

فصلنامه  
فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و  
تربیت

سال سوم / شماره هشتم / تابستان ۱۴۰۲

صاحب امتیاز

دانشگاه پیام نور

مدیر مسئول

اکبر جدیدی محمدآبادی

سرمدیر

محمدرضا سرمدی

مدیر داخلی

آزیتا سلاجقه

اعضای هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا

قدسی احقر: استاد سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

نازیلا خطیب زنجانی: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

بهمن زندی: استاد گروه زبان شناسی دانشگاه پیام نور

فرهاد سراجی: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا

محمدرضا سرمدی: استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور

بهمن سعیدی پور: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

محمدحسن صیفا: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

ناهید ظریف صناعی: استاد دانشگاه علوم پزشکی شیراز

سید رسول عمادی: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی

محمدجواد لیاقت دار: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

لیلی مصلی نژاد: استاد گروه دانشگاه علوم پزشکی جهرم

حسین مطهری نژاد: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهیدباهنر کرمان

مهناز معلم: استاد دانشگاه تاسون، مریلند، آمریکا

رضا نوروز زاده: دانشیار گروه علوم تربیتی وزارت عتف

محمدرضا نیلی احمدآبادی: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه علامه

طباطبایی

ویراستار انگلیسی

اکبر جدیدی محمدآبادی

ویراستار فارسی

اکبر جدیدی محمدآبادی

کارشناس هماهنگی، صفحه‌آرایی و ویرایش جلد



این نشریه طبق نامه شماره ۸۵۷۳۲ مورخ ۱۴۰۰/۰۳/۱۰ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و طبق نامه شماره ۴۰۰۹/۷/ص به مدیر کل محترم دفتر سیاستگذاری و برنامه‌ریزی امور پژوهشی وزارت علوم در مسیر اخذ درجه علمی از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری گردیده است.

شاپای الکترونیکی:

۲۸۲۱-۰۱۵۸

آموزش برای همه، همه وقت و همه جا

قیمت: ۵۰۰۰۰ ریال

شمارگان: ۲۵ نسخه

کرمان، میدان پژوهش، ستاد دانشگاه پیام نور استان کرمان،

کد پستی: ۷۶۱۶۹۱۳۶۹۷

تلفن دفتر مجله: ۰۶-۳۲۷۳۵۵۷۱ (۰۳۴) داخلی: ۸۴۱۹

<http://t-edu.journals.pnu.ac.ir>

نقل مطالب مندرج در فصلنامه با ذکر مأخذ آزاد است.  
مسئولیت صحت مطالب و مقالات به عهده نویسندگان است.

## منشور اخلاقی نشریات علمی پژوهشی دانشگاه پیام نور

**نکته ۲.** از درج عبارت «مؤلف افتخاری (Gift Authorship)» حذف «مؤلف واقعی (Ghost Authorship)» خودداری شود.

نویسنده مسئول مقاله موظف است از اینکه همه نویسندگان مقاله، آن را مطالعه و نسبت به ارائه آن و جایگاه خود در مقاله به توافق رسیده‌اند، اطمینان حاصل کند.

ارسال مقاله به‌منزله آن است که نویسندگان رضایت کلیه پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را جلب کرده و تمامی پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را معرفی نموده‌اند.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند به‌هنگام وجود هر گونه خطا و بی‌دقتی در مقاله خود، متولیان نشریه را در جریان آن قرار داده، نسبت به اصلاح آن اقدام و یا مقاله را بازپس گیرند.

نویسنده / نویسندگان ملزم به حفظ نمونه‌ها و اطلاعات خام مورد استفاده در تهیه مقاله، تا یک سال پس از چاپ آن در نشریه مربوطه، جهت پاسخ‌گویی به انتقادات و سؤالات احتمالی خوانندگان نشریه هستند.

### ۳. رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی

نویسنده / نویسندگان موظف به احتراز از «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی (Research and Publication Misconduct)» هستند. اگر در هر یک از مراحل ارسال، داوری، ویرایش، یا چاپ مقاله در نشریات یا پس از آن، وقوع یکی از موارد ذیل محرز گردد، رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی محسوب شده و نشریه حق برخورد قانونی با آن را دارد.

جعل داده‌ها (Fabrication): عبارت است از گزارش مطالب غیر واقعی و ارائه داده‌ها یا نتیجه‌های ساختگی به‌عنوان نتایج آزمایشگاهی، مطالعات تجربی و ایاخته‌های شخصی. ثبت غیر واقعی آنچه روی نداده است یا جا به جایی نتایج مطالعات مختلف، نمونه‌هایی از این تخلف است. تحریف داده‌ها (Falsification): تحریف داده‌ها به معنای دست‌کاری مواد، ابزار و فرایند پژوهشی یا تغییر و حذف داده‌هاست به نحوی که سبب می‌گردد تا نتایج پژوهش با نتایج واقعی تفاوت داشته باشند.

سرقت علمی (Plagiarism): سرقت علمی به استفاده غیر عمدی، دانسته و یا بی‌ملاحظه از کلمات، ایده‌ها، عبارات، ادعا و یا استنادات دیگران بدون قدردانی و توضیح و استناد مناسب به اثر، صاحب اثر یا سخنران ایده گفته می‌شود.

اجاره علمی: منظور آن است که نویسنده / نویسندگان، فرد دیگری را برای انجام پژوهش به کار گیرند و پس از پایان پژوهش، با دخل و تصرف اندکی آن را به نام خود به چاپ رسانند.

انتساب غیر واقعی: منظور انتساب غیر واقعی نویسنده / نویسندگان به مؤسسه، مرکز یا گروه آموزشی یا پژوهشی است که نقشی در اصل پژوهش مربوطه نداشته‌اند.

### ۴. وظایف داوران (Reviewers' Responsibility)

داوران در بررسی مقالات، می‌بایست نکات ذیل را در نظر داشته باشند: بررسی کیفی، محتوایی و علمی مقالات به‌منظور بهبود، ارتقای کیفی و محتوایی مقالات.

این منشور تعهدنامه‌ای است که برخی حدود اخلاقی و مسئولیت‌های مربوط به انجام فعالیت‌های علمی پژوهشی و چاپ آنها در نشریات را ترسیم می‌کند تا از بروز تخلفات پژوهشی آگاهانه یا ناآگاهانه توسط نویسندگان مقالات پیشگیری نماید.

این منشور برگرفته از «منشور و موازین اخلاق پژوهش» مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران، موازین انتشاراتی پذیرفته شده بین‌المللی و تجربیات موجود در حوزه نشریات علمی پژوهشی است.

### ۱. مقدمه

نویسندگان، داوران، اعضای هیئت تحریریه و سردبیران نشریات موظف هستند تمام اصول اخلاق پژوهشی و مسئولیت‌های مرتبط در زمینه چاپ را دانسته و به آن متعهد باشند. ارسال مقاله توسط نویسندگان، داوری مقالات و تصمیم‌گیری در مورد قبول یا رد مقاله توسط اعضای هیئت تحریریه و سردبیر به‌منزله دانستن و تبعیت از این حقوق می‌باشد و در صورت احراز عدم پایبندی هر یک از این افراد به این اصول و مسئولیت‌ها، نشریات هرگونه اقدام قانونی را حق خود می‌دانند.

### ۲. وظایف و تعهدات نویسندگان (Authors' Responsibilities)

مقالات ارسالی باید در زمینه تخصصی مجله بوده و به‌صورت علمی و منسجم، مطابق استاندارد مجله آماده شده باشد.

مقالات ارائه شده بایستی پژوهش اصیل (Original Research) نویسنده / نویسندگان مقاله باشد. دقت در پژوهش، گزارش صحیح داده‌ها و ذکر منابع دربردارنده تحقیقات سایر افراد، در مقاله الزامی است. نویسنده / نویسندگان مسئول صحت و دقت محتوای مقالات خود هستند.

### نکته ۱. چاپ مقاله به معنی تایید مطالب آن توسط مجله نیست.

نویسندگان حق «ارسال مجدد (Duplicate Submission)» یک مقاله را ندارند. به‌عبارت دیگر، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله دیگری در داخل یا خارج از کشور چاپ شده یا در جریان داوری و چاپ باشد.

نویسندگان مجاز به «انتشار هم‌پوشان (Overlapping Publication)» نیستند. منظور از انتشار هم‌پوشان، چاپ داده‌ها و یافته‌های مقالات پیشین خود با کمی تغییر در مقاله‌ای به‌عنوان جدید است.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند در صورت نیاز به استفاده از مطالب دیگران، آنها را با ارجاع‌دهی دقیق (Citation) و در صورت نیاز پس از کسب اجازه کتبی و صریح، از منابع مورد نیاز استفاده نمایند. هنگامی که عین نوشته‌های پژوهشگر دیگری مورد استفاده قرار می‌گیرد، باید از روش‌ها و علائم نقل قول مستقیم، نظیر گذاشتن آن داخل گیومه («»)، استفاده شود.

نویسنده مسئول مقاله می‌بایست نسبت به وجود نام و اطلاعات تمام نویسندگان (پس از اخذ تایید از نامبرداران) و نبودن نامی غیر از پژوهشگران درگیر در انجام پژوهش و تهیه مقاله اطمینان حاصل کند.

اطلاع‌رسانی به سردبیر نشریه مبنی بر پذیرفتن یا نپذیرفتن داوری (به لحاظ مرتبط نبودن حوزه موضوعی مقاله با تخصص داور) و معرفی داور جایگزین در صورت پذیرفتن داوری.

ضرورت در نپذیرفتن مقالاتی که منافع اشخاص، مؤسسات و شرکت‌های خاص به‌وسیله آن حاصل و یا روابط شخصی در آن مشاهده می‌شود و همچنین مقالاتی که در انجام، تجزیه و تحلیل یا نوشتن آن مشارکت داشته است.

داوری مقالات بایستی بر اساس مستندات علمی و استدلال کافی انجام شده و از اعمال نظر سلیقه‌ای، شخصی، صنفی، نژادی، مذهبی و غیره در داوری مقالات خودداری گردد.

ارزیابی دقیق مقاله و اعلام نقاط قوت و ضعف مقاله به‌صورتی سازنده، صریح و آموزشی.

مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، وقت‌شناسی، علاقه‌مندی و پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران.

عدم اصلاح و بازنویسی مقاله بر اساس سلیقه شخصی.

حصول اطمینان از ارجاع‌دهی کامل مقاله به کلیه تحقیقات، موضوعات و نقل قول‌هایی که در مقاله استفاده شده است و همچنین یادآوری موارد ارجاع نشده در تحقیقات چاپ شده مرتبط.

احتراز از بازگویی اطلاعات و جزئیات موجود در مقالات برای دیگران.

داور حق ندارد قبل از انتشار مقاله، از داده‌ها یا مفاهیم جدید آن به نفع یا علیه پژوهش‌های خود یا دیگران یا برای انتقاد یا بی‌اعتبارسازی نویسندگان استفاده کند. همچنین پس از انتشار مقاله، داور حق انتشار جزئیات را فراتر از آنچه توسط مجله چاپ شده است، ندارد.

داور حق ندارد بجز با مجوز سردبیر مجله، داوری یک مقاله را به فرد دیگری از جمله همکاران هیئت علمی یا دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود بسپارد. نام هر کسی که در داوری مقاله کمک نموده باید در گزارش داوری به سردبیر ذکر و در مدارک مجله ثبت گردد.

داور اجازه تماس مستقیم با نویسندگان در رابطه با مقالات در حال داوری را ندارد. هرگونه تماس با نویسندگان مقالات فقط از طریق دفتر مجله انجام خواهد گرفت.

تلاش برای ارائه گزارش «رفتار غیراخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» و ارسال مستندات مربوطه به سردبیر نشریه.

## 5. وظایف سردبیر و اعضای هیئت تحریریه (Editorial Board Responsibilities)

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید حفظ نشریه و ارتقای کیفیت آن را هدف اصلی خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه باید در جهت معرفی هرچه بیشتر نشریه در جوامع دانشگاهی و بین‌المللی بکوشند و چاپ مقالات از دانشگاه‌های دیگر و مجامع بین‌المللی را در اولویت کار خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه نباید در چاپ مقالات خود دچار حس‌سهم‌خواهی و افراط شوند.

اختیار و مسئولیت انتخاب داوران و قبول یا رد یک مقاله پس از کسب نظر داوران بر عهده سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله است.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله بایستی از نظر حرفه‌ای صاحب نظر، متخصص و دارای انتشارات متعدد و همچنین دارای روحیه مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، حقیقت‌جویی، انصاف و بی‌طرفی، پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران باشند و به‌صورت جدی و

مسئولانه در راستای نیل به اهداف مجله و بهبود مداوم آن مشارکت نمایند.

از سردبیر و اعضای هیئت تحریریه انتظار می‌رود که یک بانک اطلاعاتی از داوران مناسب برای مجله تهیه و به‌طور مرتب بر اساس عملکرد داوران آن را به روز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه بایستی در انتخاب داوران شایسته با توجه به زمینه تخصصی، سرآمدی، تجربه علمی و کاری و التزام اخلاقی اهتمام ورزند.

سردبیر مجله باید از داوری‌های عمیق و مستدل استقبال، از داوری‌های سطحی و ضعیف جلوگیری و با داوری‌های مغرضانه، بی‌اساس یا تحقیرآمیز برخورد کند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید نسبت به ثبت و آرشیو اسناد داوری مقالات به‌عنوان اسناد علمی و محرمانه نگاه داشتن اسامی داوران هر مقاله اقدام لازم را انجام دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظف به اعلام سریع نتیجه تصمیم‌گیری نهایی در مورد پذیرش یا رد مقاله به نویسنده مسئول هستند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید کلیه اطلاعات موجود در مقالات را محرمانه تلقی نموده و از در اختیار دیگران قرار دادن و بحث درباره جزئیات آن با دیگران احتراز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند از بروز تضاد منافع (Conflict of interests) در روند داوری، با توجه به هرگونه ارتباط شخصی، تجاری، دانشگاهی و مالی که ممکن است به‌طور بالقوه بر پذیرش و نشر مقالات ارائه شده تأثیر بگذارد، جلوگیری کنند.

سردبیر مجله موظف است آثار متهم به عدول از اخلاق انتشاراتی و پژوهشی که از سوی داوران یا به هر نحو دیگر گزارش می‌شود را با دقت و جدیت بررسی نموده و در صورت نیاز در این خصوص اقدام نماید.

سردبیر مجله موظف است نسبت به حذف سریع مقالات چاپ شده‌ای که مشخص شود در آنها «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» رخ داده است و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان و مراجع نمایه‌نمایی مربوطه اقدام نماید.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند نسبت به بررسی و چاپ سریع اصلاحیه و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان، برای مقالات چاپ شده‌ای که در آنها خطاهایی یافت شده است، اقدام نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید به‌طور مستمر نظرهای نویسندگان، خوانندگان و داوران مجله در مورد بهبود سیاست‌های انتشاراتی و کیفیت شکلی و محتوایی مجله را جویا شوند.

### منابع

۱. منشور و موازین اخلاق پژوهش مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, www.publicationethics.org.

مجله فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت در محورهای زیر فعالیت دارد:

- فناوری‌های جدید و آموزش و یادگیری مجازی، الکترونیکی و ترکیبی
- هنجاریابی و بومی‌سازی ابزارهای مرتبط با یادگیری مجازی و الکترونیکی، آموزش از دور
- آموزش مجازی و یادگیری الکترونیکی
- دانش مربوط به فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت
- ارزیابی کاربرد فناوری در تعلیم و تربیت
- روش‌های نوین آموزش و ارزشیابی در تعلیم و تربیت
- گسترش دانش برنامه‌ریزی و کاربرد فناوری در تعلیم و تربیت
- چالش‌ها و روش‌های مبتنی بر فناوری در تعلیم و تربیت و ارائه راه‌حل‌های مناسب
- انتشار یافته‌های نظری و عملی، مدل‌ها و دستاوردهای در زمینه‌های مختلف با تمرکز بر فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت
- ارائه روش‌های تحقیق معتبر و ایجاد یک شبکه تعاملی بین محققان و دانش پژوهان دانشگاهی
- تلفیق نظریه و عمل و فناوری و تعلیم و تربیت در هزاره سوم
- تدریس آنلاین و تحولات مدیریت مدرسه و کلاس درس

## شرایط پذیرش و چاپ

ارسال مقاله منحصراً از طریق سامانه الکترونیکی مجله به آدرس <http://t-edu.journals.pnu.ac.ir> انجام می‌شود.

## شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله‌های ارسالی باید در زمینه تخصصی نشریه و دارای جنبه آموزشی یا پژوهشی و حاصل کار پژوهشی نویسنده یا نویسندگان باشد. ۲. مقاله‌های برگرفته از پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویان با نام استاد راهنما، مشاوران و دانشجو و با تاییدیه استاد راهنما و مسئولیت وی منتشر می‌شود. ۳. علاوه بر قرار گرفتن موضوع مقاله در دامنه تخصصی مجله، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله‌ای در داخل یا خارج از کشور در حال بررسی بوده یا منتشر شده باشد یا هم‌زمان برای سایر نشریه‌ها ارسال نشده باشد. مقالات ارائه شده به‌صورت خلاصه مقاله در کنگره‌ها، سمپوزیوم‌ها، سمینارهای داخلی و خارجی که چاپ و منتشر شده باشد، می‌تواند در قالب مقاله کامل ارائه شوند. ۴. زبان رسمی نشریه فارسی است (با این حال مقاله‌های به زبان انگلیسی نیز قابل بررسی خواهد بود). ۵. مقاله‌های ترجمه شده از زبان‌های دیگر قابل پذیرش نخواهد بود. ۶. نشریه در رد یا قبول، ویرایش، تلخیص یا اصلاح مقاله‌های پذیرش شده آزاد است و از بازگرداندن مقاله‌های دریافتی معذور است. ۷. مسئولیت صحت و سقم مطالب مقاله به لحاظ علمی و حقوقی و مسئولیت آراء و نظرات ارائه شده به عهده نویسنده مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تایید تمام مطالب آن نیست. ۸. مقاله‌های علمی-مروری از نویسندگان مجرب در زمینه‌های تخصصی در صورتی پذیرش می‌شود که به منابع معتابه استاد شده و نوآوری خاصی داشته باشد. ۹. اصل مقاله‌های رد شده یا انصراف داده شده پس از شش ماه از آرشو مجله خارج خواهد شد و مجله هیچ‌گونه مسئولیتی در قبال آن نخواهد داشت. ۱۰. حروف چینی مقاله‌های ارسالی بایستی در کاغذ A4، دو ستونه، با فاصله تقریبی میان دو ستون و میان سطور ۱ سانتیمتر با قلم B Mitra نازک ۱۲، برای متن‌های لاتین با قلم Times New Roman نازک ۱۱ با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر و برای متن‌های عربی با قلم B Badr ۱۲، با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر، در محیط Word 2003-2007 یا ویرایش‌های بالاتر و با فاصله ۲ سانتیمتری از چپ و راست و فاصله ۳ سانتیمتری از بالا و پایین کاغذ انجام شود. ۱۱. دستورهای نقطه‌گذاری در نوشتار متن رعایت شوند. به‌طور مثال گذاشتن فاصله قبل از نقطه (.)، کاما (،) و علامت پرسش (?) لازم نیست، ولی بعد از آنها، درج یک فاصله الزامی است. ۱۲. کلیه صفحات مقاله از جمله صفحاتی که دارای شکل / جدول / تصویر می‌باشند، دارای قطع یکسان و شماره صفحه باشد و حداکثر حجم مقاله‌ها همراه با جدول‌ها و نمودارها نباید از ۲۰ صفحه (۶۰۰۰ کلمه) بیشتر باشد. ۱۳. مقاله‌ها منحصراً از طریق پایگاه نشریه دریافت می‌شود و به مقاله‌های

ارسال شده از طریق نامه یا پست الکترونیک نشریه ترتیب اثر داده نخواهد شد. ۱۴. پس از چاپ مقاله نسخه‌ای از نشریه حاوی مقاله مورد نظر به تعداد نویسندگان، برای نویسنده مسئول مکاتبات ارسال خواهد شد. ۱۵. مقاله‌های ارسالی بایستی دارای بخش‌های زیر باشد: **شناسه مقاله:** همراه هر مقاله اطلاعات ارسال خواهد شد:

- عنوان کامل مقاله به فارسی و انگلیسی

- نام و نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان به ترتیب میزان سهم و مرتبه علمی و محل اشتغال یا تحصیل نویسنده / نویسندگان (به فارسی و انگلیسی)

- نشانی کامل نویسنده مسئول مکاتبات به فارسی و انگلیسی (شامل نشانی پستی - شماره تلفن ثابت، همراه، دورنگار و نشانی الکترونیکی)

- مشخص نمودن نام مؤسسه تأمین‌کننده مخارج مالی (در صورت وجود)

**صفحه اول:** عنوان کامل مقاله به فارسی: عنوان مقاله که در وسط صفحه اول نوشته می‌شود باید خلاصه و گویا بوده و بیانگر موضوع تحقیق باشد و از ۲۰ کلمه تجاوز نکند. از درج اسامی نگارنده (گان) در صفحه اول مقاله اجتناب شود.

- چکیده فارسی: شامل شرح مختصر و جامعی از محتوای مقاله با تأکید بر طرح مسئله، هدف‌ها، روش‌ها و نتیجه‌گیری است. چکیده در یک پاراگراف و حداکثر در ۲۵۰ کلمه تنظیم شود. این بخش از مقاله در عین اختصار باید گویای روش کار و برجسته‌ترین نتایج تحقیق بدون استفاده از کلمات اختصاری تعریف نشده، جدول، شکل و منابع باشد.

- واژگان کلیدی فارسی: (۳ تا ۷ واژه) واژگان کلیدی به نحوی تعیین گردند که بتوان از آنها جهت تهیه فهرست موضوعی (Index) استفاده نمود.

- چکیده انگلیسی Abstract و کلید واژگان انگلیسی: (برگردان کامل عنوان، متن و واژگان کلیدی چکیده فارسی)

**سایر صفحه‌ها:** مقدمه باید با طرح مسئله و مرور پژوهش‌های انجام شده، هدف پژوهش را توجیه کند و به‌خصوص نوآوری در تحقیق را به‌طور واضح بیان نماید.

- مواد و روش‌ها (روش‌شناسی): توضیح روش‌های شناسایی و ارزیابی، مواد و وسائل به کار رفته، شیوه اجرای پژوهش و طرح آماری باید کاملاً گویا بوده و در آن مشخصات محل، زمان و نحوه اجرای آزمایش همراه با روش جمع‌آوری داده‌ها و پردازش و تحلیل آماری آنها ارائه شوند. حتی‌المقدور از شرح جزئیات پرهیز و فقط به ارائه اصول با ذکر مأخذ اکتفا شود. روش‌های ابداعی یا موارد خاصی که برای اولین بار به کار گرفته شده است به‌طور کامل شرح داده شوند. اطلاعات و داده‌ها: برای ارائه منطقی و اصولی نتایج کمی و کیفی به‌دست آمده (در صورت نیاز با استفاده از جدول و نمودار و طبقه‌بندی

نتایج). هر جدول از شماره، عنوان، سرستون‌ها و متن جدول تشکیل می‌شود. هر جدول با یک خط افقی از شماره و عنوان جدول جدا می‌شود. سرستون جدول هم با یک خط افقی از متن جدول جدا و در زیر متن جدول نیز یک خط افقی ترسیم گردد. در داخل متن جداول از درج خطوط عمودی و افقی خودداری شود. کلیه اعداد جدول (ها) و نمودارها به انگلیسی و از چپ به راست تنظیم شوند. عنوان هر جدول در بالای آن درج شود. برای درج عنوان، پس از کلمه «جدول» و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. از ارسال جداول و نمودارها به صورت تصویر خودداری گردد.

- نتیجه‌گیری و بحث: تجزیه و تحلیل نتایج به دست آمده با توجه به هدف پژوهش و یافته‌های سایر پژوهش‌ها.

- در متن مقاله به شماره عکس‌ها، جدول‌ها و نمودارها (در صورت وجود) با دقت اشاره شود و محل آنها مشخص گردد.

- نتایج و بحث باید توأم و به صورت نوشتار، جدول، شکل و نمودار ارائه گردد. نتایج مقاله با استناد به منابع علمی مستند و مرتبط با موضوع مقاله، مورد بحث و تحلیل قرار گرفته و نتایج جدید علمی و نوآوری در تحقیق به دقت و با دلایل روشن ارائه گردند. نتایج عددی یک موضوع، تنها به یک صورت (شکل یا جدول) ارائه شوند.

- کلیه شکل‌ها، نمودارها و تصاویر با واژه «شکل» نام‌گذاری شده و عنوان شکل در زیر آن درج شود. برای درج عنوان هر شکل، پس از کلمه شکل و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. عکس‌ها باید به وضوح و کیفیت بالا تهیه و به صورت جداگانه، با فرمت JPG یا DPI 300 در انتهای مقاله آورده شوند.

- شماره جدول (ها)، شکل (ها)، تصویر (ها) و نمودار (ها) به ترتیب ارائه نتایج آنها در مقاله تعیین و محل قرارگیری شماره آنها پس از ارائه نتایج ذریع در متن مقاله می‌باشد.

- نتایج و بررسی‌های آماری به یکی از روش‌های علمی منعکس شوند. چنانچه محاسبات آماری در سطوح ۵٪ و ۱٪ منجر به اختلاف معنادار شده باشند به ترتیب با یک و دو ستاره نشان داده شوند و در صورتی که اختلاف معنادار نباشد با علامت ns مشخص شوند.

- سپاسگزاری: در این بخش که حداکثر در چهار سطر تنظیم می‌شود، از اشخاص حقیقی و حقوقی که در راهنمایی یا انجام تحقیق مساعدت نموده‌اند یا در تأمین بودجه، امکانات و لوازم تحقیق نقش مؤثری داشته‌اند، سپاسگزاری گردد.

- معادل فارسی مفاهیم و نام‌های خارجی در پانوشت ذکر شود.

- منابع و مؤاخذ: ارجاع مأخذ در متن مقاله داخل پرانتز به روش APA مشخص شود و در قسمت مراجع مشخصات کامل منبع به ترتیب حروف الفبا آورده شود. فقط منابع استفاده شده در متن، در فهرست منابع مورد استفاده ارائه شوند. منابع باید مستند و معتبر بوده و به ترتیب حروف الفبای نام خانوادگی نویسنده (گان) با تورفتگی ۰/۵ سانتی‌متر برای خطوط دوم و بعد از آن (Hanging) مرتب شوند.

ذکر منابع در متن مقاله با ارجاع به نگارنده (گان) و سال انتشار منبع صورت گیرد. وقتی از چند اثر مختلف یک نویسنده استفاده می‌شود، شماره‌گذاری این مقاله‌ها به ترتیب سال انتشار آنها (از قدیم به جدید) انجام گیرد. نام مخفف مجلات باید بر اساس نام استاندارد آنها در لیست ISSN در فهرست منابع درج شوند.

### نحوه ارجاع در داخل متن

- برای منابعی که یک یا چند نویسنده دارد: (نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان، سال: صفحه)

- برای منابعی که از نوشته دیگران نقل قول شده است: (نقل از...، سال: صفحه)

- برای منابع اینترنتی (نام خانوادگی نویسنده یا نام فایل .html تاریخ یا تاریخ دسترسی به صورت روز، ماه، سال)

### نحوه ارجاع در قسمت منابع در پایان مقاله

(توجه: در صورت مشخص نبودن نویسنده، تاریخ نشر یا ناشر از عبارتهای بی‌نا، بی‌تا و بی‌جا استفاده شود).

- کتاب: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان کتاب. محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

- کتابی که به جای مؤلف با عنوان سازمان‌ها یا نهادها منتشر شده است: نام سازمان یا نهاد. (سال انتشار). عنوان کتاب. محل نشر: مؤلف. نوبت ویرایش یا چاپ.

- فصلی از یک کتاب یا مقاله‌ای از یک مجموعه مقاله که به وسیله افراد مختلف نوشته شده اما مؤسسه یا افراد معینی آن را گردآوری و به چاپ رسانده‌اند: نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام گردآورنده (گردآورندگان)، نام مجموعه مقالات، (شماره صفحه‌هایی که فصل کتاب یا مقاله در آن درج شده). محل نشر: ناشر.

- کتابی که مؤلف خاصی ندارد: عنوان کتاب. (سال انتشار). محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

- کتاب ترجمه شده: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال ترجمه). عنوان کتاب به فارسی. نام و نام خانوادگی مترجم / مترجمان. محل نشر: ناشر.

- پایان‌نامه: نام خانوادگی، نام نگارنده پایان‌نامه. (سال). عنوان پایان‌نامه. ذکر پایان‌نامه بودن منبع. دانشگاه.

- مقاله: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان (سال) عنوان مقاله، نام نشریه، صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه‌هایی که مقاله در آن درج شده.

- مقاله‌های چاپ شده در روزنامه‌ها: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال، روز، ماه) عنوان مقاله: نام روزنامه، شماره صفحه.

- مقاله ترجمه شده: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال) عنوان مقاله، (نام و نام خانوادگی مترجم با ذکر عنوان مترجم) نام نشریه‌ای که مقاله ترجمه شده در آن درج شده. صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه‌ها.

### منابع قابل دسترس از طریق شبکه جهانی وب یا منابع الکترونیکی

- کتاب و مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار. تاریخ آخرین ویرایش در صورت موجود بودن؛ نوع رسانه مشخص شود OnLine، DVD، تاریخ مشاهده.

- کتاب و مجموعه مقالات بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. [CD-ROM] محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار.

- پایان‌نامه: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان پایان‌نامه»، مقطع تحصیلی و رشته، نام دانشکده، دانشگاه، سال دفاع. نوع رسانه. OnLine، تاریخ مشاهده.

- چکیده مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». ذکر واژه چکیده. نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله کنفرانس یا سمینار: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». عنوان سمینار یا همایش (محل و تاریخ برگزاری روز، ماه، سال). تاریخ انتشار یا آخرین ویرایش: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های قابل دسترس از طریق سایت‌ها یا صفحات خانگی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام سایت یا صفحه خانگی. تاریخ انتشار یا آخرین روزآمد شدن OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های مجلات الکترونیکی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های مجلات الکترونیکی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، [CD-ROM] (در صورت موجود بودن) دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه.

- مقاله‌های الکترونیکی مجلات چاپی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های الکترونیکی مجلات چاپی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، ذکر واژه. [CD-ROM] دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه

- اطلاعات متعلق به شخصی خاص: نام خانوادگی، نام صاحب صفحه اصلی. ذکر واژه صفحه اصلی Homepage. نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

- فایل صوتی: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Sound File ذکر فرمت فایل Online، تاریخ مشاهده.

- فایل تصویری: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Image File ذکر فرمت فایل Online، تاریخ مشاهده.

- فایل ویدیویی: «نام فایل» Video File ذکر فرمت فایل Online. «نشانی دسترسی»، تاریخ مشاهده.

- پست الکترونیکی: نام خانوادگی، نام فرستنده نامه. «نشانی الکترونیکی فرستنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال. «موضوع نامه» نام و نام خانوادگی، گیرنده نامه. «نشانی الکترونیکی گیرنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال.

- مقالاتی که بر اساس مندرجات این راهنما تهیه نشده و مطابقت نداشته باشند، بررسی نخواهند شد.

- مسئولیت هر مقاله از نظر علمی، ترتیب اسامی و پیگیری به عهده نویسنده مسئول آن خواهد بود. نویسنده مسئول باید تعهدنامه ارسال مقاله را از سایت دانلود و پس از اخذ امضای تمامی نویسندگان به دبیرخانه مجله ارسال نماید.

- تعداد و ردیف نویسندگان مقاله به همان صورتی که در نسخه اولیه و زمان ارائه به دفتر مجله مشخص شده، مورد قبول است و تقاضای حذف یا تغییر در ترتیب اسامی نویسندگان فقط قبل از داوری نهایی و با درخواست کتبی تمامی نویسندگان و اعلام علت امر قابل بررسی است.

- مقالات به‌وسیله هیئت تحریریه و با همکاری هیئت داوران ارزیابی شده و در صورت تصویب، طبق ضوابط مجله در نوبت چاپ قرار خواهند گرفت. هیئت تحریریه و داوران مجله در رد یا قبول، اصلاح مقالات و بررسی هرگونه درخواست نویسنده (گان)، دارای اختیار کامل می‌باشند.

- گواهی پذیرش مقاله پس از اتمام مراحل داوری و ویراستاری و تصویب نهایی هیئت تحریریه به‌وسیله سردبیر مجله صادر و به اطلاع نویسنده مسئول خواهد رسید.

- 
- ۱ بررسی رابطه آموزش ترکیبی و احساس عدم پذیرش با عملکرد تحصیلی ...  
حسین نجفی
- ۱۱ نقش سواد دیجیتال بر پذیرش فناوری در کتابداران دانشگاه پیام نور ...  
حکیم بکری زاده؛ مریم پناهی؛ بهزاد جمالوندی
- ۲۷ بررسی رابطه اختلالات بالینی و سبکهای فرزندپروری با وابستگی به ...  
اکبر رضایی فرد؛ راضیه حسینی؛ باهره خیرخواه
- ۳۹ نقش برازش تکلیف-فناوری و سازه های مدل پذیرش فناوری در ...  
محمد احمدی ده قطب الدینی؛ فاطمه فخرآبادی
- ۵۱ ارزیابی وضعیت کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در ...  
محبوبه خسروی؛ حسین حاجتی کاجی
- ۶۳ بررسی عوامل رسانه ای موثر بر افزایش خیانت اینترنتی دانش آموزان ...  
محمد رضا شکبیا؛ رضاعلی نوروزی؛ جابر افتخاری

# Technology and Scholarship in Education

Open  
Access

## ORIGINAL ARTICLE

### Investigating the relationship between blended learning and feeling of rejection with academic performance in Payam Noor University students with the mediating role of academic enthusiasm

Hossein Najafi

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran.

#### Correspondence

Hossein Najafi

Email: [hossien\\_najafi@pnu.ac.ir](mailto:hossien_najafi@pnu.ac.ir)

#### ABSTRACT

The present study aimed to investigate the relationship between blended learning and feeling of rejection with academic performance in Payam Noor University students with the mediating role of academic enthusiasm. The research was done descriptively and survey. The statistical population was 743 students of Khalkhal Payam Noor University that 248 people were selected as a sample using available sampling method and with the help of Morgan's table. To collect the data, Amand et al's blended education made-researcher and feeling of rejection (2020) and Wang et al's academic enthusiasm (2011) questionnaires, and the students' grades at the end of the academic semester were used. Correlation coefficient was used to explain the relationships between variables and structural equations were used for modeling. Initial finding showed the correlation coefficient between blended education and academic enthusiasm with academic performance (0.369. and 0.386) with a positive relationship, but between blended education and feeling of rejection with academic performance (-0.212) with a negative relationship. The findings of the structural analysis also showed the positive effect of blended education with the mediating role of academic enthusiasm on academic performance ( $\beta= 0.37$ ), but the negative effect of the feeling of rejection with the mediating role of academic enthusiasm on academic performance ( $\beta= -0.28$ ). The final result was that blended education along with academic enthusiasm as a mediating factor reduced the negative effects of feeling of rejection on students' academic performance.

#### KEY WORDS

Blended learning, Feeling of rejection, Academic performance, Academic enthusiasm

#### How to cite

Najafi, H. (2023). Investigating the relationship between blended learning and feeling of rejection with academic performance in Payam Noor University students with the mediating role of academic enthusiasm . *Technology and Scholarship in Education*, 3(2), 1-10.

© 2023, by the author(s). Published by Payame Noor University, Tehran, Iran.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

<https://t-edu.journals.pnu.ac.ir/>

نشریه علمی

## فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت

«مقاله پژوهشی»

# بررسی رابطه‌ی آموزش ترکیبی و احساس عدم پذیرش با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی

حسین نجفی

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی آموزش ترکیبی و احساس عدم پذیرش با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی، به صورت توصیفی و پیمایشی انجام شد. جامعه‌ی آماری شامل ۷۴۳ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور خلخال بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و با کمک جدول مورگان، ۲۴۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته‌ی آموزش ترکیبی و پرسشنامه‌ی احساس عدم پذیرش آماند و همکاران (۲۰۲۰) و اشتیاق تحصیلی وانگ و همکاران (۲۰۱۱)، به همراه نمرات پایان ترم تحصیلی دانشجویان استفاده شد. برای تبیین روابط بین متغیرها، از ضریب همبستگی و برای مدل‌سازی، از معادلات ساختاری استفاده شد. در یافته‌ی اولیه، ضریب همبستگی بین آموزش ترکیبی و اشتیاق تحصیلی با عملکرد تحصیلی به ترتیب ۰/۳۶۹ و ۰/۳۸۶ دارای رابطه‌ی مثبت، اما بین آموزش ترکیبی و احساس عدم پذیرش با عملکرد تحصیلی ۰/۲۱۲- دارای رابطه‌ی منفی محاسبه شد. یافته‌ی تحلیل ساختاری نیز نشان از تأثیر مثبت آموزش ترکیبی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی ( $\beta=0/37$ )، و تأثیر منفی احساس عدم پذیرش با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی ( $\beta=-0/28$ ) داشت. نتیجه‌ی نهایی این که آموزش ترکیبی به همراه اشتیاق تحصیلی به عنوان عامل میانجی، کاهش‌دهنده‌ی تأثیرات منفی احساس عدم پذیرش بر عملکرد تحصیلی دانشجویان بود.

### واژه‌های کلیدی

آموزش ترکیبی، احساس عدم پذیرش، عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی.

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

حسین نجفی

رایانامه: [hossien\\_najafi@pnu.ac.ir](mailto:hossien_najafi@pnu.ac.ir)

استناد به این مقاله:

نجفی، حسین. (۱۴۰۲). بررسی رابطه‌ی آموزش ترکیبی و احساس عدم پذیرش با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی. فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۱-۱۰.

## مقدمه

پذیرش، عملکرد تحصیلی دانشجویان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. با این بیان، بهبود عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، متأثر از دو عامل بیرونی و درونی مولفه آموزشی و روانشناختی است. یکی از مهمترین عوامل بیرونی تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، عامل آموزش است (نجفی، ۱۴۰۰). آموزش در محیط‌های آموزشگاهی، معمولاً به سه شیوه حضوری، الکترونیکی و تلفیقی از این دو (آموزش ترکیبی) قابل ارائه است. اما در عصر فاوا به دلیل تاکید بر تغییر و گرایش از آموزش حضوری به آموزش از راه دور<sup>۷</sup> و الکترونیکی، این تغییر موجب ایجاد نگرانی و اضطراب روانشناختی - اجتماعی در یادگیرندگان شده است که این نگرانی ممکن است، سلامت روانی و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان را تحت تاثیر قرار دهد (ژاولیانگ، لی، ژانگ، ژاوکینگ و فنگمیاو، ۲۰۲۰). شیوه آموزش از راه دور و الکترونیکی به عنوان رویکرد جدید آموزشی<sup>۸</sup> مبتنی بر کاربرد اینترنت، اینترنت و اکسترانت در محیط‌های آموزشی، علی‌رغم مزایای فراوان، دارای مهمترین نقطه ضعف تحت عنوان نگرانی‌های عاطفی و ارتباطات اجتماعی یادگیرندگان است (نجفی، ۲۰۱۹).

همان‌طور که بیان شد؛ یکی از مهمترین این نگرانی‌ها، احساس عدم پذیرش این نوع محیط آموزشی است (ارسلان، ۲۰۱۶). به همین دلیل و براساس پژوهش‌های آموزشی، یکی از راهکارهای کاهش نگرانی‌های روانشناختی و اجتماعی عصر فاوا، استفاده همزمان از دو رویکرد آموزش حضوری و الکترونیکی در کلاس درس تحت عنوان آموزش ترکیبی است (نجفی، ۱۴۰۲a). آموزش ترکیبی، رویکرد تلفیقی نقاط قوت دو شیوه آموزش چهره به چهره (حضوری) و یادگیری برخط و الکترونیکی است که فعالیت‌های تدریس و یادگیری را از لحاظ نوع ارائه؛ به شیوه همزمان و غیرهمزمان و برخط و نابرخط ارائه می‌دهد (نجفی، ۱۳۹۷). کازو و دمیرکول<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان تاثیر محیط یادگیری ترکیبی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، رویکرد ترکیبی را به دلیل کاربرد فناوری متناسب با سبک یادگیری یادگیرندگان، مهمترین عامل بهبود عملکرد تحصیلی می‌دانند. همچنین، هال<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۷) در طی پژوهشی با عنوان انگیزش، پاسخگویی و خودتنظیمی در یادگیری ترکیبی دریافت که آموزش ترکیبی به علت تاکید و تمرکز بر دانش‌محوری، تجربه‌محوری و

عصر امروز، عصر توسعه براساس انواع یادگیری‌ها است (نجفی، ۱۳۹۷). یکی از انواع یادگیری‌ها، یادگیری آموزشگاهی است. یکی از مهمترین معیارهای کیفیت بخشی به یادگیری آموزشگاهی، معیار عملکرد تحصیلی است (نجفی، ۱۴۰۰). عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> اشاره به نتیجه تلاش یادگیرنده در رابطه با فعالیت آموزش رسمی و آموزشگاهی او دارد (جدیدی، ۱۳۹۸). به همین دلیل، روانشناسان و مربیان تربیتی، برای افزایش عملکرد تحصیلی یادگیرندگان؛ به دنبال مطالعه متغیرهای مرتبط با عوامل تحصیلی هستند. بر این اساس، مطالعه عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در محیط آموزشگاهی به مسأله‌ای پیچیده تبدیل شده که این امر ممکن است منجر به بروز مشکلاتی برای یادگیرندگان شود (سیدکلان و همکاران، ۱۳۹۷). در این راستا، یکی از عوامل مشکل ساز محیط‌های آموزشگاهی، احساس عدم پذیرش<sup>۲</sup> است. احساس عدم پذیرش، نوعی ادراک است که فرد احساس می‌کند مورد احترام، پذیرش و حمایت دیگران نیست. (ارسلان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). باغبانی (۲۰۱۴)، احساس عدم پذیرش را به عنوان فقدان احساس تعلق و نوعی محرومیت از محیط (آموزشی) در نظر می‌گیرد. محرومیت از محیط (آموزشی) به شدت با مشکلات عاطفی، رفتاری و ارتباطی؛ از جمله تنهایی، افسردگی، عدم انگیزش تحصیلی و عدم موفقیت تحصیلی همراه است (اریلماز و ایپای<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). به همین دلیل، سیمالار<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان عوامل موثر بر احساس تعلق به مدرسه، مهمترین عامل ناکامی تحصیلی یادگیرندگان را احساس عدم پذیرش در محیط‌های آموزشی می‌داند. تلف و ارگان<sup>۶</sup> نیز در پژوهشی تحت عنوان پیش‌بینی کننده بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان دبیرستانی، یکی از عوامل محدودکننده بهزیستی ذهنی و به تبع آن، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، احساس عدم پذیرش و ترد یا حذف از محیط‌های آموزشی می‌داند.

نجفی (۱۴۰۲a) نیز در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین احساس عدم پذیرش، سلامت ذهنی، اثربخشی آموزشی و پیشرفت تحصیلی در نظام آموزش از دور؛ عدم ارتباطات عاطفی بین یاددهنده و یادگیرنده را مهمترین مولفه عدم پذیرش محیط آموزش از راه دور می‌داند که سرانجام همین احساس عدم

7. Distance Education

8. Zhaoliang, Zhang, Xiaoqiang &amp; Fengmiao

9. Educational Approach

10. Kazo &amp; Damirkol

11. Hull

1. Academic Achievement

2. Sense of Rejection

3. Arslan

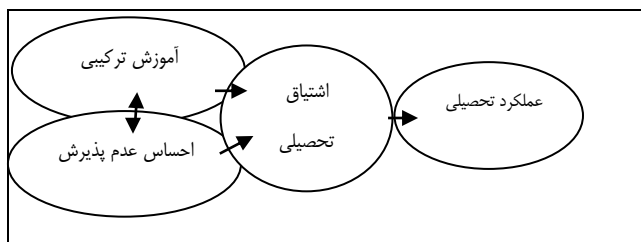
4. Eryılmaz &amp; Aypay

5. Cemallar

6. Telef &amp; Ergün

و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان به حساب می‌آید (زینگیر<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). بر این اساس، اشتیاق تحصیلی به معنی درگیری و صرف انرژی فراوان یادگیرندگان در فعالیت‌های آموزش کلاسی است که اولین بار به وسیله آستین<sup>۴</sup> مطرح شد (روا و فرشبندی، ۱۴۰۰). قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان؛ ابعاد جذب، نیرومندی و وقف خود را سه بُعد اساسی اشتیاق تحصیلی معرفی کردند. بر این اساس، بعد جذب، اشاره به تمرکز بر فعالیت‌های تحصیلی؛ بعد نیرومندی به سطح بالای انرژی و خاصیت ارتجاعی ذهن یادگیرنده در حین فعالیت آموزشی؛ و وقف خود به درگیری شدید روحی و روانی یادگیرنده نسبت به وظایف تحصیلی خود دارد. کو و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی با عنوان آنچه برای موفقیت دانش‌آموزان مهم است؛ اشتیاق تحصیلی را دارای سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری می‌دانند و معتقدند؛ دانش‌آموزانی که از لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری در یادگیری از خود اشتیاق نشان می‌دهند و همین اشتیاق تحصیلی موجب جلب توجه و رغبت بیشتر آنها به تکالیف درسی می‌شود که سرانجام این رغبت و توجه درسی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

بنابراین، با توجه به کاربرد شیوه‌های مختلف آموزشی توسط آموزش‌دهندگان و تلاش یادگیرندگان جهت بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش اشتیاق تحصیلی فراگیران، هنوز شاهد افت تحصیلی یادگیرندگان؛ از یک سو و از سوی دیگر؛ شاهد وجود ترد و عدم پذیرش محیط‌های آموزشی به‌ویژه محیط آموزش از راه دور هستیم. از این رو، این پژوهش در پی تبیین رابطه بین آموزش ترکیبی با احساس عدم پذیرش و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور است که نه در پژوهش‌های داخلی و نه در پژوهش‌های خارجی اشاره مستقیمی به این موضوع نشده است. لذا مدل مفهومی پژوهش در قالب شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

تکنیک‌محوری ناشی از کاربرد فناوری‌های نوین آموزشی در حین تدریس، بر انگیزش تحصیلی و به تبع آن بر عملکرد تحصیلی تاثیر چشمگیری دارد. استیوان، مارتینو و گارانهادی<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) نیز در پژوهشی با عنوان تجزیه و تحلیل مبانی، انگیزه و دستاورد یادگیری ترکیبی به این نتیجه رسیدند که این نوع آموزش به دلیل تلفیق عناصر آموزش مبتنی بر فناوری‌ها، موجب انگیزش‌بخشی و بهبود کیفیت یادگیری می‌شود.

نتایج پژوهش‌های نجفی (۱۴۰۲b) نیز با عنوان بررسی رابطه بین آموزش‌های نوین (الکترونیک و ترکیبی)، درگیری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی با عملکرد تحصیلی در محیط نظام آموزش از دور نشان داد، آموزش ترکیبی، به دلیل استفاده از عنصر تعامل، عدم محدودیت زمانی و مکانی و فناوری آموزشی مبتنی بر چند حواس که منجر به استقلال و رضایتمندی یادگیرندگان می‌شود، بر عملکرد تحصیلی آنها تاثیر چشمگیر دارد. با این بیان، از آنجا که عملکرد تحصیلی به عنوان مهمترین عامل موفقیت اجتماعی و فردی در نظر گرفته می‌شود؛ همین امر باعث بیشترین نگرانی استادان، مسئولان آموزشی دانشگاه‌ها و خانواده یادگیرندگان شده است. بنابراین، با توجه به مطالب بالا، برخی نتایج مربوط به بررسی رابطه بین آموزش ترکیبی و عملکرد تحصیلی دارای نتایج متناقض است. به عنوان مثال، پژوهش‌های سایلون و کاسکی (۲۰۱۷) و کوپو و همکاران (۲۰۱۵) در باب آموزش ترکیبی نشان داده‌اند که این نوع یادگیری به دلیل بارشناختی ناشی از فراوانی تداخل یادگیری‌های متنوع این نوع محیط آموزشی و به تبع آن تلاش کمتر یادگیرنده، تاثیر محسوس و چشمگیری بر عملکرد تحصیلی ندارد یا تاثیر آن کم است؛ درحالی‌که نتایج پژوهش‌های اسفیحانی (۱۳۹۸)، سعید (۱۳۹۸)، اکویندیز و اکینگلو (۲۰۱۷) و فرسنت (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که یادگیری ترکیبی با ترکیب مؤثرانه روش‌های ارائه محتوای آموزشی با الگوهای مختلف تدریس و سبک یادگیری یادگیرندگان در بستر محیط‌های فناورانه؛ موجب افزایش عملکرد تحصیلی می‌شود.

