



تحلیل پدیدارشناختی تجارب معلمان ابتدایی از پویایی‌های فرهنگ یادگیری

مشخصات نویسندگان:

۱. فائزه ترکاشوند: گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. کامبیز پوشنه*: گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۳. علیرضا عصاره: گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

شیوه استناددهی: ترکاشوند، فائزه، پوشنه، کامبیز، و عصاره، علیرضا. (۱۴۰۵). تحلیل پدیدارشناختی تجارب معلمان ابتدایی از پویایی‌های فرهنگ یادگیری، یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، ۳(۳)، ۱-۲۶.

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: kam.poshneh@iauctb.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت و تفسیر تجارب زیسته معلمان ابتدایی از پویایی‌های فرهنگ یادگیری در مدارس شهر تهران انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر مبنای پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۱ معلم شاغل در مدارس ابتدایی دولتی، غیردولتی و هیئت‌امنائی شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و با معیار حداقل پنج سال سابقه تدریس انتخاب شدند و نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع معنایی ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته و یادداشت‌های میدانی گردآوری شدند. مصاحبه‌ها پس از ضبط و پیاده‌سازی کامل، با استفاده از تحلیل پدیدارشناختی تفسیری تحلیل شدند. فرایند تحلیل شامل مطالعه مکرر مصاحبه‌ها، استخراج واحدهای معنایی، کدگذاری اولیه، مقایسه و ادغام کدهای همپوشان و شکل‌دهی مضامین فرعی و اصلی بود. برای سازمان‌دهی و مدیریت داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج ۲۴۶ کد اولیه، ۲۸ مضمون فرعی و پنج مضمون اصلی منجر شد. مضامین اصلی شامل «مؤلفه‌ها و نشانه‌های پویایی فرهنگ یادگیری»، «عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری»، «چالش‌ها، تعارض‌ها و فرصت‌های فرهنگ یادگیری»، «راهبردها و کنش‌های معلمان برای تقویت یا تحول فرهنگ یادگیری» و «معانی شخصی، احساسی و حرفه‌ای فرهنگ یادگیری» بودند. مضمون هسته‌ای پژوهش «فرهنگ یادگیری به مثابه میدان پویای تعامل میان کنشگری معلم، روابط انسانی و ساختارهای مدرسه» شناسایی شد. یافته‌ها نشان دادند که مشارکت دانش‌آموزان، امنیت روانی، پذیرش خطا، نوآوری آموزشی، یادگیری جمعی، رهبری حمایتگر و اختیار حرفه‌ای، فرهنگ یادگیری را تقویت می‌کنند؛ در مقابل، کنترل اداری، محدودیت‌های ساختاری، فشار برنامه درسی و نمره‌محوری می‌توانند پویایی آن را کاهش دهند. فرهنگ یادگیری در مدارس ابتدایی پدیده‌ای پویا، چندسطحی، رابطه‌ای و وابسته به زمینه است که از تعامل میان عاملیت معلمان، روابط انسانی و ساختارهای سازمانی مدرسه شکل می‌گیرد؛ بنابراین، توسعه آن مستلزم تقویت امنیت روانی، مشارکت واقعی، اختیار حرفه‌ای معلمان، رهبری حمایتگر، یادگیری جمعی و کاهش موانع ساختاری و اداری است.

واژگان کلیدی: فرهنگ یادگیری، پویایی‌های فرهنگ یادگیری، تجربه زیسته، معلمان ابتدایی، پدیدارشناسی تفسیری.

Submit Date: 16 May 2026
Revise Date: 08 August 2026
Accept Date: 14 August 2026
Publish Date: 23 September 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.



A Phenomenological Analysis of Elementary School Teachers' Experiences of the Dynamics of Learning Culture

How to cite: Tarkashvand, F., Poushaneh, K., & Assareh, A. (2026). A Phenomenological Analysis of Elementary School Teachers' Experiences of the Dynamics of Learning Culture. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, 3(3), 1-26.

Authors' Information:

1. Faeze Tarkashvand: Department of Education and Counseling, CT.C, Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. Kambiz Poushaneh*: Department of Education and Counseling, CT.C, Islamic Azad University, Tehran, Iran
3. Alireza Assareh: Department of Education and Counseling, CT.C, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Corresponding author's email: kam.poshneh@iauctb.ac.ir

Abstract

This study aimed to explore and interpret elementary school teachers' lived experiences of the dynamics of learning culture in schools in Tehran. This qualitative study was conducted using an interpretative phenomenological approach. The participants were 11 elementary school teachers working in public, private, and board-of-trustee schools in Tehran who were selected through purposive sampling. Eligibility required at least five years of elementary teaching experience, and sampling continued until meaning saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews and field notes. All interviews were audio-recorded with participants' consent, transcribed verbatim, and analyzed using interpretative phenomenological analysis. The analytical process involved repeated reading of transcripts, identification of meaning units, initial coding, constant comparison and integration of overlapping codes, and development of subordinate and overarching themes. MAXQDA software was used to organize and manage the qualitative data. The analysis generated 246 initial codes, which were organized into 28 subthemes and five overarching themes: components and indicators of learning-culture dynamics; contextual and environmental factors affecting learning culture; challenges, conflicts, and opportunities within learning culture; teachers' strategies and actions for strengthening or transforming learning culture; and the personal, emotional, and professional meanings of learning culture. The core theme was identified as "learning culture as a dynamic field of interaction among teacher agency, human relationships, and school structures." The findings indicated that student participation, psychological safety, acceptance of mistakes, instructional innovation, collective professional learning, supportive leadership, and professional autonomy facilitated a dynamic learning culture, whereas administrative control, structural constraints, curriculum pressures, and grade-oriented practices restricted it. Learning culture in elementary schools is a dynamic, relational, multilevel, and context-dependent phenomenon emerging from interactions among teacher agency, interpersonal relationships, and organizational structures. Strengthening this culture therefore requires psychological safety, meaningful participation, greater teacher autonomy, supportive leadership, collective learning, and the reduction of structural and administrative barriers.

Keywords: Learning culture, learning culture dynamics, lived experience, elementary school teachers, interpretative phenomenology.

مقدمه

فرهنگ یادگیری در مدرسه یکی از بنیادی‌ترین لایه‌های حیات آموزشی است که چگونگی فهم یادگیری، کیفیت روابط، شیوه‌های تدریس، میزان مشارکت، نحوه مواجهه با خطا و تغییر، و حتی برداشت اعضای مدرسه از نقش‌های حرفه‌ای خود را جهت می‌دهد. فرهنگ یادگیری را نمی‌توان صرفاً مجموعه‌ای از مقررات رسمی، برنامه‌های درسی یا تکنیک‌های آموزشی دانست، زیرا بخش مهمی از آن در باورهای مشترک، هنجارهای آشکار و ضمنی، روابط روزمره، زبان رایج در مدرسه و شیوه‌ای که افراد درباره یادگیری و موفقیت آموزشی معنا می‌سازند، نهفته است. از منظر سازمانی نیز مدرسه نظامی اجتماعی است که در آن عناصر رسمی و غیررسمی به‌طور هم‌زمان بر رفتار و تجربه کنشگران اثر می‌گذارند؛ بنابراین، پویایی‌های فرهنگ یادگیری محصول تعامل میان ساختار، روابط انسانی، قدرت، ارزش‌ها و کنش‌های فردی و جمعی است (Bess et al., 2023). این برداشت با دیدگاهی همسو است که فرهنگ مدرسه را نیرویی شکل‌دهنده می‌داند که از طریق سنت‌ها، باورها، الگوهای ارتباطی و انتظارات مشترک بر عملکرد روزانه مدرسه اثر می‌گذارد (Deal & Peterson, 2016). هالینز نیز فرهنگ را عنصری عمیق در فرایند یادگیری مدرسه می‌داند که نه تنها بر آنچه تدریس می‌شود، بلکه بر چگونگی تفسیر دانش، ارتباط میان معلم و دانش‌آموز و معنایی که افراد به تجربه آموزشی می‌دهند تأثیر دارد (Hollins, 2015). بر همین اساس، فرهنگ یادگیری را باید ساختاری زنده و پویا دانست که در تجربه‌های روزانه اعضای مدرسه بازتولید و در مواجهه با تغییرات اجتماعی، آموزشی و حرفه‌ای بازتعریف می‌شود (Nogina et al., 2024).

پویایی یکی از ویژگی‌های اساسی فرهنگ یادگیری است؛ زیرا فرهنگ نه کاملاً ثابت و مقاوم در برابر تغییر است و نه بدون پیوستگی تاریخی و ساختاری دگرگون می‌شود. فرهنگ در تنشی دائمی میان ثبات و تحول قرار دارد و عناصر آن می‌توانند در نتیجه مواجهه با تجربه‌های تازه، فشارهای محیطی، تغییر سیاست‌ها و بازاندیشی اعضا دچار بازآرایی شوند (Stephenson, 2023). در مدرسه نیز معلمان، دانش‌آموزان و مدیران هم‌زمان تحت تأثیر فرهنگ موجود قرار می‌گیرند و از طریق رفتارها و تصمیم‌های خود همان فرهنگ را حفظ یا تغییر می‌دهند. چنین فرایندی نشان می‌دهد که فرهنگ یادگیری را نمی‌توان به متغیری ایستا فروکاست، بلکه باید آن را شبکه‌ای از تعاملات و معناها دید. دیدگاه‌های انتقادی در آموزش نیز بر این نکته تأکید دارند که مدرسه فضایی خنثی نیست، بلکه عرصه‌ای است که در آن قدرت، مقاومت، صدا، مشارکت و امکان تغییر دائماً در حال مذاکره‌اند (Giroux, 2024). از این منظر، پویایی فرهنگ یادگیری زمانی قابل فهم می‌شود که علاوه بر شیوه‌های رسمی آموزش، به تجربه معلمان از اختیار، محدودیت، مشارکت، سکوت، مقاومت و امکان تحول نیز توجه شود. همچنین مطالعه رفتار انسان در گروه‌ها و سازمان‌ها نشان می‌دهد که محیط‌های نهادی از سطوح مختلفی تشکیل شده‌اند و رفتار فردی را باید در پیوند با روابط گروهی، ساختارهای سازمانی و زمینه اجتماعی گسترده‌تر تحلیل کرد (Van Wormer & Besthorn, 2017).

در دوره ابتدایی، اهمیت فرهنگ یادگیری برجسته‌تر است، زیرا تجربه‌های نخستین کودکان از مدرسه می‌تواند نگرش آنان به یادگیری، مشارکت، پرسشگری، اشتباه، همکاری و توانایی شخصی را برای سال‌های بعد تحت تأثیر قرار دهد. مدرسه ابتدایی فقط محیط انتقال دانش نیست، بلکه

فضایی اجتماعی برای شکل‌گیری الگوهای تعامل، اعتماد، تعلق و تجربه موفقیت و شکست است. رویکردهای یادگیرنده‌محور بر آن‌اند که یادگیری زمانی عمیق‌تر می‌شود که دانش‌آموز از دریافت‌کننده منفعل محتوا به کنشگری فعال در فرایند آموزشی تبدیل شود (Tzenios, 2022). مقایسه رویکردهای معلم‌محور و دانش‌آموز‌محور نیز نشان داده است که شیوه سازمان‌دهی تدریس می‌تواند سطح مشارکت، خودمختاری و تجربه یادگیرندگان را تغییر دهد (Murphy et al., 2021). از سوی دیگر، فرهنگ گسترده‌تر اجتماعی و ملی نیز می‌تواند بر سبک تدریس، روابط قدرت در کلاس و انتظارات از نقش معلم و دانش‌آموز اثرگذار باشد (Hecht & Kahrens, 2021). حتی بررسی تطبیقی نظام‌های آموزشی نشان می‌دهد که محیط‌های آموزشی در خلأ فرهنگی عمل نمی‌کنند و شرایط اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و نهادی می‌توانند الگوهای متفاوتی از یادگیری و مدرسه‌داری ایجاد کنند. همچنین توجه به تنوع فرهنگی نسل‌ها و گروه‌های جوان نشان می‌دهد که دانش‌آموزان حامل پیشینه‌ها، ارزش‌ها و تجربه‌های فرهنگی متفاوتی هستند که بر تعامل آنان با مدرسه اثر می‌گذارد.

نقش معلم در شکل‌گیری و تحول فرهنگ یادگیری جایگاهی محوری دارد. معلم نه تنها مجری برنامه درسی، بلکه تفسیرکننده آن و یکی از اصلی‌ترین تولیدکنندگان معنای یادگیری در فضای کلاس است. سبک تدریس معلم می‌تواند بر انگیزش دانش‌آموزان و نحوه مشارکت آنان در فرایند آموزشی اثر بگذارد (Azany, 2024). در همین راستا، مطالعات مربوط به راهبردهای تدریس در مدارس ابتدایی نشان داده‌اند که استفاده از روش‌هایی که تفکر انتقادی، مشارکت، پرسشگری و تعامل را تقویت می‌کنند، به ایجاد تجربه یادگیری فعال‌تر منجر می‌شود (Lombardi et al., 2024). در مقابل، غلبه رویکردهای انتقالی و انعطاف‌ناپذیر می‌تواند فضای کلاس را به سمت انفعال، وابستگی و محدود شدن فرصت‌های یادگیری سوق دهد. فرهنگ آموزشی محیط کار نیز بر معلمان تازه‌کار اثرگذار است و می‌تواند نوع سبک‌های تدریسی را که آنان مشروع، مطلوب یا قابل اجرا می‌دانند شکل دهد (Mohammadi et al., 2024). بنابراین، رفتار معلم صرفاً حاصل ترجیح شخصی نیست، بلکه در درون بافتی از باورهای حرفه‌ای، فرهنگ سازمانی، انتظارات مدیران، همکاران، والدین و سیاست‌های آموزشی معنا می‌یابد.

فرهنگ یادگیری مطلوب همچنین با ایجاد فضایی همراه با امنیت روانی، امکان پرسشگری، پذیرش اشتباه و به رسمیت شناختن صدای دانش‌آموز پیوند دارد. در محیط‌های آموزشی فراگیر، پویایی کلاس زمانی تقویت می‌شود که دانش‌آموزان احساس کنند می‌توانند بدون ترس از تحقیر یا حذف، دیدگاه خود را مطرح کنند و در فعالیتهای یادگیری سهم واقعی داشته باشند (Oleson, 2023). شیوه ارزشیابی نیز بخشی جدایی‌ناپذیر از این فرهنگ است؛ زیرا نحوه ارائه بازخورد، معنایی که به خطا داده می‌شود و میزان تمرکز بر فرایند یا نتیجه می‌تواند برداشت دانش‌آموز از یادگیری را تغییر دهد (Rodriguez et al., 2021). مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که تغییر در نظام ارزشیابی برای معلمان صرفاً یک اصلاح فنی نیست، بلکه تجربه‌ای چندوجهی است که بر رابطه معلم با تدریس، دانش‌آموز و ساختار مدرسه اثر می‌گذارد (Salehi et al., 2015). تجربه معلمان ابتدایی از تغییرات نظام ارزشیابی نیز نشان داده است که سیاست‌های جدید می‌توانند هم ظرفیت‌هایی برای تحول فرایند یاددهی-یادگیری ایجاد کنند و هم در صورت ناسازگاری با شرایط مدرسه، زمینه بروز ابهام، فشار و مقاومت را فراهم آورند (Gouran et al., 2017). علاوه بر این، شکل‌گیری «فرهنگ ارزشیابی کاذب» می‌تواند حاصل برهم‌کنش عوامل فردی، مدیریتی، آموزشی

و سیاستی باشد و نشان دهد که حتی شیوه ارزیابی نیز در دل شبکه‌ای پیچیده از عناصر فرهنگی قرار دارد (Ghorbankhani et al., 2019).

مفهوم فرهنگ یادگیری از منظر نظریه‌های اجتماعی یادگیری نیز قابل تبیین است. بر اساس رویکرد ونگر، یادگیری در بستر مشارکت اجتماعی و عضویت در اجتماعات عمل اتفاق می‌افتد و افراد از طریق مشارکت در فعالیت‌های مشترک، هویت و دانش حرفه‌ای خود را شکل می‌دهند (Erickson et al., 2024). از این منظر، روابط میان معلمان، تبادل تجربه و همکاری حرفه‌ای فقط فعالیت‌هایی جانبی نیستند، بلکه بخشی از سازوکار اصلی یادگیری در مدرسه‌اند. پژوهش درباره یادگیری غیررسمی معلمان ابتدایی نیز نشان داده است که بخش مهمی از رشد حرفه‌ای آنان از طریق تجربه روزانه، گفت‌وگو با همکاران، مشاهده عملکرد دیگران و بازاندیشی درباره عمل اتفاق می‌افتد و فرهنگ مدرسه می‌تواند چنین یادگیری‌ای را تسهیل یا محدود کند (Grosemans et al., 2015). در مطالعه‌ای دیگر، رهبری مدرسه به‌عنوان عامل مؤثر در ایجاد فرهنگ یادگیری میان معلمان معرفی شده است؛ به‌گونه‌ای که رهبری حمایتگر می‌تواند فرصت‌های تعامل، یادگیری جمعی و مشارکت حرفه‌ای را گسترش دهد (Haiyan et al., 2017). همچنین ارتباط میان فرهنگ سازمانی مدرسه، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و اثربخشی معلمان نشان می‌دهد که رشد حرفه‌ای معلم از ساختار و فضای فرهنگی مدرسه مستقل نیست (Yeol, 2020).

در کنار یادگیری اجتماعی، نظریه یادگیری تحولی نیز برای فهم پویایی فرهنگ یادگیری اهمیت دارد. از منظر میزیرو، یادگیری عمیق زمانی رخ می‌دهد که افراد بتوانند پیش‌فرض‌های خود را مورد بازاندیشی قرار دهند، چارچوب‌های معنایی پیشین را ارزیابی کنند و در صورت لزوم شیوه فهم و عمل خود را تغییر دهند (Mezirow, 2018). کاربرد این رویکرد در حوزه‌های آموزشی نشان داده است که بازاندیشی انتقادی، تجربه و گفت‌وگو می‌توانند محرک بازسازی چارچوب‌های فکری و حرفه‌ای باشند (Rojo et al., 2023). چنین برداشتی در محیط مدرسه بدان معناست که فرهنگ یادگیری زمانی پویا می‌ماند که معلمان و سایر اعضا فرصت داشته باشند تجربه‌های خود را بازنگری کنند، از خطاها بیاموزند و درباره روش‌های موجود پرسش کنند. رویکرد ساخت‌گرایی ویگوتسکی نیز بر نقش تعامل اجتماعی، میانجی‌گری و زمینه فرهنگی در یادگیری تأکید دارد. کاربرد این دیدگاه در یادگیری تفکیک‌شده مدارس ابتدایی نشان می‌دهد که یادگیری مؤثر در تعامل میان ویژگی‌های یادگیرنده، حمایت اجتماعی و طراحی انعطاف‌پذیر موقعیت آموزشی شکل می‌گیرد (Wibowo et al., 2025). این رویکرد به‌ویژه برای فهم تنوع دانش‌آموزان و ضرورت انطباق فرهنگ کلاس با نیازهای متفاوت آنان اهمیت دارد.

تحولات فناورانه نیز لایه دیگری به پویایی‌های فرهنگ یادگیری افزوده‌اند. فناوری صرفاً ابزاری برای انتقال محتوا نیست، بلکه می‌تواند نقش معلم، شکل تعامل و حتی مرزهای محیط یادگیری را تغییر دهد. ادغام مؤثر فناوری در تربیت و فعالیت حرفه‌ای معلمان نیازمند چارچوبی فرهنگی و سازمانی است که استفاده معنادار و پایدار از ابزارهای دیجیتال را حمایت کند (Borthwick et al., 2022). ظهور محیط‌های نوین دیجیتال و متاورس نیز امکان بازتعریف فضاهای آموزشی، تعاملات یادگیری و نقش‌های سنتی معلم و یادگیرنده را مطرح کرده است (Wu et al., 2023). با این حال، نوآوری تنها زمانی می‌تواند به بخشی از فرهنگ یادگیری تبدیل شود که معلمان از اختیار کافی، منابع لازم، امنیت برای تجربه‌کردن و حمایت سازمانی برخوردار باشند. در غیر این صورت، فناوری ممکن است صرفاً به لایه‌ای صوری بر روش‌های

سنتی افزوده شود. به همین ترتیب، تأکید بر «آهستگی» و فراهم کردن زمان برای تجربه، مشاهده، گفت‌وگو و یادگیری عمیق در آموزش کودکان یادآور این نکته است که فرهنگ یادگیری نباید صرفاً بر سرعت، پوشش محتوا و بازدهی کمی استوار باشد (Clark, 2022). از سوی دیگر، تجربه حرفه‌ای معلم دارای ابعاد عاطفی و هویتی است که در مطالعات فرهنگ یادگیری نباید نادیده گرفته شود. مواجهه روزانه با نیازهای متنوع کودکان، فشارهای سازمانی، انتظارات خانواده‌ها و مسئولیت‌های تربیتی می‌تواند تجربه معلم را از مدرسه عمیقاً تحت تأثیر قرار دهد. مطالعه پدیدارشناختی تجربه معلمان در کار با کودکان آسیب‌دیده نشان داده است که تدریس در چنین شرایطی با لایه‌های عاطفی، حرفه‌ای و ارتباطی پیچیده همراه است و نحوه حمایت مدرسه می‌تواند بر تجربه معلمان اثر تعیین‌کننده‌ای داشته باشد (Frearson & Duncan, 2024). همچنین، باورهای معرفت‌شناختی معلمان می‌تواند باعث شود مفاهیم مشابه برنامه درسی برای معلمان مختلف معانی متفاوتی پیدا کند و در نتیجه برنامه درسی در فرایند اجرا به‌گونه‌های متفاوتی ساخته شود (Kheir Farraj & Orland Barak, 2025). این موضوع بیانگر آن است که فرهنگ یادگیری نه صرفاً در سطح سیاست و ساختار، بلکه در سطح معناهای ذهنی و حرفه‌ای معلمان نیز شکل می‌گیرد.

هویت و عاملیت حرفه‌ای معلمان نیز به نحوه مواجهه آنان با سیاست‌ها و ساختارهای مدرسه وابسته است. معلمان ممکن است در برابر سیاست‌هایی که با ارزش‌ها یا برداشت حرفه‌ای آنان ناسازگار است، اشکال مختلفی از مذاکره، مقاومت یا کنشگری را به کار گیرند (Warren & Ward, 2021). این مسئله نشان می‌دهد که معلم را نمی‌توان صرفاً مجری منفعل سیاست‌ها دانست؛ بلکه او در محدوده امکانات و محدودیت‌های سازمانی می‌تواند در بازتفسیر و بازآفرینی فرهنگ مدرسه نقش داشته باشد. تجربه‌های فرهنگی مرتبط با زبان نیز این پیچیدگی را آشکار می‌کنند. مطالعه تجارب زیسته معلمان از کاربرد انحصاری زبان فارسی در مدارس نشان داده است که سیاست‌های آموزشی می‌توانند با هویت، تعلق، تجربه ارتباطی و برداشت معلمان از عدالت و یادگیری پیوند بخورند (Azizi et al., 2025). از این رو، فرهنگ یادگیری باید به‌عنوان مفهومی چندلایه مطالعه شود که همزمان روابط کلاس، هویت حرفه‌ای، سیاست‌های رسمی، تنوع فرهنگی و تجربه شخصی معلمان را دربر می‌گیرد.

پژوهش‌های داخلی درباره معلمان ابتدایی نیز نشان می‌دهد که نوآوری آموزشی اغلب در بستری از فرصت و محدودیت رخ می‌دهد. تجربه معلمان از ادغام بازی در فرایند یاددهی-یادگیری نشان می‌دهد که روش‌های فعال می‌توانند مشارکت، انگیزش و کیفیت تجربه یادگیری را افزایش دهند، اما تحقق آنها به شرایط کلاس، نگرش معلم و حمایت محیط مدرسه وابسته است (Javadani et al., 2023). بررسی فرهنگ تسهیم دانش و تجربه در میان معلمان ابتدایی نیز بر اهمیت تعامل حرفه‌ای، تبادل تجربه و یادگیری از یکدیگر در شکل‌گیری فضای یادگیری مدرسه تأکید می‌کند (Ghapanouri et al., 2024). به‌طور مشابه، تجربه معلمان از درس‌پژوهی حاکی از آن است که یادگیری جمعی و بازانديشي حرفه‌ای می‌تواند زمینه رشد معلمان را فراهم کند، هرچند محدودیت‌های زمانی، سازمانی و فرهنگی ممکن است مانع تحقق کامل این ظرفیت شوند (Nikpey et al., 2025). در مجموع، این مطالعات نشان می‌دهند که یادگیری حرفه‌ای معلمان و فرهنگ یادگیری

دانش‌آموزان دو حوزه جدا از یکدیگر نیستند؛ مدرسه‌ای که در آن معلمان فرصت گفت‌وگو، یادگیری، تجربه و بازاندیشی ندارند، به دشواری می‌تواند چنین فرصت‌هایی را به‌صورت پایدار برای دانش‌آموزان فراهم سازد.

با وجود گسترش پژوهش‌ها درباره فرهنگ مدرسه، سبک‌های تدریس، یادگیری حرفه‌ای، ارزشیابی، نوآوری، فناوری و تجربه زیسته معلمان، بخش قابل توجهی از مطالعات موجود بر یک مؤلفه خاص متمرکز بوده‌اند. در نتیجه، هنوز شناخت محدودی از این مسئله وجود دارد که معلمان ابتدایی چگونه مجموعه پیچیده روابط، ساختارها، فرصت‌ها، محدودیت‌ها و معناهای مرتبط با فرهنگ یادگیری را به‌صورت یک تجربه یکپارچه ادراک می‌کنند. این خلأ به‌ویژه از آن جهت اهمیت دارد که فرهنگ یادگیری در عمل در مرز میان ساختار رسمی و زندگی روزمره مدرسه شکل می‌گیرد؛ یعنی همان جایی که سیاست‌های آموزشی با واقعیت کلاس، انتظارات والدین با قضاوت حرفه‌ای معلم، نیازهای فردی دانش‌آموزان با الزامات برنامه درسی، و تمایل به نوآوری با محدودیت‌های سازمانی مواجه می‌شوند. رویکرد پدیدارشناختی در چنین شرایطی امکان دسترسی به لایه‌هایی از تجربه را فراهم می‌کند که از طریق سنجش‌های کمی یا ارزیابی‌های ساختاری به‌آسانی آشکار نمی‌شوند. تمرکز بر روایت‌های معلمان می‌تواند نشان دهد که آنان چه چیزهایی را نشانه یک فرهنگ یادگیری پویا می‌دانند، چه عوامل محیطی آن را تقویت یا تضعیف می‌کنند، چه تعارض‌هایی در تجربه روزمره آنان وجود دارد، چگونه برای حفظ یا تغییر فرهنگ کلاس و مدرسه کنش می‌کنند، و این فرایندها چه معناهای شخصی و حرفه‌ای برای آنان ایجاد می‌کند.

بنابراین، پژوهش حاضر با هدف شناخت و تفسیر تجارب زیسته معلمان ابتدایی از پویایی‌های فرهنگ یادگیری در مدارس شهر تهران انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. انتخاب این رویکرد با توجه به ماهیت موضوع پژوهش صورت گرفت، زیرا هدف مطالعه، شناخت و تفسیر تجربه‌های زیسته معلمان ابتدایی از پویایی‌های فرهنگ یادگیری در مدارس شهر تهران بود. پدیدارشناسی تفسیری بر این فرض استوار است که تجربه‌های انسانی تنها مجموعه‌ای از رویدادهای قابل مشاهده نیستند، بلکه دربرگیرنده معناهایی هستند که افراد در تعامل با موقعیت‌های اجتماعی و حرفه‌ای خود به آن‌ها می‌دهند. از این رو، فهم فرهنگ یادگیری در مدرسه نیازمند توجه به روایت‌ها، برداشت‌ها و تفسیرهای معلمان به عنوان کنشگران اصلی این فضا است. در این پژوهش، فرهنگ یادگیری به عنوان پدیده‌ای پویا و وابسته به زمینه مورد بررسی قرار گرفت که در تعامل میان معلمان، دانش‌آموزان، مدیران، ساختارهای مدرسه و شرایط محیطی شکل می‌گیرد. بنابراین، تجربه‌های معلمان نه به عنوان داده‌هایی صرفاً توصیفی، بلکه به عنوان روایت‌هایی معنادار از چگونگی شکل‌گیری، تداوم و تغییر فرهنگ یادگیری در مدرسه تحلیل شدند.

جامعه پژوهش شامل معلمان شاغل در مدارس ابتدایی شهر تهران بود. مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل داشتن حداقل پنج سال سابقه تدریس در دوره ابتدایی، تجربه مستقیم فعالیت در محیط مدرسه و آمادگی

برای بیان تجربه‌های حرفه‌ای خود بود. به منظور دستیابی به تنوع تجربه‌ها، معلمانی از مدارس دولتی، غیردولتی و هیئت‌امنائی و از مناطق مختلف شهر تهران در پژوهش مشارکت کردند. در مجموع، ۱۱ معلم ابتدایی در پژوهش شرکت کردند و فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع معنایی ادامه یافت. در پژوهش‌های پدیدارشناختی، هدف نمونه‌گیری دستیابی به بیشترین عمق ممکن در فهم تجربه‌هاست، نه افزایش تعداد مشارکت‌کنندگان. از این رو، تعداد مشارکت‌کنندگان بر اساس غنای داده‌ها و کفایت اطلاعاتی تعیین شد. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته و یادداشت‌های میدانی گردآوری شد. مصاحبه‌ها بر اساس محورهای مرتبط با تجربه معلمان از فرهنگ یادگیری، عوامل مؤثر بر شکل‌گیری آن، چالش‌ها و فرصت‌های موجود و نقش خود آنان در تغییر یا تقویت این فرهنگ انجام گرفت. با وجود داشتن چارچوب کلی، مسیر مصاحبه‌ها انعطاف‌پذیر بود تا مشارکت‌کنندگان بتوانند تجربه‌ها، برداشت‌ها و معناهای شخصی خود را آزادانه بیان کنند. تمامی مصاحبه‌ها پس از کسب رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و به‌صورت کامل پیاده‌سازی شدند. همچنین، یادداشت‌های میدانی پژوهشگر برای ثبت ویژگی‌های زمینه‌ای، نکات مهم حین مصاحبه و بازتاب‌های اولیه مورد استفاده قرار گرفت.

داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از روش تحلیل پدیدارشناختی تفسیری تحلیل شدند. این روش امکان بررسی عمیق تجربه‌های فردی و کشف معناهای پنهان در روایت‌های مشارکت‌کنندگان را فراهم می‌کند. فرایند تحلیل شامل مطالعه مکرر متن مصاحبه‌ها، استخراج واحدهای معنایی، کدگذاری اولیه، دسته‌بندی کدها و شکل‌دهی مضامین اصلی و فرعی بود. تحلیل داده‌ها با کمک نرم‌افزار MAXQDA انجام شد. این نرم‌افزار در سازمان‌دهی داده‌ها، مدیریت کدها، مقایسه مضامین و ایجاد ارتباط میان مقوله‌های استخراج‌شده به کار گرفته شد. فرایند تحلیل همزمان با گردآوری داده‌ها پیش رفت و تا زمانی ادامه یافت که داده‌های جدید مضمون تازه‌ای به یافته‌های پژوهش اضافه نکردند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها، از بازبینی مستمر داده‌ها، بررسی ارتباط میان کدها و مضامین، و توجه به انطباق تفسیرها با روایت‌های مشارکت‌کنندگان استفاده شد. همچنین، اصول اخلاقی پژوهش شامل رضایت آگاهانه، محرمانگی اطلاعات و ناشناس ماندن مشارکت‌کنندگان در تمامی مراحل رعایت شد.

یافته‌ها

مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۱ نفر از معلمان دوره ابتدایی شهر تهران بودند که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای ورود به پژوهش انتخاب شدند. این افراد از نظر ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای دارای تنوع بودند. از میان مشارکت‌کنندگان، ۸ نفر زن و ۳ نفر مرد بودند. دامنه سنی آنان بین ۲۸ تا ۵۴ سال و سابقه تدریس آن‌ها بین ۶ تا ۲۹ سال متغیر بود. از نظر سطح تحصیلات، ۴ نفر دارای مدرک کارشناسی، ۶ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱ نفر دارای مدرک دکتری بودند. همچنین مشارکت‌کنندگان از پایه‌های مختلف دوره ابتدایی انتخاب شدند تا تجربه‌های متنوعی از فرهنگ یادگیری در محیط مدرسه در فرایند تحلیل مورد توجه قرار گیرد.

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان

ویژگی	طبقه‌بندی	فراوانی
جنسیت	زن	۸
	مرد	۳
سن	کمتر از ۳۰ سال	۲

تا ۴۰ سال	۴
تا ۵۰ سال	۳
بیش از ۵۰ سال	۲
تحصیلات	۴
کارشناسی	۶
کارشناسی ارشد	۱
دکتری	۳
سابقه تدریس	۴
تا ۱۰ سال	۴
تا ۲۰ سال	۴
بیش از ۲۰ سال	۴

پس از انجام مصاحبه‌ها، فایل‌های صوتی به صورت کلمه به کلمه پیاده‌سازی و با نسخه صوتی تطبیق داده شد. برای حفظ محرمانگی، اطلاعات هویتی حذف و مشارکت‌کنندگان کدگذاری شدند. متن مصاحبه‌ها چندین بار به صورت تأملی مطالعه شد تا پژوهشگر با فضای کلی تجربه‌ها و معانی آشکار و ضمنی روایت‌ها آشنا شود. سپس هر مصاحبه به طور مستقل و خطبه خط تحلیل و جملات کلیدی مرتبط با پویایی‌های فرهنگ یادگیری استخراج شد. این جملات با توجه به محتوای آشکار، زمینه بیان و معنای ضمنی به واحدهای معنایی تبدیل شدند؛ از جمله امنیت روانی، مشارکت در یادگیری، پذیرش خطا، نوآوری در تدریس، یادگیری جمعی معلمان، حمایت مدیریتی، محدودیت اختیار حرفه‌ای، چالش‌های ساختاری، عدالت آموزشی و معنابخشی به حرفه معلمی. واحدهای مشابه با حفظ تفاوت‌های زمینه‌ای مقایسه و دسته‌بندی شدند. در نهایت، واحدهای معنایی استخراج‌شده در نرم‌افزار MAXQDA مبنای کدگذاری اولیه قرار گرفتند و سپس از طریق مقایسه، ادغام و خوشه‌بندی کدها، زمینه برای شکل‌گیری مضامین فرعی و در مرحله بعد استخراج مضامین اصلی پژوهش فراهم شد.

پس از شناسایی جملات کلیدی و واحدهای معنایی، متن کامل ۱۱ مصاحبه به صورت اسناد مستقل وارد نرم‌افزار MAXQDA شد و واحدهای معنایی مرتبط با تجربه معلمان از پویایی‌های فرهنگ یادگیری مورد کدگذاری اولیه قرار گرفتند. در این مرحله، برای هر بخش معنادار از متن، کدهایی متناسب با محتوای آشکار و معنای ضمنی روایت‌ها اختصاص داده شد. تلاش شد کدگذاری تا حد امکان به زبان مشارکت‌کنندگان نزدیک باقی بماند و پیش از شکل‌گیری مضامین، از تحمیل چارچوب‌های نظری از پیش تعیین‌شده بر داده‌ها اجتناب شود. در دور نخست کدگذاری، ۲۴۶ کد اولیه استخراج شد. این کدها در این مرحله ماهیتی خام داشتند و برخی از آن‌ها از نظر مفهومی هم‌پوشانی یا تکرار داشتند. کدهای اولیه حوزه‌های مختلفی از تجربه معلمان را دربرمی‌گرفتند؛ از جمله مشارکت و کنشگری دانش‌آموزان، امنیت روانی و پذیرش خطا، نوآوری در تدریس، یادگیری حرفه‌ای معلمان، حمایت مدیریتی، روابط همکارانه، محدودیت‌های ساختاری، نقش والدین، چالش‌های برنامه درسی و تجربه‌های شخصی و حرفه‌ای معلمان. برای نمونه، کدهایی مانند «سؤال پرسیدن بدون ترس»، «مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌ها» و «بفای نقش فعال در یادگیری» به تجربه مشارکت دانش‌آموزان در فرهنگ یادگیری اشاره داشتند؛ در حالی که کدهایی مانند «محدودیت اختیار معلم»، «تصمیم‌گیری از بالا» و «احساس مجری بودن» بیانگر تجربه معلمان از ساختارهای کنترل‌کننده مدرسه بودند. همچنین کدهایی مانند «یادگیری از همکاران»، «تبادل تجربه حرفه‌ای» و «پذیرش بازخورد» به ابعاد یادگیری جمعی و توسعه حرفه‌ای معلمان مربوط بودند.

پس از پایان کدگذاری اولیه، کدهای مشابه، مترادف و دارای هم‌پوشانی معنایی مورد بازبینی و ادغام قرار گرفتند و کدهای باقی‌مانده بر اساس ارتباط مفهومی در مرحله بعد در قالب مضامین فرعی سازمان‌دهی شدند.

پس از انجام کدگذاری اولیه، کدهای استخراج‌شده چندین بار مرور و با یکدیگر مقایسه شدند. در این مرحله، کدهایی که از نظر محتوایی و معنایی به یک تجربه یا پدیده مشترک اشاره داشتند، در کنار یکدیگر قرار گرفتند. کدهای مشابه و هم‌پوشان در قالب خوشه‌های مفهومی سازمان‌دهی شدند و برای هر خوشه، عنوانی انتخاب شد که بتواند معنای مشترک کدهای قرارگرفته در آن را منعکس کند. برای مثال، کدهای «مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌ها»، «مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز»، «ارائه نظر و پیشنهاد» و «خودراهبری در یادگیری» همگی به نقش فعال دانش‌آموز در فرایند یادگیری اشاره داشتند. بنابراین، در قالب مضمون فرعی «مشارکت فعال و کنشگری دانش‌آموزان» قرار گرفتند. به همین ترتیب، کدهایی مانند «حجم زیاد محتوای درسی»، «الزام به اتمام کتاب»، «محدودیت زمانی» و «تکالیف اداری» در مضمون فرعی «برنامه درسی، ارزشیابی و مقررات رسمی» دسته‌بندی شدند. در فرایند خوشه‌بندی، تلاش شد تفاوت‌های معنایی میان کدها حفظ شود. از این‌رو، کدهایی که در ظاهر مشابه بودند اما به سطوح متفاوتی از تجربه اشاره داشتند، در مضامین فرعی جداگانه قرار گرفتند. برای نمونه، «محدودیت زمانی» در ارتباط با شرایط رسمی اجرای برنامه درسی، در مضمون «برنامه درسی، ارزشیابی و مقررات رسمی» قرار گرفت. درحالی‌که همین مسئله در کنار «فشار برای اتمام کتاب» و «کمبود فرصت گفت‌وگو»، بیانگر تعارض میان یادگیری عمیق و الزامات رسمی بود. حاصل این مرحله، تشکیل ۲۸ مضمون فرعی بود. نحوه دسته‌بندی کدهای اولیه در قالب مضامین فرعی در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۲- دسته‌بندی کدهای اولیه و تشکیل مضامین فرعی

ردیف	مضامین فرعی	کدهای اولیه قرارگرفته در هر مضمون فرعی
۱	مشارکت فعال و کنشگری دانش‌آموزان	مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌ها، ایفای نقش فعال در یادگیری، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز، انتخاب‌گری در فعالیت‌های کلاسی، ارائه نظر و پیشنهاد، خودراهبری در یادگیری
۲	گفت‌وگو، پرسشگری و تبادل اندیشه	سؤال‌پرسیدن بدون ترس، گفت‌وگوی آزاد کلاسی، بیان دیدگاه متفاوت، شنیدن صدای دانش‌آموز، بحث گروهی استدلال‌ورزی، تبادل نظر میان معلم و دانش‌آموز
۳	امنیت روانی و پذیرش خطا	اشتباه به‌مثابه فرصت یادگیری، نبود ترس از قضاوت، پرهیز از تمسخر، امکان بیان ندانستن، حمایت عاطفی معلم احترام به پاسخ‌های متفاوت، احساس امنیت در کلاس
۴	نوآوری، انعطاف و تنوع در یاددهی-یادگیری	استفاده از روش‌های فعال، تنوع در شیوه تدریس، انعطاف در اجرای برنامه، استفاده از فناوری، یادگیری پروژه‌ای بازی‌محوری، تجربه‌کردن روش‌های تازه، تناسب تدریس با نیاز دانش‌آموزان
۵	یادگیری جمعی و بازاندیشی حرفه‌ای معلمان	تبادل تجربه میان معلمان، یادگیری از همکاران، گفت‌وگو درباره مسائل آموزشی، بازنگری در روش تدریس، پذیرش بازخورد، مشاهده و الگوبرداری از همکاران، یادگیری مستمر معلم
۶	نشانه‌های ایستایی و مقاومت فرهنگی	تکرار روش‌های سنتی، سکوت سازمانی، نمره‌محوری، حفظ‌محوری، بی‌تفاوتی نسبت به تغییر، مقاومت در برابر نوآوری ترس از تجربه تازه، انفعال دانش‌آموزان، نبود گفت‌وگوی حرفه‌ای
۷	سبک رهبری و حمایت مدیریتی	حمایت مدیر از نوآوری، تشویق ایده‌های تازه، نقش تسهیل‌گر مدیر، مدیریت مشارکتی، مدیریت کنترل‌محور، تمرکز بر امور صوری، نحوه مواجهه مدیر با خطا، حمایت عاطفی از معلم
۸	ساختار قدرت، اعتماد و مشارکت سازمانی	اعتماد به صلاحیت معلم، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری، واگذاری اختیار حرفه‌ای، تصمیم‌گیری از بالا، نظارت افراطی، امکان بیان مخالفت، عدالت در برخورد مدیریتی، شنیده‌شدن صدای معلم
۹	روابط حرفه‌ای و اجتماعی میان همکاران	همکاری میان معلمان، حمایت عاطفی همکاران، تبادل منابع آموزشی، رقابت میان همکاران، مقایسه معلمان پنهان‌کردن تجربه‌ها، اعتماد متقابل، تعارض میان همکاران، احساس تعلق به جمع حرفه‌ای

۱۰	ویژگی‌ها، نیازها و تنوع دانش‌آموزان	تفاوت‌های فردی، تفاوت سطح یادگیری، انگیزه دانش‌آموزان، نیازهای عاطفی، پیشینه خانوادگی، تنوع فرهنگی و اقتصادی، مشکلات رفتاری، سبک‌های متفاوت یادگیری، حضور دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
۱۱	نقش، نگرش و انتظارات والدین	حمایت خانواده از یادگیری، همراهی والدین با معلم، تأکید والدین بر نمره، مقایسه دانش‌آموزان، مقاومت در برابر روش‌های نوین، مداخله افراطی، اعتماد به معلم، انتظارات تحصیلی بالا، تفاوت سطح آگاهی والدین
۱۲	برنامه درسی، ارزشیابی و مقررات رسمی	حجم زیاد محتوای درسی، الزام به اتمام کتاب، آزمون‌محوری، محدودیت زمانی، بخشنامه‌های متغیر، انعطاف‌ناپذیری برنامه، ارزشیابی توصیفی، تعارض میان اهداف رسمی و نیازهای واقعی کلاس، تکالیف اداری
۱۳	امکانات، فناوری و شرایط محیطی مدرسه	تراکم کلاس، کمبود تجهیزات، محدودیت فضای آموزشی، دسترسی به فناوری، کیفیت اینترنت، نابرابری امکانات فضای فیزیکی کلاس، کمبود نیروی حمایتی، زمان ناکافی، شرایط اقتصادی مدرسه
۱۴	تعارض میان سنت و نوآوری آموزشی	مخالفت با روش‌های جدید، وابستگی به تدریس سخنرانی، ترس از شکست نوآوری، نگاه منفی به بازی و فعالیت گروهی، مقاومت همکاران، نگرانی مدیر، تردید والدین، بازگشت به روش‌های سنتی
۱۵	تعارض میان یادگیری عمیق و الزامات رسمی	فشار برای اتمام کتاب، غلبه امتحان بر یادگیری، کمبود فرصت گفت‌وگو، حذف فعالیت عملی، سرعت‌بخشیدن به تدریس، اولویت نمره بر فهم، تعارض کیفیت و کمیت آموزش، محدودیت زمانی
۱۶	تعارض میان اختیار حرفه‌ای و کنترل اداری	محدودیت اختیار معلم، دخالت در شیوه تدریس، اجرای تصمیم‌های ازپیش‌تعیین‌شده، نادیده‌گرفتن تجربه معلم احساس مجری‌بودن، الزام به گزارش‌دهی صوری، ترس از بازخواست، خودسانسوری حرفه‌ای
۱۷	تعارض میان عدالت آموزشی و تفاوت‌های فردی	دشواری توجه به همه دانش‌آموزان، عقب‌ماندن دانش‌آموزان ضعیف، بی‌حوصلگی دانش‌آموزان قوی، نبود فرصت آموزش فردی، تفاوت امکانات خانوادگی، نابرابری دسترسی به فناوری، چالش دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه
۱۸	فشارهای عاطفی و فرصت‌های تحول‌آفرین	خستگی عاطفی، فرسودگی، اضطراب حرفه‌ای، احساس تنهایی، ناامیدی از تغییر، حمایت همکاران، تغییر مدیریت موفقیت یک تجربه نو، آموزش مجازی به‌مثابه فرصت، بحران به‌عنوان زمینه یادگیری، رشد ناشی از مواجهه با چالش
۱۹	ایجاد خرده‌فرهنگ امن احترام‌آمیز و مشارکتی در کلاس	تدوین قواعد احترام، عادی‌سازی اشتباه، جلوگیری از تمسخر، ایجاد فضای گفت‌وگو، اعتمادسازی، توجه به احساسات دانش‌آموز، پذیرش تفاوت‌ها، ایجاد حس تعلق، تقویت همکاری به‌جای رقابت
۲۰	به‌کارگیری روش‌های فعال خلاق و متناسب‌سازی‌شده	یادگیری گروهی، تدریس پروژه‌ای، بازی آموزشی، داستان‌گویی، استفاده از فناوری، تدریس تفکیک‌شده، فعالیت عملی طراحی تکلیف معنادار، تنوع‌بخشی به روش‌ها، تطبیق آموزش با سطح دانش‌آموز
۲۱	تقویت صدای دانش‌آموز انتخاب‌گری و مسئولیت‌پذیری	مشارکت دانش‌آموز در تصمیم‌گیری، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان، مسئولیت‌سپاری، حق انتخاب فعالیت خودارزایی، همیاری دانش‌آموزان، سپردن نقش‌های کلاسی، تشویق پرسشگری، تقویت استقلال در یادگیری
۲۲	بازاندیشی، خودیادگیری و توسعه حرفه‌ای معلم	مطالعه منابع آموزشی، شرکت در دوره‌ها، بازنگری در عملکرد، ثبت تجربه‌های کلاسی، یادگیری از خطا، دریافت بازخورد، مشاهده همکاران، تبادل تجربه حرفه‌ای، جست‌وجوی روش‌های تازه، به‌روزرسانی دانش تخصصی
۲۳	مذاکره، همکاری و کنشگری سازگاران در مدرسه	گفت‌وگو با مدیر، اقناع والدین، همکاری با همکاران، شبکه‌سازی حرفه‌ای، جلب حمایت مدیریت، استفاده خلاقانه از امکانات محدود، ایجاد تغییر تدریجی، دورزدن محدودیت‌های غیرضروری، انتخاب زمان مناسب برای تغییر، حفظ تعادل میان نوآوری و مقررات
۲۴	هویت، عاملیت و خودادراکی حرفه‌ای معلم	معلم به‌مثابه یادگیرنده، احساس متخصص‌بودن، اختیار حرفه‌ای، احساس مؤثر بودن، نقش‌آفرینی در تغییر، بازتعریف معلم‌بودن، اعتماد به توانایی خود، احساس مسئولیت حرفه‌ای، تجربه عاملیت
۲۵	انگیزه، امید، رضایت و احساس تعلق	انگیزه برای تدریس، امید به تغییر، رضایت از رشد دانش‌آموز، احساس تعلق به مدرسه، دیده‌شدن، قدردانی، اشتیاق به یادگیری، احساس همراهی، تجربه معنا در کار، تمایل به ماندن در حرفه
۲۶	رشد، توانمندی، خلاقیت و خودشکوفایی حرفه‌ای	احساس رشد حرفه‌ای، کشف توانایی‌های تازه، افزایش اعتمادبه‌نفس، جرئت نوآوری، تجربه موفقیت، یادگیری از دانش‌آموزان، تقویت خلاقیت، احساس شایستگی، توسعه مهارت‌های ارتباطی و آموزشی
۲۷	فرسودگی، سکوت، بی‌قدرتی و بیگانگی حرفه‌ای	خستگی روانی، کاهش انگیزه، احساس نادیده‌گرفته‌شدن، ترس از اظهارنظر، سکوت حرفه‌ای، احساس تنهایی بی‌اعتمادی، احساس بی‌اثر بودن، تبدیل‌شدن به مجری، قصد ترک حرفه، فاصله عاطفی از مدرسه
۲۸	مسئولیت اخلاقی، مراقبت تربیتی و تصویر فرهنگ یادگیری مطلوب	تعهد به رشد همه دانش‌آموزان، حفظ کرامت دانش‌آموز، مراقبت عاطفی، عدالت آموزشی، توجه به دانش‌آموزان ضعیف مدرسه امن، مدیریت حمایتگر، روابط مبتنی بر اعتماد، مشارکت واقعی، فرصت خطا و تجربه، یادگیری مستمر همه اعضای مدرسه

پس از تشکیل ۲۸ مضمون فرعی، در مرحله بعد روابط میان این مضامین بررسی و مضامین دارای جهت‌گیری مفهومی مشترک در سطحی انتزاعی‌تر با یکدیگر تلفیق شدند. هدف این مرحله، دستیابی به ساختاری منسجم برای تبیین تجربه زیسته معلمان از پویایی‌های فرهنگ

یادگیری در مدارس ابتدایی بود. برای این منظور، پژوهشگر بار دیگر به متن مصاحبه‌ها، جملات کلیدی، واحدهای معنایی و کدهای اولیه بازگشت و تناسب هر مضمون فرعی با روایت‌های مشارکت‌کنندگان را بررسی کرد. استخراج مضامین اصلی از طریق مقایسه مستمر، بازنگری روابط میان مضامین فرعی و توجه به پرسش اصلی پژوهش صورت گرفت. در این فرایند، مضامین فرعی صرفاً بر اساس شباهت واژگانی در کنار یکدیگر قرار نگرفتند، بلکه نقش و معنای آن‌ها در تجربه معلمان مورد توجه قرار گرفت. برای مثال، مضامین فرعی «مشارکت فعال و کنشگری دانش‌آموزان»، «گفت‌وگو، پرسشگری و تبادل اندیشه»، «امنیت روانی و پذیرش خطا» و «نوآوری، انعطاف و تنوع در یاددهی-یادگیری» همگی نشانه‌هایی از چگونگی حضور یا فقدان یک فرهنگ یادگیری پویا در کلاس و مدرسه بودند؛ از این‌رو، در قالب مضمون اصلی «مؤلفه‌ها و نشانه‌های پویایی فرهنگ یادگیری» قرار گرفتند. همچنین، مضامینی مانند «سبک رهبری و حمایت مدیریتی»، «ساختار قدرت، اعتماد و مشارکت سازمانی»، «روابط حرفه‌ای میان همکاران»، «نقش والدین» و «برنامه درسی و مقررات رسمی» به شرایطی اشاره داشتند که فرهنگ یادگیری در درون آن‌ها شکل می‌گرفت. بنابراین، تحت مضمون اصلی «عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری» سازمان‌دهی شدند.

در این مرحله، تلاش شد ضمن دستیابی به یک ساختار کلی، ویژگی‌های خاص تجربه هر مشارکت‌کننده نیز حفظ شود. به عبارت دیگر، مضامین اصلی بیانگر وجوه مشترک میان تجربه معلمان بودند، اما به معنای یکسان‌بودن کامل تجربه آنان نبودند. برای نمونه، حمایت مدیریتی برای برخی مشارکت‌کنندگان به معنای آزادی در انتخاب روش تدریس بود، درحالی‌که برای برخی دیگر در قالب حمایت عاطفی، شنیده‌شدن دیدگاه معلم یا مواجهه غیرتنبیهی با خطا تجربه شده بود. این تفاوت‌ها در سطح کدها و مضامین فرعی حفظ شدند و در سطح مضمون اصلی، در قالب یک معنای گسترده‌تر سازمان یافتند.

حاصل این مرحله، استخراج پنج مضمون اصلی بود که ابعاد مختلف تجربه معلمان از فرهنگ یادگیری را دربر می‌گرفتند:

- مؤلفه‌ها و نشانه‌های پویایی فرهنگ یادگیری
- عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری
- چالش‌ها، تعارض‌ها و فرصت‌های فرهنگ یادگیری
- راهبردها و کنش‌های معلمان برای تقویت یا تحول فرهنگ یادگیری
- معانی شخصی، احساسی و حرفه‌ای فرهنگ یادگیری

نحوه سازمان‌دهی ۲۸ مضمون فرعی در قالب پنج مضمون اصلی در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳- مضامین اصلی و مضامین فرعی استخراج‌شده از داده‌ها

ردیف	مضامین اصلی	مضامین فرعی
۱	مؤلفه‌ها و نشانه‌های پویایی فرهنگ یادگیری	مشارکت فعال و کنشگری دانش‌آموزان؛ گفت‌وگو، پرسشگری و تبادل اندیشه؛ امنیت روانی و پذیرش خطا؛ نوآوری، انعطاف و تنوع در یاددهی-یادگیری؛ یادگیری جمعی و بازاندیشی حرفه‌ای معلمان؛ نشانه‌های ایستایی و مقاومت فرهنگی

۲	عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری	سبک رهبری و حمایت مدیریتی؛ ساختار قدرت، اعتماد و مشارکت سازمانی؛ روابط حرفه‌ای و اجتماعی میان همکاران؛ ویژگی‌ها، نیازها و تنوع دانش‌آموزان؛ نقش، نگرش و انتظارات والدین؛ برنامه درسی، ارزشیابی و مقررات رسمی؛ امکانات، فناوری و شرایط محیطی مدرسه
۳	چالش‌ها، تعارض‌ها و فرصت‌های فرهنگ یادگیری	تعارض میان سنت و نوآوری آموزشی؛ تعارض میان یادگیری عمیق و الزامات رسمی؛ تعارض میان اختیار حرفه‌ای و کنترل اداری؛ تعارض میان عدالت آموزشی و تفاوت‌های فردی؛ فشارهای عاطفی و فرصت‌های تحول‌آفرین
۴	راهبردها و کنش‌های معلمان برای تقویت یا تحول فرهنگ یادگیری	ایجاد خرده‌فرهنگ امن، احترام‌آمیز و مشارکتی در کلاس؛ به‌کارگیری روش‌های فعال، خلاق و متناسب‌سازی‌شده؛ تقویت صدای دانش‌آموز، انتخاب‌گری و مسئولیت‌پذیری؛ بازاندیشی، خودیادگیری و توسعه حرفه‌ای معلم؛ مذاکره همکاری و کنشگری سازگاران در مدرسه
۵	معانی شخصی، احساسی و حرفه‌ای فرهنگ یادگیری	هویت، عاملیت و خودادراکی حرفه‌ای معلم؛ انگیزه، امید، رضایت و احساس تعلق؛ رشد، توانمندی، خلاقیت و خودشکوفایی حرفه‌ای؛ فرسودگی، سکوت، بی‌قدرتی و بیگانگی حرفه‌ای؛ مسئولیت اخلاقی، مراقبت تربیتی و تصویر فرهنگ یادگیری مطلوب

در شکل زیر، ساختار سلسله‌مراتبی مضامین اصلی و مضامین فرعی استخراج‌شده از داده‌ها در نرم‌افزار MAXQDA نمایش داده شده است.

Code System	Documents	References
مؤلفه‌ها و نشانه‌های یوایی فرهنگ یادگیری	11	44
1.1 مشارکت فعال و کنشگری دانش‌آموزان	11	6
1.2 گفت‌وگو، پرسشگری و تبادل اندیشه	11	7
1.3 امنیت روانی و پذیرش خطا	11	7
1.4 نوآوری، انعطاف و تنوع در یادگیری-یادگیری	11	8
1.5 یادگیری جمعی و بازاندیشی حرفه‌ای معلمان	11	7
1.6 نشانه‌های ایستایی و مقاومت فرهنگی	11	9
عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری	11	62
2.1 سبک رهبری و حمایت مدیریتی	11	8
2.2 ساختار قدرت، اعتماد و مشارکت سازمانی	11	8
2.3 روابط حرفه‌ای و اجتماعی میان همکاران	11	9
2.4 ویژگی‌ها، نیازها و تنوع دانش‌آموزان	11	9
2.5 نقش، نگرش و انتظارات والدین	11	9
2.6 برنامه درسی، ارزشیابی و مقررات رسمی	11	9
2.7 امکانات، فناوری و شرایط محیطی مدرسه	11	10
چالش‌ها، تعارض‌ها و فرصت‌های فرهنگ یادگیری	11	42
3.1 تعارض میان سنت و نوآوری آموزشی	11	8
3.2 تعارض میان یادگیری عمیق و الزامات رسمی	11	8
3.3 تعارض میان اختیار حرفه‌ای و کنترل اداری	11	8
3.4 تعارض میان عدالت آموزشی و تفاوت‌های فردی	11	7
3.5 فشارهای عاطفی و فرصت‌های تحول‌آفرین	11	11
راهبردها و کنش‌های معلمان برای تقویت یا تحول فرهنگ یادگیری	11	48
4.1 ایجاد خرده‌فرهنگ امن، احترام‌آمیز و مشارکتی در کلاس	11	9
4.2 به‌کارگیری روش‌های فعال، خلاق و متناسب‌سازی‌شده	11	10
4.3 تقویت صدای دانش‌آموز، انتخاب‌گری و مسئولیت‌پذیری	11	9
4.4 بازاندیشی، خودیادگیری و توسعه حرفه‌ای معلم	11	10
4.5 مذاکره، همکاری و کنشگری سازگاران در مدرسه	11	10
معانی شخصی، احساسی و حرفه‌ای فرهنگ یادگیری	11	50
5.1 هویت، عاملیت و خودادراکی حرفه‌ای معلم	11	9
5.2 انگیزه، امید، رضایت و احساس تعلق	11	10
5.3 رشد، توانمندی، خلاقیت و خودشکوفایی حرفه‌ای	11	9
5.4 فرسودگی، سکوت، بی‌قدرتی و بیگانگی حرفه‌ای	11	11
5.5 مسئولیت اخلاقی، مراقبت تربیتی و تصویر فرهنگ یادگیری مطلوب	11	11
مجموع	11	246

شکل ۱- ساختار سلسله‌مراتبی مضامین اصلی و فرعی در نرم‌افزار MAXQDA

داده‌های حاصل از ۱۱ مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته پس از پیاده‌سازی، خوانش مکرر و تحلیل موردبه‌مورد وارد فرایند کدگذاری شدند. ابتدا واحدهای معنایی مرتبط با تجربه، ادراک، احساس، کنش و معنای فرهنگ یادگیری شناسایی و برای آن‌ها کدهای اولیه تعیین شد. سپس کدها بر اساس شباهت و ارتباط معنایی در خوشه‌های مفهومی و مضامین فرعی سازمان یافتند و از طریق مقایسه و تفسیر، مضامین اصلی استخراج شدند. نرم‌افزار MAXQDA برای سازمان‌دهی، بازیابی و مقایسه کدها به کار رفت، اما نام‌گذاری و تفسیر نهایی مضامین بر پایه خوانش تفسیری پژوهشگر انجام شد.

در مجموع، ۲۴۶ کد اولیه، ۲۸ مضمون فرعی و پنج مضمون اصلی استخراج شد: «مؤلفه‌ها و نشانه‌های پویایی فرهنگ یادگیری»، «عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری»، «چالش‌ها، تعارض‌ها و فرصت‌های فرهنگ یادگیری»، «راهنمادهای و کنش‌های معلمان برای تقویت یا تحول فرهنگ یادگیری» و «معانی شخصی، احساسی و حرفه‌ای فرهنگ یادگیری». یافته‌ها نشان داد فرهنگ یادگیری پدیده‌ای پویا، رابطه‌ای، چندسطحی و وابسته به زمینه است که در تعامل میان کنشگری معلمان، مشارکت دانش‌آموزان، روابط انسانی، مدیریت، ساختار قدرت، مقررات، والدین و شرایط مدرسه شکل می‌گیرد. بر این اساس، مضمون هسته‌ای پژوهش با عنوان «فرهنگ یادگیری به‌مثابه میدان پویای تعامل میان کنشگری معلم، روابط انسانی و ساختارهای مدرسه» صورت‌بندی شد؛ مضمونی که نشان می‌دهد فرهنگ یادگیری حاصل تعامل و تأثیر متقابل عوامل فردی، میان‌فردی، سازمانی و اجتماعی است.

جدول ۴- مضامین اصلی، مضامین فرعی و کدهای اولیه

مضامین اصلی	مضامین فرعی	نمونه کدهای اولیه
مؤلفه‌ها و نشانه‌های پویایی فرهنگ یادگیری	مشارکت فعال و کنشگری دانش‌آموزان ۱.	مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌ها، ایفای نقش فعال در یادگیری، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز
	گفت‌وگو، پرسشگری و تبادل اندیشه ۲.	انتخاب‌گری در فعالیت‌های کلاسی، ارائه نظر و پیشنهاد، خودراه‌بری در یادگیری
	امنیت روانی و پذیرش خطا ۳.	سؤال پرسیدن بدون ترس، گفت‌وگوی آزاد کلاسی، بیان دیدگاه متفاوت، شنیدن صدای دانش‌آموز بحث‌گروهی، استدلال‌ورزی، تبادل نظر میان معلم و دانش‌آموز
عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری	نوآوری، انعطاف و تنوع در یاددهی ۴.	اشتباه به‌مثابه فرصت یادگیری، نبود ترس از قضاوت، پرهیز از تمسخر، امکان بیان ندانستن
	یادگیری جمعی و بازاندیشی حرفه‌ای ۵.	حمایت عاطفی معلم، احترام به پاسخ‌های متفاوت، احساس امنیت در کلاس
	نشانه‌های ایستایی و مقاومت فرهنگی ۶.	استفاده از روش‌های فعال، تنوع در شیوه تدریس، انعطاف در اجرای برنامه، استفاده از فناوری یادگیری
عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری	سبک رهبری و حمایت مدیریتی ۱.	تبادل تجربه میان معلمان، یادگیری از همکاران، گفت‌وگو درباره مسائل آموزشی، بازنگری در روش تدریس، پذیرش بازخورد، مشاهده و الگوبرداری از همکاران، یادگیری مستمر معلم
	ساختار قدرت، اعتماد و مشارکت ۲.	تکرار روش‌های سنتی، سکوت سازمانی، نمره‌محوری، حفظ‌محوری، بی‌تفاوتی نسبت به تغییر مقاومت در برابر نوآوری، ترس از تجربه تازه، انفعال دانش‌آموزان، نبود گفت‌وگوی حرفه‌ای
	روابط حرفه‌ای و اجتماعی میان همکاران ۳.	حمایت مدیر از نوآوری، تشویق ایده‌های تازه، نقش تسهیل‌گر مدیر، مدیریت مشارکتی، مدیریت کنترل‌محور، تمرکز بر امور صوری، نحوه مواجهه مدیر با خطا، حمایت عاطفی از معلم
نقش، نگرش و انتظارات والدین ۵.	برنامه درسی، ارزشیابی و مقررات رسمی ۶.	اعتماد به صلاحیت معلم، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری، واگذاری اختیار حرفه‌ای تصمیم‌گیری از بالا، نظارت افراطی، امکان بیان مخالفت، عدالت در برخورد مدیریتی، شنیده‌شدن صدای معلم
		همکاری میان معلمان، حمایت عاطفی همکاران، تبادل منابع آموزشی، رقابت میان همکاران
		مقایسه معلمان، پنهان‌کردن تجربه‌ها، اعتماد متقابل، تعارض میان همکاران، احساس تعلق به جمع حرفه‌ای
نقش، نگرش و انتظارات والدین ۵.		تفاوت‌های فردی، تفاوت سطح یادگیری، انگیزه دانش‌آموزان، نیازهای عاطفی، پیشینه خانوادگی
		تنوع فرهنگی و اقتصادی، مشکلات رفتاری، سبک‌های متفاوت یادگیری، حضور دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
		حمایت خانواده از یادگیری، همراهی والدین با معلم، تأکید والدین بر نمره، مقایسه دانش‌آموزان
نقش، نگرش و انتظارات والدین ۵.		مقاومت در برابر روش‌های نوین، مداخله افراطی، اعتماد به معلم، انتظارات تحصیلی بالا، تفاوت سطح آگاهی والدین
		حجم زیاد محتوای درسی، الزام به اتمام کتاب، آزمون‌محوری، محدودیت زمانی، بخشنامه‌های متغیر، انعطاف‌ناپذیری برنامه، ارزشیابی توصیفی، تعارض میان اهداف رسمی و نیازهای واقعی
		کلاس، تکالیف اداری

امکانات، فناوری و شرایط محیطی ۷.	تراکم کلاس، کمبود تجهیزات، محدودیت فضای آموزشی، دسترسی به فناوری، کیفیت اینترنت نابرابری امکانات، فضای فیزیکی کلاس، کمبود نیروی حمایتی، زمان ناکافی، شرایط اقتصادی مدرسه
چالش‌ها، تعارض‌ها و فرصت‌های فرهنگ یادگیری	تعارض میان سنت و نوآوری آموزشی ۱۰. مخالفت با روش‌های جدید، وابستگی به تدریس سخنرانی، ترس از شکست نوآوری، نگاه منفی به بازی و فعالیت گروهی، مقاومت همکاران، نگرانی مدیر، تردید والدین، بازگشت به روش‌های سنتی فشار برای اتمام کتاب، غلبه امتحان بر یادگیری، کمبود فرصت گفت‌وگو، حذف فعالیت عملی سرعت‌بخشیدن به تدریس، اولویت نمره بر فهم، تعارض کیفیت و کمیت آموزش، محدودیت زمانی محدودیت اختیار معلم، دخالت در شیوه تدریس، اجرای تصمیم‌های ازپیش‌تعیین‌شده نادیده‌گرفتن تجربه معلم، احساس مجری‌بودن، الزام به گزارش‌دهی صوری، ترس از بازخواست خودسانسوری حرفه‌ای
تعارض میان عدالت آموزشی و تفاوت‌های فردی ۴.	دشواری توجه به همه دانش‌آموزان، عقب‌ماندن دانش‌آموزان ضعیف، بی‌حوصلگی دانش‌آموزان قوی، نبود فرصت آموزش فردی، تفاوت امکانات خانوادگی، نابرابری دسترسی به فناوری، چالش دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه
فشارهای عاطفی و فرصت‌های تحول‌آفرین ۵.	خستگی عاطفی، فرسودگی، اضطراب حرفه‌ای، احساس تنهایی، ناامیدی از تغییر، حمایت همکاران تغییر مدیریت، موفقیت یک تجربه نو، آموزش مجازی به‌مثابه فرصت، بحران به‌عنوان زمینه یادگیری، رشد ناشی از مواجهه با چالش
ایجاد خرده‌فرهنگ امن، احترام‌آمیز و مشارکتی در کلاس ۱۰.	تدوین قواعد احترام، عادی‌سازی اشتباه، جلوگیری از تمسخر، ایجاد فضای گفت‌وگو، اعتمادسازی توجه به احساسات دانش‌آموز، پذیرش تفاوت‌ها، ایجاد حس تعلق، تقویت همکاری به‌جای رقابت یادگیری گروهی، تدریس پروژه‌ای، بازی آموزشی، داستان‌گویی، استفاده از فناوری، تدریس تفکیک‌شده، فعالیت عملی، طراحی تکلیف معنادار، تنوع‌بخشی به روش‌ها، تطبیق آموزش با سطح دانش‌آموز
تقویت صدای دانش‌آموز، انتخاب‌گری و مسئولیت‌پذیری ۳.	مشارکت دانش‌آموز در تصمیم‌گیری، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان، مسئولیت‌سپاری، حق انتخاب فعالیت، خودارزیابی، همیاری دانش‌آموزان، سپردن نقش‌های کلاسی، تشویق پرسشگری تقویت استقلال در یادگیری
بازاندیشی، خودیادگیری و توسعه ۴.	مطالعه منابع آموزشی، شرکت در دوره‌ها، بازنگری در عملکرد، ثبت تجربه‌های کلاسی، یادگیری از خطا، دریافت بازخورد، مشاهده همکاران، تبادل تجربه حرفه‌ای، جست‌وجوی روش‌های تازه به‌روزرسانی دانش تخصصی
مذاکره، همکاری و کنشگری سازگاران ۵.	گفت‌وگو با مدیر، اقناع والدین، همکاری با همکاران، شبکه‌سازی حرفه‌ای، جلب حمایت مدیریت استفاده خلاقانه از امکانات محدود، ایجاد تغییر تدریجی، دورزدن محدودیت‌های غیرضروری انتخاب زمان مناسب برای تغییر، حفظ تعادل میان نوآوری و مقررات
معانی، احساسی و حرفه‌ای یادگیری	هویت، عاملیت و خودادراکی حرفه‌ای ۱۰. معلم انگیزه، امید، رضایت و احساس تعلق ۲۰. رشد، توانمندی، خلاقیت و ۳۰. خودشکوفایی حرفه‌ای
فرسودگی، سکوت، بی‌قدرتی و بیگانگی ۴.	خستگی روانی، کاهش انگیزه، احساس نادیده‌گرفته‌شدن، ترس از اظهارنظر، سکوت حرفه‌ای احساس تنهایی، بی‌اعتمادی، احساس بی‌اثر بودن، تبدیل‌شدن به مجری، قصد ترک حرفه، فاصله عاطفی از مدرسه
مسئولیت اخلاقی، مراقبت تربیتی و تصویر فرهنگ یادگیری مطلوب ۵.	تعهد به رشد همه دانش‌آموزان، حفظ کرامت دانش‌آموز، مراقبت عاطفی، عدالت آموزشی، توجه به دانش‌آموزان ضعیف، مدرسه امن، مدیریت حمایتگر، روابط مبتنی بر اعتماد، مشارکت واقعی فرصت خطا و تجربه، یادگیری مستمر همه اعضای مدرسه

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به شناسایی پنج مضمون اصلی درباره پویایی‌های فرهنگ یادگیری در مدارس ابتدایی منجر شد. یافته‌ها نشان داد فرهنگ یادگیری از دیدگاه معلمان، پدیده‌ای پویا، چندسطحی و وابسته به زمینه است که در تعامل میان کنش‌های معلمان و دانش‌آموزان، روابط انسانی، ساختارهای مدرسه و شرایط محیطی شکل می‌گیرد.



شکل ۲- الگوی نهایی پویایی‌های فرهنگ یادگیری

نخستین مضمون، «مؤلفه‌ها و نشانه‌های پویایی فرهنگ یادگیری» بود. بر اساس تجربه معلمان، مشارکت فعال دانش‌آموزان، گفت‌وگو و پرسشگری، امنیت روانی، پذیرش خطا، انعطاف در تدریس و یادگیری جمعی معلمان، از مهم‌ترین نشانه‌های فرهنگ یادگیری پویا محسوب می‌شوند. در مقابل، نمره‌محوری، روش‌های سنتی، انفعال دانش‌آموزان و مقاومت در برابر تغییر، نشانه‌های ایستایی فرهنگی بودند. دومین مضمون، «عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری» را نشان داد. یافته‌ها بیانگر آن بود که فرهنگ یادگیری تنها به عملکرد معلم محدود نیست، بلکه از عواملی مانند سبک رهبری مدیر، میزان اعتماد و اختیار حرفه‌ای معلمان، روابط میان همکاران، ویژگی‌های دانش‌آموزان، نگرش والدین، برنامه‌های رسمی آموزشی و امکانات مدرسه تأثیر می‌پذیرد. سومین مضمون، «چالش‌ها، تعارض‌ها و فرصت‌های فرهنگ یادگیری» بود. معلمان در تجربه روزمره خود با تعارض‌هایی مانند فاصله میان روش‌های سنتی و نوین، الزامات برنامه درسی و یادگیری عمیق، کنترل اداری و اختیار حرفه‌ای و همچنین دشواری تحقق عدالت آموزشی مواجه بودند. در کنار این چالش‌ها، حمایت مدیریتی، همکاری

حرفه‌ای، تجربه موفقیت‌های آموزشی و فرصت‌های نوآوری به‌عنوان زمینه‌های تحول فرهنگ یادگیری شناخته شدند. چهارمین مضمون، «راهبردها و کنش‌های معلمان برای تقویت یا تحول فرهنگ یادگیری» را دربرگرفت. معلمان از طریق ایجاد فضای امن و مشارکتی در کلاس، استفاده از روش‌های فعال آموزشی، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، بازاندیشی حرفه‌ای، همکاری با همکاران و مذاکره با مدیران و والدین، در شکل‌دهی و تغییر فرهنگ یادگیری نقش فعال ایفا می‌کردند. پنجمین مضمون، «معانی شخصی، احساسی و حرفه‌ای فرهنگ یادگیری» بود. یافته‌ها نشان داد فرهنگ یادگیری برای معلمان با هویت حرفه‌ای، احساس عاملیت، انگیزه، رضایت، رشد و تعلق پیوند دارد. در مقابل، محیط‌های کنترل‌محور و فاقد حمایت می‌توانند احساس بی‌قدرتی، سکوت حرفه‌ای و فرسودگی را افزایش دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناخت و تفسیر تجارب زیسته معلمان ابتدایی از پویایی‌های فرهنگ یادگیری در مدارس شهر تهران انجام شد. تحلیل پدیدارشناختی داده‌های حاصل از مصاحبه با ۱۱ معلم به استخراج ۲۴۶ کد اولیه، ۲۸ مضمون فرعی و پنج مضمون اصلی منجر شد. این مضامین شامل «مؤلفه‌ها و نشانه‌های پویایی فرهنگ یادگیری»، «عوامل زمینه‌ای و محیطی مؤثر بر فرهنگ یادگیری»، «چالش‌ها، تعارض‌ها و فرصت‌های فرهنگ یادگیری»، «راهبردها و کنش‌های معلمان برای تقویت یا تحول فرهنگ یادگیری» و «معانی شخصی، احساسی و حرفه‌ای فرهنگ یادگیری» بودند. در سطحی انتزاعی‌تر، مضمون هسته‌ای «فرهنگ یادگیری به‌مثابه میدان پویای تعامل میان کنشگری معلم، روابط انسانی و ساختارهای مدرسه» شکل گرفت. این یافته نشان می‌دهد که فرهنگ یادگیری از دیدگاه معلمان پدیده‌ای ایستا، ازپیش‌تعیین‌شده یا صرفاً وابسته به برنامه درسی نیست، بلکه در جریان تعامل مستمر میان افراد، روابط، ساختار قدرت، مدیریت، مقررات، انتظارات خانواده و شرایط محیطی مدرسه ساخته و بازساخته می‌شود. این نتیجه با رویکردهایی همسو است که فرهنگ یادگیری را مجموعه‌ای چندبعدی و تحول‌پذیر از ارزش‌ها، روابط و شیوه‌های عمل تلقی می‌کنند (Nogina et al., 2024) و همچنین با دیدگاه سازمانی که مدرسه را نظامی پویا متشکل از ساختارهای رسمی و فرایندهای انسانی می‌داند همخوانی دارد (Bess et al., 2023). از منظر استیفسون نیز فرهنگ در تعامل میان عناصر نسبتاً پایدار و ظرفیت‌های تحول شکل می‌گیرد و بنابراین نمی‌توان آن را بدون توجه به روابط میان ثبات، مقاومت و تغییر فهم کرد (Stephenson, 2023).

نخستین مضمون اصلی نشان داد که پویایی فرهنگ یادگیری در تجربه معلمان با مشارکت فعال و کنشگری دانش‌آموزان، گفت‌وگو و پرسشگری، امنیت روانی و پذیرش خطا، نوآوری و انعطاف در یاددهی-یادگیری و یادگیری جمعی و بازاندیشی حرفه‌ای معلمان مشخص می‌شود؛ در مقابل، تکرار روش‌های سنتی، نمره‌محوری، حفظ‌محوری، سکوت سازمانی، مقاومت در برابر نوآوری و انفعال دانش‌آموزان از نشانه‌های ایستایی فرهنگ بودند. این یافته نشان می‌دهد که فرهنگ یادگیری پویا زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز تنها دریافت‌کننده محتوا نباشد، بلکه فرصت انتخاب، اظهارنظر، تجربه، سؤال کردن و مشارکت در فرایند یادگیری را داشته باشد. چنین تفسیری با رویکرد یادگیرنده‌محور همخوان است که مشارکت و عاملیت یادگیرنده را از عناصر اصلی یادگیری مؤثر می‌داند (Tzenios, 2022). یافته‌های مورفی و همکاران نیز نشان می‌دهد که انتقال از

تدریس معلم‌محور به رویکردهای دانش‌آموز‌محور با تغییر در میزان مشارکت، مسئولیت‌پذیری و نقش فعال یادگیرنده همراه است (Murphy et al., 2021). همچنین، مطالعه لومباردی و همکاران درباره تجربه معلمان ابتدایی از راهبردهای تقویت تفکر انتقادی نشان می‌دهد که پرسشگری، تعامل و ایجاد فرصت برای اندیشیدن دانش‌آموزان از عناصر مهم تدریس معطوف به یادگیری عمیق هستند (Lombardi et al., 2024).

یافته مربوط به اهمیت امنیت روانی و پذیرش خطا نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. روایت معلمان نشان داد که فضای یادگیری پویا فضایی است که در آن دانش‌آموز می‌تواند ندانستن خود را بیان کند، بدون ترس سؤال بپرسد، دیدگاه متفاوت ارائه دهد و اشتباه را به‌عنوان بخشی از یادگیری تجربه کند. در مقابل، ترس از قضاوت و تمسخر می‌تواند مشارکت و کنشگری را محدود سازد. این نتیجه با دیدگاه اولسون درباره پویایی کلاس فراگیر سازگار است که در آن امکان حضور فعال، بیان دیدگاه و برخورداری از احساس تعلق برای ایجاد مشارکت آموزشی ضروری قلمداد می‌شود (Oleson, 2023). از سوی دیگر، یافته‌های مربوط به ارزشیابی نشان دادند که نمره‌محوری و تلقی خطا به‌عنوان شکست می‌تواند فرهنگ یادگیری را به سمت انفعال سوق دهد. این نتیجه با یافته‌های رودریگز و همکاران همسو است که نشان دادند ارزشیابی تکوینی زمانی با یادگیری پیوند می‌یابد که از منطق صرفاً قضاوتی فاصله گرفته و به بازخورد، بهبود و فرایند یادگیری توجه کند (Rodriguez et al., 2021). در مطالعات داخلی نیز تجربه معلمان از ارزشیابی توصیفی نشان داده است که تغییر در شیوه ارزشیابی می‌تواند معنای تدریس، بازخورد و رابطه معلم با دانش‌آموز را دگرگون سازد (Gouran et al., 2017; Salehi et al., 2015). در عین حال، شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب نشان می‌دهد که اگر اهداف یادگیری تحت تأثیر فشارهای صوری، نمره یا الزامات سازمانی قرار گیرند، ارزشیابی می‌تواند از کارکرد یادگیری‌محور خود فاصله بگیرد (Ghorbankhani et al., 2019).

بخش دیگر یافته‌ها نشان داد که نوآوری، انعطاف در تدریس، بازی، فعالیت گروهی، فناوری و متناسب‌سازی آموزش با نیازهای دانش‌آموزان از شاخص‌های پویایی فرهنگ یادگیری هستند. این یافته مؤید آن است که فرهنگ یادگیری در سطح روش تدریس نیز خود را نشان می‌دهد و نوع فعالیت‌های آموزشی حامل پیام‌هایی درباره نقش معلم، نقش دانش‌آموز و ماهیت دانش است. نتایج پژوهش جاودانی و همکاران درباره تجربه معلمان ابتدایی از تلفیق بازی نشان داده است که استفاده از بازی می‌تواند مشارکت و درگیری فعال دانش‌آموزان را افزایش دهد، هرچند اجرای آن تحت تأثیر شرایط مدرسه و نگرش‌های حرفه‌ای قرار دارد (Javadani et al., 2023). همچنین، سبک تدریس با انگیزش دانش‌آموزان ارتباط دارد و شیوه‌ای که معلم برای سازمان‌دهی یادگیری انتخاب می‌کند می‌تواند کیفیت تجربه آنان را تغییر دهد (Azany, 2024). یافته حاضر از منظر ساخت‌گرایی اجتماعی نیز قابل تبیین است؛ زیرا یادگیری در تعامل میان فرد، دیگران و محیط فرهنگی ساخته می‌شود و توجه به تفاوت‌های فردی و طراحی انعطاف‌پذیر یادگیری با این چارچوب هماهنگ است (Wibowo et al., 2025). فناوری نیز در روایت معلمان هم به‌عنوان فرصت و هم به‌عنوان زمینه‌ای وابسته به امکانات مطرح شد؛ موضوعی که با تأکید بر ضرورت تلفیق معنادار فناوری در فعالیت حرفه‌ای معلمان همخوان است (Borthwick et al., 2022) و در محیط‌های نوظهور دیجیتال نیز می‌تواند مرزهای سنتی تعامل و یادگیری را بازتعریف کند (Wu et al., 2023).

دومین مضمون اصلی نشان داد که فرهنگ یادگیری به شدت تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای و محیطی قرار دارد. سبک رهبری مدیر، ساختار قدرت، اعتماد سازمانی، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری، روابط حرفه‌ای همکاران، ویژگی‌های دانش‌آموزان، نگرش والدین، مقررات رسمی، برنامه درسی، امکانات و فناوری همگی در تجربه معلمان نقش داشتند. به بیان دیگر، حتی معلمی که به روش‌های فعال و نوآورانه باور دارد، در صورتی که در ساختار کنترل‌محور و فاقد حمایت فعالیت کند، ممکن است نتواند این باور را به کنش آموزشی پایدار تبدیل کند. این یافته با دیدگاه دیل و پیترسون همخوان است که فرهنگ مدرسه را حاصل الگوهای مشترک باور، رابطه، رهبری و عمل سازمانی می‌دانند (Deal & Peterson, 2016). پژوهش‌هایمان و همکاران نیز نشان داد که رهبری مدرسه در ایجاد فرهنگ یادگیری میان معلمان نقش محوری دارد و حمایت مدیر می‌تواند همکاری، یادگیری حرفه‌ای و تجربه‌کردن روش‌های جدید را تسهیل کند (Haiyan et al., 2017). همچنین، ارتباط فرهنگ سازمانی و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای با اثربخشی معلمان نشان می‌دهد که عملکرد حرفه‌ای معلم را نمی‌توان مستقل از محیط سازمانی مدرسه تحلیل کرد (Yeol, 2020).

یافته‌های مربوط به روابط حرفه‌ای و یادگیری جمعی نیز نشان داد که تبادل تجربه، یادگیری از همکاران، دریافت بازخورد و گفت‌وگوی حرفه‌ای می‌تواند فرهنگ یادگیری را تقویت کنند، درحالی‌که رقابت ناسالم، پنهان‌کردن تجربه و نبود اعتماد این ظرفیت را کاهش می‌دهد. این نتیجه با نظریه یادگیری اجتماعی و نگر سازگار است که یادگیری را در مشارکت و اجتماع عمل قرار می‌دهد (Erickson et al., 2024). پژوهش‌های گرومنز و همکاران نیز نشان داد که بخش مهمی از یادگیری معلمان ابتدایی ماهیتی غیررسمی دارد و از طریق تعامل روزمره، مشاهده، تجربه و گفت‌وگو در محیط مدرسه شکل می‌گیرد (Grosemans et al., 2015). در مطالعات داخلی نیز تقویت فرهنگ تسهیم دانش و تجربه میان معلمان ابتدایی به عنوان زمینه‌ای برای رشد حرفه‌ای و همکاری آموزشی مطرح شده است (Ghapanouri et al., 2024). افزون بر این، تجربه معلمان از درس‌پژوهی نشان داده است که یادگیری مشارکتی و بازانديشي جمعی می‌تواند فرصتی مهم برای توسعه حرفه‌ای ایجاد کند، هرچند کمبود زمان، پشتیبانی و فرهنگ همکاری ممکن است این فرایند را محدود کند (Nikpey et al., 2025). بنابراین، فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان و فرهنگ یادگیری حرفه‌ای معلمان را نمی‌توان دو پدیده مجزا دانست.

سومین مضمون اصلی به چالش‌ها، تعارض‌ها و فرصت‌های فرهنگ یادگیری مربوط بود. معلمان از تعارض میان سنت و نوآوری، یادگیری عمیق و الزامات رسمی، اختیار حرفه‌ای و کنترل اداری، و عدالت آموزشی و تفاوت‌های فردی سخن گفتند. این تعارض‌ها نشان می‌دهد که فرهنگ یادگیری در محیط واقعی مدرسه همواره محصول انتخاب آزاد نیست، بلکه در میدان محدودیت‌ها و الزامات شکل می‌گیرد. برای مثال، فشار برای اتمام کتاب و محدودیت زمانی می‌تواند معلم را وادار کند از گفت‌وگو، بازی یا فعالیت عملی صرف‌نظر کند؛ در نتیجه، اهداف کمی و رسمی با ضرورت یادگیری عمیق وارد تعارض می‌شوند. این یافته با دیدگاه کلارک درباره «آموزش آهسته» قابل تفسیر است؛ دیدگاهی که بر ضرورت زمان کافی برای تجربه، تفکر، گفت‌وگو و یادگیری معنادار در برابر شتاب‌زدگی آموزشی تأکید می‌کند (Clark, 2022). همچنین تفاوت میان ارزش‌ها و شیوه‌های تدریس می‌تواند تحت تأثیر فرهنگ گسترده‌تر آموزشی و اجتماعی قرار گیرد (Hecht & Kahrens, 2022).

2021). در سطح کلان‌تر نیز نظام‌های آموزشی در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و نهادی متفاوتی عمل می‌کنند و امکان تحقق شیوه‌های آموزشی یکسان در همه محیط‌ها وجود ندارد.

تعارض میان اختیار حرفه‌ای و کنترل اداری از دیگر یافته‌های مهم بود. برخی معلمان زمانی فرهنگ یادگیری را پویا تجربه می‌کردند که به تخصص آنان اعتماد می‌شد و امکان انتخاب یا متناسب‌سازی روش تدریس داشتند؛ در مقابل، تصمیم‌گیری از بالا، نظارت افراطی و احساس «مجرى بودن» به کاهش عاملیت حرفه‌ای منجر می‌شد. این نتیجه با یافته‌های وارن و وارد درباره کنشگری و مقاومت معلمان در برابر سیاست‌های آموزشی همخوان است؛ معلمان در مواجهه با سیاست‌هایی که با قضاوت حرفه‌ای آنان همسو نیستند، ممکن است شیوه‌های مختلف مذاکره، انطباق یا مقاومت را به کار گیرند (Warren & Ward, 2021). از دیدگاه ژيرو نیز آموزش عرصه‌ای از قدرت، صدا و مقاومت است و معلم را نمی‌توان صرفاً عامل اجرای بی‌طرفانه سیاست‌های رسمی دانست (Giroux, 2024). همچنین باورهای معرفت‌شناختی معلمان می‌تواند موجب شود آنان حتی مفاهیم مشابه برنامه درسی را به‌گونه‌های متفاوت معنا کرده و اجرا کنند (Kheir Farraj & Orland, 2025). بنابراین، افزایش پویایی فرهنگ یادگیری مستلزم آن است که معلم به‌عنوان صاحب دانش حرفه‌ای و کنشگر آموزشی شناخته شود، نه صرفاً مجری دستورالعمل‌ها.

چهارمین مضمون اصلی به راهبردها و کنش‌های معلمان برای تقویت یا تحول فرهنگ یادگیری مربوط بود. معلمان از ایجاد خرده‌فرهنگ امن و احترام‌آمیز در کلاس، استفاده از روش‌های فعال و خلاق، تقویت صدای دانش‌آموز، مسئولیت‌سپاری، خودیادگیری و بازاندیشی حرفه‌ای و نیز مذاکره و همکاری با مدیران، همکاران و والدین استفاده می‌کردند. این یافته نشان می‌دهد که حتی در شرایط وجود محدودیت‌های ساختاری، معلمان کاملاً منفعل نیستند و می‌توانند در محدوده اختیار خود فضاهای کوچک اما مؤثری برای تحول ایجاد کنند. این فرایند با یادگیری تحولی می‌زیرو قابل توضیح است؛ زیرا بازاندیشی درباره تجربه و بازنگری در پیش‌فرض‌های قبلی می‌تواند به تغییر در شیوه فهم و عمل منجر شود (Mezirow, 2018). مطالعات کاربرد نظریه یادگیری تحولی نیز بر اهمیت تجربه، تأمل و گفت‌وگوی انتقادی در تغییر چارچوب‌های حرفه‌ای تأکید دارند (Rojo et al., 2023). از همین منظر، کنش‌های روزمره معلمان را می‌توان نه فقط راهبردهای سازگاری، بلکه سازوکارهای تدریجی تغییر فرهنگ دانست.

پنجمین مضمون نشان داد که فرهنگ یادگیری برای معلمان دارای معانی عمیق شخصی، عاطفی و حرفه‌ای است. تجربه عاملیت، احساس مؤثر بودن، امید، تعلق، رشد و خلاقیت در محیط‌های حمایتی در برابر تجربه فرسودگی، سکوت، بی‌قدرتی و بیگانگی در محیط‌های محدودکننده قرار داشت. این یافته بیانگر آن است که فرهنگ یادگیری فقط بر دانش‌آموزان اثر نمی‌گذارد، بلکه با هویت و سلامت حرفه‌ای معلمان نیز پیوند دارد. مطالعه فریرسون و دانکن درباره تجربه زیسته معلمان نشان داده است که شرایط عاطفی کلاس و نحوه حمایت محیط مدرسه می‌تواند پیامدهای عمیقی برای تجربه حرفه‌ای معلمان داشته باشد (Frearson & Duncan, 2024). همچنین فرهنگ تدریس موجود در محیط آموزشی می‌تواند بر سبک تدریس و شکل‌گیری عمل حرفه‌ای معلمان اثر بگذارد (Mohammadi et al., 2024). یافته مربوط به هویت و معنا همچنین با مطالعه تجربه معلمان در زمینه سیاست زبانی همخوان است که نشان داده است سیاست آموزشی می‌تواند فراتر از سطح فنی،

با هویت، تعلق و تجربه حرفه‌ای آنان پیوند بخورد (Azizi et al., 2025). از این رو، حمایت از فرهنگ یادگیری را می‌توان هم مداخله‌ای آموزشی و هم مداخله‌ای در جهت تقویت هویت و عاملیت حرفه‌ای معلمان دانست.

در مجموع، مضمون هسته‌ای پژوهش نشان داد که فرهنگ یادگیری را باید «میدان پویای تعامل» میان کنشگری معلم، روابط انسانی و ساختارهای مدرسه دانست. این مفهوم‌پردازی با این برداشت سازگار است که یادگیری مدرسه‌ای در زمینه فرهنگی و روابط اجتماعی معنا پیدا می‌کند (Hollins, 2015) و هم‌زمان از تعامل سطوح فردی، گروهی و سازمانی تأثیر می‌پذیرد (Van Wormer & Besthorn, 2017). بر اساس یافته‌های حاضر، نه تغییر فردی معلم به‌تنهایی برای ایجاد فرهنگ یادگیری پویا کافی است و نه اصلاح ساختار بدون توجه به تجربه افراد می‌تواند به تحول پایدار منجر شود. فرهنگ یادگیری زمانی تقویت می‌شود که مشارکت دانش‌آموزان، امنیت روانی، یادگیری جمعی، رهبری حمایتگر، اختیار حرفه‌ای، انعطاف برنامه درسی و امکانات مناسب به‌طور هم‌زمان مورد توجه قرار گیرند. این جمع‌بندی با ادبیاتی همخوان است که فرهنگ را پدیده‌ای رابطه‌ای و تحول‌پذیر می‌داند (Stephenson, 2023) و بر وابستگی شیوه‌های یاددهی و یادگیری به ساختارهای فرهنگی و سازمانی تأکید دارد (Nogina et al., 2024). بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر فراتر از شناسایی مجموعه‌ای از عوامل، نشان می‌دهد که کیفیت فرهنگ یادگیری نتیجه نحوه ارتباط این عوامل با یکدیگر است و هرگونه مداخله برای بهبود آن باید مدرسه را به‌عنوان یک نظام یادگیرنده در نظر گیرد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، ماهیت پدیدارشناختی پژوهش و تعداد محدود مشارکت‌کنندگان موجب می‌شود هدف یافته‌ها تعمیم آماری به همه معلمان ابتدایی نباشد، بلکه ارائه فهمی عمیق از تجربه مشارکت‌کنندگان باشد. دوم، مشارکت‌کنندگان از مدارس شهر تهران انتخاب شدند و ویژگی‌های سازمانی، اجتماعی و فرهنگی مدارس سایر شهرها، مناطق روستایی یا استان‌های مختلف ممکن است تجربه‌های متفاوتی ایجاد کند. سوم، داده‌ها عمدتاً بر مصاحبه‌های نیمه‌ساخت یافته و روایت‌های خودگزارشی معلمان استوار بود و امکان تأثیر یادآوری انتخابی، ملاحظات حرفه‌ای یا تمایل به ارائه تصویر مطلوب از تجربه خود وجود دارد. همچنین دیدگاه مدیران، دانش‌آموزان و والدین به‌طور مستقیم بررسی نشد و بنابراین یافته‌ها بیانگر فرهنگ یادگیری از منظر معلمان هستند. تفاوت میان انواع مدارس نیز به دلیل حجم نمونه و هدف پدیدارشناختی مطالعه به‌صورت مقایسه‌ای تحلیل نشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده پویایی‌های فرهنگ یادگیری را از دیدگاه مدیران، دانش‌آموزان و والدین نیز بررسی کنند تا تصویری چندصدایی از این پدیده شکل گیرد. انجام مطالعات مقایسه‌ای میان مدارس دولتی، غیردولتی و هیئت‌امانی، میان مناطق برخوردار و کم‌برخوردار و میان مدارس شهری و روستایی می‌تواند نقش زمینه را روشن‌تر سازد. استفاده از پژوهش‌های طولی نیز برای بررسی چگونگی تغییر فرهنگ یادگیری در مواجهه با تغییر مدیریت، اصلاح برنامه درسی، تحول فناوری یا اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای سودمند خواهد بود. همچنین پیشنهاد می‌شود بر پایه مضامین شناسایی‌شده در این مطالعه، ابزار کمی معتبری برای سنجش پویایی فرهنگ یادگیری طراحی شود و روابط میان امنیت روانی، رهبری حمایتگر، اختیار حرفه‌ای، مشارکت دانش‌آموز، یادگیری جمعی و پیامدهای حرفه‌ای معلمان در

نمونه‌های بزرگ‌تر آزمون گردد. طراحی و ارزیابی مداخلات مدرسه‌محور برای تقویت فرهنگ یادگیری نیز می‌تواند مرحله بعدی این حوزه پژوهشی باشد.

پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس زمینه مشارکت واقعی معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی را فراهم کرده و برای تجربه روش‌های تازه، تبادل تجربه، درس‌پژوهی و گفت‌وگوی حرفه‌ای زمان مشخصی اختصاص دهند. در سطح کلاس، معلمان می‌توانند با عادی‌سازی خطا، جلوگیری از تمسخر، تقویت پرسشگری، واگذاری مسئولیت و فراهم کردن حق انتخاب برای دانش‌آموزان، خرده‌فرهنگی امن و مشارکتی ایجاد کنند. برنامه‌ریزان آموزشی نیز لازم است میان حجم محتوای درسی و فرصت لازم برای یادگیری عمیق، فعالیت عملی، بازی، گفت‌وگو و پروژه توازن بیشتری برقرار کنند و اختیار معلمان برای متناسب‌سازی تدریس با نیازهای کلاس را افزایش دهند. کاهش تکالیف اداری غیرضروری، تقویت زیرساخت‌های آموزشی و فناوری، آموزش مدیران در زمینه رهبری مشارکتی و حمایتگر و تغییر شاخص‌های ارزیابی مدارس از تمرکز صرف بر نمره و اتمام محتوا به سمت مشارکت، امنیت روانی، نوآوری و یادگیری حرفه‌ای می‌تواند زمینه شکل‌گیری فرهنگ یادگیری پویاتر و پایدارتر را فراهم سازد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Learning culture constitutes one of the fundamental dimensions of educational life in schools because it shapes how learning is understood, how teachers and students interact, how mistakes are interpreted, how professional relationships develop, and how educational change is accepted or resisted. Rather than being limited to formal curricula, instructional regulations, or teaching techniques, learning culture emerges through shared beliefs, implicit norms, interpersonal relations, organizational expectations, and everyday practices. Schools can therefore be understood as dynamic social systems in which formal structures and informal patterns of interaction jointly influence educational experiences (Bess et al., 2023). School culture provides a symbolic and organizational framework through which members interpret their roles and determine what forms of behavior, learning, participation, and professional practice are considered legitimate (Deal & Peterson, 2016). Accordingly, culture affects not only what students learn but also the meanings attached to teaching and learning within the school environment (Hollins, 2015).

The concept of learning culture is inherently dynamic. Cultural patterns may display continuity and stability while simultaneously being reconstructed through new experiences, environmental pressures, institutional reforms, and interactions among organizational actors (Stephenson, 2023). Recent scholarship consequently emphasizes that learning culture should not be regarded as a fixed set of characteristics but as a multidimensional and evolving phenomenon (Nogina et al., 2024). From a critical educational perspective, schools are also spaces in which authority, participation, resistance, voice, and professional agency are continuously negotiated (Giroux, 2024). These interactions are particularly significant in elementary schools, where children's early experiences of participation, questioning, cooperation, success, failure, and error may contribute to their subsequent attitudes toward learning.

Teachers occupy a central position in this process. Teaching styles can affect students' motivation and engagement (Azany, 2024), while learner-centered approaches provide greater opportunities for participation, responsibility, autonomy, and meaningful involvement in educational activities (Murphy et al., 2021; Tzenios, 2022). Strategies that encourage questioning and critical thinking likewise contribute to more active learning experiences in primary classrooms (Lombardi et al., 2024). However, teachers' instructional practices are not merely products of individual preferences. They develop within particular organizational and cultural environments, and prevailing teaching cultures may shape the practices adopted by teachers (Mohammadi et al., 2024). Broader cultural conditions may also influence assumptions about teacher authority, student participation, and appropriate teaching practices (Hecht & Kahrens, 2021).

Learning culture is additionally linked to psychological safety, acceptance of mistakes, formative feedback, and students' opportunities to express their views. Inclusive classroom dynamics depend partly on whether learners feel respected, accepted, and able to participate without fear of humiliation or exclusion (Oleson, 2023). Assessment practices are also culturally meaningful because they communicate implicit messages about whether learning is primarily associated with grades and correct answers or with feedback, development, experimentation, and improvement (Rodriguez et al., 2021). Iranian research on elementary education has similarly demonstrated that changes in assessment practices are experienced by teachers as cultural and professional transformations rather than merely technical reforms (Gouran et al., 2017; Salehi et al., 2015). Moreover, dysfunctional assessment cultures may emerge from the interaction of managerial, instructional, individual, and policy-related factors (Ghorbankhani et al., 2019).

The social dimension of learning culture is equally important. Wenger's social learning perspective emphasizes participation, shared practice, and professional communities as mechanisms through which knowledge and identity develop (Erickson et al., 2024). Informal professional learning among elementary teachers frequently occurs through experience, observation, reflection, and interaction with colleagues, and its quality is strongly influenced by school culture (Grosemans et al., 2015). Supportive school leadership can facilitate professional collaboration and collective learning (Haiyan et al., 2017), while organizational culture and professional learning communities are associated with teachers' perceived professional effectiveness (Yeol, 2020). Iranian studies have likewise highlighted knowledge sharing, collective reflection, lesson study, and experience exchange as important mechanisms of teacher learning (Ghapanouri et al., 2024; Nikpey et al., 2025).

Teacher agency and reflective practice are also central to cultural transformation. Transformative learning theory suggests that meaningful learning involves critically reconsidering assumptions and reconstructing existing frames of reference (Mezirow, 2018), while applications of this framework emphasize reflection, dialogue, and experience as mechanisms of professional transformation (Rojo et al., 2023). Similarly, social constructivist approaches underscore the importance of culturally situated interaction and differentiated learning experiences (Wibowo et al., 2025). Teachers may therefore simultaneously experience the constraints of institutional structures and exercise agency by adapting, negotiating, or resisting particular expectations (Warren & Ward, 2021). Their professional interpretations may also differ because epistemic beliefs affect how curriculum concepts are understood and enacted (Kheir Farraj & Orland Barak, 2025).

Contemporary educational transformations further complicate this cultural environment. Technology can alter patterns of interaction and instructional practice when its integration is professionally and organizationally supported (Borthwick et al., 2022), while emerging digital environments may redefine conventional boundaries of teaching and learning (Wu et al., 2023). At the same time, excessive emphasis on curriculum coverage and instructional speed may conflict with opportunities for reflection, dialogue, play, and deep learning (Clark, 2022). Research on play-based teaching in elementary schools likewise indicates that innovative methods create opportunities for student engagement while remaining dependent on contextual support and school conditions (Javadani et al., 2023). Teachers' experiences can also contain substantial emotional dimensions, and difficult classroom conditions may influence their professional well-being, identity, and sense of efficacy (Frearson & Duncan, 2024). Educational policies may additionally intersect with identity, language, belonging, and teachers' perceptions of educational justice (Azizi et al., 2025). Thus, learning culture needs to be understood simultaneously at individual,

interpersonal, organizational, and broader sociocultural levels (Van Wormer & Besthorn, 2017). Therefore, the present study aimed to explore and interpret elementary school teachers' lived experiences of the dynamics of learning culture in schools in Tehran.

Methods and Materials

This study employed a qualitative design based on interpretative phenomenology because its primary purpose was to understand the meanings elementary school teachers attributed to their lived experiences of learning culture. The study population consisted of elementary school teachers working in Tehran. Participants were selected through purposive sampling according to predefined eligibility criteria, including at least five years of teaching experience in elementary education, direct experience of working in a school environment, and willingness to articulate their professional experiences. To maximize experiential diversity, teachers from public, private, and board-of-trustee schools and different areas of Tehran were included. A total of 11 teachers participated, including eight women and three men. Their ages ranged from 28 to 54 years and their teaching experience ranged from 6 to 29 years. Four held bachelor's degrees, six held master's degrees, and one held a doctoral degree. Sampling continued until meaning saturation was achieved.

Data were collected through semi-structured interviews and field notes. Interviews addressed teachers' experiences of learning culture, factors influencing its formation, perceived challenges and opportunities, and teachers' own actions for maintaining or transforming the culture of their classrooms and schools. Interviews were flexible enough to allow participants to elaborate on personally meaningful experiences. All interviews were recorded with informed consent, transcribed verbatim, anonymized, and repeatedly reviewed. Interpretative phenomenological analysis was then conducted. Meaning units were identified, initial codes were generated, conceptually related codes were compared and clustered, and subordinate and overarching themes were progressively developed. MAXQDA software was used for organizing, retrieving, comparing, and managing qualitative data. Credibility was strengthened through continuous comparison between codes, themes, and original narratives and through repeated examination of whether interpretations adequately reflected participants' accounts. Ethical principles of informed consent, confidentiality, and anonymity were observed throughout the study.

Findings

Analysis of the 11 interviews produced 246 initial codes. After reviewing, comparing, merging, and conceptually clustering overlapping codes, 28 subthemes and five overarching themes were identified. The first overarching theme, components and indicators of the dynamics of learning culture, included active student participation and agency; dialogue, questioning, and exchange of ideas; psychological safety and acceptance of mistakes; innovation, flexibility, and diversity in teaching and learning; collective learning and professional reflection among teachers; and indicators of cultural stagnation and resistance.

The second theme, contextual and environmental factors influencing learning culture, comprised leadership style and managerial support; structures of power, trust, and organizational participation; professional and social relationships among colleagues; students' characteristics, needs, and diversity; parents' roles, attitudes, and expectations; curriculum, assessment, and formal regulations; and school resources, technology, and environmental conditions. These findings demonstrated that classroom learning culture was inseparable from the broader organizational setting of the school.

The third theme, challenges, conflicts, and opportunities within learning culture, included tensions between tradition and educational innovation, deep learning and formal requirements, professional autonomy and administrative control, and educational justice and individual differences. Emotional pressures and potentially transformative opportunities were also represented in this theme. Teachers described situations in which curriculum overload, time limitations, administrative demands, and pressure to complete textbooks constrained opportunities for dialogue, active learning, and individualized instruction.

The fourth theme, teachers' strategies and actions for strengthening or transforming learning culture, included establishing safe, respectful, and participatory classroom subcultures; using active, creative, and differentiated teaching methods; strengthening student voice, choice, and responsibility; engaging in reflection, self-directed learning, and professional development; and employing negotiation, collaboration, and adaptive agency within schools. Teachers therefore appeared not merely as recipients of an existing culture but as actors capable of producing localized cultural change.

The fifth theme, personal, emotional, and professional meanings of learning culture, included professional identity, agency, and self-perception; motivation, hope, satisfaction, and belonging; professional growth, empowerment, creativity, and self-actualization; burnout, silence, powerlessness, and professional alienation; and ethical responsibility, educational care, and teachers' images of an ideal learning culture. At a higher interpretative level, these five themes converged into the core theme: "learning culture as a dynamic field of interaction among teacher agency, human relationships, and school structures."

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that learning culture in elementary schools is not an isolated classroom characteristic or a fixed organizational attribute. Rather, it is continuously constructed through interactions among teacher agency, student participation, professional relationships, managerial practices, formal structures, parental expectations, curricular demands, and

environmental resources. A dynamic learning culture was experienced where students could participate, question, make mistakes safely, assume responsibility, and engage in varied learning activities. In contrast, cultures characterized by excessive control, grade orientation, rigid routines, silence, and resistance to experimentation tended to restrict learning agency.

A particularly important finding was that the culture of student learning was closely connected with the culture of teacher learning. Teachers who had opportunities to exchange experiences, obtain feedback, reflect on practice, and collaborate with colleagues were better positioned to create participatory and innovative classroom environments. Thus, professional learning cannot be treated as separate from student learning. A school that expects students to be curious, reflective, collaborative, and willing to learn from mistakes must provide teachers with comparable opportunities.

The results also reveal a persistent tension between professional agency and organizational control. Teachers frequently attempted to introduce active or differentiated practices while simultaneously responding to curriculum coverage requirements, administrative reporting, parental expectations, and institutional constraints. Their responses included adaptation, gradual experimentation, negotiation, collaboration, and the creation of relatively autonomous classroom subcultures. Teacher agency therefore operated within structural constraints rather than independently of them.

The emotional dimension of learning culture was also substantial. Supportive environments were associated with professional confidence, hope, belonging, creativity, and meaningfulness, whereas restrictive environments were linked to exhaustion, silence, powerlessness, and alienation. Learning culture should therefore be viewed not only as an instructional issue but also as a condition influencing teachers' professional identity and emotional relationship with their work.

Overall, the study conceptualizes learning culture as a multilevel, relational, context-dependent, and continuously evolving phenomenon. Sustainable improvement cannot be achieved solely by asking individual teachers to adopt new instructional techniques. It requires simultaneous attention to psychological safety, meaningful student participation, supportive leadership, professional autonomy, collaborative teacher learning, curricular flexibility, equitable resources, and reduced administrative barriers. A genuinely dynamic learning culture emerges when learning becomes not only an expected outcome for students but a defining characteristic of teachers, leaders, relationships, and the school as a whole.

References

- Azany, O. A. (2024). Investigating the impact of teaching styles on student motivation in middle schools. *Kampret Journal*, 4(1), 1-14.
- Azizi, A., Azizi, N., & Amini Bagh, A. (2025). The construction of teachers' lived experiences of the exclusive use of Persian in schools. *Sociology of Culture and Art*, 7(1).
- Bess, J. L., Johnstone, D. B., & Dee, J. R. (2023). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice: Volume II—Dynamics of the system* (Vol. 2). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003448440>
- Borthwick, A. C., Foulger, T. S., & Graziano, K. J. (2022). *Championing technology infusion in teacher preparation: A framework for supporting future educators*. International Society for Technology in Education.
- Clark, A. (2022). *Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003051626>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119210214>
- Erickson, M., Hosmer, S. K., & Scanlan, M. (2024). Etienne Wenger: A social learning theorist. In *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers* (pp. 1905-1917). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25134-4_215
- Frearson, A., & Duncan, M. (2024). An interpretive phenomenological analysis of teachers' lived experiences of working with traumatised children in the classroom. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 17(2), 555-570. <https://doi.org/10.1007/s40653-024-00614-9>
- Ghapanouri, M., Rostampour, M., Ariapour, M., & Gholinia Firouzjaei, F. Z. (2024). *Promoting a culture of knowledge and experience sharing among elementary school teachers* First Humanities Conference with a New Approach, Astara.
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghaddamzadeh, A. (2019). Identifying factors affecting the formation of a culture of false assessment in elementary schools. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(26), 29-69.
- Giroux, H. A. (2024). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350458529>
- Gouran, S., Salehi, K., & Javadipour, M. (2017). Representing elementary school teachers' lived experiences of changes in the assessment system and their role in the teaching-learning process: A phenomenological study. *Teacher Education Policy Studies*, 1(3), 135-163.
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.011>
- Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122. <https://doi.org/10.1177/1741143215623785>
- Hecht, J., & Kahrens, M. (2021). How does national culture affect the teaching style in higher education and what are the implications for the student experience? *Tertiary Education and Management*, 27(2), 107-127. <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09068-2>
- Hollins, E. R. (2015). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813615>

- Javadani, M., Salehi, S., & Bazrafkan, M. (2023). A phenomenological analysis of elementary school teachers' lived experiences of integrating play into the teaching-learning process. *Educational Innovations*, 22(2), 43-80.
- Kheir Farraj, R., & Orland Barak, L. (2025). Same words, different meanings: Examining curriculum making from the perspective of language teachers' epistemic beliefs. *Frontiers in Education*, 10, 1478691. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1478691>
- Lombardi, L., Thomas, V., Rodeyns, J., Mednick, F. J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2024). Primary school teachers' experiences of teaching strategies that promote pupils' critical thinking. *Educational Studies*, 50(5), 683-701. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1990017>
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning* (pp. 114-128). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277-8>
- Mohammadi, Y., Vinnervik, P., & Khodadad, D. (2024). The possible impact of department teaching culture on teaching styles of new teachers: A case study of a Swedish university department focused on engineering education. *Education Sciences*, 14(6), 631. <https://doi.org/10.3390/educsci14060631>
- Murphy, L., Eduljee, N. B., & Croteau, K. (2021). Teacher-centered versus student-centered teaching: Preferences and differences across academic majors. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 4(1), 18-39. <https://doi.org/10.36021/jethe.v4i1.156>
- Nikpey, I., Roumani, S., Karnokar, M., & Sheikhi, A. (2025). Teachers' lived experiences of the opportunities and challenges of lesson study: A study of elementary school teachers in Doroud. *Educational Research*, 11(41).
- Nogina, T., Arupova, N., Mekeko, N., & Fomina, S. (2024). Examining the evolution and components of the culture of learning in university education: A systematic scoping review. *Journal of Language and Education*, 10(2), 134-152. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.21686>
- Oleson, K. C. (2023). *Promoting inclusive classroom dynamics in higher education: A research-based pedagogical guide for faculty*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003446552>
- Rodriguez, A. L., Gallardo, K., Ruelas, C. S. T., & Gutierrez, R. I. P. (2021). Perceptions of formative assessment in secondary education: Beyond teaching styles. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 28(2), 35. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/CGP/v28i02/35-51>
- Royo, J., Ramjan, L., George, A., Hunt, L., Heaton, L., Kaur, A., & Salamonson, Y. (2023). Applying Mezirow's Transformative Learning Theory into nursing and health professional education programs: A scoping review. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(1), 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.09.013>
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokouhi Yekta, M. (2015). A phenomenological analysis of elementary school teachers' perceptions and lived experiences of the strengths and weaknesses of the descriptive assessment program. *Research in Educational Systems*, 9(31), 19-68.
- Stephenson, J. (2023). *Culture and sustainability: Exploring stability and transformation with the culture's framework*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-25515-1>
- Tzenios, N. (2022). Learner-centered teaching. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 4(12), 916-919.
- Van Wormer, K. S., & Besthorn, F. H. (2017). *Human behavior and the social environment, macro level: Groups, communities, and organizations*. Oxford University Press.
- Warren, A., & Ward, N. (2021). How do you get the courage to stand up? Teachers' constructions of activism in response to education policy reform. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(4), 544-558. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1716689>
- Wibowo, S., Wangid, M. N., & Firdaus, F. M. (2025). The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with the differentiated learning primary schools. *Journal of Education and Learning (Edlearn)*, 19(1), 431-440. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21197>
- Wu, J. G., Zhang, D., & Lee, S. M. (2023). Into the brave new metaverse: Envisaging future language teaching and learning. *Ieee Transactions on Learning Technologies*, 17, 44-53. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3259470>
- Yeol, L. S. (2020). Analysis of the effect of school organizational culture and professional learning communities on teacher efficacy. *Integration of Education*, 24(2), 206-217. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.206-217>