



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Evaluation of the implementation of the looping system in elementary schools

Fatemeh Hasanvand¹, Gholamreza Shams Morkani^{*2}, Mahmoud Abolghasemi³¹ Master Graduate of Department of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.² Associate Professor of Department of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.³ Associate Professor of Department of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

ABSTRACT

Keywords

Elementary schools
Evaluation
Looping system
School managers
Teachers

1 .Corresponding author
✉ gh_shams@sbu.ac.ir

Received: 2024/07/23
Reviewed: 2024/11/06
Accepted: 2024/11/11
Published online: 2025/07/14



Background and Objectives: This study aims to evaluate the implementation of the looping system in elementary schools using the CIPP model. **Methods:** Its approach was an exploratory mix; in the qualitative part, phenomenology was used, and in the quantitative part, a descriptive survey method was used. Sixteen managers and teachers with experience in implementing the looping system were interviewed. They were selected according to the criterion sampling and snowball methods. The Strauss and Corbin coding method was used to analyze the data. **Findings:** Finally, in the context, input, process, and product factors, 11, 7, 7, and 8 indicators were identified respectively. In the quantitative part, the population consisted of all managers and teachers in elementary schools in Lorestan province where the looping system was implemented, totaling 178 people. 118 people were selected using the stratified sampling method. Data was collected through a researcher-made questionnaire based on the results of the qualitative section. The validity of the questionnaire was confirmed by the experts and its reliability was confirmed by calculating Cronbach's alpha (0.955). finally, the one-sample t-test was used. The results showed that the implementation status of the looping system in the context, process, and product factors are favorable and in the input factor is unfavorable. **Conclusion:** According to the findings of this study, The situation of the looping system is more unfavorable in terms of the input factor than the other three factors. It is suggested that the organization of school principals be regulated in three-year cycles.

<https://pma.cfu.ac.ir>
DOI: [10.48310/pma.2025.16559.4487](https://doi.org/10.48310/pma.2025.16559.4487)

Citation (APA): Hasanvand, F. , Shams Morkani, G. and Abolghasemi, M. (2025). Evaluation of the implementation of the looping system in elementary schools. *Educational and Scholastic studies*, 14 (2), 37 - 54 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2025.16559.4487>



ارزیابی اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی

مقاله پژوهشی / مروری

فاطمه حسنون^۱، غلامرضا شمس مورکانی^{۲*}، محمود ابوالقاسمی^۳

۱ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف ارزیابی اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی و با استفاده از الگوی سیپ انجام شد. **روش‌ها:** رویکرد پژوهش حاضر، آمیخته اکتشافی بود، در بخش کیفی، روش پدیدارشناسی و در بخش کمی روش توصیفی پیمایشی استفاده شد، نشانگرهای ارزیابی اجرای نظام دوری در بخش کیفی شناسایی شد و سپس در بخش کمی، هریک از نشانگرها ارزیابی شد مشارکت کنندگان بخش کیفی، ۱۶ نفر از مدیران و معلمان استان لرستان و دارای تجربه اجرای نظام دوری بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک مدار و گلوله برفی انتخاب شدند و در مصاحبه شماره ۱۶ اشباع نظری حاصل و نمونه‌گیری متوقف شد. جامعه در بخش کمی کلیه مدیران و معلمان ابتدایی استان لرستان بود که در مدرسه محل خدمت آن‌ها نظام دوری اجرا شده است که شامل ۱۷۸ نفر بود و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع طبقه‌ای نسبی ۱۱۸ نفر به عنوان نمونه این بخش انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در قسمت کیفی مصاحبه نیمه ساختار یافته و در قسمت کمی پرسشنامه محقق ساخته بود. اعتبار پرسشنامه توسط خبرگان و پایایی آن نیز از طریق محاسبه آلفای کرونباخ (۰/۹۵۵) تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در قسمت کیفی از روش کدگذاری اشتراوس و کوربین و در قسمت کمی از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج بخش کیفی ۱۱ نشانگر درباره عامل زمینه، ۷ نشانگر درباره عامل درون‌داد، ۷ نشانگر درباره عامل فرایند، ۸ نشانگر درباره عامل برون‌داد نشان داد. نتایج بخش کمی پژوهش نیز نشان داد که وضعیت اجرای نظام دوری از نظر عوامل زمینه، فرایند و برون‌داد مطلوب و از نظر عامل درون‌داد نامطلوب است. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاضر نشان داد که وضعیت نظام دوری از نظر عامل درون‌داد نسبت به سه عامل دیگر نامطلوب‌تر است. در راستای یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود، سازمان‌دهی مدیران مدارس در چرخه‌های سه‌ساله تنظیم گردد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

ارزیابی

مدارس ابتدایی

مدیران مدارس

معلمان

نظام دوری

۱. نویسنده مسئول

gh_shams@sbu.ac.ir ✉

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۲۱

انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳

شماره صفحات: ۳۷-۵۴

DOI: [10.48310/pma.2025.16559.4487](https://doi.org/10.48310/pma.2025.16559.4487)

شابا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸

COPYRIGHTS



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

عامل اصلی پیشرفت فرهنگی و اجتماعی هر کشور نظام آموزش و پرورش آن است (Jafari Kamangar & Ehsani, 2021). به همین دلیل کیفیت بخشیدن به آموزش، سال‌های زیادی است که به عرصه‌ای برای رقابت میان کشورهای مختلف تبدیل شده است (Karimiyan, 2021). وزارت آموزش و پرورش کشور ما نیز برای اثربخشی نظام تعلیم و تربیت و بهبود عملکرد تربیتی معلمان به یک نقشه راه نیاز داشت. بر این اساس در کشور ما و در سال ۱۳۹۰، سندی تحت عنوان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تدوین شده است (Haji Babaei et al, 2023). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش راهکارهایی اصلاحی طراحی شده است. راهکار ۸-۲۱ به «استقرار و استفاده از نظام دوری در سازمان‌دهی معلمان در سه پایه اول ابتدایی» تأکید دارد و آن را همراهی معلم با دانش‌آموزان در چند پایه تحصیلی معنا می‌کند. به این ترتیب در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ اجرای نظام دوری به یکی از دستورکارهای وزارت آموزش و پرورش تبدیل شد.

واژه‌ی نظام دوری را اولین بار جیم گرنت نویسنده‌ی کتابچه‌ی نظام دوری به کاربرد فریمن (Freeman, 2000) اما به لحاظ اجرا، قدمت این سبک از کلاس داری به چندین قرن پیش، یعنی زمانی که تنها یک معلم در هر منطقه وجود داشت برمی‌گردد؛ مدارس به یک کلاس محدود بودند و دانش‌آموزان چند سال را با یک معلم، درس می‌خواندند (Gregory, 2009). مازلو (Maslow, 1954) نظریه‌پرداز کلاسیک مدیریت، پنج سطح نیاز اساسی را برای انسان برشمرده است که رفع هر کدام از این سطوح، امکان رضایت درونی را برای فرد فراهم می‌کند. فاینبدلی (Findley, 2018) این سبک از کلاس را فرصتی می‌داند که به دانش‌آموز اجازه می‌دهد تلاشش را برای رفع نیازهای سطح بالاتر نظیر افزایش توانایی‌های اجتماعی و بروز استعدادهای بالقوه، به کار ببندد.

نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی رشد شناختی را به صورت فرایندی که جامعه، میانجی آن می‌شود در نظر گرفته است (saif, 2023). فرایند نظام دوری، جامعه‌ای از یادگیرندگان را ایجاد می‌کند که شرایط را برای شکل‌گیری و توسعه روابط مثبت بین معلم، دانش‌آموزان، مدیران و والدین به شکلی که در نظریه توسعه اجتماعی ویگوتسکی مشخص شده است، ایجاد می‌کند (Barger, 2013). همچنین برونر (Bruner, 1960) در نظریه یادگیری اکتشافی خود معتقد است محیط‌های یادگیری، باید به گونه‌ای سازمان‌دهی شوند که دانش‌آموزان فرصتی برای تفکر در مورد آنچه آموخته‌اند و امکانی برای مرتبط ساختن دانش تازه آموخته‌شده با دانش قبلی خود داشته باشند (saif, 2023). بر همین اساس می‌توان به ضرورت وجود پیوستگی و استمرار در محتوای آموزشی و حتی در سال‌های آموزشی پی برد. نظام دوری با هموار ساختن این استمرار می‌تواند نقش مناسبی در این زمینه ایفا کند.

در سال‌های اخیر نظام دوری در سطح جهان گسترش یافته است. به طور گسترده در اروپا و کشورهای آسیایی متنوع مانند آلمان، نیوزلند، ایالات متحده آمریکا، ایتالیا، فنلاند، هلند، دانمارک، سوئد، ژاپن، چین و روسیه شاهد اجرای نظام دوری هستیم (Bempechat et al, 2011).

