بررسی تناقض یا تطابق میان اهداف و قوانین نظام آموزش و پرورش در دوره آموزش متوسطه

فردین محمدی*
دکتر محسن نوغانی دخت بهمنی**
دکتر مهدی کرمانی***
دکتر کمال خالق‌پناه****

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی این موضوع است که آیا میان محتوای قوانین و اهداف میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) مطابقت وجود دارد یا تناقض. چارچوب مفهومی پژوهش براساس نظریات بوردیو و مرتن تدوین شده است. برای گردآوری و تحلیل داده‌ها روش تحلیل اسنادی و تکنیک تحلیل موضوعی به کار رفته است. جامعه مورد مطالعه در این پژوهش شامل اسناد آموزشی و اجرایی وزارت آموزش و پرورش بوده است. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند از میان آنها، آیین‌نامه‌های آموزشی، اجرایی و اهداف میدان مدرسه در دوره متوسطه به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. اسناد مورد نظر در دو مرحله مورد بررسی قرار گرفتند. ابتدا اهداف و قوانین میدان هر کدام به طور مجزا کدگذاری شدند، سپس با تعیین مقوله‌های اهداف و قوانین میدان آموزش، تطابق یا تناقض آنها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده از اسناد مورد مطالعه بیانگر آن است که میان اهداف و قوانین میدان آموزش در زمینه‌های گوناگون تناقض وجود دارد، به طوری که میان مقوله‌های افزایش سطح اخلاقیات و افزایش سطح دانش در اهداف میدان آموزش با مقوله‌های حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر، کاهش سطح معیار نمره قبولی در آیین‌نامه آموزشی و نبود ابزار کنترل مناسب در آیین‌نامه‌های اجرایی تناقض وجود دارد و این تناقض سبب بروز مشکلات آموزشی شده است. بنابراین تناقض میان اهداف و قوانین آموزشی، میدان آموزش مدارس را در دستیابی به اهداف مورد نظر با چالش مواجه ساخته است.

کلید واژگان: میدان آموزش، قوانین میدان، اهداف میدان، تناقض آموزشی

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۵/۳۱

*دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران fardin.mohammadi@mail.um.ac.ir
**دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول) Noghani@um.ac.ir
***استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران M-Kermani@ um.ac.ir
****استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران K.khaleghpanah@uok.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

مقدمه

در نیمه دوم قرن بیستم با پیدایش رویکردهای جدید توسعه (توسعه همه جانبه و الگوهای آن) آموزش و پرورش به مثابه یکی از اهرمهای توسعه به ویژه توسعه ملی تلقی شد (سیوم‌وین و کیندیکی[1]، ۲۰۱۵؛ یودیفانا و همکاران[2]، ۲۰۱۳). بنابراین کشورهای در حال توسعه که درصدد دستیابی به توسعه بودند، به این مهم توجه ویژه نمودند و برنامه‌های توسعه را بر محوریت آن تدوین کردند (ماسینو و نینو زارازوا[3]، ۲۰۱۶؛ اقبال احمد و همکاران، ۲۰۱۴). در ایران نیز، در اوایل قرن حاضر با تدوین برنامه‌های توسعه، نخستین گام در راه دستیابی به توسعه برداشته شد و با توجه به نقش اساسی آموزش و پرورش در این زمینه، در برنامه‌های توسعه به این امر توجه ویژه شد و بودجه بسیار زیادی به آن تخصیص یافت. پس از پیروزی انقلاب اسلامی نیز، آموزش و پرورش در قانون اساسی و برنامه‌های توسعه به طور ویژه مورد توجه قرار گرفت و از آن به مثابه یکی از مهم‌ترین زیرساختهای تعالی و پیشرفت همه جانبه کشور یاد گردید (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). همچنین در زمینه نظام آموزشی کشور و مشکلات آن مطالعاتی گسترده آغاز شد و دربارهٔ اهداف و ساختار آموزش و پرورش و حل مشکلات آن برای دستیابی به توسعه، طرحهای اصلاحی متعددی اجرا شد که از آن میان می‌توان به منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش، طرح مهندسی اصلاحات آموزشی، سند ملی برنامه آموزش برای همه، برنامه پنجساله توسعه آموزش و پرورش، سند چشم‌انداز توسعه آموزش و پرورش ایران و سند تحول بنیادین اشاره کرد.

با وجود تلاشهای گسترده و تغییرات و اصلاحات انجام شده، آموزش و پرورش در ایران ناگزیر با مشکلاتی اساسی روبه رو است و همین امر سبب شده است که نتواند متناسب با تغییرات ایجاد شده در ابعاد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی تحولات لازم را در ساختار و کارکردهای خود ایجاد کند و به اهداف مورد نظر خود دست یابد تا از کارایی و اثربخشی مطلوب در جامعه برخوردار گردد (کمالی و خاوری، ۱۳۹۰). در سند تحول بنیادین نیز که در سال ۱۳۹۰ در همین زمینه تدوین شده، اشاره شده است که «آموزش و پرورش با مشکلات و چالشهای جدی روبه‌رو است و برونداد آن در طراز جهموری اسلامی ایران و پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد» و «تحول بنیادین در آن باید معطوف به چشم‌اندازی باشد که در افق روشن ۱۴۰۴ ترسیم‌گر ایرانی توسعه‌یافته ... است» (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۵، ۸).

1. Syomwene & Kindiki
2. Udefuna et al.
3. Masino & Niño-Zarazúa

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

مرور تحقیقات تجربی بیانگر آن است که مشکلات نظام آموزشی در کشورهای در حال توسعه، متفاوت است. به طوری که می‌توان این مشکلات را در مقوله‌های تربیتی- پرورشی، تمرکزگرایی، تقلیدگرایی، تأکید بر کمی‌گرایی، نبود امکانات آموزشی، اقتصادی- مالی و نیروی انسانی دسته‌بندی نمود. در این راستا حاجی هاشمی (۱۳۸۷)، رضایی (۱۳۹۲)، شیربگی، غلامی و بساطی (۱۳۹۴) و لاک[1] (۲۰۰۶) معتقدند که مهم‌ترین مشکل در این کشورها مشکل پرورشی- تربیتی است. بدان معنا که کشورهای در حال توسعه به بُعد آموزشی بیش از بُعد تربیتی و پرورشی اهمیت می‌دهند. اما نتایج تحقیق ایروانی (۱۳۹۳) و حمیدی و همکاران (۲۰۱۱) بیانگر آن است که مهم‌ترین مشکل آموزشی کشورهای در حال توسعه تمرکزگرایی است. نتایج تحقیقات موریچو و چانگاک[2] (۲۰۱۳)، سبزیان و همکاران (۲۰۱۳)، اقبال احمد و همکاران (۲۰۱۴)، میتیکو[3] و همکاران (۲۰۱۴) و عزیز و همکاران (۲۰۱۴) نیز حاکی از آن است. آنچه موجب مواجهه آموزش و پرورش با مشکلات کارآمدی در دستیابی به توسعه شده است، ضعف نیروی انسانی (معلمان) از نظر آموزشی است. همین‌طور، نتایج دسته‌ای دیگر از تحقیقات بیانگر آن است که آموزش و پرورش در کشورهای در حال توسعه از برنامه آموزشی و درسی سنتی بهره می‌گیرد و همین امر سبب مواجهه آموزش و پرورش با مشکلات کارآمدی در دستیابی به توسعه در این کشورها شده است. از جمله این تحقیقات می‌توان به حاجی هاشمی (۱۳۸۷)، سینگلو[4] (۲۰۰۶)، هو[5] (۲۰۱۰)، رشید و مختار[6] (۲۰۱۲)، عزیز و همکاران (۲۰۱۴) و اقبال احمد و همکاران (۲۰۱۴) اشاره کرد. گروهی دیگر از محققان و اندیشمندان بر این باورند که مهم‌ترین مشکلات نظام آموزشی کشورهای درحال توسعه از جمله ایران تأکید بر شاخصهای کمّی، عدم توجه به کیفیت و پایین بودن کیفیت آموزشی است. از میان این تحقیقات می‌توان به چپمن و میریک[7] (۲۰۰۹)، عزیز و همکاران (۲۰۱۴) و بلادی[8] و همکاران (۲۰۱۶) اشاره کرد. نتایج دسته‌ای دیگر از تحقیقات مانند صافی (۱۳۶۶) و سرکارآرانی (۱۳۸۲)، بیانگر آن است که یکی از مهم‌ترین مشکلات آموزش و پرورش، عدم تطابق میان عناصر اصلی نظام آموزشی از جمله اهداف و قوانین نظام آموزشی است. در این زمینه صافی (۱۳۶۶) بر این باور است که ماهیت کار نظام آموزشی نیاز به انعطاف‌پذیری و نرمش خاصی از نظر سازمانی

