

The Maze of Narratives: Re-examining the Research Identity of Schools in Iran

Mahdie Dezhbord 

Department of Educational Management and Human Resource Development, Ferdowsi University of Mashhad, Iran. E-mail: sahardejbord114@gmail.com

Rezvan
Hosseingholizadeh* 

Corresponding Author, Department of Educational Management and Human Resource Development, Ferdowsi University of Mashhad, Iran. E-mail: rhgholizadeh@um.ac.ir

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify and analyze the dominant narratives surrounding schools by re-examining the existing body of research literature. To this end, a document-based research approach, specifically a narrative review, was employed. A total of 178 studies were purposefully selected, identified, and refined, and their contents were analyzed using thematic analysis. In this article, the research identity of schools is revisited across nine dimensions: political-ideological, communicative, cooperative and exchange-based, economic-occupational, mental-physical health, organizational-managerial, scientific-educational, physical-architectural, and managerial. Drwigg nnnn rrrrrr rs (9999) mll tidimsss illll eaaaa tiaaa l management model, these narratives were systematically classified and interpreted. The findings indicate that schools in Iran, as complex and multifaceted institutions, are not merely spaces for education and learning. Rather, they represent arenas where social, cultural, political, and economic forces intersect. This study underscores the need for a comprehensive and multidimensional approach to school management—an approach that fully addresses the various facets of school identity and is grounded in diversity, creativity, and critical thinking. Ultimately, the paper recommends strategies such as fostering interdisciplinary approaches, strengthening critical research, and emphasizing cultural and social diversity as essential to enhancing the quality and depth of the research identity of schools in Iran.

Keywords: Narrative review; School research identity; Iran; Multidimensional educational management model.

Cite this Article: Dezhbord, M., & Hosseingholizadeh, R. (2025). The Maze of Narratives: Re-examining the Research Identity of Schools in Iran. *Educational Leadership Research*, 9(34), 7-53. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2025.83213.1811>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jrlat.2025.83213.1811>

Extended Abstract

Introduction

Education is as old as human life itself. As societies grew more complex, the responsibility of education gradually shifted from the family to monasteries, churches, and eventually to schools. With the expansion of the school system, the need for educational management became increasingly evident. The role of educational management has evolved in accordance with political, social, cultural, and economic contexts, and its emergence within schools has marked a significant development in the formalization of education. The school, as one of the most enduring social institutions, manifests its objective existence in this context. It plays a crucial role in guiding, educating, and shaping individuals. In fact, nations often strive to realize their ideals through the framework of school activities.

Iran is no exception. The significance of this issue has been explicitly emphasized in the national document on the development of education and training. According to this document, the school-considered a neighborhood-based educational center-is expected to undertake a range of responsibilities, making its role in religious and moral, political and social, physical and biological, artistic and aesthetic, economic and professional, as well as scientific and technological education particularly prominent.

Literature Review

A review of the research literature indicates that schools have been studied across various scientific and thematic fields. In Iran, scholars have employed diverse theoretical and methodological approaches to examine schools—not merely as physical structures but as complex social institutions. Disciplines such as sociology, psychology, philosophy, and educational management have each investigated different dimensions of the school environment, employing theoretical frameworks including functionalist, critical, conflict-based, and symbolic interactionist approaches.

This diversity of perspectives contributes to a more comprehensive understanding of schools as educational, social, and cultural spaces in which competing ideas, values, and power structures continuously interact. Within this context, the research identity of schools in Iran can be defined as a set of beliefs, values, approaches, and research practices that have collectively evolved within Iranian schools, giving rise to a distinctive identity. This identity is shaped by structural factors (such as educational policies and curricula), cultural influences (such as

prevailing attitudes and values), and a range of economic and social conditions.

It is noteworthy that despite the growing significance of educational management and the vital role of schools in national development, few studies have addressed the research identity of schools from a local perspective. Most existing studies have been grounded in Western models, with limited attention to the specific characteristics of the Iranian education system. In contrast, countries such as China, Malaysia, and Israel have made considerable efforts to present their localized knowledge of educational management at the international level, thereby challenging dominant Euro-American paradigms. Meanwhile, Iran remains underrepresented on the global map of educational management, and only a limited number of Iranian researchers have sought to articulate and promote localized knowledge at the school level.

To date, no significant initiative has been undertaken by Iranian scholars to systematically introduce and highlight locally rooted understandings of school-based educational management. Given that educational management knowledge is deeply embedded in social and cultural norms, this study aims to explore the research landscape of Iranian schools in order to identify key components of the research identity that scholars have portrayed through their work.

Methodology

This study employed a documentary research method alongside a narrative review to collect and analyze data. A narrative review is a qualitative research method used to synthesize and interpret findings from various studies within a specific field. In this research, 178 scholarly articles related to the topic of schools in Iran were carefully selected through a systematic search of academic databases and analyzed using thematic analysis.

Results

The findings reveal that schools in Iran, as complex and multifaceted institutions, are shaped by a variety of factors:

Political Factors: Educational policies, laws and regulations, and the prevailing political ideologies in society significantly influence the research identity of schools in Iran.

Cultural Factors: Societal values, beliefs, traditions, and customs have a considerable impact on school functioning and on the interactions among students, teachers, and administrators.

Economic Factors: Family economic status, the level of funding allocated to schools, and the availability of facilities and resources all affect the quality of education .

Social Factors: The social structure of society, class stratification, and the degree of parental involvement in school affairs also play a critical role in shaping the research identity of schools in Iran.

Discussion

Research findings indicate that the cultural, pedagogical, political, and economic dimensions significantly influence the research identity of schools in Iran. For instance, the cultural dimension shapes prevailing school values and beliefs; the pedagogical dimension influences teaching and learning methods; the political dimension affects educational policies; and the economic dimension determines financial resources and infrastructure.

Enhancing school management and educational quality requires a comprehensive, integrated approach that considers all these aspects. Based on the findings, the following recommendations are proposed:

- 0 Develop Interdisciplinary Approaches: Promote collaboration across different academic disciplines to better examine and analyze school-related issues .
- 0 Strengthen Critical Research: Encourage more critical research in the field of education to identify and address existing challenges in schools.
- 0 Acknowledge Cultural and Social Diversity: Educational planning and implementation must reflect the cultural and social diversity of students and local communities .
- 0 Foster Collaborative Spaces: Strengthen partnerships between schools, families, and other social institutions to enhance educational quality.

Conclusion

By exploring the diverse narratives surrounding schools in Iran, this study offers deeper insights into the nature and societal role of this multifaceted institution. It is hoped that these findings will support educational managers, researchers, and policymakers in advancing school management practices and improving the overall quality of education in Iran.



هزارتوی روایت‌ها؛ بازخوانی هویت پژوهشی مدرسه در ایران

مهدیه دژبرد

گروه آموزشی مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد،

مشهد، ایران. رایانامه: sahardejbord114@gmail.com

نویسنده مسئول، گروه آموزشی مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه

فردوسی مشهد، مشهد، ایران. رایانامه: rhgholizadeh@um.ac.ir

* رضوان حسین‌قلی‌زاده

چکیده

هدف اصلی این مطالعه، شناسایی و تحلیل روایت‌های غالب مدرسه از طریق بازخوانی ادبیات پژوهشی موجود است که برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش اسنادی، نوع مرور روایتی بهره گرفته شد. در نتیجه جستجو، شناسایی و پالایش مطالعات صورت گرفته ۱۷۸ پژوهش به صورت هدفمند انتخاب و با روش تحلیل مضمون تحلیل شدند. در این نوشتار، هویت پژوهشی مدرسه در سینه‌های سیاسی-ایدئولوژیک، ارتباطات، تعاون و تبادل، اقتصادی-شغلی، سلامت روانی-جسمانی، سازمانی-مدیریتی، علمی-آموزشی، محیط فیزیکی-معماری و تاریخی به دقت بازخوانی شد. در این پژوهش با بهره‌گیری از الگوی چندبعدی مدیریت آموزشی سنذر (۱۹۸۹)، روایت‌های موجود طبقه‌بندی و تحلیل شدند. نتایج حاکی از آن است که مدرسه در ایران به عنوان نهادی پیچیده و چندوجهی، تنها محل آموزش و یادگیری نیست، بلکه کانون تلاقی نیروهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی است. نوشتار حاضر بر ضرورت رویکرد جامع و چندجانبه برای بهبود مدیریت مدرسه در ایران تأکید دارد؛ رویکردی که به تمامی ابعاد آن توجه دارد و بر مبنای تنوع، خلاقیت و تفکر انتقادی شکل گیرد. در نهایت، پیشنهادهایی همچون توسعه رویکردهای میان‌رشته‌ای، تقویت پژوهش‌های انتقادی و توجه به تنوع فرهنگی و اجتماعی به منظور ارتقای کیفیت هویت پژوهشی مدرسه در ایران ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: ایران، مدل چندوجهی مدیریت آموزشی مرور روایتی، هویت پژوهشی مدرسه

استناد به این مقاله: دژبرد، مهدیه، و حسین‌قلی‌زاده، رضوان. (۱۴۰۴). هزارتوی روایت‌ها؛ بازخوانی هویت پژوهشی مدرسه

در ایران. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۹(۳۴)، ۵۳-۷. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2025.83213.1811>

مقدمه

«دوای نخوت و ناموس ما، افلاطون و جالینوس ما، مایه عشق و سودای ما، طیب جمله علت‌های ما، مدرسه است. هنر و لیافت، کار و فهم و درک، بستگی به تربیت دارد و تربیت ناشی از علم است. نظام کار این دنیا به علوم این جهانی است و درستکاری آخرت در پیروی از علمای ربانی» (روزنامه تربیت، شماره ۳۱۲، سال چهارم به نقل از فاضلی، ۱۴۰۱).

آموزش، قدمتی به اندازه عمر بشر دارد و به تدریج با پیچیده‌تر شدن جوامع، از حیطة اختیار خانواده به دیر، کلیسا و سپس به مدارس سپرده شد و با افزایش تعداد مدارس، نیاز به رشته مدیریت آموزشی بیش‌ازپیش احساس گردید (رسته‌مقدم و همکاران، ۱۳۹۴). با مرور کتاب مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی می‌توان اذعان نمود که مدیریت آموزشی بسان نوزاد، مراحل مختلفی را سپری کرده است. در یک دوره، به‌عنوان راهنمای اخلاقی و معنوی عمل کرده و در آغاز جنگ جهانی اول، با ظهور نیازهای صنعتی و تجاری، به شوالیه‌ای زرین‌پوش تبدیل شده است. پس از جنگ جهانی، نابسامانی‌ها و نابهنجاری‌های اجتماعی، مدیریت آموزشی را به‌عنوان یک مصلح اجتماعی معرفی کرد که به دنبال سامان‌دهی دنیای مدرسه و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه است. در دورانی دیگر، مدیریت آموزشی در جستجوی چارچوب علمی برای خویش، دست‌یاری به اقلیم علوم رفتاری و علوم اجتماعی دراز نمود. در این برهه، مدیریت آموزشی بسان یک دانشمند در میدان علم حاضر شد و در سال ۲۰۰۰، پس از فرازها و نشیب‌های بسیار، بار دیگر به حوزه مدرسه و رهبری مدرسه بازگشت (شیریگی، ۱۳۹۷). این روایت، دو نکته را آشکار می‌سازد: نخست، مدیریت آموزشی بسته به بافت سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، لباس (نقش)‌های متفاوتی را به تن کرده است؛ دوم، تولد مدیریت آموزشی در مدرسه و بروز آن در قالب آموزش و پرورش نمایان است.

روشن است که مدرسه به‌عنوان یکی از پایدارترین نهادهای اجتماعی، عینیت خود را در این قالب به نمایش می‌گذارد (عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹). این نهاد اجتماعی کلیدی، نقش بسزایی در هدایت، تربیت و شکل‌دهی به انسان‌ها ایفا می‌کند (پودینه و همکاران، ۱۳۹۷؛ دژبرد و همکاران، ۱۳۹۷). به‌گونه‌ای که جوامع و ملت‌ها، راه تحقق آرمان‌های خویش را در متن فعالیت‌های مدارس می‌جویند (هاشمی و عباسی، ۱۳۹۷). ایران نیز از این قاعده مستثنا نیست؛ تا آنجا که اهمیت این موضوع، در سند تحول آموزش و پرورش مورد تأکید قرار

گرفته است (سند تحول آموزش و پرورش ایران، ۱۳۹۰). بر اساس این سند، مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله با فرضی پذیرش نقش‌های متنوعی (غروی‌الخوانساری، ۱۳۸۳) که رسالتش را در زمینه تربیت دینی و اخلاقی، سیاسی و اجتماعی، زیستی و بدنی، هنری و زیباشناختی، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوری بسیار پررنگ نموده است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که موضوع مدرسه در زمینه‌های مختلف علمی و موضوعی مورد توجه قرار گرفته است (پارسا فرد و همکاران، ۱۴۰۲). از سوی دیگر، در ایران، پژوهشگران با بهره‌گیری از رویکردهای متنوع نظری و روش‌شناختی، مدرسه را نه صرفاً به عنوان یک ساختار فیزیکی، بلکه به عنوان نهاد اجتماعی پیچیده مطالعه کرده‌اند؛ به طوری که رشته‌های گوناگونی چون جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، فلسفه، مدیریت آموزشی و ... به بررسی ابعاد مختلف مدرسه پرداخته‌اند و از رویکردهای کارکردگرایی، انتقادی، نظریه‌های تضاد و تعامل‌گرایی نمادین استفاده کرده‌اند. این تنوع رویکردها، تصویر جامع‌تری از مدرسه به عنوان یک فضای آموزشی، اجتماعی و فرهنگی ارائه می‌دهد که در آن رقابت پیچیده‌ای بین ایده‌ها، ارزش‌ها و قدرت‌های مختلف، جاری است.

در این بین، هویت پژوهشی مدرسه در ایران را می‌توان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، رویکردها و عملکردهای پژوهشی تعریف شود که به طور مشترک در بطن مدارس ایرانی شکل گرفته و هویتی متمایز برای آن‌ها ایجاد کرده است. این هویت تحت تأثیر عوامل ساختاری (مانند سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی)، فرهنگی (نظیر نگرش‌ها و ارزش‌ها)، اقتصادی و سایر عوامل اجتماعی شکل می‌گیرد. درخور تأمل است که با وجود اهمیت روزافزون مدیریت آموزشی و نقش کلیدی مدارس در توسعه، پژوهش‌های اندکی به بررسی هویت پژوهشی مدارس با رویکردی بومی پرداخته‌اند؛ زیرا مطالعات موجود عمدتاً بر الگوهای غربی متمرکز هستند و به ویژگی‌های خاص نظام آموزشی ایران، کمتر توجه شده است؛ این در حالی است که کشورهایمانند چین، مالزی و اسرائیل اهتمام ورزیده‌اند تا دانش بومی خود از مدیریت آموزشی را در سطح جهانی به تصویر بکشند و در برابر پارادایم‌های غالب اروپایی-آمریکایی مقاومت کنند؛ اما ایران در نقشه جهانی مدیریت آموزشی چراغ خاموش است و پژوهشگران ایرانی اندکی به تصویرگری دانش بومی در سطح مدرسه پرداخته‌اند. درواقع، تاکنون محققان ایرانی تلاش جدی برای معرفی و

برجسته‌سازی دانش بومی خود با محوریت مدرسه نکرده‌اند (حسین‌قلی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). از آنجایی که دانش مدیریت آموزشی با هنجارهای جامعه در ارتباط تنگاتنگ است (لطفی و حسین‌قلی‌زاده، ۱۴۰۰). در این مطالعه، مدیریت آموزشی با کاوش در دنیای پژوهشی مدرسه، در جستجوی شناسایی بخش‌هایی از هویت مدارس است که پژوهشگران در مطالعات خویش، آن را روایت کرده‌اند. این نوشتار، بر این عقیده است که مدیریت آموزشی در ایران چیزی را گم کرده است که آن «مدرسه و دنیای مدرسه» است. هدف اصلی پژوهش، شناسایی و تحلیل روایت‌های غالب درباره مدرسه از طریق بررسی و بازخوانی ادبیات پژوهشی است.

روش

برای دستیابی به هدف این مطالعه، از روش پژوهش اسنادی از نوع مرور روایتی^۱ بهره گرفته شد. این روش، برای ترکیب یافته‌های پژوهش‌های متنوع و داده‌های کیفی مناسب است و با هدایت چارچوب Popay و همکاران (۲۰۰۶) انجام گردید. این فرآیند شامل چندین مرحله کلیدی از جمله خلاصه کردن نتایج مهم، گروه‌بندی مطالعات بر اساس شباهت‌های موضوعی، تحلیل موضوعی داده‌های کیفی، ارزیابی استحکام و صحت، تحلیل یکپارچه یافته‌ها و شرح مفصلی از روند سنتز است که در این پژوهش از آن بهره گرفته شد.^۲

در این پژوهش، از تحلیل مضمون برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. این روش، به منظور شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی طراحی شده است و فرآیندی برای تحلیل داده‌های متنی بوده و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌نماید (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). در این مطالعه، از سه سطح تحلیل مضمون، مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، مضامین سازمان‌دهنده (مضامین به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مفاهیم فراگیر (مفاهیم کلی حاصل از تحلیل مضمون) استفاده گردید.

