

An Exploration of Factors, Criteria, and Indicators for Evaluating the Teaching-Learning Quality of Primary School Teachers

Zahra Haji Mirza Aghaee Yazdi ¹ , and Marzieh Dehghani ^{2*} 

1. M.Sc. Student in Educational Evaluation, Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: zahra.aghaee@ut.ac.ir
2. *Corresponding author*, Associate Prof, Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: dehghani_m33@ut.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2025/10/10
Reviewed: 2026/04/03
Accepted: 2026/04/14
Published Online:
2026/05/25
Pages: 167-185

Keywords:
Evaluation
Teaching - Learning
Quality
Primary School Teachers
Factors
Criteria
Indicators

Background and Objectives: The quality of the teaching-learning process in primary education is the cornerstone of the educational system; however, existing studies in the field of evaluating this process are often one-dimensional and lack a comprehensive view of all effective dimensions. The main objective is to develop a comprehensive framework of factors, criteria, and indicators for evaluating the quality of the teaching-learning process in primary education. **Methods:** This study was conducted using a qualitative approach with a descriptive phenomenological design. The research population consisted of teachers at this level, who were selected through criterion-based purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews with 20 teachers. Data analysis was performed using the inductive qualitative content analysis method in three stages: open, axial, and selective coding. To validate the findings, strategies such as member checking and peer review were employed. Content validity was assessed by confirming the Content Validity Ratio (CVR) index (0.98). **Findings:** The data analysis led to the identification of 5 main factors (Instructional, Communicative (Multidirectional), Teacher-Related Individual, Environmental-Structural, and Student-Related Individual), 22 criteria, and 97 indicators. The findings revealed that the "Instructional Factor" is recognized as the most central dimension, which includes criteria such as "Teaching-Learning Executive Skills," "Assessment Skills," and "Assignments." Following that is the "Communicative (Multidirectional) Factor," which emphasizes the importance of multidirectional interactions. **Conclusion:** Teaching-learning is an educational phenomenon that achieves effectiveness within a context of multidirectional interactions. This research provides a scientific basis for designing evaluation tools.

Cite this Article: Haji Mirza Aghaee Yazdi, Z., & Dehghani, M. (2026). An Exploration of Factors, Criteria, and Indicators for Evaluating the Teaching-Learning Quality of Primary School Teachers. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 12(21), 167-185. <https://doi.org/10.48310/itt.2026.21128.1219>



© the authors
Publisher: Farhangian University



واکاوی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت یاددهی-یادگیری معلمان دوره ابتدایی

زهره حاجی میرزا آقائی یزدی^۱ و مرضیه دهقانی^{۲*}

۱. کارشناسی ارشد ارزشیابی آموزشی، گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: zahra.aghaee@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: dehghani_m33@ut.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری در دوره ابتدایی، سنگ‌بنای نظام آموزشی است؛ اما مطالعات موجود در حوزه ارزشیابی این فرایند، اغلب تک‌بعدی و فاقد نگاه جامع به تمامی ابعاد مؤثر هستند. هدف اصلی، تدوین یک چارچوب جامع از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری در دوره ابتدایی است. **روش‌ها:** این مطالعه با رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسی توصیفی اجرا شد. جامعه پژوهش معلمان این دوره بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند ملاکی انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از معلمان انجام شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت. برای اعتباربخشی یافته‌ها، از راهبردهای بازبینی نتایج توسط شرکت‌کنندگان و پژوهشگران همکار استفاده شد. ارزیابی روایی محتوایی با تأیید شاخص نسبت روایی محتوایی (۰٫۹۸) انجام شد. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها به شناسایی ۵ عامل اصلی (آموزشی، ارتباطی (چندسویه)، فردی مربوط به معلم، محیطی-ساختاری و فردی مربوط به دانش‌آموز)، ۲۲ ملاک و ۹۷ نشانگر انجامید. یافته‌ها نشان داد که «عامل آموزشی»، به‌عنوان محوری‌ترین بُعد شناخته می‌شود که شامل ملاک‌هایی نظیر «مهارت‌های اجرایی یاددهی - یادگیری»، «مهارت ارزیابی» و «تکلیف» است. پس از آن، «عامل ارتباطی (چندسویه)» است که بر اهمیت تعاملات چندسویه تأکید می‌کند. **نتیجه‌گیری:** یاددهی - یادگیری یک پدیده آموزشی است که در بستری از تعاملات چندسویه به اثربخشی می‌رسد. این پژوهش، مبنایی علمی برای طراحی ابزار ارزشیابی فراهم می‌آورد.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۴

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۲/۱۵

شماره صفحات: ۱۶۷-۱۸۵

واژه‌های کلیدی:

ارزشیابی
کیفیت یاددهی - یادگیری
معلمان ابتدایی
عوامل
ملاک‌ها
نشانگرها

Homepage: <https://itt.cfu.ac.ir/>

استناد به این مقاله: حاجی میرزا آقائی یزدی، زهره، و دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۵). واکاوی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی

کیفیت یاددهی-یادگیری معلمان دوره ابتدایی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۱)، ۱۶۷-۱۸۵.

<https://doi.org/10.48310/itt.2026.21128.1219>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

آموزش ابتدایی به عنوان سنگ بنای نظام آموزشی و یکی از ارکان کلیدی توسعه پایدار، نقشی حیاتی و انکارناپذیر در پیشرفت اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی جوامع ایفا می‌کند (چناری و همکاران، ۱۳۹۹). این دوره استراتژیک، یک مقطع بی‌بدیل در رشد انسان است که در آن شالوده‌های اصلی شناختی، اجتماعی، عاطفی و شخصیتی کودکان شکل می‌گیرد و مسیر آینده تحصیلی آنان تا حد زیادی ترسیم می‌شود (Momin & Debbrema, 2024). موفقیت در این دوره نه تنها پایه‌ای برای یادگیری‌های بعدی در مقاطع بالاتر است، بلکه بر پرورش نسلی خلاق، پرسشگر، توانمند و مسئولیت‌پذیر تأثیر مستقیم دارد. از این رو، شناسایی عوامل مؤثر بر مدارس اثربخش (پیرحیاتی و همکاران، ۱۳۹۹) و بهبود مستمر کیفیت در تمام ابعاد این دوره، یک ضرورت بنیادین در سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی به شمار می‌رود (پالار و همکاران، ۱۴۰۲).

اهمیت دوره ابتدایی از آن جهت است که تجارب یادگیری در این سال‌ها، نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، تحصیل و توانایی‌های خود را شکل می‌دهد. این مقطع، فرصتی حیاتی برای توسعه مهارت‌های بنیادین سواد خواندن، نوشتن و حساب کردن است که ابزارهای اصلی برای یادگیری‌های آینده محسوب می‌شوند (دشتی و همکاران، ۱۴۰۱). علاوه بر این، محیط مدرسه ابتدایی اولین بستر اجتماعی ساختاریافته‌ای است که کودک در آن تعامل با همسالان و بزرگسالان خارج از خانواده را تجربه می‌کند و مهارت‌های ارتباطی، همکاری و حل مسئله را می‌آموزد (اکبرزاده و همکاران، ۱۴۰۲). بنابراین، کیفیت تجارب آموزشی و تربیتی در این دوره می‌تواند تأثیرات بلندمدتی بر سلامت روان، موفقیت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی افراد داشته باشد.

در میان ابعاد گوناگون کیفیت آموزشی، کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری که توسط معلم هدایت می‌شود، به عنوان محوری‌ترین و تأثیرگذارترین عنصر شناخته می‌شود (Ahmmed et al., 2022). عملکرد معلم و کیفیت تدریس او به طور مستقیم بر پیامدهای یادگیری و رشد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. تدریس باکیفیت، مفهومی چندبعدی و فراتر از انتقال صرف محتوای درسی است و ابعاد پیچیده‌ای چون شایستگی‌ها و آمادگی‌های معلمی (قربانخانی و همکاران، ۱۴۰۱)، رهبری و مدیریت کلاس (Javornik & Klemenčič Mirazchiyski, 2022)، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال و سنجش کارآمد آموخته‌ها را در بر می‌گیرد (Joyce et al., 2018). این ابعاد نشان می‌دهد که اثربخشی معلم، حاصل تعامل مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و ویژگی‌های فردی است (عزیزی، ۱۴۰۰).

با توجه به نقش محوری معلم، ارزشیابی به عنوان یک سازوکار نظام‌مند، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. ارزشیابی نه به عنوان ابزاری برای قضاوت، بلکه به مثابه فرآیندی برای بهبود مستمر عمل می‌کند که از طریق آن می‌توان کیفیت عملکرد آموزشی را سنجید، نقاط قوت و ضعف را شناسایی کرد و بازخوردی سازنده برای توانمندسازی معلمان و اصلاح برنامه‌ها ارائه داد (Yasa et al., 2019). یک نظام ارزشیابی کارآمد، اطلاعاتی حیاتی برای تصمیم‌گیری‌های راهبردی در اختیار سیاست‌گذاران قرار می‌دهد و به افزایش پاسخگویی در نظام آموزشی کمک می‌کند (عبداللهی کرمانی، ۱۴۰۲). با این حال، اجرای ارزشیابی در عمل، به‌ویژه با گذار به رویکردهای کیفی-توصیفی، با چالش‌های متعددی از جمله ذهنیت‌گرایی، کمبود زمان و نبود نظارت کافی مواجه بوده است (ایزدی بیدانی و همکاران، ۱۳۹۵).

جهت سنجش چنین مفهوم چندبعدی، یک ارزشیابی دقیق و جامع نیازمند چارچوبی متشکل از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مشخص است (پورزندی و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهش‌های پیشین کوشیده‌اند این چارچوب را از زوایای مختلف تبیین کنند. برخی مطالعات بر شناسایی عوامل چندگانه مؤثر بر اثربخشی مدارس تمرکز کرده و آن را در حوزه‌هایی چون معلم (شایستگی‌ها، انگیزه، توسعه حرفه‌ای)، دانش‌آموز (انگیزه، پیش‌دانشته) (عصاره و همکاران، ۱۴۰۱)، مدیریت و رهبری مدرسه، محتوای برنامه درسی، محیط و امکانات آموزشی و تعامل با خانواده و اجتماع طبقه‌بندی کرده‌اند (Epifanić et al., 2020). گروهی دیگر از پژوهش‌ها نیز به‌طور خاص بر شایستگی‌ها و آمادگی‌های معلمی تمرکز کرده و ابعادی چون استعداد تدریس، تعهد و مسئولیت‌پذیری، و مهارت‌های ارتباطی را به عنوان پیش‌نیازهای اساسی برای

ورود به حرفه معلمی شناسایی نموده‌اند.

