

چگونه توانستیم تمرکز و درگیری تحصیلی یکی از دانش‌آموز پایه دهم در

درس عربی را بهبود بخشیم؟

لیلا یزدان پناه^۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۲۱

مقدمه و هدف: هدف این اقدام‌پژوهی، بهبود تمرکز و مشارکت آموزشی یکی از دانش‌آموز پایه دهم مقطع متوسطه بود. **روش‌شناسی پژوهش:** این گزارش به صورت اقدام‌پژوهی تک‌موردی و با ساختار توصیفی و ضمیمه موجود، شواهد یک، تحلیل مسئله، انتخاب و اجرای راهکارها، نظارت، شواهد دو و بازاندیشی تنظیم شد. راهکارهای گزارش شده شامل خردکردن تکالیف، کاهش محرک‌های مزاحم، ابزارهای دیداری، وقفه‌های حرکتی کوتاه، دستورهای مرحله‌به‌مرحله، تقویت مثبت و هماهنگی با خانواده و مدرسه بود. در این اقدام‌پژوهی برای گردآوری داده‌ها از مشاهده‌ی مستقیم کلاسی، چک‌لیست مشاهده‌ای پژوهشگر ساخته (۱۰ شاخص، نمره‌گذاری ۰ تا ۳، دامنه‌ی ۰ تا ۳۰) و شاخص‌های رفتاری روزمره شامل میانگین تذکر در هر جلسه، تعداد فعالیت‌های ناتمام از ۱۰ فعالیت و درصد تکمیل فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده استفاده شد. افزون بر این، مجموع نمرات خام فرم‌های گزارش والد و معلم کانرز به صورت توصیفی و نه تشخیصی ثبت شد و گزارش معلم، مدیر/معاون و خانواده نیز در چهار حوزه کدگذاری شد (هر حوزه ۰ تا ۳). گفت‌وگو با مدیر، معاون و خانواده برای شناخت زمینه‌ی مسئله و هماهنگی حمایت‌ها انجام شد. داده‌ها پیش از مداخله (شواهد یک) و پس از آن (شواهد دو) گردآوری شدند. چک‌لیست استاندارد یا تشخیصی نیست و روایی و پایایی آن گزارش نشده است؛ مشاهده‌گر دوم نیز به‌کار نرفت.

یافته‌ها: پس از اجرای راهکارها مشارکت کلاسی فریده افزایش یافت، او مدت بیشتری روی موضوع درسی ماند، در انجام مسئولیت‌ها منسجم‌تر عمل کرد، وسایل خود را کمتر گم کرد و تعداد تذکرات لازم برای بازگرداندن توجه کاهش یافت. در چک‌لیست مشاهده‌ای پژوهشگر ساخته (۱۰ شاخص، دامنه ۰ تا ۳)، نمره کل از ۲۵ به ۱۰ رسید (کاهش توصیفی ۶۰ درصدی) و نمره هر ۱۰ شاخص کاهش یافت. در شاخص‌های رفتاری روزمره نیز میانگین تذکر در هر جلسه از ۱۲ به ۵، فعالیت‌های ناتمام از ۶ به ۲ از ۱۰ و تکمیل فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده از ۴۰ به ۸۰ درصد تغییر یافت. مجموع نمرات خام فرم‌های گزارش والد و معلم نیز به‌ترتیب حدود ۴۱ و ۴۰ درصد کاهش نشان داد.

نتیجه‌گیری: به‌کارگیری راهبردهای آموزشی ساختارمند و متناسب با نیاز دانش‌آموز می‌تواند با بهبود تمرکز، پیگیری تکلیف و مشارکت در فرایند یادگیری همراه باشد. این نتایج بر اهمیت روشن‌بودن دستورها، سازمان‌دهی فعالیت‌ها، بازخورد مثبت و همکاری خانه و مدرسه تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها: اقدام‌پژوهی، تمرکز، درگیری تحصیلی، آموزش زبان عربی، مشارکت کلاسی، پایه دهم

^۱ دبیر عربی، آموزش و پرورش عشایری L.yazdanpnh1392@gmail.com

مقدمه

توجه و تمرکز از فرایندهای مهم یادگیری‌اند؛ دانش‌آموز برای دنبال کردن توضیح معلم، پردازش اطلاعات، فهم واژگان و قواعد، ترجمه عبارت‌ها و مشارکت در فعالیت آموزشی به توانایی حفظ توجه نیاز دارد. حواس‌پرتی پدیده‌ای چندعاملی است و به‌تنهایی نشانه تشخیصی اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی محسوب نمی‌شود. تشخیص بالینی به ارزیابی تخصصی و اطلاعات چندمنبعی نیاز دارد؛ مشاهده معلم نقطه شروع حمایت آموزشی است، نه جایگزین تشخیص تخصصی (Wolraich et al., ۲۰۱۹).

