

Zarei, Z., Khoshbakht, F., Alborzi, M., Shamshiri, B. (2026). Phenomenological Study of the Primary School Student as a Subject in the Education System of Iran: Perspectives from Teachers, Students, and Textbooks. *Philosophy of Education*, 10(1), 322-351.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Phenomenological Study of the Primary School Student as a Subject in the Education System of Iran: Perspectives from Teachers, Students, and Textbooks¹

Zahra Zarei² , Fariba Khoshbakht³ , Mahbubeh Alborzi⁴ ,
Babak Shamshiri⁵ 

Abstract

This study explores the concept of the Primary school student as a “subject” within the education system of Iran from a phenomenological perspective. It focuses on how students are represented in textbooks, perceived by teachers, and experienced by students themselves, considering the importance of primary education in shaping cognitive, social, and cultural identities. The findings show that the concept of the Primary school student is shaped through three main dimensions: (1) the representation of students in the education system, including their personal and social characteristics, activities, and challenges; (2) the role of teachers in constructing this concept through both instructional and educational practices; and (3) the influence of the education system itself, including structural and performance-related factors. The results also indicate a dominant emphasis on cognitive achievement, discipline, obedience, and conformity, while emotional, social, creative, and cultural dimensions are less emphasized. This reflects a multidimensional but unbalanced construction of the student’s image. The study concludes that there is a gap between the official goals of the Iranian education system and the lived experiences of students. Although some attention is given to holistic development in textbooks and by teachers, dominant curricular structures limit a balanced educational approach. The findings highlight the need for educational policy reform, a redefinition of the teacher’s role, and greater recognition of student agency in the learning process. Future research should expand participant diversity and use mixed-method approaches to explore

¹ Received: 2025-10-19

Accepted: 2026-05-03

Published: 2026-08-15

2 Zahra Zarei, M.A. in Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran.

3 Fariba Khoshbakht, Associate Professor, Department of Primary and Preschool Education, Shiraz University (Corresponding Author) Email: khoshbakht@shirazu.ac.ir

4 Mahbubeh Alborzi, Professor, Department of Primary and Preschool Education, Shiraz University. Shiraz, Iran

5 Babak Shamshiri, Professor, Department of Primary and Preschool Education, Shiraz University. Shiraz, Iran

overlooked aspects of students' experiences.

Keywords: Primary school student, primary education, The Education System of Iran.

Extended Abstract

The present study was conducted with the aim of a phenomenological exploration of the concept of the Primary school student as a subject within the education system of Iran. Given the fundamental importance of the primary education period in shaping children's cognitive, social, and cultural identities, the representation of students in official documents, curricula, and lived experiences can have a significant impact on their educational trajectory. Accordingly, this study examines the concept of the Primary school student from the perspectives of students, teachers, and textbooks.

This research employed a qualitative approach and was conducted using a phenomenological method with an emergent design, in which data collection and analysis were carried out simultaneously. Data were collected through inductive content analysis of Persian textbooks for the fourth, fifth, and sixth grades of Primary school, semi-structured interviews with five primary school teachers and six students from the same grades. Participants were selected through purposive sampling based on theoretical saturation criteria. Data analysis was conducted using a descriptive–interpretive approach, through which the main themes of students' lived experiences, teachers' perspectives, and the representation of the concept of "student" in textbooks were extracted and interpreted.

The findings indicated that the concept of the Primary school student in the Iranian education system can be structured into three main dimensions: first, the representation of the student in the educational system, including individual characteristics, social traits, activities, and challenges; second, the role of the teacher in shaping the concept of the student, encompassing both instructional and educational dimensions; and third, the role of the education system in constructing this concept, reflected in performance-related and systemic issues. These findings suggest a multilayered interaction among individual, institutional, and curricular factors in shaping the understanding of the student.

The results further revealed that the education system of Iran predominantly emphasizes cognitive and disciplinary dimensions as well as traits such as obedience and conformity to rules, while emotional, creative, social, and cultural dimensions receive less attention. Although partial attention to these dimensions is observed in some textbooks and among some teachers, dominant curricular structures and implementation practices limit the realization of a balanced educational approach. This situation reflects a gap between the declared objectives of the education system and the lived realities of students.

Finally, it is suggested that educational policy reform, redefinition of the teacher's role, and attention to student agency in the learning process are essential requirements for improving the education system. Future research is also recommended to broaden participant groups and employ mixed-method approaches to further explore the neglected dimensions of students' experiences.

زارعی، زهرا؛ خوشبخت، فریبا؛ البرزی، محبوبه؛ شمشیری، بابک (۱۴۰۴). پدیدارشناسی سوژه دانش آموز ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران: بررسی دیدگاه معلمان، دانش آموزان و کتب درسی. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۳۲۲-۳۵۱.

فلسفه تربیت

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

پدیدارشناسی سوژه دانش آموز ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران: بررسی دیدگاه معلمان، دانش آموزان و کتب درسی^۱

زهرا زارعی^۲، فریبا خوشبخت^۳، محبوبه البرزی^۴، بابک شمشیری^۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف واکاوی مفهوم دانش آموز دبستانی در نظام تعلیم و تربیت ایران انجام شد. رویکرد این پژوهش از نوع کیفی و با روش پدیدار شناسی انجام شد، که طرح آن از نوع پیدایشی بود، بدین معنا که تحلیل داده‌ها همزمان با گردآوری آنها انجام گرفت. گردآوری داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای استقرایی در کتاب‌های فارسی چهارم، پنجم و ششم دبستان و روش مصاحبه نیمه عمیق با پنج معلم و شش دانش آموز دوره دبستان صورت گرفت. به منظور فهم تجربه‌های آموزشی در بستر واقعی، کتاب‌های درسی نیز به عنوان منبع اسنادی مکمل بررسی شد. برای انتخاب معلمان و دانش آموزان از روش نمونه گیری هدفمند با توجه به قاعده اشباع نظری در انتخاب نمونه بهره گرفته شد. در بخش تحلیل داده از رویکرد توصیفی- تفسیری بهره گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که مفهوم دانش آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش شامل سه مؤلفه اصلی: (۱) تصویر دانش آموز در نظام تعلیم و تربیت که شامل؛ ویژگی‌های فردی، اجتماعی، فعالیت‌ها و مشکلات، (۲) جایگاه معلم در شکل دهی به مفهوم دانش آموز که شامل؛ وجه آموزشی و وجه پرورشی و (۳) نقش نظام آموزش و پرورش در شکل دهی به مفهوم دانش آموز نیز شامل؛ عملکرد و مشکلات بود. که عناصر هر یک از مؤلفه‌ها به تفصیل در متن مقاله شرح داده شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که مفهوم دانش آموز دبستانی در ایران بیشتر بر ویژگی‌های شناختی و اطاعت پذیری متمرکز است و سایر ابعاد وجودی کودک، همچون جنبه‌های هیجانی، اجتماعی و فرهنگی، کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. هرچند در محتوای کتاب‌های درسی و دیدگاه معلمان، تلاش‌هایی برای لحاظ کردن این ابعاد مشاهده می‌شود، اما ساختار برنامه‌ریزی درسی و شیوه اجرای آن، مانع تحقق تربیت متوازن شده است. این شکاف میان اهداف آرمانی و تجارب زیسته، بازنگری در سیاست‌های آموزشی، نقش معلم و جایگاه دانش آموز را ضروری می‌سازد.

واژگان کلیدی: دانش آموز دبستانی، دوره ابتدایی، نظام آموزش و پرورش ایران.

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۰۴-۲۷ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۲-۱۳ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۳ دانشیار، گروه آموزش ابتدایی و پیش دبستانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل: khoshbakht@shirazu.ac.ir

^۴ استاد، گروه آموزش ابتدایی و پیش دبستانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۵ استاد، گروه آموزش ابتدایی و پیش دبستانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

مقدمه

دوران کودکی، تأثیرگذارترین دوره در شکل‌گیری شخصیت فردی و اجتماعی است. در فاصله سنی ۶ تا ۱۲ سال، کودک، بخش قابل توجهی از زمان خود را در مدرسه می‌گذراند و در این فرآیند، مهارت‌های بنیادینی مانند تفکر منطقی، سوادآموزی، خودشناسی، درک مفاهیم اخلاقی و روابط اجتماعی را فرا می‌گیرد (Seif, 2022). بنابراین آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد در اجتماع، تاثیر به سزایی در چگونگی رشد جنبه‌های اساسی شخصیت کودک دارد.

آموزش و پرورش، همچون دیگر بخش‌های یک جامعه، تحت تأثیرجهان‌بینی و ایدئولوژی حاکم بر آن جامعه است. نظام آموزشی در راستای این چارچوب فکری حرکت کرده و می‌کوشد تا دانش‌آموزان را متناسب با آن تربیت کند. بنابراین، برنامه ریزان آموزشی تا جایی‌که به نظام آموزش و پرورش و اهداف آموزشی مربوط باشد، این ارزش‌ها، اهداف و نیازها را در قالب اهداف آموزشی بیان می‌کنند (Mohsenpor, 2019). نتیجه‌ی تمام فعالیت‌ها و برنامه ریزی‌های نظام آموزش و پرورش در نهایت یک طرح و برنامه درسی را تشکیل می‌دهد که شامل عناصری مثل؛ اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی است. در نتیجه، برنامه درسی به مثابه آیین‌های تمام‌نما، بازتاب نگاه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان به امر تربیت است و از طریق تعیین اهداف آموزشی، محتوای دروس، روش‌های تدریس و ارزشیابی، بر شکل‌گیری ویژگی‌های شناختی (همچون حل مسئله، تفکر انتقادی و خلاقیت)، اخلاقی، اجتماعی و هویتی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Berk, 2022). بنابراین، هر کودک از بدو ورود به مدرسه، تحت تأثیر مستقیم برنامه آموزشی طراحی‌شده توسط نظام رسمی آموزش قرار می‌گیرد.

دوره دبستان به‌عنوان نخستین و بنیادی‌ترین مرحله آموزش رسمی، نقش کلیدی در شکل‌گیری ابعاد مختلف وجودی کودک دارد. اهداف این دوره در چهار حوزه زیستی، اخلاقی-رفتاری، اجتماعی و اعتقادی قابل طبقه‌بندی‌اند. بسیاری از اندیشمندان، این دوره را زمان تثبیت هنجارها و ارزش‌ها، به‌ویژه در سطوح سیاسی و عقیدتی، می‌دانند. بر این اساس، ویژگی‌هایی چون آرامش نسبی، میل به دانایی، روحیه همکاری و تفکر جمعی از خصایص بارز این مرحله تلقی می‌شوند. رشد جسمانی در این سال‌ها آهسته‌تر، غرایز جنسی تقریباً خفته، و تفکر کودک واقع‌گراتر می‌شود و همین امر، سازگاری اجتماعی بیشتری را به همراه دارد (Seif, 2022).

علاوه بر آنچه در بالا ذکر شد، با شروع دوره دبستان، کودک خود را در جایگاهی دیگر و خارج از خانواده می‌بیند و آن "دانش‌آموز بودن" است که به ویژه این مفهوم در کلاس درس تجلی پیدا میکند. سه عنصر اساسی هر کلاس، معلم، دانش‌آموز و کتاب درس است که موفقیت معلم در تدریس مستلزم تسلط کافی وی بر دانش محتوای درسی، دانش دانش‌آموزان و دانش نظریه‌های یادگیری است (Kolís & Dunlap, 2004). از آن‌جا که برنامه درسی، معلم، محیط آموزشی و اندیشه‌های محوری نظام آموزشی، عناصر اصلی شکل‌دهنده شخصیت و هویت دانش‌آموزان هستند، بررسی این پرسش اساسی اهمیت می‌یابد که «مفهوم دانش‌آموز» از دیدگاه هر این عناصر سه‌گانه کلاس، چگونه تعریف می‌شود.

در روانشناسی و از رویکردهای مختلف به دانش‌آموز به گونه‌های مختلف نگاه شده است. برای نمونه در نظر رفتارگرایان دانش‌آموز فرد منفعلی است که محیط با تقویت و تنبیه، یادگیری او را شکل می‌دهد. از نظر شناخت‌گراها، همچون پیازه، دانش‌آموز فردی سازنده دانش است، نه دریافت‌کننده منفعل. در مکتب سازنده‌گرایان اجتماعی چون ویگوتسکی دانش‌آموز یک کنشگر است که در بستر اجتماعی- فرهنگی معنا پیدا می‌کند (Atkinson et al., 2021). بنابراین در مکاتب روانشناسی با توجه به اینکه یادگیری دانش‌آموز چگونه اتفاق می‌افتد، دانش‌آموز ویژگی متناسب با آن چگونگی را دارا است.

در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، دانش‌آموز به‌عنوان محور اصلی فرایند تعلیم و تربیت و «متربی» در مسیر رشد همه‌جانبه هویتی تعریف می‌شود. بر اساس فصل اول سند(کلیات و مفاهیم بنیادین)، دانش‌آموز موجودی فعال، برخوردار از کرامت انسانی و دارای استعدادهای متنوع است که باید در تعامل با محیط تربیتی، به‌صورت آگاهانه و اختیاری در مسیر تحقق مراتب حیات طیبه حرکت کند. در این چارچوب، وظیفه نظام آموزش و پرورش نه صرفاً انتقال دانش، بلکه فراهم‌سازی زمینه‌های لازم برای تکوین و تعالی مستمر هویت دانش‌آموز در ساحت‌های مختلف تربیتی است. این نگاه، دانش‌آموز را از جایگاه دریافت‌کننده منفعل آموزش خارج کرده و او را به کنشگری تربیت‌پذیر و اثرگذار در فرایند یادگیری و تربیت تبدیل می‌کند (Ministry of Education of Iran, 2011, Chapter 1).

همچنین در این سند می‌توان براساس ساحت‌های شش‌گانه تربیت، ویژگی‌های دانش‌آموز را چنین بر شمرد: خود شناس و خداشناس (ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی)، حافظ محیط زیست و سلامت و بهداشت جسمی و روانی خود و دیگران (ساحت تربیت زیستی و

بدنی)، مقید به رعایت قانون، مسئولیت‌پذیر، شرکت در بازشناسی فرهنگ و تمدن اسلامی (ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی)، مدبر در امر معاش و زندگی اقتصادی و فهم مسائل اقتصادی (ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای) به دنبال کسب علم و دانش فناورانه (تربیت علمی و فناوری)، دارای تخیل برای بازخوانی فطرت الهی خویش و درک زیبایی‌های جهان آفرینش (ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری) (Ministry of Education of Iran, 2011, Chapter 1).

چگونگی تعریف دانش‌آموز در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (2011)، نه تنها بازتاب رویکرد کلان نسبت به تعلیم و تربیت است، بلکه نشان‌دهنده نحوه درک و مواجهه معلمان و دانش‌آموزان با هویت و نقش خود در این فرآیند نیز هست. در نتیجه این پرسش ذهن نگارندگان این مقاله را مشغول کرد که مفهوم دانش‌آموز در نظام آموزش و پرورش چگونه است؟ این مفهوم در کتاب‌های درسی چگونه بازنمایی شده است؟ ادراک معلمان و دانش‌آموزان از این مفهوم چیست؟

مرور مطالعات پیشین نشان داد که تاکنون پژوهشی با رویکرد کیفی که به‌طور مستقیم از طریق پاسخگویی به پرسش‌های بالا، به مفهوم‌پردازی «دانش‌آموز دبستانی» در نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته باشد، انجام نشده است. هرچند در برخی مطالعات، ویژگی‌ها یا مهارت‌های خاص کودکان دوره ابتدایی به‌صورت کمی یا کیفی بررسی شده‌اند.

در حوزه مطالعات داخلی، پژوهش‌های جدیدتر عمدتاً بر ابعاد هویتی، فرهنگی و گفتمانی آموزش ابتدایی تمرکز داشته‌اند. برای مثال، علیزاده، محمدی، ادیب و ایمادا (2023) در پژوهشی با عنوان ارزش‌ها و هویت‌ها در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دبستان ایران نشان دادند که این کتاب‌ها حامل گفتمان‌هایی همچون هویت ایرانی-اسلامی، ارزش‌های اجتماعی و سنتی و توجه به تنوع فرهنگی هستند. همچنین، منصوری (2023) در مطالعه‌ای با تمرکز بر فرهنگ غالب در کتاب‌های درسی دبستان ایران، به تحلیل ارزش‌ها و تمایلات فرهنگی مسلط پرداخته و نشان داده است که گرایش به فرهنگ غالب، هویت ملی و برجسته‌سازی عناصر فرهنگی، نقش محوری در محتوای این کتاب‌ها دارند.

در همین راستا، مانی (2023) در پژوهشی با عنوان آموزش گفت‌وگومحور و تفکر انتقادی تأکید می‌کند که به‌کارگیری مدل‌های آموزشی مبتنی بر گفتمان می‌تواند به بهبود مهارت تفکر

انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی منجر شود. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که تعامل گفتاری فعال در کلاس درس، فضایی برای بازانندیشی، مشارکت و پرورش تفکر فراهم می‌آورد. برخی مطالعات نیز به ابعاد اخلاقی و اجتماعی رشد دانش‌آموزان دبستانی پرداخته‌اند. مدنیان و هاشمیان‌فر (2021) زمینه‌های شکل‌گیری هویت اخلاقی در دانش‌آموزان را بررسی کرده و بر نقش خانواده، مدرسه، دین، سیاست و فرهنگ در این فرایند تأکید داشته‌اند. اسلامی نخلی، خرمی و درویشی (2020) نیز با تمرکز بر رشد اخلاقی و قضاوت ارزشی کودکان، نقش مدرسه و عوامل اجتماعی را در ارتقای اخلاق‌مداری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند.

در حوزه مهارت‌های فردی و اجتماعی، غفاری و آبی‌سفلی (2020) نشان دادند که استفاده از تدریس فعال و بازی‌های هدفمند در کلاس درس می‌تواند به تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی کمک کند. همچنین، کاکابرایی و صیدی (2018) تأثیر آموزش ساختاریافته حل مسئله در خانواده و مدرسه را بر بهبود سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند. پیش‌تر از آن، قائد‌امینی، مولایی و رجبی (2017) با بررسی نقش مدرسه در کنار خانواده و جامعه، تأکید کردند که اختلال در عملکرد هر یک از این نهادها می‌تواند رشد سالم شخصیت کودک را با مخاطره مواجه سازد.

همچنین، سجادیه و آزادمنش (2016) نشان دادند که مفهوم کودکی و به تبع آن تصویر کودک/دانش‌آموز، مفهومی تاریخی و متأثر از زمینه‌های فرهنگی و ارزشی است. یافته‌های این پژوهش بر ضرورت بازانندیشی در برداشت‌های تربیتی از کودک و پرهیز از نگاه تقلیل‌گرایانه به او تأکید دارد؛ امری که می‌تواند در تحلیل تصویر دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران مورد توجه قرار گیرد. بهمنی و همکاران (2016) با تأکید بر آرای کانت و پیترز نشان داده‌اند که استقلال اخلاقی یکی از اهداف اساسی تربیت است و تحقق آن مستلزم نقش‌آفرینی عقل و اراده آزاد در فرایند تربیتی است.

در کنار مطالعات داخلی، برخی پژوهش‌های خارجی نیز به بررسی مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداخته‌اند. سرونو (2021) در پژوهشی سطح مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان ابتدایی را بررسی کرده و نشان داده است که این مهارت‌ها در سطح پایینی قرار دارند؛ امری که به ضعف‌های موجود در عملکرد معلمان و نیز آمادگی شناختی خود دانش‌آموزان نسبت داده شده است. همچنین، یون، جو و کانگ (2020) در مطالعه‌ای به

رابطه مثبت میان خلاقیت گروهی، همدلی و توانایی پژوهش علمی در میان دانش‌آموزان ابتدایی اشاره کرده و نقش تعاملات اجتماعی را در ارتقای این توانایی‌ها برجسته کرده‌اند. همانطور که در مرور بخشی از پژوهش‌های مرتبط مشخص است، هیچ‌یک از این مطالعات به شکل جامع و کیفی به تحلیل مفهوم دانش‌آموز دبستانی و بازنمایی آن در ساختار نظام تعلیم و تربیت ایران نپرداخته‌اند. از این رو می‌توان ادعا کرد که پژوهش حاضر، نخستین مطالعه‌ای است که تلاش نموده این موضوع را با رویکرد عمیق و تحلیل چندوجهی بررسی نماید و در نتیجه می‌کوشد با تکیه بر رویکردی کیفی، مفهوم دانش‌آموز دبستانی را از زوایای گوناگون (کتاب درسی، معلم و دانش‌آموز) بررسی کرده و بازنمایی آن را در نظام تعلیم و تربیت ایران تحلیل کند. این واکاوی می‌تواند نه تنها ابعاد مغفول در تربیت رسمی این گروه سنی را روشن سازد، بلکه پاسخی برای برخی از کاستی‌ها و چالش‌های شناختی، اخلاقی و اجتماعی در میان دانش‌آموزان امروز و حتی بزرگسالان دیروز که محصول همین نظام‌اند، ارائه دهد. بنابراین مطالعه حاضر درصدد پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

پرسش اصلی:

مفهوم دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران چگونه است؟
پرسش‌های خرد:

- مفهوم دانش‌آموز در کتاب‌های درسی دوره دبستان چگونه است؟
- مفهوم دانش‌آموز از نظر دانش‌آموزان دبستانی و معلمان دبستان چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و در قالب طرح پدیدارشناسی از نوع پیدایشی انجام شد. در این طرح پیدایشی، گردآوری و تحلیل داده‌ها به صورت هم‌زمان و در تعامل مستمر با میدان پژوهش صورت می‌گیرد تا امکان دستیابی به درک عمیق‌تری از معانی و تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان فراهم شود. تمرکز اصلی این طرح، تفسیر پدیده مورد مطالعه از منظر افرادی است که آن را به طور مستقیم تجربه کرده‌اند.

انتخاب مشارکت‌کنندگان و اسناد

به‌منظور تبیین مفهوم «دانش‌آموز دبستانی» در نظام تعلیم و تربیت ایران، از دو منبع داده شامل اسناد رسمی و داده‌های میدانی استفاده شد. در بخش میدانی، مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع شایع و بر اساس اصل اشباع نظری انتخاب شدند. بدین‌منظور، با مشورت مدیران مدارس منتخب در نواحی دو و چهار شهر شیراز، معلمان و دانش‌آموزانی که توانایی بیان روشن تجربه‌ها و دیدگاه‌های خود را داشتند، شناسایی و انتخاب شدند. در نهایت، ۱۱ نفر شامل ۵ معلم زن و ۶ دانش‌آموز دختر از پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی در پژوهش مشارکت داشتند.

در بخش اسنادی، کتاب‌های فارسی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی به‌عنوان اسناد مورد تحلیل انتخاب شدند؛ زیرا از نظر محتوای روایی، داستانی و ادبی، ظرفیت بیشتری برای بازنمایی تصویر دانش‌آموز دارند.

جدول شماره ۱. اطلاعات مصاحبه‌شوندگان

ردیف	مصاحبه‌شونده	جنسیت	سابقه‌تدریس/ پایه تحصیلی
۱	دانش‌آموز	دختر	ششم
۲	دانش‌آموز	دختر	ششم
۳	دانش‌آموز	دختر	پنجم
۴	دانش‌آموز	دختر	پنجم
۵	دانش‌آموز	دختر	چهارم
۶	دانش‌آموز	دختر	چهارم
۷	معلم	زن	یک سال
۸	معلم	زن	دو سال
۹	معلم	زن	نه سال
۱۰	معلم	زن	چهار سال
۱۱	معلم	زن	ده سال

روش داده‌یابی

گردآوری داده‌ها از دو طریق انجام شد؛

الف) تحلیل اسناد درسی (سندکاوی): در این مرحله، متن کامل کتاب‌های فارسی پایه‌های چهارم تا ششم به صورت نظام‌مند و پاراگراف به پاراگراف بررسی شد و مضامین و اهداف تربیتی مستقیم و غیرمستقیم استخراج گردید.

ب) مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته؛ مصاحبه‌هایی با مدت‌زمان تقریبی ۱۵ تا ۲۰ دقیقه با معلمان و دانش‌آموزان انجام شد. پرسش‌ها به صورت باز طراحی شدند. سؤالات محوری برای معلمان شامل مفهوم دانش‌آموز دبستانی، ابعاد قابل پرورش در دانش‌آموز و ویژگی‌های دانش‌آموز مطلوب بود. برای دانش‌آموزان نیز پرسش‌هایی درباره تعریف دانش‌آموز و ویژگی‌های اساسی آن مطرح شد. فرایند گردآوری داده‌ها به صورت تدریجی و هم‌زمان با تحلیل اولیه تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت.

روش داده‌کاوی

تحلیل داده، این پژوهش، هم در بخش سند کاوی و هم در داده‌های حاصل از مصاحبه، بر پایه تحلیل محتوا انجام شد. میرینگ (2000) تحلیل محتوا را به سه روش تحلیل محتوای کمی، تحلیل محتوای کیفی قیاسی و تحلیل محتوای کیفی استقرایی طبقه بندی می‌کند. در تحلیل محتوای استقرایی، مؤلفه‌ها توسط پژوهشگر استخراج می‌شوند. پژوهشگر در این الگو بدون مشخص کردن مقوله‌ها و مفاهیم، به بررسی متن اسناد پرداخته و مؤلفه‌ها را پیدا می‌کند. در مطالعه حاضر روش تحلیل محتوا، استقرایی بود. واحد تحلیل در کتاب‌های درسی جمله و پاراگراف بود. در بخش مصاحبه نیز، محتوای هر مصاحبه ضبط و پس از آن هر مصاحبه به نوشتار تبدیل شد و محتوای هر یک مورد واکاوی و استخراج مؤلفه‌ها قرار گرفت. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها در جهت بررسی محتوا و مؤلفه‌های آن با ریزبینی و بدون حذف جزئیات، در چندین مرحله انجام شد.

در تحلیل محتوای استقرایی داده‌ها از سه شیوه کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی استفاده شد (Strauss & Corbin, 1990, as cited in Creswell, 1994). بدین ترتیب که ابتدا نگاهی اجمالی به متن مورد تحلیل (متن مصاحبه‌ها یا متن کتاب) صورت گرفت تا ذهنیتی نسبت به متن حاصل آید و سپس با استفاده از روش رمزگذاری باز به مقایسه مستمر داده‌ها پرداخته شد. این رمزها در قالب مقوله‌های اولیه یا جانبی دسته‌بندی گردید و سپس پژوهش‌گر با مقایسه مستمر مقوله‌های اولیه که از طریق رمزگذاری

به دست آمده بود؛ سعی در یافتن پیوندهایی میان آن‌ها نموده و به انجام رمزگذاری محوری اقدام نمود. در جریان این رمزگذاری، با توجه به مفاهیم پدیدارشنده از دل داده‌ها، تصویری غنی از مفاهیم و مقوله‌ها به دست آمد و مقوله‌های مبنایی^۱ استخراج شدند. در آخرین مرحله این فرایند، پس از مقایسه مستمر و مجدد مقوله‌های مبنایی، رمزگذاری انتخابی صورت گرفت.

روش اعتبارسنجی

به منظور بررسی اعتبار و قابلیت اعتماد یافته‌ها، از روش مسیر ممیزی؛ مستندسازی کلیه مراحل پژوهش شامل طراحی، نمونه‌گیری، گردآوری داده‌ها، تحلیل و تفسیر بازبینی، نیز روش جمع آوری چندگانه داده‌ها (در پژوهش حاضر: کتاب درسی، معلم و دانش‌آموز) استفاده شد. این شیوه‌ها، مطابق چارچوب اعتبارسنجی لینکن و گیوبا (Lincoln & Guba, 1985, as cited in Micat & Morehouse) از راهبردهای پذیرفته شده برای اعتباربخشی در پژوهش‌های کیفی، به‌ویژه مطالعات پدیدارشناختی، محسوب می‌شود.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش براساس ابتدا پاسخ به پرسش‌های خرد و سپس پاسخ به پرسش اصلی پژوهش، در زیر آورده شده است.

(۱) پاسخ به سوال فرعی نخست پژوهش: دانش‌آموز دبستانی از منظر کتاب‌های درسی چگونه تعریف می‌شود و شامل چه ویژگی‌هایی است؟

اهداف تربیتی مستقیم و غیرمستقیم کلیه دروس کتاب‌های فارسی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دبستان براساس ملاک زیر استخراج گردید و در جدول شماره ۲ آورده شده اند. اهداف مستقیم: ارزش‌ها و رفتارهایی که به‌طور صریح به دانش‌آموز توصیه یا نهی می‌شوند.

اهداف غیرمستقیم: مفاهیم ارزشی و هنجاری که به‌صورت ضمنی در متن درس‌ها وجود دارند و از طریق تحلیل لایه‌های معنایی استخراج می‌شوند.

جدول ۲: مؤلفه‌های اصلی کتاب‌های فارسی (چهارم، پنجم و ششم دبستان)

مؤلفه‌های اصلی		مؤلفه‌های فرعی		برخی از نکات کلیدی مطرح شده در کتاب‌ها	
تصویر دانش‌آموز دبستانی	ویژگی‌های فردی	ویژگی‌های اخلاقی	ویژگی‌های درونی	- اگر می‌خواهیم عالم را بهتر بشناسیم، یک راه ساده آن است که پدیده‌ها را خوب تماشا کنیم، درباره آفرینش هریک بیندیشیم و آنها را با یکدیگر مقایسه کنیم. - یکی از شرط‌های موفقیت در کارها، بهره‌گیری از دانایی و هوشیاری است. - ما هم برای کشف و شناخت بهتر زیبایی‌های آفرینش، باید به تفکر درباره خود، خلق، خلقت و خالق بپردازیم.	
			ویژگی‌های اخلاقی	- قانع - دانش جو- بیننده دقیق - گوش دهنده فعال - عالم تماشاخانه‌ی شگفتی‌های آفرینش است؛ یعنی به هر طرف که نگاه می‌کنیم، آفریده‌های زیبای خداوند را می‌بینیم. - خوب و دقیق نگاه کنیم، گوش بدهیم، بسیار بخوانیم و درباره دیده‌ها، شنیده‌ها پرسیم و از پرسیدن نهراسیم.	
			ویژگی‌های اجتماعی	- بدان که ای پسر که مردمان تا زنده اند از دوستان ناگزیرند. - و دیگر با مردمانی که با تو به راه دوستی روند و نیم دوست باشند، نیکویی و سازگاری کن و در هر نیک و بد به ایشان مشفق باش تا چون از تو مردی می‌بینند، دوست یکدل شوند.	
	ویژگی‌های هویتی	هویت دینی	مسلمان- خدا شناس- دین دار - عابد- متوکل- شاکر	- از خدای بزرگ می‌خواهیم به ما یاری رساند تا در این راه موفق شویم. - سیم، آنکه چون محنت و شدت گذشتگان شنود، داند که هیچ کس از بند محنت آزاد نبوده است، او را تسلی باشد.	

- وطن خانه شماسست و من (زبان فارسی) عامل پیوستگی و اتحاد همه ی اعضای این خانه ام. - بچه ها گوش کنید * نظر ما این است * شهدا خورشیدند *	وطن پرست- دارای هویت ملی - تکریم میراث فرهنگی، تاریخی و ادبی	هویت ملی			
- امروز در کلاس، درس را بلد نبودم و خانم معلم مرا دعوا کرد. حالا هم که به خانه بروم، پدر و مادرم مرا سرزنش خواهند کرد. - مرواریدها سحر آمیزند! من درس را از اول تا آخر بلد بودم! خانم معلم مرا جلوی بچه های کلاس تشویق کرد.	سرزنش شونده- تشویق شونده	رابطه با خانواده	ویژگی های اجتماعی		

همان طور که در جدول بالا مشاهده می شود در کتاب های درسی مفهوم دانش آموز با ویژگی های آن به تصویر کشیده شده است. این ویژگی ها در دو دسته فردی و اجتماعی قرار می گیرند. ویژگی های فردی شامل ویژگی های درونی، اخلاقی (فردی و اجتماعی) و هویتی (دینی و ملی) و ویژگی های اجتماعی شامل رابطه با خانواده از نوع سرزنش شونده/ تشویق شونده است. مولفه های فرعی این ویژگی های اساسی در جدول آورده شده است.

به طور کلی یافته ها نشان دادند که کتاب های درسی بیشتر بر ابعاد شناختی و اخلاقی دانش آموزان تمرکز دارند و نقش خانواده و جامعه در شکل دهی رفتار و نگرش دانش آموزان برجسته است.

(۲) پاسخ به سوال فرعی دوم پژوهش: مفهوم دانش آموز دبستانی در نگاه دانش آموزان و معلمان چگونه است؟

نتایج تحلیل استقرایی متن مصاحبه با ۶ دانش آموز و ۵ معلم در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳: مؤلفه های اصلی استخراج شده از متن مصاحبه ها

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی				برخی نکات کلیدی مطرح شده در مصاحبه‌ها
تصویر دانش‌آموز دبستانی	فردی	ویژگی‌ها	درونی	هدف‌مند- برنامه ریز- ماهر -مختار- تلاش‌گر -عامل به علم- فعال- مستقل- بالغ فکری مشتاق یادگیری- جویای شناخت خویش- کنجکاو- با اعتماد به نفس- با استعداد دانستن خود	-دانش‌آموزان باید برای ادامه تحصیل و شغل آینده خود برنامه ریزی داشته باشند. -از نظر من دانش‌آموزی خوب است که نماز خوان، فعال در مدرسه، مسئولیت پذیر، درس‌خوان باشد.
				دارای اصول اعتقادی- تمایل به فرائض دینی- در جستجوی شناخت خدا	-دانش‌آموز خوب کسی است که اعتقادات خودش را داشته باشد و به اعتقادات دیگران نیز احترام بگذارد. -سخنان گفته شده در درس قرآن و هدیه‌های آسمانی منطقی و عقلانی است. -در سال‌های دبستان به دانش‌آموزان باید سمت و سوی دینی داده شود تا از الگوگیری‌های نامناسب از فرهنگ‌های بیگانه جلوگیری شود.
				اخلاقی- انضباطی	-نظم و انضباط در مدرسه از درس خواندن مهم تر است چون برای پیشرفت انسان ضروری است. -دانش‌آموز باید اهل قضاوت کردن نباشد.
	اجتماعی	همکاری کننده با دیگران- مفید برای جامعه- خوش رفتار- دارای مهارت‌های اجتماعی- حافظ	-دانش‌آموزان دختر و پسر در روحیات با هم تفاوت دارند و دانش‌آموزان دختر درس‌خوان تر هستند. -دانش‌آموز باید با ادب باشد و طبق قوانین رفتار کند چون اگر این کار را نکند، اخطار و تنبیه در پی دارد.		

	محیط زیست- لزوم تفاوت رفتاری بر اساس جنسیت			
فعالیت‌ها	درسی	لزوم درس خواندن- پیشرفت در گرو درس خواندن- اهمیت دادن به درس- انتقال دانش به دیگران- تسلط بر دانش	فعالیت‌ها	
	غیر درسی	لزوم پرداختن به فعالیت‌های غیردرسی- لزوم نپرداختن به حاشیه		
	مشکلات	خستگی از حجم زیاد مطالب- بی ارزش دانستن یادگیری- سهل انگاری- بی مسئولیتی- بی خبری از اهداف یادگیری- بی انگیزگی- بی اشتیاقی به یادگیری		
		در سال‌های دبستان حجم دروس و مفاهیم زیاد است به همین علت دانش‌آموزان نمی‌توانند آن طور که باید مهارت‌های ضروری را یاد بگیرند. -دانش‌آموز دبستانی در حال حاضر از اهداف یادگیری مطالب با خبر نیست و به همین علت بی انگیزه است.		

جایگاه معلم در شکل-دهی به مفهوم دانش آموز	وجه آموزشی	لزوم آموزش مسائل اساسی دین- اهمیت وجود مفهوم بازی در تدریس- لزوم آموزش مهارت‌های ارتباطی- لزوم آموزش نحوه تفکر- اهمیت آموزش پایه‌های فکری و رفتاری	-مفهوم بازی باید در تدریس معلم وجود داشته باشد. -اینکه تفکر و ویژگی‌های حل مسئله در دانش آموزان شکل گرفته باشد به معلم و محیط آموزشی بستگی دارد. -مفهوم خلاقیت در نظام آموزش و پرورش مورد غفلت بوده و در دانش آموزان پرورش داده نمی‌شود.
نقش نظام آموزش و پرورش در شکل-دهی به مفهوم دانش آموز	وجه پرورشی	ناتوانی معلم- در دادن الگوی رفتاری- عدم سخت‌گیری معلم به دانش آموزان- اثر گذاری بالای معلم- جهت‌دهی توسط معلم- لزوم دادن سمت و سوی دینی- لزوم عدم القا تفکر خاص- اهمیت آموزش اصول اخلاقی	-معلم نباید اعتقادات خود را به دانش آموزان القا کند اما من اگر مطمئن باشم که نوع تفکر من برای دانش آموزان مفید است، آن را آموزش می‌دهم. -مباحث خود شناسی و خدا شناسی هم به خوبی مورد توجه قرار نگرفته است. -نیاز است تلاش شود تا دانش آموزان در دوره ابتدایی خودش و خدا را در سطح تواناییش بشناسد و مهارت‌های اجتماعی را کسب کند.
نقش نظام آموزش و پرورش در شکل-دهی به مفهوم دانش آموز	عملکرد	تعریف نامناسب از دانش آموز دبستانی- القا نوع خاصی از شیوه تفکر	-اولین موضوعی که باید به دانش آموزان یاد داده شود این است که دانش آموز اعتماد به نفس داشته باشد و خودش را با استعداد بداند. -آموزش و پرورش دانش آموزان را به تفکر خاصی جهت می‌دهد.
نقش نظام آموزش و پرورش در شکل-دهی به مفهوم دانش آموز	مشکلات	غفلت از مهارت‌های اجتماعی- غفلت از مهارت‌های	-در حال حاضر آموزش مهارت‌های زندگی مورد غفلت است و به همین علت دانش آموزان صرفا به حفظ کنندگان مطالب تبدیل شده اند.

-در حال حاضر خروجی‌های مقطع دبستان، دانش‌آموزانی خسته و دلمرده است که شور و شوقی برای ورود به مقطع جدید ندارد. -یادگیری مهارت‌های اجتماعی مورد غفلت قرار گرفته است. -ویژگی‌های احساسی و اخلاقی دانش‌آموزان به طور صحیح پرورش داده نشده است.	خودشناسی و خداشناسی- حجم زیاد مطالب- نامناسب بودن ارزشیابی توصیفی- دروس نامناسب در درس‌های قرآن و هدیه‌های آسمانی- غفلت از مهارت‌های زندگی- عدم توجه به رشد فردی- غفلت از مفهوم خلاقیت- ناتوانی در دادن الگوی مناسب رفتاری- غفلت از پرورش ویژگی‌های اخلاقی و احساسی		
---	--	--	--

همانطور که جدول بالا نشان داد که مفهوم دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش شامل سه بعد اصلی است:

الف) تصویر دانش‌آموز: ویژگی‌های فردی، اجتماعی، فعالیت‌های آموزشی و غیردرسی، و چالش‌ها و مشکلات در تجربه‌های زیسته.
 ب) جایگاه معلم: نقش معلم در هدایت یادگیری و پرورش ارزش‌ها در ابعاد آموزشی و پرورشی.

ج) نقش نظام آموزش و پرورش: عملکرد و محدودیت‌های ساختاری و عملکردی که بر شکل‌دهی مفهوم دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد.

با ترکیب نتایج تحلیل کتاب‌های درسی و مصاحبه‌ها، می‌توان گفت که مفهوم دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران یک مفهوم چندبعدی و پویا است که شامل: ویژگی‌های فردی و اجتماعی، فعالیت‌های آموزشی و غیردرسی، جایگاه معلم در هدایت یادگیری و پرورش

ارزش‌ها، نقش ساختاری نظام آموزش و پرورش. این یافته‌ها پاسخ مستقیم به سوال اصلی پژوهش هستند و نشان می‌دهند که چگونه دانش‌آموز دبستانی تعریف و بازنمایی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

به طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مفهوم دانش‌آموز در کتاب‌های درسی فارسی و در نظر دانش‌آموزان و معلمان، با ویژگی‌های فردی و اجتماعی، براساس فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد و مطابق مشکلاتی که دانش‌آموز دارد، مفهوم‌سازی می‌شود. همچنین در مصاحبه‌ها، مولفه‌هایی مربوط به ساختار جایگاه معلم و نظام آموزش و پرورش در شکل دهی این مفهوم نیز استخراج گردید. بنابراین در ادامه، بحث و بررسی یافته‌ها در سه حوزه الف) تصویر دانش‌آموز در نظام آموزش و پرورش (از دیدگاه کتاب‌های درسی و مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان) ب) جایگاه معلم در شکل دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی، و ج) نقش نظام آموزش و پرورش در پرورش در شکل دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی انجام گرفته است.

الف) تصویر دانش‌آموز در نظام آموزش و پرورش (از دیدگاه کتاب‌های درسی و مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان)

نمای تصویری مؤلفه‌های شکل‌دهنده به مفهوم دانش‌آموز در شکل ۱ ارائه شده است.



تصویر ۱. مؤلفه‌های تصویر دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران

همان‌گونه که در شکل ۱ نشان داده شده است، تصویر دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران حاصل برهم‌کنش چهار مؤلفه اصلی شامل ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های

اجتماعی، فعالیت‌ها و مشکلات است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تصویر دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران، بیش از آنکه بر پرورش مهارت‌های اساسی زندگی، شناسایی استعدادها و علایق فردی استوار باشد، بر یادگیری محتوای درسی و اتمام کتاب‌ها متمرکز شده است. دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها بیان کردند که حتی در صورت نداشتن علاقه به برخی دروس، برای کسب نمره مطلوب و جلب رضایت معلمان و والدین تلاش می‌کنند. به گونه‌ای که از نگاه آنان «دانش‌آموز کسی است که برای گرفتن نمره خوب تلاش کند». این برداشت نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی عمدتاً در چارچوب تأیید بیرونی معنا می‌یابد و کنشگری فردی دانش‌آموز نقش کم‌رنگ‌تری دارد.

هرچند در کتاب‌های فارسی پایه‌های بررسی شده اشاره‌ای مستقیم به نمره دیده نمی‌شود، اما روایت‌های متنی، موفقیت و شکست تحصیلی را از مسیر تشویق و سرزنش معلم و والدین بازنمایی می‌کنند. برای مثال، در کتاب فارسی چهارم دبستان آمده است: «من درس را از اول تا آخر بلد بودم! خانم معلم مرا جلوی بچه‌های کلاس تشویق کرد» و در روایت مقابل: «امروز در کلاس، درس را بلد نبودم و خانم معلم مرا دعوا کرد. حالا هم که به خانه بروم، پدر و مادرم مرا سرزنش خواهند کرد». این روایت‌ها نشان می‌دهد که اگرچه نمره به صورت صریح مطرح نمی‌شود، اما معیار موفقیت، رضایت معلم و خانواده است.

در ادامه اجزای مدل ارایه شده در شکل ۱ مورد بررسی قرار می‌گیرند.

ویژگی‌های فردی

در راستای مؤلفه ویژگی‌های فردی که در شکل ۱ بازنمایی شده است، یافته‌ها نشان می‌دهد که تصویر دانش‌آموز بیش از هر چیز بر توانایی حفظ و بازتولید محتوای درسی استوار شده است. از دیدگاه پیازه، انسان موجودی کنجکاو، فعال و جست‌وجوگر است که به‌طور فطری میل به تعامل با محیط و کشف پدیده‌ها دارد و اگر کودک به حال خود واگذار شود، فرایند یادگیری را به صورت طبیعی دنبال می‌کند (Kadivar, 2021). با این حال، ورود به مدرسه این گرایش طبیعی را در چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده محدود کرده و به کودک می‌آموزد که چه دانشی ارزشمند تلقی می‌شود.

تحلیل کتاب‌های درسی و مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که یکی از شاخص‌های اصلی دانش‌آموز مطلوب، توانایی حفظ و بازتولید محتوای درسی است. دانش‌آموزان بیان می‌کنند که «دانش‌آموز کسی است که تکالیفش را انجام دهد، درس بخواند و به حرف معلم گوش

دهد» و «دانش‌آموزان در درس، مدرسه و معلم خلاصه می‌شوند». این در حالی است که گاهی یادگیری را فرایندی می‌داند که باید در نهایت به توانایی حل مسئله منجر شود و یادگیری‌های سطح پایین‌تر را مقدمه‌ای برای این هدف تلقی می‌کند (Hemati, 2000). همچنین، برخی معلمان اذعان داشتند که «آموزش مهارت‌های زندگی مورد غفلت قرار گرفته و دانش‌آموزان صرفاً به حفظ‌کنندگان مطالب تبدیل شده‌اند». در چنین شرایطی، دانش‌آموز به دریافت‌کننده‌ای منفعل از اطلاعات تقلیل می‌یابد.

تمرکزگرایی شدید در برنامه‌ریزی درسی نیز در شکل‌گیری این وضعیت نقش دارد. با وجود تنوع فرهنگی، اجتماعی و اقلیمی در کشور، یکسان‌سازی محتوا فرصت بروز تفاوت‌های فردی و علایق شخصی را محدود کرده است. هرچند تلاش‌هایی برای کاهش این تمرکز صورت گرفته، اما دانش‌آموزان همچنان موظف به یادگیری محتوای از پیش تعیین‌شده‌اند و فضای اندکی برای انتخاب دارند. این امر با دیدگاه برخی مشارکت‌کنندگان که تأکید می‌کردند «دانش‌آموز باید خودش انتخاب کند چه کاری انجام دهد»، در تضاد است.

از منظر ویگوتسکی، رشد شناختی در تعامل اجتماعی شکل می‌گیرد و مدرسه باید بستری برای یادگیری مشارکتی و رشد اجتماعی باشد (Seif, 2022). با این حال، اگر مدرسه نتواند زمینه تفکر مستقل و تصمیم‌گیری آگاهانه را فراهم کند، دانش‌آموزان فاقد قدرت قضاوت خواهند ماند. افزون بر این، پژوهشگران معتقدند خلاقیت قابلیت ذاتی در انسان است، اما شرایط محیطی می‌تواند به سرکوب آن منجر شود (Mussen et al., 2020). معلمان نیز تأیید می‌کنند که «مفهوم خلاقیت در نظام آموزش و پرورش مورد غفلت قرار گرفته» و پیامد آن، پرورش دانش‌آموزانی تقلیدگر و فاقد قدرت نقد است. این وضعیت با تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر کنشگری فعال و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان همخوانی ندارد (Ministry of Education of Iran, 2011).

ویژگی‌های اجتماعی

مطابق مؤلفه ویژگی‌های اجتماعی در شکل ۱، تصویر دانش‌آموز مطلوب عمده‌تاً با شاخص‌هایی چون پایبندی به قوانین، رعایت هنجارها و رفتارهای مورد انتظار نظام آموزشی تعریف می‌شود. در کتاب‌های درسی و مصاحبه‌ها، دانش‌آموز به‌عنوان فردی مسئول، قانون‌مدار، مشارکت‌جو و پایبند به هنجارهای اجتماعی ترسیم می‌شود. کودک در سال‌های پیش از دبستان، اصول

اخلاقی را از طریق الگوبرداری از والدین می‌آموزد، اما در دوره دبستان این اصول تثبیت می‌شود و در صورت تخطی، احساس گناه و سرزنش در او شکل می‌گیرد (Seif, 2022). دانش‌آموزان بیان کردند که «دانش‌آموز خوب کسی است که اهل قضاوت کردن نباشد» و «باید خوش اخلاق باشد و بتواند با دیگران ارتباط برقرار کند». این اظهارات نشان می‌دهد که اخلاق‌مداری بیشتر بر اطاعت از قوانین و انتظارات بزرگسالان استوار است. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، مشاهده رفتار بزرگسالان نقش مهمی در شکل‌گیری رفتار اخلاقی کودکان دارد (Mussen et al., 2020). همچنین مطابق دیدگاه پیاژه، دانش‌آموزان دبستانی به تدریج از اخلاق تابعیت به سمت استقلال اخلاقی حرکت می‌کنند (Karimi, 2022). با این حال، یافته‌ها نشان می‌دهد که این گذار به صورت نظام‌مند حمایت نمی‌شود و اخلاق اغلب در سطح اطاعت باقی می‌ماند؛ وضعیتی که با اهداف سند تحول بنیادین همخوانی ندارد (Ministry of Education of Iran, 2011).

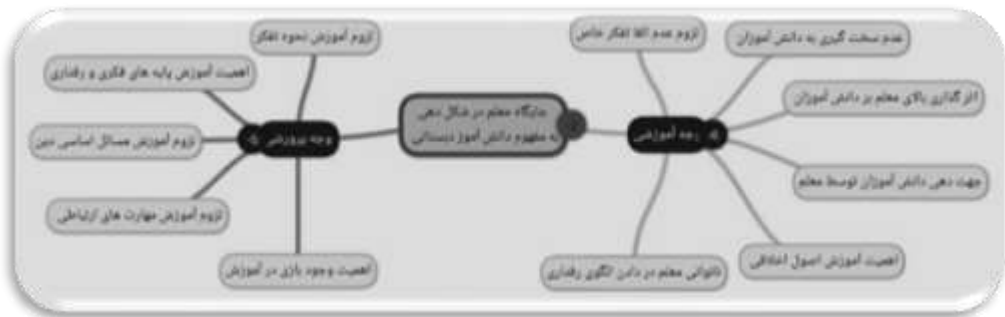
فعالیت‌ها

همان‌گونه که در مؤلفه فعالیت‌ها در شکل ۱ نیز قابل مشاهده است، محدود بودن تنوع فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، تجربه زیسته دانش‌آموزان را با خستگی و کاهش انگیزش همراه ساخته است. دانش‌آموزان بیان کردند که «دانش‌آموز خوب کسی است که علاوه بر درس خواندن، فعالیت‌های دیگری هم در مدرسه داشته باشد». معلمان نیز بر اهمیت فعالیت‌های متنوع برای رشد همه‌جانبه تأکید داشتند. با این حال، شواهد نشان می‌دهد که فعالیت‌های عملی، گروهی و خلاقانه در مدارس محدود است و تجربه زیسته دانش‌آموزان عمدتاً به فعالیت‌های درسی تقلیل یافته است.

مشکلات

مطابق شکل ۱ مفهوم دانش‌آموز با یک سری از مشکلات در نظام آموزش و پرورش تداعی می‌شود. معلمان به حجم بالای دروس و تراکم مفاهیم در دوره دبستان اشاره کردند و بیان داشتند که این امر مانع یادگیری مهارت‌های ضروری می‌شود. فشار محتوایی و کمبود فرصت برای تجربه عملی، موجب خستگی، بی‌انگیزگی و کاهش اشتیاق به یادگیری شده است. همچنین، ارزشیابی‌های رایج که بیشتر بر حفظیات تأکید دارند، به جای سنجش یادگیری عمیق، مدرسه را به نهادی برای کسب نمره تبدیل کرده‌اند (Seif, 2022). اظهارات دانش‌آموزان

مبنی بر اینکه «دانش آموز کسی است که برای گرفتن نمرات خوب تلاش کند» نشان می‌دهد که یادگیری در ذهن آنان به موفقیت نمره‌محور تقلیل یافته است؛ نگرشی که به تدریج به یک ارزش فرهنگی غالب در میان دانش آموزان، والدین و حتی برخی معلمان تبدیل شده است. (ب) مؤلفه جایگاه معلم در شکل‌دهی به مفهوم دانش آموز دبستانی (بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه با معلمان و دانش آموزان)



تصویر ۲. مؤلفه‌های شکل‌دهنده جایگاه معلم در شکل‌دهی به مفهوم دانش آموز دبستان

جایگاه معلم در شکل‌گیری مفهوم دانش آموز دبستانی برگرفته از یافته‌های پژوهش حاضر در تصویر ۲ آمده است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که جایگاه معلم، یکی از محوری‌ترین عوامل در شکل‌گیری مفهوم «دانش آموز بودن» در دوره دبستان است. به گونه‌ای که دانش آموزان، بخش قابل توجهی از درک خود از نقش، ارزش و هویت تحصیلی‌شان را از خلال تعاملات روزمره با معلم می‌سازند. مطابق نتایج مصاحبه‌ها، این نقش در دو بعد اصلی وجه آموزشی و وجه پرورشی قابل تحلیل است که همان‌گونه که در شکل ۱ نیز نشان داده شده، به‌طور مستقیم با سایر مؤلفه‌های مفهوم دانش آموز در پیوند قرار دارد.

وجه آموزشی

در بعد آموزشی، معلم از نگاه مشارکت‌کنندگان، عمدتاً به‌عنوان انتقال‌دهنده محتوای درسی و مجری برنامه‌های از پیش تعیین‌شده نظام آموزشی تعریف می‌شود. معلمان در مصاحبه‌ها به‌صراحت به فشار حجم بالای مطالب درسی و الزام به اتمام کتاب‌ها اشاره کرده‌اند و معتقدند این شرایط، فرصت پرداختن به مهارت‌های اساسی یادگیری، تفکر و حل مسئله را محدود

می‌سازد. یکی از معلمان بیان می‌کند که «در سال‌های دبستان حجم دروس و مفاهیم زیاد است و به همین علت دانش‌آموزان نمی‌توانند آن‌طور که باید مهارت‌های ضروری را یاد بگیرند.» این وضعیت سبب شده است که آموزش، بیش از آن‌که معطوف به پرورش توانایی‌های شناختی عمیق باشد، به فرایندی حافظه‌محور و مبتنی بر بازتولید اطلاعات تقلیل یابد. در نتیجه، مفهوم دانش‌آموز در ذهن کودکان نیز با «کسی که درس را بلد است، تکالیفش را انجام می‌دهد و مطالب کتاب را حفظ می‌کند.» تعریف می‌شود؛ برداشتی که با دیدگاه‌های سازنده‌گرایانه یادگیری، که برکنشگری فعال دانش‌آموز تأکید دارند، فاصله معناداری دارد (Seif, 2022).

از سوی دیگر، دانش‌آموزان نیز در مصاحبه‌ها انتظار دارند که معلم، فضایی برای انتخاب، پرسشگری و مشارکت فعال آنان فراهم کند. بیان یکی از دانش‌آموزان مبنی بر اینکه «دانش‌آموز باید خودش انتخاب کند چه کاری انجام دهد، نه اینکه به اجبار کاری را انجام دهد»، نشان می‌دهد که حتی در تجربه زیسته کودکان نیز، آموزش مطلوب با استقلال و عاملیت یادگیرنده پیوند خورده است. با این حال، محدودیت‌های ساختاری موجود، امکان تحقق چنین انتظاراتی را برای معلمان کاهش داده است.

وجه پرورشی

در بعد پرورشی، یافته‌ها حاکی از آن است که معلمان نقش خود را فراتر از آموزش محتوای درسی می‌دانند و بر اهمیت الگودهی رفتاری، جهت‌دهی ارزشی و حمایت عاطفی از دانش‌آموزان تأکید دارند. به‌ویژه در دوره دبستان، که دانش‌آموزان پیوند عاطفی عمیق‌تری با معلم برقرار می‌کنند، معلم به یکی از مهم‌ترین منابع شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورهای دانش‌آموز تبدیل می‌شود. برخی معلمان اشاره کرده‌اند که «دانش‌آموزان نباید در این سنین با سخت‌گیری افراطی مواجه شوند.» و «مفهوم بازی باید در تدریس معلم وجود داشته باشد.» با این حال، مصاحبه‌ها نشان می‌دهد وجه پرورشی شغل معلمی در عمل، اغلب در حاشیه قرار می‌گیرد. نبود زمان کافی، تراکم برنامه‌های درسی و تأکید نظام آموزشی بر ارزشیابی‌های کمی، موجب شده است که مباحثی مانند خودشناسی، خدانشناسی، مهارت‌های اجتماعی و رشد هیجانی، به‌صورت نظام‌مند مورد توجه قرار نگیرد. برخی معلمان اذعان داشته‌اند که

اگرچه به اهمیت این ابعاد آگاه‌اند، اما ساختار مدرسه و برنامه درسی، امکان پرداختن جدی به آن‌ها را فراهم نمی‌کند.

این وضعیت باعث شکل‌گیری نوعی دوگانگی در نقش معلم شده است؛ از یک‌سو، معلم به‌عنوان الگوی رفتاری و تربیتی شناخته می‌شود و از سوی دیگر، به‌دلیل محدودیت‌های ساختاری، ناگزیر است نقش خود را به آموزش رسمی و کنترل انضباطی تقلیل دهد. در نتیجه، مفهوم دانش‌آموز نیز بیشتر حول اطاعت، انضباط‌پذیری و تبعیت از قواعد تعریف می‌شود، نه کنشگری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری آگاهانه؛ امری که با اهداف تربیتی مورد تأکید در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هم‌خوانی کامل ندارد (Ministry of Education of Iran, 2011) در مجموع، همان‌گونه که در شکل ۱ نشان داده شده است، جایگاه معلم در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی، نقشی واسطه‌ای و تعیین‌کننده میان اهداف نظام آموزشی و تجربه زیسته دانش‌آموزان ایفا می‌کند. هرچه معلم بیشتر به نقش آموزشی محدود شود، مفهوم دانش‌آموز نیز به دریافت‌کننده منفعل دانش تقلیل می‌یابد؛ و هرچه وجه پرورشی معلم تقویت شود، امکان شکل‌گیری تصویری فعال، مسئول و چندبعدی از دانش‌آموز فراهم‌تر خواهد شد.

در نتیجه، همان‌گونه که در شکل ۲ نشان داده شده است، جایگاه معلم در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی، در دو بعد مکمل آموزشی و پرورشی سامان می‌یابد. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها حاکی از آن است که غلبه وجه آموزشی معطوف به انتقال محتوا، در کنار تضعیف وجه پرورشی، موجب تقلیل مفهوم دانش‌آموز به یادگیرنده‌ای مطیع و حافظه‌محور شده است. بر این اساس، توازن میان این دو بعد، شرط اساسی بازتعریف مفهوم دانش‌آموز به‌عنوان کنشگری فعال، مسئول و چندبعدی در نظام آموزش و پرورش تلقی می‌شود.

ج) مؤلفه نقش نظام آموزش و پرورش در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی (نتایج حاصل از مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان)

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزش و پرورش، به‌عنوان ساختار کلان سیاست‌گذار و برنامه‌ریز، نقشی بنیادین در بازتعریف یا تثبیت مفهوم دانش‌آموز دبستانی ایفا می‌کند. ادراک معلمان و دانش‌آموزان از «دانش‌آموز بودن» نه تنها حاصل تعاملات روزمره در کلاس درس، بلکه بازتابی از منطق حاکم بر برنامه‌های درسی، شیوه‌های ارزشیابی و انتظارات نهادی نظام آموزشی است.



تصویر ۳. مؤلفه‌های نقش نظام آموزش و پرورش در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی

همان‌گونه که در تصویر ۳ نشان داده شده است، این نقش در دو سطح «عملکرد نظام آموزش و پرورش» و «مشکلات و پیامدهای ناشی از آن» قابل تحلیل است.

عملکرد نظام آموزش و پرورش

بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، عملکرد نظام آموزش و پرورش در دوره دبستان، عمدتاً بر انتقال حجم گسترده‌ای از محتوای درسی و تحقق اهداف آموزشی رسمی متمرکز است. معلمان بارها به «حجم زیاد دروس»، «تراکم مفاهیم» و «الزام به پیش‌برد سریع سرفصل‌ها» اشاره کرده‌اند و این امر را مانعی جدی برای تحقق یادگیری عمیق و معنادار دانسته‌اند. یکی از معلمان بیان می‌کند که «در حال حاضر آموزش و پرورش از دانش‌آموزان تسلط بر مباحث ارائه‌شده در کتاب را می‌خواهد»، امری که نشان‌دهنده غلبه نگاه دانش‌محور و محتوادمدار بر برنامه‌ریزی آموزشی است.

این نوع عملکرد، به طور غیرمستقیم بر تعریف نهادی از دانش آموز تأثیر گذاشته و او را به یادگیرنده‌ای موظف به تبعیت از برنامه‌های از پیش تعیین شده تقلیل می‌دهد. در چنین ساختاری، موفقیت تحصیلی بیشتر با میزان انطباق دانش آموز با انتظارات رسمی نظام آموزشی سنجیده می‌شود تا با میزان رشد فردی، اجتماعی یا مهارتی او. دانش آموزان نیز در مصاحبه‌ها این منطق را بازتاب داده‌اند و پیشرفت را عمدتاً در گرو درس خواندن، انجام تکالیف و موفقیت در ارزشیابی‌ها دانسته‌اند.

مشکلات و پیامدهای ناشی از عملکرد نظام آموزشی

مطابق آنچه در شکل ۳ ترسیم شده است، عملکرد فعلی نظام آموزش و پرورش پیامدهایی چندلایه در تجربه زیسته معلمان و دانش آموزان بر جای گذاشته است. یکی از مهم‌ترین این پیامدها، غفلت از آموزش مهارت‌های زندگی، مهارت‌های اجتماعی و ابعاد هیجانی و اخلاقی رشد دانش آموزان است. معلمان در مصاحبه‌ها تصریح کرده‌اند که «یادگیری مهارت‌های اجتماعی مورد غفلت قرار گرفته است» و «ویژگی‌های احساسی و اخلاقی دانش آموزان به طور صحیح پرورش داده نمی‌شود».

از منظر معلمان، تمرکز افراطی بر محتوای درسی و ارزشیابی‌های کمی، فرصت پرداختن به تفاوت‌های فردی، نیازهای روان‌شناختی و علایق دانش آموزان را محدود کرده است. به‌ویژه در کلاس‌های پرجمعیت، معلم ناگزیر است بخش عمده‌ای از زمان خود را صرف کنترل کلاس و پیش‌برد برنامه درسی کند و امکان تعامل کیفی با دانش آموزان کاهش می‌یابد. این وضعیت، به طور مستقیم بر کیفیت نقش تربیتی معلم اثر گذاشته و آن را به حاشیه رانده است.

دانش آموزان نیز پیامدهای این ساختار را در قالب خستگی، بی‌انگیزگی و کاهش اشتیاق به یادگیری تجربه می‌کنند. یکی از معلمان اشاره کرد که «خروجی دوره دبستان، دانش آموزانی خسته و دلمرده است که شور و شوقی برای ورود به مقطع جدید ندارند». این توصیف نشان می‌دهد که مدرسه، به جای آن‌که فضایی برای تجربه، کنجکاوی و رشد تدریجی باشد، به نهادی فشارآور و نتیجه‌گرا تبدیل شده است.

در نتیجه این شرایط، مفهوم دانش آموز دبستانی در بستر نظام آموزش و پرورش، بیش از آن‌که با کنشگری، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری پیوند یابد، با اطاعت، انطباق و انجام وظایف تعیین شده تعریف می‌شود. این امر، شکافی معنادار میان اهداف تربیتی مورد تأکید در اسناد

بالادستی و تجربه زیسته واقعی دانش‌آموزان ایجاد کرده است (Ministry of Education of Iran, 2011).

در مجموع، همان‌گونه که شکل ۳ به صورت مفهومی نشان می‌دهد، نقش نظام آموزش و پرورش در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی، نقشی ساختاری و غیرمستقیم اما بسیار تعیین‌کننده است. تا زمانی که منطق حاکم بر برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و مدیریت آموزشی بر کمیت محتوا و نتایج ظاهری تأکید دارد، مفهوم دانش‌آموز نیز در چارچوبی محدود و عملکردمحور بازتولید خواهد شد. بازاندیشی در این سطح کلان، پیش‌شرط اساسی برای تغییر پایدار در جایگاه معلم و بازتعریف مفهوم دانش‌آموز دبستانی به عنوان یادگیرنده‌ای فعال، پویا و چندبعدی است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که مفهوم دانش‌آموز دبستانی ایستا و فردی نیست، بلکه محصول برهم‌کنش میان تصویر ذهنی از دانش‌آموز، جایگاه و نقش معلم و منطق حاکم بر نظام آموزش و پرورش است. یافته‌ها حاکی از آن است که غلبه رویکردهای محتوامحور و ارزشیابی‌محور، نقش معلم را عمدتاً آموزشی و دانش‌آموز را یادگیرنده‌ای مطیع و وظیفه‌محور می‌کند؛ این در حالی است که اهداف تربیتی دوره ابتدایی بر پرورش دانش‌آموزانی فعال، خلاق و مسئولیت‌پذیر تأکید دارد. این یافته‌ها در مطالعه سجادیه و آزادمنش (2016) هم به دست آمد.

همزمان، وجود ساختار آموزشی منسجم، برنامه‌های درسی مشخص و نقش هدایتی معلم، زمینه‌ای ضروری برای ایجاد نظم، تداوم یادگیری و انتقال دانش پایه فراهم کرده است. با این حال، استمرار این وضعیت بدون بازنگری در برنامه‌ریزی درسی و شیوه‌های ارزشیابی، تجربه یادگیری معنادار را محدود می‌کند.

بنابراین، بازتعریف مفهوم دانش‌آموز دبستانی نیازمند نگاهی کل‌نگر است که در آن، نظام آموزش و پرورش، معلم و دانش‌آموز به عنوان عناصر یک نظام تربیتی واحد در تعامل باشند. پژوهش‌های آینده می‌توانند با بررسی تطبیقی این مفهوم در نظام‌های آموزشی دیگر و مطالعه مقاطع بالاتر، فهم بهتری از ساختارهای تربیتی موجود ارائه کرده و مسیر اصلاحات مؤثر را روشن کنند.

References

- Alizadeh, A., Mahmoodi, F., Adib, Y., & Imada, T. (2024). Dominant culture in Iran's primary school textbooks: A comparison between individualism and collectivism. *Iranian Journal of Comparative Education*, 7(1), 2895–2916.
- Behameni, T., Safaei Moghadam, M., Pakseresht, M. J., & Marashi, M. (2016). Explaining moral autonomy as an educational goal with emphasis on the views of Kant and Peters. *Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 69–90.
- Berk, L. E. (2022). *Development through the lifespan* (Y. Seyed Mohammadi, Trans.). Arasbaran.
- Creswell, J. W. (1994). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Eslami-Nakhli, L., Eslami-Nakhli, B., Khorami, M., & Darvishi, M. (2018). The role of moral development in educating elementary students. In *Proceedings of the Fourth Provincial Scientific Research Conference from the Teacher's Perspective*.
- Ghaffari, Z. (2020). Teaching social skills to elementary school students. In *Proceedings of the Fifth National Conference on New Approaches in Education and Research*.
- Ghaedamini Asadabadi, S., Molayi Dezaki, N., & Rajabi, F. (2017). The role of schools in students' personality development. In *Proceedings of the Fourth National Conference on School Psychology*.
- Kadivar, P. (2021). *Psychology of learning*. SAMT.
- Karimi, Y. (2022). *Social psychology*. Arasbaran.
- Kakaeibari, K., & Saeidi, M. (2018). The effectiveness of interpersonal problem-solving skills training on preschool students' social problem solving. *Journal of Applied Psychological Research*, 9(4), 159–175.
- Kolis, M., & Dunlap, W. P. (2004). The knowledge of teaching: The K3P3 model. *Reading Improvement*, 41(2), 97–107.
- Maine, F. (2024). The role of oral language in the dialogic primary classroom. *Education* 3–13, 52(7), 916–929.
- Mansoori, S. (2024). Dialogue-based education and critical thinking: A case study in Iranian primary schools. *Journal of Curriculum & Educational Research*, 7(2), 2989–3019.
- Madanian, S., & Hashemianfar, S. A. (2021). Contexts of moral identity formation in students. *Ethics in Science and Technology*, 16(3), 163–167.
- Maykut, P. S., & Morehouse, R. E. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Falmer Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Article 20.
- Mojdegan, S., & Mirhaj, S. (2015). Emotional intelligence, creativity, and academic achievement among elementary students in Tehran. In *Proceedings of the International Conference on Management, Economics, and Humanities*.
- Mohsenpour, B. (2019). *Foundations of educational planning* (2nd ed.). SAMT.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (2020). *Child development and personality* (M. Yasayi, Trans.). Markaz.

- Rezaei, S., Abe, S., & Farhang, A. (2021). Values and identities in Iranian primary school social studies textbooks: A discursive approach. *Journal of Beliefs & Values*, 43(4), 396–413.
- Sajjadih, N., & Azadmanesh, S. (2016). Conceptual infrastructures of childhood in historical development: Toward an Islamic conceptualization of childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 115–140.
- Saronto, J. (2021). Curriculum reform and cultural context: Towards a more inclusive education. *Journal of Educational Change*, 22(4), 621–639.
- Seif, A. A. (2022). *Educational psychology*. Doran.
- Smith, E. E., Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2024). *Hilgard's introduction to psychology* (B. Birashk et al., Trans.). Roshd.
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *Fundamental transformation document of education in the Islamic Republic of Iran*. Tehran.
- Hemati, S. (1999). *Creativity and innovation in education*. Yad.
- Yoon, J., Kang, S., & Jo, T. (2020). Group creativity, empathy, and scientific inquiry ability among elementary students. *International Journal of Science Education*, 42(2), 1–13.