

طراحی الگوی تربیتی - آموزشی مبتنی بر مهارت‌های خانواده در برنامه درسی متوسطه دوم^۱

علی صدرا^{۱*}، صادق رضایی^۲، حسین چارباشلو^۳، سمیرا وکیلی^۴

چکیده

هدف: بیا توجه به اهمیت آموزش مهارت‌های خانواده در ارتقای سبک زندگی اسلامی و نقش آن در تربیت تمام‌ساحتی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر باهدف آسیب‌شناسی محتوای آموزش خانواده در برنامه درسی و ارائه الگوی تربیتی - آموزشی برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شد.

روش بررسی: پژوهش حاضر از نظر محیط، میدانی و از حیث هدف، کاربردی است. رویکرد تحقیق آمیخته و از نوع اکتشافی بوده است. در بخش کیفی، با بهره‌گیری از روش دلفی اکتشافی و استفاده از نظر متخصصان و صاحب‌نظران حوزه مربوط، مؤلفه‌ها و سنجه‌های پژوهش استخراج گردید. در بخش کمی، جامعه آماری شامل ۷۷۰ نفر بود که بر اساس جدول مورگان ۲۶۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۴ و PLS استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بعد سیاست‌های آموزش خانواده با سهم ۳۴ درصد، آماده‌سازی معلمان و زیرساخت‌ها ۲۸ درصد، طراحی، اجرا و ارزشیابی مطلوب آموزش خانواده ۲۵ درصد، و تبیین مطلوب اهداف آموزش خانواده ۲۱ درصد در ارتقای محتوای آموزش خانواده تأثیرگذارند. همچنین ۳۳ نقطه‌ضعف در آموزش مهارت‌های خانواده شناسایی شد که در الگوی تربیتی - آموزشی ارائه‌شده پوشش داده شده‌اند. یافته‌ها نشان داد که مجموعه ابعاد شامل تبیین مطلوب اهداف، سیاست‌های آموزش خانواده، آماده‌سازی معلمان و زیرساخت‌ها، و طراحی، اجرا و ارزشیابی مناسب محتوای آموزش خانواده، در کنار متناسب‌سازی راهبردهای آموزشی، به‌طور هم‌زمان توانستند ۹۹ درصد از تغییرات مربوط به آموزش ترکیبی را تبیین کنند.

نتیجه‌گیری: توجه به سیاست‌های کلان آموزشی در زمینه آموزش خانواده و به‌کارگیری الگوی تربیتی - آموزشی پیشنهادی می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای محتوای برنامه درسی و تحقق تربیت تمام‌ساحتی دانش‌آموزان داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: آسیب‌شناسی، آموزش خانواده، تربیتی - آموزش، الگو

۱. این مقاله مستخرج از رساله نویسنده ردیف نخست است

* نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران Sadeghrezaee61@gmail.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران hossein.charbashlu@gmail.com

۴. استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران



مقدمه

در سال‌های اخیر، با توجه به تغییرات سریع اجتماعی، فناوری‌های نوین و تحولات فرهنگی، رفتارهای پرخطر نوجوانان به یکی از مهم‌ترین مسائل اجتماعی در سطح ملی و بین‌المللی تبدیل شده است. این رفتارها، که شامل مصرف سیگار، قلیان، الکل، مواد مخدر و رفتارهای مخاطره‌آمیز اجتماعی و روانی می‌شوند، می‌توانند اثرات طولانی‌مدت جسمی، روانی و اجتماعی بر نوجوانان و خانواده‌های آنان داشته باشند (اسماعیل‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳). سازمان بهداشت جهانی، مجریان قانون و سیاست‌گذاران اجتماعی بارها بر اهمیت پیشگیری و مدیریت این رفتارها تأکید کرده‌اند و پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بسیاری از رفتارهای پرخطر قبل از سن ۱۸ سالگی آغاز می‌شوند (ترسا، ۲۰۱۱). این موضوع اهمیت آموزش مهارت‌های خانواده و تربیت اجتماعی نوجوانان را دوچندان می‌کند، زیرا نوجوانان گروهی حساس و آسیب‌پذیر هستند که تحت تأثیر عوامل محیطی، خانوادگی و فردی قرار دارند.

پژوهش‌ها در ایران نیز بیانگر شیوع قابل توجه رفتارهای پرخطر میان نوجوانان ۱۴ تا ۱۸ ساله هستند، از جمله مصرف سیگار، قلیان، الکل و مواد مخدر، که می‌تواند پیامدهای منفی گسترده‌ای برای سلامت جسمی و روانی آنان داشته باشد (عبدی، ۱۳۹۶). با توجه به ساختار جمعیتی کشور و سهم بالای جمعیت جوان، برنامه‌ریزی برای کاهش آسیب‌های اجتماعی و تقویت مهارت‌های زندگی نوجوانان ضرورت یافته است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های خانواده، به‌ویژه در سنین نوجوانی، می‌تواند نقش مهمی در کاهش رفتارهای پرخطر و ارتقای سلامت روانی و اجتماعی آنان ایفا کند (محمدرضایی، ۱۳۹۷).

توانمندسازی نوجوانان از طریق آموزش مهارت‌های زندگی شامل مهارت‌های ارتباطی، مدیریت هیجانات، تصمیم‌گیری

آگاهانه، حل مسئله و شناخت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، آنان را برای مواجهه با فشارهای محیطی و اجتماعی آماده می‌سازد. فقدان این مهارت‌ها، همراه با ضعف زیرساخت‌های آموزشی و سیاست‌های کلان، منجر به افزایش آسیب‌پذیری نوجوانان و تشدید رفتارهای پرخطر می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های خانواده نه تنها موجب کاهش رفتارهای مخاطره‌آمیز می‌شود، بلکه تعامل مثبت میان نوجوانان و والدین، موفقیت تحصیلی و سلامت روانی آنان را نیز بهبود می‌بخشد (حسینی، ۱۳۹۹).

یکی دیگر از عوامل کلیدی در موفقیت آموزش مهارت‌های خانواده، تعامل نزدیک میان برنامه‌ریزان، مؤلفان کتاب‌های درسی و ذینفعان برنامه‌های درسی شامل دانش‌آموزان، معلمان و والدین است. ارتباط مستمر با ذینفعان می‌تواند نیازهای واقعی نوجوانان را شناسایی کرده و محتوای آموزشی را متناسب با شرایط آنان تنظیم کند. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که آموزش ترکیبی شامل فعالیت‌های عملی، جلسات گروهی و مشارکت والدین، اثرات مثبتی بر رفتارهای اجتماعی و تحصیلی نوجوانان دارد و توانمندسازی آنان را تسهیل می‌کند (کریمی، ۱۴۰۱؛ معتمدی، ۱۴۰۲).

با توجه به شواهد فوق، پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی محتوای مهارت‌های خانواده در برنامه درسی و ارائه الگوی تربیتی-آموزشی برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم طراحی شده است. این پژوهش تلاش دارد با تحلیل دقیق محتوای برنامه درسی و شناسایی نقاط ضعف و قوت موجود، جایگاه خود را نسبت به مطالعات مشابه روشن کند و ضمن ارائه یک الگوی عملی و کاربردی، مسیر ارتقای آموزش مهارت‌های خانواده را مشخص نماید.

مطالعات متعددی در سطح ملی و بین‌المللی به بررسی عوامل مؤثر بر سلامت و سبک زندگی نوجوانان پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های خانواده و

توانمندسازی نوجوانان در محیط مدرسه و خانه نقش مهمی در کاهش رفتارهای پرخطر دارد. به عنوان نمونه، پژوهش اسماعیل زاده و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که توجه به مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی در خانواده می‌تواند رفتارهای مخاطره‌آمیز نوجوانان را کاهش دهد و زمینه ارتقای سلامت روان آنان را فراهم کند.

مطالعات داخلی دیگر نیز بر ضرورت طراحی برنامه‌های آموزشی جامع تأکید دارند که علاوه بر ارائه محتوای علمی، با فرهنگ و شرایط اجتماعی دانش‌آموزان هماهنگ باشد. عبدی (۱۳۹۶) بیان می‌کند که نوجوانان با دسترسی محدود به منابع آموزشی و ضعف زیرساخت‌های خانواده، در معرض خطر رفتارهای پرخطر قرار دارند و توجه به مهارت‌های خانواده در برنامه درسی یک راهکار مؤثر برای کاهش این آسیب‌ها است. همچنین، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که ترکیب آموزش‌های نظری با فعالیت‌های عملی و مشارکتی، از جمله جلسات گروهی با والدین و تمرین‌های عملی در مدرسه، اثرات مثبتی بر رفتارهای اجتماعی و تحصیلی نوجوانان دارد (حسینی، ۱۳۹۹؛ رضایی، ۱۴۰۰).

علاوه بر این، بررسی مطالعات خارجی نیز اهمیت آموزش مهارت‌های خانواده را در کاهش رفتارهای پرخطر و ارتقای توانمندی نوجوانان تأیید می‌کند. پژوهش‌هایی در کشورهای مختلف نشان داده‌اند که برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شواهد و تلفیق روش‌های کیفی و کمی، امکان تحلیل دقیق‌تر و ارائه الگوهای کاربردی برای مهارت‌های خانواده را فراهم می‌کنند و می‌توانند به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کمک کنند تا تصمیمات آموزشی مبتنی بر شواهد اتخاذ نمایند (ترسا، ۲۰۱۱).

با توجه به این یافته‌ها، پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی محتوای مهارت‌های خانواده در برنامه درسی و

ارائه الگوی تربیتی - آموزشی برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم طراحی شده است. این پژوهش تلاش دارد با تحلیل دقیق محتوا و شناسایی نقاط ضعف و قوت موجود، جایگاه خود را نسبت به مطالعات مشابه روشن کند و ضمن ارائه الگوی پیشنهادی، مسیر ارتقای آموزش مهارت‌های خانواده را مشخص نماید.

یکی دیگر از عوامل کلیدی، نقش معلمان و والدین در موفقیت، آموزش مهارت‌های خانواده است. آماده‌سازی معلمان و تقویت زیرساخت‌های مدارس برای اجرای مؤثر برنامه‌های آموزشی، همراه با مشارکت والدین در فرآیند یادگیری، موجب ارتقای اثربخشی آموزش و تثبیت مهارت‌های زندگی در نوجوانان می‌شود (کریمی، ۱۴۰۱؛ معتمدی، ۱۴۰۲). علاوه بر آن، سیاست‌گذاران آموزشی با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش و الگوی تربیتی - آموزشی پیشنهادی می‌توانند راهبردهای کلان آموزشی را در راستای ارتقای سبک زندگی سالم و کاهش رفتارهای پرخطر نوجوانان طراحی و اجرایی کنند.

با توجه به افزایش آسیب‌های اجتماعی، کاهش سن افراد در معرض آسیب و ضعف در برنامه‌های پیشگیری از مشکلات رفتاری و تحصیلی، ضرورت این پژوهش بیش‌ازپیش آشکار می‌شود. آموزش مهارت‌های خانواده به صورت هدفمند و علمی، نوجوانان را برای مقابله با فشارهای اجتماعی، توسعه مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری آگاهانه آماده می‌کند و زمینه ارتقای سلامت روان، عملکرد تحصیلی و روابط اجتماعی آنان را فراهم می‌سازد.