در درس عربی پایه دهم، یادگیری موفق تنها به دانستن پاسخ درست وابسته نیست؛ دانش‌آموز باید بتواند به توضیح معلم توجه کند، واژگان و دستورهای زبانی را دنبال کند، تمرین را آغاز کند، پس از حواس‌پرتی به فعالیت بازگردد و کار را تا پایان ادامه دهد. این رفتارها را می‌توان با شاخص‌هایی مانند تعداد یادآوری‌های لازم، میزان تکمیل تمرین‌های واژگان، ترجمه و قواعد و دفعات فراموش کردن دستورالعمل‌ها توصیف کرد. ارزیابی عملکرد در بافت واقعی کلاس و هماهنگی میان حمایت آموزشی و پایش رفتاری، از اجزای مهم تصمیم‌گیری درباره دانش‌آموزانی است که در توجه یا سازمان‌دهی تکلیف دشواری دارند (DuPaul & Stoner, ۲۰۱۴). از این‌رو، توصیف رفتارهای مشخص از برچسب‌زدن کلی مانند «بی‌دقت» یا «کم‌تمرکز» سودمندتر است.

در ادبیات آموزشی، «درگیری تحصیلی» مفهومی چندبعدی است و معمولاً در سه بُعد رفتاری، هیجانی و شناختی بررسی می‌شود. بُعد رفتاری به مشارکت در فعالیت‌ها، پیروی از دستورالعمل‌ها و پایداری در انجام تمرین مربوط است؛ بُعد هیجانی به علاقه و احساس تعلق به کلاس، و بُعد شناختی به تلاش ذهنی و استفاده از راهبردهای یادگیری اشاره دارد (Fredricks et al., ۲۰۰۴). بنابراین، کامل‌نکردن یک تمرین عربی به‌تنهایی نشان نمی‌دهد که دانش‌آموز علاقه‌ای به یادگیری ندارد. در پژوهش حاضر، تمرکز اصلی بر رفتارهای قابل مشاهده مانند شروع و تکمیل تمرین‌های واژگان، ترجمه و قواعد، بازگشت به فعالیت پس از یادآوری و مشارکت کلاسی است؛ درباره تجربه هیجانی یا فرایندهای ذهنی دانش‌آموز فقط در صورت وجود شواهد مستقیم می‌توان داوری کرد.

محیط کلاس و کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز نیز در ایجاد فرصت برای مشارکت اهمیت دارد. پژوهش‌ها رابطه حمایت معلم با درگیری تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان را گزارش کرده‌اند (Klem

& Connell, ۲۰۰۴). همچنین، مرور شواهد مدیریت کلاس نشان می‌دهد که روشن بودن انتظارات، ارائه دستورهای قابل فهم، افزایش فرصت پاسخ‌گویی و مشارکت، نظارت فعال و بازخورد مثبت متناسب با رفتار مطلوب، از رویه‌های قابل استفاده در کلاس‌اند (Simonsen et al., ۲۰۰۸). این رویکرد به‌جای اتکا به تذکرات مکرر یا سرزنش، می‌کوشد شرایط انجام رفتار مطلوب را آسان‌تر کند و به دانش‌آموز نشان دهد دقیقاً کدام تلاش یا گام او موفق بوده است.

بر این اساس، حمایت از دانش‌آموز پایه دهم که در حفظ توجه یا پیگیری فعالیت‌های درس عربی دشواری نشان می‌دهد، بهتر است متناسب با نیاز مشاهده‌شده و در قالب اقدام‌های ساده و قابل ارزیابی طراحی شود. تقسیم تمرین‌های طولانی ترجمه یا قواعد به گام‌های کوتاه، بیان دستورهای روشن، استفاده از جدول واژگان و نشانه‌های دیداری، وقفه‌های کوتاه در صورت تناسبات، فراهم کردن فرصت پاسخ‌گویی و ارائه بازخورد مثبت فوری و مشخص، از راهبردهایی هستند که می‌توان در کلاس آزمود. باین‌حال، هیچ راهبردی نباید بدون بررسی پاسخ واقعی دانش‌آموز، راه‌حل قطعی تلقی شود؛ پژوهش‌های مربوط به مداخلات مدرسه‌ای نیز بر اهمیت سنجش پیامدها و توجه به تفاوت‌های فردی تأکید دارند (Evans et al., ۲۰۱۸; Moore et al., ۲۰۱۸). اقدام‌پژوهی به معلم امکان می‌دهد مسئله را تعریف کند، برای تغییر برنامه‌ریزی کند، راهکار را اجرا کند، شواهد را ثبت کند و بر پایه آن‌ها اقدام بعدی را بازنگری کند (Mertler, ۲۰۲۴). پرسش اصلی پژوهش چنین صورت‌بندی می‌شود: «چگونه می‌توانیم با راهبردهای آموزشی و رفتاری قابل اجرا در کلاس، تمرکز و مشارکت دانش‌آموز پایه دهم را در درس عربی بهبود دهیم؟»

