

«مدرسه نامریی ایرانی» یک حوزه مطالعاتی نوین در مدیریت آموزشی^۱

محمد رضا کرباسچی^۲، علی خلخالی^{۳*}، زهره شکیبایی^۴

Received: 27/06/2020

صفحات: ۲۰۰-۲۱۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۰۷

Accepted: 28/11/2020

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۹/۰۸

چکیده

هدف مقاله حاضر آشکارسازی پدیده «مدرسه نامریی ایرانی»، به عنوان یک حوزه مطالعاتی جدید در دانش مدیریت آموزشی بود. رویکرد پژوهشی ترجیحی، پدیدارشناسی از نوع هرمنوتیک بود. با لحاظ اشباع نظری، از بین خبرگان اداره مدارس، استادان علوم تربیتی و مدیریت آموزشی، ۱۰ تن به صورت هدفمند و با روش نمونه‌گیری زنجیره‌ای، انتخاب و دعوت به همکاری در این پروژه پژوهشی شدند. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از یک گروه کانونی انجام شد. برای استخراج داده‌ها از استراتژی‌های تحلیلی متن‌محور و یادداشت‌محور توأم با روش قیاس تحلیلی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها، از طریق کدگذاری‌های باز، محوری و گزینشی انجام شد. روایی درونی و بیرونی پژوهش از طریق استحکام مضامین استخراجی، باورپذیری تفسیرها، چندسویه‌سازی، اتکاپذیری و تأییدپذیری یافته‌ها و اقتناع، بیشینه‌سازی شد. نتایج نشان داد از سازه‌های بی‌شکلی روابط مدرسه‌ای، پیش‌بینی‌ناپذیری زندگی مدرسه‌ای، تولید دانش ضمنی در مدرسه، جریان فرامتنی مدرسه، سازگاری امر مدرسه‌ای با واقعیت پدیدارشناختی، توان سازگاری و انطباق پویای مدرسه، گرایش به هم‌ترازی قدرت در روابط مدرسه‌ای، زیست در مرزهای خاکستری مدرسه، گفت‌وگوهای مدرسه‌ای فردبنیان، فرایندهای مدرسه‌ای خودبنیاد، می‌توان در تبیین پدیده «مدرسه نامریی» استفاده کرد. همچنین از این سازه‌ها که برای تبیین پدیده مدرسه نامریی توسعه یافته‌اند، می‌توان به عنوان یک حوزه مطالعاتی جدید در دانش مدیریت آموزشی، در قلمرو نظر و عمل بهره‌برداری شود.

کلیدواژه‌ها: مدرسه نامریی، حوزه مطالعاتی، مدیریت آموزشی، پدیدارشناسی، هرمنوتیک.

۱- این مقاله مستخرج از رساله دکترای تخصصی مدیریت آموزشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن است.

۲- دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

۳- دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی تنکابن، ایران.

Email: khalkhali_ali@yahoo.com

* نویسنده مسؤول:

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

مقدمه

این مقاله حاصل یک پژوهش پدیدارشناسانه، درباره ماهیت پدیده «مدرسه نامریی ایرانی» است. پدیدارشناسی، می‌تواند با ظرفیت ساخت‌ساز زیست‌جهان مدرسه، امکان بررسی واقعیت‌های مدرسه‌ای از زاویه دید سوژه‌ها را فراهم سازد. این نگاه به هستی‌شناسی مدرسه، در بستر پارادایم پیچیدگی و در تضاد با پارادایم سادگی، تجلی می‌یابد. در پارادایم سادگی، تصویر مدرسه، دلالت بر سازه‌های واقع‌گرایی ساده، علیت خطی و تعیین‌گرایی، دارد اما در پارادایم پیچیدگی، هستی مدرسه‌ای با هویتی درهم‌تنیده، شبکه‌ای، بی‌پایان، پویا، چندسطحی و در حال دگرگونی مستمر پدیدار می‌شود (Mohmamadi Chaboki, 2015). مفاهیمی مانند «فرد مدرسه‌ای» و «امر مدرسه‌ای»، در این فضای معنایی، ظهور می‌یابند. بر این اساس، مشارکت‌کنندگان اصلی امور مدرسه‌ای، همواره در جهانی حضور دارند که آن را انتخاب نکرده‌اند اما به طور فعال و یا منفعل در آن قرار می‌گیرند. لذا، به امر مدرسه‌ای باید به منزله فعالیت در زیست‌جهان و در افق اجتماعی و تاریخی معین، از نوع بازنمود ذهنی، نگریسته شود (Bengtsson, 2006). البته در این زیست‌جهان، فرد مدرسه‌ای به منزله فاعل و عاملی است که بر حسب جنبه التفاتی ضمنی عمل می‌کند. Searle (2018)، حیث التفاتی را توانایی ذهن در بازنمایندن اشیا و اوضاع امور جهان می‌داند و معتقد است هر حالت التفاتی، بازنمونی از شرایط صدق خود است. از این منظر، فعالیت‌های مدرسه‌ای، اموری با جنبه التفاتی خاص هستند که بدون توجه به آن‌ها نمی‌توان به تصویر درستی از یک سیستم تربیتی، دست یافت. به‌علاوه، با توجه به بین‌الذهانی بودن زیست‌جهان تربیتی، نمی‌توان رفتار فرد مدرسه‌ای را به‌صورت ذره‌ای در نظر گرفت، بلکه در یک فرایند تعاملی بسیار پیچیده، زمینه تکوین و فهم اعمال تربیتی امکان‌پذیر 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 سؤالی حاکی از آن است که مفاهیم زبانی، اموری خنثی و غیرتاریخی نیستند که بتوان آن‌ها را به صورت توصیفی بررسی کرد، بلکه آن‌ها برحسب دیدگاه‌ها و منافع گروه‌های ذی‌نفع استفاده می‌شوند و همواره با بار ارزشی همراه هستند. البته ممکن است که این سوگیری‌های ارزشی، نامحسوس باشند و در ظاهر الفاظ آشکار نشوند، بلکه به‌صورت ضمنی و یا حتی پنهان، پس الفاظ قرار گیرند (Bagheri, 2012 & Manteghi, 2020). به این ترتیب، پدیدارشناسی به ویژه در ساحت نظریه انتقادی، پژوهشگران را به روش تحلیلی فرامی‌خواند که هدف آن، فاش‌سازی همین جنبه‌های پنهان است. ظهور مفاهیمی مانند برنامه درسی پنهان نیز در نتیجه رواج چنین