1. Llach
2. Muricho & Chang'ach
3. Mitiku
4. Cinoglu
5. Ho
6. Rashid & Mukhtar
7. Chapman & Miric
8. Beladi

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

دارد و اعمال دقیق اصول بوروکراسی و قوانین آموزشی در سازمانهای آموزش و پرورش نه مصلحت است و نه سازنده و عملی، زیرا تحقق یافتن اهداف آموزشی نیازمند شرایط خاصی (مانند آزادی عمل نسبی معلمان) است که این امر در قوانین آموزشی در ایران نادیده گرفته شده است. همچنین نتایج تحقیق سرکار آرانی (۱۳۸۲) نیز بیانگر آن است که تحقق یافتن اهداف نظام آموزشی (پرورش کامل شخصیت، استقلال فکر و غیره) منوط به هماهنگی با ساختار، قوانین و محتوای آموزشی است. به عبارت دیگر، اثربخشی اصول آموزش و پرورش (از جمله اهداف) مستلزم وجود شرایط عملی و ضمانت اجرایی (قوانین) مناسب است.

در زمینهٔ مطابقت اهداف و قوانین نظام آموزشی، مرتن[1] بر این باور است که جامعه به عنوان یک نظام، متشکل از اجزایی است با نیازها و ضرورتهای خاص که برآورده شدن آنها، بقای نظام را تضمین می‌کند. رفع این نیازها (اهداف) مستلزم به کارگیری ابزار و وسایل خاصی است. بنابراین هر نظامی ضمن داشتن اهداف خاص، ابزاری را به کار می‌گیرد که دستیابی به این اهداف را میسر می‌سازد. وی معتقد است آنچه موجب مشکلات سازمانی می‌شود تعارض میان اهداف و ارزشهای پذیرفته شده سازمان و وسایل و ابزارهای دستیابی به آن است. از نظر مرتن این امر سبب بروز آنومی در سازمان می‌شود (مرتن به نقل از گیدنز، ۱۳۸۵).

پیر بوردیو[2]، جامعه‌شناس فرانسوی، نیز بر این باور است که جامعه از میدانهای اجتماعی گوناگونی تشکیل شده است (مانند میدان قدرت، میدان اقتصاد، میدان آموزش، میدان هنر و غیره) که هر یک از این میدانها وضعیت متفاوت و خاص خود را دارند (بوردیو؛ به نقل از گرنفل، ۱۳۸۹). از دیدگاه بوردیو، میدان[3] فضا یا پهنه اجتماعی محدودی است که قوانین و منطق خاص خود را دارد و عاملان اجتماعی که در این میدانها جایگاههای خاص را تصرف کرده‌اند بایستی این قوانین را فرا گرفته و پذیرفته باشند (بوردیو، ۱۳۸۸؛ بوردیو، ۱۳۷۵). از نظر بوردیو میدانها ممکن است نهادها یا مؤسسات مادی، اجتماعی و نمادین مثل دانشگاه، بهداشت، ورزش و مذهب باشند که فعالیتهای اجتماعی در آن اتفاق می‌افتد (لسارد[4] و همکاران، ۲۰۱۰). وی بر این باور است که میدان با اعمال قوانین و منطق خود بر کنشگران اجازه هر نوع کنشی را به کنشگران نمی‌دهد و آنها را در انجام دادن کنش محدود می‌کند (بوردیو، ۱۳۹۱). از نظر بوردیو میدان به صورت مستقیم با سرمایه ارتباط دارد و سرمایه به جز در زمینهٔ یک میدان وجود و کارکرد دیگری ندارد. هر کدام از

1. Merton
2. Pierre Bourdieu
3. Field
4. Lessard

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

میدانها با کالاهای خاصی (با سرمایه خاص خود) تعریف می‌شود (کلوت،[1] ۲۰۰۹) که محل منازعه است و این امر موجب تمایز یک میدان از میدان دیگر می‌شود (آروین، ۱۳۹۰).

بنابراین، میدان علاوه‌بر آنکه دربرگیرندهٔ قوانین خاصی است، اهدافی را نیز شامل می‌شود که همان سرمایه مورد منازعه میدان است. به نظر بوردیو هدف میدان مدرسه، ارتقای سرمایه فرهنگی کارگزاران آن است. سرمایه فرهنگی در برگیرندهٔ تمایلات پایدار فرد است؛ یعنی گرایشها و عاداتی که طی فرآیند جامعه‌پذیری حاصل می‌شود و شامل کالاهای فرهنگی، مهارتها و انواع دانش مشروعه است (بوردیو، ۱۹۸۶). همچنین بوردیو معتقد است میدان باید از ویژگیهای اصلی که لازمه کارکرد صحیح آن است، برخوردار باشد. بنابراین هر میدان دارای ویژگیهایی است که باید در تحلیلهای اجتماعی بررسی شوند. یکی از مهم‌ترین ویژگیهای میدان عبارت است از هماهنگی و سازگاری میان عناصر میدان از جمله هماهنگی نوع اهداف (سرمایه) با منطق میدان (پیربایایی و سلطان‌زاده، ۱۳۹۴).

با توجه به نظریه‌های مطرح شده، یکی از شرایطی که زمینه را برای کارایی نظام آموزشی فراهم می‌کند یا به مثابه یک چالش موجب مشکلاتی در نظام آموزشی می‌شود وضعیت هماهنگی قوانین آموزشی و اهداف آموزشی است. بنابراین مسأله پژوهش حول این موضوع متمرکز است که میان اهداف و قوانین میدان آموزش چه نوع رابطه‌ای وجود دارد؟ تناقض وجود دارد یا تطابق؟ با توجه به اینکه نظام آموزش و پرورش از زیر میدانهای گوناگون تشکیل شده و میدان آموزش مدرسه یکی از مهم‌ترین و محوری‌ترین زیر میدانهای نظام آموزش و پرورش است، در این تحقیق سعی شده است که تطابق یا تناقض میان اهداف و قوانین نظام آموزش و پرورش در دوره متوسطه مورد بررسی قرار گیرد.

روش تحقیق

برای دستیابی به هدف پژوهش حاضر، از روش تحلیل اسنادی استفاده شده است. جامعه مورد مطالعه در این پژوهش عبارت است از اسناد آموزشی و اجرایی وزارت آموزش و پرورش که برای اجرا به مدارس اعلام می‌شوند. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند، آیین‌نامه‌های آموزشی دوره سه ساله متوسطه روزانه وزارت آموزش و پرورش مصوب جلسه ۶۶۶ مورخه ۱۳۸۰/۸/۳، اصلاحیه آیین‌نامه آموزشی دوره سه ساله متوسطه (سالی- واحدی) مصوب جلسه ۸۵۶ شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰، آیین‌نامه اجرایی مدارس مصوبه جلسه ۶۵۲ شورای عالی

1. Kloot

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

آموزش و پرورش مورخه ۱۳۷۹/۵/۲۰ و اهداف سازمانی مدارس دوره متوسطه، مصوب جلسه ۶۲۶ و ۶۴۷ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۷۹/۲/۲۹ به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند[۱]. برای تحلیل داده‌ها، تکنیک تحلیل موضوعی[۲] به کار رفته است. تحلیل موضوعی عبارت است از عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها با این هدف که داده‌ها نشان دهنده چه چیزی هستند. این نوع تحلیل در پی الگویابی در داده‌هاست (محمدپور، ۱۳۸۹). در این تکنیک از فرآیند کدگذاری باز جهت مفهوم‌بندی و مقوله‌بندی داده‌ها استفاده شد (استراوس و کربین، ۱۳۹۱) به طوری که اهداف و قوانین میدان هر کدام به طور مجزا مقوله‌بندی شدند و با تعیین مقوله‌های اهداف و قوانین میدان آموزش، تطابق یا تناقض آنها مورد بررسی قرار گرفت.

تحلیل داده‌ها

کدگذاری- مقوله‌بندی

در این مرحله ابتدا آیین‌نامه‌های میدان آموزش (زیر میدان مدرسه مقطع متوسطه) به طور کامل و دقیق مورد مطالعه قرار داده شدند، سپس مورد کدبندی مفهومی و مقوله‌بندی قرار گرفتند. البته برای سهولت فرآیند گردآوری داده اهداف و آیین‌نامه‌های آموزشی و اجرایی میدان آموزش به طور مجزا مورد تحلیل محتوا قرار گرفت.

مرحله اول: کدگذاری مفهومی اهداف میدان آموزش

در این مرحله اهداف میدان آموزش مورد کدبندی مفهومی قرار گرفتند به طوری که با توجه به محتوا و پیام درونی هر بند، ماده، یا تبصره یک کد مفهومی برای آن بند یا ماده اختصاص داده شد. در نهایت ۱۴۹ کد مفهومی استخراج شد که به نمونه‌ای از آنها در جدول شماره ۱ اشاره می‌شود.

جدول ۱: کدهای مفهومی اهداف میدان آموزش، حوزه اخلاقی

ردیف	عبارت	مفهوم
۱	از عوامل گناه و لغزش دوری می‌جوید.	دوری از گناه
۲	ارزشها و ضدارزشها را تشخیص می‌دهد.	شناخت ارزشها
۳	و به پاسداری از ارزشها پایبند است.	پایبندی به ارزشها
۴	از تواناییهای خود به درستی استفاده می‌کند.	کاربست صحیح توانایی
۵	در رفتار و گفتار خود به رعایت حیا و عفت پایبند است.	پایبندی به عفت
۶	برای انجام دادن کارهای خود برنامه‌ریزی می‌کند.	برنامه‌ریزی روزانه
۷	انجام دادن کار خیر را در راه خدا عبادت می‌شمارد.	انجام عمل خیر
۸	از انجام دادن اعمال ناپسند خودداری می‌کند.	خودداری از اعمال ناپسند

۱. دلیل انتخاب این اسناد آن است که اسناد مذکور تاکنون تغییری نیافته‌اند و در مدارس به عنوان آخرین مصوبه، اجرا می‌شوند.

2. Thematic analysis

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

۹	لباسهای مناسب اسلامی و ایرانی می‌پوشد.	پوشش اسلامی- ایرانی
۱۰	با دوراندیشی آینده بهتری می‌سازد.	دوراندیشی
۱۱	موازین دین و اجتماع را در آراستگی ظاهری رعایت می‌کند و نسبت به ترویج آن اهتمام می‌ورزد.	آراستگی دینی
۱۲	عیب‌جویی را یک ضدارزش می‌شمارد.	شناخت ضد ارزشها
۱۳	انتقادپذیری و نقد توأم با حسن نیت را با اهمیت و زمینه پیشرفت می‌داند.	انتقادپذیری
۱۴	برای پیشرفت کشور و راحتی هموطنانش تلاش می‌کند.	تلاش در راه پیشرفت کشور
۱۵	آسایش و امنیت مردم را نتیجه وحدت و یکپارچگی می‌داند.	تأکید بر وحدت جامعه
۱۶	رفتار و اعمال خود را بر پایه عقل و فکر ارزشیابی و انتخاب می‌کند.	رفتار مبتنی بر تعقل
۱۷	رفتاری متعادل دارد.	میانه‌روی
۱۸	به احساسات خود مسلط است.	کنترل احساسات
۱۹	قوانین و مقررات را رعایت می‌کند و در ترویج آن می‌کوشد.	رعایت قوانین

مرحله دوم: مقوله‌بندی اهداف میدان

در این مرحله به دلیل حجم فراوان مفاهیم و برای تعیین مرزبندی‌های مفهومی، مفاهیمی که دارای ویژگی مشترک بودند تحت عنوان یک مقوله قرار داده شدند، به طوری که با روش مقایسه، مفاهیم از نظر معنایی مورد مقایسه و بررسی قرار گرفتند و مفاهیمی که بر امر واحدی دلالت می‌کردند و دارای وجه مشترک بودند، در ذیل یک مقوله یا گروه قرار گرفتند (استراوس و کربین، ۱۳۹۱). در نهایت ۲۲ مقوله به دست آمد که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

مرحله سوم: مقوله‌بندی کلان اهداف میدان

در این مرحله به دلیل حجم فراوان مقوله‌ها و برای انسجام بخشیدن به کار، مقوله‌هایی مشترک تحت عنوان یک مقوله کلان قرار داده شدند. برای تعیین مقوله‌های کلان نیز از روش مقایسه استفاده شد، به طوری که مقوله‌های به دست آمده در مرحله دوم مورد مقایسه قرار گرفتند و مقوله‌هایی که بر امر واحدی دلالت می‌کردند و دارای وجه مشترک بودند، ذیل یک مقوله کلان قرار گرفتند. مقوله‌های کلان به دست آمده از تحلیل محتوای اهداف میدان آموزش عبارت اند از دو مقوله افزایش ارتقای سطح دانش و ارتقای سطح اخلاقیات دانش‌آموزان.

ارتقای سطح دانش: این مقوله بیانگر آن است که اهداف میدان آموزش در صدد افزایش سطح دانش دانش‌آموزان، به مثابه یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی، در زمینه‌های گوناگون اقتصادی، اجتماعی، علمی و فرهنگی و هنری است. در این زمینه می‌توان به مفاهیم شناخت عقیدتی، شناخت اخلاقی، شناخت علمی، شناخت فرهنگی- هنری، شناخت اجتماعی، شناخت زیستی، شناخت سیاسی، شناخت اقتصادی، توانایی علمی- آموزشی و علایق علمی اشاره نمود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

ارتقای سطح اخلاقیات: این مقوله بیانگر آن است که اهداف میدان آموزش در صدد افزایش سطح اخلاقیات دانش‌آموزان در زمینه‌های گوناگون اعتقادی، اجتماعی و اخلاقی است. در این زمینه می‌توان به مفاهیم مبانی اعتقادی، رعایت امور اخلاقی، رعایت امور اجتماعی، توانایی اجتماعی، رفتار دینی، علایق فرهنگی- هنری، رفتار فرهنگی- هنری، رفتار آگاهانه، رفتار سیاسی، رفتار سلامت- محور، رفتار اقتصادی و نگرش اقتصادی دین- محور اشاره نمود.

جدول شماره ۲: مقوله‌های کلان اهداف میدان آموزش

ردیف	مفهوم	مقوله کلان
۱	شناخت عقیدتی، شناخت اخلاقی، شناخت علمی، شناخت فرهنگی- هنری، شناخت اجتماعی، شناخت زیستی، شناخت سیاسی، شناخت اقتصادی، توانایی علمی- آموزشی، علایق علمی	ارتقای سطح دانش
۲	مبانی اعتقادی، رعایت امور اخلاقی، رعایت امور اجتماعی، توانایی اجتماعی، رفتار دینی، علایق فرهنگی- هنری، رفتار فرهنگی- هنری، رفتار آگاهانه، رفتار سیاسی، رفتار سلامت- محور، رفتار اقتصادی، نگرش اقتصادی دین- محور	ارتقای سطح اخلاقیات

کدگذاری قوانین میدان آموزش[۱]

در این مرحله قوانین میدان[۲] در دو مرحله بررسی شد.

مرحله اول: تحلیل و بررسی آیین‌نامه آموزشی

در این مرحله آیین‌نامه آموزشی با روش تحلیل موضوعی مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت دو مقوله به دست آمد[۳] که عبارت اند از:

۱. سطح معیارهای قبولی دانش‌آموزان: این مقوله بیانگر آن است که در آیین‌نامه‌های آموزشی، سطح معیارهای قبولی دانش‌آموزان پایین است. شرایط قبولی دانش‌آموزان و فارغ‌التحصیلی در مقطع متوسطه در آیین‌نامه آموزشی، ماده ۷۵، ۸۱ و ۹۱ و تبصره‌های آنها ارائه شده است. ماده ۸۱ بیانگر شرایط قبولی در درسهای امتحانات نهایی پایه سوم است. مطابق این ماده «پس از برگزاری امتحانات نهایی، دانش‌آموزی در هر یک از درسها قبول شناخته می‌شود که: الف) نمره امتحان

۱. در این قسمت مرحله اول (کدگذاری مفهومی) و مرحله دوم (مقوله‌بندی) با هم بیان می‌شوند.

۲. الف) آیین نامه آموزشی دوره سه ساله متوسطه روزانه مصوب جلسه ۶۶۶ شورای عالی آموزش و اصلاحیه آیین‌نامه آموزشی دوره سه ساله متوسطه (سالی- واحدی)، مصوب جلسه ۸۵۶ شورای عالی آموزش و پرورش.

ب) آیین‌نامه اجرایی مدارس، مصوبه جلسه ۶۵۲ شورای عالی آموزش و پرورش.

۳. یادآور می‌شود که در این بخش ۹ مقوله به دست آمد که عبارت اند از: اهداف، ساختار، برنامه هفتگی، عناوین دروس عمومی، شرایط ثبت نام (ماده ۱۸ تا ۳۵)، شرایط انتقال دانش آموزان، سطح معیارهای قبولی دانش‌آموزان، حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر و هدایت تحصیلی. به دلیل آن که فقط دو مقوله (حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر و سطح معیارهای قبولی دانش‌آموزان) با مسأله پژوهش و اهداف آموزشی مقطع متوسطه ارتباط داشتند (مابقی به سایر امور مدرسه ارتباط داشتند)، برای پاسخ به مسأله پژوهش فقط این دو مقوله مورد تحلیل قرار گرفته اند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

نهایی وی در هر درس بدون ضریب کمتر از ۷ نباشد. ب) نمره سالانه یا دوره تابستانی وی در هر درس کمتر از حد نصاب قبولی (مندرج در ماده ۷۵) نباشد». مطابق ماده ۹۱ همین آیین نامه که بیانگر شرایط فارغ‌التحصیلی است، «دانش‌آموزی فارغ التحصیل شناخته می‌شود که: الف) در همهٔ واحدهای درسی دوره متوسطه در رشته مربوط (حداقل ۹۶ واحد درسی) قبول شده باشد. ب) معدل کل وی حداقل ۱۰ باشد و براساس تبصره ۱ همین ماده «چنانچه دانش‌آموزی از مجموعه درسهای پایه‌های دوم و سوم (اعم از نهایی و غیرنهایی) حداکثر در دو عنوان درسی، آخرین نمره درس وی (سالانه یا تابستانی یا غیرحضوری) ۷ و بیشتر باشد و معدل کل وی نیز حداقل ۱۰ باشد فارغ التحصیل شناخته می‌شود». همچنین براساس تبصره ۲ همین ماده «علاوه بر مفاد تبصره (۱) چنانچه دانش‌آموزی از درسی نمره کمتر از نصاب قبولی کسب کرده باشد ولی برابر مقررات از وی پذیرفته شده باشد و معدل کل وی حداقل ۱۰ باشد نیز فارغ التحصیل شناخته خواهد شد».

تبصره شماره ۱ و ۲ ماده ۷۵ آیین‌نامه آموزشی نیز بیانگر آن است که «چنانچه پس از امتحانات شهریور ماه دانش‌آموزی حداکثر در دو ماده درسی نمره ۷ تا ۱۰ کسب کرده باشد به شرط هدایت تحصیلی به یکی از شاخه‌ها یا رشته‌ها، قبول شناخته می‌شود و در صورتی‌که معدل درسهای پایه اول وی حداقل نمره ۱۰ باشد و در یکی از مواد درسی مذکور نمره ۷ کسب کرده باشد، نیز با رعایت سایر شرایط، قبول شناخته می‌شود»؛ و مطابق تبصره شماره ۴ همین ماده «اگر دانش‌آموزی پس از امتحانات شهریورماه با وجود برخورداری از مفاد تبصره‌های شماره ۱ و ۲ همین ماده شرایط قبولی را احراز نکند، چنانچه با احتساب نمرات خرداد ماه وی در دروس مربوطه در شهریور ماه، شرایط قبولی را داشته باشد نمرات خرداد ماه وی جایگزین نمرات دروس مربوطه در شهریور ماه شده و اعلام نتیجه خواهد شد». با توجه به مفاد ماده ۷۵، ۸۱ و ۹۱ و تبصره‌های آنها می‌توان نتیجه گرفت که این ماده‌های آموزشی بیانگر کاهش سطح معیارهای قبولی دانش‌آموزان است.

۲. حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر: این مقوله بیانگر آن است که در آیین‌نامه‌های آموزشی پیش‌نیازهای لازم برای ورود به پایه بالاتر تحصیلی که الزامی است، حذف شده‌اند. در آیین‌نامه آموزشی، ماده ۸ و ۹ و تبصره‌های آنها بیانگر شرایط ورود دانش‌آموزان به پایه‌های بالاتر در مقطع متوسطه هستند. مطابق ماده ۸ تبصرهٔ شماره ۲ «اگر دانش‌آموز پایه سوم قبلاً از درس پیش‌نیاز نمره ۷ تا ۱۰ را کسب کرده باشد انتخاب درسهای پیش‌نیاز و اصلی به صورت هم‌زمان و یا درسهای اصلی مقدم بر درسهای پیش‌نیاز برای وی بلامانع است» و براساس تبصره ۶ همین ماده

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

«دانش‌آموزان پایه سوم سالی واحدی روزانه که در پایه دوم موفق به کسب حداقل نمره ۷ در دروس پیش نیاز نشده‌اند و گاهی به دلیل عدم انطباق ساعات ارائه دروس پیش‌نیاز و اصلی در برنامه هفتگی مدارس امکان انتخاب دروس پایه دوم برای برخی از آنان فراهم نشده و تشکیل کلاس در فرصتهای دیگر مقدور نبوده است، می‌توانند در شرایط اضطرار در صورت موافقت شورای مدرسه و با رعایت سایر ضوابط از جمله سقف واحدهای مجاز، آن دسته از دروس پایه دوم را که پیش‌نیاز دروس پایه سوم هستند انتخاب و در امتحانات نوبت اول و دوم آن دروس شرکت کنند. در این صورت نمرات پایانی هر نوبت به عنوان نمرات مستمر آن نوبت نیز منظور و همانند سایر دروس برابر ماده ۵۵ آیین نامه آموزشی برای آنان اعلام نتیجه خواهد شد».

همچنین مطابق مصوبه جلسه هشتصد و پنجاه و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش «طی سال تحصیلی ۹۱-۹۰ در پایه اول متوسطه مانند پایه‌های دوم، سوم و دوره پیش‌دانشگاهی، نظام سالی- واحدی اجرا خواهد شد و دانش‌آموزانی که موفق به احراز نمره قبولی در برخی دروس سال اول نشوند، می‌توانند این دروس را در سالهای بعد بگذرانند. همچنین طبق بند «د» ماده ۴ این مصوبه ارزشیابی هر یک از دروس دوره متوسطه به صورت مستقل انجام می‌شود و قبولی یا عدم قبولی در هر درس تأثیری بر دیگر دروس ندارد. این گزارش می‌افزاید: دانش‌آموزان پایه اول پس از پایان سال تحصیلی بر اساس ضوابط انتخاب رشته تحصیلی به پایه دوم ارتقا می‌یابند (بدون در نظر گرفتن قبولی یا عدم قبولی دانش‌آموزان) و علاوه بر ارائه کلیه دروس سال دوم رشته مربوطه، می‌توانند دروس باقیمانده از پایه‌های اول و دوم را در دوره تابستانی سال دوم انتخاب و در آزمون دروس افتاده شرکت نمایند. بر این اساس دانش‌آموزان پایه سوم نیز درصورت عدم توفیق در گذراندن برخی از دروس می‌توانند در امتحانات دی ماه شرکت کنند و حداکثر ۳۲ واحد از درسهای باقیمانده را امتحان دهند. با توجه به مفاد ماده ۸ و ۹ آیین‌نامه آموزشی و تبصره‌های آنها و مصوبه ۸۵۶ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش می‌توان نتیجه گرفت که این ماده‌های آموزشی بیانگر حذف پیش‌نیازهای دروس دوره متوسطه هستند.

مرحله دوم: تحلیل و بررسی آیین‌نامه اجرایی

در این مرحله آیین‌نامه اجرایی میدان مدارس به عنوان بخش دوم قوانین میدان آموزش با روش تحلیل موضوعی مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت در دو مقوله ذیل دسته‌بندی شد:

۱. **مقررات انضباطی ضعیف**: این مقوله بیانگر آن است که مقررات انضباطی آیین‌نامه‌های اجرایی ضعیف است. در آیین‌نامه اجرایی، ماده ۶۹، ۷۰ و ۷۶ بیانگر مقررات انضباطی دانش‌آموزان است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

مطابق ماده ۶۹ «مدیر موظف است در مواردی که دانش‌آموز تأخیر مکرر یا غیبت غیر موجه داشته باشد، مراتب را به اطلاع ولی وی برساند» و بر اساس ماده ۷۰ نیز «غیبت غیر موجه و تأخیر ورود دانش‌آموز در دفتر انضباطی ثبت و موجب کسر نمره انضباط می‌شود» و براساس ماده ۷۶ همین آیین‌نامه «دانش‌آموز متخلفی که راهنماییها و چاره‌جوییهای تربیتی در آنها مفید و مؤثر نیست، با رعایت تناسب به یکی از روشهای زیر مورد تنبیه قرار گیرد: ۱- تذکر و اخطار شفاهی به طور خصوصی ۲- تذکر و اخطار شفاهی در حضور دانش‌آموزان کلاس مربوطه ۳- تغییر کلاس ۴- اخطار کتبی و اطلاع به ولی دانش‌آموز ۵- اخراج موقت از مدرسه با اطلاع قبلی ولی دانش آموز حداکثر برای مدت سه روز. اعمال تنبیه مندرج در بندهای ۱ و ۲ بر عهده معلم و مربی و بند ۳ به عهده مدیر و بندهای ۴ و ۵ پس از موافقت شورای مدرسه برعهده مدیر است».[1] با توجه به مفاد ماده ۶۹، ۷۰ و ۷۶ و تبصره‌های آنها می‌توان نتیجه گرفت که این ماده‌های اجرایی بیانگر نبود مقررات انضباطی مناسب و کارآمد برای منضبط نمودن دانش‌آموزان است.

۲. نبود ابزار کنترل مناسب: این مقوله بیانگر آن است که در آیین‌نامه‌های اجرایی ابزار یا روشهای مناسبی برای کنترل دانش‌آموزان از سوی مدیر و معلمان وجود ندارد. در آیین‌نامه اجرایی، ماده ۷۴ الی ۸۲ (به جز ماده ۷۶) بیانگر شرایط کنترل و تنبیه دانش‌آموزان است. مطابق ماده ۷۷ آیین‌نامه اجرایی «اعمال هر گونه تنبیه بدنی، اهانت و تعیین تکلیف درسی جهت تنبیه ممنوع است»، و مطابق با ماده ۸۲ «مدیر مدرسه موظف است همکاران خود را نسبت به موارد انضباطی آگاه کند و ممنوعیت تنبیه بدنی را تذکر دهد و در صورت مشاهده تخلف، مراتب را جهت اطلاع و اقدام لازم به اداره آموزش و پرورش منطقه گزارش دهد». همچنین با توجه به ماده ۷۶ همین آیین‌نامه دانش‌آموز متخلفی که راهنماییها و چاره‌جوییهای تربیتی در آنها مؤثر نیست را با رعایت تناسب به یکی از روشهایی که در مقوله « مقررات انضباطی ضعیف» به آن اشاره گردید، می‌توان مورد تنبیه قرار داد. با توجه به مفاد ماده ۷۷ و ۸۲ می‌توان نتیجه گرفت که این ماده‌های اجرایی بیانگر نبود شرایط کنترل جدی و کارآمد برای بازاندیشی و اصلاح اعمال اشتباه دانش‌آموزان است، زیرا تنبیه باید توجه دانش‌آموز را به اشتباه خود جلب و زمینه مناسب را برای ایجاد رفتارمطلوب در وی فراهم نماید.

۱. البته این ماده دارای بند ۶ نیز مبنی بر انتقال مدرسه است که علاوه بر تأیید شورای مدرسه موافقت اداره آموزش و پرورش نیز الزامی است. بنابراین از اختیار معلم و مدیر خارج است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

مرحله سوم: مقایسه و تفسیر[۱]

در این مرحله برای تشخیص وجود هماهنگی، تناقض و تضاد میان اهداف و قوانین میدان آموزش، مقوله‌های به دست آمده مورد مقایسه قرار گرفتند. مقایسه این مقوله‌ها بیانگر آن بود که میان مقوله‌های به دست آمده تناقض وجود دارد و این تناقض در مقوله‌های زیر به وضوح قابل مشاهده است.

۱.تناقض مقوله ارتقای سطح دانش با مقوله کاهش سطح معیار نمره قبولی: با توجه به مفاهیم شناخت عقیدتی، شناخت اخلاقی، شناخت علمی، شناخت فرهنگی- هنری، شناخت اجتماعی، شناخت زیستی، شناخت سیاسی و شناخت اقتصادی اهداف میدان آموزش (زیر میدان مدرسه)، این میدان در صدد ارتقای سطح دانش دانش‌آموزان است، اما مقوله‌های به دست آمده از آیین‌نامه آموزشی میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) نه تنها این هدف را برآورده نمی‌کند، بلکه در جهت مقابل آن نیز عمل می‌کند. به طوری که مطابق تبصره شماره ۱ ماده ۷۵ آیین‌نامه آموزشی، اگر دانش‌آموزی در دو ماده درسی نمره ۷ تا ۱۰ کسب کرده باشد به شرط هدایت تحصیلی به یکی از شاخه‌ها یا رشته‌ها، قبول شناخته می‌شود و در صورتی‌که معدل درسهای پایه اول وی حداقل نمره ۱۰ باشد و در یکی از مواد درسی مذکور نمره ۷ کسب کرده باشد، نیز با رعایت سایر شرایط، قبول شناخته می‌شود. مطابق تبصره شماره ۴ همین ماده «اگر دانش‌آموزی پس از امتحانات شهریور ماه با وجود برخورداری از مفاد تبصره‌های شماره ۱ و ۲ همین ماده شرایط قبولی را احراز نکند، چنانچه با احتساب نمرات خرداد ماه وی در دروس مربوطه در شهریور ماه، شرایط قبولی را داشته باشد نمرات خرداد ماه وی جایگزین نمرات دروس مربوطه در شهریور ماه می‌شود یعنی قبول شناخته می‌شود» (تبصره شماره ۱ و ۴ ماده ۷۵ آیین‌نامه آموزشی). مفاد این ماده آموزشی بیانگر نادیده گرفتن اهداف سازمانی آموزش و پرورش است، زیرا دانش‌آموزی که شرایط تبصره شماره ۱ و ۴ ماده ۷۵ آیین‌نامه آموزشی را داشته باشد، به هیچ وجه سطح دانش وی (در آن درس یا در همه دروس) افزایش نیافته است. بنابراین نباید شرایط قبولی را کسب کند.

۲. تناقض مقوله ارتقای سطح دانش با مقوله معیار مقررات انضباطی ضعیف: ماده ۶۹ و ۷۶ آیین‌نامه اجرایی مدارس بر این امر دلالت می‌کند که دانش‌آموزان تنبل، بی‌علاقه و کم‌انگیزه که علاقه و توانایی نشستن در کلاسهای درس را ندارند، به طور دلخواه تأخیر یا غیبت کنند. به دلیل آن که مطالب درسی دانش‌آموزان بر اساس پیوستگی و نظم خاصی طراحی شده است، مطالب

۱. در این پژوهش برای بیان بهتر یافته‌ها مرحله سوم (مقایسه) و مرحله چهارم (تفسیر) با هم انجام شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

درسی دارای ویژگی «فرآیندی» هستند؛ یعنی یادگیری درسهای اولیه مقدمه یادگیری درسهای بعدی است (دروس زبان انگلیسی، عربی، ریاضی، تاریخ، جغرافیا، فیزیک، شیمی، زیست، فلسفه، منطق، ادبیات فارسی و زبان فارسی همگی دارای این ویژگی هستند). بنابراین دانش‌آموزی که حتی در یک جلسه درس حاضر نباشد نه تنها در یادگیری همان درس قبلی با مشکل مواجه می‌شود، بلکه آمادگی ذهنی، دانشی و بینشی لازم را نیز برای یادگیری دروس جدید نخواهد داشت.

۳. تناقض مقوله افزایش سطح دانش با مقوله حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر: با توجه به مقوله «ارتقای سطح دانش» مستخرج از اهداف، میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) در صدد ارتقای سطح دانش دانش‌آموزان است، اما مقوله «حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر» مستخرج از آیین‌نامه آموزشی میدان آموزش نه تنها این هدف را برآورده نمی‌سازد، بلکه در جهت مقابل آن نیز عمل می‌کند. نکته قابل ملاحظه آن است که مطالب آموزشی در مدارس ایران به ویژه در مقطع متوسطه، سلسله مراتبی است؛ یعنی دروس تعیین شده برای یادگیری در یک پایه (مثلاً پایه اول) مقدمه یا پیش‌نیاز یادگیری همان درس یا سایر دروس در پایه‌های بالاتر (پایه دوم و سوم) است. بنابراین دستیابی به «افزایش سطح دانش» در میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) مستلزم آن است که دانش‌آموزان دروس تعیین شده در هر پایه تحصیلی را با موفقیت پشت سر بگذارند و فرآیند یادگیری در آنها صورت بگیرد و به لحاظ دانش و نگرش آمادگی لازم را کسب کنند و آمادگی ذهنی برای یادگیری مطالب جدید که در ادامه همان مطالب قبلی است در آنها ایجاد شود. این در حالی است که آیین‌نامه آموزشی مصوبه جلسه هشتصد و پنجاه و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۹۰/۱۲/۲ (مبنی بر گذراندن واحدهای درسی پایه اول در پایه‌های بالاتر در صورت عدم احراز نمره قبولی) بیانگر آن است که دانش‌آموزان در صورت عدم یادگیری مطالب درسی پایه اول یا در صورت نداشتن پیش‌نیازهای ذهنی، دانشی و نگرشی می‌توانند در کلاسهای درس پایه بالاتر حاضر شوند و مطالب آموزشی جدید را یاد بگیرند.

۴. تناقض مقوله افزایش سطح اخلاقیات با مقوله نبود ابزار کنترل مناسب: با توجه به مقوله‌های مبانی اعتقادی، رعایت امور اخلاقی، رعایت امور اجتماعی و سایر مقوله‌های سطح اخلاقیات، میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) در صدد افزایش و ارتقای سطح اخلاقیات دانش‌آموزان است، اما مقوله‌های به دست آمده از آیین‌نامه‌اجرایی مدارس (مقوله نبود ابزار کنترل مناسب) مغایر و متناقض با این اهداف است، زیرا مقوله «نبود ابزار کنترل مناسب» که دربرگیرنده ماده ۷۶ است بر نبود مقررات انضباطی مناسب و کارآمد برای منضبط نمودن و ارتقای امور اخلاقی دانش‌آموزان دلالت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

دارد. به طوری که ماده ۷۶ بر این امر اشاره دارد که معلمان و مربیان در برخورد با دانش‌آموزانی که قوانین و مقررات مدرسه را نادیده گرفته‌اند و مرتکب اعمالی از قبیل بی‌نظمی، بی‌ادبی، بی‌نزاکتی، توهین، دعوا و بی‌احترامی به سایر دانش‌آموزان، معلمان و کلاس درس شده‌اند، باید از روشهای «تذکر به طور خصوصی» یا «اخطار شفاهی در حضور دانش‌آموزان» استفاده کنند و مدیر نیز در صورت لزوم از روشهایی مانند «تغییر کلاس» و «اخطار کتبی» استفاده نماید. در حالی که این روشها برای دانش‌آموزان امروزی دیگر مؤثر نیست و تأثیر چندانی بر ترمیم امور اخلاقی دانش‌آموزان و ارتقای آنها ندارد زیرا اخلاق و رفتار دانش‌آموزان ضمن آنکه امری حساس است، در طول دوران جامعه‌پذیری در خانه، مدرسه و جامعه شکل گرفته و با تذکر شفاهی و اخطار کتبی نیز نه تنها ارتقا نمی‌یابد، بلکه تغییر نیز نمی‌کند. بنابراین ارتقای سطح اخلاقیات دانش‌آموزان به ابزارها و روشهایی بسیار مؤثرتر نیاز دارد که در آیین‌نامه اجرایی مدارس توجه کافی به آن نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

تلاش این مقاله به منظور بررسی تناقض یا تطابق میان اهداف و قوانین نظام آموزش و پرورش در دوره آموزش متوسطه بود و در این زمینه از نظریه‌های بوردیو و مرتن بهره گرفته شد. بر اساس نظریه‌های مذکور، نظام آموزش و پرورش هنگامی از کارکردی مناسب برخوردار است که میان اهداف و قوانین آن مطابقت وجود داشته باشد نه تناقض. نتایج به دست آمده از اسناد مورد مطالعه بیانگر آن است که میان اهداف و قوانین میدان آموزش تناقضهایی وجود دارد که عبارت اند از: «تناقض مقوله ارتقای سطح دانش با مقوله کاهش سطح معیار نمره قبولی، تناقض مقوله ارتقای سطح دانش با مقوله معیار مقررات انضباطی ضعیف، تناقض مقوله افزایش سطح دانش با مقوله حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر و تناقض مقوله افزایش سطح اخلاقیات با مقوله نبود ابزار کنترل مناسب». این تناقضها حاکی از آن هستند که اهداف میدان آموزش بر ارتقای سطح دانش و اخلاقیات دانش‌آموزان تأکید دارد و برای ارتقای دانش و اخلاقیات آنها تدوین شده است، در حالی که قوانین میدان آموزش بر اموری مغایر با این اهداف تأکید دارند. به طوری که قوانین میدان آموزش با تدوین ماده‌ها و تبصره‌هایی مانند تبصره شماره ۱ و شماره ۴ ماده ۷۵ ، ماده ۸۱ و ۹۱ در آیین‌نامه آموزشی، معیار قبولی و فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان را تقلیل داده و گذراندن دروس پیش‌نیاز را (در صورت عدم قبولی) به پایه‌های تحصیلی بعدی موکول کرده است و با تدوین ماده

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

۶۹، ۷۰، ۷۶، ۷۷ و ۸۲ آیین‌نامه اجرایی، معلمان و مدیران مدارس را از داشتن ابزار کنترل مناسب برای تعلیم و تربیت مطلوب دانش‌آموزان محروم نموده است.

با توجه به اینکه آنچه در میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) لازم‌الاجرا است، قوانین میدان است نه اهداف آن و کارگزاران اصلی میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) ملزم به رعایت و اجرای این قوانین بدون هیچ گونه تخطی هستند،[1] می‌توان گفت تناقض اهداف و قوانین میدان آموزش (زیر میدان مدرسه)، با غلبه و سلطه قوانین بر اهداف این میدان همراه است. از آنجا که شماری از این قوانین (مانند تبصره شماره ۱ و شماره ۴ ماده ۷۵ ، ماده ۸۱ و ۹۱ آیین‌نامه آموزشی و ماده ۶۹، ۷۰، ۷۶، ۷۷ و ۸۲ آیین‌نامه اجرایی که بیانگر شرایط قبولی دانش‌آموزان در یک پایه، مجوز ورودشان به پایه‌های بالاتر یا فارغ‌التحصیلی آنهاست)، تعیین کننده سطح تحقق اهداف میدان با معیارهای حداقلی و بسیار پایین هستند، دانش‌آموزانی از این میدان خارج می‌شوند (فارغ‌التحصیل شوند) که اهداف میدان در سطح بسیار پایینی در آنها تحقق یافته است. به این ترتیب می‌توان گفت قوانین میدان آموزش سبب می‌شود که دانش‌آموزان در حالی از این میدان خارج شوند که اهداف میدان آموزش (زیر میدان مدرسه)، در ابعاد مختلف، در حد معقول در آنها تحقق نیافته است. این نتیجه بیانگر آن است که یکی از مشکلات اصلی در میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) مشکل درون میدانی است که عبارت است از: تناقض میان اهداف و قوانین میدان آموزش. در این زمینه شایان ذکر است که از یک سو، میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) با تهیه و تنظیم قوانین آموزشی (تبصره و تک‌ماده) سبب شده است تا دانش‌آموزان ضعیف به آسانی با کسب حداقل نمره (نمره ۷)، پایه‌ها و مقاطع تحصیلی را به راحتی پشت‌سر بگذارند. این درحالی است که تحقق اهداف میدان آموزش در ابعاد مختلف آن در دوره متوسطه در مورد این دانش‌آموزان، صورت نگرفته است. این امر مغایر و متناقض با اهداف میدان آموزش است که بر ارتقای دانش به مثابه یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی تأکید دارد. از سوی دیگر، میدان آموزش با تهیه و تنظیم قوانین اجرایی سبب شده که دانش‌آموزان ضعیف، آشوب‌گر و کم‌انگیزه، هنجارهای محیط آموزشی را به راحتی نادیده بگیرند و مانع تدریس مطلوب معلم شوند. این در حالی است که مسئولان مدرسه مطابق با آیین‌نامه اجرایی فقط می‌توانند به دانش‌آموزان تذکر شفاهی یا کتبی دهند و اولیا آنها را از اعمال فرزندانشان با خبر کنند. در حالی‌که هیچ کدام از این روشها، ابزاری مناسب برای منضبط نمودن این دانش‌آموزان نیست. این نداشتن قدرت برای اولیای مدرسه از اعتبار آنها نزد

۱. در غیر این صورت توبیخ می‌شوند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

دانش‌آموزان می‌کاهد و زمینه را برای ادامه هنجارشکنی‌ها بیش از پیش مهیا می‌کند. در چنین شرایطی اهداف میدان آموزش (چه در سطح دانش، چه در سطح اخلاقیات) در دانش‌آموزان هنجارشکن محقق نمی‌شود. این شرایط نیز مغایر و متناقض با اهداف میدان آموزش است که بر ارتقای سطح دانش و اخلاقیات در دانش‌آموزان تأکید دارد.

بنابراین نتایج تحقیق حاضر بیانگر آن است میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) در ایران دچار تناقض درون میدانی است و با توجه به غلبه و سلطه قوانین بر اهداف، این تناقض موجب بروز مشکلاتی در میدان آموزش مدارس شده و میدان آموزش را در دستیابی به اهداف مورد نظر با چالش مواجه ساخته است. چنین نتیجه‌ای به لحاظ نظری با نظریه بوردیو همخوانی دارد. وی بر این باور است که یکی از شرایط لازم برای آنکه میدان دارای کارکرد صحیح باشد، هماهنگی عناصر میدان از جمله اهداف و قوانین میدان است، در غیر این صورت میدان کارایی صحیحی نخواهد داشت و با اختلال مواجه خواهد شد. همچنین وی در این مورد بر این باور است که هدف و سرمایه مورد منازعه در میدان آموزش باید سرمایه فرهنگی باشد و کارگزاران میدان باید برای دستیابی به آن تلاش و رقابت کنند و منطق و قوانین میدان نیز باید با آن هماهنگ باشد. در حالی که نتایج تحقیق حاضر نیز بیانگر آن است که در میدان آموزش ایران (زیر میدان مدرسه) اگرچه اهداف میدان بر ارتقای دانش به مثابه یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی تأکید دارد، اما قوانین میدان با آن مطابقت ندارد و شرایط کاهش آن را فراهم نموده است و این امر موجب بروز برخی از مشکلات در میدان آموزش مدارس شده است. همچنین، نتایج تحقیق حاضر با نظریه مرتن همخوانی دارد که معتقد است بروز آنومی ناشی از تناقض اهداف و وسایل دستیابی به آن است، زیرا نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ماده ۶۹، ۷۰ و ۷۶ از آیین نامه اجرایی و تبصره شماره ۱ و ۴ ماده ۷۵ آیین‌نامه آموزشی با اهداف نظام آموزشی مغایرت دارند. به طوری که اهداف میدان در صدد ارتقای سطح دانش و اخلاقیات دانش‌آموزان است، اما ماده‌ها و تبصره‌های قوانین آموزشی مذکور زمینه کاهش سطح دانش و اخلاقیات دانش‌آموزان را فراهم می‌نماید. وجود چنین تناقضی سبب بروز تناقض آموزشی شده است که موجبات عدم تحقق یافتن اهداف میدان آموزش در میان شمار بسیاری از دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد.

پیشنهادها

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، به مسئولان نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود که قوانین (آیین‌نامه‌های آموزشی و اجرایی) میدان آموزش را مورد بازبینی و تجدید نظر قرار دهند و ماده‌ها

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

و تبصره‌های آموزشی به ویژه تبصره شماره ۱ و شماره ۴ ماده ۷۵ ، ماده ۸۱ و ۹۱ آیین‌نامه آموزشی و ماده ۶۹، ۷۰، ۷۶ ، ۷۷ و ۸۲ آیین‌نامه اجرایی را مطابق با اهدف میدان اصلاح کنند تا زمینه‌های تحقق اهداف میدان آموزش مدارس فراهم آید. در این زمینه با توجه به «تناقض مقوله ارتقای سطح دانش با مقوله کاهش سطح معیار نمره قبولی» پیشنهاد می‌شود قوانین میدان آموزش (آیین‌نامه‌های آموزشی) در راستای ارتقای دانش اصلاح شود، زیرا اهداف میدان آموزش (زیر میدان مدرسه)، بر ارتقای سطح دانش دانش‌آموزان دلالت دارد، اما برخی از مقوله‌های آیین‌نامه آموزشی میدان آموزش (مانند تبصره شماره ۱ و شماره ۴ ماده ۷۵) بر معیارهای حداقلی و بسیار پایین دلالت دارند، به طوری که معیار فارغ‌التحصیلی و سطح قبولی دانش‌آموزان را به کسب معدل ۱۰ و نمره ۷ تقلیل داده است. این امر بیانگر نادیده گرفتن اهداف میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) است، زیرا دانش‌آموزی که شرایط تبصره شماره ۱ و شماره ۴ ماده ۷۵ را داشته باشد، به هیچ وجه سطح دانش او (در آن درس یا در همه دروس) افزایش نیافته است. بنابراین پیشنهاد می‌شود که معیار قبولی و معدل فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان (که بخشی از قوانین میدان مدرسه است) از نظر کمی تغییر یابد یعنی سطح معیار قبولی و معدل فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان از نمره ۱۰ به نمرات بالاتر ارتقا یابد. همچنین با توجه به «تناقض مقوله افزایش سطح دانش با مقوله حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر» و با توجه به آن که یادگیری برخی از دروس سلسله مراتبی است و مستلزم گذراندن پیش‌نیازهای مرتبط است، پیشنهاد می‌شود که در آیین‌نامه آموزشی بر گذراندن دروسی که پیش‌نیاز سایر دروس هستند، تأکید شود و به دانش‌آموزانی که دروس پیش‌نیاز را نگذرانده‌اند، مجوز ورود به پایه‌های بالاتر داده نشود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

منابع

آروین، بهاره. (۱۳۹۰). *بررسی انتقادی فرایند تولید علوم اجتماعی در ایران (با تأکید بر رشته جامعه‌شناسی)*. رساله دکتری رشته جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.

استراوس، انسلم و کربین، جولیت. (۱۳۹۱). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریهٔ زمینه‌ای*، (ترجمهٔ ابراهیم افشار). تهران: نشر نی.

ایروانی، شهین. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴ (۱)، ۸۳-۱۱۰.

بوردیو، پیر. (۱۳۷۵). *علم علم و تأمل‌پذیری*، (ترجمه یحیی امامی). تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.

_____ (۱۳۸۸). *درسی درباره درس*، (ترجمه ناصر فکوهی). تهران: نشر نی.

_____ (۱۳۹۱). *تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی*، (ترجمه حسن چاوشیان). تهران: نشر ثالث.

پیربابایی، محمد تقی و سلطان‌زاده، محمد. (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر صورتبندی میدان معماری معاصر ایران بر اساس نظریه میدان بوردیو. *نشریه هنرهای زیبا- معماری و شهرسازی*، ۲۰ (۲)، ۷۳-۸۴.

حاجی هاشمی، سعید. (۱۳۸۷). *توسعه و توسعه‌نیافتگی؛ روش تفکر و عقلانیت در توسعه: مطالعه موردی ایران*. اصفهان: وسپان.

رضایی، منیره. (۱۳۹۲). تربیت هنری در نظام آموزشی ایران. *مجله مطالعات فرهنگ ارتباطات*، ۱۴ (۲۲)، ۷-۳۰.

سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۸۲). *اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی*. تهران: روزنگار.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش.

شیربگی، ناصر؛ غلامی، خلیل و بساطی، مختار. (۱۳۹۴). شناخت باورهای مشترک انضباطی اعضای جامعه مدرسه. *فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۴ (۷)، ۱۰۵-۱۳۲.

صافی، احمد. (۱۳۶۶). تئوری بوروکراسی و کاربرد آن در سازمان‌های آموزش و پرورش. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳ (۳ و ۴)، ۷-۱۷.

کمالی، افسانه و خاوری، زهرا. (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی در بین دانش‌آموزان متوسطه شهر مشهد. *مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱(۱)، ۱۵۹-۱۹۰.

گرنفل، مایکل. (۱۳۸۹). *مفاهیم کلیدی پیر بوردیو*، (ترجمه محمد مهدی لبیبی). تهران: نشر افکار.

گیدنز، آنتونی. (۱۳۸۵). *جامعه‌شناسی*، (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: نشر نی.

محمدپور، احمد. (۱۳۸۹)، *ضد روش؛ منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

Ahmad, Eqbal, Rehman, Kahir, Ali, Asghar, Khan, Itbar, & Akbar khan, Fazal (2014). Critical analysis of the problems of education in Pakistan: Possible solutions. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *3*(2), 79-84.

Aziz, M., Bloom, D., Humair, S., Jimenez, E., Rosenberg, L., & Sathar, Z. (2014). *Educations system reform in Pakistan: Why, when and how?* IZA Policy Paper No. 76, 1-23.

Beladi, H., Sinha, C., & Kar, S. (2016). To educate or not to educate: Impact of public polices in developing countries. *Economic Modeling*, 56, 94-101.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.C. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.

Chapman, D., & Miric, S. L. (2009). Education quality in the Middle East. *International Review of Education*, *55*(4), 311-344.

Cinoglu, M. (2006). Private education as a policy tool in Turkey. *International Education Journal*, *7*(5), 676- 687.

Hamidi, F., Ghorbandordinejad, F., Reezaee, M., & Jafari, M. (2011). A comparison of the use educational technology in the developed/developing countries. *Procedia Computer Science*, 3, 374-377.

Ho, W.-C. (2010). Moral education in China's music education: Development and challenges. *International Journal of Music Education*, *28*(1), 71-87.

Kloot, B. (2009). Exploring the value of Bourdieu's framework in the context of institutional change. *Studies in Higher Education*, *34*(4), 469-481.

Lessard, C., Contandriopoulos, A.P., & Beaulieu, M.D. (2010). The role (or not) of economic evaluation at the micro level: Can Bourdieu's theory provide a way forward for clinical decision-making? *Social Science & Medicine*, 70, 1948-1956.

Llach, J.J. (2006). The challenge of international educational gaps in the context of globalizations. *Globalization and Education*, Extra series 7, 213-236.

Masino, S., & Niño-Zarazúa, M. (2016). What works to improve the quality of student learning in development countries? *International Journal of Educational Development*, 48, 53-65.

Mitiku, W., Alemu, Y., & Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, *1*(2), 118-135.

Muricho, W.P., & Chang'ach, J. K. (2013). Education reforms in Kenya for innovation. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, *3*(9), 123-145.

Rashid, Khalid, & Mukhtar, Sajida (2012). Education in Pakistan: Problems and their solutions. *Business and Social Sciences*, *2*(11), 332- 343.

Sabzian, F., Ismail, Zurida, Mohammad Ismail, Abdol Malik, Fathi Vajargah, K., & Sodouri, S. (2013). The pathology of primary teachers' professional development in Iran. *International Journal of Applied Sciences and Technology*, *3*(5), 87-93.

Syomwene, A., & Kindiki, J. N. (2015). Women education and economic development in Kenya: Implications for curriculum development and implementation processes. *Journal of Education and Practice*, *6*(15), 38-48.

Udefuna, P.N., Akalefu, C., & Asogwa, C. (2013). Entrepreneurship education and economic development in Nigeria: Policy issues and options. *Industry & Higher Education*, *27*(5), 343-348.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.6.3]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]