و برداشت‌های منفی در خصوص عملکرد معلم‌ها (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)، افزایش انتظارات از معلم‌ها در آموزش مجازی (محمود<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ بیکر<sup>۸</sup> و همکاران،

۲۰۲۱)، افزایش حجم کاری و پایین بودن سطح حمایت اجتماعی از معلم‌ها (امری<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به مسائل ذکر شده، دور از انتظار نیست معلم‌ها با مشکلات عدیده‌ای مواجه شوند؛ به‌ویژه معلم‌های ابتدایی که با فراگیری روبه‌رو هستند که در مقایسه با دانش‌آموزان سایر دوره‌های تحصیلی به حمایت و توجه بیشتری نیاز دارند. در نتیجه، این مسائل در رضایت معلم‌ها از آموزش مجازی تأثیر نامطلوبی می‌گذارد.

با وجود آنکه آموزش مجازی پدیده تازه‌ای نیست، برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند بیشتر معلم‌ها آمادگی و تجربه کافی برای ایفای نقش در این رویکرد آموزشی را ندارند (اندرسون و هرا، ۲۰۲۰؛ برگدال و نوری<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱). برخی از مسائلی که معلم‌های ابتدایی در این زمینه با آن‌ها مواجه‌اند بدین‌قرارند: آشنانبودن مناسب با ابزارها و برنامه‌های جدید و چالش در تولید محتوای آموزشی (آزادولابی و همکاران، ۱۴۰۱؛ رحیمی و همکاران، ۱۴۰۱؛ اندرسون و هرا، ۲۰۲۰)؛ نداشتن تسلط کافی بر فناوری‌های موردنیاز به‌منظور انتقال محتوا (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)؛ مهین‌کردن فرصت‌های مناسب یادگیری در بستر فضای مجازی و نبود توان مدیریت شرایط دسترسی دانش‌آموزان به محتوای دیجیتالی و بازخورد مناسب به آن‌ها (هنریک<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱) و فقدان درک صحیح و روشن از چگونگی روند به‌کارگیری فناوری‌های نوین برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان (امراه و آزادی‌احمدآبادی، ۱۴۰۰). رغم اهمیت فراوان سواد دیجیتالی معلم‌ها، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد عمده چالش‌های معلم‌های ابتدایی در آموزش مجازی تغییر محیط فیزیکی مدرسه به فضای مجازی و در نتیجه آن، تغییرات بنیادی در نحوه مدیریت کلاسی، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، مشارکت دانش‌آموزان و نظارت بر یادگیری آن‌هاست. (کندو و بیج<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۱؛ آزادولابی و همکاران، ۱۴۰۱).

علاوه بر این، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند معلم‌ها در زمینه مدیریت کلاس مجازی با مشکلات متعددی مواجه شدند و راه غلبه بر آن را کمک‌گرفتن از همکاران، اعضای خانواده، کارشناسان و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و والدین عنوان کردند (ساری و نفیر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۰). همچنین در زمینه فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در بستر مجازی وو<sup>۱۴</sup> (۲۰۲۱) بیان می‌کند: «معلم‌ها خود را به‌مثابه متخصص آگاه، تکنسین‌های آموزشی، سازمان‌دهنده فعالیت یاددهی‌یادگیری و ارزیاب عملکرد دانش‌آموزان تلقی می‌کنند». کیتون و گیلبرت<sup>۱۵</sup> (۲۰۲۰) بیان می‌کنند: «معلم‌ها در آموزش مجازی صرفاً نقش خود را تسهیلگر آموزشی می‌دانستند و در کنار خود برای والدین نقش‌هایی مانند نظارت، ایجاد انگیزه، آموزش و سازمان‌دهی فعالیت‌های یاددهی‌یادگیری در نظر گرفته بودند.» همچنین آزادولابی و همکاران (۱۴۰۱) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند معلم‌های ابتدایی در آموزش مجازی به‌دلیل نداشتن پیش‌زمینه مطلوب سعی کردند فهم و ادراک خود از یادگیری و آموزش حضوری را به بستر مجازی تعمیم دهند. به‌عبارت‌دیگر، آن‌ها سعی کرده بودند درباره مسائلی مانند

مدیریت کلاسی و سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی به سبک و سیاق متداول در آموزش حضوری عمل کنند که این امر از یک سو باعث سلیقه‌ای عمل کردن معلم‌ها می‌شود و از سوی دیگر بسیاری از مشکلات و مسائلی را که معلم‌ها در آموزش مجازی با آن روبه‌رویند توجیه می‌کند.

براساس نتایج برخی از پژوهش‌ها در زمینه مشارکت و تعامل دانش‌آموزان، آموزش مجازی با خلأ نسبتاً بزرگی روبه‌روست (الفریحات<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). از این رو، بیشتر پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر در زمینه آموزش مجازی انجام شده است، به مسئله تعامل دانش‌آموزان و معلم‌ها و نگرش مدرسه به آموزش و یادگیری مجازی پرداخته‌اند. برخی از پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه عبارت‌اند از: حذف ارتباط و تعامل چهره‌به‌چهره با معلم و هم‌تایان و کاهش فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان (صادقی و دهقانی، ۱۴۰۱؛ حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)، تمایل نداشتن و پایبند نبودن به انجام فعالیت‌های درسی و مقررات کلاسی (محمدی و همکاران، ۱۳۹۹)، کم‌شدن رقابت سالم در بین دانش‌آموزان (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰) و جدی‌نگرفتن کلاس‌های درس و غیبت‌های مکرر (مرادی و زرغامی‌همراه، ۱۴۰۰). همچنین پژوهش‌هایی در زمینه نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان انجام شده است که به چند نمونه می‌توان اشاره کرد: ابهام در مشکلات یادگیری دانش‌آموزان (آزاددولابی و همکاران، ۱۴۰۱؛ گاستی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۲۱)، نبود اعتماد به دانش‌آموزان در انجام تکالیف (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ عالیه<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، اعتماد نداشتن به نتایج ارزشیابی‌های دانش‌آموزان (عالیه و همکاران، ۲۰۲۰؛ مرادی و زرغامی‌همراه، ۱۴۰۰)، نبود امکان تشخیص صحت یادگیری به دلیل فقدان ارزشیابی حضوری (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

مهم‌ترین مسائلی که کیفیت آموزش مجازی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، به چالش‌های زیرساختی مربوط می‌شوند. چنان‌که شواهد پژوهشی نشان می‌دهند، آموزش مجازی از شروع کار بست گسترده آن به تشدید نقض عدالت آموزشی، به‌ویژه در مناطق روستایی و کم‌برخوردار منجر شده است (یداللهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). به همین دلیل، برخی از یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند قبل از در نظر گرفتن قابلیت آموزش مجازی در طولانی‌مدت، باید به جنبه‌هایی از آن مانند کمبود منابع فناوری در مناطق روستایی و نبود اعتماد به اثربخشی کلاس‌های مجازی توجه کرد (آندراد وارگاس<sup>۱۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). در زمینه چالش‌های زیرساختی پژوهش‌هایی انجام شده است که برخی از مهم‌ترین آن‌ها بدین شرح است: افت سرعت اینترنت و تأثیر نامطلوب آن در فرایند آموزشی (آزاددولابی و همکاران، ۱۴۰۱؛ عباسی و همکاران، ۱۳۹۹؛ فری<sup>۲۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، طراحی ضعیف برنامه شاد و کُندبودن آن (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰) و فقدان دسترسی به نرم‌افزارهای آموزشی مناسب و به‌روز (امراه و آزادای‌احمدآبادی، ۱۴۰۰).