تحلیلی است. مفهوم برنامه درسی پنهان نخستین بار توسط فیلیپ جکسون در کتاب زندگی در کلاس درس مطرح شد (Margolis, 2001). پس از جکسون نیز اندیشمندانی نظیر مایکل اپل، هنری ژيرو، آیزنر به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند. لیکن از منظر بعضی از صاحب نظران برنامه درسی، درباره ماهیت و چیستی برنامه درسی پنهان، همواره نزاع بوده است (Mehrmohammadi, 2008 & Eskandari, 2008). همچنین کانون توجه پژوهشگران برنامه درسی پنهان، بر هنجارهای آموخته شده ناشی از جنبه های غیرآکادمیک کلاس درس، محدود بوده است (Safayee Movahhed, & Bavafa, 2013) اما در تبیین پدیده مدرسه نامریی، برنامه درسی پنهان فقط به عنوان یک عنصر مهم در کنار مؤلفه های بنیادی دیگر، مدنظر قرار می گیرد و موضوع صرفاً به یادگیری مجموعه ای از هنجارها، آن هم در مقیاس کلاس درس، ختم نمی شود. همچنین در ذات پدیده های پنهان نوعی تلاش عمدی برای نادیده شدن وجود دارد. در حالی که یک پدیده نامریی، ناشی از ضعف گیرنده های حسی ناظر و مُدرک است که دیده نمی شود. از منظر دانش شناسی، قلمرو اصلی مطالعه پدیده مدرسه نامریی، دیسپلین مدیریت آموزشی است. زیرا این مدیران آموزشی هستند که عملاً در یک زندگی حرفه ای دوگانه، بین مدرسه مریی و مدرسه نامریی قرار دارند. لذا مقاله حاضر تلاش دارد تا ماهیت مدرسه نامریی را به عنوان یک حوزه مطالعاتی جدید در دانش مدیریت آموزشی، از منظر پدیدارشناسی، مفهوم سازی کند و به این پرسش پاسخ دهد که آیا اساساً برای پدیده مدرسه نامریی «می توان هویتی قائل شد؟ و این پدیده دارای چه ماهیتی است؟

پیشینه پژوهش

در پژوهش Kim (2016) بیان شده است که علی رغم جایگاه ساختارهای رسمی مدرسه در تسهیل یادگیری دانش آموزان، واقعیت آن است که همه تغییرات رفتاری در دوره تحصیل، در چهارچوب برنامه های پیش بینی شده، صورت نمی گیرد. (Alsubaie, 2015) در تحلیل ساختار سیستم های آموزشی بیان می دارد که هرچند تجربه زیست، در متن مدرسه ای، اثرات متنوعی بر ساکنین مدرسه، به ویژه دانش آموزان باقی می گذارد لیکن منظور از این تجربیات، صرفاً یادگیری های مربوط به فرایندهای رسمی نیستند بلکه شبکه درهم تنیده ای از عناصر نامحدودی هستند که کنترل ناپذیر به نظر می رسند. (Ausbrooks, 2017) در یک پژوهش کیفی نتیجه می گیرد که در درون ساختارهای رسمی و حتی غیررسمی اما آشکار مدرسه، روابط نهفته و درهم تنیده قدرتمندتری جریان دارد که بستر اصلی تغییرات رفتاری هستند. وی معتقد است که در این جلوه از مدرسه، تعلیم و تربیت جریان دارد اما دارای ویژگی هایی بارز و آشکاری

نیستند که به راحتی آن‌ها را تشخیص داد. در فراتحلیل (2015) Mukherjee گزارش شده است که بسیاری از نظریه پردازان سازمانی، در تبیین اثر پدیده‌های پیش‌بینی نشده بر ساختار مدارس، تفسیر ساده‌انگارانه‌ای ارائه کرده‌اند. زیرا آن‌ها سازمان مدرسه را صرفاً وسیله‌ای که قرار است منطبق بر برنامه‌های از پیش طراحی شده سیاست‌گذاران و مجریان، تداوم یابد، تعریف می‌کنند. (Thompson et al. (2020 از یادگیری نامریی به عنوان فرایندی برای بهینه‌سازی عمق و سرعت یادگیری در آموزش‌های سلامت، نام می‌برند. در این فرایند استراتژی‌های آموزشی، عوامل تعیین‌کننده و اصول یادگیری با مشارکت و درگیری همه گروه‌های ذی‌نفع، سهیم هستند.

در تلاش (Nouhi (2016 برای تبیین اندیشه‌های دیویی، اظهار می‌دارد که بزرگ‌ترین مغالطه تعلیم و تربیت معاصر این است که گمان شود دانش‌آموزان صرفاً آنچه را که نظام‌های سیاست‌گذار اراده می‌کنند، فرامی‌گیرند. خطای بنیادی در بروز چنین وضعیتی ناتوانی در درک واقعیت‌های مدرسه‌ای است. به زعم نویسندگان مقاله حاضر، یکی از استراتژی‌های مؤثر برای برون‌رفت از چنین وضعی، خوانش مدرسه به عنوان یک فرامتن است. (Searle (2018 در پژوهشی کیفی، اظهار می‌دارد که مفهوم خوانش فرامتن مدرسه، انفعال ذهنی ذی‌نفع‌های اصلی مدرسه را نفی می‌کند و می‌پذیرد که آن‌ها با توجه به پیش‌زمینه‌های ذهنی، تجربه زیسته و انتظارات‌شان، عاملانی مؤثر در مواجهه با متن رسمی مدرسه هستند. در واقع زندگی‌کنندگان در فرامتن مدرسه‌ای، مدرسه را همانطور درمی‌یابند و ساخت می‌دهند که خود انتظار دارند و نه آن‌گونه که متون رسمی آن‌ها را بدان فرامی‌خوانند. بنابراین کارگزاران و سیاست‌گذاران 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. Zavaraki (2010 در توصیف گروهی داوطلب از دانشمندان که اقدام به برقراری ارتباط با یک‌دیگر می‌کنند و به طور معقول در حال تماس هستند و قدرت رایزنی و نفوذ متقابل دارند، از مفهوم دانشگاه نامریی، استفاده می‌کند. به زعم وی دانشگاه نامریی، یک پدیده چند بعدی متشکل از تخصص‌های موضوعی، نقش‌آفرینان اجتماعی و محیط بهره‌مندی اطلاعاتی است. Ahmadi (1995 طی چند مقاله متوالی، از مدرسه‌ای درون مدرسه رسمی تحت عنوان «مدرسه نامریی» 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. به زعم نویسندگان مقاله حاضر، مدرسه نامریی استعاره‌ای است که برای توصیف آنچه که در لابه‌لا یا درمیان یا به

واسطه عناصر پیدای مدرسه‌ای روی می‌دهد و یا جریان دارد، قابل مفهوم‌سازی است. در مطالعه تاریخی (Khalkhali, 2020) درباره مدارس ایران، توضیح داده شده است که امکان تحلیل سازمان مدرسه به عنوان یک فرامتن، قابل تصویرسازی است. بخشی از نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که فرامتن‌های مدرسه‌ای بسیار سیال، منعطف، غلطان و چندوجهی هستند. این امر به واسطه سیالیت و انعطاف ذاتی عناصر ملموس و مشهود مدرسه‌ای است. درعین حال امکان تحقق ترکیب‌های متنوعی از این عناصر، به طور مستمر منجر به پدید آمدن موقعیت‌های منحصر به فرد 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، گذرکرده و در فرامتن جریان دارد. این نوع مدرسه هم‌زمان هم‌ایندی‌هایی با مدرسه درون‌متنی، مدرسه میان‌متنی، مدرسه فرامتنی، مدرسه قصد نشده و مدرسه نانوشته می‌تواند داشته باشد. این همان مدرسه نامریی ایرانی است.

