



A Phenomenological Study of the Experience of Hysteresis of High School Students in the Field of Education

Ali Hossein, Hosseinzadeh¹, Abdolreza Navah², Ali Boudaghi³, YounesBoodat^{4*}

1. Professor of Sociology, Department of Social Sciences, Faculty of Economics and Social Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
2. Associate Professor of Sociology, Department of Social Sciences, Faculty of Economics and Social Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
3. Assistant Professor of Sociology, Department of Social Sciences, Faculty of Economics and Social Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
4. PhD student, Department of Sociology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Corresponding Author: E-mail: ; **ORCID:**

Received: 09/05/2025, **Revised:** 03/06/2025, **Accepted:** 20/07/2025

Abstract

School, as a social field in which students are active, is not merely a space with familiar rules. Understanding their experience in this space requires studying their habitus relationships with this field. This qualitative study analyzes how students at Dezful high schools experience hysteresis. The research strategy in this study is phenomenological. Participants in this study were purposively selected and data were collected through in-depth interviews. Moustakas' method was used to analyze and code the data. The findings of this study show that many of the students experienced despair and disappointment (hysteresis) before they were able to reconstruct their initial habitus to adapt to school conditions. Consequently, the contexts of students' hysteresis experiences differ across schools; and when their habitus is challenged, despite the experience of hysteresis, there is potential for both habitus and agency to be reconstructed.

Keywords: Students, Habitus, Field, Hysteresis, Agency.

How to Cite: Hosseinzadeh, A. H.; Navah, A. R.; Boudaghi, A. & Boodat, Y. (2025). A Phenomenological Study of the Experience of Hysteresis of High School Students in the Field of Education. *Journal of Sociology of Lifestyle*, 10(3), 53-83. In Persian.



Extended Abstract

Background and Purpose

Various researches have been conducted about the daily experiences of students in Iran. This research examines an experience from students' daily lives where there is a gap between their habitus and school conditions as a field. Since students' habitus does not always align with school field conditions, this research focuses on moments of misalignment between habitus and field, when the phenomenon of hysteresis emerges for high school students in Dezful. Therefore, the first goal of this research is to understand students' experiences, that is, their agency in the school field; second, to discover and describe their experience of hysteresis; and finally, to understand their strategies when facing continued hysteresis situations.

Materials and Methods

This research is qualitative in nature, using a phenomenological strategy. Specifically, it employs descriptive or transcendental phenomenology, guided by three basic steps (Arabi & Boudelai, 2011): epoche, ideation, and empathy. Here, participants' descriptions and experiences guide the research rather than researcher interpretations. A total of 23 participants, including 16 students and 7 teachers, were purposefully selected. Data were obtained through in-depth interviews. Moustakas' seven-step method was used to analyze the data, which was summarized at three levels with some modifications. To ensure research validity, the following steps were taken: maintaining honesty toward participants, avoiding bias in writing data and findings, using colloquial language in reporting quotes, and applying epoche throughout the research process.

Findings

According to the findings, the phenomenon of hysteresis emerges in two general categories (such as contextual encounters and disruptions in interpersonal interactions) from students' experiences within the educational field. The experience of agency appeared as strategies to overcome hysteresis effects, categorized as: interaction as a tool for emancipation, negative resistance, and rethinking actions. In the hysteresis experience, students perceive a structural gap between their established habits and the constantly changing conditions at school. Among other effects of hysteresis, students utilize available resources, resist, modify their habitus, and generate creative responses.

Discussion

Unlike some research (Moeedfar & Darabi, 2012) that decentralizes student agency when facing school and family discourses, this study focuses on students' phenomenological experience of those discourses. In line with other research (Matsuna et al., 2021), it was found that when there is a disconnect between students' established habitus and school conditions (field of action), they experience hysteresis. In other words, if there is structural distance between home and school subjectivities (Yaghoubi, 2015), students experience conflict.

Compared to Chen's (2020) study focusing solely on hysteresis effects and students' emotional suffering, this research - in line with other studies (Rezaei, 2008; Marginson, 2013; Matsunga et al., 2021) - shows that hysteresis effects include not only trauma, fear, and despair but also potentialities.

Conclusion

This research aimed to analyze students' experience of hysteresis at school. Schools represent action fields structurally distant from familiar situations where students' habitus was formed. In their hysteresis experience, students must sometimes coordinate with dominant school procedures and respond appropriately, while other



times they must modify their habitus to resolve interpersonal conflicts with classmates. Consequently, experiences of despair, frustration, and response require time. Additionally, students identify or create ways to act (agency) and actively interact with dominant school practices, thereby reconstructing their habitus and becoming capable of managing hysteresis effects.

Hysteresis experiences vary among students from different schools. In schools where the dominant narrative reproduces a particular lived culture (e.g., spending time), students adapt to prevailing conditions. Conversely, in schools emphasizing learning procedures and strict classroom attendance, students unfamiliar with the dominant field structure encounter problems.

Funding

The authors of this study did not receive any budget from any natural or legal person to do this article.

Authors' Contributions

Except for interviews with the participants who have done corresponding author, All authors have collaborated at all stages of this research.

Conflicts of Interest

The authors of this study do not make any contradiction.

Acknowledgement

The authors of this research sincerely appreciate students and teachers as interviewees who devoted their time to participate in this study.

References

- Aarabi, S. M., & Boudlaie, H. (2011). Phenomenological research strategy. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 17(68), 31-58. . <https://sid.ir/paper/88242/fa> [In Persian].
- Alam, M., & Hoon, C. Y. (2021). Digidemic and students' hysteresis during online learning. *Globalisation, Education, and Reform in Brunei Darussalam*, 377-391.
- Apple, M. W. (2021). Education and power. Tehran: Agah. [In Persian].
- Arabi, S .M. & Boudlai, H. (2011). Phenomenological Research Strategy. *Methodology of Humanities*, 17(68), 31-5. [In Persian].
- Aschaffenburg, k. & Maas, Ineke. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamic of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573-587.
- Atkinson, W. (2019). Time for Bourdieu: Insights and oversights. *Time and Society*, 28(3), 951–970.
- Bonnewitz, P. (2011). *Premeres Lecons sur la Sociologie de Pierre Bourdieu*. (J. Jahangiri & H. Poorsafir, Trans.). Tehran: Agah. [In Persian].
- Boudlai, H. (2021). Phenomenological research method. Tehran: Jameeh Shenasan. [In Persian].
- Bourdieu, P. (1972/1963). The disenchantment of the world. In *Algeria 1960* (pp. 1–95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977) [2020]. Outline of a Theory of Practice. In *The new social theory reader* (pp. 80-86). Routledge.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Stanford: Stanford University Press.



- Bourdieu, P. (2011). *Raisons pratiques: Sur la theorie de l'action*. (M. Mardiha, Trans.). Tehran: Naghshonegar. [In Persian].
- Bourdieu, P. (2012). *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Sales. [In Persian].
- Bourdieu, P. (2016). *Social Structures of the Economy*. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Moaseseh Alie Pajohesh Tamin Ejtemaei. [In Persian].
- Bourdieu, P. (2016). *Choses dites*. (M. Naserirad.). Tehran: Game no. [In Persian].
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.
- Chen, J. (2020). Hysteresis Effects and Emotional Suffering: Chinese Rural Students' First Encounters With the Urban University. *Sociological Research Online*, 27(1), 101-117. <https://doi.org/10.1177/1360780420949884>
- Davies, B. (1990). Agency as a Form of Discursive Practice. A Classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 341–361. <http://www.jstor.org/stable/1392847>
- Deer, c. (2008). Reflexivity. In Grenfell, M (ed.) *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. New York: 199-212.
- Elster, J. A note on hysteresis in the social sciences. *Synthese* 33, 371–391 (1976). <https://doi.org/10.1007/BF00485452>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Firozjaeian, A. A., Janalizadeh, H., & Hashemiyani, B. (2017). Hysteresis in academic field and academic alienation (Case study: Students of Mazandaran University). *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 6(1), 1-20. doi: 10.22059/jisr.2017.61828 [In Persian].
- Flick, U. (2012). *An introduction to qualitative research*. (H. Jalili, Trans.). Tehran: Nay. [In Persian].
- Gartman, D. (2013). *Culture, class, and critical theory: Between Bourdieu and the Frankfurt School*. Routledge.
- GRANFIELD, R. (1991). MAKING IT BY FAKING IT: Working-Class Students in an Elite Academic Environment. *Journal of Contemporary Ethnography*, 20(3), 331-351. <https://doi.org/10.1177/089124191020003005>.
- Grenfell, M. (2010). Bourdieu, Pierre: key concepts. (M. labiby, Trans.). Tehran: Afkar. (In Persian).
- Ingram, N. (2011). Within School and Beyond the Gate: The Complexities of Being Educationally Successful and Working Class. *Sociology*, 45(2), 287-302. <https://doi.org/10.1177/0038038510394017>.
- Lakomski, G. (1984). On Agency and Structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's Theory of Symbolic Violence. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 151–163. <https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075918>
- Li, H. Hysteresis of habitus: Social origin and career decision-making among Chinese PhD students. *High Educ* (2024). <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01320-z>
- Marginson, S. (2013). Student Self-Formation in International Education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6-22. <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
- Matsunaga, K., Barnes, M. M., & Saito, E. (2021). Agency and hysteresis encounters: understanding the international education experiences of Japanese students in Australian universities. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 765–784. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1926927>
- Mayer, S. E. (2010). The relationship between income inequality and inequality in schooling. *Theory and Research in Education*, 8(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1477878509356346>.
- Mesny, A. (2002). A View on Bourdieu's Legacy: Sens pratique v. Hysteresis. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, 27(1), 59–67. <https://doi.org/10.2307/3341412>



- Moedfar, S. & Darabi, S. (2012). Students' subjectivity In the midst of the family and school discourse (a study of female students in Ilam city). *Iranian Journal of Social Studies*, 6(1), 154-176. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20083653.1391.6.1.7.9> [In Persian].
- Mohammadi, F. (2019). Analysis on Social Structures of the Education Field; Case Study of Education field in Iran. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 11(2), 31-63 <https://doi.org/10.22035/isih.2019.3060.3374>. [In Persian].
- Mohammadi, F. (2022). The hidden logic of the official education field in Iran (Case Study: Mashhad Education Field). *Strategy for Culture*, 15(57), 205-234. <https://civilica.com/doc/1508677/> [In Persian].
- Mohammadpour, A. (2010). Method for Method, on structure of knowledge in humanities. Tehran: Jameshenasan. (In Persian). [In Persian].
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. sage.
- Nouroozi, E., Golabi, F., Aghayari Hir, T., & Alizadeh Aghdam, M. B. (2023). Social Trauma Field and Trauma Habitus with an Emphasis on Bourdieu's Theory. *Strategic Research on Social Problems*, 12(3), 21-40. <https://doi.org/10.22108/srsp.2023.139392.1950> [In Persian].
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Sage.
- Piroozrahi, M. (2021). Educational poverty in Iran. Ministry of Cooperatives, Labor and Social Welfare. [In Persian].
- Rezaei, M. (2008). The contradictions of school discourse: An analysis of daily student life. University of Tehran: Phd thesis. [In Persian].
- Saei, A. Tashvigh, F. Rezaei, M. (2015). Studying the relationship between family, school and student cultural capital and academic success of female students in pre-university centers. *Quarterly Journal of Social Sciences*, 22 (66), 258-293. <https://doi.org/10.22054/qjss.2015.1740> [In Persian].
- Spiegelberg, E. (Ed.). (2012). *The phenomenological movement: A historical introduction*. Tehran: Minooye Kerad. [In Persian].
- Swartz, D. (2012). *Culture & power: sociology of Pierre Bourdieu*. University of Chicago press.
- Willis, P. (2017[1977]). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Routledge.
- Yaghoubi, Ali. (2015). Student oppositional and school discourse study of students in Guilan province. *Iranian Journal of Social Studies*, 9(4), 139-166. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20083653.1394.9.4.6.5> [In Persian].
- Zokaei, M. S. (2020). *The art of conducting qualitative research: from problem identification to writing*. Tehran: Agah. [In Persian].