درکنار عوامل محیطی - بیرونی آموزشی، عوامل روانشناختی زیادی نیز بر عملکرد تحصیلی دخیل هستند که اشتیاق تحصیلی به عنوان عامل انگیزش‌بخش، یکی از این عوامل است (استیوان، مارتینو و گارانهادی، ۲۰۱۸). اشتیاق تحصیلی<sup>۲</sup> به عنوان یک سازه مثبت روانشناختی، عاملی ضروری و حیاتی برای محیط یادگیری

3. Zyngier

4. Astin

5. Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek

1. Setiawan, Martono & Gunarhadi

2. Academic Enthusiasm

سؤال)، پداگوژیکی (۱۰ سؤال) و هتاگوژی (۱۳ سؤال) و با ۴۴ سؤال در مقیاس پنج لیکرتی (از عدد ۱ خیلی مخالفم تا عدد ۵ خیلی موافقم) تدوین شد (جدول ۱). همچنین برای آزمون روایی سؤالات پرسشنامه، از اعتبار محتوایی مبتنی بر آرای متخصصان دانشگاه پیام نور استفاده شد. در این مرحله پس از انجام مصاحبه، اصلاحات لازم به عمل آمد و اطمینان حاصل شد که پرسشنامه، همان خصیصه را می‌سنجد. برای تعیین پایایی نیز، تعداد ۳۰ پرسشنامه در جامعه آماری توزیع و گردآوری شد. بر این اساس، آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمد. نتایج آزمون اعتبار پرسشنامه با کمک تحلیل عاملی تأییدی و با استفاده از نرم‌افزار اسپس پی اس ۲۲ و لیزرل ۸/۵۳ در جدول ۲ آمده است.

جدول ۱. ابعاد و مولفه‌های آموزش ترکیبی (نجفی، ۱۴۰۰)

<b>بعد پداگوژیکی:</b> رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، ساخت‌گرایی و ارتباط‌گرایی
<b>بعد هتاگوژی:</b> آموزش معلم‌محوری - یادگیرنده‌محوری، آموزش فردی - مشارکتی، آموزش پذیرنده - اکتشافی، آموزش سنتی - الکترونیکی، آموزش فن‌محور - تجربه‌محور، آموزش آفلاین، آموزش همزمانی و غیرهمزمانی
<b>بعد فناورانه:</b> آموزش برخط و نابرخط، آموزش مبتنی بر کامپیوتر و چندرسانه‌ای، آموزش مبتنی بر اینترنت، آموزش مبتنی بر وب، آموزش مبتنی بر مدل اسکورم، آموزش مبتنی بر موب و متاورس
<b>بعد تعامل:</b> تعامل یادگیرنده - یادگیرنده، یاددهنده، یادگیرنده - محتوا، یاددهنده - یاددهنده، یاددهنده، محتوا - محتوا و فراگیر - میانجی

جدول ۲. پایایی پرسشنامه

متغیر	تعداد سؤال	آلفای کرونباخ کل	آلفای کرونباخ تک تک ابعاد
آموزش ترکیبی	۴۴	۰/۹۰	فناوری
			تعامل
			پداگوژی
			هتاگوژی

**پرسشنامه احساس عدم پذیرش:** از پرسشنامه آماند و همکاران (۲۰۲۰) حساسیت روانشناختی نسبت به میزان عضویت در مدرسه<sup>۲</sup> جهت ارزیابی احساس عدم پذیرش در محیط آموزشی استفاده شد. این پرسشنامه ۱۴ سؤالی در ۵ مقیاس لیکرتی از ۱=

با توجه به مدل مفهومی، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به فرضیه‌های زیر است:

- بین آموزش ترکیبی با عملکرد تحصیلی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین احساس عدم پذیرش با عملکرد تحصیلی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- مدل مفهومی پژوهش، از برازش قابل قبول برخوردار است.

## روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و پیمایشی بود. جامعه آماری این پژوهش تمامی ۷۴۳ نفر دانشجوی دانشگاه پیام نور مرکز خلخال بود. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده و ۲۴۸ نفر به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت روش در دسترس بود. برای جمع‌آوری اطلاعات اولیه پژوهش از مطالعات کتابخانه‌ای و روش میدانی مبتنی بر پرسشنامه‌های آموزش ترکیبی، احساس عدم پذیرش و اشتیاق تحصیلی، به همراه نمرات پایان ترم تحصیلی دانشجویان، جهت معیار عملکرد تحصیلی استفاده شد. در این راستا، نمرات پایان ترم دانشجویان بعد از تأیید توسط سازمان مرکزی از آموزش دانشگاه گرفته شد. برای تبیین روابط بین متغیرها نیز، از آمار توصیفی مبتنی بر ضریب همبستگی پیرسون و برای مدل‌سازی، از آمار استنباطی مبتنی بر معادلات ساختاری (تجزیه و تحلیل مسیر) و با کمک نرم‌افزار LISREL8.5 استفاده شد.

## ابزار

**پرسشنامه آموزش ترکیبی:** از آنجا که دانشگاه پیام نور به عنوان مجری آموزش از دور در ایران در کنار سایر دانشگاه‌ها و مدارس، از شیوه‌های نوین تدریس به ویژه ترکیبی برای ارائه محتوا به یادگیرندگان استفاده می‌کند و اساتید دانشگاه پیام نور نیز به دلیل شرایط اساسنامه‌ای دانشگاه از شیوه آموزش ترکیبی برای دروس انتخابی خود استفاده می‌کنند، به همین دلیل، برای جمع‌آوری اطلاعات اولیه تحقیق در باب آموزش ترکیبی، ابتدا ابعاد این نوع آموزش با نظرسنجی از ۳۰ نفر از متخصصان آموزش از دور دانشگاه پیام نور مبتنی بر روش دلفی استخراج شد. به عبارتی، ابتدا تک تک ابعاد آموزش ترکیبی به صورت کیفی مورد بررسی قرار گرفت که سرانجام منجر به ساخت پرسشنامه نهایی محقق ساخته شد. این پرسشنامه محقق ساخته در ۴ بعد فناوری (۱۴ سؤال)، تعامل (۷

1. Amand, Boily, Bowen, Smith, Janosz & Verner-Filion  
2. Psychological Sense of School Membership Scale (PSSMS)

**جدول ۴.** نتایج مربوط به همبستگی متغیرها

خطای استاندارد	۳/۴۱	۲/۷۲	۲/۳۸	۴/۹۲
کشیدگی	۰/۳۲۸	-۰/۵۸۹	-۰/۱۰۹	-۰/۷۶۳
چولگی	۰/۰۷۷	-۰/۴۵۶	-۰/۴۲۱	۱/۱۰۹
عملکرد تحصیلی	۰/۳۸۶	-۰/۳۱۶	**۰/۳۲۸	۱
اشتیاق تحصیلی	۰/۳۶۹	-۰/۳۲۹	۱	**۰/۳۲۸
عدم پذیرش	-۰/۲۱۲	۱	-۰/۳۲۹	-۰/۳۱۶
آموزش ترکیبی	۱	-۰/۲۱۲	۰/۳۶۹	۰/۳۸۶
متغیرها	آموزش ترکیبی	عدم پذیرش	اشتیاق تحصیلی	عملکرد تحصیلی

از آنجا که مقدار چولگی و کشیدگی متغیرها، بین  $-۰/۵۸۹$  و  $۱/۱۰۹$  است، بنابراین، متغیرها دارای توزیع نرمال می‌باشند. ضریب همبستگی پیرسون بین آموزش ترکیبی و اشتیاق تحصیلی با عملکرد تحصیلی نیز به ترتیب  $۰/۳۶۹$  و  $۰/۳۸۶$  دارای رابطه مثبت و بین آموزش ترکیبی و احساس عدم پذیرش با عملکرد تحصیلی در سطح آلفای  $۰/۰۱$ ،  $-۰/۲۱۲$  دارای رابطه منفی محاسبه شد. اما برای تعیین میزان اثر آموزش ترکیبی، احساس عدم پذیرش و میانجی اشتیاق تحصیلی؛ به عنوان سازه‌های پنهان بر عملکرد تحصیلی مبنی بر برازش قابل قبول، از مدل اندازه‌گیری و معادلات ساختاری (شکل ۲) استفاده شد.

در واقع درست نیست تا  $۵ =$  کاملاً درست است. ارسال (۲۰۱۷) آلفای کرونباخ پرسشنامه احساس عدم پذیرش را  $۷۰$  درصد اعلام کرده و در این پژوهش آلفای کرونباخ پرسشنامه،  $۷۵$  درصد گزارش شده است.

**پرسشنامه اشتیاق تحصیلی:** پرسشنامه اشتیاق تحصیلی در سال ۲۰۱۱ توسط وانگ، ویلت و اسکیل<sup>۱</sup> طراحی شد. این پرسشنامه شامل ۲۳ سؤال است و سه جنبه رفتاری، هیجانی و شناختی اشتیاق به مدرسه را شامل می‌شود. اشتیاق رفتاری در دو خرده مقیاس توجه و تمکین، اشتیاق هیجانی در دو خرده مقیاس تعلق به مدرسه و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای و اشتیاق شناختی نیز به وسیله دو خرده مقیاس خود تنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی قابل بیان است. نمره‌گذاری پرسشنامه در مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم ۱)، مخالفم (۲)، بی‌نظر (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) طراحی شده است. کمترین نمره ۲۳ و بیشترین نمره ۱۱۵ می‌باشد. پایایی کل پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ( $۰/۷۴$ ) و پایایی ابعاد رفتاری ( $۰/۸۲$ )، شناختی ( $۰/۸۲$ ) و هیجانی ( $۰/۸۶$ ) گزارش شده است (وانگ، ویلت و اسکیل، ۲۰۱۱). در این پژوهش آلفای کرونباخ پرسشنامه،  $۸۶$  درصد گزارش شده است.

**عملکرد تحصیلی:** برای سنجش عملکرد تحصیلی، از نمرات پایان ترم دانشجویان استفاده شد.

**یافته‌ها**

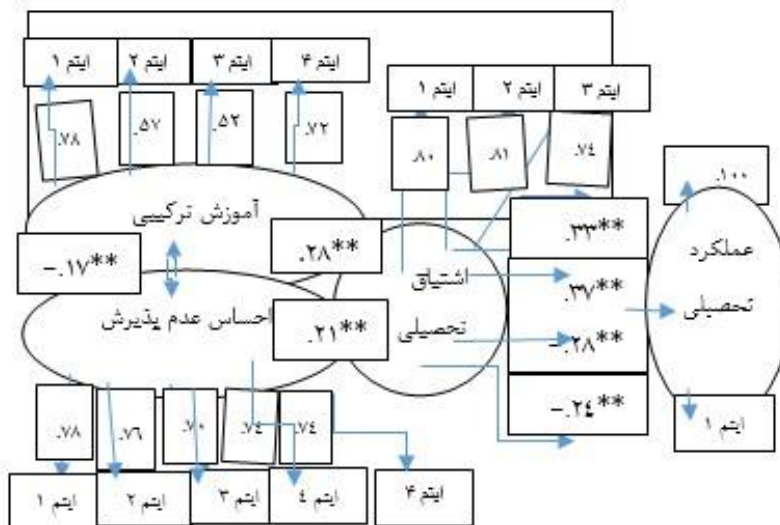
قبل از تحلیل داده‌ها، ابتدا مشخصات دموگرافی و آماره‌های توصیفی پژوهش در قالب جدول ۳ و ۴ آورده شده است.

**جدول ۳.** توزیع جامعه و نمونه آماری جنسیت و رتبه علمی

رتبه علمی	جامعه		نمونه	
	فرآوانی	درصد	فرآوانی	درصد
جنسیت	مرد	۲۷۲	۳۷	۹۲
	زن	۴۷۱	۶۳	۱۵۶
	کل	۷۴۳	۱۰۰	۲۴۸
رشته تحصیلی	علوم انسانی	۵۱۱	۶۸	۱۶۸
	علوم پایه	۲۰۲	۳۲	۸۸۰
	کل	۷۴۳	۱۰۰	۲۴۸

1. Wang, Willett & Eccles

شکل ۲. مدل تجربی پژوهش



اشتیاق تحصیلی به عنوان عامل میانجی، تبیین کننده روابط بین آموزش ترکیبی با عملکرد تحصیلی است که نتیجه این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های هال (۲۰۱۷)، استیوان، مارتینو و کارانهادی (۲۰۱۸)، کو و همکاران (۲۰۲۱) و نجفی (۱۴۰۲a) همسویی دارد. در تبیین این بخش می‌توان گفت، آموزش ترکیبی موجب افزایش اشتیاق تحصیلی دانشجویان یعنی افزایش نگرش مثبت مبتنی بر تلاش بیشتر و امید به کسب یادگیری بیشتر در دانشجویان می‌شود. به عبارتی، در آموزش ترکیبی به علت استفاده از متاورس، انواع موک‌ها و فناوری‌های مبتنی بر اصول یادگیرنده‌محوری، تجربه‌محوری و تکنیک‌محوری؛ موجب تمرکز، درگیری و صرف انرژی فراوان یادگیرندگان در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. همچنین، آموزش ترکیبی، به دلیل استفاده از عنصر تعامل، عدم محدودیت زمانی و مکانی و چندرسانه‌ای‌های آموزشی مبتنی بر چند حواس، منجر به تلاش بیشتر، مستقل بودن و احساس امنیت و رضایتمندی یادگیرندگان می‌شود، و سرانجام همین احساس امنیت و رضایتمندی شناختی، عاطفی و رفتاری یادگیرندگان (اشتیاق تحصیلی) بر عملکرد تحصیلی آنها تاثیر چشمگیر دارد. بنابراین، یادگیرندگانی که در تکالیف درسی، از خود اشتیاق بیشتری نشان دهند، رغبت بیشتری را صرف تکالیف درسی می‌کنند که این امر عملکرد تحصیلی آنها را بالا می‌برد. در کل می‌توان گفت عامل اشتیاق تحصیلی به عنوان سازه‌ای روانشناختی در کنار عامل مداخله‌ای آموزش ترکیبی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان تأثیرگذار باشد.

بر اساس شکل ۲ آموزش ترکیبی، باعث تأثیرات مستقیم مثبت بر اشتیاق تحصیلی ( $\beta=0/28, p < 0/001$ ) و عملکرد تحصیلی ( $\beta=0/33, p < 0/001$ ) و ارتباط مستقیم منفی با احساس عدم پذیرش ( $\beta=-0/17, p < 0/001$ ) بود (البته قبل از ورود متغیر میانجی اشتیاق تحصیلی). همچنین، احساس عدم پذیرش نیز به طور مستقیم، دارای رابطه منفی با اشتیاق تحصیلی ( $p < 0/001$ )، عملکرد تحصیلی ( $\beta=-0/24, p < 0/001$ ) و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی مثبت ( $\beta=0/37, p < 0/001$ ) دانشجویان است. همچنین، احساس عدم پذیرش با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان ( $p < 0/001$ )، منفی پیش‌بینی شد. در کل، آموزش ترکیبی و اشتیاق تحصیلی با هم بیش از ۳۰ درصد (مثبت) از کل واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کردند و از سوی دیگر، تأثیر همپوشی احساس عدم پذیرش با اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تقریباً ۲۳ (منفی) درصد از کل واریانس را تحت‌الشعاع قرار می‌دادند. بر این اساس، نتیجه نهایی اینکه آموزش ترکیبی به همراه اشتیاق تحصیلی به عنوان عامل میانجی، کاهش‌دهنده تأثیرات منفی احساس عدم پذیرش بر عملکرد تحصیلی بود.

### نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه آموزش ترکیبی و احساس عدم پذیرش با عملکرد تحصیلی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در دانشگاه پیام نور انجام شد. نتیجه اولیه پژوهش نشان داد که

آموزشی، برای انجام اقدامات پیشگیرانه و مداخله اهمیت دارد. با کمک این برنامه‌ها، می‌توان درک درست و انتظارات بالای آموزشی یادگیرندگان را افزایش؛ اثرات منفی عدم پذیرش را کاهش و پیشرفت تحصیلی را پشتیبانی کرد. همچنین، برای کاهش تأثیرات منفی عدم پذیرش بر پیشرفت تحصیلی و درک درست و انتظارات بالای آموزشی یادگیرندگان، مشاوران و روانشناسان می‌توانند برنامه‌های پیشگیرانه را طراحی کنند تا حس تعلق به محیط‌های آموزشی را افزایش دهند. بنابراین، از آنجا که محور پژوهش، رویکرد آموزش ترکیبی به عنوان عامل بیرونی تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است و آموزش ترکیبی نیز با استفاده از دیدگاه‌های پداگوژیکی و هتاگوژیکی و تلفیق روش‌های ارائه محتوای الکترونیکی با سبک یادگیری و کاربرد فناوری‌های نوین به عنوان رویکرد استراتژیک آموزشی در قرن ۲۱ تلقی می‌شود، لذا بر این اساس، پیشنهاد می‌شود:

- مسئولان آموزش عمومی و عالی کشور به هنگام نیازسنجی، طراحی، اجرا و ارزشیابی دوره‌های آموزشی، حتماً به رویکردهای نوین آموزشی به ویژه آموزش ترکیبی در فرایند آموزشی توجه جدی داشته باشند.
- این پژوهش در محیط دانشگاه پیام نور انجام گرفته و ممکن است سوءگیری‌هایی در مراحل مختلف پژوهش صورت بگیرد، لذا از محققان درخواست می‌شود، این‌گونه پژوهش‌ها را در محیط‌های دیگر آموزشی و با متغیرهای چندگانه دیگر مورد مطالعه قرار دهند تا نتایج متقن‌تری حاصل شود و علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود، فراتحلیلی نیز در این باب انجام شود.

### تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله نویسنده از تمامی شرکت‌کننده‌ها در این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کند.

### ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

### حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسنده مقاله تامین شده است.

### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که بین احساس عدم پذیرش با عملکرد تحصیلی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی دانشجویان رابطه منفی وجود دارد که نتیجه این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های سیمالار (۲۰۱۰)، تلف و ارگان (۲۰۱۳) و نجفی (۱۴۰۲a) همسویی دارد. در تبیین این بخش می‌توان گفت احساس عدم پذیرش به عنوان یکی از تبعات عدم ارتباطات عاطفی در محیط آموزش از دور ممکن است منجر به مشکلات شناختی، عاطفی، احساسی، رفتاری، ارتباطی و یادگیری یادگیرندگان نظیر افسردگی، تنهایی، عدم انگیزش و پیشرفت تحصیلی شود. بر این اساس، اگر یادگیرنده خود را به عنوان عامل رد یا حذف در محیط آموزشی حس کند، ممکن است باعث غیبت و ترک تحصیل او شود. از این‌رو، این حس منفی ممکن است، بر روابط عاطفی، قدرت تصمیم‌گیری، مشارکت در فعالیت‌های آموزشی، انگیزه تحصیلی و امید به کسب یادگیری یادگیرندگان تأثیر منفی داشته باشد و همین امر نیز عملکرد تحصیلی آنها را تحت‌تأثیر قرار خواهد داد. بر این اساس، یادگیرندگانی که دارای سطح پایینی از احساس عدم پذیرش هستند، دارای سطح پایینی از درک درست از محیط آموزشی نیز می‌شود و این درک نادرست و انتظارات پایین، پیشرفت تحصیلی آنها را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. نتیجه نهایی پژوهش مبتنی بر برآزش قابل‌قبول مدل معادلات ساختاری نیز نشان داد، آموزش ترکیبی و اشتیاق تحصیلی پیش‌بینی‌کننده رابطه مثبت با عملکرد تحصیلی است و از سوی دیگر، احساس عدم پذیرش، پیش‌بینی‌کننده رابطه منفی با اشتیاق تحصیلی و به تبع آن عملکرد تحصیلی است که نتیجه این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های کو و همکاران (۲۰۲۱) و نجفی (۱۴۰۲b) همسویی دارد. در تبیین این بخش می‌توان گفت احساس عدم پذیرش به دلیل مشکلات احساسی، رفتاری، ارتباطی و یادگیری بر باورهای مثبت آموزشی تأثیر منفی دارد که این نگرش‌های منفی ذهنی، منجر به ایجاد حس منفی نسبت به محیط آموزشی می‌شود. علاوه بر این، نداشتن ارتباطات عاطفی مناسب و درست از محیط آموزشی، منجر به کاهش انگیزه و امید به کسب یادگیری می‌شود و همین امر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. از سوی دیگر، درک درست از محیط آموزش بر چشم‌انداز فکری یادگیرندگان تأثیر مثبت دارد که این نگرش مثبت موجب ایجاد انتظارات بالای یادگیرندگان شده و همین انتظارات بالای آموزشی، پیشرفت تحصیلی بالا به همراه دارد. در این راستا، طراحی مشاوره روانشناختی، مشاوره گروهی و برنامه‌های آموزش از دور از لحاظ کارایی و اهداف

- Babakhani, N. (2014). Perception of Class and Sense of School Belonging and Self-Regulated Learning: A Causal Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(19), 1477-1482.
- Cemallar, Z. (2010). Schools as Socialization Contexts: Understanding the Impact of school Climate Factors on Students' Sense of School Selonging. *Applied psychology*, 59(2), 243-272.
- Ceylan, V.K. & Kesici, A.E. (2017). Effect of Blended Learning to Academic Achievement. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 308-320.
- Eryilmaz, A & Aypay, A. (2011). Relationships of High School Student's Subjective Well-Being and School Burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Hull, D. (2017). *Motivation, Accountability and Self-Regulation in Blended Learning for Management Education*, Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Kazu, I. Demirkol, M. (2014). Effect of Blended Learning Environment Model on High School Student Academic Achievement, *TTJET*, 13(3), 78-91.
- Kuo, Y. Belland, B. R. Schroder, E. E. & Walker, A. E. (2015). K-12 Teachers' Perceptions of and Their Satisfaction With Interaction type in Blended Learning Environments. *Distance Education*, 35(3), 360-381.
- Kuh, D. Kinzie, J. Buckley, J. A. Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2021). What matters to student success: A review of the literature: National Postsecondary Education Cooperative (Retrieved from What Matters Student Success. Kuh, July, pdf).
- Najafi, H. (2019). *From E Learning To Blended Learning*, Germany: Lambert.
- Setiawan, A. Martono, T & Gunarhadi, D. (2018). The Analysis of Learning Infrastructure (LI), Learning Motivation (LM) and Economics Learning Achievement (ELA). *Educational of Learning*, 12(2), 236-243.
- Telef, B & Ergün E. (2013). Self-efficacy as a predictor of high school students' subjective wellbeing. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(3), 423-433.
- Wang, M. T. Willett, J. B. & Eccles, J. S. (2011). The Assessment of School Engagement: Examining Dimensionality and Measurement Invariance by Gender and Race/Ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(3), 465-480.
- Zhaoliang, A. Zhang, B. Xiaoqiang, M & Fengmiao, G. (2020). The Role of Mental Health and Sustainable Learning Behavior of Students in Education Sector Influences Sustainable Environment. *Frontiers in Psychology*, 13(4), 1-15.
- Zyngier, D. (2021). Conceptualizing student engagement: Doing education. *Cogent Psychology*, 4(1), 134-141.

## منابع

- اسفیجانی، اعظم. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش ترکیبی بر عملکرد تحصیلی و رضایت دانشجویان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۳(۱)، ۴۵-۶۵.
- جدیدی، سما. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در رابطه بین کمک‌طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. *رویش روانشناسی*، ۸(۱۲)، ۱۰۷-۱۱۴.
- سعید، نسیم. (۱۳۹۸). تأثیر یادگیری ترکیبی بر خودتعیین‌گری و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۴(۲)، ۶۷-۸۶.
- سیدکلان، سیدمحمد؛ ملکی آوارسین، صادق و نجفی، حسین. (۱۳۹۶). فراتحلیل رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در پایگاه‌های اطلاعات فارسی زبان. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۰(۴۰)، ۱۲۹-۱۴۹.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ قاسمی پیربلوطی، محمد؛ حسوند، باقر و خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *اننازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۱۸۴-۱۶۷.
- روا، سلیمه و فراشبندی، رضا. (۱۴۰۰). *راهکارهای افزایش اشتیاق تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی در زمان پاندمی کرونا*. نخستین همایش ملی ایده‌های کاربردی در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات فرهنگی، نخستین همایش ملی ایده‌های کاربردی در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات فرهنگی، بوشهر.
- نجفی، حسین. (۱۴۰۲ا). بررسی رابطه بین احساس عدم پذیرش، سلامت ذهنی، اثربخشی آموزشی و پیشرفت تحصیلی در نظام آموزش از دور. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، پذیرش مقاله.
- نجفی، حسین. (۱۴۰۲ب). بررسی رابطه بین آموزش‌های نوین (الکترونیک و ترکیبی)، درگیری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی با عملکرد تحصیلی در محیط نظام آموزش از دور. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۱۹(۱)، ۸۷-۱۰۶.
- نجفی، حسین. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی راهبردهای کمک‌خواهی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی. *پژوهش‌های تربیتی*، ۱۰(۴۴)، ۲۰۲-۲۱۵.
- نجفی، حسین. (۱۴۰۰). *برنامه‌ریزی آموزش از راه دور*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- نجفی، حسین. (۱۳۹۷). *مقدمه‌ای بر یادگیری ترکیبی*. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- Arslan, G. (2016). Relationship between Sense of Rejection, Academic Achievement, Academic Efficacy and Educational purpose in High School Students. *Education and Science*, 41(183), 293-304.
- Akgündüz, D & Akinoğlu, O. (2017). The impact of blended learning and social media-supported learning The academic success and motivation of the students in science education. *Education and Science*, 42(191), 69-90.
- Amand, J. Boily, R. Bowen, F. Smith, J. Janosz, M & Verner-Filion J. (2020). The Development of the French Version of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Questionnaire: An Analysis of its Structure, Properties and Potential for Research with at-risk Students. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(3), 1-22.

# Technology and Scholarship in Education

Open  
Access

## ORIGINAL ARTICLE

### Evaluation of the use of information and communication technology (ICT) in the teaching and learning process of smart schools by using a mixed method: A case study (teachers of smart schools in Ardel City)

Mahbube Khosravi<sup>1</sup>, Hossein Hajati Kaji<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Psychology & Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> M.A. in curriculum planning, Department of Psychology & Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

#### Correspondence

Hossein Hajati

Email: [hksorbital4@gmail.com](mailto:hksorbital4@gmail.com)

#### ABSTRACT

This research aimed to evaluate the use of information and communication technology (ICT) in the teaching and learning process of smart elementary schools in Ardel city. The method was a mixed explanatory type. In the quantitative section, due to the small size of the sample, all teachers (80 people) were selected by census method. Quantitative data were collected by using a researcher-made questionnaire. The validity of the questionnaire was confirmed by a number of educational science professors and experts, and its reliability was calculated by using Cronbach's alpha coefficient, 0.94. In the qualitative part, 15 teachers and 15 administrators were interviewed. A sample T-Tech test was used to analyze quantitative data and qualitative content analysis method was used to analyze the qualitative data. The results showed that using ICT in five components: 1. Teachers' improving the expertise, technological skills and computer literacy and their use of electronic content in teaching, 2. Using ICT to continue the teaching-learning process, 3. Teachers' specialized knowledge and awareness in appropriate application of new teaching techniques, 4. Designing electronic content in teaching by teachers, 5. The role of students in producing electronic content in teaching and encouraging them to use ICT to expand knowledge and deepen learning by teachers were lower than desired. By analyzing qualitative data, important obstacles such as: teachers' lack of knowledge of new teaching methods; teachers' lack of satisfaction with the use of ICT and lack of mastery of ICDL skills; teachers', students' and parents' lack of awareness in use of educational software; teachers' motivational weakness in the application of ICT in teaching; all students' lack of access to class laptops; lack of experts in ICT utilization; the traditionality of the school structure; lack of culture of using networks and teachers', parents' and students' low scientific-cultural level; teachers', parents' and students' negative view and attitude; challenges related to infrastructure, facilities and economic resources; as well as the absence of a predetermined program and curriculum challenges were identified as using ICT challenges in smart schools.

#### KEYWORDS

Evaluation, ICT, Smart schools, Educational technology, Teaching-learning process

#### How to cite

Khosravi, M. & Hajati Kaji, H. (2023). Evaluation of the use of information and communication technology (ICT) in the teaching and learning process of smart schools by using a mixed method: a case study (teachers of smart schools in Ardel city). *Technology and Scholarship in Education*, 3(2), 11-26.

نشریه علمی

## فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت

«مقاله پژوهشی»

# ارزیابی وضعیت کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در فرآیند یاددهی و یادگیری مدارس هوشمند به روش آمیخته: مطالعه‌ی موردی (معلمان مدارس هوشمند شهرستان اردل)

محبوبه خسروی<sup>۱</sup>، حسین حاجتی کاجی<sup>۲\*</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف ارزیابی وضعیت کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در فرآیند یاددهی و یادگیری مدارس هوشمند دوره‌ی ابتدایی شهرستان اردل انجام شد. روش پژوهش، آمیخته از نوع تبیینی بود. در بخش کمی به علت کوچک بودن حجم نمونه، کلیه‌ی معلمان (۸۰ نفر) به روش سرشماری انتخاب شدند. داده‌های کمی با استفاده از پرسشنامه‌ی محقق ساخته گردآوری شد. روایی پرسشنامه، توسط تعدادی از اساتید و کارشناسان علوم تربیتی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ، ۰/۹۴ محاسبه شد. در بخش کیفی، مصاحبه با ۱۵ نفر از معلمان و ۱۵ نفر از مدیران انجام گرفت. برای تحلیل داده‌های کمی از آزمون تی تک نمونه‌ای و برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد وضعیت کاربست فاوا در پنج مؤلفه: ۱. ارتقای تخصص، مهارت فناورانه و سواد رایانه‌ای معلمان و استفاده آنها از محتوای الکترونیکی در تدریس، ۲. استفاده از فاوا برای استمرار فرایند یاددهی-یادگیری، ۳. دانش و آگاهی تخصصی معلمان در زمینه‌ی کاربرد مناسب فنون تدریس نوین، ۴. طراحی محتوای الکترونیکی مورد نیاز در تدریس توسط معلمان و ۵. نقش دانش‌آموزان در تولید محتوای الکترونیکی در تدریس و تشویق آنها به جهت کاربست فاوا برای گسترش دانش و تعمیق یادگیری توسط معلمان؛ پایین تر از حد مطلوب بود. با تحلیل داده‌های کیفی موانع مهمی از قبیل عدم شناخت معلمان از روش‌های جدید تدریس؛ عدم رضایت معلمان از کاربرد فاوا و عدم تسلط به مهارت‌های ICDL؛ عدم آگاهی از کاربرد نرم‌افزارهای آموزشی توسط معلمان، دانش‌آموزان و والدین؛ ضعف انگیزشی معلمان در کاربست فاوا در تدریس؛ عدم دسترسی همه‌ی دانش‌آموزان به لپ‌تاپ کلاسی؛ عدم نیروی متخصص در بهره‌گیری از فاوا؛ عدم فرهنگ استفاده از شبکه‌ها و سطح علمی- فرهنگی پایین معلمان، والدین و دانش‌آموزان؛ دید و نگرش منفی معلمان، والدین و دانش‌آموزان؛ چالش‌های مربوط به زیرساخت، امکانات و منابع اقتصادی و همچنین عدم وجود برنامه‌ی از قبل تعیین شده و چالش‌های برنامه‌ی درسی به عنوان چالش‌های کاربرد فاوا در مدارس هوشمند شناسایی شد.

### واژه‌های کلیدی

ارزیابی، فاوا، مدارس هوشمند، فناوری آموزشی، فرایند یاددهی-یادگیری.

<sup>۱</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.  
<sup>۲</sup> کارشناس ارشد، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

حسین حاجتی کاجی

رایانامه: hksorbital4@gmail.com

استناد به این مقاله:

خسروی، محبوبه، حاجتی کاجی، حسین (۱۴۰۲). ارزیابی وضعیت کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در فرآیند یاددهی و یادگیری مدارس هوشمند به روش آمیخته: مطالعه‌ی موردی (معلمان مدارس هوشمند شهرستان اردل). فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۳(۳)، ۱۱-۲۶.

## مقدمه

"کلیک، کلیک، کلیک این صدای آموزش در قرن بیست و یکم است ... در دست هر محصل ماوسی وجود دارد" (لوون استین<sup>۱</sup>)، در قرن حاضر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی<sup>۲</sup> به سرعت در حال رشد و دگرگونی است. این فناوری‌ها زندگی افراد را شکل می‌دهند، بنابراین انتظار می‌رود افراد مهارت‌های موردنیاز برای برقراری ارتباط موفق، سازگاری با شرایط متغیر و استفاده از فناوری برای افزایش ظرفیت و بهره‌وری انسانی را داشته باشند (اونگورن<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱، ص ۱۸۲)، از این‌رو ایجاد یادگیری و استفاده از مهارت‌های سواد فناورانه ضروری است (حسن و میرزا، ۲۰۲۱، صص. ۴۰-۲۸). در طلیعه‌ی دنیای فرآینچیده‌ی هزاره‌ی سوم، فناوری‌های آموزشی نقش مهمی در توسعه جامعه ایفا می‌کنند. گنجاندن سواد فناورانه در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری حیاتی است. این توانایی برای معلمان و دانش‌آموزان قرن بیست و یکم ضروری است. در قرن بیست و یکم انتظار می‌رود دانش‌آموزان مهارت‌های مختلف نظیر خالق و نوآور بودن، حل مسئله، خودمدیریتی و غیره را داشته باشند و برنامه درسی باید مطابق با این مهارت‌ها تهیه، توسعه و بازنگری شود (دبالی، ۲۰۲۰، صص. ۱۴۶-۱۳۵). همچنین توسعه‌ی فناوری‌های آموزشی، استفاده از منابع آموزش یادگیری فناورانه به دانش‌آموزان توسط معلمان را ضروری کرده است (ریسیدیا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۰، ص ۳۰۵). از این‌رو کسب سواد فناورانه برای معلمان نسل امروز که برنامه درسی را اجرا می‌کنند دارای اهمیت است (پاوار<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱، ص ۹۶) و ضمن همگام بودن با پیشرفت‌های روز باید با فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و امکانات آنها برای آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کاملاً آشنایی داشته باشند (ویبول<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). با وجود اینکه از بیش از دو هزار سال قبل تاکنون زمینه‌های یاددهی و یادگیری در مقایسه با سایر مقوله‌ها تغییرات بسیار کمی داشته اما امروزه به کمک فناوری اطلاعات تحولات سریعی داشته است (جری<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰، ص ۳). امروزه نظام آموزشی کشور به مدرسه‌ای نیاز دارد تا در آن بتوان شاهد ارائه‌ی آموزش‌های متناسب سلیقه، نیاز و ویژگی‌های هر فرد بود و با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فوا)، امکان یادگیری پیوسته را فراهم کرده و فرصت‌های نوینی در اختیار افراد باتجربه زندگی در جامعه اطلاعاتی قرار دهد؛ به‌گونه‌ای که این فناوری نه به عنوان ابزار، بلکه در قالب زیرساخت

توانمندسازی برای تعلیم و آموزش حرفه‌ای محسوب شود. بنابراین، تحول مدارس سنتی به سوی هوشمندسازی، تغییر در نظام آموزش و پرورش کشور را می‌طلبد و لازم است که این تغییر با درایت باشد. تافلر<sup>۸</sup> در کتاب شوک آینده، مطرح می‌سازد که فناوری آینده به میلیون‌ها افراد کم‌سواد<sup>۹</sup> که حاضرند هر کار تکراری را انجام دهند و کورکورانه دستورات دیگران را می‌پذیرند و از مقامات اطاعت محض می‌کنند نیاز ندارد بلکه به انسان‌هایی که داورهای دقیق و فهیم داشته باشند و راه خویش را در محیط‌های تازه پیدا کرده و روابط را در واقعیتی که به سرعت در حال تغییر است و تمیز دهند نیازمند است (چراغی و همکاران، ۲۰۲۱). لذا چنین می‌توان گفت که به‌کارگیری گسترده فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند آموزش، همزمان با تحول در رویکردهای آموزشی جهان زمینه شکل‌گیری مدارس هوشمند<sup>۱۰</sup> را فراهم ساخته است (رجعی، ۲۰۱۶). این مدارس از جمله نیازمندی‌های کلیدی جوامع دانش‌بنیان می‌باشند و رویکردهای توسعه مهارت‌های دانشی و کارآفرینی دانش‌آموزان را دنبال می‌کند (موسی‌زاده، ۲۰۱۹).

در واقع مدرسه هوشمند یک مدرسه فیزیکی است که کنترل و مدیریت آن مبتنی بر کامپیوتر و فناوری شبکه است و محتوای دروس آن الکترونیکی و سیستم نظارت و ارزیابی آن هوشمند است. آموزش منحصرأ برای معلم نیست، اما آموزش و یادگیری به شدت عاملی است و دانش‌آموزان نقشی اساسی و فرآیندمحور در یادگیری مباحث علمی دارند. در مدارس هوشمند، استفاده از محتوای الکترونیکی معلمان، منجر به بهبود یادگیری و ذخیره‌سازی زمان می‌شود و دانش‌آموزان فرصتی برای نشان دادن توانایی‌شان و تولید محتوا دارند. در این مدارس، موفقیت دست‌یافتنی است و مقدار آن به آموختن و پیگیری و هدایت صحیح و جهت‌دار بستگی دارد. در این روش، روحیه‌ی پژوهش دانش‌آموزان، جایگزین روحیه‌ی بی‌هدفی آنها می‌شود (البادی<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). مدارس هوشمند تحولی عظیم در نظام آموزشی به دنبال خواهند داشت؛ به نحوی که دانش‌آموزان می‌توانند فناوری اطلاعات را در تمامی زمینه‌های آموزشی از جمله مدیریت و برنامه کلاس درسی به کار بندند (میررحیمی و سروش امین، ۱۳۹۹). مدارس هوشمند را می‌توان یک سازمان یادگیرنده دانست، این سازمان در طول زمان تکامل یافته و به طور مستمر کارکنان منابع آموزشی و توانایی‌های اجرایی خود را توسعه می‌دهد.

6. Vial  
7. Jery  
8. Tafler  
9. Smart schools  
10. Albad

1. Setin  
2. Information and communication technologies (ICT)  
3. urgon  
4. Risidia  
5. Paver

نرم‌افزار آموزشی مناسب مقابله و مخالفت افراد در استفاده از روش‌های نوین در برابر روش‌های سنتی آموزش (باباپور، ۲۰۲۰؛ الماسی‌زاده و جعفری، ۱۴۰۱؛ عسگری، ۲۰۱۷؛ فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۲؛ زارعی‌نوجینی، ۱۳۸۹؛ فیضی، رحمانی و صدری، ارحامی، ۱۳۸۳، زمانی قصاب‌پور و جبل‌عاملی، ۱۳۸۹)؛ نامطلوب بودن کاربرد فاوا در مدارس هوشمند (یزدانی، ۱۳۹۰)؛ کمبود نشریه‌های علمی در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات دانش ناکافی مدیران و معلمان در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات، ترس از شکست در کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در جریان تدریس، نبود فرهنگ استفاده از فناوری در بین معلمان، مقاومت در برابر تغییرات ایجادشده در روش‌های تدریس ضعف محیط یاددهی و یادگیری مبتنی بر محتوای چندرسانه‌ای، کمبود زیرساخت‌های توسعه فناوری اطلاعات، ضعف مدیریت مدرسه، و مهارت پایین معلمان در کاربرد فناوری (زارعی زوارکی و سالمیان، ۱۳۹۴؛ عبدالوهابی، مهرعلی‌زاده و پارسا، ۱۳۹۵)؛ حمایت و پشتیبانی ضعیف مدیران و مسئولین، عدم برنامه‌ریزی دقیق، ضعف نظام ارزیابی، کمبود منابع مالی، ضعف قوانین و مقررات تولید متمرکز محتوای آموزشی مدارس هوشمند، عدم آشنایی مسئولان آموزش و پرورش با اهمیت هوشمندسازی مدارس و فقدان برنامه‌ریزی جامع و درازمدت متناسب با توسعه کمی و کیفی مدارس هوشمند (بازوند، ۱۳۹۲؛ گل‌خو، ۱۳۹۳) روبه‌رو بوده است.

با وجود اینکه در سال‌های گذشته مدارس متعددی در شهرهای مختلف استان چهار و محال بختیاری به عنوان مدرسه هوشمند فعالیت می‌کنند و به نظر می‌رسد تعداد این مدارس رو به افزایش باشد، لذا توجه به ویژگی‌های این مدارس از بعد کمی و کیفی کاری لازم و ضروری است. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند وضعیت فعلی کاربست فاوا در فرایند یاددهی- یادگیری مدارس هوشمند در دوره ابتدایی را برای دست‌اندرکاران تهیه طرح مدارس هوشمند روشن سازد و آنها را از واقعیت‌های موجود در خصوص این نوع مدارس مطلع کند. هدف کلی این پژوهش، ارزیابی وضعیت مدارس هوشمند دوره ابتدایی شهرستان اردل از منظر کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی- یادگیری و شناسایی دلایل به وجود آورنده این وضعیت در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ است.

در این راستا پژوهش حاضر به بررسی سؤالات زیر می‌پردازد:

- ۱- کاربست فاوا در فرایند یاددهی- یادگیری مدارس هوشمند دوره ابتدایی شهرستان اردل تا چه میزان می‌باشد؟

این ویژگی به مدرسه امکان می‌دهد تا خود را با شرایط متغیر عصر حاضر سازگار نماید. هرچند توسعه مدارس هوشمند در سال‌های اخیر در دستور کار مسئولان قرار گرفته است، اما وجود دست‌اندازهایی مانع از توسعه همه‌جانبه این طرح شده است. لذا در این پژوهش سعی می‌شود تا موانع و چالش‌های توسعه مدارس هوشمند شناسایی شود و برای رفع موانع و مشکلات، راهکارهای مناسبی ارائه گردد. براساس مدل مفهومی مدارس هوشمند این نوع مدارس دارای پنج رکن یا عنصر اصلی است که عبارت‌اند از (۱) محیط یاددهی و یادگیری مبتنی بر محتوای چندرسانه‌ای؛ (۲) زیرساخت توسعه‌یافته فناوری اطلاعات؛ (۳) مدیریت مدرسه توسط سیستم یکپارچه رایانه‌ای؛ (۴) برخورداری از معلمان آموزش‌دیده در حوزه فناوری اطلاعات؛ (۵) ارتباط یکپارچه رایانه‌ای با مدارس دیگر (شیوه‌نامه هوشمندسازی مدارس هوشمند، ۱۳۹۰).

برای ارزیابی وضعیت کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در محیط یاددهی و یادگیری مدارس هوشمند مدارس هوشمند پژوهش‌هایی در داخل و خارج کشور انجام شده است که مرور می‌کنیم.

پژوهش‌ها نشان داده که مدارس هوشمند در مقایسه با مدارس عادی دارای مزیت‌هایی است (از جمله: لیو و هانگ و ووسینکی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ حیدری، ۱۳۹۲؛ حکیم‌زاده، ابوالقاسمی و نجاتی، ۱۳۹۱؛ صراف و رضوی، ۱۳۹۲). با این حال، اجرای این طرح همواره با موانع و مشکلات متعددی از جمله موانع انگیزشی، تجهیزاتی فنی، فرهنگی، انسانی، اقتصادی و مالی- زیرساخت‌های آموزشی، دسترسی، اجتماعی، توانایی‌های حرفه‌ای، پرداخت مزایای کاربران، فیلترینگ و کمبود متخصصان طراحی فناوری عدم وجود فرهنگ صحیح استفاده از فناوری اطلاعات در بین مردم و مسئولان و به ویژه معلمان و متولیان امر نظام آموزشی (عنایتی و همکاران، ۱۳۹۰؛ عسگری، ۱۳۸۸)؛ داشتن نگاه ابزاری به فناوری و عدم بهره‌برداری خردمندانانه از فناوری و مدارس هوشمند(اسکندری، ۱۳۹۵)؛ ضعف خدمات پشتیبانی معلمان، عدم آمادگی شناختی معلمان، عدم تربیت معلمان برای تدریس در الگوی نوین تدریس و عدم برنامه‌ریزی درسی فناورانه و آمادگی فناوری معلمان برگزار نشدن دوره‌های آموزشی برای مدرسان، کمبود بودجه کافی، نبود سرعت بالا و کافی، کمبود تجهیزات و امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری کافی، کمبود دبیران مجرب و کارآزموده و عدم آشنایی معلمان با روش‌های نوین تدریس، کمبود محتوای الکترونیکی و

پنج گزینه‌ای (زیاد، تا حدودی، کم، خیلی کم، هیچ) تنظیم شد و به ترتیب به هریک از گزینه‌ها نمره ۵، ۴، ۳، ۲، ۱ اختصاص داده شد. پرسشنامه دارای ۵ خرده مقیاس بود (۱: میزان تخصص، مهارت فناوریانه و سواد رایانه‌ای معلمان و استفاده آنها از محتوای الکترونیکی در تدریس؛ ۲) میزان طراحی محتوای الکترونیکی مورد نیاز معلمان توسط خود آنها؛ ۳) میزان مشارکت دانش‌آموزان در تهیه محتوای الکترونیکی در فرایند یاددهی-یادگیری؛ ۴) میزان کاربست فاوا برای استمرار فرایند یاددهی-یادگیری؛ ۵) میزان تشویق دانش‌آموزان توسط معلمان به استفاده از فاوا برای گسترش دانش و تشویق آنها به جهت کاربست فاوا برای گسترش دانش و تعمیق یادگیری توسط معلمان. برای بررسی، راهنمایی و تأیید پرسشنامه، از ۱۰ نفر از اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران استفاده شد. پرسشنامه بر روی ۳۰ معلم به صورت آزمایشی (پایلوت) اجرا شد که پایایی بالایی را نشان داد ( $\alpha=0/94$ ) برای گردآوری داده‌های کیفی نیز از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. مدت‌زمان مصاحبه به طور میانگین ۳۰ دقیقه بود و در همه جلسات نظرات افراد مورد مطالعه با دقت یادداشت‌برداری شد. به منظور تحلیل داده‌های کمی از آزمون T تک‌نمونه‌ای استفاده شد. نمره ۴ به عنوان معیار در نظر گرفته شد که در این پژوهش بیانگر نمره متوسط (تا حدودی) است. همچنین برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. در این روش ابتدا گزاره‌هایی که ارتباطی با پرسش تحقیق ندارند کنار گذاشته می‌شود، سپس گزاره‌های مشابه دسته‌بندی و خلاصه می‌شود و در نهایت گزاره‌ها در سطح انتزاعی تری تلخیص می‌شود (اووه، ترجمه جلیلی، ۱۳۸۷). بر همین اساس، در پژوهش حاضر پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌های انجام شده، متن مورد تحلیل کدگذاری شد؛ سپس کدها دسته‌بندی شد تا مقوله‌ها به دست آید. برای هریک از دسته‌بندی‌های انجام شده یک برچسب یا عنوان در نظر گرفته شد.

### یافته‌ها

۱- کاربست فاوا در محیط یاددهی-یادگیری مدارس هوشمند دوره ابتدایی شهرستان اردل تا چه میزان می‌باشد؟  
به منظور تحلیل داده‌های مرتبط با سؤال نخست از آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شد. پیش از این به منظور اطمینان از بهنجاری بودن داده‌ها شاخص‌هایی نظیر چولگی و کشیدگی مورد بررسی قرار گرفت و همچنین آزمون کولموگروف-اسمیرنوف انجام شد.

۲- چه عواملی موجب شده است که کاربست فاوا در فرایند یاددهی-یادگیری مدارس هوشمند دوره ابتدایی شهرستان اردل چنین وضعیتی داشته باشد؟

### روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، نظری-کاربردی است و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها آمیخته است، بر این اساس در تحقیق حاضر از روش پیمایشی برای جمع‌آوری داده‌های کمی استفاده شد. بخش کیفی نیز با روش تحلیل محتوای کیفی انجام شد. ابزار گردآوری داده‌های کیفی مصاحبه بود. تحلیل داده‌های کیفی نیز به صورت کدگذاری انجام شد. طرح مورد استفاده برای تحقیق آمیخته حاضر، الگوی تبیینی است. بدین ترتیب که ابتدا برای تعیین و ارزیابی وضعیت فعلی کاربست فاوا در محیط یاددهی-یادگیری، سؤال‌هایی در قالب پرسشنامه تدوین و داده‌های کمی جمع‌آوری شده‌اند و در ادامه به منظور شناسایی دلایل و عوامل وضعیت فعلی کاربست فاوا در محیط یاددهی-یادگیری مدارس هوشمند مورد مطالعه در بخش کیفی، برای بررسی بیشتر و عمیق‌تر یافته‌ها، از مصاحبه استفاده شده است.

جامعه آماری این پژوهش در بخش کمی کلیه معلمان و در بخش کیفی مدیران و معلمان مدارس هوشمند پسرانه دوره ابتدایی شهرستان اردل در نظر گرفته شده است؛ لذا جامعه آماری پژوهش معلمان (۸۰ نفر) و مدیران (۱۵ نفر) بودند. در بخش کمی به سبب محدود بودن تعداد معلمان، تمامی آنان در پژوهش مشارکت داده شدند. از تعداد ۸۰ معلم، ۴۰ نفر مرد و ۴۰ نفر زن بودند. در بخش کیفی، نیز به سبب تعداد کم مدیران، همه آنها برای انجام مصاحبه در نظر گرفته شدند. برای انتخاب معلمان نیز از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد؛ بدین ترتیب که معلمانی که بیشترین سنوات و تجربه تدریس در مدرسه هوشمند را داشتند به عنوان نمونه انتخاب شدند. مصاحبه با معلمان تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. در مجموع، با ۱۵ نفر مدیر و ۱۵ نفر معلم مصاحبه شد.

### ابزار

برای گردآوری داده‌ها در بخش کمی از پرسشنامه و در بخش کیفی از مصاحبه استفاده شد. بدین منظور ابتدا براساس مؤلفه‌های مدل مفهومی مدرسه هوشمند، پرسشنامه‌ای طراحی شد. پرسشنامه مذکور دارای پنج مؤلفه بود که بر کاربست فاوا در محیط یاددهی-یادگیری تمرکز داشت و ۳۵ سؤال داشت. سؤالات در یک مقیاس

فرایند یاددهی-یادگیری؛ (۴) میزان کاربست فاوا برای استمرار فرایند یاددهی-یادگیری؛ (۵) میزان تشویق دانش‌آموزان توسط معلمان به استفاده از فاوا برای گسترش دانش و تشویق آنها به جهت کاربست فاوا برای گسترش دانش و تعمیق یادگیری توسط معلمان. خود ارائه شده است.

شواهدی دال بر تخطی از این مفروضه مشاهده نشد. در جدول ۱ نتایج تحلیل داده‌ها در پنج خرده‌مقیاس شامل: (۱) میزان تخصص، مهارت فناورانه و سواد رایانه‌ای معلمان و استفاده آنها از محتوای الکترونیکی در تدریس؛ (۲) میزان طراحی محتوای الکترونیکی مورد نیاز معلمان توسط خود آنها؛ (۳) میزان مشارکت دانش‌آموزان در تهیه محتوای الکترونیکی در

جدول ۱. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی وضعیت کاربست فاوا در جریان یاددهی و یادگیری

نمره معیار = ۴							
میانگین	t	درجه آزادی	sig	اختلاف میانگین‌ها	سطح اطمینان ۰/۹۵	فرایند یاددهی و یادگیری	
					حد پایین	حد بالا	
۳/۶۹	-۳/۸۷	۶۹	۰/۳۰۲۰	-۰/۴۵۷۱	-۰/۱۴۷۰	-۰/۴۵۷۰	میزان تخصص، مهارت فناورانه و سواد رایانه‌ای معلمان و استفاده آنها از محتوای الکترونیکی در تدریس
۲/۵۷	-۱۲/۵۳	۶۹	۰/۰۰۱	-۱/۴۳۲	-۱/۲۰۶	-۱/۶۶۰	میزان طراحی محتوای الکترونیکی مورد نیاز معلمان توسط خود آنها
۲/۹	-۹/۳۶	۶۹	۰/۰۰۱	-۱/۰۹۰	-۰/۵۸۷	-۱/۳۲۳۳	مشارکت دانش‌آموزان در تهیه محتوای الکترونیکی در فرایند یاددهی-یادگیری
۲/۶	-۱۲/۰۱	۶۹	۰/۰۰۱	-۱/۳۷۳	-۱/۱۴۵	-۱/۶۰	کاربست فاوا برای استمرار فرایند یاددهی-یادگیری
۳/۱۸	-۶/۶۸	۶۹	۰/۰۰۱	-۰/۸۱۴	-۰/۵۷۱	-۱/۰۵۷	تشویق دانش‌آموزان توسط معلمان به کاربرد فاوا برای تعمیق یادگیری

یاددهی- یادگیری مدارس هوشمند دوره ابتدایی شهرستان اردل چنین وضعیتی داشته باشد؟ نتایج حاصل از بخش اول تحقیق نشان داد مدارس هوشمند مورد مطالعه از منظر کاربرد فاوا در محیط و فرایند یاددهی یادگیری از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست. به منظور- شناسایی علل و دلایلی که این وضعیت را سبب شده است مصاحبه‌هایی با مدیران مدارس و تعدادی از معلمان منتخب انجام شد. تحلیل داده‌های این پژوهش در پنج بعد ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۱، مشاهده می‌شود در تمامی ابعاد مورد مطالعه، میانگین به آمده از نمره معیار که نشان‌دهنده وضع مطلوب است پایین‌تر است. از آنجاکه  $p < 0.05$  است؛ بنابراین، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت بین میانگین مشاهده شده و نمره معیار تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین از آنجاکه نمره t برای همه موارد منفی است، بنابراین در خصوص تمام ابعاد مورد مطالعه وضعیت موجود از وضعیت مطلوب پایین‌تر است؛ به عبارت دیگر می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت کاربرد فاوا در محیط یاددهی-یادگیری مدارس مورد مطالعه پایین از حد مطلوب است.

۲- چه عواملی موجب شده است که کاربست فاوا در محیط

## الف) دلایل وضعیت نامطلوب کاربست فاوا توسط معلمان در نتایج تحلیل کیفی داده‌های مربوط به این بعد در جدول آمده است. فرایند تدریس و یادداری - یادگیری

جدول ۲. دلایل وضعیت نامطلوب کاربست فاوا توسط معلمان در فرایند تدریس و یادداری-یادگیری

مقوله	زیر مقوله
چالش‌های مربوط به منابع و امکانات	پرهزینه بودن وسایل و تجهیزات آموزشی مثل رایانه و پروژکتور. / محدودیت و کیفیت پایین دسترسی به اینترنت. موقعیت فیزیکی نامناسب کارگاه‌های رایانه در مدارس / نبود امکانات در مدرسه / عدم تناسب ابزار هوشمند با ویژگی‌های فیزیولوژیک دانش‌آموزان / نبود نرم‌افزارهای آموزشی مناسب / نبود منابع الکترونیکی متناسب با درس در مدرسه / نبود اینترنت در مدرسه و منزل / کیفیت پایین نرم‌افزارهای آموزشی ارائه شده / به روز نبودن مواد آموزشی مورد استفاده / نبود امکانات در منزل / مکان آموزشی نامناسب / عدم دسترسی معلم به محتوای الکترونیکی / فراهم نبودن منابع آموزشی / عدم دسترسی معلمان به فناوری
چالش ضعیف انگیزشی آموزشی معلمان	کمبود مشوق‌های لازم برای معلمان در به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات از سوی مدیران. فقدان انگیزه‌های کافی معلمان برای استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات / فقدان انگیزش معلمان، / نبود مشوق‌ها، / عدم رغبت معلم
چالش عدم آموزش کافی	عدم شناخت معلمان از روش‌های جدید تدریس / عدم رضایت معلمان از کاربرد فاوا و عدم تسلط به مهارت‌های ICDL / عدم آگاهی و کاربرد نرم‌افزارهای آموزشی توسط معلمان، دانش‌آموزان و والدین / عدم دسترسی به کتاب‌های راهنما در زمینه استفاده از فناوری. / عدم تأثیر استفاده از فناوری بر میزان دستمزد معلمان / عدم تربیت معلمان برای تدریس با روش‌های نوین تدریس / روشن نبودن اهمیت فناوری / عدم آشنایی معلمان با فناوری / عدم آموزش معلمان / تفاوت در آشنایی دانش‌آموزان با فناوری / آموزش و تربیت نیروی متخصص در زمینه فاوا / عدم رضایت معلمان از فاوا
چالش‌های نگرشی	دید و نگرش منفی خانواده ه و عدم تمرکز دانش‌آموزانش / عدم استقبال خانواده‌ها، چشم و هم‌چشمی بین خانواده‌ها / نگرش سنتی معلمان / اهمیت قائل نشدن برای فاوا توسط معلمان / عدم اعتماد معلمان به فاوا / مقاومت معلمان در مقابل هوشمندسازی / عدم علاقه به رشد حرفه‌ای / بی‌حوصلگی معلمان به سبب سن بالا
چالش‌های اقتصادی - مالی	هزینه‌بر بودن استفاده از اینترنت در منزل / بها ندادن به شغل معلمی در جامعه / حقوق اندک معلمی / مسائل اقتصادی معلمان (شغخ دوم داشتن معلمان) / عدم اعتبار کافی برای تأمین امکانات فناورانه در مدارس از سوی آموزش و پرورش / دغدغه‌های معیشتی معلم / هزینه تهیه و تولید مواد آموزشی / کمبود منابع مالی در مدارس / بالا بودن هزینه‌های هوشمندی / هزینه نگهداری تجهیزات / گران بودن تجهیزات و فناوری / خرابی و به روز نبودن رایانه‌ها
چالش‌های مربوط به برنامه درسی	ضعف طراحی مناسب آموزشی در نتیجه ناهماهنگی‌های برنامه درسی / وقت‌گیر بودن و زمان کم در برنامه / صوری‌گرایی در طرح هوشمندسازی / بی‌برنامگی معلم / تغییر مستمر محتوا و کتاب‌های درسی / عدم الزام معلمان / روشن نبودن اهمیت فاوا در مدارس

## ب) دلایل وضعیت کنونی میزان طراحی محتوای الکترونیکی موردنیاز معلمان توسط خود آنها

نتایج تحلیل کیفی داده‌های مربوط به این بعد در جدول ۳ آمده است.

همان‌طور که در جدول ۲ نیز مشاهده می‌شود، مدیران و معلمان مهمترین عوامل عدم کاربرد محتوای الکترونیکی توسط معلمان در آموزش و تدریس را مرتبط با چالش‌های مربوط به منابع و امکانات، انگیزشی، نگرشی، مالی و همچنین آموزش ناکافی و مشکلات مربوط به برنامه درسی می‌دانند.

**جدول ۳. علل نامطلوب بودن وضعیت کنونی میزان طراحی محتوای الکترونیکی (چندرسانه‌ای) توسط معلمان**

مقوله	زیر مقوله
چالش‌های مربوط به منابع و امکانات	نبود امکانات در مدرسه/ عدم تناسب ابزار هوشمند با ویژگی‌های فیزیولوژیک دانش‌آموزان/ نبود نرم‌افزارهای آموزشی مناسب/ نبود منابع الکترونیکی متناسب با درس در مدرسه/ نبود اینترنت در مدرسه و منزل/ کیفیت پایین نرم‌افزارهای آموزشی ارائه شده/ به روز نبودن مواد آموزشی مورد استفاده/ نبود امکانات در منزل/ مکان آموزشی نامناسب/ عدم دسترسی معلم به محتوای الکترونیکی/ فراهم نبودن منابع آموزشی/ عدم دسترسی معلمان به فناوری
چالش‌های انگیزشی	فقدان انگیزش معلمان/ نبود مشوق‌ها/ عدم رغبت معلم
آموزش ناکافی	روشن نبودن اهمیت فناوری/ عدم آشنایی معلمان با فناوری/ عدم آموزش معلمان/ تفاوت در آشنایی دانش‌آموزان با فناوری
چالش‌های نگرشی	نگرش سنتی معلمان/ اهمیت قائل نشدن برای فاوا توسط معلمان/ عدم اعتماد معلمان به فاوا/ مقاومت معلمان در مقابل هوشمندسازی/ عدم علاقه به رشد حرفه‌ای/ بی‌حوصلگی معلمان به سبب سن بالا
چالش‌های مالی	دغدغه‌های معیشتی معلم/ هزینه تهیه و تولید مواد آموزشی/ کمبود منابع مالی در مدارس/ بالابودن هزینه‌های هوشمندی/ هزینه نگهداری تجهیزات
چالش‌های مربوط به برنامه درسی	وقت‌گیر بودن و زمان کم در برنامه/ صوری‌گرایی در طرح هوشمندسازی/ بی‌برنامگی معلم/ تغییر مستمر محتوا و کتاب‌های درسی/ عدم الزام معلمان/ روشن نبودن اهمیت فاوا در مدارس

همان‌طور که در جدول ۳، دیده می‌شود؛ ضعف دانش و مهارتی معلمان، مشکلات آموزش ضمن خدمت، مشکلات انگیزشی، عدم پشتیبانی اداره، مشکلات مربوط به منابع و امکانات، مشکلات مالی و همچنین مشکلات مربوط به برنامه درسی؛ عواملی هستند که سبب شده‌اند معلمان مدارس مورد مطالعه در طراحی و تهیه محتوای الکترونیکی برای آموزش و تدریس ضعیف عمل کنند. نتایج تحلیل کیفی داده‌های مربوط به این بعد در جدول ۴، است.

**(پ) علل وضعیت نامطلوب میزان عدم مشارکت دانش‌آموزان در تهیه محتوای الکترونیکی**

**جدول ۴. علل وضعیت نامطلوب میزان عدم مشارکت دانش‌آموزان در تهیه محتوای الکترونیکی**

مقوله	زیر مقوله
چالش‌های مربوط به امکانات	نبود امکانات در مدرسه/ نبود امکانات برای دانش‌آموزان/ نبود امکانات در منزل/ نبود زیرساخت‌ها در مدارس
ضعف دانشی و مهارتی	آشنا نبودن دانش‌آموزان با نحوه تولید محتوا/ عدم آشنایی معلم با نحوه مشارکت شاگردان در تولید محتوا/ عدم آشنایی خانواده با فناوری/ عدم آشنایی معلمان با فناوری/ عدم آشنایی دانش‌آموزان با فناوری/ پایین بودن مهارت معلمان/ پایین بودن مهارت افراد خانواده/ پایین بودن مهارت دانش‌آموزان
چالش‌های آموزش ناکافی	عدم آموزش معلمان/ فقدان آموزش برای دانش‌آموزان
چالش‌های فرهنگی و نگرشی خانواده‌ها	سواد پایین اولیاء/ فقر فرهنگی/ منفعل بودن اولیاء در قبال دانش‌آموزان/ نبود رغبت در والدین/ نگرش سنتی خانواده/ عدم توجه خانواده‌ها به فناوری/ جا نیفتادن فرهنگ استفاده از فناوری در خانواده
چالش‌های مالی و اقتصادی خانواده‌ها	عدم تمکن مالی خانواده‌ها/ فقر اقتصادی منطقه
چالش‌های مربوط به برنامه درسی	مشارکت ندادن دانش‌آموزان در تولید محتوا/ بی‌اهمیت بودن فناوری/ فقدان هماهنگی بین معلم، دانش‌آموز و خانواده در اجرای برنامه/ شعاری بودن طرح مدرسه هوشمند/ شیوه‌های سنتی آموزش تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس
محدودیت‌های مربوط به دانش‌آموزان	سن پایین دانش‌آموزان در پایه‌های نخست/ نبود انگیزه در دانش‌آموزان/ عدم همکاری از جانب دانش‌آموزان

نتایج تحلیل کیفی داده‌های مربوط به این بُعد در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵ بیانگر آن است که کاربرد فاوا به منظور استمرار فرایند یاددهی یادگیری با موانعی - از جمله مشکلات مربوط به زیرساخت، امکانات و منابع، مشکلات مالی، مشکلات فرهنگی و نگرشی خانواده‌ها، ضعف دانشی و مهارتی دانش‌آموزان و خانواده، مشکلات مربوط به برنامه درسی، مشکلات انگیزشی شاگردان و خانواده و همچنین محدودیت‌های مربوط به دانش‌آموزان روبه‌روست.

براساس آنچه در جدول ۴ آمده است؛ دلایل اصلی عدم مشارکت دانش‌آموزان در تهیه محتوای الکترونیکی به عواملی از قبیل مشکلات مربوط به امکانات، ضعف دانشی و مهارتی، آموزش ناکافی، مشکلات فرهنگی و نگرشی خانواده‌ها، مشکلات مالی و اقتصادی خانواده‌ها، مشکلات مربوط به برنامه درسی و بالاخره محدودیت‌های مربوط به دانش‌آموزان برمی‌گردد.

**ث) علل وضعیت نامطلوب در زمینه بهره از فاوا برای گسترش دانش و تعمیق یادگیری**

**جدول ۵. عوامل وضعیت نامطلوب بهره گیری از فاوا به منظور استمرار فرایند یاددهی یادگیری**

مقوله	زیر مقوله
چالش‌های مربوط به زیر ساخت، منابع و امکانات	عدم وجود پرتال در مدرسه / محدودیت‌های قانونی از طرف اداره برای داشتن سایت اختصاصی / مشکل زیرساخت اینترنت در کشور / نبود امکانات در منزل / نداشتن امکانات ارتباطی / عدم وجود اینترنت در مدرسه / آماده نبودن زیرساخت فنی در منازل / عدم دسترسی دانش‌آموزان به مراکز آموزش فاوا / بی‌محتوا بودن سایت مدرسه / عدم دسترسی به منابع اینترنتی مناسب / فراهم نبودن بستر فناوری برای استمرار در مدرسه / عدم دسترسی به امکانات در خارج از مدرسه
چالش‌های مالی	کمبود منابع مالی / عدم تمکن مالی خانواده‌ها / هزینه بالای آموزش فاوا برای خانواده‌ها
چالش‌های فرهنگی و نگرشی خانواده‌ها	بدون برنامه بودن خانواده / نگرش سنتی خانواده‌ها به آموزش / محدود شدن دانش‌آموزان برای استفاده از فاوا توسط خانواده / رایج نشدن فرهنگ استفاده از فناوری (خانواده) / ترس خانواده از فضای مجازی عدم اعتماد والدین به مدرسه / بی‌توجهی والدین به امور آموزشی دانش‌آموزان / سواد پایین اولیا عدم اهمیت خانواده به فناوری / عدم وجود برنامه مناسب خانواده جهت امور آموزشی دانش‌آموزان / نگرش نامناسب خانواده در خصوص فاوا
ضعف دانشی و مهارتی دانش‌آموزان و خانواده	عدم آشنایی خانواده‌ها با فناوری / آشنا نبودن دانش‌آموزان با فاوا / عدم اطلاع خانواده از اهمیت فناوری / بی‌اطلاعی خانواده‌ها از کاربردهای آموزشی فاوا
چالش‌های مربوط به برنامه درسی	عدم وجود یک برنامه جدی / عدم توجه به فناوری توسط معلم / تکالیف غیر کاربردی / وقت‌گیر بودن / اطلاع کم والدین از امور مدرسه
چالش‌های انگیزشی شاگردان و خانواده	کم‌انگیزه بودن دانش‌آموز / نبود انگیزه در والدین
محدودیت‌های مربوط به دانش‌آموزان	استفاده از فاوا برای بازی / سن کوچک بچه‌ها

نتایج تحلیل کیفی داده‌های مربوط به این بعد در جدول ۶ آمده است.

**ث) علل وضعیت نامطلوب در زمینه بهره از فاوا برای گسترش دانش و تعمیق یادگیری**

**جدول ۶.** عوامل عدم ترغیب دانش‌آموزان به استفاده از فاوا برای گسترش دانش و تعمیق یادگیری از طرف معلمان

مقوله	زیر مقوله
چالش‌های مربوط به زیرساخت، امکانات و منابع	نبود امکانات در مدرسه / مشکلات زیرساختی اینترنت / نبود امکانات در منزل / آماده نبودن زیرساخت‌ها / عدم وجود اینترنت در مدرسه / فقدان سایت‌های معتبر آموزشی / نبود سایت یا پورتال آموزشی از سوی اداره آموزش و پرورش / عدم وجود اینترنت در منزل / عدم دسترسی به سایت‌های مناسب / کمبود محتوای آموزشی فارسی / دسترسی کم دانش‌آموزان به فناوری
چالش اقتصادی - مالی	عدم تمکن مالی خانواده‌ها / کمبود منابع مالی مدارس / هزینه بالای اینترنت
چالش‌های فرهنگی و نگرشی دانش‌آموزان و خانواده	اهمیت قائل نشدن خانواده / جا نیفتادن فرهنگ استفاده از اینترنت در خانواده‌ها / فقر فرهنگی / نگرانی از نحوه استفاده دانش‌آموزان از اینترنت / عدم نظارت اولیاء / ترغیب نشدن دانش‌آموزان به استفاده از اینترنت توسط والدین / نقش غیرفعال خانواده / استفاده نادرست دانش‌آموزان از فاوا
چالش‌های مربوط به برنامه درسی ضعف دانش و مهارتی (معلمان، دانش‌آموزان و والدین)	عدم تلفیق فاوا با برنامه درسی / عدم وجود برنامه هدفمند / وقت‌گیر بودن عدم آشنایی معلمان با فاوا / عدم آشنایی اولیاء با فناوری / عدم مهارت دانش‌آموزان در استفاده از اینترنت
بی‌توجهی به ظرفیت آموزشی فاوا	استفاده از اینترنت برای امور اداری / غفلت معلمان از این فرصت یادگیری / عدم رغبت معلمان به استفاده از فناوری
چالش‌های مربوط به دانش‌آموزان	سن کم بچه‌ها / استفاده کم دانش‌آموزان از اینترنت

امکانات و فنی - زیرساخت‌ها؛ (۳) چالش‌های ضعف انگیزشی؛ (۴) چالش‌های آموزش ناکافی و دانش و مهارت پایین؛ (۵) چالش‌های نگرشی و فرهنگی؛ (۶) چالش‌های اقتصادی و مالی؛ (۷) چالش‌های مربوط به برنامه‌ریزی و برنامه درسی؛ (۸) غفلت از پتانسیل آموزشی فاوا؛ (۹) محدودیت‌های مربوط به شاگردان.

**(۱) چالش‌های اجرایی و ساختاری:** قوانین و مقررات مورد نیاز در وزارت آموزش و پرورش یکی از این مشکلات می‌باشد. با توجه به اینکه در مدارس هوشمند، کنترل، نظارت و ارزشیابی مبتنی بر فناوری رایانه بوده و به صورت هوشمند انجام می‌شود، بستری‌های قانونی مورد نیاز این مدارس با مدارس سنتی متفاوت است. نبود مقررات در این زمینه باعث ایجاد مشکلات متعدد در مدرسه هوشمند شده است. به عنوان مثال معلم خود را برای ایجاد محتوای درس چندرسانه‌ای موظف نمی‌داند و اگر هم معلمی با علاقه شخصی محتوای درسی را تهیه کند محل قانونی برای پرداخت و جبران مالی وجود ندارد. بنابراین چنین تبیین می‌شود، ساختار و تشکیلات مدارس ایران کلا سنتی است و در آن فناوری اطلاعات جایگاهی ندارد. توجه به این نکته که فناوری اطلاعات در مدارس هوشمند نقش کلیدی و تعیین‌کننده دارد. لزوم تناسب ساختار و تشکیلات مدارس کشور را با فناوری اطلاعات مشخص می‌سازد.

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، مهمترین عواملی که موجب شده است معلمان برای گسترش دانش و تعمیق یادگیری؛ دانش‌آموزان را به کاربرد فاوا ترغیب نکنند به مواردی همچون مشکلات مربوط به زیرساخت، امکانات و منابع، مشکلات مالی، مشکلات فرهنگی و نگرشی دانش‌آموزان و خانواده، مشکلات مربوط به برنامه درسی، ضعف دانشی و مهارتی (معلمان، دانش‌آموزان، خانواده)، غفلت از پتانسیل آموزشی فاوا و محدودیت‌های مربوط به دانش‌آموزان برمی‌گردد.

**نتیجه‌گیری و بحث**

هدف از انجام این مطالعه ارزیابی وضعیت کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در فرآیند یاددهی و یادگیری مدارس هوشمند دوره ابتدایی شهرستان اردل بود.

براساس یافته‌های این پژوهش، مدارس هوشمند مورد مطالعه از نظر کاربرد فاوا در فرآیند یاددهی - یادگیری در وضعیت نامطلوبی قرار دارد. براساس تحلیل داده‌های کیفی، برای نامطلوب بودن وضعیت مدارس در هر یک از این پنج بعد، دلایلی شناسایی شد. به طور کلی این مشکلات فراروی این مدارس در خصوص بهره‌گیری از فاوا را می‌توان در نه دسته کلی قرار داد که عبارت‌اند از: (۱) چالش‌های اجرایی و ساختاری؛ (۲) چالش‌های مربوط به منابع،

معلمان جایگاه چندانی ندارد، از سوی دیگر مشوق‌های سازمانی برای کاربرد فناوری در تدریس و آموزش در نظر گرفته نشده است. همچنین داشتن مهارت‌های مورد نیاز برای تولید محتوای الکترونیکی صرفاً ضامن نقش فعال معلمان در این زمینه نیست. در همین راستا آتشک و ماهزاده (۱۳۸۹) عوامل انگیزشی را از موانع تولید محتوا توسط معلمان ذکر کرده‌اند، البته در تحقیق حمامی صالحی عنایتی و درزی (۱۳۹۳) در بین موانع کاربرد فناوری اطلاعات عامل انگیزشی نسبت به سایر موانع، اهمیت کمتری داشته است. از سویی، شیوه آموزش استفاده از امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری باعث ایجاد علاقه در معلمان می‌شود و از سوی دیگر برای نهادینه شدن کاربرد فاوا در آموزش، لازم است علاوه بر آموزش، عوامل دیگری نظیر اهمیت و جایگاه فناوری تلفیق فناوری با برنامه، سهولت کار، پاداش‌های سازمانی و ... مورد توجه قرار گیرد. چوی لی ولی (۲۰۱۶) نیز نشان دادند که انگیزش دانش‌آموزان از جمله مهمترین عواملی است که بر موفقیت مدارس هوشمند تأثیر قابل توجهی دارد؛ بنابراین علاوه بر معلمان خانواده‌ها و دانش‌آموزان نیز باید به این کار ترغیب شوند و نقش فعال تری برعهده بگیرند. بنابراین چنین تبیین می‌شود که معلمان شهرستان اردل در این زمینه انگیزه کافی را برای استفاده از محتوای چندرسانه‌ای در تدریس ندارند. به نظر می‌رسد یکی از دلایل این امر آن است که کاربرد فناوری‌های آموزشی در تدریس در ارزشیابی عملکرد معلمان جایگاه چندانی ندارد، از سوی دیگر مشوق‌های سازمانی برای کاربرد فناوری در تدریس و آموزش در نظر گرفته نشده است.

#### ۴) چالش‌های آموزش ناکافی و دانش و مهارت پایین:

شواهد این پژوهش حاکی از آن است که در کنار کمبود منابع و ضعف انگیزشی «آموزش ناکافی و ضعف دانشی و مهارتی» نیز در زمینه‌های مختلف، بر عملکرد معلمان تأثیر منفی داشته است. بخش قابل توجهی از کمبود دانش و مهارت معلمان در خصوص فاوا به آموزش‌های ضمن خدمت برمی‌گردد. تدریس به کمک فاوا نیازمند آموزش‌های تخصصی برای معلمان است که البته تنها با گذراندن چند ساعت آموزش، معلمان نمی‌توانند آن را به خوبی بیاموزند. پژوهش‌های انجام شده توسط محمودی و همکاران، (۱۳۸۷)، مؤیدنیا (۱۳۸۴)، عبدالوهابی مهرعلی‌زاده و پارسا (۱۳۹۵) چونگچی، هورانی و دانیل<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، مجید و یوسف (۲۰۱۵)، چوی، لی و لی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶)، و الهایی (۱۳۹۵) نیز عدم آشنایی معلمان با فناوری را به عنوان یکی از موانع کاربرد آن ذکر می‌کنند. براساس تعریف

#### ۲) چالش‌های مربوط به منابع، امکانات و فنی-

زیرساخت‌ها: در مدل مفهومی مدارس هوشمند؛ سخت‌افزار، امکانات و زیرساخت فناوری یکی از ارکان مهم مدل قلمداد شده است. این یافته با نتایج تحقیقات چونگ چی هورانی و دانیل (۲۰۰۵)، محمودی، نالچیگر ابراهیمی و صادقی مقدم (۱۳۸۷)، مویدنیا، (۱۳۸۴)، زمانی، قصاب‌پور و جبل عاملی (۱۳۸۹)، فیضی، رحمانی و صدری ارحامی (۱۳۸۳)، و مجید و یوسف (۲۰۱۵) همخوانی دارد. وجود مشکلات سخت‌افزاری مانند تأمین و پشتیبانی تجهیزات مورد نیاز در مدارس مشکلات مربوط به نرم‌افزارهای لازم و نصب و راه‌اندازی و به روز کردن آنها روند اجرای پیاده‌سازی مدارس هوشمند را به تأخیر می‌اندازد (سلیمی و رضانی، ۱۳۹۴) بر این اساس می‌توان گفت که برای بهبود آموزش در مدارس مورد مطالعه بهبود امکانات و منابع ضرورت دارد. لازم است معلمان بتوانند به محتوای الکترونیکی مناسب که قابل استفاده در کلاس درس است دسترسی داشته باشند و همچنین امکانات لازم برای تولید محتوای مورد نیاز خود را داشته باشند.

در خصوص کاربرد فاوا جهت استمرار فرایند یاددهی-یادگیری؛ عدم دسترسی معلمان و دانش‌آموزان به شبکه نبود زیرساخت‌های شبکه‌ای نبود سایت یا پورتال، نبود امکانات در منزل و مدرسه، از مواردی است که از نظر مدیران و معلمان به عنوان موانع زیرساخت و امکانات و منابع برای استمرار یاددهی-یادگیری تلقی شده‌اند. در پژوهش‌های مختلف مانند محمودی، نالچیگر ابراهیمی و صادقی مقدم (۱۳۸۷) و صالحی و کاشانی (۱۳۸۶) به این نکته تأکید شده است. محمودی و همکاران (۱۳۸۷) به عدم وجود فضای فیزیکی، ضعف زیرساخت‌های شبکه‌ای و عدم دسترسی به شبکه به عنوان چالش اشاره می‌کنند. صالحی و کاشانی (۱۳۸۶) نیز بر عدم توجه به تأمین تجهیزات مورد نیاز در مدارس هوشمند تأکید می‌کنند. به منظور کاربرد مؤثر برنامه آموزشی در مدارس هوشمند، فرایندهای پشتیبانی مناسب و زیرساخت‌های فناوری مورد نیاز است. بنابراین چنین تبیین می‌شود، امکانات و فنی- زیرساخت‌ها در مدارس شهرستان اردل متوسط است و باید بهبود و تقویت گردد.

#### ۳) چالش‌های ضعف انگیزشی: یکی از موانع کاربرد فاوا در

محیط یاددهی-یادگیری مدارس هوشمند، مشکلات انگیزشی است. معلمان انگیزه کافی را برای استفاده از محتوای چندرسانه‌ای در تدریس ندارند. به نظر می‌رسد یکی از دلایل این امر آن است که کاربرد فناوری‌های آموزشی در تدریس در ارزشیابی عملکرد

که کلاس سنتی اداره شود. یافته پژوهش‌هایی از قبیل فتحیان (۱۳۸۷)، باقرزاده، (۱۳۸۷)، چوی، لی و لی (۲۰۱۶)، آیدین و تسکی<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) و چان و نای (۲۰۰۷) نیز در این راستا هستند و نشان داده‌اند که معلمان با مشکلات کاربست فاوا به صورت عملکردی و نگرشی در کلاس‌های درس خود مواجه‌اند و در این زمینه از خود مقاومت نشان می‌دهند. البته تحقیقات تزسی (۲۰۱۰)، الزیدین، لای می و سون فوک<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) نشان داده است که به طور کلی معلمان نگرش مثبتی به استفاده از رایانه و اینترنت دارند. معلمان کارگزاران اصلی ورود و تعامل موفقیت‌آمیز فاوا در نظام آموزشی هستند. همان‌طور که هر معلمی روش خودش را در استفاده از تخته‌سیاه یا هر ابزار دیگری در تدریس دارد، چگونگی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و چگونگی تلفیق فناوری در تدریس به تجربه و نگرش معلمان بستگی دارد و می‌تواند در سطوح و انواع مختلف صورت پذیرد (یلدیریم<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰).

این پژوهش نشان داد در خصوص مشارکت دانش‌آموزان در تهیه محتوای الکترونیکی و همچنین در زمینه کاربرد فاوا جهت استمرار یاددهی-یادگیری و نیز گسترش و تعمیق یادگیری دانش‌آموزان نیز مشکلات فرهنگی و نگرشی خانواده‌ها و دانش‌آموزان نقش منفی داشته است. این یافته با یافته‌های زمانی و همکاران (۱۳۸۹) و عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۵) مطابقت دارد. آنان در پژوهش‌های خود نبود فرهنگ مناسب جهت پیاده‌سازی فاوا را خاطر نشان کرده‌اند. بخشی از شرایط فرهنگی و نگرشی جامعه به درون خانواده‌ها و میزان استقبال آنها از مدارس هوشمند بازمی‌گردد. بنابراین چنین تبیین می‌شود که در این زمینه باید به وسیله آموزش‌های مناسب، مشارکت‌دادن خانواده‌ها و دانش‌آموزان در طراحی برنامه‌ها و استفاده از نظرات آنها در برنامه‌ریزی، فرهنگ پذیرش و استقبال از کاربرد شیوه‌های نوین آموزشی را در آنان ایجاد نمود.

#### ۶) چالش‌های اقتصادی و مالی: چالش‌های اقتصادی و مالی

از دیگر مشکل شناسایی شده زمینه کاربرد فاوا در فرایند یاددهی-یادگیری مدارس هوشمند، «چالش‌های اقتصادی و مالی» بود. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی از جمله مؤیدنیا (۱۳۸۴) و گل‌خو (۱۳۹۳) تطابق دارد. هرچه وضعیت عمومی معیشتی افراد جامعه در سطح پایین‌تر باشد، آنان تمایل کمتری به استفاده از وسایل ارتباطی نوین خواهند داشت؛ زیرا با درآمد پایین افراد ترجیح می‌دهند کالاهای

یونسکو (۲۰۱۲) از استاندارد صلاحیت معلمان در فناوری اطلاعات و ارتباطات معلمان باید مهارت پایه در خصوص نرم‌افزارهای تولید محتوا، نرم‌افزارهای ارتباطی و همچنین مهارت‌های لازم برای جستجوی اطلاعات و کار با نرم‌افزارهای مورد نیاز جهت آموزش و تدریس را داشته باشند، به علاوه، آنها باید قادر به استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در طراحی آموزش و فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌یادگیرندگان باشند (نقل در دوائی امام جمعه و احمدی، ۱۳۹۲)؛ بنابراین نیروی انسانی کارآموده و حرفه‌ای یا معلمی که بتواند به خوبی از فاوا در آموزش و تدریس استفاده کند، مهمترین جزء مدارس هوشمند است. پژوهش‌های دیگری نیز از جمله پلگرام<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) مهاجران قلعه‌ای و حمزه رباطی (۱۳۹۲) و شهادت حسین خان، حسن و کلمنت (۲۰۱۲) کمبود مهارت و دانش معلمان در زمینه تولید محتوا را به عنوان یکی از موانع شکل‌گیری صحیح مدارس هوشمند معرفی کرده‌اند. از سوی دیگر، همان‌گونه که پراتا و کاستا<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) در پژوهش خود آشکار کرده‌اند آموزش نحوه تلفیق فاوا در تدریس به معلمان سبب می‌شود پذیرش فناوری توسط معلمان بهبود یابد. به عبارت دیگر کاربست فاوا نیازمند این است که به جای ارائه در قالب یک دوره مجزا و مستقل، به عنوان جزئی یکپارچه و نظام‌مند در بطن برنامه‌های آموزشی به کار گرفته شود (لاونن، لاتو، جوتی و میسالو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ کی، ۲۰۰۶؛ توندخ<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ اسکریم شاول<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴؛ پلی، میمز، شپرد و اینن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). نکته مهم دیگری که در راه‌اندازی مدارس هوشمند وجود دارد این است که علاوه بر تأمین سخت‌افزارهای آن باید هم معلمان و هم دانش‌آموزان برای تدریس و تحصیل در چنین مدرسی آماده شوند. در پژوهش یعقوب، مدور و آرمین (۲۰۰۵) ضعف مهارت دانش‌آموزان یکی از سه مشکل عمده توسعه مدارس هوشمند در مالزی شناسایی شده است. همچنین خانواده‌ها نیز باید آشنایی بیشتری با فاوا داشته باشند تا بتوانند مدارس هوشمند را بهتر همراهی و حمایت کنند. بنابراین چنین تبیین می‌شود که معلمان شهرستان اردل در این زمینه از کمبود دانش و مهارت در خصوص فاوا رنج می‌برند و به آموزش‌های ضمن خدمت نیازمندند.

#### ۵) چالش‌های نگرشی و فرهنگی: پژوهش حاضر نشان داد

که یکی از دلایل وضعیت نامطلوب کاربرد فاوا در مدارس هوشمند مورد مطالعه مشکلات نگرشی و فرهنگی است. برخی از معلمان در برابر هوشمندسازی مدارس مقاومت می‌کنند و بیشتر تمایل دارند

6. Polly, Mims, Shepherd and Eyre  
7. Aydin and Teski  
8. Al-Zeedin, Lai Mei, and Sun Phuc  
9. Yildirim

1. Pelegram  
2. Peralta and Costa  
3. Lavonen, Lato, Joti and Misalo  
4. Tondakh  
5. Scream Shaw

مزایای آموزش حضوری ترکیب می‌شود که در برخی منابع از این رویکرد ترکیبی با عنوان یادگیری هیبرید یا آمیخته نیز یاد شده است (کرمی و سالاری، ۱۳۹۲). بنابراین چنین تبیین می‌شود که در شهرستان اردل مدیران و معلمان مدارس از رایانه و اینترنت بیشتر برای انجام امور اداری استفاده می‌کنند، آنها نیز کوشش خود را بیشتر به آموزش مستقیم مطالب و با استفاده از روش‌های مرسوم نظیر سخنرانی معطوف داشته‌اند. از سویی دیگر معلمان رغبتی به استفاده از فناوری نداشته‌اند.

**۹) محدودیت‌های مربوط به شاگردان:** به منظور بهبود کاربرد فاوا در مدارس هوشمند براساس یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

برگزاری دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های آموزشی برای معلمان به منظور تلفیق فاوا در برنامه درسی و کاربرد آن در تدریس و ایجاد شناخت بهتر نسبت به محیط یادگیری در مدارس هوشمند تأمین منابع و امکانات لازم برای هوشمندسازی از سوی دولت و تقویت آن از طریق مشارکت‌های مردمی و بخش‌های غیردولتی و تلقی از هزینه در بخش آموزش به عنوان سرمایه‌گذاری برنامه‌ریزی جهت فرهنگ‌سازی و تغییر نگرش خانواده‌ها و معلمان به منظور پذیرش فناوری‌های نوین و حمایت و مشارکت فعال‌تر خانواده‌ها در برنامه درسی مبتنی بر فاوا و همچنین تلقی فناوری‌های نوین به عنوان یک ابزار سودمند، تقویت سواد رایانه‌ای و فناوری دانش‌آموزان و والدین آنها به منظور افزایش نقش آنها در تهیه و تولید محتوای الکترونیکی و کاربرد فناوری در یادگیری برنامه‌ریزی جهت تدارک محتوای الکترونیکی استاندارد و افزایش دسترسی مدارس به آنها جهت افزایش استفاده معلمان از محتوای چندرسانه‌ای موجود و استاندارد راحتی و برنامه‌ریزی برای پرتال یا وب‌سایت‌های استاندارد برای مدارس و در نظر جدی و مناسب باشد. بازنگری در برنامه‌های درسی و تلفیق فناوری با برنامه درسی به گونه‌ای که در همه مدارس گرفتن امکاناتی برای ارتباط خانواده‌ها و دانش‌آموزان از طریق آن به منظور بهبود تعامل و ایجاد فرصت‌های بیشتر برای یادگیری و مشارکت بازنگری در محتوا و کیفیت برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت به نحوی که هم کیفیت محتوایی آن بهبود یابد و هم شرکت در دوره‌ها منوط به گذراندن آزمون‌های ارتباط مستمر با خانواده‌ها و برگزاری جلسات توجیهی برگزار گردد.

بنابراین چنین تبیین می‌شود که در شهرستان اردل باید دانش‌آموزان و والدین آنها به منظور افزایش نقش آنها در تهیه و

و مایحتاج ضروری خود را تهیه کنند تا اینکه به سمت فناوری اطلاعاتی و ارتباطی که کالایی لوکس تلقی می‌شود بروند (مشایخی، فرهنگ‌ی مومنی و علیدوستی، ۱۳۸۴؛ داووز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). بنابراین چنین تبیین می‌شود اکثر معلمان شهرستان به شغل‌هایی غیر از معلمی و در کنار معلمی روی می‌آورند.

**۷) چالش‌های مربوط به برنامه‌ریزی و برنامه درسی:** یکی از دلایل کاربرد نامطلوب فاوا در محیط یاددهی - یادگیری - مدارس هوشمند، نبود یک برنامه مشخص و عدم تلفیق درست آن با برنامه درسی است. به نظر می‌رسد طرح مدارس هوشمند بیش از آنکه با آموزش در مدارس تلفیق شده باشد به آن ضمیمه شده است. این یافته با نتایج پژوهش زمانی و همکاران (۱۳۸۹)، زارعی نوجینی (۱۳۸۹) و مهاجران و همکاران (۱۳۹۲) همسو می‌باشد. بالا بودن تعداد دانش‌آموزان در کلاس، زیاد بودن حجم کار دبیران در هفته و کمبود وقت موجب می‌شود تا مدارس ترجیح دهند به همان روش سنتی به آموزش ادامه دهند. فناوری‌های جدید باعث می‌شوند که برنامه درسی از قدرت انعطاف‌پذیری مناسب برخوردار بوده و بتواند انگیزه تمام یادگیرندگان را جهت یادگیری محتوای مورد آموزش جلب نماید (بدرقه، ۱۳۸۵). بنابراین چنین تبیین می‌شود در شهرستان اردل بالا بودن تعداد دانش‌آموزان در کلاس و کم بودن تعداد مدارس و زیاد بودن حجم کار دبیران در هفته و کمبود وقت موجب می‌شود تا مدارس ترجیح دهند به همان روش سنتی به آموزش ادامه دهند.

**۸) غفلت از جنبه‌ی مهم آموزشی فاوا:** غفلت از جنبه‌ی مهم آموزشی فاوا و محدودیت‌های شاگردان براساس یافته‌های این تحقیق، از توان بالقوه آموزشی فاوا غفلت شده است. براساس شواهد در مدارس از رایانه و اینترنت بیشتر برای انجام امور اداری استفاده شده است. معلمان نیز کوشش خود را بیشتر به آموزش مستقیم مطالب و با استفاده از روش‌های مرسوم نظیر سخنرانی معطوف داشته‌اند. از سویی دیگر معلمان رغبتی به استفاده از فناوری نداشته‌اند؛ این امر سبب شده است قابلیت‌های منحصر به فرد فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی در زمینه انتقال بهتر پیام بهبود تعامل، استمرار یادگیری، دسترسی مستمر به مواد آموزشی و... مورد بی‌توجهی قرار گیرد. مدارس هوشمند می‌تواند یک محیط یادگیری ترکیبی نیز فراهم آورد که در آن علاوه بر آموزش به صورت چهره به چهره، از شیوه‌های دیگری نظیر یادگیری الکترونیکی استفاده شود؛ بدین ترتیب مزایای کاربرد فناوری با

و یادگیری. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. سال اول، شماره ۱، ۱۴۶-۱۲۳.

زارعی زوارکی، اسماعیل، سالمیان، فریدین (۱۳۹۵). چالش‌های اساسی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدائی. *مطالعات پیش دبستان و دبستان* ۳(۱)، ۴۹-۳۵.

زارعی نوجینی، محسن (۱۳۸۹). *شناخت ویژگی‌های طرح برنامه درسی الکترونیکی در آموزش عالی از منظر متخصصان برنامه درسی و فناوری اطلاعات*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.

زمانی، بی بی عشرت؛ قصاب‌پور، بیتا و جبل عاملی، جلال (۱۳۸۹). نقاط قوت، ضعف، بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای فراروی مدارس هوشمند. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۳۶، سال نهم، ۱۰۰-۷۹.

سلیمی، جمال و رضانی، قباد (۱۳۹۴). *شناسایی مؤلفه‌های هوشمندسازی مدارس و ارزیابی وضعیت مدارس متوسطه شهر سنج براساس آن مؤلفه‌ها*. فصلنامه *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*. سال ششم، شماره دوم، ۴۱-۶۱.

صالحی، محمد و کاشانی، ندا (۱۳۸۶). عوامل مؤثر در اجرای طرح مدارس هوشمند از دیدگاه مدیران دبیرستان‌های استان مازندران. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۲(۴) ۸۴-۷۲.

صراف، آزاده و رضوی سیدعباس (۱۳۹۲). بررسی و مقایسه مدیریت دانش در مدارس هوشمند و عادی شهر اهواز. *مجموعه مقالات همایش ملی مدیریت دانش حال و آینده*. اهواز دانشگاه شهید چمران اهواز.

ضامنی، فرشیده، کاردان، سحر (۱۳۸۹). تأثیر کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری درس ریاضی. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۲۳-۳۸، ۱(۱).

عبدالوهابی، مرضیه؛ مهرعلی‌زاده بداله و پارسا عبدالله (۱۳۹۵). بررسی موانع استقرار مدارس هوشمند در دبیرستان‌های دخترانه شهر اهواز از دیدگاه معلمان و مدیران. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*. دوره، ۶ سال ۲۳، شماره ۱، ۸۰-۵۵.

عسکری، موسی (۱۳۸۸). *بررسی مشکلات و ارائه راهکارهایی برای توسعه مدارس هوشمند در استان آذربایجان غربی از (دیدگاه معلمان پروژه تحقیقاتی)*. آذربایجان غربی: سازمان آموزش و پرورش آذربایجان غربی.

عنایتی، ترانه، ضامنی، فرشیده و زنگنه، محمدجواد (۱۳۹۰). شناسایی موانع اصلی کاربرد فناوری اطلاعات در مدارس دوره متوسطه شهرستان علی‌آباد. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، سال اول، شماره چهارم، تابستان ۱۳۹۰، ۱۱۶-۹۷.

فرج‌اللهی، مهران؛ معینی‌کیا، مهدی و عباسی، رضا (۱۳۹۲). بررسی موانع بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند تدریس و یادگیری از دیدگاه دبیران ناحیه دو استان قم. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۳(۳) ۵۷-۷۰.

فیضی، کامران رحمانی محمد و صدری، ارحامی مهدی (۱۳۸۳). یادگیری الکترونیک در ایران، مسائل و راهکارها با تأکید بر آموزش عالی، دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت. تهران: دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه شریف.