توصیف وضعیت موجود

بر پایه روایت ثبت‌شده، رفتارهای زیر در جریان فعالیت‌های کلاسی درس عربی از دانش‌آموز مشاهده یا گزارش شده‌اند:

از دست دادن توجه هنگام توضیح واژگان، ترجمه یا قواعد و نیاز به تذکر برای بازگشت به فعالیت. ناتمام گذاشتن برخی تمرین‌های عربی یا رهاکردن فعالیت پیش از پایان. فراموش کردن بعضی دستورهای مربوط به مراحل حل تمرین یا انجام تکلیف. آماده‌نبودن یا فراموش کردن وسایل و منابع موردنیاز درس، مانند کتاب و دفتر عربی.

مشارکت محدود در پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و فعالیت‌های کلاسی عربی. نیاز به تکرار دستورالعمل یا یادآوری مراحل انجام تمرین‌های واژگان، ترجمه و قواعد. در بررسی اولیه مشخص شد که مدیر و معاون مدرسه نیز رفتارهای مشابهی را دیده بودند. خانواده در آغاز با برداشت معلم همراه نبود و از طرح مسئله ناراحت شد؛ از این رو، گفت‌وگو با خانواده بر پایه رفتارهای مشخص در کلاس عربی و بدون برچسب‌زنی پیش رفت.

اهداف اقدام‌پژوهی

هدف کلی: بهبود تمرکز و درگیری تحصیلی دانش‌آموز پایه دهم در درس عربی از طریق راهبردهای آموزشی و رفتاری متناسب با نیازهای او.

اهداف اختصاصی:

کاهش حواس‌پرتی و تعداد تذکرات لازم برای بازگشت به فعالیت‌های درس عربی. افزایش تکمیل تمرین‌های واژگان، ترجمه و قواعد و پیگیری دستورالعمل‌های مرحله‌به‌مرحله. تقویت سازمان‌دهی کتاب، دفتر، تکالیف و مسئولیت‌های مربوط به درس عربی. افزایش مشارکت در پاسخ‌گویی، خواندن متن، ترجمه و فعالیت‌های کلاسی عربی. هماهنگ کردن حمایت‌های آموزشی خانه و مدرسه برای بهبود یادگیری عربی، بدون نسبت‌دادن تشخیص بالینی.

روش شناسی پژوهش:

این گزارش از نوع اقدام‌پژوهی آموزشی تک‌موردی است. مورد پژوهش، دانش‌آموز پایه دهم در درس عربی در مدرسه محل خدمت معلم پژوهشگر است. پژوهش در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ انجام شد. معلم پژوهشگر، خانواده، مدیر و معاون مدرسه منابع اطلاعات زمینه‌ای بودند. ساختار این گزارش از چرخه برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازاندیشی پیروی می‌کند؛ در این رویکرد، تصمیم‌های بعدی بر شواهد ثبت‌شده استوار می‌شوند (Mertler, ۲۰۲۴).

جدول ۱. طرح چرخه اقدام‌پژوهی و داده‌های گردآوری‌شده

مرحله	شرح اقدام	داده گردآوری‌شده
برنامه‌ریزی	تعریف رفتارهای هدف در درس عربی و انتخاب راهبردهای متناسب با کلاس.	تعریف عملیاتی، خط پایه و برنامه ثبت.
اقدام	اجرای خردکردن تمرین‌های عربی، دستور کو تاه، تقویت مثبت، وقفه کو تاه و کاهش محرک مزاحم.	ثبت روزانه راهبردهای اجراشده و موارد عدم اجرا.
مشاهده	ثبت رفتارهای هدف در بازه‌های هم‌طول قبل و بعد از راهکارها.	چک‌لیست تاریخ‌دار و گزارش خانواده.
بازاندیشی اصلاح	و حفظ، تعدیل یا کنارگذاشتن راهبردها بر اساس پاسخ دانش‌آموز.	یادداشت بازاندیشی و تصمیم چرخه بعد.