گفتنی است عمده پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش مجازی به‌نحوه مواجهه معلم‌های ابتدایی در خصوص موضوعاتی از این قبیل بوده است: تغییر آموزش حضوری به مجازی (آزاددولابی

و همکاران، ۱۴۰۱؛ صادقی و دهقانی، ۱۴۰۰؛ عالیه و همکاران، ۲۰۲۰)، ویژگی‌های معلم‌های اثربخش و صلاحیت‌های دیجیتالی لازم برای تأثیر در آموزش مجازی (شمشیری و همکاران، ۱۴۰۰؛ کونینگ<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ براگ<sup>۲۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱) و مسائل و فرصت‌های آموزش مجازی (نظیر حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ هینشاو<sup>۲۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). از این رو، بعد از جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی<sup>۲۴</sup> و خارجی<sup>۲۵</sup> پژوهشی یافت نشد که به جهت‌گیری معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی پرداخته باشد که بر مبنای آن کنش‌ها و واکنش‌های معلم‌ها قابلیت درک و تفسیر داشته باشد. همچنین، پژوهشگر در شغل آموزگاری دوره ابتدایی، پیش‌زمینه مطلوبی درباره آموزش مجازی نداشته و همواره با مسائل و مشکلات گوناگونی در آموزش مجازی دست‌وپنجه نرم کرده است که در تعاملات خویش با همکاران متوجه مسائل و مشکلات فراوان آن‌ها نیز شده است؛ به‌گونه‌ای که برخی از معلم‌های همکار در خصوص آموزش مجازی دیدگاهی مطلوب نداشته و آن را نامناسب و نامطلوب عنوان می‌کردند. بنابراین، پژوهشگر دغدغه داشته است که معلم‌های ابتدایی با توجه به نوع جهت‌گیری‌شان چگونه در آموزش مجازی فعالیت می‌کردند. از این رو، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

۱. چه عواملی در شکل‌گیری انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی تأثیرگذار بوده‌اند؟
۲. معلم‌های ابتدایی درباره آموزش مجازی چه جهت‌گیری‌هایی داشته‌اند؟

## ■ روش‌شناسی

در پژوهش حاضر، به‌منظور دستیابی به توصیف غنی درباره انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی در دوره همه‌گیری کرونا و با توجه به ادراک و تجربه زیسته معلم‌ها در مواجهه با تغییرات آموزشی این دوره، از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی<sup>۲۶</sup> استفاده شد. میدان پژوهش حاضر شامل همه معلم‌ها دوره ابتدایی شهرستان قشم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود.

ملاک انتخاب مشارکت‌کننده‌ها داشتن دست‌کم سه سال سابقه تدریس و تجربه آموزش حضوری قبل از همه‌گیری ویروس کرونا بود. علاوه بر این، مشارکت‌کننده‌ها دربردارنده ویژگی‌های دیگری نیز بودند: ۱. در مدارس دولتی یا غیرانتفاعی مشغول تدریس بودند؛ ۲. در زمینه تولید محتوا و طرح‌های آموزشی سرآمد بودند؛ ۳. سرگروه پایه آموزشی خود بودند؛ ۴. در مدارس چندپایه مشغول تدریس بودند. همچنین پژوهشگر از مشارکت‌کننده‌هایی که در دسترس بودند را برای مصاحبه دعوت کرد. بر این اساس، پژوهش حاضر از راهبرد نمونه‌گیری نظری<sup>۲۷</sup> و در دسترس<sup>۲۸</sup> استفاده کرد و در نهایت با ۳۱ مشارکت‌کننده مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد.

برای جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و غیررسمی با مشارکت‌کننده‌ها انجام شد. در فرایند مصاحبه، از سؤالات باز و نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شد تا مشارکت‌کننده‌ها برای پاسخ‌گویی آزادی عمل داشته باشند. در ابتدای مصاحبه، پژوهشگر اهداف پژوهش را برای مشارکت‌کننده‌ها توضیح داد و آن‌ها را مطمئن کرد اطلاعاتشان محرمانه باقی می‌ماند و مشارکت آن‌ها در پژوهش داوطلبانه است و چنانچه تمایل نداشته باشند می‌توانند در هر زمانی از ادامه مصاحبه انصراف دهند. در مرحله بعد، پژوهشگر داده‌های مصاحبه‌ها را با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا<sup>۳۹</sup> بررسی و تحلیل کرد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی<sup>۳۰</sup> استفاده شد. در مرحله اول، همه مکالمات ضبط‌شده به متن تبدیل شد. در مرحله دوم، چندین بار متن مکالمات خوانده شد و عبارتهایی که نشان‌دهنده جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی به آموزش مجازی بود شناسایی شدند. همچنین عبارتهایی که به عوامل و شرایط زمینه‌ای حاکم بر آموزش مجازی اشاره داشت شناسایی و علامت‌گذاری شدند. در مرحله سوم، به عبارت‌ها و جمله‌های استخراج‌شده مفهومی اختصاص یافت. در مرحله چهارم، مفاهیم شناسایی‌شده و توصیف‌های مشارکت‌کننده‌ها با توجه به شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان طبقه‌بندی شدند. در مرحله پنجم، نتایج در قالب توصیفی جامع از موضوع پژوهش تلفیق شدند. در مرحله ششم، توصیفی کلی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های معلم‌ها و انواع جهت‌گیری‌های آن‌ها ارائه شد. در مرحله هفتم، برای اعتباربخشی<sup>۳۱</sup> به یافته‌ها از دو راهبرد استفاده شد:

(۱) **بازبینی اعضا<sup>۳۲</sup>**: برای اطمینان از صحت تحلیل‌های پژوهشگران، نتایج حاصل از داده‌ها در اختیار مشارکت‌کننده‌ها قرار گرفتند تا در صورت لزوم آن‌ها را اصلاح یا نکته‌ای جدید به آن‌ها اضافه کنند.

(۲) **ممیزی همگنان<sup>۳۳</sup>**: از همکارانی که تجربه پژوهش کیفی داشتند برای بازبینی نتایج تحلیل یافته‌ها دعوت شد.

## یافته‌های پژوهش

◆ **سؤال اول: چه عواملی در شکل‌گیری انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی تأثیر داشته‌اند؟**

براساس نتایج حاصل از تحلیل داده‌های این پژوهش در جدول ۱، به‌نظر می‌رسد سه عامل انگاره نقش، بافت آموزشی، موانع ساختاری و زیرساختی در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی تأثیر تعیین‌کننده‌ای دارند.



جدول ۱. عوامل مؤثر در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی

مضامین	زیرمضامین	نمونه مصادیق
انگاره نقش	معلم در نقش فیلمساز	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۷: «چیزی که از همون اول بین همکاران درمورد آموزش مجازی جا افتاده بود بیشتر این بود که خودمون محتوایی رو به‌صورت فیلم تولید کنیم.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۸: «تصوری که از آموزش مجازی همان اوایل بین ما جا افتاده بود این بود که توی آموزش مجازی، آموزش صرفاً از طریق ارائه فیلم انجام می‌شه.»</p>
	معلم در نقش ادمین	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۱: «من هر روز فیلم و مطالب آموزشی که به نظرم به یادگیری بچه‌ها کمک می‌کرد رو از گروه‌های منطقه‌ای، استانی، تلگرام یا شاد جمع می‌کردم و در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دادم.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۲ بیان می‌کند: «معمولاً آموزش مجازی به این صورت هستش که معلمان فیلم آموزشی رو می‌فرستند...»</p>
	معلم در نقش اپراتور	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۲: «یعنی هر موقع یا هر ساعتی که اونا تکالیفشون رو می‌فرستادن ما چکش می‌کردیم.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۲۶: «کارمون این شده بود که سعی کنیم تا حد امکان توی هر ساعتی از شبانه‌روز اگه دانش‌آموزان سوالی داشتند یا تکالیفشون رو می‌فرستادند باید بهشون بازخورد می‌دادیم.»</p>
	معلم در نقش مددکار	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۵: «وظیفه جذب کمک خیرین برای کمک به دانش‌آموزان که یک جورایی بیشتر وظیفه مدیر مدرسه است هم افتاده گردن معلم‌ها.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۹: «سعی می‌کردیم به هر طریقی به دانش‌آموزان بی‌بضاعت کمک کنیم و گوشی براشون با کمک مدیر و خیرین تهیه کنیم که از درس و مدرسه جا نمونن.»</p>
	معلم در نقش مشاور خانواده	<p>● مشارکت‌کننده شماره ۵: «با راهکار دادن به والدین که چه‌جوری با بچه‌هاشون حین آموزش رفتار کنن یک‌جورایی معلم نقش مشاور رو داره انجام می‌ده.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۱۳: «به والدین بعضی وقت‌ها توصیه‌هایی می‌کردم که موقع آموزش چگونه با بچه‌ها رفتار کنن تا اونا از درس خواندن توی خونه زده نشن.»</p>
	یافت آموزشی	معلم در زیر ذره‌بین
فزونی مخاطبان		<p>● مشارکت‌کننده شماره ۷: «توی مجازی، مخاطب معلم هم دانش‌آموزان هستن و هم والدین.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۲۴: «توی مجازی کل خانواده دانش‌آموزان می‌تونن موقع آموزش کنارشون باشند و این آموزشی که ما می‌دیم فقط برای دانش‌آموزان نیست چون اونا ممکنه بدون اطلاع ما دریافت‌کننده‌اش باشند.»</p>
معلم مانند صدای از راه دور		<p>● مشارکت‌کننده شماره ۱۲: «به‌نظرم معلم بیشتر شبیه نماده! شبیه به صدای از راه دور که بهشون درس می‌ده! شاید توی پایه‌های بالاتر این‌جوری نباشه.»</p> <p>● مشارکت‌کننده شماره ۹: «توی مجازی ما آموزش می‌دیم و بچه‌ها اون طرفتر از پشت گوشی اون رو می‌بینند.»</p>

