

فهم پدیدارشناسانه معنای آموزش و شناسایی فرایندهای اصلی اجتماعی شکل دهنده آن در تجربه زیسته دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران

فیروزه معتمد^۱، حسین ابوالحسن تنهایی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۶/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۳

چکیده

شواهد کلی حاکی از آن است که نظام آموزش و پرورش به ویژه در دو دهه گذشته فضای پرچالشی را تجربه کرده است. از سوی دیگر به نظر می‌رسد در جریان مطالعات و سیاست گذاری‌های این حوزه، به تجربه دانش‌آموزان که مخاطبان آموزش و پرورش هستند توجه چندانی مبذول نشده است. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل کیفی داده‌ها، از منظری پدیدارشناسانه و با هدف مطالعه ساختارهای معنا و کشف روابط پنهان میان آن‌ها، به تجربه زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران رجوع می‌کند. پس از مصاحبه عمیق با ۸ نفر اشباع نظری حاصل شد. معنای ظهور یافته در خصوص آموزش، تحت عنوان «آموزش نخبه محور کنکوری»، در فرایند اصلی اجتماعی شناسایی شد. سه مقوله مرکزی «مدرسه»، «خانواده» و «کنکور»، و یک مقوله غیر مرکزی تحت عنوان «صنعت چاپ و انتشار کتب کنکوری» ظهور یافت. دو فرایند اصلی مهم دیگر تحت عنوان «فرایند اصلی روانشناختی اجتماعی»، و «فرایند اصلی ساختاری کارکردی» شناسایی گردید. این فرایندها حاکی از نقش مدرسه به عنوان مکانیزم رسمی خلق و بازتولید نظام‌های ارزش گذاری دو قطبی، از جمله «اقلیت نخبه/اکثریت غیرنخبه» بوده و خانواده به عنوان «کارگزار اقتدارگرایی مدرسه در منزل» شناسایی گردید. که هر دوی این نهادها، در معنابخشی به کنکور به عنوان «تنها گزینه مناسب برای ادامه عضویت اجتماعی»، نقش مستقیم دارند.

واژگان کلیدی: معنای آموزش، فرایندهای اصلی اجتماعی، تجربه زیسته، تقسیم‌بندی دوشقی اقلیت نخبه/اکثریت غیر نخبه، پدیدار شناسی

۱ دکتری جامعه‌شناسی گرایش گروه‌های اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی (نویسنده مسئول)؛ پست الکترونیکی: tomotamed@yahoo.com

۲ دانشیار جامعه‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی؛ پست الکترونیکی:

hatanhai@yahoo.com

مقدمه

این مقاله نتیجه یک پژوهش کیفی است که به مطالعه پدیدارشناختی این نکته می‌پردازد که معنای آموزش در تجربه زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی چیست، و فرایندهای اصلی اجتماعی شکل‌دهنده و بازتولید کننده ساختارهای این معنا کدام هستند و چگونه عمل می‌کنند.

با نگاهی به شواهد به نظر می‌رسد نهاد آموزش و پرورش در دهه‌های اخیر دچار چالش‌هایی شده است. ضمن پیچیدگی‌های غیر متعارفی که با شکل‌گیری گسترده و شتابان مدارس غیر انتفاعی، هزینه‌های فزاینده کلیه مدارس اعم از دولتی و غیرانتفاعی (که مغایر با اصل ۳۰ قانون اساسی کشور است)، و نیز هزینه‌های کلاس‌های تقویتی دروس مدرسه، و کلاس‌های آمادگی کنکور بروز نموده است، به نظر می‌رسد که مهم‌ترین انعکاس پیچیدگی‌های حاصل از این چالش‌ها در نگرش و رفتار دانش‌آموزان - مخاطبان آموزش - قابل مشاهده باشد. زندگی روزمره دانش‌آموزان حاکی از آن است که آن‌ها اغلب مجبورند ساعات متمادی و نامتعارفی از وقت خود را صرف حجم عمده‌ای از تکالیف نموده و ساعات طولانی را در مدرسه حضور داشته باشند. هر چند خستگی، نگرانی دائمی، پرخاشگری و یا بی‌تفاوتی و اکراه و انزوا و همچنین، رسانه‌ای شدن تعداد روبه افزایش خودکشی‌های دانش‌آموزان در نقاط مختلف کشور که گفته می‌شود بر اساس دلایلی چون اضطراب ناشی از مدرسه، افت تحصیلی، ناکامی در کسب نمره مطلوب در واحدهای درسی و یا هراس از بازخواست از سوی والدین یا استهزا توسط دیگران رخ می‌دهد نشان می‌دهد که بحث آموزش رسمی دوران قبل از دانشگاه را دست کم باید حوزه‌ای پرچالش دانست پژوهش‌های دقیقی در آن - به خصوص از منظر خود دانش‌آموزان که دریافت‌کنندگان این آموزش‌ها هستند - صورت نگرفته است.

طبق آمار سال ۱۳۹۴ ۱۳۰۰۰,۰۰۰ میلیون دانش‌آموز در کشور مشغول به تحصیل بوده‌اند^۱ که خود حاکی از اهمیت برجسته نهاد آموزش و پرورش در کشور است. نهاد آموزش و پرورش یکی از گسترده‌ترین شبکه‌های اجتماعی در جامعه است چرا که از یک سو به متولی آن در بخش دولتی و از سوی دیگر به جمعیت دانش‌آموزان کشور و از این طریق به خانواده‌های آن‌ها - بزرگسالان کشور - مربوط می‌گردد. اهمیت این نهاد به لحاظ تربیت نسل‌های آینده از یک سو، و به لحاظ ارتباط آن با اصلی‌ترین نهاد اجتماعی یعنی خانواده از سوی دیگر، باعث شده است که نتایج سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های این نهاد در سطوح مختلف فردی، اجتماعی و خانوادگی دانش‌آموزان منعکس شود. لذا شناسایی کاستی‌ها و نارسایی‌های این حوزه در تجربه زیسته دانش‌آموزان که مخاطبان نظام آموزشی هستند می‌تواند در حوزه شناسایی هرچه بهتر نارسایی‌ها و سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی نهاد آموزش و پرورش کمک شایان توجهی بنماید.

جستجو در ادبیات پژوهش به دو شیوه اینترنتی و کتابخانه‌ای انجام گردید. جستجوی اینترنتی خود در دو حوزه ادبیات داخلی و بین‌المللی انجام شد. در حوزه ادبیات داخلی، از کلیدواژه‌هایی چون «معنای

آموزش»^۱، «نگرش دانش‌آموزی»^۲، و «نخبه‌گرایی آموزشی»^۳ استفاده گردید. و در حوزه ادبیات داخلی از کلیدواژه‌هایی از قبیل «معنای آموزش»؛ «نگرش دانش‌آموزان»؛ «پدیدارشناسی»؛ «نخبه‌گرایی»؛ «نخبه‌گرایی تحصیلی»؛ و «آموزش و پرورش» استفاده شد.

در جستجوی کتابخانه‌ای، دانشگاه تهران، علامه، تربیت مدرس و دانشگاه آزاد اسلامی بررسی گردید. مشاهده شد که اغلب مطالعات و پایان‌نامه‌ها که در زمینه آموزش و پرورش انجام شده‌اند، در حوزه قرار داشته و به عنوان مثال رابطه نوع خاصی از فنون تدریس، یا عوامل انگیزشی بهبود یادگیری را مورد بررسی قرار می‌دهند (پورعاصی اردکانی، ۱۳۸۹؛ ولی‌زاده، ۱۳۹۴؛ کابلی، ۱۳۸۷؛ آسانی، ۱۳۹۱). نیز پژوهش‌های روانشناختی دیگری در خصوص فنون تدریس برای کودکان پیش‌دستانی و ابتدایی جهت آموزش بهینه و همچنین نیل به مهارت‌های اجتماعی و تفکر خلاق انجام شده است (برای مثال، علی‌زاده، ۱۳۸۹؛ یوسف‌زاده، ۱۳۸۵؛ دمرچلی، ۱۳۹۲؛ آنجفی، ۱۳۸۷؛ صفری، ۱۳۹۱). یا این که به شیوه‌ای تطبیقی، به بررسی نظام آموزش ایران با یک کشور توسعه یافته پرداخته و تفاوت‌های آن‌ها با یکدیگر را توصیف نموده‌اند (برای مثال رجوع شود به حسینی، ۱۳۹۱؛ ادهمی، ۱۳۹۱؛ یزدانیپوری، ۱۳۸۶؛ حبیبی، ۱۳۸۶، طاهری، ۱۳۹۱؛ نصیری، ۱۳۸۶؛ ضیائی نجف‌آبادی، ۱۳۸۶).

در حوزه پژوهش‌های خارجی، در مطالعه‌ای که توسط جِسر^۴ (۱۹۹۵) انجام شد، از مفهومی تحت عنوان «جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه»^۵ استفاده گردیده است. این مفهوم اساساً برای بررسی عوامل حمایت‌کننده‌ای که در جلوگیری از رفتارهای مسئله‌ساز همچون بزهکاری و استفاده از مواد مخدر در مدرسه نقش دارند به کار رفت و در واقع بررسی می‌کرد که (۱) دانش‌آموزان چقدر علاقمندی‌شان به مدرسه را گزارش می‌کنند و (۲) چقدر به موفقیت برای ورود به دانشگاه علاقه نشان می‌دهند.

کاندلیاس، ربلو و الیویرا^۶ (۲۰۱۲) به بررسی نگرش دانش‌آموزان در پرتغال به آموزش و یادگیری می‌پردازند و در آن نقش عواملی از جمله جنسیت، پیشینه، سن، و ناکامی‌های تحصیلی را بررسی می‌نمایند و نتیجه می‌گیرند که این عوامل در تعیین نگرش دانش‌آموزان به یادگیری تک‌تک مواد درسی نقش معنی‌دار داشته و بهبود وجه نگرش آن‌ها به مواد درسی مستلزم عزم جامعه، معلمان، خانواده و دانش‌آموزان است.

برمن و مودی^۷ (۱۹۹۸) مقیاس علاقه به مدرسه را از طریق سه بعد «نزدیکی اجتماعی و احساسی به دیگران در مدرسه»، «میزان لذت بردن دانش‌آموزان از بودن در مدرسه و حضور در کلاس‌ها» و «درجه انسجام یا انزوای دانش‌آموزان از مدرسه» مطالعه کرده‌اند.

1 Meaning of education
2 Student attitude
3 Educational elitism
4 Jesser
5 Positive Orientation Toward School
6 Candeias, Rebelo, Oliveira
7 Berman and Moody

و سرانجام، پژوهش‌هایی با دیدگاه انتقادی هرچند قلیل در زمینه آموزش و پرورش یافت شد که به دو مورد از مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود. غلامی، (۱۳۸۷) با اتکا به رویکردهای نظری جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، به ویژه نظریه انتقادی ایوان ایلچ به بررسی نظری و تحلیلی عملکرد و سازوکارهای آموزش و پرورش رسمی در ایران پرداخته است. وی در این زمینه، ابتدا به مشکلات اجتماعی و آموزشی موجود اشاره نموده است که به طور مستقیم یا غیرمستقیم از سازوکارهای آموزش و پرورش نشأت گرفته‌اند. سپس، ضمن بررسی ارتباط مشکلات و معضلات موجود با سازوکارهای آموزشی، همراه با تحلیل نظری، مشخصه‌هایی از عملکردهای آموزشی را نشان داده است که به زعم وی، از عوامل اصلی بروز بی‌کارکردی‌ها و کژکارکردی‌های نظام آموزش هستند. وی در این پژوهش بر آن است که نظام مدرک‌دهی و استخدامی کنونی، وجود روحیه انقیاد و انفعال نسبت به نظام سازمانی و نبود خلاقیت و نقادی را بررسی کند. در درون این نظام عناصری از قبیل بسته‌های آموزشی، انعطاف‌ناپذیری، حضور اجباری در کلاس‌ها و سایر فعالیت‌ها، آموزش طولانی و غیره منجر به بروز مشکلات متعدد آموزشی و اجتماعی شده‌اند که برای رفع آن‌ها باید نظام مدرک‌دهی، فرآیندهای استخدامی و الگوهای آموزش و پرورش با هم بازنگری شوند تا بتوان به نظام آموزشی کارآمدتری دست یافت.

اکبرزاده (۱۳۹۱) به بررسی چرایی و چگونگی رابطه دولت و نظام آموزش پرداخته است. در این رابطه، بررسی بر اساس پیشینه نظری موضوع، تعاریف، سیر تاریخی روابط و مولفه‌ها انجام گرفته است. با توجه به این که نوع تحقیق نظری است با استفاده از اطلاعات و داده‌ها و با روش تحلیلی و توصیفی، موضوع مورد مطالعه قرار گرفته است. این تحلیل‌ها شامل تحلیل اسنادی، تحلیل انتقادی و تحلیل سیاست‌ها که البته آن نیز ذیل تحلیل اسنادی قرار داده شده، می‌باشد. با توجه به اهداف و سوالات تحقیق مشخص شد که سه نوع رابطه مابین دولت و نظام آموزش و پرورش (متمرکز، نیمه‌متمرکز، غیرمتمرکز) وجود دارد که هرکدام از این روابط، رابطه‌ای متقابل با دیگر شرایط محیطی و انسانی داشته و بر این اساس می‌توانند پیامدهای مثبت و یا منفی ایجاد نمایند. همچنین، پژوهشگر به این نتیجه رسیده است که در نظام آموزشی ایران، تمرکزگرایی پیامدهایی منفی ایجاد نموده که با نقد درونی و بیرونی مشخص شد تمرکززدایی نیز به عنوان راهکاری مناسب، به علت نبود پیش‌نیازهای سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و آموزشی، در سطح قوانین و سیاست‌ها، ابهام و ناهمخوانی و در سطح عمل، عدم موفقیت را در پی داشته است. محقق در نتیجه‌گیری، با توجه به اسلامی بودن کشور ایران، شرایط اقتصادی، فرهنگی و آموزشی، تجارب تاریخی، داخلی و خارجی، تمرکززدایی به صورت تدریجی و سنجیده را برای محو نمودن پیامدهای منفی تمرکزگرایی در نظام آموزش و پرورش مناسب دانسته است. برخی اشکال تمرکززدایی در آموزش و پرورش مواردی مانند مدرسه محوری، شوراها، آموزش و پرورش، شورای معلمان، تفویض اختیار و مدارس خصوصی معرفی شد که از نظر وی، با رعایت الزامات مشارکت موثر تامین خواهند شد.

پژوهش حاضر از این جهت بدیع است که از پنجره تجربه زیسته خود دانش‌آموزان، - که مخاطبان نهاد آموزش و پرورش هستند- به مطالعه ساختارهای معنا در آموزش و فرایندهای شکل‌دهنده این ساختارها می‌پردازد. بدون شک، این که مخاطبان نهاد آموزش و پرورش نسبت به آموزشی که دریافت

می‌کنند چه می‌اندیشند، چه احساسی دارند و چه معنایی از آن فهم می‌کنند، امر مهمی است که لازم است در تجربه زیسته این قشر جوان و خاموش جامعه مطالعه شده و از زبان آن‌ها شنیده شود؛ و با در نظر گرفتن تصویر این نهاد و کارکردهای آن در جهان ذهنی آن‌ها، ابعاد مختلف نهاد آموزش و پرورش - از جمله سیاست‌گذاری و اجرا - بر اساس تصویری کامل‌تر و خردمندانه‌تر برنامه‌ریزی شود. به طور خاص اهداف تحقیق عبارتند از پاسخ به این که (۱) ساختارهای معنایی آموزش در تجربه زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی چیست؟ و (۲) فرایندهای اصلی اجتماعی که باعث خلق و بازتولید این ساختارهای معنا می‌شوند چیستند؟

ابزار و روش

روش تحقیق این پژوهش، روش تحلیل کیفی داده‌ها^۱ از چشم‌انداز نظری پدیدارشناسانه روابط پنهان میان فرایندهای اصلی اجتماعی شکل دهنده معنای آموزش در تجربه زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی به کار گرفته شد. جامعه مورد مطالعه، دانش‌آموزان دبیرستانی دبیرستان‌های دولتی و خصوصی دخترانه و پسرانه شهر تهران است. نمونه‌گیری از نوع «نمونه‌گیری نظری» بود که البته به منظور سهولت دسترسی به مصاحبه‌شوندگان، در ابتدای کار از نمونه‌گیری کلوله برفی استفاده شد. در نمونه‌گیری نظری که مبنای نمونه‌گیری اغلب مطالعات کیفی است، به نظر می‌رسد که اجماع عددی دقیقی بر سر حجم نمونه وجود ندارد. از نظر بریمن به نقل از وارن (۲۰۱۲:۴۲۵)، ۲۰ تا ۳۰ مصاحبه کافی است. حتی از نظر گرسون و هورویتز^۲ (۲۰۰۲:۲۲۳) کمتر از ۶۰ مصاحبه قابل تردید است و بیش از ۱۵۰ مصاحبه نیز اطلاعات غیر قابل استفاده تولید خواهد نمود.

طبق نظر بکر و ادواردز^۳ (۲۰۱۲:۱۸)، به نظر می‌رسد شیوه پژوهش و مفروضات زیربنایی آن است که حجم نمونه را تعیین می‌کند. پژوهش‌هایی که با چشم‌انداز پدیدار شناسی انجام می‌شوند، به مصاحبه‌هایی بسیار کمتر احتیاج دارند چرا که از عمق بسیار برخوردار بوده و به نظر کراچ و مکزی^۴ (۲۰۰۶)، از بازاندیشی برخوردار هستند.

با این حال، در کنکاش عمیق حوزه‌ای از باور یا رفتار که بر ما ناشناخته است، نمی‌توان یک حجم نمونه دارای اعتبار و پایایی و (به لحاظ مفهومی) قابل تعمیم را از پیش تعیین نمود، تروتز^۵ (۲۰۱۲:۳۹۹) می‌گوید که رویکرد نظریه ظهوریابنده از الگوی نمونه‌گیری مبتنی بر اشباع استفاده می‌کند. لذا، نظر به اهداف و پرسش‌های پژوهش، حالت ایده‌آل برای نیل به حجم نمونه ایده‌آل، «اشباع نظری» است که مبنای تعداد نمونه‌ها و مصاحبه‌ها قرار گرفت؛ چرا که پژوهش مذکور علاوه بر کشف معنای آموزش در تجربه زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی، به دنبال کشف و تبیین فرایندهای اصلی ساختاری شکل دهنده آن است. پس از مصاحبه عمیق با ۶ نفر (۶ مصاحبه)، اشباع نظری حاصل شد، با این حال طبق نظر

1 Phenomenological Perspective

2 Gerson and Horowitz

3 Beker and Edwards

4 Crouch and McKenzie

5 Trotter

کرسول^۱ (۲۰۱۳)، به منظور حصول اطمینان از اشباع نظری، از یک مصاحبه عمیق دیگر با ۲ مصاحبه شونده بیش‌تر انجام گردید. هر مصاحبه عمیق به مدت ۹۰ تا ۱۰۰ دقیقه و به روش گروه‌های کانونی- هر گروه متشکل از دو دانش‌آموز و دو مصاحبه عمیق- انجام شد و در نهایت، پژوهش با ۷ مصاحبه و ۸ دانش‌آموز خاتمه یافت. جهت به دست آمدن حداکثر دقت در تحلیل داده‌ها و ظهور مقوله‌ها، از روش کدگذاری نظریه زمینه‌ای (از نوع کلاسیک گلیر و اشتراوس) استفاده گردید. بدین شکل که ابتدا داده‌ها پس از ضبط و پیاده‌سازی به صورت سطر به سطر «کدگذاری باز» شدند. در مرحله «کدگذاری انتخابی» و با اجرای تکنیک مقایسه مداوم، کدهای باز با یکدیگر به طور مستمر مقایسه شدند تا مشخص شود کدام یک با موارد دیگر مرتبط‌ترین مقوله‌ها را تشکیل می‌دهند. فرایند مقایسه مداوم کدهای باز همچنان با مقوله‌های ظهور یابنده و نیز بین خود مقوله‌ها با یکدیگر، ادامه یافت تا این که تمام کدهای باز مرتبط با سوال تحقیق، در مقوله‌های ظهور یافته قرار گرفتند. در بخش کدگذاری نظری، ارتباط میان این مقوله‌ها که ابعاد معنایی آموزش هستند مورد تحلیل و شناسایی قرار گرفت. به منظور حصول اطمینان از اعتبار نتایج به دست آمده، نتایج و تبیین آن‌ها به سمع و نظر مصاحبه‌شوندگان رسید و مورد تایید کامل آن‌ها قرار گرفت (همان).

پس از اتمام مصاحبه‌ها، اطلاعات در قالب فایل‌های کامپیوتری Word پیاده شدند. پس از اتمام پیاده‌سازی، فایل‌های صوتی طبق برنامه معدوم گردیده و در این زمینه امحاء اطلاعات طبق تعهد اخلاقی که قولاً به خانواده‌ها داده شده بود به دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها اطلاع رسانی شد.

یافته‌های پژوهش

در نهایت، ۴ مقوله ظهور یافت که سه مورد آن‌ها، مقوله‌های مرکزی پژوهش را تشکیل می‌دهند. این مقوله‌های مرکزی، در کنار یک مقوله مهم (ولی غیر مرکزی) دیگر، فرایند اصلی اجتماعی ظهور یافته را شکل می‌دهند. فرایند اصلی اجتماعی بر مبنای کدهای گزینشی ظهور یافته برای هر مقوله، قابل تبیین نظری است. جدول شماره (۱) مقوله‌های اصلی ظهور یافته و کدهای گزینشی هر کدام را نشان می‌دهد:

جدول شماره (۱) مقوله‌های ظاهر شده (مقوله‌های نظری) و کدهای گزینشی هر یک از آن‌ها

مقوله‌های ظهور یافته (مقوله‌های نظری)	کدهای گزینشی
مدرسه (نهاد آموزشی)	مدرسه مبدأ و بخشی از مکانیزم بازتولید ارزش گذاری دو شقی «اقلیت نخبه/اکثریت غیر نخبه» تعارض میان برنامه درسی و برنامه‌های آمادگی کنکور تغییر فضای آموزشی با ورود به مقطع متوسطه مدرسه و اعمال سیاست‌های تعدیل دانش آموزان مدرسه به عنوان بخشی از مکانیزم بازتولید ارزش گذاری دو شقی «رشته‌های برتر/غیربرتر» مدرسه و سیاست تمرکز بر موفقیت «اسب برنده» مدرسه و تبعیض رفتاری ناشی از ارزش گذاری دوشقی «نخبه/غیرنخبه» دانش آموزان

ادامه جدول شماره (۱) مقوله‌های ظاهر شده (مقوله‌های نظری) و کدهای گزینشی هر یک از آن‌ها

مقوله‌های ظهور یافته (مقوله‌های نظری)	کدهای گزینشی
والدین (نهاد خانواده)	خانواده به عنوان کارگزاران اقتدار نخبه‌گرایی مدرسه در منزل خانواده به عنوان بخشی از مکانیزم بازتولید نظام ارزش دو شقی «رتبه برتر/غیربرتر» و «دانشگاه برتر/غیربرتر» خانواده به عنوان بخشی از مکانیزم بازتولید ارزش دوشقی «رشته‌های برتر/غیربرتر»
صنعت چاپ و انتشار کتب کنکور	مدرسه و مدرسان به عنوان تحریک‌کنندگان تقاضا برای کتب آمادگی کنکور خانواده‌های دانش‌آموزان به عنوان بازارهای مطمئن تقاضا و سفارش دهندگان کتب آمادگی کنکور
معنای آموزش (آماده‌سازی برای کنکور)	بعد روانشناختی بعد ساختاری کارکردی بعد اجتماعی

با این حال مشاهده شد که در درون فرایند اصلی اجتماعی، دو فرایند اصلی مهم - فرایند اصلی روانشناختی اجتماعی و فرایند اصلی ساختاری کارکردی - ظهور یافته‌اند. شکل شماتیک این فرایندها و توضیحات آن‌ها، در بخش فرایند اصلی اجتماعی آمده‌اند. اکنون، به تبیین نظری مقولات ظهور یافته و رابطه کدهای گزینشی ظهور یافته با آنها می‌پردازیم.

الف) مدرسه: نهاد ارزش‌گذاری دوشقی «اقلیت نخبه / اکثریت غیر نخبه» (مقوله مرکزی شماره ۱)

الف-۱) تغییر فضای آموزشی با ورود به مقطع متوسطه

دانش‌آموزان تصریح می‌کردند که فضای آموزشی مقاطع پیش از دبیرستان و دبیرستان با یکدیگر تفاوتی بسیار تند و ناگهانی و اساسی داشته است. به نظر آن‌ها، در دوران راهنمایی نیز اگرچه تلاش برای موفقیت کما بیش وجود داشت ولی این تلاش عموماً با هدف قبولی در امتحانات ثلث بود. از طرف دیگر، برنامه دقیقی به لحاظ اطمینان از حصول یادگیری مفاهیم پایه در دانش‌آموزان توسط نظام آموزشی وجود نداشت؛ نمره گرفتن آسان‌تر بود و هدف که قبولی در امتحانات بود دست یافتنی‌تر بود و انتظارات آنچنان از دانش‌آموزان بالا نبود. ولی با ورود به دوران دبیرستان فضای آموزشی به ناگاه متفاوت شده و فشارهای مضاعفی برای یک هدف بسیار بزرگ یعنی قبولی در دانشگاه در مقابل دانش‌آموزان قرار می‌گرفت و در این وضعیت بود که اغلب دانش‌آموزان متوجه می‌شدند که از سویی بضاعت علمی چندانی از مطالب درسی دوره‌های گذشته ندارند و از سوی دیگر، با دروس بسیار سختی در دوره متوسطه روبرو هستند؛ و مضافاً این که باید دوره‌های فشرده فوق برنامه آمادگی برای کنکور را شرکت کنند. در این مرحله است که دانش‌آموزان حسب وضعیت معدل و توانایی آزمون‌های ورودی که مدارس از آن‌ها اخذ می‌کند، به دو دسته «اقلیت نخبه/اکثریت غیر نخبه» تفکیک می‌شوند و مبنای عینی بازتولید این ارزش‌گذاری دو شقی را شکل می‌دهند.

الف-۲) مدرسه در نقش مجری سیاست‌های تعدیل دانش‌آموزان:

مدارس، به ویژه دبیرستان‌ها اعم از دولتی و انتفاعی این سیاست را اتخاذ کرده‌اند که دانش‌آموزان با معدل‌های بالا را ثبت نام کنند؛ به این دلیل که این دانش‌آموزان نظر به پایه آموزشی بهتری که کسب کرده‌اند، احتمال موفقیت بالایی برای به دست آوردن رتبه‌های تک رقیمی، دو رقیمی و سه رقیمی در کنکور دارند. این رویکرد که باعث اتخاذ سیاست‌های تعدیلی خاصی به طور سالانه در دبیرستان‌ها مبنی بر "جذب" دانش‌آموزان معدل بالا و "جواب کردن" دانش‌آموزان معدل پایین شده است، نگرانی‌هایی پایدار را برای دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها ایجاد نموده است.

الف-۲-۱) سیاست‌های تعدیل در دبیرستان‌های دولتی

طبق اظهارات دانش‌آموزان، دبیرستان‌های دولتی، که شهریه تحصیلی دریافت نمی‌کنند، در برخی زمان‌ها با توجه به برآوردهای خاصی که از ترکیب دانش‌آموزان غیر نخبه و نخبه مدرسه خود دارند، بخشی از ظرفیت‌های جذب خود را خالی نگاه می‌دارند و علیرغم داشتن ظرفیت، از دانش‌آموزان عادی ثبت نام به عمل نمی‌آورند. سپس در شرایطی مناسب اقدام به جذب دانش‌آموزان برتر می‌کنند تا از این طریق شانس قبولی رتبه‌های برتر دانشگاهی را برای خود تقویت نموده و خود را جزو مدارس نخبه محور معرفی نمایند. همچنین، دانش‌آموزان مدارس دولتی اظهار می‌کردند که مدارس شان، مکانیزم‌هایی به ظاهر مطلوب ولی تفکیک‌کننده برای اکثریت غیر نخبه فراهم می‌کردند تا در میان مدت به واسطه نتایج حاصل از اعمال این مکانیزم‌ها امکان تعدیل اکثریت غیر نخبه را داشته باشند. برای مثال، به گفته دانش‌آموزان، برگزاری اردوهای تفریحی برای اکثریت غیر نخبه، در اصل روشی بود برای ایجاد فضای آرامتر و بهره‌ورتر درسی و کلاسی برای اقلیت نخبه که در آزمون‌های رقابتی شدید کنکور محور پیوسته حضور دارند. در عین حال، حضور اکثریتی که پایه درسی محکمی ندارند در اردوهای تفریحی، در میان مدت باعث عدم مطالعه کافی و در نتیجه مردودی در امتحانات می‌گردید و شکل‌گیری اکثریت غیر نخبه به معنای واقعی کلمه را رقم می‌زد. از سوی دیگر، مدرسه نیز از دانش‌آموزان مردود شده با استناد به قوانین آموزشی و یا اعمال فشار می‌خواست تا از آن مدرسه بروند تا ظرفیت برای ثبت نام از دانش‌آموزان معدل بالای جدید به عمل آید.

الف-۲-۲) سیاست‌های تعدیل در دبیرستان‌های غیر انتفاعی

مدارس غیر انتفاعی نیز اگرچه اولویت، جذب دانش‌آموزان با معدل‌های بالا با همان استدلال فوق‌الذکر است، ولی به دلیل این که این مدارس در عین حال یک بنگاه اقتصادی نیز هستند و شهریه تحصیلی دریافت می‌کنند، انعطاف بیشتری در پذیرش دانش‌آموزان از طریق آزمون ورودی دارند. در این روش، عموماً ظرفیت بیشتری برای ورود دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود، به طوری که حسب آزمون ورودی، علاوه بر معدل کارنامه، توزیعی از نمرات آزمون ورودی نیز به دست می‌آید که به اولیای مدرسه را در شناسایی اقلیت نخبه و اکثریت غیر نخبه یاری می‌رساند.

یکی از کارکردهای اکثریت غیرنخبه برای مدرسه غیر انتفاعی - از منظر یک بنگاه اقتصادی - این است که خانواده‌های این اکثریت، در اصل منابع مالی عمده‌ای هستند که هزینه‌های مدرسه را تامین می‌کنند و مدرسه را قادر به ادامه فعالیت اقتصادی، برنامه‌ریزی آموزشی نخبه محور و اجرای آن می‌سازد، در حالی که دانش‌آموزان غیر نخبه که اکثریت دانش‌آموزان و منبع عمده مالی مدارس غیر انتفاعی را تشکیل می‌دهند، خود به واسطه ضعف پایه درسی، امکان موفقیت در این برنامه‌ها را ندارند. این برنامه‌های آموزشی از جمله آزمون‌های مستمر کلاسی، آزمون‌های نشانه، آزمون‌های المپیاد و غیره که به منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان برای کسب نتایج درخشان در کنکور برنامه‌ریزی و اجرا می‌شوند، عموماً به طور قابل ملاحظه‌ای فراتر از سطح کتب آموزش و پرورش بوده و خود به خود افرادی در آنها - هرچند به قیمت فشارهای عصبی و جسمی شدید - موفق می‌شوند که پایه درسی مناسبی داشته باشند. در نتیجه، اکثریتی که فاقد پایه درسی مناسب هستند، علاوه بر داشتن فشارهای عصبی و جسمی فراوان، موفق نمی‌شوند و حسب عدم موفقیت‌شان، در مقوله اکثریت غیر نخبه قرار می‌گیرند. حضور در این مقوله باعث قضاوت و برچسب ارزشی توسط مدرسه و خانواده بر آن‌ها به عنوان عناصری نامطلوب می‌گردد و چنین قضاوت ارزشی، علاوه بر فرسایش عصبی و جسمی، موجب عکس‌العمل‌های منفی رفتاری و مقاومتی در برابر مدرسه می‌گردد.

از سوی دیگر، اصولاً تغییر مدرسه قبل از اتمام مقطع تحصیلی امری بسیار دشوار است. دانش‌آموزان غیر نخبه اظهار می‌کردند که پس از یک یا دو سال، به واسطه فشار عصبی مفرط و نتایج نامطلوب آموزشی که در مدارس غیر انتفاعی نخبه محور داشتند، تصمیم می‌گرفتند که آنجا را ترک کنند ولی به واسطه مشکلات بروکراتیک و شروط متعددی که مدارس پیش پای افراد به لحاظ ثبت نامی می‌گذارند، هزینه مادی و غیرمادی این کار بالاست. بنابراین، دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها تصمیم می‌گیرند تا پایان مقطع، یعنی تا سوم دبیرستان در مدرسه مذکور بمانند. این تصمیم برای مدرسه غیرانتفاعی نخبه محور نیز مطلوب است. طبق اظهار دانش‌آموزان، مدارس غیرانتفاعی تا قبل از مقطع پیش‌دانشگاهی از خروج دانش‌آموزانی که در مقوله اکثریت غیر نخبه بودند به وضوح اکراه داشتند و غالباً با تذکر و تعهدی که از بچه‌ها یا والدین آن‌ها می‌گرفت موضوع را فیصله می‌دادند. بنابراین، عدم ترک دبیرستان تا پیش از اتمام مقطع، امری بود که مورد اکراه هر دو طرف - یعنی دانش‌آموزان و مدرسه - قرار داشت.

با این حال، با پایان مقطع دبیرستان و شروع مقطع پیش‌دانشگاهی، شرایط به طور کامل عوض می‌شود، بدین گونه که مدرسه غیر انتفاعی اکنون شروع به توصیه به اکثریت غیرنخبه و والدین آن‌ها جهت تغییر مدرسه می‌کند. دانش‌آموزان این امر را نوعی تعدیل ساختاری و «تصفیه» به منظور تقویت نرخ رتبه‌های برتر مدرسه نسبت به تعداد کل دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی می‌دانند. بنابر این مشاهده می‌شود که مدارس غیر انتفاعی نیز سیاست‌های تعدیلی را - حسب شرایط بنگاهی خود - به منظور تحقق رتبه‌های برتر کنکور اتخاذ و اعمال می‌کنند.

به نظر می‌رسد توانایی مدارس در طرح و اعمال انواع سیاست‌های تعدیلی، در مجموع حاکی از وجود نوعی استقلال ساختاری است که به آن‌ها اجازه می‌دهد برای نیل به هدف غایی - یعنی کسب رتبه‌های برتر در دانشگاه‌های برتر - ابزار، روش‌ها و ابتکاراتی که مناسب می‌دانند را به کار گیرند.

الف-۳) مدرسه به عنوان بخشی از مکانیزم بازتولید ارزش دوقطبی «رشته‌های برتر/غیر برتر» و «دانشگاه برتر/غیر برتر»

طبق اطلاعات به دست آمده از مصاحبه، نقش مدرسه به عنوان بخشی از مکانیزم بازتولید ارزش «رشته‌های برتر» مورد مشاهده قرار گرفت. برخی از دانش‌آموزان دختر که علاقمند به رشته‌های علوم انسانی، گرافیک و معماری بودند اظهار داشتند که مدرسه عامل و مانعی جدی در انتخاب رشته مورد علاقه‌شان بود، با این استدلال که رشته‌های مورد علاقه این دانش‌آموزان «مال دانش‌آموزان درس نخوان است» به آنها اصرار می‌داشتند که وارد رشته‌های ریاضی و تجربی شوند تا بتوانند «جایگاه تحصیلی واقعی» خود را تحقق بخشند.

الف-۴) مدرسه و سیاست «تمرکز بر موفقیت اسب برنده»

یافته‌ها نشان می‌دهد که دبیرستان‌ها به عنوان مجری رسمی فرایند تحقق «آموزش نخبه محور کنکوری» عمل نموده و برای تحقق این امر، اقدام به اجرای سیاست «تمرکز بر موفقیت اسب برنده» می‌نمایند تا جایی که برای بالا بردن حداکثری شانس بیش‌ترین قبولی با بهترین رتبه‌ها در بهترین رشته‌ها و دانشگاه‌ها، برای اقلیت نخبه خود به طور جداگانه از مدرسان کنکوری و کارآموده استفاده کرده و به گفته مصاحبه‌شوندگان، در ماه‌های آخر سال، اکثریت غیر نخبه را با آموزش کاستی‌های معمول مدرسه به حال خود رها می‌کنند.

الف-۵) مدرسه و تبعیض رفتاری ناشی از ارزش گذاری دو قطبی «نخبه/غیرنخبه» دانش‌آموزان

اطلاعات به دست آمده حاکی از این بود که رویکرد رفتاری اولیای مدرسه نسبت به دانش‌آموزانی که در جرگه اقلیت نخبه قرار نمی‌گیرند، به اشکال مختلف، فاقد احترام و اعتماد انسانی بوده است؛ به عبارت دیگر، دانش‌آموزان احساس می‌کردند که علاوه بر این که نیازهای آموزشی‌شان به دلیل تمرکز مدرسه بر روی اقلیت نخبه در نظر گرفته نمی‌شود، نتایج ضعیف این دانش‌آموزان در آزمون‌ها و دروس تحصیلی باعث می‌شود که نوعی تبعیض رفتاری نسبت به اکثریت غیر نخبه و اقلیت نخبه شکل بگیرد؛ به طوری که ضعف درسی آن‌ها، فراتر از قضاوت تحصیلی آن‌ها رفته و مستقیماً مبنایی برای قضاوت شخصیت و شأن انسانی آن‌ها می‌گردد. طبق گفته مصاحبه‌شوندگان، اولیای مدرسه به راحتی در توهین و به کار بردن الفاظ زشت به اکثریت غیر نخبه، خود را محق می‌دانند. به لحاظ پدیدارشناختی، اولیای مدرسه نسبت به اکثریت غیر نخبه، شناختی نامطلوب، بی‌مصرف و حتی «کجرو» و نسبت به اقلیت غیر نخبه شناخت و

قضاوتی مطلوب، بهنجار و اجتماعی دارند. مدرسه هویت ناشی از چنین قضاوت ارزشی دو قطبی را در ارتباطات خود به نهاد خانواده منتقل کرده و علاوه بر آن، موجب القای این هویت به دانش‌آموزان هر دو مقوله نخبه و غیر نخبه می‌گردد. نتیجه این القای هویت ارزشی دو قطبی، بازتولید قضاوت ارزشی دو قطبی در خانواده و مدرسه و نیز شکل‌گیری فاصله اجتماعی میان اقلیت نخبه و اکثریت غیر نخبه است. به طوری که به گفته خود دانش‌آموزان، بین این دو مقوله از دانش‌آموزان به ندرت تعاملات مثبت، ارتباطات دوستی، درسی و حتی معاشرت به شکلی پایدار ایجاد می‌شد و دانش‌آموزان این دو مقوله احساسات نامطلوبی نسبت به یکدیگر داشتند، طبق اظهارات مصاحبه‌شوندگان، حسی که اکثریت غیر نخبه نسبت به اقلیت نخبه داشت، «تنفر» و «تمسخر» و حسی که اقلیت نخبه نسبت به اکثریت غیر نخبه داشت حس «ترس» و «خطرناک» و در نتیجه «دوری جستن» از آن‌ها بود. دانش‌آموزان غیر نخبه اظهار می‌کردند که برچسبی که به این طریق از طرف اولیای مدرسه به آن‌ها زده می‌شد، باعث می‌شد که چون توان تغییر آن را نداشتند، این هویت ارزشی کجرو را می‌پذیرفتند و حتی در جهت اثبات خطرناک بودن شان عمل می‌کردند که غالباً شامل راه‌اندازی دار و دسته و شاخ و شانه کشیدن^۱ می‌گردید.

(ب) والدین - نهاد خانواده (مقوله مرکزی شماره ۲)

ب-۱) خانواده به عنوان کارگزاران اقتدار نخبه‌گرایی مدرسه در منزل

مشاهده شد که نهاد خانواده - مشخصاً والدین - در ارتباط با سیاست‌های اقتدارگرایانه نخبه محور مدرسه، به طور معمول نقشی کارگزارانه دارند. بدین ترتیب که دبیرستان در جریان اجرای برنامه‌های آموزشی خود که اساساً رقابتی، فراتر از معلومات کتب درسی و به منظور تقویت هرچه بیشتر نخبگان کنکوری است، اغلب به دلیل عدم نتیجه مطلوب اکثریت غیر نخبه در این رقابت‌ها، با والدین آن‌ها تماس گرفته و در خصوص وضعیت نامطلوب فرزندانشان در آزمون‌ها، به آنها شکایت می‌کنند و ضمن اخذ تعهد کتبی از دانش‌آموزان و والدین آنها، گاهاً والدین را تهدید به عدم ثبت نام فرزندانشان در ترم‌های آتی می‌نمایند. به گفته دانش‌آموزان، عکس العمل اغلب والدین در این خصوص، نارضایتی از فرزندانشان، سردی در رفتار و تعامل و حتی خشم و سرزنش‌های تند در منزل است که خود ناشی از نگرانی‌ها و اختلال‌هایی است که مدارس در خصوص عدم موفقیت فرزندانشان در آزمون‌های رقابتی مستمر مدرسه و احتمال عدم قبولی دانش‌آموزان در رشته‌های مناسب دانشگاهی به خانواده‌ها منتقل می‌کنند؛ هرچند که تعداد معدودی از دانش‌آموزان بودند که اظهار داشتند پدر و مادرشان در این رابطه برخورد تندی اتخاذ نمی‌کنند، ولی آن‌ها نیز نگرانی‌های وحشت خود از عدم موفقیت در آزمون‌های رقابتی مدرسه را به زبانی آرام‌تر فرزندانشان منتقل کرده و آن‌ها را به تلاش بیشتر دعوت می‌کنند که از نظر دانش‌آموزان، حاکی از همان موضع انفعالی و تبعی در برابر اقتدار نخبه محور مدرسه است.

عدم موفقیت نخبه‌گرایانه دانش‌آموزان غیرنخبه که عموماً تابعی از نگرش ارزشی دوقطبی ساختار نظام آموزشی است، در محیط خانواده نیز باعث ایجاد نوعی «فاصله اجتماعی» میان والدین و فرزندان شده و در عمل، معیاری برای قضاوت عمومی والدین نسبت به توانایی‌ها و ارزشمندی فرزندان خود می‌گردد. فاصله اجتماعی که در منزل ایجاد می‌شود، به گفته دانش‌آموزان غیر نخبه، باعث می‌شود که خانواده به عنوان تنها محل تامین عاطفه و آرامش و صمیمیت، کارکردی مشروط مشابه مدرسه داشته باشد. بنابراین، علاوه بر فشارهای عصبی و جسمی ناشی از برنامه‌های فشرده و مستمر آموزشی که آسیب روانشناختی عمومی نظام آموزشی بر هر دو مقوله دانش‌آموزان نخبه و غیر نخبه است، غالب دانش‌آموزان غیر نخبه، در منزل از معضل وجود «تعامل عاطفی مشروط» نیز رنج می‌برند که این خود، ضمن بازتعریف خانواده به عنوان کارگزار اقتدار ارزش‌گذاری دوقطبی مدرسه، محیط تعامل و گفتگو را از دانش‌آموزان غیرنخبه گرفته و به مرور باعث ضعف ارتباط کلامی و تعاملی، سکوت و پذیرش هویت «غیر نخبه» و «ضد ارزشی» که مدرسه به آن‌ها القا می‌کند می‌گردد.

وضعیت فوق در خصوص دانش‌آموزان نخبه نیز به همان شکل است؛ با این تفاوت که اگرچه این مقوله از دانش‌آموزان در طرف مثبت، مطلوب و ارزشی قضاوت قرار دارند و به دلیل پایه درسی بهتر توانسته‌اند با آزمون‌های فشرده و مستمر کنکور محور مدرسه - اغلب به قیمت هزینه‌های روانی و جسمی - هماهنگ گردند، ولی طبق داده‌ها، به طور کلی «وضعیت تحصیلی»، معیار ارزشی برجسته‌ای در خصوص ارزیابی عمومی فرزندان در خانواده‌های آن‌ها شده است.

ب-۲) خانواده به عنوان بخشی از مکانیزم بازتولید نظام ارزش‌های دو شقی «اقلیت نخبه/اکثریت غیرنخبه»؛ «رتبه برتر/غیر برتر»؛ و «دانشگاه برتر/غیر برتر»

داده‌های به دست آمده نشان می‌دهد که والدین به طور اخص و خانواده به طور اعم، نقش برجسته‌ای در بازتولید ارزش‌گذاری دوشقی «نخبه/غیرنخبه» مدارس دارند. در واقع، خانواده‌ها به عنوان متقاضیان «نخبه‌پروری» نقش غیرقابل انکاری در کارکرد ارزش‌گذاری دو شقی «نخبه/غیر نخبه» و هدف‌گذاری «رتبه/دانشگاه برتر» در نظام آموزش و پرورش ایفا می‌کنند. طبق مصاحبه‌های به عمل آمده، دانش‌آموزان اظهار می‌کردند که خود و والدین‌شان به دنبال یافتن یک دبیرستان «خوب» بودند و منظور از یک دبیرستان خوب از نظر آن‌ها این است که «کنکور محور» بوده و در سابقه‌اش، حائز رتبه‌های برتر و نرخ قبولی بالا در کنکور باشد. آرزوی آن‌ها این بوده است که دانش‌آموزان با ثبت نام در این دبیرستان‌ها - علیرغم این که اکثراً دارای پایه درسی ضعیفی هستند - خواهند توانست جزو دانش‌آموزان نخبه قرار بگیرند و در نتیجه، وارد دانشگاه‌های برتر کشور با رتبه‌های برتر (تک رقی، دوررقمی، سه رقی، ...) گردند. آنها با این آرزو، به دبیرستان‌های خوب دولتی و غیر انتفاعی مراجعه می‌کردند. در این انتخاب مشاهده شد که فاکتورهای دیگر - به جز هزینه در خصوص مدارس غیر انتفاعی که آن نیز با هماهنگی مدرسه معمولاً در چند قسط از خانواده‌ها اخذ می‌شد - به ندرت مورد توجه بودند. بنابراین قابل ملاحظه است که خانواده‌ها به عنوان بازاری از تقاضا، به بقا و رشد

ارزش‌گذاری دوشقی «نخبه/غیرنخبه» و هدف‌گذاری «رتبه برتر/دانشگاه برتر» در نظام آموزشی امکان می‌دهند و در واقع، با تمکین به نظام ارزشی دوشقی «نخبه/غیرنخبه»، فرزندان‌شان به زودی در یکی از این دو مقوله ارزشی قرار می‌گیرند و از این طریق، نقش مستقیمی در هنجارمند شدن این نظام ارزشی دوشقی دارند.

ب-۳) خانواده به عنوان بخشی از مکانیزم بازتولید ارزش‌گذاری دوشقی «رشته‌های برتر/غیر برتر»

مصاحبه‌شوندگان اغلب دانش‌آموزان رشته‌های تجربی و ریاضی بودند و غالباً علت انتخاب این رشته‌ها را اولویت والدین اظهار می‌کردند. در خصوص علت این تمایل، آنها از این دو رشته - به ویژه رشته تجربی - به عنوان رشته‌های برتر در ایران اشاره کردند که در دانشگاه به ترتیب به یکی از رشته‌های پزشکی و مهندسی منجر می‌شوند. در این میان، دانش‌آموزان رشته‌های انسانی و هنرستانی مورد مطالعه نیز، این دو رشته دبیرستانی را به عنوان مبنای برترین رشته‌های دانشگاهی در ایران - پزشکی و مهندسی - می‌دانند. نکته قابل توجه مشاهده شده، این بود که فشار منزل بر برخی دانش‌آموزان، برای انتخاب این دو رشته علیرغم میل آن‌ها بوده است، به طوری که چند نفر از دانش‌آموزان دختر اظهار کردند که علیرغم علاقه وافر به رشته‌هایی چون علوم انسانی، عکاسی و گرافیک، به شدت از طرف منزل به تحت فشار و ممانعت قرار می‌گرفتند. یکی از آن‌ها که علیرغم میل خود و به اصرار خانواده به قصد رشته معماری وارد رشته ریاضی فیزیک شده بود اظهار می‌داشت که قطعاً معمار خوبی نخواهد شد و کارش را با علاقه انجام نخواهد داد و می‌داند برای کسانی که می‌خواهند از خدمات معماری وی در آینده استفاده نمایند، خدمات بی کیفیت وی می‌تواند خطرناک باشد.

ج) معنای آموزش مترادف با «قبولی در کنکور دانشگاه» به طور اعم؛ و ورود به «رشته‌های برتر/دانشگاه‌های برتر» به طور اخص (مقوله مرکزی شماره ۳)

در کلیه مصاحبه‌های انجام شده، حسب تجربه زیسته خود از نظام آموزشی، دانش‌آموزان معانی مختلفی از آموزش که دریافت می‌کردند ارائه می‌دادند که دارای سه بعد روان‌شناختی، اجتماعی و ساختاری-کارکردی بود. این سه بعد به شرح زیر شناسایی شدند:

ج-۱) بعد روان‌شناختی

این بعد از معنای آموزش، ناظر بر استرس‌های آشکار و پنهان، ترس دائم، خشم و احساس بی‌قدرتی در مقابل ساختار قاهر نخبه‌پرور نظام آموزشی و در نهایت سرکوبی و اذعان بر مشروعیت ارزش‌ها و هنجارهای آن است. با این حال، این پذیرش در دانش‌آموزان به دو حالت نمود عینی می‌یابد: ۱) توانایی تقویت پایه درسی و هم‌نوایی با آزمون‌های رقابتی مدرسه و از این طریق، پیوستن به مقوله اقلیت نخبه؛ و ۲) عدم توانایی تقویت پایه درسی و ناتوانی در موفقیت با آزمون‌های رقابتی و از این طریق، قرار گرفتن در

مقوله اکثریت غیر نخبه. این مقوله اخیر از دانش‌آموزان، اگر چه در این هم‌نواپی شکست خورده و حتی در برابر آن به اشکال مختلف مقاومت و هنجارشکنی از خود نشان می‌دهند، ولی طبعاً ساختار آموزشی در مشروعیت دادن و حقانیت بخشیدن به ارزش‌های نخبه‌گرایانه در آنها موفق بوده است. وبر^۱ (۲۰۱۲:۲۸۳) در خصوص مشروعیت، در مثال دزد و پلیس خود، می‌گوید که دزد اگرچه در طرف هنجارشکن ارزشها قرار دارد ولی با اقداماتی چون مخفی شدن و فرار کردن به اندازه مامور پلیس به مشروعیت آن تمکین می‌کند، چرا که پشتوانه وفاق جمعی و ضمانت‌های قهری آن، در نظر وی نیز وجود عینی دارند.

دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده، اعم از اقلیت نخبه و اکثریت غیر نخبه، بر وجود فشارهای عصبی و استرس‌های حاصل از آماده‌سازی رقابتی کنکور محور مدرسه اذعان داشتند؛ و در این میان، به طور جالبی هر دو گروه به تأثیر اقتدار مدرسه بر نهاد خانواده (والدین) تأکید می‌کردند. با این حال، همانگونه که پیش تر نیز گفته شد، آنچه که در مورد اغلب دانش‌آموزان غیر نخبه پر رنگ‌تر بود، این بود که کارکرد عاطفی خانواده برای این گروه تا حدود قابل توجهی تحت تأثیر قضاوت ارزشی مدرسه نسبت به آن‌ها قرار گرفته بود که باعث می‌شد این دانش‌آموزان نیاز عاطفی خود را مشروط به قضاوت ارزشی مدرسه داشته‌تأمین کنند و در نتیجه، علاوه بر زمانی که در مدرسه هستند، در منزل نیز حس نگرانی ناشی از ادامه حضور مدرسه در منزل را نیز داشته‌باشند. بنابر این، اضطراب و تحریک عصبی پایدار (که منجر به پیامدهای جسمی شدید نیز شده است) به عنوان بعد روان‌شناختی معنای آموزش در مصاحبه‌شوندگان شناسایی شد.

ج-۲) بعد ساختاری-کارکردی

در بعد ساختاری-کارکردی معنای آموزش مشاهده می‌شود که مصاحبه‌شوندگان به لحاظ ساختاری و کارکردی نمی‌توانند ارتباطی به جز کنکور با اهداف آموزشی مدرسه برقرار نمایند؛ و در واقع، همه آن‌ها در معادل گرفتن مدرسه -به ویژه مقطع متوسطه- با «نهاد آماده‌سازی جهت کسب رتبه‌های برتر در رشته‌های برتر در دانشگاه‌های برتر» و یا «نهادی برای پرورش نخبه‌های کنکوری» با اجماع قاطع هم نظر بودند. نکته قابل توجه دیگر این که، از میان دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده، تعداد کمی بودند که نیازها و انتظارات «پرورشی» مشخصی از مدرسه داشتند که این خود به لحاظ آگاهی انتقادی آن‌ها قابل بررسی بوده و در بخش فرایندهای اصلی کشف شده، مورد توجه بیشتر قرار خواهد گرفت.

ج-۳) بعد اجتماعی

ملاحظه شد که معنایی که دانش‌آموزان از تجربه زیسته خود در خصوص ساختار و کارکرد و اهداف مدرسه‌شان ارایه می‌کردند، در خود حاوی نوعی تعمیم بود که به این ساختار، کارکرد و اهداف جنبه‌ای اجتماعی می‌داد. به عنوان مثال، ارزش‌گذاری دوشقی که در خصوص رشته‌ها (تجربی و ریاضی در برابر بقیه رشته‌های متوسطه؛ و به همین ترتیب، پزشکی و مهندسی در برابر بقیه رشته‌های دانشگاهی) و دانشگاه‌ها (دولتی در برابر غیردولتی) و رتبه‌ها (تک‌رقمی، دو‌رقمی و سه‌رقمی در برابر رتبه‌های بالا) در

یافته‌ها مشاهده شد، حکایت از یک عمومیت و بازتولید اجتماعی در سطح جامعه دارد، بطوری که به نظر می‌رسد یک فرایند اصلی اجتماعی بزرگ‌تر در مقیاس جامعه وجود دارد که ارزش‌های دوشقی فوق را بازتولید می‌کنند و مقوله‌های اصلی شناسایی شده در این پژوهش، صرفاً بخشی از آن مکانیزم کلان مقیاس را تشکیل می‌دهند. توضیح این که، در سوالاتی که در خصوص این مکانیزم کلان مقیاس پرسیده شد مشاهده شد که دانش آموزان اطلاعات لازم را در این خصوص ندارند ولی متوجه نوعی تعمیم و مشروعیت این ارزش‌گذاری دوشقی در سطح جامعه بوده و معتقد هستند نخبگی کنکوری، اصل ضروری و تنها راه کسب اعتبار اجتماعی است.

د) صنعت چاپ و انتشار کتب کنکوری

یک مقوله مهم دیگر تحت عنوان «صنعت چاپ و انتشار کتب کنکوری» شناسایی شد که شامل انتشارات کتب آمادگی کنکور و نیز کلاس‌های کنکور می‌باشد. در این فرایند، ارتباط متقابل این مقوله و دو مقوله مرکزی دیگر - یعنی خانواده و نهاد آموزشی - با یکدیگر قابل توجه است.

ه-۱) مشاهده شد که نهاد آموزشی - و مدرسان - با توسل به اقتدار نخبه‌گرایانه خود، به دانش آموزان دستور تهیه کتب و جزوات معینی را می‌دهند و از سوی دیگر،

ه-۲) خانواده‌ها به عنوان بازار مصرف کالاها و خدمات صنعت کنکور عمل می‌نمایند. به عبارت روشن‌تر، خانواده‌ها به امید قرارگرفتن فرزندان‌شان در جرگه اقلیت نخبه، به سفارشات مدرسه و مدرسان تمکین نموده و به طور مداوم اقدام به خرید کتب کنکوری متعدد می‌نمایند و در واقع، از این طریق به عنوان بازارهایی مطمئن برای تولیدات صنعت چاپ و انتشار کتب کنکور ایفای نقش می‌کنند. علیرغم هزینه‌های بسیاری که در این زمینه می‌شود، مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که از هر جزوه صفحات اندکی را در مدرسه و منزل مطالعه کرده‌اند چرا که اصولاً منابع آماده‌سازی کنکور و تست‌زنی آنقدر متعدد هستند که فرصت کافی برای مطالعه کامل همه آن‌ها وجود نداشته است. لذا مشاهده می‌شود که مدرسه به عنوان نهاد آموزشی از یک سو در تعامل با مراکز عرضه کتاب و جزوات کنکور و از سوی دیگر با تحریک خانواده‌ها به عنوان بازار تهیه این محصولات، در مسیر تحقق هدف برتر (کسب رتبه‌های برتر در رشته‌های برتر در دانشگاه‌های برتر) نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.

فرایندهای اصلی اجتماعی: «فرایند اصلی روانشناسی اجتماعی»، و «فرایند اصلی

ساختاری-کارکردی»

طبق نظر گلیزر و هورتون^۱ (۲۰۰۵:۲)، هنگامی که به دو یا سه مقوله مرکزی یا مهم برمی‌خوریم که در فرایند اصلی اجتماعی مستتر هستند، لازم است آن‌ها را به طور جداگانه نشان دهیم؛ زیرا روایت روابط مقوله‌های مرکزی ظهوریافته در فرایند اصلی اجتماعی باعث می‌شود که اهمیت و روابط مقوله‌های غیر

مرکزی، ولی بسیار مهم دیگر، تبیین نشود و یا کمتر تبیین شود. برای این کار، هر بار یک مقوله اصلی را در چارچوب نظریه طرح، و مقوله دیگر را به عنوان یک مقوله «شبه مرکزی»^۱ ضعیف می‌نماییم تا تاثیر مقوله اول به غایت روشن شود. در مرحله بعد همین کار را برای مقوله‌ای که ضعیف نمودیم انجام می‌دهیم؛ یعنی به آن مقوله می‌پردازیم و مقوله اول را ضعیف می‌نماییم. بر این اساس، در فرایند اصلی اجتماعی ظهور یافته، دو فرایند دیگر قابل تشخیص‌اند. در زیر فرایند اصلی اجتماعی و دو فرایند مستتر در آن نشان داده شده است:

الف) فرایند اصلی اجتماعی، اشاره کننده به نوعی گستردگی هنجاری ارزش‌گذاری دوقطبی «نخبه/ غیرنخبه»؛ «رشته برتر/ غیر برتر»؛ و «دانشگاه برتر/ غیر برتر» است که در دیدگاه‌های دانش‌آموزان مصاحبه شونده مشاهده شد، اگرچه آن‌ها قادر به تبیین دقیق چرایی و چگونگی این گستردگی ارزش‌گذاری دوقطبی در جامعه نبودند ولی همگی به هنجارمندی و کارکرد داشتن آن در نظر عامه مردم به قطعیت واقف بودند.

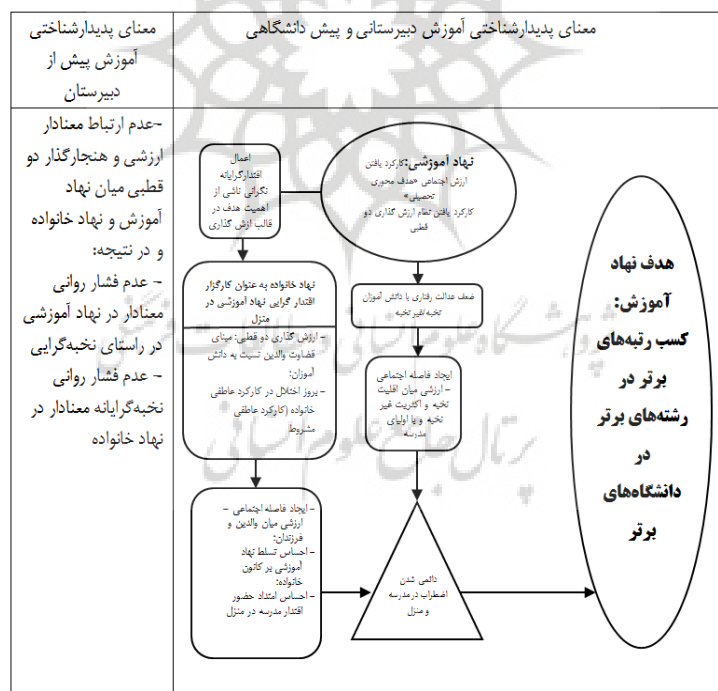


نمودار شماره (۱) فرایند اصلی اجتماعی ظهور یافته

الف) فرایند اصلی روانشناختی اجتماعی

این فرایند اصلی شناسایی شده در درون فرایند اصلی اجتماعی، حاکی از نقش بارز نهاد آموزشی دوره متوسطه در خلق و بازتولید فشارهای روانی حاصل از ارزش‌گذاری‌های دوشقی «نخبه/ غیرنخبه» و «برتر/ غیر برتر» است. همانگونه که پیشتر نیز آمد، مشاهده شد که نهاد آموزش نفوذ معناداری بر نهاد

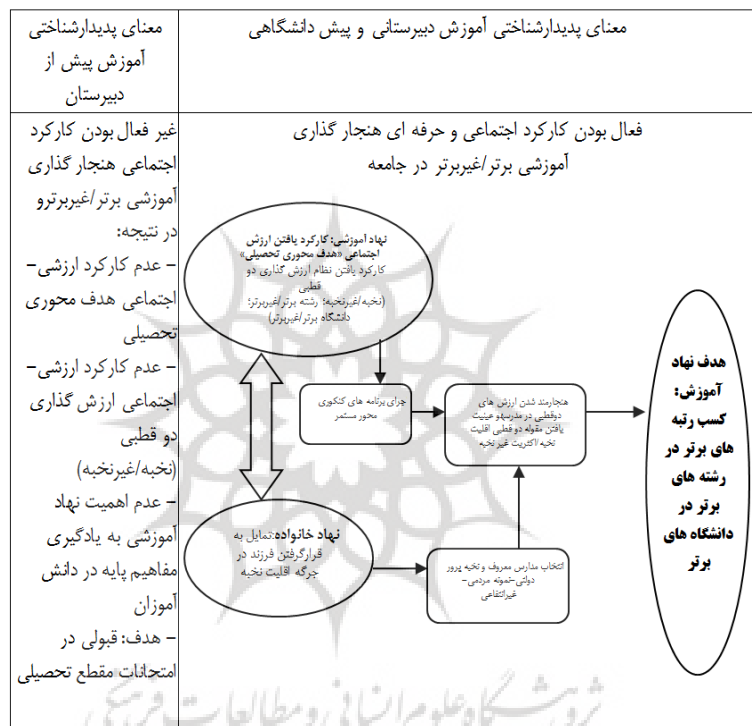
خانواده دارد. اقتدار مدرسه در ارزش‌گذاری دو شقی نخبه/غیرنخبه دانش‌آموزان، تصویری از آن‌ها به خانواده‌ها ارایه می‌نماید که به لحاظ توانایی‌های ذهنی، علمی، انسانی، اخلاقی و ارزشی ملاک مهمی در قضاوت خانواده‌ها نسبت به فرزندان‌شان می‌گردد. تصویر حاصل از این تقسیم‌بندی دو قطبی، علاوه بر این که در مدرسه موجب شکل‌گیری فاصله اجتماعی و ارزشی میان اولیای مدرسه و دانش‌آموزان غیر نخبه می‌گردد، موجب می‌گردد که چنین فاصله‌ای میان اقلیت نخبه و اکثریت غیر نخبه نیز ایجاد گردیده و احساساتی از خشم و حسادت (نزد اکثریت غیر نخبه) و ترس و نگرانی (نزد اقلیت نخبه) میان این دو مقوله گردد. به علاوه، این فاصله اجتماعی- ارزشی در تعاملات مدرسه، به خانواده نیز منتقل شده و مبنای قضاوت ارزشی و توانایی فرزندان آن‌ها قرار می‌گیرد. در این حالت است که اکثریت غیر نخبه، علاوه بر تحمل رفتارهای تلخ و سرد خانواده، محبت و عاطفه خانوادگی را مشروط به وضعیت خود در مقوله نخبه/غیرنخبه دریافت می‌نمایند. تمکین نهاد خانواده و همراهی آن با ارزش‌گذاری دوقطبی نهاد آموزشی به عنوان دو نهاد اصلی تعلیم و تربیت در جامعه- باعث تنفیذ و هنجاری‌بخشی هرچه بیشتر ارزش‌های دوقطبی در تجربه زیسته دانش‌آموزان می‌گردد. نمودار شماره (۲) شکل شماتیک فرایند اصلی روانشناختی اجتماعی ظهور یافته مشاهده می‌شود.



نمودار شماره (۲) شکل شماتیک فرایند اصلی روانشناختی اجتماعی ظهور یافته

ب) فرایند اصلی ساختاری-کارکردی، که در واقع شامل استخوانبندی ساختی- کارکردی تعامل سه مقوله مرکزی یعنی مدرسه، خانواده و هدف‌گذاری این دو نهاد است، به صورت زیر (نمودار شماره ۳) زیر قابل مشاهده است:

نمودار شماره (۳) فرایند اصلی کارکردی-ساختاری ظهور یافته



بحث و استنباط نظری

یافته‌های این پژوهش حاکی از چند نکته کلی در دو حوزه «آموزش» و «پرورش» است.

(۱) حوزه آموزش

۱-۱) وجود یک برنامه آموزشی نخبه‌گرا که مبتنی بر مطالعات پیشرفته میان رشته‌ای نیست؛ به عبارت دیگر، تجربه‌زیسته دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده حاکی از آن است که نخبه‌گرایی در کلیه شئون و مقاطع تحصیلی اعم از ابتدایی، راهنمایی و متوسطه - اگرچه با درجات متفاوت- حضور معنی دار و کاملا تعیین‌کننده دارد. با این وجود، قابل مشاهده است که این نخبه‌گرایی، یک نخبه‌گرایی حرفه‌ای - معادل نخبه‌پروری و نخبه‌سازی آنگونه که در کشورهای پیشرفته معمول است- نمی‌باشد، چرا که مشاهده شد تمام دانش‌آموزان مصاحبه‌شده، مشکل «ضعف پایه‌ای» و مفهومی خود در دروس اصلی و فنی را مورد

تاکید اکید قرار می‌دادند. به نظر می‌رسد مفاهیمی که در دروسی چون ریاضیات آموزش داده می‌شوند، در طول سال‌های تحصیلی ابتدایی تا دبیرستان به سرعت جهش یافته و پیچیده‌تر می‌شوند در حالی که قدرت تفکر منطقی و انتزاعی دانش‌آموزان به همان اندازه پرورش نمی‌یابد. این نکته از شکل‌گیری «اکثریت دانش‌آموزان غیرنخبه» و «اقلیت نخبه» که در زمینه فهم دروس اختلافی فاحش دارند، کاملاً قابل استنتاج است؛ به عبارت دیگر می‌توان استنتاج کرد که نهاد آموزشی - ولو به فرض داشتن سیاست آموزشی نخبه محور - هیچ برنامه علمی خاصی در خصوص «نخبه‌پروری» در طول مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان نداشته است و صرفاً افرادی را که در «شرایط آموزشی موجود» قابلیت رشد دارند را به عنوان نخبه معرفی می‌کند (سیاست «شرط بندی روی اسب برنده»). لذا قابل انتظار است که در صورت اصلاح روش‌های فنون تدریس و شکل‌گیری توان تفکر منطقی و بینش انتزاعی به شکلی سیستماتیک در دوران ابتدایی و راهنمایی، این اختلاف فاحش در نسبت اکثریت و اقلیت به طور قابل ملاحظه و موثری تغییر نماید. همچنین با اطمینان می‌توان انتظار داشت که بر این اساس به نظر می‌رسد نهاد آموزش و پرورش در سیاست‌های آموزشی خود، فنون تدریس علمی که بتوانند به ویژه در دوران ابتدایی و راهنمایی مفاهیم انتزاعی و نحوه استنتاج منطقی و نظایر آن را به شکلی موثر به کودکان آموزش دهند را مغفول انگاشته است و در نتیجه، پیچیدگی فزاینده محتوای دروس علوم پایه از یک سو و فقدان فنون و روش‌های تدریس مسئله محور و پژوهش بنیان از سوی دیگر، در ایجاد، بازتولید و هنجار بخشی نگرش دوشقی اقلیت نخبه/اکثریت غیر نخبه می‌تواند نقش قابل توجهی داشته باشد.

۱-۲) «نخبه» در معنای کنکوری آن

از نکات قابل توجه ظهور یافته این پژوهش، مفهوم کلمه «نخبه» است. همانگونه که در فصل قبل توضیح داده شد، در جریان این پژوهش، کنکور به عنوان مقوله‌ای ظهور یافت که به تمام شئون آموزشی دوره متوسطه معنا و هدف می‌بخشد. در این چارچوب معنایی، مشاهده می‌شود که کارکرد نهاد آموزش تقریباً یکسره حول محور آماده‌سازی دانش‌آموزان برای موفقیت «اقلیت نخبه» در کنکور - از طریق اعمال سیاست‌هایی چون سیاست‌های تعدیل دانش‌آموزان، سیاست تمرکز روی «اسب برنده» و طبق چارچوب های ارزشی دوشقی چون «رتبه برتر/غیر برتر»، «دانشگاه برتر/غیر برتر» و «رشته برتر/غیر برتر» متمرکز است. مشاهده شد که طبق اظهارات برخی از دانش‌آموزان، نحوه پاسخ به سوالات دروس مختلف، به طور فزاینده‌ای جزمی شده است، به طوری که مدرسان با مطالعه پاسخ‌های صحیح و غلط سوال‌های کنکور، اقدام به استخراج «نکته‌های تستی» و کنکوری از آنها نموده و پاسخ سوالات را دقیقاً بر آن اساس دانش‌آموزان می‌خواهند. این امر، ضمن کنکوری کردن مطالب آموزشی و جلوگیری از آموزش عمیق، راه خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان را در ارایه دیگر راه‌حل‌های صحیح مسایل می‌بندد، در عین حال آزمون کنکور را در جایگاه اقتدار و تعیین‌کنندگی مطلق نشانده و مدرسه را به عنوان کارگزار این آزمون قرار می‌دهد؛ به عبارت دیگر، در تجربه زیسته مصاحبه‌شوندگان، معنای نظام متوسطه، صرفاً معادل «مرحله آماده - سازی جهت قبولی در آزمون کنکور» ظهور یافت.

۱-۳) اقتدار ارزش‌گذاری دوشقی: کنکور به عنوان «تنها» گزینه عضویت اجتماعی

مناسب، نه یک انتخاب بهتر

اقتدار ارزشی که کنکور به واسطه ضرورت بی‌چون و چرای حضور در دانشگاه اعمال می‌نماید، مشاهده می‌شود که خانواده و مدرسه - دو عامل اصلی آموزش و پرورش جامعه - را به عنوان کارگزاران بازتولید ارزش‌های دوشقی نخبه‌گرا به خدمت گرفته است. تعیین‌کنندگی این نظام ارزشی دو شقی به اندازه‌ای است که امروزه مدرک دیپلم نظام متوسطه - حتی دیپلم هنرستان - عملاً فی‌نفسه ارزش علمی و مهارتی مستقلی ندارد و ارزش آن به طور سستی به جهت «ضرورت» ادامه تحصیل و ورود به دانشگاه است. از سوی دیگر، در چارچوب همین فضای دوشقی مبتنی بر ارزش‌گذاری مثبت و منفی است که عدم موفقیت در ورود به دانشگاه، به قول گافمن^۱ (۱۹۶۳)، صراحتاً به معنای یک «تنگ اجتماعی»^۲ و دارای تبعات اقتصادی اجتماعی خواهد بود. این فضای دو قطبی عملاً باعث شده است تا امکان تصور «زندگی بدون تحصیلات عالی» برای سه بازیگر عمده نظام آموزشی - یعنی دانش‌آموزان، خانواده‌های آنها و مدرسه - نه ممکن باشد و نه به لحاظ اجتماعی و ارزشی پذیرفته شده.

در رابطه با چنین قدرت بالای هنجارگذاری^۳ که در اهمیت ورود یا عدم ورود به دانشگاه مشاهده می‌شود، می‌توان تا حدود زیادی به دلایل رشد و گسترش پرسود و تقریباً بدون ریسک آنچه که به عنوان مقوله صنعت چاپ و انتشار کنکور شناسایی گردید و روابط پیچیده میان مدارس، سازمان‌های انتشاراتی و خانواده‌ها پی برد.

۲) حوزه پرورش

در این حوزه، قبل از هر چیز، ذکر این نکته کاملاً ضرورت دارد که مشاهده شد دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده، به طور حیرت‌آوری تقریباً هیچ شناختی از وجود بعد پرورشی نظام آموزش و پرورش و اهمیت و محتوای آن ندارند. صرفاً یک نفر از مصاحبه‌شوندگان بود که اظهار می‌کرد نیاز به طرح پرسش - هایی در خصوص زندگی و مهارت‌های آن دارد و در این رابطه، اولیای مدرسه لازم است بتوانند افرادی فراتر از ناظم و ضابط و متخصص کنکور باشند. او معتقد بود که بخش عمده خشونت‌هایی که در مدرسه مبنای بی‌احترامی نسبت به دانش‌آموزان است بی‌مورد است و دانش‌آموزان نیازمند برخوردهای انسانی و بالغانه از طرف اولیای مدرسه هستند. به گفته او، مدرسه باید جایگاه تعامل تجربیات و یادگیری «مهارت‌های زندگی» باشد که خود مشروط به وجود روابط بالغانه و مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل میان اولیای مدرسه و دانش‌آموزان است در حالی که این روابط در مدرسه مشاهده نمی‌شود.

به جز این مصاحبه‌شونده خاص، بقیه دانش‌آموزان اصولاً هیچ شناخت و انتظار روشنی از کارکردهای پرورشی مدرسه نداشتند و غالباً این سوال را در قالب دروس معارف اسلامی و میزان موفقیت در درصد

1 Goffman

2 Social stigma

3 Normativity

پاسخ‌های صحیح در آزمون‌های آن می‌فهمیدند - یعنی نزدیک‌ترین مصادیقی که برای فهم معنای پرورش در اختیار داشتند، باز هم مصداق‌های آموزشی، آن هم در قالب آزمون و کنکور بود. راحتی قابل مشاهده است که در پدیدارشناسی نهاد آموزش و پرورش - که در تجربه زیسته مصاحبه‌شوندگان، نهادی مطلقاً در خدمت افزایش شانس قبولی در آزمون کنکور بوده است - قاعدتاً بعد «پرورشی» کارکردی ندارد و در نتیجه، ذینفعان نظام آموزشی - از جمله دانش‌آموزان - در خصوص این بعد آگاهی ملموسی نداشته و طبعاً قابلیت تفکر انتقادی را نیز ندارند. از سوی دیگر، مشاهده می‌شود که مولفه‌های پرورشی زمانی می‌توانند کارکرد و معنا داشته باشند که ضریبی در نیل به هدف نهاد آموزشی (قبولی در کنکور) به خود اختصاص دهند. بر این اساس است که مشاهده می‌شود معناسازی دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده از بعد پرورشی نظام آموزشی نیز یک معناسازی کنکور محور است و پرورشی را تصویر می‌کنند که درست به مانند دروس آموزشی موجود، قرار است به عنوان منبعی برای سنجش توانایی آن‌ها در قبولی کنکور مورد ارزشیابی قرار گیرد. لذا مشاهده می‌شود که بعد پرورشی نهاد آموزشی نیز مشمول فرایند «کنکوری شدن» گردیده است.

کارکرد پرورشی شامل مهارت‌های عملی و بینش‌های زندگی و توان تفکر منطقی، نه تنها توسط مدرسه، بلکه در خانواده نیز با اختلال روبروست و خانواده‌های این دانش‌آموزان نیز در جهت گیری ساختی کارکردی نخبه محوری با مدرسه همسو هستند، در حالی که به نظر می‌رسد در دهه‌های گذشته، خانواده در انتقال ارزش‌ها، بینش‌ها و مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های عاطفی و جمعی و حتی مهارت‌های شغلی و معیشتی نقشی کلیدی داشته است. به هر حال حسب یافته‌ها، به نظر می‌رسد که خلاء عاطفی و پرورشی در نسل‌های جوان وجود دارد و مطالعات تجربی بیشتری در این زمینه لازم است.

انتظار می‌رود که فرایندهای اصلی اجتماعی، در صورت انجام مطالعات تجربی گسترده‌تر دارای ابعادی به مراتب بزرگتر و پیچیده‌تری باشند، به طوری که نقش متغیرها و بازیگران زیربنایی‌تری در بازتولید نظام‌های ارزشی دوقطبی و معنای کنکوری آموزش ظهور یابد. لذا برای توسعه این پژوهش، توصیه می‌شود که پژوهش‌های آتی به ابعاد و متغیرهای گسترده‌تر فرایندهای اصلی اجتماعی ظهور یافته در سطح نظام اجتماعی بپردازند. نیز عدم تعامل کلامی و پرورشی در خانواده که مهارت‌های زندگی را به نسل‌های بعد انتقال می‌دهد، حاکی از اختلال در کارکرد عاطفی - پرورشی خانواده است؛ و در نهایت، عدم معنای روشن امر پرورش در تجربه زیسته دانش‌آموزان، لزوم ورود مطالعات انتقادی در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و خانواده از چشم‌انداز پرورشی را برجسته می‌سازد.

منابع

- 0 آسانی صمد (۱۳۹۱). اثربخشی روش نمایش خلاق بر مهارت‌های اجتماعی و پرورشی خلاقیت دانش‌آموزان تیزهوش دوره راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. کتابخانه دیجیتالی دانشگاه تهران (<http://library.ut.ac.ir>)

- 0 آنجفی فرشته (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه تاثیر آموزش و پرورش بدیعه‌پردازی و بارش مغزی در پرورش تفکر خلاق دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۲ تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی
- 0 ادهمی بیانہ (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی حمایت و خدمات آموزشی کودکان کم توان ذهنی در نظام آموزش و پرورش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 اکبرزاده فهیمه (۱۳۸۳). تبیین مبانی فلسفی نظریه‌های مناسبات بین دولت و نظام آموزش و پرورش و تحلیل انتقادی روند تحولات آموزش و پرورش در ایران در سه دهه گذشته (با تاکید بر مقوله تمرکز و عدم تمرکز). رساله دکتری، چاپ نشده. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه تربیت مدرس.
- 0 پورعاصی اردکانی اکرم (۱۳۸۹). بررسی سیر تحولات و چالش‌های موجود در آموزش و پرورش دانش‌آموزان تیزهوش در ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 حبیبی پریسا (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی سه رویکرد راجیو امیلیا (ایتالیا) و ادورف (آلمان) و بانک استریت (امریکا) به منظور ارایه راهکارهایی برای آموزش و پرورش پیش از دبستان در جمهوری اسلامی ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، منتشر نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 حسینی محبوبه (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی جایگاه پژوهش‌های تربیتی در نظام آموزش و پرورش دو کشور ایران و ژاپن. رساله دکتری، چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 دم‌چلی خدیجه (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب‌های واحد کار پیش دبستانی تأیید شده آموزش و پرورش از منظر مفاهیم شهر وندی بر اساس سند راهبردهای تحول نظام تعلیم و تربیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 صفری سجاد (۱۳۹۱). تاثیر آموزش و پرورش پیش دبستانی بر مبنای برنامه‌ریزی چند بعدی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش از دبستان شهرستان کرج در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 ضیایی نجف آبادی سوسن (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی نظام آموزش و پرورش پیش دبستانی کشورهای ایران، امریکا، انگیس و کره. رساله دکتری، چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 طاهری رشید (۱۳۹۱). سیر تحولات آموزش و پرورش استثنایی در کشورهای آلمان و سوئد و ایران. رساله دکتری، چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 علی‌زاده زهرا (۱۳۸۹). چگونگی آموزش مفاهیم و آماده‌سازی تاریخ در دوره پیش دبستان جهت ارایه یک الگوی مناسب برای کودکان ۵ تا ۶ سال. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 غلامی محسن (۱۳۸۷). بررسی انتقادی ساختار آموزش و پرورش ایران بر اساس مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. رساله دکتری، چاپ نشده. کتابخانه دیجیتالی دانشگاه تهران (<http://library.ut.ac.ir>)
- 0 کابلی محمدرضا (۱۳۸۷). مطالعه دبیرستان پسرانه نیزهوشان در قم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. کتابخانه دیجیتالی دانشگاه تهران (<http://library.ut.ac.ir>).

- 0 نصیری محمد علی (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی آموزش و پرورش ویژه در ایران و چین. رساله دکتری، چاپ نشده. روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 ولی‌زاده سمیه (۱۳۹۴). تاثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر خلاقیت و کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی کم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. کتابخانه دیجیتالی دانشگاه تهران (<http://library.ut.ac.ir>).
- 0 یزدانپوری سمیه (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی سیاست‌ها، اهداف و تشکیلات آموزش و پرورش استثنایی در کشورهای آمریکا، هند و ایران. رساله دکتری، چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 یوسف‌زاده مسعود (۱۳۸۵). نیازسنجی برنامه‌های درسی دوره پیش دبستانی مراکز وابسته به آموزش و پرورش. رساله دکتری، چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 0 Baker S. E., and Edwards R. (2012). How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. Southampton: ESRC National Centre for Research Methods, University of Southampton.
- 0 Brayman A. (2012) Social Research Methods, fourth edition. Oxford: Oxford University Press.
- 0 Crouch M. and McKenzie H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information*. 45 (4), 483 - 499
- 0 Candeias ,Rebelo,Oliveira (2012), Student' Attitudes Toward Learning and School – Study of Exploratory Models about the Effects of Socio-demographics and Personal Attributes. N.A
- 0 Cleary, M., Horsfall, J. and Hayter, M. (2014), Data collection and sampling in qualitative research: does size matter? *Journal of Advanced Nursing*, 70 (3): 473–475.
- 0 Foucault M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of Prison*. Second ed. Alan Sheridan (trans.). New York: Random House Inc.
- 0 Gerson, K., and Horowitz, R. (2002): 'Observation and Interviewing: Options and Choices', in T. May (ed.), *Qualitative Research in Action*. London: SAGE Publications Ltd.
- 0 Glaser B. G. The Impact of Symbolic Interaction on Grounded Theory. *The Grounded Theory Review: An International Journal*. Vol. 4, Issue no. 2, March 2005
- 0 Glaser B. G. Basic Social Processes. *The Grounded Theory Review: An International Journal*. Vol. 4, Issue no. 3. June 2005
- 0 Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, M., & Turbin, M. S. (1995); Protective factors in adolescent problem behaviors: moderator effects and developmental change; *Developmental Psychology*, 31 (6), 923–933.
- 0 Manen M.V. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: University of Western Ontario.
- 0 Moody, J., & Bearman, P.S. (1998); *Shaping school climate: school context, adolescent social networks, and attachment to school*; Unpublished manuscript
- 0 Simmel G. (1950) *The Sociology of Georg Simmel*. Kurt Wolff (trans.) New York: Free Press
- 0 Trotter R. T. (2012). Qualitative research sample design and sample size: Resolving and unresolved issues and inferential imperatives. *Preventive Medicine* 55, 398 - 400



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی