

شناسایی مؤلفه‌های مؤثر در طراحی محیط آموزش مجازی دوره تربیت تدوینگری متون درسی مبتنی بر تجربه زیسته اساتید کارآموز

زهرآبیار^{۱*}، حسن فانیدپور^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و استخراج مؤلفه‌های مؤثر در طراحی محیط آموزش مجازی دوره تربیت تدوینگری متون درسی مبتنی بر تحلیل تجربیات زیسته اساتید کارآموز در حوزه‌های علمی خاوران انجام شد. این مطالعه کیفی به روش تحقیق پدیدارشناختی توصیفی و طی مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته با ۳۰ نفر از اساتید شرکت کننده در دوره تدوینگری متون با دو گروه کانونی صورت گرفته است. نمونه گیری از مصاحبه شوندگان با استفاده از اصل اشباع نظری به صورت هدفمند انجام گرفت. در تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از تحلیل مضمون کدهای این تجربه زیسته در قالب ۴۰۰ مضمون پایه و سپس تقلیل آن به ۲۰ مضمون سازمان دهنده به دست آمد. از میان این تجارب زیسته، چهار مضمون فراگیر «حس حضور و ارتباط در دوره»، «راهنمایی آموزشی - مهارتی»، «پایش عملکردی کارآموزان» و «فرصت‌های معطوف به اساتید کارآموز» تفسیر شد. در این تجربه زیسته، «حس حضور و ارتباط در دوره» دارای فراوانی بیشتری بود که حاکی از بیشترین تأثیر این مؤلفه بر موارد دیگر است. از مهم ترین یافته‌های این مطالعه در رابطه با تجربه زیسته اساتید کارآموز ارتباط با مدرسان دوره، ارتباط سازنده، غلبه نوعی توجه و تعامل محترمانه و اخلاق‌مداری مسئولانه و شکل گیری چالش‌هایی نسبت به مهارت فراگیران، کلاس‌داری و مشارکت دادن فعال فراگیران و در نهایت احساس حضور فراگیران در یک کلاس درس واقعی بود که در تجربیات کنشگران بر آن‌ها تأکید شده است. در نتیجه با مهندسی معکوس و مطالعه و دقت در تجربیات زیسته فراگیران موفق، می‌توان گفت جهت تدوین الگوی طراحی آموزشی مجازی اثربخش، فراهم کردن فرصت‌های تعامل و ارتباط سازنده استاد و دانشجو مهم ترین راهکار است.

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، تجربه زیسته، حس حضور، تعامل استادفراگیر، دوره آموزشی مؤثر، تدوینگری متون درسی، تحلیل کیفی.

۱. پژوهشگر و استادیار دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، خوراسگان، اصفهان، ایران. نویسنده مسئول:

abyar.z114@gmail.com

۲. استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

(دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۸ - پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۷)

Identifying the Effective Components in the Design of the Virtual learning Environment for the Training Course on editing textbooks based on the lived experience of trainee professors

Zahra abyar¹, Hasan Fanidpur²

The current research was conducted with the aim of identifying and extracting the effective components in the design of the virtual learning environment of the training course for editing textbooks based on the analysis of the lived experiences of trainee professors in the seminaries of Sisteran. This qualitative study was conducted using the descriptive phenomenological research method and semi-structured in-depth interviews with 30 professors participating in the text editing course with two focus groups. Sampling of interviewees was done purposefully using the principle of theoretical saturation. In the data analysis, using the theme analysis, the codes of this lived experience were obtained in the form of 400 basic themes and then reducing it to 20 organizing themes. Among these lived experiences, four overarching themes of "sense of presence and connection in the course", "educational-skill strategies", "performance monitoring of trainees" and "opportunities for trainee professors" were interpreted. In this lived experience, the "sense of presence and connection in the course" was more frequent, which indicates the greatest impact of this component on other cases. One of the most important findings of this study in relation to the lived experience of the trainee professors is the relationship with the course instructors, constructive communication, the prevalence kind of respectful attention and interaction and responsible ethics and the formation of challenges learners' skills, classroom management and active participation of the learners and finally the feeling of presence. The learners were in a real classroom, which is emphasized in the experiences of the activists.

Keywords: lived experience; teacher-learner interaction; effective training course; editing of textbooks; qualitative analysis

-
1. Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Khorasgan Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran (corresponding author): abyar.z114@gmail.com
 2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Ayatollah Taleghani Campus, Farhangian University, Qom, Iran

طرح مسئله

هدف هر نظام آموزشی ارتقای یادگیری است؛ بنابراین قبل از اینکه هر گونه محتوای آموزشی تولید شده باشد، طراحان باید به اصول یادگیری و چگونگی آن آگاه باشند. این مورد به ویژه برای یادگیری الکترونیکی صدق می‌کند. محتوای یادگیری الکترونیکی مؤثر و کارآمد باید بر مبنای نظریه‌های مطمئن و متقن یادگیری تولید شود. رسانه‌ای که از طریق آن آموزش ارائه می‌شود عامل تعیین‌کننده یادگیری نیست، بلکه طراحی دوره است که اثربخشی یادگیری را تعیین می‌کند (روویا، ۲۰۰۲، به نقل از اندرسون، ۱۳۸۵: ۳۲). به منظور گزینش راهبرد آموزشی مناسب، طراح دوره الکترونیکی باید از رویکردهای گوناگون یادگیری مطلع باشد. راهبردهای گوناگون یادگیری که انتخاب شده‌اند باید یادگیرندگان را برانگیزانند، پردازش اطلاعات عمقی را تسهیل کند و پاسخگوی نیازهای کارآموزان باشد. همچنین ارتقادهنده یادگیری، برانگیزاننده تعاملات، فراهم‌کننده بازخوردها، و تسهیلگر فرایند یادگیری باشد (اندرسون، ۱۳۸۵: ۳۳).

آموزش برخط یا آموزش مجازی به تمامی آموزش‌هایی گفته می‌شود که به وسیله رسانه‌های الکترونیکی یا تحت وب قابل اجراست (موباید و همکاران^۱، ۲۰۱۸). طبق یافته‌های برخی تحقیقات، هنگامی که دانشجویان یادگیری خود را از روش سنتی به الکترونیکی تغییر می‌دهند، با مشکلات جدیدی روبرو می‌شوند که ممکن است قبلاً تجربه نکرده باشند (الیسیری^۲، ۲۰۲۱). یکی از این چالش‌ها طراحی محیط آموزشی تعاملی و اثربخش از طریق آموزش از راه دور بود (زاهیر و منیر^۳، ۲۰۲۰).

با توجه به نیاز مبرم حوزه‌های علمیه خواهران به بازنگری و تحول در متون درسی با تربیت ندوینگران متون و شناسایی مدونین مستعد از سراسر کشور بصورت آموزش متمرکز، سبب شده است تا دوره آموزش مجازی تدوینگری متون در مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه خواهران انجام شود. این دوره آموزشی که در سه مرحله مقدماتی، تکمیلی و کارآموزی طراحی شده بود از مؤلفه‌هایی برخوردار بود که محقق از طریق تحلیل کیفی تجربیات زیسته کارآموزان موفق دوره، اقدام به بررسی و شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر طراحی محیط یادگیری مجازی آن دوره کرده است.

-
1. Moubayed et al
 2. Al-Yasiri
 3. Zaheer & Munir

تعاملات و روابط بین دانشجویان و اساتید از محورهای فرآیند آموزش و یادگیری است (گارسیمویا و همکاران^۱، ۲۰۲۰). کیفیت رابطه را می‌توان این گونه تعریف کرد که چگونگی یک رابطه سالم، براساس ارزیابی طرفین از آن رابطه است (اوسوباجو و مور^۲، ۲۰۱۷؛ اسنایدرز و همکاران^۳، ۲۰۲۱). این ارتباط بر موفقیت دانشجویان، پیشرفت تحصیلی، رضایت از دانشگاه، توسعه فردی و فکری، پایداری و فرسایش و همچنین آرزوهای شغلی و تحصیلی تأثیر دارد (کوزنو^۴، ۲۰۱۸؛ گوزاردو و همکاران^۵، ۲۰۲۱). با وجود اهمیت روابط دانشجویان-استاد، تاکنون مطالعات اندکی کیفیت این روابط را در آموزش عالی مورد بررسی قرار داده‌اند (اسنایدرز و همکاران، ۲۰۲۱).

در پژوهش واحد و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی عنصر تعامل (استاد - دانشجو و دانشجو-دانشجو) در کلاس مجازی در مقایسه با کلاس حضوری پرداخته شد. روش پژوهش، کیفی و از نوع مصاحبه مستقیم و نمونه پژوهش ۵ نفر از اساتید زبان فرانسه دانشگاه‌های ایران بودند. این پژوهش نشان داد که میزان تعاملات استاد - دانشجو در دوره‌های مجازی کنونی زیاد است و تغییر رویکرد آموزشی به نفع تعاملات بین دانشجویی، منجر به کیفیت بهتر یادگیری می‌شود. انجام بیشتر چنین پژوهش‌هایی مورد نیاز است. کیان (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان چالش‌های آموزش مجازی دریافت که در کلاس‌های مجازی به دلیل فقدان ارتباط رودرروی دانشجو با استاد زمینه تربیت مهیا نیست و همچنین آموزش مجازی موجب دموکراتیک‌تر شدن روابط میان استاد - دانشجو و دانشجو - دانشجو شده است.

مهدوی نسب، سعدی پور و مرادی (۱۳۹۸) نیز در مقاله «بررسی مؤلفه‌های طراحی محیط‌های آموزشی الکترونیکی در آموزش عالی و ارائه چارچوب طراحی آموزشی»؛ علی‌پور، نوروزی و نوریان (۱۳۹۹) در مقاله «طراحی الگوی مؤلفه‌های مؤثر بر کیفیت محیط‌های یادگیری الکترونیکی» به بحث مؤلفه‌های طراحی آموزش مجازی پرداخته‌اند. ولی وجه تمایز این پژوهش با پیشینه‌های فوق این است که از طریق تجربه زیسته و فرایند مشاهده مشارکتی اساتید کارآموز در دوره آموزشی دو ساله تدوینگری متون، مؤلفه‌های مؤثر در اثربخشی یادگیری کنشگران احصاء شود. دست‌یابی به مؤلفه‌ها از طریق

1. García-Moya et al.
2. Osobajo & Moore
3. Snijders et al.
4. Cuseo
5. Guzzardo et al.

تجربیات کارآموزان در حوزه‌های علمیه سابقه نداشته است. این پژوهش می‌تواند زمینه پژوهشی مناسبی را برای تدوین و ارائه الگوی طراحی آموزش مجازی فراهم کرده و همچنین در طراحی محیط یادگیری و برگزاری دوره‌های آموزشی مجازی، استاندارد و معیارهایی را برای طرحان و برگزار کنندگان آن فراهم می‌آورد.

در پژوهش کریمی (۱۴۰۰) تحلیل پدیدارشناسانه‌ی تجارب زیسته اساتید و دانشجویان از آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران انجام شد و دریافت که یکی از معایب آموزش مجازی فقدان ارتباط چهره به چهره و عدم شکل‌گیری ارتباط عاطفی استاد و دانشجو است. در این دو پژوهش بر اهمیت رابطه متقابل استاد و دانشجو و فقدان آن در کلاس‌های مجازی تاکید می‌شود که با نتیجه پژوهش واحد و همکاران متضاد است. همچنین به ارتباط دانشجو و استاد از دیدگاه دانشجویان به عنوان یک مقوله ویژه با استفاده از روش پدیدارشناسی پرداخته نشده است.

اهمیت و ضرورت پژوهش

یکی از نیازهای اصلی در حرفه معلمی توانایی فرد در ایجاد رابطه با یادگیرنده است که جزو اساسی‌ترین نیازهاست و رابطه یک فرآیند دو طرفه است (ویلسون و همکاران^۱، ۲۰۱۰؛ تاکور و همکاران^۲، ۲۰۱۹). اساتید از طریق آموزش آنلاین، گروه‌های دانشجویی زیادی را درگیر یادگیری همزمان و غیرهمزمان می‌کنند (کومار و همکاران^۳، ۲۰۲۱). آموزش مجازی به عنوان تجربه یادگیری در محیط‌های همزمان یا غیرهمزمان، با استفاده از دستگاه‌های مختلف متصل به اینترنت تعریف می‌شود (داون^۴، ۲۰۲۰). مزایای اصلی این نوع آموزش شامل دسترسی بیشتر، مقرون به صرفه بودن، راحتی، سهولت مدیریت و استفاده، انعطاف‌پذیری و از راه دور بودن است (داون، ۲۰۲۰). در مقابل از جمله چالش‌های آن می‌توان از کاهش تعامل و بازخورد، مشکلات مربوط به تمرکز و انگیزه و کاهش پیشرفت تحصیلی، نرم افزارهای نوپا و ضعف در زیرساخت‌ها، ابزارها و سواد دیجیتال نام برد (بدیر^۵، ۲۰۲۱). با همه‌گیری کرونا، آموزش مجازی در اکثر دانشگاه‌های

-
1. Wilson et al.
 2. Thakur et al.
 3. Kumar et al.
 4. Dhawan
 5. Bdair

دنیا مرسوم شد (الاعظم و همکاران^۱، ۲۰۲۰). در آموزش آنلاین نشان داده شده رابطه بین دانشجویان و اساتید در حال پیشرفت است و هر دو طرف همدلی بیشتری را در دوران همه گیری کرونا برای یکدیگر بروز داده اند (پالانسیا اسپوزیتو و سالیوان^۲، ۲۰۲۰). این ارتباط بر موفقیت دانشجویان، پیشرفت تحصیلی، رضایت از دانشگاه، توسعه فردی و فکری، پایداری و فرسایش و همچنین آرزوهای شغلی و تحصیلی تأثیر دارد (کوزئو، ۲۰۱۸؛ گوزاردو و همکاران، ۲۰۲۱). در نتیجه درک اجزای ارتباط استاد-دانشجو بسیار مهم است زیرا این رابطه به کسب موفقیت های بیشتر توسط دانشجویان کمک می کند (کرستیچ^۳، ۲۰۱۵).

بدون شک، مهم ترین تغییری که آموزش اینترنتی به وجود آورده است، میل فزاینده برای همکاری بین دانش آموزان و معلمان آنهاست. آموزش آنلاین یک ارتباط زنده ایجاد می کند. دانش آموزان می توانند به راحتی از طریق ایمیل و چت تصویری با اساتید خود ارتباط برقرار کنند. آن ها می توانند به راحتی با والدین و متخصصان رشته تحصیلی خود ارتباط برقرار کنند. و از این طریق به شبکه ای از یادگیری علمی و پروژه های مشارکتی دسترسی پیدا کنید. اگرچه معلمان مدرسه نقش اصلی را در ایجاد و سازماندهی کلاس ایفا می کنند، اما دانش آموزان با فعالیت و مشارکت خود تا حدود زیادی جهت کلاس را تعیین می کنند. معلمان اهدافی را تعیین می کنند و فرآیند یادگیری را سازماندهی و مدیریت می کنند، دانش آموزان خودشان محتوا را کشف می کنند و تکالیف را از طریق پروژه ها انجام می دهند. این بدان معنی است که دوره های آنلاین اغلب ساختار کمتر و جامع تر از کلاس های درس سنتی دارند. آموزش آنلاین دیوارهای کلاس را می شکند. این به این معنی است که اطلاعات را در دسترس دانش آموزان و مردم در هر نقطه از جهان قرار می دهد (امیریان و مظفری، ۱۴۰۱).

اهداف و سؤالات پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی و شناسایی مؤلفه های مؤثر در طراحی محیط یادگیری دوره مجازی آموزش تدوینگری متون درسی در حوزه های عملیه خواهران مبتنی بر تجربیات زیسته فراگیران موفق آن در دوران همه گیری ویروس کرونا، به سؤالات زیر پاسخ می دهد:

1. Al-Azzam et al.
2. Palancia Esposito & Sullivan
3. Krstić

۱. مؤلفه‌های مؤثر از منظر اساتید کارآموز از طراحی محیط آموزش مجازی تدوینگری متون درسی کدام است؟
۲. کیفیت مؤلفه‌های مؤثر از منظر اساتید کارآموز در طراحی محیط آموزش مجازی تدوینگری متون درسی چگونه بوده است؟
۳. کدام مؤلفه از منظر اساتید کارآموز دوره آموزش مجازی تدوینگری متون درسی از بیشترین اثربخشی برخوردار است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی است، زیرا هدف تحقیق این پژوهش، یافتن راه‌هایی جهت رفع برخی از نواقص، استفاده از نقاط قوت موجود و در نهایت یافتن راهی جهت شناسایی پدیدارشناسانه مؤلفه‌های مؤثر محیط یادگیری دوره تربیت تدوینگری متون درسی در ارتباط مجازی فراگیران دوره با اساتید در دوران همه‌گیری ویروس کرونا است. به عبارت دیگر هدف این پژوهش‌ها، توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص است و به سمت کاربرد عملی حرکت می‌کنند. از نظر روش اجرا، پژوهش حاضر از نوع کیفی و از منظر ماهیت و روش از نوع پدیدارشناسی توصیفی است. روش پدیدارشناسی به این گونه است که پژوهشگر، معنای تجارب زیسته چند نفر را از یک پدیده یا مفهوم توصیف می‌کند و اشتراکی از تجربیات مشارکت کنندگان را مد نظر قرار می‌دهد (زوار و مهری، ۱۳۹۷). ابزار پژوهش نیز از نوع مصاحبه عمیق بود تا بتوان از زوایای متفاوت به موضوع مورد نظر پرداخت.

در این مطالعه برای انتخاب نمونه پژوهش مطابق نظریات ذیل عمل شده است: با استناد به دیدگاه پتن^۱ (۱۹۹۰)، به نقل از میکات و مورهاوس^۲، ۱۹۹۴: ۵۶)، پژوهشگر در تحقیقات کیفی برای انتخاب افراد مورد مطالعه به شیوه هدفمند عمل می‌نماید، به گونه‌ای که به استناد لینکلن و گیوبا^۳ (۱۹۸۵)، بهترین و بیشترین اطلاعات را در قلمرو موضوع پژوهش به پژوهشگر بدهد. هم‌چنین در ادامه مسیر از اصل نمونه‌گیری با حداکثر تنوع^۴ و اصل اشباع‌شدگی^۵ در انتخاب نمونه بهره گرفته شده است. بنابراین در مطالعه حاضر برای

1. Patton
2. Maykut P. & Morehouse R.
3. Lincoln & Guba
4. Maximum Variation
5. Saturation

انتخاب افراد جهت انجام مصاحبه، از نمونه گیری هدفمند استفاده شد. هدف نمونه گیری نظری، نمونه گیری از افراد نیست، بلکه از نظام معنایی افراد نمونه گیری می شود. این کار تا رسیدن به اشباع داده ها ادامه یافت. اشباع نظری زمانی حاصل می شود که محقق احساس کند داده های جدید صرفاً نتایج قبلی را تکرار می کند و مقوله جدیدی پدید نمی آید (استراس و کوربین^۱، به نقل از بازرگان، ۱۳۹۰). با این حال به عنوان یک معیار تقریباً کلی کرسول (۱۹۹۸) به نقل از محمدپور، ۱۳۸۹: ۱۱۵) حدود ۱۰ تا ۲۰ مصاحبه را جهت اشباع مقوله ها و جزئیات در مصاحبه های پدیدارشناسی کافی می داند.

با استناد به دیدگاه مارشال و راسمن^۲، چهار نوع روش گردآوری داده ها وجود دارد که عبارتند از: مشاهده مشارکتی^۳، مشاهده مستقیم^۴، مصاحبه عمیق^۵ و بررسی اسناد و مدارک^۶ (به نقل دلاور، ۱۳۹۱). از آنجا که روش انجام پژوهش بستگی به هدف، ماهیت پژوهش و امکانات اجرایی آن دارد (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۹) از این رو، در مطالعه حاضر، معیارهای ورودی تحقیق فراگیران دوره یعنی اساتید کارآموز تدوینگری متون درسی بودند که حداقل دو سال در دوره آموزش مجازی شرکت داشته و با موفقیت دوره آموزشی به پایان رسانده بودند. برای رسیدن به مؤلفه مؤثر در طراحی محیط یادگیری مجازی از طرق تحلیل تجربیات زیسته فراگیران با مصاحبه فردی، فوکوس گروپ^۷ و مشاهده مشارکتی^۸ به گردآوری داده ها اقدام شده است. به عبارتی، برای جمع آوری اطلاعات از روش مصاحبه استفاده شده است و خود محقق نیز به عنوان ابزار تحقیق^۹ عمل نموده است. چرا که حاصل مشاهدات، دیدگاه ها، کیفیت ایجاد ارتباط محقق و یادداشتهای فنی محقق جزء اطلاعات تحقیق می باشد. با توجه به اینکه در این تحقیق از مصاحبه باز پاسخ برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است، در پژوهش حاضر از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. سؤال های مصاحبه بر مبنای مفاهیم و گزاره های حاصل از مطالعه کتب حوزه آموزش مجازی و محیط یادگیری اثربخش و تعاملات

1. Strauss & Corbin
2. Catherine Marshall & Gretchen B. Rossman
3. Participant Observation
4. Direct Observation
5. In- depth Interview
6. Collection of Relevant Documents
7. Focus Group
8. Participant observation
9. Researcher as an instrument

سازنده یادگیرندگان و اساتید و با بهره‌گیری از نظر متخصصان تکنولوژی آموزشی تدوین شد. تعداد سه سؤال اساسی به عنوان سؤالات مصاحبه تهیه و در جریان مصاحبه بیش از ۱۰ سؤال دیگر تولید شد. جامعه آماری از میان اساتید کارآموز که سه دوره مقدماتی، تکمیلی و کارآموزی را با موفقیت طی کرده بودند، انتخاب شده‌اند. ۳۰ نفر از اساتید کارآموز در قالب فوکوس گروپ‌های ده نفره و همچنین مصاحبه فردی در کنار مشاهده مشارکتی با انجام مصاحبه عمیق نیمه ساخت یافته، تا مرحله دست‌یابی به اشباع نظری، فراگیران به بیان تجارب زیسته خود نسبت به دوره پرداختند. یکی از شیوه‌های تحلیل داده‌های کیفی که دارای اهمیت بالایی است، تحلیل مضمون است. تحلیل مضمون، هرچند خود یک روش مستقل تحلیلی است، اما می‌تواند در سایر روش‌های تحلیل کیفی چون تحلیل روایت، تحلیل نشانه‌شناختی، نظریه زمینه‌ای و ... نیز مورد استفاده قرار گیرد (محمد پور، ۱۳۹۲: ۶۶). این روش به محقق اجازه می‌دهد تم‌ها یا مضامین آشکار و پنهان متن را جستجو و سپس آن را تفسیر کند. در این فرایند بیش از ۴۰۰ مضمون پایه، ۲۰ مضمون سازمان‌دهنده و ۴ مضمون فراگیر به دست آمد.

تحلیل یافته‌ها

با توجه به تحقیقات اندک انجام گرفته در کشور می‌توان گفت تحقیق حاضر جزء تحقیقات بدیع در این زمینه محسوب می‌شود. در این پژوهش مقولات مورد نظر از دل اطلاعات حاصل از مصاحبه و مشاهده، پس از تجزیه و تحلیل، تفسیر گزاره‌ها و کدگذاری‌ها استخراج شدند. بعد از چندین بار مطالعه و رفت و برگشت‌هایی که میان گزاره‌ها و مفاهیم و مقوله‌ها و کدها صورت گرفت، متوجه شدیم که یک مقوله در هر مؤلفه بیش از همه در اطلاعات و مصاحبه‌ها خود را نمایان می‌سازد. این مقوله که مقوله مرکزی یا هسته‌ای تحقیق حاضر در هر مؤلفه است، به عنوان مقوله هسته‌ای انتخاب شد و سپس اطلاعات تفصیلی حول محور آن مقولات تحلیل شد. نتایج حاصل از مطالعه کیفی و تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از این است که اساتید کارآموز دوره در پاسخ به ۳ سؤال تحقیق در ۴ مضمون اصلی به تفکیک تجربیات زیسته خود نسبت به دوره را ارائه کرده‌اند. منظور از تجربه زیسته بازنمایی تجربیات و انتخاب‌های افراد و همچنین دانشی است که از این تجربیان حاصل می‌شود؛ از همین رو برای تعیین معنای قابل درک این تجربیات در این مطالعه کوتاه، تجربیات زیسته ۳۰ نفر از اساتید کارآموز دوره تدوینگری متون در حوزه

علمیه خواهران گردآوری شد. در ادامه، به ترتیب به گام‌های گردآوری و تحلیل داده‌های تحقیق پرداخته می‌شود.

گام اول: گردآوری اطلاعات و تقطیع متن به واحدهای معنادار

در اولین گام محقق متن مصاحبه‌ها در مورد مطالعه قرار داد. در یک مطالعه اولیه، مطالب مرتبط دسته‌بندی شد. از آنجا که در تجزیه و تحلیل داده‌ها، در تحلیل مضمون سه مرحله کلان: تجزیه و توصیف متن، تشریح و تفسیر متن، ادغام و یکپارچه کردن مجدد (خنیف‌ر، ۱۳۹۵: ۵۹/۱) وجود دارد؛ از این رو تلاش شد با همین روش، کار تحلیل داده‌ها صورت گیرد. در این مرحله، بازخوانی مکرر داده‌ها متن به صورت فعال؛ یعنی جستجو معانی و الگوها صورت گرفت. قبل از شروع به کار کدگذاری، یادداشت‌هایی که جرقه‌های ذهنی محسوب می‌شوند، در کنار متن‌های مرتبط نوشته شد. در کدگذاری اولیه، عبارات، بند و جملاتی که معنادار بودند (ایمان، ۱۳۹۴: ۸۰) انتخاب شدند. در جدول ۱ نمونه استخراج واحدهای معنادار درج شده است:

جدول ۱ نمونه استخراج واحدهای معنادار و مضامین پایه

ردیف	واحدهای معنادار	مضمون پایه
۱	درواقع اون بخشی که نقطه عطف این دوره بود اهمیت ویژه دوره تکمیلی دوره تکمیلی بود.	
۲	از فایل‌های صوتی که بعداً بارگذاری می‌شد توی قابلیت دسترسی به فایل صوتی سامان سیما استفاده می‌کردم.	
۳	وقتی دوره تکمیلی رو وارد شدم خب قضیه خیلی تمایز دوره تکمیلی با مقدماتی برام متفاوت بود؛ یعنی یه سری ویژگی‌های برجسته‌ای توی این دوره به چشم اومد.	
۴	(یه سری ویژگی‌های برجسته‌ای توی این دوره به منحصراً به فرد بودن دوره تکمیلی چشم اومد) در دوره‌های دیگه مثلش رو ندیده بودم.	
۵	دوره تکمیلی با توجه به این که کار مرحله به مرحله انجام کار مرحله‌ای و باز خورد استاد ارائه می‌شد بعد از پایان هر مرحله؛ یعنی یادآوری اون دوره مقدماتی بود.	
۶	کار عملی دریافت می‌شد تو دوره تکمیلی.	دریافت کارهای عملی با اعلام مدیریت زمانی

ادامهٔ جدول ۱		
ردیف	واحد‌های معنادار	مضمون پایه
۷	بازخوردهایی که به کار عملی داده می‌شد توسط شخص راهبر دوره یا توسط بقیه دوستان توی گروهی که تشکیل شد برای کل شرکت کنندگان، این دورهٔ تکمیلی بسیار کارگشا بود.	مؤثر بودن تشکیل گروه مجازی ایتا
۸	بعد از پایان هر مرحله یعنی یادآوری اون دوره دریافت کار عملی مقدماتی، کار عملی دریافت می‌شد.	
۹	بازخوردهایی که به کار عملی داده می‌شد توسط خود شخص راهبر یا توسط بقیه دوستان توی گروهی که تشکیل شد برای کل شرکت کنندگان این دورهٔ تکمیلی بسیار کارگشا بود.	بازخورد فوری/ بازخورد هم گروهی
۱۰	حالا غیر از اون موردی که دوستان در مورد کار خود بنده نظر داده بودند، من هم کارهای بقیه دوستان رو تک تک دنبال می‌کردم.	ارائه ارزیابی هم گروهان
۱۱	این جور نبود که کسی رشته‌ی دیگه‌ای داره، درس دیگه داره کار میکنه، من نسبت بهش بی تفاوت باشم.	ایجاد زمینهٔ مشارکت و نظر دهی/ شرکت تمام اعضا
۱۲	بازخوردهایی که شخص راهبر دوره (استاد) به هر کاری ارائه می‌دادند خودش برای بنده تمرین مجدد محسوب می‌شد.	ارائه بازخوردهای اصلاحی
۱۳	هر چی این کارها زیاد ارائه می‌شد برای من گویا تنوع در تکرار به مثابه تمرینات جدید که مثلاً اینها تمارین مجدد و مجدد هست.	
۱۴	عموماً سعی می‌کردم که کارم رو جزء کارهای اول ارائه ندهم؛ یعنی بازخوردها رو نگاه می‌کردم و همین بازخوردها خیلی از من رفع اشکال می‌کرد.	استفاده از اشکالات دیگر اعضا
۱۵	این مدل کار که استاد تمرینی که ارائه می‌داد شما موظف باشی در گروه که بازخورد بدی اون چیزی که فکر کنی چرا از روز اول در گروه اعلام کردم این بسیار الگوی جالب و جذابی بود خودش یه جور تمرین مجدد محسوب می‌شد.	ارائه ارزیابی اولیه و ثانویه
۱۶	یه مطلب مهم دیگه این بود که برنامه با اون متن تموم شده‌ای که از ابتدا برنامه‌ریزی شده بود شکل خودش رو ادامه داد روزها جابجا نشد.	منظم بودن جلسات
۱۷	چون روز پنج شنبه بود به هر حال کسانی مثل بنده که با مشکل ساعت کاری مواجه بودند از این جهت دیگه عذری برای عدم شرکت نداشتند.	مناسب بودن روز کلاس

ادامه جدول ۱

ردیف	واحد‌های معنادار	مضمون پایه
۱۸	اینکه هر جلسه آنلاین بعد از ارائه کارهای توسط شرکت کنندگان برگزار می‌شد اگر قبلاً می‌بود شاید این اثر رو پیدا نمی‌کرد.	اثربخشی برگزاری جلسات برخط یادگیرندگان بعد از انجام تمرینات
۱۹	ادب، تواضع و واقعاً خضوع اساتید دوره و شخص راهبر دوره بود در گروه ایشان همه سؤالات و اشکالات رو در وهله اول معمولاً خودشان پاسخگو بودند.	حسن خلق استاد
۲۰	ادب، تواضع و واقعاً خضوع اساتید و راهبر دوره بود در گروه ایشان همه سؤالات و اشکالات رو در وهله اول معمولاً خودشان پاسخگو بودند.	پاسخگویی شخص استاد/حس مسئولیت استاد نسبت به کارآموزان
۲۱	یه سوالی که می‌شد من می‌دیدم که خیلی زود ایشان (راهبر و استاد دوره) بازخورد می‌ده پاسخ می‌ده.	پاسخگویی سریع استاد
۲۲	(استاد و راهبر) با سعه صدر ایشان جواب می‌دادند.	پاسخگویی استاد همراه با سعه صدر
۲۳	حتی سه بار هم بازخورد اصلاحی نشون دادند اشکالات رو مجدداً رفع می‌کردند این سعه صدرشون بسیار کارگشا بود.	بازخوردهای متعدد توسط راهبر
۲۴	در واقع ایشان با یک نیت معنوی و با یک نیت خالص کار رو شروع کردند و اون در واقع معنویت و این نیت خالصشون رو در مباحث مختلفی به گروه و دوستان انتقال می‌دادند.	نیت و اخلاص استاد در شروع دوره/ انتقال حس معنوی استاد به کارآموزان
۲۵	حالا یه استادی به محل زیارتی مشرف میشه به شاگردانش اعلام کنه که من الان به یادتون هستم دارم برای این دوره تون برای کلاستون برای تک تک تون اینجا دارم دعا می‌کنم خب خیلی انرژی مثبت و در واقع خیلی انرژی معنوی بالایی از جانب ایشان به ما منتقل شد.	انتقال انرژی مثبت معنوی استاد به کارآموزان
۲۶	این دوره تکمیلی که همراه با کار مرحله به مرحله ارائه تمرین و کارآموزی بود یه جور در واقع تجربه تکرار نشدنی برای بنده بود.	آموزش همراه با انجام یادگیرنده دادن
۲۷	حالا غیر از صمیمیتی که ایجاد می‌کرد خود این که شما مرحله به مرحله کار عملی درخواست می‌کنید قطعاً در نوع یادگیری متفاوت هست تفاوت بسیار عمده‌ای هست در این که من کار رو به صورت کلی ارائه بدم.	ارائه تمرینات در قالب کوچک و مستقل ارائه کار مرحله‌ای

ادامه جدول ۱		
ردیف	واحدهای معنادار	مضمون پایه
۲۸	اونجا اینجوریه دوره باید کامل تموم بشه شما انتهای کار آزمون بدید کار عملی انجام بدید، بیایید مستمر مصاحبه بدید، مقاله بدید، این‌ها خیلی فرق هست بین اینکه ما در انتهای کار به نتیجه عملی داشته باشیم.	ارزیابی فرایندی تمرینات و بازخورد
۲۹	این مدل دوم قطعاً اثر گذارتر هست حالا شما کمک بیشتر می‌کنید و مهارت بیشتری به دست می‌ده این‌ها ویژگیهای خیلی خاصی بود که توی این دوره به چشم بنده اومد.	مؤثر بودن و مهارتی بودن دوره
۳۰	روش نظر دادن اینها به نیاز حوزه هست دارید کار می‌کنید خیلی انگیزه‌بخش هست.	نظر خواهی و ایجاد حس حضور اجتماعی
۳۱	اون نظراتی که همیشه ما به عنوان استاد نظرات تکمیلی که می‌دادیم روی کتابها الان این فرصت برامون ایجاد شده که اون نظرات رو خودمون شخصاً اعمال بکنیم روی کتابها خب در واقع امید بخش بود و جذاب بود.	واقعی بودن میدان عمل
۳۲	حالا این ادامه کاری که ایشون داره انجام میده یعنی اراده و جزم استاد پیگیری میکنه که یک انجمن تدوینگران تشکیل بشود یک رشته جدید تدوینگری تدوین بشود و تدریس بشود اینها همه نشان از در واقع عزم جزم آقای دکتر فانی‌پور داره.	اراده و جزم استاد
۳۳	ایشون پیشنهادی که گذاشتند در خود گروه مبنی بر مثبت بودن کلاس تدوین گری در تشکیل رشته تدوینگری توی سطح سه خب علاوه بر ارشد اینکه بسیار امیدوار کننده است.	مثبت بودن کلاس تدوین گری در تشکیل رشته تدوینگری توی سطح سه خب علاوه بر ارشد
۳۴	از همون جهتی که خدمتون عرض کردم به مقداری نارضایتی وجود تدوینگری در ارشد بنده نسبت بهش حس ناخوشایندی هم دارم.	نارضایتی وجود تدوینگری در ارشد
۳۵	ولی خب پیگیری ایشون این که هنوز از همون شویه‌ای که در دوره تکمیلی استفاده کردند ایشون تو همه مسائل استفاده می‌کنند؛ یعنی هر آیین‌نامه‌ای می‌خواد تصویب بکنه، هر انجمنی می‌خواد تشکیل بده، تصمیمی می‌خواد راجع به بحث تدوینگری اتخاذ بکنه، قبلش پیشنویس کار رو در گروه به مباحثه می‌گذاره، این کار بسیار ارزشمندی هست که یک الگویی کاری بسیار مناسب هست هم برای خود بنده به عنوان کسی که تدریس می‌کنم کلاس داری می‌کنم هم برای مرکز میتونه به الگوی مناسب باشه.	مناسب بودن الگو تدریس استاد از طریق دریافت نظرات دیگران

ادامه جدول ۱

ردیف	واحد‌های معنادار	مضمون پایه
۳۶	دوره‌هایی که برگزار میشه همچین تعاملی بین استاد و شاگرد برقرار بشه در واقع من شاگرد اینقدر شاگرد احساس ارزشمندی می‌کنم.	حس ارزشمندی با تعامل استاد و شاگرد
۳۷	اینکه نظر بدید، روی شیوه‌اش نظر بدید این خیلی امیدوار کننده است، نوع ارتباط و برخوردشون با شرکت کنندگان این دوره هست.	امیدبخش بودن شیوه استاد
۳۸	قطعاً فرق هست بین حضور در کلاس ولو آنلاین، هر چند که ما الان دو ساله همه آموزشهاون به شکل غیر حضوری داره برگزار میشه؛ ولی به هر حال حتی حضور آنلاین از حضور واقعی کم رنگ‌تر هست یعنی اثراش کمتر هست اما قطعاً متفاوت هست از این هست که من فقط به جزوای رو بردارم و مطالعه کنم.	تفاوت حضور در کلاس آنلاین با عدم حضور
۳۹	اگر توی یه کلاسی شرکت نداشته باشم و بعد بخوام آموزه‌های اون کلاس رو صوتی یا از روی نوشتاری چیزی یاد بگیرم و بعد پیام تحویل بدم واقعاً کار برام سخت و طاقت فرسا هست یعنی اون آموزش برای بنده آموزش نخواهد شد.	مفید نبودن مطالعه صرف بدون کار عملی
۴۰	اگر نبود روش دوره تکمیلی تدوینگری که مرحله به مرحله باید کار عملی انجام می‌دادیم و اون بازخوردها نبود و اون شرکت در اون کلاس آنلاین نبود، من در مورد خودم حداقل می‌تونم این رو به قطع یقین بگم که کار رو ادامه نمی‌دادم.	روش مرحله‌ای عامل استمرار دوره
۴۱	اما خب اون دوره تکمیلی اون اشکال رو برای بنده مرتفع کرد چون ولو اینکه کلاس آنلاین بود یعنی مجازی بود و حضوری نبود، همین مقدار که من می‌نشستم پای کلاس گوش می‌کردم در تعامل بودم استاد سؤال می‌کرد، من سعی می‌کردم در حد توانم حتی غلط در حد اون چیزی که فهمیدم پاسخ بدم.	تعامل در کلاس مجازی عامل مفید بودن دوره
۴۲	من هر کار عملی که می‌خواستم انجام بدم توی دوره تکمیلی همه فایل‌ها رو مجدداً مطالعه می‌کردم کار رو انجام می‌دادم دوباره برمی‌گشتم روی اون فایل‌ها دوباره چک می‌کردم اینها خیلی کمک کننده بود که حالا یادگیری به نحو دقیق‌تری انجام بشه.	استماع مجدد فایل‌ها عامل دقت

- ۴۳ قطعاً اگر اینها نبود یعنی به سره استاد می‌خواست فقط داشتن روش تدریس دوسویه توضیح بده و بره اون اثر گذاری کمتر می‌شد.
- ۴۴ اینکه ما فقط تصویر استاد رو داریم خودش برای اینکه توجه و بررسی پیام‌ها شاگردان توسط ما در کلاس تمرکز کنیم به تأثیر ویژه‌ای داره این که استادان استاد در کلاس به بازخوردهای شاگرد توجه نشون میده و میبینه یعنی در حین این که داره تدریس می‌کنه چت بنده رو هم میخونه و به چت همون موقع پاسخ می‌ده.

گام دوم: تحویل مضامین پایه به مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر

در دومین گام بعد از انتخاب واحدهای معنادار، برچسب زنی به جملات و پاراگراف‌هایی معنادار انجام شد. در این مرحله پس از دست یافتن به مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر با توجه به مضامین پایه، در سطح انتزاعی به دست آمد. در این مرحله از تحلیل مضمون سعی شد با سازماندهی مجدد مضامین اولیه یا همان مضامین پایه‌ای در یک جدول، مضامین سازمان‌دهنده در سطح دیگری از انتزاع استخراج شود. این سطح از مضامین، ما را به سوی مضامین سطح بالاتر در نردبان انتزاع هدایت می‌کند که بدان مضامین فراگیر گفته می‌شود. هدف محقق در این مرحله این است از مجموعه به دست آمده، مفاهیم مرتبط شناسایی شده، تا تفسیری بنیادین در راستای مفاهیم فراگیر حاصل شود. این مرحله از دست‌یابی به کدهای سازمان‌دهنده و فراگیر، در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲ مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر تجربه زیسته

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
حسن خلق راهبر، پاسخگویی استاد راهبر با سعه صدر، اراده مصمم و عزم راهبر در دوره، صبوری راهبر و پاسخگویی منظم، نیت و اخلاص راهبر در طول دوره، برخورد راهبران عامل ماندگاری در دوره، برخورد استاد عامل شرکت در دوره تکمیلی، وجود روحیه معنوی راهبر، انتقال حس معنوی راهبر به کارآموزان، حیامداری راهبر، اخلاق و رفتار متواضعانه راهبر، وجود اخلاص راهبر و استاد در تدریس، سعه صدر در پاسخگویی و پذیرش انتقادات، برخورد همراه با متانت و ادب، معنویت راهبران و اساتید، رفتار معنوی راهبر در مناسبت‌ها، انتقال حس معنوی راهبر با حضور در اماکن مذهبی، رفتار محترمانه راهبر عامل ترغیب در دوره، انتقال غیرمستقیم روحیه اخلاق مدار به دیگران. توسل و اخلاص اساتید در شروع تدریس	اخلاق‌مداری مسئولانه	حس حضور و ارتباط در دوره

ادامه جدول ۲

مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
بهره‌گیری از اساتید حوزوی - دانشگاهی، توجه اساتید به فهم بومی‌گزینی مدرسان طلبگی، آشنایی اساتید به فضای حوزه، روحیه خوب پاسخگویی اساتید، دقت اساتید در پاسخگویی بازخورد سریع حین تدریس، طرح سؤالات انگیزشی حین تدریس، بازخوردگیری حین تدریس. راهگشا بودن بازخوردهای جمعی در گروه، حس مسئولیت مشارکت جمعی نسبت به تکالیف دیگران توسط اعضا، شرکت تمام اعضا در تکالیف، استفاده از اشکالات دیگر اعضا در بهبود کار خود، مشارکت عامل رشد اعضا، بهره‌گیری از نظرات مشارکتی دیگران، نظردهی عامل مشارکت جمعی. وجود صمیمت درون گروه مجازی، بالا بودن احترام متقابل، صمیمیت مبتنی بر احترام به نظرات یکدیگر، راحتی در پرسش و پاسخ ارتقای دانشی راهبر-کنشگر، تعامل ارتباطی دوسویه مبتنی بر حیا، مهر و رزی حاکم بر گروه. دغدغه‌مندی راهبر، بازخورد دادن به پیام‌ها، توجه به جنسیت در برگزاری دوره، نظارت همیشگی راهبر عامل مشارکت. کاراندیشی نظارت مبتنی بر نظم ویژه اداره کلاسها و کارگاهها، انتخاب زمان مناسب طراحی هدفمند تدریسی، بهره‌گیری از جدیدترین متد آموزشی، استفاده از ابزار جدید کمک آموزشی، عالی بودن نظم دوره، جهادی بودن روش اجرای دوره، بهره‌گیری از روش‌های مختلف اطلاع رسانی، وجود نظم دور از انتظار در طراحی دوره، توجه به جنسیت در طراحی، پابندی دوره به الگوی طراحی آموزشی، استمرار اجرای قانون در دوره. نظردهی عامل انگیزه‌بخش، امیدبخش بودن شیوه تدریسی راهبر، انگیزه‌بخشی مبتنی بر درخواست کار عملی، بازخورد دهی سریع، پاسخ دهی به تعامل دوسویه نظرات توسط راهبر، قرار دادن امتیاز برای پیام‌های ارسالی در گروه، معرفی فعالها در گروه، توجه به همه نظرات توسط راهبر، اظهار نظر عامل مشارکت، نظارت راهبر عامل انگیزش بخش، ارتباط تصویری اساتید عامل انگیزشی، ارتباط بالا، ارتباط راهبر و کنشگران، استمرار ارتباط دوسویه، پاسخگویی راهبر بدون محدودیت، توجه راهبر به پیام‌های درون گروهی، ارزش‌گذاری به کنشگران، حضور دائمی راهبران در گروه، توجه راهبر بر نقاط قوت کنشگران، انتقال احساس مسئولیت از راهبر به کنشگران، انگیزشی بودن تکالیف و بازخوردها.		
		راهبردهای آموزشی - مهارتی

ادامهٔ جدول ۲

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
دریافت تکلیف متناسب با هر آموزش، امتیازدهی بر اساس	کاربردی نمودن الگوی	
آموخته‌ها، وجود تکلیف عملی مرحله‌ای، عینیت بخشی	استاندارد آموزشی	
هدف دوره در طراحی.		
افزایش حجم داده‌ها توأم با یادگیری، ارتقای افراد از سطح	تغییر سیر آموزشی از	
انفعال به سطح تحلیل گیری.	«یاددهی به یادگیری»	
ارائهٔ نتایج مبتنی بر نظم ویژه، ثبت و ضبط منظم ارائه	ارزشیابی مستمر -	پایش عملکرد
فعالیت‌ها، تمدید زمان ارائه تکالیف، تخفیف آزمونی.	منعطف	کاروزان
مشارکت در حد توان در بازخوردگیری‌ها، تعاملی بودن	خودمشارکتی	
مشارکت در گروه، احترام به بازخوردهای یکدیگر، تعامل	کارآموزان	
دوسویه راهبر-کارآموز در بازخوردگیری مشارکتی.		
عدالت در امتیاز دادن، عدالت در انتخاب برترین‌ها، عدالت	شفافیت‌سازی روش	
گزینشی افراد در ورود به دوره، عدالت در برخوردها توسط	ارزشیابی	
راهبر، فرصت دهی راهبر در ارائه تکلیف، حذف عادلانه		
افراد کم فعالیت، امتیازدهی مبتنی بر تمارین، تعیین منظم		
زمان در ارائه تکالیف، مشخص بودن امتیاز تکالیف دوره‌ای،		
وجود روش واحد ارزشیابی.		
تخفیف‌های آزمونی، استفاده از روش‌های ساده انگیزشی،	گزینه‌سنجی راهبر	
بازخوددهی به همه پیام‌ها، تلطیف فضای گروهی، رصد مستمر		
گروه توسط راهبر، توجه اثرگذار راهبر به مشارکت‌ها.		
کاربردی شدن دانش گذشته، عملیاتی شدن اندوخته‌های	اصلاح مهارت‌یابی	فرصت‌های
دورهٔ مقدماتی، آموختن یادگیری به شکل هنری، عملیاتی	فرسایشی معطوف به	معطوف به
شدن یادگیری، نهادینه شدن یادگیری‌های گذشته.	گذشته	اساتید کارآموز
کاربردی بودن دوره، تجهیز اساتید به ابزار کمک آموزشی،	تسهیل یادگیری در	
بهره‌گیری از دانش مکتوب اساتید، در دسترس بودن مطالب	دوره	
آموزشی دوره، دسترسی سریع به کمک آموزشی‌ها در		
دوره، تغییر نگرش آموزشی در میان کنشگران.		
آشنایی با تهیهٔ پاورپونت، آشنایی تخصصی با تکنولوژی	ارتقای سواد فناورانه	
آموزشی، تازه بودن ترسیم هنری و زیباشناختی فنون تدریسی،		
آشنایی با فنون نوین آموزشی، بهره‌گیری عملی از سامانه‌ها برای		
تدریس.		
بهره‌گیری همزمان آموخته‌ها در تدریس، اجرای الگوی طراحی	بازدهی کنش‌محور	
دوره در فرایند یاددهی خود، الگوگیری از طراحان دوره.	دوسویه	
به کارگیری خلاقانه آموخته‌ها، ابتکار در کار، استفاده از	عملیاتی نمودن	
مهارت و دانشی خود در تدوین.	آموخته‌ها	

گام سوم: ترسیم شبکه مضامین

در گام سوم نوبت به ترسیم شبکه اصلی مضامین و استخراج الگوی مفهومی است. پس از رفت و برگشت بین مضامین و تحلیل آن‌ها، به ۴ مضمون فراگیر می‌رسیم که به نظر می‌رسد از وجه جامعیت معنایی مناسبی جهت دستیابی به مؤلفه‌های آموزشی دوره موفق تدوینگری متون است که در نمودار ۴ آمده است.

از میان مضامین پایه، فراگیر و سازمانده، تعداد ۴ مضمون سازمان‌دهنده به دست آمد که هر کدام از این مضامین، خود از مضامین فراگیر چندگانه بر ساخته شده است. از میان این تجارب زیسته چهار مقوله کلی «حس حضور و ارتباط»، «راهنمای آموزشی - مهارتی»، «پایش عملکردی کارآموزان» و «فرصت‌های معطوف به اساتید کارآموز» بر ساخته شد.

۱. حس حضور و ارتباط

یکی از ویژگی‌های راهبر تحولی «تأثیر ایدئال»^۱ و داشتن خصیصه «انگیزش الهام‌بخش»^۲ است این ویژگی‌ها موجب می‌شود نوعی حس احترام در کارآموزان ایجاد شود به نحوی که اخلاق و رفتار راهبر مورد تحسین قرار می‌گیرد و در اثر این امر روحیه مشارکت جمعی جهت رسیدن به اهداف مد نظر راهبران، افزایش پیدا می‌کند (Bass, 2006). این نوع اثرگذاری در دوره تکمیلی^۳ در قالب «حس حضور و ارتباط در دوره» بر ساخته شده است. این کد فراگیر خود در بردارند سه کد «اخلاق محوری»، «بومی‌گزینی اساتید»، «بازخورده سریع»، «مشارکت جمعی» و «صمیمت مبتنی بر ارتقای دانشی» است.

آنچه که برای اساتید دوره تکمیلی مورد توجه بود روحیه اخلاق‌مدار راهبر دوره بود که در تمام مدت با احساس مسئولیت بالا، جو معنوی همراه با حفظ اصول اخلاقی را در میان اساتید دوره حفظ کرده بود این امر در تجربیات اساتید دوره اینگونه آمده است: «در واقع ایشون (راهبر) با یک نیت معنوی و با یک نیت خالص کار رو شروع کردند و اون در واقع معنویت و این نیت خالصشون رو در مباحث مختلفی به گروه و دوستان انتقال می‌دادند». سعه صدر راهبر در پاسخگویی به سئوال‌ها، تواضع و رعایت ادب در رفتار راهبران دوره نسبت به کنشگران تا به اندازه‌ای برای برخی از افراد انگیزه‌بخش بوده است

1. Idealized influence
2. Inspirational motivation

که آن را عامل ماندگاری در دوره و حتی ادامه دوره می‌دانستند: «یکی اینکه می‌گم واقعاً رفتار استاد راهبر باعث می‌شد که تو دوره بمونم»، همچنین وجود روحیه اخلاق محور راهبر با رعایت مؤلفه‌های معنوی بر کنشگران تأثیر زیادی داشت و به تعبیری آن حس به دیگران هم منتقل می‌شد؛ به نحوی که یکی از این افراد می‌گوید: «حالا به استادی به محل زیارتی مشرف میشه به شاگردانش اعلام کنه که من الان به یادتون هستم دارم برای این دوره تون، برای کلاستون، برای تک تک تون، اینجا دارم دعا می‌کنم، خب خیلی انرژی مثبت و در واقع خیلی انرژی معنوی بالایی از جانب ایشون به ما منتقل شد».

مضمون سازمان‌دهنده دیگری که در این میان به دست آمده است «بومی‌گزینی اساتید» و «بازخورد سریع» اساتید دوره بود. آموزش به طلاب و تدریس در حوزه دارای ماهیت خاصی است. از این رو طراحی آموزشی دوره به نحوی بود که بهره‌گیری از اساتید آشنا به محیط حوزه و روحیه طلبگی را فراهم آورده بود این نکته را یکی از کنشگران اینگونه توصیف می‌کند: «برام خیلی جالب بود اساتید هم تحصیلات دانشگاهی داشتند و هم تحصیلات حوزوی و یا اگر هم دانشگاهی بودند خیلی با روحیات ما آشنا بودند. حس نمی‌کردم که ممکنه از فهم ما فاصله داشته باشن». علاوه بر این توانایی اساتید و نحوه گزینش آنان در هر یک از سرفصل‌ها به شیوه‌ای برنامه‌ریزی شده بود که مطالب در طول یکدیگر ارائه می‌شد. بهره‌گیری هدفمند اساتید از امکانات آموزشی نیز مورد توجه بود: «این دوره مزیتی که داشت هر کدوم از اساتید که برنامه خودشون را ارائه می‌دادند پاورپوینت داشتند. پاورپوینت هم یکی از همون وسایل کمک آموزشی هست که کمک می‌کنه که اون کار آموز یا دانشجو یا دانش آموز مطالب رو خیلی بهتر فرا بگیره و نکته مثبت ترش هم این بود که اساتید هر کاری که می‌کردند با جون و دل اون را در اختیار ما قرار می‌دادند؛ یعنی سریعاً ما صوت اون کلاس‌ها، پاورپوینت اون کلاس‌ها حتی مقالات اساتید رو توی گروه می‌دیدم و مشاهده می‌کردیم».

«مشارکت جمعی» یکی از مضامین با فراوانی بالا در بود که در زیرکدهایی چون: «راهگشا بودن بازخوردهای جمعی در گروه، حس مسئولیت نسبت به تکالیف دیگران توسط اعضا، شرکت تمام اعضا در تکالیف، استفاده از اشکالات دیگر اعضا در بهبود کار خود، مشارکت عامل رشد اعضا، بهره‌گیری از نظرات مشارکتی دیگران، نظردهی عامل مشارکت جمعی» قابل تفسیر است. به عنوان نمونه یکی از این تجربیات که باعث پویایی دوره شده بود حضور فعال بعد از آموزش بود که در سخنان کنشگران قابل توجه است:

«این مباحثه‌ای که توی گروه ایجاد شده بود، کلاس مجازی بود؛ اما بیشتر از کلاس حضوری، خواهرها بیشتر با هم مباحثه می‌کردند»؛ همچنین مشارکت در نقد تکالیف یکدیگر عاملی جهت پیشرفت تفسیر شده است: «من نظرم این هست که همین نقد که من وارد می‌کردم به کار دوستانم باعث می‌شد که خود من هم پیشرفت کنم و گروه هم پویا شده بود» این پویای سبب شده بود تا زمینه مشارکت بیشتر در طول دوره افزایش پیدا کند همان طور که یکی از کنشگران می‌گوید: «در دوره تکمیلی دوستان نظرات رو برای تمرین‌ها که ارائه می‌دادند اولش ما نمی‌دونستیم که این یک امتیاز محسوب خواهد شد برای همین زیاد فرصت نمی‌کردیم که به کار دوستان نظر بنویسیم؛ اما بعد که یواش یواش راه افتادیم سعی کردیم اشکالاتی که برای دوستان نوشته می‌شد در کار عملی خودمون این اشکال نباشه اصرار می‌کردیم که همراهی با دوستان داشته باشیم».

صمیمیت مبتنی بر ارتقای دانشی بر ساخته کدهای «وجود صمیمیت درون گروه مجازی، بالا بودن احترام متقابل، احترام به نظرات یکدیگر، راحتی در پرسش و پاسخ راهبر-کنشگر، تعامل ارتباطی دوسویه مبتنی بر حیا، مهرورزی حاکم بر گروه» است.



نمودار ۱ تارنمای «حس حضور و ارتباط در دوره»

۲. راهبردهای آموزشی - مهارتی

این کد بر ساخته کدهای «نظارت مبتنی بر کاراندیشی»، «برنامه‌ریزی نظام‌مند»، «انگیزه‌بخشی مبتنی بر تعامل دوسویه»، «کاربردی نمودن الگوهای استاندارد آموزشی»، «تغییر سیر آموزشی» است. راهبران تحولی دوره با بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی، وجود خصیصه ملاحظه فردی تلاش می‌کند برای رسیدن به اهداف سازمانی، از راهبردهای آموزشی و مهارتی به این مهم دست یابد. این کدها در نمودار ۲ آمده است:



نمودار ۲. تارنمای «راهنماهای آموزشی - مهارتی»

«دغدغه‌مندی راهبر، بازخورد دادن به پیام‌ها، توجه به جنسیت در برگزاری دوره، نظارت همیشگی راهبر» برخی از برساختگی تجربیات زیسته اساتید کنشگر در دوره است که حاکی از نظارت مبتنی بر کاراندیشی راهبران دوره است؛ به عنوان نمونه، یکی از کنشگران می‌گوید: «حضور همیشگی ایشون (راهبر) یا اکثر اوقات تا جایی که براشون امکان داشت حضور مستمر داشتند در گروه و سریع بازخورد نشون می‌دادند پاسخ می‌دادند بعد یک هفته گذشت یا دو هفته خاطرم نیست بعد از یکی دو هفته یک لیست ایشون گذاشت اولین باری که لیست رو گذاشت و میزان مشارکت هر فرد رو اینجا تیک زده بود این کار بسیار جالبی بود که ایشون انجام داد و نشون داد که در واقع حضور شما ارزشمند نظر دادن شما ارزشمند ما منتظر نظر دادن شما هستیم».

بهره‌گیری از طراحی هوشمندانه آموزشی در تجربیات زیسته نیز از جمله کدهایی است که اینگونه بیان می‌شود: «وجه تمایز این دوره با دوره‌های دیگه که یا استان برگزار می‌کرد یا قم برگزار می‌کرد این بود که این دوره‌ها کاملاً مبنای کاربردی بود با برنامه‌ریزی بود» همچنین «نظم ویژه‌ای هم در اداره کلاس‌ها و کارگاه‌ها داشتند زمانی که انتخاب کرده بودند زمان روز پنج شنبه بود» و «یه مطلب مهم دیگه این بود که برنامه با اون متن تموم شده‌ای که از ابتدا برنامه‌ریزی شده بود شکل خودش رو ادامه داد روزها جابجا نشد». وجود نظم دوره نیز مورد توجه کنشگران بود: «گروه قانون‌مند بود. روال قانون خودش رو طی می‌کرد. تا آخرش هم همین بود. این جزء جهات مثبت دوره بود؛ یعنی از یک رویه‌ای که خودش اومده بود گروه طراحی کرده بود از اون رویه تا آخر همین رو ادامه داد»؛ به تعبیر یکی دیگر از این کنشگران: «از همون اول اهداف مشخص بوده رویکردها مشخص بوده برنامه‌ریزی شده بوده و این نقطه قوت کار بود».

طراحی آموزش در تجربیات کنشگران در بهره‌مندی از ابزارهای تکنولوژی آموزشی نیز مورد توجه بود: «یکی از این فاکتورها بحث وسایل جدید و ابزارهای جدید توی بحث که ما داشتیم با استاید دوره، به نظر من خیلی سنگ تموم گذاشتند همون جور که دوستان دیگه فرمودند اساتید دیگه هم بودند؛ ولی خب حضور استاد راهبر دوره پررنگ‌تر بود، چون غالب کلاس ما با ایشون بود».

انگیزه‌بخشی مبتنی بر تعامل دوسویه که می‌توان آن را برگرفته از خصیصه انگیزش الهام‌بخش این مدل راهبران دانست، بر ساخته کدهای «نظردهی عامل انگیزه‌بخش، امیدبخش بودن شیوه تدریسی راهبر، درخواست کار عملی، بازخورد دهی سریع، پاسخ دهی به نظرات توسط راهبر، قرار دادن امتیاز برای پیام‌های ارسالی در گروه، معرفی فعال‌ها در گروه، توجه به همه نظرات توسط راهبر، اظهار نظر عامل مشارکت، نظارت راهبر عامل انگیزش‌بخش، ارتباط تصویری اساتید عامل انگیزشی، ارتباط بالا، ارتباط راهبر و کنشگران، استمرار ارتباط دوسویه، پاسخ‌گویی راهبر بدون محدودیت، توجه راهبر به پیام‌های درون گروهی، ارزش‌گذاری به کنشگران، حضور دائمی راهبران در گروه، توجه راهبر بر نقاط قوت کنشگران، انتقال احساس مسئولیت از راهبر به کنشگران، انگیزشی بودن تکالیف و بازخوردها» است که برخی از کنشگران آن را اینگونه توصیف کرده‌اند: «روش نظر دادن اینها به نیاز حوزه هست دارید کار می‌کنید خیلی انگیزه‌بخش هست» یا این سخن که درباره اثرگذاری بازخورد دادن به تکالیف بیان شده: «اون تکالیف‌ها اون بازخوردهایی که تو گروه ایتا داده می‌شد خیلی خوب بود و خیلی چیزها رو در واقع به من یاد داد و به نظرم خیلی دوره خوبی بود دوره تکمیلی». با توجه این تجربیات می‌توان گفت بازخورد به تمرین افراد در گروه موجب کاهش دوباره کاری و رفع اشکالات رایج می‌شد و همین امر، اثربخشی دوره را افزایش می‌داد.

راهبران تحولی با ملاحظات فردی، اعتماد به نفس را در زیردستان خود تقویت می‌کنند و موجب می‌شود حس ارزشمندی در افراد بارور شود (مرتضوی و همکاران، ۱۳۸۴). این امر در دوره تکمیلی در تجربیات کنشگران قابل توصیف است: «ارزش‌گذاری استاد به حضور اونهایی که توی دوره شرکت کرده بودند، ارزشی که می‌گذاشت و اخلاصی که داشت در نحوه انتقال مفاهیم و مطالب، مطالبی که یاد می‌دادند، این‌ها خیلی مهم بود؛ یعنی همین که استاد با توسل و اخلاصشون وارد کلاس می‌شدند، سلام همه رو جواب می‌دادند، توی کلاس یا سوالاتی که بود جواب می‌دادند، خودش به نوع

ارزش‌گذاری خاصی بود؛ یعنی من که خودم رو هنوز به طلبه میدونم خیلی خیلی جذاب بود برام که راهبران از شیوه‌های مختلف آموزشی استفاده می‌کردند ایجاد انگیزه می‌کردند برای همه».

دریافت تکلیف متناسب با هر آموزش، امتیازدهی بر اساس آموخته‌ها، وجود تکلیف عملی مرحله‌ای، عینیت بخشی هدف دوره در طراحی موجب کابردی نمودن الگوهای استاندارد آموزشی در دوره شده بود که در تجربیات زیسته بر ساخته شده است: «به نظرم به چیزی که خیلی تو دوره تکمیلی حسش کردم، این بود که به روش‌های تو اجرای دوره به کار می‌رفت که باعث می‌شد طبق متد روز، یاد بگیری» یا این سخن که «وقتی برا هر تمرین و کاری باز خود می‌دیدى خب طبیعتاً یادگیری دقیق انجام می‌شد»، همچنین این توصیف «تو دوره تکمیلی خیلی وضع بهتر از مقدماتی بود چون طراحی دوره کم‌نظیر بود همه چی استاندارد شده پیش می‌رفت».

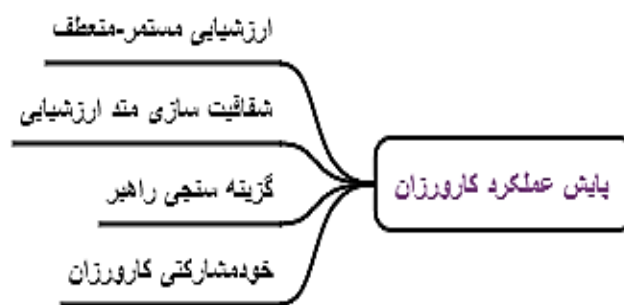
راهبردهای آموزش - مهارتی یکی از برجستگی‌ها این دوره محسوب می‌شود. کنشگران این راهبردها را چنین توصیف می‌کنند: «توی این کلاس دوره تدوینگری هم استفاده از این وسایل کمک آموزشی، هم بازخورد هم زمان به چت‌ها و نوشته‌ها و سؤالات شرکت کنندگان توسط استاد بسیار مؤثر بود و هست» یا این تجربه زیسته که: «فقط خیلی تعداد کمی از این دوره‌ها بوده که از تکنولوژی روز استفاده بشه برای یادگیری بیشتر فراگیران».

«افزایش حجم داده‌ها توام با یادگیری، ارتقای افراد از سطح انفعال به سطح تحلیل گیر» از جمله بر ساخته‌هایی است که بیانگر تغییر سیر یاددهی در کنشگران بود. «بعد از پایان هر مرحله یعنی یادآوری اون دوره مقدماتی کار عملی دریافت می‌شد» یا «تو تکمیلی حس می‌کردم بر خلاف چیزایی که تا حالا آموزش دیدم این بار داره یادگیری برام اتفاق می‌افته». تغییر سیر یادگیری در این سخن قابل مشاهده است: «به دوره‌ای بود که به نظر خودم غالباً در دوره‌های دیگه ما شنونده بودیم منفعل بودیم؛ اما در این دوره همه تحلیل کننده شده بودند» از همین روست که فرایند کل دوره را اینگونه ارزیابی می‌کنند: «دوستان نظر می‌دادند این به نظرم دوره تکمیلی از مقدماتی خیلی جذاب‌تر و بهتر بود».

۳. پایش عملکردی کاروزان

در پایش عملکردی کارآموزان کدهای «خود مشارکتی کاروزان»، «ارزشیابی منعطف -

مستمر»، «شفافیت روش ارزشیابی»، «گزینه سنجی راهبر» بر ساخته شده است. نمودار ۳ دربردارنده این کدهاست:



نمودار ۳ تارنمای «پایش عملکردی کارآموزان»

یکی از ویژگی‌های راهبری تحولی تحریک هوشمندانه است. راهبر تلاش می‌کند تا با تعیین وظایف و فرایند ارزشیابی روشمند بتواند بر زیر دستان خود اثر گذاشته آنان را با مسئولیت‌ها و وظایفشان آگاه کند. در این دوره، پایش عملکردی کارآموزان متأثر از این ویژگی راهبر، در تجربیات زیسته کنشگران توصیف شد.

کد فراگیر «خود مشارکتی» دربردارنده کدهای «مشارکت در حد توان در بازخوردگیری‌ها، تعاملی بودن مشارکت در گروه، احترام به بازخوردهای یکدیگر، تعامل دوسویه راهبر - کارآموز در بازخوردگیری مشارکتی» است. یکی از کنشگران درباره این مشارکت اینگونه می‌گوید: «این مدل کار که استاد تمرینی که ارائه می‌داد شما موظف باشی در گروه که بازخورد بدی اون چیزی که فکر کنی چرا از روز اول در گروه اعلام کردم این بسیار الگوی جالب و جذابی بود خودش به جور تمرین مجدد محسوب می‌شد» همچنین «سعی می‌کردیم هر جور شده به همه تمرین‌های دوستان پاسخ بدیم و حداقل اشکالات ویرایشی رو تذکر بدیم خب این حس مفید بودن بهمون می‌داد». این تعامل و مشارکت با کنشگری اخلاق محور، در تجربیات زیسته در توصیفی دیگر نیز آمده است: «چیزی که برام تو این دو سال جالب بود اینکه با این حالی که همدیگر رو ندیده بودیم و بازخورد می‌دادیم به تمرین‌های هم، ولی بازم همه محترمانه نقد می‌کردند و یا نظر می‌دادن».

«ارائه نتایج مبتنی بر نظم ویژه، ثبت و ضبط منظم ارائه فعالیت‌ها، تمدید زمان ارائه تکالیف، تخفیف آزمونی» ارزشیابی منعطف - مستمری را در دوره ایجاد کرده بود که

می‌توان بار سنگین دوره وجود تمرین‌های مرحله‌ای بود که اینگونه توصیف می‌شود: «منظم باید تمرین‌ها رو انجام می‌دادیم و می‌فرستادیم یعنی دقیق طبق همون برنامه‌ریزی که از قبل شده بود». این استمرار ارزشیابی برای کنشگران با انعطاف‌هایی نیز همراه بود: «یادم یکی از هدیه‌هایی که فک کنم با بحث انتخابات از استاد گرفتیم همین تمرین ۷ بود که حذف شد و نفس راحت کشیدیم» همچنین تجربه این تخفیف آزمونی برای سایر کنشگران نیز نقطه عطفی در دوره محسوب می‌شد: «خب اینطوری هم نبود که مثلاً سفت و سخت باشه این تمرین‌ها برخی موقع‌ها بهمون یه تخفیفی می‌دادند مثلاً یادم هست که یکی از تمرین‌ها که خیلی هم زمان بر و سخت بود حذف شد و این ما رو خیلی خوشحال کرد چون اون موقع درگیر امتحانات پایان‌ترم بودیم».

«عدالت در امتیاز دادن، عدالت در انتخاب برترین‌ها، عدالت‌گزینی افراد در ورود به دوره، عدالت در برخوردها توسط راهبر، فرصت دهی راهبر در ارائه تکلیف، حذف عادلانه افراد کم‌فعالیت، امتیازدهی مبتنی بر تمارین، تعیین منظم زمان در ارائه تکالیف، مشخص بودن امتیاز تکالیف دوره‌ای، وجود روش واحد ارزشیابی» باعث شفافیت متد آموزشی شده بود که در تجربیات زیسته اینگونه توصیف شده است: «وضعیت تو ارزیابی‌ها و نمره دادن‌های جوری نبود که آدم فک کنم بهش ظلم شده طبق تلاشت ارزیابی می‌شدی و این خیلی مهم بود برام» همچنین این سخن نیز تجربه دیگری است از متد ارزشیابی مستمر دوره که می‌گوید: «مثلاً وقتی دیدم که بعضیا از من نمره بهتری گرفتند به خودم گفتم حتماً تلاششون از من بیشتر بود برا همینم اعتراضی نداشتم».

گزینه سنجی راهبر تدابیری بود که در عین سادگی از قدرت اثر بخشی زیادی در بهبود یادگیری برخوردار بود که در کدهای «استفاده از روش‌های ساده انگیزی، بازخوددهی به همه پیامها، تلطیف فضای گروهی، رصد مستمر گروه توسط راهبر، توجه اثرگذار راهبر به مشارکت‌ها» بر ساخته شده است. به عنوان نمونه یکی از کنشگران عکس العمل راهبر نسبت به پیام‌های ارسالی در گروه را اینگونه توصیف می‌کند: «مثلاً میومندن رصد می‌کردند پیام‌ها رو که کیا فعال‌ترند و کیا فعال نیستند این در واقع به بچه‌ها انگیزه میده چون آگه این نباشه آدم نمی‌تونه» همچنین این تجربه «این که نظرات شما دونه به دونه دیده میشه این لیست رو که گذاشتند دیگه برای بنده یک موتور محرک قوی بود». علاوه بر این بازخورد دادن به هر پیام و رفتاری از سوی راهبر، در تجربه زیسته کنشگران یکی از تدابیر اثر بخش در مشارکت خودجوش افراد بود: «(راهبر) گاهگاهی میزان

شرکت فراگیران رو تیک می‌زد، البته این ارزشیابی بود. هرکسی دوست داشت تیک‌هایی که جلوش می‌خورد خیلی بیشتر بود این باعث می‌شد که میزان شرکت بچه‌ها در بحث و گفتگو در گروه خیلی بیشتر می‌شد البته این ارزشیابی کوچکی بود». این امر از سوی کنشگران، ارزشمندی نظرات از سوی راهبر را نشان می‌دهد: «خیلی خیلی خوشحال می‌شدم، واقعیتش برام مهم بود که استاد نظر من رو ببینه فعالیت من رو ببینه و بدونه که من با مشغله‌ای که دارم همه اساتید این مشغله رو دارند؛ ولی در برای این فعالیت ارزش قائلم زمان می‌گذارم».

۴. فرصت‌های معطوف به اساتید کارآموز

در حقیقت این کد فراگیر دستاوردهایی که در سیر طراحی هدفمند آموزشی صورت پذیرفته است و می‌توان آن را برگرفته از کدهای «تسهیل یادگیری در فرایند تدوینگری، اصلاح مهارت‌های فرسایشی معطوف به گذشته، ارتقای سواد رسانه‌ای مبتنی بر آموزش نوین، عملیاتی نمودن آموخته‌ها» توصیف کرد. نمودار ۴ این برساختگی را نشان می‌دهد:



نمودار ۴ تارنمای «فرصت‌های معطوف به اساتید کارآموز»

چنانچه در توصیف راهبران تحولی گذشت وجود خصیصه تحریک هوشمندانه، قوه خلاقیت و نوآوری کارآموزان تحریک می‌شود و سبب بهبود عملکرد آنان در وظایف واگذار شده می‌شود. از این رو کارآموزان در اثر همین خصیصه راهبر، ضمن بهره‌گیری از روش‌های جدید، دائماً آموخته‌های خود را بازیابی می‌کنند.

اصلاح مهارت‌های فرسایشی معطوف به گذشته از کدهای «کاربردی شدن دانش گذشته، عملیاتی شدن آموخته‌های دوره مقدماتی، آموختن یادگیری به شکل هنری، عملیاتی شدن یادگیری، نهادینه شدن یادگیری‌های گذشته» به دست آمده است. کنشگران

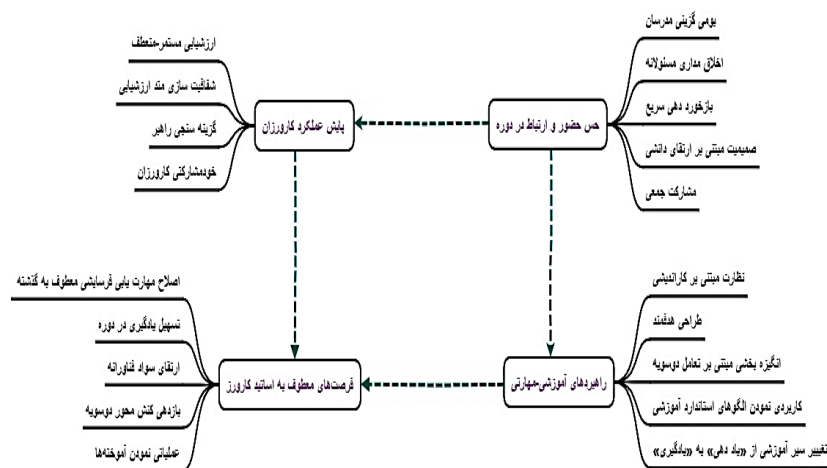
این مهارت یابی را این گونه تجربه کرده‌اند: «برام جالب بود اون چیزایی که قبلاً یاد گرفته بودم و جا نیفتاده بود تو دوره هم اصلاح شد و هم کیفیتش بالاتر رفت» ارتقای این یادگیری در تجربه‌ای دیگر نیز بدین نحو بیان شده: «من خودم بلد بودم مثلاً پاور درست کنم ولی نه اینجوری اینقدر دقیق که باید درست می‌کردیم برا تمریناتمون».

تسهیل یادگیری در دوره با «کاربردی بودن دوره، تجهیز اساتید به ابزار کمک آموزشی، بهره‌گیری از دانش مکتوب اساتید، در دسترس بودن مطالب آموزشی دوره، دسترسی سریع به کمک آموزشی‌ها در دوره، تغییر نگرش آموزشی در میان کنشگران» برای کنشگران تجربه شد: «وجه تمایز این دوره با دوره‌های دیگر که یا استان برگزار می‌کرد یا قم برگزار می‌کرد این بود که این دوره‌ها کاملاً مبنای کاربردی بود با برنامه‌ریزی بود»؛ همچنین این سخن که «با اینکه دوره مجازی بود بازدهی خوبی برام اتفاق افتاد چون متدهای خوبی برا یادگیری استفاده شد».

ارتقای سواد فناورانه کنشگران در این جریات «آشنایی با تهیه پاورپونت، آشنایی تخصصی با تکنولوژی آموزشی، تازه بودن ترسیم هنری و زیبا شناختی فنون تدریسی، آشنایی با فنون نوین آموزشی، بهره‌گیری عملی از سامانه‌ها برای تدریس» بر ساخته شد. این تجربه که «با این دوره خیلی چیزا اضافه بر تدوینگری یاد گرفتیم مثلاً اینکه این سامانه مدرس خیلی قابلیت‌ها داشت و من به عینه خودم تا حالا ازش استفاده نکرده بودم چون استاد استفاده می‌کردند منم یاد گرفتم» از ارتقای است که در تجربه زیسته می‌توان به آن اشاره کرد.

بازدهی کنش محور دوسویه حاصل کدهای «بهره‌گیری همزمان آموخته‌ها در تدریس، اجرای الگوی طراحی دوره در فرایند یاددهی خود، الگوگیری از طراحان دوره» است که بیانگر ایجاد فرصت مناسب طراحی دوره برای کنشگران بود؛ به عنوان نمونه، یکی از کنشگران می‌گوید: «خب خیلی هدفمندتر کرده من رو توی انتخاب درسها، توی تدریس که دارم توی کلاس‌هایی که خودم تدریس داشتم» همچنین کنشگر دیگری معتقد است: «به نظرم می‌اومد که همزمان همین روش رو تو تدریس خودم هم اجرا کنم چون دقیق و اثر بخش بود». این بازدهی دوسویه، توانسته بود هویت تازه‌ای را برای کنشگران خود رقم بزند: «این حس به ما منتقل شد به ما چند نفری که با هم در ارتباط هستیم حس منتقل شد و خود پیامهایی هم که توی گروه گذاشته می‌شد خود اینکه ادامه کار ما قرار چی بشیم».

ما به عنوان هویت جدید یعنی قراره تدوینگر متون درسی حوزه باشم خب برای من خیلی ارزشمند الان اولویت تدریسی و اولویت کاریم رو همین قرار دادم که بیشترین وقتم رو بگذارم برای این کار».



نمودار ۵ شبکه مضامین تجربه زیسته اساتید کارآموز دوره تدوینگری متون

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و استخراج مؤلفه‌های مؤثر در طراحی محیط آموزش مجازی دوره تربیت تدوینگری متون درسی مبتنی بر تحلیل تجربیات زیسته اساتید کارآموز در حوزه‌های علمی خواهان انجام شد. این مطالعه کیفی به روش تحقیق پدیدار شناختی توصیفی و طی مصاحبه عمیق نیمه ساخت یافته با ۳۰ نفر از اساتید شرکت کننده در دوره تدوینگری متون با دو گروه کانونی صورت گرفته است. نتایج تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه با اساتید کارآموز پیرامون چیستی و چگونگی مؤلفه‌های مؤثر در محیط یادگیری دوره مجازی نشان می‌دهد از میان این تجارب زیسته، چهار مقوله کلی «حس حضور و ارتباط در دوره»، «راهبردهای آموزشی-مهارتی»، «پایش عملکردی کارآموزان» و «فرصت‌های معطوف به اساتید کارآموز» بر ساخته شد. شبکه مضامین این برساختگی در نمودار شماره ۵ قابل مشاهده است.

در این برساختگی «حس حضور و ارتباط در دوره» دارای فراوانی بیشتری بود که

حاکمی از تأثیر این مقوله بر موارد دیگر بود. آنچه در این تجربیات زیسته خود را بیشتر نشان می‌داد این بود که محوریت اخلاق محوری، حس حضور و ارتباط اساتید کارآموز با مدرسان دوره را اثرگذارترین مؤلفه بوده است که در کنار دو مؤلفه دیگر چون «راهنمای آموزشی - مهارتی» و «پایش عملکردی کارآموزان» توانست «توانایی‌های اساتید کارآموز» را قابلیت بخشد.

تجربیات نشان داد که نقش اثربخش ایجاد حس حضور و ارتباط با مدرسان دوره، به صورت مستمر در همه مراحل دوره نقش ویژه‌ای انگیزه‌بخشی و یادگیری داشته است که این تدابیر عموماً در نگاه مدیریتی راهبر تحولی با استفاده از مؤلفه‌هایی چون اتخاذ تصمیمات مناسب در ارتباط با کارآموزان، تنش‌زدایی مباحثات گروهی و بهره‌گیری از کار گروهی، اتخاذ روش‌های همسو با اهداف دوره، حس احترام و تحسین را در کارآموزان ایجاد می‌کرد تا فرایند یادگیری را بهبود بخشد. به عبارتی دیگر شیوه ارتباط و تعامل طوری بوده است که بر ادارکات، انتظارات، نگرش‌ها اساتید کارآموز در دوره تدوینگری به عنوان مدوین آینده حوزه‌های علمیه خواهران، اثرگذار بوده است.

نوع هدایت و راهبری در مدیریت آموزشی و اساتید دوره به سبب برخورداری از خصائص بارز و کم‌نظیر، نفوذ زیاد، مهارت‌های انسانی و ادارکی در فراگیران خود انگیزه و علاقه لازم برای بهینه‌سازی آموخته‌ها و جهت‌دهی تلاش‌ها در راستای اهداف سازمانی و تربیت نیروی انسانی کارآمد و کارآموخته را فراهم کنند؛ بنابراین در تجربیات زیسته این اساتید شاهد بودیم که راهنران دوره با برنامه‌ریزی همراه با نظم و مبتنی بر انعطاف و بهره‌گیری از ظرفیت‌های علمی متقابل میان کنشگران، حضور فعال در بهبود یادگیری یکدیگر، تغییر سیر آموزش از یاددهی به یادگیری را در کارآموزان سبب شدند و این امر مورد اذعان همه اساتید دوره بود. علاوه بر این در تجربه زیسته اساتید دوره، چنین به دست آمد که راهنران دوره شیوه پایش عملکرد کاروزان را با استفاده از ارزشیابی اثربخش، تخفیف آزمونی، اتخاذ تدابیر حل مسئله در بهبود دوره، رعایت عدالت آزمونی، وجود متد واحد سنجش، وضوح در فرایند پایش به سمت «فرصت‌های معطوف به اساتید کاروز» پیش بردند و سبب شد تا اساتید کارآموز دوره «اصلاح مهارت‌های فرسایشی معطوف به گذشته» و همچنین «باروری قوه خلاقیت و نوآوری در امر تدریس» را تجربه کنند. آنچه که در میان تجربیات اساتید بر ساخته شد و نمود بیشتری داشت اخلاق محوری و حس حضور در دوره بر دوره بود که با مدیریت تحولی و اتخاذ تدابیر نظام‌مند سبب جلب

رضایت کارآموزان و اثر بخشی دوره به سمت اهداف تعیین شده بود. همه این عوامل کمک می کرد که کارآموزان دوره در فضای کلاس درس مجازی آرامش بیشتری را تجربه کنند. این نتیجه با برخی از نتایج تحقیقات در این زمینه همخوانی دارد؛ از جمله، نتیجه تحقیق قاضی و همکاران (۱۳۹۵) نشان می دهد عوامل فردی نظیر فن بیان و تدریس توأم با علاقه، و عوامل اخلاقی همچون احترام به دانشجو و رازداری در مقایسه با سایر عوامل از قبیل عوامل حرفه ای و علمی تأثیر بیشتری در برقراری ارتباط مؤثر بین دانشجو و استاد دارد. در تحقیق حاضر نیز دانشجویان اذعان داشتند که خوشرویی و رفتار و اخلاق اساتید و تطبیق روش تدریس با شرایط دانشجو، از جمله مهمترین عامل ایجاد احساس آرامش در آنان بوده است.

جعفری و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیقی دریافتند که یکی از مقوله های بی عدالتی در دوره های آموزش مجازی، شکل نگرفتن تعامل واقعی بین فردی و در اصل بین فراگیر و مدرس است. پژوهش قربان پور (۱۴۰۰) مبنی بر تجربه زیسته دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی از آموزش مجازی در دوران همه گیری کرونا، دو مضمون اصلی را شناسایی کرد که عبارتند از: حال و هوای فراگیران (بهره وری کم، فقدان انگیزه، تنگنای زمانی، تجربه، فرصت یادگیری، راحت طلبی، امنیت روانی و استرس) و بستر یادگیری (کیفیت تدریس پایین، فقدان تنوع ابزار آموزشی و فقدان تعامل رودر رو با دانشجویان و دسترسی) دست یافت. بر این اساس ضعف بسترهای ارتباطی در سیستم آموزش مجازی کشور با عناوین مختلف؛ عدم حمایت بسترهای ارتباطی از ارتباط دوطرفه، عدم تنوع ابزارهای ارتباطی، سطح دسترسی به آموزش با کیفیت و کیفیت پایین آموزش های مجازی بارها مورد تأکید قرار گرفته است.

بنا به اظهارات اساتید کارآموز دوره تدوینگری متون که حس حضور و ارتباط مجازی قوی را تجربه کرده بودند، کیفیت بالای تدریس، توانایی تخصصی اساتید در کنترل کلاس مجازی، دسترس پذیری به اساتید برای تکمیل اطلاعات و رفع اشکال و مخاطب شناسی و شناخت اولیه مدرسان از کارآموزان دوره منجر به این شد که کارآموزان نسبت به تحصیل از طریق آموزش مجازی انگیزه خود را ازدست ندهند و یادگیری آنان غنای لازم را داشته، و در نتیجه نه تنها احساس حضور و موفقیت کنند، بلکه حس مثبت نسبت به آموزش مجازی نیز داشته باشند. از این جهت با وجود اینکه ارتباط مجازی برای کارآموزان از لحاظ زمان و مکانی، به صرفه بوده است، و یادگیری آنان در عرصه عمل

تدوینگری متون درسی کارایی لازم را داشته و توانستند در کار گروه‌های علمی مختلف، کتب درسی حوزه علمی خواهران را تدوین کنند. همچنان که اساتید کارآموز اذعان کرده‌اند، انگیزه موفقیت آنان با این سیستم آموزشی مجازی و با این کیفیت از حس حضور و ارتباط قوی شده است و هر آنچه یاد گرفته‌اند، در عمل به کارشان آمده است. در این راستا تحقیق کیان (۱۳۹۳) با عنوان چالش‌های آموزش مجازی دریافت که در کلاس‌های مجازی به دلیل فقدان ارتباط رو در رو دانشجو با استاد زمینه تربیت مهیا نیست و همچنین آموزش مجازی موجب دموکراتیک‌تر شدن روابط میان استاد دانشجو شده است. این بدان معناست که انگیزه موفقیت و یادگیری به عنوان زمینه تربیت، در ارتباط مجازی تحقق‌پذیری کمتری نشان می‌دهد. در تحقیقات بعدی، نظر به بازخورد مثبت اساتید کارآموز نسبت به دوره، تدوین و اعتباریابی الگوی دوره آموزش مجازی مبتنی بر مؤلفه‌های شناسایی شده، در پژوهش آتی ارائه شود. به عبارتی الگوی مفهومی پیشنهادی و مقولات شناسایی شده این پژوهش به عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌ها و فعالیتهای مدیریت سیستم آموزش مجازی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش مجازی و روش‌های مؤثر مداخله ترکیبی مورد مطالعه قرار گیرد و نیز به روش کیفی و کمی، برای آن دسته از آموزش‌هایی مجازی که در شرایط غیر کرونایی انجام گرفته است و برای اساتید آموزش مجازی، جنسیت مردان نیز اجرا شود و نتایج مقایسه گردد. بر اساس نتایج مطالعه حاضر برای ایجاد ارتباط سازنده بین استاد و فراگیر، می‌توان سؤالات اساسی موضوع درس را طرح و در ارتباط ناهمزمان مطرح کرد. سیستم نوع ارتباط و پاسخگویی و بازخورد اساتید بر اهداف موفقیت تحصیلی فراگیران متمرکز شود. اثرات سازنده نتایج پژوهش حاضر را می‌توان به عنوان بازخورد در مراکز و مؤسسات آموزش الکترونیکی بکار گرفت. اینجا چند پیشنهاد برای یک پژوهش در این زمینه ارائه می‌گردد:

۱. مطالعه تجربیات و نظرات مهارت آموزان دوره تدوینگری متون درسی: می‌توانید از روش‌های مختلف مانند مصاحبه‌ها، نظرسنجی‌ها یا گروه‌های تمرینی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کنید.
۲. تحلیل محتوای متون آموزشی تدوین شده توسط مهارت آموزان: بررسی متون آموزشی توسط مهارت آموزان و تحلیل نظرات آن‌ها می‌تواند روشی مفید برای درک عمیق‌تر تجربیات آن‌ها باشد.

۳. مقایسه تجربیات مهارت آموزان در دوره‌های حرفه‌ای تدوینگری متون درسی با شرایط دوره کارورزی: می‌توانید تجربیات مهارت آموزان در دوره‌های واقعی و کارورزی تدوینگری متون درسی را مقایسه کرده و الگوهای مشترک یا تفاوت‌های آن‌ها را بررسی کنید.

۴. بررسی ارتباط بین تجربیات مهارت آموزان و عملکرد آن‌ها: بررسی اینکه چگونه تجربیات مهارت آموزان در دوره تدوینگری متون درسی می‌تواند بر عملکرد و یادگیری آن‌ها در شرایط موقعیت رجعی و واقعی تأثیر بگذارد، می‌تواند موضوع جالبی برای پژوهش باشد.

این پیشنهادها می‌توانند به عنوان نقطه شروعی برای انجام پژوهش در این زمینه مفید باشند. البته می‌توانید از پیشنهادهای کاربردی زیر نیز برای تجربیات زیسته در تربیت تدوینگری متون درسی استفاده کنید:

۱. ایجاد یک فضای آموزشی تعاملی با متخصصین مجرب: می‌توانید از تجربیات زیسته مدرسان و دانشجویان با متخصصین مجرب تدوینگری متون استفاده کرده و فضای آموزشی ایجاد کنید که به تعامل، هم‌افزایی تجربه مستند واقعی از تدوینگری متون درسی در یک کارگروه بپردازد. این فضا می‌تواند شامل نمونه‌های عملی، مطالب چندرسانه‌ای و فعالیت‌های گروهی باشد.

۲. ارتقای مهارت‌های تدوینگری متون درسی: بر اساس تجربیات زیسته مدرسان و دانشجویان، می‌توانید برنامه‌های آموزشی تدوینگری متون درسی را بهبود بخشیده و مطالب آموزشی را بر اساس نیازهای واقعی تجربیات زیسته تدوینگری متون درسی طراحی کنید.

۳. تشویق به همکاری و تعامل: با توجه به تجربیات زیسته، می‌توانید فضایی فراهم کنید که مدرسان و دانشجویان بتوانند با یکدیگر همکاری و تعامل کنند. این می‌تواند از طریق گروه‌های کاری، پروژه‌های مشترک یا فعالیت‌های گروهی باشد.

۴. ایجاد فرصت‌های مستندسازی تجربیات: با توجه به تجربیات زیسته، می‌توانید فرصت‌هایی برای مستندسازی تجربیات مدرسان و دانشجویان ایجاد کنید. این مستندسازی می‌تواند به اشتراک‌گذاری تجربیات و ارتقای فرایندهای آموزشی کمک کند.

منابع

- امیریان، سلطانی‌فر؛ و محمد، مظفری (۲۰۲۲)، «چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی به کودکان در مدارس از منظر ارتباطات: مطالعه موردی: نرم‌افزار شاد»، *فصلنامه علمی مطالعات میان‌رشته‌ای ارتباطات و رسانه*.
- اندرسون، تری، الومی، فنی، (۱۳۸۵)، *یادگیری الکترونیکی از تئوری تا عمل*، مترجمین: دکتر عشرت زمانی، سید امین عظیمی، تهران: مؤسسه توسعه فناوری اطلاعات آموزشی مدارس هوشمند.

- بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه سرمد، زهره (۱۳۸۷)، کتاب روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: آگه.
- جعفری، اسماعیل؛ همایونی بخشایش، نسرین؛ علم الهدی، جمیله. (۱۴۰۰). «تجربه زیسته دانشجویان از عدالت در دوره‌های آموزش مجازی». *فناوری آموزش*، ۱۵(۲)، ۲۳۸-۲۲۲.
- قاضی میرسعید، سیدجواد؛ مرادی جو، محمد؛ طاهری، ابوالفضل؛ یوسفیان‌زاده، امید (۱۳۹۵)، «شناسایی عوامل مؤثر در برقراری ارتباط دانشجو و استاد از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران». *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲۲)، ۹۵-۱۰۲.
- قربان‌پور لقمجانی، امیر (۱۴۰۰)، «بررسی تجربه زیسته دانشجویان از آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کووید ۱۹». *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۸)، ۳۳-۴۴.
- کریمی، مینا (۱۴۰۰)، «تحلیل پدیدارشناسانه تجارب زیسته اساتید و دانشجویان از آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران»، *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱۱(۴)، پیاپی ۴۴، ۱۷۴-۱۵۳.
- کیان، مریم (۱۳۹۳)، «چالش‌های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی‌شود». *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*، 5(3)، 11-21.
- محمدپور، احمد (۱۳۸۹)، *فراروش بنیان‌های فلسفی و عملی روش تحقیق ترکیبی در علوم اجتماعی و رفتاری*، تهران: جامعه‌شناسان.
- واحد، شیوا؛ گشمردی، محمودرضا؛ صفا، پریوش؛ رحمتیان، روح الله (۱۳۹۹)، «چالش تعامل در کلاس‌های مجازی آموزش زبان فرانسه در ایران»، *revue des études de la langue française*، ۱۲(۲)، ۶۶-۴۹.
- Al-Azzam, N., Elsalem, L., & Gombedza, F. (2020), A cross-sectional study to determine factors affecting dental and medical students' preference for virtual learning during the COVID-19 outbreak. *Heliyon*, 6(12), e05704.
- Al-Yasiri, N. M. B. (2021), Effects of using e-learning as a substitute for traditional education in the time of Corona. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(13), 3420-3432.
- Bdair, I. A. (2021), Nursing students' and faculty members' perspectives about online learning during COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(3), 220-226.
- Cuseo, J. (2018). Student-faculty engagement. *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(154), 87-97.
- Dhawan, S. (2020), Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22.
- Dewart, G., Corcoran, L., Thirsk, L., & Petrovic, K. (2020), Nursing education in a pandemic: Academic challenges in response to COVID-19. *Nurse education today*, 92, 104471.
- García-Moya, I., Brooks, F., & Moreno, C. (2020), Humanizing and conducive to learning: an adolescent students' perspective on the central attributes of positive relationships with teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 1-20.
- Guzzardo, M. T., Khosla, N., Adams, A. L., Bussmann, J. D., Engelman, A., Ingraham, N., ... & Taylor, S. (2021), "The Ones that Care Make all the Difference": Perspectives on Student-Faculty Relationships. *Innovative Higher Education*, 46(1), 41-58.
- Krstić, K. (2015), Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 28(3), 167-188.

- Kumar, A., Sarkar, M., Davis, E., Morphet, J., Maloney, S., Ilic, D., & Palermo, C. (2021), Impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning in health professional education: a mixed methods study protocol. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-7.
- Moubayed, A., Injadat, M., Nassif, A. B., Lutfiyya, H., & Shami, A. (2018), E-learning: Challenges and research opportunities using machine learning & data analytics. *IEEE Access*, 6, 39117-39138.
- Osobajo, O. A., & Moore, D. (2017), Methodological choices in relationship quality (RQ) research 1987 to 2015: a systematic literature review. *Journal of Relationship Marketing*, 16(1), 40-81.
- Palancia Esposito, C., & Sullivan, K. (2020), Maintaining clinical continuity through virtual simulation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Nursing Education*, 59(9), 522-525.
- Snijders, I., Wijnia, L., Dekker, H. J., Rikers, R. M., & Loyens, S. M. (2021), What is in a student-faculty relationship? A template analysis of students' positive and negative critical incidents with faculty and staff in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25.
- Sun, P., Lu, X., Xu, C., Sun, W., & Pan, B. (2020), Understanding of COVID-19 based on current evidence. *Journal of medical virology*, 92(6), 548-551.
- Thakur, D., Shri, C., & Vij, A. K. (2019), Factors affecting faculty-student rapport: A study of private universities/institutions in National Capital Region, India. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 2(4), 27-36.
- Wilson, J. H., Ryan, R. G., & Pugh, J. L. (2010), Professor-student rapport scale predicts student outcomes. *Teaching of Psychology*, 37(4), 246-251.
- Zaheer, M., & Munir, S. (2020), Research supervision in distance learning: issues and challenges. *Asian Association of Open Universities Journal*.