فتحیان، محمد (۱۳۸۷). شناسایی عوامل مؤثر بر آمادگی شرکت‌های کوچک و متوسط خدماتی، *مجله علمی پژوهشی*، شریف شماره ۴۳، ۲۹-۲۱.

تولید محتوای الکترونیکی و کاربرد فناوری در یادگیری برنامه‌ریزی جهت تدارک محتوای الکترونیکی استاندارد و افزایش دسترسی مدارس به آنها جهت افزایش استفاده معلمان از محتوای چندرسانه‌ای موجود و استاندارد سواد رایانه‌ای آنها تقویت گردد.

## تعارض منافع و سپاس پاسگزاری

بدین‌وسیله از تمامی همکاران و دانش‌آموزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نموده‌اند تقدیر و تشکر می‌نمایم. نویسندگان این مقاله هیچ گونه تعارض منافی نداشتند.

## منابع

آتشک، محمد و ماهزاده، پریسا (۱۳۸۹). شناسایی و رتبه‌بندی موانع مؤثر بر عدم استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات. *مجله فناوری آموزش*، سال پنجم، دوره ۵، شماره ۲، ۱۲۲-۱۱۵.

افضل‌خانی، مریم و قدس، سولماز (۱۳۹۰). ارزیابی وضعیت استقرار مدارس متوسطه هوشمند در استان سمنان از دیدگاه مدیران و معلمان. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱(۱) ۳۹-۲۳.

اسکندری، حسین (۱۳۹۵). از هوشمندی تا خردمندی نقدی بر تلقی نظام تربیتی از فناوری. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*. دوره ۶ سال ۲۳، شماره ۱، ۱۰۶-۸۱.

الهایی، حسن (۱۳۹۵). *بررسی رابطه بین سطوح کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات با توانمندسازی دبیران متوسطه شهرستان بایو*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی دانشگاه شهید چمران اهواز.

بازوند، محبوبه (۱۳۹۲). *موانع و چالش‌های اجرایی مدارس هوشمند شهر سنج*. کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان.

باققرزاده، مظفر (۱۳۸۷). *بررسی راهکارهای توسعه فناوری اطلاعات در برنامه درسی مدارس متوسطه شهر فین*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی کاشان.

بدرقه، علی (۱۳۸۵). *استراتژی‌های توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات*. تهران: روناس.

حیدری، مریم، وزیری، مژده و عدلی، فریبا. (۱۳۹۲). بررسی وضعیت مدارس هوشمند براساس استانداردها و مقایسه عملکرد تحصیلی و انتقادی دانش‌آموزان آن با مدارس عادی. *فصلنامه اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، سال ۴، شماره ۲، صص ۸۰-۷۰.

حکیم‌زاده، رضوان؛ ابوالقاسمی مهدی و نجاتی، فرهاد (۱۳۹۱). مقایسه احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان مدارس هوشمند (مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات) و مدارس عادی سال سوم دبیرستان شهر اصفهان. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*. دوره ۶ سال ۱۹، شماره ۱، ۱۷۰-۱۵۱.

دوائی، شیرین؛ امام جمعه، محمدرضا و احمدی غلامعلی (۱۳۹۲). بررسی و تدوین مهارت‌ها و صلاحیت‌های ICT مورد نیاز معلمان در فرایند آموزش

دولتی. کاربرد روش دلفی، فصلنامه مدرس علوم انسانی ویژه‌نامه مدیریت، ۱۹۱-۲۳۱.

مهاجران، بهناز؛ قلعه‌ای علیرضا حمزه رباطی، مطهره (۱۳۹۲). دلایل اصلی عدم شکل‌گیری صحیح مدارس هوشمند و ارائه راهکارهایی برای توسعه آنها در استان مازندران. *مجله مدیا*. دوره ۴، شماره ۲، ۲۳-۱۳.

مؤیدنیا، فریبا (۱۳۸۴). مدارس هوشمند رویکردی نو در آموزش و پرورش کشور، *مجله پیوند*. شماره ۳۱۴، ۲۱، ص ۲۷.

میررحیمی پیدا خوییدی، مهدیه السادات و سروش امین، محمد مهدی (۱۳۹۹). بازاندیشی مدارس، مدارس هوشمند. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.

مرکز آمار فناوری اطلاعات و ارتباطات وزارت آموزش و پرورش ایران (۱۳۹۰). شیوه‌نامه هوشمندسازی مدارس. ایران: مرکز آمار فناوری اطلاعات و ارتباطات وزارت آموزش و پرورش.

قورچیان، نادرقلی، و جعفری، پروش (۱۳۸۴). آموزش در دانشگاه مجازی: ارائه یک مدل مناسب برای راه‌اندازی دانشگاه مجازی در ایران. *گزارش گفت و گو*، ۴(۱۷)، ۲۴-۱۶. SID. <https://sid.ir/paper/454021/fa>

کرمی، مرتضی؛ سالاری ضیاءالدین (۱۳۹۲). تأثیر محیط یادگیری ترکیبی بر رضایت و یادگیری کارشناسان بخش صنعت. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*. دوره ۶، سال ۲۰، شماره ۲، ۸۰-۶۳.

گل‌خو، مرجان (۱۳۹۳). بررسی موانع توسعه کمی و کیفی مدارس هوشمند در دبیرستان‌های شهرستان دزفول از دیدگاه مدیران و دبیران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

محمودی، جعفر، نالچگیر، سروش، ابراهیمی، سیدبابک، و صادقی مقدم، محمدرضا (۱۳۸۷). بررسی چالش‌های توسعه مدارس هوشمند در کشور. *نواوری‌های آموزشی*، ۷(۲۷)، ۷۸-۶۱. SID. <https://sid.ir/paper/75653/fa>

آموزشی، ۷(۲۷)، ۷۸-۶۱. SID. <https://sid.ir/paper/75653/fa> مشایخی، علینقی؛ فرهنگی، علی‌اکبر؛ مؤمنی، منصور و علیدوستی، سبروس (۱۳۸۴). عوامل کلیدی مؤثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در سازمان‌های

## References

- Al-Badi, A., Tahrini, A., & Al-Mawali, H. (2020). The Challenges Faced During the Implementation of Smart Schools in Oman. In *ICT for an Inclusive World* (pp. 373-389). Springer, Cham
- Asgari, M. (2017). Pathology of intelligent circuit development in Qom province (manpower, equipment and space ...). Master Thesis of Islamic Azad University of Qom. (in Persian).
- Al-Zaidiyeen, N., Lai Mei, L., & Soon Fook, F. (2010). Teachers' Attitudes and Levels of Technology Use in Classrooms: The Case of Jordan Schools. *International Education Studies*, 3 (2), 211-218.
- Aydin, C. H., & Tasci, D. (2005). Measuring readiness for e-learning: reflections from an emerging country. *Educational Technology & Society*. 8 (4), 244-257.
- Babapour, M. (2020). Identifying the effective factors in the implementation of intelligent education program in primary schools. Master Thesis of Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University. (in Persian).
- Chan, S., & Ngai, E. (2007). A Qualitative Study of Information Technology Adoption: How Ten Organizations Adopted Web-Based Training? *Information Systems Journal*, 17, 289-315.
- Choi, Y; Lee, J; Lee, H.(2016). Prioritizing Major Policy Issues Regarding the Smart Schooling System Using the AHP Method. *International Journal of u- and e- Service, Science and Technology*, 9 (5), 227-236.
- Cheraghi, N., Batmani, F.,& Shirbegi, N. (2021). Analysis of the competencies of smart school principals based on data foundation theory. *Journal of New Approach in Educational Management*, 11 (45). 57-80. (in Persian).
- Chong Chee K; Horani Sh; Danial J. (2005). A Study on Use of ICT in Mathematic Teaching. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*. 2 (3), 43-51.
- Dedebali, N. C. (2020). Analysis of Digital Literacy and Metaphoric Perceptions of Teacher Candidate. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1): 135-145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1246871.pdf>
- Hassan, M. M., & Mirza, T. (2021). The digital Literacy in teachers of the schools of Rajouri (J&K)-India: Teachers perspective. *International Journal of Education and Management Engineering*, 11(1): 28-40. <https://www.mecspress.org/ijeme/v11-n1/IJEME-V11-N1-4.pdf>.
- Hammami, R., Salehi, M., Enayati, T., Darzi, M. (2014). Reviews the obstacles Intelligent in Semnan secondary schools. *The first Global Conference on the Sustainable Development of Education and Psychology, Tehran: Institute for Higher Education Arvand Mehr*. [In Persian].
- Jerry, B. (2000). The E-learning potential. Retrieved from [www.kdgonline.com/webpages/whitepapercontent2.html](http://www.kdgonline.com/webpages/whitepapercontent2.html).
- Kay, R. H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology in to preservice education: A review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (4), 385 - 410.
- Lavonen, J., Lattu, M., Juuti, K., & Meisalo, V. (2006). Strategy-based development of teacher educators' ICT competence through a co-operative staff development project. *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), 241-265.
- Lowenstein, A. (2001). *Education: Virtual is becoming reality*. Rockford.

- Majeed, Z., Yusoff, Z S. (2015). Are We 'Smarter' Now? Case Study of Smart School Implementation in a Developing Nation. *Journal of Studies in Education*, 5 (3), 236-258.
- Mosazadeh. T., & Kavyani. E. (2019). Identifying and ranking the factors affecting competency management (Case study of Islamic Azad University, Kermanshah Branch). 4th International Conference on New Research in the Field of Educational Sciences and Psychology and Social Studies in Iran. Secretary of the Conference. [in Persian]
- Öngören, S. (2021). Investigation of Prospective Preschool Teachers' Digital Literacy and Teacher Readiness Levels. *International Journal of Modern Education Studies*,
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a world-wide educational assessment. *Computers & Education*, 37 (2), 163-178
- Peralta, H., Costa, F.A. (2007). Teachers' competence and confidence regarding the use of ICT. *Educational Sciences Journal*, vol. 3, 75-84.
- Pawar, D. M. A. (2021). Role of Digital Literacy among teachers and students in 21<sup>st</sup> Century India. *Educational Resurgence Journal*. 3(6): 93-101. <https://www.coed.dypvp.edu.in/educationalresurgencejournal/documents/july-2021/14.pdf>
- Polly, D., Mims, C., Shepherd, C. E., & Inan, F. (2010). Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 863-870.
- liu, d., huang, r., and wosinki, m. (2017). Smart learning in smart cities. *Journal of Education Technology*, 36, 210-221.
- Rajabali, Monument (2016). Necessity of Implementing the Intelligent Design of Schools in Iran, Growth.
- Rusydiyah, E. F., Purwati, E., & Prabowo, A. (2020). How to use digital literacy as a learning resource for teacher candidates in Indonesia. *Cakrawala Pendidikan*, 39(2):305-318. <http://dx.doi.org/10.21831/cp.v39i2.30551>
- Scrimshaw, P. (2004). Enabling teachers to make successful use of ICT. UK: British Educational Communications and Technology Agency (Becta).
- Shahadat Hossain Khan, Md; Hasan M, Clement, C. (2012). "Barriers to the introduction of ICT in to education in developing countries: the example of Bangladesh". *International Journal of Instruction*, 5 (2), 61 – 80 .
- Tezci, E. (2010). Attitudes and knowledge level of teachers in ICT use: The case of Turkish teachers. *International Journal of Human Sciences*, 7 (2), 21-32.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit- Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*. 59 (1), 134-144
- Yaacob, A., Mohd Nor, N.F., & Azman, H. (2005). Implementation of the Malaysian Smart School: An Investigation of Teaching Learning Practices and Teacher Student Readiness, *Internet Journal of eLanguage & Teaching*, 2, 16-25
- Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and in service teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 3 (1), 46-52.
- Vial, G. (2022). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The journal of strategic information systems*, 28(2), 118-144.

# Technology and Scholarship in Education

Open  
Access

## ORIGINAL ARTICLE

## The role of digital literacy on the technology acceptance in the librarians of Payame Noor University

Hakim Bekrizadeh<sup>1\*</sup>, Maryam Panahi<sup>2</sup>, Behzad Jamalvandi<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Statistics, Payam Noor University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> Masters of Technology Management, Payam Noor University, Tehran, Iran.

<sup>3</sup> Masters of Computer Engineering, Payam Noor University, Tehran, Iran.

### Correspondence

Hakim Bekrizadeh

Email: [bekrizadeh@pnu.ac.ir](mailto:bekrizadeh@pnu.ac.ir)

### How to cite

Bekrizadeh, H., Panahi, M. & Jamalvandi, B. (2023). The role of digital literacy on the technology acceptance in the librarians of Payame Noor University. *Technology and Scholarship in Education*, 3(2), 27-38.

### ABSTRACT

This article aimed to investigate the role of digital literacy on the technology acceptance among the librarians of Payam Noor University. The research method is a description of the type of correlation. The statistical population included 318 employees of Payam Noor University libraries that 175 people were selected using Karjesi and Morgan's taxle (1970) by simple random sampling method. The data collection tool was Rodriguez et al.'s (2016) standard digital literacy and Davis's (2000) technology acceptance questionnaires. Descriptive findings showed that the amount of digital literacy and technology acceptance and their components are at a higher than average level. The results of the Pearson correlation coefficient test also showed that at a significance level of 0.05, there is a significant and direct relationship between digital literacy and its components and the technology acceptance among the librarians and based on the results of the regression model, the technology acceptance among the librarians can be predicted based on digital literacy by 39.2%. Also according to the results of the multiple regression model, the technology acceptance among the librarians can be predicted by 53.2% based on the components of digital literacy. Therefore, in explaining the desired performance of librarians, the necessity of accepting technology and promoting digital literacy among employees is suggested.

### KEYWORDS

Technology acceptance, Digital literacy, Payame Noor University librarians.

© 2023, by the author(s). Published by Payame Noor University, Tehran, Iran.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

<https://t-edu.journals.pnu.ac.ir/>

نشریه علمی

## فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت

«مقاله پژوهشی»

# نقش سواد دیجیتال بر پذیرش فناوری در کتابداران دانشگاه پیام نور

حکیم بکری زاده<sup>۱\*</sup>، مریم پناهی<sup>۲</sup>، بهزاد جمالوندی<sup>۳</sup>

### چکیده

مقاله حاضر با هدف بررسی نقش سواد دیجیتال بر پذیرش فناوری در کتابداران دانشگاه پیام نور انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه کارکنان کتابخانه‌های دانشگاه پیام نور سراسر کشور به تعداد ۳۱۸ نفر بودند که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۱۷۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد سواد دیجیتالی رودریگوئز و همکاران (۲۰۱۶) و پذیرش فناوری دیویس (۲۰۰۰) بود. یافته‌های توصیفی نشان داد که میزان سواد دیجیتال و پذیرش فناوری و مؤلفه‌های آنها در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون نیز نشان داد که در سطح معنی داری ۰/۰۵، بین سواد دیجیتال و مؤلفه‌های آن با پذیرش فناوری رابطه‌ی معنادار و مستقیم وجود دارد. بر اساس نتایج مدل رگرسیونی، پذیرش فناوری مبتنی بر سواد دیجیتالی به میزان ۳۹/۲ درصد قابل پیش‌بینی است. همچنین، بر اساس نتایج مدل رگرسیون چندگانه، پذیرش فناوری بر اساس مؤلفه‌های سواد دیجیتال به میزان ۵۳/۲ درصد قابل پیش‌بینی است. بنابراین در تبیین عملکرد مطلوب کتابداران، ضرورت پذیرش فناوری و ارتقاء سواد دیجیتالی پیشنهاد می‌شود.

### واژه‌های کلیدی

پذیرش فناوری، سواد دیجیتالی، کتابداران دانشگاه پیام نور.

<sup>۱</sup> استادیار، گروه آمار، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.  
<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد مدیریت فناوری، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.  
<sup>۳</sup> کارشناس ارشد مهندسی کامپیوتر، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

حکیم بکری زاده

رایانامه: [bekrizadeh@pnu.ac.ir](mailto:bekrizadeh@pnu.ac.ir)

استناد به این مقاله:

بکری زاده، حکیم، پناهی، مریم، جمالوندی، بهزاد (۱۴۰۲)، نقش سواد دیجیتال بر پذیرش فناوری در کتابداران دانشگاه پیام نور. فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۲۷-۳۸.

## مقدمه

برای دسته‌ای از مهارت‌ها است که نام آنها اغلب به عنوان مترادف استفاده می‌شود. با این حال محتوای آنها دقیقاً یکسان و مشابه نیست. امروزه به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات که به گردآوری، سازماندهی، ذخیره و نشر اطلاعات اعم از صوت، تصویر، متن یا عدد با استفاده از ابزار رایانه‌ای و مخابراتی می‌پردازد، یک منبع قدرت در سازمان‌ها و عاملی مهم در ایجاد و حفظ یادگیری سازمانی است. امروزه سازمان‌هایی که سواد دیجیتال یا قابلیت استفاده از آن را ندارند، از نظر کسب، ذخیره و انتقال دانش دچار زیان کاملی هستند؛ چرا که فناوری در کمیّت و کیفیت یادگیری اثرگذار است و به جریان اطلاعات و ذخیره‌سازی داده‌ها بیش از روش غیرالکترونیکی سرعت می‌بخشد (شریفی و اسلامی، ۱۳۹۷). بنابراین، داشتن سواد دیجیتال در سازمان یکی از عوامل بهبود و ارتقاء یادگیری سازمانی می‌باشد.

از سویی، پذیرش فناوری اطلاعات<sup>۱</sup> به عنوان راهبرد و طرز تفکر جدید، تمام ابعاد زندگی بشر را تحت‌تاثیر قرار داده است و سازمان‌ها نیز از مفاهیم و نهادهایی هستند که به شدت تحت‌تاثیر فناوری اطلاعات قرار گرفته‌اند، به‌گونه‌ای که تصور سازمان امروزی بدون فناوری و کاربرد آن غیرممکن به نظر می‌رسد. در واقع سازمان‌ها برای ادامه حیات خود به ناچار باید به فناوری اطلاعات روی بیاورند. این بدان معناست که جهت نیل به عملکرد بهتر، سازمان‌ها نیاز به نیروی انسانی کارآمد خواهند داشت. متقابلاً نیروی انسانی نیز در سازمان‌ها ملزم به مجهز کردن خود به فناوری‌های جدید می‌باشند. چه بهتر خواهد بود که مجهز شدن به چنین مهارت‌های مورد نیاز سازمان‌ها از درون سیستم‌های آموزشی آغاز گردد. در این میان به اعتقاد اغلب نظریه‌پردازان اقتصادی، سیاسی و اجتماعی، داشتن نظام‌های آموزشی قوی، پویا و متمرکز بر آموزش فناوری‌های نوین، سلاح اصلی میدان رقابت خواهد بود. هر دولتی که بتواند توان علمی و عملی منابع انسانی خود را بهتر سازماندهی کند، آینده را از آن خود کرده است (رنجریان، ۱۳۹۲). براساس بررسی‌های صورت‌گرفته مدل‌ها و روش‌های گوناگون در سطح جهان برای بررسی عوامل مؤثر بر پذیرش فناوری اطلاعات به کار گرفته شده و از جمله معتبرترین آنها مدل پذیرش فناوری دیویس<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۰) است که به بررسی عوامل در سطح فردی می‌پردازد. اساس این مدل را دو عامل برداشت ذهنی از مفید بودن و برداشت ذهنی از

سازمان‌ها برای موفقیت و رقابتی بودن در محیط پرفراز و نشیب، نیاز دارند تا از راهبردهای قابل انطباق<sup>۱</sup> مشتمل بر رویه‌ها و فرآیندهای مدیریت دانش بهره ببرند. بر این اساس، در عصر دیجیتال، داشتن مهارت سواد دیجیتال از توانمندی‌های مهم برای کارکنان سازمان‌ها بوده و ارتقاء آن برای سازمان‌ها بسیار سودمند است. سواد دیجیتال<sup>۲</sup> به معنای دانستن در مورد فناوری مختلف و درک نحوه استفاده از آن، و همچنین داشتن آگاهی از تأثیر آنها بر افراد و جوامع می‌باشد. سواد دیجیتال به کارکنان برای برقراری ارتباط با دیگران، انجام کار مؤثرتر، و افزایش بهره‌وری کارکنان به ویژه با کسانی که مهارت و سطح تخصص مشابه دارند، قدرت می‌بخشد (مارتین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). سواد دیجیتال یک مفهوم گسترده‌ای است و توسعه آن پیوستاری از کسب مهارت‌های سودمند از شایستگی‌های تولیدی و استراتژیک تا مهارت‌های شناختی را شامل می‌شود (کالوانی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). اصطلاح سواد دیجیتال به فرآیندهای شناختی اشاره دارد که افراد در طول استفاده از اطلاعات چند کیفیتی رایانه‌محور، در آن سهیم می‌شوند (گلدمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). سواد دیجیتال به توانایی فرد برای انجام مؤثر کارها در محیط‌های دیجیتال اشاره دارد و منظور از واژه «دیجیتال» اطلاعاتی است که به شکل عددی و به طور عمده برای استفاده از طریق رایانه به کار می‌رود (مکی و جاکوبسن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). سواد دیجیتال به انواع سواد مرتبط با استفاده از تکنولوژی‌های جدید و دیجیتال اشاره دارد (محمدیاری و سینگ<sup>۷</sup>، ۲۰۲۱). این تکنولوژی‌ها زیرمجموعه‌ای از تکنولوژی‌های الکترونیکی شامل انواع سخت‌افزارها و نرم‌افزارها که افراد برای مقاصد تفریحی، اجتماعی و آموزشی در خانه یا مدرسه از آنها استفاده می‌کنند، هستند. آنها شامل دسکتاپ، دستگاه موبایل وایت‌بردهای هوشمند تعاملی، تجهیزات ورود به سیستم داده، دستگاه‌های ضبط دیجیتال، فناوری‌های وب، و دیگر منابع بر روی اینترنت و انواع بسته‌های نرم‌افزاری برای یادگیری یا تجاری می‌باشند (ان. جی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵). اشت و چاجت<sup>۹</sup> (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که چارچوب سواد دیجیتال بر شش مهارت استوار است: مهارت‌های عکس و تصویر (مجازی)، مهارت‌های بازآفرینی، مهارت‌های فعالیت در مسیر شاخه‌ای، مهارت‌های اطلاعاتی، مهارت‌های اجتماعی و عاطفی و مهارت تفکر بالادرنگ. سواد دیجیتال یک مفهوم سایبان مانند

7. Mohammadyari &amp; Singh

8. Ng

9. Eshet &amp; Chajut

10. Adoption of information technology

11. Davis

1. Adaptable strategies

2. Digital literacy

3. Martin

4. Calvani

5. Goldman

6. Mackey &amp; Jacobson

محیط مناسب برای پرورش این خلاقیت‌ها نبوده و به تبع آن کتابداران نیز رغبت و تمایلی برای مبادله دانش و تجربه و پرورش توانایی‌های نوآورانه و خلاق خود نداشته باشند (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴). آنچه در این میان بدیهی به نظر می‌رسد این است که وجود تجهیزات و امکانات در کتابخانه و همچنین ارائه ایده توسط افراد به صورت نظری، نمی‌تواند تضمین‌کننده موفقیت کتابخانه‌ها در به‌کارگیری ایده‌های خلاق به صورت عملی باشد، مگر اینکه از تکنولوژی به صورت خلاقانه در راستای رسیدن به اهداف کتابخانه استفاده شود. لذا، به کار گرفتن فرهنگ به‌کارگیری تکنولوژی‌های خلاقانه و جایگزینی آن با شیوه‌های قدیمی باعث رونق کار کتابخانه‌ها می‌گردد (یو لین و کای هانگ، ۲۰۲۱).

کتابخانه‌های دانشگاه پیام نور با دارا بودن بیش از ۳۰۰ کتابدار (براساس آمار دریافتی از سازمان مرکزی دانشگاه پیام نور - کتابخانه مرکزی) به عنوان سرمایه‌های فکری از جمله مراکز مهم تحقیقاتی و پژوهشی در کشور می‌باشند که می‌توانند با به‌بخشیدن به ایده‌های خلاق کتابدارانشان و کاربردی نمودن ایده‌های آنها به طور عملی نقش مهمی در افزایش بهره‌وری داشته باشند. از آنجا که تاکنون تحقیقی جامع که به بررسی عوامل مؤثر در پذیرش فناوری در کارکنان کتابخانه به ویژه در دانشگاه پیام نور بپردازد صورت نپذیرفته است. لذا، این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که آیا سواد دیجیتالی بر پذیرش فناوری در کتابداران دانشگاه پیام نور اثرگذار می‌باشد؟

### پیشینه پژوهش

منطق و جباری (۱۴۰۱) در پژوهشی با هدف مهارت سواد دیجیتالی کارکنان و رابطه آن با توانمندسازی کارکنان دانشگاه علامه طباطبائی بر روی ۲۰۶ نفر از کارکنان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی و بالاتر دانشگاه علامه طباطبائی که میانگین کل میزان توانمندسازی کارکنان برابر با ۳/۷۶ بوده و در سطح زیاد قرار دارد، ولیکن، میانگین میزان مهارت سواد دیجیتالی آنان برابر با ۲۳/۳ و در سطح متوسط می‌باشد. همچنین پاسخگویان دارای بیشترین سطح توانمندسازی در مؤلفه‌های احساس معناداری با میانگین (۴/۷۱) و شایستگی برابر با میانگین (۴/۴۲) بودند، ولیکن در مؤلفه‌های حق انتخاب برابر با (۳/۳۵) و تأثیرگذاری (۳/۳۶) در سطح متوسط قرار داشتند.

الهوردی و لندران اصفهانی (۱۴۰۰) در پژوهشی با هدف بررسی اثرگذاری مدل پذیرش فناوری و عوامل اجتماعی بر نگرش و قصد خرید، با در نظر گرفتن نقش تعدیلگر ذهن آگاهی فناوری اطلاعات

سهولت استفاده تشکیل می‌دهد. این دو عامل بر نگرش افراد نسبت به استفاده از یک فناوری تأثیر داشته، موجب تصمیم‌گیری برای استفاده از آن فناوری می‌شوند و در نهایت عمل استفاده صورت می‌گیرد. این مدل در جستجوی توضیح و پیش‌بینی پذیرش کاربران از فناوری‌های اطلاعات در محیط‌های کاری می‌باشد (کلوپینگ و مک کینی، ۲۰۰۴). از این‌رو، افرادی که به فناوری اطلاعات مسلط هستند، به منابع نیروی انسانی سازمان ثبات می‌بخشند و به پیشرفت و نگهداشت دارایی‌های سازمان کمک می‌کنند، دانش سازمان را ارتقاء می‌دهند، و سازمان را در رقابت با سایر سازمان‌ها کمک می‌کنند و باعث بهبود عملکرد سازمان می‌شوند (یو لین و کای هانگ، ۲۰۲۱). مسلماً، محیط متغیر امروز به سازمان‌ها اجازه نخواهد داد در مقابل فشارهای ناشی از مهارت‌ها، توانایی‌ها و فناوری‌های رقبا به صورت سنتی اداره شوند. بسترسازی و زمینه‌سازی یادگیری و آموزش می‌تواند به سازمان‌ها کمک کند، نسبت به رقبا، سریع‌تر و بهتر گام بردارند. بنابراین، گرایش به یادگیری فردی و سازمانی اساس بقاء و بهبود عملکرد سازمانی است (مقدم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷).

لذا، امروزه پذیرش فناوری اطلاعات و سواد دیجیتالی نقش کلیدی در توسعه و پیشرفت جوامع ایفا می‌کند و در شرایط کنونی دستیابی به اطلاعات و دانش و مدیریت آن، امکان توسعه و پیشرفت را برای بیشتر جوامع فراهم کرده است، بنابراین زندگی در دنیای کنونی نیازمند آموزش و پرورش مبتنی بر دانایی، تحقیق و نوآوری است و استفاده از فناوری‌های جدید ارتباطی، ما را در این امر یاری می‌کند (تاو، ۲۰۱۴). از سویی، کتابخانه‌ها نیز به منزله سازمان‌های اجتماعی برای آنکه خود را با تغییرات منطبق کنند نیاز به نوآوری دارند. کتابخانه‌های دانشگاهی که در بستر آموزش عالی فعالیت می‌کنند با تحولاتی همچون استقبال چشمگیر از تحصیلات تکمیلی، رشد و گسترش رشته‌ها، گرایش‌های جدید تحصیلی، متنوع شدن نیازهای علمی، افزایش تعداد دانشجویان و... مواجه بوده و هستند. برای موفقیت در چنین شرایطی نیاز به اتخاذ استراتژی‌های نوآورانه است (بابایی و همکاران، ۱۳۹۴). کتابداران نیز، باید از مرز عادت‌های فکری معمولی و روزمره خود عبور کنند. آنان به منظور کسب یک تصویر کلی از محیط اطراف خود و دیدن جایگاه دقیق شیء، جایگاه شخص در داخل یک سازمان و آگاهی از چگونگی تأثیر محیط بر مراجعان کتابخانه، باید یک گام به عقب برگردند (منطق و جباری، ۱۴۰۱).

علیرغم مزایای مطرح شده در فوق، عواملی از قبیل کمبود نیرو و بودجه در کتابخانه‌ها باعث شده تا آنها به دنبال تلاش برای فراهم کردن

طریق تأثیر بر عملکرد و تلاش و انتظارات او از آموزش الکترونیکی و فناوری تأثیرگذار است. نتایج نشان داده است که این روابط معنی‌دار بوده است: سواد دیجیتالی بر عملکرد و تلاش انتظارات کاربران، انتظارات عملکرد در قصد ادامه، و قصد ادامه با عملکرد. فالون<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان از سواد دیجیتالی تا صلاحیت دیجیتالی، چارچوبی برای شایستگی دیجیتالی معلمان ارائه کرده است. این پژوهش چارچوبی را ارائه می‌دهد که دیدگاهی گسترده برای صلاحیت دیجیتالی معلمان معرفی می‌کند. مفاهیم این چارچوب، با اشاره خاص به ماهیت میان‌رشته‌ای آن و نیاز همه دانشکده‌ها برای مشارکت هدفمند در تحقق اهداف خود، مورد بحث قرار گرفته است.

کیم<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی با هدف ارائه رابطه ساختاری میان سواد دیجیتالی، استراتژی‌های یادگیری و شایستگی‌های کانونی در دانشجویان کالج کره جنوبی نشان داد که سواد دیجیتالی تأثیر مستقیمی بر شایستگی‌های کانونی دارد و استراتژی‌های یادگیری تأثیر غیرمستقیمی از طریق سواد دیجیتالی بر مهارت‌های کانونی دارند. سواد دیجیتالی می‌تواند تأثیر خود را بر شایستگی‌های کانونی با نقش میانجی استراتژی‌های یادگیری تقویت کند.

مارش<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی با هدف تأثیر سواد دیجیتالی بر اهداف ادامه کار دیجیتال کارکنان و عملکرد فردی نشان داد که مهارت‌های دیجیتالی کارکنان از طریق ادراک آنها از سهولت استفاده، بر اهداف تداوم و عملکرد فردی تأثیرگذار است.

واگان<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) نوآوری فناورانه را در کتابخانه‌های دانشگاهی بررسی کرد. نتایج پژوهش مبتنی بر داده‌هایی است که از طریق پرسشنامه گردآوری شده است. سؤالات موجود در پرسشنامه به ارزیابی مواردی از قبیل درک مدیران از آنچه که نوآوری محسوب می‌شود، تحولات فناورانه که می‌تواند به عنوان نوآوری شناخته شود، ملاحظات مهم به هنگام تصمیم‌گیری برای پیاده‌سازی یک نوآوری و نحوه حمایت مدیران از نوآوری در کتابخانه‌های تحت مدیریتشان پرداخته است.

در این راستا، با توجه به مبانی نظری و پیشینه و اهداف پژوهش، الگوی مفهومی پژوهش حاضر در قالب شکل شماره (۱) ارائه شده است.

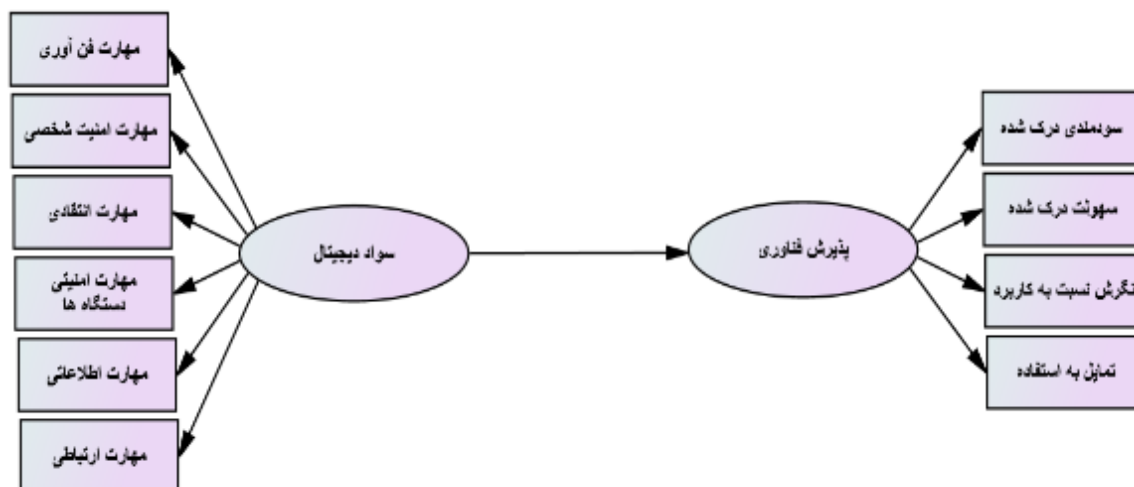
بر روی یک نمونه ۳۸۰ نفره از کاربران اپلیکیشن اسنپ فود در اصفهان نشان دادند که سودمندی ادراک شده و سهولت استفاده ادراک شده بر نگرش به استفاده از برنامه کاربردی تلفن همراه تأثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین، اثر اجتماعی نقش دوستان و همکاران بر نگرش به استفاده از برنامه کاربردی تلفن همراه تأثیر مثبت و معناداری دارد.

ذکیانی و حسن‌زاده (۱۴۰۰) در پژوهشی با هدف نقش آموزش مجازی بر پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات و رفتار مدنی تحصیلی از طریق سواد اطلاعاتی بر روی ۳۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه ارومیه نشان داد که آموزش مجازی بر پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات، رفتار مدنی تحصیلی و سواد اطلاعاتی اثر مثبت و مستقیم داشت. آموزش مجازی از طریق سواد اطلاعاتی بر پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات، رفتار مدنی تحصیلی اثر مثبت و غیرمستقیم داشت.

ادبی فیروزجاه و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با هدف بررسی تأثیر سواد دیجیتالی بر افزایش سطح علمی دانشجویان تربیت بدنی بروی ۱۲۰ دانشجوی رشته تربیت بدنی دانشگاه شمال نشان دادند که متغیر سواد دیجیتالی بر افزایش سطح علمی دانشجویان تربیت بدنی تأثیرگذار بوده است (۰/۰۰۱) همچنین نتایج مقایسه میانگین‌ها نشان داد از بین متغیرهای سواد دیجیتالی، مؤلفه‌های کاربرد اطلاعات، ابزارها و تعامل آنلاین؛ یافتن اطلاعات و درک تجربیات دیجیتالی به ترتیب بیشترین تأثیرگذاری را بر افزایش سطح علمی دانشجویان داشته است. همچنین نتایج آزمون تی مستقل نشان داد از لحاظ جنسیت (۰/۷۹۱) و تاهل (۰/۶۳۴) نگرش متفاوت و معناداری به سواد دیجیتالی وجود ندارد.

آنتونیسامی<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) در پژوهش خود به کمبود سواد دیجیتال در بین دانشجویان کارشناسی و تأثیر آن در یادگیری دیجیتال پرداخته است. مطالعات او نشان داد که دانش‌آموزان مهارت سواد دیجیتال لازم برای یادگیری دیجیتال را ندارد. در این پژوهش کمبودهای سواد دیجیتال دانشجویان در یک محیط یادگیری دیجیتال ارائه شده و راهکارهایی برای کاهش این کمبودها آمده است.

محمدیاری و سینگ<sup>۲</sup> (۲۰۲۱) در پژوهشی با هدف درک تأثیر آموزش الکترونیک بر عملکرد فردی: بررسی نقش سواد دیجیتال، پیشنهاد شده است که سطح فرد از سواد دیجیتالی بر عملکرد او از



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

پرسشنامه شامل ۲۱ سؤال و در ۴ مؤلفه؛ سودمندی درک شده، سهولت درک شده، نگرش نسبت به کاربرد، تمایل به استفاده، براساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (خیلی زیاد تا خیلی کم) طراحی شده است. این پرسشنامه در پژوهش الهوردی و لندران اصفهانی (۱۴۰۰) هنجاریابی شده و میزان پایایی آن بالای ۷۰ درصد گزارش شده است. در مطالعه حاضر، میزان پایایی کل مقیاس ۰/۸۸ و میزان پایایی مؤلفه‌های آن در بین کتابداران دانشگاه پیام نور بین ۰/۸۴ تا ۰/۸۹ می‌باشند.

همچنین روایی صوری و محتوایی کلیه پرسشنامه‌ها با نظرخواهی از صاحب‌نظران این حوزه بررسی و تأیید شد. شیوه اجرا در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات، از روش میدانی با به‌کارگیری پرسشنامه بود و سپس به دانشگاه پیام نور مراجعه و با همکاری مدیران و دریافت شماره تماس کارکنان شاغل در کتابخانه‌های دانشگاه پیام نور سراسر کشور، لینک پرسشنامه به صورت الکترونیکی برای آنها ارسال گردید. همچنین، برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده ابتدا با تکنیک‌های موجود در آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی و محاسبه شاخص‌های مرکزی و پراکندگی به توصیف وضعیت موجود و سپس برای آزمون فرضیه‌ها نرمال بودن متغیرهای تحقیق به کمک آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بررسی و در ادامه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون ساده و چندگانه به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ استفاده شد.

### یافته‌ها

خلاصه توصیفی یافته‌ها نشان داد که از ۱۷۵ نفر نمونه پژوهش، ۶۸/۵ درصد، مرد؛ ۵۱/۷ درصد، دارای سن بین ۴۱ تا ۵۰ سال؛

## روش‌شناسی پژوهش

### روش

پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی، از نوع همبستگی و از لحاظ هدف، کاربردی است و جامعه آماری آن شامل کلیه کارکنان کتابخانه‌های دانشگاه پیام نور در سراسر کشور در بازه زمانی تحقیق که براساس آمار دریافتی از سازمان مربوطه تعداد ۳۱۸ نفر بود که به منظور تعیین حجم نمونه لازم پژوهش، با استفاده از جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان حجم نمونه ۱۷۵ نفر برآورد شد.

### ابزار

**پرسشنامه سواد دیجیتال رودریگوئز و همکاران (۲۰۱۶):** این پرسشنامه دارای ۲۹ گویه می‌باشد که سواد دیجیتال را در ۶ بعد مهارت فناوری (۷ سؤال)، مهارت امنیت شخصی (۵ سؤال)، مهارت انتقادی (۵ سؤال)، مهارت امنیتی دستگاه‌ها (۴ سؤال)، مهارت اطلاعاتی (۵ سؤال)، مهارت ارتباطی (۳ سؤال) اندازه‌گیری می‌نماید. مقیاس اندازه‌گیری گویه‌های این پرسشنامه براساس مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت می‌باشد که از خیلی کم تا خیلی زیاد طبقه‌بندی شده است. در پژوهش رودریگوئز و همکاران (۲۰۱۶) روایی این پرسشنامه در بین ۵۳۶ نفر از نخبگان مورد تایم قرار گرفت. پایایی این پرسشنامه در پژوهش رودریگوئز و همکاران (۲۰۱۶)، ۰/۹۷۸ به دست آمد و پایایی ابعاد نیز به ترتیب؛ ۰/۹۶۰، ۰/۹۲۸، ۰/۹۳۳، ۰/۹۱۱، ۰/۹۵۲، ۰/۹۳۳ گزارش شده است. در این مطالعه، میزان پایایی کل مقیاس ۰/۹۳۱ و میزان پایایی مؤلفه‌های آن در بین کتابداران دانشگاه پیام نور بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۶ به دست آمد.

**پرسشنامه پذیرش فناوری دیویس (۲۰۰۰):** این

بالاتر از متوسط قرار دارد(زیرا، مقدار میانگین بزرگتر از سطح متوسط و مطلوب ۳ است). همچنین، جدول (۱) نشان می‌دهد که خطای آزمون نرمال کلموگروف-اسمیرنف (Sig.) توزیع نمرات سواد دیجیتال و پذیرش فناوری و مؤلفه‌های آنها در بین کتابداران دانشگاه پیام نور از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ بیشتر است، که این امر بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد. لذا، استفاده از آزمون‌های پارامتری برای تحلیل این داده‌ها مجاز است.

۵۶/۴ درصد، دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و ۵۷/۷ درصد، دارای سابقه کار بین ۱۱ تا ۲۰ سال می‌باشد. در جدول (۱) نتایج میانگین و آزمون نرمال کلموگروف-اسمیرنف (K-S Test) نمرات متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آنها ارائه شده است. جدول (۱) نشان می‌دهد که میزان سواد دیجیتال و پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور و مؤلفه‌های آنها در سطح

جدول ۱. نتایج توزیع میانگین و آزمون نرمال نمرات متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آنها

K-S Test		SD	M	مؤلفه/متغیر	ابعاد
Sig.	Z				
0/526	0/959	1/206	3/48	مهارت فن آوری	سواد دیجیتال
0/705	0/968	1/080	3/21	مهارت امنیت شخصی	
0/613	0/963	1/176	3/26	مهارت انتقادی	
0/406	0/952	1/112	3/38	مهارت امنیتی دستگاه‌ها	
0/169	0/932	1/113	3/24	مهارت اطلاعاتی	
0/755	0/970	1/089	3/15	مهارت ارتباطی	
0/947	0/770	3/22	3/22	سواد دیجیتال	
0/098	0/920	1/111	3/44	سودمندی درک شده	پذیرش فناوری
0/517	0/959	1/255	3/92	سهولت درک شده	
0/613	0/963	1/095	3/74	نگرش نسبت به کاربرد	
0/322	0/947	1/142	3/52	تمایل به استفاده	
0/169	0/932	0/391	3/64	پذیرش فناوری	

جدول ۲. نتایج آزمون ضریب همبستگی و رگرسیون بین سواد دیجیتال با پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور

نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون						
پذیرش فناوری				متغیر		
نتیجه	سطح معنی‌داری	Sig.	همبستگی	سواد دیجیتال		
تایید	۰/۰۵	<۰/۰۱	۰/۶۲۶**			
رگرسیونی آزمون همزمان ضرایب مدل نتایج						
Sig.	F	MS	df	SS	منبع تغییرات	
-----	-----	۵۱/۲۶۹	۱	۵۱/۲۶۹	رگرسیون	
<0/01	۱۱۵/۴۷۰	0/444	۱۷۹	۷۹/۴۷۶	باقیمانده	
-----	-----	-----	۱۸۰	۱۳۰/۷۴۵	کل	
مدل رگرسیونی آزمون تک تک ضرایب نتایج						
R <sup>2</sup>	Sig.	T	Beta	Se.(B)	B	متغیر مستقل
۰/۳۹۲	<0/01	5/752	-----	0/294	1/432	ثابت
	<0/01	3/872	0/582	0/109	0/613	سواد دیجیتال

معنی‌داری ۰/۰۵ می‌باشند، در نتیجه بین سواد دیجیتال و پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد.

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد میزان همبستگی بین سواد دیجیتال و پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور به ترتیب برابر با ۰/۶۲۶ و میزان خطای آزمون کمتر از سطح

ارتباطی با پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور دارای میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می باشند، در نتیجه، بین مؤلفه‌های سواد دیجیتال و میزان پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور نیز رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد.

جدول (۴) نشان می‌دهد که کلیه ضرایب استاندارد (Beta) مؤلفه‌های سواد دیجیتال روی میزان پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور معنادار می‌باشند، زیرا خطای آزمون T کلیه ضرایب کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. که در این میان، مؤلفه "مهارت فناوری" با میزان ۰/۴۸۹ دارای بیشترین سهم و مؤلفه "مهارت اطلاعاتی" با میزان ۰/۱۴۲ دارای کمترین سهم روی پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور دارد. به همین ترتیب، جدول (۴) نشان می‌دهد که ضریب تعیین چندگانه گام به گام مؤلفه‌های سواد دیجیتال روی میزان پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور معنادار بوده و با توجه به مقدار آن، نتیجه می‌شود که پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور براساس مؤلفه‌های سواد دیجیتال به میزان ۵۳/۲ درصد قابل پیش‌بینی است.

به همین ترتیب، نتایج مدل رگرسیونی نشان می‌دهند که برآورد همزمان ضرایب مدل رگرسیونی سواد دیجیتال بر پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور نمی‌تواند صفر باشد زیرا مقدار خطای معناداری به دست آمده (0/01) < ضرایب همزمان مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون F کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد. به همین ترتیب، برآورد تک‌تک ضرایب مؤلفه‌های مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون T با توجه به مقدار معناداری به دست آمده از سطح معنی داری ۰/۰۵ کمتر می‌باشند، نمی‌توانند صفر باشند. در نتیجه، مدل رگرسیونی سواد دیجیتال (X) روی پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور (Y) به صورت  $Y=1/432+0/613X$  می‌باشد، که این مدل نشان می‌دهد با بالا بودن (پایین بودن) میزان سواد دیجیتال، میزان پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور افزایش (کاهش) می‌یابد و با توجه به مقدار ضریب تعیین ( $R^2$ ) در جدول (۲) نتیجه می‌شود که پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور براساس سواد دیجیتال به میزان ۳۹/۲ درصد قابل پیش‌بینی و موثر است.

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد میزان همبستگی بین مؤلفه‌های سواد دیجیتال شامل: مهارت فناوری، مهارت امنیت شخصی، مهارت انتقادی، مهارت امنیتی دستگاه‌ها، مهارت اطلاعاتی، مهارت

جدول ۳. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های سواد دیجیتال و پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور

پذیرش فناوری		مؤلفه‌ها	متغیر
Sig.	همبستگی		
<0/01	0/45**	مهارت فناوری	۳ ۲ ۱ ۰
<0/01	0/36**	مهارت امنیت شخصی	
0/001	0/39**	مهارت انتقادی	
<0/01	0/28**	مهارت امنیتی دستگاه‌ها	
<0/01	0/37**	مهارت اطلاعاتی	
0/019	0/17*	مهارت ارتباطی	

جدول ۴. نتایج تحلیل مدل رگرسیون گام به گام نقش همزمان مؤلفه‌های سواد دیجیتال

در پیش‌بینی پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور

متغیر وابسته: پذیرش فناوری			
Sig.	T	Beta	متغیر مستقل
<0/01	9/116	0/489	مهارت فناوری
0/032	7/778	0/266	مهارت امنیت شخصی
0/028	7/549	0/190	مهارت انتقادی
0/028	6/086	0/202	مهارت امنیتی دستگاه‌ها
0/044	7/292	0/142	مهارت اطلاعاتی
0/049	7/263	0/197	مهارت ارتباطی
Sig.	F	R <sup>2</sup>	کلید مؤلفه‌های سواد دیجیتال
<0/01	10/11	0/532	

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش سواد دیجیتال بر پذیرش فناوری کتابداران دانشگاه پیام نور انجام گرفت. نتایج توصیفی متغیرهای اصلی نشان داد که میزان سواد دیجیتالی و پذیرش فناوری در کتابداران دانشگاه پیام نور و مؤلفه‌های آنها در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد. همچنین، نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسن، در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ نشان داد که بین پذیرش فناوری و سواد دیجیتال کتابداران دانشگاه پیام نور رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد. همچنین، نتایج مدل رگرسیونی نشان داد که با بالا بودن (پایین بودن) میزان سواد دیجیتال، میزان پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور افزایش (کاهش) می‌یابد و پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور براساس سواد دیجیتال به میزان ۳۹/۲ درصد قابل پیش‌بینی و مؤثر است. به همین ترتیب، در سطح معنی‌داری ۰/۰۵، بین مؤلفه‌های سواد دیجیتال شامل: مهارت فناوری، مهارت امنیت شخصی، مهارت انتقادی، مهارت امنیتی دستگاه‌ها، مهارت اطلاعاتی، مهارت ارتباطی با میزان پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور نیز رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد، که در این میان، مؤلفه "مهارت فناوری" با میزان ۰/۴۸۹ دارای بیشترین سهم و مؤلفه "مهارت اطلاعاتی" با میزان ۰/۱۴۲ دارای کمترین سهم روی پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور دارد. به همین ترتیب، ضریب تعیین چندگانه گام به گام نشان داد که پذیرش فناوری در بین کتابداران دانشگاه پیام نور براساس مؤلفه‌های سواد دیجیتال به میزان ۵۳/۲ درصد قابل پیش‌بینی است.