تبیین انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در حوزه آموزش مجازی در دوره همه‌گیری کرونا

جدول ۱. (ادامه)

مضامین	زیرمضامین	نمونه مصادیق
بافت آموزشی (ادامه)	حاشیه‌نشینی معلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۴: «توی مجازی آموزشی که می‌دیم اول مادران اون رو می‌بینن و بعد با توجه به چیزی که خودشون متوجه شدن سعی می‌کنن به بچه‌ها یاد بدن.»</li> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۲: «معلم توی مجازی آموزشش رو به‌طور غیرمستقیم ارائه می‌ده؛ چون این والدین هستند که اول آموزش معلم رو دریافت می‌کنند و بعد به بچه‌ها منتقل می‌کنند.»</li> </ul>
	سلب‌شدن نظارت	<ul style="list-style-type: none"> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۱۱: «مشخص نبود دقیقاً کی خودش جواب داده یا کسی بهش کمک کرده جواب بده؛ چون من اون لحظه کنارش نبودم که ببینم خودش با گوشی‌اش به‌تنهایی جواب داده یا کتاب بغل دستش بوده.»</li> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۱۴: «قبلاً خودمون راحت‌تر می‌تونستیم از وضعیت درسی دانش‌آموزان باخبر بشیم، ولی الان نمی‌تونیم به راحتی متوجه بشیم.»</li> </ul>
موانع ساختاری و زیرساختی	فقدان دستورالعمل‌های راهنمایی‌کننده	<ul style="list-style-type: none"> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۲: «به حال خودمون رها شده بودیم و درباره‌ی این که طرز تدریسمون به‌چه‌صورت باشه کسی چیزی نمی‌گفت و همه سکوت اختیار کرده بودن.»</li> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۵: «باید یه روالی رو برامون برای ارائه آموزش مشخص می‌کردن، ولی اینجوری نبود.»</li> </ul>
	حمایت آموزشی نامطلوب	<ul style="list-style-type: none"> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۵: «کارگاه‌هایی که از سمت اداره برای ما برگزار می‌شد چندان برای ما فایده نداشت... صرفاً یه سری اصول کلی رو بهمون می‌گفتند.»</li> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۸: «همه‌اش بهمون می‌گفتند که تولید محتوا داشته باشید و این که چجوری خودمون توی مجازی آموزش بدیم کسی چیزی نمی‌گفت.»</li> </ul>
	وضعیت نامطلوب اینترنت	<ul style="list-style-type: none"> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۱: «مشکل اینترنت و برنامه شاد واقعاً روح و روانمون رو آزار می‌داد. دیگه برای دانش‌آموزان هم بدتر.»</li> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۱۳: «توی جاهای روستایی آموزش مجازی به‌خاطر سرعت پایین اینترنت خیلی نتیجه نمی‌ده.»</li> </ul>
	نداشتن گوشی هوشمند دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۱۷: «بعضی از خانواده‌ها رو من چون از قبل می‌شناختمشون می‌دونستم که از نظر مالی ضعیف هستن و نمی‌تونن یه گوشی برا بچه‌شون فراهم کنند.»</li> <li>● مشارکت‌کننده شماره ۱۷: «آموزش مجازی برا بچه‌هایی که خانواده‌هاشون بی‌بضاعت هستند فقط باعث یه‌جور محرومیت شده.»</li> </ul>

۱. انگاره نقش: با توجه به یافته‌ها، بیشتر مشارکت‌کننده‌ها درباره کارکردهای آموزش مجازی و نقش‌ها و وظایف خود در این نوع از آموزش ابهام داشتند. همچنین تحت‌تأثیر تصویری که از آموزش مجازی در بین معلم‌ها متداول شده بود، آن‌ها نقش خود را بیشتر به‌منزله تولیدکننده و ارائه‌دهنده محتوا به دانش‌آموزان در نظر گرفته بودند. همین‌طور معلم‌هایی که فاقد مهارت‌های تولید محتوا بودند، سعی می‌کردند بهترین و مناسب‌ترین محتواها را جمع‌آوری و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند. علاوه بر این، اطلاع‌رسان‌ها آموزش مجازی را شبانه‌روزی تلقی می‌کردند

و تلاش می‌کردند که در هر ساعتی از شبانه‌روز جواب‌گوی دانش‌آموزان و والدین آن‌ها باشند. واضح است که این امر بر زندگی شخصی معلم‌ها تأثیرات نامطلوبی بر جای گذاشته بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند معلم‌ها تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای ارائه آموزش مجازی به دانش‌آموزان با مشکلات جدی مواجه شده بودند؛ به طوری که برخی از معلم‌ها درگیر نقش‌هایی شده بودند که با وظایف رسمی آن‌ها ارتباط چندانی نداشت. برای نمونه، معلم‌ها تلاش می‌کردند از طریق کمک خیرین به دانش‌آموزانی که از نظر مالی خانواده‌هایی ضعیف داشتند، برای تهیه وسایل سمعی و بصری به منظور حضور در آموزش مجازی کمک کنند. علاوه بر این، از آنجاکه در آموزش مجازی به دلیل نبود تعامل رودرروی دانش‌آموزان با معلم خود، والدین باید در زمان آموزش در کنار فرزندانشان حضور داشته باشند، برخی از معلم‌ها تلاش می‌کردند تا به والدین برای رفتار و تعامل مناسب با فرزندانشان در حین آموزش توصیه‌هایی کنند تا از بروز برخی از مشکلات جلوگیری کنند. مشکلاتی مانند خستگی و ملال‌آوردن در درس خواندن در خانه و برخی رفتارهای ناخواسته والدین که در دانش‌آموزان تأثیرات نامطلوبی می‌گذارد.

**۲. بافت آموزشی:** با توجه به یافته‌ها، از نظر مشارکت‌کننده‌ها آموزش مجازی فضای گشوده‌ای دارد که سایرین، از جمله مدیر و والدین، بدون اطلاع معلم به راحتی می‌توانند در آن حضور یابند. از این حیث، معلم‌ها همواره احساس می‌کنند تمامی فعالیت‌های آموزشی آن‌ها در بستر مجازی زیر ذره‌بین است و تحت تأثیر این امر، همواره با حالت‌های روانی عاطفی نامطلوبی مانند افزایش استرس و اضطراب دست‌وپنجه نرم می‌کنند.

برخی از مشارکت‌کننده‌ها معتقدند به دلیل نبود امکان حضور فیزیکی در فضای مجازی، نقش معلم‌ها کم‌رنگ است و معلم‌ها مانند صدایی از راه دور، فقط به دانش‌آموزان توصیه‌هایی می‌کنند. اینکه دانش‌آموزان چقدر به توصیه‌ها توجه می‌کنند به خودشان بستگی دارد. از این رو، والدین به ناچار باید خلأ ناشی از حذف حضور فیزیکی معلم‌ها و به تبع آن، تغییر بنیادی در فضای آموزشی را جبران کنند. علاوه بر این، معلم‌ها در آموزش مجازی به دلیل تغییر بنیادی محیط آموزشی و نبود سازوکار مناسب در زمینه نظارت بر دانش‌آموزان از حیث کیفیت یادگیری آن‌ها و انجام مناسب تکالیف آموزشی با مشکلات فراوانی مواجه‌اند.

**۳. موانع ساختاری و زیرساختی:** در زمینه عوامل ساختاری، معلم‌ها بیان کردند افراد بالادستی به اندازه کافی آن‌ها را راهنمایی نمی‌کردند؛ حتی دوره‌هایی را که مسئولان آموزش و پرورش برگزار می‌کردند، به طور شایسته و بایسته جواب‌گوی نیاز معلم‌ها نبود. بنابراین، حس می‌کردند به حال خود رها شده‌اند و باید فقط بر توانایی‌های خود تکیه کنند. هرچند در این میان، برخی

از معلم‌ها تلاش می‌کردند که با همکاران ارتباط مناسبی برقرار و از تجربه آن‌ها به‌نحو بهینه استفاده کنند. باوجوداین، این تعامل‌ها و ارتباط‌ها راه به جایی نمی‌برد؛ زیرا بیشتر به آموزش در زمینه تولید محتوای آموزشی محدود می‌شد که البته باعث می‌شد معلم‌ها ساخت بسیاری از برنامه‌های آموزش مجازی را یاد بگیرند و محتوای آموزشی تولید کنند، اما تأکید صرف بر تولید محتوای آموزشی باعث شد از یک‌سو، برخی از معلم‌ها فقط به دنبال تولید محتوا و فیلم‌های آموزشی باشند و برخی دیگر، تحت‌تأثیر این امر و نداشتن مهارت‌های تولید محتوای آموزشی و زمان کافی، سعی کردند فقط بهترین محتواها را جمع‌آوری کنند و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند. ازسوی دیگر، به دلیل این تصور که در آموزش مجازی معلم‌ها فقط فیلم آموزشی تولید می‌کنند و در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارند، دو نقش فیلم‌ساز و ادمن برای معلم‌ها در ذهنشان شکل گرفت.

براساس یافته‌ها، ارائه آموزش مجازی از حیث زیرساختی با مشکلات جدی مواجه بود. برای نمونه، دغدغه مشارکت‌کننده‌ها ارائه بهینه آموزش در بستر مجازی بود که به دلیل افت سرعت اینترنت و قطع و وصلی آن، معلم‌ها با مشکلات فراوانی در حین آموزش مواجه بودند. علاوه بر این، دغدغه دیگر معلم‌ها آموزش به دانش‌آموزانی بود که وسایل سمعی و بصری لازم برای حضور در آموزش مجازی را به دلیل وضعیت اقتصادی ضعیف خانواده‌هایشان نداشتند.

#### ◆ سؤال دوم: معلم‌های ابتدایی درباره آموزش مجازی چه جهت‌گیری‌هایی داشته‌اند؟

براساس جدول ۲، عوامل مؤثر در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی (پاسخ سؤال اول) باعث شده است آن‌ها چهار نوع جهت‌گیری درباره آموزش مجازی داشته باشند.

#### جدول ۲. انواع جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی درباره آموزش مجازی

مضامین	زیرمضامین	نمونه مصادیق
اجتنابی - آسیب‌زا	ارائه‌دهنده محتوا	● مشارکت‌کننده شماره ۲۲: «توی مجازی نقش ما کم‌رنگ‌تر شده و کاری که بیشتر انجام می‌دیم اینه که به محتوای آموزشی رو برای دانش‌آموزان می‌فرستیم.»
	تعامل اجتماعی کم	● مشارکت‌کننده شماره ۱۳: «تعامل و ارتباط ما با دانش‌آموزان خیلی کم شده؛ چون دانش‌آموزان درس رو مستقیماً از خودم یاد نمی‌گیرند، بلکه از فیلمی که می‌فرستم یاد می‌گیرند.»
	استفاده از کاربما	● مشارکت‌کننده شماره ۸: «من خیلی وقته که توی روستای خودم درس می‌دم و شرایط بیشتر خانواده‌ها رو می‌دونم برا همین راحت‌تر می‌تونم باهاشون صحبت کنم که با بچه‌ها موقع کلاس چه‌جوری رفتار کنن تا از درس خواندن توی منزل کمتر خسته بشن و آسیب ببینن.»

جدول ۲. (ادامه)

مضامین	زیرمضامین	نمونه مصادیق
تفصیل - نایب‌نمونه	فزونی نقش	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت‌کننده شماره ۱۰: «تقشمون چند برابر شده بود. باید توی هر ساعتی از شبانه‌روز به بچه‌ها بازخورد می‌دادیم یا بعضی وقتا درحال تولید محتوا بودیم.»</li> </ul>
	تعمیم آموزش حضوری به مجازی	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت‌کننده شماره ۲۷: «به‌خاطر تأکید مدیر مدرسه و بیشتر به‌خاطر این که خودمون هم به جورایی گیج شده بودیم سعی می‌کردیم مثل آموزش حضوری توی مجازی هم همه اون کارا رو انجام بدیم.»</li> </ul>
	کاربست آموزش حضوری	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت‌کننده شماره ۲۳: «بعضی از موضوعات درسی بهتره که حضوری تدریس بشه.»</li> </ul>
اقتضایی - واقع‌گرایانه	تصمیم‌گیری موقعیتی	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت‌کننده شماره ۳۱: «متأسفانه توی مجازی دانش‌آموزان و والدینشون این قدر مشکلاتشون زیاده که باید برای هر کدومشون با توجه شرایطی که دارند بتونیم تصمیم‌گیری کنیم که انجام چه کاری براشون بهتره.»</li> </ul>
	تغییر در رویه آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت‌کننده شماره ۱۲: «توی مجازی با توجه به اینکه زمان آموزش کمتر شده حجم تکالیف رو کمتر کردم و بعضی مواقع توی درس ریاضی فقط به تدریس مفهوم اصلی اکتفا می‌کردم.»</li> </ul>
	کاربست آموزش ترکیبی	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت‌کننده شماره ۱۴: «توی این شرایط ترکیبی بهتره. اگه مجازی محض باشه بچه‌ها خسته می‌شن و اگه حضوری محض باشه فقط دچار استرس کروناگرفتن می‌شن. برای همین باید شرایط جوری بشه که حضوری و مجازی باشه.»</li> </ul>
حاملی - تجربی	تقویت بنیه نظری	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت‌کننده شماره ۶: «از همون اوایل سعی می‌کردم با خواندن مقالات یا راهکارهایی که برای آموزش مجازی داده شده اطلاعاتم رو افزایش بدم.»</li> </ul>
	تنوع در ابزار آموزش مجازی	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت‌کننده شماره ۳۰: «برنامه‌های مناسب برای آموزش مجازی رو می‌شه به‌راحتی پیدا کرد. مخصوصاً توی این شرایط که اینترنت ضعیفه و شاد کیفیت لازم رو نداره باید از برنامه‌های دیگه هم کنارش استفاده کرد.»</li> </ul>
	تکاپوی تجربه‌آموزی	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت‌کننده شماره ۱۵: «ارشد من هم‌زمان شد با کرونا و تعطیلی مدارس. فرصت خوبی بود که با چیزایی که توی ارشد یاد گرفتم درمورد آموزش مجازی پژوهش انجام بدم و تجربه و فهم خودم رو افزایش بدم.»</li> </ul>

۱. جهت‌گیری اجتنابی - آسیب‌زا: در این نوع جهت‌گیری، معلم‌ها معتقد بودند آموزش مجازی به‌هیچ‌وجه جایگزین مناسبی برای آموزش حضوری نیست؛ حتی در شرایط حساس کرونایی. بیشتر این گروه از معلم‌ها از سایر همکاران خویش مسن‌تر بودند. همچنین آن‌ها به‌نسبت همکاران خود توانایی‌های دیجیتالی کمتری داشتند. بنابراین، در وفق‌دادن خود با آموزش مجازی از حیث ابزار و ملزومات مرتبط با آن مشکلات بیشتری داشتند. چنان‌که مشارکت‌کننده

شماره ۲ بیان می‌کند: «راستش اوایلش برای من خیلی سخت بود که با برنامه‌هایی مثل تولید محتوا کار کنم چون از سال ۸۴ که من تدریس می‌کنم فکر نمی‌کردم روزی برسه که آموزش به این چیزا تا این حد وابسته بشه.»

در این نوع جهت‌گیری، معلم‌ها بیشتر نقش خود را تولید و ارائه محتوای آموزشی به دانش‌آموزان در نظر می‌گرفتند و از نقش تعامل اجتماعی، که لازمه هر نوع آموزشی است، غفلت می‌کردند. به همین دلیل می‌گفتند: در آموزش مجازی معلم مانند صدایی از راه دور است که به دانش‌آموزان توصیه‌های لازم را ارائه می‌دهد، بدون آنکه قادر باشد تأثیرات ملموسی بر روی آن‌ها بگذارد. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۳ بیان می‌کند: «اما توی فضای مجازی این شکله دیگه، بچه‌ها می‌رن بیرون و فقط ما می‌تونیم به بچه‌ها این توضیحات و محتواهای درسی رو بدیم که بستگی به خودشون داره چقدر توجه کنند یا نکنند.»

از نظر این دسته از معلم‌ها آموزش مجازی آسیب‌زا است؛ زیرا از یک‌سو در این بستر، معلم همانند آموزش حضوری در کنار دانش‌آموزان حضور ندارد و به تبع آن به محیط یادگیری به‌طور شایسته‌ای احاطه و تسلط ندارد. به همین دلیل، دانش‌آموزان از نظر تحصیلی افت می‌کنند و از نظر رفتاری کج‌روی‌هایی مانند شرکت نکردن در کلاس درس و پایبند نبودن به قوانین و مقررات کلاسی را مرتکب می‌شوند. از سوی دیگر، به دلیل حضور نداشتن معلم در آموزش مجازی، فشار آموزشی بیشتر بر دوش والدین است و والدین هم به دلیل وقت اندک و مشغله‌های زندگی یا نداشتن توانایی آموزش به فرزندان در منزل، خواسته یا ناخواسته، باعث بروز مشکلات آموزشی و رفتاری در دانش‌آموزان می‌شوند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۲ بیان می‌کند: «معمولاً آموزش مجازی به این صورت هستش که معلمان فیلم آموزشی رو می‌فرستند و ارتباطمون توی این محیط یه طرفه است. برای همین والدین که با کلی مشغله‌های زندگی درگیر هستند مجبور هستند که زمان زیادی به بچه‌هاشون آموزش بدن.»

علاوه بر این، این دسته از معلم‌ها که در روستای زادگاه خود مشغول خدمت معلمی بودند و از سایر همکاران خود مسن‌تر و با سابقه‌تر و شناخته‌شده‌تر بودند، در مواقعی که والدین دانش‌آموزان را سرزنش می‌کردند، با کمک روابط خانوادگی و تعاملات نزدیکی که در روستاها زیاد به چشم می‌خورد، آگاهی‌های لازم را به والدین برای نحوه برخورد با فرزندان خویش در حین آموزش ارائه می‌دادند؛ به گونه‌ای که تا حد امکان از آسیب‌های ناخواسته آموزش مجازی جلوگیری کنند. همچنین این گروه از معلم‌ها به دلیل اینکه چهره‌های شناخته‌شده در منطقه محل خدمت خود بودند، از طریق جذب کمک‌های خیرین برای تهیه وسایل سمعی و بصری و حضور در کلاس‌های آموزش مجازی به دانش‌آموزانی کمک می‌کردند که از نظر اقتصادی خانواده‌های ضعیفی داشتند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۹ بیان می‌کند: «با ارتباطی که با کمک مدیر مدرسه با بعضی از خیرین روستاهای اطراف داشتیم سعی می‌کردیم که به دانش‌آموزان بی‌بضاعت در این شرایط سخت کمک برسانیم.»

۲. **جهت‌گیری نقصان - نابسند:** این گروه از معلم‌ها معتقدند آموزش مجازی علی‌رغم مزایای آن، به‌دلیل معایب ماهیتی آن کارایی لازم را برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی ندارد و در کاربست آن برای این دوره تحصیلی باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱ بیان می‌کند: «آموزش مجازی چیز خوبی است، ولی برای دانش‌آموزان ابتدایی نه.»

این گروه از معلم‌ها، همانند معلم‌هایی که جهت‌گیری اجتنابی - آسیب‌زا داشتند، نقش خود را بیشتر تولید و ارائه محتوای آموزشی در نظر گرفته بودند؛ هرچند قبول داشتند که فقط داشتن این نقش کافی نیست. بنابراین، برای وفق با شرایط مجازی نقش‌های فراوانی را پذیرفته بودند. برای نمونه سعی می‌کردند همانند اپراتور زمان بیشتری را برای پاسخ‌گویی به دانش‌آموزان و والدین آن‌ها برخط باشند. هرچند این امر بر زندگی شخصی آن‌ها تأثیرات نامطلوبی می‌گذاشت؛ چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید: «آموزش مجازی برای من محدود به زمان خاصی نبود و هر ساعتی که می‌تونستم سعی می‌کردم که پاسخ‌گوی دانش‌آموزان و والدین آن‌ها باشم.» همچنین این گروه از معلم‌ها به‌دلیل بازبودن فضای آموزش مجازی برای سایرین، آن را باعث افزایش استرس و اضطراب در آن‌ها می‌دانستند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۷ بیان می‌کند: «برخلاف تصور بعضیا، توی مجازی معلم بیشتر از حضوری تحت فشاره چون همه می‌تونن فعالیت‌های ما رو ببینن و درمورد ما قضاوت کنن.»

افزون‌براین، این گروه از معلم‌ها باور دارند از یک‌سو، در بستر مجازی ارتباط دانش‌آموزان با محیط مدرسه قطع می‌شود و دانش‌آموزان درک مناسبی از فضای آموزشی و کلاس درس ندارند. همچنین دانش‌آموزان ابتدایی به‌نسبت سایر دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی نیاز بیشتری به ارتباط با محیط مدرسه و تعامل با معلم و هم‌کلاسی‌هایشان دارند و ازسوی دیگر، به‌دلیل کم‌بودن سرعت اینترنت و کیفیت نامطلوب برنامه رسمی شاد، این گروه از معلم‌ها تلاش می‌کردند با کمک مدیر مدرسه و سایرین امکان حضور دانش‌آموزان را در مدرسه فراهم آورند. هرچند برگزاری آموزش حضوری در شرایط حساس کرونایی، هم برای معلم‌ها و هم برای دانش‌آموزان و والدینشان، دلهره‌آور بود. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۲۳ می‌گوید: «بعضی موضوعات درسی رو نمی‌شه به‌صورت مجازی تدریس کرد چون نمی‌تونن به درکی از اون موضوع برسن. برای همین به‌صورت حضوری هم تدریس می‌کردم.»

۳. **جهت‌گیری اقتضایی - واقع‌گرایانه:** این گروه از معلم‌ها معتقدند آموزش مجازی علی‌رغم مزایا، معایبی نیز دارد. بنابراین، معلم‌ها با توجه به مسائلی که با آن مواجه‌اند باید برای پیشبرد فرایند آموزشی تصمیم‌گیری کنند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۳۱ می‌گوید: «توی مجازی باید بیشتر از حضوری حواسمون به مشکلات دانش‌آموزان و والدین اونا باشه و روال آموزشی مون رو جوری تنظیم کنیم که اونا کمتر به مشکل برخورن.» این گروه از معلم‌ها در زمینه تولید

محتوای آموزشی مهارت نسبتاً مطلوبی داشتند و همواره در این زمینه فعالیت می‌کردند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۷ بیان می‌کند: «الآن بحث سواد دیجیتالی معلمان توی آموزش مجازی خیلی داغه و لازمه که هرکسی برحسب توان خودش به سری چیزها رو توی این زمینه یاد بگیره». آن‌ها معتقد بودند نمی‌توان فقط به محیط یادگیری مجازی تکیه کرد؛ زیرا در این صورت دانش‌آموزان ابتدایی درک مناسبی از آموزش مدرسه‌ای پیدا نمی‌کنند و همچنین در محیط جدید معلم شرایط لازم برای نظارت بر دانش‌آموز و تعامل با آن‌ها را ندارد. بنابراین، نباید فقط به آموزش مجازی اکتفا کرد. از این‌رو، معلم‌هایی که در پایه‌های اول و دوم تدریس می‌کردند، قبول داشتند در مواقعی برحسب ضرورت از آموزش حضوری استفاده کنند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۴ بیان می‌کند: «آموزش ترکیبی توی این شرایط بهتره و بعضی از مشکلات معلمان و دانش‌آموزان کمتر می‌شه؛ مخصوصاً با این وضعیت سرعت نت و شاد. هرچند توی این شرایط ممکنه بعضی تصور کنن که به خاطر ترس از کرونا صلاح نباشه».

