

شناسایی نشانگرها و ابعاد فرهنگ یاددهی - یادگیری شهرستان نور

کاظم علی زاده* بیژن عبدالهی** حمیدرضا آراسته*** حسن رضا زین آبادی****

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. Ka.ali1362@yahoo.com

** (نویسنده مسئول) استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران.

bijan.abdollahi33@gmail.com

*** استاد مدیریت آموزش عالی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران. arasteh@khu.ac.ir

**** استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران.

hzeinabadi@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۱۲ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۹/۲۶

• این مقاله برگرفته از رساله دکتری می باشد.

چکیده

هدف این تحقیق ارائه الگوی فرهنگ یاددهی-یادگیری در مدارس شهرستان نور بود. روش: در این پژوهش از روش کیفی با رویکرد نظریه داده بنیاد استفاده شد. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و عمیق با خبرگان در رشته علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی و دبیران و مدیران توانمند و دارای مدارک تحصیلی عالی مدارس شهرستان نور در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ جمع‌آوری شد. مشارکت‌کنندگان تا مرحله اشباع نظری، ۳۰ نفر بودند. به‌منظور تجربه و تحلیل یافته‌ها از فن کدگذاری سه مرحله‌ای باز، محوری و گزینشی استفاده شد. جهت اطمینان از اعتبار الگوی فرهنگ یاددهی-یادگیری، از روش بازنگری اعضا و تحلیل‌های برخی کارشناسان پژوهش کیفی و نیز «اجماع کدگذاران» در جهت ارزیابی اعتبار داده‌ها اقدام گردید. یافته‌ها: از ۳۰ مصاحبه، بدون احتساب هم پوشانی ۵۴۴ کد اولیه به دست آمد که با احتساب ادغام و هم پوشانی آن‌ها به منظور کدگذاری دقیق تر و تسهیل در روند پژوهش ۴۸ مقوله باقی ماند. بر اساس نتایج حاصل، شرایط علی شامل: مقابله سیستم با تعاملات غیر رسمی، عدم تخصیص بودجه مناسب برای مدارس - عدم تناسب تعداد دانش‌آموزان با فضای کلاس و شرایط مداخله‌گر شامل: عدم توجه به روان‌شناسی یادگیری؛ تأکید بر فرآورده و فقدان انگیزه معلمان بود. شرایط زمینه‌ای مشتمل بر موانع اقتصادی، موانع آموزشی و موانع فرهنگی بود. راهبردهای کنشی نیز متشکل بر راهبردهای اقتصادی و راهبردهای آموزشی و پیامدهای چنین وضعیتی نرسیدن به اهداف آموزشی: تأکید بر ارزشیابی، معلمی به عنوان شغل دوم، فقدان انگیزه و رقابت، ضعف کارایی، رابطه مداری، عدم توان برقراری ارتباط، عدم تعهد و وقت‌شناسی بودند.

واژه‌های کلیدی: فرهنگ یادگیری، یاددهی-یادگیری، نشانگرهای یادگیری

Identifying indicators and dimensions of teaching-learning culture in Noor County

Kazem Alizadeh**

Bijan Abdollahi*

Hamidreza Arasteh***

Hassan Reza Zeinabadi****

* PhD student in Educational Management, Kharazmi University, Tehran, Iran. Ka.ali1362@yahoo.com

** Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran: biabdollahi@khu.ac.ir

*** Professor of Higher Education Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran. arasteh@khu.ac.ir

**** Associate Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran. zeinabadi_hr@khu.ac.ir

ABSTRACT

The purpose of this research was to present a teaching-learning culture model design in schools in Noor County. In this study, a qualitative-ethnographic research method based on grounded theory and Strauss and Corbin's analytical model was used. Data were collected using semi-structured and in-depth interviews with experts in the field of educational sciences, educational management, and capable teachers and managers with higher education degrees from various schools in Noor County in the academic year 1401-1402. The number of participants reached theoretical saturation, with 30 people. In order to experiment and analyze the findings, a three-stage coding technique of open, axial, and selective coding was used. From 30 interviews, excluding overlap, 766 initial codes were obtained. Including their merging and overlapping for more accurate coding and facilitating the research process, 69 categories remained. Based on the results, causal conditions include: The system's handling of informal interactions, lack of appropriate budget allocation for schools incompatibility of the number of students with the classroom space and interfering conditions included: lack of attention to the psychology of learning; emphasis on the product; and lack of motivation of teachers to influence students. The conditions of the field included economic barriers, educational barriers, and cultural Action strategies also include economic strategies and educational strategies. The messages of such a situation are failure to achieve educational goals: emphasis on evaluation, declining quality of learning and student success, teaching as a second job, teachers' lack of motivation to achieve the desired result was due to lack of competition, poor efficiency, relationship-orientedness, inability to communicate, creating disorganization, lack of commitment, and punctuality.

Keywords: Learning culture, teaching-learning, Learning indicators

مقدمه

در طول دهه‌های گذشته، تعداد مطالعاتی که به بررسی چگونگی وقوع یادگیری و بهترین روش یاددهی پرداخته‌اند، به طور قابل توجهی افزایش یافته است. دولت‌ها و سازمان‌ها برای تثبیت تدریس به عنوان یک حرفه مبتنی بر شواهد علمی، تلاش‌های زیادی کرده‌اند (فرگوسن^۱، ۲۰۲۱)؛ با این حال، شکل‌گیری فرهنگ یادگیری به شیوه علمی تلاشی دشوار است، زیرا مستلزم تغییرات عمیقی در میان بازیگران متعدد، از جمله مربیان معلمان، محققان یا مقامات است (فرناندز^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). در مورد آموزش، تحقیقات در مورد فراشناخت و یادگیری نشان می‌دهد که افراد، از جمله معلمان، اغلب یک مدل ذهنی معیوب از نحوه یادگیری ما دارند (منز^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). این مدل ممکن است در روال روزانه کلاس درس نفوذ کند و دانش‌آموزان را به سمت انتخاب شرایط و آموزش نامطلوب برای یادگیری سوق دهد (رویز-مارتین^۴ و همکاران، ۲۰۲۲) به عنوان مثال اعتقاد معلمان به تصورات غلط یا ناتوانی آنها در شناسایی ایده‌های دارای پشتوانه علمی، به ویژه در مورد مسائلی که مستقیماً بر کلاس درس تأثیر می‌گذارند، می‌تواند عواقب نامطلوبی برای یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. بنابراین، ممکن است معلمان را مستعد اتخاذ رویکردهای آموزشی منسوخ یا ناکارآمد کند که به طور قابل توجهی مانع توانایی دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به یادگیرندگان مستقل می‌شود، یا به افزایش نابرابری آموزشی کمک می‌کند (به عنوان مثال، حفظ نمره). (ناگل^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). از این رو مدرسه نیز باید به نحو مطلوب و موثری نقش خود را ایفا کند. تحقیقات نشان می‌دهد که توسعه و اثربخشی مدارس تحت‌تأثیر عوامل بسیاری قرار گرفته‌است. یکی از این عوامل مهم فرهنگ یاددهی و یادگیری^۶ در مدارس است (سزگی^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). فرهنگ مدرسه محلی عامل تعیین‌کننده در بهبود مدارس است. اقدامات در فرهنگ مدارس تأثیر مهمی در نتیجه تلاش‌های مدیران مدارس دارند (دیل و پترسون^۸، ۲۰۱۶). مطالعه فرهنگ به عنوان مجموعه‌ای از حقایق، مطالعه ویژگیهای فرهنگ یک جامعه است و شامل شیوه‌های پویا به جای اطلاعات ایستا می‌باشد به عبارتی فرهنگ پیوسته در حال شکل‌گیری است و بنابراین باید به عنوان یک فرایند آموزش داده شود (میچلسون^۹، ۲۰۱۸). آموزش و یادگیری با فرهنگ جامعه ارتباط تنگاتنگ و متقابلی دارد. به اعتقاد برونر (۱۹۹۶) آموزش و پرورش یک جزیره نیست، بلکه

-
1. Ferguson
 2. Fernández
 3. Menz
 4. Ruiz-Martin
 5. Nagel
 6. The culture of teaching and learning
 7. Sezgin
 8. Deal & Peterson
 9. Michelson

بخشی از قاره‌ی فرهنگ است. بنابراین آموزش، یادگیری، بازاندیشی و پرورش، همواره در موقعیتهای فرهنگی جریان دارند، از منابع فرهنگی تغذیه می‌کنند و به کیفیت و غنای فرصتها و امکانهای تربیتی که موقعیتهای فرهنگی برای انسان فراهم می‌سازند، بستگی دارند(ساگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). فرهنگ یادگیری پدیده بافت اجتماعی است(لانگ و هان^۲، ۲۰۲۰) به عبارت دیگر، ایجاد ارزش‌های اصلی فرهنگ یادگیری و تشویق دانش‌آموزان برای تمرین این ارزش‌ها، کاری است که مربیان باید انجام دهند تا فرهنگ یادگیری را در کلاس ایجاد کنند(هانگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). هدف نهایی فرهنگ یادگیری توسعه فراگیران متکی به خود است که بتوانند یادگیری خود را هدایت کرده، علایق و توانایی‌های ویژه خود را کشف کرده و بر اساس آن، برای کارهای جدید مذاکره کنند تا بتوانند در آن رشد کنند(باراباچ و کلر^۴، ۲۰۲۱).

درواقع، اگر چه در ادبیات موجود، شواهد تجربی زیادی در مورد روابط مدیر، فرهنگ یادگیری و انتقال آموزش در دسترس نیست، اما مطالعات پیرامون متغیرهای مشابه نشان می‌دهد که می‌توان ارتباط بین سازه‌های مزبور را مفروض دانست. در این زمینه، مرور پژوهشهای پیشین، به طور ضمنی یا آشکار نشان می‌دهند که مدیر می‌تواند از طریق ایجاد فرهنگ یادگیری مستمر و همکارانه، زمینه بهبود انتقال آموزش را فراهم آورد (هانگ و همکاران، ۲۰۲۰). فرجی‌پور و همکاران (۲۰۲۲) نیز دریافتند که مهم‌ترین مؤلفه‌ها برای مدیریت فرهنگ یادگیری دانشجویان، محیط یادگیری و تعاملات اجتماعی هستند نتایج پژوهش رحیمیان و نجفی (۱۳۹۴) حمایت مدیران و فرهنگ یادگیری در سازمان برخی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انتقال آموزش بودند. نهز و بلوسینگ^۵ (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود با عنوان روشها در فرهنگ متفاوت مدارس و اصول بهبود روند کار نشان دادند که تغییر در فرهنگ‌های مدارس حرفه‌ای و مشارکتی نیز مستلزم سازماندهی مجدد قاطع ترتیبات داخلی و خارجی است که گفت‌وگو و یادگیری بین رهبران مدرسه و دست‌اندرکاران در سطوح مختلف را ترویج می‌دهد. بارز^۶ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان مقایسه فرهنگ مدارس با عملکرد بالا و مدارس با عملکرد پایین در شهر لندن دریافتند که رویکرد فرهنگ یادگیری در مدارس با عملکرد بالا نسبت به مشکلات و چالش‌های تحصیلی راهبرد مسأله مدار است و موانع را تغییرناپذیر نمی‌دانستند، و دارای مشارکت بالایی بین والدین و کارکنان مدارس بودند و از نظر مسیرهای تحصیلی و شغلی آینده فرزندان دارای انتظارات بالایی از مدرسه می‌باشند. همچنین ساتو^۷ و

1 . Sagy

2 . Long & Hanh

3 . Hung

4 . Barabasch & Keller

5. Nehez, J., & Blossing, U

6 Baars

7 . Sato

همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی فرهنگ یادگیری در مدرسه خود» خاطر نشان می‌کند که برای ترویج آموزش و علم و یادگیری در مدرسه، مدیران و رهبران آموزشی نقش به‌سزایی دارند.

به نظر می‌رسد در شرایط کنونی، ساختار متمرکز نظام آموزشی و اداری، برنامه‌های آموزشی و درسی یکسان، شیوه‌های آموزشی، مسائل تربیتی و عملکرد مدارس پاسخگوی نیازهای حال و آینده ذی‌نفعان نظام آموزشی نخواهد بود. به عنوان مثال نصیری گرمه‌چشمه، صادق‌زاده لیلی و همکاران (۱۴۰۳) دریافتند که فرهنگ یادگیری در مدارس منوط به تحقق عوامل و مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری چون ارتباط اثربخش بین دانش‌آموزان و معلم و ارتباط موثر بین عناصر مدرسه با بیرون از مدرسه مانند اولیاء و یا سایر سازمانهای آموزشی است که این امر به دلیل ضعف بنیادی در ساختاری آموزشی ایران هنوز تحقق نیافته است. حسینیان و همکاران (۱۴۰۱) نیز دریافتند که توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران به صورت مقطعی و غیرتخصصی است. همچنین کنعانی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که شرایط علی شامل انتقال و اشتراک‌گذاری و یادگیری؛ تعامل و ارتباط مؤثر و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و شرایط زمینهای شامل ظرفیت‌سازی برای آموزش و یادگیری؛ گسترش زیرساختهای آموزشی و بهینه‌سازی آموزش و یادگیری و شرایط مداخله‌گر شامل بیانگیزی و ضعف علمی دانش‌آموزان؛ ضعف زیرساختها و منابع و بی‌انگیزی و ضعف علمی معلم از موانع عمده‌ی شکل‌گیری فرهنگ یادگیری موثر در مدارس ابتدایی است. بنابراین ایجاد فرهنگ یاددهی - یادگیری اصولی می‌تواند به عنوان راهی برای برون رفت از وضع موجود، مورد توجه قرار گیرد. بنابراین، باتوجه به خلأ پژوهشی موجود، دغدغه اصلی پژوهش حاضر این مهم می‌باشد که: نشانگرها و ابعاد فرهنگ یاددهی - یادگیری در مدارس متوسطه دوم کدامند؟

روش پژوهش

از نظر هدف این پژوهش در زمره تحقیقات کاربردی و از نظر روش کیفی داده بنیاد و با ابزار مصاحبه نیمه-ساختاریافته است. این مطالعه نیز از نگاه تفسیری و ساخت اجتماعی به مسأله فرهنگ در محیط کار نگاه می‌کند و در پی توصیف پویایی‌های ساخت اجتماعی این مقوله است. مورد مطالعه در این پژوهش مشتمل بر کلیه مدیران و معلمان در شهرستان نور که بیشترین اطلاعات را در زمینه موضوع مورد مطالعه داشتند، بود. در تعیین دبیران برجسته آموزشی معیارهایی نظیر: معرفی توسط واحد آموزش و پرورش به عنوان افراد برجسته در کسب برترین درجات در ارزشیابی مدیریت و تدریس، کسب افتخاراتی نظیر مدیر و معلم نمونه، اشتها به سرآمدی آموزشی در مدارس و آموزش و پرورش، معرفی توسط گروههای آموزشی، در نظر گرفته شد. برای انجام مصاحبه و ارائه الگو

فرهنگ یاددهی و یادگیری تلاش شد تا از طریق نمونه‌گیری هدفمند به شیوه نمونه‌گیری موارد مطلوب^۱، مدیران و معلمان برجسته آموزشی (که عنوان‌هایی چون مدیر یا معلم نمونه) در مقطع متوسطه دوم به عنوان جامعه انتخاب شد. نمونه‌گیری در این پژوهش در رویکرد نمونه‌گیری هدفمند^۲، انجام گردیده است (اشتراوس و کوربین^۳، ۱۹۹۸). نمونه‌گیری تا زمانی ادامه پیدا کرد که اشباع نظری درباره سازه‌های نظری حاصل گردید. یعنی تا زمانی که محقق به این نتیجه‌گیری رسید که انجام بیشتر مصاحبه، داده‌های بیشتری را در اختیار او قرار نمی‌دهد و صرفاً جمع‌آوری داده‌های تکراری است. بر این اساس تعداد مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر اساس اشباع نظری تعیین شد و به ۳۰ نفر رسید. مصاحبه‌شوندگان از دو جنس مرد و زن بودند. دامنه سنی بین ۳۵ تا ۶۰ سال بود.

معیارهای ورود به پژوهش ۱. تمایل به انجام مصاحبه ۲. داشتن مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری و ۳. داشتن وضعیت رسمی و یا پیمانی. و **معیارهای خروج از پژوهش**: ۱. داشتن سابقه سوء مصرف مواد ۲. داشتن بیماری خاص و ۳. وضعیت قراردادی. برای سنجش پایایی در این پژوهش از روش «پایایی باز آزمون» استفاده شد که به میزان سازگاری طبقه‌بندی داده‌ها در طول زمان اشاره دارد. برای محاسبه پایایی بازآزمون از میان مصاحبه‌های انجام گرفته چند مصاحبه به عنوان نمونه انتخاب شد و هرکدام از آنها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص دوباره کدگذاری شدند؛ سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی برای هرکدام از مصاحبه‌ها باهم مقایسه شدند و از طریق میزان توافقات و عدم توافقات موجود در دو مرحله کدگذاری، شاخص آن ثبات برای آن پژوهش محاسبه شد. برای رسیدن به معیار قابلیت اعتماد هم از سه تکنیک متعارف و مرسوم استفاده شد. چند متخصص و خبره در این حوزه، بر مراحل مختلف کدگذاری، مفهوم‌سازی و استخراج مقولات نظارت دارند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از فرایند کدگذاری به شیوه اشتراوس و کوربین و با استفاده از کدگذاری باز، محوری و گزینشی (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۸) استفاده گردید. در این پژوهش ابتدا پرسش‌های باز پرسیده می‌شوند و در ادامه پژوهش پرسش‌های جزئی‌تری پرسیده می‌شوند و از پاسخگو خواسته می‌شود راجع به آن‌ها توضیح دهد. در این پژوهش پرسش‌های اساسی عبارت‌اند از: زمینه‌ها و عوامل مؤثر بر فرهنگ یادگیری چیست؟ درک و تفسیر مصاحبه‌شوندگان از اجزای فرهنگ یادگیری (تدریس، ارزشیابی، تعاملات، امکانات، اجرای برنامه و مراسم‌ها) چیست؟ استراتژی‌های افراد مورد مطالعه برای تدریس چیست؟ و پیامدهای فرهنگ یادگیری موجود چیست؟ این پرسش‌ها با سه نوع پرسش در نظریه زمینه‌ای یعنی پرسش‌های بستری یا زمینه‌ای، استراتژیکی و پیامدی همسو هستند. درنهایت پرسش‌های این پژوهش که به اجرا درآمده‌اند عبارت‌اند از پرسش‌های جزئی‌تر از

-
1. intensity sampling
 2. Purposeful sampling
 - 3 Strauss & Corbin

پرسش‌های کلی که محقق در هنگام مصاحبه آن‌ها را بیشتر پیگیری کرده است و یافته‌های پژوهش نیز در سه بعد پرسش‌های زمینه‌ای با تأکید بر بسترها و عوامل، تعاملات و استراتژی‌ها و پدیده مورد مطالعه یعنی الگوی فرهنگ یاددهی - یادگیری ارائه شده‌اند.

جدول ۱. مشخصات متخصصان مشارکت کننده در مصاحبه

شماره مصاحبه شونده	سن	جنس	مدرک	عنوان جایگاه شغلی	وضعیت استخدامی	نوع مدرسه
۱	۴۰	مرد	دکتری	معاون پرورشی	رسمی	(دولتی)
۲	۴۸	مرد	ارشد	دبیر ریاضی	رسمی	(دولتی)
۳	۵۰	مرد	دکتری	مدیر	رسمی	دولتی
۴	۴۵	مرد	ارشد	مدیر	رسمی	دولتی
۵	۴۸	زن	کارشناسی	مدیر	رسمی	دولتی
۶	۴۴	زن	کارشناسی	مدیر	رسمی	دولتی
۷	۴۸	مرد	ارشد	معاون آموزشی اداره	رسمی	دولتی
۸	۴۷	مر	ارشد	مدیر و دبیر عربی	رسمی	دولتی
۹	۴۹	مرد	ارشد	معاون آموزشی و دبیر تاریخ	رسمی	دولتی
۱۰	۴۸	زن	کارشناسی	مدیر	رسمی	دولتی
۱۱	۴۰	زن	کارشناسی	معاون پرورشی	رسمی	دولتی
۱۲	۴۹	مرد	ارشد	مدیر	رسمی	دولتی
۱۳	۴۱	مرد	ارشد	دبیر جغرافیا	رسمی	دولتی
۱۴	۴۷	مرد	ارشد	دبیر جامعه شناسی	رسمی	دولتی
۱۵	۴۲	مرد	کارشناسی	مری پرورشی	رسمی	دولتی
۱۶	۴۰	مرد	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	دانشگاه فرهنگیان
۱۷	۵۵	مرد	دکتری	مدیریت آموزشی	استاد	دانشگاه مازندران
۱۸	۴۸	مرد	دکتری	برنامه ریزی آموزشی	دانشیار	دانشگاه فرهنگیان
۱۹	۴۷	مرد	ارشد	مدیریت آموزشی	مدرس	دانشگاه فرهنگیان
۲۰	۴۲	مرد	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	دانشگاه مازندران
۲۱	۳۵	مرد	ارشد	برنامه ریزی آموزشی	مدرس	دانشگاه فرهنگیان
۲۲	۴۰	زن	دکتری	روانشناسی تربیتی	مدرس	دانشگاه فرهنگیان
۲۳	۳۸	مرد	دکتری	مدیریت آموزشی	استاد	دانشگاه مازندران
۲۴	۵۲	زن	دکتری	مدیریت آموزشی	استاد	دانشگاه آزاد
۲۵	۴۸	زن	دکتری	مدیریت آموزشی	استاد	دانشگاه آزاد
۲۶	۶۰	مرد	ارشد	روانشناسی تربیتی	معلم و	دانشگاه فرهنگیان

	مدرس					
دانشگاه غیرانتفاعی	استاد	مدیریت آموزشی	دکتری	مرد	۳۶	۲۷
دانشگاه فرهنگیان	استاد	تکنولوژی آموزشی	دکتری	زن	۵۴	۲۸
دانشگاه دولتی	هیئت علمی	مدیریت آموزشی	دکتری	مرد	۴۶	۲۹
دانشگاه	دانشیار	مدیریت آموزشی	دکتری	مرد	۴۲	۳۰

ارائه یافته ها

اطلاعات این فصل در ابتدا به شکل خلاصه‌ای از کدگذاری‌ها در جدول زیر ارائه می‌شود. جدول ۴-۱ خلاصه‌ای از مجموع اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها را ارائه می‌دهد. با توجه به اینکه در مطالعات کیفی، از آمار و ارقام صحبتی به میان نمی‌آید، در این قسمت هدف فقط ذکر مفاهیم اولیه، مقوله‌ها و طبقه‌ها در فرآیند کدگذاری‌های سه‌گانه نظریه زمینه‌ای است.

جدول ۲ فرآیند کدگذاری سه‌گانه در نظریه زمینه‌ای و نحوه مقوله‌بندی و طبقه‌بندی اطلاعات حاصل از مصاحبه با ذکر تعداد هر یک را به صورت کامل و واضح نشان می‌دهد.

در مرحله ی بعد، کدهای اولیه (کدگذاری سطح اول) حاصل از تحلیل داده‌های خام مصاحبه بر حسب تشابه و همپوشانی مفاهیم و یا تکرار برخی مفاهیم، در قالب یک مقوله قرار داده شدند (کدگذاری سطح دوم). آنگاه مقوله‌های متشابه از طریق مقایسه مداوم داده‌ها در طبقه‌های مختلف قرار گرفتند (کدگذاری محوری).