باتوجه به موارد اشاره شده به نظر می‌رسد علی‌رغم وجود یک ادراک مشترک مبنی بر پذیرش واقعیتی به نام مدرسه نامریی، گزارش‌های پژوهشی معتبری حول این درک مشترک گزارش نشده است. شاید اگر این مفهوم توسط محققان انگلیسی زبان وضع می‌شد، پژوهشگران بیشتری را جذب می‌کرد! به هر حال، پژوهش حاضر سعی دارد تا برای نخستین بار پدیده مدرسه نامریی را بر مبنای تجربه زیسته جمعی از مشارکت‌کنندگانی که هم از لحاظ تجربی و هم از لحاظ نظری لایه‌هایی از این پدیده را درک و تجربه کرده‌اند با رویکرد پدیدارشناسانه هرمنوتیک، مفهوم‌سازی کند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش کیفی، با رویکرد پدیدارشناسانه از نوع هرمنوتیک انجام گرفت. پدیدارشناسی فرصتی برای درک جهان پیرامونی از طریق تجربه مستقیم، دست اول و به طور مرتب در حال نو شدن است (Nicol, 2014). در عین حال پدیدارشناسی هرمنوتیک، این فرصت را مهیا می‌سازد تا تجربه‌های انسانی را به مثابه متن، تفسیر کند (Khanifar & Moslemi, 2018). همچنین با لحاظ اشباع نظری از بین خبرگان مدرسه‌داری، استادان علوم تربیتی و مدیریت آموزشی، ۱۰ تن به صورت هدفمند و با روش نمونه‌گیری زنجیره‌ای، انتخاب و دعوت به همکاری در این پروژه پژوهشی شدند. مشخصات شرکت‌کنندگان در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در گروه کانونی پژوهش

ردیف	مدرک تحصیلی	تجربه شغلی	تجربه مدرسه
۱	فوق لیسانس مدیریت	مدیریت مؤسسه و مدارس نیکان	۵۳ سال
۲	متخصص مدیریت آموزشی	مدیریت مؤسسه و مدارس مفید	۳۶ سال
۳	متخصص مدیریت آموزشی	مدیریت مؤسسه سبحان، تجربه اداره مدرسه	۳۰ سال
۴	متخصص روانشناسی	عضو هیأت علمی دانشگاه تهران، تجربه اداره مدرسه	۴۵ سال
۵	متخصص مدیریت آموزشی	عضو هیأت علمی پژوهشگاه تعلیم و تربیت، تجربه اداره مدرسه	۴۰ سال
۶	متخصص مدیریت آموزشی	عضو مؤسسه پیشگامان، تجربه اداره مدرسه	۴۰ سال
۷	متخصص فلسفه تعلیم و تربیت	عضو هیأت علمی دانشگاه بهشتی، تجربه اداره مدرسه	۲۵ سال
۸	متخصص برنامه‌ریزی درسی	عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد، تجربه اداره مدرسه	۴۲ سال
۹	متخصص مدیریت آموزشی	مدرس دانشگاه فرهنگیان، تجربه اداره مدرسه	۲۰ سال
۱۰	متخصص مدیریت آموزشی	عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد، تجربه اداره مدرسه	۳۰ سال

جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از یک گروه کانونی انجام شد. گروه کانونی به عنوان روشی معتبر برای مطالعات اکتشافی پیشنهاد شده‌است (Fern, 2011). شواهد تجربی نشان می‌دهند که فرایند گروه کانونی به دلیل خلق یک فضای گفت‌وگوی تعاملی، آزاد، غیررسمی و عمیق نسبت به سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌های کیفی در تولید سازه‌های نظری جدید کارآمدتر است (Hosseini, 2015; Nyumba, Wilson & Mukherjee, 2018). در این پژوهش همه الزامات اجرایی یک گروه کانونی شامل به هم پیوستگی گروه، ترکیب گروه، فرایند بحث گروه و صلاحیت‌های گرداننده گروه دقیقاً رعایت شدند (Dudovskiy, 2018). برای تشکیل گروه کانونی، ابتدا در ملاقات‌های حضوری ضمن توضیح اهداف و روش پژوهش، از مدعوین تقاضا شد تا وقت مناسبی را برای گردهمایی پیشنهاد کنند. پس از تثبیت زمان برای همهٔ منتخبین دعوت‌نامهٔ کتبی ارسال شد. محل برگزاری جلسه، اتاق کنفرانس دبیرستان نیکان، واقع در منطقه یک شهر تهران انتخاب شد که دارای همهٔ امکانات رفاهی و پذیرایی در یک جو صمیمی و غیررسمی بود. در این جلسه که حدود ۱۸۰ دقیقه طول کشید، با اجازهٔ شرکت‌کنندگان، تمام گفت‌وگوها به صورت صوتی و تصویری فیلم‌برداری شدند.

پس از اجرای گروه کانونی، برای استخراج داده‌ها از استراتژی‌های تحلیل متن‌محور^۱ و یادداشت‌محور^۲ توأم با روش قیاس تحلیلی استفاده شد. روش قیاس تحلیلی^۳، ابزاری معتبر برای تبیین فرضیه‌های اکتشافی است. تجزیه و تحلیل داده‌های استخراجی، براساس دستورالعمل‌های ارائه شده توسط (Strauss & Corbin, 2011) انجام شد. این فرایند شامل آماده‌سازی داده‌ها و مکتوب‌کردن گزاره‌های کلامی، کدگذاری باز، محوری و گزینشی است (Razavi, Akbari, JaefarZadeh, & Zali, 2013). برای اعتبار و روایی از ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی استفاده شد (Noble & Smith, 2015; DanayeeFard & Mozaffari, 2008). به همین منظور روایی درونی یا صحت مضامین استخراجی، بر مبنای قضاوت سه خبره آشنا با ماهیت پدیده مورد مطالعه میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده، مناسب برآورد شد. با استفاده از راهبرد چندسویه‌سازی داده‌ها، مشارکت‌کنندگان و بررسی‌کنندگان، روایی بیرونی یا انتقال‌پذیری یافته‌ها، افزوده شد. همچنین تلاش شد تا با تهیه شواهد و مدارک کافی درخصوص پدیده مورد مطالعه و توصیف مشروح و دقیق رویه‌های مورد مطالعه، وابستگی و اتکاپذیری یافته‌ها تحکیم شود. تأییدپذیری یافته‌ها نیز با توضیح جزئیات کافی از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها تأمین شد و در نهایت به منظور قانع‌سازی خوانندگان از عبارتهای محوری شرکت‌کنندگان در گروه کانونی در تفسیر یافته‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