نوع مقاله: پژوهشی

مطالعه‌ی پدیدارشناختی تجربه‌ی ناسازی دانش‌آموزان متوسطه‌ی دوم در میدان آموزش

علی حسین حسینی‌زاده^۱، عبدالرضا نواح^۲، علی بوداقي^۳، یونس بودات^۴

۱. استاد جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۲. دانشیار جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۳. استادیار جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۴. دانشجوی دکتری گروه جامعه‌شناسی دانشگاه شهید چمران، اهواز، اهواز، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: : ارکید:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۹ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۳/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۹

چکیده

مدرسه به عنوان میدانی اجتماعی که دانش‌آموزان در آن کنش‌گرند صرفاً فضایی با قواعد آشنا نیست. فهم تجربه‌ی دانش‌آموزان در این فضا نیازمند مطالعه‌ی رابطه‌ی عادت‌واره آنها با این میدان است. تحقیقات چندانی درباره شکاف میان عادت‌واره دانش‌آموز و شرایط اجتماعی غالب بر فضای مدرسه صورت نگرفته است. این مطالعه کیفی به تحلیل چگونگی تجربه‌ی ناسازی دانش‌آموزان متوسطه‌ی دوم شهر دزفول می‌پردازد. استراتژی پژوهش در این تحقیق، پدیدارشناسی است. مشارکت‌کنندگان در این مطالعه به‌صورت هدفمند، انتخاب شده و داده‌ها به‌صورت مصاحبه عمیق، گردآوری شدند. برای تحلیل و کدگذاری داده‌ها از روش *مستاکس* استفاده شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که بسیاری از دانش‌آموزان پیش از آن‌که بتوانند عادت‌واره اولیه‌شان را در شرایط میدان مدرسه بازسازی کنند، تجربی از یأس و سرخوردگی، یعنی ناسازی، از سر گذرانده‌اند. نتیجه آن‌که، زمینه‌های تجربه‌ی ناسازی دانش‌آموزان از مدارس مختلف یکسان نیست، و هنگامی که عادت‌واره دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شود، با وجود تجربه‌ی ناسازی، پتانسیل امکان بازسازی عادت‌واره و عاملیت وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: دانش‌آموزان، عادت‌واره، میدان، ناسازی، عاملیت.

استناد به این مقاله: حسینی‌زاده، علی حسین؛ نواح، عبدالرضا؛ بوداقي، علی و بودات، یونس (۱۴۰۴). مطالعه‌ی پدیدارشناختی تجربه‌ی ناسازی دانش‌آموزان متوسطه‌ی دوم در میدان آموزش، جامعه‌شناسی سبک زندگی، ۱۰(۳)، ۵۳-۸۳.



مقدمه

نقشی که آموزش در فرایند تحرک اجتماعی افراد ایفا می‌کند، دغدغه تمام سیاست‌گذاران و محققان جهان است؛ اگر چه تقریباً پژوهش‌ها نشان داده که علی‌رغم گسترش و توسعه آموزش، تقریباً در تمام کشورهای توسعه‌یافته، نابرابری آموزش کاهش نیافته است (Chen, 2020). در ایران نیز همواره توسعه آموزش با چالش‌هایی اساسی روبه‌رو است. به‌طوری‌که از یکسو، در مجموعه گزارش‌هایی که وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی (2021) درباره فقر آموزشی در ایران ارائه داده است، عوامل مستقیم مرتبط با فقر آموزشی را در دو بستر خانوار و مدرسه بررسی کرده است. از عوامل مربوط به خانوار، می‌توان به نرخ عدم دسترسی تحصیلی والدین، شاخص کمبود منابع یادگیری، دوزبانه‌بودن کودک و غیره اشاره کرد. عوامل مربوط به مدرسه نیز از این قرارند: نرخ اتصال به شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات، تراکم کلاس، نسبت دانش‌آموز به معلم، شاخص کارکنان تخصصی، شاخص حداقل تحصیلات رسمی معلمان و غیره (Piroozrahi, 2021). از سوی دیگر، وقتی از میدان فراخ آموزش که این عوامل در آن واقع می‌شوند به میدان واکنش‌های کنش‌گران (دانش‌آموزان) حرکت می‌کنیم، بنا به آمارهای وزارت آموزش و پرورش در سال‌های ۱۴۰۰-۱۴۰۱ وضعیت بازماندگان از تحصیل و ترک تحصیل در دوره متوسطه دوم قابل ملاحظه است: در این آمارها تعداد بازماندگان از تحصیل ۵۳۵۹۲۵ نفر و تعداد افراد ترک تحصیل کرده، ۴۴۱۹۷ نفر گزارش شده است. به‌دنبال این موضوع، در محاسبه رتبه‌بندی استان‌ها از بازماندگی از تحصیل و ترک تحصیل، خوزستان هم در سال‌های ۱۳۹۳-۱۳۹۴ و هم در سال‌های ۱۴۰۰-۱۴۰۱ جزو پنج استان با بیشترین فراوانی مطلق از دو شاخص مذکور بوده است (Bayat&Mollashahi, 2022). بنابراین در چنین وضعیتی تجربه دانش‌آموزان تجربه‌ای پر از تغییرات و چالش‌هاست. با وجود این گزارش‌ها می‌توان دست‌کم عاملیت و کنش‌ورزی دانش‌آموزان را در میدان آموزش مورد مذاقه قرار داد.

پژوهش‌گران زیادی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان خانواده‌هایی که مهارت‌ها و برتری‌های فرهنگی مسلط را در اختیار دارند بهتر می‌توانند قواعد بازی را رمزگشایی کنند و بهتر می‌توانند به سطوح بالای تحصیل برسند (Bourdieu, 1990; Mayer, 201; Quoted from Saei et al, 2015; Aschaffien&Mass, 1997). به عبارت دیگر، برخی از دانش‌آموزان از پیش با مهارت‌ها و رمزگان فرهنگی‌ای که قرار است با آن‌ها مواجه شوند، آشنایی دارند و در مقابل عده‌ای با این مهارت‌ها بیگانه‌اند. از این‌رو، میدان آموزش، فضایی ضرورتاً بی‌طرف و یا هم‌سو با راهبردها و کنش‌های همه دانش‌آموزان نیست تا عملکرد آنان به‌سهولت انجام گیرد. به دیگر سخن، پشت‌ظاهر صرفاً فنی و آموزشی نظام درس و مدرسه، قواعد و سازوکارهایی پنهان است که عاملانی (یا دانش‌آموزانی) که با آن‌ها انس و آشنایی دارند، مسیرشان هموارتر است و آن‌ها که با این سازوکارها آشنایی ندارند، به تعارض بر می‌خورند و تجارب متفاوتی را از سر می‌گذرانند.

این پژوهش به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه دانش‌آموزان طبقات گوناگون در دبیرستان‌های متوسطه دوم دزفول لحظاتی را تجربه می‌کنند که شیوه‌های معمول کنش‌ورزی‌شان (یا عادت‌واره اولیه‌شان) آن‌ها را از سازگاری با عادت‌واره آموزشی منسجم و یک‌پارچه بازمی‌دارد و به وضعیت ناسازی^۱ (تأخر زمانی) می‌کشاند؛ به‌طوری‌که مجبور می‌شوند واکنش‌هایی نشان داده و عادت‌واره خویش را تغییر دهند. از این نقطه‌نظر، این تغییر لزوماً به آسانی و بدون رنج نیست. پژوهش حاضر بر محور همین تجربیات شکل گرفته است. تلاش شده تا به این پرسش‌ها پاسخ داده شود که، دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم از مواجهه عاملیت‌شان با میدان آموزش/مدرسه چه تجربه یا تجربیاتی دارند؟ این دانش‌آموزان چه تجربه‌ای از ناسازی دارند؟ و در صورت تداوم وضعیت ناسازی، این دانش‌آموزان چه راهبردی به کار می‌بندد؟

1 . hysteresis



در این پژوهش، کنش آموزشی و زندگی روزمره دانش‌آموزان در نظام درس و مدرسه محور بحث ماست. در این‌جا تلاش می‌شود از همه شناختی که مربوط به این ساحت از نظام اجتماعی در دسترس است – از قبیل نظام مدرسه، خانواده، گروه همسالان – استفاده شود. از آنجا که کنش آموزشی افراد به منش، استراتژی‌ها، تصمیم‌ها و شرایط اجتماعی کنش آن‌ها مربوط است، به مجرد ورود به فضای آموزشی، ضرورتاً استراتژی‌ها و کنش‌های آشنا و ثابت‌شان تغییر می‌کند. از این نقطه‌نظرست که پژوهش حاضر به صورت‌بندی سؤالات بالا پرداخته است.

