

## تجربه زیسته‌ی دانش آموزان از مدرسه: راهنمای عمل برنامه درسی

دکتر نرگس کشتی آرای\*\*

دکتر محمدحسین یارمحمدیان\*\*\*\*

دکتر مرتضی بینش\*

دکتر علیرضا یوسفی\*\*\*

### چکیده

هدف از انجام این تحقیق، توصیف، تبیین و تفسیر تجارب زیسته‌ی دانش‌آموزان از مدرسه است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهرستان سبزوار بودند که با روش نمونه‌گیری هدف‌مند متجانس انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه عمیق نیمه‌ساختار یافته، نقاشی، دفترچه خاطرات بود. مصاحبه‌ها تک‌تک انجام می‌گرفت و کدگذاری می‌گردید که بعد از چهاردهمین مصاحبه اطلاعات به حد اشباع رسید و اطلاعات جدید به دست نیامد ولی برای اعتبار بخشی تا بیست و دو نفر ادامه پیدا کرد. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات روش کدگذاری موضوعی بود. برای تعیین اعتبار یافته‌ها از روش سه سوسازی و روایی بازسازی واقعیت و برای افزایش پایایی پژوهش مصاحبه‌ها با یک برنامه‌ی قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمای‌های لازم و به‌دور از سوگیری و اعمال نظر خاص انجام می‌گرفت. نتایج به دست آمده در سه مقوله اصلی (مدرسه تصویری، مدرسه تعاملی (واقعی) و مدرسه ایده‌آل) دسته‌بندی شدند. یافته‌ها بیانگر آن بود که دانش‌آموزان قبل از مدرسه گاه تصویر مثبت به‌خاطر انتظار سواددار شدن و زندگی با دوستان و گاه تصویر منفی به‌خاطر جدایی از والدین و ترس از مدرسه و گاه تصویر مبهم داشته‌اند. تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان از مدرسه نشان داد که آن‌ها مدارس امروزی را غیرصمیمی، خشک و با یک نگاه حاکم و محکوم که محتوای زیاد و غیرکاربردی

\* دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)

\*\* استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، نویسنده مسئول

Keshthiaray@gmail.com

\*\*\* دانشیار گروه آموزش پزشکی، مرکز تحقیقات آموزش پزشکی، مدیریت مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

\*\*\*\* استاد گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)

را به صورتی صرفاً مکانیکی آموزش می‌دهد، معرفی کردند. آنان مدارس ایده‌آل خود را دارای ویژگی‌هایی چون آزادی، نزدیک بودن به زندگی واقعی، شاد، انعطاف‌پذیر با روابط والدینی دانستند.

**کلید واژه‌ها:** برنامه درسی تجربه شده، مدرسه تصویری، مدرسه تعاملی، مدرسه ایده‌آل.

### مقدمه

توسعه‌ی علم و انقلاب صنعتی حجم دانش بشری را به‌طور حیرت‌انگیز افزایش داده، که این دست‌آورد مسؤولیت‌های مهم و معنادار را متوجه مدرسه و دانشگاه کرده است؛ مدرسه و دانشگاه هم در انجام آن‌ها با دشواری‌هایی روبه‌رو شده‌اند. این دشواری‌ها موجب شده‌اند تا تلاش برای تعیین هدف‌های برنامه درسی بر مبنای مطالعه زندگی معاصر اجتماعی آغاز شود.

از دیرباز در مدارس، دروسی در نظر گرفته‌اند که از طریق آن‌ها هر دانش‌آموز به مرحله‌ی بالاتر انتقال می‌یابد؛ موفقیت در سپری کردن دوره، کارنامه دیپلم یا حدی از صلاحیت حرفه‌ای را برای فرد به ارمغان می‌آورد. اصولاً مدارس مؤسساتی بوده که در سطوح مختلف آموزش، امتحانات بسیار سختی برای رفتن به کلاس بالاتر داشته‌اند. بنابراین، معنای لغوی برنامه درسی (راهی که باید طی شود) با کارکردهای تاریخی مدرسه تناسب دارد (آیزنر، ۲۰۰۲).

به‌رغم روشن بودن مفهوم برنامه درسی، برداشت‌های متفاوتی از آن می‌شود. در یکی از برداشت‌های مطرح شده، برنامه درسی را از ریشه *curtere* می‌دانند. در این مفهوم برنامه درسی ناظر بر توانایی‌ها و ظرفیت‌ها و تجاربی است که فرد در سفر آموزشی خود کسب می‌نماید. این برداشت از برنامه درسی، تنها شامل تجاربی که دانش‌آموزان در مدرسه فرا می‌گیرند، نمی‌باشد بلکه شامل کلیه تجاربی است که فراگیران در طول مدت تحصیل کسب می‌کنند (شریعتمداری، ۱۳۷۸).

کلاین (۱۹۹۵) برنامه‌ی تجربه شده را به صورت آنچه که توسط فراگیران در نتیجه طرح‌های از پیش تنظیم شده درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌شود، تعریف می‌کند. فراگیران بر مبنای علائق و ارزش‌ها، توانایی‌ها و همچنین تجارب قبلی خود، در قبال آنچه که به ایشان ارائه می‌شود، انتخاب می‌کنند و از خود واکنش نشان می‌دهند. این فرآیند انتخابی و واکنشی منجر به پیدایش برنامه‌های منحصر به فرد و تا حدودی شخصی برای هر یک از دانش‌آموزان می‌شود که برنامه درسی تجربی نامیده می‌شود (به نقل از کشتی آرای و همکاران،

۱۳۸۸). در اینجا برنامه درسی برای هر یک از دانش‌آموزان و دانشجویان، معنای شخصی دارد؛ این برنامه نیست که اهمیت تام و تمام دارد؛ این تجربه، معنا و فهم شخصی آنان از برنامه درسی است که مهم می‌باشد (لورنبرگ و ارنشتاین، ۱۳۹۰).

به اعتقاد بروس (۲۰۰۳) برنامه درسی تجربه شده توسط فراگیران بالاترین سطح برنامه درسی است (به نقل از محمدی، ۱۳۸۵). پژوهش حاضر به دنبال آن بود که به توصیف تبیین و تفسیر تجارب زیسته‌ی دانش‌آموزان از مدرسه بپردازد. این مهم که آنان مدرسه را چگونه جایی می‌دانند و چگونه برای خود معنادار کرده‌اند و در این سفر آموزشی چه تصویری از مدرسه برای خود ساخته‌اند از اهداف پژوهش بود که به آن پرداخته شده است.

## روش

رضویه (۱۳۹۰)، زمینه‌ی پژوهش کیفی را این مفروضه می‌داند که رفتار انسان از بافتی که در آن اتفاق می‌افتد، قابل تفکیک نیست؛ واقعیت اجتماعی از جمله فرهنگ، سازمان و پدیده‌های اجتماعی را نمی‌توان به صورت متغیرهایی که در علوم فیزیکی مورد مطالعه قرار می‌گیرند، از محیط پیرامون و اجزای دیگرشان جدا کرد و جزء به جزء مورد تحقیق قرار داد. آنچه که پیش از هر چیز در پژوهش کیفی حایز اهمیت است، معنای هر پدیده یا واقعه‌ی اجتماعی از دیدگاه اشخاصی است که آن را تجربه می‌کنند.

جونیس (۲۰۰۴) پژوهش کیفی یک جریان پویاست که به‌سوی رسیدن به دیدگاه‌ها و ویژگی‌های نهایی در یک مسیر متکامل شونده گام برمی‌دارد. این پژوهش تلاش و کوششی اندیشمندانه برای معنادار کردن واقعیات است. ابعاد پژوهش کیفی یک عملکرد تلفیقی برای پژوهشگران دارد (به نقل از کشتی آرای، ۱۳۸۷).

