

رهایی یا اسارت: بازنمایی بساخت دانش آموزان از معنای مدرسه

حسین قربانی^۱، علی بهنیا^۲، غلامرضا خضرلو^۳

پذیرش: ۹۸/۹/۳

دریافت: ۹۸/۶/۶

چکیده

دانش آموزان را می‌توان به پرنده‌هایی تشبیه نمود که اقتضای وجودی‌شان ایجاب می‌کند در آسمان‌ها بال بگشایند و از زمین دانه برچینند و به تور صیاد و دام خطر افتند تا بتوانند با قوانین هستی و راز و رمز زیستن آشنا شوند. اما گاهی زمینه و زمانه، بستری فراهم می‌کند که آسمان، قفس، و زمین دانش آموزان را در بند می‌کشد، چنان که آنها دیگر نمی‌توانند پرواز را به خاطر بسپارند و با آیین زندگی آشنا گردند. در تعلیم و تربیت کنونی نیز وجود برخی ساختارها و قوانین آموزشی می‌تواند مدارس را به سمت قفس و کلاس‌های درس را به سمت اسارت سوق دهد. چنان که دانش‌آموزان فقط بتوانند لحظاتی در مدرسه بانگ آزادی سر دهند و رها باشند. از این‌رو هدف پژوهش حاضر این بود که به زیست‌جهان دانش‌آموزان ورود پیدا کند و معنای مدرسه را از دریچه نگاه ایشان کاویده و مورد بازنمایی قرار دهد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش روایی بهره گرفته شد و جهت تجزیه و تحلیل روایت‌های دانش‌آموزان از روش تحلیل مضمون استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد در صورتی که دانش‌آموزان در بستر مدرسه پنج مضمون مشتمل بر: «سبک تدریس مستبدانه»، «ساختار و مقررات آموزشی تحمیلی»، «محتوای درسی مُرده»، «کمبود امکانات آموزشی و نامناسب بودن تجهیزات آموزشی» و «رفتار غیرحرفه‌ای کادر اجرایی مدرسه» را تجربه نمایند؛ آن‌گاه مدرسه به مثابه فضای اسارت در خواهد آمد. هم‌چنین، یافته‌ها نشان داد، مدرسه به مثابه تجربه‌ی رهایی، مدرسه‌ای است که در بستر آن دانش‌آموزان بتوانند چهار مضمون شامل: «سبک تدریس رهایی‌بخش»، «برنامه‌درسی زنده»، «امکانات و لوازم کالبدی مناسب و متناسب» و «گنش و منش مشفقانه کادر اجرایی مدرسه» را ادراک و تجربه نمایند. این نتایج حاکی از آن است که بستر مدارس ابتدایی، یعنی قوانین آموزشی، فرایند معلمی، امکانات کالبدی و آموزشی و برنامه‌های درسی، نیازمند بازنگری بنیادین بر اساس اقتضائات، الزامات و زیست‌جهان دانش‌آموزان را دارد.

کلید واژه‌ها: مقطع ابتدایی، کلاس درس، دوران دانش‌آموزی، روایت‌های زندگی.

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، اصفهان، ایران، نویسنده مسئول،

ghorbani³⁷@ut.ac.ir

۲. آموزگار ابتدایی، اصفهان، فولادشهر، ایران.

۳. دکتری برنامه‌درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

دوران ابتدایی و تجربه نشستن روی نیمکت ها و صندلی های مدرسه و حضور در کلاس های درس، برای همه و به طور اخص برای دانش آموزان، محمل داستان ها و خاطرات تلخ و شیرین است. آغاز مدرسه برای افرادی که شانس و امکان تجربه آن را دارند، ناگزیر با دورانی از زندگی گره می خورد که با فاصله گرفتن موقتی از اعضای خانواده و برخی دوستان همراه است. کودکانی که تا دیروز فرصت تجربه شادترین و رهاترین رویدادهای زندگی را داشتند، امروز می بایست مطابق با نظم، هدف و ساختاری خاص، در مکانی به نام مدرسه حاضر شوند. مکانی که در سطح خرد نماینده جامعه است و متعلقات آن میتواند شناساننده متعلقات جامعه باشد. به عبارت دیگر، برای این که بدانیم یک کشور چگونه اداره می شود و اداره آن حول چه ارزش هایی است، کفایت به مدارس آن سری بزنیم و گوش به داستان های دانش آموزان بسپاریم. چرا که مدرسه و کلاس درس است که پیشرفت و توسعه را در یک کشور معنا می کند و مهارت ها و دانش و جان و جوهره آن را سامان می دهد تا آدمیان انسان های توانمندی شوند و جامعه توسعه یافته ای بسازند. مدرسه است که آموزش را به جان تبدیل می کند و آدمی را از بعد حرکتی، عاطفی و ذهنی توانا می سازد (سرکارآرانی، ۱۳۹۵: ۲۸). برای همین خود این کلاس درس، زندگی است و اگر این زندگی را توسعه بدهی آدمی که صحنه پرداز این زندگی است نیز در متن آن توسعه می یابد و به تدریج، جامعه توسعه پیدا خواهد کرد. به علاوه، او نیز در این فرایند فربه تر خواهد شد. در واقع، کیفیت تعامل های درون کلاس درس و مدرسه با مدرسه با جامعه است که تعامل اجتماعی برای توسعه را شکل می دهد (سرکارآرانی، به نقل از ناصری، ۱۳۹۶: ۲۴۵).

در همین راستا ژيرو^۱ معتقد است مدارس باید به عنوان مکان هایی راهبردی برای تعیین و مشخص کردن مسائل اجتماعی در نظر گرفته شوند، مکان هایی که دانش آموزان در آنها امکان فهم و تمرین حقوق و مسئولیت های یک شهروند فعال و نقاد را در شکل های مختلف یادگیری اجتماعی داشته باشند تا از این رهگذر، قابلیت های انسانی نظیر غم خواری، هم دردی، همبستگی و اتحاد در آنها پرورش و توسعه یابد. مدارس باید ارزش های علمی را در افراد پرورش دهد، نه اینکه صرفاً فردگرایی افراطی، رقابت و مصرف گرایی فکری را ترویج دهد. ژيرو می افزاید امروزه تعلیم و تربیت از نقش اصیل خود دور شده و به مثابه بستری برای بازتولید نظام سلطه قرار گرفته است. در این مسیر نقش معلمان و مدارس این است که تلاش کنند تا دانش آموزان را از نظام سلطه رهایی بخشند (به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۷۲).

ایلیچ^۲ نیز باور دارد مدرسه یک سازمان بازداشتگاهی است که حضور در آن اجباری بوده، افراد از اوایل کودکی شان تا ورود به بازار کار، از خیابان ها جمع گشته تا در این بازداشتگاه ها نگهداری شوند. او معتقد است که مدرسه اجباری اقدامی علیه آزادی فرد است، و این که گروهی نحوه تفکر افراد یا شیوه یادگیری شان را تعیین کنند، امری نادرست و نابودکننده آزادی های فردی است. برای ایلیچ، آموزش و پرورش به طور خاص نهادی برای عمق بخشیدن وابستگی فقرا به صاحبان قدرت است. به همین دلیل، وی پیشنهاد می کند تا مدارس را از پایه و اساس برچینیم، چرا که آموزش مدرسه ای زندگی را آن چنان مدرسه ای کرده که انسان مدرن حتی تصورات و تخیلاتش امری رسمی و قالبی شده است (به نقل از محمدی و عبدالکریمی، ۱۳۹۷: ۴۰). بنابراین در وضعیت فعلی به نظر می رسد اغلب مدارس کارکرد فقس به خود گرفته اند (رهبریان، ۱۳۹۵)، در خدمت نظام سلطه اند (محمدی و عبدالکریمی، ۱۳۹۷)، و فرهنگ سکوت را تداوم و تکوین می بخشند (فریره، ۱۹۷۱)، و به همین دلیل است که برخی از اندیشمندان تعلیم و تربیت کشورمان اذعان می دارند که مدرسه مرده است (باقری و همکاران، ۱۳۹۷).

بر همین اساس، در کنار تحلیل ها و آراء نظریه پردازان و اندیشمندان تعلیم و تربیت، این موضوع می تواند مسئله ای جدی و مهم باشد که دانش آموزان به عنوان اصلی ترین هدف و مخاطب مدرسه، چه تحلیلی از مدرسه دارند و آن را چگونه محیطی می دانند. از این رو، هدف پژوهش حاضر این است که معنای مدرسه را از نظر دانش آموزان مورد بازنمایی قرار دهد. این مهم که دانش آموزان مدرسه را چگونه جایی می دانند و چه تصویری از آن برای خویش ساخته اند. بنابراین از آنجا که تجارب دوران مدرسه اغلب با خاطرات تلخ و شیرین، روزهای خوب و بد و غم ها و شادی ها عجین است. لذا از این دو گانه شناختی-عاطفی

^۱ Giroux^۲ Illich

بهره گرفته شده است تا معنای مدرسه در دو گستره‌ی رهایی یا اسارت، مورد بازنمایی قرار گرفته و مصادیق آن ترسیم گردد. از این رو پژوهش حاضر در پی پاسخ به این دو پرسش است:

- از نظر دانش آموزان، چه گُنش‌ها، پدیده‌ها و اتفاقاتی باعث می‌شود تا مدرسه به مثابه اسارت درک و تجربه شود؟

- از نظر دانش آموزان، چه گُنش‌ها، پدیده‌ها و اتفاقاتی باعث می‌شود تا مدرسه به مثابه رهایی درک و تجربه شود؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی است که با استفاده از روش پژوهش روایی^۱ انجام گرفته است. پژوهش روایی مجموعه-ای داستان در مورد تجربیات افراد است (وبستر^۲ و مرتووا^۳، ۲۰۰۷، کرسول^۴، ۲۰۱۲). این روش چارچوبی برای پژوهش‌گران فراهم می‌کند تا از طریق بررسی تجارب و داستان‌های زندگی، زیست‌جهان مشارکت‌کننده‌ها به تصویر کشیده شود. بنابراین، پژوهش روایی به فرایند جمع‌آوری اطلاعات از راه داستان‌سرایی اطلاق می‌شود، در واقع پژوهش‌گری که از این رویکرد بهره می‌گیرد، روایت‌هایی از تجربه را به تصویر می‌کشد (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۵: ۹۰). بنابراین در این پژوهش نیز سعی شده است روایت‌های دانش‌آموزان از معنای مدرسه به تصویر کشیده شود. در راستای تحقق این هدف، پژوهش‌گر به گفت‌وگو و مصاحبت با دانش‌آموزان پرداخته است تا آنها تجارب و دیدگاهشان نسبت به معنای مدرسه را بگویند و بنویسند.

نمونه‌هایی از پرسش‌های بازپاسخ و پرسش‌های شفاهی مباحثه‌محور فردی و گروهی که از دانش‌آموزان خواسته شد آنها را تکمیل نمایند، یا در قالب موضوعات انشاء بنویسند یا در زنگ‌های مرتبط کلاسی مورد نقد و بررسی قرار دهند، به این شرح بود: از نظر شما معلم خوب، چگونه معلمی است؟ به نظر شما در یک مدرسه چه امکاناتی باید وجود داشته باشد؟ یک مدیر و ناظم خوب باید دارای چه ویژگی‌هایی باشد؟ یک روش تدریس خوب، چگونه روشی است؟ یک معلم خوب باید با دانش-آموزان چه کارهایی انجام دهد و از آنها چه چیزهایی بخواهد؟ شما دوست دارید در مدرسه چه چیزهایی را تجربه کنید؟ ترجیح می‌دهید معلم‌ها با شما چگونه برخورد کنند و چه رفتارهایی داشته باشند؟ نظرتان نسبت به تکالیف و مشق شب چیست؟ کدام درس‌ها و معلم‌ها برایتان بیشتر منبع استرس و تنش بوده است و چرا؟ از کدام یک از بخش‌های درس و مدرسه بیشتر احساس خستگی می‌کنید و چرا؟ به نظرتان کدام یک از قوانین مدرسه نیاز به اصلاح و بازنگری دارد و چرا؟ در مدرسه چه اتفاقات و رفتارهایی شما را شاد یا غمگین می‌کند؟