ادبیات پژوهش

چارچوب نظری – مفهومی

برخلاف پژوهش‌های کمی که در آن‌ها فرضیات پژوهش از ادبیات نظری استخراج می‌شوند، در پژوهش‌های کیفی، مفاهیم و بصیرت‌های ادبیات نظری به عنوان دانشی زمینه‌ای به کار می‌روند تا به مشاهدات و گزاره‌های تحقیق پرتوی افکنده و در صورت‌بندی سؤالات پژوهش از آن‌ها استفاده می‌شود (Flik, 2012: 65). دیوید /سوارتز^۱ (2013) از مفاهیم به‌مثابه ابزار هدایت‌گر تحقیق تجربی یاد می‌کند و بوردیو در خصوص مفاهیم معتقد است که «آن‌ها صرفاً ساخت‌هایی نظری نیستند... این مفاهیم به‌عوض آن‌که به‌طرزی صوری، ساخت‌دهنده، تعریف‌گر یا انتزاعی، هم‌چون پیش‌فرض‌هایی ثابت باشند، ابزاری برای پیش‌برد تحقیق تجربی‌اند. این مفاهیم، شیوه‌های متنوعی از جزئیات تجربی مرتبطی را برای بررسی جامعه‌شناختی گرد هم می‌آورند. آن‌ها به وراي جهت‌گیری و محور تنگ تحقیق، از تلاش‌های نظری تا فهم پدیده‌های تجربی قطعی، گسترش می‌یابند» (David Swartz, 2013: 20). بنابراین، در این‌جا، برای فهم و تحلیل کنش، عاملیت و تجربه^۲ آموزشی از مفاهیمی که بوردیو (2016) از آن‌ها به عنوان «دستگاهی برای پاسخ به داده‌های مشاهده‌ای» یاد کرده است، استفاده می‌شود. عاملیت^۳، میدان^۴، عادت‌واره^۵ و ناسازی، مفاهیم زمینه‌ای این پژوهش‌اند. قصد این پژوهش از توسل به این مفاهیم، هرگز به معنای آزمون نظریه بوردیو یا تقلیل جزئیات خرده جهان اجتماعی به این مفاهیم نیست، بلکه فهم موضوع، مبنایی برای استدلال یافته‌ها و تبیین نتایج است.

میدان، عادت‌واره و عاملیت

بوردیو (2016) معتقد است که «حقیقت تعامل را نباید در خود تعامل جستجو کرد، بلکه همواره [این تعامل] رابطه‌ای دوطرفه، یا در واقع رابطه‌ای سه‌طرفه میان دو عامل و فضای اجتماعی محاط بر آن‌هاست» (Bourdieu, 2016: 138). بر این اساس، او برای تحلیل فضای اجتماعی به‌عنوان ساختار و روابط عینی میان عاملان و نهادها نظریه میدان/ها را مطرح کرده است. میدان، واسطه چیزهایی است که عاملان اجتماعی به کمک زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خاص انجام می‌دهند (Grenfell, 2010: 137) اساساً قصد بوردیو از بسط این مفهوم، دو کاربرد متمایز و در عین حال همپوشان است. از یک سو، به‌عنوان نوعی «فرا-میدان»^۶ یا یک اصل سازمان‌دهنده تفاوت‌گذار و مبارزه در همه میدان‌ها عمل می‌کند. از سوی دیگر، این میدان قدرت برای بوردیو طبقه اجتماعی مسلط را مشخص می‌کند (Swartz, 2012: 136). در میدان، عاملان اجتماعی جایگاه‌های عینی خاصی را اشغال می‌کنند و در آن به رقابت مشغول‌اند. رقابتی که در آن عاملان سهم‌هایی^۷ را در اختیار دارند؛

1. David Swartz

2. exprience

3. agency

4. field

5. habitus

6. Meta-feild

7. stakes



سهم‌هایی که بر اساس نوع هر میدان تغییر می‌کند. به این ترتیب، نیروی نسبی سرمایه‌های مختلف -اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و نمادین- در میدان‌های متفاوت تغییر می‌کند (Bourdieu, 2012). میدان‌های متفاوت همواره محل‌های بر ساخت درک‌های عام، محل‌های عام و نظام‌های عناوین تقلیل‌ناپذیر به یک‌دیگر شده‌اند (Bourdieu, 2023: 44). از این رو، میدان فضایی همچون یک «بازی اجتماعی، حالتی قاعده‌مند است و هنجارهای خاصی نیز در آن جریان دارد» (Grenfell, 1393: 110; Quoted from Bourdieu, 1990)، و بازیگران تدابیر گوناگونی برای اداره و ارتقای وضعیت خویش انجام می‌دهند.

همواره آشنایی بیشتر با قواعد میدان و کاربست آن از طریق استراتژی‌هایی به بازتولید اجتماعی منجر می‌شود. بوردیو استراتژی‌ها را این‌گونه تعریف می‌کند: «مجموعه‌ای از اعمال ظاهراً بسیار متفاوتی که از طریق آن افراد و خانواده‌ها معمولاً، ناآگاهانه یا آگاهانه، دارایی خود را حفظ می‌کنند یا افزایش می‌دهند، و در نتیجه موقعیت خود را در ساختار طبقاتی حفظ می‌کنند یا ارتقا می‌دهند» (Bourdieu, 2012: 181). این استراتژی‌ها در وهله اول به حجم و ترکیب سرمایه‌ها (اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و نمادین) بستگی دارد که باید بازتولید شود. و در وهله دوم، به وضعیت ابزارهای بازتولید (به‌طور مثال نظام آموزشی) که خود به وضعیت روابط قدرت میان طبقه‌ها بستگی دارد (Ibid, 189). به باور بوردیو، استراتژی آموزشی خانواده‌ها با نقش محوری‌ای که مدرسه در بازتولید اجتماعی دارد مرتبط است. به این معنا که هر مقدار سرمایه فرهنگی، حجم بیشتری از کل سرمایه را شامل شود، مدرسه نقش بیشتری را ایفا می‌کند. به این ترتیب، در میدان آموزش، فرزندان طبقات مسلط نسبت به طبقات محروم، موفقیت و سود بیشتری از شرایط میدان آموزش می‌برند (Bonnwitz, 2011: 145-146). با این احوال، تغییرات میدان آموزشی برحسب رابطه بین ساختار میدان آموزشی و تغییرات بیرونی تعریف شده‌اند که دگرگونی‌های سرنوشت‌ساز در رابطه خانواده‌ها با مدرسه را تعیین کرده‌اند (Bourdieu, 2023: 74).

بوردیو استدلال می‌کند که عادت‌واره به میدان شکل می‌دهد و با آن شکل می‌گیرد. در مقابل، عادت‌واره از این منظر که مفهومی جبرگرایانه است، و کنش‌گران، حاملان منفعل شرایطاند و کارکرد آن‌ها بازتولید کلی آن شرایط است، مورد انتقاد قرار گرفته است (Matsunaga, 2021; Quoted from Lakomski, 1984). در مقابل بوردیو سعی داشت با بحث عاملیت-ساختار بر این بحث فایق آید و عادت‌واره را شکلی از آزادی عنوان می‌کرد (Bourdieu, 1999). ری^۱ (2004) بیان می‌کند که عادت‌واره در عین این‌که می‌تواند مجموعه گسترده‌ای از کنش‌های احتمالی را خلق کند، هم‌زمان فرد را قادمی‌سازد تا مسیرهای دگرگون-شونده و محدودشونده کنش را ترسیم کند (2004; Quoted from Bourdieu, 1999). به بیان بوردیو، عادت‌واره به‌سان امر اجتماعی نهفته در بدن و فرد زیستی، امکان خلق تعداد بی‌شماری از فعل‌های بازی را فراهم می‌کند که به شکل امکان‌ها و مقتضیات عینی در بازی نهفته‌اند (Bourdieu, 2023: 96). همچنین، عادت‌واره، به عنوان نظام آمادگی‌های عمل، بنیان عینی رفتارهای قاعده‌مند، و نتیجتاً، بنیان عینی قاعده‌مندی رفتارهاست. می‌توان اعمال را پیش‌بینی کرد. زیرا عادت‌واره، عاملان دارای رفتارهای قاعده‌مند را وادار می‌کند در شرایطی معین به شیوه‌ای معین رفتار کنند (Bourdieu, 2023: 74; 2012: 238). بنابراین، کل وضعیت اجتماعی وجودی، یا خط سیر اجتماعی‌ای که دانش‌آموز را در میدان آموزش/مدرسه موقعیت‌مند می‌کند، به طرز گریزناپذیری در عادت‌واره‌اش درج می‌شود و به تجارب او ساخت می‌دهد. به این معنا که هم به او عاملیت می‌دهد و هم او را برای کنش‌های ممکن دیگر آماده می‌کند.

تا اینجا روشن است که بر اساس بسط مفهومی عادت‌واره، بوردیو از عاملیت، درک منفعلانه صرف ندارد. زیرا کردوکارهای فرد در میدان‌های مختلف متفاوت است. با این حال نیاز به تعریفی قانع‌کننده از عاملیت داریم. به گفته دیویس^۲ (1990) به

1. Rey
2. Davies



جای فهمی منفعلانه از عامل، او معناهای موجود در گفتمان‌های مورد استفاده‌اش را فعالانه معنا می‌کند. بنابراین، شرایط درونی گفتمان‌ها را ارزیابی، رد، از آن‌ها کناره‌گیری و یا انتخاب‌شان می‌کند. در یک کلام، عامل خود را درون یا در رابطه با رویه‌های گفتمانی جای‌گذاری می‌کند (Davies, 1990: 360). بدین ترتیب برای تبیین نظری-تجربی از عاملیت در میدان آموزش، بحث/میربایر و میشه^۱ (1998) را با عنوان «عاملیت چیست؟» دنبال می‌کنیم که با مفهوم عادت‌واره‌ی بوردیو پیوند آشکاری دارد. آن‌ها عاملیت را «به‌عنوان عملیاتی از نظر زمانی ساخته‌شده توسط کنش‌گران در محیط‌های ساختاری مختلف (عرصه‌های زمانی- رابطه‌ای کنش) تعریف می‌کنند که از طریق کردوکار عادت، تخیل و قضاوت، ساختارهایی را که در پاسخ تعاملی به مسائل ناشی از تغییر موقعیت‌های تاریخی ایجاد شده‌اند، هم تولید می‌کند و هم تغییر می‌دهد» (Emirbayer & Mische, 1998).

اشاره شد که عادت‌واره شامل تجارب گذشته و اکنون در یک میدان است. در ارتباط با این موضوع،/تکینسون^۲ (2019; Quoted from Mastunaga et al, 2020)، با بررسی ساختارهای زمانی در آگاهی در بحث بوردیو، معتقد است که عادت‌واره همچنین با چشم‌داشت‌هایی نسبت به آینده مشخص و پیش‌بینی می‌شود. به عبارت دیگر اگر میدان بر پایه تجربیات تکرارشونده گذشته باشد، می‌تواند با «فراکنی و پیش‌بینی احتمالات، طرحی واقعی از آینده» (Atkinson, 2019) بریزد. همچنین،/مبایر و میشه استدلال می‌کنند که عاملیت از رابطه سه بعد زمانی-رابطه‌ای شکل می‌گیرد. عاملان کنش خود در محیط‌های اجتماعی مسئله‌دار را با توجه به گذشته، آینده و رویدادهای نوظهور بازسازی می‌کنند. آن‌ها بعد نخست عاملیت را عنصر تکراری^۳ می‌نامند که به گذشته اشاره دارد. این بعد در فعالیت‌های عملی گنجانده شده و منجر به ثبات و نظم جهان اجتماعی، حفظ هویت‌ها، تعاملات و نهادها در طول زمان می‌شود. بعد دوم را عنصر بازتابی^۴ می‌نامند که تصویر مسیرهای احتمالی کنش در آینده را برای کنش‌گران خلق می‌کند (Emirbayer & Mische, 1998: 971-973). در این بعد «ساختارهای دریافت‌کننده فکر و عمل ممکن است به‌طور خلاقانه‌ای در رابطه با امیدها، ترس‌ها و خواسته‌های کنش‌گران برای آینده پیکربندی شوند». عنصر سوم سازنده عاملیت عملی-ارزیابانه^۵ است. در این بعد کنشگران «در میان مسیرهای احتمالی جایگزین‌پذیر کنش، یعنی در پاسخ به تقاضاهای پدیدارشونده، وضعیت‌های دشوار، و ابهامات موقعیت‌های در حال تحول، دست به قضاوت‌های عملی و هنجاری بزنند» (971).

روشن است که میان مفهوم عادت‌واره بوردیو و مفهوم‌سازی/میربایر و میشه از عاملیت قرابت‌هایی وجود دارد، و این به ما یاری می‌رساند تا تجربیات دانش‌آموزان را در معنایی و کنش‌گری‌شان در مدرسه به دقت بررسی کنیم. همچنین، از سوی دیگر به نظر می‌رسد آن‌چه/میربایر و میشه (1998) در خصوص آگاهی عاملان از محیط‌های در حال تغییر به بحث می‌گذارند، به مفهوم ناسازی (تأخر زمانی) بوردیو مشابهت می‌یابد (Mastunaga et al, 2020). دانش‌آموزان زمانی که عادت‌واره نخستین-شان در فضای کنش مدرسه مختل می‌شود، مجبور می‌شوند تا روش‌های فعلی فکر و عمل خود را حفظ یا تغییر دهند و در یک کلام، عاملیت‌شان را به کار اندازند.

ناسازی؛ اختلال در کنش و امکان عاملیت هم‌زمان

اشاره شد که عادت‌واره مطابق با میدان یا تجارب خاصی که در/با آن‌ها خو گرفته است پاسخی مقتضی می‌دهد. به این

1. Emirbayer & Mische

2. Atkinson

3. iterational

4. projective

5. practical-evaluative



معنا که عادت‌واره عامل اجتماعی با موقعیت اجتماعی اولیه‌ای که در آن بالیده، هماهنگ و سازگار می‌شود، بدون آنکه تلاش عمدی و لزوماً آگاهانه خاصی برای انسجام بخشیدن به عادت‌واره و میدان صورت بگیرد. از این رو، عادت‌واره، فرصت‌های عینی را با امکان‌های نهفته ذهنی سازگار می‌کند. اما اگر شرایط میدان تغییر کند یا اساساً میدان کنش عوض شود، باز هم عادت‌واره یکپارچگی خود را حفظ می‌کند؟ بوردیو استدلال می‌کند که «عادت‌واره میزانی از یکپارچگی دارد که به طور خاص با میزانی از تبلوریابی^۱ موقعیت اشغال شده مطابقت دارد، اما نسبت به شرایط نه لزوماً سازگار است و نه هماهنگ. از این رو می‌توان ملاحظه کرد که در موقعیت‌های متضاد یا متناقض اغلب عادت‌واره ناپایداری ظهور می‌یابد که با تضاد و تقسیم درونی شکاف یافته است و رنج و اثرات ناسازی^۲ ایجاد می‌کند» (Bourdieu, 2000: 16; 19971: 78). پس عادت‌واره به شدت نسبت به تغییر میدان حساس است، به طوری که با تغییر میدان «میان عادت‌واره ذهنی تجسم یافته و ساختار عینی میدان، ناسازگاری پدید می‌آید. زیرا عادت‌واره ابتدایی دوران نخست زندگی پایدار و باثبات است و برای سازگاری با تغییرات میدان‌های اجتماعی به کندی عمل و تغییر می‌کند و همواره احتمال عدم تطابق میان تمهیدات افراد و الزامات ساختاری میدان‌هایی که در آن شرکت می‌جوید، وجود دارد» (Gartman, 2013: 160). بنابراین با دگرگونی ساختاری میدان‌ها، یا ناهمسانی میان فضای موقعیت‌هایی که کردارها با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند، گونه‌ای اختلاف فاز میان عادت‌واره جدید و عادت‌واره تجسم یافته پیشین فرد به وجود می‌آید. در این شرایط، این دگرگونی ساختاری یا بحران، نیروی عادت‌واره را به سکون یا سکوت وا می‌دارد و واکنش را کش‌دار و زمان‌بر می‌کند، به گونه‌ای که به قول بوردیو (2000: 163)، «فرد مجبور است مراقب خود باشد و آگاهانه حرکات اولیه عادت‌واره خود را اصلاح کند که این امر به رفتارهای نامناسب و نابه‌جا منجر می‌شود». به این ترتیب، اثرات ناسازی پیش می‌آید که عامل را به ورطه‌ای می‌کشاند که «قادر به رویارویی با جهان و احساسی یکپارچه از خویش نیست: گونه‌ای انسان لحظه‌ای^۳» (Ibid, 2000: 163).

با این حال، بوردیو می‌گوید: «با [وجود] محدودیت‌های نهفته در فضایی خاص – خصوصاً ناسازگاری‌های نادرست که این محدودیت‌ها می‌خواهند آن‌ها را ایجاد کنند- در لحظه‌ای معین مبارزه صورت می‌گیرد» (Bourdieu, 2023: 56). به این معنا که کنش‌گران در میدان کنش تماماً تسلیم نمی‌شوند و عاملیت‌شان سرشار از پتانسیل است. در فرایند ناسازی ممکن است مقاومت کنند یا عملکردهای خویش را اصلاح کنند. در این خصوص مطالعه پاول ویلیس^۴ (2017[1977]) به این موضوع اشاره دارد. ویلیس مطالعه خود، عاملیت دانش‌آموزان طبقه کارگر را بررسی می‌کند. به گفته او عاملان اجتماعی، حاملان منفعل ایدئولوژی‌ها نیستند. آن‌ها کنشگرانی فعال‌اند که ساختارهای موجود طبقاتی را از طریق مبارزه و مجادله ارتقاء و بازتولید می‌کنند.

در ادامه این بحث مایکل دبلیو. اپل (۲۰۲۱) نیز تأکید دارد که زمان سپری‌شده دانش‌آموزان در مدرسه صرفاً به فعالیت‌های آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه آن‌ها عاملیت‌شان را صرف بازتولید فرهنگ زیسته‌ی خاصی می‌کنند که با هنجارها و تمایلات مدرسه و میدان آموزش در تناقض‌اند.

پیشینه پژوهش تجربی

در ایران پژوهش‌هایی به بررسی میدان آموزش (مشخصاً مدرسه)، ارزش‌ها، استراتژی‌ها، اهداف و عملکردهای و همچنین رابطه‌ی آن با خانه و خانواده و ارزش‌ها و عملکردهای پرداخته‌اند. برای تحقیق حاضر، اهمیت برخی از این

1. crystallization
2. hysteresis effects
3. mens momentanea
4. Paul Willis



پژوهش‌ها از جهتی بیشتر می‌شود که تجربه‌ی دانش‌آموزان و زندگی روزمره‌ی آن‌ها را در رفت‌و برگشت میان این دو میدان یا نهاد (خانه و مدرسه) مطالعه کرده‌اند. در بررسی گفتمان‌های گوناگون در مدرسه و زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزی، رضایی (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان *ناسازمه‌های گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی*، از منظری کلی این پرسش اساسی را مطرح کرده است که آیا صرف ایدئولوژیک بودن یک نظام آموزش می‌تواند به بازتولید خویش منجر شود؟ اما یک جنبه‌ی تحقیقی و برجسته از این پژوهش به مسئله ساختار و عاملیت (ساختار آموزش و دانش‌آموز) اختصاص یافته است. یافته‌ها حاکی از آن است که «از یک سو، نظام آموزش و پرورش مدرسه تلاش می‌کند تا پیام‌های ایدئولوژیک هژمونیک خود را انتقال دهد، و از سوی دیگر، در برابر آن دو شکل مقاومت و تابعیت موضع‌گیری می‌شود. در فضای آموزشی (مدارس دولتی) با تربیت مذهبی هم‌سوتر به تقویت ایدئولوژی موفقیت تحصیلی و پرورشی می‌انجامد. در فضایی که امکان گفتمان‌های بدیل مطرح است در برابر شرایط مسلط، مقاومت صورت می‌گیرد. در نتیجه تلاش برای حل مشکلاتی در نظام آموزش و دخالت والدین باعث می‌شود گفتمان پرورشی به گفتمان نظم تبدیل گردد و به مجرد تأکید بر جنبه‌های رفتاری دانش‌آموزان، بین گفتار ایدئولوژیک قدرت و گفتمان مدرسه تعارض و ناهم‌خوانی به‌وجود می‌آید و به این ترتیب، دانش‌آموزان در دام برخورد رفتاری مدرسه گرفتار می‌شوند» (Rezaei, 2008).

در خصوص تعارض ارزش‌های دانش‌آموزی، یعقوبی (۲۰۱۵) به تبیین تعارض ارزش‌های دانش‌آموزان در میانه‌ی خانه و مدرسه در استان گیلان پرداخته است. نتایج به‌دست آمده بدین قرارند: «گفتمان خانه و مدرسه در برابر هم قرار می‌گیرند. نهاد خانواده، مروج ارزش‌های فردی‌اند و نظام مدرسه، مبلّغ ارزش‌های جمعی؛ هرچه خانواده ذهنیت مشترکی با مدرسه داشته باشد، ارزش‌های مدرسه آسان‌تر بازتولید می‌شوند». معیدفر و دارابی (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی کیفی با *مطالعه‌ی ذهنیت دانش‌آموزان میان دو گفتمان مدرسه و خانواده* به این نتیجه رسیدند که «دو نهاد خانواده و مدرسه همسو نیستند و در سطح اهداف و عملکرد باهم متفاوت‌اند. این دو گفتمان در چهار مؤلفه‌ی تحصیل، مذهب، پرورش سیاسی و انضباط در مقابل هم قرار می‌گیرند. هرکدام از این گفتمان‌ها تلاش می‌کند تا دانش‌آموز را در زمان و مکان تحت سیطره‌ی خویش به نظم درآورد. از این رو در خصوص اهداف و عملکرد، رویاروی هم قرار می‌گیرند» (Moedfar&Darabi, 2012).

اما پژوهش‌ها در خصوص منطق حاکم بر میدان آموزش چه می‌گویند؟ مطالعه‌ای با عنوان «منطق پنهان حاکم بر میدان آموزش و پرورش رسمی در ایران (مورد مطالعه: میدان آموزش و پرورش مشهد)» به تبیین این مسئله پرداخته است که آیا به غیر از قوانین مکتوب آموزش، قوانین دیگری (نامکتوب) وجود دارد که عاملان اجتماعی (معلمان و دانش‌آموزان) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نتایجی که به‌دست آمده است، گویا بیان است که سیاست‌های آموزشی کمیت‌گرا در میدان آموزش منجر به شکل‌گیری قوانینی مانند یکسان‌نگاری/نادیده‌انگاری شایستگی‌ها، اولویت نقش مبصری برای معلمان و به این واسطه قدرت قهری آنان شده است و این قوانین پنهان دارای ویژگی غیرآموزشی‌ای هستند (Mohammadi, 2022). پژوهشی دیگر، ساختارهای اجتماعی میدان آموزش را تحلیل کرده است. مسائل عمده در اینجا میزان حجم و ترکیب سرمایه فرهنگی و اقتصادی عاملان در میدان آموزش و چگونگی ساختار همگون و یا ناهمگون این میدان است. بر اساس نتایج توصیفی این تحقیق، «نوعی همگونی نسبی در میدان آموزش وجود دارد که رقابت در ساختار آموزش را بسیار ضعیف می‌کند». به این معنا که هرچه عاملان آموزش از حجم و ترکیب سرمایه فرهنگی و اقتصادی بیشتری برخوردار باشند، توان رقابت بیشتری را دارند (Mohammadi, 2019).

پیرامون ناسازی در میدان آموزش ایران (چه آموزش عالی و چه متوسطه)، که بحث محوری تحقیق حاضر است، تقریباً پژوهش درخوری صورت نگرفته است. با این حال، نوروزی و همکاران (Nouroozi et al, 2023) نشان داده‌اند که وقتی میدان



اجتماعی وضعیت تروماتیک پیدا می‌کند، وضعیت‌ی حاکی از ناامیدی و ترس از آینده رخ می‌دهد و احساس بی‌عملیتی غالب می‌شود. به عبارت دیگر، نتیجه ناسازی میان میدان اجتماعی و عادت‌واره وضعیتی تروماتیک است. در مطالعه میدان آموزش، فیروزجائیان و هاشمیان (۲۰۱۷) به تحلیل رابطه بین ناسازی در سطح میدان برون‌دانشگاهی و بیگانگی پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش دال بر این است که در شرایط تعادل بین میدان‌های برون‌دانشگاهی (ابهام اشتغال، مدرک‌گرایی و بحران منزلت) و عادت‌واره دانشجویان تناسب وجود دارد. اما وقتی در میدان برون‌دانشگاهی تغییری ایجاد شود عادت‌واره فرد، توان تطبیق‌پذیری خود را از دست می‌دهد و در این وضعیت ناسازی یا بیگانگی دانشگاهی رخ می‌دهد (Firozjaian et al, 2017).

پیشینه تاریخی مفهوم ناسازی به تحقیقات علمی بازمی‌گردد که ناظر به تغییر عناصری است که در وضعیت پیشین در حالت هماهنگی بودند و در وضعیت جدید با تغییر در یکی، بین آن‌ها ناسازگاری یا تأخر زمانی پیش می‌آید (Grenfell, 2010). بوردیو هم در تحلیل‌های خود همین خط منطقی را در پیش می‌گیرد. او بارها تصدیق می‌کند که هم‌آیندی عادت‌واره و ساختار یا میدان هم‌واره از هم شکسته می‌شود و از آن به ناسازی یاد می‌کند. او این پدیده را در ابتدا در مطالعات اولیه‌اش درباره مردم الجزایر، درباره شیوه عملی ارتباط آنها با جهان توسعه‌یافته، و تلاش‌شان برای تطبیق گرایش اقتصادی ماقبل سرمایه‌داری‌شان با اقتصاد سرمایه‌داری مطرح کرد و در پژوهش‌های دیگر، بارها و بارها به آن بازمی‌گشت (Quated from Mesny, 2014: 65; Bourdieu. 1979, 1997, 2002). در ادامه به پژوهش‌های پسینی‌ای اشاره می‌شود که تجربه تعارضات، شکاف‌های میان عادت‌واره و ساختار آموزش و ناسازی را در میدان آموزش مطالعه کرده‌اند:

در پژوهشی که به تحرک طبقاتی دانشجویان طبقه کارگر در محیط آکادمیک پرداخته، تجربه دانشجویان را از نقطه نظر داغ^۱ بررسی کرده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان طبقه کارگر در محیط آکادمیک سطح عالی انگ طبقاتی را تجربه می‌کنند که این مسأله تعارضات هویتی ایجاد می‌کند. این دانشجویان یاد می‌گیرند که پیشینه طبقاتی خود را برای شناساندن هویتی متفاوت پنهان کنند، و به این ترتیب دچار دوگانگی می‌شوند (Robert Granfield, 1991). مطالعه‌ای دیگر به مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان پسر طبقه کارگر پرداخته و مشکلات این دانش‌آموزان را در سازگاری هویت خویش با موفقیت تحصیلی برجسته می‌کند. محقق در این پژوهش استدلال می‌کند که بین پیشینه طبقاتی این دانش‌آموزان با هویتی که در خصوص موفقیت تحصیلی کسب می‌کنند، تعارض وجود دارد و این تعارض بر آن‌ها تأثیر عاطفی دارد. بنابراین، برای برخی از این دانش‌آموزان تغییر عادت‌واره و مدیریت آن دشوار است و آنها شرایطی تنش‌آلود را تجربه می‌کنند (Ingram, 2011).

بر اساس تحقیقی دیگر (Marginson, 2013) که در خصوص تغییر شرایط محل تحصیل و تجربه آموزش دانشجویان بین‌المللی است، این دانشجویان مجبورند خودشان را با هنجارها و نهادهای کشورهای میزبان سازگار کنند. این پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان بین‌المللی، آموزش بین‌المللی را به عنوان فرایندی از خودسازی در شرایط عدم تعادل تجربه می‌کنند. آن‌ها زندگی خود را به صورت بازتابی مدیریت کرده و هویت خود را می‌سازند.

در مطالعه مشخص‌تری درباره ناسازی با عنوان «مواجهه عاملیت و ناسازی: فهم تجارب آموزش بین‌المللی دانشجویان ژاپنی در دانشگاه‌های استرالیا»، ماستونگا و همکاران (۲۰۲۱) بر تجربه ۶ دانشجوی ژاپنی در دانشگاهی خارجی که با شرایط دانشگاهی جدید بیگانه‌اند تمرکز کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که این دانشجویان پیش از آن‌که فرصت کنند تا به بازسازی عادت‌واره خویش در شرایط هنجاری و قراردادی بپردازند، مراحل مختلفی از ترس و ناامیدی را از سر می‌گذرانند.

1. Stigma



همچنین این محققان استدلال می‌کنند که وقتی عادت‌واره دانشجویان به چالش کشیده می‌شود، اثر ناسازی‌ای بر جای می‌گذارد که فرایندی از یادگیری است که با بالقوه‌گی‌هایی به همراه است (Mastunga et al, 2021).

نمونه‌ی دیگری از پژوهش‌های اثر ناسازی در میان دانشجویان را چن^۱ (۲۰۲۰) با عنوان «اثرات ناسازی و رنج عاطفی: اولین مواجهه دانشجویان روستایی چین با دانشگاه شهری»، انجام داده است. در این پژوهش عنوان می‌شود که علیرغم محدودیت‌های ساختاری سیستم و نابرابری‌ها در آموزش برخی از دانش‌آموزان نمونه یا استثنایی وارد دانشگاه شهری می‌شوند. چن نتیجه می‌گیرد که این دانشجویان با گسست عادت‌واره- میدان، به عبارت دیگر گسست روستا- شهر، نوعی نابسامانی تحصیلی را تجربه می‌کنند.

نتیج پژوهشی جدیدتر (Alam & Hau Hoom, 2021) که بر تأثیر یادگیری آنلاین بر سلامت روان دانشجویان پرداخته است، نشان می‌دهد که دانشجویان در تعیین استراتژی‌های مناسب برای سازگاری با آموزش آنلاین آثاری مانند احساس انزوای اجتماعی، پریشانی ادراک شده و دوگانگی را تجربه می‌کنند. آن‌ها در سازگاری با ساختارهای عینی نوظهور درمانده می‌شوند و تجربه‌ی ناسازی دارند. همچنین، لی (۲۰۲۴) در پژوهشی که به بررسی تفاوت‌های عمل در برنامه‌ریزی شغلی دانشجویان دکترای طبقه کارگر و طبقه متوسطه پرداخته، نابرابری‌های مشهودی را در افق‌های عمل دانشجویان برجسته می‌کند که تحت تأثیر مستقیم عادت‌واره آنها است که به تجربه ناسازی ختم می‌شود. او نشان می‌دهد دانشجویان دکترای طبقه کارگر در مقایسه با طبقه متوسطه تمایل بیشتری دارند تا بر افق‌های عمل خویش محدودیت اعمال کنند. آن‌ها شغل‌هایی را با حقوق قابل توجه و همسو با تخصص خویش جستجو، و محیط کار کمتر تنش‌زا را انتخاب می‌کنند. در نتیجه دانشجویان طبقه کارگر در رقابت در بازار کار با فشارهای بیشتری روبه‌رو هستند (Li, 2024).

نمونه‌های این دست پژوهش‌ها در خصوص اثر ناسازی بسیار است. تا جایی که در مجال این پژوهش می‌گنجد تنها به چند نمونه اشاره شد. اما بهتر است اشاره شود که از شاخص‌ترین نمونه‌های پژوهش‌های گروهی‌ای که زیر نظر بوردیو در اواخر کار پژوهشی‌اش به اتفاق دانشجویان‌اش انجام گرفت «سیه‌روزی جهان»^۲ (Bourdieu, 2004) نام دارد که به عنوان پیشینه پژوهش کمک شایانی به پژوهش‌هایی از این دست کرده است.

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد عملیاتی این پژوهش بنا به ماهیت این پژوهش در کل کیفی است. از آنجا که هدف، درک تجارب دانش‌آموزان از تغییر و مناسبات میدان آموزش است، از استراتژی پدیدارشناسی بهره گرفته شده. به عبارت دیگر، استراتژی پدیدارشناسی به عنوان ابزار پژوهش به کار رفته است. از آنجا که پدیدارشناس به عمق تجربه فردی نزدیک می‌شود، این تصور نادرست وجود دارد که صرفاً پژوهشی فردمحور مد نظر است. در حالی که وی با واقعیات بین‌الذهانی سروکار دارد، به گونه‌ای که «با تفسیر، به کشف روابط، علل، زمینه‌ها و مقاصدی که در پشت اعمال افراد پنهان‌اند نائل می‌آید» (Zokaei, 2020: 188). از منظر جامعه‌شناسان کلاسیک، واقعیت بین‌الذهانی «آگاهی به عنوان فعالیت عملی باهم انسان‌ها در ساختن تاریخ، آگاهی جمعی»^۳، جامعه به عنوان تعامل میان افراد، و روح همچون فرآیند عینی‌سازی ارزش‌ها است (Mohammadpour, 2010: 381-382). از این قرار، این پژوهش با روش پدیدارشناسی سروکار دارد. اولین مقصود روش پدیدارشناسانه بسط و تعمیق پهنه تجربه

1. Chen
2. The Weight of the World
3. Collective consciousness



بلاواسطه ماست. تحقیق پدیدارشناسانه همواره با شعار «بازگشت به خود چیزها»^۱ شناخته می‌شود. روش پدیدارشناسی با یک وجه سلبی، از پیش‌داوری‌ها و پیش‌انگاشته‌های سنتی روی‌گردان است، و سودای بازگشت به پدیدارهای ناب و خالص را دارد (Spiegelberg, 1392: 982-983). بنابراین هدف این تحقیق، اکتشاف و توصیف تجارب زیسته دانش‌آموزان و درک تجربه عاملیت و ناسازی است. «تمرکز مطالعه پدیدارشناختی در کشف و تفسیر جوهر درونی، پردازش شناختی شرکت‌کنندگان درباره تجربه مشترک [شان] است. بنابراین، محصول نهایی یک تحقیق پدیدارشناختی، توضیح جوهر پدیده است» (Patten, 2002; Quoted from Zokaei, 2020: 187) نهایتاً، استراتژی پدیدارشناختی در این پژوهش، پدیدارشناسی توصیفی^۲ یا پدیدارشناسی استعلایی^۳ است که پایه‌گذار آن/دموند هوسرل^۴ است. بدین معنا که پدیدارشناس «همه دعوی‌های متعالی را به حال تعلیق درمی‌آورد» (اسپیگلبرگ، ۱۳۹۲: ۲۰۲). بر این اساس، سه گام اساسی هوسرلی هدایت‌گر ما هستند: /پوخه^۵ (تعلیق)، /یدیسیون^۶ و همدلی (Arabi & Boudelai, 2011).

جدول (۱): طرح این پژوهش (Creswell, 2007; Quoted from Arabi & Boudelai, 2011)

نقطه تمرکز	ماهیت تجربه عاملیت و ناسازی دانش‌آموزان متوسطه
مسئله پژوهش	ضرورت کشف و توصیف تجربه ناسازی و عاملیت دانش‌آموزان متوسطه
دانش پایه	پژوهش‌هایی در مورد موضوع، تجربه دانش‌آموزان و فلسفه پدیدارشناسی
واحد تحلیل	تجربه زیسته دانش‌آموزان متوسطه دوم که ناسازی‌ای - فردی یا مشترک - در میدان آموزش هستند
نحوه گردآوری داده‌ها	انجام مصاحبه‌هایی با افراد
روش تحلیل داده‌ها	تحلیل داده‌ها برای گزاره‌های مهم، واحدهای معنی، توصیفات ساختاری و متنی (زمینه‌ای)، توصیف جوهر پدیده
گزارش مکتوب	توصیف ماهیت یک تجربه

این پژوهش بیشتر بر پایه توصیفات و تجارب مشارکت‌کنندگان است تا تفسیرهای پژوهشگر. در این پژوهش عمیقاً سعی شد تا پیش‌فرض‌ها کنار گذاشته شود و این امر در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها با رفت‌وبرگشت مکرر میان پژوهشگر و متن مصاحبه‌ها و مشارکت‌کنندگان، پیش چشم قرار داشت. از این رو مشارکت‌کنندگان به همکاران فعال پژوهشگر تبدیل شدند و تجربه‌های آن‌ها برای مذاقه در بازبینی‌ها به روند کار پژوهش کمک کرد.

اصلی‌ترین اقدامی که برای تعلیق یا /پوخه صورت گرفته به این ترتیب‌اند: تعیین جایگاه پژوهشگر و حد و حدود او و تعلیق باورهایش در خصوص آن موضوع، ثبت کامل داده‌ها و نگارش آن‌ها با قابلیت بازبینی و مرور مجددشان، یادداشت‌برداری در طول مصاحبه‌ها، و در نهایت همکاری مشارکت‌کنندگان در مراحل تحلیل داده‌ها (Boudelai, 2021: 225).

از آنجاکه تجربه دانش‌آموزان، از طبقات مختلف و در مدارس گوناگون، در محیط مدرسه با هم فرق داشت، پس از بسط چهارچوب نظری، به شناسایی دانش‌آموزان در مدارس در دسترس برای مصاحبه اقدام شد. در مراحل بعدی، از آن‌هایی که واجد شرایط بودند و تمایل به همکاری داشتند، با فراهم کردن محیطی مناسب برای مصاحبه در مدرسه و با همکاری کادر

1. to the things
2. descriptive phenomenology
3. transcendental phenomenological
4. Edmund Husserl
5. epoche
6. Ideation



آموزشی مدرسه، مصاحبه به عمل آمد. در مجموع از ۱۶ دانش‌آموز مصاحبه گرفته شد: ۱۲ پسر و ۴ دختر. همچنین، برای تکمیل و فهم عاملیت و تجربه دانش‌آموزان با تعدادی از معلمان مختلف در مدارس مختلف، مصاحبه صورت گرفت تا به تجربه مورد نظر نزدیک‌تر شویم. در مجموع با ۷ دبیر (۵ مرد و ۲ زن) مصاحبه صورت گرفت. سیمای مشارکت‌کنندگان در جدول (۲) ترسیم شده است.

از آنجا که در جلب مشارکت دانش‌آموزان به مصاحبه مجدد به مشکل برخوردیم، بازبینی مجدد متن مصاحبه‌ها با آن‌ها میسر نبود. چون برخی باید در کلاس حاضر می‌شدند. همچنین امکان ملاقات مجدد با دانش‌آموزانی که در روستاها بودند فراهم نمی‌شد. از این رو به متن به‌دقت پیاده شده مصاحبه‌ها اکتفا شد.

در پژوهش‌های کیفی برای نامیدن مشارکت‌کنندگان از نام کوچک، تاریخ مصاحبه‌ها و یا کد استفاده می‌شود. در این تحقیق هم از کدگذاری با عدد برای نامیدن مشارکت‌کنندگان استفاده شده است.

جدول (۲): سیمای مشارکت‌کنندگان

کد مشارکت‌کننده	جنس	مقطع	نوع دبیرستان	شغل پدر	تحصیلات پدر	شغل مادر	تحصیلات مادر
۱-۱	پسر	۱۲ انسانی	دولتی	دست‌فروش لباس	سیکل	خانه‌دار	ابتدایی
۱-۲	پسر	۱۰ انسانی	دولتی	کارمند بانک	فوق‌لیسانس	خانه‌دار	فوق دیپلم
۱-۳	پسر	۱۲ انسانی	دولتی	مکانیک ماشین سنگین	سیکل	خانه‌دار	دیپلم
۱-۴	پسر	۱۱ انسانی	هیئت امنایی	میوه فروش	دیپلم	خانه‌دار	دیپلم
۱-۵	دختر	۱۲ تجربی	دولتی	مشاور املاک	دیپلم	خانه‌دار	دیپلم
۱-۶	پسر	۱۲ تجربی	دولتی	آشپز	دیپلم	خانه‌دار	دیپلم
۱-۷	دختر	۱۰ انسانی	نمونه دولتی	راننده تاکسی	دیپلم	خانه‌دار	دیپلم
۱-۸	دختر	۱۰ تجربی	دولتی	تودوز میلمان	سیکل	خانه‌دار	سیکل
۱-۹	پسر	۱۲ ریاضی	نمونه دولتی	مهندس و مدرس دانشگاه	دکتری	دبیر زبان انگلیسی	کارشناسی ارشد
۱-۱۰	پسر	۱۰ انسانی	دولتی	مشاور املاک	دیپلم	خانه‌دار	دیپلم
۱-۱۱	پسر	۱۰ انسانی	دولتی	کشاورز	دیپلم	خانه‌دار	دیپلم
۱۲-۱	پسر	۱۱ انسانی	دولتی	... (پدر فوت شده)	سیکل	خانه‌دار	سیکل
۲-۲	پسر	۱۲ انسانی	دولتی	کارگر سازمان برق	دیپلم	خانه‌دار	ابتدایی
۲-۳	پسر	۱۱ انسانی	دولتی	کارگر شرکت کارون	سیکل	خانه‌دار	ابتدایی
۲-۴	پسر	۱۱ انسانی	دولتی	بیکار	هشتم	خانه‌دار	سیکل
۲-۵	دختر	۱۰ فنی (طراحی دوخت)	دولتی	کارگر کشاورزی	ابتدایی	خانه‌دار	ششم
کد مشارکت‌کنندگان	جنس	نوع دبیرستان	دبیر (سمت)	مدرک تحصیلی	سابقه تحصیلی		
۳-۱	مرد	دولتی	تاریخ	کارشناسی ارشد تاریخ	۹		
۳-۲	مرد	فرهنگ و دولتی	ادبیات	کارشناسی ارشد ادبیات	۷		

۱. این دانش‌آموزان (کد ۲) در مدرسی درس می‌خوانند که از نظر تقسیم‌بندی مدارس اداره آموزش و پرورش به مدارس روستایی شناخته می‌شوند.