نظام دوری می‌تواند در کاهش استرس و اضطراب دانش‌آموزان مؤثر باشد (Carroll, 2011). همچنین نظام دوری فرصت بیشتری برای ایجاد روابط ضروری ایجاد می‌کند و باعث تقویت و توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (Cistone & Shneyderman, 2004). همچنین باعث می‌شود که دانش‌آموزان در حل مشکلات همسالان خود، فعالانه‌تر عمل کرده و احساسات اجتماعی قوی در آن‌ها شکل بگیرد (Hanson, 1995).

نظام دوری مزایایی برای معلمان نیز دارد که از جمله آن می‌توان به ذخیره زمان اشاره کرد؛ چراکه معلمان در حالت عادی یک ماه از آغاز سال تحصیلی را برای شناخت دانش‌آموزان، سبک یادگیری مناسب هر دانش‌آموز و ارزیابی آموخته‌های پیشین آنان صرف می‌کنند که در نظام دوری این مدت زمان ذخیره خواهد شد (Thomas, 2014). Grant, 1996، Fullman, 2005، Carroll, 2012، از طرفی میکس (Meeks, 2008) بیان می‌کند که معلمان مجری نظام دوری، از رضایت شغلی عمیق‌تر و اعتماد به نفس بالاتری برخوردار هستند.

از طرفی هر سازمان، جهت اطلاع از میزان مطلوبیت فعالیت‌های خود به‌ویژه در محیط‌های پیچیده به‌نظام ارزیابی نیاز مبرم دارد (Asghari Nejad & Salimi, 2022). ارزشیابی فعالیتی است که در آن بازده‌های حاصل از اجرای یک برنامه به صورت هدفمند و عینی سنجش می‌شود (Marzooghi et al, 2020). الگوهای ارزشیابی متعددی برای ارزشیابی برنامه‌های آموزشی وجود دارد. در این میان الگوی سیپ^۱ از رویکرد مبتنی بر مدیریت به دلیل اینکه دارای نگاهی سیستمی بوده، دید همه‌جانبه‌ای را از مسئله‌ی مورد ارزیابی ارائه می‌دهد و در تولید داده‌های تصمیم‌ساز و مدیریتی قابل کاربرد است مورد استفاده قرار گرفت.

ارزیابی نظام دوری از دیدگاه مدیران و معلمان، موجب دریافت بازخورد مناسب از سیستم مدرسه می‌شود، از این رو این پژوهش می‌تواند با روشن کردن نقاط قوت و ضعف اجرایی و چالش‌های موجود و نیز شناسایی شرایط و لوازم مورد نیاز برای اجرای مطلوب نظام دوری، تصمیم‌گیران نظام آموزشی را در بهبود شرایط و فراهم کردن ضوابط و الزامات کمک کند. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر ارزیابی اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان است.

پژوهش‌های زیادی در رابطه با نظام دوری در دنیا انجام شده است؛ از جمله کومر (Comer, 2023) در پژوهش خود شکل‌گیری ارتباط مثبت و پایدار را مهم‌ترین نقطه‌ی مثبت نظام دوری می‌داند. در همین راستا هویدا و همکاران (Hoveida et al, 2017) نیز به بررسی مزایای نظام دوری پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که افزایش درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف‌های دانش‌آموزان، تلقی نمودن والدین، دانش‌آموزان و معلمان به‌عنوان اعضای یک خانواده و جامعه، کاهش نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان نسبت به سال تحصیلی و معلم جدید، ارتقاء و بهبود فرایند یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان مزایای اجرای نظام دوری هستند. با این وجود امیری (Amiri, 2017) در پژوهش خود نتایج متفاوتی مبنی بر عدم تأثیر نظام دوری بر افزایش احساس تعلق به مدرسه را نشان داده است؛ که علت آن را فراهم نشدن بسترهای لازم برای اجرای مناسب نظام دوری می‌داند.

همچنین به نظر می‌رسد معایبی را نیز می‌توان برای نظام دوری برشمرد اما مورد توجه پژوهش‌های بسیار کمی بوده است. در این میان قیس و محمدزاده یزد (Gheis & Mohammadzade Yazd, 2018) آموزش دیدن بلندمدت دانش‌آموزان توسط معلمان فاقد صلاحیت را عیب اصلی نظام دوری می‌دانند.

دسته‌ی دیگری از پژوهش‌ها به تبیین و بررسی تأثیر نظام دوری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. از این میان می‌توان پژوهش هال (Hall, 2021) را نام برد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان کلاس‌های نظام دوری نمرات بالاتری در درس ریاضی کسب کردند، اما در دروس نوشتن و خواندن بین دانش‌آموزان نظام دوری و دانش‌آموزان کلاس‌های سنتی تفاوت معناداری وجود نداشت. در همین راستا پژوهش‌تورینی و همکاران (Tourigny et al, 2020) نیز نشان داد نظام دوری در افزایش نمرات دانش‌آموزان در دروس ریاضی، خواندن و نوشتن تأثیر مثبت داشته است. وانگ و همکاران (Wang et al, 2017) در پژوهش خود تأثیر مثبت نظام دوری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزانی که از نظر اقتصادی ضعیف هستند را گزارش کردند. علاوه بر این لانگمویر (Langmuir, 2014) نیز نتیجه گرفت که نمرات دانش‌آموزان نظام دوری بالاتر از دیگر دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش کارول (Carol, 2011) نیز بالاتر بودن میانگین نمرات دانش‌آموزان نظام دوری را گزارش می‌دهد. برخلاف پژوهش‌های فوق، فایندلی (Findley, 2018)؛ پیکت (Pickett, 2016) و بارگر (Barger, 2013) در پژوهش‌های خود عدم وجود رابطه‌ی معنادار بین انتساب دانش‌آموزان به گروه‌های نظام دوری و پیشرفت تحصیلی آنان را نشان می‌دهند. ویلیامز-رایت (Williams-Wright, 2013) در پژوهش خود دو هدف را دنبال کرد، هدف اول بررسی وجود یا عدم وجود رابطه معنادار بین نمرات دانش‌آموزان نظام دوری با دیگر دانش‌آموزان، در دروس ریاضی و مهارت‌های زبانی بوده است. نتایج این پژوهش نه تنها تأثیر مثبت نظام دوری را رد کرد بلکه نشان داد که نمرات دانش‌آموزان نظام دوری

¹ The CIPP Evaluation Model

پایین تر از نمرات دیگر دانش آموزان است؛ اما در هدف دوم، پژوهشگر به بررسی نگرش و ادراکات معلمان شرکت کننده در نظام دوری می پردازد و دیدگاه ۳۷ معلم را بررسی می کند. نتایج نشان می دهد که اکثر مشارکت کنندگان معتقدند که اجرای نظام دوری در اثربخشی آموزشی تأثیری ندارد، اما روابط مثبت در کلاس درس و نیز مشارکت والدین افزایش یافته است. برخلاف نتایج این پژوهش، پکانیک (Pecanic, 2003) در تحقیق خود دیدگاه مثبت معلمان، والدین و دانش آموزان به نظام دوری را نشان داد.

روش

پژوهش حاضر به جهت روش جمع آوری داده ها و اجرا از نوع پژوهش های آمیخته اکتشافی است. پژوهش آمیخته، پژوهشی است که با استفاده از ترکیب رویکرد کیفی و کمی انجام می شود (Bazargan, 2008). جامعه پژوهش در قسمت کیفی مدیران و معلمان دارای تجربه اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی استان لرستان بود. دلیل انتخاب این جامعه آماری این بود که این مدیران و معلمان به دلیل تجربه خود توانایی بیان و ترسیم تصویری شفاف از عرصه عمل در خصوص اجرای نظام دوری را دارند، داده ها با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه ساختارمند جمع آوری شد. سؤالات مصاحبه بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ (زمینه، درونداد، فرایند و برون داد) تنظیم شد و هر کدام از این عوامل ۴ سؤال را به خود اختصاص داد. مشارکت کنندگان با روش نمونه گیری هدفمند از نوع ملاک مدار و گلوله برفی مشخص شدند؛ بدین صورت که ملاک اولیه انتخاب افراد، دارا بودن تجربه اجرای نظام دوری تعیین شد و هر مشارکت کننده می توانست مشارکت کننده بعدی را معرفی کند. میانگین زمان انجام هر مصاحبه ۵۰ دقیقه بود و پس از انجام مصاحبه با نفر شانزدهم اشباع نظری حاصل گردید و انجام مصاحبه ها متوقف شد. در نتیجه داده های این قسمت از مصاحبه با ۶ مدیر و ۹ معلم به دست آمد. برای اطمینان از پایایی، از روش پایایی بین کدگذاران استفاده شد که نشانگر میزان سازگاری درک یا معنای مشترک متن است.