روش‌های گردآوری اطلاعات (شواهد یک)

برای شناخت مسئله در مرحله نخست، مشاهده مستقیم رفتارهای مربوط به توجه، تکمیل تمرین‌های عربی، پیروی از دستور و مشارکت در کلاس انجام شد. همچنین با مدیر و معاون مدرسه درباره رفتارهای مشاهده‌شده در محیط آموزشی گفت‌وگو شد و دیدگاه خانواده درباره رفتارهای درسی و شیوه حمایت از دانش‌آموز دریافت شد. برای پایش کلاسی از چک‌لیست مشاهده‌ای پژوهشگر ساخته استفاده شد؛ این چک‌لیست ابزار استاندارد یا تشخیصی نیست و پیش از مداخله (شواهد یک) و پس از مداخله (شواهد دو) تکمیل شد. ۱۰ شاخص از ۰ تا ۳ نمره‌گذاری شدند: ۰ = مشاهده نشد؛ ۱ = گاهی؛ ۲ = اغلب؛ ۳ = بسیار مکرر. دامنه کل ۰ تا ۳۰ است و نمره کمتر، در صورت ثابت ماندن تعریف رفتارها و مدت مشاهده، به معنای ثبت کمتر رفتارهای مسئله‌ساز است. افزون بر آن، شاخص‌های رفتاری روزمره (تعداد تذکر در هر جلسه، تعداد فعالیت‌های تکمیل‌شده و ناتمام از ۱۰ فعالیت) و فرم‌های گزارش والد و معلم کانرز به کار رفتند و گزارش معلم، مدیر/معاون و خانواده بر حسب چهار حوزه کدگذاری شد.

بر اساس شواهد کیفی گزارش‌شده، مسئله محوری در سه حوزه دیده می‌شود: حفظ توجه هنگام تدریس عربی، سازمان‌دهی و تکمیل تمرین‌های واژگان، ترجمه و قواعد، و مشارکت در کلاس. نیاز به تذکر، ناتمام ماندن تمرین، فراموشی دستورها و آماده‌نبودن منابع درسی می‌توانند با یکدیگر مرتبط باشند.

در تحلیل آموزشی، چند عامل به‌عنوان فرضیه قابل بررسی مطرح شدند، نه علت اثبات‌شده: طول یا پیچیدگی متن و تمرین عربی، دشواری واژگان یا قواعد، وجود محرک‌های مزاحم در محیط، طولانی یا چندمرحله‌ای بودن دستورها، نیاز به حمایت در سازمان‌دهی کتاب و دفتر، و میزان جذابیت یا فعال بودن روش

تدریس. برای بررسی این فرضیه‌ها، رفتارها در بازه‌های هم‌طول و در شرایط مشابه ثبت شدند و دیدگاه خانواده نیز با پرسش‌های توصیفی و غیرتشخیصی بررسی شد. پیامدهای آموزشی احتمالی شامل کاهش فرصت تمرین و تثبیت واژگان و قواعد، افزایش زمان صرف‌شده برای تذکر و محدودشدن فرصت مشارکت است.

راه‌حل‌های پیشنهادی و مبنای انتخاب آن‌ها

راهنم‌ها بر اساس رفتارهای گزارش‌شده انتخاب شده‌اند و باید با مشاهده پاسخ واقعی فریده حفظ یا اصلاح شوند. مرور پژوهش‌ها از بررسی مداخلات مدرسه‌ای چندجزئی و حمایت‌های رفتاری و سازمان‌دهی در محیط آموزشی پشتیبانی می‌کند، اما اثربخشی هر راهنما به کیفیت اجرا، ویژگی‌های دانش‌آموز و پیامد سنجیده‌شده وابسته است (Evans et al., ۲۰۱۸; Moore et al., ۲۰۱۸). راهنمای CDC نیز مدیریت رفتاری کلاس، بازخورد مثبت، آموزش سازمان‌دهی و همکاری خانواده و مدرسه را از حمایت‌های قابل بررسی معرفی می‌کند (Centers for Disease Control and Prevention, ۲۰۲۶).

تقسیم تمرین‌های طولانی واژگان، ترجمه و قواعد به بخش‌های کوچک‌تر و قابل پیگیری. کوتاه، روشن و مرحله‌به‌مرحله کردن دستورها و بررسی فهم دانش‌آموز پیش از شروع کار. انتخاب محل نشستن با محرک‌های مزاحم کمتر و نزدیک به معلم، در صورت مناسب‌بودن برای دانش‌آموز. استفاده از جدول واژگان، رنگ‌بندی، نمونه‌های حل‌شده و نشانه‌های دیداری برای یادآوری مراحل ترجمه و قواعد.

گنجاندن وقفه‌های حرکتی کوتاه و متناسب در خلال تدریس. ارائه بازخورد مثبت فوری و مشخص برای تلاش، پاسخ‌گویی، پیگیری و تکمیل تمرین‌های عربی. افزایش فرصت مشارکت در خواندن متن، معنی کردن واژگان، ترجمه جمله‌ها و پاسخ به پرسش‌های قواعد. هماهنگی محترمانه با خانواده و کادر مدرسه درباره راهنم‌های حمایتی.

اجرای راه‌حل‌های پیشنهادی

راهنماها در چهار محور زیر اجرا شدند و کاربرد آن‌ها با توجه به پاسخ دانش‌آموز به فعالیت‌های درس عربی تنظیم شد.