با وجود پژوهش‌های متعدد در حوزه ارزشیابی کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری در دوره ابتدایی، مطالعات موجود از ارائه یک چارچوب جامع و یکپارچه که بتواند تمامی ابعاد مؤثر بر کیفیت یاددهی - یادگیری را در کنار هم دیده و به‌طور نظام‌مند بر تجارب زیسته معلمان تکیه کند، بازمانده‌اند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که مصوبات موجود نیز توانایی پوشش سنجش جامع نظام آموزشی را ندارند و نیازمند بازنگری جدی هستند. مطالعات داخلی موجود عمدتاً به صورت جزیره‌ای عمل کرده و به جنبه‌های خاصی از این فرآیند پرداخته‌اند؛ به‌عنوان نمونه، برخی به چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی (کرمعلیان و همکاران، ۱۳۹۶)، برخی به مشکلات تدریس در درسی خاص مانند ریاضی یا انشا (مرتضوی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲) و برخی دیگر به مسائل کلاس‌های چندپایه (بداخشان و همکاران، ۱۴۰۰) محدود شده‌اند. این پراکندگی مانع از شکل‌گیری یک دیدگاه کل‌نگر و ایجاد ابزاری استاندارد برای سنجش و بهبود کیفیت شده است. بنابراین، خلأ یک مطالعه کیفی که تمامی عوامل مؤثر را شناسایی و در قالب یک چارچوب منسجم ارائه دهد، به وضوح احساس می‌شود.

ارزشیابی کیفیت یاددهی - یادگیری در دهه‌های اخیر از رویکردهای پوزیتیویستی و محصول‌محور (سنجش یادگیری)، به سمت الگوهای سازنده‌گرا و فرآیند‌محور (سنجش برای یادگیری) تغییر مسیر داده است. در سطح بین‌المللی، مدل‌هایی همچون چارچوب تدریس Daniels (2013) و مدل Marzano (2011) با تأکید بر شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، استانداردهای نوینی را برای تعریف کیفیت در کلاس درس ارائه کرده‌اند. با این حال، همان‌طور که Black and William (2018) تصریح می‌کنند، کیفیت تدریس امری ایستا نیست، بلکه در گرو تعاملات پویا میان معلم، شاگرد و محتوا در یک بستر فرهنگی خاص است. در این میان، نظام‌های آموزشی پیشرو بر ارزشیابی تکوینی و نشانگرهای کیفی تمرکز یافته‌اند تا بتوانند پیچیدگی‌های آموزشی را در مقطع حساس ابتدایی که زیربنای رشد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان است، به درستی رصد و تحلیل کنند.

در نظام آموزشی ایران، با وجود تلاش‌های صورت گرفته در اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین و تحقیقات ارزشمند پژوهشگرانی همچون Bazargan (2014) در تبیین الگوهای ارزیابی کیفیت و Khorshidi (2021) در شناسایی شاخص‌های عملکردی، همچنان میان "آنچه باید باشد" و "آنچه در عمل رخ می‌دهد" گسست عمیقی مشاهده می‌شود. پژوهش‌های Zeinali (2020) و Astand (2021) به خوبی نشان داده‌اند که چالش‌های ساختاری، از جمله تراکم بالای کلاس‌ها و ضعف در آموزش‌های ضمن خدمت، اثربخشی نظام‌های سنجش فعلی را با تردید مواجه کرده است. لذا مسئله اصلی در اینجا، لزوماً فقدان پژوهش در حوزه کیفیت نیست، بلکه تمرکز غالب تحقیقات بر ابعاد کمی، اداری و چک‌لیست‌های ایستا است که از بازنمایی واقعیت‌های پیچیده و زیسته‌ی کلاس‌های درس ابتدایی ناتوان هستند. این رویکردهای تقلیل‌گرا، علاوه بر محدود کردن درک علمی از کیفیت یاددهی - یادگیری، منجر به تولید شاخص‌هایی می‌شوند که قابلیت تفسیر در بافت‌های واقعی کلاس درس را ندارند و در نتیجه، فاصله میان یافته‌های پژوهشی و تصمیم‌گیری‌های آموزشی را تشدید می‌کنند (Darling-Hammond et al., 2020).

شکاف تحقیقاتی و عملی موجود در ایران، ریشه در نبود یک چارچوب جامع و بوم‌شناختی دارد که بتواند هم‌زمان الزامات استاندارد شده را با تجارب عملی معلمان در بستر کلاس درس پیوند دهد. در غیاب چنین چارچوبی، نظام ارزشیابی کیفیت یاددهی-یادگیری عمدتاً به ابزاری کنترلی و اداری تقلیل یافته و کمتر به عنوان سازوکاری برای یادگیری حرفه‌ای معلمان و بهبود مستمر تدریس عمل کرده است (Darling-Hammond, 2017). اکثر مطالعات پیشین به صورت موضوعی به سنجش موفقیت در دروس خاص پرداخته‌اند، اما جای خالی پژوهشی که با رویکردی کل‌نگر، نشانگرهای کیفیت را از دل کنش‌های روزمره معلمان استخراج کند، به وضوح حس می‌شود. از این رو، بهره‌گیری از رویکرد پدیدارشناختی در این پژوهش نه صرفاً یک انتخاب روش‌شناختی، بلکه ضرورتی علمی برای دستیابی به فهمی عمیق، زمینه‌مند و معتبر از کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری در دوره ابتدایی است.

در پاسخ به این شکاف، پژوهش حاضر با هدف واکاوی و شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری با استفاده از رویکرد کیفی و مبتنی بر تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی انجام شده است. ضرورت این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که ارائه یک چارچوب دقیق، جامع و بومی، مبنایی مستند جهت طراحی ابزارهای سنجش کارآمد، تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هدفمند برای معلمان و سیاست‌گذاری‌های مبتنی بر شواهد فراهم می‌آورد و گامی بنیادین در جهت ارتقای فرهنگ ارزشیابی و بهبود کیفیت در نظام آموزش ابتدایی کشور خواهد بود.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار دارد و با رویکرد کیفی و طرح پدیدار شناسی توصیفی اجرا شده است. داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی (رویکرد استقرایی) تحلیل شدند (Hsieh & Shannon, 2005; Kyngäs, 2008). این روش‌شناسی به دلیل همخوانی با ماهیت پدیدارشناسی و با هدف واکاوی عمیق تجارب زیسته و درک مشترک معلمان از پدیده «کیفیت یاددهی - یادگیری» انتخاب شد تا بتوان به توصیفی غنی و عمیق از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مؤثر بر آن دست یافت. در این راستا، پژوهش در پی پاسخ به این سؤال اصلی بود: «عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری معلمان دوره ابتدایی بر اساس دیدگاه و تجارب زیسته آنان چیست؟»

جامعه آماری این پژوهش را معلمان دوره ابتدایی (شامل دوره‌های اول و دوم ابتدایی) شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می‌دادند. شرکت‌کنندگان در پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شدند. ملاک اصلی انتخاب نهایی شرکت‌کنندگان، برخورداری از تجربه زیسته غنی، آگاهانه و قابل توصیف از پدیده «کیفیت یاددهی - یادگیری» در کلاس درس بود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن حداقل پنج سال سابقه تدریس در دوره ابتدایی، تمایل به مشارکت در مطالعه و داشتن دغدغه نسبت به موضوع کیفیت آموزشی بود. فرآیند نمونه‌گیری و گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت، داده‌های حاصل از مصاحبه با ۲۰ معلم (شامل زن و مرد از دوره‌های اول و دوم ابتدایی) به عنوان مبنای تحلیل نهایی قرار گرفت. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان

ردیف	ویژگی	دسته‌بندی	فراوانی	درصد
۱	جنسیت	زن	۱۲	۶۰
		مرد	۸	۴۰
۲	مقطع تدریس	دوره اول ابتدایی	۱۱	۵۵
		دوره دوم ابتدایی	۹	۴۵
۳	نوع مدرسه	دولتی	۱۴	۷۰
		غیردولتی	۶	۳۰
۴	سابقه تدریس	۵ تا ۱۰ سال	۷	۳۵
		۱۱ تا ۱۵ سال	۹	۴۵
		بیش از ۱۵ سال	۴	۲۰

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، نمونه پژوهش از تنوع مناسبی از نظر جنسیت، مقطع تدریس و نوع مدرسه برخوردار است. تمامی شرکت‌کنندگان دارای حداقل ۵ سال سابقه تدریس در دوره ابتدایی بودند که مطابق با ملاک ورود پژوهش است. این تنوع به منظور گردآوری دیدگاه‌های جامع‌تر و غنی‌تر از پدیده مورد مطالعه در نظر گرفته شد. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. این نوع مصاحبه به پژوهشگر امکان می‌دهد ضمن دنبال

کردن یک راهنمای اولیه، بر اساس پاسخ‌های مشارکت‌کننده، سؤالات تکمیلی را نیز مطرح کند. راهنمای مصاحبه پس از مطالعه مبانی نظری و مشورت با متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و سنجش آموزش طراحی شد. محور اصلی سؤالات، واکاوی تجربه زیسته معلمان از مفهوم کیفیت در فرآیند یاددهی - یادگیری بود. نمونه‌ای از سؤالات اصلی مطرح‌شده در مصاحبه‌ها به شرح زیر است:

۱. به نظر شما یک کلاس درس باکیفیت در دوره ابتدایی چه ویژگی‌هایی دارد؟ (سؤال کلی و آغازگر)
۲. وقتی عبارت "یادگیری مؤثر" را می‌شنوید، چه تصویر یا خاطره‌ای از کلاس درس خود به ذهنتان می‌آید؟ لطفاً یک موقعیت عینی را توصیف کنید.
۳. از نظر شما، مهم‌ترین عوامل یا عناصری که کیفیت تدریس و یادگیری در کلاس شما را تحت تأثیر قرار می‌دهند، کدامند؟ (مثال: روش تدریس، فضای کلاس، محتوا، ویژگی‌های دانش‌آموزان و...)
۴. یک تجربه خاص (موفق یا ناموفق) را که به نظر شما به طور برجسته‌ای نشان‌دهنده کیفیت مطلوب یا نامطلوب فرآیند یاددهی-یادگیری بود، به طور مفصل شرح دهید. در آن موقعیت دقیقاً چه اتفاقی افتاد؟ احساس و تفسیر شما در آن لحظه چه بود؟
۵. به عنوان یک معلم، شاخص‌ها یا نشانه‌های عینی که در کلاس خود برای قضاوت درباره اینکه "یادگیری خوبی اتفاق افتاده است" استفاده می‌کنید، چیست؟ (مثال: پرسش و پاسخ دانش‌آموزان، انجام پروژه، نتایج آزمون، مشارکت کلاسی و...)

۶. چه موانع یا چالش‌هایی را در مسیر تحقق کیفیت مطلوب در تدریس و یادگیری تجربه کرده‌اید؟

۷. چه راهکارها یا اقدامات عملی را برای غلبه بر این چالش‌ها یا ارتقای کیفیت به کار گرفته‌اید؟

این نوع مصاحبه به پژوهشگر امکان داد تا ضمن داشتن چارچوبی مشخص، انعطاف‌پذیری لازم برای کاوش عمیق‌تر در پاسخ‌ها و تجارب منحصربه‌فرد هر یک از شرکت‌کنندگان را داشته باشد. هر مصاحبه با کسب رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت کامل رونویسی شد تا برای فرآیند تحلیل آماده گردد. برای تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی استفاده شد (Elo & Kyngäs, 2008). این روش به دلیل انعطاف، سازگاری با ماهیت پژوهش و امکان استخراج مضامین و مقولات مستقیماً از درون داده‌ها بدون اتکا به چارچوب‌های ازپیش‌تعیین‌شده، انتخاب گردید. فرآیند تحلیل در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام پذیرفت. در مرحله کدگذاری محوری، مفاهیم و کدهای مشابه در مقوله‌های فرعی تر (نشانگرها و ملاک‌ها) دسته‌بندی شدند. در نهایت، در مرحله کدگذاری انتخابی، این مقوله‌ها حول مفاهیم هسته‌ای و محوری، در قالب مضامین اصلی (۵ عامل اصلی) سازماندهی شدند تا چارچوب نهایی پژوهش شکل گیرد.

فرآیند تحلیل شامل مراحل زیر بود: ۱. رونویسی تمام مصاحبه‌ها، ۲. واحدبندی معنایی و کدگذاری باز، ۳. انتزاع‌سازی و طبقه‌بندی کدهای مشابه در مقوله‌های فرعی (نشانگرها و ملاک‌ها)، ۴. تدوین مضامین اصلی (عوامل)، در پاسخ به ساختار عوامل (با توجه به رویکرد استقرایی)، این عوامل شامل ابعاد محتوایی و فرآیندی (مانند عوامل فردی، آموزشی، ساختاری و محیطی) هستند که بر کیفیت یاددهی - یادگیری اثر می‌گذارند و در قالب یک مدل مفهومی در بخش یافته‌ها ارائه شده‌اند. همچنین، برای مدیریت حجم انبوه داده‌ها، کدگذاری دقیق و استخراج شبکه مضامین، از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی MAXQDA (نسخه ۲۰۲۰) استفاده گردید.

فرایند تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها به واحدهای معنایی کوچک‌تر تقسیم شد و برای هر بخش از داده‌ها کد اولیه استخراج گردید. به عنوان مثال، یکی از معلمان در مصاحبه بیان می‌کند: «وقتی معلم بتواند مطالب را با مثال‌های ساده و قابل فهم برای دانش‌آموزان توضیح دهد، یادگیری آن‌ها بسیار بهتر می‌شود». این جمله به عنوان یک واحد معنایی در نظر گرفته شد و کدهایی مانند «ساده‌سازی مطالب»، «استفاده از مثال‌های قابل فهم» و «تسهیل درک مفاهیم درسی» از آن استخراج گردید. در مرحله

کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های مفهومی دسته‌بندی شدند. برای نمونه، کدهایی مانند «ساده‌سازی مطالب»، «استفاده از مثال‌های قابل فهم»، «توضیح مرحله‌به‌مرحله مفاهیم» و «به‌کارگیری روش‌های متنوع تدریس» در یک مقوله کلی با عنوان «راهبردهای آموزشی مؤثر» قرار گرفتند. این مقوله بعدها در قالب عامل «آموزشی» در الگوی نهایی پژوهش سازمان‌دهی شد. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله‌های به‌دست‌آمده در قالب عوامل اصلی سازمان‌دهی شدند و ارتباط میان آن‌ها مشخص گردید. به عنوان مثال، مقوله «راهبردهای آموزشی مؤثر» همراه با مقوله‌هایی مانند «مدیریت فرایند تدریس» و «تنوع روش‌های آموزشی» در قالب عامل «آموزشی» قرار گرفت. به همین ترتیب، سایر مقوله‌ها در قالب عوامل اصلی شامل عامل آموزشی، عامل ارتباطی (چندسویه)، عامل فردی مربوط به معلم، عامل محیطی- ساختاری و عامل فردی مربوط به دانش‌آموز سازمان‌دهی شدند.

جهت حصول اطمینان از اعتبار و روایی یافته‌های کیفی، از راهبردهای مختلف اعتبارسنجی استفاده شد. به‌منظور افزایش باورپذیری، از دو راهبرد «درگیری طولانی‌مدت پژوهشگر» با موضوع و «بازبینی یافته‌ها توسط شرکت‌کنندگان» بهره گرفته شد. تحلیل توسط دو پژوهشگر همکار دیگر مورد بازبینی قرار گرفت تا از سوگیری‌های احتمالی کاسته شود. همچنین، ارزیابی روایی محتوایی نظام نشانگرها (عوامل، ملاک و نشانگرها) با استفاده از شاخص نسبت روایی محتوایی انجام شد. در این فرایند، نظام نشانگرها به ۱۰ نفر از متخصصان سنجش آموزش ارائه و از آنان خواسته شد تا ضرورت هر نشانگر را بر مبنای طیف سه سطحی لیکرت شامل «(ضروری است)»، «(مفید است؛ ولی ضروری نیست)» و «(ضروری نیست و مفید نیست)» تعیین کنند.

فرمول شاخص نسبت روایی محتوایی (لاوشه، ۱۹۷۵):

$$CVR = \frac{n_e - \frac{n}{2}}{\frac{n}{2}}$$

n_e برابر تعداد افرادی است که گزینه ضروری را انتخاب کرده‌اند و n برابر تعداد کل افراد شرکت‌کننده است. بر اساس جدول لاوشه، حداقل قابل قبول برای ۱۰ متخصص، ۰/۶۲ است. نشانگرهایی که مقدار کمتری دارند باید اصلاح یا حذف شوند. ضریب روایی نشانگرها، در بالاتر از مقدار موردنیاز بودند و نیاز به حذف نشانگری نبود. شاخص نسبت روایی محتوایی که از میانگین ضریب‌های روایی همه نشانگرها به دست می‌آید، ۰/۹۸ محاسبه شد.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با معلمان دوره ابتدایی با هدف پاسخ به سؤال اصلی پژوهش ارائه می‌شود. سؤال پژوهش عبارت بود از: «عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری معلمان دوره ابتدایی بر اساس دیدگاه معلمان چیست؟». همچنین در ادامه به نظام نشانگرهای ارزشیابی کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری معلمان دوره ابتدایی (جدول ۲). به همراه فراوانی عوامل و ملاک‌ها بر اساس کدهای مصاحبه (جدول ۳) اشاره شده است.

جدول ۲. عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری معلمان دوره ابتدایی

عوامل	ملاک‌ها	نشانگرها	کد مصاحبه
آموزشی	مهارت‌های مقدماتی یاددهی - یادگیری	۱. اجرای سنجش آغازین و تشخیصی به‌منظور شناسایی نقاط قوت و قابل‌بهبود دانش‌آموزان	۱ تا ۲۰
		۲. تدوین طرح درس روزانه، هفتگی، ماهانه و سالانه با اهداف، محتوا و فعالیت‌های آموزشی دقیق و مشخص	۱، ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ (۱۰)
		۳. انعطاف در طرح درس و تعدیل فعالیت‌ها بر اساس نتایج سنجش آغازین و تشخیصی	۱، ۳، ۵، ۷، ۱۴، ۱۶ (۶)

عوامل	ملاک‌ها	نشانگرها	کد مصاحبه
مهارت‌های اجرایی یاددهی - یادگیری		۴. ایجاد بانک اطلاعاتی برای ثبت نیازها و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان	۲۰، ۱۸، ۱۳، ۵، ۳، ۱ (۶)
		۵. تسلط بر محتوا و چگونگی تدریس	۵، ۲، ۱، ۷، ۸ (۵)
		۶. آگاهی معلم از تفاوت‌های ادراک و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان	۵، ۸، ۹، ۱۱ (۴)
		۷. اطمینان از یادگیری پیش‌نیازها	۶، ۷، ۹، ۱۲ (۴)
		۸. تسلط معلم بر راهنمای معلم و اسناد بالادستی آموزش و پرورش	۱۳، ۱۴، ۱۶ (۳)
		۹. به‌کارگیری روش‌های تدریس متنوع و متناسب با موضوع یاددهی - یادگیری	۱ تا ۲۰
		۱۰. تدریس فناورانه (واقعیت مجازی، واقعیت افزوده، و...)	۱ تا ۲۰
		۱۱. به‌کارگیری مواد آموزشی متنوع و متناسب با نیازها و موضوع یاددهی - یادگیری	۱ تا ۲۰
		۱۲. به‌کارگیری نمونه‌های عینی در فرایند یاددهی - یادگیری	۱ تا ۲۰
		۱۳. تمرکز بر کیفیت یادگیری نه کمیت	۱ تا ۲۰
		۱۴. توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	۱ تا ۲۰
		۱۵. بیانی شیوا و قابل فهم	۱ تا ۱۹
		۱۶. جامعیت و پیوستگی در انتقال مطالب	۱ تا ۱۷
		۱۷. مدیریت چالش‌ها و تفاوت‌ها	۱ تا ۱۵
		۱۸. مدیریت سطوح بالای شناختی دانش‌آموزان	۳ تا ۱۴ (۱۲)
		۱۹. شروع و خاتمه به‌موقع کلاس	۴ تا ۱۲ (۹)
		۲۰. حفظ و ارتقای جوی پویا و بانشاط علمی	۴ تا ۱۲ (۹)
تکالیف		۲۱. تناسب محیط آموزشی با محتوا	۵، ۷، ۹، ۱۴ (۴)
		۲۲. کنترل هدفمند صدا به‌منظور ایجاد و حفظ تمرکز دانش‌آموزان	۱۲، ۱۳، ۱۵ (۳)
		۲۳. ایجاد فضایی برای تعامل چندسویه (معلم با دانش‌آموز، دانش‌آموز با معلم و دانش‌آموز با دانش‌آموز)	۳، ۷، ۹ (۳)
		۲۴. تحرک هدفمند معلم (ایستادن، نشستن، راه رفتن)	۱۷، ۱۸، ۲ (۳)
		۲۵. تغییر هدفمند نقش معلم و دانش‌آموز	۳، ۵ (۲)
		۲۶. جمع‌بندی جامع و منسجم مطالب به کمک دانش‌آموزان	۱۹ (۱)
		۲۷. استفاده از مشوق‌های کلامی و غیرکلامی	۲۰ (۱)
		۲۸. به‌کارگیری تکالیف شایسته‌محور (دانش، نگرش، مهارت، باور و توانایی)	۱ تا ۲۰ (۲۰)
		۲۹. تنوع و جذابیت تکالیف	۱ تا ۲۰ (۲۰)
		۳۰. تناسب تکالیف با سطح توانمندی دانش‌آموز	۱ تا ۲۰ (۲۰)
مهارت ارزیابی آموخته‌های دانش‌آموزان		۳۱. تبیین دستورالعمل چگونگی انجام تکالیف	۱ تا ۲۰ (۲۰)
		۳۲. پیوند تکالیف با زندگی روزمره	۱ تا ۲۰ (۲۰)
		۳۳. اطمینان از آمادگی دانش‌آموزان پیش از ارزیابی	۱ تا ۲۰
		۳۴. استفاده از روش‌های متنوع و متناسب ارزیابی	۱ تا ۲۰
		۳۵. رعایت معیارهای ارزیابی	۱ تا ۲۰
		۳۶. تمرکز معلم بر فرایندمحوری ارزیابی	۱ تا ۲۰
		۳۷. طراحی روبریک به‌منظور ارزیابی شایستگی‌های فردی و گروهی دانش‌آموزان	۱ تا ۲۰
		۳۸. به‌کارگیری نتایج ارزیابی به‌منظور اصلاح و بهبود نکات قابل بهبود دانش‌آموز	۲ تا ۱۰ (۹)

عوامل	ملاک‌ها	نشانگرها	کد مصاحبه
مهارت بازخورد		۳۹. ارزیابی عملکرد (موجود) دانش‌آموز نسبت به عملکرد پیشین	۱۸، ۱۹، ۲۰ (۳)
		۴۰. ارزیابی انطباقی (تناسب ارزیابی با نیازها و تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز)	۱۹، ۲۰ (۲)
		۴۱. بازخوردی به موقع و عادلانه	۲ تا ۱۶ (۱۵)
		۴۲. بازخوردی شفاف و فرایندمحور	۲ تا ۱۵ (۱۴)
		۴۳. بازخوردی نقادانه (در نظر گرفتن نکات مثبت و قابل بهبود)	۳ تا ۱۲ (۹)
		۴۴. با احتیاط بیان شدن نکات قابل بهبود دانش‌آموز	۷، ۹، ۱۱، ۱۶، ۱۷ (۵)
		۴۵. تناسب بازخورد با نیاز و توان علمی دانش‌آموز	۱۳، ۱۴، ۱۷، ۲۰ (۴)
		۴۶. تمرکز بر فعالیت‌های علمی دانش‌آموز	۱۸، ۱۹، ۲۰ (۳)
		۴۷. گوش دادن و پاسخ‌دهی متناسب	۱ تا ۲۰
		۴۸. ارتباط کلامی و غیر کلامی (تماس چشمی) برابر با دانش‌آموزان	۱ تا ۲۰
ارتباط معلم با دانش آموز		۴۹. ارتباطی دوستانه و انگیزه‌بخش	۱ تا ۲۰
		۵۰. به اشتراک گذاری تجربیات، دانش و مهارت مرتبط با فرایند یاددهی - یادگیری با همکاران خود	۱ تا ۲۰
		۵۱. ارتباطی اخلاق‌مدار، دوستانه و انگیزه‌بخش	۱ تا ۱۸
		۵۲. اطلاع‌رسانی مستمر درباره عملکرد تحصیلی دانش‌آموز	۱ تا ۲۰
		۵۳. ارتباطی دوستانه و انگیزه‌بخش	۱ تا ۱۶
		۵۴. گوش دادن و پاسخ‌دهی به موقع و متناسب	۱ تا ۲۰
		۵۵. اعتماد به معلم و حامی تلقی کردن معلم	۱ تا ۱۴
		۵۶. رعایت احترام	۱، ۲، ۵ (۳)
		۵۷. ارتباطی همدلانه و حمایتی	۱ تا ۱۳
		۵۸. به اشتراک گذاری و تبادل دانش	۱ تا ۴
ارتباط معلم با خانواده		۵۹. تقویت فرهنگ همکاری، احترام متقابل و مسئولیت‌پذیری	۱ تا ۲۰
		۶۰. مدیریت تعاملی چالش‌ها و تعارض‌ها	۱ تا ۲۰
		۶۱. بازخورد و تقدیر از زحمات معلمان و دانش‌آموزان	۱، ۵ (۲)
		۶۲. پیگیری مستمر وضعیت تحصیلی فرزند خود	۱، ۹، ۱۴ (۴)
		۶۳. شفافیت و صداقت در بیان مسائل مرتبط با فرزند	۱، ۸، ۴ (۳)
		۶۴. حمایت عاطفی	۱ تا ۲۰
		۶۵. تمرکز و نظارت بر برنامه‌ریزی تحصیلی	۱، ۲، ۳، ۱۶، ۱۹ (۵)
		۶۶. توجه به برنامه تغذیه‌ای فرزند (مدرسه و خانه)	۳، ۷، ۹، ۲۰ (۴)
		۶۷. راهنما نه انجام‌دهنده تکالیف	۱، ۱۲، ۱۵ (۳)
		۶۸. توسعه حرفه‌ای مستمر	۱ تا ۲۰
ارتباط معلم با دانش آموز		۶۹. اقدام‌پژوهی	۱ تا ۲۰
		۷۰. کنش روان‌شناسانه	۱ تا ۲۰
		۷۱. کم‌فروشی نکردن در فرایند یاددهی - یادگیری	۶، ۷، ۱۲ (۳)
		۷۲. تاب‌آوری و صبر	۱۲، ۱۳ (۲)
		۷۳. آگاه و پایبند به وظایف معلمی	۳، ۶ (۲)
		۷۴. آراستگی و سادگی ظاهر	۲، ۷، ۹، ۱۰ (۴)
		۷۵. یکنواخت نبودن پوشش	۵، ۶ (۲)
		۷۶. علاقه و اشتیاق نسبت به یاددهی - یادگیری	۱ تا ۲۰
		۷۷. استعداد تدریس	۶، ۷، ۱۱ (۳)
		۷۸. برون‌گرایی	۱۹، ۲۰ (۲)
ارتباطی (چندسویه)		۷۹. کم‌فروشی نکردن در فرایند یاددهی - یادگیری	۶، ۷، ۱۲ (۳)
		۷۲. تاب‌آوری و صبر	۱۲، ۱۳ (۲)
		۷۳. آگاه و پایبند به وظایف معلمی	۳، ۶ (۲)
		۷۴. آراستگی و سادگی ظاهر	۲، ۷، ۹، ۱۰ (۴)
		۷۵. یکنواخت نبودن پوشش	۵، ۶ (۲)
		۷۶. علاقه و اشتیاق نسبت به یاددهی - یادگیری	۱ تا ۲۰
		۷۷. استعداد تدریس	۶، ۷، ۱۱ (۳)
		۷۸. برون‌گرایی	۱۹، ۲۰ (۲)
		۷۹. کم‌فروشی نکردن در فرایند یاددهی - یادگیری	۶، ۷، ۱۲ (۳)
		۷۲. تاب‌آوری و صبر	۱۲، ۱۳ (۲)
فردی مربوط به معلم		۷۳. آگاه و پایبند به وظایف معلمی	۳، ۶ (۲)
		۷۴. آراستگی و سادگی ظاهر	۲، ۷، ۹، ۱۰ (۴)
		۷۵. یکنواخت نبودن پوشش	۵، ۶ (۲)
		۷۶. علاقه و اشتیاق نسبت به یاددهی - یادگیری	۱ تا ۲۰
		۷۷. استعداد تدریس	۶، ۷، ۱۱ (۳)
		۷۸. برون‌گرایی	۱۹، ۲۰ (۲)
		۷۹. کم‌فروشی نکردن در فرایند یاددهی - یادگیری	۶، ۷، ۱۲ (۳)
		۷۲. تاب‌آوری و صبر	۱۲، ۱۳ (۲)
		۷۳. آگاه و پایبند به وظایف معلمی	۳، ۶ (۲)
		۷۴. آراستگی و سادگی ظاهر	۲، ۷، ۹، ۱۰ (۴)

عوامل	ملاک‌ها	نشانگرها	کد مصاحبه
فردی مربوط به دانش آموز	دیدگاه معلم	۷۹. شوخ‌طبعی	۱۷، ۱۶ (۲)
		۸۰. باور به چندسویه بودن یاددهی - یادگیری	۹، ۷، ۵، ۳، ۱ (۵)
		۸۱. باور به یادگیری گام‌به‌گام و فاصله‌ای	۱۵، ۱۴ (۲)
		۸۲. مثبت‌اندیشی و عمقی نگری	۱۵، ۱۱ (۲)
	پیش نیازهای زمینه‌ای دانش آموز	۸۳. سوابق تحصیلی دانش آموز	۲۰، ۱۷، ۱۳ (۳)
		۸۴. داشتن هدف و آینده‌نگری	۷، ۶، ۵ (۳)
		۸۵. حضور به‌موقع و منظم	۲۰، ۱۴، ۷ (۳)
	توانمندی‌های علمی دانش آموز	۸۶. اعتماد به درک و توانمندی خود در یادگیری	۵، ۳ (۲)
		۸۷. یادگیرنده خود راهبر	۹، ۷، ۵، ۲ (۴)
		۸۸. آمادگی و مشارکت مستمر در کلاس	۱۱، ۷، ۴ (۳)
محیطی - ساختاری	زیر ساخت‌ها	۸۹. مهارت طرح مسئله و پرسشگری	۲۰، ۱۹ (۲)
		۹۰. تجهیز کلاس‌ها به امکانات آموزشی	۲۰، ۷، ۶، ۳ (۴)
		۹۱. امکان برگزاری کلاس‌های رفع اشکال و بازخورد در پلتفرم آموزشی شاد بدون محدودیت	۱۱، ۹، ۵ (۳)
		۹۲. تناسب تعداد دانش‌آموزان با ظرفیت کلاس‌ها	۸، ۷، ۳ (۳)
	سیاست‌گذاری‌ها	۹۳. تناسب امکانات و ظرفیت کلاس‌ها	۷، ۳ (۲)
		۹۴. بازنگری مستمر برنامه درسی معلمان (راهنمای معلم، آموزش‌های ضمن خدمت و کارورزی)	۱۴، ۶، ۵، ۱ (۴)
		۹۵. توجه هم‌زمان به صلاحیت حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلمان در تدوین برنامه درسی	۱۱، ۹، ۲ (۳)
		۹۶. نظارت بر همسویی برنامه درسی مصوب، اجرا شده و کسب شده	۱۵، ۵ (۲)
		۹۷. اعمال راهبردهایی به‌منظور انگیزه‌بخشی به معلمان (معیشت، مسکن، ادامه تحصیل، فرصت‌های مطالعاتی، و...)	۱۳، ۸ (۲)

جدول ۳. فراوانی عوامل و ملاک‌های شناسایی شده در کدهای مصاحبه

عوامل	تعداد	ملاک‌ها	تعداد
۱- آموزشی	۵۴۰	۱. مهارت‌های مقدماتی یاددهی - یادگیری	۵۸
		۲. مهارت‌های اجرایی یاددهی - یادگیری	۲۱۸
		۳. تکالیف	۱۰۰
		۴. مهارت ارزیابی آموخته‌ها	۱۱۴
		۵. بازخورد	۵۰
۲- ارتباطی (چندسویه)	۲۶۹	۶. ارتباط معلم با دانش‌آموز	۶۰
		۷. ارتباط معلم با معلم	۳۸
		۸. ارتباط معلم با خانواده	۳۶
		۹. ارتباط دانش‌آموز با معلم	۳۷
		۱۰. ارتباط دانش‌آموز با دانش‌آموز	۱۷
		۱۱. ارتباط مدیر مدرسه با معلم و دانش‌آموز	۴۲
		۱۲. ارتباط خانواده با معلم	۷
		۱۳. ارتباط خانواده با دانش‌آموز	۳۲
۳- فردی مربوط به معلم	۱۰۹	۱۴. توانمندی‌های تخصصی معلم	۶۰
		۱۵. ویژگی‌های اخلاقی معلم	۷
		۱۶. ویژگی‌های ظاهری معلم	۶

عوامل	تعداد	ملاک‌ها	تعداد
۴- فردی مربوط به دانش آموز	۲۰	۱۷. ویژگی‌های شخصیتی معلم	۲۷
		۱۸. دیدگاه معلم	۹
		۱۹. پیش‌نیازهای زمینه‌ای دانش‌آموز	۱۱
۵- محیطی - ساختاری	۲۳	۲۰. توانمندی‌های علمی دانش‌آموز	۹
		۲۱. زیرساخت‌ها	۱۲
		۲۲. سیاست‌گذاری‌ها	۱۱

تحلیل داده‌های کیفی به شناسایی یک چارچوب جامع متشکل از ۵ عامل اصلی، ۲۲ ملاک و ۹۷ نشانگر منجر گردید. تحلیل فراوانی کدها (مجموعاً ۹۶۱ کد) نشان داد که این عوامل از نظر معلمان وزن یکسانی ندارند. همانطور که در جدول ۲ نمایش داده شده، «عامل آموزشی» با اختلاف چشمگیری بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است و پس از آن، عوامل ارتباطی (چندسویه)، فردی مربوط به معلم، محیطی-ساختاری و فردی مربوط به دانش‌آموز قرار دارند. در ادامه، هر یک از این عوامل و ملاک‌ها به همراه برخی متن‌های مصاحبه؛ به تفصیل تشریح می‌شوند.

عامل آموزشی

این عامل که با ۵۴۰ کد، پرتکرارترین و محوری‌ترین بُعد کیفیت یاددهی-یادگیری از دیدگاه معلمان بود، تمام شایستگی‌های پداگوژیکی و حرفه‌ای معلم در طراحی، اجرا و سنجش فرآیند آموزش را در بر می‌گیرد. این عامل از پنج ملاک اصلی تشکیل شده است که در میان آن‌ها، «مهارت‌های اجرایی یاددهی - یادگیری» (با ۲۱۸ کد) به عنوان مهم‌ترین ملاک شناخته شد. این ملاک بر کنش‌های عملی معلم در کلاس درس تأکید دارد و نشانگرهایی چون «به‌کارگیری روش‌های تدریس متنوع و متناسب با موضوع»، «تدریس فناورانه»، «توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» و «تمرکز بر کیفیت یادگیری نه کمیت» را شامل می‌شود. معلمان معتقد بودند که توانایی اجرای یک تدریس پویا و جذاب، هسته اصلی کیفیت کار آن‌هاست.

پس از آن، «مهارت ارزیابی آموخته‌ها» (با ۱۱۴ کد) و «تکالیف» (با ۱۰۰ کد) قرار داشتند که نشان‌دهنده اهمیت بالای سنجش و فعالیت‌های خارج از کلاس است. در ملاک ارزیابی، نشانگرهایی مانند «استفاده از روش‌های متنوع ارزیابی»، «تمرکز بر فرآیندمحوری ارزشیابی» و «طراحی روبریک» مورد تأکید بود. در ملاک تکالیف نیز، «به‌کارگیری تکالیف شایسته‌محور»، «تنوع و جذابیت» و «پیوند تکالیف با زندگی روزمره» به عنوان نشانگرهای کلیدی مطرح شدند.

کد (۱۵): "همیشه از روش تدریس متناسب با موضوعی که می‌خواهم تدریس کنم، استفاده می‌کنم".

کد (۱۶): "چقدر خوب می‌شد که از ابزار مثل روبریک برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کردیم، یعنی برای ارزیابی فعالیت هاشون، ملاک‌هایی را تعیین می‌کردیم تا کیفیت فعالیت‌ها را به‌خوبی بسنجیم، این‌جوری نقاط قوت و قابل‌بهبود آن‌ها و حتی عملکرد ما معلمان هم آشکار می‌شد".

عامل ارتباطی (چندسویه)

این عامل با ۲۶۹ کد، دومین عامل پراهمیت از دیدگاه معلمان بود و بر این نکته تأکید دارد که فرآیند یاددهی-یادگیری در یک شبکه پیچیده از تعاملات انسانی رخ می‌دهد. این عامل از ۸ ملاک تشکیل شده که نشان‌دهنده ابعاد گسترده و چندسویه روابط در محیط مدرسه است. مهم‌ترین ملاک در این عامل، «ارتباط معلم با دانش‌آموز» (با ۶۰ کد) بود که شامل نشانگرهایی چون «گوش دادن و پاسخ‌دهی متناسب»، «ارتباط کلامی و غیرکلامی برابر» و «ارتباطی دوستانه و انگیزه‌بخش» است. علاوه بر این، ملاک‌های دیگری چون «ارتباط مدیر مدرسه با معلم و دانش‌آموز» (۴۲ کد)، «ارتباط معلم با معلم» (۳۸ کد) و «ارتباط معلم با خانواده» (۳۶ کد) نیز اهمیت بالایی داشتند و نشان می‌دهند که از دیدگاه معلمان، یک اکوسیستم ارتباطی سالم و حمایت‌گر، شرط لازم برای تحقق یادگیری باکیفیت است.

کد (۰۳): "یکی از نکاتی که همیشه در ارتباطم (معلم) با دانش‌آموزان توجه می‌کنم، هر سؤالی که ازم می‌پرسم، خوب گوش می‌دهم و متناسب با سؤال آنها پاسخ دقیق و روشن می‌دهم".

کد (۱۹): "متأسفانه ارتباط ما، معلمان، اخلاق‌مداران و مبتنی بر تبادل تجربیات تدریس نیست، بیشتر به دنبال این هستیم که پشت سر همکاران حرف بزنیم و در مقابل مدیر بدگویی کنیم"

عامل فردی مربوط به معلم

این عامل با ۱۰۹ کد، به ویژگی‌ها، شایستگی‌های تخصصی و نگرش‌های شخصی معلم می‌پردازد که به عنوان زیربنای عملکرد آموزشی او شناخته می‌شود. در میان ملاک‌های این عامل، «توانمندی‌های تخصصی معلم» (با ۶۰ کد) بیشترین اهمیت را داشت. این ملاک شامل نشانگرهای کلیدی مانند «توسعه حرفه‌ای مستمر»، «اقدام‌پژوهی» و «کنش روان‌شناسانه» است که بر لزوم یادگیری مادام‌العمر و نگاه پژوهش‌محور به تدریس تأکید دارد. پس از آن، «ویژگی‌های شخصیتی معلم» (با ۲۷ کد) قرار داشت که نشانگرهایی چون «علاقه و اشتیاق به یاددهی-یادگیری» و «استعداد تدریس» را در بر می‌گرفت و نشان می‌دهد که ویژگی‌های ذاتی و شخصیتی معلم نیز در کیفیت کار او تأثیرگذار است.

کد (۱۴): "پژوهنده بودن معلم خیلی اهمیت دارد، به این معنا نیست که کارهای پژوهشی انجام بده؛ بلکه باید مسئله‌ای را شناسایی و به دنبال راهکار برای حل مسئله باشه".

کد (۰۸): "همیشه عملکردم (معلم) را ارزیابی و متناسب با نتایج خودارزیابی، دانش و مهارت‌هایم را توسعه می‌دهم، همیشه که با دانش یک سال پیش تدریس کرد".

عامل محیطی-ساختاری

این عامل که با ۲۳ کد فراوانی کمتری نسبت به سایر عوامل داشت، به بستر فیزیکی، فناوریانه و سیاست‌گذاری حاکم بر مدرسه اشاره دارد. اگرچه این عامل کمترین تکرار را داشت، اما به عنوان یک عامل زمینه‌ساز و توانمندساز شناخته می‌شود. این عامل شامل دو ملاک تقریباً هم‌وزن «زیرساخت‌ها» (با ۱۲ کد) و «سیاست‌گذاری‌ها» (با ۱۱ کد) است. نشانگرهای مهم در بخش زیرساخت‌ها شامل «تجهیز کلاس‌ها به امکانات آموزشی» و «تناسب تعداد دانش‌آموزان با ظرفیت کلاس‌ها» بود. در بخش سیاست‌گذاری‌ها نیز «بازنگری مستمر برنامه درسی معلمان» و «اعمال راهبردهایی به منظور انگیزه‌بخشی به معلمان» از مهم‌ترین نشانگرها بودند.

کد (۰۷): "اصلاً امکانات آموزشی با ظرفیت کلاس همخوانی نداره، آدم نمیتونه حرکت کنه".

کد (۲۰): "فقط آموزش‌های ضمن خدمت معلمان برایشون مهمه، خب می‌تونید از روش‌های دیگری مثل فرصت مطالعاتی، ادامه تحصیل در دانشگاه‌های برتر (خیلی سخته و مانع‌تراشی می‌کنند)، توجه به معیشت معلمان و مسکن اهمیت بدین، برخی معلمان چند تا شغل دیگر هم دارن، این همه وظایفی که به عهد دارن باعث می‌شود روی شغل معلمی خود تمرکز نکنند".

عامل فردی مربوط به دانش‌آموز

این عامل با ۲۰ کد، کمترین فراوانی را در میان دیدگاه‌های معلمان داشت و به نقش و ویژگی‌های دانش‌آموز در فرآیند یادگیری می‌پردازد. این فراوانی پایین می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که معلمان در هنگام ارزیابی کیفیت تدریس خود، به طور طبیعی تمرکز بیشتری بر کنش‌ها و ویژگی‌های تحت کنترل خود دارند. با این حال، آن‌ها نقش دانش‌آموز را نادیده نگرفته و آن را در قالب دو ملاک اصلی «پیش‌نیازهای زمینه‌ای دانش‌آموز» (با ۱۱ کد) و «توانمندی‌های علمی دانش‌آموز» (با ۹ کد) شناسایی کرده‌اند. نشانگرهایی چون «سوابق تحصیلی دانش‌آموز»، «یادگیرنده خودراهبر بودن» و «مشارکت مستمر در کلاس» از جمله موارد مطرح‌شده در این عامل بودند.

کد (۱۳): "دانش‌آموزی دارم که کلاس ششم ابتدایی هست، ولی نمی‌تواند نام خانوادگی خودش را بنویسد، خیلی مهمه که دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی پیشین را چگونه گذرانده‌اند و سوابق تحصیلی آنان بر کیفیت یاددهی - یادگیری به‌شدت تأثیر می‌گذارد".

کد (۰۶): "دانش‌آموزی که خودش فرایند یادگیری را مدیریت و رهبری می‌کنه، همیشه نباید زور بالای سرش باشه، این‌گونه دانش‌آموزان فرایند یاددهی - یادگیری را از مرحله بهبود به تعالی می‌رساند".

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی و تدوین یک چارچوب جامع برای ارزشیابی کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری بر اساس تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی بود. تحلیل عمیق داده‌ها به شناسایی یک مدل پنج‌عاملی (عوامل آموزشی، ارتباطی (چندسویه)، فردی مربوط به معلم، محیطی-ساختاری و فردی مربوط به دانش‌آموز) منجر شد. برجسته‌ترین یافته این پژوهش، مرکزیت و غلبه مطلق «عامل آموزشی» از دیدگاه معلمان بود که نشان می‌دهد شایستگی‌های پداگوژیکی و کنش‌های عملی معلم در کلاس درس، هسته اصلی هویت حرفه‌ای و اثربخشی او در نظر گرفته می‌شود. پس از آن، «عامل ارتباطی (چندسویه)» به عنوان دومین بُعد پراهمیت شناسایی شد که بر اهمیت شبکه تعاملات انسانی در محیط مدرسه تأکید دارد. در ادامه، این یافته‌های کلیدی به صورت تفسیری و در مقایسه با ادبیات پژوهش تبیین می‌شوند.

یافته‌های این پژوهش از منظر نظری نیز حائز اهمیت‌اند؛ زیرا مدل پنج‌عاملی به‌دست‌آمده، با تأکید هم‌زمان بر ابعاد آموزشی، ارتباطی، فردی، محیطی-ساختاری و فردی مربوط به دانش‌آموز، با رویکردهای معاصر به «کیفیت آموزش» همخوان است که آن را سازه‌ای چندبعدی و زمینه‌مند می‌دانند. این مدل، به‌ویژه با تأکید بر «کنش‌های پداگوژیک معلم در لحظه» و «شبکه تعاملات انسانی در مدرسه»، با چارچوب‌هایی که بر پیوند میان کیفیت تدریس، فرهنگ مدرسه و مشارکت والدین تأکید دارند، همسو است (Darling-Hammond, 2017). این نوع نگاه چندبعدی در بسیاری از چارچوب‌های معاصر تضمین کیفیت آموزشی (از جمله «چارچوب بازرسی آموزشی» Ofsted (2019) در انگلستان که کیفیت آموزش را در پیوند با فرهنگ مدرسه، رفتار و رهبری بررسی می‌کند، به چشم می‌خورد و نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی این پژوهش، در سطح مفهومی با روندهای جهانی در حوزه کیفیت تدریس و مدرسه هم‌راستا است. به‌این‌ترتیب، چارچوب پیشنهادی این پژوهش را می‌توان به‌عنوان تلاشی برای تلفیق دیدگاه‌های اثربخشی تدریس، ارزشیابی تکوینی و توسعه حرفه‌ای معلم در یک مدل بومی و مبتنی بر تجربه زیسته معلمان ابتدایی تلقی کرد.

یافته اصلی پژوهش که بر محوریت «عامل آموزشی» و به‌ویژه «مهارت‌های اجرایی تدریس» تأکید دارد، نشان می‌دهد که از منظر معلمان ابتدایی، کیفیت بیش از هر چیز در عمل و در لحظه اجرای فرآیند یاددهی-یادگیری متجلی می‌شود. این یافته با بخش وسیعی از ادبیات پژوهشی همسو است که معلم را به عنوان تأثیرگذارترین عنصر در کلاس درس معرفی می‌کند (Momin & Debrama, 2024; Ahmmed, 2022). پژوهش پالار و همکاران (۱۴۰۲) نیز با تأکید بر «بهبود کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری» به عنوان هسته فنی مدرسه، این دیدگاه را تقویت می‌کند. اولویت بالای ملاک «مهارت ارزیابی آموخته‌ها» در پژوهش حاضر، نشان‌دهنده درک عمیق معلمان از نقش سنجش در خدمت یادگیری است؛ دغدغه‌ای که در پژوهش‌های علیزاده و همکاران (۱۳۹۶) و گوران و همکاران (۱۳۹۶) پیرامون چالش‌های نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی نیز به وضوح دیده می‌شود. این تأکید معلمان بر «سنجش در خدمت یادگیری» با ادبیات بین‌المللی پیرامون «ارزشیابی برای یادگیری» هم‌سو است که سنجش را نه صرفاً ابزار طبقه‌بندی، بلکه بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی-یادگیری و محرک بازاندیشی معلم و دانش‌آموز می‌داند (Wiliam, 2011). بدین ترتیب، برداشت معلمان ابتدایی در این پژوهش، با گفتمان جهانی ارزشیابی تکوینی و کارکرد توسعه‌ای آن در کلاس درس هم‌جهت است.

دومین یافته کلیدی، اهمیت بالای «عامل ارتباطی (چندسویه)» بود. نکته قابل تأمل در این یافته، گستردگی و تنوع ملاک‌های آن (۸ ملاک) است که تصویری از یک اکوسیستم ارتباطی پیچیده را ترسیم می‌کند. برخلاف آموزش عالی که در آن ارتباط عمدتاً بر محور استاد-دانشجو تعریف می‌شود، در دوره ابتدایی، تعاملات معلم با همکاران، مدیر و به ویژه خانواده‌ها نقشی حیاتی و هم‌سطح با ارتباط با دانش‌آموز ایفا می‌کند. این نتیجه به طور مستقیم توسط پژوهش اکبرزاده و همکاران (۱۴۰۲) که روابط میان فردی در مدارس ابتدایی را تحلیل کرده‌اند، پشتیبانی می‌شود. همچنین، این یافته با مدل‌های اثربخشی مدارس که بر «فرهنگ مثبت مدرسه» و «مشارکت والدین» به عنوان ارکان موفقیت تأکید دارند، همسو است (Klemenčič & Javornič, 2022). این گستردگی نشان می‌دهد که از دیدگاه معلمان، کیفیت

تدریس در انزوا رخ نمی‌دهد، بلکه محصول تعاملات سالم و حمایت‌گرانه در کل جامعه مدرسه است. «عامل فردی مربوط به معلم» به عنوان سومین بعد پراهمیت، بر این نکته صحنه می‌گذارد که تدریس باکیفیت، محصول تلفیق توانمندی‌های اکتسابی و ویژگی‌های شخصیتی است. اولویت بالای ملاک «توانمندی‌های تخصصی» و نشانگرهایی چون «توسعه حرفه‌ای مستمر» نشان می‌دهد که معلمان به لزوم یادگیری مادام‌العمر برای حفظ کیفیت کار خود واقفانند؛ یافته‌ای که با نتایج پژوهش Armidor و همکاران (2023) مبنی بر تأثیر «فرصت‌های توسعه شغلی» بر کیفیت تدریس، همخوانی دارد. از سوی دیگر، اهمیت نشانگرهایی چون «علاقه و اشتیاق» و «استعداد تدریس» در ملاک «ویژگی‌های شخصیتی»، یادآور می‌شود که تدریس تنها یک مهارت فنی نیست، بلکه یک «هنر» است که با ویژگی‌های درونی فرد گره خورده است.

یکی از نکات قابل تأمل، فراوانی نسبتاً پایین‌تر «عامل محیطی-ساختاری» و «عامل فردی مربوط به دانش‌آموز» بود. این یافته را می‌توان این‌گونه تفسیر کرد که معلمان در هنگام ارزیابی کیفیت کار خود، به طور طبیعی بر حوزه‌هایی تمرکز می‌کنند که تحت کنترل مستقیم آن‌هاست. با این حال، ادبیات پژوهشی به ما یادآوری می‌کند که این عوامل، شرایط زمینه‌ساز و حیاتی برای موفقیت معلم هستند. پژوهش آدابی و همکاران (۱۴۰۱) «تشکیلات سازمانی» و «امکانات مدرسه» را از مقوله‌های اصلی ارتقای کیفیت معرفی می‌کند و مطالعه Epifanić و همکاران (2020) نیز «مدیریت مدرسه» و «زیرساخت‌ها» را از عوامل کلیدی مؤثر بر کیفیت یادگیری می‌داند.

از منظر علمی، این مطالعه با ارائه نخستین چارچوب جامع، یکپارچه و بومی برای ارزشیابی کیفیت یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی ایران که مستقیماً از تجارب زیسته معلمان استخراج شده، شکاف تحقیقاتی مهمی را پر می‌کند. از جنبه عملی، این چارچوب می‌تواند مبنایی برای طراحی ابزارهای سنجش استاندارد و تدوین دوره‌های توانمندسازی هدفمند برای معلمان باشد و به مدیران و سیاست‌گذاران کمک کند تا برنامه‌های بهبود کیفیت را بر اساس شواهد واقعی تدوین نمایند. نقطه قوت اصلی این مطالعه، رویکرد کیفی و پدیدارشناسانه آن است که به درکی عمیق و بومی از پدیده مورد بررسی منجر شده است. با این حال، یافته‌ها مبتنی بر دیدگاه صرفاً یک گروه از ذی‌نفعان (معلمان) است و ماهیت کیفی پژوهش، قابلیت تعمیم آماری نتایج را محدود می‌سازد.

علاوه بر این، مدل ارائه‌شده می‌تواند مبنایی برای گفت‌وگو میان سیاست‌گذاران، مدیران و معلمان درباره «کیفیت» در سطح مدرسه و نظام آموزشی باشد. پژوهش‌های بین‌المللی نشان می‌دهند که چارچوب‌های موفق ارزشیابی کیفیت، آن‌هایی هستند که معیارهای استاندارد را با فهم معلمان از تدریس خوب و یادگیری عمیق پیوند می‌زنند و از آن‌ها به‌عنوان ابزاری برای «یادگیری سازمانی» و نه صرفاً «کنترل اداری» استفاده می‌کنند (Black & Wiliam, 2018). در این چارچوب، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند در بازنگری نظام‌های ارزشیابی معلم و مدرسه، طراحی بازخوردهای سازنده و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر شواهد به کار گرفته شود؛ به‌گونه‌ای که فرایند ارزشیابی کیفیت، خود به یک تجربه یادگیری برای معلمان و بهبود مستمر کیفیت تدریس در دوره ابتدایی منجر گردد.

نتایج این پژوهش به روشنی نشان داد که از دیدگاه معلمان، کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری یک سازه چندبعدی و پیچیده است که هسته اصلی آن را شایستگی‌های آموزشی و مهارت‌های اجرایی معلم تشکیل می‌دهد و در بستری از تعاملات چندسویه و حمایت‌گرانه به اوج اثربخشی خود می‌رسد. این مطالعه با ارائه یک چارچوب جامع و بومی، گامی بنیادین در جهت رفع خلأ ابزارهای ارزشیابی کارآمد در نظام آموزش ابتدایی کشور برداشته و مؤید آن است که هرگونه تلاش برای ارتقای کیفیت، باید با محوریت توسعه حرفه‌ای معلمان و بهبود همزمان اکوسیستم آموزشی و ارتباطی مدرسه صورت گیرد. فراتر از مرزهای ملی، نتایج این مطالعه می‌تواند در گفت‌وگوهای مقایسه‌ای درباره کیفیت آموزش ابتدایی نیز به کار گرفته شود؛ زیرا ابعاد پنج‌گانه استخراج‌شده (عوامل آموزشی، ارتباطی، فردی مربوط به معلم، محیطی-ساختاری و فردی مربوط به دانش‌آموز) با مؤلفه‌هایی که در چارچوب‌های بین‌المللی کیفیت تدریس و مدرسه مطرح شده‌اند، همپوشانی معناداری دارند. این همپوشانی نشان می‌دهد که اگرچه مدل حاضر ریشه در تجارب بومی معلمان ایرانی دارد،

اما قابلیت آن را دارد که در تعامل با نظام‌های ارزشیابی سایر کشورها و در قالب پژوهش‌های تطبیقی و ابزارهای کمی پسین، توسعه و غنی‌تر شود. چنین رهیافتی می‌تواند به تقویت زبان مشترک میان پژوهشگران، سیاست‌گذاران و معلمان در سطح ملی و بین‌المللی درباره مفهوم «کیفیت در کلاس درس» کمک کند.

در جمع‌بندی نهایی، می‌توان گفت ارزشمندی اصلی این پژوهش در آن است که برای نخستین بار، ارزشیابی کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی را نه بر اساس شاخص‌های از پیش تعیین‌شده، بلکه بر مبنای فهم و تجربه زیسته معلمان، به صورت نظام‌مند مفهوم‌سازی کرده است. یافته‌ها نشان دادند که از منظر کنشگران اصلی کلاس درس، کیفیت آموزشی پدیده‌ای چندبعدی است که هسته آن را شایستگی‌های پداگوژیکی و مهارت‌های اجرایی معلم تشکیل می‌دهد و در بستر تعاملات انسانی و حمایت‌های ساختاری معنا می‌یابد. این چارچوب، ضمن پر کردن یک خلأ نظری و روش‌شناختی در پژوهش‌های داخلی، می‌تواند به عنوان مبنایی معتبر برای بازنگری نظام‌های ارزشیابی معلم، طراحی ابزارهای سنجش بومی و هدایت برنامه‌های بهبود کیفیت آموزش ابتدایی به کار رود. از این رو، نتایج پژوهش حاضر نه تنها دارای ارزش علمی، بلکه از اهمیت عملی و سیاستی قابل توجهی برای نظام آموزشی کشور برخوردار است.

پیشنهادهای

- **معلمان:** به معلمان محترم پیشنهاد می‌شود تا با تمرکز بر «عامل آموزشی» که از دیدگاه خودشان به عنوان محوری‌ترین بُعد کیفیت شناخته شد، در فرآیند توسعه حرفه‌ای مستمر شرکت کنند. به طور مشخص، توصیه می‌شود با شرکت در کارگاه‌های آموزشی، مهارت‌های خود را در زمینه به کارگیری روش‌های تدریس نوین و فناوریانه، طراحی تکالیف شایسته محور و استفاده از ابزارهای متنوع ارزشیابی تکوینی ارتقا دهند. همچنین، پیشنهاد می‌شود با استفاده از راهبرد اقدام پژوهی، به صورت منظم به بازاندیشی بر کنش‌های آموزشی خود پرداخته و با به اشتراک گذاری تجارب با همکاران، به تقویت شبکه ارتباطی و یادگیری جمعی در مدرسه کمک کنند.
- **مدیران مدرسه:** به مدیران مدارس توصیه می‌شود تا با تمرکز بر تقویت «عامل ارتباطی (چندسویه)» و بهبود «عامل محیطی-ساختاری»، نقشی فعال در تسهیلگری کیفیت ایفا کنند. پیشنهاد می‌گردد با ایجاد سازوکارهای مشخص، فرهنگ همکاری، احترام متقابل و تبادل تجربیات آموزشی را میان معلمان نهادینه سازند. همچنین، ضروری است با شناسایی نیازهای آموزشی معلمان، زمینه را برای برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی مرتبط فراهم کرده و با تخصیص منابع، در جهت تجهیز کلاس‌ها به امکانات و فناوری‌های نوین آموزشی بکوشند. مدیریت تعاملی چالش‌ها و تقدیر از زحمات معلمان می‌تواند به ایجاد یک اکوسیستم ارتباطی سالم و افزایش انگیزه در مدرسه منجر شود.
- **دانش آموزان:** به دانش‌آموزان عزیز پیشنهاد می‌شود تا با پذیرش نقشی فعال‌تر، به عنوان یک شریک کلیدی در فرآیند یاددهی-یادگیری مشارکت نمایند. توصیه می‌شود با توسعه مهارت «یادگیرنده خودراهربر بودن»، مسئولیت‌پذیری بیشتری در قبال پیشرفت تحصیلی خود داشته باشند و با آمادگی و مشارکت مستمر در فعالیت‌های کلاسی، پرسشگری و انجام تکالیف، فرآیند یادگیری را برای خود عمیق‌تر و معنادارتر سازند. همچنین، برقراری ارتباطی محترمانه و همدلانه با معلمان و همکلاسی‌ها می‌تواند به ساختن یک محیط یادگیری مثبت و پویا کمک شایانی نماید.
- **خانواده‌ها:** به خانواده‌های گرامی توصیه می‌شود تا با تقویت ارتباط مستمر و سازنده با مدرسه، نقش حمایتی خود را در فرآیند آموزشی فرزندشان پررنگ‌تر کنند. پیشنهاد می‌گردد به صورت منظم وضعیت تحصیلی و رفتاری فرزند خود را از طریق معلمان پیگیری کرده و با ایجاد یک محیط عاطفی امن و حمایتگر در خانه، به نیازهای روانی و آموزشی او توجه نمایند. همچنین، نظارت بر برنامه‌ریزی تحصیلی و کمک به فرزند در انجام

تکالیف به عنوان «راهنما» و نه «انجام‌دهنده»، می‌تواند به تقویت حس استقلال و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان منجر شود.

- **سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان:** به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کلان نظام آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود تا از چارچوب جامع و بومی شناسایی شده در این پژوهش، به عنوان مبنایی علمی برای تدوین نظام ملی ارزشیابی کیفیت یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی استفاده کنند. ضروری است با بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت، شایستگی‌های شناسایی شده در «عامل آموزش» و «عامل فردی مربوط به معلم» را به طور هدفمند تقویت نمایند. علاوه بر این، توصیه اکید می‌شود با سرمایه‌گذاری در بهبود زیرساخت‌های مدارس و اعمال راهبردهایی جهت افزایش انگیزه و بهبود وضعیت معیشتی معلمان، به رفع چالش‌های مطرح‌شده در «عامل محیطی-ساختاری» بپردازند، زیرا تلاش‌های فردی معلمان تنها در یک بستر ساختاری و حمایتی به ثمر خواهد نشست.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول: تهیه و آماده‌سازی نمونه‌ها، انجام گردآوری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه و نگارش مقاله، اصلاح و بازبینی مقاله.

نویسنده دوم (نویسنده مسئول): نظارت بر مراحل انجام پژوهش، بررسی نتایج.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمانی که ما را در مصاحبه یاری رساندند، سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

نویسندگان اظهار می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منافع در این پژوهش وجود ندارد.

منابع

- اکبرزاده، ساناز؛ صالحی، کیوان؛ عزتی، میترا و تیمورزاده، امیر (۱۴۰۲). شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای تسهیل‌کننده و بازدارنده کیفیت روابط میان‌فردی کارکنان مدارس ابتدایی: مطالعه‌ای به روش پدیدارشناختی. *فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲ (۳۶)، ۵۳۵-۵۶۱. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3023>
- ایزدی بیدانی، محسن؛ عباسپور، محمد حسن و اسمعیلی، عارفه (۱۳۹۵). چالش‌های معلمان دوره ابتدایی شهر کوهبنان در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۲ (۲)، ۷۳-۸۸. <https://dor.isc.ac.ir/dor/20.1001.1.26457156.1395.2.2.4.7>
- آدابی، لیلا؛ برکت، غلام حسین و بهمنی، لیلا (۱۴۰۱). ارائه الگوی ارتقاء کیفیت آموزش مدارس شهرستان اهواز با استفاده از روش داده بنیاد. *طلوع بهداشت*. ۲۱ (۵)، ۱۰۶-۱۲۳. <http://tbj.ssu.ac.ir/article-1-3454-fa.html>
- بدخشان طرقي، عصمت؛ سلیمان‌پور عمران، محبوبه و فضلی، رخساره (۱۴۰۲). فراترکیب عوامل کیفیت‌بخشی آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲ (۱۵۴)، ۱۶۱-۱۸۴. <http://qjoe.ir/article-1-3167-fa.html>
- پالار، حسین؛ عنایتی، ترانه و صالحی، محمد (۱۴۰۲). بررسی رویکرد بهبود کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری در طراحی الگوی مدرسه پژوهش محور. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۷ (۱)، ۱۳۵-۱۸۹. <https://sanad.iau.ir/journal/edu/Article/703239?jid=703239>
- پورزندى، شیماء؛ ناطقی، فائزه و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۹). شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت برنامه درسی پیش‌دبستان. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۸ (۱۶)، ۲۱۵-۲۴۲. <https://sid.ir/paper/953609/fa>

- پیرحیاتی، سارا؛ صالحی، کیوان؛ فرزاد، ولی الله؛ مقدمزاده، علی و حکیمزاده، رضوان (۱۳۹۹). بازنمایی عوامل، ملاکها و نشانگرهای مدارس اثربخش دوره ابتدایی: یک مطالعه کیفی. مدیریت مدرسه، ۸ (۱)، ۱۶۲-۱۹۰.
<https://www.doi.org/10.34785/J010.2020.315>
- چناری، زمره؛ بهمنی، لیلا و برکت، غلام حسین (۱۳۹۹). ارائه الگویی برای سنجش کیفیت آموزشی در مدارس ابتدایی: مورد مطالعه شهرستان اندیمشک. آموزش و ارزشیابی، ۱۳ (۵۲)، ۱۶۱-۱۸۵.
<https://doi.org/10.30495/jinev.2021.680687>
- دشتی، ساجده؛ شاکری، محسن و کیان، مریم (۱۴۰۱). چالش‌های یاددهی - یادگیری ریاضی در دوره تحصیلی ابتدایی: یک پژوهش نظریه‌ی مبنایی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۲ (۲)، ۲۰۷-۲۳۰.
<https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6062>
- عبداللهی کرمانی، محمد صادق (۱۴۰۲). بررسی شاخص‌های ارزیابی نظام آموزش و پرورش و چالش‌های محاسباتی آنان براساس سالنامه‌های آماری وزارت آموزش و پرورش. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۳۱ (۶)، ۱۹۲۶۰.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.29809525.1402.31.6.26.7>
- عزیزی، براتعلی (۱۴۰۰). واکاوی عوامل مؤثر بر اثربخشی معلمان راهبر از دیدگاه معلمان پایه پنجم مدارس ابتدایی. رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری، ۵ (۱۷)، ۲۲۱-۲۵۲.
<https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/1518>
- عصاره، علیرضا؛ احمدی، روشن و اسمعیلی، محدثه (۱۴۰۱). اثربخشی روش یادگیری فعال بر احساس تعلق به مدرسه و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۸ (۱۳)، ۲۱۹-۲۳۸.
<https://dor.sc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1401.8.13.10.7>
- علیزاده، شهناز؛ صالحی، کیوان و مقدمزاده، علی (۱۳۹۶). واکاوی کیفیت سنجش کلاسی معلمان؛ مطالعه‌ای به روش پژوهش آمیخته. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵ (۱۷)، ۶۳-۸۴.
<https://dor.sc.ac/dor/20.1001.1.23456523.1396.5.1.5.4>
- قربانخانی، مهدی؛ صالحی، کیوان؛ خدایی، ابراهیم؛ مقدمزاده، علی و دهقانی، مرضیه (۱۴۰۱). نظام نشانگرها برای سنجش آمادگی معلمی در دوره ابتدایی: یک مطالعه مرور نظام‌مند. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۰ (۱)، ۱۰۹-۱۲۵.
<https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>
- کرمعلیان، حسن؛ جعفری هرندی، رضا و عبادی، حسین (۱۳۹۲). بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی. رویکردهای نوین آموزشی، ۸ (۲)، ۷۳-۹۲.
<https://www.magiran.com/p1339960>
- گوران، شیوا؛ صالحی، کیوان و جوادپور، محمد (۱۳۹۶). بازنمایی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تغییرات نظام ارزشیابی و نقش آن در فرایند یاددهی - یادگیری: یک مطالعه پدیدارشناختی. پژوهش در تربیت معلم، ۱ (۳)، ۱۳۵-۱۶۳.
<https://sid.ir/paper/269477/fa>
- مرتضویزاده، حشمت الله؛ ناصری جهرمی، رضا و مؤمنی، فرهاد (۱۴۰۲). واکاوی تجارب معلمان کلاسهای چندپایه دوره ابتدایی از تدریس درس انشا. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۱ (۲۲)، ۲۵۵-۲۸۰.
<https://doi.org/10.22034/tpcj.2024.190373>

References

- Abdullahi Kermani, M. S. (2023). A review of the evaluation indicators of the education system and their computational challenges based on the statistical yearbooks of the Ministry of Education. *Islamic Parliament Research Center*, 31(6), 19260. [In Persian]
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.29809525.1402.31.6.26.7>
- Adabi, L., Barakat, G. H., & Behmaei, L. (2022). Presenting a model for improving the quality of education in Ahvaz schools using a grounded theory approach. *Tolooebehdasht*, 21(5), 106-123. [In Persian] <http://tbj.ssu.ac.ir/article-1-3454-fa.html>
- Ahmmed, S., Saha, J., & Tamal, M. A. (2022). An empirical study for determining the quality indicators for the primary and secondary school of Bangladesh: A structural equation modeling approach. *Heliyon*, 8(10), e10870. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10870>
- Akbarzadeh, S., Salehi, K., Ezzati, M., & Teimourzadeh, A. (2023). Identifying the facilitating and hindering factors, criteria, and indicators of the quality of interpersonal relationships

- among elementary school staff: A phenomenological study. *Journal of Educational and School Studies*, 12(36), 535-561. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3023>
- Alizadeh, S., Salehi, K., & Moghaddamzadeh, A. (2017). An analysis of the quality of teachers' classroom assessment: A mixed-methods study. *Research in School and Virtual Learning*, 5(17), 63-84. [In Persian] <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23456523.1396.5.1.5.4>
- Armidor, J. R. S., Junsay, M. D., & Dagohoy, R. G. (2023). Predictors of Quality Teaching of Elementary School Teachers: A Multiple Regression Analysis. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(3), 14. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2023.7314>
- Astand, R. (2021). *Educational evaluation: Theoretical foundations and practical applications*. SAMT Publications.
- Azizi, B. (2021). An analysis of the factors affecting the effectiveness of mentor teachers from the perspective of fifth-grade elementary school teachers. *Modern research approaches in management and accounting*, 6(76), 220-252. [In Persian] <https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/1518>
- Badakhshan Tarqi, A., Soleimanpour Omran, M., & Fazli, R. (2023). A meta-synthesis of quality improvement factors in multi-grade primary school classrooms. *Journal of Education*, 2(154), 161-184. [In Persian] <http://qjoe.ir/article-1-3167-fa.html>
- Bazargan, A. (2014). *Qualitative methods in social sciences*. Did Publication.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2021). *A Meta Analysis of Factors Affecting Teaching and Student Learning in Higher Education*. Department of Commerce, Delhi School of Economics, University of Delhi. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.824504>
- Chenari, Z., Behmaei, L., & Barakat, G. H. (2020). Presenting a model for measuring the educational quality of primary schools: The case of Andimeshk city. *Journal of Education and Evaluation*, 13(52), 161-185. [In Persian] <https://doi.org/10.30495/jinev.2021.680687>
- Daniels, C. (2013). *Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Marzano Research.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dashti, S. S., Shakeri, M., & Kian, M. (2022). The challenges of teaching-learning mathematics in the elementary school period: A grounded theory study. *Journal of Education and Learning Studies*, 12(2), 207-230. [In Persian] <https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6062>
- Debbarma, D., & Momin, N. S. C. (2024). *Factors Influencing the Performance of Elementary School Teachers: a Systematic Review* [Preprint]. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4450710/v1>
- Epifanić, V., Urošević, S., Dobrosavljević, A., Kokeza, G., & Radivojević, N. (2020). Multi-criteria ranking of organizational factors affecting the learning quality outcomes in elementary education in Serbia. *Journal of Business Economics and Management*, 21(6), 1635-1653. <https://doi.org/10.3846/jbem.2020.13675>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaei, E., Moghaddamzadeh, A., & Dehghani, M. (2022). A system of indicators for measuring teaching readiness in the elementary period: A systematic review study. *Research in School and Virtual Learning*, 10(1), 109-125. [In Persian] <https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>
- Gouran, S., Salehi, K., & Javadipour, M. (2017). A representation of the lived experiences of elementary school teachers regarding changes in the evaluation system and its role in the teaching-learning process: A phenomenological study. *Research in Teacher Education*, 1(3), 135-163. [In Persian] <https://sid.ir/paper/269477/fa>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Izadi-Bidani, M., Abbaspour, M.H., & Esmaeili, A. (2016). Challenges of elementary school teachers in Kohbanan city in implementing a descriptive evaluation plan. *Theory and Practice in Teacher Education*, 2 (2), 73-88. [In Persian] <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1395.2.2.4.7>

- Javornik, Š., & Klemenčič Mirazchiyski, E. (2023). Factors Contributing to School Effectiveness: A Systematic Literature Review. *Behavioral Sciences*, 13(10), 874. <https://doi.org/10.3390/bs13100874>
- Joyce, J., Gitomer, D. H., & Iaconangelo, C. J. (2018). Classroom assignments as measures of teaching quality. *Learning and Instruction*, 54, 48–61. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.001>
- Karamalian, H., Jafari Harandi, R., & Ebadi, H. (2013). Investigating the problems of implementing descriptive-qualitative evaluation from the perspective of elementary school teachers and principals. *New Educational Approaches*, 8(2), 73-92. [In Persian] <https://www.magiran.com/p1339960>
- Khorshidi, A. (2021). *Measuring quality in the educational system: Approaches and indicators*. Avaye Noor Publication.
- Kyngäs, H. (2008). Inductive content analysis. In H. Kyngäs & M. Vanhanen (Eds.), *Hoitotieteen tutkimusmenetelmät* (pp. 108–123). WSOY.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Liu, J., Yi, Y., & Wang, X. (2022). Influencing factors for effective teaching evaluation of massively open online courses in the COVID-19 epidemics: An exploratory study based on grounded theory. *Frontiers in Psychology*, 13, 964836. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964836>
- Marzano, R. J. (2011). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. *Solution Tree Press*.
- Mortazavizadeh, S. H., Naseri Jahromi, R., & Momeni, F. (2023). An analysis of the experiences of multi-grade classroom teachers in teaching composition. *Theory and Practice in Curriculum*, 11(22), 255-280. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/tpcj.2024.190373>
- Ofsted. (2019). *Education inspection framework: Overview of research* (Reference No. 180045). Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.
- Osareh, A., Ahmadi, R., & Esmaili, M. (2022). The effectiveness of active learning method on the sense of belonging to school and academic motivation of elementary school students. *Theory and Practice in Teacher Education*, 8 (13), 219-238. [In Persian] <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1401.8.13.10.7>
- Palar, H., Enayati, T., & Salehi, M. (2023). Investigating the approach of improving the quality of the teaching-learning process in designing a research-oriented school model. *Journal of Educational Leadership and Management*, 17(1), 135-189. [In Persian] <https://sanad.iau.ir/journal/edu/Article/703239?jid=703239>
- Pirhayati, S., Salehi, K., Farzad, V., Moghaddamzadeh, A., & Hakimzadeh, R. (2020). A representation of the factors, criteria, and indicators of effective elementary schools: A qualitative study. *School Management*, 8(1), 162-190. [In Persian] <https://www.doi.org/10.34785/J010.2020.315>
- Polymeropoulou, V., & Lazaridou, A. (2022). Quality Teaching: Finding the Factors That Foster Student Performance in Junior High School Classrooms. *Education Sciences*, 12(5), 327. <https://doi.org/10.3390/educsci12050327>
- Pourzandi, S., & Nateghi, F. (2020). Identifying the factors, criteria, and indicators for evaluating the quality of the pre-school curriculum. *Theory and Practice in Curriculum*, 8(16), 215-242. [In Persian] <https://sid.ir/paper/953609/fa>
- Wan, H. (2020). *Research on the evaluation of teachers' teaching quality based on ΔS equation*. Liaoning Police College.
- Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning?* Studies in Educational Evaluation, 37(1), 3–14.
- Yasa, A. D., Chrisyarani, D. D., Utama, D. M., & Werdiningtiyas, R. K. (2019). Evaluating teaching performance in elementary schools based on multi-criterion decision making. *Journal of Physics: Conference Series*, 1402(7), 077109. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1402/7/077109>
- Zeynali, M. (2020). Challenges of implementing evaluation programs in primary schools in Iran. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(40), 55–72.