

Design and Validation of an Educational Model for the Application of Technology in Philosophy Program for Children for Talented Students

Ismail Zareii Zavaraki 

Professor, Department of Educational Technology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Ali Akbar Kabiri *

PhD student in Educational Technology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Yahya Ghaedi 

Associate Professor, Department of Philosophy of Education. Kharazmi University, Tehran, Iran.

Ali Delavar 

Professor, Department of Measurement, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Mohammad Reza Nili 

Associate Professor, Department of Educational Technology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Abstract

The aim of this study was to identify the components and framework of the educational model for the use of technology in philosophy for children program for talented students and its internal validation. The research method was heuristic. In order to obtain the educational design model, inductive content analysis was used in the qualitative part of the research, and in the quantitative part, survey method was used to validate the model internally through a questionnaire by experts. The sample population of the study in the qualitative part were related specialists in the fields of educational technology, special education and philosophy of education, written and electronic documents and resources, and in the quantitative part

* Corresponding Author: kabiriakbar98@yahoo.com


How to Cite: Zareii Zavaraki, I., Kabiri, A A., Ghaedi, Y., Delavar, A., Nili, M R., (2021). Design and Validation of an Educational Model for the Application of Technology in Philosophy Program for Children for Talented Students, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 11(41), 1-45.

were the specialists of the mentioned fields. The samples were purposefully selected in both groups, and in the qualitative part 31 specialists and experts were selected for the interview and in the quantitative part 36 specialists from different universities and institutes of the country. Data were collected in the qualitative part using semi-structured interviews and content analysis of documents and in the quantitative part using a questionnaire made by the researcher. After conducting content analysis, 7 main categories were obtained. Also, 39 sub-components were extracted for the main categories. After analyzing the content and extracting the codes, the components and sub-components were presented in the form of a model. The results of internal validation based on the opinion of experts have shown that the presented educational model has a good internal validity and has the necessary effectiveness to educate talented students.


Keywords: Educational Model, Technology, Philosophy for Children, Talented student.

طراحی و اعتبار‌یابی مدل آموزشی به منظور به کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان برای دانش‌آموزان با استعداد


استاد گروه تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی،
تهران، ایران.

اسماعیل زارعی زوارکی 


دانشجوی دکتری رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه
طباطبائی، تهران، ایران.

علی اکبر کبیری  *


دانشیار گروه فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه خوارزمی، تهران،
ایران.

یحیی قانلی 

استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران،
ایران.

علی دلاور 

دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی،
تهران، ایران.

محمد رضا نیلی احمدآبادی 

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌ها و چارچوب مدل آموزشی برای به کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان برای دانش‌آموزان با استعداد و اعتبار‌یابی درونی آن بود. روش پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی بود. در بخش کیفی پژوهش برای به دست آوردن مدل طراحی آموزشی از تحلیل محتوای استقرایی و در بخش کمی برای اعتبار‌یابی درونی مدل به روش پیمایشی از طریق پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شد. جامعه آماری در بخش کیفی متخصصین مرتبط با موضوع در رشته‌های تکنولوژی آموزشی، آموزش و پرورش کودکان استثنائی و فلسفه آموزش و پرورش، اسناد و منابع مکتوب و الکترونیکی و در بخش کمی نیز متخصصین رشته‌های مذکور بودند. نمونه‌ها در هر دو گروه به صورت هدفمند انتخاب شدند که در بخش کیفی برای مصاحبه ۳۱ تن از متخصصین و کارشناسان و در بخش کمی ۳۶ نفر از متخصصین در دانشگاه‌ها و مؤسسات مختلف کشور بودند. جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته و تحلیل محتوا از اسناد و در بخش کمی با استفاده از پرسشنامه محقق

* نویسنده مسئول: kabiriakbar98@yahoo.com

ساخته صورت گرفت. بر اساس تحلیل محتوای انجام‌شده، ۷ طبقه اصلی به دست آمد. همچنین ۳۹ زیر مؤلفه برای طبقه‌های اصلی استخراج گردید. پس از تحلیل محتوا و استخراج نمودن کدها، مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌ها در قالب مدل ارائه شدند. نتایج حاصله از اعتبار یابی درونی بر اساس نظر متخصصان نشان داده‌شده است که مدل آموزشی ارائه‌شده از اعتبار درونی مطلوبی برخوردار است و اثربخشی لازم را برای آموزش به دانش‌آموزان با استعداد دارد.

کلیدواژه‌ها: مدل آموزشی، فناوری، فلسفه برای کودکان، کودکان با استعداد.

مقدمه

گسترش روزافزون فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات^۱ و استفاده بیش‌ازپیش از این تکنولوژی‌ها سبب شده عصر جدیدی به نام عصر دیجیتال در زندگی بشر آغاز گردد (جوی و همکاران^۲، ۲۰۱۷). فناوری‌های دیجیتال به دانش آموزان کمک می‌کنند تا نسبت به دنیای اطراف خود آگاه باشند و با استفاده از ابزارهای فناوری به صورت فردی و گروهی به جمع‌آوری و سازمان‌دهی اطلاعات پرداخته و از این طریق توانمندی‌های خود را برای انجام فعالیت‌های گروهی و یادگیری الکترونیکی بهبود بخشند (کندروز^۳، ۲۰۱۹). امروزه بسیاری از جوانان به فعالیت‌های اجتماعی شبکه‌ای مشغول هستند و از روابط و مناسبات اینترنتی برای ساختن زندگی خویش بهره می‌برند و فعالیت در شبکه‌های اجتماعی مجازی بیشتر ابعاد زندگی آنان را تحت تأثیر قرار داده است (طوفانی نژاد، ۱۳۹۷).

آموزش ویژه به معنای آموزش برنامه‌ریزی‌شده ویژه‌ای است که در پی برآوردن نیازهای غیرمعمول دانش آموزان با نیازهای ویژه است. برای نیل به این مهم ممکن است نیاز به مواد، فنون تدریس، تجهیزات و تسهیلات ویژه‌ای باشد. کشف استعداد دانش آموزان با نیازهای ویژه و سرمایه‌گذاری روی آن‌ها یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش ویژه است (هالان و کافمن^۴، به نقل از زارعی زوارکی، ۱۳۹۸). اصطلاح استثنائی، به افرادی گفته می‌شود که تفاوت آن‌ها (جسمی، ذهنی و رفتاری) از حد متوسط، از طریق آزمون‌های مختلف، مشاهده اطرافیان و معلم تأیید می‌شود. دانش آموزان استثنائی در مدارس بر اساس ویژگی‌های منحصر به فردی که دارند نیازمند آموزش ویژه می‌باشند. آموزش ویژه تسهیلات و امکاناتی متناسب با نیازهای ویژه این دانش آموزان از قبیل: اهداف و برنامه درسی، روش آموزش، شیوه‌های ارزشیابی، سازمان، منابع و خدمات درمانی فراهم می‌آورد (میچالس و درموت^۵، ۲۰۱۲).

1. Information and Communication Technologies

2. Choi et al

3. Condruz

4. Halan Kaufman

5. Michaels & Dermot

تیزهوشی^۱ به معنی قابلیت بالا است و دانش آموزان با استعداد نسبت به همتایان خود از سازش یافتگی بالاتری بهره‌مندند و به سبب همین سازش یافتگی در فرایند تحصیل به موفقیت‌های بسیاری دست می‌یابند (هورنسترا و همکاران^۲، ۲۰۲۰). دانش آموزان با استعداد (تیزهوش) از عظیم‌ترین منابع ملی برای هر کشوری به حساب می‌آیند. دانش آموزان با استعداد از توان بالقوه‌ای برای دستیابی به اهداف و موفقیت بهره‌مند می‌باشند. این افراد از مهم‌ترین منابع علمی جهت حل مسائل در بسیاری از امور هستند (خانزاده و همکاران، ۱۳۹۵). دانش آموزان با استعداد از توانایی‌های بالایی در زمینه‌های فکری، موفقیت تحصیلی، توانمندی علمی و پذیرش اجتماعی برخوردارند (کاسیر و همکاران^۳، ۲۰۱۵). دانش آموزان با استعداد با توجه تفاوت‌هایی که با دیگر همسالان خود دارند در طیف دانش آموزان با نیازهای ویژه قرار می‌گیرند. این دانش آموزان صرف‌نظر از بحث تفکیک و تلفیق در مقطع ابتدایی از آموزش ویژه متناسب با ویژگی‌های خود محروم هستند. روشن است که نیازهای آموزشی و پرورشی این گروه از دانش آموزان معمولاً تحت‌الشعاع برنامه‌های عمومی قرار می‌گیرد. اساساً در نظام تلفیق، همه مؤلفه‌های و عناصر آموزشی و پرورشی بر پایه توجه به نیازهای عمومی کودکان و نوجوانان شکل‌بندی و طراحی شده است و توجه به نیازهای اقلیت دانش‌آموزی به هر علتی در اولویت نیست؛ بنابراین، مسائل مربوط به تراکم جمعیت و غلبه دانش آموزان متوسط از لحاظ هوش در کلاس، به‌طور طبیعی اولویت توجه به نیازهای جمعیت متوسط را برجسته می‌سازد. لذا به‌طور طبیعی نیازهای اقلیت با استعداد در کلاس مورد کم‌توجهی یا غفلت قرار می‌گیرد. این در حالی است که سال‌های حساس رشد هوش و استعداد متعلق به زیر یازده‌سالگی است (کازمی حقیقی، ۱۳۹۳). تلاش‌های آموزشی برای دانش آموزان با استعداد در چارچوب برنامه عادی مدارس، معمولاً اثرات درخشانی نداشته و معلمان در مواجهه با نیازهای دانش آموزان با استعداد تنها قادرند اصلاحات اندکی انجام دهند. به‌عبارت‌دیگر، خدمات کلاس‌های

1. Talent

2. Hornstra et al

3. Kozier et al

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۷

عادی برای دانش آموزان با استعداد در مدارسی که برنامه‌های رسمی ویژه تیزهوشان دارد، نزدیک به کلاس‌هایی است که برنامه رسمی در این حوزه ندارند (آرچامبالت و همکاران^۱، به نقل از کاظمی حقیقی، ۱۳۹۳).

میزان توجه به دانش آموزان با نیازهای ویژه یکی از مهم‌ترین معیارهای توسعه آموزش و پرورش کشورها است. این مهم به‌وضوح در هدف‌های متعدد پایه‌های تحصیلی سند توسعه آموزش و پرورش استثنائی کشور نیز قابل مشاهده است. برای مثال به توسعه مهارت‌های لازم جهت بهره‌گیری از فناوری‌های دیجیتال جهت افزایش توانمندی‌ها و شیوه‌های به‌کارگیری ابزار کمکی در دوره‌های مختلف تحصیلی اشاره شده است (سازمان آموزش و پرورش استثنائی کشور، ۱۳۸۹). عدم شناخت و توجه به ویژگی‌های دانش آموزان با استعداد از طرف والدین و معلمان و همچنین کمبود امکانات در فراهم ساختن فرصت‌هایی برای شکوفاسازی قابلیت‌های آن‌ها، مانعی برای شکوفایی استعداد و توانمندی‌های آنان است (روشن و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به نیازهای ویژه دانش آموزان با استعداد مقطع ابتدایی، استفاده از آموزش ویژه به‌منظور غنی‌سازی آموزش این دانش آموزان که موجب رشد و شکوفایی همه‌جانبه آنان می‌شود، امری ضروری است.

برنامه فلسفه برای کودکان^۲ یکی از برنامه‌هایی است که به‌منظور رشد و شکوفایی انواع تفکر و مهارت‌های فکری کودکان توسط لیپمن^۳ طراحی شده است. لیپمن معتقد است که فلسفه برای کودکان اقدامی آموزشی است که به رشد مهارت‌های تفکر در کودکان می‌پردازد و از فلسفه به‌منزله شیوه‌ای برای پرورش تفکر اخلاقی، تفکر انتقادی و تفکر خلاق بهره می‌برد. لیپمن و همکارانش معتقدند که منظور از آموزش فلسفه به کودکان آموختن روش تفکر فلسفی است (نادری، ۱۳۹۱). فلسفه برای کودکان تأکید بسیاری بر پرورش تفکر انتقادی در دانش آموزان دارد. در واقع، هدف آموزش فلسفه به کودکان اصلاح وضعیت آموزشی و تربیتی کودکان است که کودکان با استعداد نیز از این

1. Archambalt et al

2. Philosophy for Children

3. Lipman

قاعده مستثنا نیستند. برخی از شاخص‌ترین فواید آموزش فلسفه عبارت است از: (۱) ایجاد خودباوری و بالا بردن اعتماد به نفس در کودک، (۲) علاقه‌مندی به درس و معلم، (۳) اعتقاد به مفید بودن درس‌ها و ایجاد انگیزه برای یادگیری، (۴) بروز استعدادها و پنهان و شکوفایی آن، (۵) درک و یادگیری بهتر آموخته‌ها، (۶) قدرت مقابله با مشکلات، (۷) قدرت نقادی و پرورش خلاقیت، (۸) کشف کمبودهای معنوی کودک، (۹) عادت به تفکر فردی و گروهی، (۱۰) تقویت روحیه همکاری، (۱۱) ایجاد رقابت سالم و دوستانه، (۱۲) استفاده از باورهای دیگران، (۱۳) ایجاد مسئولیت‌پذیری، (۱۴) داشتن انعطاف‌پذیری در زندگی آینده، (۱۵) مقابله با شست و شوی مغزی و تبلیغات سوء، (۱۶) ارتقای سطح داوری در کودک از طریق استفاده از ملاک‌ها و معیارها، (۱۷) ایجاد روحیه خود تصحیح‌گیری در کودکان و (۱۸) بالا بردن سطح توجه کودک به باورها و آرای افراد جامعه (رستمی، ۱۳۹۸).

پژوهش‌های بسیاری اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان را بر رشد تفکرهای خلاق، انتقادی و مهارت‌های فکری دانش‌آموزان ابتدایی مورد بررسی قرار داده و نتایج را مثبت ارزیابی کرده‌اند (ناجی، ۱۳۸۶، کریمی، ۱۳۹۵، قانیدی، ۱۳۹۵، جغتایی، ۱۳۹۵، فروزان‌فر، ۱۳۹۵، باروو^۱، ۲۰۱۰، ایسینک و همکاران^۲، ۲۰۱۵). در اسناد بالادستی به‌طور مکرر به استفاده از فناوری‌های دیجیتال در آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تأکید شده است. برای مثال در برنامه پنجم پنج‌ساله کشور به‌صراحت در مورد استفاده از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در همه فرایندها به‌منظور تحقق عدالت آموزشی و تسهیل فرایندهای موجود و ارائه برنامه‌های آموزشی و دروس مقاطع تحصیلی به‌صورت الکترونیکی تأکید شده است (معاونت حقوقی ریاست جمهوری، به نقل از طوفانی نژاد، ۱۳۹۷). فناوری‌های دیجیتال یکی از ابزارهایی است که آموزش ویژه از آن به‌منظور پوشش نیازهای ویژه دانش‌آموزان استفاده می‌کند. این فناوری‌های دارای ظرفیت و ویژگی‌هایی از جمله: انگیزه بخشی، بهبود قابلیت دسترسی، افزایش انتظارات و پیشرفت، تسهیل سازی تمایز گذاری، فراهم‌سازی جایگزین‌ها، تسهیل سنجش و ... می‌باشند که می‌توانند موجب اجرای باکیفیت

1. Barrow

2. Eysink

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۹

فرایند آموزش و یادگیری دانش آموزان با نیازهای ویژه گردند (ولایتی، ۱۳۹۳). با ورود فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش افراد با نیازهای ویژه در تمام مقاطع تحصیلی تغییرات شگرفی در کشورهای در حال توسعه آغاز شده است. این تغییر و تحولات با ورود اینترنت به عنوان شبکه بین‌المللی اطلاعات و ارتباطات، مضاعف شده و فرایند آموزش، تدریس و یادگیری را تحت تأثیر قرار داده است (زارعی زوارکی و مرادی ۱۳۹۳). همگام با رشد روزافزون فناوری‌های دیجیتال در آموزش ویژه، مسئولان آموزشی نیز همواره در پی پررنگ‌تر کردن نقش فناوری‌ها و رسانه در آموزش ویژه بوده‌اند تا از این طریق از هزینه‌های آموزش و پرورش بکاهند، به همین منظور اراده و آمادگی نظام آموزش و پرورش برای همراهی با دیگر سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی در عصر جدید فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات به منظور رشد و پرورش افراد در این عصر، امری ضروری به نظر می‌رسد (زارعی زوارکی، ۱۳۹۶).

با توجه به ویژگی‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات از قبیل: جذابیت بخشی به برنامه آموزشی، امکان تعامل سطح بالا بین افراد و محتوا، امکان تعامل مستقیم فراگیر با محتوا و مواد یادگیری، امکان بازخورد سریع، امکان جست‌وجوی مواد یادگیری توسط فراگیر، کنترل برنامه توسط دانشجو، سادگی، واقعیت‌گرایی، ایجاد انگیزه و جلب توجه (ویولانت^۱ و وزتی^۲، ۲۰۱۵)، می‌توان از ظرفیت‌های این فناوری‌ها به منظور غنی‌سازی برنامه فلسفه برای کودکان باهدف رشد و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی آنان که نیازمند آموزش‌های ویژه متناسب با نیازهای ویژه خود در مقایسه با دانش آموزان عادی می‌باشند، بهره برد (اسماعیل‌زاده و الله کرمی، ۱۳۹۴، دستجردی و یوسفی همدانی، ۱۳۹۵، هدایتی و کوشا، ۱۳۹۶، محمدی و بلاغت، ۱۳۹۷، کشتکاری و قدمیاری، ۱۳۹۷، دست‌فروشان و تقی‌زاده قوام، ۱۳۹۷، آدام^۳ و تانتال^۴، ۲۰۰۸، ایسینک و همکاران، ۲۰۱۵).

-
1. Violante
 2. Vezzetti
 3. Adam
 4. Tatnall

با توجه به مشکلات دانش‌آموزان با استعداد مقطع ابتدایی در کلاس درس به دلیل نبود برنامه‌های ویژه متناسب با استعدادهای این افراد به منظور رشد و پرورش همه‌جانبه نیازهایشان از یک سو و توجه و تأکید اسناد بالادستی بر استفاده از آموزش ویژه برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و همچنین تأکید بر بهره‌گیری از فناوری‌های دیجیتال در همه فرایندها به منظور تحقق عدالت آموزشی و آسان‌سازی فرایندهای موجود و تهیه، تولید و ارائه برنامه‌های آموزشی از سوی دیگر، این پژوهش در پی ارائه مدل آموزشی است که سبب رشد و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان با استعداد دوره دوم ابتدایی شود. لذا این پژوهش به دنبال پاسخ به پرسش‌های زیر است:

- ۱- مؤلفه‌های اصلی مدل آموزشی برای به‌کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان کدام‌اند؟
- ۲- آیا مدل آموزشی برای به‌کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان از اعتبار درونی برخوردار است؟

روش پژوهش

برای نیل به اهداف پژوهش حاضر روش تحقیق آمیخته^۱ مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به اهداف و ویژگی‌های پژوهش از میان طرح‌های پژوهش آمیخته (تبیینی^۲، اکتشافی^۳، تودرتو^۴ و مثلث‌سازی^۵)، از طرح اکتشافی متوالی استفاده کردیم. در روش پژوهش اکتشافی متوالی نتایج مرحله اول (کیفی) به رشد و گسترش پژوهش کمک می‌کند و برای مرحله دوم (کمی) نقش اطلاع‌دهنده دارد. مادامی‌که پژوهشگر در پی توسعه و گسترش نظریه، آزمایش یا بررسی ابزار باشد استفاده از این طرح مفید خواهد بود. با توجه به این که طرح به صورت کیفی آغاز می‌شود، تأکید بیشتر بر روی داده‌های کیفی است (دلاور و

1. Mixed Method
2. Explanatory
3. Exploratory
4. Embedded
5. Triangulation

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۱۱

کوشکی، ۱۳۹۴). الگو یا چارچوب تحقیق از طریق روش کیفی به دست می‌آید، سپس اعتبار یابی آن با روش کمی انجام می‌شود. روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی در بخش پژوهش کیفی استفاده گردید به نحوی که تحلیل محتوای کیفی با طرح استقرایی از مبانی نظری فلسفه برای کودکان با استفاده از فناوری‌های دیجیتال انجام شد، سپس الگوی مورد نظر بر اساس نتایج به دست آمده ترسیم شد. برای اصلاحات الگو از نظرات متخصصان حوزه فناوری آموزشی و آموزش ویژه استفاده شد و با توجه به نظرات آن‌ها اصلاحات مورد نیاز اعمال گردید و در آخر طراحی پرسشنامه اعتبار یابی درونی انجام و پس از تأیید اعتبار در اختیار دیگر متخصصین قرار داده شد تا از نظرات تخصصی آنان نیز برای بهبود فرایند پژوهش استفاده شود. در بخش کیفی جامعه پژوهش شامل اعضای هیات علمی متخصص در رشته‌های آموزش و پرورش کودکان استثنایی، فناوری آموزشی، معلمان تیزهوشان، کارشناسان آموزش ویژه، دانش آموزان با استعداد و والدین دانش آموزان با استعداد و در بخش کمی متخصصان موضوع که شامل اساتید و دانشجویان رشته‌های آموزش و پرورش کودکان استثنایی و تکنولوژی آموزشی بودند. همچنین از نمونه‌گیری هدفمند در بخش کیفی استفاده شد. بر اساس اطلاعات پژوهشگر نمونه‌های هدفمند انتخاب می‌شوند و این انتخاب‌ها تا اشباع نظری ادامه پیدا خواهند کرد (ترمبلای^۱، ۲۰۱۰). پژوهشگر در نمونه‌گیری هدفمند در پی برگزیدن نمونه‌هایی است که در مورد موضوع آگاهی و دانش بالایی دارند (دلاور، ۱۳۹۶). با استفاده از روش هدفمند برای نمونه‌گیری کارشناسان و متخصصان رشته‌های آموزش و پرورش کودکان استثنایی و تکنولوژی آموزشی، معلمان و والدین دانش آموزان با استعداد انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های کیفی، به منظور یافتن مقالات مرتبط به تفکیک فارسی و انگلیسی، عناوین و کلمات کلیدی انتخاب شدند پایگاه داده‌ها جست‌وجوی نظام‌مند و در گوگل اسکالر^۲ برای تکمیل کار انجام شد. لازم به ذکر است علاوه بر این پژوهشگران به گردآوری اسناد بالادستی و پایین‌دستی در خصوص موضوع پرداختند زمان انتخاب مقالات از ۲۰۰۰ تا

1. Tremblay
2. Google Scholar

۲۰۲۰ بود. در جستجو و بررسی منابع مکتوب پژوهشگران باید تا آنجا ادامه دهند که منبع مکتوب جدیدی یافت نشود (هوشمند جا و همکاران، ۱۳۹۶). پژوهشگران در طی فرایند مطالعه منابع، کلمات و جملات کلیدی را به چرخه تحلیل محتوای کیفی وارد کردند. در پایگاه‌های داده مگ ایران^۱، ایران داک^۲، نورمگز^۳، علم نت و جهاد دانشگاهی جهت مشخص کردن تحقیقات فارسی جست‌وجو صورت گرفت. علاوه بر این جست‌وجوی دستی در گوگل اسکالر توسط پژوهشگران انجام شد. به منظور انجام جستجو از ترکیب کلمات کلیدی و مهم در ارتباط با آموزش، دانش آموزان با استعداد و فناوری‌های دیجیتال انجام شد. برای مشخص کردن مقالات انگلیسی، در پایگاه‌های داده ساینس دایرکت^۴، وایلی^۵، وب ساینس^۶، پروکوئست^۷، اریک^۸ و اسکوپوس^۹ جست‌وجوی نظام‌مند انجام شد. پژوهشگران برای تکمیل کار پس از جست‌وجوی نظام‌مند به انجام جست‌وجوی دستی در گوگل اسکالر نیز پرداختند. از ترکیب کلمات کلیدی مرتبط با آموزش، دانش آموزان با استعداد و فناوری‌های دیجیتال در پایگاه‌های داده انگلیسی جستجو به عمل آمد. برای انتخاب دقیق مقالات، محدودیت سال انتشار بین ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ بود. به جز محدودیت زمانی محدودیت‌های دیگری مانند نوع پژوهش، انتشارات و مکان پژوهش اعمال نشد. همچنین تمام مقالات فصلنامه‌های علمی داوری شده، پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد، رساله‌های دکتری و کنفرانس‌ها شامل نتایج پژوهش شد اما از فصول کتاب، مجلات عمومی، سرمقاله‌ها و گزارش‌ها صرف‌نظر شد. پس از انتخاب نمونه پژوهش که جزئیات آن در جدول (۳) نمایش داده شده است، به روش نیمه ساختارمند مصاحبه‌ها انجام شدند. در مصاحبه نیمه ساختاریافته، سؤالات پژوهش با تمرکز بر حوزه‌ای که باید پوشش داد

1. Magiran
2. Irandoc
3. Noormags
4. Science Direct
5. Wiley online library
6. Web of Science
7. ProQuest
8. Eric
9. Scopus

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۱۳

شود و مسیرهایی که باید مورد پیگیری قرار گرفته شود گنجانده می شود. در مصاحبه نیمه ساختاریافته روند پرسیدن سؤال‌های هر مصاحبه‌شونده با مصاحبه‌شونده دیگر متفاوت است چراکه پاسخ هر فرد مبنایی برای پرسیدن سؤال بعدی توسط مصاحبه‌گر می شود (هومن، ۱۳۹۳).

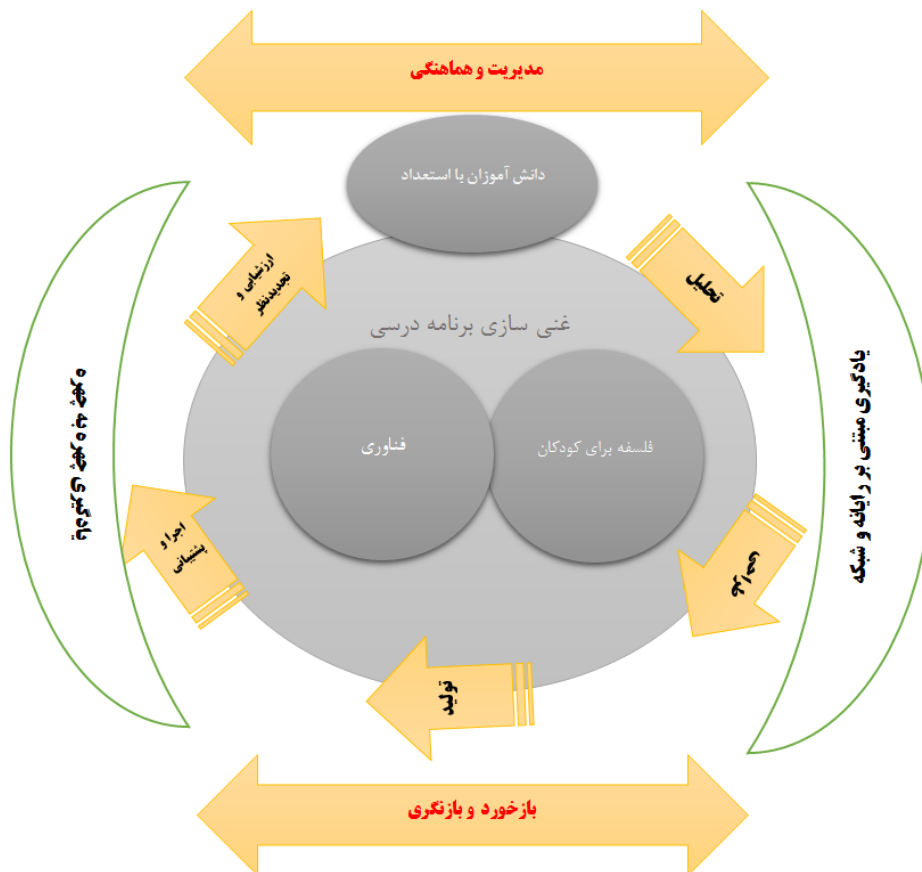
به منظور تکمیل و کیفیت بخشی به مدل طراحی شده توسط پژوهشگران، تصاویر مدل ترسیم شده همراه با توضیحات عناصر آن برای متخصصان در حوزه آموزش ویژه، تکنولوژی آموزشی و آموزش و پرورش کودکان استثنائی ارسال و بر اساس نظرات تخصصی آنان اصلاحات لازم در مدل اعمال شد و بعد از آن به منظور بررسی اعتبار درونی مدل، پرسشنامه‌ای در مقیاس لیکرت طراحی و پس از تعیین نمونه، در اختیار ۳۶ تن از متخصصان قرار داده شد. در بخش کمی پژوهش برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. بر اساسی سؤالات تحقیق و عناصر مدل پرسشنامه ۹ سؤالی در مقیاس لیکرت برای اعتبار سنجی درونی مدل تدوین و در اختیار نمونه آماری مشخص شده قرار داده شد. توسط دو متخصص رشته تکنولوژی آموزشی، یک متخصص آموزش ویژه و یک متخصص سنجش مورد تأیید قرار گرفت و برای این پرسشنامه با استفاده از آزمون الفبای کرون باخ پایایی ۰/۹۱. به دست آمد. در بخش کیفی پژوهش فرایند تحلیل داده در جریان جمع‌آوری داده‌ها توسط محققان انجام شد. افزون بر این در جریان جمع‌آوری داده‌ها فرایند کدگذاری داده‌ها انجام شد تا مشخص شود که پژوهشگران چه داده‌هایی را در مرحله بعدی پژوهش باید گردآوری نمایند. با رویکرد مقایسه‌ای پیوسته جهت اشباع مقوله‌ها از طریق مقایسه داده‌ها با واقعه‌ها و مقوله‌ها با مقوله‌ها و همچنین مشخص کردن مقوله‌های کدگذاری باز فرایند کدگذاری انجام می‌شود (بازرگان، ۱۳۹۳). پس از کدگذاری باز نوبت به کدگذاری محوری می‌رسد و نهایتاً آخرین گام کدگذاری مربوط به کدگذاری گزینشی می‌شود که معمولاً با تکوین نظریه سروکار دارد. هدف از انجام کدگذاری گزینشی تقویت الگوی کدگذاری محوری است به نحوی که خروجی روند کدگذاری‌ها به شکل یک مدل، الگو یا نظریه‌ای درباره موضوع مورد مطالعه ارائه می‌گردد

(هومن، ۱۳۹۳). پژوهشگران در این تحقیق از تحلیل محتوای کیفی استقرایی برای تحلیل داده‌های کیفی استفاده کردند. ابتدا موردها برای تحلیل انتخاب شدند، سپس قطعات معنایی بر مبنای واحد تحلیل مضمون انتخاب شدند و برای هر یک از آن‌ها کد یا برچسبی انتخاب کردیم. در ادامه پژوهش کدهایی به یکدیگر شبیه بودند در یک زیر مقوله قرار داده شدند. مقوله‌های اصلی تحقیق از کنار هم گذاشتن زیر مقوله‌های مشابه به دست آمد. نهایتاً پژوهشگران پس از مرتب کردن مقوله‌ها و زیر مقوله‌ها و تدوین مقولات اصلی پژوهش به تدوین مدل موردنظر پرداختند. در این پژوهش از آمار توصیفی (شامل محاسبه شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی نظیر میانگین، انحراف معیار و نمودارهای توصیفی مربوط به اماره‌ها) برای تحلیل داده‌های کمی استفاده شد. همچنین از آزمون فرضیات با رعایت مفروضه‌ها از آزمون‌های تی تک نمونه برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده کردیم. برای تحلیل داده‌ها نرم‌افزار SPSS مورد استفاده قرار گرفت.

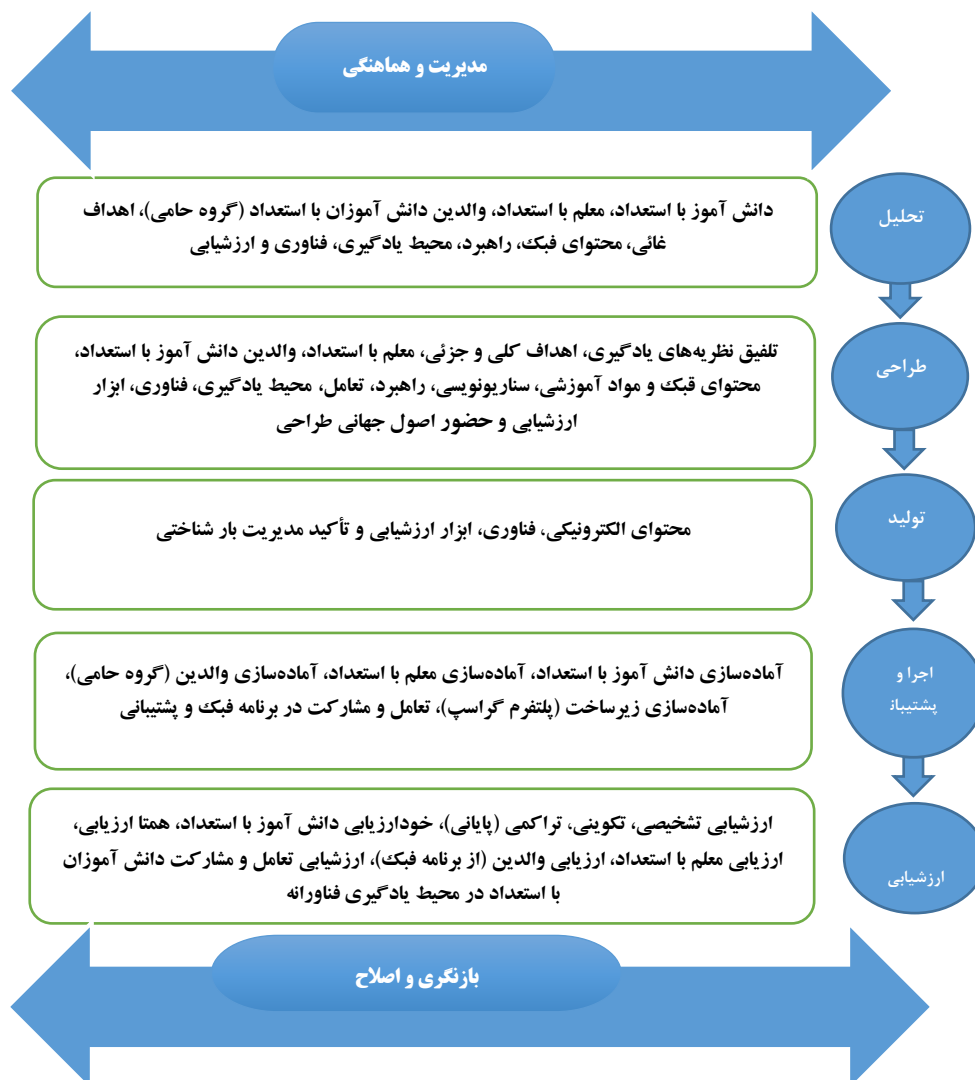
یافته‌ها

الف. یافته‌های بخش کیفی:

به منظور پاسخگویی به سؤال اول تحقیق، کتاب‌ها و منابع پژوهشی و مصاحبه‌های انجام شده توسط محققان مورد مطالعه قرار گرفتند و تحلیل و کدگذاری اولیه انجام شد. واحد تحلیل محتوا در این تحقیق مضمون است به نحوی که یک پاراگراف یا جمله بررسی و یک کد به شکل متنی یا عددی به آن تخصیص داده شد. پس از انجام کدگذاری باز نوبت به کدگذاری محوری می‌رسد و در این مرحله همه کدهایی که با یکدیگر از نظر معنایی شباهت دارند طبقه‌بندی می‌گردند. نهایتاً تعداد ۱۴۰ کد توسط محققان استخراج شد که پس از طبقه‌بندی آن‌ها ۷ مؤلفه اصلی شامل: تحلیل، طراحی، تولید، اجرا و پشتیبانی، ارزشیابی و تجدیدنظر، بازخورد و بازنگری و مدیریت و هماهنگی و ۳۹ زیر مؤلفه به دست آمد. استخراج مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌ها توسط ۳ تن از متخصصین مورد بررسی و اعتبار اولیه آن تأیید شد. پس از استخراج مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌ها، ارتباط بین آن‌ها در تحلیل محتوای کیفی در قالب یک مدل ارائه شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی کاربرد فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان



شکل ۲. مدل روندی کاربرد فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان

تحلیل: در این مرحله مواردی از قبیل: فراگیر، معلم، والدین دانش آموزان، هدف، محتوا، محیط یادگیری، فناوری، منابع آموزش و یادگیری مورد تحلیل دقیق قرار گرفت که به بررسی آن‌ها می‌پردازیم:

فراگیر: مهم‌ترین ویژگی‌های دانش آموزان بااستعداد شامل این موارد است: دارای سبک‌های تفکر قضایی و قانون گذارانه هستند که این سبک تفکر موجب به چالش طلیدن هنجارها و خطرپذیر بودن می‌باشد (عیسی زاده و همکاران، ۱۳۹۲). افزون بر این دانش آموزان بااستعداد دارای میزان بالایی از راهبردهای شناختی، خودتنظیمی، خود ارزشمندی و انگیزش تحصیلی می‌باشند و آنان تسلط خوبی بر محیط دارند (آرامی و همکاران، ۱۳۹۵، هاشمی و خروطی، ۱۳۹۹، تورتاب^۱، ۲۰۱۵، ابرگریزر و استوگر^۲، ۲۰۱۵). همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد این افراد از سطح مطلوبی از درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی برخوردارند و اکتساب سریع، نگهداری و کاربرد وسیع اطلاعات، علاقه به ایده‌ها و نظرات متفاوت، نیاز شدید به تحریک ذهنی، حس کنجکاوی شدید، قدرت تفکر انتزاعی، قدرت رهبری و یا تمایل به نظارت از دیگر ویژگی‌های این دانش آموزان است. (گلستانی نیا و همکاران، ۱۳۹۵، عسگری و همکاران، ۱۳۹۸ دوگان^۳، ۲۰۱۵، اسپلتینگا و همکاران^۴، ۲۰۱۷، موریو و همکاران^۵، ۲۰۱۸ و استاجکویچ و همکاران^۶، ۲۰۱۸)؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که طراحان آموزشی جهت انجام طراحی اثربخش برای دانش آموزان بااستعداد ویژگی‌های فوق را مدنظر قرار دهند.

معلم: مهم‌ترین ویژگی‌های معلم تیزهوشان شامل: هماهنگ بودن با دانش روز، آشنا باشخصیت منحصر به فرد دانش آموزان بااستعداد، دارا بودن تفکر انتقادی، خلاق بودن، قدرت بیان بالا، خوش اخلاقی، اطلاعات تخصصی بالا و توانایی پاسخگویی به نیازمندی‌های دانش آموزان بااستعداد می‌باشد. افزون بر این بر اساس یافته‌های پژوهش محققان معتقدند معلمانی که با دانش آموزان بااستعداد کار می‌کنند باید در چند زمینه

1. Tortop
2. Obergriesser & Stoeger
3. Dogan
4. Scheltinga
5. Moreiva
6. Stajkovic

اساسی صلاحیت کافی داشته باشند: آشنایی با شخصیت فراگیران، آگاهی از میزان و سرعت رشد آنان، توانایی در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان با استعداد، توانایی استفاده از فناوری‌ها، توانایی استفاده از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی، طراحی تدریس چالش‌محور و ایجاد بحث‌های گروهی و تشویق دانش‌آموزان با استعداد به انجام پژوهش‌های گروهی (سراج زاده، ۱۳۸۲، نیک‌نشان و همکاران، ۱۳۸۹، ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۷، مک‌نیل^۱، ۲۰۰۴).

والدین دانش‌آموز با استعداد: دانش‌آموزان با استعداد به سبب برخورداری از توانایی‌های استثنایی خود در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی، نسبت به دانش‌آموزان عادی متفاوت هستند و به گفته پژوهشگران نیازمند حمایت معنی‌دار والدین در دوران کودکی می‌باشند (گیر و همکاران^۲، ۲۰۰۹، نریمانی و همکاران، ۱۳۹۲). یافته‌های حاصل از مرور کتب و منابع پژوهشی و مصاحبه با متخصصان در این پژوهش حاکی از آن بود که والدین دانش‌آموز با استعداد باید از ویژگی‌هایی از قبیل: آگاهی نسبت به ویژگی‌های فرزند با استعداد، برخورداری از دانش کافی برای پاسخگویی به سؤالات فرزند با استعداد، آشنایی با شیوه‌های رشد تفکر خلاق و انتقادی، آشنا با فناوری‌ها و فراهم کردن محیط فناورانه برای استفاده فرزندان، مشارکت، همکاری و درگیری به همراه دانش‌آموز با استعداد برای پیگیری انجام برنامه‌های ویژه این افراد و آمادگی برای همکاری و مشارکت با معلم و مدرسه برخوردار باشند تا بتوانند بستری مناسب جهت رشد همه‌جانبه فرزند با استعداد خود را فراهم سازند (براکن و براون^۳، ۲۰۰۶، کولیز^۴، ۲۰۱۱).

اهداف: نتایج مرور نظام‌مند پژوهش حاضر نشان داد که در مرحله تحلیل اهداف برای دانش‌آموزان با استعداد باید متغیرهایی از قبیل: رشد و پرورش عقلانی، خلاقیت و ابتکار،

-
1. Mc-Neel
 2. Gere et al
 3. Bracken & Brown
 4. Collins

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۱۹

درک اخلاقی، رشد روابط فردی و میان فردی و رشد هدف‌های واسطه‌ای مورد تحلیل واقع شوند تا طراحان آموزشی بر مبنای این یافته‌ها نقطه آغاز طراحی خود را مشخص نمایند.

محتوا: حق تمام افراد است که از آموزش‌های متناسب با ویژگی‌ها و استعداد‌های خود بهره‌مند گردند؛ بنابراین رعایت اصل توجه به تفاوت‌های فردی که یکی از اصول آموزشی می‌باشد از جمله مواردی است که بر لزوم توجه به برنامه‌های درسی متنوع برای دانش آموزان با استعداد تأکید می‌کند. واضح است که برای تحقق این مهم نمی‌توان از برنامه‌های درسی و محتوای عادی برای دانش آموزان با استعداد استفاده کرد. دانش آموزان با استعداد از محتوای تدریس شده در کلاس‌های درسی رضایت کامل ندارند زیرا محتوای مورد استفاده تمام نیازهای این افراد را مرتفع نمی‌سازد (مهر محمدی، ۱۳۸۲). به‌زعم متخصصان این حوزه محتوا باید ویژگی‌هایی از قبیل: تکراری نبودن، ارائه چندگانه و متنوع محتوا، کاربردی بودن محتوا، پیچیده کردن محتوا، سازمان‌دهی میان‌رشته‌ای، ارائه محتوا به صورت غنی، انعطاف‌پذیری محتوا، متناسب بودن محتوا با علایق دانش آموزان با استعداد را داشته باشد (نیک‌نشان و همکاران، ۱۳۸۸، جریحی و همکاران، ۱۳۹۷).

راهبردهای یاددهی - یادگیری: توجه به انگیزه دانش آموزان با استعداد به منظور مطالعه مستقل و کشف مفاهیم به شکل عمیق، فراهم نمودن زمان کافی جهت مطالعه آزاد و پژوهش درباره موضوع‌های مورد علاقه دانش آموزان، تأکید بر استدلال و تفکر سطح بالا، تدریس گروهی معلمان و استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی، گروه‌بندی‌های انعطاف‌پذیر دانش آموزان با استعداد و بهره‌گیری از آموزش زمینه‌ای برخی از اصول مهم در طراحی راهبردهای یاددهی - یادگیری می‌باشند (کلباسی، ۱۳۹۱، ابولقاسمی و همکاران، ۱۳۹۷، باکار^۱، ۲۰۱۷).

فناوری: دانش آموزان بااستعداد در مواردی از قبیل: سبک‌های یادگیری، سرعت یادگیری، میزان زمان صرف شده برای حل یک موضوع، کنترل فرایند یادگیری، میزان استقلال و خودمحموری در فرایند یادگیری بادانش آموزان عادی دارند که می‌توان با استفاده دقیق و علمی از همه ظرفیت‌های فناوری‌های دیجیتال در فرایند آموزش موارد ذکرشده را موردتوجه قرارداد و آموزش اثربخش و متناسب با نیازهای این افراد را به آنان ارائه کرد (نقدی و به پژوه، ۱۳۹۸). تحلیل مناسب فناوری اثرات مطلوبی بر روی حس راحتی، تعامل سطح بالا، انگیزش، مشارکت، درگیری، آسایش روحی کاربر و سهولت دسترسی به منابع دارد (دروین^۱، ۲۰۰۹).

محیط یادگیری: با توجه به این‌که دانش آموزان بااستعداد دارای نیازهای ویژه‌ای هستند طبیعتاً نیازمند آموزش ویژه متناسب با نیازهایشان می‌باشند. به‌منظور پوشش نیازهای ویژه این افراد و فراهم کردن بستری برای شکوفایی همه‌جانبه آنان، ضروری است محیط یادگیری غنی‌سازی شود. یکی از روش‌های غنی‌سازی محیط یادگیری دانش آموزان بااستعداد استفاده از ظرفیت فناوری‌ها به‌ویژه فناوری‌های دیجیتال در فرایند یاددهی-یادگیری می‌باشد. (حسین خانزاده و همکاران، ۱۳۹۰). محیط‌های آموزشی غنی‌شده با ارائه آموزش متنوع‌تر و فردی شده تر نسبت به کلاس‌های درس سنتی و منظم می‌توانند موجب برآورده ساختن نیازهای ویژه دانش آموزان بااستعداد گردند (تامسون، ۲۰۱۰).

ارزشیابی: یافته‌ها در این‌باره نشان می‌دهد که برای مؤلفه ارزشیابی باید میزان و چگونگی ارزیابی معلم، والدین، همتا ارزیابی، فرایند، تعامل، کارپوشه الکترونیکی، ارزیابی تشخیصی، تکوینی و تراکمی را مورد تحلیل و بررسی قرارداد.

طراحی: پس از اتمام مرحله تحلیل در این پژوهش، طراحی و تدوین آموزش‌هایی که بتواند نیازهای ویژه آموزشی دانش آموزان بااستعداد را مرتفع سازد موردتوجه قرار گرفت.

با توجه به مطالعه کتب، منابع پژوهشی و مصاحبه با اساتید حوزه مربوطه، مؤلفه‌هایی استخراج شدند که شاکله اصلی مؤلفه طراحی را در مدل استفاده از فناوری‌ها برای پیشبرد برنامه فلسفه برای کودکان تشکیل می‌دهند: هدف‌های آموزشی اساس هر آموزش اثربخش را تشکیل می‌دهند. برای طراحی دوره منظم و مدون ابتدا باید هدف‌های آموزشی شناسایی و طراحی شوند تا با استفاده از آن‌ها به نتایج مورد نظر دست پیدا کرد (امیری و همکاران، ۱۳۹۳). مهم‌ترین اهداف برنامه فلسفه برای کودکان پرورش مهارت‌های تفکر از قبیل تفکر خلاق، تفکر انتقادی و تفکر مراقبتی است. مطابق با دیدگاه‌های (نوریز و اینیز^۱، ۱۹۸۹، گلاسر^۲، ۱۹۸۵، لیمن^۳، ۱۹۸۸، پائول و الدر^۴، ۲۰۰۱ و شارما و هانافین^۵، ۲۰۰۴)، بازده‌های یادگیری سطح بالا معادل تفکر انتقادی در نظر گرفته شده است. منظور از تفکر انتقادی عبارت است از آن دسته از مهارت‌های سطح بالای متعامل با توانایی تفکر کردن به صورت منطقی و تأملی از لحاظ این که تصمیم بگیرد که چه چیزی را باور داشته باشد یا انجام دهد. در فرایند آموزش فلسفه برای کودکان برای نیل به اهداف کلی که شامل پرورش مهارت‌های تفکر (خلاق، انتقادی و مراقبتی) می‌باشند، هدف‌های جزئی از جمله: رشد مهارت‌های شناختی، پرورش مهارت‌های اجتماعی، پرورش حس زیباشناسی، پرورش ارزش‌های اخلاقی، پرورش ابعاد روانی و عاطفی، رشد مهارت‌های زبانی و زبان‌آموزشی و پرورش آگاهی‌های فرهنگی مشخص شده است (کنعانی هرنندی و همکاران، ۱۳۹۷) که برای دستیابی به آن‌ها فعالیت‌های مناسب آموزشی و تربیتی انجام خواهد شد. با توجه به ویژگی‌های دانش آموزان با استعداد و نیازهای ویژه آموزشی آنان، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به دلیل تأکید بر تفکر و یادگیری سطح بالا می‌تواند به مرتفع ساختن نیازهای آنان در این حوزه مورد استفاده قرار گیرد.

-
1. Norris & Ennis
 2. Glaser
 3. Lipman
 4. Paul and Elder
 5. Sharma and Hanafin

طراحی محتوا و مواد آموزشی: که شامل ابزارهایی است که به‌منظور یاددهی-یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند و یا هر وسیله‌ای که در فرایند یاددهی-یادگیری از آن استفاده می‌شود. تمام امکانات و پیام‌های آموزشی که می‌تواند به‌واسطه یک برنامه‌ریزی محتوایی جهت ارائه پیام‌ها به دانش‌آموزان با استعداد انتقال داده شود در این قسمت انجام می‌گیرد. با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان با استعداد طراحی محتوا و مواد آموزشی باید علی‌رغم پیچیدگی محتوا، قابلیت ارائه چندگانه را داشته و از انعطاف حداکثری برخوردار باشد. لذا از فناوری‌هایی از قبیل کتاب الکترونیکی، پاورپوینت، پویانمایی، چندرسانه‌ای و واقعیت افزوده و ... باید استفاده شود.

راهبردهای یاددهی-یادگیری: با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان و طراحی محیط یادگیری دانش‌آموز محور طراحی آموزشی برای استفاده از راه‌بردهای یاددهی-یادگیری به طراحی روش‌های تدریس فعال، خلاق، مشارکتی، گروه‌بندی‌های انعطاف‌پذیر دانش‌آموزان و تلفیق روش‌ها به‌منظور غنی‌سازی تدریس پردازند.

طراحی تعامل: به طراحی فضاهایی برای ارتباطات انسانی و تعاملات و شیوه‌های تعامل دانش‌آموزان با رایانه گفته می‌شود. در این طراحی تعامل به شکل معلم با دانش‌آموز، معلم با محتوا، محتوا با محتوا، دانش‌آموز با دانش‌آموز، دانش‌آموز با محتوا، دانش‌آموز با معلم خواهد بود.

طراحی ابزار ارزشیابی: به‌منظور ارزیابی دانش، نگرش و مهارت‌های یاد گرفته‌شده دانش‌آموزان با استعداد طراح آموزشی باید ابزارهای مناسب ارزیابی را در این مرحله طراحی نماید. با توجه به یافته‌ها در بخش تحلیل، طراح آموزشی باید برای ارزشیابی تشخیصی، تکوینی، پایانی، فرایند، هم‌تا ارزشیابی، ارزشیابی والدین و شیوه گردآوری کارپوشه الکترونیکی فعالیت‌های لازم را انجام دهد. لازم به ذکر است که طراحان برای سنجش دانش و سطوح پایین شناختی باید آزمون‌های بسته پاسخ و کوتاه پاسخ و برای

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۲۳

ارزیابی سطوح بالای شناختی و یادگیری عمیق آزمون‌های باز پاسخ، کارپوشه و تکالیف واقعی استفاده نمایند (سیف، ۱۳۹۹). همچنین در طراحی آموزشی حضور (تدریس، شناختی و اجتماعی) و طراحی هماهنگ با اصول جهانی طراحی مدنظر قرار داده می‌شود.

تولید: یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم در فرایند آموزش مرحله تولید است که پس از مرحله طراحی انجام می‌شود. در این پژوهش برای مرحله تولید زیر مؤلفه‌های محتوا، طرح درس و سناریو، فناوری، راهنماها، ابزارهای ارزشیابی و تأکید بر مدیریت بار شناختی استخراج شدند. توسعه مطالب و ابزارهای یادگیری که به معنای بهره‌گیری از محتواهای متفاوت در فرایند یاددهی - یادگیری است در این مرحله میسر می‌شود. افزون بر مطالب تولیدشده در آغاز، طراحان آموزشی باید همواره در پی دستیابی به مطالب و منابع به‌روز نیز باشند. ابزارهای ارزشیابی به‌منظور سنجش و اندازه‌گیری دانش، مهارت، توانایی، نگرش و دیگر صلاحیت‌های آموخته‌شده فراگیران تولید و مورد استفاده قرار می‌گیرند. ارزشیابی دربرگیرنده سؤالات آزمون و شرکت دانش آموزان در آزمون‌های آنلاین است. لازم به ذکر است که طراحان آموزشی موارد موردنظر را با در نظر گرفتن عوامل خاص (ویژگی‌های مختلف از انواع موارد، نقاط قوت و ضعف، پیچیدگی و ...) تولید نمایند (درتاج و همکاران، ۱۳۹۶).

اجرا و پشتیبانی: برای این مرحله مواردی از قبیل: آماده‌سازی معلم، آماده‌سازی والدین، آماده‌سازی فراگیر و آماده‌سازی زیرساخت، تعامل، مشارکت و درگیری باید مورد توجه قرار بگیرند. به‌منظور اجرای برنامه فبک برای قسمت آفلاین از کتاب داستان چاپی، پاورپینت^۱، فناوری واقعیت افزوده^۲، پویانمایی^۳ و کلیپ‌های آموزشی کوتاه و برای قسمت آنلاین می‌توان از پلتفرم‌هایی از قبیل مودل^۴، گوگل میت^۵، ادب کانتک^۱، بیگ بلو باتن^۲ و

-
1. PowerPoint
 2. Augmented Reality
 3. animation
 4. Model
 5. Google Meet

از سایت آموزشی کیا استفاده کرد که با توجه به بررسی دقیق همه ویژگی‌های فناوری‌های مذکور و با در نظر گرفتن میزان دانش و آگاهی دانش آموزان پایه ابتدایی از فناوری‌ها و چگونگی استفاده از آن‌ها، در این مطالعه بیگ بلو باتن به دلیل برخورداری از محیط ساده و عدم نیاز به نصب برنامه در لپ‌تاپ یا تلفن همراه و ویژگی‌های مناسب دیگر مورد استفاده قرار گرفت. این مرحله شامل به کارگیری روش‌های تلفیقی، تسهیل‌سازی، مشاوره، پشتیبانی فنی و آموزشی، ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد است. برخلاف تصور غالب اجرای آموزش در محیط فناورانه به معنی فراهم‌سازی محتوا و مطالب آموزشی در قابل یک پلتفرم نیست بلکه یاد دهنده و گروه پشتیبانی باید در تمام فرایند تدریس و کلاس درس دانش آموزان را پشتیبانی کنند. این پشتیبانی‌ها در قالب‌های کمک به دانش آموزان برای استفاده از محیط فناوری، نظارت بر میزان مشارکت و درگیری دانش آموزان، تسهیل فرایند یادگیری، ارزیابی دانش آموزان و نظارت بر سنجش هم‌تایان انجام می‌شود (درتاج و همکاران، ۱۳۹۶).

ارزشیابی و تجدیدنظر: یکی دیگر از مهم‌ترین مؤلفه‌های الگوهای طراحی آموزشی ارزشیابی و تجدیدنظر است که این امکان را فراهم می‌کند تا در مورد طراحی، تولید و اجرای برنامه و میزان دستیابی به هدف‌های آموزشی اطلاعات دقیقی به دست آید (تامپسون و همکاران^۳، ۲۰۲۰). ویژگی‌های فناوری‌های جدید آموزشی موجب می‌شود که در کنار روش‌های مرسوم ارزشیابی در فرایند آموزش و یادگیری، روش‌های متنوع دیگری نیز به منظور کسب اطلاعات دقیق‌تر از فعالیت‌های فراگیران مورد استفاده قرار گیرد (لی و همکاران^۴، ۲۰۱۶). طراحان آموزشی باید مشخص نمایند که برای اجرای برنامه قبک با کمک فناوری اطلاعات و ارتباطات، چه نوع ارزشیابی باید انجام شود. با توجه به

-
1. Adobe Connect
 2. Big Blue Button
 3. Thompson
 4. Li et al

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۲۵

تحلیل محتوای انجام شده و همچنین مصاحبه با متخصصان حوزه آموزش ویژه، فناوری آموزشی و فلسفه برای کودکان، لازم است از شیوه‌های مختلف ارزشیابی تشخیصی، تکوینی، تراکمی (پایانی)، خودارزیابی، همتا ارزیابی، ارزیابی معلم و ارزشیابی تعامل یادگیرندگان در محیط یادگیری استفاده شود. افزون بر این تجدیدنظر را بررسی اصولی جهت تعیین شایستگی و ارزش یک سری از فعالیت‌ها قلمداد می‌کنند که انجام آن می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای اصلاح کل فرایند آموزش به منظور تکرار مجدد دوره و پایلوت قبل از اجرای دوره بعد صورت پذیرد. طراحان آموزشی باید با بررسی دقیق نتایج ارزشیابی که میزان دستیابی به اهداف موردنظر را نشان می‌دهد به تجدیدنظر برخی از مراحل قبل و تغییر در برنامه و اجرای مجدد آن پردازند.

بازخورد و بازنگری: ضروری است تمام فرایند آموزش با دقت زیر نظر گرفته شود و در صورت نیاز به گروه مربوطه بازخورد مناسب داده شود و پس از اتمام هر مرحله از تحلیل تا ارزشیابی، بازنگری لازم صورت پذیرد. به عنوان مثال پس از اتمام مرحله طراحی و قبل از تولید باید مطالب طراحی شده در اختیار اساتید مربوطه قرار داده شود تا طبق نظر ایشان بازنگری موردنیاز انجام شود و همچنین پس از اتمام مرحله تولید و قبل از اجرا مجدد باید کار تولیدشده در مورد بازیابی و بازنگری قرار گیرد تا فرایند یاددهی-یادگیری با بیشترین کیفیت و اثربخشی انجام شود.

مدیریت و هماهنگی: نظارت و مدیریت بر عملکرد افرادی که مسئول نیازسنجی، برنامه‌ریزی، سناریونویسی، طراحی، تولید محتوای الکترونیکی، مشاوره آموزشی و پشتیبانی فنی می‌باشند موجب بهبود کیفیت فرایند آموزشی و یادگیری می‌گردد. اثربخشی آموزش الکترونیکی و انجام باکیفیت آن مستلزم وجود مدیریت قوی است که مواردی از قبیل مدیریت زمان، مدیریت هزینه، مدیریت کیفیت و مدیریت و هماهنگی منابع انسانی را مورد توجه ویژه قرار می‌دهد.

ب. یافته‌های بخش کمی:

به‌منظور پاسخگویی به سؤال دوم و بررسی اعتبار درونی مدل، تصاویر مدل به همراه توضیحات عناصر تشکیل‌دهنده آن در اختیار متخصصین رشته‌های تکنولوژی آموزشی، آموزش ویژه، فلسفه آموزش و پرورش و متخصصین مرتبط با موضوع قرار داده شد و پرسشنامه مربوط به اعتبار یابی درونی توسط ایشان کامل گردید. نتایج به‌دست‌آمده از این پرسشنامه به همراه تحلیل آماری در جدول (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۱. آمار توصیفی ویژگی‌های مدل آموزشی برای به‌کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای

کودکان

شماره	سؤال	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
1	ابعاد مدل پیشنهادی تا چه اندازه کامل می‌باشند؟	36	4.25	0.77	0.13
2	مؤلفه‌های مدل پیشنهادی تا چه اندازه مرتبط با موضوع پژوهش می‌باشند؟	36	4.2	0.80	0.13
3	چینش و عناصر مدل پیشنهادی را تا چه اندازه مناسب می‌دانید؟	36	4.41	0.69	0.12
4	روابط بین این عناصر را تا چه اندازه مناسب می‌دانید؟	36	4.13	0.86	0.13
5	مؤلفه‌های مدل پیش رو تا چه اندازه برای آموزش برنامه فیک با کمک فناوری مناسب هستند؟	36	4.12	0.89	0.15
6	این مؤلفه‌ها تا چه اندازه برای آموزش برنامه فیک با کمک فناوری‌ها از جامعیت برخوردارند؟	36	4.05	0.88	0.15
7	تا چه اندازه استفاده از این مدل را برای طراحان آموزشی پیشنهاد می‌کنید؟	36	4.11	0.79	0.13

شماره	سؤال	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
8	تا چه اندازه آموزش مبتنی بر این مدل می تواند به عنوان یک برنامه غنی ساز برای دانش آموزان با استعداد به کار گرفته شود؟	36	4.18	0.99	0.17
9	تا چه اندازه آموزش مبتنی بر این مدل می تواند موجب بهبود تفکر انتقادی در دانش آموزان با استعداد گردد؟	36	4.22	1.02	0.17
	کل سؤالات	324	419	0.86	0.05

همان گونه که در جدول (۱) قابل مشاهده است، میانگین نظر متخصصان و اساتید مربوطه جهت ارزیابی اعتبار درونی مدل طراحی شده در همه پرسش های در ارتباط به موضوع پژوهش بین ۴,۰۵ تا ۴,۴۱ است که معرف مثبت بودن ارزیابی متخصصان و اساتید در همه ابعاد مدل است. برای پاسخ به این سؤال که آیا میانگین پاسخ های متخصصان به هر یک از سؤال ها به شکل معناداری بالاتر از میانگین نمرات در هر سؤال است یا خیر، آزمون تی تک نمونه ای مورداستفاده قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول (۲). نتایج آزمون تی تک نمونه ای جهت ارزیابی اعتبار یابی درونی مدل آموزشی برنامه فلسفه برای کودکان با کمک فناوری برای دانش آموزان با استعداد

شماره سؤال	میانگین	تفاوت میانگین	t	درجه آزادی	فاصله اطمینان ۹۹ درصد	
					حد پایین	حد بالا
1	4.25	1.25	9.74	35	0.92	1.58
2	4.2	1.2	9.00	35	0.86	1.54
3	4.41	1.41	12.26	35	1.11	1.71
4	4.13	1.13	8.92	35	0.80	1.46
5	4.12	1.12	7.55	35	0.74	1.50

شماره سؤال	میانگین	تفاوت میانگین	t	درجه آزادی	فاصله اطمینان ۹۹ درصد	
					حد پایین	حد بالا
6	4.05	1.05	7.16	35	0.67	1.43
7	4.11	1.11	8.34	35	0.77	1.45
8	4.18	1.18	7.15	35	0.75	1.61
9	4.22	1.22	7.18	35	0.78	1.66
کل	4.19	1.19	24.91	323	1.07	1.31

در جدول (۲) نتایج به‌دست‌آمده از پاسخ‌های پرسشنامه و تحلیل آماری آن قابل‌مشاهده است و نتایج حاکی است که میانگین هر یک از سؤال‌ها بالاتر از میانگین فرضی (۳) است و همچنین مقدار تی‌تک نمونه‌ای با فرض میانگین (۳) و درجه آزادی (۳۵) در همه سؤال‌ها با احتمال ۹۹٪ بالاتر از تی‌جدول که (۲/۷۰۴) بوده، است و این نشان‌دهنده معنی‌دار بودن تفاوت میانگین است ($p < ۰/۰۱$). افزون بر این با بررسی پاسخ‌های همه سؤال‌ها (۳۲۴ پاسخ) میانگین به‌دست‌آمده ۱۹/۴ نیز بالاتر از میانگین فرضی (۳) بوده است و با توجه به مقدار تی‌تک نمونه‌ای به‌دست‌آمده (۲۴/۹۱) با احتمال ۹۹٪ بالاتر از تی‌جدول با درجه آزادی ۳۲۳ (۲/۵۸) است لذا این تفاوت میانگین نیز معنی‌دار است ($p < ۰/۰۱$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر طراحی و اعتبار‌یابی مدل آموزشی برای به‌کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان برای دانش‌آموزان با استعداد بود. ابتدا از طریق مرور کتب، منابع پژوهشی و مصاحبه با متخصصین با استفاده از روش تحلیل محتوای استقرایی مؤلفه‌های مدل مشخص و مدل موردنظر طراحی شد. سپس به‌منظور اعتبار‌یابی مدل، پرسشنامه‌ای طراحی و در اختیار متخصصین قرار داده شد و توسط آنان تکمیل شد. نتایج به‌دست‌آمده از اعتبار‌درونی این مدل حاکی از آن است که مدل ارائه‌شده به‌منظور استفاده

از فناوری در پیشبرد برنامه فلسفه برای کودکان برای دانش آموزان بااستعداد از کارایی مطلوبی برخوردار است. بر اساس هدف‌های پژوهش سؤال‌های زیر مطرح شدند: (۱) مؤلفه‌های اصلی مدل آموزشی برای به کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان کدامند؟ (۲) آیا مدل آموزشی برای به کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان از اعتبار درونی برخوردار است؟

سؤال اول پژوهش: مؤلفه‌های اصلی مدل آموزشی برای به کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان کدامند؟

بر اساس تحلیل انجام شده هفت مؤلفه تحلیل، طراحی، تولید، اجرا و پشتیبانی، ارزشیابی و تجدیدنظر، بازخورد و بازنگری و مدیریت و هماهنگی استخراج گردید. همچنین ۳۹ زیر مؤلفه برای طبقه‌های اصلی توسط محققان استخراج شد. پس از تحلیل محتوا و استخراج کدها، مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌ها در قالب دو مدل مفهومی و روندی ارائه شدند. مؤلفه‌های اصلی مدل آموزشی موردنظر به شرح زیر است: تحلیل، طراحی، تولید، اجرا و پشتیبانی، ارزشیابی و تجدیدنظر، بازخورد و بازنگری و مدیریت و هماهنگی.

