

پیش نویس اولیه
گزارش جامع
سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵

مدرسه معلمی الف
با حمایت موسسه خیریه مهرگیتی
و دیگر حامیان



تلاش برای ساختن
ایرانی علی‌رغم
وفقر فرهنگی

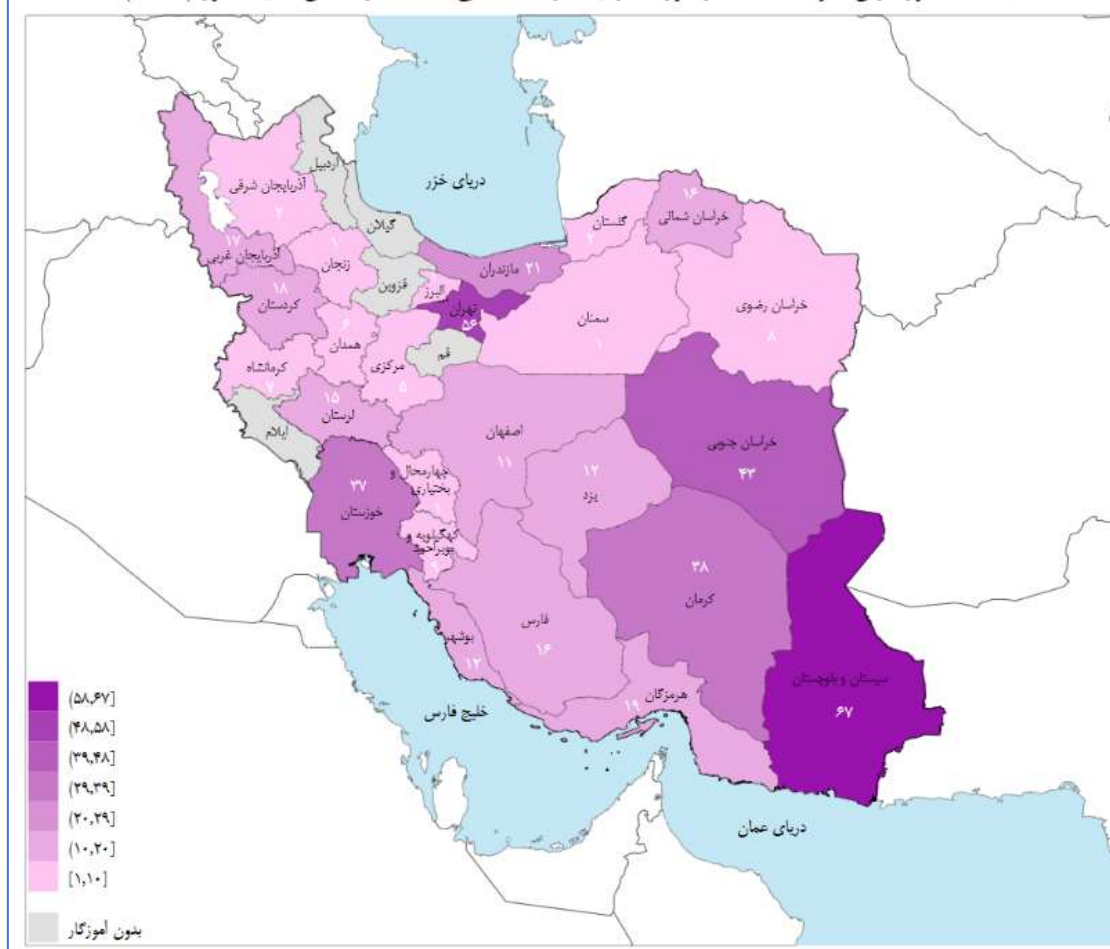


بخش ۱: خلاصه مدیریتی	۱
بخش ۲: الفب در یک نگاه	۳
۲-۱. مأموریت و چشم انداز	۳
۲-۲. مدل آموزشی	۳
۲-۳. مدل ارزشیابی یکپارچه الفب	۵
۲-۴. مسیر جذب و گزینش معلمان	۷
بخش ۳: گزارش اجرایی سال تحصیلی	۸
۳-۱. نمای کلی سال تحصیلی	۸
۳-۲. پیش دوره تابستانه	۱۰
۳-۳. آماده سازی زیرساخت های اجرای دوره	۱۲
۳-۴. اجرای ترم اول (مهر تا دی ۱۴۰۴)	۱۲
۳-۴-۱. ترکیب شرکت کنندگان در سطوح مختلف آموزشی	۱۳
۳-۴-۲. دروس ارائه شده و محتوای آموزشی	۱۳
۳-۴-۳. گام های اجرایی ترم اول	۱۴
۳-۵. اجرای ترم دوم (دی ماه ۱۴۰۴ تا خرداد ۱۴۰۵)	۲۰
۳-۵-۱. جذب ورودی جدید زمستان	۲۰
۳-۵-۲. ترکیب شرکت کنندگان در مسیر	۲۰
۳-۵-۳. دروس ارائه شده و تقویم	۲۱
۳-۶. وقوع بحران و تغییر شرایط برگزاری دوره ها	۲۳
۳-۶-۱. طرح «معلمی در بحران»	۲۳
۳-۶-۲. ابتکارهای آموزشی و حمایتی از معلمان در شرایط بحران	۲۴
۳-۷. نظام پشتیبانی در طول سال تحصیلی	۲۵
۳-۸. برگزاری رویدادهای تخصصی	۲۶
۳-۸-۱. نشست «برای کودکان ایران»	۲۶
۳-۸-۲. نشست بازانديشي «معلمی در بحران»	۲۷

- ۳-۸-۳. رویداد «معلم در صحنه» ۲۸
- ۳-۸-۴. طرح «بیست هزار آرزو» ۲۹
- ۳-۸-۵. مجموعه نشست‌های «گفت‌و شنود حرفه‌ای» ۲۹
- ۳-۸-۶. نشست «سفیران الفب؛ هر معلم، یک فانوس» ۳۱
- ۳-۹. صدور کارنامه‌ها و تکمیل چرخه آموزشی ۳۲
- ۳-۱۰. توسعه ساختار اجرایی و نهادی ۳۴
- بخش ۴: یافته‌های ارزشیابی - برون داد (Output) ۳۶**
- ۴-۱. رضایت معلمان ۳۶
- ۴-۲. رضایت تسهیل‌گران ۳۹
- ۴-۳. یافته‌های کیفی از گروه‌های کانونی ۴۱
- بخش ۵: یافته‌های ارزشیابی پیامد (Outcome) ۴۴**
- ۵-۱. لنز اول، سطوح کاربرد آموخته‌ها (LoU) ۴۴
- ۵-۱-۱. معرفی ابزار و روش‌شناسی ۴۴
- ۵-۱-۲. توزیع کلی معلمان در سطوح مختلف ۴۵
- ۵-۱-۳. تحلیل تفکیکی بر اساس دوره‌های آموزشی ۴۸
- ۵-۱-۴. تحلیل پیش از اجرا (سطوح ۱، ۰ و ۲) ۵۰
- ۵-۱-۵. تحلیل حین اجرا (سطوح ۳، ۴ و ۵) ۵۳
- ۵-۱-۶. تحلیل قطع استفاده ۵۵
- ۵-۱-۷. مقایسه خودارزیابی کلی با گزارش رفتارهای مشخص ۵۷
- ۵-۱-۸. نشانه‌های اولیه از سطوح ۶ و ۷ ۵۹
- ۵-۱-۹. جمع‌بندی و پیشنهادها ۶۰
- ۵-۲. لنز دوم، شایستگی‌های عمومی معلمان (SJT) ۶۲
- ۵-۲-۱. مقدمه و ضرورت ۶۲
- ۵-۲-۲. روش‌شناسی پژوهش ۶۳
- ۵-۲-۳. اعتبارسنجی ابزار ۶۷
- ۵-۲-۴. یافته‌های توصیفی ۶۹

- ۵-۲-۵. تحلیل استنباطی: اندازه‌گیری رشد ۷۲
- ۵-۲-۶. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر ۷۷
- ۵-۲-۷. تحلیل زیرگروهی بر اساس دوره آموزشی ۷۹
- ۵-۲-۸. تحلیل تطبیقی شایستگی‌ها با محتوای دروس ۸۱
- ۵-۲-۹. تحلیل خوشه‌ای و انتقال ۸۴
- ۵-۲-۱۰. جمع‌بندی و پیشنهادات ۸۸
- ۵-۳: لنز سوم، تحلیل تعامل کلاسی (فلاندرز) ۹۲
- ۵-۴: تلفیق یافته‌های سنجش اثر ۹۳
- ۵-۴-۱. تلفیق یافته‌های سه لنز ۹۳
- ۵-۴-۲. نقاط قوت و دستاوردها ۹۵
- ۵-۴-۳. چالش‌ها و خلأها ۹۷
- ۵-۴-۴. محدودیت‌های مطالعه ۹۹
- ۱۰۳: ضمایم:**
- ضمیمه ۱. تصاویری از برگزاری کلاس‌های آنلاین هفتگی: ۱۰۳
- ضمیمه ۲. تصاویری از اجرای آموزش‌ها در کلاس‌های درس آموزگاران شرکت‌کننده: ۱۰۴
- ضمیمه ۳. گزیده روایت‌های آموزگاران از تأثیر دوره‌های الفب ۱۰۵
۱. تغییر نگاه معلم به پرسش و شنیدن صدای دانش‌آموز ۱۰۵
۲. یادگیری عمیق تبدیل واحد با اجرای روش E۵ ۱۰۶
۳. تغییر بازخورد و پیشرفت دانش‌آموز ضعیف ۱۰۷
۴. حرکت از اجرای بازی به طراحی آگاهانه نمایش خلاق ۱۰۸
۵. از انتخاب کتاب تا تربیت کودک کتاب‌خوان ۱۰۸
۶. بازان‌دیشی در معماری مدرسه و پیوند آن با فرهنگ محلی ۱۰۹
۷. عبور از کنش فردی به تحلیل مسئله با مشارکت دیگران ۱۱۰

جمعیت آموزگاران شرکت‌کننده در دوره جاری مدرسه معلمی الفب در استان‌های کشور (۱۴۰۴)



در دوره‌های یک‌ساله توان‌افزایی الفب، بیش از ۵۰۰ آموزگار از دورافتاده‌ترین نقاط ایران - از سیستان و بلوچستان تا خراسان جنوبی، کرمان، خوزستان، هرمزگان، کردستان، آذربایجان غربی، خراسان شمالی، فارس و بسیاری مناطق دیگر - دست به دست هم دادند تا یک سال را برای رشد حرفه‌ای خود، و در نهایت برای بیش از هزاران دانش‌آموزشان، متفاوت رقم بزنند.

بخش ۱: خلاصه مدیریتی

سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ مدرسه معلمی الفب، نقطه عطفی در مسیر تحقق یک مدل یکپارچه توان‌افزایی معلم بود. این دستاوردها با حمایت اصلی **مؤسسه مهرگیتی** و همراهی دیگر حامیان این طرح محقق شد. این گزارش، روایتی شفاف و مبتنی بر داده از سه مرحله «طراحی»، «اجرا» و «سنجش اثربخشی» این مدل ارائه می‌دهد. آنچه در ادامه می‌خوانید، خلاصه‌ای از یافته‌های کلیدی این گزارش است:

۱. مقیاس و فراگیری: ۵۶۰ آموزگار از سراسر کشور - عمدتاً از مناطق کم‌برخوردار - در دو ترم آموزشی (۲۶ کلاس در ترم اول و ۲۷ کلاس در ترم دوم و ۴ کلاس در ترم تابستان) و در چهار سطح (ماهر، حرفه‌ای، حرفه‌ای ناپیوسته و راهبر) در دوره‌های توان‌افزایی شرکت داشتند و مجموعاً بیش از **۵۵ هزار ساعت خدمت آموزشی** به ایشان ارائه شد.

۲. رضایت ذی‌نفعان: میانگین رضایت آموزگاران از دوره‌ها در ترم اول ۹۵.۰ و در ترم دوم ۹۳.۴ (از ۱۰۰) بود - کاهشی اندک که با توجه به شرایط دشوار ترم دوم (از جمله یک دوره ۴۰ روزه جنگ و تعطیلی مدارس)، نشانه پایداری کیفیت اجراست نه افت واقعی. شش درس اصلی (روش تدریس، ادبیات کودک، هنرهای تجسمی، نمایش خلاق، فلسفه برای کودکان و ارزشیابی کیفی) در کنار یک درس جدید (کنشگری) ارائه شد. تسهیل‌گران نیز در هر دو ترم رضایت بالایی (حدود ۹۲ از ۱۰۰) از تجربه همکاری با الفب ابراز کردند.

۳. تأیید اثربخشی از دو منظر: طرح سنجش تأثیر الفب، امسال برای اولین بار با سه لنز علمی مستقل اجرا شد: پرسشنامه سطوح کاربرد (LoU)، آزمون قضاوت موقعیتی (SJT) و تحلیل تعامل کلاسی به روش فلاندرز.

بر اساس پرسشنامه LoU، ۵۳ درصد از معلمان در حال اجرای آموخته‌های خود در کلاس درس هستند و از این میان، ۵۴ درصد (معادل ۲۹ درصد از کل معلمان) در سطح «تصحیح و اصلاح» قرار دارند - یعنی نه فقط روش‌ها را اجرا می‌کنند، بلکه بر اساس بازخورد دانش‌آموزان، تغییرات هدفمندی در آن‌ها ایجاد می‌کنند. این همان تدریس تأملی است که الفب به دنبال پرورش آن است.

در آزمون SJT، تحلیل‌ها نشان داد دوره‌ها تأثیری افتراقی و هدفمند بر شایستگی‌ها داشته‌اند نه یکنواخت: دو شایستگی‌ای که در ابتدای سال ضعیف‌ترین نقاط معلمان بودند - «کنش انطباقی و موقعیت‌محور» (۶۶.۲ از ۱۰۰) و «اعتماد به نفس پداگوژیک» (۶۶.۹) - دقیقاً همان‌هایی بودند که بیشترین و معنادارترین رشد را تجربه کردند (به ترتیب +۸.۴ و +۸.۶ واحد)؛

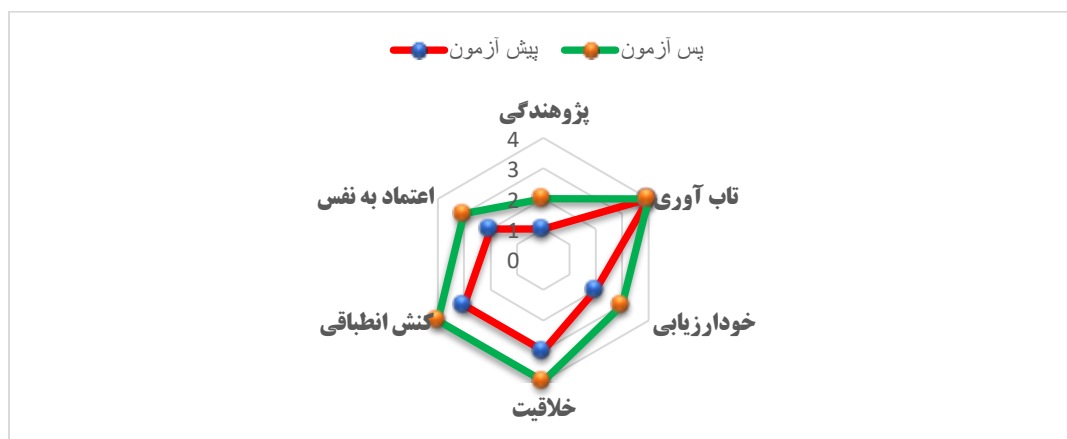
۴. **شکل‌گیری یک جامعه یادگیرنده:** یافته‌های کیفی گروه‌های کانونی (۸ جلسه در طول سال) نشان داد معلمان، فراتر از محتوای دوره‌ها، به «ری‌استارت ذهنی» (۶)، تصمیم‌گیری آگاهانه و احساس تعلق به یک جامعه حرفه‌ای اشاره می‌کنند. هم معلمان و هم تسهیل‌گران، با وجود محدودیت‌های اقتصادی و شرایط بحرانی، پیوند خود با الفب را حفظ کردند — سرمایه اجتماعی‌ای که نیروی متخصص را متعهد و همراه نگه داشته است.

۵. **مدیریت بحران و تاب‌آوری سازمانی:** از ۹ اسفند ۱۴۰۴، کشور وارد یک دوره ۴۰ روزه جنگ شد که مدارس را تعطیل و آموزش را به شکلی محدود و مجازی محدود کرد. الفب با اجرای طرح «معلمی در بحران» و برگزاری وبینارها و نشست‌های حمایتی، توانست جریان آموزش و پشتیبانی را حفظ کند و ترم دوم را در پایان خرداد ۱۴۰۵ به پایان برساند.

اما آنچه این سال را متمایز کرد، صرفاً برگزاری دوره‌ها نبود، بلکه اجرای یک مدل یکپارچه ارزشیابی بود که در سه لایه مستقل — رضایت ذی‌نفعان، سطوح کاربرد آموخته‌ها، و سنجش شایستگی‌های عمومی معلمان — به پرسش اصلی پاسخ داد: آیا این دوره‌ها واقعاً تغییری در معلمان و کلاس‌های درس ایجاد کرده‌اند؟

مهم‌ترین دستاورد این سال، فراتر از اعداد و ارقام، زیرساخت ارزشیابی‌ای بود که بنا نهاده شد. الفب اکنون با شواهد متقن می‌تواند روایت تغییر را برای حامیان، معلمان و جامعه آموزشی بازگو کند و از داده‌ها برای بهبود مستمر برنامه‌ها بهره گیرد. آنچه در این سال ساخته شد، نه یک پایان، که آغازی برای الفب‌ای است که می‌خواهد یادگیرنده، پاسخگو و مبتنی بر شواهد باقی بماند.

عمیق‌ترین لایه ارزشیابی، سنجش شایستگی‌های عمومی معلمان با آزمون قضاوت موقعیتی (SJT) بود که در دو مقطع ابتدای ترم اول و پایان ترم دوم اجرا شد. در کارنامه پایان ترم دوم هر آموزگار یک نمودار عنکبوتی شخصی برای هر معلم مانند نمونه زیر ترسیم و ارائه شد که مسیر رشد او را در شش شایستگی محوری به تصویر می‌کشد:



بخش ۲: الفب در یک نگاه

۲-۱. مأموریت و چشم‌انداز

مدرسه معلمی الفب یک نهاد مردمی و غیرانتفاعی است که با هدف کاهش شکاف آموزشی میان مدارس برخوردار و مناطق محروم، به توان‌افزایی معلمان ابتدایی می‌پردازد. باور بنیادین الفب این است که معلم، قلب تپنده هر نظام آموزشی است و کیفیت آموزش در کلاس درس، به میزان توانمندی، دانش، نگرش و امید او بستگی دارد. سرمایه‌گذاری بر روی یک معلم، به طور غیرمستقیم بر زندگی صدها دانش‌آموز در سال‌های متمادی تأثیر می‌گذارد—معلمی که ۱۰ سال در کلاس درس می‌ماند، با بیش از ۱۰۰۰ دانش‌آموز سروکار خواهد داشت.

هدف نهایی الفب این است که هیچ کودکی به دلیل محل تولد یا شرایط اقتصادی، از حق آموزش رایگان و باکیفیت محروم نماند. این هدف بلندپروازانه، الفب را به سمت طراحی یک مسیر چندساله برای رشد حرفه‌ای معلمان سوق داده است؛ مسیری که از گزینش دقیق آغاز می‌شود، با آموزش‌های تخصصی ادامه می‌یابد، و با سنجش نظام‌مند تأثیر تکمیل می‌گردد. شعار الفب—زندگی را در کلاس‌های درس جاری کنیم—بازتابی از همین نگاه است: کلاس درس نباید مکانی برای انتقال یک‌طرفه اطلاعات باشد، بلکه باید به فضایی برای تفکر، خلاقیت، گفت‌وگو و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان تبدیل شود.

۲-۲. مدل آموزشی

مدل آموزشی الفب بر پایه یادگیری معکوس (Flipped Learning) طراحی شده است. در این مدل، فرآیند یادگیری از سه جزء اصلی تشکیل می‌شود: محتوای آفلاین، جلسات آنلاین، و فعالیت‌های عملی در کلاس درس.

بخش نخست، محتوای آفلاین است که توسط اساتید برجسته و خبره طراحی و ضبط می‌شود. این محتوا شامل فیلم‌های آموزشی، مبانی نظری، نمونه‌های عملی تدریس و نکات اجرایی است که معلمان باید پیش از جلسه آنلاین مشاهده کنند. محتوای آفلاین، ستون فقرات علمی هر درس را تشکیل می‌دهد و این اطمینان را ایجاد می‌کند که همه معلمان، صرف‌نظر از اینکه در کدام کلاس و با کدام تسهیل‌گر هستند، به محتوای یکسان و باکیفیت دسترسی دارند.

بخش دوم، جلسات آنلاین هفتگی است که با هدایت تسهیل‌گران برگزار می‌شود. تسهیل‌گر در مدل الفب، نه یک مدرس سنتی، که خالق فضای گفت‌وگو، تسهیل‌کننده تعامل، و هدایت‌کننده تمرین‌های عملی است. نقش او این است که پس از مشاهده محتوای آفلاین توسط معلمان، پرسش‌ها را مطرح کند، بحث‌های گروهی را شکل دهد، بازخورد ارائه کند، و به معلمان کمک کند تا مفاهیم را از سطح دانش نظری به سطح کاربرد عملی برسانند. برای

تضمین کیفیت اجرا، تسهیل‌گران پیش از شروع هر ترم در یک دوره بازآموزی با همراهی اساتید برجسته شرکت می‌کنند.

بخش سوم، فعالیت‌های عملی و پروژه‌های کلاسی است که معلمان باید در کلاس درس واقعی خود اجرا کنند. این فعالیت‌ها پلی هستند میان آنچه در دوره آموخته می‌شود و آنچه در کلاس درس به کار گرفته می‌شود. معلمان پس از هر جلسه، یک تکلیف عملی انجام می‌دهند، یک روایت هفتگی از تجربه خود می‌نویسند، و در پایان ترم یک پروژه پایانی ارائه می‌دهند که تلفیقی از تمام آموخته‌های آن‌هاست. این ساختار سه‌گانه—مشاهده محتوای آفلاین، مشارکت در جلسه آنلاین، و اجرای عملی در کلاس—چرخه کاملی از یادگیری را شکل می‌دهد.

بر اساس برنامه آموزشی مصوب مدرسه معلمی الفب از سال ۱۴۰۵، دوره‌های توان‌افزایی آموزگاران در سه سطح طراحی شده است: **معلم ماهر، معلم حرفه‌ای و معلم راهبر**. الفب برای پاسخگویی به نیازهای متفاوت معلمان، یک مسیر رشد چندساله طراحی کرده است:

سطح ماهر، سطح پایه و ورودی الفب است. معلمان در این دوره، دو درس را در طول سال می‌گذرانند: روش تدریس در ترم اول، و یکی از دروس فلسفه برای کودکان، هنرهای تجسمی، نمایش خلاق یا ادبیات کودک در ترم دوم. این دوره برای معلمان طراحی شده که در ابتدای مسیر حرفه‌ای خود هستند و نیاز به آشنایی با مبانی تدریس اثربخش دارند.

سطح حرفه‌ای، سطح پیشرفته‌تر است. معلمان در این دوره، چهار درس را در طول سال می‌گذرانند: روش تدریس، ارزشیابی کیفی و دو درس از دروس فلسفه برای کودکان، ادبیات کودک، نمایش خلاق یا هنرهای تجسمی. سطح حرفه‌ای می‌تواند بطور ناپیوسته نیز باشد. **حرفه‌ای ناپیوسته** یک مسیر جایگزین برای معلمان است که دوره ماهر را گذرانده‌اند و می‌خواهند به سطح حرفه‌ای برسند. این معلمان با گذراندن دو درس دیگر—ارزشیابی کیفی و یکی از دروس انتخاب—گواهی معادل دوره حرفه‌ای را دریافت می‌کنند و واجد شرایط ورود به دوره راهبر می‌شوند.

سطح راهبر، بالاترین سطح آموزشی الفب است که معلمان را برای ایفای نقش رهبران آموزشی و کنشگران تحول‌آفرین آماده می‌کند. در این سطح علاوه بر دو درس دیگر و درس تامل و توسعه حرفه‌ای، کنشگری را—که برای اولین بار در سال جاری ارائه شد—به صورت هم‌زمان تجربه می‌کنند. درس کنشگری، معلمان را فراتر از کلاس درس می‌برد و به آن‌ها می‌آموزد که چگونه برای حل مسائل آموزشی، کنش جمعی و مشارکتی را شکل دهند.

از آنجا که هر درس در مدل علمی مدرسه معلمی الفب در ۴۰ ساعت ارائه می‌گردد، آموزگاران همراه در پایان این مسیر با گذراندن مجموعاً ۸ درس، **۳۲۰ ساعت آموزش** دریافت می‌کنند.

جدول زیر، دروس ارائه‌شده در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ را به همراه حوزه اصلی هر درس نشان می‌دهد:

درس	حوزه اصلی	دوره‌های ارائه‌شده
روش تدریس: از تکنیک تا تصمیم ادبیات کودک	شایستگی‌های تدریس و قضاوت حرفه‌ای	ماهر (ترم ۱)، حرفه‌ای (ترم ۱)، تکمیلی (ترم ۱)، راهبر (ترم ۲)
هنرهای تجسمی در کلاس نمایش خلاق در کلاس درس	ارتباط، تخیل و ترویج کتاب‌خوانی	ماهر (ترم ۲)، حرفه‌ای (ترم ۱ و ۲)، تکمیلی (ترم ۲)، راهبر (ترم ۱)
فلسفه برای کودکان (فبک)	خلاقیت، بیان هنری و تربیت زیباشناختی	ماهر (ترم ۲)، حرفه‌ای (ترم ۱ و ۲)، تکمیلی (ترم ۲)، راهبر (ترم ۱)
ارزشیابی کیفی در کلاس درس	تعامل، اجرا و پرورش خلاقیت	ماهر (ترم ۲)، حرفه‌ای (ترم ۱ و ۲)، راهبر (ترم ۱)
کنشگری: معلمی بهتر فراسوی کلاس درس	تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی	ماهر (ترم ۲)، حرفه‌ای (ترم ۲)
	سنجش برای یادگیری و طراحی معکوس	حرفه‌ای (ترم ۲)
	امکان‌سازی جمعی و کنش اجتماعی	راهبر (ترم ۲)

۲-۳. مدل ارزشیابی یکپارچه الفب

الفب خود را متعهد به پاسخگویی و شفافیت می‌داند. برای این منظور، یک مدل ارزشیابی سیستمی و چندلایه طراحی کرده است که بر اساس چارچوب CIPP-زمینه (Context)، درون‌داد (Input)، فرآیند (Process)، برون‌داد (Output) و پیامد (Outcome) سازمان یافته است. این مدل به الفب امکان می‌دهد که هر ریل سرمایه‌گذاری را در لایه‌های مختلف رصد کند و به پرسش‌های چندگانه پاسخ دهد: آیا منابع به درستی به کار گرفته شده‌اند؟ آیا فرآیند اجرا با کیفیت مناسب پیش رفته است؟ آیا معلمان از دوره‌ها راضی هستند؟ و مهم‌تر از همه، آیا این دوره‌ها واقعاً تغییری در معلمان و کلاس‌های درس ایجاد کرده‌اند؟

لایه زمینه (Context) به نیازها، مسائل و فرصت‌هایی اشاره دارد که الفب در آن فعالیت می‌کند: شکاف آموزشی میان مناطق برخوردار و محروم، نیاز معلمان ابتدایی به آموزش‌های باکیفیت و فقدان یک نظام ارزشیابی دقیق برای سنجش تأثیر دوره‌های ضمن خدمت. این لایه، چرایی وجود الفب را توضیح می‌دهد.

لایه درون‌داد (Input) شامل منابع، استراتژی‌ها و طرح‌هایی است که برای پاسخ به نیازها به کار گرفته می‌شوند: منابع مالی تأمین‌شده توسط حامیان، اساتید برجسته، تیم اجرایی و

تسهیل‌گران آموزش دیده، سامانه آموزش مجازی، محتوای آفلاین تولیدشده و فرآیند گزینش تابستانی که طی آن معلمان با انگیزه از میان بیش از ۱۵۰۰ متقاضی انتخاب می‌شوند.

لایه فرآیند (Process) شامل فعالیت‌هایی است که در عمل اتفاق می‌افتند: برگزاری جلسات آنلاین هفتگی، ارائه محتوای آفلاین، انجام تکالیف عملی، روایت‌نویسی هفتگی معلمان، بازخورد مستمر تسهیل‌گران و اجرای پروژه پایانی. این لایه، کیفیت اجرا را منعکس می‌کند.

لایه برون‌داد (Output) به نتایج مستقیم و فوری برنامه‌ها اشاره دارد: تعداد معلمانی که دوره را با موفقیت به پایان رسانده‌اند، نمرات پایان ترم، کارنامه‌های صادرشده و میزان رضایت معلمان و تسهیل‌گران. این شاخص‌ها برای سنجش کیفیت اجرا ضروری هستند، اما برای پاسخ به پرسش اصلی—آیا دوره‌ها واقعاً تغییری ایجاد کرده‌اند؟—کافی نیستند.

لایه پیامد (Outcome) به تغییرات عمیق‌تر و ماندگارتری اشاره دارد که در خود معلم و در کلاس درس اورخ می‌دهد. این لایه، قلب مدل ارزشیابی الفب است و با سه لنز مستقل سنجیده می‌شود که هر یک از زاویه‌ای متفاوت، تغییر را اندازه‌گیری می‌کنند. این سه لنز، طرح سنجش تأثیر الفب را تشکیل می‌دهند:

لنز اول، تحلیل تعامل کلاسی به روش فلاندرز است که مشخص می‌کند آیا الگوی گفت‌وگوی معلم با دانش‌آموزان در کلاس واقعی تغییر کرده است. این لنز با ضبط و تحلیل فایل‌های صوتی کلاس درس در ابتدا و انتهای سال اجرا می‌شود.

لنز دوم، سنجش شایستگی‌های عمومی معلمان با آزمون قضاوت موقعیتی (SJT) است که مشخص می‌کند آیا معلمان در شش شایستگی بنیادین حرفه‌ای خود—پژوهندگی، تاب‌آوری، خودارزیابی، خلاقیت، کنش انطباقی و اعتماد به نفس—رشد کرده‌اند. این لنز با اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون با سناریوهای واقع‌نمای آموزشی کار می‌کند.

لنز سوم، سنجش سطوح کاربرد آموخته‌ها (LoU) است که مشخص می‌کند معلمان در چه سطحی از به‌کارگیری آموخته‌های خود در کلاس درس قرار دارند: از عدم استفاده تا بازآفرینی خلاقانه. این لنز با پرسشنامه استاندارد مبتنی بر مدل CBAM اجرا می‌شود.

شایان ذکر است که پیش از طراحی این سه لنز، شایستگی‌های عمومی معلمان در همان لایه فرآیند و توسط تسهیل‌گران در جلسات آنلاین ارزیابی می‌شد. اما از سال جاری، این شایستگی‌ها از ارزشیابی ترمی جدا شدند و با ابزار تخصصی SJT در لایه پیامد سنجیده می‌شوند. این تغییر، امکان اندازه‌گیری رشد در طول زمان (پیش و پس‌آزمون) و ترسیم نمودار راداری شخصی برای هر معلم را فراهم کرده است.

۲-۴. مسیر جذب و گزینش معلمان

ورود به مسیر الفب، یک فرآیند چندمرحله‌ای است که با هدف شناسایی معلمان طراحی شده که بیشترین تناسب را با مدل آموزشی الفب دارند. این فرآیند در تابستان ۱۴۰۴ با انتشار فراخوان عمومی آغاز شد. در مجموع ۱۵۸۰ معلم با ارسال انگیزه‌نامه شخصی اعلام آمادگی کردند. تیم گزینش، این انگیزه‌نامه‌ها را بر اساس معیارهایی مانند انسجام فکری، نگاه انتقادی به وضعیت موجود، میل به یادگیری و هم‌راستایی با ارزش‌های الفب ارزیابی کرد و ۶۴۶ نفر را برای ورود به دوره سه‌هفته‌ای تابستانی برگزید.

دوره تابستانی، فراتر از یک مرحله گزینش، فرصتی برای شناخت متقابل بود. معلمان در این دوره کوتاه، مدل یادگیری معکوس را تجربه کردند، با انتظارات الفب آشنا شدند و در معرض سنجش آمادگی برای یک مسیر یک‌ساله قرار گرفتند. در پایان این دوره، بر اساس عملکرد در جلسات آنلاین، انجام تکالیف و ارزیابی تسهیل‌گران، ۲۸۸ معلم برای ورود به دوره‌های اصلی انتخاب شدند. این تعداد در دو سطح توزیع شدند: ۱۷۸ نفر در سطح معلم ماهر، ۱۱۰ نفر در سطح معلم حرفه‌ای. همچنین از ادامه‌دهندگان از سال قبل ۳۵ نفر در سطح حرفه‌ای ناپیوسته و ۴۳ نفر وارد سطح معلم راهبر شدند. همچنین در میان دو ترم (دی‌ماه) با برگزاری چند کارگاه و صلاحیت‌سنجی متقاضیان جدید، ۱۹۸ نفر دیگر وارد سطح معلم راهبر شدند.

بخش ۳: گزارش اجرایی سال تحصیلی

۳-۱. نمای کلی سال تحصیلی

سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ برای مدرسه معلمی الف، دوره‌ای از تثبیت، توسعه و افزایش ظرفیت اجرایی بود. فعالیت‌های این سال از فرایند شناسایی و جذب معلمان در بهار و تابستان ۱۴۰۴ آغاز شد، با اجرای پیش‌دوره تابستانه و دوره‌های اصلی در پاییز ادامه یافت، در زمستان با ورود گروه جدیدی از آموزگاران گسترش پیدا کرد و در بهار ۱۴۰۵، با وجود شرایط بحرانی و اختلال‌های ارتباطی، برای اغلب شرکت‌کنندگان به پایان رسید.

در این مسیر، آموزش‌های الفب در چهار سطح «ماهر»، «حرفه‌ای (پیوسته و ناپیوسته)» و «راهنما» و با ترکیبی از محتوای آفلاین، کلاس‌های آنلاین، فعالیت‌های عملی، روایت‌نویسی، پروژه‌های پایانی و پشتیبانی مستمر اجرا شد. هم‌زمان، زیرساخت‌های آموزشی، پشتیبانی، ارزشیابی و ارتباطات سازمانی نیز توسعه یافت تا امکان اجرای دوره‌ها در مقیاس وسیع‌تر فراهم شود.

فرآیند چندمرحله‌ای فرآیند جذب و گزینش معلمان، تا حدی تامین می‌کند که تنها معلمانی وارد مسیر اصلی می‌شوند که «انگیزه درونی»، «تعهد به یادگیری» و «آمادگی برای تغییر» را در خود دارند. این سرمایه انسانی گزینش‌شده، ارزشمندترین دارایی مدرسه الفب است.

در طول سال ۱۴۰۴، فرایند شناسایی، جذب و همراه‌سازی معلمان جدید از نقاط مختلف کشور با جدیت بیشتری پیگیری شد. نتیجه این تلاش، ورود نسل جدیدی از آموزگاران دغدغه‌مند، کنشگر و معتقد به تغییر از طریق آموزش بود. شبکه‌ی «معلمان همراه الفب» بزرگ‌تر و منسجم‌تر شد و ارتباطات بین‌معلمی از حالت پراکنده به یک جامعه‌ی پویا و حمایت‌گر تبدیل گردید. در طول سال ۱۴۰۴ (علاوه بر ۶۰۰ آموزگار که در پیش‌دوره تابستانه ۶۰۰۰ نفر-ساعت آموزش دیدند) مجموعاً **۵۶۰ آموزگار** با انگیزه وارده دوره‌های مدرسه معلمی الفب شدند و به ایشان بیش از **۵۵ هزار ساعت خدمت آموزشی** ارائه شد.

شایان ذکر است که همراهی معلمان در این مسیر، بیش از آنکه مبتنی بر مشوق‌های مالی باشد، برخاسته از انگیزه درونی آنان برای یادگیری و رشد حرفه‌ای بوده است؛ مسیری که با وجود نیازمند بودن به صرف زمان و انرژی قابل توجه، توسط معلمان دغدغه‌مند دنبال شد. از میان معلم‌های ورودی دوره‌های مدرسه معلمی الفب در سال ۱۴۰۴، حدود ۲۰۰ نفر با موفقیت کامل دوره خود را به پایان رساندند و علاوه بر بهره‌مندی از تجربه یادگیری عمیق و شبکه حرفه‌ای الفب، گواهی‌های معتبر آموزشی مؤثر در فرآیند رتبه‌بندی معلمان دریافت کردند.

جدول زیر تصویری از توزیع آموزگاران ورودی ۱۴۰۴ در دوره‌های مختلف و حجم آموزش تخصصی ارائه شده در هر سطح را ارائه می‌کند:

آموزگاران شرکت‌کننده در دوره‌های الفب ورودی ۱۴۰۴				
نفر/ درس	ساعت یادگیری	تعداد تقریبی		
۳۶۰	۱۴۴۰۰	۱۸۰	دو عنوان (۸۰ ساعت آموزش): - از تکنیک تا تصمیم - یک عنوان از دروس انتخابی (ادبیات کودک، فبک، هنر یا نمایش)	ورودی دوره معلم ماهر
۴۴۰	۱۷۶۰۰	۱۱۰	چهار عنوان (۱۶۰ ساعت آموزش): - از تکنیک تا تصمیم - ارزشیابی کیفی - دو عنوان از دروس انتخابی (ادبیات کودک، فبک، هنر یا نمایش)	ورودی دوره معلم حرفه‌ای
۶۰	۲۴۰۰	۳۰	دو عنوان (۸۰ ساعت آموزش): - از تکنیک تا تصمیم - یک عنوان از دروس انتخابی (ادبیات کودک، فبک، هنر یا نمایش)	ورودی دوره معلم حرفه‌ای تکمیلی
۱۲۰	۴۸۰۰	۴۰	سه عنوان (۱۲۰ ساعت آموزش): - پروژه‌کنشگری - از تکنیک تا تصمیم - یک عنوان از دروس انتخابی (ادبیات کودک، فبک، هنر یا نمایش)	ورودی دوره معلم راهبر
۴۰۰	۱۶۰۰۰	۲۰۰	دو عنوان (۸۰ ساعت آموزش): - از تکنیک تا تصمیم - و یکی از دروس انتخابی (ادبیات کودک، فبک، هنر یا نمایش)	ورودی جدید دوره معلم ماهر از بهمن‌ماه
۱۳۸۰	۵۵۲۰۰	۵۶۰	مجموع:	

۳-۲. پیش‌دوره تابستانه

دوره تابستانه مدرسه معلمی الفب در مرداد و شهریور ۱۴۰۴ با هدف شناسایی، آموزش و انتخاب آموزگاران مستعد برای ورود به دوره اصلی الفب برگزار شد. این دوره یک‌ماهه بخشی از درس «از تکنیک تا تصمیم» را پوشش می‌داد و بر آموزش روش تدریس E5، روایت‌کاوی و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان از جمله نویسندگی تاملی تمرکز داشت.



فرآیند جذب معلمان از فروردین‌ماه آغاز شد. در نتیجه سه موج فراخوان عمومی، ارتباط با شبکه همکاران استانی و همکاری با رابطان محلی در بیش از ۱۵ منطقه کم‌برخوردار کشور، مجموعاً ۱۵۸۰ آموزگار برای شرکت در دوره با ارسال انگیزه‌نامه ثبت‌نام اولیه انجام دادند. پس از طی مراحل مختلف ارزیابی شامل بررسی انگیزه‌نامه، سابقه تدریس، میزان تعهد به مشارکت، شرایط دسترسی به اینترنت و حضور در برنامه‌های مقدماتی، ۶۴۶ آموزگار از سراسر کشور برای حضور در پیش‌دوره انتخاب شدند.

پیش از آغاز دوره، مجموعه‌ای از فعالیت‌های آماده‌سازی اجرا شد. **کارگاه «معلم نویسنده، معلم راوی»** با حضور بیش از آموزگاران مدعو برگزار شد تا مهارت نوشتن و روایت‌نویسی، به عنوان یکی از ارکان اصلی یادگیری در مدرسه معلمی الفب، تقویت شود. همچنین وبینار آشنایی با دوره، جلسات ارزیابی، آموزش تسهیلگران، طراحی محتوای آموزشی و نشست برنامه‌ریزی با اساتید برگزار شد. در این مرحله، **۲۱ تسهیلگر** منتخب برای هدایت کلاس‌ها و همراهی حرفه‌ای (Coaching) معلمان انتخاب و آموزش داده شدند.

در بخش طراحی آموزشی، سه محتوای آفلاین چندرسانه‌ای و مجموعه‌ای از فعالیت‌های تکمیلی تولید شد. سپس ۶۴۶ آموزگار در ۲۱ کلاس سازماندهی شدند و کلاس‌ها در چهار روز هفته برگزار شد.



پشتیبانی یکی از ارکان اصلی اجرای دوره بود. در سه هفته منتهی به آغاز دوره، تیم پشتیبانی حدود ۶۰۰ مشاوره تلفنی و ۲۵۰ مشاوره آنلاین به متقاضیان ارائه کرد. در طول اجرای دوره نیز حدود ۹۰۰ مشاوره آنلاین و ۱۰۰ مشاوره تلفنی برای حل مسائل فنی، پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و همراهی معلمان و تسهیلگران انجام شد. علاوه بر این، چهار پشتیبان به صورت مستمر و در مجموع ۱۴۴ ساعت در وضعیت آماده به خدمت (On-call) در طول این دوره در دسترس بودند. در پایان پیش‌دوره، ارزیابی‌های گسترده‌ای از سوی معلمان و تسهیلگران انجام شد. در نظرسنجی آموزگاران که ۳۷۰ نفر در آن شرکت کردند، میانگین رضایت از محتوای آموزشی، عملکرد تسهیلگران، سامانه و پشتیبانی بالای **۹۴ درصد** بود.

پیش‌دوره تابستانه علاوه بر نقش آموزشی، به عنوان مرحله‌ای برای شناسایی و انتخاب معلمان ورودی سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ نیز عمل کرد. به همین منظور، در پایان دوره ارزیابی‌های تخصصی دانش پداگوژیک معلمان طراحی و اجرا شد و نتایج آن در کنار سایر شاخص‌ها برای انتخاب معلمان دوره اصلی مورد استفاده قرار گرفت.

۳-۳. آماده‌سازی زیرساخت‌های اجرای دوره

پیش از آغاز ترم اول، مجموعه‌ای از اقدامات آموزشی، فنی و پشتیبانی انجام شد. تسهیلگران در جلسات بازآموزی و آموزش سامانه شرکت کردند، نقش‌ها و مسئولیت‌های آنان مشخص شد و الگوی مشترکی برای تسهیلگری کلاس‌ها در اختیارشان قرار گرفت.

در بخش فنی، اطلاعات آموزگاران در سامانه مدیریت یادگیری ثبت شد، کلاس‌ها و دسترسی‌های تسهیلگران و دستیاران تعریف گردید و گروه‌های ارتباطی هر کلاس در پیام‌رسان‌ها شکل گرفت. فرم‌های گزارش هفتگی برای ۲۶ کلاس طراحی شد و شیت‌های حضور، مشارکت، فعالیت و ارزشیابی در اختیار تسهیلگران قرار گرفت.



همچنین شیوه‌نامه‌های اجرایی، چک‌لیست‌های پشتیبانی، پاسخ‌های استاندارد به پرسش‌های پرتکرار و فرایندهای ارتباط با غایبان و آموزگاران نیازمند حمایت بیشتر آماده شد.



یکی دیگر از فعالیت‌های پیش از شروع دوره، گردهمایی اساتید و دست‌اندرکاران دوره بود. در این نشست دستاوردها و چالش‌های سال گذشته و برنامه‌های سال پیش رو با اساتید مطرح شد و بخش‌های «آموزش» و «طرح و توسعه» برنامه‌هایی را بر پایه گزارش‌های ارزشیابی و نظرسنجی‌ها ارائه کردند که با تأکید بر پیوند نظر و عمل و تمرکز بر نیازهای واقعی معلمان، کیفیت دوره‌ها را ارتقا خواهد داد.

۳-۴. اجرای ترم اول (مهر تا دی ۱۴۰۴)

ترم اول با حضور ۳۶۰ آموزگار در ۲۶ کلاس آموزشی آغاز شد. ۲۴ تسهیلگر هدایت کلاس‌ها را بر عهده داشتند و ۱۳ دستیار تسهیلگر نیز در فرایند پشتیبانی آموزشی و اجرایی مشارکت کردند. آموزش‌های این ترم به مدت ۱۰ هفته، از مهر تا دی‌ماه ۱۴۰۴، ادامه یافت.

۱-۴-۳. ترکیب شرکت‌کنندگان در سطوح مختلف آموزشی

همان‌طور که در مدل مسیر رشد توضیح داده شد، معلمان بر اساس سطح آمادگی و پیشینه خود، در چهار مسیر مختلف به یادگیری ادامه دادند. هم‌زمان، معلمان سال قبل نیز مسیر خود را به سطوح بالاتر ادامه دادند:

سطح دوره	ثبت‌نامی‌های جدید	ادامه‌دهندگان از سال قبل	جمع
معلم ماهر	۱۸۰ نفر	—	۱۸۰ نفر
معلم حرفه‌ای	۱۱۰ نفر	—	۱۱۰ نفر
حرفه‌ای تکمیلی	—	۳۰ نفر (از ماهر)	۳۰ نفر
راهبر (عالی)	—	۴۰ نفر (از حرفه‌ای)	۴۰ نفر
جمع کل	۲۹۰ نفر	۷۰ نفر	۳۶۰ نفر

این آمار نشان‌دهنده یک ویژگی مهم مدرسه الفب است: هم‌زمان دو نسل از معلمان در حال رشد هستند. نسل اول (۷۸ نفر) که از سال قبل مسیر را آغاز کرده و اکنون به سطوح بالاتر رسیده‌اند، و نسل دوم (۲۹۰ نفر) که تازه وارد این مسیر شده‌اند. این ساختار، یک «جامعه یادگیرنده زنده» ایجاد کرده است.

۲-۴-۳. دروس ارائه‌شده و محتوای آموزشی

در این ترم، چهار درس اصلی در قالب ۲۶ کلاس آموزشی ارائه شد. این دروس با دقت و بر اساس نیازهای واقعی معلمان طراحی شده‌اند و هر کدام، یک حوزه کلیدی از توانمندی‌های معلمی را پوشش می‌دهند:

درس	حوزه اصلی	آنچه معلمان می‌آموزند
روش تدریس (از تکنیک تا تصمیم)	شایستگی‌های تدریس	گذار از استفاده‌کننده صرف تکنیک به تصمیم‌گیرنده آگاه در کلاس درس؛ روایت‌کاوی چالش‌های واقعی
ادبیات کودک	ارتباط و تخیل	آشنایی با دنیای ادبیات کودک، پرورش تخیل و ترویج کتاب‌خوانی در کلاس
هنر در کلاس درس	خلاقیت و بیان	بیداری خلاقیت خفته معلم و دانش‌آموز، ارتباط با کودک درون

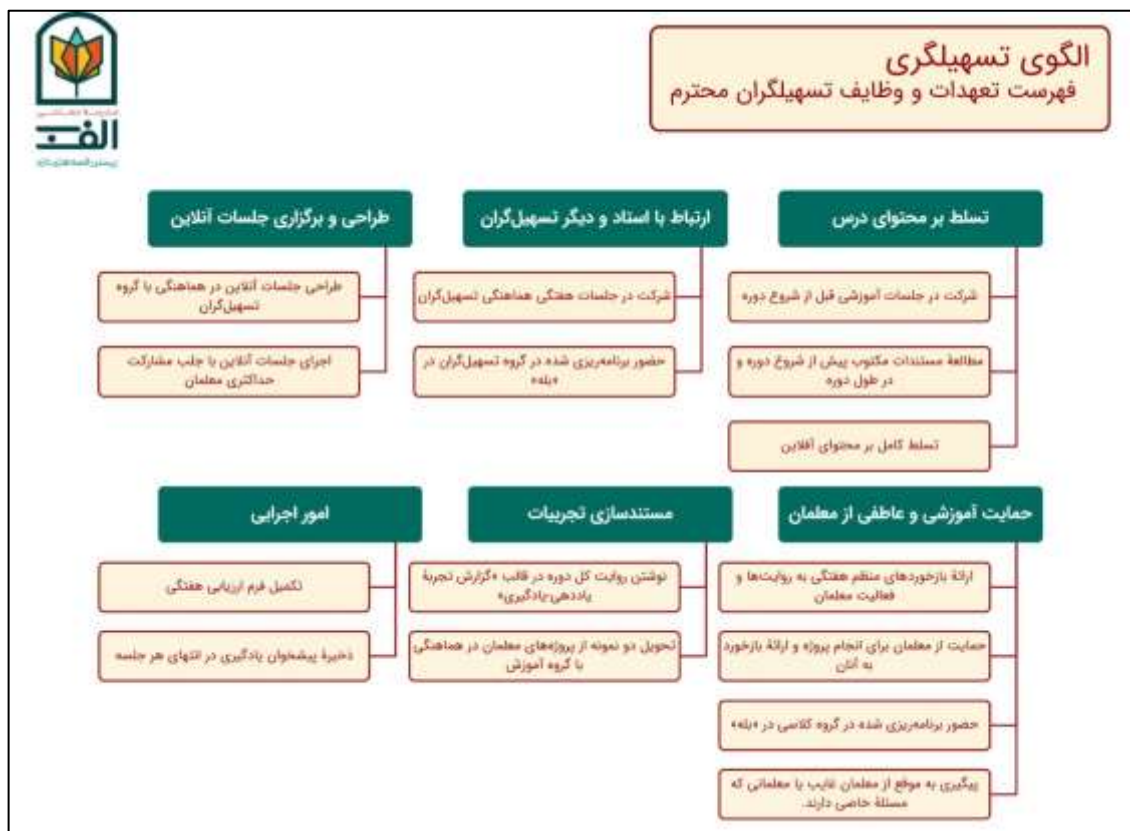
نمایش خلاق	تعامل و اجرا	استفاده از ظرفیت‌های نمایش برای خلق فضای یادگیری پویا و مشارکتی
------------	--------------	---

۳-۴-۳. گام‌های اجرایی ترم اول

اجرای ترم اول با یک برنامه‌ریزی دقیق مرحله‌بندی‌شده همراه بود تا کیفیت در تمام مراحل تضمین شود:

گام اول: بازآموزی تسهیلگران و شفاف‌سازی تعهدات

- برگزاری بازآموزی تسهیلگران با همراهی اساتید برجسته: در هفته پیش از شروع ترم جدید، تسهیلگرانی که اعلام نیاز به بازآموزی مهارت‌های کار با سامانه کرده بودند، یک روز به شکل حضوری (تسهیلگران ساکن تهران) و یا مجازی (تسهیلگران ساکن سایر شهرها) آموزش‌ها را دریافت کردند.
- شفاف‌سازی نقش‌ها و الگوی تسهیلگری برای یک‌دست‌سازی کیفیت اجرا: فهرست تعهدات و وظایف تسهیلگران (الگوی تسهیلگری) به ایشان ارائه شده و با ایشان قرارداد کاری تنظیم گردید.



گام دوم: افتتاحیه رسمی (۲۶ مهر)

جلسه افتتاحیه با حضور آموزگاران، اعضای هیئت مدیره، مدیران اجرایی، استادان و تسهیلگران برگزار شد. در این برنامه، مسیر رشد معلم، ساختار دوره‌ها، عناوین آموزشی، شیوه حضور در سامانه و نقش تسهیلگران معرفی شد.

همچنین فرصتی برای پرسش و پاسخ و رفع ابهامات آموزگاران فراهم شد تا شرکت‌کنندگان پیش از شروع رسمی کلاس‌ها، تصویر روشن‌تری از مسیر پیش رو داشته باشند.



در این ترم، درس‌های از تکنیک تا تصمیم، هنر در کلاس درس، نمایش خلاق، و ادبیات کودک در **۲۶ کلاس** در هفته ارائه شد:

مدرسه معلمی الفب ترم اول (مهر تا دی ۱۴۰۴)				
کلاس	موضوع حرفه‌ای	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه
۱	روش‌های تدریس - هنر		مقداد شیرازی	نسرین نیرمحمد
۲	روش‌های تدریس - هنر		محمده داببین	زینب حدادپاشا
۳	روش‌های تدریس - ادبیات		مینا حدادپاشا	افسانه احمدي مقدم
۴	روش‌های تدریس - ادبیات	فرزانه زمانی		مریم ورافغانی
۵	روش‌های تدریس - نمایش خلاق	روژان همدانی		سمانه تاهور
۶	روش‌های تدریس - نمایش خلاق	آندیس مرینیان		مریم زمانی
کلاس	موضوع معلم	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه
۷	روش‌های تدریس	فاطمه نظری		
۸	روش‌های تدریس	شهینا شهبازی		
۹	روش‌های تدریس		سمیه منظوری	
۱۰	روش‌های تدریس		زینب وکیل	
۱۱	روش‌های تدریس		کبری بهانه	
۱۲	روش‌های تدریس		ندا سه‌رادیان	
۱۳	روش‌های تدریس		فاطمه مختاری	
۱۴	روش‌های تدریس			سهم نجرین
۱۵	روش‌های تدریس			پریسا ایمانی
کلاس	موضوع تخصصی	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه
۱۶	روش‌های تدریس			لیلا زمانی
۱۷	روش‌های تدریس			فاطمه مقصودیان
کلاس	موضوع (هنر)	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه
۱۸	هنر (پروژه کشوری)	نگین فلیلی		
۱۹	ادبیات (پروژه کشوری)		کیکی صفرازاده	
۲۰	نمایش خلاق (پروژه کشوری)			مالیده آرموتکازان

اطلاعات شرکت‌کنندگان در سامانه مدیریت یادگیری ثبت شد و برای هر کلاس، دسترسی‌های لازم برای آموزگاران، تسهیلگران و دستیاران تعریف گردید. کلاس‌ها در سامانه عنوان‌گذاری شدند و گروه‌های ارتباطی آن‌ها در پیام‌رسان بله و در برخی موارد واتساپ تشکیل شد.

همچنین فرم‌های گزارش هفتگی برای ۲۶ کلاس تهیه و در اختیار تسهیلگران قرار گرفت. این فرم‌ها اطلاعاتی مانند حضور و غیاب، میزان مشارکت، انجام فعالیت‌ها، مسائل اجرایی کلاس و ارزیابی اولیه عملکرد آموزگاران را ثبت می‌کردند. شیت‌های تجمیعی و آماری نیز برای جمع‌بندی اطلاعات کلاس‌ها طراحی شد.

گام سوم: برگزاری جلسات معارفه



در هفته نخست، برای هر کلاس یک جلسه صفر (معارفه) برگزار شد. جلسات صفر کارکرد آموزشی مستقیم نداشتند، بلکه با هدف آشنایی با فضای کلاس، سامانه، گروه ارتباطی، شیوه ارائه تکالیف و انتظارات دوره طراحی شده بودند. این جلسات به‌ویژه برای آموزگاران تازه‌وارد، اضطراب شروع دوره را کاهش دادند و زمینه ارتباط اولیه با تسهیلگر و هم‌گروهی‌ها را فراهم کردند.



گام چهارم: برگزاری جلسات هفتگی (۱۰ هفته)

اجرای دوره‌ها بر اساس مدل یادگیری معکوس انجام شد. چرخه هفتگی هر درس از چند مرحله تشکیل می‌شود:

مرحله اول: مشاهده محتوای آفلاین

آموزگاران پیش از جلسه آنلاین، فیلم آموزشی، متن یا محتوای چند رسانه‌ای آن هفته را در سامانه مشاهده می‌کردند. این محتوا، مبانی علمی و چارچوب اصلی درس را ارائه می‌داد.

مرحله دوم: حضور در جلسه آنلاین

جلسه آنلاین با هدایت تسهیلگر برگزار می‌شد. نقش تسهیلگر تدریس مجدد محتوا نبود، بلکه گفت‌وگو درباره محتوا، بررسی پرسش‌ها، هدایت تمرین‌ها و کمک به پیوند آموخته‌ها با تجربه واقعی کلاس بود.

مرحله سوم: انجام فعالیت عملی

آموزگاران فعالیت یا تکلیف همان هفته را، تا حد امکان، در کلاس درس خود اجرا می‌کردند. طراحی فعالیت‌ها به گونه‌ای بود که آموخته‌ها از سطح نظری فراتر بروند و وارد تجربه عملی معلم شوند.

مرحله چهارم: روایت‌نویسی و بازاندیشی

آموزگاران درباره اجرای فعالیت، واکنش دانش‌آموزان، تصمیم‌های خود، دشواری‌ها و آموخته‌های تازه می‌نوشتند. این روایت‌ها هم بخشی از فرایند یادگیری و هم یکی از منابع ارزشیابی طول ترم بودند.

مرحله پنجم: دریافت بازخورد

تسهیلگران، فعالیت‌ها و روایت‌ها را بررسی می‌کردند و به آموزگاران بازخورد می‌دادند. بخشی از این بازخوردها در کلاس آنلاین و بخشی به صورت فردی یا نوشتاری ارائه می‌شد.

گام پنجم: ارزشیابی و صدور کارنامه پایان ترم

در پایان دی‌ماه، فرایند جمع‌بندی نمرات و صدور کارنامه آغاز شد. ارزشیابی هر آموزگار بر اساس چهار مؤلفه انجام گرفت:

مؤلفه	وزن
پروژه پایانی	۳۵ درصد
عملکرد طول ترم	۳۵ درصد
روایت‌های هفتگی	۱۵ درصد
نظم و مشارکت فعالانه	۱۵ درصد

۵-۳. اجرای ترم دوم (دی‌ماه ۱۴۰۴ تا خرداد ۱۴۰۵)

بر اساس گزارش‌های ترم اول و بازخورد آموزگاران و تسهیلگران، برخی اصلاحات در اجرای ترم دوم اعمال شد. مهلت بعضی تکالیف انعطاف‌پذیرتر شد، پروژه‌های بزرگ به مراحل کوچک‌تر تقسیم شدند و بخش‌هایی از محتوای برخی دروس بازبینی شد.

۱-۵-۳. جذب ورودی جدید زمستان

هم‌زمان با اجرای ترم دوم ورودی‌های مهر، فراخوان تازه‌ای برای جذب آموزگاران مناطق کم‌برخوردار منتشر شد. فرایند ثبت‌نام، بررسی انگیزه‌نامه‌ها، تماس با متقاضیان، صلاحیت‌سنجی و سازمان‌دهی کلاس‌ها انجام شد و ۲۰۰ آموزگار جدید وارد دوره معلم ماهر شدند.

این آموزگاران از استان‌هایی مانند سیستان و بلوچستان، خراسان جنوبی، هرمزگان، کرمان، آذربایجان غربی، کردستان، خوزستان، لرستان و دیگر مناطق هدف انتخاب شده بودند. برای این گروه نیز جلسات معارفه، آموزش سامانه، گروه‌های ارتباطی و فرایند پشتیبانی اختصاصی پیش‌بینی شد.

دوره آموزشی این آموزگاران ورودی زمستان ۱۴۰۴، پس از شرکت در درس «از تکنیک تا تصمیم» در ترم اول، در تابستان ۱۴۰۵ با شرکت در یکی از دروس فلسفه برای کودکان، نمایش خلاق، هنر و ادبیات کودک در حال تکمیل است.

۲-۵-۳. ترکیب شرکت‌کنندگان در مسیر

ترم دوم سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ با ساختاری گسترده‌تر از ترم اول آغاز شد. در این ترم، علاوه بر ادامه مسیر آموزشی آموزگاران ورودی مهر، گروه جدیدی از آموزگاران مناطق کم‌برخوردار نیز از بهمن‌ماه وارد دوره‌های الفب شدند. در مجموع، کلاس‌های ترم دوم در پنج مسیر آموزشی «ماهر ورودی مهر»، «ماهر ورودی بهمن»، «حرفه‌ای»، «حرفه‌ای ناپیوسته» و «راهبر» سازمان‌دهی شد و ۲۷ کلاس آموزشی به‌طور هم‌زمان فعالیت کردند.

مسیر آموزشی	ترکیب شرکت‌کنندگان	برنامه آموزشی ترم دوم
معلم ماهر - ورودی مهر	آموزگارانی که در ترم اول درس پایه «از تکنیک تا تصمیم» را گذرانده بودند	انتخاب یکی از دروس فلسفه برای کودکان، ادبیات کودک، هنر در کلاس درس یا نمایش خلاق
معلم حرفه‌ای	آموزگاران ورودی سطح حرفه‌ای که مسیر خود را از ترم اول ادامه می‌دادند	درس ارزشیابی کیفی، همراه با یکی از دروس انتخابی

حرفه‌ای نابیوسته	ادامه‌دهندگان سال قبل که برای تکمیل الزامات سطح حرفه‌ای در دوره حضور داشتند	یکی از دروس ادبیات کودک یا هنر در کلاس درس
معلم راهبر	آموزگاران باتجربه‌تر و ادامه‌دهندگان مسیر چندساله الفب	درس «از تکنیک تا تصمیم» و دوره ویژه «کنشگری»
معلم ماهر - ورودی بهمن	حدود ۲۰۰ آموزگار جدیدالورود از مناطق کم‌برخوردار و استان‌های هدف	آغاز مسیر با درس پایه «از تکنیک تا تصمیم» و ادامه آن با یکی از دروس انتخابی

این ترکیب چندسطحی یکی از ویژگی‌های مهم ترم دوم بود. در یک سوی مسیر، آموزگاران تازه‌وارد با مبانی آموزشی و فرهنگ یادگیری الفب آشنا می‌شدند و در سوی دیگر، آموزگاران باتجربه‌تر به سمت ارزشیابی حرفه‌ای، انتخاب‌های تخصصی و کنشگری جمعی حرکت می‌کردند. به این ترتیب، ترم دوم تنها ادامه ترم اول نبود، بلکه مرحله‌ای برای توسعه هم‌زمان عمق، تنوع و دامنه جامعه یادگیرنده الفب محسوب می‌شد.

۳-۵-۳. دروس ارائه‌شده و تقویم

در ترم دوم، هفت درس در قالب ۲۷ کلاس آموزشی ارائه شد. ترکیب دروس به‌گونه‌ای طراحی شده بود که هم مهارت‌های اصلی تدریس را پوشش دهد، هم امکان انتخاب مسیرهای تخصصی را برای آموزگاران فراهم کند و هم در سطوح بالاتر، معلم را برای نقش‌آفرینی فراتر از کلاس درس آماده سازد. این دروس عبارت بودند از «از تکنیک تا تصمیم»، «ارزشیابی کیفی»، «فلسفه برای کودکان»، «ادبیات کودک»، «هنر در کلاس درس»، «نمایش خلاق» و «کنشگری».

دروس ترم دوم مجموعه‌ای پراکنده از موضوعات آموزشی نبودند، بلکه هر یک بخشی از مسیر رشد معلم را پوشش می‌دادند: از تحلیل و اصلاح تدریس، تا ایجاد کلاس‌های خلاق و گفت‌وگومحور و در نهایت، نقش‌آفرینی در مسائل گسترده‌تر آموزشی و اجتماعی.

مدرسه معلمی الفب					
ترم جدید (بهمن ۴۰۴ تا اردیبهشت ۴۰۵)					
کلاس	مرفه‌ای	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه	چهارشنبه
۱	ارزشیابی - هنر	فرزانه نورالهی		محمده دادبین	
۲	ارزشیابی - ادبیات	مینا حدادیان		مهديه ذوالفقارزانی	
۳	ارزشیابی - فنگ		سمیه منظوری		محمسن کردلو
۴	ارزشیابی - نمایش		زهرا شحتدلانی		زینب خدابخش
کلاس	ماهر (و بات)	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه	چهارشنبه
۵	فنگ	امید علی مقیمی			
۶	فنگ			محمده آهی	
۷	فنگ				مجتبی راجعی
۸	هنر	محماد شیری			
۹	نمایش		نمین بزرگمند		
کلاس	مرفه‌ای تکمیلی	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه	چهارشنبه
۱۰	ادبیات		شکوفه صمدی		
۱۱	هنر			مریم زمالی	
کلاس	راهنای	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه	چهارشنبه
۱۲	روش - کشفگری		مریم وراغ خانی		
۱۳	روش - کشفگری			کنشگری	فهیمة شهرابی
کلاس	ماهر جدید	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه	چهارشنبه
۱۴	روش تدریس	سمیه منظوری			
۱۵	روش تدریس		فاطمه مختاری		
۱۶	روش تدریس		مریم رضایی		
۱۷	روش تدریس			ندا سه برادران	
۱۸	روش تدریس			صنم تحین	
۱۹	روش تدریس			افسانه احمدی‌مقدم	
۲۰	روش تدریس				تیری بهانی
۲۱	روش تدریس				سمانه تامه‌ز
کلاس	ویژه سپهر (قللانات)	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه	چهارشنبه
۲۲	روش تدریس				پریما ایمانی

۳-۶. وقوع بحران و تغییر شرایط برگزاری دوره‌ها

ترم دوم با چالشی کاملاً پیش‌بینی‌نشده مواجه شد. از ۹ اسفند ۱۴۰۴، کشور وارد یک دوره ۴۰ روزه جنگ شد که طی آن، مدارس تعطیل و آموزش به صورت مجازی و بسیار محدود دنبال شد. این رویداد، پیامدهای چندگانه‌ای برای الفب داشت. نخست، تعطیلی مدارس و اختلال در روند عادی تدریس، معلمان را از مهم‌ترین منبع هویت حرفه‌ای خود—تعامل با دانش‌آموزان—محروم کرد و اجرای تکالیف عملی در کلاس درس را برای بسیاری از آن‌ها ناممکن ساخت. دوم، فشار روانی ناشی از شرایط جنگی (نگرانی برای امنیت شخصی و خانواده، مواجهه با اخبار ناگوار، و التهاب عمومی جامعه) به طور طبیعی منابع روانی معلمان را تحلیل برد. سوم، محدودیت در اجرای آموخته‌های دوره، احتمالاً به احساس ناکامی یا قطع ارتباط با مسیر رشد دامن زد. این شرایط، تأثیر مستقیمی بر طرح سنجش تأثیر نیز گذاشت. لنز اول این طرح—تحلیل تعامل کلاسی به روش فلاندرز—نیازمند ضبط فایل‌های صوتی از کلاس درس معلمان در ابتدا و انتهای سال بود. ۳۵ فایل صوتی در پیش‌آزمون (ابتدای سال) گردآوری و ذخیره شده بود، اما تعطیلی مدارس در ترم دوم، جمع‌آوری فایل‌های پس‌آزمون را غیرممکن ساخت. این لنز همچنان در انتظار تکمیل است و نتایج آن به سال تحصیلی آینده موکول شده است. با این حال، نفس وجود این زیرساخت—طراحی پروتکل ضبط، آموزش معلمان برای ضبط صدا، و ذخیره‌سازی فایل‌ها—یک دستاورد مهم است که مسیر را برای اجرای کامل در سال آینده هموار می‌کند.

نحوه مدیریت بحران در الفب شایان ذکر است. با وجود تعطیلی مدارس، جلسات آنلاین طبق برنامه ادامه یافت و تسهیل‌گران با درک شرایط دشوار معلمان، انعطاف‌پذیری بیشتری در مهلت‌های تکالیف نشان دادند. همچنین برخی معلمان از ضعف در اطلاع‌رسانی برای ثبت‌نام دوره‌ها گلایه داشتند و اشاره کردند که از طریق دوستان خود با الفب آشنا شده‌اند و اطلاع‌رسانی دوره‌ها به اندازه کافی فراگیر نبوده است. این بازخورد، ضرورت تقویت کانال‌های ارتباطی و تبلیغاتی برای سال آینده را برجسته می‌کند.

در چنین شرایطی، مدرسه معلمی الفب به جای تعلیق فعالیت‌ها، تلاش کرد با بازطراحی برنامه‌ها و تمرکز بر نیازهای جدید معلمان، ارتباط آموزشی و حمایتی خود را حفظ کند.

۳-۶-۱. طرح «معلمی در بحران»

طرح «معلمی در بحران» با هدف پایش وضعیت معلمان، شناسایی نیازهای آموزشی و روانی آنان و حفظ ارتباط با دانش‌آموزان اجرا شد. در این طرح، ۲۲ تسهیلگر مسئولیت ارتباط

مستمر با معلمان را بر عهده گرفتند و از طریق تماس تلفنی و پیام‌رسان‌ها، وضعیت دسترسی به اینترنت، شرایط مدارس و نیازهای فوری معلمان را بررسی کردند.

این شبکه ارتباطی موجب شد ارتباط با حدود ۳۰۰ معلم فعال حفظ شود؛ معلمانی که به‌طور مستقیم با نزدیک به ۱۰ هزار دانش‌آموز در ارتباط بودند و نقش مهمی در تداوم فرایند یادگیری در شرایط بحرانی ایفا می‌کردند.

برگزاری ۳ وبینار آموزشی در حوزه‌های آموزش علوم، آموزش ریاضی و سوادآموزی فارسی در آموزش مجازی، با هدف پاسخ‌گویی به نیازهای فوری معلمان در شرایط آموزش ناپایدار و توسعه دسترسی عمومی به یادگیری حرفه‌ای واکنشی مستقیم به مطالبات شناسایی‌شده در طرح «معلمی در بحران» بود که نشان داد آموزگاران در شرایط جنگی بیش از هر چیز به محتوای استاندارد و راهکارهای تدریس در بسترهای مجازی ناپایدار نیاز دارند. الفب با برگزاری این جلسات کوشید تا فراتر از شبکه داخلی خود، تجربه‌ی اساتید برجسته را برای حفظ کیفیت آموزش در دورترین نقاط کشور که با گسست آموزشی مواجه بودند، به اشتراک بگذارد.



۲-۶-۳. ابتکارهای آموزشی و حمایتی از معلمان در شرایط بحران

با وجود شرایط دشوار ناشی از جنگ، اختلال‌های گسترده اینترنتی و فشارهای روانی و اجتماعی واردشده بر معلمان، مدرسه معلمی الفب تلاش کرد جریان توان‌افزایی آموزگاران را متوقف نکند. اگرچه برنامه‌های آموزشی ناگزیر با تغییراتی در شیوه اجرا، زمان‌بندی و میزان انعطاف‌پذیری همراه شد، اما اصل تداوم یادگیری و حفظ ارتباط حرفه‌ای میان معلمان، تسهیلگران و استادان در تمام طول بحران حفظ شد.

در کنار کلاس‌های آموزشی، الفب با برگزاری گردهمایی آنلاین «برای کودکان ایران» زمینه‌ای برای گفت‌وگو درباره مسئولیت معلمان در شرایط بحران و راه‌های حمایت روانی و آموزشی از کودکان فراهم کرد. این رویداد با مشارکت معلمان، استادان دانشگاه، تسهیلگران و اعضای

هیئت‌مدیره برگزار شد و بر این نکته تأکید داشت که معلمان در روزهای بحران، از مهم‌ترین عوامل حفظ امنیت روانی، امید و احساس ثبات در زندگی کودکان هستند.

این رویکرد موجب شد دوره‌های توان‌افزایی آموزگاران الفب علی‌رغم همه محدودیت‌ها ادامه پیدا کند و ترم دوم آموزشی در **پایان خردادماه ۱۴۰۵** به پایان نزدیک شود. تجربه این دوره نشان داد که حتی در شرایط بحران نیز می‌توان با تکیه بر شبکه‌های انسانی، انعطاف‌پذیری اجرایی و تعهد حرفه‌ای معلمان، مسیر یادگیری را زنده نگه داشت.

۷-۳. نظام پشتیبانی در طول سال تحصیلی

پشتیبانی در مدرسه معلمی الفب تنها به رفع خطاهای سامانه محدود نبود، بلکه بخشی از فرایند آموزشی و همراهی حرفه‌ای آموزگار محسوب می‌شد.

مهم‌ترین اقدامات پشتیبانی عبارت بودند از:

پیش از شروع دوره:

- پاسخ‌گویی به پرسش‌های متقاضیان؛
- تکمیل اطلاعات ثبت‌نام؛
- بررسی وضعیت پرداخت و بورسیه؛
- ایجاد کلاس‌ها در سامانه؛
- تشکیل گروه‌های ارتباطی؛
- تعریف دسترسی آموزگاران و تسهیلگران؛
- آموزش استفاده از سامانه؛
- آماده‌سازی چک‌لیست‌های اجرایی.

در طول دوره:

- پشتیبانی جلسات آنلاین؛
- تنظیم زمان و دسترسی کلاس‌ها؛
- ارسال اطلاعیه‌های هفتگی؛
- پاسخ‌گویی به مشکلات سامانه؛
- پیگیری غایبان؛
- ارتباط مستمر با تسهیلگران؛
- ثبت گزارش‌های هفتگی؛
- پایش حضور و انجام فعالیت‌ها؛

- پیگیری شرکت در آزمون‌ها و نظرسنجی‌ها.

در پایان دوره:

- گردآوری نمرات؛
- تهیه فایل‌های صدور کارنامه؛
- بررسی اعتراض‌ها؛
- دریافت اطلاعات هویتی؛
- صدور گواهی پایان دوره؛
- آرشیو پروژه‌های برتر؛
- تهیه گزارش‌های کلاسی و درسی.

این حجم از فعالیت نشان می‌دهد که پشتیبانی، حلقه اتصال میان آموزگار، تسهیلگر، استاد، سامانه و واحد ارزشیابی بود و نقش مهمی در تداوم مشارکت آموزگاران ایفا کرد.

۸-۳. برگزاری رویدادهای تخصصی

در کنار دوره‌های رسمی و کلاس‌های هفتگی، مدرسه معلمی الفب مجموعه‌ای از نشست‌ها، رویدادها و طرح‌های مکمل را برگزار کرد. هدف این برنامه‌ها، تعمیق یادگیری حرفه‌ای، تقویت ارتباط میان اعضای جامعه الفب، ایجاد فرصت برای بازاندیشی جمعی و پیوند دادن نقش معلم با مسائل گسترده‌تر اجتماعی و تربیتی بود.

۸-۳-۱. نشست «برای کودکان ایران»

نشست آنلاین «برای کودکان ایران» در روزهای بحرانی اسفندماه و با حضور آموزگاران، تسهیلگران، استادان، مدیران و اعضای هیئت‌مدیره برگزار شد. این نشست در شرایطی شکل گرفت که تعطیلی مدارس، اختلال در ارتباطات و نگرانی‌های ناشی از بحران، تجربه آموزشی و روانی کودکان را تحت تأثیر قرار داده بود.

محور اصلی برنامه، بررسی نقش معلم در حفظ پیوند آموزشی و عاطفی با دانش‌آموزان بود. شرکت‌کنندگان درباره شیوه‌های شنیدن نگرانی‌های کودکان، حفظ احساس امنیت و ثبات، جلوگیری از انتقال اضطراب بزرگسالان و طراحی فعالیت‌های ساده، قابل اجرا و امیدبخش گفت‌وگو کردند.

معلمان مناطق مختلف نیز تجربه‌های خود را از ارتباط با دانش‌آموزان در شرایط تعطیلی مدارس و محدودیت اینترنت به اشتراک گذاشتند. این تبادل تجربه نشان داد که حتی فعالیت‌هایی کوچک، مانند ارسال یک پیام صوتی، برگزاری گفت‌وگویی کوتاه یا طراحی یک فعالیت خانوادگی، می‌تواند به حفظ ارتباط کودک با مدرسه و معلم کمک کند.

این نشست، علاوه بر کارکرد آموزشی، فضایی برای همدلی و حمایت متقابل میان آموزگاران فراهم آورد و یادآور شد که نقش معلم در شرایط بحران، تنها انتقال محتوای درسی نیست، بلکه حفظ امید، ارتباط و احساس امنیت کودکان را نیز دربرمی‌گیرد.



۲-۸-۳. نشست بازانديشي «معلمي در بحران»

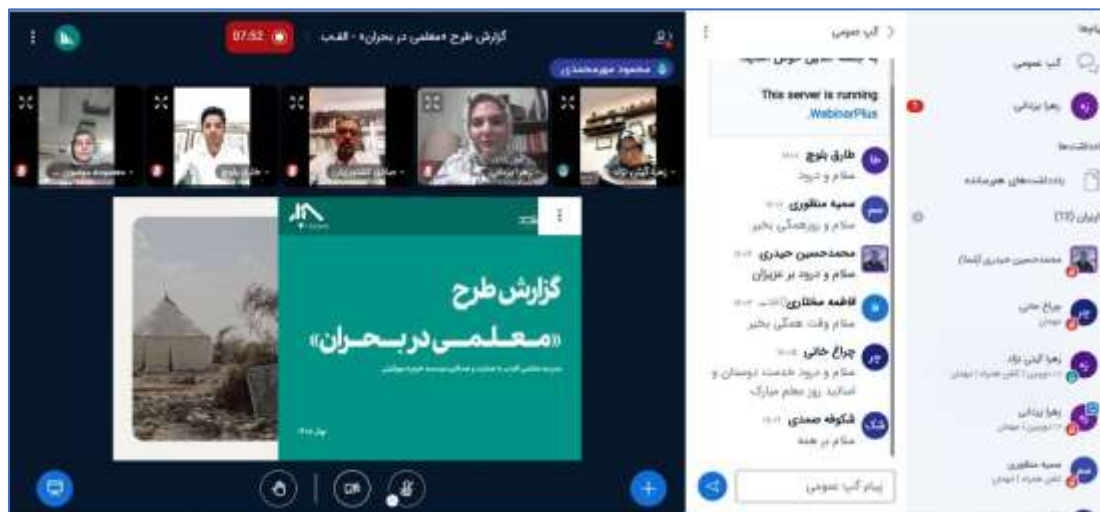
در اردیبهشت ۱۴۰۵ و هم‌زمان با روز معلم، نشست «گزارش، نقد و بررسی معلمی در بحران» با همکاری مدرسه معلمی الفب و مؤسسه مهرگیتی برگزار شد. این برنامه فرصتی برای ارائه مستند تجربه‌های طرح، شنیدن روایت‌های میدانی و بازانديشي درباره نقاط قوت و دشواری‌های مسیر بود.

در بخش نخست نشست، مدیر پروژه گزارشی از فرایند طراحی و اجرای طرح «معلمی در بحران»، شیوه ارتباط تسهیلگران با آموزگاران و نتایج اولیه ارائه کرد. سپس تسهیلگران مشارکت‌کننده درباره تجربه تماس با معلمان، شناسایی نیازهای آنان و دشواری‌های پیگیری ارتباط در شرایط اختلال اینترنت و پراکندگی جغرافیایی سخن گفتند.

بخش مهم برنامه به روایت آموزگاران اختصاص داشت. معلمان از تجربه‌های خود در حفظ ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از روش‌های جایگزین آموزش، مواجهه با محدودیت‌های زیرساختی و طراحی فعالیت‌های خلاقانه و امیدبخش سخن گفتند. این روایت‌ها تصویری واقعی‌تر از آموزش در شرایط بحران ارائه کرد و نشان داد که بسیاری از راه‌حل‌ها از دل تجربه‌های محلی و ابتکارهای خود معلمان شکل گرفته‌اند.

در پایان نشست، استادان، اعضای هیئت‌مدیره، مدیران مدرسه معلمی الفب و نمایندگان مؤسسه مهرگیتی به بررسی انتقادی طرح پرداختند. این بخش با هدف استخراج

درس‌آموخته‌ها و شناسایی مسیرهای ادامه و توسعه حمایت از معلمان برگزار شد. بنابراین، نشست صرفاً ارائه گزارش نبود، بلکه بخشی از چرخه یادگیری سازمانی و بازطراحی برنامه‌های آینده محسوب می‌شد.



۳-۸-۳. رویداد «معلم در صحنه»

رویداد حضوری «معلم در صحنه» با نمایش فیلم «باشو، غریبه کوچک» در دفتر مدرسه معلمی الفب برگزار شد. پس از نمایش فیلم، شرکت‌کنندگان در یک گفت‌وگوی جمعی درباره نقش معلم در مواجهه با مسائل اجتماعی، فرهنگی و تربیتی مشارکت کردند.

انتخاب فیلم، بستری برای گفت‌وگو درباره موضوعاتی مانند جنگ، مهاجرت، تفاوت‌های فرهنگی، احساس تعلق، پذیرش دیگری و تجربه کودکان در موقعیت‌های دشوار فراهم کرد. شرکت‌کنندگان تلاش کردند میان روایت فیلم و موقعیت‌های واقعی مدرسه و کلاس درس ارتباط برقرار کنند.

در این برنامه، معلم نه فقط به عنوان انتقال‌دهنده محتوای درسی، بلکه به عنوان فردی دیده شد که می‌تواند در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان، ایجاد فضای گفت‌وگو و مواجهه انسانی‌تر با مسائل اجتماعی نقش داشته باشد. گفت‌وگوی پس از فیلم نیز فرصتی برای شنیدن دیدگاه‌های متفاوت و بازاندیشی درباره مسئولیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی معلم بود.

رویداد «معلم در صحنه» بخشی از تلاش الفب برای پیوند دادن رشد حرفه‌ای معلمان با هنر، تجربه زیسته و مسائل واقعی جامعه بود؛ مسیری که یادگیری معلم را از کلاس‌های رسمی فراتر می‌برد و به گفت‌وگویی عمیق‌تر درباره معنای معلمی تبدیل می‌کند.

۴-۸-۳. طرح «بیست‌هزار آرزو»

طرح «بیست‌هزار آرزو» با هدف گردآوری و بازتاب دیدگاه‌ها، دغدغه‌ها و آرزوهای فعالان حوزه تعلیم و تربیت شکل گرفت. در نخستین شماره این طرح که در نوروز ۱۴۰۵ اجرا شد، ۵۵ جستار از گروه‌های مختلف دریافت شد.

حدود نیمی از نویسندگان این جستارها را آموزگاران و معلمان تشکیل می‌دادند. در کنار آنان، استادان دانشگاه، مدیران آموزشی، روان‌شناسان، دانشجویان و دانش‌آموزان نیز در طرح مشارکت کردند. آثار از شهرها و مناطق مختلف کشور، از جمله لالی، سراوان، خاش، جیرفت، مرودشت، سنندج، ابرکوه و تهران دریافت شد و تصویری متنوع از مسائل آموزشی مناطق مختلف ارائه کرد.

تحلیل محتوای جستارها، پنج مضمون اصلی را برجسته ساخت: صلح و امنیت روانی؛ گذار به آموزش مهارت‌محور؛ عدالت آموزشی؛ هویت چندفرهنگی؛ و دانش‌آموز کنشگر.

این طرح فرصتی فراهم کرد تا تجربه‌ها و آرزوهای تربیتی افراد مختلف، تنها در قالب گزارش‌ها و آمارهای رسمی بیان نشوند، بلکه از طریق روایت و جستارنویسی بازتاب پیدا کنند. تنوع جغرافیایی و حرفه‌ای نویسندگان نیز به شکل‌گیری تصویری چندصدایی از وضعیت آموزش و آرمان‌های تربیتی جامعه کمک کرد.

«بیست‌هزار آرزو» در کنار کارکرد رسانه‌ای و فرهنگی خود، می‌تواند به‌عنوان منبعی برای شناخت دغدغه‌های معلمان و جهت‌دهی به موضوعات دوره‌ها، نشست‌ها و برنامه‌های آینده مدرسه معلمی الفب مورد استفاده قرار گیرد.

۵-۸-۳. مجموعه نشست‌های «گفت‌و شنود حرفه‌ای»

در هفته‌های پایانی ترم دوم، مجموعه‌ای از نشست‌های «گفت‌و شنود حرفه‌ای» با هدف ایجاد ارتباط مستقیم میان آموزگاران و استادان علمی دوره‌ها برگزار شد. این نشست‌ها فضایی متفاوت از کلاس‌های هفتگی فراهم می‌کرد تا معلمان بتوانند پس از یک ترم یادگیری و تجربه عملی، درباره آموخته‌ها، پرسش‌ها، چالش‌های اجرا و بازخوردهای خود با طراحان و استادان هر درس گفت‌وگو کنند.

این مجموعه شامل پنج نشست تخصصی بود:

درس «از تکنیک تا تصمیم» با حضور دکتر صغری ملکی؛

درس «نمایش خلاق در کلاس درس» با حضور استاد جمال میرجعفری؛

درس «هنر در کلاس درس» با حضور دکتر صادق کشاورزبان؛

درس «فلسفه برای کودکان» با حضور دکتر یحیی قائدی؛

درس «ارزشیابی کیفی در کلاس درس» با حضور سرکار خانم طاهره رستگار.

در این نشست‌ها، آموزگاران تجربه‌های خود را از به‌کارگیری محتوای دوره در کلاس‌های واقعی مطرح کردند و درباره فاصله میان مباحث نظری و شرایط اجرایی مدارس گفت‌وگو شکل گرفت. پرسش‌هایی درباره نحوه تطبیق فعالیت‌ها با سن دانش‌آموزان، کلاس‌های پرجمعیت، محدودیت امکانات، تفاوت‌های فرهنگی و شرایط مناطق مختلف نیز مستقیماً با استادان در میان گذاشته شد.

بخشی از گفت‌وگوها به مرور مهم‌ترین آموخته‌های ترم و تحلیل نمونه‌های موفق اختصاص داشت. آموزگاران توضیح دادند که کدام ایده‌ها را در کلاس اجرا کرده‌اند، با چه واکنش‌هایی از سوی دانش‌آموزان مواجه شده‌اند و در چه بخش‌هایی به راهنمایی بیشتری نیاز دارند. استادان نیز ضمن پاسخ‌گویی به پرسش‌ها، درباره منطق طراحی درس‌ها، شیوه اصلاح فعالیت‌ها و امکان ادامه مسیر یادگیری توضیحاتی ارائه کردند.

این نشست‌ها علاوه بر فراهم کردن فرصت رفع ابهام، یک مسیر بازخورد دوسویه میان تجربه میدانی آموزگاران و طراحی علمی دوره‌ها ایجاد کردند. از یک سو، معلمان امکان یافتند تجربه‌های خود را با استادان به اشتراک بگذارند و از سوی دیگر، تیم علمی الفب با مسائل واقعی اجرای محتوا در کلاس‌های مناطق مختلف آشنا شد. این بازخوردها می‌تواند در بازبینی محتوای آفلاین، فعالیت‌های عملی و طراحی دوره‌های سال آینده مورد استفاده قرار گیرد.

مجموعه «گفت‌و شنود حرفه‌ای» نشان داد که ارتباط آموزگار و استاد نباید با پایان جلسات آموزشی متوقف شود. بازگشت به تجربه‌های ترم، گفت‌وگو درباره موفقیت‌ها و دشواری‌ها و شنیدن مستقیم صدای معلمان، بخشی ضروری از فرایند یادگیری حرفه‌ای و بهبود مستمر دوره‌های الفب است.



۶-۸-۳. نشست «سفیران الفب؛

هر معلم، یک فانوس»

نشست هم‌اندیشی «سفیران الفب؛ هر معلم، یک فانوس» در ۲۳ خرداد ۱۴۰۵، هم‌زمان با اختتامیه دوره‌های سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ برگزار شد. این نشست، علاوه بر جمع‌بندی یک سال همراهی و یادگیری، فرصتی برای گفت‌وگو درباره گسترش جامعه معلمان الفب و نقش دانش‌آموختگان دوره‌ها در معرفی این مسیر به دیگر معلمان دغدغه‌مند بود.

ایده اصلی نشست بر این باور استوار بود که هر معلمی که تجربه‌ای معنادار از دوره‌های الفب داشته است، می‌تواند همچون یک «فانوس»، مسیر یادگیری و رشد حرفه‌ای را برای یکی از همکاران خود روشن کند. از این منظر، معرفی الفب تنها یک اقدام تبلیغاتی تلقی

نمی‌شد، بلکه بخشی از مسئولیت اجتماعی و حرفه‌ای معلمانی بود که می‌توانستند فرصت دسترسی به آموزش باکیفیت را به همکاران مستعد و علاقه‌مند انتقال دهند.

گفت‌وگوهای نشست در سه محور اصلی شکل گرفت:

روایت تغییر: آموزگاران از تجربه‌های مهم خود در طول سال، تغییر نگاهشان به کودک و تدریس و نمونه‌هایی از اثرگذاری آموخته‌ها در کلاس درس سخن گفتند.

بررسی فراخوان سال آینده: شرکت‌کنندگان درباره شیوه‌های مؤثر اطلاع‌رسانی فراخوان دوره‌های سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۶ و راه‌های دسترسی به معلمان مناطق مختلف هم‌اندیشی کردند.

هر معلم، یک فانوس: درباره نقش آموزگاران فعلی در شناسایی، دعوت و همراه کردن معلمان دغدغه‌مند گفت‌وگو شد تا شبکه الفب از طریق ارتباط‌های حرفه‌ای و اعتماد میان همکاران توسعه یابد.

در این نشست، طرح «سفیران الفب» به عنوان مسیری برای استفاده از ظرفیت جامعه معلمان معرفی شد. بر اساس این رویکرد، دانش‌آموختگان دوره‌ها می‌توانستند تجربه شخصی خود از الفب را با همکارانشان به اشتراک بگذارند، آنان را با ساختار و انتظارات دوره آشنا کنند و معلمان مستعد را برای شرکت در فراخوان جدید دعوت نمایند.

همچنین بر اهمیت اطلاع‌رسانی درباره بورسیه‌های ۸۰ تا ۹۵ درصدی دوره‌ها تأکید شد. هدف این بود که محدودیت‌های مالی مانع حضور معلمان علاقه‌مند و مستعد نشود و فرصت بهره‌مندی از آموزش حرفه‌ای، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار، در اختیار افراد بیشتری قرار گیرد.

نشست «هر معلم، یک فانوس» پایان دوره‌های سال تحصیلی را به نقطه آغاز مرحله‌ای تازه تبدیل کرد؛ مرحله‌ای که در آن، آموزگاران الفب نه تنها دریافت‌کنندگان آموزش، بلکه راویان تجربه، همراهان همکاران و گسترش‌دهندگان یک شبکه حرفه‌ای یادگیرنده بودند. این برنامه کوشید مسیر توسعه جامعه الفب را از یک فرایند متمرکز سازمانی، به حرکتی مشارکتی و متکی بر اعتماد و ارتباط میان خود معلمان تبدیل کند.

۹-۳. صدور کارنامه‌ها و تکمیل چرخه آموزشی

در پایان سال، کارنامه‌های توصیفی و تحلیلی برای آموزگاران همراه آماده و ارسال شد. این کارنامه‌ها بر اساس مدل ارزشیابی ترکیبی شامل عملکرد طول ترم، پروژه پایانی، نظم و مشارکت، روایت‌نویسی و بازخورد تسهیلگر تدوین شدند.

برای صدور کارنامه‌ها و گواهی‌ها، اطلاعات هویتی آموزگاران تکمیل شد، نمرات کلاس‌ها جمع‌گرددید، موارد ناقص پیگیری شد و اعتراض‌های احتمالی مورد بررسی قرار گرفت. همچنین پروژه‌های برتر ترم گردآوری و آرشیو شدند تا در تولید محتوای آموزشی و انتقال تجربه به ورودی‌های آینده مورد استفاده قرار گیرند.

کارنامه - نیمسال دوم مدرسه معلم الفب

اسم دانش‌آموز: **نام خانوادگی:**

کلاس: **دوره:** **حرفه‌ای:**

۱. مشخصات آموزشی

۲. نمره دروس (ترم)

دروس	نمره
ریاضی	۸۵
فارسی	۷۵
علوم	۶۵
تربیت بدنی	۵۵
هنر	۴۵
مجموع	۳۳۰

۳. امتیاز مولفه‌های درس

۴. روایت‌های هفتگی

روز	تاریخ	روایت
۱	۱۳۹۷/۰۵/۰۱	...
۲	۱۳۹۷/۰۵/۰۲	...
۳	۱۳۹۷/۰۵/۰۳	...
۴	۱۳۹۷/۰۵/۰۴	...
۵	۱۳۹۷/۰۵/۰۵	...
۶	۱۳۹۷/۰۵/۰۶	...
۷	۱۳۹۷/۰۵/۰۷	...

ارزیابی عملکرد دانش‌آموز

۵. بازخوردهای توصیفی

۶. بازخوردهای توصیفی

۷. بازخوردهای توصیفی

۸. بازخوردهای توصیفی

۹. بازخوردهای توصیفی

۱۰. بازخوردهای توصیفی

۱۱. بازخوردهای توصیفی

۱۲. بازخوردهای توصیفی

۱۳. بازخوردهای توصیفی

۱۴. بازخوردهای توصیفی

۱۵. بازخوردهای توصیفی

۱۶. بازخوردهای توصیفی

۱۷. بازخوردهای توصیفی

۱۸. بازخوردهای توصیفی

۱۹. بازخوردهای توصیفی

۲۰. بازخوردهای توصیفی

۲۱. بازخوردهای توصیفی

۲۲. بازخوردهای توصیفی

۲۳. بازخوردهای توصیفی

۲۴. بازخوردهای توصیفی

۲۵. بازخوردهای توصیفی

۲۶. بازخوردهای توصیفی

۲۷. بازخوردهای توصیفی

۲۸. بازخوردهای توصیفی

۲۹. بازخوردهای توصیفی

۳۰. بازخوردهای توصیفی

۳۱. بازخوردهای توصیفی

۳۲. بازخوردهای توصیفی

۳۳. بازخوردهای توصیفی

۳۴. بازخوردهای توصیفی

۳۵. بازخوردهای توصیفی

۳۶. بازخوردهای توصیفی

۳۷. بازخوردهای توصیفی

۳۸. بازخوردهای توصیفی

۳۹. بازخوردهای توصیفی

۴۰. بازخوردهای توصیفی

۴۱. بازخوردهای توصیفی

۴۲. بازخوردهای توصیفی

۴۳. بازخوردهای توصیفی

۴۴. بازخوردهای توصیفی

۴۵. بازخوردهای توصیفی

۴۶. بازخوردهای توصیفی

۴۷. بازخوردهای توصیفی

۴۸. بازخوردهای توصیفی

۴۹. بازخوردهای توصیفی

۵۰. بازخوردهای توصیفی

هم‌زمان، فرایند صدور گواهی‌های معتبر پایان دوره، مورد تأیید سازمان اداری و استخدامی کشور آغاز شد. این گواهی‌ها پس از بررسی نهایی پرونده آموزشی هر فرد، تطبیق اطلاعات هویتی، تأیید نمرات و احراز شرایط پایان دوره صادر خواهند شد و در اختیار همه آموزگاران قرار می‌گیرند که الزامات آموزشی دوره را با موفقیت به پایان رسانده‌اند.

برای اجرای دقیق این فرایند، اطلاعات فارغ‌التحصیلان از کلاس‌ها و دوره‌های مختلف در یک پرونده تجمیعی گردآوری شد. سپس مواردی مانند نام و نام خانوادگی، کد ملی، عنوان دوره، تعداد ساعات آموزشی، وضعیت حضور و مشارکت، نمرات نهایی و تأیید پایان دوره بررسی گردید. اطلاعات ناقص نیز از طریق پیامک و ارتباط مستقیم با آموزگاران تکمیل شد تا از بروز خطا در مشخصات گواهی‌ها جلوگیری شود.

صدور این گواهی‌ها، علاوه بر ثبت رسمی پایان دوره، امکان مستندسازی ساعات آموزش حرفه‌ای آموزگاران را فراهم می‌کند و می‌تواند به‌عنوان سابقه‌ای معتبر از مشارکت آنان در برنامه‌های توان‌افزایی مورد استفاده قرار گیرد. در عین حال، اعتبار گواهی‌ها وابسته به طی کامل فرایند آموزشی است؛ بنابراین تنها آموزگاران که شرایط تعیین‌شده دوره را از نظر حضور، فعالیت، پروژه پایانی و ارزشیابی نهایی احراز کرده باشند، گواهی پایان دوره دریافت خواهند کرد.

پس از تکمیل مراحل اداری و تأیید نهایی، گواهی‌ها به‌تدریج برای همه فارغ‌التحصیلان واجد شرایط صادر و ارسال خواهد شد. به این ترتیب، چرخه آموزشی سال تحصیلی با ارائه دو

خروجی مکمل به پایان می‌رسد: کارنامه تحلیلی برای بازنمایی کیفیت عملکرد و مسیر رشد حرفه‌ای معلم، و گواهی معتبر برای ثبت رسمی شرکت و موفقیت او در دوره.

۱۰-۳. توسعه ساختار اجرایی و نهادی

سال ۱۴۰۴-۱۴۰۵، علاوه بر توسعه آموزشی، دوره‌ای برای تثبیت ساختار سازمانی مدرسه معلمی الفب بود. بخش‌های آموزش، طرح و توسعه، رسانه و پشتیبانی تقویت شدند و تقسیم مسئولیت‌ها شفاف‌تر شد.

نیروهای تازه‌ای در حوزه‌های اجرایی، آموزشی، رسانه‌ای و پشتیبانی به تیم اضافه شدند. همچنین تعدادی از تسهیگران و استادان باتجربه به شبکه آموزشی پیوستند و بخشی از محتوای دوره‌ها بر اساس داده‌های ارزشیابی و بازخورد آموزگاران بازبینی شد.

در بهار ۱۴۰۵، مدرسه معلمی الفب موفق به دریافت پروانه رسمی فعالیت در سطح ملی از وزارت کشور شد. هم‌زمان، فرایندهای حقوقی، مالی، قراردادی و اداری مجموعه سامان‌دهی گردید. این اقدام، زمینه لازم برای توسعه پایدار فعالیت‌ها و همکاری رسمی‌تر با نهادها و حامیان را فراهم کرد.



هم‌زمان، وب‌سایت رسمی مدرسه معلمی الفب به نشانی Alefb.ir راه‌اندازی و ساختار محتوایی و رسانه‌ای آن بازطراحی شد. در این وب‌سایت، مجموعه‌ای از محتوای آموزشی، معرفی دوره‌ها و رویکردهای مدرسه، گزارش فعالیت‌ها، اخبار و رویدادها و مطالب مرتبط با تجربه‌های معلمان بارگذاری و سازمان‌دهی شد تا مخاطبان بتوانند به تصویری روشن‌تر و منسجم‌تر از فعالیت‌های الفب دسترسی داشته باشند.

راه‌اندازی وب‌سایت، علاوه بر ایجاد یک مرجع رسمی برای معرفی مدرسه و انتشار محتوا، امکان اطلاع‌رسانی مستقیم درباره فراخوان‌ها، دوره‌های آموزشی، رویدادها و دستاوردهای

مجموعه را فراهم کرد. این بستر همچنین به حفظ و آرشیو منظم محتوای تولیدشده و دسترسی پایدارتر معلمان، حامیان و سایر مخاطبان کمک می‌کند و وابستگی ارتباطات مجموعه به پیام‌رسان‌ها و شبکه‌های اجتماعی را کاهش می‌دهد.

بخش ۴: یافته‌های ارزشیابی – برون‌داد (Output)

برون‌داد به نتایج مستقیم و فوری برنامه‌ها اشاره دارد: محصولاتی که بلافاصله پس از اجرا قابل اندازه‌گیری هستند. در این بخش، سه شاخص اصلی برون‌داد—رضایت معلمان، رضایت تسهیل‌گران و یافته‌های کیفی گروه‌های کانونی—ارائه و تحلیل می‌شوند.

۴-۱. رضایت معلمان

رضایت معلمان به عنوان یکی از شاخص‌های کلیدی برون‌داد، در پایان هر ترم با یک پرسشنامه جامع سنجیده شد. پیش از ارائه نتایج، ذکر چند نکته فنی ضروری است. پرسشنامه ترم اول شامل ۲۵ گویه در هشت بعد بود: کیفیت علمی تسهیل‌گران، کیفیت تعامل و پشتیبانی تسهیل‌گر، کیفیت فضای یادگیری آنلاین، رضایت از طراحی دروس و سرفصل‌ها، کیفیت محتوای آفلاین، اثرات فعالیت‌های عملی، کاربری سامانه، و پشتیبانی تیم. پرسشنامه ترم دوم با بازبینی انجام‌شده بین دو ترم، به ۲۱ گویه در هفت بعد کاهش یافت. در این بازبینی، برخی گویه‌ها، با هم ادغام شدند، گویه تکراری فضای کلاس حذف گردید و یک بعد جدید—قالب یادگیری معکوس—اضافه شد. همچنین گویه انگیزه تحقیق و مطالعه بیشتر از بخش تسهیل‌گر به بخش طراحی درس منتقل شد. این تغییرات ساختاری باید در مقایسه نتایج دو ترم مد نظر قرار گیرد، اما مقیاس کلی (۴ درجه‌ای لیکرت تبدیل‌شده به ۱۰۰) و روح حاکم بر پرسشنامه در هر دو ترم یکسان است.

از نظر پایایی، هر دو پرسشنامه انسجام درونی بسیار بالایی نشان دادند. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ترم اول (۲۵ گویه) برابر با ۰.۹۴۴ و برای پرسشنامه ترم دوم (۲۱ گویه) برابر با ۰.۹۳۸ به دست آمد. این ضرایب—که هر دو بالای ۰.۹۰ هستند—نشان‌دهنده پایایی عالی هر دو پرسشنامه است و این اطمینان را می‌دهد که گویه‌های هر پرسشنامه به طور منسجم یک سازه واحد (رضایت از دوره) را می‌سنجند. در ادبیات روان‌سنجی، آلفای کرونباخ بالای ۰.۹۰ در دامنه عالی قرار دارد و برای پرسشنامه‌های نگرشی و رضایت‌سنجی کاملاً مطلوب است. برخلاف آزمون‌های قضاوت موقعیتی که در بخش ۶ به تفصیل درباره محدودیت آلفای کرونباخ برای آن‌ها بحث شده، پرسشنامه‌های رضایت‌سنجی از نوعی هستند که آلفای کرونباخ شاخص مناسبی برای پایایی آن‌هاست، زیرا همه گویه‌ها یک سازه واحد (رضایت) را از زوایای مختلف می‌سنجند و انتظار همبستگی بالا بین آن‌ها وجود دارد.

نتایج ترم اول بر اساس ۲۳۹ پاسخ‌دهنده، میانگین رضایت کلی ۹۵.۰ از ۱۰۰ را نشان داد. جدول زیر، نمرات چهار درس اصلی را به تفکیک نشان می‌دهد:

درس	تعداد پاسخ‌دهنده	نمره کل (از ۱۰۰)
نمایش خلاق	۲۲	۹۶.۲
روش تدریس: از تکنیک تا تصمیم	۱۶۵	۹۵.۵
هنرهای تجسمی در کلاس درس	۲۳	۹۴.۷
ادبیات کودک	۲۹	۹۰.۳
میانگین کل	۲۳۹	۹۵.۰

سه درس نمایش خلاق، روش تدریس و هنرهای تجسمی در یک خوشه کیفی عالی (بین ۹۴.۷ تا ۹۶.۲) قرار گرفتند که نشان‌دهنده دستیابی به یک الگوی اجرایی موفق و قابل تکرار بود. درس ادبیات کودک با نمره ۹۰.۳، اگرچه در سطح خوب قرار داشت، اما فاصله‌ای ۴.۷ واحدی با میانگین کل داشت. تحلیل عمیق‌تر داده‌ها نشان داد که این فاصله نه در کیفیت علمی تسهیل‌گر (که نمره خوب ۹۵.۴ را داشت)، که در سه حوزه فضای آنلاین، فعالیت‌های عملی و طراحی درس ریشه دارد. این یافته‌ها مبنای بازنگری درس ادبیات در ترم‌های بعدی قرار گرفت. نتایج ترم دوم بر اساس ۳۹۹ پاسخ‌دهنده، میانگین رضایت کلی ۹۳.۴ از ۱۰۰ را نشان داد. جدول زیر، میانگین نمرات را در هفت بُعد پرسشنامه جدید و به تفکیک هر درس ارائه می‌دهد. اعداد داخل پرانتز، نمره تبدیل‌شده به مقیاس ۱۰۰ هستند.

درس (تعداد)	تسلط علمی	تعامل و مدیریت	طراحی درس	یادگیری معکوس و آفلاین	فعالیت‌های عملی	کاربری سامانه	پشتیبانی و رضایت	نمره کل
روش تدریس (۱۵۱)	۳.۹۶ (۹۸.۵)	۳.۹۳ (۹۷.۶)	۳.۸۹ (۹۶.۲)	۳.۸۹ (۹۶.۵)	۳.۸۹ (۹۶.۲)	۳.۶۸ (۸۹.۲)	۳.۹۴ (۹۸.۱)	۳.۸۸ (۹۶.۰)
ارزشیابی (۵۹)	۳.۸۸ (۹۵.۹)	۳.۸۷ (۹۵.۶)	۳.۷۶ (۹۱.۹)	۳.۷۲ (۹۰.۸)	۳.۷۱ (۹۰.۲)	۳.۶۵ (۸۸.۴)	۳.۸۵ (۹۴.۹)	۳.۷۸ (۹۲.۵)
فبک (۶۷)	۳.۸۳ (۹۴.۴)	۳.۸۵ (۹۵.۰)	۳.۷۳ (۹۰.۹)	۳.۷۶ (۹۲.۰)	۳.۷۳ (۹۱.۰)	۳.۷۵ (۹۱.۵)	۳.۸۹ (۹۶.۳)	۳.۷۹ (۹۳.۰)
هنر (۳۹)	۳.۹۱ (۹۶.۹)	۳.۸۷ (۹۵.۵)	۳.۷۱ (۹۰.۴)	۳.۷۳ (۹۰.۹)	۳.۶۲ (۸۷.۴)	۳.۶۹ (۸۹.۷)	۳.۸۲ (۹۴.۰)	۳.۷۶ (۹۲.۱)
نمایش خلاق (۳۱)	۳.۹۰ (۹۶.۸)	۳.۸۵ (۹۵.۱)	۳.۸۲ (۹۴.۱)	۳.۸۴ (۹۴.۶)	۳.۷۷ (۹۲.۵)	۳.۶۹ (۸۹.۸)	۳.۸۴ (۹۴.۶)	۳.۸۲ (۹۳.۹)

درس (تعداد)	تسلط علمی	تعامل و مدیریت	طراحی درس	یادگیری معکوس و آفلاین	فعالیت‌های عملی	کاربری سامانه	پشتیبانی و رضایت	نمره کل
ادبیات (۲۵)	۳.۸۷ (۹۵.۶)	۳.۸۶ (۹۵.۳)	۳.۷۲ (۹۰.۷)	۳.۵۷ (۸۵.۸)	۳.۶۷ (۸۸.۹)	۳.۵۴ (۸۴.۷)	۳.۸۲ (۹۴.۰)	۳.۷۲ (۹۰.۷)
کنشگری (۲۷)	۳.۴۷ (۸۲.۳)	۳.۴۵ (۸۱.۸)	۳.۴۰ (۸۰.۰)	۳.۴۲ (۸۰.۷)	۳.۳۱ (۷۷.۰)	۳.۷۲ (۹۰.۷)	۳.۹۸ (۹۹.۴)	۳.۵۴ (۸۴.۵)
میانگین کل	۳.۸۸ (۹۵.۸)	۳.۸۶ (۹۵.۳)	۳.۷۸ (۹۲.۵)	۳.۷۷ (۹۲.۵)	۳.۷۵ (۹۱.۵)	۳.۶۸ (۸۹.۴)	۳.۸۹ (۹۶.۵)	۳.۸۰ (۹۳.۴)

چند الگوی مهم در این جدول دیده می‌شود. درس روش تدریس با نمره کل ۹۶.۰ همچنان بالاترین رضایت را در میان تمام دروس دارد—یافته‌ای که با نتایج ترم اول (۹۵.۵) هم‌خوان است و نشان می‌دهد این درس در طول سال تحصیلی، کیفیت خود را حفظ کرده است. این پایداری، با توجه به اینکه روش تدریس درس مشترک همه معلمان در همه دوره‌هاست، یک نقطه قوت راهبردی برای الفب محسوب می‌شود.

درس کنشگری با نمره ۸۴.۵ پایین‌ترین رضایت را دارد. این یافته قابل پیش‌بینی بود: کنشگری برای اولین بار در ترم دوم و برای گروه محدودی از معلمان (راهبران) اجرا شد و طبیعتاً نیازمند پالایش و بهبود در تکرارهای بعدی است. با این حال، دو نکته در داده‌های این درس جلب توجه می‌کند. نخست، نمره پشتیبانی و رضایت کلی برای کنشگری ۹۹.۴ است—بالاترین نمره در این بُعد در میان تمام دروس. این نشان می‌دهد که معلمان این درس، علیرغم چالش‌های محتوایی، از تیم اجرایی و پشتیبانی الفب بسیار راضی هستند. دوم، نمره کاربری سامانه برای کنشگری ۹۰.۷ است که از میانگین کل (۸۹.۴) بالاتر است—نشانه‌ای از اینکه مشکلات فنی سامانه، مختص این درس نبوده است. به عبارت دیگر، نمره پایین کنشگری عمدتاً به محتوای درس و طراحی آموزشی آن مربوط می‌شود، نه به عوامل جانبی.

درس ادبیات کودک با نمره ۹۰.۷ همچنان پایین‌ترین نمره را در میان دروس غیرجدید دارد—الگویی که از ترم اول (۹۰.۳) تداوم یافته است. پایین‌ترین نمره این درس در بُعد کاربری سامانه (۸۴.۷) و یادگیری معکوس و محتوای آفلاین (۸۵.۸) است که نشان می‌دهد چالش‌های این درس عمدتاً فنی و ساختاری است، نه مرتبط با تسهیل‌گر (که نمره خوب ۹۵.۶ را دارد).

در میان ابعاد هفت‌گانه، بالاترین نمره مربوط به پشتیبانی و رضایت کلی (۹۶.۵) و پایین‌ترین نمره مربوط به کاربری سامانه (۸۹.۴) است. این الگو نشان می‌دهد که نقطه قوت اصلی الفب از نگاه معلمان، تیم اجرایی و پشتیبانی است، و نقطه قابل بهبود، زیرساخت فنی

سامانه. بعد فعالیت‌های عملی نیز با ۹۱.۵ یکی از پایین‌ترین نمرات را دارد که با بازخوردهای مکرر معلمان درباره فشار زمانی و حجم تکالیف هم‌خوانی دارد.

مقایسه کلی دو ترم، تصویری از ثبات کیفیت در طول سال ارائه می‌دهد. میانگین رضایت از ۹۵.۰ در ترم اول به ۹۳.۴ در ترم دوم رسیده است—کاهش ۱.۶ واحدی که با توجه به شرایط دشوار ترم دوم (جنگ، تعطیلی ۴۰ روزه مدارس، و فشار روانی ناشی از آن) نه تنها نگران‌کننده نیست، بلکه نشانه پایداری کیفیت اجرای الفب در شرایط بحرانی است. اگر درس کنشگری (که برای اولین بار اجرا شد) را از محاسبه کنار بگذاریم، میانگین شش درس دیگر ۹۴.۹ می‌شود—تقریباً معادل ترم اول. به عبارت دیگر، الفب در ترم دوم نه فقط دوره‌هایش را برگزار کرد، بلکه توانست رضایت معلمان را در سطحی حفظ کند که با ترم اول (که در شرایط عادی برگزار شد) قابل مقایسه است.

۴-۲. رضایت تسهیل‌گران

تسهیل‌گران، مجریان خط مقدم مدل آموزشی الفب هستند و کیفیت تجربه یادگیری معلمان، تا حد زیادی به عملکرد آن‌ها بستگی دارد. به همین دلیل، شنیدن صدای تسهیل‌گران و سنجش رضایت آن‌ها از ساختار دوره‌ها، محتوای آموزشی، پشتیبانی تیم اجرایی و رابطه با اساتید، برای ارزشیابی فرآیند ضروری است. نظرسنجی از تسهیل‌گران در پایان ترم اول با ۲۴ پاسخ‌دهنده و در پایان ترم دوم با ۲۹ پاسخ‌دهنده اجرا شد. افزایش تعداد تسهیل‌گران در ترم دوم (از ۲۴ به ۲۹ نفر)، خود نشانه‌ای از گسترش ظرفیت اجرایی الفب و اعتماد به نیروهای جدید است.

پرسشنامه تسهیل‌گران در هر دو ترم ساختار مشابهی داشت: شش بعد اصلی که هر کدام با ۲ تا ۴ گویه سنجیده می‌شدند. جدول زیر، میانگین نمرات را در ابعاد مختلف و در دو ترم نشان می‌دهد. برای مقایسه‌پذیری، نمرات هر دو ترم به مقیاس ۱۰۰ تبدیل شده‌اند. ضرایب پایایی (آلفای کرونباخ) برای کل پرسشنامه در ترم اول ۰.۸۹ و در ترم دوم ۰.۸۶ به دست آمد که در دامنه خوب تا بسیار خوب قرار دارد و نشان‌دهنده انسجام درونی مناسب گویه‌هاست.

بعد ارزیابی	دامنه نمره	ترم اول (۲۴ نفر)	ترم دوم (۲۹ نفر)	تغییر
رضایت کلی از تسهیل‌گری	تا ۲۸	۷.۵۴ (۹۲.۳)	۷.۵۲ (۹۲.۰)	-۰.۳
کیفیت محتوا و تکالیف درس	تا ۴۲۰	۱۸.۰۰ (۹۰.۰)	۱۴.۴۱ (۸۵.۰)	-۵.۰۰
احساس تعلق و رضایت از جبران مالی	تا ۲۸	۷.۲۱ (۹۰.۱)	۷.۱۰ (۸۵.۰)	-۵.۱۰
تأثیر دوره بر آموزگاران	تا ۲۸	۷.۱۷ (۸۶.۲)	۷.۳۱ (۸۸.۵)	+۲.۳
رابطه متقابل با استاد درس	تا ۲۸	۷.۰۴ (۸۴.۰)	۷.۵۵ (۹۲.۵)	+۸.۵
عملکرد، تعهد و انگیزه معلمان	تا ۴۱۶	۱۱.۴۲ (۶۷.۷)	۱۲.۱۴ (۶۷.۸)	+۰.۱

یادداشت: نمرات به صورت «نمره خام (معادل در مقیاس ۱۰۰)» گزارش شده‌اند. برای تبدیل به مقیاس ۱۰۰، از فرمول (نمره - حداقل ممکن) $\times (100 \div \text{دامنه})$ استفاده شده است. برای مثال، نمره ۱۲.۱۴ در بُعد عملکرد معلمان (دامنه ۴ تا ۱۶) معادل $(12.14 - 4) \times (100 \div 12) = 67.8$ محاسبه می‌شود.

چند الگوی مهم در این جدول دیده می‌شود. نخست، رضایت کلی از تجربه تسهیل‌گری در هر دو ترم در سطح بسیار بالایی قرار دارد و تقریباً ثابت مانده است (۹۲.۳ در ترم اول و ۹۲.۰ در ترم دوم). این بدان معناست که تسهیل‌گران، حضور در این نقش را نه صرفاً یک کار، که یک فرصت یادگیری و رشد حرفه‌ای برای خود دیده‌اند. الفب نه فقط معلمان، که تسهیل‌گران خود را نیز توانمند می‌کند—یافته‌ای که در پاسخ‌های تشریحی ترم اول نیز مشهود بود و در ترم دوم نیز تداوم یافته است.

دوم، رابطه متقابل با استاد درس با ۸.۵ واحد افزایش، بیشترین رشد را در میان تمام ابعاد داشته است: از ۸۴.۰ در ترم اول به ۹۲.۵ در ترم دوم. این جهش نشان می‌دهد که ساختار ارتباطی استاد و تسهیل‌گر در ترم دوم بسیار روان‌تر و مؤثرتر از ترم اول عمل کرده است. تسهیل‌گران در ترم اول به «استقلال در عمل و حمایت در نیاز» اشاره کرده بودند و به نظر می‌رسد این تعادل در ترم دوم بهتر برقرار شده است. همچنین نمره تأثیر دوره بر آموزگاران با ۲.۳ واحد افزایش، از ۸۶.۲ به ۸۸.۵ رسیده است—نشانه‌ای از اینکه تسهیل‌گران در ترم دوم، باور قوی‌تری به اثربخشی دوره‌ها بر معلمان داشته‌اند.

سوم، ارزیابی تسهیل‌گران از عملکرد، تعهد و انگیزه معلمان در هر دو ترم پایین‌ترین نمره را دارد و تقریباً بدون تغییر مانده است (۶۷.۷ در ترم اول و ۶۷.۸ در ترم دوم). این یافته با بازخوردهای خود معلمان درباره فشار زمانی و حجم تکالیف هم‌خوانی دارد: تسهیل‌گران نیز مانند معلمان، احساس می‌کنند که مشارکت و انجام تکالیف، اندکی پایین‌تر از سطح انتظار است. نکته قابل توجه این است که این نمره در ترم دوم—با وجود جنگ، تعطیلی ۴۰ روزه مدارس، و فشار روانی ناشی از آن—کاهش نیافته و حتی ۰.۱ واحد افزایش داشته است. به عبارت دیگر، تسهیل‌گران عملکرد معلمان را در شرایط بحرانی ترم دوم، نه تنها ضعیف‌تر، که اندکی بهتر از ترم اول ارزیابی کرده‌اند.

چهارم، دو بُعد محتوا و تکالیف درس (۵.۰ واحد کاهش) و احساس تعلق و جبران مالی (۵.۱ واحد کاهش) بیشترین کاهش را نشان می‌دهند. کاهش در بُعد محتوا و تکالیف می‌تواند بازتابی از چالش‌های ترم دوم باشد: اضافه شدن درس جدید کنشگری که طبیعتاً نیازمند پالایش است و فشار ناشی از شرایط جنگی که ممکن است کیفیت انجام تکالیف را تحت تأثیر قرار داده باشد. کاهش در بُعد احساس تعلق و جبران مالی نیز—با توجه به شرایط اقتصادی کشور—قابل درک است و نشان می‌دهد که تسهیل‌گران، با وجود تعلق خاطر به الفب، واقع‌بینانه به مسائل مالی می‌نگرند.

در مجموع، تصویری که از داده‌های نظرسنجی تسهیل‌گران به دست می‌آید، تصویر یک تیم متعهد و نسبتاً راضی است که با وجود شرایط دشوار ترم دوم، پیوند خود با الفب را حفظ کرده و از تجربه تسهیل‌گری خود رضایت دارد. نقاط قوت اصلی، ثبات رضایت کلی و بهبود چشمگیر رابطه با استاد است و نقاط قابل بهبود، مدیریت انتظارات از عملکرد معلمان و توجه به شرایط اقتصادی تسهیل‌گران.

۳-۴. یافته‌های کیفی از گروه‌های کانونی

در کنار داده‌های کمی حاصل از نظرسنجی‌ها، گروه‌های کانونی به الفب امکان دادند تا صدای معلمان را از نزدیک بشنود و عمق تجربه آن‌ها را درک کند. در پایان هر ترم، چهار جلسه گروه کانونی مجزا برای معلمان دوره‌های ماهر، حرفه‌ای، تکمیلی و راهبر برگزار شد. در مجموع، ۸ جلسه گروه کانونی در طول سال تحصیلی تشکیل گردید. این جلسات به صورت آنلاین و با حضور ۶ تا ۸ معلم در هر جلسه برگزار شد و بر اساس یک پروتکل نیمه‌ساختاریافته هدایت گردید. یافته‌های این جلسات، مکمل ارزشمندی برای داده‌های کمی هستند و تصویری غنی‌تر از تجربه زیسته معلمان در الفب ارائه می‌دهند.

تحلیل تماتیک گفت‌وگوهای گروه‌های کانونی، به استخراج چند تم اصلی انجامید که در ادامه ارائه می‌شوند. برای حفظ اصالت روایت‌ها، در برخی موارد از نقل قول‌های مستقیم (بدون ذکر نام) استفاده شده است.

کاربردی بودن و اتصال به کلاس واقعی. پرتکرارترین تم در هر چهار گروه و در هر دو ترم، کاربردی بودن محتوای دوره‌ها بود. معلمان بارها به این نکته اشاره کردند که آنچه در الفب آموخته‌اند، مستقیماً به کلاس درسشان رفته است. یک معلم دوره ماهر در پایان ترم اول گفت: این دوره‌ها ما را از سردرگمی بیرون آورد. بچه‌ها نمایش خلاق را خیلی دوست داشتند. معلم دیگری از دوره راهبر اشاره کرد که بعد از گذراندن جلسات روش تدریس، آگاهانه و عالمانه با مسائل کلاس خود برخورد می‌کند. این تم، با یافته‌های پرسشنامه LOU هم‌خوانی کامل دارد— آنجا که ۵۳ درصد از معلمان در حال اجرای آموخته‌ها بودند و ۲۹ درصد به سطح تصحیح و اصلاح رسیده بودند.

تحول نگاه و ری‌استارت ذهنی. معلمان در گروه‌های کانونی از واژه‌هایی مانند ری‌استارت، تلنگر و تغییر دید استفاده کردند. یک معلم دوره حرفه‌ای گفت که این دوره‌ها یک بازنگری کلی در روش تدریسش ایجاد کرده و او را از یک استفاده‌کننده صرف تکنیک به یک تصمیم‌گیرنده آگاه تبدیل کرده است. معلم دیگری از دوره تکمیلی اشاره کرد که یاد گرفته به دانش‌آموزانش فرصت دهد تا بدون قضاوت درباره از دست دادن نمره، ابراز وجود کنند. این روایت‌ها نشان می‌دهند که دوره‌های الفب فراتر از افزودن چند تکنیک، باعث یک تحول پارادایمی در نگاه

معلم به حرفه خود شده‌اند—یافته‌ای که با نتایج SJT (رشد کنش انطباقی و اعتماد به نفس) هم‌راستاست.

جامعه یادگیری و احساس تعلق. معلمان در هر دو ترم به این نکته اشاره کردند که یکی از ارزشمندترین بخش‌های الفب، ارتباط با معلمان دیگر از سراسر کشور است. یک معلم از دوره راهبر گفت که این دوره‌ها به او تأییدی داده بر آنچه از پیش به آن ایمان داشت: آزادی اندیشه. معلم دیگری اشاره کرد که وقتش در الفب هدر نمی‌رود و دوره کارآمد و کنشگر است. این احساس تعلق، در نظرسنجی‌ها نیز بازتاب داشت—بعد پشتیبانی و رضایت کلی با ۹۶.۵ بالاترین نمره را در ترم دوم کسب کرد.

فشار زمانی و حجم تکالیف. در کنار نقاط قوت، چالش فشار زمانی و حجم تکالیف، پرتکرارترین انتقاد در هر دو ترم بود. معلمان اشاره کردند که برای انجام تکالیف زمان بیشتری نیاز دارند و گاهی مجبور می‌شوند بین کیفیت و زمان تحویل، یکی را انتخاب کنند. یک معلم دوره حرفه‌ای گفت که می‌خواهد خلاقیت به خرج دهد ولی زمان محدود است. این بازخورد، مبنای اقدامات اصلاحی در ترم دوم (انعطاف‌پذیری در مهلت‌ها و تقسیم پروژه‌ها) قرار گرفت، هرچند که نمره بعد فعالیت‌های عملی در نظرسنجی ترم دوم (۹۱.۵) نشان می‌دهد که این چالش همچنان به طور کامل حل نشده است.

ضعف در اطلاع‌رسانی و فراگیر نبودن دوره‌ها. یکی از تم‌های جدید که در گروه‌های قانونی ترم دوم ظهور کرد، گلایه معلمان از ضعف در اطلاع‌رسانی برای ثبت‌نام دوره‌ها بود. چند معلم اشاره کردند که از طریق دوستان و همکاران خود با الفب آشنا شده‌اند و اگر این آشنایی اتفاقی نبود، هرگز از وجود چنین دوره‌هایی مطلع نمی‌شدند. به نظر می‌رسد این دوره‌ها به اندازه کافی فراگیر نبوده و اطلاع‌رسانی، به‌ویژه در مناطق دورافتاده‌تر، نیازمند تقویت است.

محدودیت‌های اینترنت و زیرساخت فنی. معلمان مناطق محروم در گروه‌های قانونی به مشکلات دسترسی به اینترنت پرسرعت اشاره کردند. یک معلم دوره ماهر گفت که فیلم‌های آفلاین خوب هستند ولی قابلیت دانلود ندارند و او نیاز دارد مرور سریع داشته باشد. معلم دیگری اشاره کرد که اگر بشود فیلم‌ها را روی دور تند دید، خیلی بهتر می‌شود ولی متأسفانه این امکان فراهم نیست. این بازخوردها، با نمره نسبتاً پایین تر بعد کاربری سامانه در نظرسنجی‌ها (۸۹.۴ در ترم دوم) هم‌خوانی دارد.

ضرورت ارتباط حضوری. معلمان در هر دو ترم، به ویژه در گروه‌های قانونی ترم اول، بر ضرورت برگزاری رویدادهای حضوری در کنار آموزش آنلاین تأکید کردند. یک معلم گفت که مجازی بودن دوره‌ها هم فرصت است و هم تهدید، و پیشنهاد داد که تابستان‌ها تعامل معلمان با

مجموعه بیشتر شود و محدود به کانال نباشد. این بازخورد، ضرورت طراحی رویدادهای حضوری یا ترکیبی را برای سال‌های آینده برجسته می‌کند.

درس کنشگری: ضرورتی با چالش‌های اجرایی. در گروه کانونی دوره راهبر (ترم دوم)، بحث

درباره درس کنشگری بخش قابل توجهی از زمان را به خود اختصاص داد. معلمان این درس را ضروری و الزامی می‌دانستند و بر اهمیت آن در پرورش معلمانانی که فراتر از کلاس درس عمل می‌کنند، تأکید داشتند. با این حال، دو انتقاد اصلی مطرح شد: نخست، زمان کم برای ارائه پروژه‌های پایانی—بسیاری از معلمان فرصت نیافتند تا کارهای خود را به طور کامل به اشتراک بگذارند و از بازخورد هم‌تایان بهره‌مند شوند. دوم، ناهماهنگی در زمان‌بندی و هم‌پوشانی با سایر دروس—به‌ویژه برای راهبرانی که هم‌زمان درس روش تدریس را نیز می‌گذرانند. این بازخوردها با نمره پایین‌تر کنشگری در نظرسنجی ترم دوم (۸۴.۵) هم‌خوانی دارد و نشان می‌دهد که مشکل اصلی این درس، نه در محتوا و فلسفه آن، که در مدیریت زمان و هماهنگی اجرایی است.

در مجموع، یافته‌های گروه‌های کانونی تأیید می‌کنند که الفب توانسته است تجربه‌ای معنادار و تحول‌آفرین برای معلمان خلق کند. هم‌زمان، این یافته‌ها مسیر بهبود را نیز روشن می‌کنند: مدیریت بهتر زمان، تقویت اطلاع‌رسانی، بهبود زیرساخت فنی و افزودن فرصت‌های تعامل حضوری. نکته قابل توجه این است که حتی در شرایط دشوار ترم دوم—با جنگ و تعطیلی مدارس—معلمان همچنان از الفب با احترام و قدردانی یاد می‌کردند و آن را پناهگاهی حرفه‌ای در میانه طوفان می‌دانستند.

بخش ۵: یافته‌های ارزشیابی پیامد (Outcome)

۵-۱. لنز اول، سطوح کاربرد آموخته‌ها (LoU)

۵-۱-۱. معرفی ابزار و روش‌شناسی

پرسشنامه سطوح کاربرد (Levels of Use) یکی از سه لنز طرح سنجش تأثیر الفب است که به جای سنجش رضایت یا نظر معلمان، رفتار واقعی آن‌ها را در به‌کارگیری آموخته‌ها در کلاس درس اندازه‌گیری می‌کند. این ابزار بر اساس مدل CBAM (Concerns-Based Adoption Model) طراحی شده که در دهه ۱۹۷۰ در دانشگاه تگزاس برای درک چگونگی مواجهه افراد با یک نوآوری آموزشی توسعه یافت.

مدل CBAM هشت سطح را برای به‌کارگیری یک نوآوری تعریف می‌کند که یک پیوستار از عدم استفاده تا بازآفرینی خلاقانه را تشکیل می‌دهند. سطح صفر، عدم استفاده است—معلم هنوز هیچ اقدامی برای اجرا نکرده و برنامه‌ای برای شروع ندارد. سطح یک، جهت‌گیری است—معلم در حال کسب اطلاعات اولیه و بررسی مناسب بودن روش برای شرایط خود می‌باشد. سطح دو، آماده‌سازی است—معلم خود را برای شروع اجرا آماده می‌کند، منابع تهیه می‌کند و طرح درس را تغییر می‌دهد. سطح سه، استفاده مکانیکی است—معلم روش را اجرا می‌کند اما تمرکز اصلی او بر مدیریت اجرا و زمان است، نه بر عمق یادگیری. سطح چهار، استفاده روتین است—معلم روش را به‌طور منظم و روان اجرا می‌کند اما تغییر چندانی در آن ایجاد نمی‌کند. سطح پنج، تصحیح و اصلاح است—معلم بر اساس بازخورد دانش‌آموزان، تغییرات هدفمندی در روش ایجاد می‌کند. سطح شش، تلفیق است—معلم روش را با فعالیت‌های همکارانش هماهنگ می‌کند تا تأثیر جمعی ایجاد کند. سطح هفت، بازآفرینی است—معلم نسخه شخصی خود را از روش ساخته یا روش جدیدی بر اساس آن ابداع کرده است.

پرسشنامه طراحی شده برای الفب، این هشت سطح را در قالب چهار مرحله عملیاتی می‌کند. در مرحله اول، یک سوال کلی از معلم می‌پرسد که وضعیت خود را در قبال اجرای آموخته‌های دوره چگونه ارزیابی می‌کند. پاسخ به این سوال، مسیر پرسشنامه را تعیین می‌کند: معلمانی که هنوز اجرا را شروع نکرده‌اند به مرحله دوم هدایت می‌شوند (چهار گویه در مقیاس ۱ تا ۵ برای سنجش سطوح صفر، یک و دو)، معلمانی که در حال اجرا هستند به مرحله سوم (شش گویه برای سنجش سطوح سه، چهار و پنج، به همراه نشانه‌هایی از سطوح شش و هفت)، و معلمانی که اجرا را متوقف کرده‌اند به مرحله چهارم (چهار گویه با پاسخ بله/خیر برای تحلیل دلایل قطع استفاده).

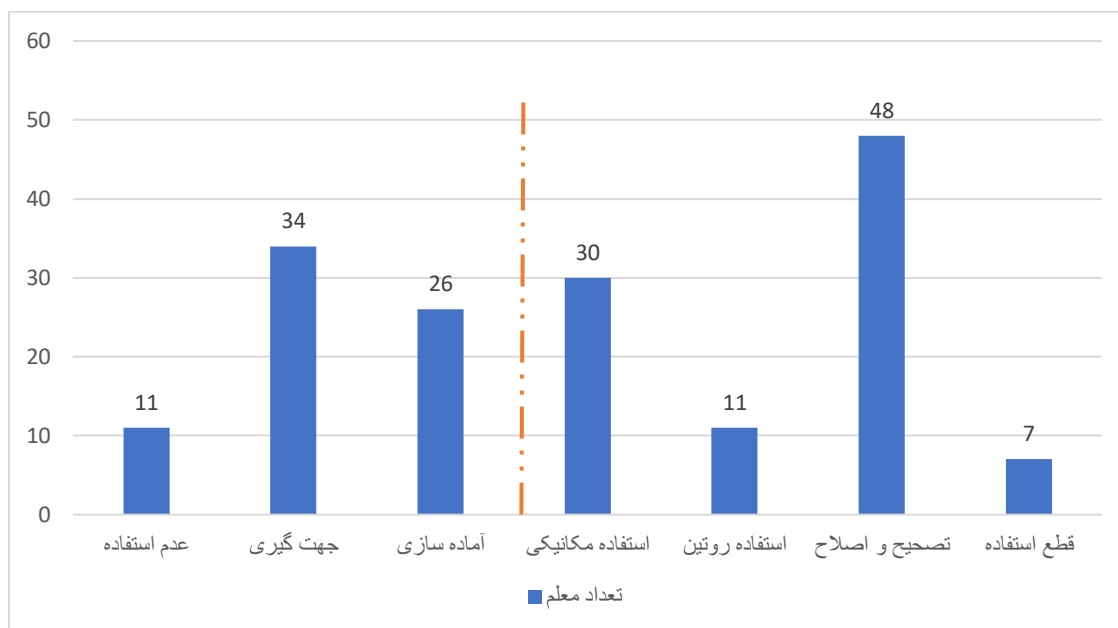
برای تعیین سطح نهایی هر معلم، یک الگوریتم تلفیق طراحی شد که پاسخ مرحله اول را با نمرات مراحل دوم و سوم ترکیب می‌کند. در این الگوریتم، سطوح شش و هفت به عنوان سطوح مستقل در نظر گرفته نشده‌اند—دلیل آن است که این سطوح بسیار پیشرفته هستند و معمولاً پس از چند ترم استفاده مستمر محقق می‌شوند، نه در یک ترم. با این حال، گویه‌های مربوط به این سطوح (تشکیل گروه با همکاران، هماهنگی با معلمان دیگر، و کار روی نسخه شخصی) در پرسشنامه حضور دارند و نشانه‌های اولیه از حرکت به سمت این سطوح را رصد می‌کنند.

پرسشنامه در پایان ترم دوم (اردیبهشت ۱۴۰۵) بین تمامی معلمان فعال توزیع شد و ۱۶۸ نفر آن را تکمیل کردند. از این تعداد، ۷۵ نفر (۴۴.۹٪) در دوره ماهر، ۵۶ نفر (۳۳.۵٪) در دوره حرفه‌ای، ۸ نفر (۴.۸٪) در دوره تکمیلی و ۲۸ نفر (۱۶.۸٪) در دوره راهبر مشغول به تحصیل بوده‌اند. نتایج این پرسشنامه، تصویری از میزان و کیفیت به‌کارگیری آموخته‌ها در کلاس‌های درس معلمان الفب ارائه می‌دهد.

۲-۱-۵. توزیع کلی معلمان در سطوح مختلف

پس از کدگذاری پاسخ‌ها و اجرای الگوریتم تلفیق، سطح نهایی هر یک از ۱۶۸ معلم تعیین شد. جدول زیر، توزیع فراوانی و درصد معلمان را در سطوح مختلف نشان می‌دهد.

سطح	فراوانی	درصد
۰) عدم استفاده	۱۱	۶.۵٪
۱) جهت‌گیری	۳۴	۲۰.۲٪
۲) آماده‌سازی	۲۶	۱۵.۵٪
۳) استفاده مکانیکی	۳۰	۱۷.۹٪
۴) استفاده روتین	۱۱	۶.۵٪
۵) تصحیح و اصلاح	۴۸	۲۸.۶٪
قطع استفاده	۷	۴.۲٪
جمع	۱۶۸	۱۰۰٪



نمودار میله‌ای توزیع فراوانی معلمان در سطوح مختلف LoU

این نمودار میله‌ای، توزیع ۱۶۸ معلم را در هفت سطح نشان می‌دهد. محور افقی سطوح را از سطح ۰ (عدم استفاده) تا سطح ۵ (تصحیح و اصلاح) و قطع استفاده نمایش می‌دهد و محور عمودی تعداد معلمان را. بلندترین میله مربوط به سطح ۵ با ۴۸ معلم است. میله‌های سطح ۰ و سطح ۴ هر کدام با ۱۱ معلم، کوتاه‌ترین هستند. یک خط عمودی نقطه‌چین بین سطح ۲ و ۳، مرز بین «پیش از اجرا» و «حین اجرا» را مشخص می‌کند.

اولین و مهم‌ترین یافته این است که بیش از نیمی از معلمان—۵۳ درصد—در حال اجرای آموخته‌های دوره در کلاس درس خود هستند. این رقم از مجموع ۳۰ نفر در سطح استفاده مکانیکی، ۱۱ نفر در سطح استفاده روتین و ۴۸ نفر در سطح تصحیح و اصلاح تشکیل شده است. در نقطه مقابل، ۴۲ درصد از معلمان هنوز اجرا را شروع نکرده‌اند و ۴ درصد نیز اجرا را قطع کرده‌اند.

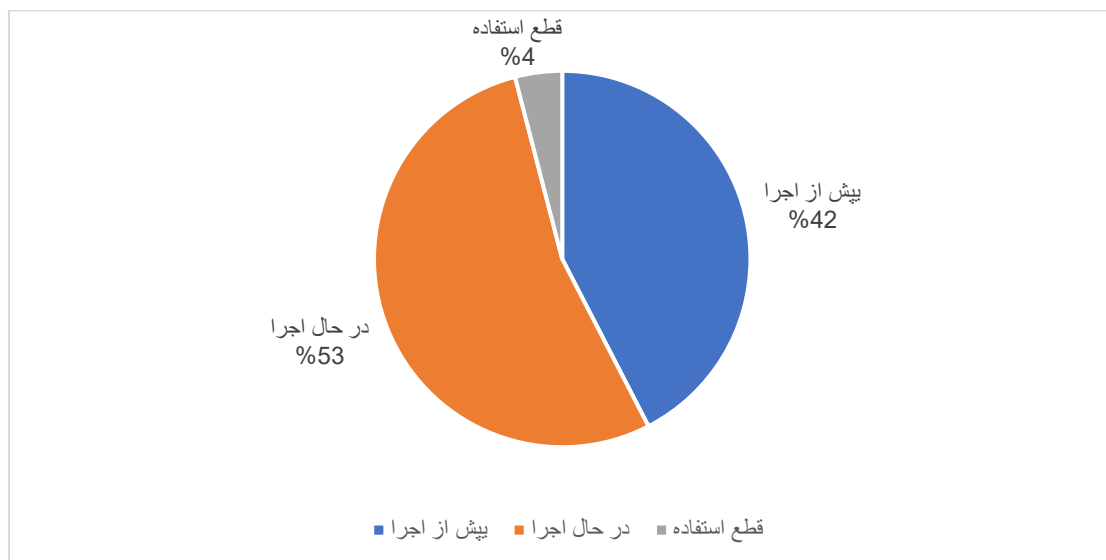
نکته دلگرم‌کننده درباره معلمان این است که اکثریت قاطع آن‌ها—۸۵ درصد—در سطوح ۱ و ۲ قرار دارند، یعنی در حال جهت‌گیری و آماده‌سازی هستند. تنها ۱۵ درصد از این گروه (معادل ۶.۵ درصد از کل معلمان) در سطح صفر قرار دارند که نشان‌دهنده عدم استفاده کامل است. به عبارت دیگر، اجرا نکردن در اکثر موارد به معنای بی‌تفاوتی یا ناامیدی نیست، بلکه به معنای در حال آماده شدن است—معلمان که جزوه‌ها را مرور می‌کنند، منابع را تدارک می‌بینند، و خود را برای شروع اجرا مهیا می‌سازند.

دومین یافته مهم، غلبه سطح ۵ (تصحیح و اصلاح) بر تمام سطوح دیگر است. ۲۹ درصد از کل معلمان—و ۵۴ درصد از معلمان که در حال اجرا هستند—در این سطح قرار دارند. این

معلمان نه فقط روش‌های آموخته‌شده را اجرا می‌کنند، بلکه بر اساس بازخوردی که از دانش‌آموزان خود می‌گیرند، تغییرات هدفمندی در آن‌ها ایجاد می‌نمایند. این دقیقاً همان تدریس تأملی است که الفب به دنبال پرورش آن است و نشان می‌دهد که دوره‌ها صرفاً به انتقال تکنیک‌های تدریس نمی‌پردازند، بلکه روحیه بهبود مستمر را در معلمان نهادینه می‌کنند.

سومین یافته قابل تأمل، پایین بودن فراوانی سطح ۴ (استفاده روتین) است—تنها ۶.۵ درصد از معلمان. این رقم که از سطح ۳ (۱۷.۹٪) و سطح ۵ (۲۸.۶٪) بسیار کمتر است، نشان می‌دهد که معلمان الفب تمایل ندارند در اجرای خشک و تکراری متوقف بمانند. آن‌ها یا در حال یادگیری اجرا هستند (سطح ۳)، یا از اجرای یکنواخت فراتر رفته و به سمت بهبود مستمر حرکت کرده‌اند (سطح ۵). این الگو—جهش از سطح ۳ به ۵ بدون توقف طولانی در سطح ۴—با فلسفه آموزشی الفب که بر تدریس تأملی و تصمیم‌گیری آگاهانه تأکید دارد، هم‌خوانی کامل دارد.

نرخ قطع استفاده نیز بسیار پایین است—تنها ۷ نفر (۴.۲٪). تحلیل این ۷ مورد (که در بخش ۶-۵ به تفصیل ارائه می‌شود) نشان می‌دهد که تقریباً همه موارد قطع استفاده، موقت و ناشی از شرایط بیرونی (مانند حجم کتاب درسی) بوده است، نه ناامیدی از اثربخشی روش‌ها. هیچ‌یک از این ۷ نفر، دلیل توقف خود را بی‌تأثیری روش ذکر نکرده‌اند—یافته‌ای که نشان می‌دهد حتی معلمان که اجرا را متوقف کرده‌اند، همچنان به ارزش آموخته‌های خود باور دارند.



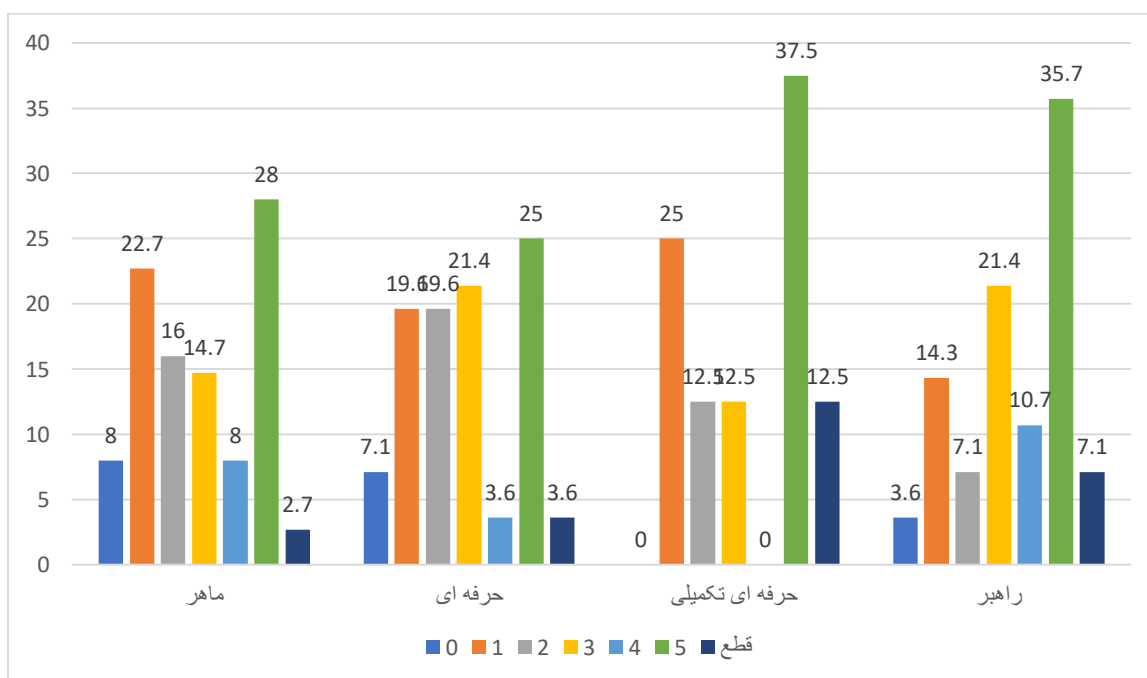
نمودار دایره‌ای از سه گروه اصلی: پیش از اجرا (۴۲٪)، در حال اجرا (۵۳٪)، قطع استفاده (۴٪)

توضیح نمودار: این نمودار دایره‌ای، تقسیم‌بندی کلی ۱۶۸ معلم را به سه گروه نشان می‌دهد. بخش نارنجی (۵۳٪) معلمانی که در حال اجرا هستند، بخش آبی (۴۲٪) معلمانی که هنوز اجرا را شروع نکرده‌اند، و بخش خاکستری کوچک (۴٪) معلمانی که اجرا را قطع کرده‌اند. این نمودار به وضوح نشان می‌دهد که اکثریت معلمان یا در حال اجرا هستند یا در مسیر رسیدن به اجرا قرار دارند.

۳-۱-۵. تحلیل تفکیکی بر اساس دوره‌های آموزشی

برای درک عمیق‌تر از الگوهای به‌کارگیری آموخته‌ها، توزیع سطوح کاربرد در چهار دوره آموزشی به تفکیک بررسی شد. جدول زیر، درصد معلمان هر دوره را در هر سطح نشان می‌دهد. اعداد به صورت درصد ردیفی محاسبه شده‌اند—یعنی هر ردیف نشان می‌دهد که از کل معلمان آن دوره، چند درصد در هر سطح قرار دارند.

دوره	سطح ۰	سطح ۱	سطح ۲	سطح ۳	سطح ۴	سطح ۵	قطع استفاده
ماهر	۸.۰٪	۲۲.۷٪	۱۶.۰٪	۱۴.۷٪	۸.۰٪	۲۸.۰٪	۲.۷٪
حرفه‌ای	۷.۱٪	۱۹.۶٪	۱۹.۶٪	۲۱.۴٪	۳.۶٪	۲۵.۰٪	۳.۶٪
تکمیلی	۰.۰٪	۲۵.۰٪	۱۲.۵٪	۱۲.۵٪	۰.۰٪	۳۷.۵٪	۱۲.۵٪
راهبر	۳.۶٪	۱۴.۳٪	۷.۱٪	۲۱.۴٪	۱۰.۷٪	۳۵.۷٪	۷.۱٪



نمودار میله‌ای خوشه‌ای توزیع درصدی سطوح در چهار دوره

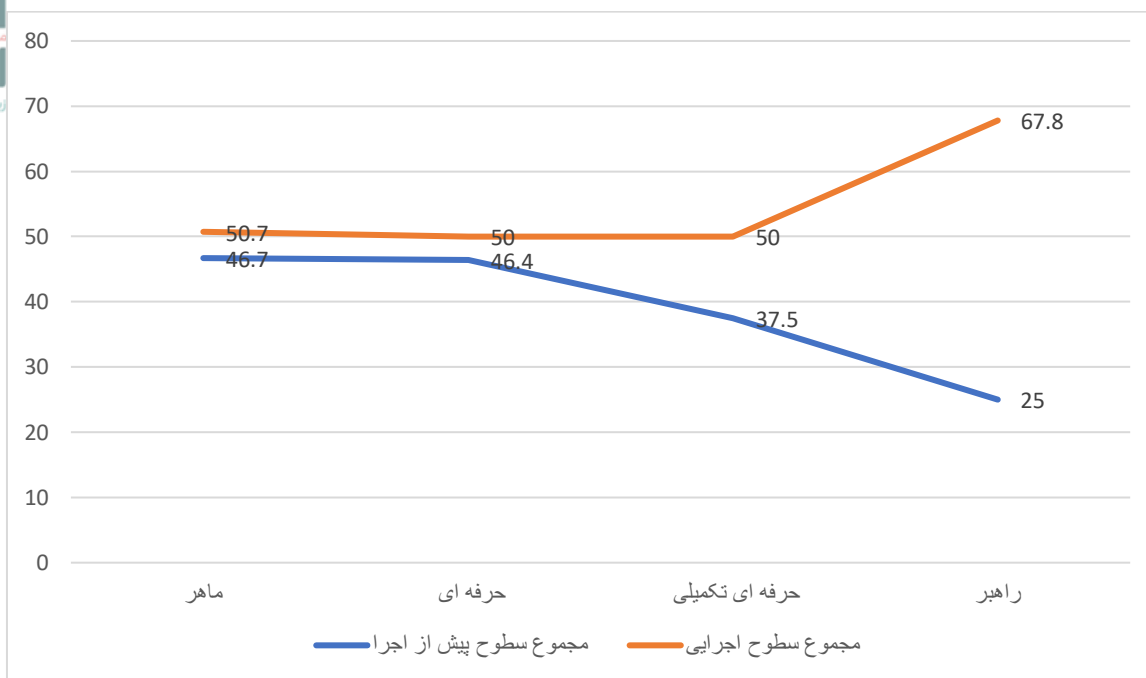
توضیح نمودار: این نمودار چهار خوشه میله‌ای دارد که هر خوشه مربوط به یک دوره است. در هر خوشه، هفت میله برای سطوح مختلف دیده می‌شود. محور عمودی درصد معلمان را نشان می‌دهد. بلندترین میله در هر چهار خوشه مربوط به سطح ۵ است. میله‌های سطوح ۰ و ۴ در همه دوره‌ها کوتاه هستند. روند کاهشی سطوح ۰ و ۱ از ماهر به راهبر کاملاً مشهود است. چهار الگوی مهم در این جدول دیده می‌شود.

الگوی اول: غلبه سطح ۵ در همه دوره‌ها. در هر چهار دوره، بالاترین درصد متعلق به سطح ۵ (تصحیح و اصلاح) است. این یک یافته بسیار قدرتمند است که نشان می‌دهد صرف‌نظر از سطح دوره—از ماهر که تازه‌واردترین معلمان هستند تا راهبر که پیشرفته‌ترین معلمان الفب به بهبود مستمر گرایش دارند. دوره تکمیلی با ۳۷.۵٪ و دوره راهبر با ۳۵.۷٪ در این شاخص پیشتاز هستند، اما حتی در دوره ماهر نیز ۲۸٪ از معلمان به این سطح رسیده‌اند.

الگوی دوم: کاهش سطوح پیش از اجرا با افزایش سطح دوره. مجموع سطوح ۰، ۱ و ۲—معلمانی که هنوز اجرا را شروع نکرده‌اند—در دوره ماهر ۴۶.۷٪، در دوره حرفه‌ای ۴۶.۳٪، در دوره تکمیلی ۳۷.۵٪ و در دوره راهبر ۲۵.۰٪ است. این روند نزولی نشان می‌دهد که هر چه معلمان در مسیر الفب پیشتر می‌آیند، احتمال بیشتری دارد که از مرحله بررسی و آماده‌سازی خارج شده و وارد مرحله اجرا شوند. به عبارت دیگر، ماندگاری در الفب با گذار از یادگیری به عمل همراه است.

الگوی سوم: عملکرد متمایز دوره تکمیلی. دوره تکمیلی با ۳۷.۵٪ سطح ۵ و ۰٪ در سطوح ۰ و ۴، یک نیمرخ منحصربه‌فرد دارد. در این دوره، هیچ معلمی عدم استفاده کامل یا اجرای خشک و تکراری ندارد. معلمان یا در حال آماده‌سازی و شروع اجرا هستند، یا به اوج (سطح ۵) رسیده‌اند. این می‌تواند به ساختار تک‌درس این دوره مرتبط باشد که امکان تمرکز بیشتر روی یک درس خاص را فراهم می‌کند. البته حجم نمونه این دوره کوچک است (۸ نفر) و باید در تعمیم یافته‌ها احتیاط کرد.

الگوی چهارم: افزایش تدریجی اجرای پیشرفته در دوره‌های بالاتر. مجموع سطوح ۳، ۴ و ۵—معلمانی که در حال اجرا هستند—از ۵۰.۷٪ در دوره ماهر به ۵۰.۰٪ در حرفه‌ای (تقریباً ثابت)، ۵۰.۰٪ در تکمیلی و ۶۷.۸٪ در راهبر افزایش می‌یابد. این جهش ۱۷ واحدی در دوره راهبر نشان می‌دهد که این دوره—که بالاترین سطح آموزشی الفب است—در تسهیل گذار به عمل بسیار موفق بوده است. راهبران نه فقط دانش و بینش بیشتری دارند، بلکه احتمال بیشتری دارد که آموخته‌های خود را در کلاس درس به کار گیرند.

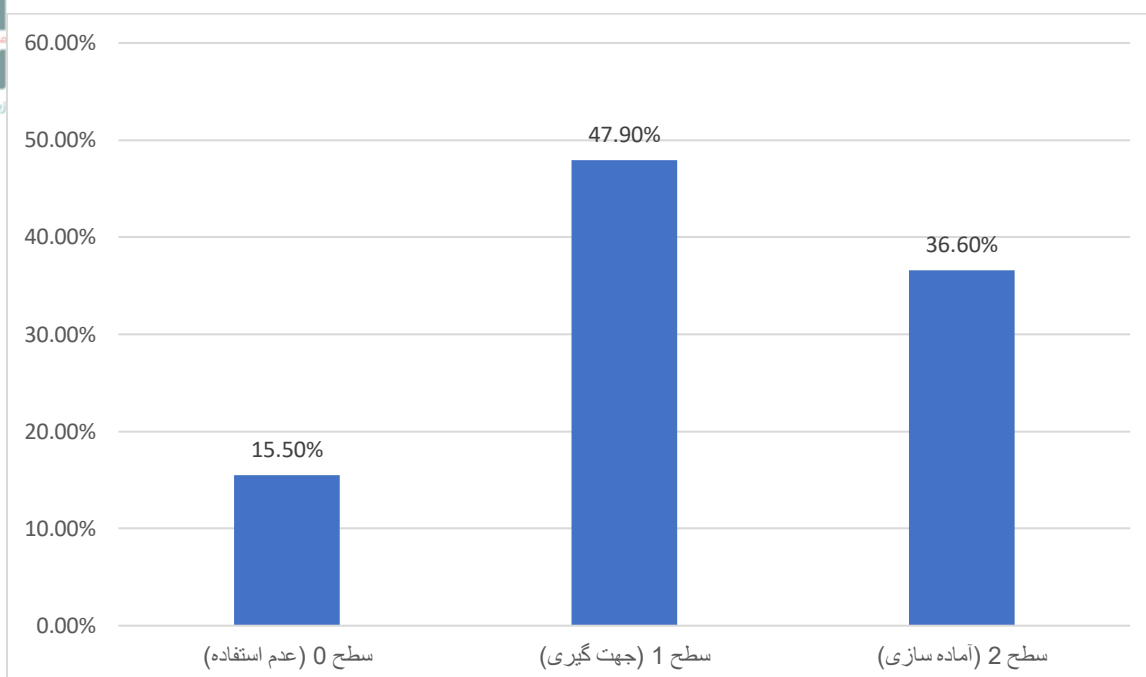


نمودار خطی روند تغییرات مجموع سطوح اجرایی (۳+۴+۵) و مجموع سطوح پیش از اجرا (۰+۱+۲) در چهار دوره

توضیح نمودار: این نمودار دو خط دارد. خط نارنجی (مجموع سطوح اجرایی) که از ماهر به راهبر صعود می‌کند—از ۵۰.۷٪ به ۶۷.۸٪—و خط آبی (مجموع سطوح پیش از اجرا) که از ماهر به راهبر نزول می‌کند—از ۴۶.۷٪ به ۲۵.۰٪. تقاطع این دو خط در میانه مسیر (بین حرفه‌ای و تکمیلی) رخ می‌دهد. این نمودار به وضوح نشان می‌دهد که مسیر آموزشی الفب چگونه معلمان را از یادگیری به عمل هدایت می‌کند.

۴-۱-۵. تحلیل پیش از اجرا (سطوح ۱، ۰ و ۲)

از ۱۶۸ معلم، ۷۱ نفر (۴۲.۳٪) در مرحله پیش از اجرا قرار دارند—یعنی هنوز آموخته‌های دوره را در کلاس درس خود به کار نگرفته‌اند. توزیع این ۷۱ نفر در سه سطح پیش از اجرا به این صورت است: ۱۱ نفر (۱۵.۵٪ از این گروه، معادل ۶.۵٪ از کل) در سطح ۰ (عدم استفاده)، ۳۴ نفر (۴۷.۹٪ از این گروه، معادل ۲۰.۲٪ از کل) در سطح ۱ (جهت‌گیری)، و ۲۶ نفر (۳۶.۶٪ از این گروه، معادل ۱۵.۵٪ از کل) در سطح ۲ (آماده‌سازی).



نمودار میله‌ای توزیع ۷۱ معلم پیش از اجرا در سه سطح ۰، ۱ و ۲

توضیح نمودار: این نمودار میله‌ای، بزرگنمایی روی ۷۱ معلمی است که هنوز اجرا را شروع نکرده‌اند. بلندترین میله مربوط به سطح ۱ (جهت‌گیری) با ۳۴ نفر است. میله سطح ۰ (عدم استفاده) با ۱۱ نفر کوتاه‌ترین است. این نمودار نشان می‌دهد که اجرا نکردن در اکثر موارد به معنای در حال آماده شدن است، نه بی‌تفاوتی.

نکته کلیدی درباره این گروه این است که اکثریت قاطع آن‌ها—۸۴.۵٪—در سطوح ۱ و ۲ قرار دارند، یعنی در حال جهت‌گیری و آماده‌سازی هستند. این معلمان در میانه یک فرآیند قرار دارند: ابتدا جزوه‌ها را مرور می‌کنند، منابع را بررسی می‌نمایند، و خود را برای شروع اجرا مهیا می‌سازند. این فرآیند در مدل CBAM کاملاً طبیعی و حتی ضروری است—تغییر در رفتار تدریس، یک شبه رخ نمی‌دهد و نیازمند طی شدن مراحل اولیه است.

برای درک دقیق‌تر رفتار این معلمان، گویه‌های مرحله ۲ پرسشنامه (که مخصوص معلمان پیش از اجراست) تحلیل شد. این مرحله شامل چهار گویه در مقیاس ۱ تا ۵ است. میانگین نمرات ۶۶ تا ۶۹ معلمی که این مرحله را تکمیل کردند، نشان می‌دهد که آن‌ها به طور میانگین در کدام فعالیت‌های آماده‌سازی فعال‌تر هستند. جدول زیر، میانگین هر گویه را نشان می‌دهد.

انحراف معیار	میانگین (از ۵)	گویه
۱.۱۷	۳.۹۸	دارم جزوهای دوره را مرور می‌کنم تا ببینم چطور می‌توانم این روش را در کلاس پیاده کنم
۱.۳۹	۳.۵۱	وسایل و منابع لازم (مثلاً کاربرگ یا چیدمان کلاس) را برای اجرای این روش آماده می‌کنم
۱.۳۲	۳.۲۶	تاریخ مشخصی را برای شروع استفاده از این روش در یکی از درس‌هایم تعیین کرده‌ام
۱.۴۴	۲.۷۷	هنوز مشغول بررسی این هستم که آیا این روش واقعاً برای دانش‌آموزان من مناسب هست یا خیر

گویه اول—مرور جزوهای دوره—با میانگین ۳.۹۸ از ۵ بالاترین نمره را دارد. این نشان می‌دهد که تقریباً همه معلمان که هنوز اجرا را شروع نکرده‌اند، مشغول بازخوانی و مرور مطالب هستند. این یک رفتار مثبت است که نشان می‌دهد حتی معلمان در سطح پیش از اجرا، منفعل نیستند و در حال سرمایه‌گذاری ذهنی برای اجرای آینده هستند.

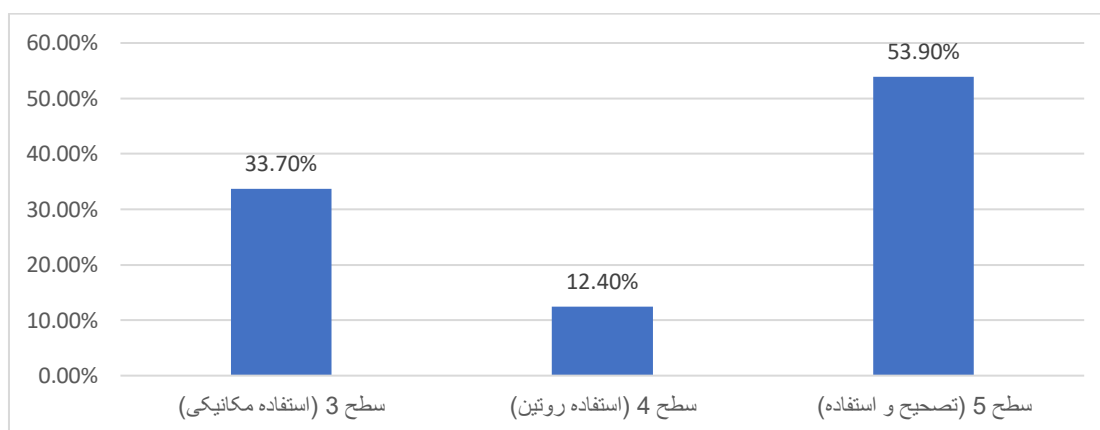
گویه چهارم—بررسی مناسب بودن روش برای دانش‌آموزان—با میانگین ۲.۷۷ پایین‌ترین نمره را دارد. این یافته نشان می‌دهد که تردید درباره تناسب روش با شرایط کلاس خودم، نسبت به سایر فعالیت‌های آماده‌سازی، کمتر دیده می‌شود. به عبارت دیگر، معلمان بیش از آنکه در فکر مناسب بودن یا نبودن روش باشند، در حال آماده شدن برای اجرا هستند—نشانه‌ای از اینکه محتوای دوره‌ها برای اکثر معلمان مرتبط و قابل اجرا تشخیص داده شده است.

نمره کل مرحله ۲ (مجموع چهار گویه) به طور میانگین ۱۳.۰ از ۲۰ (معادل ۶۵٪) با انحراف معیار ۴.۰ بود. این نمره نشان می‌دهد که معلمان در مرحله پیش از اجرا، به طور متوسط در سطح نسبتاً بالایی از آمادگی قرار دارند، اما پراکندگی زیادی بین آن‌ها وجود دارد—برخی بسیار نزدیک به شروع اجرا هستند و برخی هنوز در ابتدای راه. این پراکندگی، ضرورت ارائه حمایت‌های متفاوت برای معلمان مختلف را برجسته می‌کند: برخی نیازمند تشویق برای شروع اجرا هستند و برخی نیازمند زمان بیشتر برای آماده‌سازی.

با این حال، ۴۲.۳٪ رقم بالایی برای معلمان است که چهار تا پنج ماه پس از پایان ترم اول، هنوز به مرحله اجرا نرسیده‌اند. تحلیل تفکیکی دوره‌ها (بخش ۳-۵) نشان داد که این نسبت در دوره ماهر ۴۶.۷٪ و در دوره راهبر ۲۵.۰٪ است—اختلافی ۲۱.۷ واحدی که نشان می‌دهد تجربه بیشتر در الفب با احتمال بیشتر اجرا همراه است. این یافته، اهمیت تداوم حضور معلمان در مسیر آموزشی الفب را برجسته می‌کند: با هر ترم، درصد بیشتری از معلمان از مرحله بررسی و آماده‌سازی خارج شده و وارد مرحله اجرا می‌شوند.

۵-۱-۵. تحلیل حین اجرا (سطوح ۳، ۴ و ۵)

از ۱۶۸ معلم، ۸۹ نفر (۵۲.۹٪) در حال اجرای آموخته‌های دوره در کلاس درس خود هستند. توزیع این ۸۹ نفر در سه سطح اجرایی به این صورت است: ۳۰ نفر (۳۳.۷٪) از اجراکنندگان، معادل ۱۷.۹٪ از کل) در سطح ۳ (استفاده مکانیکی)، ۱۱ نفر (۱۲.۴٪) از اجراکنندگان، معادل ۶.۵٪ از کل) در سطح ۴ (استفاده روتین)، و ۴۸ نفر (۵۳.۹٪) از اجراکنندگان، معادل ۲۸.۶٪ از کل) در سطح ۵ (تصحیح و اصلاح).



نمودار میله‌ای توزیع ۸۹ معلم در سه سطح ۳، ۴ و ۵

توضیح نمودار: این نمودار میله‌ای، بزرگنمایی روی ۸۹ معلمی است که در حال اجرا هستند. بلندترین میله مربوط به سطح ۵ (تصحیح و اصلاح) با ۴۸ نفر است—بیش از نیمی از اجراکنندگان. میله سطح ۴ (استفاده روتین) با ۱۱ نفر کوتاه‌ترین است. این نمودار نشان می‌دهد که معلمان الفب از اجرای خشک فراتر رفته و به بهبود مستمر گرایش دارند.

مهم‌ترین یافته در این بخش، فاصله معنادار بین سطح ۵ و سطوح ۳ و ۴ است. سطح ۵ با ۴۸ نفر، ۵۴٪ از کل اجراکنندگان را تشکیل می‌دهد—یعنی بیش از نیمی از معلمان که آموخته‌های خود را اجرا می‌کنند، صرفاً به اجرای خشک و تکراری بسنده نکرده‌اند، بلکه بر اساس بازخورد دانش‌آموزان، تغییرات هدفمندی در روش‌های خود ایجاد کرده‌اند. این همان تدریس تأملی است که الفب به دنبال پرورش آن است. معلمی که در این سطح قرار دارد، دیگر یک مجری منفعل نیست، بلکه یک حرفه‌ای فکور است که مدام از خود می‌پرسد: آیا کاری که کردم مؤثر بود؟ چه چیزی را می‌توانم بهتر کنم؟ و بر اساس پاسخ به این پرسش‌ها، روش خود را اصلاح می‌کند.

سطح ۴ (استفاده روتین) با تنها ۱۱ نفر، پایین‌ترین فراوانی را در میان سطوح اجرایی دارد. این یافته نشان می‌دهد که معلمان الفب تمایل ندارند در اجرای یکنواخت و بدون تغییر

متوقف بمانند. آن‌ها یا در حال یادگیری اجرا هستند (سطح ۳ با ۳۰ نفر)، یا از اجرای خشک فراتر رفته و به بهبود مستمر رسیده‌اند (سطح ۵ با ۴۸ نفر). این الگو—جهش از سطح ۳ به ۵ بدون توقف طولانی در سطح ۴—با فلسفه آموزشی الفب هم‌خوانی کامل دارد: الفب از همان ابتدا به معلمان می‌آموزد که تدریس یک عمل تأملی است، نه یک دستورالعمل اجرایی. معلمی که در الفب آموزش دیده، یاد می‌گیرد که به بازخورد دانش‌آموزان گوش دهد، روش خود را نقد کند و مدام آن را بهبود بخشد.

سطح ۳ (استفاده مکانیکی) با ۳۰ نفر، نشان‌دهنده معلمانی است که در منحنی یادگیری اجرا قرار دارند—آن‌ها روش را اجرا می‌کنند اما هنوز درگیر مدیریت زمان، هماهنگی گام‌ها و کنترل کلاس هستند و فرصت تمرکز بر عمق یادگیری را ندارند. این یک مرحله طبیعی و حتی ضروری در مسیر یادگیری هر مهارت جدید است و معمولاً با کسب تجربه بیشتر، به سطوح بالاتر ارتقا می‌یابد.

برای درک عمیق‌تر رفتار این معلمان، گویه‌های مرحله ۳ پرسشنامه تحلیل شد. این مرحله شامل شش گویه در مقیاس ۱ تا ۵ است که توسط ۱۵۴ تا ۱۵۹ معلم تکمیل شده است. جدول زیر، میانگین هر گویه را نشان می‌دهد.

انحراف معیار	میانگین (از ۵)	گویه
۱.۱۶	۳.۲۲	اخیراً بر اساس بازخوردی که از دانش‌آموزان گرفته‌ام، تغییراتی در نحوه اجرای این روش ایجاد کرده‌ام تا اثربخشی آن بیشتر شود (سطح ۵)
۱.۰۵	۳.۰۵	اجرای این روش برایم مثل آب خوردن راحت شده و تقریباً هر جلسه به یک شکل ثابت اجرایش می‌کنم (سطح ۴)
۱.۲۶	۲.۹۴	احساس می‌کنم روشی که یاد گرفته‌ام نیاز به بازنگری اساسی دارد و دارم روی نسخه شخصی خودم از این روش کار می‌کنم (سطح ۷)
۱.۳۸	۲.۸۱	با همکارانم گروهی تشکیل داده‌ایم تا تجربیاتمان در اجرای این روش را با هم به اشتراک بگذاریم و از هم یاد بگیریم (سطح ۶)
۱.۳۹	۲.۵۳	من برای هماهنگ کردن این روش با معلم پایه دیگر (یا معلم هنر/ورزش) جلسه گذاشته‌ام تا فعالیت‌هایمان مکمل هم باشد (سطح ۶)
۱.۰۸	۲.۳۰	وقتی از این روش استفاده می‌کنم، تمام حواسم به مدیریت زمان و اجرای گام‌به‌گام تکنیک است و فرصت فکر کردن به عمق یادگیری بچه‌ها را ندارم (سطح ۳)

گویه اول—تغییرات بر اساس بازخورد دانش‌آموزان—با میانگین ۳.۲۲ بالاترین نمره را در این مرحله دارد. این یافته تأیید می‌کند که معلمانی که اجرا می‌کنند، بیش از هر رفتار دیگری، در حال تصحیح و اصلاح روش خود بر اساس بازخورد هستند. این همان تدریس تأملی است که در سطح ۵ تعریف می‌شود.

گویه ششم—درگیری با مدیریت زمان و اجرای گام به گام—با میانگین ۲.۳۰ پایین‌ترین نمره را دارد. این یافته نشان می‌دهد که معلمان الفب، حتی آن‌ها که در سطح ۳ قرار دارند، به طور میانگین کمتر از حد انتظار درگیر چالش‌های اجرای مکانیکی هستند. به عبارت دیگر، دوره‌ها توانسته‌اند معلمان را برای اجرای نسبتاً روان‌تر آماده کنند و از میزان تقلای آن‌ها در مدیریت اجرا بکاهند.

گویه‌های سوم تا پنجم به سطوح ۶ و ۷ مربوط می‌شوند—سطوحی که در الگوریتم تشخیص سطح نهایی به عنوان سطوح مستقل در نظر گرفته نشده‌اند، اما نشانه‌های اولیه از حرکت به سمت آن‌ها را رصد می‌کنند. میانگین این گویه‌ها بین ۲.۵۳ تا ۲.۹۴ است—پایین‌تر از گویه‌های مربوط به سطوح ۳ تا ۵، که منطقی است. سطوح ۶ و ۷ (تلفیق با همکاران و بازآفرینی) بسیار پیشرفته هستند و معمولاً پس از چند ترم استفاده مستمر محقق می‌شوند، نه در یک ترم. با این حال، این گویه‌ها صفر نیستند—نشانه‌های اولیه‌ای از همکاری بین معلمان (میانگین ۲.۸۱ برای تشکیل گروه با همکاران) و تمایل به ساخت نسخه شخصی (میانگین ۲.۹۴) دیده می‌شود. این نشانه‌ها، هرچند هنوز به مرحله اجرای کامل نرسیده‌اند، اما نویدبخش حرکت تدریجی به سمت سطوح بالاتر در سال‌های آینده هستند. برای تسریع این حرکت، می‌توان در ترم‌های بعدی، مداخلات آموزشی خاصی طراحی کرد—مانند پروژه‌های گروهی بین معلمی که معلمان را به همکاری با یکدیگر تشویق کند، یا کارگاه‌های طراحی روش تدریس شخصی که معلمان را به ساخت نسخه اختصاصی خود از روش‌ها ترغیب نماید.

۶-۱-۵. تحلیل قطع استفاده

از ۱۶۸ معلم، تنها ۷ نفر (۴.۲٪) استفاده از آموخته‌های دوره را متوقف کرده‌اند. این معلمان در مرحله ۱ پرسشنامه گزینه مربوطه را انتخاب کرده و به مرحله ۴ هدایت شده‌اند—مرحله‌ای که با چهار گویه بله/خیر، دلایل قطع استفاده را بررسی می‌کند. با توجه به تعداد بسیار کم این گروه (۷ نفر)، تحلیل آماری پیچیده ممکن نیست و درصدگیری می‌تواند گمراه‌کننده باشد. بنابراین، یافته‌ها به صورت فراوانی (تعداد) گزارش می‌شوند.

جدول زیر، دلایل ذکر شده توسط این ۷ معلم را نشان می‌دهد:

دلیل قطع استفاده	فراوانی (از ۷ نفر)
اگر شرایط مدرسه (امکانات/تعداد دانش‌آموز) بهتر شود، حاضرم دوباره اجراش کنم	۶
به دلیل حجم بالای مطالب کتاب درسی، فرصت اجرای این روش را پیدا نکردم	۲
به دلیل شلوغی و بی‌انضباطی کلاس، این روش عملی نبود	۱
این روش تأثیر قابل توجهی روی نمرات یا رفتار دانش‌آموزانم نداشت	۰

نخستین و مهم‌ترین یافته در این بخش، پاسخ به گویه تأثیر روش است: هیچ‌یک از ۷ معلم—صفر درصد—نگفته‌اند که روش تأثیر قابل توجهی نداشته است. این بدان معناست که معلمانی که اجرا را متوقف کرده‌اند، همچنان به ارزش و اثربخشی روش باور دارند و علت توقف را نه در ناکارآمدی روش، که در شرایط بیرونی جستجو می‌کنند. این یافته، با نرخ بسیار پایین قطع استفاده (۴.۲٪) در کنار هم، نشان می‌دهد که دوره‌های الف‌ب توانسته‌اند اعتماد معلمان به روش‌های آموخته‌شده را جلب کنند—حتی در مواردی که شرایط برای اجرا فراهم نبوده است.

دومین یافته، موقت بودن قطع استفاده است. ۶ نفر از ۷ نفر—۸۶٪ از این گروه—اعلام کرده‌اند که در صورت بهبود شرایط، آماده بازگشت به اجرا هستند. این یعنی قطع استفاده در اکثر موارد نه یک تصمیم قطعی، که یک وقفه موقت است. معلمانی که اجرا را متوقف کرده‌اند، قصد بازگشت دارند و به محض فراهم شدن شرایط مساعد، اجرا را از سر خواهند گرفت.

سومین یافته، شایع‌ترین دلیل قطع استفاده است: حجم بالای مطالب کتاب درسی که توسط ۲ نفر از ۷ معلم ذکر شده است. این یافته با بازخوردهای مکرر معلمان در گروه‌های کانونی و نظرسنجی‌ها—که در آن از فشار زمانی و حجم تکالیف سخن گفته‌اند—هم‌خوانی کامل دارد. معلمان ایرانی، به‌ویژه در دوره ابتدایی، تحت فشار حجم بالای محتوای کتاب‌های درسی هستند و این فشار، فضای لازم برای اجرای روش‌های جدید و خلاقانه را محدود می‌کند. همچنین یک معلم به شلوغی و بی‌انضباطی کلاس اشاره کرده است—چالشی که به‌ویژه در کلاس‌های پرجمعیت مناطق شهری شایع است.

در مجموع، تحلیل قطع استفاده تصویری امیدوارکننده ارائه می‌دهد: نرخ قطع استفاده بسیار پایین است (۴.۲٪)، حتی یک نفر هم روش را بی‌تأثیر ندانسته، و ۸۶٪ از کسانی که اجرا را متوقف کرده‌اند، قصد بازگشت دارند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که موانع اجرا عمدتاً بیرونی و موقعیتی هستند—حجم کتاب درسی، کمبود زمان، و شرایط کلاس—نه درونی و نگرشی. به

عبارت دیگر، معلمان الفب به آموخته‌های خود ایمان دارند، اما گاهی شرایط، اجازه اجرا به آن‌ها نمی‌دهد. این یک یافته مهم برای طراحی‌های آینده است: شاید بتوان با کاهش حجم تکالیف یا طراحی فعالیت‌های عملی کوتاه‌تر که فشار کمتری بر زمان محدود معلم وارد می‌کنند، این موانع را کاهش داد. همچنین می‌توان در محتوای دوره‌ها، راهکارهایی برای اجرای روش‌ها در کلاس‌های پرجمعیت یا با امکانات محدود گنجاند—دقیقاً همان نیازی که معلمان مناطق محروم در گروه‌های کانونی به آن اشاره کردند.

۷-۱-۵. مقایسه خودارزیابی کلی با گزارش رفتارهای مشخص

پرسشنامه LoU در دو نقطه، از معلم درباره وضعیت اجرای پرسیده است—اما به دو شکل کاملاً متفاوت. در همان ابتدای پرسشنامه (مرحله ۱)، یک سوال کلی و شهودی پرسیده شد: «وضعیت شما در قبال اجرای آموخته‌های دوره چگونه است؟» معلم باید از میان پنج گزینه—از «هنوز اجرا نکرده‌ام و برنامه‌ای ندارم» تا «به طور منظم اجرا می‌کنم»—یکی را انتخاب می‌کرد. این یک خودارزیابی کلی است: تصویری که معلم به سرعت و بر اساس احساس و برداشت شخصی خود از عملکردش می‌سازد.

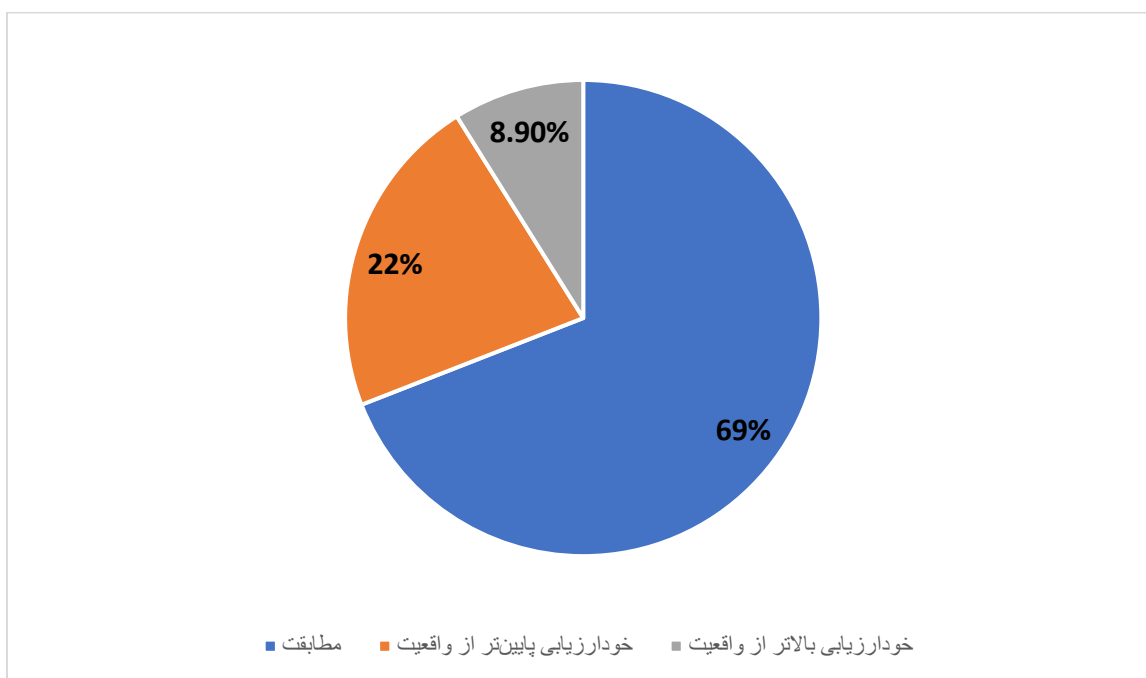
در ادامه پرسشنامه (مراحل ۲ و ۳)، مسیر پرسشگری تغییر کرد. به جای پرسیدن یک قضاوت کلی، از معلم خواسته شد رفتارهای مشخص و ملموس خود را گزارش دهد—«آیا اخیراً بر اساس بازخورد دانش‌آموزان تغییری در روش خود ایجاد کرده‌اید؟»، «آیا وسایل و منابع لازم را برای اجرا آماده کرده‌اید؟»، «آیا هنوز مشغول بررسی این هستید که این روش برای دانش‌آموزانتان مناسب است یا خیر؟» پاسخ به این سوالات، چون بر مصداق‌های عینی و رفتارهای قابل مشاهده تکیه دارد، دقیق‌تر و قابل اعتمادتر از یک قضاوت کلی است. در سنجش، این تفاوت را تفاوت بین «خودارزیابی کلی» و «گزارش رفتار» می‌نامند—هر دو خوداظهاری هستند، اما دومی به واقعیت نزدیک‌تر است، چون به جای پرسیدن تو چه جور معلمی هستی؟ می‌پرسد در عمل چه می‌کنی؟

برای مثال، فرق است بین اینکه از کسی بپرسیم «آدم منظمی هستی؟» و اینکه بپرسیم «در هفته گذشته، چند بار میز کارت را مرتب کرده‌ای؟» سوال دوم هم خوداظهاری است، اما پاسخش به واقعیت نزدیک‌تر است، چون بر رفتار مشخص تکیه دارد، نه بر قضاوت ذهنی.

در این بخش، همین مقایسه انجام شده است: خودارزیابی کلی معلم (پاسخ به سوال ابتدایی) با سطحی که بر اساس گزارش رفتارهای مشخص او (پاسخ به سوالات مراحل ۲ و ۳) محاسبه شده، مقایسه گردید. برای این مقایسه، یک بازه پذیرش برای هر گزینه مرحله ۱ تعریف شد، چون توصیف‌های کلی مرحله ۱ دقیقاً با سطوح هشت‌گانه LoU منطبق نیستند. برای مثال، معلمی که گزینه «به طور منظم اجرا می‌کنم» را انتخاب کرده، ممکن است بر اساس گزارش

رفتارهایش، در سطح ۴ (استفاده روتین—اجرای یکنواخت و بدون تغییر) یا سطح ۵ (تصحیح و اصلاح—اجرای همراه با تغییرات هدفمند) باشد. هر دوی این حالت‌ها می‌توانند مصداق «اجرای منظم» باشند. بنابراین، اگر سطح مبتنی بر رفتار معلم در این بازه قرار می‌گرفت، خودارزیابی او «منطبق» در نظر گرفته می‌شد. اگر پایین‌تر از بازه بود، خودارزیابی او «بالاتر» از آنچه رفتارهایش نشان می‌داد بود. و اگر بالاتر از بازه بود، خودارزیابی او «پایین‌تر» از آنچه رفتارهایش نشان می‌داد بود—یعنی فروتنانه‌تر از عملکرد واقعی خود به ماجرا نگاه می‌کرد.

نتایج این مقایسه برای ۱۶۸ معلم نشان داد که در ۱۱۶ مورد (۶۹.۰٪)، خودارزیابی کلی معلم با آنچه رفتارهای مشخصش نشان می‌دهد، هم‌خوانی دارد. در ۳۷ مورد (۲۲.۰٪)، معلم در خودارزیابی کلی، خود را پایین‌تر از آنچه رفتارهایش نشان می‌دهد دیده است—یعنی عملکردش در به‌کارگیری آموخته‌ها بهتر از تصور خودش است. و در ۱۵ مورد (۸.۹٪)، معلم خود را بالاتر از آنچه رفتارهایش نشان می‌دهد دیده است.



نمودار دایره‌ای از سه وضعیت: مطابقت (۶۹٪)، خودارزیابی پایین‌تر از واقعیت (۲۲٪)، خودارزیابی بالاتر از واقعیت ۹٪

توضیح نمودار: این نمودار دایره‌ای نشان می‌دهد که ۶۹٪ از معلمان سطح خود را دقیقاً مطابق با واقعیت ارزیابی کرده‌اند—بخش بزرگی از دایره. ۲۲٪ خود را پایین‌تر از واقعیت دیده‌اند—یعنی عملکردشان بهتر از تصورشان است—و تنها ۹٪ خود را بالاتر از واقعیت برآورد کرده‌اند. غلبه مطابقت و خودارزیابی پایین‌تر نشان می‌دهد که معلمان الف ب یا تصویر دقیقی از خود دارند، یا فروتنانه‌تر از واقعیت به خود می‌نگرند.

این یافته‌ها چند نکته مهم را آشکار می‌کند. نخست، نرخ ۶۹٪ هم‌خوانی بین خودارزیابی کلی و گزارش رفتار، رقم بالایی است و نشان می‌دهد که خودآگاهی حرفه‌ای در میان معلمان الفب بالاست. آن‌ها نه فقط در قضاوت کلی درباره خودشان دقیق هستند، بلکه این دقت با گزارش رفتارهای مشخصشان نیز تأیید می‌شود. این خودآگاهی، خود یک شایستگی حرفه‌ای ارزشمند است—همان خودارزیابی و اصلاح‌گری که در آزمون SJT نیز سنجیده شد.

دوم، در مواردی که این دو با هم نمی‌خوانند، خطا عمدتاً از جنس فروتنی است، نه خوش‌بینی کاذب. ۲۲٪ از معلمان در خودارزیابی کلی، عملکرد خود را پایین‌تر از آنچه رفتارهایشان نشان می‌دهد دیده‌اند—یعنی به زبان ساده، «بهتر از آنچه فکر می‌کنند عمل می‌کنند». این یافته با روحیه تأملی و خودانتقادی که الفب در معلمان پرورش می‌دهد، هم‌خوانی دارد. معلم تأملی معمولاً استانداردهای بالایی برای خود تعیین می‌کند و به همین دلیل، در قضاوت کلی، خود را کمتر از آنچه هست می‌بیند—نه به دلیل ضعف در عملکرد، که به دلیل سخت‌گیری در خودارزیابی.

سوم، تنها ۸.۹٪ از معلمان خود را بالاتر از آنچه رفتارهایشان نشان می‌دهد دیده‌اند—یعنی تصور می‌کنند بهتر از آنچه هستند عمل می‌کنند. این رقم پایین نشان می‌دهد که خوش‌بینی کاذب—پدیده‌ای که در بسیاری از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان دیده می‌شود—در میان معلمان الفب شیوع چندانی ندارد.

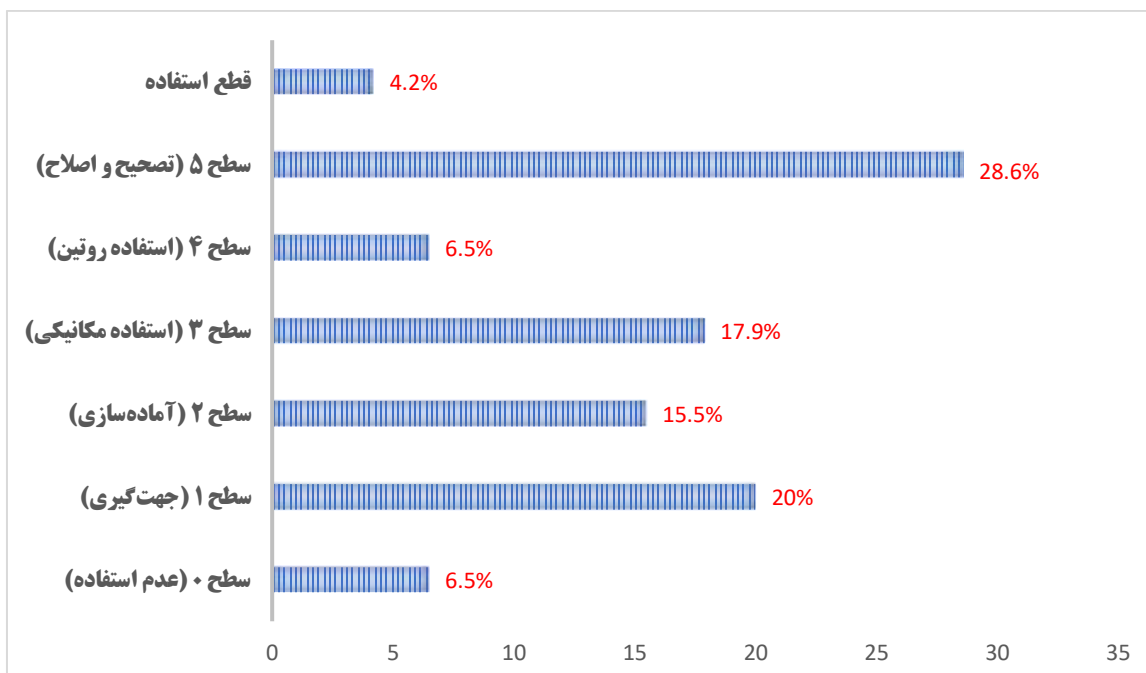
برای الفب، این یافته‌ها یک دلالت عملی مهم دارد: ارائه بازخورد شخصی‌سازی‌شده به معلمان بر اساس نتایج LoU می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا تصویر دقیق‌تری از عملکرد خود داشته باشند. به‌ویژه برای ۲۲٪ از معلمانی که خود را پایین‌تر از آنچه هستند می‌بینند، دریافت بازخوردی که نشان دهد عملکردشان بهتر از تصورشان است، می‌تواند بسیار انگیزه‌بخش باشد و اعتماد به نفس حرفه‌ای آن‌ها را تقویت کند—همان شایستگی که در SJT نیز رشد معناداری نشان داد. همچنین برای ۹٪ از معلمانی که خود را بالاتر از آنچه هستند می‌بینند، بازخورد دقیق می‌تواند به تنظیم انتظارات و برنامه‌ریزی برای ارتقای واقعی کمک کند.

۸-۱-۵. نشانه‌های اولیه از سطوح ۶ و ۷

اگرچه سطوح ۶ (تلفیق) و ۷ (بازآفرینی) به‌عنوان سطوح مستقل در الگوریتم تشخیص سطح نهایی به کار نرفته‌اند، اما گویه‌های ۸، ۹ و ۱۰ پرسشنامه نشانه‌های اولیه‌ای از این سطوح را رصد می‌کنند. تحلیل این گویه‌ها نشان می‌دهد که **نشانه‌هایی از تلفیق و بازآفرینی در میان معلمان الفب دیده می‌شود**، هرچند فراوانی آن‌ها نسبت به سطوح ۳ تا ۵ کمتر است.

این یافته نشان می‌دهد که برای رسیدن به سطوح ۶ و ۷، احتمالاً به زمان بیشتری (بیش از یک ترم) و همچنین مداخلات آموزشی خاص (مانند پروژه‌های گروهی بین‌معلمی، یا

کارگاه‌های طراحی روش تدریس (شخصی) نیاز است. این می‌تواند یک هدف راهبردی برای دوره‌های راهبر در سال‌های آینده باشد.



این نمودار، نیم‌رخ کلی ۱۶۸ معلم شرکت‌کننده در دوره‌های الف‌ب را در هفت وضعیت از سطوح کاربرد نشان می‌دهد. هر محور نمایانگر یک سطح یا وضعیت است و عدد روی آن، درصد معلمانی را نشان می‌دهد که در آن سطح قرار دارند. اوج نمودار در سطح ۵ (تصحیح و اصلاح) با ۲۸.۶٪ دیده می‌شود که نشان می‌دهد «مرکز ثقل» معلمان الف‌ب در بالاترین سطح اجرایی قرار دارد. فروافتادگی محسوس در سطح ۴ (استفاده روتین) با ۶.۵٪ بیانگر آن است که معلمان به ندرت در «اجرای خشک و تکراری» متوقف می‌مانند و ترجیح می‌دهند یا در مسیر یادگیری اجرا (سطح ۳) حرکت کنند، یا به بهبود مستمر (سطح ۵) دست یابند. سطوح ۶ (تلفیق) و ۷ (بازآفرینی) به دلیل ماهیت پیشرفته و نیاز به زمان بیشتر برای تحقق، در الگوریتم تشخیص سطح نهایی به عنوان سطوح مستقل تفکیک نشده‌اند و نشانه‌های اولیه آن‌ها در تحلیل گویه‌های ۸ تا ۱۰ پرسشنامه گزارش شده است.

۹-۱-۵. جمع‌بندی و پیشنهادها

پرسشنامه سطوح کاربرد (LoU) که در پایان ترم دوم بین ۱۶۸ معلم توزیع شد، تصویری روشن و دلگرم‌کننده از میزان و کیفیت به‌کارگیری آموخته‌ها در کلاس‌های درس معلمان الف‌ب ارائه داد. یافته‌های اصلی این لنز را می‌توان در شش محور خلاصه کرد.

نخست، بیش از نیمی از معلمان—۵۳ درصد—در حال اجرای آموخته‌های دوره در کلاس درس خود هستند. این رقم نشان می‌دهد که الفب توانسته است پلی میان یادگیری و عمل ایجاد کند و معلمان را از مصرف‌کنندگان منفعل محتوا به کارگزاران فعال تغییر در کلاس درس تبدیل نماید. دوم، در میان اجراکنندگان، ۵۴ درصد در سطح ۵ (تصحیح و اصلاح) قرار دارند—یعنی نه فقط روش‌ها را اجرا می‌کنند، بلکه بر اساس بازخورد دانش‌آموزان، تغییرات هدفمندی در آن‌ها ایجاد می‌نمایند. این همان تدریس تأملی است که الفب به دنبال پرورش آن است. سوم، مسیر آموزشی الفب به وضوح با افزایش اجرا همراه است: درصد معلمان در مرحله پیش از اجرا از ۴۷٪ در دوره ماهر به ۲۵٪ در دوره راهبر کاهش می‌یابد—نشانه‌ای از اینکه ماندگاری در الفب، گذار از یادگیری به عمل را تسهیل می‌کند.

چهارم، نرخ قطع استفاده بسیار پایین (۴.۲٪) و تقریباً همیشه موقت است—۸۶٪ از کسانی که اجرا را متوقف کرده‌اند، قصد بازگشت دارند و هیچ‌یک روش را بی‌تأثیر ندانسته‌اند. پنجم، خودآگاهی حرفه‌ای معلمان بالاست: ۶۹٪ از معلمان تصویر دقیقی از سطح به‌کارگیری خود دارند و در موارد عدم تطابق، خطا عمدتاً از جنس فروتنی است (۲۲٪ خود را پایین‌تر از واقعیت دیده‌اند)، نه خوش‌بینی کاذب (تنها ۹٪). ششم، پایین بودن سطح ۴ (استفاده روتین، ۶.۵٪) نشان می‌دهد که معلمان الفب تمایل ندارند در اجرای خشک و تکراری متوقف بمانند—آن‌ها یا در حال یادگیری اجرا هستند، یا به بهبود مستمر رسیده‌اند.

بر اساس این یافته‌ها، چند پیشنهاد برای تقویت به‌کارگیری آموخته‌ها در ترم‌های آینده ارائه می‌شود:

نخست، ارائه بازخورد شخصی‌سازی‌شده به هر معلم بر اساس نتایج LOU. این بازخورد می‌تواند شامل سطح فعلی معلم، توضیح مختصری از معنای آن سطح و راه‌های پیشنهادی برای ارتقا به سطح بعدی باشد. برای ۲۲٪ از معلمان که خود را پایین‌تر از واقعیت می‌بینند، این بازخورد می‌تواند بسیار انگیزه‌بخش باشد.

دوم، طراحی مداخلات هدفمند برای معلمان در سطوح مختلف. معلمان سطح ۰ و ۱ نیازمند تشویق و ارائه نمونه‌های عینی از اجرای موفق هستند. معلمان سطح ۳ نیازمند راهنمایی برای عبور از چالش‌های اجرای مکانیکی و حرکت به سمت تثبیت هستند. معلمان سطح ۵ می‌توانند به عنوان سفیران و مربیان هم‌تا برای معلمان تازه‌وارد عمل کنند.

سوم، توجه ویژه به دوره ماهر. با توجه به اینکه ۴۷٪ از معلمان این دوره هنوز در مرحله پیش از اجرا هستند، می‌توان جلسات پرسش و پاسخ اضافی، کوچینگ فردی، یا ارائه فیلم‌های کوتاه از اجرای موفق معلمان دیگر را برای این گروه در نظر گرفت.

چهارم، تکرار اجرای این پرسشنامه در پایان هر ترم. تداوم این سنجش، امکان رصد روند تغییرات در طول زمان و مقایسه بین ترم‌ها را فراهم می‌کند و به الفب اجازه می‌دهد که تأثیر مداخلات خود را بر به‌کارگیری آموخته‌ها به طور مستمر پایش کند.

پنجم، کاهش موانع بیرونی اجرا. یافته‌های مرحله ۴ نشان داد که حجم کتاب درسی مهم‌ترین مانع اجراست. شاید بتوان در طراحی تکالیف و فعالیت‌های عملی، این محدودیت را بیشتر مد نظر قرار داد و فعالیت‌هایی طراحی کرد که زمان کمتری می‌گیرند و با حجم کتاب درسی تداخل کمتری دارند. همچنین می‌توان در محتوای دوره‌ها، راهکارهایی برای اجرای روش‌ها در کلاس‌های پرجمعیت یا با امکانات محدود گنجاند.

۲-۵. لنز دوم، شایستگی‌های عمومی معلمان (SJT)

۱-۲-۵. مقدمه و ضرورت

مدرسه معلمی الفب خود را متعهد به توان‌افزایی پایدار معلمان می‌داند، نه آموزش مقطعی. این تمایز، جوهره فلسفه تربیتی الفب است. دوره‌های آموزشی الفب صرفاً به دنبال آن نیستند که معلم روش E۵ یا نمایش خلاق را یاد بگیرد و در کلاس اجرا کند. هدف بنیادین‌تر آن است که معلم به فردی پژوهنده، تأملی، خلاق، منعطف و خودباور تبدیل شود—فردی که حتی پس از پایان دوره‌ها، مسیر رشد حرفه‌ای خود را ادامه دهد و در مواجهه با چالش‌های پیش‌بینی‌نشده کلاس درس، توانمند باقی بماند.

این ویژگی‌های بنیادین که از آن‌ها با عنوان شایستگی‌های عمومی یاد می‌شود، شخصیت حرفه‌ای معلم را شکل می‌دهند و زیربنای هر نوع تدریس اثربخش هستند. یک معلم ممکن است تکنیک پرسش‌گری را به خوبی بداند، اما اگر خلاقیت نداشته باشد، این تکنیک را در موقعیت‌های جدید به کار نخواهد گرفت. ممکن است روش‌های ارزشیابی کیفی را فراگرفته باشد، اما اگر خودارزیابی در او نهادینه نشده باشد، هرگز عملکرد خود را با همان ملاک‌ها نقد نخواهد کرد. به همین دلیل، سنجش این شایستگی‌ها برای الفب یک ضرورت راهبردی است، نه یک فعالیت جانبی.

شش شایستگی محوری که در این مطالعه سنجیده شده‌اند، هر یک به شکلی با رسالت الفب پیوند دارند. پژوهشگری، یادگیرندگی و میل به بالندگی، موتور محرکه رشد پایدار پس از پایان دوره‌هاست—معلم پژوهنده، کسی است که در برابر مسائل کلاس متوقف نمی‌شود، پرسش طرح می‌کند و از تجربه‌هایش درس می‌گیرد. تاب‌آوری پداگوژیک، ظرفیت مقاومت در برابر فشارها و بازیابی پس از شکست‌هاست—معلمی که فاقد تاب‌آوری باشد، به سرعت دچار

فرسودگی می‌شود و آموخته‌هایش را کنار می‌گذارد. التزام به خودارزیابی و خوداصلاح‌گری، ضامن بهبود مستمر در عملکرد معلم است—معلم تأملی مدام از خود می‌پرسد که آیا کاری که کرده مؤثر بوده و چه چیزی را می‌تواند بهتر کند. خلاقیت، نوآوری و ریسک‌پذیری سنجیده، معلم را قادر می‌سازد که روش‌های مرسوم را برای پاسخگویی به نیازهای خاص دانش‌آموزانش تغییر دهد. کنش انطباقی و موقعیت‌محور، توانایی تطبیق با شرایط گوناگون و بازتعریف روش‌ها متناسب با هر موقعیت است—مهارتی که در کلاس‌های ناهمگون ایران ضرورتی مضاعف دارد. خودباوری و اعتماد به نفس پداگوژیک، سوخت لازم برای شروع کردن و استمرار در مسیر دشوار تغییر است—معلمی که به توانایی خود باور نداشته باشد، حتی اگر بهترین روش‌ها را هم بداند، آن‌ها را اجرا نخواهد کرد.

در مدل ارزشیابی CIPPO که چارچوب کلان ارزشیابی الف‌ب را تشکیل می‌دهد، سنجش این شایستگی‌ها در لایه پیامد (Outcome) قرار می‌گیرد—یعنی تغییرات عمیق‌تر و ماندگارتری که در خود معلم رخ می‌دهد. این در حالی است که پیش از این، شایستگی‌های عمومی در لایه فرآیند و توسط تسهیل‌گران در جلسات آنلاین ارزیابی می‌شد. انتقال این سنجش از فرآیند به پیامد—و از ارزیابی کیفی تسهیل‌گران به یک آزمون استاندارد و علمی—امکان اندازه‌گیری رشد در طول زمان (پیش و پس‌آزمون)، مقایسه‌پذیری بین معلمان و دوره‌ها و ترسیم نمودار راداری شخصی برای هر معلم را فراهم کرده است. این آزمون، همراه با پرسشنامه سطوح کاربرد (LoU) و تحلیل تعامل کلاسی به روش فلاندرز، سه لنز طرح سنجش تأثیر الف‌ب را تشکیل می‌دهند که هر یک از زاویه‌ای متفاوت، به پرسش اصلی پاسخ می‌دهند: آیا این دوره‌ها واقعاً تغییری در معلمان ایجاد کرده‌اند؟

۲-۲-۵. روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش. این مطالعه در قالب یک طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون تک‌گروهی (One-Group Pretest-Posttest Design) با دو فرم موازی از آزمون قضاوت موقعیتی اجرا شده است. در این طرح، یک گروه از معلمان در دو مقطع زمانی—ابتدای ترم اول (آبان ۱۴۰۴) و پایان ترم دوم (اردیبهشت ۱۴۰۵)—با دو نسخه هم‌ارز از یک آزمون مورد سنجش قرار گرفته‌اند و تغییرات نمرات آن‌ها به عنوان شاخصی از رشد شایستگی‌های عمومی در طول دو ترم تحلیل شده است. فاصله تقریبی ۶ ماهه بین دو اجرا، یک ویژگی مهم این طرح است. در بسیاری از مطالعات مشابه، فاصله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بسیار کوتاه (چند هفته یا حداکثر یک ترم) است و تغییرات مشاهده‌شده ممکن است ناشی از اثر یادگیری لحظه‌ای یا حافظه کوتاه‌مدت باشد. اما فاصله دو ترمی در مطالعه حاضر، امکان تثبیت یادگیری و نهادینه‌شدن شایستگی‌ها را فراهم کرده است. هرگونه تغییر مشاهده‌شده در نمرات پس‌آزمون، به احتمال زیاد بازتابی از تغییرات پایدار در شخصیت حرفه‌ای معلم است، نه صرفاً یادآوری محتوای دوره. برای کاهش اثر

تمرین (Practice Effect) و یادگیری ناشی از تکرار، از دو فرم موازی آزمون استفاده شد—پیش‌آزمون و پس‌آزمون شامل سناریوهای متفاوتی بودند که همان شش شایستگی را با همان ساختار می‌سنجیدند. محدودیت اصلی این طرح، تک‌گروهی بودن آن است. در یک طرح ایده‌آل، از یک گروه گواه (معلمانی که در دوره‌های الفب شرکت نکرده‌اند) نیز در هر دو مقطع آزمون گرفته می‌شد تا بتوان تأثیر دوره را از تغییرات طبیعی در طول زمان تفکیک کرد. اما به دلیل ملاحظات اخلاقی و عملی—از جمله دشواری یافتن معلمان هم‌تا که کاملاً با جامعه هدف الفب قابل مقایسه باشند و تمایل به همکاری در دو نوبت آزمون‌دهی داشته باشند—تشکیل گروه گواه در این مرحله ممکن نشد. این محدودیت در تفسیر یافته‌ها لحاظ شده است.

ابزار سنجش. ابزار مورد استفاده، یک آزمون قضاوت موقعیتی (Situational Judgment Test) است که به‌طور اختصاصی برای مدرسه معلمی الفب طراحی و اعتبارسنجی شده است. این آزمون بر پایه چارچوب شش‌گانه شایستگی‌های عمومی معلمان تدوین شده و شامل ۹ سناریوی واقع‌نمای آموزشی است. هر سناریو، یک موقعیت چالش‌برانگیز و باورپذیر از دنیای واقعی کلاس درس را به تصویر می‌کشد و از معلم می‌خواهد که از میان چهار گزینه، پاسخی را برگزیند که بهترین واکنش ممکن در آن موقعیت را نشان می‌دهد. ساختار ۹ سناریو به گونه‌ای طراحی شده که ۶ سناریوی نخست، هر یک به‌طور اختصاصی یک شایستگی را هدف قرار می‌دهند. سه سناریوی پایانی (هفتم تا نهم) به‌صورت ترکیبی طراحی شده‌اند و هر کدام دو شایستگی را هم‌زمان در یک موقعیت پیچیده‌تر می‌سنجند. این سناریوهای ترکیبی امکان می‌دهند تا عملکرد معلم در موقعیت‌های چندعاملی و پیچیده—که به دنیای واقعی تدریس نزدیک‌تر هستند—نیز سنجیده شود. گزینه‌های پاسخ در هر سناریو بر اساس یک مقیاس چهارسطحی از بلوغ حرفه‌ای طراحی شده‌اند: سطح ۱ نمایانگر کنش انفعالی و اجتنابی، سطح ۲ کنش معمول و قالبی، سطح ۳ کنش فعال و انطباقی، و سطح ۴ کنش تحول‌آفرین و پژوهش‌محور. کلید نمره‌دهی توسط تیمی از متخصصان حوزه تربیت معلم تدوین شده و هر گزینه بر اساس سطح شایستگی‌ای که نمایش می‌دهد، امتیازی از ۱ تا ۴ دریافت می‌کند. برای تحلیل‌های آماری و ارائه گزارش، نمرات از مقیاس اصلی ۱ تا ۴ به مقیاس ۱۰۰ تبدیل شده‌اند. این تبدیل با استفاده از یک نگاشت مفهومی صورت گرفته است که در آن نمره ۱ (انفعالی) معادل ۱۰، نمره ۲ (معمول) معادل ۴۰، نمره ۳ (فعال) معادل ۷۰ و نمره ۴ (تحول‌آفرین) معادل ۱۰۰ در نظر گرفته شده است. نمرات اعشاری نیز به‌صورت خطی بین این نقاط درونیابی می‌شوند. نمره هر یک از شش شایستگی برای هر معلم، از طریق میانگین‌گیری نمرات سناریوهایی که آن شایستگی را می‌سنجند محاسبه می‌شود. نمره کل نیز از میانگین شش نمره شایستگی به دست می‌آید. این روش، وزن برابر همه شایستگی‌ها را در نمره نهایی تضمین می‌کند.

شایستگی‌های مورد سنجش. شش شایستگی محوری که در این آزمون سنجیده شده‌اند، بر اساس چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و با توجه به اهداف تربیتی مدرسه الفب انتخاب شده‌اند. جدول زیر، هر شایستگی را با یک تعریف مختصر و یک نمونه از موقعیتی که در سناریوها به تصویر کشیده شده، معرفی می‌کند.

شایستگی	تعریف	نمونه موقعیت در سناریو
پژوهندگی، یادگیرندگی و میل به بالندگی	نگرش پرسشگرانه و جست‌وجوی فعال برای یادگیری مستمر. معلم پژوهنده به جای تکیه بر روش‌های تکراری، مسائل کلاس را به پرسش تبدیل می‌کند و برای یافتن پاسخ مطالعه می‌کند.	معلمی با افت ناگهانی نمرات دانش‌آموزانش مواجه شده است. سناریو می‌پرسد: بهترین واکنش کدام است؟ گزینه تحول‌آفرین نشان می‌دهد که معلم به جای سرزنش یا نادیده گرفتن، شروع به تحلیل علل می‌کند، از همکاران مشورت می‌گیرد و منابع جدید را مطالعه می‌کند. معلمی پس از یک ترم تدریس با روش جدید، با انتقاد شدید برخی اولیا مواجه شده است. گزینه تحول‌آفرین نشان می‌دهد که او بدون واکنش تدافعی، به نقدها گوش می‌دهد، نقاط قابل بهبود را شناسایی می‌کند و با روحیه به مسیر خود ادامه می‌دهد.
تاب‌آوری پداگوژیک	ظرفیت مقاومت در برابر فشارها و چالش‌های کلاس درس، بازیابی سریع پس از شکست‌ها، و حفظ انگیزه و کیفیت تدریس در شرایط دشوار.	معلمی فیلم تدریس خود را بازبینی می‌کند و متوجه می‌شود که بخش عمده زمان کلاس را او صحبت کرده است. گزینه تحول‌آفرین نشان می‌دهد که او این مشاهده را جدی می‌گیرد، برای خود اهداف مشخصی تعیین می‌کند و در جلسات بعدی تغییرات آگاهانه اعمال می‌کند.
التزام به خودارزیابی و خوداصلاح‌گری	توانایی و عادت به واکاوی نظام‌مند عملکرد خود، شناسایی نقاط قوت و ضعف، و ایجاد تغییرات هدفمند برای بهبود مستمر.	معلمی می‌خواهد مفهوم نور و بازتاب را تدریس کند، اما آزمایشگاه مدرسه تجهیزات کافی ندارد. گزینه تحول‌آفرین
خلاقیت، نوآوری و	توانایی خلق ایده‌های نو، امتحان کردن روش‌های تدریس غیرمرسوم، و پذیرش خطرهای	

ریسک‌پذیری سنجیده	حساب‌شده برای افزایش کیفیت یادگیری.	نشان می‌دهد که او به جای حذف آزمایش، با وسایل ساده و دم‌دستی یک فعالیت خلاقانه طراحی می‌کند و کلاس را به حیاط مدرسه می‌برد.
کنش انطباقی و موقعیت‌محور	انعطاف‌پذیری در مواجهه با شرایط پیش‌بینی‌نشده، توانایی کنار گذاشتن برنامه از پیش تعیین‌شده، و طراحی پاسخ‌های متناسب با هر موقعیت خاص.	معلمی در حین تدریس متوجه می‌شود که دانش‌آموزانش موضوع درس را کاملاً اشتباه فهمیده‌اند. گزینه تحول‌آفرین نشان می‌دهد که او برنامه جلسه را کنار می‌گذارد، ریشه کج‌فهمی را پیدا می‌کند و مسیر تدریس را متناسب با نیاز واقعی دانش‌آموزان تغییر می‌دهد.
خودباوری و اعتماد به نفس پداگوژیک	باور واقع‌بینانه به توانایی خود در مدیریت مؤثر کلاس و تأثیرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان، و اقدام با اطمینان بر اساس این باور.	معلمی از سوی مدیر مدرسه برای اجرای یک روش جدید تدریس تحت فشار است، در حالی که خودش به آن روش باور ندارد. گزینه تحول‌آفرین نشان می‌دهد که او با احترام اما قاطعانه، دیدگاه حرفه‌ای خود را مطرح می‌کند و بر اساس تشخیص خود عمل می‌کند.

جامعه و نمونه. جامعه آماری این مطالعه، تمامی معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های مدرسه معلمی الفب در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ را شامل می‌شود. این معلمان از استان‌های مختلف کشور، عمدتاً از مناطق محروم و کم‌برخوردار و با سابقه تدریس کمتر از ۱۰ سال انتخاب شده‌اند. پیش‌آزمون در هفته نخست ترم اول (آبان ۱۴۰۴) بین تمامی معلمان که در آن مقطع در دوره‌های الفب ثبت‌نام کرده بودند توزیع شد و ۲۶۸ نفر آن را تکمیل کردند. پس‌آزمون در هفته پایانی ترم دوم (اردیبهشت ۱۴۰۵) اجرا شد و ۱۹۴ نفر در آن شرکت کردند. از این میان، ۱۵۰ نفر در هر دو نوبت آزمون حضور داشتند و داده‌های آن‌ها مبنای تحلیل اصلی این گزارش را تشکیل می‌دهد.

برای اطمینان از اینکه ۱۵۰ نفر مشترک، نماینده معتبری از جامعه اولیه هستند، تحلیل ریزش نمونه (Attrition Analysis) انجام شد. میانگین نمره کل پیش‌آزمون در نمونه اصلی (۱۵۰ نفر) ۷۱.۸ با انحراف معیار ۱۰.۹ و در گروهی که فقط در پیش‌آزمون شرکت کرده بودند (۱۱۸ نفر) ۷۰.۹ با انحراف معیار ۱۱.۴ بود. این اختلاف ۰.۹ واحدی در آزمون t مستقل از نظر آماری معنادار نبود. ($p = ۰.۴۸$) به عبارت دیگر، معلمان که در پس‌آزمون شرکت نکرده‌اند، از نظر سطح شایستگی‌های عمومی در ابتدای سال تفاوت معناداری با گروه اصلی نداشته‌اند. این

یافته نشان می‌دهد که ریزش نمونه تصادفی بوده و نمونه ۱۵۰ نفری، نماینده معتبری از جامعه اولیه محسوب می‌شود. بنابراین، نتایج این تحلیل را می‌توان با اطمینان به کل معلمان الفب تعمیم داد.

روش‌های تحلیل آماری. برای تحلیل داده‌ها، مجموعه‌ای از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی به کار گرفته شده است. آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه برای ترسیم نیمرخ شایستگی‌ها در دو مقطع. آزمون t زوجی برای مقایسه میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در نمره کل و هر شش شایستگی. اندازه اثر d کوهن برای سنجش بزرگی تغییرات ($d \approx 0.2$) کوچک، $d \approx 0.5$ متوسط، $d \approx 0.8$ بزرگ. (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر (Repeated Measures ANOVA) با دو عامل درون‌گروهی زمان (پیش و پس) و شایستگی (شش سطح) برای بررسی معناداری اثر تعاملی—یعنی اینکه آیا الگوی تغییرات در شش شایستگی یکسان بوده یا دوره‌ها تأثیر افتراقی داشته‌اند. تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-Way ANOVA) برای مقایسه میزان رشد (نمرات تغییر) در چهار گروه آموزشی. تحلیل خوشه‌ای K-Means با چهار خوشه برای شناسایی تیپ‌های حرفه‌ای معلمان بر اساس نیمرخ شایستگی‌ها. و در نهایت، تحلیل انتقال بین خوشه‌ها (Cluster Transition Analysis) با جدول متقاطع برای بررسی تحرک معلمان از خوشه‌های پیش‌آزمون به خوشه‌های پس‌آزمون.

۳-۲-۵. اعتبارسنجی ابزار

پیش از ارائه یافته‌های اصلی، لازم است به یک پرسش مهم روش‌شناختی پرداخته شود که ممکن است برای مخاطبان آشنا با مباحث سنجش و اندازه‌گیری مطرح گردد: پایایی آزمون چقدر است و آیا می‌توان به نتایج آن اعتماد کرد؟

در بسیاری از ابزارهای روان‌سنجی و آموزشی، پایایی با شاخص آلفای کرونباخ سنجیده می‌شود. این شاخص، انسجام درونی گویه‌ها را اندازه می‌گیرد و فرض بنیادین آن این است که همه گویه‌های یک آزمون، یک سازه واحد را می‌سنجند و بنابراین باید با یکدیگر همبستگی بالایی داشته باشند. برای مثال، در یک پرسشنامه اضطراب، انتظار داریم که همه سوالات—چه درباره تپش قلب و چه درباره نگرانی از آینده—با هم مرتبط باشند و فرد مضطرب به همه آن‌ها نمره بالایی بدهد. اما آزمون قضاوت موقعیتی از اساس با این منطق طراحی نشده است. در یک آزمون SJT، هر سناریو یک داستان مستقل است که یک موقعیت منحصر به فرد را به تصویر می‌کشد. برای مثال، سناریوی خلاقیت معلم را در موقعیت کمبود تجهیزات آزمایشگاه قرار می‌دهد، سناریوی تاب‌آوری او را با انتقاد اولیا مواجه می‌کند، و سناریوی کنش انطباقی او را در کج‌فهمی دانش‌آموزان غوطه‌ور می‌سازد. این موقعیت‌ها از نظر محتوایی کاملاً متفاوت هستند و توانایی معلم در یکی، لزوماً با توانایی او در دیگری همبستگی بالایی ندارد. معلمی که در

مواجهه با انتقاد اولیا بسیار تاب‌آور است، ممکن است در مواجهه با کج‌فهمی دانش‌آموزان واکنش انطباقی ضعیفی نشان دهد. این به معنای ناپایایی آزمون نیست، بلکه بازتابی از ماهیت موقعیت‌محور شایستگی‌های انسانی است.

در ادبیات جهانی سنجش، این ویژگی آزمون‌های SJT به خوبی شناخته شده است. محققان نشان داده‌اند که آلفای کرونباخ برای این آزمون‌ها معمولاً در دامنه ۰.۳۰ تا ۰.۶۰ قرار می‌گیرد و این اعداد لزوماً نشانه ضعف ابزار نیستند. به همین دلیل، در مطالعات معاصر، برای اعتبارسنجی آزمون‌های موقعیتی از شاخص‌های جایگزین استفاده می‌شود: پایایی دو نیمه‌سازی، پایایی بازآزمایی، پایایی بین ارزیاب‌ها، و مهم‌تر از همه، روایی محتوایی و روایی سازه. در این گزارش، ما نیز همین مسیر را دنبال کرده‌ایم و به جای اتکا به یک شاخص واحد، دو دسته شواهد مستقل برای اعتبارسنجی ابزار گردآوری کرده‌ایم.

نخستین شاهد، پایایی دو نیمه‌سازی (Split-Half Reliability) است. در این روش، آزمون به دو نیمه تقسیم می‌شود—سناریوهای ۱ تا ۳ به عنوان نیمه اول و سناریوهای ۴ تا ۶ به عنوان نیمه دوم—همبستگی بین دو نیمه محاسبه می‌شود، و سپس با استفاده از فرمول اسپیرمن-براون، این همبستگی برای کل آزمون تصحیح می‌گردد. نتایج این تحلیل نشان داد که همبستگی بین دو نیمه برای پیش‌آزمون ۰.۶۳ و برای پس‌آزمون ۰.۵۳ است و ضریب اسپیرمن-براون برای پیش‌آزمون ۰.۷۸ و برای پس‌آزمون ۰.۶۹ به دست آمد. این اعداد نشان می‌دهند که دو نیمه آزمون به طور معناداری با یکدیگر مرتبط هستند—یعنی معلمانی که در نیمه اول نمره بالاتری گرفته‌اند، عموماً در نیمه دوم نیز نمره بالاتری داشته‌اند—اما این همبستگی آن‌قدر بالا نیست که بتوان گفت سناریوها تکراری یا هم‌پوشان هستند. این دقیقاً همان الگویی است که از یک آزمون موقعیتی با سناریوهای متنوع انتظار داریم. در ادبیات پژوهشی، ضرایب اسپیرمن-براون در دامنه ۰.۶۰ تا ۰.۸۰ برای آزمون‌های SJT قابل قبول تلقی می‌شوند. بر این اساس، ضرایب به‌دست‌آمده در این مطالعه در دامنه قابل قبول قرار دارند و نشان‌دهنده انسجام درونی مناسب سناریوها هستند.

دومین شاهد، روایی محتوایی است. برای تأمین روایی محتوایی، چارچوب شش‌گانه شایستگی‌ها بر اساس مطالعه اسناد بالادستی تربیت معلم، مرور پیشینه پژوهشی و بحث‌های کارشناسی با متخصصان حوزه تعلیم و تربیت تدوین شد. سپس، برای هر شایستگی، سناریوهایی بر اساس موقعیت‌های واقعی و باورپذیر کلاس‌های درس ایران طراحی گردید. این سناریوها توسط تیمی از متخصصان حوزه تربیت معلم و سنجش آموزشی مورد داوری قرار گرفتند. داوران، هر سناریو را از نظر تناسب با شایستگی هدف، واقع‌نمایی موقعیت، شفافیت گزینه‌ها و تمایز گزینه‌ها از یکدیگر ارزیابی کردند. سناریوهایی که توافق داوران درباره آن‌ها کمتر از حد مطلوب بود، بازبینی یا جایگزین شدند. این فرآیند دقیق طراحی و داوری، اطمینان

می‌دهد که محتوای آزمون به‌طور نظام‌مند با چارچوب شایستگی‌های هدف پیوند دارد و موقعیت‌های به‌کاررفته در سناریوها، نمونه‌ای معرف از چالش‌های واقعی معلمان در کلاس درس هستند.

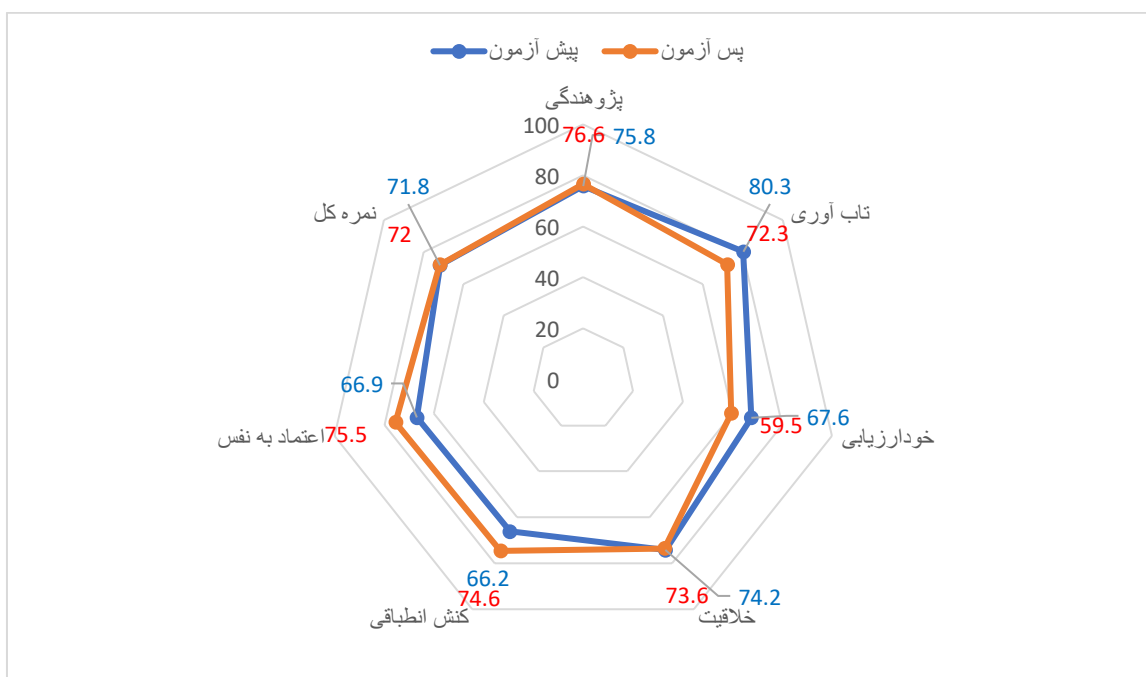
در مجموع، این دو شاهد—پایایی دو نیمه‌سازی در دامنه قابل قبول و روایی محتوایی تأییدشده توسط متخصصان—اعتبار ابزار را برای هدف این مطالعه (سنجش رشد شایستگی‌های عمومی در سطح گروهی) تأیید می‌کنند. با این حال، باید توجه داشت که این ابزار برای تصمیم‌گیری‌های فردی با پیامدهای مهم (مانند گزینش یا ارتقای معلمان) طراحی نشده و پایایی آن در سطحی نیست که بتوان از آن برای چنین اهدافی استفاده کرد. کاربرد اصلی این آزمون، پایش روندها در سطح گروه و ارائه بازخورد تشخیصی به معلمان است. همچنین باید یادآور شد که آزمون‌های SJT به‌طور کلی برای سنجش حداکثر عملکرد (Maximum Performance)—یعنی آنچه معلم تشخیص می‌دهد بهترین پاسخ است—طراحی شده‌اند، نه عملکرد معمول (Typical Performance) یعنی آنچه معلم در عمل واقعی انجام می‌دهد. این شکاف بین قضاوت و عمل، یکی از محدودیت‌های ذاتی این ابزار است که باید در تفسیر نتایج مد نظر قرار گیرد. به عبارت دیگر، نمره معلم در این آزمون نشان‌دهنده دانش و قضاوت حرفه‌ای اوست، نه لزوماً رفتار واقعی او در کلاس درس. برای سنجش رفتار واقعی، لنزهای دیگر طرح سنجش تأثیر LoU—و فلاندرز—طراحی شده‌اند.

۴-۲-۵. یافته‌های توصیفی

نخستین گام در تحلیل داده‌های SJT، ترسیم تصویری کلی از وضعیت معلمان در دو مقطع پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جدول زیر، شاخص‌های توصیفی شش شایستگی و نمره کل را برای ۱۵۰ معلم مشترک در دو مقطع نشان می‌دهد. تمام نمرات در مقیاس ۱۰۰ گزارش شده‌اند—مقیاسی که در آن نمره ۱۰ نشان‌دهنده پایین‌ترین سطح (کنش انفعالی) و نمره ۱۰۰ نشان‌دهنده بالاترین سطح (کنش تحول‌آفرین) است.

شایستگی	مقطع	میانگین	انحراف معیار
پژوهندگی و یادگیرندگی	پیش‌آزمون	۷۵.۸	۲۱.۷
	پس‌آزمون	۷۶.۶	۱۹.۹
تاب‌آوری پداگوژیک	پیش‌آزمون	۸۰.۳	۱۵.۸
	پس‌آزمون	۷۲.۳	۲۰.۱
خودارزیابی و اصلاح‌گری	پیش‌آزمون	۶۷.۶	۱۷.۴
	پس‌آزمون	۵۹.۵	۱۵.۸
خلاقیت و ریسک‌پذیری	پیش‌آزمون	۷۴.۲	۱۸.۴
	پس‌آزمون	۷۳.۶	۲۰.۳
کنش انطباقی و موقعیت‌محور	پیش‌آزمون	۶۶.۲	۲۰.۷

۱۹.۵	۷۴.۶	پس‌آزمون	اعتماد به نفس پداگوژیک
۲۱.۹	۶۶.۹	پیش‌آزمون	
۱۹.۳	۷۵.۵	پس‌آزمون	نمره کل
۱۰.۹	۷۱.۸	پیش‌آزمون	
۱۰.۸	۷۲.۰	پس‌آزمون	



نمودار مقایسه‌ای نیمرخ شش شایستگی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

توضیح نمودار: این نمودار راداری، میانگین نمرات شش شایستگی را در دو مقطع پیش‌آزمون (خط آبی) و پس‌آزمون (خط قرمز) نشان می‌دهد. محورها با مقیاس ۱۰ تا ۱۰۰ مدرج شده‌اند. بیرون‌زدگی خط قرمز از خط آبی در دو محور کنش انطباقی و اعتماد به نفس نشان‌دهنده رشد این دو شایستگی است. فرو رفتگی خط قرمز نسبت به خط آبی در دو محور تاب‌آوری و خودارزیابی نشان‌دهنده کاهش نمرات است. دو محور پژوهشگری و خلاقیت تقریباً بر هم منطبق هستند که نشان‌دهنده ثبات نسبی این دو شایستگی است.

نخستین و شاید گمراه‌کننده‌ترین یافته در این جدول، ثبات نمره کل است. میانگین نمره کل از ۷۱.۸ در پیش‌آزمون به ۷۲.۰ در پس‌آزمون رسیده است—افزایش ناچیز در حد ۰.۲ واحد که در نگاه اول ممکن است چنین القا کند که دوره‌ها تأثیری نداشته‌اند. اما این تصویر کلی، داستان

واقعی را پنهان می‌کند. وقتی به شایستگی‌ها به تفکیک نگاه می‌کنیم، الگویی کاملاً متفاوت و بسیار گویاتر آشکار می‌شود: برخی شایستگی‌ها رشد کرده‌اند، برخی کاهش یافته‌اند، و برخی تقریباً ثابت مانده‌اند. این دو روند متضاد—رشد از یک سو و کاهش از سوی دیگر—یکدیگر را در نمره کل خنثی کرده‌اند.

این پدیده—ثبات نمره کل در سایه تغییرات متضاد در ابعاد—یک درس مهم ارزشیابی دارد: نمره کل می‌تواند تصویری گمراه‌کننده از واقعیت ارائه دهد. اگر فقط به نمره کل نگاه می‌کردیم، ممکن بود نتیجه بگیریم که دوره‌ها بی‌تأثیر بوده‌اند. اما تحلیل تفکیکی نشان می‌دهد که دوره‌ها تأثیر افتراقی داشته‌اند: برخی شایستگی‌ها را تقویت کرده و برخی را—به دلایلی که در ادامه بحث خواهد شد—با کاهش مواجه ساخته‌اند.

الگوی تغییرات به شرح زیر است. دو شایستگی رشد کرده‌اند: کنش انطباقی با ۸.۴ واحد افزایش (از ۶۶.۲ به ۷۴.۶) و اعتماد به نفس پداگوژیک با ۸.۶ واحد افزایش (از ۶۶.۹ به ۷۵.۵). دو شایستگی کاهش یافته‌اند: تاب‌آوری پداگوژیک با ۸.۰ واحد کاهش (از ۸۰.۳ به ۷۲.۳) و خودارزیابی و اصلاح‌گری با ۸.۱ واحد کاهش (از ۶۷.۶ به ۵۹.۵). دو شایستگی تقریباً ثابت مانده‌اند: پژوهشگری با ۰.۸ واحد افزایش (از ۷۵.۸ به ۷۶.۶) و خلاقیت با ۰.۶ واحد کاهش (از ۷۴.۲ به ۷۳.۶).

نکته جالب توجه اینکه اندازه تغییرات در هر چهار شایستگی متغیر، تقریباً برابر است—حدود ۸ واحد—اما جهت آن‌ها متفاوت. این تقارن عددی، فرضیه تأثیر افتراقی را تقویت می‌کند: به نظر می‌رسد دوره‌ها دقیقاً همان شایستگی‌هایی را تحت تأثیر قرار داده‌اند که با محتوای آموزشی ترم‌های اول و دوم هم‌راستا بوده‌اند.

نکته مهم دیگر، الگوی پراکندگی نمرات است. انحراف معیار تاب‌آوری از ۱۵.۸ در پیش‌آزمون به ۲۰.۱ در پس‌آزمون افزایش یافته است—یعنی معلمان در پایان سال، از نظر تاب‌آوری ناهمگن‌تر از ابتدای سال هستند. این افزایش پراکندگی می‌تواند نشان‌دهنده تأثیر متفاوت شرایط دشوار ترم دوم بر معلمان مختلف باشد: برخی معلمان تاب‌آوری خود را حفظ کرده‌اند و برخی به شدت تحت تأثیر قرار گرفته‌اند. در مقابل، انحراف معیار خودارزیابی از ۱۷.۴ به ۱۵.۸ کاهش یافته—یعنی معلمان در پایان سال، از نظر خودارزیابی همگن‌تر شده‌اند. این کاهش پراکندگی با فرضیه استانداردهای درونی‌شده هم‌خوانی دارد: اگر همه معلمان استانداردهای بالاتری را درونی کرده باشند، انتظار داریم که نمرات خودارزیابی آن‌ها به طور نسبی به هم نزدیک‌تر شود.

همچنین قابل توجه است که میانگین تاب‌آوری در پیش‌آزمون (۸۰.۳) به‌طور قابل توجهی بالاتر از سایر شایستگی‌ها بود—تنها شایستگی‌ای که میانگین آن از ۸۰ عبور کرده بود. این نمره

بالا ممکن است تا حدی ناشی از خوش بینی اولیه در ابتدای سال تحصیلی باشد. کاهش این نمره به ۷۲.۳ در پایان سال، آن را در دامنه‌ای قرار می‌دهد که همچنان بالاتر از میانگین چهار شایستگی دیگر در پس‌آزمون (که بین ۵۹.۵ تا ۷۶.۶ متغیر است) قرار دارد. به عبارت دیگر، حتی پس از یک دوره پرفشار، تاب‌آوری معلمان الفب در سطح نسبتاً بالایی باقی مانده است.

تحلیل استنباطی در بخش بعدی، به ما خواهد گفت که کدام یک از این تغییرات از نظر آماری معنادار هستند و اندازه اثر آن‌ها چقدر است. اما حتی در همین سطح توصیفی، می‌توان گفت که داستان شایستگی‌های معلمان الفب، داستان یک‌دست و ساده‌ای نیست—داستانی است از رشد در برخی ابعاد، کاهش در برخی دیگر و ثبات در برخی، که در مجموع تصویری پیچیده و چندوجهی از تأثیر دوره‌ها ترسیم می‌کند.

۵-۲-۵. تحلیل استنباطی: اندازه‌گیری رشد

برای پاسخ به پرسش اصلی پژوهش—آیا دوره‌های الفب به تغییر معنادار در شایستگی‌های عمومی معلمان منجر شده‌اند؟—آزمون t زوجی برای نمره کل و هر یک از شش شایستگی اجرا شد. این آزمون، میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون را برای همان ۱۵۰ معلم مقایسه می‌کند و مشخص می‌کند که آیا تفاوت مشاهده‌شده از نظر آماری معنادار است یا می‌تواند ناشی از خطای تصادفی باشد. جدول زیر، نتایج کامل این تحلیل را نشان می‌دهد.

شایستگی	میانگین پیش	میانگین پس	تفاوت	انحراف معیار تفاوت	آماره t	سطح معناداری (p)	اندازه اثر d
نمره کل	۷۱.۸	۷۲.۰	+۰.۲	۱۳.۰	۰.۱۷	۰.۸۶۳	۰.۰۱
پژوهندگی	۷۵.۸	۷۶.۶	+۰.۸	۲۸.۰	۰.۳۵	۰.۷۲۶	۰.۰۳
تاب‌آوری	۸۰.۳	۷۲.۳	-۸.۰	۲۳.۶	۴.۱۵	۰.۰۰۱<	۰.۳۴
خودارزیابی	۶۷.۶	۵۹.۵	-۸.۱	۲۱.۰	۴.۷۱	۰.۰۰۱<	۰.۳۸
خلاقیت	۷۴.۲	۷۳.۶	-۰.۶	۲۵.۹	۰.۲۸	۰.۷۷۷	۰.۰۲
کنش انطباقی	۶۶.۲	۷۴.۶	+۸.۴	۲۸.۰	۳.۶۸	۰.۰۰۱<	۰.۳۰
اعتماد به نفس	۶۶.۹	۷۵.۵	+۸.۶	۲۷.۸	۳.۷۹	۰.۰۰۱<	۰.۳۱

یادداشت: علامت مثبت (+) به معنای افزایش در پس‌آزمون و علامت منفی (-) به معنای کاهش در پس‌آزمون است. اندازه اثر d کوهن از تقسیم میانگین تفاوت بر انحراف معیار تفاوت محاسبه شده است. بر اساس قاعده تفسیری رایج، d در حدود ۰.۲ بیانگر اثر کوچک، d در حدود ۰.۵ بیانگر اثر متوسط و d در حدود ۰.۸ بیانگر اثر بزرگ است.

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، چهار شایستگی از شش شایستگی، تغییرات معنادار آماری را نشان می‌دهند، اما جهت این تغییرات یکسان نیست. دو شایستگی رشد معنادار داشته‌اند (کنش انطباقی و اعتماد به نفس) و دو شایستگی کاهش معنادار (تاب‌آوری و خودارزیابی). دو شایستگی دیگر (پژوهندگی و خلاقیت) و نیز نمره کل، تغییرات ناچیز و غیرمعناداری را نشان می‌دهند. در ادامه، این یافته‌ها به تفکیک تحلیل می‌شوند.

شایستگی‌های با رشد معنادار. دو شایستگی کنش انطباقی و موقعیت‌محور و اعتماد به نفس پداگوژیک رشد معناداری را در طول دو ترم نشان داده‌اند. کنش انطباقی با ۸.۴ واحد افزایش (از ۶۶.۲ به ۷۴.۶) بیشترین رشد را در میان شایستگی‌های با روند افزایشی داشته است. اعتماد به نفس پداگوژیک نیز با ۸.۶ واحد افزایش (از ۶۶.۹ به ۷۵.۵) رشدی مشابه را نشان می‌دهد. اندازه اثر برای هر دو شایستگی در دامنه کوچک تا متوسط قرار دارد—به این معنا که تغییر مشاهده‌شده نه تنها از نظر آماری معنادار، بلکه از نظر عملی نیز قابل توجه است.

برای درک چرایی این رشد، باید به یک ویژگی مهم ساختار آموزشی الفب توجه کرد: درس روش تدریس: از تکنیک تا تصمیم، درس مشترک همه معلمان در همه دوره‌هاست. تمام ۱۵۰ معلم این مطالعه، صرف‌نظر از دوره‌ای که در آن ثبت‌نام کرده‌اند، این درس را در ترم اول یا دوم گذرانده‌اند. مرور اهداف این درس نشان می‌دهد که پرورش قضاوت حرفه‌ای و تصمیم‌گیری آگاهانه در کلاس، افزایش انعطاف‌پذیری حرفه‌ای در مواجهه با موقعیت‌های متنوع آموزشی، و توانایی تحلیل موقعیت‌های واقعی کلاس و انتخاب مناسب‌ترین روش تدریس از شایستگی‌های هدف‌گیری‌شده در آن هستند. این اهداف دقیقاً با دو شایستگی رشدیافته هم‌پوشانی دارند: کنش انطباقی یعنی توانایی تطبیق با شرایط پیش‌بینی‌نشده و بازتعریف روش‌ها متناسب با موقعیت، و اعتماد به نفس یعنی باور به توانایی خود در مدیریت کلاس و اقدام بر اساس تشخیص حرفه‌ای.

علاوه بر درس روش تدریس، دروس دیگری نیز به طور غیرمستقیم این دو شایستگی را تقویت کرده‌اند. نمایش خلاق—که توسط بخشی از معلمان ماهر، حرفه‌ای و راهبر گذرانده شده—با تأکید بر بداهه‌پردازی، بازی‌های نمایشی و تسهیلگری خلاق، به طور طبیعی کنش انطباقی را درگیر می‌کند. کنشگری—که مختص راهبران در ترم دوم است—با دعوت از معلمان برای ورود به موقعیت‌های پیچیده دنیای واقعی، تحلیل ذی‌نفعان و طراحی اقدام‌های مشارکتی، مستقیماً با کنش انطباقی پیوند دارد. با این حال، تحلیل زیرگروهی (بخش ۷-۶) نشان خواهد داد که رشد این دو شایستگی در همه گروه‌ها دیده می‌شود—نه فقط در گروه‌هایی که دروس مرتبط را گذرانده‌اند. این الگوی فراگیر نشان می‌دهد که درس روش تدریس به تنهایی برای ایجاد این رشد کافی بوده و تجربه مشترک الفب—با تمام مؤلفه‌هایش: یادگیری معکوس،

روایت‌نویسی، بازخورد تسهیل‌گران، و جامعه یادگیری—نقش اصلی را در تقویت این دو شایستگی ایفا کرده است.

شایستگی‌های با کاهش نمره. دو شایستگی تاب‌آوری پداگوژیک و خودارزیابی و اصلاح‌گری کاهش معناداری را نشان می‌دهند. خودارزیابی با ۸.۱ واحد کاهش (از ۶۷.۶ به ۵۹.۵) بیشترین کاهش را نشان می‌دهد. تاب‌آوری نیز با ۸.۰ واحد کاهش (از ۸۰.۳ به ۷۲.۳) روندی نزولی داشته است.

کاهش نمرات در این دو شایستگی را نباید به سادگی به معنای پسرقت یا شکست دوره‌ها تفسیر کرد. سه تبیین مکمل برای این یافته وجود دارد که یکی از آن‌ها به بستر اجتماعی-تاریخی اجرای پس‌آزمون برمی‌گردد.

نخستین تبیین، پدیده استانداردهای درونی‌شده در خودارزیابی است. کاهش نمره خودارزیابی را می‌توان در پرتو پدیده‌ای تفسیر کرد که در روان‌شناسی آموزشی به خوبی مستند شده است: هر چه بیشتر می‌آموزیم، بیشتر به نادانسته‌های خود پی می‌بریم. در طول دو ترم، معلمان با استانداردهای بالاتری از تدریس آشنا شده‌اند. آن‌ها اکنون می‌دانند که تدریس خوب چه مؤلفه‌هایی دارد، خودارزیابی دقیق یعنی چه و یک معلم فکور چگونه به نقد عملکرد خود می‌پردازد. این آگاهی، معیارهای قضاوت آن‌ها را دقیق‌تر و سخت‌گیرانه‌تر کرده است. در پس‌آزمون، معلم خود را با این استانداردهای جدید و بالاتر می‌سنجد، نه با استانداردهای ابتدای سال. بنابراین، کاهش نمره خودارزیابی لزوماً به معنای ضعف بیشتر نیست، بلکه می‌تواند نشانه افزایش دقت، فروتنی معرفت‌شناختی و درونی‌شدن استانداردهای حرفه‌ای باشد. به عبارت دیگر، معلمی که در پیش‌آزمون به خود نمره ۷۰ می‌داد، ممکن است همان عملکرد را در پس‌آزمون با نمره ۵۵ ارزیابی کند، نه به این دلیل که عملکردش ضعیف‌تر شده، بلکه به این دلیل که سطح استانداردش بالاتر رفته است.

دومین تبیین، فشار تجمعی پایان سال و تحلیل موقت منابع روانی است. کاهش تاب‌آوری را باید در بستر زمان اجرای پس‌آزمون فهمید: پایان ترم دوم، پس از ماه‌ها شرکت در دوره‌های فشرده، انجام تکالیف هفتگی، روایت‌نویسی مستمر و هم‌زمان مدیریت کلاس درس و مسئولیت‌های زندگی شخصی. تاب‌آوری یک منبع روانی محدود است و کاهش آن در چنین شرایطی می‌تواند بازتابی از خستگی تجمعی و تحلیل موقت منابع روانی باشد، نه کاهش توانمندی بنیادین. این تفسیر با یافته‌های کیفی گروه‌های کانونی که در آن معلمان از فشار زمانی و حجم تکالیف سخن گفته‌اند، هم‌خوانی دارد. همچنین با یافته‌های پرسشنامه LoU که نشان داد ۴۲ درصد از معلمان هنوز در مرحله پیش از اجرا هستند، هم‌سو است—اجرا نکردن می‌تواند هم علت و هم معلول کاهش تاب‌آوری باشد.

سومین تبیین، زمینه اجتماعی-تاریخی اجرای پس‌آزمون است. عامل دیگری که نباید از نظر دور داشت، شرایط ویژه کشور در ماه‌های پایانی منتهی به پس‌آزمون است. از ۹ اسفند ۱۴۰۴، کشور وارد یک دوره ۴۰ روزه جنگ شد که طی آن، مدارس تعطیل و آموزش به‌صورت مجازی و بسیار محدود دنبال شد. این رویداد، یک شوک بیرونی با پیامدهای چندگانه بود: تعطیلی مدارس و اختلال در روند عادی تدریس، معلمان را از مهم‌ترین منبع هویت حرفه‌ای و بازخورد روزانه—یعنی تعامل با دانش‌آموزان—محروم کرد. فشار روانی ناشی از شرایط جنگی (نگرانی برای امنیت شخصی و خانواده، مواجهه با اخبار ناگوار، و التهاب عمومی جامعه) به‌طور طبیعی منابع روانی معلمان را تحلیل برد. محدودیت در اجرای آموخته‌های دوره (به دلیل مجازی شدن آموزش) احتمالاً به احساس ناکامی یا قطع ارتباط با مسیر رشد دامن زد. پس‌آزمون درست در پایان این دوره ۴۰ روزه اجرا شد—زمانی که معلمان تازه از یک بحران ملی خارج شده بودند و هنوز فرصت کافی برای بازیابی نداشتند. بنابراین، بخشی از کاهش مشاهده‌شده در تاب‌آوری و احتمالاً خودارزیابی را می‌توان به تأثیر زمینه‌ای جنگ نسبت داد، نه به ضعف دوره‌ها. در واقع، این کاهش می‌تواند نشان‌دهنده حساسیت ابزار سنجش به شرایط محیطی باشد—اینکه آزمون توانسته است افت روانی ناشی از یک بحران ملی را ثبت کند، خود شاهدهی بر روایی آن در سنجش سازه‌های مورد نظر است.

نکته قابل توجه آنکه کاهش خودارزیابی در همه گروه‌ها دیده می‌شود—ماهر (۸.۰-)، حرفه‌ای (۴.۸-)، تکمیلی (۱۹.۶-) و راهبر (۱۰.۰-). این الگوی فراگیر نشان می‌دهد که کاهش خودارزیابی یک پدیده عمومی است، نه یک اثر اختصاصی یک درس یا دوره خاص. همچنین جالب است که درس ارزشیابی کیفی—که مختص دوره حرفه‌ای در ترم دوم است—دقیقاً بر خودارزیابی، بازخورد، فهرست مشاهدات و کارپوشه تأکید دارد، اما کاهش خودارزیابی در حرفه‌ای‌ها (۴.۸-) کمتر از سایر گروه‌ها بوده است. شاید بتوان گفت که این درس، معلمان را برای خودارزیابی دقیق‌تر آماده کرده، اما هم‌زمان استانداردهایشان را نیز بالا برده است—و این دو نیروی متضاد، یکدیگر را تا حدی خنثی کرده‌اند.

شایستگی‌های بدون تغییر معنادار. دو شایستگی پژوهشگری و یادگیرندگی و خلاقیت و ریسک‌پذیری تغییرات ناچیز و غیرمعناداری را نشان می‌دهند. اندازه اثر برای هر دو نزدیک به صفر است. این یافته را می‌توان چنین تفسیر کرد که این دو شایستگی احتمالاً نیازمند بازه زمانی طولانی‌تری برای تغییر هستند. پژوهشگری یک گرایش عمیق فکری و عادت ذهنی است که در طول سال‌ها شکل می‌گیرد و دو ترم برای ایجاد تغییر معنادار در آن کافی نیست. خلاقیت نیز مستلزم تغییر در باورها، شکستن عادت‌های ریشه‌دار و خلق مسیرهای جدید است که فرآیندی زمان‌بر و تدریجی است.

با این حال، در بستر شرایط خاص این سال، تغییر نکردن در پژوهشگری و خلاقیت را می‌توان به شکل دیگری نیز تفسیر کرد: ثبات این دو شایستگی در شرایط بحرانی، خود یک موفقیت است. در شرایطی که کشور درگیر جنگ بود، مدارس تعطیل شده بودند، و فشار روانی بر معلمان به اوج خود رسیده بود، اینکه معلمان پسرفت معناداری در پژوهشگری و خلاقیت نداشته‌اند—به‌ویژه با توجه به کاهش مشاهده‌شده در تاب‌آوری و خودارزیابی—می‌تواند نشان‌دهنده پایداری این شایستگی‌ها در برابر شوک‌های بیرونی باشد. به عبارت دیگر، دوره‌های الفب شاید نتوانسته باشند این شایستگی‌ها را افزایش دهند، اما احتمالاً توانسته‌اند آن‌ها را در برابر فرسایش ناشی از بحران مقاوم سازند.

نکته قابل تأمل دیگر درباره خلاقیت این است که سه درس از دروس الفب—هنرهای تجسمی با تأکید بر تخیل و خلاقیت، نمایش خلاق با تأکید بر تفکر واگرا و پرورش خلاقیت و فلسفه برای کودکان با تأکید بر تفکر خلاق و طرح پرسش‌های نو—مستقیماً این شایستگی را هدف گرفته‌اند. با این حال، خلاقیت در هیچ گروهی رشد معناداری نداشته است. این یافته یک خلأ آموزشی را آشکار می‌کند که نیازمند تأمل جدی است. سه فرضیه برای تبیین این خلأ مطرح است: نخست، خلاقیت یک شایستگی عمیقاً ریشه‌دار است که در دو ترم تغییر نمی‌کند و نیازمند مداخله طولانی‌تری است. دوم، سناریوهای SJT که خلاقیت را می‌سنجند، ممکن است بیشتر بر خلاقیت در تدریس و طراحی آموزشی متمرکز باشند، در حالی که دروس هنر و نمایش خلاق بیشتر خلاقیت هنری و بیانی را پرورش می‌دهند. سوم، شرایط جنگی و تعطیلی مدارس در ترم دوم، فرصت اجرای خلاقانه در کلاس واقعی را از معلمان گرفته و بنابراین رشد خلاقیت در پس‌آزمون منعکس نشده است. این فرضیه‌ها نیازمند بررسی عمیق‌تر در سال‌های آینده هستند.

در مجموع، تحلیل استنباطی نشان می‌دهد که دوره‌های الفب تأثیری افتراقی و هدفمند بر شایستگی‌های عمومی معلمان داشته‌اند. دو شایستگی که مستقیماً با محتوای دروس هم‌راستا هستند—کنش انطباقی و اعتماد به نفس—رشد معناداری کرده‌اند. دو شایستگی دیگر—تاب‌آوری و خودارزیابی—تحت تأثیر عواملی فراتر از محتوای آموزشی (فشار تجمعی، استانداردهای درونی‌شده، و شرایط جنگی) کاهش یافته‌اند. و دو شایستگی—پژوهندگی و خلاقیت—در برابر تغییر مقاوم بوده‌اند. این الگوی پیچیده، تصویری واقع‌بینانه و چندوجهی از تأثیر دوره‌ها ارائه می‌دهد: الفب در برخی ابعاد موفق بوده، در برخی ابعاد با چالش مواجه شده، و در برخی ابعاد نیازمند زمان و مداخله بیشتری است. تداوم سنجش این شایستگی‌ها در سال‌های آینده می‌تواند مشخص کند که کدام یک از این روندها پایدار هستند و کدام یک با تغییر شرایط، بهبود خواهند یافت.

۵-۲-۶. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر

در بخش پیشین، بر اساس آزمون‌های t زوجی جداگانه برای هر شایستگی، مشاهده کردیم که الگوی تغییرات در شش شایستگی یکسان نیست: دو شایستگی رشد معنادار داشته‌اند، دو شایستگی کاهش معنادار، و دو شایستگی تقریباً ثابت مانده‌اند. اما برای آنکه بتوانیم با اطمینان آماری بگوییم که دوره‌ها تأثیر متفاوتی بر شایستگی‌های مختلف داشته‌اند، نیاز به یک آزمون رسمی داریم که تعامل زمان و شایستگی را بررسی کند. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر (Repeated Measures ANOVA) با دو عامل درون‌گروهی زمان (پیش و پس) و شایستگی (شش سطح) دقیقاً برای همین منظور طراحی شده است.

جدول زیر، نتایج اصلی این تحلیل را نشان می‌دهد.

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر (Partial η^2)
زمان (Time)	۱۵.۱	۱	۱۵.۱	۰.۰۳	۰.۸۶۳	۰.۰۰۰
شایستگی (Competency)	۳۴۲۹۲.۶	۵	۶۸۵۸.۵	۲۱.۸۰	۰.۰۰۱<	۰.۱۲۸
زمان × شایستگی (Time × Competency)	۲۰۶۱۹.۶	۵	۴۱۲۳.۹	۱۳.۷۵	۰.۰۰۱<	۰.۰۸۴
خطا (Error)	—	—	—	—	—	—

یادداشت: مقادیر گزارش‌شده بر اساس فرض کرویت (Sphericity Assumed) هستند. در صورت نقض فرض کرویت، از تصحیح Greenhouse-Geisser استفاده می‌شود که در اینجا نتایج مشابهی به دست داده است.

این نتایج سه یافته مهم را آشکار می‌کنند که هر یک به تنهایی و در ترکیب با یکدیگر، تصویر دقیقی از تأثیر دوره‌ها به دست می‌دهند.

نخست، اثر اصلی زمان معنادار نیست. ($F = ۰.۰۳$, $p = ۰.۸۶۳$, Partial $\eta^2 = ۰.۰۰۰$) این بدان معناست که وقتی همه شش شایستگی را با هم در نظر بگیریم، به طور میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند. این دقیقاً همان چیزی است که در تحلیل نمره کل با آزمون t زوجی دیده بودیم: نمره کل از ۷۱.۸ به ۷۲.۰ رسیده بود و این تغییر

معنادار نبود. این یافته تأیید می‌کند که نگاه کلی به داده‌ها می‌تواند گمراه‌کننده باشد و تصویری از بی‌تأثیری ارائه دهد—تصویری که با کاوش دقیق‌تر در داده‌ها، کاملاً نقض می‌شود.

دوم، اثر اصلی شایستگی معنادار است. ($F = 21.80, p < 0.001, \text{Partial } \eta^2 = 0.128$) این صرفاً به این معناست که میانگین نمرات شش شایستگی—صرف‌نظر از پیش یا پس بودن—با هم تفاوت دارند. یعنی معلمان در برخی شایستگی‌ها قوی‌تر و در برخی ضعیف‌تر هستند. برای مثال، میانگین تاب‌آوری (76.3 در کل دو مقطع) همواره بالاتر از میانگین خودارزیابی (63.6) بوده است. این یافته قابل انتظار است و پیش‌تر نیز در نیمرخ شایستگی‌ها دیده بودیم.

سوم و مهم‌تر از همه، اثر تعاملی زمان $\times$ شایستگی به شدت معنادار است ($F = 13.75, p < 0.001, \text{Partial } \eta^2 = 0.084$). به این معناست که الگوی تغییرات در طول زمان برای شایستگی‌های مختلف یکسان نبوده است. به عبارت دیگر، دوره‌های الفب تأثیر افتراقی و هدفمند بر شایستگی‌های مختلف داشته‌اند: برخی شایستگی‌ها را تقویت کرده‌اند، برخی را—به دلایلی که در بخش پیشین به تفصیل بحث شد—با کاهش مواجه ساخته‌اند، و برخی را تقریباً بدون تغییر گذاشته‌اند.

اگر دوره‌ها صرفاً یک اثر کلی (مثلاً افزایش انگیزه یا بهبود روحیه) داشتند، می‌بایست همه شایستگی‌ها به یک نسبت رشد می‌کردند و اثر تعاملی معنادار نمی‌شد—خطوط تغییرات در نمودار موازی می‌ماندند. اما معناداری این اثر نشان می‌دهد که دوره‌ها دقیقاً همان شایستگی‌هایی را تحت تأثیر قرار داده‌اند که با محتوای آموزشی هم‌راستا بوده‌اند، و همان شایستگی‌هایی را بدون تغییر گذاشته‌اند که کمتر مورد توجه بوده‌اند. این دقت و جهت‌مندی در تأثیر، خود شاهی بر روایی سازه آزمون SJT نیز هست: آزمون توانسته است تغییرات را در همان ابعادی ثبت کند که انتظار می‌رفته و در همان ابعادی که انتظار نمی‌رفته، تغییری نشان نداده است.

اندازه اثر تعاملی ($\text{Partial } \eta^2 = 0.084$) نشان می‌دهد که 8.4 درصد از واریانس تغییرات نمرات، به تعامل زمان و شایستگی مربوط است—یعنی به الگوی افتراقی تغییرات که دوره‌ها ایجاد کرده‌اند. بر اساس قواعد تفسیری رایج ($0.01 = \text{کوچک}$ ، $0.06 = \text{متوسط}$ ، $0.14 = \text{بزرگ}$)، این یک اندازه اثر متوسط رو به بالا محسوب می‌شود و نشان می‌دهد که تأثیر افتراقی دوره‌ها، نه فقط از نظر آماری معنادار، بلکه از نظر عملی نیز قابل توجه است.

در مجموع، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تأیید می‌کند که ثبات نمره کل (از 71.8 به 72.0) نه به معنای بی‌تأثیری دوره‌ها، بلکه نتیجه خنثی شدن دو روند متضاد در دل داده‌هاست: رشد در کنش انطباقی و اعتماد به نفس از یک سو و کاهش در تاب‌آوری و خودارزیابی از سوی دیگر. این دو روند، یکدیگر را در نمره کل خنثی کرده‌اند، اما تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر،

این پویایی پنهان را آشکار می‌سازد. این یافته یک درس مهم روش‌شناختی نیز دارد: در ارزشیابی برنامه‌های آموزشی، اتکای صرف به نمره کل می‌تواند به نتیجه‌گیری‌های گمراه‌کننده منجر شود. تحلیل در سطح ابعاد و بررسی اثرات تعاملی، برای درک واقعی تأثیر یک برنامه ضروری است—همان کاری که در این مطالعه انجام شده است.

۷-۲-۵. تحلیل زیرگروهی بر اساس دوره آموزشی

برای بررسی اینکه آیا میزان رشد شایستگی‌ها در دوره‌های مختلف آموزشی—ماهر، حرفه‌ای، تکمیلی و راهبر—متفاوت است، تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-Way ANOVA) روی نمرات تغییر (Change Scores) اجرا شد. نمره تغییر برای هر معلم از تفریق نمره پیش‌آزمون از نمره پس‌آزمون به دست آمد: عدد مثبت نشان‌دهنده رشد و عدد منفی نشان‌دهنده کاهش است. جدول زیر، میانگین نمرات تغییر را برای هر چهار گروه نشان می‌دهد.

شایستگی	ماهر (۶۶ نفر)	حرفه‌ای (۵۳ نفر)	تکمیلی (۱۳ نفر)	راهبر (۱۸ نفر)	معناداری (p)
نمره کل	-۰.۵	+۰.۸	+۴.۲	-۲.۲	۰.۵۴۲
پژوهندگی	-۱.۸	+۰.۳	+۱۹.۶	-۱.۷	۰.۰۸۳
تاب‌آوری	-۸.۰	-۹.۳	+۱.۲	-۱۰.۸	۰.۵۰۱
خودارزیابی	-۸.۰	-۴.۸	-۱۹.۶	-۱۰.۰	۰.۱۴۸
خلاقیت	-۳.۹	+۱.۴	+۹.۲	-۱.۷	۰.۳۵۴
کنش انطباقی	+۱۲.۷	+۶.۲	۰.۰	+۵.۰	۰.۳۴۶
اعتماد به نفس	+۶.۱	+۱۱.۰	+۱۵.۰	+۵.۸	۰.۶۲۰

یادداشت: مقادیر p از آزمون ANOVA یک‌طرفه به دست آمده است. هیچ‌یک از تفاوت‌ها در سطح ۰.۰۵ معنادار نیستند.

نخستین و مهم‌ترین یافته این تحلیل آن است که هیچ‌یک از تفاوت‌های مشاهده‌شده بین چهار گروه از نظر آماری معنادار نیست. به عبارت دیگر، نمی‌توان گفت که یک دوره خاص—مثلاً راهبر—به‌طور معناداری بیشتر از دوره دیگر—مثلاً ماهر—باعث رشد شایستگی‌ها شده است. این عدم معناداری را می‌توان از دو منظر تبیین کرد: یکی آماری و دیگری محتوایی.

از منظر آماری، حجم نمونه در دو گروه تکمیلی (۱۳ نفر) و راهبر (۱۸ نفر) بسیار اندک است. با چنین حجم نمونه‌ای، حتی اگر تفاوت واقعی هم وجود داشته باشد، آزمون ANOVA قدرت آماری کافی برای تشخیص آن را ندارد. برای مثال، میانگین رشد پژوهشگری در دوره تکمیلی ۱۹.۶+ است—رقمی که ۲۰ واحد بیشتر از سایر گروه‌هاست—اما فاصله اطمینان ۹۵٪

آن از ۱.۷+ تا ۳۷.۵+ گسترده است و بنابراین از نظر آماری معنادار نمی‌شود. این یک محدودیت آماری است که باید در تفسیر نتایج لحاظ شود. راه حل این مشکل، افزایش حجم نمونه در سال‌های آینده و جمع‌بندی داده‌ها در چند سال متوالی است—کاری که با تداوم سنجش SJT در ترم‌های آینده امکان‌پذیر خواهد شد.

از منظر محتوایی، عدم معناداری تفاوت‌ها نشان می‌دهد که رشد شایستگی‌ها بیشتر تابع تجربه مشترک الفب است تا محتوای اختصاصی یک دوره خاص. همه معلمان، صرف‌نظر از دوره، در یک فرهنگ یادگیری مشترک غوطه‌ور بوده‌اند: یادگیری معکوس، روایت‌نویسی هفتگی، بازخورد تسهیل‌گران، و تعامل با هم‌تایان از سراسر کشور. همچنین همه آن‌ها درس روش تدریس را—که بر قضاوت حرفه‌ای و انعطاف‌پذیری تأکید دارد—گذرانده‌اند. این اشتراک گسترده باعث شده که الگوی تغییرات در همه گروه‌ها نسبتاً مشابه باشد: رشد در کنش انطباقی و اعتماد به نفس و کاهش در تاب‌آوری و خودارزیابی.

با این حال، چند الگوی ظریف در داده‌ها دیده می‌شود که اگرچه معنادار نیستند، اما قابل تأمل‌اند و می‌توانند فرضیه‌هایی برای بررسی در سال‌های آینده فراهم کنند.

نخست، دوره تکمیلی یک نیم‌رخ متمایز دارد. معلمان این دوره (۱۳ نفر) تنها گروهی هستند که در تاب‌آوری کاهش نداشته‌اند (۱.۲+). در پژوهشگری رشد قابل توجهی نشان می‌دهند (۱۹.۶+)، و در خلاقیت نیز روند مثبتی دارند (۹.۲+). این الگو می‌تواند به ساختار کم‌فشار این دوره مرتبط باشد: تکمیلی تنها ۲ درس در کل سال داشته—یکی در هر ترم—در حالی که حرفه‌ای ۴ درس و راهبر ۴ درس را هم‌زمان با مسئولیت‌های بیشتر گذرانده‌اند. حجم کمتر دروس ممکن است به معلمان تکمیلی امکان داده باشد که با آرامش بیشتری به یادگیری بپردازند و منابع روانی خود را بهتر حفظ کنند. این فرضیه با یافته‌های پرسشنامه LOU نیز هم‌خوانی دارد—در آنجا نیز دوره تکمیلی بالاترین درصد سطح ۵ (۳۷.۵٪) و صفر درصد در سطوح ۰ و ۴ را داشت.

دوم، دوره راهبر—که پیشرفته‌ترین سطح آموزشی است و دروس روش تدریس و کنشگری را هم‌زمان در ترم دوم داشته—کاهش بیشتری در تاب‌آوری (۱۰.۸-) و خودارزیابی (۱۰.۰-) نشان می‌دهد. این می‌تواند بازتابی از فشار تجمعی ناشی از حجم بالای انتظارات در این دوره باشد: راهبران نه تنها دروس بیشتری می‌گذرانند، بلکه از آن‌ها انتظار می‌رود که رهبران آموزشی و کنشگران تحول‌آفرین باشند—نقشی که به خودی خود فشار روانی بیشتری به همراه دارد. با این حال، رشد آن‌ها در کنش انطباقی (۵.۰+) و اعتماد به نفس (۵.۸+) همچنان مثبت است، که نشان می‌دهد دوره راهبر در تقویت این دو شایستگی موفق بوده، هرچند هزینه روانی آن (کاهش تاب‌آوری) قابل تأمل است.

سوم، دوره ماهر—که تازه‌واردترین معلمان هستند—با ۱۲.۷+ واحد، بیشترین رشد را در کنش انطباقی نشان می‌دهد. این یافته ممکن است نشان‌دهنده تأثیر نوآموزی باشد: معلمان تازه‌وارد، بیشترین فاصله را با استانداردهای حرفه‌ای دارند و بنابراین بیشترین فضا را برای رشد. همچنین درس روش تدریس در ترم اول برای این گروه، احتمالاً یک تجربه کاملاً جدید بوده که تأثیر آن در نمرات پس‌آزمون (پایان ترم دوم) همچنان پایدار مانده است—نشانه‌ای از ماندگاری یادگیری.

در مجموع، تحلیل زیرگروهی نشان می‌دهد که الگوی تغییرات شایستگی‌ها در چهار دوره نسبتاً مشابه است و تفاوت‌های مشاهده‌شده (به‌ویژه در دوره تکمیلی) با توجه به حجم نمونه کم، نیازمند بررسی بیشتر در سال‌های آینده هستند. این یافته، به نوبه خود، یک نکته مثبت برای الفب دارد: اگر دوره راهبر—که پیشرفته‌ترین سطح است—رشد بسیار بیشتری از دوره ماهر نشان می‌داد، این می‌توانست به معنای نابرابری در تأثیر و شکاف فزاینده بین معلمان باشد. اما عدم معناداری تفاوت‌ها نشان می‌دهد که الفب توانسته است در تمام سطوح، تأثیر نسبتاً یکنواختی بر معلمان داشته باشد—یعنی معلمی که در دوره ماهر است، به همان نسبت رشد می‌کند که معلمی در دوره راهبر. این می‌تواند نشانه عدالت در توزیع تأثیر باشد: الفب صرفاً به پرورش نخبگان نمی‌پردازد، بلکه در همه سطوح، ارزش افزوده ایجاد می‌کند.

۸-۲-۵. تحلیل تطبیقی شایستگی‌ها با محتوای دروس

برای درک عمیق‌تر یافته‌ها، در این بخش به صورت نظام‌مند بررسی می‌کنیم که هر شایستگی با کدام دروس مرتبط است و آیا یافته‌های SJT با این ارتباط‌ها هم‌خوانی دارند یا خیر. این تحلیل تطبیقی می‌تواند به عنوان یک قطب‌نمای راهبردی برای بازبینی و تقویت برنامه درسی الفب عمل کند.

جدول زیر، نداشت بین شش شایستگی و دروس ارائه‌شده در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ را نشان می‌دهد. برای هر شایستگی، دروسی که به طور مستقیم یا غیرمستقیم آن را هدف گرفته‌اند، مشخص شده و نتیجه مشاهده‌شده در SJT با انتظار نظری مقایسه گردیده است.

شایستگی	دروس مرتبط	تغییر مشاهده‌شده	هم‌خوانی با انتظار؟
کنش انطباقی	روش تدریس (همه)، نمایش خلاق (برخی)، کنشگری (راهبران)	۸.۴+ (معنادار)	✓هم‌خوان. درس روش تدریس با تأکید بر «تحلیل موقعیت» و «انعطاف‌پذیری»، مستقیماً این شایستگی را هدف گرفته است.
اعتماد به نفس	روش تدریس (همه)، کنشگری (راهبران)	۸.۶+ (معنادار)	✓هم‌خوان. «قضاوت حرفه‌ای» و «تصمیم‌گیری آگاهانه» در روش تدریس، به طور طبیعی اعتماد به نفس را تقویت می‌کند.

خلاقیت	هنر (برخی)، نمایش خلاق (برخی)، فبک (برخی)	۰.۶- (غیرمعدنادر)	X ناهم‌خوان. سه درس مستقیماً خلاقیت را هدف گرفته‌اند، اما تغییری در این شایستگی دیده نمی‌شود. نیاز به بررسی عمیق‌تر.
خودآرزیابی	آرزشیابی کیفی (حرفه‌ای‌ها)، روش تدریس (همه)	۸.۱- (معدنادر)	-نیمه‌هم‌خوان. کاهش خودآرزیابی با «درونی‌شدن استانداردها» تبیین می‌شود.
تاب‌آوری	هیچ درسی مستقیماً	۸.۰- (معدنادر)	هم‌خوان با نبود مداخله. هیچ درسی مستقیماً تاب‌آوری را هدف نگرفته و کاهش آن با عوامل محیطی تبیین می‌شود.
پژوهندگی	فبک (برخی)، روش تدریس (همه)	۰.۸+ (غیرمعدنادر)	-نیمه‌هم‌خوان. رشد پژوهشگری فقط در دوره تکمیلی دیده می‌شود.

تحلیل این جدول، دو خلأ اصلی را در برنامه درسی الفب آشکار می‌کند که نیازمند توجه ویژه هستند.

نخستین و مهم‌ترین خلأ، به شایستگی خلاقیت مربوط می‌شود. سه درس از دروس الفب—هنرهای تجسمی با تأکید بر تخیل و خلاقیت و سیالیت، نمایش خلاق با تأکید بر تفکر واگرا و پرورش خلاقیت و فلسفه برای کودکان با تأکید بر تفکر خلاق و طرح پرسش‌های نو—مستقیماً این شایستگی را هدف گرفته‌اند. با این حال، خلاقیت در هیچ گروهی رشد معناداری نداشته و میانگین آن حتی ۰.۶ واحد کاهش (غیرمعدنادر) را نشان می‌دهد. این ناهم‌خوانی بین سرمایه‌گذاری آموزشی و نتیجه، نیازمند تأمل جدی است.

چهار فرضیه برای تبیین این خلأ قابل طرح است. نخست، خلاقیت یک شایستگی عمیقاً ریشه‌دار در شخصیت و باورهای معلم است که در دو ترم تغییر نمی‌کند و نیازمند مداخله طولانی‌تری است—شاید چند سال. دوم، ممکن است بین آنچه دروس آموزش می‌دهند و آنچه SJT می‌سنجد، یک ناهم‌راستایی وجود داشته باشد: سناریوهای SJT که خلاقیت را می‌سنجند، بیشتر بر خلاقیت در تدریس و طراحی آموزشی متمرکز هستند—مانند طراحی یک فعالیت یادگیری با حداقل امکانات—در حالی که دروس هنر و نمایش خلاق بیشتر خلاقیت هنری، بیانی و نمایشی را پرورش می‌دهند. به عبارت دیگر، معلم ممکن است در خلق یک اثر هنری یا یک بازی نمایشی بسیار خلاق باشد، اما این خلاقیت لزوماً به توانایی طراحی آموزشی خلاقانه ترجمه نشود. سوم، شرایط جنگی و تعطیلی ۴۰ روزه مدارس در ترم دوم، فرصت اجرای خلاقانه در کلاس واقعی را از معلمان گرفته و بنابراین رشد خلاقیت—که ماهیتاً نیازمند تمرین و اجراست—در پس‌آزمون منعکس نشده است. چهارم، حجم تکالیف و فشار زمانی که معلمان بارها به آن اشاره کرده‌اند، ممکن است خلاقیت را—که نیازمند فضای ذهنی آزاد و زمان کافی برای تأمل است—سرکوب کرده باشد.

برای بررسی این فرضیه‌ها، پیشنهاد می‌شود یک کارگروه تخصصی با حضور استادان سه درس مرتبط (هنر، نمایش خلاق، فبک) و طراحان آزمون SJT تشکیل شود و سناریوهای خلاقیت در کنار محتوای دروس بررسی گردد. همچنین می‌توان در سال‌های آینده، سناریوهای جدیدی به SJT افزود که خلاقیت آموزشی را از زوایای دیگری (مانند خلاقیت در ارزشیابی، خلاقیت در مدیریت کلاس، یا خلاقیت در ارتباط با اولیا) بسنجند.

دومین خلأ، به شایستگی تاب‌آوری مربوط می‌شود—اما از جنسی متفاوت. برخلاف خلاقیت که دروس متعددی آن را هدف گرفته‌اند اما نتیجه نداده، تاب‌آوری اساساً در هیچ‌یک از دروس الفب به طور مستقیم هدف گرفته نشده است. این غیبت کامل، خود یک یافته مهم است. با توجه به کاهش معنادار تاب‌آوری و نقش کلیدی آن در پایداری یادگیری و جلوگیری از فرسودگی شغلی، به نظر می‌رسد برنامه درسی الفب نیازمند یک مداخله اختصاصی برای تقویت این شایستگی است. در حال حاضر، تاب‌آوری معلمان صرفاً از طریق تجربه کلی الفب—حمایت تسهیل‌گران، احساس تعلق به جامعه یادگیری و مواجهه با چالش‌ها—به صورت غیرمستقیم تقویت می‌شود. اما یافته‌های SJT نشان می‌دهند که این تقویت غیرمستقیم، به‌ویژه در شرایط پرفشار (جنگ، تعطیلی مدارس، خستگی پایان سال)، کافی نیست.

سومین یافته قابل تأمل، الگوی نیمه‌هم‌خوان در خودارزیابی است. درس ارزشیابی کیفی—که مختص دوره حرفه‌ای در ترم دوم است—دقیقاً بر خودارزیابی، بازخورد، فهرست مشاهدات و کارپوشه تأکید دارد. با این حال، کاهش خودارزیابی در همه گروه‌ها دیده می‌شود، نه فقط در حرفه‌ای‌ها. این الگوی فراگیر نشان می‌دهد که کاهش خودارزیابی یک پدیده عمومی است—احتمالاً ناشی از استانداردهای درونی‌شده که در بخش ۵-۶ به تفصیل بحث شد—نه یک اثر اختصاصی یک درس خاص. با این حال، نکته جالب این است که کاهش خودارزیابی در حرفه‌ای‌ها (۴.۸-) کمتر از ماهرها (۸.۰-) و راهبران (۱۰.۰-) بوده است. شاید بتوان گفت که درس ارزشیابی کیفی، معلمان را برای خودارزیابی دقیق‌تر آماده کرده، اما هم‌زمان استانداردهایشان را نیز بالا برده است—و این دو نیروی متضاد، یکدیگر را تا حدی خنثی کرده‌اند.

در مقابل، دو شایستگی کنش انطباقی و اعتماد به نفس—که مستقیماً با درس روش تدریس هم‌راستا هستند—کاملاً مطابق انتظار رشد کرده‌اند. این هم‌خوانی کامل بین آنچه آموزش داده شده و آنچه رشد کرده، مهم‌ترین شاهد برای اثربخشی هدفمند دوره‌هاست. همچنین این هم‌خوانی، روایی سازه آزمون SJT را نیز تقویت می‌کند: آزمون توانسته است تغییرات را در همان ابعادی ثبت کند که انتظار می‌رفته و در همان ابعادی که انتظار نمی‌رفته (مانند خلاقیت علی‌رغم سه درس)، تغییری نشان نداده است.

پژوهندگی نیز—که به طور غیرمستقیم با فبک و روش تدریس مرتبط است—رشد اندک و غیرمعناداری داشته است. این یافته نشان می‌دهد که پرورش پژوهشگری نیازمند مداخلاتی فراتر از آنچه در حال حاضر ارائه می‌شود، است—شاید پروژه‌های پژوهش در عمل (Action Research) که معلمان را به تحقیق نظام‌مند درباره مسائل کلاس خود ترغیب کند، یا جلساتی که در آن معلمان یافته‌های پژوهشی خود را با هم به اشتراک بگذارند.

در مجموع، تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد که یافته‌های SJT نه تنها وضعیت شایستگی‌ها را توصیف می‌کنند، بلکه می‌توانند به عنوان یک قطب‌نمای راهبردی برای بازبینی و تقویت برنامه درسی الفب عمل کنند. دو اقدام فوری پیشنهاد می‌شود: نخست، تشکیل یک کارگروه تخصصی برای بررسی علت عدم رشد خلاقیت با وجود سه درس مرتبط، و دوم، طراحی یک مداخله اختصاصی—هرچند کوچک—برای تقویت تاب‌آوری معلمان، مانند یک مازول کوتاه خودمراقبتی، جلسات گروهی حمایتی، یا محتوایی درباره مدیریت استرس و فرسودگی شغلی.

۹-۲-۵. تحلیل خوشه‌ای و انتقال

تحلیل‌های قبلی بر اساس میانگین‌ها تصویری کلی از تغییرات ارائه دادند، اما میانگین داستان فرد را بازگو نمی‌کند. برای درک عمیق‌تر از الگوهای شایستگی، معلمان بر اساس نمرات شش شایستگی در پس‌آزمون با روش K-Means در چهار خوشه گروه‌بندی شدند. این تحلیل به ما امکان می‌دهد که تیپ‌های حرفه‌ای متمایز را شناسایی کنیم و ببینیم چه نیمرخ‌هایی از معلمان در الفب وجود دارد.

جدول زیر مراکز نهایی خوشه‌ها—میانگین هر شایستگی در هر خوشه—و فراوانی آن‌ها را نشان می‌دهد. اعداد، نمرات در مقیاس ۱۰۰ هستند.

شایستگی	خوشه ۱	خوشه ۲	خوشه ۳	خوشه ۴
پژوهندگی	۵۷	۹۰	۸۸	۶۹
تاب‌آوری	۸۲	۷۸	۷۹	۴۸
خودارزیابی	۵۵	۴۹	۷۰	۵۸
خلاقیت	۵۵	۸۳	۸۷	۶۵
کنش انطباقی	۷۳	۵۶	۸۹	۷۳
اعتماد به نفس	۸۴	۸۳	۸۳	۵۰

۳۵	۴۸	۳۲	۳۵	فراوانی
۲۳.۳٪	۳۲.۰٪	۲۱.۳٪	۲۳.۳٪	درصد

یادداشت فنی: در اجرای *K-Means* برای پس‌آزمون، الگوریتم پس از ۱۰ تکرار به همگرایی کامل نرسید (حداکثر تغییر مطلق در مراکز: ۰.۸۹). این امر در تحلیل‌های خوشه‌ای با نمونه‌های نسبتاً کوچک غیرمعمول نیست و تأثیر قابل توجهی بر تفسیر نتایج ندارد.

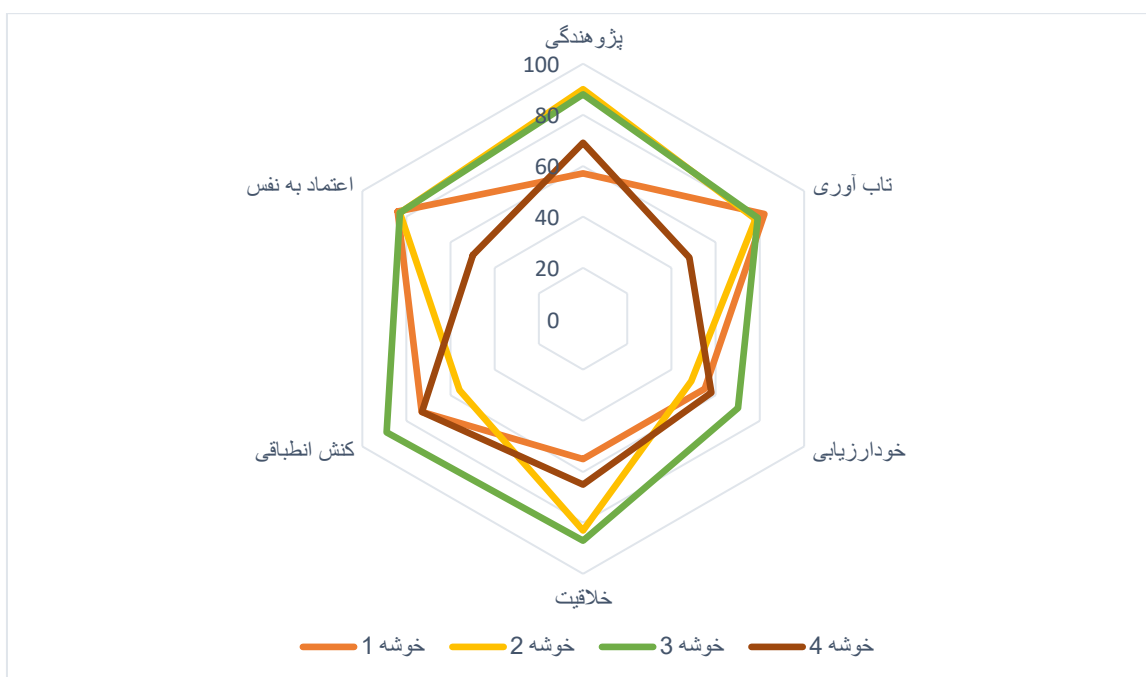
با بررسی نیمرخ شایستگی‌ها، چهار خوشه به این صورت نام‌گذاری و توصیف می‌شوند:

خوشه ۱: متخصصان متعادل (۳۵ نفر، ۲۳.۳٪). این معلمان در تمام شایستگی‌ها نمرات متوسط تا نسبتاً بالا دارند، بدون قوت یا ضعف چشمگیر. تاب‌آوری (۸۲) و اعتماد به نفس (۸۴) نقاط نسبتاً قوی‌تر آن‌ها هستند—هر دو در محدوده بالای ۸۰. در مقابل، خودارزیابی (۵۵) و خلاقیت (۵۵) نیازمند تقویت هستند. این نیمرخ، تصویر معلمانی را نشان می‌دهد که از نظر روانی مقاوم و بااعتماد به نفس هستند، اما هنوز به عمق تأمل و خلاقیت حرفه‌ای دست نیافته‌اند. می‌توان گفت این گروه، کاندیداهای مناسبی برای حرکت به سمت خوشه‌های بالاتر در ترم‌های آینده هستند—به‌ویژه اگر مداخلاتی برای تقویت خودارزیابی و خلاقیت دریافت کنند.

خوشه ۲: پژوهندگان با چالش در اجرا (۳۲ نفر، ۲۱.۳٪). این گروه در پژوهشگری (۹۰)، خلاقیت (۸۳) و اعتماد به نفس (۸۳) بسیار قوی هستند—هر سه در محدوده بالای ۸۰—اما در کنش انطباقی (۵۶) و خودارزیابی (۴۹) ضعف دارند. این نیمرخ، معلمانی را نشان می‌دهد که می‌دانند و باور دارند، اما در عمل منعطف با چالش مواجه‌اند. آن‌ها پژوهشگرانی توانمند و خلاق هستند، اما وقتی پای اجرا و انطباق با شرایط واقعی به میان می‌آید، عملکردشان افت می‌کند. این شکاف بین دانش و عمل—که در ادبیات تربیت معلم به خوبی شناخته شده است—نشان می‌دهد که این گروه نیازمند تمرین‌های عملی بیشتر، شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی کلاس، و بازخورد مکرر بر اجرا هستند.

خوشه ۳: حرفه‌ای‌های متعالی (۴۸ نفر، ۳۲.۰٪). بزرگ‌ترین گروه، با بالاترین نمرات در چهار شایستگی از شش شایستگی: کنش انطباقی (۸۹)، پژوهشگری (۸۸)، خلاقیت (۸۷) و اعتماد به نفس (۸۳). خودارزیابی (۷۰) و تاب‌آوری (۷۹) نیز در سطح مطلوبی قرار دارند—اگرچه به اندازه چهار شایستگی اول درخشان نیستند. این معلمان، ویتترین الفب هستند: آن‌ها نه تنها می‌دانند و باور دارند، بلکه در عمل نیز منعطف، خلاق و پژوهشگرند. ۳۲ درصد از معلمان در این خوشه قرار دارند—نسبتی که نشان می‌دهد الفب توانسته است در حدود یک‌سوم از معلمان خود، نیمرخ حرفه‌ای تقریباً کاملی را پرورش دهد. این گروه، سرمایه انسانی ارزشمند الفب هستند و می‌توانند به عنوان مربیان همتا، تسهیل‌گران آینده و سفیران الفب در مناطق خود ایفای نقش کنند.

خوشه ۴: مقاومتان خاموش (۳۵ نفر، ۲۳.۳٪). این گروه در تاب‌آوری (۴۸) و اعتماد به نفس (۵۰) پایین‌ترین نمرات را دارند—هر دو در محدوده پایین—اما در سایر شایستگی‌ها (پژوهندگی ۶۹، کنش انطباقی ۷۳) ضعیف نیستند. این نیمرخ نشان‌دهنده معلمانی است که مهارت‌های حرفه‌ای دارند، اما از نظر روانی تحلیل رفته‌اند. آن‌ها می‌دانند چه باید بکنند، اما انرژی و باور لازم برای انجامش را ندارند. این همان گروهی است که کاهش تاب‌آوری و اعتماد به نفس را—که در تحلیل‌های قبلی مشاهده کردیم—به طور متمرکز تجربه کرده‌اند. نکته نگران‌کننده این است که ۲۳.۳٪ از معلمان—تقریباً یک‌چهارم—در این خوشه قرار دارند. این گروه نیازمند توجه ویژه و مداخله حمایتی فوری هستند؛ شاید یک برنامه کوچینگ فردی، جلسات مشاوره، یا کاهش موقت بار تکالیف برای بازیابی منابع روانی.



نمودار راداری چهار خوشه با شش محور شایستگی

توضیح نمودار: چهار خط رنگی، نیمرخ چهار خوشه را نشان می‌دهد. خط سبز (خوشه ۳) تقریباً در همه محورها بیرون‌ترین لایه است—به‌ویژه در کنش انطباقی، پژوهشگری و خلاقیت. خط قرمز (خوشه ۴) در دو محور تاب‌آوری و اعتماد به نفس به شدت فرو رفته است—شکلی شبیه به یک ستاره با دو پره شکسته. خط نارنجی (خوشه ۱) نیمرخ متعادل و نزدیک به میانگین دارد. خط زرد (خوشه ۲) در پژوهشگری و خلاقیت اوج می‌گیرد اما در کنش انطباقی و خودارزیابی فرو می‌افتد.

توزیع خوشه‌ها در پس‌آزمون—با ۳۲٪ در خوشه برتر، ۲۱٪ در خوشه پژوهندگان، ۲۳٪ در خوشه متعادل، و ۲۳٪ در خوشه مقاومتان خاموش—تصویر نسبتاً متوازنی از جامعه معلمان الفب ارائه می‌دهد. اما پرسش مهم‌تر این است: معلمان در طول دو ترم، از یک خوشه به

خوشه دیگر منتقل شده‌اند؟ آیا دوره‌ها توانسته‌اند معلمان را از خوشه‌های پایین‌تر به خوشه‌های بالاتر ارتقا دهند؟

برای پاسخ به این پرسش، خوشه هر معلم در پیش‌آزمون با خوشه او در پس‌آزمون مقایسه شد. جدول متقاطع زیر، مسیر انتقال ۱۵۰ معلم را نشان می‌دهد.

خوشه پیش‌آزمون	به خوشه ۱ پس	به خوشه ۲ پس	به خوشه ۳ پس	به خوشه ۴ پس	جمع
خوشه ۱ (پیش)	۱۵.۰٪	۲۰.۰٪	۳۰.۰٪	۳۵.۰٪	۴۰
خوشه ۲ (پیش)	۲۳.۹٪	۱۵.۲٪	۴۳.۵٪	۱۷.۴٪	۴۶
خوشه ۳ (پیش)	۲۲.۲٪	۳۳.۳٪	۲۵.۹٪	۱۸.۵٪	۲۷
خوشه ۴ (پیش)	۳۲.۴٪	۲۱.۶٪	۲۴.۳٪	۲۱.۶٪	۳۷

خواندن جدول: هر ردیف نشان می‌دهد که اعضای یک خوشه در پیش‌آزمون، در پس‌آزمون به کدام خوشه‌ها رفته‌اند. برای مثال، از ۴۰ نفری که در پیش‌آزمون در خوشه ۱ بودند، ۱۵٪ در همان خوشه مانده‌اند، ۲۰٪ به خوشه ۲ رفته‌اند، ۳۰٪ به خوشه ۳ (حرفه‌ای‌های متعالی) ارتقا یافته‌اند، و ۳۵٪ به خوشه ۴ (مقاومان خاموش) تنزل کرده‌اند.

چند الگوی مهم در این جدول دیده می‌شود که تصویری پویا از تحرک معلمان در طول سال ارائه می‌دهد.

نخست، بزرگ‌ترین جریان انتقال به سوی خوشه ۳—حرفه‌ای‌های متعالی—است. در هر چهار ردیف جدول، درصد قابل توجهی از معلمان به این خوشه راه یافته‌اند: ۳۰٪ از خوشه ۱، ۴۳.۵٪ از خوشه ۲، ۲۵.۹٪ از خوشه ۳ (ماندگاری)، و ۲۴.۳٪ از خوشه ۴. این الگو نشان می‌دهد که خوشه ۳ مقصد جذاب انتقال‌ها بوده و معلمان از خوشه‌های مختلف به سمت آن حرکت کرده‌اند. به‌ویژه، ۴۳.۵٪ از اعضای خوشه ۲ پیش‌آزمون—پژوهندگانی که در ابتدا در عمل منعطف نبودند—به خوشه ۳ ارتقا یافته‌اند. این بالاترین نرخ انتقال در کل جدول است و نشان می‌دهد که دوره‌ها در پر کردن شکاف بین دانش و عمل برای این گروه بسیار موفق بوده‌اند.

دوم، یک جریان نگران‌کننده به سمت خوشه ۴—مقاومان خاموش—نیز وجود دارد. ۳۵٪ از اعضای خوشه ۱ پیش‌آزمون و ۱۷.۴٪ از خوشه ۲ پیش‌آزمون به خوشه ۴ پس‌آزمون رفته‌اند—یعنی معلمانی که در ابتدا در وضعیت نسبتاً خوبی بودند، در پایان سال به گروه مقاومان خاموش (با تاب‌آوری و اعتماد به نفس پایین) پیوسته‌اند. این دقیقاً بازتابی از همان کاهش

تاب‌آوری و اعتماد به نفس است که در تحلیل‌های قبلی دیدیم—اما این بار در سطح فردی و نه صرفاً در میانگین‌ها. با این حال، ۲۱.۶٪ از اعضای خوشه ۴ پیش‌آزمون همچنان در این خوشه باقی مانده‌اند—یعنی حدود یک‌پنجم از کسانی که در ابتدا تاب‌آوری پایینی داشتند، در پایان سال نیز در همان وضعیت هستند. این گروه احتمالاً نیازمند مداخلاتی فراتر از آنچه الف‌ب در حال حاضر ارائه می‌دهد، هستند—شاید حمایت روان‌شناختی تخصصی‌تر.

سوم، ماندگاری در خوشه ۳ حدود ۲۵.۹٪ است—یعنی حدود یک‌چهارم از حرفه‌ای‌های متعالی در پیش‌آزمون، این جایگاه را در پس‌آزمون نیز حفظ کرده‌اند. این نشان‌دهنده پایداری این نیم‌رخ شایستگی در طول زمان است—هرچند که ۷۴٪ از اعضای این خوشه به خوشه‌های دیگر رفته‌اند (۳۳.۳٪ به خوشه ۲، ۲۲.۲٪ به خوشه ۱، و ۱۸.۵٪ به خوشه ۴). این پراکندگی نشان می‌دهد که حتی حرفه‌ای‌های متعالی نیز در برابر فشارهای ترم دوم—جنگ، تعطیلی مدارس و خستگی تجمعی—مصون نبوده‌اند.

در مجموع، تحلیل انتقال نشان می‌دهد که در طول دو ترم، یک تحرک صعودی به سمت خوشه ۳ (حرفه‌ای‌های متعالی) رخ داده، اما هم‌زمان یک جریان نگران‌کننده به سمت خوشه ۴ (مقاومان خاموش) نیز وجود داشته است. این دو جریان متضاد، درست مانند دو روند متضاد در تحلیل‌های استنباطی (رشد کنش انطباقی در برابر کاهش تاب‌آوری)، تصویر پیچیده و چندوجهی از تأثیر دوره‌ها ارائه می‌دهند. دوره‌ها از یک سو معلمان را به سمت تعالی حرفه‌ای سوق داده‌اند—به‌ویژه آن‌ها که در ابتدا شکاف بین دانش و عمل داشتند—و از سوی دیگر، برخی را—به دلیل فشار تجمعی، شرایط جنگی، یا عوامل دیگر—با تحلیل روانی مواجه ساخته‌اند. این یافته، ضرورت توجه به سلامت روانی معلمان در کنار رشد حرفه‌ای آن‌ها را برجسته می‌کند: الف‌ب نمی‌تواند فقط به پرورش شایستگی‌های حرفه‌ای بپردازد و از منابع روانی که این شایستگی‌ها بر آن استوارند، غافل بماند. تاب‌آوری و اعتماد به نفس، سوخت موتور رشد حرفه‌ای هستند—اگر این سوخت تمام شود، حتی بهترین روش‌های تدریس هم به کار نخواهند آمد.

۱۰-۲-۵. جمع‌بندی و پیشنهادها

این مطالعه با هدف سنجش تأثیر دوره‌های مدرسه معلمی الف‌ب بر شایستگی‌های عمومی معلمان، در قالب یک طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو فرم موازی از آزمون قضاوت موقعیتی (SJT) اجرا شد. ۱۵۰ معلم در هر دو مقطع—ابتدای ترم اول و پایان ترم دوم—مورد سنجش قرار گرفتند. یافته‌های اصلی این لنز را می‌توان در هفت محور خلاصه کرد.

نخست، ابزار سنجش از اعتبار قابل قبولی برخوردار است. ضریب پایایی دو نیمه‌سازی (اسپیرومن-براون) برای پیش‌آزمون ۰.۷۸ و برای پس‌آزمون ۰.۶۹ به دست آمد که در دامنه قابل

قبول برای آزمون‌های موقعیتی قرار دارد. روایی محتوایی نیز از طریق داوری تخصصی سناریوها توسط متخصصان حوزه تربیت معلم تأیید شد. این دو شاهد در کنار هم، اعتبار ابزار را برای سنجش گروهی شایستگی‌ها تأیید می‌کنند.

دوم، دوره‌ها تأثیر افتراقی و هدفمند بر شایستگی‌ها داشته‌اند. نمره کل معلمان از ۷۱.۸ به ۷۲.۰ تغییر ناچیزی داشته است، اما این ثبات ظاهری، دو روند متضاد را در دل خود پنهان کرده است: رشد در برخی شایستگی‌ها و کاهش در برخی دیگر. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نیز تأیید کرد که الگوی تغییرات در شش شایستگی یکسان نبوده است ($F = ۱۳.۷۵, p < .۰۰۱$, Partial $\eta^2 = ۰.۰۸۴$). این یافته نشان می‌دهد که اتکای صرف به نمره کل می‌تواند به نتیجه‌گیری‌های گمراه‌کننده منجر شود و تحلیل در سطح ابعاد، برای درک واقعی تأثیر یک برنامه ضروری است.

سوم، کنش انطباقی و اعتماد به نفس پداگوژیک رشد معنادار داشته‌اند. این دو شایستگی به ترتیب ۸.۴ و ۸.۶ واحد افزایش نشان دادند ($p < .۰۰۱, d \approx ۰.۳۰$). این رشد با محتوای درس روش تدریس—که درس مشترک همه معلمان است و بر تحلیل موقعیت، قضاوت حرفه‌ای و انعطاف‌پذیری تأکید دارد—هم‌راستا است. این هم‌خوانی بین آنچه آموزش داده شده و آنچه رشد کرده، مهم‌ترین شاهد برای اثربخشی هدفمند دوره‌هاست.

چهارم، خودارزیابی و تاب‌آوری کاهش معنادار داشته‌اند. خودارزیابی ۸.۱ واحد ($d = ۰.۳۸$) و تاب‌آوری ۸.۰ واحد ($d = ۰.۳۴$) کاهش یافتند. کاهش خودارزیابی با پدیده استانداردهای درونی‌شده تبیین می‌شود: معلمان در طول دو ترم با استانداردهای بالاتری از تدریس آشنا شده‌اند و اکنون خود را با همین معیارهای سخت‌گیرانه‌تر می‌سنجند. کاهش تاب‌آوری نیز با سه عامل تبیین می‌شود: فشار تجمعی پایان سال، تحلیل موقت منابع روانی، و شرایط ویژه کشور—جنگ و تعطیلی ۴۰ روزه مدارس که پس‌آزمون درست در پایان آن اجرا شد.

پنجم، خلاقیت و پژوهشگری تغییر معناداری نداشته‌اند. خلاقیت با وجود سه درس مرتبط (هنرهای تجسمی، نمایش خلاق، فلسفه برای کودکان) رشدی نشان نداد—خلایی که نیازمند بررسی عمیق‌تر است. پژوهشگری نیز تنها ۰.۸ واحد افزایش غیرمعنادار داشت. با این حال، ثبات این دو شایستگی در شرایط بحرانی ترم دوم را می‌توان به عنوان یک موفقیت نیز تفسیر کرد: دوره‌ها شاید نتوانسته باشند این شایستگی‌ها را افزایش دهند، اما احتمالاً توانسته‌اند آن‌ها را در برابر فرسایش ناشی از بحران مقاوم سازند.

ششم، تحلیل زیرگروهی نشان داد که الگوی تغییرات در چهار دوره آموزشی (ماهر، حرفه‌ای، تکمیلی، راهبر) نسبتاً مشابه است و تفاوت‌های مشاهده‌شده از نظر آماری معنادار نیستند. این یافته نشان می‌دهد که رشد شایستگی‌ها بیشتر تابع تجربه مشترک الفب است

تا محتوای اختصاصی یک دوره خاص. همه معلمان، صرف‌نظر از دوره، در یک فرهنگ یادگیری مشترک غوطه‌ور بوده‌اند و درس روش تدریس را—که موتور محرک رشد کنش انطباقی و اعتماد به نفس است—گذرانده‌اند. همچنین عدم معناداری تفاوت‌ها نشان می‌دهد که الفب توانسته است در تمام سطوح، تأثیر نسبتاً یکنواختی بر معلمان داشته باشد—نشانه‌ای از عدالت در توزیع تأثیر.

هفتم، تحلیل خوشه‌ای و انتقال، تصویری چندوجهی از تحرک معلمان ارائه داد. ۳۲٪ از معلمان در خوشه حرفه‌ای‌های متعالی قرار دارند و جریان انتقال به سوی این خوشه در هر چهار گروه دیده می‌شود—به‌ویژه ۴۳.۵٪ از معلمانی که در ابتدا پژوهندگانی با چالش در اجرا بودند، به این خوشه برتر ارتقا یافته‌اند. اما هم‌زمان، ۲۳.۳٪ از معلمان در خوشه مقاومان خاموش (با تاب‌آوری و اعتماد به نفس پایین) جای گرفته‌اند و ۳۵٪ از اعضای خوشه ۱ پیش‌آزمون به این خوشه تنزل کرده‌اند. این دو جریان متضاد—تحرک صعودی به سمت تعالی حرفه‌ای و تحرک نزولی به سمت تحلیل روانی—تصویر پیچیده‌ای از تأثیر دوره‌ها ارائه می‌دهند و ضرورت توجه هم‌زمان به رشد حرفه‌ای و سلامت روانی معلمان را برجسته می‌کنند.

بر اساس این یافته‌ها، چند پیشنهاد برای تقویت تأثیر دوره‌ها بر شایستگی‌های عمومی معلمان ارائه می‌شود.

نخست، تداوم سنجش شایستگی‌ها با همین ابزار در ترم‌های آینده. اجرای منظم آزمون SJT در ابتدا و انتهای هر سال تحصیلی، امکان رصد روندهای بلندمدت و تشخیص الگوهای پایدار را فراهم می‌کند. با انباشت داده‌ها در طول سال‌های متوالی، می‌توان منحنی رشد شایستگی‌ها را ترسیم کرد و تأثیر تجمعی دوره‌ها را با دقت بیشتری برآورد نمود. همچنین افزایش حجم نمونه در سال‌های آینده، امکان تحلیل‌های زیرگروهی دقیق‌تر و تشخیص تفاوت‌های واقعی بین دوره‌ها را فراهم خواهد کرد.

دوم، تشکیل کارگروه تخصصی برای بررسی علت عدم رشد خلاقیت. با وجود سه درس که مستقیماً خلاقیت را هدف گرفته‌اند، این شایستگی در هیچ گروهی رشد معناداری نداشته است. پیشنهاد می‌شود یک کارگروه با حضور استادان هنرهای تجسمی، نمایش خلاق و فلسفه برای کودکان، همراه با طراحان آزمون SJT، سناریوهای خلاقیت را در کنار محتوای دروس بررسی کند و مشخص نماید که آیا عدم رشد خلاقیت ناشی از ناهم‌راستایی بین آموزش و سنجش است، یا نیاز به زمان بیشتر برای رشد این شایستگی، یا عوامل دیگر.

سوم، طراحی مداخله اختصاصی برای تقویت تاب‌آوری. هیچ‌یک از دروس فعلی الفب به طور مستقیم تاب‌آوری را هدف نگرفته‌اند، در حالی که این شایستگی کاهش معناداری را نشان داده است. پیشنهاد می‌شود یک ماژول کوتاه خودمراقبتی (۲ تا ۳ جلسه) به محتوای هر ترم

افزوده شود، جلسات گروهی حمایتی برای معلمان پرکار—به‌ویژه دوره‌های حرفه‌ای و راهبر—تشکیل گردد، و در طراحی تکالیف و زمان‌بندی ترم‌ها، فشار تجمعی پایان سال بیشتر مد نظر قرار گیرد.

چهارم، طراحی مداخله ویژه برای مقاومان خاموش. ۲۳.۳٪ از معلمان (۳۵ نفر) در خوشه ۴ پس‌آزمون قرار دارند—معلمانی که تاب‌آوری و اعتماد به نفس پایینی دارند اما در سایر شایستگی‌ها ضعیف نیستند. این گروه نیازمند یک مداخله هدفمند است: شاید یک برنامه کوچینگ فردی، جلسات مشاوره، یا کاهش موقت بار تکالیف برای بازیابی منابع روانی. همچنین می‌توان از معلمان خوشه ۳ (حرفه‌ای‌های متعالی) به عنوان مربیان هم‌تا برای حمایت از این گروه استفاده کرد.

پنجم، توجه به پایداری شایستگی‌ها در شرایط بحرانی. یافته‌های این مطالعه نشان داد که در شرایط بحرانی (جنگ و تعطیلی مدارس)، تاب‌آوری و اعتماد به نفس بیش از سایر شایستگی‌ها آسیب می‌بینند. برای سال‌های آینده—که امید می‌رود در شرایط عادی‌تری سپری شوند—پیشنهاد می‌شود که برنامه درسی الفب، عناصر محافظت‌کننده‌ای برای این دو شایستگی در خود داشته باشد: تمرین‌های خودمراقبتی، فضایی برای اشتراک‌گذاری چالش‌ها، و تأکید بر پیشرفت‌های کوچک به جای کمال‌گرایی.

ششم، تحلیل‌های تفکیکی بر اساس درس (نه فقط دوره). در این گزارش، تحلیل زیرگروهی بر اساس دوره آموزشی انجام شد. اما برای درک دقیق‌تر تأثیر هر درس خاص، نیاز به تحلیل در سطح درس داریم. پیشنهاد می‌شود داده‌های تفکیکی دروس—اینکه هر یک از ۱۵۰ معلم دقیقاً کدام درس‌ها را در ترم اول و دوم گذرانده—گردآوری شود و تحلیل‌های تکمیلی با این داده‌ها انجام گردد. این تحلیل می‌تواند مشخص کند که مثلاً آیا معلمانی که درس نمایش خلاق را گذرانده‌اند، رشد بیشتری در خلاقیت داشته‌اند یا خیر—پرسشی که با تحلیل‌های فعلی قابل پاسخگویی نیست.

در مجموع، این مطالعه نشان داد که سنجش شایستگی‌های عمومی معلمان با آزمون SJT، پنجره‌ای جدید به روی ارزشیابی تأثیر دوره‌های الفب گشوده است. این پنجره، تصویری پیچیده، چندوجهی و واقع‌بینانه از آنچه در شخصیت حرفه‌ای معلمان رخ می‌دهد ارائه می‌دهد—تصویری که نه فقط نقاط قوت (رشد‌کنش انطباقی و اعتماد به نفس)، بلکه چالش‌ها (کاهش تاب‌آوری، عدم رشد خلاقیت) و تنوع (چهار تیپ حرفه‌ای با مسیرهای انتقال متفاوت) را نیز آشکار می‌سازد. تداوم این سنجش در سال‌های آینده، همراه با اعمال پیشنهادها، ارائه‌شده، الفب را به سازمانی یادگیرنده تبدیل خواهد کرد که می‌تواند با شواهد متقن، روایت تأثیر خود را برای حامیان، معلمان و جامعه آموزشی بازگو کند.

۳-۵: لنز سوم، تحلیل تعامل کلاسی (فلاندرز)

سومین لنز از طرح سنجش تأثیر الفب، تحلیل تعامل کلاسی به روش فلاندرز است. این روش که یکی از قدیمی‌ترین و معتبرترین ابزارهای تحلیل تعامل در کلاس درس محسوب می‌شود، به ما امکان می‌دهد تا فراتر از آنچه معلمان درباره خودشان می‌گویند (SJT) یا گزارش می‌دهند (LOU)، به مشاهده مستقیم آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد بپردازیم.

سیستم تحلیل تعامل فلاندرز (Flanders Interaction Analysis System) که در دهه ۱۹۶۰ توسط ند فلاندرز در دانشگاه مینه‌سوتا توسعه یافت، تمامی رویدادهای کلامی کلاس درس را در ده مقوله طبقه‌بندی می‌کند. هفت مقوله نخست به گفتار معلم اختصاص دارد—شامل پذیرش احساسات دانش‌آموزان، تشویق و تمجید، پذیرش یا به کارگیری ایده‌های دانش‌آموزان، پرسش از دانش‌آموزان، سخنرانی، دستور دادن و انتقاد از دانش‌آموزان. دو مقوله بعدی به گفتار دانش‌آموزان مربوط می‌شود—پاسخ به پرسش معلم و اظهارنظر خودجوش. مقوله دهم نیز به سکوت یا سردرگمی اختصاص دارد. با کدگذاری یک جلسه تدریس در فواصل زمانی منظم (معمولاً هر ۳ ثانیه)، می‌توان نسبت گفتار معلم به دانش‌آموز، میزان پرسش‌گری معلم، میزان مشارکت خودجوش دانش‌آموزان و الگوی کلی تعامل در کلاس را به صورت کمی تحلیل کرد.

در چارچوب طرح سنجش تأثیر الفب، مقرر شده بود که معلمان در دو مقطع—ابتدای سال تحصیلی (پیش از شروع دوره‌ها) و پایان سال تحصیلی—یک فایل صوتی از یک جلسه تدریس کامل خود ضبط کنند. این فایل‌ها سپس با سیستم فلاندرز کدگذاری و تحلیل می‌شدند تا مشخص شود که آیا الگوی تعامل کلامی معلم با دانش‌آموزان در طول سال تغییر کرده است یا خیر. انتظار نظری این بود که دوره‌های الفب—به‌ویژه درس روش تدریس با تأکید بر تصمیم‌گیری آگاهانه و انعطاف‌پذیری—بتوانند نسبت گفتار معلم را کاهش و نسبت گفتار دانش‌آموزان و تعامل را افزایش دهند.

در مرحله پیش‌آزمون، ۳۵ فایل صوتی از معلمان داوطلب در ابتدای سال تحصیلی گردآوری و ذخیره شد. این فایل‌ها هر کدام ضبط کامل یک جلسه تدریس واقعی هستند و سرمایه ارزشمندی برای تحلیل‌های آینده محسوب می‌شوند. با این حال، مرحله پس‌آزمون با مانعی غیرقابل پیش‌بینی مواجه شد. از ۹ اسفند ۱۴۰۴، کشور وارد یک دوره ۴۰ روزه جنگ شد که طی آن، مدارس تعطیل و آموزش به صورت مجازی و بسیار محدود دنبال گردید. این تعطیلی، عملاً امکان ضبط فایل‌های صوتی از کلاس‌های درس واقعی را—که نیازمند حضور فیزیکی معلم و دانش‌آموزان در کلاس است—از میان برد. در نتیجه، جمع‌آوری فایل‌های پس‌آزمون ممکن نشد و تحلیل کامل این لنز به سال تحصیلی آینده موکول گردید.

شایان ذکر است که ۳۵ فایل پیش‌آزمون موجود، حتی بدون پس‌آزمون نیز ارزش تحلیلی دارند. این فایل‌ها می‌توانند تصویری از وضعیت پایه تعامل کلاسی معلمان الفب پیش از شروع دوره‌ها ارائه دهند و به عنوان خط پایه‌ای برای مقایسه‌های آینده مورد استفاده قرار گیرند. همچنین، در صورت ماندگاری همین معلمان در الفب، می‌توان در سال آینده از آن‌ها خواست که مجدداً فایل صوتی ضبط کنند و بدین ترتیب، تحلیل زوجی پیش و پس—هرچند با یک سال تأخیر—انجام شود. این تأخیر، اگرچه ایده‌آل نیست، اما ارزش تحلیلی این لنز را از بین نمی‌برد. در مجموع، لنز فلاندرز—برخلاف دو لنز دیگر که به طور کامل اجرا و تحلیل شدند—در مرحله پیش‌آزمون متوقف مانده و تکمیل آن در گرو شرایط پایدار آموزشی در سال آینده است. با این حال، نفس وجود ۳۵ فایل صوتی و زیرساخت فنی و روش‌شناختی آماده‌شده برای این لنز، یک دستاورد مهم است که مسیر را برای اجرای کامل در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۶ هموار می‌کند. نتایج این لنز در گزارش سال آینده ارائه خواهد شد.

۴-۵: تلفیق یافته‌های سنجش اثر

۴-۵-۱. تلفیق یافته‌های سه لنز

این بخش، مهم‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین قسمت گزارش است. تاکنون، یافته‌های هر یک از لنزهای ارزشیابی به صورت جداگانه ارائه شد: رضایت معلمان و تسهیل‌گران در لایه برون‌داد، سطوح کاربرد آموخته‌ها در لنز اول پیامد و شایستگی‌های عمومی معلمان در لنز دوم پیامد. اما پرسش اصلی این است: این یافته‌ها در کنار هم چه تصویری از تأثیر الفب ترسیم می‌کنند؟ آیا این لنزها یکدیگر را تأیید می‌کنند، هم‌پوشانی دارند، یا متناقض هستند؟ و در نهایت، چه روایتی از تغییر می‌توان بر اساس این شواهد چندگانه ساخت؟

نخستین و شاید مهم‌ترین نکته در تلفیق یافته‌ها، هم‌گرایی قابل توجه دو لنز LoU و SJT در ترسیم تصویری از معلم الفب است. پرسش‌نامه LoU نشان داد که ۵۳ درصد از معلمان در حال اجرای آموخته‌های خود در کلاس درس هستند و ۲۹ درصد از کل معلمان—و ۵۴ درصد از اجراکنندگان—در سطح تصحیح و اصلاح قرار دارند. این معلمان نه فقط روش‌ها را اجرا می‌کنند، بلکه بر اساس بازخورد دانش‌آموزان، تغییرات هدفمندی در آن‌ها ایجاد می‌نمایند. هم‌زمان، آزمون SJT نشان داد که دو شایستگی کنش انطباقی و اعتماد به نفس پداگوژیک رشد معناداری داشته‌اند—دقیقاً همان شایستگی‌هایی که برای اجرای تأملی و انطباق‌پذیر روش‌های تدریس ضروری هستند. این هم‌گرایی تصادفی نیست. معلمی که در کلاس درس خود روش‌های جدید را اجرا می‌کند، بازخورد می‌گیرد و تغییرات هدفمند ایجاد می‌نماید، به طور طبیعی در کنش انطباقی (توانایی تطبیق با شرایط) و اعتماد به نفس (باور به توانایی خود برای ایجاد

تغییر) رشد می‌کند. LOU نشان می‌دهد که این رفتار در کلاس درس رخ می‌دهد، و SJT نشان می‌دهد که این رفتار، شخصیت حرفه‌ای معلم را نیز تغییر داده است. این دو لنز، دو پنجره متفاوت به یک واقعیت واحد هستند: الفب نه فقط عمل معلمان را تغییر داده، بلکه شخصیت حرفه‌ای آن‌ها را نیز ارتقا بخشیده است.

دومین نکته در تلفیق یافته‌ها، هم‌خوانی بین آنچه آموزش داده شده و آنچه رشد کرده است. درس روش تدریس—که درس مشترک همه معلمان در همه دوره‌هاست—بر تحلیل موقعیت، قضاوت حرفه‌ای، انعطاف‌پذیری در اجرا و تصمیم‌گیری آگاهانه تأکید دارد. این اهداف دقیقاً با دو شایستگی‌ای هم‌پوشانی دارند که در SJT رشد کردند: کنش انطباقی و اعتماد به نفس. هم‌زمان، LOU نشان داد که ۵۴ درصد از اجراکنندگان در سطح تصحیح و اصلاح قرار دارند—سطحی که مستلزم همان قضاوت حرفه‌ای و تصمیم‌گیری آگاهانه است. این انسجام درونی بین اهداف آموزشی، رفتار مشاهده‌شده در کلاس درس و شایستگی‌های سنجیده‌شده، قوی‌ترین شاهد برای اثربخشی هدفمند دوره‌هاست. الفب دقیقاً همان چیزی را آموزش داده که معلمان در عمل به کار گرفته‌اند و دقیقاً همان شایستگی‌هایی در معلمان رشد کرده که محتوای آموزشی هدف گرفته بوده است.

سومین نکته، هم‌خوانی بین دو لنز در شناسایی نقاط چالش‌برانگیز است. LOU نشان داد که ۴۲ درصد از معلمان هنوز در مرحله پیش از اجرا هستند و اجرا را شروع نکرده‌اند. SJT نشان داد که تاب‌آوری پداگوژیک—که سوخت روانی لازم برای شروع و استمرار اجراست—کاهش معناداری داشته است. این دو یافته در کنار هم، تصویری از یک چرخه معیوب بالقوه ترسیم می‌کنند: کاهش تاب‌آوری می‌تواند مانع شروع اجرا شود و اجرا نکردن می‌تواند به احساس ناکامی و کاهش بیشتر تاب‌آوری منجر گردد. این چرخه، به‌ویژه در شرایط دشوار ترم دوم (جنگ و تعطیلی مدارس) می‌تواند تشدید شده باشد. خوشبختانه، داده‌های LOU نشان می‌دهند که این چرخه در اکثر موارد موقت است: ۸۶ درصد از کسانی که اجرا را متوقف کرده‌اند، قصد بازگشت دارند و ۸۵ درصد از کسانی که هنوز اجرا را شروع نکرده‌اند، در سطوح جهت‌گیری و آماده‌سازی هستند—نه در سطح عدم استفاده کامل.

چهارمین نکته، هم‌خوانی بین یافته‌های کیفی و کمی است. گروه‌های کانونی نشان دادند که معلمان از فشار زمانی و حجم تکالیف سخن می‌گویند—چالشی که می‌تواند هم مانع اجرا شود (LOU) و هم منابع روانی را تحلیل برد (کاهش تاب‌آوری در SJT). همچنین معلمان از درس کنشگری به عنوان ضرورتی با چالش‌های اجرایی یاد کردند—چالشی که در نمرات پایین‌تر این درس در نظرسنجی ترم دوم نیز بازتاب داشت. این هم‌خوانی بین داده‌های کمی و کیفی، اعتبار هر دو دسته یافته را افزایش می‌دهد و نشان می‌دهد که ابزارهای مختلف ارزشیابی، جنبه‌های متفاوتی از یک واقعیت واحد را ثبت کرده‌اند.

پنجمین و آخرین نکته، درباره لنز سوم—تحلیل تعامل کلاسی به روش فلاندرز—است که به دلیل شرایط جنگی و تعطیلی مدارس، تنها در مرحله پیش‌آزمون متوقف ماند. با این حال، حتی در همین مرحله ناقص نیز می‌توان به هم‌گرایی بالقوه آن با دو لنز دیگر اندیشید. اگر دوره‌های الفب توانسته باشند کنش انطباقی و اعتماد به نفس معلمان را افزایش دهند (SJT)، و اگر معلمان این شایستگی‌ها را در کلاس درس به کار گرفته باشند (LoU)، انتظار داریم که الگوی تعامل کلاسی نیز تغییر کرده باشد—نسبت گفتار معلم کاهش و نسبت گفتار دانش‌آموزان افزایش یافته باشد. این فرضیه، با تکمیل لنز فلاندرز در سال آینده قابل آزمون خواهد بود و می‌تواند حلقه نهایی این زنجیره شواهد را تکمیل کند. در صورت تأیید، الفب خواهد توانست ادعا کند که دوره‌هایش نه فقط دانش و نگرش معلمان (SJT) و نه فقط رفتار خودگزارش‌شده آن‌ها (LoU)، بلکه رفتار قابل مشاهده آن‌ها در کلاس درس (فلاندرز) را نیز تغییر داده است—استانداردی که کمتر برنامه توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران و حتی جهان به آن دست یافته است.

در مجموع، تلفیق یافته‌های سه لنز—هرچند یکی از آن‌ها هنوز کامل نشده—تصویری منسجم، چندوجهی و واقع‌بینانه از تأثیر الفب ترسیم می‌کند. این تصویر، نه یک داستان ساده از موفقیت کامل و نه یک روایت ناامیدکننده از شکست، بلکه روایتی پیچیده از رشد در برخی ابعاد، چالش در برخی دیگر و ظرفیت برای بهبود در همه است—دقیقاً همان چیزی که از یک سازمان یادگیرنده انتظار می‌رود.

۲-۴-۵. نقاط قوت و دستاوردها

سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ برای مدرسه معلمی الفب، سالی پر از دستاوردهای ملموس و قابل اتکا بود. این دستاوردها را می‌توان در شش محور اصلی خلاصه کرد.

نخستین و مهم‌ترین دستاورد، اثبات اثربخشی هدفمند دوره‌ها بر شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است. آزمون SJT نشان داد که دو شایستگی کنش انطباقی و اعتماد به نفس پداگوژیک—که مستقیماً با محتوای درس مشترک روش تدریس هم‌راستا هستند—رشد معناداری داشته‌اند (به ترتیب ۸.۴ و ۸.۶ واحد، $d \approx 0.30$). این رشد در همه گروه‌های آموزشی دیده می‌شود و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نیز تأیید کرد که این تغییرات نه تصادفی، که ناشی از تأثیر افتراقی و هدفمند دوره‌هاست ($F = 13.75, p < 0.001$). این انسجام درونی بین آنچه آموزش داده شده و آنچه رشد کرده—که در تحلیل تطبیقی شایستگی‌ها با محتوای دروس نیز تأیید شد—قوی‌ترین شاهد برای اثربخشی دوره‌هاست.

دومین دستاورد، نهادینه‌شدن تدریس تأملی در میان معلمان است. پرسشنامه LoU نشان داد که ۵۳ درصد از معلمان در حال اجرای آموخته‌های خود هستند و ۲۹ درصد از کل

معلمان در سطح تصحیح و اصلاح قرار دارند—سطحی که در آن معلم صرفاً روش‌ها را اجرا نمی‌کند، بلکه بر اساس بازخورد دانش‌آموزان، تغییرات هدفمندی در آن‌ها ایجاد می‌نماید. نکته قابل توجه این است که سطح ۴ (استفاده روتین—اجرای خشک و تکراری) با تنها ۶.۵ درصد، پایین‌ترین فراوانی را دارد، که نشان می‌دهد معلمان الفب تمایل ندارند در اجرای یکنواخت متوقف بمانند و به سرعت به سمت بهبود مستمر حرکت می‌کنند. این همان تدریس تأملی است که الفب به دنبال پرورش آن است.

سومین دستاورد، ثبات کیفیت اجرا در شرایط بحرانی است. میانگین رضایت معلمان از ۹۵.۰ در ترم اول به ۹۳.۴ در ترم دوم رسید—کاهش اندک که با توجه به شرایط دشوار ترم دوم (جنگ، تعطیلی ۴۰ روزه مدارس و فشار روانی ناشی از آن) نه تنها نگران‌کننده نیست، بلکه نشانه پایداری کیفیت اجرای الفب در شرایط بحرانی است. همچنین بعد پشتیبانی و رضایت کلی با ۹۶.۵ بالاترین نمره را در نظرسنجی ترم دوم کسب کرد—نشانه‌ای از اینکه تیم اجرایی الفب توانسته است اعتماد و رضایت معلمان را حتی در دشوارترین شرایط حفظ کند. تسهیل‌گران نیز با میانگین رضایت ۹۲.۰ در ترم دوم، تصویری از یک تیم متعهد و راضی ارائه دادند.

چهارمین دستاورد، تحرک صعودی معلمان به سمت نیمرخ‌های برتر حرفه‌ای است. تحلیل انتقال بین خوشه‌ها در SJT نشان داد که ۴۳.۵ درصد از معلمانی که در ابتدا پژوهندگانی با چالش در اجرا بودند—یعنی می‌دانستند اما در عمل منعطف نبودند—به خوشه حرفه‌ای‌های متعالی ارتقا یافته‌اند. این بالاترین نرخ انتقال در کل جدول است و نشان می‌دهد که دوره‌ها در پر کردن شکاف بین دانش و عمل—یکی از دشوارترین چالش‌های تربیت معلم—بسیار موفق بوده‌اند. همچنین ۳۲ درصد از معلمان در پایان سال در خوشه حرفه‌ای‌های متعالی قرار دارند—نسبتی که نشان می‌دهد الفب توانسته است در حدود یک‌سوم از معلمان خود، نیمرخ حرفه‌ای تقریباً کاملی را پرورش دهد.

پنجمین دستاورد، عدالت در توزیع تأثیر است. تحلیل زیرگروهی در SJT نشان داد که تفاوت معناداری در میزان رشد شایستگی‌ها بین چهار دوره آموزشی (ماهر، حرفه‌ای، تکمیلی، راهبر) وجود ندارد. این بدان معناست که الفب صرفاً به پرورش نخبگان نمی‌پردازد، بلکه در همه سطوح—از تازه‌واردترین معلمان در دوره ماهر تا پیشرفته‌ترین آن‌ها در دوره راهبر—ارزش افزوده ایجاد می‌کند. همچنین LoU نشان داد که با افزایش سطح دوره، درصد معلمان در مرحله پیش از اجرا کاهش می‌یابد (از ۴۷٪ در ماهر به ۲۵٪ در راهبر)، که نشان‌دهنده تأثیر تجمعی ماندگاری در الفب بر گذار از یادگیری به عمل است.

ششمین و آخرین دستاورد، که شاید از همه مهم‌تر باشد، ایجاد یک زیرساخت جامع ارزشیابی است. الفب اکنون دو لنز مستقل برای سنجش پیامد در اختیار دارد: LoU برای سنجش رفتار خودگزارش‌شده معلمان در کلاس درس، و SJT برای سنجش شایستگی‌های عمومی و قضاوت حرفه‌ای. لنز سوم (فلاندرز) نیز با ۳۵ فایل صوتی پیش‌آزمون، زیرساخت فنی و روش‌شناختی خود را ایجاد کرده و آماده تکمیل در سال آینده است. این زیرساخت ارزشیابی، الفب را از بسیاری از نهادهای مشابه متمایز می‌کند و به آن امکان می‌دهد که با شواهد متقن، روایت تأثیر خود را برای حامیان، معلمان و جامعه آموزشی بازگو کند. همچنین این داده‌ها، مبنایی برای بهبود مستمر برنامه‌ها فراهم می‌کنند—دقیقاً همان چیزی که از یک سازمان یادگیرنده انتظار می‌رود. پایایی قابل قبول ابزارها (ضرایب اسپیرمن-براون ۰.۷۸ و ۰.۶۹ برای SJT، آلفای کرونباخ ۰.۹۴ و ۰.۹۴ برای پرسشنامه‌های رضایت، و ۰.۸۹ و ۰.۸۶ برای پرسشنامه‌های تسهیل‌گران) نیز اطمینان می‌دهد که این داده‌ها از کیفیت فنی لازم برخوردارند و می‌توان بر اساس آن‌ها تصمیم‌گیری کرد.

این شش دستاورد—اثر بخشی هدفمند، نهادینه‌شدن تدریس تأملی، ثبات کیفیت در بحران، تحرک صعودی معلمان، عدالت در توزیع تأثیر و ایجاد زیرساخت ارزشیابی—در کنار هم، تصویری از الفبی ترسیم می‌کنند که نه فقط دوره برگزار می‌کند، بلکه تغییر ایجاد می‌نماید، تغییر را می‌سازد و از داده‌ها برای بهبود مستمر استفاده می‌کند. این همان مسیری است که الفب از ابتدا در پی آن بوده و در این سال تحصیلی، گام‌های بلندی در آن برداشته است.

۳-۴-۵. چالش‌ها و خلأها

در کنار دستاوردهای قابل توجه، سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ چالش‌ها و خلأهایی را نیز آشکار کرد که نمی‌توان و نباید از آن‌ها چشم پوشید. شناسایی صریح این چالش‌ها، نه نشانه ضعف، که نشانه بلوغ یک سازمان یادگیرنده است—سازمانی که می‌تواند به نقاط ضعف خود بنگرد و از آن‌ها برای بهبود مستمر بهره گیرد.

نخستین و مهم‌ترین چالش، کاهش معنادار تاب‌آوری پداگوژیک است. آزمون SJT نشان داد که این شایستگی ۸.۰ واحد کاهش یافته است— $(d = 0.34, p < 0.001)$ کاهش‌ی که در همه گروه‌های آموزشی دیده می‌شود. تحلیل انتقال بین خوشه‌ها نیز نشان داد که ۲۳.۳ درصد از معلمان در پایان سال در خوشه مقاومتان خاموش قرار گرفته‌اند—معلمانی که تاب‌آوری و اعتماد به نفس پایینی دارند و ۳۵ درصد از اعضای این خوشه از خوشه‌های بالاتر به آن تنزل کرده‌اند. این یافته‌ها در کنار هم، یک هشدار جدی هستند: منابع روانی معلمان—که سوخت لازم برای یادگیری، اجرا و بهبود مستمر است—تحت فشار تحلیل رفته است.

این کاهش را نمی‌توان صرفاً به حساب دوره‌ها گذاشت. بخش قابل توجهی از آن، به شرایط دشوار ترم دوم—جنگ، تعطیلی ۴۰ روزه مدارس و فشار روانی ناشی از آن—مربوط می‌شود. با این حال، نمی‌توان این واقعیت را نادیده گرفت که هیچ‌یک از دروس الفب به طور مستقیم تاب‌آوری را هدف نگرفته‌اند. در حالی که سه درس برای خلاقیت و یک درس مشترک برای کنش انطباقی و اعتماد به نفس طراحی شده، تاب‌آوری—که اتفاقاً بیشترین کاهش را نشان داده—در برنامه درسی غایب است. این غیبت، یک خلأ راهبردی در برنامه درسی الفب محسوب می‌شود. الفب نمی‌تواند فقط به پرورش شایستگی‌های حرفه‌ای بپردازد و از منابع روانی که این شایستگی‌ها بر آن استوارند، غافل بماند. تاب‌آوری و اعتماد به نفس، سوخت موتور رشد حرفه‌ای هستند—اگر این سوخت تمام شود، حتی بهترین روش‌های تدریس هم به کار نخواهند آمد.

دومین چالش، عدم رشد خلاقیت با وجود سرمایه‌گذاری آموزشی قابل توجه است. سه درس از دروس الفب—هنرهای تجسمی با تأکید بر تخیل و خلاقیت، نمایش خلاق با تأکید بر تفکر واگرا و فلسفه برای کودکان با تأکید بر تفکر خلاق و پرسش‌های نو—مستقیماً این شایستگی را هدف گرفته‌اند. با این حال، آزمون SJT نشان داد که خلاقیت در هیچ گروهی رشد معناداری نداشته و میانگین آن حتی ۰.۶ واحد کاهش غیرمعنادار را نشان می‌دهد. این ناهم‌خوانی بین سرمایه‌گذاری آموزشی و نتیجه، نیازمند تأمل جدی است. آیا سناریوهای SJT، خلاقیت آموزشی را می‌سنجند در حالی که دروس، خلاقیت هنری و بیانی را پرورش می‌دهند؟ آیا خلاقیت نیازمند زمان بیشتری برای رشد است—بیش از دو ترم؟ آیا شرایط جنگی و تعطیلی مدارس، فرصت اجرای خلاقانه را از معلمان گرفته است؟ پاسخ به این پرسش‌ها نیازمند بررسی عمیق‌تری است که باید در دستور کار سال آینده قرار گیرد.

سومین چالش، وجود خوشه مقاومان خاموش است. ۲۳.۳ درصد از معلمان—تقریباً یک‌چهارم—در این خوشه قرار دارند. این معلمان مهارت‌های حرفه‌ای دارند (پژوهندگی ۶۹، کنش انطباقی ۷۳)، اما از نظر روانی تحلیل رفته‌اند (تاب‌آوری ۴۸، اعتماد به نفس ۵۰). آن‌ها می‌دانند چه باید بکنند، اما انرژی و باور لازم برای انجامش را ندارند. نکته نگران‌کننده‌تر این است که ۳۵ درصد از اعضای خوشه ۱ پیش‌آزمون—معلمانی که در ابتدا وضعیت متعادلی داشتند—به این خوشه تنزل کرده‌اند. این گروه نیازمند توجه ویژه و مداخله حمایتی فوری هستند، وگرنه ممکن است به تدریج از مسیر رشد حرفه‌ای خارج شوند و حتی الفب را ترک کنند.

چهارمین چالش، فشار تجمعی بر معلمان است. بازخوردهای مکرر معلمان در گروه‌های کانونی و نظرسنجی‌ها—درباره فشار زمانی، حجم تکالیف و دشواری هماهنگی بین شغل، خانواده و دوره—نشان می‌دهد که بار کاری دوره‌ها برای برخی معلمان سنگین است. این فشار

تجمعی می‌تواند هم مانع اجرا شود (چنانکه LoU نشان داد ۴۲ درصد از معلمان هنوز اجرا را شروع نکرده‌اند) و هم منابع روانی را تحلیل برد (چنانکه SJT نشان داد تاب‌آوری کاهش یافته است). اقدامات اصلاحی ترم دوم (انعطاف‌پذیری در مهلت‌ها و تقسیم پروژه‌ها) گام‌های مثبتی بودند، اما یافته‌های LoU (میانگین نمره فعالیت‌های عملی ۹۱.۵ که یکی از پایین‌ترین نمرات در نظرسنجی ترم دوم بود) نشان می‌دهد که این چالش هنوز به طور کامل حل نشده است.

پنجمین چالش، عدم تکمیل لنز سوم (فلاندرز) است. به دلیل تعطیلی مدارس در پی جنگ، جمع‌آوری فایل‌های پس‌آزمون ممکن نشد و این لنز در مرحله پیش‌آزمون متوقف ماند. این خلأ، اگرچه ناشی از شرایط بیرونی و خارج از کنترل الفب بود، اما حلقه نهایی زنجیره شواهد را ناقص گذاشته است. تکمیل این لنز در سال آینده، برای ارائه تصویری کامل از تأثیر الفب—که نه فقط خودگزارشی معلمان (LoU) و قضاوت حرفه‌ای آن‌ها (SJT)، بلکه رفتار قابل مشاهده در کلاس درس (فلاندرز) را نیز شامل شود—ضروری است.

ششمین و آخرین چالش، ضعف در اطلاع‌رسانی و فراگیر نبودن دوره‌هاست. بازخوردهای گروه‌های کانونی ترم دوم نشان داد که برخی معلمان از طریق دوستان و همکاران خود با الفب آشنا شده‌اند و اگر این آشنایی اتفاقی نبود، هرگز از وجود چنین دوره‌هایی مطلع نمی‌شدند. این بازخورد، ضرورت تقویت کانال‌های ارتباطی و تبلیغاتی—به‌ویژه در مناطق دورافتاده‌تر—را برجسته می‌کند.

این شش چالش—کاهش تاب‌آوری، عدم رشد خلاقیت، وجود مقاومتان خاموش، فشار تجمعی، عدم تکمیل لنز فلاندرز و ضعف در اطلاع‌رسانی—نقاطی هستند که الفب باید در سال آینده بر آن‌ها متمرکز شود. نکته امیدوارکننده این است که هر یک از این چالش‌ها، راه‌حل‌های مشخص و قابل اجرایی دارند که در بخش پیشنهادها (بخش ۹) به تفصیل ارائه خواهد شد. مهم‌تر از آن، الفب اکنون ابزارهای لازم برای تشخیص این چالش‌ها را در اختیار دارد—و این خود، بزرگ‌ترین دستاورد است: ما اکنون می‌دانیم که کجا قوی هستیم، کجا ضعیف و کجا نیازمند توجه بیشتر. سازمانی که می‌تواند ضعف‌های خود را ببیند و درباره آن‌ها صادقانه گفت‌وگو کند، در مسیر تبدیل شدن به یک سازمان یادگیرنده قرار دارد.

۴-۴-۵. محدودیت‌های مطالعه

هر مطالعه ارزشیابی، هرچقدر هم که دقیق طراحی و اجرا شده باشد، با محدودیت‌هایی همراه است که باید در تفسیر یافته‌ها و تعمیم آن‌ها مد نظر قرار گیرند. ذکر صریح این محدودیت‌ها، نه نشانه ضعف، که نشانه صداقت علمی و بلوغ روش‌شناختی است. در ادامه، پنج محدودیت اصلی این مطالعه تشریح می‌شوند.

نخستین و مهم‌ترین محدودیت، نبود گروه گواه است. طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون تک‌گروهی است. در نبود یک گروه گواه—معلمانی که در دوره‌های الفب شرکت نکرده‌اند اما از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و حرفه‌ای با گروه آزمایش قابل مقایسه باشند—نمی‌توان با قطعیت کامل تأثیر دوره را از تغییرات طبیعی در طول زمان تفکیک کرد. ممکن است بخشی از رشد مشاهده‌شده در کنش انطباقی و اعتماد به نفس، ناشی از بلوغ حرفه‌ای طبیعی معلمان در طول یک سال تحصیلی باشد، نه صرفاً ناشی از دوره‌های الفب. همچنین ممکن است بخشی از کاهش تاب‌آوری، ناشی از فرسودگی عمومی معلمان در پایان سال تحصیلی باشد—پدیده‌ای که در همه معلمان، صرف‌نظر از شرکت در دوره‌های الفب، رخ می‌دهد. با این حال، دو شاهد غیرمستقیم وجود دارد که تا حدی این نگرانی را کاهش می‌دهد. نخست، الگوی افتراقی تغییرات—رشد در برخی شایستگی‌ها و کاهش در برخی دیگر—با فرضیه بلوغ طبیعی (که باید همه شایستگی‌ها را به یک نسبت تحت تأثیر قرار دهد) همخوانی ندارد. دوم، هم‌راستایی بین شایستگی‌های رشدیافته (کنش انطباقی و اعتماد به نفس) و محتوای دروس (روش تدریس) نشان می‌دهد که این رشد، هدفمند و مرتبط با مداخله آموزشی است، نه تصادفی. با وجود این، تشکیل یک گروه گواه—در صورت امکان‌پذیری عملی و اخلاقی—در سال‌های آینده، اعتبار نتایج را به طور قابل توجهی افزایش خواهد داد.

دومین محدودیت، حجم نمونه کم در برخی زیرگروه‌هاست. دوره تکمیلی با ۱۳ نفر و دوره راهبر با ۱۸ نفر در نمونه ۱۵۰ نفری حضور دارند. این حجم نمونه اندک، قدرت آماری تحلیل‌های زیرگروهی را به شدت کاهش داده و امکان تشخیص تفاوت‌های واقعی بین گروه‌ها را محدود کرده است. برای مثال، میانگین رشد پژوهشگری در دوره تکمیلی ۱۹.۶+ بود—رقمی که ۲۰ واحد بیشتر از سایر گروه‌هاست—اما به دلیل حجم نمونه کم، این تفاوت از نظر آماری معنادار نشد. به عبارت دیگر، ممکن است تفاوت‌های واقعی بین دوره‌ها وجود داشته باشد که با حجم نمونه فعلی قابل تشخیص نیست. راه‌حل این مشکل، افزایش حجم نمونه در سال‌های آینده و تجمیع داده‌ها در چند سال متوالی است—کاری که با تداوم سنجش SJT در ترم‌های آینده امکان‌پذیر خواهد شد. همچنین می‌توان با تشویق بیشتر معلمان به شرکت در پس‌آزمون (از طریق ارائه بازخورد شخصی‌سازی‌شده، یا اختصاص امتیاز به شرکت‌کنندگان)، نرخ ریزش را کاهش داد.

سومین محدودیت، شرایط خاص اجرای پس‌آزمون است. پس‌آزمون SJT در هفته پایانی ترم دوم—درست پس از یک دوره ۴۰ روزه جنگ و تعطیلی مدارس—اجرا شد. این شرایط بحرانی، به طور بالقوه بر نمرات معلمان تأثیر گذاشته است، به‌ویژه در شایستگی‌هایی مانند تاب‌آوری و اعتماد به نفس که بیشترین حساسیت را به شرایط محیطی دارند. در واقع، نمی‌دانیم که کاهش مشاهده‌شده در تاب‌آوری، چقدر ناشی از فشار دوره‌ها و چقدر ناشی از

فشار جنگ بوده است. این دو عامل—فشار تجمعی دوره‌ها و فشار بحران ملی—در هم تنیده‌اند و با طرح پژوهش فعلی قابل تفکیک نیستند. تکرار این سنجش در سال‌های آینده—که امید می‌رود در شرایط عادی‌تری سپری شوند—می‌تواند به تفکیک این دو عامل کمک کند.

چهارمین محدودیت، عدم تکمیل لنز سوم (فلاندرز) است. همان‌طور که در بخش ۷ توضیح داده شد، به دلیل تعطیلی مدارس، جمع‌آوری فایل‌های صوتی پس‌آزمون ممکن نشد. این لنز می‌توانست با ارائه شواهدی از رفتار قابل مشاهده معلمان در کلاس درس—فراتر از خودگزارشی (LOU) و قضاوت حرفه‌ای—(SJT) اعتبار نتایج را افزایش دهد. عدم تکمیل این لنز، حلقه نهایی زنجیره شواهد را ناقص گذاشته است.

پنجمین محدودیت، تغییر ساختار پرسشنامه نظرسنجی بین دو ترم است. پرسشنامه ترم اول شامل ۲۵ گویه در هشت بعد بود، در حالی که پرسشنامه ترم دوم با ۲۱ گویه در هفت بعد اجرا شد. این تغییرات—که با هدف بهبود پرسشنامه انجام شد—مقایسه‌پذیری کامل نتایج دو ترم را اندکی مخدوش می‌کند. برای مثال، بعد تسلط علمی و تعامل تسهیل‌گر که در ترم اول دو بعد جداگانه بودند، در ترم دوم با هم ادغام شدند. همچنین بعد قالب یادگیری معکوس که در ترم دوم اضافه شد، در ترم اول وجود نداشت. با این حال، این تغییرات بیشتر در سطح ابعاد هستند و نمره کل—که از میانگین همه گویه‌ها محاسبه می‌شود—همچنان قابل مقایسه است.

علاوه بر این پنج محدودیت اصلی، چند محدودیت فرعی نیز قابل ذکر است. نخست، همه داده‌های این مطالعه—به جز فایل‌های صوتی فلاندرز—از نوع خودگزارشی هستند و ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی (مانند تمایل به ارائه تصویری مثبت از خود) قرار گرفته باشند. دوم، معلمانی که در پس‌آزمون شرکت نکرده‌اند (۴۴ نفر از ۱۹۴ نفر اولیه)، ممکن است به طور سیستماتیک با معلمانی که شرکت کرده‌اند متفاوت باشند—اگرچه تحلیل ریزش نشان داد که از نظر نمرات پیش‌آزمون تفاوت معناداری ندارند. سوم، پرسشنامه LOU با ۱۶۸ پاسخ‌دهنده، ۴۶ درصد از معلمان ورودی را پوشش می‌دهد و ممکن است معلمانی که آن را پر کرده‌اند، فعال‌تر از معلمانی باشند که آن را نادیده گرفته‌اند.

با وجود این محدودیت‌ها—که در هر مطالعه ارزشیابی در دنیای واقعی اجتناب‌ناپذیر هستند—این مطالعه توانسته است شواهد قوی و چندلایه‌ای برای تأثیر دوره‌های الف‌ب فراهم کند. ترکیب سه لنز مستقل (SJT، LOU، و فلاندرز در مرحله پیش‌آزمون)، حجم نمونه قابل قبول (۱۵۰ نفر برای تحلیل‌های اصلی)، پایایی و روایی تأییدشده ابزارها، و تحلیل‌های آماری دقیق، همگی به اعتبار یافته‌های این مطالعه می‌افزایند. محدودیت‌های ذکرشده، نه برای تضعیف این

یافته‌ها، که برای ارائه تصویری کامل و صادقانه از شرایط اجرای مطالعه و کمک به بهبود طراحی‌های آینده مطرح شده‌اند.

ضمایم:

ضمیمه ۱. تصاویری از برگزاری کلاس‌های آنلاین هفتگی:



ضمیمه ۲. تصاویری از اجرای آموزش‌ها در کلاس‌های درس آموزگاران شرکت‌کننده:





ضمیمه ۳. گزیده روایت‌های آموزگاران از تأثیر دوره‌های الفب

۱. تغییر نگاه معلم به پرسش و شنیدن صدای دانش‌آموز

نویسنده: سهیل رسول‌برده‌رشد

دوره: معلم ماهر

درس: فلسفه برای کودکان

محل تدریس: استان کردستان، شهرستان بانه، روستای ترخان‌آباد

پایه تدریس: اول ابتدایی

«در این جلسه آموختم که فبک، پیش از آنکه یک درس باشد، یک نگاه است؛ نگاهی که حتی در ساده‌ترین رفتارهای کلاسی و نحوه پاسخ‌دادن به پرسش فراگیران معنا پیدا می‌کند. تأکید بر کم‌گویی، دقیق‌گویی و شفاف‌گویی به من یادآوری کرد که سکوت به‌جا و کلام سنجیده نیز بخشی از مهارت معلمی است.»

بحث گوش دادن فعال برایم بسیار معنادار بود؛ اینکه از دانش آموز بخواهیم سخن دوستش را تکرار کند یا به جای پاسخ فوری، از او بپرسیم: «خودت چه فکر می کنی؟» ایده های تازه ای برای طراحی موقعیت های یادگیری در ذهنم ایجاد کرد؛ موقعیت هایی که در آن، دانش آموز هم شنونده فعال باشد و هم متفکر.

وقتی استاد ما را به نوشتن و مستندسازی تجربه های معلمی دعوت کرد، این پرسش در ذهنم شکل گرفت که اگر نوشتن می تواند ابزار یادگیری و رشد باشد، چرا ما معلمان کمتر به آن تن می دهیم؟ شوق یادگیری و نوشتن در من تازه شده است و احساس می کنم این دوره، فرصتی برای رشد خودم و تقویت مهارت نوشتن دانش آموزانم خواهد بود.

نشانه اثرگذاری: تغییر نقش معلم از پاسخ دهنده مستقیم به تسهیلگر پرسشگری، شنیدن و تفکر مستقل دانش آموزان.

۲. یادگیری عمیق تبدیل واحد با اجرای روش E۵

نویسنده: فائزه شمسی نیا

دوره: معلم ماهر، ورودی بهمن

درس روایت شده: از تکنیک تا تصمیم

محل تدریس: استان یزد، شهر ابرکوه

پایه تدریس: ششم ابتدایی

«پیش از آشنایی با روش E۵، برای تدریس تبدیل واحدها و مساحت ها در فصل پنجم ریاضی چالش زیادی داشتم و تفهیم این مفاهیم برای دانش آموزان دشوار بود.

پس از مشاهده محتوای دوره، دانش آموزان را گروه بندی کردم و متری های خیاطی را در اختیارشان گذاشتم. از هر گروه خواستم اشیای اطراف کلاس را اندازه بگیرند و نتایج را در جدول ثبت کنند. دانش آموزان با شور و علاقه، طول اشیای مختلف را اندازه گرفتند. سپس روی دستکش های یک بار مصرف، مراحل تبدیل واحد طول را به شکل نردبان نشان دادم و خود دانش آموزان اندازه هایی را که ثبت کرده بودند، به واحدهای مختلف تبدیل کردند.

هیچ وقت تا این اندازه خوشحال نبودم؛ چون با تمام وجود دیدم که دانش‌آموزانم مفاهیم را به خوبی یاد گرفته‌اند. برای تمرین تکمیلی نیز از آن‌ها خواستم طول و عرض اشیای خانه را اندازه بگیرند تا برای یادگیری مفهوم مساحت آماده‌تر شوند.

این هفته با شور و جدیت بیشتری وارد کلاس شدم و اشتیاقم برای تدریس افزایش یافت. این روش و تجربه‌ام از مدرسه الفب را برای سایر معلمان مدرسه نیز توضیح دادم و آن‌ها برای شرکت در دوره بعدی علاقه‌مند شدند.»

نشانه اثرگذاری: تبدیل یک مفهوم دشوار ریاضی به تجربه‌ای عملی، عمیق و مشارکتی و انتقال تجربه دوره به همکاران مدرسه.

۳. تغییر بازخورد و پیشرفت دانش‌آموز ضعیف

نویسنده: عظیمه اعظمی‌فر

دوره: معلم حرفه‌ای

درس: ارزشیابی کیفی

محل تدریس: استان سیستان و بلوچستان، شهرستان دشتیاری روستای ککسوچ

پایه تدریس: چهارم ابتدایی

«در این دوره آموختم که بازخورد مؤثر باید به دانش‌آموز کمک کند بداند کجا قرار دارد، چگونه پیش می‌رود و قدم بعدی او چیست. بازخورد نباید فقط به محصول نهایی یا نمره محدود شود، بلکه باید بر فرایند انجام کار، نقاط قوت، زمینه‌های بهبود و امکان اصلاح تمرکز داشته باشد.

دانش‌آموزی داشتم که در ریاضی عملکرد خوبی داشت، اما در املا بسیار ضعیف بود. در ابتدا برای او می‌نوشتیم: «نیاز به تلاش بیشتر» یا «بیشتر دقت کن». بعد تصمیم گرفتم شیوه بازخورد را تغییر دهم. یک بار برایش نوشتم: «خوشحالم که پنج کلمه را درست نوشته‌ای. تو با استعدادی و می‌دانم می‌توانی کلمه‌هایی را که اشتباه نوشته‌ای، خودت پیدا و اصلاح کنی.»

او سریع اشتباهاتش را پیدا می‌کرد و دوباره نزد من می‌آمد تا نوشته‌اش را بررسی کنیم. دفعه بعد گفت: «خانم، این بار ده کلمه را درست نوشته‌ام.» وقتی پیشرفتش را به او نشان می‌دادم، بسیار خوشحال می‌شد. به تدریج، همین دانش‌آموز به یکی از دانش‌آموزان خوب کلاس تبدیل شد.

به این نتیجه رسیده‌ام که اگر بازخورد با احترام، خوش‌رویی و تمرکز بر پیشرفت داده شود، می‌تواند در دانش‌آموز تغییر ایجاد کند. بهتر است هر کودک را با عملکرد گذشته خودش مقایسه کنیم، نه با سایر دانش‌آموزان.»

نشانه اثرگذاری: اصلاح رفتار ارزشیابی معلم و مشاهده پیشرفت واقعی در عملکرد و اعتمادبه‌نفس یک دانش‌آموز.

۴. حرکت از اجرای بازی به طراحی آگاهانه نمایش خلاق

نویسنده: فرزانه تقوی معاضد

دوره: معلم حرفه‌ای

درس: نمایش خلاق

محل تدریس: استان تهران، شهر تهران

پایه تدریس: ششم ابتدایی

«هر جلسه بهتر می‌فهمم چگونه دانش‌آموزان کلاس‌م را هدایت کنم و فضای کلاس را جذاب‌تر و شادتر سازم. دانش‌آموزانم هر روز به من ایده می‌دهند و از من می‌خواهند بازی‌های خلاق بیشتری در کلاس انجام دهیم.»

در این جلسه با بازی‌های وانمودی آشنا شدم؛ بازی‌هایی که از تصور یک شیء آغاز می‌شوند و می‌توانند در مراحل بعد به بازی نمایشی تبدیل شوند. همچنین با بازی‌های مشارکتی، یخ‌شکن‌ها و فعالیت‌های گرم‌کردن آشنا شدم و فهمیدم هر بازی چه کاربردی دارد.

هرکدام از این آموخته‌ها کمک می‌کند از اجرای پراکنده بازی‌ها به سمت طراحی آگاهانه فعالیت نمایشی حرکت کنم. از تجربه همکاران نیز ایده می‌گیرم و می‌خواهم بازی‌ها را به صورت عملی در کلاس اجرا کنم. احساس می‌کنم در ایجاد انگیزه و هدایت دانش‌آموزان، مهارت بیشتری پیدا کرده‌ام.»

نشانه اثرگذاری: تغییر از استفاده اتفاقی از بازی به طراحی هدفمند فعالیت‌های نمایشی و افزایش مشارکت دانش‌آموزان.

۵. از انتخاب کتاب تا تربیت کودک کتاب‌خوان

نویسنده: ام‌البنین فرهادی

دوره: معلم حرفه‌ای تکمیلی

درس: ادبیات کودک

محل تدریس: مازندران، چهاردانگه کیاسر

پایه تدریس: چندپایه

«در این جلسه آموختم که هر کتابی ارزش خواندن ندارد. کتاب مانند غذاست و باید مراقب باشیم چه متنی وارد زندگی کودک می‌کنیم؛ زیرا کتاب‌ها از همان سال‌های نخست بر ذائقه، نگاه و مسیر زندگی انسان اثر می‌گذارند.

برای انتخاب کتاب مناسب، تنها ظاهر زیبا کافی نیست. کتاب باید از نظر جلد، تصویر، فرم، جنس کاغذ و در عین حال از نظر محتوا، زبان، رده سنی و میزان جذابیت بررسی شود. کتاب‌های خوب باید در دسترس بچه‌ها قرار بگیرند و خود معلم نیز باید به تدریج توانایی تشخیص کتاب باکیفیت را پیدا کند.

یکی از ایده‌های جلسه این بود که حال خود را با نام یک کتاب بیان کنیم؛ ایده‌ای ساده اما مؤثر برای جلب توجه کودک به کتاب. همچنین یاد گرفتم می‌توان با بازی با واژه‌ها، تغییر کلمه‌های شعر و استفاده از شعر در آغاز مدرسه یا زنگ‌های مختلف، کودکان را به شعر و ادبیات علاقه‌مند کرد.

این جمله برایم ماندگار شد: «جایی که لذت وارد می‌شود، آموزش نیز وارد می‌شود.» در پایان به این نتیجه رسیدم که برای تربیت کودک کتاب‌خوان، ابتدا خود ما باید کتاب‌خوان شویم.»

نشانه اثرگذاری: تغییر نگاه معلم از معرفی اتفاقی کتاب به انتخاب نقادانه و طراحی فعالیت‌های لذت‌بخش برای ترویج مطالعه.

۶. بازاندیشی در معماری مدرسه و پیوند آن با فرهنگ محلی

نویسنده: ابراهیم سابقی‌نژاد

دوره: معلم حرفه‌ای تکمیلی

درس: هنر در کلاس درس

محل تدریس: استان کرمان، شهر زهک‌لوت

پایه تدریس: اول ابتدایی

«پس از مشاهده محتوای آفلاین و شرکت در جلسه آنلاین، برای انجام کاری که مدت‌ها در ذهنم بود، انگیزه تازه‌ای پیدا کردم: ساختن مدرسه‌ای که فقط یک ساختمان آموزشی نباشد.

به این فکر کردم که فضای مدرسه می‌تواند با فرهنگ محلی منطقه هماهنگ باشد و به جای معماری تکراری و بی‌روح، محیطی ایجاد کند که دانش‌آموز، معلم و خانواده با ورود به آن انرژی بگیرند. مدرسه‌ای با درختان، گل‌ها، گلخانه، فضاهای متنوع ورزشی و معماری برگرفته از شیوه‌های بومی منطقه؛ فضایی که کودکان در آن به فرهنگ خود افتخار کنند.

حتی به ایجاد بخش‌هایی برای تجربه عملی اقتصاد، کاشت درختان مثمر و فعالیت‌های محلی مانند پخت نان فکر کردم؛ فعالیت‌هایی که کودکان را برای زندگی واقعی آماده کند. این جلسه باعث شد ایده‌ای مبهم به تصمیمی جدی‌تر تبدیل شود. اکنون می‌خواهم طراحی را ابتدا روی کاغذ بیاورم و بعد برای اجرای آن قدم بردارم.»

نشانه اثرگذاری: گسترش اثر دوره از سطح یک فعالیت کلاسی به بازاندیشی در فضای مدرسه، معماری آموزشی و پیوند یادگیری با فرهنگ و زندگی محلی.

۷. عبور از کنش فردی به تحلیل مسئله با مشارکت دیگران

نویسنده: فائزه اشراقی

دوره: معلم راهبر

درس: کنشگری

محل تدریس: استان سمنان، شهرستان بیارجمند - خارتوران

پایه تدریس: اول ابتدایی

«در نخستین جلسه دوره کنشگری، بر اساس روایت یکی از معلمان، با پرسش‌هایی آشنا شدیم که می‌توان به کمک آن‌ها یک اقدام یا پروژه کنشگرانه را نقد و تحلیل کرد.

یکی از پرسش‌های مهم این بود: «آیا این موضوع فقط از نظر من مسئله است یا دیگر افرادی که با آن درگیرند نیز آن را مسئله می‌دانند؟» پیش از این، ممکن بود معلم بر اساس تشخیص شخصی خود برای حل یک مشکل اقدام کند؛ اما این پرسش نشان داد که باید پیش از اقدام، مسئله را از نگاه دانش‌آموزان، همکاران، خانواده‌ها و دیگر افراد مرتبط نیز بررسی کرد.

خواندن و نقد سناریو و شنیدن نظرهای متفاوت، بخشی از ابهام‌های من را برطرف کرد. فهمیدم کنشگری فقط انجام یک کار خیرخواهانه یا فردی نیست؛ بلکه نیازمند شناخت دقیق مسئله، شنیدن صداها، مختلف و مشارکت افرادی است که با آن مسئله زندگی می‌کنند.

نشانه اثرگذاری: تغییر نگاه از اقدام فردی و شتاب‌زده به کنشگری مبتنی بر مسئله‌شناسی، مشارکت و شنیدن دیدگاه ذی‌نفعان.



www.alefb.ir



alefb_school@gmail.com



عباس‌آباد، خیابان بهشتی، تقاطع
خیابان اندیشه، برج اندیشه، پلاک
۷۲، طبقه ۲، واحد ۲



Alefb_ir



+98 21 86 02 10 89

همراه و حامی باشید!