

تجربه زیسته مریان دانشآموزان کم توان ذهنی مقطع ابتدایی از آموزش الکترونیکی در دوران بیماری کووید ۱۹: یک مطالعه کیفی

- پروانه سیفی قلعه جق، کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم انسانی، واحد الکترونیکی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
- زهرا سادات پورسیدآقایی^{*}، استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

● تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۷ ● تاریخ انتشار: مهر و آبان ۱۴۰۲ ● نوع مقاله: پژوهش ● صفحات ۸۳ - ۹۴

چکیده

هدف: در پی تغییرات آموزش پس از همه‌گیری بیماری کووید ۱۹، مریان دانشآموزان کم توان ذهنی تجارت متفاوتی را دریافت کردند. هدف پژوهش حاضر، بررسی تجربه زیسته مریان دانشآموزان کم توان ذهنی از آموزش الکترونیکی در دوران بیماری کووید ۱۹ بود.

روش‌ها: این مطالعه از نوع کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی بود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های بدون ساختار جمع‌آوری و با روش اسمیت تجزیه و تحلیل شدند. جامعه این پژوهش کلیه مریان مدارس استثنایی شهرستان کرج بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با تعداد ۲۰ نفر انجام شد.

یافته‌ها: تحلیل عمیق دیدگاه‌های مریان، موجب شناسایی و دسته‌بندی ۱۱ مضمون اصلی، ۲۷ مضمون فرعی و ۵۵ کد اولیه شد که برخی از آنها به عنوان نقاط قوت (درجیان قرار گرفتن والدین از روند آموزشی، دسترسی دائم به دانشآموزان، ارتباط راحت دانشآموزان با یکدیگر و ارتقاء مریان) و برخی دیگر به عنوان نقاط ضعف (کاهش تمکن دانشآموز و مری، ناتوانی دانشآموز در استفاده از ابزارهای آموزش، فقدان ملزمات آموزشی ویژه دانشآموزان کم توان ذهنی، انرژی بر بودن آموزش مجازی، دشوار بودن سنجش یادگیری، مشکلات ارتباطی با والدین و مشکلات شخصی و خانوادگی برای مری) معرفی شدند.

نتیجه‌گیری: با تلفیق نقاط قوت آموزش حضوری و برخط می‌توان در ارتقاء کیفیت یادگیری دانشآموزان کم توان ذهنی گام مؤثری برداشت. ضمن اینکه در موقع ضروری لازم است سامانه الکترونیکی ویژه این دسته از دانشآموزان طراحی شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش الکترونیکی، تجربه زیسته، کم توان ذهنی، مری

* Email: zsp.saghaei@gmail.com

مقدمه

گرفت (۵۴)، در این میان، هراس مریب از واکنش دانشآموزان یا والدین منجر به تعاملات نامناسب والدین-مریب می‌شود. این ارتباط نامناسب از یک طرف موجب افزایش مشکلات رفتاری دانشآموزان و در نتیجه اثرگذاری منفی بر یادگیری آنان می‌شود (۶). از طرفی آموزش مجازی باعث دیده شدن معلمان توانمند و تقدیر از آنها شد (۲).

در پی تغییرات آموزش، پس از همه‌گیری بیماری گووید^{۱۹}، دانشآموزانی که از نظر ذهنی، کم‌توان (با هوشیاری بین ۷۰-۲۰) بودند تجارت متفاوتی را دریافت کردند. به ویژه آنها بی‌که برای اولین بار با آموزش الکترونیکی آشنا می‌شدند. براساس آخرین آمار وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۷۰۴ نفر دانشآموز در ایران از نظر ذهنی کم‌توان هستند و ۱۸۶۸۷ نفر مریب مشغول به تدریس این دسته از دانشآموزان می‌باشند (۷). دانشآموزان کم‌توان ذهنی، گروه قابل ملاحظه‌ای از افراد با نیازهای آموزشی ویژه را در نظام مدرسه تشکیل می‌دهند که به مراتب نسبت به دانشآموزان با آسیب‌های بینایی، شنوایی و ناتوانی‌های جسمی بسیار زیادتر هستند. این کودکان برای شکوفا شدن استعدادهای بالقوه‌ای دارند، در آموزش برخط با چالش‌هایی روبرو هستند (۸). از جمله این چالش‌های شناخته شده، پیچیدگی‌های نرم‌افزاری (۹)، کاهش تمرکز و آموختن ناقص مطالب درسی و استرس و اضطراب آنها به دلیل عدم حضور فیزیکی معلم و عدم رابطه عاطفی با مریب (۵، ۱۰، ۱۱، ۱۲) هستند. با توجه به این چالش‌ها به روش‌های تعلیم و تربیت و خدمات ویژه و فضای آموزشی مناسب نیازمندند. در صورتی که فضای آموزشی مناسب و شرایط تشویق کننده کافی فراهم باشد، بسیاری از دانشآموزان کم‌توان ذهنی می‌توانند در استفاده از مطالب آموزشی موفق باشند. مقایسه میان کودکان با ناتوانی ذهنی خفیف که با موفقیت در کلاس‌های عادی بالاتر از مقطع ابتدایی یکپارچه‌سازی شده‌اند، با کودکانی مشابه که یکپارچه‌سازی آنها موفقیت آمیز نبوده است، نشان می‌دهد کودکانی که با موفقیت یکپارچه‌سازی شده‌اند، ابتکار عمل و خودراهبری بیشتری در رفتارهای کلاسی داشته‌اند، برای انجام تکالیفی که معلم تعیین می‌کند، زمان مفید بیشتری را صرف می‌کنند، زمان کمتری را صرف رفتارهای آسیب‌زننده و نامناسب می‌کنند و در آخر نسبت به قوانین و روال کلاس، هشیاری بیشتری نشان می‌دهند (۸).

نظریه‌های قبلی در ارتباط با نقش مدرسه و معلم در فرایند یادگیری-یادگیری در دانشآموزان کم‌توان ذهنی، اغلب بر پایه چگونگی تقویت ذهن و ارائه آموزش‌های نوین و فعال از جمله

به دنبال همه‌گیری بیماری گووید^{۱۹} مدارس، دانشآموزان، معلمان و والدین تحت تأثیر قرار گرفتند به طوری که نابرابری اجتماعی در مدارس افزایش یافت و نیاز به معلمان با سطوح بالایی از مهارت‌های فناوری دیجیتال افزایش یافت. آموزش با ابزارها و محیط‌های جدید ارتباطی گسترش یافت و نظام یادگیری مستقیم رو در رو به یادگیری از راه دور که از فناوری اطلاعات و اینترنت استفاده می‌کند و به آن آموزش مجازی می‌گویند، تغییر پیدا کرد (۱).

معلمان در راستای عمل به تعهد حرفه‌ای خویش، اغلب به صورت خودجوش و پراکنده، با هزینه خویش در امر آموزش دانشآموزان در فضای الکترونیکی حضور پیدا کردند؛ اما به دلیل عدم انسجام، آمار دقیقی از حجم و میزان خدمات آنها به دانشآموزان وجود نداشت. به منظور ساماندهی آموزش الکترونیکی دانشآموزان در وزارت آموزش و پرورش، شبکه آموزشی دانشآموزان (شاد) طراحی و پیاده‌سازی شد. ساختار شبکه آموزشی شاد همانند ساختار مدرسه واقعی است؛ یعنی دانشآموزان وارد کلاس الکترونیکی می‌شوند و معلم در همان زمان مطابق با برنامه کلاسی که مدیر مدرسه ارائه می‌دهد، حضور دارد و فرآیند یاددهی و یادگیری را دنبال می‌کند (۲).