با توجه به اهمیت مهارت‌های خانواده در تربیت تمام‌ساحتی نوجوانان، پژوهش حاضر تلاش دارد تا نقاط ضعف موجود در برنامه درسی را شناسایی کرده و یک الگوی تربیتی - آموزشی جامع و عملیاتی ارائه دهد. شواهد موجود نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های خانواده نه تنها بر رفتارهای پرخطر نوجوانان

اثرگذار است، بلکه موجب افزایش توانمندی‌های اجتماعی، تحصیلی و روانی آنان می‌شود و زمینه‌ساز سبک زندگی سالم و سازگار با تغییرات محیطی می‌گردد (محمدرضایی، ۱۳۹۷). آموزش ترکیبی که شامل روش‌های نظری و فعالیت‌های عملی، جلسات گروهی و مشارکت والدین است، می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای یادگیری و تثبیت مهارت‌ها در نوجوانان داشته باشد. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که به‌کارگیری روش‌های کیفی و کمی در طراحی و اجرای آموزش مهارت‌های خانواده، امکان تحلیل دقیق‌تر و ارائه الگوهای عملیاتی برای برنامه‌های آموزشی را فراهم می‌کند و می‌تواند به سیاست‌گذاران، معلمان و والدین در اتخاذ تصمیمات مبتنی بر شواهد کمک نماید (کریمی، ۱۴۰۱؛ معتمدی، ۱۴۰۲).

ضرورت این پژوهش با توجه به افزایش آسیب‌های اجتماعی، کاهش سن افراد در معرض آسیب، ضعف در برنامه‌های پیشگیری از مشکلات رفتاری و تحصیلی، و مشکلات ارتباطی نوجوانان با محیط اجتماعی بیش‌ازپیش آشکار می‌شود. نوجوانان به دلیل ویژگی‌های رشد و حساسیت‌های روانی، بیشترین آسیب‌پذیری را دارند و آموزش مهارت‌های خانواده به‌صورت هدفمند و علمی می‌تواند آنان را برای مقابله با فشارهای اجتماعی، توسعه مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری آگاهانه و حل مسئله آماده سازد.

هدف نهایی این پژوهش ارائه یک الگوی تربیتی - آموزشی کاربردی و جامع است که نه تنها نقاط ضعف موجود در برنامه درسی مهارت‌های خانواده را شناسایی و اصلاح کند، بلکه به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کمک نماید تا راهبردهای کلان آموزشی مبتنی بر شواهد طراحی کنند و شرایط آموزش مهارت‌های خانواده در مدارس متوسطه دوم بهبود یابد. اجرای چنین الگوهایی می‌تواند موجب ارتقای سبک زندگی سالم، کاهش رفتارهای پرخطر و توانمندسازی نوجوانان در مواجهه با تغییرات اجتماعی و محیطی گردد (حسینی، ۱۳۹۹؛ رضایی،

(۱۴۰۰).

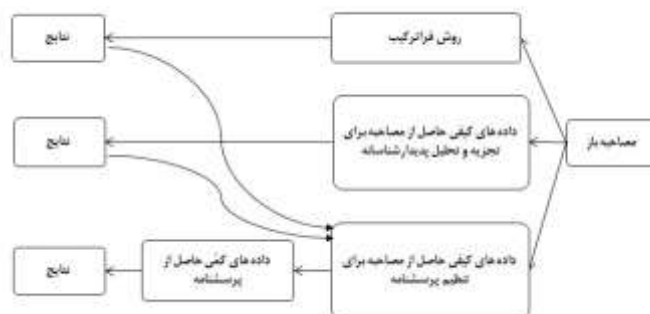
درنهایت، این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد ترکیبی، شامل روش‌های کیفی برای استخراج مؤلفه‌ها و بررسی محتوای برنامه درسی و روش‌های کمی برای تأیید مدل‌های اندازه‌گیری و آزمون مدل مفهومی، امکان ارائه یک الگوی علمی، عملی و قابل استفاده را فراهم می‌آورد. این الگو می‌تواند نقطه عطفی برای ارتقای آموزش مهارت‌های خانواده و توانمندسازی نوجوانان در مقطع متوسطه دوم باشد و به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کمک کند تا تصمیمات آموزشی مؤثر و مبتنی بر شواهد اتخاذ نمایند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث بعد محیط، از نوع میدانی است. این پژوهش از لحاظ رویکرد پژوهشی از روش آمیخته از نوع اکتشافی است؛ بنابراین رویکرد این پژوهش ترکیبی از رویکردهای کیفی و کمی (آمیخته) است که در آن از روش‌های کیفی مقتضی از جمله روش دلفی اکتشافی جهت استخراج مؤلفه‌ها و همچنین سنجه‌های پژوهش استفاده شده و از روش‌های کمی برای تأیید مدل‌های اندازه‌گیری و آزمون مدل مفهومی استفاده شده است. بر این اساس و در راستای پاسخگویی به مسئله پژوهش، داده‌ها با یک‌زمان بندی متوالی (کیفی سپس کمی) با اولویت دادن (وزن دهی) به روش کیفی جمع‌آوری و درنهایت با استفاده از شیوه "مرتبط ساختن اطلاعات^۱" همان‌گونه که در شکل یک نشان داده شده است، ترکیب خواهند شد.

مضامین نهایی استخراج شده از روش دلفی، در قالب یک پرسشنامه بازتولید خواهد شد. حداقل برای هر مضمون سه تا پنج سؤال طرح خواهد شد. پرسشنامه طراحی شده برای اجرا در اختیار معلمان قرار خواهد گرفت. داده‌های حاصل از پرسشنامه به روش‌های کمی مورد تحلیل قرار خواهد گرفت.

1. Connect the data



شکل ۱. مراحل کلی پژوهش

نتایج پژوهش

آسیب‌شناسی آموزشی مدارس آموزش از راه دور و ارائه راهکارهای ارتقای شرایط آن‌ها با رویکرد ترکیبی چگونه است؟ تحقیق نشان داد که مؤلفه‌های مختلف آموزش خانواده در ارتقای شرایط تربیتی - آموزشی تأثیرگذار هستند:

- بعد متناسب شدن راهبردهای آموزش خانواده: ۲۱٪
- بعد تبیین مطلوب اهداف و سیاست‌های آموزش خانواده: ۳۴٪
- بعد آماده‌سازی معلمان، مدارس و زیرساخت‌ها: ۲۸٪
- بعد طراحی، اجرا و ارزشیابی مطلوب محتوای آموزش خانواده: ۲۵٪

توجه به این ابعاد موجب ارتقای شرایط تربیتی - آموزشی به‌جای تمرکز صرف بر آموزش نظری می‌شود و با پژوهش‌های کاکابرایی (۱۳۹۸)، جدیدی و فردی (۱۴۰۰)، احمدی و محبی (۱۴۰۱)، خیاط و همکاران (۱۳۹۹)، جین، لال و سینگ (۲۰۲۰) و نبوی (۱۳۸۴) هم‌راستا است.

با بررسی نتایج دیگر تحقیقات و مبانی نظری می‌توان این‌گونه بیان کرد که برگزاری آموزش‌های خانواده در دانشگاه‌ها و مدارس، با همه مشکلات و تنگناها موردتوجه قرار گرفته است. توجه به برنامه‌های درسی مرتبط با مسائل زندگی یکی از استلزامات زندگی در دنیای پیچیده امروزی است و به نظر می‌رسد در راستای آموزش دانشجویان و دانش‌آموزان،

تحلیل داده‌ها بیشتر توصیفی و از نوع همبستگی خواهد بود. در زمان تدوین پرسشنامه به یافته‌های حاصل از فراترکیب نیز استفاده خواهد شد تا نظر متخصصان نیز به آن افزوده شده و درنهایت دیدگاه چند زمینه‌ای ارائه می‌شود.

جامعه آماری بخش کیفی شامل خبرگان اجرایی که متشکل از مدیران و معاونین اداره کل آموزش و پرورش استان، اساتید دانشگاه و صاحب‌نظر در حوزه مربوطه است که تعداد آن‌ها ۲۰ نفر در نظر گرفته خواهد شد. با توجه به کیفی بودن بخش اول مطالعه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد؛ خبرگان بر اساس معیارهایی همچون تخصص در امور اجرایی و تجربه تدریس در حوزه مربوطه، آگاهی درباره دانش موضوعی، دارا بودن مقالات معتبر و کتاب انتخاب می‌شوند. جامعه آماری بخش کمی شامل کلیه کارکنان و مدیران اداره کل آموزش و پرورش استان تهران است که تعداد آن‌ها ۳۵۰ نفر در اداره کل و ۴۲۰ نفر در مناطق که در مجموع ۷۷۰ نفر می‌باشند. نمونه آماری با مراجعه به جدول مورگان ۲۶۰ نفر در نظر گرفته شد که با توجه به پدیده افت آزمودنی تعداد ۲۸۰ عدد پرسشنامه بین نمونه آموری توزیع شد. با توجه به اینکه جامعه آماری شامل اداره کل و مناطق استان تهران است و تعداد کارکنان در آن‌ها متفاوت است از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای بهره گرفته شد.



برنامه‌های رسمی و آکادمیکی مبتنی بر موضوعات درسی به‌تنهایی پاسخگوی نیاز آینده و زندگی نخواهد بود. با این حال در کنار چالش‌ها و مشکلاتی که برنامه‌های رسمی وجود دارد، توجه به مسائل مرتبط با زندگی حائز اهمیت است. مقطع متوسطه به دلیل شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان و همچنین درونی کردن ارزش‌ها می‌تواند بستر متناسبی برای تسهیل مهارت‌های آموزش خانواده و زندگی باشد؛ چالش‌های زندگی پیچیده امروزی، منجر شده، بیش‌ازپیش سیاست‌مداران و مشاوران، معلمان به این مسئله، توجه و اهتمام ورزند (غفوری فرد، ۱۳۹۹: ۳۴). در خصوص مسائل و مشکلات محتوای آموزش خانواده، مطالعات گزارش داده‌اند که تعامل بین فراگیر و مدرس در دوره‌های آموزش خانواده عمدتاً شکل نمی‌گیرد، و دانش‌آموزان را با مشکل مواجه می‌سازد (پارسل رابرتسون و پارسل، ۲۰۰۰: ۱۶)؛ به‌طوری‌که چول جنونگ و یونگ (۲۰۲۰) در پژوهش خود عنوان کردند مشکلات برنامه‌های آموزش خانواده، عدم اهتمام مدارس و معلمان در توجه به برنامه‌های آماده‌سازی زندگی آنان است. همچنین، راهبردهای مناسب در ارائه محتوا می‌تواند بسیاری از چالش‌های این هزینه را مرتفع سازد. (وحدانی و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۸)؛ بنابراین، لازمه تدریس آموزش خانواده و توجه به الگوی تربیتی-آموزشی دانش‌آموزان، وجود امکانات و زیرساخت‌های مناسب است. تأکید بر عنصر انسانی و تعاملات به‌عنوان عنصر حیاتی در کنار عناصر الکترونیکی در نظام یادگیری ترکیبی، می‌تواند یک راهبرد کاربردی در تعلیم و تربیت به‌حساب آید.