این دسته از معلم‌ها اعتقاد داشتند با توجه به موانع ساختاری و زیرساختی، باید درباره رویه‌های آموزشی تجدیدنظر کرد. به همین دلیل، حجم تکالیف درسی دانش‌آموزان را کاهش دادند. برخی از معلم‌های پایه‌های پنجم و ششم باور داشتند در شرایط مجازی و با توجه به حجم زیاد کتاب‌های درسی و زمان اندک آموزش، تدریس جزءبه‌جزء مطالب درسی همانند آموزش حضوری معقولانه نیست. به همین دلیل، فقط مفاهیم اصلی درس‌هایی مانند ریاضی را تدریس کردند و از تدریس جزءبه‌جزء کتاب درسی صرف‌نظر کردند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۲ بیان می‌کند: «توی مجازی چون وقت کمه و معمولاً بچه‌ها زودتر خسته می‌شن، برای همین اومدم به جای تدریس جزءبه‌جزء کتاب درسی، قسمت‌ها و مفاهیم اصلی رو مشخص می‌کردم و درس می‌دادم». هرچند مدیر مدرسه و والدین در خصوص این امر انتقاد داشتند.

**۴. جهت‌گیری حامی - تجربی:** معلم‌هایی با جهت‌گیری حامی - تجربی معتقد بودند معضل اصلی معلم‌ها در آموزش مجازی نداشتن پیش‌زمینه قبلی و تجربه است. بنابراین، تلاش می‌کردند در زمینه نحوه آموزش و یادگیری در بستر مجازی و استفاده از ابزارهای آن دانش خود را افزایش دهند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۲۸ می‌گوید: «توی کارهای آموزشی همیشه دانش و تجربه حرف اول رو می‌زنه، همون‌طور که توی آموزش حضوری به خاطر تجربه کم کم عملکردمون بهتر می‌شه، توی مجازی هم همین‌طوره».

این گروه از معلم‌ها در زمینه پژوهش فعال بودند و برخی از آن‌ها دوره کارشناسی ارشد را نیز گذرانده بودند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۵ بیان می‌کند: «راستش الان بیشتر از اینکه دانشجوی ارشد هستم و با روش‌های پژوهشی آشنا هستم خوشحالم؛ چون می‌تونم



مشکلات دانش‌آموزانم رو با دقت بیشتری ببینم و درموردشون تحقیق کنم». علاوه بر این، برخی از این معلم‌ها در جایگاه سرگروه پایه آموزشی خود نیز فعالیت می‌کردند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۹ بیان می‌کند: «به‌عنوان سرگروه پایه پنجم همیشه در کارگاه‌ها به همکاران می‌گفتم که قبل از آموزش خودتان را خوب به بچه‌ها معرفی کنید؛ حتی اگر امکان تماس تصویری ندارید عکس خودتان را برای بچه‌ها بفرستید تا آن‌ها از شما یک تصویری به‌عنوان معلم خودشان در ذهنشان داشته باشند».

این دسته از معلم‌ها از حیث آشنایی و تسلط در کار با برنامه‌های مرتبط با آموزش مجازی و تولید محتوای آموزشی در بین همکاران خود سرآمد بودند؛ به‌گونه‌ای که دیگر معلم‌ها در این زمینه با آن‌ها ارتباط برقرار می‌کردند. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۶ می‌گوید: «چند بار توی زمینه تولید محتوا کارگاه‌هایی رو توی اسکای روم برای همکاران برگزار کردم». این گروه از معلم‌ها باور داشتند محیط یادگیری مجازی به‌شرط مدیریت خوب آن برای دانش‌آموزان بسیار آموزنده است. بنابراین، تلاش می‌کردند با کمک مدیر مدرسه امکان اجرای برنامه‌های آموزش برخط را هم‌زمان برای همه دانش‌آموزان فراهم کنند. به‌گونه‌ای که فضای کلاس تا حد ممکن نزدیک به شرایط آموزش حضوری شود؛ البته به‌گفته آن‌ها مشکلات برنامه رسمی شاد در روی آوردن آن‌ها به دیگر برنامه‌ها تأثیرگذار بوده است. چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۳۰ بیان می‌کند: «بهتره به جای متکی شدن محض به برنامه‌ی رسمی آموزش و پرورش (شاد) که کیفیت مناسبی هم نداره از قابلیت‌های دیگر برنامه‌های کلاس مجازی هم استفاده کنیم؛ چون حُسن مهم این برنامه‌ها این بود که توی سرعت پایین نت هم جواب می‌داد».

### ■ بحث و نتیجه‌گیری

براساس نتایج تحلیل داده‌ها، معلم‌ها تحت تأثیر سه عامل انگاره نقش، بافت آموزشی، موانع ساختاری و زیرساختی درباره چگونگی ارائه و انجام فعالیت‌های آموزشی در بستر مجازی به درکی عملی رسیده بودند که این درک عملی اصطلاحاً جهت‌گیری نامیده شد. طبق یافته‌ها، معلم‌ها در آموزش مجازی تحت تأثیر عوامل نامبرده چهار نوع جهت‌گیری داشتند: اجتنابی - آسیب‌زای - نقصان - نابسند، اقتضایی - واقع‌گرایانه و حامی - تجربی.

براساس یافته‌ها، معلم‌هایی که جهت‌گیری اجتنابی - آسیب‌زای داشتند نقش خود را فقط ارائه‌دهنده محتوا تعریف کردند و تعامل اجتماعی کمی با دانش‌آموزان داشتند. بر همین اساس، پژوهش‌هایی مانند عباسی و همکاران (۱۳۹۹)، مرادی و زرغامی همراه (۱۴۰۰) و مالمیر و همکاران (۱۳۹۹) با پژوهش حاضر همسو بودند

و نشان دادند که معلم‌ها در آموزش مجازی یکی از مهم‌ترین نقش‌های خویش را تولید و ارائه محتوای آموزشی به دانش‌آموزان دانسته‌اند. بنابراین، در چنین شرایطی به دلیل یک‌طرفه شدن جریان آموزشی از معلم به دانش‌آموزان و ضعف تعامل اجتماعی، والدین به ویژه مادران زمان بیشتری را در خانه برای نظارت و آموزش به فرزندان سپری می‌کردند. چنان‌که پوزاس<sup>۳۴</sup> و همکاران (۲۰۲۱) هم‌سو با پژوهش حاضر به این مسئله اشاره کرده‌اند. چالش ضعف تعامل اجتماعی در آموزش مجازی تا بدانجاست که لائو و لی<sup>۳۵</sup> (۲۰۲۱) نشان دادند والدین نقص اصلی آموزش مجازی را تعامل کم آن در حین یادگیری فرزندان خویش در خانه عنوان کردند و خواستار رفع آن بودند. این گروه از معلم‌ها در خصوص آموزش مجازی سوگیری اجتنابی داشتند و از نظر صلاحیت‌های دیجیتالی با مشکلات فراوانی روبه‌رو بودند. همچنین از حیث چگونگی فرایند یاددهی - یادگیری در زمینه بستر مجازی آگاهی مناسبی نداشتند و آموزش مجازی را برای دانش‌آموزان آسیب‌زا تلقی می‌کردند و همین‌طور با معلم‌ها و سایر هم‌تایان خود تعامل مناسبی نداشتند. همچنین به باور این گروه از معلم‌ها، بیشتر والدین صلاحیت‌های لازم برای آموزش به فرزندان خویش در خانه را ندارند و ممکن است دانش‌آموزان از نظر یادگیری و روانی - عاطفی به دلیل سرزدن بعضی از رفتارهای والدین با مشکلات زیادی مواجه شوند. در این خصوص، پژوهش‌هایی مانند حاجی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰)، آزاددولابی و همکاران (۱۴۰۱)، اندرسون و هرا (۲۰۲۰) و نوری و برگدال (۲۰۲۱) هم‌سو با پژوهش حاضر به مشکلات نامبرده اشاره کرده‌اند. گفتنی است تغییراتی که صلاحیت‌های اساسی و حرفه‌ای افراد را به چالش می‌کشد ممکن است باعث مقاومت آن‌ها شود (مهرمحمدی و حسینی، ۱۳۹۹). از این رو، به نظر می‌رسد با فراهم‌سازی زمینه‌ای برای آشنایی این گروه از معلم‌ها با چگونگی فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش مجازی و مدیریت تعامل با دانش‌آموزان در بستر مجازی، درصد شایان توجهی از مشکلات آن‌ها را بکاهد.