معلمان از جمله معدود افرادی بودند که نه تنها خانه‌نشینی کرونایی و تدریس برخط از حجم فعالیت آنها نکاست، بلکه زحمات آنها در دوران کرونا برای تهیه کلیپ‌های آموزشی، محتوا سازی و تدریس برخط نسبت به قبل مضاعف شد. معلمان با وجود تمام سختی‌ها و مشکلات تدریس مجازی به دانشآموزان، تمام توان و همت خود را به کار بستند تا به بهترین شکل ممکن دانشآموزان را آموزش دهند تا جایی که خانواده‌های معلمان نیز درگیر این مشکلات شدند و حتی از خواب و تفريح خود زدن تا معلم بتواند محتواهای درسی و کلاس مجازی را به خوبی تهیه کرده و آموزش دهد. در این بین، دغدغه‌هایی برای معلمان نیز به وجود آمد، از جمله آنها می‌توان به سرعت پایین اینترنت، نبود دستیابی همگانی به تجهیزات و ابزار فضای مجازی و نبود آموزش لازم معلمان و دانشآموزان برای فعالیت در این عرصه اشاره کرد. در حقیقت، تعاملی که معلم با دانشآموز در کلاس درس حضوری داشت، در آموزش برخط فراهم نبود و این مسئله به یکی از چالش‌های مهم پس از مجازی شدن آموزش، تبدیل شد (۳). همچنین با انتقال محیط کار، زندگی شخصی و روابط خانوادگی آنها نیز تحت الشاعع قرار

از دانش آموزان در فضای مجازی، کار را برای مریبان آنها نیز سخت تر کرده است. با توجه به این مسائل، پرسش اصلی این پژوهش این است که تجربه زیسته مریبان دانش آموزان کم توان ذهنی از آموزش الکترونیکی در دوران همه گیری بیماری کووید ۱۹ چگونه است؟

روش پژوهش

این مطالعه از نوع کیفی است. در پژوهش کیفی بر آگاه شدن از احساسات، نظرات، نگرش‌ها و ذهنیت شرکت‌کنندگان تأکید می‌شود (۲۰). یکی از اهداف عمد پژوهش حاضر افزایش درک از پدیده مورد پژوهش است. در پژوهش حاضر برای درک بهتر تجربه زیسته مریبان دانش آموزان کم توان ذهنی از آموزش الکترونیکی از روش پدیدارشناسی استفاده شد. استفاده از این روش به منظور پژوهش و آگاهی مستقیم نسبت به تجربیات و مشاهدات و به عبارت دیگر، پدیده‌هایی است که بی‌واسطه در تجربه ما ظاهر می‌شوند (۲۱). پدیدارشناسان فرض نمی‌کنند که اطلاع کاملی از آنچه برای مردم اتفاق می‌افتد، دارند، بلکه آنها بر جنبه‌های ذهنی رفتار مردم تأکید می‌کنند. بنابراین، به جای ثبت رفتار، تلاش پژوهشگر کیفی این است تا درک کند که آن رفتار برای افراد مورد مطالعه چه معنا و مفهومی دارد. این درک مستلزم این است که معنای کیفی به آن رفتار نسبت دهد (۲۰)

جامعه مورد مطالعه این پژوهش را، تمام مریبان (خانم و آقا) دانش آموزان کم توان ذهنی مقطع ابتدایی مدارس استثنایی شهر کرج تشکیل دادند. انتخاب نمونه، در پژوهش پدیدارشناسی مطابق هدف مورد مطالعه است، بنابراین هدف، انتخاب مشارکت‌کنندگانی است که تجربه زیسته‌ای مطابق موضوع پژوهش دارند و نیز تمايل دارند در رابطه با این تجربه صحبت کنند. اگر این تجربه نباشد، گردآوری داده‌ها از چنین نمونه‌ای بی معنا خواهد بود. در این پژوهش مانند سایر مطالعات کیفی، انتخاب نمونه به روش هدفمند^۱ بود و معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: مریبی مقطع ابتدایی دانش آموزان کم توان ذهنی، داشتن حداقل ۵ سال تجربه کار با دانش آموزان کم توان ذهنی، رضایت داشتن به شرکت در پژوهش و توانایی بازگویی تجارت. معیار خروج از پژوهش نیز شامل عدم تمايل به شرکت در ادامه فرآیند پژوهش بود.

آموزش نظریه ذهن، آموزش‌های مهارت محور، استفاده از هنرها و بازی‌های نمایشی، پردازش اطلاعات و یکپارچه‌سازی حسی- حرکتی در کلاس‌های درس بوده است (۱۳). پس از مجازی شدن آموزش، راهکارهای مذکور در جهت تقویت ذهن این دانش آموزان، تقریباً غیرکاربردی شده‌اند و به نظر می‌رسد نبود تجربیات آموزشی برای آنان به یکی از خلاصهای پژوهشی در حال حاضر تبدیل شده است.

در صد بالایی از دانش آموزان کم توان ذهنی، به تنها ی قادر به استفاده از فضای الکترونیکی نیستند و تعطیلی مدارس، خانواده آنان را درگیر مسائل آموزشی نموده است. بنابراین دانش آموزان کم توان ذهنی، آسیب بیشتری از آموزش الکترونیکی می‌یابند. دانگ^۲ و همکاران (۹)، در پژوهش خود در خصوص نگرش منفی والدین دانش آموزان به آموزش الکترونیکی، بر کاستی‌های آموزش الکترونیکی تأکید نمودند. واکاوی تجارب مریبان دانش آموزان کم توان ذهنی در پژوهش غباری و نقدی (۱۴)، نشان داد که این گروه به شیوه‌های مختلفی از این دانش آموزان تأثیر می‌پذیرند و قادرند تأثیرات مختلفی نیز بر آنها داشته باشند. پیتنا و استوهلمن^۳ (۱۰)، و سیلور^۴ و همکاران (۱۵)، در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که کیفیت رابطه بین مریبان و دانش آموزان کم توان ذهنی در مقاطع پیش‌دبستانی و ابتدایی، پیش‌بینی‌کننده سارگاری، کفایت اجتماعی، نگرش به مدرسه، مشارکت و عملکرد تحصیلی در مقاطع یادشده و نیز در مقاطع بالاتر است. ارتباط بین تعامل مثبت مریب و دانش آموز و توانمندسازی دانش آموزان کم توان ذهنی برای یادگیری (۱۶) و کیفیت زندگی بیشتر آنها (۱۷) نیز ثابت شده است. هامر و پینتا^۵ (۱۸)، نیز گزارش کردنند دانش آموزان کم توان ذهنی که مدرسه را با مشکلات رفتاری شروع می‌کنند، ارتباط مثبت و نزدیک مریب و کودک باعث می‌شود تا تخلفات انضباطی کمتری را بروز دهند. تعامل مثبت والد-مریب و کسب پیامدهای مثبت برای دانش آموز نیز تأیید شده است (۶). از طرفی، سیلور و همکاران (۱۵) و نارمی (۱۹)، معتقدند که تضاد، کشمکش و ارتباط نامناسب با مریب موجب افزایش مشکلات رفتاری در دانش آموزان کم توان ذهنی می‌شود. با توجه به پژوهش‌های اشاره شده، هنوز خلاء پژوهشی در ارتباط با آموزش الکترونیکی دانش آموزان کم توان ذهنی محسوس است. از آنجایی که تحصیل این دسته