در این قسمت، محقق به همراه همکار پژوهش، تعداد سه مصاحبه را کدگذاری کرد. در هر کدام از مصاحبه ها، کدهایی که در نظر دو نفر مشابه بودند با عنوان «توافق» و کدهایی که غیر مشابه بودند با عنوان «عدم توافق» مشخص شدند و درصد توافق درون موضوعی محاسبه شد. نتایج حاصل از این کدگذاری ها در جدول شماره ۱ آمده است:

$$100 \times \left[\frac{\text{تعداد کل کدها}}{2 \times \text{تعداد توافقات}} \right] = \text{درصد توافق بین دو کدگذار}$$

جدول ۱. بررسی درصد توافق بین دو کدگذار

ردیف	عنوان مصاحبه	تعداد کل داده ها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	درصد
۱	سوم	۳۹	۱۶	۶	۸۲
۲	هشتم	۳۰	۱۱	۳	۷۳
۳	سیزدهم	۲۰	۸	۲	۸۰
کل		۸۹	۳۵	۱۱	۷۸

در نهایت داده های حاصل از مصاحبه ها با روش کدگذاری اشتراوس و کوربین^۱ تجزیه و تحلیل شد. این شیوه از کدگذاری شامل سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است. در بخش کمی پژوهش از روش پیمایشی استفاده شد. پژوهش پیمایشی پژوهشی است که طی آن با طرح سؤالاتی، از یک گروه خاص از افراد خواسته می شود تا به بیان دیدگاه خود بپردازند (Delavar, 2015). جامعه پژوهش در این قسمت شامل مدیران و معلمان مدارس ابتدایی استان لرستان که در مدرسه محل خدمت آن ها نظام دوری اجرا شده و شامل ۱۷۸ نفر (۱۵۸ معلم و

¹ Strauss and Corbin

۲۰ مدیر) بود. نمونه پژوهش با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شد. از این روش زمانی استفاده می‌شود که محقق علاقه‌مند است نماینده‌های هر یک از طبقات جامعه، به همان نسبت در نمونه نیز وجود داشته باشند (Delavar, 2015). بر اساس جدول مورگان تعداد افراد نمونه ۱۱۸ نفر تعیین شد که شامل ۱۳ مدیر و ۱۰۵ معلم بود. ابزار گردآوری اطلاعات در قسمت کمی، پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر ابعاد و نشانگرهای استخراج‌شده در مرحله کیفی بود که پس از سنجش روایی و پایایی جهت جمع‌آوری داده‌ها از نمونه مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه مشتمل بر ۵ بعد و ۱۱ نشانگر در عامل زمینه؛ ۳ بعد و ۷ نشانگر در عامل درون‌داد؛ ۲ بعد و ۷ نشانگر در عامل فرایند و ۳ بعد و ۸ نشانگر در عامل برونداد بود و از طیف اندازه‌گیری لیکرت ۵ گزینه‌ای (بسیار زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) استفاده شد، همچنین پایایی پرسشنامه از طریق آزمون آلفای کرونباخ (۰/۹۵۵) محاسبه گردید.

در نهایت جهت تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از تکمیل پرسشنامه‌ها، نرم‌افزار SPSS و آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۱ برای تعیین نرمال بودن توزیع داده‌ها و آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت نشانگرهای شناسایی‌شده، مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌ها

در این بخش یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی و کمی به ترتیب سؤالات بیان می‌شود. در تحلیل کیفی در قالب سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی مطالب بیان شده است. برای هر سؤال پژوهش کدهای مقوله‌بندی شده ارائه می‌شود و در ادامه‌ی آن نیز نتایج کمی پژوهش ارائه می‌گردد.

سؤال اول پژوهش: نشانگرهای ارزیابی اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان از نظر عامل زمینه کدام و وضعیت اجرای نظام دوری در این عامل چگونه است؟

در جدول شماره ۲ یک نمای کلی از نشانگرهای استخراج‌شده در خصوص ارزیابی اجرای نظام دوری از نظر عامل زمینه و سپس در جدول شماره ۳ ارزیابی مدیران و معلمان از اجرای نظام دوری مبتنی بر نشانگرهای احصاء شده ارائه می‌گردد.

جدول ۲. چارچوب کدگذاری مرتبط با اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از نظر عامل زمینه

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
وجود معلمان مناسب و توانمند برای اجرای نظام دوری.	وجود مهارت‌های معلمی معلمان	نیاز به معلمان توانمند.
		موفقیت معلمان در برقراری ارتباط بلندمدت با شاگردان.
		تسلط اندک معلمان بر روش تدریس‌های مختلف و متنوع.
		خلاقیت معلمان.
		مهارت بالا در مدیریت کلاس.
		موفقیت توانایی برقراری ارتباط طولانی‌مدت با والدین.
	وجود دانش کافی و مناسب در معلمان	توانایی علمی معلمان.
		تسلط معلم بر دروس پایه‌های مختلف.
		برخورداری از دانش روانشناسی.
	انگیزه معلمان	انگیزه معلمان برای تغییر و یادگیری پایه جدید.
		انگیزه معلمان برای اجرای نظام دوری.
	وجود نگرش مناسب معلمان به نظام دوری	ترس از تغییر پایه در معلمان.
		تمایل به متخصص و معروف شدن معلم در یک پایه.
		وجود جو منفی نسبت به نظام دوری در بین معلمان.
	وجود شایستگی‌های اخلاقی در	معلمان دارای تعلق خاطر به دانش آموزان.

¹ Kolmogorov-Smirnov test

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
	معلمان.	لزوم وجود معلمان رشد یافته از نظر اخلاقی.
طراحی و پیش‌بینی دقیق الزامات نظام دوری.	برنامه‌ریزی برای تشویق و انگیزه بخشی به معلمان برای مشارکت در نظام دوری.	حمایت مالی از معلمان.
	سیاست‌گذاری برای تسهیلگری اجرای نظام دوری.	نبود مزیت برای معلم.
		توجه سیستم تربیت‌معلم، به نیازهای این طرح.
		وجود بخشنامه و سند حمایتی.
وجود امکانات.	امکانات زیرساختی مناسب.	هوشمند سازی کلاس‌های درس.
		عدم وجود امکانات.
		ثابت نبودن فضای فیزیکی کلاس به خاطر محدودیت فضای مدرسه.
		لزوم افزایش تعداد کلاس‌ها و معلم‌ها جهت کمتر شدن تعداد دانش آموزان در هر کلاس.
نگرش جامعه مخاطب، به اجرای نظام دوری.	وجود تمایل والدین به اجرای نظام دوری.	وجود اعتماد والدین به معلمان.
	همراهی و تمایل دانش آموزان با اجرای نظام دوری.	اشتیاق والدین به اجرای نظام دوری.
		اشتیاق دانش آموزان برای اجرای نظام دوری.
		وجود ویژگی‌های عاطفی پررنگ در دانش آموزان.
مسائل فرهنگی	تناسب طرح با فرهنگ جامعه ایرانی.	تناسب نظام دوری با ویژگی‌های عاطفی کشور ما.
		وجود توقعات بالا از معلم در کشور ما.

جدول ۳. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای عامل زمینه

میانگین نظری ۳							
نشانه‌ها	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین	سطح مطلوبیت
وجود مهارت‌های معلمی کافی در معلمان برای اجرای نظام دوری.	۲/۹۶۶۱	۰/۹۶۹۰۳	-۰/۳۸۰	۱۱۷	۰/۰۰۰	-۰/۰۳۳۹۰	نامطلوب
وجود دانش کافی و مناسب مرتبط با نظام دوری در معلمان	۳/۵۰۸۵	۱/۰۷۶۱۳	۵/۱۳۳	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۵۰۸۴۷	مطلوب
وجود انگیزه‌ی اجرای نظام دوری در معلمان	۳/۲۷۹۷	۱/۲۶۰۰۷	۲/۴۱۱	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۲۷۹۶۶	مطلوب
وجود نگرش مناسب معلمان به نظام دوری	۳/۲۶۲۷	۱/۰۹۷۲۲	۲/۶۰۱	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۲۶۲۷۱	مطلوب
وجود شایستگی‌های اخلاقی در معلمان	۳/۷۶۲۷	۱/۰۱۸۴۴	۸/۱۳۵	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۷۶۲۷۱	مطلوب
برنامه‌ریزی برای تشویق و انگیزه بخشی به معلمان برای مشارکت در نظام دوری	۲/۸۴۷۵	۱/۴۴۱۹۱	-۱/۱۴۹	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۱۵۲۵۴	نامطلوب

میانگین نظری ۳							
نشانه‌ها	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	سطح مطلوبیت
سیاست‌گذاری برای تسهیلگری اجرای نظام دوری	۲/۶۸۶۴	۱/۳۵۰۵۲	-۲/۵۲۲	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۳۱۳۵۶	نامطلوب
امکانات زیرساختی مناسب اجرای نظام دوری	۲/۶۷۸۰	۱/۳۷۰۵۲	-۲/۵۵۲	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۳۲۲۰۳	نامطلوب
تمایل والدین به اجرای نظام دوری	۳/۳۵۵۹	۱/۱۴۳۷۳	۳/۳۸۱	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۳۵۵۹۳	مطلوب
همراهی و تمایل دانش آموزان به اجرای نظام دوری	۳/۶۶۹۵	۱/۱۶۲۴۸	۶/۲۵۶	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۶۶۹۴۹	مطلوب
تناسب طرح نظام دوری با فرهنگ جامعه ایرانی	۳/۲۸۸۱	۱/۱۲۵۴۸	۲/۷۸۱	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۲۸۸۱۴	مطلوب
کل	۳/۲۲۰۳	۰/۸۵۳۶۲	۲/۸۰۴	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۲۲۰۳۳	مطلوب

جدول شماره ۳ نتایج مربوط به میانگین وضعیت هریک از نشانه‌های عامل زمینه را نشان می‌دهد، همان‌گونه که مشخص است، بالاترین میانگین محاسبه‌شده مربوط به نشانه‌گر وجود شایستگی‌های اخلاقی در معلمان (۳/۷۶۲۷) و پایین‌ترین میانگین محاسبه‌شده مربوط به نشانه‌گر امکانات زیرساختی مناسب اجرای نظام دوری (۲/۶۷۸۰) است. در میان نشانه‌های مربوط به عامل زمینه ارزیابی مدیران و معلمان؛ نشانه‌های وجود دانش کافی و مناسب مرتبط با نظام دوری در معلمان، وجود انگیزه‌ی اجرای نظام دوری در معلمان، وجود نگرش مناسب معلمان به نظام دوری، وجود شایستگی‌های اخلاقی در معلمان، تمایل والدین به اجرای نظام دوری، همراهی و تمایل دانش آموزان به اجرای نظام دوری و تناسب طرح نظام دوری با فرهنگ جامعه ایرانی در وضعیت مطلوب قرار دارد و نشانه‌های وجود مهارت‌های معلمی کافی در معلمان برای اجرای نظام دوری، برنامه‌ریزی برای تشویق و انگیزه بخشی به معلمان برای مشارکت در نظام دوری، سیاست‌گذاری برای تسهیلگری اجرای نظام دوری، امکانات زیرساختی مناسب اجرای نظام دوری نشان‌دهنده در وضعیت نامطلوب قرار دارند.

جدول فوق همچنین، میانگین نمرات ارزیابی اجرای نظام دوری از نظر عامل زمینه را نشان می‌دهد که برابر با ۳/۲۲۰۳ است؛ که در سطح خطای ۵٪ معنی‌دار هست؛ یعنی با توجه به اینکه میانگین تجربی عامل زمینه از میانگین نظری (۳) بیشتر است، می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت این عامل مطلوب است.

سؤال دوم پژوهش: نشانه‌های اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان از نظر عامل درونداد کدام اند و وضعیت اجرای نظام دوری از نظر این عامل چگونه است؟

در جدول شماره ۴ یک نمای کلی از نشانه‌های استخراج‌شده در خصوص ارزیابی اجرای نظام دوری از نظر عامل درونداد و سپس در جدول شماره ۵ ارزیابی مدیران و معلمان از اجرای نظام دوری مبتنی بر نشانه‌های احصاء شده ارائه می‌گردد.

جدول ۴. چارچوب کدگذاری مرتبط با اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از نظر عامل درونداد

کد انتخابی	کد محوری	کدباز
توجیه و آموزش نیروی انسانی دخیل در اجرای نظام دوری.	تبیین درست نظام دوری برای معلمان.	توجیه دقیق معلمان نسبت به ملاحظات نظام دوری.
		افزایش آگاهی معلمان نسبت به مزایای نظام دوری.
	برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی ویژه برای معلمان.	افزایش دانش روانشناسی معلمان.
		آموزش اصول ارتباطات طولانی‌مدت به معلمان.
	برگزاری کلاس‌های آموزش مهارت‌های معلمی متناسب با نظام دوری.	آموزش روش تدریس‌های مختلف.
		آموزش روش‌های ارزشیابی متناسب با نظام دوری به معلمان.
		برگزاری کلاس تقویت توانایی مدیریت کلاس.
		آموزش محتوای کتاب‌های درسی پایه‌های مختلف به معلمان.
		ارتباطات طولی برنامه درسی به معلم منتقل شود.
		ارائه اطلاعات فناوری به معلمان.
	اقتناع مدیران نسبت به نظام دوری.	آشنایی مدیران با نظام دوری.
		شناخت مسئولان اداره از نظام دوری.
		توجیه مدیر نسبت به نظام دوری.
تبیین نظام دوری در اسناد بالادستی.	نگارش نقشه راه.	تدوین نظام‌نامه راهبری.
		طراحی مدل اجرایی نظام دوری.
	تشریح جامع طرح، در اسناد بالادستی.	بیان ایده به‌صورت کلی در سند تحول بنیادین.
		تدوین پشتوانه اجرایی در سند تحول.
بودجه‌ریزی مناسب.	بودجه‌ریزی دقیق و کافی برای اجرای نظام دوری.	ارائه تسهیلات.
		واگذاری بودجه کافی به مدارس.

جدول ۵. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای عامل درونداد

میانگین نظری ۳							
نشانگرها	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین	سطح مطلوبیت
تبیین نظام دوری برای معلمان	۲/۹۳۲۲	۱/۲۶۵۷۸	-۰/۵۸۲	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۰۶۷۸۰	نامطلوب
برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی ویژه برای معلمان	۲/۶۲۷۱	۱/۴۳۶۹۸	-۲/۸۱۹	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۳۷۲۸۸	نامطلوب
برگزاری کلاس‌های آموزش مهارت‌های معلمی متناسب با نظام دوری	۲/۵۱۶۹	۱/۳۵۰۷۴	-۳/۸۸۵	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۴۸۳۰۵	نامطلوب

میانگین نظری ۳							
نشانه‌ها	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین	سطح مطلوبیت
افتتاح مدیران نسبت به نظام دوری	۲/۹۱۵۳	۱/۲۳۰۵۰	-۰/۷۴۸	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۰۸۴۷۵	نامطلوب
نگارش نقشه راه	۲/۷۱۱۹	۱/۳۲۱۱۱	-۲/۳۶۹	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۲۸۸۱۴	نامطلوب
تشریح جامع نظام دوری، در اسناد بالادستی	۲/۸۴۷۵	۱/۲۶۵۰۹	-۱/۳۱۰	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۱۵۲۵۴	نامطلوب
بودجه‌ریزی دقیق و کافی برای اجرای نظام دوری	۲/۵۶۷۸	۱/۳۹۸۸۹	-۳/۳۵۶	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۴۳۲۲۰	نامطلوب
کل	۲/۷۵۲۱	۱/۱۴۷۷۷	-۲/۳۴۶	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۲۴۷۹۳	نامطلوب

جدول شماره ۵ نتایج مربوط به میانگین وضعیت هریک از نشانه‌های عامل درونداد را نشان می‌دهد، همان‌گونه که مشخص است، بالاترین میانگین محاسبه‌شده مربوط به نشانگر تبیین نظام دوری برای معلمان (۲/۹۳۲۲) و پایین‌ترین میانگین محاسبه‌شده مربوط به نشانگر برگزاری کلاس‌های آموزش مهارت‌های معلمی متناسب با نظام دوری (۲/۵۱۶۹) است که با مقایسه‌ی این اعداد با میانگین نظری (۳) می‌توان بیان داشت که همه‌ی نشانه‌ها در وضعیت نامطلوبی قرار دارند.

جدول فوق همچنین، میانگین نمرات ارزیابی اجرای نظام دوری از نظر عامل درونداد را نشان می‌دهد که برابر با ۲/۷۵۲۱ است؛ که در سطح خطای ۵٪ معنی‌دار هست؛ یعنی با توجه به اینکه میانگین تجربی عامل درونداد از میانگین نظری (۳) کمتر است، می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت کلی این عامل نامطلوب است.

سؤال سوم پژوهش: نشانه‌های اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان از نظر عامل فرایند کدام اند و وضعیت اجرای نظام دوری از نظر این عامل چگونه است؟

در جدول شماره ۶ یک نمای کلی از نشانه‌های استخراج‌شده در خصوص ارزیابی اجرای نظام دوری از نظر عامل فرایند و سپس در جدول شماره ۷ ارزیابی مدیران و معلمان از اجرای نظام دوری مبتنی بر نشانه‌های احصاء شده ارائه می‌گردد.

جدول ۶. چارچوب کدگذاری مرتبط با اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از نظر عامل فرایند

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
همکاری عوامل مؤثر و دخیل در اجرای مطلوب نظام دوری.	همراهی مسئولان اداره آموزش و پرورش مناطق.	چرخش معلم در مدارس با ابلاغ اداره.
		نبود اهتمام در مسئولان اداره.
		عدم وجود نگاه مثبت مسئولان آموزش و پرورش.
	همکاری مدیران مدارس.	عدم همراهی مدیران مدارس با معلم.
		نبودن نگاه تحولی در مدیران.
		عدم ثبات مدیران.
	همکاری عوامل مدرسه.	عدم همکاری معاون آموزشی مدرسه.
		عدم همکاری معلمان مدرسه با معلم مجری نظام دوری.
	همکاری والدین.	مقاومت والدین در آغاز طرح.
		جایجا شدن دانش آموزان توسط والدین.
	پشتیبانی از اجرای مطلوب نظام دوری.	عدم حمایت از معلم نظام دوری.

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
		عدم حمایت از مدارس مجری نظام دوری.
		عدم تشویق معلمان مجری نظام دوری.
اجرای کامل نظام دوری	کامل شدن چرخه سه‌ساله نظام دوری.	عدم گسترش نظام دوری.
		عدم اجرای صحیح و کامل
	انجام ارزشیابی از نظام دوری.	عدم سنجش نتایج نظام دوری.

جدول ۷. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای عامل فرایند

میانگین نظری ۳							
نشانگرها	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین	سطح مطلوبیت
همراهی مسئولان اداره آموزش و پرورش مناطق	۲/۹۴۹۲	۱/۴۱۹۳۳	-۰/۳۸۹	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۰۵۰۸۵	نامطلوب
همکاری مدیران مدارس	۳/۲۷۱۲	۱/۲۳۱۰۹	۲/۳۹۳	۱۱۷	۰/۰۰	۰/۲۷۱۱۹	مطلوب
همکاری عوامل مدرسه (سایر معلمان و معاون آموزشی مدرسه و...)	۳/۲۳۷۳	۱/۱۲۲۲۵	۲/۲۹۷	۱۱۷	۰/۰۰	۰/۲۳۷۲۹	مطلوب
همکاری والدین	۳/۵۲۵۴	۱/۰۹۹۴۳	۵/۱۹۱	۱۱۷	۰/۰۰	۰/۵۲۵۴۲	مطلوب
پشتیبانی از اجرای مطلوب نظام دوری	۲/۸۹۸۳	۱/۳۰۳۴۵	-۰/۸۴۸	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۱۰۱۶۹	نامطلوب
کامل شدن چرخه سه‌ساله نظام دوری	۲/۸۳۰۵	۱/۲۴۹۳۱	-۱/۴۷۴	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۱۶۹۴۹	نامطلوب
انجام ارزشیابی از نظام دوری	۲/۷۰۳۴	۱/۳۱۵۹۷	-۲/۴۴۸	۱۱۷	۰/۰۰	-۰/۲۹۶۶۱	نامطلوب
کل	۳/۰۹۱۵	۱/۰۱۷۵۰	۰/۹۷۶	۱۱۷	۰/۰۰	۰/۰۹۱۴۶	مطلوب

جدول شماره ۷ نتایج مربوط به میانگین وضعیت هریک از نشانگرهای عامل فرایند را نشان می‌دهد، همان‌گونه که مشخص است، بالاترین میانگین محاسبه‌شده مربوط به نشانگر همکاری والدین (۳/۵۲۵۴) و پایین‌ترین میانگین محاسبه‌شده مربوط به نشانگر انجام ارزشیابی از نظام دوری (۲/۷۰۳۴) است. در این میان وضعیت نشانگرهای همکاری مدیران مدارس، همکاری عوامل مدرسه (سایر معلمان و معاون آموزشی مدرسه و...)، همکاری والدین مطلوب و وضعیت نشانگرهای همراهی مسئولان اداره آموزش و پرورش مناطق، پشتیبانی از اجرای مطلوب نظام دوری، کامل شدن چرخه سه‌ساله نظام دوری و انجام ارزشیابی از نظام دوری نامطلوب ارزیابی شده است.

جدول فوق همچنین، میانگین نمرات ارزیابی اجرای نظام دوری از نظر عامل فرایند را نشان می‌دهد که برابر با ۳/۰۹۱۵ است؛ که در سطح خطای ۵٪ معنی‌دار است؛ یعنی با توجه به اینکه میانگین تجربی عامل فرایند از میانگین نظری (۳) بالاتر است، می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت این عامل مطلوب است.

سؤال چهارم پژوهش: نشانگرهای اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان از نظر عامل برون‌داد کدام اند و وضعیت اجرای نظام دوری از نظر این عامل چگونه است؟

در جدول شماره ۸ یک نمای کلی از نشانگرهای استخراج‌شده در خصوص ارزیابی اجرای نظام دوری از نظر عامل برون‌داد و سپس در جدول شماره ۹ ارزیابی مدیران و معلمان از اجرای نظام دوری مبتنی بر نشانگرهای احصاء شده ارائه می‌گردد.

جدول ۸. چارچوب کدگذاری مرتبط با اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از نظر عامل برونداد

کد انتخابی	محوری	کد باز
رشد و ارتقا توانمندی معلم پس از اجرای نظام دوری.	زمینه ساز رشد حرفه ای معلمان.	یادگیری روش های تدریس متنوع.
		افزایش شناخت معلم از دانش آموزان.
		تقویت مهارت برنامه ریزی آموزشی.
	زمینه ساز رشد تخصصی معلمان.	کمک به معلم برای فهم ارتباط طولی محتوا.
		افزایش مطالعه معلم.
		افزایش تجربه روان شناختی معلم.
	زمینه ساز رشد عمومی معلمان.	پررنگ شدن اهمیت معلمی نزد معلمان.
		افزایش احساس نیاز به یادگیری در معلم.
		افزایش اعتماد به نفس معلم.
		ایجاد انگیزه تلاش برای یادگیری مدام در معلم.
پیشرفت همه جانبه دانش آموزان.	بهبود فرایند یادگیری در دانش آموزان.	پیشرفت تحصیلی دانش آموزان.
		تکمیل یادگیری در دانش آموزان ضعیف.
	آرامش بیشتر دانش آموزان در کلاس.	کاهش نرخ غیبت دانش آموزان در کلاس.
		کاهش استرس دانش آموزان.
خلق فرصت های جدید برای معلم و والدین.	شکل گیری مجموعه ای از روابط مثبت و سازنده.	افزایش روابط بین معلم و دانش آموزان.
		شکل گیری روابط مثبت بین دانش آموزان.
		تعامل مثبت بین معلم و والدین.
	استفاده بهینه از زمان آموزش.	صرفه جویی در زمان کلاس در طول سال تحصیلی.
	ایجاد فرصت برنامه ریزی بلندمدت.	فراهم شدن امکان انجام کارهای دیر بازده.
		ایجاد رویکرد بلندمدت برای معلم.

جدول ۹: نتایج آزمون t تک نمونه ای عامل برونداد

میانگین نظری ۳							
نشانگرها	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	سطح مطلوبیت
رشد حرفه ای معلمان بعد از اجرای نظام دوری	۳/۵۴۲۴	۱/۱۲۹۵۹	۵/۲۱۶	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۵۴۲۳۷	مطلوب
رشد تخصصی معلمان بعد از اجرای نظام دوری	۳/۷۲۸۸	۱/۰۰۱۳۸	۷/۹۰۶	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۷۲۸۸۱	مطلوب
رشد عمومی معلمان بعد از اجرای نظام دوری	۳/۶۹۴۹	۰/۹۹۱۴۹	۷/۶۱۴	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۶۹۴۹۲	مطلوب
بهبود فرایند یادگیری دانش آموزان	۳/۶۲۷۱	۱/۱۰۰۰۹	۶/۱۹۲	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۶۲۷۱۲	مطلوب
آرامش بیشتر دانش آموزان در کلاس	۳/۸۹۸۳	۱/۰۱۶۰۲	۹/۶۰۴	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۸۹۸۳۱	مطلوب
شکل گیری مجموعه ای از روابط مثبت و سازنده	۳/۸۵۵۹	۱/۰۳۱۷۶	۹/۰۱۲	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۸۵۵۹۳	مطلوب

میانگین نظری ۳							
نشانگرها	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	سطح مطلوبیت
استفاده بهینه از زمان آموزش	۳/۸۳۰۵	۱/۰۴۸۴۴	۸/۶۰۵	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۸۳۰۵۱	مطلوب
ایجاد فرصت برنامه ریزی بلندمدت	۳/۷۲۸۸	۱/۰۵۱۳۴	۷/۵۳۰	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۷۲۸۸۱	مطلوب
کل	۳/۷۵۷۱	۰/۸۴۶۹۱	۹/۷۱۰	۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۷۵۷۰۶	مطلوب

در ادامه سؤال چهارم پژوهش، ارزیابی مدیران و معلمان از اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از نظر عامل برونداد و مبتنی بر نشانگرهای فوق موردبررسی قرار گرفت، جدول شماره ۹ نتایج مربوط به میانگین وضعیت هریک از نشانگرهای عامل برونداد را نشان می‌دهد، همان‌گونه که مشخص است، بالاترین میانگین محاسبه شده مربوط به نشانگر آرامش بیشتر دانش آموزان در کلاس (۳/۸۹۸۳) و پایین‌ترین میانگین محاسبه شده مربوط به نشانگر رشد حرفه‌ای معلمان بعد از اجرای نظام دوری (۳/۵۴۲۴) است و همه‌ی نشانگرها در وضعیت مطلوبی قرار دارند.

جدول فوق همچنین، میانگین نمرات ارزیابی اجرای نظام دوری از نظر عامل برونداد را نشان می‌دهد که برابر با ۳/۷۵۷۱ است؛ که در سطح خطای ۵٪ معنی‌دار است؛ یعنی با توجه به اینکه میانگین تجربی عامل برونداد از میانگین نظری (۳) بالاتر است، می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت این عامل مطلوب است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر از طریق مصاحبه با مدیران و معلمان دارای تجربه نظام دوری، ۳۳ نشانگر در قالب ۱۳ بعد برای ارزیابی نظام دوری شناسایی شد. این نشانگرها در قالب الگوی سیپ سازمان‌دهی شد که نتایج زیر، تقسیم‌بندی نشانگرها را نشان می‌دهد:

عامل زمینه: ۵ بعد: ۱- توانمندی معلمان برای اجرای نظام دوری ۲- پیش‌بینی الزامات نظام دوری ۳- امکانات زیرساختی ۴- نگرش جامعه مخاطب به اجرای نظام دوری ۵- مسائل فرهنگی که مجموعاً ۱۱ نشانگر را شامل می‌شدند.

عامل درونداد: ۳ بعد شامل: ۱- توجه و آموزش نیروی انسانی دخیل در اجرای نظام دوری ۲- تبیین درست نظام دوری در اسناد بالادستی ۳- بودجه‌ریزی مناسب که مجموعاً شامل ۷ نشانگر می‌شدند.

عامل فرایند: ۲ بعد شامل: ۱- همکاری عوامل مؤثر و دخیل در اجرای نظام دوری ۲- اجرای کامل نظام دوری که مجموعاً شامل ۷ نشانگر می‌شدند.

عامل برونداد: ۳ بعد شامل: ۱- رشد و ارتقای توانمندی معلمان پس از اجرای نظام دوری ۲- پیشرفت همه‌جانبه دانش آموزان ۳- خلق فرصت‌های تربیتی که مجموعاً شامل ۸ نشانگر می‌شدند.

نتایج نشان داد که وضعیت اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از نظر عامل زمینه اگرچه مطلوب ارزیابی شده است، اما اختلاف ناچیزی با میانگین نظری دارد که این نشان‌دهنده وجود ضعف‌های جدی در این خصوص است. امکانات زیرساختی نامناسب آموزش، قدیمی بودن بافت مدارس و عدم بهره‌گیری از فناوری‌های روز به دلیل عدم شناخت معلمان از این فناوری‌ها و نیز عدم وجود بودجه کافی برای تأمین این شرایط، یک عامل مهم و مؤثر در ایجاد وضعیت اشاره شده است. از طرف دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین نقاط ضعف نظام دوری اجرا شده عدم وجود معلمان دارای مهارت‌های بالا است. ساختارهای طراحی شده برای جذب معلمان همگرای با نیازهای این طرح ندارد، چراکه نظام دوری نیاز به معلمان چند مهارتی دارد تا بتوانند به‌خوبی از مهارت‌های معلمی

مختلف و دانش گسترده خود بهره بگیرند و نظام دوری را اجرا نمایند. کیفیت تدریس معلم مهم‌ترین عامل در پیشرفت دانش آموزان است که توجه به آن امری ضروری است (Mollaenezhad, 2021). در این میان با توجه به ثابت بودن معلم و عدم جبران ضعف‌های یک معلم در پایه‌های بعدی این ضرورت در اجرای نظام دوری بیشتر احساس می‌شود. علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان می‌دهد یکی دیگر از نقاط ضعف در اجرای نظام دوری، عدم انگیزه بخشی به معلمان مجری نظام دوری است. انگیزش شغلی توانایی و علاقه معلمان به آغاز طرح‌ها و ایده‌های جدید را بالا می‌برد (قاسم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). زمانی که به این مهم توجه نشود معلمان توانمند و دارای مهارت علاقه‌ای برای اجرای ایده‌های تحولی از خود بروز نخواهند داد. از دیگر نتایج پژوهش حاضر عدم مطلوبیت وضعیت سیاست‌گذاری‌های درست در باب اجرای نظام دوری بود.

استنتاج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش اسدی قلعه نی و همکاران (Asadi Ghale Nei et al, 2016) که به بیان اهمیت جایگاه معلمان در اجرای نظام دوری و تبیین ویژگی‌های معلمان نظام دوری پرداخته است مرتبط و همسو است، این پژوهش پس از بیان کمبود معلمان مناسب این طرح به بیان حداقل ویژگی‌های لازم برای اجرای نظام دوری می‌پردازد. همچنین نتایج پژوهش حاضر با پژوهش ویلیامز رایت (Williams-Wright, 2013) که به بررسی نگرش و ادراک معلمان از نظام دوری پرداخته است، نا همسو است. در پژوهش حاضر نگرش معلمان به نظام دوری مطلوب ارزیابی شده است در حالی که در پژوهش ویلیامز رایت (Williams-Wright, 2013) بیان شده است که معلمان نگرش مثبتی به نظام دوری نداشته و اعتقادی به مزایای آن ندارند. همچنین با نتایج پژوهش پکانیک (Pecanic, 2003) که به بررسی تجربه‌ی دیدگاه معلمان، دانش آموزان و والدین دارای تجربه نظام دوری پرداخته، همسو است. در پژوهش پکانیک (Pecanic, 2003) نگرش مثبت والدین به نظام دوری اثبات می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که وضعیت نظام دوری از نظر عامل درونداد نسبت به سه عامل دیگر نامطلوب‌تر است. در این میان عدم برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت متناسب با نظام دوری یکی از مهم‌ترین ضعف‌های شناسایی شده در این ارزیابی است. یافته‌های حاصل از کدگذاری مصاحبه‌ها و بررسی نمرات حاصل از پرسشنامه نشان می‌دهد که هیچ کلاس آموزشی برای تبیین و آشنایی معلمان و مدیران مدارس با نظام دوری و نیز جهت ارتقای مهارتی معلمان برگزار نشده است در حالی که اجرای مطلوب ایده نظام دوری مستلزم اقناع و جلب همراهی عوامل اجرایی مؤثر از جمله معلم و مدیران مدارس است.

از طرف دیگر یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که نظام دوری در اسناد بالادستی به درستی تشریح نشده است در حالی که برای اجرای آن نیاز است یک مفاهمه جمعی بین معلمان و مدیران درباره چگونگی اجرای آن حاصل گردد. وضعیت نظام دوری در چشم‌اندازهای ترسیم‌شده مبهم بوده و شواهد حاکی از آن است که نه تنها برای مجریان بلکه برای سیاست‌گذاران نیز فلسفه و منطق این طرح تبیین نشده است.

پژوهش حاضر نشان داد بودجه کافی برای گسترش نظام دوری تأمین نشده است؛ حتی یافته‌های بخش کیفی نشان داد که به عقیده مدیران مدارس نظام دوری هیچ افزوده‌ی زیرساختی و یا بودجه‌ای را برای مدارس مجری نظام دوری به همراه نداشته است.

نتایج پژوهش حاضر با پژوهش کارول (Carool, 2011) که به اهمیت تبیین نظام دوری برای مدیران آموزشی پرداخته است همسو است. وی در این پژوهش تأکید بر بیان مزایای نظام دوری و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را راهی جهت تبیین بهتر نظام دوری برای مدیران می‌داند.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بزرگ‌ترین ضعف نظام دوری اجراشده، عدم ارزشیابی نتایج آن است. یافته‌های حاصل از کدگذاری مصاحبه‌ها حاکی از آن بود که عملکرد معلمان و مدارس مجری نظام دوری و تأثیر آن بر دانش آموزان و معلمان سنجیده نشده است. در حالی که ارزشیابی سیمایی از آنچه رخ داده است را ترسیم می‌کند و فاصله وضعیت موجود را با وضعیت مطلوب نشان می‌دهد (Mousapour, 2014) و راه را برای اصلاح ایده باز می‌کند.

ضعف دیگری از نظام دوری که در پژوهش حاضر نشان داده شد، عدم ثبات مدیریت در مدارس است که مانع کامل شدن چرخه‌ی سه‌ساله نظام دوری می‌شود. مدیران جدید ممکن است رویکردی متفاوت با مدیر قبلی داشته و جایگاهی برای نظام دوری قائل نباشند.

نکته‌ی حائز اهمیت دیگر این است که مسئولان ادارات آموزش و پرورش مناطق نسبت به اجرای نظام دوری اقبال نبوده و حمایت شایان توجهی از آن ندارند. یافته‌ها نشان می‌دهند ارزیابی مدیران از همکاری مسئولان اداره نمره‌ی پایین‌تری از ارزیابی معلمان دریافت کرده است که این نکته نشان‌دهنده وضعیت نامطلوب این گزاره است. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش (Gheis & Mohammadzade Yazd, 2018) که به بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی پرداخته است همسو است، در این پژوهش نیز همراه نبودن مسئولان ادارات مناطق و مدیران مدارس یکی از نکات اصلی و مهم در پیشبرد اهداف نظام دوری بیان شده است.

با توجه به نتایج پژوهش می‌توان بیان داشت نظام دوری باعث آرامش دانش آموزان و افزایش احساس تعلق آنان می‌شود و این امر پیشرفت تحصیلی آنان را به دنبال دارد. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش (Hoveida et al, 2017) همسو است؛ چراکه در هر دو پژوهش آرامش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از نتایج نظام دوری بیان شده است. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که نظام دوری در تحقق اهداف مبنی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ارتقا معلمان از طریق اصلاح ساختارها موفق بوده است.

همچنین بر اساس نتایج می‌توان استنباط کرد که تأثیر نظام دوری بر دانش آموزان و بهبود عملکرد تحصیلی، اصلاح رفتار و بهبود مهارت‌های اجتماعی‌شان، بیشتر از تأثیر نظام دوری بر معلمان و رشد حرفه‌ای آنان بوده است. از بزرگ‌ترین اهداف اجرای نظام دوری بهبود فرایند یادگیری دانش آموزان است. یافته‌های پژوهش در این باره نشان می‌دهد که مدیران و معلمان، وضعیت نظام دوری را در تحقق این هدف مطلوب ارزیابی نموده‌اند. هال (Hall, 2021)، وانگ و همکاران (Wang et al, 2017)، پیکت (Pickett, 2016)، لانگمویر (Langmuir, 2014) و بارگر (Barger, 2013) در پژوهش‌های خود پیامدهای نظام دوری را تبیین کرده‌اند، نتایج حاصل از این پژوهش‌ها با نتایج این پژوهش مبنی بر مطلوب بودن نمره‌ی نشانگر بهبود فرایند یادگیری دانش آموزان در اثر نظام دوری همسو است (Amiri, 2017) نیز در پژوهش خود تأثیر نظام دوری بر احساس تعلق دانش آموزان را بررسی کرده است که با نتایج پژوهش حاضر همسو است؛ تورینگنی، پلنت و ریبی (Tourigny et al, 2020) نیز در پژوهش خود ایجاد روابط نظام‌مند و باثبات را در اثر نظام دوری بیان می‌کند که با نتایج پژوهش حاضر مبنی بر مطلوب بودن نمره‌ی نشانگر شکل‌گیری مجموعه‌ای از روابط مثبت و سازنده همسو است.

در این راستا و با توجه به نتایج حاصل از پژوهش، پیشنهادهایی جهت بهبود وضعیت اجرای نظام دوری ارائه می‌شود:

- با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر یکی از چالش‌های اصلی در اجرای نظام دوری عدم تبیین درست نظام دوری برای معلمان و آشنا نبودن آنان با فواید، چارچوب‌ها، اقتضائات و فرایند اجرای نظام دوری است، به همین منظور پیشنهاد می‌شود کتابچه‌های راهنمای معلم در راستای تبیین نظام دوری و راهنمایی عملیاتی، تدوین و در مدارس مجری نظام دوری توزیع شود.

- با توجه به پایین بودن سطح انگیزه‌ی مدیران و معلمان برای اجرای نظام دوری، پیشنهاد می‌شود طرح‌های تشویقی جهت افزایش تمایل معلمان و مدیران به اجرای نظام دوری نگاشته و اجرا شود.

- تنظیم سازمان‌دهی مدیران مدارس در چرخه‌های سه‌ساله دیگر پیشنهاد اجرایی پژوهش حاضر است که می‌تواند با استقرار ثبات مدیریتی در مدارس، زمینه را برای اجرای مطلوب نظام دوری فراهم کند.

- یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ارزشیابی مناسبی از اجرای نظام دوری در سطح مدارس صورت نمی‌پذیرد، بر همین اساس پیشنهاد می‌شود، پروتکل مشخصی جهت ارزشیابی از اجرای نظام دوری تدوین و به مدارس ابلاغ شود و بر اساس آن، از نتایج نظام دوری ارزشیابی صورت پذیرد.

- برگزاری کلاس‌های آموزشی برای مدیران و معلمان مجری نظام دوری دیگر پیشنهاد اجرایی پژوهش حاضر است که بالا رفتن سطح آشنایی و پررنگ شدن اهمیت نظام دوری برای مخاطبان را در پی دارد.

مشارکت نویسندگان

این مقاله، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد در رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه شهید بهشتی تهران با عنوان «ارزیابی اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان» بود. نقشه و طرح اساسی، بیان مسئله، بحث و نتیجه‌گیری و رعایت ساختار مقاله بر عهده دکتر غلامرضا شمس مورکانی، بخش پیشینه و روش‌شناسی بر عهده دکتر محمود ابوالقاسمی و بخش تحلیل و یافته‌ها توسط فاطمه حسونند انجام شد.

تشکر و قدردانی

از تمامی مدیران و معلمانی که در این پژوهش همکاری داشتند قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- اسدی قلعه‌نی، محمدحسین. سیدان، ابوالقاسم. عامری، الهام و اسدی، کبری. (۱۳۹۵). تبیین حداقل ویژگی‌های معلم ثابت در نظام دوری (ثابت بودن معلم در دوره اول ابتدایی). *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲ (۲) ۲۹۳-۳۰۵.
[Dio:https://civilica.com/doc/593454](https://civilica.com/doc/593454)
- اصغری نژاد، سیمین و سلیمی، سمانه. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر ارزیابی عملکرد بر بهبود عملکرد شغلی با نقش میانجی توانمندسازی معلمان ابتدایی، *فصلنامه نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۶ (۴) ۲۸-۴۰.
[Dio: 20.1001.1.20081138.1400.16.4.3.2](https://doi.org/10.1001.1.20081138.1400.16.4.3.2)
- امیری، غلامرضا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر نظام دوری بر تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. *رویکردهای متد/اول در علوم رفتاری*، تهران: نشر دیدار.
- جعفری کمانگر، فاطمه و احسانی تیلیمی، سلمی. (۱۳۹۹). ارزیابی کیفیت اجرای برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان مازندران. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹ (۴) ۲۸۹-۲۶۱.
[Dor: 20.1001.1.2423494.1399.9.4.12.6](https://doi.org/10.1001.1.2423494.1399.9.4.12.6)
- حاجی بابایی، حمید رضا، میر عظیمی، سید حمید رضا و ماسوری، ابراهیم. (۱۴۰۲). ساحت‌ها و بایسته‌های تربیتی سند تحول آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲ (۳) ۳۷-۶۳.
[Dio: 10.48310/pma.2023.3315](https://doi.org/10.48310/pma.2023.3315)
- حسینی ضرابی، حامد. خراسانی، اباصلت (۱۳۹۳). *ارزشیابی آموزشی (از تئوری تا عمل)*، تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- دلاور، علی. (۱۳۹۴). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: نشر ویرایش.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۱). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*، تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۱). *روانشناسی پرورشی*، تهران: نشر دوران.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۴). *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران: انتشارات ایران‌زمین.
- قاسم‌زاده، سوگند، نقش، زهرا و افضل‌لی، لیلا. (۱۳۹۸). انگیزه شغلی معلم شادکامی معلم و جو سازمانی: کاربرد مدل یابی دوسطحی معلم و مدرسه. *مشاوره شغلی و سازمانی*، ۱۱ (۴۰) ۸۳-۹۸.
[Doi:10.29252/JCOC.11.3.83](https://doi.org/10.29252/JCOC.11.3.83)
- قیس، عادل و محمد زاده یزد، عاطفه. (۱۳۹۷). بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی (شهرستان مشهد)، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷ (۶۶) ۷۲-۴۵.
[Doi: magiran.com/p1838303](https://doi.org/10.1838303)
- کریمیان، جلال. (۱۴۰۰). *سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش*، مرکز بررسی‌های استراتژیک ریاست جمهوری. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین.

