

Constructed the Emergent Grounded Theory of the Invisible School Management

ARTICLE INFO

Article Type
Research Article

Authors

Mohammad Reza Karbaschi¹,
Ali Khalkhali^{2*},
Zohreh Shakibaei³

How to cite this article

Mohammad Reza Karbaschi , Ali Khalkhali , Zohreh Shakibaei, Constructed the Emergent Grounded Theory of the Invisible School Management. *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health, 2020:4(4); 162-178*

1. PhD Student, Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

2. Associate Professor, Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran (Corresponding Author).

3. Assistant Professor, Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

ABSTRACT

Purpose: The aim of this study was to explain the emerging theory of Iranian invisible school management.

Materials and Methods: In terms of methodology, a qualitative approach of the foundation data type was preferred. Experts, experts and specialists in school administration were defined as the reference community and the main source of this research. Accordingly, 10 experts, professors of educational sciences and educational management with school management experience were purposefully selected in terms of theoretical saturation, and voluntarily accepted the invitation to participate in this study. The method and tool of data collection was centralized group discussion. To extract the data, text-based and note-based analysis strategies combined with analytical analogy were used. The analysis of the extracted data was performed according to the instructions provided by Strauss and Corbin.

Findings: The results showed that the constructs of "network entanglement deformity", "full of possibilities, unexpected and transformative", "production of tangible and pragmatic knowledge", "emergence of transtemporality and meta-space and semantic hypertext", "proximity to phenomenological reality", "Dynamic adaptability", "tendency to balance power", "living on gray borders", "based on individualist dialogues", "continuity in self-based processes", can be used to explain the theory of "invisible school management".

Conclusion: The results of this study showed that in practice and in the real world, for a long time in the Iranian educational institution, an invisible structure has been formed and operates in the context of the obvious school, which is much more powerful than the obvious school.

Keywords: Invisible School Management, Foundation Data Theory, Focus Group, School Management.

* Correspondence:

Address:

Phone:

Email: khalkhali_ali@yahoo.com

Article History

Received: 2020/12/25

Accepted: 2021/02/26

ePublished: 2021/03/15

برساخت نظریه نوظهور داده بنیاد مدیریت مدرسه

نامرئی

محمدرضا کرباسچی^۱

دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

علی خلخالی^۲

دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران (نویسنده مسئول).

زهره شکیبایی^۳

استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تبیین نظریه نوظهور مدیریت مدرسه نامرئی ایرانی بود.

مواد و روش ها: از لحاظ روش‌شناسی، رویکرد کیفی از نوع داده بنیاد ترجیح داده شد. افراد خبره، صاحب نظر و متخصص در اداره مدارس، به عنوان جامعه مرجع و منبع اصلی این پژوهش تعریف شدند. براین اساس، ۱۰ تن از خبرگان، استادان علوم تربیتی و مدیریت آموزشی با تجربه مدرسه داری، با لحاظ اشباع نظری به صورت هدفمند گزینش شدند، و داوطلبانه دعوت به مشارکت در این پژوهش را پذیرفتند. روش و ابزار گردآوری داده‌ها، بحث متمرکز گروهی بود. برای استخراج داده‌ها از استراتژی‌های تحلیل متن محور و یادداشت‌محور توأم با روش قیاس تحلیلی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های استخراجی، براساس دستورالعمل‌های ارائه شده توسط اشتراوس و کوربین انجام شد.

یافته ها: نتایج نشان داد، از سازه‌های «بی‌شکلی درهم‌تنیده شبکه‌ای»، «سرشار از ممکنات، نامنتظرها و استحاله‌گر»، «تولید دانش‌ضمنی و عمل‌گرایانه»، «ظهور فرازمانی و فرامکانی و فرامتن معنایی»، «نزدیکی با واقعیت پدیدارشناختی»، «توان سازگاری و انطباق پویا»، «گرایش به هم‌ترازی قدرت»، «زیست در مرزهای خاکستری»، «مبتنی بر گفتگوهای فردبنیان»، «تداوم در فرایندهای خودبنیاد»، می‌توان در تبیین نظریه «مدیریت مدرسه نامرئی»، استفاده کرد.

نتیجه گیری: نتایج این پژوهش نشان داد که عملاً و در جهانی واقعی، مدت‌ها است که در نهاد آموزشی ایران، ساختاری ناپیدا، در متن مدرسه آشکار شکل گرفته و فعالیت می‌کند، که بسیار قدرتمندتر از مدرسه آشکار است.

واژه های کلیدی: مدیریت مدرسه نامرئی، نظریه داده بنیاد، گروه کانونی، مدیریت مدرسه.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۸

*نویسنده مسئول: khalkhali_ali@yahoo.com

مقدمه

«مدرسه نامرئی» مدرسه‌ای در درون مدرسه رسمی است و دارای ویژگی‌های ناآشکاری است که به سادگی قابلیت تشخیص ندارد (۱).

در واقع مدرسه نامرئی به منزله‌ی متنی سرشار از عمل و گفت و گوی پویاست که آستان امور ضمنی متنوعی بوده و امور متعلق به آن در زیست جهانی معین، از نوع باز نمود ذهنی است (۲). در زیست جهان مدرسه‌ی نامرئی، «فرد مدرسه‌ای» به منزله «فاعل و عاملی» است که بر حسب «جنبه‌ی التفاتی ضمنی» عمل می‌کند. حیث التفاتی عبارت است از توانایی و خاصیتی از ذهن است که ما را به چیز یا وجه دیگری از اشیاء و امور جهان ارجاع می‌دهد (۳). در این میانه «فرد مدرسه‌ای» آن گونه که سرل (۱۳۹۷) معتقد است به «دربارگی» یا «درباره‌ی چیز دیگر بودن مدرسه» و عناصر مستقر در سیستم آن می‌اندیشد. از این منظر، «فعالیت‌های مدرسه‌ای»، اموری با جنبه‌ی التفاتی خاص هستند که بدون توجه به آنها نمی‌توان به تصویر درستی از یک سیستم تربیتی، دست یافت.

به علاوه، با توجه به «بین‌الذهانی بودن زیست‌جهان تربیتی»، نمی‌توان رفتار «فرد مدرسه‌ای» را به صورت ذره‌ای در نظر گرفت، بلکه در یک فرایند تعاملی بسیار پیچیده، زمینه‌تکوین و نیز فهم «اعمال تربیتی» امکان پذیر می‌شود. این ویژگی، منجر به ظهور نوعی وابستگی متقابل میان «آشنایی» و «بیگانگی» است، که در روابط دیالکتیکی میان معلمان، شاگردان، محتوا و بافت، به ظهور می‌رسد. طرح پرسشی مانند این که مفاهیم چه کسی را باید تحلیل کرد؟ محصول چنین رابطه‌ای است. چنین سوالی حاکی از آن است که مفاهیم زبانی، اموری خنثی و غیرتاریخی نیستند که بتوان آنها را به صورت توصیفی مورد بررسی قرار داد، بلکه آنها برحسب دیدگاه‌ها و منافع گروه‌های ذینفع، مورد استفاده قرار می‌گیرند و همواره با بار ارزشی همراه هستند. البته ممکن است که این «سوگیری‌های ارزشی»، نامحسوس باشند و در ظاهر الفاظ آشکار نشوند، بلکه به صورت ضمنی و یا حتی پنهان در پس الفاظ قرار گیرند (۴).

مطابق پیش سازمان دهنده ارائه شده آشنایی گذرا با سنت پدیدارشناسی و قرابت‌های آن با «نظریه انتقادی» به شدت در پی ساخت معنا، ساختار رابطه‌ی تجربه و شرایط بین‌الذهانی درگیر شدن با جهان، خود و دیگران علاقه مند بوده (۵) و به نظر می‌رسد دارای ظرفیتی قابل توجه برای فاش‌سازی جنبه‌های «ضمنی یا پنهان» امور مدرسه‌ای است. ظهور مفاهیمی مانند «برنامه درسی پنهان»، نیز محصول کاربست و رواج چنین تحلیلی در بستر امور مدرسه‌ای است. مفهوم برنامه درسی پنهان نخستین بار توسط «فیلیپ جکسون»^۲ در کتاب «زندگی در کلاس درس» مطرح و پس از آن توسط اندیشمندانی نظیر مایکل اپل^۳، هنری زیرو^۴، آیزنر^۵ توسعه

4 -Apple Michael

5 -GIRO HENRY

6 - Elliot W. Eisner

1 -John Searle

2 -Hidden Curriculum

3 -Philip Jackson

نویسندگان مقاله حاضر، یکی از استراتژی‌های موثر برای برون‌رفت از چنین وضعی، خوانش مدرسه به عنوان یک فرامتن (۱۳) است. مفهوم «خوانش فرامتن مدرسه»، انفعال ذهنی ذینفع‌های اصلی مدرسه را نفی می‌کند و می‌پذیرد که آن‌ها با توجه به پیش زمینه‌های ذهنی، تجربه زیسته و انتظارات‌شان، عاملانی موثر در مواجهه با «متن رسمی مدرسه» هستند. در واقع زندگی‌کنندگان در فرامتن مدرسه‌ای، مدرسه را همانطور در می‌یابند و ساخت می‌دهند که خود انتظار دارند و نه آن‌گونه که متون رسمی آنها را بدان فرامی‌خوانند. بنابراین کارگزاران و سیاست‌گزاران تنها بخش آشکار یک مدرسه هستند و «مدرسه فرامتن» به تعداد دانش‌آموزان و معلمان بازتولید می‌شوند و در وضعیت اجتماعی، ماهیت «خودسازمان‌دهنده» و «خودآگاه» می‌یابند. البته «آگاهی» هم پدیده‌ای سوژکتیو و کیفی و نیز مقوله‌ای طبیعی از دنیای فیزیکی است (۱۴). «حالات‌های آگاهانه»، تنها زمانی وجود دارند که از سوی سوژه یا همان فاعل شناسا، مثلاً دانش‌آموز یا معلم، تجربه شوند. همان‌طور که اشاره شد، به عنوان یک پدیده، امکان تحلیل «سازمان مدرسه به عنوان یک متن» قابل تصویرسازی است. براین اساس، مدرسه نیز همانند متن‌های دیگر، از قابلیت خوانش‌های متنوعی برخوردار است. البته بدون تردید عموماً متن‌های مکتوب، ثابت و صامت هستند، اما «متن واقعیت‌های مدرسه‌ای»، بالذاته گویا و پویا است. و وقتی تلاش شود تا میان‌متن‌های یک متن گویا و پویا، بازخوانی و بازشناسی شود، سطح پیچیدگی مورد انتظار از تحلیل‌گر را بسیار ارتقا می‌دهد.

«فرامتن‌های مدرسه‌ای» بسیار سیال، منعطف، غلطان و چندوجهی هستند. این امر به واسطه سیالیت و انعطاف ذاتی عناصر ملموس و مشهود مدرسه‌ای است. در عین حال امکان تحقق ترکیب‌های متنوعی از این عناصر، بطور مستمر منجر به پدیدایی موقعیت‌های منحصربه‌فرد و نوظهور می‌شود. اما استراتژی مدیران و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت، خواسته و ناخواسته، انکار، اجتناب و یا مبارزه با خوانش‌های ناشی از «پدیده فرامتن مدرسه‌ای» است. در حالی که به نظر می‌رسد «مدرسه ایرانی» مدت‌های مدیدی است که عملاً از متن، گذر کرده و در فرامتن جریان دارد. این نوع مدرسه، هم زمان، همانندی‌هایی با مدرسه درون‌متنی، مدرسه میان‌متنی، مدرسه فرامتنی، مدرسه قصدنشده، مدرسه نانوخته می‌تواند داشته باشد. به زعم نگارندگان مقاله حاضر، این همان «مدرسه نامرئی ایرانی» است.

