

<https://dx.doi.org/10.30510/psi.2022.359761.3907>

A Semantic Analysis of Concept of Student, Among Female Twelfth-Graders at Public Schools in Tehran Education District 15

Abstract

Mental concepts are always potentially realizable; i.e. they can be expressed in human deeds and behavior. Specifically put, our deeds and behavior reflect our mental knowledge. This qualitative, interactional study aims to reach the deep semantic layers of the concept of student among students. Using a thematic analysis, the study sets to shed light on the mental models of female twelfth-grade students studying at public schools in Tehran Education District 15 within the timespan of May-June 2019 to April-May 2020. The data were collected through a semi-structured interview and observation, and 8 main categories were identified after coding and the thematic analysis of the interviews. The identified categories included idealism and perfectionism, student as a subject (identifier), analysis of personal position, generational and cultural gaps and conflict, quantification and competitiveness in education, support seeking strategies in school, expansion of social world and self-realization, socialization at school. Results showed that the critical thinking model is the dominant mental model in the mind of students.

Keywords:

Critical thinking; student as subject; support-seeking in schools; idealism and perfectionism.

ماهنامه علمی (مقاله علمی- پژوهشی) جامعه‌شناسی سیاسی ایران، سال پنجم، شماره دهم، دی ۱۴۰۱، صص ۱۹-۲

<https://dx.doi.org/10/30510/psi.2022.359761.3907>

معنا کاوی مفهوم دانش آموزی در بین دانش آموزان دختر پایه دوازدهم مدارس دولتی منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران

فرزانه اسماعیل پور زنجان^۱

فرح ترکمان^۲

فریبا میر اسکندری^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۲۶

چکیده

مفاهیم ذهنی ما انسان‌ها همواره قابلیت عینی شدن را دارند یعنی خود را در اعمال و رفتار ما نشان می‌دهند به بیان دقیق‌تر اعمال و رفتار ما بازتابی از نوع معرفت و شناخت ذهنی ما هستند. مقاله حاضر بر اساس پژوهشی با هدف شناخت معنای ذهنی دانش آموزان از دانش آموزی، مطالعه‌ای کیفی با رویکرد نظری کنش متقابل است. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل تماتیک، به شناخت الگو ذهنی دانش آموزان دختر شاغل به تحصیل در پایه دوازدهم مدارس دولتی منطقه ۱۵ آموزش و پرورش تهران در بازه زمانی خرداد ۹۸ تا اردیبهشت ۹۹ پرداخته است. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته و مشاهده استفاده شده است. پس از کدگذاری و تحلیل تماتیک مصاحبه‌ها، ۸ مقوله اصلی شناسایی شد. مقوله‌ها عبارتند از: آرمان‌خواهی و کمال‌گرایی، دانش‌آموز در جایگاه سوژه (شناساگر)، تحلیل موقعیت خود در مدرسه، گسست نسلی و فرهنگی، کمیت‌گرایی و رقابت در آموزش، حمایت‌طلبی در مدرسه، جامعه‌پذیری در مدرسه. نتایج نشان می‌دهد الگوی ذهنی مسلط و غالب بر ذهن دانش آموزان دختر مصاحبه‌شده در این پژوهش الگوی تفکر انتقادی می‌باشد.

کلید واژه‌ها: تفکر انتقادی، دانش‌آموز در جایگاه سوژه، حمایت‌طلبی در مدرسه، آرمان‌خواهی و کمال‌گرایی

^۱دانشجوی دکترا گروه جامعه‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

Farzaneesmailpor@yahoo.com

^۲استادیار گروه جامعه‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

Fa134033@gmail.com

^۳استادیار گروه مردم‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

F_mireskandari@yahoo.com

فرایند آموزش و پرورش از پیدایش انسان بر زمین آغاز شده و مسأله آموزش طی قرن های متمادی ذهن فلاسفه را به خود مشغول داشته است. به عقیده برخی، معلمی از نظر قدمت دومین پیشه انسان ها بوده است. هیچ جامعه ای وجود نداشته که اهمیت و مرکزیت آموزش را رد کند زیرا شکی نیست که کودکان بی سواد، نادان و نا مطلع از فرهنگ جامعه شان بدنیا می آیند (کریمی حاجی خادمی، حیدری پور، ۱۳۹۹: ۵۵).

از نظر تاریخی پیدایش مدارس نوین به تغییر و تحولات کشور های اروپایی بعد از رنسانس و شروع دوران جدید (مدرن) باز می گردد.

«کانت راه و روش روشنگری را در چارچوب آموزش و پرورش می یابد. روشنگری بدون آموزش و پرورش همچون درختی بی ریشه است. بدون آموزش یافتن خرد آدمی از استقلال باز می ماند و بدین ترتیب ممکن است زیر قیمومت و نفوذ دیگران قرار بگیرند؛ بنابراین آزادی نیز خود از میوه های آموزش است. بدین جهت است که گفته میشل ژوله تا به امروز به قوت خود باقی است؛ اولویت اول سیاست چیست؟ آموزش و پرورش، دومین بخش آن؟ آموزش و پرورش و سومین بخش؟ آموزش و پرورش (اسپنسر و دیگران، ۱۳۸۱: ۳۶-۳۵).

«از قرن ۱۶ و ۱۷ میلادی یعنی قرن ۱۰ و ۱۱ هجری قمری به بعد تعداد زیادی فرهنگستان و انجمن علمی در کشورهای اروپایی تشکیل شد... و در قرن ۱۸ میلادی به تدریج که در عرصه های سیاسی و اجتماعی تحولاتی رخ می داد، آموزش و پرورش نیز دستخوش تغییر گردید» (قاسمی پویا، ۱۳۹۰: ۷۶). «برخورد ایرانیان با اروپائیان در دوران صفویه و به خصوص قاجار باعث شد ایرانیان کم کم با شکل مدارس در اروپا و علوم نوین آشنا شوند و امیر کبیر و میرزا حسن رشیدی دو تن از اولین کسانی بودند که بنای نخستین مدارس نوین در ایران را بنا نهادند» (امین پور، امانیان، ۱۳۹۷: ۱۴). تا قبل از دوران قاجار شکل رایج آموزش در ایران آموزش سنتی یعنی مکتب خانه ای بود.

به باور گیدنز «نهادهای امروزی، چه از لحاظ پویایی و تأثیرگذاری بر عادات و رسوم سنتی و چه از نظر تأثیرات عام جهانی، با همه اشکال پیشین نظم اجتماعی فرق دارند. و این تفاوت ها فقط به معنای امتداد تغییر و تبدیل های صوری نیست؛ تجدد تغییراتی ریشه ای در کیفیت زندگی روزمره پدید می آورد و بر خصوصی ترین وجوه تجربیات ما تأثیر می نهد. تجدد را باید به عنوان نوعی نهاد اجتماعی درک کرد، با این وصف تغییرات حاصل از نهادهای امروزی به طور مستقیم و با زندگی فردی، و بنابراین با «خود» ما در هم می آمیزد» (گیدنز، ۱۳۸۵: ۱۶).

«مدارس از اولین نهادهایی هستند که حکومت ها در کنار سایر نهادهای اجتماعی سعی می کنند تا از طریق آن ها هژمونی خود را باز تولید کنند... منظر آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی است. به عبارت دیگر در مدرسه ظرفیت های انسانی و ذهنیت دانش آموزان به گونه ای دست کاری می شود تا افراد به کسب خصایص اخلاقی خاصی ترغیب شوند» (رضایی، غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴: ۳۴-۵۸).

«درواقع اعضای تولد یافته جدید، به تربیت نیاز دارند. این امر نیز توسط نهاد آموزش و پرورش عملی می‌شود. گفتنی است، نهاد آموزش و پرورش در تمام جوامع نهادی است که در اختیار حاکمان جامعه است، به تعبیر لویی آلتوسر^۱ (۱۹۷۰) فیلسوف فرانسوی، نهاد آموزش و پرورش دستگاه ایدئولوژیک حاکمیت است. در نتیجه برای جامعه‌شناس، مدرسه (آموزش و پرورش) فقط یک مکان برخورد بین بازیگران فردی نیست، بلکه همچنین یک محیط سیاسی نیز است، زیرا نهاد مدرسه توسط گروه داخلی حکومت سرمایه‌گذاری شده است که در تعامل با حکومت در یک نگاه به هدف راهبردی عمل کند، یعنی در گذار از طرح‌هایی که هدفش هدایت و تغییر شکل کارکرد مدرسه است» (منادی، ۱۳۹۲: ۱۹).

همان‌گونه که در بالا ذکر شد «یکی از کارکردهای آموزش و پرورش، پرورش سیاسی است. پرورش سیاسی فرا گرد القای فرهنگ سیاسی است. مفهوم پرورش سیاسی اشاره می‌کند به فرا گردی که از راه آن، افراد جامعه نگرش‌ها و احساسات مربوط به نظام سیاسی و نقش خود را در آن کسب می‌کنند. آموزش و پرورش چه آشکار و چه پنهان در برنامه و کتب آموزشی خود، متضمن اهداف پرورش سیاسی است. موضوعاتی نظیر: ایدئولوژی، نظام سیاسی، اطاعت از اقتدار سیاسی، شرایط شهروندی، لزوم وفاداری و وظیفه‌شناسی ملی ... به اشکال گوناگون در برنامه تحصیلی موجود بوده است» (خالقی دامغانی، قرا باغی، ۱۳۹۱: ۱۱۴).

به دنبال پیروزی انقلاب اسلامی و حاکمیت ارزش‌های دینی بر جامعه یکی از اولین اقدامات انجام شده توسط انقلابیون تلاش برای زدودن ارزش‌ها و هنجارهای و فرهنگ به‌جامانده از رژیم پهلوی بود که به باور انقلابیون این ارزش‌ها ارزش‌هایی غیردینی و تقلیدشده از کشورهای غربی و استعماری بود. این مهم بعد از پیام تاریخی امام خمینی (ره) در ۲۱ خرداد ۱۳۵۹ که در آن بر ضرورت انقلاب فرهنگی تأکید شده بود انجام گرفت. برخی از این اقدامات عبارت‌اند از: تغییر محتوای کتاب‌های درسی، نظارت بر گزینش معلمان، تغییر ساختار آموزشی از جمله تأسیس معاونت پرورشی ...

و به‌طور کلی نظام سیاسی تلاش کرد که ارزش‌هایی مناسب با ایدئولوژی ملهم از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ را به همه اتباع از جمله دانش‌آموزان ارائه کند و در سوی مقابل ارزش‌های به‌جامانده از دوران گذشته که مربوط به نوگرایی و تجدد بود و از زمان انقلاب مشروطه و تا به امروز در حال سرازیر شدن به جامعه هستند هم چنان وجود دارند.

آنچه در مدارس آموزش داده می‌شود و آنچه دانش‌آموزان از مدرسه و آموزش‌های پنهان و آشکار آن می‌آموزند و همچنین چگونگی دریافت و مواجهه دانش‌آموزان با آموزش‌های مدرسه تأثیر زیادی در آینده و فردای جامعه دارد. مدارس قلب جامعه هستند و می‌توان روند تغییرات و تحولات فرهنگی جامعه را بر اساس آن پیش‌بینی کرد. لذا آگاهی از ارزش‌ها، نگرش‌ها و الگوهای فکری و معرفتی دانش‌آموزان برای سیاست‌گذاران جامعه بسیار بااهمیت است. و چنانچه نظام‌های سیاسی نتوانند در بازتولید الگوی فرهنگی خود موفق شوند در آینده با بحران مشروعیت، بحران مشارکت، بحران هویت و بحران فرهنگی مواجه خواهند شد.

این پژوهش در مدارس دخترانه منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران انجام شده منطقه ۱۵ آموزش و پرورش در جنوب شرقی تهران قرار دارد و یکی از بزرگ‌ترین مناطق از نظر وسعت جغرافیایی است و همچنین از

^۱Louis Althusser

تنوع قومی و فرهنگی زیادی برخوردار است؛ و به همین سبب در بحث آسیب‌های اجتماعی همواره نگاه ویژه‌ای به این منطقه می‌شود.

هدف اصلی این پژوهش شناخت و آگاهی از ساختارذهنی و معنایی پنهان از دانش آموزی در بین دانش آموزان دختر پایه ۱۲ منطقه ۱۵ شهر تهران است که با سؤال "چه معنایی از دانش آموزی در ذهن دارید؟" در پی دست یابی به آن بر آمدیم.

۲- مطالعات نظری

یکی از تحقیقات انجام‌شده و تا حدودی مرتبط با موضوع پژوهش حاضر، مطالعاتی است که توسط حاضری و رضا پور (۱۳۹۲) انجام‌شده. این پژوهش به مطالعه برخی از عوامل مؤثر بر مقاومت دانش آموزان در برابر هنجارهای مدرسه پرداخته است. نتایج آن‌ها نشان می‌دهد رابطه بین معلم - دانش‌آموز و همچنین میزان سرمایه فرهنگی دانش‌آموز از عوامل مؤثر بر بروز مقاومت هستند.

تحقیقی دیگر توسط رضایی و غلامرضا کاشی (۱۳۸۴) انجام‌شده و در آن چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه در مدارس پسرانه شهر تهران مورد مطالعه قرار گرفته است. آن‌ها در این پژوهش نشان دادند صرف ایدئولوژیک بودن ساختار مدرسه برای عملکرد موفق آن کفایت نمی‌کند و چه بسا پیام‌های ایدئولوژیک مدرسه به‌گونه‌ای متفاوت با خواست تولیدکنندگان آن صورت بگیرد.

در مطالعه حاضری و رضایپور (۱۳۹۲) عوامل مؤثر بر رفتار مقاومتی دانش آموزان و در پژوهش رضایی و غلامرضا کاشی (۱۳۸۴) بر دلایل "موفق نبودن مدرسه در انتقال ایدئولوژی خود" تمرکز شده ولی هیچ کدام به الگوی ذهنی نهفته در پشت رفتارهای مقاومتی دانش آموزان و دلیل "اصلی عدم موفقیت مدرسه" در انتقال پیام‌های ایدئولوژیک خود توجه ای نداشته اند یعنی همان هدفی که این مطالعه به دنبال آن است .

سور و سیلان (۲۰۲۱) نیز در یک پژوهش به "درک نابرابری‌های ساختاری موجود در جامعه و ارتباط آن با نوع مدرسه" پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که هر نوع مدرسه خصوصیات مختلفی دارد که فعالیت‌های زندگی روزانه را شکل می‌دهد و رابطه نزدیکی بین احتمال تحرک اجتماعی، نوع مدرسه و وضعیت مدرسه وجود دارد؛ که با موقعیت‌های احتمالی آینده دانش‌آموزان مطابقت دارد؛ و اگرچه تنوع مدارس برای ایجاد نابرابری اجتماعی در نظر گرفته نشده است اما مسلماً چنین سلسله‌مراتبی را در جامعه خلق کرده است؛ بنابراین عملکرد مدرسه طنین‌انداز عملکرد یک جامعه است.

یکی دیگر از پژوهش‌های خارجی مطالعه‌ای است که توسط آریکان (۲۰۲۰) در کشور ترکیه انجام‌شده که به بررسی رفتارهای مقاومتی دانش آموزان نسبت به معلمان تربیت‌بدنی و ورزش پرداخته است. از نظر وی رفتارهای مقاومتی دانش آموزان موجب شکست فرایند آموزش در مدرسه و در نهایت موجب شکست تحصیلی دانش‌آموز می‌شود و این رفتارها کل مدرسه را تحت تأثیر منفی قرار می‌دهند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد بین رفتارهای مقاومتی و نگرش خصمانه نسبت به معلمان باسابقه کار بالا (۱۶ تا ۲۰) سال با معلمان

دیگر تفاوت معناداری وجود دارد؛ و دانش آموزان نسبت به معلمان باسابقه کار (۱۱ تا ۱۵) سال مقاومت منفعل نشان می‌دهند.

همچنین رادولوویچ و استانیچ^۱ (۲۰۱۷) در یک مطالعه با روش متاآنالیز به بررسی شیوه‌های مؤثر در توسعه تفکر انتقادی در مدارس پرداخته‌اند. آن‌ها با استفاده از مطالعات و ایده‌ها و نظریات موجود برای آموزش تفکر انتقادی و نظریه‌های برنامه درسی معاصر، دست به تحلیل و تفسیری جدید زده‌اند و مبنای رویکردهای مختلف آموزش تفکر انتقادی جدیدی را ترسیم کرده‌اند. آن‌ها به اهمیت و لزوم آموزش تفکر انتقادی اعتقاد دارند.

در جمع بندی پیشینه خارجی می‌توان گفت که اولی تایید کننده نظریه باز تولید اجتماعی و در دومی هم تنها به اشکال گوناگون رفتار مقاومتی و عوامل موثر به آن پرداخته اند و هیچ کدام به ساختار ذهنی دانش آموزان نپرداخته اند. اما سومین نمونه با اعتقاد به ضرورت آموزش تفکر انتقادی و اهمیت آن در زندگی دانش آموزان تنها در صدد ارائه راهکار و نظریه برای آموزش این نوع تفکر است.

این پژوهش در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (پارادایم کنش متقابل) قرار می‌گیرد. نظریه‌های مطرح در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به شرح زیرند:

پارادایم کنش متقابل

«این رویکرد که از جنگ جهانی دوم به این سو به طور روزافزون رواج و شهرت یافته بر مسائل روانی-اجتماعی تأکید می‌کند. در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، پژوهشگری که با رویکرد تعاملی مطالعه می‌کند، احتمالاً، کنش‌های متقابل میان گروه همالان، معلم، معلم-مدیر، نگرش‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ارزش‌های معلمان و دانش‌آموزان، خودانگاری‌های دانش‌آموزان و تأثیر آن بر آرزوها و آرمان‌ها، پایگاه اجتماعی-اقتصادی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد توجه قرار خواهد داد (بالتاین، ۱۹۸۹)» (علاقه بند، ۱۳۸۴: ۲۴).

پارادایم انتقادی از نظریه‌های معاصر در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به حساب می‌آید.

«پارادایم انتقادی، تفسیر متفاوتی از آموزش و پرورش و رابطه آن با جامعه، ارائه می‌دهد. این پارادایم نیز مانند کارکردگرایی، معتقد است مدرسه رابطه نزدیکی با جامعه دارد اما بر این باور است که مدرسه بیشتر با تقاضاهای سرآمدان جامعه رابطه دارد تا با نیازهای کل آن، به علاوه این پارادایم بیشتر بر ارتباط بین آموزش و پرورش رسمی و آموزش مطیع بودن تأکید دارد تا بر کسب مهارت‌های شناختی ... نویسندگان انتقادی تأکید بر این دارند که مدرسه تمایلی به تغییر در روابط اجتماعی ندارد و تابع نظم سیاسی-اجتماعی حاکم است. در واقع هر دو دیدگاه، تابع بودن مدرسه را قبول دارند ولی بحث و اختلاف آن‌ها بر سر این است که آیا این تابعیت برای جامعه و دانش‌آموز مفید است یا نه» (شارع پور، ۱۳۹۴: ۵۶-۵۸).

^۱Radolovic&Estancic

^۲Baltain

برخی از نظریه‌ها و مفاهیم منبعث از نظریه انتقادی عبارت‌اند از: نظریه‌های بازتولید فرهنگی، نظریه بازتولید اجتماعی، نظریه مقاومت و برنامه درسی پنهان که در ادامه به‌طور اجمالی برخی از آن‌ها و برخی از نظریه‌پردازان انتقادی را بررسی خواهیم کرد.

ایوان ایلچ (مدرسه زدایی)

«یکی از جنجالی‌ترین نظریه‌ها که تحت عنوان "مدرسه زدایی از جامعه" مطرح شد و با دیدی انتقادی، کارکردهای مدرسه را زیر سؤال برد، از طرف ایوان ایلچ، با توجه به تجاربی که او از کار در کشورهای آمریکای لاتین داشت مطرح شد» (اعزازی، ۱۳۸۱: ۵۳).

«ایده اصلی ایلچ این بود که مؤسساتی که ویژگی اصلی ساختار اجتماعی را تشکیل می‌دهند در اصل خود عامل تحریف و حتی نابودی اهداف یا نهادهایی هستند که خود به خاطر آن به وجود آمده‌اند. مثلاً کلیسا عامل نابودی مذهب است و بیمارستان عامل نابودی بهداشت است و مدرسه عامل نابودی آموزش و پرورش. ایلچ آن‌ها را مؤسسات تحریف‌کننده و معتادکننده می‌نامید و خواهان مدرسه زدایی از جامعه بود. مدرسه زدایی در واقع واکنشی علیه جهان صنعتی-اداری بود... استدلال ایلچ این بود که جامعه به‌هیچ‌عنوان نباید خواستار هیچ‌گونه آموزش و پرورش اجباری باشد... ایلچ به رابطه بین آموزش و پرورش و مذهب نیز توجه داشت. وی معتقد بود که ایمان و اعتقاد معاصر به آموزش و پرورش رسمی شبیه اعتقاد و ایمانی است که در قرون وسطی نسبت به کلیسای کاتولیک بود که فقط از این طریق می‌توان به رستگاری رسید» (شارع پور، ۱۳۹۴: ۶۴-۶۵).

فرهنگ سکوت (پائولو فریره)

«از دیگر پیشگامان نظریه انتقادی در حوزه آموزش پائولو فریره است. او با نظر به اندیشه اسلاف خود و تجربیاتش در قلمرو اندیشه مقوله‌ای را کشف کرد که خود آن را "فرهنگ سکوت" نامیده است. فرهنگی که سرکوب‌شدگان همواره به کارش می‌گیرند. او به این واقعیت پی برد که جهالت و خواب دائمی ستم‌دیدگان نتیجه حاکم شدن شرایط اقتصادی، سیاسی و اجتماعی و سلطه زورمندان‌ای است که آن‌ها قربانیانش هستند. اینان به‌جای مقابله با وضع موجود، دچار شرایطی می‌شوند که نمی‌توانند در برابر آن به‌طور فعال از خود واکنش نشان دهد. بدین‌سان بر پائولو فریره آشکار می‌شود که نظام آموزشی به‌طور کامل در خدمت فرهنگ سکوت قرار دارد و از این زمان کار خود را برای آموزش آغاز کرد و توانست ایده‌های ابتکاری بر فلسفه آموزش و پرورش بیفزاید ... محورهای اصلی نظریه فریره عبارت‌اند از: ۱- نسبت میان آموزش و مدرسه، کدام‌یک در خدمت دیگری است ۲- چیزی به نام

آموزش و پرورش بی‌طرف وجود ندارد ۳- بنیاد تربیت بر تمرین آزادی، گفتگو، استدلال و تفکر انتقادی پیرامون موضوعات بدیع است ۴- با انسان سرکوب‌شده هیچ توسعه‌ای امکان‌پذیر نیست» (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳: ۱۰۱-۱۰۰). «فریره همواره تأکید می‌کرد که مدرسه فرایندی خستی و بی‌طرف نیست. ادعای بی‌طرفی مدرسه یک ایدئولوژی مرسوم است که کارکرد سیاسی مدرسه را پنهان سازد» (شارع پور، ۱۳۹۴: ۶۲).

«بازتولید فرهنگی به شیوه‌هایی اطلاق می‌شود که به کمک آن‌ها مدارس همراه با نهادهای اجتماعی دیگر، به دائمی کردن نابرابری‌های اجتماعی در میان نسل‌ها کمک می‌کنند. این مفهوم توجه ما را به وسایلی معطوف می‌سازد که به کمک آن، مدارس از طریق برنامه‌های پنهان بر یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و عادت‌ها تأثیر می‌گذارند» (گیدنز، ۱۳۷۹: ۴۷۲).

«چون آموزش و پرورش کوششی سنجیده برای تولید دانش، معرفت، ذهنیت یا هویت است به‌نوعی در آن فعالیت سیاسی جریان دارد و کیفیت تجربه انسان‌ها را شکل می‌دهد. این فعالیت‌ها با بازتولید سلطه گروه‌های حاکم در ارتباط است. این درواقع پیش‌فرض نظریه‌های بازتولید است که در پی پاسخ به این سؤال هستند که ذهنیت طبقات و گروه‌های تابع در جامعه چگونه شکل می‌گیرد و این گروه‌ها برای تضمین سلطه فکری خود بر سایر گروه‌ها چگونه عمل می‌کنند. این نظریه‌ها طیف متنوعی را شامل می‌شوند. آلتوسر^۱ با نظریه خود دربارهٔ ایدئولوژی، گرامشی^۲ با طرح مفهوم هژمونی و بوردیو^۳ با مفهوم خشونت نمادین، فوکو^۴ با طرح دانش-قدرت از جمله مهم‌ترین نظریه‌پردازانی هستند که بر نقش آموزش و پرورش در فرایند بازتولید تأکید دارند» (خالقی دامغانی، قرا باغی، ۱۳۹۱: ۱۰۷).

نظریه مقاومت

یکی دیگر از نظریه‌های منبعث از پارادیم انتقادی نظریه مقاومت است «از دیدگاه نظریه مقاومت، مدرسه نهاد نسبتاً مستقلی است که نه تنها امکان بروز رفتار مخالفت آمیز را فراهم می‌سازد، بلکه نوعی منبع تناقض نیز هست به همین جهت برخی اوقات، برخلاف علایق و منافع گروه حاکم عمل می‌نماید، مدرسه نهادی صرفاً اقتصادی نیست بلکه عرصه‌ای سیاسی، فرهنگی و ایدئولوژیکی است که تا حدودی مستقل از اقتصاد بازار سرمایه‌داری است... درواقع، نظریه مقاومت بر این موضوع تکیه می‌کند که معلم باید به‌جای رابطهٔ مصلحت‌گرایانه، با دانش‌آموز خود رابطهٔ انتقادی داشته باشد از همین نکته پیداست که نظریه مقاومت مروج تفکر انتقادی است» (شارع پور، ۱۳۹۴: ۱۰۳).

«یکی از مهم‌ترین پژوهش‌ها در مورد نظریه مقاومت را می‌توان پژوهش ویلیز^۵ (۱۹۷۹) با اثر کلاسیک "یادگیری برای کار کردن: چگونه کودکان طبقه کارگر، مشاغل طبقه کارگر را کسب می‌کنند" به حساب آورد این اثر یک مطالعهٔ قوم‌نگارانه در مورد گروهی از نوجوانان طبقه کارگر است در هر دو محیط مدرسه و محیط کاری آنان پس از ترک مدرسه بود. این گروه که تحت عنوان "پسریچه‌ها" شناخته می‌شوند که در مدارسشان به آسانی شکل‌های هرج و مرج طلبانه رفتارشان شکل می‌گیرد. ویلیز نشان می‌دهد که رفتار آن‌ها ریشه در یک واقعیت مربوط به کارکرد زیرکانه، هژمونیک و آگاهانه مدرسه دارد که به‌خصوص در برنامه درسی پنهان متجلی است. شورش آن‌ها ناشی از طرد ایدئولوژی‌ای است که مدرسه به آن‌ها عرضه می‌کند یا به قول ویلیز نتیجه مقاومت سیاسی آنان است» (منصوری و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۷).

۱: A lth user
۲: Gr am ci
۳: Bourdieu
۴: Foucault
۵: Wi li s

«اصطلاح برنامه درسی پنهان برای اولین بار توسط جکسون^۱ در کتاب زندگی در کلاس‌های درس مطرح شد. منظور او از این اصطلاح، اشاره به درس‌هایی بود که دانش‌آموزان از بودن در کلاس درس یاد می‌گیرند مانند متانت و دست کشیدن از امیال و آرزوهای شخصی... مهم‌ترین بُعد برنامه درسی پنهان، ساختار قدرت موجود در مدرسه است، ساختاری که مفاهیم مافوق و مادون را به کودک یاد داده و او را برای شغل آتی خود آماده می‌سازد... در واقع برنامه درسی پنهان به نتایجی مربوط می‌شود که معلم و مدرسه به‌طور هدفمند به دنبال آن نیستند، یا اینکه معلم و مدرسه به دنبال تأمین آن‌ها هستند اما آشکارا در نزد دانش‌آموزان به آن اعتراف نمی‌کنند» همان‌گونه که در بحث نظریه‌های مقاومت بیان شد نظریه‌پردازان مقاومت معتقد هستند که دانش‌آموزان اغلب از برنامه‌های درسی پنهان آگاهی دارند و در مقابل آن‌ها دست به مقاومت می‌زنند (شارع پور، ۱۳۹۴: ۲۲۱-۲۱۸).

۳- روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش یک مطالعه کیفی با رویکرد کنش متقابل اکتشافی و توصیفی است. که با استفاده از روش تحلیل تماتیک (به شیوه دپوی و گیلتین)^۲ انجام شده. برای جمع‌آوری، توصیف و جست‌وجوی نظم داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه ساختار و مشاهده استفاده شده است. در این پژوهش با ۲۰ دانش‌آموز دختر پایه دوازدهم شاغل به تحصیل در مدارس دولتی منطقه ۱۵ تهران مصاحبه شده است. با انجام ۱۵ مصاحبه اشباع تماتیک حاصل شد و برای کفایت نمونه مصاحبه‌ها تا ۲۰ نفر ادامه یافت. این مصاحبه‌ها در بازه زمانی خرداد ۱۳۹۸ تا اردیبهشت ۱۳۹۹ صورت گرفته است.

تحلیل تماتیک عبارت است از تحلیل مبتنی بر استقرای تحلیلی که در آن محقق از طریق طبقه‌بندی داده‌ها و الگویابی درون داده‌ای و برون داده‌ای به یک سنخ‌شناسی تحلیلی دست می‌یابد... با این هدف که داده‌ها چه می‌گویند این نوع تحلیل به دنبال الگویابی در داده‌هاست (محمد پور، ۱۴۰۰: ۳۸۸).

در این پژوهش فرایند تحلیل طی دو مرحله انجام شد مرحله اول خود شامل ۴ زیر مرحله به شرح زیر بود: ۱- درگیری در تفکر قیاسی و استقرایی هم‌زمان ۲- ساخت و تدوین مقوله‌ها ۳- گروه‌بندی مقوله‌ها ۴- کشف معانی و تم‌های زیرین و مرحله دوم نیز آماده کردن گزارش و ارائه آن بود.

پس از انجام مصاحبه به شکل نیمه ساختاریافته و پیاده کردن آن‌ها بر اساس کدگذاری باز، محوری و گزینشی، مفاهیم و مقولات استخراج و در مصاحبه‌های بعدی نوع سؤالات بر اساس آن مقولات تنظیم گردید. در مرحله کدگذاری باز ۱۱۱۰ کد از ۲۰ مصاحبه استخراج گردید. در مجموع ۱۱۱۰ کد در قالب ۷۵۴ کد اصلی شناسایی شدند. با بررسی و تحلیل کدهای استخراج شده و دسته‌بندی آن‌ها ۶۹ طبقه ایجاد و نام‌گذاری گردید و سپس این طبقات در ۸ تم (مقوله) کلی نام‌گذاری شدند. و در ادامه این ۸ تم در یک الگوی سه بخشی دسته بندی شدند.

^۱ Jackson
^۲ Depvey&Gilitin

مقاله اول: آرمان‌خواهی و کمال‌گرایی

یکی از مقولات به‌دست‌آمده در این پژوهش آرمان‌خواهی و کمال‌گرایی است که منظور از آن اموری است که دانش‌آموزان به تجربه و بر اساس عقل و منطق به آن‌ها احساس نیاز می‌کنند و تلاش می‌کنند تا به آن‌ها دست یابند. ویلیام گلاسر معتقد است «غیر از بقا که به میزان بسیاری وابسته به فیزیولوژی ماست به لحاظ ژنتیکی این‌گونه برنامه‌ریزی شده‌ایم تا برای ارضای چهار نیاز روان‌شناختی ۱. عشق و احساس تعلق ۲. قدرت و پیشرفت ۳. آزادی ۴. تفریح تلاش کنیم» (گلاسر ۱۴۰۱: ۶۹). همان‌گونه که هر اجتماع و گروه برای خود آرمان‌هایی دارند دانش‌آموزان نیز دارای آرمان‌هایی هستند. آزادی در انتخاب پوشش، آرایش ظاهری (حق بر بدن)، آزادی در انتخاب ارزش‌ها سبک زندگی و مساوات‌طلبی و عدالت‌جویی از مواردی بود که دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها به آن اشاره می‌کردند. نظام آموزشی و در ذیل آن مدرسه نهادهایی اقتدارگرا و سلطه‌گر هستند و دانش‌آموزان با ورود به مدرسه مجبور به اطاعت و پیروی از قوانین آن هستند. از صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان استنباط می‌شد که آن‌ها در انتخاب نوع پوشش و ظاهر در مدرسه به‌شدت تحت کنترل و فشار هستند. دامنه کنترل و تسلط مدرسه حتی به زمان‌هایی که آن‌ها در خارج از مدرسه هستند، هم گسترش پیدا می‌کند. حتی زمانی که در خانه هستند. به‌جز آزادی در نوع پوشش و سبک حجاب، آزادی در انتخاب رشته تحصیلی موردعلاقه هم از خواسته‌های آن‌ها بود. اغلب بیان می‌کردند از طرف خانواده‌ها و مدرسه برای انتخاب رشته تحصیلی تحت کنترل و فشار بوده‌اند؛ و کمتر به خواسته‌های آن‌ها اهمیت داده می‌شود.

نمونه‌هایی از نقل‌قول‌های دانش‌آموزان:

"یکی از مسائل ما در دوران راهنمایی قوانین مدرسه بود که ما اذیت می‌شدیم برای مثال ما حتماً باید هد می‌زدیم و یا چادر سر می‌کردیم درست هست که این قانون مدرسه هست و یک دانش‌آموز موظف است که آن را انجام بدهد ولی خوب دانش‌آموزان اذیت می‌شدند و من تا به یاد دوران راهنمایی می‌افتم همین اجبارها یادم می‌آید و نه تنها من بلکه همه بچه‌ها از این سخت‌گیری‌ها و اجبارها اذیت می‌شدند." (مصاحبه ۲۰).

مقاله دوم: دانش‌آموز در جایگاه سوژه (شناساگر)

منظور از آن کنش‌هایی است که دانش‌آموزان در مقابل مسئولین و امور گوناگون در مدرسه از خود نشان می‌دهند. موضوعی که در موقعیت‌های مختلف اتخاذ می‌کنند. این کنش‌ها گاهی در وضعیت تقابل، گاه در تعارض و گاهی تکمیل‌کننده کنش‌های سایر کنش‌گران هستند؛ و به‌طور کلی منظور از آن تأکید بر کنش‌گری دانش‌آموزان در موقعیت مدرسه دارد؛ که نشان‌دهنده پویایی و عاملیت در زیست دانش‌آموزی در مدرسه است.

نمونه ای از نقل قول‌ها:

"روابط میان دانش‌آموزان با معلم‌ها به نظر من تا حد زیادی به دست خود معلم است اگر معلم با بچه‌ها رفتار خوبی داشته باشد بچه‌ها نسبت به آن معلم و درسی که او تدریس می‌کند احساس

خوبی پیدا می‌کنند و به سمت آن معلم جذب می‌شوند و حتی آن درس را هم دوست دارند..."
(مصاحبه ۴)

"این مصاحبه تجربه خوبی بود برای من باعث شد خیلی از چیزهایی که واقعاً برای من عقده شده بود و حرف‌هایی که توی دل من در این ۱۲ سال موندن بود را بگویم و کمی آرام شوم." (مصاحبه ۱۰)

مقوله سوم: تحلیل موقعیت خود و مدرسه

بنا به تعریف تحلیل‌گر کسی است که می‌تواند ساختار و اجزای یک موضوع را درک کند و منظور از تحلیل موقعیت خود این است که دانش‌آموزان مصاحبه شده در این پژوهش قادر به تحلیل موقعیت خود در مدرسه بوده‌اند و این توانایی را به دست آورده‌اند؛ و در جایگاه یک دانش‌آموز و عضوی از مدرسه بتوانند، نگاه عمیق‌تری به دنیای اطراف خود داشته باشند و چالش‌های موجود در محیط را درک کنند. نمونه‌ای از نقل قول‌ها:

"هر وقت در فیلم‌های خارجی محیط مدرسه آن‌ها را می‌دیدم به حالشان غبطه می‌خوردم به خاطر محیط شادی که دارند و می‌توانند بدون هیچ نگرانی و استرسی تحصیل کنند و در کل بخواهم بگویم نظام آموزش و پرورش ایران به شدت افتضاح است." (مصاحبه ۲)

"به نظرم آموزش و پرورش ما از دیگر کشورها خیلی عقب‌تر هست همه بچه‌ها این نظر را دارند چون نظام آموزشی ما هیچ تفریح و سرگرمی برای بچه‌ها در آن دوران در نظر نگرفته است؛ و هیچ تائیمی برای تفریح و دوری از درس برای تعیین نکرده بود برای مثال من دیدم که در کشورهای دیگر در کلاس‌هایشان میزهای گرد دارند و همه دانش‌آموزان چه دختر و چه پسر دور میز در کنار هم می‌نشینند و کار گروهی یاد می‌گیرند و از همان ابتدا تا دوره دانشگاه ولی مدارس ما این‌طور نیست و ما بیشتر کار کردن تکی را یاد می‌گیریم و این خیلی خوب نیست و در زندگی آینده ما تأثیر بدی دارد در کشورهای دیگه بچه‌ها موسیقی و رقص و ورزش دارند ولی در مدارس ما این چیزها وجود ندارد و ما فقط درس می‌خوانیم و طعم زندگی کردن را نچشیدیم." (مصاحبه ۲۰).

مقوله چهارم: گسست نسلی و فرهنگی و تعارض

«شکاف نسلی به معنی وجود تفاوت‌های دانشی، گرایشی و رفتاری بین دو نسل باوجود پیوستگی‌های کلان متأثر از ساختارهای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی است. شکاف نسلی هنگامی محقق می‌شود که واحدهای نسلی شکل بگیرد؛ و شکاف ارزشی درون خانواده و بین نسل‌ها، زمانی اتفاق می‌افتد که انتقال فرهنگی با مشکل روبه‌رو شود» (فتحی و همکاران، ۱۳۹۴: ۱)؛ و به اعتقاد ما هرگاه این مسئله مورد توجه قرار نگیرد در بلندمدت می‌تواند به گسست نسلی و فرهنگی و در حالت‌های شدیدتر به بحران هویت تبدیل شود که در این صورت می‌تواند در روند آموزش از سوی مدرسه و خانواده‌ها تأثیرگذار باشد. این پدیده یک معضل اجتماعی محسوب می‌شود.

آنچه در جامعه مشاهده می‌شود تعارض یا ناهماهنگی در برخی ارزش‌های اجتماعی است که در گروه‌های خانه و مدرسه و جامعه بروز می‌یابد که گاه در شکل تفاوت نسلی یا دوگانگی و چندگانگی ارزشی و گاه در شکل تضاد ارزشی در خانه و مدرسه بروز می‌یابد. علاوه بر این، گسترش ارتباطات در جهان معاصر، بین نهادهای اجتماعی و فرهنگی بومی با نهادهای جهانی تعارضاتی به وجود آورده که در حیات فردی و اجتماعی گروه‌های مختلف جامعه بخصوص جوانان تأثیر فراوانی گذاشته و به بحران‌های موجود آنان دامن زده است (یعقوبی، ۱۳۹۳: ۱۶۹).

تعداد زیادی از دانش‌آموزانی که در این مصاحبه شرکت کرده بودند معتقد بودند از معلم‌های پیر و سالخورده خوششان نمی‌آید و تدریس معلم‌های جوان را بهتر درک می‌کنند. آن‌ها از روش‌های جدید تدریس استقبال می‌کردند؛ و معتقد بودند که معلم‌های جوان حرف‌های ما را بهتر درک می‌کنند و کلاس‌های آن‌ها پرشورتر و یادگیری هم بیشتر است؛ و از تجربه‌های خود در طی دوران تحصیل شواهد بسیاری را برای اثبات مدعای خود مثال می‌زدند. معتقد بودند معلم‌های پیر کم‌حوصله و کم انرژی تر هستند و نوع برخوردی که با ما دارند متناسب با ویژگی سنی ما نیست. به نظر می‌رسد برای بسیاری از والدین هم این مسئله اهمیت دارد و زمانی که در آغاز سال تحصیلی متوجه می‌شوند که معلم فرزندشان سن بالایی دارد از این امر نگران می‌شوند که مبدا معلم کم‌حوصله و بد اخلاق باشد. یافته‌های آریکان (۲۰۲۰) در کشور ترکیه نیز هم‌راستا با نتایج این پژوهش نشان می‌دهد بین رفتارهای مقاومتی و نگرش خصمانه نسبت به معلمین با سابقه کار بالا (۱۶ تا ۲۰) سال با معلمین با سابقه کار کمتر تفاوت معناداری وجود دارد.

در این پژوهش این وضعیت به‌عنوان شکاف و گسست نسلی بین معلم و دانش‌آموز در نظر گرفته شد هرچند هنوز هیچ تحقیق و پژوهشی در رابطه با فاصله سنی معلم و دانش‌آموز و تأثیرات آن بر یادگیری در ایران انجام نشده و لازم است تحقیق و بررسی‌های بیشتری در این باره به عمل بیاید. به نظر می‌رسد، فاصله سنی زیاد بین معلم و دانش‌آموز هنگامی به یک مسئله و مشکل تبدیل می‌شود که معلم به ویژگی سنی دانش‌آموزان توجه کافی نداشته باشد از روش‌های تدریس جدید و به‌روز در امر آموزش استفاده نکند. طی سال‌های اخیر به دلیل عدم هماهنگی بین تعداد معلم‌های تازه استخدام شده و معلم‌هایی که بازنشسته می‌شوند. آموزش و پرورش به شدت دچار کمبود معلم شده است و یکی از راه‌های جبران نیروی مورد نیاز استفاده از معلمین بازنشسته و دعوت به کار مجدد آن‌ها بوده است؛ و تا حدودی میانگین سنی جامعه معلم‌ها افزایش یافته است.

آنچه ما از آن به‌عنوان گسست فرهنگی نام بردیم مربوط می‌شود به وجود تعارضاتی که بین خانواده‌ها و مدرسه و جامعه وجود دارد بسیاری از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که میان ارزش‌ها، هنجارهای مدرسه و خانواده‌هایشان تعارض زیادی وجود دارد و حتی بین مدرسه و محیط بیرون از مدرسه یعنی جامعه هم این تعارضات وجود دارد. این دوگانگی ارزشی بین خانواده و مدرسه و جامعه برای دانش‌آموزان مشکلات زیادی را به وجود می‌آورد یکی از پیامدهای آن پنهان کردن خود واقعی و رواج تظاهر در بین دانش‌آموزان و خانواده‌ها است. به نظر می‌رسد ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر مدرسه تنها برای عده معدودی از دانش‌آموزان و خانواده‌ها ارزشمند و مهم هستند و برای تعداد زیادی قابل قبول و دارای اهمیت نیستند. با توجه به اینکه در مدارس دولتی در ثبت نام دانش‌آموزان غربالگری و گزینش خاصی انجام نمی‌شود، در مقایسه با مدارس خصوصی که دارای معیارهای گزینش و انتخاب هستند این تعارضات بیشتر قابل مشاهده هستند.

یافته‌های یعقوبی (۱۳۹۳) در مطالعه کیفی تعارض ارزشی بین نهادهای اجتماعی خانه و مدرسه نیز تأییدکننده نتایج ما در این مصاحبه‌ها است، نتایج تحقیق او نشان می‌دهد: تعارض ارزشی بستگی به پایگاه طبقاتی و سطح دین‌داری دانش‌آموزان دارد. تعارض ارزشی... در دانش‌آموزان متدین، در مدارس دولتی و شاهد کمتر است. برعکس دانش‌آموزانی که گرایش‌ها دینی پایین‌تری دارند با تعارض بیشتری در مدارس دولتی و شاهد به‌ویژه در مناطق شهری مواجه‌اند... استراتژی گفتمان مدرسه در جهت محدود کردن دانش‌آموزان هست ولی آن‌ها نیز از ضد استراتژی‌هایی در مقابل استراتژی قدرت استفاده می‌کنند... ضد استراتژی تاکتیکی است که بدون خروج از نظم مسلط کمک می‌کند تا فرد از چنگال آن‌ها رها شود (یعقوبی، ۱۳۹۳: ۱۹۵).

«در ساختار معنایی حاکم بر آموزش و پرورش تربیت در نقش تاریخی خود پدیده‌ای "مستمر و همه‌جانبه" فهم می‌شود مستمر بودن یعنی انسان همیشه به تربیت نیاز دارد و همه‌جانبه بودن به این معناست که... زمینه‌های تربیت به شش زمینه دینی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی و زیستی و بدنی و هنری و زیباشناختی و علمی و فناوری تقسیم می‌شود... در نتیجه تربیت نه تنها لایه‌های زیرین وجود دانش‌آموز را درمی‌نوردد، بلکه لحظه‌لحظه زندگی دانش‌آموزی او را دربرمی‌گیرد. حتی یک لحظه رها شدن دانش‌آموز در اردو "آسیب" شناخته می‌شود (مصاحبه با کارشناس اردوی اداره آموزش و پرورش)» (هاشمی، رضایی، اکبرپوران، ۱۳۹۳: ۴۳۹).

و البته هر جا سلطه‌ای اعمال شود مقاومت هم شکل می‌گیرد و دانش‌آموزان با استفاده از امکانات و توانایی‌هایی که دارند هرچند بسیار محدود دست به مقابله می‌زنند. برای مثال گاهی پنهانی و دور از چشم معاون در کلاس به رقص و شادی می‌پردازند که البته از نظر مدرسه این کار ممنوع است و به شدت با این اعمال آن‌ها برخورد می‌شود و یا اینکه با دوستان خود قرار گردش گروهی و دسته‌جمعی بیرون از مدرسه می‌گذارند که البته در صورت آگاه شدن مدیر و معاون از آن، مسئله پیگیری و با آنان برخورد می‌شود. گاهی هم لحظاتی قبل از پایان مدرسه و خروج از آن مخفیانه آرایش می‌کنند.

نمونه ای از نقل قول‌ها:

"چون بچه‌ها فقط ۶ ساعت توی مدرسه هستند و وقتی از آن محیط خارج می‌شوند شاید یک آدم دیگری باشند و من در دوران مدرسه شاید خیلی از معلم‌ها و مدیران مون سخت‌گیری می‌کردند اینکه زیر ابرو برداری یا سیبل‌هایت را اصلاح کنی البته نه اینکه سخت‌گیری کنند این‌ها جزء قانون مدرسه است و باید رعایت بشود اما این چه فایده که وقتی فرد از مدرسه خارج می‌شود یک فرد آزاد است شما وقتی بیرون می‌آیی تمام آن قانون‌ها مدرسه را نقض می‌کنی من بعدش دچار دوگانگی می‌شوم می‌پرسم خود واقعی من چه ایرادی داره که باید پنهانش بکنی" (مصاحبه ۹)

"چیزی که خیلی در ذهن من بود وقتی این حرف را زدم این مثال بود که شاید در خانواده‌ها در حال حاضر ۲۰ درصد عقاید مذهبی قوی دارند و یک تعداد کمی هم متعادل هستند و بیشتر خانواده‌ها کاملاً بی‌اعتقاد یعنی به هیچ‌چیزی اعتقاد ندارند و کاملاً بی‌بندوبار هستند. ولی مدارسی که من دیدم (البته الآن خیلی از مدارس در مقایسه با مدارسی که من دیدم این‌طوری نیستند مخصوصاً دهه نودی‌ها) مدارسی که ما بودیم همیشه روی حجاب و نماز تأکید می‌کردند و یا خیلی جاها خواسته‌اند یک سری چیزهایی را به بچه‌ها بقبولانند که خانواده‌ها کاملاً خلاف آن را به بچه‌ها یاد داده‌اند و بر اساس فرهنگ آن خانواده می‌تواند درست

یا غلط باشد در صورتی که خیلی از خانواده‌ها و پدر و مادرها به این جور مسائل اعتقاد ندارند و یا خیلی چیزهای دیگر که در خانواده‌ها رعایت نمی‌شود ولی در مدرسه از بچه‌ها انتظار دارند رعایت بکنند و یا برعکس چیزهایی که در خانواده‌ها خیلی رعایت می‌شود و در مدرسه رعایت نمی‌شود به نظر من شاید کمتر از ۵ درصد بین این (خونه و مدرسه و جامعه) سه هماهنگی و هم سوایی هست چون مدارس یکجایی یک کارهایی کردند که واقعاً خانواده‌ها کلافه شدند هم از نظر آموزشی و هم از نظر تربیتی" (مصاحبه ۱۰).

مقوله پنجم: کمیت گرایی و رقابت‌جویی در آموزش

چهارمین مقوله به دست آمده در این پژوهش کمیت گرایی و رقابت‌جویی می‌باشد. منظور از آن غلبه کمیت و اهمیت زیاد به آن در مقابل کیفیت است به گونه‌ای که کیفیت قربانی کمیت می‌شود و به دنبال غلبه چنین نگاهی به تعلیم و تربیت و ارزشمندی کمیت‌ها در مدرسه، دانش‌آموزان برای دستیابی به آن‌ها با یکدیگر به رقابت می‌پردازند تا جایی که رفاقت‌ها تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند. یکی از چیزهایی که در مدرسه برای بچه‌ها آزاردهنده هست رقابت بر سر کسب نمره و معدل است. این مسئله برای دانش‌آموزان زرنگ بیشتر مشکل‌آفرین است و اهمیت زیاد نمره و معدل باعث می‌شود دانش‌آموزان به جای دوستی، همکاری و کمک به یکدیگر به دوستانشان به چشم رقیب نگاه کنند؛ و تمام تلاش خود را برای کسب مقام و امتیاز صرف کنند و گاهی برای به دست آوردن رتبه دست به هر کاری بزنند، تقلب کردن برای حفظ جایگاه و رتبه یا به دست آوردن آن یکی از پیامدهای این امر است؛ یعنی بچه‌ها از همان کلاس اول تا پایان تحصیل دائماً درگیر رقابت با دوستان خود در مدرسه و یا حتی با اعضای خانواده خود هستند. چراکه فکر می‌کنند این نمره و معدل خوب هست که باعث ارزشمندی آن‌ها می‌شود؛ زیرا در مدرسه مرتب امتیاز و نمره‌های دانش‌آموزان نسبت به هم سنجیده می‌شود و گزارش آن به شکل نمودار در تابلوی اعلانات مدرسه قرار می‌گیرد و حتی خانواده‌ها نیز درگیر این رقابت‌های درسی می‌شوند.

«نتیجه چنین رویکردی به آموزش، به وجود آمدن فضایی به شدت رقابتی در مدرسه است دانش‌آموزان مرتب باهم مقایسه می‌شوند و هر دانش‌آموز سعی می‌کند از دیگری پیشی بگیرد؛ اما این سعی و تلاش پس از مدتی به "در جا زدن" عده زیادی از شاگردان می‌انجامد، زیرا عده بسیار کمی به هدف‌های مورد نظر دست می‌یابند. ملاک سنجش برای همه شاگردان یکسان است و همه بر اساس آن ملاک ارزیابی می‌شوند؛ بنابراین، در اوایل مسابقه گروه زیادی از شاگردان از دور مسابقه خارج می‌شوند و این مسابقه "برد" و "باخت" به تعداد انگشت‌شماری از شاگردان محدود می‌شود و اکثریتی که از این دور خارج شده‌اند هیچ‌گونه امیدی در خصوص رسیدن به خط پایان ندارند. سرخورده و نومید می‌شوند و احساس حقارت و ناتوانی در آن‌ها افزایش می‌یابد ... در آن سوی پیوستار افرادی که پیشرفت‌هایشان نزدیک به هم است به طرز تأسف باری با یکدیگر در چالش‌اند. آن‌ها از پیشرفت‌های یکدیگر ناخشنود و از پسرفت‌های یکدیگر خشنود می‌شوند (کرامتی، ۱۳۸۰: ۱۴۱).

نمونه ای از نقل قول‌ها:

"شاید نود درصد معلم‌ها اصلاً برایشان مهم نیست که اون بچه درس را یاد گرفته یا نه و فقط می‌گویند تو نمره بالایی باید داشته باشی و حتی خیلی از خانواده‌ها هم همین عقیده را دارند." (مصاحبه ۱۰).

"در دوران دبیرستان هم امتحان ورودی نمونه دولتی دادم و در مدرسه نمونه دولتی قبول شدم و دو سال اونجا بودم اما متأسفانه اصلاً جو خوبی نداشت و به شدت رقابت ناسالمی بین بچه‌ها بود." (مصاحبه ۱۹).

مقوله ششم: حمایت‌طلبی در مدرسه

منظور از حمایت‌طلبی در مدرسه عبارت است از: تلاش دانش‌آموزان برای حل مشکلات و چالش‌های موجود در مدرسه و ارائه راه‌حل‌ها و اقداماتی که منجر به بهترشان وضعیت آن‌ها بشود؛ و به‌نوعی حمایت‌طلبی از خود محسوب می‌شود. آن‌ها به‌طور واضح و آشکار برای رهایی از فشارها و سختی‌های مدرسه درخواست حمایت و کمک می‌کردند از معلم‌ها، مدیر و معاون و خانواده‌های خود انتظار حمایت داشتند. نمونه‌ای از نقل قول‌ها:

"توقع اصلی ما از معلم‌هایمان این بود که ما را درک کنند (نه اینکه وقتی درسی نمی‌خوانیم آن‌ها قبول کنند) ما دوست داشتیم در مورد مسائل و مشکلات زندگی با آن‌ها صحبت کنیم و آن‌ها گوش کنند." (مصاحبه ۳).

مقوله هفتم: گسترش جهان اجتماعی و تحقق خویشتن

این مقوله اشاره به این دارد که دانش‌آموزان با حضور در مدرسه در گستره‌ای از روابط اجتماعی قرار می‌گیرند و با افراد و گروه‌های گوناگون و مختلفی تعامل پیدا می‌کنند و دامنه تعاملات آن‌ها به‌طور چشمگیری گسترش می‌یابد؛ که بدون حضور در مدرسه، این حجم و میزان از تعاملات هرگز امکان‌پذیر نمی‌شد. علاوه بر این حضور در مدرسه و تلاش برای یادگیری برای دانش‌آموزان این موقعیت را فراهم می‌کند تا توانایی‌ها و استعداد‌های گوناگون خود را بشناسند و توانایی‌های بالقوه خود را به عرصه ظهور برسانند. نمونه از نقل قول‌ها:

"دانش‌آموز شدن باعث شد زندگی من نظم بگیرد و زندگی من هدفمند شد. برای من هدف اصلی تحصیل بوده و این‌که به اهدافم نزدیک‌تر شدم و به اراده و پشت‌کار خودم پی ببرم و این باعث بالا رفتن اعتمادبه‌نفس من می‌شود و باعث می‌شود که امیدوارتر به راحمون ادامه بدهیم یعنی وقتی تلاش‌ها نتیجه می‌ده اعتمادبه‌نفسم در مورد خودم و توانایی هام بالاتر می‌ره" (مصاحبه ۲۰).

مقوله هشتم: جامعه‌پذیری در مدرسه

"جامعه‌پذیری یا اجتماعی شدن فرایندی است که طی آن کودک ناتوان به‌تدریج به شخصی خودآگاه، دانا و ورزیده در شیوه‌های فرهنگی که در آن متولد گردیده تبدیل می‌شود. اجتماعی شدن نوعی برنامه‌ریزی فرهنگی نیست که در آن کودک تأثیراتی را که با آن‌ها برخورد می‌کند به‌صورت انفعالی جذب نماید ... اجتماعی شدن نسل‌های مختلف را به هم پیوند می‌دهد" (گیدنز، ۱۳۷۹: ۸۶). «استمرار و بقای هر جامعه‌ای نیازمند به انتقال باورها، ارزش‌ها و رفتارهای آن به نسل جدید می‌باشد این فرایند از خانواده آغاز می‌شود و پس از آن مدرسه مهم‌ترین نهادی است که در جامعه‌پذیری افراد نقش دارد. آموزش و پرورش در معنای عام مترادف با جامعه‌پذیری است؛ که طی آن افراد برای پذیرش نقش‌ها به‌تدریج آماده می‌شوند. درواقع هر جامعه‌ای برای تداوم حیات، نیاز به درجه‌ای از مشابهت افکار، ارزش‌ها و هنجارها در میان

اعضای خود دارد. بعلاوه از آنجایی که تقسیم‌کار برای حفظ جامعه ضروری است، جامعه به تخصص نیز نیاز دارد، وظیفه آموزش و پرورش تأمین این نیازهای گوناگون است» (شارع پور، ۱۳۹۴: ۲۳).

اغلب دانش‌آموزان معتقد بودند هدف اصلی آن‌ها از تحصیل این است که بتوانند در آینده شغلی به دست بیاورند و آن‌ها مدرسه و سختی‌های آن را به این دلیل تحمل می‌کردند. در مدرسه همراه با جامعه‌پذیری فرایند دیگری نیز اتفاق می‌افتد و آن انتقال ارزش‌ها و هنجارهای و باورهای مسلط در جامعه و درونی کردن آن‌ها در دانش‌آموزان است؛ و در کنار جامعه‌پذیری به شکل رسمی، یکی از لذت‌بخش‌ترین و شیرین‌ترین خاطرات دانش‌آموزانی که در مصاحبه‌ها شرکت کرده بودند، به دست آوردن تجربه‌های ارزشمند در دوران تحصیل بود و معتقد بودند که این تجربه‌ها در آینده هنگامی که وارد جامعه می‌شوند خیلی برایشان مفید و سودمند خواهد بود.

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها معتقد بودند، یادگیری‌ها صرفاً از آموزش‌های رسمی مدرسه حاصل نمی‌شود بلکه بخش مهم و تأثیرگذار این آموزش‌ها از طریق دوستان و هم‌سالان به دست می‌آید. حضور در مدرسه در قالب نقش دانش‌آموز فرصتی برای آن‌ها ایجاد می‌کند که به‌جز مدرسه، این امکان در محیط دیگری برایشان میسر نمی‌شده. یکی از مهم‌ترین پیامدهای حضور در مدرسه، یادگیری، پیشرفت و کسب استقلال برای دانش‌آموزان بوده است. مدرسه فرصتی است برای تمرین مستقل شدن از خانواده، سوادآموزی، یادگیری نظم و حرکت در مسیر پیشرفت و بزرگ شدن. آن‌ها تجربه‌های بسیار ارزشمندی در دوران تحصیل کسب می‌کنند و خود، به‌خوبی از این پیامد مثبت مدرسه آگاه هستند. تا جایی که دلیل علاقه به مدرسه را همین می‌دانند و بسیار مشتاق هستند تا در رابطه با مهارت‌های مختلف فردی و اجتماعی آموزش‌های بیشتری به آن‌ها داده شود. نمونه نقل قول‌ها:

"کمک خوب دیگری که مدرسه به من کرد در استقلال بود طوری که خانواده‌ام انتخاب‌های آینده‌ام را به عهده خودم گذاشتند و فقط نقش راهنما را در زندگی من به عهده گرفتند." (مصاحبه ۹)

"به نظرم دانش‌آموز بودن به من یاد داد تلاش کنم مثلاً اگر اون موقع نمرهٔ املا ۱۸ می‌شدم تلاش می‌کردم که دفعه بعد بیست شوم در صورتی که اگر وارد مدرسه نمی‌شدم شاید اون قدر تلاش کردن برای رسیدن به هدفم را یاد نمی‌گرفتم که خودم را ارتقا بدهم و به نظرم مدرسه و دانش‌آموز بودن تلاش برای زندگی را به من یاد داد و اینکه سطح خودم را بالاتر ببرم و از آن چیزی که هستم بهتر بشوم." (مصاحبه ۱۴).

۴- بحث و نتیجه‌گیری

از ویژگی‌های جوامع مدرن توجه و اهمیت به فردیت است، اینکه هر فرد به‌جای تبعیت از سنت و ذوب شدن در آن به نفع جمع، این حق را دارد که در برابر موقعیت‌های مختلف کنش متناسب با آن موقعیت را انتخاب کند. هر فرد حق اظهارنظر دارد. در جوامع سنتی افراد دارای چنین حقی نبوده‌اند و "تبعیت و پیروی" از ویژگی‌های انسان در جوامع ماقبل صنعتی بوده است. «جریان آگاهی همیشه در جویبار زمان صورت می‌گیرد و از آنجایی که این مسیر زمانی به‌طور درون ذهنی قابل دسترسی است، می‌توان میان سطوح مختلف آن تمایز

نهاد... و تنها در درون این ساختار زمانی است که زندگی روزمره واقعیتش را پیوسته برای من تأکید می‌کند» (برگر، لوکمان، ۱۳۹۴: ۴۵-۴۳).

یکی از صورت‌بندی‌هایی که درباره تغییر و تحولات جامعه ایران در دوران معاصر استفاده می‌شود قرار گرفتن در الگوی جامعه در حال گذار است (مسیر زمانی) که بیان‌کننده تغییر از یک وضعیت و انتقال به وضعیتی دیگر است. از ویژگی‌های این‌گونه جوامع وضعیت آشفته‌گی در مورد ارزش‌ها و هنجارهای موردقبول جامعه است. وضعیتی که در آن سنت‌ها به تدریج رنگ می‌بازند و از طرفی ارزش‌های جدید هم به‌خوبی نهادینه نشده‌اند. و این دوره آمیخته با انواع مشکلات و بحران‌ها است و نظام تعلیم و تربیت که وظیفه انتقال و آموزش علم و فرهنگ و ارزش‌های سنتی و مدرن را بر عهده دارد نسبت به سایر نهادها با مشکلات بیشتری دست‌به‌گریبان است.

«هابر ماس در تقسیم‌بندی خود از نظام‌های معرفتی از سه‌نظام نام می‌برد میان سه‌نظام معرفتی و منافع وابسته به آن‌ها تفکیک قائل است و منافی که پشت هر نظام معرفتی نهفته‌اند و راهنمای عمل آن می‌باشند را نام می‌برد نخستین نظام معرفتی، نظام‌های علمی اثبات‌گرایانه و کلاسیک... به اعتقاد هابرماس علم تحلیلی خود را به‌آسانی در خدمت نظارت سرکوب‌گر می‌گذارد. دومین نظام معرفتی، دانش انسان دوستانه است که منفعت آن در جهت فهم جهان است و با فهم گذشته ما را در فهم آنچه امروز می‌گذرد یاری می‌کند... این نظام نه سرکوب‌گر است و نه آزادی‌بخش. سومین نظام معرفتی، دانش انتقادی است... منفعتی که به این نوع دانش تعلق دارد رهاسازی بشر است» (ریترز، ۱۳۹۰: ۲۰۹).

با توجه به منابع گوناگون معرفتی و شناخت که در حال حاضر دانش آموزان از آن‌ها بهره‌مندی شوند (رسانه‌ها، فضای مجازی، گروه‌های دوستان و هم‌سالان، خانواده و مدرسه ...) و بامرور پیشینه نظری و مذاقه در مقوله‌های بدست آمده به نظر می‌رسد الگوی ذهنی غالب بر شناخت دانش آموزان با توجه به نظرات هابرماس، الگوی دانش و تفکر انتقادی (مدرن) است. آن‌ها با رویکردی استقرایی به محیط و پیرامون خود نگاه می‌کنند و در مورد مسائل و موضوعات گوناگون معرفت و آگاهی کسب می‌کنند و متناسب با آگاهی خود دست به عمل می‌زنند در عین حال دو الگوی معرفتی دیگر (معرفت علمی و بشر دوستانه) نیز در بین‌ها رواج دارد.

منابع

- اسپنسر، هربرت و دیگران (ویراسته مالکوم واترز) (۱۳۸۱). جامعه سنتی و جامعه مدرن (مدرنیته؛ مفاهیم انتقادی)، مترجم، منصور انصاری: انتشارات نقش جهان.
- اعزازی، شهلا (۱۳۸۱). معرفی حوزه‌جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، رشد آموزش علوم اجتماعی، بهار ۱۳۸۱، شماره ۱۹، ص ۵۵ تا ۵۲.
- امین پور، صالح، امین خالده (۱۳۹۷). معماران مدارس نوین در ایران (امیر کبیر-حسن رشدیه)، مطالعات تاریخ و تمدن ایران و اسلام، دوره ۳، شماره ۱، بهار ۱۳۹۷، ص.ص ۲۲-۱۳.
- برگر، پیتر، لوکمان، توماس (۱۳۹۴). ساخت اجتماعی واقعیت رساله‌ای در جامعه‌شناسی شناخت (چاپ سوم)، ترجمه: فریبرز مجیدی، تهران: شرکت انتشارات علمی فرهنگی.

- حاضری، علی محمد، رضایپور، اسماعیل (۱۳۹۲). مطالعه برخی عوامل مؤثر بر بروز مقاومت دانش آموزان در برابر هنجارهای مدرسه، بررسی دبیرستان های شهر تهران، *جامعه شناسی ایران*، دوره چهاردهم، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۲، ص.ص ۶۴-۳۶.
- خالقی دامغانی، احمد، قرا باغی، ریحانه (۱۳۹۱). نظام سیاسی، آموزش و مشروعیت سازی، *فصلنامه مطالعات سیاسی*، سال پنجم، شماره ۱۷، پاییز ۱۳۹۱، ص.ص ۱۱۶-۹۱.
- رضایی، محمد، کاشی، غلامرضا (۱۳۸۴). چالش های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه، *مجله جامعه شناسی ایران*، دوره ششم، شماره ۴، ۱۳۸۴، ص.ص ۵۸-۳۴.
- ریترز، جورج (۱۳۹۰). *نظریه های جامعه شناسی در دوران معاصر* (چاپ هفدهم)، مترجم، محسن ثلاثی: انتشارات علمی.
- شارع پور، محمود. (۱۳۹۴). *جامعه شناسی آموزش و پرورش* (چاپ سیزدهم). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت). مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی (۱۳۸۷).
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و انسان شدن: نظریه انتقادی فریره، *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، شماره ۸، سال سوم، تابستان ۱۳۸۳، ص.ص ۱۰۶-۹۵.
- علاقه بند، علی. (۱۳۸۴). *جامعه شناسی آموزش و پرورش* (ویرایش پنجم) (چاپ سی و هفتم)، تهران: نشر روان
- فتحی، محمدرضا، فولادی، احمد و اسدی، سمیرا (۱۳۹۴). شکاف نسل ها و نقش برنامه درسی در رفع آن، *اولین کنفرانس ملی علوم و مدیریت نوین برنامه ریزی فرهنگی اجتماعی ایران*، تهران.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۹۰). عاقبت فرار از مکتب/مروری بر پیدایش مدارس در ایران، *نشریه سوره اندیشه*، بهار ۱۳۹۰، شماره ۵۰ و ۵۱، ص ۷۷-۷۵. -کرامتی، م (۱۳۸۰). رقابت یا رفاقت در کلاس درس، *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۱(۲)، ۱۳۹-۱۵۶.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۰). رقابت یا رفاقت در کلاس درس، *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۱(۲)، ۱۳۹-۱۵۶.
- کریمی حاجی خادمی، فرید، حیدری پور، خاطره (۱۳۹۹). تقابل سنت و مدرنیته در آموزش و پرورش نوین، *پژوهشنامه اورمزد*، شماره ۵۱ (ب) تابستان ۱۳۹۹، ص.ص ۶۹-۴۹.
- گلاسر، ویلیام (۱۴۰۱). *درآمدی بر روانشناسی امید (تئوری انتخاب)* (چاپ چهل و سوم)، مترجم، علی صاحبی، تهران: سایه سخن.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۷۹). *جامعه شناسی* (چاپ ششم). ترجمه، منوچهر صبوری. تهران: نشرنی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۵). *تجدد و تشخص* (چاپ چهارم)، مترجم، ناصر موفقیان، تهران: نشر نی.
- محمد پور، احمد (۱۴۰۰). *ضد روش؛ زمینه های فلسفی و رویه های علمی در روش شناسی کیفی* (چاپ دوم)، تهران: لوگوس.
- منادی، مرتضی (۱۳۹۲). *جامعه شناسی آموزش و پرورش*، تهران: آوای نور.

-منصوری، سیروس، کریمی، محمدحسن، کوثری و مجید، عابدینی بلترک (۱۳۹۷). تأثیر نظریه انتقادی بر نظریه پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی، پژوهشی در برنامه ریزی درسی، سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۳۲ (پیاپی ۵۹)، زمستان ۱۳۹۷، ص.ص ۷۴-۶۷.

-هاشمی، سید ضیا، رضایی، محمد و اکبرپوران، سپیده (۱۳۹۳). تجربه شادی در زندگی روزمره دانش آموزی، مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، دوره ۳، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۳، ص.ص ۴۲۳ تا ۴۴۵.
-یعقوبی، علی (۱۳۹۳). مطالعه کیفی تعارض ارزشی بین نهادهای اجتماعی خانه و مدرسه (مورد مطالعه دانش آموزان استان گیلان)، فصلنامه جامعه شناسی نهادهای اجتماعی ۲(۱)، ص.ص ۱۶۷ تا ۱۹۹.

Reference

- Arikan, G. (2020). Examination of Student Resistance Behaviors towards Physical Education and Sports Process. *Journal of Educational Issues*, 6(2), 107-117.
- Sever, M. & Ceylan, E. (2021). What is school for? Understanding structural inequalities through the experiences of high school students. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 196-206
- Radulović, L. & Stančić, M. (2017). What is needed to develop critical thinking in schools? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 9-25.