1. Dong

2. Pianta & Stuhlman

3. Silver

4. Hamre & Pianta

5. Purposeful sampling

اعتماد و اعتبار آن مورد ارزیابی قرار گرفت (۲۳). از این‌رو، به منظور اطمینان از فهم دقیق آنچه مصاحبه‌شوندگان روایت کرده‌اند، تبادل اطلاعات با آنها انجام شده و آنچه فهمیده شده، جهت تأیید با آنها در میان گذاشته می‌شود. علاوه بر این، به منظور تأیید پذیری یافته‌های پژوهش و کاهش شایبه‌ی تفسیرهای شخصی و اطمینان از اینکه پژوهشگر به اندازه کافی جزییات را در اختیار مخاطبان گذاشته که بتوانند براساس آن داده‌های گردآوری شده و تحلیل آنها را ارزیابی کنند، به نقل قول مشارکت‌کنندگان در پژوهش، در بخش گزارش یافته‌ها استناد شده است. از طرفی با هدف افزایش اعتبار مرحله تحلیل داده‌ها، علاوه‌بر استفاده از فن کدگذاری مجدد، از اظهار نظر برخی اساتید و همکاران در خصوص مقوله‌ها و مفاهیم استخراج شده و رسیدن به اجماع نظر در رابطه با آن، استفاده شده است. درنهایت به منظور افزایش اعتبار پژوهش، نتایج پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌های انجام شده، مقایسه و یافته‌ها تحلیل شد.

یافته‌ها

در مجموع با ۲۰ نفر از مریبان دانشآموزان کم توان ذهنی مصاحبه شد. این مریبان در مدارسی که دانشآموزان آنها کم توان ذهنی متوسط بودند، مشغول به فعالیت بودند. با توجه به اهمیت و لزوم حفظ محترمانگی اطلاعات و مشخصات افراد و رعایت اصول اخلاق پژوهش به هریک از مشارکت‌کنندگان یک کد اختصاص داده شد. در جدول (۱)، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان پژوهش ارائه شده است. براساس این جدول، ۸ نفر از مصاحبه‌شوندگان مرد و ۱۲ نفر زن بودند. آنها حداقل ۵ سال تجربه کار با دانشآموزان کم توان ذهنی را داشتند به‌گونه‌ای که میانگین سابقه تدریس شان حدوداً ۱۳ سال بود. پایه تدریس چهارم با ۵ مورد، بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داد. همچنین اغلب شرکت‌کنندگان (۹ نفر) دارای مدرک کارشناسی بودند.

جهت جمع آوری داده‌ها، افراد نمونه‌ی آماری پژوهش مورد مصاحبه بدون ساختار قرار گرفتند و این فرآیند تا اشباع داده‌ها (دریافت نکردن اطلاعات و داده‌های جدید) ادامه داشت، که تعداد شرکت‌کنندگان به ۲۰ نفر رسید. منظور از اشباع، حالتی است که پاسخ‌های داده شده به پرسش‌ها، دربردارنده اطلاعات جدیدی نباشند (۲۰). در این پژوهش با ۲۰ نفر مصاحبه شد، اما بعد از مصاحبه با ۱۶ نفر تقریباً داده‌ها به اشباع رسید و نکته جدیدی در میان مصاحبه‌ها دیده نمی‌شد. پرسش اصلی مصاحبه عبارت بود از: تجربه شما از آموزش مجازی در دوران همه‌گیری بیماری گووید ۱۹ برای دانشآموزان کم توان ذهنی چگونه است؟

مصاحبه‌ها به صورت حضوری و به مدت ۶۰ تا ۱۰۰ دقیقه انجام می‌شد. قبل از مصاحبه، با مشارکت‌کنندگان در مورد اهداف مطالعه صحبت شد و از آنان رضایت‌کتبی و آگاهانه برای شرکت در مطالعه گرفته شد. مصاحبه‌ها با اجازه و رضایت کتبی افراد ضبط شد و بعد از اتمام مصاحبه، عین کلمات افراد استخراج و هریک به طور دقیق نوشته شد. بار دیگر، برای دقت و اطمینان بیشتر کار، نوشته‌ها با فایل صوتی مصاحبه‌ها مقایسه شد و درنهایت به صورت کدگذاری و گمنام تحلیل شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از رویکرد پدیدارشناختی با روش پیشنهادی اسمیت^۱ (۲۲) استفاده شد. اسمیت ۳ مرحله را برای تحلیل داده‌ها در روش پدیدارشناختی پیشنهاد کرده است: ۱. تولید داده‌ها، ۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها و ۳. تلفیق مورددها. به این ترتیب، پس از ضبط مصاحبه‌ها و تبدیل به نوشتار، مقوله‌های فرعی تعیین و برچسب زده شدن و پس از آن، پژوهشگر به سازماندهی و خوشبندی مقوله‌ها اقدام نمود. به این معنا که با استمرار مقایسه و لحاظ کردن تفاوت‌ها و شباهت‌های مقوله‌های فرعی، مقوله‌های کلی تر (درون‌مایه‌ها) استخراج شد و درنهایت از طریق تلفیق، فهرست کاملی از مقوله‌ها (۱۱ مضمون اصلی، ۹ مضمون فرعی و ۵۵ واحد معنایی) به دست آمد. با توجه به اهمیت اعتبار و پایایی یافته‌های پژوهش، با استفاده از شیوه کنترل اعضا^۲ قابلیت

جدول ۱) ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

ردیف	کد مری	جنسیت	سابقه تدریس	پایه تدریس	تحصیلات
۱	P01	مرد	۱۱ سال	چهارم	کارشناسی
۲	P02	زن	۷ سال	سوم	کارشناسی
۳	P03	مرد	۲۲ سال	ششم	کارشناسی ارشد
۴	P04	مرد	۲۰ سال	اول	کارشناسی ارشد
۵	P05	زن	۱۸ سال	چهارم	کارشناسی
۶	P06	زن	۶ سال	چهارم	دانشجوی دکتری
۷	P07	زن	۱۰ سال	پنجم	دانشجوی کارشناسی ارشد
۸	P08	مرد	۱۲ سال	سوم	کارشناسی
۹	P09	زن	۱۲ سال	دوم	کارشناسی
۱۰	P10	زن	۵ سال	چهارم	دکتری
۱۱	P11	زن	۲۳ سال	دوم	کارشناسی
۱۲	P12	زن	۱۵ سال	ششم	کارشناسی
۱۳	P13	زن	۱۵ سال	ششم	کارشناسی ارشد
۱۴	P14	مرد	۹ سال	چهارم	دانشجوی کارشناسی ارشد
۱۵	P15	مرد	۱۱ سال	اول	کارشناسی
۱۶	P16	زن	۱۱ سال	اول	دانشجوی دکتری
۱۷	P17	مرد	۱۷ سال	دوم	دکتری
۱۸	P18	زن	۲۰ سال	پنجم	دانشجوی کارشناسی ارشد
۱۹	P19	زن	۱۹ سال	پنجم	دانشجوی کارشناسی ارشد
۲۰	P20	مرد	۶ سال	سوم	کارشناسی

الکترونیکی در دوران همه‌گیری بیماری کووید ۱۹، مورد شناسایی و دسته‌بندی قرار گرفت. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان به توصیف مضماین و مفاهیم پرداخت که در جدول ۲، ارائه شده است.

در مجموع تحلیل مصاحبه‌های بدون ساختار با مریان مشارکت‌کننده در این پژوهش، ۱۱ مضمون اصلی، ۲۷ مضمون فرعی و ۵۵ کد اولیه در ارتباط با پرسش‌های پژوهش مبنی بر تجربه زیسته مریان دانشآموزان کم‌توان ذهنی از آموزش

جدول ۲) توصیف مضماین و مفاهیم

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مضایم
کاهش تمکن دانشآموز و مری	وجود مشکلات فنی	الف) قطع و وصلی اینترنت
	وجود مشکلات مکانی	ب) قطع و وصلی شبکه شاد
ناتوانی دانشآموز در استفاده از ابزارهای آموزش	سن کم	الف) سر و صدا در محیط مری
	توانایی و هوش پایین	ب) سر و صدا در محیط دانشآموز

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفاهیم
فقدان ملزومات آموزشی ویژه دانش آموزان کم توان ذهنی	فقدان شبکه جامع مخصوص دانش آموزان کم توان ذهنی فقدان ابزار آموزشی لازم در منزل	
انرژی بر بودن آموزش مجازی	استفاده مریب از اعضای خانواده برای تفہیم مطالب	
دشوار بودن سنجش یادگیری	آموزش به والدین برای کمک به دانش آموز عدم مشاهده دانش آموز امکان تقلب	(الف) عدم امکان استفاده از محتواهای آماده به وسیله سایر مریبان ب) نبود خلاقیت و طرح درس مناسب برای آموزش مجازی
مشکلات ارتباطی با والدین	هراس از مسخره شدن به وسیله والدین انتظارات بیش از حد والدین نگرانی و سردگمی والدین	الف) بررسی دائم تکالیف و حضور دانش آموز ب) توجه بیشتر برای جبران ضعف تحصیلی ج) توجه به نیازهای عاطفی دانش آموز
مشکلات شخصی برای مریبی	اختلال در امور شخصی و خانوادگی دسترسی آسان والدین به مطالب	آسیب جسمانی تأثیرپذیری از اخلاق مریب
در جریان قرار گرفتن والدین از روند آموزشی	رفع اشکالات دانش آموزان به صورت برخط دسترسی به دانش آموزان در روزهای تعطیل	
ارتباط راحت دانش آموزان با یکدیگر	به اشتراک گذاشتن پرسش‌ها با هم‌کلاسی‌ها پرسیدن پرسش بدون خجالت و ترس از مسخره شدن	
ارتقاء مریبان	تغییر باورهای منفی به مثبت در زمینه آموزش مجازی ارتقاء سواد رسانه‌ای شناخته شدن مریبان توانمند و خلاق	ارتقاء سواد رسانه‌ای مسئولیت‌پذیری برای مطالعه بیشتر مریبان
داده‌های جدول (۲) که از تحلیل مصاحبه شرکت‌کنندگان در پژوهش به دست آمده است، نشان می‌دهد در دوران همه‌گیری بیماری کووید ۱۹، ۱۱ مضمون اصلی در آموزش مجازی دانش آموزان کم توان ذهنی مقطع ابتدایی نقش داشتند و هر کدام به چندین زیرمُولفه انشعاب پیدا می‌کند که به تفصیل در ادامه به آن خواهیم پرداخت.	دانش آموزان کم توان ذهنی به صورت ذاتی تمرکز پایین‌تری دارند و مشکلات و موانع فضای مجازی نیز بر تشدید آن می‌افزاید. بخشی از مشکلات فنی به مشکلات اینترنت و نرم افزار و بخشی دیگر به مشکلات مکانی حین تدریس مربوط بود.	

کد P10 : «قطع و وصلی اینترنت، تمرکز من و مخصوصاً دانش آموزان کم توان ذهنی را به هم می‌زد و من باید دوباره مطلب را تکرار می‌کردم که خیلی خسته‌کننده بود هم برای من و هم دانش آموزان کسل می‌شدند».

داده‌های جدول (۲) که از تحلیل مصاحبه شرکت‌کنندگان در پژوهش به دست آمده است، نشان می‌دهد در دوران همه‌گیری بیماری کووید ۱۹، ۱۱ مضمون اصلی در آموزش مجازی دانش آموزان کم توان ذهنی مقطع ابتدایی نقش داشتند و هر کدام به چندین زیرمُولفه انشعاب پیدا می‌کند که به تفصیل در ادامه به آن خواهیم پرداخت.

مضمون اصلی اول: کاهش تمرکز مریبی و دانش آموز
این مضمون در بردارنده ۲ مضمون فرعی «وجود مشکلات فنی» و «وجود مشکلات مکانی» است.

اظهار داشتند که آموزش مجازی انژی بر است و در بسیاری مواقع خستگی بیشتری نسبت تدریس حضوری احساس می‌کردند.

کد P۰۳: در این مورد گفت: «آموزش مجازی و پرکردن فیلم برای بچه‌ها یا خواندن تکالیف و فعالیت‌های آنان وقت زیادی را از ما می‌گیرد و باعث می‌شود که زندگی شخصی و شغلی مانظم نداشته باشد».

کد P۱۳: «در حالی که اکنون بیشتر در خانه هستیم، زمان بیشتری برای تهیه مطالب درسی داریم ولی واقعیت این است که دانش آموزانی که کم توان ذهنی هستند باید توجه بیشتری را به آنها کنیم تا از درسشنan عقب نمانند».

کد P۲۰: «برای دانش آموزان کم توان ذهنی انتظار کمک از سوی والدین داشتم اما محقق نمی‌شد و به والدین هم باید یاد می‌دادم وقت زیادی را از من می‌گرفت».

مضمون اصلی پنجم: دشوار بودن سنجش یادگیری

این مضمون دربردارنده ۲ مضمون فرعی «عدم مشاهده دانش آموز» و «امکان تقلب» است. از آنجایی که در کلاس‌های حضوری، سنجش یادگیری به صورت مستقیم و با ارزیابی‌های مختلف انجام می‌شود، زمانی که دانش آموزان در دید مستقیم مریان نباشند، این سنجش دشوار خواهد شد. از همین رو اغلب مریان معتقد بودند سنجش یادگیری واقعی دانش آموزان کم توان ذهنی در شرایط مجازی برنامه شاد دشوار است.

کد P۱۹: در این رابطه اظهار داشت: «در امتحانات معلوم نیست دانش آموز چگونه پرسش‌ها را حل می‌کند، از چه کسی کمک می‌گیرد، چقدر کمک می‌گیرد، اصلاً در کلاس حاضر بوده یا نبوده».

مضمون اصلی ششم: مشکلات ارتباطی با والدین

این مضمون دربردارنده ۳ مضمون فرعی «هراس از مسخره شدن به وسیله والدین»، «انتظارات بیش از حد والدین» و «نگرانی و سردرگمی والدین» است.

برخی از مریان، مشکلات ارتباطی با والدین، به ویژه هراس از مسخر قرار گرفتن توسط آنها را به عنوان علت اصلی عدم پیشبرد اهداف آموزشی خود بیان کردند.

کد P۱۶: در این باره گفت: «من همواره دلهره داشتم، چون والدین در کنار فرزندان خود پای گوشی بودند و برخی از آنها خنده‌ها و دخالت‌های ناجایی داشتند».

انتظارات بیش از حد والدین و نگرانی و سردرگمی آنها نیز بخشی دیگر از اظهارات مریان بود.

کد P۰۵: «یاد هست وقتی برخی موقع می‌خواستم تدریس کنم ناچار بودم حواسم به بچه کوچکم نیز باشد چون سروصدایش هم تمرکز من را به هم می‌زد و هم تمرکز دانش آموزانم را».

مضمون اصلی دوم: ناتوانی دانش آموز در استفاده از ابزارهای آموزش

این مضمون دربردارنده ۲ مضمون فرعی «سن پایین» و «توانایی و هوش پایین» دانش آموز است. دانش آموزان کم توان ذهنی بر خلاف دانش آموزان عادی در استفاده از ابزارهای الکترونیکی ناتوانی مشهودی دارند.

کد P۰۴: «دانش آموزان من کلاس اول بودند و توپایی استفاده از کار با گوشی را نداشتند و این، آموزش را، برای من و دانش آموزان سخت می‌کرد».

مضمون اصلی سوم: فقدان ملزمومات آموزشی ویژه

دانش آموزان کم توان ذهنی
این مضمون دربردارنده ۳ مضمون فرعی «فقدان شبکه جامع مخصوص دانش آموزان کم توان ذهنی»، «فقدان ابزار آموزشی لازم در منزل» و «استفاده مریب از اعضای خانواده برای تفهیم مطالب» است.

در مدارس کم توان ذهنی ابزارهای ویژه‌ای برای تدریس وجود دارد که دسترسی به آنها در منزل برای مریان سخت است. در این ارتباط اغلب مریان از نبود نرم‌افزارهای مخصوص دانش آموزان کم توان ذهنی گایه داشتند.

کد P۰۱: در این باره گفت: «از آنجایی که کار با دانش آموزان کم توان ذهنی با دانش آموزان عادی فرق دارد، انتظار داشتم یک شبکه جامع جدید مختص این دانش آموزان ارائه شود تا بتوانیم آموزش خود را به بهترین نحو انجام دهم».

کد P۱۰: «به علت نبودن امکانات لازم در نرم‌افزار مجبور بودم به مدرسه بروم و با گروه‌بندی دانش آموزان از آموزش ترکیبی استفاده کنم».

کد P۱۸: «در درس ریاضی و علوم از همسرم برای تفهیم پیشتر مطالب کمک می‌گرفتم».

مضمون اصلی چهارم: انژی بر بودن آموزش مجازی

این مضمون دربردارنده ۳ مضمون فرعی «نیاز به فرصت زیاد برای تهیه محتواهای درسی»، «لزوم توجه بیشتر به دانش آموز کم توان ذهنی در فضای مجازی» و «natوانی والدین در کمک به دانش آموز» است. با توجه به ناآشنایی برخی مریان با فضای مجازی و تغییر غیرمنتظره در روند آموزش، اغلب آنها

دانش آموزان خود دسترسی پیدا کنند.

کد P05: «حین تدریس دانش آموزان پیام می‌گذاشتند و به صورت لحظه‌ای می‌توانستم اشکالات آنها را متوجه شوم».

مضمون اصلی دهم: ارتباط راحت دانش آموزان با یکدیگر
این مضمون در بردارنده ۲ مضمون فرعی «به اشتراک گذاشتن پرسش‌ها با هم کلاسی‌ها» و «پرسیدن پرسش بدون خجالت و ترس از مسخره شدن» است. با استفاده از نرم افزارهای آموزش مجازی، علاوه بر دسترسی آسان مریبان به دانش آموزان، خود دانش آموزان نیز توانستند به راحتی با هم‌دیگر ارتباط برقرار کنند. این ارتباط در قالب تشکیل گروه‌های درسی و کلاسی مجازی امکان پذیرفت.

کد P16: «من دانش آموزان را گروه‌بندی کرده بودم و برای هر گروه یک نفر به عنوان سرگروه انتخاب کردم که بتواند حتی در ایام تعطیل با سایر دانش آموزان کار کند تا عقب ماندگی تحصیلی‌شان جبران شود».

کد P1: «دانش آموزی داشتم که در کلاس‌های حضوری کاملاً خجالت می‌کشید اما در آموزش مجازی این ترسش فرو ریخته بود».

مضمون اصلی یازدهم: ارتقاء مریبان

این مضمون در بردارنده ۴ مضمون فرعی «تغییر باورهای منفی به مثبت نسبت به آموزش الکترونیکی»، «ارتقاء سعاد رسانه‌ای»، «شناخته شدن مریبان توانمند و خلاق» و «مسئولیت‌پذیری برای مطالعه بیشتر مریبان» است. با توجه به اینکه تدریس مریبان توسط ارزیاب‌های آموزشی که در گروه‌ها حضور داشتند رصد می‌شدند، این موضوع تا حدی توانست به ارتقای خود مریبان نیز منجر شود.

کد P10: «وقتی که در وهله اول، آموزش الکترونیکی شد، فکر می‌کردم که کار با این دانش آموزان در فضای مجازی راحت است؛ اما بعد از گذشت چند ماه و با دیدن اینکه دشواری‌های زیادی برای آموزش دانش آموزان کم توان ذهنی وجود دارد، خیلی سرخورده شدم اما تصمیم گرفتم خودم را رشد دهم».

یکی دیگر از نقاط قوتی که مریبان برای تدریس مجازی

بر شمردند، ایجاد انگیزه در آنها برای کار با فناوری بود.

کد P08: «من خودم آشنایی خوبی با تجهیزات الکترونیکی نداشم و در کلاس از رایانه و پرۆژکتور نیز استفاده نمی‌کردم اما در دوران آموزش مجازی به راحتی توانستم یاد بگیرم و به خوبی با آنها کار کنم».

کد P13: «من با والدین نیز سعی داشتم همانند دانش آموزان برخورد کنم، چون یاد گرفتم که اگر من در کلاس مثلاً ۲۰ نفر دانش آموز دارم، پس ۴۰ نفر نیز اولیا خواهم داشت و چون آنها به دانش آموزان کم توان ذهنی بیشتر اهمیت می‌دهند بنابراین باید مهارت برقراری ارتباط با آنها را نیز داشته باشم. به خصوص در شرایطی که کلاس‌ها مجازی شده و والدین شوکه شدند».

مضمون اصلی هفتم: مشکلات شخصی برای مریبان

این مضمون در بردارنده ۲ مضمون فرعی «اختلال در امور شخصی و خانوادگی» و «آسیب جسمانی» است.

کد P07: «من حتی روزهای تعطیل مشغول تهیه محتوا بودم و وقتی برای خانواده نداشتم یا اینکه همیشه خسته بودم. همین امر باعث اعتراض همسر و فرزندانم شده بود».

کد P11: «ساخت محتوا در آموزش مجازی انقدر وقت‌گیر است که باعث آسیب به چشم‌امن شده است».

کد P16: «تمام دست و پاها یم در طول کار آسیب دیده بود».

مضمون اصلی هشتم: در جریان قرار گرفتن والدین از روند آموزشی

این مضمون در بردارنده ۲ مضمون فرعی «دسترسی آسان والدین به مطالب» و «تأثیرپذیری از اخلاق مریبان» است. با مجازی شدن آموزش و نیاز به همیاری والدین در پیشبرد اهداف آموزشی، آنها توانستند بیشتر در جریان روند آموزشی فرزندان خود قرار بگیرند و این از ویژگی‌های مثبت آموزش مجازی بود.

کد P01: «با مجازی شدن فضای تدریس و اینکه شبکه شاد برای دانش آموزان دوره ابتدایی روی گوشی اولیا هم نصب شده، اولیا بیشتر در جریان آموزش قرار گرفتند و در امور آموزشی کمک زیادی به ما می‌کردند».

کد P15: «اولیایی داشتم که بسیار پرخاشگر بودند، اما وقتی آرامش من را در حین تدریس می‌دیدند، خیلی عوض می‌شدند».

مضمون اصلی نهم: دسترسی دائم به دانش آموزان

این مضمون در بردارنده ۲ مضمون فرعی «رفع اشکالات دانش آموزان به صورت برخط» و «دسترسی به دانش آموزان در روزهای تعطیل» است.

یکی از محسن آموزش مجازی برخلاف آموزش حضوری این بود که مریبان در هر زمانی که می‌خواستند می‌توانستند به

مجازی به سختی امکان پذیر بود. بدین منظور مریبان با استفاده از لحن صدای خود هنگام تدریس، گذاشتن پیام های صوتی محبت آمیز و تشویقی، حتی استفاده از امکان تماس تصویری در ساعات غیر درسی یا بعضی از ارتباط حضوری در فضای مدرسه با دانش آموز سعی در پُر کردن این خلا داشتند. طبیعتاً این امور انرژی و زمان زیادی را از مریبان می گیرد و بار مضاعفی را برآنان تحمیل می کند.

آموزش حضوری به دلیل اینکه در چارچوب و محیطی خاص و با اهداف خاص آموزشی انجام می شود و امکان سنجش واقعی یادگیری وجود دارد، در تقویت تعاملات اجتماعی دانش آموزان، انگیزه مندی آنها و به طور کلی آموزش آنها تأثیرات مثبتی دارد. همچنین به دلیل وجود ساعت معین برای استراحت، زنگ تفریح، ورزش و ساعت تربیتی، نظام و اضباط، به دانش آموز آموزش داده می شود، اما تمامی این موارد در سیستم آموزشی برخط حذف می شود و همین امر بی انگیزگی و بنظری دانش آموز در انجام تکالیف یا حضور در کلاس درس مجازی را به همراه دارد؛ که طبیعتاً تدریس را برای مربی امری انرژی بر و سخت تر خواهد کرد.

به دلیل کاهش تمرکز و ناتوانی دانش آموزان کم توان ذهنی در استفاده از ابزارهای آموزش الکترونیکی، ضرورت دارد مریبان، طرح درس های خلاقانه ای را آماده کند. چرا که با توجه به نیازهای ویژه هر گروه از این دانش آموزان امکان استفاده از طرح درس های آماده شده توسط سایر افراد یا مریبان وجود ندارد، به عبارتی، هر مربی باید وقت بسیار زیادی را صرف تهیه محتواهای آموزشی ویژه دانش آموزان خود کند، که لازمه آن استفاده زیاد از ابزارهای الکترونیکی مثل گوشی همراه یا لپ تاپ است و این موضوع آسیب های جسمانی (بیماری های چشمی، ستون فقرات) زیادی را برای مریبان شرکت کننده در این پژوهش به همراه داشته است. از طرفی مریبان در مدرسه ابزارهای آموزشی ویژه این دسته از دانش آموزان را در اختیار دارند در حالی که در آموزش مجازی که مربی از منزل خود تدریس می کند این امکانات موجود نیست. سامانه شاد نیز امکانات مورد نیاز برای آموزش دانش آموز کم توان ذهنی را ندارد، لذا مریبان مجبور به صرف انرژی و زمان بسیار برای انتقال مفاهیم می شوند و حتی از اعضای خانواده خود نیز برای انتقال مفاهیم استفاده می کنند و درنتیجه وقت محدودی برای اختصاص دادن به کارهای شخصی و خانوادگی خود خواهد داشت. با انتقال محیط کار و مشکلات کاری به خانه، زندگی مریبان و روابط خانوادگی آنها نیز تحت الشاعع قرار می گیرد و در

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی چگونگی تجارت زیسته مریبان دانش آموزان کم توان ذهنی مقطع ابتدایی از آموزش مجازی بود. یافته های این پژوهش نشان می دهند که آموزش مجازی برای مریبان این گروه از دانش آموزان، تأثیرات مثبت و منفی قابل توجهی به همراه داشته است.

مضامین «کاهش تمرکز دانش آموز و مربی»، «ناتوانی دانش آموز در استفاده از ابزارهای آموزش»، «انرژی بر بودن آموزش مجازی»، «دشوار بودن سنجش یادگیری» و «مشکلات شخصی برای مربی» حاکی از تجارت منفی مریبان شرکت کننده در این پژوهش بود. این یافته ها همسو با پژوهش های وو (۱۱)، دانگ و همکاران (۹)، سیلور و همکاران (۱۵)، رضازاده (۵) و عباسی و همکاران (۲) بود.

کند بودن سرعت اینترنت، مشکلات نرم افزاری و فقدان فضای فیزیکی مناسب برای معلم و دانش آموز در منزل، عملآ محيط آموزش را از حالت استاندارد خارج می سازد، این در حالی است که دانش آموز کم توان ذهنی و مریبان آنان بیش از هر چیز دیگری برای حفظ تمرکز خود به فضای مناسب برای آموزش و یادگیری نیاز دارند (۱۱)، ضمن اینکه عدم حضور فیزیکی معلم، خود منجر به کاهش تمرکز دانش آموزان می شود، چرا که یکی از راه های جذب تمرکز دانش آموز کم توان ذهنی، مشاهده فیزیکی معلم است، این امر نیز در کنار عدم وجود یک محیط استاندارد برای یادگیری، منجر به آموختن ناقص مطالب درسی و استرس و اضطراب دانش آموزان می شود (۵) و در نتیجه مریبان این دانش آموزان فشار مضاعفی را جهت انتقال مفاهیم تجربه می کنند.

از طرفی توانایی و هوش پایین دانش آموزان کم توان ذهنی نسبت به دانش آموزان عادی چالش های دیگری را در تحصیل مجازی پیش روی آنان و مریبان شان قرار می دهد (۱۵). حل پیچیدگی های نرم افزاری و یا برطرف کردن خطاهای سامانه شاد یا وصل مجدد اینترنت یا ارسال الکترونیکی تکالیف و اموری از این دست، بیش از ظرفیت ذهنی این نوع دانش آموزان است. این چالش ها، نه تنها دانش آموز را دچار سردرگمی می کند بلکه انرژی جسمی و روانی بسیار زیادی نیز از مریبان آنان می گیرد. به همین دلیل هم مریبان و هم والدین کودکان کم توان ذهنی، تمایلی به آموزش مجازی برای فرزندان خود ندارند (۹).

دانش آموزان کم توان ذهنی بیش از هر چیزی نیاز به برقراری رابطه عاطفی با مربی خود دارند (۱۰). موضوعی که در آموزش

حتی در روزهای تعطیل و همچنین در جریان قرارگرفتن مستقیم والدین از روند آموزش فرزندان خود و ارتباط با مریبان باعث می‌شود، مربی از فرایند یادگیری دانشآموزان آگاه شود و متوجه شود کدام بخش‌های درس نیاز به تکرار دارد، فهم کدام مطالب برای دانشآموزان سنگین است، کدام بخش از روش تدریس خود را باید تغییر دهد و خلاقیت بیشتری به کار ببرد یا کدام دانشآموز نیاز دارد وقت جداگانه‌ای برایش درنظر گرفته شود و تکلیف متفاوت‌تری به او داده شود. از طرف دیگر، همان‌طور که عباسی و همکاران (۲) نیز در پژوهش خود عنوان کردند؛ الزام به آموزش مجازی برای معلمان، رصد شدن عملکرد آنها توسط سرگووهای کشوری، معرفی معلمان توأم‌مند و خلاق و انتشار فایل‌های آموزشی و تجارب آنها به عنوان الگوی سایرین، سبب ایجاد انگیزه در مریبان برای ارتقاء سواد رسانه‌ای و افزایش مسئولیت‌پذیری برای مطالعه بیشتر شده بود. درمجموع این تجارب مثبت توانسته بودند از نگاه کاملاً منفی مریبان به آموزش مجازی تا حدی بکاهند.

یکی از محدودیت‌های پژوهش کیفی این است که برخی از شرکت‌کنندگان ممکن است با خلوص کامل پاسخگو نباشند و اثرات مطابویت اجتماعی رخ داده باشد. از محدودیت‌های دیگر این پژوهش محدودیت در روایی بیرونی می‌باشد؛ به طوری که جامعه پژوهش معلمان دانشآموزان کم توان ذهنی مقطع ابتدایی بوده؛ لذا در تعمیم نتایج باید احتیاط کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در سایر استان‌ها نیز اجرا شود. گسترش پژوهش‌ها در مکان‌های مختلف در مورد ساختار آموزش مجازی در دوران پاندمی بیماری گووید ۱۹ ممکن است زیرساخت‌های بهبود آموزش مجازی را فراهم کند. با توجه به اینکه احتمالاً آموزش برخط در آینده ادامه داشته باشد، دانشآموزان با معلولیت ذهنی به دلیل فقدان ملزمات آموزشی ویژه دانشآموزان کم توان ذهنی از همسالان خود عقب می‌مانند مگر اینکه تغییراتی در دسترسی و کیفیت آموزش مجازی ایجاد شود. هنگامی که با برنامه‌ریزی مناسب و آموزش معلمان کافی اجرا شود، محیط‌های یادگیری مجازی و آموزش برخط می‌تواند نتایج مثبتی را به همراه داشته باشد و عواقبی چون انرژی بر بودن آموزش مجازی، کاهش تمرکز مربی و دانشآموز، دشوار بردن سنجش یادگیری و مشکلات ارتباطی با والدین قابل انتظار نیست. به علاوه با تدایری در برنامه‌های آموزشی بتوان از ارزشیابی درست استفاده کرد و معلمان را با انواع روش‌های سنجش دانشآموزان کم توان ذهنی آشنا کرد. همچنین با توجه به اینکه در دوره پساکرونا هستیم به نظر

برخی اوقات، زندگی شخصی آنها را دچار اختلال می‌کند (۵). این امر اضطراب زیادی را برای مریبان به همراه دارد و عامل تهدیدکننده دیگری برای سلامت روان آنان در کنار سلامت جسمانی آنها به شمار خواهد رفت.

از دیگر تجارب منفی شرکت‌کنندگان این پژوهش، مضمون «مشکلات ارتباطی با والدین» بود. این یافته همسو با پژوهش‌های سیلور و همکاران (۱۵)، نارمی (۱۶)، البرزی و همکاران (۱۲) و جانسن و همکاران (۶) بود. در آموزش‌های حضوری، نقش معلم تعیین‌کننده و یک نقش محوری است که سایر عوامل مؤثر در یادگیری را تحت کنترل خود دارد، ولی در آموزش‌های مجازی و برخط نقش سایر عوامل از جمله والدین و خانواده‌ها پُررنگ‌تر شده است. حضور والدین دانشآموزان کم توان ذهنی در کنار آنان به منظور راهنمایی، نظارت، کنترل و تشویق بیشتر برای یادگیری در فضای مجازی ضروری است. در این میان هراس مربی از مسخره‌شدن توسط والدین یا مورد اتهام والدین قرارگرفتن مبنی بر عدم تسلط بر تدریس یا برخورد نامناسب با دانشآموزان یا انتظارات بیش از حد والدین از مریبان منجر به تعاملات نامناسب والدین-مربی می‌شود. این ارتباط نامناسب از یک طرف موجب افزایش مشکلات رفتاری دانشآموزان و در نتیجه اثرباری منفی بر یادگیری آنان می‌شود (۶) و از طرف دیگر اضطراب و استرس زیادی را به مریبان آنان وارد می‌کند.

مریبان شرکت‌کننده در این پژوهش در کنار تجارب منفی خود از آموزش مجازی برای دانشآموزان کم توان ذهنی به تجارب مثبتی نیز اشاره کردند که عبارت‌اند از: «ارتفاع مریبان»، «ارتباط راحت دانشآموزان با یکدیگر»، «در جریان قرارگرفتن والدین از روند آموزشی» و «دسترسی دائمی به دانشآموزان». این یافته‌ها همسو با مطالعات البرزی و همکاران (۱۲) و عباسی و همکاران (۲) بود.

معمولًاً دانشآموزان کم توان ذهنی به دلیل ترس از مورد تمسخر قرار گرفتن توسط هم‌کلاسی‌ها یا معلم، از بیان اینکه مطالب درسی را به خوبی متوجه نشده‌اند، خودداری می‌کنند و خجالت می‌کشند. اما در آموزش مجازی به دلیل عدم تماس چهره به چهره دانشآموزان با یکدیگر و با معلم این ترس کمتر شده و دانشآموزان با یکدیگر و با معلم ارتباط دوستانه و راحت تری برقرار می‌کردند و جسارت بیشتری برای صحبت در مورد مسائلی که درست نیاموخته‌اند، داشتند. از طرف دیگر، دسترسی دائمی مربی و دانشآموز به یکدیگر در فضای مجازی و امكان پرسش درسی از طرف دانشآموز و پاسخ مربی به آن

References

- Puljak L, Čiviljak M, Haramina A, Mališa S, Čavić D, Klinec D, et al. Attitudes and concerns of undergraduate university health sciences students in Croatia regarding complete switch to e-learning during COVID-19 pandemic: a survey. *BMC Med Educ.* 2020; 10;20(1):416. [doi: 10.1186/s12909-020-02343-7]
- Abbasi F, Hejazi E, Hakimzade R. Lived Experience of Elementary School Teachers about The Opportunities and Challenges of Teaching in the Educational Network of Students (SHAD): A Phenomenological Study. *Journal of Research in Teaching.* 2020; 8(3): 1-24. (Text in Persian) [20.1001.1.24765686.1399.8 .3.1.0]
- Mosayebi M, Rezapour Mirsaleh Y, Behjati F. Problems and Challenges of Virtual Learning in the Elementary School of Coronavirus Outbreaks. *Quarterly Journal of Education Studies.* 2021; 7(27): 87-108. (Text in Persian) [20.1001.1.25884182.1400 .7.27.5.3]
- Carlos Peñarrubia-Lozano C, Segura-Berges M, Lizalde-Gil M, Bustamante JC. A Qualitative Analysis of Implementing E-Learning during the COVID-19 Lockdown. *Sustainability.* 2021, 13(6): 3317. [https://doi.org/10.3390/su13063317]
- Robinson LE, Valido A, Drescher A, Woolweaver AB, Espelage DL, LoMurray S, Long ACJ, Wright AA, Dailey MM. Teachers, Stress, and the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Analysis. *School Mental Health.* 2023; 15(1):78-89. [doi: 10.1007/s12310-022-09533-2]
- Jansen SL, van der Putten AA, & Vlaskamp C. Parents' experiences of collaborating with professionals in the support of their child with profound intellectual and multiple disabilities: A multiple case study. *Journal of Intellectual Disabilities,* 2017; 21(1): 53-67. [Doi: 10.1177/1744629516641843]
- Exceptional Education Organization. csdeo.ir
- Aslani I, Zarei Zavarki I. The effect of educational multimedia on the self-directed learning of mentally retarded students. *Teaching and Learning Technology.* 2016; 3(12): 17-36. (Text in Persian) [https://doi.org/10.22054/jti.2020.11385.1143]
- Dong C, Cao S, Li H. Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Child Youth Serv Rev.* 2020;118:105440. [doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105440.]
- Pianta RC, Stuhlman MW. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review.* 2014; 33(3): 444-50. [Doi: 10.1080/02796015.2004.12086261]

می‌رسد آموزش‌های جبرانی برای این دانش‌آموزان ضروری باشد. با توجه به گزارش انژری بر بودن آموزش مجازی به نظر می‌رسد برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت توانمندسازی معلمان در استفاده از شبکه‌های آموزش مجازی مفید باشد. به معلمان پیشنهاد می‌شود با توجه به سطح رشد شناختی پایین این دانش‌آموزان، آموزش ورود و استفاده از کلاس‌های مجازی به دانش‌آموزان، متناسب با سطح رشد شناختی آنان باشد و سطح انتظارات والدین از آموزش برخط را کنترل نمایند. درنهایت، مبتنی بر یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود تلفیقی از آموزش مجازی و حضوری برای دانش‌آموزان کم توان ذهنی صورت گیرد تا با تلفیق نقاط قوت دو شیوه‌ی آموزش حضوری و برخط بتوان در ارتقا کیفیت یادگیری این دسته از دانش‌آموزان گام مؤثرتری برداشت. همچنین در آینده چنانچه شرایط مشابهی مثل قرنطینه رخ دهد، لازم است برای آموزش دانش‌آموزان کم توان ذهنی سامانه‌ی ویژه‌ای که امکانات لازم برای آموزش این دسته از کودکان را دارد، طراحی شود به طوری که انتظارات والدین و دانش‌آموزان برآورده شود.

ملاحظات اخلاقی

کلیه مشارکت‌کنندگان رضایت‌کتبی خود را جهت شرکت در پژوهش ارائه کرده و اطمینان لازم در مورد محترمانگی اطلاعات به آنها داده شده است.

تضاد منافع

نویسنده‌گان اعلام می‌نمایند که هیچ‌گونه تضاد منافعی در مطالعه حاضر وجود ندارد.

تشکر و قدردانی

نویسنده‌گان از همکاری مشارکت‌کنندگان عزیز در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌نمایند.

11. Wu SH. How Teachers Conduct Online Teaching During the COVID-19 Pandemic: A Case Study of Taiwan. *Front. Educ.* 2021; 6 [Doi: 10.3389/feduc.2021.675434]
12. Alborzi M, Amirinejad F, Pirmaradian Najafabadi Z. The biological experience of parents of elementary school students from virtual education in the Corona crisis, the second national congress of the Iranian Family Psychology Association: Family in our era, Ahvaz. 2019. (Text in Persian) [<https://civilica.com/doc/1223082>]
13. Ansarinejad, Somia; Molly, Gita; Adib Sareshki, Narges. the effectiveness of theory of mind training on the promotion of theory of mind levels in educable intellectual disability students. *Research in Clinical Psychology and Counseling Research.* 2011; 1(2): 105-120. (Text in Persian). [10.22067/IJAP.V1I2.7720]
14. Ghobari Bonab B, Naghdi, N. Lived Experiences of Teachers of Students with Intellectual Disability: A Qualitative Phenomenological Study. *Quarterly of Psychology of Exceptional Individuals.* 2017; 7(25): 1-18. [<https://doi.org/10.22054/jpe.2017.7715>]
15. Silver RB, Measelle JR, Armstrong JM, Essex MJ. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology.* 2015; 43(1):39-60. [Doi: 10.1016/j.jsp.2004.11.003]
16. Nurmi, JE. Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review.* 2012; 7(3): 177-197. [Doi: I:10.1016/J.EDUREV.2012.03.001]
17. Beadle-Brown J, Leigh J, Whelton B, Richardson L, Beecham J, Baumker T, & Bradshaw J. Quality of life and quality of support for people with severe intellectual disability and complex needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities.* 2016; 29(5): 409-421. [Doi: 10.1111/jar.12200]
18. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development.* 2001; 72(2): 625-38. [Doi: 10.1111/1467-8624.00301]
19. Nurmi JE. Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review.* 2012; 7(3): 177-197. [<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>]
20. Rastgar Agah M. Statistical strategies for objectifying theoretical saturation in qualitative studies. *assessment and evaluation.* 2023;0(0):0-0 [<https://doi.org/10.22054/jem.2023.66628.3348>]
21. Coupé C, Ollagnier-Beldame M. Toward a phenomenology of taking care. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being.* 2022, 17 (1): 2045671. [ff10.1080/17482631.2022.2045671ff.]
22. Smith JA. Beyond the divide between cognition and discourse: using interpretative phenomenological analysis in health psychology', *Psychology and Health.* 1996; 11: 261–71. [<https://doi.org/10.1080/08870449608400256>]
23. Creswell JW, & Miller DL. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice.* 2000; 39(3): 124-131.[https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2]