سامان‌دهی پژوهش حاضر بر مبنای این مفروضه بنیادی بود که: چنانچه امکان گفت‌وگوی هم‌زمان انتقادی و عمیق مبتنی بر تجربه‌های واقعی افراد ذی‌نفع در اداره 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 برای ایجاد تعامل بین مشارکت‌کنندگان حرفه‌ای طراحی شد تا انگیزه برای بحث عمیق‌تر را فراهم‌کند و جنبه‌های متنوع، پنهان و نوظهور پدیده مورد بحث آشکار شود. به همین منظور، پژوهشگران در تلاش برای خوانش هرمنوتیک فرامتن‌های مدرسه‌ای، لازم بود تا ظرفیت‌های واسطه‌گری خود را توسعه دهند. براساس این استعاره، پژوهشگران از طریق توسعه قابلیت‌های حسی و روان‌جامعه‌شناختی شخصی، توأم با نوعی خودمراقبتی فعال و تضمین امنیت مرئی‌سازی

1. Transcript-based

2. Note-based

3. Analytic induction

توانستند در بستری سرشار از گفت‌وگو امکان و توانایی احضار آنچه را در فرامتن‌های مدرسه‌ای در جریان است توسعه دهند. با چنین سطحی از خودآگاهی و هوشیاری فردی و جمعی، کلیت مدرسه، عناصر مدرسه‌ای و به ویژه دانش‌آموزان در موقعیت‌هایی ماورای روابط و ساختارهای رسمی و صوری در کانون گفت‌وگو قرار گرفتند. پس از اجرای گروه کانونی و پیاده‌سازی گفت‌وگوهای تعاملی و عمیق، پرسش‌های پژوهش به شرح تحلیل شدند. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد مبتنی بر منطق گروه کانونی، این کار در فرایند تحلیل متن محور همراه با قیاس تحلیلی انجام شد. تحلیل پرسش پژوهش: آیا اساساً برای «پدیده مدرسه نامریی» می‌توان هویتی قائل شد؟ و این پدیده دارای چه ماهیتی است؟ برای تحلیل این پرسش در گام اول، نسخه متنی تمام ۱۸۰ دقیقه گفت‌وگوی شفاهی گروه کانونی بادقت تهیه شد. حجم نهایی این متن حدود ۳۰ صفحه شد. سپس با بازخوانی چند باره متن، کدهای باز در قالب گزاره‌های کلامی، معرف ماهیت پدیده مدرسه نامریی، استخراج شدند. نتایج در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. کدهای باز استخراجی از گفت‌وگوهای گروه کانونی در توصیف مدرسه نامریی

۱.	مدرسه و خود مفهوم یادگیری رو سیستم پیچیده می‌دونم
۲.	احساس می‌کنم تو مدرسه تراز دیگری از تعاملات فکری، منش‌های تحصیلی، جریان داره
۳.	یک سؤال بزرگ می‌افته تو ذهن ما. خب حتماً به جایی هست که این آموزش‌ها داده می‌شه.
۴.	دیگه تو مدرسه کتاب، تخته و معلم خطی نیست، معلم گاه معلمه گاه شاگرد.
۵.	دانش ضمنی ساکنین مدرسه بازتاب تجربه اجتماعی نه حاصل آنچه که تو مدرسه آموزش داده می‌شه.
۶.	گاهی اوقات احساس می‌کنم که یادگیری در مدرسه، کاملاً خودخوان و خودسازمان دهنده است.
۷.	مدرسه رو تو وضعیتی می‌بینم که نه دیوار، نه کلاس، نه صندلی، و نه کتاب داره! هیچ کدوم رو نداره.
۸.	ولی چیزی هست که نافذتر هم عمل می‌کنه خیلی نافذتر از کارهای روزمره و قانونی ما عمل می‌کنه.
۹.	مدرسه جریان‌های درونش مهمه، هم جریان‌های مثبت و هم جریان‌های منفی.
۱۰.	این مدرسه را هرگز نباید از بین برد یعنی فکر از بین بردن مدرسه اولاً امکان‌پذیر نیست.
۱۱.	نگرانم مدرسه مدفن آرمان‌هایی بشه که قرار بود محققشان کنیم.
۱۲.	مدرسه یه متن رسمیه اما لابلای خطوط سفیدش چیزهای دیگه است که فکر می‌کنیم.
۱۳.	به نظر من مدرسه یعنی «شرایطی» نه لزوماً «مکانی» که یادگیری اتفاق می‌افته.
۱۴.	اساساً من مدرسه رو یک فضای معنایی می‌دونم ... این ابزارها و فضای فیزیکی اصالت نداره.
۱۵.	احساس می‌کنم توی مدرسه، هنجارها توی مسیری که من خبر ندارم منتقل می‌شه.
۱۶.	هنجارهای رفتاری نانوشته‌اند و از جایی می‌آیند که نمی‌دانی و نمی‌بینی.
۱۷.	به شدت طبیعیه یعنی بچه‌ها با طبیعت خودشون کشیده می‌شن به اون سمت می‌سازن.
۱۸.	انگار تو مدرسه جریان قدرتمندی هست که در مقابل هر نوع اسناد بالادستی مقاومت می‌کنه.
۱۹.	بعضاً تو مدرسه بی‌نظمی‌هایی می‌بینم که برای خودش نظمیه را ایجاد می‌کنه و جلو می‌بره.

۲۰.	نظم موجود در مدرسه نظم درون‌زاست، دیسپلینی و سلسله مراتبی نیست. شبکه‌ای است.
۲۱.	این نشون می‌ده که روابط نانوشته‌ای در درون مدرسه شکل گرفته که داره کار خودشو انجام می‌ده.
۲۲.	همه چیز مدارس با هم دیگه علی‌رغم صورت ظاهراً مشترک‌شون در داخل خودشون کاملاً متفاوت است.
۲۳.	حوزهٔ هنجارها، تمایلات و ارزش‌ها همه در مدرسه شکل می‌گیره.
۲۴.	به نظرم تو مدرسه، بحث‌های دانشی در مسیری هست و بحث‌های ارزشی در مسیر دیگری.
۲۵.	هویت دانش‌آموزان هر آن چیزی است که هست.
۲۶.	هر چی به دنیای دانش‌آموزان نزدیک‌تر می‌شیم به نظرم هولناک‌تر می‌شه چون نفوذناپذیرتر می‌شه.
۲۷.	هر چقدر سهم قدرت تصمیم‌گیری فرد را بالا ببریم باعث این می‌شه که روابط پنهان شکل بگیره.
۲۸.	نقص سیستمی، کنترل‌شدید و انعطاف‌ناپذیر بودن باعث می‌شه که وضعیت عجیب مدرسه شکل بگیره.
۲۹.	این کنترل‌های ما تو مدرسه با سیستم فشار اینو بکن و اینو نکن باعث می‌شه که از یک جا بزنه بیرون.
۳۰.	اگر ما روی موضوعی تأکید کاریکاتوری رویش بکنیم ... باعث می‌شه که نامریی‌ها زیاد باشد.
۳۱.	این اصرار اگر سنجیده نباشه باعث می‌شه که محتواهای ناخواسته همین‌جور بیشتر و بیشتر بشه.
۳۲.	تا زمانی که این منع‌شدگی احساس بشه و ابراز وجود نباشه، به حاشیه رانده‌شدگی عناصر بیشتر میشه.
۳۳.	ترس تغییر در هنجارهای سنتی مدرسه باعث شده افراد به جایی دیگه نقل مکان و مهاجرت می‌کنن.
۳۴.	ابهام و پیچیدگی، واکنش خلاقانه و انتقادی ساکنین مدرسه به وضع کنونی است.
۳۵.	یادگیری رکن ارتباط معلم، شاگرد هستش. این رابطه، قطعاً ناهم‌تراز هست و عامل حاشیه‌نشینی.
۳۶.	عناصر قدرتمندی در رابطه با بچه‌ها از بیرون یادگیری‌های خودشو میاد منتقل می‌کنه و اشاعه می‌ده.
۳۷.	واقعیت مدرسه، رسانه‌زده است جامعه‌زده است، مردم‌زده است.
۳۸.	می‌دانم خانواده، محیط، رسانه‌ها در شکل‌گیری، گسترش و توسعهٔ تفاوت‌ها در ماهیت مدرسه تأثیر دارن.
۳۹.	پایمان را که از مدرسه بیرون کشیده و وارد فرهنگ می‌شویم. یعنی تفکر به ندیدنی‌های تأثیرگذار.
۴۰.	احساس می‌کنم چهارچوب‌های دانشی فعلی برای شناخت واقعیت مدرسه، محدودیت‌زاست.
۴۱.	همیشه سعی می‌کنم علاوه به آنچه که می‌گم مراقب آنچه که نگفتم و جا افتاده هم باشم.
۴۲.	حرف بزنی و موضوع رو آشکار کنیم ... من به نظرم این آشکارسازی یکی از روش‌هاست ...
۴۳.	گاه‌ها مخالف‌تراشی مصنوعی انجام می‌دم و با این قصه‌ها، این‌جوری مدیریت می‌کنم.
۴۴.	ایجاد رابطه‌های دوه‌دو یعنی معلم با هر کدوم از بچه‌ها، مدیریت را دشوار می‌کنه.
۴۵.	نگیم که آقا این حرف‌ها مال بیرون مدرسه است. حتماً باید بیاید توی مدرسه هر چه اتفاق می‌افته.
۴۶.	برایم مهمه که تو گروه همسالان ببینیم بچه‌ها با کیا دارن راه می‌رن، اون فضا، اون زمینه.
۴۷.	شناسایی گروه‌های فشار. خیلی وقت‌ها یک باندی شکل می‌گیره توی مدرسه.
۴۸.	مدیر باید تا حد یک کنش‌گر مرزی توسعه پیدا کند.
۴۹.	با ایجاد پروژه‌های مشترک و... از این حرف‌ها، راحت‌تر می‌تونه مدرسه را بشناسه و مدیریت بکنه.
۵۰.	مدیر به مثابهٔ دیپلماتی است که به زبان هر دو مدرسه مسلط است.
۵۱.	تمایل دارم قادر به طراحی فضای میانی یا فضای مرزی باشم. این یعنی حرکت از فرد به نهاد.
۵۲.	تجربه کردم که هر چقدر خودمون گروه‌سازی کنیم فاصله‌ها بیشتر می‌شه.
۵۳.	تو اینجا ما بچه‌ها را وقتی مطالعه می‌کنیم بعضی ستاره‌اند، وسط‌دنده‌ای خوبند.
۵۴.	به نظرم همون مطلب حرکت از سمت فرد به نهاد یکی از مؤلفه‌های حکمرانی در حوزهٔ مدرسه است.
۵۵.	رغبت در مدرسه یقیناً قبل از یادگیری قرار داره اما دیده نمی‌شه.

۵۶.	تجربه کردم که مدیریت نیاز به برنامه‌ریزی نداره نیاز به برنامه‌یابی داره یعنی کاملاً فضا متفاوت می‌شه.
۵۷.	سعی کردم توی مدرسه یه کنشگر مرزی باشم و یک فضای میانی ایجاد کنم.
۵۸.	احساس می‌کنم مدرسه را نمی‌توان مهار کرد باید از آن پیش افتاد.
۵۹.	حتماً یه برنامه‌ای داشته باشیم نگیم که خودش باید خودش را بیابد.
۶۰.	به نظرم نظم‌بخشی به مدرسه جنسش کاملاً متفاوت، یک نظم درون‌زا و زمینه‌ای داره.
۶۱.	احساس می‌کنم در برابر محیط مدرسه منفعل هستم و به نوعی سازگاری نیاز دارم.
۶۲.	تجربه‌ام نشان می‌ده که مدیریت نمادها و نشانه‌های مدرسه شایستگی‌های خاصی را می‌طلبد.
۶۳.	فکر می‌کنم تو مدرسه علایق، پدیدآمدنی نیستند از قبل حضور دارند و باید کشف شوند.
۶۴.	تجربه ام نشان می‌ده نظم در بی‌نظمی شکل می‌گیره.
۶۵.	با این جمله دراکر که در عصر دیجیتال، قدرت نرم عنصر اصلی سازمانه، تو مدرسه زندگی می‌کنم.
۶۶.	در تجربه مدیریتم سعی می‌کنم یه کنشگر مرزی باشم، یعنی تردد تو منطقه خاکستری مدرسه.
۶۷.	مرتب دقت می‌کنم که گروه‌ها اصلاً در درون خودشون چگونه تحول پیدا می‌کنن.
۶۸.	مدیریت غیرمستقیم را بیشتر تجربه کردم. با مدیریت آشکار نمی‌تونیم به جنگ یک اتفاق پنهان برویم.
۶۹.	به نظرم فرهنگ مدرسه کاملاً از خلاف عادات شکل می‌گیره به عبارتی مدیریت خلاف آمد عادات
۷۰.	تو مدرسه ناظر بر هست‌ها عمل می‌کنم نه باید‌ها.
۷۱.	اولین چیزی لازمه اینه که من بفهمم من تربیت نمی‌کنم بفهمم که من مشوقم.
۷۲.	در عمل تحولی که ایجاد می‌شه فراتر از تصور و انتظارمان است.
۷۳.	احساس می‌کنم هر چقدر رابطه عاطفی بالا بره، مدرسه موفق‌تره
۷۴.	مرتب سعی می‌کنم فاصله بین مدیر و معلم و دانش‌آموز رو کم کنم.
۷۵.	عادت دارم که در حیطه کنترل افراد مدرسه دخالت نکنم تا احساس آزادی کنن.
۷۶.	تجربه کرده‌ام که میزان گفت‌وگو را در مدرسه بالا ببریم.
۷۷.	تلاش کردم دانش‌آموزان با هویت و شخصیت واقعی‌شان در مدرسه ایفای نقش کنند.
۷۸.	احساس می‌کنم هر چقدر بچه‌ها بیشتر در مورد مدرسه حرف بزنن مدیریت پذیرتر می‌شن.
۷۹.	به نظرم خویشتن‌بانی، بسیار جدیست و پاسخگو می‌کنه دانش‌آموزان را در هر محیط.
۸۰.	تجربه کرده‌ام که آنچه در درون ماست، واقعیت را در مدرسه منتقل می‌کنه.

در گام دوم براساس فرایند تحلیل‌متن محور توأم با قیاس تحلیلی از گزاره‌های کلامی جدول ۲، کدهای محوری و گزینشی استخراج شدند. در این مرحله مقوله‌های مستتر در درون گزاره‌های کلامی، که هم‌سو با پدیده محوری مورد مطالعه یعنی مدرسه نامریی بودند، تولید شدند و تلاش شد تا این مقوله‌های تولیدشده به محورهای مرتبط‌تری انتقال یابند. نکته مهم در فرایند استنتاج مقوله‌های نوظهور از محتوای کدهای باز، توجه به درهم‌تنیدگی‌های وجوه روان‌جامعه‌شناختی نهفته در محتوای این کدهای باز بود. در مرحله نهایی، یعنی کدگذاری گزینشی، سازه‌هایی شکل گرفتند که می‌توانند پدیده مدرسه نامریی را تبیین کنند. این نتایج در جدول ۳ نمایش داده شده است.

جدول ۳. کدگذاری گزاره‌های مستخرج از گروه کانونی در تبیین پدیده مدرسه نامریی ایرانی

کدهای گزینشی	کدهای محوری
بی‌شکلی روابط مدرسه‌ای	۱. روابط درهم‌تنیده ۲. عناصر نامحدود ۳. روابط شبکه‌ای ۴. مبتنی بر نظم درون‌زای شبکه‌ای ۵. جلوه‌گری آشوب‌ناک ۶. ظهور نظم در بی‌نظمی ۷. ظهور نظم درون‌زای شبکه‌ای ۸. امواج متلاطمی از جریان‌های درونی.
پیش‌بینی ناپذیری زندگی مدرسه‌ای	۱. پدیدآیی هویت‌های متنوع ۲. منش‌های بی‌همتای حاصل از هم‌کنشی ۳. سیلان مستمر از فرد به گروه و از گروه به فرد ۴. ظهور روابط منحصربه‌فرد 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 عرضه‌شده‌های بیرونی ۱۶. مدفن آرمان‌های قصدشده.
تولید دانش ضمنی در مدرسه	۱. ظهور دانش ضمنی حاصل از بازتاب تجربه اجتماعی ۲. جست‌وجو 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.
جریان فرامتنی مدرسه	۱. فراتر از قالب‌های زمانی و مکانی ۲. نافذتر ۳. عادت‌زدایی ۴. فاصله‌زدایی ۵. جریان‌یابی مستمر ۶. توان تأثیرگذاری پایدار ۷. تربیت مستمر ۸. ظهور در فرامتن ۹. ظهور در میان متن 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.
سازگاری امر مدرسه‌ای با واقعیت پدیدارشناختی	۱. مبین ماهیت بودن ۲. هویتی شکل‌گرفته از هست‌ها ۳. نزدیک شدن به واقعیت‌های زندگی ۴. جریان‌یابی عاطفی ۵. هم‌پوشی هویت و شخصیت.

توان سازگاری و انطباق پویای مدرسه	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 گروه سنجی.
گرایش به هم‌ترازی قدرت در روابط مدرسه‌ای	۱. واجد قدرت نرم و نامریی 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.
زیست در مرزهای خاکستری مدرسه	۱. نیازمند زیست مدیر در منطقه خاکستری یا مرزی مدرسه ۲. مبتنی بر مدیریت نامریی ۳. مدیریت مبتنی بر کنشگری مرزی ۴. حضور همیشگی در حاشیه‌ها و حاشیه‌نشینی ۵. متشکل از رانده‌شده‌ها و مهاجرین ۶. نیازمند به مکانیسم آشکارسازی.
گفت‌وگوهای مدرسه‌ای فردبنیان	۱. فرصت بروز آزادی‌ها و انتخاب‌های فردی ۲. گفت‌وگو بنیانی ۳. محل بروز واکنش‌های انتقادی.
فرایندهای مدرسه‌ای خودبنیاد	۱. مبتنی بر خودسازی ۲. مبتنی بر خویش‌بنانی ۳. خودانگیختگی ۴. یادگیری خودسازمان دهنده ۵. خودنهادساز ۶. برنامه‌ریزی خودبنیاد ۷. مستلزم برنامه‌یابی ۸. انضباط مبتنی بر خویش‌بنانی و خودمراقبه‌گری.

براساس اطلاعات مندرج در جدول ۳، از سازه‌های (بی‌شکلی روابط مدرسه‌ای، پیش‌بینی ناپذیری زندگی مدرسه‌ای، تولید دانش ضمنی در مدرسه، جریان فرامتنی مدرسه، سازگاری امر مدرسه‌ای با واقعیت پدیدارشناختی، توان سازگاری و انطباق پویای مدرسه، گرایش به هم‌ترازی قدرت در روابط مدرسه‌ای، زیست در مرزهای خاکستری مدرسه، گفت‌وگوهای مدرسه‌ای فردبنیان، فرایندهای مدرسه‌ای خودبنیاد) می‌توان در تبیین پدیده مدرسه نامریی استفاده کرد. هریک از این سازه‌ها به صورت منفرد و یا در ارتباط با سایر سازه‌ها، می‌تواند ظرفیت‌های تازه‌ای برای بسط دانش مدیریت آموزشی مهیا سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مقاله حاصل یک پژوهش پدیدارشناسانه درباره ماهیت پدیده مدرسه نامریی ایرانی، به عنوان یک حوزه مطالعاتی جدید در دانش مدیریت آموزشی بود. این پژوهش توانست ظرفیت ساخت‌سازه زیست‌جهان مدرسه و امکان بررسی واقعیت‌های مدرسه‌ای از زاویه دید سوژه‌ها را فراهم سازد. نتایج این پژوهش نشان داد که در جهانی واقعی، مدت‌ها است که در نهاد آموزشی ایران ساختاری ناپیدا در متن مدرسه آشکار شکل گرفته است و فعالیت می‌کند و بسیار قدرتمندتر از مدرسه آشکار است. این مدرسه نامریی، از همه عناصر و وجوه یک سیستم آموزشی برخوردار است. همچنین در بین ساکنین مدرسه، اعتبار قابل توجهی دارد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های Kim (2016) و Ausbrooks (2017) هم‌سویی دارد. این محققین اظهار می‌دارند که علی‌رغم جایگاه ساختارهای رسمی در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان، واقعیت آن است که تمام تغییرات رفتاری در دوره تحصیل در چارچوب برنامه‌های رسمی صورت نمی‌گیرد بلکه در درون ساختار نهفته مدرسه، به طور قدرتمندتری این تغییرات محقق می‌شود. آن‌ها معتقدند که در این مدرسه، تعلیم و تربیت جریان دارد اما دارای ویژگی‌هایی بارز و آشکاری نیستند که به راحتی آن‌ها را تشخیص داد.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ساکنین مدرسه نامریی تنها اموری را وارد زیست‌جهان خود می‌کنند که از منظر آن‌ها مفید باشد. مفهوم «مفید بودن» را نیز خود انتخاب می‌کنند. از منظر ساکنین مدرسه نامریی، 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 اشاره‌شده مفید نباشند قادر به اثرگذاری در مدرسه نامریی نیستند. تولید دانش‌ضمنی و عملگرایی، حاصل این رویکرد است. بازتاب تجربه اجتماعی، جست‌وجو برای دانش عملگرایی، مبتنی بودن بر پیش‌داشته‌های علاقه‌ای، پروژه‌های فردی‌شده، هم‌نشینی مستمر معلم و شاگرد، سیطره زبان غیررسمی و عملگرایی، مفاهیمی برای توصیف این سازه هستند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های Talebi & Sharifi Fadiji (2015), McKenna & Williams (2017) مطابقت دارد. ساکنین مدرسه نامریی تنها به ارزش‌هایی توجه نشان می‌دهند که در دایره پرسش‌های واقعی‌شان قرار گرفته‌باشند. 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. (Azarmi Bostanabad (2017) و Ahmadi (1995) نیز به طور تلویحی به این وجه از مدرسه نامریی، اشاره کرده‌اند. MotallebiFard, Arasteh, NavehEbrahim & Abdollahi (2016) نیز براین یافته تأکید کرده‌اند که هنجارهای تحصیلی، چیزی فراتر از قوانین ابلاغی، برآیند فرایندهای اجتماعی عاملان آموزشی است. با لحاظ منطق حوزه تحلیل پدیدارشناختی هرمنوتیک (Amirpour & Rozatian, 2018; Hasanifar & Amiri Parian, 2014) بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مدرسه نامریی ظهوری فرازمانی، فرامکانی و فرامتن معنایی دارد. در متن این سازه، زبان مدرسه نامریی قدرت نفوذ بیشتر، توان عادت‌زدایی، فاصله‌زدایی، 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 نامریی نسبت به همه عناصر، روابط و ساختارهای مدرسه مریی، آگاه هستند و هوشمندانه روابط خود را با این سطح به گونه‌ای تنظیم می‌کنند که از جانب مدرسه مریی فقط آسیبی به آن‌ها وارد نشود. در حالی که کارگزاران مدرسه مریی یا ساده‌لوحانه اصلاً اطلاعی از وجود مدرسه نامریی 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 شبه‌عالمانه در قامت یک ساختار غیر رسمی، و چیزی مانند یک برنامه درسی پنهان، مدن ظر قرار می‌دهند. در حالی که هیچ‌یک از این مواجهه‌های سه‌گانه، شناخت و تعریف دقیقی از مدرسه نامریی به دست نمی‌دهند. توان سازگاری و انطباق پویا به عنوان یکی از معرفه‌های مدرسه نامریی، سازه‌ای است که با مؤلفه‌های حیات فرهنگی، حوزه انحصاری تمایلات و هنجارها، فضای هنجارزایی متعهدانه، سازگاری با طبیعت و طبایع و تبعیت از ویژگی‌های گروه‌سنجی قابل‌بازشناسی است. بررسی گزارش تجربه زیسته ساکنین هوشیار مدارس نشان می‌دهد که هر مدرسه نامریی، دارای هویت، فرهنگ، ساختار رفتاری، باورهای جمعی و اکوسیستم و تعاملات محیطی متفاوتی است (Yasini, 2017; ArefNezhad & Moayyed, 2019; Batmani & Heydari, 2019). این تفاوت‌ها را مدیران، معلمان و به ویژه دانش‌آموزانی که در مسیر کار و یا تحصیل خود، بنا به هر دلیلی مجبور به مهاجرت‌های بین‌مدرسه‌ای شده‌اند، کاملاً درک می‌کنند. هرچند براساس خودروایتگری عامیانه و رسمی، اصرار براین است که تمام مدارس شبیه به هم تصور 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 خط‌مشی‌های یکنواخت مدیریتی و ارزیابی برای همه مدارس، از همین خطا ناشی می‌شوند. درواقع همه این فرایندهای یکنواخت‌سازی، عملاً نوعی مکانیزم بی‌هویت‌سازی مدرسه رسمی است (Khalkhali, 2019).

ساخت‌سازهای «مبتنی بودن بر گفت‌وگوهای فردبنیان» و «تداوم در فرایندهای خودبنیاد» به‌عنوان بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر هستند که برای هویت‌یابی به‌ماورای ساختارهای رسمی توجه می‌کند. فرصت بروز آزادی‌ها و انتخاب‌های فردی، گفت‌وگو‌بنیانی، بروز واکنش‌های انتقادی، خودسازی، خویش‌بنانی، خودانگیختگی، یادگیری خودسازمان‌دهنده، خودنهادساز، برنامه‌ریزی خودبنیاد، برنامه‌یابی و خودمراقبه‌گری، ازویژگی‌های اصلی مدرسه نامریی در ذیل سازه‌های اخیر هستند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مدرسه نامریی به‌عنوان برساخت طبیعت مشترک انسانی، یک پدیده بیرونی است و سامانه‌های معناساختی خود را تولید می‌کند. از چشم‌انداز مدیریتی، نقص و ناکارآمدی سیستم مریی، انفعال عناصر سیستم مریی به واسطه نادانی و یا کنترل‌گری افراطی، تورش در روابط درون سیستم مریی مانند اختلال ناشی از روابط قدرت، بسترهای توسعه و استمرار مدرسه نامریی هستند. بعضی پژوهش‌ها گزارش کرده‌اند که یادگیری‌های علمی‌ای که در سطحی نزدیک به مدرسه نامریی جریان دارند؛ اصالت، غنا و پایداری بیشتری دارند (Bevan et al, 2010; National Research Council [NRC] 2009; Phillips, Finkelstein & Wever-Frerichs, 2007; Sawyer, 2006). حتی در بعضی از سیستم‌های آموزشی، مطالعاتی برای جایگزینی وجوهی از مدرسه نامریی به جای سیاست‌ها و برنامه‌های رسمی نهادهای آموزشی در دست اقدام است (Dufura, Parcel & Troutman, 2013; De Grip, 2015; García-Peñalvo & Conde, 2014; Garcia-Penalvo et al, 2014; Adam & Humphreys, 2008).

درمجموع، هرچند فقر منابع، نیز پیچیدگی و تازگی پدیده مورد مطالعه از محدودکننده‌های اصلی این پژوهش بودند لیکن مبتنی بر نتایج پژوهش، به نظر می‌رسد دیده مدرسه نامریی، می‌تواند افق‌های تازه‌ای برای پژوهش‌های مدیریت آموزشی و مدیریت مدرسه که دچار فقر مفهومی مزمن است (Mohseni, 2019)، ایجاد کند. به همین دلیل پیشنهاد می‌شود از مفاهیمی که به طور جانبی در این مقاله به منظور تبیین پدیده مدرسه نامریی توسعه یافته‌اند در حوزه‌های مختلف نظر و عمل مدیریت آموزشی بهره‌برداری شوند.

منابع

- 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>.
- Ahmadi, A.A. (1995). "Invisible school". *The Monthly Journal of Teacher Growth*. (111): 8-11 [in Persian].
- Alsubaie, M. A. (2015). "Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum". *Journal of Education and Practice*, Vol.6, No.33, 125-128.
- Amirpour, F., & Rozatian, S.M. (2018). "Investigating Michel Foucault's pattern of discourse analysis and topics of semantics". *Journal of Persian literature. Tenth year (summer)*. 2 (serial 38): 53-79 [in Persian].
- ArefNezhad, M., & Moayyed, M. (2019). "Investigating the effect of school ethics on teachers' organizational affiliation". *Journal of School Administration (JSA)*. (In turn to publish). 200-219 [in Persian].
- Ausbrooks, R. (2017). "What is the school's hidden curriculum teaching your child?" Available from: <http://www.parentingteens.com/curriculum>.
- Azarmi BostanAbad, K. (2017). "Review of teachers and students experiences of first period of high school, from invisible school in BostanAbad City". Thesis of curriculum masters. Tabriz University [in Persian].
- Bagheri, K. (2012). Trivial bottlenecks and horizons ahead of philosophy of education. A worthy instructor: Master's honor of Dr. Ali Shariatmadari. Teheran: Khaneh Ketab [in Persian].
- Batmani, F., & Heydari, S. (2019). "Study of organizational culture of secondary schools and its relationship with teachers' organizational learning". *Journal of School Management*. 7(1): 182-194 [in Persian].
- 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.
- 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 schools*. Washington, DC: Center for Advancement of Informal Science Education.
- Conde, M. Á., García-Peñalvo, F. J., Rodríguez-Conde, M. J., Alier, M., Casany, M. J., & Piguillem, J. (2014). "An evolving Learning Management System for new educational environments using 2.0 tools". *Interactive Learning Environments*, 22(2): 188-204. doi:10.1080/10494820.2012.745433.
- DanayeeFard, H., & Mozaffari, Z. (2008). "Promoting validity and reliability in qualitative management research: A reflection on research auditing strategies". *Journal of Management Researchs*. 1: 131-162 [in Persian].

- De Grip, A. (2015). "The importance of informal learning at work". *IZA World of Labor*, (June), "10. doi:10.15185/izawol.162.
- Dudovskiy, J. (2018). *The Ultimate Guide to Writing a Dissertation in Business Studies: A Step-by-Step Assistance*. E-Book, <https://research-methodology.net/about-us/ebook/>
- 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.
- Eskandari, H. (2008). *Hidden curriculum*. Teheran: Nasima Publication [in Persian].
- Fern, E. F. (2011). *Advanced research with a focus group*. Teheran: Moballeghan Publication [in Persian].
- 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
- 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.
- Hasanifar, A., & Amiri Parian, F. (2014). "Discourse analysis as a method". *Journal of Contemporary Political Essays*. 5(11): 49-67 [in Persian].
- Hosseini, M. (2015). *Introducing the focus group method and its application in research*. Teheran: Research and Measuring Center of Radio and Television Publication [in Persian].
- Khalkhali, A. (2019). "School is just a verbal subscription". *The Bi-Monthly Journal of International Magazine of Passion for Change*. 45 [in Persian].
- Khalkhali, A. (2020). *Iranian school in the millennium*. Teheran: research-oriented pioneers Publication [in Persian].
- Khanifar, H., Moslemi, N. (2018). *Qualitative reaserch Methods*. Teheran: Negahedanesh Publication [in Persian].
- Kim, H. Y. (2016). "Talking to learn: The hidden curriculum of a fifth-grade science class". *English for Specific Purposes* 43(2016): 1–12.
- Manteghi, M.(2020). "Analyze the behavior pattern of invisible employees in the organization". *Public Organizations Management*, 8(1): 125-140. [in Persian].
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- McKenna, L., Wiliams, B. (2017). "The hidden curriculum in near-peer learning: An exploratory qualitative study". *Nurse Education Today* 50: 77–81.

- MehrMohammadi, M. (2008). *Hidden curriculum, absurd curriculum, and hidden absurd curriculum, in curriculum, perspectives, approaches, and perspectives*. Teheran: Samt and BehNashr [in Persian].
- Mohammadi Chaboki, R. (2015). Educational Theory in Complexity Paradigm: An Ontologic Perspective. *Foundations of Education*, 5(1): 47-70. [in Persian].
- Mohseni, H. (2019). Rethinking Educational Administration Studies in the Past Two Decades: Lessons for the future. *Jsa*, 7(4): 177-135 [in Persian].
- MotallebiFard, A., Arasteh, H., NavehEbrahim, A., & Abdollahi, B. (2016). "Analysis of effective factors on the formation and development of higher education dysfunctions in iran". *The Bi-Quarterly Journal of Management and Planning in Educational Systems*. 9(17): 40-49 [in Persian].
- Mukherjee, S. B. (2015). "Multidimensionality and Complexity of Role Stress: An Empirical Study of the Public and Private Sector Managers in Kolkata". *OALib*, 02(08): 1-14. <https://doi.org/10.4236/oalib.1101744>.
- National Research Council (NRC). (2009). *Learning science in informal environments*. Washington, DC: National Academies Press.
- Nicol, R. (2014). "Entering the Fray: The role of outdoor education in providing nature-based experiences that matter". *Educational Philosophy and Theory*, 46(5): 449-461.
- Noble, H., Smith, J. (2015) "Issues of validity and reliability in qualitative research". *Evidence Based Nursing*, 18(2): 34-35.
- Nouhi, N. (2016). "Hypertext, a new hermeneutic challenge". *Journal of Analysis and Critique of Persian Language and Literature Texts*. Spring. (27): 69-90 [in Persian].
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). "The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*". London, England: British Ecological Society. 9: 20-32. doi:10.1111/2041-210X.12860. hdl:10871/32495.
- Phillips, M., Finkelstein, D., & Wever-Frerichs, S. (2007). "School site to museum floor: How informal science institutions work with schools". *International Journal of Science Education*, 29(12): 1489 -1507.
- Razavi, S., Akbari, M., JaefarZadeh, M., & Zali, M. (2013). *Review of mixed research methods*. Teheran: Teheran University Press [in Persian].
- Safayee Movahhed, S., & Bavafa, D. (2013). "Factors shaping the hidden curriculum in iranian higher education: an ethnographic autograph". *The Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*. 3(7): 30-53 [in Persian].
- Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.

- Searle, J. R. (2018). *The Construction of Social Reality*. Translated by Meytham MohammadAmini. Tehran: Nou Publication [in Persian].
- Strauss, A., Corbin, J. (2011). *Principles and methods of qualitative research (basic theory, procedures and methods)*. Translated by Boyuk Mohammadi. Teheran: Institute of Humanities and Cultural Studies [in Persian].
- Talebi, A., & Sharifi Fadiji, H. (2015). "Hidden curriculum in student life: resistance with citizenship". *Journal of Society, Culture and media*. 5(17): 57-78 [in Persian].
- Yasini, A. (2017). "The Moderating role of sharing teaching experiences in influencing innovative school culture on teachers' cognitive and psychological reactions". *Journal of School Management*. 5(2): 299-318 [in Persian].
- Thompson, D. L., May, E. J., Leach, M, Smith, C. P., Fereday, J. (2020). The invisible nature of learning: Patient education in nursing. *Australian College of Nursing*. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2020.08.002>.
- Zavaraqi, R. (2010). Invisible Colleges: A Literature Review. *Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IRANDOC)*; 25 (4) :757-783.