۳-۳	مرد	دولتی	فلسفه و جامعه‌شناسی	کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی	۶
۳-۴	مرد	تیزهوشان	مشاور	دکتری روان‌شناسی بالینی	۱۵
۳-۵	مرد	دولتی	جامعه‌شناسی	کارشناسی جامعه‌شناسی	۴
۳-۶	زن	فرهنگ	جامعه‌شناسی	دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی	۱۶
۳-۷	زن	دولتی	جامعه‌شناسی	کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی	۶

مصاحبه‌ها با حالت گفت‌وگوی صمیمانه انجام شد. هر گفت‌وگو تقریباً از مسیر سه پرسش اصلی و کلی پی‌گیری می‌شد: ۱- چه زمینه‌ای بر تجربه عملیت‌شان مؤثر بوده است؟ ۲- در میدان آموزش چه تجربه‌ای از ناسازی و عاملیت دارند؟ و ۳- در صورت تکرار چنین تجربه‌هایی چه نتایج و راهبردهایی متصورند؟ اما این سه سؤال به طور ویژه متمرکز بر گردآوری داده‌هایی است که منجر به توصیف محتوایی و ساختاری از تجارب می‌گردد و در نهایت درکی از تجارب مشترک مشارکت‌کنندگان ارائه می‌دهد. (Ibid, 33) با وجود این، *موستاکاس* معتقد است محقق باید در مورد تجربه خویش و زمینه‌ای که بر تجربه‌اش اثر گذاشته است نیز بنویسد (Moustakas, 2007; Quoted from Boudlai, 2021: 34) با این حال در خلال مصاحبه گاه پرسش‌های مشابه، بسط‌یافته‌تر و فرعی‌تری برای غنای آن‌ها طرح می‌شد.

مصاحبه‌ها با هماهنگی مشارکت‌کننده ضبط شد و بعد از هر مصاحبه بلافاصله متن آن بدون کم‌وکاستی پیاده می‌شد. در حین مصاحبه گاهی یادداشت‌برداری شد و دست‌آخر مصاحبه‌ها به ورد انتقال داده شد. فرایند گردآوری داده‌ها تا جایی ادامه پیدا کرد که اصطلاحاً اشباع نظری حاصل شد. یعنی زمانی که اطمینان به دست آمد که داده‌ها اغلب تکراری و بازگوی داده‌های قبلی است.

برای تحلیل داده‌ها در این پژوهش از روش تحلیل *موستاکاس* (Ibid)، با کمی تعدیل استفاده شده است. در گام نخست که پایین‌ترین سطح تحلیل داده‌هاست، گزاره‌های مهم و معنادار برخاسته از متن مصاحبه‌ها را برجسته می‌نماییم که آن را افقی‌سازی^۱ (برابرسازی ارزش گزاره‌ها) می‌نامد. در سطح دوم تحلیل داده‌ها، افق‌های مهم به دست آمده را توسعه می‌بخشد یا به خوشه‌هایی دسته‌بندی می‌کند. و در سطح انتزاع تحلیل داده‌ها، به جهت دستیابی به اساس و جوهره پدیده مورد نظر، توصیفات مراحل پیشین که ساختاری و محتوایی است به نگارش توصیفی جامع پرداخته می‌شود.

جدول (۳): ساختار سلسله‌مراتبی تحلیل‌ها

سطح اول تحلیل	توصیف جوهره پدیده؛ یا توصیف منسجم از پدیده (ادغام توصیفات ساختاری و محتوایی)
سطح دوم تحلیل	طبقه‌بندی کلی افق‌ها در روایت را روایاتی منسجم (خوشه‌هایی از معانی به صورت تم)
سطح سوم تحلیل	یکسان‌سازی افق‌ها یا افقی‌سازی گزاره‌ها

به منظور اعتبار تحقیق، در این پژوهش، تلاش شده که صداقت نسبت به مشارکت‌کنندگان رعایت، و در نگارش یافته‌ها و متن نیز از تعصب و پیش‌داوری پرهیز شود. در گزارش یافته‌ها به منظور اعتباربخشی از نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان به زبان محاوره‌ای استفاده شده است. پس از انجام هر مصاحبه این سؤالات مرور شد: ۱) آیا اصول صحیح مصاحبه رعایت شده است؟ ۲) آیا در مصاحبه از تأثیرگذاری منفی بر مشارکت‌کننده جلوگیری به عمل آمده است؟ ۳) آیا عوامل جمعیت‌شناختی محقق (سن، تحصیلات، جنس، و...) بر پاسخ‌ها تأثیرگذار بوده است؟ (Boudlai, 2021: 40).

1 . Horizontalization



دست‌آخر، از آن‌جا که استراتژی در اینجا پدیدارشناسی است، جهت امانت‌داری، اعتباربخشی و اطمینان‌بخشی به تحقیق، /یوخه (تعليقِ پیش‌پنداشته‌ها) در تمام فرایند تحقیق لحاظ شد: در پیش‌فرض‌ها، در گردآوری و تحلیل داده‌ها، و در گزارش نهایی.

یافته‌های پژوهش

سطح سوم تحلیل: یکسان‌سازی افق‌ها

در این سطح تحلیل، توضیحات یا شرح تجربیات مشارکت‌کنندگان در پژوهش به‌طور کامل تحلیل شدند. تحلیل متن مصاحبه‌ها در ارتباط با پرسش‌های تحقیق صورت گرفت. در این مرحله، اهمیت همه اظهارات و گزاره‌های مشارکت‌کنندگان، یا به عبارت دیگر افق‌های تجربه آن‌ها، یکسان در نظر گرفته شد. در ادامه برای اینکه با انبوهی از داده‌ها مواجه نباشیم، تنها به واحدهای معنادار از گزاره‌ها اکتفا شد. به این قرار، بر اساس آن‌چه در جدول (۴) ملاحظه می‌شود چند دسته اطلاعات مکمل وجود دارد که به فهم این مرحله یاری می‌رسانند: یافته‌های این پژوهش از استخراج بیش از ۷۰ واحد معنایی عام یا توصیف افق‌های تجربه، ذیل سه خوشه افق و ده خوشه فرعی کدگذاری شده‌اند.

جدول (۴): یکسان‌سازی افق‌های فکری

مفهوم عام	خوشه‌های افق‌ها	خوشه‌های فرعی	افق‌های عام تجربه
ناسازی	مواجهه‌ی بسترها	نظم سفت و سخت در برابر انعطاف‌پذیری	اجباری نبودن انجام کارها در خانه در مقابل نظم اجباری فعالیت‌ها در مدرسه، چهارچوب‌بندی تغییرناپذیر فعالیت‌ها در مدرسه، رسمیت داشتن فعالیت‌های مدرسه در مقابل غیررسمی بودن خانه، اجبار به پوشیدن لباس فرم، زمان‌بندی مدرسه در مقابل زمان‌بندی فردی، درس خواندن اجباری، زندگی در فضایی بسته (میز، کلاس، مدرسه)،
		نظارت سراسری در مقابل رهاشدگی مدرسه	آزادی بی‌حد در مدرسه/محدودیت در کوچک‌ترین فعالیت‌ها، کنترل بیش از حد/رهاکردن اداره مدرسه، نادیده‌گرفتن بی‌انضباطی دانش‌آموزان، بی‌نظمی در برگزاری برنامه‌های مدرسه، کتاب‌های نیمه‌تمام و رهاشده، کلاس‌های کثیف و رهاشده، اصرار بر حضور داشتن در مدرسه در تمام طول سال، اصرار برگزاری امتحان‌ها پشت‌سرهم، اجبار به شرکت در کلاس‌های فوق برنامه
		گسست میان زبان عامیانه و کتابی	شباهت زبان دوستانه برخی معلمان به زبان اعضای خانواده، زبانی با شوق و دوستانه/زبانی با فشار و تهدید، خلاصه و کاربردی گفتن مطالب درس به زبان عامیانه، تشبیه مطالب به زندگی روزمره، کتابی صحبت کردن، ناتوانی در بیان سؤال از دبیر، مشکل در فهم جملات کتاب‌ها، آشنایی با زبان پیش از مدرسه، در نظر نگرفتن سطح توانایی فهم دانش‌آموزان، ناتوانی در ادای کلمات زبان دیگر

	اختلال در روابط بی فردی	تعارض انتظارات دانش آموز با بضاعت مدرسه	ناتوانی در مدیریت کردن وقت مدرسه در جهت منافع خویش، نیمکت‌های خشک و خراب و شکسته، کلاس سرد/به‌ویژه گرم، نبودن وسایل کمک آموزشی مانند گوشی و تبلت و لپ‌تاب و یا تلویزیون، سرویس‌های بهداشتی خراب و کثیف
		یخ بستگی در مدرسه‌ی جدید	برآورد شرایط مدرسه و کلاس، کم‌رو بودن در ارتباط، ناشناختگی رفتار دانش‌آموزان، گویش‌ها و فرهنگ‌های مختلف، احساس غریبی، ناتوانی در ارتباط زبانی، ترس از مورد تمسخر قرار گرفتن زبان و لهجه
		هم‌نوایی به جهت فشار گروه	همراهی با هم‌کلاسی‌ها یا جمع، همیشه حق با محبوب‌ترهای کلاس است، تفاوت نظم فردی با بی‌نظمی کلاس، واداشتن به کارهایی فراتر از سن علی‌رغم تردید نسبت به آن‌ها
		تعارض دیدگاه‌ها، سلائی و علایق	برخوردهای رفتاری متفاوت معلم‌ها، تفاوت دیدگاه‌ها با هم‌کلاسی‌ها، مجبور به تحمل آدم‌های گوناگون، سازگاری با رفتارهای مختلف، طرز فکر متفاوت همسالان، عدم درک متقابل، شنیدن حرف‌های زننده، سلیقه‌های مختلف در ظاهرآرایی، اختلاف در سمت‌وسو دهی به درس دبیر، اختلاف بر سر سؤال دادن یا ندادن دبیر، ترس از برچسب خوردن هنگام پرسش از دبیر
عاملیت		مقاومت منفی	اصرار بر هنجارهای خویش، سراغ ورزش و کار رفتن در وقت خارج از مدرسه، به کارهای هم‌کلاسی‌ها اهمیت ندادن و به فعالیت خویش اکتفا کردن، فاصله‌گیری از هم‌کلاسی‌ها، همراه نشدن با حرکت‌های جمعی کلاس یا مدرسه، اصرار بر علایق و سلائی فردی
		تعامل به مثابه‌ی ابزار رهایی	یارگیری در کلاس، تغییر رابطه از دشمنی به دوستی، رفتاری که محبوبیت ایجاد می‌کند، انجام شوخی‌های متناسب و بیشتر، ارتباط با دوستان قدیمی، تلاش برای ارتباط با افراد جدیدتر با شناسایی علایق مشترک، ارتباط با افراد زرتنگ‌تر کلاس، ارتباط با هم‌زبان
		بازاندیشی بر کنش‌ها	خطر کردن و حرف زدن، فکر کردن بر نقاط ضعف خویش، درک تجارب دیگران یا معلم‌ها، آزمون گرفتن از خود، مطالعه در مورد مسئله‌ی پیش آمده، مرور مسئله، قضاوت نکردن خویش

در ادامه‌ی پژوهش برای خواناتر شدن این واحدهای معنایی و فهم تجربه مورد پژوهش، خوشه‌بندی تم‌ها، و فهم‌پذیری آن‌ها به تم‌هایی فرعی صورت‌بندی شد. صورت‌بندی تجربه ناسازی در سه روایت متصل انجام گرفت: شامل سه بخش الف. مواجهه بسترها، ب. اختلال در ارتباط بین فردی، و ج. راهبردهای رهایی از ناسازی یا امکان عاملیت. این روایت‌ها از خلال خوشه‌های فرعی مقوله‌ها بیان می‌شوند.