طبق نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، معلم‌هایی با جهت‌گیری نقصان - نابسندگی تحت تأثیر عامل انگاره نقش، نقش‌های گوناگونی اتخاذ کرده بودند. آن‌ها با توجه به آشنانبودن با کارکردهای آموزش مجازی، سعی کردند فهم و ادراک خود از آموزش حضوری را به آموزش مجازی تعمیم دهند. در این خصوص، پژوهش‌های مانند آزاددولابی و همکاران (۱۴۰۱) و اورهان و بیهان<sup>۳۶</sup> (۲۰۲۰) هم‌سو با پژوهش حاضر بروز این پدیده را در معلم‌های ابتدایی نشان داده‌اند. این گروه از معلم‌ها

به دلیل ضعف یادگیری دانش‌آموزان و سوگیری منفی ذی‌نفعان در خصوص عملکرد معلم‌ها همواره با مسائل روانی - عاطفی مانند افزایش استرس و اضطراب دست‌وپنجه نرم می‌کردند؛ چنان‌که حاجی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) هم‌سو با پژوهش حاضر این امر را نشان داده‌اند. به همین دلیل ژو و یائو<sup>۳۷</sup> (۲۰۲۰) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند معلم‌ها در زمان حاضر بیش از هر زمان دیگری به حمایت اجتماعی نیاز دارند. همچنین این دسته از معلم‌ها اقرار کردند که از مهم‌ترین معایب و نواقص آموزش مجازی این است که دانش‌آموزان در این بستر به درک مناسبی از محیط آموزشی نمی‌رسند؛ بنابراین از آموزش حضوری در کنار آموزش مجازی بهره می‌برند و تلاش می‌کردند با ایفای نقش‌های متعدد تا حد امکان از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان بکاهند؛ به گونه‌ای که خود را در آموزش غرق می‌کردند. چنان‌که اندرسون و هرا (۲۰۲۰) در این زمینه بیان می‌کنند، این گروه از معلم‌ها به دلیل رعایت نکردن اعتدال در حفظ مرز زندگی شخصی و شغلی بیش از سایر همکاران خویش در معرض فرسودگی شغلی هستند. به نظر می‌رسد تدوین و ابلاغ چارچوب وظایف آموزشی معلم‌ها در آموزش مجازی در جلوگیری از اتخاذ نقش‌های متعدد این گروه از معلم‌ها مؤثر است. همچنین از آنجاکه این گروه از معلم‌ها همواره با احساس عدم قطعیت درباره یادگیری دانش‌آموزان مواجه‌اند، فراگیری روش‌های گوناگون ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در آموزش مجازی می‌تواند برای آن‌ها مفید باشد.

افزون بر این، براساس نتایج تحقیق، معلم‌هایی با جهت‌گیری اقتضایی - واقع‌گرایانه نقش خود را به‌طور غالب با توجه به شرایط متغیر می‌دانستند. آن‌ها ابتدا مشکلات دانش‌آموزان و والدین و مسائل زیرساختی را بررسی می‌کردند و با توجه به آن‌ها فعالیت آموزشی را انجام می‌دادند. از این‌رو، از اتخاذ نقش‌های متعدد به‌طور هم‌زمان در آموزش خودداری می‌کردند و در هر زمان، برحسب شرایط آموزشی، از نقش خاصی کمک می‌گرفتند. به عبارت دیگر، همواره به نکته مهم اقتضاسنجی توجه داشتند؛ به گونه‌ای که تحت تأثیر آن در چگونگی ارائه آموزش در بستر مجازی تغییراتی ایجاد می‌کردند. مثلاً با توجه به مشکلات زیرساختی مربوط به سرعت اینترنت در بافت روستایی و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم از آموزش حضوری استفاده می‌کردند. در این زمینه، محمدی و همکاران (۱۳۹۹) به خوبی نشان دادند دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی به نسبت سایر دانش‌آموزان دوره مجازی با مشکلات بیشتری مواجه‌اند. همچنین آندراد و ارگاس

و همکاران (۲۰۲۱) بیان می‌کنند در مناطق روستایی با توجه به کمبود منابع زیرساختی، قبل از به‌کارگیری آموزش مجازی در مدت طولانی باید درخصوص زیرساخت‌ها نیازسنجی انجام شود. از آنجاکه برخی معلم‌ها جهت‌گیری اقتضایی - واقع‌گرایانه آموزش مجازی را برای پایه‌های اول و دوم نامطلوب می‌دانستند، آشنایی آن‌ها با نحوه ارائه آموزش مؤثر، بر مبنای ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان، به پایه‌های اول و دوم این دوره در بهبود جهت‌گیری آن‌ها مؤثر بود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، معلم‌هایی با جهت‌گیری حامی - تجربی پیوسته دانش خود را در زمینه آموزش مجازی تقویت می‌کنند. بنابراین آن‌ها حامی آموزش مجازی بودند؛ زیرا بر مبنای دانش پیش‌زمینه‌ای خود فرصت‌های متنوع یادگیری آموزش مجازی را می‌شناختند. همچنین در مقایسه با آموزش حضوری، به‌خوبی از محدودیت‌های آموزش مجازی مانند معضل تعامل آگاه بودند. از این رو، با توجه به اهمیت فراوان تعامل اجتماعی در فرایند یاددهی - یادگیری از ابتدای کار بست آموزش مجازی سعی کردند تعامل با دانش‌آموزان را مدیریت کنند. آن‌ها با توجه به مشکلات زیرساختی مربوط به سرعت اینترنت و برنامه رسمی شاد سعی کردند برنامه‌های دیگر با قابلیت‌های مشابه را به‌کار گیرند. شمشیری و همکاران (۱۴۰۰) مدیریت تعامل اجتماعی و توسعه سواد فناورانه را با عنوان «حضور تدریس» به‌منزله یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی در آموزش مجازی دسته‌بندی کرده‌اند. همچنین معلم‌های دارای جهت‌گیری حامی - تجربی اذعان داشتند با نزدیک‌تر کردن شرایط آموزش مجازی به حضوری، از طریق بهبود شیوه تدریس مطالب آموزشی، می‌توان کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را افزایش داد. در این زمینه، سبزه و حسینی کامیاب (۱۴۰۱) بیان می‌کنند: «در آموزش مجازی، روش تدریس معلم باید ویژگی‌هایی از این قبیل داشته باشد: حفظ و تقویت انگیزه یادگیری دانش‌آموزان، ایجاد فضای شاد آموزشی در دوران کرونا، تقویت حس خودآموزی در دانش‌آموزان، جذاب کردن کلاس درس و افزایش مشارکت دانش‌آموزان». بنابراین این دسته از معلم‌ها همواره از طریق انجام اقدام پژوهی درصدد رفع مشکلات آموزشی و ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی بودند.

در نهایت با توجه به آنچه شرح داده شد، آموزش مجازی از حیث تغییراتی که در محیط آموزشی و نقش معلم‌ها ایجاد کرده موقعیتی منحصر به فرد است. چنان‌که هیللی<sup>۳۸</sup> (۲۰۲۰) بیان می‌کند در طول دوره همه‌گیری اخیر، تغییرات قابل توجهی

در ادراک معلم‌های ابتدایی دربارهٔ تصمیم‌گیری‌هایشان برای پیاده‌سازی فناوری در درس‌ها در دوران پسا کرونا رخ داده است. همچنین جهت‌گیری‌های معلم‌های ابتدایی در خصوص آموزش مجازی در انطباق و سازگاری آن‌ها با آموزش در بستر مجازی نقشی اثرگذار و تعیین‌کننده داشته است. یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر انجام تلفنی همهٔ مصاحبه‌ها به دلیل شرایط ویژهٔ کرونایی بود. همچنین از آنجاکه مصاحبه‌های پژوهشی بیشتر با معلم‌های مناطق روستایی شهرستان قشم انجام شد، در زمینهٔ تعمیم نتایج آن به معلم‌های مناطق شهری باید جوانب احتیاط را رعایت کرد (هرچند پژوهش کیفی قابلیت تعمیم ندارد). علاوه بر این، برخی از مشارکت‌کننده‌ها با توجه به حساسیت موضوع از دادن برخی اطلاعات مهم و حیاتی اجتناب کردند.