افزون بر این، از دانش‌آموزان درخواست شد تا خاطرات تلخ و شیرین خویش از مدرسه را در قالب انشاء بنویسند و به کلاس ارائه دهند. این که ماندگارترین معلمان آنها چه کسانی بوده‌اند و چرا؟ آیا در گذشته اتفاقی در مدرسه برایشان روی داده که همیشه در ذهنشان باقی مانده باشد؟ و بهترین خاطرات شان از کدام معلم‌ها و به چه دلایلی بوده است؟ بنابراین در این مرحله سعی شد تا حد ممکن همه‌ی زیر و بم‌ها و فراز و فرودهای مدرسه از منظر و نگاه دانش‌آموزان بگذرد و تحت روایت قرار گیرد. اما از آنجا که در روش پژوهش روایی تعداد معدودی از افراد به عنوان نمونه انتخاب می‌شوند و به جای اینکه وسعت اطلاعات مدنظر باشد، عمق اطلاعات مورد تأکید است و چون هیچ حجم نمونه ثابتی در این روش وجود ندارد و تعداد نمونه بر اساس پدیده، گروه مورد مطالعه و منطق پژوهش می‌تواند متفاوت باشد (وبستر و مرتووا، ۲۰۰۷: ۷۱). در این پژوهش نیز نمونه مورد مطالعه، یک کلاس متشکل از ۳۰ دانش‌آموز پسر را در بر می‌گرفت که در پایه ششم ابتدایی در استان اصفهان و در یکی از مدارس ابتدایی شهر فولادشهر مشغول به تحصیل بودند. این دانش‌آموزان از ۱۵ مهر تا ۱۵ اسفند ۱۳۹۷، در این پژوهش مشارکت داشتند. چنان که در امتداد این سفر آموزشی، برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه غیرساختارمند، مصاحبه روایی، یادداشت‌های روزانه و یادداشت‌های میدانی استفاده شد. بنابراین، داده‌های به دست آمده از روش‌های فوق به طور پیوسته در

^۱ Narrative inquiry

^۲ Webster

^۳ Mertova

^۴ Creswell

قالب متن و یادداشت پیاده شد و در نهایت با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. منظور از مضمون، ویژگی‌های تکراری و متمایز در متن هستند که به نظر پژوهش‌گر نشان دهنده درک و تجربه خاصی در رابطه با سؤالات تحقیق است. به عبارت دقیق‌تر، مضمون یا کد، الگوهایی است که حداقل به توصیف و سازماندهی مشاهدات و حداکثر به تفسیر جنبه‌هایی از پدیده می‌پردازد (عابدی‌جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). در این فرایند محقق درصدد بود تا مضامین مستتر در داده‌های به دست آمده را مورد شناسایی قرار دهد. برای انجام این کار نیز همه یادداشت‌ها و متن‌ها پیدا شد و برای دستیابی به معانی مورد نظر دانش آموزان، نخست مفاهیم و عبارات اولیه کدگذاری گردید و متعاقباً کدها برحسب دلالت‌های معنایی در مضامین فراگیر سازمان یافت.

همچنین، در این پژوهش برای اعتبار بخشیدن به یافته‌ها، از چهار معیار مورد نظر لیبلیچ^۱ و تاول^۲ (۱۹۹۸) یعنی وسعت^۳، انسجام^۴، درک پیش‌رو^۵ و امساک^۶ بهره گرفته شده است. وسعت، به جامعیت و مقدار شواهدی اشاره دارد که در کاوش روایت‌ها مورد استفاده قرار گرفته و خواننده آنها را مورد ارزیابی و قضاوت قرار می‌دهد. انسجام عبارت است از روش‌های متنوع تفسیر برای ارائه یک تصویر کامل و معنی‌دار از روایت‌ها. لیبلیچ و تاول دو نوع انسجام شامل: انسجام درونی^۷ (چگونگی تناسب بخش‌های مختلف روایت‌ها) و انسجام بیرونی^۸ (چگونگی مقایسه پژوهش‌های قبلی و موجود) را از هم تفکیک کرده‌اند. معیار سوم، یعنی درک پیش‌رو، عبارت است از حس نوآوری و اصالت در بازنمایی و تجزیه و تحلیل روایت‌ها. برای مثال این سؤال طرح می‌شود که آیا این پژوهش می‌تواند خواننده را به کسب یک بینش در زندگی شخصی سوق دهد یا خیر؟ و امساک عبارت است از توانایی ارائه تحلیل‌ها بر مبنای تعداد کمی از مفاهیم مناسب و مقتضی. به عبارت دقیق‌تر، این ویژگی به شایستگی‌های ادبی شفاهی یا کتبی در ارائه روایت‌ها اشاره می‌کند.

یافته‌ها

سؤال اول: از نظر دانش آموزان، چه کُنش‌ها، پدیده‌ها و اتفاقاتی باعث می‌شود تا مدرسه به مثابه اسارت درک

و تجربه شود؟

بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل نظرات و روایت‌های مشارکت‌کننده‌ها، در صورتی که در مدرسه پنج مضمون شامل: «سبک تدریس مستبدانه»، «ساختار و مقررات آموزشی تحمیلی»، «محتوای درسی مُرده»، «کمبود امکانات آموزشی و نامناسب بودن تجهیزات آموزشی» و «رفتار غیرحرفه‌ای کادر اجرایی مدرسه» به تجربه دانش آموزان درآید، آن‌گاه «مدرسه به مثابه فضای اسارت»، ادراک و تجربه خواهد شد.

مدرسه به مثابه اسارت چه معنایی دارد؟

تأمل بر تاریخ تعلیم و تربیت ایران نشان می‌دهد که سیمای درس و مدرسه، نه تنها برای دانش آموزان، که اغلب در نظر اهل نظر و اندیشه نیز خشک و خسته کننده، چون قفس، بوده است. چنان که هرازگاهی گویندگان و شاعران در برابر علم و درس رسمی به ذهن کجی و پرخاشگری پرداخته‌اند و همواره از مدرسه به عنوان محل و مظهر قیل و قال‌های بیهوده و بگو مگوهای بی حاصل و دلگیر یاد کرده‌اند. برای نمونه، امام محمد غزالی که سالها از مدرسان بلندآوازه نظامیه بغداد بوده، پس از عمری تحصیل و تدریس می‌گوید:

ما جامه‌نمازی به سر خُم کردیم/ با خاک خرابات تیمم کردیم،

^۱ Liebllich

^۲ Tual

^۳ Width

^۴ Coherence

^۵ Insightfulness

^۶ Parsimony

^۷ internal coherence

^۸ external coherence

شاید که در این میکده ها دریابیم / آن عمر که در مدرسه ها گم کردیم.

یا حافظ بر اساس مشاهدات و تجربیاتش با مدرسه سر جنگ دارد و اذعان می‌دارد که درنگ و صرف عمر در کار مدرسه راه به جایی نخواهد برد و چنین می‌سراید:

از قیل و قال مدرسه حالی دلم گرفت / یک چند نیز خدمت معشوق و می‌کنم.
همچنین شیخ بهایی، نقد خویش از درس و مدرسه را چنین بیان داشته است:
علم رسمی سر به سر قیل است / نی از او کیفیتی حاصل نه حال.
کاندر این ویرانه پر وسوسه / دل گرفت از خانقاه و مدرسه.

افزون بر این، نویسندگان و داستان نویسان بزرگی چون صادق چوبک، محمد مسعود، جلال آل احمد، صمد بهرنگی و بزرگانی دیگر نیز وجود دارند که دلخوشی از مدرسه نداشته و آن را به مثابه اسارت توصیف کرده اند، برای نمونه محمدعلی جمالزاده در ضمن خاطرات کودکی اش در کتاب "سرو ته یک کرباس" می‌گوید: همان روز اول که قدم به مکتب نهادم، مانند مرغی بودم که به قفس افتاده باشد (رهبریان، ۱۳۹۵، ص ۱ تا ۵۰).

بنابراین تامل در اشعار و تجارب فوق، طرح این مسئله را پر اهمیت میکند که از دوران گذشته تا امروز، تجربه ای به مثابه ریسمان، همواره مکاتب و مدارس را به هم وصل کرده است تا درس و مدرسه در نظر معلمان و متعلمان، چون قفس درآید. لیکن پرسش این است که به طور اخص چه می‌شود که دانش آموزان، مدرسه خویش را چون قفس تلقی می‌کنند؟ قفسی که آزادی و پرواز را از آنها می‌گیرد و هوای زندگی را به تکرار می‌کشاند.

برای نمونه یکی از مشارکت کننده های پژوهش حاضر می‌گوید: «... وقتی از مدرسه پایم را می‌گذارم بیرون، یک حس آزادی و سرزندگی به من دست می‌دهد و می‌خواهم یکی را بزخم و فشار دهم. مدرسه یک فضای بسته است و هر کس هر کاری کرد دوربین ها او را می‌گیرند و از کارنامه اش کم می‌کنند. من مطمئنم که هیچ دانش آموزی از مدرسه خوشش نمی‌آید و همه از مدرسه فراری هستند و دنبال یک بهانه اند که به مدرسه نیایند و در خانه بمانند».

دانش آموز دیگر نظرش نسبت به مدرسه را چنین بیان داشته است: «هر روز زنگ آخر که زنگ می‌خورد، من خوشحال می‌شوم و به سرعت از کلاس بیرون می‌روم و با سرعت تمام از مدرسه خارج شده و پیش سرویسم می‌روم و از مدرسه دور می‌شوم. ... زنگ آخر در واقعیت برای من به معنای آزادی از یک مکان است و من را خوشحال می‌کند».

همچنین، دانش آموز دیگر دلیل خوش حالی اش از تعطیلی مدارس را چنین بیان داشته است: «... وقتی خیر تعطیل شدن مدرسه به گوش من می‌رسد، مثلاً از شنبه تا چهارشنبه یا پنج شنبه و جمعه که تعطیل است و ما درس نداریم من تا ساعت ۱۲ می‌توانم بخوابم. من مدرسه را به زندان تشبیه می‌کنم. چون در زمان تعطیلی از شر زندان خلاص می‌شوم و کاری جز خواب و تفریح ندارم. خلاصه من در این روزها طوری خوش می‌گذارم که تمام کارهایی که در زندان کردم را تلافی کنم».

اما روی دیگر این سکه، شخص معلم است. معلمی که می‌تواند کلاس درس را قفس کند. چنان که یکی از دانش آموزان تجربه غیبت معلم را چنین با شور و حرارت روایت نموده است: «... وقتی معلم به مدرسه نمی‌آید حس بسیار خوبی داریم. چون می‌توانیم هر کاری بکنیم، می‌توانیم سر کلاس حرف بزیم، بازی کنیم، و باهم خوش بگذرانیم. وقتی که ده یا پانزده دقیقه از کلاس می‌گذرد و معلم نمی‌آید یکی از بچه ها به دفتر می‌رود و از مدیر یا ناظم این موضوع را می‌پرسند. اگر بگویند معلم در راه است، سعی می‌کنیم بیشترین استفاده را از زمانی که معلم نیست ببریم. ولی اگر بگویند معلم امروز نمی‌تواند بیاید خیلی خوشحال می‌شویم و سریع می‌رویم سراغ بازی، همگی راحت حرف می‌زنیم، نقاشی می‌کشیم، و هر کاری که دلمان می‌خواهد انجام می‌دهیم. ولی این حس خوب زیاد ادامه ندارد. چون از زنگ دوم به بعد معلم های کلاس های دیگر به کلاس مان می‌آیند و بعضی وقت ها هم به ما درس می‌دهند. آن موقع حس خوب ما تبدیل به حس بد می‌شود. ولی باز هم خوشحال هستیم، چون هیچ تکلیفی نداریم و در خانه راحتیم».

روایت های فوق، بُرش هایی از زندگی دانش آموزان است. اما پرسش دیگر این است که مصداق های تجربه مدرسه به مثابه اسارت چیست؟

در این بخش تحلیل تجارب و روایت های دانش آموزان نشان داد که ۳۹ مضمون پایه، به شرح جدول (۱)، مصداق هایی است که از نظر دانش آموزان می تواند مدرسه را به شکل قفس در آورد. طبق نتایج ارائه شده، در گستره این مضامین، میز و صندلی های بد با ۲۷ فراوانی، سرویس های بهداشتی بد و کثیف با ۳۰ فراوانی، تکالیف درسی زیاد و پی در پی با ۲۸ فراوانی، عصبانیت و فریاد زدن معلم در کلاس با ۲۹ فراوانی، خشونت های کلامی و بد اخلاقی با ۲۸ فراوانی و کم بودن زنگ های ورزش با ۳۰ فراوانی، دارای بیشترین ارجاع بودند که در ادامه مضامین سازمان دهنده این مصداقی، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

جدول ۱. شبکه مضامین مستخرج از روایت های دانش آموزان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی
مدرسه به مثابه تجربه اسارت	محتوای درسی مُرده	مطالب و مفاهیم قدیمی	۷
		درس های بی ارتباط با اتفاقات زندگی	۱۴
		درس ها و مطالب غیر مرتبط با سن بچه ها	۱۱
		جذابیت نداشتن برخی کتاب ها	۲۳
		بی فایده بودن یادگیری برخی موضوعات	۲۰
		نادیده گرفتن علاقه و نیازهای دانش آموزان	۲۲
	کمبود امکانات آموزشی و نامناسب بودن تجهیزات آموزشی	میز و صندلی های بد	۲۷
		کمبود آویز لباس و جا لباسی	۱۱
		نداشتن اینترنت در کلاس	۱۷
		نداشتن فیلم ها و نرم افزارهای مناسب	۲۲
		در و دیوارهای فرسوده	۲۵
		آبخوری های نامناسب	۲۵
	رفتار غیر حرفه ای کادر اجرایی مدرسه	سرویس های بهداشتی بد و کثیف	۳۰
		تنبیه بدنی و کتک زدن معاون و مدیر	۱۲
		محروم شدن از ورزش از طرف معاون یا مدیر	۱۵
		عصبی بودن برخی از معاون ها	۱۷
		احترام نگذاشتن مدیر و ناظم به بچه ها	۱۹
		گیر دادن الکی معاون به بچه ها	۱۰
	سبک تدریس مستبدانه	رفتار غیر عادلانه مدیر با دانش آموزان	۱۴
		زیاد امتحان گرفتن	۲۵
		لزوم حفظ کردن مطالب	۲۰
		جریمه شدن و از روی درس نوشتن	۱۲
		روخوانی زیاد از روی درس ها	۱۰
		توجه زیاد به دانش آموزان بسیار ضعیف یا خیلی قوی	۹
		یکنواخت بودن تدریس	۸
		فرق گذاشتن بین بچه ها	۱۱
		ساکت و بی سر و صدا نشستن سر کلاس	۱۰
		انجام کارهای تحمیلی و اجباری	۱۵

۲۸	تکالیف درسی زیاد و پی در پی	ساختار و مقررات آموزشی تحمیلی
۲۹	عصبانیت و فریاد زدن معلم در کلاس	
۲۵	تنبیه بدنی و کتک زدن	
۲۸	خشونت های کلامی و بد اخلاقی	
۲۶	کوتاه بودن زنگ های تفریح	
۲۵	طولانی بودن صف صبحگاهی	
۳۰	کم بودن زنگ های ورزش	
۲۲	لزوم زود بلند شدن از خواب برای رفتن به مدرسه	
۷	شیفتی بودن مدرسه	
۱۰	اجازه نداشتن برای خوردن تغذیه، و نوشیدن آب سر کلاس	
۱۱	پول گرفتن دوره ای از دانش آموزان	
۱۳	اجباری بودن شرکت در برخی دوره ها و مراسم ها	

محتوای درسی مُرده

برنامه درسی، قلب تعلیم و تربیت است. چنان که پویایی و جریان هستی بخشی خود را می تواند در چپش عناصر برنامه درسی، یعنی: هدف، محتوا، اجرا و ارزشیابی چنان که تایلر^۱ می گوید، یا منطق، اهداف، محتوا، فعالیت های یادگیری، روش های تدریس، مواد و منابع یادگیری، زمان، فضا، گروه بندی فراگیران و ارزشیابی، چنان که آکر^۲ طبقه بندی می کند، نمایان سازد. بنابراین چنانچه این عناصر از سازگاری و تناسب لازم برخوردار نباشند، دانش آموزان جریان سیال و لذت آفرین یادگیری را، مُرده و حُزن افزا، تجربه خواهند کرد.

در این بعد مواردی که از تحلیل روایت های دانش آموزان حاصل گردید در قالب مفاهیم مشتمل بر: «مطالب و مفاهیم قدیمی»، «جذابیت نداشتن برخی کتاب ها»، «بی فایده بودن یادگیری برخی موضوعات»، «نادیده گرفتن علاقه و نیازهای دانش آموزان»، و «درس های بی ارتباط با اتفاقات زندگی» بود که اجزاء یک مضمون کلی تر به نام «محتوای درسی مُرده» را شکل داد. برای مثال یکی از دانش آموزان می گوید: «این درس ها هیچ فایده ای برای ما ندارد، چون یا مطالب آن به درد بچه های سال قبل می خورد، یا چیزهایی که مجبور هستیم حفظ کنیم و یاد بگیریم، جایی به دردمان نمی خورد، و فقط برای نمره گرفتن مجبور هستیم آنها را بلد باشیم». دانش آموز دیگر نیز بر نیازها و علایق خویش تاکید دارد و می گوید: «من دوست دارم زبان انگلیسی یاد بگیرم، یا درس هایی که مجسمه سازی یا آهنگ سازی در آن باشد. من الان برای یادگیری موسیقی به آموزشگاه میروم، در حالی که خیلی بهتر بود در مدرسه هم این چیزها وجود داشته باشد».

با توجه به روایت های فوق، باید اذعان داشت که مدرسه بخش مهمی از زندگی دانش آموزان است و اگر با زندگی واقعی آنها ارتباط نداشته باشد، نتیجه ای غیر از ناکارآمدی برای آموزش و پرورش و جامعه نخواهد داشت. چنان که دیویی^۳ معتقد است همان طور که نمی توان کودک را از محیطی که در آن زندگی می کند جدا دانست، به همین دلیل نمی توان آموزشگاه را از خود زندگی جدا کرد. چراکه تربیت خود زندگی است، نه آماده شدن برای زندگی. هر جا که امکان دارد باید محتوای درسی با مسائل فوری در ارتباط باشد که کودک با آن مواجه می شود و جامعه نیز علاقه مند به حل آنها است. بنابراین می توان از طریق فعالیت ها و فرصت های یادگیری بین مدرسه و زندگی ارتباط برقرار کرد. در این فرایند کودک به جای آنکه مطالب نظری را

^۱ Tyler

^۲ Akker

^۳ Dewey

به امید کاربرد احتمالی آن در آینده دور فرا گیرد، از طریق تجربه مستقیم و در زندگی واقعی می آموزد. دیوبی در کنار تاکید و توجه به دروس نظری مانند تاریخ و جغرافیا، بر محتوای درسی فعالیت محور، چون باغبانی، آشپزی، خیاطی، بافندگی، نقاشی، ساختن وسایل از فلزات و غیره نیز تاکید دارد تا ضمن زنده نگه داشتن برنامه درسی، مدرسه را به زندگی واقعی پیوند بزند (ماهروزاده و عباسی، ۱۳۹۱).

کمبود امکانات آموزشی و نامناسب بودن تجهیزات آموزشی

یادگیری پدیده ای نیست که فقط در کلاس های درس و از جانب معلمان اتفاق افتد. بلکه کلیه فضاهای آموزشی مدرسه، و هر بخش از آن نقش معلم را دارند. در و دیوارهای مدرسه، تصاویر منقوش، سقف کلاس، درخت ها و گلدان ها، رایانه ها، میزها و صندلی ها و همه این ابزارها و امکانات برای فراگیران پیام منتقل می کنند و می توانند نقش آموزگار را داشته باشند. در حقیقت، یادگیری مانند خونی است که در پیکر مدرسه جریان دارد. تحقیقات گوناگون نیز نشان می دهد که تسهیلات فیزیکی مدرسه تأثیری اساسی بر عملکرد دانش آموزان و اثربخشی کار معلمان دارد. برای مثال راحت بودن کلاس درس، درجه حرارت مناسب، نبود سر و صدا، نو بودن ساختمان و کم بودن تعداد دانش آموز یک کلاس، از عوامل بسیار مهم فیزیکی محسوب می شوند. این در حالی است که کمبود امکانات و تجهیزات و فضاهای نامناسب آموزشی، از مهمترین مشکلات مدارس ایران است (زمانی و نصراصفهانی، ۱۳۸۶).

بر همین اساس در پژوهش حاضر نیز دانش آموزان به مشکل کمبود امکانات آموزشی و نامناسب بودن تجهیزات آموزشی تایید داشته اند. برای مثال یکی از دانش آموزان می گوید: «... مشکل مدرسه ما این است که همیشه آبخوری هایش شلوغ است. دستشویی هایش بهداشتی نیست و اطراف مدرسه نیز خیلی وقت ها زباله وجود دارد». دانش آموز دیگر نیز ضمن موافقت با این نظر می گوید: «مشکل اصلی ما این است که همه میز و نیمکت های کلاس مان قدیمی است، برخی از آنها پیچ و مهره ندارند، پایه هایشان شکسته است و همیشه سر کلاس صدا می دهند، یا این که رنگ های خوبی ندارند، یا روی میزها پر از نوشته است و ما وقتی روی آنها می نشینیم، حس خوبی نداریم یا این که زود کمردرد می گیریم». دانش آموز دیگر نیز فضای مدرسه را چنین توصیف کرده است: «... دیوارهای مدرسه نقاشی های خوبی ندارند، در کلاس نیز امکاناتی مثل اینترنت و بازیهای آموزشی و فیلم های آموزشی وجود ندارد، و همه این ها باعث می شود که ما در کلاس زود خسته شویم و حوصله درس نداشته باشیم». مشکلات فوق، یکی از دانش آموزان را چنان بر سر درد آورده است که می گوید: «من اگر جای مدیر بودم همه ی تخته ها، میزها و کمدها را نو می کردم، برای هر دانش آموز یک تبلت می خریدم و یک آزمایشگاه بزرگ در مدرسه می ساختم». بنابراین مجموع روایت های فوق، از یک سو نامناسب بودن فضا و امکانات آموزشی مدرسه را تصویر می کند، و از سوی دیگر بر تاثیر امکانات آموزشی بر روح و روان و فرایند یادگیری آنها صحه می گذارد. این در حالی است که در کشورهای توسعه یافته، تاکید و توجه ویژه ای بر فضای آموزشی مدارس می گردد. برای مثال در ژاپن مدارس بسیار بزرگ طراحی می شوند و مدارس زمین های بازی وسیعی دارند. علاوه بر آن امکانات کمک آموزشی نیز به این نشاط و شادابی کمک نموده و مدرسه را برای دانش آموزان جذاب می سازد (سرکارآرانی، ۱۳۸۲: ۲۰۹). همچنین در بسیاری از مدارس آمریکا، کانادا، استرالیا و انگلستان، میز کامپیوتر، شبکه های رایانه ای، صندلی با چیدمان دایره ای، درخت کاری ها و فضا های سبز و بزرگی وجود دارند که مورد استفاده عموم مردم قرار می گیرند، همچنین امکانات کمک آموزشی شامل: انواع مواد، مدل ها، ماکت ها، کتاب ها، مجلات و وسایل آزمایشگاهی و کارگاهی که در قفسه های مستقر در کلاس چیده شده اند. در فضای این مدارس سعی می شود همه نوع وسایل بازی وجود داشته باشد (زمانی و نصراصفهانی، ۱۳۸۶: ۶۵).

رفتار غیر حرفه ای کادر اجرایی مدرسه

مدرسه با تمام ابعادش است که مدرسه را تعریف می کند. به عبارت دقیق تر، در کنار معلمان، دانش آموزان، امکانات کالبدی و سازمانی و برنامه های درسی، بعد دیگری به نام کادر اجرایی مدرسه نیز وجود دارد، که نقش بسزایی در فرایند یاددهی - یادگیری و جهت دهی به نگرش دانش آموزان ایفا می کند. می توان گفت کادر اجرایی یک مدرسه، همه عوامل اجرایی مدرسه،

غیر از معلمان را دربرمی‌گیرد، افرادی مانند: مدیر، ناظم، معاون ها، مسئولان آزمایشگاه و کارگاه، نگهبان، آبدارچی، مسئول نظافت، مربی بهداشت و دیگر نیروهای انسانی. با این وصف در پژوهش حاضر، مطابق با روایت های دانش آموزان، مدیر، معاون و ناظم نقش تعیین کننده تری در تعریف مدرسه داشته اند.

چنان که در این بعد مضامینی که از تحلیل روایت های دانش آموزان حاصل گردید شامل: «تنبیه بدنی و کتک زدن معاون و مدیر»، «عصبی بودن برخی از معاون ها»، «احترام نگذاشتن مدیر و ناظم به بچه ها»، «گیر دادن الکی معاون به بچه ها»، «رفتار غیرعادلانه مدیر با دانش آموزان» و «محروم شدن از ورزش از طرف معاون یا مدیر» بود که اجزاء یک مضمون فراگیر به نام «رفتار غیرحرفه ای کادر اجرایی مدرسه» را شکل داد. برای نمونه یکی از دانش آموزان می گوید «... من اگر جای مدیر بودم نمی گذاشتم بچه های بزرگتر به بچه های کوچکتر زور بگویند. من با همه یک جور برخورد می کردم و مهربان بودم و سعی می کردم کسی را تنبیه نکنم». دانش آموز دیگر می گوید: «... ما به شرطی مدرسه خود را دوست خواهیم داشت که معاون و ناظم و مدیر به ما گیر الکی ندهند و برای ما احترام قائل باشند که متأسفانه نیستند و من شرط می بندم هر بچه ای به یک دلیلی در دلش چیزی به آنها می گوید». دانش آموز دیگر نیز بر نوع رفتار مدیر و معاون تأکید دارد و معترف است که «معاون ما خیلی وقت ها عصبی است و وقتی ما می آییم حرف بزنیم یا از خودمان دفاع کنیم، بر سرمان داد می کشد و گاهی کتک می زند، و یک نمره هم از انضباط مان کم می کند. مدیر هم خیلی وقت ها ما را تنبیه می کند و اگر کاری کرده باشیم ما را از زنگ ورزش محروم می کند».

مجموع روایت های فوق، بر تاثیر رفتار و برخورد کادر اجرایی مدرسه توجه دارد و این که رفتارهای کادر اجرایی چگونه می تواند معنا و تعریف مدرسه را تحت شعاع قرار دهد. در همین راستا نتایج پژوهش زمانی و نصراصفهانی (۱۳۸۶) نشان می دهد که متأسفانه در مدارس ایران، مدیران مدارس برای ایجاد نظم و انضباط، فاصله زیادی میان خودشان و بچه ها قائل هستند و به اصطلاح معروف به بچه ها رو نمی دهند. این در حالی است که در کشورهای مثل آمریکا، کانادا، استرالیا و انگلستان، کادر اجرایی مدارس با دانش آموزان بسیار راحت هستند، تا جایی که دانش آموزان می توانند بدون تنش و اضطراب مسائل و پرسش هایشان را با آنها مطرح کنند و رابطه ای صمیمی و عاطفی با آنها داشته باشند.

سبک تدریس مستبدانه

در مدارس و کلاس های درس، هر معلمی خود را به مجموعه ای از کنش ها، روش ها، بینش ها و نگرش هایی مقید و ملتزم می داند که مجموعه آنها به عنوان سبک تدریس آن معلم شناخته می شود. بنابراین، سبک های تدریس، مشتمل بر جهت گیری ها، ترجیحات و روش هایی است که یک معلم اغلب آنها را در کلاسش بکار می گیرد، تا فرایند یاددهی-یادگیری خویش را مطابق با آن پیش ببرد. سبک تدریس به مثابه زاویه دید و پنجره ای است که یک معلم به واسطه آن اجزاء و متعلقات جهان تدریس را می بیند. برای مثال، بورچ^۱ و تومباری^۲ (۱۹۹۵) به چهار سبک تدریس اشاره نموده اند. آنها معتقدند معلمی که هر کدام از این سبک ها را به کار می بندد بایستی انتظار پیامدهای انضباطی متفاوتی داشته باشد. تقسیم بندی آنها مبتنی بر میزان استفاده از محبت و کنترل در کلاس است که سبک های تدریس مقتدرانه، سهل انگارانه (نوع ۱ و ۲) و مستبدانه را شامل می شوند (به نقل از مصرآبادی، ۱۳۹۴: ۱۹۳). بنابراین سبک های تدریس معلمان می تواند معنا و مفهوم خاصی از درس و مدرسه را در جان و روان فراگیران شکل دهد. چنان که در این بعد مضامینی که از تحلیل روایت های دانش آموزان حاصل گردید شامل ۱۳ مورد بود که اجزاء یک مضمون فراگیر به نام «سبک تدریس مستبدانه» را شکل داد.

برای مثال یکی از دانش آموزان احساس خود از عدم حضور معلم در کلاس را چنین روایت کرده است، احساسی که می توان از آن به فهم سبک تدریس معلم رهنمون گشت «... وقتی معلم غیبت می کند، احساس راحتی می کنیم که مشق و درس نداریم و می توانیم در کلاس بازی کنیم. یا شاید هم به ورزش برویم و فوتبال بازی کنیم یا فیلم ببینیم. با هم نقاشی بکشیم و به هم جُک

^۱ Borich

^۲ Tombari

بگویم. اما روزهایی که معلم هست به ندرت این کارها را انجام می‌دهیم و بیشتر تکلیف و تمرین درسی داریم که من خیلی از درس بدم می‌آید و حوصله سر بر است. اما اگر معلم نیاید ما این درس را نمی‌خوانیم و راحت هستیم. خلاصه نتیجه می‌گیریم که اگر معلم نیاید ما خیلی کارها می‌توانیم انجام بدهیم و شاد هستیم». دانش آموز دیگر می‌گوید «ما در مدرسه مجبوریم به حرف های معلم گوش بدهیم و ساکت و بی سر و صدا سر جایمان بنشینیم. خیلی وقت ها مجبور به خواندن درس ها می‌شویم یا مجبوریم تکالیف درسی زیادی بنویسیم. چون اگر غیر از این کارها را بکنیم معلم عصبانی می‌شود و سرمان داد می‌کشد، حتی گاهی کتک می‌زند. برای همین بداخلاقی معلم ها است که من از مدرسه بدم می‌آید».

روایت های فوق، برش هایی از الگوهای رفتاری معلمان است. الگوهایی که می‌توان آن را به مثابه سبک تدریس مستبدانه تعریف کرد. در حقیقت معلمی که به سبک تدریس مستبدانه التزام دارد به عنوان معلمی سرد و کنترل کننده شناخته می‌شود. در این گونه کلاس ها بیشتر صحبت های کلاس متعلق به معلم است. او دانش آموزان را حقیر می‌شمارد و مدام از آنها انتقاد می‌کند و سعی در کنترل جنبه های مختلف رفتاری آنها دارد. کلاس چنین معلمانی تکلیف دار و شبیه یک محیط کاری خشن است. دانش آموزان در چنین کلاس هایی کمتر مورد تشویق قرار می‌گیرند و انگیزش دانش آموزان برای انجام فعالیت ها در کلاس چنین معلمانی از طریق تهدید و تنبیه ایجاد می‌شود. چنین سبک کلاس داری بیشتر در توافق با دیدگاه قدیمی تعلیم و تربیت است. علاوه بر این در این سبک تدریس بر تقویت و اعمال شدید قوانین مدرسه برای حفظ نظم در کلاس توسط معلمان تاکید می‌گردد، زیرا معلم برای حفظ نظم و انضباط در کلاس غیرقابل انعطاف و مستبدانه رفتار می‌کند (مصرآبادی، ۱۳۹۴: ۱۹۳).

ساختار و مقررات آموزشی تحمیلی

چارچوب و اجزاء تعلیم و تربیت هر کشور از سطوح خرد تا کلان در احاطه ساختار و قوانین ویژه ای است. ساختار و قوانین صریح و آشکار، چنان که در اسناد بالادستی، برنامه های درسی مکتوب، دستورالعمل ها و بخش نامه ها، تنظیم و تعریف می‌شوند تا برنامه های درسی ضمنی و پنهان که نانوشته اند، اما به مثابه قانون، نقش ویژه ای در فرایند یاددهی-یادگیری و در نهایت تعریف معنای مدرسه دارند. برای مثال، قوانین و ساختارهایی مثل زمان آغاز و پایان کلاس ها در طول روز، هفته و سال تحصیلی، مدت زنگ های تفریح، پوشش مدرسه از لحاظ شکل، جنس، رنگ و دیگر ویژگیهای مرتبط با لباس ها، ترکیب جنسیتی کلاس ها در نواحی و مناطق، نسبت دانش آموز به معلم در هر کلاس، مسائل بهداشتی مثل اندازه موی سر و کوتاهی ناخن ها، از جمله مهمترین ساختارهای آموزشی هر مدرسه است. علاوه بر این، در کنار این موارد عمومی، باید به قوانین خاص معلمان در هر مدرسه و در هر کلاس نیز اشاره نمود. یعنی مجموعه قوانینی که هر معلم برای مدیریت کلاس خویش و حتی مرتبط با هر دانش آموز ممکن است تنظیم و تعریف کند. بنابراین مجموع قوانین فوق، ضمن تاثیر ویژه بر فرایند یادگیری، در معنا و مفهوم مدرسه نیز نقش آفرین است.

برای مثال یکی از دانش آموزان در مورد زنگ های تفریح می‌گوید: «من اگر جای مدیر بودم اولین کاری که می‌کردم این بود که به جای ۱۵ دقیقه استراحت و ۴۵ دقیقه درس، جای این دو تا را عوض می‌کردم. یعنی ۱۵ دقیقه درس و ۴۵ دقیقه استراحت. چون که دانش آموزان در زنگ های تفریح شاد و خوشحال هستند، و زمان آن خیلی کم است». دانش آموز دیگر به شیفتی بودن مدرسه، و زمان شروع کلاس ها تاکید دارد و می‌گوید «هفته هایی که مدرسه ما شیفت صبح است من ساعت ۴۵ و ۶ دقیقه با خستگی کامل از خواب بیدار می‌شوم. آماده می‌شوم و با بی حالی به مدرسه می‌روم. زنگ اول با خستگی و خواب آلودگی به درس گوش می‌دهم و اکثراً هم هیچی نمی‌فهمم. در کل من صبح ها وقتی به مدرسه می‌آیم احساس می‌کنم من را به زور به اینجا آورده اند، برای همین علاقه ام به مدرسه کم می‌شود، هر چند می‌دانم مدرسه برایم مهم است». دانش آموز دیگر نیز با این مورد موافق است و می‌گوید «من وقتی هر روز برای مدرسه از خواب بیدار می‌شوم احساس خیلی خیلی بدی دارم. چون ساعت هفت ربع کم باید بیدار شوم و به مدرسه بیایم. من از صبح زود بیدار شدن متنفر هستم. چون که باید خیلی زود بیدار شوم. اصلاً خودم هم بیدار نمی‌شوم. مادرم مرا بیدار می‌کند». دانش آموز دیگر نیز به جنبه های دیگری از ساختارهای آموزشی مدرسه اشاره نموده و می‌گوید «در مدرسه برای خیلی از چیزها ما مجبور هستیم پول بدهیم. در حالی که آنها را دوست نداریم یا نمی‌خواهیم

داشته باشیم. حتی ما مجبور هستیم در برخی از کلاس ها و برنامه ها مثل کلاس تقویتی ریاضی شرکت کنیم یا به برخی از اردوهای اجباری علمی برویم که این ها برای من اصلاً قابل تحمل نیست.»

مجموع روایت های فوق نشان می دهد که ساختارها و قوانین هر مدرسه چگونه می تواند معنا و مفهوم مدرسه را در ذهن و وجود دانش آموزان نهادینه و درونی نماید. بر همین اساس اگر در تنظیم مقررات هر مدرسه و به تبع آن هر کلاس، به شرایط و روحیات دانش آموزان؛ نیز توجه گردد، شاید آنها به معنا و مفهوم بهتر و مثبت تری از درس و مدرسه اشاره نمایند.

سؤال دوم: از نظر دانش آموزان، چه گُنش ها، پدیده ها و اتفاقاتی باعث می شود تا مدرسه به مثابه رهایی درک و تجربه شود؟

بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل نظرات و روایت های مشارکت کننده ها، در صورتی که در مدرسه چهار مضمون شامل: «سبک تدریس رهایی بخش»، «برنامه درسی زنده»، «امکانات و لوازم کالبدی مناسب و متناسب» و «گُنش و مَنش مشفقانه کادر اجرایی مدرسه» به تجربه دانش آموزان در آید، آن گاه «مدرسه به مثابه رهایی»، ادراک و تجربه خواهد شد که در ادامه ابعاد و وجوه هر یک از این مضامین مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

مدرسه به مثابه رهایی چه معنایی دارد؟

«مدرسه خانه دوم بچه ها است». این جمله شاید یکی از ساده ترین، متداول ترین و در عین حال عامیانه ترین تعاریف و توصیفات مرتبط با مفهوم مدرسه است. طبق این تعریف انتظار می رود دانش آموزان تا حد ممکن چیزهایی که در خانه و پیرامون آن تجربه می کنند را بتوانند در مدرسه نیز تجربه کنند. چنان که این تجربه، هم روابط مراقبتی-والدینی و هم موضوعات، داستان-های زندگی و رخدادها در جامعه را شامل گردد. در حقیقت تنها در این صورت است که این تعریف عینیت پیدا می کند و می توان گفت: «مدرسه خانه دوم بچه ها است».

پیوند رخدادهای زندگی و خانه با کلاس های درس و مدرسه آن چنان اهمیت دارد که دیویی می گوید همان طور که نمی توان کودک را از محیطی که در آن زندگی می کند جدا دانست، به همین دلیل نیز نمی توان آموزشگاه را از خود زندگی جدا کرد. چرا که تربیت خود زندگی است، نه آماده شدن برای زندگی. دیویی معتقد است مدرسه به مثابه محیطی برای تجربه خود زندگی و رهایی است، به شرطی که در بستر آن برخی ویژگی ها تحقق یابند، که مهمترین این ویژگی ها عبارتند از: ۱) آزادی بیان و رشد فردی در برابر تحمیل و فشار، ۲) فعالیت آزادانه در برابر انضباط خارجی، ۳) یادگیری از طریق تجربه در برابر یادگیری از طرق معلم و کتاب، ۴) کسب مهارت ها و فنون به عنوان وسیله ای برای نیل به اهداف حیاتی و ضروری، ۵) بهره برداری از فرصت های فعلی زندگی در برابر آمادگی برای آینده نسبتاً دور، و ۶) آشنایی با دنیای در حال تغییر، در برابر اهداف و محتوای ثابت و از پیش تعیین شده (ماهروزاده و عباسی، ۱۳۹۱، صص ۱۶۰-۱۵۱).

روسو^۱ نیز به تجربه رهایی در مدرسه تاکید نموده است. او باور دارد میل به آزادی، میلی درونی است؛ به همین دلیل است که نوزاد از بدو تولد می خواهد خود به خود حرکت کند و دست ها و پاها را دراز کند؛ یا هنگامی که می آموزد اندام خود را حرکت دهد میل دارد هر چیزی را که در نزدیکی اش هست، لمس کند. روسو می خواهد به کودکان اجازه داده شود تا آنها لذت زندگی و بودن را درک نمایند و از آن برخوردار شوند. به زعم روسو آموزش حقیقی بدون در نظر گرفتن مفهوم اساسی میل و انگیزه، نمی تواند وجود داشته باشد. برای همین مهم ترین اصل نظریه روسو این است که دانش آموز خود را از وابستگی به اندیشه دیگران آزاد سازد و اجازه ندهد که دیگران به جای او بی اندیشند؛ و این خود گواه اهمیتی است که او برای مفهوم آزادی قائل است. کودک حق دارد از آزادی مخصص سن خود بهره ببرد. در حقیقت این آزادی و این بازی ها هستند که کودک را برای زندگی آینده اش آماده می سازند (دانایی و صدرزاده اردبیلی، ۱۳۹۵، ص ۲۴۲).

^۱ Rousseau

فریره^۱ نیز از جمله اندیشمندانی است که به مدرسه به مثابه بستری برای تجربه‌ی رهایی دانش‌آموزان توجه نموده است. او معتقد است در آموزش مبتنی بر رهایی بخشی، آگاهی انتقادی محور است. یعنی به جای آن که پاسخ‌ها از پیش موجود باشد و حقیقت‌ها را فرادستان و فراروایت‌ها ترسیم نمایند، افراد با یکدیگر به گفت و گو می‌پردازند تا با ادراک تاریخ‌مند از انسان، حقیقت و دانش را تولید نمایند. از این رو آموزش رهایی‌بخش، آموزشی آرمان‌گرا است که نسبت به کمال بشری خوش‌بین است و برای تأمین خوشبختی بشر می‌کوشد. در این آموزش موضوعی مشخص، واسطه‌ای میان یاددهنده و یادگیرنده به عنوان دو فرد قرار می‌گیرد و فرایند نیل به معرفت در جریان ارتباط و گفت و گو میان این دو عنصر آغاز می‌شود. برای مثال در این جریان معلم با مشارکت دانش‌آموزان، معرفت خویش را افزایش می‌دهد و بدین ترتیب او به عنوان آموزش‌دهنده‌ی شاگرد فنا می‌شود تا دوباره به عنوان فراگیرنده، از شاگرد زاده شود (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳). بنابراین، آموزش رهایی‌بخش بر محورهایی چون: گفت و شنود، فهمیدن، انسان‌سازی، تعامل با جهان، الگوی آموزش افقی، انطباق یاددهنده و یادگیرنده، آموزش به مثابه تمرین آزادی، انسان به عنوان موجودی آگاه، افسانه‌زدایی از واقعیت و تلفیق نظر و عمل استوار است (حاجی‌آخوندی و همکاران، ۱۳۹۰).

بنابراین مدرسه به مثابه بستر تجربه‌ی رهایی، نه تنها همواره مورد توجه و تأکید نظریه پردازان علوم تربیتی بوده و هست، که خود دانش‌آموزان نیز مدرسه را محیطی برای تمرین و مشق رهایی و آزادی در نظر داشته‌اند. برای مثال یکی از دانش‌آموزان، بهترین خاطره‌ی خویش از دوران مدرسه اش را چنین روایت می‌کند «... یک روز زمستانی در مدرسه برف می‌آمد در آن روز معلم‌ها به بچه‌ها درس نمی‌دادند و بچه‌ها در زنگ‌های تفریح با هم برف بازی می‌کردند، آدم برفی درست می‌کردند و گروه تشکیل می‌دادند تا با یکدیگر بازی کنند. آن روز حتی بچه‌ها می‌خواستند که معلمان با آنها بازی کند. آن روز همه بچه‌های مدرسه شاد بودند. آن روز بهترین خاطره‌ی من از مدرسه است».

طبق این روایت، مدرسه ایده آل، بستر لذت بردن از بازی‌های دوران کودکی و شادی کنار یکدیگر و به اتفاق معلم است. دانش‌آموز دیگر نیز به نقش بازی و شادی و لزوم پیوند تجارب خانه و مدرسه تأکید نموده است و باور دارد که مدرسه نه تنها برای آنها، که برای معلمان نیز به مثابه اسارت است. اسارتی که اراده‌ی ملی برای اصلاح و تغییر ساختارهایش مورد نیاز است. این دانش‌آموز در تعریف مدرسه می‌گوید «تنها چیزی که در مدرسه ما را خوشحال می‌کند زنگ ورزش، بازی در زنگ‌های تفریح و برگزاری جشن‌هاست. زمانی که مدرسه تعطیل می‌شود ما خوشحالیم که در خانه اول خود هستیم، چون در کنار خانواده ایم و از هر امتحانی دور هستیم و استرس به ما وارد نمی‌شود. البته در کنار دوستان خود بودن حس عالی به انسان می‌دهد، مخصوصاً اگر قرار باشد با دوستان خود به گیم‌نت برویم یا فوتبال بازی کنیم. البته من به شدت معتقدم که معلمان و مدیران نیز از مدرسه آمدن خوشحال نیستند و آنها نیز مانند ما دانش‌آموزان به دنبال فرصتی برای نیامدن به مدرسه هستند. به نظرم تمام این خوشحالی‌ها و ناراحتی‌ها به خود ما ایرانی‌ها بازمی‌گردد. شرط می‌بندم که اگر دست خودمان باشد برای خوشحالی خودمان هم که شده به مدرسه نمی‌آئیم».

دانش‌آموز دیگر نیز بر فضای ظاهری مدرسه و تکالیف درسی تأکید نموده است و می‌گوید: «بچه‌ها مدرسه خود را دوست خواهند داشت به شرطی که در درجه‌ی اول ساختمان مدرسه زیبا نقاشی شده باشد تا روحیه‌ی دانش‌آموزان را شاد و خوشحال کند. همچنین مدرسه طوری باشد که بچه‌ها تکالیف را در مدرسه انجام دهند و این کیف‌های سنگین را روی کول و دوش خود نکشند و هر روز آن را به خانه بیاورند و دوباره به مدرسه ببرند. بلکه کیف و کتاب در همان مدرسه بماند و تکالیف در همان مدرسه انجام گیرد».

با توجه به این نظرات و تجارب، می‌توان اذعان داشت که تنها و تنها با تجربه‌ی رهایی در مدرسه است که می‌توانیم شاهد روایت آزادی به جای بند باشیم، چنان که دیگر دانش‌آموزی نگوید: «من همیشه زنگ آخر لحظه شماری می‌کنم تا از مدرسه خارج شوم، مهم نیست زنگ آخر را با چه کتابی سر می‌کنم، مهم این است که تا زنگ می‌خورد به سرعت به خانه می‌روم و می‌توانم با وسایل بازی که در خانه دارم بازی کنم».

بنابراین با تکیه بر آراء و روایت‌های فوق، پرسش قابل تأمل این است که مصداق‌های تجربه‌ی رهایی در مدرسه چیست؟

^۱ Freire

در این بخش تحلیل نظرات و روایت های دانش آموزان نشان داد که ۵۲ مضمون پایه، به شرح جدول (۲)، مصداق‌هایی است که از نظر دانش آموزان می‌تواند مدرسه را به شکل تجربه‌ی رهایی درآورد. طبق یافته‌ها، در گستره‌ی این مضامین، استفاده از طنز و شوخی کردن با دانش آموزان با ۲۸ فراوانی، تدریس مشارکتی و فعالیت محور با ۲۷ فراوانی، توجه به ایده‌ها و نظرات دانش آموزان با ۲۷ فراوانی، اجازه‌ی بازی کردن سر کلاس با ۲۸ فراوانی، و گویه‌های، بیشتر شدن زنگ‌های ورزش، امکان تماشای فیلم و کارتون، وجود تابلوی هوشمند، دیتاشو، کامپیوتر، تبلت و لپ‌تاپ در کلاس، آزمایشگاه و کارگاه‌های مناسب و پیشرفته، داشتن حیاط بزرگ و مناسب برای بازی کردن، سرویس‌های بهداشتی و شیرهای آب و آبخوری‌های مناسب و تمیز و داشتن میز و صندلی‌های نو و مناسب، هر کدام با ۳۰ فراوانی، دارای بیشترین ارجاع بودند که در ادامه مضامین سازمان دهنده این مصداقیق، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

جدول ۲. شبکه‌ی مضامین مستخرج از روایت‌های دانش آموزان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی
مدرسه به مثابه تجربه‌ی رهایی	سبک تدریس رهایی بخش	توجه به احساسات و نیازهای دانش آموزان	۲۴
		صداقت و راست گویی	۲۶
		استفاده از طنز و شوخی کردن با دانش آموزان	۲۸
		تدریس مشارکتی و فعالیت محور	۲۷
		توجه به تفاوت‌های فردی	۲۰
		تکلیف ندادن یا به اندازه تکلیف دادن	۳۰
		رفتار محترمانه با دانش آموزان	۲۲
		فرصت انجام کارهای گروهی در کلاس	۱۶
		آزادی در انجام کارهای مورد علاقه	۱۹
		خواندن کتاب‌های غیردرسی، مانند کتاب داستان در کلاس	۱۵
	برنامه‌ی درسی زنده	فرصت حرف زدن با هم کلاسی‌ها و داشتن سرگرمی سر کلاس	۲۱
		مهربانی و خوش اخلاق بودن معلم	۳۰
		توجه به ایده‌ها و نظرات دانش آموزان	۲۷
		خوب توضیح دادن درس‌ها	۲۵
		اجازه‌ی بازی کردن سر کلاس	۲۸
		امکان به کارگرفتن مطالب درسی در زندگی	۱۱
		بیشتر شدن زنگ‌های ورزش	۳۰
		امکان تماشای فیلم و کارتون	۳۰
		امکان پخش موسیقی و آهنگ	۲۵
		بیشتر شدن زنگ هنر و نقاشی	۲۵
درست کردن کارهای دستی در کلاس	۱۳		
امکان رفتن به شهر بازی	۷		
داشتن برنامه‌ی اردو و گردش در طبیعت	۱۶		

۲۰	فرصت انواع بازی ها مثل والیبال، بسکتبال، هفت سنگ و غیره در مدرسه				
۲۲	داشتن تحرک و جست و خیز سر کلاس				
۲۳	امکان برگزاری انواع مسابقات ورزشی				
۲۴	برگزاری انواع جشن های مناسبتی در مدرسه				
۳۰	وجود تابلوی هوشمند، دیتاشو، کامپیوتر، تبلت و لپ تاپ در کلاس	امکانات و لوازم کالبدی مناسب و متناسب			
۱۴	آزمایشگاه و کارگاه های مناسب و پیشرفته				
۳۰	داشتن حیاط بزرگ و مناسب برای بازی کردن				
۳۰	سرویس های بهداشتی و شیرهای آب و آبخوری های مناسب و تمیز				
۳۰	داشتن میز و صندلی های نو و مناسب				
۱۹	دیوارهای رنگی در کلاس و مدرسه				
۱۵	داشتن کمد برای وسایل شخصی				
۱۱	امکانات گرمایشی و سرمایشی مناسب				
۱۰	داشتن بوفه و انواع خوراکی				
۱۹	وجود فضای سبز در مدرسه				
۱۶	داشتن زمین چمن و بزرگ				
۹	وجود پارکینگ برای ماشین های معلمان و مدیر				
۲۱	سالن و سرامیک های رنگی				
۱۸	داشتن جعبه کمک های اولیه				
۲۳	تمیز و پاکیزه بودن کلاس و مدرسه				
۲۳	توجه به مسائل بهداشتی بچه ها در مدرسه				
۹	وجود محیطی برای استراحت				
۱۷	داشتن معلم ورزش در مدرسه				
۲۵	رفتار محترمانه ناظم و مدیر			کنش و منش مشفقانه کادر اجرایی مدرسه	
۱۴	رعایت حق و حقوق بچه ها از سوی مدیر و معاون				
۲۹	داشتن مدیر و ناظم خوب و مهربان				
۱۶	پاسخ مدیر به نیازها و انتظارات دانش آموزان				
۱۴	داشتن صداقت و صمیمیت در قول و عمل				
۹	حمایت مدیر از فکرهای تازه و خلاق دانش آموزان				
۱۹	تشویق کردن و پاداش دادن به دانش آموزان خوب				

سبک تدریس رهایی بخش

به زعم سرکارآرانی (۱۳۹۶) آموزش صحنه پردازی یادگیری دانش آموزان است و معلمان طراحان و سناریونویسان این صحنه هستند. صحنه پردازی یادگیری هم یعنی گفت و گو با موقعیت. از نظر سرکارآرانی در فضای تدریس کسی نمی تواند چیزی را به دیگری یاد دهد مگر اینکه دانش آموز آمادگی همراهی و تمایل به این امر مهم را داشته باشد، این در حالی است که ما همیشه گمان می کنیم یک چیزی هست مثل قطره واکسن فقط در اختیار معلمان است و بچه ها هم به دلیل این که بچه اند، چیزی حالی شان نیست و ما باید دانسته ها یا تجربه ها را به آنها تزریق کنیم. در صورتی که این طور نیست و بچه ها می فهمند و حالی شان می شود (سرکارآرانی، به نقل از ناصری، ۱۳۹۶: ۱۹۵). برای همین در صحن کلاس درس معلم هست، محتوا هست،

دانش آموز هم هست. اما چیز دیگری هم باید باشد تا این صحنه برای یادگیری پردازش شود و آن ماده و مترئالی است که از زندگی روزمره بچه‌ها می‌آید و با وجود آن بین محتوای موضوعی درس و دانش آموز و معلم ارتباط برقرار می‌شود. نتیجه این تعامل گاهی با صدای بچه‌ها درمی‌آمیزد که «آهان» (سرکار آرائی، به نقل از ناصری، ۱۳۹۶: ۲۷۰). بنابراین یادگیری اصیل دارای لذت درونی است، چنان آبِ خنک که بر جان و وجود فرد تشنه‌کام می‌نشیند. اما مسئله این است که این تجربه با التزام به سبک تدریس رهایی بخش قابل تحقق است.

در همین راستا فریره باور دارد آموزش رهایی بخش، فرایندی است که در بستر آن آزادی، گفت و گو، استدلال و تفکر انتقادی پیرامون موضوعات بدیع وجود دارد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳). چراکه هدف تعلیم و تربیت، افزایش آگاهی انتقادی دانش آموزان است. به گونه‌ای که آنها به جای در پیش گرفتن انفعال، تبدیل به افرادی فعال و تاثیرگذار در جهان شوند که این هدف توسط آموزش تفکر به شکل دموکراتیک و آموزش به شکلی که دانش آموزان مستمراً معانی ساخته شده توسط یادگیری های خود را مورد نقادی قرار دهند، قابل تحقق است (غفاری و کرامتی، ۱۳۹۲). بنابراین در فرایند تدریس رهایی بخش، این دانش آموزان هستند که نقش فعالی دارند و کنش‌های معلم حول مهارت‌های تسهیل‌گری است. آن‌ها تسهیل‌گری برای کشف و فهم حقایق، بر مبنای نیازها و علایق تک تک دانش آموزان، از طریق راهبردهای مشارکتی و فعالیت محور که متناسب با اقتضانات سنی دانش آموزان دوره ابتدایی باشد.

برای مثال یکی از دانش آموزان می‌گوید «معلم خوب معلمی است که مهربان و خوش اخلاق و خوش رفتار باشد. به همه دانش آموزان توجه کند. زیاد تکلیف و مشق ندهد و بگذارد بچه‌ها سر کلاس با هم بازی کنند و حرف بزنند. معلم خوب باید هر وقت قول می‌دهد سر قولش باشد و به دانش آموزها احترام بگذارد». دانش آموز دیگر معتقد است «مدرسه آزاد و خوب مدرسه‌ای است که در آن معلم به موی بچه‌ها گیر ندهد و در عوض مطالب درسی را خوب توضیح بدهد تا بچه‌ها یاد بگیرند. معلم بهتر است با دانش آموزان شوخی کند و علاقه‌های آنها را در درس دادن در نظر بگیرد ...». دانش آموز دیگر نیز معلم خوب را چنین تعریف کرده است «... معلم خوب چیزهایی که خودش دوست دارد را برای دانش آموزان اجبار نمی‌کند. بلکه آنها را آزاد می‌گذارد و اجازه می‌دهد سر کلاس راحت تر باشند».

برنامه‌درسی زنده

برنامه‌درسی زنده، برنامه‌ای است که تار و پود آن بر مبنای علایق و نیازهای فراگیران چیده و تنظیم شده باشد. چنان که دانش آموزان بتوانند تجربه‌پویایی، شادی و نشاط حاکم در محیط‌هایی مثل پارک‌های بازی و دوره‌های خودمآیی را درون کلاس‌های درس نیز تجربه کنند. در حقیقت، برنامه‌درسی زنده به مثابه فضایی است که به رخدادهای بیرون از کلاس درس و فراتر از کتاب‌های درسی راه می‌دهد. در این حالت کلاس درس به مثابه چشمه‌ای است که جوشش آن، هر لحظه آب تازه‌ای در وجود دانش آموزان جاری می‌کند. بنابراین جاری بودن، تازگی، رشد متداوم، ارتباط پیوسته با جهان بیرون از کلاس درس، عمل محور بودن و آموزش مهارت‌های زندگی، برخی از مهمترین ویژگی‌های یک برنامه‌درسی زنده است.

اما مسئله این است که این ویژگی‌ها، با راهبردهای یادگیری و کتاب‌های درسی مرسوم، قابل تحقق نیست. زیرا در سیستم تعلیم و تربیت ایران بیشتر به نتیجه اهمیت داده می‌شود و بعضاً هم نتیجه‌ای بیشتر از توان و هاضمه فرایندهای آموزش و یادگیری طلب می‌شود. علاوه بر این برنامه‌های درسی ایران، اغلب "ذهن" محور است، چنان که بیشتر وقت کلاس درس، به انتقال اطلاعات کتاب‌های درسی و راهنمایی‌های معلم برای یافتن پاسخ صحیح صرف می‌شود. افزون بر این، در کلاس‌ها رقابت بیشتر جلوه می‌کند و گروه‌بندی دانش آموزان بر اساس آزمون‌های تحصیلی است و بر انتقال بسته‌های مشخصی از دانش تأکید می‌شود؛ این در حالی است که برای مثال در ژاپن، به گسترش فرصت‌های یادگیری از طریق تجربه دانش آموزان به صورت گروهی و مشارکتی، بیشتر توجه می‌شود. ژاپنی‌ها می‌کوشند دست‌کم در دوره ابتدایی، تعادلی نسبی میان پرورش "قلب"، "ذهن" و "دست" به وجود آورند و بر مهارت‌های اجتماعی، زندگی و روابط انسانی و پرورش اخلاق اجتماعی بسیار تأکید می‌ورزند

(سرکارانی، ۱۳۸۹: ۶). برای همین، بخش اعظم برنامه درسی مدارس ژاپن به دروسی همچون هنر، موسیقی، کاردستی، ورزش، برپایی جشنواره‌های فرهنگی و هنری (سرکارانی، ۱۳۸۷: ج: ۵۹)، بهداشت، آموزش ترافیک، آداب معاشرت، گردش‌های علمی و مهارت‌های زندگی اختصاص یافته و در این خصوص در جهان بی‌همتاست (سرکارآرانی، ۱۳۸۲: ۱۵۲-۱۳۲).

بنابراین محور برنامه‌های درسی زنده، توجه به اقتضانات وجودی و روانشناختی دانش‌آموزان در کنار پیوند بین مدرسه و جامعه است. برای مثال یکی از دانش‌آموزان به نقش بازی و آزادی در مدرسه اشاره می‌کند، و این که فقدان آنها به مثابه محدودیت و زندانی شدن در کلاس است. او می‌گوید «مدرسه خوب مدرسه‌ای است که بتوانیم هر چقدر که می‌خواهیم بازی کنیم، با لپ تاپ کار کنیم و فیلم ببینیم و خلاصه هر کاری دلمان بخواهد انجام دهیم بدون هیچ محدودیتی. ولی در مدرسه باید کارهایی را که ممنوع هستند را انجام ندهیم و محدودیت‌های فراوانی بر علیه من و امثال من وجود دارد. وقتی مدرسه تعطیل باشد من در اوج شادی و هیجان قرار می‌گیرم و می‌توانم بگویم که هیچ موقع، هیچ کجا چنین حس خوبی به مدرسه نداشته‌ام و نخواهم داشت. دانش‌آموز دیگر معتقد است «مدرسه خوب مدرسه‌ای است که زنگ‌های ورزش در آن زیاد باشد. هم‌چنین زنگ هنر و نقاشی هم زیاد باشد. سر کلاس برای دانش‌آموزان آهنگ و فیلم و کارتون پخش بشود و هر هفته دانش‌آموزان به اردو و شهر بازی بروند و مسابقات سبب خوری و دیگر مسابقات وجود داشته باشد».

امکانات و لوازم کالبدی مناسب و متناسب

فضای مدرسه و کلاس درس باید بتواند با شناخت غایت‌ها و اهداف آرمانی برنامه درسی تناسب داشته باشد. این تناسب نیز در تمامی مؤلفه‌های فیزیکی مدرسه مهم است. برای مثال آبخوری‌ها از حیث تعداد و ارتفاع، نمازخانه و جایگاه جغرافیایی درون مدرسه، کتابخانه و سالن مطالعه و سرویس‌های بهداشتی، سرانه فضای باز و زیرنا، نورگیری طبیعی کلاس‌ها و سالن مطالعه، رنگ بندی در و دیوار و ارتباط مدرسه با طبیعت و گل و گیاه (مهرام و انصاری پور، ۱۳۹۵: ۱۱۰). چرا که این مؤلفه‌ها بر روح و روان و بینش دانش‌آموزان تاثیر بسیاری دارد. برای نمونه مطابق با نتایج پژوهش زمانی و نصراصفهبانی (۱۳۸۶) اکثر مدارس موجود در کشورهای آمریکا، کانادا، استرالیا و انگلستان، به این مسئله توجه بسیاری داشته‌اند، به طوری که در این کشورها، فضاهای باز و وسیع برای بازی و جنب و جوش کودکان در نظر گرفته شده است. دانش‌آموزان در مدرسه از طبیعت و جامعه پیرامونش جدا نیستند. طراوت و سرسبزی محیط اطراف، شور زنده بودن و نشاط دوران کودکی را در آنها زنده نگه می‌دارد و محیط آموزشی را برای آنها جذاب و دلپذیر می‌کند. استفاده از فضاهای آموزشی جامعه برای آموزش و استفاده متقابل جامعه از فضاهای مدرسه، یکی دیگر از ویژگی‌های خاص این کشورهاست. همچنین در این مدارس، همه یا قسمتی از کف کلاس با موکت پوشیده شده است. برای برخی از دروس، دانش‌آموزان روی موکت دور هم می‌نشینند و بعضی از فعالیت‌های کلاسی را انجام می‌دهند. در جلوی در کلاس نیز محلی برای بیرون آوردن کفش دانش‌آموزان قرار دارد. کلاس‌ها خیلی بزرگ و میزها به شکل مربع-مستطیل است. نکته قابل توجه دیگر این است که، همه مواد، وسایل آموزشی و حتی کتاب و دفترچه‌های دانش‌آموزان در کلاس درس نگهداری می‌شود، بر خلاف مدارس ایران که بچه‌ها هر روز مجبورند مقدار زیادی کتاب و دفتر به مدرسه ببرند و بیاورند. در این کشورها، نیاز بچه‌ها در ابتدای سال از طریق مدرسه به طور مجانی تهیه می‌شود. در برخی از ایالت‌ها، در ابتدای سال وسایل مورد نیاز را والدین خریداری و تا پایان سال در مدرسه نگهداری می‌کنند. همچنین در کلاس‌های درس، قفسه‌هایی برای هر دانش‌آموز در نظر گرفته شده است که وسایل هر دانش‌آموز در آن قفسه نگهداری می‌شود (زمانی و نصراصفهبانی، ۱۳۸۶: صص ۶۶-۶۷).

بنابراین امکانات، تجهیزات و لوازم موجود در مدارس، نقش بسیار مهمی می‌تواند در تعریف معنای مدرسه داشته باشد. چنان که در این حوزه، مضامینی که از نظرات مشارکت‌کننده‌ها استخراج شد، مشتمل بر ۱۸ مضمون پایه بود که اجزاء یک مضمون سازمان‌دهنده به نام «امکانات و لوازم کالبدی مناسب و متناسب» را شکل داد. برای مثال یکی از دانش‌آموزان مدرسه مطلوب مدنظر خویش را چنین توصیف نموده است «بچه‌ها به شرطی مدرسه خود را دوست خواهند داشت که محیط مدرسه زیبا رنگ آمیزی شده و پر از گل و درخت باشد و دارای امکانات مدرن باشد تا یادگیری را برای ما آسان تر کند. بیشتر بچه‌ها به مدرسه علاقه ندارند چون بیرون از مدرسه چیزهای سرگرم‌کننده‌تری نسبت به درون مدرسه وجود دارد. اگر ما امکانات بهتری داشته

باشیم و محیط شادتری داشته باشیم و یک سری سرگرمی میان درس ها داشته باشیم، آن وقت علاقه ما به مدرسه بیشتر می شود». از نظر دانش آموز دیگر نیز مدرسه خوب واجد چنین تعریفی است «مدرسه خوب مدرسه ای است که زمین چمن و حیاط بزرگ داشته باشد، حتی پارکینگ داشته باشد تا ماشین های معلم و مدیر مزاحم بازی بچه ها نشود. در مدرسه باید آزمایشگاه و کارگاه های پیشرفته وجود داشته باشد تا بشود آزمایش های علوم را انجام داد. مدرسه باید یک پارک بزرگ پر از وسیله داشته باشد تا دانش آموزان آنجا بازی کنند. در مدرسه خوب معلم ورزش وجود دارد، چون معلم ها داوری را خوب انجام نمی دهند و بازی بلد نیستند و همیشه بین بچه ها دعوا می شود، حتی مدرسه باید جعبه کمک های اولیه و امکانات بهداشتی و سلامتی مناسب داشته باشد تا دانش آموزان شاد باشند». دانش آموز دیگر نیز چنین تعریفی از مدرسه خوب ارائه داده است: «به نظر من مدرسه خوب مدرسه ای است که امکانات خیلی خوب: مثل دست شویی خوب، میز و نیمکت خوب، تابلوی خوب، کامپیوتر خوب داشته باشد و در حیاط امکانات داشته باشد. مدرسه خوب باید تمیز باشد و ایمن ساخته شده باشد و دست شویی هایش تمیز باشد و آب خوری هایش مزه بد ندهد و کارگاه کامپیوتر داشته باشد».

کُنش و منش مشفقانه کادر اجرایی مدرسه

کادر اجرایی مدرسه اغلب بیرون از کلاس های درس امکان تعامل و ارتباط نزدیک با دانش آموزان را می یابند، هر چند تصمیمات آنها بر رخدادهای درون کلاس تاثیر مستقیم دارد. برای مثال، مراسم صبحگاهی اغلب با همراهی مدیر یا معاون مدرسه اجرا می شود، در زنگ های تفریح معلم ها بیشتر اوقات در دفتر مدرسه حضور دارند، و این کادر اجرایی مدرسه است که ناظر و مراقب رفتارهای دانش آموزان است. همچنین وضع قوانین آموزشی مدرسه، هر چند با همکاری معلم ها انجام می گیرد، اما این قوانین اغلب تابعی از تصمیمات کادر اجرایی مدرسه است، مواردی چون، مسائل انضباطی دانش آموزان، شرکت در انواع اردوها، برگزاری انواع مسابقات، مسائل ایمنی و بهداشتی مدارس و غیره. بنابراین نوع برخورد و کیفیت تصمیمات کادر اجرایی مدرسه در برخورد با این مسائل، میتواند بر نگرش و رفتار دانش آموزان و برداشت آنها از معنای مدرسه تاثیر بسیاری داشته باشد.

چنان که در این بعد، ۷ مضمون مشتمل بر: «رفتار محترمانه ناظم و مدیر»، «رعایت حق و حقوق بچه ها از سوی مدیر و معاون»، «داشتن مدیر و ناظم خوب و مهربان»، «پاسخ مدیر به نیازها و انتظارات دانش آموزان»، «داشتن صداقت و صمیمیت در قول و عمل»، «حمایت مدیر از فکرهای تازه و خلاق دانش آموزان» و «تشویق و ارائه پاداش به دانش آموزان خوب» بود که اجزاء یک مضمون فراگیر به نام «کُنش و منش مشفقانه کادر اجرایی مدرسه» را شکل داد.

برای مثال یکی از دانش آموزان معنای مدرسه را این چنین به زنجیره رفتاری کادر اجرایی پیوند داده است. او می گوید: «مدرسه خوب جایی است که مدیر و معاون مهربان و خوش اخلاق داشته باشد، و هر وقت که قول می دهد سر قولش باشد. آنها باید بیشتر به فکر دانش آموزان باشند و در مدرسه به نیازها و استعدادها دانش آموزان توجه کنند». دانش آموز دیگر نیز می گوید «معاون و ناظم مدرسه باید پیگیر حق و حقوق بچه ها باشد، نه این که فقط از والدین یا بچه ها پول بگیرد و هر روز به آنها دستور دهد زودتر بروید سر کلاس، یا در زنگ های تفریح دنبال هم نکنید یا بازی نکنید. یک مدیر خوب باید دانش آموزان خوب و درس خوان را سر صف تشویق کند و جایزه بدهد و با بچه هایی که دعوی هستند برخورد جدی بکند».

نتیجه گیری

دوران تحصیل آغشته به خاطرات و داستان های زندگی است و با روایت این خاطرات می توان مجدد به این دوران ورود نمود و در زمانی دیگر متعلقات آن را به شکلی دیگر تجربه و فهم کرد. برای همین دوران دانش آموزی و به ویژه مقطع ابتدایی نیز با داستان ها و خاطرات تلخ و شیرین مدرسه همراه است. داستان هایی که با تحلیل و تامل بر آنها نه تنها می توان به شناخت راوی و عناصر و رخدادهای داستان رسید، که می توان تاریخ و دوره ای از زندگی یک نسل را مورد کاوش و فهم قرار داد. در حقیقت، عناصر و مضامین مشترکی در داستان های فراگیران وجود دارند که مانند ریسمانی به یکدیگر وصل می شوند و به واسطه آنها می توان، به تعریف و ترسیم یک متغیر یا پدیده دست یافت. افزون بر این، از آنجا که انسان ها، جهان و رخدادهای پیرامون

خویش را به صورت داستانی درک می کنند و برای انتقال معانی خویش و گفت و گو در مورد رویدادها و تجارب زندگی، ناگزیر دست به دامان داستان‌ها می شوند، لذا می توان نتیجه گرفت که به مدد همین داستان‌ها می توان به شناخت پدیده‌ها و وقایع دست یافت، به ویژه پدیده‌های آموزشی که در احاطه داستان‌ها و خاطرات هستند.

از این رو هدف پژوهش حاضر این بود که به جهان دانش آموزان ورود پیدا کند و معنای مدرسه را از دریچه نگاه ایشان بررسی و مورد بازنمایی قرار دهد. بدین سان مشارکت کننده های پژوهش که دانش آموزان پایه ششم ابتدایی بودند، به توصیف و تفسیر همه اجزاء دوران تحصیل خویش پرداختند. دورانی که زیر سقف کلاس های درس و درون حیات مدرسه تجربه کرده و به یادشان مانده بود. چراکه معنای مدرسه، الزاماً آنچه معلمان می گویند یا آنچه متخصصان می نویسند، نیست، بلکه معنای حقیقی مدرسه آن چیزی است که دانش آموزان با آن مواجه می شوند، تجربه می کنند، به یاد می سپارند و با آن بزرگ می شوند تا در زمان و مکانی دیگر آنها را به زبان بی آوردند و روایت کنند.

بدین سان یافته‌های پژوهش نشان داد، اگر دانش آموزان در فرایند تحصیل پنج مضمون مشتمل بر: «سبک تدریس مستبدانه»، «ساختار و مقررات آموزشی تحمیلی»، «محتوای درسی مُرده»، «کمبود امکانات آموزشی و نامناسب بودن تجهیزات آموزشی» و «رفتار غیرحرفه ای کادر اجرایی مدرسه» را تجربه نمایند، آن گاه مدرسه معنای قفس به خود می گیرد. قفسی که دانش آموزان هر لحظه آرزوی رهایی از آن را در سر می پروراند. این یافته پرده از این واقعیت برمی دارد که مدرسه آن محیط آرمانی که برخی از کارگزاران آموزشی توصیف می کنند، یا الزاماً آن نهاد اجتماعی که در اسناد بالادستی به تعریف آن پرداخته شده است، نیست. بلکه مدرسه بستر همین رویدادهایی است که در دوران تحصیل به تجربه دانش آموزان درآمده است.

این یافته با نتایج پژوهش بینش و همکاران (۱۳۹۳) در مورد تجربه زیسته دانش آموزان از مدرسه هم خوان و همسو است. چنان که مطابق با نتایج این پژوهش، دانش آموزان، مدارس امروزی را غیرصمیمی، خشک و با یک نگاه حاکم و محکوم که محتوای زیاد و غیر کاربردی را به صورتی صرفاً مکانیکی آموزش می دهد، معرفی کرده بودند. بنابراین در چنین فضایی «با هم زیستن» و «زیستن» به ورطه فراموشی سپرده می شود. به زعم بینش و همکارانش (۱۳۹۳) غالب مدارس امروزی محلی برای دور نگه داشتن شاگرد از واقعیت های خارج از کلاس درس است، در حقیقت مدرسه امروزی چیزی بیش از یک زندان تصنیی برای ذهن و جسم فراگیر نیست، فرد خود را فقط به منزله ی یک شیء یا هم چون عنصری آماری و بر اساس موفقیت یا شکست تعریف می کند، که بیگانگی و تنفر از مدرسه و کلاس محصول این چنین فضایی است (بینش و همکاران، ۱۳۹۳: ۸۲). بنابراین بدیهی است که شیوه های رایج امروزی از قبیل به صف نمودن اجباری دانش آموزان، از جلو نظام دادن، فرمان به راست راست و متحد الشکل کردن دانش آموزان از طریق لباس فرم و موهای یکسان، اجازه خواستن برای بیرون رفتن از کلاس، سکوت تحمیلی و صحبت نکردن با دانش آموزان مجاور، به کج راهه ای برای تربیت تبدیل شده است که تنها پیامدش، متابعت و آماده شدن برای زندگی در جامعه ای استبدادی و دیکتاتوری است (مهرام و انصاری پور، ۱۳۹۵: ۱۱۲). از این رو مرادی (۱۳۹۶) باور دارد مسئله مهم و خطیر این است که این زندان بزرگ را که حدود ۱۴ میلیون زندانی دارد، چگونه مدیریت کنیم؟ زندان در زندان یا آزادی در زندان؟ وی می افزاید بسیاری از کشورهای توسعه یافته به تجربه های انسانی درخشانی دست یافته اند که از رهگذر آن فضای آموزشی و تربیتی مدرسه دلپذیر و سازنده شده است و استفاده از تجارب این کشورها می تواند برای ما نیز درس آموز و عبرت انگیز باشد (مرادی، ۱۳۹۶: ۳۹۱). بر این اساس، باید به خاطر داشته باشیم که در امر تعلیم و تربیت ارزش کیفیت به مراتب بالاتر از کمیت است. نداشتن مدرسه، بی زیان تر از داشتن مدرسه عاطل است، کیفیت کم و مطلوب، بهتر از کمیت زیاد و نامطلوب است. زیرا مدرسه ای که کار نمی کند و کارنامه می دهد، مدرسه ای که به تعصب دامن می زند، مدرسه نیست، زندان کودکان است و چه بهتر که فروریزد و زندانیان کوچک و خردسال را آزاد سازد (بهمن بیگی، ۱۳۹۷: ۶۱).

بنابراین با توجه به ضرورت و اهمیت مواجهه علمی برای عبور از تجربه مدرسه به مثابه اسارت، این پژوهش به طرح پرسش دوم، یعنی واکاوی مدرسه به مثابه تجربه رهایی پرداخت که یافته ها نشان داد اگر دانش آموزان در دوران تحصیل چهار مضمون شامل: «سبک تدریس رهایی بخش»، «برنامه درسی زنده»، «امکانات و لوازم کالبدی مناسب و متناسب» و «کنش و منش مشفقانه کادر اجرایی مدرسه» را تجربه نمایند، آن گاه مدرسه به مثابه رهایی ادراک و تجربه خواهد شد. رهایی ای از جنس تعلقات و نیازهای بنیادین دوران کودکی که آغشته به شادی، بازی های گروهی و احساس امنیت است. این یافته سیاست گذاران و متولیان

آموزشی را به این مهم رهنمون می‌کند تا در تدوین برنامه‌های درسی، طراحی کلاس‌های درس و فضاهای مدارس و نوع تعاملات خویش با فراگیران، انگیزه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان را در اولویت قرار دهند و به اقتضائات وجودی آنها توجه کنند. این یافته با نتایج پژوهش زمانی و نصرافهانی (۱۳۸۶) هم‌سو بود. پژوهش آنها نیز مبتنی بر مصاحبه با دانش‌آموزان و والدین و بررسی اسناد کشورهای آمریکا، کانادا، استرالیا و انگلستان و در لایه پنهان، مقایسه یافته‌ها با مدارس ایران بود. نتایج این پژوهش نشان داد اکثر مدارس این کشورها از فضاهای آموزشی مناسب بهره‌بردارند و الگوی کلاس‌ها متناسب با روش‌های جدید تدریس طراحی شده بود. همچنین یافته‌های مربوط به جو و فضای فرهنگی نشان داد که شش عامل حس‌همدلی و هم‌دردی، تعهد و مسئولیت‌شناسی، احترام، جو اعتماد، علاقه و انگیزه، و جوشادی و نشاط بر مدرسه حاکم بوده است که همه این عوامل محصول مجموعه امکانات آموزشی مناسب و متناسب، برنامه‌های درسی و روابط والدینی حاکم در مدارس تحت مطالعه بوده است. بنابراین مجموعه مولفه‌هایی که در مدارس این کشورها به آن اشاره شده بود، همان مواردی بود که مشارکت‌کننده‌های پژوهش حاضر بر آن تاکید و توجه داشتند. چنان که در صورت وجود این شرایط، مدرسه برای آنها به مثابه رهایی‌درمی‌آمد.

افزون بر این نتایج پژوهش بینش و همکاران (۱۳۹۳) نیز مطابق با نظرات و تجارب دانش‌آموزان نشان داد، مدرسه ایده‌آل، مدرسه‌ای است که مبتنی بر ویژگی‌هایی چون: محتوای برنامه‌درسی مرتبط با زندگی واقعی، یادگیری زندگی اجتماعی، توسعه رقابت صحیح، ایجاد فضای شاد، احترام به نظرات دانش‌آموزان، برقراری رابطه‌ی مهرورزانه، توجه به صدای درون دانش‌آموزان، نگاه والدینی داشتن، نیاز به شناخت بیشتر از دانش‌آموز، ایجاد فضای گفت‌وگو، همانندی محیط مدرسه و خانواده، همانندی محیط مدرسه و جامعه، تغییر فضای فیزیکی مدرسه، توسعه محیط رشد‌یابنده، مسئولیت‌پذیری در مدرسه، کمک در جهت تحقق خود، کاربردی کردن محتوا، تغییر شیوه‌های تدریس، فضای مبتنی بر کار گروهی، توسعه فضایی مبتنی بر نقد و کاهش سخت‌گیری باشد (بینش و همکاران، ۱۳۹۳: ۶۵). در حقیقت، مدرسه‌ها، مدرسه‌ای است که به دنبال محدود کردن نیست، بلکه به دنبال آزاد کردن است، به دنبال رام کردن نیست، بلکه به دنبال رها کردن است، به دنبال سیر کردن نیست، به دنبال تشنگی است، به دنبال حفظ کردن نیست، به دنبال خلق کردن است، در پی پذیرش بی‌قید و شرط نیست و در مقابل به دنبال انتقاد است (مهرام و انصاری پور، ۱۳۹۵: ۱۱۲). که البته تربیت نیز تعریفی غیر از این ندارد. چنان که کریمی (۱۳۹۶) اذعان می‌دارد بنا نیست ما در مدارس به کودکان راست‌گویی بیاموزیم، بناست کاری نکنیم که صداقت و راستگویی آنها تبدیل به دروغ‌گویی و ریاکاری شود. بنا نیست ما کودکان را دینی کنیم یا دین دهی کنیم، بلکه بناست کاری نکنیم که حس دین و فطرت خداجویی آنها تضعیف شود. بنا نیست ما کودکان را کنجکاو کنیم، بناست کاری نکنیم که کنجکاوی آنها تبدیل به بی‌تفاوتی و اشباع زدگی شود. بنا نیست ما به کودکان درس محبت و مهرورزی و صمیمیت بدهیم، بناست کاری نکنیم که این ویژگی‌های خودآورده از بین برود. بنابراین مدرسه‌ای که بستر تحقق تجارب فوق را فراهم آورد، به مثابه مدرسه‌ای است که در آن دانش‌آموزان هر لحظه رهایی و آزادی را می‌توانند تجربه کنند. مجموع یافته‌های فوق‌گواهی بر این ادعا است که فاصله بسیاری بین مدارس آرمانی و واقعی، چنان که دانش‌آموزان بتوانند در بستر آن آزادی، دوستی، مهرورزی، صلح و عشق را مشق کنند، وجود دارد. برای همین به نظر می‌رسد سازمان و ساختار اغلب مدارس امروزی به یک بازمینی بنیادین نیاز دارد.

در نهایت با توجه به یافته‌های فوق پیشنهاداتی پژوهشی برای همکاران و علاقه‌مندان به شرح زیر ارائه می‌گردد:

- پژوهشی تحت همین روش با گروه معلمان انجام گیرد تا مشخص شود آیا وجه تمایزی بین نگاه معلمان و نگاه دانش‌آموزان نسبت به معنای مدرسه وجود دارد یا خیر.
- پژوهشی تحت همین روش با کادر اجرایی مدرسه انجام گیرد، تا مشخص شود از نظر آنها مدرسه واقعی و مدرسه آرمانی دارای چه ویژگی‌هایی است.
- پژوهشی تحت همین روش با والدین انجام گیرد تا مشخص شود، اهداف و مقاصد آنها از سپردن فرزندانشان خویش به مدرسه چیست، و آنها چه انتظاراتی از مدارس دارند.

- پژوهشی تحت همین روش با کودکانی که هنوز به سن مدرسه نرسیده اند و افرادی که تحصیلات مدرسه ای را سال هاست سپری کرده اند انجام گیرد، تا مشخص شود این دو گروه از فاصله دور چه نگاه و برداشتی نسبت به مدرسه دارند.

منابع

- باقری خسرو ، دولت آبادی، شیوا، رنایی؛ محسن، عشایری؛ حسن ، فاضلی؛ نعمت الله ، فراستخواه؛ مقصود ، امین قانع راد؛ محمد، محمدی؛ جعفر و نظری مرتضی (۱۳۹۷). مرگ مدرسه: گفتارهای انتقادی در آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات مشق شب.
- بینش، مرتضی، کشتی آرای، نرگس، یوسفی، علیرضا و یارمحمدیان محمدحسین (۱۳۹۳). تجربه زیسته ی دانش آموزان از مدرسه: راهنمای عمل برنامه درسی. مجله پژوهش های برنامه ی درسی . ۴ (۱). ۸۴-۶۱.
- بهمن بیگی، محمد (۱۳۹۷). طلای شهامت. شیراز: انتشارات همارا.
- حاجی آخوندی، زهرا، امام جمعه، محمدرضا، سرمدی؛ محمدرضا (۱۳۹۰). عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۵ (۲۰)، ۱۷۱-۱۴۲.
- دانائی، روشنک، صدرزاده، ماندانا (۱۳۹۵). کاربرد نظریه تربیت منفی ژان ژاک روسو در روانشناسی جدید. پژوهش ادبیات معاصر جهان. ۲۱ (۲). ۲۴۴-۲۲۱.
- زمانی بی بی عشرت و نصرافهانی احمدرضا (۱۳۸۶). ویژگی های فیزیکی و فرهنگی فضاهای آموزشی دوره ابتدایی چهار کشور پیشرفته جهان از دید دانش آموزان ایرانی و والدین آنان، فصل نامه نوآوری های آموزشی. ۶ (۲۳). ۸۴-۵۵.
- رهبریان، محمدرضا (۱۳۹۵). مدرسه یا قفس بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان نویسی معاصر. تهران: نشر علمی و فرهنگی.
- سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۹۵). تجربه: ره هموار نیست! مهندس نفیسی مرا با قصه و غصه توسعه نیافتگی ایران آشنا کرد، رشد معلم . شماره ۲۹۸ . ۲۶-۲۸.
- سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۸۷ الف). آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم. مجله پیوند، شماره ۲۴۰: ۶۳-۵۸
- سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۸۷ ب). آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم. مجله پیوند، شماره ۲۴۱: ۶۱-۵۷
- سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۸۷ ج). آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم. مجله پیوند، شماره ۲۴۲: ۶۶۲-۵۹
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۲). اصلاحات آموزشی و مدرن سازی با تاکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن. انتشارات روزنگار.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و انسان شدن: نظریه انتقادی پائولو فریره. نشریه نوآوری های آموزشی. ۳ (۸)، ۹۵-۱۰۵.
- عابدی جعفری، حسن، تسلیمی، محمدسعید، فقیهی، ابوالحسن و شیخزاده؛ محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده های کیفی. اندیشه مدیریت راهبردی، ۵ (۲). ۱۹۸-۱۵۱.
- غفاری، ابوالفضل، کرامتی، انسی (۱۳۹۲). بنیان های فلسفی اندیشه پائولو فریره و دلالت های آن برای برنامه درسی. پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت. ۸ (۳۰)، ۲۸-۱.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: انتشارات آبیژ.
- ماهرزاده، طیبه، عباسی، منصوره. (۱۳۹۱). مدرسه زندگی، ماهیت و چگونگی تحقق آن. اندیشه های نوین تربیتی. ۸ (۱). ۱۴۷-۱۷۰.
- محمدی، محمدعلی و عبدالکریمی بیژن (۱۳۹۷). رهایی بخشی یا سلطه: نقدی بر مبانی نظام تعلیم و تربیت ایران. نقد فرهنگ. مرادی، اسدالله (۱۳۹۷). معجزه تربیت. در کتاب در تمنای یادگیری: جلوه هایی از زندگی و اندیشه های تربیتی محمدرضا سرکارآرانی، تهران: نشر افست.

مصراآبادی، جواد (۱۳۹۴). نقش سبک‌های تدریس معلمان بر میزان بی انضباطی های دانش آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۲۲ (۲). ۱۸۹-۲۰۵.

مهرام، بهروز، انصاری پور، راهله (۱۳۹۵). پرورش گل سرخ. *روایتی از زندگی دانش آموزان در مدرسه: خلاقیت یا احساس حقارت*. تهران: انتشارات مدرسه.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۶). تربیت چه چیز نیست؟ چگونه تربیت نکنیم. تهران: انتشارات منادی تربیت.

ناصری، محمد (۱۳۹۶). *در تمنای یادگیری: جلوه هایی از زندگی و اندیشه های تربیتی محمدرضا سرکارآرانی*، تهران: نشر افسر.

Creswell, J. W. (۲۰۱۲). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Lieblich, A, Tuval, M, R (۱۹۹۸). *Tamar Zilber Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. SAGE Publications.

Webster, L., & Mertova, P. (۲۰۰۷). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge.