

«مدرسه صالح» کانون تحقق حیات طیبه

با تأکید بر جامعه محلی

مریم برادران حقیر^{۱*}، زهرا سادات نیری پور^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین روابط مدرسه صالح با جامعه محلی است. از آنجاکه مدرسه صالح - که در سند تحول آموزش و پرورش به آن اشاره شده - مدرسه‌ای برای تحقق حیات طیبه است، پژوهش حاضر سعی دارد با تبیین روابط مدرسه صالح و جامعه محلی، در عملیاتی کردن این مدرسه مفهومی گامی بردارد؛ چرا که اکوسیستم مدرسه صالح در تعامل با محیط ضمن درک نیازها و ارتقای یادگیری، می‌تواند تحول‌آفرین شده و پویایی و رشد دوجانبه ایجاد کند. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از تحلیل مضمون متن مصاحبه صاحب‌نظران و مطلعین خبره و ادبیات تحقیق در این حوزه به این نتایج دست یافته که مدرسه به‌عنوان نهاد فرهنگی ویژه و بخشی از اکوسیستم تربیتی و آموزشی، نیازمند توسعه یادگیری از طریق شبکه‌سازی و اشاعه آن به سمت امت اسلامی است. مدرسه که بخشی از یک جامعه است می‌تواند در جریان‌های اجتماعی ناظر به اصلاح مداوم موقعیت، فعال باشد، مشارکت کند و مشارکت بپذیرد. این مشارکت می‌تواند با نهادهای محلی به‌خصوص با مدارس و دانشگاه‌ها و سایر نهادها صورت بگیرد تا در این ارتباط با مشکلات، مسائل و نیازها شناسایی شده و در شبکه‌ای با برنامه‌ریزی به حل مشکلات اقدام کند. همچنین مدرسه از منابع و فرصت‌های موجود در جامعه محلی برای رشد و توسعه خود و حل مسائل استفاده خواهد کرد. این فرایند دو سویه منافی دارد که با هم‌افزایی شکل گرفته در بستری یکپارچه بدون رقابت توزیع می‌شود. در این نگرش، خانواده، مدرسه و دانشگاه، کانون‌های فرهنگی و تربیتی، شوراها و بستر جامعه محلی فضاهای تربیتی مکملی هستند که در کنار یکدیگر برای تربیت دانش‌آموخته صالح و شکل‌گیری امت اسلامی تلاش می‌کنند.

واژگان کلیدی: مدرسه صالح، جامعه محلی، رابطه مدرسه و دانشگاه، هم‌افزایی، امت اسلامی

baradaran@isu.ac.ir

zs.nayeri@gmail.com

۱- نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی و معارف اسلامی دانشگاه امام صادق، تهران، ایران

۲- دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه امام صادق، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۹

بیان مسئله

از زمان به وجود آمدن مدارس به‌عنوان سازمانی رسمی برای آموزش، تربیت و یادگیری، مدارس با اهداف و ویژگی‌های متنوعی ایجاد شده‌اند. از جمله دلایل تغییر اهداف، نیازهای جامعه و تعاریف حکومت‌ها از وجود مدرسه بوده که همین نشان می‌دهد مدرسه به‌عنوان سازمان اثرگذار در جامعه نقش مهمی دارد. اهمیت مدرسه به‌عنوان سازمان تربیت‌کننده نیروی انسانی به‌مرور برای کار فراتر رفته و به محلی برای تحول جامعه در ابعاد مختلف توسعه یافته است. به‌عبارت دیگر اکنون مدرسه محلی است که گام‌های نخست ساخت جامعه آینده در آن رقم می‌خورد. براساس سیر تاریخی، مدارس دارای انواعی هستند که در یکی از این تقسیم‌بندی‌های رایج سه نوع مدرسه قابل شناسایی است: ۱- مدارس سنتی^۱، ۲- مدارس صمیمی^۲ و ۳- مدارس همکارانه^۳ (گیلکمن^۴، گوردون^۵ و گوردون، ۱۳۹۱). ویژگی‌های این سه نوع مدرسه را می‌توان در جدول ذیل مشاهده کرد:

جدول ۱. ویژگی‌های مدارس سنتی، صمیمی و همکارانه

| ویژگی | نوع مدرسه |
|---|-----------|
| وابستگی صرف به قوانین و دستورات، سلسله‌مراتب، تفکیک حرفه‌ای | سنتی |
| تعامل اجتماعی دوستانه، تفکیک حرفه‌ای | صمیمی |
| تعامل کامل و هدفمند در مورد بهبود تدریس و یادگیری، احترام حرفه‌ای، پذیرش اختلاف‌نظرها، بحث و گفت‌وگوی صریح، احترام به فرد و همدلی | همکارانه |

(اقتباس از: گیلکمن، گوردون و گوردون، ۱۳۹۱)

در ایران هم تنوع مدارس وجود دارد. در سه دهه اخیر، تأسیس گونه‌های متعدد مدارس با سرعت زیاد رخ داده است. در پژوهشی که دفتر مطالعات اجتماعی مجلس (۱۳۹۵) انجام داده، هفت مرجع تصمیم‌گیری بیش از بیست‌گونه مدرسه در چارچوب نظام آموزش و پرورش رسمی کشور پدید آورده‌اند (مانند عادی دولتی، شبانه‌روزی، هیئت امنایی، شاهد، نمونه دولتی، عشایری و...).

هرچند تنوع و گوناگونی دارای ارزش و غیرقابل اجتناب است، اما این تنوع نیازمند پاسخ به سؤالی اساسی است که کدام سنخ از مدارس مطلوب ماست و چه اهدافی در مدارس ما را به اهداف و غایت‌های بدیل می‌رساند؟ جواب این سؤالات در گرو سؤال مهم‌تر دیگری است که ما خواهان چه جامعه‌ای هستیم؟ اگر این موضوع که «جامعه مطلوب ما چیست» روشن شود، مدل مدرسه مطلوب نیز روشن خواهد شد.

-
- 1- Conventional school
 - 2- Congenial school
 - 3- Collegial school
 - 4- Glickman
 - 5- Gordon

مدارس از دهه ۱۹۹۰ از تعامل پیوسته با جامعه بازتعریف شده‌اند و همین رویکرد، نقش‌های متفاوتی برای مدیران مدارس، مهارت‌های جدیدی برای مربیان و آموزش‌های متفاوتی برای دانش‌آموزان در پی داشته است. اهداف چنین رویکردی توسعه درک عمومی هوشمندانه از مدرسه در تمام جوانب عملیاتی، فهم احساس عمومی مردم و خواسته‌هایشان از مدرسه، تضمین حمایت مالی کافی از برنامه‌های آموزشی مدرسه، ایجاد احساس مسئولیت در شهروندان در قبال کیفیت آموزشی مدارس، ایجاد حسن نیت، احترام و اعتماد مردم به کادر حرفه‌ای و خدماتی مدرسه، ایجاد درک عمومی نیاز به تغییر برای پیشرفت، مشارکت شهروندان در فعالیت‌های مدرسه و حل مشکلات آموزشی و ترویج روحیه همکاری واقعی بین مدرسه و جامعه در تقسیم هدایت فرایندها برای بهبود زندگی اجتماعی است (لیندسی^۱، ۲۰۱۸).

در بررسی مدارس در قرن اخیر مشاهده می‌شود که مأموریت مدارس به خصوص در مقطع متوسطه به دانشگاه‌ها نزدیک شده و با جامعه گره خورده است. به طوری که شعار تربیت رهبران آینده در مدارس خاص به تعامل جهانی و فهم فرهنگ‌های دیگر منجر شده است. به طور مثال مدرسه ابتسلی^۲ در شمال سیدنی، با هدف تربیت دختران مسیحی برای امروز و آینده، بر اصول اخلاقی تأکید دارد و تفکیک جنسیت را در دوره دبستان و متوسطه رعایت می‌کند. همچنین این مدرسه بر ارتباط گسترده با خانواده و دانش‌آموختگان برای حمایت‌گری و استفاده از تجربیات تأکید بسیار دارد و با ۸ مدرسه به‌عنوان مدارس خواهر در ۸ نقطه دنیا (کانادا، چین، انگلستان، فرانسه، آلمان، ژاپن، نیوزلند، هند و ایالات متحده آمریکا) تبادلات علمی و آموزشی دارد که شامل بازدید گروهی یا دوره‌های کوتاه‌مدت است. در این مدارس تجربه فرهنگ و محیط و تقویت مهارت زبانی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود (www.abbotsleigh.nsw.edu.au). مدارس فنی^۳ با هدف کاهش شکاف مهارت جهانی و اقتصاد منطقه‌ای در مشاغل در بیش از ۱۰۰ مدرسه در ۸ ایالت آمریکا، استرالیا و تایوان تأسیس شده‌اند. این مدارس برای تحقق هدف خود علاوه بر ارتباط با شرکای دبیرستانی مکنت و چارتر، با کالج‌های محلی و شرکای صنعتی تعامل دارند که سازوکارهای این تعامل تعریف شده است (www.ptech.org). از این فراتر، مدرسه تفکر جهانی^۴ با شعار «یادگیری بدون مرز» با طراحی سفرهای آموزشی علاوه بر فهم تفاوت‌ها در مواجهه با فرهنگ‌های مختلف و احترام به آن، یادگیرندگان را برای تعامل بین‌المللی آماده می‌کند (www.thinkglobalshool.org).

1- Lindsey

2- Abbotsleigh School

3- P-TECH School

4- Think Global School (TGS)

مدرسه بسته به سطح و افق دید، در واقع بخشی از جامعه بین‌المللی، ملی یا محلی است که می‌تواند در جریان‌های اجتماعی ناظر به اصلاح مداوم موقعیت فعال باشد، مشارکت کند و مشارکت بپذیرد. نقش‌آفرینی مدرسه در جامعه در هر سطحی، نه تنها مدرسه را از انفعال خارج می‌کند، بلکه گام اولیه برای اثرگذاری در جامعه‌ای است که می‌خواهد آموزش و فرهنگ، بنیان تحولات جامعه باشد. از این رو در جامعه‌ای که تحولات خود را بر مبنای مسائل ارزشی و اسلامی می‌داند، منشأ اثر بودن مدرسه صالح تردیدناپذیر است؛ چرا که فرایند بسط ظرفیت‌های انسانی از راه تعدیل غرایز و تأمین نیازهای مادی و معنوی انسان با عمل به جامعیت اسلام برای پرورش ایمان و عمل صالح در بستر عدالت فراگیر برای دستیابی به حیات طیبه امکان‌پذیر می‌شود (نقی‌پورفر و احمدی، ۱۳۸۷). در واقع مدرسه صالح یکی از نمادهای بسترساز جامعه صالح است که برای تربیت انسان متعالی که همان عبد صالح مصلح است، ایفای نقش می‌کند (برادران، ۱۳۹۰).

بنابراین برای رسیدن به جامعه صالح باید مدرسه صالح داشت؛ به این معنا که برای رسیدن به جامعه صالح باید افرادی را تربیت کرد که صالح باشند تا بتوانند جامعه صالح را محقق کنند. به همین دلیل محیط‌های آموزشی باید به سمت تربیت دانش‌آموخته صالح قدم بردارند (نیری‌پور، ۱۳۹۷). در این نگرش فردی که خود به رشد رسیده باشد و در اصلاح امور فردی خود گام بردارد (صالح)، به اصلاح وضع موجود جامعه خود در سطوح مختلف (از خانواده تا سایر سطوح) مبادرت خواهد ورزید (میرزاخسروانی، ۱۳۷۲، ج ۴). یعنی پیامد انسان صالح، مصلح شدن است. خداوند در آیه ۱۰۴ سوره آل عمران^۱ و ۱۱۷ سوره هود^۲ نیز اشاره دارد که این اصلاح‌طلبی باعث رستگاری و ایمنی از ناگواری‌ها و عذاب می‌شود. بنابراین صالح بودن باید به مصلح بودن منجر شود (قرائتی، ۱۳۸۳). در این صورت محصولاتی مانند حیات طیبه، فلاح و فوز، تقرب و هدایت به‌عنوان اهداف خلقت ظهور کرده و نظام فکری که زاینده توسعه است، ساخته خواهد شد (اسماعیلی، ۱۳۸۳). به عبارت دیگر، مدرسه صالح وضعیتی سامان‌یافته برای انجام اعمال خیر و مسابقه شتاب کردن در خیرات است. به سخن دیگر در نگرش اسلامی، مفهوم «خیر» مفهوم اساسی و بنیاد عمل مدرسه صالح در مفهوم اسلامی است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

حیات طیبه به معنای زندگی پاک است و همچون طهارت، جمیع شئون انسان را در برمی‌گیرد؛ از پاکی و طهارت جسمی گرفته تا فکری، عقلی، اخلاقی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی (باقری، ۱۳۹۰).

۱- «ولتكن منكم امة يدعون الى الخير و يأمرون بالمعروف و ينهون عن المنكر و اولئك هم المفلحون» (آل عمران، ۱۰۴).

۲- «ما كان ربك ليهلك القرى بظلمهم و أهلها مصلحون» (هود، ۱۱۷).

زندگی طیبه درحقیقت پیدایش حیاتی جدید و فوق حیات معمولی و ظاهری است؛ درواقع حیاتی برخوردار از نورانیت است. این حیات، شکوفایی مرتبه فائقه روح است که با اتصاف به ایمان و عمل صالح برای انسان پدید می‌آید. در اندیشه قرآنی برای حیات، معنایی دقیق‌تر از زندگی ساده و سطحی انسان می‌یابیم؛ چون در نگاه سطحی، حیات عبارت از زندگی دنیوی از روز ولادت تا رسیدن مرگ است که دورانی توأم با شعور و فعل ارادی است که نظیر آن یا نزدیک به آن در حیوانات نیز یافت می‌شود. اما خداوند سبحان غیر از این زندگی دنیایی، زندگی دیگری را برای انسان مطرح می‌کند که نتیجه آن کمال وجود آدمی و تحقق بخشیدن اغراض روحی و معنوی انسان است (صادقی و بخشیان، ۱۳۹۳).

قرآن کریم نیل به حیات طیبه را مستلزم دو عامل اساسی «ایمان» و «عمل صالح»^۱ می‌داند. همچنین رسیدن به حیات طیبه مستلزم دو رکن «حسن فعلی» و «حسن فاعلی» است. اگر انسان، مؤمن و معتقد به خدا باشد، ولی عمل صالح انجام ندهد، یا عمل صالح انجام داده ولی عملش خالی از ایمان و عقیده به مبدأ و معاد باشد، به حیات طیبه نخواهد رسید. (جوادی آملی، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۲۱۳). ازطرفی عمل صالحی که از فردی بی‌ایمان صادر شود، اثری نداشته و عملش حبط می‌شود.

بنا بر فلسفه تربیتی جامعه اسلامی، مدرسه محیط اجتماعی سازمان‌یافته‌ای (مشمول بر مجموعه‌ای از افراد و روابط و ساختارهای منظم) برای کسب مجموعه‌ای از شایستگی‌های لازم (فردی، خانوادگی و اجتماعی) است که متربیان برای وصول به مرتبه‌ای از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همه ابعاد باید آن‌ها را به‌دست آورند. ازاین‌رو مدرسه فضای اجتماعی (جامعه) هدفمندی است که ازطریق زنجیره‌ای از موقعیت‌ها، فرصت حرکت رشدیابنده و تعالی‌بخش را برای متربیان فراهم می‌کند و در آن شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران ازطریق یادگیری‌های رسمی کسب می‌شود (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

به‌طورکلی برخورداری از حیات طیبه در بعد جمعی و تحقق جامعه صالح نیازمند مدرسه صالح است؛ یعنی بقا و توسعه جامعه صالح در کنار خانواده صالح به وجود مدرسه صالح نیز وابسته است. بنابراین با عنایت به غایت جریان تربیت در دیدگاه اسلامی یعنی آماده شدن متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی و نیز باتوجه به اصل عقلانی تناسب بین وسیله و هدف، لازم است فضاها، تربیتی و به‌خصوص، مدرسه و زندگی مدرسه‌ای - که درواقع زمینه اجتماعی سامان‌یافته‌ای برای تحقق حیات طیبه است - از ویژگی‌های جمعی حیات طیبه برخوردار باشد تا به‌مثابه کانون تجلی‌بخش حیات طیبه، امکان تجربه این نوع زندگانی را برای همه متربیان فراهم آورد (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۲۸۸).

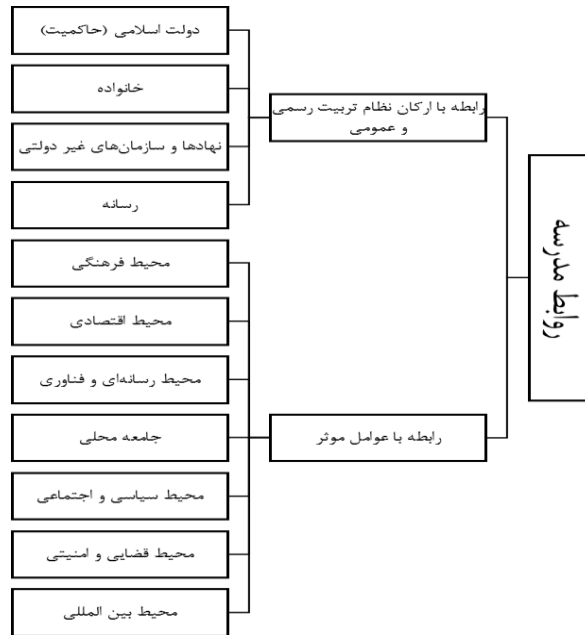
۱- «مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيٰوةً طَيِّبَةً...» (نحل، ۹۷).

در جوامع پیشرفته که تعامل مدرسه با جامعه در حال پیگیری است و رویکرد همکارانه به دلیل اصالت تربیت شهروند دموکراتیک اصل است (گلیکمن، گوردون و گوردون، ۱۳۹۱)، روش‌های مختلفی برای این تعامل در نظر گرفته شده است. از مرور ادبیات این حوزه ابتکاراتی مانند برنامه‌های آموزشی توسعه والدین گزارش شده که پیامد آن حمایت آن‌ها از یادگیری دانش‌آموزان است. ارتباط با جامعه به عنوان مکانیزمی برای حل مشکلات همجواری (کر، دیسون و گالانف^۱، ۲۰۱۶) و ایجاد هویت جمعی در عین پذیرش تکثر با برقراری رابطه با قشرها، طبقات و گروه‌ها (لیندسی، ۲۰۱۸) از دیگر برنامه‌هایی است که مدیران مدارس در آن نقشی اساسی دارند. به همین دلیل لازم است که مدیران و سیاست‌گذاران در امر آموزشی، اطلاعات مناسبی جمع‌آوری کنند که شامل شناخت نیازها و انتظارات از شهروندان درباره آموزش عمومی، فرصت‌ها و ابزارهای تأثیرگذاری بر روابط همکاری بهتر با مردم، شناخت ماهیت قدرت و حوزه‌های تصمیم‌گیری، توجه به مشکلات کوتاه‌مدت و بلندمدت، پرکردن شکاف‌ها برای درک عمومی از سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی، شناسایی کانال‌های اطلاع‌رسانی، تغییرات در الگوهای زندگی اجتماعی و شناسایی و تعامل با سازمان‌های اجتماعی موجود در جامعه شود (کیندرد^۲ و همکاران، ۱۹۹۰).

همکاری بین سازمان‌ها به نحوی که دو طرف حقوق و مسئولیتی دوجانبه داشته باشند، در کارها مشارکت کنند و مزایایی در نتیجه فعالیت‌هایشان به دست آورند، رویکردی معنادار است. در این میان نقش دانشگاه‌ها، به خصوص دانشگاه‌های محلی در تعامل با مدارس از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ چرا که این همکاری براساس برنامه رشد حرفه‌ای می‌تواند به رشد مطالعات علمی، اصلاح فرایندهای تربیتی معلمان، تسهیم منابع و تجربه‌ها، ایجاد اعتماد بین اعضای هیئت علمی دانشگاه و معلمان و افزایش فرصت برای معلمان به عنوان رهبران حرفه‌ای منجر شود (مور و سیگر^۳، ۲۰۰۴).

براساس اسناد تحولی آموزش و پرورش ایران (۱۳۹۰)، روابط مدرسه در بعد بیرونی را می‌توان به صورت زیر دسته‌بندی کرد:

1- Kerr, Dyson & Gallannaugh
 2- Kindred
 3- Moore & Seeger



نمودار ۱. روابط مدرسه در بعد بیرونی (اقتباس شده از مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰)

چنانچه مدرسه صالح، محور توسعه جامعه محلی^۱ در نظر گرفته شود، باید ارتباط دوطرفه تنگاتنگی با جامعه محلی خود داشته باشد. به عبارتی شاید بتوان گفت مدرسه صالح یک مدرسه محلی یا مدرسه اجتماعی است؛ مدرسه‌ای که تمام فعالیت‌های متنوع و خاص خود را مستقل انجام می‌دهد و در عین حال قابلیت تعامل با محله در بهره‌وری از امکانات را نیز داراست. به عبارت دیگر امکانات آموزشی مدارس می‌تواند پایه‌ای در آموزش بزرگسالان قرار گیرد و امکانات کمک‌آموزشی نظیر فضای سبز، زمین ورزش، سالن اجتماعات و... با برنامه‌ریزی مناسبی به‌عنوان پارک محله، ورزشگاه محله، سینمای محله یا بخشی از آن عمل کند. این تعریف می‌تواند در ابتدایی‌ترین صورت خود، استفاده از فضاهای مدرسه برای امور آموزشی و فراغتی محله در ساعات تعطیلی مدرسه باشد و در ایده‌آل‌ترین حالت خود طراحی کالبدی انعطاف‌پذیر و دارای روابط متنوع خواهد بود که با مکان‌یابی حساب شده در محله در ادغام با فعالیت‌های محلی متناسب با مدرسه، مدرسه و محله بتوانند با توجه به شرایط، با نوبت زمانی یا همزمان از امکانات تأسیس شده استفاده کنند. از پیامدهای این پیوند مدرسه و محله می‌توان به بهره‌مندی متقابل مدرسه

۱- در تقسیم‌بندی از نظر سطح، جامعه و روابط اجتماعی قابل تقسیم‌بندی به بین‌المللی (فراکالان)، ملی (کالان) و محلی (خرد) است. سطح محلی افراد و نهادهایی که از لحاظ موقعیت جغرافیایی در یک محله ساکن هستند را در بر می‌گیرد.

از منابع محلی اشاره کرد؛ به طوری که امکانات موجود محله نظیر کتابخانه یا پارک و همچنین امکانات شخصی افراد از قبیل نیروهای متخصص یا کارگاه‌های محلی می‌توانند در صورت لزوم از فعالیت‌های مدرسه پشتیبانی کنند (غروی/خوانساری، ۱۳۸۴).

مدرسه صالح مفهومی نوپاست که در سند تحول بنیادین به آن اشاره شده و نیازمند تعریف و عملیاتی شدن توسط محققان، مدیران و صاحب‌نظران است. در بررسی انجام شده درباره مدرسه صالح، پژوهش‌های اندکی انجام شده که در زیر به آن‌ها اشاره خواهد شد.

رضایی و نوابی (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی نقش مدرسه صالح در تحقق حیات طیبه و تربیت اسلامی پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که کارکنان آموزش و پرورش وظیفه دارند تا با انجام کارها به طور مطلوب، سعادت خود و جامعه را تحقق ببخشند؛ چرا که سامان‌دهی در فضای مدرسه صالح در گرو تغییرات هویتی تمامی عوامل تربیت است.

احمدی، حسنی و صادق‌زاده (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «الگوی مدرسه مطلوب در افق ۱۴۰۴ براساس یافته‌های فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» با استفاده از روش استنتاج به ارائه الگویی برای مدرسه مطلوب جمهوری اسلامی پرداخته‌اند. برای دستیابی به این مرتبه، برخورداری از یک چشم‌انداز آرمانی اختصاصی در راستای اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، حاکمیت رابطه احسان و عدالت در تمامی شئون و تعاملات تربیتی در سطح مدرسه، هدایت فرایندهای مدرسه در راستای شکل‌گیری فرصت‌های تربیتی عادلانه و وجود برنامه درسی منعطف و پویا برای پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع تربیتی متریان برای شکل‌گیری هویت مشترک و هویت ویژه از الزامات عمل تربیتی در مدرسه صالح است. همچنین حضور مربیان امین، آگاه و توانایی که بتوانند با بهره‌گیری از روحیه علمی - پژوهشی نسبت به درک و اصلاح مداوم موقعیت خود اقدام کرده، به تربیت و جدی انگاشتن آن در تمامی فعالیت‌ها و شئون مدرسه عشق داشته باشند، با یأس و نومییدی مقابله کرده و از نوآوری و نواندیشی در راستای شکل‌گیری ظرفیت تصمیم‌سازی در نظام تربیت رسمی و عمومی برای مشارکت سازنده تمامی سطوح در فرایند تربیت حمایت کنند، ضروری به نظر می‌رسد.

همانطور که مشاهده می‌شود، این پژوهش‌ها به جنبه ارتباطی مدرسه با جامعه نپرداخته‌اند؛ اما پژوهش‌های دیگری که با نظر به جامعه ایران پژوهشی درباره ارتباط مدرسه با جامعه انجام شده‌اند هم مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

دل‌زنده، ذوالفقارزاده و جعفری‌ها (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بازتعریف مدرسه محله و جایگاه آن در محوریت تعاملات فرهنگی - اجتماعی، محله اسلامی» به این نتایج دست یافته‌اند که چه فضاهایی را در کنار مدارس و در فضای جنبی آن (بدون آنکه به محیط عادی مدرسه لطمه‌ای وارد شود) می‌توان

طراحی کرد تا پاسخگوی بخش بی‌شماری از نیازها باشد؛ نیازهایی که خاصیت اخلاقی و تربیتی، فرهنگی، هنری، تفریحی و ورزشی را نیز دارا هستند. فضاهایی چون مهدکودک، مرکز عرضه محصولات فرهنگی، ارتباط جمعی مردم در فضای مدرسه خواهد شد و سرمایه‌گذاری خوبی برای آینده و ایجاد ارتباط بهتر رقم خواهد زد. این پژوهش تنها به بعد فیزیکی و معماری مدرسه پرداخته است؛ درحالی‌که روابط بیرونی مدرسه فراتر از بعد فیزیکی است. سیدحاتمی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی علاوه بر بررسی شاخص‌های فیزیکی مدارس اجتماعی به شاخص‌های کیفی مانند هویت، امنیت و... نیز پرداخته است.

مدارس اجتماعی شاید از دید اندیشمندان، ایده‌ای بدیع باشد، اما با اندکی تفکر می‌توان ریشه‌هایی از تفکرات موجود در این‌گونه مدارس را در مساجد به‌عنوان مدرسه‌های سنتی ایران مشاهده کرد. مساجد نخستین نهاد ترویج و انتشار دانش در جهان اسلام بودند و در روزگار پیامبر(ص) و سایر خلفا، کانون‌های اخلاقی و آموزشی به حساب می‌آمدند که در فراگیری شئون دینی و پاسخ به سؤال‌کنندگان نقشی اساسی ایفا می‌کردند. البته که این سؤالات و آموزش‌ها تنها به امور دینی و قرآنی خلاصه نمی‌شد و دانش‌های نو را نیز در بر می‌گرفت (ساکت، ۱۳۵۱). مسجد - مدارس، فضاهایی چند عملکردی بودند که علاوه بر خدمت‌رسانی به طلاب خود، در اختیار شهر و محیط اطراف خود نیز قرار داشتند. گذشتگان ما به مسجد - مدرسه‌ها تنها به دید یک فضای آموزشی نمی‌نگریستند و برای این فضا عملکردهای دیگری غیر از محل کسب علم و دانش در نظر می‌گرفتند (باطنی و ابوالحسنی، ۱۳۹۴).

به وجود آوردن ارتباط بین مدرسه و جامعه چندان ساده نیست؛ اما نیاز به ساختن مدرسه و طراحی آن به‌گونه‌ای که به دانش‌آموزان کمک کند تا به‌صورت یک شهروند مؤثر و فعال در جامعه نقش ایفا کنند و از سویی دیگر فرصت‌هایی را برای توسعه اجتماع محلی و مشارکت اجتماعی فراهم آورند، یک نیاز ضروری به نظر می‌رسد. به همین دلیل هدف این پژوهش تبیین روابط بیرونی مدرسه صالح با جامعه محلی برای رسیدن به جامعه مطلوب اجتماعی است و در پی پاسخگویی به این سؤال است که الزامات مورد نیاز برای رسیدن به مدرسه صالح در بعد بیرونی چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی، از نظر نوع طرح، کیفی و از نظر راهبردی، تحلیل مضمون است. همچنین برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. باتوجه به اینکه مدرسه صالح در ایران پیشینه‌ای قوی ندارد، مصاحبه به‌عنوان ابزار اصلی این پژوهش انتخاب شده تا بتوان به درک درست‌تر و عمیق‌تری از مدرسه صالح در رابطه بیرونی آن دست یافت. تحلیل مضمون مبتنی بر روش استقرایی است؛ به‌گونه‌ای که براساس داده‌ها و بدون چارچوب‌گذاری قبلی صورت گرفته است. برای شناسایی مضامین در متن، روش‌های متفاوتی وجود دارد. ریان و برنارد (۲۰۰۳) روش‌های توجه به

کلمات در متن، موشکافی و دقت، توجه به آرایه‌های ادبی و خصوصیات زبان‌شناختی و دستکاری و جابه‌جایی فیزیکی متن را ارائه داده‌اند (عابدی‌جعفری و همکاران، ۱۳۹۰).

گام‌هایی که برای تحلیل مضامین در این پژوهش استفاده شده، عبارتند از:

- مرحله ۱: پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، ایجاد کدهای اولیه از طریق تفکیک متن به بخش‌های کوچک‌تر و مشخص کردن عبارات و گزاره‌های کلیدی. سپس استخراج مضامین از بخش‌های کدگذاری شده و پالایش و بازبینی آن‌ها.

- مرحله ۲: بررسی و کنترل همخوانی مضامین با کدهای مستخرج، مرتب کردن مضامین، تعریف و نام‌گذاری آن‌ها.

- مرحله ۳: تلخیص مضامین و بیان مختصر و صریح آن‌ها، انتخاب نمونه‌های جالب داده‌ها، مرتبط کردن نتایج تحلیل با سؤالات تحقیق و مبانی نظری و درنهایت نوشتن گزارش علمی و تخصصی از تحلیل‌ها.

مضامین مستخرج در پژوهش از لحاظ زمانی، مضامین نهایی هستند؛ زیرا در گزارش نهایی تحقیق عرضه شده‌اند. از لحاظ ماهیت، توصیفی و تفسیری به حساب می‌آیند. از لحاظ قابلیت مشاهده در متن نیز به صورت مکنون و مشهود هستند. همچنین از لحاظ منشاء‌شنایی، داده‌محور هستند و براساس داده‌های تحقیق شناخته شده‌اند.

جامعه آماری پژوهش شامل اسناد در حوزه تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش و مطلعان کلیدی، خبرگان و ذی‌نفعان اعم از خبرگان حوزه سیاست‌گذاری در حیطه آموزش و پرورش، تنظیم‌کنندگان سند و مدیران آموزشی در نظر گرفته شده است. از آنجایی که در پژوهش کیفی، هدف انتخاب نمونه، فهم عمیق پدیده‌های مورد بررسی و در اغلب موارد، کشف یا آزمون نظریه‌هاست (گال و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۳۶۵)، در این پژوهش به نمونه هدفمند در حیطه مورد بحث اکتفا می‌شود تا درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه کسب شود.

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری ملاکی^۱ استفاده شده است. نمونه‌گیری ملاکی شامل انتخاب مواردی است که برخی از ملاک‌ها و معیارهای مهم و از پیش تعیین شده مورد نظر پژوهشگر را داراست و در آن افراد گروه نمونه براساس یک یا چند ملاک انتخاب می‌شوند. انتخاب نمونه‌گیری تا جایی ادامه پیدا می‌کند که به حد اشباع برسیم؛ به این معنا که پژوهشگر جمع‌آوری داده‌ها را تا جایی ادامه می‌دهد که امکان دسترسی به مقولات، موضوعات یا تبیینات جدید وجود داشته باشد. اما وقتی به اشباع داده‌ها برسد نیازی به افزایش تعداد افراد گروه نمونه ندارد (ابوالمعالی، ۱۳۹۱).

1- Criterion sampling

در مراحل مختلف پژوهش نیز از نمونه‌های متفاوتی استفاده شده است؛ از بین اسناد تحولی، کتاب مبانی نظری تحول در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گرفته‌اند. همچنین ملاک انتخاب اسناد دو محور مدرسه صالح و نظام تربیت رسمی و عمومی است.

در بخش مصاحبه، افراد نمونه پژوهش به شرح ذیل هستند:

- از بین تنظیم‌کنندگان مبانی نظری، کسانی که در مباحث مربوط به مدرسه صالح مشارکت داشتند. (۳ نفر)
- افرادی که در حوزه حیات طیبه و مدرسه صالح، پژوهش و مطالعه داشتند. (۳ نفر)
- مدیران، مشاوران و مطلعان کلیدی در یکی از مجتمع‌های آموزشی تهران که براساس سند تحول برنامه‌ریزی و مدیریت می‌کنند. (۷ نفر)

جدول ۲. مشخصات کلی مصاحبه‌شوندگان

| جنسیت | سمت | رشته تحصیلی مدرک | محل خدمت | زمان (دقیقه) | نوع مصاحبه |
|-------|--|---------------------------|---|--------------|------------|
| مرد | دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش | فلسفه ت.ت. دکتری | پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی | ۵۲ | حضور |
| زن | استاد دانشگاه | فلسفه ت.ت. دکتری | دانشگاه علامه | ۱۹ | حضور |
| مرد | مدیر | علوم تربیتی | مؤسسه مشکات | ۶۲ | حضور |
| مرد | استادیار دانشگاه | فلسفه ت.ت. دکتری | دانشگاه تربیت مدرس دانشکده علوم انسانی | ۴۳ | حضور |
| مرد | سردبیر مجله رشد مشاور مدیر متوسطه دوره اول | آپ تطبیقی ارشد | دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی - مدرسه مفید | ۵۷ | حضور |
| مرد | مدیر دبستان | مدیریت آموزشی کارشناسی | دبستان مفید پسرانه (منطقه ۲) | ۴۱ | حضور |
| زن | مدیر دبیرستان | روانشناسی بالینی کارشناسی | دبیرستان دوره دوم تزکیه | ۴۲ | حضور |
| مرد | مدیر دبیرستان | مدیریت آموزشی ارشد | دبیرستان دوره اول مفید پسرانه (منطقه ۲) | ۵۵ | حضور |
| مرد | مدیر مجتمع | مهندسی زلزله دکتری | مدیر مجتمع مفید | ۵۱ | حضور |
| مرد | مدیر دبیرستان | مدیریت آموزش ارشد | دبیرستان دوره دوم مفید پسرانه (منطقه ۲) | ۴۴ | حضور |
| زن | مدیر دبستان | فیزیک | دبستان مفید دخترانه | ۵۳ | حضور |

| جنسیت | سمت | رشته تحصیلی مدرک | محل خدمت | زمان (دقیقه) | نوع مصاحبه |
|-------|--------------------------|--|----------------------------|-----------------|---------------|
| مرد | معاون پرورشی و فرهنگی | کارشناسی برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دکتری | وزارت‌خانه آموزش و پرورش | ۵۲ | حضور |
| زن | استاد دانشگاه | برنامه‌ریزی درسی دکتری | مرکز آموزش عالی شهید باهنر | ۱۵ | تلفنی |

در بخش پژوهش کیفی روایی به این معناست که پژوهشگر صحت یافته‌ها را با به کار بستن شیوه‌های خاص مانند صحت راهبرد روش‌شناختی، الزامات معرفت‌شناختی، حساسیت نظری، اشباع نظری و... بررسی می‌کند. درحالی‌که پایایی نشان می‌دهد رویکرد پژوهشگر با رویکرد پژوهشگران دیگر در پروژه‌های دیگر یکسان است. برای پایایی از روش‌های زیر (کرسول، ۱۳۹۰، صص ۳۲۴-۳۲۸) استفاده شده و برای واری تحقیق لوازم موارد زیر رعایت شده است (فراست‌خواه، ۱۳۹۵، صص ۲۱۲-۲۰).

جدول ۳. روش‌های واری پایایی پژوهش

| روش‌های واری | آنچه در پژوهش انجام شد |
|-------------------------------------|--|
| صحت راهبرد روش‌شناختی | به دلیل فقدان پژوهش‌های پیشین و به دلیل اهمیت شناخت زمینه و موقعیت‌ها، استفاده از این روش مجاز تشخیص داده شد. |
| الزامات معرفت‌شناختی | در حد امکان در تحقیق تلاش شد مفروضات آشکار و پنهان به کمک مصاحبه‌های مختلف و منابع متعدد مورد ارزیابی و واری قرار گیرد. |
| الزامات تکنیکی و شیوه‌های انجام کار | به دلیل استفاده از روش نظام‌دار، فرایند مشخصی طی شد. البته در برخی موارد برای کشف انگیزه‌ها و گفتمان‌های رایج، پژوهشگر صرفاً به روش مذکور ادامه نداده است. |
| حساسیت نظری | علاوه بر مطالعه پیشینه و تجربه‌های جهانی، سعی شد به دلیل ویژگی‌های خاص نظام آموزش عالی ایران، به کشف ویژگی‌های زمینه پرداخته شود. |
| صحت ابزار و قابلیت اعتماد | به دلیل رویکرد اکتشافی و همچنین زمینه‌های موجود تجربه جهانی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته اکتشافی مناسب‌ترین ابزار تشخیص داده شد. |
| دقت و کفایت استنادات و کدبندی‌ها | در تمام مراحل کدگذاری به طور شفاف و دقیق رعایت شده و برای تحلیل‌ها شاهد ارائه شده است. |
| اشباع داده‌ها | باتوجه به تحلیل مداوم مصاحبه‌ها و انطباق آن‌ها با مصاحبه‌های قبلی، اشباع داده‌ها در حد تشخیص داده شده رعایت شد. |

| روش‌های واریسی | آنچه در پژوهش انجام شد |
|-------------------------------------|---|
| قابلیت اطمینان در داده‌ها | واریسی مکرر توسط پژوهشگر و اساتید تیم تحقیق انجام شد. |
| روایی محتوایی مقولات استنباط شده | در حین مصاحبه‌ها چنانچه مفهومی در ذهن پژوهشگر شکل می‌گرفت، با مشارکت کنندگان در میان می‌گذاشت. |
| اشباع نظری | به دلیل شکل‌گیری مدل‌های تبیین‌کننده زمینه و یافتن روابط بین متغیرها، به نظر می‌رسد اشباع نظری رخ داده است. |
| استشهاد نظری | بر اساس مثلث بندی سعی شده شواهد از چند منظر مورد بررسی و تأیید قرار گیرد. |
| کفایت نمونه | به دلیل دسته‌بندی ذی‌نفعان خط مشی موجود و مشورت با خبرگان، دایره مصاحبه‌شوندگان در حد ممکن پوشش داده شد. |

یافته‌های پژوهش

الف) ارتباط با نهاد خانواده

نقش و جایگاه خانواده در امر تربیت سبب می‌شود که یکی از اصلی‌ترین جنبه‌های همکاری و مشارکت در مدرسه، ارتباط با خانواده باشد. با این نگاه، خانواده و مدرسه دو فضای مکمل در امر تربیت دانش‌آموزان هستند که با کنار هم قرار گرفتن و همکاری یکدیگر می‌توانند اهداف تربیتی را بیش از پیش محقق سازند. به همین دلیل لازم است خانواده با اعضای مدرسه اعم از معلمان، مدیریت و کادر اجرایی ارتباط سازنده و مستمر داشته باشند. این امر مهم در مبنای حقوقی هم مورد توجه قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که والدین باید نقش تعیین‌کننده‌ای در سازوکارهای اجرایی تربیت رسمی داشته باشند.

این به آن معناست که توجه والدین به این موضوع بیشتر شده و زمانی که فرزندان وارد نظام تربیت رسمی و عمومی شوند، مسئولیت کامل تربیت به مدرسه واگذار نشود. در همین راستا فرایندهای اجرایی باید به‌گونه‌ای طراحی و عملیاتی شود که حق خانواده به‌عنوان اصلی‌ترین رکن تربیت حفظ شود. این امر نیازمند برنامه و آگاهی بیشتر است تا هم مشارکت خانواده‌ها در امر تربیت بیشتر شده و هم به‌صورت یک مطالبه عمومی تلقی شود. البته نباید از این موضوع غفلت کرد که گاهی به دلیل تخصصی شدن امور در نظام تربیت رسمی و عمومی، این مشارکت و همکاری کاهش می‌یابد.

نکته مهم دیگر این است که دانش‌آموز کودکی خود را در بستر خانواده گذرانده و شخصیتش در این محیط شکل گرفته است. بنابراین برای محقق شدن دانش‌آموخته صالح یکی از الزامات اصلی داشتن خانواده صالح است. به همین دلیل یکی از وظایف اصلی مدرسه صالح فراهم کردن فرصت برای رشد خانواده‌ها در کنار دانش‌آموزان است. با این نگاه بستر تحول علاوه بر سطح فردی (دانش‌آموز) از سطح نهاد خانواده نیز فراهم می‌شود. به‌عبارت دیگر ارتباط مؤثر با خانواده علاوه بر حمایت‌گری و هم‌افزایی برای اثر تربیتی بر دانش‌آموز، به تسری امر تربیت به جامعه

از سوی خانواده می‌انجامد. از نظر یکی از سیاست‌گذاران آموزشی در وزارت آموزش و پرورش: «کار اصلی تربیت را ظاهراً مدرسه انجام می‌دهد. اما در واقع والدین، اولیای دانش‌آموزان هستند. بخش عمده کار تربیت بر دوش والدین است. بنابراین مدرسه صالح باید والدین را به سمت تربیت دانش‌آموزان موخته صالح هدایت کند. یعنی مدرسه صالح باید همانطور که برای معلماتش برنامه دارد، برای والدینش هم برنامه داشته باشد تا بتوانند فارغ‌التحصیلان صالح تربیت کنند».

ب) ارتباط با نهادهای علمی فرهنگی

تعامل نهادهای علمی - فرهنگی با مدرسه می‌تواند به افزایش انواع سرمایه‌ها منتهی شود؛ زیرا این نهادها باتوجه به ویژگی خود با شناخت نیازها، علاوه بر اینکه با دانش موجود یا تجربه و پتانسیل نهفته خود می‌توانند در ارتقای سطح مدرسه مؤثر باشند، با فهم مسائل و تولید راه‌حل‌ها نیز می‌توانند در راه تولید دانش بومی گام بردارند. این نهادها شامل دانشگاه‌ها، سایر مدارس، کانون‌های فرهنگی و مساجد هستند.

دانشگاه‌های محلی و دانشگاه فرهنگیان: دانشگاه به‌عنوان یکی از نهادهای تولید علم با حضور متخصصان، حائز اهمیت است که با ارائه خدمات علمی به جامعه و دریافت مسائل در بالندگی اجتماعی نقش اصلاح‌گرانه ایفا می‌کند. در تعامل دانشگاه با نهادهای اجتماعی دیگر که مدرسه یکی از آنهاست، دانشگاه می‌تواند با شناخت مسائل، در تولید علم نافع و مورد نیاز جامعه قدم بردارد؛ به عبارت دیگر رابطه بین علم و عمل با قرار گرفتن در حلقه یادگیری با تبادل اطلاعات در بستر ارتباطات مؤثر و کسب بصیرت، به توسعه علمی و توسعه حرفه‌ای می‌انجامد.

در این تعاملات است که اساتید دانشگاهی می‌توانند دانش خود را در بستر عمل محک بزنند؛ در این صورت علاوه بر آنکه به توسعه نظریه‌ها می‌پردازند، پاسخگوی نیاز جامعه علمی مدارس نیز خواهند بود.

دانشجویان نیز بخش دیگری از افراد این جامعه هستند که با حضور مؤثر در مدارس در شناخت مسئله‌ها، انتقال آن به دانشگاه و یافتن راه‌حل علمی می‌توانند مؤثر واقع شوند. همچنین این حضور از منظری دیگر می‌تواند به ایجاد علاقه در دانشجویان مستعد به نظام آموزشی و پویایی محیط آموزشی مدارس کمک کند.

در مباحث مدیریت مؤثر در نظام آموزشی، این نظارت آموزشی است که برای تحول‌آفرینی، رکن اساسی به حساب می‌آید. در نظارت آموزشی تحول‌آفرین، ارتباط با دانشگاهیان (اساتید و دانشجویان) مؤلفه‌ای اثرگذار است که علاوه بر بعد مشورتی و آموزشی، به بلوغ حرفه‌ای معلمان می‌انجامد.

از دیگر اثرات این تعاملات، ارتباط با دانشگاه فرهنگیان است که این ارتباط علاوه بر کمک حرفه‌ای به معلمان نوآموز، می‌تواند شرایط کارورزی و قرار گرفتن در محیط واقعی را فراهم کند تا بصیرت حرفه‌ای و توانمندی در عمل را محقق سازد. در این صورت خروجی این نهاد دانشگاهی برای ورود به مدارس، صلاحیت حرفه‌ای بیشتری خواهد داشت. به عبارت دیگر این تعامل به بازتولید توانمندی و توسعه کارآمدی منجر خواهد شد. رییس سابق دانشگاه فرهنگیان می‌گوید:

«براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و تحولات جهانی، شرط لازم برای تغییر توجه به اندیشه‌های نو

باید مهیا شود. اصلاح محتوا در دانشگاه فرهنگیان کافی نیست. شاه‌کلید این تغییر مانند هر کار حرفه‌ای، پیوند خوردن با محیط واقعی است. تربیت معلم که در محیط دانشگاه بالغ نمی‌شود، باید سر کلاس درس و در مدرسه رشد کند و صیقل بخورد. دانشگاه تنها می‌تواند زمینه‌ساز باشد. از همینجاست که چیزی برای دانشجو - معلم به دست می‌آید که از نوع بصیرت حرفه‌ای و توانمندی برای توفیق مدرسه است».

سایر مدارس: مشارکت مدرسه با مدارس دیگر، از مدارس همجوار تا سایر مدارس دامنه دارد و می‌تواند به بیرون از مرزها نیز امتداد یابد. در این تعامل علاوه بر تسهیم تجربه‌ها که به نوآوری، تسهیل یادگیری و کاهش هزینه آزمون و خطا کمک می‌کند، مدارس در کنار هم می‌توانند تبدیل به شبکه دانشی شوند که تولید ارزش افزوده می‌کنند. چنین رویکردی در جامعه‌ای که نیازمند سرعت در تحول و یکپارچگی برای رسیدن به شهروندی صالح است تا بتواند در جامعه اثرگذار باشد، ضرورتی است که خود نیازمند رسیدن به حس مسئولیت اجتماعی است. به عبارت دیگر، چنانچه منافع از صرف منافع فردی و سازمانی ارتقاء یابد و به منافع جمعی نفوذ کند، چنین رویکردی ضرورت خود را بیش از پیش نشان می‌دهد. در گفت‌وگو با چند مدیر در مدارس با رویکرد اسلامی، توجه به تجربه سایر مدارس حتی سفر به سایر کشورها، ملاحظه شد. همچنین در بررسی انجام شده، سالانه برخی از مدارس (که همگی مدارس غیرانتفاعی بودند) در یک یا دو نشست رسمی به تبادل اطلاعات می‌پردازند. اما رویکرد نگرش کلان به چنین نشست‌هایی دیده نمی‌شود که نیازمند توجه بیشتر است. مدیر دبیرستان متوسطه در این باره می‌گوید:

«دو برنامه در دستورکار ما قرار دارد؛ یک رفتن و دیدن مدارس دیگر و دو دعوت کردن از دیگران که به مدرسه ما بیایند. بازدید مدارس خارجی تا آنجایی که بتوانیم برای ما در اولویت است».

به جز این و در همین راستا، لازم است مدارس داستان موفقیت و شکست خود را ثبت و ضبط کرده و در اختیار دیگران قرار دهند. تسهیم این تجارب از طریق شبکه‌های جمعی، پرتال مدارس و سایر منابع اطلاع رسانی (مانند مجلات رشد، سایت‌ها و...) امکان‌پذیر است. این فرایند می‌تواند پس از مدتی تبدیل به منابعی برای اطلاع‌رسانی به مسئولان نیز بشود؛ بدون آنکه آسیب‌های گزارش‌های رسمی و ارتباطات در ساختار بروکراتیک را داشته باشد.

«قراردان این است تا آنجا که بتوانیم اشتراک اطلاعات داشته باشیم؛ چون معتقدیم مدرسه از این راه ارتقاء پیدا می‌کند. من از مدرسه شما چیزی می‌فهمم، شما از مدرسه ما چیزی می‌فهمید. می‌رویم نگاه می‌کنیم یک گروه دیگر یک معلم دیگر ابتکار به خرج داده و یاد می‌گیریم».

نهاد کانون‌های فرهنگی با تأکید بر نقش مسجد: مساجد از دیرباز نهاد ترویج و انتشار انواع دانش در جهان اسلام بوده‌اند. به مرور بین مدارس و مساجد جدایی ایجاد شد؛ هرچند هنوز مدارس علمیه در کنار مساجد بنا شده و می‌شوند. این نکته نشان‌دهنده اهمیت نقش تهذیب در کنار تعلیم است که در اسلام مقدمه تعلیم نیز به حساب می‌آید.

ارتباط مدارس با مساجد و توجه به آن به عنوان کانون تربیتی در زیست خانوادگی و تربیتی دانش آموزان مؤثر خواهد بود. در گفت‌وگو با صاحب‌نظران تعلیم و تربیت که دغدغه‌های دینی نیز دارند، اغلب به نقش مساجد به عنوان نهادی که بر سایر فعالیت‌های محله سایه‌انداز بوده، اشاره دارند. یکی از سیاست‌گذاران آموزشی که در مشاوره مدارس خاص نیز اهتمام دارد، در این باره می‌گوید:

«قبل‌ترها این ارتباطات برقرار بود. مسجد یکی از نمادهای محله بود؛ بخشی از محله که محله را حمایت می‌کرد و زندگی محله را استعلا می‌بخشید. بخشی از نهادهای اجتماعی به حساب می‌آمد که امان داشت و در ساماندهی بخشی از امور تربیتی و حل مسائل مختلف از جمله مدارس نقشی اساسی ایفا می‌کرد.»

ج) ارتباط با جامعه محلی

مدرسه می‌تواند از همکاری نهادها و مؤسسات، اشخاص حقیقی و حقوقی که فراهم‌کننده فرصت‌های مکمل و جانبی برای توسعه و تعالی تجارب ارزنده یادگیری هستند، بهره‌مند شود. به علاوه در ارتباط با جامعه محلی مشکلات، مسائل و نیازها را شناسایی و برای رفع آن‌ها برنامه‌ریزی کند.

ارتباط، همکاری و تعامل با افراد حقیقی یکی از ارتباطات بعد بیرونی مدرسه صالح است. بخشی از این ارتباطات با اعضای جامعه محلی است. مدرسه و اعضای جامعه نسبت به یکدیگر مسئولیت دارند و باید برای رشد و توسعه جهت نزدیک‌تر شدن به مدرسه صالح و تربیت دانش‌آموخته صالح و درنهایت رسیدن به آرمان جامعه صالح تلاش کنند. از همین رو در انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری‌های مدرسه، اعضای محله و منافع آنان در اولویت قرار دارد.

بخشی از این تعاملات با کسبه، صاحبان حرفه و متخصصان در محله است که با حضور خود در شوراها می‌توانند اثری دو جانبه داشته باشند. به طوری که هم مدرسه را نسبت به نیازهای محلی آگاه کنند و هم رابط مدرسه با جامعه برای پیاده‌سازی برنامه‌ها شوند. همچنین این تعاملات زمینه آشنایی کادر مدرسه و دانش‌آموزان را با حرف و تخصص‌های مختلف فراهم می‌کند.

از سوی دیگر، گشت محلی، آشنایی با مشاغل محله، ارتباطات با همسایه‌ها، باشگاه، ارتباط با مسجد، استفاده اهالی از فضای فیزیکی برای برگزاری جشن‌ها و مراسم‌ها و کمک به بازارچه‌های خیریه محلی از جمله سازوکارهایی است که در برخی مدارس برای ایجاد بستر تعاملی شکل گرفته و نیازمند بهسازی و توسعه است. مدیر دبستان، درباره تجربه ارتباطات محلی محدودی که در این زمینه دارد، اینگونه می‌گوید:

«یکی از اهداف آرمانی‌مان این است که رابطه محلی‌مان بیشتر از این شود. ولی هنوز با این آرمان فاصله داریم. البته یک ارتباطاتی داریم و ممکن است یک سری اردوهای محلی تعریف کنیم؛ مثلاً برویم مغازه‌های اطراف را ببینیم. یا به عنوان یک فعالیت درسی برای نقشه‌خوانی، کروکی گذاشتیم، بچه‌ها گروه‌بندی شدند و برای تبریک میلاد پیامبر (ص) به در خانه‌ها رفتند. یا مثلاً معرفی بازارچه همدلی به خانواده‌ها برای آن‌هایی که

می‌خواهند غرفه داشته باشند. یا از مغازه‌داران اطراف مدرسه دعوت کردیم تا به معرفی کارهایشان به بچه‌ها به‌عنوان یک شغل بپردازند».

به نظر می‌رسد همین فضاهای تعاملی هرچند ساده از دو طرف دارای منفعتی است: اعتماد و احساس وفاداری، از خود دیدن نهاد مدرسه در بین اعضای محله، احساس مسئولیت در رفع نیازهای احتمالی مدرسه و نیز شناخت نیازهای آموزشی و تربیتی در اقشار مختلف محله که با تعریف سازوکارهای مناسب از سوی مدرسه قابل رفع خواهد بود. همه این‌ها در بستر احساس مسئولیت اجتماعی قابل توضیح است. یکی از مدیران مدارس خاص در بیان تجارب موفق خود در این باره می‌گوید:

«نسبت به اهالی محل احساس مسئولیت داریم. مثلاً تابستان یکی از اهالی محل درخواست داشت فرزندش در برنامه‌های تابستانی مدرسه شرکت کند. قبول کردیم بیاید. شاید قبلاً خیلی از این موارد برایمان محدودیت و ممنوعیت داشت. یا جایی که در آزمون ورودی به اصطلاح موقعیت برابر باشد که ما برای همسایه مدرسه حقی قائل می‌شویم.»

د) شوراهای بستر شکل‌گیری ارتباطات

ارتباطات پیش‌گفته نیازمند بستر مناسب است. شورای مدرسه که بیش از همه به ارتباط با اولیاء به‌عنوان اعضای شوراها خلاصه می‌شود، قابل توسعه است. شوراهای دراصل همان بسترهایی هستند که می‌توانند رابطه بین مدارس را با خانواده، دانشگاه و دانشگاهیان و سایر بسترهای اجتماعی و نهادهای دیگر ایجاد کرده و از شبکه یادگیری شکل گرفته، بهره‌های چندجانبه کسب کنند. درنهایت چنین شبکه‌ای به شکل‌گیری جامعه صالح منجر خواهد شد. از نظر یکی از تنظیم‌کنندگان مبانی نظری سند تحول:

«مدرسه مکان نیست. نگاه ما به آینده این است که مدرسه فضا است. یعنی در حاشیه مدرسه فضاهای مکمل وجود دارد. اگر بخواهیم مدرسه از قالب مکان خارج شود و فضا شود، قطعاً شریک‌های مدرسه خیلی زیاد می‌شوند.»

بحث و نتیجه‌گیری

مدرسه صالح مفهومی نوپاست که در سند تحول بنیادین به آن اشاره شده است. در بررسی انجام شده درباره مدرسه صالح، پژوهش‌های اندکی انجام شده که بیشتر به تبیین و تعریف آن پرداخته‌اند و در نتیجه ارتباطات مدرسه صالح با بعد بیرونی مغفول مانده است. یعنی بعد بیرونی در تعریف و تبیین آن اغلب نادیده انگاشته شده است.

همانطور که گفته شد اگر مدرسه صالح را به‌عنوان یک اکوسیستم در نظر بگیریم، روابط محیطی در پویایی و حیات آن نقش مهمی ایفا می‌کنند و بر فرایندها و بروندها اثری متقابل دارند. مدرسه صالح

بدون در نظر گرفتن محیط (جامعه، خانواده، رسانه، نهادها و...) نمی‌تواند دانش‌آموخته صالح را تربیت کند و در عملکرد و برونداد خود دچار مشکل خواهد شد.

در نظام تربیت رسمی عمومی، خانواده، رسانه، نهادهای دولتی و غیردولتی هر کدام رکنی هستند که در کنار یکدیگر معنادار می‌شوند. به همین جهت مدرسه دیگر یک مکان فیزیکی نیست؛ بلکه یک فضا است که در کنار خود فضای مکمل دارد که باید هماهنگ و هم‌قدم با هم پیش روند تا بتوانند به نتیجه مطلوب برسند. این هدف غایی، یک چشم‌انداز مشترک برای همه ارکان جامعه مشخص می‌کند تا در راه جامعه صالح قدم بردارند.

اثر بخشی مدرسه با مسئولیت اجتماعی آن رابطه تنگاتنگی دارد که برای رسیدن به عدالت و توسعه پایدار در کشور باید به صورت داوطلبانه و مبتنی بر اخلاق با توجه به ذی‌نفعان داخلی و خارجی مورد توجه قرار گیرد؛ یعنی هم احساس مسئولیت نسبت به توانمندسازی دانش‌آموزان و معلمان و اعضای شوراها - که خود بخشی از اعضای جامعه محلی هستند - در عرصه‌های مختلف و هم پاسخ‌گویی به نیازها و مسائل جامعه از مهم‌ترین شاخص‌های مسئولیت اجتماعی مدارس به حساب می‌آیند. اثرگذاری مدارس و به‌خصوص معلمان بر زندگی دانش‌آموزان واقعیتی غیرقابل انکار است. بنابراین برنامه‌ریزی و اقدامات باید به‌گونه‌ای باشد که نتایج فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی، منافع فرد، سازمان و جامعه را تأمین کند. هر چقدر فرد مسئولانه‌تر به انجام وظایف خود بپردازد، فصل مشترک منافع فرد، سازمان یا جامعه گسترده‌تر می‌شود. با چنین رویکردی است که امت اسلامی براساس علم و عقلانیت و هم‌افزایی شکل خواهد گرفت و امتداد خواهد یافت.

برای رسیدن به این مهم باید مشارکت و تعاون - که یکی از ویژگی‌ها و مؤلفه‌های مدرسه صالح است - در تمام ابعاد آن به صورت سازنده‌ای جاری باشد.

همکاری و مشارکت در مدرسه صالح در دو بعد درونی و بیرونی نمود پیدا می‌کند. در بعد درونی این همکاری بین مربیان و متربیان و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد و در بعد بیرونی همکاری مدرسه با ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی و عوامل مؤثر بر نظام تربیت رسمی و عمومی است. با توجه به یافته‌های پژوهش، همکاری و تعاون در بعد بیرونی در چهار حوزه کلی صورت می‌گیرد:

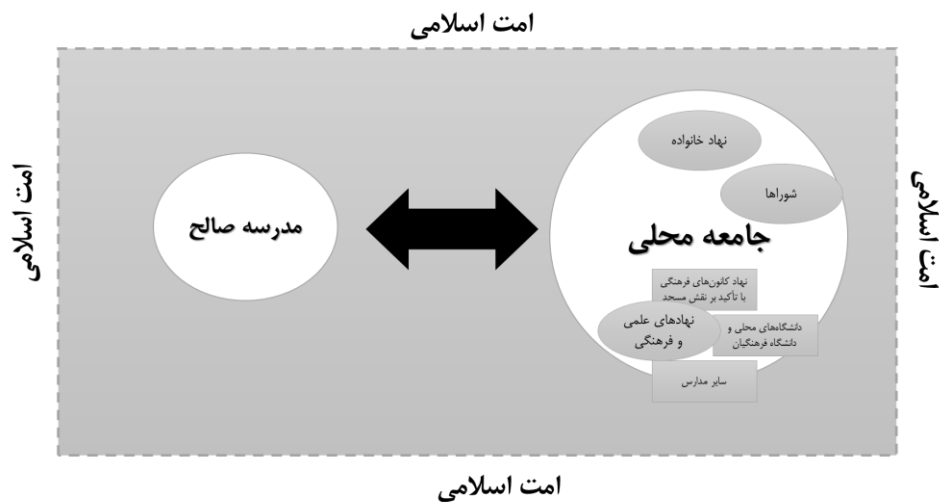
۱- ارتباط با نهاد خانواده

۲- ارتباط با نهادهای علمی و فرهنگی که خود شامل دانشگاه‌های محلی و دانشگاه فرهنگیان، سایر مدارس و نهاد کانون‌های فرهنگی با تأکید بر نقش مسجد می‌شود.

۳- ارتباط با جامعه محلی

۴- شوراهایی که خود بستر شکل‌گیری ارتباطات هستند.

در همین راستا مدل زیر برای ارتباط مدرسه صالح با بعد بیرونی ارائه می‌شود:



نمودار ۲. مدل ارتباطات مدرسه صالح در بعد بیرونی

منابع

- ابوالمعالی، خ. (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
- احمدی، آ؛ حسنی، م؛ و صادق‌زاده، ع. (۱۳۹۱). الگوی مدرسه مطلوب در افق ۱۴۰۴ براساس یافته‌های فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران. همایش انجمن مدیریت آموزشی ایران.
- اسماعیلی، م. (۱۳۸۳). مبانی نظری و عملی توسعه از نگاه قرآن. فصلنامه اندیشه صادق، ۶ و ۷، ۹۸-۱۰۷.
- باطنی، ف؛ و ابوالحسنی، ن. (۱۳۹۴). مدرسه اجتماعی، ترجمان اندیشه‌های مسجد - مدرسه در شهرهای نوین. اولین کنفرانس بین‌المللی انسان، معماری، مهندسی عمران و شهر. تبریز.
- باقری، خ. (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد اول). چ ۲۵. تهران: انتشارات مدرسه.
- برادران حقیر، م. (۱۳۹۰). مؤلفه‌های توسعه انسانی، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- دفتر مطالعات اجتماعی مجلس. (۱۳۹۵). گونه‌شناسی مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران (با تأکید بر تحلیل اجتماعی پیامدهای آن). معاونت پژوهش‌های اجتماعی - فرهنگی. کد موضوعی ۲۱۰. شماره مسلسل ۱۵۳۱۶.
- جوادی آملی، ع. (۱۳۷۵). تفسیر موضوعی قرآن کریم (جلد اول). تهران: رجاء.

- حاجی صادقی، ع. و بخشیان، ا. (۱۳۹۳). مفهوم‌شناسی و حقیقت‌یابی حیات طیبه از منظر قرآن. *انسان‌پژوهی دینی*، ۳۱(۱)، ۱۶۵-۱۸۵.
- دل‌زنده، ع؛ ذوالفقارزاده، ح. و جعفری‌ها، ر. (۱۳۹۴). بازتعریف مدرسه محله و جایگاه آن در محوریت تعاملات فرهنگی - اجتماعی، محله اسلامی. *اولین کنفرانس بین‌المللی انسان، معماری، مهندسی عمران و شهر. تبریز. رضائی، ف. و نوایی، ط.* (۱۳۹۳). نقش مدرسه صالح در تحقق حیات طیبه و تربیت اسلامی. *اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی. تهران، موسسه آموزش عالی مهر ارون، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.*
- ساکت، م. (۱۳۵۱). جایگاه دانش در جهان اسلامی: پیدایش و دگرگونی آن‌ها از مسجد تا مدرسه. ترجمه حسین امین. *مجله نیما*، ۲۵(۱۲).
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سیدحاتمی، آ. (۱۳۹۲). بررسی مدارس اجتماعی با رویکرد روان‌شناسی محیطی. *اولین همایش ملی معماری، مرمت، شهرسازی و محیط‌زیست پایدار. همدان، انجمن ارزیابان محیط‌زیست هگمتانه.*
- عابدی جعفری، ح؛ تسلیمی، م؛ فقیهی، ا. و شیخ‌زاده، م. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۵(۱۰)، ۱۹۸-۱۵۱.
- علاقه‌بند، ع. (۱۳۹۰). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*. چ ۲۳. تهران: روان.
- غروی الخوانساری، م. (۱۳۸۴). مدرسه محله: کانون فرهنگی - اجتماعی سازمان‌دهنده محله. *نشریه هنرهای زیبا*، ۲۱(۲)، ۶۷-۷۶.
- فراست‌خواه، م. (۱۳۹۵). *تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریه برپایه (گراند تئوری GTM)*. تهران: آگه.
- قرائتی، م. (۱۳۸۳). *تفسیر نور*. تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
- کرسول، ج. و پلانوکلازک، و. (۱۳۹۱). *روش‌های پژوهش ترکیبی (علیرضا کیامنش و جاوید سرایی مترجم)*. تهران: آبیژ.
- گال، م؛ گال، ج؛ و بورگ، و. (۱۳۸۴). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جمعی از مؤلفان مترجم)*. چ ۲. تهران: سمت.
- گیلکمن، ک؛ گوردن، ا. و گوردن، ژ. (۱۳۹۱). *نظارت و رهبری آموزشی: رویکرد تحولی (غلامرضا شمس مورکانی و محمود ابوالقاسمی مترجم)*. چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- میرزاخسروانی، ع. (۱۳۹۰ ق). *تفسیر خسروی*. قم: اسلامیه.

- نقی پورفر، و. و احمدی، م. (۱۳۸۷). شاخص‌های اقتصادی توسعه انسانی از دیدگاه اسلام، فصلنامه پژوهشی اقتصاد اسلامی، ۳۱(۸)، ۶۹-۱۰۱.
- نیری‌پور، ز. (۱۳۹۷). الزامات حمایت سازمانی ادراک شده در مدرسه صالح. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه امام صادق (ع). تهران: ایران.
- Kerr, K., Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: mapping the literature: *Educational Research*, 58 (3), 265-282
- Kindred, L. W., Bagin, D., & Gallagher, D. R. (1990). *The school and community relations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lindsey, Randall B. (2018). *School and Community Relations*, chapter 9, from www.stanswartz.com/adminbook/chap9.htm
- Merriam, SH.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Moore, R. & Siger, V. (2004). Validating teaching and learning communities for teacher education reform. *The Teacher Education*, 40 (2), 116-132.
- Abbotsleigh: Private Girls School Sydney, Available at: <https://www.abbotsleigh.nsw.edu.au>
- P-tech Schools, Available at: www.ptech.org
- Think Global School, Available at: www.thinkglobalshool.org