فصلنامه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی
سال نهم، شماره ۲ (پیاپی: ۳۴)، تابستان ۱۴۰۴

تدوین الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش‌آموزان ایرانی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۰۵
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۲۵
کد مقاله: ۴۰۱۵۸

فهیمه رجبی[۱]، مریم صیادی[۲]

چکـیده

پژوهش حاضر با هدف "تدوین الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش آموزان ایرانی" انجام‌شده است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش تحقیق آمیخته اکتشافی محسوب می‌شود. جامعه آماری بخش کیفی شامل مطالعات داخلی و خارجی صورت گرفته در ۱۰ سال اخیر (۱۴۰۲-۱۳۹۲) در پایگاه‌های علمی معتبر داخلی و خارجی بوده است. شرکت‌کنندگان بخش کمی شامل ۱۲۹ نفر از مدیران آموزش و پرورش، معلمان و برخی از اساتید حوزه مدیریت آموزشی در سطح استان یزد بود که در قالب نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. استخراج عوامل با استفاده از روش تحلیل مضمون صورت گرفت. تحلیل یافته‌ها در بخش کمی به کمک مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم افزارAmos انجام شد. مطابق با نتایج به‌دست آمده، "الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش آموزان ایرانی"، مشتمل بر ۴ عامل (مدیریت فردی، شاخص‌های فنی و فناورانه، عوامل پشتیبانی و عوامل مالی و اقتصادی)، ۹ مؤلفه و ۴۰ شاخص بود. نتایج تحلیل مدل در بخش کمی نشان داد "مدیریت فردی، شاخص‌های فنی و فناورانه، عوامل پشتیبانی و عوامل مالی و اقتصادی در شکل‌گیری الگوی جهانی یادگیری دانش آموزان ایرانی تأثیر معنادار داشت". یک الگوی جامع و کامل در ارتباط با یادگیری در مقیاس جهانی و بومی‌سازی شده ایرانی، نیاز به مدیران قوی، معلمان با مهارت بالا، تقویت زیرساخت‌های فناورانه، حمایت‌های مدنی و مالی دولتی و حتی بخش خصوصی در راستای توسعه یادگیری احساس می‌شود.

واژگـان کلـیدی: الگوی جهانی یادگیری، دانش آموزان، ایران

۱- عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران *rajabi.fahime@yahoo.com*
۲- کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد آباده، آباده، *Iranmaryamsayyadi1363@gmail.com*

۱- مقدمه

در طول دو دهه گذشته، چارچوب طراحی جهانی یادگیری به یک چارچوب آموزشی کلیدی تبدیل‌شده است که به دنبال رسیدگی به برنامه درسی سنتی "یک اندازه متناسب با همه" است که در بسیاری از کشورها وجود دارد (کریگ و همکاران[1]، ۲۰۲۲). طراحی جهانی یادگیری تنوع در جمعیت دانش‌آموزی را فرض می‌کند و دستورالعمل‌هایی را ارائه می‌کند که در آن،آن‌ها انعطاف‌پذیری و انتخاب‌هایی در مورد نحوه یادگیری دارند و چگونه می‌توانند آنچه را که آموخته‌اند به اشتراک بگذارند و علاقه فزاینده‌ای به طراحی جهانی یادگیری در سراسر نظام‌های آموزشی در سراسر جهان با شواهد فزاینده در مورد اثربخشی آن در ایجاد کلاس‌های درس فراگیرتر در بخش‌های آموزشی وجود دارد (ساسون و همکاران[2]، ۲۰۲۱).

یادگیری به معنای درک عمیق از مطالبی است که می‌شنویم و یا می‌بینیم و یا حتی حس می‌کنیم است و الگوی جهانی یادگیری، مدلی جهانی با شاخص‌های اختصاصی و خاص و البته مشترک برای تمام افراد در دنیا است (کاپ[3] ، ۲۰۱۷). الگوی جهانی یادگیری، انواع مسیرها را از طریق انتخاب و انعطاف‌پذیری و همچنین درک محتوا را تضمین می‌کند. ضمن آن‌که الگوی جهانی یادگیری، اهدافی واضح و خاص برای نتیجه مورد انتظار ارزیابی دانش آموزان است که به‌گونه‌ای انعطاف‌پذیر طراحی‌شده است تا یادگیرندگان را قادر سازد تا دانش، درک و مهارت‌های خود را به روش‌های مختلف نشان دهند (کریگ و همکاران، ۲۰۲۲). در هسته الگوی جهانی یادگیری سه اصل وجود دارد که مربیان موظف به ارائه آن‌ها هستند: (اصل اول: تعامل): راه‌های متعددی برای برای مشارکت دانش آموزان در یادگیری خود وجود دارد. (اصل دوم: نمایندگی): چندین ابزار برای دسترسی عادلانه دانش آموزان به محتوای آموزشی وجود دارد. (اصل سوم: عمل و بیان): راه‌های متعددی برای نشان دادن و بیان دانش، درک و مهارت‌های خود برای دانش آموزان وجود دارد(صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹).

کشور ایران نیز از این قاعده مستثنا نبوده و به‌ویژه در یک دهه اخیر به دنبال آن بوده که یک الگوی جهانی یادگیری مبتنی بر شایستگی‌های دانش آموزان و معلمان و همچنین منطبق بر قوانین داخلی کشور به مرحله اجرا درآید و ازاین‌رو نیز در مسیر شناخت این الگوی جهانی سعی خواهد شد شاخص‌هایی که می‌توانند به‌نوعی با الگوی جهانی یادگیری مرتبط بوده و مغایرتی با قوانین داخلی ندارد موردبررسی قرار گیرد (قبادی فرزان، ۱۴۰۱).

واکاوی شاخص‌های مهم در شکل‌گیری طراحی الگوی جهانی یادگیری آن‌قدر مهم است که اگر به‌درستی تدوین و به شکل اصولی عملیاتی شود می‌تواند تبعات مثبت بسیاری داشته باشد و خود این پیامدها، از ضرورت واکاوی این مطالعه است. در همین زمینه می‌توان عنوان داشت ابتدا اولین قدم الگوی یادگیری جهانی؛ بازیافت و بازگشت هویت ازدست‌رفته برخی از دانش‌آموزانی است که به دلایل مختلف؛ هویت خود را ازدست‌داده‌اند و تقویت بخشی و انتقال انگیزه و اعتمادبه‌نفس در مسیر اهداف پیشرفت دانش آموزان. به‌طوری‌که زمانی که دانش آموزان بتوانند هویت، دانش قبلی و تجربیات خود را در یادگیری بیاورند و این مورد ارزش‌گذاری شود، دانش‌آموز انگیزه بیشتری برای مشارکت فعال پیدا می‌کنند که می‌تواند بسیار با ارزش باشد (کوپر–مارتین و ولانین[4]، ۲۰۱۴).

اولین اصل زیربنای الگوی جهانی یادگیری، ارائه ابزارهای چندگانه تعامل، این باور است که زمینه‌های یادگیری باید به شیوه‌ای انعطاف‌پذیر طراحی شوند که هر دانش‌آموز را قادر سازد مسیر خود را به سمت تجربه یادگیری بیابد، به شیوه‌ای معنادار مشارکت کند، ظرفیت خود را افزایش دهد، و در مواجهه با چالش‌ها، انگیزه خود را حفظ کنید. این اصل بر معلمی تمرکز دارد که تجارب یادگیری را طراحی می‌کند که دانش آموزان بتوانند با آن‌ها ارتباط برقرار کنند (کاپ، ۲۰۱۷).