چون این مطالعه بر ماهیت تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان تأکید دارد بنابراین از روش مطالعه پدیدار شناختی<sup>۱</sup> استفاده شده است. پدیدار شناختی پژوهشی درباره‌ی جهان است، آن گونه که بر افراد جلوه‌گر می‌شود. این شیوه ریشه در نهضتی فلسفی دارد که هوسرل آن را آغاز کرد. او بر این باور بود که نقطه شروع دانش، تجربه‌ی درونی فرد از پدیده هاست که عبارتند از: احساس‌ها، ادراک‌ها و تصویری که به هنگام متمرکز کردن توجه بر یک شیء در آگاهی آشکار می‌شود (گال و

همکاران، ۱۳۸۷: ۱۰۴۸). مراحل‌ی که در این روش بکار گرفته شده است عبارتند از :

- ۱- مشخص شدن موضوعی که اهمیت شخصی و اجتماعی دارد که در این تحقیق مدرسه به عنوان مکانی برای زیستن انتخاب شده است.
- ۲- تهیه و تدوین طرح ابتدایی مصاحبه و انجام آزمایشی آن.
- ۳- پیاده کردن متن مصاحبه و کدگذاری و تحلیل آن.
- ۴- اصلاح و ویرایش طرح اولیه مصاحبه.
- ۵- انتخاب شرکت‌کنندگان که تجربه‌ی چند ساله از مدرسه داشته‌اند.
- ۶- مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته با مورد انتخاب شده.
- ۷- پیاده کردن مصاحبه بعد از هر مصاحبه و کدگذاری و تحلیل داده.

حوزه‌ی پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهرستان سبزوار- خراسان رضوی بود. این شهرستان دارای ۱۹ دبیرستان دخترانه و ۱۵ دبیرستان پسرانه می‌باشد. جهت انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند متجانس استفاده شد. چون مدارس شهرستان از نظر امکانات آموزشی و انتخاب دبیران و فضاهای آموزشی با همدیگر متفاوت می‌باشند؛ محقق نیز از بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های خاص، عادی و لازم توجه؛ شرکت‌کنندگان علاقه‌مند به همکاری را مورد مطالعه قرار داد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در سطح میدانی: ۱- مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته<sup>۱</sup> که بدون هدایت و راهنمایی بحث به مصاحبه شونده کمک می‌شد به توصیف تجارب خود از مدرسه بپردازد؛ ۲- کشیدن نقاشی از مدرسه توسط دانش‌آموزان به منظور درک و تصویر آن‌ها از مدرسه؛ ۳- مطالعه دفترچه خاطرات بچه‌ها در خصوص موضوعات مدرسه‌ای بود. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش کدگذاری موضوعی استفاده شد. این روش دارای سه سطح کدگذاری باز<sup>۲</sup>، کدگذاری محوری<sup>۳</sup> و کدگذاری گزینشی<sup>۴</sup> می‌باشد.

در این پژوهش برای تعیین اعتبار یافته‌ها از روش سه سوسازی<sup>۵</sup> یعنی به‌کارگیری چند روش گردآوری اطلاعات (مصاحبه، دفترچه خاطرات و نقاشی) و از بازسازی واقعیت<sup>۶</sup> استفاده شد که در این روش یافته‌ها به شرکت‌کنندگان در مصاحبه ارائه و از نظر صحت و کامل بودن مورد تأیید آن‌ها

1. Semistructured interview

2. Open Coding

3. Axial Coding

4. Selective coding

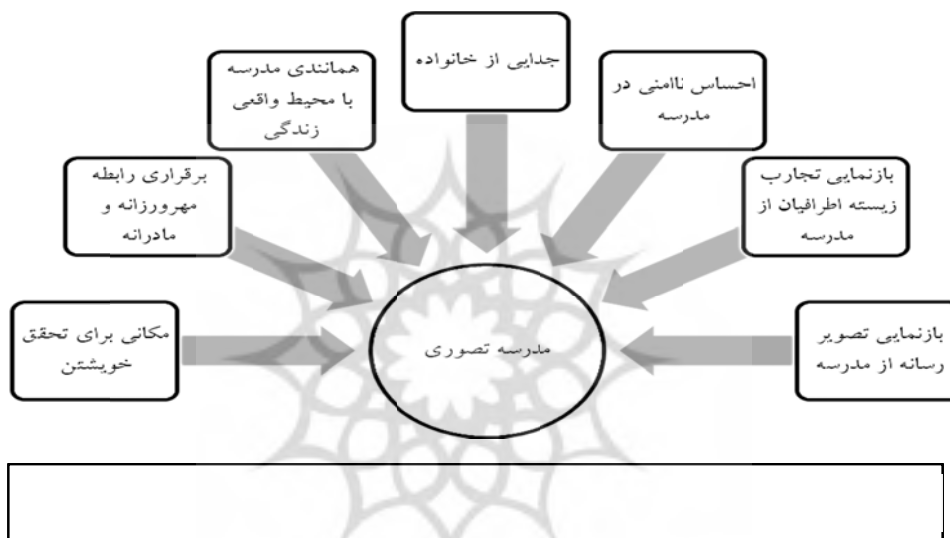
5. Triangulation

6. Construcion validity

قرار گرفت و برای پایایی تمام نکات لازم یک مصاحبه علمی رعایت گردید.

### یافته‌ها

نتایج به دست آمده در ارتباط با سؤال پژوهش، بعد از حذف کدهای اضافی در سه تم اصلی (مدرسه تصویری- مدرسه تعاملی(واقعی)- مدرسه آرمانی) دسته‌بندی شدند، دانش‌آموزان تجارب مثبت و منفی زیادی را کسب کرده‌اند که در نمودار ۱ جدول ۱ بیان شده است.



جدول ۱: تجارب دانش آموزان از مدرسه تعاملی(واقعی) و مدرسه آرمانی

(مدرسه آرمانی)	(مدرسه تعاملی- واقعی)
محتوای برنامه درسی مرتبط با زندگی واقعی	کسب مهارت‌های اجتماعی
یادگیری زندگی اجتماعی	خشک و غیرقابل انعطاف بودن قوانین مدرسه
ایجاد فرصت یادگیری قواعد اجتماعی	سازگاری اجتماعی با مدرسه
توسعه رقابت صحیح	فاصله گرفتن از خود واقعی
ایجاد فضای شاد	ایجاد روابط نامناسب بین فردی
احترام به نظرات دانش‌آموزان	عدم مشارکت دبیران در زندگی دانش‌آموزان
برقراری رابطه مهرورزانه	تعلق و هم‌دلی با گروه هم‌سالان
توجه به صدای درون دانش‌آموزان	فراهم کردن فرصت تحقق خود

(مدرسه آزمائی)	(مدرسه تعاملی - واقعی)
نگاه والدینی داشتن	کاهش توجه به نیازهای شخصی دانش‌آموزان در مدرسه
نیاز به شناخت بیشتر از دانش‌آموز	تعلق و وابستگی به خانواده
ایجاد فضای گفت‌وگو	عدم درک صحیح والدین از بچه‌ها
هماندنی محیط مدرسه و خانواده	عدم برقراری رابطه مادرانه و مهرورزانه
هماندنی محیط مدرسه و جامعه	دور بودن مدرسه از زندگی واقعی
تغییر فضای فیزیکی مدرسه	عدم هماهنگی محیط مدرسه و خانواده
توسعه محیط رشد یابنده	کمبود امکانات آموزشی
مسئولیت‌پذیری در مدرسه	فضای مناسب روانی و اجتماعی مدرسه
کمک در جهت تحقق خود	نبودن روابط غم‌خوارانه در مدرسه
کاربردی کردن محتوا	نبودن یک فضای شاد در مدرسه
تغییر شیوه‌های تدریس	نقش دیگران در ساختن هویت فردی
فضای مبتنی بر کار گروهی	یادگیری از برنامه درسی پنهان
توسعه فضایی مبتنی بر نقد	یادگیری از محیط مدرسه
کاهش سخت‌گیری	محتوای یادگیری رسمی
	رشد شخصیت اخلاقی و اجتماعی
	طولانی بودن حضور در مدرسه
	ایجاد فضای اضطراب و استرس را
	قضاوت عجولانه مسئولان مدرسه
	تأکید و ارزشمندی نمره
	سلطه‌گری
	اجبار رفتن به مدرسه

### بحث و نتیجه‌گیری

#### الف) مدرسه تصویری

برنامه درسی تجربه شده، تجربه‌ی فراگیران از برنامه درسی و دریافت اثر آن است (مجبئی، ۱۳۸۹)؛ که توصیف آن حسب اتفاقات و فعل و انفعالاتی که برای مخاطب حادث می‌شود امکان‌پذیر است (فتحی و اجارگاه، ب ۱۳۸۶). کلاین (به نقل از کشتی‌آرای و همکاران، ۱۳۸۸)

برنامه‌ی تجربه شده را به صورت آنچه که توسط فراگیران در نتیجه طرح‌های از پیش تنظیم شده‌ی درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌شود، تعریف می‌کند فراگیران بر مبنای علائق و ارزش‌ها، توانایی‌ها و همچنین تجارب قبلی خود، در قبال آنچه که به ایشان ارائه می‌شود، انتخاب می‌کنند و از خود واکنش نشان می‌دهند. این فرآیند انتخابی و واکنشی منجر به پیدایش برنامه‌های منحصر به فرد و تا حدودی شخصی برای هر یک از دانشجویان می‌شود که برنامه درسی تجربی نامیده می‌شود. در اینجا برنامه درسی برای هر یک از دانش‌آموزان و دانشجویان، معنای شخصی دارد؛ این برنامه نیست که اهمیت تام و تمام دارد؛ این تجربه، معنا و فهم شخصی آنان از برنامه درسی است که مهم می‌باشد. (لورنبرگ و ارنشتاین، ۱۳۹۰). گودلد این برنامه را معرف برداشت‌ها و ادراک‌های فراگیران به هنگام قرارگرفتن در معرض برنامه درسی اجرایی و همچنین پیشرفت‌های حاصل توسط آنان می‌داند. اهمیت این سطح از این روست که در تحلیل نهایی، فراگیران از طریق نوع واکنش‌های مثبت یا منفی که نسبت به برنامه درسی انجام می‌دهند، تصمیم گیرنده‌ی نهایی برنامه می‌باشند (کشتی آرای و همکاران، ۱۳۸۸).

برنامه‌ی درسی تجربه شده سطوحی دارد که اولین سطح آن برنامه درسی مورد انتظار است. این سطح از برنامه بیان کننده‌ی انتظار، امید و پیش‌بینی دانش‌آموزان، دانشجویان از برنامه درسی است (کشتی آرای، ۱۳۸۷، فتحی و زمیتمات، ۲۰۰۷).

برای نمونه دانش‌آموز پسر سال دوم تجربی انتظارش را از مدرسه این چنین بیان می‌دارد:

«به نظر من باید اون شرایط داخل مدرسه رو با شرایط اجتماعی تطابق بدیم نه این که بیاییم یک قسمت ایده‌آلی رو از خودمون توی مدرسه ایجاد کنیم. اون قسمت ایده‌آل رو به بچه‌ها نشون بدیم بعد که بچه‌ها میرن بیرون واقعاً با دنیای جدیدی آشنا بشن. توی دنیای اجتماعی کاملاً گم می‌شن و خودشونو به کلی گم می‌کنن. به نظر من باید اون شرایط اجتماع و مدرسه رو با هم یکی کنیم و بیاییم محتوای کتابا رو جوری تنظیم کنیم که با محیط بیرون و محیط جدید سازگار باشه.»

دانش‌آموز دختر سال دوم ریاضی بیان می‌کند:

«توی مدرسه خیلی چیزها رو آموزش نمی‌دن چه جوری خرید کنیم چه جوری تو یک اداره‌ای بریم و یا چیزهایی از این قبیل، بعضی دانش‌آموزا نیاز دارن اینا رو یاد بگیرن.»

انتظارات فوق نشان می‌دهد دانش‌آموزان، مدرسه را فقط مکانی برای درس خواندن نمی‌دانند بلکه امید آن دارند که مدرسه بتواند مهارت‌های زندگی اجتماعی را برای آن‌ها ایجاد کند. دیویی (به

نقل از محمدی، (۱۳۸۵) معتقد است: «مدرسه اجتماعی تلقی می‌شود که همه‌ی اعضای آن مسؤولیت و تعهداتی نسبت به همدیگر دارند و نه صرفاً مکانی برای یادگیری و درس خواندن». به زعم فریره نیز کلاس درس، مکانی است که در آن فرصت‌هایی برای تعاملات اجتماعی، نقد، پژوهش، طرح مسأله و امکان تجربه با سبک‌های مختلف یادگیری فراهم می‌شود. در این نوع کلاس درس، دانش‌آموزان به فهم غنای سنت‌های فرهنگی متفاوت و صداهای گوناگون نیاز دارند (خسروی و سجادی، ۱۳۹۰).

انتظارات دانش‌آموزان از مدرسه تنها در کسب مهارت‌های اجتماعی و همانندی مدرسه با جامعه نیست بلکه آن‌ها انتظار دارند مدرسه با ایجاد فضایی صمیمی و خانوادگی شرایط عاطفی و رشد بهتری را نیز فراهم نماید.

دانش‌آموز پسر کلاس سوم ریاضی می‌گوید:

«خب شاید انتظاراتم بی‌جا باشه ولی به نظر من در مدرسه باید فضای دانش‌آموز و معلم نباشه، مثلاً پدر و پسر باشه، اینجوری واسه روحیه‌ی ما خیلی بهتره».

دومین سطح برنامه درسی تجربه شده برنامه درسی تصویری است. این سطح از برنامه شامل تصویری است که قبل از ورود به کلاس درس، تحت تأثیر تجارب گذشته ایجاد می‌شود. این تصویر از برنامه بر دیدگاه‌ها و نگرش‌های فراگیران تأثیر می‌گذارد و یادگیری‌های بعدی آن‌ها را تحت الشعاع قرار می‌دهد (کشتی آرای، ۱۳۸۷).

دانش‌آموزان قبل از این که وارد مدرسه شوند تصویری از آن بر اثر تجارب شان با دیگران دارند. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که دانش‌آموزان گاه تصویر مبهم، گاه مثبت و امیدوارکننده، گاه ترسناک و منفی از مدرسه داشته‌اند.

برای نمونه دانش‌آموز پسر سال چهارم رشته تجربی می‌گوید:

«یادم می‌یاد همون کلاس اول که می‌خواستم برم مدرسه دقیقاً نمی‌دونستم که چیه، چه فرقی می‌کنه با مهد کودکی که قبلش می‌رفتم».

دانش‌آموز دیگری در خاطرات خود چنین بیان می‌کند:

«محیطی مبهم، فضایی نسبتاً ناشناخته، زمانی نامعین این‌ها همه زمانی به ذهنم می‌رسید که واژه‌ی بیگانه‌ی مدرسه را می‌شنیدم ...».

دانش‌آموزان گاه تصویر مثبت و امیدوارکننده‌ای از مدرسه داشته‌اند:



برای نمونه دانش‌آموز دختر سال دوم رشته تجربی بیان می‌دارد:

«چون من خواهر و برادر بزرگ‌تر داشتم می‌دیدم که درس می‌خوانن خیلی دوس داشتم برم مدرسه یا می‌رفتی توی خیابون نمی‌تونستی چیزی رو بخونی من خیلی دوست داشتم که پیام مدرسه و یادگیرم چه جوری بخونم و این که خب بالاخره دوستام بودن بچه‌ها بودن محیط خوبی بود».

دانش‌آموز پسر دیگری مدرسه را مکانی برای بازی و گذراندن اوقات خوشی تصویر کرده است.

«من دوران طفولیت فکر می‌کردم مدرسه به جایی برای بازی و اوقات خوشی داشته باشم من این جور تصویرش می‌کردم».

آنچه که در مدرسه‌ی تصویری این دانش‌آموزان نمایان است: اینکه مدرسه فضایی است برای سواددار شدن و علم‌آموزی و زیستن در کنار دوستان و گذراندن اوقات خوش و مفرح در محیطی بی‌آلایش و به‌دور از تراحم‌های محیطی و انسانی.

دیویی (اولیچ، ۱۳۷۵) معتقد است: «مدرسه مقدمه زندگی نیست، بلکه نمودار یک اجتماع کوچک است؛ بچه‌ها باید همکاری، کار گروهی، اشتراک مساعی، دموکراسی، راهنما و دوست بودن را تجربه کنند. بنابراین تعلیم و تربیت «فرآیند زندگی کردن است نه آمادگی برای زندگی آینده». دانش‌آموزان گاه تصویری ترسناک و منفی از مدرسه داشته‌اند:

دانش‌آموز دختر سال سوم انسانی بیان می‌کند:

«من همیشه از مدرسه می‌ترسیدم مثلاً اولش فکر می‌کردم از مامانم جدا می‌شم به حالتی بود که می‌گفتم من طاقت دوری مامانم رو ندارم. بعضی وقتا مثلاً همون اولای ابتدایی که وارد مدرسه می‌شدم گریه می‌کردم».

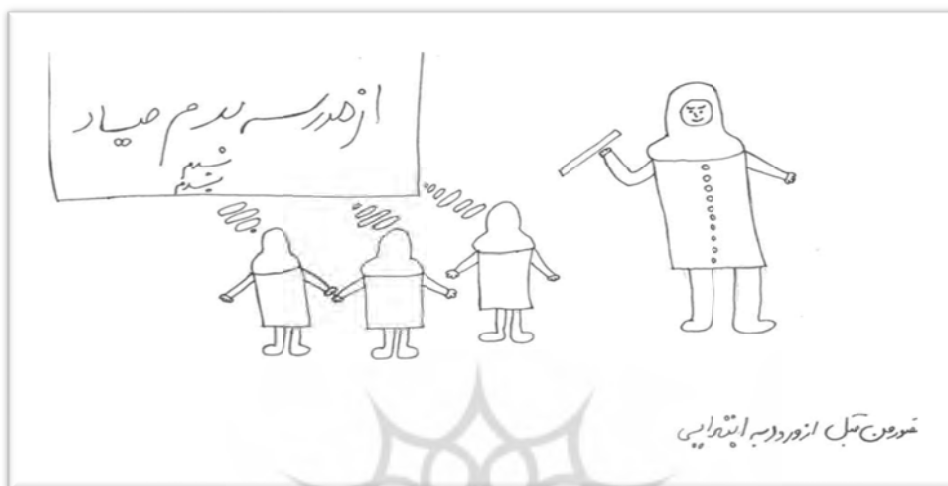
گاه دانش‌آموزان بر اثر تجربه‌های اطرافیان و یا تحت تأثیر رفتار بزرگ‌ترها مدرسه را مکانی خشک، سخت‌گیرانه و منفی تصور کرده‌اند.

برای نمونه دانش‌آموز دختر سال سوم انسانی بیان می‌کند:

«تصورم از مدرسه در ابتدا، به محیط سخت‌گیر، همیشه درس می‌خونیم، یه کسایی همیشه تحت فشار قرارت می‌دن، یک مکانی که همیشه می‌گن که درس بخون تا شاگرد اول بشی، نشی آبروت میره تو کلاس».

باچنین تصویرهایی دانش‌آموزان فضای ذهنی مناسبی قبل از مدرسه نداشته‌اند به‌طوری که

دانش‌آموز سال دوم تجربی تصویر ذهنی خودش از مدرسه را قبل از ورود به مدرسه این چنین ترسیم می‌نماید:



#### ب) مدرسه واقعی

یکی دیگر از سطوح برنامه درسی تجربه شده، برنامه درسی تعاملی است. این برنامه ناظر بر تعاملات مخاطبان در هنگام مواجهه با برنامه درسی است. آن‌ها به صورت‌های مختلف در مقابل برنامه درسی‌ای که توسط معلم اجرا می‌شود، عکس‌العمل نشان می‌دهند. تعاملات عبارتند از: تعامل معلم - دانش‌آموز، دانش‌آموز - معلم، دانش‌آموز با گروه‌های اجتماعی، دانش‌آموز با محیط و نیز تعامل دانش‌آموز با منابع یادگیری (فتیحی و زیمیتات، ۲۰۰۷).

کشتی آرای (۱۳۸۷) برنامه درسی تعاملی را شامل سه سطح می‌داند: برنامه درسی آشکار، برنامه درسی پنهان، روابط و نگاه والدینی. برنامه درسی تجربه شده بیشتر در سطح برنامه درسی پنهان و روابط و نگاه والدینی مطرح است. برنامه درسی پنهان یا نامرئی عبارت است از آنچه که در خارج از چارچوب برنامه درسی تجویز شده تدریس می‌شود. این نوع برنامه درسی فراتر از محتوای تعیین شده در یک موضوع درسی است و می‌تواند در محیط مدرسه، در جو کلاس درس، در نظم و ترتیب وسایل و میز و صندلی‌های کلاس، در روش‌های تربیتی، در تعاملات بین دانش‌آموز و معلم، در تعاملات بین بچه‌ها و در بسیاری دیگر از زمینه‌های نامرئی بیان و عرضه شود. برخی اوقات برنامه درسی پنهان موجب تقویت برنامه درسی تجویز شده می‌شود و البته در برخی اوقات نیز با

آن در تعارض قرار دارد و آن را نقض می‌کند (فتحی و اجارگه، ۱۳۸۸).

دانش‌آموزان نیز در تجربیات خود به‌طور ضمنی به برنامه‌درسی نهران اشاره می‌کنند. دانش‌آموز

دختر سال سوم تجربی می‌گوید:

«بله، خیلی زیاد بوده روزایی که مثلاً خیلی غمگین بودم وارد مدرسه می‌شدم واقعاً حال و هوام عوض می‌شده واقعاً روحیه‌م عوض می‌شده به خاطر محیط مدرسه».

و یا دانش‌آموز پسر دیگری که سال چهارم رشته تجربی است بیان می‌دارد:

«اون مباحثی که تدریس می‌شد تأثیری توی زندگی نداره و تجربیات غیررسمی هر چقدر هم که باشه خیلی تأثیرات توی زندگی آدم می‌ذاره، تجربیات غیررسمی مثل دوستان، رفت و آمدها، محیط».

گلاتورن می‌گوید: برنامه‌درسی پنهان عبارت است از آنچه که یادگیرندگان از فرهنگ و جو مدرسه و نیز سیاست‌ها و فعالیت‌های مرتبط می‌آموزند. این نوع برنامه‌درسی شامل عناصری چون استفاده از زمان، تخصیص فضا، تأمین منابع برای برنامه‌ها و فعالیت‌ها، سیاست‌های رشته‌ای و فعالیت‌ها است. این برنامه‌درسی تأثیر زیادی بر یادگیرندگان دارد (به نقل از فتحی و اجارگه، ۱۳۸۸).

سطح روابط و نگاه والدینی در برنامه‌درسی تعاملی مورد توجه برخی از اندیشمندان و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است.

ون منن (۲۰۰۶) فرآیند تدریس را غم‌خواری، مراقبت و تقسیم هستی و وجودمان با فردی که به آن عشق می‌ورزیم می‌داند. تعبیر بسیار زیبایی که عمق نگاه ون منن را از این ارتباط بیان می‌کند. روابط والدینی، سطحی از برنامه‌درسی تعاملی است که در حوزه‌ی آموزش رسمی مورد غفلت قرار گرفته و کنار گذاشته شده است (به نقل از کشتی‌آرای، ۱۳۸۷).

دانش‌آموز دختر سال سوم رشته تجربی بیان می‌کند:

«مدرسه یک محیطی است که یک حالت حاکم و محکوم در اون برقراره که اگر این حالت نباشه خیلی بهتره چون وقتی دانش‌آموز وارد یک محیطی می‌شه که می‌بینه همه مثل اعضای خانواده‌اش هستند و واقعاً اون خودشو مثل فرزند دبیراش بدونه خیلی راحت‌تر می‌تونه باهاشون ارتباط برقرار کنه یا اینکه بعضی دانش‌آموزها می‌ترسند از دبیری سؤال بپرسند، خودش نشان دهنده‌ینه که اون رابطه حاکم و محکوم هست».

دانش‌آموز دختر دیگری در بخشی از خاطرات خود چنین بیان می‌کند:

«... فکر می‌کنم اگر به جای معلم، رباط(ربات) به بچه‌ها درس می‌داد بچه‌ها استرس‌شان کمتر بود استرس آن نیست که بچه‌ها از درس بترسند بلکه آن است که بچه‌ها از معلم می‌ترسند. معلم حتی می‌تواند مسیر زندگی انسان را عوض کند. من فقط می‌خواهم معلم‌هایم آرمانی باشند مدرسه‌ام آرمانی نبود هم با وجود معلمی خوب آرمانی می‌شود».

ون منن(۲۰۰۶) این سؤال را مطرح می‌کند که چگونه تربیت می‌تواند عملکرد یک انسان را تحت تأثیر قرار دهد و عملکرد فرهنگی ارزشمندی را به جای گذارد؟ این چشم انداز و رویکرد به ظاهر غیرمعمول در یک ارتباط دوستانه والدینی در فرآیند تربیت به‌دست می‌آید. این ارتباط به عنوان یک منبع برای کشف و استنباط تربیتی، بینش‌هایی را که معتقد به یک نگاه کل‌نگرانه در زندگی مربیان و بچه‌ها می‌باشد را فراهم می‌آورد. حقایقی که معلمان و بچه‌ها از تجارب آموزشی معنادار خود بیان می‌کنند به نظر می‌آید اغلب در حاشیه یا خارج از تجارب برنامه‌ریزی شده روزانه در یک کلاس درس اتفاق افتاده است(به نقل از کشتی آرای، ۱۳۸۷).

و یا دانش‌آموز دختر کلاس دوم رشته ریاضی می‌گوید:

«هیچ دبیری اجازه نمی‌دهد بیرون از مدرسه با او ارتباط برقرار کنیم، حالا حضوری هم نه، مثلاً الکترونیکی، با ایمیل، نمی‌دونم با چت کردن، با وب کم و چیزهای دیگه...»

گرامت بر این باور است که نگاه والدین در بردارنده تماس است. این عمل یادآور روابط مسالمت آمیز کودک و مادر، کیفیت و چگونگی لامسه و تماس در این روابط است. اما «نگاه» در تدریس، چنین لمسی را رد می‌کند. وی معتقد است که نگاه خیره‌ی معلم اغلب خشک، بی‌روح و تحکمی است(فتحی و اجارگاه، الف ۱۳۸۶). دانش‌آموز گاه حتی چنین رابطه‌ای را در ارتباط با مشاور و سایر پرسنل آموزشگاه هم احساس نمی‌کند. به رغم اینکه نقش و وظیفه مشاور به گونه‌ای کاملاً صمیمانه و معتمد تعریف می‌شود.

دانش‌آموز دختر سال سوم رشته تجربی بیان می‌کند:

«این جا فضای خانوادگی نیست به‌خاطر این مثلاً اگر برای من مشکلی پیش اومد باید اونقدر با مشاور ارتباط نزدیکی داشته باشم تا بتونم بهش مراجعه کنم».

اغلب دانش‌آموزان در برنامه درسی تعاملی، فضای مدرسه را برای زیستن و زندگی کردن واقعی معرفی نکردند و آن را فضایی کاملاً رسمی و صرفاً برای یادگیری درس و خشک و غیرمنعطف می‌دانند.

دانش آموز دختر سال سوم تجربی بیان می‌کند:

«فکر نمی‌کنم در اینجا زیستن واقعی اتفاق بیفته چون شاید بگید این خیلی بدبینانه است ولی واقعیتش اینه که اکثر مدرسه‌ها تا جایی که من می‌دونم اینجوریه که اون شاد زیستن واقعی، با هم زیستن خیلی معنی نداره یعنی یک جورایی اکثریت هم رو تحمل می‌کنند».

و یا دانش آموز پسر سال سوم تجربی اظهار می‌دارد:

«به نظر من اینجا یک فضای خانوادگی نیست. اینجا به همان صورت مدیر و دانش آموز یا کادر آموزشی و دانش آموز تو این مدارس اجرا می‌شه معمولاً اون صمیمیتی که بین شون باید باشه نیست».

فریره (۱۹۸۶) با تأیید و تأکید این مطلب بیان می‌کند:

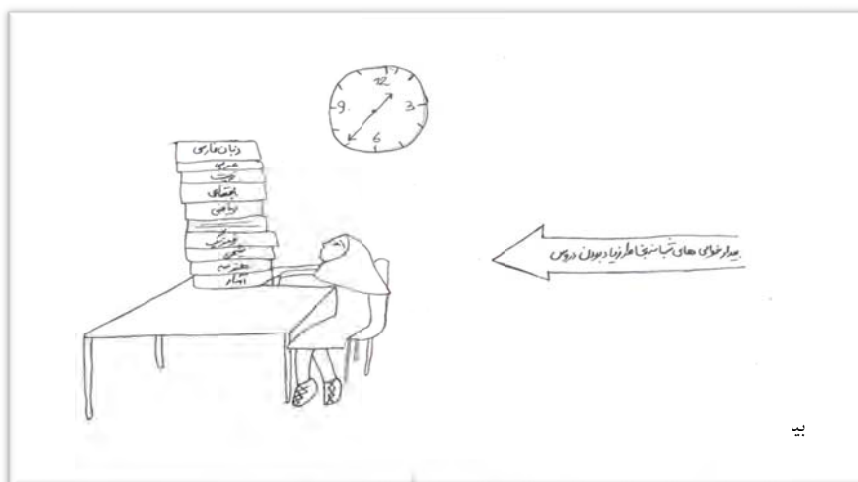
رابطه بین معلم و دانش آموز رابطه یک سویه است و دانش آموز در مورد اینکه چه چیزی ارزش یادگیری دارد، چگونه باید آموخت و برای شناخت درست و نادرست از چه معیاری‌هایی باید استفاده کرد، تا حد زیادی به قضاوت معلم بستگی دارد. در چنین نظام‌های آموزشی دانش آموز تبدیل به یک موجود منفعلی می‌شود که قادر به درک ماهیت تجربه خویش نیست و به عبارت دیگر از خود بیگانه است. کوی (۱۹۹۱) در حالی که از نظر وی مربی دیگر تنها کسی نیست که صرفاً به تربیت می‌پردازد، بلکه در گفت و گو با دانش آموز تربیت نیز می‌شود. دانش آموز در عین حال که تربیت می‌شود مربی نیز است. بدین ترتیب هر دو در این فرآیند به عنوان عامل مطرح می‌شوند و در آن با هم پیشرفت می‌کنند (به نقل از یمینی دوزی سرخابی، ۱۳۷۸).

یکی دیگر از تجربه‌های زیسته‌ی دانش آموزان از برنامه درسی تعاملی، حجم زیاد محتوای دروس و تأکید بر انباشت اطلاعات و آزمون‌های تکراری و خسته کننده بود که خود عاملی برای به هم ریختگی یک محیط صمیمی و دوست داشتنی برای زندگی واقعی می‌شد.

فریره (۱۹۸۶) معتقد است که در نظام سلطه و ستم، آموزش و پرورش شکل خاصی پیدا می‌کند که وی آن را «روایتی» نامیده و به نظام بانکداری تشبیه می‌کند، در این حالت، دانش آموز نقش یک مخزن را دارد و یادگیری محدود به دریافت، حفظ کردن و مصرف اطلاعات است.

دانش آموز حجیم بودن دروس را به شکل زیر ترسیم می‌کند:

و در مورد آزمون‌های زیاد و تکراری نیز دانش آموزان تجربه زیسته‌ی خوبی ندارند.



دانش‌آموز دختر سال سوم رشته انسانی بیان می‌کند:

«بعضی روزها ممکن است دو سه تا امتحان داشته باشیم واقعاً لحظه شماری می‌کنیم کی مدرسه تموم بشه چون کمبود خواب پیدا کردیم. چون هر روز دبیرها دو سه تا امتحان می‌دارن برامون».

به‌رغم این حفظی بودن محتوا، حجیم بودن آن و تکرار آزمون‌های خسته‌کننده، محتوای کتاب‌ها را نیز دانش‌آموزان غیر کاربردی و قدیمی معرفی کردند. دانش‌آموزی که کلاس سوم تجربی است می‌گوید:

«نه به نظر من کتابا تو همون دوران قبل موندن از دهه ی ۷۰ هیچ پیشرفتی نداشته. کتاب محتواشم زیاد جالب نیست. بعضی‌هاشون می‌شه تو زندگی ازشون استفاده کرد ولی اکثرشون نه».

ون منن (۲۰۰۶) بیان می‌کند که بیشتر کتاب‌های تعلیم و تربیت به بزرگسالان، والدین یا معلمان معطوف هستند و توجهی به بچه‌ها ندارند. همیشه به این قبیل سؤالات که مریبان باید چگونه فکر کنند، فعالیت کنند و با دانش‌آموزان تعامل داشته باشند، معطوف هستند. اما چنین تمرکزی غفلت از این مطلب مهم است که بزرگسال ناتوان در درک موقعیت‌های ویژه از دیدگاه و نقطه نظر بچه‌ها می‌باشد. از چشم انداز پداگوژیک همیشه سؤال مهم چگونگی ارتباط تجارب بچه‌ها در موقعیت ویژه با رویداد است (به نقل از کشتی آرای، ۱۳۸۷).

از دیگر تجربه‌های زیسته‌ی دانش‌آموزان در برنامه درسی تعاملی در محیط‌های واقعی مدرسه و کلاس درس مواظبت‌های اجباری و تحصیلات اجباری و مدرک‌گرایی است که گاه ناخرسندی برای دانش‌آموزان ایجاد کرده است.

ایلیچ معتقد است که مدرسه برای ایفای چهار وظیفه اصلی توسعه پیدا کرده است: مواظبت اجباری، توزیع مردم به نقش‌های شغلی، یادگیری ارزش‌های مسلط و کسب دانش و مهارت‌های مورد پسند اجتماعی. به نظر او، مدرسه، یک سازمان اجباری یا بازداشتگاهی است. زیرا حضور در آن اجباری است و کودکان، در سال‌های بین طفولیت و ورود به اشتغال در بازار کار، به دور از کوچه و خیابان، در آنجا نگهداری می‌شوند (علاقه بند، ۱۳۷۲).

دانش‌آموز پسر سال سوم رشته ریاضی می‌گوید:

«به اینکه مدرسه نرم زیاد فکر نکردم، چون مدرسه نرفتن که فایده نداره. یعنی بالاخره باید به جایی برسی که باید مدرک داشته باشی نمی‌تونی... نمی‌تونی نری مدرسه، شاید می‌تونی نری مدرسه، راحتی نری. ولی اگه نری زندگیت خراب می‌شه، بهم می‌ریزه».

دانش‌آموز دیگری اجباری بودن و مفهوم بازداشتگاه را در تصویری از مدرسه این چنین به

نمایش می‌گذارد:



از دیگر تجربه‌های زیست شده دانش‌آموزان در برنامه درسی تعاملی عدم مشارکت دبیران در زندگی دانش‌آموزان و غم‌خوار نبودن آن‌ها در ارتباط با شاگردان است. دانش‌آموز دختر کلاس دوم رشته ریاضی چنین بیان می‌دارد:

«معلم‌ها تو زندگی ما شریک نیستند، تنها دلیلشم فکر کنم اینه، چون که خب اگه یه دبیر فکر می‌کنه اگه من غرورم رو بذارم زیر پا هر بچه‌ای هر حرفی دلش می‌خواد مثلاً راز دلش رو بیاد به من بگه احترام خودش می‌یاد پایین ولی به نظر من دبیری که با بچه‌ها راحت‌ه احترامش پیش بچه‌ها و دوست داشتنش بالاتر می‌ره».

نودینگر اعتقاد دارد که برای تربیت نباید از رابطه مادرانه و مهرورزانه مادر غافل شد، و ویژگی‌های زنانه باید در فرآیند برنامه درسی مد نظر قرار گیرد. در کلاس درس در تقابل بین معلم و دانش‌آموز، دانش‌آموز و دانش‌آموز و معلم و معلم باید به مسأله غم‌خواری توجه کرد. در حقیقت او از اولین صاحب نظرانی است که این واژه را مورد استفاده قرار داده و به کار گرفت. او اعتقاد دارد مراقبت یک نگرش ساده و یک احساس نیست بلکه رویدادی است که در ارتباطات انسانی ایجاد می‌شود. مؤسسات و مراکز آموزشی معمولاً از معلمان زن می‌خواهند که غم‌خوار بودن و مراقبت را به کناری گذارند و آموزش نسبتاً بی‌نام و نشان، بی‌روح و بدون تربیت عاطفی را انجام دهند. در این حالت اینگونه افراد روابط عاطفی و تربیت عاطفی را از زندگی شخصی خود یعنی در خانه‌داری و امورخانه هم به کنار گذاشته‌اند و در حقیقت محیط را از این چنین عواملی پاک کرده‌اند. مدارس نمی‌توانند در برخورد با اینگونه مسائل بی‌طرف باشند بلکه در واقع دانش‌آموزان با دیگران در مدرسه ارتباط دارند و تحت تأثیر مسائل دیگر سایر دانش‌آموزان قرار می‌گیرند (کشتی آرای، ۱۳۸۷).

دیویی معتقد است: معلم باید در تدریس خود کودک را به عنوان یک کل در نظر بگیرد، به این معنا که او نه تنها یک موجود علمی و ذهنی هوشی نیست، بلکه یک موجود عاطفی و اجتماعی نیز هست. تجربیات قبلی وی، احساسات و... جملگی بر فرآیند تعلیم و تربیت او اثر می‌گذارد (طالب زاده نوبریان و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۲).

در برنامه درسی تعاملی، تجربه زیسته‌ی دیگر بچه‌ها تبعیض در مدرسه و نیروهای انسانی مدرسه نسبت به دانش‌آموزان است.

ایلچ معتقد است که مدرسه مکانی است که تبعیض‌آمیز بوده و دانش‌آموزان را برای مشاغل



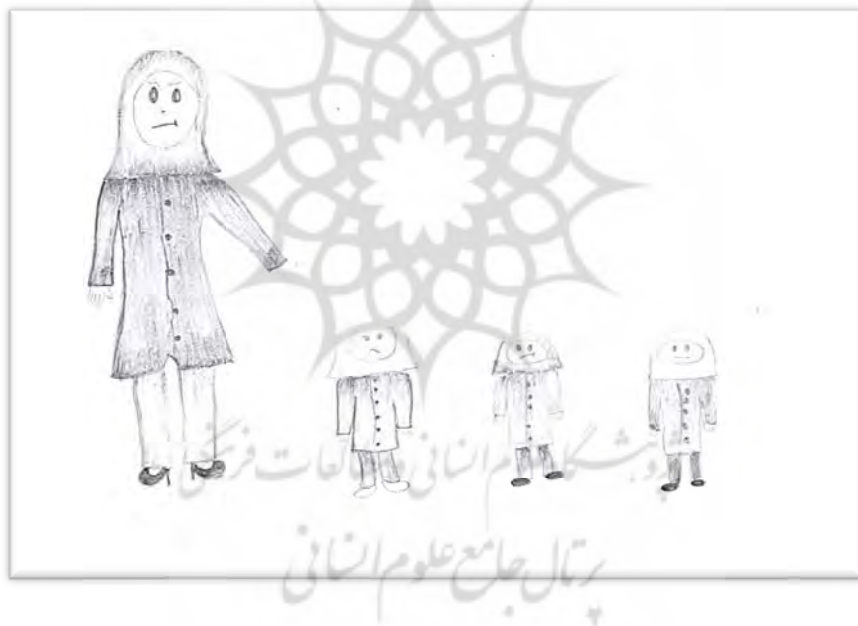
مختلف دسته‌بندی می‌کند و باعث گسترش اختلاف طبقاتی در جامعه می‌شود (ایلچ، ۱۹۷۱). او می‌گوید مدرسه‌ها در هیأت و کارسازی کنونی‌شان نقشی جز پایدار کردن و نهادی ساختن نابرابری‌های اجتماعی و در نتیجه بیدادگری‌ها، ندارند (به نقل از وزیری، ۱۳۵۳).

دانش‌آموز دختر کلاس دوم رشته ریاضی درباره تبعیض در مدرسه این چنین می‌گوید:

«این که می‌گن ما بین هیچ دانش‌آموزی فرق نمی‌ذاریم تو ظاهر هم اینطوری نشون می‌دن که هیچ فرقی نیست ولی باطناً و عمق کار که بری فرق گذاشتن همیشه هست حتی تو کلاس».

دانش‌آموز دیگری این نگاه تبعیض‌آمیز را که در نظام آموزشی وجود دارد چنین ترسیم کرده

است:



دانش‌آموزان در تجربیات زیسته‌ی خودشان از مدرسه، از ایجاد صفات نامناسب اخلاقی که در

اثر روش‌های غلط و غیراصوبی مدرسه بوده است نیز صحبت می‌کردند .

دانش‌آموز سال سوم رشته تجربی می‌گوید:

«اینجا صفات نامناسبی مثل حسادت ممکنه ایجاد بشه من در خودم خدا رو شکر به وجود نیامده، رقابت دارم، دروغ، تقلب هم ممکنه به خاطر اینکه الان یک دانش‌آموز ارزشش به

نمره‌ای است که روی برگه می‌گیره.»

هالت (۱۹۶۱) کلاس درس را چنین توصیف می‌کند: معلمان قوانین و قواعد سخت و خشنی را اجرا می‌کنند و دانش‌آموزان تمرکز خود را برای یافتن پاسخ‌های درست معطوف می‌دارند. آنها یاد می‌گیرند که ابله و نادان باشند و یاد می‌گیرند که نیاموزند. او می‌گوید که چگونه بچه‌ها راهکارها و روش‌های ترس و شکست را به کارگیرند تا معلمان خود را خشنود سازند و چگونه دانش‌آموزان به صورت یک زیرک جنگی در می‌آیند تا بر نظام مدرسه غلبه کنند و آن را شکست دهند، چگونه به معلم کلک بزنند، پاسخ‌ها را از زبان معلم بیرون بکشند و اینکه چطور تقلب کنند. در برنامه درسی تعاملی همه دانش‌آموزان نظری منفی و بدبینانه به مدرسه و برنامه درسی نداشتند، تعدادی از دانش‌آموزان مدرسه را مکانی برای رشد، صمیمی و امیدوارکننده می‌دانستند. دانش‌آموز دختر سال سوم رشته تجربی بیان می‌دارد:

«اصلاً فکر نمی‌کردم مدرسه یه محیط اینقدر صمیمانه باشه، مثلاً یه محیطی که فقط برای درس خوننده مد نظرم بود، بعد که رفتم دیدم نه، محیطش خیلی فرق می‌کنه.»

دانش‌آموز دختر سال دوم رشته تجربی اظهار می‌کند:

«من فکر می‌کنم که دبیرا سعی کردن محیط خوبی رو فراهم کنن مثلاً کتابخونه داریم. آزمایشگاه داریم. سعی کردن همه‌ی امکانات رو فراهم کنن فکر می‌کنم محیط مناسبی برای زندگی باشه.»

و دانش‌آموز دیگری که دختر سال دوم رشته تجربی است تجربه‌ی زیست شده‌ی خود را از کتاب‌ها، چنین بیان می‌کند:

«خب اونطوری نیست که هیچ چیزی از کتاب‌ها یاد نگیری و هیچ کاربردی نداشته باشن مثلاً مطالب به خودی خود مفیدن نوع گفتن مطالبش مناسب نیست.»

در مجموع دانش‌آموزان در برنامه درسی تجربه شده‌ی تعاملی، تجربه‌های متفاوتی را داشته که برخی منفی و برخی مثبت بود. منتهی آنچه که برداشت می‌شود این است که اکثر دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها یا نقاشی‌ها و خاطرات خود به موارد زیر اشاره داشتند:

- ۱- نگاه حاکم و محکوم و سلطه‌گرایانه در مدرسه؛
- ۲- عدم مشارکت اکثر معلمان در زندگی دانش‌آموزان؛
- ۳- تأکید جدی بر دروس و امتحانات و صرفاً مسائل علمی؛

- ۴- ارتباط خشک و بی‌روح بین معلمان و دانش‌آموزان؛
- ۵- ارتباط صمیمی و خوب بین دانش‌آموزان؛
- ۶- حجم زیاد دروس و اضطراب ناشی از امتحانات و کنکور؛
- ۷- عدم کاربرد محتوای دروس در زندگی؛
- ۸- مدرسه مکانی صرفاً برای یادگیری دروس نه برای زیستن با هم؛
- ۹- ایجاد صفات نامناسب شخصی به خاطر گرفتن نمره، تشویق و یا فرار از موقعیت‌های آزار دهنده؛
- ۱۰- تبعیض قائل شدن در مدرسه؛
- ۱۱- القای عقاید مسلط؛
- ۱۲- عدم آزادی لازم برای ابراز عقاید و احساسات؛
- ۱۳- عدم ایجاد فرصت‌های لازم برای کسب مهارت‌های زندگی اجتماعی؛
- ۱۴- نبودن فضایی شاد و هیجانی با دبیران و کادر آموزشی؛
- ۱۵- طولانی بودن زمان آموزش در مدرسه و خستگی ناشی از آن.

### ج) مدرسه آرمانی

مدرسه و کلاسی را که نومفهوم‌گرایان در ایده‌آل‌های خود می‌آورند، مکانی است که به قول فریره در آن فرصت‌هایی برای تعاملات اجتماعی نقد، پژوهش، طرح‌مسأله و امکان تجربه با سبک‌های مختلف یادگیری فراهم می‌شود. در این نوع کلاس درس، دانش‌آموزان به فهم غنای سنت‌های فرهنگی متفاوت و صدا‌های گوناگون نیاز دارند. آن‌ها باید بیاموزند که چگونه عمل کنند و در مباحث انتقادی و اخلاقی فعالانه شرکت کنند (خسروی و سجادی، ۱۳۹۰). و یا به قول دیویی مدرسه مقدمه زندگی نیست، بلکه نمودار یک اجتماع کوچک است (مایر، ۱۳۷۴). که «فرآیند زندگی کردن است نه آمادگی برای زندگی آینده» (اولیچ، ۱۳۷۵). و بارها به تکرار این اعتقاد محوری خود می‌پردازد که هدف تعلیم و تربیت رشد است و رشد هدفی ماورای خود ندارد (یوسفی، ۱۳۷۷: ۷۵).

دانش‌آموزان نیز با تجربه زیسته‌ی خود از مدارس و واقعیت‌هایی که در کلاس‌های درس و برنامه‌درسی است آرمان‌ها و رؤیاهایی را برای زندگی در مدرسه و کلاس درس به تصویر می‌کشند

که در اینجا به نمونه‌هایی از آن اشاره می‌شود.

دانش‌آموز دختر سال سوم تجربی اظهار می‌دارد:

«اگه بخوام مدرسه را زیباتر کنم من یک کم محیط مدرسه را آزادتر می‌کنم یعنی آزادتر می‌گذارم که بچه‌ها واقعاً به این سمت برند که بیاند و حرف بزنند، بیاند مشکلات شون رو بگند، به نظر من اغلب توی کشور ما مدرسه‌ها جنبه‌ی آموزشی دارند تا پرورشی، یعنی به جنبه‌ی آموزشی تأکید می‌کنند تا تربیت بچه‌ها، به نظر من باید اصلاح بشه».

دانش‌آموز دیگری که دختر سال دوم تجربی است می‌گوید:

«اگه من مدیر باشم سعی می‌کنم یه چیزایی رو به بچه‌ها یاد بدم که کاربرد داشته باشه، درسای زندگی به بچه‌ها یاد می‌دم».

دیویی بر این باور بود که تا سرحد امکان مدرسه و کلاس درس می‌بایستی اصول مردم‌سالاری را منعکس سازند. دلالت این نظریه در عمل عبارت از این است که مدارس و کلاس‌های درس می‌باید به کودکان فرصت‌هایی مناسب برای صورت‌بندی قوانین خودشان در زندگی اجتماعی پیشنهاد نمایند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۶). به قول طالب زاده نوبریان و فتحی واجارگاه (۱۳۸۲) این فرآیندها بایستی طوری سازمان یابند تا کودکان بتوانند نحوه استفاده از هوش جمعی برای حل مسائل جمعی را بیاموزند.

دانش‌آموز دختر کلاس دوم رشته ریاضی می‌گوید:

«اگه مدیر می‌بودم یکی اینکه به نظرات بچه‌ها، هر نظری و انتقادی که دارن بهشون احترام می‌ذارم، بعد سعی می‌کنم که چون تو این سن دبیرستان دخترها خب احساساتی‌ترند نسبت به سال‌های دیگه به احساساتشون احترام می‌ذارم».

دانش‌آموزان در بخشی از ایده‌آل‌های خود مدرسه‌ای را جست‌وجو می‌کنند که توانایی زندگی اجتماعی امروز را در آن کسب کنند. برای نمونه دانش‌آموز پسر کلاس دوم ریاضی می‌گوید:

«الان شاید اغلب دانش‌آموزای کلاس ارتباط داشتن با ادارات، بانک‌ها رو نمی‌دونن باید چیکار کنن مدرسه شاید امکاناتی رو فراهم کرده باشه ولی نه در اون حد که خواسته باشی یاد بگیری».

دیویی معتقد است که هدف آموزش و پرورش آن است که کودک را در حل مشکلات و مسائلی که در جریان زندگی روزمره و در محیط طبیعی و اجتماعی خاص خود با آن‌ها مواجه

می‌شود کمک نماید. چون برای کودک خردسال اکثر این مسائل مربوط به خانواده و اجتماع می‌شود، دیویی به‌ویژه اصرار داشت که مدرسه دنباله‌ی ساده و منظمی از این موقعیت‌های اجتماعی باشد (شاتو، ۱۳۶۹). بدین ترتیب دیویی بیان می‌دارد که بهتر است مدارس در برنامه اصلی آموزش خود، حرفه‌هایی برای دانش‌آموزان ایجاد کنند. هر گاه مدارس به زندگی واقعی نزدیک شوند حالتی پویا و فعال پیدا کرده، برای دانش‌آموزان شکل قابل قبولی پیدا خواهند کرد. این حرفه‌ها می‌توانند شبیه به همه‌ی فعالیت‌هایی باشند که در زندگی خارج از کلاس درس جریان دارند (نلسون، ۱۹۴۸).

در مجموع دانش‌آموزان مدرسه ایده‌آل خود را با ویژگی‌های زیر عنوان می‌کردند:

۱- محیطی امن و روشن با آزادی بیشتر؛

۲- نزدیک شدن مدرسه به محیط واقعی زندگی و تجربه مهارت‌های زندگی اجتماعی در

مدرسه؛

۳- نحوه‌ی چینش فضایی برای تعامل بیشتر در مدرسه؛

۴- محیطی شاد، انعطاف‌پذیر، انتقادپذیر که اصول دموکراسی بر آن حاکم باشد؛

۵- ایجاد فضاهایی برای فکر کردن، استراحت کردن، تخلیه هیجانات؛

۶- تشکیل اتاق‌های اختصاصی برای درس و تهیه امکانات برای همان درس در اتاق ویژه؛

۷- تنظیم پرونده تحصیلی به منظور شناخت بیشتر دانش‌آموزان و کشف استعدادهاى آنان؛

۸- استفاده از تکنولوژی روز به منظور دسترسی به دانش جدید.

در مجموع این پژوهش نشان داد که خلأ برنامه‌ی امروز مدارس توجه بیش از اندازه به برنامه آشکار، برنامه‌ای که در جهت خواست قدرت بیرونی است و صرفاً ابزاری در خدمت سرمایه، صنعت و تکنولوژی است؛ به طوری که مکانیک‌وار فرمول‌ها را در ذهن بچه‌ها انباشته می‌کنند بدون آنکه به درک صحیح و کاربردی از آن برسند. به قول ژوزف ویدیگران (۲۰۰۰) در چنین مدارسی بیشتر معلمان بخش اعظم وقت کلاس را به سخنرانی سپری می‌کنند، دانش‌آموزان می‌نشینند، گوش فرامی‌دهند، در حالی که نشسته‌اند به انجام دادن تکالیف می‌پردازند و امتحان می‌دهند و در چنین مدارسی، فرهنگ کلاس‌های درسی از نوع کنار آمدن و تمکین کردن است، در این کلاس‌ها معلمان، فعالیت‌های فکری دانش‌آموزان را برای مواجهه یکسان با برنامه درسی و حفظ نظم کلاس کنترل می‌کنند و دانش‌آموزان نقش یادگیرندگانی منفعل و خاموش را ایفا می‌کنند (به نقل از مهر

محمدی و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۲۶۴). در چنین فضایی احساس معنا، زیبایی، دوستی و شگفتی در تکرار وظایف کلیشه‌ای مدرسه گم می‌شود (قادری، ۱۳۸۹). و «زیستن» و «با هم زیستن» به ورطه فراموشی سپرده می‌شود. غالب مدارس امروزی محلی برای دور نگه داشتن شاگرد از واقعیت‌های خارج از کلاس درس است در حقیقت مدرسه امروزی چیزی بیش از یک زندان تصنعی برای ذهن و جسم فراگیر نیست، فرد خود را فقط به منزله‌ی یک شیء یا همچون عنصری آماری و بر اساس موفقیت یا شکست تعریف می‌کند، که بیگانگی و تنفر از مدرسه و کلاس محصول این چنین فضایی است.

بنابراین در چنین حالتی نظام تعلیم و تربیت دیگر به عنوان یک نهاد اجتماعی، پاسخ‌گوی رسالت‌های اجتماعی و انسانی خود نیست (یارمحمدیان، ۱۳۸۱).

### منابع

۱. اولیچ رابرت. (۱۳۷۵). **مربیان بزرگ**. ترجمه علی شریعتمداری، اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
۲. ایللیچ، ایوان. (۱۳۵۳). **فقر آموزش در امریکای لاتین (صدقه و آزار)**. ترجمه هوشنگ وزیری، تهران: خوارزمی.
۳. خسروی رحمت الله، سجادی سیدمهدی. (۱۳۹۰). **تحلیلی بر نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی**. فصلنامه علمی- پژوهشی دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ۴(۳۱): ۱-۱۴.
۴. رضویه، اصغر. (۱۳۹۰). **روش‌های پژوهش در علوم رفتاری و تربیتی**. شیراز: دانشگاه شیراز.
۵. ژوزف پاملا بلوتین و دیگران. (۱۳۸۹). **فرهنگ‌های برنامه‌ی درسی (نظریه‌ها)**. ترجمه م مهر محمدی و دیگران. تهران: سمت.
۶. شاتو، ژان. (۱۳۶۹). **مربیان بزرگ**. ترجمه غلامحسین شکوهی. تهران: دانشگاه تهران.
۷. شریعتمداری علی. (۱۳۷۸). **چند مبحث اساسی در برنامه‌ی ریزی درسی**. تهران: سمت.
۸. طالب زاده نوبریان محسن، فتحی واجارگاه کورش. (۱۳۸۲). **مباحث تخصصی برنامه‌ی ریزی درسی**. تهران: آبیژ.

۹. علاقه بند، علی. (۱۳۷۲). **جامعه شناسی آموزش و پرورش**. تهران: بعثت.
۱۰. فتحی واجارگاه، کوروش. (الف ۱۳۸۶). **برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید**. تهران: آبیژ.
۱۱. فتحی واجارگاه، کوروش. (ب ۱۳۸۶). کالبد شکافی برنامه درسی تجربه شده. **مجموعه مقالات قلمرو برنامه درسی در ایران**، ۱۰۵-۸۲.
۱۲. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). **اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی**. تهران: بال.
۱۳. قادری، مصطفی. (۱۳۸۹). **نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت**. تهران: یادواره کتاب.
۱۴. کشتی آرای، نرگس. (۱۳۸۷). طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده در آموزش عالی مبتنی بر رویکرد پدیدار شناسی - فمینیستی. **پایان نامه دکتری**. دانشکده تحصیلات تکمیلی دانشگاه آزاد خوراسگان.
۱۵. کشتی آرای نرگس، فتحی واجارگاه کوروش، زمیثات کرایگ، فروغی احمدعلی. (۱۳۸۸). طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدار شناسی و اعتبار سنجی آن در گروه های پزشکی. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، ۹(۱): ۶۷-۵۵.
۱۶. کوی، لوتان. (۱۳۷۸). **آموزش و پرورش: فرهنگ ها و جوامع**. ترجمه محمد یمینی دوزی سرخابی، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۱۷. گال مردیت، بورگ والتر، گال جویس. (۱۳۸۷). **روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی**. ترجمه احمدرضانصر و دیگران، جلد اول و جلد دوم، تهران: سمت.
۱۸. لوننبرگ فرد، ارنشتاین آلن. (۱۳۹۰). **برنامه ریزی درسی: تحلیل و بهسازی تدریس**. ترجمه م شریف. اصفهان: جهاد دانشگاهی.
۱۹. مایر فردریک. (۱۳۷۴). **تاریخ اندیشه های تربیتی**. ترجمه علی اصغر فیاض، جلد دوم، تهران: سمت.
۲۰. محبی، علی. (۱۳۸۹). بررسی عوامل موثر بر برنامه درسی تجربه شده و ارائه الگوی مطلوب (مطالعه موردی درس اندیشه اسلامی دوره کارشناسی دانشگاه علوم انتظامی). **پایان نامه دکتری**. دانشگاه تربیت معلم تهران.
۲۱. محمدی، مهدی. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت و موفقیت

دانشجویان رشته‌های مهندسی و علوم پایه- ارائه مدل‌های توضیحی. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شیراز.

۲۲. مهرمحمدی محمود و همکاران. (۱۳۸۸). **برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها**. تهران: سمت.

۲۳. یار محمدیان محمدحسین - ح. (۱۳۸۱). **اصول برنامه ریزی درسی**. تهران: یادواره کتاب.

۲۴. یوسفی، علیرضا. (۱۳۷۷). هدف‌ها و روش‌های تربیت اجتماعی و عقلانی از نظر افلاطون و

دیویی. فصلنامه علمی- پژوهشی موسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم، ۳ و ۴: ۶۷-۷۸.

ب. انگلیسی

25. Eisner, Elliot.W. (2002). **The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs**. 3<sup>rd</sup>. ed., New Jersey: Merrill Prentice Hall.
26. FathiVajargah K, Zimitat C. (2007). Experiential Curriculum Target. **Journal of Curriculum Studies**.
27. Freire Paulo. (1986). **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Continuum Publishing.
28. Holt John. (1961). **How Children Fail**. New York: Pitman.
29. Illich Ivan. (1971). **Deschooling Society**. London: Calder and Boyars.
30. Nelson Annabelle. (1948). **Curriculum Design Techniques**. New York: Wm. C. Brown publishers.