



The process of curriculum integration based on heutagogy in bed Electronic training for elementary teachers

Samaneh Naeemi ^{1*}, Amin Babadi ², Mahdi Hosseini ³

*1. Arman Razavi Institute of Higher Education, Mashhad, Iran.

2. Arman Razavi Institute of Higher Education, Mashhad, Iran

3. Counseling Department, Faculty of Psychology, Shandiz University, Mashhad, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

heutagogy
professional development
e-learning
grounded theory
curriculum integration
elementary teachers

.Corresponding author



samane.naeemi.74@gmail.com

Background and Objectives: Given the development of technology and socio-economic changes, education requires the empowerment of teachers for self-development and self-leadership in order to respond to the needs of society. This study seeks to answer the question: "What is the process of integrating the curriculum with the heutagogy approach for the professional development of elementary teachers in the context of e-learning?" **Methods:** This study was conducted using a qualitative research method and a data-driven theory approach. Theoretical sampling was conducted by considering specific criteria from among elementary education department heads. **Findings:** Qualitative data were collected through in-depth and direct interviews with 14 education department heads, researcher experiences, and related sources. These data were analyzed in three stages including open, axial, and selective coding with MAXQDA analytical software. The result of this analysis was the presentation of an intermediate theory whose main categories were "heutagogy" and "e-learning" as drivers of learning leadership. **Conclusion:** This process is influenced by specific causal conditions among teachers. If learners are also influenced by specific mediating and environmental conditions, they adopt specific strategies, which will result in learning leadership in teachers. Based on these findings, a model for the process of integrating the heutagogy curriculum for the professional development of teachers in the context of e-learning was presented. This model emphasizes self-leadership, adaptability to technology, and creating a dynamic environment for continuous learning. The results show that integrating heutagogy with e-learning can be an effective tool for preparing teachers to face the challenges of the 21st century.


Received: 2025-08-07

Reviewed: 2025-09-24

Accepted: 2025-09-27

Published Online: 2026-08-23

Citation (APA) Naeemi, S., Babadi, A. & Hosseini, M. (2026). The process of curriculum integration based on heutagogy in bed Electronic training for elementary teachers. *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*. 6 (1), 108-127.

 <https://doi.org/10.48310/jcdr.2025.20411.1218>



Publisher: Farhangian University

Article type: Research Article

©2025/authors retain the copyright and full publishing rights



دوره ۶، شماره ۱، ۱۴۰۵

پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم

ISSN (Online): 2980-7948



فرآیند تلفیق برنامه درسی بر پایه هیوتاگوژی در بستر آموزش الکترونیک برای معلمان ابتدایی

سمانه نعیمی^{۱*}، امین بابادی^۲، مهدی حسینی^۳

۱. * کارشناسی ارشد موسسه آموزش عالی آرمان رضوی، رشته برنامه ریزی درسی، مشهد، ایران.
 ۲. استادیار گروه علوم تربیتی، موسسه آموزش عالی آرمان رضوی، مشهد، ایران.
 ۳. دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته مشاوره، دانشکده روانشناسی، دانشگاه شاندریز، مشهد، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: با توجه به توسعه فناوری و تغییرات اجتماعی-اقتصادی، آموزش و پرورش نیازمند توانمند سازی معلمان برای خودتوسعه و خودرهبری است تا به نیازهای جامعه پاسخ دهد و این پژوهش دنبال پاسخگویی به این سوال است که: "فرآیند تلفیق برنامه درسی با رویکرد هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در بستر آموزش الکترونیک چگونه است؟" **روش‌ها:** این مطالعه با استفاده از روش پژوهش کیفی و رویکرد نظریه برخاسته از داده‌ها انجام شده است. نمونه‌گیری نظری با در نظر گرفتن ملاک‌های مشخص از میان سرگروه‌های آموزشی ابتدایی صورت گرفته است. **یافته‌ها:** داده‌های کیفی از طریق مصاحبه‌های عمیق و مستقیم با ۱۴ سرگروه آموزشی، تجربیات پژوهشگر و منابع مرتبط جمع‌آوری شده‌اند. این داده‌ها در سه مرحله شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی با نرم‌افزار تحلیلی MAXQDA تحلیل شدند. نتیجه این تحلیل، ارائه یک نظریه میانی بود که مقوله اصلی آن "هیوتاگوژی" و "آموزش الکترونیک" به عنوان محرک‌های رهبری یادگیری معرفی شدند. **نتیجه‌گیری:** این فرآیند تحت تأثیر شرایط علی ویژه‌ای در میان معلمان شکل می‌گیرد. در صورتی که یادگیرندگان تحت تأثیر شرایط واسطه‌ای و محیطی خاص نیز قرار گیرند، راهبردهای ویژه‌ای را اتخاذ می‌کنند که پیامد آن، رهبری یادگیری در معلمان خواهد بود. بر اساس این یافته‌ها، مدلی برای فرآیند تلفیق برنامه درسی هیوتاگوژی جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیک ارائه شد. این مدل بر خودرهبری، انطباق‌پذیری با فناوری و ایجاد محیطی پویا برای یادگیری مستمر تأکید دارد. نتایج نشان می‌دهد که تلفیق هیوتاگوژی با آموزش الکترونیک می‌تواند ابزاری مؤثر برای آماده‌سازی معلمان در مواجهه با چالش‌های قرن ۲۱ باشد.

واژه‌های کلیدی:

هیوتاگوژی
توسعه حرفه‌ای
آموزش الکترونیک
نظریه برخاسته از داده‌ها
تلفیق برنامه درسی
معلمان ابتدایی
۱. نویسنده مسئول
samane.naemi.74@gmail.com



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴-۰۵-۱۶ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۷-۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۷-۰۵ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۰۱

استناد به این مقاله: نعیمی، سمانه؛ بابادی، امین و حسینی، مهدی. (۱۴۰۴). فرآیند تلفیق برنامه درسی بر پایه هیوتاگوژی در بستر آموزش الکترونیک برای معلمان ابتدایی. پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم، ۶ (۱)، ۱۰۸-۱۲۷.



<https://doi.org/10.48310/jcdr.2025.20411.1218>

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© ۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

در دنیای معاصر، گسترش رقابت در عرصه‌های بین‌المللی و شتاب فرایند جهانی شدن، توجه به منابع انسانی توانمند و سازگار با تحولات محیطی را بیش از پیش ضروری ساخته است. در این میان، نظام آموزش و پرورش از جمله سازمان‌هایی است که به دلیل گستردگی دامنه فعالیت و جامعه بزرگ نیروی انسانی، با تغییرات و تحولات قابل توجهی روبه‌رو است. از این‌رو، تقویت سرمایه انسانی و تربیت نیروی کارآمد به عنوان یکی از عوامل اساسی در تحقق اهداف و موفقیت این سازمان تلقی می‌شود (Jahaniyan & Qodsi, 2014).

در پاسخ به تغییرات مستمر برنامه‌های درسی و ضرورت ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، نظام‌های آموزشی اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از طریق دوره‌های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت می‌کنند. توسعه حرفه‌ای به عنوان یکی از عناصر اساسی در ارتقای کیفیت آموزش و بهبود یادگیری دانش‌آموزان شناخته می‌شود. در واقع، توسعه حرفه‌ای که به نوعی بیانگر رشد و گسترش خرد علمی در حوزه آموزش معلمان است (Maleki, 2018)، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و فرایندهای برنامه‌ریزی شده برای افزایش دانش، نگرش و توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان را در بر می‌گیرد (Guskey, 2002). این فرایند ماهیتی پیوسته و مستمر دارد؛ به گونه‌ای که از مرحله تربیت معلم پیش از ورود به حرفه آغاز شده و در طول دوره فعالیت حرفه‌ای معلمان ادامه می‌یابد (Lange, 1994). چنین نگرشی بر یادگیری بلندمدت و تقویت ظرفیت یادگیری مادام‌العمر تأکید دارد (Mohammadi & Hasani, 2019). تحولات گسترده در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات و گسترش فناوری‌های دیجیتال، محیط آموزشی را دگرگون کرده و زمینه ظهور شیوه‌های نوین یادگیری را در اکوسیستم آموزش و پرورش فراهم آورده است. در این میان، یادگیری الکترونیکی به عنوان یکی از مهم‌ترین اشکال یادگیری نوظهور مطرح شده است (Valverde-Berrocso, 2020) و به ابزاری کارآمد برای ارتقای کیفیت و اثربخشی آموزش تبدیل شده است (Tarjoman & Seyadat, 2020). از مهم‌ترین ویژگی‌های یادگیری در بسترهای الکترونیکی (از جمله یادگیری آنلاین^۱، یادگیری باز^۲، یادگیری مبتنی بر رایانه^۳، یادگیری مبتنی بر وب^۴، یادگیری ترکیبی^۵ و...) امکان یادگیری در هر زمان، هر مکان و با استفاده از ابزارهای متنوع است (Dhawan, 2020).