جدول ۲. تعداد مفاهیم، مقوله‌ها و طبقه‌ها به تفکیک حوزه‌های چهارگانه مورد بررسی

تعداد کدها	کدگذاری باز (مقوله بندی)	کد استخراجی	کدگذاری محوری (طبقه بندی)	کدگذاری انتخابی (مقوله هسته)
۲۰	۱-۱. انواع ارزشیابی متوسطه دوم	۱، ۲، ۴، ۵، ۹، ۱۲، ۱۵	۱. ارزشیابی	
۱۵	۱-۲. هدف ارزشیابی متوسطه دوم	۱۵، ۱۲، ۴، ۹، ۲۷		
۵	۱-۳. اولویت‌بندی ارزشیابی یا یادگیری در مدارس متوسطه	۱، ۳، ۴، ۹، ۱۳، ۸، ۲۳		

شناسایی نشانگرها و ابعاد فرهنگ
یاددهی - یادگیری شهرستان نور

	۲. روابط و تعاملات	۲-۱. رابطه بین معلم و دانش‌آموزان	۱، ۳، ۶، ۱۲، ۹، ۲۳، ۶	۲۲	
		۲-۲. رابطه معلم و همکاران	۱، ۳، ۶، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۹، ۲۳، ۳۰	۲۳	
		۲-۳. رابطه بین معلمان و والدین	۴، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۸، ۲۴، ۲۹، ۳۰	۳۰	
	۳. انگیزش تحصیلی	۳-۱. رقابت	۲، ۴	۱۰	
		۳-۲. نمره	۴، ۵، ۹	۲۸	
		۳-۳. کسب رتبه در کنکور	۱، ۲، ۷، ۹، ۱۶، ۲۳، ۳۰	۳۰	
		۳-۴. ایجاد ارتباط بین درس و مسائل روزمره	۳، ۷	۶	
		۳-۵. غنی‌سازی محیط	۵، ۹	۵	
		۳-۶. خصوصیات معلم	۷، ۱۴	۱۰	
		۳-۷. مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری	۱، ۳، ۸	۱۱	
		۳-۸. ایجاد رابطه دوستانه	۴، ۸، ۱۹، ۲۷	۱۳	
	۴. نوع آموزش	۴-۱. سیستم معلم محور	۲، ۳، ۹	۱۲	
		۴-۲. سیستم دانش‌آموز محور	۱، ۴، ۹، ۱۳	۳	
		۴-۳. روش‌های ترکیبی	۱، ۷، ۱۱، ۲۹	۱۰	
	۵. نوع مدرسه	۵-۱. مدارس عادی	۲، ۵، ۷، ۲۳	۹	
		۵-۲. نمونه دولتی و شاهد	۱۱، ۱۵	۱	
		۵-۳. تیزهوشان	۱، ۴	۴	
		۵-۴. هنرستان	۹، ۱۴	۱	
	۶. روش اعمال کنترل (تنبیه و تشویق)	کنترل دانش‌آموزان	۶-۱. روش‌های تنبیهی (اخذ تعهد نامه، اعمال محرومیت، نمره منفی، ارجاع به مشاور یا اداره)	۱، ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۳، ۱۹	۱۵
			۶-۲. فقدان توجه	۳، ۷، ۱۲	۱۲

			۶-۳. روش تشویقی (جوایز ملموس	۲۳	۷، ۱۲، ۱۹، ۲۴
			لوح تقدیر، جوایز، رفتن به اردو)		
			۶-۴. ظاهر معلم	۵	۱، ۶، ۹، ۱۳، ۱۹
			۶-۵. رفتار دوستانه معلم	۱۰	۲، ۷
			۶-۶. تذکر شفاهی	۳	۱، ۵، ۱۷
			۶-۷. عدم دعوت برای تدریس در آینده	۲	۷، ۱۰
			۶-۸. ارجاع به اداره	۳	۷، ۱۲
			۷-۱. پیگیری دلیل غیبت از والدین	۴	۱، ۳، ۷، ۱۳، ۱۹
			۷-۲. اطلاع رسانی والدین از قبیل	۵	۱، ۶، ۷، ۱۴، ۲۳، ۱۹
			۷. روش حضور و غیاب		
۸. مناسبات مدرسه	۸-۱. مناسبات ملی	۵	۱، ۲، ۳، ۵، ۹، ۱۳، ۱۹، ۲۳، ۳۰، ۲۵		
	۸-۲. مناسبات مذهبی	۲۴	۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۳، ۱۷، ۱۹، ۲۳		
	۸-۳. جلسات شورای مدرسه	۱۵	۵، ۹، ۱۷		
۹. عوامل موثر در شادسازی فعالیت‌های یاددهی یادگیری	۹-۱. برگزاری مسابقات ورزشی	۱۵	۶، ۸، ۱۲، ۱۹، ۳۰		
	۹-۲. استفاده از دانش آموزان در انجام مراسم مدارس	۱۵	۲، ۳، ۹، ۱۲، ۱۷		
۱۰. تأثیر استاندارد بودن فضای فیزیکی بر عملکرد تحصیلی	۱۰-۱. عدم فرصت سوزی	۹	۱، ۵، ۲۳، ۲۹، ۳۰		
	۱۰-۲. ارزشیابی دقیق	۱۲	۱، ۳، ۶، ۹، ۱۳، ۱۹، ۲۶		
	۱۰-۳. پرسش و پاسخ بیشتر	۱۳	۱، ۴، ۷، ۱۸		
	۱۱-۱. انتقال تجربیات	۲۰	۳، ۶، ۱۵		

	۱۱. محوریت گفتمان معلمان در زنگ تفریح	۱، ۲، ۷، ۱۳، ۱۸، ۲۸	۱۱-۲. روش تدریس	۱۶
		۱۶، ۷، ۴	۱۱-۳. دانش‌آموزان ناهنجار	۱۵
		۹، ۶	۱۱-۴. شوخی و مسایل سیاسی	۱۲
	۱۲. شاخصه های موفقیت فرهنگ یادگیری در مدارس	۹، ۷	۱۲-۱. هوشمند بودن مدارس	۲
		۷	۱۲-۲. تراکت	۲
	۱۳. راهکارهای ایجاد فرهنگ یادگیری کارآمد	۱، ۳، ۷، ۸، ۱۴، ۱۹، ۲۴	۱۳-۱. راهکارهای آموزشی	۱۲
		۱، ۳، ۶، ۹، ۱۳، ۱۷، ۲۲	۱۳-۲. راهکارهای اقتصادی	۷
	۱۳	۴۸	تعداد کل	۵۴۴

همانطور که در جدول ۲ آمده است، از ۳۰ مصاحبه، بدون احتساب هم پوشانی ۵۴۴ کد اولیه به دست آمد که با احتساب ادغام و هم پوشانی آن‌ها به منظور کدگذاری دقیق تر و تسهیل در روند پژوهش ۴۸ مقوله باقی ماند. پس از فرآیند تجزیه و تحلیل مقایسه ای مداوم، مقوله ها در ۱۳ طبقه خلاصه شدند:

در ادامه به بررسی نشانگرها که مشتمل بر ۱۳ مورد بود و ابعاد هر کدام از نشانگرها به صورت جداگانه خواهیم پرداخت.

۱. ارزشیابی متوسطه دوم

ارزشیابی که در روان‌شناسی یادگیری از آن به عنوان روش سنجش فرآورده نیز یاد می‌شود، یکی از نشانگرهای فرهنگ یاددهی- یادگیری است. در این بررسی نیز تمامی پاسخگویان بر چگونگی ارزشیابی در مدارس اشاره کرده اند.

بسیاری از شرکت‌کنندگان معتقد بودند که ارزشیابی در مدارس شهرستان نور دو گونه مستمر و پایانی است. شرکت‌کننده مصاحبه شماره (۴) در رابطه با نوع ارزشیابی در مدرسه خود می‌گوید:

«متوسطه دوم تلفیقی از ۲ تا نمره است. نمره مستمر و نمره آزمون. نمره آزمون به دو صورت، آزمون پایانی نوبت اول و نوبت دوم می‌باشد. نمره مستمر هم در اختیار دبیر مربوطه است. دبیر هم می‌تواند آیت‌های

مختلفی را در نمره مستمر در نظر بگیرد. همانند: مثل شرایط دانش آموز، فعال بودن، پاسخگو بودن در سوالات شفاهی، تعامل با دبیر، همکاری دانش آموز با معلم و دانش آموزان دیگر، وضعیت ظاهری دانش آموز، نحوه برخورد دانش آموز با معلم. نمره پایانی نیز بسیار مهم، و براساس نمره برگه کتبی می باشد».

این مقوله بیشتر مفاهیمی را پوشش می دهد که در روند فرآیند یاددهی و یادگیری شرکت کنندگان، یک گرایش معطوف به همسانی و تشابه در نحوه ارزشیابی مستمر وجود دارد. برای نمونه شرکت کننده شماره (۱) معتقد بود که دو نوع ارزشیابی ماهانه و یک ارزشیابی ترمی و ارزشیابی ماهانه وجود دارد. ایشان می گوید:

« ما یک ارزشیابی ماهانه داریم و یک ارزشیابی ترمی. ارزشیابی ماهانه براساس سوالاتی است که در کلاس مطرح می شود. براساس آن چیزی که تدریس شده و با هماهنگی قبلی از دانش آموزان خواسته می شود که مطالعه بکنند. یک آزمون دیگر به صورت ترمی برگزار می شود که آن هم با آمادگی دانش آموز هست هم بصورت ماهانه می باشد و معمولاً هرماه یک بار برگزار می شود».

افراد شرکت کننده در پژوهش بر این باور بودند که هدف از ارزشیابی مستمر علاوه بر تأثیر گذاشتن در ارزشیابی نهایی، مشخص ساختن نقاط قوت و ضعف در دانش آموزان است. به عنوان نمونه شرکت کننده شماره (۱) می گوید:

«ما یک ارزشیابی ماهانه داریم و یک ارزشیابی ترمی. ارزشیابی ماهانه براساس سوالاتی است که در کلاس مطرح می شود و بر اساس آن چیزی که تدریس شده و از قبل از دانش آموزان خواسته می شود که مطالعه بکنند با آمادگی و مطالعه قبلی از دانش آموز پرسیده می شود. آزمون دیگر به صورت ترمی برگزار می شود».

«در متوسطه دوم چون در بازدیدها، ارزیابی نمرهها مهمترین فاکتور ارزشیابی دانش آموزان است در نتیجه ما باید اولویت ارزشیابی را حفظ مطالب و نه کاربردی کردن آنها بدانیم» (مصاحبه شونده شماره ۱۹).

۲. روابط و تعاملات

روابط و تعاملات یک بخش اساسی فرایند یاددهی و یادگیری از دید پاسخگویان در این پژوهش بود. مسلماً می توان گفت تمامی شرکت کنندگان معتقد بودند که روابط و تعاملات در مدرسه به طور مستقیم و غیرمستقیم یادگیری را تحت تأثیر قرار خواهد داد. شرکت کننده شماره (۴) می گوید:

«بله مسلماً، مهمترین مسئله در مدارس این است که باید همکاران بصورت یک سیستم کار کنند، اما اگر بصورت تیم باشند موفق تر خواهند بود. سیستم بسته تاثیرات منفی بسیاری دارد، اما سیستم باز و تعامل دوستانه بین

مدیر و همکاران و بین همکاران متقابلاً، تاثیر بسیار مثبت‌تری بر کیفیت آموزش خواهد گذاشت. توجه مدیر به مشکلات همکاران و همدردی و همراهی مدیر با همکاران قوت قلبی برای همکاران خواهد بود و تاثیر مثبت در فعالیت و در نهایت در کیفیت کار همکاران خواهد گذاشت».

«ارتباط همکاران باهم بطور مستقیم بر یادگیری دانش‌آموزان تاثیر ندارد، اما غیر مستقیم بسیار اثرگذار خواهد بود. وقتی ارتباط خوبی با همکاران در مدرسه داشته باشید از نظر روحی خیلی قوی‌تر می‌شویم، احساس شادابی و نشاط به شما دست می‌دهد و با روحیه با نشاط و شاداب وارد کلاس می‌شوید». شرکت کننده شماره (۲).

رابطه معلم و دانش‌آموزان از نظر شرکت کنندگان متفاوت بود. آنان معتقد بودند در درس سخت مثل ریاضی معلمان باید با دانش‌آموزان سخت گیر باشند؛ زیرا اقتضای درس ریاضی چنین ساختاری را می‌طلبد. مثلاً مصاحبه شونده شماره (۲) می‌گوید:

«سعی می‌کنیم که دوستانه باشد چون درس ما ریاضی است. بعضی مواقع عصبانی هم می‌شوم. یک معلم نقل کرده یک دانش‌آموزی که معلم خودش را دوست نداشته باشد هیچ چیزی از او یاد نمی‌گیرد. اقتضای درس ریاضی اینکه معلم سخت‌گیر باشد؛ چون اگر اینگونه نباشد؛ حواس دانش‌آموزان پرت می‌شود و مطالب را یاد نمی‌گیرند. بنابراین معلم باید رفتارش گونه‌ای باشد که به کلاس نظم ببخشد، تمرکز دانش‌آموزان به درس ریاضی را بیشتر کند که دانش‌آموز در خود کلاس یاد بگیرد؛ چون مطمئناً اگر داخل کلاس یاد نگیرد، بیرون از کلاس یاد نخواهد گرفت».

شرکت کنندگان اکثراً نوع تعامل کادر اجرایی با معلمان را دوستانه، حمایت‌کننده و هدایت‌کننده می‌دانستند و نوع تعامل خود را مثبت و کادر اجرایی را همکاران حامی خود برمی‌شمردند. آنان بر این باور بودند که محتوای تعاملات آنان بیشتر حول محور دانش‌آموزان خاص، فرزندان طلاق و ... و ارائه اطلاعات آموزشی به معلمان است.

«ما معمولاً (کادر اداری یا عوامل دفتر) در مورد دانش‌آموزان ناهنجار یا خانواده طلاق به همکاران اطلاع می‌دهیم». شرکت کننده شماره (۲).

شرکت کنندگان معتقد بودند که در رابطه بین معلمان و والدین برخوردها متنوع، اما توأم با احترام و با توجه به شخصیت و پایگاه والدین است. نحوه تعامل آنها با یکدیگر به صورت مستقیم (در ساعات مشخص یا ساعت زنگ تفریح و جلسات شورا) و یا به صورت تلفنی می‌بود..

۳. انگیزش تحصیلی

از منظر بسیاری از صاحب‌نظران انگیزش تحصیلی ستون فقرات فرایند یاددهی- یادگیری است. در این بررسی نیز بسیاری از پاسخگویان به نشانگرهایی مبنی بر ایجاد انگیزه و یا افزایش انگیزه در پاسخگویان اشاره کردند و این فرایند را یکی از مهمترین شالوده‌های پایه‌ای در تدریس می‌دانستند. انگیزش تحصیلی از طریق اعمال ۷ روش (رقابت، نمره، کسب رتبه در کنکور، ایجاد ارتباط بین درس و مسائل روزمره، غنی‌سازی محیط، خصوصیات معلم و مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری) ایجاد می‌گردید. معلمان در شهرستان نور به ۷ روش دانش‌آموزان را به یادگیری ترغیب می‌کردند. در ادامه به بیان گفته‌های شرکت‌کنندگان در این حوزه می‌پردازیم:

«من اول سال به همه دانش‌آموزان گوش زد می‌کنم که هر جلسه از همه می‌پرسم، چون رقابت بین دانش‌آموزان برقرار است و بحث نمره مطرح هست. حتی روی صدم نمره هم رقابت دارند. هم یادگیری مطرح است و هم نمره؛ چون اگر یادگیری نباشد، دانش‌آموزان هم، نمی‌توانند نمره مناسب بگیرند. دبیران در این حوزه خیلی سخت‌گیر هستند، نه از این جهت که مدرسه خاص هست و باید اینطور باشد. از این جهت که اینگونه القا شود چون وارد مدرسه تیزهوشان شدند، دیگر به نهایت رسیده‌اند؛ بلکه چون هدف نهایی آزمون کنکور است، باید در آن آزمون موفق بشوند». شرکت‌کننده شماره (۱).

«نمره خیلی تاثیر در یادگیری دانش‌آموزان داشته است؛ چون بعضی از دانش‌آموزان رقابت‌پذیرند. این انگیزه دانش‌آموزان را برای تلاش و یادگیری بیشتر می‌کند». شرکت‌کننده شماره (۲).

«مهمترین ابزار تشویقی؛ توجه و ایجاد رابطه دوستانه است و پیامد خوبی هم می‌توان از آن گرفت. من سعی می‌کنم جهت تشویق دانش‌آموز خوب و فعال، رابطه‌ام را با آنها از دانش‌آموز و معلمی، به رابطه‌ی بین دو دوست ارتقاء دهم و این ابزار بسیار تاثیرگذار خواهد بود و نتیجه آن هم مثبت خواهد بود». شرکت‌کننده شماره (۴).

۴. نوع آموزش

در فرهنگ یاددهی- یادگیری بر روش‌های دانش‌آموز محور تأکید می‌شود، به عبارتی روشهایی که مستقیماً دانش‌آموزان درگیر فعالیت می‌شوند را، بهترین نوع آموزش می‌داند؛ اما متأسفانه در این بررسی اکثریت پاسخگویان بر این باور بودند که بیشترین نرخ آموزش بر مبنای روش سخنرانی و معلم محور بود. در اکثر قریب به اتفاق مدارس دولتی روش تدریس سنتی، معلم محور و در مدارس تیزهوشان دانش‌آموز محور بوده و معلم جنبه نظارتی دارد. برخی از شرکت‌کنندگان دلیل استفاده از روش سخنرانی در مدارس عادی را، تراکم زیاد دانش‌آموزان و عدم

تناسب فضا با تعداد دانش‌آموزان دانستند و معتقد بودند روشی غیر از روش سخنرانی جوابگوی حجم بالای مدارس عادی نیست.

به طور کلی می‌توان گفت روش تدریس به سه شیوه معلم محور، دانش‌آموز محور و به روش ترکیبی است. قریب به اتفاق شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که شیوه تدریس معلم محور و به صورت سنتی بود.

«غالب روش‌های تدریس، سخنرانی، پرسش و پاسخ و با استفاده از تخته وایت‌برد رایج است». شرکت‌کننده‌ی شماره (۴)

«روش تدریس براساس دروس و همکار متفاوت است غالب تدریس پرسش و پاسخ است یا سخنرانی؛ اما به اقتضای دروس روش تدریس متفاوت است. برای دروسی که حفظی هستند مثل: مطالعات اجتماعی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، تاریخ و جغرافیا معمولاً روش سخنرانی و پرسش و پاسخ بعضاً دانش‌آموزان هم فعال هستند اما دروسی مثل ریاضی معمولاً معلم محور و سخنرانی است». شرکت‌کننده‌ی شماره (۵).

همانگونه که پیش‌تر اذعان شد تنها در مدارس تیزهوشان و مدارس دولتی معدودی از این روش استفاده می‌کردند. همچنین برخی از پاسخگویان معتقد بودند که چون دانش‌آموزان در مدارس تیزهوشان از نظر درسی در سطح بالایی قرار دارند؛ ناخودآگاه در فرایند یادگیری فعالیت بیشتری داشته و فرایند تدریس به سمت روش فعال و دانش‌آموز محور سوق داده خواهد شد.

شرکت‌کننده‌ی شماره (۱) معلم مدارس تیزهوشان می‌گوید:

«در سال‌های اخیر (مدارس) بیشتر دانش‌آموز محور هست. دبیر بیشتر جنبه‌ی نظارتی و هدایت‌کننده دارد. ما سعی می‌کنیم این را رعایت کنیم. در عین اینکه بعضی مطالب هست که دبیر باید به آن اشاره بکند. در همه درس‌ها اینطور هست (دانش‌آموز محور) بنظر من فرقی نمی‌کند».

عده‌ی معدودی از شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که کتاب‌ها تعیین‌کننده‌ی روش تدریس هستند و هر کتابی روش مخصوص به خود دارد و برای تدریس از روش‌های ترکیبی استفاده می‌کنند.

«معمولاً همکاران از روش تدریس ترکیبی استفاده می‌کنند. نمی‌شه گفت که فقط از یک روش تدریس خاص همیشه استفاده می‌کنند». شرکت‌کننده‌ی شماره (۸).

۵. نوع مدرسه

۵ نوع مدرسه متوسطه دوم در مدارس متوسطه دوم شهرستان نور وجود دارد. به طور کلی می‌توان از گفته‌های شرکت‌کنندگان اینگونه استنباط کرد که جز مدارس تیزهوشان هیچ کدام بنیه علمی قوی در دانش‌آموزان ایجاد نمی‌کنند و همچنین جز مدارس تیزهوشان هیچکدام وضعیت مطلوب آموزشی ندارند که این امر حتی شامل وضعیت آموزش دبیران نیز می‌شود. لازم به ذکر است تنها دو مورد از شرکت‌کنندگان نسبت به امکانات مدرسه نظر مثبت داشتند. یک مورد در مورد مدارس تیزهوشان بود و یک مورد مدارس عادی. سایر شرکت‌کنندگان محیط مدارس را بسیار محدود و ناکافی ارزیابی می‌کردند و معتقد بودند مدارس منابع مالی تأمین کننده ندارد و والدین و خیرین از عناصر اصلی تهیه امکانات آموزشی بودند. به عنوان نمونه شرکت کننده شماره (۳) می‌گوید:

«تمام امکانات مدرسه از طریق مشارکت اولیاء فراهم شده و می‌شود. دانش‌آموزی که خردادماه قبول شده بعنوان شیرینی یک بسته برگه a4 برای مدرسه می‌خرد و بعضی از امکانات دیگر هم از طریق خیرین که در مدرسه حضور دارند و اولیاء دانش‌آموز تهیه و تأمین می‌شود.»

طبق مشاهدات و مصاحبه های انجام شده، مدارس عادی چه از نظر کیفیت یادگیری، انگیزه معلمان و تجهیزات و امکانات آموزشی بسیار ضعیف ارزیابی شده است و فرهنگ یاددهی و یادگیری در این مدارس ضعیف قلمداد می‌گردد. در زیر به اظهار نظر برخی از شرکت‌کنندگان در همین راستا اشاره می‌شود:

«مدرسه ما مجهز نیست حتی یک کلاس هوشمند هم نداریم. اتاق کامپیوتر نداریم.» شرکت کننده شماره (۳)

شرکت کننده شماره (۴) می‌گوید:

«مدرسه نمونه دولتی از ۱۰۰٪ امکانات ۵۰٪ محقق است. اما در مدرسه عادی نسبت به نمونه دولتی ۴۰٪ به ۶۰٪ است؛ یعنی مدرسه نمونه ۶۰٪ و مدرسه عادی ۴۰٪ از امکانات محقق است. ضعف مدارس عادی در حوزه هایی نظیر: هوشمند بودن مدارس، تخته وایت برد، اینترنت، وسایل آموزش، کتابخانه، آزمایشگاه و»

این مقوله نشان داد که عمده مدارس به استثنای مدارس تیزهوشان در تأمین اعتبار مالی دچار بحران هستند و تنها راه تأمین نیازهایشان خیرین می‌باشد که اگر آنها هم از ارسال کمک امتناع ورزند مدرسه توان تأمین هیچ یکی از امکانات ضروری را نخواهند داشت.

می‌توان گفت مدارس تیزهوشان در اکثر ابعاد در وضعیت مطلوبی قرار دارد و اکثر شرکت‌کنندگان نیز به این امر اذعان داشتند.

«وضعیت یادگیری در مدارس تیزهوشان خوب است. چون دانش‌آموزان گلچین شده هستند تقریباً مشکل خاصی از لحاظ یادگیری وجود ندارد. دانش‌آموزان مشتاق و فعال هستند». شرکت‌کننده شماره (۱).

شرکت‌کنندگان معتقد بودند که چون دانش‌آموزان از پایه ضعیفی برخوردارند، در نتیجه بنیه علمی در هنرستان ضعیف است و با توجه به ورود دانش‌آموزان از پایه ضعیف، این یک امر طبیعی است و معلمان تا حدی به این امر اشراف دارند که حتی این امر در نحوه ارزشیابی آنان نیز تأثیر دارد. شرکت‌کننده شماره (۶) می‌گوید:

چون هنرستان اکثر دانش‌آموزان ضعیف هستند بنابراین معلم از قبل نمونه سوالات را به دانش‌آموزان می‌دهد و از بین نمونه سوالات آزمون برگزار می‌گردد. البته دانش‌آموزانی نیز هستند که چون رشته مورد علاقه آنها در هنرستان هست و سطح علمی قوی دارند وارد هنرستان می‌شوند؛ اما در کل چون ضعیف هستند معلمان نگاه علمی روبه پایینی به آنها دارند. در هنرستانها بیشتر مانور روی کار عملی هست، عمومی‌ها بصورت نمرات مستمر و پایانی هستند که نمرات مستمر و طول ترم ثبت خواهد شد و نمره پایانی در پایان نوبت گرفته خواهد شد». شرکت‌کننده شماره (۶).

۶. روش اعمال کنترل (تنبیه و تشویق)

ابزارهای تربیتی همیشه یکی از مباحث چالش‌برانگیز در فرایند یاددهی- یادگیری بوده است. در چندین دهه اخیر تنبیه به دلیل عدم بازدهی و نفی آن توسط روان‌شناسی یادگیری از فرایند آموزش حذف گشته است؛ زیرا تنها کارکرد آن، خوشایند بودن عامل تنبیه است. از آنجایی که در آموزش و پرورش ایران نیز به صورت دستورالعمل این ابزار حذف گشته است، کاربرد آن در مدارس شهرستان نور نیز منسوخ گشته است. اکثریت پاسخگویان بکارگیری تنبیه بدنی را در تمامی مدارس انکار و حتی اکثریت آنان تنبیه و روشهای تنبیهی را فاقد کارایی در فرایند یاددهی- یادگیری دانستند و معتقد بودند که بکارگیری روش‌های تشویقی اثربخشی بیشتری در فرآیند یادگیری دارد. شرکت‌کننده شماره (۸) می‌گوید:

«قوانینی داریم که اگر دانش‌آموز بخواهد نظم مدرسه را برهم بزند اخراج موقت از مدرسه داریم و جابجایی مدرسه داریم که خوشبختانه به آن مراحل هنوز نرسیده ایم. با تقویت و پاداش بهتر می‌توانیم دانش‌آموزان را کنترل و مدیریت کنیم تا با تنبیه و محروم کردن و جریمه کردن. دانش‌آموزان بی‌نظم و خاطی را با مسئولیت دادن می‌شود اصلاح کرد».

چهار روش اخذ تعهد نامه، اعمال محرومیت، ارجاع به مشاور یا اداره، نمره منفی از شایع ترین روش های تنبیهی در مدارس شهرستان نور است. فقط یکی از شرکت کنندگان عدم استفاده از تنبیه بدنی را منع قانونی دانست نه کارایی آن.

«الزام داریم که نظم را رعایت کنیم که دانش آموزان سوء استفاده نکنند. بازدارنده ها را رعایت می کنیم. به افرادی که نظم را رعایت می کنند نمره مثبت می دهیم و افرادی که نظم را رعایت نمی کنند نمره منفی می گذاریم.» شرکت کننده شماره (۱).

شرکت کننده دیگر محرومیت از امکانات ورزش و محرومیت از رابطه و توجه کادر اجرایی مدرسه را ابزاری برای حذف اعمال نامطلوب می داند. به عنوان مثال شرکت کننده شماره (۷) می گوید:

«تقویت و تشویق بیشتر استفاده می کنیم تا تنبیه. اصلاً و ابداً از تنبیه استفاده نمی کنیم. سعی می کنیم از ابزارهای تشویقی استفاده کنیم تا تنبیهی. تنبیه هم بصورت اعمال محرومیت است. مثلاً عدم توجه به دانش آموز محرومیت از بعضی از امکانات مثل ورزش و.... محرومیت از رابطه با مدیر و معاون و معلم، عدم توجه از سوی معلم مدیر یا معاونین و سرد برخورد کردن.»

با در نظر گرفتن محتوای تمامی مصاحبه ها می توان ابراز داشت که استفاده از تنبیه در هیچ یک از مدارس شهرستان نور کاربرد ندارد و جز در یک مورد استثناً؛ حتی نه به دلیل منع قانونی بلکه به دلیل عدم اعتقاد به کارکرد مثبت تنبیه، استفاده از آن منسوخ شده است.

استفاده از زبان تن (عدم توجه، روگردانی، اخم کردن، خیره شده با حالت سرزنش) از دیگر راهکارهای مورد استفاده برای کنترل رفتارهای دانش آموزان است که اکثر پاسخگویان بر استفاده و کاربرد شایع آن در مدارس اشاره کردند. شرکت کننده شماره (۴) معتقد است:

«می دانیم مساله تربیت و نظارت اجتماعی از شرط های اولیه داشتن یک جامعه سالم می باشد. همکاران بیشتر سعی می کنند روش هایی را به کار ببرند تا رفتارهای نامطلوب کاهش یافته یا از بین بروند. مثلاً برای تنبیه به خاطر رفتاری نامطلوب، دانش آموز را از دریافت تقویت مثبت محروم می کنند. مثلاً در ورزش اگر رفتاری نامطلوب از دانش آموزی سر بزند و او در تیم محبوب خود (گروه مشخص) بازی کند، او را در تیم دیگری قرار بدهیم یا در جایی که در کلاس نشسته تغییر مکان داده شود تا در جایی که دوست ندارد برای مدتی بنشیند. گاهی اوقات هم به خاطر رفتار نامطلوب از دانش آموز نمره ای کسر می شود که البته مقدار جریمه به اندازه ای می باشد که دانش آموز بتواند جبران کند و....»

این شرکت کننده استفاده از تقویت منفی را موثرترین راه برای تنبیه دانش‌آموزان می‌داند.

برخی از شرکت‌کنندگان نیز بر این باور بودند که هیکل و ظاهر تنومند دبیر می‌تواند به عنوان یک بازدارنده عمل کند. به عنوان نمونه شرکت‌کننده شماره (۲) می‌گوید:

«قد و هیکل و اندام تنومند معلم در متوسطه دوم در نظم کلاس تاثیرگذار است و باعث می‌شود دانش‌آموزان روی معلم حساب ویژه باز کنند و کمتر بی‌انضباطی می‌کنند.»

رفتار دوستانه معلم از دیگر تقویت‌کننده‌های مثبت مورد استفاده در مدارس است. صدا زدن دانش‌آموزان با اسم کوچک یکی از نمودهای رفتار دوستانه معلم است که در کنترل دانش‌آموزان سرکش مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۷. روش حضور و غیاب

پاسخگویان بر این باور بودند که کنترل و نحوه‌ی آن امری اثرگذار در فرایند یاددهی-یادگیری است، زیرا عدم توجه کادر آموزشی مدرسه بر حضور و غیاب دانش‌آموزان می‌تواند بر دیگر ابعاد یادگیری چون انگیزش، ارزیابی و حتی میزان غیبت دانش‌آموزان اثرگذار باشد. روش حضور و غیاب تقریباً مشابه مقطع دبستان می‌باشد دبیران اسامی غایبین را به دفتر ارسال کرده و دفتر نیز با تلفن به والدین دلیل غیبت را پیگیری می‌کند. همچنین برخی از اولیا قبل از شروع ساعت کاری مدرسه دلیل غیبت را پیشاپیش اعلام می‌کنند.

«همکاران بعد از حضور در دفتر مدیر و اعلام حضور خود و ثبت امضای حضور به کلاس دفتر و بعد از سلام و احوال‌پرسی حضور و غیاب می‌کنند و اسامی غایبین را به دفتر مدرسه اطلاع تا پیگیری شود». شرکت‌کننده شماره (۵)

«اگر دانش‌آموزی تاخیر کرده و بخواهد وارد کلاس شود باید یک برگه از مدیر یا معاون (دفتر) بگیرد که ساعت و تاریخ در داخل آن درج شده باشد سپس وارد کلاس شود. یا بعضی مواقع معاونین یا مدیر دانش‌آموز را همراهی کرده و دلیل تاخیر را به دبیر اطلاع می‌دهند. اگر دانش‌آموزی به دلایل مختلف (انضباطی - درسی) به دفتر فرستاده شوند تعهدهای کتبی و دستی از دانش‌آموز می‌گیریم تا قوانین رعایت کنند». شرکت‌کننده شماره (۵)

۸. مناسبات مدرسه

برگزاری مناسبتها در مدارس می‌تواند سبب تحکیم ارزشهای ملی و مذهبی شود و عدم توجه به آن نیز به همان سان اثرگذار خواهد بود. هرچند که مستقیماً برگزاری مناسبتها بر فرایند یاددهی-یادگیری اثر محسوسی ندارد،

اما برگزاری اینگونه مراسم ها می تواند بر روحیه، انگیزش و تنوع در مدرسه بینجامد و شور و شوق دانش آموزان را یادگیری ارتقا دهد. برگزاری مناسبات در مدارس دو نوع ملی و مذهبی است؛ اما جلسات شورای مدرسه هم بدین دلیل در این مقوله گنجانده شده که برگزاری آن منجر به عدم حضور معلمان در کلاس درس می شود از این رو تشابه عدم حضور معلمان در کلاس و حضور آنان در مدرسه وجه اشتراک طبقه بندی این سه کد در طبقه بندی مناسبات مدرسه است. در ادامه به تفکیک به بررسی نحوه این مناسبات به صورت اختصاصی می پردازیم.

به قطعیت می توان گفت اکثر شرکت کنندگان بر این باور بودند که در مدارس ابتدایی به برگزاری مناسبات ملی و محلی اهمیت داده می شود اما در مقاطع متوسطه تنها به برگزاری مناسبات مذهبی اهمیت داده می شود. آنها معتقد بودند این امر تأثیر بسیاری منفی بر دانش آموزان گذاشته و باعث شده که آنها نسبت به دین و مذهب زوایه داشته باشند.

«متأسفانه در بحث ملی خیلی کم اتفاق می افتد اما در مراسمات مذهبی گهگاهی (محرم، ایام فاطمیه، ماه مبارک رمضان) یک تغییرات اندکی در فضای مدرسه یا آرایش مدرسه اتفاق می افتد. نمادهای مراسمات مذهبی در مدارس متوسطه در مناسبتهای آن بعضاً مشاهده می شود، ملی خیلی کمتر، در ابتدایی ها به مراسمات ملی و سنتی توجه می شود ولی در دبیرستان ها متأسفانه توجه نمی شود». شرکت کننده شماره (۴).

نکته قابل توجه آنجاست که با وجود اینکه دهه فجر یک مراسم ملی - مذهبی می باشد اما هیچکدام از معلمان از آن به عنوان مراسمی ملی یاد نکردند و معتقد بودند در مدارس متوسطه تنها به برگزاری مراسمهای مذهبی چون ماه محرم، دهه فجر اهمیت داده می شود و دهه فجر را در مراسمات مذهبی قلمداد می کردند.

بر اساس محتوای مصاحبه های انجام گرفته بیشترین حجم و یا تنها مراسمی که در مدارس متوسطه بسیار مدون، منظم و دایمی برگزار می گردد، مناسبتها و مراسمهای مذهبی است. این مناسبتها با نصب تراکت (روز پدر، روز مادر، ماه محرم، ۱۳ آبان، روز معلم)، دادن نذری در ماه محرم، پرچم، نوشتن سخنان رهبر در خصوص مناسبتها، نصب تزئینات در دهه فجر گرامی داشته می شود و یا حتی در این مناسبتها مسابقات قرآن، نقاشی، ورزش برگزار می شود و یا به بهانه این مناسبتها به دانش آموزان به بهانه های متفاوت جوایزی اهدا می شود.

۹. موارد موثر در شادسازی فعالیتهای یاددهی یادگیری

با توجه به داده های به دست آمده فعالیت اندکی در حوزه شادسازی مدارس وجود دارد و این درحالی است که داشتن روحیه شاد در دانش آموزان یکی از فاکتورهای مهم در انگیزش یادگیری و ارتقای عملکرد تحصیلی در

فرهنگ یاددهی- یادگیری است. تعداد کمی از پاسخگویان در این مورد اظهار نظر کردند و تنها دو مورد به برگزاری مسابقات ورزشی و نیز استفاده از دانش آموزان برای آماده‌سازی مناسبتهایی چون دهه فجر، هفته دولت اشاره کردند که این دو مورد نیز از حداقل ایجاد برانگیختگی هیجانی برخوردار هستند.

«سعی می‌کنیم در مناسبت‌ها جشن‌ها را برگزار کنیم که هم باعث ایجاد نشاط و شادابی در دانش‌آموزان شود هم در ایجاد تنوع موثر باشد. زنگ تفریح را بین دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تقسیم کرده‌ایم امکانات ورزشی که داریم، میز تنیس داخل حیاط مدرسه گذاشتیم هم در داخل سالن یک فوتبال دستی هم هست، تقسیم کردیم که هر روزی یکی از پایه‌ها از آن استفاده می‌کنند». شرکت کننده شماره (۱).

۱۰. تأثیر استاندارد بودن فضای فیزیکی بر عملکرد تحصیلی

یکی از مهمترین نشانگرهای فرایند فرهنگ یادگیری موفق، استاندارد بودن فضای کلاس به نسبت تعداد دانش‌آموزان بود. اکثریت پاسخگویان از بالا بودن تعداد دانش‌آموزان حتی تا ۴۰ نفر در هر کلاس شاکی بودند و بر این باور بودند که تعداد بالای دانش‌آموزان فرایند ارزشیابی، تدریس و برقراری ارتباط صحیح بین معلم و دانش‌آموز را مختل می‌کند و معلم بیشتر وقت خود را صرف برقراری نظم در کلاس می‌کند و خروجی چنین فرایندی عدم یادگیری مطلوب خواهد بود.

«غالباً تناسب ندارد پارسال در یک کلاس ۴۶ دانش‌آموز بوده است. عدم تناسب تعداد دانش‌آموز با فضای کلاس باعث بی‌نظمی، عدم مدیریت کلاس توسط همکاران کم تجربه و همچنین توجه به وضعیت ظاهری دانش‌آموزان توسط معلم به علت کثرت تعداد دانش‌آموزان اتفاق نمی‌افتد». شرکت کننده شماره (۴)

«عدم تناسب باعث بی‌نظمی و فرصت سوزی می‌شود زیرا زمان زیادی از ساعات تدریس صرف ساکت کردن، ایجاد نظم و حضور و غیاب در کلاس می‌شود. باعث می‌شود که همکاران نتوانند از همه‌ی دانش‌آموزان سوال بپرسند و در نهایت این مسئله در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تاثیر منفی خواهد داشت. هرچه قدر تعداد دانش‌آموزان کمتر باشد تسلط معلم و تمرکز بیشتر و فرصت کافی برای ارزیابی وضعیت ظاهری دانش‌آموزان نخواهد داشت. همچنین فرصت کافی برای تعامل با دانش‌آموزان و پرسش و پاسخ نخواهد داشت و این عدم تناسب تعداد دانش‌آموز با فضای کلاس، تاثیر منفی بر کیفیت یادگیری و در نهایت موفقیت دانش‌آموزان گذشته است». شرکت کننده شماره (۵)

۱۱. محوریت گفتمان معلمان در زنگ تفریح

اجماع محتوای مصاحبه تمامی پاسخگویان در محوریت گفتمان معلمان در زنگ تفریح بر محورهای انتقال تجربه به یکدیگر، بحث در مورد نحوه تدریس و برخورد با ناهنجاری‌های رفتاری دانش‌آموزان، دانش‌آموزان خانواده طلاق، شوخی و خنده، استراحت، گفتگوی اندک راجع به مسائل سیاسی روز یا مسائل فرهنگی در حیاط، گفتگوی همکاران با هم در چالش‌های تدریس و مسائل انضباطی دانش‌آموزان بود. لازم به ذکر است این شاخص در انواع مدارس از دولتی تا تیزهوشان تفاوت نامحسوسی داشت و همه بر حول این محورها می‌چرخیدند. اما ملاقات با والدین نیز در ساعات تفریح انجام می‌گرفت که البته بعضی از والدین ر خارج از ساعات تفریح به این امر مبادرت می‌ورزیدند. همچنین لازم به ذکر است برخی از پاسخگویان بر این باور بودند که به علت فقدان انگیزه اکثر معلمان در زنگ تفریح، مباحثی غیر از دغدغه‌های آموزشی را مطرح می‌کنند. به عنوان نمونه مصاحبه شونده شماره ۱۶ می‌گوید:

«با توجه به کاهش انگیزه همکاران فرهنگی به خاطر مسائل مالی کمتر دیده می‌شود که دغدغه مسائل آموزشی را داشته باشند تا به خاطر آن در زنگ تفریح یا در گروه‌های دوستی که همکاران دارند درباره مسائل آموزشی بحث و تبادل نظر کنند. البته اگر درباره مسائل آموزشی روش‌های نوین تدریس و مسائل روانشناختی در نحوه تعامل و برخورد با دانش‌آموزان بحث شود مسلماً نتایج مطلوب‌تری به دست خواهد آمد اما متأسفانه اینطور نیست.»

«معمولاً در ساعات تفریح در مورد مسائل روز یا مسائل انضباطی دانش‌آموزان مشترک یا مسائل آموزشی صحبت می‌کنند و جهت رفع مشکل آموزشی یا انضباطی دانش‌آموزان که در هدایت و مدیریت رفتار آنها در کلاس دچار مشکل شده‌اند به بحث و تبادل نظر می‌پردازند و در بعضی موارد هم به نتیجه هم می‌رسند و از تجارب هم استفاده می‌کنند و در پایان هم نتیجه‌گیری می‌کنند.» (شرکت‌کننده شماره ۷).

۱۲. شاخصه‌های موفقیت فرهنگ یادگیری در مدارس

شاخصه‌های فرهنگ یاددهی - یادگیری متعدّدند اما می‌توان فاکتور تمامی عامل‌ها را در رسیدن به یادگیری کامل و عملگرایانه چون عملکرد تحصیلی بالا خلاصه کرد.

در ارتباط بین مرز و یا تفاوت مشخص بین فرهنگ یاددهی - یادگیری مدرسه موفق و ناموفق، دبیران و مدیران در این پژوهش به فاکتورهایی چون: هوشمند بودن مدارس از نظر تدریس و تکنولوژی، نصب تراکت‌هایی با موفقیت دانش‌آموزان در مسابقات و المپیادهای مهم، کسب رتبه‌ی بالا در کنکور و استاندارد بودن فضا و تعداد دانش‌آموزان را ممیزه مدرسه با فرهنگ یاددهی - یادگیری موفق توسط پاسخگویان اشاره شده است.

«هوشمند بودن مدارس، تراکت‌هایی با شعارهای انگیزشی و عکس دانش‌آموزان موفق در کنکور که در مدرسه نصب شده باشد، نشان دهنده توجه ویژه مدرسه به موفقیت یادگیری دانش‌آموزان است، که یک مدرسه را از مدرسه دیگر متمایز می‌کند». (شرکت‌کننده شماره ۴)

«مثلاً کنکور یک سیستم ارزیابی صلاحیت علمی فرد است، که توسط نهاد بیرونی انجام می‌شود یا المپیادهای علمی خارج از کشور که وجود دارد. نتایج این آزمون‌ها نشون می‌دهد که وضعیت آموزشی کشور مطلوب است یا نه. باید نهادهای بیرونی را تقویت بکنیم تا متوجه نقاط ضعف تربیتی آموزشی و غیره بشویم». (شرکت‌کننده شماره ۱۸)

۱۳. راهکارهای ایجاد فرهنگ یادگیری کارآمد

پاسخگویان بر این باور بودند که بجز مدارس تیزهوشان، فرهنگ یاددهی - یادگیری در دیگر مدارس ضعیف و یا بسیار ناکارآمد بوده است. اما آنها در لابه لای مصاحبه‌های راه‌هایی را برای برون رفت از این وضعیت پیشنهاد داده‌اند. راهکارهایی برای ایجاد یادگیری عمیق از نظر پاسخگویان در دو مقوله راهکارهای اقتصادی و راهکارهای آموزشی طبقه‌بندی شد. آنان ریشه مشکلات را در بخش آموزش و اقتصاد می‌دانستند و به همان سان راهکارهایی که پیشنهاد می‌دادند در این دو مقوله می‌گنجید که در ادامه به تفکیک به بررسی هر دو مورد پرداخته می‌شود:

۱۳-۱- راهکارهای اقتصادی ایجاد فرهنگ یادگیری کارآمد

به دلیل آنکه ریشه مشکلات آموزش و پرورش به مسایل مالی مربوط بود، به همان سان راهکارهای اساسی مربوط به ارتقای یادگیری نیز در همین محور قرار داشت. به عنوان نمونه یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید:

«مسائل مالی باعث شده که بیشتر همکاران از انگیزه کافی برای متعهد بودن برخوردار نباشند و این مسئله به شخصیت و جایگاه همکاران لطمه وارد کرده و باعث شده که همکاران نسبت به روابط خود با همکاران دیگر و دانش‌آموزان و اولیاء بی‌توجه باشند و این مسئله در نهایت بر کیفیت یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان تاثیر منفی گذاشته است». مصاحبه‌کننده شماره (۵)

ایجاد انگیزه از طریق مشوقهای مالی از دیگر راهکارهای مطرح شده در بین مصاحبه‌ها می‌باشد.

«یکی از راه‌های ایجاد انگیزه توجه بیشتر کادر اداری و اهدای تقدیرنامه یا تشویق مالی به همکاری که نظم را رعایت و برای یادگیری و دغدغه دارند». شرکت‌کننده شماره (۷)

۱۳-۲- راهکارهای آموزشی ایجاد فرهنگ یادگیری کارآمد

راهکارها بر حول محور نحوه ارتباط، روش تدریس، روش‌های تشویقی بود. به عنوان نمونه شرکت‌کننده شماره (۱۵) می‌گوید:

«با در نظر گرفتن این موضوع که هر رفتار یک دلیل دارد می‌توان دریافت که چگونه بایستی با این مسائل برخورد نمود. مهم‌ترین ابزار تربیتی در یک مدرسه بایستی شیوه‌های مشاوره‌ای باشد که مبتنی بر اصول روانشناسی نسبت به حذف دائمی رفتار نادرست قدم برداشت و گرنه تنبیه صرفاً یک مسکن کوتاه مدت است»

در مصاحبه با نخبگان نیز راهکارهایی برای ارتقای یادگیری مطلوب پیشنهاد داده شده است. برخی از آنان بر این باور بودند که اگر مدارس آموزششان کارگامی و عملیاتی باشد، بین دانش و زندگی روزمره ارتباط برقرار می‌شود، فرهنگ درست یاددهی- یادگیری اتفاق می‌افتد. آنان بر این باور بودند که مطالب و کتاب‌های مدرسه بر اساس سطح مبتدی دانش می‌باشد. از این رو مطالب یاد گرفته شده بعد از مدتی به دست فراموشی سپرده می‌شود. به عنوان نمونه شرکت‌کننده شماره (۱۶) می‌گوید:

«آنچه که من اطلاع دارم در حال حاضر فقط از آموخته‌های دانش‌آموزان ارزشیابی می‌شود که بیشتر بر اساس کتاب و دانش محور است و یادگیری عمیق نیست. یعنی آیا دانش‌آموزان آموخته‌هایشان را در محیط زندگی و در عمل به کار می‌برند را نمی‌سنجد آنچه را یاد گرفتند پس از کسب نمره از یاد خواهند برد و در موقعیت‌های واقعی زندگی به کار نمی‌برند»

شناسایی نشانگرهای ناظر بر وضع موجود فرهنگ یاددهی - یادگیری در مدارس شهرستان نور

شرایط علی: مقابله سیستم با تعاملات غیر رسمی، عدم تخصیص بودجه مناسب برای مدارس - عدم تناسب تعداد دانش آموزان با فضای کلاس

مقوله ی هسته ای

شناسایی شاخص‌ها و ابعاد فرهنگ یاددهی - یادگیری

شرایط مداخله گر:

۱. عدم توجه به روان شناسی یادگیری (مانند: عدم توجه به روانشناسی یادگیری و ایجاد استرس از طریق تأکید بر نمره و ارزشیابی، عقیم مانند یادگیری عمیق و تأکید بر سطح یادگیری در دانش و حفظ طوطی وار)
۲. تأکید بر فرآورده (درمتوسطه دوم کمتر یادگیری پایدار اتفاق می افتد. نتیجه محور (تأکید بر فرآورده تا فرآیند)
۳. فقدان انگیزه معلمان برای اثرگذاری بر دانش آموزان

راهبردهای کنشی

۱. راهبردهای اقتصادی (رسیدگی به وضعیت حقوق معلمان و عدم نیاز به شغل دوم، هوشمند کردن مدارس، توسعه زیرساختهای آموزشی)
۲. راهبردهای آموزشی (برگزاری کلاس های ضمن خدمت، افزایش تعاملات رسمی و غیر رسمی جلسات شورای مدرسه، تراکم استاندارد کلاس ها، برگزاری جشنهای ملی، استفاده از روشهای ترکیبی تدریس، حضور مداوم مشاور، استفاده از مدیر و معلم کارآمد، کاهش اهمیت بودجه بندی، ارتقای رابطه صمیمی با دانش آموز، استفاده از راهبردهای تشویقی)

شرایط زمینه ای : موانع اقتصادی: (فقدان

- انگیزه معلمان، فقدان زیرساختهای آموزشی، مهاجرت پذیری، کمبود امکانات و منابع مالی کافی، داشتن شغل دوم)
- موانع آموزشی: (عدم توجه به روان شناسی، ضعف کارایی مدیران و معلمان، فقدان برگزاری جشن های محلی و ملی، تأکید بر بودجه بندی و ارزشیابی، فقدان کلاس آموزشی و مشاور در مدارس، عدم آشنایی معلمان با تکنولوژی، تراکم زیاد، رسیدگی کمتر به مسائل اخلاقی، شکاف بین نمره و توانمندی و بین ارزش های مدرسه و جامعه،)
- موانع فرهنگی: (فقدان فرهنگ رقابت، عدم همکاری خانواده ها، فساد اداری، کاهش منزلت و جایگاه اجتماعی معلم)

پیامدهای وضع موجود فرایند یاددهی - یادگیری در مدارس:

۱. نرسیدن به اهداف آموزشی: تأکید بر ارزشیابی، پایین آمدن کیفیت یادگیری و موفقیت دانش آموزان،
۲. معلمی به عنوان شغل دوم: فقدان انگیزه معلمان برای رسیدن به نتیجه مطلوب، فقدان رقابت، ضعف کارایی، رابطه مداری، عدم توان برقراری ارتباط، ایجاد بی نظمی، عدم تعهد و وقت شناسی،

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی از این بررسی شناسایی نشانگرها و ابعاد الگوی فرهنگ یاددهی- یادگیری در دانش‌آموزان متوسطه شهرستان نور بود. در این پژوهش، فرآیند شناسایی نشانگرها و ابعاد الگوی فرهنگ یاددهی- یادگیری و توجه به ابعاد گوناگون آن از دید دبیران و مدیران نخبه با بهره‌گیری از رویکرد اکتشافی و به روش تحلیل محتوی صورت گرفت. نتایج تحلیل محتوی به دست آمده از مصاحبه با دبیران و مدیران، حاکی از وجود ۱۳ مقوله تحت عناوین: ۱. ارزشیابی ۲. روابط و تعاملات ۳. انگیزش تحصیلی ۴. نوع آموزش ۵. نوع مدرسه ۶. روش اعمال کنترل (تنبیه و تشویق) ۷. روش حضور و غیاب ۸. مناسبات مدرسه ۹. عوامل موثر در شادسازی فعالیتهای یاددهی یادگیری ۱۰. تأثیر استاندارد بودن فضای فیزیکی بر عملکرد تحصیلی ۱۱. محوریت گفتمان معلمان در زنگ تفریح ۱۲. شاخصه های موفقیت فرهنگ یادگیری در مدارس ۱۳. راهکارهای ایجاد فرهنگ یادگیری کارآمد بود.