نقاط ضعف و آسیب‌های آموزشی محتوای آموزش خانواده با رویکرد ترکیبی کدام‌اند؟

نتایج تحقیق نشان داد تعداد ۳۳ نقطه‌ضعف در محتوای آموزش‌های خانواده شناسایی شد که توجه به آن‌ها در آموزش ترکیبی این معایب را برطرف کرده است. (تربیتی - آموزشی). که با تحقیقات حاجی و همکاران (۱۴۰۰)، عباسی و همکاران

(۱۳۹۹)، کاکابرایی و همکاران (۱۳۹۸)، صیاح و درخشان فرد (۱۳۹۸)، جدیدی و همکاران (۱۴۰۰)، ازودوگرو (۲۰۲۱)، نیومن (۲۰۲۳)، بای و همکاران (۲۰۲۰)، در یک راستا است. با بررسی نتایج دیگر تحقیقات و مبانی نظری می‌توان این‌گونه بیان کرد که آسیب‌های موجود در آموزش خانواده، محدود به ایران نیست. در دیگر نقاط جهان نیز گزارش‌های پژوهشی مشابهی را می‌توان سراغ گرفت. برای نمونه بسیاری از معلمان چینی، صرفاً محتوای آموزشی و مهارت‌های زندگی به‌عنوان یک دیسپلین مطرح است. بنابراین در برنامه درسی رسمی به‌صورت مجزا قرار گرفته و متمایز با سایر موضوعات و دیسپلین‌ها است. (بای، لی، ژائو و جیانگ، ۲۰۲۰). استابز، مارتین و اندلر (۲۰۰۶) تأکید کرده‌اند مسائلی که برای نسل نوجوان به دلیل شکل‌گیری هویت رخ می‌دهد تا حدی غیرقابل‌تصور است. اگر مدارس به این مسائل و چالش‌ها توجه نکنند، تبعات آن بسیار فراتر و گسترده خواهد شد. بنابراین نیاز است در قالب جلسات مشاوره، راهبردهای مسائل مبتنی بر زندگی و با هسته مرکزی خانواده در مدارس پوشش داده شود. چنین مسیری قطعاً می‌تواند به‌صورت موازی در برنامه درسی رسمی مدارس امتداد یابد. بدین ترتیب، لازم است معلمان برای تدریس محتوای دروس دوره متوسطه روش‌هایی را به‌کارگیرند که ممکن است با روش‌هایی که خود آن‌ها آموزش دیده‌اند، بسیار متفاوت باشد. لذا چالش اصلی در زمینه تسهیل محتوای آموزش خانواده در برنامه درسی مدارس متوسطه می‌تواند سازمان‌دهی مناسب و به‌کارگیری معلمان خبره باشد.

نقاط ضعف و آسیب‌های آموزشی محتوای آموزش خانواده

با رویکرد ترکیبی کدام‌اند؟

نتایج نشان داد که ۳۳ نقطه‌ضعف در محتوای آموزش خانواده شناسایی شد و توجه به آن‌ها در آموزش ترکیبی این معایب را برطرف می‌کند. یافته‌ها با پژوهش‌های حاجی و

همکاران (۱۴۰۰)، عباسی و همکاران (۱۳۹۹)، کاکابرایی و همکاران (۱۳۹۸)، صیاح و درخشان فرد (۱۳۹۸)، جدیدی و همکاران (۱۴۰۰)، ازودوگرو (۲۰۲۱)، نیومن (۲۰۲۳) و بای و همکاران (۲۰۲۰) همسو است.

آسیب‌ها محدود به ایران نیست و در دیگر نقاط جهان نیز گزارش شده است. برای مثال، بسیاری از معلمان چینی، صرفاً محتوای آموزشی و مهارت‌های زندگی را به‌عنوان یک دیسپلین مجزا در برنامه درسی رسمی ارائه می‌دهند (بای، لی، ژائو و جیانگ، ۲۰۲۰). همچنین، استابز، مارتین و اندلر (۲۰۰۶) تأکید کرده‌اند که توجه نکردن به مسائل مرتبط با شکل‌گیری هویت نوجوانان، تبعات گسترده‌ای خواهد داشت.

همچنین که برگزاری آموزش‌های خانواده در دانشگاه‌ها و مدارس با وجود مشکلات و محدودیت‌ها موردتوجه قرار گرفته است. برنامه‌های درسی مرتبط با مسائل زندگی یکی از نیازهای ضروری دنیای پیچیده امروز است، زیرا برنامه‌های رسمی و صرفاً دانشگاهی به‌تنهایی پاسخگوی نیازهای آینده دانش‌آموزان نیستند. مقطع متوسطه به دلیل فرآیند شکل‌گیری هویت و درونی کردن ارزش‌ها، بستر مناسبی برای آموزش مهارت‌های خانواده و زندگی است (غفوری فرد، ۱۳۹۹: ۳۴).

راه‌کارهای اثربخش برای استقرار محتوای آموزش در برنامه درسی متوسطه کدام‌اند؟

نتایج تحقیق نشان داد تعداد ۴۳ راهکار اثربخش در آموزش خانواده شناسایی شد. البته معایب نیز با توجه به الگوی تربیتی آموزشی می‌تواند به یک راهکار عوض گردد. که با تحقیقات کریمی (۱۴۰۰)، صیاح و درخشان فرد (۱۳۹۸)، بای و همکاران (۲۰۲۰) در یک راستا است. با بررسی نتایج دیگر تحقیقات و مبانی نظری می‌توان این‌گونه بیان کرد که طراحی دوره‌های آموزش خانواده در برنامه درسی دانش‌آموزان، یکی از مهم‌ترین راهبردها و راهکارهای اثربخش

برای استقرار محتوای آموزش خانواده در مدارس است. نبود چارچوب مشخص و طراحی متناسب با برنامه درسی رسمی، می‌تواند بسیاری از محتواهای اثربخش را عملاً از میدان کلاس درس و فرایند یاددهی یادگیری بیرون کند. بنابراین توجه به اقتضائات مدارس و ویژگی‌های فرهنگی، سیاسی نیز در اتصال طراحی‌های اثربخش مهارت‌های خانواده و زندگی می‌تواند مؤثر باشند. (دیروین و دیگران، ۲۰۰۵). تقریباً تمامی مدل‌ها و چارچوب‌های توسعه‌یافته در ارتباط با آموزش خانواده ریشه در بافت‌های فرهنگی کشورهای غربی دارند و باید در نظر داشت که مقایسه اعتبار کیفی این آموزش‌ها بر اساس معیارهای شکل‌گرفته در جوامع غربی نامناسب است؛ زیرا آن‌ها مبتنی بر رسالت آموزشی و سامانه‌های ارزشیابی و محیط‌های آموزشی متفاوتی هستند. روش‌های پداگوژیکی حاکم بر محیط‌های یادگیری از قبیل سبک‌های یادگیری، سبک‌های تدریس، محتوای یادگیری مطلوب، اهداف یادگیری تبیین شده، فعالیت‌های تدریس، ارزشیابی، الزامات در ساعات مصوب آموزشی، طول ساعات دوره و... از جمله مواردی هستند که به شکل گسترده‌ای در بین کشورها متفاوت دارند. بنابراین توجه به تمامی مؤلفه‌های ذکرشده می‌تواند، آموزش محتوای خانواده را تسهیل نماید (یانگ، ۲۰۰۵).

هداوند و کاشانچی (۱۳۹۲) نیز عوامل مؤثر بر اثربخشی محتوای آموزش خانواده را در پداگوژی، سیاست‌های مطلوب، آسیب‌شناسی نوجوانان، تجهیز مدارس و تأمین نیروی انسانی مطلوب (معلم یا مشاور) قلمداد کرده‌اند. درواقع اذعان دارند که باید در محتوای پداگوژی، توجه به انعطاف‌پذیری، محتوای متناسب با دانش‌آموزان، بهره‌گیری از روش‌های غیرمستقیم، بهره‌گیری از محتوای الکترونیک، راهبردهای پروژه محور استفاده شود. همچنین توجه دارد که عنصر معلم، در باب روان‌شناختی می‌تواند بسیار مثر ثمر باشد و باید معلمان در این حوزه توانمندی لازم را داشته باشند. همچنین با توجه



به رویکرد و تعالی نظام تعلیم و تربیت و سیاست‌های حاکم بر k-12 تسهیل مؤلفه‌های متفاوت در اجرا و اشاعه محتوای آموزش خانواده پررنگ گردد.

استقرار مدل آموزشی- تربیتی با رویکرد ترکیبی چگونه است؟

نتایج تحقیق نشان داد بار عاملی، میزان توانایی سنجش متغیر توسط بعد را نشان می‌دهد و طیف این ضریب بین ۰ تا ۱ است هر چه این میزان به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده قوی‌تر بودن توانایی سنجش را نشان می‌دهد. مقادیر t بین ۱/۹۶ تا ۲/۵۷ نشان‌دهنده اثر معناداری با بیش از ۹۵٪ اطمینان میان متغیرهای مکنون مربوط است. مقادیر t مساوی و بزرگ‌تر از ۲/۵۷ نشان‌دهنده اثر معناداری با بیش از ۹۹٪ اطمینان میان متغیرهای مکنون مربوطه است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده مدل ارائه‌شده مناسب است. که با تحقیقات رشیدی و موحدین (۱۳۹۹)، ساجدی و همکاران (۱۳۹۹)، عجم و همکاران (۱۳۹۶)، آدی و فتونی (۲۰۲۰) در یک راستا است.

با بررسی نتایج دیگر تحقیقات و مبانی نظری می‌توان این‌گونه بیان کرد که در تمام دوره‌های آموزشی، به‌ویژه در محتوای آموزش خانواده اعتقاد بر این است که تعامل می‌تواند موجب کارایی و اثربخشی فرایند آموزش و در نتیجه یادگیری دانش آموزان در معنای تربیتی آموزشی شود. به عبارتی، میزان موفقیت در دوره‌های آموزش خانواده تا حد زیادی به کیفیت تعامل‌ها میان عناصر آموزش بستگی دارد (خان، ۲۰۰۵). شاید بتوان گفت در جهان کنونی، تعلیم و تربیت همچنان جزو پیش‌تازترین مسائل روز است. همزمان با اوج‌گیری نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت، روش‌های آموزشی نیز یکی پس از دیگری به کلاس‌های درس راه یافتند. هدف فعالان حوزه علوم تربیتی ایجاد ساخت‌وسازهایی است که یادگیری را توسعه ببخشد و برای سؤالات و مشکلات پیش رو پاسخ‌هایی داشته باشد.

شناخت دقیق یادگیری به ما کمک خواهد کرد تا در فرآیند یاددهی - یادگیری، راه بهتر را برگزینیم (آقازاده، ۱۳۹۰). هم‌زمان با نهادینه شدن نقش و اهمیت آموزش و پرورش در رشد و توسعه جوامع، متخصصان کوشش‌های زیادی را برای علمی کردن و پویاسازی این امر ارزشمند آغاز کرده‌اند. نظام‌های آموزشی دارای حوزه‌های مختلفی است که برجسته‌ترین آن «برنامه درسی» است. این حوزه به دلیل اهمیتی که برای تحقق اهداف آموزشی داشته است، متصدیان تربیتی و آموزشی آن را هسته مرکزی و قلب نظام آموزشی می‌دانند. هدف نهایی همه برنامه‌های درسی، تدوین برنامه‌های درسی مدون است. بسیاری از روش‌های آموزشی که برای موضوعات ساده مناسب هستند، برای آموزش موضوعات پیچیده به‌اندازه کافی کارآمد نیستند. یادگیری موضوعات پیچیده موجب ایجاد بار شناختی بالایی در حافظه فعال می‌شود و آموزش این مطالب بدون روش تدریس مناسب، با افزایش بار شناختی در حافظه فعال، به اثرات منفی در یادگیری منجر می‌شود. بهترین تصمیم نظام آموزشی، توجه به رویکرد آموزشی تربیتی است؛ به‌گونه‌ای که ضمن بهره‌مندی از مزایای بی‌بدیل و اصیل تعلیم، همگام با تغییرات جهانی و پیچیدگی جوامع و نیاز به توجه به تعامل و مناسبات و رفتارهای عمدتاً مبتنی بر زندگی، نیز استفاده شود. البته با توجه به مبتنی بر فرهنگ بودن مناسبات نقش‌های مبتنی بر خانواده، رویکرد آموزشی- تربیتی در نظام آموزشی ایران متفاوت از رویکردهای بدیل در دیگر نظام‌ها خواهد بود. با عنایت به یافته‌های پژوهش، یکی از بهترین و اثربخش‌ترین نوع تلفیق این است که با طراحی و اجرا و ارزشیابی مطلوب، تربیت و توجه به محتوای آموزش خانواده در مسیر شایستگی‌های برنامه درسی رقم بخورد و مسیری مجزا به‌عنوان فعالیت‌های پرورشی و مدخلی دیگر، به‌عنوان فوق‌برنامه شکل پیدا نکند. چراکه تجربه نشان داده است که تربیت به معنای عام و فراگیر، باید توجه به تمام ساحت‌ها و پتانسیل دانش آموزان

باشد. جداسازی صرف آموزش در معنای توجه به موضوعات و دیسپلین‌های درسی و هم‌چنین پیگیری مجزا شایستگی‌های اخلاقی نظیر آموزش خانواده در فوق‌برنامه‌های پرورشی، مسیری رو به شکست خواهد بود. بنابراین نیاز است که با توجه به عنصر تعامل و شایستگی معلمان، مسیر پیوسته‌ای برای دانش‌آموزان در الگوی آموزشی- تربیتی رخ دهد.

آیا الگوی طراحی‌شده از نظر متخصصین اعتبار لازم را دارد؟

نتایج تحقیق نشان داد مقدار بار عاملی بیشتر از مقدار حداقلی ۰/۴، ضریب پایایی ترکیبی بیشتر از ۰/۷، است. روایی همگرا با معیار متوسط واریانس استخراج‌شده بیشتر از مقدار ۰/۵، شاخص برازش حداقل مربعات جزئی بیشتر از ۰/۰۳ است. میزان تأثیر ابعاد شناسایی‌شده در پژوهش به‌طور توأم ۹۹ درصد آموزش ترکیبی را تعیین می‌کند. با بررسی نتایج دیگر تحقیقات و مبانی نظری می‌توان این‌گونه بیان کرد که امروزه هدف مدارس صرفاً ارائه محتوای از پیش تعیین‌شده و انتقال آن‌ها به ذهن خام دانش‌آموزان نیست. یکی از مهم‌ترین چالش‌ها در کیفیت بخشی به آموزش، تعدد عوامل و متغیرهای مؤثر و دخیل در این زمینه و دسته‌بندی‌های مختلف و متنوعی است که از زوایای گوناگون و بنا به موقعیت‌های فرهنگی و بومی متفاوت از این عوامل صورت گرفته است. با اجرای یادگیری آموزشی-تربیتی، معلمان تشویق می‌شوند تا زمان بیشتری را برای یادگیری دانش‌آموزان در معنای واقعی زندگی صرف کنند. در این رویکرد، دانش‌آموزان مفاهیم مختلف را در قالب یک پروژه با کمک معلم خود فرامی‌گیرند. همه معلمان در تمام کلاس‌های درس نمی‌توانند این روش جدید را به‌طور کامل به کار بگیرند، اما هر بار که از این روش استفاده می‌کنند، در فرایند آموزش بهتر از آنچه نسبت به کلاس درس سنتی انجام می‌دادند، گام‌های بزرگ‌تری برای رسیدن به هدف موردنظر

خود برمی‌دارند. حوزه آموزش و یادگیری یکی از حوزه‌هایی است که می‌تواند مهارت‌های فراگیران را ارتقا دهد؛ به‌طوری‌که امروزه، توجه به مهارت‌های مبتنی بر زندگی، یکی از استلزامات شهروند مطلوب است. از منظر متخصصین نیز مؤلفه‌های مستخرج و توجه به آن‌ها در مسیر آموزشی، تربیتی، می‌تواند تبیین مطلوبی برای شایستگی دانش‌آموزان در نظام جمهوری اسلامی ایران را پدید آورد. توجه به تمام ابعاد و ساحت‌های دانش‌آموزان و تبیین یک انسان مطلوب و متعالی، آرمان نظام تعلیم و تربیت یاران اسلامی است. از این‌روی، توجه به چنین مدلی و استقرار آن می‌تواند، خمودی و نگرش دیسپلینی را از نظام برنامه درسی ایران دور ساخته و تبیین جدیدی را گسترش و نمود دهد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر سعی شد محتوای آموزش خانواده در برنامه درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه با رویکرد پژوهش ترکیبی مورد توجه قرار گیرد. در این راستا، ابتدا آسیب‌شناسی محتوای آموزش خانواده صورت پذیرفت و سپس مؤلفه‌هایی جهت مدل آموزشی-تربیتی مورد تبیین قرار گرفت. بنابراین مدل مذکور مبتنی بر ابعاد متناسب شدن راهبردهای آموزش خانواده، تبیین مطلوب اهداف، سیاست‌های آموزش خانواده، آماده‌سازی معلمان مدارس و زیرساخت‌ها و طراحی، اجرا و ارزشیابی مطلوب محتوای آموزش خانواده تشکیل شد.

متناسب شدن راهبردهای آموزش خانواده

شواهد نشان می‌دهد که برخی معلمان به‌طور غیررسمی در کلاس‌های درس و فرایندهای یاددهی یادگیری، به‌طور پراکنده از محتواهای آموزش خانواده و مهارت‌های زندگی، بهره می‌برند. چنین رویکردی اگرچه در معنای محدود می‌تواند مثمر ثمر باشد، اما نمی‌تواند به‌صورت یک راهبرد کلان، در



خصوص آموزش خانواده راهی به جایی برسد. بنابراین یکی از مهم‌ترین ابعاد کشف‌شده در مدل آموزشی- تربیتی پژوهش حاضر، توجه به متناسب شدن راهبردهای آموزش خانواده است. در خصوص این امر نیاز است که معلمان و مشاوران در مدارس متوسطه، با ایجاد هم‌اندیشی و تهیه محتوا مطلوب، متناسب با نیازهای بومی و منطقه‌ای و همچنین مسائل و چالش‌های درون مدرسه‌ای در خصوص راهبردهای آموزش خانواده تصمیم گرفته و اجرا نمایند. در غیر این صورت، فضای آشفته و تصمیم‌های مقطعی، صرفاً راه به جایی نبرده و محکوم به شکست خواهد بود. چنین امری می‌تواند برخی مدارس را پیشرو در امر آموزش خانواده قرار داده و کثیری از مدارس را نیز درگیر بعد آموزشی نموده و از بعد تربیتی غافل سازد. بنابراین نیاز است که با متناسب شدن راهبردهای آموزش خانواده، جهت‌گیری متناسبی در خصوص محتوای آموزش خانواده در برنامه درسی مدارس ایجاد گردد.

بعد تبیین مطلوب اهداف و سیاست‌های آموزش خانواده

دومین بعد کشف‌شده در الگوی آموزشی- تربیتی پژوهش حاضر، تبیین مطلوب اهداف و سیاست‌های آموزش خانواده است. اهداف و سیاست‌های حاکم بر آموزش خانواده می‌تواند، روشن‌گر مسیری برای فرایند آموزش خانواده در برنامه درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه باشد.

شواهد نشان می‌دهد که توجه به تربیت تمام‌ساحتی، یکی از مهم‌ترین رخدادهای و اهداف اسناد بالادستی است. بنابراین لاجرم در الگوی تربیتی-آموزشی باید توجه به تربیت تمام‌ساحتی در رأس اقدامات باشد. در این بعد توجه شده است که عدم توجه به اهداف و سیاست‌های بالادستی در خصوص محتوای آموزش خانواده در برنامه درسی، می‌تواند یک آسیب جدی باشد و چه‌بسا، مسیر آموزش خانواده را از تعالی آن دور ساخته و منجر به بدفهمی‌های بی‌شماری گردد. بنابراین

همان‌طور که عنصر خانواده بارها و بارها در اسناد تحولی و بالادستی در خصوص نظام تعلیم و تربیت مهم و حیاتی به شمار آورده شده، باید در زمینه مدل مذکور نیز مورد توجه قرار گرفته و اهداف و آرمان‌های آن روشن گردد. در ایران بسیاری از موارد دیده شده است که مدارس با توجه به اهداف متنوعی که وجود دارد، دست به اقداماتی جهت آموزش خانواده می‌زنند. در واقع چنین تصور می‌شود که این اقدامات و رهنمودها صرفاً به دنبال، نیازهای مدرسه و مواردی غیرضروری است و اصل فرایند آموزش خانواده در این مسیر بی‌توجهی می‌شود. بنابراین شاه‌کلید بروز و ظهور محتوای آموزش خانواده در برنامه درسی مقطع متوسطه، تبیین اهداف، آرمان و سیاست‌های آموزش خانواده است. چنین رخدادی می‌تواند، تمامی اقدامات ثانویه را نظم بخشیده و در تبیین موارد دیگر نیز کمک کند.

بعد آماده‌سازی معلمان مدارس و زیرساخت‌ها

هرگونه تحول اساسی در جامعه مستلزم متحول شدن نظام آموزشی آن جامعه و محور اصلی پیشرفت هر نظام آموزشی کیفیت عملکرد معلم است. معلم به‌عنوان مهم‌ترین رکن تعلیم و تربیت در تربیت ابعاد آموزشی، اعتقادی، عاطفی، اخلاقی، سیاسی، اجتماعی و... دانش‌آموزان مستقیماً دخالت دارد؛ و در تربیت نیروی انسانی موردنیاز جامعه نقش به‌سزایی ایفا می‌کند. مفهوم معلم با مفاهیم مشابه خود همچون واژه مدرس این تفاوت اساسی را دارد که فقط صرف تدریس در کلاس هدف معلم نیست. هدف معلم تربیت همه‌جانبه دانش‌آموزان است. معلم با روح و روان دانش‌آموز سروکار دارد؛ کار او شکوفا ساختن استعدادها و دانش‌آموز است.

اگر تربیت را فراهم کردن زمینه‌های بالندگی، برکشیدن، متعادل کردن آدمی بدانیم و هدف از آن را فعلیت بخشیدن به استعدادها و بالقوه انسان‌ها در جهت کمال و قرب الهی در نظر داشته باشیم، معلمان و مربیان در تحقق این امر نقش ارزنده و

بسیاری داشته‌اند. نقشی که معلم بازی می‌کند به یک مؤلفه بسیار مهم بدل شده است، در واقع می‌توان گفت که او سازنده بی‌مناقشه ملت است. معلم در کنار والدین دانش‌آموز اندر القای ارزش، نگرش و رفتارهایی خاص در آن‌ها از اوان کودکی نقش براننده‌ای دارد. در یک محیط چالش‌برانگیز، در هر مدرسه یا دانشکده، همه چیز در درجه اول به معلم بستگی دارد. معلم بایستی، درک عمیق اجتماعی و بینش روان‌شناختی مناسب داشته باشد، تا با فراهم کردن یک رابطه دوستانه و درعین حال علمی، شاگرد در نزد او احساس راحتی داشته باشد و بتواند در موقع نیاز به او مراجعه کند. از یک سو، نحوه انتقال دانش به شاگرد از موارد بسیار کلیدی رابطه شاگرد-معلم است، معلم بایستی بر علاوه تشویق شاگردان، روش آسانی را برای انتقال دانش مدنظر بگیرد، او بایستی از نقش این دانش در شکوفایی شاگرد در حوزه مربوطه اش آگاه باشد و آن را به شاگرد بیاموزاند. معلم یکی از مهم‌ترین عناصر ساختار اجتماعی است، بر این مبنا، معلم قهرمان مقدس مدیریت، دارنده واقعی محصول آموزش و پرورش و کلیدی است برای موفقیت دانش‌آموزان. نقش سیستم درسی برای پیاده کردن این اهداف از سوی معلم قابل ذکر هست که در بین مقاله به آن اشاره خواهیم کرد.

با توجه به نقش بی‌بدیل معلم در فرایند یاددهی-یادگیری، یکی از ابعاد مهم الگوی تربیتی-آموزشی، نقش معلمان است. نیاز است که جهت پیاده‌سازی محتوای آموزش خانواده در برنامه درسی مدارس، معلمان با این عرصه آشنا بوده و اجرای آن را تسهیل نمایند.

بعد طراحی، اجرا و ارزشیابی مطلوب محتوای آموزش خانواده

در زمینه آموزش خانواده، متأسفانه الگوی جامعی برای مدارس وجود ندارد. سه عنصر مهم در هر برنامه درسی شامل طراحی، اجرا و ارزشیابی است. در الگوی آموزشی - تربیتی

پژوهش حاضر، یکی از ابعاد طراحی، اجرا و ارزشیابی مطلوب محتوای آموزش خانواده است.

طراحان برنامه درسی پس از تعریف کلی و عینی برنامه درسی، در زمینه استفاده از الگو یا طرح برنامه درسی دست به انتخاب می‌زنند. منظور از الگو یا طرح، یک شکل معین، چهارچوب و انگاره‌ای از فرصت‌های یادگیری است. نیاز است که آموزش خانواده به‌عنوان یک موضوع و یا دیسپلین موردتوجه، ابتدای امر طراحی شود. توجه به بعد طراحی با در نظر گرفتن اقتضات موجود مدارس، می‌تواند به‌صورت مطلوب شکل گرفته و آموزش خانواده را از فضای تاریک تصنعی خارج سازد.

اهتمام دوم پس از طراحی، اجرای مطلوب است. چه‌بسا، بسیاری از ایده‌ها به‌خوبی ترسیم شوند. اما در میدان عمل با مشکلات جدی روبه‌رو شده و از اصل و مبنای اولیه خود، فاصله بگیرند. بنابراین استلزام الگوی آموزشی-تربیتی آموزش خانواده در برنامه درسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه، بهره‌گیری از اجرای مطلوب محتوای آموزش خانواده است. فرایند اجرا خود می‌تواند به‌صورت گام‌هایی تدوین و به‌صورت بخش‌های الزامی و مدرسه محور انجام شود. در این صورت محتوای آموزش خانواده می‌تواند با اهداف و طراحی اولیه هم‌خوانی داشته و به‌خوبی اجرا شود.

آخرین مؤلفه بعد الگوی طراحی آموزشی-تربیتی، ارزشیابی مطلوب محتوای آموزش خانواده است. این ارزشیابی می‌تواند به‌صورت مؤثر در هرکدام از گام‌های اجرایی صورت گرفته و هم می‌تواند به‌عنوان اختتام، موجبات کیفیت‌بخشی آموزش خانواده باشد. در واقع عنصر ارزشیابی در برنامه درسی، تضمین‌کننده کیفیت برنامه است. توجه به عنصر ارزشیابی در الگوی مذکور، تمامی فرایندهای اجرایی را مدنظر قرار داده و با انعطاف‌پذیری موجبات تسهیل الگو شده و گره‌های احتمالی را باز می‌کند.



پیشنهاد‌های پژوهش

بر اساس سؤال اصلی پژوهش و آسیب‌شناسی آموزش خانواده، پیشنهاد می‌شود به ابعاد (متناسب شدن راهبردهای آموزش خانواده، تبیین مطلوب اهداف و سیاست‌های آموزش خانواده، آماده‌سازی معلمان مدارس و زیرساخت‌ها، طراحی، اجرا و ارزشیابی مطلوب محتوای آموزش خانواده) که باعث ارتقای شرایط آموزش خانواده در برنامه درسی دانش آموزان متوسطه می‌شود، توجه ویژه گردد.

بر اساس سؤال فرعی اول پژوهش و نقاط ضعف و آسیب‌های آموزش خانواده به طراحان و برنامه ریزان آموزشی پیشنهاد می‌گردد به طراحی الگوهای ملموس و عینی‌تر جهت پیاده‌سازی در آموزش خانواده توجه کنند؛ تا اثربخشی بیشتری را شاهد باشند.

بر اساس سؤال فرعی دوم پژوهش و راهکارهای اثربخش برای آموزش خانواده با تأکید بر استفاده از رویکرد آموزشی-تربیتی پیشنهاد می‌شود با توجه به برنامه‌ریزی منسجم، استفاده اثربخش زمان در یادگیری، پیگیری اثربخش در فرایند یاددهی-یادگیری؛ و ارزشیابی، فرایند اجرای آموزش خانواده را در مدارس متوسطه بهبود بخشند.

بر اساس سؤال فرعی سوم تحقیق و مدل آموزشی-تربیتی پیشنهاد می‌شود موانع به‌کارگیری و اجرای الگوی پیشنهادی بررسی گردد و سپس نظارت بیشتر جهت اجرای صحیح آن به عمل آید.

منابع

۱. ابطحی، س، ح؛ جعفری نیا، ش. (۱۳۸۸). طراحی الگوی سنجش اثربخشی سیستم آموزش، فصل‌نامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین، ۱(۴)، ۴۶-۲۵.
۲. اسفیجانی، ا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش ترکیبی بر

عملکرد تحصیلی و رضایت دانشجویان، فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، ۱۱۳(۱)، ۴۵-۶۶.

۳. آقازاده، م. (۱۳۹۰). راهنمای روش‌های نوین تدریس، تهران: نشر آبیژ.

۴. باقری مجد روح اله، شاهی سکینه، مهرعلیزاده یداله (۱۳۹۲). چالش‌های توسعه آموزش الکترونیکی در نظام آموزش عالی (مطالعه موردی دانشگاه شهید چمران اهواز). مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی. ۶(۱۲): ۱۳-۱.

۵. البدوی، امیر و علی‌جانی، فرزانه. (۱۳۸۷). آیا یادگیری الکترونیکی بهره‌وری کارکنان را افزایش می‌دهد؟ شریف، ۴۳، ۳۱-۳۷

۶. براری، ن؛ اعلامی، ف؛ رضایی‌زاده، م؛ خراسانی، ا. (۱۳۹۸). ارزشیابی از اهداف سطوح عالی یادگیری در محیط‌های یادگیری الکترونیکی (استانداردها و شاخص‌ها). نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۲(۴۵)، ۱۱۱-۱۳۲. doi: 100.300495/jinev.20019.6659200

۷. بنداری، د. (۱۳۷۵). بررسی نقش سیستم ارزیابی عملکرد کارکنان در بهسازی نیروی انسانی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

۸. پور جمشیدی، م. (۱۳۹۴). توانایی پیش‌بینی ترجیحات تعامل بر اساس سبک‌های یادگیری دانشجویان دوره‌های آموزشی مبتنی بر وب. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۳۹، ۱۱۲(۱)، ۴۸-۳۰.

۹. جان‌نثارکهنه‌شهری، ر؛ قنبر لوقنبرلو، س. (۱۳۹۴). کاربرد نظریه خودتعیین‌گری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، دومین همایش علمی‌پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.

۱۰. حاجی پور، ن؛ ابوالقاسمی، م؛ قهرمانی، م؛ ساکی، ر. (۱۳۹۴). تبیین مدل بومی مدیریت مدارس متوسطه استان

۴۰۰

۲۰. رضایی، ع، م. (۱۳۹۹). ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا: چالش‌ها و راهکارها. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۶ (۵۶)، ۱۷۹-۲۱۴.

۲۱. ریحانی، ا؛ بخشعلی زاده، ش؛ استادی، م. (۱۳۹۱). تأثیر کاربرد نقشه‌های مفهومی بر درک دانش‌آموزان. رویکردهای نوین آموزشی، ۷(۲)، ۵۲-۲۳.

۲۲. زارع خلیلی، م، فریدونی، ف. (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی آموزش مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی؛ مطالعه موردی کیفی. پیشرفت‌های نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۲)، ۴۳-۵۳.

۲۳. زارع‌بیدکی، م؛ صدری‌نیا، س؛ رجب‌پورصنعتی، ع. (۱۳۹۴). بررسی سامانه‌های مدیریت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران و چند کشور پیشرفته. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۲(۱)، ۱۸-۲۷.

۲۴. زمانیان، پ، عبدالمی، م. (۱۴۰۰). امکان‌سنجی آموزش ترکیبی در رشته عکاسی دانشگاه پیام نور اصفهان و ارزیابی اثربخشی آن. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۱۶(۶۶)، ۱۱۹-۱۴۰.

۲۵. ساجدی، ر؛ خورشیدی، ع؛ حمیدی فر، ف؛ مقدسی، ح؛ محمودی، ا. (۱۳۹۹). ارائه الگوی آموزش الکترونیک برای دانشگاه‌های علوم پزشکی با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد. کومش، ۲۳(۱): ۳۹-۴۸.

۲۶. سالاری، ض، کرمی، م. (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر سه شیوه آموزش الکترونیکی، ترکیبی و حضوری بر واکنش و یادگیری در آموزش صنعتی. رویکردهای نوین آموزشی، ۹(۲)، ۲۷-۵۸.

۲۷. سعید، ن. (۱۳۹۸). تأثیر یادگیری ترکیبی بر خودتعیین‌گری و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۴(۲)، ۶۷-۱۰۰. doi: 100.221008/nea.200200.117216.1372

۲۸. سواری، ک؛ فلاحی، م. (۱۳۹۶). توسعه و بهبود آموزش و

کرمان. پژوهش در نظام آموزشی، ۹ (۳۰۰)، ۲۷-۶۲.

۱۱. حدادیان، ا. (۱۳۹۰). ارزیابی وضعیت آموزش الکترونیکی کشور در عصر جهانی-شدن. مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۲(۴)، ۱۱۷-۱۴۸.

۱۲. حمیدی، م. (۱۳۸۳). یگانگی روش در پژوهش و آموزش. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی، ۱۱(۳۹)، ۷۰-۴۷.

۱۳. حمیدی، م؛ نجفی جویباری، ل. (۱۳۹۹). الگوی توسعه ورزش تربیتی در آموزش و پرورش در زمان بروز بحران‌های بهداشتی: مطالعه موردی پاندمی کووید ۱۹. پژوهش در ورزش تربیتی، ۸(۲۰۰)، ۱۷-۳۲.

۱۴. خصالی، ط. (۱۳۸۵). چگونگی برنامه‌ریزی آموزشی کارکنان در سازمان‌ها، فصل‌نامه آموزشی و پژوهشی مدیریت فردا، ۴(۱۵ و ۱۶)، ۱۰۰۹-۱۰۰۳.

۱۵. خوارزمی، ا؛ کارشکی، ح؛ وشکی، م. (۱۳۹۱). نقش ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و باورهای شناختی در انگیزه درونی دانشجویان دوره‌های الکترونیکی، فصل‌نامه دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، ۴(۴)، ۱۷-۹.

۱۶. داراب، ب؛ منتظر، غ. (۱۳۸۸). ارزیابی میزان آمادگی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌ها. فناوری آموزش، ۴(۳)، ۱۹۰-۱۸۱.

۱۷. رجبی، ح؛ زندی، ب؛ اکرادی، اح؛ شاکری، م. (۱۳۹۶). مطالعه اثر آموزش و تدریس به‌صورت ترکیبی بر یادگیری دانش‌آموزان، مطالعه موردی رشته‌های فنی و حرفه‌ای، نشریه تدریس پژوهی، ۵(۲)، ۶۹-۸۱.

۱۸. رشیدی ح، موحدین م. (۱۳۹۹). ارائه مدلی برای پذیرش سیستم آموزش الکترونیک در دانشگاه علوم پزشکی قزوین. رشد فناوری، ۱۶(۶۴)، ۶۲-۷۰۰.

۱۹. رضایی، ا (۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر شناخت و ویژگی‌های روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، ۱۱،



طراحی الگوی تربیتی-آموزشی مبتنی بر مهارت‌های خانواده...

- یادگیری از طریق یادگیری ترکیبی، نشریه مطالعات آموزشی
 نما، ۱۰۰ (۲)، ۲۰۰-۲۶.
۲۹. سیف، ع. (۱۳۹۳). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی
 یادگیری و آموزش).
۳۰. شاه بیگ، م؛ آقاسینی، ت؛ کلباسی، ا. (۱۳۹۹).
 امکان‌سنجی به کارگیری روش یادگیری ترکیبی دانش‌آموزان
 از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی. پژوهش در آموزش
 ابتدایی، ۲(۳)، ۳۶-۴۹.
۳۱. شاهولی کوه شوری، ک؛ مرعشی، م؛ فلاحی، پ. (۱۳۹۱).
 ارائه الگویی بر اساس آموزش ترکیبی، برای رفع چالش
 به‌کارگیری فناوری در نظام آموزشی ایران، چهارمین همایش
 ملی آموزش، ۲۷ و ۲۸ اردیبهشت، دانشگاه تربیت دبیر شهید
 رجایی.
۳۲. شعاری‌نژاد، ع، ا. (۱۳۸۲). اندیشیدن به جای حفظ کردن.
 رشد تکنولوژی آموزشی، ۵، ۱۵۷-۳.
۳۳. شیوه‌نامه هوشمند سازی مدارس (۱۳۹۰). مرکز آمار فناوری
 اطلاعات و ارتباطات وزارت آموزش و پرورش ایران.
۳۴. صالحی عمران، ا؛ سالاری، ض. (۱۳۹۱). یادگیری ترکیبی؛
 رویکردی نوین در توسعه آموزش و فرایند یاددهی / یادگیری.
 فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵ (۱)، ۶۹-۷۵.
۳۵. صفا، ل؛ شعبانعلی قفمی، ح. (۱۳۸۵). زنجیره افراد- فرایند-
 برونداد در آموزش الکترونیک: مدل p3 الکترونیک، مجموعه
 مقالات اولین اجلاس یادگیری الکترونیک، دانشگاه زنجان،
 ۱۵۹-۱۴۲.
۳۶. صیاح، گ؛ درخشان فرد، س. (۱۳۹۸). عوامل بازدارنده
 استفاده از آموزش الکترونیک از دیدگاه دانشجویان در
 دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. مجله ایرانی آموزش در علوم
 پزشکی. ۱۹ (۱): ۳۸۰-۳۷۱.
۳۷. ضرابیان، ف. (۱۳۹۶). تأثیر روش یاددهی-یادگیری ترکیبی بر
 یادگیری و علاقه به درس آناتومی در دانشجویان علوم پزشکی.
- گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۰۰ (۱)، ۹۵-۱۰۰۸.
۳۸. طرخان، ر؛ مصطفوی، ز. (۱۳۹۹). ارائه چهارچوب مفهومی
 برای تسهیل روند تعامل در محیط یادگیری الکترونیک با
 استفاده از روش فراترکیب. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵ (۲)،
 ۱۱۳-۱۳۶. doi: 100.221008/nea.20021.116797.1365
۳۹. ظریف صناعی، ن. (۱۳۸۹). بررسی معیارهای کیفیت و
 اثربخشی یادگیری الکترونیک در آموزش عالی. مدیا، ۱ (۳)،
 ۳۲-۲۴.
۴۰. عباسی، ف؛ حجازی، ا؛ حکیم زاده، ر. (۱۳۹۹). تجربه
 زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس
 در شبکه آموزش (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی، فصلنامه
 تدریس پژوهی، ۸ (۳)، ۱-۲۴.
۴۱. عبدالله‌زاده، ع. (۱۳۹۲). مقایسه کارایی دوره یادگیری
 ترکیبی با دوره‌های یادگیری الکترونیک و حضوری در درس
 ریاضی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان
 شهرستان اردبیل. فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۹ (۲)،
 ۶۵-۸۴.
۴۲. عجم، ع؛ جعفری ثانی، ح؛ اکبری یونگ، م. (۱۳۹۶). طراحی
 الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی
 بر اساس الگوی آکر، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۴ (۲)،
 ۱-۱۶.
۴۳. عزیزی علویجه، ا؛ ضرابیان، ف. (۱۳۹۷). بررسی دو روش
 یاددهی-یادگیری ترکیبی (مبتنی بر شبکه و سیار) بر یادگیری
 مفاهیم تعلیمات اجتماعی، فصل‌نامه اندیشه‌های نوین
 تربیتی، ۱۴ (۳)، ۴۲-۵۵.
۴۴. عمادی، ر؛ آهوخش، ن. (۱۳۹۴). آموزش به شیوه ترکیبی و
 متداول و بررسی تأثیر آن بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان.
 راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳ (۵)، ۷۲-۵۸.
۴۵. غفوری فرد، م. (۱۳۹۹). رونق آموزش مجازی در ایران؛
 توان بالقوه‌ای که با ویروس کرونا شکوفا شد. آموزش در علوم

پزشکی، ۲۰۰، ۳۳-۳۴.

۴۶. فتحی آذر، ا. (۱۳۸۷). روش‌ها و فنون تدریس. تبریز:

انتشارات دانشگاه تبریز.

۴۷. فرج‌اللهی، م؛ حقیقی، ف. (۱۳۹۰). سنجش برخط

آموزشی: راهبردی نوین و امکان‌پذیر برای ارزیابی یادگیری

برخط. مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، ۴، ۳۳-۲۴.

۴۸. فردانش، ه؛ شیخی فینی، ع. (۱۳۸۱). درآمدی بر

سازنده‌گرایی در روانشناسی و علوم تربیتی، فصلنامه علمی -

پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، ۱۲ (۴۲)، ۱۴۵-

۱۲۵.

۴۹. فردانش، ه؛ کرمی، م. (۱۳۸۶). شناسایی الگوی طراحی

برنامه درسی مطلوب برای آموزش‌های صنعتی. فصلنامه

مطالعات برنامه درسی، ۳(۸)، ۱۳۱-۱۰۶.

۵۰. فرزانه، ج. (۱۳۹۲). بررسی مشکلات نظام آموزش از راه دور در

فرایند تعلیم و تربیت مؤسسات و مراکز آموزش عالی: چالش‌ها

و راهکارها. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷(۲۳)، ۲۴۱-۲۶۱.

۵۱. فناخسرو، م، نورآبادی، س. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش ترکیبی

مبتنی بر هوش‌های چندگانه بر میزان یادگیری. مجله

ایرانی آموزش از دور، ۱(۴)، ۳۹-۱۰۰. doi: 100.300473/

idej.20019.6126

۵۲. قربانخانی، م؛ صالحی، ک. (۱۳۹۵). بازنمایی چالش‌های

آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران: مطالعه‌ای با روش

پدیدارشناسی. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم

تربیتی، ۷(۲)، ۱۲۳-۱۴۸.

۵۳. کرامتی، م؛ حسینی، ب (۱۳۸۷). تأثیر یادگیری مشارکتی

بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس فیزیک. مجله

روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲، ۱۶۵-۱۲۷.

۵۴. نیک‌اندیش، م؛ رزقی شیرسوار، ه. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر

یادگیری ترکیبی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس

ریاضی، مجله پژوهش‌های نوین در ریاضی (علوم پایه سابق)،

۱(۴)، ۲۵-۴۰.

۵۵. وحدانی، م؛ رضا سلطانی، ن؛ جعفری، م. (۱۴۰۰). طراحی

الگوی الگوی پداگوژیک برای پیاده‌سازی اهداف برنامه

درس تربیت‌بدنی، پژوهش در ورزش تربیتی، ۹(۲۲)، ۱۷-۴۶.

۵۶. هداوند، س؛ کاشانچی، ع. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر یادگیری

الکترونیکی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۶(۲)، ۹۳-

۸۹.

۵۷. آفازاده، م. (۱۳۹۰). راهنمای روش‌های نوین تدریس، تهران:

نشر آبیژ.

۵۸. ابطحی، س، ح؛ جعفری نیا، ش. (۱۳۸۸). طراحی الگوی

سنجش اثربخشی سیستم آموزش، فصلنامه پژوهش‌های

مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین، ۱(۴)، ۴۶-

۲۵.

۵۹. اسفیجانی، ا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش ترکیبی بر

عملکرد تحصیلی و رضایت دانشجویان، فصلنامه رویکردهای

نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه

اصفهان، ۱۳(۱)، ۴۵-۶۶.

۶۰. البدوی، امیر و علیجانی، فرزانه. (۱۳۸۷). آیا یادگیری

الکترونیکی بهره‌وری کارکنان را افزایش می‌دهد؟ شریف، ۴۳،

۳۱-۳۷

۶۱. باقری مجد روح اله، شاهی سکینه، مهرعلیزاده یداله (۱۳۹۲). چالش‌های توسعه آموزش الکترونیکی در نظام آموزش عالی (مطالعه موردی دانشگاه شهید چمران اهواز). مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۶(۱۲): ۱-۱۳.

۶۲. براری، ن؛ اعلامی، ف؛ رضایی‌زاده، م؛ خراسانی، ا. (۱۳۹۸). ارزشیابی از اهداف سطوح عالی یادگیری در محیط‌های یادگیری الکترونیکی (استانداردها و شاخص‌ها). نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۲(۴۵)، ۱۱۱-۱۳۲. doi: 10.30495/jinev.2019.665920

10.30495/jinev.2019.665920

۶۳. بنداری، د. (۱۳۷۵). بررسی نقش سیستم ارزیابی عملکرد

طراحی الگوی تربیتی-آموزشی مبتنی بر مهارت‌های خانواده...

کارکنان در بهسازی نیروی انسانی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

۶۴. پورجمشیدی، م. (۱۳۹۴). توانایی پیش‌بینی ترجیحات تعامل بر اساس سبک‌های یادگیری دانشجویان دوره‌های آموزشی مبتنی بر وب. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۳۹، ۱۲(۱)، ۳۰-۴۸.

۶۵. جان‌نثار کهنه‌شهری، ر؛ قنبرلو، س. (۱۳۹۴). کاربرد نظریه خودتعیین‌گری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، دومین همایش علمی‌پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.

۶۶. حاجی پور، ن؛ ابوالقاسمی، م؛ قهرمانی، م؛ ساکی، ر. (۱۳۹۴). تبیین مدل بومی مدیریت مدارس متوسطه استان کرمان. پژوهش در نظام آموزشی، ۹(۳۰)، ۲۷-۶۲.

۶۷. حدادیان، ا. (۱۳۹۰). ارزیابی وضعیت آموزش الکترونیکی کشور در عصر جهانی-شدن. مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۲(۴)، ۱۱۷-۱۴۸.

۶۸. حمیدی، م؛ نجفی جویباری، ل. (۱۳۹۹). الگوی توسعه ورزش تربیتی در آموزش‌وپرورش در زمان بروز بحران‌های بهداشتی: مطالعه موردی پاندمی کووید ۱۹. پژوهش در ورزش تربیتی، ۸(۲۰)، ۱۷-۳۲.

۶۹. حمیدی، م. (۱۳۸۳). یگانگی روش در پژوهش و آموزش. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی، ۱۱(۳۹)، ۷۰-۴۷.

۷۰. خصالی، ط. (۱۳۸۵). چگونگی برنامه‌ریزی آموزشی کارکنان در سازمان‌ها، فصل‌نامه آموزشی و پژوهشی مدیریت فردا، ۴(۱۵ و ۱۶)، ۱۰۹-۱۰۳.

۷۱. خوارزمی، ا؛ کارشکی، ح؛ وشکی، م. (۱۳۹۱). نقش ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و باورهای شناختی در انگیزه درونی دانشجویان دوره‌های الکترونیکی، فصل‌نامه دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، ۴(۴)، ۱۷-۹.

۷۲. داراب، ب؛ منتظر، غ. (۱۳۸۸). ارزیابی میزان آمادگی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌ها. فناوری آموزش، ۴(۳)، ۱۹۰-۱۸۱.

۷۳. رجبی، ح؛ زندی، ب؛ اکرادی، اح؛ شاکری، م. (۱۳۹۶). مطالعه اثر آموزش و تدریس به‌صورت ترکیبی بر یادگیری دانش‌آموزان، مطالعه موردی رشته‌های فنی و حرفه‌ای، نشریه تدریس‌پژوهی، ۵(۲)، ۶۹-۸۱.

۷۴. رشیدی ح، موحدین م. (۱۳۹۹). ارائه مدلی برای پذیرش سیستم آموزش الکترونیک در دانشگاه علوم پزشکی قزوین. رشد فناوری، ۱۶(۶۴)، ۶۲-۷۰.

۷۵. رضایی، ع، م. (۱۳۹۹). ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا: چالش‌ها و راهکارها. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۶(۵۶)، ۱۷۹-۲۱۴.

۷۶. رضایی، ا (۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر شناخت و ویژگی‌های روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، ۱۱، ۴۰.

۷۷. ریحانی، ا؛ بخشعلی زاده، ش؛ استادی، م. (۱۳۹۱). تأثیر کاربرد نقشه‌های مفهومی بر درک دانش‌آموزان. رویکردهای نوین آموزشی، ۷(۲)، ۵۲-۲۳.

۷۸. زارع‌بیدکی، م؛ صدری‌نیا، س؛ رجب‌پورصنعتی، ع. (۱۳۹۴). بررسی سامانه‌های مدیریت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران و چند کشور پیشرفته. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۲(۱)، ۱۸-۲۷.

۷۹. زارع خلیلی، م، فریدونی، ف. (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی آموزش مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی: مطالعه موردی کیفی. پیشرفت‌های نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۲)، ۴۳-۵۳.

۸۰. زمانیان، پ، عبدالهی، م. (۱۴۰۰). امکان سنجی آموزش ترکیبی در رشته عکاسی دانشگاه پیام نور اصفهان و ارزیابی اثربخشی آن. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۱۶(۶۶)، ۱۱۹-۱۴۰.

۸۱. سالاری، ض، کرمی، م. (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر سه شیوه

۹۱. صفا، ل؛ شعبانعلی فمی، ح. (۱۳۸۵). زنجیره افراد- فرایند- بروداد در آموزش الکترونیک: مدل p3 الکترونیک، مجموعه مقالات اولین کنفرانس یادگیری الکترونیکی، دانشگاه زنجان، ۱۵۹-۱۴۲.
۹۲. صیاح، گ؛ درخشانفرد، س. (۱۳۹۸). عوامل بازدارنده استفاده از آموزش الکترونیک از دیدگاه دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۹ (۱): ۳۸۰-۳۷۱
۹۳. ضرابیان، ف. (۱۳۹۶). تأثیر روش یاددهی-یادگیری ترکیبی بر یادگیری و علاقه به درس آناتومی در دانشجویان علوم پزشکی. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۰ (۱)، ۹۵-۱۰۸.
۹۴. طرخان، ر؛ مصطفوی، ز. (۱۳۹۹). ارائه چهارچوب مفهومی برای تسهیل روند تعامل در محیط یادگیری الکترونیکی با استفاده از روش فراترکیب. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵ (۲)، ۱۱۳-۱۳۶. doi: 10.22108/nea.2021.116797.1365
۹۵. ظریف صنایعی، ن. (۱۳۸۹). بررسی معیارهای کیفیت و اثربخشی یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی. مدیا، ۱ (۳)، ۳۲-۲۴.
۹۶. عباسی، ف؛ حجازی، ا؛ حکیم زاده، ر. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی، فصلنامه تدریس پژوهی، ۸ (۳)، ۱-۲۴.
۹۷. عبدالله‌زاده، ع. (۱۳۹۲). مقایسه کارایی دوره یادگیری ترکیبی با دوره‌های یادگیری الکترونیکی و حضوری در درس ریاضی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان شهرستان اردبیل. فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۹ (۲)، ۶۵-۸۴.
۹۸. عجم، ع؛ جعفری ثانی، ح؛ اکبری یونگ، م. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی آکر، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۴ (۲)،
- آموزش الکترونیکی، ترکیبی و حضوری بر واکنش و یادگیری در آموزش صنعتی. رویکردهای نوین آموزشی، ۹ (۲)، ۲۷-۵۸.
۸۲. ساجدی، ر؛ خورشیدی، ع؛ حمیدی فر، ف؛ مقدسی، ح؛ محمودی، ا. (۱۳۹۹). ارائه الگوی آموزش الکترونیک برای دانشگاه‌های علوم پزشکی با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد. کومش. ۲۳ (۱): ۴۸-۳۹
۸۳. سعید، ن. (۱۳۹۸). تأثیر یادگیری ترکیبی بر خودتعیین‌گری و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۴ (۲)، ۶۷-۶۷. doi: 10.22108/nea.2020.117216.1372
۸۴. سواری، ک؛ فلاحی، م. (۱۳۹۶). توسعه و بهبود آموزش و یادگیری از طریق یادگیری ترکیبی، نشریه مطالعات آموزشی نما، ۱۰ (۲)، ۲۰-۲۶.
۸۵. سیف، ع. (۱۳۹۳). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش).
۸۶. شاه بیگ، م؛ آقاحسینی، ت؛ کلباسی، ا. (۱۳۹۹). امکان سنجی به کارگیری روش یادگیری ترکیبی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی. پژوهش در آموزش ابتدایی، ۲ (۳)، ۳۶-۴۹.
۸۷. شاهولی کوه شوری، ک؛ مرعشی، م؛ فلاحی، پ. (۱۳۹۱). ارائه الگویی بر اساس آموزش ترکیبی، برای رفع چالش به‌کارگیری فناوری در نظام آموزشی ایران، چهارمین همایش ملی آموزش، ۲۷ و ۲۸ اردیبهشت، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
۸۸. شعاری‌نژاد، ع ، ا. (۱۳۸۲). اندیشیدن به جای حفظ کردن. رشد تکنولوژی آموزشی، ۵، ۱۵۷-۳.
۸۹. شیوه‌نامه هوشمند سازی مدارس (۱۳۹۰). مرکز آمار فناوری اطلاعات و ارتباطات وزارت آموزش و پرورش ایران.
۹۰. صالحی عمران، ا؛ سالاری، ض. (۱۳۹۱). یادگیری ترکیبی؛ رویکردی نوین در توسعه آموزش و فرایند یاددهی / یادگیری. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵ (۱)، ۶۹-۷۵.

طراحی الگوی تربیتی-آموزشی مبتنی بر مهارت‌های خانواده...

۱۰۸. قربانخانی، م؛ صالحی، ک. (۱۳۹۵). بازنمایی چالش‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناسی. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. ۷(۲)، ۱۲۳-۱۴۸.
۱۰۹. کرامتی، م؛ حسینی، ب (۱۳۸۷). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس فیزیک. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲، ۱۶۵-۱۲۷.
۱۱۰. نیک‌اندیش، م؛ رزقی شیرسوار، ه. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر یادگیری ترکیبی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی، مجله پژوهش‌های نوین در ریاضی (علوم پایه سابق)، ۱(۴)، ۲۵-۴۰.
۱۱۱. وحدانی، م؛ رضا سلطانی، ن؛ جعفری، م. (۱۴۰۰). طراحی الگوی پداگوژیکی برای پیاده‌سازی اهداف برنامه درس تربیت‌بدنی، پژوهش در ورزش تربیتی، ۹(۲۲)، ۱۷-۴۶.
۱۱۲. هداوند، س؛ کاشانچی، ع. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر یادگیری الکترونیکی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۶(۲)، ۹۳-۸۹.
113. Abu--Sarhan, Z. (2001). Application Of Analytic Hierarchy Process (AHP) In The Evaluation and Selection Of an Information System Reengineering Projects. IJCSNS International Journal of Computer, Science and Network Security, 11(1), 172--177.
114. Adedoyin, O.B. & Soykan, Emrah, S. (200200). Covid--19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities, Interactive Learning Environments, DOI:100.100800/1004948200.2002 00.18131800.
115. Adi, S., Fathoni, A. F. (200200). Blended Learning Analysis for Sports Schools in Indonesia. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 14(12), 149--164.
116. Al Awamleh, A. (200200). Students Satisfaction on Blended Learning in School of Sport Sciences, Appl Sport Sci, 1, 1--7.
117. Alfred, P, Rovai, H. M & Jordan, R. (200004) ۱۶-۱.
۹۹. عزیزی علویجه، ا؛ ضرابیان، ف. (۱۳۹۷). بررسی دو روش یاددهی-یادگیری ترکیبی (مبتنی بر شبکه و سیار) بر یادگیری مفاهیم تعلیمات اجتماعی، فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۴(۳)، ۴۲-۵۵.
۱۰۰. عمادی، ر؛ آهوخش، ن. (۱۳۹۴). آموزش به شیوه ترکیبی و متداول و بررسی تأثیر آن بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳(۵)، ۵۸-۷۲.
۱۰۱. غفوری فرد، م. (۱۳۹۹). رونق آموزش مجازی در ایران؛ توان بالقوه‌ای که با ویروس کرونا شکوفا شد. آموزش در علوم پزشکی، ۲۰، ۳۳-۳۴.
۱۰۲. فتحی آذر، ا. (۱۳۸۷). روش‌ها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
۱۰۳. فرج‌اللهی، م؛ حقیقی، ف. (۱۳۹۰). سنجش برخط آموزشی: راهبردی نوین و امکان‌پذیر برای ارزیابی یادگیری برخط. مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، ۴، ۳۳-۲۴.
۱۰۴. فردانش، ه؛ کرمی، م. (۱۳۸۶). شناسایی الگوی طراحی برنامه درسی مطلوب برای آموزش‌های صنعتی. فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، ۳(۸)، ۱۳۱-۱۰۶.
۱۰۵. فردانش، ه؛ شیخی فینی، ع. (۱۳۸۱). درآمدی بر سازنده‌گرایی در روانشناسی و علوم تربیتی، فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، ۱۲ (۴۲)، ۱۴۵-۱۲۵.
۱۰۶. فرزانه، ج. (۱۳۹۲). بررسی مشکلات نظام آموزش از راه دور در فرایند تعلیم و تربیت مؤسسات و مراکز آموزش عالی: چالش‌ها و راهکارها. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷(۲۳)، ۲۴۱-۲۶۱.
۱۰۷. فناخسرو، م، نورآبادی، س. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش ترکیبی مبتنی بر هوش‌های چندگانه بر میزان یادگیری. مجله ایرانی آموزش از دور، ۱(۴)، ۳۹-۴۸. doi: 10.30473/idej.2019.6126

- Review of the Literature about the Effects of the COVID--19 Pandemic on the Lives of School Children. *Front. Psychol.* 11:569348. Doi: 100.3389/fpsyg.200200.569348.
128. Çakiroğlu, Ü, Çebi, A., Bezir, Ç. & Akkan, Y (200009). Views of the instructors through dynamic education content design in web environment. *Procedia--Social and Behavioral Sciences*, 1(1): 10012--10016.
129. Cavanaugh, C. (200002). Distance Education Quality: Success factor for resource, practices, and results. USA: Hershy PA, Idea Group Publishing; 171--189.
130. Cummings, C. D., Mason, D. R., Abshire, S. R., & Borel, D. A. (20015). Learner Interaction in e--learning. *International handbook of E--learning, Theoretical Perspectives and Research*.
131. Darling, H. L. (1993). Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappan*, 74(100), 752--761.
132. Delialioğlu, O. & yildirim, Z. (200007). Student's perception on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Journal of Education Technology & Society*. 100(2): 133--146.
133. Derouin, R. E. (200005). E--learning in organization. *Journal of Management*. 31, 9200--9400.
134. DeRouin, R. E., Fritzsche, B. A., & Salas, E. (200005). E--learning in organizations. *Journal of Management*, 31(6), 9200--9400.
135. Di Pietro, G., Biagi, F., Cošta, P., Karpiński Z., Mazza, J. (200200). The likely impact of COVID--19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets, EUR 300275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, and ISBN 978--92--76--19937--3, doi: 100.27600/126686, JRC1210071.
136. Dick, W., & Johnson, B (200007). Evaluation in instructional design: The impact of Kirkpatrick's Four Level Model. In R. A. Reiser, *Trend and issues in instructional design*. New Jersey: Parson Prentice.
137. Dictionary.cambridge.org (20018). blended learning Meaning in the Cambridge English Dictionary.
- Blended learning and sense of community, university USA, *International Review of Reaserch in open and Distance Learning*, 5(2), 23--42.
118. Anderson, J. R., & Reder, L. M. (1979). Levels of processing in human memory. Aelaborative processing explanation of depth of processing: incraik. F. M. (Ed). Hillsdale, NY: Erlbaum.
119. Anderson, T., & Dr on, J. (20012). Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. *European Journal of Open, Distance and E--learnig*.
120. Anstead T, Ginzburg K, Mike K, Belloli R (200004). Using Technology to Further the Dine College Mission. Michigan: University of Michigan Business School. P. 45--48
121. Bai, Y., li, Z., Zhao, F., Jiang, Y. (200200). Strategies, methods and problems of online education in China during the epidemic. Ninth international conference of educational innovation through technology (EITT), 300--34. IEEE | DOI: 100.11009/EITT500754.200200.00000053.
122. Belawati, T, & Zuhairi, A. (200007). The Practice of a Quality Assurance System in Open and Distance Learning: A case study at Universitas Terbuka Indonesia (The Indonesia Open University). *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 8(1). Available from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3400/774>.
123. Bender, L. (200200). Key Messages and Actions for COVID--19 Prevention and Control in Schools. Education UNICEF NYHQ.
124. Bersin, J. (200004). The blended learning book, best practices, proven methodologies, and lessons learned. CA: Pfeiffer.
125. Bonk, C. J. & Graham, C. R. (200006); *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*, San Francisco: Jossey Bass / Pfeiffer.
126. Bryan, A., & Volchenkova, K. N. (20016). Blended learning: Definition, mdels, implications for higher education. *Educational Sciences*, 8(2), 24--300.
127. Cachón--Zagalaz J, Sánchez--Zafra M, Sanabrias--Moreno D, González--Valero G, Lara--Sánchez AJ and Zagalaz--Sánchez ML (200200). Systematic

- (200006). B--learn--assisting teachers of traditional universities in designing blended learning, Socrates Minerva programme, Estonia, Tech. available at: <http://www.ut.ee>
150. Horn, M., & Stoker, H. (20011). The Rise of K--72 Blended Learning. Innosight Institute. Retrieved May 22, 2272, from <http://www.innosightinstitute.org/wpcontent/uploads/2277127/The--Rise--of--K--72--Blended--Learning>.
151. Hwang, W. Y and others (200009). Interaction and outer action in blended learning environments. *Journal of education technology & society*. 12(2), 222--239.
152. Islam, R. (200007). MBNQA criteria in education: assigning weights from a Malaysian perspective and proposition for an alternative evaluation scheme. *International Transactions in Operational Research*, 14, 373-- 394.
153. Jain, S., Lall, M. & Singh, A. (200200). Teachers' Voices on the Impact of COVID--19 on School Education: Are Ed--Tech Companies Really the Panacea? *Contemporary Education Dialogue*, 18(1) 58--89, 20021.
154. Jeffrey, L. M., Milne, J. D., Suddaby, G., & Higgins A. (20012). Summary Report: Strategies for Engaging Learners in Blended Environment. Ako Aotearoa National Centre for Tertiary Teaching Excellence. Retrieved from <https://ako.aotearoa.ac.nz/download/ng/file/group--3219/strategies--for--engaginglearners--in--a--blended--environment.pdf>.
155. Jimison, Pamela, L. (20013). Effective Blended Learning Environments, Available in: <http://asianvu.com/bk/framework/wp--content/uploads/2273121/effective--blended--learning.pdf>.
156. Jung, I., Wong, T. M., Li, C., Baigaltugs, S., & Belawati, T. (20011). Quality assurance in Asian distance education: Diverse approaches and common culture. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 63--83. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.991>
157. Kear, K., Williams, K., & Rosewell, J. (20014). Excellence in e--learning: a quality en--hancement approach. In: EFQUEL Innovation Forum / LINQ Conference 20014: Changing the Trajectory [online] Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/blended--learning>.
138. Donnelly, R. (200006). Blended problem--based learning for teacher education: lessons learnt. *Journal of Learning, Media and Technology*. 31(2), 93--116.
139. Dumas & Hanchane. S. (200100). How does job--training increase firm performance? The case of morocco. *International Journal of manpower*. 31(5), 585--6002.
140. Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1998). A social--cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256--273.
141. Ellis, R. K. (200003). E--learning trends, available at: <http://www.astd.org/ASTD/Publications/LearnIngCircuIts/200003/nov200003/trends.htm>.
142. Fernandes, J., Costa, R., & Peres, P. (20016). Putting order into our universe: The concept of blended learning-- A methodology within the concept--based terminology framework. *Education Sciences*, 6(15), 1--13.
143. Freeman, F. A. (200004). The power and benefits of concept mapping: measuring use, usefulness, ease of use, and satisfaction. *International Journal of Science Education*, 26 (151-- 169).
144. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (200008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco: Jossey--Bass, John Wiley & Sons, Inc.
145. Ginns, P. & Leppink, J. (20019). Special issue on cognitive load theory: Editorial. *Educational Psychology Review*, 31, 255--259.
146. Graham, C. R. (200009). Blended learning models. *Encyclopedia of information science and technology*. United States: information science Reference. Second edition. 375--382.
147. Gulati S (200008). Technology--enhanced learning in developing nations: A review. *International Review of Research in Open and Distance Learning*; 9(1):1--16.
148. Habok, A. (200008). The construction of concept map by 100 and 13 years olds in grammar lessons. Conference of concept mapping. Tallinn, Estonia & Helsinki, Finland.
149. Hansen, C., Manninen, J. & Tiirmaa--Oras, S.

- Quality for Opening up Education, 7--9.
158. Khan, B. (200005). Managing e--learning design delivering, implementation and evaluation, first edition.
 159. Kidd, T. (200100). A brief history of e--learning. In T. Kidd (Ed.), *Online Education and Adults Learning: New Frontiers for Teaching Practices*. Hershey, US: Information Science Reference (an imprint of IGI Global). 46--53.
 160. Kirkpatrick, D. (200007). *Implementing the Four Levels*. San Francisco: Berrett--Koehler Publishers.
 161. Kose, U. (200100). A blended learning model supported with Web 2.00 technology. *Journal of Social and Behavioral Science*, 2, 2794--28002.
 162. Krajcik, J. (20011). Learning progressions provide road maps for the development and validity of assessments and curriculum materials. *Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(2), 155--158.
 163. Krasnova, T. (20015). A paradigm shift: Blended learning integration in Russian higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 733: 399--423.
 164. Lanzilotti, R., Ardito, C., & Costabile, M. F., & De Angeli, A. (200006). ELSE Methodology: A Systematic Approach to the e--Learning Systems Evaluation. *Educational Technology & Society*, 9 (4), 42--53.
 165. Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*, New York, published by Rutledge.
 166. Leaby, B. A., & Brazina, P. Concept mapping: potential uses in accounting education, *J Account Education*, 16(1), 123--38.
 167. Lim, D. H. & Kim, H. J. (200003). Motivation and learner characteristics affecting online learning application. *Journal of educational technology*. 31(4), 423--439.
 168. Liu, N., Zhang, F., Wei, C., Jia, Y., Shang, Z., & Sun, L. (200200). Prevalence and predictors of PTSS during COVID--19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. *Psychiatry Research*, 287 (March), Article 112921. <https://doi.org/10.10016/j.psychres.200200.112921>.
 169. Luckett, K. (200009). The relationship between knowledge structure and curriculum: a case study in sociology. *Journal Studies in Higher Education*, 34 (4), 441--451.
 170. Masud, M. (20016). Collaborative e--learning systems using semantic data interoperability. *Computers in Human Behavior*, 61, 127--135.
 171. Means, B, Toyama, Y, Murphy, R, Baki, M. (20013) The effectiveness of online and blended learning a metaanalysis of the empirical literature, *Teachers College Record, Academia--Edu*.11(2) Available in Google Scholar.
 172. Murphy, M. P (200200). COVID--19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post--pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 1--14.
 173. Novak, J.D., & Canas, A.J. (200008). The Theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical report IHMC Cmaptools. 200006--001 Rev 001--200008, Florida institute for human and machine cognition.
 174. Oliver, M., & Trigwell, K. (200005). Can "blended learning" be redeemed? *E--Learning*, 2(1), 17--26.
 175. Özüdoğru G (20021). Problems faced in distance education during Covid--19 Pandemic. *Participatory Educational Research (PER)*. 8(4), 321--333. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.92.8.4>.

Designing an Educational Model Based on Family Skills in the Secondary School Curriculum

Ali Sadra^{1*}, Sadegh Rezaee², Hossein Charbashloo³, Samira Vakili⁴

Abstract

Background and objective: Given the importance of family education skills in promoting the Islamic lifestyle and their role in the holistic development of students, the present study aimed to analyze the weaknesses of family education content in the curriculum and to propose an educational-pedagogical model for upper secondary school students.

Methodology: This research was field-based and applied in purpose, adopting a mixed exploratory approach. In the qualitative phase, the exploratory Delphi method was employed using the opinions of experts and specialists in the field to extract the components and indicators. In the quantitative phase, the statistical population consisted of 770 individuals, of whom 260 were selected as the sample based on Morgan's table. Data were analyzed using SPSS version 24 and PLS software.

Findings: The findings showed that family education policies (34%), teacher preparation and infrastructures (28%), appropriate design, implementation and evaluation of family education (25%), and clarification of educational objectives (21%) significantly contributed to improving family education content. Moreover, 33 weaknesses were identified in family skills education, which were addressed in the proposed educational-pedagogical model. Overall, the combined influence of these dimensions-including clarification of objectives, family education policies, teacher preparation and infrastructures, appropriate design and evaluation of family education, along with alignment of educational strategies—explained 99% of the variance in blended family education outcomes.

Conclusion: Incorporating the proposed educational-pedagogical model into macro-level educational policies can effectively enhance the content of family education in the curriculum and contribute to the holistic development of students.

Keywords: Family Education, Curriculum Content, Educational-Pedagogical Model, Islamic Lifestyle.

-
- 1*. Corresponding author, PhD student in Philosophy of Education, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
 2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty Member, Azad University, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
Sadeghrezaee61@gmail.com
 3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty Member, Azad University, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
hossein.charbashlu@gmail.com
 4. Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran