



انجمن علمی دانشجویی
مکتولوژی آموزشی
دانشگاه علامه طباطبائی

فشاری آموزشی

فصلنامه علمی، تخصصی | سال هفتم | شماره ۱۰ | بهار ۱۳۹۸
انجمن علمی دانشجویی مکتولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

معرفی چهره‌های ماندگار و اعضای هیئت علمی رشته تکنولوژی آموزشی

مریم فلاحی

گزارش کارگاه بین‌المللی آموزشی (رویکرد تلفیقی در فرایند تدریس و یادگیری دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه)

دکتر اسماعیل زارعی زوارکی

فهرست برخی از افتخارات گروه آموزشی تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی از زمان شکل‌گیری تاکنون

دکتر اسماعیل زارعی زوارکی

افتتاحیه مرکز یادگیری گروه تکنولوژی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

مریم فلاحی

انریخشی چند رسانه‌ای فلسفه برای کودک (P4C) بر ابراز وجود دانش آموزان ابتدایی

تیمور اسمعیل زاده

بررسی ابعاد نظریه کنترل در آموزش از راه دور

دکتر خدیجه علی آبادی، اسماعیل فیروزی

تأثیر نرم‌افزارهای چند رسانه‌ای در افزایش انگیزه یادگیری زبان انگلیسی در دانش آموزان: مطالعه موردی دانش آموز کلاس دهم

شهره مختاری

بررسی تأثیر بازی جدی در درمان اختلال طیف اوتیسم

فاطمه جنیدی جعفری، متین قاسمی سامنی، صلاح اسمعیلی گوجار

وب کوئست؛ از معرفی تا کاربرد آموزشی

سپیده تشکری

معرفی انجمن‌های علمی، آموزشی مفید در سطح ایران و جهان، جهت عضویت و بهره‌مندی دانشجویان تکنولوژی آموزشی

مریم رجیبان ده‌زیره



انجمن علمی دانشجویی
تکنولوژی آموزشی
دانشگاه علامه طباطبائی



دانشگاه علامه طباطبائی
معاونت فرهنگی و اجتماعی

{ فصلنامه علمی تخصصی فناوری آموزشی } سال هفتم، شماره ۱۰، بهار ۱۳۹۸

این نشریه بر اساس مجوز کمیته ناظر بر نشریات دانشگاه علامه طباطبائی
به صورت فصلنامه علمی تخصصی منتشر می شود.

صاحب امتیاز:

انجمن علمی دانشجویی تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

مدیر مسئول و سردبیر:

مریم فلاحی

استاد مشاور انجمن علمی دانشجویی تکنولوژی آموزشی:

جناب آقای دکتر حمیدرضا مقامی

اعضای هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا:

خانم نرجس خاتون اویسی، خانم دکتر زهرا جامه بزرگ، خانم دکتر فاطمه جعفر خانی، آقای
دکتر اسماعیل زارعی زوار کی، خانم دکتر خدیجه علی آبادی، آقای دکتر حمیدرضا مقامی، آقای
دکتر محمدرضا نیلی احمد آبادی، آقای دکتر داریوش نوروزی، آقای دکتر مهدی واحدی.

همکاران این شماره:

آقای دکتر اسماعیل زارعی زوار کی، خانم دکتر خدیجه علی آبادی، خانم شهره مختاری،
آقای تیمور اسمعیل زاده، خانم متین قاسمی سامنی، خانم سپیده تشکری، خانم مریم رجبیان
ده زیره، آقای اسماعیل فیروزی، آقای صلاح اسمعیلی گوجار، خانم فاطمه جنیدی جعفری.

ویراستار:

مهدی کماسی

شماره شابک:

ISSN 2476-454X

نشانی:

تهران، انتهای بزرگراه همت غرب، میدان دهکده المپیک، دانشکده روان شناسی و
علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

پست الکترونیکی:

jet@atu.ac.ir

● مجله فناوری آموزشی در ویرایش مطالب آزاد است.

● استفاده از مطالب مجله فناوری آموزشی با ذکر منبع آزاد است.

فهرست

سخن سردبیر مریم فلاحی	۹
معرفی چهره‌های ماندگار و اعضای هیئت علمی رشته تکنولوژی آموزشی ... گردآورنده: مریم فلاحی	۱۱
گزارش کارگاه بین‌المللی آموزشی رویکرد تلفیقی در فرایند تدریس و یادگیری ... دکتر اسماعیل زارعی زوارکی	۴۷
برخی از افتخارات گروه آموزشی تکنولوژی آموزشی از زمان شکل‌گیری تا کنون دکتر اسماعیل زارعی زوارکی	۶۱
افتتاحیه مرکز یادگیری گروه تکنولوژی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی تهیه‌کننده: مریم فلاحی	۶۵
اتریبخشی چند رسانه‌ای فلسفه برای کودک (P4C) بر ابراز وجود دانش‌آموزان ابتدایی تیمور اسمعیل زاده	۶۹
بررسی ابعاد نظریه کنترل در آموزش از راه دور دکتر خدیجه علی‌آبادی، اسماعیل فیروزی	۷۳
تأثیر نرم‌افزارهای چند رسانه‌ای در افزایش انگیزه یادگیری زبان انگلیسی ... شهره مختاری	۹۷
بررسی تأثیر بازی جدی در درمان اختلال طیف اوتیسم فاطمه جنیدی جعفری، متین قاسمی سامنی، صلاح اسمعیلی گوجار	۱۰۹
وب کوئست؛ از معرفی تا کاربرد آموزشی سپیده تشکری	۱۲۵
معرفی انجمن‌های علمی، آموزشی مفید در سطح ایران و جهان گردآورنده: مریم رجبیان ده‌زیره	۱۳۷
فراخوان مقاله	۱۴۲

راهنمای نگارش و تدوین مقالات

از مولفان و مترجمان گرامی تقاضا می شود بمنظور جلوگیری از تاخیر در داوری و انتشار به موقع مجله، به هنگام ارسال مقاله به نکات زیر توجه نمایند:

۱. موضوع مقالات باید در یکی از حوزه های مرتبط با رشته تکنولوژی آموزشی باشد.
۲. مقالات حاصل مطالعات، تجربه و پژوهش های نویسنده یا نویسندگان باشد.
۳. مقالات تحلیلی به ویژه مقالاتی که از روش های کیفی بهره گرفته باشند، در اولویت چاپ مجله قرار خواهند گرفت.
۴. مقالات ارسالی اعم از تالیف، ترجمه، تدوین و گردآوری قبلا در نشریه، کنفرانس، مجامع علمی و یا مجموعه مقالات منتشر نشده باشند.
۵. مقاله باید مشتمل بر چکیده فارسی، واژه های کلیدی، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه گیری، فهرست منابع و ماخذ باشد.
۶. مقالات ارسالی در صفحات A4، با فاصله خطوط ۱، حاشیه سمت راست ۵/۵، سمت چپ ۴/۵، بالای صفحه ۵ و پایین صفحه ۴/۵ سانتیمتر با قلم نازنین، تحت نرم افزار ۲۰۰۳/۲۰۰۷/۲۰۱۰ WORD تایپ و به پست الکترونیکی مجله ارسال گردد. در غیر اینصورت دفتر مجله از بررسی مقالات معذور خواهد بود. دستورالعمل تایپ مقالات و قلم های مورد استفاده برای بخش های مختلف در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول (۱) قلم های مورد استفاده برای بخش های مختلف مقاله

بخش مقاله	قلم انگلیسی	قلم فارسی
عنوان مقاله	Times New Roman13Bold	BZar، سیاه ۱۴ در وسط سطر
نام نویسنده، نویسندگان	Times New Roman11Bold	BZar، سیاه ۱۲٫۵ در وسط سطر
سمت و سازمان متبوع	Times New Roman11Bold	۱۰ BZar
آدرس الکترونیکی	Times New Roman11Bold	Times New Roman11Bold
واژه های کلیدی	Times New Roman11Bold	BZar، سیاه ۱۲
عنوان بندی ها	Times New Roman12Bold	BZar، سیاه ۱۳

BZar ، سیاه ۱۱	Times New Roman10Bold	زیرنویسها، جداول، نمودارها، عکسها
BZar ، معمولی ۱۱	Times New Roman10Bold	متن داخل جداول
Times New Roman11Bold	Times New Roman11Bold	فرمول ها و کلمات انگلیسی
BZar ، معمولی ۱۳	Times New Roman11Bold	متن مقاله
BZar ، معمولی ۱۲	Times New Roman11Bold	شماره صفحه

۷. در صفحه اول مقالات باید عنوان فارسی مقاله، چکیده، کلمات کلیدی، رتبه علمی نویسنده یا نویسندگان، پست الکترونیکی و نویسنده مسئول مکاتبات آورده شود.

۸. چکیده مقاله حداکثر در ۱۵۰ واژه و مشتمل بر هدف پژوهش، روش تحقیق مورد استفاده و نتایج به دست آمده باشد. کلمات کلیدی نیز پس از چکیده مقاله و حداکثر در ۵ واژه بیان شود.

۹. در ذکر منابع از الگوی زیر استفاده شود:

■ الف: کتاب: نام خانوادگی، نام، (سال نشر)، نام کتاب، نام مترجم، دوره چندجلدی، نوبت چاپ، محل نشر، نام نشر.

■ ب: مقاله: نام خانوادگی، نام، (سال نشر)، عنوان مقاله، نام نشریه، دوره یا جلد، شماره نشریه، ص.

۱۰. مقالات رسیده ابتدا از طرف هیات تحریریه مورد بررسی قرار می گیرد و در صورتی که مناسب تشخیص داده شود، توسط دو نفر از داوران محترم به صورت محرمانه داوری خواهد شد.

۱۱. دریافت مقالات و انجام مکاتبات صرفاً از طریق پست الکترونیکی اختصاصی فصلنامه به نشانی «jet@atu.ac.ir» انجام خواهد شد.

۱۲. مسئولیت صحت و سقم مقالات بر عهده نویسنده می باشد.

۱۳. صرفاً مقالات ترجمه ای ارسالی مورد داوری قرار خواهند گرفت که از موضوعات نوین در حوزه تکنولوژی آموزشی انتخاب شده و به پیوست مقاله اصلی به هیات تحریریه ارسال شود.

۱۴. در مقالات و مطالب ترجمه ای به نکات زیر توجه نمایید:

■ الف: نام نویسنده (نویسندگان اصلی همراه با ذکر موقعیت علمی در مقالات ضمن درج در پانویس)، سال نگارش و منبع استفاده شده لحاظ گردد.

■ ب: در نگارش منبع دقت نمایید به گونه ای درج گردد که امکان بازیابی مقالات برای داوران میسر باشد.

۱۵. پس از تایید مقاله، گواهی پذیرش مقاله به نویسندگان اعطا خواهد شد.

۱۶. پس از چاپ مقاله دو نسخه از مجله در اختیار نویسنده (نویسندگان) قرار خواهد گرفت.

به نام بیگانه افریدگار هستی

استقلال، رشد، پیشرفت و توسعه هر کشوری وابسته به تحقیق و عزم ملی برای تقویت سرمایه گذاری در ابعاد نیروی انسانی، امکانات، تجهیزات، تحکیم و اشاعه فرهنگ پژوهش است. سیاست‌های پژوهشی کشور باید با توجه به نیازهای جامعه شکل گیرد و برنامه توسعه نیز باید بر اساس این نیازها تدوین گردد، و از تحقیقات و پژوهش‌های راهبردی به عنوان ابزار کلیدی در جهت دستیابی به اهداف توسعه بهره‌گیری شود تا مسیر بالندگی و پویایی تحقیق هموار گردد. پیرو مطالب گفته‌شده؛ یک بار دیگر بر

سخن سردیاس

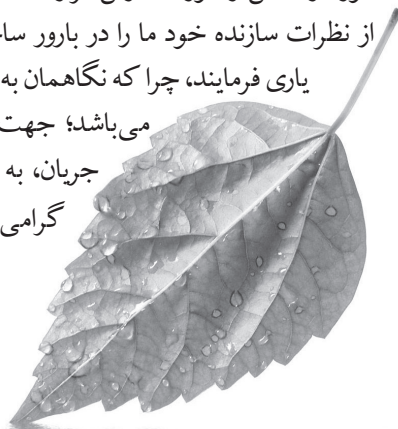
آن شدیم تا با تدوین، گردآوری، تحقیق و تتبع و طبع مقالات وزین، ضمن ارتقای تولید دانش در این شاخه از علوم منشاء اثر باشیم و بتوانیم قطره‌ای از محصل دستاوردهای علمی و پژوهشی تکنولوژیست‌های آموزشی را به عنوان توشه‌ای گرانبها، پیشروی دانش پژوهان قرار دهیم. از سوئی با فراخواندن مقالات متخصصان و نخبگان این حوزه در مراکز علمی و پژوهشی گامی در زمینه گسترش آموزش و خدمات درمانی و در غایت پیشرفت علمی برداشته باشیم. اینک که شماره‌ی جدید نشریه علمی تخصصی «فناوری آموزشی» به زیور چاپ آراسته می‌گردد به یقین و به رغم تلاش بی‌وقفه همکاران، خالی از نقص و کاستی نخواهد بود.

در این شماره از فصلنامه «فناوری آموزشی»، به معرفی چهره‌های ماندگار و اعضای هیئت علمی رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی پرداخته‌ایم و نیز به‌سان شماره‌های پیشین به ارائه گزارش از مهم‌ترین رویدادهای اخیر رشته و مقالات و پژوهش‌های با موضوعات به روز در این حوزه از دانش را مورد نگارش قرار داده‌ایم. امیدواریم محققان، اساتید و دانشجویان با بهره‌گیری از نظرات سازنده خود ما را در بارور ساختن بیش از پیش نشریه هم در شکل و هم در محتوای یاری فرمایند، چرا که نگاهمان به فصلنامه «فناوری آموزشی» به عنوان یک منظومه‌ی فکری می‌باشد؛ جهت به جریان درآمدن و همچنین جلوگیری از سکون این جریان، به همفکری و همکاری تک تک مخاطبان و خوانندگان گرامی این مجموعه نیازمندیم.

با تشکر

مریم فلاحی

سردبیر فصلنامه علمی-تخصصی فناوری آموزشی



معرفی چهره‌های ماندگار و اعضای هیئت علمی رشته تکنولوژی آموزشی در دانشگاه علامه طباطبائی

گردآورنده

مریم فلاحی دانشجوی دکتری رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی



سرکار خانم دکتر خدیجه علی آبادی

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی، علوم تربیتی (مشاوره و راهنمایی)، دانشگاه سپاهیان انقلاب
- کارشناسی ارشد، علوم ارتباطات گرایش تکنولوژی آموزشی، برنامه مشترک دانشگاه ابوریحان بیرونی و دانشکده صدا و سیما
- دکتری تخصصی، روانشناسی

▲ عناوین دروس

- آشنایی با مراکز مواد آموزشی
- انتخاب بهره‌برداری و ارزیابی مواد آموزشی
- تولید مواد آموزشی
- روانشناسی تربیتی
- کار عملی فردی

- کار عملی گروهی
- آشنایی با کامپیوتر
- اصول تهیه برنامه های آموزشی
- سمینار
- طراحی مراکز یادگیری
- طراحی و توسعه آموزش تعاملی مبتنی بر وب
- کاربرد رایانه در آموزش و پرورش
- کاربرد نظریه های یادگیری در آموزش مجازی
- متون تخصصی تکنولوژی آموزشی
- مدیریت مراکز یادگیری، واحد های آموزشی و کارآموزی
- آموزش از راه دور با تاکید بر یادگیری الکترونیکی
- طراحی آموزشی مبتنی بر وب
- کارورزی در تکنولوژی آموزشی

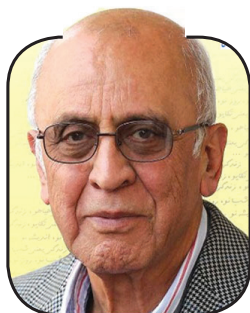
▲ فعالیت های اجرایی

- حضور فعال در کارگروه های تخصصی طرح بازنگری سرفصل ها و منابع دروس رشته های علوم انسانی دانشگاه ها، ایران، تهران
- عضو کمیته تخصصی تکنولوژی آموزشی، ایران، تهران
- مدیر گروه رشته ی تکنولوژی آموزشی، ایران، تهران
- عضویت در کارگروه تخصصی در پایه ریزی علمی و مستدل طرح های بازنگری، ایران، تهران
- طراحی مرکز یادگیری دانشگاه علامه طباطبائی
- دبیر علمی اولین همایش ملی فناوری آموزشی و محیط های یادگیری در دانشگاه علامه طباطبائی
- مشاوره و راهنمایی پایان نامه های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه علامه طباطبائی و سایر دانشگاه ها
- تدوین برنامه درسی دوره دکترای تعلیم و تربیت
- ارزشیابی فیلم های آموزشی تولید شده در دفتر تکنولوژی آموزشی
- بازنگری سرفصل دروس کارشناسی تکنولوژی آموزشی

- بازنگری سرفصل ها و منابع دروس رشته های علوم انسانی
- بازنگری برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی
- عضو هیئت علمی همایش علمی تکنولوژی، کرسی نقد
- عضو هیئت داوران بیست و پنجمین جشنواره فیلم های آموزشی

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای چندین طرح پژوهشی درون و برون دانشگاهی
- دارای چندین جلد کتاب ترجمه و تالیف
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



جناب آقای دکتر داریوش نوروزی

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی، جامعه شناسی آموزش و پرورش، دانشگاه ابوریحان بیرونی
- کارشناسی ارشد، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه ایندیانا آمریکا
- دکتری، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه ایندیانا آمریکا

▲ عناوین دروس تدریس شده

- دروس تخصصی رشته تکنولوژی آموزشی در هر سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری

- دروس مربوط به طراحی آموزشی

▲ فعالیت های اجرایی

- پایه گذار مقطع کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- پایه گذار مقطع دکتری رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- پایه گذار رشته تکنولوژی آموزشی در دانشگاه آزاد اسلامی
- عضو هیات تحریریه مجله علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب
- عضو شورای آموزشی مرکز آموزش مداوم پزشکی وزارت بهداشت و آموزش پزشکی
- مدیر گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- مدیر گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب
- دبیر اولین سمینار آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی و ارائه مقاله

- داور بین المللی جشنواره فیلم های آموزشی رشد طی چهار دوره
- مجری و ناظر بیش از ۱۵ طرح پژوهشی در سازمان های مختلف آموزشی
- مدیر دفتر طراحی آموزشی کتب درسی دانشگاه پیام نور
- مدیر شورای تکنولوژی آموزشی (دفتر تکنولوژی آموزشی)
- عضو کمیته برنامه ریزی درسی علوم تربیتی شورای عالی انقلاب فرهنگی
- طراح و مجری بیش از ۵۰ کارگاه آموزشی در سراسر ایران (مناطق مختلف آموزش و پرورش، دانشگاه گیلان، دانشگاه طوس مشهد، دانشکده پزشکی دانشگاه شهید بهشتی)
- طراح آموزشی بیش از ۴۰ کتاب درسی مربوط به کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و دانشگاه پیام نور
- طراح و مدیر شورای برنامه ریزی آموزش از راه دور مریمان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان
- طراح مراکز یادگیری وزارت آموزش و پرورش
- طراح و مسئول برنامه ریزی آموزشی در وزارت آموزش و پرورش دفتر برنامه ریزی درسی
- مشاوره و راهنمایی پایان نامه های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه علامه طباطبائی و سایر دانشگاه ها

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای چندین طرح پژوهشی درون و برون دانشگاهی
- دارای چندین جلد کتاب ترجمه و تالیف
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



جناب آقای دکتر محمد حسن امیرتیموری

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی، رشته زیست شناسی، دانشگاه تهران
- کارشناسی ارشد، رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه استنفورد
- کارورزی ۴ ماهه در دانشگاه گوشوده انگلستان اوپن یونیورسی تی
- دانشوری، رشته برنامه ریزی درسی

▲ عناوین دروس تدریس شده

- طراحی آموزشی
- آموزش برنامه‌ای
- تهیه و کاربرد وسایل و مواد آموزشی
- سمینار (تحقیق و تتبع نظری)
- نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی
- کارورزی در تکنولوژی آموزشی
- زیست شناسی عمومی
- فیزیولوژی عمومی
- مقدمات تکنولوژی آموزشی
- رسانه های آموزشی

▲ فعالیت‌های اجرایی

- طراحی آموزش کتاب‌های خودآموز دانشگاه آزاد ایران در رشته‌های پزشکی، کشاورزی، زیست‌شناسی و علوم تربیتی
- عضویت در کمیته بازنگری دروس کارشناسی ارشد
- عضویت در شورای انتشارات دانشکده
- همکاری در تالیف و طراحی آموزشی تعداد زیادی از کتاب‌های دانشگاه آزاد
- همکاری در تالیف و طراحی آموزشی تعداد زیادی از کتاب‌های دانشگاه پیام‌نور
- اشتغال در مجتمع دانشگاهی ادبیات و علوم انسانی (دانشگاه علامه طباطبائی سابق)
- مشاوره و راهنمایی پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه علامه طباطبائی
- کارشناس حیوانات گوشت‌خوار در سازمان حفاظت از محیط زیست ایران

▲ فعالیت‌های علمی و پژوهشی

- بیش از ده‌ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین‌المللی و داخلی
- دارای چندین طرح پژوهشی درون و برون‌دانشگاهی
- دارای چندین جلد کتاب ترجمه و تالیف
- ده‌ها مقاله چاپ شده در همایش‌های بین‌المللی و داخلی
- مدرس و برگزارکننده ده‌ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- ایراد سخنرانی‌های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه‌های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



جناب آقای حسن صادری اسکوئی

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی، فیزیک، دانشگاه جندی شاپور اهواز

▲ عناوین دروس تدریس شده

- کاربرد مقدمات کامپیوتر در مدیریت آموزشی
- مبانی کامپیوتر
- مقدمات تکنولوژی آموزشی
- آشنایی با کامپیوتر

▲ فعالیتهای اجرایی

- راه اندازی سایت کامپیوتر و تهیه جزوه های دروس های کامپیوتر
- راه اندازی آزمایشگاه های (الکتروسیسته، الکترونیک، فیزیک پایه ۱، فیزیک پایه ۲، فیزیک دبیرستانی، کارگاه فیزیک، اپتیک و مکانیک)
- تهیه جزوه آزمایش های الکتروسیسته و الکترونیک
- کارگاه و استودیو فیلم برداری تکنولوژی آموزشی
- راه اندازی آزمایشگاه های الکتروسیسته محابرات و الکترونیک محابرات
- سرپرست مرکز سمعی بصری

- سرپرستی مرکز یادگیری و استودیو
- سرپرستی مرکز کامپیوتر دانشکده
- عضو شورای انفورماتیک دانشگاه

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- همایش دانشگاه علامه طباطبائی، سخنران، آموزش از طریق کامپیوتر
- مدرس و برگزار کننده چندین کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی و کامپیوتر
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



جناب آقای دکتر حسن شعبانی گیل چالان

▲ سوابق تحصیلی

- دکتری، علوم تربیتی/ برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس

▲ عناوین دروس تدریس شده

- برنامه ریزی درسی
- برنامه ریزی آموزشی
- روش ها و فنون تدریس
- مهارت های آموزشی
- مهارت های پرورشی
- روش تدریس پیشرفته

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- دارای مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- ده ها مقاله چاپ شده در همایشهای بین المللی و داخلی
- تألیف کتاب با عنوان مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس)
- تألیف کتاب با عنوان مهارت های آموزشی (روش ها و فنون تدریس)
- تألیف کتاب با عنوان روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت ها و راهبردهای تفکر)

- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی
- ایراد سخنرانی های متعدد در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



جناب آقای دکتر محمدرضا نیلی احمد آبادی

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی، رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران
- کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران
- دکتری، رشته علوم تربیتی (گرایش فن آوری آموزشی)، دانشگاه کلن

▲ عناوین دروس تدریس شده

- روش های تدریس پیشرفته
- تولید برنامه های کامپیوتر آموزشی
- کاربرد رایانه در آموزش و پرورش
- تولید برنامه های کامپیوتری آموزشی
- سمینار در مورد آخرین مباحث تکنولوژی آموزشی
- طراحی مراکز یادگیری
- سمینار در مباحث تکنولوژی آموزشی

▲ فعالیت های اجرایی

- مدیر دفتر برنامه ریزی آموزشی و نظارت و سنجش دانشگاه
- نماینده گروه در جلسات شورای تحصیلات تکمیلی
- عضو گروه علوم تربیتی بررسی متون و کتب علوم انسانی

- عضو شورای علمی همایش علوم انسانی و آینده تمدن ایرانی-اسلامی
- عضو کمیته تخصصی آموزش و پرورش در شورای عالی برنامه ریزی آموزشی
- عضو شورای راهبری توسعه آموزش های مجازی دانشگاه
- عضو اصلی هیات تجدید نظر رسیدگی به تخلفات انتظامی اعضای هیات علمی دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو کارگروه علوم تربیتی در شورای تحول
- عضو شورای علمی هشتمین دوره جشنواره بین المللی فارابی و رئیس گروه علمی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم رفتاری و تربیت بدنی
- عضو هیات تحریریه نشریه فناوری آموزش و یادگیری
- مسئول کمیته تخصصی بازنگری و تدوین برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد
- عضو گروه علوم تربیتی بررسی متون و کتب علوم انسانی
- عضو حقوقی شورای دانشگاه
- عضو حقوقی شورای دانشگاه (عضو هیات علمی منتخب شورای آموزشی)
- عضو کمیسیون علوم تربیتی و روانشناسی هیات ممیزی دانشگاه
- عضو کارگروه بررسی توانایی علمی اعضای هیات علمی و متقاضیان استخدام گروه آموزش و پرورش
- عضو گروه تخصصی علوم تربیتی در شورای تحول
- همکاری در برگزاری مصاحبه از پذیرفته شدگان مرحله اول آزمون دکترا سال ۱۳۹۶
- عضو شورای علمی و رئیس گروه علمی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم رفتاری و تربیت بدنی نهمین دوره جشنواره بین المللی فارابی
- عضو شورای علمی و رئیس گروه علمی علوم تربیتی، روانشناسی و علوم رفتاری و تربیت بدنی
- عضو هیات تحریریه نشریه *iranian journal of distance learning innovations*
- عضو گروه علمی علوم تربیتی روانشناسی و علوم ورزشی
- ریاست گروه علوم تربیتی
- عضو کمیسیون تخصصی روانشناسی و علوم تربیتی هیات ممیزه دانشگاه
- عضویت در شورای تحصیلات تکمیلی

- مدیر دفتر برنامه ریزی نظارت و سنجش
- عضویت در شوراهای دانشگاه علوم تربیتی
- عضویت در شورای تحصیلات تکمیلی
- پست مدیریت (ستاره دار)
- عضویت در شورای تحصیلات تکمیلی
- مدیر دفتر برنامه ریزی آموزش دانشگاه
- عضو شورای بررسی متون کتب علوم تربیتی
- مدیر گروه رشته تکنولوژی آموزشی
- مشاوره و راهنمایی پایان نامه های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه علامه طباطبائی

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای چندین طرح پژوهشی درون و برون دانشگاهی
- دارای کتاب ترجمه
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



جناب آقای دکتر اسماعیل زارعی زوارکی

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی علوم تربیتی (گرایش آموزش و پرورش کودکان استثنایی)، دانشگاه فردوسی مشهد
- کارشناسی ارشد علوم تربیتی (گرایش کودکان استثنایی)، دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتری علوم تربیتی (گرایش فناوری آموزشی)، دانشگاه پنجاب چندیگر

▲ عناوین دروس تدریس شده

- ارزیابی نظام های کوچک آموزشی
- اصول برنامه ریزی درسی و تحلیل محتوا
- مقدمات تکنولوژی آموزشی
- روش ها و فنون تدریس
- مبانی ارتباط انسانی
- طراحی نظام های آموزشی
- مقدمات روش تحقیق در علوم تربیتی
- مبانی و اصول نظری تکنولوژی آموزشی
- تکنولوژی آموزشی پیشرفته
- روش های تدریس پیشرفته
- سمینار (تحقیق و تتبع نظری)
- طراحی مراکز یادگیری

- کاربرد تکنولوژی آموزشی در آموزش ویژه
- طراحی آموزشی مبتنی بر وب
- آموزش از راه دور با تاکید بر آموزش الکترونیکی
- تکنولوژی آموزشی با تاکید بر یادگیری الکترونیکی

▲ سمت های اجرایی

- معاون آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی
- مدیر گروه تکنولوژی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی
- مدیر گروه علوم تربیتی واحد الکترونیکی، دانشگاه آزاد اسلامی
- مدیر گروه مجموعه علوم تربیتی ۲ آزمون کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی
- مسئول و عضو کمیته مصاحبه کننده از پذیرفته شدگان مرحله اول آزمون نیمه متمرکز دکتری تکنولوژی آموزشی از سال ۱۳۸۸ تا کنون در دانشگاه علامه طباطبائی
- مسئول و عضو کمیته آزمون جامع دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- مدیر کارگروه تخصصی بازنگری برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی
- مسئول کمیته تکنولوژی و عضو شورای بازنگری دروس کارشناسی ارشد دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی
- طراح و مجری راه اندازی دوره دکتری تکنولوژی آموزشی در دانشگاه علامه طباطبائی برای اولین بار در ایران
- مسئول راه اندازی گروه علوم تربیتی (تکنولوژی آموزشی و برنامه ریزی آموزشی) در مقطع کارشناسی ارشد واحد الکترونیکی دانشگاه آزاد اسلامی برای اولین بار در ایران
- عضو شورای سیاستگذاری قطب علمی تکنولوژی آموزشی در پزشکی کشور، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی
- عضو کارگروه تعلیم و تربیت شورای تخصصی تحول و ارتقای علوم انسانی شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- عضو شورای پژوهشی پژوهشکده ارتباطات دانشگاه علامه طباطبائی
- استاد مشاور دانشجویان شاهد و ایثارگر رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- استاد راهنمای آموزشی دانشجویان کارشناسی ورودی ۹۴ رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه

طباطبائی

- عضو کمیته تهیه محتوای آموزش الکترونیکی دروس دندانپزشکی عمومی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی
- مسئول بازننگری سرفصل دروس تکنولوژی آموزشی در کارگروه ویژه تعلیم و تربیت شورای تحول و ارتقای علوم انسانی
- عضو هیئت مؤسس انجمن فناوری آموزشی ایران
- عضو هیئت رئیسه انجمن فناوری آموزشی ایران
- عضو کمیته آزمون جامع رشته تکنولوژی آموزشی پردیس دانشگاهی شماره ۲ دانشگاه علامه

طباطبائی

- عضو وابسته گروه علوم تربیتی (کمیته تخصصی تکنولوژی آموزشی) پردیس دانشگاهی شماره ۲ دانشگاه علامه طباطبائی
- دبیر علمی همایش ملی شبکه های اجتماعی مجازی: بستری برای آموزش و یادگیری، دانشگاه علامه طباطبائی

- عضو کمیته راه اندازی رشته تکنولوژی آموزشی در علوم پزشکی مقطع کارشناسی ارشد
- عضو کمیته علمی همایش ملی آموزش دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- داور مقالات علمی نشریات علمی پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی
- داور مقالات همایش ملی آموزش دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- داور مقالات کنفرانس ملی و بین المللی یادگیری و آموزش الکترونیکی
- عضو کمیته مصاحبه کننده از پذیرفته شدگان مرحله اول آزمون نیمه متمرکز دکتری تکنولوژی آموزشی در سال ۱۳۹۳ در دانشگاه تربیت مدرس
- عضو انجمن بین المللی کاربرد کامپیوتر در تعلیم و تربیت
- عضو انجمن یادگیری الکترونیکی ایران (یادا)
- عضو انجمن پژوهش های آموزشی ایران
- همکاری علمی با مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور
- عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور
- کارشناس پژوهشی مرکز پژوهش های اجتماعی نهاد ریاست جمهوری

- دبیر پاره وقت آموزش و پرورش ناحیه ۲ مشهد
- تدریس در دانشگاه های تهران، تربیت مدرس، شهید بهشتی، دانشگاه شاهد، علوم اراک، آزاد اسلامی اراک، مرکز آموزش مدیریت دولتی اراک، واحد الکترونیکی دانشگاه آزاد اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، واحد تهران جنوب، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه و دانشگاه علوم انتظامی به عنوان استاد مدعو
- مشاوره و راهنمایی پایان نامه های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه علامه طباطبائی و سایر دانشگاه ها

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای چندین طرح پژوهشی درون و برون دانشگاهی
- دارای چندین جلد کتاب ترجمه و تالیف
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



سورکار خانم نرجس خاتون اویسی

▲ مدارک تحصیلی

- کارشناسی عکاسی، دانشکده هنرهای زیبا دانشگاه تهران
- کارشناسی ارشد، دانشکده هنرهای زیبا دانشگاه تهران
- دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

▲ عناوین دروس تدریس شده

- عکاسی
- عکاسی و تصویربرداری
- تولید فیلم های آموزشی
- تولید برنامه های تلویزیونی
- رادیو تلویزیون آموزشی
- مقدمات تکنولوژی آموزشی
- آشنایی با رایانه
- کارگاه کامپیوتر
- واژه پردازی فارسی و لاتین
- کاربرد کامپیوتر در روانشناسی
- کاربرد کامپیوتر در علوم تربیتی
- تولید محتوای الکترونیکی
- طراحی پیام های آموزشی

▲ سمت های اجرایی

- عضو شورای برنامه ریزی و هماهنگی آموزش مجازی دانشگاه و کمیته تخصصی تولید محتوای الکترونیکی دروس، ایران، تهران
- مدیر پروژه تولید محتوای الکترونیکی دروس کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی
- استاد مشاور انجمن علمی تکنولوژی آموزشی
- برگزاری نمایشگاه های متعدد عکس
- عضو انجمن یادگیری الکترونیکی ایران (یادا)
- مشاوره و راهنمایی پایان نامه های دانشجویان کارشناسی ارشد در دانشگاه علامه طباطبائی
- نقد کتاب، ایران، تهران
- کارشناس علمی و فرهنگی، ایران، تهران
- تولید محتوای الکترونیکی دروس کارشناسی ارشد، ایران، تهران

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای کتاب تالیف
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات و مدیریت داخلی مجلات
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



جناب آقای دکتر حمیدرضا مقامی

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی، مدیریت و برنامه ریزی آموزشی
- کارشناسی ارشد، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، نمره پایان نامه ۲۰
- دکتری، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، رتبه ۱ و نمره رساله عالی

▲ عناوین دروس تدریس شده

- ارزیابی نظام های کوچک آموزشی
- ارزشیابی آموزشی
- اصول طراحی نظام های آموزشی
- تکنولوژی آموزشی
- روش ها و فنون تدریس
- طراحی آموزشی
- کار عملی گروهی
- مقدمات تکنولوژی آموزشی
- ارزشیابی آموزشی
- اصول و روش های ارزشیابی آموزشی
- روش های پیشرفته تدریس
- روش های عمده و متداول آموزش و پرورش پیش دبستانی
- فلسفه برای کودکان (بر اساس معرفت شناسی اسلامی)

- کاربرد نظریه های یادگیری در آموزش مجازی
- نظام جامع یادگیری الکترونیکی
- کارورزی در تکنولوژی آموزشی

▲ فعالیت های اجرایی

- معاون امور دانشجویی دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو کمیته علمی نشست بین المللی کارآفرینی در تکنولوژی آموزشی با محوریت یادگیری الکترونیکی و کارگاه آموزشی بین المللی بارکاری مدرس یادگیری الکترونیکی، ایران، تهران
- مشاور انجمن رشته تکنولوژی آموزشی
- عضو کمیته مصاحبه کننده از پذیرفته شدگان مرحله اول آزمون نیمه متمرکز دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو کمیته مصاحبه کننده از پذیرفته شدگان مرحله اول آزمون نیمه متمرکز دکتری دانشگاه آزاد اسلامی به مدت سه سال
- مدیر داخلی مجلات روانشناسی تربیتی، اندازه گیری تربیتی و فناوری آموزش و یادگیری در دانشگاه علامه طباطبائی
- مشاوره و راهنمایی پایان نامه های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو انجمن یادگیری الکترونیکی ایران (یادا)

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای کتاب تالیف
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات و مدیریت داخلی مجلات
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



جناب آقای دکتر مهدی واحدی

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی رشته علوم تربیتی گرایش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی از دانشگاه شهید بهشتی. سال ۱۳۸۲. معدل ۱۶/۵۶
- کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی از دانشگاه علامه طباطبائی تهران. سال ۱۳۸۵. معدل ۱۷/۶۷
- دکتری رشته علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی از دانشگاه فدرال کازان کشور روسیه. سال ۱۳۹۳. با نمره عالی

▲ عناوین دروس تدریس شده

- اصول برنامه ریزی درسی
- اصول برنامه ریزی درسی و تحلیل محتوی
- اصول طراحی پیام های آموزشی
- اصول مبانی آموزش و پرورش
- آموزش از دور
- آموزش بزرگسالان
- برنامه ریزی درسی ابتدایی
- برنامه ریزی درسی متوسطه
- تربیت رسانه ای

- تکنولوژی آموزشی
- تهیه و کاربرد وسایل و مواد آموزشی
- سمینار برنامه ریزی درسی و آموزشی
- مسائل آموزش و پرورش
- مسائل آموزش و پرورش در ایران
- مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی
- تلفیق فناوری های نوین در برنامه درسی
- روش های پیشرفته تدریس
- روش ها و فنون تدریس تعلیمات دینی دوره ابتدایی
- رویکرد ها و نظریه های برنامه درسی

▲ فعالیت های اجرایی

- معاون مدیر کل امور دانشجویی دانشگاه علامه طباطبائی سال ۸۶-۸۸
- معاون پژوهشی کانون بسیج اساتید دانشگاه علامه طباطبائی از سال ۱۳۹۶
- مشاور مدیر امور فرهنگی دانشگاه علامه طباطبائی سال ۸۷-۸۸
- کارشناس و مشاور فرهنگی سازمان بنادر و دریانوردی سال ۸۲-۸۴
- عضو کمیته فرهنگ عمومی مشاوران جوان وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در سال ۱۳۸۵
- نماینده دفتر رایزنی علمی و مسئول دانشجویان ایرانی شاغل به تحصیل در کشور روسیه در شهر کازان سال ۹۰-۹۲
- عضو هیات موسس و دبیر تشکیلات انجمن اسلامی دانشجویان ایرانی شهر کازان سال ۸۹-۹۰
- مشاور رایزنی فرهنگی ایران در شهر کازان روسیه در امور فرهنگی و اجرایی سال ۸۹-۹۲
- عضو هیات داوران اولین جشنواره سرگرم آموز، دانشگاه علامه طباطبائی ۱۳۹۶
- راهنمایی ۸ پایان نامه کارشناسی ارشد در دانشگاه علامه طباطبائی و بیش از ۲۰ پایان نامه در سایر دانشگاه ها
- مشاوره ۵ پایان نامه کارشناسی ارشد در دانشگاه علامه طباطبائی و بیش از ۱۵ پایان نامه در سایر دانشگاه ها
- دانشگاه علامه طباطبائی. عضو هیات علمی و استادیار گروه تکنولوژی آموزشی از سال ۱۳۹۴

تاکنون

- دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات. از سال ۱۳۹۴ تاکنون
- تدریس در دانشگاه اسلامی روسیه در شهر کازان. از سال ۲۰۱۰ لغایت ۲۰۱۲ (تدریس به زبان روسی)
- کارشناس طراح پروژه «طرح جامع ارزشیابی از پیمانکاران شرکت رجا» طراحی و اجرا شده در سال ۱۳۸۲

- طراح و مسئول پروژه «تربیت روایت گران جوان انقلاب اسلامی» اجرا شده در سازمان فرهنگی هنری شهرداری تهران سال ۱۳۸۴
- طراح و مسئول پروژه «طرح جامع اشتغال کشور در بخش تعاون» طراحی شده در معاونت برنامه ریزی مشاوران جوان ریاست جمهوری سال ۱۳۸۵
- دانش آموخته برگزیده (نفر اول) دانشگاه علامه طباطبائی در رشته برنامه ریزی درسی در سال ۸۵-۸۶

- سخنرانی های متعدد در مدارس و در جمع والدین دانش آموزان و معلمان در حوزه های تربیت فرزندان

- سردبیر مجله رشد تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (هم اکنون)
- عضو کمیته داوران مجله علمی فناوری آموزش و یادگیری دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو کمیته داوران مجله علمی پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو کمیته داوران مجله علمی پژوهش های کیفی در برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو کمیته داوران مجله علمی و پژوهشی فناوری آموزش دانشگاه شهید رجائی
- عضو کمیته داوران مجله علمی و پژوهشی فرهنگ مشاوره و روان درمانی دانشگاه علامه طباطبائی

- مدیر مسئول نشریه علمی - فرهنگی (دانشجویی) «کرانه» در دانشگاه علامه طباطبائی سال ۸۳ الی ۸۵

- سردبیر نشریه اجتماعی، فرهنگی «مبین» در سازمان بنادر و دریانوردی سال ۸۳ الی ۸۵
- عضو هیئت تحریریه نشریه «فرهیزش» مجله تخصصی دانشجویی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال ۸۱-۸۲
- عضو هیئت تحریریه نشریه «تخته سیاه» مجله تخصصی دانشجویی علوم رفتاری دانشگاه شهید

بهشتی در سال ۸۰-۸۱

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای چندین جلد کتاب تالیف و ترجمه
- دارای چندین جلد کتاب تالیف در زمینه های فرهنگی
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات و مدیریت داخلی مجلات
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



سرکار خانم دکتر زهرا جامه بزرگ

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی، علوم پزشکی
- کارشناسی ارشد، تکنولوژی آموزشی
- دکتری، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی

▲ عناوین دروس تدریس شده

- طراحی محیط ها و تجارب یادگیری
- کاربرد نظریه های یادگیری در آموزش مجازی
- طراحی آموزشی تعاملی مبتنی بر وب
- طراحی مراکز یادگیری
- کاروزی یا کار عملی گروهی در مقطع دکتری
- ارزشیابی آموزشی
- روش تحقیق در تکنولوژی آموزشی
- طراحی آموزشی
- تکنولوژی آموزشی
- اصول طراحی پیام های آموزشی
- تهیه و کاربرد وسایل و مواد آموزشی

- اخلاق حرفه ای
- مبانی آموزش و پرورش
- مبانی ارتباط انسانی
- تغذیه و بهداشت مادر و کودک
- کاربرد کامپیوتر در علوم تربیتی
- سیستم چند رسانه ای
- آموزش مبتنی بر سیستم ها
- آموزش برنامه ای
- تئوری ها و روش های کاربرد رسانه های جمعی

▲ فعالیت های اجرایی

- مدیر کل برنامه ریزی و نظارت معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، ایران، تهران
- عضو شورای تحصیلات تکمیلی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، ایران، تهران
- کرسی نقد و نظریه پردازی پیوند برنامه درسی دانشگاهی و چالش ها و راهکارهای ارتقای اخلاق
- عضو کمیته مصاحبه کننده از پذیرفته شدگان مرحله اول آزمون نیمه متمرکز دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- مدیر کل آموزش سلامت دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه
- استاد مشاور انجمن علمی علوم تربیتی
- عضو شورای انضباطی دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو شورای سیاستگذاری همایش بین المللی استرس و بیماری های روانی، ایران، تهران
- مسول برگزاری پانل های تخصصی در همایش بین المللی استرس و بیماری های روانی، ایران، تهران
- مسول برگزاری نمایشگاه فناوری های نوین آموزشی در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- عضو کمیته علمی همایش ملی فناوری های آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- ارزشیابی و تدریس عالی

- عضو انجمن یادگیری الکترونیکی ایران (یادا)
- مشاوره و راهنمایی پایان نامه های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در دانشگاه علامه طباطبائی
- کسب عنوان طرح تحقیق نمونه و برگزیده ی هفته پژوهش سال ۱۳۹۷ در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی و ارائه سخنرانی در خصوص طرح برگزیده

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای چندین جلد کتاب تالیف و ترجمه
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات و مدیریت داخلی مجلات
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



سرکار خانم دکتر فاطمه جعفرخانی

▲ سوابق تحصیلی

● دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی

▲ عناوین دروس تدریس شده

- آشنایی با مراکز مواد آموزشی
- اصول مبانی آموزش و پرورش
- آموزش با روش مبتنی بر سیستم ها
- آموزش برنامه‌ای
- انتخاب بهره‌برداری و ارزیابی مواد آموزشی
- تهیه و کاربرد وسایل و مواد آموزشی
- تولید مواد آموزشی
- تولید و کاربرد مواد آموزشی
- تئوری ها و روش های کاربرد رسانه های جمعی
- زبان تخصصی تکنولوژی آموزشی
- سیستم های چند رسانه ای
- کاربرد کامپیوتر در روانشناسی
- مبانی ارتباط انسانی

- مبانی و اصول تعلیم و تربیت
- متون تخصصی
- متون تخصصی علوم تربیتی
- آشنایی با رایانه
- کاربرد نظریه های یادگیری در آموزش مجازی
- متون تخصصی تکنولوژی آموزشی به لاتین
- طراحی محیط ها و تجارب یادگیری

▲ فعالیت های اجرایی

- عضو شورای سیاست گذاری همایش بین المللی استرس و بیماری های روانی، ایران، تهران
- مسئول کمیته آموزش، ایران، تهران
- عضو شورای برنامه ریزی و هماهنگی آموزش مجازی دانشگاه، ایران، تهران
- تدریس و ارزشیابی بسیار خوب
- مشاوره و راهنمایی پایان نامه های دانشجویان کارشناسی ارشد در دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو کمیته مصاحبه کننده از پذیرفته شدگان مرحله اول آزمون نیمه متمرکز دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- عضو انجمن یادگیری الکترونیکی ایران (یادا)

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای چندین جلد کتاب تالیف و ترجمه
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات و مدیریت داخلی مجلات
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف



جناب آقای دکتر سعید پورروستائی اردکانی

▲ سوابق تحصیلی

- کارشناسی ارشد، مهندسی نرم افزار، دانشگاه علم و صنعت ایران
- دکتری تخصصی، علوم کامپیوتر (نرم افزار)، دانشگاه باث انگلستان

▲ عناوین دروس تدریس شده

- زبان برنامه نویسی ۱
- زبان برنامه نویسی ۲
- ساختمان داده ها
- کاربرد رایانه در تعلیم و تربیت
- کاربرد مقدمات کامپیوتر در مدیریت آموزشی
- مبانی شبکه و سخت افزار
- مبانی نرم افزار و سیستم عامل
- آشنایی با رایانه
- شبیه سازی و بازی های آموزشی
- کاربرد رایانه در آموزش و پرورش
- مدیریت ارتباطات
- نظام جامع یادگیری الکترونیکی

- شبیه سازی و بازی های آموزشی
- طراحی و مدیریت سیستم های اطلاعاتی در آموزش عالی

▲ سوابق اجرایی

- برگزاری مرحله دوم نخستین مدرسه پاییزی علوم شناختی، دانشگاه علامه طباطبائی
- دبیر اجرایی همایش فناوری آموزش و محیط های یادگیری، دانشگاه علامه طباطبائی
- مدیر مرکز فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشگاه، دانشگاه علامه طباطبائی
- مدیر هسته پژوهشی مطالعات بازی های رایانه ای آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی
- دبیر علمی جشنواره سرگرم آموز، دانشگاه علامه طباطبائی
- موسس و مدیر مسئول نشریه انگلیسی زبان «Iranian Journal of Distance Learning»، دانشگاه علامه طباطبائی

● نماینده دانشگاه علامه طباطبائی در اجرای تفاهم نامه همکاری با مرکز فناوری اطلاعات و رسانه های دیجیتال وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

- نماینده دانشگاه علامه طباطبائی در اجرای تفاهم نامه آموزش مجازی با دانشگاه فرهنگیان
- نماینده دانشگاه علامه طباطبائی در اجرای تفاهم نامه بنیاد ملی بازی های رایانه ای
- هیات مرکزی تاسیس و راه اندازی آزمایشگاه علوم شناختی، دانشگاه علامه طباطبائی
- کمیته علمی کنفرانس تحقیقات بازی های دیجیتال؛ گرایش ها، فناوری ها و کاربردها، دانشگاه هنر، تبریز

- کمیته آزمون جامع دانشجویان دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی
- شورای راهبری طرح ملی اینترنت اشیا، وزارت ارتباطات و فناوری اطلاعات
- شورای فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)، دانشگاه علامه طباطبائی
- شورای سیاستگذاری فعالیت های دانشگاهی بنیاد ملی بازی های رایانه ای
- هیات تحریریه فصلنامه Iranian Journal of Distance Learning Innovation، دانشگاه علامه طباطبائی

- کمیته علمی جشنواره تولید محتوای الکترونیکی، دوازدهمین کنفرانس بین المللی یادگیری و یاددهی الکترونیکی ایران، دانشگاه تهران
- کمیته علمی کنفرانس تحقیقات بازی های دیجیتال؛ گرایش ها، فناوری ها و کاربردها، دانشگاه

علم و صنعت ایران، تهران

- کمیته علمی کنگره بین المللی چالش های الکترونیکی
- کمیته علمی نشست متخصصین المللی کارآفرینی در فناوری آموزشی مبتنی بر آموزش الکترونیک، تهران

- کمیته علمی کنفرانس بازی های رایانه ای؛ فرصت ها و چالش ها، دانشگاه اصفهان (دایمی)
- کمیته علمی هفتمین کنفرانس بین المللی علوم شناختی، پژوهشگاه علوم شناختی
- کمیته علمی دومین همایش ملی کتابخانه های دیجیتال، دانشگاه علامه طباطبائی
- کمیته علمی سومین همایش ملی روانشناسی مدرسه، دانشگاه الزهرا، تهران
- کمیته علمی مصاحبه از دانشجویان دکتری رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

- کمیته علمی مصاحبه از متقاضیان استخدام دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران
- کارگروه بازنگری و تدوین سرفصل دروس کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی

- کارگروه تدوین سرفصل و راه اندازی رشته روانشناسی شناختی (کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبائی
- هسته اجرایی کنفرانس بین المللی استرس و بیماری های روانی، دانشگاه علامه طباطبائی
- گروه پژوهشی سیستم های هوشمند، دانشکده علوم کامپیوتر، دانشگاه باث، انگلستان
- گروه پژوهشی درمان الکترونیک (E-Health)، موسسه تحقیقاتی هانیا، یونان
- گروه پژوهشی شبکه های حسگر بی سیم، دانشکده مهندسی کامپیوتر، دانشگاه علم و صنعت ایران
- پژوهشگر برتر دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
- اخذ بورسیه پژوهشی دوره پسادکتری، بنیاد ملی نخبگان، تهران، ایران
- جایزه مدرس برتر (Best Lecture Award)، دانشکده علوم کامپیوتر، دانشگاه باث انگلستان
- اخذ بورسیه تحصیلی دوره دکتری، دفتر تحصیلات تکمیلی مجتمع علوم دانشگاه باث، انگلستان
- انجمن رمز ایران

● هیات تحریریه مجله بین المللی International Journal of Sensors, Wireless Communications and Control

● هیات تحریریه مجله بین المللی Wireless Networks

- کرسی علمی- ترویجی، «فناوری اینترنت اشیا مبتنی بر محاسبات عاطفی برای تحول آموزش و یادگیری»، دانشگاه علامه طباطبائی
- کرسی نقد و نظریه پردازی ناوری اینترنت اشیا مبتنی بر محاسبات عاطفی برای تحول آموزش و یادگیری

▲ فعالیت های علمی و پژوهشی

- بیش از ده ها مقاله و تحقیق انجام شده و به ثبت رسیده در نشریات بین المللی و داخلی
- دارای چندین جلد کتاب تالیف و ترجمه
- ده ها مقاله چاپ شده در همایش های بین المللی و داخلی
- مدرس و برگزار کننده ده ها کارگاه تخصصی در زمینه رشته تکنولوژی آموزشی
- همکاری با نشریات مختلف در بخش هیئت تحریریه و داوری مقالات و مدیریت داخلی مجلات
- عضو گروه تحقیقاتی سیستم های حسگر، عضو، ملی
- ایراد سخنرانی های متعدد در حوزه رشته تکنولوژی آموزشی و زمینه های مرتبط با آن در مجامع علمی، دانشگاهی و پژوهشی مختلف

گزارش کارگاه بین‌المللی آموزشی رویکرد تلفیقی در فرایند تدریس و یادگیری دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه

دکتر اسماعیل زارعی زوارکی
دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی
و
استاد میهمان فرصت مطالعاتی دانشگاه ژنو

الف) گزارش جلسات مقدماتی برگزاری کارگاه

در راستای اهداف فرصت مطالعاتی و اجرای پروژه تحقیقاتی مربوطه، دکتر اسماعیل زارعی زوارکی عضو هیئت علمی گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی و متخصص در حوزه تکنولوژی آموزشی و آموزش ویژه، پیشنهاد برگزاری کارگاهی با عنوان رویکرد تلفیقی در فرایند تدریس و یادگیری دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه با استفاده از تجارب ملی و بین‌المللی را مطرح نمودند و با توجه به ماهیت کارگاه، اعضای کمیته علمی و اجرایی با نظر دکتر زارعی زوارکی، طراح و دبیر علمی کارگاه آموزشی، انتخاب شدند. در این راستا دکتر دنیل اشنایدر و دکتر نیکولاس زیلاس، اعضای هیات علمی دانشگاه ژنو کشور سوئیس، دکتر محسن غفوریان، معاون سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، آقای محمد جمالی، رئیس اداره آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های استان تهران، آقای مرتضی علیخانی، دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی و معاون اداره آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های استان تهران، دکتر احسان طوفانی نژاد، دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، آقای رحیم مرادی، دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، خانم صابره بذرافشان، دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی و خانم فاطمه آل بویه، دانشجوی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد الکترونیکی و معلم دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور

به عنوان اعضای کارگروه برگزاری این کارگاه آموزشی بین المللی دعوت و شرح وظایف اعضا مشخص شد. با توجه به حضور دکتر اسماعیل زارعی زوارکی در دانشگاه ژنو کشور سوئیس، هماهنگی های لازم در خصوص مشارکت پروفسور دنیل اشنایدر و دکتر نیکولاس زیلاس جهت بیان تجارب بین المللی را انجام دادند. همچنین آقای مرتضی علیخانی به عنوان مدیر اجرایی برگزاری کارگاه آموزشی، برای ارائه تجارب ملی کاربرد رویکرد تلفیقی در فرایند تدریس و یادگیری دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه معرفی شدند. همچنین دکتر احسان طوفانی نژاد و آقای رحیم مرادی نیز به ترتیب به عنوان مسئول معرفی سایت های ادمودو و کیا و خانم ها صابره بذرافشان و فاطمه آل بویه به عنوان همکار تخصصی انتخاب شدند.

در جلسه هماهنگی اعضای کارگروه، تصمیم بر این شد که از معلمان شاغل در مدارس ابتدایی استثنایی شهرستان های استان تهران که تجربه کار با فناوری اطلاعات و ارتباطات و انگیزه کافی برای تلفیق فناوری در برنامه درسی دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه را دارند، برای حضور در این کارگاه دعوت شود. در گام بعدی پوستر و ریز برنامه کارگاه آموزشی طراحی و طی بخشنامه ای مشخصات کارگاه، اساتید و اهداف کارگاه معرفی شدند. با توجه به پذیرش محدود در کارگاه، از هر مدرسه امکان ثبت نام ۲ معلم پیش بینی شد. همچنین سالن اجتماعات مدرسه استثنایی موقیان نیز به عنوان مکان برگزاری این کارگاه انتخاب و هماهنگی های لازم جهت برگزاری کارگاه توسط آقای مرتضی علیخانی انجام شد.

ثبت نام افراد داوطلب در کارگاه زیر نظر آقای مرتضی علیخانی انجام شد. اسامی ۷۰ معلم جهت حضور در کارگاه آموزشی، در فایل اکسل آماده شد. برای تمامی افراد ثبت نام شده، گواهی حضور و برای مدرسین، ابلاغ مدرسی و برای همکاران تخصصی ابلاغ مربوطه با امضای دکتر اسماعیل زارعی زوارکی، دبیر علمی کارگاه آموزشی، و آقای محمد جمالی، رئیس اداره آموزش و پرورش استثنایی شهرستان های استان تهران، صادر شد تا در انتهای کارگاه تقدیم شود. فرم نظرسنجی جامع از برگزاری کارگاه آموزشی توسط خانم صابره بذرافشان آماده شد تا در انتهای کارگاه توسط افراد حاضر تکمیل و جمع آوری شود. همچنین امکانات سخت افزاری و نرم افزاری در خصوص آماده سازی محل کارگاه آموزشی از نظر امکان ارتباط با اساتید دانشگاه ژنو و دکتر زارعی زوارکی به عنوان سخنران کلیدی و پیش بینی و آماده سازی فضاهای مورد نیاز برای تدریس کارگاهی سایت ادمودو و کیا، نصب بنر دیواری و استند و ... توسط آقای مرتضی علیخانی و خانم صابره بذرافشان انجام شد. برنامه اجرایی کارگاه توسط دبیر علمی کارگاه

آموزشی، نهایی و صحت ارتباط با اساتید دانشگاه ژنو چندین بار قبل از برگزاری کارگاه آموزشی بررسی و مشکلات احتمالی برطرف شد.

ب) گزارش برگزاری کارگاه آموزشی

کارگاه آموزشی بین المللی رویکرد تلفیقی در فرایند تدریس و یادگیری دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه در تاریخ دوشنبه ۵ شهریور ۱۳۹۷ در محل سالن اجتماعات مدرسه موفقیان اداره آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های استان تهران و با حضور کلیه معلمان ثبت نام شده و همچنین کلیه اعضای کارگروه کارگاه آموزشی از ساعت ۷:۳۰ الی ۱۲/۳۰ برگزار گردید. کارگاه به طور رسمی، از ساعت ۸ صبح با تلاوت آیاتی از کلام الله مجید و پخش سرود ملی جمهوری اسلامی آغاز شد. ابتدا آقای محمد جمالی، رئیس اداره آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های استان تهران، ضمن خیر مقدم به شرکت کنندگان بویژه میهمانان مدعو از دانشگاه ژنو کشور سوئیس، به بیان اهداف و برنامه ریزی‌های انجام شده در خصوص ارتقاء سطح علمی و انگیزش معلمان پرداخت و این کارگاه را هم در راستای رسیدن به اهداف و برنامه‌های آموزش فراگیر دانست.

ساعت ۸:۱۵ صبح، دکتر اسماعیل زارعی زوارکی، دبیر علمی کارگاه آموزشی، از طریق نرم افزار ایرانی اسکای روم^۱ به صورت ویدئو کنفرانس به معرفی منابع معتبر و مفید جهت استفاده معلمان آموزش ویژه در حوزه تلفیق فناوری در برنامه درسی دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه پرداخت و مدل پیشنهادی رویکرد تلفیقی در فرایند تدریس و یادگیری دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه را معرفی نمودند.



1. Sky Room

ساعت ۸:۳۵ آقای مرتضی علیخانی مدیر اجرایی برگزاری کارگاه آموزشی، مطالبی در خصوص تلفیق فناوری در برنامه درسی دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه، ارائه نمود. در ادامه شرکت کنندگان کارگاه آموزشی به دو گروه تقسیم شدند تا در دو کلاس مجزا و هر کلاس به مدت ۶۰ دقیقه، با فضاهای رایگان مورد استفاده در فرایند تدریس و یادگیری به ویژه سایت ادمودو و کیا آشنا شوند و پس از استراحت در کلاس‌ها جابه‌جا شوند و از هر دو کلاس بهره ببرند.

دکتر احسان طوفانی نژاد به معرفی سایت ادمودو، قابلیت‌ها و امکانات رایگان آنها جهت استفاده در فرایند تدریس و یادگیری دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه و همچنین آموزش فرایند استفاده از این سایت پرداختند. ادمودو یک سایت آموزشی است که از ویژگی‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی جهت بکارگیری در محیط یادگیری استفاده می‌کند. با استفاده از این سایت دانش آموزان و معلمین می‌توانند با یکدیگر از طریق به اشتراک گذاری ایده‌ها، سوالات، تکالیف کلاسی و راهنمایی‌ها در ارتباط باشند. ویژگی بارز این سایت امنیت آن است. چون امکان ورود افراد متفرقه و ارسال محتوای نامناسب خیلی کم است. و معلم می‌تواند هر مطلبی که به کلاس ارسال می‌شود را مشاهده کند. ادمودو یک سایت شبکه اجتماعی آموزشی محدود شده است بدین معنی که صرفاً افرادی مشخص و از پیش تعریف شده می‌توانند به فضای کلاس وارد شوند و همچنین اولیا نیز جهت نظارت و در جریان قرار گرفتن نیز می‌توانند با نام کاربری مشخص وارد کلاس شوند. در حقیقت ادمودو تلفیقی از سامانه مدیریت یادگیری و شبکه اجتماعی مجازی می‌باشد.

همچنین آقای رحیم مرادی به معرفی سایت کیا^۱ و امکانات رایگان آنها جهت استفاده در فرایند تدریس و یادگیری دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه و آموزش فرایند استفاده از این سایت پرداختند. سایت آموزشی کیا، یادگیرندگان را به منظور تحقق امر یادگیری هیجان زده و درگیر می‌نماید و همچنین در نهایت موجب ارتقای پیشرفت تحصیلی آنان نیز می‌گردد. این سایت دارای امکانات بسیار خوبی بخصوص برای آموزش دروس مختلف می‌باشد. این سایت فعالیتهایی در زمینه‌های متفاوت از قبیل ریاضیات، زبان انگلیسی، علوم، مطالعات اجتماعی و ... در سنین مختلف از سالهای پیش دبستانی تا سال متوسطه دوم ارائه می‌نماید. این سایت

1. Quia

آموزشی که از قابلیت تعاملی بالایی برخوردار است با درگیر ساختن دانش آموزان به وسیله پاسخ دادن به فعالیت‌ها و هم ساختن فعالیت‌ها موجب تعامل و در نتیجه ارتقاء سطح دانش آنها می‌گردد. همچنین با استفاده از بازی‌های آموزشی و سطح بالای گرافیک به کار رفته در سایت، موجب تشویق و بالا رفتن انگیزه می‌گردد. از ویژگی‌های دیگر این سایت ارائه آن در دو سطح مجزا برای معلم و دانش آموز است. معلم می‌تواند توسط آن کلاس‌های برخط خود را بسیار آسان و با اثر گذاری بالا برگزار نماید. این سایت مصداق بارزی از فناوری اطلاعات و ارتباطات در سطح جهانی می‌باشد که می‌تواند گره‌گشای بسیاری از مشکلات تدریس و کلاس‌های سنتی در مدارس ایران باشد. از ویژگی بارز این سایت به اشتراک گذاری ایده‌ها، سوالات، تکالیف کلاسی، بازی‌های آموزشی، بانک سوال، و سایر فعالیت‌های آموزشی در سراسر جهان می‌باشد.



در ادامه از ساعت ۱۱:۵۵ دقیقه دکتر دنیل اشنایدر از اعضای هیات علمی برجسته دانشگاه ژنو کشور سوئیس برای حاضرین به ارائه تجارب بین‌المللی استفاده از رویکرد تلفیقی در فرایند تدریس و یادگیری دانش آموزان با نیازهای ویژه پرداختند. گفته‌های ایشان توسط دکتر اسماعیل زارعی زوارکی برای حاضرین در کارگاه ترجمه شد.



سخنران بعدی کارگاه دکتر نیکولاس زیلاس عضو هیات علمی برجسته دانشگاه ژنو کشور سوئیس بودند. ایشان تجارب عملی پروژه تحقیقاتی در این زمینه از دانشگاه ژنو را معرفی و تشریح کردند. وی استفاده از شبیه سازی ها و بازی های آموزشی در فرایند آموزش را به عنوان رویکرد تلفیقی جدید مطرح نمودند. پروژه دانشگاهی او ارتقای مهارت های اجتماعی دانش آموزان اتیسم و بزرگسالان دارای آلزایمر از طریق طراحی محیط شبیه سازی و آموزش گام به گام مهارت ها در حین اجرا بود که قسمت هایی از محتوای تولید شده در این زمینه برای شرکت کنندگان را به نمایش گذاشتند.



در انتهای کارگاه دکتر اسماعیل زارعی زوارکی از تمام افرادی که در برگزاری این کارگاه مشارکت داشتند از جمله آقای جمالی ریاست محترم اداره آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های استان تهران و آقای علیخانی مدیر اجرایی برگزاری کارگاه، دکتر احسان طوفانی نژاد، آقای رحیم مرادی، خانم صابره بذرافشان و خانم فاطمه آل بویه به جهت فراهم نمودن فرصتی برای به روزرسانی معلمان و آشنا شدن با رویکردهای نوین در حوزه تلفیق فناوری در برنامه درسی، تقدیر نمودند.

کارگاه آموزشی مذکور با تکمیل کردن پرسشنامه الکترونیکی و تکمیل فرم نظرسنجی، در ساعت ۱۲:۳۰ به کار خود خاتمه داد. در نهایت کارگاه آموزشی مذکور با اعطای گواهینامه به حاضرین، به کار یک روزه خود با موفقیت پایان داد. لازم به ذکر است که برگزاری چنین برنامه‌هایی می‌تواند به پیشرفت رشته تکنولوژی آموزشی در حوزه آموزش ویژه در سطح ملی و بین‌المللی کمک موثری نماید.

ج) گزارشی از بازخورد مدرسین و شرکت‌کنندگان در کارگاه آموزشی مدرس کارگاه آموزشی شماره ۱:

تلفیق فناوری در برنامه درسی از جمله موضوع‌هایی است که در دو دهه گذشته مورد توجه صاحب‌نظران آموزش و پرورش قرار گرفته است. اگر چه پیشرفت‌های مهمی در این خصوص انجام شده است ولی همواره افق‌های جدیدی در علم و فناوری مطرح می‌شود که باید مورد بررسی و تحقیق قرار گیرد. در واقع یکی از حوزه‌های فعالیت متخصصان تعلیم و تربیت، توانمندسازی دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه از طریق رویکردهای نوین آموزشی از جمله رویکردهای فناورانه می‌باشد. متأسفانه در کشورهای درحال توسعه چالش‌هایی چون کمبود تجهیزات و فناوری‌های کمکی برای افزایش سطح دسترسی به آموزش، عدم تطبیق فرایندهای تدریس - یادگیری با دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه وجود دارد که برای تطبیق برنامه درسی و فرایند یاددهی - یادگیری و مدیریت چالش‌های مذکور، تلفیق فناوری در برنامه درسی می‌تواند راهگشا باشد. در این راستا می‌توان به هدف شماره ۴ برنامه پنجم توسعه آموزش و پرورش استثنایی اشاره نمود که بر تقویت و بهبود زیرساخت‌ها در زمینه به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات و فناوری‌های آموزشی نوین و هدف عملیاتی شماره ۵ این برنامه که بر استقرار شبکه مدیریت هوشمند و بهره‌برداری از فناوری‌های آموزشی نوین تأکید دارد. همچنین در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به طور مشخص به این نکته اشاره شده

است. برای نمونه در فصل هفتم به ارتقای کیفیت فرایند تعلیم و تربیت با تکیه بر استفاده هوشمندانه از فناوری‌های نوین اشاره شده است و یکی از راهکارهایی که برای دستیابی به این هدف مطرح شده است استفاده از رویکردهای تولید محتوای الکترونیکی است.



در این راستا کارگاه بین المللی آموزشی رویکرد تلفیقی در فرایند تدریس و یادگیری دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه، و بررسی تجارب ملی و جهانی در این حوزه و معرفی قابلیت‌ها و توانمندی‌های فناوری‌هایی که در سطح بین المللی برای آموزش به دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه مورد استفاده قرار می‌گیرد، باعث ایجاد انگیزه برای معلمان این دانش آموزان شده و طبق بازخوردهایی که در فرایند کارگاه ارائه داشتند، باعث درگیر شدن دانش آموزان در فرایند تدریس - یادگیری، امکان تکرار تمرین‌ها، ارائه تقویت و پاداش به تلاش‌های یادگیرنده، پشتیبانی از فعالیت‌های معلم و دانش آموز، تسهیل فرایند سنجش و ارزشیابی، بهره‌گیری از حواس چندگانه، تسهیل مشارکت میان دانش آموزان، فعال‌سازی یادگیرندگان، پشتیبانی از مدیریت کلاس درس، تبادل اطلاعات و تجارب، دسترسی به آخرین یافته‌های علمی موردنیاز، برقراری ارتباط با یکدیگر می‌شود و بیان کردند که با توجه به امکانات زیادی که این فناوری‌ها دارند کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی بیشتری برگزار شود. عده‌ای نیز بیان داشتند که فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند در توانمندسازی دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه در تمام سطوح کمک کند و ما باید بتوانیم شرایط توسعه این فناوری‌ها را در سطح کشور فراهم آوریم تا از این طریق

محدودیت‌های آن‌ها کمتر شود. با توانمندسازی این افراد از طریق بکارگیری رویکردهای مبتنی بر فناوری می‌توانیم از توانایی‌های بالقوه آنها در زمینه‌های مختلف بهره‌مند شویم.



مشارکت‌کننده کارگاه آموزشی شماره ۱:

بنده به‌شخصه انگیزه بالایی در استفاده از این سامانه‌ها پیدا کردم و حتما در کلاس‌ها سعی خواهم کرد از این فناوری‌های به‌عنوان مکمل در امر آموزش استفاده کنم. البته می‌توان گفت که عدم امکان دسترسی دانش‌آموزان یا والدین آنها به اینترنت به‌عنوان یک چالش جدی در این زمینه مطرح است.

مشارکت‌کننده کارگاه آموزشی شماره ۲:

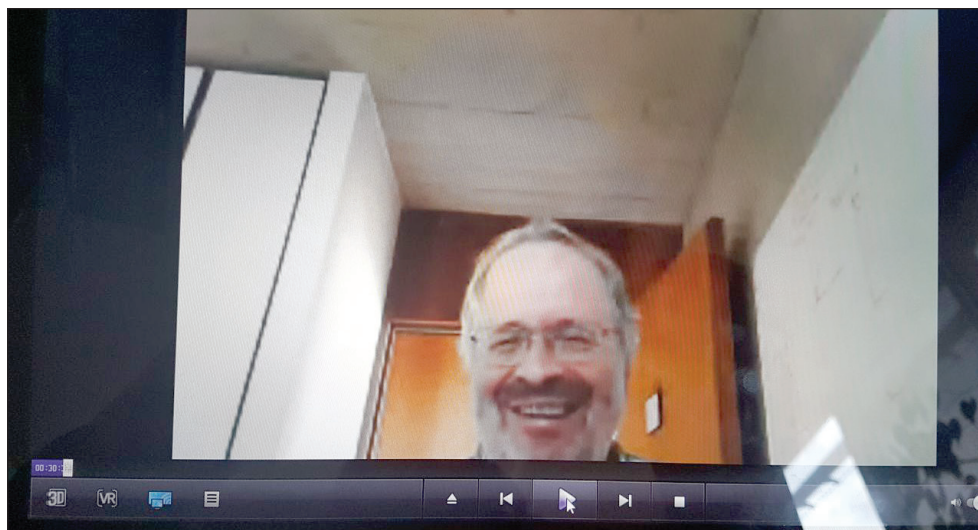
بهره‌گیری و انتقال تجارب مفید و ارزشمند ملی و جهانی در حوزه فناوری برای آموزش ویژه، باعث ایجاد انگیزه در معلمان می‌شود و تا حدودی می‌تواند محدودیت‌هایی که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دارند را جبران کرده و باعث غنی‌سازی فرایندهای آموزشی می‌شود.

مشارکت‌کننده کارگاه آموزشی شماره ۳:

از این جهت که اساتید متخصص در حوزه آموزش ویژه چه در سطح ملی و چه در سطح جهانی به‌ارائه تجارب‌شان در این حوزه پرداختند بسیار خوشحالم و متوجه شدم که به‌خوبی می‌توان از این ظرفیت‌ها در حوزه آموزش ویژه استفاده کرد.

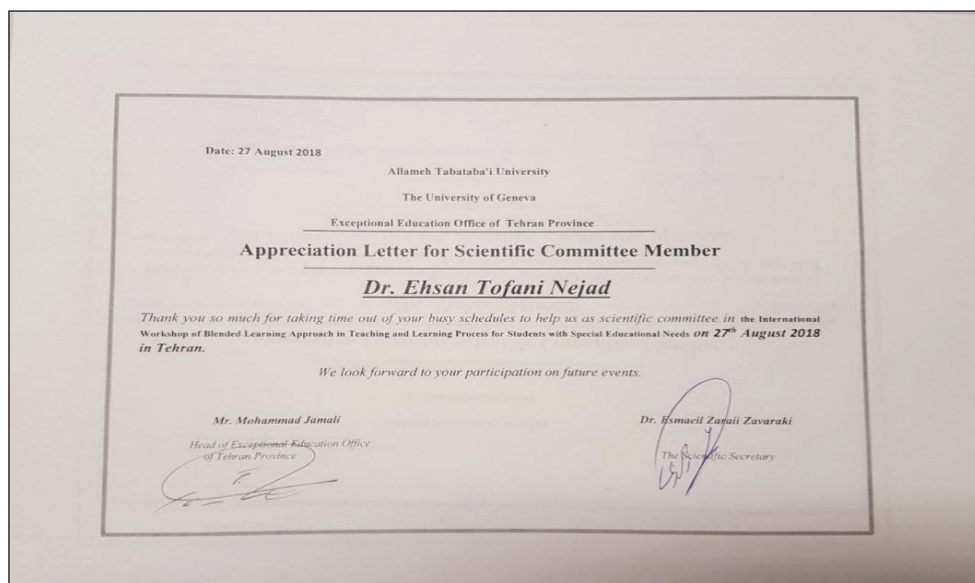
مشارکت کننده کارگاه آموزشی شماره ۴:

به جهت حضورتون در کارگاه امروز می‌خواستم تشکر کنم. کارگاه امروز واقعا مفید بود و امیدوارم گام موثری برای تغییر رویکرد معلمان باشد. با توجه به حضور بنده در این کارگاه و ضرورت استفاده از فناوری برای دانش آموزان با نیازهای ویژه، دیدگاهم نسبت به فناوری توسعه پیدا کرده و علاقمند شدم در حوزه تاثیر آموزش رویکرد تلفیقی بر نحوه تدریس معلمان نیازهای ویژه به مطالعه بپردازم و راهکارهایی برای استفاده از این رویکرد برای معلمان ارائه دهم. در ادامه برخی از تصاویر و نمونه گواهی کارگاه آموزشی آورده شده است:









فهرست برخی از افتخارات گروه آموزشی تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی از زمان شکل گیری تاکنون

گردآورنده:

دکتر اسماعیل زارعی زوارکی

- طراحی و اجرای رشته علوم تربیتی با گرایش تکنولوژی آموزشی در مقطع کارشناسی در دانشگاه علامه طباطبائی برای اولین بار در ایران در سال ۱۳۶۳.
- طراحی و اجرای رشته علوم تربیتی با گرایش تکنولوژی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه علامه طباطبائی برای اولین بار در ایران در سال ۱۳۷۴.
- طراحی و اجرای رشته تکنولوژی آموزشی در مقطع دکتری در دانشگاه علامه طباطبائی برای اولین بار در ایران در سال ۱۳۸۸.
- طراحی و اجرای رشته تکنولوژی آموزشی در مقطع دکتری در پردیس دانشگاه علامه طباطبائی برای اولین بار در ایران در سال ۱۳۹۱.
- تنها گروه آموزشی مجری کلیه مقاطع تحصیلی رشته تکنولوژی آموزشی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) در کشور از سال ۱۳۸۸ تا کنون؛ البته با توجه به بازنگری دوره کارشناسی، عنوان رشته به علوم تربیتی با زمینه تکنولوژی آموزشی اصلاح شده است.
- مشارکت فعال گروه در طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی رشته تکنولوژی آموزشی با هدف کارآمدی، روزآمدی، بومی سازی و اسلامی سازی شامل:
- بررسی دوره دکتری تکنولوژی آموزشی در سطح جهانی و ارائه برنامه‌ای جامع جهت راه اندازی این دوره در دانشگاه علامه طباطبائی.
- بررسی تحلیلی برنامه آموزشی دوره کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی جهت ارائه برنامه‌ای مناسب در دانشگاه علامه طباطبائی.
- بازنگری برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با گرایش تکنولوژی آموزشی (این بازنگری در دو مقطع تاریخی مختلف و با اهداف مشترک انجام شده است).

- طراحی برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی با گرایش آموزش ویژه برای اولین بار در ایران (برنامه پس از تصویب در دانشگاه علامه طباطبائی در مرحله اخذ مجوز جهت اجرا از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است).
- ارزیابی درونی گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی با همکاری سازمان سنجش آموزش کشور
- مشارکت و همکاری فعال گروه با کارگروه تخصصی علوم تربیتی شورای تحول و ارتقای علوم انسانی شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مشارکت و همکاری فعال گروه با شورای سیاست گذاری قطب علمی تکنولوژی آموزشی در پزشکی کشور.
- مشارکت و همکاری فعال گروه در طراحی رشته تکنولوژی آموزشی در علوم پزشکی در مقطع کارشناسی ارشد با شورای سیاست گذاری قطب علمی تکنولوژی آموزشی در پزشکی کشور برای اولین بار در ایران.
- مشارکت و همکاری فعال گروه در طراحی و اجرای رشته علوم تربیتی (گرایش های تکنولوژی آموزشی، برنامه ریزی آموزشی، مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش پیش دبستانی، برنامه ریزی درسی، تحقیقات آموزشی، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش- تعلیم و تربیت اسلامی) در مقطع کارشناسی ارشد به صورت مجازی در واحد الکترونیکی دانشگاه آزاد اسلامی برای اولین بار در ایران.
- مشارکت و همکاری فعال گروه در طراحی و اجرای رشته های مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی، برنامه ریزی درسی، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش- تعلیم و تربیت اسلامی در مقطع دکتری به صورت مجازی در واحد الکترونیکی دانشگاه آزاد اسلامی برای اولین بار در ایران (این دوره فقط در دو ترم تحصیلی اجرا شد و ادامه نیافت).
- مشارکت و همکاری فعال گروه در طراحی و تولید محتوای الکترونیکی با وزارتخانه های کشور و پاسخگویی به نیازهای آنها در این زمینه.
- مشارکت و همکاری فعال گروه در تاسیس انجمن فناوری آموزشی ایران برای اولین بار در ایران.
- طراحی و برگزاری اولین همایش ملی تکنولوژی آموزشی در دانشگاه علامه طباطبائی برای اولین بار در ایران در راستای پاسخگویی به نیازهای کشور در زمینه بهره گیری از ظرفیت های این رشته در تعلیم و تربیت کشور.

- طراحی و برگزاری همایش ملی شبکه‌های اجتماعی مجازی: بستری برای آموزش و یادگیری در دانشگاه علامه طباطبائی برای اولین بار در ایران در راستای پاسخگویی به نیازهای کشور در زمینه فرصت‌ها و چالش‌های فضای مجازی در کشور.
- طراحی و برگزاری همایش ملی فناوری آموزشی و محیط‌های یادگیری در دانشگاه علامه طباطبائی برای اولین بار در ایران در راستای به اشتراک گذاری یافته‌ها و دستاوردهای جدید رشته تکنولوژی آموزشی و پاسخگویی به نیاز واحدهای دولتی و غیردولتی به دانش تکنولوژیست‌های آموزشی جهت رسیدن به اهداف سازمانی خود.
- طراحی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی متعدد در سطوح ملی و بین‌المللی در سال‌های متمادی در راستای پاسخگویی به نیازهای کشور.
- طراحی و برگزاری نشست‌های تخصصی متعدد در سطوح ملی و بین‌المللی در راستای پاسخگویی به نیازهای کشور.
- مشارکت و همکاری فعال گروه با کرسی‌های نظریه پردازی، نقد و نوآوری دانشگاه علامه طباطبائی با ارائه سخنرانی‌های مبتنی بر موضوعات مورد نیاز کشور.
- مشارکت و همکاری فعال گروه با همایش‌های ملی و بین‌المللی مرتبط با رشته تکنولوژی آموزشی در قالب عضویت در کمیته‌های علمی و اجرایی.
- مشارکت و همکاری فعال گروه با مجلات علمی ملی و بین‌المللی در قالب مدیر مسئول، دبیر علمی، عضو هیات تحریریه و داویر.
- مشارکت و همکاری فعال گروه با سازمان‌های دولتی و غیردولتی و ارائه خدمات تخصصی در راستای پاسخگویی به نیازهای کشور.
- مشارکت و همکاری فعال گروه در تولید علمی کشور با انتشار مقالات علمی در مجلات داخلی و خارجی.
- مشارکت و همکاری فعال گروه در تولید علمی کشور با تالیف و ترجمه کتاب‌های متعدد که برخی از آنها به عنوان منبع درسی در کل کشور در مقاطع تحصیلی مختلف کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری مورد استفاده قرار گرفته است.
- مشارکت و همکاری فعال گروه در تولید علمی با هدایت و انجام پایان نامه و رساله ارشد و دکتری در راستای پاسخگویی به نیازهای کشور که برخی از آنها در سطح ملی و بین‌المللی کم نظیر و بی نظیر است.

- مشارکت فعال گروه در تعامل علمی و پیگیری فناوری‌های نوین و نوآوری‌های آموزشی در سطح بین‌المللی با کشورهای پیشرفته (کشورهای استرالیا، آمریکا، کانادا و سوئیس) در قالب فرصت‌های مطالعاتی دانشجویان دکتری و اعضای هیات علمی.
 - مشارکت و همکاری فعال دانشجویان گروه اعم از دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در فعالیت‌های علمی و فرهنگی و کسب جوایز و رتبه‌های اول و ممتاز در جشنواره‌ها، مسابقات دانشگاهی و کشوری در سال‌های متمادی و در موضوعات مختلف (از جمله بنیاد ملی نخبگان، جشنواره حرکت، جشنواره دانشجوی نمونه، جشنواره تولید محتوای الکترونیکی، انجمن‌های علمی - دانشجویی و ...).
 - مشارکت و همکاری فعال گروه در مدیریت آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی و همچنین مدیریت‌های دانشجویی و فناوری دانشگاه علامه طباطبائی.
 - مشارکت و همکاری فعال گروه در طراحی و ایجاد مرکز یادگیری گروه و دانشکده در سه مقطع زمانی مختلف و در سه محل مختلف (دانشکده سابق روانشناسی و علوم تربیتی در چهار راه لشگر، دانشکده فعلی علوم ارتباطات، و دانشکده فعلی روانشناسی و علوم تربیتی (البته در دانشکده فعلی در مراحل تکمیلی است).
 - مشارکت و همکاری فعال گروه در تربیت نیروی انسانی متخصص و خلاق در راستای پاسخگویی به نیازهای کشور و تامین نیروی انسانی مورد نیاز کشور در زمینه تکنولوژی آموزشی.
 - مشارکت و همکاری موثر و نقش تعیین کننده گروه تکنولوژی آموزشی در ارتقای رتبه دانشگاه علامه طباطبائی در سطح ملی و بین‌المللی.
- با سپاس از کلیه همکاران محترم پیشین و فعلی و دانشجویان عزیز و پر تلاش گروه تکنولوژی آموزشی و با درود به روح ملکوتی استاد بزرگوار مرحوم دکتر محمد احدیان، پایه‌گذار رشته تکنولوژی آموزشی در ایران.

افتتاحیه مرکز یادگیری گروه تکنولوژی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

گردآورنده

مریم فلاحی دانشجوی دکتری رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی



مراسم افتتاحیه مرکز یادگیری گروه تکنولوژی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی در تاریخ ۲۷ خرداد ماه ۱۳۹۸ با حضور ریاست محترم دانشکده جناب آقای دکتر برجعلی و معاونین محترم ایشان، اعضای محترم گروه روانشناسی بالینی، مدیر و اعضای گروه تکنولوژی آموزشی برگزار گردید.



بر اساس تصمیمات گرفته شده و برنامه‌ریزی‌های انجام پذیرفته، قرار بر این می‌باشد که کلیه دانشجویان دکتری رشته تکنولوژی آموزشی بخشی از زمان کارورزی را جهت ارائه خدمات، در این مرکز بگذرانند و پاسخگویی پاسخ‌ها و درخواست‌های متقاضیان از سایر رشته‌ها باشند.



- در این مرکز خدمات آموزشی حول محورهای زیر به اساتید و دانشجویان محترم ارائه می‌گردد:
- مشاور در طراحی و تولید محتوای الکترونیکی در بسته‌های برخط و نابرخط
 - معرفی دستیار آموزش الکترونیکی
 - مشاوره در تهیه انواع رسانه‌های آموزشی
 - طراحی منابع یادگیری (کتب و جزوات، سایت)
 - مشاوره در اجرای روش‌های نوین تدریس مبتنی بر فناوری
 - مشاوره در طراحی، اجرا و نشر تحقیقات حوزه تکنولوژی آموزشی
 - مشاوره در طراحی و تولید محتوای الکترونیکی در بسته‌های برخط و نابرخط
 - مشاوره در روش‌های ارائه مناسب در جلسات دفاع یا کلاس
 - و همچنین ارائه خدمات مشاوره‌ای توسط اساتید گروه تکنولوژی آموزشی جهت تهیه طرح درس به اساتید محترم مدعو



اثربخشی چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک (P4C) بر ابراز وجود دانش آموزان ابتدایی

تیمور اسمعیل زاده^۱

چکیده

در پژوهش حاضر اثربخشی چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک (P4C) بر ابراز وجود دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر جوانرود بررسی شد. روش پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری، شامل تمامی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان جوانرود در سال ۹۸-۱۳۹۷ می‌باشد. به منظور انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. بدین ترتیب، یکی از مدارس که مجهز به امکانات لازم جهت اجرای آموزش با چندرسانه‌ای بود انتخاب و از میان کلاس‌های پایه ششم، به صورت تصادفی دو کلاس به‌عنوان گروه‌های آزمایش و کنترل انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه ابراز وجود گمبریل و ریچی بود. ابتدا از گروه‌های آزمایش و کنترل پیش‌آزمون گرفته شد و پس از پایان دوره آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از تحلیل کوواریانس استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که اجرای چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک بر بهبود ابراز وجود دانش آموزان ابتدایی مؤثر است.

کلیدواژه‌ها: چندرسانه‌ای، فلسفه برای کودک، ابراز وجود.

مقدمه

یکی از مؤلفه‌های مهم در روابط و مهارت اجتماعی ابراز وجود^۱ است که باعث افزایش اعتماد به نفس، بیان منطقی افکار و احساسات، کاهش اضطراب، بهبود مهارت‌های ارتباطی- اجتماعی و ملاحظه حقوق دیگران و درعین حال گرفتن حق خود و در نهایت افزایش میزان رضایت از زندگی و شادکامی می‌گردد (نادری، پاشا و مکوندی، ۱۳۸۶). ابراز وجود به معنی توانایی ابراز خویشتن به صورت صحیح، صریح و مستقیم و ارج نهادن به احساسات و فکر خود و شناخت نقاط قوت و ضعف خویش است. آلبرتی^۲ و امونز^۳ معتقدند ابراز وجود رفتاری است که شخص را قادر می‌سازد به نفع خود عمل کند و روی پای خویش بایستد، احساسات واقعی خویش را ابراز و با توجه نمودن به حقوق دیگران، حق خود را بگیرد (بابامرادی، ۱۳۹۲). به طور کلی به نظر می‌رسد که جامعه‌ای که افراد آن از مهارت اجتماعی مطلوب برخوردارند و با داشتن مهارت ابراز وجود می‌توانند احساسات واقعی خود را صادقانه و مستقیم ابراز کنند در مقابل انواع مشکلات و مسائل زندگی، فشارهای روانی، تهدیدها و حوادث ناگوار مقاوم‌تر و ایمن‌تر خواهند بود (نیسی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰). این امر به خصوص در شرایطی که جامعه نیز ابراز وجود را مثبت تلقی کرده و شرایط لازم و کافی را برای بیان آن فراهم آورد، بیشتر قابل انتظار است. برعکس، چنانچه جامعه ابراز وجود را به گونه‌ای منفی تعبیر و تفسیر کرده و به جای ادراک آن به عنوان یک خصوصیت مثبت و سازنده، آن را نوعی گستاخی یا بی ادبی تلقی نماید، آنگاه انتظار می‌رود که افراد تمایل کمتری به ابراز وجود داشته و شادکامی خود را از طریق شیوه‌هایی که جامعه آن را مناسب دانسته است، ابراز کنند (داینر^۴، سا^۵ و اویشی^۶، ۱۹۹۷).

ابراز وجود بر ابراز رجحان‌ها و عقاید مثبت و یا منفی ناظر است. اصطلاح ابراز وجود یا جسارت، علاوه بر در برگرفتن انواع خاصی از طبقات پاسخ در موقعیت‌های خاص همانند رد تقاضاهایی که فرد با آن‌ها موافق نیست و بیان عقیده خود، یک مؤلفه ارزشی در مورد «پافشاری در مورد حقوق خود» را نیز شامل می‌شود. فرض بر این است که مردم حقوق مشخصی دارند و باید از این حقوق بهره‌مند شوند، بعلاوه فرض می‌شود که مردم در صورتی که خود بیانگر باشند، احساس بهتری دارند، مبادلات بین شخصی آن‌ها متعادل‌تر است و از آن‌ها لذت بیشتری می‌برند و به لحاظ

1. Assertion
2. Alberti
3. Emmons
4. Diener
5. Suh
6. Oishi

اجتماعی مؤثرتر هستند. اصطلاح ابراز وجود از طریق تمیز رفتار جرأت‌مندانه از رفتار منفعلانه و پرخاشگرانه نیز تعریف شده است. رفتار پرخاشگرانه ناظر بر بیان کینه‌توزانه رجحان‌ها به شیوه‌ای که مستلزم تجاوز به حقوق دیگران است. در عوض رفتار منفعلانه عبارت است از ناکامی در بیان خود به شکلی که حقوق خود فرد نادیده گرفته می‌شود (بلاک^۱ و هرسن^۲، ۱۳۷۸). مفهوم ابراز وجود در قالب معانی مختلف از جمله، تأیید خود، اظهار وجود، ابراز وجود ورزی، خود بیانگری، جسارت، قاطعیت و غیره بکار رفته است. مبحث ابراز وجود سابقه‌ای طولانی در رفتاردرمانی دارد و سرآغاز آن به کارهای ساتلر^۳ (۱۹۴۹) و ولپی^۴ (۱۹۵۱) باز می‌گردد. آن‌ها متوجه شدند، برخی انسان‌ها این توانایی را ندارند که حق خود را بگیرند. در نتیجه کوشش کردند، مهارت‌های ابراز وجود را به آن‌ها بیاموزند. در دو دهه اخیر توجه زیادی به این مبحث شده است که خود نشانگر اهمیت این جنبه از تعامل اجتماعی است (نیسی و شهنی ییلاق، ۱۳۸۰)، با توجه به اهمیت ابراز وجود در زندگی شخصی و اجتماعی افراد آموزش آن به شیوه‌ای مستقیم و یا غیرمستقیم باید در اولویت‌های آموزش و پرورش قرار گیرد.

آموزش ابراز وجود روشی است که در آن رفتارهای مناسب اجتماعی برای بیان احساسات، نگرش‌ها، آرزوها، نقطه نظرات و علایق به افراد یاد داده می‌شود تا بتوانند به راحتی و بدون ترس و نگرانی، عقاید، باورها و احساسات و عواطف خود را ابراز کنند. آموزش ابراز وجود یک روش چند محتوایی است که شامل راهنمایی، ایفای نقش، بازخورد، مدل‌سازی، تمرین و مروری بر رفتارهای آموخته شده است (بگلی^۵، ۲۰۰۴). ناتوانی نظام آموزشی سنتی در تربیت انسان‌های مبدع و مخترع که قابلیت مواجه با مسائل و مشکلات دنیای مدرن را داشته باشند، باعث شد تا علاقه به برنامه‌های درسی که بتواند دانش آموزشی متفکر، نقاد و خلاق پرورش دهد، افزایش یابد به شکلی که در رویکردهای تربیتی جدید این گونه برنامه‌ها جایگاه والایی پیدا نموده‌اند تا آنجا که در اواخر قرن بیستم نهضت‌های تربیتی متعدد و متنوعی از جمله آموزش تفکر خلاق، آموزش تفکر انتقادی، آموزش شتاب‌شناختی^۶، برنامه درسی فکورانه^۷، آموزش مهارت حل مسئله و همچنین برنامه

1. Bellack
2. Hersen
3. Satler
4. Wolpe
5. Begley
6. Cognitive acceleration
7. Thought-full curriculum

فلسفه برای کودکان^۱ رواج یافتند (هاگن^۲، ۲۰۰۶). علاقه به آموزش مهارت‌های تفکر و گرایش به برنامه‌های فلسفه برای کودکان به اواخر سال‌های ۱۹۶۰ برمی‌گردد، زمانی که پروفیسور لیپمن در دانشگاه کلمبیا در رشته فلسفه مشغول تدریس بود متوجه شد که دانشجویان او فاقد قدرت داوری و تمیز و استدلال هستند، وی پس از مدتی متوجه شد برای اینکه قدرت تفکر این دانشجویان تقویت شود بسیار دیر شده است. تقویت این توانایی‌ها می‌بایست در دوران کودکی این دانشجویان انجام می‌گرفت؛ به عبارت دیگر وقتی این دانشجویان در دوران کودکی و نوجوانی بودند، باید یک سری دوره‌های درسی خاص در زمینه تفکر انتقادی یا حل مسئله یا هر مهارت دیگری که به منطق صوری و غیرصوری مربوط است را شروع می‌کردند؛ بنابراین با تأکید بر پرورش تفکر از دوران کودکی برنامه فلسفه برای کودکان را بنیان نهاد. فلسفه برای کودکان نخستین قدم و بنیادی‌ترین اقدام برای رهایی تدریجی از تنبلی فکر و نجات از سهل‌انگاری روزافزونی است که در همه ابعاد فرهنگی و اجتماعی ما رخنه کرده است. آموزش فلسفه به کودکان، تلاش می‌کند مهارت‌های کاربردی تجزیه و تحلیل ارتباط دادن مطالب و امور با کودکان را به ایشان آموزش دهد و حتی در برخی موارد آن‌ها را از دوره پیش دبستانی آماده سازد. در این برنامه، به تقویت چهار نوع تفکر، که هم در زندگی شخصی، هم در زندگی اجتماعی و هم از لحاظ علمی به آن‌ها نیاز است، توجه می‌شود (واعظ شهرستانی، ۱۳۹۲).

محتوای آموزشی مختلف را می‌توان با ابزارهای مختلف از کتاب و سخنرانی گرفته تا اینترنت و یا حتی رایانه‌های دستی به فراگیران ارائه داد. با توجه به اهمیت محتوای فلسفی برای کودکان و با در نظر گرفتن ظرفیت فناوری‌های جدید همچون چندرسانه‌ای‌ها و فرارسانه‌ها می‌توان با بهره‌گیری از آن‌ها زمینه یادگیری مؤثر و مداوم را فراهم آورد، چرا که با بهره‌گیری از چندرسانه‌ای‌ها و با ترکیب ابزارها و شیوه‌ها، اثربخشی تلاش برای توسعه منابع یادگیری به شکل ریشه‌ای فراهم می‌شود، زیرا پویایی، تعامل، فراهم آوردن امکان تکرار و فراهم کردن فرصت برای دانش‌آموزانی که در طبقات و سطوح متفاوتی هستند از ویژگی‌های اصلی این روش است (حداد و دراکسلر، ۱۳۸۴).

واژه چندرسانه‌ای از سال ۱۹۵۰ میلادی به بعد مطرح و تلاش شد با ترکیب چندین رسانه، کیفیت آموزش بالا رود (هیننچ، مولیندا، راسل و اسمال‌دینو^۳، ۲۰۰۲). چندرسانه‌ای‌های آموزشی ترکیبی از چند عنصر هستند که می‌توانند در کنار هم در اجرای برنامه‌ای آموزشی به کار گرفته شوند. این

1. Philosophy For Children (P4C)
2. Hogen
3. Heinich, Molenda, Russell & Smaldino

رسانه‌ها می‌توانند شامل انواع داده‌ها مانند متن، صدا، گرافیک، پویانمایی، تصاویر ثابت و متحرک باشند که فناوری ارتباطات و رایانه آن‌ها را کنترل می‌کنند. این عناصر به کاربر اجازه می‌دهند تا هنگام یادگیری فعال باشد و با رسانه‌ی آموزشی ارتباط ایجاد کند. سیستم‌های چندرسانه‌ای از جمله شیوه‌های جدید، توانمند و متنوع انتقال مفاهیم و اطلاعات به حساب می‌آیند. البته برنامه‌های چندرسانه‌ای در مقابل برنامه‌های صرفاً متنی به کار می‌روند. در چنین برنامه‌هایی تا حد امکان، از متن کم‌تر استفاده می‌شود و بار اصلی انتقال پیام بر عهده‌ی سایر رسانه‌های صوتی یا تصویری قرار می‌گیرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند آموزش مبتنی بر چندرسانه‌ای می‌تواند به درک مطلب و یادداری دانش‌آموزان کمک کند. در واقع، چندرسانه‌ای‌های آموزشی از جمله نظام‌های رسانه‌ای هستند که با توجه به ماهیت چندحسی‌شان می‌توانند به راحتی با انواع سبک‌های یادگیری سازگار شوند و با شکل‌های گوناگون تعامل، شرایط یادگیری آسان و پایداری را فراهم کنند (زارعی زوارکی، ۱۳۸۷). هر چند محققان زیادی اثرات فلسفه برای کودک و فناوری‌های نوین چون چندرسانه‌ای‌ها را در محیط‌های آموزشی بررسی کرده‌اند، ولی مطالعه‌ای که از بستر چندرسانه‌ای جهت آموزش فلسفه برای کودکان به‌منظور بهبود ابزار وجود استفاده کرده باشد یافت نشد، در ادامه به نتایج برخی از تحقیقات در این زمینه اشاره خواهد شد.

اکرمی، قمرانی و آقار (۱۳۹۴) اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر پرسش‌گری و نگرش به خلاقیت در دانش‌آموزان نابینا را بررسی کردند، نتایج نشان داد اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با روش حلقه کندوکاو در بهبود پرسشگری و نگرش به خلاقیت دختران و پسران نابینا مؤثر است. بدری گرگری و واحدی (۱۳۹۴) به بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر پرداختند، نتایج تحقیق آنان نشان داد برنامه آموزش فلسفه برای کودکان موجب افزایش هوش اخلاقی دانش‌آموزان گردید. طباطبائی و موسوی (۱۳۹۰) تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در ارتقای پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم را بررسی کردند، نتایج آنان نشان داد این برنامه بر پرورش توانایی پرسشگری و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دبستان مؤثر واقع شده است.

مرعشی و همکاران (۱۳۸۹) تحقیقی با عنوان بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز با روش آزمایشی انجام دادند که نتایج نشانگر آن است که اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشته است. حاتمی،

کریمی و نوری (۱۳۸۹) به بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش هوش هیجانی دانش آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران پرداخته‌اند. در این پژوهش نیز بعد هیجانی و عاطفی رشد اخلاقی مورد ارزیابی قرار گرفته است. نتایج حاکی از آن است که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر افزایش هوش هیجانی دانش آموزان تأثیر معناداری داشته است. ناجی و قاضی نژاد (۱۳۸۶) در پژوهشی که با هدف بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های استدلال و عملکرد رفتاری آنان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که انجام این برنامه سبب ارتقاء و تقویت بسیاری از مهارت‌های پیش‌بینی شده فکری در کودکان می‌شود؛ مهارت‌های تقویت شده شامل استدلال، تشخیص دادن امور مشابه، داوری و قضاوت درست، تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه بود. همچنین اعتماد به نفس و قدرت حل مسئله کودکان به چشم گیر افزایش یافته بود. جهانی (۱۳۸۷) به بررسی تأثیرات برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش آموزان پرداخت، نتایج پژوهش وی نشان داد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان از توانایی لازم برای رشد مهارت‌های استدلالی بین کودکان ایرانی برخوردار است، همچنین این برنامه می‌تواند از طریق مهارت‌های پژوهشی، به تقویت منش‌های اخلاقی دانش آموزان کمک کند.

داستانگویی موجب افزایش مهارت‌های اجتماعی در کودکان می‌شود. سانجانا و ویتبرید^۱ (۲۰۰۵) به بررسی تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان در رشد مهارت‌های استدلال اخلاقی و اجتماعی در دانش آموزان پرداختند. نتایج پژوهش بیانگر عملکرد بهتر دانش آموزان در مهارت‌های اجتماعی، شناختی و اخلاقی است و دانش آموزان شرکت کننده در این برنامه توانایی کاربرد آموخته‌هایشان و مهارت‌های فوق را در زندگی روزانه دارند. تیز^۲ (۲۰۰۴)، نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر داستان بر رشد اخلاقی پرداخته و نشان داد که داستان می‌تواند یکی از بخش‌های اساسی آموزشی و اخلاقی باشد.

از آنجا که محیط یادگیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین عوامل در رشد و پرورش ابراز وجود شناخته می‌شود و با توجه به این که در زمینه اجرای چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک، و بررسی تأثیر آن در بهبود ابراز وجود دانش آموزان در داخل کشور تحقیقی انجام نگرفته است، نتایج این پژوهش می‌تواند مبنای علمی برای آگاهی و استفاده از این روش در محیط آموزشی و مخصوصاً مدارس ابتدایی کشور باشد.

1. Sanjana & Whitebread
2. Teez

فرضیه پژوهش

اجرای چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک (P4C)، در بهبود ابراز وجود دانش آموزان پایه ششم دبستان مؤثر است.

روش تحقیق

روش پژوهش، شبه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری، شامل دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی شهرستان جوانرود که در سال ۹۸-۱۳۹۷ می‌باشد. نیاز به امکانات و زیرساخت‌های فنی مناسب در مدرسه، باعث شد از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شود، بدین ترتیب از میان مدارس شهرستان جوانرود، دبستان دخترانه حضرت فاطمه (ص) که مجهز به کارگاه کامپیوتر و پروژکتورهای کلاسی بود انتخاب و از بین کلاس‌های پایه ششم با گمارش تصادفی یکی از کلاس‌ها به‌عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگری به‌عنوان گروه شاهد انتخاب شدند. هرکدام از گروه آزمایش و شاهد ۳۰ نفر بودند. قبل از شروع دوره آموزشی، از هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد. در طول پژوهش، در درس تفکر و پژوهش گروه آزمایش با روش چندرسانه‌ای و گروه شاهد با روش متداول اداره شدند، پس از پایان نیمسال نیز از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات؛ پرسشنامه ابراز وجود، گمیریل و ریچی (۱۹۷۵) ابزاری برای سنجش ابراز وجود ساختند که سودمندی خود را در موقعیت‌های بالینی و پژوهشی نشان داده است. این پرسشنامه ۴۰ ماده دارد، هر ماده بیان یک موقعیت است که آزمودنی باید میزان امکان اجرایی شدن چنین رفتارهای را با گزینه‌های خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم مشخص کند. دامنه نمره در این آزمون بین ۴۰ تا ۲۰۰ می‌باشد و هر چه نمره آزمودنی بیشتر باشد حاکی از این است که ابراز وجود او کمتر است (بابامرادی، ۱۳۹۲). روایی محتوایی آزمون ابراز وجود از نظر متخصصان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی و دانشگاه اصفهان مورد بررسی قرار گرفته و تأیید شده است (بهرامی، ۱۳۷۵). در پژوهش پیش‌روی روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط متخصصان تأیید و برای بررسی پایایی از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که پایایی ۰/۸۸ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش حاضر به این صورت بود که با تعیین گروه‌های آزمایش و کنترل، از میان سرفصل‌های درس تفکر و پژوهش دو درس الزامی، سه درس انتخابی و سه درس اختیاری انتخاب و با روش سنتی به دانش‌آموزان گروه کنترل تدریس شد، ولی گروه آزمایش با کمک

چند رسانه‌ای محقق ساخته آموزش می‌دیدند، در ساخت این چند رسانه‌ای از نظر متخصصان طراحی آموزشی، مهندسان کامپیوتر و کارشناسان فلسفه استفاده شد. طراحی و ساخت نرم‌افزار چند رسانه‌ای، با کمک نرم‌افزار کپتیویت (Captivate) انجام گرفت. چند رسانه‌ای در قالب ۷ جلسه بر اساس موضوعات درسی کتاب «تفکر و پژوهش» و داستان‌های جلد دوم کتاب «فلسفه برای کودکان» اثر فیلیپ کم طراحی و تولید شده است. بعد از اطمینان از اینکه دانش آموزان با کامپیوتر و نحوه کار با برنامه چند رسانه‌ای آشنا شده‌اند، این برنامه روی کامپیوترهای کارگاه کامپیوتر نصب و آموزش مطابق آن پیش می‌رفت. نرم‌افزار جنبه تعاملی داشته و علاوه بر متون کتاب درسی و داستان‌های فلسفی شامل صدا و تصاویر متحرک نیز می‌شد. لازم به ذکر است از میان رویکردهای مختلف آموزش فلسفه به کودکان، پژوهش پیش روی بر مبنای رویکرد مبتنی بر پیوند فلسفه و ادبیات طراحی و اجرا شد.

جلسه اول؛ قبل از شروع جلسه از هر دو گروه پیش‌آزمون ابراز وجود به عمل آمد. این جلسه در کارگاه کامپیوتر برگزار شد تا دانش آموزان با نحوه کار با درس‌افزار و شیوه مدیریت کلاس آشنا شوند؛ هم‌چنین معلم نحوه اداره کلاس با استفاده از روش‌های معمول و سنتی را برای گروه کنترل شرح داد. در ادامه دوره آموزشی گروه کنترل با روش سنتی و گروه آزمایش با کمک چند رسانه‌ای و مطابق با شرح زیر آموزش دیدند.

جلسه دوم و سوم؛ چند رسانه‌ای در قالب درس انتخابی «هر کاری» که هدف کلی آن آموزش حل مسئله است به دانش آموزان ارائه شد. در این جلسه علاوه بر موضوع درسی، داستان «مال هرکس، مال هیچ‌کس و خانم سیدی» نیز ارائه شد.

جلسه چهارم و پنجم؛ چند رسانه‌ای در قالب دروس انتخابی و الزامی «چرخ ریسک و لی‌لی حوضک» که هدف کلی آن‌ها آموزش تفکر انتقادی است به دانش آموزان ارائه شد. هم‌چنین در این جلسات داستان «مردی که نمی‌توانست صورتش را کنترل کند» و «مغازه‌ی چندمنظوره» ارائه شد.

جلسه ششم؛ چند رسانه‌ای در قالب دروس الزامی و انتخابی «درخت بخشنده» که هدف کلی آن آموزش تخیل است به دانش آموزان ارائه شد. در این جلسات از داستان‌های «ستاره‌ی دریایی» و «قصه گو» به صورت مکمل استفاده شد.

جلسه هفتم؛ چند رسانه‌ای در قالب درس اختیاری «خلاق باش» که هدف کلی آن‌ها آموزش خلاقیت است به دانش آموزان ارائه شد. هم‌چنین داستان «درست مثل جادوگری» نیز ارائه گردید.

جلسه هشتم؛ چندرسانه‌ای در قالب درس اختیاری «ابراز وجود داشته باش» که هدف کلی آن آموزش ابراز وجود است به دانش آموزان ارائه شد. در این جلسه به منظور نیل به هدف آموزشی از داستان «روی ایوان» نیز بهره گرفته شد. در انتهای این جلسه از هر دو گروه پس از آزمون به عمل آمد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد پیش آزمون و پس آزمون ابراز وجود در دو گروه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد پیش آزمون و پس آزمون ابراز وجود

متغیر	شاخص آماری	پیش آزمون		پس آزمون	
		آزمایش	کنترل	آزمایش	کنترل
ابراز وجود	میانگین	۸۲/۲۳	۷۱/۱۶	۷۷/۷۰	۷۰/۸۳
	انحراف استاندارد	۱۱/۴۰	۱۰/۳۷	۱۱/۲۲	۱۲/۹۸

یافته‌های جدول ۱، نشان می‌دهد که میانگین و انحراف استاندارد پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش در ابراز وجود به ترتیب (۸۲/۲۳، ۱۱/۴۰ و ۷۷/۷۰، ۱۱/۲۲) و در گروه کنترل (۷۱/۱۶، ۱۰/۳۷ و ۷۰/۸۳، ۱۲/۹۸) است. با در نظر گرفتن این نکته که در پرسشنامه هر چه نمره آزمودنی کمتر باشد حاکی از این است که ابراز وجود او بیشتر است، نتیجه نشان داد که میانگین پس آزمون گروه آزمایش، پیشرفت بیشتری نسبت به گروه کنترل داشته است. با توجه به این که یکی از مفروضات استفاده از تحلیل کوواریانس شرط برابری واریانسها می‌باشد، برای بررسی این مفروضه از آزمون لوین استفاده شد (جدول ۲). نتایج سطح معناداری را بزرگ‌تر از ۰/۰۵ نشان داد. لذا، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت شرط برابری واریانسها برقرار بوده و می‌توان از آزمون کوواریانس برای مقایسه دو گروه استفاده کرد. لازم به ذکر است مفروضه نرمال بودن داده‌ها نیز با استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرنوف محاسبه و این مفروضه نیز تأیید شد.

جدول ۲. محاسبات مربوط به برابری واریانسها بر اساس آزمون لوین

متغیرها	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معناداری
ابراز وجود	۱/۴۶	۱	۵۸	۰/۳۳۶

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزاد	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
هم پراش	۵۷۳۰/۴۲	۱	۵۷۳۰/۴۲	۱۰۵/۵۱	۰/۰۰۰
گروه	۵۴۴/۱۸	۱	۵۴۴/۱۸	۵/۹۷	۰/۰۰۷
خطا	۵۴۷۶/۰۶	۵۷	۷۱/۳۵		
کل	۲۳۲۶۱۵	۶۰			

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل پس از حذف اثر پیش‌آزمون به‌طور معناداری باهم تفاوت دارند. این نتیجه به این معناست که تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین پس‌آزمون گروه‌های آزمایش (۷۷/۷۰) و کنترل (۷۰/۸۳) در ارتباط با متغیر ابراز وجود معنادار می‌باشد. لذا، استفاده از چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک در افزایش ابراز وجود دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی مؤثر بوده و بدین ترتیب فرضیه پژوهشی تأیید می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر اثربخشی چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک (P4C) بر ابراز وجود دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر جوانرود بررسی شد. نتایج نشان داد استفاده از چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک در افزایش ابراز وجود دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی مؤثر بوده است. این یافته‌ها با نتایج اکرمی، قمرانی و آق‌الر (۱۳۹۴)؛ بدری گرگری و واحدی (۱۳۹۴)؛ طباطبائی و موسوی (۱۳۹۰)؛ مرعشی و همکاران (۱۳۸۹)؛ حاتمی، کریمی و نوری (۱۳۸۹)؛ هوی و لاوو (۲۰۰۶)؛ سانجا و ویترید (۲۰۰۵) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج فوق باید گفت؛ دانش‌آموزان در محیط‌های خانه و مدرسه یاد می‌گیرند که منفعل باشند و در ازای این امر تشویق دریافت می‌کنند. در نتیجه

در دانش آموزان این اعتقاد درونی می‌شود که معلمان بچه‌های ساکت را دوست دارند، روش‌های مرسوم آموزشی نیز از جمله روش سخنرانی به این باور دامن زده است. می‌توان ادعا کرد که با استفاده از روش آموزش به کمک چندرسانه‌ای با این معضل مقابله کرد و توانایی ابراز وجود را در دانش آموزان به وجود آورد. همچنین مطالعات نشان داده است که اضطراب و استرس از جمله مؤلفه‌هایی هستند که می‌تواند ابراز وجود در افراد را تهدید کند، به طوری که افراد ابراز وجود کمتری را از خود بروز دهند؛ بنابراین برای تقویت ابراز وجود باید مداخلات و روش‌هایی را به کار گرفت که منجر به تخلیه هیجان‌ها و نیز کاهش اضطراب و استرس گردند. با توجه به ویژگی‌هایی که از روش آموزش با کمک چندرسانه‌ای سراغ می‌رود می‌توان ابراز داشت که این روش را می‌توان برای افزایش میزان مشارکت و متعاقب آن بهبود روابط بین فردی و در نتیجه افزایش همدلی، هم‌بستگی و ابراز وجود در کلاس به کار برد (بابامرادی، ۱۳۹۲).

بهبود ابراز وجود و دیگر متغیرهای مرتبط همچون پرسشگری و تفکر انتقادی به سادگی اتفاق نخواهد افتاد و هیچ‌گاه معلم به تنهایی نمی‌تواند به این اهداف دست یابد و باید همه اولیاء مدرسه به این مهم توجه کنند و با استفاده از نتایج تحقیقات مهمی که در این زمینه انجام شده است، رشد این مهارت‌ها را در دانش آموزان تسهیل کنند. تقویت تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر مراقبتی/مسئولانه و تفکر جمعی از ابتدای دوران کودکی، از اهداف اصلی برنامه فلسفه برای کودکان است. متناظراً قضاوت خوب، ابداعات خلاقانه، توجه مسئولانه به محیط و اطرافیان و نیز توانایی انجام فعالیت و تفکر جمعی، ویژگی‌هایی است که این برنامه در پی تقویت آن در کودکان است و چون بر آن است که دوران بالاتر از کودکی برای آموزش این مهارت‌ها دیر است، این آموزش را از کودکی شروع می‌کند. آموزش مهارت‌های فکری اعم از استدلال، داوری، تمییز بین امور ظاهراً مشابه و سر آخر، تربیت شهروندانی معقول، خودآگاه، دقیق، مسئولیت‌پذیر، اخلاقی، اجتماعی، منتقد، خود انتقادگر و محقق در برنامه‌های فلسفه برای کودک پیگیری می‌شود، بر همگان روشن است نقطه آغازین آموزش و کسب مهارت‌های اجتماعی، مدرسه و کلاس درس است که تاکنون آموزش و پرورش در این امور مهم توفیق چندانی نداشته؛ چرا که طبق اهداف الگوی سنتی، کودکان موظف‌اند مطالب از پیش تعیین شده‌ای را مطالعه و حفظ کنند و امتحان بدهند و همین تأکید افراطی سیاست‌گذاران نظام آموزشی بر حافظه پروری و فقدان حرکتی بنیادین و مؤثر برای تغییر این وضعیت و حل مسائل موجود در نظام آموزشی زمینه‌ساز این گونه مطالعه است (طباطبائی و موسوی، ۱۳۹۰).

بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌گردد؛ طراحی و تولید چندرسانه‌ای مناسب جهت آموزش دروس ابتدایی در اولویت کار متصدیان تعلیم و تربیت قرار گیرد و امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری جهت استفاده از فناوری‌های نوین در کلاس‌های درسی فراهم گردد. به دیگر پژوهشگران نیز توصیه می‌شود اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان در بستر فناوری را بر دیگر متغیرهای مهم در تعلیم و تربیت را مورد بررسی قرار دهند. همچنین پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های مشابهی در دیگر مقاطع تحصیلی نیز انجام شود. مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر محدود بودن جامعه آماری به دانش آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی بود، همچنین استفاده صرف از پرسشنامه و عدم استفاده از دیگر روشهای گردآوری داده‌ها مثل مشاهده و مصاحبه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد.

منابع

۱. اکرمی، لیلا، قمرانی، امیر و آقار، صدیقه. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر پرشش‌گری و نگرش به خلاقیت در دانش آموزان نابینا. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۴ (۴)، صص ۸۸-۷۱.
۲. طباطبائی زهرا و موسوی، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در پرشش‌گری و تفکر انتقادی دانش آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی دبستان علوی شهر ورامین. فصلنامه تفکر و کودک، ۲ (۱)، صص ۹۰-۷۳.
۳. بابامرادی، افشین. (۱۳۹۲). مقایسه روش یادگیری مشارکتی و بحث گروهی بر شادکامی و ابراز وجود در دانش آموزان پایه اول متوسطه در شهرستان قدس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
۴. بهرامی، فاطمه. (۱۳۷۵). مقایسه روش‌های ابراز وجود به دانش آموزان کم‌ابراز وجود دختر دبیرستانی با شیوه‌های مشاوره. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
۵. بلاک، الن اس، هرسن، مایکل. (۱۳۷۸). فرهنگ شیوه‌های رفتار درمانی. (ترجمه فرهاد ماهر و سیروس ایزدی). تهران؛ انتشارات رشد.
۶. بدری گرگری، رحیم و واحدی، زهرا. (۱۳۹۴). تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش آموزان دختر. فصلنامه تفکر و کودک، ۶ (۱)، صص ۱۸-۱.
۷. حاتمی، حمید رضا، کریمی، یوسف و نوری، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش هوش هیجانی دانش آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران. تفکر و کودک. سال اول، شماره ۲. صص ۲۲-۳.
۸. مرعشی، سید منصور، رحیمی نسب، حجت‌الله، لسانی، مهدی. (۱۳۸۷). امکان‌سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ۷ (۲۸).
۹. جهانی، جعفر. (۱۳۸۷). آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش محور. فصلنامه علمی - پژوهشی اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴ (۳)، صص ۵۳-۲۹.
۱۰. زارعی زوارکی، اسماعیل. (۱۳۸۷). طراحی مراکز یادگیری. تهران: رشد فرهنگ.
۱۱. مرعشی، منصور، حقیقی، جمال، بنایی، زهرا، بشلیده، کیومرث. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲ (۷)، صص ۱۲۲-۹۵.
۱۲. ناجی، سعید، قاضی‌زاده، پروانه. (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲ (۷)، صص ۱۵۰-۱۲۳.
۱۳. واعظ شهرستانی، زینب. (۱۳۹۲). نقد و تحلیل برنامه درسی پایه پنجم و ششم فلسفه برای کودکان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
۱۴. نیسی، عبدالکاهن، شهنی بیلاق، منیژه. (۱۳۸۰). تأثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش آموزان پر مضطرب اجتماعی دبیرستانی شهرستان اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران، ۲ (۸).

۱۵. نادری، فرح، پاشا، غلامرضا، مکنونی، فرزانه. (۱۳۸۶) تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی-اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه شهر اهواز. دانش و پژوهش در روان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. شماره ۳۳.
۱۶. حداد، وادی و دراکسلر، الکساندرا. (۱۳۸۴). فناوری برای آموزش. (ترجمه محمدرضا سرکارآرانی و علیرضا مقدم). تهران؛ نشر نی.
17. Begley CM, Glacken M. (2004). Irish nursing students' changing levels of assertiveness during their preregistration programme. *Nurse Education Today*. 24 (7), 10-501.
18. Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent finding on subjective Well-being. *Journal of clinical psychology*, 61(820), 27-56.
19. Hui. A. & Lau, S. (2006). Storytelling for increce socid ski Is center for child development. Available from: www.sciencedirect.com.
20. Heinich, R., & Molenda, M., Russell, D. j. & Smaldino, S, E. (2002). *Instructional media and Technologies for Learning*. Seven Edition. Upper Saddle River. Merrill Prentice.
21. Teez, S. (2004). Narrative as a teaching strategy. *Journal of correctional education*, 57, 195-208.
22. Sanjana, M. & Whitebread, D. (2005). *Philosophy for children and Moral Development in the Indian context*, Cambrige University. 21(3), 1-13.
23. Hogan, M. J. (2006). Cultivating thought-full and Creative thinkers: A comment on quality merging costa with claxton et al. *Thinking Skills and Creativity* 1, 152-154.

۲۴.

بررسی ابعاد نظریه کنترل در آموزش از راه دور

دکتر خدیجه علی آبادی^۱
اسماعیل فیروزی^۲

چکیده

مفهوم استقلال به تنهایی برای بررسی پیچیدگی های متغیرهای تعاملی فرایندهای ارتباطی جاری آموزش از راه دور کافی نیست. باید از مفهوم استقلال فراتر رفت و به مفهوم کنترل توجه کرد. کنترل کلیدی برای آموزش از راه دور مؤثر فراهم می کند. مدرسان و طراحان بدون در نظر گرفتن کنترل در دوره های همزمان و ناهمزمان قادر به ارائه آموزشی مؤثر و کارا نخواهند بود. در مقاله حاضر به روش توصیفی و تحلیلی، تعاریف کنترل، مبانی روانشناختی کنترل در آموزش، انواع کنترل در آموزش از راه دور، ابعاد کنترل در محیط یادگیری الکترونیکی، مزایا و معایب انواع کنترل مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. سپس شرایط اثر بخشی انواع کنترل بیان گردید.

واژگان کلیدی: نظریه کنترل، کنترل یادگیرنده، کنترل برنامه.

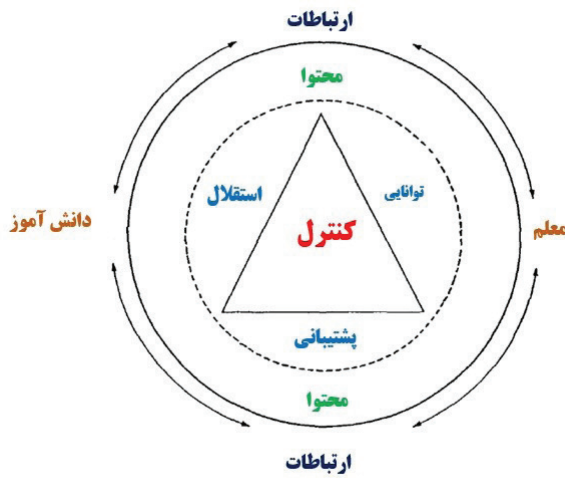
مقدمه

آموزش از راه دور نوعی روش آموزشی است که یادگیری در آن فردی، مستقل و متکی به یادگیرنده است، گفت‌وگو آموزشی رسانه‌ها را سازمان آموزشی با استفاده از رسانه‌ها هدایت می‌کند و ضمن توجه به تعامل بین یاددهنده و یادگیرنده گان تأکید به ارتباط غیر مجاورتی بین اجزاء آموزشی آن می‌باشد که با استفاده از فناوری‌های مختلف (چاپ، تلفن، رادیو، تلویزیون و رایانه) به عنوان پل ارتباطی صورت می‌گیرد (فرج‌اللهی، ۱۳۹۱). آموزش از راه دور عبارت است از سازماندهی فرایند یاددهی - یادگیری و ارزیابی تحصیلی توسط یک مؤسسه با درجه انعطاف بالا، برای فرصت دهی برابر به همگان، از میان برداشتن موانع دسترسی، به ویژه فاصله جغرافیایی افراد جامعه به آموزش مورد نیاز و یادگیری مستقل در همه سطوح و اتخاذ راهبردهای مناسب برای به کارگیری فناوری‌های آموزشی، سامانه‌های چندرسانه‌ای و فناوری اطلاعات و ارتباطات (جوادی بورا، ۱۳۹۰).

اساس آموزش از راه دور بر استقلال یادگیرنده استوار است. فرایند یادگیری - یاددهی مستقل، سیستم آموزشی است که در آن هر یک از یادگیرندگان مستقل هستند و به وسیله زمان و مکان از معلمشان جدا می‌شوند. بنابراین ارتباط میان آنها از طریق نوشتن و یا هر رسانه دیگری انجام می‌شود. فرایند یاددهی - یادگیری مستقل از سه زیر سیستم تشکیل شده است: یادگیرنده، یاددهنده و روش ارتباطی (مارسپ و نارین^۱، ۲۰۰۹).

در تکمیل نظریه استقلال در سال ۱۹۸۷ رندی گریسون و مایرا بینتون^۲ با توجه خاص به فرایند یاددهی - یادگیری در مسائل آموزشی مربوط به آموزش از راه دور، برای توضیح مفهوم کنترل مدلی را ارائه دادند که فرصت‌ها و توانایی‌های اثرگذار بر روی فاصله مبادلات آموزشی را هدف قرار می‌داد. این دو نفر در باب استقلال آموزشی بحث کردند و اعلام کردند که مفهوم استقلال به تنهایی برای بررسی پیچیدگی‌های متغیرهای تعاملی فرایندهای ارتباطی جاری آموزش از راه دور کافی نیست. به اعتقاد آنها باید از مفهوم استقلال فراتر رفت و به مفهوم کنترل توجه کرد. در واقع این مفهوم کنترل است که، در آموزش از راه دور، تمام جنبه‌های تعامل را در بر می‌گیرد. به ویژه تعامل بین معلم، فراگیر و دیگر منابع مطرح در بافت آموزش از راه دور (بینتون، ۱۹۹۲).

1. Marsap & Narin
2. Garrison & Myra Baynton



شکل ۱: ابعاد کنترل از نظر گریسون و بیتون

در مدل گریسون و بیتون کنترل روند یادگیری ناشی از ترکیب سه بعد اساسی است:

استقلال فراگیر:

که در واقع همان فرصت انتخاب اوست.

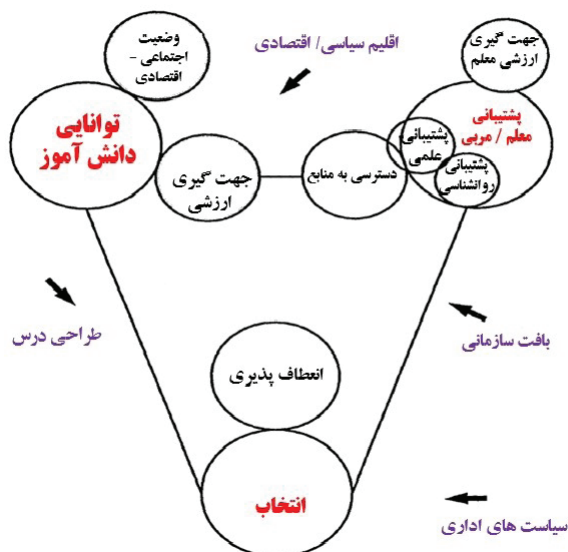
مهارت یا توانایی فراگیر:

که مجموعه ای از توانایی‌ها، مهارت‌ها و انگیزه‌های اوست.

پشتیبانی:

که شامل منابع انسانی، مانند خانواده و غیر انسانی، مانند منابع مالی و سازمان آموزشی است.

آنها مقوله استقلال را با چگونگی برقراری توازن پویا بین ابعاد ذکر شده می‌سنجند و معتقدند که این توازن سبب ایجاد، توسعه و برقراری کنترل در جریان یادگیری می‌شود. بنابراین، از دیدگاه آنها، طرح مستقل بودن فراگیر در انتخاب اهداف یادگیری و فعالیت‌های آموزشی و ارزشیابی، اگر فراگیر توانایی و یا پشتیبانی لازم را نداشته باشد، ادعایی بیش نخواهد بود. بعدها بیتون به این سه بعد ارزشی موضوع محیط یادگیری را هم افزود. کنترل: تعامل پویا و پیچیده بین دانش آموز، معلم و برنامه درسی در سطح کلان و بین توانایی، استقلال و شایستگی در سطح خرد می‌باشد (گریسون، ۱۹۸۷).



شکل ۲: ابعاد کنترل از نظر بینتون

▲ در خصوص نظریه کنترل سوالات زیر به ذهن خطور می کند :

- کنترل چیست؟ انواع کنترل کدامند؟
 - اصول کنترل یادگیرنده چیست؟
 - ابعاد کنترل در محیط یادگیری الکترونیکی چیست؟
 - مزایای و معایب کنترل یادگیرنده چیست؟
 - مزایای و معایب کنترل برنامه چیست؟
 - اثر بخشی کنترل یادگیرنده در چه شرایطی میسر است؟
- در این مطالعه سعی شده به این پرسش ها پاسخ داده شود به همین منظور ابتدا به بررسی مبانی نظری کنترل پرداخته خواهد شد.

مبانی روانشناختی کنترل در آموزش

رفتارگرایان معتقدند رفتار نهایی یادگیرنده تابع محرک هایی است که در جریان آموزش دریافت می کند. اگر رفتار یادگیرنده کاملاً تحت کنترل محرک های آموزشی از قبل تعیین شده توسط معلم باشد، احتمالاً نتیجه مطلوب آموزشی تحقق می یابد، در غیر این صورت ممکن است

هدف های آموزشی حاصل نشوند. بنابراین معلم برای اینکه حداکثر نتیجه را بدست آورد باید کنترل کاملی بر محرک ها و شرایط یادگیری شاگردان داشته باشد. شکل عینی چنین رویکردی را می توان در آموزش برنامه ای مشاهده کرد. آموزش برنامه ای که برگرفته از روانشناسی رفتارگرایی اسکینری است، محیطی را معرفی می کند که یادگیرنده کاملاً تحت کنترل محرک ها و تقویت کننده های معلم و یا برنامه است (اسکینر^۱، ۱۹۵۴). شناخت گرایان به کنترل در آموزش نگاه انعطاف پذیری دارند. آنها اعتقاد دارند از آنجا که یادگیرندگان دارای دانش قبلی مختلفی هستند و همچنین ظرفیت حافظه فعال آنها همانند نیست، بنابراین نمی توان کنترل یکسانی برای همه یادگیرندگان تجویز کرد. کنترل یادگیری باید مطابق دانش قبلی، ظرفیت حافظه فعال و همچنین توان پردازش اطلاعات یادگیرندگان باشد. بدین ترتیب پیش از اعمال هر نوع کنترلی در محیط یادگیری، طراح باید شناخت صحیح و کافی از اطلاعات قبلی، ظرفیت حافظه فعال و همچنین توان پردازش اطلاعات شاگردان داشته باشد (گرابوسکی^۲، ۱۹۹۴). سازنده گرایان معتقدند یادگیرنده نقش اصلی را در ساختن دانش خود دارد و در جریان یادگیری نقش کاملاً فعال و هوشیارانه دارد. بنابراین باید بر فرایند یادگیری خود کاملاً کنترل داشته باشد. اصطلاح آموزش یادگیرنده محور دقیقاً اشاره به کنترل یادگیرنده بر محیط یادگیری دارد (جاناسن^۳، ۱۹۹۱). همانطور مشخص است دیدگاه سازنده گرایی در مقابل دیدگاه رفتارگرایی قرار دارد (جدول ۱).

جدول شماره ۱: مقایسه رویکردهای مختلف روانشناسی درباره انواع کنترل

رویکرد روانشناسی	رفتار گرایی	شناخت گرایی	ساختن گرایی
نوع کنترل	کنترل معلم - برنامه	کنترل انعطاف پذیر	کنترل یادگیرنده

تعریف کنترل

تلاش منظمی است در جهت رسیدن به اهداف استاندارد، طراحی سیستم بازخورد اطلاعات، مقایسه اجزای واقعی با استانداردهای از پیش تعیین شده و سرانجام تعیین انحرافات احتمالی و سنجش ارزش آنها بر روند اجرایی که در برگیرنده حد بیشتر کارایی است. کنترل یکی از وظایف اصلی مدیریت است.

1. Skinner
2. Grabowski
3. Jonassen

انواع کنترل

کنترل برنامه یا مولف: برخی یا همه گزینه‌های کنترل بر عهده برنامه یا مولف می‌باشد. **کنترل یادگیرنده:** برخی یا همه گزینه‌های کنترل مانند: اندازه محتوا، نظم و ترتیب اجزای تشکیل دهنده محتوا (توالی اجزاء)، نظم کلی محتوا، بافت یادگیری شیوه ارائه اطلاعات، دسترسی به پشتیبانی و آهنگ و سرعت یادگیری تحت کنترل یادگیرنده می‌باشد. یکی از اصول سازماندهی آموزش کنترل یادگیرنده می‌باشد. مطابق با گفته مریل^۱ مفهوم کنترل یادگیرنده به میزان آزادی یادگیرنده در:

- محتوای ارائه شده و یادگرفته شده (کنترل محتوا)
- میزان یا نسبی که او یاد خواهد گرفت (کنترل سرعت)
- نوع راهبرد آموزشی خاصی که یادگیرنده انتخاب کرده و هدایت آن در مسیری که کاربرد دارد (کنترل ارائه یا نمایش دادن)
- راهبرد شناختی خاص که یادگیرنده وقتی در تعامل با آموزش است به کار می‌گیرد (کنترل آگاهی شناختی) (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۰)

انواع کنترل یادگیرنده

توالی محتوا:^۲ یادگیرنده خودش می‌تواند نظم دروس و صفحات نمایش هر درس را کنترل کند. بسیاری از دوره‌های الکترونیکی کنترل بر محتوا را از طریق دسترسی به فهرست عناوین میسر می‌سازند و در آن یادگیرندگان توالی دروس را آن‌گونه که خود می‌خواهند انتخاب کنند. لینک‌های تعبیه شده در دروس می‌تواند یادگیرندگان را به صفحات اضافی در دوره یا به وب سایت‌های اطلاعاتی مرتبط هدایت کند.

سرعت یادگیری:^۳ یادگیرندگان می‌توانند به زمان صرف شده در هر صفحه درس کنترل داشته باشند. اشکال زیاد کنترل سرعت یادگیری به یادگیرندگان اجازه می‌دهد از طریق نوارهای لغزنده محتوا را با سرعت مورد نظر مطالعه کنند یا از دکمه‌های نمایش، روبه جلو و رو به عقب برای کنترل سرعت یادگیری استفاده کنند.

1. Merrill
2. Content Sequencing
3. Pacing

دسترسی به پشتیبانی یادگیری^۱: یادگیرندگان می‌توانند عناصر آموزشی دروس از قبیل مثال‌ها یا تمرینات عملی را کنترل کنند. در درس ارائه شده چنانچه یادگیرندگان از دکمه‌های هدایتگر، لینک‌ها یا تب‌ها استفاده کنند، به اهداف دوره، تعاریف، منابع اضافی، مربیان، مثالها، سیستم‌های پشتیبان یا کمکی یا تمرینات عملی هدایت می‌شوند. در مقابل یادگیرندگان در دروس با کنترل برنامه یا کلیک بر دکمه «ادامه» به تمامی بخش‌های آموزش دسترسی پیدا می‌کنند (کلارک و مایر به نقل از حاتمی و تقی‌پور، ۱۳۹۳).

اصول کنترل یادگیرنده

به یادگیرندگان با تجربه اجازه کنترل دهید. کنترل یادگیرنده موفقیت آمیز خواهد بود چنانچه یادگیرندگان دانش قبلی درباره محتوا و مهارت‌های مطرح در آموزش داشته باشند و موضوعات درسی دارای مباحث پیشرفته باشد یا دوره خیلی پیشرفته در برنامه درسی گنجانده شود. یادگیرندگان مهارت‌های فراشناختی خوبی داشته باشند. دوره پیچیدگی چندانی نداشته باشد. وقایع آموزشی مهم را جزو انتخاب‌های هدایت‌گر پیش فرض قرار دهید. انتخاب هدایت‌گر پیش فرض (معمولاً دکمه ادامه) را به سمت عناصر آموزشی مهم نظیر تمرینات عملی هدایت کنید یا به یادگیرنده اجازه دهید در صورت دلخواه از تمرینات عملی بگذرد. کنترل انطباقی را مورد توجه و عمل قرار دهید. آموزش را به صورت کاملاً پویا متناسب با نیازهای در حال تغییر یادگیرندگان در طول یادگیری بسازید. در کنترل انطباقی (آموزش شخصی‌سازی شده) برنامه به صورت کاملاً پویا پیچیدگی درس را تعدیل کرده و بر اساس ارزشیابی برنامه از پاسخ‌های یادگیرنده پشتیبانی لازم را به عمل می‌آورد. به یادگیرندگان اجازه کنترل سرعت یادگیری دهید. بسیاری از برنامه‌های یادگیری الکترونیکی به یادگیرندگان اجازه می‌دهند با کلیک بر دکمه «رو به جلو» با سرعت یادگیری خود ادامه دهند. نمایش‌های متحرک و ویدئویی معمولاً نوارهای لغزنده کنترل پیشرفت یادگیری و انتخاب‌های «خروج» و «بازنمایش» دارند.

پشتیبانی هدایت‌گر در محیط‌های چند رسانه‌ای ارائه کنید. از عناوین و عبارات مقدماتی استفاده کنید. در دروس از لینک‌های محدودی برای یادگیرندگان مبتدی استفاده کنید. از نقشه‌های سایت و دوره استفاده کنید (سلسله مراتبی، الفبایی و شبکه‌ای) (پوتله و رویت، ۲۰۰۳).

1. Access to Learning Support
2. Potelle and Router

تکنیک‌های هدایت گر معمول کاربردی در یادگیری الکترونیکی غیر همزمان
فهرست عناوین دوره یا درس در کادر سمت چپ، پنجره گزینش عمودی یا بخش نوارها: به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا دروس یا موضوعات خاص در یک درس یا دوره را انتخاب کند.

لینک‌های تعبیه شده در کادر تدریس: به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا به محتوای سایر سایت‌ها و سایر بخش‌های دوره دسترسی یابند.

منوهای فرعی با قرار گرفتن اشاره گر ماوس روی یک مطلب: اطلاعات اضافی را بدون مجبور ساختن یادگیرنده به ترک صفحه مهیا می‌سازد.

دکمه‌های رو به جلو، رو به عقب، توقف، باز نمایش یا دکمه خروج: اجازه کنترل سرعت یادگیری در میان صفحات درس و عناصر رسانه‌ای از قبیل ویدئوی تلفیق شده در یک درس را به یادگیرنده می‌دهد.

تورهای هدایت شده: مرور منابع قابل دسترس دوره از صفحه فهرست عناوین اصلی. اشیاء فعال: گرافیک‌ها در صفحه نمایش به عنوان لینک‌های هدایت کننده به اطلاعات یا مکان‌های مرتبط به شی عمل می‌کنند (کلارک و مایر به نقل از حاتمی و تقی‌پور، ۱۳۹۳).

ابعاد کنترل در محیط یادگیری الکترونیکی

- اندازه محتوا
- اجزاء تشکیل دهنده محتوا
- نظم و ترتیب اجزای تشکیل دهنده محتوا (توالی اجزاء محتوا)
- نظم کلی محتوا
- بافت یادگیری
- شیوه ارائه اطلاعات (محتوا)
- دسترسی به پشتیبانی
- آهنگ و سرعت یادگیری

مزایای کنترل یادگیرنده

● کارکرد محیط‌های یادگیری الکترونیکی به سبک کنترل یادگیرنده شبیه عملکرد ذهن است: یکی از مهم‌ترین مزیت‌های فرا متن قابلیت آن در برقراری پیوند بین موضوعاتی است که بیشتر متخصصان رشته‌های مختلف چنین پیوندهای را برای حل مساله در موضوعات مختلف ایجاد می‌کنند. یادگیرندگان با ایجاد چنین پیوندهایی تجربه‌ای مانند تجربیات متخصصان رشته‌های مختلف خواهند داشت. برقراری پیوند بین اطلاعات در محیط‌های فرا رسانه‌ای موجب می‌شود که یادگیرندگان تداعی‌هایی بین موضوعات در ذهن خود ایجاد کنند، در نتیجه بهتر بتوانند مطالب را به خاطر بیاورند. یادگیرندگانی که در محیطی با کنترل یادگیرنده بالا مطالعه می‌کنند امکان برقراری پیوندهای زیادی بین مطالب را دارند. بنابراین مطالب را بهتر با یکدیگر تداعی می‌کنند.

● افزایش علاقه و انگیزش یادگیرنده: درگیر ساختن یادگیرندگان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به فرایند یادگیری خود، علاقه یادگیرندگان را به محتوا و آموختن افزایش می‌دهد و انگیزه یادگیری را بالا می‌برد.

● تلاش یادگیرنده برای پردازش فعال و سازنده گرایانه اطلاعات: از آنجا که محیط یادگیری به شکل کنترل یادگیرنده، یادگیرندگان را ملزم می‌کند تا به طور مستمر اطلاعات موجود را به منظور تحقق هدف‌های یادگیری ارزشیابی کنند و بین واحدهای اطلاعاتی مختلف دست به انتخاب بزنند، باعث پردازش عمیق‌تر اطلاعات در یادگیرندگان می‌شود.

● اکتساب مهارت‌های خود تنظیمی: محیط کنترل یادگیرنده تنها موجب کسب و ساختن دانش نمی‌شود، بلکه به شاگردان توانایی خود نظم‌دهی فرایندهای یادگیری را می‌دهد.

● سازگاری با ترجیحات و نیازهای شناختی: آموزش در محیط‌های فرارسانه‌ای که از کنترل یادگیرنده بالایی برخوردار است، مطابق ترجیحات و نیازهای شخصی یادگیرندگان خواهد بود (جاناسن و گرابینگر، ۱۹۹۰).

معایب کنترل یادگیرنده

● سردرگمی^۱: مشکل سردرگمی هنگامی ایجاد می‌شود که کاربران ندانند به درستی کجا قرار دارند، قصد دارند کجا بروند و چگونه باید به آنجا برسند. انواع سردرگمی راهبری، انحراف از صفحه اصلی و پردازش سطحی اطلاعات می‌باشد.

1. Disorientation

- **حواس پرتی ۱:** یادگیرندگانی که محیط‌های فرا رسانه‌ای را جستجو می‌کنند اغلب اطلاعات مطلوب خود را پیگیری می‌کنند و این موجب تغییر محیطی می‌شود که در حال یادگیری در آن هستند. و به عبارت بهتر یادگیرندگان ممکن است هدف‌های جستجویی زودگذری را برگزینند که رفتار جستجویی آنها را هدایت کند، در نتیجه از مطالب درسی غافل شوند.
- **بار شناختی^۲:** بار شناختی به عنوان میزان تلاش ذهنی و شناختی حافظه فعال فرد هنگام مواجهه با محتوا قلمداد شده است. تصمیم‌گیری درباره دسترسی به نوع محتوا برای مطالعه و تنظیم سرعت مطالعه بار شناختی زیادی بر کاربر تحمیل می‌کند. از آنجا که در محیط کنترل یادگیرنده اتخاذ چنین تصمیم‌هایی بر عهده یادگیرنده است. وی باید بار شناختی زیادی را بر عهده بگیرد.
- **افزایش مدت آموزش و وقت گیر بودن:** یکی از مهم‌ترین هدف‌های دوره‌های الکترونیکی کاهش مدت زمان فاصله افراد از مشاغل است. بنابراین دوره‌های الکترونیکی تلاش می‌کنند تا یادگیرندگان در مدت زمان اندک‌بیشترین بازدهی را داشته باشند. اما آموزش در محیط‌هایی که به شکل کنترل یادگیرنده طراحی می‌شوند در مقایسه با محیط‌های کنترل برنامه وقت گیرتر هستند؛ بنابراین اگر زمان اولویت خاصی دارد باید دوره را به شکل کنترل برنامه طراحی کرد (دایاس^۳، ۱۹۹۹).

مزایای کنترل برنامه

- **انسجام و سازماندهی مناسب محتوا:** بسیاری از یادگیرندگان شناخت مطلوبی از دانش خود ندارند، بنابراین قادر نیستند تصمیمات صحیحی اتخاذ کنند. طراحی و ارائه محتوا به شکل کنترل برنامه انسجام و سازماندهی مطلوبی به محتوا می‌دهد. در نتیجه یادگیرندگان محتوایی یکدست و سازمان یافته دارند.
- **یکپارچگی ذهنی یادگیرنده:** انسجام و سازماندهی مناسب محتوا موجب یکپارچگی ذهنی یادگیرنده می‌شود. یادگیرنده برداشت منسجمی از درس خواهد داشت و ذهن وی دچار انحرافات و حواس پرتی‌های احتمالی نمی‌شود.
- **کاهش مدت زمان آموزش:** یادگیرندگانی که در محیط کنترل یادگیرنده به سر می‌برند برای مطالعه درس‌ها باید گزینه‌های مختلفی را بررسی کنند و دست به انتخاب بزنند. چنین کاری بر

1. Distraction
2. Cognitive Load
3. Dias

مدت زمان یادگیری وی می‌افزاید. اما در مقابل در محیط کنترل برنامه یادگیرنده ملزم به پیگیری یک سری درس‌ها و صفحات خاص است. در نتیجه زمان زیادی صرف بررسی گزینه‌های انتخابی و تصمیم‌گیری نمی‌کند. در نهایت اینکه کنترل برنامه از مدت زمان یادگیری می‌کاهد و دوره کارآمدتری را عرضه می‌کند (کلارک، ۲۰۰۶).

شرایط اثر بخشی کنترل یادگیرنده

- **داشتن دانش و مهارت‌های پیشین قوی:** یادگیرندگانی که سطح دانش قبلی پایینی دارند در مقایسه با یادگیرندگانی که پیش‌نیازهای یادگیری مطلوبی دارند، مشکلات بیشتری در محیط‌های کنترل یادگیرندگان دارند. علاوه بر این یادگیرندگانی که از دانش قبلی مطلوبی برخوردارند، شناخت بهتری درباره آنچه می‌دانند و آنچه نمی‌دانند، دارند. به بیان دیگر سطح یابی بهتری دارند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بهتری هم دارند.
- **انگیزش یادگیری مطلوب:** محیط‌های کنترل یادگیرنده به افرادی نیاز دارند که بتوانند همزمان که فعالیت‌های زیادی انجام می‌دهند، انگیزش یادگیری خود را نیز حفظ کنند.
- **مهارت‌های فراشناختی بالا:** یادگیرنده در محیط کنترل یادگیرنده، خودش برنامه ریزی می‌کند، تصمیم می‌گیرد، اجرا می‌کند و در نهایت ارزشیابی می‌نماید. چنین مواردی که مهارت‌های فراشناختی اطلاق می‌شوند، لازمه شرکت در محیط کنترل یادگیرنده است.
- **ارائه درس در سطح پیشرفته:** پیش فرض ارائه درس‌های پیشرفته آن است که یادگیرنده درس‌های پیش نیاز را گذرانده است. بنابراین شناخت کافی از درس‌های قبلی دارد و بهتر می‌تواند مطالب درسی را تحلیل کند. در این شرایط فرد در محیط کنترل یادگیرنده موفق‌تر خواهد بود.
- **پیچیدگی اندک درس:** علاوه بر اینکه درس باید در سطح پیشرفته بوده و پیچیدگی اندکی داشته باشد، درس‌های پیچیده به تمرکز کامل حواس نیاز دارند و تقریباً بیشتر ظرفیت حافظه فعال فرد را اشغال می‌کنند. بنابراین محیط که کنترل یادگیرنده است کوچکترین بی‌توجهی و انحراف توجه یادگیرنده، موجب عدم یادگیری مطالب می‌شود. پس بهتر است درس‌های محیط کنترل یادگیرنده پیچیدگی اندکی داشته باشند.
- **هدف ارائه اطلاعات باشد نه تسلط بر مهارت:** مهارت آموزشی مستلزم توجه، تمرین و درگیری ذهنی زیادی است در مقابل یادگیری اطلاعات نظری نیاز کمتری به تمرین و درگیری ذهنی یادگیرنده دارد.

● **ارائه گزینه‌های راهبردی اصولی:** ارائه پیوندهای غیرمنطقی، نامنظم و پراکنده بین عناوین و مطالب یک دوره الکترونیکی موجب انحراف و سردرگمی همه یادگیرندگان می‌شود. به طور خاص اگر دوره ما به شکل کنترل یادگیرنده است، مرتب کردن منطقی و سازمان یافته چنین پیوندها و گزینه‌های الزامی است (زنگنه، ۱۳۹۱).

بحث و نتیجه گیری

کنترل یادگیرنده و برنامه، انواع افراطی اعمال کنترل در محیط‌های یادگیری الکترونیکی هستند و همان‌طور که بیان شد اجرای آنها مستلزم رعایت شرایط و معیارهای زیادی است که عموماً اغلب یادگیرندگان چنین شرایطی را ندارند. در حقیقت در دنیای واقعی نیز واگذاری کامل کنترل به یادگیرنده و یا حذف کامل کنترل عموماً امکان پذیر نیست. طراحان آموزشی و مدرسان دوره‌های آموزش از راه دور باید اعتدال را رعایت نمایند و بر اساس شرایط خاص یادگیرندگان و نوع محتوا، نوع کنترل را تشخیص دهند. به نحوی از ترکیب هر دو نوع کنترل بهره‌برداری نمایند تا از مزایای هر دو نوع کنترل مستفید شوند. که در میان هنر طراحی آموزشی کاملاً در کیفیت بخشی به آموزش از راه دور نمایان می‌گردد.

منابع

۱. جواد پورا، محمد علی، ابراهیم زاده، عیسی، فرج‌اللهی، مهران و سرمدی، محمدرضا. (۱۳۹۰). طراحی مدل ارزیابی اثربخشی نظام آموزش از راه دور در دانشگاه پیام نور، فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱(۲): ۷۹-۹۸.
۲. زنگنه، حسین. (۱۳۹۱). مبانی نظری و عملی تکنولوژی آموزشی. آوای نور تهران.
۳. فرج‌اللهی، مهران، نوروززاده، رضا، ابراهیم زاده، عیسی و حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۹۱). مبانی نظری، فلسفی، روانشناختی و اجتماعی آموزش باز و از راه دور (دانشگاهی)، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۳(۶): ۴۷-۹۴.
۴. کلارک، کولین و مایر، ریچارد. (۱۳۹۳). یادگیری الکترونیکی و علم آموزش. ترجمه جواد حاتمی و کیومرث تقی پور. تهران: انتشارات آوای نور.
۵. نوروزی، داریوش و رضوی، سید عباس. (۱۳۹۰). مبانی طراحی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
6. Baynton, M. (1992). Dimensions of control in distance Education: A Factor Analysis. THE AMERICAN JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION
7. Clark, r. (2006). Efficiency in learning. san Francisco: Pfeiffer.
8. Dias, p. (1999). Disorientation in hypermedia environments: to support navigation. journal of educational computing research.
9. Garrison, D. R. (2010). quality and access in distance education : theoretical considerations. THE AMERICAN JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION.
10. Garrison, D. R. & Baynton, s. (1987). Beyond Independence In Distance Education: The Concept Of Control. THE AMERICAN JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION.
11. Grabowski, b. (1994). merrills transactions. paper presentsd to members of the itforum newsgroup, supported by acdis.

12. Jonassen, d. h. (1991). Evaluating constructivist learning. educational technology.
13. Marsap, A. & Narin, M. (2009). The Interation Of Distance Learning Via Internet And Face To Face Learning: Why Face To Face Learning Is Required In Distance Learning Via Internet? Procedia Social And Behavioral Sciences. 1, 2871-2878.
14. Potelle, h. & rouet, j. f. (2003). Effects of content representation and readers prior knowledge on the comprehension of hypertext. international journal of human computer studies.
15. Skinner, b. f. (1954). the scince of learning and the art of learning. Harvard educational review.

تأثیر نرم افزارهای چند رسانه‌ای در افزایش انگیزه یادگیری زبان انگلیسی در دانش آموزان: مطالعه موردی دانش آموز کلاس دهم

شهره مختاری^۱

چکیده

از آنجا که انگیزه یکی از مهمترین عوامل پیشرفت افراد در حیطه کار و تحصیل است و مستقیماً بر تلاش افراد برای رسیدن به هدف‌هایشان تأثیر می‌گذارد، در تحقیق حاضر برآن شدیم که انگیزه یکی از دانش آموزان کلاس دهم رشته علوم انسانی را در یادگیری زبان انگلیسی افزایش دهیم. در تحقیق حاضر ابتدا شواهدی مبنی بر نداشتن انگیزه برای یادگیری درس زبان انگلیسی جمع‌آوری شد، با دبیران درس‌های دیگر این دانش آموز صحبت شد، و از مشاور مدرسه خواسته شد تا پیشنهادی از کارهای صورت گرفته برای این دانش آموز را ارائه نماید. همچنین آزمون انگیزه پیشرفت تحصیلی از دانش آموز گرفته شد. سپس از نرم افزارهای چندرسانه‌ای به مدت ۳۲ ساعت در طول ۸ هفته برای آموزش او استفاده شد. سپس آزمون انگیزه تحصیلی دوباره از دانش آموز گرفته شد و نمرات او بررسی شد. نتایج به دست آمده از این تحقیق نشان داد که استفاده از نرم افزارهای چندرسانه‌ای باعث می‌شود تا به واسطه افزایش انگیزه دانش آموز، سطح نمره او افزایش یابد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان انگلیسی، انگیزه، دانش آموز، نرم افزار چندرسانه‌ای.

مقدمه

انگیزش درونی و بیرونی، عامل اصلی موفقیت دانش آموزان در تمام مراحل آموزش است، و معلم می‌تواند نقش مهمی در افزایش این انگیزه در دانش آموزان خود داشته باشند. انگیزه حالتی درونی است که فرد را به فعالیت وادار می‌کند و باعث می‌شود افراد به کارهایشان ادامه دهند (کاگورا، ۲۰۱۰). انگیزه پدیده‌ای است که ادراک دانش آموزان از خود و محیط اطرافشان یکی از منابع مهم در انگیزه افراد است و باعث می‌شود که دانش آموزان بر فعالیت‌های آموزشی که به آنها ارائه شده است تمرکز کنند و آنها را وادار به اتمام این فعالیت‌ها می‌کند. انگیزه عامل مهمی در اثربخشی فرایندهای یادگیری و تدریس است زیرا این امر نه تنها عامل مهمی در دستاوردهای دانش آموزان است بلکه همچنین انرژی را از انرژی آنها را در انجام فعالیت‌ها تضمین می‌کند. همچنین تأثیر قابل توجهی بر توانایی‌های حل مسئله دانش آموزان در هنگام مواجهه با یک مسئله است (کوتو و سوزبیلیر، ۲۰۱۱). یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی که بیشترین گویش‌ور را در جهان دارد و زبان بیشتر فیلم‌ها، کتاب‌ها، و مقالات جهان است، تأثیر زیادی بر پیشرفت دانش و مهارت افراد در سراسر جهان است و دانش آموزان ایرانی نیز برای دور نماندن از علوم و پیشرفت‌های روز جهانی باید به این زبان مسلط شوند که این امر، اهمیت درس زبان انگلیسی و جایگاه دبیران زبان انگلیسی را نشان می‌دهد. از آنجا که ممکن است دانش آموزان از کاربردهای فراوان فراگیری زبان انگلیسی ناآگاه باشند و به همین دلیل، انگیزه‌ای برای یادگیری این زبان نداشته باشند، به جاست تا معلم تلاش کنند تا انگیزه دانش آموزان را برای یادگیری این زبان افزایش دهند. به علت اهمیت فراوان انگیزه در یادگیری دانش آموزان به طور عام و یادگیری زبان دوم و خارجی به طور خاص، پژوهشگران زیادی به تحقیق در این باره پرداخته‌اند که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌کنیم.

پیشینه پژوهش

تحقیقات مختلفی در داخل و خارج از کشور در رابطه با ارتباط عوامل مختلف فردی، اجتماعی، آموزشی و خانوادگی با انگیزه تحصیلی انجام شده‌اند که اینک به یافته‌های برخی از آنها اشاره خواهد شد. نتایج مطالعات زارعی و عوض‌زاده (۱۳۸۵) نشان داد که چندرسانه‌ای‌های آموزشی می‌توانند با به کارگیری عناصر گوناگونی از قبیل: متن، صوت، تصویرهای گرافیکی، انیمیشن و ویدئو ضمن ایجاد نوعی محیط چند حسی برای فراگیران، سبک‌های گوناگون یادگیری را نیز تحت پوشش قرار دهند. همچنین این نوع رسانه

با داشتن امکانات تعاملی می‌تواند انگیزه فراگیران را نیز افزایش دهد. پژوهش عابدینی (۱۳۸۶) نشان دهنده نقش واسطه‌ای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری درگیری تحصیلی در رابطه بین اهداف اجتنابی- عملکردی و پیشرفت تحصیلی و عدم نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی رفتاری - اجتماعی در این ارتباط بود، به طوری که رابطه مثبت و معناداری بین ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ی منفی و معناداری بین اهداف اجتنابی- عملکردی و پایداری در تکلیف و رابطه منفی و معناداری بین راهبردهای پردازش سطحی و پیشرفت تحصیلی وجود داشت. حجازی و همکاران (۱۳۸۷) نیز در تحقیقی با عنوان الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌ای ابعاد درگیری تحصیلی در رابطه میان اهداف پیشرفت و پیشرفت ریاضی را تأیید کردند. رستگار و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری به این نتیجه رسیدند که رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی قرار دارد، به طوری که باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکرد - عملکرد، اهداف اجتناب - عملکرد و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به طور غیرمستقیم اثر می‌گذارد. سلیمی (۱۳۸۷) نیز در تحقیقی تحت عنوان نقش رسانه‌ها و وسایل آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری به این نتایج دست یافت که استفاده از رسانه‌ها و ابزارهای آموزشی متنوع در موضوعات و ماده‌های گوناگون مزایایی دارد، از جمله شکل دهی تجربه‌های یادگیری دسته اول یا نزدیک به آن، ایجاد انگیزه و شوق یادگیری و کمک به تداوم آن، صرفه‌جویی در زمان آموزش و برقراری آسان‌تر ارتباط و تفهیم بهتر، شکل‌گیری یادگیری سریع‌تر، عمیق‌تر و پایدارتر.

در ادامه به برخی از تحقیقاتی که در خارج از کشور به بررسی انگیزه دانش آموزان پرداخته‌اند اشاره می‌شود:

ریچارد و ادوارد (۲۰۰۰) شرح مفصلی از انگیزه ذاتی و بیرونی را نشان داده‌اند. به گفته آنها، اصلی‌ترین تمایز بین انگیزش درونی و بیرونی در این است که اشاره به انجام کاری دارد، زیرا ذاتا جالب یا لذت بخش است و انگیزه بیرونی، که اشاره به انجام کاری دارد، به این دلیل که منجر به نتیجه جداگانه می‌شود. این بدان معنی است که انگیزه ذاتی چیزی است که با یادگیرندگان مرتبط است. انگیزه بیرونی بیشتر با یک هدف یا دستاورد مرتبط است. کیورک و همکاران (۲۰۰۱) در نمونه‌ای از دانش آموزان دبیرستانی رابطه متغیرهای اشتغال،

جنسیت، قومیت، سابقه خانوادگی و موفقیت تحصیلی قبلی را با پیشرفت تحصیلی بررسی کردند. مارچانت و همکاران (۲۰۰۱) در پژوهش با ۲۳۰ دانش آموز تلاش کردند رابطه متغیرهای خانوادگی و مدرسه را با پیشرفت تحصیلی آنان مطالعه کنند. پژوهشگران نتیجه گرفتند که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان باید در ارتباط با والدین، معلمان و همسالان بررسی شود. گومارا و آرسینو (۲۰۰۲) در پژوهشی، نقش توانایی‌های شناختی و هیجان را در عملکرد و پیشرفت تحصیلی بررسی کردند. پژوهشگران نتیجه می‌گیرند که به ویژه دو متغیر تنظیم هیجانی و عاطفه تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و یا نمرات پایان دوره تحصیلی تأثیر معنادار و منحصر به فردی دارد و فراتر از توانایی‌های شناختی دانش آموزان است. طراحی و ارائه مدل‌های ساختاری برای پیشرفت تحصیلی هم چنان تداوم یافته است. ویلیامز (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان داد که معمولاً در مدرسی که دانش آموزان از سطح بالایی از درگیری مدرسه‌ای برخوردارند، انتظارات بالایی از موفقیت (کاهش افت تحصیلی) جو انضباطی قوی و روابط خوب میان معلم و دانش آموز وجود دارد. پارکر و همکاران (۲۰۰۴) رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی را بررسی کردند. آنها معتقدند که هوش هیجانی رابطه نیرومند و معنادار با پیشرفت تحصیلی دارد. پترایدز و همکاران (۲۰۰۴) رابطه هوش هیجانی خصیصه‌ای را بر پیشرفت تحصیلی بررسی کردند. آنها نتیجه گرفتند که هوش هیجانی رابطه بین توانایی‌های شناختی و پیشرفت تحصیلی را تعدیل می‌کند. رحمان (۲۰۰۵) ثابت کرد که انگیزه ابزار انگیزشی اصلی برای دانشجویان دوره کارشناسی است تا زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی در بنگلادش یاد بگیرند. انگیزه‌های آنها بستگی به وضعیت، میل و نگرش دارد. یادگیرنده با انگیزه یکپارچه بهتر عمل می‌کند و تمایل قوی برای آن دارد. دورنیه و آشودا (۲۰۱۳) در مورد انگیزه در یک روش بسیار توصیفی بحث کرده‌اند. آنها انگیزه را با دو جمله شرح دادند: جهت و بزرگی. آنها انگیزه را به طور خاص با برخی نکات تعریف کردند. این نکات عبارتند از: انتخاب یک اقدام خاص، پشتکار با آن و تلاش بر روی آن. انگیزه جزئیات به یادگیرنده کمک می‌کند که اقدام خاصی را انتخاب کند.

بر اساس آنچه مطرح شد، سوال تحقیق حاضر عبارت است از اینکه: استفاده از مواد آموزشی الکترونیکی چه تأثیری بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموز پایه دهم علوم انسانی در درس زبان انگلیسی دارد؟

بیان مسئله

در همان روزهای اول ورود به کلاس انگلیسی پایه دهم ادبیات متوجه شدم که یکی از دانش آموزان توجهی به درس زبان انگلیسی ندارد. انگیزه‌ای برای یادگیری این درس در او مشاهده نمی‌شود. بی‌انگیزگی این دانش آموز در فراگیری زبان انگلیسی توجه من را به خود جلب کرده است. هرگاه معلم به او بی‌توجه باشد، او نیز کتاب خود را درون کیفش گذاشته و به فعالیت‌های دیگر می‌پردازد. این دانش آموز هیچ وقت به درس توجه نمی‌کند و در خانه نیز درس نمی‌خواند اما عملکردهای پیرامونی او نشان دهنده‌ی هوش فراوان او است. او سر و صدا نمی‌کند و نظم کلاس را بر هم نمی‌زند و تنها خودش را به روش‌های گوناگون سرگرم می‌کند. همیشه فرایند یادگیری را ناتمام می‌گذارد و منتظر اتمام فرایند یادگیری و تثبیت و نتیجه‌گیری آموزش معلم نمی‌شود. هیچ وقت تکالیفش را انجام نمی‌دهد و کتاب کارش را به مدرسه نمی‌آورد. با وجود اینکه از مشکلات خود در یادگیری زبان انگلیسی آگاه است اما تلاشی برای رفع این مشکل نمی‌کند. حتی هنگامی که از او خواسته می‌شود تا کتابش را باز کند یا به این امر بی‌توجه است و یا با وجود باز کردن کتاب، به آن نگاه نمی‌کند. هیچ دوستی در مدرسه ندارد و به پیام‌های همکلاسی‌هایش برای دوستی، پاسخ منفی می‌دهد. گویا همیشه در رویا است و ذهنش در کلاس درس نیست. بنابراین تصمیم گرفتم تا این وضعیت را تغییر داده و زمینه‌ای ایجاد نمایم تا این دانش آموز توجه بیشتری به درس داشته باشد. برای اطمینان از صحت آنچه در کلاس مشاهده شده بود به جمع‌آوری شواهد پرداخته شد و شواهد کمی و کیفی جمع‌آوری شد. برای نیل به این هدف، موارد زیر انجام شد: گفتگویی صمیمانه با دانش آموز، صحبت با اولیای دانش آموز، مشاهده‌ی نمرات او در دفتر کلاسی درس زبان انگلیسی، صحبت با دبیران برخی از درس‌های دیگر همچون ریاضی، ورزش، معارف اسلامی، مشاهده نمرات دانش آموز در دفتر کلاسی درس‌های دیگر، صحبت با مشاور مدرسه، مشاهده عملکرد دانش آموز در خلال امتحان پایان ترم زبان انگلیسی، مشاهده عملکرد دانش آموز حین برگزاری امتحان معارف اسلامی که در ادامه به هر یک از این موارد پرداخته می‌شود.

گفتگو با دانش آموز

سعی شد با دانش آموز رابطه صمیمانه برقرار شود و از او سوال شد که چقدر به زبان انگلیسی علاقه دارد. او به خواندن زبان انگلیسی و حتی درس‌های دیگر اظهار بی‌علاقگی نمود و اذعان داشت که دوست ندارد درس بخواند و درس خواندن فایده‌ای برای او ندارد. درس‌ها جذاب و جالب نیستند و حوصله خواندن آنها را ندارد زیرا برایش مفید نیستند.

صحبت با اولیای دانش آموز

با همکاری مشاور و مدیر مدرسه، جلسه‌ای با حضور اولیای دانش آموز برگزار شد و در زمینه مشکلات فرزند آنها در یادگیری درس صحبت‌های لازم صورت گرفت، درباره‌ی رفتار و عملکرد او خارج از مدرسه از آنها سوال شد و اطلاعات لازم درباره وضعیت دانش آموز خارج از مدرسه بدست آمد. والدین اظهار نمودند که دانش آموز در محیط خانه نیز رفتاری مشابه با مدرسه دارد. به این صورت که با دیگران زیاد صحبت نمی‌کند و وقتی از او خواسته می‌شود که به انجام تکالیفش بپردازد، می‌گوید که تکلیف نداریم و یا اینکه کتاب را باز می‌کند اما توجهی به آن نشان نمی‌دهد.

مشاهده نمرات دانش آموز در دفتر کلاسی درس زبان انگلیسی

با هماهنگی با دبیر محترم، دفتر نمرات دانش آموز بررسی شد. مشخص شد که در همه پرسش‌های کلاسی بسیار ضعیف عمل کرده است. نمرات کلاسی این دانش آموز در جدول زیر نشان داده شده است. نمرات از ابتدای سال تا سومین ماه سال تحصیلی هیچ‌گونه پیشرفتی را نشان نمی‌دهند.

جدول ۱. نمرات کلاسی دانش آموز در درس زبان انگلیسی

پرسش کلاسی شفاهی	املا	امتحانات کتبی
۷	۱۰	۸,۵
۹	۸	۷
۸	۷,۵	۶

صحبت با دبیران

با چند نفر از دبیران دانش آموز درباره وضعیت تحصیلی او صحبت شد. دبیر زبان انگلیسی از شرایط این دانش آموز اصلاً راضی نبود ایشان فرمودند که در اوایل سال این دانش آموز حتی کتاب هم به مدرسه نمی‌آورد. بعد از مدتی تلاش دبیر دانش آموز کتاب درسی را آورده بود و در جلسات بعدی از او خواسته شده بود که کتاب را باز کند. البته او پس از ۳ ماه موفق شده بود دانش آموز را متقاعد کند که کتاب را به کلاس بیاورند و آن را باز کند و گاهی به

آن نگاه کند. هر چند که به صفحه‌ای که خوانده می‌شد توجهی نمی‌کرد و مطالب را دنبال نمی‌کرد و تنها کتاب را باز می‌کرد. دانش آموز اختلالی در جریان کلاس ایجاد نمی‌کرد و در کلاس ساکت می‌نشست تنها گاهی با دانش آموزی کناری اش صحبت کوتاهی می‌کرد و دوباره ساکت می‌شد.

با دبیر معارف اسلامی هم صحبت شد. ایشان هم مثل دبیر زبان انگلیسی معتقد بودند که این دانش آموز به مشکلی دارد. زیرا اصلاً علاقه‌ای به مطالعه درس‌ها و شرکت در بحث‌های کلاسی نداشته و حتی کتابش را نیز به مدرسه نمی‌آورد. وقتی علت این اتفاقات را جویا شدم، ایشان به دلایل شرعی و برای جلوگیری از افشای رازهای دانش آموزانشان از پاسخ‌گویی امتناع کردند. دبیر درس ریاضی هم وضعیتی مشابه با دبیر زبان انگلیسی و معارف اسلامی داشتند. تصور ایشان بر این بود که این دانش آموز نمی‌تواند سال تحصیلی را به انتها برساند و باید مجدداً این پایه تحصیلی را بگذراند زیرا هیچ دانشی در سال جدید کسب نکرده بود و قابل مقایسه با دانش آموزان دیگر نبود.

مشاهده نمرات دانش آموز در دفترهای کلاسی

از دبیر ریاضی و معارف اسلامی تقاضا شد تا دفتر کلاسی را در اختیار پژوهشگر قرار دهند. ایشان دفتر را باز کردند و نمرات دانش آموز را خواندند. آنچه مشاهده شد حاکی از آن بود که وضعیت دانش آموز در همه درس‌ها مشابه یکدیگر است.

جدول ۲. نمرات دانش آموز در درس‌های ریاضی و معارف اسلامی

معارف اسلامی	ریاضی
۱۰	۳
۹	۵
۱۲	۴

صحبت با مشاور مدرسه

با مشاوره مدرسه درباره این دانش آموز و وضعیت تحصیلی او صحبت شد. ایشان فرمودند که این دانش آموز به عنوان دانش آموزی با شرایط خاص شناسایی شده است و قرار است با

خانواده او صحبت شود. علت این مسئله را بی توجهی شدید دانش آموز به وضعیت کلاس و آنچه در کلاس می گذرد، پاسخگویی به درس‌ها، رعایت انضباط کلاسی شامل به همراه داشتن کتاب و دفتر و نوشتن افزار بود اما تا آن روز با خانواده دانش آموز صحبتی برای ارجاع او مرکز تخصصی مشاوره و روانشناسی صورت نگرفته بود.

مشاهده عملکرد دانش آموز در خلال امتحان زبان انگلیسی

در آزمون درس زبان انگلیسی محقق به عنوان مراقب این امتحان وضعیت دانش آموز را مشاهده نمود. با توجه به تلاش دبیر زبان انگلیسی برای ایجاد انگیزه در دانش آموز، مشاهده شد که دانش آموز به بعضی از سوالات این درس پاسخ داده است اما این پاسخ‌ها نسبت به حجم سوالات خیلی کم بود برای کسب موفقیت در آن درس کافی به نظر نمی‌رسید.

مشاهده عملکرد دانش آموز حین برگزاری امتحان معارف اسلامی

در آزمون دی ماه درس معارف اسلامی پژوهشگر به عنوان مراقب جلسه امتحان در کنار دانش آموز قرار داشت. تا دقایقی پیش از اتمام جلسه امتحان، دانش آموز هیچ چیزی در برگه امتحانی ننوشته بود. دبیر درس معارف اسلامی کنار او آمد و به او نگاه کرد و از او پرسید که درس خوانده است یا نه. دانش آموز با ناراحتی زیاد گفت که درس خوانده است و کمی گریه کرد. در ادامه، دبیر از او خواست تا هر چه می‌داند درباره سوالات بنویسد و به درست و غلط بودن آنها توجه نکند. دانش آموز با بی میلی قبول کرد و شروع به نوشتن نمود.

روش پژوهش

این مطالعه از نوع موردی و با طرح پیش آزمون، دوره رفتاری درمانی و پس آزمون و بر روی یکی از دانش آموزان پایه دهم رشته ادبیات و علوم انسانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ انجام شد. ابزارهای استفاده شده در پژوهش حاضر شامل: نرم افزارهای چند رسانه‌ای سطح مقدماتی زبان انگلیسی و آزمون انگیزه پیشرفت بود. روش تحقیق به این صورت بود که ابتدا آزمون انگیزه از دانش آموز به عمل آمد. سپس از ۱۲ نرم افزار چند رسانه‌ای به مدت ۳۲ ساعت در ۸ هفته برای آموزش او استفاده شد. در انتها مجدد آزمون انگیزه پیشرفت از او گرفته شد و همچنین نمرات او در آزمون‌های کلاسی بررسی شد.

یافته‌ها

پس از اجرای راه حل‌ها، آزمونی از دانش آموزان گرفته شد و نمره دانش آموز با نمرات قبل او مقایسه شد و افزایش میانگین ۶ نمره‌ای مشاهده شد. نمرات دانش آموز در درس‌های دیگر از دبیران دیگر پرسیده شد و آنها هم افزایش ۴ نمره‌ای را گزارش دادند. در کلاس درس دانش آموز کتاب را به همراه داشت کتاب را باز می‌کرد و می‌دانست که الان کدام صفحه کتاب خوانده می‌شود. کتاب کار درس زبان انگلیسی را همراه داشت و سوال‌های آن را حل می‌کرد هر چند که بیشتر جواب‌ها درست نبودند. تعامل دانش آموز با همکلاسی‌هایش بیشتر شده بود و با دو نفر از آنها دوست شده بود. هنگام تدریس درس‌ها به معلم نگاه می‌کرد و سعی می‌کرد تا مطالب را بفهمد. هر چند به خاطر پیشینه ضعیف او در بیشتر مواقع نیاز به کمک داشت که همکلاسی او که در درس زبان انگلیسی قوی بود در بسیاری از این موارد به او کمک می‌کرد. برخلاف روند قبلی که دانش آموز هیچ سوالی از درس نمی‌پرسید، حالا هر جلسه چند سوال از معلم خود می‌پرسید.

جدول ۳. نمرات دانش آموز بعد از اجرای راه حل

اسم درس	میانگین نمرات قبل از اجرای راه حل	میانگین نمرات پس از اجرای راه حل
زبان انگلیسی	۷,۸	۱۴
ریاضیات	۴	۸
دین و زندگی	۱۰,۵	۱۴

با توجه به جدول فوق می‌توان مشاهده نمود که میانگین نمرات زبان انگلیسی شش نمره و میانگین نمرات درس‌های دیگر حدود چهار نمره پیشرفت داشت. نتایج آزمون انگیزه پیشرفت نیز ۳ نمره افزایش را نشان داد.

بحث و نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر، ابتدا یکی از دانش آموزان پایه دهم که در درس زبان انگلیسی نمرات پایینی داشت انتخاب شد. با گفتگو با دانش آموز، صحبت با اولیای وی، مشاهده نمرات او در دفتر کلاسی درس زبان انگلیسی، صحبت با دبیران، مشاهده نمرات او در دفترهای کلاسی درس‌های دیگر،

صحبت با مشاور مدرسه، مشاهده عملکرد دانش آموز در خلال امتحان درس های زبان انگلیسی و معارف اسلامی، مشکلات دانش آموز کلاس دهم رشته ادبیات و علوم انسانی در درس های مختلف خصوصاً درس زبان انگلیسی مشاهده شد و آزمون انگیزه پیشرفت تحصیلی از او به عمل آمد. این بررسی ها نشان دهنده انگیزه تحصیلی اندک او در درس های مختلف و از جمله درس زبان انگلیسی بود. سپس در طول ۸ هفته، ۳۲ ساعت به آموزش دانش آموز به کمک نرم افزارهای چند رسانه‌ای، فیلم ها، انیمیشن های آموزشی، و کتاب الکترونیک زبان انگلیسی پایه دهم پرداخته شد تا انگیزه او برای یادگیری زبان انگلیسی افزایش یابد. در این مدت، ۱۲ نرم افزار چند رسانه‌ای برای آموزش زبان انگلیسی به دانش آموز استفاده شد. پس از اجرای این فرایندها آزمون انگیزه پیشرفت تحصیلی مجددی برگزار شد که سه نمره افزایش را نشان داد، همچنین عملکرد او در درس های زبان انگلیسی، ریاضیات و دین و زندگی تجزیه و تحلیل شد. نتایج حاصل، حاکی از آن بود که نمرات دانش آموز در درس زبان انگلیسی به میزان شش نمره و در درس های دیگر حدود چهار نمره افزایش یافت که خود گواه بر پیشرفت این دانش آموز است. این دست آوردها با یافته های هیلاری (۲۰۰۰) و آبنیو و همکاران (۲۰۰۷) مبنی بر علاقه فراوان دانش آموزان به استفاده از نرم افزارهای چند رسانه‌ای برای یادگیری زبان انگلیسی همخوانی دارد. نتایج نشان می دهد که استفاده از این ابزار، باعث افزایش یادگیری دانش آموزان می شود، همکاری و مشارکت را در بین آنها بالا می برد و مهارت های زبانی آنان را افزایش می دهد که در تحقیق فیسونی (۲۰۰۱) نیز به آن اشاره شده بود.

منابع

۱. احمدوند، محمد. (۱۳۸۵). درگیری فعالانه مساوی است با یادگیری مؤثر: یادگیری فعال، رشد معلم، شماره ۳.
۲. بنی هاشمی، سیدعسکر. (۱۳۸۷). چگونه مانع از افت تحصیلی نهال در درس زیست شناسی شوم؟. رشد آموزش زیست شناسی، ۲۲(۱): ۱۹-۲۴.
۳. تمنائی فر، محمدرضا. (۱۳۸۶). بررسی مقایسه ای عوامل مؤثر بر افت تحصیلی دانشجویان مشروط و ممتاز، ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، ۱۴ (۲۴).
۴. حجازی، الهه، رستگار، احمد، غلامعلی لواسانی، مسعود، قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۲۸(۷): ۳۰-۴۶.
۵. رستگار، احمد، حجازی، الهه، غلامعلی، لواسانی، مسعود، قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی، پژوهش های روانشناختی، ۱ و ۲ (۱۲): ۲۵-۱۱.
۶. رفوفی، محمدباقر، صداقت، کامران، حنائی، جلال، خدادادی، خداداد، نظری، مهدی، پوزش، شهین دخت، عسگری، علیرضا. (۱۳۸۶). عوامل فردی - خانوادگی مؤثر بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز، مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی.
۷. زارعی زوارکی، اسماعیل، عوض زاده، ایرج. (۱۳۸۶). اصول طراحی چند رسانه‌ای های آموزشی. رشد تکنولوژی. شماره ۲.
۸. سلیمی، دانیال. (۱۳۸۷). نقش رسانه ها و وسایل آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۹. شعبانی، حسن. (۱۳۸۶). مهارت های آموزشی و پرورشی، تهران: انتشارات سمت.

۱۰. طالب پور، اکبر، نوری، ابوالقاسم، مولوی، حسین. (۱۳۸۱). تأثیر آموزش شناختی بر مسند مهارگناری، انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شاهد. مجله روانشناسی، شماره ۶.
۱۱. عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۶). رابطه درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم ریاضی و علوم انسانی، پایان نامه دکتری، دانشگاه تهران.
۱۲. قادری، طاهره. (۱۳۸۲). جوانان دانشگاه و علم (بررسی نگرش های دانشجویان رشته پژوهشگری دانشکده علوم اجتماعی نسبت به جامعه شناسی و دانشگاه)، معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبایی.
13. Almekhlafi, c. h. (2006). The effect of Computer-Assisted Language Learning (CALL) on United Arab Emirates EFL school students achievement and attitude. *Journal of Interactive Learning Research*, 17(2), 121-142.
14. Chuan Kung, S. Chuo, T. W. (2002). Student percption of English learning through ESL/EFL websites. *Teaching English as second or Foreign Language. TESL_EJ.*,6(1).
15. DelaCal-Fasoni, L. (2001). A technology to enhance teaching and learning. *Front row phonics: Acal filed test*, Mal. California State University.
16. Dörnyei, Z, Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge
17. Gumara, G., Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 395-413.
18. Jimoyiannis, A. Komis. Va. (2000). Computer Simulations in physics Teaching & Learning: a case Study on Students Understanding of Trajectory Motion. *Computers & Education*. 36pp.183-204 Ioannou, A., Brown, S.W., Gehlbach, H., Boyer, M.A., Niv-Solomon,
19. Kahtani, S. A. (2001). Computer-Assisted language learning in EFL instruction at selected Saudi Arabian Universities: Profiles of faculty Unpublished doctoral dissertation, Indian University of Pennsylvania.
20. Kutu, H. Sözbilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 292-312.
21. Marchant, G.J, Paulson, S.E, Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
22. Parker, J. D. A, Summerfeldt, L. J, Hogan, M. J, Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
23. Petrides, K. V, Frederickson, N, Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
24. Rahman, S. (2005). Orientations and motivation in English language learning: A study of Bangladeshi students at undergraduate level. *Asian EFL Journal*, 7(1), 1-25. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/march_05_sr.pdf
25. Richard, M. R, Edward L. D. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. University of Rochester.
26. Tsai, R. Jenks, M. (2007). Using Computer Multimedia in the Classroom in a Teacher Guided Mode: Vocabulary Acquisition in a University EFL Setting in Taiwan. In C.
27. Williams, L. (1979). The Modification of Speech Perception and Production in Second Language Learning. *Perception and Psychophysics*, 26 (2), 95-105.

بررسی تأثیر بازی جدی در درمان اختلال طیف اوتیسم

فاطمه جنیدی جعفری^۱
متین قاسمی سامنی^۲
صلاح اسمعیلی گوجار^۳

چکیده

بازیهای جدی به عنوان ابزاری قدرتمند برای توسعه توانایی‌های اجتماعی، شناختی و روانی کاربران به کار می‌روند. بازیهای جدی رایانه‌ای میتوانند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر روی مسائل جسمانی و روانی بیماران مبتلا به اختلال طیف اوتیسم تأثیر گذاشته و موجب بهبود روابط اجتماعی آنها شوند. هدف از مقاله حاضر، بررسی تأثیر بازی جدی در درمان اختلال طیف اوتیسم می‌باشد. جهت دستیابی به هدف مذکور و به منظور گردآوری اطلاعات، از کلیه مقالات، منابع مکتوب، پایان‌نامه‌ها و اسناد موجود در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی، Science direct, Wiley, Ebsco, Sage, Magiran, Noormags, Google scholar, Springer, Proquest استفاده شده است. با توجه به اطلاعات بدست آمده، مقاله حاضر به ارائه تعریفی از اختلال طیف اوتیسم، علایم و نشانه‌ها؛ ماهیت بازی جدی، عناصر بازی جدی، مزایای بهره‌مندی از بازیهای جدی برای کاربران، بررسی تأثیر بازیهای جدی در درمان افراد دارای اختلال طیف اوتیسم و مروری بر بازیهای جدی ساخته شده برای این افراد می‌پردازد. طبق یافته‌های حاصل شده، استفاده از بازیهای جدی در افزایش توجه، درک کلمات، افزایش دایره واژگان و بهبود روابط اجتماعی افراد دارای اختلال طیف اوتیسم می‌تواند سودمند باشد. این مقاله از نوع مروری و کتابخانه‌ای است.

کلمات کلیدی: اختلال طیف اوتیسم، بازی، بازی جدی.

مقدمه

اختلال طیف اوتیسم مجموعه‌ای از اختلالات رشدی شامل اختلال اوتیسم، اختلال آسپرگر و اختلال رشدی فراگیر می‌باشد. پیش از این هر یک از این سه اختلال به طور مجزا شناسایی می‌شدند. امروزه این اختلالات روی یک خط در نظر گرفته می‌شوند که در یک طرف آن کودکانی با کارکرد اجتماعی خوب، مهارت‌های کلامی مناسب و رفتارهای منعطف هستند و در سوی دیگر کودکانی قرار دارند که از لحاظ اجتماعی کاملاً در خود فرو رفته و ساکت می‌باشند. امروزه طبقه‌بندی مجزا برای اختلالات رشدی فراگیر وجود ندارد و این اختلالات همگی به عنوان اختلال طیف اوتیسم شناخته می‌شوند (نظیر^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). افراد مبتلا به اختلال طیف اوتیسم اغلب مشکل تشخیص و درک نشانه‌های غیرکلامی مانند حالات صورت و مشکل حفظ تماس چشمی را دارند (کوهن^۲ و همکاران، ۲۰۰۱). این مشکلات اغلب منجر به کاهش توانایی افراد در برقراری تعاملات اجتماعی آسان و مؤثر با دیگران می‌شود. معلمان و والدین این افراد به طور فزاینده‌ای در جستجوی تکنولوژی‌هایی هستند که از افراد دارای اختلال طیف اوتیسم حمایت نمایند. طبق پژوهش‌های صورت گرفته، مداخلات مبتنی بر رایانه می‌تواند منجر به بهبود احساسات و توانایی‌های ارتباطی این افراد گردد (تاناکا^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). برای بسیاری از سالها نقش فناوری در مداخلات افراد دارای اختلال طیف اوتیسم به استفاده از مدل ویدئویی محدود شده بود (بلینی^۴ و همکاران، ۲۰۰۷). اگر چه مدل‌سازی ویدئویی یکی از روش‌های مؤثر برای آموزش مهارت به افراد دارای اختلال طیف اوتیسم می‌باشد، امروزه استفاده از فناوری به حوزه‌هایی فراتر از حوزه آموزش مدل از طریق رسانه‌های تصویری گسترش یافته است. این حوزه‌ها شامل برنامه‌های رایانه‌ای تعاملی و برنامه‌های فضای مجازی می‌شود (ژو^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). استفاده از مداخله رایانه‌ای این امکان را برای افراد فراهم می‌آورد تا مهارت‌هایی را در محیط کنترل شده، استاندارد شده و قابل پیش‌بینی، رشد دهند. همچنین این اجازه را به افراد می‌دهند تا با توجه به سطوح توانایی و سرعت خود کار کنند (گولان^۶ و همکاران، ۲۰۰۶). با توجه به اینکه افراد دارای اختلال طیف اوتیسم مشکلاتی در محیط‌های اجتماعی پیش‌بینی نشده را تجربه می‌کنند، این ویژگی برنامه‌های کامپیوتری می‌تواند برای این افراد سودمند باشد.

1. Nazeer
2. Cohen
3. Tanaka
4. Belini
5. Zhu
6. Golan

برنامه‌های رایانه‌ای افراد را تشویق می‌کند تا در جریان آموزش، نقش فعال داشته و مستقیماً برنامه مداخله را دستکاری نمایند (ویلیامیز و همکاران، ۲۰۰۲). افراد دارای اختلال طیف اوتیسم اغلب مهارت‌های پردازش دیداری نسبتاً قوی دارند و گرایش شدیدی به رسانه‌های الکترونیکی نشان می‌دهند. بنابراین مداخله با استفاده از برنامه‌های رایانه‌ای برای این افراد مناسب و برانگیزاننده به نظر می‌رسد (شان^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). بیشتر مداخلاتی که برای افراد دارای اختلال طیف اوتیسم استفاده می‌شود بر مهارت‌های اجتماعی این افراد تأکید دارد. یکی از برنامه‌های رایانه‌ای، بازی‌های جدی است که امروزه به صورت هدفمند استفاده می‌شود. استفاده از بازی‌های جدی در افزایش توجه، درک کلمات و افزایش دایره واژگان افراد دارای اختلال طیف اوتیسم، سودمند گزارش شده است (مانسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۰).

اختلال طیف اوتیسم، علایم و نشانه‌ها

اوتیسم از ریشه یونانی اتوس^۳ به معنای خود یا درخود گرفته شده است (وینگ^۴، ۱۹۸۹). درخودماندگی از سوی انجمن روان پزشکی آمریکا (۲۰۱۳) به عنوان یک اختلال رشدی عمیق دسته‌بندی شده است و سه ویژگی اصلی دارد که همگی باید قبل از سه سالگی در کودک ظاهر شوند که عبارتند از:

● آسیب کیفی در عملکرد متقابل اجتماعی

● آسیب در ارتباط و فعالیت‌های ذهنی

● محدودیت‌های فوق‌العاده در زمینه علایق و فعالیت‌ها

با وجود دامنه وسیع نشانه‌های درخودماندگی، سه نشانه نقص در مهارت‌های اجتماعی، نقایص زبانی و رفتارهای کلیش‌های و یکنواخت، مورد تأکید است (اورونوف، ترجمه پرویز شریفی درآمدی، ۱۳۸۵). در سال ۲۰۱۳ متخصصان انجمن روانپزشکی آمریکا در ویرایش جدید راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ملاک‌های تشخیصی تازه‌ای را در مورد اختلال درخودماندگی ارائه نمودند. ملاک‌های تشخیصی پنجمین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی تنها شامل ۲ زمینه است. نخست، حوزه تعامل و ارتباط اجتماعی و دوم، علایق و فعالیت‌های تکراری و محدود که با استفاده از گرفتن شرح حال از والدین، مورد بررسی و تکمیل

1. .Shane
2. .Munson
3. . Athos
4. .Wing

قرار می گیرند. علاوه بر ویژگی های مطرح شده، هر یک از افراد دارای اختلال طیف اوتیسم^۱، دارای نقص در مهارت های زیر می باشند (ایوس^۲ و همکاران، ۲۰۰۸).

● توانایی های شناختی و فکری

● زبان

● مکالمه تعاملی

● مهارت های حرکتی

● تماس چشمی

● بازی های تخیلی، انتزاعی و نمادین

● شبیه سازی ذهنی

● تحت تأثیر قرار گرفتن و همدلی

● مهارت های حل مسأله

● پاسخ به تحریکات حسی

● انطباق با تغییرات

● تعمیم مهارت های آموخته شده

● کارهای مشارکتی

افراد دارای اختلال طیف اوتیسم می توانند دارای عملکرد بالا، متوسط و پایین تشخیص داده شوند (بولتون^۳ و همکاران، ۱۹۹۴). واژه عملکرد بالا می تواند به عنوان عملکرد شناختی بالا در میان افراد دارای این اختلال توصیف شود (کارپنتر^۴، ۲۰۰۹). برخی از این افراد ممکن است توانایی های فوق العاده ای در یک زمینه خاص مانند ریاضیات یا موسیقی داشته باشند. از این افراد نادر به عنوان دانشمند اوتیستیک یاد شده است (ادلسون^۵، ۱۹۹۵). افراد دارای اختلال طیف اوتیسم دارای حافظه بصری بسیار قوی می باشند و تمایل زیادی به استفاده از تکنولوژی دارند. آموزش بصری به میزان قابل توجهی به درک این افراد کمک می نماید (لونینگ^۶ و همکاران، ۲۰۱۱). با توجه به این ویژگی، بازی ها^۷ نقش بسیار مهمی برای افراد دارای اختلال طیف اوتیسم

1. . Autism Spectrum Disorder

2. .Eaves

3. .Bolton

4. .Carpenter

5. .Edeson

6. .Loning

7. . games

دارند و این افراد باید در معرض آموزش بصری قرار گیرند (جوانون^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). روانشناسان عناصر معینی از بازی را شناسایی کرده‌اند. برای اینکه بتوان فعالیت را بازی نامید، باید دارای پنج ویژگی اساسی باشد (هیوز، ترجمه کامران گنجی، ۱۳۸۴):

● بازی دارای انگیزه درونی است. هدف آن در خودش نهفته است و تنها به خاطر رضایت حاصل از انجام آن صورت می‌پذیرد.

● باید به صورت آزادانه انتخاب شود و افراد برای انتخاب آن تحت فشار قرار نگیرند.

● خوشایند باشد و افراد از انجام آن لذت ببرند.

● واقعیت‌گریزی از دیگر ویژگی بازی است. به این معنی که با عناصر وانمودسازی به معنای بر هم ریختن واقعیت برای انطباق با رغبت‌های بازیکن همراه است.

● بازیکن باید در بازی شرکت داشته باشد.

به گزارش پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، در حال حاضر، نرخ شیوع اختلال طیف درخودماندگی در آمریکا و سایر کشورها حدود یک درصد است. اوتیسم در سراسر دنیا دیده می‌شود و تنها در پسران بیشتر از دختران مشاهده شده است.

ماهیت بازی جدی

بازی‌های جدی^۲، بازی‌هایی هستند که هدف اصلی آنها سرگرمی یا تفریح نمی‌باشد، بلکه یادگیری یک مهارت است. آموزش کارمندان آتش‌نشانی در شرایط اضطراری، آموزش تیم‌های فروش، تدریس ریاضیات و یا تمرین یک زبان خارجی از اهداف بازی‌های جدی می‌باشند (ووترز^۳، ۲۰۰۸). بازی‌های جدی برای یادگیری سریع مهارت‌های هدفمندی طراحی شده‌اند که دشوار هستند و پاداشی برای یادگیرندگان ندارند. هدف اصلی بازی‌های جدی، یادگیری در جریان بازی به منظور کسب نتایج زندگی واقعی است. بازی‌های جدی با بازی‌هایی که به منظور سرگرمی طراحی شده‌اند بسیار متفاوت می‌باشند. چرا که این بازی‌ها با هدف کسب مهارت طراحی نشده‌اند و منجر به یادگیری مهارت‌های عمومی یا دانش نمی‌شوند (فريتاس^۴، ۲۰۰۶). تغییر در دانش، نگرش‌ها، مهارت‌های شناختی، توانایی فیزیکی، سلامتی یا تندرستی روانی کاربران از دیگر اهدافی هستند که بازی‌های جدی به منظور تحقق آنها طراحی می‌شوند.

1. Jovannone
2. Serious games
3. Wouters
4. Freitas

امروزه به بازی‌های جدی، بازی‌های یادگیری^۱، بازی‌های آموزشی^۲، شبیه‌سازی‌های یادگیری همه‌جانبه^۳ و یادگیری مبتنی بر بازی^۴ نیز می‌گویند که از شهرت بسیاری برخوردارند و سهم زیادی از بازار را در صنعت بازی به خود اختصاص داده‌اند.

عناصر بازی جدی

ساخت یک بازی جدی آسان نیست. این کار نیازمند مهارت، زمان و هزینه بسیاری می‌باشد. با وجود اینکه قالب‌ها و اهداف مختلفی برای ساخت بازی‌های مذکور وجود دارند، اکثر سیستم‌های یادگیری مبتنی بر بازی، دارای پنج عنصر می‌باشند. این عناصر عبارتند از (آلوارس^۵، ۲۰۱۰):

● داستان: داستان از عناصر غیر ضروری بازی می‌باشد. با این وجود اکثر بازی‌های جدی دارای یک داستان اصلی^۶ هستند. هرچه داستان و شخصیت‌ها پیچیده‌تر باشند، انگیزه دادن به بازیکنان و وارد کردن آنها به بازی راحت‌تر می‌گردد.

● گیمیفیکشن^۷ (بازی‌وارسازی): دومین عنصر اصلی هر بازی جدی، پویایی آن است که شامل سیستم‌های رتبه‌بندی، پاداش، مدال‌ها یا امتیازات بازی می‌شود. این بازی‌وارسازی به منظور افزایش انگیزش و سرزندگی بازیکنان است.

● بازخورد^۸ شخصی و فوری: همانند دوره‌های چهره به چهره (معمولاً با تعدادی فرد در کلاس و یک معلم)، بازی‌های جدی نیز به بازخورد شخصی و فوری نیاز دارند. بازیکن باید مستقیماً با بازی تعامل داشته باشد و پاداش یا تنبیه دریافت نماید. در اکثر بازی‌های جدی، این بازخورد همراه با جزئیات است: کاربران می‌توانند متوجه شوند که چه اشتباه کرده‌اند و در زمان بعد بهتر عمل نمایند. اگر این کار به درستی انجام شود، بازخورد می‌تواند یک ابزار یادگیری قوی باشد.

● شبیه‌سازی^۹: در اکثر موارد، بازی‌های جدی شرایط زندگی واقعی را شبیه‌سازی می‌کنند. با استفاده از شخصیت‌های ساختگی و ایجاد سناریوها، بازیکنان در دنیایی غرق می‌شوند که

1. . learning games
2. . educational games
3. . immersive learning simulations
4. . game-based learning
5. . Alvarez
6. . main story
7. . gamification
8. . feedback
9. . simulation

بسیار شبیه به دنیای واقعی است. این شبیه‌سازها به کاربران امکان تعامل با حقایق جدید و به دست آوردن مهارت‌ها و مفاهیم نو را در جریان بازی می‌دهند.

● هدف^۱: یادگیری^۲. عنصر اصلی بازی‌های جدی، هدف آنها برای آموزش موضوعی است. همه عناصر ذکر شده در بالا می‌توانند در همه بازی‌های تجاری یافت شوند اما لزوماً وجود این عناصر آنها را تبدیل به بازی جدی نمی‌کند. علاوه بر وجود همه این عناصر، بازی‌های جدی باید هدفی غیر از سرگرمی داشته باشند و یک بعد آموزشی یا درسی مشخص را در خود پرورش دهند.

مزایای بهره‌مندی از بازی‌های جدی برای کاربران

استفاده از تکنیک‌های بازی‌وارسازی و روایتی، شبیه‌سازها و بازخورد در فرایند آموزش می‌تواند مزایای بسیاری در زمان یادگیری چهره به چهره یا یادگیری الکترونیکی داشته باشد. پنج مزیت اصلی در زیر آمده‌اند (لانکیونی^۳ و همکاران، ۲۰۰۱):

● افزایش مشارکت و انگیزه: کمبود انگیزه و مشارکت در یادگیرندگان یکی از نگرانی‌های اصلی معلمان و مدیران منابع انسانی است. یک مورد از بهترین راه‌حل‌های این مشکلات، بازی‌های جدی هستند. بازی‌های جدی لزوماً تعاملی هستند و کاربران باید از لحظه شروع بازی تصمیم‌گیری نمایند. پویایی بازی، تلاش می‌طلبند و شیوه روایتی این بازی‌ها باعث ایجاد انگیزه در یادگیرندگان می‌شود.

● تسهیل تأمل عمیق: بازی‌های جدی به علت این که کاربران را در دنیاهای مختلف غرق و از واقعیت دور می‌کنند، می‌توانند به آنها فرصتی را بدهند که برای تأمل و افکار عمیق نیاز دارند.

● تسهیل تمرین سالم و واقعی: در آموزش چهره به چهره، یادگیری مبتنی بر بازی یک شکل از یادگیری است که مبتنی بر تمرین می‌باشد. به کمک شبیه‌سازها، کاربران می‌توانند با دیگر شخصیت‌ها تعامل داشته باشند و از دانش به دست آمده خود استفاده نمایند. همچنین بازی‌های جدی به کاربران امکان تمرین سالم را بدون خطر یا آسیب فیزیکی می‌دهند. امکان تمرین بی‌خطر در فعالیت‌هایی مانند کار در یک اتاق عمل یا هدایت یک هواپیما بسیار اهمیت دارد.

● بهبود حافظه و بازیابی: یکی از مزایای بازی‌های جدی، افزایش مشارکت و انگیزه در یادگیرندگان است. آنها حافظه و بازیابی موارد یادگیری شده را در افراد بهبود می‌بخشند. با افزودن واقع‌گرایی و تمرین مستقیم، می‌توان یادگیری را در افراد عمیق‌تر و مؤثرتر کرد.

1. . aim
2. . learning
3. .Lancioni

تأثیر بازیهای جدی در درمان افراد دارای اختلال طیف اوتیسم

بازیهای جدی به عنوان ابزاری قدرتمند برای توسعه تواناییهای اجتماعی، شناختی و روانی کاربران به کار می‌روند. این تواناییها در کنترل و درمان اختلال طیف اوتیسم مدنظر قرار میگیرند، زیرا مشکلات رفتاری ناشی از اختلال طیف اوتیسم به این مهارتها بستگی دارند. بازیهای جدی به عنوان روش‌هایی برای مداخله و درمان بسیار مناسب هستند، چرا که بر روی عناصر بصری تمرکز دارند. تحقیقات نشان می‌دهند که سیستم‌های مبتنی بر تصویر مانند بازیهای ویدئویی^۱ در درمان کودکان مبتلا به اختلال اوتیسم موفق عمل می‌کنند. یکی دیگر از جنبه‌هایی که در استفاده از بازیهای جدی در درمان اختلال طیف اوتیسم مورد توجه قرار می‌گیرد، افزایش انگیزه در افراد مبتلا به اختلال طیف اوتیسم است (مورای^۲، ۱۹۹۷). از آنجا که استفاده از گیمیفیکیشن و بازیهای جدی در درمان کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم موضوع پژوهشی نسبتاً جدیدی به شمار می‌رود، محققان در حال انجام مطالعات متعددی برای طراحی روش‌هایی جهت انجام مداخلات درمانی هستند. در بسیاری از تحقیقات اوتیسمی، مداخلات مبتنی بر رایانه برای بهبود توانایی تشخیص احساسات دیگران، پیشرفت مهارت‌های کلامی و مهارت‌های اجتماعی مورد استفاده قرار می‌گیرد. فضای سرگرم‌کننده بازیهای جدی رایانه‌ای میتواند موجب تحریک مناطق مربوط به بینایی در مغز گردد. این تحریکات باعث می‌شوند تا مهارت‌های بینایی فرد تقویت شود و فرصت مناسبی برای بهبود پردازش بینایی در بیماران اوتیسمی است (مازورک^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). نقص عمده در رشد مهارت‌های کلامی و تأخیر در رشد زبان از خصوصیات اصلی اختلال طیف اوتیسم است. این مشکل باعث عدم ارتباط درست با دیگران می‌شود. پژوهش‌های اخیر نشان داده است که بازیهای جدی رایانه‌ای میتوانند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر روی مسائل جسمانی و روانی بیماران مبتلا به اختلال طیف اوتیسم تأثیر گذاشته و موجب بهبود روابط اجتماعی آنها شود. همچنین این بازیها منجر به کاهش استرس کودکان در مواجهه با تعاملات اجتماعی می‌شوند زیرا به آنها امکان می‌دهند تا به طور مکرر رفتارهای لازم را در سناریوهای مختلف، در شرایط ساده و پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی تمرین نمایند. مطالعات نشان می‌دهند که کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم که تجربه آموزش از طریق

1. Video games
2. Murray
3. Mazurek

بازی‌ها و محیط مجازی را دارند، نسبت به آموزش دیدن در موقعیت کلاس درس سنتی، به سطوح بالاتری از یادگیری دست پیدا می‌کنند و میتوانند تجربه‌های خود در محیط مجازی را به محیط واقعی تعمیم دهند. نیز شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهند نقش بازی کردن و تمرین رفتار در زمینه‌های مختلف می‌تواند منجر به افزایش احتمال انتقال مهارت‌های آموخته شده از دنیای مجازی به دنیای واقعی شود. اکثر بازی‌های جدی برای اختلال طیف اوتیسم در حوزه ارتباطات اجتماعی هستند (تارتارو^۱، ۲۰۰۸):

● مهارت‌های زبانی^۲: بازی‌های این گروه با هدف روان صحبت کردن و پیشرفت در فهم سخنان طراحی می‌شوند. پیشرفت‌های اخیر در تشخیص گفتار از طریق این سیستم‌ها، امکان پشتیبانی تکنولوژیکی پیچیده‌تر و تمرکز بر مهارت‌های سوادآموزی و گسترش دایره لغات کودکان را فراهم می‌کنند (بوسلر^۳ و همکاران، ۲۰۰۳).

● مهارت‌های عاطفی^۴: در این دسته بندی تمرکز بازی‌های جدی بر آموزش تشخیص حالات صورت و حرکات بدن است. مانند بازی C Motion و بازی Life is Game که هر دوی این بازی‌ها به کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم در تشخیص حالات صورت از طریق دستکاری در کاراکترهای مجازی تعاملی کمک می‌کنند (آبیراچ^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). بازی-های تجاری مانند Face Say یا بازی Society برای کودکان اوتیسمی فرصت‌هایی جهت تمرین مهارت‌های کلیدی از قبیل نگاه کردن مستقیم به چشم افراد، تشخیص صورت‌ها و حالات و احساسات چهره‌ها با کمک آواتارهای تعاملی را فراهم می‌نمایند و به آنان می‌آموزد که چگونه احساساتشان را شناخته و کنترل کنند و با چالش‌های اجتماعی مانند صحبت کردن با غریبه‌ها کنار بیایند.

● مهارت‌های تعاملی^۶: بازی‌های نوبتی، تقلیدی و مشارکتی در این دسته متمرکز می‌شوند. پازل، بازی تعاملی (بی مانت^۷ و همکاران، ۲۰۰۸) است که قصد دارد مهارت همکاری و مشارکت را تقویت نماید. این بازی حول محور قانون «همکاری اجباری» شکل می‌گیرد که در آن قطعات پازل باید همزمان توسط ماوس گرفته و کشیده شوند تا حرکت کنند.

1. Tartaro
2. Language skills
3. Bosseler
4. Affective skills
5. Abirached
6. Interaction skills
7. Beaumont

بازی‌های جدی و افراد دارای اختلال طیف اوتیسم: مروری بر بازی‌های ساخته شده

هدف اصلی بازی‌های جدی برای افراد دارای اختلال طیف اوتیسم، گسترش درمان، آموزش (یادگیری و مهارت‌آموزی) و بهبود مهارت‌های ارتباط اجتماعی است. بازی‌های جدی که بهبود فرایندهای یادگیری را توسعه می‌بخشند، هدفشان کمک به کودکان یا معلمان در طول فرایند یادگیری می‌باشد. برناردینی^۱ و همکاران بازی جدی را طراحی کردند که منجر به بهبود یادگیری و ارتباطات افراد دارای اختلال طیف اوتیسم می‌شود. لیرتوس^۲ و همکاران بازی دیجیتال را بکار بردند که هدف آن کمک به افراد دارای اختلال طیف اوتیسم در یادگیری، ارتباطات و حل مسأله است. ون وین^۳ و همکاران نیز بازی جدی را برای افراد دارای اختلال طیف اوتیسم انتشار دادند که هدف آن بهبود مهارت‌های ریاضی و کمک به آنان جهت مشارکت با یکدیگر است. ارشیا^۴ و همکاران یک بازی جدی رایانه‌ای را با کمک داستان‌گویی دیجیتال ارائه دادند که به کودکان ۹ تا ۱۴ ساله مبتلا به اختلال طیف اوتیسم کمک می‌کند تا طرز استفاده از پول و رفتارهای اجتماعی مناسب در هنگام خرید را یاد بگیرند. برناردس^۵ و همکاران پژوهشی را انتشار دادند که در مورد استفاده از بازی‌های جدی به منظور آموزش استفاده از اتوبوس به افراد دارای اختلال طیف اوتیسم می‌باشد. اورتوری^۶ و همکاران بازی‌های جدی را برای سیستم اندروید بکار بردند و از آن جهت آموزش کمک‌های اولیه به افراد دارای اختلال طیف اوتیسم استفاده نمودند. C Motion که پیش از این به آن اشاره شد، برنامه‌ای است که توسط سامانتا^۷ و همکاران ارائه شده است. در این برنامه از افراد مجازی برای آموزش تشخیص احساسات به کودکان استفاده شده است. این برنامه به گونه‌ای طراحی شده که به کاربران مورد نظر نحوه تشخیص حالات صورت را آموزش دهد و آنها با استفاده از گرفتن و کشیدن عناصر بصری و رها کردن آنها روی کاراکترهای مجازی تعاملی، آنها را دستکاری کنند و احساسات را به تصویر بکشند. بازی در سه مرحله انجام می‌شود که هرکدام به طور جداگانه مورد آزمون قرار می‌گیرند: بازی مقدماتی که بر مهارت‌های اجتماعی و شناخت احساسات تمرکز دارد و بازی کامل که دو مرحله اول را به یک فعالیت عملی مرتبط می‌سازد. آنیکا^۸ و همکاران یک بازی کامپیوتری تعاملی برای

1. . Bernardini
2. . Laertius.
3. . Van Veen
4. . Arshia
5. . Bernardes
6. . De Urturi
7. . Samantha
8. . Anika

کودکان مبتلا به اوتیسم برای بهبود توانایی سخن گفتن آنها تولید کردند. محققان یک بازی رایانه‌ای ساخته‌اند که در آن بازیکنان باید نام اشیاء نمایش داده شده در صفحه رایانه را در زمان کوتاهی بیان کنند. مایت^۱ و همکاران سیستمی ارائه دادند که به عنوان راه حلی برای یادگیری و پیشرفت زبان کودکان و نوجوانان اختلال طیف اوتیسم مطرح شده است. این برنامه بر نیازها و ویژگی‌های شخصی آنها متمرکز است و از دو قسمت تشکیل شده است: نرم افزار مدیریتی و بازی فیزیکی. نتایج به صورت نمودار میله‌ای با درصد تلفظ‌های صحیح هر کلمه نشان داده شده است. نتایج این نمودارها به منظور ثبت روند پیشرفت کاربران ذخیره می‌شود. زلای^۲ و همکاران یک بازی جدی برای آموزش کمک‌های اولیه به افراد مبتلا به اختلال طیف اوتیسم با استفاده از تلفن همراه اندروید طراحی کرده‌اند. هدف اصلی، ایجاد سیستمی متشکل از مجموعه‌ای از بازی‌های جدی است که به آموزش کمک‌های اولیه می‌پردازد: اعمالی که در موقعیت‌های خاص باید انجام داد، دانش مقدماتی درباره مراقبت‌های بهداشتی و مهارت‌های پزشکی با استفاده از فناوری‌هایی مانند سیستم عامل اندروید که در تلفن همراه یا تبلت اجرا می‌شود. در این پژوهش نه تنها دستاوردهای تکنولوژیکی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است، بلکه نظرات کاربران و متخصصانی که در اعتبارسنجی برنامه و آزمایش اولیه شرکت کرده‌اند نیز مورد توجه قرار گرفته می‌باشد.

افراد دارای اختلال طیف اوتیسم معمولاً در برقراری ارتباط با دیگران، از نوع گفتار شفاهی یا غیرشفاهی مشکل دارند. به این دلیل، انواع مختلفی از بازی‌های جدی می‌توانند این مشکل را کاهش دهند. همچنین افراد دارای این اختلال، مشکلاتی نیز در تشخیص، درک و فهم و بیان احساسات خود دارند. بنابراین پژوهش‌های مختلف پیشنهاد می‌کنند که جهت توسعه و پیشرفت مهارت‌های این افراد، از بازی‌های جدی استفاده گردد (آلوز^۳، ۲۰۱۳).

روش پژوهش

این مقاله از نوع مروری و کتابخانه‌ای است. به منظور گردآوری اطلاعات، از کلیه مقالات، منابع مکتوب، پایاننامه‌ها و اسناد موجود در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی Science direct, Wiley, Ebsco, مکتوب، پایاننامه‌ها و اسناد موجود در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی Sage, Magiran, Noormags, Google scholar, Springer, Proquest استفاده شده است.

1. . Maite
2. . Zelai
3. . Alves

بحث و نتیجه گیری

بازی‌های جدی، بازی‌هایی هستند که هدف اصلی آنها سرگرمی یا تفریح نمی‌باشد، بلکه یادگیری یک مهارت است. تغییر در دانش، نگرش‌ها، مهارت‌های شناختی، توانایی فیزیکی، سلامتی یا تندرستی روانی کاربران از دیگر اهدافی هستند که بازی‌های جدی به منظور تحقق آنها طراحی می‌شوند. از افزایش مشارکت و انگیزه، تسهیل تأمل عمیق، تسهیل تمرین سالم و واقعی؛ و بهبود حافظه و بازیابی می‌توان به عنوان مزایای بازی‌های جدی برای کاربران نام برد. بازی‌های جدی به عنوان روش‌هایی برای مداخله و درمان بسیار مناسب هستند، چرا که بر روی عناصر بصری تمرکز دارند. یکی از جنبه‌هایی که در استفاده از بازی‌های جدی در درمان اختلال طیف اوتیسم مورد توجه قرار می‌گیرد، افزایش انگیزه در افراد مبتلا به اختلال طیف اوتیسم است. فضای سرگرم کننده بازی‌های جدی رایانه‌ای می‌تواند موجب تحریک مناطق مربوط به بینایی در مغز گردد. این تحریکات باعث می‌شوند تا مهارت‌های بینایی فرد تقویت شود و فرصت مناسبی برای بهبود پردازش بینایی در بیماران اوتیسمی است. همچنین این بازی‌ها منجر به کاهش استرس کودکان در مواجهه با تعاملات اجتماعی می‌شوند. اکثر بازی‌های جدی برای اختلال طیف اوتیسم در حوزه ارتباطات اجتماعی هستند که شامل مهارت‌های زبانی، مهارت‌های عاطفی و مهارت‌های تعاملی می‌شوند. پژوهشگران متعددی به ساخت بازی‌های جدی جهت آموزش موضوعات مختلف به افراد دارای اختلال طیف اوتیسم پرداخته‌اند و نتایج سودمندی را گزارش کرده‌اند. انواع مختلفی از بازی‌های جدی می‌توانند مشکلات این افراد را کاهش دهند. بنابراین پژوهش‌های مختلف پیشنهاد می‌کنند که جهت توسعه و پیشرفت مهارت‌های این افراد، از بازی‌های جدی استفاده گردد.

منابع

1. اوزونف، سالی. (۱۳۸۵). راهنمای والدین کودکان اسپرگر و اوتیسم با عملکرد بالا، ترجمه پرویز شریفی درآمدی، انتشارات سپاهان.
2. هیوز، فرگاس. (۱۳۸۴). روانشناسی بازی: کودکان، بازی و رشد. ترجمه کامران گنجی. تهران: دانژه.
3. Abirached, B. Zhang, Y. Aggarwal, J. Tamersoy, B., Fernandes, T., Miranda, J., Orvalho, V. (2011). Improving communication skills of children with asds through interaction with virtual characters. In: Serious Games and Applications for Health (SeGAH), 2011 IEEE 1st International Conference on. 1-4.
4. Alvarez, J. Alvarez, A. Djaouti, D. Michaud, L. (2010). Serious Games: Training & Teaching-Healthcare-Defence & security-Information & Communication, IDATE.
5. Alves, S. Marques, A. Queirós, C. Orvalho, V. (2013). LIFEisGAME Prototype: A Serious Game about Emotions for Children with Autism Spectrum Disorders. In PsychNology

- Journal, 11: 191-211.
6. Anika Anwar, M. d. Mustafizur Rahman, S. M. Ferdous, Samiul Alam Anik, Syed Ishtiaque Ahmed. (2011). A computer game based approach for increasing fluency in the speech of the autistic children, in Conf. Rec. 11th IEEE Int. Conf. on Advanced Learning Technologies, 17-18.
 7. Baron-Cohen, S. Golan, O. Ashwin, E. (2009). Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions? *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 364(1535), 3567-3574.
 8. Beaumont, R. Sofrono, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with asperger syndrome: The junior detective training program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 743-753.
 9. Belini, S. Akullian, J. A. (2007). meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions of children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional children*, 73, 264-287.
 - 10.
 11. Bernardes, M. Barros, F. Simoes, M. Castelo-Branco, M. (2015). A serious game with virtual reality for travel training with Autism Spectrum Disorder. In ICVR, International Conference on Virtual Rehabilitation. IEEE.
 12. Bernardini, S. Porayska-Pomsta, K. Smith, T. J. (2014). ECHOES: An intelligent serious game for fostering social communication in children with autism. In *Information Sciences*, 264: 41-60.
 13. Bosseler, A. Massaro, D. (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 653-672.
 14. De Freitas, S. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media, and Technology*, 31(4): 343-358.
 15. De Urturi, Z. S. Zorrilla, A. M. Zapirain, B.G. (2012). A Serious Game for Android Devices to Help Educate Individuals with Autism on Basic First Aid. In Sigeru O, Juan FDPS, Sara RG, Jose MM, Ana MB, and Juan MCR, (Eds.), *Distributed Computing and Artificial Intelligence*. Springer, Berlin, Heidelberg, Germany.
 16. Golan, O. Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Developmental and Psychopathology*, 18, 591-617.
 17. Carpenter, L. A. Soorya, L. Halpern, D. (2009). Asperger's syndrome and highfunctioning autism. *Pediatric annals*, 38(1).
 18. Eaves, L. C. Ho, H. H. Eaves, D. M. (2008). Subtypes of autism by cluster analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (1): 3-22, 1994.
 19. Laertius, D. Filho, S. O. Leite, D. De Sales, M. (2015). Um Novo Conceito de Sistemas Interativo spara Autistas com Prospecc, ao de Dadose Sistemas de Recomendac. In Conference: XIII Workshop de Educacao e Informatica da Escola Regional de Computação Bahia, Alagoas, Sergipe, Salvador, BA.
 20. Lancioni, G. E. O'Reilly, M. F. (2001). Self-management of instruction cues for occupation: Review of studies with people with severe and profound developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 22: 41-65. Doi:10.1016/S0891- 4222(00)00063-9.

21. Li, J. Zhu, L. Liu, J. Li, X. (2014). Social and non-social deficits in children with high- functioning autism and their cooperative behaviors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12): 1657-1671.
22. Mazurek, M. O. Engelhardt, C. R. (2013). Video game use and problem behaviors in boys with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2):316-24.
23. Munson, D. McGrath, P. Thorpe, J. (2000). Computer-aided learning for people with autism-A framework for research and development. *Innovation in Education and Training International*. 27,218-227. *Disorders*, 30: 359-362.
24. Murray, D. K. C. (1997). Autism and information technology: Therapy with Computers. In S. Powell and R. Jordan (Eds.) *Autism and Learning: A Guide to Good Practice* (p.100 117). London, England: David Fulton Publishers.
25. Nazeer A, Ghaziuddin M. (2012). Autism spectrum disorders: clinical features and diagnosis. *Pediatr Clin North Am*, 59(1): 19-25.
26. Olsen, T. Procci, K. Bowers, C. (2011). Serious Games Usability Testing: How to Ensure Proper Usability, Playability, and Effectiveness. In *Design, User Experience, and Usability. Theory, Methods, Tools and Practice*, 6770: 625-634.
27. Bolton, P. Macdonald, H. Pickles, A. Rios, P. Goode, S. Crowson, M. Bailey, M. (1994). Rutter. A Case-Control Family History Study of Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (5): 877-900.
28. Iovannone, R. Dunlap, G. Huber, H. Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (3): 150-165.
29. Edelson, S. M. Autistic savant, S. O. (2009). Center for the Study of Autism, Samantha L. Finkelstein, Andrea Nickel, Lane Harrison, Evan A. Suma, Tiffany Barnes, cMotion: A new game design to teach emotion recognition and programming logic to children using virtual humans, in *Conf. Rec. IEEE Virtual Reality*, 249-250.
30. Shane, H. C. Albert, P. D. (2008). Electronic screen media for persons with autism spectrum disorders: Results of a survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1499-1508.
31. Tanaka, J. W. Wolf, J. M. Klaiman, C. Koenig, K. Cockburn, J. Herlihy, L. et al. (2010). Using computerized games to teach face recognition skills to children with ASD: the Let's Face It program. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 944-952.
32. Tartaro, A. Cassell, J. (2008). Playing with virtual peers: bootstrapping contingent discourse in children with autism. In: *Proceedings of the ICLS*, 382-389.
33. Van Veen, M. de Vries, A. Cnossen, F. (2009). Improving Collaboration for Children with PDD-NOS using a Serious Game with Multi-touch Interaction. In *CHI NL*, Leiden, the Netherlands, pp. 17-20.
34. Loring, W. Hamilton, M. (2011). Visual supports and autism spectrum disorders. This publication was written by Whitney Loring, Psy. D., TRIAD. Postdoctoral Fellow, and Mary Hamilton, M. Ed., BCBA, TRIAD. Educational and Behavioral Consultant.
35. Williams, C. Wright, B. Callaghan, G. Coughlan, B. (2002). Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or traditional book meth-

- ods? Autism, 6,71-91.
36. Wing, L. (1989)The diagnosis of autism. In Diagnosis and treatment of autism(pp.5-22). Springer US.
 37. Wouters, P. Paas, F. Van Merriënboer, J. J. G. (2008). How to optimize learning from animated models: A review of guidelines based on cognitive load. Review of Educational Research, 78(3), 645-675.

وب کوئست؛ از معرفی تا کاربرد آموزشی

سپیده تشکری^۱

چکیده

در این مقاله، وب کوئست یکی از شیوه‌های جدید آموزش و یادگیری که مبتنی بر کوشش و جستجو برای یافتن پاسخ سؤالات از راه دسترسی به منابع عمدتاً اینترنتی است، معرفی می‌شود. این شیوه نوین می‌تواند در آموزش بسیاری از مطالب و موضوعات درسی کاربرد قدرتمندی داشته باشد. پژوهش حاضر با روش تحلیل محتوای کمی و از نوع مروری تشریحی و کتابخانه‌ای است. جامعه مورد پژوهش کلیه مقالات و اسناد چاپی و دیجیتالی هستند که در مورد کلید واژه‌های فارسی: یادگیری الکترونیکی، آموزش از دور، وب کوئست، مزایای وب کوئست، چالش‌های آن، کاربردهای وب کوئست در آموزش و یادگیری و کلید واژه‌های لاتین: E-learning, distance learning, web quests, web quests benefits, challenges, quests web applications in teaching and learning, بحث نموده‌اند که با کلید واژه‌های مشخص در پایگاه اطلاعاتی گوگل اسکولار، مگیران، سیویلیکا و نورمگز یافت شده‌اند. تعداد این اسناد ۴۳ کتاب و مقاله در محدوده زمانی ۲۰۰۷ تا ۲۰۱۷ و ۱۳۸۳ تا ۱۳۹۶ بوده است که بعد از محدود نمودن نتایج جستجو ۲۶ سند معتبر از آنها به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. وب کوئست‌ها به شرکت‌کنندگان کمک می‌کنند تا استانداردهای مربوط به مهارت‌های تفکر انتقادی و تجزیه و تحلیل را رعایت کنند. وب کوئست‌ها بر اساس ایده جستجو و تحقیق و نیز نظریه سازندگی، یادگیرندگان را در یادگیری مشارکتی و کار روی پروژه‌های گروهی درگیر می‌سازد. علاوه بر این، ارتباطی قوی بین وب کوئست‌ها و تکنیک‌های چندرسانه‌ای وجود دارد که فرصت‌های مهمی را برای استفاده از اینترنت در آموزش و یاددهی فراهم می‌کند.

واژگان کلیدی: تکنولوژی، وب کوئست، آموزش، معرفی، کاربرد.

۱. کارشناس ارشد، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی.

مقدمه

با پیشرفت و گسترش فناوری در دهه‌های اخیر، تقریباً تمامی عرصه‌های حیات بشری دستخوش دگرگونی‌های اساسی شده است. رشد و توسعه ارتباطات و فناوری اطلاعات، از جلوه‌های اجتناب ناپذیر انسان است. توسعه خیره کننده در به کارگیری فناوری اطلاعات و شبکه‌های ارتباطی مبتنی بر کامپیوتر، به خصوص اینترنت، شبکه‌ای با گستردگی جهانی، دسترسی افراد را به اطلاعات آسان‌تر از ادوار پیشین کرده است. این تحولات، به گونه‌ای اجتناب ناپذیر نیازهای انسان این عصر را در عرصه‌های مختلف از جمله آموزش‌های حرفه‌ای، دستخوش تغییر کرده و چالش‌های تازه‌ای فراروی او قرار داده است (محمودی^۱، ۲۰۱۰). تقریباً همگی این شیوه‌ها برای ارائه شیوه‌ای متفاوت و نوین از آموزش می‌کوشند و در ارتقای سطح یادگیری و افزایش ماندگاری آن و نیز ارتقای حس اعتماد به نفس در یادگیرندگان تکیه دارند (همپتون^۲، ۲۰۱۲). در این مقاله، وب کوئست یکی از شیوه‌های جدید آموزش و یادگیری که مبتنی بر کوشش و جستجو برای یافتن پاسخ سؤالات از راه دسترسی به منابع عمدتاً اینترنتی است، معرفی می‌شود. این شیوه نوین می‌تواند در آموزش بسیاری از مطالب و موضوعات درسی کاربرد قدرتمندی داشته باشد. وب کوئست‌ها را می‌توان در آن دسته از محتوای آموزشی که با هدف تقویت تفکر نقادانه و رویکردهای یادگیری مبتنی بر همکاری و مشارکت طراحی شده‌اند و نیز در موقعیت‌هایی که یادگیرندگان به کسب مهارت کارگروهی در محیط‌های اجتماعی گوناگون، درگیر شدن در فعالیت حل مسئله، با شکل‌دهی اطلاعات و دانش کسب شده به کار گرفت (فیدلر^۳، ۲۰۱۰).

وب کوئست یک ابزار برخط برای یادگیری مبتنی بر جست و جو است که داج و مارچ در سال ۱۹۹۵ در دانشگاه سن دیگو طراحی کردند. پایه وب کوئست بر نظرات و دیدگاه‌های ساختن‌گرایی و یادگیری مبتنی بر جست و جو است. نظریه سازنده گرا مبتنی بر این فرض است که افراد با ساختن درک و دانشی از جهان از راه تجربه و تعمق یاد می‌گیرند (گلبهار، مدران و کاللیوگلا^۴، ۲۰۱۳). براساس رویکرد سازنده‌گرایی یادگیرنده نیاز دارد مسائل یا مسائل بالقوه را موشکافانه جستجو کند، سوال طرح نماید، دانسته‌های قبلی را مرور کرده و راهبردی برای مداخله ارائه دهد. بنابراین یادگیرندگان، خالق دانش خود به شکلی فعال

1. Mohammadi
2. Hampton
3. Fiedler
4. Gulbahar, Madran & Kalelioglu

هستند (دودگ^۱، ۲۰۱۲). وب کوئیست مشوق یادگیری در بالاترین سطح دستیابی براساس طبقه‌بندی بلوم بوده و برای آموزش‌دهندگان و معلمان و دانشجویان به کمک شیوه‌های خلاقانه متعدد، فرصت هدایت و اختصاصی نمودن یادگیری را فراهم می‌آورد (نجفی و دیگران، ۱۳۹۱). وب کوئیست‌ها نوعی فعالیت آموزشی قدرتمند برای معلمان و دانش‌آموزان هستند که به وسیله معلمان جهان تولید شده‌اند. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که در محیط مشارکتی کار کنند و به دنبال اطلاعاتی می‌روند که به حوزه‌های مورد مطالعه آن‌ها مربوط است. دانش‌آموزان مسئول یادگیری خود هستند و از تکنولوژی برای این که فعالیت و تکلیف خود را کامل کنند، استفاده می‌کنند. در وب کوئیست، به دانش‌آموزان یک سناریو یا یک تکلیف داده می‌شود. این تکلیف، مسئله‌ای است که باید حل شود و یا پروژه‌ای است که باید کامل شود (جاکوبس و تاونسند^۲، ۲۰۱۰). همین‌طور، به دانش‌آموزان منابع اینترنتی داده و از آنها خواسته می‌شود اطلاعات را تحلیل و ترکیب کنند و به صورت راه‌حل‌های خلاقانه ارائه دهند (حسینی^۳، ۲۰۱۳).

فعالیت یادگیری مبتنی بر تلاش و جستجو که در آن تمامی اطلاعات یادگیرنده یا بخش اعظم آن از اینترنت استخراج می‌شود. مارچ وب کوئیست را با اندکی تفاوت به این صورت تعریف کرده است: ساختاری از داربست یادگیری است که از پیوندهایی برای دستیابی به منابع ضروری در اینترنت استفاده می‌کند (دودگ^۴، ۲۰۱۲). و فعالیتی موثق برای برانگیختن حس تحقیق یادگیرنده جهت پاسخ به یک پرسش اصلی و باز، توسعه مهارت‌های فردی و مشارکت در یک فرایند کار گروهی نهایی فراهم می‌کند که تلاش دارد اطلاعات جدید را برای کسب درکی عمیق‌تر شکل دهد. بهترین وب کوئیست‌ها این کار را با ترغیب یادگیرندگان به دیدن ارتباط مفهومی غنی‌تر، ساده‌ترکردن مشارکت در دنیای واقعی یادگیری و تعمق در فرایندهای فراشناختی خود، انجام می‌دهند (سراجی، ۱۳۹۱). در تعریف دیگری وب کوئیست رویکردی نوآورانه، یادگیرنده محور مبتنی بر فعالیت‌هایی توأم با تلاش و جستجو جهت یادگیری است که از فن‌آوری رایانه برای درگیر ساختن یادگیرندگان به شکل انفرادی یا مشارکتی در جهت جستجو، تحلیل، و ترکیب داده‌ها در جهت ساختن دانش یا معنای جدید بهره می‌برد (کریمی و سالاری، ۱۳۹۵).

1. Dodge
2. Jacobs & Townsend
3. Hassanien
4. Dodge

اجزای تشکیل دهنده هر وب کوئست

داج و مارچ (۱۹۹۵) برای وب کوئست شش بخش را در نظر گرفته‌اند: معرفی: این بخش برای دانش آموزان یک پیش زمینه اطلاعاتی فراهم می کند و علاقه و انگیزه لازم برای شروع کار را به آنها می دهد. هدف این بخش، جذاب کردن موضوع برای دانش آموزان است تا آنها را به فعالیت و یادگیری علاقمند کند. وقتی پروژه به علاقه دانش آموزان، عقاید و نظراتشان، تجربیات قبلی شان و نیازهای آینده شان مربوط باشد، آنها برای یادگیری بیشتر علاقمند می شوند. در واقع، این قسمت دانش آموزان را با هیجان و رغبت، به یادگیری دعوت می کند (کریمی موقی و آرمات، ۱۳۹۲).

تکلیف: در ابتدا معلم منابع را موضوع مشخصی را در اینترنت پیدا می کند. سپس مجموعه فعالیت‌هایی برای دانش آموزان در نظر می گیرد تا آنها اطلاعات را از سایت‌های گوناگون جمع آوری و با موضوع فعالیت ترکیب کنند. این تکلیف باید مورد علاقه دانش آموزان و قابل انجام باشد. یکی دیگر از تکالیف پیشرفته و نسبتاً مشکل این است که از دانش آموزان خواسته می شود یافته‌هایشان را در یک وب سایت انتشار دهند و یا این که در یک تحقیق مبتکرانه‌ای برخط، با موسسه‌ها و وب سایت‌های دیگر همکاری کنند. در قسمت خاصی از تحقیق هم باید یک چندرسانه‌ای ارائه دهند. تکلیف باید جاذبه بصری و زیباشناختی داشته باشد و برای دانش آموزان شاد و مهیج باشد (لاهایی^۱، ۲۰۰۷).

فرایند: فرایند شامل توضیحی از گام‌هایی است که فراگیرندگان با استفاده از لینک‌هایی که در هر گام قرار می گیرد، باید تکلیفشان را انجام دهند. در این بخش معلم دانش آموزان را از طریق تکالیف و روش کار، مرحله به مرحله راهنمایی می کند. هم چنین روش‌های مدیریت زمان، تعیین نقش‌ها، شیوه‌های موثر جمع آوری اطلاعات، راهبردهایی برای کارکردن در گروه و راهنمایی‌هایی برای نوشتن یک سناریو را ارائه می دهد. در واقع در این قسمت، توصیه‌ها و پیشنهاداتی برای یادگیری بهتر و استفاده مفیدتر از امکانات وب کوئست ارائه می شود (بیلینگز و کاولسکی^۲، ۲۰۱۵).

منابع: این بخش وب کوئست شامل فهرستی از منابع (چاپی و الکترونیکی) است که دانش آموزان برای کامل کردن تکلیفشان به آنها نیاز خواهند داشت. بعد از این که معلم موضوعی را انتخاب کرد و قسمت معرفی و تکلیف را نوشت، باید منابعی را که دانش آموزان نمی توانند از آنها

1. Lahaie
2. Billings & Kowalski

استفاده کنند به آن‌ها معرفی کند، از قبیل منابع اینترنتی، منابع چاپی، ویدیو و فیلم، مصاحبه با همکلاسان، والدین، معلمان و دیگر افراد یا از طریق کتابخانه و یا موزه. اما وب‌سایت‌ها هسته اصلی منابع برای وب کوئست‌ها هستند. بعضی از سایت‌ها مطالب ضد و نقیض و یا نامعتبر را ارائه می‌دهند که باید آگاهانه دست به انتخاب زد. این قسمت یکی از بخش‌های مهم در یک وب کوئست است که معلم و طراح باید دقت زیادی در انتخاب منابع بکنند (کیلینس^۱، ۲۰۰۹). ارزشیابی: هر وب کوئست به فرمی برای ارزشیابی کار دانش آموزان نیاز دارد. استانداردها باید منصفانه، واضح، منطقی و مختص آن تکلیف باشند و ارزشیابی نیز متناسب با اهداف و وظایفی که از بچه‌ها خواسته می‌شود. فرایند ارزشیابی نیز باید همه مفاهیم و محتوا را در بر گرفته باشد. نتیجه نهایی بسیاری از وب کوئست پس از انجام به وسیله دانش آموزان، به صورت گزارش‌های کتبی یا شفاهی، ارائه چندرسانه‌ای، کارهای هنری و ... ارائه می‌شود. مناسب‌ترین ابزار ارزشیابی برای تمام این ارائه‌ها، یک فرم ارزشیابی است که توسط معلم یا دانش آموزان دیگر نمره‌گذاری می‌شود. این فرم ارزشیابی، شامل معیارهای متنوع برای امتیازدهی در هر قسمت است (لاهای^۲، ۲۰۱۴).

نتیجه‌گیری: نتیجه‌گیری خاتمه وب کوئست است که به جمع کردن پروژه و بازنگری آنچه دانش آموزان یاد گرفته‌اند، اختصاص می‌یابد و بیشتر به صورت بازخورد دانش آموزان به معلم است.

انواع وب کوئست

مدت زمان لازم برای اجرای وب کوئست‌ها بستگی به گستردگی حوزه و هدف موردنظر دارد که از این جنبه به دو نوع کوتاه مدت و بلندمدت تقسیم می‌شوند. هر دو از روشی مشابه استفاده می‌کنند اما هدفی متفاوت دارند. وب کوئست‌های کوتاه مدت طوری طراحی می‌شوند که در دو یا سه جلسه تمام شود و میزان محدودی از اطلاعات جدید را برای درک و پردازش به یادگیرندگان ارائه می‌دهند. وب کوئست‌های بلندمدت بسته به فعالیت در نظر گرفته شده معمولاً برای مدت زمانی یک هفته تا یک ماه طراحی می‌شوند که غالباً یادگیرندگان می‌خواهند اطلاعات جدید را تحلیل نموده و با توضیح و ترکیب نظرات خود، آنچه را درک کرده‌اند، به شکلی معین نشان دهند. بنابراین با توجه به این که وب کوئست‌ها را می‌توان

1. Clynes
2. Lahaie

برای طیف و موضوعات زیادی به کار برد اما برای بعضی موضوعات مانند جدول ضرب و نام عناصر شیمیایی جدول تناوبی و یا پرچم کشورهای مختلف مناسب نیستند. یعنی نباید از آنها در تدریس برای واقعیت‌های مسلم و مشخص و فرایندهای بسیار ساده استفاده کرد (ولی زاده و همکاران، ۲۰۱۳).

جدول شماره ۱. انواع تکلیف آموزشی در وب کوئست

۱. بازگویی اطلاعات جمع‌آوری شده (Retelling tasks)	۷. دستیابی به اجماع (Consensus building tasks)
۲. گردآوری و تألیف (Compilation tasks)	۸. متقاعدسازی و ترغیب (Persuasion Tasks)
۳. معماگونه (Mystery)	۹. خودآموزی (Self-Knowledge tasks)
۴. ژورنالیستی/ روزنامه‌نگاری (Journalistic tasks)	۱۰. تحلیل پدیده‌ها (Analytic tasks)
۵. طراحی و برنامه‌ریزی (Designing tasks)	۱۱. قضاوتی (Judgmental Tasks)
۶. فراورده خلاق (Creative Products tasks)	۱۲. علمی (Scientific tasks)

جدول شماره ۲. نقش یادگیرنده در محیط‌های یادگیری مبتنی بر وب کوئست (مارچ^۱، ۲۰۱۶)

<p>خود را یادگیرنده‌ی فعال در فرایند یادگیری می‌بینند.</p> <p>- خود به سمت یادگیری می‌روند.</p> <p>- علاقه مضاعف به یادگیری از خود نشان می‌دهند.</p> <p>- به صورت مشارکتی با همکلاسان و معلمان خود به جستجو و تحقیق می‌پردازند.</p> <p>- تمایل دارند که نظرات گوناگون را تغییر دهند و به شیوه‌های گوناگون تفکر کنند.</p>	<p>درباره موضوعات گوناگون حس کنجکاوی از خود نشان می‌دهند و مشاهده‌های متفاوت را می‌سنجند.</p> <p>- در محیط اطراف خود جستجو می‌کنند و اطلاعاتی را که نیاز دارند، انتخاب کرده به کار می‌برند.</p> <p>- با معلم و همکلاسان خود درباره مشاهده‌های و سوالات پیش‌آمده مذاکره می‌کنند.</p> <p>- نظرات شخصی خود را به‌خوبی می‌سنجند.</p>
--	--

1. Valizadeh
2. March

<p>- دانشجو معلمان به صورت‌های متنوع سؤالات خود را مطرح می‌کنند. - از سؤالاتی که آنها را به فعالیت و طرح سؤالات جدید راهنمایی کند، استفاده می‌کنند. - مشاهدات و جستجوی نقادانه انجام می‌دهند. - استفاده از سؤال را بخش مهمی از یادگیری قلمداد می‌کنند. - مجموعه‌های از دیدگاه‌ها و نظرات گذشته را جمع‌آوری می‌کنند.</p>	<p>سؤالاتشان را افزایش می‌دهند، برای سؤالات خود توضیحاتی ارائه می‌دهند و از مشاهده‌ها استفاده می‌کنند.</p>
<p>- راه‌هایی را که بتوان به‌خوبی نظرات گوناگونی را آزمود طراحی می‌کنند. - روش‌هایی را که نظرات گوناگون را توسعه، تأیید یا رد می‌کند، طراحی می‌کنند. - فعالیت‌هایی از قبیل استفاده از مواد آموزشی، مشاهده، ارزشیابی و ثبت اطلاعات را انجام می‌دهند. - اطلاعات را دسته‌بندی می‌کنند و مهم‌ترین آن‌ها را اجرا می‌کنند. - جزئیات را می‌بینند، وقایع و توالی آنها را پیگیری می‌کنند، به تغییرات توجه می‌کنند و تفاوت‌ها و شباهت‌ها را جستجو می‌کنند.</p>	<p>فعالیت‌های یادگیری را طراحی و اجرا می‌کنند.</p>
<p>- نظرات خود را به روش‌های گوناگونی از قبیل استفاده از مجله‌ها، ترسیم، گزارش و گرافیک بیان می‌کنند. - درباره فعالیت‌های یادگیری با والدین، معلمان و همکلاسان خود صحبت می‌کنند و مطلب می‌نویسند.</p>	<p>در استفاده از روش‌های گوناگون انجام فعالیت، با یکدیگر مذاکره و گفتگو می‌کنند.</p>
<p>- از شاخص‌هایی برای ارزیابی کارشان استفاده می‌کنند. - نقاط قوت و ضعف خود را تشخیص می‌دهند و از آنها گزارشی ارائه می‌دهند. - یادگیری خودشان را به معلم و همکلاسانشان انعکاس می‌دهند.</p>	<p>تمرین‌های یادگیری‌شان را نقد می‌کنند.</p>

مزایای وب کوئست برای آموزش

وب کوئست‌ها در برگیرنده اصول یادگیری و فعالیت‌های شناختی از جمله یادگیری مشارکتی، داربست یادگیری، حل مسئله، یادگیری و تفکر شکل‌دهنده، ارزیابی عینی، یادگیری اجتماعی و شناختی، یادگیری فعال و افزایش انگیزه هستند (محمد و رحیم، ۲۰۱۴). همچنین در این مدل یادگیری - یاددهی مهارت‌های تفکر در سطوح بالا که شامل تفکر محتوایی و تفکر نقادی و تفکر خلاق است، ارتقاء می‌یابد. آموزش به کمک وب کوئست با سیستم طبقه‌بندی بلوم همسو بوده و شیوه‌ای یادگیرنده محور ارائه می‌نماید که ماهیت آن مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا است، می‌باشد (زمان‌زاده و همکاران، ۲۰۰۸). داج معتقد است که مهارت‌های تفکر که در به کارگیری وب کوئست ممکن است به

1. Mohamed & Rheem
2. Zamanzadeh

کار آید شامل مقایسه، طبقه بندی، قیاس، استقراء، تحلیل خطاها، دفاع از ایده، انتزاع و تحلیل نظرات هستند. وب کوئست‌ها به طرق گوناگون فعالیت آموزشی مطلوب را تسهیل می‌کنند. آنها ضمن فراهم کردن ساختار و راهنما برای آموزش دهندگان و آموزش گیرندگان، به دانشجویان کمک می‌کنند تا ذهن خود را به جای تمرکز بر جستجوی منابع، بر خود منابع فراهم شده توسط آموزش دهنده متمرکز کنند و بالاخره به کارگیری وب کوئست‌ها همراه با فعالیت مشارکتی مثبت و کاهش اضطراب خواهد بود (اسدی لاری، ۱۳۹۲).

چالش‌های وب کوئست برای آموزش

- ممکن مدت زمان زیادی برای آشنا کردن یادگیرندگان به این نوع آموزش نیاز باشد.
- ممکن یادگیرنده از دانش کافی در استفاده از نحوه استفاده از رایانه و منابع موجود در وب برخوردار نباشد.
- ممکن است بعضی از تکالیف درسی به مدت زمان زیادی نیاز داشته باشد.
- ممکن اشکالات فنی وجود داشته باشد.
- ممکن است وب سایت‌ها به روز و مناسب نباشند (سن و نیوفلد، ۲۰۰۹).

روش پژوهش

پژوهش حاضر با روش تحلیل محتوای کمی و از نوع مروری تشریحی و کتابخانه‌ای است. جامعه مورد پژوهش کلیه مقالات و اسناد چاپی و دیجیتالی هستند که در مورد کلید واژه‌های فارسی: یادگیری الکترونیکی، آموزش از دور، وب کوئست، مزایای وب کوئست، چالش‌های آن، کاربردهای وب کوئست در آموزش و یادگیری و کلید واژه‌های لاتین: E-learning, distance learning, web quests, web quests benefits, challenges, web applications in teaching and learning, بحث نموده‌اند که با کلید واژه‌های مشخص در پایگاه اطلاعاتی گوگل اسکولار، مگیران، سیویلیکا و نورمگز یافت شده‌اند. تعداد این اسناد ۴۳ کتاب و مقاله در محدوده زمانی ۲۰۰۷ تا ۲۰۱۷ و ۱۳۸۳ تا ۱۳۹۶ بوده است که بعد از محدود نمودن نتایج جستجو ۲۶ سند معتبر از آنها به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

نتیجه گیری

امروزه یادگیری به کمک کامپیوتر و منابع الکترونیکی چشم انداز بسیار جذابی را در حوزه آموزش ترسیم کرده است. برای مثال ارائه مطالب آموزشی تعاملی نرم افزارهای آموزشی، که دارای قابلیت چندرسانه‌ای (ارائه همزمان متن، صدا، تصاویر ثابت و متحرک) است، یادگیری به شیوه خودآموزی را به طور تصورناپذیری دگرگون کرده و قطعاً بسیاری از متدها را متحول کرده است که عبارت‌اند از: یادگیری مبتنی بر حل مسئله، یادگیری به کمک رایانه، یادگیری به کمک همتایان، یادگیری به کمک پروژه و یادگیری به شیوه اکتشاف (سگرس و ورهون^۱، ۲۰۱۳). در این میان یکی از نمودهای فناوری در آموزش، آموزی‌های مبتنی بر وب کوئست می‌باشد؛ هدف وب کوئست، فعال‌سازی دانش قبلی و یا جمع‌آوری اطلاعات نیست؛ بلکه فهم و کاربرد اطلاعات جدید در یک محیط واقعی است. اگر دانش یا اطلاعات کسب شده، برای ایجاد معنایی جدید تبدیل و شکل‌دهی نشوند، فعالیت انجام شده یک نوع از وب کوئست محسوب نمی‌شود. وب کوئست‌ها در برگزیده اصول یادگیری و فعالیت‌های شناختی از جمله یادگیری مشارکتی، داربست یادگیری، حل مسئله، یادگیری و تفکر شکل‌دهنده ارزیابی، واقعی و عینی، یادگیری اجتماعی و فعال یادگیری است. وب کوئست‌ها نظریه آموزشی نیستند، بلکه یک مدل و ابزار آموزشی است همچون هر ابزار آموزشی یادگیرنده محور. کاربرد وب کوئست نیز مستلزم سازماندهی کلی انجام فعالیت هاست (پریرا و کاستا^۲، ۲۰۱۱). در این نوع آموزش مسئولیت یادگیری به یادگیرندگان منتقل می‌شود و به این لحاظ می‌بایست فعالیت خواسته شده کاملاً روشن و شفاف بیان شده باشد به عبارت دیگر یادگیرندگان باید قادر باشند مراحل گنجانده شده در فعالیت‌ها را با انجام دستورالعمل‌های ساده و گویا به آسانی دنبال کنند (چویزر و کاساوا^۳، ۲۰۱۱). به کارگیری هر وب کوئست، یادگیرندگان را با مقدار چشمگیری از اطلاعات جدید رو به رو خواهد کرد که باید برای درک و فهم آنها بکوشند (سانفورد^۴ و همکاران، ۲۰۱۰). وب کوئست‌ها به شرکت کنندگان کمک می‌کنند تا استانداردهای مربوط به مهارت‌های تفکر انتقادی و تجزیه و تحلیل را رعایت کنند. وب کوئست‌ها بر اساس ایده جستجو و تحقیق و نیز نظریه سازندگی، یادگیرندگان را در یادگیری مشارکتی و کار روی پروژه‌های گروهی درگیر می‌سازد. علاوه بر این، ارتباطی قوی بین وب کوئست‌ها و تکنیک‌های چندرسانه‌ای وجود دارد که فرصت‌های مهمی را برای استفاده از اینترنت در آموزش و یاددهی فراهم می‌کند (محمد و همکاران، ۲۰۱۰).

1. Segers & Verhoeven
2. Pereira & Costa
3. Schweiser & Kossow
4. Sanford

نتیجه گیری آنچه به طور مسلم از جستجوی منابع موجود در اینترنت برمی آید این است که هنوز در کشور ما مفهوم وب کوئست، نه تنها در آموزش و پرورش عمومی، بلکه در آموزش های دانشگاهی، مفهومی ناشناخته است. لذا با توجه به مزیت ها و محدودیت های ذکر شده در خصوص وب کوئست، که یک شیوه درسی، میزان پذیرش یادگیرندگان، و نیز رضایتمندی آموزش دهندگان و آموزش گیرندگان، و به طور کلی جوانب مختلف استفاده از این شیوه، پژوهش های لازم صورت پذیرد. بر اساس جدیدترین مفاهیم و نظریه های آموزشی، از جمله نظریه ساختارگرایی توصیه می گردد دست اندرکاران، دانشگاه ها ضمن معرفی هر چه بیشتر این شیوه به جامعه، بالاخص اساتید، مربیان و شاغلین در حوزه یادگیری یادهمی و سرمایه گذاری در این زمینه، از مزایای به کارگیری آن در زمینه های مختلف بهره مند گردند و به این ترتیب گامی در جهت ارتقای کمی و کیفی و افزایش ماندگاری یادگیری در علوم مختلف بردارند.

منابع

۱. اسدی لاری، مرضیه. (۱۳۹۲). مقایسه دو روش آموزشی نقشه مفهومی و برنامه آموزشی مبتنی بر وب کوئست بر میزان یادگیری درس دیابت در دانشجویان سال دوم پرستاری دانشکده پرستاری مامایی حضرت فاطمه (س). پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
۲. سراجی، فرهاد. (۱۳۹۱). محیط های یادگیری مجازی، امکانی برای کمک به بهبود و فرهنگ یادگیری. نشریه راهبرد فرهنگ. ۱۷ و ۱۸ (۴): ۸۸-۹۵.
۳. کرمی، مرتضی، سالاری، ضیاءالدین. (۱۳۹۵). تأثیر محیط یادگیری ترکیبی بر رضایت و یادگیری کارشناسان بخش صنعت. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران. اهواز. ۶(۲): ۱۱-۳۲.
۴. کریمی موفقی، حسین و آرمان، محمدرضا. (۱۳۹۲). کاربرد وب کوئست در آموزش علوم پزشکی، مجله آموزش در علوم پزشکی دوره سیزدهم. ۴(۷): ۳۷-۴۴.
۵. نجفی، سید سعید، حق گو، مهران، کاوه، محمدحسین، منصوری، پریسا. (۱۳۹۱). مقایسه یادگیری تفسیر الکتروکاردیوگرام با دو روش وب کوئست و سخنرانی در دانشجویان پرستاری. آموزش پرستاری. ۱(۲): ۲۴-۳۶.
6. Lahaie, U. (2007). WebQuests: A New Instructional Strategy for Nursing Education. *Computers, Informatics, Nursing*. 25(3): 148-56
7. Billings, D. & Kowalski, K. (2015). Using WebQuests to Promote Active Learning. *Journal of Continuing Education in Nursing*. 35(5): 200-201
8. Clynes, M. P. (2009). A novice teacher's reflections on lecturing as a teaching strategy: covering the content or uncovering the meaning. *Nurse Educ Pract*. 9(1): 22-7.
9. Dodge, B. (2012). WebQuest Home Page. [cited 2012 MAR 12]. Available from: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html Downloaded Concept to Classroom-What is Constructivism. [cited 2012 MAR 13]. Available from: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/index.html>.
10. Dodge, B. (2012). WebQuest Home Page. [Cited 2012 MAR 12]. Available from: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
11. Fiedler, R. L. (2010). WebQuests: A Critical Examination In Light of Selected Learn-

- ingTheories. University of Central Florida (USA) Analysis of Learning Theories in Instruction. 7232: 1- 15.
12. Gulbahar, Y. Madran, R. O. & Kalelioglu, F. (2013). Development and Evaluation of an Interactive WebQuest Environment: “Web Macerasi. Educational Technology & Society. 13(3):139-50.
 13. Hampton, J.)2012(. The ECG made easy. London: Churchil Livingstone.
 14. Hassanien, A. (2013). Using Webquest to Support Learning with Technology in Higher Education. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. 5(1): 41-9.
 15. Jacobs, M. J. & Townsend, J. (2010). Technology: Using the WebQuest to Engage Learners in the Online Classroom. Nurse Educator. 32(5): 197-8.
 16. Lahaie, U. D. (2014). Is Nursing Ready for WebQuests?. Journal of Nursing Education. 47(12): 567-70.
 17. March, T. (2016). The Learning Power of WebQuests. Educational Leadership. 61(4):42-7.
 18. Mohamed, E. L. & Rheem, R. A. (2014). The Web Quest: Its Impact on Developing Teaching Skills of Physical Education Student Teachers. ICHPER-SD Journal of Research. 5(1): 10-15.
 19. Mohammadi, S. (2010). WebQuest: a tool for learning. Educational Technology. 26(2): 10-13.
 20. Pereira, M. C. A. & Costa, M. o. (2011). Evaluation of a Webquest on the Theme Management of Material Resources in Nursing by Undergraduate Students. Revista Latino-Americana de Enfermagem. 18(6): 1107-14.
 21. Sanford, J. Townsend-Rocchiccioli, J. Trimmd, D. & Jacobs, M. (2010). The Web-Quest: Constructing Creative Learning. Journal of Continuing Education in Nursing. 41(10): 473-9.
 22. Schweiser, H. & Kossow, B. (2011). WebQuests: Tools for Differentiation. Gifted Child Today. 30(1): 29-35. 24.
 23. Segers, E. & Verhoeven, L. (2013). Learning in a sheltered Internet environment: The use of WebQuests. Learning and Instruction. 19(5): 423-432.
 24. Sen, A. & Neufeld, S. (2009). In pursuit of alternatives in ELT methodology: web-quests. Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET. 5(1): 1303-6521.
 25. Valizadeh, S. & Abedi, H. Zamanzadeh, V. Fathiazar, E. (2013). Challenges of Nursing Students during Their Study: A Qualitative Study. Iranian Journal of Medical Education. 7(2): 397-406. [persian]
 26. Zamanzadeh, V. Abdollahzadeh, F. Lotfi, M. & Aghazadeh, A. (2008). Assessing Clinical Education Fields from the Viewpoints of Nursing and Midwifery Instructors in Tabriz University of Medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education. 7(2): 299-306. [persian]

معرفی انجمن های علمی، آموزشی مفید در سطح ایران و جهان، جهت عضویت و بهره‌مندی دانشجویان تکنولوژی آموزشی

گردآورنده
مریم رجیبان ده زیره^۱

انجمن علمی فناوری آموزشی ایران www.iaet.ir

معرفی انجمن

این انجمن در تاریخ ۱۳۹۲/۹/۱۱، به منظور گسترش و پیشبرد و ارتقای علمی حوزه فناوری آموزشی و توسعه کیفی نیروهای متخصص و بهبود بخشیدن به امور آموزشی و پژوهشی در زمینه فناوری های آموزشی، و توسعه کیفی نیروهای متخصص و بهبود بخشیدن به امور آموزشی و پژوهشی در زمینه فناوری های آموزشی تأسیس شده است. فعالیت های این انجمن بر اساس اساسنامه مصوب کمیسیون انجمن های علمی می باشد. انجمن موسسه ای غیر انتفاعی است و در زمینه های علمی و پژوهشی و فنی فعالیت می کند و دارای شخصیت حقوقی است و رییس هیئت مدیره آن نماینده قانونی انجمن می باشد. مرکز انجمن در شهر تهران می باشد.

انجمن یادگیری الکترونیکی ایران www.elearningassociation.ir

معرفی انجمن

در ایران از سال ۱۳۸۶ جمعی از متخصصان علوم تربیتی و فناوری اطلاعات با برگزاری کنفرانس های سالیانه ای «یادگیری الکترونیکی» بر آن شدند تا با ایجاد انجمنی علمی، محیطی منسجم و هم افزا را برای توسعه ای این عرصه ای جدید در کشور پدید آوردند. سرانجام این تلاش در سال ۱۳۹۰ به بار نشست و «انجمن یادگیری الکترونیکی ایران» با مجوز کمیسیون انجمن های علمی کشور تأسیس شد.

۱. دانشجوی دکتری و عضو هسته انجمن علمی تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

انجمن فناوری اطلاعات و ارتباطات ایران

www.iranaict.ir

معرفی انجمن

انجمن فناوری اطلاعات و ارتباطات ایران در سال ۱۳۸۳ با اهداف زیر تشکیل گردید: ایجاد ارتباط با پژوهشگران و افراد خبره در حوزه‌های مرتبط با فناوری اطلاعات (IT)، فناوری ارتباطات (CT) و فراهم نمودن زمینه‌های شناسایی و همکاری مشترک بین آنها. همکاری با نهادهای اجرائی، علمی و پژوهشی مرتبط با فناوری اطلاعات و ارتباطات، اقدام در جهت پیوند و همکاری دستگاه‌های اجرائی با مجموعه‌های علمی، تحقیقاتی. توسعه فرهنگ استفاده مطلوب از توانمندی‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات. ارزیابی و تحلیل عوامل رشد کشورهای مشابه دیگر و استفاده مطلوب از تجربیات دیگران در توسعه کشور در حوزه ارتباطات و فناوری اطلاعات.

The Association for Educational Communications and Technology (AECT)

www.aect.org

AECT Foundation

Formed in 1970, the AECT Foundation supports the charitable and educational activities of the Association for Educational Communications and Technology (AECT), based on the conviction that the improvement of instruction in schools and colleges can be enhanced by the continued investigation and application of new systems for learning and by authentic assessment of communication techniques and technology. The purpose of the Foundation is to prepare and develop leaders and practitioners in our fields, to enlarge the body of knowledge available in the fields of educational communications and technology, and to encourage the dissemination of such knowledge.

Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)

www.aace.org

About AACE

The Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), found-

ed in 1981, is an international, not-for-profit, educational organization with the mission of advancing Information Technology in Education and E-Learning research, development, learning, and its practical application.

EDUCAUSE

www.educause.edu

EDUCAUSE is a higher education technology association and the largest community of IT leaders and professionals committed to advancing higher education.

Canadian Association of Instructional Designers (SAID)

www.accp-caid.org/en/index.shtml

The Association's main objectives and activities are as follows:

- 4.2.1 To form an association of all Canadian instructional designers, regardless of academic setting and field of practice;
- 4.2.2 To sustain the progress of instructional design through study, research, information-sharing, professional development, promotion, exchanges, meetings, seminars, conferences, etc.;
- 4.2.3 To protect learners by assessing the members' skills and the quality of instructional design activities;
- 4.2.4 To promote the role of instructional designers in the development of learning environments;
- 4.2.5 To protect the members' interests.

United States Distance Learning Association (USDLA)

www.usdla.org

The United States Distance Learning Association was the first nonprofit distance learning association in the United States to support distance learning research, development and praxis across the complete arena of education, training and communications. In 1987, the USDLA was founded on the premise of creating a powerful alliance to meet the burgeoning education and training needs of learning communities via new concepts of the fusion of communication technologies with learning in broad multi-discipline applications. An elected president, an Executive Committee, and a governing board now govern USDLA with Dr. Reggie Smith III as the Executive Director of the Association.

Florida Distance Learning Association (FDLA)

www.fdla.com

If you are an administrator, faculty member, instructional designer, student support specialist or any other distance learning professional seeking to advance the delivery of distance and online education, we invite you to join us.

You'll be in good company. Our membership comprises distance educators from a broad spectrum of industries, including:

- Higher/Continuing Education
- Corporate Training
- Information Technology
- Consulting
- K-12 Schools
- The Military
- Area Educational Agencies

FDLA members share knowledge and resources among themselves, with the community, and with other organizations committed to advancing distance learning using technologies and practice

The FDLA is affiliated with the United States Distance Learning Association (USDLA). When you join the FDLA, you will also become a basic member of the USDLA. We would like to thank all of the following companies for their continued support of FDLA.

California Educational Technology Professionals Association (SETPA)

www.cetpa.net/default.aspx

The California Educational Technology Professionals Association (CETPA) is an association of Educational Technology Professionals (technologists) within the State of California. Founded in 1960 as the California Educational Data Processing Association (CEDPA), the major emphasis of the association's activities are directed towards improving Administrative Information Processing in public education within the State of California and to prepare its membership to better meet and support the technological needs of the Instructional Program.

Association for learning technology (ALT)

www.alt.ac.uk

The Association for Learning Technology (ALT) represents individual and organisational Members from all sectors and parts of the UK. Our Membership includes

practitioners, researchers and policy makers with an interest in Learning Technology. Our community grows more diverse as Learning Technology has become recognised as a fundamental part of learning, teaching and assessment. Our charitable objective is “to advance education through increasing, exploring and disseminating knowledge in the field of Learning Technology for the benefit of the general public”. We have led professionalisation in Learning Technology since 1993.

The Irish Learning Technology (ILTA) Association

www.ilta.ie

ILTA is the Irish Learning Technology Association, and is a community of researchers, practitioners and industry professionals with a shared interest in technology-enhanced learning across Ireland. We organise regular events, and also host the Ed-Tech conference on an annual basis in various universities or Institutes of Technology around the country. In November 2012, ILTA attained Company Limited By Guarantee status (i.e. the formulation of ‘The Irish Learning Technology Association Ltd’ CRO# 520231).

The International E-Learning Association

www.ielassoc.org

IELA was founded in 2007 by David Guralnick, A.Y. Al-Zoubi, and Michael E. Auer, and is incorporated in New York County in the state of New York, U.S.A. You can read the official IELA bylaws. The International E-Learning Association (IELA) is dedicated to advancing the knowledge and practice of e-learning in schools and universities, and in the workplace. With members hailing from every continent —and from the realms of business, industry, government, and academia— the IELA is a vibrant and diverse community of e-learning professionals, researchers, and students

ضمن عرض سلام و احترام

بدین وسیله از اساتید، کارشناسان، دانشجویان و علاقمندان به رشته تکنولوژی آموزشی دعوت به عمل می‌آید که حاصل پژوهش‌های علمی و ارزشمند خود را به منظور آگاه‌سازی سایرین از دستاوردهای به روز این رشته و حوزه‌های مربوط به آن، جهت انتشار به مجله علمی- تخصصی "فناوری آموزشی" ارسال فرمایند.



JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY (JET)

(Scientific-Specialized) Vol 10, Year 7, Spring 2019

Introducing enduring faces and faculty of educational technology

Maryam Falahi

International Workshop Report (Integrated Approach to Teaching and Learning Process for Students with Special Educational Needs)

Dr. Ismail Zarai Zavaraki

List of some of the honors of the Allameh Tabataba'i University of Technology Technology Department since its inception

Dr. Ismail Zarai Zavaraki

Opening of Learning Center, Department of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University

The Multimedia Effectiveness of Philosophy for the Child (P4C) on Elementary School Students

Timur Esmailzadeh

Investigating the Dimensions of Control Theory in Distance Education

Dr. Khadijeh Aliabadi, Ismail Firoozi

The Impact of Multimedia Software on Increasing English Language Learning Motivation in Students: A Tenth-Grade Student Case Study

Shohreh Mokhtari

The effect of serious play on the treatment of autism spectrum disorder

Fatemeh Joneidi Jafari, Matin Ghasemi Sameni, Salah Esmaeili Gojjar

WebQuest; From Introductions to Educational Applications

Sepideh tashakori

Introducing useful scientific-educational associations in Iran and around the world for membership and benefit of educational technology students

Maryam Rajabian deh zireh