



Exploring the Lived Experiences of Elementary School Students and Teachers in Encountering Innovative and Non-Traditional

Katayoon Hamidizadeh ^{1✉} , Majid Nowruzi ² , Haniyeh Omranifar ³

1. Corresponding Author, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran (E-mail: K_hamidizadeh@cfu.ac.ir)
2. Department of English Language Teaching, Farhangian University, P.O. Box 889-14665, Tehran, Iran (E-mail: Nowruzi@cfu.ac.ir)
3. BSc of Educational Affairs, Farhangian University, Arak, Iran (E-mail: Haniyeh.omrani@gmail.com)

Article Info

Article type:

Research Article

Article History:

Received: 14 November 2025

Revised: 18 June 2026

Accepted: 20 June 2026

Published: 22 September 2026

Keywords:

phenomenology, elementary education, innovative assignments, traditional assignments, teachers, students

ABSTRACT

Objective: This study aims to explore the lived experiences of elementary school teachers and students in encountering innovative and non-traditional assignments.

Method: A qualitative research approach using phenomenology was employed. Participants were selected through non-random snowball sampling based on their rich knowledge of the phenomenon, drawn from the population of elementary teachers and students in Arak during the 2024–2025 academic year. Data were collected via semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. Instrument validity was confirmed by expert review, and data reliability was ensured through coder agreement. Theoretical saturation was achieved after conducting 14 interviews with teachers and 17 with students.

Results: The results indicated that innovative assignments enhanced students' creativity, motivation, meaningful learning, critical thinking, and social skills. Moreover, the role of teachers shifted from knowledge transmitters to learning facilitators, promoting equal learning opportunities. Despite these advantages, challenges such as time constraints, parental resistance, resource inequality, and difficulties in assessment were reported.

Conclusions: The conceptual model of the research indicated that innovative tasks provide a platform for translating teachers' instructional designs into students' learning experiences.

Cite this article: Hamidizadeh, K., Nowruzi, M., & Omranifar, H. (2026). Exploring the Lived Experiences of Elementary School Students and Teachers in Encountering Innovative and Non-Traditional. *Journal of Learner Based Curriculum and Instruction*, 5(2), 96-111. DOI: 10.22034/lbcij.2026.70198.1333



Extended Abstract

Introduction

Contemporary educational systems encounter multifaceted challenges in enhancing learning quality and cultivating 21st-century competencies. A promising response to these challenges lies in transforming traditional modes of instruction and assessment, particularly at the primary level, where cognitive, social, and emotional foundations are established. Within this context, innovative and non-traditional assignments have been recognized by scholars and policymakers as effective instruments to stimulate creative thinking, strengthen problem-solving capacities, and foster interactive learning.

Methods

This study adopted a qualitative design grounded in phenomenology. The phenomenon under investigation comprised innovative assignments and the lived experiences of teachers and students engaging with them. Participants were selected purposively, based on their capacity to provide rich information. Accordingly, primary school teachers and students in Arak during the 2023–2024 academic year were recruited through non-random snowball sampling. Data collection continued until theoretical saturation was achieved. Semi-structured interviews served as the primary data source. To ensure rigor, multiple strategies were employed: expert review of interview protocols, iterative refinement of questions, probing techniques during interviews, member checking with participants, inter-coder reliability assessment using Cohen's kappa, peer debriefing, and temporal reliability checks. Ultimately, saturation was reached after interviews with 14 teachers and 17 students, confirming that no new categories emerged.

Results

The analysis revealed that participants' experiences encompassed cognitive, emotional, social, and practical dimensions, which collectively shaped the teaching–learning process. Consistent with constructivist theory (Fosnot, 2013), learning proved most effective when students actively engaged in meaning-making. Innovative tasks—such as podcast production, model building, and puppet shows—elicited cognitive engagement and creativity. These findings corroborate prior research (Sadeghi & Farmahini Farahani, 2025), which identified diverse, creative assignments as powerful tools for learning enhancement. From a motivational perspective, such tasks promoted variety, enjoyment, and reduced anxiety, aligning with Deci and Ryan's self-determination theory (2000). Similarly, Paydar et al. (2023) demonstrated that skill-based assignments increase participation and interest. Nevertheless, challenges such as time constraints, parental resistance, inequitable resource access, assessment difficulties, and overcrowded classrooms hinder effective implementation, echoing Macharchichkova (2024).

Conclusions

The findings of this study demonstrate that innovative assignments contribute to deep learning, intrinsic motivation, and social interaction. They reinforce long term memory through experiential activities, foster critical thinking by providing problem solving opportunities, and enhance enthusiasm while reducing anxiety, thereby stimulating intrinsic motivation. Collaborative tasks strengthen interpersonal relationships and a sense of belonging, while the teacher's role shifts from a transmitter of knowledge to a facilitator of learning, reflecting a paradigm change in education. Nevertheless, challenges such as limited time, parental resistance, and unequal access to resources indicate that the effective implementation of innovative assignments requires structural and cultural support. These results are consistent with both national and international research, suggesting that primary education, through the adoption of innovative tasks, can move toward more human centered and sustainable learning. The

conceptual model developed in this study, grounded in constructivist principles, highlights the mediating role of innovative assignments between instructional design and learning experience, underscoring their importance in improving the quality of primary education. The complementary perspectives of teachers and students reveal constructive interaction between creative design and learner experience. Overall, the lived experiences of teachers and students indicate that innovative assignments, when accompanied by structural, cultural, and professional support, can pave the way for transformation in primary education and foster deeper, more enduring learning. To achieve this, it is recommended that frameworks for designing innovative tasks be developed, professional development programs for teachers be implemented, school policies be revised to support experiential learning, collaboration between schools and families be strengthened, and flexible, process-oriented assessment systems be established. It should be noted that the sample was limited to the city of Arak, which restricts the generalizability of the findings.



بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان و معلمان دوره ابتدایی در مواجهه با تکالیف نوآورانه و غیرسنتی

کتایون حمیدی زاده ^۱✉، مجید نوروزی ^۲، هانیه عمرانی فر ^۳

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (رایانامه: k_hamidizadeh@cfu.ac.ir)

۲. گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران (رایانامه: Nowruzi@cfu.ac.ir)

۳. کارشناسی امور تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، اراک، ایران (رایانامه: Haniyeh.omrani@gmail.co)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی سابقه مقاله: تاریخ دریافت: ۲۳ آبان ۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۲۸ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۳۰ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ انتشار: ۳۱ شهریور ۱۴۰۵ کلیدواژه‌ها: پدیدارشناسی، دوره ابتدایی، تکالیف نوآورانه، تکالیف سنتی، معلمان و دانش‌آموزان	هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مواجهه با تکالیف نوآورانه و غیرسنتی انجام شده است. روش پژوهش: به همین منظور از روش پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی استفاده شد. مشارکت‌کنندگان با ملاک بیشترین اطلاعات درباره پدیده مورد نظر، از طریق نمونه‌گیری غیرتصادفی گلوله‌برفی از میان جامعه آماری شامل معلمان و دانش‌آموزان ابتدایی شهر اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته گردآوری و با روش تحلیل مضمون بررسی شدند. اعتبار ابزار با نظر متخصصان و پایایی داده‌ها با توافق میان کدگذاران تأیید شد. اشباع نظری پس از انجام ۱۴ مصاحبه با معلمان و ۱۷ مصاحبه با دانش‌آموزان حاصل شد. یافته‌ها: یافته‌ها نشان دادند که تکالیف نوآورانه موجب ارتقاء خلاقیت، انگیزش، یادگیری معنادار، تفکر انتقادی، و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شده‌اند. همچنین، نقش معلمان از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری تغییر یافته و فرصت‌های برابر برای یادگیری فراهم شده است. با وجود مزایای فراوان، چالش‌هایی نظیر کمبود زمان، مقاومت والدین، نابرابری در منابع و دشواری ارزشیابی نیز گزارش شد. نتیجه‌گیری: مدل مفهومی پژوهش حاکی از آن بود که تکالیف نوآورانه بستری برای انتقال طراحی‌های آموزشی معلمان به تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند.

استناد: حمیدی زاده، کتایون؛ نوروزی، مجید؛ و عمرانی فر، هانیه (۱۴۰۵). بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان و معلمان دوره ابتدایی در مواجهه با

تکالیف نوآورانه و غیرسنتی. *برنامه درسی و آموزش یادگیرنده محور*، ۵(۲)، ۹۶-۱۱۱. DOI: 10.22034/lbcij.2026.70198.1333



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

در عصر حاضر، نظام‌های آموزشی با چالش‌های متعددی در زمینه ارتقای کیفیت یادگیری و پرورش مهارت‌های قرن بیست‌ویکمی مواجه‌اند. یکی از راهکارهای مؤثر برای پاسخ به این چالش‌ها، تغییر در شیوه‌های سنتی آموزش و ارزیابی، به‌ویژه در دوره ابتدایی است؛ جایی که بنیان‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. در این راستا، تکالیف نوآورانه و غیرسنتی به‌عنوان ابزاری برای تحریک تفکر خلاق، تقویت حل مسئله، و ارتقای تعاملات یادگیری مورد توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی قرار گرفته‌اند.