## منابع REFERENCES

- امراله، امید و آزادی‌احمدآبادی، قاسم. (۱۴۰۰). شناسایی و اولویت‌بندی موانع اجرای مجازی برنامه درسی رسمی در دوران شیوع جهانی بیماری کرونا (از دیدگاه معلم‌ها و مدیران شاغل در مدارس شهر تهران). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱۶ (۶۱)، ۱-۲۶.
- آزاددولایی، بهروز، دهقانی، مرضیه و خطاط، محدثه. (۱۴۰۱). مواجهه معلم‌ها با اجرای برنامه‌های درسی در آموزش مجازی و ارائه راهکارهای آنان برای بهینه‌کردن فرایند یاددهی - یادگیری. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۲ (۱)، ۱۲۱-۱۵۳.
- حاجی‌زاده، انور، عزیزی، قادر و کیهان، جواد. (۱۴۰۰). تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا: رهیافت توسعه آموزش مجازی در پساکرونا. *تدریس پژوهی*، ۹ (۱)، ۱۷۴-۲۰۴.
- رحیمی، عبدالله، احمدی، هایده و رستمی، ادریس. (۱۴۰۱). رهیافتی پدیدارشناسانه بر تجارب زیسته معلم‌های ابتدایی از آموزش مجازی دانش آموزان در شرایط کرونا (COVID-۱۹). *تدریس پژوهی*، ۱۰ (۱)، ۱۳۱-۱۶۲.
- سبزه، بتول و حسینی کامیاب، فائزه. (۱۴۰۱). تجارب زیسته معلم‌های دوره اول ابتدایی درباره شیوه‌های تدریس خلاق در بستر آموزش مجازی. *تدریس پژوهی*، ۱۰ (۱)، ۲۰۶-۲۳۶.
- شمشیری، بابک، شفیع‌سروستانی، مریم، میرغفاری، فاطمه و جوانمرد، علی. (۱۴۰۰). شناسایی ویژگی‌های معلم اثربخش در آموزش مجازی دوران کرونا - رویکرد فراترکیب. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰ (۴)، ۱۰۵-۱۳۰.
- صادقی، زهرا و دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب معلم‌های دوره ابتدایی از آموزش مجازی در زمان شیوع ویروس کرونا: مطالعه پدیدارشناسی. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۰ (۱۹)، ۱۶۳-۲۰۴.
- عباسی، فهیمه، حجازی، الهه و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلم‌های دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی. *تدریس پژوهی*، ۸ (۳)، ۱-۲۴.
- مالمیر، رضا، سراجی، فرهاد و عباسی‌کسانی، حامد. (۱۳۹۹). تبیین خلق محتوای الکترونیکی توسط معلم‌ها در شبکه‌های اجتماعی مجازی. *تدریس پژوهی*، ۸ (۳)، ۱۲۳-۱۴۶.
- محمدی، مهدی، کشاورزی، فهیمه، ناصری‌چهرمی، رضا، ناصری‌چهرمی، راحیل، حسامپور، زهرا، میرغفاری، فاطمه و ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی از چالش‌های آموزش مجازی با شبکه‌های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا. *نشریه پژوهش‌های تربیتی*، ۷ (۴۰)، ۷۴-۱۰۱.
- مرادی، امیر و زرغامی‌همراه، سعید. (۱۴۰۰). تنگناها و راهبردهای به‌کارگیری شبکه اجتماعی دانش‌آموزی (شاد) در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان در دوران شیوع کرونا: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰ (۲)، ۳۵-۶۰.
- مهرمحمدی، محمود و حسینی، سیدمحمدحسین. (۱۳۹۹). *تغییر و اجرای برنامه درسی*. سمت.
- بدالهی، سارا، توکلی، الهام، پورصالحی نویده، مرضیه و آذرتاش، فاطمه. (۱۴۰۰). مشکلات آموزش برخط در دوران کرونا از دیدگاه معلم‌ها و والدین و ارائه راهکارها. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰ (۳)، ۱۱۷-۱۴۵.

- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*, 102, 67-86.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z., & Ahami, A. O. T. (2020). Assessment of burnout

- among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. *The Pan African medical journal*, 35(2), Article 92. <https://doi.org/10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345>
- Anderson, E., & Hira, A. (2020). Loss of brick-and-mortar schooling: How elementary educators respond. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 411-418.
  - Andrade-Vargas, L., Esteveao-Romeiro, A., Iriarte-Solano, M., Riofrio-Leiva, V., & Yunga-Godoy, D. (2021). Teacher's perceptions, institutional challenges, and educational sustainability during Covid-19 in Ecuador. *Heliyon*, 7(12), Article e08596. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08596>
  - Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., & The New Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504.
  - Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459.
  - Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, Article 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
  - Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.
  - Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86-104.
  - Gouseti, A. (2021). 'We'd never had to set up a virtual school before': Opportunities and challenges for primary and secondary teachers during emergency remote education. *Review of Education*, 9(3), Article e3305. <https://doi.org/10.1002/rev3.3305>
  - Henriques, S., Correia, J. D., & Dias-Trindade, S. (2021). Portuguese primary and secondary education in times of covid-19 pandemic: An exploratory study on teacher training and challenges. *Education Sciences*, 11(9), 542-553.
  - Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28(1), 38-52.
  - Hinshaw, N., Gonzalez, S., & Engel, L. (2022). Internationalization of K-12 Schooling through Virtual Exchange: Opportunities in a Fractured Context. *Journal of International Students*, 12(S3), 1-16.
  - Keaton, W., & Gilbert, A. (2020). Successful online learning: What does learner interaction with peers, instructors and parents look like?. *Journal of Online Learning Research*, 6(2), 129-154.
  - König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
  - Kundu, A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and information technologies*, 26(6), 6879-6903.
  - Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2021). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880.
  - Mahmood, F., Ariza-Montes, A., Saleem, M., & Han, H. (2021). Teachers' teleworking job satisfaction during the COVID-19 pandemic in Europe. *Current Psychology*, 42, 8540-8553.
  - Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during Covid-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44.

- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). 'Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35-50.
- Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Wu, J. (2021). Exploring Pragmatic Identities of Teachers, Pupils and Parents in Chinese Primary School Online Education. *International Journal of Linguistics*, 13(3), 124-148.
- Zhou, X., & Yao, B. (2020). Social support and acute stress symptoms (ASSs) during the COVID-19 outbreak: deciphering the roles of psychological needs and sense of control. *European journal of psychotraumatology*, 11(1), Article 1779494. <https://doi: 10.1080/20008198.2020.1779494>



## پی‌نوشت‌ها

- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Virtual Education</li> <li>2. COVID-19</li> <li>3. Dictionary Cambridge</li> <li>4. Orientation</li> <li>5. Fauzi &amp; Khusuma</li> <li>6. Anderson &amp; Hira</li> <li>7. Mahmood</li> <li>8. Baker</li> <li>9. Amri</li> <li>10. Bergdahl &amp; Nouri</li> <li>11. Henriques</li> <li>12. Kundu &amp; Bej</li> <li>13. Sari &amp; Nayır</li> <li>14. Wu</li> <li>15. Keaton &amp; Gilbert</li> <li>16. Al-Fraihat</li> <li>17. Gouseti</li> <li>18. Aliyyah</li> <li>19. Andrade-Vargas</li> <li>20. Ferri</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>21. König</li> <li>22. Bragg</li> <li>23. Hinshaw</li> <li>24. Magiran, Noormags, Sid, Ensani, Civilica, Irandoc</li> <li>25. Scopus, ScienceDirect, ProQuest, Emerald, SpringerLink</li> <li>26. Descriptive phenomenological</li> <li>27. Theoretical Sampling</li> <li>28. Convenience Sampling</li> <li>29. MAXQDA</li> <li>30. Colaizzi's seven-step method</li> <li>31. Credibility</li> <li>32. Member Check</li> <li>33. Peer Debriefing</li> <li>34. Pozas &amp; Letzel &amp; Schneider</li> <li>35. Lau &amp; Lee</li> <li>36. Orhan &amp; Beyhan</li> <li>37. Zhou &amp; Yao</li> <li>38. Hilli</li> </ol> |
|--|--|