



## Identifying the Components of First-Course Elementary Students' Learning Culture: An Ethnographic Approach

Niloufar Farajpour, Hadi Pourshafei, Mohammad Akbari  
<sup>1</sup> PhD Graduated in Curriculum, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran  
<sup>2</sup> Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran  
<sup>3</sup> Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran

### Abstract

This study aimed to identify the components of first-course elementary students learning culture by using the ethnography method. The area of the research was the first-course elementary schools of Darab (Fars province) in the academic year 2019-2020. In this research by using the purposive sampling method, 12 classes from 6 schools were selected to observe the classes and ethnographic interviews with teachers and students. To analyze the data obtained from participatory observation and ethnographic interviews, the systematic method attributed to Strauss and Corbin was used. Based on this approach, the data were analyzed at three levels of open, axial, and selective coding to figure out the students' learning culture. The validity of the adjusted codes and the verifications were calculated using the peer review method and member control. The degree of agreement of the coders using the Kappa Cohen coefficient was calculated at 0.88 and 0.86. According to the findings of the present study, Components of students' learning culture include assessment, classroom relationships, academic motivation, the psychosocial atmosphere of the classroom, students' educational behaviors, and management of teaching-learning activities. In general, the students' learning culture is teacher-centered and the teacher is the main center of the classroom and directs and controls the teaching-learning processes.

**Keywords:** elementary students, cultural context, components of learning culture

## شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی: رویکردی قوم‌نگارانه

نیلوفر فرج‌پور\*، هادی پورشافی، محمد اکبری  
<sup>۱</sup> دانش‌آموخته دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، ایران  
<sup>۲</sup> دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، ایران  
<sup>۳</sup> دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی و با استفاده از روش قوم‌نگاری انجام شد. محدوده پژوهش حاضر، مدارس ابتدایی دوره اول شهر داراب (استان فارس) در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری همدمند، ۱۲ کلاس از ۶ مدرسه برای مشاهده و مصاحبه قوم‌نگارانه با معلمان و دانش‌آموزان انتخاب شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مشاهده مشارکتی و مصاحبه قوم‌نگارانه، از روش نظام‌دار منسوب به استراوس و کوربین استفاده شد. بر اساس این رویکرد، داده‌ها در سه سطح کدگذاری باز، محوری و گزینشی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. اعتبار کدهای تنظیم شده و صحت یافته‌ها با استفاده از روش مرور همتایان و کنترل اعضا بررسی شد. پایایی کدگذاری‌های انجام شده نیز با استفاده از روش توافق کدگذاران و ضریب کاپای کوهن ۰/۸۸ و ۰/۸۶ محاسبه شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی دارای ۶ مؤلفه «ارزشیابی، روابط و تعاملات، انگیزش تحصیلی، محیط یادگیری، رفتارهای آموزشی دانش‌آموزان و مدیریت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری» است. به طور کلی طبق مشاهدات انجام شده در فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی دوره اول، معلم‌محور و مرکز اصلی کلاس بوده و فرایندهای یاددهی-یادگیری را هدایت و کنترل می‌کند.  
**واژگان کلیدی:** دانش‌آموزان ابتدایی، زمینه فرهنگی، مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری

## مقدمه

امروزه فرایند یادگیری و آموزش به عنوان سیستمی فرهنگی از نظریه‌ها، مفروضات و روابط قدرت در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند تغییرات آموزش را فعال یا محدود سازد (McWilliam, 2010). نظریه‌پردازان اجتماعی و فرهنگی (such as Vygotsky, 1920 & Bruner, 1991) بر این باورند که یادگیری و دانستن پدیده‌هایی‌اند که به صورت اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرند و یادگیری در تجربه‌های فرهنگی واقع می‌شود (Kian, 2013). وقتی جمعی از افراد در فعالیت‌های مشترک مدرسه و کلاس درس شرکت می‌کنند، درک تقریباً مشابهی از کارهایشان دارند و ارزش‌های خاصی را در مورد دانش، یادگیری و رفتار تأیید و تصدیق می‌کنند؛ این امر حکایت از وجود فرهنگ دارد (Joseph, 2016). به اعتقاد برونر (Bruner, 1996) مجموعه تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر، نحوه کلاس‌داری، نوع نگاه به محتوا، فرصت‌های یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی، فرهنگ یادگیری کلاس درس را شکل می‌دهد. فرهنگ یادگیری مجموعه‌ای از نگرش‌ها و تجارب درون هر مؤسسه، گروه یا جامعه است که فرایند مستمر یادگیری را پشتیبانی (Johnston & Hawke, 2002) و هدایت می‌کند (Van & Heihboer 2016 quoted from Gil, 2018). به گمان اولر (Euler, 2010) فرهنگ یادگیری، نگرش و دیدگاه افراد را به سمت یادگیری خوب مشخص کرده و جنبه‌های متنوع مؤثر بر یادگیری دانشجویان را شامل می‌شود. فرهنگ یادگیری به عنوان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مشترک به یادگیری (Heo, Leppisaari & Lee, 2017) در طول زمان از طریق فعالیت‌های معلمان، مدیران، والدین و دانش‌آموزان در کنار یکدیگر، حل مسائل و کنار آمدن با چالش‌ها ایجاد می‌شود (Osborn, Broadfoot, McNess & et al, 2003) و بر رفتار، اندیشه و نحوه یادگیری یادگیرندگان اثر می‌گذارد (Dibaei Saber & Tahmaseb Zadeh

Sheghlar, 2021). شناخت فرهنگ یادگیری در مدارس برای درک مفاهیم و شیوه‌های آموزشی در زمینه فرهنگی آن مفید خواهد بود (Osborn, Broadfoot, McNess & et al, 2003).

پژوهش‌های انجام شده در زمینه فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان در داخل و خارج از کشور محدود است به عنوان نمونه، کومار (Kumar, 2019) از طریق مشاهدات ساختار یافته، مشاهده مشارکتی، مصاحبه‌های غیررسمی با معلمان دولتی و غیردولتی، مشاهده جلسات و مصاحبه با اعضای سازمان‌های غیردولتی طی سیزده ماه به بررسی دو فرهنگ یادگیری مجزایی که به وسیله معلمان دولتی و غیردولتی در محیط یادگیری یکسان منتشر می‌شود، پرداخته است. هیو، لپیساری و لی (Heo, Leppisaari & Lee, 2017)، از طریق طبقه‌بندی تجارب شرکت‌کنندگان در یک دوره آموزشی در مدارس کره جنوبی و فنلاند، به بررسی فرهنگ یادگیری در مدارس ابتدایی و متوسطه فنلاند و کره جنوبی برای درک سیستم آموزشی در این دو کشور پرداختند و فرهنگ یادگیری کلاس‌های دو کشور را در قالب شش مؤلفه توصیف کردند. تینچ‌نور واگنر، هریسون و کوهن وگل (Tichnor-Wanger, Harrison & Cohen-Vogel, 2016) با بازبینی و بررسی ادبیات و پژوهش‌های پیشین، چهار عنصر مبین فرهنگ‌های قوی مدارس را (با تأکید بر مدارس متوسطه) شناسایی کردند و معتقدند فرهنگ قوی مدرسه با تعهد مشترک به یادگیری این چهار عنصر را دنبال می‌کند. سپس جنبه‌های ویژه فرهنگ یادگیری را در بین دو گروه از مدارس متوسطه با سطوح موفقیت تحصیلی متفاوت دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که فرهنگ یادگیری در دو گروه مدرسه قوی و ضعیف از نظر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت چشمگیری دارد. عطاران و عبدلی (Attaran, & Abdoli, 2012) نیز با تحلیل خاطرات روزانه اولین سال آموزگاری معلمی در مدرسه عشایر کوچ‌رو به توصیف و تحلیل فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان عشایر پرداختند.

مدارس به شمار می‌رود. با توجه به اینکه دوره ابتدایی، مهمترین دوره در شکل‌گیری رشد همه‌جانبه افراد است (Rahimi, Vahdat & Keyhan, 2019) و دانش‌آموزان در مدارس به‌ویژه در دوره ابتدایی، بیشترین تأثیرپذیری را از معلمان و محیط آموزشی خود دارند؛ شکل‌گیری فرهنگ یادگیری منفی در سال‌های اولیه تحصیل، مانعی در تحقق رسالت مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان محسوب می‌شود؛ بنابراین شناخت فرهنگ یادگیری و مؤلفه‌های آن به برنامه‌ریزی، مدیریت و بهبود عملکرد مدارس کمک می‌کند؛ به همین دلیل پژوهش حاضر به دنبال یافتن پاسخ پرسش این است: فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی دارای چه مؤلفه‌هایی است؟

### روش‌شناسی پژوهش

برای شناسایی فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی (پایه اول تا سوم) از روش قوم‌نگاری (Ethnography) استفاده شد. قوم‌نگاری بر انسان‌شناسی استوار است و به پژوهشگر اجازه می‌دهد برای تعیین الگوی مشاهده شده فعالیت انسان، از دانش اجتماعی و مشترک مشارکت‌کنندگان در پژوهش استفاده کند (Moradi, 2014). رویکرد قوم‌نگاری در مطالعه حاضر رویکرد واقع‌گرایانه است (Van Maanen, 1988)؛ بدین منظور محقق آنچه را از شرکت‌کنندگان دیده یا شنیده است برای ارائه توصیف غنی از نظرات و اقدامات دانش‌آموزان و معلمان در کلاس و در مورد یادگیری، یادداشت و ارائه کرده است.

محدوده پژوهش حاضر، مدارس دوره اول ابتدایی شهر داراب (واقع در جنوب شرقی استان فارس) در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. از بین ۳۱ مدرسه ابتدایی، ۶ مدرسه (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند؛ مدارس از مناطق مختلف شهر (بالا، مرکز و پایین شهر) و با توجه به میزان همکاری انتخاب شدند. پس از هماهنگی با اداره آموزش و پرورش شهرستان داراب و

وجود تفاوت در بین مؤلفه‌های شناسایی شده در مطالعات خارج از کشور و تأکید اغلب آن‌ها بر دانشجویان و دانش‌آموزان متوسطه ( Hofstede, 1986; Osborn, Broadfoot, McNess & et al, 2003; Tichnor-Wanger, Harrison & Cohen-Vogel, 2016)، عدم وجود پژوهش نظری و پایه‌ای در زمینه فرهنگ یادگیری در داخل کشور و وجود شرایط نه چندان مطلوب در کلاس‌های درس (such as Zayn al- Abedini, 2011; Attaran, & Abdoli, 2012)، شناسایی فرهنگ یادگیری و مؤلفه‌های آن را ضروری می‌سازد. فرهنگ یادگیری زمینه و عامل اساسی کیفیت یادگیری دانش‌آموزان به شمار رفته و بستر متفاوتی برای اندیشیدن فراهم می‌کند. چنانچه برخی از فرهنگ‌ها، رشددهنده فرایندهای عالی تفکرند و برخی از آن‌ها موجب ایستایی اندیشه در سطوح پایین تفکر می‌شوند (Maarefvand, Shams and Sabbaghian, 2017). در فرهنگ‌های یادگیری مثبت، جامعه مدرسه به عنوان یک کل با شور و اشتیاق آنچه را که برای مدرسه مهم است دنبال می‌کند (Haiyan, Walker & Xiaowei, 2016) و فضایی گرم و انسانی همراه با جو اعتماد و حمایتی ایجاد کرده و باعث عملکرد و بهره‌وری مؤثر می‌شود (Amini, Rahimi and Kiani, 2018)؛ در صورتی که فرهنگ‌های منفی، غالباً هنجارها و ارزش‌هایی دارند که مانع رسالت مدرسه و رشد دانش‌آموزان می‌گردد (Fitzgerald Kay, 2012). هاپکینز (Hopkins, 1995, quoted in Schoen & Teddlie, 2008) اهمیت شناخت و مطالعه فرهنگ را اینگونه بیان می‌کند که «مگر اینکه به موضوع فرهنگ مدرسه پرداخته شود وگرنه شانس زیادی برای دستیابی به پیشرفت در مدرسه وجود ندارد.» برای درک قابلیت‌های مدارس و کلاس‌های درس و شناخت عوامل خنثی‌کننده کارکرد مدارس نیاز است، آموزش در بستری فرهنگی مورد بررسی قرار گیرد. فرهنگ مدرسه به طور کلی و فرهنگ یادگیری به طور خاص به عنوان یکی از عوامل عدم موفقیت کامل تغییرات آموزشی در

اخذ مجوزهای لازم از حراست و بازرسی، محقق با مدیران مدارس منتخب (نمونه تحقیق) در مورد اهداف و چگونگی اجرای تحقیق به صورت تلفنی صحبت کرد و سپس در جلسه‌ای حضوری ضمن توضیح مجدد اهداف و مراحل در مورد عدم مداخله و اخلال در فرایند کلاس و حفظ اطلاعات شخصی دانش‌آموزان و معلمان به ایشان اطمینان خاطر داده شد. از بین کلیه آموزگاران ۶ مدرسه منتخب، ۱۲ نفر (۴ آموزگار کلاس اول، ۴ آموزگار کلاس دوم و ۴ آموزگار کلاس سوم) موافقت خود را برای حضور محقق در کلاس درس اعلام کردند؛ بنابراین ۱۲ کلاس از ۶ مدرسه برای مشاهده مشارکتی و مصاحبه قوم‌نگارانه (مصاحبه در ضمن مشاهده) انتخاب شدند.

محقق به مدت سه ماه (سه روز در هفته) به عنوان میهمان در کلاس‌های درس حضور داشته و با توجه به شرایط کلاس و تصمیم معلم در یکی از ردیف‌ها در کنار دانش‌آموزان می‌نشست و فعالیت‌های معلم و دانش‌آموزان را مشاهده می‌کرد. در بعضی مواقع نیز، طبق درخواست معلم در فعالیت‌های کلاسی مشارکت می‌کرد و در صورت داشتن ابهام یا سؤال از رویدادهای مورد مشاهده، موارد را یادداشت و در زنگ تفریح یا زمان‌های آزاد کلاس از معلم و دانش‌آموزان می‌پرسید. علاوه بر این، دانش‌آموزان و آموزگاران در مورد فعالیت‌ها و برنامه‌های خود با پژوهشگر صحبت کرده و احساسات و تجارب خود را توضیح می‌دادند. پژوهشگر نیز به صحبت‌های معلمان و دانش‌آموزان در مورد افکار، احساسات و تجربیاتشان گوش داده و تمامی وقایع مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان را از طریق یادداشت‌های میدانی و ضبط صوت ثبت می‌کرد.

داده‌های حاصل از مشاهده مشارکتی و مصاحبه قوم‌نگارانه با استفاده از روش منسوب به استراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1990-1998) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بر اساس این رویکرد، داده‌های

حاصل از مشاهدات کلاس‌های درس و مصاحبه‌های غیررسمی با معلمان و دانش‌آموزان در سه سطح باز، محوری و گزینشی و با استفاده از نرم افزار مکس کیودا (MAXQDA<sup>10</sup>) کدگذاری شد. برای کنترل اعتبار کدهای تنظیم شده و صحت یافته‌ها از روش مرور همتایان (Peer Review or Debriefing) و کنترل اعضا (Member Checking) استفاده شد. در این مرحله، پژوهشگر فایل حاوی کدهای باز را در اختیار دو کارشناس آموزش ابتدایی، یک مدیر، دو آموزگار پایه اول و یکی از دانشجویان دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی قرار داده و از نظرات آنان در مورد نحوه کدگذاری (به‌ویژه کدگذاری محوری) استفاده کرد. برای اطمینان از درک صحیح موقعیت و رویدادها، پژوهشگر یادداشت‌ها و برداشت‌ها را با آموزگاران هر کلاس در میان گذاشته و در مورد درستی مطالب با ایشان به گفتگو پرداخت و برای بررسی پایایی کدگذاری‌های انجام شده از روش توافق بین کدگذاران استفاده کرد؛ بدین منظور، قسمتی از دو مشاهده در بازه زمانی دو هفته‌ای توسط دو کدگذار، کدگذاری و میزان توافق بین کدگذاران با استفاده از ضریب کاپای کوهن (Cohen's Kappa) ۰/۸۸ و ۰/۸۶ محاسبه شد.

#### یافته‌ها

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان در ۶ کدگزینشی ارزشیابی، روابط و تعاملات، انگیزش تحصیلی، محیط یادگیری، رفتارهای آموزشی دانش‌آموزان و مدیریت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری طبقه‌بندی شد. در ادامه نمونه یادداشت میدانی و کدگذاری باز در جدول شماره ۱ و کدهای باز، محوری و گزینشی در جدول شماره ۲ تا ۷ ارائه شده است (اسامی ذکر شده در توضیحات نام مستعار شرکت‌کنندگان است).

جدول ۱. نمونه کدگذاری باز مشاهدات و مصاحبه‌های قوم‌نگارانه

یادداشت میدانی	کد باز
معلم در بین دانش‌آموزان حرکت می‌کند. ایرادات آن‌ها را به ایشان می‌گوید.	ارزیابی و بازخورد
به معلم گفتم در جلوی کلاس نشسته‌ام، حواس بچه‌ها پرت نمی‌شود؟ گفت اینا جرأت ندارن حواسشان پرت شود.	قدرت معلم
معلم به دانش‌آموزی گفت: فکر کن من علیرضا هستم و شما معلم. اگر این تکلیف را به تو بدهم قبول می‌کنی؟ علیرضا گفت: نه. معلم گفت چرا؟ و خودش علت را توضیح داد.	فرصت خودارزیابی و فرصت تفکر

جدول ۲. کدگذاری باز و محوری مؤلفه ارزیابی

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
بررسی اجمالی تکالیف خانه به دلیل کمبود زمان، بررسی روزانه تکالیف، بررسی انجام صحیح تمرین کلاسی، توجه به کیفیت سؤالات آزمون کتبی، ارزیابی برای یادگیری، ارزشیابی کتبی و شفاهی، ارزشیابی فردی و گروهی، ارزشیابی پایانی و تکوینی از یادگیری دانش‌آموزان، نتایج انواع مختلف ارزشیابی و فعالیت‌های کلاسی، ملاک ارتقای پایه، ارزشیابی مجدد از غائبان جلسه	ارزیابی یادگیری	ارزشیابی
ارائه بازخورد کتبی به دانش‌آموزان، ارائه بازخورد شفاهی به دانش‌آموزان	بازخورد	

همان‌طور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود، مؤلفه ارزیابی در پژوهش حاضر، از دو کد محوری ارزیابی یادگیری و بازخورد تشکیل شده است. طبق مشاهدات انجام شده، تکالیف دانش‌آموزان به صورت روزانه و معمولاً در دقایق آغازین کلاس در زنگ اول به صورت کلی بررسی می‌شد. در واقع با توجه به زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان (میانگین ۳۰ نفر در هر کلاس) و محدودیت زمان، فرصتی برای بررسی تکالیف به صورت دقیق و جزء به جزء نبود و در صورت مشغله معلم، وظیفه بررسی تکالیف به عهده سرگروه یا نماینده کلاس بود. سرگروه یا نماینده بعد از بررسی دفتر مشق دانش‌آموزان، اسامی افرادی که تکالیف خود را به طور کامل انجام نداده بودند یا تکالیف خود را فراموش کرده بودند، به معلم تحویل می‌داد. مشاهدات نشان داد که هدف بررسی تکالیف بیشتر چک کردن انجام تکالیف است به عنوان مثال لیلا، معلم کلاس دوم اشاره می‌کند: «دفتر مشق، بعضی مواقع در زنگ ورزش چک می‌شود. بیشتر دفتر ریاضی دانش‌آموزان تصحیح می‌شود. بررسی تک تک تکالیف سخت است.» البته این موضوع در مورد

تمرینات کتاب که به عنوان تکالیف خانه به دانش‌آموز داده می‌شد، صادق نبود و جواب صحیح تمرینات کتاب توسط معلم با همکاری دانش‌آموزان در کلاس بررسی می‌شد. علاوه بر این، فعالیت‌ها و سؤالاتی که به عنوان تمرین کلاسی برای تثبیت یادگیری دانش‌آموزان در کلاس انجام می‌شد، به طور دقیق توسط معلم مورد بررسی قرار می‌گرفت. هنگام انجام فعالیت‌های کلاسی معلم در بین آن‌ها حرکت کرده و نحوه انجام فعالیت و تمرین توسط ایشان را بررسی می‌کرد و در صورت داشتن اشکال، به صورت مستقیم و یا غیرمستقیم آن‌ها را راهنمایی می‌کرد.

در کلاس‌های مشاهده شده، هدف از ارزیابی، یادگیری دانش‌آموزان بود. معلم از انواع مختلف ارزیابی (در حین تدریس، پایان هر واحد درسی و پایان هر ماه) به صورت کتبی یا شفاهی و فردی یا گروهی استفاده می‌کرد و مجموعه نتایج انواع مختلف ارزشیابی و فعالیت‌های دانش‌آموزان، به عنوان ملاک ارتقای پایه و کارنامه تحصیلی دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شد. دانش‌آموزان از طریق بازخوردهای کتبی و شفاهی معلم

تکرار یک اشتباه توسط تعدادی از دانش‌آموزان، موضوع را بر روی تابلو کلاس و برای همه دانش‌آموزان توضیح می‌داد؛ اما در صورتی که بعد از توضیح چندباره یک موضوع، دانش‌آموز تمرین را اشتباه حل و یا اشتباهی را چندین بار تکرار می‌کرد، در بعضی از مواقع معلم عصبانی شده و ناراحتی خود را ابراز می‌کرد.

از عملکرد درسی خویش آگاه می‌شدند. معلم با گفتن عباراتی مانند «از عملکرد شما راضی هستم یا بیشتر دقت کنید» و حالت چهره، میزان رضایت خود را نشان می‌داد. بازخوردهای کتبی در بیشتر مواقع کامل نبود و معلمان راهکارهای اصلاحی را یا ارائه نمی‌کردند و یا به صورت کلی مطرح می‌کردند. معلم در صورت مشاهده

جدول ۳. کد گذاری باز و محوری مؤلفه روابط و تعاملات

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
قدردانی از دانش‌آموزان، حرف‌شنوی از معلم، درخواست راهنمایی از معلم، جلب توجه معلم، صداقت معلم در رابطه با دانش‌آموزان، شوخی کردن معلم با دانش‌آموزان، ترس از برخورد و عکس‌العمل معلم	رابطه بین معلم و دانش‌آموزان	روابط و تعاملات
توجه و حمایت کردن از یکدیگر، کنترل رفتارهای یکدیگر در رعایت انتظارات معلم، شکایت کردن از یکدیگر، درخواست راهنمایی از همکلاسی، نشان دادن نتیجه فعالیت‌ها و امتیازات خود به یکدیگر	رابطه بین دانش‌آموزان با یکدیگر	روابط و تعاملات
انتظار همکاری از اولیا در تهیه وسایل تدریس، انتظار همکاری از اولیا در آموزش و تمرین با دانش‌آموز، انتظار از اولیا نسبت به پیگیری وضعیت تحصیلی و میزان یادگیری دانش‌آموز، مراجعه والدین به مدرسه، گروه مجازی معلم با والدین	مشارکت والدین	روابط و تعاملات

حرف‌شنوی داشته باشن، وقتی معلم رو دوست داشته باشن، درسشونو می‌خونن. در ارتباط، دانش‌آموزان باید هم احساس راحتی کنند و خواسته‌هاشون بگن، هم حرف‌شنوی داشته باشن، برای مسئولیت‌هایی که بهشون می‌دیم. این باعث پیشرفتشون میشه.»

در رابطه بین دانش‌آموزان با یکدیگر، نظارت پنهان همکلاسی‌ها در امور مختلف قابل مشاهده بود. دانش‌آموزان در نقش ناظر دوم کلاس، انتظارات معلم را به یکدیگر متذکر می‌شدند: مواردی مانند توجه کردن به معلم، صحبت نکردن هنگام تدریس، مراقبت از دفتر مشق، تقلب نکردن و درس خواندن در خانه. دانش‌آموزان در کلاس درس از یکدیگر حمایت کرده و در حین انجام فعالیت و یا حل تمرین نیز از یکدیگر کمک می‌گرفتند؛ اما در صورتی که در زمینه‌ای با یکدیگر به مشکل می‌خوردند سریع به معلم شکایت می‌کردند.

در کلاس‌های مشاهده شده، به نقش اولیا در یادگیری دانش‌آموزان نیز تأکید شده و معلمان یکی از

طبق جدول شماره ۳، مؤلفه روابط و تعاملات به سه دسته: رابطه بین معلم و دانش‌آموزان، رابطه بین دانش‌آموزان با یکدیگر و مشارکت والدین تقسیم می‌شود. در کلاس‌های مدارس مورد بررسی، در مورد رابطه بین معلم و دانش‌آموزان مواردی مانند قدردانی معلم از دانش‌آموزان، صداقت معلم در رابطه با دانش‌آموزان و شوخی کردن با آن‌ها، حرف‌شنوی دانش‌آموزان از معلم، درخواست راهنمایی از معلم و تلاش برای جلب توجه معلم مشاهده شد. معلم در عین جدیت با دانش‌آموزان شوخی کرده و نوعی رابطه مادرانه/ پدرانیه در رابطه با ایشان داشت.

نرگس آموزگار پایه دوم می‌گوید: «رمز موفقیت من اینه که اول میرم تو دلشون، بعد میرم تو عقلشون. ارتباط برقرار میکنم با بچه‌ها». وی بر این باور است که: «بعضی معلمان می‌خواهند رفع تکلیف کنند. کسانی که وجدانی کار می‌کنند و یادگیری عمیق باشه، خودش تشخیص میده که باید اول ارتباط برقرار کنه که

دلایل ضعیف بودن درس دانش‌آموز را عدم همکاری جلسات عمومی و خصوصی با اولیا، انتظارات خود را به کافی والدین می‌دانستند. معلم در گروه مجازی و ایشان یادآور می‌شد.

#### جدول ۴. کد گذاری باز و محوری مؤلفه انگیزش تحصیلی

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
علاقه به آزمون، تمرکز بر یادگیری، علاقه به مطالعه، علاقه به حل تمرین، علاقه به انجام تکلیف، علاقه به یادگیری درس جدید، علاقه به دریافت بازخورد، ابراز خوشحالی از یافتن پاسخ صحیح، پیگیری یادگیری خود، ارزیابی از یادگیری خود در حل تمرین، توجه به راهنمایی معلم در انجام فعالیت‌ها	علاقه به یادگیری	انگیزش تحصیلی
یادگیری با هدف کسب امتیاز، یادگیری با هدف پیشرفت تحصیلی، انجام تکالیف از ترس جریمه و تنبیه	انگیزه یادگیری و انجام فعالیت‌ها	

بررسی کند. در بعضی مواقع، دانش‌آموزانی که تمرین خود را به اتمام نرسانده بودند به صورت خودجوش در زنگ استراحت در کلاس مانده و بعد از حل تمرین از کلاس خارج می‌شدند. بیشتر دانش‌آموزان بر یادگیری خود تمرکز داشته، اشکالات خود را برطرف کرده و میزان یادگیری خود را ارزیابی می‌کردند. آن‌ها به فرایند آموزشی و راهنمایی‌های معلم توجه داشتند با این حال در ساعات پایانی کلاس و در صورت طولانی بودن فرایند آموزش، بی‌حوصلگی در تعدادی از دانش‌آموزان مشاهده شد.

همانطور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، مؤلفه انگیزش تحصیلی به دو دسته: علاقه به یادگیری و انگیزه یادگیری و انجام فعالیت‌ها تقسیم می‌شود. طبق مشاهدات انجام شده، دانش‌آموزان نسبت به آزمون، مطالعه، یادگیری درس جدید، دریافت بازخورد علاقه نشان می‌دادند و تا زمانی که خسته نشده بودند، نسبت به انجام تمرین و فعالیت از خود اشتیاق نشان داده و در مواردی نیز درخواست دریافت تمرین و فعالیت اضافه داشتند. بعد از انجام تمرین نیز دفتر یا کتاب خود را برای بررسی به آموزگار نشان می‌دادند یا از معلم خود درخواست می‌کردند که تمرین آن‌ها را

#### جدول ۵. کد گذاری باز و محوری مؤلفه محیط یادگیری

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
تجهیزات آموزشی (کتابخانه، چینه و چوب خط، لوح قرآن، کارت واژه)، کمبود تجهیزات آموزشی، کیفیت نامناسب امکانات کلاسی، کم بودن فضای آموزشی کلاس، مطالب آموزشی روی دیوار، فعالیت‌ها و دست ساخته‌های دانش‌آموزان در کلاس	محیط و امکانات آموزشی	
تشویق یادگیری، تشویق خلاقیت، توجه به تفاوت‌های فردی در تکالیف، توجه به درخواست‌ها و نظرات دانش‌آموزان، توجه به اعتماد به نفس دانش‌آموزان، تشویق یاد دادن و یادگرفتن از یکدیگر، تشویق مشارکت، تلاش معلم برای کاهش اضطراب آزمون، تشویق پیشرفت تحصیلی، راهنمایی مستقیم و غیرمستقیم دانش‌آموز در انجام فعالیت، پیگیری و اهمیت دادن به یادگیری دانش‌آموزان، اهمیت بررسی کتاب کار همه دانش‌آموزان، پیگیری انجام صحیح فعالیت‌های کلاسی، پیگیری انجام تکالیف، انتظارات آموزشی بالا از دانش‌آموزان، خسته کننده بودن تمرین و تکلیف زیاد، طولانی بودن ساعت کلاسی، خستگی از فرایند تدریس و آموزش	جو کلاس	محیط یادگیری

و بخاری یا شوماژ دیده می‌شد که با توجه به شرایط فیزیکی کلاس کارایی کافی نداشتند. تعداد دریاچه‌های هر کلاس بین یک تا سه دریاچه متغیر بود. اندازه میز و نیمکت‌ها (بجز در مورد ۵ کلاس) برای دانش‌آموزان مناسب به نظر نمی‌رسید. دانش‌آموزان هنگام نشستن، پاهای خود را جمع کرده و به لبه میز آویزان می‌کردند. هنگام انجام فعالیت‌های کلاسی روی لبه نیمکت نشسته و روی میز خود خم می‌شدند. در بعضی از مواقع نیز ایستاده فعالیت‌های خود را انجام می‌دادند که موجب اعتراض ردیف‌های عقب می‌شد.

مرضیه آموزگار پایه اول می‌گوید: «چون شیفت بعدی دانش‌آموزان دوره دوم (پایه چهارم، پنجم و ششم) هستند، نمی‌توانستند صندلی‌های کوچک‌تر داشته باشند.» در بیشتر کلاس‌ها به دلیل زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان (میانگین ۳۰ نفر در هر کلاس) و کم بودن تعداد نیمکت‌ها، دانش‌آموزان به صورت سه نفری روی یک نیمکت می‌نشستند. چینش میز و نیمکت‌ها به اقتضای فضای کلاس متفاوت بود. با توجه به فضای کم کلاس‌ها معمولاً معلم چینش سنتی و پشت سر هم را انتخاب کرده بود با این حال برای ایجاد تنوع، گاهی چینش نیمکت‌ها را تغییر می‌داد. در کلاس‌های مشاهده شده یادگیری، خلاقیت، مشارکت و پیشرفت تحصیلی توسط معلم تشویق می‌شود. معلم در کلاس‌های مشاهده شده نسبت به افزایش اعتماد به نفس و کاهش اضطراب آزمون در دانش‌آموزان نیز حساس بود.

طبق جدول شماره ۵، مؤلفه محیط یادگیری به دو دسته: محیط و امکانات آموزشی و جو کلاس تقسیم می‌شود. در کلاس‌های مورد بررسی، مواردی مانند کوچک بودن فضای کلاس نسبت به تعداد دانش‌آموزان، ضعف و کمبود تجهیزات آموزشی و فیزیکی مشاهده شد. مساحت کلاس‌های درس به طور میانگین، ۳۰٫۳۵ متر مربع بود که به طور تقریبی برای هر دانش‌آموز فضایی به اندازه یک متر مربع وجود داشت. جدول گروه‌بندی، طرح تشویقی (اسامی دانش‌آموزان بر روی اشکالی مانند بالن، ماهی، کشتی و ... یادداشت شده و روی دیوار نصب می‌شود. در صورت داشتن عملکرد مطلوب، معلم برچسبی معمولاً به شکل ستاره کنار اسم ایشان نصب کرده و بعد از گذشت بازه زمانی مشخص به کسانی که ستاره بیشتری دارند کارت امتیاز یا جایزه می‌دهد)، کمد فلزی (برای نگهداری پوشه کار دانش‌آموزان، دست ساخته‌ها، کتاب‌ها و وسایل آموزشی)، تابلو گچی یا وایتبرد (whiteboard)، کتابخانه کلاسی، میز و صندلی (میز و نیمکت یا تک صندلی)، لوح قرآن و ویدئو پروژکتور (۴ کلاس از ۱۲ کلاس) و چینه، چوب خط و کارت واژه (مختص پایه‌های اول) در هر کلاس وجود داشت. مطالب آموزشی (مانند جدول اعداد، پیام‌های قرآنی، جدول ضرب، اشکال هندسی، نمونه‌های جمع و تفریق، الگویابی) و فعالیت‌های دانش‌آموزان (مانند نقاشی، روزنامه دیواری، پیام قرآنی) روی دیوار کلاس نصب شده بود. در همه کلاس‌ها پنکه سقفی یا کولر آبی

جدول ۶. کد گذاری باز و محوری مؤلفه رفتارهای آموزشی دانش‌آموزان

کد گزینشی	کد محوری	کد باز
رفتارهای آموزشی دانش‌آموزان	مشارکت در یادگیری	همکاری با معلم در اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌ها، مشارکت در پاسخگویی به سؤالات، مشارکت در انجام فعالیت‌های کلاسی
	کارگروهی	تبادل نظر دانش‌آموزان پیرامون امتحان قبل و بعد از برگزاری، انجام فعالیت‌های کلاسی به صورت گروهی
	آموزش به همسالان	ارائه بازخورد به یکدیگر، آموزش و توضیح مطالب درسی و غیردرسی به یکدیگر، ارزشیابی از میزان یادگیری یکدیگر
	ابراز نظر و انتقاد	اعتراض کردن در مورد روخوانی درس، اعتراض کردن به نوع سؤالات امتحان، اعتراض کردن به تصمیم معلم



کد گزینشی	کد محوری	کد باز
	کم‌طاقتی	کم‌طاقتی در رعایت نوبت در پاسخگویی به سؤالات شفاهی، کم‌طاقتی در پرسیدن به موقع سؤال، کم‌طاقتی در انجام به ترتیب فعالیت‌ها
	رونویسی و تقلب	نوشتن جواب تمرین از روی دست دانش‌آموز کناری، نوشتن جواب سؤال امتحان برای دیگری، نگاه کردن از روی برگه امتحانی کنار دستی، حرف زدن دانش‌آموزان با هم در جلسه امتحان، نوشتن جواب فعالیت از روی دست کنار دستی بدون حل کردن
	اضطراب آزمون	ناراحتی دانش‌آموز از ندانستن جواب بعضی از سؤالات امتحان، دیر آمدن دانش‌آموز از ترس امتحان
	رعایت قوانین و انتظارات معلم	رعایت نظم و قوانین کلاس، انجام انتظارات معلم

دانش‌آموزان در زنگ تفریح یا ساعات آزاد با عضو یا اعضای گروه خود تمرین کرده و به ایشان آموزش می‌دادند.

آزمون‌هایی کتبی یا شفاهی برگزار کرده و میزان یادگیری اعضای گروه خود را بررسی می‌کردند. علاوه بر این در اکثر کلاس‌ها به‌ویژه پایه اول برداشت دانش‌آموزان از امتحان جدی نبوده و امتحان را یکی از انواع تمرینات کلاسی می‌دانستند.

سمیه آموزگار پایه دوم در این زمینه می‌گوید: «دانش‌آموزان کم‌کم باید یاد بگیرند که نباید به برگه بغلی نگاه کنند؛ اما اگر گاهی مدتی کنار هم باشند اشکال ندارد. بچه‌ها نسبت به امتحان حساس‌تر شده‌اند و می‌دانند که باید برای امتحان بخوانند و جواب درست بدهند.»

طبق دیدگاه معلمان با تکرار و یادآوری قوانین امتحان، شیوه خاص نشستن و برگزاری جلسات، معنای امروزی امتحان در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. علاوه بر این موضوع، ترس از امتحان در تعدادی از دانش‌آموزان به‌ویژه در کلاس‌هایی که آداب مشخص و سخت‌گیرانه‌ای برای برگزاری امتحان داشتند مشاهده شد.

همانطور که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود، مؤلفه رفتارهای آموزشی دانش‌آموزان به هشت دسته: مشارکت در یادگیری، کارگروهی، آموزش به همسالان، ابراز نظر و انتقاد، کم‌طاقتی، رونویسی و تقلب، اضطراب آزمون و رعایت قوانین و انتظارات معلم تقسیم می‌شود. مشاهدات کلاس‌های درس نشان داد که دانش‌آموزان در بیشتر موارد به تذکرات و انتظارات معلم توجه کرده و آن‌ها را رعایت می‌کردند و به نوعی تابع دستور معلم بودند؛ اما در صورت مخالفت یا ناراضی بودن از موضوعی نظر خود را به معلم اعلام می‌کردند. در کلاس‌های مشاهده شده دانش‌آموزان در مواردی مانند توزیع برگه امتحانی، تمیز کردن تابلو، رسم نقاشی مرتبط با درس روی تابلو و توزیع و جمع کردن وسایل کمک درسی علاقه‌مند بوده و با معلم همکاری می‌کردند. در پاسخگویی به سؤالات معلم و انجام فعالیت‌های آموزشی داوطلب شده و مشارکت داشتند.

تعدادی از ایشان به صورت خودجوش، فعالیت‌های کلاسی را به صورت گروهی و با مشورت یکدیگر انجام می‌دادند. در کلاس‌های مورد بررسی از دانش‌آموزانی که از نظر درسی قوی‌تر بودند درخواست می‌شد که به سایر دانش‌آموزان کمک کنند. طبق این مسئولیت، این

جدول ۷. کد گذاری باز و محوری مؤلفه مدیریت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
<p>مرور درس قبل (در قالب تکلیف، پرسش و توضیح)، مرور مطالب مهم اول کتاب تا جایی که تدریس شده (دروس شفاهی)، مرور پیش‌نیاز درس جدید، روش تدریس (قصه‌گویی، سخنرانی، ایفای نقش، پرسش و پاسخ، نمایشی)، ارائه مثال از تجربیات خود و دانش‌آموزان، کدگذاری مطالب آموزشی، جمع‌بندی مطالب آموزشی، استفاده از امکانات موجود در کلاس، برگزاری نمایشگاه از دست ساخته‌های دانش‌آموزان، ارائه نمونه کار خوب دانش‌آموزان به سایرین، فرصت همفکری، فرصت خود ارزیابی، فرصت همسال‌سنجی (ارزشیابی دانش‌آموزان از یکدیگر)، فرصت آموزش به همسالان، فرصت مشارکت، فرصت تصمیم‌گیری و انتخاب، فرصت تفکر در حل تمرین و سؤالات کلاسی، ارائه سؤال و جواب از متن درس جدید، مشخص کردن نکات مهم درس برای دانش‌آموزان، ارائه انواع تکالیف (تمرینی، خلاقیتی، آمادگی)، انجام آزمایش و املا به صورت گروهی، استفاده آموزشی از وقایع ناگهانی کلاس، تأکید بر یادگیری فراتر از کتاب، تأکید بر تثبیت یادگیری در خانه، تأکید بر حفظ و به خاطر سپاری مطالب درسی، یادگیری در اثر تمرین و تکرار، تفویض مسئولیت یادگیری به خود دانش‌آموزان، تأکید بر نقش مؤثر اولیا در یادگیری، ایجاد الگو (الگوسازی)، تدریس بر اساس یادگیری اکثریت، آموزش نحوه درس خواندن</p>	<p>مدیریت آموزش و یادگیری</p>	<p>مدیریت فعالیت‌های یاددهی یادگیری</p>
<p>قدرت معلم، تنبیه از طریق جریمه و دعوا کردن، تهدید و ترساندن، تشویق از طریق دادن کارت امتیاز و جایزه، تساهل در اجرای قوانین، سازماندهی جای دانش‌آموزان بر اساس قد و وضعیت درسی، چینش سنتی میز و نیمکت/صندلی، شاخص‌های دانش‌آموز موفق (خلاقیت، تسلط به درس، فعال بودن و یادگیری سریع)، جلب توجه دانش‌آموزان به درس، جابه‌جایی مسئولیت‌های کلاسی بین دانش‌آموزان، بیان دلایل لزوم توجه به انتظارات، تعیین بازه زمانی انجام فعالیت، مدیریت زمان، بیان انتظارات آموزشی در طول فرایند یاددهی یادگیری، گروه‌بندی دانش‌آموزان، انتظارات معلم از دانش‌آموزان (توجه به کلاس، به همراه داشتن وسایل درسی، به همراه نداشتن وسایل غیردرسی، رعایت نوبت، سکوت و نظم، تمیز و مرتب نگه داشتن تکالیف و کتاب‌ها، رعایت نکات نگارشی و خوش خط و خوانا نویسی، انجام صحیح فعالیت‌ها، دقت در انجام فعالیت‌ها، رعایت قوانین، حرف شنوی و پیروی از دستورات معلم، مشارکت در کارها، انجام به موقع فعالیت‌ها، بلند صحبت نکردن در کلاس، حل فردی تمرین‌ها و ننوشتن از روی دست بقیه، نگفتن جواب تمرین به سایرین، درس خواندن به خاطر خودشان نه دریافت جایزه)، نصب برنامه تشویقی، گروه‌بندی، کلاسی و قوانین به دیوار کلاس</p>	<p>مدیریت کلاس</p>	

مختلف مانند نمایش، پرسش همگانی، پرسش انفرادی و ارائه خلاصه درس توسط خود یا یکی از دانش‌آموزان مرور می‌کرد. با دادن تمرینات، فعالیت‌ها و سؤالاتی (به‌ویژه در درس ریاضی) دانش‌آموزان را برای یادگیری درس جدید آماده می‌ساخت سپس وارد مرحله آموزش درس جدید شده و از روش‌های سخنرانی، ایفای نقش، قصه و داستان‌گویی، پرسش و پاسخ و نمایشی برای

همانطور که در جدول شماره ۷ ملاحظه می‌شود، مؤلفه مدیریت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در پژوهش حاضر به دو دسته: مدیریت آموزش و یادگیری و مدیریت کلاس تقسیم می‌شود. تدریس معلم در کلاس‌های مورد مشاهده، از الگوی مشابهی برخوردار بود. معلم به طور معمول قبل از شروع درس جدید، درس قبلی را با کمک دانش‌آموزان و به شیوه‌های

ورزش یا تفریح، انجام تکلیف اضافی، قهر کردن، دعوا کردن و یا جدا کردن ستاره از طرح تشویقی دانش‌آموز برای تنبیه و کنترل رفتار وی استفاده می‌کرد. برای تشویق دانش‌آموزان نیز از کارت امتیاز یا برچسب ستاره استفاده می‌کرد. دانش‌آموزان از دریافت کارت امتیاز یا ستاره خوشحال شده و تلاش خود را برای یادگیری و انجام بهتر فعالیت‌های کلاسی بیشتر می‌کردند.

### بحث و نتیجه‌گیری

فرهنگ یادگیری به عنوان مجموعه‌ای از اعتقادات، ارزش‌ها و نگرش‌های مطلوب به یادگیری تعریف می‌شود که می‌توانند فرایند مستمر یادگیری را پشتیبانی و هدایت کنند. شناخت فرهنگ یادگیری در کلاس‌های درس، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را نسبت به ظرفیت‌های آموزشی مدارس آگاه کرده و به بهبود سیستم آموزشی کمک می‌کند. پژوهش حاضر برای شناسایی فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر داراب با رویکردی قوم‌نگارانه انجام گرفت. با بررسی و تحلیل نتایج حاصل از مشاهده و مصاحبه غیررسمی با معلمان و دانش‌آموزان در ۱۲ کلاس مدارس دخترانه و پسرانه، فرهنگ یادگیری در ۶ مؤلفه‌ی ارزشیابی، روابط کلاسی، انگیزش تحصیلی، جو روانی-اجتماعی کلاس، رفتارهای آموزشی دانش‌آموزان، مدیریت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، طبقه‌بندی شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، معلم، محور و عنصر اصلی در کلاس بوده و فرایندهای آموزش و یادگیری را هدایت و کنترل می‌کند. انتظارات آموزشی برای دانش‌آموزان به صورت ضمنی و در طول فرایند آموزش ارائه شده و از آن‌ها انتظار می‌رود مطابق با قوانین و انتظارات بیان شده، عمل کنند. فرصت مشارکت، تصمیم‌گیری و کارگروهی محدود بوده و دامنه فعالیت‌ها از طرف معلم مشخص می‌شود. روابط بین معلم و دانش‌آموزان نیز دوستانه و با حفظ فاصله و حریم بین معلم و دانش‌آموزان است. این نتایج با مطالعه

آموزش و انتقال مطالب درسی به دانش‌آموزان استفاده می‌کرد. معلم در حین تدریس برای جلب توجه دانش‌آموزان از روش‌هایی مانند تغییر لحن و تن صدا، حرکت در بین دانش‌آموزان، خواندن شعر و سؤال پرسیدن از کسانی که حواسشان به درس نیست، استفاده می‌کرد و برای درک بهتر مطالب آموزشی مثال‌هایی از تجارب شخصی خود و سایر دانش‌آموزان نیز ارائه می‌کرد. برای به خاطر سپاری بعضی از مطالب دشوار و مهم، از شعر، داستان و یا حرکات نمایشی استفاده می‌شد به طور مثال، راحله آموزگار پایه اول برای حفظ اعداد ریاضی و نوشتن آن‌ها شعرهایی مانند «یک یه خط راسته، دو سرش به راسته؛ سه، دندونه داره» را به دانش‌آموزان خود آموزش داد.

بعد از تدریس نیز، مطالب با کمک دانش‌آموزان جمع‌بندی و مرور شده و در صورت لزوم تمرینات و فعالیت‌هایی برای بررسی میزان یادگیری و رفع اشکالات دانش‌آموزان در کلاس انجام می‌شد. در انتها معلم تکالیفی با توجه به درس و نیاز دانش‌آموزان به آن‌ها ارائه می‌کرد. بعضی از تکالیف نیز جهت تقویت خلاقیت یا آمادگی برای شروع درس جدید به دانش‌آموزان ارائه می‌شد.

معلم انتظارات آموزشی خود را در موقعیت‌های مختلف به دانش‌آموزان یادآور می‌شد. در کلاس‌های مشاهده شده، معلم از دانش‌آموزان در تدریس، حل تمرینات، انجام آزمایشات، پاسخ به سؤالات، آموزش و ارزیابی از سایر دانش‌آموزان استفاده می‌کرد. با توجه به شرایط و زمان کلاس به دانش‌آموزان در موارد محدودی مانند انتخاب نوع تکلیف و فعالیت‌های کلاسی و شیوه پاسخگویی به سؤالات، آزادی انتخاب داده می‌شد. معلم معمولاً نسبت به اجرای قوانین، سختگیری زیادی از خود نشان نمی‌داد؛ اما در صورتی که معلم از عملکرد درسی یا رفتار دانش‌آموزی به مقدار زیادی ناراضی باشد و دانش‌آموز بعد از چندین بار تذکر همچنان به کار خود ادامه دهد، از روش‌هایی مانند تهدید، ترساندن، وادار کردن دانش‌آموز به ماندن در کلاس در زنگ

محدود از روش‌های فعال تدریس و مشارکت محدود دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری است که یافته‌های مطالعات دانش‌پژوه و فرزاد ( Daneshpajoooh & Asadzadeh & Farzad, 2006)، اسدزاده و رضایی ( Asadzadeh & Qasempour, 2015) و قاسم‌پور مقدم ( Moghadam, 2015) نیز به این موانع در استفاده از روش‌های فعال تدریس اشاره کرده‌اند.

دانش‌پژوه و فرزاد ( Daneshpajoooh & Farzad, 2006) چنین بیان کرده‌اند که با توجه به مشکلاتی مانند مجهر نبودن اغلب کلاس‌ها و تعداد زیاد دانش‌آموزان در صورتی که معلمان مهارت کافی نیز داشته باشند، قادر به انجام بسیاری از فعالیت‌های کلاسی نخواهند بود. در کلاس‌های مورد مشاهده، یادگیری دانش‌آموزان از طریق تأیید معلم و دادن کارت امتیاز (جهت دریافت جایزه) مورد تشویق قرار می‌گرفت و با رفتارهای خلاف انتظارات مشخص شده مانند عدم توجه به تدریس معلم یا برهم زدن نظم کلاس، برخورد می‌شد. اقدسی، کیامنش، مهدوی هزاوه و صفرخانی ( Aghdasi, Kiamanesh, Mahdavi Hazaveh & Safarkhani, 2013) در بررسی تعامل معلم و دانش‌آموزان در کلاس‌های مدارس موفق و ناموفق در آزمون پرلز (PIRLS) و تیمز (TIMSS) به این نتیجه رسیدند که در هر دو نوع مدرسه در برقراری نظم از تنبیه و تهدید و از راهکارهایی مانند دادن کارت امتیاز به دانش‌آموزان برای تشویق دانش‌آموزان استفاده می‌شود. بلاغت، دینارزهی و قلندرزهی ( Balaghat, Dinarzehi, & Qalandarzehi, 2018) نیز نشان دادند که از دیدگاه معلمان ابتدایی، تشویق دانش‌آموزان مانند دادن کارت امتیاز و احترام گذاشتن و تنبیهاتی مانند اخم کردن، کم‌توجهی و محروم کردن از اردوها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

استفاده زیاد از راهکارهای تشویقی بیرونی مانند دادن کارت امتیاز و جایزه، انگیزه یادگیری دانش‌آموزان را از حالت درونی به بیرونی هدایت کرده و آن‌ها را نسبت به این راهکارها شرطی می‌کند به طور مثال در

هافستد (Hofstede, 1986) در مورد مقایسه فرهنگ یادگیری در غرب و شرق از طریق بررسی صد هزار عضو یک سازمان بین‌المللی که شامل بیش از ۵۰ کشور از جمله ایران بودند، همسوست به عنوان نمونه، هافستد در مطالعه خود نشان داد که در فرهنگ شرق، دانشجویان خوب، توسط استاد تشویق می‌شوند، از آن‌ها انتظار می‌رود بیاموزند که چگونه انجام دهند، دانشجویان با موقعیت‌های یادگیری ساختارمند راحت‌تر هستند و آموزش استادمحور است.

هدف اصلی در کلاس، یادگیری محتوای کتاب درسی، به خاطر سپردن و توانایی پاسخگویی به مسائل و سؤالات مطرح در کلاس بود به طوری که در بیشتر کلاس‌ها، معلمان نکات مهم یا سؤالات هر درس را به دانش‌آموزان ارائه می‌کردند. دانش‌پژوه و فرزاد ( Daneshpajoooh & Farzad, 2006) در مطالعه خود به این موضوع اشاره کردند که کتاب درسی در مدارس ابتدایی، محور تمام فعالیت‌های کلاسی است. رویکرد آموزش نیز معلم‌محور بوده و نقش معلم انتقال دانش به دانش‌آموزان است و بر نتایج یادگیری تأکید می‌شود. در مطالعات دانش‌پژوه و فرزاد ( Daneshpajoooh & Farzad, 2006)، فتحی هفشجانی، عارفی و فتحی واجارگاه ( Fathi Hafshjani, Arefi & Fathi, 2012) و صفرزاده، گورابی و عزت‌زاده (Vajargah, 2012)، صفرزاده، گورابی و عزت‌زاده (Safarzadeh, Gorabi & Ezzatzadeh, 2017) و فتحی هفشجانی، عارفی و فتحی واجارگاه ( Fathi Hafshjani, Arefi & Fathi Vajargah, 2018) روش‌های تدریس مورد استفاده توسط معلمان ابتدایی را روش‌های سخنرانی، نمایشی، پرسش و پاسخ و بحث گروهی معرفی کرده‌اند. در مطالعه حاضر، معلمان، از روش‌های تدریس سخنرانی، ایفای نقش، قصه‌گویی، پرسش و پاسخ و نمایشی بیشتر استفاده می‌کردند که طبق گفته معلمان و مشاهدات انجام شده، کمبود زمان، زیاد بودن حجم کتاب‌های درسی، تعداد زیاد دانش‌آموزان، کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی و فضای فیزیکی کلاس‌های درس از عوامل استفاده

محتوای کتاب‌های درسی و سیستم آموزشی همچنان فرایند کلاس درس به شیوه گذشته ادامه پیدا کرده است؛ این موضوع اهمیت و نقش تأثیرگذار فرهنگ را در کلاس‌های درس نشان می‌دهد؛ به بیان دیگر هر گونه تغییر و اصلاح در مدارس بدون توجه به موضوع فرهنگ یا با شکست مواجه خواهد شد یا به طور کامل عملی نمی‌شود به همین دلیل پیشنهاد می‌شود علاوه بر شناسایی فرهنگ یادگیری در کلاس‌های درس نسبت به مدیریت آن نیز اقداماتی صورت گیرد. ارائه مدل‌های مفهومی مدیریت فرهنگ یادگیری به دست‌اندرکاران نظام آموزشی در کنترل تأثیرات فرهنگ بر یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. برای مدیریت فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان در ابتدا با استفاده از ظرفیت اداره آموزش و پرورش منطقه و کمک‌های مردمی محیط یادگیری به‌ویژه تجهیزات آموزشی و محیط فیزیکی مدارس با فرهنگ یادگیری مورد نظر همسو شود و سپس آموزش‌هایی برای ترویج و تثبیت فرهنگ یادگیری مورد نظر برای اعضای مدرسه و اولیا برگزار گردد.

#### منابع

- Aghdasi, S., Kiamanesh, A., Mahdavi Hazareh, M., & Safarkhani, M. (2013). Teacher-Student interaction in the classroom of successful and unsuccessful schools: A Case study of the elementary schools participating in the PIRIS 2006 and TIMSS 2007 exams. *Quarterly Journal of Education*, (119), 93-120
- Amini, M., Rahimi, H., & Kiani, M. (2018). Evaluating classroom culture from the perspective of Kashan medical students. *Research in Medical Education*, 10 (4), 31-40
- Asadzadeh, S., & Rezaei, F. (2015). Investigating the barriers to using active teaching methods from the perspective of elementary school teachers. *First International Conference on Management, Economics, Accounting, and Educational Sciences*, MEAE01\_1442

یکی از کلاس‌های مورد مشاهده در پژوهش حاضر، دانش‌آموزی به اصرار زیاد یکی از شعرهای کتاب فارسی را از حفظ برای معلم خود خواند، سپس بلافاصله بعد از اتمام، تقاضای دریافت کارت امتیاز کرد. اقدسی، کیامنش، مهدوی هزازه و صفرخانی ( Aghdasi, Kiamanesh, Mahdavi Hazaveh, & Safarkhani, 2013) در مطالعه خود به این نکته اشاره کرده‌اند که حتی زمانی که دانش‌آموزان در ساخت دانش نقش فعالی دارند، کارت امتیاز در بین آن‌ها ارزشمند است و در واقع، حالتی رقابتی بین گروه‌ها ایجاد می‌کند.

علاوه بر موارد فوق، در مدارس مورد مشاهده، دانش‌آموزان در یادگیری مطالب درسی به یکدیگر کمک می‌کردند و تا زمانی که خسته نشده‌اند با علاقه به درس توجه کرده و در فعالیتهای پیشنهادی معلم مشارکت داشتند. در این کلاس‌ها از اولیا انتظار می‌رفت در خانه در فعالیتهای درسی به فرزندان خود کمک کرده و با معلم همکاری داشته باشند. درخواست همکاری از اولیا به‌ویژه در پایه‌های اول و دوم بیشتر به دلیل کمبود زمان و حجم مطالب درسی و تعداد زیاد دانش‌آموزان بود. در واقع معلمان یادگیری در خانه و انجام تکالیف را عاملی برای تثبیت یادگیری می‌دانستند. یکی از معلمان جوان در پایه اول چنین بیان می‌کرد که در ساعات کلاسی تنها فرصت آموزش دارد و برای تثبیت یادگیری، دانش‌آموزان باید در خانه تمرین کنند و دانش‌آموزانی که والدینشان با ایشان تمرین می‌کنند، پیشرفت قابل توجهی دارند. یعقوب‌نژاد، بهرنگی و زین‌آبادی ( Yaghoubejad, Behrangi, & Zeineabadi, 2015) مواردی مانند پیگیری والدین از وضعیت تحصیلی دانش‌آموز و هماهنگی روش‌های آموزشی والدین با روش معلم را به عنوان انتظارات معلمان تازه‌کار از اولیا دانش‌آموزان ارائه کرده‌اند.

به طور کلی نتایج مطالعات در سال‌های گذشته (such as Daneshpajoo & Farzad, 2006; Fathi ) (Hafshjani, Arefi & Fathi Vajargah, 2012) به نتایج حاصل از پژوهش حاضر نزدیک است. با وجود تغییر در

- Attaran, M., & Abdoli, M. (2012). Learning culture of nomadic school: Narratives of a teacher. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, 7 (25), 45-64
- Balaghat, S.R., Dinarzahi, P., & Qalandarzehi, M. R. (2018). The Effect of encouragement and punishment on students' learning. *Eleventh International Conference on Psychology and Social Sciences, RAFCON11-326*.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of education*. Harvard University Press.
- Daneshpajoo, Z., & Farzad, V. (2006). Assessing the professional skills of primary school teachers. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, (18), 135-170
- Dibaei Saber, M., & Tahmaseb Zadeh Sheghlar, D. (2021). Explain the dimensions and indicators of participatory learning culture in the high school curriculum. *Research in Curriculum Planning*, 18 (43), 135-151
- Euler, D. (2010). Shaping learning cultures: A Strategic challenge for universities. *In Book: Changing cultures in higher education (pp.75-84)*. Springer Heidelberg Dordrecht London New York.
- Fathi Hafshjani, F., Arefi, M., & Fathi Vajargah, K. (2012). Investigating the role of teaching methods and the level of curious activities of students in public primary girls' schools in Tehran. *First National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, EPSCONF01-756*.
- Fathi Hafshjani, F., Arefi, M., & Fathi Vajargah, K. (2018). The Relationship between teaching methods and the cultivation of the scientific attitude of primary school girls in Tehran. *Curriculum research*, 2 (56), 162-173
- Fitzgerald Kay, J. (2012). *A Case study of the impact of the learning focused schools model on culture in a middle school setting*. Degree of Doctor of Education. Gardner-Webb University School of Education.
- Gil, A. J., Javier Carrillo, F., & Fonseca-Pedrero, E. (2018). Assessing a learning organization model: A Teachers perspective. *Management in Education*, 1-11
- Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei (2016). Building and leading a learning culture among teachers: A Case study of a shanghai primary school. *Educational Management Administration*, 1-22
- Heo, H., Leppisaari, I., & Lee, O. (2017). Exploring learning culture in Finnish and South Korean classrooms. *The Journal of Educational Research*, 1-14
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320
- Johnston, R., & Hawke, G. (2002). *Case studies of organizations with establish learning culture*. Produced by the National Centre for Vocational Education Research (NCVER) with the assistance of funding provided by the Australian National Training Authority (ANTA).
- Joseph, P. B. (2016). *Curriculum cultures (Theories)*. Translation: Mahmoud Mehr Mohammadi, et al. Tehran: Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books (SAMT).
- Kian, M. (2013). *Culture of teaching and learning: A Perspective on the e-learning environment in the university*. Yazd: Yazd University Press.
- Kumar, A., (2019). Cultures of learning in developing education systems: Government and NGO classrooms in India. *International Journal of Educational Research*, 95, 76-89
- Maarefvand, Z., Shams, Gh., & Sabbaghian, Z. (2015). Evaluation of the learning culture of technical-engineering students of Shahid Beheshti University (Strengths and Weaknesses). *Iranian Journal of Engineering Education*, 74, 127-97

- McWilliam, E., (2010). Learning culture, teaching economy. *Pedagogies: International Journal*, 5(4), 286-297
- Moradi, M. (2014). A Paradigmatic transition from quantitative research to qualitative research in humanities. *Rahyaft*, 24 (57), 93-116
- Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn, B., & Triggs, P. (2003). *A World of difference? Comparing learners across Europe*. Open University Press.
- Qasempour Moghadam, H. (2016). Pathology application of active teaching methods in primary schools. *The 3rd International Conference on New Research in the Humanities*. MRHCONF03-116.
- Rahimi, R., Vahdat, r. & Keyhan, J. (2019). The experiences of students in sixth basic elementary school of social studies. *Research in Curriculum Planning*, 16 (35), 173-189
- Safarzadeh, M., Gorabi, A., & Ezzatzadeh, M. (2017). Selecting the appropriate and desirable method of teaching in primary school from the perspective of primary school teachers in Tehran. *The 3rd conference on community empowerment in the field of humanities and management studies*. SPCONF03-076.
- Schoen, L., T & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (19), 129-153
- Tichnor-Wanger, A., Harrison, Ch., & Cohen-Vogel, L. (2016). Culture of learning in effective high school. *Education Administration Quarterly*, 1-41
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yaghoubjad, N., Behrangi, M. R., & Zeineabadi, H. R. (2015). What do inexperienced teachers expect from parents? Findings of cualitative-quantitative research in primary schools in Tehran. *Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 5-20
- Zayn al-Abedini, S. (2011). *Investigating the learning culture of Tehran smart schools in 2010-2011*. Master Thesis, School of Management, Mehr Alborz Institute (virtual).