یادگیری الکترونیکی ارتباط نزدیکی با مفاهیمی همچون خودتنظیمی^۶، خودکارآمدی^۷، یادگیری خودراهبر^۸ و خودارزیابی فراگیران دارد (Valverde-Berrocso, 2020). این مفاهیم با نظریه هیوتاگوژی پیوند خورده‌اند؛ رویکردی که به نوعی بیانگر دیدگاهی نو در یادگیری و تأکید بر خودتوسعه‌ای ذر نظام‌های آموزشی است. امروزه یکی از اهداف مهم نظام‌های آموزشی، تقویت توانایی فراگیران در هدایت و توسعه یادگیری خود است (Mesarosova, 2017). از سوی دیگر، دسترسی سریع به اطلاعات و سرعت بالای تغییرات موجب شده است که شیوه‌های سنتی آموزش پاسخگوی نیازهای حرفه‌ای معلمان نباشند (Bagherianfar, 2015). در چنین شرایطی، رویکردهای پداگوژی و اندراگوژی به تنهایی قادر به تأمین نیازهای یادگیری معلمان برای رشد حرفه‌ای در دنیای معاصر نیستند و رویکردی مانند هیوتاگوژی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ رویکردی که در آن معلمان علاوه بر یادگیری، شیوه یادگیری را نیز

¹ E-Learning

² Online Learning

³ Open Learning

⁴ Computer-Mediated Learning

⁵ Web-Based Learning

⁶ Blended Learning

⁷ Self-Regulation

⁸ Self-Efficacy

⁹ Self-Regulated Learning

¹ Self-Evaluation 0

¹ Self-Development 1

می‌آموزند (Peters, 2001). در این رویکرد، هدف اصلی توانمندسازی فراگیران، تسهیل فرایند یادگیری و هدایت آن است؛ به گونه‌ای که یادگیرنده از سطح بالایی از خودمختاری و خودتعیین‌گری برخوردار باشد (Hase & Kenyon, 2000). در واقع، هیوتاگوژی فراتر از آندراگوژی عمل کرده و یادگیرندگان را در امتداد یک پیوستار، از محیط‌های آموزشی ساختاریافته با سطح پایین خودمختاری به محیط‌هایی با ساختار کمتر و خودمختاری بیشتر هدایت می‌کند (Blaschke, 2019) و فرصت‌هایی را برای هدایت و پیشبرد فرایند یادگیری در اختیار فراگیران قرار می‌دهد (Kenyon, 2001).

در همین راستا، ابیلی و مزاری (2021) با تأیید همخوانی میان مفهوم خودتوسعه‌ای و رویکرد هیوتاگوژیک در بستر یادگیری الکترونیکی، بر مؤلفه‌هایی همچون خودیادگیری، خودراهبری و خودتعیین‌گری تأکید کرده‌اند. همچنین شفیی (2018) بیان می‌کند که توسعه حرفه‌ای معلمان مبتنی بر رویکرد هیوتاگوژیک به مفاهیمی نظیر درک پیچیدگی، تفکر سیستمی، قابلیت یادگیری، انگیزش درونی و یادگیری عمیق توجه ویژه دارد. چنین رویکردی موجب می‌شود معلمان در مواجهه با فضای نوین برنامه درسی در جهان پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی امروز، توانایی بیشتری در فهم روابط و تعاملات پیچیده میان پدیده‌ها پیدا کنند، برای کسب تجربه‌های جدید در جهت توسعه مستقل توانمندی‌های خود تلاش نمایند، مسیر رشد حرفه‌ای خویش را در موقعیت‌های متنوع برنامه‌ریزی کنند و در نهایت تصمیم‌ها و اقدامات مؤثرتری اتخاذ نمایند.

با توجه به اینکه سرمایه‌گذاری در آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی به دلیل بازگشت‌پذیری بالا و نقش اساسی آنان در گسترش آموزش عمومی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Vashist, 2002)، توجه به طراحی و تلفیق برنامه درسی مبتنی بر رویکرد هیوتاگوژی در بستر آموزش الکترونیکی برای این گروه از معلمان ضروری به نظر می‌رسد. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که فرایند تلفیق برنامه درسی مبتنی بر رویکرد هیوتاگوژی در بستر آموزش الکترونیکی برای معلمان دوره ابتدایی، بر اساس تجربه زیسته آنان، چگونه شکل می‌گیرد؟

پیشینه پژوهش

تحولات شتابان فناوری و گسترش چشمگیر اطلاعات در جوامع امروزی، نظام‌های آموزشی را با چالش‌ها و الزامات تازه‌ای روبه‌رو کرده است. در چنین شرایطی، رویکردهای سنتی آموزشی همچون پداگوژی و آندراگوژی به تنهایی قادر به پاسخگویی به پیچیدگی‌های محیط‌های یادگیری معاصر نیستند. ظهور فناوری‌های دیجیتال، از جمله هوش مصنوعی و پلتفرم‌های یادگیری برخط، ماهیت آموزش و یادگیری را دگرگون کرده و ضرورت بهره‌گیری از رویکردهای نوین آموزشی را بیش از پیش آشکار ساخته است (Blaschke & Fletcher, 2021). از آنجا که پداگوژی و آندراگوژی بر اساس الگوهای سنتی آموزش برای کودکان و بزرگسالان طراحی شده‌اند، هم‌راستایی کامل با ویژگی‌های پویا، انعطاف‌پذیر و غیرخطی محیط‌های کاری و یادگیری امروز ندارند (Ahmed & Wiggill, 2023). در نتیجه، توجه به رویکردهایی که بر یادگیری خودمحور و خودتعیین‌گر تأکید دارند، از جمله هیوتاگوژی، اهمیت فزاینده‌ای یافته است؛ رویکردی که یادگیری را فرایندی فعال، پویا و مبتنی بر نقش محوری یادگیرنده تلقی می‌کند (Hase, 2014).

هیوتاگوژی که به نوعی توسعه و تکامل رویکرد آندراگوژی به شمار می‌رود، بر مفاهیمی همچون خودراهبری، خودآگاهی و انگیزش درونی یادگیرنده تأکید دارد و یادگیری را به عنوان فرایندی مادام‌العمر و متناسب با نیازهای فردی بازتعریف می‌کند (Anderson, 2010). در این رویکرد، یادگیرندگان نقش فعالی در هدایت مسیر یادگیری خود ایفا می‌کنند؛ به گونه‌ای که قادرند نیازهای یادگیری خویش را شناسایی کرده، اهداف و راهبردهای مناسب را طراحی کنند و در نهایت فرایند یادگیری خود را ارزیابی و اصلاح نمایند (Ekoto & Gaikwad, 2015). در همین راستا، بندورا (1989) با طرح مفهوم عاملیت انسانی، بر اهمیت عواملی مانند انگیزش، خلاقیت و خودتعیین‌گری در تحقق یادگیری مؤثر تأکید می‌کند؛ مفاهیمی که در چارچوب نظری هیوتاگوژی به عنوان عناصر بنیادین فرایند یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرند.

در حوزه آموزش معلمان، که یکی از ارکان اساسی نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود، هیوتاگوژی به عنوان رویکردی نوآورانه برای توسعه حرفه‌ای مورد توجه قرار گرفته است. عثمان (2006) معلم حرفه‌ای را فردی می‌داند که با برخورداری از دانش تخصصی و مهارت‌های آموزشی لازم، قادر است وظایف حرفه‌ای خود را به شکل مؤثر انجام دهد. با این حال، رشد سریع دانش و تحولات پیوسته در محیط‌های آموزشی موجب شده است که معلمان برای حفظ کارآمدی خود ناگزیر از توسعه مستمر توانایی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای باشند (Richardo, 2016). در این میان، رویکرد هیوتاگوژی با تأکید بر پرورش تفکر انتقادی و تقویت یادگیری خودراهبر، می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای توانمندسازی معلمان در مواجهه با پیچیدگی‌های آموزشی عصر حاضر فراهم آورد (Ettyani, Fadilah, 2023 Eka.Sabat, Yuliyanto).

از سوی دیگر، پیشرفت فناوری و گسترش محیط‌های یادگیری الکترونیکی بستر مناسبی برای تحقق اصول هیوتاگوژی فراهم کرده است. این محیط‌ها با فراهم کردن دسترسی گسترده به منابع آموزشی، افزایش انعطاف‌پذیری در یادگیری و ایجاد فرصت‌های متنوع برای تعامل و مشارکت، امکان شکل‌گیری یادگیری فردمحور را تسهیل می‌کنند (Fallahi, Kamasi & Aliabadi, 2019). در همین راستا، ابیلی و مزاری (2021) نشان دادند که رویکرد هیوتاگوژی در بستر یادگیری الکترونیکی با تأکید بر مؤلفه‌هایی نظیر خودآگاهی، خودعاملیتی، خودمسئولیتی و خودانگیزی، یادگیری را به فرایندی مبتنی بر نقش فعال یادگیرنده تبدیل می‌کند. افزون بر این، عواملی همچون خودنظم‌دهی و خودارزیابی نیز به معلمان کمک می‌کند تا در محیط‌های یادگیری الکترونیکی، فرایند یادگیری خود را به شکل فعالانه و هدفمند مدیریت کنند (Bansal, Jain, Sharma, Jain & Madaan, 2020 ; Marsap & Narin, 2009).

مطالعات انجام‌شده در زمینه آموزش معلمان نیز نشان می‌دهد که اتکا صرف به رویکردهای سنتی مانند پداگوژی، به‌ویژه در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، پاسخگوی نیازهای حرفه‌ای معلمان در شرایط کنونی نیست. جمهورطرفی و همکاران (2020) در پژوهش خود بیان کردند که در نظام آموزش ایران، توجه به رویکردهای آندراگوژی و هیوتاگوژی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در سطح مطلوبی قرار ندارد. این در حالی است که طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر چنین رویکردهایی می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ایفا کند (Habibi Asl, 2021). همچنین حسینیان و همکاران (2020) در مطالعه تطبیقی خود درباره توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران و سایر کشورها، بر اهمیت انجام نیازسنجی آموزشی و بهره‌گیری از رویکردهای نوین آموزشی از جمله هیوتاگوژی تأکید کرده‌اند.

افزون بر این، برخی پژوهش‌ها به نقش بسترهای الکترونیکی و رسانه‌های اجتماعی در تقویت رویکرد هیوتاگوژی پرداخته‌اند. برای نمونه، خداویسی و سراجی (2018) نشان دادند که ابزارهای تعاملی موجود در فضای مجازی می‌توانند از طریق افزایش مشارکت فعال و تقویت تفکر انتقادی معلمان، به توسعه حرفه‌ای آنان کمک کنند. بلاشک (2010) نیز در بررسی نقش رسانه‌های اجتماعی در فرایند یادگیری به این نتیجه رسید که این ابزارها نه تنها با اصول هیوتاگوژی هم‌راستا هستند، بلکه می‌توانند در ارتقای اثربخشی فرایندهای آموزشی نیز نقش قابل توجهی ایفا کنند. همچنین آشتون و نیومن (2007) در پژوهش خود نشان دادند که به‌کارگیری راهبردهای مبتنی بر هیوتاگوژی در آموزش مدرسان، موجب افزایش رضایت آنان از فرایند یادگیری و بهبود سطح یادگیری آن‌ها شده است.

با وجود یافته‌های مطرح‌شده، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که هنوز شکاف قابل توجهی در زمینه مطالعه تلفیق برنامه درسی مبتنی بر رویکرد هیوتاگوژی در بستر یادگیری الکترونیکی، به‌ویژه در ارتباط با معلمان دوره ابتدایی، وجود دارد. این خلأ پژوهشی بیانگر ضرورت انجام مطالعاتی است که تجربه زیسته معلمان را در این زمینه مورد بررسی قرار دهد. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که فرایند تلفیق برنامه درسی مبتنی بر رویکرد هیوتاگوژی در بستر آموزش الکترونیکی برای معلمان دوره ابتدایی، بر اساس تجربه زیسته آنان، چگونه شکل می‌گیرد.

¹ Usman

روش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها (گراندد تئوری) انجام شد. هدف از به‌کارگیری این روش، تبیین فرایند تلفیق برنامه درسی مبتنی بر رویکرد هیوتاگوژی در بستر آموزش الکترونیکی برای معلمان دوره ابتدایی بود (Bazargan, 2008). در چارچوب این رویکرد، نظریه به‌صورت نظام‌مند از دل داده‌های گردآوری‌شده استخراج می‌شود و شکل‌گیری آن بر پایه تحلیل مستمر داده‌ها صورت می‌گیرد، بدون آنکه از پیش فرضیه‌های مشخصی برای آزمون تعیین شده باشد (Glaser & Struss, 1967).

جامعه و نمونه‌گیری: جامعه مورد مطالعه در این پژوهش را معلمان دوره ابتدایی تشکیل دادند. انتخاب مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس منطق نمونه‌گیری نظری انجام شد. در این راستا، سرگروه‌های آموزشی حوزه تکنولوژی و اعضای گروه‌های آموزشی شهر مشهد به دلیل آگاهی و تجربه کافی نسبت به وضعیت موجود و مطلوب آموزش معلمان به عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش انتخاب شدند. فرایند نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که داده‌ها به مرحله اشباع نظری رسید؛ به طوری که پس از انجام مصاحبه با دهمین مشارکت‌کننده، اشباع نظری حاصل شد (Bazargan, 2008). مشخصات مشارکت‌کنندگان از جمله جنسیت، سابقه کاری، میزان تحصیلات و نوع فعالیت آنان در گروه‌های آموزشی در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات و ویژگی‌های نمونه‌های پژوهش

شماره نمونه	جنسیت	سابقه تجربی	سابقه حضور در گروه های آموزشی	میزان تحصیلات
۱	خانم	۱۱	۳	کارشناسی ارشد
۲	خانم	۱۱	۴	کارشناسی
۳	خانم	۳۲	۲۰	کارشناسی ارشد
۴	خانم	۲۱	۵	کارشناسی
۵	خانم	۷	۳	کارشناسی
۶	خانم	۳۱	۲۰	کارشناسی ارشد
۷	خانم	۱۶	۴	کارشناسی ارشد
۸	خانم	۱۱	۴	کارشناسی ارشد
۹	خانم	۲۳	۷	کارشناسی
۱۰	خانم	۲۳	۳	کارشناسی
۱۱	خانم	۲۰	۷	کارشناسی ارشد
۱۲	خانم	۲۰	۴	کارشناسی ارشد
۱۳	خانم	۲۳	۱۰	کارشناسی ارشد
۱۴	خانم	۳۲	۱۴	کارشناسی ارشد

جمع‌آوری داده‌ها: داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه‌های عمیق، مشاهده مستقیم و ثبت یادداشت‌های فنی گردآوری شد. برای هر یک از مشارکت‌کنندگان دو تا سه جلسه مصاحبه برگزار شد و مدت زمان هر جلسه حداقل دو ساعت در نظر گرفته شد. تمامی مصاحبه‌ها ضبط شد و پس از پیاده‌سازی متن، فرایند تحلیل داده‌ها بلافاصله آغاز گردید تا امکان بررسی هم‌زمان داده‌ها و هدایت مراحل بعدی گردآوری اطلاعات فراهم شود.

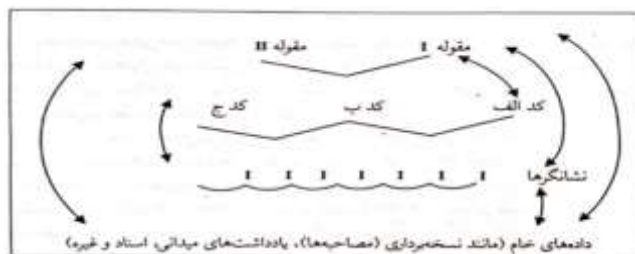
تحلیل داده‌ها: تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل سه‌گانه کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی انجام شد (Strauss & Corbin, 1990). در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA مورد بررسی قرار گرفت و مفاهیم اولیه، مقوله‌ها و ویژگی‌های مرتبط با آن‌ها استخراج شد. در این مرحله، در صورت نیاز، پرسش‌های مصاحبه نیز بازنگری و اصلاح گردید. در مجموع از تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده ۲۵۶ نشانگر و ۳۴ زیرمقوله استخراج شد که در نهایت به شکل‌گیری ۶ مقوله اصلی انجامید.