تحلیل: یکی از مهم‌ترین گام‌های طراحی نظام‌مند آموزش تحلیل است. طراحان آموزشی با انجام انواع گوناگون تحلیل‌ها فرایند طراحی را آغاز می‌کنند. تحلیل به بررسی و تفاوت آنچه فراگیران می‌دانند و آنچه باید بدانند جهت نیل به اهداف آموزشی می‌پردازد (رویدز^۱، ۲۰۱۵). در مرحله تحلیل زیر مؤلفه‌های فراگیر، معلم، والدین، دانش‌آموز بااستعداد، هدف غایی، محتوا، راهبرد، محیط یادگیری، فناوری، ارزشیابی، حضور و طراحی جهانی موردبررسی دقیق قرار گرفتند. **طراحی:** طراحی آموزشی مهم‌ترین جنبه فرایند کل تولید محسوب می‌شود (جونگ و همکاران^۲، ۲۰۱۹) که به شکل فرایندی منظم برای توسعه برنامه‌های آموزشی و کارآموزی به روش قابل‌اعتماد مورد استفاده قرار می‌گیرد (لیزر و دمپسی^۳، به نقل از رضایی، ۱۳۹۵). در مرحله طراحی

1. Roubides
2. Jung et all
3. Reiser & Dempsey

زیر مؤلفه‌های اهداف (کلی و جزئی)، معلم، والدین، محتوا و مواد آموزشی، سناریونویسی، راهبرد، تعامل، محیط یادگیری، فناوری و ابزار ارزشیابی موردتوجه قرار گرفته شد. **تولید:** طراحان آموزشی پس از پرداختن به طراحی و سناریونویسی مطالب را به واحد تولید ارائه می‌دهند. در این مرحله زیر مؤلفه‌های تولید محتوای الکترونیکی، فناوری، ابزار ارزشیابی و تأکید بر مدیریت بار شناختی مورد تأکید و توجه است. **اجرا و پشتیبانی:** پس از طراحی و تولید مدل آموزشی برای استفاده از فناوری‌ها در اجرای برنامه فبک، اکنون مرحله فراهم آوردن پشتیبانی‌های لازم به‌منظور اجرای برنامه آموزشی است (مرادی، ۱۳۹۷). در مرحله اجرا زیر مؤلفه‌های آماده‌سازی معلم، آماده‌سازی فراگیر، آماده‌سازی والدین، آماده‌سازی زیرساخت، تعامل و مشارکت و پشتیبانی موردتوجه و بررسی دقیق قرار گرفته. **ارزشیابی و تجدیدنظر:** یکی دیگر از مهم‌ترین مؤلفه‌های الگوهای طراحی آموزشی ارزشیابی و تجدیدنظر است که این امکان را فراهم می‌کند تا در مورد طراحی، تولید و اجرای برنامه و میزان دستیابی به هدف‌های آموزشی اطلاعات دقیقی به دست آید (تامپسون و همکاران^۱، ۲۰۲۰). در این مرحله زیر مؤلفه‌های ارزشیابی تشخیصی، تکوینی، تراکمی (پایانی)، خودارزیابی، هم‌تارزیابی، ارزیابی معلم، ارزیابی والدین و ارزیابی از تعامل دانش‌آموزان با استعداد در محیط یادگیری موردبررسی قرار گرفت. **بازخورد و بازنگری:** در طی فرایند انجام کار از مرحله تحلیل تا مرحله ارزشیابی و تجدیدنظر بازخورد و بازنگری از کیفیت و کمیت کار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. طراح آموزشی پس از هر مرحله و قبل از شروع مرحله بعد باید با عنایت به نظر متخصصان و اساتید از کیفیت کار انجام‌شده اطمینان حاصل نمایند و در صورت نیاز اصلاحات لازم را انجام دهند. **مدیریت و هماهنگی:** مدیران باید در مورد چگونگی استفاده از آموزش الکترونیکی هشیار باشند، بهره‌گیری از آموزش الکترونیکی بدون مدیریت صحیح موجب بالا بردن هزینه، محصولات یادگیری ناهماهنگ و نهایتاً عدم دسترسی به اهداف موردنظر است و همچنین راهبردهای یادگیری الکترونیکی نیازمند

1. Thompson

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۳۱

انجام تجزیه و تحلیل‌های مقدماتی، سرمایه مناسب، زمان مناسب، زیرساخت مناسب است که همه در صورت وجود یک مدیریت دقیق اتفاق می‌افتد (قائنی و عبد حق، ۱۳۸۸). مدیریت زمان، هزینه و منابع انسانی در فرایند طراحی آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان اثربخش بودن برنامه تهیه شده دارند. لذا ضروری است که مقوله مدیریت و هماهنگی بیش‌ازپیش در فرایند طراحی آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

سؤال دوم: آیا مدل آموزشی برای به کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان از اعتبار درونی برخوردار است؟

مدل‌ها توصیف‌کننده فرایند انجام یک وظیفه هستند. مراحل‌ی که برای انجام یک وظیفه در طراحی آموزشی باید انجام شود عموماً بر اساس دانشی است که مرتبط با تولید و توسعه یک فراورده موفقیت‌آمیز است که این دانش یا بر اساس تجربه است یا بر اساس نظریه و مدل‌های مرتبط دیگر است (طوفانی نژاد، ۱۳۹۷). لذا برای بررسی اعتبار درونی این مدل از سؤالات زیر استفاده شد: ۱- ابعاد مدل پیشنهادی تا چه اندازه کامل می‌باشند؟ ۲- مؤلفه‌های مدل پیشنهادی تا چه اندازه مرتبط با موضوع پژوهش می‌باشند؟ ۳- چینش و عناصر مدل پیشنهادی را تا چه اندازه مناسب می‌دانید؟ ۴- روابط بین این عناصر را تا چه اندازه مناسب می‌دانید؟ ۵- مؤلفه‌های مدل پیش رو تا چه اندازه برای آموزش برنامه فبک با کمک فناوری‌ها مناسب هستند؟ ۶- این مؤلفه‌ها تا چه اندازه برای آموزش برنامه فبک با کمک فناوری‌ها از جامعیت برخوردارند؟ ۷- شما تا چه اندازه استفاده از این مدل را برای طراحی آموزشی پیشنهاد می‌کنید؟ ۸- تا چه اندازه آموزش مبتنی بر این مدل می‌تواند به عنوان یک برنامه غنی ساز برای دانش آموزان با استعداد به کار گرفته شود؟ ۹- تا چه اندازه آموزش مبتنی بر این مدل می‌تواند موجب بهبود تفکر انتقادی در دانش آموزان با استعداد گردد؟ به منظور پاسخگویی به سؤالات فوق، پرسشنامه مربوطه را در اختیار ۳۶ نفر از متخصصان رشته‌های تکنولوژی آموزشی، فلسفه آموزش و پرورش، آموزش و پرورش کودکان استثنایی و معلمین دانش آموزان با استعداد قرار دادیم. پس از جمع‌آوری اطلاعات برای تحلیل داده‌ها از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای

حاکمی از آن بود میانگین هر ۹ سؤال در سطح ۹۹ درصد اطمینان به‌طور معنی‌داری بالاتر از میانگین حد وسط (۳) بود که از این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت از نظر متخصصان مربوطه مدل طراحی شده برای آموزش برنامه فلسفه برای کودکان با استفاده از فناوری‌ها از اعتبار درونی کافی برخوردار است و می‌توان از این مدل برای آموزش برنامه فلسفه برای کودکان با کمک فناوری‌ها در دانش آموزان با استعداد ابتدایی استفاده کرد.

همچنین یافته‌های این تحقیق همخوان با اسناد بالادستی است و با در نظر گرفتن خط و مشی‌ها و اصول یادگیری دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه است. یافته‌های پژوهش حاضر همخوان با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور نیز است و از آن می‌توان به‌عنوان یکی از راه‌حل‌های رسیدن به هدف‌های سند مذکور بهره برد زیرا در این سند نهاد رسانه و فناوری‌های دیجیتال و استفاده از همه ظرفیت‌های این فناوری‌ها و مواجهه فعالانه به‌منظور جلوگیری و کنترل اثرات نامطلوب فناوری‌ها مورد تأکید ویژه قرار گرفته است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). اجتماع پژوهشی، تعامل حداکثری فراگیران و کندوکاو فلسفی به‌صورت گروهی از مهم‌ترین عناصر برنامه فلسفه برای کودکان است که فناوری‌های دیجیتال با توجه به تعاملی بودنشان می‌توانند به پیشبرد بهتر این برنامه کمک نمایند و موجب افزایش کیفیت فرایند یادگیری شوند لذا بهره‌گیری از فناوری‌ها به‌ویژه فناوری‌های دیجیتال با توجه به ویژگی‌های تعاملی بودن آنها در برنامه فلسفه برای کودکان برای دانش آموزان با استعداد مطابق با ارزش‌های سند تحویل بنیادین آموزش و پرورش است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). افزون بر این یافته‌های این پژوهش قابل قیاس با الگوی طراحی جهانی برای یادگیری (مایر و همکاران^۱، ۲۰۱۴) است. یکی از مهم‌ترین و مشهورترین الگوها در طراحی آموزشی برای افراد با نیاز ویژه الگوی طراحی جهانی است. مشابهت مدل پیشنهادی این پژوهش با الگوی طراحی جهانی در توجه و تأکید هر دو بر درگیری و تعامل بالای فراگیران در فرایند یادگیری است زیرا اجتماع پژوهشی و بحث و گفت‌وگوی فراگیران یکی از مهم‌ترین عناصر آموزش برنامه

1. Meyer et al

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۳۳

فبک است. هرچند الگوی طراحی جهانی بر فرایند برنامه‌ریزی آموزشی تأکید می‌کند و مدل پیشنهادی در این پژوهش تأکید استفاده از فناوری‌ها را مدنظر قرا می‌دهد. همچنین یافته‌های این تحقیق با بخشی از یافته‌های پژوهش‌های الهی و همکاران (۱۳۹۵)، طوفانی نژاد (۱۳۹۷)، زارعی (۱۳۹۸)، زارعی زوارکی (۱۳۹۸)، مرادی (۱۳۹۸)، کاساگرانده^۱ (۲۰۱۳)، ماتیوز (۲۰۱۶)، همسو بود؛ اما تمایز اصلی این پژوهش با مطالعات ذکر شده در آن است که الهی (۱۳۹۵) مدلی مفهومی برای کاربرد تلفن همراه به منظور آموزش فراگیران نابینا با چهار مؤلفه انسانی، آموزش، فناوری و حمایت و همچنین مدلی رویه‌ای با چهار گام تحلیل، طراحی، اجرا و ارزیابی را طراحی کرده است که مطالعه ایشان در مورد دانش آموزان نابینا بوده است، درحالی که پژوهش حاضر در مورد دانش آموزان با استعداد است همچنین مطالعه ایشان محدود به استفاده از تلفن همراه شده است در صورتی که مطالعه حاضر تأکید به استفاده از همه ظرفیت‌های فناوری (چاپ دیداری، شنیداری، دیداری- شنیداری، مبتنی بر رایانه و مبتنی بر شبکه) به ویژه فناوری‌های دیجیتال دارد. طوفانی نژاد (۱۳۹۷) به طراحی الگوی آموزشی محیط یادگیری غنی شده با شبکه‌های اجتماعی مجازی برای آموزش فراگیران با آسیب شنوایی برای درس علوم همت گماشت. پژوهش وی برای دانش آموزان با آسیب بینایی با استفاده از شبکه اجتماعی مجازی بود درحالی که جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان با استعداد و تأکید بر استفاده از ظرفیت همه فناوری‌ها به ویژه فناوری‌های دیجیتال بود. علاوه بر این درس مورد آموزش در الگوی طوفانی نژاد علوم بود و درس مورد آموزش در پژوهش حاضر برنامه فلسفه برای کودکان بوده است. زارعی (۱۳۹۸) در پژوهشی به طراحی الگوی شبکه اجتماعی مجازی مدارس ایران پرداخت که دران جامعه آماری کلیه مدارس ایران و فناوری مورد استفاده شبکه اجتماعی مجازی بود این در حالی است که در این مطالعه به طراحی مدل آموزشی برای دانش آموزان با استعداد پرداخته شده و صرفاً به شبکه مجازی محدود نبوده و از ظرفیت همه فناوری‌ها بهره‌گیری شده است. مرادی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای به طراحی الگوی آموزشی

1. Casagrande

مبتنی بر فناوری کمکی برای دانش‌آموزان با آسیب جسمی - حرکتی برای آموزش درس زبان انگلیسی پرداخت. مطالعه ایشان به گروه دانش‌آموزان با آسیب‌های جسمی حرکتی پرداخته و دران از فناوری‌های کمکی استفاده کرده است این در حالی است که در این پژوهش جامعه موردنظر دانش‌آموزان با استعداد بوده و درس موردنظر برنامه فلسفه برای کودکان و تأکید بر استفاده از کلیه ظرفیت‌های فناوری به‌ویژه فناوری‌های دیجیتال شده است. زارعی زوارکی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای به طراحی و اعتبار یابی مدل یادگیری تلفیقی با تأکید بر فناوری‌های دیجیتال برای دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه پرداخت که در پژوهش خود مدلی جامع برای تمام گروه‌های کودکان با نیازهای آموزشی ویژه طراحی کرد درحالی‌که مدل طراحی این پژوهش فقط برای دانش‌آموزان با استعداد است اما هر دو مطالعه تأکید بر استفاده از کلیه ظرفیت‌های فناوری به‌ویژه فناوری‌های دیجیتال داشته‌اند، از این نظر مدل طراحی شده پژوهش حاضر از میان تمام الگوها و مدل‌های طراحی شده در این حوزه، بیشترین شباهت را با مدل طراحی شده توسط زارعی دارد. کاساگرانده (۲۰۱۳) در پژوهشی به تأثیرات مثبت استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی برای یادگیری، مهارت‌های اجتماعی و سواد اطلاعاتی دانشجویان کم‌شنوا و ناشنوا اشاره کرد. کاساگرانده به طراحی آموزشی برای دانشجویان کم‌شنوا و ناشنوا پرداخت و صرفاً از شبکه‌های اجتماعی مجازی بهره برد درحالی‌که در این مطالعه طراحی برای دانش‌آموزان با استعداد انجام شده است و کلیه ظرفیت‌های فناوری موردتوجه قرار گرفته است. ماتیوز (۲۰۱۶) در مطالعه خود بیان کرده است که می‌تواند بین طراحی جهانی جهت مداخله یادگیری و ادراک، مشارکت و موفقیت فراگیران ارتباط وجود داشته باشد. در این مطالعه نیز طراحی جهانی موردتوجه قرار گرفته است و در قالب یک زیر مؤلفه به آن پرداخته شده است.

در تبیین یافته‌ای پژوهش حاضر می‌توان گفت که مسئولان، مدیران و معلمان حوزه تعلیم و تربیت باید به تغییر درک خود از فرایند یاددهی - یادگیری به شیوه سنتی پرداخته و از تأکید بر مدت‌زمان یادگیری به تأکید در فرایند یادگیری بپردازند (رایگلوت و

همکاران^۱، به نقل از زارعی، (۱۳۹۸). با توجه به این که دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه علاقه‌مند به استفاده از فناوری‌های دیجیتال می‌باشند استفاده از ظرفیت این فناوری‌ها در فرایند یاددهی _ یادگیری آنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (زارعی زوارکی، ۱۳۹۰). با در نظر گرفتن تأکید بسیار زیاد اجتماع پژوهشی و تشکیل گروه‌های بحث و گفت‌وگو و همچنین تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده مطالب به تسهیل‌گر در برنامه فلسفه برای کودکان از یک سو و تأکید الگوها و مدل‌های طراحی شده مبتنی بر فناوری‌ها به ویژه فناوری‌های دیجیتال برافزایش درگیری، تعامل و مشارکت فراگیران در فرایند یادگیری از سوی دیگر، می‌توان با بهره‌گیری اصولی از ظرفیت فناوری‌های دیجیتال به غنی‌سازی و اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان برای دانش آموزان با استعداد پرداخت. به همین ترتیب مدل مفهومی و روندی پیشنهادی این پژوهش نیز علاوه بر کمک به درک مناسب فرایند آموزش و یادگیری دانش آموزان با استعداد و طراحی یادگیری با تأکید بر تعامل و درگیری فراگیران در عمل نیز می‌تواند چگونگی استفاده از فناوری‌ها در برنامه فلسفه برای کودکان را تسهیل کند. لازم به ذکر است که برای بهره‌گیری مناسب از ظرفیت فناوری‌ها به ویژه فناوری‌های دیجیتال در برنامه فلسفه برای کودکان ضروری است آموزش‌های مناسب برای مربیان، فراگیران و والدین آن‌ها در نظر گرفته شود، همچنین همکاری و تعامل مناسب میان ذی‌نفعان برای اجرای باکیفیت این برنامه با کمک فناوری‌ها امری ضروری است.

قابل ذکر است که نتایج اعتبار درونی مدل مفهومی و روندی پژوهش حاضر با عنایت به نظر متخصصان رشته‌های فلسفه آموزش و پرورش، تکنولوژی آموزشی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی حاکی است که مدل پیشنهادی این مطالعه از معیارهای مناسب جامعیت، مناسب بودن، قابلیت اجرا، غنی‌سازی و ترویج روش‌های نوین برخوردار است و در گسترش راهبردهای نوین یادگیری می‌تواند مؤثر واقع شود و موجب افزایش کیفیت فرایند یاددهی _ یادگیری برنامه فلسفه برای کودکان برای دانش آموزان با استعداد

در سطوح ملی و جهانی موجب شود. مدل پیشنهادی این پژوهش چارچوبی را به‌نظام آموزشی می‌کند که علاوه بر حفظ ظرفیت‌های موجود و مورد استفاده، از امکانات و ظرفیت‌های تمام فناوری‌های جدید به‌صورت هدفمند و علمی استفاده شود. طراحی مدل پژوهش حاضر با در نظر گرفتن تمام عناصر برنامه فلسفه برای کودکان و غنی‌سازی این برنامه از طریق استفاده از ظرفیت تمام فناوری‌ها به‌ویژه فناوری‌های دیجیتال موجب اثربخشی بیشتر این برنامه می‌گردد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود معلمان و مربیان به‌منظور استفاده از ظرفیت تمام فناوری‌های دیجیتال از این مدل استفاده نمایند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به این موارد اشاره کرد: الف) در گردآوری و بررسی کتب و منابع پژوهشی علی‌رغم کوشش پژوهشگر در مشخص نمودن تمام کلمات کلیدی مرتبط و جستجو در همه پایگاه‌های داده‌های فارسی و انگلیسی و بررسی تمام مطالب به‌دست آمده از پایگاه داده‌ها، ممکن است به‌صورت ناخواسته برخی از مطالعات، از فرایند مرور نظام‌مند حذف شده باشند. ب) افزون بر این هرچند پژوهشگر تا زمان اعتبار یابی درونی مدل مربوطه مدام و به‌صورت هفتگی از پایگاه‌های داده‌ها نتایج و یافته‌های جدید را دریافت و وارد چرخه تحقیق می‌کرد اما با توجه به گسترش روزافزون حوزه‌های پژوهشی و چاپ و انتشار روزانه مقالات مختلف در پایگاه‌های داده، ممکن است پژوهش‌هایی اخیراً منتشر شده باشند که در فرایند این پژوهش قرار نگرفته باشند که بررسی و مطالعه آن‌ها ممکن بود در مدل پیشنهادی تغییری ایجاد نماید. لازم به ذکر است که در فرایند مصاحبه‌ها با متخصصین مربوطه کسب رضایت آگاهانه از آنان و مسائل اخلاقی رعایت گردید و نظر متخصصان و کارشناسان بدون ذکر نام آن‌ها در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت.

تعارض منافع

این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی ندارد.

ORCID

Ismail Zareii Zavaraki



<https://orcid.org/0000-0003-3584-4118>

Ali Akbar Kabiri



<http://orcid.org>

Yahya Ghaedi



<http://orcid.org>

Ali Delavar



<http://orcid.org/0000-0001-5922-3119>

Mohammad Reza Nili



<http://orcid.org/0000-0002-1951-883>

منابع

- ابوالقاسمی، م، زینلی پور، ح، شیخی، ع و عصاره، ع (۱۳۹۷). طراحی راهبردهای یاددهی- یادگیری بر اساس رویکرد تلفیقی در مدارس استعداد درخشان: یک مطالعه ترکیبی. مجله علمی پژوهشی، پژوهش‌های برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره هشتم. شماره دوم. پیاپی ۱۶.
- اسماعیل‌زاده، ت و الله کرمی، آ. (۱۳۹۴). اجرای چندرسانه‌ای فلسفه برای کودکان و بررسی تأثیر آن در خردورزی دانش آموزان ابتدایی. فصلنامه تفکر و کودک. سال ششم. شماره دوم. پاییز و زمستان ۱۳۹۴.
- امیری، م، پرتابیان، ا و امیری، ز (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی عوامل و عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی باقران کریم. دو فصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی. سال ششم. شماره ۲.
- آرامی، ز، منشی، غ، عابدی، ا و شریفی، ط (۱۳۹۵). مقایسه باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان تیزهوش و عادی شهر اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی ۱۱(۲).
- بازرگان، ع. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: انتشارات دیدار.
- جراحی، ع، نیلی، م، نوروزی، د و سعدی پور، ا. (۱۳۹۷). تدوین و اعتبار یابی الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه مدل ذهنی. فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. سال دهم. شماره سی و پنجم.
- جغتایی، م. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین تفکر فلسفی و کمال‌گرایی مثبت با عملکرد شغلی معلمان متوسطه دوره دوم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود.
- حسین‌خانزاده، ع. علمدارلو، ق، بابایی، م و بابایی، ز (۱۳۹۰). بررسی نگرش والدین و معلمان در مورد نحوه جاگماری آموزشی دانش آموزان تیزهوش دوره راهنمایی شهر رشت در سال ۹۰-۱۳۸۹. فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی. شماره ۳. سال اول.
- خانزاده، ع، بهزاد فر، ف و ایمن خواه، ف. (۱۳۹۵). مقایسه سلامت عمومی، مهارت‌های اجتماعی و حرمت خود دانش آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء. دوره ۱۲. شماره ۴

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۳۹

درتاج، ف، زارعی زوارکی، ا و علی آبادی، خ. (۱۳۹۶). طراحی و اعتبار یابی الگوی آموزش از راه دور مبتنی بر موک برای دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی. سال سیزدهم، شماره چهل و چهارم.

دستجردی، ن و یوسفی همدانی، ا. (۱۳۹۵). پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی با استفاده از ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در دانشجویان آموزش از راه دور. فصلنامه پژوهش‌های تربیتی. شماره ۳۳.

دست‌فروشان، س و تقی زاده قوام، ز. (۱۳۹۷). نقش فضای مجازی در آموزش فلسفه به کودکان. نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. فضای مجازی و فلسفه تربیت. دانشگاه سیستان و بلوچستان.

دلاور، ع و کوشکی، ش. (۱۳۹۴). روش تحقیق آمیخته. تهران: نشر ویرایش.

دلاور، ع. (۱۳۹۶). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: انتشارات ویرایش.

رستمی، ک. (۱۳۹۸). بررسی جایگاه تفکر فلسفی در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ایران و ارائه الگوی مطلوب برای پرورش آن. رساله دکتری دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

رضایی، ع. (۱۳۹۵). تدوین الگوی طراحی آموزشی دوره‌های برخط آزاد انبوه مبتنی بر نظریه یادگیری ارتباط‌گرایی. رساله دکتری دانش کد روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

روشن، ع، پور غاز، ع و مراد زاده، ع (۱۳۸۹). بررسی تحلیلی عمده‌ترین عوامل عدم شکوفایی استعداد خلاقیت در دانش‌آموزان. سومین کنفرانس ملی خلاقیت‌شناسی و مهندسی مدیریت نوآوری ایران.

زارعی زوارکی، ا و مرادی، ر. (۱۳۹۳). اختلالات طیف اوتیسم. مفاهیم، نظریه‌ها و راهبردهای آموزشی مبتنی بر فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

زارعی زوارکی، ا. (۱۳۹۶). طراحی برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی با گرایش آموزش ویژه در ایران. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی. شماره ۳۹.

زارعی زوارکی، ا. (۱۳۹۸). طراحی و اعتبار یابی مدل یادگیری تلفیقی با تأکید بر فناوری‌های دیجیتال برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*. دانشگاه علامه طباطبائی. سال نهم. شماره ۳۴.

زارعی، م، زارعی زوارکی، ا، علی‌آبادی، خ و دلاور، ع. (۱۳۹۸). طراحی و اعتبار یابی الگوی شبکه اجتماعی مدارس ایران. *نشریه علمی - پژوهشی فناوری آموزش*. جلد ۱۳. شماره ۳. سراج زاده، ج. (۱۳۸۲). *بررسی زمینه اجتماعی دانشجویان ممتاز و نگرش آنان نسبت به مسائل دانشگاه*. مجموعه مقالات دومین همایش ملی استعدادهای درخشان. اصفهان.

سیف، ع. ا. (۱۳۹۹). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: نشر دوران. شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. وزارت آموزش و پرورش.

شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. وزارت آموزش و پرورش.

طوفانی نژاد، ا. (۱۳۹۷). طراحی و اعتبار یابی الگوی آموزشی محیط یادگیری غنی‌شده با شبکه‌های اجتماعی مجازی برای دانش‌آموزان با آسیب شنوایی. رساله دکتری دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

عسگری، م، مکوندی، بهنام و نیسی، ع (۱۳۹۸). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*. سال نهم. شماره ۳۶.

عیسی زاده، ع، میکائیلی منبع، ف، جنا‌آبادی، ح و قلی‌نژاد، ف (۱۳۹۲). مقایسه سبک‌های تفکر و خلاقیت هیجانی در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *فصلنامه افراد استثنایی*، سال سوم، شماره ۱۱.

فروزان فر، ج و عجم، ع. (۱۳۹۵). داستان‌هایی برای برنامه فلسفه برای کودکان مبتنی بر تفکر انتقادی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. سال سیزدهم. دوره دوم. شماره ۲۱.

قائدی، ی، کیارسی، س، ضرغامی همراه، س و منصوریان، ی. (۱۳۹۵). فرایند رشد تفکر انتقادی کودکان در آگاهی از خشونت و کلیشه‌های جنسیتی-اجتماعی رسانه‌ای از طریق فبک. *فصلنامه تعامل انسان و اطلاعات*، جلد ۳، شماره ۳.

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۴۱

قائنی، ع و عبد حق، ب. (۱۳۸۸). *ارائه مدلی جهت ارزیابی آمادگی استقرار یادگیری الکترونیکی در سازمان‌های ایرانی*. چهارمین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین‌المللی آموزش الکترونیک.

کاظمی حقیقی، ن. (۱۳۹۳). *بررسی اجمالی برنامه‌های آموزشی ویژه دانش آموزان تیزهوش*. فصلنامه استعدادهای درخشان، شماره ۶۹.

کریمی، ر. (۱۳۹۵). *معرفی مجموعه ۱۲ جلدی آموزش مری فلسفه برای کودکان و نوجوانان*. فصلنامه نقد کتاب کلام فلسفه عرفان، ۱۲، ۱۸۳-۱۹۷.

کشتکاری، ژ و قدمیاری، م. (۱۳۹۷). *برنامه فلسفه برای کودکان در عصر فناوری*. نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. فضای مجازی و فلسفه تربیت. دانشگاه سیستان و بلوچستان.

کلباسی، افسانه (۱۳۹۱). *ارزیابی برنامه درسی مدارس استعدادهای درخشان در دوره راهنمایی و فرایند فعلی شناسایی دانش آموزان تیزهوش به منظور ارائه یک الگوی مطلوب*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه اصفهان.

کنعانی هرندی، س، نوریان، م، نوروزی، د و کوپایی، محمود عبایی (۱۳۹۷). *الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس نتایج تحقیقات مرتبط*. دو فصلنامه تفکر و کودک. سال نهم. شماره ۲.

گلستانی نیا، ن، شهنی بیلاق، م و مکتبی، غ.ح (۱۳۹۵). *بررسی رابطه علی خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزش منفی با عملکرد تحصیلی میانجی‌گری ادراک کنترل، ارزش تکلیف، امید و ناامیدی در دانش آموزان دختر دوم دبیرستان*. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱۳(۱).

اللهی، ذ، زارعی زوارکی، ا، شریفی درآمدی، پ، نوروزی، د و دلاور، ع. (۱۳۹۵). *طراحی و اعتبار سنجی الگوی آموزشی استفاده از تلفن همراه برای دانش آموزان آسیب‌دیده بینایی، رهیافتی جدید در آموزش و یادگیری*. فصلنامه فناوری برنامه درسی، جلد دوم. پاییز و زمستان.

محمدی، ع، بلاغت، سید ر. (۱۳۹۷). آموزش فلسفه به کودکان از طریق فضای مجازی (چالش‌ها و راهکارها). نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. فضای مجازی و فلسفه تربیت. دانشگاه سیستان و بلوچستان.

مرادی، رحیم. (۱۳۹۷). طراحی و اعتبار یابی الگوی آموزشی مبتنی بر فناوری کمکی و تأثیر آن بر روی میزان انگیزش پیشرفت تحصیلی، یادگیری و رضایت تحصیلی دانش آموزان با آسیب‌های جسمی- حرکتی. رساله دکتری رشته تکنولوژی آموزشی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

معاونت حقوقی ریاست جمهوری. (۱۳۸۹). مجموعه قانون برنامه پنج‌ساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران. تهران. اداره چاپ و انتشار معاونت تدوین، تنقیح و انتشار قوانین و مقررات. ناجی، س و قاضی نژاد، پ. (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲(۷)، ۱۲۳-۱۵۰.

نادری، ع. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران. تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال سوم. شماره اول.

نیرمانی، م، پور اسماعیلی، ا و عندلیب کورایم، م (۱۳۹۲). مقایسه سبک‌های فرزند پروری و اختلالات خوردن در دانش آموزان تیزهوش و عادی. مجله روان‌شناسی مدرسه. دوره ۲. شماره ۲.

نقدی، ن، به پژوه، ا (۱۳۹۸). نیازسنجی دانش آموزان با استعداد و تیزهوش: مورد پژوهشی یک آزمایشگاه آموزش مجازی در یک مدرسه راهنمایی روستایی. فصلنامه رویش روان‌شناسی. سال ۸. پیاپی ۱۳۴.

نیک‌نشان، ش، نصر اصفهانی، ا، میرشاه جعفری، ا، فاتحی زاده، م (۱۳۸۹). میزان استفاده اساتید از روش‌های تدریس خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان استعداد درخشان. مطالعات تربیتی و روان‌شناختی. ۱۱(۲).

ولایتی، ا. (۱۳۹۳). کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات برای دانش آموزان با نیازهای آموزشی ویژه. مجله تعلیم و تربیت استثنایی. سال چهاردهم. شماره ۶. پیاپی ۱۲۸.

طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور...؛ زارعی زوارکی و همکاران | ۴۳

هاشمی، ن و خروطنی، ف (۱۳۹۹). مقایسه انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خود ارزشمندی دانش آموزان تیزهوش و عادی شهر تهران. *نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۷۳.

هدایتی، م، کوشا، م. (۱۳۹۶). مشارکت در حلقه‌های کندوکاو و تأثیر آن بر مهارت تفکر انتقادی در سواد رسانه‌ای (پویانمایی). *رسانه و فرهنگ*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال هفتم. شماره اول.

هوشمند جا، م، علی‌آبادی، خ، نیلی، م، محمدی، آ و دلاور، ع. (۱۳۹۶). طراحی و اعتبار یابی الگوی آموزش مبتنی بر موبایل برای خود مراقبتی بیماران دیابتی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. دانشگاه بقیه‌الله. پیاپی ۱۰ شماره (۴).

هومن، ح. (۱۳۹۳). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها. انتشارات سمت.

- Adam, T. & Tatnall, A. (2008). Using ICT to improve the education of students with learning disabilities. *In IFIP World Computer Congress, TC 3* (pp. 63-70). Springer, Boston, MA.
- Bakar, A. Y. A. (2017). Developing gifted and talented education program: The Malaysian experience. *Creative Education*, 8(1), 1-11.
- Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 61-69.
- Bracken, B. A. & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational assessment*, 24(2), 112-122.
- Casagrande, V. (2013). *Learning languages in social networks: deaf people's perception of facebook as a linguistic environment*. Thesis (PhD). Ca' Foscari University of Venice. Available from: <http://hdl.handle.net/10579/4561>.
- Choi, M. Glassman, M. & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & education*, 107, 100-112.
- Collins, J. (2011). Mothers Experiences of Parenting Gifted and Talented Children.
- Condruz, M. (2019). The Impact of Digital Technologies on Learning. In Conference proceedings of "eLearning and Software for Education" (eLSE) (Vol. 2, No. 15, pp. 57-63).
- Dissertation of Faculty of Computing, Health and Science, Edith Cowan University. Gere, D. R. Capps, S. C. Mitchell, D. W. & Grubbs, E.

- (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295.
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Druin, A. (2009). *Mobile for children: Designing for interaction and learning*. Morgan Kaufmann.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Eysink, T. H. Gersen, L. & Gijlers, H. (2015). Inquiry learning for gifted children. *High ability studies*, 26(1), 63-74.
- Glaser, E. M. (1985). Educating for responsible citizenship in a democracy. *In National Forum* (Vol. 65, No. 1, p. 24). Honor Society of Phi Kappa Phi.
- Hornstra, L. Bakx, A. Mathijssen, S. & Denissen, J. J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 101871.
- Jung, E. Kim, D. Yoon, M. Park, S. & Oakley, B. (2019). The influence of instructional design on learner control, sense of achievement, and perceived effectiveness in a supsize MOOC course. *Computers & Education*, 128, 377-388.
- Košir, K. Horvat, M. Aram, U. & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.
- Li, Y. & Powell, S. (2016). CETIS MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1).
- Mathews, K. M. (2016). Transformative Models in K-12 Education: The Impact of a Blended Universal Design for Learning Intervention.
- Mc-Neel, R. (2004). National survey of identification practices in gifted and talented education. *Exceptional Children*. 48(2). 124-132
- Meyer, A. Rose, D. H. & Gordon, D. (2014) Universal design for learning: Theory and practice. Wakefield, MA: CAST
- Michaels, C. A. & McDermott, J. (2003). Assistive technology integration in special education teacher preparation: Program coordinators' perceptions of current attainment and importance. *Journal of Special Education Technology*, 18(3), 29-44.
- Moreira, P. A. Dias, A. Matias, C. Castro, J. Gaspar, T. & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for

- learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67-77.
- Murris, K. S. & Thompson, R. (2016). Drawings as imaginative expressions of philosophical ideas in a Grade 2 South African literacy classroom. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 7(2), 1-11.
- Obergriesser, S. & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190.
- Roubides Roubides, P. (2015). An instructional design process for undergraduate mathematics curriculum online. *Procedia Computer Science*, 65, 294-303.
- Scheltinga, P. A. Timmermans, A. C. & van der Werf, G. P. (2017). Dominant achievement goals and academic outcomes across tracks in high school. *Educational Psychology*, 37(5), 582-598.
- Sharma, P. & Hannafin, M. (2004). Scaffolding critical thinking in an online course: An exploratory study. *Journal of Educational Computing Research*, 31(2), 181-208.
- Stajkovic, A. D. Bandura, A. Locke, E. A. Lee, D. & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 120, 238-245.
- Thompson, S. M. Low, L. K. Budé, L. de Vries, R. & Nieuwenhuijze, M. (2020). Evaluating the effect of an educational intervention on student midwife self-efficacy for their role as physiological childbirth advocates. *Nurse Education Today*, 96, 104628.
- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662-712.
- Tortop, H. S. (2015). A comparison of gifted and non-gifted students' self-regulation skills for science learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1), 42-57.
- Tremblay, E. (2010). Educating the Mobile Generation—using personal cell phones as audience response systems in post-secondary science teaching. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 29(2), 217-227.
- Violante, M. G. & Vezzetti, E. (2017). Design and implementation of 3D Web-based interactive medical devices for educational purposes. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 11(1), 31-4

استناد به این مقاله: زارعی زوارکی، اسماعیل، کبیری، علی اکبر، قاندي، يحيى، دلاور، علی، نیلی احمدآبادی، محمد رضا. (۱۴۰۰). طراحی و اعتبار یابی مدل آموزشی به منظور به کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان برای دانش آموزان با استعداد، *روان شناسی افراد استثنایی*، ۱۱(۴۱)، ۱-۴۵.

DOI: 10.22054/JPE.2021.58123.2272



Psychology of Exceptional Individuals is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.