اما نتایج مهمی در پس پرده تدوین الگوی جهانی یادگیری می‌تواند گنجانده‌شده باشد. اگرچه مطالعات تجربی که به‌طور خاص بر تأثیر الگوی جهانی یادگیری بر نتایج دانش‌آموز تمرکز می‌کنند، محدود هستند، مطالعات موجود نشان‌دهنده پتانسیل الگوی جهانی یادگیری برای بهبود نتایج دانش‌آموز است. افزایش مشارکت، مشارکت و نتایج دانش آموزان در چندین مطالعه تحقیقاتی در مقیاس بزرگ و کوچک مشاهده‌شده است (قبادی فرزان، ۱۴۰۱).

در یک مطالعه کانادایی، یافته‌ها تأثیر مثبت الگوی جهانی یادگیری را بر کاهش استرس دانش‌آموز، بهبود اعتمادبه‌نفس و تغییر نگرش نسبت به یادگیری آن‌ها نشان می‌دهد و ارزیابی پروژه‌های طراحی الگوی جهانی یادگیری در مدارس، شواهدی مبنی بر درجات متفاوتی از تأثیرات مثبت شیوه‌های الگوی جهانی یادگیری بر استقلال دانش‌آموزان در یادگیری و مشارکت بسته به سطح کلاس، فرآیندها و زیرگروه‌های دانش‌آموزی یافته است (کاتز و سوکال[5]، ۲۰۱۶). کریگ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان

1 Craig et al
2 Sasson et al
3 Capp
4 Cooper-Martin & Wolanin
5 Katz & Sokal

«طراحی جهانی برای یادگیری: ارتباط اجرای معلم با نتایج دانش‌آموز» نشان دادند بین معلمانی که نمرات اجرای طراحی جهانی برای یادگیری بالاتری داشتند و دانش‌آموزانی که نمرات آزمون‌های استانداردشده بالاتری نسبت به دانش آموزان معلمانی که نمرات اجرای طراحی جهانی برای یادگیری پایین‌تری داشتند، رابطه مثبت داشتند. همچنین مؤسسه بر اجرای طراحی جهانی برای یادگیری شرکت‌کنندگان تأثیر مثبت گذاشت به‌طوری‌که مؤسسه توسعه حرفه‌ای مؤثر را برای سایر مناطقی که چارچوب طراحی جهانی برای یادگیری را اجرا کردند، مدل یابی کردند. ساسون و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «فضاهای یادگیری نوآورانه: مدیریت کلاس و طراحی جهانی برای یادگیری» در مجموع ۵۰۷ مشاهده برای مستندسازی مدیریت آموزشی و انضباطی کلاس درس دریافتند میزان یادگیری دانش‌آموز محور و شیوه‌های آموزشی که اصول طراحی جهانی برای یادگیری را بیان کردند در فضاهای نوآورانه به‌طور قابل‌توجهی بالاتر از کلاس‌های سنتی بود. بین یادگیری معلم محور و تعداد رویدادهای انضباط کلاسی همبستگی متوسط، مثبت و معناداری مشاهده شد. علاوه بر این، فضای یادگیری، ادغام وظایفی که انتخاب را تشویق کردند و ادغام وظایفی که به تفاوت‌های یادگیرندگان پرداختند، به‌عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده معنادار رابطه بین یادگیری معلم‌محور و تعداد رویدادهای نظم و انضباط کلاس درس یافت شدند. ارماواتی و اومار[1](۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «عوامل مؤثر بر محیط یادگیری و کیفیت آموزشی از طریق جهانی‌شدن» ب به روش کمی و از نوع توصیفی همبستگی و علی مقایسه‌ای نشان دادند ابعاد مختلف جهانی‌شدن نظیر یکپارچگی اطلاعات دانشگاه‌ها، استفاده بیشتر از فناوری فضای مجازی و...در بخش آموزش عالی بر کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها تأثیر مثبت داشت.

کاپ (۲۰۱۷) در پژوهشی به هدف« اثربخشی طراحی جهانی برای یادگیری: فراتحلیل ادبیات» بین سال‌های ۲۰۱۳ و ۲۰۱۶ اظهار داشتند طراحی جهانی برای یادگیری یک روش تدریس مؤثر برای بهبود فرآیند یادگیری برای همه دانش آموزان بود. تأثیر بر نتایج آموزشی نشان داده نشد. کاتز و سوکال (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای با هدف «بررسی طراحی جهانی برای یادگیری به‌عنوان پلی برای شمول: گزارشی کیفی» از صدای دانش‌آموزانی در کشور کانادا نشان دادند الگوی جهانی یادگیری بر کاهش استرس دانش‌آموز، بهبود اعتمادبه‌نفس و تغییر نگرش نسبت به یادگیری آن‌ها تأثیر مثبت داشت. همچنین نتایج دیگر در مقیاس کوچک گزارش می‌دهد که همه متخصصان آموزشی که با آن‌ها مصاحبه شد، مزایای الگوی جهانی یادگیری را برای دانش‌آموزان مشاهده کردند که شامل بهبود نمرات آزمون، بهبود انگیزه، و علاقه به یادگیری، و هیجان‌زده بودن در مورد مدرسه و یادگیری بود (کریگ و همکاران، ۲۰۲۲). در نهایت پژوهشگر در این پژوهش با استفاده از یک طرح کیفی با رویکرد فراتحلیل به دنبال پاسخ به این پرسش است که شاخص‌های بومی‌سازی شده تدوین و طراحی الگوی جهانی یادگیری چه مواردی است و تا چه حدی می‌تواند بر موفقیت در یادگیری دانش آموزان اثرگذار باشد؟

۲-سوالات تحقیق

۱) شاخص‌های مناسب برای الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش آموزان ایرانی کدام اند؟
۲) الگوی مناسب ارزیابی الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش آموزان ایرانی چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟

۳-روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع آمیخته اکتشافی است؛ به این معنی که مرحلهٔ نخست آن از رویکردی کیفی (نظریه داده بنیاد) و مرحله دوم آن از رویکردی کمی توصیفی- همبستگی) تبعیت می‌کند. روش پژوهش این مطالعه، در بخش اول؛ از منظر هدف؛ توسعه‌ای، از نظر ماهیت؛ اکتشافی-تحلیلی؛ ازنظر روش‌شناسی گردآوری اطلاعات، آمیخته با تلفیقی از دو شیوه کیفی و کمی است. بنابراین در بخش کیفی استفاده از رویکرد فرا ترکیب و در بخش کمی استفاده از رویکرد پیمایشی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری مدنظر است. در رویکرد فراترکیب چون شرکت‌کننده‌ای وجود ندارد، نمونه آماری در بخش کیفی شامل ۳۵ مقاله معتبر بین‌المللی داخلی و خارجی در مسیر یافتن کدهای موثر بر "تدوین یک الگوی جهانی یادگیری" بود. در این پژوهش از اسنادکاوی مطالعات پیشین داخلی و خارجی با رویکرد فراترکیب استفاده‌شده و منابع دیگری مانند" اسناد بالادستی" به دلیل بدیع بودن موضوع این مطالعه در نظر گرفته نشده است، زیرا بسیاری از منابع مرتبط با یادگیری، در مورد الگوی نوین جهانی یادگیری نبوده و صرفاً بیشترین اطلاعات متقن و موثق از مطالعات علمی به‌ویژه در ۱۰ سال اخیر حاصل شد. پس از تدوین پرسشنامه از روی مدل اکتشافی بخش کیفی؛ با استفاده از یک روش نمونه‌گیری غیر تصادفی از نوع هدفمند، پرسشنامه بین شرکت‌کنندگان شامل مدیران سازمان آموزش‌وپرورش، مدیران مدارس، معلمان و برخی از اساتید حوزه مدیریت آموزشی به‌ویژه در سطح استان یزد در راستای تعیین الگوی جهانی یادگیری بومی‌سازی شده در کشور ایران توزیع شد. با توجه به این‌که فرمول کوکران و جدول مورگان و

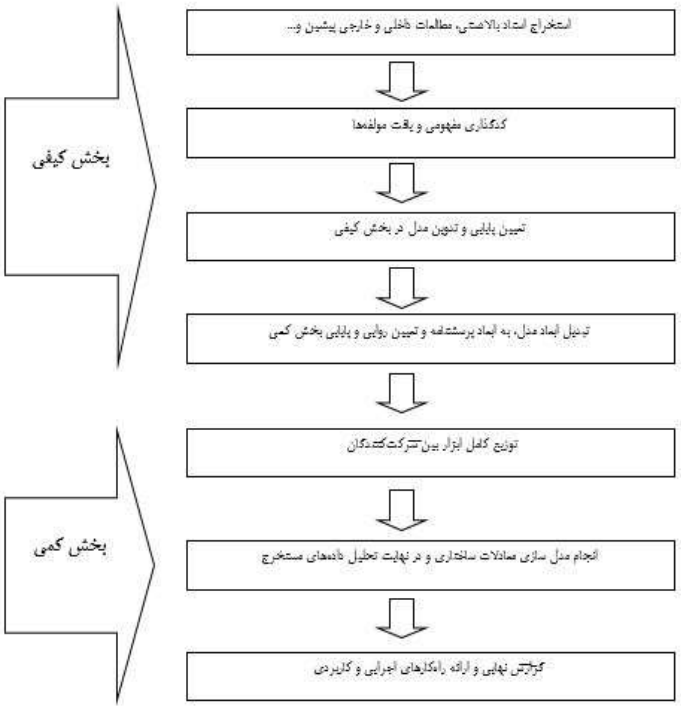
1 Ermawati & Umar

همکاران، ویژه فرضیه‌هایی است که نسبت و یا درصد در جامعه آماری را موردسنجش قرار می‌دهد (پریچر و کافمن[1]، ۲۰۰۶) و در این پژوهش هیچ‌کدام از فرضیه‌ها، دارای نسبت و یا درصد نبوده‌اند، استفاده از فرمول کوکران نمی‌تواند برای تعیین حجم نمونه راه گشا باشد. برای محاسبه نمونه دقیق و متقن موردنظر در این تحقیق از نرم‌افزار تخصصی G Power استفاده‌شد که کمیت جامعه برایش معنایی ندارد و پنج معیار شامل: خطای مجاز نوع اول (۰/۰۵)، توان تأثیر آزمون یا همان خطای مجاز نوع دوم (۱۰ درصد)، سطح اطمینان (حداقل ۹۵) درصد، تعداد پیش بین وارد در مدل مفهومی و شیوه آزمون کردن فرضیه‌ها (مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی) از موارد مؤثر بر تعیین حجم نمونه این نرم‌افزار هستند که برابر با ۱۲۹ نفر در بین نمونه موردنظر در سطح استان یزد می‌شود. باتوجه به اینکه گردآوری داده در بخش اول اسنادکاوی با رویکرد فراترکیب و در بخش دوم نیز استفاده از پرسشنامه بر اساس مطالعات نظری است. ازاین‌رو برای برآورد پایایی در رویکرد کیفی فراترکیب از ۴ عامل مقبولیت یا قابل‌قبول بودن، قابلیت اطمینان، قابلیت انتقال و قابلیت تائید بر مبنای نظریه لینکلن و گوبا[2] (۱۹۸۵) استفاده‌شده است و برای برآورد پایایی گویه‌های پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ بهره برده شده است(جدول۱).

جدول ۱- پایایی متناظر گویه‌ی پرسشنامه محقق‌ساخته در بخش مقدماتی

متغیرها	گویه‌های مرتبط	تعداد گویه	مقادیر پایایی کرونباخ
الگوی جهانی یادگیری	۱-۵	۵	۰/۸۶۷
مدیریت فردی	۶-۱۰	۵	۰/۷۱۴
شاخص‌های فنی و فناورانه	۱۱-۱۵	۵	۰/۷۳۸
عوامل پشتیبانی	۱۶-۲۰	۵	۰/۸۰۶
عوامل مالی و اقتصادی	۲۱-۲۵	۵	۰/۷۲۲

پس از پالایش داده‌های موردنیاز در بخش فراترکیب و رسیدن به مدل مفهومی و تدوین ابعاد پرسشنامه، روایی محتوایی از سوی خبرگان موردنظر در بخش کمی نیز مورد تائید و احیاناً بازبینی نهایی قرار می‌گیرد و پس از تثبیت سؤال‌های پرسشنامه، بین نمونه موردنظر به‌صورت کامل توزیع شد. در ادامه در بخش آمار توصیفی؛ داده‌های مرتبط جمعیت شناختی نمونه موردنظر از طریق بسته نرم‌افزاری حوزه علوم اجتماعی (SPSS نسخه ۲۷) تحلیل شد. در ادامه جهت بررسی آزمون فرضیه‌ها و برآورد برازش مدل تدوین‌شده نهایی از طریق آزمون فرضیه‌های پژوهش که از طریق تبدیل سؤال‌ها به فرضیه موردنظر به‌دست‌آمده اقدام می‌شود. استراتژی مدل‌سازی معادلات ساختاری در این بخش مورداستفاده قرار می‌گیرد و برای تثبیت این استراتژی، از نرم‌افزار تخصصی حوزه مدل‌سازی Amos24 استفاده شد.



نمودار۱- فرایند اجرایی پروژه (منبع: پژوهشگر این مطالعه)

1 Preacher & Coffman
2 Lincoln & Guba

۴-یافته‌ها

در مورد فرآیند تحلیل داده‌ها در تحقیق حاضر ابتدا با جداسازی متن مصاحبه به اجزای دارای پیام در پاراگراف‌ها یا خطوط سعی شد تا کدهای باز (مفاهیم) استخراج شوند و بعد مفاهیم در مقوله‌های گسترده‌تری بررسی : شدند و این مقوله‌ها در قالب طبقه‌های مفهومی بزرگ دسته بندی شدند. در گام بعدی یعنی کد گذاری محوری اول مقوله اصلی مشخص شد و بعد مقوله‌های دیگر در دسته بندی پنج خوشه بزرگ موجبات ،علی عوامل زمینه ای راهبردها، موقعیت محیطی و پیامدها تقسیم بندی شدند و در آخر مرحله کدگذاری انتخابی ارتباط بین مقوله‌ها مشخص و الگری پارادایمی نظریه برگرفته از داده‌ها به دست آمد. با توجه به این که کدهای باز اولیه زیاد بودند اما مفاهیم تکراری بعد از هر مرحله طبقه بندی و بررسی داده‌ها حذف شدند و مفاهیم شبیه به هم ادغام شدند. لازم به ذکر است که کدهای باز فراوانی به دست آمد ولی بعد از هر مرحله طبقه بندی و بررسی داده‌ها مفاهیم تکراری حذف و مفاهیم مشابه در هم ادغام شدند تا اینکه به ۴۰ گزاره مفهومی اولیه با ۹ مقوله فرعی رسید جدول ۲ طبقه بندی نهایی را نشان میدهند. این طبقه بندی را نباید به عنوان تنها طبقه بندی ممکن با حدود مطلق در نظر گرفت. با این حال، میتوان آن را برای مراحل بعدی تجزیه و تحلیل داده‌ها و طراحی پرسشنامه کافی دانست.