تکلیف واژه‌ای است که زیاد به کار برده می‌شود اما تعریف دقیق و روشنی از آن وجود ندارد (گهتوئی، ملک محمدی و منصوریان، ۱۳۹۸). اصل کلمه تکلیف جنبه ی رنج را مورد توجه قرار می‌دهد، چرا که بار سنگینی را گوشزد می‌کند که فرد باید آن را تحمل کند (باقری، ۱۴۰۰). تکالیف؛ فعالیت‌هایی خودتنظیمی‌اند که در جهت یادگیری در نظام‌های آموزشی، زمان زیادی برای آن‌ها صرف می‌شود (چینگ و وانگ^۱، ۲۰۲۵). تکالیف نوآورانه برخلاف تکالیف سنتی که عمدتاً بر تکرار و حفظ مطالب تمرکز دارند، با بهره‌گیری از روش‌های یادگیری فعال، پروژه‌محور، و بین‌رشته‌ای، تلاش می‌کنند تا دانش‌آموزان را در فرآیند یادگیری درگیر کرده و آنان را به کنشگران یادگیری تبدیل کنند. این نوع تکالیف، نه‌تنها موجب افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان می‌شوند، بلکه معلمان را نیز به بازاندیشی در نقش خود، طراحی فعالیت‌های یادگیری معنادار، و تعامل مؤثر با خانواده‌ها سوق می‌دهند.

اجرای موفق تکالیف نوآورانه در محیط‌های آموزشی نیازمند درک عمیق از تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان است؛ چرا که عوامل زمینه‌ای مانند فرهنگ مدرسه، نگرش والدین، منابع آموزشی و آمادگی حرفه‌ای معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی این رویکرد دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان در طراحی و ارزیابی تکالیف نوآورانه با چالش‌هایی نظیر کمبود زمان، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و عدم مشارکت مؤثر والدین مواجه‌اند (صادقی و فرمهینی فراهانی، ۱۴۰۴). همچنین، واکنش دانش‌آموزان به این تکالیف بسته به زمینه‌های خانوادگی و تجربه‌های آموزشی متفاوت است؛ برخی با اشتیاق و خلاقیت استقبال می‌کنند، در حالی که برخی دیگر دچار سردرگمی یا بی‌انگیزگی می‌شوند. از این رو، بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان و معلمان در مواجهه با تکالیف نوآورانه می‌تواند به فهم عمیق‌تر فرآیند یادگیری در دوره ابتدایی کمک کرده و مبنایی برای اصلاح سیاست‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان باشد.

با وجود تأکید روزافزون بر نوآوری در آموزش، بسیاری از مدارس ابتدایی همچنان به الگوهای سنتی تکلیف‌دهی پایبند هستند؛ الگوهایی که اغلب موجب خستگی ذهنی، کاهش انگیزه، و بی‌تفاوتی دانش‌آموزان نسبت به یادگیری می‌شوند. در مقابل، تکالیف نوآورانه می‌توانند بستری برای رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان فراهم آورند (پایدار و همکاران، ۱۴۰۲). اگرچه ادبیات پژوهشی پیرامون نوآوری در آموزش و شواهد مثبت در خصوص آثار تکالیف نوآورانه بر یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان رشد داشته است اما چندین خلأ اساسی در این حوزه مشاهده می‌شود. ابتدا آنکه بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها به بررسی پیامدهای کمی (مانند نمرات، عملکرد تحصیلی یا میزان مشارکت) پرداخته‌اند، در حالی که تجربه زیسته دانش‌آموزان و معلمان در مواجهه با تکالیف نوآورانه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که تجربه‌های زیسته می‌توانند ابعاد پنهان و کیفی فرآیند یادگیری را آشکار سازند. همچنین بسیاری از مطالعات، تکالیف نوآورانه را به‌صورت انتزاعی بررسی کرده‌اند و کمتر به نقش عوامل زمینه‌ای همچون فرهنگ مدرسه، نگرش والدین، منابع آموزشی و آمادگی حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند. این عوامل می‌توانند به‌طور مستقیم بر اثربخشی یا ناکامی اجرای تکالیف نوآورانه تأثیرگذار باشند. واکنش دانش‌آموزان به تکالیف نوآورانه بسته به زمینه‌های خانوادگی، سطح سواد والدین، و تجربه‌های قبلی آموزشی متفاوت است. با این حال، پژوهش‌های موجود کمتر به تحلیل این تفاوت‌ها و پیامدهای آن‌ها برای طراحی تکالیف پرداخته‌اند. مهم‌تر از همه، بخش قابل توجهی از ادبیات موجود در زمینه تکالیف نوآورانه در بسترهای آموزشی غربی تولید شده است. در نظام آموزشی ایران، پژوهش‌های اندکی به‌صورت کیفی و مبتنی بر روایت‌های معلمان و دانش‌آموزان انجام شده‌اند؛ در نتیجه، شواهد بومی برای سیاست‌گذاری و اصلاح برنامه‌های درسی محدود است. مطالعات نشان

داده‌اند که معلمان در طراحی و ارزیابی تکالیف نوآورانه با مشکلاتی نظیر کمبود زمان، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، و عدم مشارکت والدین مواجه‌اند. با این حال، کمتر پژوهشی به بررسی عمیق تجربه‌های معلمان و راهبردهای آنان برای غلبه بر این چالش‌ها پرداخته است. مطالعه صادقی و فرمهینی فراهانی (۱۴۰۴) نشان داد که معلمان در طراحی و ارزیابی تکالیف نوآورانه با چالش‌هایی نظیر کمبود زمان، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، و عدم مشارکت مؤثر والدین مواجه‌اند. همچنین، دانش‌آموزان بسته به زمینه‌های خانوادگی، سطح سواد والدین، و تجربه‌های قبلی آموزشی، واکنش‌های متفاوتی نسبت به این تکالیف نشان می‌دهند. برخی از آنان با اشتیاق و خلاقیت به استقبال تکالیف نوآورانه می‌روند، در حالی که برخی دیگر دچار سردرگمی، اضطراب یا بی‌انگیزگی می‌شوند. از سوی دیگر، معلمان نیز در مواجهه با این نوع تکالیف، نیازمند حمایت حرفه‌ای، منابع آموزشی مناسب، و فضای مدرسه‌ای انعطاف‌پذیر هستند تا بتوانند نقش خود را به‌عنوان طراح یادگیری ایفا کنند. تجربه زیسته آنان می‌تواند نشان دهد که چگونه تکالیف نوآورانه در عمل اجرا می‌شوند، چه موانعی وجود دارد، و چه فرصت‌هایی برای بهبود وجود دارد. بنابراین، بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان و معلمان در مواجهه با تکالیف نوآورانه، نه تنها به فهم عمیق‌تر از فرآیند یادگیری در دوره ابتدایی کمک می‌کند، بلکه می‌تواند مبنایی برای اصلاح سیاست‌های آموزشی، طراحی برنامه‌های درسی خلاقانه، و توانمندسازی معلمان در مسیر آموزش نوآورانه باشد. مدنی و همکارانش (۱۴۰۱) دیدگاه‌ها و عملکرد معلمان در زمینه ی تکالیف دهی به دانش‌آموزان در پایه‌های دوره ی اول ابتدایی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد معلمان در ۶ زمینه به طور سازنده ای از تکالیف بهره می‌برند نظیر راهبرد مشارکت، راهبرد یادگیری کامل تر، راهبرد تنوع بخشی. روایت معلمان دوره ی ابتدایی درباره ی حذف مشق شب و جایگزینی تکالیف مهارت محور عنوان پژوهش دیگری است که توسط محبی امین و جبهه (۱۳۹۹) انجام شده است. نتایج این بررسی نیز نشان می‌دهد که با رعایت الزاماتی، حذف مشق شب و جایگزینی تکالیف مهارت محور، آثار مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. ماجرچیچکوا^۱ (۲۰۲۴) و باتیا و سید^۲ (۲۰۲۴) در پژوهش‌های جداگانه نشان دادند که تکالیف منعکس‌کننده نابرابری‌های آموزشی هستند و تکالیف سنگین تأثیرات منفی بر سلامت جسمانی و اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. این پیشینه نشان می‌دهد که تکالیف نوآورانه می‌توانند تأثیرات مثبتی بر یادگیری، انگیزش و رفتار دانش‌آموزان داشته باشند، اما علی‌رغم بررسی‌های صورت گرفته پیرامون تکالیف غیرسنتی؛ تا کنون کمتر پژوهشی به بررسی تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان و معلمان پیرامون تکالیف نوآورانه و غیر سنتی پرداخته است. سؤال اساسی این پژوهش است که دانش‌آموزان و معلمان چگونه این نوع تکالیف را تجربه می‌کنند؟

روش پژوهش

در این پژوهش از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی استفاده شده است. پدیده ی مورد مطالعه، تکالیف نوآورانه و غیرسنتی و تجربه ی زیسته معلمان و دانش‌آموزان از آن بوده است. بنابراین مشارکت کنندگان پژوهش با ملاک بیشترین اطلاعات در خصوص پدیده مورد نظر، انتخاب شدند. از این رو از میان مشارکت کنندگان پژوهش که شامل معلمان و دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند از طریق نمونه گیری غیر تصادفی گلوله برفی، نمونه گیری شد. حجم نمونه تا اشباع نظری داده‌ها ادامه پیدا کرد. با روش مصاحبه ی نیمه سازمان یافته جمع‌آوری داده‌ها صورت گرفت. برای اطمینان از اعتمادپذیری یافته‌ها، از معیارهای پیشنهادی لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) شامل باورپذیری، تأییدپذیری، وابستگی و انتقال‌پذیری استفاده شد. به منظور افزایش باورپذیری، پژوهشگر در طول فرایند گردآوری داده‌ها ارتباط مستمر و تعامل عمیقی با مشارکت کنندگان برقرار کرد و پس از تحلیل اولیه، بخشی از یافته‌ها در اختیار تعدادی از آنان قرار گرفت تا میزان انطباق تفسیرها با تجربه‌هایشان بررسی شود. برای تقویت تأییدپذیری، تمامی مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها مستندسازی شد و بخشی از کدها و مضامین توسط پژوهشگران آشنا با روش‌های پژوهش کیفی مورد بررسی قرار گرفت. همچنین برای افزایش وابستگی، فرایند کدگذاری و استخراج مضامین به صورت نظام‌مند انجام شد و روند تحلیل داده‌ها به طور دقیق ثبت گردید. در راستای انتقال‌پذیری نیز ویژگی‌های مشارکت کنندگان،

1. Macharchichkova

2. Bhatia & Sayed

زمینه پژوهش و فرایند اجرای مطالعه با جزئیات کافی گزارش شد تا امکان قضاوت درباره قابلیت استفاده از یافته‌ها در موقعیت‌های مشابه فراهم گردد. اشباع نظری داده‌ها پس از انجام ۱۴ مصاحبه با معلمان و ۱۷ مصاحبه با دانش‌آموزان حاصل شد؛ به گونه‌ای که داده‌های جدید منجر به شکل‌گیری کد یا مضمون تازه‌ای نشد. مشخصات کلی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان

شماره دانش‌آموزان	پایه تحصیلی	
۱-۲-۳	سوم ابتدایی	
۴-۵-۶	چهارم ابتدایی	
۷-۸-۹-۱۰-۱۱	پنجم ابتدایی	
۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷	ششم ابتدایی	
شماره معلمان	مدرک تحصیلی	سابقه تدریس
۱-۲-۳-۴-۵	کارشناسی	۵-۱۰
۶-۷-۸-۹-۱۰	کارشناسی ارشد	۷-۱۲
۱۱-۱۲-۱۳-۱۴	دکتری	۳-۸

داده‌ها با روش اشتراک و کوربین مورد بررسی قرار گرفتند. در این رویکرد، تحلیل پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان بر اساس فرایند کدگذاری نظام‌مند انجام شد. ابتدا در مرحله کدگذاری باز، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها خط به خط بررسی و مفاهیم اولیه استخراج گردید و مقوله‌های پایه شکل گرفت. سپس در مرحله کدگذاری محوری، ارتباط میان مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها تحلیل شد. در نهایت، در مرحله کدگذاری انتخابی، یک مقوله مرکزی به عنوان محور اصلی پژوهش انتخاب شد و سایر مقوله‌ها حول آن سازمان یافتند. بدین ترتیب، تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد و یافته‌ها در قالب مقوله‌های اصلی و فرعی سازمان دهی گردید.

یافته‌ها

پس از مصاحبه با معلمان دوره ابتدایی، مضامین اصلی و فرعی در قالب کدهای باز و محوری بدست آمد که در جدول ۲، به همراه مصادیقی از صحبت‌های معلمان نشان داده شده است.

جدول ۲: کدگذاری باز و محوری از تجربه زیسته معلمان ابتدایی درباره تکالیف نوآورانه

مصادیق از معلمان	کدهای باز	مضمون محوری
معلم ۱: روزنامه دیواری مفاخر ادب. معلم ۶: پادکست تاریخی. معلم ۷: طراحی پادکست، ساخت ماکت، تجربه محوری و نمودار زمان با فوم رنگی. معلم ۸: ماکت رودها و لایه‌های زمین. معلم ۹: بازی‌سازی، نمایش خلاقانه، خلاقیت در یادگیری ساخت وسایل متحرک با آرمیچر. معلم ۱۰: طراحی بازی واژگانی. معلم ۱۳: نمایش عروسکی صرفه‌جویی در آب	طراحی پادکست، ساخت ماکت، تجربه محوری و نمودار زمان، بازی‌سازی، نمایش خلاقانه، داستان‌پردازی، نمودار زمان، پروژه‌های عملی	تجربه محوری و خلاقیت در یادگیری
معلم ۲: سرگرم‌کننده بودن تکلیف. معلم ۵: لذت تدریس و یادگیری. معلم ۷: کاهش اضطراب و افزایش امنیت روانی. معلم ۱۲: مشارکت فعال و گفت‌وگوی بیشتر. معلم ۱۳: اشتیاق به یادگیری و فضای شاد	جذابیت تکلیف، هیجان‌انگیز بودن، احساس موفقیت، لذت تدریس، فضای شاد کلاس	افزایش انگیزش، علاقه‌مندی و لذت یادگیری
معلم ۳: کشف مفاهیم ریاضی در پارک. معلم ۸: تثبیت تصویری رودها و لایه‌های زمین. معلم ۹: یادگیری از ساخت وسایل کاربردی. معلم ۱۰: مدل‌سازی دستگاه گوارش. معلم ۱۲: مستند اجتماعی و یادگیری فعال	تثبیت مفاهیم، یادگیری تجربی، درک مفاهیم، ماندگاری در ذهن	یادگیری عمیق، معنادار و پایدار

معلم ۴: تفکر انتقادی در بازی اعشاری. معلم ۶: زاویه دید متفاوت در تاریخ. معلم ۷: تفکر انتقادی در هنر. معلم ۱۲: رشد تفکر انتقادی و فردی. معلم ۱۱: پوشش سبک‌های یادگیری مختلف	تحلیل‌گری، حل مسئله، تفکر خلاق، توسعه مهارت‌های سبک‌های یادگیری متنوع شناختی و تفکر انتقادی
معلم ۴: مشارکت در بازی گروهی. معلم ۹: برنامه‌ریزی و گفت‌وگوی گروهی. معلم ۱۰: بهبود روابط و کار گروهی. معلم ۱۳: حل اختلافات گروهی و مسئولیت‌پذیری	همکاری گروهی، مسئولیت‌پذیری، تقویت مهارت‌های ارتباط مؤثر، تقسیم کار اجتماعی و بین‌فردی
معلم ۱۰: نقش تسهیل‌گر و رقابت سالم. معلم ۱۱: فرصت برای سبک‌های یادگیری مختلف. معلم ۱۲: آمادگی برای چالش‌های زندگی واقعی	تسهیل‌گری، فرصت درخشش، پوشش تحول نقش معلم و تفاوت‌ها، آمادگی برای دنیای واقعی عدالت آموزشی
معلم ۱: وقت‌گیر بودن تکالیف. معلم ۲: فقدان آموزش طراحی تکلیف. معلم ۸: دخالت بیش از حد خانواده‌ها. معلم ۹: دشواری نظارت در کلاس‌های شلوغ. معلم ۱۰: نظام ارزشیابی سنتی. معلم ۱۳: کمبود وقت و طراحی محتوایی مناسب	کمبود زمان، ارزشیابی سنتی، مقاومت چالش‌ها و موانع والدین، تفاوت امکانات، شلوغی کلاس اجرایی

تجربه‌محوری و خلاقیت در یادگیری

مطابق با دیدگاه سازنده‌گرایی، یادگیری زمانی اثربخش‌تر است که دانش‌آموزان در فرایند ساخت معنا مشارکت فعال داشته باشند (مک لئود^۱، ۲۰۲۵). یافته‌های پژوهش نشان داد که تکالیف نوآورانه بستر مناسبی برای تجربه‌محوری و بروز خلاقیت در یادگیری فراهم می‌کنند. معلمان گزارش کردند که دانش‌آموزان در جریان انجام این تکالیف نه تنها به بازتولید دانش نپرداخته‌اند، بلکه با خلق آثار جدید و استفاده از ابزارهای متنوع توانسته‌اند معنا و درک تازه‌ای از محتوای درسی به دست آورند. این امر موجب افزایش درگیری شناختی و ارتقای توانایی‌های خلاقانه آنان شده است.

برای نمونه، یکی از معلمان بیان کرد: «دانش‌آموزان من روزنامه دیواری مفاخر ادب را طراحی کردند و توانستند با خلاقیت خود محتوای درسی را بازآفرینی کنند» (معلم ۱). معلم دیگری گفت: «دانش‌آموزان پادکست تاریخی تولید کردند و از این طریق توانستند تاریخ را به زبان خودشان روایت کنند» (معلم ۶). همچنین، معلم ۸ به ساخت ماکت رودها و لایه‌های زمین اشاره کرد و معلم ۱۳ نمایش عروسکی درباره صرفه‌جویی در آب را مثال زد. این نمونه‌ها نشان می‌دهد که تکالیف نوآورانه فرصت‌های متنوعی برای تجربه عملی و خلاقیت فراهم کرده‌اند.

این داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، معلمان بر این نکته تأکید کرده‌اند که تکالیف نوآورانه با فراهم‌سازی بسترهای تجربه‌محور، موجب ارتقاء خلاقیت و درگیری شناختی دانش‌آموزان شده‌اند. فعالیت‌هایی نظیر طراحی پادکست‌های تاریخی، تولید نمایش‌های عروسکی، ساخت ماکت‌های موضوعی، طراحی بازی‌های واژگانی و ساخت ابزارهای کاربردی، از مصادیق بارز این نوع تکالیف هستند. این فعالیت‌ها به دانش‌آموزان امکان داده‌اند تا از طریق خلق، ساخت و اجرا، با محتوای درسی تعامل معنا‌دار برقرار کنند. مضامین فرعی این محور شامل «تولید محتوا توسط یادگیرنده»، «کاربست ابزارهای متنوع»، «طراحی پروژه‌های خلاقانه» و «یادگیری از طریق تجربه عملی» هستند.

افزایش انگیزش، علاقه‌مندی و لذت یادگیری

بر اساس داده‌های گردآوری‌شده، بخش قابل توجهی از معلمان اظهار داشته‌اند که تکالیف نوآورانه نقش مؤثری در ارتقاء انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کرده‌اند. نتایج نشان دادند که تکالیف نوآورانه موجب افزایش انگیزه، علاقه‌مندی و ایجاد فضای شاد در کلاس شده‌اند. معلمان گزارش کردند که این تکالیف هیجان‌انگیز بوده و احساس موفقیت و لذت یادگیری را در دانش‌آموزان تقویت کرده است. برای نمونه؛ «تکالیف برای دانش‌آموزان سرگرم‌کننده بود و باعث شد با اشتیاق بیشتری در کلاس حاضر شوند» (معلم

۲). «این نوع تکالیف باعث شد تدریس و یادگیری برای من و دانش‌آموزان لذت‌بخش‌تر شود» (معلم ۵). «دانش‌آموزان اضطراب کمتری داشتند و امنیت روانی بیشتری تجربه کردند» (معلم ۷).

این تکالیف با ایجاد تنوع، جذابیت و فضای یادگیری پویا، موجب افزایش اشتیاق، احساس موفقیت و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری شده‌اند. همچنین، معلمان به تأثیر مثبت این تکالیف بر کاهش اضطراب و افزایش امنیت روانی دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند. مضامین فرعی این محور شامل «جذابیت و تنوع تکلیف»، «برانگیختن هیجان یادگیری»، «تقویت احساس کفایت و موفقیت» و «ایجاد فضای یادگیری شاد و انگیزشی» هستند.

یادگیری عمیق، معنادار و پایدار

مطابق با اصول یادگیری معنادار، زمانی که دانش‌آموزان مفاهیم را در زمینه‌ای ملموس و تجربی درک می‌کنند، یادگیری آن‌ها از سطح حفظیات فراتر رفته و به سطح درک و کاربرد می‌رسد. در مصاحبه‌ها، معلمان به نقش تکالیف نوآورانه در تثبیت مفاهیم در حافظه بلندمدت و ارتقاء درک مفهومی اشاره کرده‌اند. یافته‌ها نشان دادند که تکالیف نوآورانه موجب تثبیت مفاهیم و یادگیری پایدار شده‌اند. دانش‌آموزان توانستند از طریق تجربه عملی و مدل‌سازی، مفاهیم را بهتر درک کنند. به عنوان مثال: «دانش‌آموزان مفاهیم ریاضی را در پارک کشف کردند و یادگیری‌شان عمیق‌تر شد» (معلم ۳). «ساخت ماکت رودها و لایه‌های زمین باعث تثبیت تصویری مفاهیم شد» (معلم ۸). «مدل‌سازی دستگاه گوارش به درک بهتر مفاهیم علمی کمک کرد» (معلم ۱۰).

فعالیت‌هایی نظیر ساخت ماکت‌های جغرافیایی، مدل‌سازی سیستم‌های زیستی، انجام آزمایش‌های علمی و طراحی نمودارهای تاریخی، از جمله نمونه‌هایی هستند که موجب یادگیری پایدار و انتقال‌پذیر شده‌اند. مضامین فرعی این محور شامل «تثبیت مفاهیم در حافظه بلندمدت»، «یادگیری مبتنی بر تجربه»، «درک مفاهیم از طریق فعالیت عملی» و «ماندگاری شناختی مطالب» هستند.

توسعه مهارت‌های شناختی و تفکر انتقادی

در داده‌های کیفی، معلمان به نقش تکالیف نوآورانه در ارتقاء سطوح بالای شناختی اشاره کرده‌اند. نتایج نشان دادند که تکالیف نوآورانه فرصت‌هایی برای رشد مهارت‌های شناختی، تحلیل‌گری و تفکر انتقادی فراهم کرده‌اند. به عنوان نمونه؛ «دانش‌آموزان در بازی اعشاری توانستند تفکر انتقادی خود را به کار گیرند» (معلم ۴). «در درس تاریخ زاویه دید متفاوتی اتخاذ کردند» (معلم ۶). «در هنر توانستند نگاه انتقادی داشته باشند» (معلم ۷).

این تکالیف با ایجاد موقعیت‌هایی برای تحلیل، ارزیابی، حل مسئله و تولید ایده، موجب رشد تفکر انتقادی و خلاقانه در دانش‌آموزان شده‌اند. همچنین، تنوع در سبک‌های یادگیری و امکان انتخاب روش‌های متناسب با ترجیحات شناختی دانش‌آموزان، از دیگر ویژگی‌های این نوع تکالیف بوده است. مضامین فرعی این محور شامل «تحلیل‌گری و ارزیابی مفاهیم»، «تقویت توانایی حل مسئله»، «پرورش تفکر خلاق» و «پوشش سبک‌های یادگیری متنوع» هستند. یافته‌های این قسمت از پژوهش حاضر با نتایج مطالعه‌ی صاحب‌یار و همکاران (۱۴۰۴) هم‌راستا است؛ آن‌ها در پژوهش خود با عنوان «اثربخشی آموزش به روش نقشه مفهومی بر تفکر تحلیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی» به این نتیجه رسیدند که آموزش به روش نقشه مفهومی بر تفکر تحلیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان تأثیر مثبت معنی‌داری دارد.

تقویت مهارت‌های اجتماعی و بین‌فردی

یافته‌ها نشان دادند که تکالیف نوآورانه موجب تقویت همکاری گروهی، مسئولیت‌پذیری و ارتباط مؤثر میان دانش‌آموزان شده‌اند. نمونه‌ای از این بخش مثل؛ «دانش‌آموزان در بازی گروهی مشارکت کردند و مسئولیت‌پذیری بیشتری نشان دادند» (معلم ۴). «برنامه‌ریزی و گفت‌وگوی گروهی موجب بهبود روابط شد» (معلم ۹). «دانش‌آموزان توانستند اختلافات گروهی را حل کنند» (معلم ۱۳).

در بخش قابل توجهی از مصاحبه‌ها، معلمان به تأثیر تکالیف نوآورانه بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند. این تکالیف با طراحی گروه‌محور، موجب ارتقاء توانمندی‌هایی نظیر همکاری، مسئولیت‌پذیری، ارتباط مؤثر و مدیریت تعاملات گروهی شده‌اند. فعالیت‌هایی نظیر ساخت روزنامه دیواری، اجرای نمایش‌های گروهی، طراحی بازی‌های آموزشی و انجام پروژه‌های

مشترک، بستر مناسبی برای تمرین مهارت‌های بین‌فردی فراهم کرده‌اند. مضامین فرعی این محور شامل «همکاری و مشارکت گروهی»، «تقویت مسئولیت‌پذیری فردی»، «ارتقاء ارتباطات مؤثر» و «تقسیم وظایف در فعالیت‌های جمعی» هستند.

تحول نقش معلم و عدالت آموزشی

نتایج نشان دادند که تکالیف نوآورانه موجب تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری شده‌اند و فرصت‌های برابر برای دانش‌آموزان با سبک‌های یادگیری متفاوت فراهم کرده‌اند. به عنوان مثال معلم ۱۰ می گوید: «نقش من بیشتر تسهیل‌گر بود و رقابت سالم میان دانش‌آموزان شکل گرفت». «دانش‌آموزان با سبک‌های یادگیری مختلف فرصت درخشش پیدا کردند» (معلم ۱۱). «این تکالیف آمادگی برای چالش‌های زندگی واقعی ایجاد کردند» (معلم ۱۲).

در مصاحبه‌ها، معلمان به تغییر نقش خود در فرایند یاددهی-یادگیری اشاره کرده‌اند. آن‌ها بیان داشته‌اند که در فضای تکالیف نوآورانه، نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری تغییر یافته است. این تحول موجب شده تا معلمان بتوانند به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان پاسخ دهند و فرصت‌های برابر برای مشارکت و یادگیری فراهم کنند. همچنین، استفاده از روش‌های متنوع مانند بازی‌های آموزشی، شبیه‌سازی‌ها و پروژه‌های عملی، به دانش‌آموزان با سبک‌های یادگیری مختلف اجازه داده تا در فرایند یادگیری حضور فعال داشته باشند. مضامین فرعی این محور شامل «نقش تسهیل‌گر معلم»، «ایجاد فرصت‌های برابر برای یادگیری»، «پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی» و «آمادگی برای موقعیت‌های واقعی زندگی» هستند.

چالش‌ها و موانع اجرایی

در بخش‌هایی از مصاحبه‌ها، معلمان به موانع و چالش‌هایی اشاره کرده‌اند که در مسیر اجرای تکالیف نوآورانه با آن‌ها مواجه بوده‌اند. این چالش‌ها شامل محدودیت زمانی برای طراحی و اجرای فعالیت‌ها، مقاومت والدین در برابر روش‌های نوین، نابرابری در دسترسی به منابع و ابزارهای آموزشی، دشواری ارزشیابی در چارچوب‌های سنتی و تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس بوده‌اند. یافته‌ها نشان دادند که اجرای تکالیف نوآورانه با چالش‌هایی همراه بوده است؛ از جمله کمبود زمان، ارزشیابی سنتی، مقاومت والدین و تفاوت امکانات. «این تکالیف وقت‌گیر بودند و طراحی آن‌ها دشوار بود» (معلم ۱). «فقدان آموزش کافی برای طراحی تکالیف مشکل‌ساز شد» (معلم ۲). «دخاله بیش از حد خانواده‌ها روند کار را مختل کرد» (معلم ۸). «نظام ارزشیابی سنتی مانع اجرای کامل تکالیف شد» (معلم ۱۰).

این موارد نشان‌دهنده پیچیدگی‌های اجرایی و ضرورت بازنگری در ساختارهای آموزشی هستند. مضامین فرعی این محور شامل «کمبود زمان و منابع»، «مقاومت والدین در برابر تغییر»، «نابرابری در دسترسی به امکانات»، «محدودیت‌های ارزشیابی سنتی» و «چالش‌های ناشی از تراکم کلاس» هستند.

در مرحله ی بعدی، مصاحبه با دانش‌آموزان دوره ابتدایی صورت گرفت که مضامین اصلی و فرعی آن، در قالب کدهای باز و محوری در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: کدگذاری باز و محوری از تجربه زیسته دانش‌آموزان ابتدایی درباره تکالیف نوآورانه

مصادیق از دانش‌آموزان	کدهای باز	مضمون محوری
دانش‌آموز ۱: لذت از فیلم فندق و نقاشی ماشین. دانش‌آموز ۲: لذت از نمایش در کلاس علوم. دانش‌آموز ۳: لذت از نقاشی درخت و کاردستی. دانش‌آموز ۴: لذت از فیلم و بازی جدول ضرب. دانش‌آموز ۵: لذت از بازی ریاضی. دانش‌آموز ۶: لذت از بازی نقطه‌گذاری در هنر	جذابیت فعالیت‌ها، علاقه به فیلم و نقاشی، تجربه خوشایند در کلاس	لذت یادگیری
دانش‌آموز ۱: یادگیری بهتر از طریق فیلم علوم. دانش‌آموز ۲: آشنایی با محیط اطراف از طریق نمایش. دانش‌آموز ۴: ماندگاری درس‌ها با فیلم و بازی. دانش‌آموز ۵: یادگیری مؤثر ریاضی با بازی	استفاده از فیلم، نمایش، بازی، فعالیت عملی برای تثبیت مفاهیم	یادگیری ماندگار

دانش آموز ۱: علاقه به نقاشی ماشین در تکالیف. دانش آموز ۳: نقاشی درخت و ساخت کاردستی با دوستان. دانش آموز ۶: بازی هنری نقطه گذاری در درس هنر	نقاشی، کاردستی، طراحی خلاقانه، خلاقیت هنری استفاده از هنر در یادگیری
دانش آموز ۴: بازی جدول ضرب برای یادگیری بهتر. دانش آموز ۵: یادگیری ریاضی از طریق بازی. دانش آموز ۶: علاقه به بازی های خلاقانه در کلاس	علاقه به بازی های آموزشی، یادگیری یادگیری از طریق تعامل، ترجیح بازی محور فعالیت های غیرسنتی
دانش آموز ۱: ساخت روزنامه دیواری با دوستان. دانش آموز ۳: ساخت کاردستی با بچه ها	همکاری با هم کلاسی ها، ساخت یادگیری گروهی گروهی، تعامل اجتماعی در تکلیف

لذت یادگیری

در مصاحبه های انجام شده، دانش آموزان به طور مکرر از احساس لذت، هیجان و جذابیت فعالیت های نوآورانه یاد کرده اند. یافته ها نشان دادند که تکالیف نوآورانه برای دانش آموزان تجربه ای خوشایند و همراه با جذابیت ایجاد کرده اند. آنان علاقه مندی خود را به فعالیت هایی نظیر تماشای فیلم، نقاشی و بازی های آموزشی ابراز کرده اند. یکی از دانش آموزان گفت: «از فیلم فندق و نقاشی ماشین خیلی خوشم آمد» (دانش آموز ۱). دیگری بیان کرد: «نمایش در کلاس علوم برایم خیلی لذت بخش بود» (دانش آموز ۲). دانش آموزی دیگر افزود: «نقاشی درخت و ساخت کاردستی با دوستان برایم تجربه خوبی بود» (دانش آموز ۳). همچنین برخی از آنان بازی جدول ضرب یا بازی نقطه گذاری در هنر را سرگرم کننده دانستند. این شواهد نشان می دهد که تکالیف نوآورانه توانسته اند یادگیری را با هیجان و لذت همراه کنند. مضامین فرعی مرتبط با این محور شامل جذابیت فعالیت ها، علاقه به فیلم و نقاشی، و تجربه خوشایند در کلاس هستند.

یادگیری ماندگار

دانش آموزان به نقش فعالیت های چندرسانه ای و تعاملی در تثبیت مفاهیم درسی اشاره کرده اند. دانش آموزان گزارش کردند که استفاده از فیلم، نمایش، بازی و فعالیت های عملی موجب تثبیت مفاهیم در ذهن آنان شده است. یکی از آنان گفت: «فیلم علوم باعث شد درس را بهتر یاد بگیرم» (دانش آموز ۱). دیگری اظهار داشت: «با نمایش توانستم محیط اطراف را بهتر بشناسم» (دانش آموز ۲). دانش آموزی دیگر توضیح داد: «فیلم و بازی باعث شد درس ها بیشتر در ذهنم بماند» (دانش آموز ۴). همچنین یکی از دانش آموزان تأکید کرد: «بازی ریاضی کمک کرد بهتر یاد بگیرم» (دانش آموز ۵). این شواهد نشان می دهد که تکالیف نوآورانه با بهره گیری از روش های چندحسی و تجربی، یادگیری پایدار و معنادار را تقویت کرده اند. استفاده از فیلم های آموزشی، نمایش های کلاسی، بازی های موضوعی و فعالیت های عملی موجب شده است که مفاهیم درسی به صورت عمیق تر و پایدارتر در ذهن آنان نقش ببندد. آن ها اظهار داشته اند که این نوع یادگیری، فراتر از حفظ مطالب، به درک بهتر و کاربردی تر مفاهیم منجر شده است. مضامین فرعی این محور شامل استفاده از فیلم، نمایش، بازی و فعالیت عملی برای تثبیت مفاهیم هستند.

خلاقیت هنری

یافته ها نشان دادند که تکالیف نوآورانه فرصت مناسبی برای بروز خلاقیت هنری دانش آموزان فراهم کرده اند. یکی از آنان گفت: «من نقاشی ماشین را خیلی دوست داشتم» (دانش آموز ۱). دیگری افزود: «نقاشی درخت و ساخت کاردستی با بچه ها خیلی جالب بود» (دانش آموز ۳). همچنین دانش آموزی اشاره کرد: «بازی نقطه گذاری در هنر برایم خلاقانه بود» (دانش آموز ۶). این نمونه ها نشان می دهد که استفاده از هنر در تکالیف آموزشی می تواند خلاقیت دانش آموزان را تقویت کند و یادگیری را جذاب تر سازد. بخش قابل توجهی از دانش آموزان، فعالیت های هنری را به عنوان بخش خلاقانه و مورد علاقه تکالیف نوآورانه معرفی کرده اند. نقاشی، طراحی، ساخت کاردستی و بازی های بصری نه تنها موجب بروز خلاقیت و بیان فردی آنان شده اند، بلکه به آن ها امکان داده اند تا از طریق ابزارهای هنری با محتوای درسی تعامل برقرار کنند. این نوع فعالیت ها با فعال سازی حواس و تجربه های زیباشناختی، نقش مؤثری در یادگیری و درگیری شناختی دانش آموزان ایفا کرده اند. مضامین فرعی این محور شامل نقاشی، کاردستی، طراحی خلاقانه و استفاده از هنر در یادگیری هستند.

یادگیری بازی‌محور

دانش‌آموزان علاقه‌مندی زیادی به یادگیری از طریق بازی‌های آموزشی نشان دادند و فعالیت‌های غیرسنتی را بر روش‌های تکراری ترجیح دادند. یکی از آنان گفت: «بازی جدول ضرب باعث شد ریاضی را بهتر یاد بگیرم» (دانش‌آموز ۴). دیگری اظهار داشت: «بازی ریاضی خیلی مؤثر بود» (دانش‌آموز ۵). همچنین دانش‌آموزی افزود: «بازی‌های خلاقانه در کلاس را خیلی دوست داشتم» (دانش‌آموز ۶). این شواهد نشان می‌دهد که بازی‌محوری در تکالیف نوآورانه موجب افزایش تعامل، مشارکت و درک عمیق‌تر مفاهیم شده است. دانش‌آموزان در تجربه‌های خود، یادگیری از طریق بازی را به‌عنوان یکی از مؤثرترین و جذاب‌ترین شیوه‌های آموزشی معرفی کرده‌اند. آن‌ها به بازی‌های ریاضی، بازی‌های کلامی، بازی‌های حرکتی و بازی‌های گروهی اشاره کرده‌اند که موجب افزایش تمرکز، مشارکت و درک بهتر مفاهیم درسی شده‌اند. این نوع یادگیری با ایجاد فضای تعاملی، رقابتی و شاد، موجب ارتقاء انگیزش و درگیری شناختی دانش‌آموزان شده است. مضامین فرعی این محور شامل علاقه به بازی‌های آموزشی، یادگیری از طریق تعامل و ترجیح فعالیت‌های غیرسنتی هستند.

یادگیری گروهی

دانش‌آموزان گزارش کردند که ساخت روزنامه دیواری یا کاردستی‌های گروهی موجب همکاری و تعامل اجتماعی آنان شده است. یکی از آنان گفت: «روزنامه دیواری را با دوستانم ساختم و خیلی تجربه خوبی بود» (دانش‌آموز ۱). دیگری افزود: «کاردستی را با بچه‌ها درست کردیم و همکاری خیلی جالب بود» (دانش‌آموز ۳). این شواهد نشان می‌دهد که یادگیری گروهی در قالب تکالیف نوآورانه نه‌تنها موجب ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شده، بلکه احساس تعلق و همبستگی آنان را نیز تقویت کرده است. در مصاحبه‌ها، دانش‌آموزان به تجربه‌های یادگیری گروهی و مشارکتی اشاره کرده‌اند که در قالب ساخت روزنامه دیواری، طراحی کاردستی‌های مشترک و انجام فعالیت‌های گروهی در کلاس درس شکل گرفته‌اند. این فعالیت‌ها موجب تقویت مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی و مسئولیت‌پذیری آنان شده‌اند. تعامل با هم‌کلاسی‌ها، تقسیم وظایف و همکاری در اجرای تکالیف از جمله مؤلفه‌هایی هستند که در تجربه زیسته دانش‌آموزان برجسته شده‌اند. مضامین فرعی این محور شامل همکاری با هم‌کلاسی‌ها، ساخت گروهی و تعامل اجتماعی در تکلیف هستند.

مدل مفهومی این پژوهش بر اساس تحلیل مضمون تجربه زیسته دو گروه معلمان و دانش‌آموزان ابتدایی طراحی شده است. در این مدل، «تکالیف نوآورانه» به‌عنوان محور مرکزی و عنصر میانجی عمل می‌کنند که جریان یادگیری را از طراحی آموزشی معلمان به تجربه یادگیری دانش‌آموزان منتقل می‌سازند. ساختار مدل در سه سطح اصلی سازمان‌دهی شده است: «زمینه‌های یادگیری (دیدگاه معلمان)، فرایندهای یادگیری فعال (واسطه‌گری تکالیف نوآورانه)، و پیامدهای آموزشی و روانی (تجربه دانش‌آموزان)».

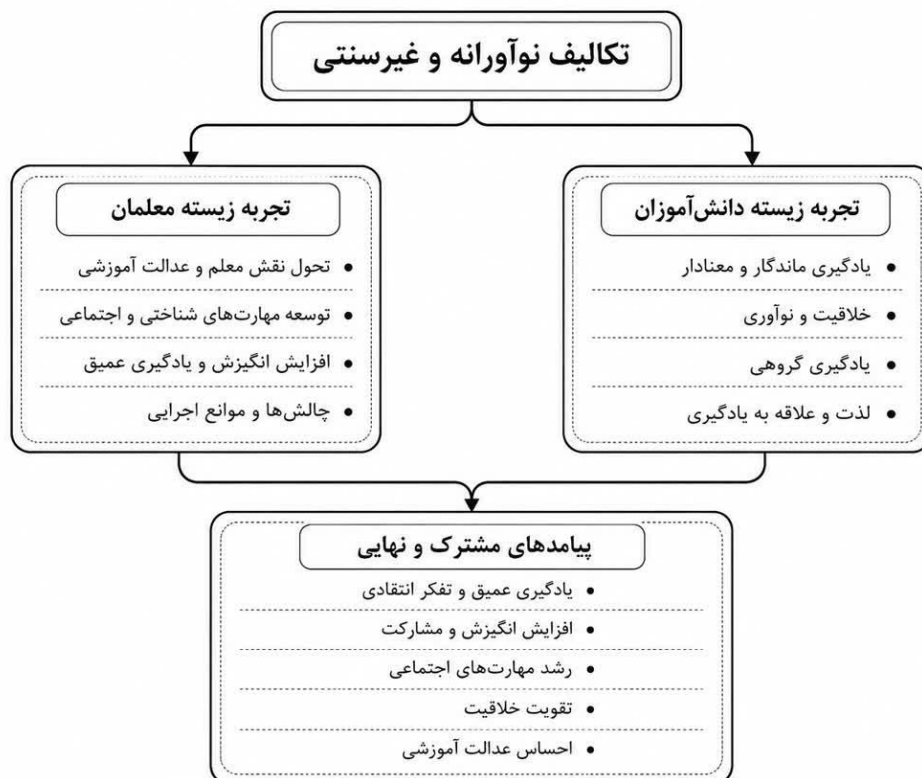
در سطح نخست، مضامین استخراج‌شده از دیدگاه معلمان شامل تجربه‌محوری و خلاقیت در یادگیری، افزایش انگیزش و علاقه‌مندی، یادگیری عمیق و معنادار، توسعه مهارت‌های شناختی و تفکر انتقادی، تقویت مهارت‌های اجتماعی و بین‌فردی، تحول نقش معلم و عدالت آموزشی، و همچنین چالش‌ها و موانع اجرایی هستند. این مضامین نشان‌دهنده نگاه معلمان به طراحی و اجرای تکالیف نوآورانه و اثرگذاری آن‌ها در کلاس درس‌اند.

در سطح دوم، تکالیف نوآورانه به‌عنوان ابزار میانجی عمل کرده و جریان یادگیری را از طراحی آموزشی به تجربه یادگیری منتقل می‌کنند. روابط میان عناصر در این سطح به‌صورت علی و جهت‌دار تعریف شده‌اند؛ بدین معنا که مضامین مرتبط با طراحی آموزشی معلمان از طریق تکالیف نوآورانه به تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان پیوند می‌خورند. همچنین، تجربه‌های دانش‌آموزان می‌توانند به‌عنوان بازخوردی برای اصلاح و ارتقاء طراحی آموزشی معلمان عمل کنند و بدین ترتیب چرخه‌ای پویا میان طراحی و تجربه شکل گیرد.

در سطح سوم، مضامین مربوط به دیدگاه دانش‌آموزان شامل لذت یادگیری، یادگیری ماندگار، خلاقیت هنری، یادگیری بازی‌محور، و یادگیری گروهی هستند. این مضامین بیانگر تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان از مواجهه با تکالیف نوآورانه و نحوه درگیری شناختی، هیجانی و اجتماعی آنان با فرایند یادگیری‌اند.

در نهایت، پیامدهای آموزشی و روانی حاصل از این فرایند در دو بعد اصلی قابل مشاهده اند: «پیامدهای آموزشی»: یادگیری عمیق، ماندگار و توسعه مهارت‌های شناختی و تفکر انتقادی. «پیامدهای روانی-اجتماعی»: افزایش انگیزش، تقویت تعاملات اجتماعی و ارتقاء حس عدالت آموزشی.

ارتباط میان مضامین معلمان و دانش‌آموزان در این مدل به صورت هم‌راستا و مکمل طراحی شده است. برای مثال، مضمون «تجربه‌محوری و خلاقیت در یادگیری» از دیدگاه معلمان با مضمون «خلاقیت هنری» از دیدگاه دانش‌آموزان هم‌پوشانی دارد و نشان‌دهنده تعامل میان طراحی خلاقانه تکلیف و تجربه هنری یادگیرنده است. همچنین، «افزایش انگیزش» در نگاه معلمان با «لذت یادگیری» در تجربه دانش‌آموزان هم‌راستا بوده و بیانگر نقش مؤثر تکالیف نوآورانه در ارتقاء انگیزه تحصیلی است. این مدل مفهومی، با تکیه بر اصول سازنده‌گرایی، نشان می‌دهد که تکالیف نوآورانه می‌توانند به عنوان ابزار میانجی، زمینه‌ساز یادگیری فعال، معنادار و چندبعدی در آموزش ابتدایی باشند؛ به شرط آنکه طراحی آن‌ها با در نظر گرفتن نیازهای شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان و با نقش تسهیل‌گر معلم صورت گیرد.



نمودار ۱. مدل مفهومی بر اساس تحلیل مضمون تجربه زیسته دو گروه معلمان و دانش‌آموزان ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مواجهه با تکالیف نوآورانه و غیرسنتی انجام شد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان در مواجهه با این نوع تکالیف، واجد ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و اجرایی است که در تعامل با یکدیگر، کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری را شکل می‌دهند. مطابق با دیدگاه سازنده‌گرایی، یادگیری زمانی اثربخش است که دانش‌آموزان در ساخت معنا مشارکت فعال داشته باشند (فوسنات، ۲۰۱۳).

تکالیف نوآورانه با فراهم‌سازی بسترهای تجربه‌محور، نظیر طراحی پادکست، ساخت ماکت، و تولید نمایش‌های عروسکی، موجب درگیری شناختی و خلاقیت دانش‌آموزان شده‌اند. این یافته با نتایج پژوهش صادقی و فرمehنیی فراهانی (۱۴۰۴) هم‌راستا است که نشان دادند معلمان، تکالیف متنوع و خلاقانه را مؤثرترین ابزار برای ارتقای یادگیری می‌دانند. از منظر انگیزشی، تکالیف نوآورانه با ایجاد تنوع، جذابیت و فضای یادگیری شاد، موجب افزایش اشتیاق، احساس موفقیت و کاهش اضطراب دانش‌آموزان شده‌اند. این موضوع با نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان^۱ (۲۰۰۰) هم‌خوانی دارد که تأکید دارد برانگیختن انگیزش درونی نیازمند احساس کفایت، خودمختاری و ارتباط اجتماعی است. یافته‌های پژوهش پایدار و همکاران (۱۴۰۲) نیز نشان دادند که تکالیف مهارت‌محور، موجب افزایش مشارکت و علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری می‌شود. علاوه بر این، تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده به تسهیل‌گر که در یافته‌های این پژوهش مشهود بود، با نتایج مطالعه‌ی سلیمی و همکاران (۱۴۰۴) هم‌راستا است. آن‌ها در پژوهش پدیدارنگارانه‌ی خود نشان دادند که معلمان بر اساس تجربیات عملی و تعاملات خود در محیط آموزشی، درک عمیق و چندبعدی از مفاهیم برنامه درسی و برنامه ریزی درسی دارند و این درک‌ها نه تنها بر اساس اسناد و چارچوب‌های رسمی، بلکه بر پایه‌ی تجربیات زیسته و نیازهای واقعی کلاس درس شکل گرفته است. این یافته مؤید آن است که تحقق نقش تسهیل‌گری معلم در گرو درک عمیق او از برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک سازه‌ی پویا و مبتنی بر تجربه‌ی زیسته است.

در حوزه یادگیری عمیق، فعالیت‌های عملی مانند آزمایش‌های علمی، مدل‌سازی سیستم‌های زیستی و طراحی نمودارهای تاریخی، موجب تثبیت مفاهیم در حافظه بلندمدت و ارتقاء درک مفهومی شده‌اند. این یافته با نتایج پژوهش برانسفورت^۲ و همکاران (۲۰۰۰) هم‌راستا است که تأکید دارد یادگیری زمانی پایدار است که در زمینه‌ای ملموس و کاربردی صورت گیرد. از منظر شناختی، تکالیف نوآورانه با ایجاد موقعیت‌هایی برای تحلیل، ارزیابی و حل مسئله، موجب رشد تفکر انتقادی و خلاقانه شده‌اند. این موضوع با طبقه‌بندی شناختی بلوم^۳ (۱۹۵۶) و پژوهش‌های اخیر مانند بهاتیا و سید^۴ (۲۰۲۴) هم‌خوانی دارد که نشان دادند تکالیف سنگین و غیرهدفمند نه تنها موجب خستگی ذهنی، بلکه مانع رشد تفکر انتقادی می‌شوند. در حوزه اجتماعی، فعالیت‌های گروه‌محور مانند ساخت روزنامه دیواری و اجرای نمایش‌های گروهی، موجب تقویت مهارت‌های ارتباطی، همکاری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان شده‌اند. این یافته با نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^۵ (۱۹۷۷) و پژوهش مدنی و همکاران (۱۴۰۱) هم‌راستا است که نشان دادند تکالیف گروهی، موجب ارتقای تعاملات بین‌فردی و حس تعلق در کلاس درس می‌شوند. تحول نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری، یکی دیگر از پیامدهای مثبت تکالیف نوآورانه است. این تحول، امکان پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی و ایجاد فرصت‌های برابر برای یادگیری را فراهم کرده است. پژوهش محبی امین و جبهه (۱۳۹۹) نیز نشان داد که حذف مشق شب و جایگزینی تکالیف مهارت‌محور، با رعایت الزامات فرهنگی و آموزشی، آثار مثبتی بر یادگیری دارد.

با این حال، چالش‌هایی نظیر کمبود زمان، مقاومت والدین، نابرابری در دسترسی به منابع، دشواری ارزشیابی و تراکم بالای کلاس‌ها، از موانع اجرای مؤثر تکالیف نوآورانه هستند. این چالش‌ها با یافته‌های پژوهش ماجرچیچکوا^۶ (۲۰۲۴) هم‌خوانی دارد که نشان داد نابرابری آموزشی و فشار تکالیف سنگین، تأثیرات منفی بر سلامت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان دارد. در بخش مربوط به دانش‌آموزان، تجربه‌هایی نظیر لذت یادگیری، خلاقیت هنری، یادگیری بازی‌محور و یادگیری گروهی برجسته شده‌اند. این تجربه‌ها نشان می‌دهند که تکالیف نوآورانه، اگر با طراحی مناسب همراه باشند، می‌توانند موجب درگیری شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان شوند. این یافته‌ها با پژوهش‌های بین‌المللی مانند دارلینگ هموند و همکاران^۷ (۲۰۲۰) هم‌راستا هستند که تأکید دارند یادگیری مؤثر باید چندبعدی، معنادار و مبتنی بر تجربه باشد. یافته‌های این پژوهش نشان دادند که تکالیف نوآورانه در ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و اجرایی تأثیرگذارند. این نتایج را می‌توان در چند محور اصلی تفسیر کرد: بعد شناختی: فعالیت‌های تجربه‌محور مانند آزمایش‌های علمی و مدل‌سازی زیستی، موجب تثبیت مفاهیم در حافظه بلندمدت شدند. این یافته

1. Deci & Ryan
2. Bransford et al.
3. Bloom
4. Bhatia & Syed
5. Bandura
6. Macharchichkova
7. Darling-Hammond et al.

با دیدگاه برانسفورد و همکاران (۲۰۰۰) هم‌راستا است که یادگیری پایدار را وابسته به زمینه‌های ملموس می‌دانند. در واقع، تکالیف نوآورانه با فراهم‌سازی موقعیت‌های حل مسئله، فرصت رشد تفکر انتقادی را ایجاد کرده‌اند؛ موضوعی که با طبقه‌بندی شناختی بلوم (۱۹۵۶) نیز همخوانی دارد. بعد انگیزشی و هیجانی: افزایش اشتیاق و کاهش اضطراب دانش‌آموزان در مواجهه با تکالیف نوآورانه، نشان‌دهنده نقش این تکالیف در برانگیختن انگیزش درونی است. این یافته با نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۰) قابل تفسیر است؛ زیرا احساس کفایت و خودمختاری در فعالیت‌های نوآورانه تقویت می‌شود. بعد اجتماعی: فعالیت‌های گروهی مانند ساخت روزنامه دیواری یا نمایش‌های گروهی، موجب ارتقای تعاملات بین‌فردی و حس تعلق شدند. این موضوع با نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) هم‌خوانی دارد که یادگیری را محصول تعامل اجتماعی می‌داند. بنابراین، تکالیف نوآورانه نه تنها یادگیری فردی، بلکه یادگیری جمعی را نیز تقویت کرده‌اند. بعد نقش معلم: تحول نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری، نشان‌دهنده تغییر پارادایم آموزشی است. این تحول با پژوهش محبی امین و جبله (۱۳۹۹) هم‌راستا است که حذف مشق شب و جایگزینی تکالیف مهارت‌محور را عاملی برای ارتقای کیفیت یادگیری معرفی کردند. چالش‌ها و محدودیت‌ها: کمبود زمان، مقاومت والدین و نابرابری منابع، نشان می‌دهد که اجرای تکالیف نوآورانه نیازمند حمایت ساختاری و فرهنگی است. این یافته با پژوهش ماجرچیچکوا (۲۰۲۴) هم‌خوانی دارد که فشار تکالیف سنگین را عامل آسیب‌های روانی و اجتماعی معرفی کرده است. بنابراین، موفقیت این رویکرد منوط به اصلاح سیاست‌های مدرسه‌ای و حمایت خانواده‌هاست.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که تکالیف نوآورانه می‌توانند زمینه‌ساز یادگیری عمیق، انگیزش درونی و تعامل اجتماعی باشند؛ اما تحقق کامل این اهداف نیازمند رفع موانع اجرایی و ایجاد بسترهای حمایتی است. این نتایج با ادبیات پژوهشی داخلی و بین‌المللی هم‌راستا بوده و نشان می‌دهند که آموزش ابتدایی، با بهره‌گیری از تکالیف نوآورانه، می‌تواند به سمت یادگیری انسانی‌تر و پایدارتر حرکت کند. مدل مفهومی این پژوهش، با تکیه بر اصول سازنده‌گرایی، نشان می‌دهد که تکالیف نوآورانه به‌عنوان ابزار میانجی میان طراحی آموزشی و تجربه یادگیری، نقش مؤثری در ارتقای کیفیت آموزش ابتدایی ایفا می‌کنند. ارتباط هم‌راستا و مکمل میان مضامین معلمان و دانش‌آموزان، نشان‌دهنده تعامل سازنده میان طراحی خلاقانه و تجربه یادگیرنده است. در مجموع، تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان نشان می‌دهد که تکالیف نوآورانه، اگر با حمایت ساختاری، فرهنگی و حرفه‌ای همراه شوند، می‌توانند مسیر تحول در آموزش ابتدایی را هموار کرده و زمینه‌ساز یادگیری انسانی‌تر، عمیق‌تر و پایدارتر باشند. برای تحقق این هدف، پیشنهاد می‌شود چارچوب‌های طراحی تکالیف نوآورانه تدوین شده، دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای برای معلمان برگزار گردد، سیاست‌های مدرسه‌ای در حمایت از یادگیری تجربه‌محور اصلاح شود، تعامل مدرسه با خانواده‌ها تقویت گردد، و نظام ارزشیابی انعطاف‌پذیر و فرآیند‌محور برای سنجش یادگیری نوآورانه طراحی شود. لازم به ذکر است نمونه پژوهش تنها از شهر اراک انتخاب شده است و قابلیت تعمیم نتایج را محدود می‌کند.

References

- Bagheri, K. (2021). Homework and the sweet suffering. *Specialized Monthly Journal of Parents and Educators*, 43(482), 14–16. [In Persian]
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bhatia, R., & Sayed, A. (2024). *a study of the parents' perspective on the effects of heavy bags and homework on the wellbeing of primarygrade students*. 127-147.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- DarlingHammond, L., Flook, L., CookHarvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications of whole child approaches for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 1–17.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. Teachers College Press.
- Gehtuei, F., Malek Mohammadi, A., & Mansourian, E. (2019). *The position of homework in students' academic achievement*. Jaliz Publishing. [In Persian]
- Macharchichkova, E. (2024). The Burden of Homework: Health and Equity Implications. *European Journal of Child Development*, 18(1), 77–94.
- Madani, S. A., Amini, M., & Kashanian, L. (2022). Analyzing teachers' perspectives and practices regarding homework assignment in the first cycle of elementary school. *Educational and School Studies*, 11(2), 418-389. [In Persian]
- Majercikova, J. (2024). A Narrative about Homework in Primary Education – the Perspective of Pedagogical Staff. *Journal of Pedagogy*, 15(1), 126. <https://doi.org/10.2478/jped20240001>
- McLeod, S. (2025). Constructivism as a Theory for Teaching and Learning. Simply Psychology. Retrieved from. <https://www.simplypsychology.org/constructivism.html>
- Mohebi Amin, A., & Jableh, R. (2020). Elementary teachers' narratives on the plan to eliminate homework and replace it with skill-based assignments. *New Educational Approaches*, 2(32), 8196. [In Persian]
- Paydar, Z., Abolvafaei, T., Abolvafaei, K., & Asadi Juyi, E. (2023). *The effects of homework on students: A systematic review*. Proceedings of the First International Conference on Top Teachers and Leading Schools in the Third Millennium, Bushehr, Iran. [In Persian]
- Qin, K., & Wang, Y. (2025). Maximizing mathematics achievement with less homework time: The role of self-regulated learning components. *European Journal of Psychology of Education*, 14(25), 121. <https://doi.org/10.1007/s10212024009208>
- Sadeghi, M., & Farmehini Farahani, M. (2025). Lived experiences of teachers in designing and evaluating elementary students' homework: A phenomenological study. *Research and Innovation in Elementary Education*, 7(1), 206–226. [In Persian]
- Sahebyar, H., Sardari, M., & Akhondi, R. (2025). Effectiveness of conceptual mapping instruction on analytical thinking and self-regulation of elementary male students. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 4(1), 60–86. [In Persian]
- Salimi, J., Ghobadi, A., & Amini-Bagh, A. (2025). Phenomenography of teachers' understanding and perception of curriculum concepts and curriculum planning. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 4(2), 109–135. [In Persian]
- Qin, K., & Wang, Y. (2025). Maximizing mathematics achievement with less homework time: the role of selfregulated learning components. *European Journal of Psychology of Education*, 14(25), 121. <https://doi.org/10.1007/s10212024009208>.