



فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست‌گذاری عمومی، دوره ۴، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۷، صفحات ۱۴۲-۱۲۱

## مروری بر سیاست شادی/نشاط در مدارس ایران از ایده تا اجرا

سپیده اکبرپوران<sup>۱</sup>

کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

محمد رضایی

استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

(تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۸ - تاریخ پذیرش: ۹۷/۳/۲۸)

### چکیده

وضعیت ملالت‌آور و کسالت بار مدارس، سیاست‌گذاری برای افزایش شادی و نشاط را ناگزیر کرده‌است. نظام آموزشی نیز ایجاد مدارس شاد و با نشاط را جز اهداف خود معرفی می‌کند. در مقاله حاضر استدلال می‌شود نظام آموزشی برای تحقق این هدف چه سیاست‌هایی را در پیش گرفته است. برای گردآوری داده‌ها از اسناد رسمی موجود و مصاحبه‌های نیم‌ساخت یافته و برای تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوای کیفی استفاده شده‌است. یافته‌ها حاکی از آن است که در ساختار معنایی نظام آموزشی، شادی یکی از عواطف خنثی بشری است که در نتیجه انتخاب انسان می‌تواند وسیله‌ای برای نیل به کمال و یا مانعی بر سر راه آن باشد. از همین جا با دوگانگی در معنا مواجهیم که دو نوع متفاوت سیاست‌گذاری را طلب می‌کند. در این دوگانگی شادی سالم یا شادی روحی (که در این ساختار معنایی، نشاط نامیده می‌شود) در برابر شادی ناسالم یا شادی جسمانی قرار می‌گیرد. نظام آموزشی در مقام اجرا، برای مقابله با شادی ناسالم، سازوکارهای مختلف طرد، سرکوب و توییح را به کار گرفته‌است، این در حالیست که برای شادی سالم، برنامه اجرایی مشخصی ارائه نکرده‌است. در این مقاله استدلال شده است که یک دلیل این بی‌توجهی، نگاه انتزاعی و ناملموس به مقوله نشاط در میان دانش‌آموزان است.

**واژگان کلیدی:** شادی، نشاط، نظام آموزش و پرورش، سیاست‌گذاری، مدرسه.

## مقدمه و بیان مسئله

پژوهش‌های اخیر از شیوع افسردگی در مدارس خبر می‌دهند (مسعودزاده و دیگران، ۱۳۸۳؛ شجاعی‌زاده، ۱۳۸۰؛ نریمانی و دیگران، ۱۳۸۱؛ منیرپور و همکاران، ۱۳۸۳؛ محمودنیا و دیگران، ۱۳۹۰). همچنین، تحقیقات نشان می‌دهند که مدارس برای دانش‌آموزان محیطی ملال‌آور و کسالت‌بار هستند (آل‌یاسین، ۱۳۸۰؛ اکبرپوران، ۱۳۹۲). این موضوع تا جایی مورد توجه قرار گرفته که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یعنی سند مادر نظام آموزشی، «ایجاد شادی و نشاط در مدارس» و «تربیت انسان‌های با نشاط» از اهداف نظام آموزشی معرفی شده‌است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۴). این شواهد حاکی از آن است که طی سال‌های گذشته مسئله شادی مدارس و راه‌کارهای افزایش آن، به یکی از دغدغه‌های اصلی نهادهای علمی و سیاستی بدل شده‌است. نظام آموزشی نیز نسبت به موضوع حساسیت نشان داده و در صدد اتخاذ سیاست‌هایی برای تغییر وضعیت موجود برآمده‌است.

توجه به این موضوع در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نشان می‌دهد نظام آموزشی اراده‌ای جدی برای شادتر کردن مدارس دارد و آن را جزء اهداف خود معرفی می‌کند. اما چگونه می‌توان این هدف را عملیاتی کرد و به مرحله اجرا رساند؟ نظام آموزشی چه سیاست‌ها و اقداماتی را برای آن در نظر گرفته‌است؟ این همان پرسشی است که مقاله حاضر حول آن سامان یافته: آموزش و پرورش چه سیاست‌ها و اقداماتی را برای افزایش شادی مدارس در پیش گرفته‌است؟ در این مقاله فرآیند تبدیل هدف به سیاست‌ها و اقدامات دنبال خواهد شد. اما پیش از پرداختن به اقدامات اجرایی باید به این پرسش پاسخ داد که نظام آموزشی چه تعریفی از شادی را در سر دارد و زمانی که از شادتر کردن مدارس سخن می‌گوید، چه معنایی را برای آن مراد کرده است. چرا که سامان دادن اقدامات اجرایی، پیش از همه منوط به داشتن تعریفی از موضوع مورد نظر است. بدون فهم معنای شادی، بررسی سیاست‌ها و اقدامات اجرایی آن نیز دشوار خواهد بود.

بر این اساس مقاله حاضر از دو بخش عمده تشکیل شده است. بخش اول به این پرسش پاسخ می‌گوید که «شادی در ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی چه معنا/معانی دارد» و بخش دوم به این پرسش می‌پردازد که «چه سیاست‌هایی برای تحقق این نظام معنایی طراحی و اجرا شده‌است؟» هر چند این سوال در آغاز به نظر ساده و سهل الوصول می‌رسد، اما در ادامه خواهیم دید چه پیچیدگی‌های نظری و اختلافات مبنایی پشت آن وجود دارد.

## مبانی نظری

در این بخش ابتدا مرور کوتاهی بر نظریه لاکلاو و موف خواهیم داشت و پس از آن به مفهوم شناسی شادی خواهیم پرداخت.

### ساختار معنایی به جای گفتمان

گفتیم در جستجوی معنای شادی در ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی هستیم. لازم است توضیح دهیم منظور ما از ساختار معنایی چیست و چرا از این مفهوم در صورت بندی پرسش خود استفاده کردیم. استفاده از این مفهوم حاکی از وامداری مقاله حاضر به نظریه تحلیل گفتمان لاکلاو و موف<sup>۱</sup> است.

لاکلاو و موف در مسیر پرداخت نظریه تحلیل گفتمان، ابتدا (تحت تاثیر دوسوسور) هرگونه رابطه ذاتی بین دال و مدلول را کنار می‌گذارند و سپس (به تبعیت از دریدا) رابطه تثبیت شده بین آن دو را نیز نقد می‌کنند (سلطانی، ۱۳۸۳). دال‌ها، مدلول‌های عینی ثابت ندارند بلکه هنگام کاربرد و در نسبت با دیگر نشانه‌ها، معنای خود را به دست می‌آورند. لاکلاو و موف با فهم عمیق‌تر و گسترده‌تری از این فرآیند، آن را «کردار مفصل‌بندی» می‌نامند و در توضیح آن می‌گویند «مفصل‌بندی را به هر کرداری اطلاق می‌کنیم که میان عناصر [مختلف] رابطه‌ای ایجاد می‌کند که طی آن هویت آن‌ها در نتیجه این کردار مفصل‌بندی تغییر می‌کند» (لاکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۱۷۱). منظور از عنصر، نشانه یا موضعی است که هنوز مفصل نشده‌است. بنابراین عناصر یا همان نشانه‌های مفصل نشده، فاقد معنا و هویت مشخص هستند، اما زمانی که در ارتباط با سایر عناصر مفصل می‌شوند، معنا و هویت خود را باز می‌یابند. به نشانه‌ها و موضعی که تا اندازه‌ای درون گفتمان به هم متصل شده‌اند، «برهه» گفته می‌شود. کردارهای مفصل‌کننده<sup>۲</sup> با مفصل کردن عناصر به یکدیگر یک کل نظام‌مند را شکل می‌دهند. در واقع «عناصری که کردارهای مفصل‌کننده بر روی آن‌ها عمل می‌کنند اصالتاً به منزله اجزای یک کلیت ارگانیک یا ساختاری گم‌شده شناخته می‌شوند» (لاکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۱۵۴). این کلیت همان گفتمان است؛ «کلیتی که در نتیجه کردار مفصل‌بندی حاصل می‌شود» (لاکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۱۷۱). یورگنسن و فیلیس برای توضیح این مفهوم از تمثیل تور ماهی‌گیری استفاده می‌کنند. در این تمثیل گره‌گاه‌ها همان نشانه‌ها یا مواضع مفصل شده هستند، که از طریق طناب‌ها به سایر نشانه‌ها متصل شده‌اند (یورگنسن و فیلیس، ۱۳۹۱). در هر گفتمان یک یا چند نقطه مرکزی<sup>۳</sup> وجود دارد که سایر برهه‌ها حول آن ساخت می‌یابند و در نسبت با آن و نسبت با یکدیگر حاوی معنا می‌شوند. به این ترتیب

1- Laclau, E and Mouffe, C

2- Articulatory practices

3- Nodal point

گره‌گاه‌های تور ماهی‌گیری چفت و بست خود را بازمی‌یابند. برهه‌ها تثبیت می‌شوند و معنای خود را کمابیش به دست می‌آوردند. البته هر نشانه چندین معنا دارد. هر گفتمان یکی از معنای را بر حسب هم‌خوانی با نظام معنایی خود تثبیت و مابقی را طرد می‌کند. گفتمان نه تنها یک معنا را برای نشانه مورد نظر برمی‌گزیند، بلکه می‌خواهد معنای تثبیت شده را؛ معنایی واقعی، جهان‌شمول و غیرقابل تغییر بنمایاند. اما هیچ‌گاه به موفقیت تام و تمام دست نمی‌یابد. «انتقال از «عناصر» به «برهه‌ها» هیچ‌گاه کامل نیست. [...] هیچ هویتی وجود ندارد که کاملاً شکل یافته باشد» (لاکلائو و موف، ۱۳۹۲: ۱۸۱). چرا که نشانه از سوی سایر گفتمان‌ها فرا خوانده می‌شود تا معنای متناسب با آن‌ها را دریافت کند. معنای منتخب گفتمان، لغزنده، سیال و ناپایدار است. گاه به تمامی بر نشانه بار می‌شود و گاه عرصه را به نفع معنای رقیب، ترک می‌کند. با این اوصاف «هیچ شکل‌بندی گفتمانی کلیتی دوخته و بسته نیست و تغییرات عناصر در برهه‌ها هرگز کامل نخواهد شد» (لاکلائو و موف، ۱۳۹۲: ۱۷۳). در واقع، چنان‌چه یورگنسن و فیلیپس نیز گفته‌اند، گفتمان هیچ‌گاه «کلیتی تام و تمام»<sup>۱</sup> نیست، بلکه همواره یک «بست موقت است» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱: ۷۶)

این توضیحات، رویکرد نظری مقاله حاضر را روشن می‌سازد. پیش فرض ما این است که گفتمان مشخصی بر نظام آموزشی حاکم است، گفتمانی که عناصر را حول نقاط مرکزی مفصل کرده‌است. شادی یکی از این عناصر است که - همان‌طور که نشان خواهیم داد - در نسبت با نقاط مرکزی تثبیت شده و معنای خود را باز یافته است. البته همان‌طور که مشخص است، استفاده از مفهوم گفتمان، الزامات روشی و نظری خاصی دارد که مقاله حاضر پاسخگوی آن نیست. از این رو مفهوم فروتنانه ساختار معنایی<sup>۲</sup> را انتخاب کردیم که ناظر بر روابط برهه‌های درون گفتمان است.

ما شادی را درون این روابط فرض کردیم که معنای خود را در نسبت با نقاط مرکزی و سایر نشانه‌ها به دست می‌آورد. فهم این معنا، بدون به دست آوردن درکی از کلیت ساختار معنایی ممکن نخواهد بود. باید تور ماهیگری را وجب به وجب بگردیم. نقاط مرکزی و گره‌گاه‌های اصلی را بیابیم و شبکه معنایی موجود بین آن‌ها و شادی را ترسیم کنیم و در نهایت با تکیه بر کلیت آن‌ها، معنا/معنای شادی را به دست آوریم. بنابراین در بخش یافته‌ها پیش از پرداختن به مفهوم شادی، ابتدا گره‌گاه‌های اصلی و نقاط مرکزی را بررسی خواهیم کرد و بعد از آن به معنای شادی خواهیم پرداخت.

1- Finished totality

2- Meaning structure

### مفهوم شناسی شادی

شادی از مفاهیم اصلی و محوری این مقاله است. لازم است پیش از پرداختن به سوال اصلی پژوهش، ابعاد مفهومی شادی را بررسی کنیم و ببینیم در رویکردهای نظری مختلف چه تعریفی از شادی ارائه شده است. در همین راستا می توان دو شاخه علمی روان شناسی و جامعه شناسی را مورد بررسی قرار داد. پیش از ورود به این دو شاخه، بهتر است نگاه کوتاهی به آرای باختین<sup>۱</sup> بیاندازیم. باختین جزء اولین متفکران دوران مدرن است که به عواطف و احساسات بشری از جمله شادی و خنده می پردازد. برای باختین شادی و خنده عنصری رهایی بخش است که جهان فرهنگ عامه را از قید فرهنگ رسمی و خشک رها می سازد و نویدبخش آزادی و برابری است. از نظر باختین «خنده راه انسان را سد نمی کند، آدمی را آزاد می سازد... سرشت اجتماعی و همسرایانه خنده، گرایش آن به جمع... درهای خنده به روی همگان باز است ... خنده فقط و فقط به کار متحد ساختن می آید، نمی تواند باعث جدایی شود... هر آنچه به راستی عظیم است باید عنصری از خنده در بر داشته باشد و گر نه تهدیدآمیز، ترسناک یا پرتکلف و در هر حال، محدود می شود. خنده چراغ سبز می دهد و راهگشاست ... خنده و آزادی. خنده و برابری. خنده موجب نزدیکی و صمیمیت می شود» (باختین، ۱۳۸۰: ۱۶۹). باختین با چنین عبارتی شادی و خنده را می ستاید. اما همان طور که مشخص است بحث او صبغه ای نظری و فلسفی دارد. اما روان شناسی به عنوان یک شاخه علمی دنبال مطالعه دقیق و تجربی عواطف بشری از جمله شادی است. شادی از دهه ۶۰ میلادی، همراه با گسترش روان شناسی مثبت مورد مطالعه روان شناسان قرار گرفت. روان شناسان با این سوال مواجه بودند که «شادی چیست؟». این پرسش با استفاده از مقولات روان شناسی این گونه صورت بندی شد: «شادی چیست؟ یک مولفه عاطفی است یا یک مولفه شناختی؟» در پاسخ به این سوال، مدتی پس از مناقشات علمی و دعوای نظری، روان شناسان بر این نکته به اجماع رسیدند که عواطف بشری از هر دو مولفه شناختی و عاطفی برخوردار است. با در نظر گرفتن دو بعد عاطفی و شناختی می توان گفت شادی از سه عنصر عاطفه مثبت، فقدان عاطفه منفی و رضایت از زندگی تشکیل یافته است. این تعریف مورد تایید آرگایل<sup>۲</sup>، از صاحب نظران روان شناسی مثبت و سایر نظریه پردازان این حوزه قرار گرفت. (آرگایل، ۱۳۸۲) (کریمی و دیگران، ۱۳۸۸)، (شیخ الاسلامی و دیگران، ۱۳۹۰)، (هزارجریبی و دیگران، ۱۳۸۸)، (عابدی و دیگران، ۱۳۸۵)، (زمانی، ۱۳۸۶)، (کوهستانی، ۱۳۸۹) و (روجاس، ۲۰۰۵). از اواخر دهه ۷۰ با این ادعا که «روانشناختی ترین پدیده ها نیز می توانند کاملاً تبیین های جامعه شناختی بیابند.» (مقدس و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۴۴) مسائلی مانند احساسات وارد حوزه

1- Mikhail Bakhtin  
2- Michael Argyle

جامعه‌شناسی شد و نظریه‌های جامعه‌شناختی زیادی پیرامون آن شکل گرفت. البته جامعه‌شناسان به هیچ اجماعی در مورد تعریف واژه احساس دست نیافتند. همان‌طور که تویتس<sup>۱</sup> می‌گوید «پیرامون مفهوم احساس همان‌قدر تعریف وجود دارد که نویسنده.» (Thoits، ۱۹۸۹: ۳۱۸ به نقل از کیان‌پور، ۱۳۸۵، ۲۵) اما به صورت کلی ابعاد اجتماعی احساسات را مد نظر قرار دادند. در اینجا مسائلی مانند تعریف و تفسیر کنشگران از موقعیتشان در شکل‌دهی به احساسات (سوزان شات، ۱۹۷۹)، نقش هنجارهای فرهنگی در مدیریت احساسات (هوشیلد، ۱۹۷۹، ۱۷۵)، عملکرد ساختار اجتماعی و دو بعد قدرت و منزلت در تحریک احساسات (کمپر، ۱۹۷۸، ۱۹۸۱) (به نقل از ربانی خوراسگانی و دیگران، ۱۳۸۸) و یا تاثیر عواطف در ایجاد وابستگی درون گروه‌ها و شبکه‌ها (لاولر، ۲۰۰۱) (مقدس و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۴۴) توجه جامعه‌شناسان را به خود جلب می‌کند. شادی به عنوان یکی از احساسات بشری در چنین چارچوبی مورد مطالعه قرار گرفته است. فارغ از نتایج مطالعات روان‌شناسان و جامعه‌شناسان، آنچه که برای ما اهمیت دارد، آشنایی با این رویکردهای نظری برای غنای دانش زمینه‌ای است. «تا در بستر این ادبیات به مشاهدات و گزاره‌های تحقیق نظر کنیم» (فلیک، ۱۳۹۱: ۶۵) باید توجه داشت که بنابر سوال پژوهش، ما به دنبال مرور تعاریف ارائه شده و به دست آوردن تعریف مشخصی از شادی نیستیم. بلکه هدف ما استخراج معنای شادی از دید سیاست‌گذاران و تعریف ارائه شده در متون سیاستی است.

### مروری بر مطالعات پیشین

مقاله حاضر، اولین پژوهشی نیست که به مساله شادی مدارس توجه می‌کند. طی سال‌های اخیر، با گسترش روان‌شناسی مثبت، مسئله شادی و نشاط مدارس مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. طی این پژوهش‌ها، میزان شادی دانش‌آموزان و عوامل موثر بر آن مطالعه شده است. برخی از پژوهش‌ها با استفاده از روش‌های کمی با پرسش از دانش‌آموزان یا کادر آموزشی مدرسه لیستی از عوامل موثر بر شادی را استخراج کرده‌اند. برای مثال پژوهش جعفری و دیگران نشان می‌دهد «عوامل فردی، آموزشی، اجتماعی - فرهنگی، کالبدی و سبک مدیریت مشارکتی در شادابی مدارس موثر است» (جعفری و دیگران، ۱۳۸۷: ۳۱). همچنین کار پریش جعفری و دیگران نشان می‌دهد به ترتیب اهمیت عوامل فیزیکی، عاطفی-اجتماعی، فردی و آموزشی در شادی و نشاط مدارس موثر هستند (جعفری و دیگران، ۱۳۸۹) پژوهش‌های مشابهی در بین دانشجویان نیز انجام شده است. یکی از جامع‌ترین این پژوهش‌ها نشان می‌دهد: «سلامت جسمانی اصلی‌ترین مولفه و وضعیت اقتصادی، استقلال در تصمیم‌گیری، شغل، هیجان‌خواهی

1- Thoits

و برخوردارای از تجربه‌های جدید در مراتب بعدی قرار دارند.» (کُرمی نوری و دیگران، ۱۳۸۱: ۳).

برخی از پژوهشگران دست به مطالعات آزمایشی زده‌اند. در این پژوهش‌ها معمولاً دو گروه کنترل و آزمایش داریم. این دو گروه تحت تاثیر عوامل متفاوت قرار می‌گیرند تا در نهایت معلوم شود کدام یک از آن‌ها شادتر است. در این مورد نیز می‌توان به پژوهش عابدی و میرزائی اشاره کرد که به مقایسه اثربخشی روش شناختی- رفتاری فوردایس و روش آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش میزان شادی می‌پردازند. بر اساس یافته‌های این پژوهش «روش آموزش مهارت‌های اجتماعی کارآمدتر از روش شادی فوردایس است.» (عابدی و میرزائی، ۱۳۸۵: ۵۹). همان‌طور که مشخص است؛ این پژوهش‌ها اغلب ریشه در روان‌شناسی دارند و سطح تحلیل آن‌ها فرد است. آن‌ها به دنبال عوامل موثر بر شادی دانش‌آموزان در مدرسه هستند و در نهایت با توجه به رویکرد نظری و روش خود، فهرستی از این عوامل را ارائه می‌کنند. اما هیچ یک به مطالعه سیاست‌ها و اقدامات نظام آموزشی نمی‌پردازد. اینکه نظام آموزشی چه درکی از مسئله شادی دارد، در این زمینه چگونه برنامه‌ریزی و اقدام می‌کند، قسمت مغفول این پژوهش‌ها است که پرداختن به آن‌ها می‌تواند ابعاد جدیدی از واقعیت اجتماعی را برای ما روشن کند و به دانش ما از مسئله شادی مدارس بیافزاید.

### روش‌شناسی

همان‌طور که گفته شد، مقاله حاضر با توجه به نوع سوال خود، وامدار نظریه لاکلائو و موفه در مورد تحلیل گفتمان است. پیرو این رویکرد نظری، روش به کار رفته در پژوهش نیز روش کیفی است. برای جمع‌آوری داده‌ها از تکنیک تحلیل اسنادی و مصاحبه نیم‌ساخت یافته استفاده کردیم. اسناد بالادستی (از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری سند تحول بنیادین، فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و برنامه درسی ملی) و اسناد پایین‌دستی (از بخشنامه‌های ابلاغی تا گزارش عملکرد معاون تربیتی مدرسه)، منابع لازم برای تحلیل اسنادی را فراهم آوردند. مصاحبه‌شوندگان از مسئولین آموزش پرورش در رده‌های مختلف سازمانی بودند که به فراخور موضوع و در دسترس بودن انتخاب شدند. مصاحبه‌ها طی سال تحصیلی ۹۲-۹۱ انجام یافته‌اند. جدول شماره ۱ تعداد مصاحبه‌شوندگان در سطوح مختلف را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۱- ماهیت مصاحبه شوندگان در سطوح مختلف

توضیح	تعداد	سطوح سازمانی
یکی از اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی معاون امور تربیتی اداره کل آموزش و پرورش استان تهران	۲	سطح کلان
معاون پرورشی منطقه ۶، کارشناس مسئول امور تربیتی منطقه ۶، رئیس واحد نماز و قرآن و عترت، کارشناس واحد نماز و قرآن و عترت، کارشناس امور فرهنگی - هنری، کارشناس مسئول توسعه درس تربیت بدنی، کارشناس روابط عمومی واحد تربیت بدنی و سلامت، کارشناس اردو، مسئول امور پرورشی.	۹	سطح میانی (آموزش و پرورش منطقه ۶ تهران)
مدیر مدرسه (۲ نفر) کارشناس امور هنری (۱ نفر)، معلم‌ها (۱۰ نفر)، معاونین (۵ نفر)،	۱۹	سطح خرد (۲ تا از دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۶ تهران)
	۳۰	جمع کل

همان طور که در جدول مشخص است در مجموع با ۳۰ نفر از کارشناسان این حوزه مصاحبه به عمل آمده است. با توجه به منطبق روش کیفی نمونه گیری به صورت نظری انجام یافته و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافته است. منطقه ۶ تهران از آن جهت که به لحاظ جغرافیایی در مرکز شهر قرار دارد و بنابر ادعای مسئولین آموزش و پرورش تهران، مدارس آن از تنوع قابل توجهی برخوردار است، انتخاب شده است. هدف از انجام این مصاحبه‌ها رسیدن به معنای ذهنی مسئولین آموزش و پرورش از مفهوم شادی بود، کسانی که می‌توانند حاملان گفتمان نظام آموزشی به حساب آیند. همچنین پرس و جو در مورد سازوکارهای اجرایی معانی ذهنی در دستور کار ما قرار داشت. البته بنابر ماهیت سیال و مبهم موضوع، پرسش‌ها به صورت باز و غیرمستقیم طراحی شدند. وضعیت کنونی شادی در مدارس، اقدامات و سیاست‌های انجام شده در راستای افزایش آن، میزان اثرگذاری سیاست‌های پیشین، پیشنهادات اجرایی جدید، فهم دانش‌آموزان از شادی و نسبت سند تحول بنیادین و شادی، محور اصلی سوالات مصاحبه بودند. برای تحلیل داده‌های به دست آمده از تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است و در نهایت برای اطمینان از وثوق<sup>۱</sup> کار، به تکنیک مثلث‌سازی<sup>۲</sup> اتکا کردیم که در سطح منابع و تکنیک جمع‌آوری داده‌ها (مصاحبه در کنار تحلیل اسناد) به کار گرفته شد. روش دیگر افزایش وثوق پژوهش، بررسی<sup>۳</sup> است. «به این معنا، که محقق همیشه مراحل مختلف تحقیق را با دقت بازمینی می‌کند تا پیوند درونی میان بخش‌ها حفظ گردد» (مزین، ۱۳۹۰: ۶۴). به این منظور همه مراحل پژوهش مورد بازنگری و بازاندیشی مکرر قرار گرفته است.

1- Trustworthiness

2- Triangulation

3- Auditing



## تجزیه و تحلیل یافته‌ها

### ساختار معنایی حاکم بر آموزش و پرورش

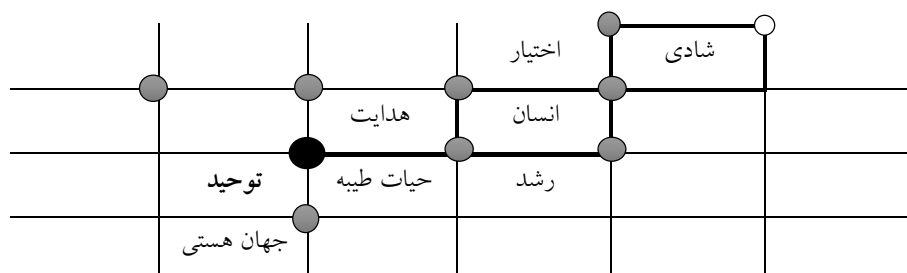
مبانی نظری سند تحول بنیادین و سایر اسناد بالادستی مباحث خود را با پرداختن به معنای هستی و انسان آغاز می‌کنند (فلسفه تربیت، ۱۳۸۸؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰؛ بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹؛ برنامه درس ملی، ۱۳۹۱). تعریفی که در این اسناد برای این دو مفهوم ارائه شده، مفاهیم مهم دیگری از جمله اختیار انسان، حیات طیبه، هدایت و رشد و را نیز مطرح می‌کند. این مفاهیم در کنار هم، شبکه‌ای از نشانه‌ها را تشکیل می‌دهند که در نهایت حول دال مرکزی «توحید» سامان یافته است. با بررسی کوتاه این نشانه‌ها که در واقع گره‌گاه‌های اصلی ما هستند، می‌توان معنای شادی را نیز در نسبت با آن‌ها درک و فهم کرد. در این ساختار معنایی، جهان هستی کل منسجم و غایت‌مندی است که نه تنها آفریده خداوند است بلکه «آیت و نشانه واقعی و حقیقی، عینی و دائمی» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۲۰) او به حساب می‌آید. از آنجایی که خداوند حکیم و عادل است و هیچ کار بی‌هوده‌ای انجام نمی‌دهد، آفرینش جهان نیز هدف و غایتی را دنبال می‌کند، غایت جهان و تمام مراتب وجود حرکت دائم به سوی «او» و رسیدن به کمال است. ذات جهان «صیوروتی پیوسته و به سوی خدا» دارد (برنامه درس ملی، ۱۳۹۱: ۵۳). «جهان افزون بر این که ماهیت «از اویی» دارد «به سوی او» نیز در حرکت است» (فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۲۴؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۵۲). این حرکت و رسیدن به کمال غایت نظام آفرینش است. موجودات جهان نیز از همین الگو پیروی می‌کنند و «پیوسته متغیر، متحول و ناپایدارند و همواره در حال شدن و صیوروت (دگرگونی) حرکت مدام به خدا هستند»<sup>۱</sup> (فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۲۷).

انسان نیز از این قاعده متسنا نیست. خداوند انسان را «در هماهنگی کامل با غایت هستی» آفریده و «غایت آفرینش انسان، باید با غایت آفرینش جهان هماهنگ باشد» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۲۳؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۰؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۲). عبور از «مراتب فرودین زندگانی»، «دستیابی به غایت هستی» و رسیدن به حیات طیبه، هدف متعالی و نهایی زندگی انسان است (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۲۵؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۱؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۲) که در هماهنگی با هدف نظام آفرینش قرار دارد. انسان فطرتاً در جستجوی کمال و تعالی جو است. به این معنا که «در درون خویش شوق و میلی فطری به سوی کمال و تعالی خود می‌یابد [...] و به دلیل آن که کمالاتش را دوست دارد، اراده می‌کند هر عملی را که به نظرش در تکامل او نقشی مثبت دارد، انجام دهد و این

اراده، در واقع تبلور یافته همان [...] اشتیاق نسبت به تعالی مداوم آن است<sup>۱</sup>» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۲۴؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۵۹؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۳). این تعالی خواهی ناشی از فطرت الهی انسان است. بر اساس همین فطرت است که انسان در حرکت دائم و دگرگونی به سر می‌برد. «منظور از این حرکت، تغییر پیوسته نفس [...] است» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۳؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۸؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۱). حرکت انسان در این مسیر «امری از پیش تعریف شده نیست؛ بلکه به اراده و انتخاب وی بستگی دارد» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۳؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۸؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۱). «خداوند انسان را موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اعمال اراده در حیطه اعمال اختیاری) آفریده» و به او اختیار داده تا مسیر زندگی‌اش را برگزیند (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۰؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۵). این اختیار با وجود او هماهنگ است، چرا که انسان دارای «استعدادهای طبیعی متنوع و عواطف و تمایلات گوناگون» است که «با توجه به حرکت اختیاری و آگاهانه نفس آدمی، هر شخص می‌تواند در جهت وصول به کمال شایسته‌ی انسان، آن‌ها را فعلیت بخشیده و یا تاثیر بالفعل آن‌ها را تنظیم و مهار نماید» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۲؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۶). شخص می‌تواند راه هدایت و راستی را برگزیند و از استعدادها و توانایی‌هایش برای رسیدن به حیات طیبه استفاده کند و یا بر عکس فطرت کمال‌جوئی خود را انکار کند و آن را مکتوم سازد. «فطرت همواره در انتظار تحقق خارجی و ظهور (فعلیت) و شکوفایی می‌ماند» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۳؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۸؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۱). انسان آزاد است تا پس از الهام فجور و تقوا، راه خود را برگزیند، «فطرت الهی خود را تثبیت کند و شکوفایی بخشد یا آن را به فراموشی سپارد» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۲۴؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۵۹؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۲۹). توانایی‌ها، امیال، عواطف و استعدادهای انسان «باید در جهت نیل به کمال و هدف غایی زندگی انسان جهت‌دهی شود و الّا رشد نامناسب استعدادهای طبیعی و حاکمیت عواطف و تمایلات مهار نشده، مانعی مهم در مسیر کمال وجودی انسان خواهد بود» به خصوص که در این راه موانع بیرونی و درونی زیادی وجود دارد (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۱؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۶). آدمی برای آنکه بتواند جهت حرکت خود را مشخص سازد و تمام قوت و توان خود را برای عبور از این مسیرهای دشوار و امتحان‌های الهی به کار برد

۱- «در جامعه اسلامی و کلاً بنا بر اندیشه اسلامی، برای یک انسان، هدف کامل شدن است. انسان همان بذری است که باید رشد کند تا بروید و پس از رویدن باید همچنان رشد کند تا قوام بیاید و آن گاه میوه بدهد و ثمربخش شود... این میدان حرکت تکاملی همچنان باز است هیچ‌جا وجود ندارد که وقتی انسان به آن‌جا رسید، بگویند که ای انسان، تو دیگر کامل شدی، تمام شدی، دیگر از حالا به بعد حرکت نداری، نه» (آیت الله خامنه‌ای، کتاب مصاحبه‌ها ۱۳۶۰، ص ۱۶۳)

«نیازمند استعانت از خدای متعال و بهره مندی از راهنمایی و مساعدت انسان‌های رشدیافته است» (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۷۵). از همین جا هدایت ویژه انسان توسط خداوند (بعثت انبیا و ارسال کتاب برای هدایت بشر) معنا پیدا می‌کند. این هدایت «برای کشف و رشد متعادل استعدادهای طبیعی آدمی و پیش‌گیری از انحراف عواطف و تمایلات بشری از مسیر درست» و هدایت انسان تا رسیدن به حیات طیبه ضرورت دارد (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۲؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۷). بنابراین انسان موجودی است با فطرتی الهی و کمال‌جو، در حال شدن و دگرگونی مدام، دارای اختیار و اراده که مسیر زندگی خود را تعیین کند. از توانایی‌ها و امیالش برای پیمودن مسیر کمال استفاده کند و به فطرت خود پاسخ مثبت دهد، یا فطرت خود را به دست فراموشی سپارد. البته انسان برای طی این مسیر نیازمند هدایت و راهنمایی است که در این رابطه، نظام آموزشی خود را موظف به ادامه رسالت انبیا دانسته و برای خود نقش راهبری و هدایت قائل است. شکل شماره ۱ شماتیکی از ساختار معنایی به دست آمده را نشان می‌دهد. از قبل معنای این نشانه‌ها است که نشانه شادی معنای خود را به دست می‌آورد.



شکل ۱- شماتیکی از ساختار معنایی به دست آمده شامل نشانه شادی و نقاط مرکزی.

### معنای شادی و بسط آن با گره‌گاه‌های اصلی

معنای هستی، انسان و رشد را به عنوان نقاط مرکزی که در ساختار معنایی حاکم بر آموزش و پرورش در رابطه با یکدیگر مفصل شده‌اند، بررسی کردیم. این نشانه‌ها یا شبکه‌ای از نشانه‌ها، گره‌های اصلی تور ماهیگیری را شکل می‌دهند. حال بازگردیم به معنای شادی، یکی از کوچکترین و حاشیه‌ای‌ترین گره‌های تور ماهی‌گیریمان که معنایش حول همین نقاط مرکزی شکل گرفته است.

معنای مسلط شادی<sup>۱</sup> با سایر نشانه‌ها و شبکه‌های معنایی موجود - که در قسمت پیشین شرح آن رفت- هم‌خوانی کامل دارد. در این حالت شادی از عواطف و تمایلات گوناگون بشری و

۱- منظور از معنی مسلط، معنایی است که نسبت به سایر معانی از ثبات و استحکام بیشتری برخوردار است و معنای اصلی نشانه شادی به شمار می‌رود. از این به بعد جهت رعایت اختصار به جای «معنای مسلط»، از کلمه «معنا» استفاده خواهیم کرد.

یکی از نعمت‌های خدادادی است و چون خداوند آن را در وجود انسان قرار داده با سایر عناصر هستی که آفریده الهی است، هماهنگی دارد. خداوند انسان را آزاد و با اراده و اختیار آفریده، این امیال و عواطف نیز نباید مخل آزادی یا اراده انسان باشند. بنابراین «فعلیت یافتن و تاثیرگذاری آن‌ها [...] فاقد جهتی متعین و از پیش تعریف شده است» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۱). انسان می‌تواند به اراده و اختیار خود این عواطف و امیال را به فعلیت برساند و از آن در جهت زندگی خود (مثبت یا منفی) استفاده کند. این اصلی‌ترین معنایی است که در ساختار معنایی آموزش و پرورش بر شادی بار شده است. آن را یکی از عواطف و امیال بشری می‌بیند که فی‌نفسه خنثی است و جهتی از پیش تعیین شده ندارد اما تثبیت معنای شادی به همین جا ختم نمی‌شود. از آنجایی که جهان هستی عرصه‌ای برای رشد و تعالی بشر است، امیال و عواطف بشری هم می‌تواند یکی از پله‌های نردبان رشد باشد و یا برعکس مانعی سر راه کمال و تعالی. آنچه که مسلم است این که «خدا هر چه به انسان داده و در بدن، ذهن و روانش، قوای فکری، قوای احساسی و عاطفی قرار داده است، گزاف و بیهوده نیست. هر چه در فطرت انسان قرار داده شده، وسیله‌ای برای تکامل اوست و یک جایی باید از آن استفاده کرد» (مصباح یزدی، ۱۳۸۵). اما استفاده از آن به خود شخص بستگی دارد. شخص می‌تواند امیال و عواطفش را «در جهت وصول به کمال شایسته» (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۱) و پیمودن مراتب حیات طیبه فعلیت بخشد و یا با تربیت نامناسب این عواطف و تمایلات، آن را به «مانعی مهم در مسیر کمال وجودی» خود بدل سازد (بخش نخست فلسفه تربیت، ۱۳۸۹: ۳۲).

تا اینجا، شادی یکی از عواطف بشری است که فی‌نفسه خنثی است. اما بر حسب تربیت آدمی می‌تواند پله‌ای به سوی کمال و یا مانعی بر سر راه آن باشد. از اینجا معنای دوگانه شادی زاده می‌شود: شادی‌ای که در راستای کمال قرار دارد و شادی‌ای که در راستای کمال قرار ندارد. شادی سالم در مقابل شادی ناسالم، شادی مشروع در مقابل شادی نامشروع، شادی بی‌خودی در مقابل شادی با هدف و در نهایت شادی در مقابل نشاط.

این کار غلطی است که ما آدم‌های شاد تربیت کنیم، آدم‌های خوشحال! آدم خوشحال تربیت کنیم که چی بشه؟! آدم‌های الکی خوش! [...] هدف، تربیت آدم با فکر و اندیشه و قدرت تعقل است، آدمی که هدف دارد، آدمی که شاد الکی نیست، شادی بر مبنای اینکه «بَشْرُهُ فِي وَجْهِهِ وَ حُرَّتُهُ فِي قَلْبِهِ» مومن شادابی در صورتش و حزن در دلش است (حضرت رسول)، نه اینکه بی‌خودی شاد است. [این دانش آموزش] قرار است تبدیل به آدم دیگری بشود. این شادی مد نظر است، نه شادی بی‌خودی (بزن و برقص و...) که بعد از مدتی از بین می‌رود (کارشناس مسئول امور تربیتی منطقه ۶)

کدواژه‌ها گویای تقابل‌های دوتایی است: شادی بی‌خودی / آدم‌الکی خوش / بزنی و برقص و ... در مقابل هدف داشتن / آدم دیگری شدن / شادی مؤمنانه. شادی الکی (بزنی و برقص و...) برای آدمی که هدف ندارد، در مقابل شادی واقعی برای مؤمنی که قرار است بعد از طی مراحل تربیت، تبدیل به آدم دیگری بشود. این تقابل‌های دوتایی در حرف‌های معاون پرورشی اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران هم تکرار می‌شود: ... باید متولیان امور فرهنگی و متولیان تعلیم و تربیت، شادی صحیح و درست رو بیش از پیش برای مردم تعریف کنند، مردم هم سراغ آدرس‌های غلط [بزنی و برقص در مدارس] نرن. ... می‌خوام بگم مهارت استفاده از شادی‌های مشروع رو باید کسب کنیم! بدونیم کدوم شادی مشروعه (معاون پرورشی اداره کل).

حال داستان خود را از سر گیریم، گفتمان توحیدی حاکم بر آموزش و پرورش در گام نخست تلاش کرده معنای شادی را در نسبت با دال مرکزی و نقاط مرکزی‌اش تثبیت کند. یکی از این نقطه‌های مرکزی آزادی و اختیار انسان است. شادی زمانی با این نشانه چفت می‌شود که یکی از عواطف و تمایلات «خنتی» بشری باشد، پس جهتی از پیش تعیین شده ندارد. گره دیگر تور ماهی‌گیری‌مان، حرکت مدام و صیوریت انسان است (در جهت مثبت یا منفی). برای اینکه شادی را به این نشانه، گره بزنی، ناچار آن هم هویتی در حال شدن و فعلیت می‌یابد. فعلیت به سمتی که شخص اختیار کرده است: یا در راستای کمال بشری یا مانعی بر سر راه آن. حال معنای تثبیت شده خود دچار تحول و دگرگونی است. معنا به دو شاخه تقسیم شده: یکی رو به حیات طیبه دارد و یکی پشت به آن. هر کدام، بار معنایی متفاوتی را حمل می‌کند و کلیدواژه‌های متفاوتی حول هر یک شکل گرفته است. همان‌طور که گفتیم یکی مقدس، معنوی، اخروی، پایدار، مؤمنانه، خداپسندانه و برای تکامل است و دیگری عامل غفلت، دنیوی، ناپایدار، مست‌کننده و مذموم. گاه فاصله این دو معنا به حدی می‌رسد که در مقابل هم قرار می‌گیرند و به ضد هم بدل می‌شوند. هنگام مصاحبه با کارشناس مسئول امور تربیتی اداره کل، اولین بار بود که با مقابل هم بودن این دو معنا مواجه شدم. او مشغول مذمت «شادی الکی و انسان‌های الکی خوش» بود که من از کلمه نشاط استفاده کردم. حالت چهره‌اش کاملاً تغییر کرد با رویی گشاده و لحنی موعظه‌گرانه گفت «نشاط که اصل دین ما است» و بعد از مراسم عزاداری مثال زد که حاضرین در عین عزاداری بسیار بشاش و با نشاط هستند. رد پای این دوگانه پنداری را در اندیشه تئورسین‌های قرائت رسمی دینی هم می‌شود پیدا کرد:

در اینجا تذکر این نکته لازم است که گاهی شادی و نشاط با یکدیگر اشتباه می‌شوند. بسیاری از اوقات شادی همراه با نشاط است؛ [...] اما این دو با هم تلازم ندارند. گاهی ممکن است انسان خیلی محزون باشد، اما در عین حال با نشاط هم باشد. به عنوان مثال، کسانی که شب

عاشورا تا صبح در دسته‌جات مختلف به عزاداری و سینه‌زنی می‌پردازند و در ماتم شهادت سیدالشهداء(ع) اشک می‌ریزند، در نهایت حزن و اندوه، با نشاط هستند(مصباح یزدی، ۱۳۸۸). وقتی فاصله دو معنا به حد تضاد می‌رسد، کلمه شادی نمی‌تواند هر دو معنا را با هم حمل کند. اینجاست که گفتمان دست به آفرینش می‌زند و از کلمه نشاط که ریشه عربی دارد، برای معنای مورد نظر خود استفاده می‌کند. حالا دو نشانه داریم با دو معنای متفاوت. اولی در راستای کمال و تعالی است و دومی مانعی بر سر راه آن<sup>۱</sup>.

### اقدامات اجرایی

سیاست‌های اجرایی تابعی از تعاریف نظری هستند. دو معنای متفاوت - و حتی متضادی - که نظام آموزشی در پیش گرفت، سیاست‌های اجرایی مختلفی را می‌طلبد. نظام آموزشی برای مواجهه با شادی ناسالم، دست به اقدامات سلبی و محدودکننده می‌زند، در حالی که برای شادی سالم نیازمند اقدامات ایجابی است. شادی ناسالم که بنابر گفته معاون تربیتی آموزش و پرورش منطقه، ریشه «در شبکه‌های آن ور آبی» دارد و به خاطر «ناشگی اولیه» یا «اقتضائات خاص دوره نوجوانی» به دست می‌آید، مصادیقی مانند زدن، رقصیدن، آواز خواندن، خنده‌های بی‌خود و زنده، داد زدن، رابطه با جنس مخالف و رسیدگی خارج از عرف به ظاهر دارد. وظیفه نظام آموزشی در مقابل این شادی مشخص است. مجموعه‌ای از اقدامات سلبی مانند طرد، سرکوب، ممانعت، حذف، کنترل و مهار کردن در سطوح مختلف نظام آموزشی در مقابل این شادی به کار گرفته می‌شود. هر چند برخی از این اقدامات ریشه حقوقی دارد، اما بسیاری از آن‌ها اعتبار حقوقی ندارد و تنها به دلیل هژمونیک بودن گفتمان مسلط، در مدارس اجرا می‌شود. ضرورت طرد و سرکوب شادی‌هایی از این دست، چنان در روح و ذهن کادر مدرسه ریشه دوانده که ناخودآگاه مبنای رفتار و گفتارشان شده‌است. هنگام مصاحبه یا حتی گفتگوهای غیررسمی، زمانی که بحث به الگوهای نشاط دانش‌آموزی می‌رسد بیشتر آن‌ها ابراز تأسف و ناراحتی می‌کنند و از گسترش الگوهای از این دست افسوس می‌خورند. ناظم‌ها و معاون‌ها هم هرگاه با چنین الگوهایی مواجه می‌شوند، حتی اگر قانونی و مشروع باشد نسبت به آن موضع گرفته و در مواردی برخورد انضباطی می‌کنند: بچه‌ها زنگ تفریح‌ها چی کار می‌کنن؟ می‌زنن، می‌رقصن، می‌خونن. جون اند دیگه، [با لحن توجیهی خطا] ما بعضی وقت‌ها ندید می‌گیریم، ولی نمی‌شه که هیچ‌چی نگفت. به هر حال مدرسه قانون داره. می‌ریم تذکر می‌دیم. برا مقنعه و بافت مو و این‌ها خیلی سخت‌گیری نمی‌کنیم ولی ابرو سه روز اخراج داره. (معاون اجرایی مدرسه ...).

۱- البته این تمایز برای همگان این قدر روشن و شفاف نیست. بلکه مرزهای آن‌ها بسیار مبهم است و این دو واژه به کرات به جای هم به کار می‌روند. اما تفاوت در دو نوع شادی فارغ از نامی که برای آن انتخاب می‌کنیم پررنگ و پابرجاست.

مدرسه هر روز عرصه چنین برخوردهایی است. تمام اشکال شادی که از طرف آموزش و پرورش برچسب ناسالم خورده، طرد و سرکوب می‌شود. آموزش و پرورش که به دنبال ایجاد تعادل در عاطفه شادی است و در اولین قدم شادی‌های خودجوش و ناسالم دانش‌آموزان را سرکوب می‌کند، چه اقدامات ایجابی جایگزین برای تحقق شادی سالم مورد نظر خود دارد؟ هنگام مصاحبه هر گاه به این سوال می‌رسیدم با سکوت و حرف‌های پراکنده و نامنسجم مواجه می‌شدم. این سکوت اولیه و جملات پراکنده بعد از آن برای من بسیار معنا دار بود و از یک کمبود خبر می‌داد. بعضی از مصاحبه‌شوندگان به نبود برنامه‌های عملیاتی در این زمینه اشاره می‌کردند: «انصافاً در تولید شادی‌های سالم ما خوب کار نکردیم» (مدیر مدرسه نرجس) و فقدان این برنامه را مورد نقد قرار می‌دادند: «اینجا توی جامعه‌مون ما همچین نقصی داریم. ما این نقص رو داریم و باید متولیان امور فرهنگی و متولیان تعلیم و تربیت، شادی صحیح و درست رو بیش از پیش برای مردم تعریف کنند» (معاون پرورشی اداره کل). با وجود چنین نقصی تعجبی ندارد که مصاحبه‌ها و حتی اسناد داده‌های اندک و پراکنده‌ای را در مورد اقدامات اجرایی شادی سالم در اختیار ما قرار می‌دهد. مصاحبه‌شوندگان در نهایت به امور فوق‌برنامه مانند تئاتر، سرود، اردو، جشن‌ها، طرح مشفق، طرح هجرت ۳ و ... اشاره می‌کنند. این برنامه‌ها که در شناخت عمومی نیز با شادی و نشاط عجین شده‌اند از نظر مسئولین آموزش و پرورش هم می‌توانند اقداماتی برای شادی سالم باشند. تطبیق دادن این برنامه‌ها با تعریف ارائه شده برای شادی سالم کمی دشوار است. چه طور جشن، اردو، سرود و ... می‌تواند نشاطی را برای فرد به ارمغان بیاورد که او را به کمال و حیات طیبه می‌رساند؟

نگاهی به بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی مرتبط می‌تواند به روشن شدن موضوع کمک کند. توقع می‌رود این بخشنامه‌ها اقدامات اجرایی لازم برای تحقق شادی سالم را پیشنهاد کند و یا نسبت بین اقدامات اجرایی پیشنهاد شده و شادی سالم مورد نظر نظام آموزشی را برای ما روشن سازد. در همین راستا بخشنامه برگزاری جشن دهه فجر، اوقات فراغت و فعالیت تابستانی، اردو و بازدید و طرح هجرت ۳ را بررسی کردیم. همه این بخشنامه‌ها با شرح اهداف برنامه آغاز می‌شوند و اولین نکته قابل توجه آن است که ایجاد شادی و نشاط در اهداف هیچ یک از این برنامه‌ها نیامده است. این موضوع برای ما بسیار معنا دار است و نشان می‌دهد سیاستگذار نه در مراسم دهه فجر، نه در اردو و بازدید و نه در فعالیت‌های تابستانی هدف شادی دانش‌آموزان را دنبال نمی‌کند و نمی‌توان این برنامه‌ها را به عنوان شکل اجرایی شادی سالم فرض کرد. اتفاقاً کارشناس مسئول امور تربیتی اداره کل معتقد است، هدف از این برنامه‌ها، نه شادی دانش‌آموزان بلکه، «یک چیز دیگه است». نگاهی به لیست بلندبالای اهداف چند نمونه از این برنامه‌ها کمک خواهد کرد تا آن «چیز دیگر» را پیدا کنیم:

### اهداف بزرگداشت دهه فجر

- تذکر به "ایام الله" به مصداق آیه شریفه " ذکرهم بایام الله ابراهیم/۵" و تعظیم شعائر اسلام ناب محمدی(ص) و عبرت آموزی و تنویر بیشتر افکار و اندیشه‌های فرهنگیان و اولیاء محترم و دانش‌آموزان عزیز.
- تبیین و ترویج اصول و مبانی و آرمان‌های مقدس انقلاب اسلامی، بنیانگذار جمهوری اسلامی حضرت امام خمینی(ره) و مقام معظم رهبری حضرت آیت الله خامنه‌ای (مدظله العالی).
- تکریم و بزرگداشت یاد و خاطره و شخصیت والای حضرت امام(رض) و تجلیل از مقام شهدا و ایثارگران بالاخص بزرگ ایثارگر انقلاب اسلامی، رهبر عزیز کشور حضرت آیت الله خامنه‌ای (مدظله العالی).
- تبیین و تحلیل و بررسی توطئه‌های شوم و افشاء ترندها و نقشه‌های شیطانی دشمنان اسلام و انسانیت، استکبار جهانی بویژه شیطان بزرگ آمریکای جهانخوار و صهیونیزم بین المللی بویژه در اقدامات و فتنه‌های اخیرشان پس از انتخابات ۲۲ خرداد با سوء استفاده از موقعیت و حساسیت‌های زمان و بستر سازی و جریان‌های نفاق داخلی و بی بصیرتی و عدم کفایت سیاسی و عقیدتی برخی عناصر داخلی و سوء استفاده از احساسات پاک بخشی از جوانان عزیز.
- ارتقاء، توسعه و تعمیق بصیرت دینی و ارتقاء سیاسی اولیاء و مربیان محترم و دانش‌آموزان عزیز، جهت پیشگیری از تأثیر وسوسه‌ها و القائات خناسان و خنثی ساختن نقشه‌های شوم و پلید شیاطین داخلی و خارجی (دستورالعمل اجرایی دهه مبارکه فجر، ۱۳۸۸) (شیوه‌نامه گرامیداشت سی و چهارمین سالگرد پیروزی انقلاب اسلامی، ۱۳۹۱).

### اهداف بهبود اوقات فراغت و فعالیت تابستانی

- بهبود اوقات فراغت دانش‌آموزان به منظور رشد همه جانبه شخصیت آن‌ها.
- استمرار فعالیت‌های پرورشی سال تحصیلی در طول ایام تابستان.
- ارتقا سطح دانش و بینش اعتقادی، علمی، اجتماعی و مهارت‌های فنی، حرفه‌ای و هنری دانش‌آموزان.
- تقویت روحیه خودباوری و همیاری و مسئولیت‌پذیری و تامین سلامت جسمانی و روانی دانش‌آموزان (آیین نامه فعالیت تابستانی مدارس، ۱۳۶۹) (شیوه نامه اجرایی بهبود اوقات فراغت تابستان، ۱۳۹۱).

### اهداف اردو و بازدید

- ایجاد بستر مناسب برای تمرین یک زندگی دسته جمعی منبعث از ارزش‌های اسلامی.
- تقویت و تحکیم بنیه اقتصادی، اخلاقی جوانان و نوجوانان.



- کسب تجربه در زمینه‌های مختلف اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی.
- کمک به فرآیند اجتماعی شدن و ارتقای مهارت‌های اجتماعی.
- ایجاد زمینه مناسب برای رشد و شکوفایی استعداد‌های فردی.
- افزایش آگاهی‌های عمومی در زمینه تاریخ، جغرافیا و فرهنگ ایران و آشناسازی شرکت‌کنندگان با تاریخ ایران و اسلام.
- گسترش و تعمیق مهارت‌های فردی و ارتقای سطح هوشیاری و قدرت درک و دریافت شرکت‌کنندگان.
- جهت‌گیری ویژه برای تعمیق و روحیه وطن‌خواهی و دلبستگی به کشور.
- آشناسازی شرکت‌کنندگان با شرایط معیشتی مردم در مناطق محروم (دستورالعمل اردو و بازدید دانش‌آموزی، ۱۳۸۹).

### اهداف طرح هجرت ۳

- تحقق بخشیدن به فرمایشات مقام معظم رهبری.
- شناسایی، هدایت و به‌کارگیری قابلیت‌ها، توانمندی‌ها و ظرفیت‌های دانش‌آموزان.
- افزایش دلبستگی دانش‌آموزان به فضاهای آموزشی.
- ارتقا، توان تخصص و تجربه دانش‌آموزان.
- آشناسازی دانش‌آموزان با فرهنگ کار و تلاش و فعالیت‌های گروهی (دستورالعمل اجرایی طرح هجرت ۳، ۱۳۹۱).

مشخص است که حتی مفرح‌ترین این برنامه‌ها، در پی «ایجاد شادی و نشاط در مدارس» نیستند و بیشتر اهداف تربیتی و پرورشی را دنبال می‌کنند. «یک چیز دیگر» همین اهداف تربیتی و پرورشی است. پس شادی سالم کجای داستان قرار می‌گیرد؟ پاسخ این سؤال را کارشناس مسئول امور تربیتی به ما داده است: «شادی چاشنی کار است»، ابزاری برای انتقال بهتر ارزش‌ها و ایده‌های مورد نظر، کمک‌حال فرآیند پرورش و قالبی برای پی‌گیری اهداف تربیتی. برای همین در قسمت اجرایی بخشنامه‌ها بعضاً اشاره گذرایی به آن شده است. در برگزاری اردوها به «جذابیت، تنوع، نشاط و شادابی» اشاره شده و در طرح هجرت ۳ یکی از شاخص‌های ارزیابی به «سرگرم بودن» فعالیت‌ها اختصاص یافته است. اشاره به مقوله شادی همین قدر محدود و جزئی است. نظام آموزشی توصیه می‌کند در اجرای مراسم‌های فوق‌برنامه برای تحقق اهداف تربیتی و پرورشی گفته شده، از قالب‌های شاد و سرگرم‌کننده استفاده شود. اما باز روشن نمی‌کند این قالب‌ها چیستند و چه تفاوتی با شادی‌های ناسالم دارند. به سختی می‌توان این ادعا را پذیرفت که استفاده ابزاری از شادی در این برنامه‌ها، می‌تواند به منزله اقدامی برای ایجاد شادی

سالم باشد. به خصوص آنکه می‌دانیم نهایتاً شاد بودن این برنامه‌ها در گرو استفاده از همان الگوهای است که اغلب در این ساختار معنایی جزء شادی ناسالم طبقه‌بندی می‌شود.

### تبیین و جمع‌بندی

گفتیم که در جستجوی سیاست‌های نظام آموزشی برای افزایش شادی در مدارس هستیم. در پاسخ به این سوال ابتدا به معنای شادی در نظام آموزشی پرداختیم و در ادامه اقدامات اجرایی مبتنی بر آن را بررسی کردیم. نشان دادیم که شادی در ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی یکی از عواطف خنثی بشری است که می‌تواند در راستای کمال و تعالی انسان قرار گیرد و یا مانعی بر سر راه آن باشد. نظام آموزشی با این دوگانگی، دو مفهوم شادی سالم و شادی ناسالم را پیش روی ما قرار می‌دهد. اما برای افزایش شادی (با تعریف مورد نظر) چه سیاست‌های اجرایی ارائه شده‌است؟ یافته‌های ما نشان می‌دهد برای ممانعت از شادی ناسالم، اقدامات سلبی متنوعی از جمله توییح، طرد و سرکوب در مدارس انجام می‌گیرد. اما برای ایجاد شادی سالم برنامه اجرایی مشخصی ارائه نشده‌است. اسناد بالادستی اهداف بزرگ و عبارات‌های پرطمطراق را ارائه می‌کند، اما در مرحله اجرا با نسخه‌های بسیار ضعیف مواجه هستیم؛ با اقداماتی که به صورت سنتی در مدارس انجام می‌شود.

حالا که ناتوانی نظام آموزشی در تحقق معنای مورد نظر خود برایمان روشن شده بهتر است به خود این معنا باز گردیم. می‌دانیم که «موضوع‌های فرهنگی خصیصه‌ای سیال، غیر شفاف و مبهم دارند. به این لحاظ، صورت‌بندی دقیق مسئله‌های فرهنگی (یا به عبارتی تحریر محل نزاع) برای سیاستگذار فرهنگی، ضروری است» (اشتریان، ۱۳۹۱: ۳۸). نمی‌توان مفاهیم بنیادی را که جزء اهداف سیاست‌ها هستند، مبهم و نامتعیین رها کرد و بعد انتظار اجرایی شدن آن‌ها را داشت. «بهام در صورت مسئله سیاست‌گذاری فرهنگی، خشت اولی است که بنای سیاست‌ها را تا به انتها کج و یا بی‌ربط با واقعیات پیش می‌برد» (اشتریان، ۱۳۹۱: ۳۹). در چنین موقعیتی «مجموعه‌ای از کلی‌گویی‌ها، اهداف کلان، مبهم و ذهنی بدون آنکه راهکار و خط‌مشی عینی و عملی تحقق آن‌ها پیش‌بینی شده‌باشد، تحت عنوان «سیاست‌ها» از مراجع رسمی صادر می‌شود» (اشتریان، ۱۳۸۶: ۸۷). به نظر می‌رسد نظام آموزشی نیز در چنین دامی افتاده‌است.

نظام آموزشی که خود را در امتداد انبیاء تعریف کرده و وظایفش را تا رسالت راهنمایی انسان‌ها گسترانده‌است و نمی‌تواند نسبت به مسئله شادی دانش‌آموزان بی تفاوت باشد، ایجاد شادی و نشاط در مدارس را جزء اهداف خود معرفی می‌کند. در گام بعدی انتظار می‌رود با ارائه تعریف دقیق و قابل سنجش از شادی و مشخص کردن مولفه‌های آن، زمینه لازم را برای طراحی و اجرای اقدامات سیاستی فراهم کند. اما به جای ارائه تعریف عملیاتی، شاهد صدها صفحه

بحث نظری هستیم. مباحثی که بر تربیت عواطف انسان تاکید می‌کند، اما صرفاً به تولید یک معنای کلی برای شادی و بایدها و نبایدهای بدیهی پیرامون آن بسنده می‌کند. در هیچ یک از اسناد توضیحی بیشتری ارائه نشده است. اسناد بالادستی و حتی اسناد پایین دستی نه مولفه‌های عینی شادی را پیشنهاد می‌کنند، نه توضیح انضمامی در خصوص آن ارائه می‌کنند و نه حتی مصداقی برایش معرفی می‌کنند. بلکه مفهوم شادی به صورت کلیتی مبهم و انتزاعی باقی مانده است. تدوین سیاست‌های عملیاتی برای اجرای معنایی چنین گنگ و مبهم، کاری دشوار بلکه غیر ممکن است. کدام اشکال یا قالب‌ها می‌توانند معنایی را که تعریف مشخصی از آن وجود ندارد، تعیین بخشند؟ نبود تعریف عملیاتی از شادی سالم، برنامه‌ریزی برای تحقق آن را عملاً ناممکن می‌سازد. از همین رو از آن رودخانه خروشان که در صدها صفحه مسائل نظری را دنبال کرده است، چند آب‌باریکه بیشتر به سطح اجرایی و عملیاتی راه نیافته است. در سطوح بالا حرف از حیات طیبه و رسالت نظام آموزشی در رشد و تعالی دانش‌آموزان زده می‌شود. اینکه شادی نیز باید سوژه تربیت باشد تا دانش‌آموز در اختیار خود بگیرد و در راه رسیدن به کمال از آن بهره‌مند شود. اما در مقام اجرا شاهد دستورات خسته کننده ناظم‌ها در یک طرف و بخشنامه‌های بی رونق اداری در طرف دیگر هستیم. ایده کلی و انتزاعی موجود تا از سطوح کلان سیاست‌گذاری به سطح اجرا راه یابد، مانند تکه یخی است که قطره قطره آب شده است.

تا اینجا روشن کردیم که برای تحقق هدف تعیین شده و موفقیت در سیاست‌های اجرایی، پیش از همه نیازمند ارائه تعریف روشن و شفاف از مسئله و هدف مورد نظر هستیم. با این پیش فرض می‌توان توضیح داد که یکی از علت‌های ناکامی نظام آموزشی در طراحی سیاست‌های اجرایی برای افزایش شادی، فقدان تعریف عملیاتی روشن و شفاف از شادی است. اما این همه ماجرا نیست. علاوه بر داشتن تعریف روشن و شفاف، نیازمند اجماع بر سر تعریف هستیم. تعریف ارائه شده از طرف سیاست‌گذاران باید با برآیند نهایی نظر نخبگان دانشگاهی از یک سو و جهان معنایی مخاطبان سیاست‌ها از سوی دیگر هم‌خوانی داشته باشد و یا حداقل نسبت خود را با آن‌ها روشن کند. همان طور که گذشت تا کنون متخصصان بسیاری از جمله روان‌شناسان و جامعه‌شناسان به بررسی مفهومی و تجربی شادی پرداخته‌اند و ادبیات مفصلی را در این حوزه تولید کرده‌اند. اما مرور ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی به خوبی نشان می‌دهد، تمایلی برای بهره‌گیری از این علوم وجود نداشته است. چنانچه معاون امور تربیتی اداره کل در ابتدای مصاحبه به صراحت اعلام می‌کند: «ما کاری به علوم شرقی و غربی نداریم. این علوم مبنای کار ما نیستند.» روشن است که در ساختار معنایی نظام آموزشی، یافته‌های علمی موضوعیت چندانی ندارد. خرد علمی، سهم چندانی در تولید و تکوین ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی و نشانه‌های آن ندارد و از این رو رد پای آن در فضای سیاست‌گذاری هم دیده نمی‌شود.

در مورد مخاطبان سیاست‌ها و جهان معنایی آن‌ها نیز شاهد چنین شکافی هستیم. سیاست‌گذاران، شادی را در رابطه با حیات طبیه و رشد و تعالی انسان فهم می‌کنند، در حالی که برای دانش‌آموزان شادی بیشتر با آزادی پیوند دارد (اکبرپوران، ۱۳۹۲) طبق پژوهش اکبرپوران، دانش‌آموزان خواهان کاهش نظارت کادر مدرسه و دسترسی بیشتر به زمان/مکان‌های آزاد برای مصرف دلبخواهانه فضای مدرسه هستند. با این اوصاف نه تنها جهان معنایی دانش‌آموزان در تعاریف سیاست‌گذاران لحاظ نشده، بلکه حتی در برخی موارد شاهد تقابل بین این دو جهان هستیم. دانش‌آموزان «دست زدن، آواز خواندن، رقصیدن، بگویندهای دست جمعی» و مانند آن را جزء تجربه‌های شادی خود می‌دانند، در حالی که طبق تعریف نظام آموزشی این شادی باید ممانعت شود.

بنابراین نظام آموزشی نه تنها از خرد علمی بهره‌چندانی نمی‌برد، بلکه اعتنایی به خرد ذی‌نفعان خود نیز ندارد. نتیجه، ارائه تعاریف (و سیاست‌هایی) است که مورد وفاق و اجماع قرار ندارد و مشروعیت آن‌ها زیر سوال می‌رود.

«مهم‌ترین مشکل در سیاست‌گذاری فرهنگی آن است که چگونه یک خط‌مشی عملی برای دست‌یابی به اهداف و آرمان‌های کلی، طراحی کنیم و پس از آن چگونه این خط‌مشی را در قالب برنامه‌ریزی‌های حتی‌الامکان عینی و کمی تحقق بخشیم» (اشتریان، ۱۳۹۱: ۳۷). نظام‌های سیاست‌گذاری همیشه در این راه موفق نیستند. همان‌طور که نظام آموزشی نیز در ارائه سیاست‌های عملی برای افزایش شادی مدارس ناکام مانده‌است. موفقیت در این راه به متغیرهای گوناگونی بستگی دارد. ما در مقاله حاضر مجال بررسی همه این متغیرها را نداشتیم. اما با مرور کوتاهی دیدیم که فقدان تعریف عملیاتی روشن و شفاف، طراحی سیاست‌های اجرایی ناممکن می‌کند. همچنین وقتی سیاست‌گذاران در ارائه تعاریف خود، به خرد نخبگان علمی یا ذی‌نفعان سیاست‌ها بی‌اعتنا هستند، مشروعیت آن‌ها زیر سوال می‌رود و در عمل، مجریان سیاست‌ها هم ممکن است با آن‌ها همراه نباشند. بنابر آنچه گذشت راهکار بهبود این فرآیند معیوب سیاست‌گذاری بسیار روشن و شفاف است. اول آنکه سیاست‌گذاری به جای عبارت‌های کلی و انتزاعی باید بر مفاهیم دقیق، روشن و شفاف استوار باشد. دوم آنکه این مفاهیم بین الاذهانی باشد و همه ذی‌نفعان سیاست برداشت مشترکی از آن داشته باشند و سوم آنکه تعاریف ارائه شده مورد اجماع ذی‌نفعان باشد.

## منابع

### الف) فارسی

- ۱- آرگایل، مارکل (۱۳۸۲) روان شناسی شادی، ترجمه مسعود گوهری، حمید طاهر نشاط دوست، حسن پالاهنگ و فاطمه بهرامی. انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان
- ۲- اشتریان، کیومرث (۱۳۸۶). سیاست گذاری عمومی ایران، تهران: نشر میزان
- ۳- اشتریان، کیومرث (۱۳۹۱). مقدمه ای بر روش سیاست گذاری فرهنگی، تهران: جامعه شناسان به سفارش اداره کل مطالعات اجتماعی و فرهنگی شهرداری تهران
- ۴- اکبرپوران، سپیده (۱۳۹۲). بررسی تجربه شادی در زندگی روزمره دانش آموزی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- ۵- آل یاسین، م. (۱۳۸۰). شادی و نشاط در محیط مدرسه. تربیت، شماره ۱
- ۶- آیین نامه فعالیت تابستانی، مصوب ۱۳۶۹
- ۷- برنامه درس ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). وزرات آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش.
- ۸- جعفری، پریش و طالبزاده، فاطمه. (۱۳۸۹). ارائه مدلی برای نشاط و شادی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، سال چهارم، شماره ۴، زمستان ۱۳۸۹، صص ۳۲-۹
- ۹- جعفری، سید ابراهیم، سیادت، سید علی و بهادران، نرگس (۱۳۸۷). «بررسی عوامل موثر در شادابی مدارس»، اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۴/ شماره ۱ و ۲، صص ۳۱ - ۴۴.
- ۱۰- دستورالعمل اجرایی دهه مبارکه فجر (سی و یکمین سالگرد پیروزی انقلاب عزیز اسلامی) / ۱۳۸۸
- ۱۱- دستورالعمل اجرایی طرح هجرت ۹۱/۳
- ۱۲- دستورالعمل اردو و بازدید دانش آموزی، مصوب ۱۳۸۹
- ۱۳- ربانی خوراسگانی، علی و کیانپور، مسعود (۱۳۸۸). جامعه شناسی احساسات. جامعه شناسی کاربردی، سال بیستم. شماره پیاپی (۳۴) شماره ۲.
- ۱۴- زمانی، مهدی (۱۳۸۷). بررسی عوامل اجتماعی موثر بر نشاط، مطالعه موردی شهر همدان. پایان نامه جهت اخذ کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- ۱۵- سلطانی، سید علی اصغر (۱۳۸۳). «تحلیل گفتمان به مثابه نظریه و روش»، مجله علوم سیاسی — دانشگاه باقرالعلوم (ع)، شماره ۲۸، صص ۱۵۳ - ۱۸۰
- ۱۶- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش.
- ۱۷- شجاعی زاده، داود و رصافیانی، حمیدرضا (۱۳۸۰). «بررسی میزان شیوع افسردگی و عوامل موثر بر آن در دانش آموزان پسر مقطع پیش دانشگاهی شهرستان کازرون در سال تحصیلی ۸۰-۷۹»، مجله توانبخشی، شماره ششم و هفتم
- ۱۸- شیوه نامه اجرایی بهبود اوقات فراغت تابستان ۱۳۹۱
- ۱۹- شیوه نامه گرامیداشت سی و چهارمین سالگرد پیروزی انقلاب اسلامی / ۱۳۹۱
- ۲۰- عابدی، احمد و میزانی، پریش (۱۳۸۵). «مقایسه اثربخشی روش شناختی — رفتاری فوردایس و روش آموزش مهارت های اجتماعی در افزایش میزان شادی دانش آموزان دبیرستان های اصفهان». اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۲. شماره ۳ و ۴، صص ۵۹ - ۷۳.

- ۲۱- فلسفه تربیت (چارچوب نظری سامان دهی و هدایت انواع تربیت). در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸). وزارت آموزش و پرورش.
- ۲۲- فلیک، اووه (۱۳۹۱). درآمدی بر تحقیق کیفی. ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی
- ۲۳- کُرمی نوری، رضا؛ مکرری، آذرخش؛ محمدی‌فر، محمد و یزدانی، اسماعیل (۱۳۸۱). «مطالعه عوامل موثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران». مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و دوم، شماره ۱، صص ۳-۴۲.
- ۲۴- کوهستانی، نفیسه (۱۳۸۹). دینداری و تجربه شادی. پایان‌نامه جهت اخذ کارشناسی ارشد. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۲۵- کیانپور، مسعود (۱۳۸۵). بررسی ارتباط بین کیفیت زندگی و احساسات اجتماعی در شهر اصفهان، پایان‌نامه جهت اخذ کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان.
- ۲۶- گزارش نهایی تلفیق یافته‌های مطالعات نظری، بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی ج ۱، بخش نخست فلسفه تربیت در ج ۱، (۱۳۸۹). دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- ۲۷- لاکلاو، ارنستو و شانتال، موف (۱۳۹۲). هژمونی و استراتژی سوسیالیستی: به سوی سیاست دموکراتیک رادیکال، ترجمه محمد رضایی، تهران: ثالث.
- ۲۸- مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش.
- ۲۹- محمودنیا، علیرضا؛ رستگارپور، حسن. جوکار، فرهاد (۱۳۹۰). «میزان شیوع افسردگی و تاثیر شناخت درمانی بر کاهش آن در بین دانش‌آموزان»، مطالعات روان‌شناسی بالینی، زمستان ۱۳۹۰، شماره ۵
- ۳۰- مزین، فرشته (۱۳۹۰). بررسی چگونگی خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای اخلاقی پوشش در مدارس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۳۱- مسعودزاده، عباس؛ خلیلیان، علیرضا؛ اشرفی، مهسا و کیمیا بیگی، کامران (۱۳۸۳). «بررسی وضعیت سلامت روانی دانش‌آموزان دبیرستان شهر ساری، سال ۸۲-۱۳۸۱»، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی مازندران، سال چهاردهم، شماره ۴۵، صص ۷۴-۸۲
- ۳۲- مقدس، علی اصغر و قدرتی، شفیعه (۱۳۹۰). «بررسی نقادانه نظریه‌های جامعه‌شناسی عواطف جانانات ترنر، تئودور کمپر و ادوارد لاور»، جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست و دوم، شماره پیاپی (۶۲). شماره دوم، صص ۱۴۳-۱۶۶.
- ۳۳- منیرپور، نادر؛ یزداندوست، رخساره؛ عاطف وحید، محمدکاظم؛ دلاور، علی و خسوفی، هلن (۱۳۸۳). «ارتباط ویژگی‌های جمعیت‌شناختی یا میزان شیوع افسردگی در دانش‌آموزان دبیرستانی»، نشریه رفاه اجتماعی، پاییز ۱۳۸۳، شماره ۱۴، صص ۲۰۴-۱۸۹
- ۳۴- میخائیل باختین، میخائیلوویچ (۱۳۸۰). سودای مکالمه، خنده، آزادی. ترجمه محمد جعفر پوینده. تهران: چشمه
- ۳۵- نریمانی، محمد و روشن، رسول (۱۳۸۱). «بررسی میزان شیوع افسردگی و اثربخشی درمان رفتاری — شناختی در کاهش افسردگی دانش‌آموزان». نشریه روان‌شناسی، پاییز ۱۳۸۱، شماره ۲۳، صص ۲۵۴-۲۴۴
- ۳۶- هزارجریبی، جعفر و آستین افشان، پروانه (۱۳۸۸). بررسی عوامل موثر نشاط اجتماعی (با تاکید بر استان تهران)، جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیستم، شماره پیاپی (۳۳) شماره ۱، بهار ۱۳۸۸
- ۳۷- یزدی مصباح (۱۳۸۵): <http://mesbahyazdi.ir/node/21>: ۱۳۹۴/۴/۲۳
- ۳۸- یزدی مصباح (۱۳۸۸): <http://mesbahyazdi.ir/node/74>: ۱۳۹۴/۴/۲۳
- ۳۹- یورگنسن و فیلیپس ماریانو فیلیپس لوتیز (۱۳۹۱). نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.

## ب) انگلیسی

40- Mariano Rojas(2005). A conceptual-referent theory of happiness: heterogeneity and its consequences. Social Indicators Research.74(2).