نتایج پژوهش حاضر، نشانگرها و ابعاد وضعیت موجود فرهنگ یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان در ۱۳ طبقه خلاصه شدند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش کنعانی و همکاران (۱۴۰۱) همسو بود. یکپارچه‌سازی مقوله‌های شناسایی شده در این پژوهش بر اساس روابط موجود بین آنها و در قالب این مدل، می‌تواند الگویی مفید و موثر برای توانمندسازی فرهنگ یادگیری مدارس باشد. همراستا با نتایج این مطالعه، هیو^۱ و همکاران (۲۰۱۸) نیز در جستجوی فرهنگ یادگیری در کلاسهای کره جنوبی و فنلاند، به شش مضمون اصلی: استقلال معلم در آموزش، اصالت در یادگیری، روابط بین معلمان و دانش‌آموزان، ارزیابی یادگیری، تعامل بین دانش‌آموزان و آسایش دانش‌آموزان رسیدند. فرج پور و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود نشان دادند که فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دارای ۶ مولفه «ارزشیابی، روابط و تعاملات»، انگیزش تحصیلی، محیط یادگیری، رقتارهای آموزشی دانش‌آموزان و مدیریت فعالیتهای یاددهی - یادگیری است». به طور کلی طبق مشاهدات انجام شده در فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دوره اول، معلم محور و مرکز اصلی کلاس بوده و فرایندهای یاددهی- یادگیری را هدایت و کنترل می‌کند. یافته های پژوهش حیدری (۱۳۹۹) با عنوان شناسایی فرهنگی تدریس و الزامات تدریس خلاق در دوره ابتدایی در بخش کیفی ۱۹ کدباز در قالب ۲۵ مفهوم و ۱۱ مقوله اصلی شناسایی شد که در قالب مدل شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر راهبردها و پیامدها، به مقوله محوری مدل فرهنگ تدریس و الزامات تدریس خلاق در دوره ابتدایی ارتباط داده شدند. یزدانی (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی با عنوان ارائه چهارچوب مفهومی جهت استقرار مدارس ابتدایی نوآور با روش کیفی دریافت که بعد رهبر آموزشی نوآور دربرگیرنده مقوله های مدیریت و هدایت نوآوری، پرورش روحیه نوآوری، مدیریت مشارکت‌جو، پرورش و تشویق نوآوری و رشد و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان است. بعد معلم نوآور نیز در بردارنده‌ی مقوله‌های داشتن رویکرد حرفه‌ای، داشتن

دانش و مهارت حرفه‌ای، احساس مسئولیت حرفه‌ای، مدیریت پویای کلاس، رویکرد ارزشیابی حرفه‌ای و اخلاق حرفه‌ای و انگیزه درونی است. همچنین چندین پژوهش از جمله: حیدری‌فرد (۱۳۹۴)، کیانی و همکاران (۱۴۰۱) با عناوین تقریباً مشابه مطالعاتی در خصوص فرهنگ مدرسه انجام داده‌اند. پژوهش‌های مذکور عمدتاً با رویکرد کمی و از نوع توصیفی - پیمایشی به این مسأله و موضوع پرداخته‌اند. برخی از مؤلفه‌های اصلی یا ابعاد بدست آمده از این پژوهش به انواع مختلف در پژوهش‌های دیگر نیز بیان شده است، اما این امر بسیار جزیی می‌باشد. ارزشیابی‌ها در سطوح شفاهی، کتبی، پایان ترم مستمر بیشتر یادگیری‌های سطحی و محفوظات را می‌سنجد و کمتر به سنجش عمیق یادگیری می‌پردازد. بیشتر شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که دو دلیل عمده در این وضعیت دخیل است. اول اینکه تأکید بر بودجه‌بندی در مدرسه و توسط مدیر و ارزشیابان بسیار مورد توجه است و معلمان را بر اساس رعایت بودجه‌بندی ارزیابی می‌کنند؛ دوم اینکه چون کنکور دانش‌آموزان به اولویت اول قرار گرفته و موفقیت مدارس و معلمان در قبولی در کنکور ارزیابی می‌شود؛ ارزشیابی از هدف اصلی خود دور شده و یادگیری‌های عمیق و واقعی را نمی‌سنجد. مطالعه‌ی سیلست و ارستاد^۱ (۲۰۲۲) بر نیاز معلمان به بررسی فرصت‌هایی برای ادغام تجربیات روزمره‌ی دانش‌آموزان به عنوان منابعی در فعالیت‌های آموزشی تأکید کرد.

یکی از نکات عمده و دارای نوآوری، در این بخش عدم وجود رقابت در بین همکاران بود که بسیاری از آن به عنوان یکی از مشکلات عمده فعلی در آموزش و پرورش می‌دانستند و تنها عامل رقابت در مدارس رقابت بر سر نمره و رتبه کنکور وجود خارجی داشت. سیستم جامع تدریس در مدارس شهرستان نور، سیستم معلم محور با روش سخنرانی بود. بسیاری از شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باور بودند که دلیل استفاده عمده از سیستم معلم محور، عدم تطابق تعداد دانش‌آموزان در یک کلاس با استاندارد جهانی بود و معلمان چاره‌ای جز استفاده از این روش نداشتند و بسیاری علی‌رغم میل باطنی خود از این روش استفاده می‌کردند. بعضی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش نیز بر این باور بودند موضوع درس کلاس عامل تعیین کننده در روش تدریس است؛ زیرا دروسی چون ریاضی و فیزیک تنها با استفاده از روش سخنرانی است و دروسی چون تاریخ و اجتماعی بیشتر با مشارکت بیشتر دانش‌آموزان پیش می‌رود. این مطلب با نظر سینگ^۲ (۲۰۰۳) همسو نمی‌باشد. وی بر این باور است که یادگیری واقعی تلفیقی از دو روش سنتی و الکترونیکی است که به آن یادگیری موثر می‌گویند. در یادگیری موثر یادگیرندگان به حوزه‌ای از دانش دسترسی می‌یابند که آن‌ها را به یادگیرندگانی مادام‌العمر تبدیل می‌کند (زین العابدینی، ۱۳۹۰). خلأ موجود در این مصاحبه‌ها در این است که بر طبق نظریه دیوید آزوبل^۳ (۱۹۶۰) کمتر معلمی لذت یادگیری و ساخت دار کردن بر مبنای دانش قبلی را در فرایند آموزش دخیل می‌دانست و این امر

1 . Silseth & Erstad

Singh 2

3 Ausubel

باعث می‌شود که یادگیری بیشتر منوط به پاداشها و تقویت‌های بیرونی دانست تا انگیزه‌های یادگیری که این امر خود از دیگر عیوب فرایند یاددهی-یادگیری در این شهرستان بود.

یکی از نقاط قابل بحث این پژوهش که در کمتر بررسی‌هایی به آن اشاره شده، مربوط به بعد مناسبات مدارس است. می‌توان به جرأت گفت که اکثر پاسخگویان، فقدان و یا کم توجهی مدارس را در برگزاری مراسمهای ملی، یکی از نقایص قابل بحث در آموزش و پرورش می‌دانستند. مدارس شهرستان نور در برگزاری مراسمهای مذهبی چون محرم و یا شهادت‌ها بسیار پویا هستند و با دعوت از مداحین و یا افراد مذهبی این مناسبتها را ارج و پویا نگه می‌دارند و تنها مراسم ملی که در مدارس برگزار می‌گردد، دهه فجر است. برخی از شرکت‌کنندگان معتقد بودند که این رویه در آموزش و پرورش نتیجه عکس داده و دانش‌آموزان با مذهب زاویه دارند. عده ای دیگر نیز بر این باور بودند که تأکید مدارس بر مذهب سبب شکاف عمیق بین مدارس و جامعه می‌شود زیرا آنچه در مدارس به عنوان ارزش بر روی آن تأکید می‌شود با آن ارزش‌هایی که در جامعه مورد تأکید می‌باشد، متفاوت است. این ارزش‌ها باید از طریق فراهم آوردن زمینه شناخت و فهم و ایجاد معرفت صحیح به درستی نهادینه شود. تا شهروندان آتی با اعتقاد صحیح و اصولی، اعضای جامعه آینده این سرزمین را تشکیل دهند.

با توجه به آنچه از مصاحبه‌ها استخراج شد، دبیران در هنگام استراحت ما بین دروس در زنگ تفریح پیرامون مسائلی چون چالشهای تدریس، دانش‌آموزان نابهنجار، انتقال تجربیات و ... با یکدیگر گفتگو می‌کنند. فراهم کردن زمینه برقراری رابطه بیشتر میان همکاران، فراتر از بخشنامه‌های اداره، در تبادل تجربیات مؤثر است و باید تمهیداتی اندیشیده شود تا علاوه بر زنگ تفریح، در اوقات و مکانها و موقعیتهای متفاوت دیگری معلمان وقت بیشتری برای برقراری ارتباط با هم داشته باشند. این نتایج با نتایج فتحی و اجارگاه (۱۳۸۳) همسوست. معتقد بود که مشارکت معلمان در مدارس ابتدایی از حد مطلوب پایینتر است و میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب مشارکت معلمان تفاوت وجود دارد.

بر اساس سلسله مراحل یادگیری بلوم و همکاران (۱۳۹۲/۱۹۶۰) بالاترین سطح یادگیری ارزشیابی است. حال بر اساس این نظریه، هدف غایی و شاخصه موفقیت مدارس در شهرستان نور کسب رتبه بالا در کنکور بر اساس یک امتحان کتبی است. همین تأکید سبب می‌شود که یادگیری در پایین‌ترین حد خود تنزل یافته و از هدف اساسی خود دور گردد.

نتایج تحقیق زین العابدینی (۱۳۹۰) نیز به نتایجی همسو با پژوهش حاضر دست یافتند. آنان دریافتند که تعامل دانش‌آموزان آبسال در کلاس‌های درس در ارتباط با مفاهیم جدید آموزشی بسیار کم است و فرصتی برای گفتگو و تعامل ندارند؛ این پژوهش نیز همسو با برخی از مولفه‌های بدست آمده با پژوهش حاضر است. یکی از این شرایط علی وضعیت موجود که تاکنون در هیچ پیشینه‌ی پژوهشی به آن اشاره نشده است؛ مقابله سیستم مرکزی آموزش

و پرورش با تعاملات غیررسمی و وجود سیستم متمرکز بالا به پایین است. وجود فضای رسمی سبب می‌شود که شناخت کادر مدرسه از دانش‌آموزان سطحی باشد. انگیزه‌ها، نیازها، مشکلات شناختی ... دانش‌آموزان برای دبیران و کادر آموزشی ناملموس خواهد بود. یکی از نقاط ضعف این رویکرد عدم شناسایی دانش‌آموزان نیازمند مشاوره است. در تبیین این یافته می‌تواند از نظریه مازلو (۱۹۸۷/۱۳۷۲) الهام گرفت. بر طبق این نظریه سلسله نیازهای انسانی به صورت هرمی بوده، طوریکه موفقیت در هر طبقه نیازمند موفقیت در مرحله قبلی است. زمانی که نیازهای روحی- روانی دانش‌آموزان مرتفع نگردد، نمی‌توان انتظار عملکرد بالای تحصیلی را از آنان داشت.

با استناد به مصاحبه‌های انجام شده به عنوان نتیجه‌گیری؛ می‌توان به چندین نکته محرز که مرتباً در مصاحبه‌ها به عنوان پیامدهای وضعیت موجود تکرار می‌شد، اشاره کرد. ۱. روابط و تعاملات در افراد باسابقه، در ابعاد مختلف هم تعامل با والدین، هم دانش‌آموزان و نیز همکاران، پخته‌تر و منعطف‌تر و همراه با تنش‌های کمتری بود و برعکس. ۲. تعاملات رسمی سایه پررنگ‌تری به نسبت تعاملات دوستانه در مدارس داشت. یکی از دلایل چنین وضعیتی تأکید و حمایت سازمان آموزش و پرورش از روابط رسمی در تعاملات چندگانه معلمان و کادر اجرایی (تعامل با دانش‌آموزان، والدین و همکاران) داشت. ۳. انگیزش تحصیلی در مدارس شهر نور بیشتر بیرونی و از نوع کسب رتبه بالاتر در کنکور و اکتساب نمره بالا بود. خلاصه انگیزش‌های درونی و تلاش برای یادگیری در این زمینه به شدت احساس می‌شد. لازم به ذکر است که بسیاری از مصاحبه‌شوندگان بر این ضعف اشراف داشته و از آن به عنوان نقطه ضعف آموزش و پرورش عنوان می‌کردند؛ اما دلیل عمده این مشکل را وجود کنکور می‌دانستند که تنها منبع راهیابی دانش‌آموزان به دنیای کار و آینده بود. ۴. یکی از دلایل کیفیت پایین یادگیری و یاددهی در مدارس دولتی، فقدان امکانات آموزشی در تمامی ابعاد بود. در مدارس دولتی به دلیل فقدان بودجه تمامی نیازهای مدارس توسط والدین تأمین می‌شد و این امر از نگاه آنان یکی از دلایل اصلی شکاف رسالت مدارس در هدف واقعی خود بود. ۵. بیشتر از نیمی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باور بودند که یکی از مشکلات عمده آنان در فرایند یاددهی- یادگیری عدم استاندارد بودن فضای آموزشی و کلاس با تعداد دانش‌آموزان است، حتی برخی از شرکت‌کنندگان اذعان داشتند که گاهی تعداد دانش‌آموزان به بالاتر از ۴۰ نفر می‌رسد. ۶. فقدان بودجه برای مدارس یکی دیگر از مشکلات برجسته اداره مدارس بود طوری که با استناد به مصاحبه ۳۰ نفر از شرکت‌کنندگان درصد بسیار بالایی از نیازهای مدارس توسط والدین و خیرین تأمین می‌شد. زمان و انرژی زیادی بالاخص در بین کادر اجرایی برای تأمین مخارج مدارس صرف می‌شود. ۷. دبیران بر این باور بودند که یکی از اهرم‌های فشار آنها در مدارس متوسطه تأکید بر نمره حتی در حد یک صدم است و این عامل را به عنوان عامل انگیزشی مهم قلمداد می‌کردند و این در حالی است که تأکید بر نمره یکی از عوامل دخیل در اضطراب تحصیلی است. ارزیابی‌ها اکثراً تستی و یا تشریحی و ارزیابی بر مبنای عملکرد جز در مدارس فنی گزارش نشد. در مجموع مفاهیمی نظیر ضعف زیرساخت‌ها و منابع، بی‌انگیزگی و ضعف علمی معلمان و عوامل اجرایی، تأکید بر ارزشیابی و بودجه بندی، شکاف بین ارزشهای جامعه و محتوی آموزشی، بی‌توجهی به جشن‌های ملی، فقدان آموزش ضمن خدمت و برنامه‌های مداخله‌ای برای معلمان، چند شغله بودن معلمان، تراکم زیاد دانش‌آموزان در کلاسها از جمله‌ی کلیدواژه‌های

اصلی این شرایط هستند. انگیزه در طول سالیان متمادی مورد توجه متصدیان آموزشی بوده و از آن با عنوان ستون فقرات یادگیری یاد کرده‌اند؛ اما متأسفانه انگیزه کم و یا فقدان انگیزه دبیران برای آموزش از نکات برجسته و پرتکرار در مصاحبه‌ها به عنوان پاشنه آشیل مشکلات آموزش و یادگیری عنوان شده است. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به شناسایی ابعاد و نشانگرهای الگوی فرهنگ یاددهی-یادگیری صرفاً از دیدگاه دبیران و اساتید مورد بررسی قرار گرفته است و دیدگاه سایر دست‌اندرکاران و ذی‌نفعان اعم از والدین و دانش‌آموزان لحاظ نشده است. همچنین از آنجایی که فقدان انگیزه معلمان به دلایل مالی نقشی پررنگ و اساسی در ایجاد یادگیری کارآمد در مدرسه داشت، توصیه می‌شود که به جایگاه معلم و نیز شرایط و مزایای حقوقی آنها توجه ویژه شود.

منابع

- بلوم، بنجامین ساموئل، انگلهارت، مکس دیوید، فرست، ادوارد جان، هیل، واکر هیل، و کراثوول، دیوید آر. (۱۳۹۲). طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی: حوزه شناختی (علی‌اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی، مترجمان). سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۶۰ منتشر شده است).
- حسینیان، بنت‌الهدی سادات، نیلی، محمدرضا، و شریفیان، فریدون. (۱۴۰۱). مقایسه تطبیقی اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب: گامی به‌سوی عمل. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۴(۲)، ۲۵۸-۲۷۹. <https://doi.org/10.22099/jsli.2023.6953>
- حیدری، یوسف. (۱۳۹۹). *شناسایی فرهنگ تدریس و الزامات تدریس خلاق در دوره ابتدایی* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان]. ایرانداک.
- حیدری‌فرد، رضا. (۱۳۹۴). *طراحی، آزمون و پیشنهاد الگوی مدرسه نوآور: یک پژوهش آمیخته* [پایان‌نامه دکتری، دانشگاه خوارزمی]. ایرانداک.
- رحیمیان، حمید، و نجفی، علی. (۱۳۹۴). تبیین پیش‌آیندهای انتقال آموزش در شرکت ملی صنایع پتروشیمی با استفاده از طرح پژوهش ترکیبی. *مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۴(۲)، ۹۱-۱۲۵. <http://journalieaa.ir/article-1-24-fa.html>
- زین‌العابدینی، ساناز. (۱۳۹۰). *بررسی فرهنگ یادگیری در مدارس هوشمند شهر تهران در نیمسال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. ایرانداک.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۳). امکان‌سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران. *فصلنامه علمی-پژوهشی نوآوری‌های آموزشی*، ۳(۲)، ۷۸-۵۹. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78751.html
- فرچ‌پور، نیلوفر، پورشافعی، هادی، و اکبری، محمد. (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی: رویکردی قوم‌نگارانه. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۹(۴۵)، ۱۳۷-۱۵۱. <http://qjoe.ir/article-1-2446-fa.html>
- کنعانی، مریم، و حسنی، رفیق. (۱۴۰۱). ارائه مدلی پارادایمیک از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس شهر کرمانشاه. *مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۱۱(۱)، ۴۰-۱۳. <http://journalieaa.ir/article-1-353-fa.html>
- کیانی، فضایل، زاهد بابلان، عادل، خالق‌خواه، علی، و اکبری، تقی. (۱۴۰۱). طراحی و اعتباریابی الگوی فرهنگ مدرسه موفق. *مجله علمی مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۲۱(۱)، ۴۱-۶۰. <https://doi.org/10.22059/jomc.2022.346909.1008482>
- مازلو، آبراهام هارولد. (۱۳۷۲). *انگیزش و شخصیت* (احمد رضوانی، مترجم). آستان قدس رضوی. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۷ منتشر شده است).

نصیری گرمه چشمه، محمدرضا، صادق زاده بلبل، نیما، جاوید پور، مرتضی، و حسن نژاد، مهدی. (۱۴۰۳). شناسایی و اعتباریابی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری در مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۸(۳۰)، ۷۴-۹۴.
<https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.77867.1706>

یزدانی، فاطمه. (۱۴۰۰). ارائه چارچوب مفهومی جهت استقرار مدارس ابتدایی نوآور [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی]. ایرانداک.

Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272.

<https://doi.org/10.1037/h0046669>

Baars, S., Shaw, B., Mulcahy, E., & Menzies, L. (2018). *School cultures and practices: Supporting the attainment of disadvantaged pupils: A qualitative comparison of London and non-London schools* (Research Report No. DFE-RR788). Department for Education.
[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b5f2cb3e5274a3fd704bada/London Effect Qual Research - Research Report FINAL v2.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b5f2cb3e5274a3fd704bada/London_Effect_Qual_Research_-_Research_Report_FINAL_v2.pdf)

Barabasch, A., & Keller, A. (2021). Innovative learning culture in apprenticeships: The Swiss telecommunication industry. In Cedefop & OECD (Eds.), *The next steps for apprenticeship* (Vol. 118, pp. 81–93). Publications Office of the European Union.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Farajpour, N., Pourshafei, H., & Akbary Borng, M. (2022). Conceptual model of managing students' learning culture: Meta-synthesis approach. *International Educational Evaluation and Policy Journal*, 4(1), 36–53. <http://ieepj.hormozgan.ac.ir/article-1-353-en.html>

Ferguson, L. (2021). Evidence-informed teaching and practice-informed research. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35, 199–208. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000310>

Fernández, J. G., Martínez-Molina, A., Vadillo, M. A., & Ferrero, M. (2025). Beyond neuromyths: Examining in-service teachers' misconceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 162, Article 105132.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105132>

- Heo, H., Leppisaari, I., & Lee, O. (2018). Exploring learning culture in Finnish and South Korean classrooms. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 459–472.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1297924>
- Hung, T. T., Tuyet, N. T., Long, N. T., & Hanh, N. V. (2020). The effect of positive learning culture in students' blended learning process. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 16(3), 68–75. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135218>
- Long, N. T., & Van Hanh, N. (2020). A structural equation model of blended learning culture in the classroom. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 99–115.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p99>
- Menz, C., Spinath, B., Hendriks, F., & Seifried, E. (2021). Reducing educational psychological misconceptions: How effective are standard lectures, refutation lectures, and instruction in information evaluation strategies? *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 10(1), 56–75. <https://doi.org/10.1037/stl0000269>
- Michelson, K. (2018). Teaching culture as a relational process through a multiliteracies-based global simulation. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338295>
- Nagel, L., Bleck, V., & Lipowsky, F. (2023). Research findings and daily teaching practice are worlds apart: Predictors and consequences of skepticism toward the relevance of scientific content for teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103911. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103911>
- Nehez, J., & Blossing, U. (2022). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 310–330.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828>
- Ruiz-Martin, H., Portero-Tresserra, M., Martínez-Molina, A., & Ferrero, M. (2022). Tenacious educational neuromyths: Prevalence among teachers and an intervention. *Trends in*

Neuroscience and Education, 29, Article 100192.

<https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100192>

Sagy, O., Hod, Y., & Kali, Y. (2019). Teaching and learning cultures in higher education: a mismatch in conceptions. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 849–863.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576594>

Sato, M., Bartiromo, M., & Elko, S. (2016). Investigating your school's science teaching and learning culture. *The Phi Delta Kappan*, 97(6), 42–47.

<http://www.jstor.org/stable/24893259>

Sezgin, F., Sönmez, E., & Kaymak, M. N. (2020). Mentoring-based learning culture at schools: Learning from school administrator mentoring. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 5(3), 786–838. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1279154.pdf>

Silseth, A., & Erstad, O. (2022). Exploring opportunities, complexities, and tensions when invoking students' everyday experiences as resources in educational activities. *Teaching and Teacher Education*, 112, Article 103633. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103633>

Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51–54. <http://www.jstor.org/stable/44428863>

Sonntag, K., Bürgisser, R., Eberle, U., & Tschäppeler, H. (2004). Learning in the company on the track: Operationalisation of learning culture. *Teaching Science*, 32(2), 104–127.

<https://doi.org/10.1026/1617-6391.1.2.59>

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.