در تبیین و راستای نتایج یافته‌های این پژوهش، مطالعه، منطق و جباری (۱۴۰۱) نشان دادند که میانگین میزان مهارت سواد دیجیتالی کارکنان دانشگاه علامه طباطبائی برابر با ۳۳/۳ و در سطح متوسط می‌باشد. ذکیانی و حسن‌زاده (۱۴۰۰) نشان دادند که آموزش مجازی بر پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات، رفتار مدنی تحصیلی و سواد اطلاعاتی اثر مثبت و مستقیم داشت. آموزش

مجازی از طریق سواد اطلاعاتی بر پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات، رفتار مدنی تحصیلی اثر مثبت و غیرمستقیم داشت. ادبی فیروزجاه و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که متغیر سواد دیجیتالی بر افزایش سطح علمی دانشجویان تربیت بدنی تأثیرگذار بوده است (۰/۰۰۱). همچنین، از بین متغیرهای سواد دیجیتالی، مؤلفه‌های کاربرد اطلاعات، ابزارها و تعامل آنلاین؛ یافتن اطلاعات و درک تجربیات دیجیتالی به ترتیب بیشترین تأثیرگذاری را بر افزایش سطح علمی دانشجویان داشته است. آنتونیسمی (۲۰۲۱) نشان داد که دانش‌آموزان مهارت سواد دیجیتال لازم برای یادگیری دیجیتال را ندارد. در این پژوهش کمبودهای سواد دیجیتال دانشجویان در یک محیط یادگیری دیجیتال ارائه شده و راهکارهایی برای کاهش این کمبودها آمده است. در پژوهش محمدیاری و سینگ (۲۰۲۱) پیشنهاد شده است که سطح فرد از سواد دیجیتالی بر عملکرد او از طریق تأثیر بر عملکرد و تلاش و انتظارات او از آموزش الکترونیکی و فناوری تأثیرگذار است. کیم (۲۰۱۹) نشان داد که سواد دیجیتالی تأثیر مستقیمی بر شایستگی‌های کانونی دارد و استراتژی‌های یادگیری تأثیر غیرمستقیمی از طریق سواد دیجیتالی بر مهارت‌های کانونی دارند. سواد دیجیتالی می‌تواند تأثیر خود را بر شایستگی‌های کانونی با نقش میانجی استراتژی‌های یادگیری، تقویت کند. مارش (۲۰۱۸) نشان داد که مهارت‌های دیجیتالی کارکنان از طریق ادراک آنها از سهولت استفاده، بر اهداف تداوم و عملکرد فردی تأثیرگذار است.

یافته‌های پژوهش حاضر، در مورد اثر سواد دیجیتال اثبات می‌کند که هنگامی که کارکنان از مهارت‌های سواد دیجیتالی بهره‌مند باشند، بالطبع عملکرد آنها رشد و بهبود پیدا می‌کند و زمینه‌ساز موفقیت نظام تعلیم و تربیت می‌شوند. به ویژه که در سال‌های اخیر بحث استفاده از ابزار هوشمند و دیجیتال نیز در کشور مطرح شده و مسئولان و دست‌اندرکاران این حوزه به اهمیت سواد دیجیتالی و شایستگی‌هایی

سازمان‌های دیگر، رعایت جانب احتیاط ضروری است. در این پژوهش، سایر عوامل مانند شاخص‌های اجتماعی، فرهنگی، امکانات مالی و ... کنترل نشده است. از سویی، پیشنهادت زیر می‌تواند بر غنای تحقیقات بعدی در این زمینه بیافزاید.

- پیشنهاد می‌شود همراه با برنامه‌های مختلفی که هر ساله جهت ارتقای پذیرش فناوری کارکنان دانشگاه‌ها اجرا می‌شود، برای بهبود مهارت سواد دیجیتالی کارکنان نیز برنامه‌ریزی آموزشی لازم توسط مدیریت منابع انسانی دانشگاه‌ها صورت گیرد. در این زمینه ارائه سرفصل آموزشی مهارت‌های سواد دیجیتالی در آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان، می‌تواند بسیار مفید باشد.

- برگزاری کارگاه‌های آموزشی تخصصی با رایانه و اینترنت برای کارکنان، که در این کارگاه‌ها شناخت و چگونگی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات بر آنها فراهم گردد.

- برگزاری دوره‌های آموزشی آشنایی با نرم‌افزارهای مدیریت اسناد.  
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی با محوریت مدیریت محتوای دیجیتال.

- تقویت نقش کتابخانه‌های دانشگاهی (به ویژه کتابخانه‌های دیجیتال) در میزان استفاده و دسترسی کارکنان به فناوری اطلاعات

### منابع

ادبی فیروزجاه، حسین؛ یمینی فیروز، مسعود؛ یمینی فیروز، مینا (۱۳۹۷). بررسی تأثیر سواد دیجیتالی بر افزایش سطح علمی دانشجویان تربیت بدنی. نشریه بازیابی دانش و نظام‌های معنایی، دوره ۵، شماره ۱۴، صص ۱۱۹-۱۳۷.  
انصاری، یحیی؛ خلدی، محبوبه (۱۴۰۱). سواد دیجیتال و تأثیر آن در فرآیند یاددهی- یادگیری. دوازدهمین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی.

الهوردی، زهرا؛ لندران اصفهانی، سعید (۱۴۰۰). بررسی اثرگذاری مدل پذیرش فناوری و عوامل اجتماعی بر نگرش و قصد خرید، با در نظر گرفتن نقش تعدیلگر ذهن‌آگاهی فناوری اطلاعات (مورد مطالعه: کاربران اپلیکیشن اسنپ‌فود). مجله مطالعات مدیریت و توسعه پایدار، دوره ۱، شماره ۲ - شماره پیاپی ۲، صص ۱۹۱-۲۱۶.

بابائی، پریناز؛ افشار، ابراهیم؛ شاهین، آرش (۱۳۹۴). در تکاپوی تغییر: تجربه‌های نوآوری مدیران کتابخانه‌های دانشگاه‌ها در شماری از دانشگاه‌های ایران. مجله مطالعات کتابداری در علم اطلاعات، دوره ۴، شماره ۷.

حسن‌زاده، محمد؛ زارعی، ابراهیم؛ هالایان، فاطمه (۱۳۹۴). "رابطه تسهیم دانش با خلاقیت و نوآوری در بین کتابداران کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های تربیت مدرس، آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات و علوم پزشکی تهران". فصلنامه نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی (۱): ۳-۱۰.

خدادادحسینی، مجید؛ لاجوردی، محمد (۱۳۹۸). بررسی تأثیر فناوری اطلاعات، مدیریت دانش و یادگیری سازمانی بر عملکرد سازمانی. نشریه مدیریت منابع در نیروی انسانی، دوره ۷، شماره ۱، صص ۱۶۰-۱۳۵.

که به بهبود فرآیند علمی کمک می‌کند، پی برده‌اند (محرمی، ۱۳۹۹). از طرفی، پذیرش فناوری یک ضرورت مهم برای هر کارمند است و کارکنانی موفق هستند که زودتر، سریع‌تر و بهتر از دیگران یاد بگیرند و این یادگیری و آموخته‌ها را در فرآیندهای کاری خود نشان دهند. این روزها اهمیت پذیرش فناوری برای سازمان‌ها واضح است و کارکنان در پی جستجوی دلایل و عوامل اصلی برای موفق بودن در طراحی و اجرای سیستم مدیریت دانش در سازمان‌های خود می‌باشند (ذکیانی و حسن‌زاده، ۱۴۰۰).

امروزه فناوری اطلاعات را می‌توان به عنوان ابزاری نیرومند برای ارتقاء کیفیت و کارایی کارکنان مورد استفاده قرار داد (خداداد حسینی و لاجوردی، ۱۳۹۸). چرا که، در عصر حاضر سواد دیجیتالی که محصول فناوری ارتباطات و اطلاعات است، تنها منبع قدرت و ماندگاری سازمان‌ها، یادگیری بهتر و سریع‌تر نسبت به رقباست؛ چرا که یادگیری، عامل اصلی، کلیدی و مورد نیاز سازمانی بوده که می‌خواهد در دنیای نوین اقتصادی و محیط رقابتی پابرجا بماند (شریفی و اسلامی، ۱۳۹۷). ابزار رایانه‌ای و سواد دیجیتالی یک منبع قدرت در سازمان‌ها و عاملی مهم در ایجاد و حفظ یادگیری سازمانی است (شریفی و اسلامی، ۱۳۹۷). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که توسعه و بهبود ارتقاء سواد دیجیتالی کارکنان در اداره، بر توسعه و تحقق ظرفیت یادگیری الکترونیکی تأثیر گذار است.

از سویی، اگر عوامل تأثیرگذار بر پذیرش فناوری اطلاعات شناسایی و درک شود این امکان فراهم می‌شود که سیستم‌های فناوری اطلاعات بهتری طراحی شده به این طریق امکان تغییر نگرش و پذیرش آن سوی کارکنان افزایش یابد. چرا که اثر نسبی پذیرش فناوری در این پژوهش نشان می‌دهد که برداشت ذهنی از مفید بودن فناوری‌های جدید به وسیله کارکنان یکی از موارد پذیرش آن فناوری و تغییر نگرش نسبت به آن است. زیرا معمولاً کارکنان از فناوری‌هایی استقبال می‌کنند که باور دارند آن فناوری برایشان مفید خواهد بود.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که پذیرش فناوری نقشی میانجی در رابطه آن با سواد دیجیتالی ایفا می‌کند، یعنی پذیرش فناوری در کارکنان منجر به افزایش سواد دیجیتالی و این امر نیز منجر به افزایش یادگیری الکترونیکی آنها می‌شود. به بیان ساده‌تر می‌توان گفت که هرگونه افزایش در میزان سواد دیجیتالی، همراه با افزایش در پذیرش فناوری خواهد بود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود که می‌توان به مواردی اشاره کرد:

جامعه آماری این پژوهش تنها شامل کارکنان کتابخانه‌های دانشگاه پیام نور بوده است، لذا، در تعمیم نتایج به کارکنان دیگر و

شغلی کارکنان اداره آموزش و پرورش. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

مقدمزاده، ع.، علی اکبری، ز.، مزاری، ا. (۱۳۹۷). رابطه یادگیری خود رهبر و یادگیری سازمانی در سازمان‌های آموزشی. مدیریت فرهنگ سازمانی، ۲۶(۴): ۸۰۷-۸۵۲.

منطق، حسن؛ جباری، لیلا (۱۴۰۱). مهارت سواد دیجیتالی کارکنان و رابطه آن با توانمندسازی آنان (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه علامه طباطبائی). فصلنامه علوم و فنون مدیریت اطلاعات، دوره ۸، شماره ۱، صص ۲۲۱-۲۴۴.

ذکیانی، فاطمه؛ حسن‌زاده، جعفر (۱۴۰۰). نقش آموزش مجازی بر پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات و رفتار مدنی تحصیلی از طریق سواد اطلاعاتی. سیزدهمین همایش ملی آموزش.

رنجبریان، ر (۱۳۹۲). نقش فناوری اطلاعات در ارتقاء بهره‌وری منابع انسانی در سازمان‌ها. مجله کار و جامعه، ۵۲، صص ۲۵۳-۲۴۴.

شریفی، ا.، اسلامی، ف (۱۳۹۷). بررسی رابطه میان یادگیری سازمانی و به‌کارگیری فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات در رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار در سال تحصیلی، شماره ۲، ۸۶-۶۲.

محرمی، ا (۱۳۹۹). نقش سواد دیجیتالی و ظرفیت یادگیری سازمانی بر عملکرد

## References

- Anthonyamy, L. (2021). Digital Literacy Deficiencies in Digital Learning Environment among University Students. In: Understanding Digital Industry: Proceedings of the Conference on Managing Digital Industry, Technology and Entrepreneurship. Bandung, Indonesia: 133-136. DOI: 10.1201/9780367814557-33.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. & Picci, P(2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. Computers & Education, 58: 797-807.
- Davis, F.D. (2000). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13( 3), 319-340 .
- Eshet, A.Y. & Chajut, E. (2009). Changes over Time in Digital Literacy. Cyber Psychology & Behavior, 12(6): 713-715 .
- Falloon, G. (2020). From Digital Literacy to Digital Competence: The Teacher Digital Competency (TDC) Framework. Education Tech Research Dev, 68: 2449-2472. DOI: 10.1007/s11423-020-09767-4.
- Goldman, D.L. (2012), User Evaluations of MIS Success: What are we really measuring?, Proceedings of the Hawaii International Conference and Information System Sciences, 4: 303-314 .
- Kim, K.T. (2019). The Structural Relationship among Digital Literacy, Learning strategies, and Core Competencies among South Korean College Students. Educational sciences: Theory & Practice, 19(2): 3-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2019.2.001>
- Klopping, I. M., & Mckinney, E. (2004). Extending the technology acceptance model and the task-technology fit model to consumer e-commerce. Information Technology, Learning and Performance Journal, 22(1), 35-48 .
- Mackey, T.P. & Jacobson, T.E. (2010). Reframing Information Literacy as a Meta literacy. College & Research Libraries, 72(1): 2-33 .
- Marsh, E. (2018). Understanding the Effect of Digital Literacy on Employees' Digital Workplace Continuance Intentions and Individual Performance. International Journal of Digital Literacy and Digital Competence, 9(2). DOI: 10.4018/IJDLDC.2018040102.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: a progress report. Journal of ELiteracy, 2, 130-136 .
- Ng, W. (2013). Empowering scientific literacy through digital literacy and multi literacies. New York: Nova Science Publishers.
- Mohammadyari, S. & Singh, H. (2021). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. Computers & Education, 82: 11-25 .
- Ramkumara, M., Schoenherrb, T., Wagnera, S., & Jenamanic, M. (2019). Q-TAM: A quality technology acceptance model for predicting organizational buyers' continuance intentions for e-procurement services. International Journal of Production economics, 216, 333-348.
- Rodríguez, I. D.D., José, J. I. & Gonzalez, A. (2016). Development and Validation of a Digital Literacy Scale for Teenagers. 4th International Conference in Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality TEEM'16, At: Salamanca, Spain.
- Tao , Yu-Hui (2014), Typology of college student perception on institutional-learning issues – An extension study of a teacher's typology in Taiwan, Computers & Education , 50:495–1508 .
- Vaughan, J. (2013). Technological innovation: Perceptions and definitions. Library Technology Reports, 49(7), 5-74.

# Technology and Scholarship in Education

Open  
Access

## ORIGINAL ARTICLE

### The role of task-technology fit and technology acceptance model constructs in predicting secondary school teachers' quality teaching

Fatemeh Khalili Fakhrabadi<sup>1</sup>, Mohammad Ahmadi Dehghotbaddini<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup> M.A, Department of psychology and Education, Islamic Azad University, Anar, Iran.

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of psychology and Education, Anar Branch, Islamic Azad University, Anar, Iran.

#### Correspondence

Mohammad Ahmadi

Dehghotbaddini

Email: [ahmadi@anariau.ac.ir](mailto:ahmadi@anariau.ac.ir)

#### ABSTRACT

This research aimed to investigate the application of the task-technology fit model and the technology acceptance model to evaluate the teachers' quality of teaching in the educational environment using the correlation method. The statistical population was 410 secondary school teachers of Rafsanjan city that 200 people were selected based on Morgan & Krejci sampling table using available sampling method and they responded Gardner and Amoroso's (2004), Klopping and McKinney's (2004), Bas et al's (2016) questionnaire for technology acceptance model constructs; Jatileni & Jatileni teachers' quality of teaching (2018) and Ajayi's technology-task fit (2014) questionnaires. Data were analyzed by path analysis method. The results showed direct effect of task-technology fit on teachers' quality of teaching with technology, ease, usefulness, attitude, and behavioral intention was positive and significant, But This effect on the actual use of technology in teaching was not significant. Also the direct effect of the attitude towards the use of technology on the teachers' quality of teaching with technology was positive and significant, but the effect of perceived ease and usefulness, behavioral intention and actual use of technology on the quality of teaching with technology was not significant. The results of the indirect effects of task-technology fit on the quality of teaching with technology through the mediation of technology acceptance in teachers' teaching showed that all paths of the chains that lead to the quality of teaching with technology through the constructs of technology acceptance are not significant. Therefore, it can be said that task-technology fit and technology acceptance among teachers in the studied sample could not predict the quality of teaching with technology.

#### KEYWORDS

Davis' technology acceptance model, Technology-task fit model, Teachers' teaching quality with technology.

#### How to cite

Khalili Fakhrabadi, F. & Ahmadi Dehghotbaddini, M. (2023). The role of Task-Technology Fit and Technology Acceptance Model Constructs in predicting Secondary School Teachers' Quality Teaching . *Technology and Scholarship in Education*, 3(2), 39-50.

© 2023, by the author(s). Published by Payame Noor University, Tehran, Iran.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

<https://t-edu.journals.pnu.ac.ir/>

نشریه علمی

## فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت

«مقاله پژوهشی»

# نقش برآزش تکلیف- فناوری و سازه‌های مدل پذیرش فناوری در پیش‌بینی کیفیت تدریس معلمان دوره‌ی متوسطه

فاطمه خلیلی فخرآبادی<sup>۱</sup>، محمد احمدی ده قطب‌الدینی<sup>۲\*</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی کاربرد مدل برآزش تکلیف- فناوری و مدل پذیرش فناوری برای ارزیابی کیفیت تدریس معلمان در محیط آموزشی با استفاده از روش همبستگی انجام شد. جامعه‌ی آماری ۴۱۰ معلم متوسطه‌ی دوره‌ی دوم شهر رفسنجان بودند که ۲۰۰ نفر بر اساس جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های گاردنر و آمورسو (۲۰۰۴)، کلومینک و مک‌کنی (۲۰۰۴) و باس و همکاران (۲۰۱۶) برای سازه‌های مدل پذیرش فناوری؛ کیفیت تدریس معلمان جاتیلنی و جاتیلنی (۲۰۱۸) و برآزش تکلیف- فناوری آجایی (۲۰۱۴) پاسخ دادند. داده‌ها با روش تحلیل مسیر تحلیل شد. نتایج نشان داد که اثر مستقیم برآزش تکلیف- فناوری بر کیفیت تدریس با فناوری معلمان و سهولت و سودمندی ادراک‌شده و نگرش و نیت رفتاری کاربرد فناوری در تدریس اثر مثبت و معنی‌دار دارد، اما این تأثیر بر کاربرد واقعی فناوری در تدریس معنی‌دار نبود. اثر مستقیم نگرش نسبت به کاربرد فناوری بر کیفیت تدریس معلمان با فناوری مثبت و معنی‌دار، اما اثر سهولت و سودمندی ادراک‌شده، نیت رفتاری و کاربرد واقعی فناوری بر کیفیت تدریس با فناوری معنی‌دار نبود. نتایج اثرات غیرمستقیم برآزش تکلیف- فناوری بر کیفیت تدریس با فناوری با واسطه‌گری پذیرش فناوری در تدریس معلمان نشان داد کلیه مسیرهای زنجیره‌ای که از طریق سازه‌های پذیرش فناوری به کیفیت تدریس با فناوری منجر می‌شود، معنی‌دار نمی‌باشند. بنابراین می‌توان گفت برآزش تکلیف- فناوری و پذیرش فناوری در بین معلمان نمونه‌ی مورد بررسی نتوانست پیش‌بینی‌کننده‌ی کیفیت تدریس با فناوری آنها باشد.

### واژه‌های کلیدی

مدل پذیرش فناوری دیویس، مدل برآزش تکلیف- فناوری، کیفیت تدریس با فناوری معلمان.

۱. کارشناس ارشد، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، انار، ایران.  
۲. استادیار، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد انار، دانشگاه آزاد اسلامی، انار، ایران.

نویسنده مسئول:

محمد احمدی ده قطب‌الدینی

رایانامه: [ahmadi@anariau.ac.ir](mailto:ahmadi@anariau.ac.ir)

استناد به این مقاله:

خلیلی فخرآبادی، فاطمه، احمدی ده قطب‌الدینی، محمد. (۱۴۰۲)، نقش برآزش تکلیف- فناوری و سازه‌های مدل پذیرش فناوری در پیش‌بینی کیفیت تدریس معلمان دوره‌ی متوسطه. فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۳۹-۵۰.

## مقدمه

امروزه "فناوری اطلاعات و ارتباطات" (فاوا)<sup>۱</sup> نقشی سازنده در افزایش "کیفیت تدریس" و فرایند یادگیری دارد. کیفیت تدریس، فراهم نمودن شرایطی برای تغییر و ارتقاء دادن میزان یادگیری و فرایندی است که فاصله بین روش‌های سنتی تدریس و روش‌های نوین را کاهش می‌دهد (شکاری، محمدی و محمدی، ۱۳۹۹). نقش فناوری‌های آموزشی در طراحی، اجرا و ارزشیابی مسائل آموزشی و دستیابی به هدف‌های آموزشی باکیفیت، در حال افزایش است. فناوری‌های آموزشی به عنوان ابزار و شیوه‌های بالا بردن سطح کیفی و کارایی آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد و باعث تغییر شیوه‌های سنتی آموزش شده و معلمان را در بهبود کیفیت تدریس و یادگیری یاری می‌دهند. از معلم به عنوان عامل تغییر بین یادگیرنده و فناوری و کلید اجرای مؤثر استفاده از فناوری‌های آموزشی در تدریس نام می‌برند. کیفیت تدریس معلمان در کلاس‌های درس و محیط‌های یادگیری تحت تأثیر عواملی چون نگاه معلمان به تدریس، باورها و دانش آنها درباره‌ی موضوعات درسی، ویژگی‌های شخصی، مهارت‌های حرفه‌ای در سازماندهی و مدیریت و موقعیتی که در آن تدریس می‌کنند؛ قرار می‌گیرد که فناوری‌های نوین آموزشی بر بیشتر این عناصر تأثیر می‌گذارند (ذاکری و همکاران، ۱۴۰۰؛ شکاری و همکاران، ۱۳۹۹). کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات و توانایی معلمان برای تلفیق آن با برنامه درسی آشکارکننده صلاحیت‌های فناوری معلمان و تجربه‌های آنها در آموزش است؛ لذا، کاربرد بسیاری از نوآوری‌ها در آموزش به صلاحیت حرفه‌ای معلم وابسته است. یکی از روش‌هایی که به پژوهشگر کمک می‌کند تا بتواند میزان اثربخشی فناوری بر کیفیت تدریس و شغل معلمان را شناسایی کند؛ سنجش تناسب بین شغل و استفاده از فناوری‌ها در محیط آموزشی است. گودهو<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) مدل برازش (تطبیق) تکلیف-فناوری<sup>۳</sup> را به عنوان مدلی برای بررسی موفقیت سیستم‌های اطلاعاتی عرضه نمود که بر ارزیابی کاربر از میزان بازدهی و کارایی کسب و کار تأکید دارد. گودهو و تامپسون<sup>۴</sup> (۱۹۹۵) مفهوم مدل برازش تکلیف-فناوری را میزان اثربخشی و موفقیت یک فناوری خاص در کمک نمودن به کاربر در انجام وظایف خویش تعریف کرده و معتقدند که اگر فناوری، نیازمندی‌های شغلی را برآورده ساخته و افراد از مهارت لازم برای استفاده از سیستم برخوردار باشند، آنگاه قادر خواهند بود تا از فناوری

برای انجام مجموعه وظایف شغلی خود استفاده نمایند (اسماعیلی و شاکری، ۱۳۹۹). تناسب بین تکلیف-فناوری، بررسی موفقیت سیستم‌های اطلاعاتی است که بر ارزیابی کاربر از میزان بازدهی و کارایی تأکید داشته و نشان‌دهنده میزان تطابق بین نیازمندی‌های شغلی، توانایی‌های فردی و کارکردهای موجود در سیستم است و به دو عامل بستگی دارد: اولاً اینکه فناوری تا چه میزان نیازهای وظیفه‌ای کاربر را به خوبی برآورده می‌سازد و دوم اینکه کاربر تا چه حد قادر به ارزیابی صحیح تناسب بین تکلیف-فناوری سیستم می‌باشد (دیشاو و استرانگ<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹).

مدل‌های زیادی برای سنجش میزان موفقیت سیستم‌های اطلاعاتی استفاده شده است که مدل پذیرش فناوری دیویس<sup>۶</sup> (۱۹۸۹) یکی از مدل‌هایی است که به طور گسترده برای تشریح پذیرش فناوری در بیش از دو دهه گذشته به کار گرفته شده است. مدل پذیرش فناوری دلایل اینکه چرا کاربران، یک فناوری را می‌پذیرند یا رد می‌کنند؛ را نشان می‌دهد. در این مدل دو دسته سازه‌های بیرونی (متغیرهایی مثل استفاده قبلی از اینترنت، سطح تحصیلات، تجارب مشابه قبلی، عاملیت و تجربه ابزار، ویژگی‌های تکلیف و ...) و سازه‌های درونی (سودمندی ادراک شده کاربرد، سهولت ادراک شده کاربرد، نگرش نسبت به کاربرد، نیت رفتاری کاربرد و کاربرد واقعی) وجود دارد. متغیرهای بیرونی می‌توانند هم اثر مستقیم و هم اثر غیرمستقیم بر سازه‌های درونی داشته باشند (احمدی ده‌قطب‌الدینی، حسینی زیدآبادی، و محمودآبادی، ۱۴۰۱). پذیرش فناوری توسط کاربر، نیت رفتاری نامیده می‌شود که یک شرط ضروری برای موفقیت هر نوع پروژه‌ای است که نیازمند ادغام فناوری است. پذیرش فناوری توسط کاربر، تصمیم اصلی کاربر در واکنش به فناوری است که بعد از تجربه مستقیم فناوری رخ می‌دهد (آئیدراؤگو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷).

ما، چائو و چینگ<sup>۸</sup> (۲۰۱۳) در پژوهش "مدل ادغام شده پذیرش فناوری و تناسب فناوری-شغل در سیستم آموزش الکترونیکی ترکیبی" نشان دادند که تناسب فناوری و درک سهولت استفاده تأثیر مثبتی بر درک سودمندی دارد. همچنین درک سودمندی و درک سهولت استفاده، تأثیر مثبتی بر نیت استفاده کاربران داشت. چانگ<sup>۹</sup> (۲۰۱۰) نیز در بررسی تناسب تکلیف-فناوری و پذیرش فناوری از سوی کاربران نشان داد که سهولت و سودمندی ادراک شده و نگرش،

6. Davis' Technology acceptance Model

7. Ouedraogo

8. Ma, Chao, & Cheng

9. Chang

1. Information-Communication Technology

2. Goodhue

3. Task- Technology Fit

4. Thompson

5. Dishawa, & Strong

کیفیت تدریس به شمار می‌رود. با توجه به پژوهش‌های فوق، آموزش مبتنی بر فناوری، آموزشی تعاملی، مشارکتی، انعطاف‌پذیر و همراه با راهبردهای فعال یادگیری است که باعث افزایش انگیزش و همکاری در یادگیرنده و یاد-دهنده می‌شود (رادی، ۱۳۹۹)؛ لذا فناوری آموزشی را می‌توان به عنوان یک ابزار و روش برای ارتقای کیفیت و کارایی آموزش مورد استفاده قرار داد که باعث تغییر در کیفیت تدریس معلمان می‌شود، پس باید معلمان بتوانند آگاهی کامل از نقش فناوری در کارایی تدریس و یادگیری و میزان اثربخشی و موفقیت فناوری در تدریس (بrazش تکلیف-فناوری) داشته باشند تا بتوانند خود را با تغییرات فناوری آموزشی سازگار کرده و آن را بپذیرند (پذیرش فناوری).

مسئله اساسی به‌کار بردن فناوری‌ها در امر آموزش و توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان در برگزیدن اطلاعات موردنیاز برای رسیدن به خودمداری و به خدمت‌گرفتن فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی است (فروغی‌نیا و سیدمیرزاپور، ۱۳۹۹). بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات بخشی از حرکت به سوی استفاده بهتر از فناوری آموزشی در تدریس است. تدریس با فناوری آموزشی این قدرت را دارد که موانع بین والدین و معلمان، خانه و کلاس درس و مناطق آموزش و پرورش در سراسر کشور را از بین برده و تعامل بین دانش‌آموزان و والدین و معلمان را تسهیل و به گسترش یادگیری فراتر از مدرسه کمک نماید (غزنوی، نجاری و رحیمی، ۱۴۰۰)؛ لذا میزان شناخت معلمان از فناوری آموزشی در تدریس و ارزیابی آنان از میزان بازدهی و کارایی فناوری آموزشی در کیفیت تدریس بسیار مهم است. همچنین بین شناخت و پذیرش فناوری از سوی معلمان و وجود مواد و وسایل آموزشی و استفاده از آنها از سوی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد. به‌کارگیری مواد و رسانه‌های آموزشی، استفاده از طراحی منظم آموزشی و ارزشیابی صحیح و اصولی از سوی معلمان در فرآیند تدریس، موجب افزایش کیفیت تدریس با فناوری آموزشی می‌شود (وان براک، تانیدیور و و آلک، ۲۰۰۴).

پژوهش‌های انجام شده در زمینه آزمون مدل پذیرش فناوری دیویس، نشان‌دهنده مناسب بودن آن در زمینه بررسی عوامل مؤثر بر پذیرش فناوری در مورد کارمندان بیمارستان‌ها، کارمندان شرکت‌های تجاری و معلمان است (غزنوی و همکاران، ۱۴۰۰)؛ اما در ایران تاکنون پژوهش‌چندانی در زمینه آزمون این مدل در بین معلمان انجام نگرفته است و لزوم تحقیق در این زمینه احساس می‌گردد. لذا ارزیابی شکل کامل این مدل در بین معلمان حلقه

بر نیت استفاده از فناوری تأثیر معنی‌داری دارد. همچنین سهولت استفاده ادراک شده نیز بر سودمندی ادراک شده تأثیر معنی‌داری دارد. نتایج اسماعیلی و شاکری (۱۳۹۹) نیز در بررسی رابطه تناسب تکلیف-فناوری و نیت استفاده از سیستم‌های اتوماسیون اداری نشان‌دهنده نقش تعیین‌کننده متغیرهای نگرش، سهولت استفاده درک شده و سودمندی درک شده بر نیت استفاده کاربران از ابزارهای فناوری اطلاعات بود. احمدی ده‌قطب‌الدینی (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی اثرات مدل پذیرش فناوری بر پایداری معلمان در آموزش با فناوری پرداخت که نتایج بیانگر نقش مهم نیت رفتاری و نگرش نسبت به کاربرد فناوری در پایداری در کاربرد فناوری در فرایند آموزش معلمان بود. نتایج دیوانی، ایمانی و خمیده (۱۳۹۹) نیز نشان‌دهنده رابطه مستقیم و معنی‌دار بین فناوری اطلاعات و ارتباطات با کیفیت تدریس معلمان بود. همچنین، فدایی ده‌چشمه و احمدی عیسی‌آبادی (۱۳۹۷) عوامل مؤثر بر عدم پذیرش فناوری‌های نوین در بین معلمان براساس مدل پذیرش فناوری دیویس را بررسی و ۴ بُعد برداشت ذهنی از مفید بودن فناوری، برداشت ذهنی از آسانی استفاده از فناوری، نگرش نسبت به استفاده از فناوری و تصمیم به استفاده از فناوری را در عدم پذیرش فناوری‌های نوین در بین معلمان مؤثر دانستند. پلگرام<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) در تحقیقاتی که در ۲۶ کشور دنیا با هدف بررسی موانع موجود در پذیرش و ادغام فناوری‌های آموزشی در بین معلمان مدارس انجام داد؛ نتیجه گرفت که ۷۰ درصد از معلمان، اولین و مهمترین مانع موجود در پذیرش فناوری اطلاعات در امر آموزش را ناکافی بودن تجهیزات لازم دانسته و حدود ۶۶ درصد نیز به کمبود مهارت و دانش معلمان و عدم ارزیابی مثبت معلمان از کارایی و بازدهی فناوری آموزشی در کیفیت تدریس و ۵۸ درصد به مشکلات ادغام فناوری در آموزش و فرایند آن در تدریس و کمبود وقت معلم جهت اجرا و ادغام این دسته از فناوری‌ها در تدریس اشاره کرده‌اند. ممتاز<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) نیز در پژوهشی عوامل مؤثر بر استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس را مورد بررسی قرار داده و بیان کرد که دسترسی به منابع فناوری، سهولت استفاده، ارزیابی مثبت از کارآمدی فناوری آموزشی در کیفیت تدریس و بازدهی استفاده از فناوری‌های آموزشی بر کیفیت تدریس و آموزش‌هایی که معلمان برای استفاده از فناوری می‌بینند، از مهمترین عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری معلمان برای استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کلاس‌های درس و اثربخشی و موفقیت فناوری آموزشی در

## ابزارهای اندازه گیری

### پرسش نامه مدل پذیرش فناوری

برای گردآوری سازه‌های مدل پذیرش فناوری از پرسش نامه گاردنر و آمورسو<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) و کلوپینگ و مک‌کنی<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) استفاده شد که شامل ۱۶ گویه بوده و ۳ مؤلفه سودمندی ادراک شده کاربرد فناوری (۶ گویه)، سهولت ادراک شده کاربرد فناوری (۶ گویه)، و نیت رفتاری کاربرد فناوری (۴ گویه) را روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم" می‌سنجید. برای سنجش سازه‌های نگرش نسبت به کاربرد فناوری و کاربرد واقعی از ۲۰ سؤال پرسش نامه ادراک معلم از فناوری اطلاعات و ارتباطات باس، کوبیاتکو و سانبول<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) که بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم" نمره‌گذاری شده است، استفاده گردید. در پژوهش احمدی ده‌قطب‌الدینی (۱۴۰۰) ضریب پایایی براساس آلفای کرونباخ عامل سهولت ادراک شده ۰/۸۲، سودمندی ادراک شده ۰/۶۷، نگرش نسبت به کاربرد فناوری ۰/۸۵، نیت رفتاری کاربرد فناوری ۰/۷۹ و کاربرد واقعی فناوری ۰/۷۰ گزارش شده است. در مطالعه حاضر نیز پایایی عامل سهولت ادراک شده ۰/۸۲، سودمندی ادراک شده ۰/۶۶، نگرش نسبت به کاربرد فناوری ۰/۸۳، نیت رفتاری کاربرد فناوری ۰/۸۲ و کاربرد واقعی فناوری ۰/۸۶ به دست آمد.

### مقیاس برازش تکلیف-فناوری برای گردآوری داده‌های

موردنیاز برازش تکلیف-فناوری از پرسش نامه رساله دکترای آجایی<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) استفاده شد. این پرسش نامه برگرفته از مفهوم مدل برازش تکلیف-فناوری گودهو و تامپسون (۱۹۹۵) و مشتمل بر ۲۰ گویه بود که بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم" نمره‌گذاری شده است. ضریب پایایی پرسش نامه در پژوهش آجایی (۲۰۱۴) به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و در مطالعه حاضر ۰/۷۹ به دست آمد.

### مقیاس کیفیت تدریس با فناوری برای جمع‌آوری داده‌های

موردنیاز کیفیت تدریس مبتنی بر فناوری از پرسش نامه اقتباس شده از پژوهش "دیدگاه معلمان در مورد استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس و یادگیری: موردی از آموزش ابتدایی نامیبیا" جاتیلنی و جاتیلنی<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) استفاده شد. این پرسش نامه خود گزارش دهی شامل ۱۶ گویه بوده که بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم" نمره‌گذاری

مفقوده‌ای است که این تحقیق در پی انجام آن است. از طرف دیگر سازه‌های مدل پذیرش فناوری در تبیین میزان پذیرش فناوری در محیط‌های آموزشی خود تحت تأثیر عوامل خارجی همچون برازش تکلیف-فناوری هستند (دیشاو و استرانگ، ۱۹۹۹). استفاده از فناوری در آموزش و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس با فناوری بستگی به برازش تکلیف-فناوری در بین معلمان دارد. ممکن است برخی از عوامل مرتبط با معلمان مانند نداشتن بینش و آگاهی از میزان بازدهی و کارایی استفاده از فناوری در کیفیت آموزش و تدریس؛ نبود روحیه پذیرش تغییر شیوه آموزشی و گام برداشتن به سوی استفاده از فناوری؛ وجود اضطراب و نبود اعتماد معلمان در استفاده از رایانه؛ و نداشتن مهارت، دانش و توانایی به‌کارگیری ابزارها و فناوری‌های نوین آموزشی (ملکی، ۱۳۹۹)، اثر برازش تکلیف-فناوری در تدریس را بر کیفیت تدریس با فناوری معلمان، با چالش‌ها و موانعی مواجه کند؛ بنابراین، این پژوهش درصدد بررسی این موضوع است که آیا برازش تکلیف-فناوری و سازه‌های مدل پذیرش فناوری پیش‌بینی‌کننده کیفیت تدریس با فناوری معلمان هستند؟

## روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان متوسطه دوره دوم شهر رفسنجان (N=۴۱۰) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که ۲۰۰ نفر با استفاده از جدول مورگان و کرجسی و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ بدین صورت که با مراجعه به مدارس، معلمان که داوطلب پر کردن پرسشنامه‌ها بودند، شناسایی و پرسشنامه‌ها جهت پاسخگویی به سؤالات در اختیار آنها قرار گرفت. توضیحات لازم در مورد پرسشنامه‌ها داده شد و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه خواهد بود. از ۲۰۰ نفر معلم شرکت‌کننده در مطالعه ۱۰۰ نفر (۵۰ درصد) معلم مرد و ۱۰۰ نفر (۵۰ درصد) معلم زن بودند، ۷۰ نفر (۳۵ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۵۲ نفر در رشته‌های علوم تجربی (۲۶ درصد)، ۶۱ نفر در رشته‌های ریاضی-فیزیک (۳۰/۵ درصد) و ۱۷ نفر (۸/۵ درصد) در رشته‌های مهندسی تحصیل کرده بودند. همچنین ۴۱ نفر (۲۰/۵ درصد) دارای مدرک فوق دیپلم، ۱۰۹ نفر (۵۴/۵ درصد) دارای مدرک کارشناسی و ۵۰ نفر (۲۵ درصد) در مدرک بالاتر از کارشناسی بودند.

### یافته‌ها

جدول ۱، نتایج شاخص‌های توصیفی و شاخص‌های توزیع متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. براساس نتایج، در کلیه متغیرهای شاخص‌های کجی و کشیدگی بین  $\pm 2$  است؛ در نتیجه می‌توان فرض نرمال بودن متغیرها را پذیرفت.

شده است و دیدگاه معلمان در مورد استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و یادگیری را بررسی می‌کند. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در پژوهش جاتیلنی و جاتیلنی (۲۰۱۸)  $0/83$  و در این پژوهش  $0/65$  به دست آمد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
برازش فناوری - وظیفه (TTF)	-	۲۰۰	۴/۳۱	۰/۳۱	-۰/۷۳	۰/۸۸
مدل پذیرش فناوری	سهولت ادراک شده فناوری در تدریس	۲۰۰	۴/۲۳	۰/۳۹	-۰/۵۷	۰/۵۷
	سودمندی ادراک شده فناوری در تدریس	۲۰۰	۴/۳۹	۰/۴	-۰/۷۲	۱/۰۸
	نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس	۲۰۰	۴/۳	۰/۴	-۰/۷	۰/۶۹
	نیت رفتاری کاربرد فناوری در تدریس	۲۰۰	۴/۲۹	۰/۴۵	-۰/۷۶	۱/۳۱
	کاربرد فناوری در تدریس	۲۰۰	۳/۴۴	۰/۶۳	۰/۷۹	-۰/۱۴
کیفیت تدریس با فناوری	-	۲۰۰	۴/۰۳	۰/۳۶	۰/۰۷	۰/۸۳

برازش تکلیف-فناوری با کاربرد واقعی فناوری، سهولت ادراک شده کاربرد فناوری و کیفیت تدریس با فناوری بقیه روابط، مثبت و معنی‌دار هستند.

### همبستگی بین متغیرهای پژوهش

نتایج جدول ۲، همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد به جز رابطه بین کاربرد واقعی فناوری با

جدول ۲. نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. برازش تکلیف-فناوری	-	۱					
مدل پذیرش فناوری	۲. سهولت ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس	۰/۳۵**	۱				
	۳. سودمندی ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس	۰/۳۶**	۰/۳۸**	۱			
	۴. نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس	۰/۴۵**	۰/۴۹**	۰/۴۷**	۱		
	۵. نیت رفتاری کاربرد فناوری در تدریس	۰/۳۹**	۰/۲۳**	۰/۱۷*	۰/۳۹**	۱	
	۶. کاربرد واقعی فناوری در تدریس	۰/۰۰۲	۰/۱۱۲	۰/۳۹**	۰/۲۶**	۰/۲۷**	۱
۷. کیفیت تدریس با فناوری	-	۰/۵۹**	۰/۲۵**	۰/۲۱*	۰/۴**	۰/۳۵**	۰/۰۵

$P < 0.05^*$      $P < 0.01^{**}$

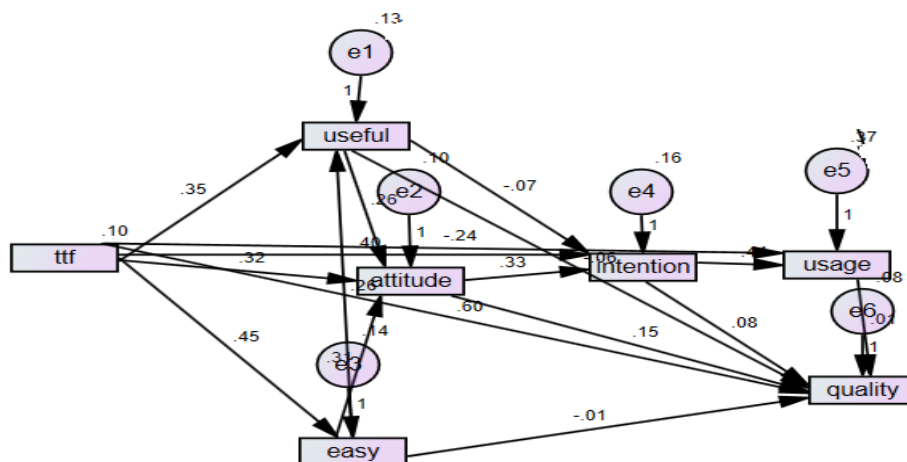
است که نشان‌دهنده برازندگی قابل قبول مدل با داده‌ها است، به‌خصوص مقدار CFI که از دیدگاه مولر<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) باید بالای  $0/9$  و از دیدگاه وستون و گور<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) باید بالای  $0/95$  باشد تا مدل برازندگی مناسبی با داده‌ها داشته باشد زیرا تحت تأثیر حجم نمونه قرار نمی‌گیرد. همچنین اگر جذر برآورد واریانس خطای تقریب  $(RMSEA < 0/05)$  بسیار خوب، بین  $0/05$  تا  $0/08$  باشد برازش قابل قبول و اگر بالاتر از  $0/08$  باشد برازش ضعیف است که در این مطالعه RMSEA زیر  $0/05$  بود که حاکی از برازش بسیار خوب است.

### آزمون برازندگی مدل

نتایج جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل تحلیل شده را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که مقدار  $(RSMEA = 0/031, p = 0/31, df = 3)$  است که حاکی از برازندگی بسیار خوب الگو در جامعه است، همچنین به منظور تعیین مناسب بودن برازندگی الگو با داده‌ها از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص نرم شده برازندگی  $(NFI) = 0/989$ ، و شاخص برازندگی تطبیقی  $(CFI) = 0/998$

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل

(AGFI)	(GFI)	(CFI)	(NNFI)	(NFI)	(RMSEA)	Sig	( $\chi^2/df$ )	df	( $\chi^2$ )	شاخص‌های برازندگی
۰/۹۵۱	۰/۹۹۵	۰/۹۹۸	۰/۹۹	۰/۹۸۹	۰/۰۳۱	۰/۳۱	۱/۱۷	۳	۳/۵۳	مقدار شاخص



نمودار ۱. نمودار مسیر پیش بینی براساس ضرایب مسیر استاندارد شده

معلمان با فناوری مثبت و معنی‌دار است اما اثر مستقیم سهولت ادراک شده کاربر فناوری در تدریس ( $\beta = -0.008, t = -0.12, p > 0.05$ )، سودمندی ادراک شده کاربر فناوری در تدریس ( $\beta = 0.065, t = 0.89, p > 0.05$ )، نیت رفتاری کاربر فناوری در تدریس ( $\beta = 0.097, t = 1.43, p > 0.05$ )، و کاربرد واقعی فناوری در تدریس ( $\beta = 0.15, t = 0.82, p > 0.05$ )، بر کیفیت تدریس با فناوری معنی‌دار نبود.

نتایج نشان داد اثر مستقیم نیت رفتاری کاربر فناوری در تدریس بر کاربرد واقعی فناوری در تدریس معلمان ( $p < 0.01$ )، مثبت و معنی‌دار است. ( $\beta = 0.313, t = 4.53$ )

نتایج نشان داد اثر مستقیم نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس بر نیت رفتاری کاربر فناوری در تدریس ( $p < 0.01$ )، مثبت و معنی‌دار است. ( $\beta = 0.293, t = 3.77$ )

نتایج نشان داد اثر مستقیم سودمندی ادراک شده کاربر فناوری در تدریس بر نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس ( $p < 0.01$ )، مثبت و معنی‌دار است اما بر نیت رفتاری کاربر فناوری در تدریس ( $\beta = -0.061, t = -0.82, p > 0.05$ )، معنی‌دار نبود.

نتایج نشان داد اثر مستقیم سهولت ادراک شده کاربر فناوری در تدریس بر سودمندی ادراک شده کاربر فناوری در تدریس ( $p < 0.01$ )، و نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس معلمان ( $\beta = 0.161, t = 2.14, p < 0.05$ )، بر کیفیت تدریس معلمان ( $\beta = 0.303, t = 4.75, p < 0.01$ )، مثبت و معنی‌دار بود.

برازش تکلیف- فناوری (ttf)، سهولت ادراک شده کاربرد فناوری (easy)، سودمندی ادراک شده کاربرد فناوری (useful)، نگرش نسبت به کاربرد فناوری (attitude)، نیت رفتاری کاربر فناوری (intention)، کاربرد واقعی فناوری (usage) و کیفیت تدریس با فناوری (quality)

### بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها

نتایج جدول ۴ نشان داد اثر مستقیم برازش تکلیف- فناوری در تدریس بر کیفیت تدریس با فناوری معلمان ( $p < 0.01$ )، مثبت و معنی‌دار است. ( $\gamma = 0.513, t = 7.13$ )

نتایج نشان داد اثر مستقیم برازش تکلیف- فناوری بر سهولت ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس ( $p < 0.01$ )، سودمندی ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس ( $p < 0.01$ )، نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس ( $\gamma = 0.271, t = 3.88, p < 0.01$ )، و نیت رفتاری کاربر فناوری در تدریس ( $\gamma = 0.245, t = 3.82, p < 0.01$ )، مثبت و معنی‌دار است اما بر کاربرد واقعی فناوری در تدریس ( $\gamma = -0.119, t = -1.59, p > 0.05$ )، معنی‌دار نبود.

