مدیریت بر آموزش سازمانها سال یازدهم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۱ شماره صفحه ۴۰ - ۱۳

ارائه مدلی پارادایمیک از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس شهر کرمانشاه

مریم کنعانی، دکتری مدیریت آموزشی، اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه، کرمانشاه، ایران.
*__رفیق حسنی__، استادیار گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

10. 52547/MEO.11.1.13

چکیده

هدف این تحقیق ارائه مدلی پارادایمیک از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس شهر کرمانشاه بود در این پژوهش از روش تحقیق کیفی مبتنی بر نظریه داده بنیاد استفاده شد. داده‌ها با استفاده از مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته و عمیق با اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در رشتهٔ علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی و معلمان توانمند و دارای مدارک تحصیلی عالی مدارس مختلف شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ جمع‌آوری شد. مشارکت‌کنندگان تا مرحلهٔ اشباع نظری، ۱۳ نفر بودند. بر اساس نتایج حاصل، شرایط علی شامل انتقال و اشتراک‌گذاری دانش و یادگیری، تعامل و ارتباط مؤثر و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و شرایط زمینه‌ای شامل ظرفیت‌سازی برای آموزش و یادگیری،گسترش زیرساخت‌های آموزشی و بهینه‌سازی آموزش و یادگیری و شرایط مداخله‌گر شامل بی‌انگیزگی و ضعف علمی دانش‌آموزان، ضعف زیرساخت‌ها و منابع و بی‌انگیزگی و ضعف علمی معلمان و عوامل اجرایی بودند. همچنین راهبردهای توانمندساز فرهنگ یادگیری معلمان شامل تأکید و تمرکز بر ظرفیت‌های دانش‌آموزان، اشتراک و انتقال تجربه و توسعه علمی، پژوهش و نوآوری و پیامدهای توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان شامل کیفی سازی مدرسه، یادگیری و آموزش، فرصت توسعه فردی و رشد استعدادهای دانش‌آموزان، رشد علمی – انگیزشی معلمان و فعال‌سازی مشارکت‌های گروهی و فرصت‌های همیاری بودند. یکپارچه‌سازی مقوله‌های شناسایی شده بر اساس روابط موجود بین آنها و در قالب این مدل پارادایمیک، می‌تواند الگویی مفید و مؤثر برای توانمندسازی فرهنگ یادگیری مدارس باشد.

واژگان کلیدی

فرهنگ یادگیری، توانمندسازی، سازمان یادگیرنده، معلمان مدارس.

* نویسنده مسئول: hasani.rafigh@gmail.com
دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۶/۵ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۴

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

Managing Education in Organizations Vol.11/No.1/ Spring 2022 Page 13-40

Presenting a paradigmatic model of empowering the learning culture of school teachers in Kermanshah

Maryam Kanaani, Ph.D in Educational Management,
General Department of Education of Kermanshah Province, of Kermanshah, Iran.

*__Rafigh Hasani,__ Assistant Professor**,** Department of educational science,
Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

10. 52547/MEO.11.1.13

Abstract

The purpose of this study was to present a paradigmatic model of empowering the learning culture of school teachers in Kermanshah. In this research, a qualitative research method based on grounded theory was used. The data were gathered using semi-structured interviews and deep ones of Teacher Training University Faculty Members of Kermanshah in Educational Science, Educational Management as well as experienced teachers with higher education degrees at different levels of schooling in Kermanshah in School Year of 2020-2021. Respondents were 13 till theoretic saturation level. According to results, perfect situations such as transferring and sharing knowledge and learning, effective interaction and communication and professional development of teachers besides ground conditions as enhancing capacity for learning and education, improving educational infrastructures, and enhancing learning and education in terms of interfering conditions including lack of motivation and scientific weakness of students, shortcomings of infrastructures and resources as well as discouragement and weakness of teachers and staff were considered. Also, empowering strategies of teachers' learning culture such as emphasizing and concentrating on capacities of students, sharing and transferring scientific experiences and developments, searching and consequences of empowering learning culture of teachers such as qualification of schools, schooling and education, an opportunity of personal improvements of students, scientific-motivational growth of teachers and activating group cooperations besides assisting opportunities. Integrating the identified categories based on the relationships between them and in the form of this paradigmatic model can be a useful and effective model for empowering the learning culture of schools.

Keywords: Learning Culture, Empowering, Learner Organization, School Teachers

*Corresponding author: rafigh@gmail.com
Receiving Date: 27/8/2021 Acceptance Date: 23/2/2022

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

مقدمه

یادگیری به عنوان یک استراتژی برای توسعه سازمان‌ها از دهه ۱۹۷۰ مورد مطالعه قرار گرفته (Argyris et al, 1997; Cangelosi & Dill, 1965; Senge, 1990)، و اهمیت آن به طور همزمان از طریق اصطلاحات مهم دیگری نظیر یادگیری فعال (Hind et al, 2007; Revans, 1998)، مدیریت دانش، یادگیری تیمی و ابزار بازخورد (Gray, 2007)، حفظ استعداد، سرمایه فکری، هوش هیجانی و اجتماعی (Golman, 1996)، و یادگیری الکترونیکی (Newton & Ellis, 2007) پیگیری شده است. الزام به یادگیری از طرف یک سازمان و یادگیرنده باید مورد تأکید باشد تا یادگیرندگان را به کسب مهارت‌های نو و اتخاذ روش‌های جدید تمرین و به اشتراک گذاشتن دانش ترغیب کند (Johnston & Hawke, 2002). و بتوانند بر یادگیری خود تأمل کرده و از توسعه ی یادگیری خود استفاده کنند (Huda et al, 2017). از این رو اهمیت یادگیری در توسعه‌ی سازمان‌ها، و تأثیرگذاری فرهنگ یادگیری بر تقویت و رشد و توسعه‌ی یادگیری (Hadkinson et al, 2007)، سبب گردیده تا مفهوم فرهنگ یادگیری بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد و تأثیر آن بر بقای سازمانی به وضوح ثابت شود.

فرهنگ یادگیری از خصوصیات حیاتی سازمان های دارای اجتماعات یادگیری حرفه ای است (Williams et al., 2008) و ممکن است نامرئی، آگاهانه یا ناخودآگاه (Teasley, 2017) و مثبت یا منفی باشد (Glossary of Education Reform, 2013). و فرهنگ مثبت یادگیری معلمان، عاملی کلیدی در ایجاد تغییرات معنادار در مدارس است و به همین سبب مجموعه‌ای غنی از مطالعات، بر تأثیر فرهنگ یادگیری معلمان بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان و تغییرات موفقیت‌آمیز در مدارس (Szulanski, 1996; Bryk et al, 1999, 2010; Lindahl, 2006; Schechter & Qadach, 2012; Haiyan et al, 2016)، ایجاد روابط مثبت یادگیری در بین دانش‌آموزان و معلمان (sato et al, 2016)، انجام اصلاحات آموزشی در مدارس (James et al, 2007)، گسترش رفتار اشتراک دانش (Eid & Nuha, 2009) و شکل‌گیری و رونق یک برنامه‌ی درسی جدید و جلوگیری از در حاشیه ماندن افراد توانمند (sato et al, 2016) تأکید کرده‌اند. همین اهمیت سبب گردیده تا در سال‌های اخیر، برای درک و بهبود زمینه آموزش و یادگیری، توجه بیشتری به فرهنگ یادگیری معلمان شود (Heo, 2018)، و مفهوم فرهنگ یادگیری و آموزش در مرکز توجه محققان قرار گیرد (Rimer, 2007).

ایجاد فرهنگ مثبت در مدرسه بسیار مهم است، زیرا فرهنگ یادگیری بر آمادگی برای تغییر تأثیر می گذارد و زمینه ساز ایجاد فرهنگ های مشارکتی حرفه ای است که تأثیر زیادی بر یادگیری دانش آموزان دارد (Fullan, 2001). با ایجاد فرهنگ یادگیری مثبت و تشکیل جوامع یادگیری همکاری و توانمندی

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

معلمان افزایش یافته، دیوارهای انزوا فرو می ریزد و مسئولیت جمعی ایجاد می شود (DuFour & Mattos, 2013). اما با توجه به روند فعلی رشد دانش بشری و تحرک او، جهان هرگز به این اندازه کوچک و پویا نبوده است. زنده ماندن و رشد در این محیط نیاز به دانش فرهنگی دارد و جذب دانش فرهنگی، بدون داشتن فرهنگ یادگیری امکان پذیر نیست (Kazi, 2020). اگر چه در تعریف فرهنگ یادگیری اشتراکاتی به چشم می‌خورد، اما تغییر و تحول در فرهنگ یادگیری به اندازه‌ی تعریف آن آسان نیست و موضوع از آنچه به نظر می‌رسد، مشکل‌تر است. زیرا که فرهنگ‌های یادگیری، پدیده‌هایی پیچیده و چندوجهی هستند، که اگر چه ممکن است کسی بتواند بر برخی از عواملی که باعث ایجاد آن‌ها می‌شود، تأثیر بگذارد، اما عواملی دیگر ممکن است که تغییرات آن را بسیار دشوار و یا حتی غیرممکن سازند (James et al, 2007: 143).

موضوع دیگر تغییرات فرهنگ یادگیری است. از آنجا که فرهنگ یادگیری به دلایل مختلف مدام در حال تغییر (Bonk, 2009)، و به عنوان موضوعی پیچیده و غیرمشهود، فقط برای کسانی که در زمینه‌ی آن قرار گرفته‌اند، قابل لمس است (Hofstede, 1991)، ایجاد تغییر در آن، فرایند ساده ای نیست. با این وجود، استدلالی که مطرح می‌شود این است که اگر چه فرهنگ یادگیری، پدیده‌ای نامشهود و پیچیده است، اما، نه تنها وجود دارد، بلکه از هر جهت بر اندیشه و رفتار افراد اثرگذار است و تأثیر زیادی بر موفقیت مدارس دارد (Walker, 2011). ویژگی تغییرات سریع و عدم تلاش عمدی برای توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان، می‌تواند منجر به مسائلی نظیر غیبت معلمان، بی‌توجهی به انجام کارهای مدرسه توسط معلمان، ضعف درسی و یادگیری فراگیران، ضعف در امر آموزش و انگیزه یاد دهندگان و یادگیرندگان گردد (Hindle & Mdluli, 1992; Masista, 2004; Makwela, 2003). مگر اینکه مدارس دارای ساختار عمدی برای حمایت از این فرهنگ باشند (Kansinitz et al, 2008). توجه به این امر، مهم است که فرهنگ یادگیری غیرفعال، یک مشکل جدی است (Sagy et al, 2019)، که می‌تواند منجر به عدم انسجام بین معلمان، میزان دانش آن‌ها و همچنین نحوه‌ی کار آن‌ها گردد (Elmore, 2004).

امروزه سیستم‌های آموزش‌وپرورش در سراسر جهان به منظور تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌های بالاتر و افق‌های مهارتی جدید در حال تغییر هستند. منشأ و مبدأ این تغییر معلمان هستند و معلمان برای مشارکت فعال در این دگرگونی نیاز به پشتیبانی دارند تا ضمن در نظر گرفتن تنوع‌های فزاینده در کلاس‌های درس، دانش‌آموزان را به سطوح بالای یادگیری و عملکرد برسانند (Gomendio, 2017: 12). توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان به فرایندی اشاره می‌کند که در آن، اعتقاد آن‌ها به خودکارآیی خود افزایش می‌یابد (Conger & Kanungo, 1988: 474). مفهوم توانمندسازی توسط کانتر (Kanter, 1977) در حوزه مدیریت مطرح شد. دانشمندان تأثیر توانمندسازی بر روی

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

شیوه‌های مدیریت را شناسایی کرده‌اند، زیرا حدود ۷۰ درصد سازمان‌ها، بخشی از توانمندسازی را بر نیروی کار خود اعمال می‌کنند (Lawler et al, 2001). با وجود تأیید مطالب فوق، ذکر این نکته الزامی است که ساخت فرهنگ یادگیری و توانمندسازی آن نیز کار آسانی نیست به گونه‌ای که گروسمن (Grossman, 2015) در گزارشی بیان می‌کند که تنها ۱۰ درصد از سازمان‌ها، موفق به ایجاد فرهنگ یادگیری می‌شوند و فقط ۲۰ درصد از کارکنان رفتارهای یادگیری مؤثر در محل کار خود نشان می‌دهند.

اما با تمام محدودیت‌های موجود در ساخت و توانمندسازی فرهنگ یادگیری در سازمان‌ها، فرهنگ یادگیری در مدارس می‌تواند به مرور زمان ایجاد شود زیرا معلمان، مدیران، والدین و دانش‌آموزان با هم کار می‌کنند، مشکلات را حل می‌کنند و با چالش‌ها کنار می‌آیند. یادگیری دانش‌آموزان توسط فرهنگ یادگیری مدارس انجام می‌شود. همچنین، فرهنگ یادگیری در مدارس با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی در سطح منطقه‌ای و ملی ترکیب می‌شود (Osborn et al, 2003). و باعث پرورش نوآوری و بهبود رفتار و توانایی سازگاری افراد می شود (Tiwari and Lenka, 2016).

مقوله فرهنگ و ارتباط آن با یادگیری، زمان زیادی نیست که به حوزه تعلیم تربیت وارد شده است. تحقیقات نشان می‌دهد الگوهای فرهنگی مختلف، فرایند تدریس و رفتار فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مبنای مطالعه ارتباط فرهنگ و یادگیری، برگرفته از رشته انسان‌شناسی (با شیوه قوم‌نگاری) و رشته مطالعات اجتماعی – فرهنگی برخاسته از نظریه ویگوتسکی است. ویگوتسکی، در اوایل دهه ۱۹۲۰، در پاسخ به مطالعه برنامه‌ای پیاژه در ارائه قالب‌ها و مراحل استدلال و تفکر، اظهار داشت موضوع مطالعات یادگیری باید در زمینه تاریخی و فرهنگی یادگیرنده باشد نه در حوزه جهان طبیعی او. به عقیده ویگوتسکی فرهنگ و شناخت، فعالیت‌های پویایی هستند که نمی‌توان آن‌ها را از یکدیگر جدا نمود. به عقیده وی حیات ذهنی افراد به وسیله فعالیت‌های اجتماعی شکل می‌گیرد که در آن مشارکت می‌جویند. بنابراین بافت اجتماعی نقش مهمی در یادگیری دارد. برخی از نویسندگان معتقدند که یک فرهنگ یادگیری، زمینه را برای هر کاری که سازمان انجام می‌دهد، مهیا می‌سازد (Lopez, 2000). و یا فرهنگ یادگیری بیانگر تلاش یک سازمان برای ایجاد فرصت های یادگیری برای همه ی اعضای آن است (Watkins and Marsick, 1996). به عنوان مثال، هنگام بحث در مورد رابطه فرهنگ و ایجاد دانش جدید یادگیری، دی لانگ و فاهی (De Long & Fahey, 2000) می‌گویند که فرهنگ، زمینه‌ای برای تعامل ایجاد می‌کند که تعیین می‌کند چگونه دانش در موقعیت‌های خاص استفاده می‌شود و فرایندهایی که دانش جدید به وسیله‌ی آن ایجاد و توزیع می‌شود را شکل می‌دهد. فرهنگ یادگیری با ترکیب تعهد به یادگیری و یک کار تیمی و یک محیط ارتباطی باز ایجاد می‌شود که در آن اصطلاحات (شامل اقدامات رسمی و غیررسمی) از نگرش‌ها، ارزش‌ها و عملکردهای فرهنگ فعال

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

می‌شود. این نشان می‌دهد که فرهنگ یادگیری پدیده‌ای از زمینه‌ی سازنده گرایی اجتماعی است (Johnston & Hawke, 2002). لذا با توجه به دیدگاه‌های حاکم در سازنده گرایی اجتماعی، در یک فرهنگ یادگیری، افراد مسئولیت‌پذیرند و از یکدیگر حمایت می‌کنند. آن‌ها تجربیات خود را به اشتراک می‌گذارند و از اشتباهات و همچنین موفقیت‌های خود می‌آموزند. در این فرهنگ، ایده‌های خوب شنیده می‌شوند و بر روی آن‌ها عمل می‌شود و به آن‌ها پاداش داده می‌شود (Fawcett, 2005: 157,158). همچنین در تعریف فرهنگ یادگیری نیز نشانه‌هایی از این زمینه (سازنده گرایی اجتماعی) در تعاریف این نوع از فرهنگ مشهود است. به گونه‌ای که جانستون و هاوک (Johnston & Hawke, 2002) فرهنگ یادگیری را مجموعه‌ای از نگرش‌ها، ارزش‌ها و عملکردهای موجود در یک سازمان که روند یادگیری را برای سازمان و یا اعضای آن حمایت و تشویق می‌کند، تعریف کرده‌اند. در تعریفی دیگر سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (Organization for Economic Cooperation and Development, 2010) فرهنگ یادگیری به عنوان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مشترک مطلوب برای یادگیری، و در تعریف ساگی و همکاران (Sagy et al, 2016) به عنوان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و رفتارهایی که گروهی از افراد در رابطه با آموزش و یادگیری خود در زمینه‌های خاص دارند، در نظر گرفته شده است.

در رابطه با فرهنگ یادگیری مدارس مورد مطالعه در جامعه ی تحت پوشش این مطالعه، فقدان و یا عدم توجه به این فرهنگ بر اساس تجربیات ۱۸ ساله ی محقق، و نیز نتایج حاصل از مطالعات موجود، فرهنگ یادگیری حاکم به موضوعی گنگ و درحاشیه تبدیل گردیده است. به عنوان مثال رضایی و همکاران (Rezaee et al, 2020) مواردی نظیر عدم علاقه و انگیزه ی کافی به تحصیل، به کارگیری روش های آموزش نامناسب، پایین بودن کمیت و کیفیت تجهیزات و امکانات آموزشی در مدارس شهرستان کرمانشاه اشاره کرده اند. خاصی و همکاران (Khasi et al, 2017) بالاترین میانگین خرده مقیاس های خلق و خوی و واکنش خشمگینانه را در معلمان پایه ششم شهر کرمانشاه گزارش کرده و کنترل آن را بسیار حائز اهمیت دانسته اند. جعفری (Jafari, 2001) با بررسی عوامل استرس زا در میان نوجوانان مدارس راهنمایی شهر کرمانشاه، به عواملی نظیر عدم توجه و تنبیه از جانب معلمان، تحت فشار قرار دادن دانش آموزان برای انجام کارهای جدید، دیر رسیدن به مدرسه، انجام ندادن به موقع تکالیف اشاره کرده اند. که همگی بیانگر عدم شناخت و یا فقدان فرهنگ یادگیری صحیح در مدارس است. بخشی از این عدم شناخت نشأت گرفته از عدم شناخت عوامل و مؤلفه های فرهنگ یادگیری در مدارس است. کمبود مطالعات موجود در این زمینه عاملی مؤثر در این عدم شناخت است. مطالعات در دسترس در این زمینه می توان به موارد زیر اشاره کرد. برای مثال کنعانی و همکاران (Kanaani et al, 2020)، در شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های توانمندساز فرهنگ یادگیری، ۹ عامل

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

تحقیق و نوآوری، مدیریت مشارکتی، یادگیری تیمی، تبادل دانش، ویژگی‌های فردی، ارتباط مدرسه و محیط، تفاوت‌های فردی، زیرساخت‌ها و تشویق را شناسایی کردند. معارفوند و همکاران (Maarefvand et al, 2017) در بررسی نقاط قوت و ضعف فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته های فنی-مهندسی دانشگاه شهید بهشتی، عوامل مؤثر را در سه سطح فردی (انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده، انتظارات دانشجویان از یادگیری، وظایف یادگیرنده)؛ نهادی (تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی، قوانین رسمی و غیررسمی، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش)؛ و تعاملی (فضای یادگیری، ساختار محتوا، اهداف، رسانه، ارزشیابی، روابط استادان با دانشجویان) تقسیم بندی نموده اند.

این مطالعه به منظور و با هدف ارائه‌ی مدلی پارادایمیک از عوامل و مؤلفه‌های توانمندساز فرهنگ یادگیری معلمان مدارس بر اساس نتایج حاصل از تئوری زمینه‌ای انجام گرفت تا بتواند مدلی مؤثر در زمینه‌ی ابعاد و مؤلفه‌های توانمندساز فرهنگ یادگیری معلمان ارائه کند. بنابراین در این پژوهش سؤال اساسی پژوهش این بود که ابعاد و مؤلفه‌های توانمندساز فرهنگ یادگیری معلمان کدام‌اند؟

روش شناسی پژوهش

هدف از تمام تحقیقات، پیشبرد، پالایش و گسترش مجموعه‌ای از دانش، ایجاد حقایق و یا دستیابی به نتیجه‌گیری جدید با استفاده از تحقیق سیستماتیک و روش‌های منظم است (Chun Tie et al, 2019). در این مطالعه نیز بنا بر ماهیت موضوع و نبود پژوهشی جامع در زمینه‌ی توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان، از روش کیفی استفاده شد. کدگذاری در این تحقیق به صورت باز، محوری و گزینشی صورت گرفت. در کدگذاری باز، پژوهشگر با مرور مجموعه داده های گردآوری شده، تلاش کرد تا مفاهیم پنهانی آن را باز شناسد. در کدگذاری محوری نیز هدف، تعیین رابطه بین مقوله های ایجاد شده در مرحله کدگذاری باز است. در کدگذاری باز، تحلیلگر به پدید آوردن مقوله ها و ویژگی های آنها پرداخت و تلاش کرد تا مشخص کند که چگونه مقوله ها در طول بعدهای تعیین شده تغییر می کنند. لذا پژوهشگر در عمق داده‌ها به تحلیل پرداخته و آن‌ها را در قالب نظریه‌ای که همان نظریه زمینه‌ای و هدف اصلی پژوهش برای درک موقعیت بوده است، ارائه داد. در این فرایند پژوهشگر پس از تعیین مقوله محوری یا هسته، سایر مقولات حول مقوله محوری را در قالب یک مدل پارادایمی ترسیم کرد. این مدل پارادایمی در واقع دارای سه بعد اصلی شامل شرایط، تعاملات و فرایندها و پیامدها می‌باشد که در قالب سه وجه شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر یا مزاحم به نمایش در می‌آید. لازمه‌ی طبیعت تئوری زمینه‌ای این است که پرسش اصلی تحقیق وسیع و باز باشد و با پیشرفت پژوهش و ظاهر شدن مسائل حیطه مربوطه، به تدریج پالایش یافته و خاص‌تر می‌شود (Corbin & Strauss, 1990: 5).

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

روش جمع‌آوری دادها بر اساس مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته[1] بود. استفاده از این شیوه به دلیل دو ملاحظه بود. اول این روش برای کاوش درک و نظرات پاسخ‌دهندگان در مورد موضوعات پیچیده و گاه حساس بسیار مناسب است و محقق را قادر به جمع‌آوری اطلاعات بیشتر و پاسخ‌های روشن می‌سازد و دیگر اینکه تنوع شغلی، آموزشی و شخصی گروه نمونه، استفاده از یک برنامه‌ی مصاحبه‌ی استاندارد را مشکل می‌سازد (Barribal & While, 1994). به منظور اطمینان از اعتبار یافته ها، از روش «بررسی اعضاء[2]» استفاده گردید. در این فرایند، داده های تجزیه و تحلیل شده که مستخرج از مصاحبه ها می باشد در اختیار مشارکت کنندگان قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا تأیید کنند که داده های حاصل مربوط به بیانات آنها در مصاحبه بوده است. میدان پژوهش این مطالعه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در رشته‌ی علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی و معلمان توانمند و دارای مدارک تحصیلی عالی (کارشناسی ارشد و دکتری) مقاطع مختلف تحصیلی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۳ نفر از آن‌ها انتخاب و انجام مصاحبه‌ها با نمونه‌های آماری تا اشباع نظری[3] ادامه یافت.

جدول ۱. مشارکت کنندگان تحقیق

جنس	رشته تحصیلی	تحصیلات	سابقه	نوع مسئولیت (معلم، استاد)
مرد	تکنولوژی آموزشی	دانشجوی دکتری	۲۷	معلم
مرد	مدیریت آموزشی	دکتری	۲۴	هیئت‌علمی
مرد	مدیریت آموزشی	دکتری	۲۶	هیئت‌علمی
زن	مدیریت آموزشی	دکتری	۲۹	هیئت‌علمی
مرد	آموزش عالی	دانشجوی دکتری	۲۴	معلم
مرد	مدیریت آموزشی	دکتری	۲۷	هیئت‌علمی
مرد	روان‌شناسی تربیتی	دانشجوی دکتری	۲۸	معلم
مرد	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد	۲۰	معلم
زن	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد	۲۲	معلم
مرد	برنامه‌ریزی درسی	دانشجوی دکتری	۲۳	معلم
زن	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشجوی دکتری	۲۱	معلم
زن	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد	۱۷	معلم
زن	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد	۱۹	معلم

[1] Semi Structured Interview
[2] Member checking
[3] Theoritical Saturation

[Downloaded from journaliieaa.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

یافته ها

پس از کدگذاری اولیه متن مصاحبه‌ها، استخراج مفاهیم و مقوله‌ها انجام گرفت. از متن مصاحبه‌ها در مجموع تعداد ۲۰۹ کد اولیه شناسایی شد که پس از حذف کدهای تکراری (۱۲۹ کد) و مفهوم‌سازی در مرحله‌ی کدگذاری باز، تعداد ۸۰ کد و مفهوم استخراج گردید سپس با غربالگری و تقسیم کدها، ۸ کد گزینشی و ۲۰ مقوله‌ی محوری بدست آمد.

جدول ۲. نتایج کدگذاری متن مصاحبه ها

کد گزینشی	کد محوری	کد باز
ساختارهای تواناساز	قوانین و مقررات تسهیل‌گر	وجود ارتباطات دوستانه و آزاد بین معلمان و مدیران قوانین تشویق و ترغیب کننده سلسله مراتب اداری تواناساز تمرکززدایی و اعطای اختیارات به معلمان
	اجتماعات یادگیری حرفه ای	تعهد به تلاش برای بهبود فرآیندهای یاددهی – یادگیری به اشتراک‌گذاشتن ایده‌ها و پیشنهادها برای بهبود فرهنگ یادگیری فرصت‌های مربیگری در مدرسه ایجاد دیدگاه تیمی و گسترش فعالیت های تیمی و مشارکتی فرهنگ مبتنی بر اعتماد و احترام برای یادگیری مادام‌العمر برنامه‌های یادگیری جمعی و انتقال تجربیات در مدرسه
فعالیت های یادگیری حرفه‌ای و آموزش	تحقیق و نوآوری	نوآوری و اکتشاف جلب ایده‌های جدید آموزش پژوهش محور ایجاد بستر و فرهنگ پژوهش در مدارس
	تبادل و اشتراک گذاری دانش	ایجاد سیستم جمع آوری و تبادل دانش و یادگیری پشتیبانی از فرصت های مداوم یادگیری بحث و تبادل نظر پیرامون مسائل حرفه ای اشتراک گذاری شیوه های تدریس و تجارب یادگیری تعامل و انتقال تجارب به سایر معلمان
	توسعه حرفه ای معلمان	برگزاری دوره های ضمن خدمت مناسب ارتقاء توانمندی های علمی معلمان به روزرسانی دانش معلمان ترغیب ادامه تحصیل معلمان

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

زیرساخت های آموزشی مؤثر	فناوری های نوین	وسایل و امکانات تکنولوژیکی هوشمندسازی مدرسه دسترسی به اینترنت پرسرعت ایجاد شبکه های اجتماعی مدرسه ای آموزش معلمان در زمینه استفاده از سخت افزار و نرم افزار
	ایجاد محیط یادگیری	پایین آوردن تراکم کلاسی شرایط فیزیکی مناسب کلاس ها دسترسی به فضای ورزشی مناسب دسترسی به فضایی برای مطالعه، استراحت و خوردن و آشامیدن در ساعات کلاس و خارج از کلاس
	منابع و امکانات	وسایل و امکانات آموزشی تهیه منابع به روز برای معلمان دسترسی به کتابخانه با کیفیت بالا
تعامل و ارتباط مؤثر	ارتباط درون سازمانی	تعامل دو طرفه معلم–دانش آموز تعامل متوازن مدرسه و معلم و دانش آموزان تعامل و ارتباط با سایر معلمان
	ارتباط برون سازمانی	تعامل معلمان با اولیاء دانش آموزان برگزاری کنفرانس های تعاملی با اساتید مطرح بازدید از سایر مدارس شرکت در جشنواره های آموزشی
	ارتباط مدرسه و محیط	استفاده بهینه از همکاری افراد ذینفع ایجاد ارتباط بین مدرسه و محیط اجتماع ایجاد سیستم یادگیری بزرگتر در ارتباط با محیط بیرونی ارتباط با سازمان های یادگیرنده دیگر نظیر کانون های پرورش فکری
ویژگی های فردی معلمان	ویژگی های هویتی و فردی	نگرش مثبت به آموزش و یادگیری انتقادپذیری توانایی برقراری ارتباط مؤثر تفکر مستقل
	ویژگی های علمی	توانایی های علمی–تخصصی فردی تسلط بر فناوری آموزش تعهد به یادگیری توانایی الگو بودن

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

سیستم انگیزشی	**تشویق**	ایجاد سیستم تشویق برای یادگیری تشویق مشارکت و یادگیری تیمی تشویق معلمان به مطالعه حمایت و تشویق از تلاش‌ها و ابتکارات معلمان
	پاداش	افزایش حقوق و دستمزد امکان ارتقاء شغلی تدارک امکانات رفاهی
خلق ظرفیت‌های آموزشی	**ظرفیت سازی برای آموزش و یادگیری**	ایجاد کارگاه های آموزشی ویژه دروس مختلف ایجاد انتظارات بالای یادگیری تبدیل کلاس به محیطی امن برای شکست ها
	کیفی سازی آموزش و یادگیری	افزایش کیفیت آموزش و یادگیری ارتقاء جایگاه یادگیری جذاب سازی امر آموزش
رهبری مشارکتی و پاسخگو	**تفکر سیستمی**	داشتن چشم انداز مشترک از اهداف مدرسه حفظ روابط همکارانه تصمیم‌گیری مشارکتی
	مربی‌گری	قدردانی از عملکرد برجسته معلمان ارائه‌ی بازخورد تشویقی به معلمان پشتیبانی سازمانی و توانمندسازی تعهد فعال برای رشد مستمر ایجاد دیدگاه یادگیری مادام العمر
	پاسخگویی علمی	ایجاد فرهنگ پاسخگویی در بین معلمان ایجاد بستر برای ارتباط معلمان با یکدیگر دردسترس بودن توانمندسازی کارکنان

مقولات استخراج شده در مدل پارادایم کوربین و استراوس (Corbin & Strauss, 1990) جایابی شده‌اند.

الف- شرایط علی: شرایط علی معمولاً آن دسته رویدادها و وقایع‌اند که بر پدیده‌ها اثر می‌گذارند یا منجر به وقوع یا توسعه یک پدیده می‌شوند (Corbin & Strauss, 1990: 155). مقولاتی نظیر انتقال دانش و یادگیری، تعامل و ارتباط مؤثر و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در این بخش قرار گرفته‌اند.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

مقوله انتقال و اشتراک‌گذاری دانش و یادگیری: اسوارت و کینی (Swart & Kinnie, 2003) معتقدند که سازمان‌های متمرکز بر دانش نظیر مدارس، اگر می‌خواهند از سرمایه‌ی فکری خود بیشترین بهره را ببرند، باید دانش موجود در سازمان خود را به اشتراک بگذارند. اشتراک و تلفیق دانش در سازمان منجر به ایجاد یک سرمایه اجتماعی می‌شود. که برای پایداری و موفقیت بلندمدت سازمان‌ها بسیار مهم است (Nonaka & Takeuchi, 1995). لذا، توانایی یک سازمان در استفاده‌ی مؤثر از دانش خود، وابسته به افرادی است که دانش را ایجاد می‌کند، به اشتراک می‌گذارند و از آن استفاده می‌کنند. استفاده از اصطلاح اشتراک‌گذاری دانش، فرایندی است که طی آن دانش موجود در یک فرد به شکلی تبدیل می‌شود که توسط افراد دیگر قابل درک، جذب و استفاده باشد. برای ایجاد فرهنگ یادگیری در بین معلمان و توانمندسازی این فرهنگ، اشتراک‌گذاری دانش به شیوه‌های مختلف از اهمیت خاصی برخوردار است. چندان‌که در بیان اهمیت این مقوله در توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان، مصاحبه‌شونده شماره ۵ بیان کرده است که:

« از آنجا که فرهنگ یادگیری مجموعه‌ی باورها، ارزش‌ها و هنجارهایی است که رفتار افراد را در زمینه تعامل و به اشتراک‌گذاری دانش و مهارت‌ها و تجارب با دیگران در یک سازمان را هدایت و دیکته می‌کند، بنابراین اشتراک‌گذاری دانش، بحث و تبادل‌نظر معلمان و انتقال تجارب آنان، عوامل مؤثر در توانمندسازی فرهنگ یادگیری آنان خواهد بود».

مقوله تعامل و ارتباط مؤثر: رابطه معلم–دانش‌آموز، که در تمام نظام‌های آموزشی، جنبه‌ی کلیدی ایجاد محیط‌های آموزشی کارآمد و امری حیاتی است، و بسیاری از محققان در مورد اهمیت روابط مثبت معلم و دانش‌آموز و روابط بین آن‌ها و یادگیری بحث کرده‌اند (Frymire & Houser, 2000; Morganett, 1995; Pianta, 1999; West, 1994). ارتباط معلمان با یکدیگر، ارتباط مدیر و معلمان و در نهایت ارتباط معلمان با اولیاء دانش‌آموزان از جمله ی عناصر اصلی این تعامل و ارتباط مؤثر هستند. به عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۱ اشاره کرده است که :

«تعامل متوازن و چند سویه عوامل اجرایی مدرسه و مخصوصاً معلمان با دانش‌آموزان، موضوعی است که هم شرایط یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند و هم به امنیت روانی و شغلی معلمان کمک می‌کند .»

مقوله توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان: توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان محور اصلی طرح‌های اصلاحی سیستماتیک (Shieds et al, 1997)، و حرفه‌ای شدن معلمان، موضوع مورد بررسی بسیاری از مطالعات بوده است (Stenfors et al, 2010; Roblin et al, 2013; Gast et al, 2017). هدف اصلی توسعه‌ی حرفه‌ای، کمک به معلمان، برای تبدیل شدن به معلمان بهتر و کمک به پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان است (Guskey, 2002). فریدمن (Friedman, 2013) راز

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

موفقیت سیستم‌های آموزشی موفق را در تمرکز و تعهد عمیق به آموزش معلمان و توسعه‌ی مداوم حرفه‌ای آنان می‌داند. لذا مصاحبه‌شوندگان توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و ارتقاء سطح توانمندی‌های آن‌ها را در قالب دوره‌های ضمن خدمت، از جمله‌ی عوامل مؤثر در توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان دانسته‌اند.

ب- شرایط زمینه‌ای: شرایط زمینه‌ای مجموعه خاصی از شرایط هستند که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع و احوال یا مسائلی را به وجود آورند که اشخاص با عمل‌های خود به آن‌ها پاسخ می‌دهند. شرایط زمینه‌ای ریشه در شرایط علی و مداخله‌گر دارند و محصول چگونگی تلاقی و تلفیق آن‌ها با یکدیگر برای شکل دادن به الگوهای مختلف با ابعاد گوناگون‌اند (Corbin & Strauss, 1990: 153). مقولاتی مانند ظرفیت‌سازی برای آموزش و یادگیری، گسترش زیرساخت‌های آموزشی و بهینه‌سازی آموزش و یادگیری در این دسته قرار گرفته‌اند.

مقوله ظرفیت‌سازی برای آموزش و یادگیری: ظرفیت‌سازی برای آموزش و یادگیری را در این مطالعه، معادل فرصت‌های آموزش و یادگیری در نظر گرفته‌ایم. بنا بر اظهارات ریچاردت (Reichardt, 2004) مفهوم فرصت‌های یادگیری اولین بار در دهه ۱۹۶۰ به عنوان روشی برای اندازه‌گیری میزان دسترسی به محتوا در تحقیقات بین‌المللی مورد استفاده قرار گرفت. این ایده از این واقعیت نشأت می‌گیرد که همه‌ی کودکان باید از شانس یکسانی برای آموزش با کیفیت برخوردار باشند (Mokhele & Jita, 2008: 40). در تشکیل این مقوله، کدهایی نظیر: فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی، امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی، ایجاد بستر پژوهشی در مدارس، تشکیل نمایشگاه‌های مختلف، تهیه و تأمین امکانات و ابزار آموزشی و ایجاد محیط امن یادگیری قرار گرفتند. تمام موارد ذکر شده از جمله‌ی مفاهیمی هستند که منفعت عام دارند و می‌توانند به شکل یکسان در اختیار تمام دانش‌آموزان یک مدرسه قرار بگیرند.

مقوله گسترش زیرساخت‌های آموزشی: زیرساخت‌های آموزشی از جمله‌ی پیش‌زمینه‌های لازم برای پرورش فرهنگ یادگیری در مدارس است. لذا به منظور گسترش این زیرساخت‌ها باید اصلاحات اساسی و ریشه‌ای در زیرساخت‌های آموزشی مدارس به وجود آید. از جمله‌ی مؤلفه‌های مهم و اثرگذار در گسترش زیرساخت‌های آموزشی، محیط‌های متنوع یادگیری، تهیه منابع به‌روز برای معلمان مدارس، آموزش نیروی انسانی، ایجاد بستر ادامه تحصیل فرهنگیان و استخدام معلمان باانگیزه و توانمند است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ در این زمینه اشاره داشته است که:

«امروزه و با رشد و گسترش انواع فناوری‌ها و توسعه‌ی منابع و تغییرات اساسی در روش‌ها و شیوه‌های یاددهی یادگیری، ایجاد زیرساخت‌های آموزشی از محیط و منابع گرفته تا بسترسازی برای رشد علمی معلمان، عاملی اساسی در ایجاد و رشد و گسترش فرهنگ یادگیری در مدارس است.»

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

مقوله بهینه‌سازی آموزش و یادگیری: دیدگاه و باورهای معلمان نسبت به آموزش و یادگیری، بر تصمیمات و رفتارهای کلاسی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در حقیقت، باورهای معلمان نسبت به آموزش نظیر اینکه چگونه باید انجام شود، کدام روش‌ها مؤثرترند، چه کسی باید پاسخگوی فعالیت‌ها باشد و .. از عوامل مؤثر در بهینه‌سازی آموزش و یادگیری‌اند (Fives et al, 2015). مصاحبه‌شونده شماره ۷ در این زمینه گفته است که:

«باورهای معلمان نسبت به آموزش و یادگیری، در واقع مشوق و نیروی محرکه‌ی آنان برای ارزش نهادن به آموزش و یادگیری، به‌کارگیری تئوری‌های علمی در آموزش، فعالیت در گروه‌های درس پژوهی، شناخت و به‌کارگیری شیوه‌های مناسب تدریس، توجه همه‌جانبه به دانش‌آموزان و ایجاد علاقه به یادگیری در دانش‌آموزان است، که از جمله‌ی مؤلفه‌های مقوله بهینه‌سازی آموزش و یادگیری هستند. »

ج- شرایط مداخله‌گر: منظور از شرایط مداخله‌گر شرایط زمینه‌ای عمومی است که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند به‌طوری‌که این شرایط موجب تسهیل یا محدودیت راهبردهایی می‌شوند که در درون یک زمینه خاص قرار دارند. مقولاتی مانند بی‌انگیزگی و ضعف علمی دانش‌آموزان، ضعف زیرساخت‌ها و منابع، بی‌انگیزگی و ضعف علمی معلمان و عوامل اجرایی در این گروه قرار گرفته‌اند.

مقوله بی‌انگیزگی و ضعف علمی دانش‌آموزان: بی‌انگیزگی به عنوان حالتی تعریف می‌شود که در آن افراد نمی‌توانند رابطه‌ای بین رفتار خود و نتیجه بعدی آن رفتار را درک کنند (Deci & Ryan, 2002). بی‌انگیزگی دانش‌آموزان در مدارس همیشه چالش زا بوده و همواره در آموزش و یادگیری، یکی از نگرانی‌های مهم در بین معلمان، چگونگی ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان بوده است (Marshall, 1987: 135). بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و ضعف علمی آن‌ها از جمله‌ی عواملی است که سبب محدودیت‌های راهبردهای توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان می‌شوند. عواملی نظیر عدم امید به آینده در بین دانش‌آموزان، مدرک‌گرایی و نمره گرایی، عدم درک درست از فرهنگ یادگیری، بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، رکود علمی و عدم تمایل به تغییر، از جمله‌ی عوامل مطرح شده توسط مشارکت‌کنندگان هستند.

مقوله ضعف زیرساخت‌ها و منابع: این مقوله دربرگیرنده‌ی زیرساخت‌ها و منابعی است که در تسهیل فرایند یادگیری بسیار مؤثرند. مسائلی نظیر تراکم بالای کلاسی، عدم دسترسی به امکانات و تکنولوژی‌های نوین یادگیری و عدم تطابق برنامه درسی با نیازهای واقعی دانش‌آموزان، از جمله‌ی کدهایی است که در این گروه قرار گرفته‌اند. مطالعات بسیاری بر امکانات، منابع و زیرساخت‌ها تأکید کرده‌اند و بر ارتباط آن‌ها با پیشرفت دانش‌آموزان تأکید ورزیده‌اند (Edmonds, 1979; Murillo & Roman, 2011). در تأیید اهمیت این موضوع، مصاحبه‌شونده شماره ۶ ابراز داشته است:

«یکی از مسائل بازدارنده‌ی ایجاد فرهنگ یادگیری در مدارس، تراکم بالای کلاسی است. موضوعی

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

که متأسفانه هر ساله هم بیشتر می‌شود. با افزایش تعداد دانش آموزان و کم شدن تعداد معلمان، شرایط آموزش سخت شده و معلم بیشتر در نقش یک مبصر کلاسی ظاهر می‌شود.»

مقوله بی‌انگیزگی و ضعف علمی معلمان و عوامل اجرایی: واکر (Walker, 2011) استدلال می‌کند که فرهنگ یادگیری، اثرات هم‌افزایی حاصل از ایجاد و تعبیه مجموعه‌ای از شرایط به‌هم‌پیوسته‌ای است که یادگیری را به عنوان راهی برای زندگی حرفه‌ای تقویت و تشویق می‌کند. بنابراین بی‌انگیزگی و ضعف علمی معلمان در یک مدرسه می‌تواند بر این هم‌افزایی اثر بگذارد و در عدم شکل‌گیری آن مؤثر افتد. مصاحبه‌شونده شماره ۹ با اشاره به اهمیت انگیزه معلمان گفته است:

«انگیزه عاملی مهم و اساسی در هر موضوعی و اساساً نقطه آغازین حرکت رو به رشد در هر زمینه است. ایجاد انگیزه در معلمان با قرار دادن تشویق‌های ارتقاء شغلی و همچنین تهیه‌ی منابع مالی مورد نیاز آن‌ها، می‌تواند باعث شود تا آن‌ها نسبت به آموزش و یادگیری و ایجاد فرهنگ صحیح یادگیری در مدارس توجه بیشتری داشته باشند.»

د- راهبردها: راهبردها کنش‌های با منظور و معناداری هستند که برای حل یک مسئله که در زندگی روزمره پیش می‌آید انجام می‌گیرند، مسلماً برای وقوع هر پدیده، راهبردها و تدابیری برای اداره، مدیریت و پاسخ به آن به کار می‌رود (Corbin & Strauss, 1990: 156). مقولاتی نظیر راهبرد تأکید و تمرکز بر ظرفیت‌های دانش‌آموزان، راهبرد اشتراک و انتقال تجربه، راهبرد توسعه علمی، پژوهش و نوآوری در این گروه قرار گرفته‌اند.

مقوله راهبرد تأکید و تمرکز بر ظرفیت‌های دانش‌آموزان: این مقوله بر فاکتورهایی نظیر: تشویق به استفاده از ظرفیت یادگیری خود، ارائه تکالیف پژوهش محور به دانش‌آموزان، پرورش دانش‌آموزان پرسشگر، تشویق و ترغیب دانش‌آموزان اشاره دارد. مصاحبه‌شونده شماره ۳ در بیان اهمیت این راهبرد گفته است:

«فرهنگ یادگیری در مدرسه، بیش از آنکه به معلمان مرتبط باشد، مربوط به دانش آموزان است. »

باید دانش آموزان فعال و کوشا شناسایی شوند و آن‌ها را نسبت به ظرفیت‌های خود آگاه کرد و از آن‌ها خواسته شود تا متناسب با ظرفیت‌های خود عمل کنند تعامل و توان دانش‌آموزان عاملی مهم در تفسیر فرهنگ‌های یادگیری است (Heo et al, 2018: 8). مطالعات اخیر نشان داده‌اند که تعامل دانش‌آموزان برای یادگیری موفقیت‌آمیز، ضروری است (Fredrick et al, 2004; Hsieh, 2014). هنگامی که دانش‌آموز در فرایند یادگیری با تجربیات واقعی روبرو می‌شود، تمایل به انگیزه‌ی عمیق، مشارکت فعال، تأمل انتقادی در یادگیری و ساخت مداوم دانش خود را دارند (Heo et al, 2018: 11).

مقوله راهبرد اشتراک و انتقال تجربه: اشتراک و انتقال تجارب بین معلمان، امکان ایجاد یک

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

فرهنگ یادگیری مثبت در بین معلمان را به وجود می‌آورد و روی فعالیت‌های کلاسی آن‌ها نیز تأثیر می‌گذارد (Walker, 2010). مدارس با فرهنگ یادگیری مثبت، به یادگیری در سطح مدرسه اهمیت می‌دهند و می‌دانند که موفقیت کلی، به فعالیت‌های تک‌تک افراد وابسته است. در چنین مدارسی معلمان برای انتقال تجارب و یادگیری‌های خود به سایرین وقت می‌گذارند و تلاش می‌کنند (Bryk et al, 2010). انتقال تجارب و اشتراک دانش بین معلمان که دارای دانش و تجارب متنوع و متفاوت هستند، علاوه بر رشد فردی، توانایی سازمانی را نیز افزایش می‌دهد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ با اشاره به اهمیت اشتراک و انتقال تجربه گفته است که:

« انسان بدون برخورداری از دیدگاه و اندیشه‌ی سایرین رشدی نخواهد کرد. معلمان برای ایجاد فرهنگ یادگیری در بین خود، باید اشتراک‌گذاری دانش و توانایی خود در زمینه‌های مختلف علمی و آموزشی و همچنین شیوه‌های تدریس و یادگیری و سایر تجارب آموزشی اقدام نمایند. »

مقوله راهبرد توسعه علمی، پژوهش و نوآوری: از جمله‌ی راهبردهای توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس، راهبرد توسعه علمی، پژوهش و نوآوری آنان است. این مقوله شامل مؤلفه‌هایی نظیر: برگزاری جلسات تحلیل تدریس، مطالعه و پژوهش، شرکت در کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی، نواندیشی و عدم تمرکز صرف بر کتب درسی و جذاب و لذت‌بخش سازی محیط با شیوه‌های آموزشی نوین است. توسعه‌ی علمی معلمان، با هدف افزایش دانش و مهارت آنان صورت می‌گیرد (Coetzer, 2001)، این موضوع علاوه بر دانش، بر نگرش و رویکردهای آنان در آموزش و یادگیری نیز تأثیر می‌گذارد و می‌تواند به بهبود کیفیت فرایند یادگیری و آموزشی (Day & Sachs, 2004) و در نهایت ایجاد و تقویت فرهنگ یادگیری کمک نماید. در این زمینه مصاحبه‌شونده شماره ۵ بیان کرده است که :

«نوآوری در هر زمینه‌ای، مادر تغییر است. آموزش‌های ما در مدارس و محیط یادگیری ما به منظور ایجاد فرهنگ یادگیری، نیازمند تغییرات اساسی در جهت نو شدن با تأکید بر نتایج مطالعات و خلاقیت است. تغییراتی که مبتنی بر اصول علمی و در راستای توسعه‌ی علمی معلمان مبتنی بر علم و دانش روز باشد.»

ه- پیامدها: مقولاتی مانند کیفی سازی مدرسه و یادگیری و آموزش، فرصت توسعه فردی و رشد استعدادهای دانش‌آموزان، رشد علمی-انگیزشی معلمان، کیفی سازی مدارس و در نهایت فعال‌سازی مشارکت‌های گروهی و فرصت‌های همیاری در این گروه قرار گرفته‌اند.

مقوله کیفی سازی مدرسه، یادگیری و آموزش: انسان‌ها در طول زندگی خود، همواره به دنبال یک زندگی با کیفیت هستند. کیفی سازی مدارس به عنوان خانه‌ی دوم دانش‌آموزان، امری مهم و اساسی است. کیفی سازی مدارس به معنای تأمین نیازهای جسمی و روحی دانش‌آموزان و افراد مشغول در آن است (Kesici & Ceylan, 2020). در این مقوله، مؤلفه‌هایی مانند افزایش کیفیت آموزش و

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

یادگیری، تسهیل آموزش و یادگیری، جذاب سازی امر آموزش، یادگیری پایدار و مؤثر و افزایش بهره‌وری از طریق توسعه کیفی جذاب سازی مدرسه، ارتقاء جایگاه مدرسه، پویا و داینامیک شدن مدارس، ارتقاء سطح کیفیت آموزش مدارس، ایجاد محیط امن برای یادگیری، جذب دانش‌آموزان و معلمان موفق، قرار دارد. در بیان این بخش از پیامد حاصل از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان، مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ بیان کرده است که:

«توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان، منجر به ایجاد ارتباط بین کلیه‌ی عوامل مدرسه می‌شود و در نتیجه‌ی آن ارتقاء سطح کیفیت آموزش و یادگیری در سطح مدرسه است.»

مقوله فرصت توسعه فردی و رشد استعدادهای دانش‌آموزان: بر اساس مطالعات، تأمل در فرایندهای یادگیری و نتایج یادگیری، برای موفقیت دانش‌آموزان مهم است، وقتی که یادگیری به عنوان بازسازی مداوم یا سازمان‌دهی مجدد دانش و تجربیات افراد تعریف می‌شود (Rodgers, 2002). فعالیت‌های کلاسی که در آن معلمان فقط اطلاعات زیادی را به دانش‌آموزان درحالی‌که گوش می‌دهند و یادداشت می‌کنند ارائه می‌دهند، دانش‌آموزان را به یادگیری ترغیب نمی‌کند و کنجکاوی آن‌ها را برنمی‌انگیزد. در این زمینه مصاحبه‌شونده شماره ۲ گفته است:

«توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان، فقط مختص به خود آن‌ها نیست، آن‌ها این فرهنگ را با خود به مدرسه می‌آورند و بیش از آنچه خود از آن بهره ببرند، به دانش آموزان بهره می‌رسانند و زمینه‌ی رشد و شکوفایی استعدادها و توانایی‌های آن‌ها را فراهم می‌کنند.»

مقوله رشد علمی-انگیزشی معلمان: انگیزه معلمان به طور طبیعی با نگرش آنان به کار ارتباط دارد. و این مربوط به تمایل معلمان برای شرکت در فرایندهای آموزشی در محیط مدرسه است. بنابراین می‌تواند زمینه‌ساز دخالت یا عدم مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی و غیر تحصیلی باشد که در مدارس انجام می‌شود. معلم کسی است که فلسفه و هدف آموزشی را به دانش و مهارت تبدیل می‌کند و آن‌ها را در کلاس به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. شرایط و ویژگی‌های محیط آموزشی در انگیزش معلمان بسیار مهم است (Ofoegbu, 2004: 81). با ایجاد فرهنگ یادگیری در مدارس می‌توان شرایطی امن و آرام‌بخش برای معلمان ایجاد نمود تا با طیب خاطر به امر آموزش و یادگیری بپردازند.

مقوله فعال‌سازی مشارکت‌های گروهی و فرصت‌های همیاری: وقتی بسیاری از اعضای یک تیم، عقیده، ارزش یا رفتار مشترکی دارند، این اشتراک می‌تواند بخشی از فرهنگ یک گروه باشد و ازآنجاکه اعضای گروه تمایل دارند مرتباً با یکدیگر تعامل داشته باشند، تغییر رفتاری که توسط یک یا چند نفر آغاز شده، می‌تواند توسط سایر اعضای گروه اتخاذ شود (Sagy et al, 2019: 3). گروسمن (۲۰۱۵) در این زمینه می‌گوید: در یک فرهنگ یادگیری، افراد نه تنها می‌خواهند آنچه را که آموخته‌اند برای کمک به سازمان خود به کار گیرند، بلکه آن‌ها احساس نیاز دارند به اینکه دانش خود را با دیگران در

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

میان بگذارند. برای ایجاد فرهنگ یادگیری در مدارس باید مشارکت‌های گروهی را فعال و فرصت‌های همیاری ایجاد نمود

در بیان این مقوله مصاحبه‌شونده شماره ۹ گفته است:

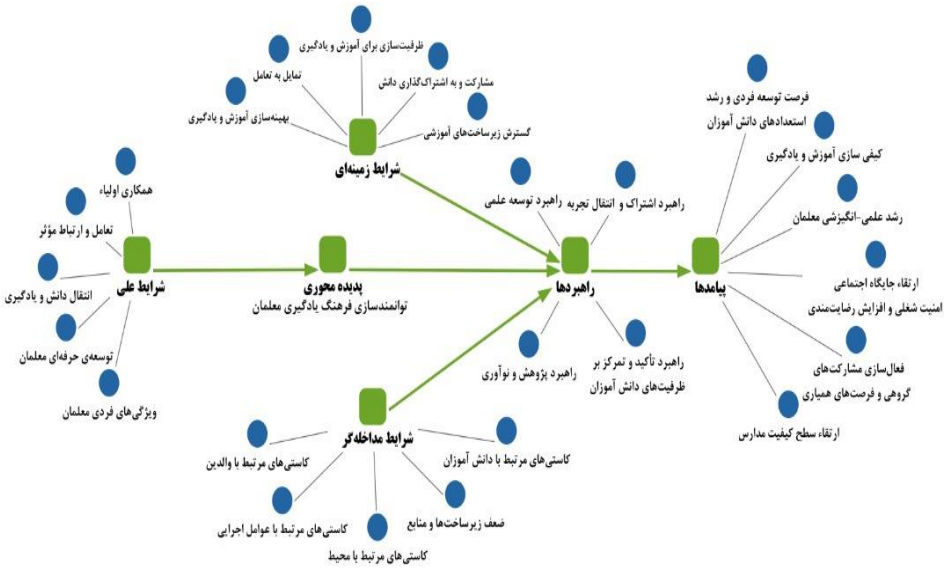
«هیچ رشد و پیشرفتی در هیچ زمینه‌ای به صورت فردی و بدون بهره‌گیری از مشارکت کلیه افراد حاضر در آن مجموعه، اتفاق نمی‌افتد. ازاین‌رو، فرهنگ یادگیری در تعامل افراد و مشارکت‌های آن‌ها به وجود می‌آید و به تبع آن، خود فرهنگ یادگیری سبب تقویت این روابط می‌گردد.»

مدل پارادایمی مؤلفه‌های توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس

مدل پارادایمی تولید دانش علمی از کار توماس کوهن نشأت گرفته است. کوهن (Kuhn, 2012) پارادایم را به عنوان روشی برای مشاهده ی پدیده ها از طریق یک لنز تحلیلی و به منظور تعیین چارچوبی برای درک تجربه انسانی تعریف کرده است. او معتقد است پارادایم ها، راهی برای قالب بندی آن چیزهایی است که می دانیم و می توانیم بشناسیم. در اینجا به منظور ارائه ی مدل مفهومی پارادایمیک توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس، مؤلفه ها و ابعاد مستخرج از تئوری زمینه‌ای در بررسی نتایج حاصل از مصاحبه ها، در ۵ زمینه و تم کلی شامل: شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله گر، راهبردها و در نهایت پیامدهای ایجاد و توانمندسازی فرهنگ یادگیری در مدارس به همراه ابعاد آن‌ها، (شکل ۱) ارائه گردیده است. در این مدل توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس به عنوان پدیده‌ی محوری در نظر گرفته شده است.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]



شکل ۱- مدل پارادایمیک توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه سعی داشت تا به ارائه مدلی پارادایمیک از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس بپردازد. با این فرض که بتواند فرصتی برای درک بیشتر مفهوم فرهنگ یادگیری در مدارس و راه های توانمندسازی آن فراهم نماید. یافته‌های ما، هم با مفاهیم نظری و هم با کاربردهای عملی، روابط بین مؤلفه‌های توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس را روشن ساخت. در مقایسه‌ی نتایج حاصل از ارائه‌ی مدل پارادایمیک حاصل در این مطالعه، با مطالعات موجود، هم‌راستا با نتایج این مطالعه، هیو و همکاران (Heo et al, 2018) نیز در جستجوی فرهنگ یادگیری در کلاس‌های کره جنوبی و فنلاند، به شش مضمون اصلی: استقلال معلم در آموزش، اصالت در یادگیری، روابط بین معلمان و دانش‌آموزان، ارزیابی یادگیری، تعامل بین دانش‌آموزان و آسایش دانش‌آموزان رسیدند. آزبورن و همکاران (Osborn et al, 2003) نیز در بررسی عواملی که بیانگر فرهنگ یادگیری در متن کلاس‌های درس هستند هشت عامل: مفهوم کلاس و یادگیری، فضای داخلی کلاس، رویکردهای آموزشی و گروه‌بندی دانش‌آموزان، کنترل معلم، خودمختاری دانش‌آموزان در کلاس درس، رابطه معلم و دانش‌آموز، روش‌های ارزیابی و جایگاه فرهنگ نوجوانان، را شناسایی کردند. تفاوت عمده و اساسی این مدل در مقایسه با مدل های موجود، در همه جانبه نگری این مدل است. در حالی که مدل های موجود، اکثر به دو بعد یادگیری و

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

ارتباط پرداخته اند، در این مدل تلاش گردیده است تا تمام عوامل مؤثر بر توانمندسازی فرهنگ یادگیری مدارس مورد بررسی قرار گیرد.

در بررسی مقوله های استخراج شده در فرایند کدگذاری داده های حاصل در دسته بندی های موجود در مدل ایجاد شده، انتقال و اشتراک گذاری دانش، تعامل و ارتباط مؤثر و توسعه ی حرفـه ای معلمـان از جمله ی کلیدواژه های اصلی مجموعه شرایط علی توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان در این مطالعـه بود. با مروری بر ادبیات پژوهش و بررسی مطالعات موجود، می‌توان دریافت که امروزه تمرکز روزافزونی بر یادگیری معلمان در قالب انتقال و اشتراک گذاری دانش و همچنین توسعه ی حرفه ای آنان وجود دارد که هدف از آن بهبود عملکرد معلمان و در نهایت رشد و توسعه‌ی علمی دانش‌آموزان است. شناسـایی ابعـاد و مؤلفه های اثرگذار فرهنگ یادگیری و تقویت آنها در مدارس، معلمان را به خلق مهارت های جدیـد و بـه اشتراک گذاری دانش جمعی ترغیب، نوآوری را افزایش و سبب سازگاری سریع با فرایندها و سیستم های متحول کننده خواهد شد (Hodliffe, 2014). پیرو این امر و با افزایش فرصت های یادگیری، اعتمـاد به نفس معلمان در مهارت های شخصی افزایش و باعث ارتقاء سطح توانایی های روانی آنان مـی گـردد. بنابراین با توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان می توان سطح انعطاف پذیری آن هـا را افـزایش داده و انگیزه مستمر آنها برای مواجهه با چالش ها و کشف روش ها و رویکردهـای مـؤثر مقابلـه بـا تغییـرات ، افـزایش داد (Sundblad et al., 2013). در خصـوص رشـد علمـی و توسـعه‌ی حرفـه‌ای معلمـان، می‌توان گفت که نیاز انسان به شایستگی و لایق شدن، اشاره به میل انسان برای بهبود توانایی‌هایش دارد (Cerasoil et al, 2016). لذا توان علمی انگیزشی و حرفه‌ای معلمان از جنبه‌هـای اساسـی رشـد و توانمندسازی فرهنگ یادگیری آنان است. بهبود عملکرد معلمان درنتیجـه‌ی یـادگیری، منجـر بـه بهبـود عملکرد علمی آموزشی دانش‌آموزان می‌شود و با این پیشرفت‌ها، احساس شایسـتگی و موفقیـت معلمـان بیشتر خواهد بود (Allen & Sims, 2018). همین موضوع در ادامه می‌تواند منجر به انگیزه معلمـان برای ادامه یادگیری شود. فرهنگ یادگیری همچنین باید بتواند موفقیت‌های یادگیری معلمـان و آنچـه را که می‌دانند در یک ارتباط تعاملی و در قالب فعالیت‌های تیمی بـه اشـتراک بگـذارد تـا معلمـان احسـاس موفقیت بیشتری کنند و انگیزه لازم برای ادامه یادگیری را بیابند. چرا که فرهنگ یـادگیری یـک دارایـی گروهی است و به تنهایی به دست نمی آید (Kazi, 2020). بنابراین پرواضح است که اگر مـی‌خـواهیم دانش‌آموزان ما بیشتر موفق باشند، باید تلاش کنیم تا معلمان موفق‌تری داشته باشـیم. بـه همـین دلیـل فرهنگ یادگیری معلمان مدارس، امـری حیـاتی اسـت، بـه گونـه‌ای کـه کرافـت و پاپـای (Kraft & Papay, 2014) با ابراز نظر در مورد اهمیـت «تبـدیل مـدارس بـه سـازمان‌هـای پشـتیبانی کننـده از یادگیری دانش‌آموزان و معلمان» تأثیر محـیط و فرهنـگ حرفـه‌ای در مـدارس را بـر اثربخشـی معلمـان برجسته می‌سازند. الوارز و همکاران (Alvarez et al, 2009) نیز در ایـن زمینـه بـر دانـش آموزشـی

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

تأکید دارند و معتقدند به‌روزرسانی دانش معلمان در فعالیت‌های تیمی در قالب توسعه ی حرفه ای، زمینه‌ساز ارتقاء سطح استفاده از پتانسیل‌های موجود در دنیای آموزش امروز برای ایجاد یادگیری غنی است.

در دسته ی دیگر از مجموعه شرایط، ظرفیت سازی برای آموزش و یادگیری، گسترش زیرساخت های آموزشی و بهینه سازی آموزش و یادگیری، از جمله ی کلیدواژه های اصلی شرایط زمینه ای توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان است. از آنجایی که سیستم های آموزشی پاسخ دهنده ی به نیازهای جدید اجتماعی، اقتصادی و دیجیتالی هستند و مدارس و معلمان در خط مقدم پاسخ به این تغییرات قرار دارند، ایجاد ظرفیت های آموزش و یادگیری و تغییر زیرساخت ها موجود برای توانمندسازی معلمان بسیار حائز اهمیت است. شکستن الگوهای موجود و ایجاد ظرفیت های جدید در معلمان، نیازمند آموزش و آماده سازی مداوم و ایجاد ظرفیت های لازم برای بهینه سازی آموزش و یادگیری است (OECD, 2010). طراحی زیرساخت های آموزشی باید به گونه ای باشد که دسترسی و اثربخشی آموزش ارائه شده را به حداکثر برساند. لذا تأکید گردیده است که پتانسیل آموزش تنها در صورتی می تواند محقق شود که سیاست های آموزشی مبتنی بر شواهد و هدفمند باشند و کل سیستم آموزشی یک مجموعه را برای تقویقت یادگیری باکیفیت بالا طراحی نماید. این موضوع لزوم توجه به گسترش زیرساخت ها را بیش از پیش مورد تأکید قرار داده است.

در مجموعه ی شرایط مداخله گر مفاهیمی نظیر بی انگیزگی و ضعف علمی دانش آموزان، ضعف زیرساخت ها و منابع ، و بی انگیزگی و ضعف علمی معلمان و عوامل اجرایی، از جمله ی کلیدواژه های اصلی این شرایط هستند انگیزه در طول سالیان متمادی مورد توجه متصدیان آموزشی بوده و از آن با عنوان ستون فقرات یادگیری یاد می شود. یادگیری فرایند پیچیده و پویایی است و به معنای واقعی آن از طریق انگیزه کامل می شود (Dislon et al, 2013). برای تأثیرگذاری فرهنگ یادگیری، محیط فرهنگی باید به گونه‌ای باشد که انگیزه ذاتی معلمان را تسهیل ببخشد و نه آنکه آن را سرکوب نماید. این موضوع نیاز به پرورش رابطه، استقلال و شایستگی دارد. معلمان در مدارس باید از حالت انفعال خارج شوند و خود عامل یادگیری و تغییر در عملکرد خود باشند. باید شرایطی فراهم شود تا آن‌ها با طیب خاطر از نوآوری‌ها استقبال کنند (Weston & Clay, 2018). اگر چنانچه سیستم موفق به ایجاد انگیزه در معلمان گردد این موضوع خود به خود منجر به تقویت انگیزه در دانش آموزان برای یادگیری می گردد. معلمان با انگیزه پرورش دهنده ی دانش آموزان با انگیزه اند. نقش معلمان در انگیزش ایجاد محیطی مناسب برای یادگیری است اگر چه محدود به آن نیست و آنان باید بتوانند در حمایت از استقلال دانش آموزان، ارتباط با آنها، و درک خودکارآمدی به آنها کمک نمایند تا بتوانند دارای انگیزه لازم برای یادگیری باشند.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

راهبردهای مؤثر برای غلبه بر شرایط مداخله گر و تقویت شرایط زمینه ای و در عین حالی بهره گیری از شرایط علی، شامل تأکید و تمرکز بر ظرفیت های دانش آموزان، اشتراک و انتقال تجربه و توسعه علی-پژوهشی و نوآوری است که با به کارگیری این راهبردها می توان به کیفی سازی مدارس و آموزش و یادگیری، فراهم سازی فرصت توسعه و رشد استعدادهای دانش آموزان، رشد علمی-انگیزشی معلمان و فعال سازی مشارکت های گروهی و فرصت های همیاری، می توان امیدوار بود. در جمع بندی نتایج می توان گفت یکپارچه سازی مقوله های شناسایی شده بر اساس روابط موجود بین آنها و در قالب این مدل پارادایمیک، می تواند الگویی مفید و مؤثر برای توانمندسازی فرهنگ یادگیری مدارس باشد.

محدودیت ها

از آنجا که این پژوهش با روش کیفی انجام شده است، محدودیت های روش کیفی نظیر: غیرممکن بودن حذف سوگیری مشاهده گر، و همچنین پاسخ دهنده و عدم قابلیت تعمیم پذیری بر آن وارد است. اگر چه تحلیل های آماری بر گروه‌های نمونه کوچک یکی از مزایایی روش‌های مدل یابی معادلات ساختاری نسبت به سایر روش‌های تحلیل مشابه است، اما به نظر می‌رسد که اجرای این تحلیل ها از گروه‌های نمونه بزرگ تر به برآوردهای باثبات تر و دقیق تری منجر می‌شود. با آنکه حجم نمونه مورد بررسی در این پژوهش مطابق با استانداردهای موجود از کفایت لازم برخوردار است، اما بهتر است که ملاحظات مربوط به حجم نمونه در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد.

پیشنهادها

- توسعه ی حرفه ای معلمان از جمله ی مؤلفه های اصلی فرهنگ یادگیری است که باید در قالب دوره های ضمن خدمت و بر اساس نیازهای واقعی آن در یک فرایند مستمر و مدوام از جمله ی موارد مهم در برنامه ریزی توانمندسازی حرفه ای معلمان باشد.
- تشویق معلمان به مشارکت در دوره های آموزشی، سمینارها و کنفرانس ها برای دنبال کردن آخرین تحولات در زمینه آموزش که می تواند به تغییر دیدگاه های آموزشی آنها منجر شود. این موضوع می تواند زمینه ساز توانمندسازی حرفه ای معلمان و انتقال و اشتراک دانش در بین مجموعه ی آنان گردد.
- ایجاد و تهیه زیرساخت های آموزشی شامل کارگاه ها و آزمایشگاه ها در مدارس می تواند بسیار به ایجاد فرهنگ یادگیری در مدارس کمک نماید. این موضوع از جمله ی ضعف های مشهود در مدارس امروزی ماست که کمتر بدان پرداخته شده است.
- تأکید بر استراتژی توسعه ی تحقیات آموزشی و مطالعه و یادگیری معلمان در مدارس با در نظر گرفتن امکان ارتقاء شغلی معلمان و ایجاد انگیزه لازم برای آنان به منظور درگیر شدن در فرایند این تحقیقات، می تواند به ارتقاء سطح فرهنگ یادگیری مدارس بسیار کمک نماید.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

- فعال سازی فرصت های همکاری و یادگیری گروهی در مدارس با در نظر گرفتن زیرساخت های فیزیکی و آموزشی لازم برای تعامل بین گروهی معلمان و همچنین دانش آموزان در ارتباطی چندسویه، تا بتواند زمینه ساز رشد فرهنگ یادگیری مدارس باشد.

تعارض منافع/ حمایت مالی

مقاله حاضر حاصل یک کار پژوهشی مستقل است. نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

منابع

- Allen, R., & Sims, S. (2018). The teacher gap. Oxford: Routledge.
- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. European Journal of Teacher Education, 32(3), 321-336.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1997). Organizational learning: A theory of action perspective. Reis, 77/78, 345-348.
- Barriball, K. L., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. Journal of Advanced Nursing-Institutional Subscription, 19(2), 328-335.
- Bonk, C. J. (2009). The world is open: How web technology is revolutionizing education. San Francisco: Wiley.
- Bryk, A. S., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. Educational Administration Quarterly, 35(5): 751–781.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). Organizing Schools for Improvement Lessons from Chicago. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cangelosi, V. E., & Dill, W. R. (1965). Organizational learning: Observations toward a theory. Administrative science quarterly, 10(2), 175-203.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Nassrelgrgawi, A. S. (2016). Performance, incentives, and needs for autonomy, competence, and relatedness: a meta-analysis. Motivation and Emotion, 40(6), 781-813.
- Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. SAGE open medicine, 7, 2050312118822927.
- Coetzer, I. A. (2001). A survey and appraisal of outcomes-based education (OBE) in South Africa with reference to progressive education in America. Educare, 30(1), 73-93.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. Academy of management review, 13(3),

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

471-482.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. Qualitative sociology, 13(1), 3-21.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. International handbook on the continuing professional development of teachers, 3-32.
- Deci., E. L. & Ryan, R.M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective.
- De Long, D. W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. Academy of Management Executive, 14(4), 113-127.
- Dişlen, G., Ve, Ö., İfadeleri, Ö., & Motivasyon, I. (2013). the reasons of lack of motivation from the students'and teachers'voices. the Journal of Academic Social Sciences 1(1):35-45.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? Educational Leadership, 61(8), 6-11.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37, 15–24.
- Eid, M. & Nuhu, N. (2009). The impact of learning culture and information technology use on knowledge-sharing: A case of KFUPM. In 17th European Conference on Information Systems, ECIS 2009 Proceedings (pp. 110-121). Verona, Italy, from 8 Jun 2009 to 10 Jun 2009. https://aisel.aisnet.org/ecis2009/160
- Elmore, R. F. (2004). School reform from the inside out: Policy, practice, and performance. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. British Journal of Educational Psychology, 75(2), 157-169.
- Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). International handbook of research on teachers' beliefs, 62(3), 249-265.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59–109.
- Friedman, E. L. (2013). The Shanghai Secret. The New York Times, 22 October.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. Communication Education, 49, 207-219.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. New York and London: Teachers College Press and Routledge Falmer.
- Gast, I., Schildkamp, K. & Van Der Veen, T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. Review of Educational Research, 87(4), 736-767.
- Glossary of Education Reform. (2013). School culture. Retrieved from http://edglossary.org/ school-culture/
- Gray, D. E. (2007). Facilitating management learning: Developing critical

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

reflection through reflective tools. Management learning, 38(5), 495-517.
- Grossman, R.J. (2015). How to create a learning culture. available at: www.shrm.org/hr-today/news/hr-magazine/pages/0515-learning-culture.aspx (accessed 26 February 2020).
- Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Bloomsbury, London.
- Gomendio, M. (2017). Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change, Teachers and Teaching: theory and practice, 8, 381–391.
- 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.
- Heo, H., Leppisaari, I., & Lee, O. (2018). Exploring learning culture in Finnish and South Korean classrooms. The Journal of Educational Research, 111(4), 459-472.
- Hind, M., & Koenigsberger, J. (2007). Culture and commitment: the key to the creation of an action learning organization. Action Learning: Research and Practice, 4(1), 87-94.
- Hindle, D. & B. Mdluli. (1992). Stagnation and demotivation. Researching the plight of KwaZulu teachers. Matlhasedi. 11(1); 53-55.
- Hodkinson, P., Anderson, G., Colley, H., Davies, J., Diment, K., Scaife, T., ... & Wheeler, E. (2007). Learning cultures in further education. Educational Review, 59(4), 399-413.
- Hodliffe, M.C. (2014). The development and validation of the employee resilience scale (EmpRes): the conceptualisation of a new model. Doctoral dissertation, Master of Science in Applied Psychology, University of Canterbury.
- Hofstede, G. (1991). Cultures and organizations: Software of the mind. London: Profile books.
- Hsieh, T.-L. (2014). Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. Higher Education, 68, 417–433.
- Huda, M., Sabani, N., Shahrill, M., Jasmi, K. A., Basiron, B., & Mustari, M. I. (2017). Empowering learning culture as student identity construction in higher education. In Student Culture and Identity in Higher Education (pp. 160-179). IGI Global.
- Jafari, F. Stressors in 13-year-old adolescents of selected middle schools in Kermanshah (2001). Journal of Kermanshah university of medical sciences. 8(1), 35-45. [in Persian].
- James, D., Biesta, G., & Hodkinson, P. (2007). Improving learning cultures in Further Education?. In Improving learning cultures in further education (pp. 23-40). Routledge.
- Johnston, R. & Hawke, G. (2002). Case studies of organisations with established learning cultures. National Centre for Vocational Education Research.
- Kanaani, Maryam, Hassani, Rafiq and Mohammadi, Majid. (2020). A

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

systematic review of identifying the dimensions and components of school empowerment learning culture. Quarterly Journal of New Approach in Educational Management. (In print). [in persian].
- Kanter, R.M. (1977). Men and Women of the Corporation, Basic Books, New York, NY.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J. H., Waters, M. C., & Holdaway, J. (2008). Inheriting the city: The children of immigrants come of age. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kazi, S. (2020). Learning a New Culture. TAMK English Journal, 16(4).
- Kesici, A. E., & Ceylan, V. K. (2020). Quality of School Life in Turkey, Finland and South Korea. International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(1), 100-108.
- Khasi, N., Khasi, Bita., Yousefi, F, & Azadi, N. (2017). Evaluation of trait anger elementary school teachers in Kermanshah. Rahavard Salamat Journal, 3(1), 43-52. [in Persian].
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. Review of educational research, 88(4), 547-588.
- Kuhn, T. (2012). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lawler, E. E., Mohrman, S. A., & Benson, G. (2001). Organizing for high performance: Employee involvement, TQM, reengineering, and knowledge management in the Fortune 1000: The CEO report. Jossey-Bass.
- Lindahl, R. A. (2006). The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. Educational Leadership Review, 7(1): 19–29.
- Lopez, D. F. (2000). Social cognitive influences on self-regulated learning: The impact of action-control beliefs and academic goals on achievement-related outcomes. Learning and Individual Differences, 11(3), 301-319.
- Maarefvand, Z., Shams, G., & Sabbaghian, Z. (2017). Evalution of learning culture for students of technical–engineering of Shahid Beheshti University (strengths and weaknesses). Majallah-i Amuzih-i Muhandisi-i Iran, 19(74), 1-7A.[in Persian]
- Makwela, M. (2003). Lekomo. Holistic intervention strategy. Free State Department of Education, Bloemfontein.
- Marshall, H. H. (1987). Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers. The Elementary School Journal, 88(2), 135–150.
- Masitsa, M. G. (2004). Four critical causes of under achievement in township secondary schools. Acta Academica, 36 (1); 213-245.
- Mokhele, M. L., & Jita, L. C. (2008). Capacity building for teaching and learning in environmental education: the role of public/private partnerships in the Mpumalanga province of South Africa. Journal of international cooperation in education, 11(3), 39-54.
- Morganett, L. (1995). Ten tips for improving teacher-student relationships. Social Education, 59, 27-28.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. School effectiveness and school

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

improvement, 22(1), 29-50.
- Newton, D., & Ellis, A. (2007). Development of an e-learning culture in the Australian Army. International Journal on E-Learning, 6(4), 543-563.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation: A factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. College student journal, 38(1), 81-90.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2010). Innovative workplaces: Making better use of skills within organizations. Paris, France: Author. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/innovative-workplaces_9789264095687-en http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.87.6186&rep=rep1&type=pdf
- Osborn, M., Broadfoor, P., McNess, E., Planel, C., Raven, B., & Triggs, P. (2003). A world of difference? Comparing learners across Europe. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education, Open University Press.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association
- Reichardt, R. (2002). Opportunity to learn policies and practices inhigh-performing, highneeds schools. Mid-continent Research for Education and Learning, Washington D. C.: Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Revans, R. (1998). ABC of action learning. Lemos & Crane, London.
- Rezaee, B., Naderi, N., & Safari Babazaidi, M. (2020). identify barriers to entrepreneurship education in Kermanshah schools. Jsa, 8(3), 66-51. [in Persian].
- Rimer, S. (2007). Harvard task force calls for new focus on teaching and not just research. The New York Times (May 10) A, 10.
- Roblin, N. P., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19, 18–32.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers College Record, 104, 842–866.
- Sagy, O., Hod, Y., & Kali, Y. (2019). Teaching and learning cultures in higher education: a mismatch in conceptions. Higher Education Research & Development, 38(4), 849-863.
- Sagy, O., Kali, Y., Tsaushu, M., & Tal, T. (2016). The culture of learning continuum: Promoting internal values in higher education. Studies in Higher Education, 43(3), 416–436.
- Sato, M., Bartiromo, M., & Elko, S. (2016). Investigating your school's science teaching and learning culture. Phi Delta Kappan, 97(6), 42–47.
- Schechter, C. & Qadach. M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. Educational Administration Quarterly 48(1): 116–153.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]

- Senge, P. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Science of the Learning Organization, Doubleday, New York, NY.
- Shields, P. M., Marsh, J. A., & Adelman, N. E. (1998). Evaluation of NSF's Statewide Systemic Initiatives (SSI) Program: The SSIs' impacts on classroom practice. Menlo Park, CA: SRI.
- Stenfors-Hayes, T., Weurlander, M., Dahlgren, L. O., & Hult, H. (2010). Medical teachers' professional development: Perceived barriers and opportunities. Teaching in Higher Education, 15, 399–408.
- Sundblad, F., Älgevik, T., Wanther, O., & Lindmark, C. (2013). Leading change without resistance: a case study of Infrafone. Department of Project, Innovation and Entrepreneurship, Linköping University: Linköping, Sweden, 1-14.
- Swart, J., & Kinnie, N. (2003). Sharing knowledge in knowledge-intensive firms. Human resource management journal, 13(2), 60-75.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. Strategic management journal, 17(S2), 27-43.
- Teasley, M. L. (2017). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. Children and Schools, 39(1), 3-6.
- Tiwari, B. and Lenka, U. (2016). Building psychological safety for employee engagement in postrecession, Development and Learning in Organizations: An International Journal, 30(1), pp. 19-22.
- Walker, A. (2010). Building and leading learning cultures. The principles of educational leadership and management, 176-196.
- Walker, A. (2011). Building and leading learning cultures. In: Bush T, Bell L and Middlewood D (eds) The Principles of Educational Leadership & Management (2nd ed.). London: Sage.
- Watkins, K. and Marsick, V. (Eds). (1996). Creating the Learning Organization, American Society for Training and Development, Alexandria, VA.
- West, R. (1994). Teacher-student communication: A descriptive typology of students' interpersonal experiences with teachers. Communication Reports, 7, 109-118.
- Weston, D., & Clay, B. (2018). Unleashing great teaching: the secrets to the most effective teacher development. Routledge.
- Williams, R., Brien, K., Sprague, C., & Sullivan, G. (2008). Professional learning communities: Developing a school-level readiness instrument. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, (74).

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.13]