مرزوقی، رحمت اله. محمدی، مهدی. بختیاری، ابوالفضل و رحیم دشتی، زینب. (۱۳۹۸). ارزیابی میزان به کارگیری تکنیک اجراسنجی برنامه درسی به وسیله معلمان دوره ابتدایی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۸ (۲). ۷-۲۶.

Doi:20.1001.1.2423494.1398.8.2.1.4.

ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی. نشریه نوآوری‌های آموزشی.

SID. <https://sid.ir/paper/75627/en>. ۴۴-۳۳. (۴۴) ۱۱.

موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۳). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، مشهد: آستان قدس رضوی.

هویدا، رضا. دولتی، علی اکبر و امین بیدختی، علی اکبر. (۱۳۹۶). جایگاه و نقش نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی-

یادگیری دانش آموزان ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۱۶ (۶۳). ۲۵-۴۶.

Doi: <https://orcid.org/0000-0003-0336-4291>.

References

- Amiri, GH. (2017). The looping system on school connectedness and academic engagement. University of Ferdowsi, Disertaion for Master of Arts Degree in Curriculum Development, Faculty of Education and Psychology. [In Persian].
- Asadi Ghale Nei, M.H., Seyedan, A., Aameri, E., Asadi, A. (2016). Explaining the characteristics of a permanent teacher in the looping system (the stability of a teacher in the first period of elementary school). *The third national conference on sychology, educational sciences and lifestyle*. Mashhan: [In Persian] [Dio:https://civilica.com/doc/593454](https://civilica.com/doc/593454)
- Asghari Nejad, S., Salimi, S. (2022). Examining the Effect of Performance Assessment on Performance Improvement with the Mediating Role of Empowering Elementary school Teachers, *Journal of Modern Thoughts in Education*, 16(4), 28-40. [In Persian]
Dio: 20.1001.1.20081138.1400.16.4.3.2
- Barger, T. M. (2013). Impact of looping on middle school science standardized achievement tests. Liberty University.
- Bazargan, A. (2008). *An introduction to qualitative and mixed methods*. Tehran: Didar Publications. [In Persian].
- Bempechat, J. Mirny, A. Li, J. Wenk, K. A. & Holloway, S. D. (2011). Learning together: The educational experiences of adolescents in Moscow.
- Carroll, B. (2012). A study to inform principals about an instructional design, looping, and its influence on student achievement (Doctoral dissertation).
- Cistone, P.J. & Shneyderman, A. (2004). Looping: An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice*, 5(1).
- Comer, M. (2023). A Reflective Study Investigating Looping in Higher Education as a Pedagogical Methodology Model. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4(1), 24-37. Dio: <https://doi.org/10.33422/ijhep.v4i1.374>
- Delavar, A. (2015). *Educational and Psycological Research*. Tehran: Virayesh Publication Institute. [In Persian].
- Fathi Vajargah, K. (2005). *Curriculum Planing*. Tehran: Favaran Publications [In Persian].
- Findley, M. J. (2018). The Impact of Looping in an Elementary School Setting. (Doctoral dissertation), The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Freeman, M. B. (2000). Looping at One Elementary School: How Successful Was It? (Doctoral dissertation), Virginia Tech
- Ghasemzadeh, S., Naghsh, Z., Afzali, L. (2019). Teacher's Mental Engagement, Teacher's Happiness, and Organizational Climate: Using Two-Level Teacher-School Modeling. *Quarterly Journal of Career & Organizational*. 11(40). 83-98. [In Persian]
Doi:10.29252/JCOC.11.3.83
- Gheys, A., Mohammadzade Yazd, A. (2018). The implementation process of looping system at primary schools: Evidence from the city of Mashhad. *Educational Innovations*, 17(2). 45-72. [In Persian] Doi: magiran.com/p1838303.
- Grant, J. Johnson, B. & Richardson, I. (1996). The looping handbook. Crystal Springs Books.

- Gregory, B. S. (2009). The impact of looping on academic and social experiences of middle school students. (Doctoral dissertation), Walden University.
- Haji Babaei, H., Mirazimi, H., Masouri, E. (2023). Different Areas and Educational Requirements Fundamental Reform Document of Education in the Islamic Republic of Iran. *Educational and Scholastic Studies*, 12(3), 37-63. [In Persian] [Dio: 10.48310/pma.2023.3315](https://doi.org/10.48310/pma.2023.3315)
- Hall, K. (2021). Looping and Academic Achievement in Elementary Schools (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- Hanson, B.J. (1995). Getting to know you- Multiyear teaching. *Educational Leadership*, 53(3).
- Hosseini zarrabi, H., Khorasani, A. (2014). *Training Evaluation (Theory and Practice)*. Tehran: Industrial Research and Education Center of Iran. [In Persian].
- Hoveida, R., Dolati, A., . Amin Beidokhti. (2017). The position and role of looping system in promoting and improving the teaching- learning process of primary school students. *Educational Innovations* 16(3), 25-46. [In Persian]
[Doi: https://orcid.org/0000-0003-0336-4291](https://orcid.org/0000-0003-0336-4291).
- Jafari Kamangar, F., Ehsani Tilami, S. (2021). Assessment of the Quality of Practicum Implementation at Farhangian University of Mazandaran. *Educational and Scholastic Studies*, 9 (4), 261- 289. [In Persian] [Dor: 20.1001.1.2423494.1399.9.4.12.6](https://doi.org/10.2423494.1399.9.4.12.6)
- Karimiyani, J. (2021). *Policy making in education*. Tehran: Center For Strategic Studies.
- Langmuir, L. (2014). An exploratory investigation of looping high school math and English and student achievement. (Master's thesis). Rowan University: New Jersey.
- Marzooghi, M., Mohammadi, M., Bakhtiari, A., Rahimdashti, Z. (2020). Evaluating the Application of Curriculum Mapping by Elementary School Teachers. *Educational and Scholastic Studies*, 8 (2), 7-26. [In Persian] [Doi: 20.1001.1.2423494.1398.8.2.1.4](https://doi.org/10.2423494.1398.8.2.1.4).
- Meeks, R. G. (2008). Does Looping Enhance Student Achievement? *The Corinthian*, 9(1), 10.
- Mollaenezhad, A. (2012). The desired professional qualifications of primary school trainee teachers. *Educational Innovations*, 11 (4), 33-62. [In Persian].
[SID. https://sid.ir/paper/75627/en](https://sid.ir/paper/75627/en).
- Mousapour, N. (2014). *The Principles of Curriculum Development in Secondary Education*. Mashhad: Beh Nashr [In Persian].
- Nitecki, E. (2017). Looping and attachment in early childhood education: How applications of epigenetics demand a change. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17 (2), 85-100. [Dio: https://doi.org/10.14434/josotl.v17i2.20840](https://doi.org/10.14434/josotl.v17i2.20840)
- Pecanic, M.L. (2003). The Experience and Effects of Looping in the Elementary Classroom. (Master's thesis), University La Mirada, California USA.
- Pickett, G. (2016). The effects of looping in the Cuban classroom: Teacher perception and academic achievement. (Doctoral dissertation), Northcentral University.
- Saif, A. A. (2023). *Modern Educational Psychology*. Tehran: Douran Publications [In Persian].
- Thomas, K.A. (2014). Studying the looping cycle in early childhood public education: A multiple case study analysis. (Order number. 3668165) [Doctoral dissertation, The University of Alabama at Birmingham].
- Tourigny, R. Plante, I. & Raby, C. (2020). Do students in a looping classroom get higher grades and report a better teacher-student relationship than those in a traditional setting? *Educational Studies*, 46(6), 744-759. [Dio: https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1663152](https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1663152)
- Ullman, E. (2005, October 24). Looping leads to long-term connections with students. *EduTopia*.
- Wang, L. Wu, M. Shi, Y. Chen, Y. Loyalka, P. Chu, J. & Rozelle, S. (2017). The effect of teacher looping on student achievement: Evidence from rural China. *Rural Education Action Program*.
- Williams-Wright, V. (2013). Teachers' Attitudes and Perceptions of Looping and The Effect of Looping on Students' Academic Achievement. (Doctoral dissertation), Delta State University.