نتایج نشان داد اثر مستقیم نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس معلمان ( $\beta = 0.161, t = 2.14, p < 0.05$ )، بر کیفیت تدریس

جدول ۴. خلاصه اثر مستقیم متغیرها بر یکدیگر

مقدار t	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده	متغیر درون‌زا/ برون‌زا
۷/۳۱**	۰/۰۸۲	۰/۵۱۳	۰/۵۹۸	بر کیفیت تدریس با فناوری
-۰/۱۲	۰/۰۶۲	-۰/۰۰۸	-۰/۰۰۷	از برازش تکلیف- فناوری در تدریس
-۰/۸۹	۰/۰۶۲	-۰/۰۶۵	-۰/۰۵۸	از سهولت ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس
۲/۱۴*	۰/۰۶۸	۰/۱۶۱	۰/۱۴۵	از سودمندی ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس
۱/۴۳	۰/۰۵۴	۰/۰۹۷	۰/۰۷۸	از نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس
۰/۸۲	۰/۰۳۷	۰/۰۱۵	۰/۰۰۸	از کاربرد واقعی فناوری در تدریس
۴/۵۳**	۰/۰۹۷	۰/۳۱۳	۰/۴۴۱	بر کاربرد واقعی فناوری در تدریس
-۱/۵۹	۰/۱۵۳	-۰/۱۱۹	-۰/۲۴۵	از نیت رفتاری کاربرد فناوری در تدریس
۳/۷۷**	۰/۰۸۸	۰/۲۹۳	۰/۳۳	بر نیت رفتاری کاربرد فناوری در تدریس
-۰/۸۲	-۰/۰۸۳	-۰/۰۶۱	-۰/۰۶۹	از نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس
۳/۷۵**	۰/۱۰۸	۰/۲۷۸	۰/۴۰۴	از سودمندی ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس
۴/۱۴**	۰/۰۶۳	۰/۲۶۵	۰/۲۶۳	از برازش تکلیف- فناوری در تدریس
۴/۷۵**	۰/۰۶۵	۰/۳۰۳	۰/۳۰۷	بر نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس
۳/۸۲**	۰/۰۸۳	۰/۲۴۵	۰/۳۱۷	از سهولت ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس
۴/۱۴**	۰/۰۶۳	۰/۲۶۵	۰/۲۶۳	از برازش تکلیف- فناوری در تدریس
۳/۸۸**	۰/۰۹۱	۰/۲۷۱	۰/۳۵۳	بر سودمندی ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس
۵/۱۶**	۰/۰۸۷	۰/۳۵۳	۰/۴۴۹	از سهولت ادراک شده کاربرد فناوری در تدریس
۵/۱۶**	۰/۰۸۷	۰/۳۵۳	۰/۴۴۹	از برازش تکلیف- فناوری در تدریس

P&lt;0.05\* P&lt;0.01\*\*

(۲۰۱۰) و اسماعیلی و شاکری (۱۳۹۹) همسو است. از آنجاکه فناوری آموزشی بر طراحی، اجرا و ارزشیابی سیستماتیک تمامی فرایندهای یادگیری و تدریس براساس هدف‌های مشخص در زمینه‌های یادگیری، ارتباط و همچنین به‌کارگیری مجموعه‌ای از منابع انسانی و غیرانسانی به‌منظور آموزش مؤثر است؛ ارزیابی مثبت از کارآمدی فناوری آموزشی بر کیفیت تدریس از مهمترین عوامل مؤثر بر پذیرش و نیت معلمان برای استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس و اثربخشی فناوری آموزشی در کیفیت تدریس به شمار می‌رود (ذاکری و همکاران، ۱۴۰۰؛ شکاری و همکاران، ۱۳۹۹)؛ لذا شناخت کافی معلمان از فناوری‌های آموزشی در تدریس و ارزیابی آنان از مفید و کارا بودن فناوری آموزشی بر کیفیت تدریس، در پذیرش فناوری توسط معلمان در فرایند تدریس اثرگذار است؛ لذا پذیرش

نتایج اثرات غیرمستقیم برازش تکلیف- فناوری بر کیفیت تدریس با فناوری با واسطه‌گری سازه‌های پذیرش فناوری در تدریس معلمان نشان داد کلیه مسیرهای زنجیره‌ای که از طریق سازه‌های پذیرش فناوری به کیفیت تدریس با فناوری منجر می‌شود، معنی‌دار نمی‌باشند.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد اثر مستقیم برازش تکلیف- فناوری در تدریس بر کیفیت تدریس با فناوری معلمان و بر سهولت و سودمندی ادراک شده، نگرش نسبت به کاربرد فناوری و نیت رفتاری مثبت و معنی‌دار، اما بر کاربرد واقعی فناوری در تدریس معنی‌دار نبود که با نتایج ما و همکاران (۲۰۱۳)، پلگرام (۲۰۰۱)، ممتاز (۲۰۰۹)، چانگ

برنامه‌ریزی شده معلمان را هدایت کند و مهمترین عامل تعیین‌کننده در کاربرد واقعی فناوری در فرایند تدریس توسط معلمان باشد.

براساس نتایج پژوهش اثر مستقیم نگرش نسبت به کاربرد فناوری بر نیت رفتاری کاربرد فناوری در تدریس مثبت و معنی‌دار شد که با نتایج چانگ (۲۰۱۰) و اسماعیلی و شاکری (۱۳۹۹) همسو بود. نیت، عامل مستقیم مؤثر بر رفتار فرض شده است؛ لیکن خود نیت، مبتنی بر نگرش و هنجارهای اجتماعی است و نگرش، تمایل به ابراز واکنش است و نگرش نسبت به رفتار، منجر به شکل‌گیری نیت رفتاری فرد می‌شود؛ بنابراین نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس معلمان بر نیت رفتاری کاربرد فناوری در تدریس آنان اثری مثبت دارد.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد اثر مستقیم سودمندی ادراک‌شده بر نگرش نسبت به کاربرد فناوری مثبت و معنی‌دار، اما بر نیت رفتاری کاربرد فناوری در تدریس معنی‌دار نبود که با نتایج اسماعیلی و شاکری (۱۳۹۹) همسو نیست. براساس مدل پذیرش فناوری دیویس، سودمندی ادراک‌شده، اثر مستقیم بر نیت رفتاری و نگرش نسبت به کاربرد فناوری دارد و متغیرهای بیرونی و سهولت ادراک‌شده از طریق سودمندی ادراک‌شده؛ اثر غیرمستقیمی بر نگرش نسبت به کاربرد فناوری می‌گذارند. همچنین، سودمندی ادراک‌شده اثر مستقیم بر نیت رفتاری کاربرد فناوری دارد و نقش واسطه‌ای بین متغیرهای بیرونی و سهولت ادراک‌شده ایفا می‌کند (احمدی ده‌قطب‌الدینی، ۱۴۰۰)؛ لذا براساس نتایج به‌دست آمده از پژوهش، مدل پذیرش فناوری، از طریق اثر بر نگرش‌های معلمان درباره سودمندی تدریس مبتنی بر فناوری، آنها را نسبت به پذیرش فناوری ترغیب می‌کند. سودمندی ادراک‌کردن یک فناوری برای تدریس، می‌تواند بر نیت استفاده و پذیرش فناوری در آینده برای آموزش و در نتیجه افزایش میزان ارزیابی مطلوب معلمان نسبت به کاربرد فناوری در تدریس توسط آنها اثر بگذارد.

نتایج پژوهش نشان داد اثر مستقیم سهولت ادراک‌شده بر سودمندی ادراک‌شده و نگرش نسبت به کاربرد فناوری مثبت و معنی‌دار بود که نتایج پژوهش‌های چانگ (۲۰۱۰) و ما و همکاران (۲۰۲۰) نیز مؤید این نتایج است. براساس مدل پذیرش فناوری دیویس، سهولت و سودمندی ادراک‌شده مهمترین سازه‌های مدل پذیرش فناوری دیویس هستند. سهولت ادراک‌شده اثر مستقیم بر سودمندی ادراک‌شده و نگرش نسبت به کاربرد فناوری دارد و نقش واسطه‌ای مهمی بین متغیرهای بیرونی و سودمندی ادراک‌شده، نگرش نسبت به کاربرد فناوری و نیت رفتاری کاربرد فناوری ایفا

کامل نقش فناوری در تدریس و اثربخشی و موفقیت فناوری در تدریس معلمان (برازش تکلیف- فناوری)، تأثیر مثبتی بر کیفیت تدریس با فناوری دارد. در نتیجه اگر معلم فناوری را بپذیرد و متعهد به کاربرد فناوری در فرایند آموزش خود شود، پذیرش فناوری صورت‌گرفته که شرط موفقیت برای کیفیت تدریسی است که نیازمند ادغام فناوری است؛ اما نبود آگاهی لازم از میزان اثربخشی کاربرد واقعی فناوری در تدریس، عدم روحیه پذیرش تغییر شیوه‌های آموزشی، نداشتن مهارت و توانایی استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، باعث عدم کاربرد واقعی فناوری در امر تدریس توسط معلمان می‌گردد (وان براک و همکاران، ۲۰۰۴؛ دیشاو و استرانگ، ۱۹۹۹؛ ملکی، ۱۳۹۹) که نتایج پژوهش حاضر نیز آن را نشان داد. اما براساس نتایج پژوهش، برازش تکلیف- فناوری، کیفیت تدریس مبتنی بر فناوری معلمان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد.

نتایج پژوهش نشان داد اثر مستقیم نگرش نسبت به کاربرد فناوری در تدریس معلمان بر کیفیت تدریس معلمان با فناوری مثبت و معنی‌دار بود، اما اثر مستقیم سهولت و سودمندی ادراک‌شده، نیت رفتاری و کاربرد واقعی فناوری در تدریس بر کیفیت تدریس با فناوری معنی‌دار نبود که با نتایج دیوانی و همکاران (۱۳۹۹) و ممتاز (۲۰۰۹) همسو نبود. تمایل‌های رفتاری مرتبط با فناوری، تحت‌تأثیر نگرش به فناوری است و نگرش‌ها شاخص اصلی رفتاری فرد محسوب می‌شود؛ لذا معلمان، نتایج رفتار خود را محاسبه کرده و برای انجام یا عدم انجام تدریس با فناوری تصمیم می‌گیرند. نگرش و هنجار ذهنی مطلوب‌تر و درک کنترل بیشتر بر اجرای تدریس با فناوری، به احتمال زیاد، نیت معلمان را به پذیرش فناوری در امر تدریس برمی‌انگیزد، زیرا رفتار معلمان به عنوان کاربران فناوری، تحت‌تأثیر تمایلات، انگیزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها و... است و با در نظر گرفتن موضوع پژوهش می‌توان این‌گونه بیان کرد که اگر معلمان، نگرش مثبتی نسبت به استفاده از فناوری داشته باشند و باور داشته باشند انجام این رفتار، تحت کنترل خود آنها است؛ به احتمال زیاد، نیت آنها در پذیرش فناوری افزایش یافته و در این رابطه اقدام عملی را انجام خواهند داد. نتایج پژوهش نشان داد اثر مستقیم نیت رفتاری بر کاربرد واقعی فناوری در تدریس معلمان مثبت و معنی‌دار شد که پژوهش احمدی ده‌قطب‌الدینی (۱۴۰۰) که نشان داد اثر مستقیم نیت رفتاری کاربرد فناوری بر پایداری معلمان در آموزش با فناوری (کاربرد واقعی) مثبت و معنی‌دار است؛ نیز بیانگر همین نتیجه است. با توجه به ماهیت مبهم و گسترده فناوری، روابط پیچیده‌ای بین متغیرهای مؤثر بر استفاده از فناوری و پذیرش آن در بین معلمان و در کلاس درس وجود دارد. احتمالاً نیت رفتاری یک پیامد مورد انتظار است که می‌تواند فعالیت‌های

## منابع

- احمدی ده قطب‌الدینی، محمد. (۱۴۰۰). اثرات مستقیم و غیرمستقیم مؤلفه‌های مدل پذیرش فناوری دیویس بر پایداری در کاربرد فناوری در فرایند آموزش معلمان. فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۳۲-۲۱.
- احمدی ده قطب‌الدینی، محمد؛ حسینی زیدآبادی، مهدیه السادات؛ و محمودآبادی، الهام. (۱۴۰۱). اثر ادراک از ادغام ICT در فرایند آموزش بر پذیرش و کاربرد ICT در یادگیری: نقش واسطه‌ای باورها، نگرش و نیت کاربرد ICT دانشجویان. نشریه علمی فناوری آموزش، ۱۶(۲)، ۳۲۴-۳۰۷.
- اسماعیلی، سادات؛ و شاکری، رؤیا. (۱۳۹۹). بررسی رابطه تناسب شغل-فناوری و قصد استفاده از سیستم‌های اتوماسیون اداری. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات ایران، ۴۵(۱۱)، ۳۴-۱۶.
- دیوانی، فیصل؛ ایمانی، جواد؛ و خمیده، محمد. (۱۳۹۹). بررسی رابطه فناوری اطلاعات و ارتباطات با کیفیت تدریس معلمان. مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی، ۱۰۲۲-۱۰۲۴.
- ذاکری، علیرضا؛ حاجی خواجه‌لو، صالح رشید؛ افرایی، هادی؛ و زنگویی، شهناز. (۱۴۰۰). بررسی نگرش معلمان نسبت به کاربرد فناوری‌های آموزشی در فرایند تدریس. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، ۱۲(۱۲)، ۲۳-۱۲.
- رادی، امین. (۱۳۹۹). تأثیر فناوری‌های نوین بر کارایی و اثربخشی آموزش. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۷(۱۲)، ۲۳-۱۲.
- سرابی، مانا. (۱۳۹۹). فناوری اطلاعات و ارتباطات و تحولات نظام آموزشی. فصلنامه فناوری و ارتباطات در علوم تربیتی، ۵(۱۳)، ۴۴-۲۴.
- شکاری، عباس؛ محمدی، زهرا؛ و محمدی، بهادر. (۱۳۹۹). تأثیر استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی بر کیفیت فعالیت‌های آموزشی دبیران. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱۳(۲)، ۸۳-۷۴.
- غزوی، محمدرضا؛ نجاری، مجتبی؛ و رحیمی، امیرمحمد. (۱۴۰۰). بررسی نقش تکنولوژی‌های نوین آموزشی در کارایی تدریس معلمان. فصلنامه علمی تخصصی فناوری آموزش، ۱۰، ۱۴-۲۸.
- فدایی ده چشمه، باقر؛ و احمدی عیسی‌آبادی، وحید. (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر عدم پذیرش فناوری‌های نوین در بین معلمان براساس مدل پذیرش فناوری دیویس (مطالعه موردی: شهرستان فارس)، اولین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان.
- فروغی‌نیا، حسین؛ و سید میرزاپور، یوسف. (۱۳۹۹). جهانی شدن و چالش‌های نظام آموزش و پرورش در پرتو فناوری‌های نوین اطلاعاتی. مهندسی فرهنگی، ۸(۸۰)، ۴۰-۲۲.
- ملکی، صفی‌الله. (۱۳۹۹). فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۵، ۴۰-۶۵.

می‌کند (اکسالی و افاری<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). براساس نتایج به‌دست آمده از پژوهش، سهولت ادراک شده کاربرد فناوری معلمان را به این باور می‌رساند که تدریس با فناوری آموزشی، بدون انجام‌دادن تلاش خاصی میسر است و همچنین ایجاد حس مفیدبودن و سودمندبودن فناوری آموزشی منجر به استفاده مداوم و مستمر تدریس مبتنی بر فناوری توسط معلمان در آموزش می‌شود. لذا ساده ادراک کردن فناوری‌های آموزشی می‌تواند موجب احساس و ارزیابی مثبت معلمان در استفاده از فناوری برای تدریس در نتیجه پذیرش فناوری شود.

نتایج اثرات غیرمستقیم برازش تکلیف - فناوری با واسطه‌گری سازه‌های پذیرش فناوری بر کیفیت تدریس با فناوری معلمان معنی‌دار نشد. احتمالاً شناخت و پذیرش فناوری از سوی معلمان و ارزیابی مثبت از کارآمدی فناوری‌های آموزشی در کیفیت تدریس از مهم‌ترین عوامل بر تصمیم‌گیری معلمان برای استفاده از فناوری در تدریس و اثربخشی فناوری آموزشی در کیفیت تدریس به شمار می‌رود که متأسفانه در مورد معلمان متوسطه دوره دوم شهر رفسنجان صدق نمی‌کرد.

از آنجا که روش نمونه‌گیری در دسترس بوده و یک روش نمونه‌گیری غیرتصادفی است و جامعه نمونه‌گیری از ابتدا رفسنجان انتخاب شده است و قصد محقق تعمیم نتایج به کل کشور نبوده است؛ لذا محقق انتظار دارد این نتایج برای شهر رفسنجان قابل تعمیم بوده و دلیلی برای رد یا قبول تعمیم نتایج به سایر کشور ندارد و پیشنهاد می‌دهد این مطالعه برای امکان سنجش مقایسه‌ای در سایر شهرها نیز انجام شود.

براساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود شناخت و یادگیری معلمان از انواع فناوری‌های آموزشی و میزان کارایی فناوری آموزشی در فرایند تدریس، افزایش یابد و اصول و روش‌های کاربردی تدریس مبتنی بر فناوری آموزشی در مراکز آموزش ضمن خدمت معلمان، آموزش داده شود. همچنین، بهتر است که متغیرهای بیرونی مانند عوامل فردی، سازمانی، اجتماعی و فرهنگی، نحوه آموزش و دیگر متغیرها در این مدل گنجانده شده و اثرشان بر پذیرش فناوری توسط معلمان در کیفیت تدریس مورد بررسی قرار گیرد.

<https://stars.library.ucf.edu/etd/3013>

- Bas, G., Kubiak, K. & Sünbül, A. (2016). Teachers' perceptions towards ICTs in teaching-learning process: Scale validity and reliability study. *Computers in Human Behavior*, 61, 176-185.
- Chang, H. H. (2010). Task-technology fit and user

## References

- Ajayi, O. (2014). "Interactive Data Visualization In Accounting Contexts: Impact On User Attitudes, Information Processing, And Decision Outcomes". *Electronic Theses and Dissertations*, 2004-2019. 3013.

- acceptance of online auction. *International journal of human – computer studies*, 68(1-2), 69-89.
- Davis F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Dishawa, M. & Strong, D. (1999). Extending The Technology Acceptance Model With Task - Technology T Constructs . *Information and management*. 36, 9-21.
- Gardner, C. & Amoroso, D.L. (2004). “Development of an Instrument to Measure the Acceptance of Internet Technology by Consumers”. Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences. Available from [www.csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2004/2056/08/205680260c.pdf](http://www.csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2004/2056/08/205680260c.pdf).
- Eksali, F., A. & Afari, E. (2020). Factors affecting trainee teachers' intention to use technology: A structural equation modeling approach, *Education and Information Technologies*, 25, 2681-2697.
- Goodhue, D.L. (1998). Development and measurement validity of a task-technology fit instrument for user evaluations of information systems. *Decis Sci*. 29(1). 105-138.
- Goodhue, D.L., & Thompson, R. L. (1995). Task-technology fit and individual performance. *Journal of MIS Quarterly*, 2(19), 213-236.
- Jatileni, M., & Jatileni, C. (2018). Teachers' perception on the use of ICT in Teaching and Learning: A Case of Namibian Primary Education. Master Thesis, Philosophical Faculty, School of Applied Educational Science and Teacher Education.
- Klopping, I. M. & McKinney, E. (2004). “Extending the Technology Acceptance Model and the Task -Technology Fit Model to Consumer E-Commerce, *Information Technology*”, *Learning, and Performance Journal*, 22(1), 35-48.
- Ma, C. M., Chao, C. M., & Cheng, B.W. (2013). Integrating Technology Acceptance Model and Task-technology fit into Blended E learning System. *Journal of Applied Sciences*, 13, 736-742.
- Muller, R.O. (1996). *Basic principals of structural equation modeling (an introduction to lisrel equation)*. SpringerVerlang. New York, Berlin
- Mumtaz, S. (2000). Factors Affecting Teachers Use of Information and Comunication Technology: a Review of the Literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-341.
- Ouedraogo, B. (2017). Model of information and communication technology (ICT) acceptance and use for teaching staff in subSaharan Africa public higher education institutions. *Higher Education Studies*, 7(2), 101-118.
- Pelgram, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and education Journal*, 37, 163-178 .
- Weston, R. & Gore Jr, P. (2006). A Brief Guide to Structural equation Modeling, *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751 .
- Van Braak, J., Tondeur, J. & Valcke, M. (2004). Explaining different types of computer use among primary school teachers, *European Journal of Psychology of Education*, 19,(4), 407-422.

# Technology and Scholarship in Education

Open  
Access

## ORIGINAL ARTICLE

### Investigating the relationship between clinical disorders and parenting style with addiction to computer games in first secondary school students in Neyriz City

Akbar Rezaeifard<sup>1\*</sup>, Raziye Hosseni<sup>2</sup>, Bahereh Kheirkhah<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Psychology & Educational Management, Shahid Beheshti Farhangian University, Eghlid, Iran.

<sup>2</sup> Master of Clinical Psychology, Azad University, Firoozabad, Iran.

<sup>3</sup> Master of Financial Management, Azad University, Neyriz, Iran.

#### Correspondence

Akbar Rezaeifard

Email:

[akbar.rezaeifard5528@gmail.com](mailto:akbar.rezaeifard5528@gmail.com)

#### How to cite

Rezaeifard, A., Hosseni, R. & Kheirkhah, B. (2023). Investigating the relationship between clinical disorders and parenting style with dependence on addiction to computer games in first secondary school students of in Neyriz city. *Technology and Scholarship in Education*, 3(2), 51-62.

#### ABSTRACT

The present study aimed to investigate the relationship between clinical disorders and parenting styles with addiction to computer games in first secondary school students in Neyriz city. The research was applied in terms of purpose and descriptive of the correlational type based on the method of data collection. The statistical population included the students of the first secondary school students in Neyriz (990 people) in the year 1402-1403, and 100 people were selected as a sample using the staged cluster sampling method. To collect data, SCL-90-R test, Diana Bamrind's Parenting Styles Questionnaire (1971) and Anturan's (2008) Computer Game Addiction Questionnaire were used. Descriptive statistics, Pearson's correlation coefficient, and step-by-step regression analysis were used to analyze the data. The results showed that there is a positive and significant relationship between clinical disorders and students' addiction to computer games. There is a negative and significant relationship between the assertive parenting styles and the dependence of students on computer games and there is a positive and significant relationship between the authoritarian and permissive parenting styles and the dependence of students on computer games. Also, physical complaint, anxiety, neuroticism and agreeableness were the strongest variables for predicting students' addiction to computer games.

#### KEYWORDS

Clinical disorders, parenting styles, Addiction to computer games, Students.

© 2023, by the author(s). Published by Payame Noor University, Tehran, Iran.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

<https://t-edu.journals.pnu.ac.ir/>

نشریه علمی

## فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت

«مقاله پژوهشی»

# بررسی رابطه‌ی اختلالات بالینی و سبک‌های فرزندپروری با وابستگی به بازی‌های کامپیوتری در دانش‌آموزان متوسطه‌ی اول شهر نی‌ریز

اکبر رضایی فرد<sup>۱\*</sup>، راضیه حسینی<sup>۲</sup>، باهره خیرخواه<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی اختلالات بالینی و سبک‌های فرزندپروری با وابستگی به بازی‌های کامپیوتری در دانش‌آموزان متوسطه‌ی اول شهر نی‌ریز بود. این پژوهش برحسب هدف، کاربردی و برحسب شیوه‌ی گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی اول شهرستان نی‌ریز (۹۹۰ نفر) در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای تعداد ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از آزمون SCL-90-R، پرسشنامه‌ی سبک‌های فرزندپروری دیانا بامریند (۱۹۷۱) و پرسشنامه‌ی وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای آنتوران (۲۰۰۸) استفاده شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج نشان داد بین اختلالات بالینی با وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بین سبک‌های فرزندپروری قاطعانه با وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری رابطه‌ی منفی و معنی‌دار و بین سبک‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه با وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین شکایت جسمانی، اضطراب، روان‌رنجوری و توافق‌پذیری به‌عنوان قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری بودند.

### واژه‌های کلیدی

اختلالات بالینی، سبک‌های فرزندپروری، وابستگی به بازی‌های کامپیوتری، دانش‌آموزان.

<sup>۱</sup> استادیار، دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی، اقلید، ایران.  
<sup>۲</sup> کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد، فیروزآباد، ایران.  
<sup>۳</sup> کارشناس ارشد، گروه مدیریت، دانشگاه آزاد، نی‌ریز، ایران.

نویسنده مسئول:

اکبر رضایی فرد

رایانامه:

akbar.rezaiefard5528@gmail.com

استناد به این مقاله:

رضایی فرد، اکبر، حسینی، راضیه، خیرخواه، باهره (۱۴۰۲)، بررسی رابطه‌ی اختلالات بالینی و سبک‌های فرزندپروری با وابستگی به بازی‌های کامپیوتری در دانش‌آموزان متوسطه‌ی اول شهر نی‌ریز. فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۵۱-۶۲.

## مقدمه

جسمی در کودکان و نوجوانان برجای می‌گذارند(نیازی، شفایی مقدم و حسن‌زاده، ۱۳۹۸). از یک سو مفیدند و فرصت‌های بی‌بدیلی را در اختیار کاربران قرار می‌دهند و کاربران را قادر می‌سازند در فضای مجازی تعامل‌ها و کنش‌های متقابل زیادی در همه جوانب زندگی اجتماعی با دیگر کاربران انجام دهند و از سوی دیگر در صورت استفاده بیش از حد و اعتیادگونه به ویژه در بازی‌های اینترنتی می‌تواند تهدیدی برای کاربران باشد و باعث شوند کاربران روز به روز منزوی‌تر شده و دچار انزوای اجتماعی شوند (میرگل، محسنی، علیصوفی و شیخ‌ویسی، ۱۳۹۸).

در همین راستا، گرین آتال<sup>۳</sup> بر تأثیر ناامیدکننده بازی‌های رایانه‌ای که نهایتاً منجر به زوال افراد می‌گردد، اشاره نموده است. به نظر وی این مرگ در واقعیت به حقیقت نمی‌پیوندد و مربوط به درد فیزیکی که بتوان آن را تحمل نمود، نمی‌شود. این نوع مرگ‌ها، مرگ‌های الکترونیکی می‌باشد که به طور غیرواقعی بر صفحات نمایشگرهای کامپیوترهای خانگی به وقوع می‌پیوندد. آندرسون و دیل<sup>۴</sup> نیز نشان داده‌اند که بازی‌های ویدئویی خشن به شدت با رفتار پرخاشگرانه و بزهکاری رابطه دارند. نتیجه این مطالعه پیش‌بینی می‌کند که در معرض بازی‌های ویدئویی خشن قرار گرفتن رفتار پرخاشگرانه را در کوتاه‌مدت (مثلاً خشونت آزمایشگاهی) و در بلندمدت (مثلاً بزهکاری) افزایش می‌دهد (گنجی و شفائی مقدم، ۱۳۹۱). بنابراین اگر در مورد رفتار غیراجتماعی این دسته از کودکان و نوجوانان چاره‌ای اندیشیده نشود، احتمالاً آنان خطرناک‌ترین و مساعدترین وضع را برای ابتلا به اسکیزوفرنی خواهند داشت. البته هرچند همه کودکان منزوی به بیماری روانی دچار نمی‌شوند ولی شماری از آنان قربانی این نوع بیماری خواهند شد (خوشنواز، ۱۳۷۳).

مرور مطالعات از سال ۱۹۹۰ نشان می‌دهد که اختلالات بالینی باعث نتایج بدتر در وابستگی افراد به هر چیزی و سطوح بالاتر علائم باقی مانده و پاسخ درمانی ضعیف‌تر می‌شود (ریزنو و ان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). اختلالات بالینی یکی از مسائل اصلی و مهم بهداشت عمومی در سراسر جهان به شمار می‌روند. این اختلالات با بار فردی، اجتماعی و اقتصادی عظیمی همراه هستند و حوزه‌های مختلف زندگی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. شیوع جهانی این اختلالات، ۱۳/۴ درصد و شیوع سالانه آنها در ایران ۲۳/۶ درصد برآورد شده است (واقعی و همکاران، ۱۳۹۷).

بازی‌های رایانه‌ای یکی از هیجان‌انگیزترین فعالیت‌های بشر در قرن بیست و یکم محسوب می‌شوند(فانک، ۱۹۹۳) و با توجه به فرایچه‌شدن جامعه، ظهور و پیشرفت فناوری‌های نوین و به دنبال آن تغییر روش زندگی بشر روز به روز بیشتر می‌شود. وقتی صحبت از فضای مجازی به میان می‌آید مردم اغلب به کامپیوتری فکر می‌کنند که به اینترنت متصل است. درحالی که این فقط بخش بسیار کوچکی از فضای مجازی را تشکیل می‌دهد. بازی‌های رایانه‌ای امروزه قسمت اعظم اوقات فراغت انسان‌ها به ویژه کودکان، نوجوانان و جوانان را به خود اختصاص داده است. کودکان و نوجوانان این بازی‌ها را برای تفریح، سرگرمی، یادگیری، فعالیت فکری و ابراز خود به کار می‌گیرند (دی هسل<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). این بازی‌های هیجان‌انگیز و پرکشش، ساعت‌ها کودکان و نوجوانان را در مقابل صفحه نمایشگر نگه می‌دارند و آنها را از دنیای واقعیت‌ها به عالم تخیلات فرو می‌برند. در واقع این نوع بازی‌ها به ابزاری برای شکل دادن به فرهنگ کودکان و نوجوانان تبدیل شده‌اند. نقش بازی در روند رشد جسمانی و روحی-روانی کودکان انکارناپذیر است(نیازی، شفایی مقدم و حسن‌زاده، ۱۳۹۸). شتاب فزاینده تکامل نرم‌افزارهای بازی، به‌گونه‌ای است که تقریباً هر روز شاهد معرفی بازی‌های تازه‌تری با کیفیت‌های گرافیکی و محتوایی پیشرفته‌تر هستیم. حضور و تأثیر بازی‌های رایانه‌ای در جامعه‌ی امروزی، بیش از پیش ما را متقاعد می‌کند که بازی‌های ویدئویی و رایانه‌ای ما را به درون فضای سایبر می‌برند. پیدایش این پدیده جدید موجی از نگرانی‌ها را به دنبال داشته است، تولید روزافزون، سهولت دسترسی به انواع بازی‌های رایانه‌ای در کنار جذابیت‌های بصری و صوتی، سطح بالای خیال‌پردازی، تنوع موضوعی و قابلیت‌های هیجان، موجب محبوبیت این بازی‌ها در میان گروه‌های سنی جوان گردیده است (عبادی‌پور، ۱۳۹۸). به عنوان نمونه، فانک<sup>۲</sup> در مطالعه خود دریافته که حدود ۹۰٪ پسران و ۷۵٪ از دختران به طور منظم به بازی‌های رایانه‌ای می‌پردازند و شری و لوکاس نیز تخمین زده‌اند که پسران ۱۱ ساعت و دختران ۴/۲۵ ساعت در هفته به بازی‌های رایانه‌ای می‌پردازند (تقوی جلودار و همکاران، ۱۳۹۶). به طور کلی، بازی‌های رایانه‌ای مانند یک شمشیر دولبه عمل می‌کنند (میرگل، محسنی، علیصوفی و شیخ‌ویسی، ۱۳۹۸). این بازی‌ها در کنار مفید بودنشان، گاهی پیامدهای ویرانگر روحی و

در پیرامون اثرات روانی، جسمانی و اجتماعی اینترنت و بازی‌های کامپیوتری پژوهش‌هایی انجام شده است. به عنوان مثال مونتاز<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان استفاده از اینترنت و اختلالات شخصیتی به این نتیجه رسیدند که استفاده مفرط از اینترنت بر رفتارهای ضداجتماعی مانند سکس اثرگذار است. تحقیق بوساویت و پارسونز<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) نیز رابطه‌ی استفاده افراطی از بازی‌های کامپیوتری و اختلالات بالینی به ویژه افسردگی اشاره کرده و به این نتیجه رسیده است که کاربران وابسته به بازی‌های کامپیوتری نسبت به آنهایی که هیچ نشانه‌ای از وابستگی نداشتند، تنهاتر و افسرده‌تر بوده و از این تکنولوژی بیشتر برای تفریح و اوقات فراغت استفاده می‌کنند. گرانرو، سیگنورلی، آیمامی و گومز-پنا<sup>۷</sup> (۲۰۱۴) اعتیاد به بازی‌های ویدیویی و ارتباط آن با اختلال‌های بالینی، روانی و شخصی نوجوانان کره، به این نتیجه می‌رسند که ۱۶٪ از این افراد اعتیاد به بازی‌های ویدیویی داشته‌اند و ۳۸٪ از آنان در معرض اعتیاد به بازی‌های ویدیویی بودند و سطح اختلال‌های بالینی، روانی و شخصیتی را در آنان بالا گزارش نموده‌اند. به علاوه نتایج حاکی از آن است که هرچه اختلال‌های بالینی و روانی در افراد بیشتر باشد به همان میزان تمایل بیشتری جهت انجام بازی‌های ویدیویی از خود نشان می‌دهند.

در مورد ارتباط سبک‌های فرزندپروری و وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای به عنوان یک رفتار مشکل‌آفرین تحقیقات اندکی صورت گرفته است. نتایج تحقیق آنیوتاورن (۲۰۰۸) نشان دهنده وجود ارتباط منفی و معنادار بین سبک‌های فرزندپروری قاطعانه و مستبدانه با وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای است، ارتباط مثبت و معنادار بین سبک فرزندپروری سهل‌انگارانه و بی‌توجه با وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای وجود دارد. زمانی و عابدینی (۱۳۹۲) نشان دادند سبک فرزندپروری قاطعانه و سهل‌انگارانه بر اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای اثر مستقیم دارد و نتیجه‌گیری نمودند که والدین با سبک فرزندپروری قاطعانه از طریق ایجاد و توسعه مهارت‌های خودکنترلی و مدیریت زمان در فرزندان خود، احتمال وابستگی آنان به بازی‌های رایانه‌ای را کاهش می‌دهند.

نتایج تحقیق پلاتیان (۱۳۹۷) حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین شدت اختلالات رفتاری با سن در دانش‌آموزان مورد بررسی وجود نداشت. ارتباط معنی‌داری بین نوع بازی و زمان اختصاص به انجام بازی با شدت اختلالات رفتاری کودکان مشاهده

عادت به بازی‌های رایانه‌ای به عنوان یک اختلال رفتاری یا رفتار مشکل‌آفرین مطرح است و یکی از عوامل روانی-اجتماعی مؤثر در رفتارهای مشکل‌آفرین عوامل خانوادگی، خصوصاً سبک فرزندپروری است (خدایاری فرد و عابدینی، ۱۳۸۶؛ لیونگ و لی، ۲۰۱۱).

دگرگونی‌های سریع و پیچیده جوامع انسانی به مرور زمان بر شیوه‌های فرزندپروری انسان‌ها اثری اساسی بر جای گذاشته است و خانواده‌ها اکنون تلاش می‌کنند فرزند خود را از همان اوان کودکی برای بردن گوی سبقت از همسالانشان آماده کنند. این شیوه تربیتی سبب شده است که فرزندان زمانی خود را با ارزش بدانند که مورد تأیید والدین خود قرار بگیرند و چون تأیید والدین و دیگران نقش اساسی در ساختار شخصیتی افراد دارد می‌کوشند تلاش خود را دوچندان کنند تا به انتظارات آنان پاسخ مثبت دهند. گاهی اوقات همین حساسیت و توجه بیش از حد والدین و توقعات بیش از اندازه بعضی از آنها می‌تواند بر بعضی از عوامل شخصیتی و روانشناختی‌شان اثر بگذارد (میرصدوقی، ۱۳۷۸).

فرزندپروری به عنوان بخشی از تأثیرات خانوادگی، نقش مهمی در جهت‌دهی به شخصیت و رفتارهای فرزندان دارد (کان و هانا، ۲۰۰۸). شیوه‌های فرزندپروری به معنی روش‌ها و الگوهای نسبتاً پایدار والدین برای ارتباط اعضای خانواده است و جریان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری متقابل را فراهم می‌کند (استیونسون و آکیستر، ۲۰۰۸). شیوه‌های فرزندپروری به عنوان مجموعه یا منظومه‌ای از رفتارها است که تعاملات والد-کودک را در دامنه گسترده‌ای از موقعیت‌ها توصیف می‌کند و فرض شده است که یک جو تعاملی تأثیرگذار را به وجود می‌آورد. نوع برخورد والدین در قالب رفتارهای متنوع، بهنجار و طبیعی که به منظور کنترل و اجتماعی کردن فرزند خود به کار می‌برند سبک‌های فرزندپروری نامیده می‌شوند (سلیگمن و رایدر، ۲۰۱۲). بامریند (۱۹۷۸) معروفترین سبک‌های فرزندپروری<sup>۱</sup> خانواده را ارائه داده است او سبک‌های فرزندپروری شامل سه سبک اقتداری<sup>۲</sup>، آمرانه<sup>۳</sup> (استبدادی) و سهل‌گیرانه<sup>۴</sup> می‌داند (ماندارا، ۲۰۰۳). پژوهش‌های انجام شده بر روی این سه سبک فرزندپروری نشان داده است که این سبک‌ها ممکن است پیامدهای مثبت و منفی را در کودکان افزایش یا کاهش دهند (دیاز، ۲۰۱۱). ونزیلو، شاو، برنز و کیبلر (۲۰۰۵) در پژوهش خود نشان دادند که بین سبک‌های فرزندپروری مستبدانه و مشکلات برون نمود پسران، رابطه مستقیم وجود دارد.

5. Montag

6. Bossavit and S. Parsons,

7. Granero., Signorelli., Aymamí &amp; Gómez-Peña

1. parenting styles

2. Authoritative

3. Authoritarian

4. Permissive

از چرخه کنار گذاشته شد. جهت گردآوری داده‌ها از آزمون SCL-R-90، پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری دیانا بامریند (۱۹۷۱) و پرسشنامه‌ی وابستگی به بازی‌های رایانه ایانتوران (۲۰۰۸) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار SPSS-24 انجام شد. در سطح آمار توصیفی محاسبه‌ی فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده گردید.

**آزمون SCL-90-R:** این آزمون شامل ۹۰ سؤال می‌باشد و نخستین بار توسط «دراگویتس» و «کروی» (۱۹۷۳) معرفی شد و بعدها براساس تجربیات بالینی و تجربه تحلیل‌های روانشناختی مورد تجدیدنظر قرار گرفت و نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی نهایی آن توسط «دراگویتس» و همکاران «۱۹۸۳» انتشار یافت. پاسخ‌های ارائه‌شده به هریک از مواد آزمون در یک مقیاس ۵ درجه‌ای از میزان ناراحتی «هیچ» تا «به شدت» مشخص می‌گردد. ۹۰ ماده این آزمون ۹ بعد مختلف شکایت‌های جسمانی- روانی- اجباری «حساسیت در روابط فردی- افسردگی- اضطراب- پرخاشگری ترس مرضی- افکار پارانویایی و روان‌گسستگی را دربر می‌گیرد.

«ناناسی» (۱۹۷۰) در تحقیقی بر روی ۹۴ بیمار روانی ضرایب پایایی نمره‌های سلامت روانی کلی و هریک از اختلالات ۹ گانه SCL-90-R را با روش بازآزمایی پس از یک هفته محاسبه نمود که دامنه ضریب پایایی همگی آنها از ۷۸٪ تا ۹۰٪ گزارش گردیده به علاوه در پژوهش حاضر ضرایب پایایی کلی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کورنباخ برابر با ۸۴٪ به دست آمد (نقل از مهرابی‌زاده و همکاران، ۱۳۷۹).

### پرسشنامه‌ی وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای

جهت سنجش وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای از پرسشنامه‌ی ۱۰ گویه‌ای آنتوران (۲۰۰۸) استفاده شد. برای سنجش روایی این پرسشنامه، ابتدا محتوای پرسشنامه به فارسی برگردانده شده و توسط اساتید مجرب زبان نسخه انگلیسی آن با نسخه فارسی مورد مقایسه و تجدیدنظر قرار گرفت، تا روایی آن مورد تأیید قرار گیرد. از آنجایی که روایی و پایایی این پرسشنامه در داخل کشور هنوز تعیین نشده بود ۳۰ نفر به عنوان نمونه برای انجام مطالعه مقدماتی انتخاب شدند و پرسشنامه در بین آنها توزیع گردید و در طی مصاحبه‌هایی با افراد سؤال‌های مبهم و نامعلوم در پرسشنامه

شد. پرخاشگری، ناسازگاری اجتماعی و اختلال کمبود توجه در دانش‌آموزانی که به بازی‌های خشن و مبارزه‌ای علاقه‌مند بودند بیشتر بود. مسعودنیا و پوررحیمیان (۱۳۹۵) نشان دادند تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان با سطوح متفاوت انجام بازی‌های رایانه‌ای، از نظر اختلال‌های رفتاری به‌طور کلی و نیز از نظر سه شکل از اختلال‌های رفتاری؛ یعنی اختلال سلوک، بی‌قراری و حواس‌پرتی وجود داشت. استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، عاملی مهم و مؤثر در ابتلای دانش‌آموزان به اختلالات رفتاری است و خطر ابتلا به اختلالات رفتاری چون اختلالات سلوک، بی‌قراری و اختلال حواس‌پرتی را در بین دانش‌آموزان پسر دبستانی افزایش می‌دهد؛ بنابراین برای کاهش اثرات منفی استفاده بیش از حد از بازی‌های رایانه‌ای و ابتلا به اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دبستانی لازم است تا نظارت بیشتری از سوی والدین بر فرزندانشان در زمینه میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای صورت پذیرد. همچنین لازم است تا والدین با توجه به اثر سوءاستفاده بیش از حد از بازی‌های رایانه‌ای به سمت سبک‌های فرزندپروری‌ای متمایل شوند که اثرات بد اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای را به حداقل ممکن برسانند. با توجه به جذب کودکان و نوجوانان به بازی‌های کامپیوتری و اثرات روانی، جسمانی و اجتماعی آن، پرداختن به این بازی‌ها، امروزه نقطه عطف توجهات بسیاری از روانشناسان و متخصصان سلامت روان و تربیتی محسوب می‌شود. از این‌رو مسئله اصلی پژوهش آن است که بین اختلالات بالینی و سبک فرزندپروری با وابستگی به بازی‌های کامپیوتری رابطه وجود دارد؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه اجرا توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه اول شهر نی‌ریز در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای تعداد ۱۰۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شد؛ به این صورت که ابتدا از بین ۲۷ مدرسه متوسطه اول، ۵ مدرسه به تصادف انتخاب، سپس از بین هر مدرسه ۱ کلاس را انتخاب و به تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها پرسشنامه توزیع گردید. شایان ذکر است که با توجه به شرایط ویژه بیماری کرونا و عدم دسترسی حضوری به دانش‌آموزان، توزیع پرسشنامه از طریق فضای مجازی صورت گرفته است. پرسشنامه به ۱۲۴ دانش‌آموز ارسال شد و ۱۰۸ پرسشنامه تکمیل شده بود و ۸ پرسشنامه به دلیل نقص اطلاعات

فرزندپروری، ۳ نمره مجزا به دست می‌آید. بوری (۱۹۹۱) پایایی پرسشنامه مزبور را با استفاده از روش بازآزمایی در بین گروه مادران به ترتیب ۰/۸۱ برای شیوه سهل‌گیرانه، ۰/۸۶ برای شیوه استبدادی و ۰/۷۸ برای شیوه اقتدارگرایانه و در بین پدران به ترتیب ۰/۷۷ برای شیوه سهل‌گیرانه، ۰/۸۵ برای شیوه استبدادی و ۰/۸۸ برای شیوه اقتدارگرایانه بخش گزارش نمود. در پژوهش فوادیان (۱۳۹۵) پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس سهل‌گیرانه (۰/۶۲)، استبدادی (۰/۷۵)، اقتدارگرایانه (۰/۸۴) و کل مقیاس ۰/۷۷ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

جهت تعیین توزیع جامعه (نرمال بودن داده‌ها) از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد، در آزمون‌های انجام شده سطح  $P < 0.05$  معنی‌دار در نظر گرفته شد، نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد. آزمون دوربین - واتسون به جهت بررسی استقلال خطاها، آزمون هم‌خطی و بررسی نرمال بودن داده‌ها به منظور رعایت پیش‌فرض‌های مدل استفاده شد.

مشخص و تغییراتی در آنها داده شد. پایایی پرسشنامه اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش مسعودیه آرانی (۱۳۹۵) ۰/۸۵ برآورد گردیده است. پرسشنامه اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای براساس مقیاس لیکرت که حاوی ۱۰ سؤال ۵ گزینه‌ای است که آزمودنی پاسخ خود را در مورد هر سؤال در دامنه‌ای از نمرات ۱ (اصلا) تا ۵ (همیشه) ابراز می‌کند. ضوابط داشتن اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای به این صورت تعیین شد که چنانچه میانگین نمره آزمودنی از ۱ تا ۲/۳۳ بود در گروه عادی و چنانچه میانگین نمره آزمودنی از ۲/۳۴ به بالا بود، در گروه معتاد قرار می‌گیرند.

### پرسشنامه شیوه‌های فرزند پروری والدین<sup>۱</sup>

این پرسشنامه در سال ۱۹۷۱ توسط دیانا بامریند طراحی شد و شامل ۳۰ عبارت است که سه سبک استبدادی، اقتدارگرایانه و سهل‌گیرانه را می‌سنجد. هر سؤال برحسب یک مقیاس پنج درجه‌ای از صفر (کاملاً موافقم) تا چهار (کاملاً مخالفم) قابل پاسخگویی می‌باشد و با جمع نمرات هر ۱۰ سؤال مختص به یکی از شیوه‌های

جدول ۰۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه نمونه

ویژگی	N	%
تحصیلات		
هفتم	۲۷	۲۷
هشتم	۳۳	۳۳
نهم	۴۰	۴۰
جنس		
دختر	۵۰	۵۰
پسر	۵۰	۵۰
متغیر	M	SD
سن	۱۶/۲۸	۱/۸۷

میانگین و انحراف استاندارد سنی گروه نمونه ۱۶/۲۸ و ۱/۸۷ می‌باشد. سایر اطلاعات جمعیت شناختی در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۲. آمار توصیفی متغیرهای سبک‌های فرزندپروری، اختلالات بالینی و وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای به همراه فرض نرمال بودن

متغیرهای مورد مطالعه	میانگین	SD	Z کولموگروف	DF	P
سبک مستبدانه	۲۷.۷	۷.۸	۰/۱۹۳	۱۰۰	۰/۱۹۹
سبک قاطعانه	۳۸.۸	۷.۷	۰/۲۲۴	۱۰۰	۰/۰۷۳
سبک سهل‌گیرانه	۳۱.۲	۷.۵	۰/۱۷۱	۱۰۰	۰/۲۰۰
شکایت جسمانی	۰/۹۹۰	۰/۶۴	۰/۱۶۰	۱۰۰	۰/۲۰۰
وسواس-اجبار	۱/۵۴	۰/۷۰	۰/۱۸۸	۱۰۰	۰/۲۰۰
حساسیت بین فردی	۱/۳۵	۰/۷۵	۰/۱۵۲	۱۰۰	۰/۲۰۰
افسردگی	۱/۳۰	۰/۷۷	۰/۱۸۱	۱۰۰	۰/۲۰۰
اضطراب	۱/۰۴	۰/۷۱	۰/۲۲۹	۱۰۰	۰/۰۶۱
خصومت	۱/۲۰	۰/۸۰	۰/۲۲۹	۱۰۰	۰/۰۶۱
ترس مرضی	۰/۷۲	۰/۶۴	۰/۲۶۹	۱۰۰	۰/۰۱۱
افکار پارانوئید	۱/۳۶	۰/۶۴	۰/۲۳۲	۱۰۰	۰/۰۵۴
روان پریشی	۱/۶۰	۰/۷۸	۰/۲۳۸	۱۰۰	۰/۰۴۳
ضریب کل علائم مرضی	۱/۱۶	۰/۵۹	۰/۲۳۹	۱۰۰	۰/۰۴۳
وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای	۰/۲۱	۰/۰۰۶	۰/۲۰۸	۱۰۰	۰/۱۲۹

در جدول (۲) نشان داده شده است میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای ویژگی‌های شخصیت، اختلالات بالینی و وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای به همراه فرض نرمال بودن نشان داده شده است. به این معنا که نمرات افراد در ویژگی‌های شخصیت، اختلالات بالینی و وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای دارای توزیع نرمال است.

در جدول (۲) نشان داده شده است میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای ویژگی‌های شخصیت، اختلالات بالینی و وابستگی به بازی‌های رایانه‌ای به همراه فرض نرمال بودن نشان داده شده است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین اختلالات بالینی با متغیر ملاک وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
شکایت جسمانی	۱								
وسواس-اجبار	۰/۳۳۶	۱							
حساسیت بین فردی	۰/۳۷۴	۰/۲۸۹	۱						
افسردگی	۰/۳۶۹	۰/۳۰۴	۰/۳۲۱	۱					
اضطراب	۰/۳۷۹	۰/۳۴۱	۰/۲۸۸	۰/۳۵۵	۱				
خصومت	۰/۳۷۴	۰/۳۹۶	۰/۳۹۶	۰/۲۰۴	۰/۳۶۲	۱			
ترس مرضی	۰/۴۷۴	۰/۲۸۷	۰/۳۸۴	۰/۴۹۷	۰/۳۹۲	۰/۳۴۱	۱		
افکار پارانوئید	۰/۳۶۵	۰/۲۸۷	۰/۳۱۲	۰/۳۶۹	۰/۲۸۷	۰/۳۱۶	۰/۳۶۹	۱	
روان پریشی	۰/۳۳۶	۰/۳۰۱	۰/۲۸۹	۰/۲۱۴	۰/۲۸۷	۰/۲۹۶	۰/۳۶۹	۰/۲۸۷	۱
وابستگی به کامپیوتری	۰/۳۳۸	۰/۳۰۲	۰/۳۰۱	۰/۳۲۱	۰/۲۹۱	۰/۲۲۳	۰/۳۷۷	۰/۲۸۸	۰/۲۸۸

همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، مقادیر ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش و خرده‌مقیاس‌های آنها، در سطوح  $p < ۰/۰۰۱$  آورده شده است و اکثر آنها معنی‌دار می‌باشند.

با توجه به نتایج جدول بین اختلالات بالینی با وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

**جدول ۴.** ضرایب همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین سبک‌های فرزندپروری با متغیر ملاک وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری

متغیر	۱	۲	۳	۴
مستبدانه	۱			
قاطعانه	۰/۲۸۹	۱		
سهل‌گیرانه	۰/۳۹۶	۰/۳۵۶	۱	
وابستگی به بازی‌های کامپیوتری	۰/۳۱۰	-۰/۳۱۶	-۰/۳۸۷	۱

با متغیر ملاک وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری رابطه منفی و معنی‌داری و بین مؤلفه‌ی سبک‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه با متغیر ملاک وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، مقادیر ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش و خرده‌مقیاس‌های آنها، در سطوح  $p < ۰/۰۰۱$  آورده شده است و اکثر آنها معنی‌دار می‌باشند. با توجه به نتایج جدول بین مؤلفه‌ی سبک‌های فرزندپروری قاطعانه

**جدول ۵.** خلاصه مدل رگرسیونی متغیرهای اختلالات بالینی با متغیر ملاک وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری

متغیر	R	R <sup>2</sup>	Rdj	SD	دوربین - واتسون
شکایت جسمانی	۰/۶۸۵	۰/۴۶۹	۰/۷۵۳	۱۴/۷۶	
اضطراب	۰/۵۶۴	۰/۳۱۸	۰/۸۴۸	۱۱/۵۷	۱/۳۶۴
روان‌رنجوری	۰/۸۶۴	۰/۷۴۶	۰/۸۷۸	۱۰/۳۸	
توافق‌پذیری	۰/۷۵۶	۰/۵۷۱	۰/۸۸۱	۱۰/۲۵	
مدل					
رگرسیون	۲۸۴۲۸/۳۹۱	SS	DF	MS	F (P)
باقیمانده	۳۸۵۶۲/۹۲۸		۸۱	۴۷۶/۰۸۵	۱۵۱/۴۵۸ ( $\leq ۰/۰۰۱$ )
کل	۳۲۶۹۹/۳۲۰		۸۵	-	-

بود:  $(F_{(۴, ۸۵)} = ۱۵۱/۴۵۸, P \leq ۰/۰۰۱)$ . مقدار دوربین - واتسون نیز برابر با ۱/۳۶۴ است که بیان‌کننده استقلال متغیرها از یکدیگر می‌باشند.

همان‌گونه که در جدول (۵) نشان داده شده است پس از اجرای رگرسیون چندگانه، مقدار  $R^2$  به دست آمده نشان داد که ۶۵ درصد از واریانس کل وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری دانش‌آموزان توسط متغیرهای وارد شده در مدل، تبیین گردیده است. تحلیل واریانس<sup>۱</sup> روی همین مدل نیز حاکی از معنی‌داری مدل کلی

**جدول ۶.** نتایج رگرسیون گام به گام در مورد متغیرهای اختلالات بالینی و سبک فرزندپروری قاطعانه با متغیر ملاک وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری

VIF	آماره تحمل	P	ضرایب استاندارد شده		ضرایب استاندارد نشده		متغیرهای بین
			t	بتا	Std	B	
-	-	$P \leq ۰/۰۰۱$	۹/۵۰۴	-	۸/۲۷۸	۷۶/۶۷۸	عدد ثابت
۰/۳۴۴	۰/۷۰۸	$P \leq ۰/۰۰۱$	۱۹/۲۱۰	-۰/۵۰۴	۰/۱۰۷	۲/۰۵۰	شکایت جسمانی
۰/۲۶۶	۰/۶۱۳	$P \leq ۰/۰۰۱$	۱۴/۸۵۴	-۰/۳۳۷	۰/۱۰۸	۱/۶۰۲	اضطراب
۰/۱۶۰	۰/۴۲۱	$P \leq ۰/۰۰۴$	۸/۸۹۹	-۰/۲۲۰	۰/۱۵۲	۱/۳۵۰	روان‌رنجوری
۰/۰۵۸	۰/۱۶۶	$P \leq ۰/۰۰۱$	۵/۲۲	-۰/۰۶۳	۰/۲۶۰	۰/۸۳۹	توافق‌پذیری

این صورت بدن فرسوده و در برابر بیماری‌های جسمی و روانی (مانند اضطراب) آسیب‌پذیر می‌شود. در افراد مضطرب، میزان بعضی از هورمون‌های موجود در خون غیرعادی است؛ بنابراین هر آنچه که باعث اختلال در سیستم هورمونی شود، برای بدن خطر محسوب می‌شود. در همین راستا فرد برای فرار از اضطراب و فراموش نمودن آن و تسکین خود به بازی‌های کامپیوتری به عنوان یک سرگرمی روی می‌آورد و زیاده‌روی در این تکنولوژی وی را وابسته می‌نماید. همچنین به لحاظ عصب‌شناختی بخشی از مغز افراد منفی‌گرا که «امیگدال» نام دارد و به عنوان هشداردهنده عمل می‌کند، مدام به دنبال خطر، اخبار بد و ترس می‌گردد. برخی اندیشمندان بر این باور هستند که این وضعیت پیش‌فرض مغز این دسته از آدم‌هاست، به لحاظ تکاملی قابل درک است و تمام مکانیسم «جنگ یا گریز» را تشکیل می‌دهد. مغز در این مکانیسم برای کنار آمدن با تمام اخبار بدی که در حافظه ذخیره شده‌اند، از نورون‌های خود استفاده می‌کند. به علاوه این افراد، افرادی نگران و مضطرب هستند؛ این افراد برای فرار از این نگرانی و اضطراب به دنبال منبع آرامش مانند بازی‌های کامپیوتری هستند.

نتایج نشان داد افرادی که دچار شخصیت اسکیزوئیدی می‌باشند افرادی منزوی، بی‌تفاوت و گوشه‌گیر هستند که از تعاملات اجتماعی گریزانند، به عبارتی می‌توان گفت افرادی ضد اجتماعی می‌باشند و با افراد دارای شخصیت اجتنابی دارای همبستگی هستند. افراد دارای شخصیت اسکیزوئید شدیداً انزواگرا می‌باشند؛ یعنی علاقه و ارزشی که برای انزوا قائل هستند نسبت به حضور در جمع ندارند؛ در نتیجه داشتن چنین ویژگی‌هایی فرد را به سمت بازی‌های کامپیوتری سوق خواهد داد.

نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌ی سبک‌های فرزندپروری قاطعانه با وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری رابطه منفی و معنی‌داری و بین مؤلفه‌ی سبک‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه با وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. براساس نتایج می‌توان استنباط کرد که والدین قاطع با پاسخ‌دهی به موقع و کافی به نیازهای فرزندان خود و اعمال قوانین مشخص و تعریف‌شده در محیط خانواده، ایجاد روابط گرم و صمیمانه و استفاده از شیوه استدلالی، به رشد قدرت خودکنترلی، خودتنظیمی، عزت نفس و استقلال فرزندان خود کمک کرده و این امر به نوبه خود باعث می‌شود که این کودکان بتوانند روی مدت زمان صرف شده برای بازی‌های رایانه‌ای خود، نظارت، کنترل و مدیریت شخصی داشته و وابستگی کمتری به این بازی‌ها پیدا کرده‌اند. این بخش از نتایج با نتایج پژوهش آنیوتاورن (۲۰۰۸)

برای تعیین تأثیر هریک از مؤلفه‌های اختلالات بالینی و سبک‌های فرزندپروری به عنوان متغیرهای پیش‌بین و وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری به عنوان متغیر ملاک، با تحلیل رگرسیون چندمتغیری به روش گام به گام تحلیل شدند. نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد که وقتی مؤلفه‌های شکایت جسمانی وارد مدل شدند، مدل کلی ۷۵ درصد واریانس متغیر وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری را تبیین کرد. با توجه به جدول (۶) مقادیر بتا شکایت جسمانی ( $Beta=0/504$ )، اضطراب ( $Beta=0/337$ )، روان‌رنجوری ( $Beta=0/220$ )، و توافق‌پذیری ( $Beta=0/063$ ) به عنوان قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری می‌باشند. همچنین با توجه به نتایج جدول (۶) که نشان می‌دهد مقادیر آماره تحمل برای همه متغیرهای پیش‌بین پژوهش از  $0/1$  بزرگتر و مقادیر آماره عامل افزایش واریانس نیز برای همه آنها از ۱۰ کوچک‌تر می‌باشد. بنابراین مطابق با معیارهای دیدگاه کلاین (۲۰۱۰) در این پژوهش هم‌خطی چندگانه مشاهده نشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش رابطه مثبت و معناداری بین وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری با اختلالات بالینی وجود دارد؛ بدین معنی که هرچه اختلالات بالینی اسکیزوئید، وابسته، نمایشی، خودشیفته، منفی‌گرا، اضطراب، مرزی و وابستگی به مواد در افراد بیشتر باشد به همان میزان وابستگی دانش‌آموزان به بازی‌های کامپیوتری نیز بیشتر خواهد بود. این یافته پژوهشی با نتایج تحقیق موتاژ و همکاران (۲۰۲۱)، بوساویت و پارسونز (۲۰۱۸)، گرانرو و همکاران (۲۰۱۴)، طلائیان (۱۳۹۷) و مسعودنیا و پوررحیمیان (۱۳۹۵) در یک راستا قرار می‌گیرد. در تبیین رابطه بین اختلالات بالینی با وابستگی به بازی‌های کامپیوتری باید بیان داشت در دنیای امروز به موازات گسترده شدن جوامع بشری، مشکلات آنها نیز بغرنج‌تر و قابل تأمل‌تر شده است. تعارضات متعدد در حوزه‌های رفتاری، هیجانی، شناختی و بین‌فردی دیده شده است که برای آنها پیامدهای سوء فردی، خانوادگی و اجتماعی به همراه دارد. در نتیجه وجود بدتنظیمی هیجانی در این افراد و همچنین مهیج بودن بازی‌های کامپیوتری فرد به بازی کردن و فعالیت‌های سرگرم‌کننده علاقه فراوانی نشان می‌دهند. اضطراب هنگامی در فرد بروز می‌کند که شرایط استرس‌زا در زندگی او بیش از حد طولانی شود یا به‌طور مکرر رخ دهد، همچنین اگر دستگاه عصبی بدن نتواند به مرحله‌ی مقاومت تنیدگی پایان دهد و بدن برای مدتی طولانی همچنان بسیج باقی بماند، در

## منابع

- تقوی جلودار مریم، پورشریفی حمید، نظری محمدعلی، شاه‌رخ‌ی حسن (۱۳۹۶). تاثیرات بازی‌های رایانه‌ای با تهییج‌کنندگی بالا (ندای وظیفه) و پایین (پرنندگان خشمگین) بر سطح انگیزش‌های زیستی کودکان پسر. فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی. ۱۳۹۶؛ ۱۱ (۱): ۳۹-۴۸.
- خوشنواز، عاطفه (۱۳۷۳). انزوای در کودکان و نوجوانان، مجله پیوند، ۱۷۴، ۴۶-۵۶.
- خدایاری فرد و عابدینی، یاسمین (۱۳۸۶). مشکلات سلامتی نوجوانان و جوانان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- زمانی، بی بی عشرت و عابدینی، یاسمین (۱۳۹۲). الگوی ساختاری تاثیر سبک‌های فرزندپروری و اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای بر عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر، فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، سال هشتم، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۸، ۱۵۶-۱۳۳.
- صلاحی اشلقی، بهناز (۱۳۹۵). خشونت و کیفیت زندگی زنان سنین باروری مبتلا به اختلالات روانپزشکی مراجعه‌کننده به مرکز آموزشی-درمانی رازی تبریز، ۹۴-۱۳۹۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی و درمانی تبریز، دانشکده پرستاری و مامایی، رشته مامایی گرایش بهداشت باروری.
- طلاتیان، محمدرضا (۱۳۹۷). بررسی ارتباط بازی‌های رایانه‌ای با اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در شهر قم در سال ۹۵. پایان‌نامه دکترای پزشکی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم پزشکی قم.
- عبادی‌پور، جمشید (۱۳۹۸). مقایسه اعتیاد به بازی‌های کامپیوتری و سلامت روانی دانش‌آموزان پسر ورزشکار و غیر ورزشکار دوره متوسطه اول شهر دشتلی برون. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، موسسه آموزش عالی شمس گنبد، دانشکده علوم انسانی.
- گنجی، محمد و شفائی مقدم، الهام (۱۳۹۱). نقش اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای در انزوای و پرخاشگری دانش‌آموزان. خانواده در پژوهش، ۹ (۲)، ۱۷۸-۱۵۷.
- مسعودنیا، ابراهیم؛ پوررحیمیان، الهه (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین بازی‌های رایانه‌ای و بروز اختلالات رفتاری در میان دانش‌آموزان پسر دبستانی. جامعه‌شناسی کاربردی، ۳۷(۳)، ۱۱۷-۱۳۴.
- میرگل، احمد؛ محسنی، سحر؛ علیصوفی، الله نظر و شیخ‌ویسی، حمید (۱۳۹۸). بررسی رابطه اعتیاد به بازی‌های کامپیوتری بر افت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر زاهدان. مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۴(۳۰)، ۱-۱۲.
- نیازی، محسن؛ شفایی مقدم، الهام و حسن‌زاده، زهرا (۱۳۹۸). رابطه اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای و انزوای نوجوانان؛ مطالعه موردی دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی شهرستان کاشان در سال ۱۳۹۵، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۲(۱)، ۸۵-۱۰۸.
- واقعی، سعید؛ کاشانی لطف‌آبادی، مسعود؛ اعظم، سالار حاجی؛ واقعی، نسترن؛ هاشمی، بی‌بی مریم (۱۳۹۷). تاثیر کارآموزی روان بر انگ اختلالات روانپزشکی در دانشجویان پرستاری. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۲۹)، ۲۴-۳۳.

مبنی بر رابطه منفی بین سبک فرزندپروری قاطعانه و رابطه مثبت سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه با وابستگی به بازی‌های کامپیوتری در یک راستا می‌باشد. بنابراین والدین بی‌توجه باعث استفاده بیش از حد معمول و اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای در فرزندان خود می‌شوند. در نهایت می‌توان بیان داشت که دارا بودن اختلالات بالینی و سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه می‌تواند زمینه‌های اعتیاد به بازی‌های کامپیوتری را در نوجوانان ایجاد نماید. لذا در این زمینه پیشنهاد می‌شود مدارس متوسطه اول شهرستان نیریز جلسات مشاوره‌ای با حضور روانشناسان و والدین دانش‌آموزان برگزار نمایند تا ضمن شناسایی سبک‌های آنها، راهنمایی‌های لازم را در مورد نحوه دخالت و کنترلشان بر نوع، زمان و چگونگی بازی‌ها به والدین ارائه نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود در قالب کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی راهکارهای مفید در خصوص کاهش اضطراب، تنش و افسردگی به نوجوانان آموزش داده شود و در مدارس با انجام تست‌های استاندارد، شخصیت دانش‌آموزان روان‌رنجور را شناسایی و به تعدیل رفتار آنان کمک نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در ارتباط با سبک‌های تدریس معلمان و اثربخشی تکالیف مهارت محور بر وابستگی به بازی‌های کامپیوتری انجام شود.

## سپاسگزاری

بدین‌وسیله از تمامی افرادی که در انجام پژوهش حاضر همکاری و مساعدت نمودند کمال تقدیر و تشکر را داریم.

## تعارض منافع

در پژوهش حاضر هیچ‌گونه تعارض منافع بین نویسندگان وجود ندارد.

## حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیر انتفاعی دریافت نکرده است.

## مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشتند.

## References

- Anuthawarn, T. (2008). *A study of the parenting relation to game addiction. A thesis submitted in partial fulfillment of arts (additionally) faculty of graduate studies Mahidol University.*
- Beard, K. W and Wolf, E. M. (2016). Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4 (3), 23-12.
- B. Bossavit and S. Parsons.(2018). “Outcomes for design and learning when teenagers with autism codesign a serious game: A pilot study,” *Journal of Computer Assisted Learning*, 34 (3), 293–305.
- de Hesselde, L. C., Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Pontes, H. M., & Montag, C. (2021). The associations between Big Five personality traits, gaming motives, and self-reported time spent gaming. *Personality and Individual Differences*, 171, 110483.
- Funk, J. B. (1993). Reevaluating the impact of videogame. *Clinical Pediatrics*, 32 (2), 86- 90.
- Montag, C., Wegmann, E., Sariyska, R., Demetrovics, Z., & Brand, M. (2021). How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with “smartphone addiction”? *Journal of Behavioral Addictions*, 9(4), 908-914.
- Rizeanu, S. Ene, F (2019). Personality Disorders Among Future Psychologist. *Romanian Journal of Psychological Studies*, Hyperion University, 3 (2), 20-27.
- Granero, R., Signorelli, M. S., Aymamí, N & Gómez-Peña, M. (2014). Video Game Addiction in Gambling Disorder: Clinical, Psychopathological, and Personality Correlates. *BioMed Research International*, 1-11.
- Vesa, M., Hamari, J., Harviainen, J. T & Warmelink, H. (2019). Computer Games and Organization Studies. *Organization Studies*, 38(2) 273–284.
- Zhonggen, Y. (2019). A Meta-Analysis of Use of Serious Games in Education over a Decade. *International Journal of Computer Games Technology*. 23 (12), 35-46.
- Leung, K. & Lee, P. S. N. (2011). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks, *New Media & Society*, 14 (1), 117-136.

# Technology and Scholarship in Education

Open  
Access

## ORIGINAL ARTICLE

## Investigating media factors affecting the increase of students' online cheating

Mohammadreza Shakiba<sup>1\*</sup>, RezaAli Norouzi<sup>2</sup>, Jaber Eftekhari<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ph.D. Student in Philosophy of Education, Department of Psychology & Educational Management, Isfahan University, Isfahan, Iran.

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Psychology & Educational Management, Isfahan University, Isfahan, Iran.

<sup>3</sup> Ph.D. Student in Philosophy of Education, Department of Psychology & Educational Management, Isfahan University, Isfahan, Iran

### Correspondence

Mohammadreza Shakiba

Email:

[mohammadrezashakiba9@gmail.com](mailto:mohammadrezashakiba9@gmail.com)

### How to cite

Shakiba, M.R., & Norouzi, R.A. & Eftekhari, J. (2023). Investigating media factors affecting the increase of students' online cheating. *Technology and Scholarship in Education*, 3(2), 63-74.

### ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate and explain media factors affecting the occurrence of online cheating in Iran. This research is of a qualitative type that has used the analytical descriptive method. Therefore, the key concepts including disloyalty, internet disloyalty, and media were defined according to the background of past researches that were more related to the subject, and then eight factors were identified as media factors that had more influence than others and they were explained and described. The media factors affecting virtual cheating are limited to two main factors that each of these is converted into four sub-factors: 1- media underlying factors that include addiction, lack of real identity authentication, easy access and low cost, and 2 - Debilitating factors of the media, which include promoting atheism, changing lifestyles, destroying privacy and globalization. The results indicated that the media and virtual networks gradually shake the adherence of their users and audiences to the values and norms accepted in the culture and as a result the security of the family's heart. Also that social media which promotes globalization hurts the family's lifestyle and the native pattern and the attitude and religious beliefs, and with the normalization of extramarital relationships, they become the basis for the occurrence of online infidelity in the first place and marital infidelity in the final place. So it is suggested that due to the unfamiliarity and novelty of the concept of online cheating for a many people in the society, especially young people, more awareness should be given about it with different and appropriate methods and tools by cultural, social and educational authorities.

### KEYWORDS

Disloyalty<sup>1</sup>, Internet disloyalty, Media, Family, Virtual space.

© 2023, by the author(s). Published by Payame Noor University, Tehran, Iran.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

<https://t-edu.journals.pnu.ac.ir/>

نشریه علمی

## فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت

«مقاله پژوهشی»

# بررسی عوامل رسانه‌ای مؤثر بر افزایش خیانت اینترنتی دانش‌آموزان

محمدرضا شکیبا<sup>۱\*</sup>، رضاعلی نوروزی<sup>۲</sup>، جابر افتخاری<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف از این پژوهش بررسی و تبیین عوامل رسانه‌ای اثرگذار بر وقوع خیانت آنلاین در ایران است. پژوهش از نوع کیفی است که از روش توصیفی تحلیلی بهره برده است. بدین جهت مفاهیم کلیدی شامل خیانت، خیانت اینترنتی و رسانه، طبق پیشینه‌ی پژوهش‌های گذشته که قرابت بیشتری با موضوع داشتند تعریف و سپس هشت عامل به‌عنوان عوامل رسانه‌ای که تأثیرگذاری بیشتری نسبت به سایرین داشته‌اند شناسایی شدند و به تشریح و توصیف آنها پرداخته شد. عوامل رسانه‌ای اثرگذار بر خیانت مجازی به دو عامل اصلی منتهی می‌شوند که هر کدام از این دو عامل به چهار زیر عامل مبدل می‌گردند: ۱- عوامل زمینه‌ساز رسانه‌ای که اعتیاد، عدم احراز هویت واقعی، دسترسی آسان و هزینه‌ی کم را شامل می‌شود و ۲- عوامل تضعیف‌گر رسانه‌ای که شامل ترویج بی‌دینی، تغییر سبک زندگی، تخریب حریم خصوصی و جهانی‌شدن است. نتایج نشان داد که رسانه‌ها و شبکه‌های مجازی با گام‌های آرام و آهسته، تدریجاً پایبندی کاربران و مخاطبان خویش به ارزش‌ها و هنجارهای پذیرفته‌شده در فرهنگ و در نتیجه امنیت کانون گرم خانواده را متزلزل می‌سازند. همچنین رسانه‌های اجتماعی که جهانی‌سازی را ترویج می‌کنند، بر سبک زندگی و الگوی بومی و نگرش و اعتقادات مذهبی خانواده تأثیر منفی دارد و با عادی‌انگاری روابط فرازناشویی، زمینه‌ساز وقوع خیانت آنلاین در وهله‌ی اول و خیانت زناشویی در وهله‌ی نهایی می‌شوند. بنابراین پیشنهاد می‌شود با توجه به ناآشنا بودن و تازگی مفهوم خیانت آنلاین برای تعداد زیادی از افراد جامعه به‌خصوص جوانان، آگاهی‌بخشی بیشتری در رابطه با آن با روش‌ها و ابزارهای متفاوت و شایسته توسط مراجع فرهنگی، اجتماعی و آموزشی انجام پذیرد.

### واژه‌های کلیدی

خیانت، خیانت اینترنتی، رسانه، خانواده، فضای مجازی.

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.  
<sup>۲</sup> دانشیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.  
<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

نویسنده مسئول:

محمدرضا شکیبا

رایانامه:

mohammadrezashakiba9@gmail.com

استناد به این مقاله:

شکیبا، محمدرضا، نوروزی، رضاعلی، افتخاری، جابر (۱۴۰۲)، بررسی عوامل رسانه‌ای مؤثر بر افزایش خیانت اینترنتی دانش‌آموزان. فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت،

۶۳-۷۴. (۲)۳

## مقدمه

کاربرد و استفاده از این امکانات ارتباطی، تأثیرات شگرفی بر لایه‌های مخفی و پنهانی خیانت (خیانت مجازی)، گذاشته است. فناوری‌های نوظهور موجب غیبت انسان‌ها در محافل و مجالس جامعه شده است و به دنبال آن زمینه ناشناس و بی‌هویت ماندن کاربران را در سطوح ارتباطات مجازی افزایش داده است (آزاد ارمکی و همکاران، ۱۳۹۱). امروزه خیابان‌ها، کم‌تردد اما شبکه‌های اجتماعی آنلاین، پرترافیک شده است، ملاقات و دیدار به آنجا منتقل شده است که محیطی ایمن و البته مخفی را برای سوءاستفاده برخی کاربران فراهم آورده است که کمتر نهاد نظارتی و گشت ارشادی و حتی خانواده‌ای را یارای مقابله با آن می‌باشد. این‌ها نشانگر این است که تحولاتی نوین در جامعه ایرانی، در حال اتفاق است. رشد این‌گونه روابط، از جمله موضوعات مهم و عموماً فراموش شده و یا حداقل کم‌بهارت در کار سیاست‌گذاری و پژوهش‌های آکادمیک در جامعه ایران است. برخی پژوهش‌های انجام شده در زمینه خیانت که به موضوع

پژوهش نزدیک است عبارت‌اند از:

- ملیک<sup>۵</sup> و همکاران، (۲۰۲۲). در پژوهشی با عنوان رابطه بین استفاده از فیس‌بوک و خیانت اینترنتی در میان بزرگسالان: نقش کیفیت زناشویی، نشان داده‌اند که استفاده از فیس‌بوک و دیگر برنامه‌های آنلاین، تأثیرات قابل توجهی را بر افزایش خیانت در بین بزرگسالان را داشته است.

- سربن<sup>۶</sup> و همکاران، (۲۰۲۲). در پژوهشی با عنوان جهت‌گیری جنسی و رفتارهای مرتبط با خیانت در سایت‌های آنلاین اجتماعی و رسانه‌ای، نشان داده‌اند که خیانت‌های آنلاین در بستر سایت‌های اجتماعی می‌تواند به اندازه سایر خیانت‌های آفلاین برای افراد و روابط آنان آسیب‌رسان باشد. همچنین بین نگرش افراد همجنس‌گرا و دگرجنس‌گرا نسبت به خیانت آنلاین تفاوت‌هایی معنادار وجود دارد. - رومن<sup>۷</sup>، (۲۰۲۰). در پژوهشی با عنوان توجیهات خیانت آنلاین در زنان رومانیایی با امور فرادیدیک: یک پیشنهاد مطالعه کیفی، نشان داده است که توجیهاتی که پشت خیانت اینترنتی زناشویی هستند به چند دسته از عوامل شامل، عوامل درون‌فردی، تعارضات زناشویی و دلایل جنسی تقسیم می‌گردند که هر کدام از آنان زمینه‌ساز این نوع از خیانت می‌شوند.

سیر تحولات در حوزه ارتباطات نشانگر این بوده‌اند که در دهه‌های گذشته دگرگونی‌های مثبت و منفی در شکل و نوع ارتباطات انسان‌ها پدید آمده است. در نگاه منفی آن، اعتیاد رفتاری در این بستر، باعث باز بودن بیش از اندازه ارتباطات در فضای مجازی و به مرور زمان تمایل به ارتباط بدون مرز افراد می‌شود که نهاد خانواده و روابط زناشویی را با تعارضات و مشکلاتی مواجه می‌کند. از جمله مشکلاتی که موجب از هم گسستگی ازدواج و بنیان خانواده می‌شود، خیانت زناشویی<sup>۱</sup> است (زارعی، ۲۰۲۱). اساساً خیانت را، برقراری هرگونه رابطه‌ی عاطفی و جنسی و حتی مجازی با نفر سوم فارغ از آگاهی همسر تعریف می‌کنند که تعهد رابطه‌ی زناشویی را نقض کرده و با رنج‌های عاطفی به همسر خیانت‌دیده همراه است (متاگنا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). این رابطه ممکن است منجر به شکل‌گیری درجاتی از صمیمیت عاطفی و فیزیکی با فردی دیگری شود (استارات<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷).

نایت<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) حیطه گسترده‌تری برای روابط فرازناشویی قائل می‌شود و آن را داشتن رابطه جنسی، عاطفی، اینترنتی و یا ترکیبی از آنها می‌داند. روابط فرازناشویی از نگاه درمانگران بیشتر بر مفهوم بی‌وفایی یا خیانت تأکید دارد. بی‌وفایی کلیه رفتارها و عملکردهای یک فرد متأهل با جنس مخالف خارج از چارچوب خانواده است؛ به نحوی که منجر به ارتباط دوستانه، صمیمانه، عاطفی و عاشقانه شود (قاسمی، ۲۰۱۷).

در این بین، رشد و نفوذ فناوری‌های نوین در عرصه تحولات اجتماعی، نقشی اساسی را ایفا کرده‌اند و نظم هنجاری گذشته را به طریقی شگفت به چالش کشیده‌اند (بختیاری و همکاران، ۱۳۹۹). اما در جهان امروز، گرچه سنن و آداب قدیم اجتماعی، همچنان تأثیرگذارند، جایگاه گذشته را ندارند (نصیری، ۱۴۰۱). بالا رفتن سطح تحصیلات در این سال‌ها و ورود زنان به عرصه‌های اجتماع، (دانشگاه و کار)، تدریجاً ارتباط میان زنان و مردان را آسان‌تر کرده است و از سویی دیگر، فناوری‌های جدید ارتباطی (تلفن‌های هوشمند و چت‌های مجازی)، این ارتباطات را مخفی نموده‌اند. در این ایام ارتباط با جنس مخالف (غیر از همسر قانونی) نه صرفاً از طریق ارتباطات حضوری، بلکه در چت‌روم‌ها و برنامه‌های مجازی تلفن‌های هوشمند ادامه می‌یابند و مدیریت می‌شوند. همه‌گیر شدن

5. Milik  
6. Sarban  
7. Roman

1. Infidelity  
2. Mategna  
3. starat  
4. Knight

مضاعفی را بر مسئله دارد، این است که دو نفر در یک رابطه احتمال دارد نقطه‌نظرات متفاوتی از آنچه خیانت تعریف می‌شود و خیانت را موجب می‌شود داشته باشند. برای عده‌ای، تعریف خیانت، شامل کسانی می‌شود که با شخصی دیگر غیر از همسر قانونی خود وارد رابطه جنسی می‌شوند. افرادی دیگر، نیز رفتارهایی همچون ارتباطات آنلاین روابط از طریق فضای مجازی مشاهده تصاویر و فیلم‌های پورنوگرافی، درجات متنوعی از نزدیکی عاطفی و جسمانی به‌مانند بوسیدن و نگره‌داشتن دست‌ها را خیانت محسوب می‌کنند و حتی داشتن رابطه عاطفی با شخصی غیر از همسر قانونی را عاملی آسیب‌زا به رابطه اصلی می‌دانند. در مجموع، خیانت به تمامی رفتارهایی اشاره دارد که عهد و پیمان بسته شده میان دو نفر را متزلزل می‌سازد (لاسترمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸).

براون<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) خیانت یا پیمان‌شکنی زناشویی را گونه‌ای از اشتغالات جنسی، عاطفی، یا عاطفی-جنسی با شخصی به غیر از همسر تعبیر می‌کند که از چشم همسر قانونی مخفی می‌ماند و شاخصه مهم آن مخفیانه بودن آن می‌باشد. پیتمن<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) عقیده دارد که در مجموع تعریفی که جهت خیانت زناشویی استفاده می‌گردد طبق برداشت و نگرشی است که زوجها خود از مفهوم عهد و پیمان زناشویی دارند. همه‌ی خیانت‌ها فارغ از نوع آن نه تنها در جنبه‌هایی که آنها را مشخص می‌سازند از هم متمایز هستند، به‌علاوه در تأثیراتی هم که بر رابطه حقیقی دارند با هم تفاوت دارند.

### خیانت آنلاین

نوع دیگری از خیانت در عصر جدید نمایان شده است که خیانت مجازی نامیده می‌شود. خیانت‌های مجازی یا اینترنتی، اگرچه احتمال می‌رود که رفتارهای جنسی را تحت پوشش خود قرار دهند. اما با خیانت هیجانی مشابهت و هم‌خوانی بیشتری دارند؛ چون به‌وسیله ارتباط هیجانی در عوض ارزیابی بر روی جاذبه جسمانی یا شاخصه‌های جنسی و جسمانی مشخص می‌گردند (کوپر<sup>۴</sup> و اسپورنوتاری<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷، به نقل از هرتلین<sup>۶</sup>، وتلر<sup>۷</sup> و پیرسی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵). خیانت اینترنتی جزئی از خیانت زناشویی است که در بستر محیط خانه و خانواده و در رابطه زوجین با هم نمود می‌یابد (زولا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷). اما یکی از مهمترین جنبه‌های خیانت که خیانت اینترنتی هم از آن مستثنی نمی‌باشد، پنهانی و مخفیانه بودن آن است

- عظیمی و همکاران، (۱۴۰۰). در پژوهشی با عنوان پدیدارشناسی رفتارهای توجیه‌گر خیانت اینترنتی: سازوکارهای رویارویی با تعارضات زناشویی نشان داده‌اند که راهبردهای توجیهی خیانت اینترنتی تفاوت‌ها و شباهت‌هایی با خیانت در مفهوم سنتی‌تر آن دارد. بنابراین، در پیشینه پژوهش‌های مرتبط به بحث در جوامع گوناگون در زمینه خیانت اینترنتی، عوامل گوناگونی مورد التفات و اهمیت قرار گرفته است و هریک از آنها با نگاهی خاص به این موضوع پرداخته‌اند. در این میان، مطالعات کمتری را می‌توان یافت که با نگاهی دقیق و موشکافانه با بررسی مطالعات گذشته، تصویر نسبتاً جامع از کلیات عوامل رسانه‌ای و تأثیرات آن بر خیانت اینترنتی در جامعه ایران ارائه دهد. این همان هدفی است که این پژوهش تلاش نموده تا حد امکان به آن پاسخ دهد. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال بوده است که چه عوامل رسانه‌ای منجر به افزایش خیانت اینترنتی در خانواده‌های ایرانی شده است؟ با توجه به این توضیحات، در این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی، عوامل رسانه‌ای اثرگذار بر خیانت اینترنتی معرفی و تحلیل شده است.

### روش

در این پژوهش با رویکرد توصیفی-تحلیلی و روش تحلیل اسنادی، عوامل رسانه‌ای اثرگذار بر خیانت اینترنتی معرفی و تحلیل شده است. منظور از تحلیل در این پژوهش، جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی آنهاست. با توجه به اینکه توصیف از کارکردهای روش تحلیل است، ابتدا توصیفی دقیق از موضوع مورد مطالعه انجام می‌شود. براساس این توصیف است که می‌توان به روابط بین مفاهیم برگرفته از موضوع رسید (باقری و همکاران، ۱۳۸۹).

### خیانت

در معنای کلی و از منظر تاریخی، خیانت زیر پانهادن قراردادی مبتنی بر انحصار و محدودیت روابط جنسی بین دو نفر در نظر گرفته شده است که با یکدیگر در یک رابطه متعهدانه عقد و ازدواج هستند. با این همه، در این سال‌ها، این تعریف قدری توسعه یافته است تا محدوده وسیعی از رفتارها را دربر گیرد. چیزی که پیچیدگی

6. Hertelin  
7. Wetler  
8. Peercee  
9. Zola

1. Lasterman  
2. Braon  
3. Pitman  
4. Cooper  
5. Spornotari

عملی در فرایند برقراری ارتباط است و دو نوع کارکرد آشکار و پنهان برای آن وجود دارد که کارکرد آشکار آن یعنی این که رسانه محل برخورد پیام و گیرنده پیام است؛ اما کارکرد پنهان رسانه یعنی برقرارکننده جریان ارتباط و پیام‌رسانی رسانه، در مفهوم ارتباطی آن، عاملی است که می‌تواند پیامی را به مخاطب انتقال دهد. در واقع رسانه‌ها یا وسایل ارتباط همگانی کارشان پیام‌رسانی است.

### خیانت اینترنتی در ایران

تا همین اواخر، به دشواری می‌شد خیانت زناشویی و مشتقات اینترنتی آن را جزء عوامل اصلی طلاق و تزلزل خانواده در ایران محسوب کرد؛ اما دیری نپایید که با افزایش آمار طلاق، تدریجاً خیانت نیز خود را به عوامل مهم جدایی‌ها رسانده و درحال حاضر براساس گزارش‌های متعدد، خیانت فرازناشویی و اجزای آن همچون خیانت اینترنتی که خیانتی نوپدید در جامعه‌ی ما می‌باشد از عوامل اصلی طلاق در کشور می‌باشند. مطالعات مختلفی مؤید این واقعیت می‌باشند که خیانت و روابط فرازناشویی، از جمله دلایل فروپاشی روابط خانوادگی و زمینه‌ساز مشکلات و اختلافات زناشویی می‌باشد (مدرسی و همکاران، ۱۳۹۳). اگر به این تحولات که آرام آرام و پیوسته در این سال‌ها در جامعه رخ داده است توجه کنیم، به درک این مسئله اجتماعی نائل خواهیم شد. در این بین، هرچند آماری توسط مراجع رسمی در مورد شیوع خیانت، در ایران انتشار نیافته است (فیروزجاییان و قدیری، ۱۳۹۶)، اما آمارهایی غیررسمی و ضد و نقیض از دادسراهای خانواده و مطالعات مختلف، حکایت از افزایش و بالا رفتن خیانت اینترنتی طی این سال‌ها در جامعه ایران دارد. در حقیقت رویدادی مهم در حال اتفاق است، یک تغییر در نگرش نسل و مسیری که بیانگر تغییر و تحول در جامعه‌ای است که هنجارهای عقیفانه و وفاداری به همسر و حتی تک‌همسری، در آن به نسبت گذشته کمرنگ‌تر شده است، در چنین شرایطی ارائه‌ی تحلیلی اساسی در این باب ضروری می‌باشد. با این تفاسیر، خانواده هنوز هم با تمام فراز و فرودهایی که بر آن گذشته، همچنان موجودیت خویش را حفظ نموده و قلب تپنده جوامع در فرهنگ‌های مختلف است. در این زمان بنیان‌های انسجام‌بخش در خانواده ایرانی، نسبت به قبل، با مشکلات جدی‌تری روبه‌رو گردیده، که از جمله نتایج آن در قالب گسترش خیانت و طلاق آشکار است. پدیده‌ای همچون خیانت آنلاین که تا چندی قبل، احتمال بروزش در سطح وسیع چندان فراهم نبود. اما در این زمان، با رشد و

(وبتی، ۲۰۰۳). طیف وسیعی از فعالیت‌ها، از سکس سایبری و چت جنسی گرفته تا درگیری عاطفی آنلاین، معاشقه، گپ‌زدن با افراد تصادفی، دروغ گفتن به تماس آنلاین و فعالیت‌هایی که با زندگی واقعی تداخل دارند می‌توانند مفهوم خیانت اینترنتی را پوشش دهند. ارتباط اینترنتی در واقع به رابطه جنسی و عاشقانه‌ای تعریف می‌گردد که از راه ارتباط و تماس‌های سایبری شروع می‌شود و از طریق گفت‌وگوهای الکترونیکی به وسیله ایمیل، تجمعات اینترنتی مانند برگزاری گفت‌وگوهای زنده مجازی در قالب پیام‌رسان‌ها و سایر برنامه‌های مجازی، اتاق‌های گفت‌وگو، بازی‌های چندجانبه و مشارکتی یا گروه‌های خبر و... تداوم پیدا می‌کند. این ارتباط می‌تواند به صورتی پایدار و مستمر با کسی دیگر یا سایر افراد در بستر اینترنت انجام شود. این رابطه، وقتی خیانت محسوب می‌گردد که شخص خیانتکار علی‌رغم داشتن یک رابطه متعهدانه با فردی در زندگی واقعی، هم‌زمان، به صورت مخفیانه و بی‌اطلاع شریک زندگی خویش با شخصی دیگر در بستر اینترنت نیز ارتباط عاطفی یا جنسی برقرار کند (خدمتگزار و همکاران، ۱۳۸۷).

### رسانه

رسانه‌های جمعی یا عمومی و به تعبیر دیگر وسایل ارتباط جمعی اصطلاح فارسی شده واژه لاتین *muidem* است که جمع آن *media* می‌باشد و منظور از آن دسته‌ای از وسایل هستند که مورد توجه تعداد کثیری می‌باشند و از تمدن‌های جدید به وجود آمده‌اند. رسانه، در لغت از اسم مصدر رسانیدن و به معنای وسیله رسانیدن است (فرهنگ آنلاین دهخدا). در فرهنگ معین، هر وسیله انتقال نامیده می‌شود (فرهنگ آنلاین معین). در فرهنگ عمید، هر وسیله‌ای که مطلب یا خبری را به اطلاع مردم می‌رساند، مانند رادیو، تلویزیون و روزنامه‌ها رسانه گفته شده است (فرهنگ آنلاین عمید). در فرهنگ اندیشه نو، رسانه به عنوان اصطلاحی کلی برای اشاره به سیستم یا دستگاه‌های انتقال اطلاعات یا سرگرمی به کار برده می‌شود؛ مانند روزنامه، رادیو، تلویزیون، فیلم و... (معیری‌نژاد به نقل از بیرشک و دیگران، ۱۳۸۶).

رسانه‌ها در فرهنگ الفبایی قیاسی زبان فارسی به عنوان مجموع ابزارها و روش‌هایی که برای ارتباط اجتماعی و شخصی به کار می‌روند بیان شده است (همان، ۱۳۸۶).

در تعریفی دیگر، رسانه وسیله‌ای است برای نقل و انتقال اطلاعات، ایده‌ها و افکار افراد یا جامعه؛ رسانه یک واسطه عینی و

زوجین شدت بیشتری دارد و ۳۵ درصد از آنها به علت حضور در برنامه‌های گفت‌وگو آنلاین، ۲۸ درصد جهت سرگرمی و بازی‌های برخط و آنلاین، ۳۰ درصد به دلیل نامه‌نگاری و پست الکترونیکی و ۲۵ درصد جهت جست‌وجو در موتورهای جست‌وجوی بین‌المللی در این عرصه به فعالیت می‌پردازند. وابستگی به اینترنت معضلات اساسی تحصیلی و خانوادگی را برای کاربران به وجود آورد. اگر کاربران اینترنتی یک ماه متوالی قادر نباشند نبود اینترنت را تاب بیاورند، در خطر ابتلا به اعتیاد مجازی قرار دارند و شوربختانه شاهد و ناظر این معضل در بین جوانان هستیم؛ به‌گونه‌ای که عده‌ای از کاربران تمام شب را تا صبح با اینترنت سپری می‌کنند و صبح را در خواب هستند و این مسئله آغازگر آسیب‌های متعددی منجمله خیانت اینترنتی می‌باشد. توان ایجاد وابستگی مواد مخدر، براساس سرعت جذب مواد در بدن انسان است؛ اما در مورد اینترنت، اگر این فرضیه درست باشد باید با افزایش سرعت مودم‌ها و سهولت دسترسی که ایجاد وابستگی می‌کند، منتظر سطوح بالاتری از استفاده‌های جنون‌آمیز از اینترنت بود (درشتی و همکاران، ۱۳۹۸).

#### ۱-۲- عدم احراز هویت واقعی: با عنایت به این ویژگی

اینترنت؛ کاربر این امکان را دارد بی هیچ ترس و استرسی از اینکه هویت واقعی‌اش توسط همسرش یا سایر کاربران افشا شود در بسترها و برنامه‌های ارتباطی و تعاملی مجازی شرکت کرده و خود را آن‌گونه معرفی کند که واقعا نیست. کاربران در این بستر می‌توانند نقش‌های متفاوتی را ایفا کنند و واقعیات را درباره خویش کتمان کنند (پلیزو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). کاربران این فضا با استفاده از این قابلیت، جنبه‌هایی از خود را تجربه می‌کنند که سابق بر این پنهان نگه داشته‌اند، قابل ذکر است که این ویژگی باعث تسهیل روند خودافشایی در کاربران مجازی شده و مطالعات بیانگر این هستند که این ویژگی از عوامل مهم جذابیت اینترنت جهت ایجاد روابط مجازی به شمار می‌رود (مایلهام<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷، آلیج<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). همین‌طور که پژوهش‌ها نشان داده‌اند میان ثبات یک رابطه و میزان خودافشایی طرفین، ارتباط وجود دارد. بر این اساس، افرادی که فکر می‌کنند در رابطه‌ی حقیقی خویش اجازه خودافشایی لازم را ندارند نسبت به سایرین بیشتر به روابط خارج از چهارچوب خانواده در بستر فضای مجازی تمایل می‌یابند (آویرام<sup>۴</sup> و آمچای<sup>۵</sup>، همبرگر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). در کشور ما نیز عده‌ای از افرادی که در شبکه‌های مجازی و رسانه‌های آنلاین به عنوان کاربر فعالیت دارند اطلاعات راستین و

توسعه‌ی شبکه‌های ارتباطی مجازی، بسترهای آن در جامعه ایرانی امروز فراهم گردیده است. امروزه خیانت به وسیله‌ی شبکه‌های مجازی اجتماعی، از اساسی‌ترین بسترهای تغییر و تحول در این زمینه است (فتحی و همکاران، ۱۳۹۲).

### عوامل رسانه‌ای خیانت

از عوامل تأثیرگذار بر تحقق و وقوع خیانت مجازی در بستر خانواده و حتی جامعه، «عوامل رسانه‌ای» می‌باشد. این دسته از عوامل به مثابه‌ی عواملی بیرونی و مؤثر بر ایجاد و افزایش خیانت می‌باشند. در حقیقت نقش این عوامل زمینه‌سازی و تسهیلگری می‌باشد. شبکه‌های مجازی با منتشر ساختن و معرفی سبک‌های نوینی از زندگی خانوادگی، نشان دادن و تبلیغ روابط انحرافی و مثلثی یا موازی و عادی‌انگاری روابط خارج از چارچوب خانواده موجب تضعیف ارزش‌های مبتنی بر عشق و وفاداری در نهاد خانواده می‌شوند.

از سوی دیگر، این رسانه‌ها با انتشار عشق‌های رویایی و سیال، موجب دگرگونی و تغییر در افکار و فرهنگ جنسی و عاطفی نسل جوان و سایر مخاطبان خود می‌شوند. این مهم با دگرگون‌سازی در ارزش‌های فرهنگی جامعه و ایجاد نیازهای جدید جنسی و عاطفی، تدریجاً ذهنیت و فرهنگ جدید را در برخی از اعضای جدید جهت حرکت به طرف روابط فرازنشویی و بیرون از چهارچوب خانواده و تجربه‌ی روابطی بدین‌نحو را مهیا نموده است (شریفی ساعی و آزاد ارمکی، ۱۴۰۰).

عوامل رسانه‌ای اثرگذار بر خیانت مجازی در ایران به ۲ عامل

اصلی منتهی می‌گردند.

#### ۱. عوامل زمینه‌ساز رسانه‌ای: عوامل زمینه‌ای رسانه به

عواملی اطلاق می‌شود که زمینه‌ساز استفاده گسترده و آسان کاربران از اینترنت و رسانه‌های نوین مجازی فارغ از بسترسازی و فرهنگ‌سازی صحیح در آن زمینه می‌شوند. این عوامل را می‌توان بدین‌صورت دسته‌بندی نمود.

#### ۱-۱ اعتیادآور بودن: از معضلات اینترنت، اعتیادزا بودن آن

است. در جامعه ما نیز با رشد و توسعه‌ی روزافزون اینترنت و رسانه‌های ارتباط مجازی نظاره‌گر این چالش هستیم. یافته‌های بعضی از مطالعات انجام شده در کشور ما نشانگر این هستند که کاربرد و استفاده از اینترنت در میان زوج‌های جوان به نسبت سایر

4. Awiram  
5. Amchai  
6. Hamberg

1. Plizoo  
2. Mailham  
3. Alge



مدل مفهومی عوامل رسانه‌ای زمینه‌ساز بروز خیانت اینترنتی

## ۲. عوامل تضعیف‌گر رسانه‌ای: این عوامل در جهت

تضعیف باورها و عقاید مخاطبان و کاربران خویش قدم برمی‌دارند و بدین طریق موجبات رشد و توسعه خیانت را مهیا می‌سازند. می‌توان این عوامل تضعیف‌کننده را بدین‌نحو دسته‌بندی نمود.

۱-۲- **ترویج بی‌دینی:** عفاف، ملکه‌ی دوری از گناه در زندگی مومن می‌باشد (ابن منظور، ۱۴۱۴ ق، ج ۹، ص ۲۵۲) که در معنای کلی به پاکدامنی و غلبه‌ی عقل بر شهوت جنسی دلالت دارد (ملا احمد نراقی، ۱۳۷۷، ص ۲۴۳، راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق، ج ۱، ص ۵۷۳). همان‌گونه که آیت‌الله مکارم می‌نویسند: عفت و پاکدامنی مفهومی عام و خاص دارد. مفهوم عام آن، خویش‌نهاداری در برابر هرگونه تمایل افراطی و نفسانی است و مفهوم خاص آن، خویش‌نهاداری در برابر تمایل‌های بی‌بندوباری جنسی می‌باشد. لذا، عفاف مفهومی اخلاقی است که در انسان رفتارهایی به صورت ایجابی و سلبی به وجود می‌آورد. تحلیل دقیق متون اسلامی نشانگر این است که وسعت عفاف به گستره تمامی ابعاد زندگی ظاهری و باطنی انسان و زیبایی‌های صحنه‌های عفت به زیبایی پیوستن حقایق عالم ملک و ملکوت است، زیرا عفاف، حقیقتی برتر از عالم ماده، هویتی فطری و آموزه‌ای آسمانی در وجود انسان است. چنانکه گفته شده است "لا دین لمن لا عفاف له" (کراجکی، ۱۳۹۴، ص ۶۸). هر آن‌کس که در حیات خویش عفاف را به فراموشی سپرد، آیین زندگی را گم کرده است. همچنین که امام علی(ع) می‌فرماید: منشأ هر خیر و خوبی و نوید هر سعادت، عفت در زندگی است (تمیمی، ۱۳۶۶، ص ۲۵۵).

درستی را از خود منتشر نمی‌سازند. اکانت‌ها و حساب‌هایی که با نام‌ها و تصاویر جعلی ساخته می‌شوند هر روز از دیروز بیشتر می‌شوند و در این عرصه هنوز قوانین و نظارت‌هایی آن‌طور که انتظار می‌رود وجود ندارند.

۳-۱- **در دسترس بودن:** تعداد زیادی سایت اینترنتی در طول روز، در تمامی ساعات شبانه‌روز در دسترس هستند. این ویژگی مهم به کاربران اینترنتی این قابلیت را می‌دهد که در هر زمانی و در هر ساعتی از شبانه‌روز و در هر نقطه‌ای از جهان به وسیله اینترنت با هم به سرعت ارتباط برقرار سازند. امروزه دسترسی به انواع رسانه‌های مجازی و اینترنتی از دسترسی به موج‌های رادیویی نیز آسان‌تر شده است و همین دسترسی آسان زمینه‌ساز تولد چالش‌ها و مفاهیم نوینی مثل خیانت اینترنتی در زندگی فردی و اجتماعی و فردی انسان‌ها شده است. دسترسی‌پذیری به دسترسی ساده و راحت هر فردی به اینترنت اشاره دارد. افرادی که محتمل است با دسترسی به اینترنت بیشتر در معرض ارتکاب خیانت آنلاین واقع شوند افرادی هستند که به آسانی دسترسی آزاد و بدون محدودیت را به اینترنت دارند. این امر در جامعه به نحوی اشباع و فراگیر شده، که حتی افرادی هم که احتمال خیانت مجازی در ارتباط با آنان ضعیف است سطح دسترسی بالا و ایمنی را به اینترنت و فضای مجازی دارند.

۴-۱- **کم هزینه بودن:** با عنایت به این شاخصه، بیشتر سایت‌ها و برنامه‌های گفت‌وگو در اینترنت در ایران رایگان هستند و یا حداقل با پرداخت هزینه‌ای بسیار ناچیز در اختیار کاربران قرار می‌گیرند بنابراین هزینه دسترسی به اینترنت نسبت به سایر هزینه‌های زندگی واقعی به مراتب بسیار پایین‌تر می‌باشد (آندروود، ۲۰۰۵). توانمندی، به هزینه درگیر شدن در خیانت آنلاین اشاره دارد. کوپر عقیده دارد که اصل توانمندی براساس مفهوم عرضه و تقاضا به پیش می‌رود. با قیمت بسیار پایینی که یک کاربر اینترنتی می‌پردازد خواهد توانست از سایت بی‌شماری دیدن کرده و نیازهای جنسی بسیاری را برطرف سازد. علاوه بر این، کاربرانی که از خرید بی‌واسطه محصولات جنسی احساس رضایت و راحتی می‌کنند قادرند اطلاعات مشابه را در حریم خانه خویش به آسانی و سرعت دریافت نمایند.

را تغییر داده و دنیای دیگری را تحت عنوان دنیای مجازی به یک واقعیت تبدیل کرده است.

به این ترتیب انسان‌ها به مدد تحولات تکنولوژیک در جهان دیجیتال به یک زبان دیجیتال و فناوریانه دست می‌یابند و در شبکه‌های اجتماعی مجازی، تفکرات خویش را به‌وسیله بازنمایی زبان دیجیتال و تجربه حسی، به اشتراک می‌گذارند. افرادی که به دلیل وجود زمان و مکان متفاوت از یکدیگر جدا هستند و فاصله دارند اما با شبکه‌هایی از ابزار فیزیکی دسترسی به یکدیگر متصل هستند (دوران، ۱۳۸۱، ص ۳۸).

بعضی از شبکه‌های اجتماعی مختص انتشار و اشتراک تصاویر با پخش و نمایه عکس‌هایی از زندگی خصوصی کاربران، موجب تقویت هم‌رنگی و هم‌گرایی فرهنگی، و الگوپذیری از سبک و سیاق زندگی غرب هستند. براساس آمار ۷۰ درصد افراد فعال در این حوزه زنان هستند. ۴۲ درصد از این زنان موضوعات و مطالب آرایشی و بهداشتی و مدلینگ را دنبال می‌کنند و با سایرین به اشتراک می‌گذارند. بیشتر این وبلاگ‌ها و پایگاه‌های اینترنتی مشهور، سبک زندگی غربی را به عنوان نمونه‌ای از زندگی ایده‌آل به کاربران ایرانی معرفی می‌کنند و علت مسائل و معضلات اجتماعی- فرهنگی ایران را اسلام، فرهنگ ایرانی و جهان سومی بودن می‌دانند و نمونه مشهود آن برگزاری جشن‌های ولنتاین و هالوین می‌باشد که به عنوان یکی از روش‌های تغییر سبک زندگی به صورتی وسیع در فضای سایبر تبلیغ و معرفی می‌شود.

**۲-۳- تخریب حریم خصوصی:** ارتباط افراد در فضای مجازی به وسیله فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی انجام می‌شود. با ورود افراد به فضای مجازی و استفاده از روش‌های نوین ارتباطی حریم خصوصی معنای خود را از دست می‌دهد، به‌گونه‌ای که نمی‌توان برای آن حد و مرزی را قائل شد چراکه حد و مرز آن را خود افراد تعیین می‌کنند، درحالی‌که باید برای این‌گونه از حریم خصوصی سعی کرد تا حد و مرزی تعیین شود و همه افراد اجازه تعرض به این حریم را نداشته باشند.

تکنولوژی جدید، امکانات و شرایطی را فراهم می‌کند تا افراد به‌طور ناخواسته و ناخودآگاه اطلاعات خود را به راحتی در اختیار دیگران قرار دهند، در این زمینه حتی وسایل و امکاناتی که به راحتی قابلیت نفوذ در مکان‌های خصوصی را دارند از جمله دوربین‌ها و یا میکروفن‌های مخفی و سایر ابزارهایی که زمانی فقط از سوی سازمان‌های جاسوسی قابل استفاده بود امروزه به راحتی در اختیار

اما کم‌رنگ و بی‌اهمیت جلوه دادن حریم‌های دینی و عفاف در روابط خانوادگی در شبکه‌های رسانه‌ای ضد دینی که سازمان یافته و با برنامه، اقدام به این امر می‌کنند، تقدس‌زدایی از معتقدات دینی، اهانت به ذات باری تعالی، قرآن کریم، پیغمبران و امامان معصوم، انتشار گونه‌های بسیاری از انحرافات اخلاقی و ایجاد فاصله بین کاربران و معتقدات دینی از دیگر اقدامات این شبکه‌ها می‌باشد. بر همین اساس با انتشار سایت‌ها، وبسایت‌ها، وبلاگ‌ها و سایر شبکه‌های فرهنگی و اجتماعی، انجمن‌ها و برنامه‌های گفت‌وگو مجازی و سایر شگردها مانند (بهره‌گیری از جذابیت‌های جنسی و تبلیغات گسترده) تلاش در جذب هرچه بیشتر کاربران و مخاطبان مجازی را برای خود دارند. اکثر این شبکه‌ها و وبلاگ‌ها و انجمن‌ها، موجبات گمراهی یا سردرگمی کاربران خود مخصوصاً جوانان و زوجین و خانواده‌ها را در این عرصه آماده می‌سازند که زمینه‌ساز بروز خیانت زناشویی و یا دستکم خیانت آنلاین و اینترنتی می‌شود. ذات اقدس باری تعالی در کتاب هدایت می‌فرماید: **ولا یزالون یقاتولونکم حتی یردوکم عن دینکم ان استطاع** کافران و دشمنان شما دست از پیکار و مبارزه با شما برنمی‌دارند مگر آنکه شما دست از دین خویش بردارید. همچنین در آیه‌ای می‌فرماید: **لا یجعل الله للکافرین علی المومنین سییلا** هیچ گاه خداوند مسیری برای رسوخ کافران در مومنان نگذاشته است.

## ۲-۲- تغییر سبک زندگی: کاربرد شبکه‌های اجتماعی در

دنیای امروز نقش بی‌بدیل در جهت‌دهی و الگودهی به شیوه‌ی زندگی انسان‌ها دارد و با مقوله‌های اساسی همچون مصرف، هویت، سلیقه، مدیریت بدن، اوقات فراغت، انتخاب و گزینش‌گری، در ارتباط بوده، به نحوی که مسائل ساده و پیش‌پا افتاده را به پیچیده‌ترین مسائل و مفاهیم ارتباط می‌دهد (رضاییان و ادریسی، ۱۳۹۷).

پیدایش شبکه‌های اجتماعی که نقطه شروع آن را از سال ۲۰۰۵ میلادی می‌دانند، در یک بازه زمانی ۱۵ ساله تا پیدایش شبکه‌های وب هوشمند در سال ۲۰۲۰ میلادی، بر طبق نظریه کاستلز<sup>۱</sup>، اکثر عرصه‌های سه‌گانه فرهنگ و اجتماع، قدرت و رسانه را در تأثیر خود داشته و خواهد داشت. «فناوری‌های ارتباطی<sup>۲</sup>» با تغییر در زمان و فضا، جهانی را شکل داده‌اند که بسیار کوچک و فشرده شده است. انفجار سرسام‌آور و خیره‌کننده اطلاعات و ارتباطات به وسیله تکنولوژی، شاخصه‌ی مهم دیگری از جهان معاصر را معین می‌کند که همان اطلاعات محوری می‌باشد. این تحولات سبک زندگی، شیوه‌های کسب و کار، راه‌های آموزش و حتی ابزارهای سرگرمی

نتایج اثرگذاری را بر گروه‌ها و سایر جوامع در اقصی نقاط جهان می‌گذارد. در حقیقت، جهانی شدن فرآیندی قدرتمند است که در فاصله‌ی زمانی کوتاهی فرهنگ‌هایی را که موفق نشوند خود را با آن سازگار سازند درمی‌نوردد، ولی در صورتی که بتوان بهره‌برداری شایسته‌ای از جهانی شدن داشت موجب توسعه‌ی اقتصادی، سیاسی و فرهنگی کشورهای جهان می‌شود (زمانی، ۱۳۸۴). (اندرسون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴) جهانی شدن را به عنوان کم شدن و صرفه‌جویی در هزینه‌ی فعالیت‌ها برمی‌شمرند. "دیوید هلد"<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) در کتاب "دموکراسی و نظم بین‌المللی" علی‌رغم نگاهی آسیب‌شناختی به جهانی شدن، این جریان را حرکت به سمت و سوی گونه‌ای دموکراسی جهانی می‌داند که در عین حال، کثرت فرهنگی و اقتصادی را نیز دربر خواهد گرفت. "مانوئل کاستل"<sup>۵</sup> (۱۹۹۰) با اشاره به دوران اطلاعات، جهانی شدن را ظهور گونه‌ای از جامعه شبکه‌ای تعریف می‌سازد که در تداوم حرکت سرمایه‌داری، گستره اقتصاد، جامعه و فرهنگ را دربر دارد. اهم صاحب‌نظران این زمینه، جهانی شدن را فرآیندی لازم و مفید برای ملت‌ها می‌دانند و در عین حال، جهانی‌سازی (از جمله جهانی‌سازی فرهنگ غرب و به ویژه فرهنگ آمریکایی) را طرخی با هدف تحمیل ارزش‌ها و در خدمت نظام سلطه جهانی می‌خوانند (درشتی و همکاران، ۱۳۹۸). ولی از اهم تأثیرات جهانی شدن بر حوزه فرهنگ می‌باشد بدین نحو که از میان رفتن مرزها و فضاها، کوچک، باعث مواجهه فرهنگ‌های خرد با یکدیگر و همچنین مواجهه با فرهنگی عظیم و قدرتمند به نام فرهنگ جهانی می‌شود که در نتیجه‌ی این رویارویی، با فرهنگ‌های مهاجم درمی‌آمیزند، بعضی دیگر مسیر مقاومت سرسختانه و ستیزآمیز را در مقابل فرهنگ مهاجم پیش می‌گیرند، برخی دیگر از فرهنگ‌ها به مصالحه و تسامح مسالمت‌آمیز گرایش نشان می‌دهند و عده‌ای نیز مسیر تعامل و گفت‌وگوی فرهنگی را تنها راه می‌دانند. از سویی اگرچه صحیح است که جهانی شدن موجب وحدت و همگونی و یکدستی فرهنگی و اختلاف‌زدایی می‌شود، اما گونه‌ای دیگر از همزیستی، آمیزش، تفاوت‌ها و خاص‌ها را هم به وجود می‌آورد (گل‌محمدی، ۱۳۸۱). جهانی شدن مفهومی تازه در دنیای امروز نیست بلکه زمینه‌های آن به واسطه پیشرفت فناوری‌های نوظهور علی‌الخصوص در بستر ارتباطات نوین از مسیر دور تسریع شده است (Globalization, ۲۰۰۲).

همه افراد قرار دارد و امکان مداخله در حریم خصوصی را فراهم کرده است. با به وجود آمدن تکنولوژی‌ها و رسانه‌های نوین نحوه استفاده از آن برای افراد تعریف نشده و این امر باعث می‌شود که افراد در هر سنی بدون اطلاع از کارکرد تکنولوژی‌ها، به اشتراک‌گذاری اطلاعات خود بپردازند که می‌توان نقش خود فرد را در این مورد قابل اهمیت جلوه داد.

تصاویر شخصی و خانوادگی افراد به یکباره از درون آلبوم‌های سنتی و پوشه رایانه‌های خانگی، وارد عرصه بی‌حدومرز شبکه‌های اجتماعی شده است؛ اما این بار، این خود افراد هستند که تصاویر خصوصی خود را منتشر می‌کنند! این قبیل تابوشکنی، به تدریج به بحران و تنش‌های خانوادگی و اجتماعی منجر خواهد شد و بر روحیه جوانان و زوال اخلاقی ایشان اثرهای مخرب بر جای خواهد گذاشت. این تغییر ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی به نوبه‌ی خود بنیان‌های خانوادگی را در معرض تهدید قرار می‌دهد. اینترنت، همچنین موجب سهولت خیانت در روابط زناشویی و روابط نامشروع می‌شود. به بیان مختصر، ویژگی‌های این فضا «روابط نزدیک غیراخلاقی، فقدان بازدارندگی، مسئولیت‌پذیری و فقدان محدودیت زمانی» هستند (قدسی، ۱۳۹۲، ص ۱۷).

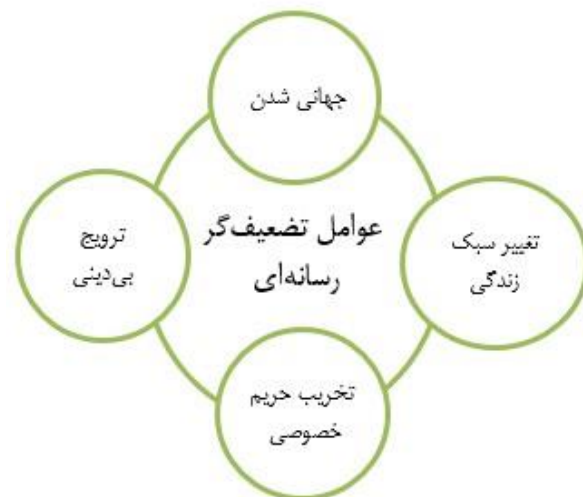
**۴-۲- جهانی شدن:** جهانی شدن<sup>۱</sup>، مفهومیست که از دهه ۱۹۸۰ رایج شده و معنای آن فروریختن حد و مرزها و فراتر رفتن از آن در سطوح جهانی در اقتصاد، فرهنگ، سیاست و اجتماع می‌باشد که فرآیند آن دگرگونی و تحول در ساختارهای کوچک و محلی به ساختارهای عظیم بنگاهی و جهانی است. ابعاد و دامنه جهانی شدن آنچنان عظیم و همه‌جانبه است که بیشتر شئون زندگی انسان‌ها را تحت‌تأثیر خود قرار داده است، تا آنجا که عده‌ای از صاحب‌نظران آن را به عنوان مهم‌ترین رویداد تاریخ بشر دانسته‌اند. به گونه‌ای که تا چند دهه قبل در سایه رشد ارتباطات الکترونیکی، مفهوم زمان و مکان و فاصله میان انسان‌ها به نحوی غیرقابل تصور درهم تنیده شده است. جهانی شدن به شکلی که امروز بر آن استوار است از هنگام فروپاشی شوروی و نظام کمونیستی و خاتمه جنگ سرد موجودیت یافت. در حقیقت جهانی شدن فرآیندی است که در آن جریان آزاد تفکر، بشریت، کالا و سرمایه در جهان ممکن و محقق گردد (فرهادی محلی، ۱۳۹۰).

گیدنز<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) معتقد است جهانی شدن فرآیندی است که در آن حوادث، تصمیمات و کارهای انجام‌گرفته در یک نقطه از جهان

4. David Held  
5. Manuel Castel

1. Globalization  
2. Giddens  
3. Anderson

امروزه رسانه‌ها و شبکه‌های اینترنتی ۲۴ ساعته به کاربران خود خدمات می‌دهند و گویا برخلاف سایر مؤسسات تعطیلی و وقفه‌ای در کار خود ندارند و همین بر جذابیت و افزایش استفاده از خدمات آنان اثرگذار می‌باشد. دومین عامل رسانه‌ای مؤثر بر خیانت مجازی زوجین، کم‌هزینه یا رایگان بودن اکثر قریب به اتفاق شبکه‌ها و رسانه‌های مجازی در کشور می‌باشد و این عامل پیش‌نیاز مهمی در این راستا به حساب می‌آید. زیرمقوله دیگری که بی‌اغراق مهمترین نقش را در خیانت آنلاین در کشور ما ایفا می‌کند ناشناس بودن و یا عدم احراز هویت واقعی در بیشتر شبکه‌ها و رسانه‌های مجازی می‌باشد که این عامل موجب افزایش جرایم در این فضا می‌گردد. اعتیاد به اینترنت و فضای مجازی نیز از عوامل رسانه‌ای دیگری است که موجبات خیانت زوجین را در بستر اینترنت فراهم می‌آورد. بسیاری از این رسانه‌ها سکولار هستند و مروج بی‌دینی هستند و با سبک و کم‌اهمیت شمردن اعتقادات مذهبی و عادی‌سازی روابط خارج از چارچوب خانواده، زمینه‌ساز بروز خیانت اینترنتی در بین زوجین می‌شوند چراکه با ترویج بی‌دینی ملکه‌ی عفاف و پاکدامنی را از آنان دور می‌کنند. تغییر سبک زندگی نیز از جمله عوامل رسانه‌ای است که با هدف دگرگون‌سازی تدریجی سبک و سیاق زندگی مردم کشور ما، آسیب‌ها و چالش‌های جدیدی را در ایران متولد ساخته است که پدیده‌ی نوظهور خیانت مجازی از جمله‌ی آنان می‌باشد. عامل دیگری که تحت عنوان عوامل رسانه‌ای مؤثر بر افزایش خیانت اینترنتی در این پژوهش بدان اشاره شده است تخریب حریم خصوصی افراد به وسیله شبکه‌های مجازی و رسانه‌های اجتماعی می‌باشد. کاربران زیادی که در این رسانه‌ها هستند خواسته یا ناخواسته حریم خصوصی خویش در این فضا علنی می‌کنند که این امر هرزه‌نگاری اینترنتی را تشدید می‌کند و در نهایت جهانی شدن با ابزارهای قدرتمند رسانه‌ای خود با مباران نیرومند و گسترده افکار و عقاید خود بر جوامع و فرهنگ‌های رغیب و ضعیف، تهاجم ناجوانمردانه را علیه تفکر و نگرش مردمان جهان آغاز نمود و در این راه از سلاح‌های بسیاری بهره جست که نیرومندترین آن سلاح‌ها، سلاح رسانه در بسترهای مجازی بوده است. نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های گذشته تأکید می‌کند که خیانت اینترنتی موجب کم‌رنگ شدن و به سردی گراییدن روابط عاطفی میان زوجین می‌شود و زمینه بروز مشکلات و تعارضات خانوادگی و طلاق را فراهم می‌آورد. در جامعه ما نیز استفاده از اینترنت و فضای مجازی با شتاب فزاینده‌ای در حال گسترش است و چون بیشتر کاربران از نسل نوجوان و جوان هستند، مشکلات و چالش‌های بزرگی برای آینده جامعه، خانواده و فرهنگ



مدل مفهومی عوامل تضعیف‌کننده رسانه‌ای موثر بر خیانت آنلاین

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر معرفی و تبیین عوامل رسانه‌ای تأثیرگذار بر افزایش خیانت اینترنتی در جامعه ایران است. عوامل رسانه‌ای، عواملی بیرونی هستند که زمینه و شرایط بروز خیانت آنلاین را فراهم می‌آورند. بر همین اساس سعی گردید با استفاده از روش توصیفی تحلیلی به این مسئله پاسخی جامع داده شود و این عوامل تا حد ممکن به درستی شناسایی و تبیین شوند.

امروزه بستر اینترنت و رسانه‌های مجازی در زندگی اکثر انسان‌ها در سرتاسر جهان رسوخ کرده است و زندگی بدون آن غیرممکن و دشوار می‌باشد و اهمیت و کاربرد این فضا بر کسی پوشیده نمی‌باشد.

فضای اینترنت تمامی ابعاد زندگی انسان از جمله خانواده را نیز تحت تأثیر خود قرار داده است؛ به‌گونه‌ای که مشکلات و چالش‌های خاصی را برای خانواده به ارمغان آورده است که خیانت اینترنتی از جمله‌ی این چالش‌های نوظهور است که ارائه‌ی تعریفی دقیق و ثابت که مورد توافق همگان باشد از آن تا حدودی مشکل می‌باشد اما در تعریف این مفهوم باید به شاخصه‌هایی همچون سکس‌سایبری، تبادل تصاویر جنسی، دوستیابی آنلاین و معاشقه و تماشای پورنوگرافی آنلاین توجه نماییم. عوامل متعددی زمینه‌ساز بروز خیانت اینترنتی در کشور ما می‌باشند، عواملی چون عوامل فردی، اجتماعی، روانشناختی، فرهنگی، خانوادگی، رابطه‌ای، زمینه‌ای و رسانه‌ای بر خیانت و روابط زوجین اثر می‌گذارند. عوامل رسانه‌ای مؤثر بر افزایش خیانت اینترنتی در جامعه ایران به زیرمقوله‌های مختلفی تقسیم شده است. دسترسی آسان و آزاد نخستین زیرمقوله‌ای که راه را بر خیانت آنلاین هموار می‌سازد

درشتی، حنا، شیرمحمدی، مهدی، ادیبی، علیرضا (۱۳۹۸). تاثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی بر هویت نهاد خانواده، بصیرت و تربیت اسلامی، سال هفدهم، شماره ۵۲، ص ۱۲۳-۱۵۰.

دوران، بهزاد (۱۳۸۱). تأثیر فضای سایبر بر هویت اجتماعی. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

رضاییان، عالی، ادیسی، افسانه (۱۳۹۷). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر سبک زندگی نسل چهارم، مطالعات میان فرهنگی، سال سیزدهم، شماره ۳۴، ص ۳۶-۹.

راغب الإصفهانی، ح (۱۳۶۲). المفردات فی غریب القرآن، تحقیق و ضبط محمد سید کیلانی، بی‌جا: کتابفروشی مرتضوی.

زمانی، هادی (۱۳۸۴). "فرصت‌ها و چالش‌های جهانی شدن" انتشارات بال. تهران. ایران.

شریفی ساعی، محمد حسین، آزاد ارمکی، تقی (۱۴۰۰). عوامل شکل‌گیری خیانت زناشویی در ایران؛ مطالعه فراترکیب، بررسی مسائل اجتماعی ایران دوره دوازدهم، شماره دوم، ص ۳۳-۷۴.

عظیمی و همکاران، بی‌تا (۱۴۰۰). پدیدارشناسی رفتارهای توجیه‌گر خیانت اینترنتی: سازوکارهای رویارویی با تعارضات زناشویی، مجله علوم پزشکی رازی، شماره ۲، صفحات ۱۱۶-۱۰۴.

فیروزجانیان، علی اصغر، قدیری، حسن (۱۳۹۶). مطالعه پدیدارشناختی دلایل بی‌وفایی زناشویی، مجله مطالعات اجتماعی ایران، ۱۱ (۱) ۱۴۴-۱۲۱.

فتحی، منصور، فکر آزاد، حسین، غفاری، غلامرضا، بوالهروی، جعفر (۱۳۹۲). عوامل زمینه‌ساز بی‌وفایی زناشویی مردان، فصلنامه رفاه اجتماعی، ۱۳ (۵۱)، ۱۰۹-۱۳۱.

فرهادی محلی، علی (۱۳۹۰). بررسی تحلیلی پدیده جهانی شدن با تمرکز بر حوزه فرهنگ، مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی، ش ۵.

قدسی، امیر (۱۳۹۲). تأثیر فضای مجازی بر امنیت ملی ج.ا.ایران و ارائه راهبرد. فصلنامه راهبرد دفاعی، سال ۱۱، شماره ۴۴.

کراچکی، ابوالفتح (۱۳۹۴ق). معدن الجواهر، تهران: کتابخانه مرتضویه.

گیدنز، آنتونی، جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر نی، ۱۳۸۱.

گل محمدی، احمد، (۱۳۸۱) "جهانی شدن فرهنگ، هویت"، تهران، نشر نی.

مدرسی، فریبا؛ زاهدیان، سیدحسین، و هاشمی محمدآباد، نذیر (۱۳۹۳). میزان سازگاری زناشویی و کیفیت عشق در متقاضیان طلاق دارای سابقه خیانت زناشویی و فاقد سابقه خیانت زناشویی، ارمغان دانش، ۱۹ (۱): ۷۸-۸۸.

نراقی، ملا احمد (۱۳۷۷). معراج السعاده، تهران، دهقان.

کشور ایجاد خواهد شد که در صورت سهل‌انگاری و عدم مقابله و آسیب‌شناسی این تهاجم همه‌جانبه، هزینه‌های سنگینی بر پیکره‌ی اجتماع تحمیل خواهد شد. بنابراین انجام اقدامات در این زمینه و برنامه‌ریزی صحیح برای آن از الزامات می‌باشد.

با توجه به وسعت و گستردگی مفهوم خیانت اینترنتی و عوامل متعدد اثرگذار بر آن و افزایش رسانه‌های مجازی و تعدد کاربران این بستر در کشور ما، این پژوهش موفق به شناسایی و تبیین تمامی عوامل اثرگذار در این زمینه نبوده، بنابراین شایسته است در پژوهش‌های آینده به این مفهوم از زوایای مختلف پرداخته شود.

## منابع

قرآن کریم  
نهج البلاغه

آزادارمکی، تقی، شریفی ساعی، محمد حسین، ایثاری، مریم، و طالبی، سحر (۱۳۹۱). سنخ‌شناسی الگوهای روابط جنسی پیش از ازدواج در ایران، دوفصلنامه جامعه پژوهی فرهنگی، ۲(۲) ۳۴-۱.

آسایش، م. ح (۱۳۹۶). تدوین الگوی چندبعدی مشاوره پس آسیب و اثربخشی آن بر انصراف از طلاق، رضایت زناشویی و سلامت روان زوج‌های با سابقه بی‌وفایی همسر. پایان‌نامه دکتری رشته مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی.

ابن منظور، جمال‌الدین ابوالفضل محمد بن مکرم، لسان‌العرب، بیروت، دارصادر، ۱۴۱۴ق.

بختیاری، آمنه، مظاهری، امیر مسعود و نصیری، بهاره (۱۳۹۹). شناسایی مقوله‌های مؤثر در سبک زندگی رسانه‌ای خانواده‌ها، رسانه و فرهنگ، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال دهم، شماره اول، ص ۲۵-۴۲.

باقری، خسرو، سجادی، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی، اجتماعی.

نصیری، بهاره (۱۴۰۱). شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های اثرگذار بر سبک زندگی خانواده دیجیتال در شهر تهران، فصلنامه علمی مطالعات فرهنگ-ارتباطات، سال ۲۳، شماره ۵۸، ص ۲۶۹-۲۹۶.

تیمی آمدی، عبدالواحد (۱۳۶۶). تصنیف غررالحکم و دررالکلم. قم: دفتر تبلیغات.

خدمتگزار، حسین، بوالهروی جعفر و کرملو سمیرا (۱۳۸۷). بی‌وفایی همسران: روش‌های پیشگیری و رویارویی با بی‌وفایی. تهران: قطره.

## References

Anderson, c. c Nicklas, S. and Crawford (1994). Global Understanding: A framework for teaching and learning. Ased. Alexandria, VA.

Aviram, I & Amichai-Hamburger, Y. (2005). Online infidelity: Aspects of dyadic satisfaction, self-disclosure, and narcissism. Journal of Computer-Mediated Communication, 10(3), article 1.

Brown, E. (2001). Patterns of infidelity and their treatment. New York: Brunner Mazel.

Cooper, A. (1998). Sexuality and the Internet: Surfing into the new millennium. CyberPsychology & Behavior, 1, 181-187.

Cooper, A; Mansson, S; Daneback, K; Tikkanen, R & Ross, M. W. (2003). Predicting the future of Internet sex: Online sexual activities in Sweden. Sexual and Relationship Therapy, 18, 277-291.

Cooper, A & Sportolari, L. (1997). Romance in cyberspace: Understanding online attraction.

- Journal of Sex Education and Therapy*, 22, 7-14.
- Ghasemi, y, ranjbar soodjani, M, sharifi,k.(2017). The role of sexual function and the experience of emotional failure in couples tendency to extramarital relationships, journal of psychological research,9,75-55. (in Persian)
- Giddens, Anthony (1990) the consequences of modernity, London, Polity Press.
- Globalization. (2002). [online]. Available at: <http://canadianeconomy.gc.ca/english/economy/globalization.html>.
- Hertlein, K. M; Piercy, F. P.(2005). *A Theoretical Framework for Defining, Understanding, and Treating Internet Infidelity. Journal of Couple & Relationship Therapy*, 4(1), 79-91.
- Kastelz.M,. (1990). Information systems and development in the third world. Information processing and management. Vol. 26, No. 4, P. 490.
- knight,E.A.(2010). Gender differences in defining infidelity( masters thises, Humboldt State University)
- Lusterman, D. (1997). *Infidelity. A survival guide*, New York. MJF Books. Main, M, (2000), Attachment theory. Eighteen points with suggestions for future studies, in J. Cassidy, & P. R.
- MALIK, S, BASHIR, A, WAJAHAT, M,( 2022), Relationship between Facebook Use and Online Infidelity among Adults: Role of Marital Quality, Asian Social Studies and Volume 3 Issue 2 Applied Research (ASSAR, Published by ASAR Council ISSN (E): 2709-9229.
- Mileham, B. L. A.(2007). *Online infidelity in Internet chat rooms: an ethnographic exploration. Computers in Human Behavior*. 23(3), 11-31.
- mtenga, S.M, Pfeiffer,c, Tanner,M,Geubbels,E,Merten,S.(2018).Linking gender, extramarital affairs, Hiv: a mixed methods study on contextual determinants of extramarital affairs in rural Tanzania. *Aids, research, therapy*, 15, 12-12.
- Peluso, P. R. (2007). *Infidelity: A Practitioner's Guide to Working with Couples in Crisis*. New York: Routledge Press, p. 169-190.
- Pittman, F.S. (1989, *Privatelles Infidelity and the betrayal of Intimacy*, New York & London: Norton & Company.
- Roman, D.,(2020) Justifications of Internet Infidelity in Romanian Women with Extra-Dyadic Affairs: A Qualitative Study Proposal, *New Trends in Psychology*, Vol. 2, pp. 93-107.
- Starratt, V.G. weeks-Shackelford, V, Shackelford, T(2017). Mate value Both positively and negatively predicts intentions to commit an infidelity. *personality and individual differences*,104,18-22.
- serban,I,Salvati,m and Enea,v,(2022). Sexual Orientation and Infidelity-Related Behaviors on Social Media Sites, *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 15659.
- Underwood, H. (2005). *Who goes there? Demographics, personality, and attachment style of those involved in Internet affairs. Unpublished. Unpublished Doctoral dissertation.Swinburn University, Australia.*
- Whitty, M. T. (2003). *Pushing the wrong buttons: Men's and women's attitudes toward online and offline infidelity. CyberPsychology & Behavior*, 6, 569-579.
- zareei,H, zaree,F(2021). Causes and consequences of Early marriage and the occurrence of child marriage in Female students in Yazd province: Grounded Theory study. *TB*, 20, 12-27. (In Persian).
- Zola, M. F. (2007). *Beyond infidelity-related impasse: An integrated, systemic approach to couples therapy. Journal of Systemic Therapies*, 26(2), 25-41.

The reviewing must be carried out upon scientific documents and any self, professional, religious and racial opinion is prohibited.

Accurate review and declaration of the article's strengths and weaknesses through a clear, educational and constructive method.

Responsibility, accountability, punctuality, interest, ethics adherence and respect to others' right.

Not to rewrite or correct the article according to his/her personal interest.

Be sure of accurate citations. Also reminding the cases which haven't been cited in the related published researches.

Avoid of express the information and details of articles.

Reviewers should not benefit new data or contents in favor of/against personal researches; even for criticism or discrediting the author (s). The reviewer is not permitted to reveal more details after a reviewed article being published.

Reviewer is prohibited to deliver an article to another one for reviewing except with permission of editor-in-chief. Reviewer and co-reviewer's identification should be noted in each article's documents.

Reviewer shouldn't contact with the author (s). Any contact with the authors should be made through the editorial office.

Trying to report "research and publication misconduct" and submitting the related documents to editor-in-chief.

## **5. Editorial Board Responsibilities**

Journal maintenance and quality improvement are the main aims of editorial board.

Editorial board should introduce the journal to universities and international communities and publish the articles of other universities and international societies on their priority.

Editorial board must not have quota and excess of their personal article publishing.

Editorial board is responsible for selecting the reviewers as well as accepting or rejecting on article after reviewers' comments.

Editorial board should be well-known experts with several publications. They ought to be responsible, accountable, truth, adhere to professional ethics and contribute to improve journal aims.

Editorial board is expected to have a database of suitable reviewers for journal and to update the information regularly.

Editorial board should try to aggregate qualified moral, experienced and well-known reviewers

Editorial board should welcome deep and reasonable reviews, and prevent superficial and poor reviews, and deal with one-sided and contemptuous reviews.

Editorial board should record and archive the whole review's documents as scientific documents and to keep confidentially the reviewers' name.

Editorial board must inform the final result of review to corresponding author immediately.

Editorial board should keep the article's contents confidentially and do not disclose its information to others.

Editorial board ought to prevent any conflict of interests due to any personal, commercial, academic and financial relations which may impact on accepting and publishing the presented articles.

Editor-in-chief should check each type of research and publication misconduct which reviewers report seriously.

If a research and publication misconduct occurs in an article, editor-in-chief should omit it immediately and inform indexing databases or audiences.

In the case of being a research and publication misconduct, editorial board is responsible to represent a corrigendum to audiences rapidly.

Editorial board must benefit of audiences' new ideas in order to improve publication policies, structure and content quality of articles.

## **References**

1. "Standard Ethics", approved by Vice-Presidency for Research & Technology, the Ministry of Science, Research and Technology.
2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, [www. publicationethics-. org](http://www.publicationethics-.org).

## Payame Noor University Research Journals' Publication Ethics

This publication ethics is a commitment which draws up some moral limitations and responsibilities of research journals. The text is adapted according to the “Standard Ethics”, approved by the Ministry of Science, Research and Technology, and the publication principles of Committee on Publication Ethics (COPE).

### 1. Introduction

Authors, Reviewers, editorial boards and editor-in-chiefs ought to know and commit all principles of research ethics and related responsibilities. Article submission, review of reviewers and editor-in-chief's acceptance or rejection, are considered as journals law compliance otherwise the journals have all the rights.

### 2. Authors Responsibilities

Authors should present their works in accordance with journal's standards and title.

Authors should ensure that they have written their original works/researches. Their works/researches should also provide accurate data, underlying other's references.

Authors are responsible for their works' accuracy.

#### **Note 1: Publishing an article is not known as acceptance of its contents by journal.**

Duplicate submission is not accepted. In other words, none of the article's' parts, should not carry on reviewing or publishing elsewhere.

Overlapping publication, where the author uses his/her previous findings or published date with changes, is rejected.

Authors are asked to have authors' permission for an accurate citation. When using ones direct speech, a quotation mark (“ ”) is necessary.

Corresponding author should ensure that the complete information of all involved authors in the article.

#### **Note 2: Do not write the statement of “Gift Authorship” and do not omit the statement of “Ghost Authorship”.**

Corresponding author is responsible for the priorities of co-authors after their approval.

Paper submission means that all of the authors have satisfied whole financial and local supports and have introduced them.

Author (s) is/are responsible for any fault or inaccuracy of the article and in this case, journal's authorities should be informed immediately.

Author (s) is/are asked to provide and reserve raw data one year after publication, in order to be able to respond journal audiences' questions.

### 3. Research and Publication Misconduct

Author (s) should avoid the research and publication misconduct. If some cases of research and publication misconduct occur within each steps of submission, review, edition or publication, journals have the right to legal action. The cases are listed as below:

**Fabrication:** Fabrication is the practice of inventing data or results and reporting them in the research. Both of these misconducts are fraudulent and seriously alter the integrity of research.

Therefore, articles must be written based on original data and use of falsified or fabricated data is strongly prohibited.

**Falsification:** Falsification is the practice of omitting or altering research materials, equipment, data, or processes in such a way that the results of the research are no longer accurately reflected in the research record.

**Plagiarism:** Plagiarism is the act of taking someone else's writing, conversation, idea, claims or even citations without any acknowledgment or explanation of the work producer or speaker.

**Wrongful Appropriation:** Wrongful appropriation occurs when author (s) benefits another person's efforts and after a little change and manipulations in the research work, publish it on his/her own definitions

**False Attribution:** It represents that a person is the author of a work but she/ he was not involved in the research.

### 4. Reviewers' Responsibility

Reviewers must consider the followings: Qualitative, contextual and scientific study in order to improve articles' quality and content.

To inform editor-in-chief when accepts or reject the review and introduce an alternative.

Should not accept the articles which consider the benefits of persons, organizations and companies or personal relationships; also the articles which she/he, own, contributed in its writing or analyze.

<b>Content</b>	<b>Page</b>
<i>Investigating the relationship between blended learning and ...</i> Hossein Najafi	1
<i>The role of digital literacy on the technology acceptance ...</i> Hakim Bekrizadeh; Maryam Panahi; Behzad Jamalvandi	11
<i>Investigating the relationship between clinical disorders ...</i> Akbar Rezaeifard; Raziye Hosseini; Bahereh Kheirkhah	27
<i>The Role of Task-Technology Fit and Constructs of the ...</i> Mohammad Ahmadi Dehghotbaddini; Fatemeh Khalili Fakhrabadi	39
<i>Evaluation of the Use of Information and Communication ...</i> Mahboobeh Khosravi; Hossein Hojati Kaji	51
<i>Investigating media factors affecting the increase of ...</i> Mohammadreza Shakiba; Rezaali Norouzi; Jaber Eftekhari	63

علاقه‌مندان به اشتراک فصلنامه «فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت» می‌توانند

فرم زیر را تکمیل کنند و به همراه فیش بانکی به شماره شبای:

..... نزد بانک ملی ایران شعبه .....، کد: ..... با معادل

شبای متمرکز ..... IR..... به دبیرخانه مجله ارسال دارند تا مجله برای

آنان فرستاده شود.

نام خانوادگی:.....

نام:.....

نشانی:.....

شماره تلفن:.....

کد پستی:.....

# The Journal of Technology and Scholarship in Education

Year 3, No. 8, Summer 2023

---

Concessionaire:

**Payame Noor University**

Director-in-Charge:

**Akbar Jadidi Mohammadabadi**

Editor-in-Chief:

**Mohammadreza Sarmadi**

Interior Administrator:

**Azita Selajeh**

---

Editorial Board:

**Ghodsii Ahghar:** Professor, Research and Educational

**Nazila Khatib Zanjani:** Associate Professor, Payame  
Noor University

**Bahman Zandi:** Professor, Payame Noor University

**Farhad Seraji:** Professor, Bu-Ali Sina University

**Mohammad Reza Sarmadi:** Professor in Philosophy  
of Education, Payame Noor University

**Bahman Saeidipour:** Professor, Payame Noor  
University

**Mohammad Hassan Seif:** Associate Professor,  
Payame Noor University

**Nahid Zarifsanaiey:** Professor, Medical Sciences,  
Shiraz University of Medical Sciences

**Seyed Rasoul Emadi:** Associate Professor,  
Department of Educational Sciences, Shahid Rajaei  
University, Tehran

**Mohammad-Javad Liaghatdar:** Professor of the  
Department of Educational Sciences, University of  
Isfahan

**Leili Mosallanejad:** Curriculum, Phd  
Professor of Jahrom University of Medical Sciences

**Hossin Motahhari Nejad:** Associate Professor,  
Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar  
University, Kerman

**Reza Nourouzzadeh:** Curriculum Planning in Higher  
Education

**Mohammadreza Nili Ahmadabadi:** Associate  
Professor, Department of Educational Technology,  
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

---

**English Text Editor:**

**Persian Text Editor:**

Layout & Cover Design Editor: **Akbar Jadidi  
Mohammadabadi**

---

Office of Scientific Journals, Research Square, Payame  
Noor University of Kerman, Shahid Ahmadi Roshan  
Building, Kerman, Iran

Po. Box: 7616913697

Tel: +98 3432735571-6 / 8419

<http://t-edu.journals.pnu.ac.ir>



Print ISSN:

Electronic ISSN:

2821-0158

Payame Noor University

Learning For All, Every Where, Every Time

---

Price: 50000 Rls

Circulation: 25

کاربرگ تأییدیه محتوای شماره نشریه توسط سردبیر، مدیر مسئول و مدیر داخلی

نام نشریه (فارسی): فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت

نام نشریه (انگلیسی): The Journal of Technology and Scholarship in Education

سال انتشار: ۱۴۰۲ دوره: ۳ پیاپی: ۸ فصل: تابستان

ISSN: 2821-0158

E-ISSN:

نام سردبیر در دوره انتشار این شماره: دکتر محمدرضا سرمدی

نام مدیر مسئول در دوره انتشار این شماره: دکتر اکبر جدیدی محمدآبادی

نام مدیر داخلی در دوره انتشار این شماره: دکتر آریتا سلاجقه

نام ویراستار انگلیسی در دوره انتشار این شماره: دکتر اکبر جدیدی محمدآبادی

نام ویراستار فارسی در دوره انتشار این شماره: دکتر اکبر جدیدی محمدآبادی

نام صفحه آرا در دوره انتشار این شماره: دکتر اکبر جدیدی محمدآبادی


نام انجمن علمی در دوره انتشار این شماره: انجمن فناوری آموزشی ایران

اعضای هیات تحریریه در دوره انتشار این شماره (برابر سامانه میفا): اعضای هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا

**قدسی احقر:** استاد سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی؛ **نازیلا خطیب زنجانی:** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور؛ **بهمن زندی:** استاد گروه زبان شناسی دانشگاه پیام نور؛ **فرهاد سراجی:** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا؛ **محمدرضا سرمدی:** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور؛ **بهمن سعیدی پور:** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور؛ **محمدحسن صیف:** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور؛ **ناهید ظریف صناعی:** استاد دانشگاه علوم پزشکی شیراز؛ **سید رسول عمادی:** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی؛ **محمد جواد لیاقت دار:** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان؛ **لیلی مصلی نژاد:** استاد دانشگاه علوم پزشکی جهرم؛ **حسین مطهری نژاد:** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان؛ **مهناز معلم:** استاد دانشگاه تالسون، مریند، آمریکا؛ **رضا نوروز زاده:** دانشیار گروه علوم تربیتی وزارت عتف؛ **محمدرضا نیلی احمدآبادی:** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی

ردیف	عنوان مقاله	از صفحه	تا صفحه
۱	بررسی رابطه یادگیری الکترونیکی با مهارت‌های ارتباطی و ...	۱	۱۰
۲	بررسی رابطه امید به تحصیل با سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان با...	۱۱	۲۶
۳	اثر بخشی شبکه‌های اجتماعی مجازی بر میزان پرخاشگری و ...	۲۷	۳۸
۴	کرونا و تولد نظام آموزشی و برنامه های درسی هوشمند در ...	۳۹	۵۰
۵	تبیین ماندگاری دانشجو بر اساس کیفیت تکنولوژی و کیفیت اینترنت ...	۵۱	۶۲
۶	مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر واقعیت افزوده، واقعیت مجازی، مولاژ و ...	۶۳	۷۴

نام و امضای سردبیر:  
محمدرضا سرمدی



نام و امضای مدیر مسئول:  
اکبر جدیدی محمدآبادی



نام و امضای مدیر داخلی:  
آریتا سلاجقه