اصطلاح «مدرسه نامرئی» نخستین بار در سال ۱۳۷۴ توسط علی اصغر احمدی در مقاله‌ای با همین عنوان مطرح شد. احمدی (۱۵) طی چند مقاله متوالی، از «مدرسه‌ای درون مدرسه رسمی» تحت عنوان «مدرسه نامرئی» نام می‌برد و به معرفی این پدیده می‌پردازد. البته رویکرد غالب این مجموعه مقالات، حوزه روانشناسی تربیتی نوجوانان بود. لیکن با مذاقه بیشتر به نظر می‌رسد این اصطلاح از ظرفیت‌های بنیادی، برای پژوهش‌های مدیریت آموزشی نیز برخوردار است. «مدرسه نامرئی» استعاره‌ای است که برای توصیف آنچه که در لابلای، یا درمیان یا بواسطه عناصر پیدای مدرسه‌ای روی می‌دهد و یا جریان دارد، قابل مفهوم‌سازی است. «مدرسه

داده شد. هر چند که از منظر بعضی از صاحب‌نظران برنامه درسی (۶، ۷)، ماهیت و چیستی برنامه درسی پنهان، همواره نزاع بوده اما به نظر می‌رسد برساخت تعاریف موجود از این مفهوم حکایت از آن دارد که برنامه درسی پنهان به مثابه‌ی چتری است که یادگیری، غالباً ناخواسته را توصیف نموده و خارج از برنامه درسی رسمی، برنامه ریزی شده در جریان است (۸).

با این توصیف به نظر می‌رسد در شناخت و توصیف وجوه مدرسه نامرئی و مدیریت آن کانون توجه نه فقط هنجارهای آموخته شده ناشی از جنبه‌های غیرآکادمیک کلاس درس (۹) بلکه به صورت عام و کلی تر همه ارکان و عناصر این مدرسه مورد توجه خواهد بود. ضرورت و اهمیت این پژوهش آن‌جا آشکار می‌شود که علاوه بر فقر ادبیات لازم در زمینه مدیریت مدرسه نامرئی، مدیران مدارس در زیست حرفه‌ای خود میان «مدرسه مرئی» و «مدرسه نامرئی» گریزی از شناخت دقیق از این دو «فضای موازی» ندارند. ازین رو این پژوهش در پی آن است تا در قلمرو «دیسپلین مدیریت آموزشی» به برساخت نظریه نوظهور داده بنیاد «مدیریت مدرسه نامرئی» اقدام نموده و به این پرسش پاسخ دهد که مفهوم «مدیریت مدرسه نامرئی» اساساً دارای چه ابعاد و شاخص‌هایی است؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

از چشم‌انداز تاریخی، بذریه‌های مدرسه ایرانی، در اسطوره‌ها کاشته شد. سپس در دوره‌ای نسبتاً طولانی، هاله‌ای قدسی یافت، اما در انتهای این دوره، با هدف تجربه تولدی جدید، همه پیوندهایش را با گذشته گسست، و ناخواسته، لایه‌های اسطوره‌ای و قدسی‌اش را به ضمیرناخودآگاه پس‌راند. اما این دوره بسیار کوتاه بود و خیلی زود و قبل از هر تحولی، طی یک‌دهه‌سال اخیر به عنوان ابزار، در خدمت برنامه‌های توسعه قرار گرفت (۱۰). در این دوره، سیاست‌گذاران تلاش کردند تا مدرسه را همانند سایر بخش‌های صنعتی، تجاری، کشاورزی و...، صرفاً به عنوان حلقه‌ای از زنجیره برنامه‌های توسعه، هدایت کنند. در این شرایط، چنین پنداشته می‌شود، همان‌طور که از طریق برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری می‌توان به حد تولید و کیفیت مورد نظر در صنعت و کشاورزی دست یافت، در امر تعلیم و تربیت نیز این تلقی کاربرد دارد. بسیار پیش از این، کاتز و کاهن (۱۱) در تبیین اثر پدیده‌های پیش‌بینی نشده بر ساختار سازمانی، تفسیر ساده‌انگارانه اندیشه‌های کلاسیک، از سازمان و مدیریت را، آشکار کرده‌اند. آنها اشاره می‌کنند که از دیدگاه کلاسیک، سازمان صرفاً وسیله‌ای است که قرار است منطبق بر برنامه‌های از پیش طراحی شده سیاست‌گزاران و مجریان، تداوم یابد (۱۲). با سيطرة همین رویکرد، به ویژه در دهه‌های اخیر، در ایران انبوهی از اسناد، سیاست‌ها و برنامه‌های متنوع، توسط کارگزاران سیستم‌های ستادی آموزش و پرورش جهت اجرا در مدارس تدوین شد، اما تجربه نشان داد که کمترین تاثیر را در «سطح زندگی روزمره مدرسه ایرانی» باقی گذاشتند.

به زعم دیویی، بزرگ‌ترین مغالطه تعلیم و تربیت معاصر این است که نظام‌های آموزشی گمان می‌کنند دانش‌آموزان صرفاً آن‌چه را که این نظام‌ها اراده می‌کنند، فرامی‌گیرند. خطای بنیادی در بروز چنین وضعیتی، ناتوانی در درک «واقعیت‌های مدرسه‌ای» است. به زعم

باشند. لذا افراد خبره، صاحب نظر و متخصص در اداره مدارس به عنوان جامعه مرجع و منبع اصلی این پژوهش تعریف شدند. روش نمونه‌گیری این پژوهش، از نوع هدفمند، تا مرحله رسیدن به اشباع نظری بود. در واقع هدف پژوهش گران انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، سرشار از اطلاعات نظری و تجربی باشند و بتوانند در تبیین پدیده، موثر باشند. براین اساس ۱۰ تن از خبرگان مدرسه‌ای، استادان علوم تربیتی و مدیریت آموزشی با تجربه مدرسه‌داری، گزینش شدند، و داوطلبانه دعوت به مشارکت در این پژوهش را پذیرفتند. روش و ابزار گردآوری داده‌ها، بحث متمرکز گروهی بود. بحث متمرکز گروهی نوعی مصاحبه جمعی، با تأکید بر بیشترین تعامل بین شرکت‌کنندگان است و قادر به تولید داده‌هایی است که دستیابی به آنها از طریق مصاحبه فردی یا مشاهده شرکت‌کنندگان، مشکل است. در این نوع مصاحبه، هم درباره گرایش‌ها و عقاید شرکت‌کنندگان، و هم درباره تجربه زیسته آنها، اطلاعات جامعی حاصل می‌شود. همچنین علیرغم تولید حجم انبوهی از داده‌ها، کم هزینه، انعطاف‌پذیر و برانگیزاننده بودن نیز از دیگر ویژگی‌های اجرای گروه کانونی است. شواهد تجربی نشان می‌دهند که فرایند گروه کانونی به دلیل خلق یک فضای گفتگوی تعاملی، آزاد، غیررسمی و عمیق، نسبت به سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌های کیفی، در تولید سازه‌های نظری جدید، کارآمدتر است (۲۶، ۲۷).

برای اجرای گروه کانونی، ابتدا، ضمن ملاقات فردی با مشارکت‌کنندگان و توضیح اهداف و روش پژوهش، در باره زمان و مکان جلسه توافق حاصل شد و براین اساس یک دعوت‌نامه کتبی، تنظیم و ارسال گردید. کلیه هماهنگی‌های مقدماتی، توسط محققین صورت گرفت و در روز موعود، گروه کانونی، در اتاق جلسات دبیرستان نیکان واقع در منطقه یک شهر تهران، که دارای همه امکانات رفاهی و پذیرایی بود، تشکیل شد. همچنین تلاش شد تا همه الزامات اجرایی یک گروه کانونی، شامل، ترکیب گروه، به هم پیوستگی گروه، فرایند بحث گروه، و نیز صلاحیت‌های گرداننده گروه دقیقاً رعایت شوند. در ابتدای جلسه، هدف از انجام پژوهش برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و از آنها برای ضبط مصاحبه‌ها، اجازه و رضایت دریافت شد. ضمناً به افراد اطمینان داده شد که داده‌های حاصله، صرفاً در جهت اهداف پژوهش استفاده می‌شود و در اختیار افرادی غیر از تیم پژوهش قرار نخواهد گرفت، و نتایج کلی نیز، به صورت مقاله انتشار خواهد یافت. فرایند گفتگوهای تعاملی با طرح چند سوال باز آغاز شد. پرسش‌ها به گونه‌ای مطرح شد که بتواند دیدگاه‌ها، اعتقادات و تجربه زیسته افراد را در مورد موضوع محوری، برون‌ریزی کند. زمان این گروه کانونی حدود ۱۸۰ دقیقه طول کشید.

پس از اجرای گروه کانونی، برای استخراج داده‌ها از استراتژی‌های تحلیل متن‌محور و یادداشت‌محور توأم با روش قیاس تحلیلی استفاده شد، که ابزاری معتبر برای تبیین فرضیه‌های اکتشافی است. تجزیه و تحلیل داده‌های استخراجی، براساس دستورالعمل‌های ارائه‌شده توسط اشتراوس و کوربین انجام شد. این فرایند شامل آماده‌سازی داده‌ها و مکتوب‌کردن گزاره‌های کلامی،

نامرئی» یک برساخت ذهنی نیست، بلکه یک «پدیده بیرونی» است، و سامانه‌های معناشناختی خود را تولید می‌کند.

از چشم انداز مدیریتی، نقص و ناکارآمدی سیستم مرئی، انفعال عناصر سیستم مرئی به واسطه نادانی و یا کنترل‌گری افراطی، تورش در روابط درون سیستم مرئی، مانند اختلال ناشی از روابط قدرت، بسترهای توسعه و استمرار مدرسه نامرئی هستند. به همین منظور، پژوهشگران در تلاش برای خوانش فرامتن‌های مدرسه‌ای، لازم است تا ظرفیت‌های واسطه‌گری خود را توسعه دهند. البته این نیز یک استعاره است. براین اساس، پژوهشگر از طریق توسعه قابلیت‌های حسی و روان جامعه شناختی شخصی، توأم با نوعی خودمراقبتی فعال، و نیز تضمین امنیت مرئی سازی، می‌تواند در بستری سرشار از گفتگو، امکان و توانایی احضار آنچه در «فرامتن‌های مدرسه‌ای» در جریان است را، توسعه دهد. هنگامی که پژوهش‌گران به چنین سطحی از خودآگاهی و هوشیاری فردی و جمعی دست‌یابند، قادرند کلیت مدرسه، عناصر مدرسه‌ای و به‌ویژه دانش‌آموزان را در موقعیت‌هایی ماورای روابط و ساختارهای رسمی و صوری، مورد مشاهده قرار دهند. در این وضعیت، مداخلات مدیریتی نیز از سطح، به عمق فرایندهای تربیتی هدایت می‌شوند (۱۶). بعضی پژوهش‌ها گزارش کرده‌اند که یادگیری‌های علمی‌ای که در سطحی نزدیک به «مدرسه نامرئی» جریان دارند، از اصالت، غنا و پایداری بیشتری برخوردار هستند (۱۷، ۱۸، ۱۹). حتی در بعضی از سیستم‌های آموزشی، مطالعاتی برای جایگزینی وجوهی از «مدرسه نامرئی» به جای سیاست‌ها و برنامه‌های رسمی نهادهای آموزشی، در دست اقدام است (۲۳، ۲۲، ۱۲، ۲۰ و ۲۴).