۱. Narrative Synthesis

۲. لازم به ذکر است که چند مرحله که به داده‌های کمی مربوط بود در این مطالعه حذف گردید.

برای گردآوری داده‌ها، پژوهشگر ابتدا با جستجوی دقیق در پرتال جامع علوم انسانی^۱، ۱۴۱۸ مقاله مرتبط را شناسایی کرد^۲. جستجوی منابع بر اساس معیارهای خاصی صورت پذیرفت که عبارت‌اند از: ۱) موضوع و محتوای مرتبط با حوزه مدرسه ۲) جستجو بدون هیچ محدودیت زمانی ۳) بهره‌گیری از روش‌های کیفی و آمیخته ۴) بهره‌گیری از روش‌های نظری و مروری، ۵) دسترسی کامل به مقاله، ۶) چاپ مقاله در مجله معتبر علمی - پژوهشی. با توجه به این معیارها، ۱۷۸ مقاله برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. به‌منظور استخراج داده‌ها، محتوای هر یک از مقالات با جزئیات دقیق عنوان، هدف و سؤالات پژوهش، روش و نتایج پژوهش در اکسل استخراج شد و همچنین پژوهشگر از ابزار فیش‌برداری بهره گرفت. در این تفحص، پژوهشگر اهتمام ورزید تا پنجره‌ای کوچک از دنیای مدرسه را در قاب مدیریت آموزشی به تصویر بکشد. تصویرگری دنیای مدرسه در آینه پژوهش‌ها، محقق را به بازخوانی دقیق تمام متون به‌ویژه بخش نتایج فراخواند. سپس مطالب مشترک و غیرمشابه از یکدیگر تفکیک و طبقه‌بندی اولیه شدند. با توجه به اهمیت مسئله و ضرورت پاسخ به آن، پژوهشگر تلاش کرد تا با امانت‌داری به متن و صدای دنیای مدرسه از دل مقالات، بدون سوگیری ذهنی به این صدا گوش فرا دهد و با مقایسه نظام‌مند داده‌های استخراج‌شده توصیف غنی از پدیده مورد مطالعه ارائه نمود. در این فرآیند، مقالات چندین بار بازخوانی شدند تا پاراگراف‌های مهم و یافته‌های اصلی استخراج شوند. پژوهشگر همچنین با استفاده از یادداشت‌برداری از مقالات، بهره‌گیری از منابع مختلف و متنوع داده‌ها، استنباط‌ها و ساختار مقوله‌ها، اعتبار یافته‌ها را تضمین کرد. تمامی مراحل پژوهش به‌دقت و با رعایت اصول علمی انجام شد.

برای اطمینان‌پذیری پژوهش، از راهبردهایی همچون انتخاب هدفمند نمونه‌ها، صرف زمان کافی برای غوطه‌ور شدن در پژوهش (به مدت یک سال)، مرور و بازنگری داده‌ها استفاده شد. همچنین برای قابلیت انتقال، از توسعه و توصیف غنی از داده‌ها و کاربرد رویه‌های اختصاصی کدگذاری بهره‌برداری شد. برای تأمین اعتبار داده‌ها نیز توجه به اصالت

۱. بر اساس پژوهش پارسافرد و همکاران (۱۴۰۲) این پایگاه به دلیل پوشش گسترده و جامع اسناد مورد استفاده قرار گرفت.

۲. لازم به ذکر است که رساله‌ها، پایان‌نامه‌ها و سایر انواع گزارش‌های علمی در این مطالعه مدنظر نبوده‌اند و فقط مقالات علمی - پژوهشی که معیارهای فوق را داشتند، برای تحلیل نهایی انتخاب شدند.

منابع مورد مطالعه و توافق پژوهشگران در نظر گرفته شد تا روایت‌های استخراج شده از منابع علمی (مقالات) مختلف معقول، باورپذیر و قابل اعتماد باشند (صادقی فسایی و عرفان منش، ۱۳۹۲). این پژوهش، مفاهیم استخراج شده بیش از هفت بار مورد بازبینی قرار گرفتند و از سوی مرجعیت علمی پژوهش پذیرفته شد.

یافته‌ها

بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل متون، نه مضمون و بیست و شش مقوله شناسایی و استخراج گردید که در گام نخست، این مضامین و مقوله‌ها در شکل (۱) به تصویر کشیده شد تا به مخاطب نگاهی جامع از روایت‌های مدرسه در ایران ارائه دهد.

شکل ۱. روایت‌های مدرسه در ایران



سین^۱ ایدئولوژیک-سیاسی. در سین سیاسی-ایدئولوژیک، مدرسه به دو شکل روایت شده است که این رویدادگویی‌ها (حکایت‌ها) در مقابل یکدیگر قرار گرفته‌اند. در «مدرسه به مثابه اتوریتته^۲» چهره مدرسه به عنوان نهادی فایده‌مند مخدوش شده و با نگاهی انتقادی، مدرسه به مثابه مقر بازتولید روابط قدرت، کارگزار بازتولید اجتماعی-فرهنگی و کدگذار اخلاقی-ارزشی معرفی شده است. این مقالات بر مفاهیمی همچون «بنیان‌های فرهنگی اعمال قدرت»، «برنامه درسی و آموزشی پنهان»، «هژمونی دولت»، «گفتمان مدرسه»، «رویکردهای انضباطی و روپوش مدرسه» و «عقلانیت مدرسه» تمرکز دارند که می‌توان آن‌ها را در حوزه سازوکارها، پیامدها و ناهمخوانی‌ها طبقه‌بندی کرد. مرور پژوهش‌ها روایت از آن دارد که مدرسه به عنوان نهادی قدرتمند، اشکال متفاوتی از مراقبت را می‌آفریند تا دانش آموز آرمانی خویش را شکل دهد. در این بین، تحول رویکردهای انضباطی در دانش تربیتی برای انقیاد کودکان، سازوکارهای قدرت، امر انضباطی، برنامه درسی و آموزشی پنهان و همچنین ساخت دانش مدرسه، انواع مراقبت‌ها از سوژه در ابعاد اندیشه و محتوا، زمان، مکان، رؤیت‌پذیری، بدن، قوانین و اصول را به کار می‌گیرد. پیروی این نگاه در مرورها، پیامدهایی بسان درونی‌سازی روحیه تقلید، انفعال و ترس، رقابت منفی، بی‌قدرتی، مرگ تفکر انتقادی، بی‌توجهی به جایگاه کودک، فرهنگ سکوت، اضطراب مستمر، پیدایش هویت‌های دوگانه، خودبیگانگی و همچنین تکوین ذهنیت‌ها در بدیهی پنداشتن نابرابری‌ها چهره‌گشایی می‌نماید (دژبرد و همکاران، ۱۳۹۷؛ عالی و همکاران، ۱۳۹۲؛ رضایی و کاشی، ۱۳۸۴؛ قادرزاده و رستمی‌زاده، ۱۴۰۱؛ عبدالحی و احمدی، ۱۳۸۶؛ کاشانی و همکاران، ۱۳۹۹؛ میرزاصطفی و همکاران، ۱۳۹۸؛ مرادخانی و همکاران، ۱۳۹۶). افزون بر این، مرور مقالات حاکی از این است که مدرسه با محصورکردن تجارب دانش‌آموزی در قلمروی مشخص (قواعد دستوری مدرسه در حوزه پوشش)، تجربه تحصیلی زنان را به جای آنکه «روندی قدرت‌افزا» داشته باشد، به «روندی قدرت‌زدا» تغییر داده است. درواقع، مدرسه با ساخت نظام

۱. از آنجا که مدرسه یک مجری است، تمام اهتمامش اجرای مو به موی برنامه‌های دیگری بزرگ است. در این روایت، مدرسه بسان مجری و برنامه‌ها و ابعاد کار مدرسه در قالب سین (برنامه) توسط پژوهشگر به تصویر کشیده شده است.
۲. مقوم هژمونی. در اینجا اتوریتته به معنای مقام یا اقتدار (اقتدار مدرسه) است. در این زمینه، اتوریتته مدرسه به‌طور خاص اشاره به اقتدار و قدرت قانونی معلمان، مدیران و سایر کارکنان مدرسه دارد که به آن‌ها اجازه می‌دهد نظم و انضباط را برقرار کرده، فرآیند یادگیری را هدایت کنند و تصمیمات مختلفی در مورد دانش‌آموزان اتخاذ کنند.

شهروندی خویش امکان تجربه‌ورزی برای خلق سوژکتیویته‌ای فعال و مسئول را از دانش‌آموزان می‌گیرد (مرادخانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ کاشانی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ البته نمی‌توان از پژوهش‌های کاشانی و همکاران (۱۳۹۲) و رضایی و کاشی (۱۳۸۴) چشم‌پوشی کرد؛ به‌طوری‌که مدارس با بهره‌گیری از «گفتمان خاص»^۱، دیوارنوشته‌ها و متون نوشتاری، پوشش، رویه‌ها و کردارهای مشخص،^۲ بیش‌ازپیش دل درگرو آموزش^۳، نظم^۴ و تا حد زیادی خدمت‌گزاری به خانواده‌ها داده است. با پذیرفتن این گزاره، ناسازه‌هایی در گفتمان مدرسه مشاهده می‌شود که آن را از پرتله ایدئولوژیک خویش دور نموده است.

با مرور هشت مقاله دیگر، روایت دیگری از مدرسه متولد شد؛ یعنی «مدرسه به‌مثابه ظرف رهایی و مقاومت تا پای جان»^۴ بر اساس این روایت، مفاهیمی چون «روپوش مدرسه»، «کشف حجاب در مسیر مدرسه»، «مخالف‌خوانی و گفتمان دانش‌آموزی» نظرها را به خود معطوف کرده است. در این روایت، بازتاب صداهایی چون «مدرسه می‌خواهد هر آنچه هستم را از من بگیرد» شنیده می‌شود. مدرسه در راستای سیاست همگن‌سازی و یکدست‌سازی، تمام اهتمام خویش را برای نادیده انگاشتن زنجیره‌های ارتباطی، عاطفی، هویتی و فرهنگی گروه‌های حاشیه به کار می‌برد. حال این گروه‌های غیرمسلط به ایستادگی در برابر گفتمان حاکم می‌پردازند و روایت‌های متفاوتی در برابر روایت دیگری بزرگ، عرضه می‌دارند. دراین‌بین، والدین گاهی به دلیل فرصت‌های اجتماعی و اقتصادی مدرسه برای فرزندانشان یا داشتن ارزش‌های مشابه، به اتحادی مقدس با مدرسه تن می‌دهند و در پاره‌ای از موارد با ارزش‌های غیرهمسو و متعارض با مدرسه، در جهت قالب‌زنی ذهنیت دانش‌آموز متناسب با ارزش‌ها، آمال و آرمان خویش اقدام می‌کنند (شیرزاده و رستمی، ۱۴۰۱؛ رضایی و کاشی، ۱۳۸۴؛ احمدزاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ یعقوبی، ۱۳۹۴). مرور پژوهش‌ها، کم‌رنگی گفتمان مدرسه و مقاومت سایر گفتمان‌ها ازجمله گفتمان دانش‌آموزی، خانواده و... را به تصویر می‌کشد. این مقاومت‌ها شامل اقدامات کوچکی چون

۱. معطوف به برنامه‌های مذهبی، جشن‌های ملی و مذهبی، برنامه صبحگاهی و ... است.

۲. وحشت از افت تحصیلی

۳. تمام اهتمام مدرسه در بعد نظم معطوف به نگرانی از ظاهر دانش‌آموز و جلوگیری از انحرافات اخلاقی است.

۴. «اصرار، پشت پنجره گفتگو بس است؛ دستی برآوریم به تغییر پنجره؛ جز با کلید ناخن ما و نمی‌شود؛ قفل بزرگ بسته به زنجیر پنجره»

ترک کلاس یا فرار از مدرسه، بازی، بدن‌نمایی، نوع مصرف و... بوده که دال اصلی آن، ایدئولوژیک است. پیرو قرائت یعقوبی (۱۳۸۴) مخالف‌خوانی و مقاومت دانش‌آموزی در مدارس دولتی بیش از مدارس غیرانتفاعی گزارش شده است. در این راستا، «گفت‌وگو به‌مثابه تکنیکی برای مقاومت» در امتداد ملایم‌سازی و سازش رابطه بین گفتمان مدرسه و دانش‌آموزی پیشنهاد شده است (یعقوبی، ۱۳۸۴؛ آقایی ایبانه و کلانتری، ۱۳۹۵؛ کاشانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ بهرامی، ۱۴۰۲؛ احمدزاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ دژبرد و همکاران، ۱۳۹۷). گویی به‌راستی، مدرسه روی یک پیوستار واقع شده است که در یک سویش سازشی تمام‌عیار و در سوی دیگر آن، طغیانگری مداوم مشاهده می‌شود. در این هیاهوها، صدای فوکو از دوردست‌ها به گوش می‌رسد: «آنجا که قدرت هست، مقاومت نیز جاری است».

با مرور مقالات، روایت دیگری با عنوان «مدرسه^۱ به‌مثابه اتوپیا^۲» پدید آمد. در این مقوله، پژوهشگران مدرسه را مکانی برای رشد لیاقت و شایستگی‌های انسانی می‌پندارند و در جست‌وجوی آرمان‌شهر خویش با نگاهی افلاطونی، به خلق الگوها و مدل‌هایی مبادرت می‌ورزند که از دل اسناد، آیات، شخصیت‌های بزرگ برخاسته است؛ از این رو، مؤلفه‌های اصلی مدرسه مطلوب از منظر سند تحول شامل «مدیریت و رهبری نیرومند»، «برنامه درسی مناسب»، «فضای شاد»، «منابع انسانی توانمند»، «تجهیزات و فناوری کافی و مناسب» بوده که نتیجه چنین مدرسه‌ای، افزایش رضایت دانش‌آموز، اولیا و مسئولان است (حاجی‌بابایی، ۱۳۹۱). از مدل‌های پیشرو در این بخش می‌توان به مدل مطلوب برخاسته از اندیشه شهید مطهری پرداخت. بر اساس این مدل مطلوب، مدرسه باید به ابعاد عبادی، هنری، انسانیت، معنویت، تعادل در ارزش‌ها توجه نماید (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۷؛ ۱۳۹۸). در پژوهش جمشیدی‌ها و همکاران (۱۴۰۱) به واکاوی الزامات و راهکارهای نهاد مدرسه در راه دستیابی به تدابیر الگوی اسلامی پرداخته شده است. پژوهش مذکور، الزامات اساسی را استخدام و آموزش معلمان معتقد به آرمان‌های جمهوری اسلامی، بازنگری فعالیت‌های پرورشی و توجه به محتوای ارائه‌شده در مدارس برشمرده و راهکارهایی جزئی در این زمینه ارائه داده است.

۱. در اینجا مدرسه به مثابه آرمان‌شهر است. مدرسه‌ای ایده‌آل و دور از دسترس که در آن تمام شرایط برای رشد و تعالی دانش‌آموزان فراهم شده است این می‌تواند شامل فضایی مناسب برای آموزش، برنامه‌های درسی کامل و مناسب، معلمان با دانش و مهارت بالا، و محیطی امن و شاد برای یادگیری باشد.

۲. خدا روستا را؛ بشر شهر را؛ ولی شاعران آرمان شهر را آفریدند؛ که در خواب هم خواب آن را ندیده‌اند.

درواقع، مدارس اسلامی دارای ابعادی چون ارتباطات، فوق‌برنامه و پرورشی و مؤلفه‌هایی از قبیل نمادهای هویتی سازمانی و تنوع برنامه درسی و ویژگی‌هایی مثل ملاک‌های خاص گزینش کارکنان و دانش‌آموزان و تأکید بر تربیت دینی، اخلاقی، اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزان هستند (خادمی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۴). افزون بر این، پژوهش معین‌فرو و مجیدی (۱۴۰۱) با بهره‌گیری از نظریه حرکت جوهری ملاصدرا به مطالعه طراحی معماری مدرسه پرداخت و به این نتیجه دست یافت که معماری و طراحی فضاهای تربیتی می‌بایست با ساحت حیات انسان، شرایط و اقتضائات مکان، زمان و نیاز مترییان هم‌راستا باشد. همچنین معماران با شناخت صحیح از مراتب کمال نفس انسان، در طراحی محیط‌های آموزشی بایستی به گونه‌ای که اقدام نمایند که زمینه پرورش دانش‌آموزان را در تطابق با فلسفه تربیت اسلامی میسر نمایند. در مدل مدرسه آینده، به تقویت نقش مؤلفه‌های فرهنگی در مدرسه تأکید شده است و از مقوله‌های کمتر مشاهده‌شده می‌توان به مدیریت تفاوت‌های فرهنگی، پذیرش چندفرهنگی، بسط فرهنگ، توسعه فرهنگ دانایی محور و... اشاره کرد (شریفی و همکاران، ۱۴۰۱). بر این اساس، می‌توان بیان کرد این مدل در جست‌وجوی توسعه گفتمان فرهنگ در مدارس است. اگر در این نوع روایت‌ها از منظر استعاره‌های مورگان به مدرسه نگریسته شود، می‌توان مدرسه را به مثابه یک نظام سیاسی خواند.

در پایان، مقوله «مدرسه به مثابه آزمایشگاه»^۱ هویدا می‌شود. در این مقوله، مدرسه مکانی برای سرقت آرزوها، دفن خلاقیت‌ها، محیطی ناکارآمد و بسته، دارای برنامه نظام‌دار و معلم‌محور، مبتنی بر محفوظات، انضباط خشک و رابطه یک‌سویه بین مدرسه و خانواده تعریف شده است (عطاران و ملکی، ۱۳۹۲؛ فاضلی، ۱۳۴۱؛ سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۷). در این نوع نگاه، مدرسه به مثابه معمار انسان‌ساز نیست؛ بلکه حتی در حال محو سوژه نیز است. وضعیت موجود در سیطره سیاست، ایدئولوژی و بازار است که پژوهش فاضلی (۱۴۰۱) با شهادت اعلام می‌دارد که نظام مدرسه ایران، ناتوان از تربیت و پرورش سوژه است؛ همچنین اظهار می‌دارد که نهاد مدرسه با پایان یا مرگ خود روبه‌روست. سایر نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد، از آنجاکه نظام آموزشی برای خود رسالتی اعتقادی قائل است، همین امر سبب بی‌توجهی به خواسته‌های طبقه متوسط و روبه‌بالا (فقدان پاسخ‌گویی به نیازهای والدین ایرانی) شده است که در این بین، والدین شهری تحصیل کرده به دلایل آموزشی و

۱. سراپا اگر زرد و پژمرده ایم؛ ولی دل به پاییز نسپردیم.

ایدئولوژیک^۱، رویکرد آموزش در خانه را در پیش گرفته‌اند. گفتنی است، بیشتر والدین مورد مطالعه به دلایل آموزشی به این رویکرد تن داده‌اند؛ البته رویکرد آموزش در خانه با چالش‌هایی نیز همراه است (عطاران و ملکی، ۱۳۹۲؛ سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ شکوهی و پرنده، ۱۳۸۵). در اینجا می‌توان به سازمان به مثابه ماشین اشاره کرد که حیات سازمان را دچار دگرگونی نموده و وضعیت‌های جدیدی را در پیوستار ریخت‌شناسی مطرح کرده است (جدول ۱).

جدول ۱. شاخصه‌های بعد سیاسی-ایدئولوژیکی

عنوان مقوله	نوع	پارادایم	نوع نگاه مشخصه‌های آن	هدف نهایی
کارکرد ^۲	جامعه‌شناختی به	مدرسه		
مدرسه به مثابه اتوریته	پنهان	تضاد	ایستا	اقتدارگرایی، مانند گرای، پدرسالارانه، هم‌نوایی، واپس‌گرا، مرکزگرایی، آرمان‌گرایی، پرتوی جامعه‌پذیری قاعده‌مند
مدرسه به مثابه ظرف رهایی	کثر کارکرد-	تضاد	پویا	مقاومت‌گرایی، نوگرایی، واقع‌گرایی، رد مرکزگرایی، خودروشنگری
مدرسه به مثابه اتوپیا	پنهان	نظم	ایستا	سلسله‌مراتب محوری، طبقه‌گرایی، بومی‌گرایی، بنیادگرایی، نمادگرایی، انفعال‌گرایی، انتقادگرایی

۱. الف: دلایل ایدئولوژیک شامل موارد ذیل می‌باشد: ۱. تضاد میان ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسه، ۲. تضاد میان ارزش‌های دینی خانه و مدرسه است؛ ب) دلایل پداگوژیک نیز شامل ۱. تاکید بیش از حد بر نمره، ۲. بازماندگی از تحصیل، ۳. ترک تحصیل، ۴. استفاده از تنبیه در مدارس و ۵. تمرکز بر تکالیف می‌باشد.

۲. کارکردها از مرتون وام گرفته شده است. هر نهادی در جامعه کارکردی را بر عهده دارد. از این رو، از منظر مرتون کارکردها شامل آشکار، پنهان و کژکارکرد می‌باشند. کارکردهای آشکار پیامدهای قابل انتظار است که به عمد انجام شده است. آدمی از مدرسه چه انتظاری دارد؟ آموزش و یادگیری، باسواد شدن و ... کارکرد پنهان نیز رفتاری است که توسط افراد در گیر شناسایی نمی‌گردد و توسط ناظران شناسایی می‌گردد.

عنوان مقوله	نوع	پارادایم	نوع نگاه مشخصه‌های آن	هدف نهایی
کارکرد ^۲	جامعه‌شناختی به	مدرسه		
پرتوی جامعه‌پذیری				قاعده‌مند
مدرسه	به مثابه	کژ کارکرد	تضاد	ایستا
آزمایشگاه			خانواده محوری، فردگرایی، ستیزه گرایی، قالب شکنی	پررنگ شدن نقش والدین در آموزش؛ رهایی از قالب‌های تربیتی

سین ارتباطات، تعاون و تبادل: در این برنامه، مدرسه با پیروان دیدگاه نظم در جامعه‌شناسی همدستی کرده و با دیدگاه پست‌مدرنیستی به مدرسه نگاه افکنده و بعد ارتباطی را پررنگ کرده است. در پژوهش مروری حاضر، سه روایت همسو درباره مدرسه ارائه شده است. در مقوله آغازین یعنی «مدرسه^۱ به مثابه میدان کنش^۲» مفاهیمی چون «تعامل جامعه و مدرسه»، «تعامل مسجد، خانواده، مدرسه»، «مدرسه به عنوان کانون محله» و «برنامه درسی و جامعه محلی» مشاهده شد. مرور پژوهش‌ها، صدهایی چون مدرسه جلوه‌ای از حیات طیبه یا کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی را بازپخش می‌کند. همچنین مدرسه به عنوان یک اکوسیستم آموزشی-تربیتی ناگزیر از شبکه‌سازی در دو بعد ارتباط درونی و بیرونی است. در مدرسه به مثابه میدان کنش، بعد درونی به مشارکت اعضای مدرسه برای کنش‌های یاری‌گرایانه (برادران حقیر و نیری‌پور، ۱۳۹۹؛ دولتی و همکاران، ۱۳۹۸) و ارتباط معلم-دانش‌آموز (لاری و همکاران، ۱۴۰۱) و بعد بیرونی به ارتباط مدرسه با سایر نهادها از جمله خانواده، جامعه محلی، مسجد و سایر نهادهای فرهنگی-علمی اشاره دارد (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۷؛ برادران حقیر و نیری‌پور، ۱۳۹۹؛ خداحرمی و ملکی، ۱۳۹۴؛ تقی‌زاده کردی و همکاران، ۱۴۰۲). در این راستا نمی‌توان از تقویت روابط خانه و مدرسه در معنادهی رشد سلامت اجتماعی دانش‌آموزان غفلت ورزید (اصل مرز و همکاران، ۱۴۰۰). در این میان، مرور پژوهش مرزوقی و همکاران (۱۳۹۷) روایتگر عدم هماهنگی و همگرایی نهادهای

۱. در این مقوله، مدرسه به عنوان یک مکان فعال و پویا در نظر گرفته می‌شود که در آن کنش‌ها و تعاملات مختلف اجتماعی، فرهنگی و آموزشی شکل می‌گیرند. واژه «میدان کنش» معادل فضای فعالیت و تعامل است که در آن افراد (دانش‌آموزان، معلمان، خانواده‌ها و نهادهای اجتماعی) با هم در تعامل هستند.

۲. با ما بدون فاصله صحبت کن؛ ای آن که ارتفاع تو دور از ماست

تربیتی در تحقق اهداف والا است (بر اساس سند تحول، مدرسه باید مکانی برای تربیت انسانی مؤمن، خداجو و حقیقت‌جو باشد)؛ این نوع نگاه، نیازمند همانندی و سازگاری پویای مدرسه و محیط است. همچنین پژوهش (تقی‌زاده کردی و همکاران، ۱۴۰۲) مدرسه را به‌عنوان کانون محله، نیازمند الزامات معماری^۱ پنداشته است. مرور پژوهش‌ها حکایت از مدرسه به‌عنوان کانون محله همراه با سایر فضاهای تربیتی مکمل دارد که پتانسیل شروع تغییر و حرکت را برای تربیت دانش‌آموز داراست؛ البته پژوهش مرزوقی و همکاران (۱۳۹۷) به مرکزیت مسجد به‌جای مدرسه در امر تربیت تأکید ورزیده است. جان کلام آنکه، روایت‌های ذکرشده در این مضمون، داستانی بومی برخاسته از اسناد بالادستی است که یادگیری را فراتر از دیوارهای مدرسه و با همکاری سایر نهادها ممکن می‌دارد؛ حتی در ابعاد مدرسه‌محوری تراز جمهوری اسلامی نیز به آن اشاره شده است (بازقلی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)؛ بنابراین می‌توان اذعان کرد که این دیدگاه، حاوی نگرش اسلامی است. در تأیید گزاره‌های مذکور، مدل رهبری مدرسه اجتماعی نیز به‌مثابه یک هماهنگ‌کننده، دل به جست‌وجوی پیوند دانش‌آموزان، خانواده‌ها و اجتماعات به مدرسه و منابع آن داشته است (نوروزی‌وند و همکاران، ۱۴۰۰). مجموع پژوهش‌ها در این حوزه را می‌توان به ارتباط‌های داخلی و بیرونی در چهار محور و دو بعد طبقه‌بندی کرد. گفتنی است که از نقش معماری در این کنش غفلت نشده است.

در ادامه مضمون پیشین، برای فهم جنبه‌ای دیگر از سین ارتباطی، نگاه‌ها به‌سوی «مدرسه»^۲ به‌مثابه حلقه شورایی^۳ متمایل شد. در این نوع نگاه، مدرسه کلید توسعه انسانی، رشد اقتصادی، دموکراسی و... است. همچنین در این نوع نگاه، توجه به نقش مشارکتی خانواده، مدیران، جامعه و... مهم جلوه می‌کند و مفاهیمی چون «مشارکت در امور مدرسه»، «راهنما» و «مؤلفه‌های آن» در مرور پژوهش‌ها دیده شد. مرور پژوهش‌های اندک در این حوزه، حکایت از برداشت مبهم و سلیقه‌ای از مفهوم، اهمیت و ضرورت مشارکت دارد که هم‌راستا

۱. بعد محیط فیزیکی، تأمین نیازهای استفاده‌کنندگان و ویژگی‌های سازمانی

۲. به مدرسه به‌عنوان یک نهاد دموکراتیک و مشارکتی مطرح شده است که در آن همه ذی‌نفعان (دانش‌آموزان، معلمان، خانواده‌ها، مدیران و سایر اعضای جامعه) به صورت فعال در امور مدرسه مشارکت دارند. واژه «حلقه شورایی» معادل مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی است.

۳. من دلم می‌خواهد، خانه‌ای داشته باشم پر دوست

با منافع دانش آموز، خانواده و مدرسه است (پیشرفت تحصیلی، اعتماد به نفس فرزندان، پیشبرد برنامه‌های مدرسه، تأمین هزینه‌ها و ارضای نیازهای اجتماعی والدین مشارکت جو و...). گفتنی است، موانع و چالش‌هایی در حوزه مشارکت در امور مدرسه در ابعاد فرهنگی-اجتماعی، اقتصادی، علمی، فردی و... ملاحظه شد. در این اثنا، نمی‌توان از اعتمادسازی، جو و فرهنگ مشارکتی، آموزش مناسب و... چشم‌پوشی کرد (نوروزنژاد و همکاران، ۱۳۹۸؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۹؛ آگاه و همکاران، ۱۴۰۰). در این نوع نگاه، مدرسه به مقری دموکراتیک تبدیل شده که خواهان مشارکت واقعی ذی‌نفعان اصلی در امور مدرسه است و بر اساس نگاه مورگان، مدرسه به مثابه موجود زنده^۱ پدیدار شده است که با محیط پیرامون خویش در کنش است (جدول ۲).

جدول ۲. شاخصه‌های بعد ارتباطی

نوع کارکرد	پارادایم جامعه‌شناختی	نوع نگاه به مدرسه	مشخصه‌های آن	هدف نهایی
آشکار	نظم	پویا	مشارکت محوری، جمع‌گرایی، محله محوری، شبکه‌سازی، بومی‌گرایی، برون‌گرایی نهادی، تعاون‌گرایی، خانواده محوری	افزایش زمینه مشارکت نهادها در مدرسه، انسجام‌گرایی و وفاق محلی

سین سلامت جسمانی-روانی: در این مضمون پژوهشگران، سلامت جسمانی و روانی را در مرکز توجه خویش قرار داده‌اند و آنچه در مرور مقالات عیان می‌شود، حرکت پژوهشگران حوزه مدرسه به سوی تلطیف وضعیت موجود است. در مقوله «مدرسه به مثابه مولای خانه»^۲، مدرسه، مهم‌ترین نهاد و خانواده، دومین نهاد معرفی شده است؛ از این رو، پژوهشگران با نگاهی روان‌شناسانه در جست‌وجوی سلامت روان و شادکامی دانش‌آموز

۱. در این استعاره سازمان به مثابه پدیده‌های طبیعی (درختان، حیوانات یا انسان‌ها) است که زندگی و حیات دارند؛ بنابراین برای بقای خویش نیازمند ارتباط با محیط بیرون بوده و به محیط وابسته است.

۲. در این مقوله، مدرسه به عنوان یک محیط تربیتی در نظر گرفته شده است که به خانه نزدیک شده است. در این فضا، دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌های مختلف را از طریق آزمون و خطا، تجربه‌های عملی و تعاملات با معلمان و همکلاسی‌های خود یاد بگیرند.

تلاش می‌کنند؛ مدرسه را به مکانی زنده، پویا و مهیج تبدیل کنند. نکته مهم آنکه این دسته از پژوهشگران، مدرسه شاد را مقدمه یک جامعه شاد می‌دانند. در این ریخت، «نشانه‌ها و اهداف مدرسه شاد»، «مدرسه سالم»، «مدرسه پویا»، «استانداردهای مشاوره» و... بر اساس زمینه به نمایش گذارده شده است. در همین راستا، آن‌ها شادی را از زوایای مختلف از جمله فرهنگ و ادبیات ایرانی و اسلامی واکاوی کرده‌اند. مرور پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که نشانگان مدرسه شاد بر ابعاد اجرایی-مدیریتی، محیط مدرسه، عوامل روان‌شناختی و فرهنگی بنا شده است. شایان ذکر است، مدرسه سالم بر ابعاد محیط فیزیکی، مدیریت و رهبری، محیط روانی-اجتماعی، مشخصات دموگرافیک و ویژگی‌های معلم تأکید می‌کند. همچنین مدارس پویا به مؤلفه‌هایی چون عوامل ساختاری، انسانی، محیطی، فرهنگی و پویایی اشاره کرده‌اند (رضائیان و همکاران، ۱۴۰۲). افزون بر این، اهداف برنامه درسی مدرسه شاد ناظر بر مضامین اسلامی است که به جنبه‌های شناختی، نگرشی و توانشی اشاره دارد و حیطه شناختی بیشترین سهم را به خویش اختصاص داده است. باورمندی توحیدی عامل مشترک و کلیدی در تمام مؤلفه‌ها است. همچنین مؤلفه‌های مدیریت احساسات و تمایلات در برابر امور دنیوی و خشنودی از تقدیر الهی در موقعیت‌های مختلف در دیدگاه اسلام دیده شد که در ادبیات متعارف در این حوزه مطمح نظر قرار نگرفته است. آنچه بیش‌ازپیش در پژوهش‌های مرور شده جلوه می‌کند، فاصله دوچندان بین وضعیت موجود و انتظارات دانش‌آموزان است. یافته درخور توجه، نقش بی‌بدیل و پررنگ معلم و سپس دوستان و خود دانش‌آموز در سلامت روان و شادکامی وی است (کمالی و همکاران، ۱۴۰۱، جعفری و همکاران، ۱۴۰۱؛ بهرامیان و همکاران، ۱۴۰۰؛ دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ رحمان و همکاران، ۱۳۹۶). ازاین‌رو، در شیوه فراخوانی (مدرسه خانوادگی) معلم فراخوانی نیز عناوینی همچون معلم انسان‌گرا (اهتمام برای عزت نفس دانش‌آموزی) مربی تسهیل‌کننده یادگیری خودراهبر (تقویت مهارت‌های چگونگی یادگیری)، مربی فراهم‌کننده محیط سازنده گرا (شکوفایی استعداد دانش‌آموزان) و مربی محیط شهروندپرور و مربی محیط خانوادگی (آموزش و خلق ارزش‌های اخلاقی در دانش‌آموزان) نام برده شده است (حسینی و شیربگی، ۱۳۹۸). در پایان باید گفت، این الگو نیازمند بازتعریف شادی (تعریف روشن و شفاف)، در نظر گرفتن خاستگاه آن و ارتباط این مفهوم با بستر تاریخی و فرهنگی است (بهرامیان و همکاران، ۱۴۰۰). در راستای سلامت روان در مدرسه، پژوهش فولادی و

همکاران (۱۳۹۹) به استخراج استانداردهای مشاوره همت گماشته است تا بتواند به تبیین تربیت مشاوران مدرسه و رشد شایستگی‌های تحصیلی، فردی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین مرور یافته‌های پژوهش نشان از ادراک متناقض معلمان و مدیران از نقش مشاوران مدارس دارد. افزون بر این، در راه سلامت روان نمی‌توان از جنبه‌های بدنی، روحی و روانی و ارتقای سلامت اجتماعی دانش‌آموزان غفلت ورزید (بهرامیان و همکاران، ۱۴۰۰؛ اصل مرز و همکاران، ۱۴۰۰).

در مقوله «مدرسه به مثابه اکوارگانیک»^۱ بار دیگر پژوهشگران، مدرسه را به عنوان محیط ناخوشایند قلمداد می‌کنند. آن‌ها برای یافتن الگوی مطلوب به صدای گروه‌های در حاشیه از جمله دانش‌آموز گوش می‌سپارند. در این مقوله، فریاد مدرسه به عنوان نهاد تربیتی اثرگذار در هوا پیچیده است که عهده‌دار آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی است. این صدا تا آنجا پیش می‌رود که مدرسه بخشی از زندگی در نظر گرفته می‌شود. در این مقوله، پژوهشگران از منظر فیزیکی، ساختاری و روانی اهتمام می‌ورزند که مدرسه به محیط طبیعی دانش‌آموزان نزدیک‌تر شود تا آن‌ها احساس خوشایندتری را تجربه کنند. جان کلام آنکه، دلپذیر شدن فضای مدرسه و ایجاد زمینه بهبود کیفیت تجارب دانش‌آموزی، دل‌مشغولی اصلی این دسته از پژوهشگران است. گفتنی است، بازتاب صدای دانش‌آموزان نارضایتی از وضعیت موجود و فیزیک مدرسه را به گوش ما می‌رساند. در راستای آن صدا، می‌توان الگوی مفهومی دوستدار کودک را در ابعاد فیزیکی، تجهیزات، جنسیت، وسایل و پوشش، روش‌های تدریس، اخلاق، امنیت و ایمنی بازخوانی کرد (عابدی قادی و صالحی، ۱۴۰۱؛ باقری و همکاران، ۱۴۰۲).

درواقع، مدل مدرسه زندگی بر شایستگی‌های کادر آموزشی (مدیر و معلم)، آوای دانش‌آموز، ساختمان مدرسه، بافتار ارگانیک، فرهنگ مثبت‌اندیشی و یاددهی-یادگیری اثربخش بنا شده است (ماهرزاده و عباسی، ۱۳۹۱؛ ملکی و همکاران، ۱۴۰۱). افزون بر این، مدل مفهومی برای ارتقای نقش مدرسه در ایجاد سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان (احمدیگی و همکاران، ۱۳۹۸) و شاخص‌های مدرسه موفق، در چهار بعد اصلی (رشد هیجانی، اجتماعی، شغلی، شناختی-تحصیلی) احصا شده است؛ این امر، به هدف مدارس که

۱. مدرسه در این مقوله، به محیط‌های طبیعی نزدیک شده است. به گونه‌ای مدرسه محیطی را فراهم نموده است که در آن دانش‌آموزان احساس خوشایندی را تجربه نمایند.

آماده کردن دانش‌آموزان برای موفقیت در کنکور است، تردید وارد کرده است (سلطان‌کوهی و همکاران، ۱۴۰۱).

در مقوله «مدرسه به مثابه نگارخانه»^۱، پژوهشگران مدرسه را به عنوان مکانی برای تشویق خلاقیت در نظر گرفته‌اند. در چنین موجودیتی، برنامه، سازمان‌دهی محتوا و رابطه معلم-دانش‌آموز، فضای مدرسه رنگ تازه‌ای به خویش می‌گیرند. در این وادی، مفهوم «مدرسه خلاق» و «معماری در راستای خلاقیت» می‌درخشد. آنچه بیش‌ازپیش در این مقوله اهمیت می‌یابد، برهم‌شکستن شیوه مرسوم دیدن و تجربه کردن جهان کودک از مدرسه بوده که مبتنی بر خلاقیت، شور و عشق است. مدرسه خلاق دارای ابعادی چون محتوای خلاق، منابع انسانی خلاق (مدیر خلاق، معلم خلاق، خانواده خلاق)، فرهنگ و جوسازمانی خلاق است. مشخص است که در چنین ساختاری، رابطه میان دانش‌آموز و معلم نیز مبتنی بر خلاقیت است (یاسمی و همکاران، ۱۳۹۹). فضای مدرسه مبتنی بر خلاقیت نیز قابل چشم‌پوشی نیست؛ زیرا متغیرهای معماری (انعطاف‌پذیری عملکردها، خیال‌پردازی، کنجکاوی، بازی مشارکت) و ویژگی‌های خلاقیت، با هم رابطه دارند و این متغیرها در جهت رشد خلاقیت مؤثر هستند (عظمتی و همکاران، ۱۳۹۰). طبق استعاره‌های مرور شده می‌توان مدرسه را بسان یک بوم نقاشی (یا پرده نقاشی) متصور شد و اعضای مدرسه همچون هنرمندانی هستند که در کنار هم قرارداد تصاویر ناهمگون، تصورات و عواطف نیرومندی را می‌توانند برانگیزند. درباره مقوله «مدرسه به مثابه مقر نظارت زیستی-مداخله‌های حفاظتی (سلامتگاه)»^۲ باید گفت، پژوهشگران مدرسه را به عنوان مرکز ثقل گفتمان فرهنگی تربیت جنسی در نظر گرفته‌اند و باید در برنامه مدارس، افزایش دانش و تشویق راه‌های کاهش خطرات جنسی و پیشگیری از ویروس اچ‌آی‌وی^۳ لحاظ شود. درواقع، مدرسه به مثابه نهاد رسمی و تربیتی-مداخلاتی در زمینه آموزشی، نظارتی، محافظتی، فرهنگی-هنری و علمی است. با وجود بستر

۱. در این مقوله، خلاقیت، نوآوری و هنر در مرکز توجه قرار گرفته است. در این مدل، مدرسه به عنوان محیطی برای تشویق خلاقیت دانش‌آموزان دیده می‌شود، و برنامه‌ها و فضاها به گونه‌ای طراحی می‌شوند که به رشد و پرورش استعدادهای خلاق کمک کنند.

۲. در این مقوله، مدرسه علاوه بر آموزش، مسئولیت حفظ سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان را عهده‌دار شده است و اقداماتی برای پیشگیری از مشکلات احتمالی در این زمینه‌ها ارائه می‌دهد.

۳. HIV

و شرایط اجتماعی لازم برای غالب شدن گفتمان فرهنگی تربیت جنسی بر سایر گفتمان‌ها، هنوز این گفتمان، به‌عنوان گفتمان غالب در سیاست‌گذاری، عمومی و... نیست. گفتنی است، در پژوهش (حجازی و همکاران، ۱۴۰۱)، دو مقوله منطق تربیت جنسی خانواده‌محور و رویکرد تربیت جنسی مدرسه‌محور، به‌عنوان مقوله‌های محوری دیده شده‌اند.

در پایان این سین، پژوهشگران موجودیتی از مدرسه را نشانه گرفته‌اند که کمتر مدنظر قرار گرفته شده است؛ «مدرسه به‌مثابه باشگاه». در این نوع نگاه، ورزش در مدارس به‌عنوان استراتژی اولویت‌دار مطمح نظر قرار گرفته است. مرور پژوهش‌ها نشان از کاهش گرایش دانش‌آموزان به ورزش و فعالیت‌های جسمانی دارد (کشتی‌دار و همکاران، ۱۳۹۷) که در این صورت یکی از وظایف مدرسه، استعدادیابی، برگزاری رقابت‌ها در سطح مدرسه و فراتر از آن است. در این بین، فاصله‌داشتن المپیادهای ورزشی از وضعیت مطلوب و اقدام راهبردی در موقعیت محافظه‌کارانه (نظری، ۱۳۹۶) و وجود چالش‌ها در طرح مدرسه قهرمان (رواسی‌زاده و نقشبندی، ۱۳۹۹) مشهود است. پژوهش جعفری و همکاران (۱۴۰۱) نیز ورزش و مسابقات ورزشی را در شادکامی مدرسه مدنظر قرار داده است و نمی‌توان از جنبه‌های بدنی و ورزشی در مدارس آینده غفلت کرد (شریفی و همکاران، ۱۳۹۹). مقالات مرور شده در این حیطه، برای بهبود وضعیت موجود در مدارس، برنامه‌ریزی، آموزش و بهسازی نیروی انسانی، برانگیزاننده‌های انگیزشی، اجتناب از برنامه‌های کوتاه‌مدت و مقطعی، حمایت‌گری دولت از مؤسسه‌های پشتیبان ورزش مدارس، رفع مسائل زیرساختی، طرح‌ریزی نظام جامع استعدادیابی و التفات به رسانه‌های جمعی را خاطر نشان کرده‌اند (نظری، ۱۳۹۶؛ رواسی‌زاده و نقشبندی، ۱۳۹۹؛ کشتی‌دار و همکاران، ۱۳۹۷). از منظر مورگان، در این بخش مدرسه به‌مثابه موجود زنده در نظر گرفته شده است.

جدول ۳. شاخصه‌های بعد سلامتی-روانی

عنوان مقوله	نوع کارکرد	پارادایم جامعه‌شناختی	نوع نگاه به مدرسه	مشخصه‌های آن	هدف نهایی
مدرسه به‌مثابه مولاژ خانه	آشکار	انتقادی - اصلاح‌گرا	پویا	سلامت روان، پویا محوری، سلامت محوری، مثبت	تلطیف فضای کنونی مدارس؛ تنوع‌بخشی به
مدرسه به‌مثابه اکو ارگانیک				اندیشی، شادی‌افزایی، الگودهی، دانش‌آموزمحوری، یک دانش‌آموز سالم از	برنامه‌های مدرسه؛ تولید

عنوان مقوله	نوع کارکرد	پارادایم جامعه‌شناختی	نوع نگاه به مدرسه	مشخصه‌های آن	هدف نهایی
مدرسه به مثابه نگارخانه				خلایقت‌محوری، نوآوری و استعدادیابی	بعد روحی - روانی و خلاق، ارتقای روحیه خلاقیت در دانش‌آموز، تقویت معیارهای مدارس دوستدار کودک
مدرسه به مثابه مقر نظارت زیستی	پنهان	نظم - محافظه‌کاری	پویا	سلامت‌محوری، تابوشکنی، مداخله‌گری	ارتقای سلامت جنسی در دانش‌آموزان
مدرسه به مثابه باشگاه	آشکار	نظم - محافظه‌کاری	پویا	مدیریت بدن، فردگرایی، استعدادیابی، قالب‌گریزی، رقابت‌آفرینی	تنوع‌بخشی به برنامه‌های مدرسه؛ تولید دانش‌آموز سالم؛ ارتقا سلامت جسمانی دانش‌آموزان

سین علمی- فناوری: در این سین، سه روایت از مدرسه نشان داده شده است که سعی در تقویت بعد آموزشی- فناوری در مدرسه دارد. در مقوله «مدرسه به مثابه پژوهشگاه»^۱ ناکارآمدی ساختار آموزش‌محور، بایستگی به پژوهش‌محوری در سند تحول و قانون پنج‌ساله ششم توسعه، پژوهشگران را به سوی موجودیت مدرسه به مثابه پژوهشگاه سوق داده است. مدیریت آموزشی در این موجودیت، نگاهی چندلایه و چندبعدی به مسائل آموزشی، پرورشی و مدیریتی دارد. همچنین ابعاد سازنده مدارس پژوهش‌محور شامل نیروی انسانی، جو عمومی مدرسه و قوانین و مقررات است. در پژوهش ربانی و همکاران (۱۴۰۲) گفت‌وگو با پژوهش‌محور و معلم پژوهنده از فراوانی و تکرار بیشتر و وزن بالاتری در ابر وازگان مدرسه پژوهش‌محور برخوردار است. مرور پژوهش‌ها حکایتگر فقدان مهارت‌های تفکر انتقادی و اجتماعی، حل مسئله و توانمندی‌های شناختی و استقلال علمی دانش‌آموزان است. مجموع این شواهد، حکایت از وضعیت بسیار دور پژوهش‌محوری در مدارس ایران دارد که می‌توان دلالت آن را رویکرد معلم‌محوری دانست که بر نظام آموزشی ایران سایه افکنده است (چاوشی بدری و همکاران، ۱۳۹۹). افزون بر این، استلزامات ایجاد جامعه یادگیرنده حرفه‌ای

۱. در این زمینه، مدرسه به عنوان جایی دیده می‌شود که در آن کارهای تحقیقاتی و پژوهشی به انجام می‌رسد.

پژوهش محور در مدارس، ناگزیر به ایمان داشتن به نقش پژوهش و اهمیت آن در فرایند آموزش و یادگیری، مرکزیت بر یادگیری جمعی، نیرودهی، افزایش مذاکره حرفه‌ای بین کارکنان مدرسه و ارتباط مستمر با سایر مراکز علمی و... است (حسین پور و همکاران، ۱۳۹۶). اگر به استعاره مورگان بازگردیم، مدرسه «به مثابه مغز» پا به عرصه وجود نهاده است. در مقوله «مدرسه به مثابه کانون یادگیری و پیشرفت»^۱ نیز در بعد آموزشی یا سین علمی- آموزشی شکل گرفته است. در این نوع نگاه، مدرسه به بعد آموزشی- علمی خویش نظر افکنده که دغدغه خود را پیشرفت تحصیلی دانش آموز انگاشته و به عنوان مقرر یادگیری مطرح شده است. در این راستا، تغییر در برنامه‌های درسی مدرسه‌ای، پلی برای رتبه‌های بالا در آزمون‌های بین‌المللی است؛ به طوری که یافته پژوهش پورگتابی و گویا (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که موفق نشدن دانش آموزان در آزمون‌ها نشان‌دهنده ارتباط نداشتن مفاهیم و محتوای تدریس شده با زندگی دانش آموز و زمینه است. در مقوله «مدرسه به مثابه هوش مصنوعی یا مدرسه به مثابه پلتفرم»^۲، فریاد مدرسه باید پاسخ‌گوی انتظارات جامعه انسانی باشد و درواقع طنین‌انداز باشد. با شنیدن این صدا، مفاهیمی چون «تصویر مدرسه آینده بر بستر فناوری»، «هوشمندسازی مدارس» و «نقش مدیران» در این ریخت، توجه پژوهشگران را به خویش معطوف کرده است. بر اساس مرور پژوهش‌ها، هوشمندسازی مدارس، فرایندی ساختاریافته و چندوجهی است که با ترکیب اجزای آموزشی، مدیریتی، فناوری و رفتاری پیوند خورده است تا بتواند یک سیستم جدید و یادگیرنده را هماهنگ و متحد نماید. در هوشمندسازی با رویکرد مدرسه یادگیرنده، چهار سطح شامل سطوح مفهومی ظرفیت‌سازی، هوشمندسازی، یادگیرندگی و پایداری کشف شد (فرضی خالیدی، ۱۴۰۱). در این بین، از آنجاکه رهبری فناوری یک حوزه نوظهور در ادبیات رهبری مدرسه است، پژوهش زین‌آبادی و محمودوند (۱۳۹۴) به نقش مدیران در کاربست فناوری توسط معلمان تأکید کرده است؛ به طوری که به روزرسانی حرفه‌ای و رشد و پیشرفت جامعه با فضای فناوری-

۱. "کانون" در اینجا به معنای مرکزی است که همه چیز حول آن می‌چرخد؛ بنابراین، مدرسه مکانی است که تمرکز اصلی آن بر یادگیری دانش آموزان است.

۲. واژه پلتفرم در اینجا به سیستمی اطلاق می‌شود که ابزارهای مختلفی را برای اجرای فعالیت‌ها و یادگیری فراهم می‌کند. معادل فارسی آن سامانه آموزشی است که به مجموعه‌ای از اجزای مختلف گفته می‌شود که با هم هماهنگ عمل کرده و تجربه آموزشی دانش آموزان را بهبود می‌بخشد.

سایبری پیوند خورده است. در این راستا نمی‌توان از پیامدهای مثبت هوشمندسازی مدارس از جمله کاهش خستگی دانش‌آموزان (نمایش متحرک)، افزایش اعتماد به نفس و لذت از فرایند یادگیری چشم پوشید؛ هرچند معلمان نارضایتی‌هایی نیز گزارش کرده‌اند (طلایی و همکاران، ۱۳۹۵) و جنبه‌های فناوری در مدارس چالش‌هایی به همراه دارد؛ از این رو، پژوهش شریفی بدری و همکاران (۱۳۹۹) از مدارس آینده در بستر فناوری رونمایی می‌کند که می‌توان از طریق در نظر گرفتن جنبه‌های کالبدی، محتوایی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و فناورانه، آن را محقق کرد. مرور شواهد روایتگر آن است که مدارس آینده مبتنی بر عدالت اجتماعی هستند و جنبه‌های فرهنگی و اجتماعی در آن‌ها حائز اهمیت است. در پایان این بخش باید گفت، بر اساس مجموع پژوهش‌ها، فاصله درخور ملاحظه‌ای میان تلقی اسناد سیاست‌گذاری از مدارس هوشمند و واقعیت کنونی وجود دارد که این شکاف در عوامل فرایندی به‌ویژه چشمگیر است (طلایی و همکاران، ۱۳۹۵) که شاخصه‌های بعد علمی-فناوری در جدول (۴) نمایش داده شده است.

جدول ۴. شاخصه‌های بعد علمی-فناوری

عنوان مقوله	نوع کارکرد	پارادایم جامعه‌شناختی	نوع نگاه به مشخصه‌های آن مدرسه	هدف نهایی
مدرسه به مثابه پژوهشگاه	آشکار	انتقادی - اصلاح‌گرا	پویا	مدل دهی، پژوهش محوری، ترویج تفکر انتقادی، مشارکت علمی، تعامل‌گرایی
مدرسه به مثابه کانون یادگیری و پیشرفت	آشکار	نظم	ایستا	تقویت بعد آموزش علمی در مدارس
مدرسه به مثابه هوش مصنوعی	آشکار	انتقادی - اصلاح‌گرا	پویا	ترویج رویکردهای نوین فناورانه در مدارس
				آینده‌محوری، هوشمندسازی مدارس، فناوری محور،

سین اقتصادی - شغلی: در این بعد، مقوله «مدرسه به مثابه یک شتاب‌دهنده^۱» شکل گرفت. در مرور پژوهش‌های مرتبط با این مقوله، مفاهیمی چون «مدرسه کارآفرین» و «مدرسه شغلی» پدیدار شد. در این بعد، مدرسه به عنوان مکانی برای رشد اقتصادی و شغلی در نظر گرفته شده است که باید استعداد و توانمندی‌های دانش‌آموزان را افزایش دهد و آن‌ها را برای ورود به دنیای کار در آینده آماده کند. این آماده‌سازی، ناگزیر نیازمند ایجاد تحولات ساختاری و ماهیتی در مدارس است. مرور نتایج این بعد، حکایتگر اقتضائات دیوان‌سالارانه بر پیکره مدارس است که سبب شکل‌گیری راهبردها و برنامه‌های نادرست در مدیریت مدارس شده است (نصیری و همکاران، ۱۴۰۱). در تأیید پژوهش پیشین، باید افزود که مدارس به گونه‌ای طراحی نشده است که زمینه‌ساز موفقیت شغلی دانش‌آموزان باشد (نظری و همکاران، ۱۴۰۱) و برنامه هدایت تحصیلی-شغلی نیز با چالش‌هایی همراه است (وجدانی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ باوجوداین، پژوهش حاجی بابایی و خلخالی (۱۳۹۹) اذعان کرده است که ظرفیت و بسترسازی در زمینه حرکت به سوی مدارس کارآفرین در ایران مشهود است. همچنین مرور الگوهای مدارس کارآفرین و شغلی نشان‌دهنده توجه به ابعاد درون‌سازمانی و برون‌سازمانی همچون مدیریت و رهبری، ساختار، محیط، فرهنگ، ارتباطات، حمایت و ... است (حاجی بابایی و خلخالی، ۱۳۹۹؛ نظری و همکاران، ۱۴۰۱؛ نصیری و همکاران، ۱۴۰۱؛ هاشمی و همکاران، ۱۴۰۰). مطلب مهم آنکه در این نوع نگاه، رسالت اصلی مدرسه، تجاری‌سازی ایده‌ها و ایجاد شغل‌های جدید است که شاید باید نظاره‌گر «پرورش انسان اقتصادی» باشیم. همسو با استعاره‌های سازمانی مورگان، مدرسه به مثابه جریان سیال رخ می‌نماید.

در عصر پیچیدگی و نبود اطمینان، کمبود بودجه دولتی، نقش بازار و بخش خصوصی را پررنگ‌تر از پیش می‌کند و مقوله «مدرسه به مثابه بنگاه اقتصادی^۲» پا به عرصه وجود می‌گذارد. مرور یافته‌های پژوهش چیت‌سازیان و همکاران (۱۴۰۰) با عنوان «الگوی تأمین منابع نهاد مدرسه در جمهوری اسلامی ایران بر مبنای مشارکت مردمی» نشان می‌دهد که

۱. مدرسه در این مقوله به عنوان یک مکان و نهاد تسهیل‌کننده و محرک برای رشد استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است که با فراهم کردن شرایط مناسب، استعدادها را دانش‌آموزان را شناسایی کرده و آن‌ها را برای ورود به دنیای کار آماده کند.

۲. مدارس به عنوان یک نهاد اقتصادی است که بایستی نقش‌های متعددی را ایفا نماید.

الگوی تأمین منابع در مدارس ایران منطبق با الگویی دولتی با ساختار جدید نیست. تأمین نهاد مدرسه، از یک سو به نگرش خانواده و داوطلبان و از سوی دیگر به نگرش مدیر و کادر آموزشی بستگی دارد که این نگرش در فرهنگ اصیل اسلامی ریشه دارد؛ بنابراین آنچه در این مطالعه مروری رخ نمایاند، دخالت مستقیم نکردن دولت در مدرسه و تأمین بر اساس سرمایه اجتماعی کنشگران اصلی است.

جدول ۵. شاخصه‌های بعد اقتصادی - شغلی

نوع کارکرد	پارادایم جامعه‌شناختی	نوع نگاه به مدرسه	مشخصه‌های آن	هدف نهایی
آشکار	نظم - محافظه‌کاری	پویا	آینده‌نگری، بازارمحوری، اقتصادمحوری، مهارت آفرینی، حرکت از رویکردهای نظری به رویکردهای عملی - نظری، تحرک اجتماعی	تأمین نیروی کار برای آینده، پرورش انسان اقتصادی، فراهم‌کننده زمینه تحرک اجتماعی عمودی رو به بالا

سین سازمانی - مدیریتی: در این سین، مدرسه با پیروان دیدگاه نظم در جامعه‌شناسی همدستی کرده و با نگاهی نئولیبرالیستی به مدرسه نظر افکنده است و از سینی پرده‌برداری نموده که هم و غمش، بعد سازمانی-مدیریتی است. در این بعد، پنج روایت درباره مدرسه نظاره شد.

در مقوله «مدرسه به مثابه مقر حاکمیت ایجابی» توجه پژوهشگران به ارزیابی، عوامل مؤثر، مؤلفه‌ها و مدل‌سازی در برنامه تعالی معطوف شده است. مرور پژوهش‌ها نشان از تأکید بر عوامل زمینه‌ای، ساختاری و رفتاری در عملکرد برنامه تعالی مدرسه دارد که عوامل ساختاری و رفتاری تأثیر مثبت و معنادار بر عملکرد برنامه تعالی در مدرسه دارند، اما عوامل زمینه‌ای تأثیر مستقیم بر عملکرد برنامه تعالی در مدرسه ندارند (احمدوش و عبدالملکی، ۱۳۹۹؛ دارابی و همکاران، ۱۳۹۷). در حوزه پیامدها و نتایج می‌توان از دو بعد مثبت و منفی سخن راند که نظم و فراهم‌سازی اجرای یکنواخت طرح تعالی در مدرسه، ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ارتقای دغدغه‌مندی برای بهبود کیفیت مدرسه و زمینه‌سازی به‌منظور ترویج شعایر دینی و معنوی، از جمله نتایج مثبت آن است. از نتایج منفی می‌توان به برداشت یکسان‌نداشتن شرکت‌کنندگان از ماهیت برنامه و همچنین رویکرد

تمرکزگرایانه با توجه به ماهیت خطی و تبعیت اجرایی اشاره کرد. مرور پژوهش‌ها حاکی است که پیامدهای مدارس مجری برنامه تعالی مدیریت مدرسه در سطح نامطلوبی قرار دارد (دارابی و همکاران، ۱۳۹۷؛ عزیزی و همکاران، ۱۳۹۹) و ارتقای کیفیت برنامه تعالی با تدبیر راهبردهای مطلوب همچون انتصاب مدیران شایسته، فرهنگ سازمانی، آموزش نیروی انسانی، مدرسه‌محوری، بهره‌گیری از مدل سیب، سبک رهبری و... امکان‌پذیر خواهد شد (احمدوش و عبدالملکی، ۱۳۹۹؛ رستمی و همکاران، ۱۳۹۹؛ عبدالملکی و همکاران، ۱۳۹۷). هرچند در پژوهش بنی اسد و همکاران (۱۳۹۶) تجربه اصلاحات آموزشی در ایران، به‌ویژه برنامه تعالی مدیریت مدرسه حکایتگر عدم تطابق مشاهدات با ویژگی‌ها و ملاحظات جنبش اثربخشی است. همچنین، نبود ارتباط و تعامل مؤثر میان محققان، متخصصان و سیاست‌گذاران آموزشی به چشم می‌خورد. در مجموع، در این هستی، دولت‌ها با خصوصی‌سازی و بازاری کردن آموزش، مسائل مالی را به دوش مدارس تحمیل کرده‌اند که نمایانگر سیاست تاجری در مدرسه است. از طرف دیگر، خواهان سیطره خود بر پیکره مدرسه هستند و نمی‌توانند از آن چشم‌پوشی کنند؛ بنابراین با طرح‌های مستمر مانند برنامه تعالی، ارزیابی‌های مداوم و فرهنگ بازرسی مداوم به کنترل‌گری نامحسوس خویش ادامه می‌دهند و بدین‌صورت، رویکردی تمرکزگرایانه فضا را پر کرده است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷).

در این بعد، همچنین مقوله «مدرسه به‌مثابه سازمان»^۱ نظاره شد. در این روایت، پژوهشگران مدرسه را به‌مثابه یک سازمان، هدف قرار داده‌اند و از واژگان دنیای سازمانی همچون فرسودگی شغلی، بهره‌وری، سلامت سازمانی، سکوت سازمانی، حمایت سازمانی و... بهره گرفته‌اند. مرور مقالات، اثرگذاری سلامت سازمانی بر خشنودی سازمانی معلم، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، سلامت عمومی و تعهد سازمانی را تأیید کرده است. افزون بر این، تعیین‌کننده‌های سلامت سازمانی مدرسه شامل محیط فیزیکی، روانی و اجتماعی، مدیریت و رهبری، فرهنگ، خصیصه‌های معلم و ویژگی‌های دموگرافیک هستند (مولایی و هدایتی، ۱۴۰۰). در این راستا، حمایت سازمانی نیز از عوامل اثرگذار بر عملکرد شغلی، رضایت، تعهد معلمان و کادر مدرسه است. بر اساس تقسیم‌بندی رایج در مدیریت منابع

۱. در این نگاه، مدرسه بیشتر به‌عنوان یک سازمان پیچیده و متشکل از بخش‌های مختلف با اهداف، منابع و فرآیندهای خاص دیده می‌شود تا صرفاً به‌عنوان مکانی برای تدریس و یادگیری.

انسانی و مالی، زیرنظام‌ها شامل نظام تأمین و تعدیل منابع انسانی، نظام بهسازی منابع انسانی، نظام نگهداری و نظام کاربرد است (نیری‌پور و برادران، ۱۳۹۹). در این بین، می‌توان به کاهش فرسودگی شغلی مشاوران از طریق مدون‌سازی برنامه‌های آموزشی با افزایش کارایی و بهره‌وری شغلی (شریعتمدار و همکاران، ۱۴۰۰)، نبود عدالت تعاملی در مدرسه به عنوان مسبب انسداد ارتباطی، مدیریت یک‌صدایی و سرمایه اجتماعی تاریک (ذکاوتی قراگزلو، ۱۳۹۶)، کاهش سکوت معلم با بهره‌گیری از شبکه‌های مشارکت‌جویانه، ایجاد و نیرودهی مجاری ارتباطی درخور، ترغیب و تقویت یادگیری گروهی و همچنین به کارگماری مدیران و معلمان سزاوار در جایگاه خود اشاره کرد (فیروزجانی و همکاران، ۱۳۹۵). پژوهش خیابان‌چیان و همکاران (۱۳۸۳) از معناداری تفاوت در عوامل شخصی، اقتصادی و اجتماعی به عنوان عوامل مؤثر بر بهره‌وری دبیران زن پرده برمی‌دارد. افزون بر این، مؤلفه‌های توسعه اوقات فراغت معلمان^۱ بر یکدیگر تأثیر معناداری با سلامت جسمی و روانی معلمان دارند (روحانی و همکاران، ۱۴۰۰). پژوهش حیدری فرد و همکاران (۱۳۹۵) با بیان ابعاد اساسی فرهنگ و جوسازمانی نوآورانه اذعان کرده است که با فراهم‌سازی بستر لازم برای شکل‌گیری فرهنگ و جو نوآورانه می‌توان به سمت نوآرشدن مدارس حرکت کرد؛ این در حالی است که پژوهش ابوترابی و همکاران (۱۳۹۸) به ترسیم ویژگی‌های ساختار سازمانی مدرسه در آینه سند تحول، نظر افکنده و از سه بخش پیشایندها، مؤلفه‌های محوری و پسایندها در مقاله خویش سخن رانده است. پیشایندها شامل نظام ارزشی دینی و عوامل اجتماعی می‌باشند. مؤلفه‌های محوری شامل مواردی همچون سلسله‌مراتب، تمرکززدایی، شبکه‌سازی، قانون‌مداری، مسئولیت و اختیار، کار گروهی، تکوین فرآیند تربیت هستند. در نهایت، پسایندها را می‌توان حرفه‌ای‌گرایی، عدالت سازمانی، مدرسه‌محوری نامید. بر اساس یافته‌های پژوهش کیامنش و همکاران (۱۳۹۳)، روند تغییرات جو مدرسه در ایران و سایر کشورها از دید مدیران و معلمان بهبود یافته است. در این ریخت، مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ نیازمند مدیریت ادراک منابع انسانی به منظور ایجاد تعهد، وفاداری، اعتماد و بهره‌وری است. مجموع پژوهش‌ها به نقش مدیر در هدایت و راهبری منابع انسانی تأکید کرده‌اند (مولایی و هدایتی، ۱۴۰۰؛ نیری‌پور و برادران، ۱۳۹۹؛ فیروزجانی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ بنابراین معیارهای روان‌شناختی شامل شایستگی مدیران در ابعاد نگرش، ادراک و

۱. بهسازی فردی، بهسازی اخلاقی، بهسازی اجتماعی و فرهنگی، بهسازی سازمانی، بهسازی حرفه‌ای و بهسازی آموزشی

شخصیت، مهم در نظر گرفته شده است (عصاری و همکاران، ۱۳۹۸). شاید بتوان در این بخش از منظر مورگان، مدرسه را به مثابه ماشینی تجسم کرد که هم‌وغم مدیریت آموزشی در آن، روغن کاری پیچ‌ها یا همان نیروی انسانی است.

در حوزه چالش‌های سازمانی، مقوله «مدرسه به مثابه اتاق فکر»^۱-میدان‌داری تقابل‌ها» دیده شد. در این حوزه، پژوهشگران به چالش‌ها و مشکلات مدرسه گوش سپردند. مجموع مروه‌ها نشان می‌دهد که با ظهور ویروس دزدساز کرونا، چالش‌هایی برای مدیران و دانش‌آموزان در دنیای مدرسه نمود پیدا کرده است. در بخش مدیران به چالش‌هایی همچون موانع زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، منابع مالی، زمانی، خانوادگی و همکاری کارکنان، سلامت و... می‌توان اشاره کرد که بر الگوی مدرسه‌داری مدیران تأثیر گذاشته است. در این بین، استقبال نابهنگام از آموزش مجازی، بسیاری از مدیران مدرسه را مجبور کرده است که دیدگاه خویش را درباره پذیرش این پدیده بازنگری کنند و با آن کنار بیایند (بیرمی‌پور و اچرش، ۱۴۰۱؛ شفیع‌پور مطلق، ۱۳۹۹). در همین راستا، می‌توان به چالش‌های دانش‌آموزان پس از بازگشت به مدرسه از جمله کاهش اعتمادبه‌نفس، یادنگرفتن عمیق دروس، کم‌رنگ‌شدن ارتباط دانش‌آموز-معلم و نداشتن اشتیاق به مدرسه اشاره کرد (جواهری و همکاران، ۱۴۰۱). افزون بر این، چالش‌های مشاوران مدرسه در کار با دانش‌آموزان ناراضی جنسیتی نیز حاکی از اهمیت آموزش مشاوران برای کار با این دانش‌آموزان، طراحی برنامه‌های مداخله‌ای اصولی و ضرورت بررسی‌های بیشتر است (جواهری و وکیلی، ۱۴۰۰). گفتنی است، مشکلات و چالش‌های اجتماعی و آموزشی در ایران می‌طلبد که با توجه به مؤلفه‌های بازسازگرایی، به بازتعریف جایگاه مدارس پردازند (بهیمی و همکاران، ۱۳۹۵). پیشنهاد می‌شود، با اعتماد به نقش تأثیرگذار مدارس در شکل‌دهی به جامعه، لازم است که برنامه‌های درسی به گونه‌ای طراحی و اجرا شوند که دانش‌آموزان را با واقعیت‌های اجتماعی آشنا کرده و زمینه تفکر انتقادی را در آنان پرورش دهند. این فرآیند می‌تواند به تغییرات فرهنگی و تقویت مهارت‌های حل مسئله در نسل آینده منجر شود. هدف نهایی این تغییرات، ایجاد یک تحولی ساختاری است که به بهبود و

۱. مدرسه فضایی است برای پرورش افکار، ایده‌ها و استراتژی‌ها. در اینجا منظور از «اتاق فکر»، جایی است که چالش‌ها و مشکلات شنیده می‌شود و در جستجوی راهی برای حل آن می‌باشند.

بازسازی مدارس و درنهایت جامعه کمک کند. در پایان می‌توان از استعاره مدرسه به مثابه مغز نیز بهره برد.

در مقوله «مدرسه به مثابه مجلس (مرکز قدرت)»^۱، مفاهیمی چون «مؤلفه‌ها، موانع، راهکارها و چالش‌های برنامه درسی مدرسه‌محور» نظاره شد. پژوهش نصرافهانی (۱۳۸۱) برای اولین بار در ایران به مفهوم مبانی مدرسه‌محوری، با تأکید بر برنامه درسی و نقش کلیدی معلم در این فرایند پرداخت و به این نتیجه مهم دست یافت که اگر آموزش برای معلمان در این حوزه نباشد، امکان تحقق برنامه درسی مدرسه‌محور در کشور وجود ندارد. عوامل و مؤلفه‌های مدیریت مدرسه‌محور منطبق بر سند تحول شامل جوسازمانی، فرهنگ‌سازمانی، قدرت تصمیم‌گیری، نظارت و تعاملات بیرونی هستند (فاریابی و همکاران، ۱۳۹۹). در زمینه چالش‌های تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در ایران، مجموع نتایج تحقیق نشان داد که نگرش به برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور مثبت است، اما نیازمند اتخاذ سیاست‌ها و راهبردهایی در این زمینه است. شایان‌ذکر است، اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور، ضمن نهادینه کردن فرهنگ برنامه درسی مدرسه‌محور در دو سطح نظام آموزش و پرورش و مدارس، فرهنگ بهره‌مندی از خلاقیت معلمان و مدیران را در اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور باید در دستور کار تصمیم‌گیرندگان نظام آموزش و پرورش قرار دهد (ادیب منش، ۱۴۰۱). مقوله‌های مرتبط با اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور شامل آگاهی، توانمندی تخصصی، باور باطنی، امکانات و فرهنگ‌سازمانی است. همچنین پژوهش مدیریت مدرسه‌محور در تراز جمهوری اسلامی ایران نشان داد که مطالعات متعدد در این حوزه تنها بر محور تمرکززدایی، تفویض اختیار و اشتراک‌پذیری تمرکز کرده‌اند؛ البته این پژوهش به همه ابعاد مدیریت مدرسه‌محور (مبثنی بر فرهنگ و شرایط بومی) اشاره کرده است که عناوینی چون حاکم‌شدن رویکردهای دموکراتیک در وزارتخانه، تشکل‌های راهبردی، چشم‌اندازهای مدرسه و دانش‌آموزی، بزرگداشت کارکنان و تخصص‌گرایی و واگذاری نقش به اولیا و سازمان‌ها ذکر شده است (بازقلی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). افزون بر این، پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۹) اذعان کرده است که وضعیت کنونی مدارس برای استقرار مدیریت مدرسه‌محور، تقریباً پایین‌تر از حد متوسط قرار دارد و با وضعیت ایده‌آل

۱. مدرسه به عنوان محلی برای اتخاذ و اجرای تصمیمات کلیدی آموزشی و اجتماعی مطرح می‌شود.

فاصله‌ای دوچندان دارد. در پایان این مقوله، باید افزود که مدرسه‌محوری با موانعی در حوزه سیاست‌گذاری، ساختاری، اقتصادی، شخصی، فرهنگی و اجتماعی، دست‌وپنجه نرم می‌کند. در ادامه سین، مقوله «مدرسه به مثابه کارزار رهبری سنتی و مدرن»^۱ - فیلسوف شاهان» پدیدار شد. در این مقوله، پژوهشگران به مفاهیمی چون «رهبری مدرسه»، «مدیریت مدرسه»، «رهبری مدرسه اجتماعی» و... پرداخته‌اند. مرور پژوهش‌ها در این حوزه نشان از آن دارد که تجربه کارورزی در مدارس سبب توسعه مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس و دیدگاهی نوین درباره رهبری و مدیریت مدرسه شده است (صادقی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ بر این اساس، می‌توان به تأثیرگذاری کارورزی در مدارس بر آماده‌سازی رهبران آموزشی اذعان داشت. در این پژوهش مروری، ابعاد رهبری مدرسه شامل «مدیریت کلاس درس، خودبهبودی حرفه‌ای، تربیت معلم فکور، تربیت مدیر پیش‌مند، تحمل محرک‌های فشارزا، یادگیری رهبری مدرسه و تربیت معلم پژوهنده» توسط کارورزان، بازنمایی شد. همچنین در پژوهش دیگری درباره طراحی مدل رهبری مدرسه اجتماعی، سه نقش اساسی برای رهبری مدرسه اجتماعی با عناوین رهبری درون مدرسه، اجتماع و میانجی‌شناسایی شد. افزون بر این، پژوهش تورانی و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی پرداخته که در ابعاد مدیر، کارکنان، دانش‌آموزان، منابع، فرهنگ و والدین ارائه شده است. درخور ذکر است که در تبیین مدیریت مدرسه مبتنی بر استعاره علمی یا تجربه شخصی، مرور نتایج پژوهش‌ها نشان داد که رویکرد مدیران مدارس بر مبنای آموزه‌های استعاره علمی نیست؛ بلکه مدرسه به عنوان کارزاری برای تجربه‌ورزی، آزمایش و خطای مدیران است. افزون بر آن، تجربه‌ورزی به رشته تحصیلی، سابقه کاری، مقطع مدیریت و نوع مدرسه ارتباط نداشته است (محمدی، ۱۳۹۹). همچنین یافته‌ها نشان داد، تجربه‌هایی که مدیران در مدیریت مدرسه خویش به کار می‌برند، توسط فرادستان اداری استانداردسازی نمی‌شود.

جدول ۶. شاخصه‌های بعد سازمانی-منابع انسانی

۱. در اینجا، مدرسه به عنوان نهاد یا سازمانی در نظر گرفته می‌شود که مدیران آن در فرآیند رهبری و مدیریت خود، هم از شیوه‌های سنتی (که ممکن است بر مبنای سلسله‌مراتب و دستورات بالا به پایین باشد) و هم از روش‌های مدرن (که به مشارکت، همکاری و استفاده از رویکردهای دموکراتیک در تصمیم‌گیری‌ها تأکید دارند) استفاده می‌کند.

عنوان مقوله	نوع کارکرد	پارادایم جامعه‌شناختی	نوع نگاه به مدرسه	مشخصه‌های آن	هدف نهایی
مدرسه به‌مثابه سازمان	آشکار	نظم - محافظه‌کاری	ایستا	سازمان‌گرایی، فوردیسم گرایی، دیوان‌سالاری، مدیریت تک‌صدایی، شیء وارگی کنترل‌گری	ارتقا بهره‌وری و کارآمدی در دنیای مدرسه
مدرسه به‌مثابه مقرر حاکمیت ایجابی	پنهان	نظم - محافظه‌کاری	ایستا	شعائرگرایی، نظارت‌گری، تمرکزگرایی، اقتدارگرایی، شیء وارگی	همسان‌سازی مدرسه بر اساس الگوی تعالی، افزایش کنترل بر فرآیندها، تولید دانش‌آموز آرمانی
مدرسه به‌مثابه اتاق فکر	آشکار	نظم - محافظه‌کاری	پویا	نگاه سیستمی به مدرسه، بازگشت به تعادل، مقابله با بحران‌ها	حفظ کارکردهای مدرسه؛ فراهم‌سازی زمینه تطبیق مدرسه با شرایط جدید
مدرسه به‌مثابه مجلس	آشکار	انتقادی	پویا	تمرکززدایی، دموکراتیزه کردن، مدرسه محوری، عقلانیت‌زدایی	افزایش اختیارات مدیریتی، تصمیم‌سازی، تحول‌آفرینی
مدرسه به‌مثابه کارزار	آشکار	نظم	ایستا	سنت محوری، واپس‌گرایی، مدیرسالاری	بازبینی نقش مدیریت و رهبری در مدارس

سین محیط فیزیکی-معماری: در سین محیط فیزیکی-معماری، مقوله «مدرسه به مثابه فضای کالبدی-فیزیک^۱» شکل گرفت. در این مقوله، پژوهشگران هستی‌مدرسه را به مثابه یک مکان در نظر گرفته‌اند که از منظر استقامت سازه، مصالح، فضای چندعملکردی، مکان‌یابی و پایداری اجتماعی-فرهنگی مدنظر قرار گرفته است. گفتنی است، «ویژگی‌ها و قابلیت‌های محیطی همراه با ویژگی‌های روانی-اجتماعی محیط، بر تجارب دانش‌آموزان تأثیرگذار» است و حتی می‌تواند بر میزان کیفیت محیط‌های آموزشی نیز بیفزاید (محمودی و همکاران، ۱۴۰۲). بررسی معماری پایدار در برابر زلزله در طراحی یک مدرسه نشان می‌دهد، تنها در صورتی می‌توان به بنایی با بهترین کیفیت دست یافت که از مراحل اولیه طراحی تا پایان، مشارکتی نزدیک بین سازه و معماری وجود داشته باشد (نوری‌فرد و فرضیان، ۱۳۸۷). همچنین شاخص‌های طراحی کالبد مدرسه را می‌توان به صورت طرح و فرم مدرسه، برنامه مدرسه، مصالح، حضورپذیری، فضای چندعملکردی و پایداری اجتماعی-فرهنگی، اقتصاد و محیط‌زیست لیست کرد. بر اساس نتایج پژوهش‌ها، بالاترین شاخص طراحی مدرسه در ارتباط با شاخص‌های پایداری (طرح و فرم مدرسه، حیاط و مصالح) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تحصیل کرده در این مدارس با شاخص‌های پایداری اجتماعی-فرهنگی پرورش یافته‌اند و مدارای بیشتری با اجتماع خود داشته‌اند (محمودی و همکاران، ۱۴۰۲). در این بین، ویژگی‌ها و قابلیت‌های محیطی با ویژگی‌های روانی-اجتماعی محیط دارای اهمیت هستند و همچنین تجارب کودک در یک محیط بر تجارب او در محیط دیگر تأثیر دارد؛ بنابراین می‌توان اظهار کرد که محیط کالبدی تأثیری انکارنشدنی بر تجربه کودک دارد (حجت و شیخ‌اسدی، ۱۴۰۰). اغلب، آموزش کشور در محیط‌های بسته و فضاهای داخلی صورت می‌گیرد که گویای از دست دادن ارزش‌ها و الگوهای معماری گذشته و بی‌توجهی به رویکردهای نوین آموزشی است؛ اما با تلفیق فضای درون و بیرون می‌توان به اهمیت فضای آموزشی انعطاف‌پذیر، افزایش میل و رغبت به حضور در مدرسه و ایجاد تعلق در دانش‌آموزان کمک کرد؛ البته مرور نتایج نشان‌دهنده نارضایتی دانش‌آموزان از وضعیت فعلی مدارس و بی‌توجهی به ارتباط با طبیعت و فضاهای معماری مدارس است (بیلابری و البرزی، ۱۳۹۵). لازم است در پایان این مقوله، از معماری مدارس

۱. مدرسه به عنوان یک مکان فیزیکی و معماری که در آن ویژگی‌های محیطی مانند طراحی ساختمان، مصالح، و پایداری اجتماعی و فرهنگی اهمیت دارند.

در البرز و ایرانشهر، گونه‌بندی معماری در ساختار مسجد-مدرسه‌ها، معماری مدرسه دارالفنون، کاربست هندسی عملی در مدرسه غیاثیه و طراحی فضای فیزیکی مدرسه یاد کرد (بابایی و خاک‌زند، ۱۳۹۷؛ حسینی و همکاران، ۱۳۹۶؛ اسماعیلی و حسینی، ۱۳۹۹؛ احمدنژاد و همکاران، ۱۴۰۰؛ اسکندری و همکاران، ۱۳۹۸؛ قیومی و همکاران، ۱۳۹۷).

در بعد سین محیط فیزیکی-معماری، مقوله دیگری با نام «مدرسه به مثابه مکان رؤیت‌پذیر»^۱ ظاهر شد. در این مقوله، پژوهشگران اذعان کردند که فضای آموزشی قادر به تربیت انسان آینده است و می‌تواند نگرش و کردار فرد را شکل دهد. آنچه در این مقوله درخور تأمل بوده، این است که مدرسه به مثابه مکان رؤیت‌پذیر، می‌تواند بر فضای شخصی دانش‌آموز تأثیر بگذارد (دژبرد و همکاران، ۱۳۹۷؛ برزیده و همکاران، ۱۳۹۲). یافته‌های پژوهش‌ها حکایتگر تغییر فضای کلاس از طریق تغییر چیدمان و ایجاد محیط‌های اجتماع‌پذیر است که می‌تواند بر اندازه فضای شخصی دانش‌آموز تأثیر بگذارد (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۸).

جدول ۷. شاخصه‌های بعد محیط فیزیکی-معماری

نوع کارکرد	پارادایم جامعه‌شناختی	نوع نگاه به مدرسه	مشخصه‌های آن	هدف نهایی
آشکار	انتقادی - اصلاح‌گرا	پویا	بازآفرینی، نگاه نوآورانه به محیط کالبد، سنت ستیزی، طبیعت‌گرایی، مکان محوری (کالبد محوری)	تلطیف فضای مدرسه؛ تقویت روحیه نشاط در دانش‌آموزان از طریق محیط مدرسه؛ پیشگیری از آسیب در مخاطرات طبیعی

بعد تاریخی: در بعد تاریخی یا نگاه هنری-تاریخی، مقوله «مدرسه به مثابه یک رسانه تاریخی-هنری»^۲ جلوه گر شد. در این مقوله، مسجد-مدرسه‌ها یکی از مراکز هنر اسلامی و معماری ایرانی هستند که در این راستا، پژوهشگران دل در گروی «نقش‌ها در

۱. مدرسه به عنوان فضایی که تأثیر مستقیم بر نگرش و رفتار دانش‌آموزان دارد و می‌تواند از طریق طراحی محیطی بر فضای شخصی آن‌ها تأثیر بگذارد.

۲. مدرسه به عنوان ابزاری هنری و تاریخی برای انتقال پیام‌ها و محتواهای فرهنگی، مذهبی و تاریخی.

تزیینات و کاشی‌کاری‌ها»، «سردر مسجد-مدرسه‌ها» و «کتیبه‌ها و آرایه‌های معماری» سپردند. درواقع، آن‌ها با در نظر گرفتن مدرسه به‌مثابه یک رسانه تاریخی-هنری، اهتمام ورزیدند که هنر شیعی را انعکاس دهند؛ زیرا تزیین و آرایش بناها در دوران اسلامی زبانزد است. مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مسجد-مدرسه چهارباغ به‌عنوان تجلی‌گاه هنر عرفانی، یکی از مراکز ایدئولوژی عصر صفوی است و آرایه‌های معماری و ساختار معماری در آن با هم تناسب دارند (مرادی و همکاران، ۱۴۰۱؛ نوروزی و همکاران، ۱۳۹۹). دراین‌بین، مسجد-مدرسه سپهسالار، یکی از نمونه‌های شاخص در دوره قاجار است که کمترین دگرگونی را در دوره‌های پیشین داشته است. این مدرسه با طرح‌های گیاهی، حجاری، هندسی و انتزاعی تزیین شده است و در کتیبه‌ها و کاشی‌کاری‌های رنگارنگ آن، پیام و محتواهای مذهبی، اعتقادی و تاریخی جلوه‌گر است (نیستانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ خانی و همکاران، ۱۳۹۱؛ بیات و مؤمنی، ۱۳۹۷؛ مهجور و علینی، ۱۳۹۰). گفتنی است، نقوش گلدانی و تزیینات مسجد-مدرسه‌های دوره قاجار، مسجد-مدرسه‌های آقابزرگ و امام خمینی و همچنین چهارباغ، تحت تأثیر فرهنگ و هنر غرب قرار گرفته است و غیرانتزاعی و تقلیدی است (کدهای ۵۲۰، ۱۷۷، ۲۸۲، ۱۰۶، ۴۵). آنچه از مجموع مرورها استخراج شدنی است، این است که هنر معماری در مسجد-مدرسه‌ها در طول تاریخ توسط آشنایی با فرهنگ‌های دیگر دچار دگردیسی شده و از شکلی انتزاعی به‌صورت طبیعت‌گرا، غیرانتزاعی و تقلیدی تغییر جهت داده است.

در بعد تاریخی یا نگاه هنری-تاریخی، مقوله دیگری با عنوان «مدرسه به‌مثابه مکانی برای بازشناسی هویت فرهنگی-تاریخی»^۱ پدیدار شد. در این مقوله، در امتداد بعد تاریخی، فرهنگ برای پژوهشگران درخور توجه بوده است؛ به‌گونه‌ای که مرور پژوهش‌ها حاکی از آن است که مدرسه به‌عنوان مکانی برای بازشناسی هویت فرهنگی-تاریخی نگریسته شده است. با مطالعه کتیبه‌های مدارس تاریخی، پیام‌ها، محتواهای مذهبی، اعتقادی و تاریخی هر دوره نمایان می‌شود؛ بر این اساس باید گفت، مدرسه به‌مثابه مکان یا پلی به ارزش‌ها و باورهای گذشته است و می‌تواند در این بازاندیشی همراه شود؛ حتی با مطالعه این کتیبه‌ها در مدارس تاریخی، علاوه بر زیباشناسی، برخی الگوهای فرهنگی و اجتماعی مرسوم

۱. مدرسه به‌عنوان مکانی که به بازشناسی و حفظ هویت فرهنگی و تاریخی پرداخته و پیام‌ها و نمادهای آن دوره‌ها را انتقال می‌دهد.

در کیفیت تعاملات اجتماعی و هنری دوره‌ها آشکار شده است. در این بین، برخی کتیبه‌ها به آیات، روایت، احادیث، شعرهای حماسی و مدح کربلا، ادبیات منظوم و منثور فارسی پرداخته است؛ به عنوان مثال می‌توان از مسجد-مدرسه سردار، چهارباغ، دارالاحسان، سپهسالار یاد کرد (حسینی، ۱۴۰۰؛ آقا داوودی و کرمانی، ۱۳۹۸؛ منصوری و همکاران، ۱۳۹۸؛ داوودی و همکاران، ۱۳۹۷؛ زارعی، ۱۳۹۲؛ مهجور و علیی، ۱۳۹۰).

در نگاه تاریخی، مقوله «مدرسه به مثابه یک مقر خودراهبر (یک مرکز علمی-فرهنگی)» ظاهر شد. در این مقوله، پژوهشگران مدرسه را محل تدریس، تحصیل و وعظ و اسکان استادان، دانشجویان و طالبان علم معرفی کرده‌اند و همچنین به توصیف نظام اداری و ساختار آموزشی مدارس پرداخته‌اند (سعیدی، ۱۴۰۱؛ شریفی و همکاران، ۱۴۰۰؛ فلاح‌پور و سپهری، ۱۳۹۹؛ رسته مقدم، ۱۳۹۷؛ کشاورز و پورمند، ۱۳۹۶؛ رحیم‌پور و رحیمی صادق، ۱۳۹۹؛ خداوردی تاج‌آبادی، ۱۳۸۹)؛ به عنوان مثال، بررسی مدارس شاپور از لحاظ فضای کالبدی، ساختار و مقررات نشان داد که پایه‌گذاران و اداره‌کنندگان این مدرسه در تلاش برای حفظ استانداردهای ضروری بودند که موجب راهبری توسعه کمی و کیفی آموزش در گیلان شد (شریفی و همکاران، ۱۴۰۰). افزون بر این، مدرسه ابراهیمیه به ترویج علوم و معارف شیعی (کد ۵۰۹)، مدرسه اسلام به پرداختن هدفمند به هنر قالی‌بافی (پرورش شاگرد برای حوزه علم و صنعت) (کشاورز و پورمند، ۱۳۹۶)؛ مدرسه دارالفنون به تربیت نظامی (سعیدی، ۱۴۰۱) و نظام آموزشی-قرآنی دوره تیموری به حفظ مشروعیت حکومت (رحیم‌پور و رحیمی صادق، ۱۳۹۹) اهتمام داشتند.

و در پایان این سبب، مقوله دیگری به نام «مدرسه به مثابه سوژه^۱: مصلح اجتماعی» پدیدار شد. در این مقوله، پژوهشگران به نقش مدارس در جریان‌های تاریخی که سبب تحول فکری و اجتماعی جامعه خویش شده‌اند، پرداخته‌اند؛ به بیان دیگر، این گروه، مدرسه را به مثابه یک سوژه در نظر گرفته‌اند که هم‌راستا با نظریه بازسازی اجتماعی در راه تحول و بازسازی اجتماعی و فکری جامعه، تأثیرگذار بوده‌اند. همچنین افرادی را به جامعه پیشکش کردند که مسبب نقش مهم در تحولات اجتماعی بودند؛ به عنوان مثال، مدرسه صادقیه تونس، رهبرانی را تربیت کرد که در انقلاب آفریقا (استقلال تونس از فرانسه) مؤثر بود یا مدرسه

۱. مدرسه به عنوان مرکزی که باعث تحول فکری و اجتماعی شده و افراد تأثیرگذار در تغییرات اجتماعی را تربیت می‌کند.

آلیانس کرمانشاه که امکان جابه‌جایی طبقاتی جامعه یهودی از فرودستان شهری به طبقه متوسط را فراهم کرد. در این بین، استقرار روزنامه و مدرسه در زنجان سبب استقرار تمدنی جدید شد و این مظاهر جدید در زنجان با موفقیت‌هایی همراه بود. بسیاری از مدارس تاریخی در گسترش فرهنگ اسلامی تأثیرگذار بوده‌اند (مانند مدرسه میرعرب بخارا). در این نوع نگاه، مدرسه به مثابه سوژه، کانون نوگرایی و تحول اجتماعی، کانون سنت اسلامی و حفاظت از گفتمان سنت اسلامی، معرفی شده است (قدیمی قیداری و رستمی، ۱۴۰۱؛ عرب عامری، ۱۴۰۱؛ مظفری و همکاران، ۱۴۰۰؛ علوی کیا، ۱۳۹۸؛ بمانیان و همکاران، ۱۳۹۰؛ برومند اعلم، ۱۳۹۵؛ علم و بی‌صدا، ۱۳۹۳؛ بادکوبه هزاوه و عامری، ۱۳۹۹).

جدول ۸. شاخصه‌های بعد تاریخی

عنوان مقوله	نوع کارکرد	پارادایم جامعه‌شناختی	نوع نگاه به مدرسه	مشخصه‌های آن	هدف نهایی
مدرسه به مثابه یک رسانه تاریخی - هنری	آشکار	نظم	ایستا	تاریخ محوری، سنت‌گرایی، هنر محوری، بنام‌محوری، هویت محوری، مضمون محوری	شناسایی شاخصه‌های معماری ایرانی اسلامی در مدارس؛ تأثیر مدرنیته جهانی شدن بر فضای کالبدی مدارس؛ بازشناسی فرهنگ ایرانی اسلامی در کالبد مدارس
مدرسه به مثابه یک مقر خودراهبر	آشکار	نظم - نوع کارکردی	ایستا	تاریخ محوری، وظیفه محوری، هدف محوری، تنوع بخشی آموزشی، تفکیک گرایی آموزشی، خودراهبری، مردم محوری	پاسخگویی به اقتضائات شغلی زمان؛ تقویت راهبردهای خودجوش مردم مدار بر مدارس
مدرسه به مثابه سوژه	پنهان	انتقادی - از نوع کارکردی	پویا	تحول آفرینی، جریان سازی، نوگرایی، سنت ستیزی	تأثیرگذاری بر جریانات فکری - اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه

سین اخلاقی-اجتماعی: در سین اخلاقی-اجتماعی، مقوله «مدرسه به مثابه مأمن تربیتی»^۱-تشکل پرورشی» شکل گرفت. در این مقوله، پژوهشگران مدرسه را پس از خانه به عنوان مکانی برای تربیت، الگوگیری، انتشار و کسب فضائل اخلاقی معرفی می کنند که مفاهیمی چون «هویت اخلاقی» و «تربیت دینی» را در خود جای داده است. مجموع مرورها حکایت از نقش خانواده و مدرسه در تربیت دینی و هویت اخلاقی، موانع و تعارض های میان دو نهاد و راهبردهای مواجهه با تعارض ها دارد (شاکری و همکاران، ۱۴۰۲؛ پور تیموری و همکاران، ۱۴۰۰؛ افشار منش، ۱۳۹۷؛ خادمی فرد و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین تقویت و پرورش فضائل اخلاقی-معنوی در دانش آموزان و رعایت آن از سوی والدین به عنوان مداخله اخلاقی، مدنظر قرار گرفته است (حجازی و همکاران، ۱۴۰۱). شایان ذکر است، پرچم داری خانواده در مقایسه با مدرسه در تربیت دینی درخور توجه است (شاکری و همکاران، ۱۴۰۲؛ به گونه ای که به ارتقای سلامت اجتماعی دانش آموزان و نیازهای آموزشی والدین در زمینه تربیت دینی و اخلاقی دانش آموزان توجه شده است (اصل مرز و همکاران، ۱۴۰۰). در پرورش کرامت انسانی، توجه به الگوبودن خانواده، رابطه عاطفی خانواده و فرزندان و اعتدال در محبت و ورزشی مدنظر قرار گرفته است و از دوستان و هم کلاسان و نقش مدرسه نیز نمی توان غفلت ورزید (رحمان نیا و فقیهی، ۱۳۸۴). افزون بر این، برخی کردارهای مدرسه بر دین داری دانش آموزان اثر سوء دارد، اما در صورت تأثیرگذاری مدرسه، معلم نقش بی بدیلی در شکل گیری و درونی شدن هویت اخلاقی دانش آموزان بازی می کند (شاکری صفت و همکاران، ۱۴۰۲؛ پور تیموری و همکاران، ۱۴۰۰). در این نوع نگاه، مدرسه در فرایندی پویا و ارزش مدار نقش دارد که امکان قرارداد دو رویکرد تربیت منش و رویکرد دینی-اسلامی در ترکیبی سازوار اثبات شده است و با طرح کرامت در مدرسه قابل انطباق است (میرزاپور تیز خراب و همکاران، ۱۳۹۹) و در مدارس اسلامی نمی توان از این مقوله غفلت ورزید (خادمی فرد و همکاران، ۱۳۹۴) با بازگشت به استعاره مورگان، «مدرسه به مثابه فرهنگ» نظاره می شود.

۱. مدرسه به عنوان محلی برای پرورش فضائل اخلاقی و تربیت دینی دانش آموزان

و در پایان سین، مقوله «جی‌پی‌اس (مکان‌یابی) شناختی-معماری انسان»^۱ شکل گرفت. پژوهشگران طرفدار این موجودیت، هم‌صدا با دیویی، «مدرسه را چیزی جز خدمت به زندگی اجتماعی» نمی‌دانند. در این مقوله، مدرسه به‌عنوان دست‌سازه جامعه، نقش مجری فرهنگ و سیاست را بر عهده گرفته است؛ به‌طوری‌که تمام خواسته‌های دیگری بزرگ را موبه‌مو اجرا می‌کند. در سین اجتماعی، مدرسه به‌عنوان نهادی اجتماعی و خدمتگزار جامعه، کارکردش را تولید دانش‌آموز برای «حیات طیه» و «شهروند خوب» می‌داند و وظایفش را بر اساس سند تحول تنظیم و به مدرسه تزریق می‌کند. در این کارکرد، مدرسه، محل رشد شایستگی‌های پایه شهروندی است و پژوهشگران با دغدغه‌هایی از این دست، مدرسه را کارخانه آدم‌سازی و فرهنگ‌سازی اجتماع نامیده‌اند. در این مقوله، «مسئولیت‌پذیری اجتماعی»، «مؤلفه‌های شهروند خوب» و «احترام به افکار دیگری» می‌درخشد؛ از این رو، مهم‌ترین ابعاد مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدرسه شامل اجتماعی-سیاسی، اخلاقی-فرهنگی، قانونی، اقتصادی و زیستی معرفی شده است، اما به ابعاد زیست‌محیطی و اقتصادی کمتر از سایر ابعاد توجه شده است (پودینه و همکاران، ۱۳۹۷)؛ این در حالی است که پژوهش احمدی زمانی و همکاران (۱۳۹۸) محیط مدرسه و شرایط بیرونی و داخل مدرسه را در سه فرایند آموزشی، پرورشی و سازمانی، زمینه‌ساز مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز دانسته است (کد ۱۵۵). سایر یافته‌ها نشان می‌دهد که عوامل سازمانی مدرسه و عوامل خانوادگی بر تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدرسه تأثیر می‌گذارند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۹). گفتنی است که نکته حائز اهمیت، بررسی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در جمهوری اسلامی در اسناد رسمی و در بین دانش‌آموزان است؛ بر این اساس، نتایج نشان می‌دهد که تربیت شهروندی در ایران با محوریت دین و رسیدن به قرب الهی مفهوم‌سازی شده است و نوعی نگرش مشابه به فرایند شکل‌گیری تربیت شهروند در اسناد رسمی و مؤلفه‌های شهروندی در بین دانش‌آموزان وجود دارد (کد ۱۹۷)؛ از این رو، شهروند در عرصه دینی با معیارهای اعتقادی، عبادی و شناختی و در عرصه اجتماعی با شاخص‌های منفعت اجتماعی، مشارکت و ایفای نقش‌های اجتماعی مؤثر شناخته می‌شود. همچنین محورهای

۱. مدرسه به‌عنوان نهادی که برای تربیت شهروندان اخلاقی و مسئول، با توجه به هویت اجتماعی و دینی، مسئولیت‌هایی را به‌عهده دارد.

شهروندی بین دانش‌آموزان با مؤلفه اعتماد و مسئولیت‌پذیری بیشترین نمود را داشته‌اند (کمال‌پور خوب و همکاران، ۱۳۹۹).

جدول ۹. مشخصه‌های بعد اخلاقی

عنوان مقوله	نوع	پارادایم	نوع نگاه	مشخصه‌های آن	هدف نهایی
مدرسه به مامن تربیتی	پنهان	نظم - محافظه‌کاری	پویا	هویت بخشی دینی، اخلاق محوری،	درونی سازی و تقویت باورهای دینی - اخلاقی در دانش‌آموزان؛ مشارکت در تربیت دینی دانش‌آموزان هم‌راستا با خانواده
مدرسه به مثابه جی. پی اس شناختی	آشکار	نظم	پویا	مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مشارکت اجتماعی، شهروند محوری، هنجارگرایی	تولید شهروند مطلوب؛ تقویت جامعه‌پذیری

بحث و نتیجه‌گیری

مرور روایت‌های چندگانه از مدرسه در ایران، ضمن بازتاب دادن تصویری پیچیده و چندوجهی از آن، نشان می‌دهد که مدرسه نه تنها مکانی برای آموزش و یادگیری است، بلکه کانون تلاقی و تعامل نیروهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی نیز به شمار می‌آید. این نهاد در طول تاریخ و تحت تأثیر عوامل گوناگونی چون؛ قدرت‌های حاکم، باورهای فرهنگی و تحولات اجتماعی، تغییرات بسیاری را به خود دیده است. پس از مرور پژوهش‌های انجام‌شده در هویت پژوهشی مدرسه در ایران، به نظر می‌رسد که می‌توان این پژوهش‌ها را با استفاده از مدل سندر به‌خوبی طبقه‌بندی و واکاوی کرد؛ چراکه سندر (۱۹۸۹) با اتخاذ رویکردی تاریخی و معرفت‌شناختی، مدیریت آموزشی را پدیده‌ای چندبعدی می‌داند که تحت تأثیر عوامل متعدد قرار دارد. این مدل چندوجهی، پیچیدگی‌های نهفته مدیریت آموزشی را به‌خوبی آشکار می‌سازد. در بعد ذاتی (جوهری) که به ماهیت اصیل و درونی مدیریت آموزشی اشاره دارد، دو مؤلفه فرهنگی و پداگوژیکی دیده می‌شود. مؤلفه فرهنگی، ارتباط تنگاتنگ مدیریت آموزشی با فرهنگ جامعه و نیازهای آن را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، برنامه‌ها و اقدامات آموزشی باید با ارزش‌ها و باورهای حاکم بر جامعه همسو

و هماهنگ باشند. مؤلفه هنر تعلیم و تربیت (پداگوژیکی) به روش‌های تدریس و یادگیری می‌پردازد و بر اهمیت اثربخشی روش‌های آموزشی تأکید دارد. ابعاد بیرونی نیز به تأثیر عوامل بیرونی بر مدیریت آموزشی دلالت دارند و شامل دو مؤلفه سیاسی و اقتصادی هستند. مؤلفه سیاسی نشان می‌دهد که مدیریت آموزشی تحت تأثیر مستقیم قوانین، سیاست‌ها و تصمیم‌گیری‌های سیاسی بوده و پاسخگوی آن‌هاست. مؤلفه اقتصادی نیز به جنبه‌های اقتصادی مدیریت آموزشی و استفاده بهینه از منابع اشاره دارد و بر کارایی و اثربخشی اقتصادی برنامه‌های آموزشی تأکید می‌کند که در نهایت این چهار مؤلفه به‌طور متقابل با یکدیگر در ارتباط بوده و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. برای دستیابی به موفقیت در مدیریت آموزشی، ضروری است به تمامی ابعاد این مدل توجه شود.

با نگاهی به دسته‌بندی مضامین بیشترین مقوله در حوزه سیاسی به وجه بیرونی مدرسه اختصاص دارد. پس از آن، مؤلفه فرهنگی، سپس پداگوژیک و اقتصادی در جایگاه‌های سوم و چهارم قرار دارند. مرور پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد سین ارتباطات، تعاون و تبادل و سین سیاسی-ایدئولوژیک در این بعد، با ده مقوله قابل جایگذاری است. در این بعد، دو دسته از پژوهشگران با دو جهت‌گیری متفاوت به چشم می‌خورند. دسته اول که می‌توان آن‌ها را «بنیادگرایان» نامید. مدرسه را به‌عنوان ابزاری در جهت حفظ و تقویت ایدئولوژی حاکم می‌نگرند و با نگاهی کارکردگرایانه به آن توجه دارند؛ به گونه‌ای که یادآور کلام Callahan (1962) است: «مدیریت آموزشی همواره ردای خدمت به ایدئولوژی غالب را به تن کرده است» (Connell cited in Bates, 2006) و به‌عنوان دیده بان قدرت دیده می‌شود. مشخصه‌های این دسته مقالات را می‌توان با اقتدارگرایی، مانندگرایی، پدرسالاری، مرکزگرایی، آرمان‌گرایی، سلسله‌مراتبی، طبقه‌گرایی و انفعال‌گرایی پیوند داد که تمام هم‌وغم آن‌ها، ساخت سوژه آرمانی و جامعه‌پذیری قاعده‌مند است؛ زیرا برای مدرسه رسالتی اعتقادی قائل هستند. در این راستا، دسته دیگری از پژوهشگران با دغدغه‌های اجتماعی، مشارکت محوری، جمع‌گرایی، محله‌محوری، تعاون‌گرایی و شبکه‌سازی را مطمح نظر قرار می‌دهند و برای پاسخگویی بیشتر خواستار افزایش مشارکت‌های نهادهای گوناگون در دل مدرسه هستند.

در مقابل، دسته دوم پژوهشگران که می‌توان آن‌ها را «ستیزگرایان» نامید، با نگاهی انتقادی، مدرسه را به‌مثابه مقر بازتولید روابط قدرت، کارگزار بازتولید اجتماعی-فرهنگی و

کدگذار اخلاقی-ارزشی (مقوم هژمونی) معرفی می‌نمایند. شاخصه‌هایی چون مقاومت‌گرایی، مرکز‌گرایی، خودروشننگری، قالب‌شکنی و خانواده‌محوری و ستیزه‌گرایی در این دسته نمود یافته است. مدرسه در راستای سیاست همگن‌سازی و یکدست‌سازی، تمام اهتمام خویش را برای نادیده انگاشتن زنجیره‌های ارتباطی، عاطفی، هویتی و فرهنگی گروه‌های حاشیه به کار می‌برد. این گروه‌های غیرمسلط به ایستادگی در برابر گفتمان حاکم می‌پردازند. نظرات و مباحث محوری در این دسته از پژوهش‌ها از نظر شدت ستیزه‌گری و ساختارشکنی، بر روی یک طیف از خفیف تا شدید در نوسان است که خانواده‌های علوم اجتماعی و ارتباطات، مدیریت آموزشی (علوم تربیتی)، انسان‌شناسی، فلسفه تعلیم و تربیت، علوم سیاسی بیش از سایر گروه‌ها در این وادی قلم زده‌اند. در پایان، جذابیت‌های موضوعی این حوزه شاید باعث قلم‌فرسایی در این مؤلفه شده باشد. فضای گفتمانی و تکثر گفتمانی پس از انقلاب، زمینه‌ساز تقابل دیدگاه‌ها و نقد ایدئولوژیک حاکم گردیده است. با این حال، بیشتر نگارش‌ها به تثبیت وضعیت موجود پرداخته و نگاه انتقادی به کارکردهای مدرسه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در اینجا، دیدگاه‌های مارکیستی و کارکردی-ساختاری قابل مشاهده است و این دوگانه‌نگری‌ها را می‌توان از منظر نظریه‌های بازتولید اجتماعی بوردیو و قدرت و مقاومت فوکو تفسیر و تأمل نمود.

در مؤلفه فرهنگی، به نقش و کارکردهای مدرسه در بافت ایرانی پرداخته شده است. این بعد با سین ورزشی-جسمانی، سین اعتقادی-اخلاقی، تاریخی، فیزیکی-معماری هم‌راستا است. پژوهشگران این حوزه، با تأکید بر اهمیت بافت فرهنگی ایرانی، مدرسه را نه به عنوان یک نهاد جدا از جامعه، بلکه به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از آن قلمداد می‌کنند که مشخصه‌هایی چون هویت بخشی، اخلاق محوری، تاریخ محوری، سنت‌گرایی، مکان محوری، و مقابله با بحران‌ها به وضوح در مباحث آن‌ها دیده می‌شود. این ویژگی‌ها به ویژه در شرایط خاص تاریخی و اجتماعی، نقش مهمی در شکل‌گیری هویت‌های فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. پژوهشگران به بررسی تأثیر عوامل مختلف فرهنگی، از جمله معماری مدارس، تاریخ آموزش در ایران، ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی و... بر عملکرد مدارس می‌پردازند. به عبارت دیگر، این پژوهشگران به جای تمرکز بر آنچه باید باشد، به بررسی واقعیت موجود در مدارس ایرانی توجه دارند. به این ترتیب می‌توان آنان را در «وفاداران یا واصفان مدرسه» نام‌گذاری نمود؛ زیرا مدرسه ایرانی را از بافت و زمینه ایرانی

جدا نمی‌دانند و به فرهنگ ایرانی-مذهبی و هر آنچه از آن ناشی می‌شود، از جمله معماری، تاریخ، فرهنگ، ورزش، اخلاق و ارزش‌ها توجه دارند. پژوهشگران دل در گروی آنچه هست می‌گذارند و مدرسه را به عنوان یک واقعیت عینی می‌نگرند؛ اما این رویکرد ممکن است از آنچه باید باشد، غفلت ورزد و خانواده‌های هنر، معماری، تاریخ، ادبیات، الهیات و علوم تربیتی در این حوزه قلم‌فرسایی نموده‌اند.

در بعد پداگوژیک، پژوهشگران به اصل اساسی و جوهر ذاتی و جدایی‌ناپذیر مدیریت آموزشی تأکید دارند و بیشتر بر اهداف آموزشی - علمی تمرکز می‌کنند. این دسته از پژوهشگران را می‌توان «تحول‌آفرینان» نامید؛ افرادی که با ترسیم مدل‌های نوین آموزشی به دنبال تغییر در فرآیند یاددهی - یادگیری هستند. آنان نه تنها به توصیف وضعیت کنونی می‌پردازند، بلکه به مدل‌سازی آنچه باید باشد نیز توجه می‌نمایند و در این راستا، «مدرسه به مثابه پژوهشگاه»، «مدرسه کانون یادگیری-پیشرفت»، «مدرسه به مثابه پلتفرم» و «مدرسه کارزار رهبری سنتی - مدرن»، «مدرسه به مثابه مولاژ خانه»، «مدرسه به مثابه اکوار گانیک» و «مدرسه به مثابه نگارخانه» دیده می‌شود. این نگاه، مدرسه را به مثابه موجودی زنده معرفی می‌نماید که به صورت دوره‌ای نیاز به پوست‌اندازی دارد. به عبارت دیگر، تغییر در روش‌ها، اصول، و قواعد یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است که نمی‌توان از آن غفلت ورزید. عقیده این گروه از پژوهشگران بر این است که آنچه مطرح می‌شود، باید قابلیت تحقق داشته باشد و تحولاتی که به آن اشاره می‌شود، باید واقع‌گرایانه و عملی باشد. درواقع، هدف نهایی این پژوهشگران، بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس است که در نهایت منجر به ارتقای سطح علمی و فرهنگی جامعه خواهد شد. مشخصه‌هایی همچون پویایی، شادی‌آفرینی، الگودهی، دانش‌آموزمحوری، خلاقیت‌محوری، استعدادیابی به‌طور برجسته‌ای در این دسته از پژوهش‌ها به چشم می‌خورد. اهمیت این نوع رویکرد در نظام آموزشی بسیار بالاست و می‌تواند به عنوان راهی برای پیشرفت در عرصه‌های آموزشی، تربیتی و فرهنگی کشورها مورد توجه قرار گیرد. تحولی که نه تنها به یادگیری بهتر دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه معلمان و سایر ذی‌نفعان نظام آموزشی را نیز در فرآیند یادگیری و تدریس خود بهبود می‌بخشد که خانواده‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی، مهندسی و آموزش در این مقوله خودنمایی می‌نمایند. این رویکرد، می‌تواند به ایجاد یک محیط آموزشی غنی و مؤثر منجر

شود که در آن تمامی ذی‌نفعان به‌ویژه دانش‌آموزان، توانمندی‌ها و استعدادهای خود را به‌خوبی پرورش دهند و به سمت آینده‌ای روشن و پویا گام بردارند.

بعد اقتصادی، سین اقتصادی - شغلی را پوشش می‌دهد که به‌طور مستقیم به جنبه‌های مالی و شغلی مدرسه مرتبط است. در این بعد، پژوهشگرانی زیست می‌کنند که می‌توان آنان را «بازارگرایان یا کارآمدگرایان» نامید. این گروه بر این باورند که رسالت اصلی مدرسه تجاری‌سازی ایده‌ها و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ورود به دنیای کار آینده است. مقالات این دسته پژوهشگران به شاخصه‌هایی از جمله، آینده‌نگری، بازارمحوری، اقتصادمحوری و مهارت‌آفرینی، سازمان‌گرایی، فوردیسم‌گرایی، دیوان‌سالاری، شیء‌وارگی و کنترل‌گری پرداخته‌اند. هدف نهایی این پژوهشگران، افزایش بهره‌وری و کارایی مدرسه و کاهش وابستگی به منابع دولتی است. آنان همچنین به دنبال افزایش مشارکت اقتصادی نهادها و خانواده‌ها در اداره مدرسه می‌باشند. به اعتقاد این پژوهشگران، باید از وابستگی نظام آموزشی به منابع دولتی کاست و در عوض، مشارکت اقتصادی نهادها و خانواده‌ها در فرآیند آموزشی را به حداکثر رساند.

در پایان می‌توان نتیجه گرفت که مدرسه در ایران یک نهاد پیچیده و چندوجهی است که تحت تأثیر عوامل متعدد داخلی و خارجی قرار دارد. برای بهبود وضعیت آموزش و پرورش در ایران، نیازمند رویکردی جامع و چندجانبه هستیم که به تمامی ابعاد مدرسه توجه کند. آینده‌نگری در آموزش و پرورش ایران باید بر مبنای تنوع، خلاقیت و تفکر انتقادی شکل گیرد. در جهت بهبود روند پژوهش در حوزه مدرسه نیز می‌توان؛ توسعه رویکردهای میان‌رشته‌ای، بررسی تجارب میدانی بیشتر در این حوزه، تمرکز بر تنوع فرهنگی و اجتماعی در ایران، تحلیل سیاست‌های آموزشی، ایجاد فضاهای همکاری، تقویت پژوهش‌های انتقادی در این حوزه و ... را پیشنهاد نمود. این اقدامات می‌توانند به ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس و بهبود وضعیت کلی آموزش و پرورش در ایران منجر شوند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافع ندارند.

سیاسگزاری

مقاله حاضر پژوهشی آزاد با عنوان «هزارتوی روایت‌ها؛ بازخوانی هویت پژوهشی مدرسه در ایران» است.

منابع

- پارسافرد، نیلوفر، خلخالی، علی و شکیبایی، زهره. (۱۴۰۰). تحلیل هم‌رخدادی واژگان و ترسیم نقشه علمی پژوهش‌ها با محوریت مدرسه. *دانش‌شناسی*، ۱۴(۵۵)، ۱۸-۳۴.
20.1001.1.20082754.1400.14.55.2.7
- پودینه، مرضیه، حسین‌قلی زاده، رضوان و مهram، بهروز. (۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدرسه.
- توماس ای گلس، رابرت میسن. (۱۳۹۷). *تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی* (ترجمه ناصر شیرینگی). تهران: انتشارات معاصر.
- دژبرد، مهدیه، حسین‌قلی‌زاده، رضوان و آهنگیان، محمدرضا. (۱۳۹۹). سفری به فراسوی حصارها در واکاوی نشانگان حکومت‌مندی در مدارس. *فصلنامه علمی مدیریت مدرسه*، ۸(۳)، ۳۰۳-۳۳۵.
- رسته‌مقدم، آرش، عباس‌پور، عباس و جلالی دیزجی، علی. (۱۳۹۵). تأملی بر میراث علمی جهانی رشته مدیریت آموزشی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۱)، ۵۱-۸۴.
- عابدی جعفری، حسن، تسلیمی، محمدسعید، فقیهی، ابوالحسن و شیخ‌زاده، محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۵(۲)، ۱۵۱-۱۵۸.
<https://doi.org/10.30497/smt.2011.163.198>
- عباس‌زاده مرزبالی، مجید. (۱۳۹۹). نهاد آموزش و پرورش و ضرورت اتخاذ سیاست هویتی جامع به‌منظور تقویت هویت ملی در ایران. *فصلنامه تخصصی علوم سیاسی*، ۱۶(۵۰)، ۵۷-۷۷.
- مطالعه موردی: دو مدرسه متوسطه دخترانه شهر مشهد. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۳(۲)، ۹۵-۱۰۲.
<https://doi.org/10.22108/nea.2019.111790.1253.102>
- هاشمی، سید احمد و عباسی، ابوالفضل. (۱۳۹۷). توسعه و بهسازی رهبران آموزشی؛ یک رهیافت پژوهشی جهت شناسایی موانع و چالش‌های فرارو. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۲(۲)، ۲۴۰-۲۲۱.

References

- Abbaszadeh Marzbali, M. (2020). Educational Institution and the Need to Adopt a comprehensive identity Policy to Strengthen National Identity in Iran. *Journal of Political Science*, 16(50), 55-77. <https://doi.org/10.30497/smt.2011.163> [In Persian]
- Abdidi J' fr, .. , Tiiii m, .. , ggghih, A., & Shkkkhaad, .. (2011). Thmnaacc analysis and thematic networks: a simple and efficient method for exploring patterns embedded in qualitative data municipalities). *Strategic Management Thought*, 5(2), 151-198. [In Persian].
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156. <https://doi.org/10.1177/1746197906064676>
- Dezhbord, M., Hossingolizadeh, R., & Ahanchian, M. R. (2020). Searching Governmental Signs in Schools of Iran. *Journal of School Adminstration*, 8(3), 303-335. [In Persian]
- Hashemi, S., & Abbasi, A., (2018). Development and improvement of educational leaders; A research approach to identify barriers and challenges ahead. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 12(2), 221-240. [In Persian]
- Hosseingholizadeh, R., Sharif, A., & Taghizadeh Kerman, N. (2021). A systematic review of conceptual models and methodologies in research on school principals in Iran. *Journal of Educational Administration*, 59(5), 564-581. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2020-0253>
- Lotfi, H., & Hosseingholizadeh, R. (2022). A reflection on the scientific achievements and research orientations of Iranian educational management professors. *Journal of Management and Planning in Educational System*, 15(1), 85-104. <https://doi.org/10.52547/MPES.15.1.85>
- Parsafard, N., Khalkhali, A., Shakibaei, Z. (2022). Co-occurrence analysis of words and visualizing a scientific map of researches about schools. *Journal of Knowledge Studies*, 14(55), 18-34. 20.1001.1.20082754.1400.14.55.2.7 [In Persian]
- Poodineh, M., Hossein Gholizadeh, R., & Mahram, B. (2019). Social Responsibility of School: A Case Study of two girls' middle schools in Mashhad City. *New Educational Approaches*, 13(2), 95-102. <https://doi.org/10.22108/nea.2019.111790.1253> [In Persian]
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., ..., & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 59(Suppl 1):A7.
- Rastehmoghadam, A., Abbaspour, A., & Jalali, A. (2016). reflection on global scientific legacy of educational management. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 9(16), 51-84. [In Persian].
- Tomas E. Glass, R. M. (2004). *The history of Educational Administration: viewed through its textbooks* (Naser Shireigi, Trans). Tehran: Asare-Moaser. [In Persian]