در مرحله کدگذاری محوری، مقوله‌کانونی که بیشترین ارتباط مفهومی با سایر مقوله‌ها داشت شناسایی شد و ارتباط آن با سایر مقوله‌ها در قالب شرایط علی، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای و پیامدها مورد بررسی و ترسیم قرار گرفت. در مرحله کدگذاری گزینشی نیز با یکپارچه‌سازی مقوله‌ها و بهره‌گیری از یادداشت‌های تحلیلی پژوهشگر، نظریه میانی پژوهش شکل گرفت (Bazargan, 2008).

به منظور تحلیل دقیق‌تر داده‌ها، پژوهشگر از منطق مقایسه پیوسته استفاده کرد؛ به این معنا که طبقات اولیه داده‌ها به طور مداوم با طبقات پیشین مقایسه شدند تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها مشخص شود (Glaser & Struss, 1967)؛ Eisenhardt, 1969). این فرایند مقایسه‌ای در مرحله کدگذاری محوری نیز ادامه یافت و داده‌ها مجدداً با مقوله‌های استخراج‌شده تطبیق داده شدند (Bazargan, 2008). در پژوهش نظریه برخاسته از داده‌ها، مقایسه مستمر رویکردی استقرایی محسوب می‌شود که طی آن تحلیل داده‌ها از مفاهیم جزئی به سمت مفاهیم کلی‌تر حرکت می‌کند.

بر این اساس، داده‌های خام پس از تحلیل به صورت نشانگرها (I) سازمان‌دهی شدند (Glaser, 1978). این نشانگرها بخش‌های کوچکی از اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها را تشکیل می‌دهند. سپس نشانگرها در قالب کدهایی (مانند الف، ب و ج) طبقه‌بندی شدند و در نهایت در سطحی انتزاعی‌تر به مقوله‌ها تبدیل شدند. در طول این فرایند، پژوهشگر به‌طور مستمر به مقایسه نشانگرها با یکدیگر، کدها با یکدیگر و مقوله‌ها با یکدیگر پرداخت که این امر به حذف موارد تکراری یا غیرضروری و شکل‌گیری شواهد لازم برای تدوین مقوله‌ها منجر شد (Bazargan, 2008).

علاوه بر این، الگوی مفهومی حاصل از داده‌ها با داده‌های خام مقایسه شد تا اطمینان حاصل شود که مقوله‌های استخراج‌شده بر شواهد تجربی گردآوری‌شده در طول پژوهش استوار هستند. همچنین تحلیل داده‌ها به صورت هم‌زمان با گردآوری آن‌ها انجام گرفت؛ به‌گونه‌ای که پژوهشگر پس از هر مرحله جمع‌آوری داده‌ها، آن‌ها را تحلیل کرده و بر اساس نتایج حاصل، مسیر گردآوری داده‌های بعدی و تصمیم‌گیری درباره مراحل بعدی پژوهش را تعیین می‌کرد (همان).



شکل ۱. روش‌های مقایسه پیوسته در نظریه برخاسته از داده‌ها (بازرگان، ۱۳۸۷)

¹ Constant comparative data analysis

روایی^۱؛ روایی مصاحبه‌های به کار رفته در این پژوهش در دو سطح «فرایند اجرا» و «نتایج» مورد توجه قرار گرفت. در این نوع مطالعات، لازم است بررسی شود که آیا تبیین ارائه‌شده از فرایند مورد مطالعه، از دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، بازتاب‌دهنده رویدادها و توالی آن‌ها بوده و از معنا و انسجام برخوردار است یا خیر (Bazargan, 2008). در پژوهش حاضر برای بررسی و حفظ اعتبار نتایج مصاحبه‌ها، بر اساس دیدگاه بازرگان (2008)، سه راهبرد مورد استفاده قرار گرفت:

- تطابق و همگونی میان یافته‌ها و مقوله‌های استخراج‌شده: در این راهبرد، پژوهشگر با طرح پرسش‌هایی در خصوص مقوله‌های به دست آمده، به جست‌وجوی شواهد مرتبط با هر مقوله در داده‌ها پرداخت. همچنین با استناد مستقیم به داده‌ها، میزان انطباق تفسیرهای نظری با تجربه‌های مشارکت‌کنندگان بررسی شد تا میزان برازش یافته‌ها و تحلیل‌ها با داده‌های گردآوری شده مشخص گردد. این رویکرد مشابه فرایندی است که در مرحله کدگذاری محوری برای بازبینی داده‌ها در ارتباط با مقوله‌ها انجام شد.

- ناظران بیرونی یا گروه کانونی: در این روش، گروهی متشکل از برخی مشارکت‌کنندگان پژوهش و افراد آگاه از موضوع، نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها را مورد بررسی قرار داده و درباره آن به بحث و تبادل نظر پرداختند. پژوهشگر نیز با جمع‌بندی دیدگاه‌ها و پیشنهادهای ارائه‌شده، فرایند به دست آمده را اصلاح و بازبینی کرد. همچنین با توجه به اینکه پژوهشگر این مطالعه در حوزه کارشناسی تکنولوژی و گروه‌های آموزشی ابتدایی فعالیت دارد، خود نیز به عنوان ناظری آگاه در فرایند تحلیل داده‌ها نقش داشته است.

- مقایسه با ادبیات و منابع علمی معتبر: با توجه به اهمیت تعمیم‌پذیری و قابلیت کاربرد نتایج (عمومیت) در پژوهش‌هایی که دارای چارچوب نظری هستند (Yin, 1994)، در این پژوهش تلاش شد یافته‌های حاصل از داده‌ها با مبانی نظری و مطالعات پیشین مقایسه شود تا از این طریق پشتوانه نظری لازم برای الگوهای استخراج‌شده فراهم گردد.

پایایی^۲ با توجه به ماهیت کیفی این پژوهش و نقش محوری پژوهشگر به عنوان ابزار اصلی گردآوری و تحلیل داده‌ها، انتظار تکرار دقیق نتایج در مطالعات مشابه وجود ندارد. در پژوهش‌های کیفی حتی در صورتی که مطالعه توسط پژوهشگر دیگری و در شرایط نسبتاً مشابه انجام شود، احتمال دستیابی به نتایج کاملاً یکسان بسیار اندک است؛ زیرا شرایط زمانی، زمینه پژوهش و تعاملات انسانی در هر مطالعه ویژگی‌های منحصر به فردی دارند (Homan, 2010). بنابراین تکرارپذیری دقیق نتایج در چنین پژوهش‌هایی به دلیل یکتایی شرایط و بافت پژوهش عملاً امکان‌پذیر نیست.

یافته‌ها

در این پژوهش، با بهره‌گیری از روش‌شناسی نظریه برخاسته از داده‌ها، تلاش شد نظریه‌ای نظام‌مند و اکتشافی برای تبیین فرایند برنامه‌ریزی هیوتاگوژی در بستر الکترونیکی با هدف توسعه حرفه‌ای معلمان استخراج شود. در این رویکرد، تمرکز پژوهش بر آزمون فرضیه‌ها یا تأیید نظریه‌های از پیش موجود نیست، بلکه هدف اصلی کشف و صورت‌بندی نظریه‌ای است که بتواند برنامه درسی مبتنی بر هیوتاگوژی در محیط الکترونیکی را توضیح دهد. بر همین اساس، در جریان تحلیل داده‌ها و با اتکا به حساسیت نظری و ذهن مفهوم‌پرداز پژوهشگر — که از الزامات پژوهش‌های مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد است — ابتدا مفاهیم استخراج شد، سپس این مفاهیم در قالب مقوله‌ها سازمان‌دهی شد و در ادامه روابط

¹ validity

² triangulation

³ replicability

⁴ generalizability

⁵ reliability

میان مقوله‌ها به صورت گزاره‌هایی تبیین شد. در نهایت، مجموعه این گزاره‌ها در قالب یک نظریه میانی صورت‌بندی شد (Ferastkhah, 2009).

پیش از ارائه گزارش نهایی تحلیل داده‌ها، لازم است به تشریح فرایندی پرداخته شود که از مرحله انجام مصاحبه تا شکل‌گیری مقوله‌های اصلی طی شده است. برای این منظور، روند تحلیل یکی از مصاحبه‌ها به عنوان نمونه توضیح داده می‌شود. البته باید توجه داشت که ارائه این مراحل به صورت مجزا، به معنای خطی بودن فرایند تحلیل نیست؛ زیرا مصاحبه‌ها به طور مکرر و به شکل رفت‌وبرگشتی یا زیگزاگی مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. در این فرایند تعداد ۸۹ کدباز، ۳۳ مقوله محوری و ۶ کد گزینشی استخراج شدند. مقوله گزینشی و کانونی با عنوان‌های دلیل و منطق یادگیری، اهداف آموزشی، پداگوژی، آندراگوژی، هیوتاگوژی و آموزش الکترونیکی برای وضعیت مطلوب و موجود به تفکیک (با رنگ زرد) همراه با میزان فراوانی در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. کدهای اولیه، محوری و گزینشی

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
تربیت معلمان پویا	تربیت معلمان خود راهبر	اهداف آموزشی
تربیت معلمان خلاق و مبتکر		
تربیت معلمان آگاه و توانمند		
تربیت معلمان آگاه و به روز		
به روز بودن	درک پیچیدگی و تفکر سیستمی	دلیل و منطق یادگیری
لذت از یادگیری به عنوان انگیزه درونی		
انفعال فراگیر	یادگیرنده منفعل	پداگوژی
تعیین محتوا توسط مدرس	محتوا از قبل تعیین شده	
استفاده از محتوا تکراری		
تعیین محتوا توسط ادارات		
نیازسنجی براساس تجربه مسئولین	نیازسنجی مدرس محور	
عدم دخالت فراگیران در نیازسنجی	تعیین زمان و مکان محدود و مدرس تعیین کننده	
عدم دخالت فراگیران در برنامه ریزی		
تعیین زمان و مکان توسط مسئولین	مدرس محوری	
مدرس محوری		
انتقال دهنده اطلاعات	مدرس انتقال مستقیم اطلاعات	
تهدید و تنبیه	انگیزه بیرونی	
انگیزه‌های مادی		
گواهی حضور و تقدیرنامه		
تشویق از سوی دیگران		
ترس از ارزشیابی		
تدریس به روش سخنرانی		
انتقال مباحث تکراری	یادگیری دانش انتقال یافته	

	انفعال فراگیران
	ارائه مطالب فشرده
محتوا از قبل تعیین شده	طراحی محتوا توسط مدرس
	ارزیابی با آزمون حافظه محور تستی
ارزیابی مدرس محور	عدم دخالت فراگیر در ارزیابی
	سنجش نتیجه محور مدرس
	بررسی مستندات توسط ارزیاب
گروه بندی ناقص	گروه بندی طبق نظر مدیر
گروه بندی مدرس تعیین گر	تبدیل به مرجع پاسخگویی به سوالات دانش آموزان
	انتقال تجربیات به دیگران
انگیزه درونی و مطلوبیت	کاربرد آموخته‌ها در کلاس
	بررسی نقاط ضعف جهت ارتقا
	ارتقا در جایگاه حرفه‌ای
	افزایش کیفیت و کارایی
	کارگاه‌های عملی
	تجربه گردانی
یادگیری مشارکتی و فعال	روش‌های فعال تدریس
	گفت و گو و تعامل
	تمرین های تیمی
	پاسخگویی مدرس به سوالات فراگیران
آندراگوژی	تعامل مدرس با فراگیران
	طراحی چالش توسط مدرس
	تسهیلگری همراه با انتقال اطلاعات
مدرس تسهیل کننده و مستقیم	آموزش مشارکتی
	گفتمان
	استفاده از روش‌های تدریس نوین
	نشان دادن مسیر به فراگیر
	تدریس پویا
	نیازسنجی از مدیر و معاون
نیازسنجی مشارکتی	تصمیم‌گیری تیم تخصصی
	نیازسنجی از معلمان
	محتوا با مشارکت فراگیر بومی
	اشتراک تجربه
محتوا مدون، مشارکتی و براساس مسئله موجود	تیم تخصصی از معلمان
	استفاده از خلاقیت معلمان

		مطابق با نیاز به روز معلمان
		تعیین محتوا توسط سرگروه‌های آموزشی
		دیگر سنجی
	ارزیابی مشارکتی	نظارت در بازدیدهای کلاسی
		سنجش توانایی انتقال یافته‌ها به دیگران
		ارزیابی عملی
		دریافت نظرات فراگیران
	یادگیرنده مشارکت‌کننده	بیان تجربیات فراگیران
		ارائه کار توسط فراگیر در کلاس
		تعامل معلم در کلاس
	گروه‌بندی معلم	گروه‌بندی براساس علاقه معلم
	یادگیری خود راهبر	خودآموزی فراگیر
	تغییر در ارزش‌ها و باورها	کاربرد یافته‌ها در کلاس
		تغییر رفتار
	انگیزه درونی	علاقه شخصی به یادگیری
		افزایش عزت نفس
		تاکید به خود یادگیری
هیوتاگوژی	مدرس تسهیل‌کننده	کمک به اکتشاف فراگیران
		مدرس تسهیلگر فرآیند یادگیری
	تعیین زمان و مکان نامحدود و فراگیر تعیین‌کننده	تعیین زمان و مکان طبق دلخواه شخصی فراگیران
	نیازسنجی فراگیر محور	نیاز سنجی شخصی فراگیران
	محتوا فراگیر محور و تعیین‌کننده	یافتن محتوا توسط فراگیر
	خود ارزیابی	خود سنجی
	یادگیرنده تعیین‌کننده	ایده‌پروری فراگیر
آموزش الکترونیکی	خودیادگیری آموزش الکترونیکی	تسهیل‌کننده رشد فراگیر
	خودتعیینی در آموزش الکترونیکی	هر مکانی و هر زمانی

این پژوهش با بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها به تدوین یک نظریه میانی منجر شده است. از این‌رو، به منظور نشان دادن فرایند استقرایی شکل‌گیری این نظریه، یافته‌های پژوهش در این فصل بر اساس شش مؤلفه اصلی کدگذاری محوری در نظریه داده‌بنیاد ارائه می‌شود. این مؤلفه‌ها شامل موارد زیر است:

۱. پدیده اصلی در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در بستر آموزش الکترونیکی.
۲. شرایط علی در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در بستر آموزش الکترونیکی.
۳. شرایط واسطه‌ای در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در بستر آموزش الکترونیکی.
۴. شرایط زمینه‌ای در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در بستر آموزش الکترونیکی.

۵. راهبردها در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در بستر آموزش الکترونیکی.
 ۶. پیامدها در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در بستر آموزش الکترونیکی.
 در هر یک از این بخش‌ها، تلاش شده است نتایج پژوهش به‌طور کامل تشریح شود. همچنین برای افزایش اعتبار یافته‌ها، نمونه‌هایی از کدگذاری‌های باز و خلاصه روایت‌های سرگروه‌های آموزشی ارائه شده است. ارائه این نمونه‌ها علاوه بر نشان دادن همخوانی و انطباق میان داده‌ها و مقوله‌های استخراج‌شده، به خواننده کمک می‌کند تا روند شکل‌گیری مقوله‌های اصلی و روابط میان آن‌ها را بهتر درک کند.

پدیده اصلی در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی

در پژوهش‌های مبتنی بر نظریه برخاسته از داده‌ها، پدیده یا مقوله اصلی همان مقوله‌ای است که هسته مرکزی فرایند مورد مطالعه را تشکیل می‌دهد. این مقوله از میان سایر مقوله‌های استخراج‌شده از داده‌ها انتخاب می‌شود و باید دارای ویژگی‌هایی باشد (Bazargan, 2008): از جمله اینکه:

- در مرکز تحلیل قرار گیرد و سایر مقوله‌ها با آن ارتباط داشته باشند.
 - در داده‌ها به‌طور مکرر مشاهده و تکرار شده باشد.
 - تبیین حاصل از ارتباط میان مقوله‌ها منطقی و سازگار باشد و نیاز به تحمیل داده‌ها برای تطبیق با آن وجود نداشته باشد.
 - عنوان یا مفهوم انتخاب‌شده برای آن از سطحی از انتزاع برخوردار باشد.
 - با دقت‌تر شدن مفهوم، قدرت تبیینی نظریه نیز افزایش یابد.
 - حتی در صورت تغییر شرایط، توانایی تبیین پدیده را حفظ کند؛ هرچند ممکن است نحوه بروز پدیده متفاوت باشد.
- در پژوهش حاضر، با تحلیل داده‌های گردآوری‌شده از نمونه‌های اولیه و با توجه به اهمیت و ماهیت مسئله مورد مطالعه، دو مقوله اصلی برای شکل‌گیری نظریه میانی شناسایی شد. مقوله‌های «هیوتاگوژی» و «آموزش الکترونیکی» به‌عنوان عناصر محوری در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی تشخیص داده شدند و نقش هسته‌ای در تبیین این فرایند ایفا کردند.

شرایط علی در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی

شرایط علی در نظریه برخاسته از داده‌ها به مقوله‌هایی اطلاق می‌شود که پدیده اصلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Bazargan, 2008). پژوهشگر در بررسی شرایط مؤثر بر شکل‌گیری نمونه‌ها به رویکرد آموزشی هیوتاگوژی و بستر آموزش الکترونیکی به دو مقوله زیر دست یافت که در ادامه به تفصیل بیان خواهند شد:

- ۱- اهداف آموزشی
- ۲- دلیل و منطق یادگیری

شرایط واسطه‌ای در فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی

شرایط واسطه‌ای در روش‌شناسی نظریه برخاسته از داده‌ها شامل مقولاتی هستند که به‌طور مستقیم بر راهبردهای به

دست آمده از پدیده اصلی تأثیر می‌گذارند؛ به عبارتی عواملی که به واسطه مداخله آنها کنش‌ها و تعاملات حاصل از پدیده اصلی به دست می‌آیند (Bazargan, 2008).

محقق در بررسی عوامل واسطه‌ای مؤثر در فرآیند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی در میان روایات و داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها، به دو مقوله زیر دست پیدا کرد:

- آندراگوژی
- پداگوژی

شرایط محیطی در فرآیند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی
شرایط محیطی در نظریه برخاسته از داده‌ها شامل عوامل عمومی محیطی هستند که بر راهبردهای حاصل از مقوله اصلی به صورت غیر مستقیم اثر می‌گذارند (Ferastkhah, 2009).

محقق در بررسی عوامل محیطی مؤثر در فرآیند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی در میان روایات مصاحبه‌ها و داده‌های به دست آمده، به هیچ مقوله‌ای دست پیدا نکرد. این موضوع به سبب عدم اطلاع و درک مصاحبه‌شوندگان و نمونه‌ها از رویکرد هیوتاگوژی و آموزش الکترونیکی است. پس از رویارویی با این موضوع، با نظر تیم پژوهشی، شرایط محیطی از میان منابع علمی معتبر و مرتبط و نظر شخصی پژوهشگر به عنوان فردی که در چند سال متوالی در تکنولوژی و گروه‌های آموزشی ابتدایی فعالیت دارد و کارشناس است، استخراج شد. بدین صورت عوامل زیر به عنوان عوامل محیطی معرفی می‌شوند که در ادامه به تفصیل بررسی خواهند شد:

- نظارت و کنترل
- الزامات قانونی

راهبردها در فرآیند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی
راهبردها در روش‌شناسی نظریه برخاسته از داده‌ها شامل اقدامات یا تعامل‌های ویژه‌ای هستند که از پدیده اصلی به دست می‌آیند (Bazargan, 2008). راهبردهایی که استخراج می‌شوند در نتیجه پدیده اصلی و با تأثیرپذیری مستقیم از شرایط واسطه‌ای و تأثیرپذیری غیر مستقیم از شرایط محیطی حاصل می‌شوند.

پژوهشگر با بررسی منابع معتبر و علمی و تایید شده توسط تیم پژوهشی راهبردهای فرآیند برنامه درسی مبتنی بر هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی را به صورت زیر معرفی می‌کند:

۱- محوریت فرد

۲- محوریت یادگیرنده

۳- محوریت یادگیری

پیامد در فرآیند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی
در رویکرد نظریه برخاسته از داده‌ها، پیامدها به نتایجی اشاره دارند که در اثر به‌کارگیری راهبردهای اتخاذشده در

فرایند مورد مطالعه پدید می‌آیند (Bazargan, 2008). در پژوهش حاضر نیز با بررسی نتایج حاصل از اجرای راهبردهای مطرح شده در بخش پیشین، «رهبری یادگیری» به‌عنوان پیامد اصلی شنا سایی شد. این نتیجه علاوه بر تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، بر مبنای بررسی گسترده مقالات و منابع علمی معتبر درباره هیوتاگوژی و آموزش الکترونیکی نیز به دست آمده است.

در واقع بستر آموزش الکترونیکی زمینه‌ای مناسب برای تحقق یکی از مهم‌ترین پیامدهای رویکرد هیوتاگوژی، یعنی هنر رهبری در تعلیم و تربیت فراهم می‌کند. در چارچوب رهبری یادگیری، تأکید اصلی بر «یادگیری چگونگی یاد گرفتن» است؛ به این معنا که فرد یادگیرنده توانایی هدایت، مدیریت و سامان‌دهی فرایند یادگیری خود را به دست می‌آورد (Abili & Mazari, 2021).

ایبلی و مزاری (2021) پس از ارائه الگوی خودتوسعه‌ای هیوتاگوژیک در بستر آموزش الکترونیکی بیان می‌کنند که بلوغ یادگیرندگان در مسیر یادگیری شخصی، استفاده مؤثر و همه‌جانبه از فناوری در فرایند یادگیری و در نهایت رشد و تکامل نظام‌های یاددهنده از طریق خودتوسعه‌ای، مستلزم واگذاری آگاهی، مسئولیت، عاملیت و انگیزه یادگیری به خود یادگیرندگان است. در چنین شرایطی، سایر کنشگران نظام آموزشی و ساختارهای یاددهی بیشتر نقش تسهیلگر، فراهم‌کننده و الهام‌بخش را ایفا می‌کنند که این نقش‌ها در قالب مفهوم رهبری یادگیری قابل تبیین است.

بولاکوا و پلیس (2013) نیز با اشاره به ارتباط میان نظریه هیوتاگوژی و یادگیری الکترونیکی بیان می‌کنند که این پیوند زمینه شکل‌گیری مفاهیم نوینی مانند یادگیری مادام‌العمر، آموزش نسل سوم، یادگیری در قرن بیست‌ویکم و توسعه مهارت‌های زندگی و شغلی را فراهم کرده است.

در پژوهشی دیگر، سلیمانی و همکاران (2014) که به بررسی اجرای دوره‌های آموزش مجازی با رویکرد هیوتاگوژی برای دانشجویان دانشگاه مهربرز پرداختند، به این نتیجه رسیدند که در پایان دوره، دانشجویان قادر بودند متناسب با دانش پیشین خود، نیازها و اهداف یادگیری خویش را مشخص کنند؛ قابلیت‌هایی که بیانگر شکل‌گیری نوعی «رهبری در فرایند یادگیری» در میان آنان است.

پلز (2020) نیز در پژوهش خود مفهوم «تکنوهیوتاگوژی» را مطرح می‌کند که به هنر و دانش به کارگیری ابزارهای وب و سامانه‌های نوین مدیریت محتوای آموزشی برای تسهیل یادگیری خودراهبر اشاره دارد. وی رویکرد هیوتاگوژی را مناسب‌ترین چارچوب برای آموزش الکترونیکی معرفی می‌کند و معتقد است که به کارگیری این رویکرد در نهایت به شکل‌گیری رهبری یادگیری منجر می‌شود.

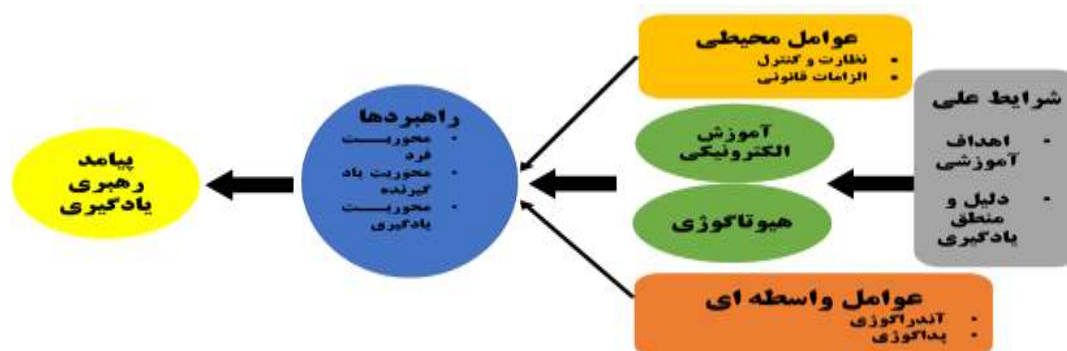
همچنین بررسی نمونه‌های عملی اجرای رویکرد هیوتاگوژی در نظام آموزشی سه مؤسسه آموزش عالی در بریتانیا نشان داد که این رویکرد از مؤلفه‌هایی همچون کنترل یادگیری توسط فراگیران، تفکر مشارکتی، رشد حرفه‌ای، خودادراکی یادگیرندگان، و نیز تأمل و تفکر انتقادی حمایت می‌کند. نتایج این مطالعه نشان داد که تأمل بر فعالیت‌های انجام‌شده موجب افزایش کنترل فراگیران بر فرایند یادگیری و در نتیجه به کارگیری آموخته‌ها در موقعیت‌های واقعی می‌شود. علاوه بر این، بازاندیشی در تجربه‌های یادگیری باعث تقویت انگیزه یادگیری و استمرار فرایند تفکر می‌شود.

¹ Bevilaqua & Peleias

² Pelz

همچنین یادگیرندگان توانستند در حوزه‌هایی مانند خودآگاهی، بیان احساسات و تجربه‌ها، ارائه ایده‌ها، مشارکت در بحث‌های گروهی، خلق ایده‌های مستقل و تقویت اعتمادبه‌نفس، توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود را نشان دهند (Canning & Callan, 2010).

اسنودن (2017) نیز معتقد است که هیوتاگوژی موجب گسترش فضای ذهنی یادگیرنده می‌شود؛ به گونه‌ای که فرد یادگیرنده همانند معمار یادگیری، فرایند یادگیری خود را طراحی و بهبود می‌بخشد. بر این اساس، با در نظر گرفتن پیامد شناسایی شده و افزودن آن به سایر یافته‌های پژوهش، مدل نهایی فرایند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی شکل گرفت که در شکل ۲ به صورت مفهومی نمایش داده شده است:



شکل ۲. فرآیند برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در بستر آموزش الکترونیکی با لحاظ پیامدها

گزاره‌های اصلی مورد توجه در این پژوهش شامل تبیین نحوه شکل‌گیری پدیده اصلی، شرایط علی، شرایط محیطی، راهبردها و پیامدهای فرایند تلفیق برنامه درسی با رویکرد هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در بستر آموزش الکترونیکی بوده است.

بر اساس یافته‌های پژوهش، دو مقوله «آموزش الکترونیکی» و «هیوتاگوژی» به‌عنوان عناصر محوری این فرایند شناسایی شدند. این دو مقوله تحت تأثیر شرایط علی خاصی شکل می‌گیرند که شامل «اهداف آموزشی» و «منطق و ضرورت یادگیری» است. در واقع، این عوامل زمینه‌ساز شکل‌گیری پدیده اصلی در فرایند تلفیق برنامه درسی با رویکرد هیوتاگوژی در بستر آموزش الکترونیکی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی هستند.

پدیده اصلی همچنین تحت تأثیر «شرایط واسطه‌ای» قرار دارد که شامل «پداگوژی» و «آندراگوژی» است. افزون بر این، برخی عوامل محیطی نیز به‌طور غیرمستقیم بر این فرایند اثرگذارند که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به «نظارت و کنترل» و «الزامات قانونی» اشاره کرد. تأثیر هم‌زمان این عوامل موجب شکل‌گیری یادگیری مبتنی بر هیوتاگوژی در بستر آموزش الکترونیکی می‌شود.

در چنین شرایطی، معلم ابتدایی به‌عنوان یادگیرنده، با بهره‌گیری از الگوی یادگیری هیوتاگوژیک در محیط آموزش الکترونیکی و در تعامل با شرایط واسطه‌ای و محیطی یادشده، احتمالاً راهبردهایی نظیر «محوریت فرد»، «محوریت

¹ Snowden

یادگیرنده» و «محوریت یادگیری» را در فرایند یادگیری خود دنبال می‌کند. اتخاذ این راهبردها در نهایت به پیامدی منتهی می‌شود که در این پژوهش از آن با عنوان «رهبری یادگیری اجتماعی» یاد شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس الگوی استخراج‌شده در این پژوهش می‌توان چنین استنباط کرد که هنگامی که نظام آموزش و پرورش در پی پرورش معلمان ابتدایی است که بتوانند در شرایط پیچیده و متغیر دنیای امروز به‌صورت «خودراهبر» عمل کنند، لازم است رویکردهایی را به کار گیرد که زمینه توانمندسازی و پویایی حرفه‌ای آنان را فراهم سازد. چنین معلمانی قادر خواهند بود کلاس‌های آموزشی فعال، پویا و اثربخش ایجاد کنند و در عین حال نسبت به یادگیری مستمر خود نگرشی مثبت و مشتاقانه داشته باشند. علاقه و لذت از یادگیری می‌تواند نوعی تعهد عاطفی نسبت به یادگیری در معلمان ایجاد کند (Shafiei, 2018) و آنان را برای مواجهه با پیچیدگی‌های آموزشی و بازاندیشی در یادگیری آینده، در چارچوب تفکر سیستمی، آماده سازد (Hase & Kenyon, 2000). در چنین شرایطی، گرایش به رویکرد «هیوتاگوژی» در بستر آموزش الکترونیکی» به‌عنوان یکی از مسیرهای مناسب برای تحقق این هدف قابل توجه خواهد بود.

در رویکرد آموزشی پداگوژی، به دلیل آنکه یادگیرنده غالباً نقشی منفعل دارد، محتواهای آموزشی از پیش تعیین‌شده و گاه تکراری هستند و اغلب با نیازهای واقعی معلمان انطباق کافی ندارند. علاوه بر این، ضعف در نیازسنجی، تمرکز بر مدرس، محدودیت‌های زمانی و مکانی در برگزاری دوره‌ها، غلبه شیوه‌های تدریس سخنرانی‌محور، بی‌توجهی به نیازهای یادگیرندگان، ایجاد انگیزه‌های بیرونی و کوتاه‌مدت برای شرکت در دوره‌ها، تأکید بر انتقال دانش به جای پرورش مهارت‌ها، به‌روز نبودن محتواها، مشارکت اندک یادگیرندگان در فرایند یادگیری، ارزیابی‌های مدرس‌محور و مبتنی بر سطح دانش، و نیز گروه‌بندی‌های محدود یا غیرمنعطف از جمله کاستی‌های این رویکرد به شمار می‌آیند. مجموعه این عوامل، در عمل موجب می‌شود معلمان احساس نوعی خلأ آموزشی کنند و همین امر زمینه شکل‌گیری عناصری چون خودآگاهی، خودمسئولیتی، خودانگیزشی و خودعاملیتی را در آنان تقویت کند.

در مقابل، رویکرد آندراگوژی تا حدودی می‌تواند برخی از کاستی‌های رویکرد پداگوژی را جبران کند؛ زیرا در این رویکرد یادگیرندگان در بخش‌های مختلف برنامه درسی مشارکت فعال دارند. از جمله این مشارکت‌ها می‌توان به حضور در فرایند تدریس و یادگیری، نقش‌آفرینی در تعیین و تولید محتوا، مشارکت در ارزیابی آموخته‌ها، مشارکت در نیازسنجی آموزشی و نیز انعطاف‌پذیری در گروه‌بندی و زمان و مکان یادگیری اشاره کرد. این فرایندها همراه با انگیزه درونی برای پیشرفت حرفه‌ای و بهبود شیوه‌های تدریس در معلمان، زمینه شکل‌گیری محوریت یادگیری و محوریت یادگیرنده را در کنار محوریت فرد فراهم می‌سازد. افزون بر این، عواملی مانند وجود الزامات قانونی در اسناد بالادستی و همچنین نظارت و کنترل نظام آموزش و پرورش در سطوح مختلف (از ادارات کل و مناطق تا مدارس)، در کنار افزایش آگاهی نسبت به یادگیری مبتنی بر هیوتاگوژی و آموزش الکترونیکی، شرایطی را فراهم می‌آورد که معلمان بتوانند فرایند یادگیری خودنظارتی و خودمسئولیتی را آغاز کنند.

در گام بعدی، یادگیرنده که در این پژوهش معلم ابتدایی است، با تکیه بر «خودآگاهی و خودتعیینی» در تعیین نیازها و اهداف یادگیری، و با برخورداری از «خودمسئولیتی و خودراهبری» در مسیر دستیابی به این اهداف، نقش فعال‌تری

در مدیریت یادگیری خود ایفا می‌کند. همچنین «خودعاملیتی و خودانگیزی» فرد سبب تداوم فرایند یادگیری و تقویت یادگیری خودراهبر می‌شود. در این میان، یادگیرنده از طریق «خودنظم‌دهی» در شخصی‌سازی ابعاد مختلف یادگیری، از جمله زمان و مکان آن متناسب با ویژگی‌های فردی خود، و نیز از طریق «خودنظارتی و خودارزیابی مستمر و آگاهانه» برای سنجش میزان تحقق اهداف، به تدریج در مسیر تبدیل شدن به «رهبر یادگیری خود» قرار می‌گیرد (Abili, K., & Mazari, 2021؛ Bansal, Jain, Sharma, Jain & Madaan, 2020؛ Valverde-Berrocso, Garrido-؛ Arroyo, Burgos-Videla, & Morales-Cevallos, 2020).

بر این اساس، نظریه میانی حاصل از این پژوهش که در پی پاسخ به دو پرسش اصلی تحقیق شکل گرفته است یعنی اینکه «برنامه درسی هیوتاگوژی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی برآمده از تجربه زیسته آنان چگونه است؟» و «چگونه می‌توان این برنامه درسی را در بستر آموزش الکترونیکی طراحی و ارائه کرد؟» در چارچوب پارادایم کدگذاری محوری نظریه برخاسته از داده‌ها تبیین شده و در قالب مدل مفهومی ارائه شده در شکل ۲ به تصویر کشیده شده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در نگارش مقاله مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با شماره ثبت ۲۳۰۷۳۰۲۹ مورخ ۱۴۰۳/۰۷/۲۱ در موسسه آموزش عالی آرمان رضوی است.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- Abbasi, M. (2014). Vazi'at-e mojud va motaleub-e roykardhaye amoozeshi-ye pedagogy, andragogy va heutagogy dar amoozesh-e modiran-e Daneshgah-e Ferdowsi-ye Mashhad [The current and desired status of pedagogical, andragogical, and heutagogical approaches in the training of managers at Ferdowsi University of Mashhad] (Master's thesis, Ferdowsi University). [In Persian]
- Abili, K., & Mazari, E. (2021). Providing a self-development heutagogic model in an electronic context (a model for learning leadership). *Daneshnameh-ye Digital Transformation*, 2(1), 1–17. [In Persian]
- Ahmed, Y., Wiggill, R., Janse van Rensburg, A., Isaacs, M., Mohamed, N., Simandla, G., ... & Ebrahim, A. (2023). Position Paper 1: Lifelong learning and development to aid organisational innovation at GMT.
- Anderson, T. (2010). Theories for learning with emerging technologies. In G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education*. Athabasca University Press.
- Baghrianfar, M. (2015). Heutagogy in adult education. *Fasnameh-ye Motale'at-e Modiri'at bar Amoozesh-e Entezami*, 8(3), 115. [In Persian]

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- Bansal, A., Jain, S., Sharma, L., Jain, C., & Madaan, M. (2020). Students' perception regarding pedagogy, andragogy, and heutagogy as teaching–learning methods in undergraduate medical education. *Journal of Education and Health Promotion*, 23, 1–7.
- Bazargan, A. (2008). *Moqaddameh-i bar ravesh-haye pazhoresh-e keyfi va amikhteh* [Introduction to qualitative and mixed research methods] (5th ed.). Didavar. [In Persian]
- Blaschke, L. M., & Fletcher, T. H. (2022). Heutagogy in the age of digital transformation: Challenges and opportunities for lifelong learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 455–472.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2019). Heutagogy and digital media networks. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 1(1), 1–14.
- Canning, N., & Callan, S. (2010). Heutagogy: Spirals of reflection to empower learners in higher education. *Reflective Practice*, 11(1), 71–82.
- Chan, C. G., Embi, M. A. B., & Hashim, H. (2019). Primary school teachers' readiness towards heutagogy and peeragogy. *Asian Education Studies*, 4(1), 11.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.).
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology*, 49(1), 5–22.
- Dorani, K., & Baghrianfar, M. (2013). Heutagogy in adult education and schooling. National Conference of Curriculum Studies Association of Iran. [In Persian]
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14, 532–550.
- Ekoto, C. E., & Gaikwad, P. (2015). The impact of andragogy on learning satisfaction of graduate students. *American Journal of Educational Research*, 3, 1378–1386.
- Ettyani, F., Eka, S., & Yuliyanto. (2023). Heutagogy as a training approach for teachers in the era of Society 5.0. *Magister Scientiae*, 51(2), 133–143.
- Fallahi, M., Kamasi, M., & Aliabadi, K. (2019). E-learning theories with emphasis on independence theory. *Nashriyeh-ye Motale'at-e Amoozeshi*, 8(1), 41–49. [In Persian]
- Forastkhah, M. (2009). Foresight on the quality of Iranian higher education; A model derived from grounded theory (GT). *Faslnameh-ye Pazhoresh va Barnamerezizi dar Amoozesh-e 'Ali*, 14(4), 67–95. [In Persian]

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381-391.
- Habibi Asl, P. (2021). *Strategies for developing professional knowledge of part-time teachers based on heutagogy, synergogy, andragogy, and pedagogy* (Master's thesis, Payame Noor University, Shiraz). [In Persian]
- Hase, S. (2014). An introduction to self-determined learning (heutagogy). In L. M. Blaschke & C. Kenyon (Eds.).
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. *UltiBase Articles*.
- Homan, H. A. (2010). *Rahnamay-e amali-ye pazhohesh-e keyfi* [Practical guide to qualitative research] (2nd ed.). Sazman-e Motale'eh. [In Persian]
- Hosinian, B. H. S., Nili, M. R., & Sharifian, F. (2020). Comparative study of dimensions of professional development programs for primary teachers in Iran and selected countries. *Pazhohesh dar Nezam-haye Amoozeshi*, 14(49), 73-90. [In Persian]
- Jahaniyan, R., & Qodsi, S. (2014). Relationship between organizational justice and professional growth. *Rahyafte-ye No dar Modiriat-e Amoozeshi*, 5(3), 97-114. [In Persian]
- Kenyon, C., & Hase, S. (2001). Moving from andragogy to heutagogy in vocational education.
- Khodavisi, S., & Saraji, F. (2018). Professional development of teachers using virtual space. *Teknolozi-ye Amoozeshi*, 14(1), 109-121. [In Persian]
- Lange, D. (1994). A blueprint for a teacher development program. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 245-268). Cambridge University Press.
- Maleki, S. (2018). Professional development of teachers. *Farda School Growth Monthly*, 18(4), 6-18.
- Marsap, A., & Narin, M. (2009). The interaction of distance learning via internet and face-to-face learning: Why face-to-face learning is required? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(4), 2871-2878.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mesarosova, M. (2017). Care for self-development in relation to self-regulation in students of helping professions. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 586-596.
- Mohammadi, R., & Hosni, A. (2019). Effect of lesson study on professional development of teachers. *Tadris-pazhoi*, 7(1), 1-18. [In Persian]

- Peters, O. (2001). Learning and teaching in distance education: Pedagogical analyses and interpretations. Psychology Press.
- Richardo, R. (2016). Program Guru Pembelajar: Upaya peningkatan profesionalisme guru di abad 21. Proceedings of the Mathematics Education Seminar, 777–785.
- Samii Zefrghandi, M. (2011). Methods for improving in-service teacher training. *Novavari-haye Amoozeshi*, 10(39), 151–177. [In Persian]
- Shafiei, N. (2018). Self-determination curriculum from the perspective of heutagogy. Fifth International Conference on Psychology and Educational Sciences, Qazvin. [In Persian]
- Soleimani, B., Hakimzadeh, R., & Karamdust, N. (2014). Self-determination level of virtual students at Mehr Alborz University based on the principles and components of the heutagogical approach. **Faslnameh-ye Nazariyeh va Elm dar Barnam-e Darsi**, 2(4), 35–60. [In Persian]
- Tarfi, J., Nategi, F., & Jalalvandi, M. (2020). Place of pedagogical, andragogical and heutagogical approaches in teachers' professional development. *Modiriat-e Madrasedh*, 8(1), 77–96. [In Persian]
- Tarjoman, L., & Seyadat, S. H. (2019). Feasibility of e-learning in rural and nomadic secondary schools. *Modiriat va Barnameh-rizi dar Nezam-haye Amoozeshi*, 12(1), 311–338. [In Persian]
- Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. C., Burgos-Videla, C., & Morales-Cevallos, M. B. (2020). Trends in educational research about e-learning: A systematic literature review (2009–2018). *Sustainability*, 12, 1–23.
- Vashist, V. (2002). Modern methods of training of elementary school teachers. Sarup & Sons.