با توجه به موارد اشاره شده هدف غایی پژوهش حاضر خلق نظریه داده بنیاد درباره پدیده مدیریت مدرسه نامرئی است. برای وصول به این هدف، پرسش‌های زیر صورت‌بندی شدند:

۱. آیا اساساً برای «پدیده مدرسه نامرئی» می‌توان هویتی قائل شد؟ و این پدیده دارای چه ماهیتی است؟
۲. عناصر تشکیل‌دهنده (مقوله اصلی، شرایط علی، زمینه، پیامدها) نظریه مدیریت مدرسه نامرئی کدام‌ها هستند؟
۳. گزاره‌های حکمی (قضایا) و فرضیه‌های راهبردی مستخرج از این فرایند کدام‌ها هستند؟

مواد و روش‌ها

از آن جایی که هدف پژوهش حاضر تبیین سازه نوظهور مدیریت مدرسه نامرئی بود، لذا از لحاظ روش‌شناسی، با رویکرد کیفی از نوع نظریه داده بنیاد، صورت‌بندی شد. معمولاً این روش برای بررسی تعاملات انسانی، زمینه‌یابی رفتارها و آشکارسازی فرایندهای اجتماعی نهفته‌ای که پیش از این به تفصیل بررسی نشده‌اند، توصیه می‌شود (۲۵). این روش‌شناسی، اجازه می‌دهد تا از تجربه واقعی اما نسبتاً مبهم سوژه‌ها، حول یک علاقه مشترک، به گونه استقرائی، تبیین‌های تازه‌ای استنتاج شود. در واقع نظریه داده بنیاد، فرایندی برای تعمیم نتایج حاصل از یک مشاهده خاص به نظریه‌ای منسجم‌تر است. با لحاظ همین منطق، سعی شد سوژه‌هایی هدف قرار گیرند که بیشترین تجربه و تخصص را در مورد مساله محوری پژوهش داشته

گفتگوی هم‌زمان انتقادی و عمیق مبتنی بر تجربه‌های واقعی افراد ذینفع در مدیریت فرایندهای مدرسه‌ای مهیا گردد، فرصت ورود به متن واقعی و مواجهه سازنده با چالش‌های اصلی مدرسه بهتر فراهم می‌شود." صورت‌بندی گروه کانونی نیز به پشتوانه این مفروضه بود. گروه کانونی حاضر، برای ایجاد تعامل بین مشارکت‌کنندگان حرفه‌ای طراحی شد، تا انگیزه برای بحث عمیق‌تر را فراهم کند و جنبه‌های متنوع، پنهان و نوظهور پدیده موردبحث آشکار شود. پس از اجرای گروه کانونی و پیاده‌سازی گفتگوهای تعاملی و عمیق، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر مورد تحلیل قرار گرفتند. همانطور که پیشتر اشاره شد، مبتنی بر منطق گروه کانونی این کار در فرایند تحلیل متن محور، توأم با قیاس تحلیلی انجام شد.

تحلیل پرسش پژوهش: آیا اساساً برای «پدیده مدرسه نامرئی» می‌توان هویتی قائل شد؟ و این پدیده دارای چه ماهیتی است؟

برای تحلیل این پرسش در گام اول، نسخه متنی کل ۱۸۰ دقیقه گفتگوی شفاهی گروه کانونی، با دقت تهیه شد. حجم نهایی این متن حدود ۳۰ صفحه شد. سپس با بازخوانی چندباره متن اشاره شده، کدهای باز در قالب گزاره‌های کلامی معرف ماهیت پدیده مدرسه نامرئی، استخراج شدند. نتایج در جدول ذیل گزارش شده است.

کدگذاری باز، محوری و گزینشی است. به منظور رعایت ویژگی‌های کیفی پژوهش، از سه معیار قابل قبول بودن، تأییدپذیری و قابلیت اطمینان استفاده شد. در معیار قابل قبول بودن و تأیید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش‌های اولیه پژوهش برای تعدادی از شرکت‌کنندگان ارسال شد تا نظرات خود را درخصوص گزارش بیان کنند. باتوجه به نظرات این شرکت‌کنندگان، گزارش مورد بررسی و بازبینی نهایی قرار گرفت. به منظور تضمین قابلیت اطمینان یافته‌ها، تلاش شد تا فرایندها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش، به طور مستند و واضح در متن گزارش، تشریح شود. درنهایت، در مورد معیار تأییدپذیری نتایج، ضمن مقایسه یافته‌ها با پیشینه پژوهش، با استناد به مبانی نظری، تفسیر و تبیین صورت گرفت.

یافته‌ها

مطابق منطق روش نظریه داده بنیاد، به عنوان یک فرایند چند سطحی، کار تحلیل با کدگذاری باز داده‌های اولیه آغاز شد. برای این کار هر مصاحبه بیش از یک بار مورد استفاده قرار گرفت. مصاحبه‌ها، خط به خط و جمله به جمله برای استخراج نکات کلیدی، مرور شد. سپس هر نکته مهم با یک کدباز مشخص شد. ساماندهی پژوهش حاضر بر مبنای این مفروضه بنیادی بود که "چنانچه امکان

جدول ۱. گزاره‌های کلامی استخراجی از گفتگوهای گروه کانونی در توصیف ماهیت مدیریت مدرسه نامرئی

مصادیق کلامی

من همونطور که مدرسه و خود مفهوم یادگیری رو سیستم پیچیده می‌دونم مدرسه نامرئی را هم سیستم بسیار پیچیده می‌دونم سیستم بسیار پیچیده سیستم بسیار پیچیده سیستمی است که دارای عناصر متعدد، روابط بسیار زیاد بین این عناصر متعدد و ارتباط سطوح متفاوت سیستم‌ها و زیر سیستم‌ها و سیستم‌های بالاتر از خودش و سیستم‌های مجاور هست.

در مدرسه نامرئی تراز نوینی از تعاملات فکری، منش‌های آکادمیک، عادت‌واره‌ها و هنجارها ظهور می‌کند با خلاقیت‌ها، بداعت‌ها، نوآوری‌ها، با یک جور متفاوت بودن، با سبک‌های خاصی از زیستن، سبک‌های خاصی از درس دادن و درس خواندن و تحقیق کردن و ارتباط یافتن و همکشی و نقد کردن و بحث کردن و گفتگو کردن و چیز نوشتن و پرسیدن و اندیشیدن.

چقدر بچه‌ها دنبال این هستن پسرها بگن من دخترم و دخترها بگن من پسرم ما اینها رو کجا آموزش دادیم کجا اینکار رو کردیم چرا رواج پیدا کرده. اگر اینها رو ما واقعاً به عنوان مسائلی که با اون مواجه هستیم در نظر بگیریم این یک سوال بزرگ می‌افته تو ذهن ما. خب حتماً به جایی هست که این آموزش‌ها داده میشه.

دیگه مدرسه‌ای نیستش که کتاب و تخته داشته باشه معلم داشته باشه معلم گاه معلمه گاه شاگرد یعنی توی اونجا همزمان در جایگاه معلم هست که به چیزی رو آموزش میده بچه‌ها بلافاصله جذبش میکنن گاه خودش در موضع شاگرد قرار میگیره و مسائلی را جذب میکنه اون دانش‌ضمینی که ساکنین مدرسه دارند گویی بازتاب تجربه اجتماعی هست نه حاصل آنچه که در مدرسه بهشون آموزش داده میشه. یادگیری در مدرسه پنهان کاملاً خودخوان و خودسازمان دهنده است.

حالا اسمش رو من به این جهت گذاشتم نامرئی به این جهت که نه دیوار داره نه کلاس داره نه صندلی داره نه کتاب داره هیچ کدوم از اینها رو نداره ولی هست. نافذتر هم عمل میکنه خیلی نافذتر از مدرسه مرئی عمل میکنه

مدرسه جریانهای درونش مهمه توی مدرسه نامرئی اتفاقاً هم جریانهای مثبت وجود دارد هم جریانهای منفی وجود داره. مدرسه صرفاً این اصلاً مفهوم منفی نداره و جریانهای مثبت و منفی هست

این مدرسه را هرگز نباید از بین برد یعنی فکر از بین بردن مدرسه اولاً امکانپذیر نیست مدرسه از بین بره ولی بالاخره مدیران سیستم باید به این موضوع فکر بکنن که این مدرسه رو به حال خودش رها نکنن

مدرسه مرئی مجالی صورت بندی آرمان‌های ماست اما مدرسه نامرئی مدفن آرمان‌هایی است که قرار بود محققشان کنیم.

ما می‌گیم انگار مدرسه یک متن نوشته است، رسمی است اما لابه لای خطوط سفیدش چیزهای دیگه‌ای هست که ما نمی‌بینیم اما داره کار میکنه و جدی‌تر از خود متن کار میکنه مدرسه، مدرسه مرئی متنی است که آشکار هست دیده میشه ملموس است اما در درون خودش ترکیبهای متنوعی را ایجاد میکنه که حتی ما می‌بینیم که مدرسه با مدرسه کاملاً متمایز هست.

مدرسه هم یعنی موضع و موقع درس گرفتن و یادگیری. مدرسه یعنی «شرایطی» نه لزوماً «مکانی» که یادگیری اتفاق می‌افته

استاد ... فرمودند اساساً مدرسه‌رو ما یک فضای معنایی می‌دونیم آقای دکتر ... هم اشاره کردند یک فضای معناییست. این ابزارها و اینها اصالت نداره این فضای فیزیکی اصالت نداره هر جایی که شما یک موقعیت رو ایجاد کنید که توی اون موقعیت بتونید بین یاد دهنده و یاد گیرنده و محتوا پیوند ایجاد کنی همونجا شما یک مدرسه را سامان دادی

اینها این تعالیم رو توی مدرسه نامرئی می‌گیرن مثل روابط دختر و پسر از جمله مسائلی هست که توی آموزشهاون نمیاریم گفته نمیشه که. بلکه اینها رو اصلاً منعمش میکنیم ولی بچه‌ها خیلی فراوان کشیده میشن به سوی روابط دختر و پسر. اینها هنجارهاش توی مدرسه نامرئی منتقل میشه.

قوانین و دستورالعمل‌ها نانوخته اند و از جایی می‌آیند که نمی‌دانی و نمی‌بینی.

بحث طبیعت انسان که شما فرمودید حالا تربیت رو ما طبیعت الهی قائلیم که می‌گیم اصلاً به نگاه خاصی به انسان ما داریم ولی اون طبیعت مشترکی که تقریباً همیشه برای همه گفت به نوع انسان شناسی که همه بتونن بپذیرنش مثلاً همین جریان طبیعی زندگی. این خیلی تابع جریان طبیعی زندگیست این مدرسه نامرئی. مدرسه مرئی تابع یک سری ساختارهای ساخته شده و ارائه شده است ولی این به شدت طبیعتیست یعنی بچه‌ها با طبیعت خودشون کشیده میشن به اون سمت و به این ترتیب در حقیقت جریان رو می‌سازن.

تجربه اخیر آموزش و پرورش ایران نشان میده که تقریباً دامنه نفوذ اسناد رسمی در داخل مدرسه به نظر میرسه جای تردید زیادی داره یعنی انگار که در داخل مدرسه‌ی ایرانی جریانی شکل گرفته جریان بسیار پر قدرت که در مقابل هر نوع اسناد تحولی که به غیر از آنهاپی که از بالا ابلاغ میشه مقاومت میکنند من عرض کردم که عبارتی که ما اسناد تحولی رو تحمل میکنیم داخل مدرسه ولی کار خودمون رو انجام میدیم مدرسه را گام به گام جلو می‌بریم

اما در عین هولناکی خیلی هم زیباست یعنی در اوج بی نظمی‌هایی که وجود داره برای خودش نظمی را ایجاد میکنه و جلو میره.

نظم موجود در مدرسه نامرئی نظم درون زاست، دیسیپلینی و سلسله مراتبی نیست. شبکه است.

اصلاً چی هست این پدیده. این نشون میده که یک روابط نانوخته‌ای در درون مدرسه شکل گرفته که داره کار خودشو انجام میده این تلقی است که برداشت اولیه ما از این پدیده داشتیم هر چی هم بهش نزدیکتر میشیم به نوعی خوفناکتر و هولناکتر میشه چون نفوذناپذیرتر به نظر می‌رسه هر چی به اون پدیده .

همه چیز مدارس با هم دیگه علیرغم صورت ظاهراً مشترکشان در داخل خودشون کاملاً متفاوت است ما در مدرسه رابطه زهرا با مریم را داریم داخل مدرسه رابطه معلم با یک کلاس را داریم این جایی توی تحول اسنادی که احیاناً می‌خواود از بالا ابلاغ بشه معمولاً نمی‌تونن اصلاً احصاء کنن.

یعنی تأثیری که این کلاً تمایلات، ارزشها و هنجارها این سه تا رو می‌گم نمی‌رم تو مهارتها نمی‌رم تو دانشها. اونهایی که مال برنامه درسی رسمیه. اون‌ها کمتر از مدرسه نامرئی نشأت می‌گیره. اما حوزه هنجارها، تمایلات و ارزشها همه در مدرسه نامرئی شکل می‌گیره.

یعنی ما اون چیزی که ما در مدرسه مرئی داریم بیشتر بحث دانشی هست و بحثی که در مدرسه نامرئی داریم همیشه بحث ارزشی. یعنی ارزشها اونجا شکل می‌گیرن و بچه‌ها اونجا تصمیم می‌گیرن چگونه زندگی کنن و چگونه باشن.

همراه این قصه هستم و تقسیم بندی‌ای که جناب زرین داشت برام جذاب بود مدرسه معمولاً دانش دنبال میکنه اون اسمش رو میذاریم مرئی یا نگرش و ارزشها و غیره و این حرفها درون گروهی و اینها اتفاق می‌افته یک تعریفی نه تعریف مطلق از هویت و شخصیت داده میشه در این دیدگاه که شخصیت هر آنچیزی است که ماسکه بوده مجموع عادات، رفتار، افکار و تمایلاتی که در فرد بروز داده می‌شود در بعضی از تعریفها ممکنه میان هویت را در مقابل شخصیت قرار میدهند هویت هر آنچیزی است که هستیم.

مثلاً فرض بکنیم این لباسهای عجب و جقی که بچه‌ها می‌پوشن اینهارو ما سر کلاس تدریس میکنیم اینهارو آموزش میدیم یعنی ما میایم می‌گیم اینجوری بپوش، اونجوری بپوش، خب بچه‌ان دیگه به جور دیگه لباس میپوشه موهاشون یک جور دیگه است ما به چیزی می‌گیم بچه به کار دیگه میکنه یا مثلاً خیلی وقایع دیگه مثلاً فرض میکنیم در مورد اعتیاد مواد مخدر، مواد مخدر رو شما ملاحظه بفرمایید سیستمهای آموزش رسمی ما کدومشون تبلیغشو میکنن کدومشون به دست بچه مواد میدن سیگار میدن چه کسی اینکارو میکنه ولی اگر دست بچه ما سیگار هست مواد هست پیرسین آقا این از کجا اومده اینو پیرسیم.

هر چقدر که توی کنترل افراد به نظر من دخالت بکنیم هر چقدر محترم نشمریم حیظه کنترل رو و هر چقدر سهم قدرت تصمیم گیری فرد را و جامعه را و مدرسه را باز دوباره هر چقدر که بهش تفویض اختیار نکنیم که خودت میدونی که بچه‌ها خودتون میدونید قدرت انتخابش رو بالا نبریم باز باعث این میشه که اون مدرسه نامرئی شکل بگیره

این نقص سیستمی و کنترل شدید محکم بودن و انعطاف ناپذیر بودن هست در واقع عناصر سیستم کلان نسبت به عناصر داخلی باعث میشه که این مدرسه نامرئی یک گوشه تبدیل به یک غده سرطانی بشه و اونجا بدخیم میشه کل مدرسه را از بین بیره و سیستم‌های مجاورش رو از بین بیره.

این کنترل‌های ما توی سیستم فشار خاص ما لباس متحد و اینو بکن و اینو نکن باعث میشه که از یک جا بزنه بیرون این ماده‌ای که نیاز به ابراز داره ...

اگر ما روی موضوعی ما تأکید بیشتر از اندازه کاریکاتوری رویش بکنیم طبیعتاً یک سری ویژگیهای دیگری حذف میشه چون ما هستیم و این محتوا، ما هستیم و این کتاب توی یک سال. توی ده دوازده سال اگر تأکید روی یک چیزی داشته باشیم باعث میشه که نامرئی‌ها زیاد باشد.

اگر که بیایم روی موضوع اخلاقی روی موضوع دانشی، روی موضوع ارزشی و نگرشی اصرار بالاتر داشته باشیم به خاطر موقعیت‌های مختلف اجتماعی، سیاسی و ... این اصرار را اگر که سنجیده نباشه باعث میشه که محتواهای نامرئی همینجور بیشتر و بیشتر بشه بعد یک دفعه ببینیم یک داستان‌های اخلاقی سر درآورده ما هم اونو درس ندادیم رقیتم چیز دیگری رو درس دادیم سهم این یکی ها رو حواسمون نبوده و اون اومده خودشو نشون داده.

به حاشیه رانده شدگی عناصر سیستم نامرئی. ما خیلی وقتها دانش‌آموزانی مشکل‌دار تو بیخ میکنیم میندازیم تو یه گوشه پنهان و بهش توجه نمی‌کنیم و همه دانش‌آموزان را یه جورایی منع میکنیم از رابطه برقرار کردن با اونها. و اون تا زمانی که این منع‌شدگی را احساس کنه و ابراز وجود نداشته باشه، قاعداً یک جایگاهی باید پیدا کنه برای ابراز وجود خودش

مدرسه نامرئی ناشی از ترس تغییر در هنجارهای سنتی مدرسه است که باعث شده افراد به جایی دیگه نقل مکان و مهاجرت میکنن و اونجا مطالبه بکنن

مدرسه نامرئی حاصل واکنش خلاقانه و انتقادی ساکنین مدرسه به وضع کنونی است.

به اختلال روابط درون سیستمی. نگاه کنید مهمترین رکن سیستم آموزش یادگیری رکن ارتباط معلم، شاگرد هستن. این رابطه ... قطعاً ناهم‌تراز هست ولی این رابطه‌ی قدرت‌مدار و از نوع سوء استفاده از این ارتباط باشه و، ارتباط سالمی نباشه و به انحاء مختلف روابط مختل باشه قاعداً یکی از عوامل مشکل‌دار شدن و به حاشیه رانده شدن و شکل‌گیری اون مدرسه نامرئی هست.

موقمی که یک بچه دانش‌آموز با سر و زبون دار توی خانواده و لنگار عرض کنه که با روابط اجتماعی و رسانه‌های خاص و خیلی کارها بیاد تو مدرسه شروع کنه یک قدرت شخصیتی هم داشته باشه از بیرون یادگیریهایی خودشو میاد منتقل میکنه و اشاعه میده مثل یک ویروس

اینکه در مدرسه نامرئی ساختار مدرسه، ماهیتش حداقل متفاوت میشه رسانه‌زده است جامعه‌زده است، مردم‌زده است

قاعداً سیستم خانواده، محیط اجتماعی، رسانه‌ها، و عوامل متعدد دیگری تأثیر دارن در شکل‌گیری، و توسعه‌ی مدرسه چه بسا بعضی موقع‌ها اونقدر وسعت پیدا میکنه که تمام مدرسه رو به گوشه می‌راند و خودش می‌آید در واقع نقش خودش به لحاظ اثرگذاری پررنگ‌تر میکنند وقتی از مدرسه حرف می‌زنیم، پیمان را از محیط آموزشی بیرون کشیده و به ساحت فرهنگ وارد می‌شویم یعنی تفکر به ندیدنی‌های تأثیرگذار.

دانش فعلی برای درک مدرسه نامرئی نابسند است. خوب است ولی کم است. دانش خود یک مفهوم چارچوب مند است. چارچوب‌های دانشی محدودیت زاست.

علاوه بر مراقبت به آنچه که می‌گوییم مراقب آنچه که نگفتیم هم باشیم. مراقب باشیم چه چیزهایی جا افتاد.

بیایم بچه‌هایی که دوست از جنس مخالف دارن رو ما باید جمعشون کنیم و باهاشون حرف بزیم و موضوع رو آشکار کنیم و در حوزه‌های مختلف اون‌هایی که درگیر فضای مجازی هستن من به نظرم این آشکارسازی یکی از روش هاست ...

مخالفت با مدیریت حاکم. یکی رو یعنی هر چند وقت یکبار با مدیر مدرسه مخالف حرف بزنه توی مدرسه. یک ساز مخالف تو اون ساختار زده بشه اون برنامه‌ریزی بشه برای اینکه مخالف تراشی مصنوعی انجام بشود و این قصه‌ها و گروههای نامرئی را مدیریت اینجوری انجام بدهیم. ایجاد رابطه‌های دو به دو یعنی معلم با هر کدوم از بچه‌ها رابطه دو به دو بی داشته باشه اون مدرسه نامرئی رو مدیریت میکنه.

آگاهی از آنچه که در بطن جامعه می‌گذرد. اگر که نمی‌دونم مسابقات پرسپولیس و استقلال باخته و برده و این حرفها. نگیم که آقا این حرفها مال بیرون مدرسه است. حتماً باید بیاید توی مدرسه و هر چه اتفاق می‌افته.

این گروه همسالان خیلی داشتیم من مراجعه داشتم دستش به این دختره نخورده بود ولیکن اومده بود یک حرفهایی زده بود که من با دختره چیکار کردم ... چرا؟ چون اونها گفته بودند خاک بر سر بی عرضات کنن. هنوز دوست دختر نداری؟ بعد شروع کرده بود الکی گفتن و تو اون گروه قصه تعریف کردن. این قصه‌هایی که ببینیم بچه‌ها با کیا دارن راه میرن، اون فضا، اون زمینه.

شناسایی گروههای فشار. خیلی وقتها یک بانندی شکل می‌گیره توی مدرسه.

نظم موجود در مدرسه نامرئی نظم درون زاست، دیسیپلینی و سلسله مراتبی نیست. شبکه ایست.

ایجاد پروژه‌های مشترک هر چقدر مدیر و معلم برود والیبال و فوتبال با بچه‌ها و ... از این حرفها درست بکنه حتماً راحت‌تر میتونه مدرسه را بشناسه و مدیریت بکنه.

مدیر به مثابه دیپلماتی است که به زبان هر دو مدرسه مسلط است. (زبان رسمی و زبان غیررسمی)

مدیر مدرسه نامریی باید قادر به طراحی فضای میانی یا فضای مرزی باشد. این شکل دهی بواسطه شکل گیری نهادهای دانش آموزی امکان پذیر است. این یعنی حرکت از فرد به نهاد. یعنی حکمرانی خوب.

شکل دادن گروه های مختلف رسمی یعنی خودمون بیایم گروه بسازیم. گروه پیشاهنگی، گروهی که هر روز یک کار خوب بایست بکنه یعنی هر چقدر خودمون گروه سازی بکنیم اینها کمتر میروند گروههای نامرئی بسازند.

مثلاً من حالا از جمله پیشنهاداتم این بود که ما توی این گروه سنجیها داریم که تکنیک گروه سنجی را اجرا میکنه خب تو اینجا ما بچه ها را وقتی مطالعه میکنیم بعضی از بچه ها ستاره اند و سطنده عدهای زیادی خوبند این گروهها را ما تشخیص بدیم اگر چیزی را خواستیم به نفع سیستم واردش بکنیم از طریق اینها وارد کنیم مثلاً. ولی اینها می تونن خیلی نقش داشته باشن یک مدلهایی دیگه ای که باید مطالعه بشه ما خودمون گروه شکل بدهیم همون مطلب حرکت از سمت فرد نهاد که ما به نهاد در مدرسه اهمیت می دهیم و نهادسازی شکل می گیره که یکی از مؤلفه های حکمرانی خوبه در حوزه مدرسه.

رغبت در مدرسه پنهان یقیناً قبل از یادگیری قرار داره و روشهایی که میشه رفت سراغش و الان هم در دنیا خیلی مرسومه و ساینیمت یا اجوتیمنت یا همون سرگرم آموزی که حالا توی ایران اخیراً اومده

چه در مدرسه مرئی چه در مدرسه نامرئی. در مدرسه نامرئی مدیریتش نیاز به برنامه ریزی نداره همونجور که آقای جواهری فرمودند نیاز به برنامه یابی داره یعنی کاملاً فضا متفاوت میشه شما میری به عرصه و برنامه یابی میکنه

این مدیر کنشگر مرزی چه میکنه؟ بین مطالبات و خواسته های ساکنین مدرسه نامرئی و مطالبات مدرسه مرئی یک فضای میانی ایجاد میکنه این وسط که در این فضای میانی اون مطالبات بخشیش اینجا برآورده میشه.

مدرسه نامریی را نمی توان مهار کرد، باید از آن پیش افتاد.

تدوین برنامه برای مدرسه نامرئی و حتماً به برنامه ای داشته باشیم نگیم که خودش باید خودش را بیابد

آقای علامه هم روی این بحث، بحث گزینش رو ایشون فوق العاده بهش توجه داشت از اون به اصطلاح کلیدهایی بود که همیشه می گفت این کلید رو باید همیشه داشته باشید و دعوی ما هم همیشه با آموزش و پرورش این بود که ما دانش آموز رو خودمون باید بگیریم چون دو تا اصل، دو سه تا اصل مهم داشت یکیش همین گزینش دانش آموز بود و یکی هم گزینش دبیر و معلم و مدیر و ... خب اینها رو بگیریم نظم بخشی به مدرسه نامرئی جنس نظمش کاملاً متفاوته نظم دیسپلینی بیرون نیست کاملاً یک نظم درونزاست و زمینه ای داره و یک پیش نیازی داره این نظم و آنهم چیزی جز خویشن بانی و خود مراقبه گری نیست.

مدیریت مرئی در برابر محیط منفعل است ولی مدیریت نامریی به سازگاری بویا می پردازد

مدیریت مدرسه نامریی مدیریت نمادها و نشانه هاست و شایستگی های خاص خود را می طلبد.

در مدرسه نامریی علایق پدید آمدنی نیستند. از قبل حضور دارند. با به تغییر ذائقه و ایجاد علاقه نمی پردازیم بلکه به کشف علائق فکر می کنیم

و کاملاً نظم در بی نظمی شکل می گیره و در اینجا بهره گیری از نظریه آشوب بسیار به نظر من که نوشتم در امر مدیریت مدرسه چه باید کرد؟ یک جمله ای رو از پیتر دراگر دیدم که در عصر سازه های دیجیتال این قدرت نرم و نامرئی که عنصر اصلی یک سازمانه.

اولاً اینکه مدیر مدرسه نامرئی باید کنشگر مرزی باشه من این رو از حوزه ارتباطی قرض گرفتم کنشگری مرزی تردد میان فضای رسمی و غیررسمی مدرسه است به عبارتی زیست و مدیریت در منطقه خاکستری مدرسه.

پویایی گروه یکی از مسائلی است که گروهها اصلاً در درون خودشون چگونه تحول پیدا می کنن قوانین مربوط به پویایی گروه خیلی لازم هستش که دیده بشه

من این جمله را نوشتم: مدیریت مدرسه نامرئی نیازمند یک مدیریت نامرئی است. ما با یک مدیریت آشکار نمی تونیم به جنگ یک اتفاق پنهان برویم یک نمونه هایی توی ذهنم است بزرگواران کمک کنن میشه توی این قضیه تقویت کنن

مدرسه ای که ما الان می بینیم، فرهنگ مستقر در این مدرسه بر اساس عادات دیکته شده رسمی شکل می گیره ولی به نظر من فرهنگ کاملاً از خلاف و عادات شکل می گیره و من با این مفهوم مدیریت غیرمستقیم بسیار موافقم به عبارتی مدیریت خلاف آمد عادات ...

مدرسه نامریی ناظر بر هست ها عمل می کند نه باید ها.

که اولین چیزی لازمه اینه که من بفهمم من تربیت نمی کنم بفهمم که من مشوقم به این دانش آموز، اینو دوستش دارم واقعاً دوستش دارم دلم میخواود که تربیتی که خدا داره جاری میکنه از طریق من جاری بشه حاضرم واسه این کار فداکاری بکنم

که البته باید اصول ارتباط با دانش آموزان اون کلاسهای تدریس و آموزش بهش یاد بدیم اون موقع تحولی که ایجاد میشه فراتر از تحولی هستش که ما تصور می کنیم از آموزش رسمی و برنامه درسی رسمی خواهیم داشت

طبیعتاً هر چقدر رابطه عاطفی بالا بره مواجهه با مدرسه نامرئی موفق تره. بچه ها معلم و مدرسه را دوست داشته باشن، کنترل میشه.

کم کردن فاصله ی بین مدیر و معلم و دانش آموز

احترام به حیطه کنترل افراد. دخالت نکنیم بر آن چیزی که هر چقدر آزادتر بگذاریم.

هر چقدر میزان گفتگو را بالا ببریم با بچه‌ها. هر چقدر بیشتر در مورد سیستم حرف بزنی اجازه بدهید حرف بزنی زمینه برای گفتگوی مدرسه نامرئی را مدیریت میکنه.

هر چقدر هویت و شخصیت رو بندهایم روی همدیگه هر چقدر که بتونیم دقیقاً شناسایی کنیم دخالت بکنیم توی این قصه و در حیطه کنترل کمتر دخالت بکنیم این قصه‌ها به نظر میتونه که یک مقدار مدیریت بکنیم

کم کردن فاصله بین هویت و شخصیت

در بحث محتوای مدرسه نامرئی دو تا بحث است یکی اینکه حالا یک مقاله‌ای رو آقای دکترمهر محمدی کار کردند با عنوان برنامه درسی مبتنی بر خویشن‌بانی. اونجا اصل خویشن‌بانی یک اصل بسیار جدیست که زمینه ساز کسب فضائل میشه و پاسخگو میکنه فرد را در هر محیط.

اصلاً ما توصیه داریم می‌خواهید تربیت کنید اول بروید خودتان را بسازید بعد بیاید دیگران را تربیت کنید. یعنی منش آدم با گفتارش نیست بهترین سخنرانیها بودند ولی اثری نداشتن روی آدم‌ها میفرمایند اول بروید خودتون را بسازید یعنی اون درون شماست که منتقل میکنه نه حرف های شما.

در گام دوم براساس فرایند تحلیل متن محور توام با قیاس تحلیلی، از گزاره های کلامی جدول ۲، کدهای محوری و گزینشی استخراج شدند. در این مرحله مقوله های مستتر در درون گزاره‌های کلامی، که همسو با پدیده محوری مورد مطالعه یعنی مدرسه نامرئی بودند، تولید شدند و تلاش شد تا این مقوله‌های تولید شده به محورهای مرتبط‌تری انتقال یابند.

جدول ۲: نتایج کدگذاری محوری در تبیین مدیریت مدرسه نامرئی

کدهای محوری

۱. روابط درهم تنیده، ۲. عناصر نامحدود ۳. روابط شبکه‌ای ۴. مبتنی بر نظم درون‌زای شبکه‌ای ۵. جلوه‌گری آشوب‌ناک ۶. ظهورنظم در بی‌نظمی ۷. ظهور نظم درون‌زای شبکه‌ای ۸. امواج متلاطمی از جریان‌های درونی
۱. پدیدآیی هویت های متنوع، ۲. منش های بی‌همتای حاصل از همکنشی، ۳. سیلان مستمر از فرد به گروه و از گروه به فرد ۴. ظهور روابط منحصر به فرد ۵. پدیدآیی مسیرهای نوظهور و نامنتظر ۶. ظهور پدیده‌های نامنتظر ۷. مهارناپذیری ۸. ظرفیت بروز تحول‌های نامنتظر ۹. زندگی مستمر در فضای مستمر بحرانی ۱۰. رسانه بنیانی ۱۱. قدرت شیوع ۱۲. دارای ظرفیت تخریب‌گری ۱۳. مقاومت و نفوذ ناپذیری ۱۴. نامیرایی نفوذناپذیر ۱۵. استحاله عرضه شده‌های بیرونی ۱۶. مدفن آرمان‌های قصده‌شده
۱. ظهور دانش ضمنی حاصل از بازتاب تجربه اجتماعی ۲. جستجو برای دانش عملگرایانه ۳. مبتنی بودن بر پیش‌داشته‌های علاقه‌ای ۴. پروژه‌های فردی شده ۵. هم‌نشینی مستمر معلم و شاگرد، ۶. سیطره زبان غیررسمی و عملگرایانه
۱. فراتر از قالب‌های زمانی و مکانی ۲. نافذتر ۳. عادت‌زدایی ۴. فاصله‌زدایی ۵. جریان‌یابی مستمر ۶. توان تاثیرگذاری پایدار ۷. تربیت مستمر ۸. ظهور در فرامتن ۹. ظهور در میان‌متن ۱۰. سرشار از ناگفته‌ها و سکوت‌ها ۱۱. ظهور در نانوشته‌ها ۱۲. ظهور در فضای معنایی ۱۳. ظهور گروه‌های ذهنی ۱۴. زندگی در دنیای واقعیت‌های ذهنی ۱۵. جولانگاه نمادها و نشانه‌ها
۱. مبین ماهیت ۲. هویتی شکل‌گرفته از هست‌ها ۳. نزدیک شدن به واقعیت‌های زندگی ۴. جریان‌یابی عاطفی ۵. همپوشی هویت و شخصیت
۱. حیات فرهنگی ۲. حوزه انحصاری تمایلات و هنجارها ۳. فضای هنجارزایی متعهدانه ۴. سازگار با طبیعت و طبایع ۵. تلاش برای سازگاری پویا با محیط ۶. تبعیت از ویژگی‌های گروه‌سنجی
۱. واجد قدرت نرم و نامرئی ۲. گریز از روابط قدرت ناهم‌تراز ۳. قدرت‌گیری از فشارهای ناشی از کنترل‌گری بیرونی ۴. فرصت برای ظهور گروه‌های فشار ۵. مبتنی بر پویایی‌های گروه
۱. نیازمند زیست‌مدیر در منطقه خاکستری یا مرزی مدرسه ۲. مبتنی بر مدیریت نامرئی ۳. مدیریت مبتنی بر کنشگری مرزی ۴. حضور همیشگی در حاشیه‌ها و حاشیه‌نشینی ۵. متشکل از رانده‌ها و مهاجرین ۶. نیازمند به مکانیسم آشکارسازی
۱. فرصت بروز آزادی‌ها و انتخاب‌های فردی ۲. گفتگو بنیانی ۳. محل بروز واکنش‌های انتقادی
۱. مبتنی بر خودسازی ۲. مبتنی بر خویشن‌بانی ۳. خودانگیختگی ۴. یادگیری خودسازمان‌دهنده ۵. خودنهادساز ۶. برنامه‌ریزی خودبنیاد ۷. مستلزم برنامه‌یابی ۸. انضباط مبتنی بر خویشن‌بانی و خودمراقبه‌گری

در ارتباط با سایر سازه‌ها، می‌تواند ظرفیت‌های تازه‌ای برای بسط دانش مدیریت آموزشی، مهیا سازد.

در مرحله نهایی، یعنی کدگذاری گزینشی، سازه‌هایی شکل گرفتند که می‌توانند «مدیریت مدرسه نامرئی» را تبیین کنند. این نتایج در جدول ۳ نمایش داده شده است. براساس اطلاعات مندرج در جدول ذیل، از سازه‌های استنتاجی، می‌توان در تبیین «مدیریت مدرسه نامرئی» استفاده کرد. همچنین هریک از این سازه‌ها، منفردا و یا

جدول ۳. نتایج کدگذاری گزینشی در تبیین مدیریت مدرسه نامرئی کدهای گزینشی

بی‌شکلی درهم تنیده شبکه‌ای
سرشار از ممکنات، نامنتظرها و استحاله‌گر
تولید دانش ضمنی و عملگرایانه
ظهور فرازمانی، فرامکانی و فرامتن معنایی
نزدیکی با واقعیت پدیدارشناختی
توان سازگاری و انطباق پویا
گرایش به همترازی قدرت
زیست در مرزهای خاکستری
مبتنی بر گفتگوهای فردبنیان
تداوم در فرایندهای خودبنیاد

مدیریت آن، ابعاد و عناصر تشکیل دهنده نظریه مدیریت مدرسه نامرئی شامل «مقوله محوری، عوامل مداخله‌گر، شرایط علی، عوامل زمینه‌ای و پیامدها» و مدل مفهومی نهایی به شرح زیر تدوین شد.

مقوله محوری: مقوله محوری مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است. در واقع مقوله محوری حادثه یا اتفاق اصلی است که یک سلسله کنش‌ها یا کنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود. در پژوهش حاضر مرکز ثقل نظریه برآمده از تحلیل مصاحبه‌ها، به مقوله «مدیریت مدرسه‌ی نامرئی منجر شد».

شرایط علی: شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایعی هستند که بر پدیده‌ها اثرگذارند (۲۵). در این پژوهش شرایطی و عواملی را که عامل اصلی به وجود آورنده و موثر مدیریت مدرسه نامرئی می‌باشد، ذیل دو مقوله‌ی «بی‌شکلی درهم‌تنیده شبکه‌ای و زیست در مرزهای خاکستری» سازمان داده شده و در جدول زیر گزارش شده است.

۲. عناصر تشکیل دهنده (مقوله محوری، عوامل مداخله‌گر، شرایط علی، عوامل زمینه‌ای و پیامدها) نظریه مدیریت مدرسه نامرئی کدام‌ها هستند؟

در پاسخ به سؤال مذکور، پس از مطالعه مبانی نظری موجود و مصاحبه با افراد صاحب نظر در زمینه ماهیت مدرسه نامرئی و

جدول ۴: کدهای باز و مقوله‌های مربوط به شرایط علی (منبع: یافته‌های پژوهش)

تم اصلی	کدهای باز
	روابط درهم‌تنیده
	عناصر نامحدود
	روابط شبکه‌ای
بی‌شکلی درهم‌تنیده شبکه‌ای	مبتنی بر نظم درون‌زای شبکه‌ای
	جلوه‌گری آشوبناک
	ظهور نظم در بی‌نظمی
شرایط علی	ظهور نظم درون‌زای شبکه‌ای
	امواج متلاطمی از جریان‌های درونی
	نیازمند زیست مدیر در منطقه خاکستری یا مرزی مدرسه
	مبتنی بر مدیریت نامرئی
زیست در مرزهای خاکستری	مدیریت مبتنی بر کنشگری مرزی
	حضور همیشگی در حاشیه‌ها و حاشیه‌نشینی
	متشکل از رانده‌شده‌ها و مهاجرین
	نیازمند به مکانیسم آشکارسازی

مواجهه با مدرسه‌ی نامرئی پدیدار شد. نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ذیل گزارش شده است.

شرایط راهبردی: راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که با هدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده مورد نظر صورت می‌پذیرد. در پژوهش حاضر تحلیل مصاحبه‌ها نشان دهنده دو راهبرد «نزدیکی با واقعیت پدیدارشناختی و مبتنی بر گفتگوهای فردبنیان» در

جدول ۵: کدهای باز و مقوله های مربوط به شرایط راهبردی (منبع: یافته های پژوهش)

تم اصلی	کدهای باز
شرایط راهبردی	مبین ماهیت بودن
	هویتی شکل گرفته از هست ها
	نزدیک شدن به واقعیت های زندگی
	جریان یابی عاطفی
	همپوشی هویت و شخصیت
	فرصت بروز آزادی ها و انتخاب های فردی
	گفتگو بنیانی
	مبتنی بر گفتگوهای فرد بنیان
	محل بروز واکنش های انتقادی

عوامل زمینه ای ذیل دو مقوله ی «سرشار از ممکنات، نامنتظرها و استحاله گر و تداوم در فرایندهای خود بنیاد» سازمان داده شده و در جدول زیر گزارش شده است.

عوامل زمینه ای: عوامل زمینه ای نشان دهنده خصوصیات ویژه ای است که به پدیده های دلالت نموده و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده های در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است. نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۶: کدهای باز و مقوله های مربوط به عوامل زمینه ای (منبع: یافته های پژوهش)

تم اصلی	کدهای باز
سرشار از ممکنات، نامنتظرها و استحاله گر	پدید آیی هویت های متنوع
	منش های بی همتای حاصل از هم کنشی
	سیلان مستمر از فرد به گروه و از گروه به فرد
	ظهور روابط منحصر به فرد
	پدید آیی مسیرهای نوظهور و نامنتظر
	ظهور پدیده های نامنتظر
	مهارناپذیری
	ظرفیت بروز تحول های نامنتظر
	زندگی مستمر در فضای مستمر بحرانی
	رسانه بنیانی
عوامل زمینه ای	قدرت شیوع
	دارای ظرفیت تخریب گری
	مقاومت و نفوذناپذیری
	نامیرایی نفوذناپذیر
	استحاله عرضه شده های بیرونی
	مدفن آرمان های قصد شده
	مبتنی بر خودسازی
	مبتنی بر خویش بنی
	خودانگیختگی
	یادگیری خودسازمان دهنده
خودنهاد ساز	
تداوم در فرایندهای خود بنیاد	برنامه ریزی خود بنیاد
	مستلزم برنامه یابی
	انضباط مبتنی بر خویش بنی و خودمراقبه گری

عوامل مداخله گر: شرایط ها، شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل در زمینه پدیده و راهبردها می شوند (۲۵). در جدول ذیل با توجه به دیدگاه مصاحبه شوندهگان عوامل مداخله گر در

جدول ۷: کدهای باز و مقوله های مربوط به عوامل مداخله گر (منبع: یافته های پژوهش)

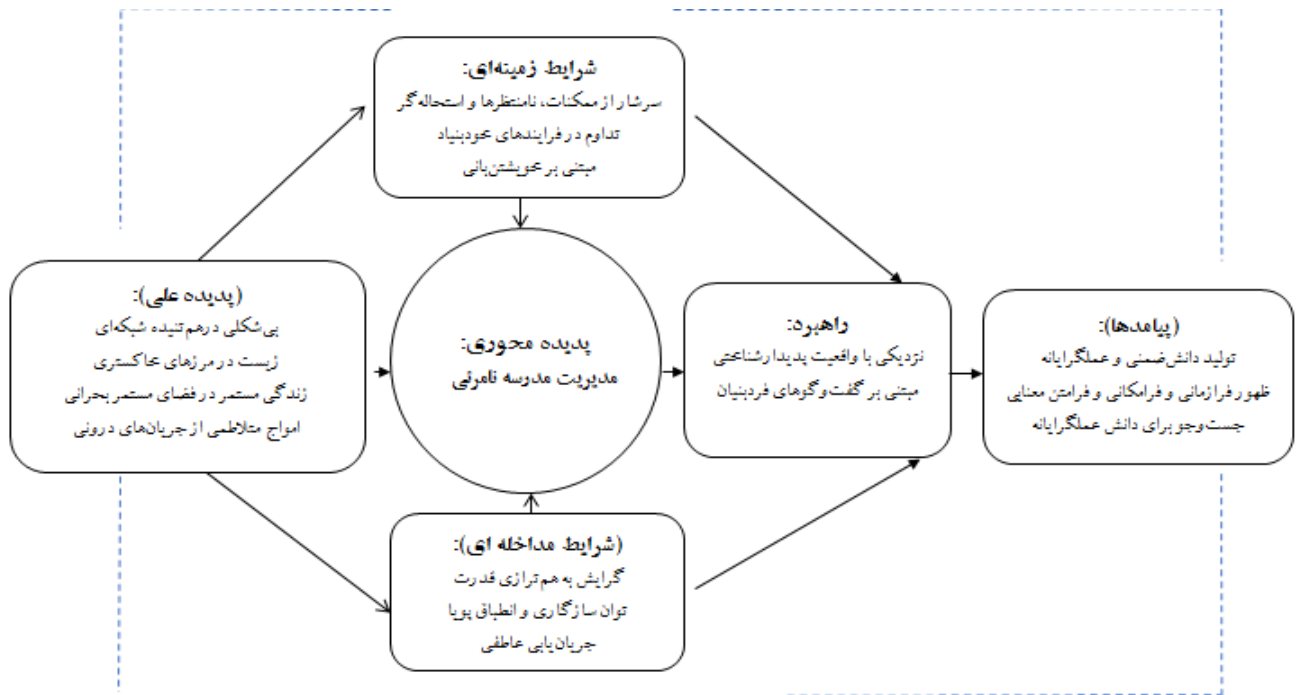
تم اصلی	کدهای باز
گرایش به هم‌ترازی قدرت	واجد قدرت نرم و نامرئی
	گریز از روابط قدرت ناهم‌تراز
عوامل مداخله گر	قدرت‌گیری از فشارهای ناشی از کنترل گری بیرونی
	فرصت برای ظهور گروه‌های فشار
	مبتنی بر پویایی‌های گروه
	حیات فرهنگی
	حوزه انحصاری تمایلات و هنجارها
توان سازگاری و انطباق پویا	فضای هنجارزایی متعهدانه
	سازگار با طبیعت و طبایع
	تلاش برای سازگاری پویا با محیط
	تبعیت از ویژگی‌های گروه سنجی

پیامدها: مراد از پیامدها در نظریه داده بنیاد، نتیجه کنش (اعمال) و واکنش (عکس العمل‌ها) شرایطی است که در خصوص پدیده وجود دارد. پیامدهای مدیریت مدرسه نامریی از منظر مشارکت کنندگان پژوهش در قالب دو مقوله ی «تولید دانش ضمنی و عمل‌گرایانه و

جدول ۸: کدهای باز و مقوله های مربوط به عوامل پیامدی (منبع: یافته های پژوهش)

تم اصلی	کدهای باز
پیامدها	ظهور دانش ضمنی حاصل از بازتاب تجربه اجتماعی
	جستجو برای دانش عمل‌گرایانه
	مبتنی بودن بر پیش‌داشته‌های علاقه‌ای
	پروژه‌های فردی شده
	هم‌نشینی مستمر معلم و شاگرد
	سیطره زبان غیررسمی و عمل‌گرایانه
	فراتر از قالب‌های زمانی و مکانی
	نافذتر
	عادت‌زدایی
	فاصله زدایی
ظهور فرازمانی، فرامکانی و فرامتن معنایی	جریان‌یابی مستمر
	توان تأثیرگذاری پایدار
	تربیت مستمر
	ظهور در فرامتن
	ظهور در میان‌متن
	سرشار از ناگفته‌ها و سکوت‌ها
	ظهور در نانوشته‌ها
	ظهور در فضای معنایی

توجه به کدگذاری باز، محوری و انتخابی؛ انجام شده در این پژوهش، مدل پارادایمی مدیریت مدرسه نامریی در شکل ذیل ارائه شده است.



شکل ۱. مدل پارادایمی کدگذاری محوری مدیریت مدرسه نامریی بر اساس نظریه داده بنیاد(منبع: یافته‌های پژوهش)

منحصر به فردی را که حاصل از همکنشی عناصر مدرسه ای است نمایان می‌کند. این هم‌کنشی، همان سیلان مستمری است که در فضایی تعاملی، از فرد به گروه و از گروه به فرد ناشی می‌شود. منش‌های بی‌همتای مدرسه نامریی ایرانی بسترساز ظهور روابط منحصر به فرد و پدیدآیی مسیرهای نوظهور و نامنتظر خواهد شد. در حقیقت رهبران مدرسه نامریی باید مستمرا منتظر ظهور پدیده‌های نامنتظر مه‌ارناپذیر باشند. زندگی در مدرسه ی نامریی ایرانی مستمرا در فضای مستمر بحرانی جاری بوده و آستن بروز تحول‌های نامنتظر است. از جمله تحولات غیر منتظره در مدرسه نامریی عدم تحقق آرمان‌های قصد شده مدرسه تا سرحد مرگ آرمان‌ها بوده و مدرسه به مدفن آرمان‌ها بدل خواهد شد. تحولات نامنتظر مدرسه نامریی قدرت شیوع بالایی داشته و با ظرفیت حاصل از رسانه بنیانی خود دارای ظرفیت تخریب‌گری بالا، مقاومت، نامیرایی و نفوذ ناپذیری است. کفایت در رصد و توجه به مولفه‌های قدرت کمی تعلل شود، رهبری مدرسه نامریی به سرعت با مشکل مواجه خواهد شد.

۳. گزاره‌های حکمی (قضایا) و فرضیه‌های راهبردی مستخرج از این فرایند کدام‌ها هستند؟ پس از فرایند تحلیل متن محور توأم با قیاس تحلیلی از گزاره‌های کلامی مشارکت‌کنندگان پژوهش و نمایان شدن مقولات پژوهش، فرضیه‌های راهبردی مستخرج به شرح ذیل ارائه گردیده است.

سازه ۱: بی‌شکلی روابط مدرسه ای^۱
مدرسه نامریی ایرانی دارای عناصر نامحدودی است که میان آن‌ها روابطی درهم‌تنیده وجود دارد. درواقع این درهم‌تنیدگی حکایت از نوعی روابط شبکه‌ای دارد که مبتنی بر نظم درون‌زای شبکه‌ای است. نظم درون‌زای مدرسه ای با جلوه‌گری آشوب‌ناک اش سرشار از امواج متلاطمی از جریان‌های درونی بوده و موجبات ظهورنظم در بی‌نظمی را فراهم می‌آورد. نظمی که نتیجه اش نوعی همگونی در خروجی‌های مدرسه در سالهای نزدیک به هم می‌باشد.
سازه ۲: پیش‌بینی ناپذیری زندگی مدرسه ای^۲
ماهیت مدرسه نامریی ایرانی زمینه‌ساز پدیدآیی هویت‌های متنوعی است که در عین غیر قابل پیش‌بینی بودن، منش‌های بی‌همتا و

² - Unpredictability of school life

¹ - shape less of school relations

سازه ۳: تولید دانش ضمنی در مدرسه^۱

دانش موجود در مدرسه نامریی ایرانی ظهور دانشی ضمنی است که حاصل بازتاب تجربه اجتماعی است. برای ساکنین این مدرسه جست و جو برای دانش عمل گرایانه ارزشمند است. هر گونه دعوت در این مدرسه مبتنی بر پیش داشته های علاقه ای است. در مدرسه ی نامریی یادگیری بر بستر پروژه های فردی شده (شخصی سازی) و هم نشینی مستمر معلم و شاگرد محقق خواهد شد. زبان غالب مدرسه نامریی زبان غیررسمی و عمل گرایانه است. در ظاهر هیچ کس در تولید این دانش موثر نیست و دقیقاً در همان زمان گویی همه در تولید آن دانش موثرند. دانشی که در اثر بروز موقعیت ها و شرایط به وجود می آید و دانش آموزان و معلمان هم زمان که در ظاهر موقعیت نقش آفرینند، در تولید تجربه های بوجود آمده و دانش ضمنی تولید شده، دخالت جدی دارند.

سازه ۴: جریان فرامتنی مدرسه^۲

فضای مدرسه نامریی فضایی فراتر از قالب های زمانی و مکانی است، درست است که شروع شکل گیری هر مدرسه نامریی در یک مدرسه مرئی است اما مدرسه نامریی فضایی به شدت بزرگتر و نافذتر از محیط مدرسه مرئی است. ظهورات در مدرسه نامریی ظهوراتی فرامتنی، میان متنی و معنایی است. در واقع مدرسه نامریی نه با گروه های تحصیلی که با گروه های ذهنی مواجه اند. رسمیات عینی در مدرسه نامریی به نانوشته های غیررسمی بدل شده اند. فضای زندگی در مدرسه نامریی، فضای زندگی در دنیای واقعیت های ذهنی است در محیطی با مرزهای بی پایان، واقعیت هایی که طالب فاصله زدایی و عادت زایی است. مدرسه ای بدون کلاس و زنگ و مقدمه و شروع و پایان درس، مدرسه با درس هایی بدون طرح درس مکتوب، هر مکانی در محیط زندگی و در معرض یک اتفاق جدید می شود کلاس درس و هر لحظه زنگ می خورد و در هر موقعیت یک نفر معلم است و دیگران می آموزند و بلافاصله جای آنها ممکن است تغییر کند. تربیت در مدرسه نامریی، تربیتی مستمر، سرشار از نکته ها و سکوت ها، سرشار از جریان یابی مستمر و توان تاثیرگذاری پایدار است. فضای مدرسه نامریی جولانگاه نمادها و نشانه هایی است که مستمرا در حال تربیت پنهان است.

سازه ۵: سازگاری امر مدرسه ای با واقعیت پدیدارشناختی^۳

هویت و شخصیت مدرسه نامریی هویتی شکل گرفته از هست هاست. در مدرسه نامریی، این نزدیک شدن به واقعیت های زندگی است که معنادار است. جریان مسلط بر مدرسه نامریی جریان یابی عاطفی است. مدرسه نامریی ایرانی بیانگر هم پوشی هویت و شخصیت مدرسه است.

سازه ۶: توان سازگاری و انطباق پویای مدرسه^۴

نوع حیات مدرسه نامریی ایرانی حیاتی فرهنگی است. حیات فرهنگی حیاتی است که به دنبال ایجاد فضای هنجارزایی متعهدانه است. در حقیقت مدرسه نامریی با ایجاد سازگاری با طبیعت و طابع

ساکنین مدرسه موید حوزه انحصاری تمایلات و هنجارها است. در مدرسه نامریی ایرانی تالش برای سازگاری پویا با محیط و تبعیت از ویژگی های گروه سنجی از اولویت ویژه ای برخوردار است. شروع و ایجاد هر موقعیت توسط هریک از افراد موثر در مدرسه نامریی باعث ایجاد موقعیتی جدید برای سایرین است که معمولاً با دریافت پاسخی در رفتار با آن مواجه می شوند و هر پاسخ خود یک موقعیت جدید و شروعی جدید می تواند باشد که با توجه به سرعت بالای این مواجهه ها هریک از ساکنان مدرسه نامریی، خود را به سرعت با بایدها و نبایدهای جاری وفق داده و در هر لحظه سیستم خود را اصلاح می نماید.

سازه ۷: گرایش به هم ترازی قدرت در روابط مدرسه ای^۵

مدرسه نامریی ایرانی واجد قدرت نرم و نامریی است. ساکنین مدرسه نامریی از روابط قدرت ناهمتر از گریزانند. ظهور گروه های فشار برای مدرسه نامریی ایرانی یک فرصت است. این فرصت با بهره گیری از رهبردهای مبتنی بر پویایی های گروهی و قدرت گیری از فشارهای ناشی از کنترل گری بیرونی ایجاد خواهد شد. این که در مدرسه مرئی قدرت در اختیار یک یا چند نفر محدود باشد ممکن است، مخصوصاً اگر با استفاده از قدرت باشد، اما در مدرسه نامریی امکان این اعمال قدرت نیست، معمولاً گروه های قدرت در مصاف با یکدیگر، زود تعدیل شده و داد ستد فرهنگی و انتقال مفاهیم و تاثیر متقابل به روال عادی باز می گردد.

سازه ۸: زیست در مرزهای خاکستری مدرسه^۶

مدیریت مدرسه نامریی نیازمند زیستن در منطقه خاکستری یا مرزی مدرسه است. مدیریت این مدرسه از جنس مدیریت نامریی است. مدیر مدرسه نامریی یک کنش گر مرزی است که مستمرا در حاشیه ها و حاشیه نشینی ها حضور دارد. مدیر کنش گر مرزی در میان طبقات متشکل از رانده شده ها و مهاجرین مدرسه نیز حاضر است. مدیریت نامریی با حضور در فضای آستانه ای و خاکستری مدرسه، مکانیسم آشکارسازی را پیاده خواهد کرد. مدیریت در مدرسه نامریی اگر در منطقه سفید اتفاق بیافتد گویی تاثیر بخش سیاه را نادیده گرفته ایم که غیر ممکن است، همانگونه که مدیریت در منطقه سیاه چنین است و لذا مدیریت در منطقه خاکستری است هرچند ممکن است بسته به شرایط هر مدرسه نامریی، بیشتر به یک ناحیه نزدیک باشد و از دیگری دور.

سازه ۹: گفت وگوهای مدرسه ای فردبنیان^۷

فضای مدرسه نامریی ایرانی محل بروز واکنش های انتقادی است. فضای مدرسه نامریی فضایی گفت و گو بنیان است و اینگونه نیست که یک فقط شنونده باشد و دیگری گوینده، هرکس در فضای غیررسمی اجازه و قدرت اظهار می یابد. در واقع ترس از بیان یا اصطلاحاً زیر لب گویی منتفی است. البته ممکن است دایره نفوذ، طرح دیدگاه های افراد در این مدرسه و دایره تاثیرگذاری متفاوت

⁵ - tendency to power balance In School Relationships

⁶ - Living on the Gray Boundaries of School

⁷ - Individualized School Dialogues

¹ - production of tacit knowledge in school

² - school hypertext flow

³ - school adaptation to phenomenological reality

⁴ school adaptability and dynamic adaptation

اثرگذاری در «مدرسه نامرئی» نیستند. «تولید دانش‌ضمنی و عملگراییانه»، حاصل این رویکرد است. بازتاب تجربه اجتماعی، جستجو برای دانش عملگراییانه، مبتنی بودن بر پیش‌داشته‌های علاقه‌ای، پروژه‌های فردی‌شده، همنشینی مستمر معلم و شاگرد، سیطره زبان غیررسمی و عملگراییانه، مفاهیمی برای توصیف این سازه هستند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های دیگری مطابقت دارد.

ساکنین «مدرسه نامرئی» تنها به ارزش‌هایی توجه نشان می‌دهد که در دایره پرسش‌های واقعی‌شان قرار گرفته باشند، بنابراین ارزش‌هایی که بیرون از نظام پرسش‌های آنها طراحی و اشاعه شوند، اصلاً به عنوان نظام ارزشی شناسایی نمی‌شوند تا درباره آنها تصمیم‌گیری و یا قضاوت کنند. آزرمی بستان‌آباد (۲۹) و احمدی (۱) نیز بطور تلویحی به این وجه از مدرسه نامرئی، اشاره کرده‌اند. مطلبی‌فرد، آراسته، نوه ابراهیم، و عبدالهی نیز بر این یافته تأکید کرده‌اند که هنجارهای آکادمیک، چیزی فراتر از قوانین ابلاغی، برآیند فرایندهای اجتماعی عاملان آموزشی است.

با لحاظ منطق حوزه تحلیل گفتمانی. بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مدرسه نامرئی، ظهوری «فرازمانی، فرامکانی و فرامتن معنایی» دارد. در متن این سازه، زبان مدرسه نامرئی، قدرت نفوذ بیشتر، توان عادت‌زدایی، فاصله زدایی، جریان‌یابی مستمر، توان تأثیرگذاری پایدار، سرشار از ناگفته‌ها و سکوت‌ها، ظهور در نانوشته‌ها، ظهور در فضای معنایی، ظهور در گروه‌های ذهنی، زندگی در دنیای واقعیت‌های ذهنی دارد و جولانگاه نمادها و نشانه‌ها است. ساکنین «مدرسه نامرئی» نسبت به همه عناصر، روابط و ساختارهای «مدرسه مرئی»، آگاه هستند و هوشمندانه روابط خود را با این سطح به گونه‌ای تنظیم می‌کنند که از جانب «مدرسه مرئی» فقط آسیبی به آنها وارد نشود، در حالی که کارگزاران «مدرسه مرئی» یا ساده لوحانه اصلاً اطلاعی از وجود مدرسه نامرئی ندارند، و یا در بهترین وضعیت، وجود چیزی را احساس می‌کنند ولی عملاً با آن در حد نوعی کژکاری و یا ناهنجاری مواجه می‌شوند و یا در وجه نسبتاً روشنفکرانه و شبه عالمانه، در قامت یک «ساختار غیر رسمی»، و چیزی مانند یک «برنامه درسی پنهان»، مدنظر قرار می‌دهند. در حالی که هیچ‌یک از این مواجهه‌های سه‌گانه، شناخت و تعریف دقیقی از «مدرسه نامرئی» به دست نمی‌دهند. «توان سازگاری و انطباق پویا» به عنوان یکی از معرفه‌های مدرسه نامرئی، سازه‌ای است که با مولفه‌های حیات فرهنگی، حوزه انحصاری تمایلات و هنجارها، فضای هنجارزایی متعهدانه، سازگاری با طبیعت و طبایع، و تبعیت از ویژگی‌های گروه سنجی، قابل بازشناسی است. بررسی گزارش تجربه زیسته ساکنین هوشیار مدارس نشان می‌دهد که هر مدرسه نامرئی، دارای هویت، فرهنگ، ساختار رفتاری، باورهای جمعی، و اکوسیستم و تعاملات محیطی متفاوتی است. این تفاوت‌ها را مدیران، معلمان و به ویژه دانش‌آموزانی که در مسیر کار و یا تحصیل خود، بنابه هرذیلی، مجبور به مهاجرت‌های بین مدرسه‌ای شده‌اند، کاملاً درک می‌کنند. هر چند براساس خودروایت‌گری عامیانه و رسمی، اصرار بر این است که همه مدارس شبیه به هم تصور

باشد ولی به هیچ عنوان محدودیت‌های محیط مرئی در فضای نامرئی نیست و این فرصتی برای بروز آزادی‌ها و انتخاب‌های فردی.

سازه ۱۰: فرایندهای مدرسه‌ای خودبنیاد^۱

در مدرسه نامرئی ایرانی فرایندهای خود بنیاد جریان دارد. راهبرد محوری در مدرسه نامرئی راهبرد خویش‌تن بانی است تا ساکنین مدرسه با تعهد ناشی از این مراقبه و خودسازی به ساحت خودانگیزگی نائل آیند. انضباط در مدرسه نامرئی حاصل کنترل گری بیرونی کارگزاران مدرسه‌ای نیست بلکه انضباطی مبتنی بر خویش‌تن بانی و خودمراقبه گری است. یادگیری در مدرسه نامرئی یادگیری خودبنیاد و خود سازمان دهنده است. بعبارتی مدیریت مدرسه نامرئی همان تسهیل گری با هدف خودیادگیری است. جلوه گری آشوب ناک و امواج متلاطم جریان‌های درونی در مدرسه نامرئی نیازمند آن است تا از برنامه ریزی به برنامه یابی نقل مکان کند. فرد در این مدرسه همواره خود را در معرض آموزش می‌بیند و لذا همواره در پی آن است که برای رسیدن به موفقیت و پیشروی در مدرسه و مقبول بودن در بخش بیشتری از مدرسه نامرئی و همچنین تأثیرگذاری بیشتر بر سایر ارکان، همواره بیاموزد و همواره رفتار خود را اصلاح نماید.

نتیجه‌گیری

این مقاله حاصل یک پژوهش «پدیدارشناسانه» در تبیین «مدیریت مدرسه نامرئی ایرانی»، بود. نتایج این پژوهش نشان داد که عملاً و در جهانی واقعی، مدت‌ها است که در نهاد آموزشی ایران، ساختاری ناپیدا، در متن مدرسه آشکار شکل گرفته و فعالیت می‌کند، که بسیار قدرتمندتر از مدرسه آشکار است. این مدرسه نامرئی، از همه عناصر و وجوه یک سیستم آموزشی برخوردار است، و نیز در بین ساکنین مدرسه، اعتبار قابل توجهی دارد. این نتایج با یافته‌های پژوهش کیم همسویی دارد (۲۸). وی اظهار می‌دارد که علی‌رغم جایگاه ساختارهای رسمی در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان، واقعیت آن است که همه تغییرات رفتاری در دوره تحصیل، در چهارچوب برنامه‌های رسمی صورت نمی‌گیرد. بلکه در درون ساختار نهفته مدرسه، بطور قدرتمندتری این تغییرات محقق می‌شود. کیم اعتقاد دارد که در مدرسه‌ی کنونی، تعلیم و تربیت جریان دارد، اما دارای ویژگی‌هایی بارز و آشکاری نیستند که به راحتی بتوان آن‌ها را تشخیص داد.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ساکنین «مدرسه نامرئی» تنها اموری را وارد زیست جهان خود می‌کنند که از منظر آنها، «مفید» باشند. مفهوم «مفید بودن» را نیز خود انتخاب می‌کنند. از منظر ساکنین مدرسه نامرئی، منظور از مفید بودن یک امر مدرسه‌ای، توانایی و ظرفیت سازوکارهای مدرسه‌ای برای تغییر طبقه اجتماعی آنان است. هر سازوکاری که مستقیماً فرصت تغییر طبقه اجتماعی ساکنین مدرسه را افزایش ندهد، پس‌رانده می‌شود. بنابراین آن دسته از اسناد و سیاست‌هایی که به زعم طراحان «مهم» هستند، چنانچه با شاخص اشاره شده، «مفید» نباشند، قادر به

^۱ - Self-Esteeming School Processes

- Phenomenological Philosophy (pp. 670-683). Routledge.
6. Eskandari, Hussein (1398). *Hidden Curriculum*, Tehran: Nasima.
 7. Mehr Mohammadi, Mahmoud (1393). *Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives*, Tehran: Astan Quds Razavi, published by Samat.
 8. Neve, H. (2021). Researching the informal and hidden curriculum. In *How To Do Primary Care Educational Research* (pp. 167-172). CRC Press.
 9. Safaei Movahed, Saeed, Bavafa, Davood. (1392). Factors Shaping the Hidden Curriculum in Iranian Higher Education: An Ethnographic Ethnography. *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 3 (7), 30-53.
 10. Khalkhali, Ali (1399). *Iranian school in the millennium*. Tehran: Research Pioneers Publishing.
 11. Katz, D. and Kahn, R.L. (1966). *The Social Psychology of Organizations*. John Wiley and Sons, New York.
 12. Mukherjee, S. B. (2015). *Multidimensionality and Complexity of Role Stress: An Empirical Study of*
 13. Noohi N. (1397). Hypertext, a New Hermeneutic Challenge. *Analysis and Critique of Persian Language and Literature Texts*, spring, No. 27, 69-90.
 14. Serl John R. (1395). *Making social reality*. Translated by Meysam Mohammad Amini. Tehran: New Publishing.
 15. Ahmadi, Ali Asghar (1374). *Invisible school*. *Teacher Development Monthly*, October, No. 111, 8-11.
 16. Khalkhali, Ali. (1398). *School is just a verbal subscription! Two International Monthly Enthusiasm for Change*. No. 45,
 17. Bevan, B., J. Dillon, G. E. Hein, M. Macdonald, V. Michalchik, D. Miller, D. Root, L Rudder-Kilkenny, M. Xanthoudaki, and S. Yoon. (2010). *Making science matter: Collaborations between informal science education organizations and*

شوند، و همین تورش روایت‌گری است که منجر به تدوین استراتژی‌های یکنواخت برای مدارس شده است. سندنویسی متمرکز، ساخت همه مدارس با سازه‌ها و معماری‌های یکسان، تدوین کتاب‌های درسی همسان، تربیت معلمان با ادعای استانداردهای رفتاری مشترک، تدوین خط و مشی‌های یکنواخت مدیریتی و ارزیابی برای همه مدارس، از همین خطا ناشی می‌شوند. در واقع همه این فرایندهای یکنواخت‌سازی، عملاً نوعی "مکانیزم بی‌هویت‌سازی مدرسه رسمی" است. ساخت سازه‌های «مبتنی بودن بر گفتگوهای فردبنیان» و «تداوم در فرایندهای خودبنیاد» به عنوان بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر هستند، که برای هویت‌یابی، به ماورای ساختارهای رسمی توجه می‌کند. فرصت بروز آزادی‌ها و انتخاب‌های فردی، گفتگو بنیانی، بروز واکنش‌های انتقادی، خودسازی، خویش‌بنانی، خودانگیختگی، یادگیری خودسازمان‌دهنده، خودنهادساز، برنامه‌ریزی خودبنیاد، برنامه‌یابی و خودمراقبه‌گری، از ویژگی‌های اصلی مدرسه نامرئی، در ذیل سازه‌های اخیر هستند.

نگارندگان این مقاله علیرغم محدودیت‌هایی مانند فقر نظری، بدیع بودن و پیچیده بودن موضوع مورد مطالعه معتقدند موضوع مدیریت مدرسه‌ی نامرئی پنجره‌ جدیدی برای پژوهش‌های مدیریت آموزشی و مدیریت مدرسه خواهد گشود. ازین رو پیشنهاد می‌شود به مفاهیم هم‌خانواده‌ی مدرسه نامرئی و سازه‌های مستخرج از این مقاله در حوزه‌های مختلف "نظر و عمل مدیریت آموزشی" بهره‌گیری شود.

References

1. Ahmadi, Ali Asghar (1392). *Invisible School*, Tehran: Educational Research and Planning Organization.
2. Bengtsson, J. (2006). The many identities of pedagogics as a challenge: Toward an ontology of pedagogical research as pedagogical practice. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (2), 115-128.
3. Stelma, J., & Kostoulas, A. (2021). Meaning is primary: Intentionality. In *The Intentional Dynamics of TESOL* (pp. 52-67). De Gruyter Mouton.
4. Bagheri, Khosrow (391). *Trivial bottlenecks and horizons facing the philosophy of education. Competent educator: Dr. Ali Shariatmadari's award*. Tehran: Book House.
5. Procyshyn, A. (2020). *Phenomenology and critical theory*. In *The Routledge Handbook of Phenomenology and*

methods), translated by Buick Mohammadi. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies.

26. Hosseini, Maryam (1394). *Introducing the focus group method and its application in research*. Tehran: Publication of the Research Center and the Age of Thoughts of Radio and Television.

27. Fern, Edward. F. (1390). *Advanced research with a focus group*. Tehran: Missionaries Publications.

28. Kim, Hye Yeong. (2016). Talking to learn: The hidden curriculum of a fifth-grade science class. *English for Specific Purposes* 43 (2016) 1–12

29. Azarmi Bostanabad, Crimea. (1396). *A study of the experiences of teachers and students of the first year of high school, from the invisible school in Bostanabad city*. Master Thesis in Curriculum Planning, University of Tabriz.

schools. Washington, DC: Center for Advancement of Informal Science Education.

18. Phillips, M., D. Finkelstein, and S. Wever-Frerichs. (2007). School site to museum floor: How informal science institutions work with schools. *International Journal of Science Education*, 29 (12): 1489–1507.

19. Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.

20. Adam, F., & Humphreys, P. (eds.), (2008). What is formal knowledge? In *Encyclopedia of Decision Making and Decision Support Technologies* (2 Volumes). IGI. Retrieved September 23, 2015, from <http://www.igi-global.com/dictionary/formal-knowledge/11382>

21. De Grip, A. (2015). The importance of informal learning at work. *IZA World of Labor*, (June), 10. doi: 10.15185 / izawol.162

22. Dufura, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1–21.

23. García-Peñalvo, F. J., & Conde, M. Á. (2014). Using informal learning for business decision making and knowledge management. *Journal of Business Research*, 67 (5), 686–691. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.11.028>

24. García-Peñalvo, F. J., Johnson, M., Ribeiro Alves, G., Minovic, M., & Conde-González, M. Á. (2014). Informal learning recognition through a cloud ecosystem. *Future Generation Computer Systems*, 32, 282-294. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.future.2013.08.004>

25. Strauss, Anselm. Corbin, Juliet. (1390). *Principles and methods of qualitative research (basic theory, procedures and*