جدول۲- کدگذاری محوری در بخش فراترکیب

تدوین الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش آموزان ایرانی			
ردیف	کدهای مفهومی باز	کد مرتبط محوری	منابع
۱	تقویت مهارت‌های مدیریتی معلمان	تقویت مدیریتی معلمان	قبادی فرزان (۱۴۰۱) معظمی و همکاران (۱۳۹۷) ندگوا[1] (۲۰۱۴)
۲	افزایش سطح آمادگی معلمان		آیکاک و همکاران[2] (۲۰۱۷) آنکیا[3] (۲۰۱۴)
۳	بهبود شرایط مدیریت کلاس داری معلمان		ساسون و همکاران[4] (۲۰۲۱)
۴	توسعه حرفه‌ای معلمان		شهرکی‌پور(۱۳۹۹) کریگ و همکاران[5] (۲۰۲۲)
۵	تقویت مدیریت مشارکتی معلمان		کوپر–مارتین و ولانین[6] (۲۰۱۴)
۶	تقویت یادگیری تیمی سفارش شده		کنعانی و همکاران (۱۴۰۰)
۷	افزایش مسئولیت‌پذیری علمی معلمان		معظمی و همکاران (۱۳۹۷)
۸	تقویت خودکارآمدی معلمان در کلاس	توجه به شرایط فردی معلمان	قبادی فرزان (۱۴۰۱)
۹	توجه به ویژگی‌های فردی معلمان		کنعانی و همکاران (۱۴۰۰) وولانداری و همکاران[7] (۲۰۲۰) هانینگ و همکاران[8] (۲۰۲۰)
۱۰	تجهیز کلاس‌ها به فنّاوری نوین	عوامل فناورانه	شهرکی‌پور(۱۳۹۹)
۱۱	تجهیز زیرساخت‌های مدارس		کنعانی و همکاران (۱۴۰۰) بارت و همکاران[9] (۲۰۱۹) آیکاک و همکاران (۲۰۱۷) گاریرا[10] (۲۰۱۷) الادوان و اسمدلی (۲۰۱۲)
۱۲	ایجاد و گسترش فضاهای نوآورانه		ساسون و همکاران (۲۰۲۱)
۱۳	توسعه فناوری‌های مجازی در مدارس		ارماواتی و اومار[11] (۲۰۲۰)
۱۴	بها دادن به انواع سبک‌های یادگیری		حقدان و علیزاده شورستان (۱۴۰۱)
۱۵	تقویت اشتیاق به تحصیل دانش آموزان		کریمیان پور و همکاران (۱۳۹۴)

1 Ndegwah et al
2 Aykac et al
3 Anekeya
4 Sasson et al
5 Craig et al
6 Cooper-Martin & Wolanin
7 Wulandari et al
8 Honingh
9 Barrett et al
10 Garira
11 Ermawati & Umar

۱۶	تغییر محتوای آموزشی		شهرکی‌پور(۱۳۹۹) آیکاک و همکاران (۲۰۱۷) آنکیا (۲۰۱۴)
۱۷	تولید محتوای آموزشی جدید		شهرکی‌پور(۱۳۹۹) آیکاک و همکاران (۲۰۱۷) آنکیا (۲۰۱۴)
۱۸	تدوین برنامه‌های مدون آموزشی		کریمیان پور و همکاران (۱۳۹۴)
۱۹	تدوین اهداف و ساختار پیشرفته		الادوان و اسمدلی (۲۰۱۲)
۲۰	ارتقای سطح علمی مراکز آموزشی		معظمی و همکاران (۱۳۹۷)
۲۱	توجه به نقش محیط مدارس	توجه به زیرساخت‌های یادگیری	شیبت‌الحمدی و آقاهادی (۱۳۹۶) وولانداری و همکاران (۲۰۲۰) ارماواتی و اومار (۲۰۲۰)
۲۲	تدوین مشخص و مدرن فرایند یاددهی		نصیریان‌ثمرین و همکاران (۱۳۹۸) کاپ[1] (۲۰۱۷)
۲۳	اهداف آموزشی مدون و مشخص		نصیریان‌ثمرین و همکاران (۱۳۹۸)
۲۴	تقویت یادگیری دانش‌آموز محور		ساسون و همکاران (۲۰۲۱)
۲۵	حفظ شاکله سنتی مدارس		ساسون و همکاران (۲۰۲۱) کامبز (۲۰۱۸)
۲۶	سعی در کاهش تعداد دانش آموزان کلاس		ساسون و همکاران (۲۰۲۱)
۲۷	توجه به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی		کنعانی و همکاران (۱۴۰۰) وولانداری و همکاران (۲۰۲۰)
۲۸	مسئولیت‌پذیری علمی دانش آموزان	نقش دانش آموزان	معظمی و همکاران (۱۳۹۷)
۲۹	تعامل دانش آموزان با معلمان و والدین		معظمی و همکاران (۱۳۹۷)
۳۰	میزان حمایت والدین از مدرسه و دانش آموزان	عوامل مدنی	نصیریان‌ثمرین و همکاران (۱۳۹۸) شیبت‌الحمدی و آقاهادی (۱۳۹۶) آیکاک و همکاران (۲۰۱۷) الادوان و اسمدلی[2] (۲۰۱۲)
۳۱	توسعه تعهدات سازمانی مدنی		معظمی و همکاران (۱۳۹۷)
۳۲	میزان حمایت مسئولین از مدرسه	عوامل حقوقی و سیاسی	نصیریان‌ثمرین و همکاران (۱۳۹۸) شیبت‌الحمدی و آقاهادی (۱۳۹۶) آیکاک و همکاران (۲۰۱۷) الادوان و اسمدلی (۲۰۱۲)
۳۳	سیاست‌های نهادی		ندگوا (۲۰۱۴)
۳۴	قدرت اداره مدیران در مدرسه	نقش مدیران	شیبت‌الحمدی و آقاهادی (۱۳۹۶)
۳۵	تعامل مدیران با مسئولین سازمانی		معظمی و همکاران (۱۳۹۷)
۳۶	حمایت مدیران از الگوی یادگیری		کاتز و سوکال[3] (۲۰۱۶) بوش و گلاور[4] (۲۰۱۴)
۳۷	تعیین ردیف بودجه مشخص	منابع مالی دولتی	نصیریان‌ثمرین و همکاران (۱۳۹۸)
۳۸	اعطای مشوق‌های مالی به معلمان		بارت و همکاران (۲۰۱۹)
۳۹	منابع مالی دولتی		نصیریان‌ثمرین و همکاران (۱۳۹۸) حسینی (۱۳۹۶) بارت و همکاران (۲۰۱۹) گاریرا (۲۰۱۷) ندگوا (۲۰۱۴)
۴۰	منابع مالی غیردولتی	منابع مالی غیر دولتی	محمدزاده‌کمالی و صباغ (۱۳۹۶) نصیریان‌ثمرین و همکاران (۱۳۹۸) حسینی (۱۳۹۶)

1 Capp

2 Al-Adwan & Smedley

3 Katz & Sokal

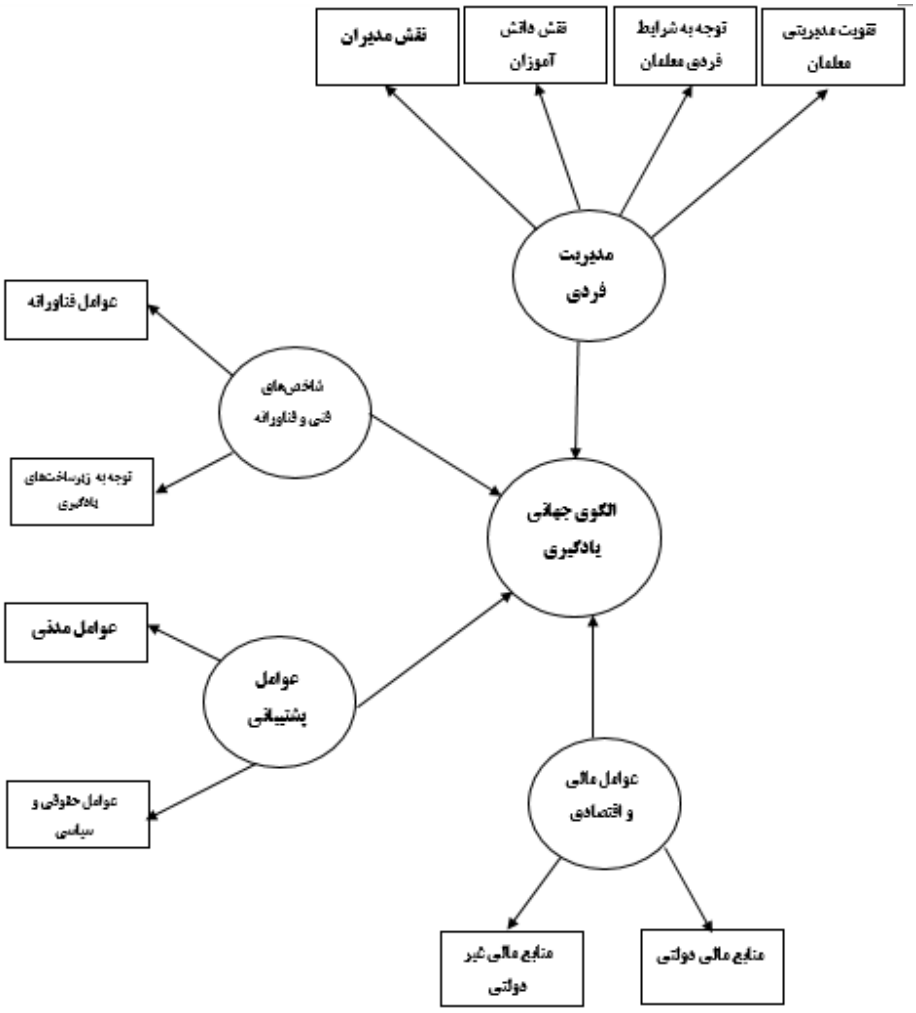
4 Bush & Glover

			بارت و همکاران (۲۰۱۹) گاریرا (۲۰۱۷) ندگوا (۲۰۱۴)

جدول۳۳-کدگذاری محوری در بخش فراترکیب

تدوین الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش آموزان ایرانی		
ردیف	کدهای مفهومی محوری	کد مرتبط انتخابی
۱	مدیریت فردی	تقویت مدیریتی معلمان
۲		توجه به شرایط فردی معلمان
۳		نقش دانش آموزان
۴		نقش مدیران
۵	شاخص‌های فنی و فناورانه	عوامل فناورانه
۶		توجه به زیرساخت‌های یادگیری
۷	عوامل پشتیبانی	عوامل مدنی
۸		عوامل حقوقی و سیاسی
۹	عوامل مالی و اقتصادی	منابع مالی دولتی
۱۰		منابع مالی غیردولتی

با توجه به مشخص‌شدن کدهای انتخابی و مقوله‌های اصلی به‌عنوان عوامل موثر بر تدوین الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش آموزان ایرانی به‌صورت زیر در قالب نمودار۲ نمایش داده‌شده است:



نمودار۲- مدل پژوهشی- مفهومی حاصل از فراترکیب

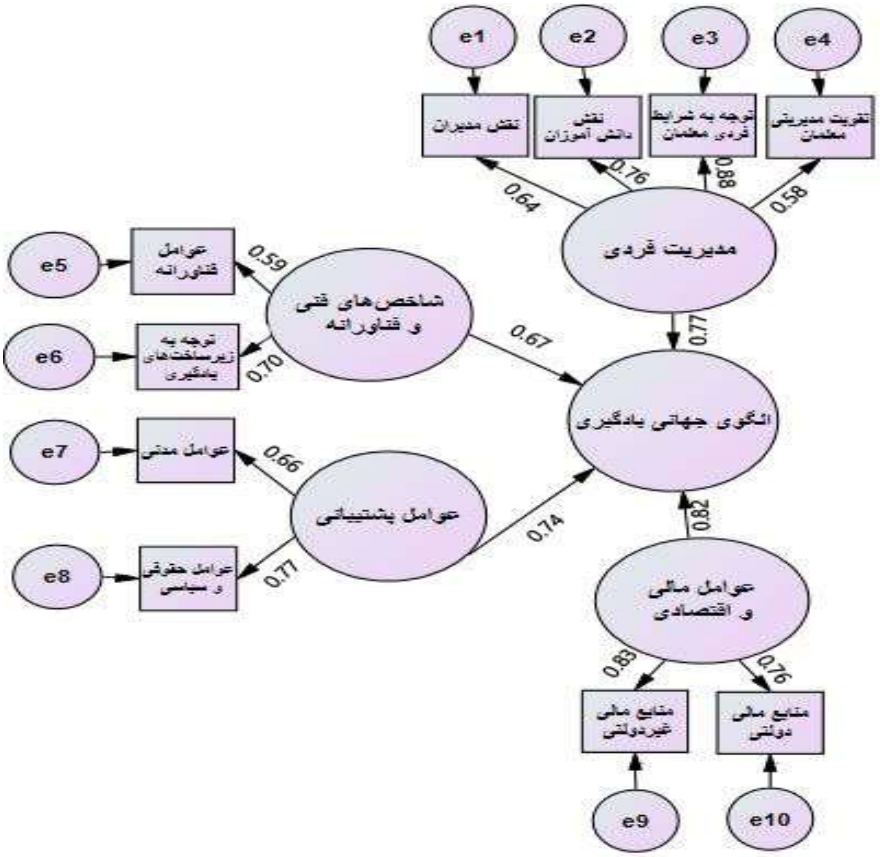
در این قسمت مدل ساختاری فرضیه اصلی ارائه می‌شود که در آن با توجه به اعداد معناداری فرضیه مورد پذیرش یا رد می گردند. در مدل یابی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی برای ارزیابی نیکویی برازش مدل، آماره‌هایی به وسیله نرم افزار این روش عرضه می‌شود. ایموس چندین آزمون نیکویی برازش عرضه می‌کند که از دید برخی متخصصان، بررسی حداقل سه آزمون

ضروری است. در تحقیق حاضر از چند شاخص برای ارزشیابی مدل ساختاری استفاده شده است: ۱) مجذور کای ۲) نسبت مجذور کا به درجه آزادی ۳) شاخص نیکویی برازش (GFI)۴) شاخص (NNFI) ۵)شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) ۶) شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و ۷) ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA).

جدول۴- شاخص‌های برازش مدل

نام شاخص	مقدار شاخص	حد مجاز	نتیجه
کای دو	۲/۶۰	کمتر از ۳	قابل قبول
نیکویی برازش (GFI)	۱	بالاتر از ۰/۹	قابل قبول
ریشه میانگین مربعات (RMSRA)	۰/۰۶	کمتر از ۰/۰۹	قابل قبول
برازندگی تعدیل یافته (CFI)	۱/۱۱	بالاتر از ۰/۹	قابل قبول
شاخص IFI	۰/۹۷	بالاتر از ۰/۹	قابل قبول
شاخص NFI	۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹	قابل قبول
شاخص CFI	۰/۹۹	بالاتر از ۰/۹	قابل قبول

باتوجه به (جدول۴) می‌توان بیان نمود که مدل مورد بررسی از برازش قابل قبولی برخوردار است. بنابراین مدل مورد بررسی به همراه ضریب مسیرها در (نمودار۳) گزارش شده است.



نمودار۳- ضرایب معناداری در مدل

در جدول ۵ ضرایب اثرهای مستقیم و غیر مستقیم برای بررسی رابطه علی سبک‌های یادگیری و خود ناتوان سازی تحصیلی با نقش میانجی مهارتهای فراشناخت و کمال گرایی در دانش آموزان گزارش شده است.

جدول۵- نتایج حاصل از تحلیل معادلات ساختاری

مسیرها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
مدیریت فردی بر الگوی جهانی یادگیری	۰/۷۷**	--------	۰/۷۷**
شاخص‌های فنی و فناورانه بر الگوی جهانی یادگیری	۰/۶۷**	--------	۰/۶۷**
عوامل پشتیبانی بر الگوی جهانی یادگیری	۰/۷۴**	--------	۰/۷۴**
عوامل مالی و اقتصادی بر الگوی جهانی یادگیری	۰/۸۲**	--------	۰/۸۲**

**P<۰/۰۰۱

در جدول ۵ قابل مشاهده است که مدیریت فردی، شاخص‌های فنی و فناورانه، عوامل پشتیبانی، عوامل مالی و اقتصادی بر الگوی جهانی یادگیری تاثیری مثبت و معنادار دارد.

۵-بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر تدوین الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش‌آموزان ایرانی است. پژوهش حاضر در دو بخش کیفی و کمی انجام شد. در بخش کیفی هدف شناسایی عوامل موثر بر الگوی جهانی یادگیری بود که با استفاده از روش اسناد کاوی و با استفاده از پیشینه پژوهش مبتنی بر ۳۵ مقاله معتبر بین‌المللی داخلی و خارجی تعداد ۴۰ عامل موثر بر الگوی جهانی یادگیری مورد شناسایی قرار گرفت. در ادامه تلاش شد تا این عوامل شناسایی شده در قالب یک الگو طرح گردد. مدل طرح شده دارای چهار شاخص اصلی و ده مولفه فرعی بود شاخص‌های اصلی این الگو شامل مدیریت فردی، شاخص‌های فنی و فناورانه، عوامل پشتیبانی و عوامل مالی و اقتصادی بود. مولفه‌های فرعی شامل تقویت مدیریتی معلمان، توجه به شرایط فردی معلمان، نقش دانش آموزان، نقش مدیران، عوامل فناورانه، توجه به زیرساخت‌های یادگیری، عوامل مدنی، عوامل حقوقی و سیاسی، منابع مالی دولتی و منابع مالی غیردولتی بود.

نتایج حاصل از تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که مدیریت فردی در شکل‌گیری الگوی جهانی یادگیری دانش آموزان ایرانی تأثیر معنادار دارد"، در سطح اطمینان موردقبول مورد تائید قرار می‌گیرد. نتایج حاصل از تائید این فرضیه همسو با نتایج مطالعات قبادی فرزان (۱۴۰۱)، کنعانی و همکاران (۱۴۰۰)، حسینی (۱۳۹۶)، کاتز و سوکال (۲۰۱۶)، بوش و گلاور (۲۰۱۴) است که به‌صورت مستقیم و یا غیرمستقیم بر مدیریت فردی در شکل‌گیری الگوی جهانی یادگیری تأکید داشته‌اند. در همین باره به‌طور مثال، قبادی فرزان (۱۴۰۱) نشان دادند با افزایش منبع کنترل درونی در معلمان، خصوصاً با تأکید بر مهارت‌های مدیریت کلاس و نظم هم زمینه‌های افزایش خودکارآمدی در تدریس، کنترل کلاس و هم جو محیطی کلاس بهبود داده شد و مدیریت معلم به‌طور مثبتی به عملکرد دانش آموزان و ایجاد انگیزه در آن‌ها و بهبود کیفیت یادگیری کمک کرد. کنعانی و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند در مجموع ۹ بعد «تحقیق و نوآوری»، «مدیریت مشارکتی»، «یادگیری تیمی»، «تبادل دانش»، «ویژگی‌های فردی»، «مدرسه و محیط»، «تفاوت‌های فردی»، «زیرساخت‌ها» و «تشویق» بر فرهنگ یادگیری مدارس موثر بودند. حسینی (۱۳۹۶) نشان دادند مؤلفه‌های ارتقای کیفیت آموزشی شامل ابعاد فردی، آموزشی و سازمانی بودند که با توجه به مؤلفه‌های پژوهش مدلی ارائه شد و مدل مذکور، برازش مطلوبی داشت. کاتز و سوکال (۲۰۱۶) نشان دادند الگوی جهانی یادگیری بر کاهش استرس دانش‌آموز، بهبود اعتمادبه‌نفس و تغییر نگرش نسبت به یادگیری آن‌ها تأثیر مثبت داشت. بوش و گلاور (۲۰۱۴) نشان دادند مدیران مدارسی که متمرکز بر آموزش و یادگیری از جمله یادگیری حرفه‌ای معلمان بودند، توانایی و کارایی بیشتری در مسیر تحقق الگوی یادگیری داشتند. ازاین‌رو به نظر می‌رسد رسیدن به مرکز یادگیری تا حدی که هم رضایت دانش آموزان را در برداشته باشد و هم میزان زیادی از راندمان معلمان در آن متبلور باشد نیازمند تقویت و افزایش سطح مهارتی مربیان و معلمان و البته آموزش درک درست از سوی دانش آموزان است.

مطابق با نتایج حاصل در بخش مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داده شد که شاخص‌های فنی و فناورانه در شکل‌گیری الگوی جهانی یادگیری دانش آموزان ایرانی تأثیر معنادار دارد. نتایج حاصل از تائید این فرضیه همسو با نتایج مطالعات شهرکی‌پور(۱۳۹۹)، ارماواتی و اومار (۲۰۲۰) و آیکاک و همکاران (۲۰۱۷) است که به‌صورت مستقیم و یا غیرمستقیم بر شاخص‌های فنی و فناورانه در شکل‌گیری الگوی جهانی یادگیری تأکید داشته‌اند. در همین باره به‌طور مثال، شهرکی‌پور(۱۳۹۹) نشان دادند عواملی مانند تجهیز کلاس‌ها به فنّاوری نوین، انجام پژوهش، تغییر محتوای آموزشی، تدریس استادان و توسعه حرفه‌ای آنان، همگی به میزان نسبتاً زیادی در افزایش کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد مؤثر بودند. ارماواتی و اومار (۲۰۲۰) نشان دادند ابعاد مختلف جهانی‌شدن نظیر یکپارچگی اطلاعات دانشگاه‌ها، استفاده بیشتر از فناوری فضای مجازی و...در بخش آموزش عالی بر کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها تأثیر مثبت داشت. آیکاک و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند محتوای درسی، ارتباط مناسب والدین با معلمان، ارتباط مناسب مدیران و معلمان، ارتباط مناسب مدیران با دانش آموزان و معلمان، زیرساخت‌های محیطی، ساختاری و فناوری مدارس و همچنین آمادگی روانی و ذهنی معلمان بر ارتقاء هویت و حمایت اجتماعی از معلمان در جهت تدریس کیفی در آموزش مؤثر بود. به نظر می‌رسد در کنار موارد فردی و هویتی و مهارتی معلمان و درک دانش آموزان، داشتن مهارت‌های نسبی از فناوری اطلاعات و ارتباطات و درک عمیق از مفاهیم یادگیری‌های جدید مانند انواع یادگیری اکتشافی، معکوس، دیجیتال و ... از موارد بسیار مهمی است که می‌تواند به‌عنوان یک تسهیل‌کننده در مسیر الگوی جامعه یادگیری دانش آموزان در ایران و جهان باشد.

نتایج حاصل نشان داد که عوامل پشتیبانی در شکل‌گیری الگوی جهانی یادگیری دانش آموزان ایرانی تأثیر معنادار دارد. نتایج حاصل از تائید این فرضیه همسو با نتایج مطالعات شیبت‌الحمدی و آقاهادی (۱۳۹۶)، الادوان و اسمدلی (۲۰۱۲)، کو[1] (۲۰۰۸) است

1 Koo

که به‌صورت مستقیم و یا غیرمستقیم بر عوامل پشتیبانی در شکل‌گیری الگوی جهانی یادگیری تأکید داشته‌اند. در همین باره به‌طور مثال، شیبت‌الحمدی و آقاهادی (۱۳۹۶) نشان دادند محیط مدارس، قدرت اداره مدیران برای مدرسه، ارتباط معلمان با دانش آموزان، سطح مادگی معلمان، میزان حمایت والدین از مدرسه و دانش آموزان و همچنین میزان حمایت مسئولین از مدرسه به همراه فضا و جو درون مدرسه از عوامل پیشران و کلیدی بر بهبود کیفیت آموزش بودند. الادوان و اسمدلی(۲۰۱۲) نشان دادند آموزش و توسعه قبل از اجرا، برای حمایت کافی از انتقال یادگیری لازم بود. همچنین زیرساخت‌های سازمانی، اغلب بزرگ‌ترین مانع را در برابر چنین تحولات فرهنگی ایجاد کردند. کو (۲۰۰۸) نشان دادند یادگیری مشارکتی با سایر معلمان، حمایت‌های مدیران و حمایت‌های مدیران ارشد از معلمان، بر آمادگی ذهنی و روانی کلاس و افزایش کیفی آموزش مدارس فوق، نقش مؤثری داشت. قدر مسلم اگر کلیه موارد موردنیاز یک نوع از یادگیری برای جامعیت بخشیدن بدان فراهم باشد اما زیرساخت‌های فنی و همچنین حمایت‌های دولتی و یا بخش خصوصی فراهم نشود ادامه توسعه مسیر یادگیری عقیم خواهند ماند بنابراین یکی از مهم‌ترین موارد در این زمینه، حمایت و پشتیبانی است.

همچنین نتایج نشان داد که عوامل مالی و اقتصادی در شکل‌گیری الگوی جهانی یادگیری دانش آموزان ایرانی تأثیر معنادار دارد"، در سطح اطمینان موردقبول مورد تائید قرار می‌گیرد.نتایج حاصل از تائید این فرضیه همسو با نتایج مطالعات نصیریان‌ثمرین و همکاران (۱۳۹۸)، فاروق و همکاران(۲۰۱۱) است که به‌صورت مستقیم و یا غیرمستقیم بر عوامل مالی و اقتصادی در شکل‌گیری الگوی جهانی یادگیری تأکید داشته‌اند. در همین باره به‌طور مثال نصیریان‌ثمرین و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند در ۱۱ مؤلفه (فرایند یاددهی–یادگیری، اهداف و ساختار، منابع مالی، برنامه آموزشی، استاد، حمایت جامعه، دانش‌آموختگان، مدیریت، کیفیت تحصیل، پژوهش، کارکنان اداری) و ۵۴ خرده مؤلفه تعدیل یافت. مقدار شاخص‌های استخراج‌شده نیز نشان داد الگوی تدوین‌شده از برازش مطلوبی برخوردار بود و این الگو به‌عنوان ابزاری معتبر، در ارزشیابی کیفیت آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای مورداستفاده قرار گرفت. همچنین فاروق و همکاران[1](۲۰۱۱) گزارش دادند تحصیلات والدین و سطح اقتصادی و اجتماعی بالا و متوسط والدین، بیشتر از سطح پایین، بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثرگذار بودند. همواره برای توسعه هر بخش و افزایش توان توسعه‌ای در مسیر حرفه‌ای شدن نیاز به منابع مالی و ردیف منابع مالی احساس می‌شود. تدوین یک الگو و عملیاتی کردن آن در کنار موارد مهمی چون پشتیبانی‌های حقوقی و مدنی نیاز به اختصاص ردیف‌های بودجه نیز دارد که می‌بایست از طرق مختلف و حتی قبل از شکل‌گیری ایده الگوی یادگیری جهانی به‌صورت بومی‌سازی شده در هر کشوری انجام شود ازاین‌رو یکی از اساسی‌ترین موارد موثر بر تدوین الگوی یادگیری، عوامل مالی و اقتصادی است. در راستای نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد:

باید در بعد سواد دیجیتالی، تقویت زیرساخت‌های فناوری اطلاعات، آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی، تقویت سواد رسانه‌ای و فضای مجازی برگزاری کلاس‌های رسمی و فوق برنامه، مسابقات انگیزشی و مشارکت محور با رویکرد رسانه‌های آموزشی و توانمندسازی استادان موردتوجه قرار گیرد.

با توجه به نقش مؤثر آموزش و پرروش در تربیت شهروند فعال، باید گفت که عدم معیارهای صحیح در انتخاب افراد فرهنگی و وجود روش‌های فرسوده نقش به سزایی در به وجود آوردن شرایط نامطلوب در ساختار آموزش و پرروش ایفا کرده و می‌کند. در جایی که باید فرهیخته‌ترین افراد به کار گرفته شوند، برعکس عمل می‌شود. چرا که صرف داشتن یک مدرک فرد را قادر نمی‌سازد که بتواند معلم باشد. لذا همانطوریکه برخی کشورهای پیشرفته برای مقاطع آموزشی خود، افرادی با مدرک دکترا استخدام می‌کنند، انجام اصلاحات اساسی در آموزش و پرورش ایران نیز نیاز به پیوند اساسی دانشگاه‌ها و آموزش و پرورش دارد؛ در غیر این صورت نمیتوان امید داشت که توسعه در جامعه ما معنای واقعی خود را پیدا کند.

با توجه به کمبود برخی اطلاعات در زمینه طرح‌های جهانی یادگیری، توصیه بعدی بر ایجاد یک پایگاه شواهد برای طراحی جهانی برای یادگیری برای تغییر و توسعه خط‌مشی با پیوند واضح بین ارتباط و نتایج مثبت طراحی جهانی برای یادگیری، تدریس و ارزیابی فراگیر است.

تشکر و قدردانی

این مقاله حاصل (بخشی از) پایان‌نامه با عنوان تدوین الگوی جهانی یادگیری ویژه دانش آموزان ایرانی در مقطع کارشناسی ارشد در سال ۱۴۰۲ است که با حمایت دانشگاه آزاد اسلامی واحد آباده اجرا شده است.

منابع

- حسینی، فخری‌السادات و حسینی، سیده‌فاطمه. (۱۳۹۶). ارائه مدلی جهت ارتقاء و پیشرفت کیفیت آموزشی (مورد مطالعه: کارکنان وزارت تعاون و رفاه اجتماعی). مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۷ (۳)، ۱–۱۶.

1 Farooq et al

- حقدان، عابدین و علیزاده شورستان، اکبر. (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی. ۳(۳۶). ۱۹۲-۱۸۳.
- شهرکی‌پور، حسن. (۱۳۹۹). عوامل مؤثر بر افزایش کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد دانشکده علوم تربیتی (مطالعه موردی واحد رودهن). پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۳۴ (۹)، ۱۱۸-۱۲۴.
- شیبت‌الحمدی، سیداحمد و آقاهادی، سعیده. (۱۳۹۶). بررسی نقش برنامه‌ریزی استراتژیک منابع انسانی بر کیفیت آموزشی. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۳۱ (۸)، ۶۳-۸۲.
- صبوری خسروشاهی، حبیب، (۱۳۸۸)، آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۱(۱)، ۱۵۳-۱۹۶.
- قبادی فرزان، محمدحسین. (۱۴۰۱). نقش معلمان در مدیریت مطلوب کلاس و ارتقای یادگیری در مدارس ابتدایی. مدیریت و تجارت الکترونیک. ۱(۷). ۸۹-۷۱.
- کریمیان پور، غفار؛ حسین دولتی؛ محمدجواد رنجبر و فائزه غلامی(۱۳۹۴) بررسی رابطه بین کیفیت زندگی در مدرسه و مولفه‌های آن با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان، چهارمین کنفرانس ملی روان شناسی علوم تربیتی و اجتماعی، مازندران، موسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران دانش.
- کنعانی، مریم، محمدی، مجید. حسنی، رفیق. (۱۴۰۰). مروری نظام‌مند بر شناسایی ابعاد و مولفه‌های مدل توانمندسازی فرهنگ یادگیری مدارس. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۴۹(۱۱). ۱۵-۳.
- محمدزاده‌کمالی، حسین و صباغ، صمد. (۱۳۹۶). بررسی مشکلات موجود معلمان غیربومی منطقه تیکمه‌داش و میزان تاثیرگذاری آن در کیفیت آموزشی. مطالعات جامعه شناسی، ۳۶ (۹)، ۹۹-۱۱۶.
- معظمی، مجتبی، محمدخانی، کامران، دلاور، علی و محمدداودی، امیرحسین. (۱۳۹۷). شناسایی ابعاد و مولفه‌های ارتقای کیفیت آموزشی درآموزشکده‌های سما دانشگاه آزاد اسلامی و تعیین سهم هر یک از آن‌ها. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳۳ (۹)، ۱۰۵-۱۲۶.
- نصیریان‌ثمرین، کریم،ثمری، عیسی، نامور، یوسف و سلیمانی، توران. (۱۳۹۸). طراحی الگوی ارزشیابی کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای به روش آمیخته. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۵۳ (۱۵)، ۱۹۹-۲۲۷.
- Al-Adwan, A., & Smedley, J. (2012). Implementing e-learning in the Jordanian Higher Education System: Factors affecting impact. International Journal of Education and Development using ICT, 8(1).
- Anekeya, D. M. (2014). School based factors affecting quality of education in primary Schools in Kakamega North Sub County, Kenya. International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities (IJRRSSH), 2(2), 45-58
- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. Üniversitepark Bülten, 6(1), 67.
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? School Leadership & Management, 34(5), 553–571.
- Capp, M. J. J. I. J. o. I. E. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. 21(8), 791-807.
- Cooper-Martin, E., & Wolanin, N. J. M. C. P. S. (2014). Evaluation of the Universal Design for Learning Projects.
- Craig, S. L., Smith, S. J., & Frey, B. B. J. I. J. o. I. E. (2022). Universal design for learning: connecting teacher implementation to student outcomes. 1-17.
- Ermawati, E., & Umar, U. (2020). Factors affecting the learning environment and educational quality through globalization. Paper Presented At The Proceedings Of The 2nd International Conference On English Language Education (ICONELE) 2020 .
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. Journal of quality and technology management, 7(2), 1-14.
- Garira, E. J. S. S., (2020). Needs assessment for the development of educational interventions to improve quality of education: A case of Zimbabwean primary schools. 2(1).

- Honingh, M., van Genugten, M., van Thiel, S., Blom, R. J. P. P., & Administration. (2020). Do boards matter? Studying the relation between school boards and educational quality. 35(1), 65-83.
- Katz, J., & Sokal, L. J. I. J. o. W. S. (2016). Universal design for learning as a bridge to inclusion: A qualitative report of student voices. 12(2), 36-63.
- Koo, A. C. (2008). Factors affecting teachers' perceived readiness for online collaborative learning: A case study in Malaysia. Journal of Educational Technology & Society, 11(1), 266-278.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry (vol. 75). In: Sage Thousand Oaks, CA.
- Ndegwah, D. M. (2014). Factors affecting the implementation of strategic plans in public secondary schools in Nyeri County, Kenya. International Review of Management and Business Research, 3(2), 993.
- Preacher, K. J., & Coffman, D. L. (2006). Computing power and minimum sample size for RMSEA. Computer software]. Available from http://quantpsy. org.
- Sasson, I., Yehuda, I., & Miedijensky, S. J. L. E. R. (2022). Innovative learning spaces: class management and universal design for learning. 25(3), 725-739.
- Wulandari, S. S., Trisnawati, N., Suratman, B., & Narmaditya, B. S. (2020). Factors Affecting the Quality of Education: A Comparison Study in Vocational High School in East Java. International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24(07), 8742-8748.