آماده‌سازی محیط و رابطه حمایتی

با پرهیز از سرزنش و برچسب‌زنی، بر رفتارهای مشخص تمرکز می‌شود. در صورت وجود محرک‌های مزاحم، محل نشستن بررسی و در صورت تناسب، دانش‌آموز به معلم نزدیک‌تر می‌شود. هدف، افزایش دسترسی به راهنمایی و کاهش عوامل محیطی قابل کنترل است، نه جداکردن یا انگ‌زدن به دانش‌آموز.

سازمان‌دهی تکلیف و دستورالعمل

تمرین‌های عربی به گام‌های کوتاه‌تر تقسیم می‌شوند؛ برای نمونه، ابتدا شناسایی واژگان کلیدی، سپس

ترجمه عبارت و در ادامه بررسی نکته دستوری. هر بار یک دستور روشن ارائه می‌گردد و پیش از ادامه، فهم آن بررسی می‌شود. جدول واژگان، نمونه‌های حل‌شده یا فهرست کوتاه مراحل می‌توانند به یادآوری دستور و پیگیری تمرین کمک کنند.

وقفه حرکتی و تقویت مثبت

در صورت تناسب با فعالیت آموزشی، وقفه کوتاه در نظر گرفته می‌شود. بازخورد مثبت باید مشخص، فوری و مرتبط با رفتار مطلوب باشد؛ برای مثال، شروع به موقع تمرین، بازگشت به ترجمه پس از یادآوری یا کامل کردن یک مرحله از تحلیل قواعد. بازخورد نباید به مقایسه تحقیرآمیز با سایر دانش‌آموزان تبدیل شود.

مشارکت فعال و هماهنگی خانه و مدرسه

فرصت‌های کوتاه و قابل مدیریت برای مشارکت فراهم می‌شود و در گفت‌وگو با خانواده و کادر مدرسه، رفتارهای مشاهده‌شده و راهکارهای حمایتی به صورت توصیفی مطرح می‌شوند. اگر مشکل پایدار باشد یا عملکرد روزمره را به طور جدی مختل کند، ارزیابی متخصص واجد صلاحیت باید از اقدام آموزشی معلم جدا نگه داشته شود (Wolraich et al., ۲۰۱۹).

نظارت بر اجرا، بازاندیشی و اصلاح چرخه

پس از اجرای راهکارها، دانش آموز مشارکت بیشتری در فعالیت‌های درس عربی نشان می‌داد، مدت بیشتری روی تمرین واژگان، ترجمه یا قواعد می‌ماند، در انجام مسئولیت‌های درسی منسجم‌تر عمل می‌کرد و تعداد تذکرات لازم برای بازگرداندن توجه کاهش یافته بود. این موارد برداشت کیفی معلم پژوهشگر است و با داده‌های عددی جدول‌های ۲ تا ۴ همسو است.

شواهد ۲

برای اطمینان بیشتر از پایداری تغییرها، در چرخه بعد پیشنهاد می‌شود رفتارهای یکسان در بازه‌های زمانی هم‌طول ثبت شوند. شاخص‌های مناسب عبارت‌اند از تعداد تذکرات در یک جلسه عربی، تعداد تمرین‌های تکمیل‌شده از کل فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده، تعداد موارد ناتمام، آماده‌بودن منابع درسی و میزان پیروی از دستورالعمل‌های مربوط به واژگان، ترجمه و قواعد. تاریخ، مدت مشاهده، موضوع درس، راهکار اجراشده و موارد عدم اجرا نیز ثبت شد. اگر یک راهکار به بهبود قابل مشاهده منجر نشده یا فشار دانش‌آموز را افزایش دهد، تعدیل یا کنار گذاشته شد.

بازاندیشی و تصمیم برای اصلاح

بازاندیشی بر مقایسه شواهد پیش و پس (شواهد یک و دو) استوار است. شواهد کیفی و عددی هر دو نشان می‌دهند مجموعه راهکارهای ساختارمند با بهبود تمرکز و مشارکت دانش‌آموز در درس عربی همراه بوده است؛ اما چون راهکارها هم‌زمان اجرا شدند، سهم هر راهکار به‌تنهایی قابل تفکیک نیست. بر این اساس، تصمیم

گرفته شد راهکارهای ساختارمند و تقویت مثبت حفظ شوند و در چرخه بعد با ثبت تاریخ‌دار و هم‌طول‌تر داده‌ها و بهره‌گیری از مشاهده‌گر دوم بررسی شوند.

جدول ۲. نتایج چک‌لیست مشاهده‌ای پیش و پس از مداخله

ردیف	شاخص مشاهده‌ای	شواهد ۱	شواهد ۲	کاهش نمره
۱	حواس‌پرتی هنگام تدریس عربی	۳	۱	۲
۲	نیاز به تذکر برای بازگشت به تمرین	۳	۱	۲
۳	ناتمام‌گذاشتن تمرین عربی	۳	۱	۲
۴	فراموش کردن دستور یا مرحله تمرین	۲	۱	۱
۵	آمادگی و وسایل و منابع درس	۲	۱	۱
۶	مشارکت کم در فعالیت‌های عربی	۳	۱	۲
۷	دشواری حفظ توجه هنگام تمرین	۳	۱	۲
مستقل				
۸	نیاز به تکرار دستورالعمل تمرین	۲	۱	۱
۹	رها کردن تمرین پیش از پایان	۲	۱	۱
۱۰	دشواری پیگیری مراحل ترجمه یا قواعد	۲	۱	۱
جمع	جمع نمرات شاخص‌های نامطلوب حداکثر ۳۰	۲۵ از ۳۰	۱۰ از ۳۰	۱۵ نمره؛ ۶۰٪ کاهش

در جدول ۲، مجموع نمره از ۲۵ به ۱۰ رسید؛ بنابراین کاهش نسبی برابر است با $[(25-10) \div 25] \times 100 = 60\%$. کاهش نسبی ۶۰٪ با کاهش ۵۰ واحد درصدی نسبت نمره به حداکثر (از ۸۳٫۳٪ به ۳۳٫۳٪) یکسان نیست. نمره هر ۱۰ شاخص نیز کاهش یافت.

نتایج کدگذاری گزارش منابع و فرم‌های کانرز

گزارش معلم، مدیر/معاون و خانواده بر حسب چهار حوزه کدگذاری شد (هر حوزه ۰ تا ۳).

جدول ۳. کدگذاری گزارش منابع مختلف پیش و پس از مداخله

منبع/حوزه مصاحبه	کدگذاری	شاخص‌های نامطلوب گزارش شده	شواهد ۱	شواهد ۲	تغییر
گزارش معلم		حواس‌پرتی و نیاز به تذکر در درس عربی	۳	۱	۲ نمره کاهش
گزارش معلم		ناتمام‌ماندن تمرین‌های عربی	۳	۱	۲ نمره کاهش
گزارش مدیر/معاون		پیگیری دستورها و مسئولیت‌های درسی	۲	۱	۱ نمره کاهش

گزارش خانواده	سازمان‌دهی منابع درسی و شروع/پایان تکلیف	۲	۱	۱ نمره کاهش
جمع کدگذاری	حوزه؛ هر کدام ۰ تا ۳	۱۰ از ۱۲	۴ از ۱۲	۶۰٪ کاهش توصیفی

مجموع نمرات خام فرم والد از ۲۷ به ۱۶ رسید: $(27-16) \div 100 \times 27 = 40.7\%$ کاهش؛ و مجموع نمرات خام فرم معلم از ۳۰ به ۱۸ رسید: $(30-18) \div 100 \times 30 = 40\%$ کاهش. این مقادیر مجموع نمرات خام‌اند؛ تفسیر استاندارد کانرز بر پایه نمرات تبدیلی و راهنمای ناشر انجام می‌شود (Pearson et al, 2025) و این ابزار در این گزارش برای تشخیص به کار نرفته است.

جدول ۴. شاخص‌های رفتاری روزمره

شاخص	پیش از مداخله	پس از مداخله	تغییر محاسبه‌شده
میانگین تذکر برای بازگشت به تمرین عربی در یک جلسه	۱۲	۵	۵۸.۳٪ کاهش
تکمیل فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده درس عربی	۴ از ۱۰ (۴۰٪)	۸ از ۱۰ (۸۰٪)	۴۰ واحد درصد افزایش
تمرین‌های ناتمام از ۱۰ فعالیت	۶	۲	۶۶.۷٪ کاهش

بحث و نتیجه‌گیری

این اقدام‌پژوهی با هدف بهبود تمرکز و مشارکت آموزشی دانش‌آموز پایه دهم در درس عربی انجام شد و مراحل آن از توصیف وضعیت موجود تا شواهد اولیه، تحلیل مسئله، انتخاب راهکار، اجرا، نظارت، شواهد دوم و بازاندیشی را دنبال کرد. رفتارهای گزارش‌شده با نیاز به حمایت در سازمان‌دهی تمرین‌ها، روشن‌بودن دستورها، کاهش محرک‌های مزاحم و تقویت مشارکت در فعالیت‌های واژگان، ترجمه و قواعد سازگارند؛ باین‌حال، این برداشت‌ها علت قطعی مشکل را مشخص نمی‌کنند. راهکارهای ساختارمند و تقویت مثبت با توصیه‌های عمومی مدیریت رفتار و حمایت آموزشی هم‌راستا هستند (Centers for Disease Control and Prevention, ۲۰۲۶; Evans et al., ۲۰۱۸; Moore et al., ۲۰۱۸). نتایج این گزارش نیز بهبود را نشان داد: نمره چک‌لیست ۶۰٪، میانگین تذکر در هر جلسه حدود ۵۸٪ و فعالیت‌های ناتمام حدود ۶۷٪ کاهش یافت و تکمیل فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده ۴۰ واحد درصد افزایش پیدا کرد. باین‌حال، طرح تک‌موردی و نبود گروه مقایسه اجازه نمی‌دهد این تغییرها فقط به مداخله نسبت داده شوند. تمرکز پایین نباید به‌طور خودکار معادل اختلال بالینی تلقی شود. در صورت تداوم دشواری‌ها یا اختلال جدی در عملکرد تحصیلی، گفت‌وگوی محترمانه با خانواده و در صورت نیاز ارجاع برای ارزیابی متخصص واجد صلاحیت مناسب است. نقش معلم، مشاهده، مستندسازی و حمایت آموزشی است، نه تشخیص پزشکی یا روان‌شناختی (Wolraich).

(et al., ۲۰۱۹).

۱. دستورهای مربوط به فعالیت‌های عربی را کوتاه، روشن و مرحله‌به‌مرحله بیان کنند و تمرین‌های طولانی را به بخش‌های کوچک تقسیم کنند. پس از ارائه دستور، از دانش‌آموز بخواهند نخستین گام را با زبان خودش توضیح دهد و پس از پایان هر بخش بازخورد کوتاه و مشخص بدهند؛ برای مثال: «واژگان کلیدی را درست مشخص کردی و مرحله بعد را آغاز کردی».

۲. چک‌لیست دیداری ساده‌ای از وسایل و مراحل انجام تمرین در اختیار دانش‌آموز بگذارند و در آغاز و پایان کلاس زمان کوتاهی برای بررسی آن اختصاص دهند. جای نشستن او را نیز طوری تنظیم کنند که دسترسی به راهنمایی معلم آسان و محرک‌های مزاحم کمتر باشد، بدون آنکه به جداسازی یا برچسب‌زنی منجر شود.

۳. فرصت‌های مشارکت کوتاه و متنوع، مانند خواندن یک عبارت عربی، معنی‌کردن یک واژه، ترجمه یک جمله یا پاسخ به یک پرسش دستوری، فراهم کنند و در صورت تناسب با فعالیت، وقفه کوتاهی در نظر بگیرند.

۴. پیشرفت را با شاخص‌های ثابت بسنجند؛ مانند تعداد تذکرها در بازه مشخص، نسبت تمرین‌های کامل‌شده به تمرین‌های تعیین‌شده و میزان پیروی از مراحل ترجمه و قواعد. ثبت پیش و پس باید در شرایط مشابه انجام شود. در صورت امکان از مشاهده‌گر دوم برای بخشی از جلسات استفاده کنند و تصمیم درباره ادامه یا تغییر راهکار را بر داده‌های واقعی استوار کنند، نه برداشت کلی.

پیشنهادهای کاربردی برای والدین و اولیای دانش‌آموز

۱. در خانه روال قابل پیش‌بینی برای مطالعه عربی، مرور واژگان و انجام تکلیف ایجاد کنند و در صورت نیاز از فهرست نوشتاری کوتاه کمک بگیرند. تمرین را به بخش‌های کوتاه تقسیم کنند و میان بخش‌ها، متناسب با نیاز دانش‌آموز، استراحت کوتاهی در نظر بگیرند.

۲. به جای سرزنش، مقایسه با دیگران یا تنبیه، تلاش و رفتار مشخص دانش‌آموز را توصیف و تشویق کنند؛ مثلاً مرور واژگان، آماده‌کردن کتاب و دفتر یا بازگشت به تمرین پس از وقفه. مسئولیت‌های درسی متناسب با سن را همراه با یادآوری آرام به او بسپارند تا سازمان‌دهی را تمرین کند و تکلیف به میدان کشمکش تبدیل نشود.

۳. با دبیر عربی ارتباط منظم و محترمانه داشته باشند و نمونه‌های عینی از موقعیت‌هایی را که دانش‌آموز در آن‌ها بهتر یا دشوارتر عمل می‌کند، در میان بگذارند؛ هدف یافتن حمایت مؤثر است، نه مقصرشناختن دانش‌آموز یا خانواده. اگر دشواری‌ها در موقعیت‌های مختلف ادامه یافت یا به‌طور جدی بر یادگیری و زندگی روزمره اثر گذاشت، از متخصص واجد صلاحیت راهنمایی بگیرند؛ این نشانه‌ها به‌تنهایی تشخیص خاصی را ثابت نمی‌کنند. برای دبیر عربی و خانواده بهتر است یک یا دو راهکار را در هر نوبت به‌صورت هماهنگ اجرا کنند، رفتار هدف و مدت اجرا را از پیش مشخص سازند و نتیجه را ثبت کنند. راهکاری که به بهبود قابل مشاهده منجر نمی‌شود یا فشار و تنش دانش‌آموز را افزایش می‌دهد، باید بازبینی شود. این پیشنهادها راهنمای اقدام

آموزشی‌اند و جایگزین ارزیابی تخصصی یا داده‌های واقعی پژوهش نیستند. محدودیت‌های این گزارش عبارت‌اند از:

پژوهش تک‌موردی است و تعمیم آماری ندارد.
راهکارها هم‌زمان اجرا شدند و گروه مقایسه وجود نداشت؛ از این رو سهم هر راهکار به‌تنهایی قابل تفکیک نیست.
مشاهده‌گر دوم، توافق بین ارزیابان و پیگیری بلندمدت مستند نشده است.

ملاحظات اخلاقی

در پژوهش درباره دانش‌آموز، محرمانگی، پرهیز از برچسب‌زنی و رضایت آگاهانه والد یا سرپرست ضروری است. این گزارش تشخیص بالینی ارائه نمی‌کند و بر رفتارهای مشاهده‌پذیر و حمایت آموزشی تمرکز دارد.
نام «فریده» در این پژوهش مستعار است.

تعارض منافع و تأمین مالی

تعارض منافع: نویسنده اعلام می‌کند که تعارض منافی ندارد.
تأمین مالی: این پژوهش از هیچ نهاد یا سازمانی حمایت مالی دریافت نکرده است.

تقدیر و تشکر

از مدیر و معاون مدرسه و خانواده دانش‌آموز که در گردآوری اطلاعات و هماهنگی حمایت‌های آموزشی همکاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- Centers for Disease Control and Prevention. (2026, June 1). *ADHD in the classroom*. <https://www.cdc.gov/adhd/treatment/classroom.html>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.
- Evans, S. W., Owens, J. S., Wymbs, B. T., & Ray, A. R. (2018). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 157–198.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
- Mertler, C. A. (2024). *Action research: Improving schools and empowering educators* (7th ed.). SAGE Publications.
- Moore, D. A., Russell, A. E., Matthews, J., Ford, T. J., Rogers, M., Ukoumunne, O. C., Kneale, D., Thompson-Coon, J., Sutcliffe, K., Nunns, M., Shaw, L., & Gwernan-Jones, R. (2018). School-based interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review with multiple synthesis methods. *Review of Education*, 6(3), 209–263. Pearson. (n.d.). *Conners 4 overview* [PDF]. Pearson Assessments.
- Pearson Clinical. (2025, November 19). *Conners 4: Administration, scoring and publisher information*. Pearson Support. <https://support.pearson.com/usclinical/s/article/Conners-4>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380.
- Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Jr., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., & Zurhellen, W. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 144(4), Article e20192528.

How Did I Improve the Concentration and Academic Engagement of a Tenth-Grade Student in Arabic?

Leila Yazdan Panah

Introduction and Objective: This action research aimed to improve the concentration and educational engagement of a tenth-grade student in Arabic.

Research Methodology: The study used a single-case action-research design involving the current situation, initial evidence (Evidence 1), problem analysis, intervention selection and implementation, monitoring, subsequent evidence (Evidence 2), and reflection. Strategies included breaking Arabic vocabulary, translation, and grammar tasks into smaller steps, reducing distractions, using visual aids, brief breaks, step-by-step instructions, positive reinforcement, and family-school coordination. Data were collected through direct classroom observation, a researcher-developed 10-indicator checklist (each scored 0-3, total 0-30), daily metrics (prompts per session, unfinished tasks out of 10, and percentage of planned activities completed), descriptive parent and teacher form totals, and coded reports from the teacher, school administrator/deputy, and family. The checklist was not standardized, its validity and reliability were not reported, and no second observer was used.

Findings: After the interventions, the student showed greater participation in Arabic lessons, remained engaged longer with learning tasks, organized responsibilities more consistently, and needed fewer prompts. The checklist total fell from 25 to 10 (a 60% reduction), with improvement on all 10 indicators. Prompts per session dropped from 12 to 5, unfinished tasks from 6 to 2, and completion of planned activities rose from 40% to 80%, while parent and teacher form totals fell by about 41% and 40%, respectively.

Conclusion: The findings suggest that structured educational supports may be useful for improving students' focus, task completion, and classroom participation across learning contexts. Because this was a single-case study with no comparison group and several strategies were implemented together, the results should be interpreted cautiously and cannot establish the independent causal effect of any one strategy or be statistically generalized. The findings may inform reflective teaching practice and the adaptation of classroom supports to students' learning needs.

¹ Arabic Teacher, Nomadic Education Department , L.yazdanpnh1392@gmail.com