سطح دوم تحلیل

الف - مواجهه بسترها

نظم سفت و سخت در برابر انعطاف‌پذیری

در نگاه نخست تصور می‌شود که دانش‌آموزان فضای شلوغ مدرسه و در بودن میان هم‌سالان را به بودن در خانه ترجیح دهند. اما اظهارات دانش‌آموزان در این باره متفاوت است. برای برخی خود جمعیت دو مکان مسئله است. مسلماً تنوع در مدرسه وضعیتی را پدید می‌آورد تا دانش‌آموزان در معرض کسانی قرار بگیرند که درک‌شان نکنند. دانش‌آموزانی که مدرسه را جایی مختل‌کننده یا مانعی می‌دانند که آن‌ها را در آموزش دیدن ناتوان می‌کند، آنجا را جایی پُر سروصدا تشخیص می‌دهند که به‌اجبار آنجا حضور دارند نه از روی میل و رغبت.

توی خونه آرامش بیشتری دارم. افراد کمتری هم هستن. ولی توی مدرسه نه؛ ممکنه بعضی‌ها درکم بکنن و ممکنه درکم نکنن... خونه خیلی باهام صمیمی‌ترند. (کد مشارکت‌کننده: ۵-۱)

در مقابل، مشخصاً دانش‌آموزانی که پدر و مادری کم‌سواد دارند یا در روستا زندگی می‌کنند، دست‌کم هنگامی که پای آموختن در میان باشد، مدرسه را به خانه ترجیح می‌دهند. برای آن‌ها خانه همواره جایی است که ممکن است در میانه درس به اموری غیر از درس و مطالعه یا حتی کار واداشته شوند.

وسط‌هاش پدرت صدات می‌کنه. یا مثلاً کسی ... کارهای خونه [از من] می‌خواد. چون ما توی روستا زمین داریم. دام داریم. باید اون‌ها را رسیدگی کنم. (کد مشارکت‌کننده: ۲-۲)

در مقابل این تجربه، مدرسه برای مطالعه و آموزش برنامه‌ریزی شده است.

برای اکثر دانش‌آموزان مشارکت‌کننده، دانش‌آموزان مدارس دولتی، نمونه دولتی و فرهنگ، مدرسه فضایی است که دارای نظم‌ی بسیار اجباری است. نظم‌ی که فرد را فرامی‌خواند تا اعمالی مشخص را در زمانی مشخص عملی کند. به‌طوری که تصور می‌شود نظام‌مندی این فضا به محیط‌های کاری خشک و دارای ضوابط خردکنند شبیه است.

انگار یک کارگری هستی. باید بری و بیای. مثل کارگرهای شرکت‌ها. لباس فرم باید بپوشن. سر ساعت باید بیان. به ساعت باید برن. کارشون را درست انجام بدن تا حقوق‌شون را بگیرن. مدرسه یک همچین چیزیه تقریباً. (کد مشارکت‌کننده: ۲-۱)

از آن‌جا که دانش‌آموزان به‌طور مداوم بین دو فضای خانه و مدرسه در رفت و آمد هستند، وقتی دومی را با اولی مقایسه می‌کنند آن را محیطی سرشار از مرزهای محدودکننده با قواعدی سخت‌گیرانه می‌یابند. از این رو همواره در این میان تعارضی لاینحل می‌یابند. آن‌ها باید دائم و به‌سرعت فاصله ساختاری میان خانه و مدرسه را تشخیص دهند و رفتارشان را تغییر دهند.

نظارت سراسری در مقابل رهاشدگی

اداره‌کنندگان مدرسه در طیفی از سخت‌گیری و آسان‌گیری قرار می‌گیرند. از طرفی، گونه‌ای مدیریت سخت‌گیرانه اعمال می‌شود که دانش‌آموز آن را به‌صورت فشاری تجربه می‌کند. این شکل از سخت‌گیری را هم پسران و هم دختران طبقات

۱. تمام نوشته‌های درون کروش‌ها اضافه‌های نویسندگان‌اند به گفته‌های مشارکت‌کنندگان.



اجتماعی مختلف و در مدارس گوناگون تجربه کرده‌اند. فشاری که برای آن‌ها بسیار قابل احساس است و با تجربه‌ای شبیه به کنترل و نظارت همراه است. در برخی موارد این سخت‌گیری و نظارت برای دانش‌آموز آزارنده است. عموماً این شکل از کنترل‌ها و تأکیدها در مدارس نمونه دولتی و تیزهوشان برای اجرای کلاس‌ها گوناگون آموزشی (به قول خودشان کلاس‌های تقویتی) و برگزاری امتحان‌های پرتکرار است.

هر چی مدیر و معاون‌ها می‌گفتن رعایت می‌کردیم. ... و هی اصرار داشتند که حتماً مدرسه را بباین و استفاده کنین از مدرسه و درس‌هاتون را بخونین. همین خودش یه فشاره روی آدمه. به زور یه کاری که دوس نداری را هی انجام بدی، هی امتحان پشت امتحان، واقعاً اذیت می‌شیم (کد مشارکت‌کننده: ۹-۱)

در صورتی که در مدارس دیگر، به‌طور مثال مدارس دولتی، برقرای نظم (بیشتر تربیتی) در درجه نخست اهمیت قرار دارد. آن‌قدر که

اصلاً اجازه همچین کاری [ابی‌نظمی] داده نمیشه و کسی حتی به این موضوع نمی‌تونه فکر بکنه (کد مشارکت‌کننده: ۵-۵).

از طرف دیگر، مدیریتی سهل‌گیرانه (هم تربیتی و هم آموزشی) تجربه می‌شود که به‌شکلی از ولنگاری و رهاشدگی به‌نظر می‌آید. دبیری که در مدرسه روستا تدریس کرده بود این‌گونه توصیف می‌کند:

توی بعضی از مدارس وضع خیلی فرق می‌کنه. مدرسه کاری به کارشون نداره. شاید اوایل سال تأکید کنن غیبت نکنین. اما بعد از مدتی اکثرشون نمیان. یه تعداد هم که میان، آزادن. انگار نمیشه کنترل‌شون کرد. (کد مشارکت‌کننده: ۵-۳)

چنین شرایطی با انتظارات از پیش‌تعریف‌شده فرد یا دانش‌آموز از مدرسه، به‌عنوان مکان یا فضایی با ضوابطی خاص، برآورده نمی‌شود، بلکه افراد احساس می‌کنند یا اداره‌کنندگان، قوانین مدرسه را نمی‌شناسند و یا نسبت به اداره مدرسه بی‌تفاوت هستند. از این رو، شرایط غالب مدرسه در تضاد با انتظارات و ادراکات ثابت و گذشته فرد قرار می‌گیرد. در این باره دانش‌آموزی می‌گوید:

دانش‌آموز غیبت می‌کنه، میاد [مدرسه]، از مدرسه می‌ره. در مدرسه بازه... مثل هر مسئله‌ای مدرسه باید اول پایه‌هاش قوی باشن... توی این چند سالی چیزی که دیدم، بودن یکی از مدیرهایی که خیلی اهمیت می‌دادن. ولی شاید کمتر و بیشتر [کم و بیش] مدیرهایی را دیدم که الگوی خوبی برای مدرسه نبودن. یعنی قوانین مدرسه را نمی‌توانستن به زبان درست به بچه‌ها بیاموزن. یا به زبان ساده بگم، بی‌اهمیتی داشتن [بودن] نسبت به مسائل مدرسه. (کد مشارکت‌کننده: ۱-۲)

گسست میان زبان عامیانه و کتابی

تجربه من به عنوان معلم نشان داده که اگر معلمی در ارتباط کلامی با دانش‌آموزان تنها به آموخته‌های خودش، که بر پایه تحصیلاتش است و یا کتابی که تدریس می‌کند، بسنده کند به مشکلی پنهان برمی‌خورد: گسست در فهم مشترک. به-خصوص در شهرستانی که چند گویش یا زبان وجود دارد. به‌گفته یکی از معلمان دبیرستان دخترانه:

بسیاری از بچه‌ها در فهم کلمات، جمله‌ها و متن کتاب مشکل دارند. یک فاصله زیادی میان متن درس و فضای ذهنی آن‌ها وجود دارد» (کد مشارکت‌کننده: ۷-۳)

و دبیر جامعه‌شناسی مدرسه‌ای در روستا معتقد است:



بسیاری از دانش‌آموزان، تعداد قابل توجهی از آن‌ها، نسبت به بسیاری از مفاهیم در کتاب فلسفه و جامعه‌شناسی بیگانه‌اند؛ حتی کلمات تاحدی ساده‌ای که ما براحتی می‌فهمیم. به این خاطر گاهی نمی‌دانی چه بگویی. (کد مشارکت‌کننده: ۳-۳)

دبیری دیگر اظهار می‌کند که کلاس‌هایش را بر اساس توان فهم دانش‌آموزان دسته‌بندی می‌کند. او ادامه می‌دهد همون توضیحاتی که سر کلاس ز رنگ‌ها می‌دم را با زیون دیگه‌ای می‌گم. می‌بینی از ده پونزده نفر کلاس سه چهار نفری می‌توانن خودشون را در جریان صحبت‌هام قرار بدن» (کد مشارکت‌کننده: ۳-۱)

هم‌چنین، در میان گفته‌های دانش‌آموزان توافقی ضمنی یا حتی آشکار ملاحظه می‌شود که بسیاری از آن‌ها زبان برخی از معلمان را کتابی، یعنی شبیه متن کتاب، توضیح می‌دهند و از نظر تعدادی از آنان معلمانی دارند که درک دانش‌آموزان از کتاب را با زبانی عامیانه تسهیل می‌کنند.

باید بعضی وقت‌ها آسون‌تر و ساده‌ترش بکنن. مثلاً وقتی دانش‌آموزی نمی‌توانه یا مغزش نمی‌کشه.» (کد مشارکت‌کننده: ۱-۲).

یکی از معلم‌ها از کلماتی استفاده می‌کرد. کلماتی کتابی که کمتر دانش‌آموزی می‌فهمه. یا طرف دیرتر میتونه بفهمه. اما مثلاً آقای الف^۱ به‌طور عامیانه کل درس ... را خلاصه می‌گفت. به زبان ساده برامون توضیح می‌داد. (کد مشارکت‌کننده: ۱-۴)

به این ترتیب دانش‌آموزان به محدودیت‌های خودشان اشاره می‌کنند که نشان از شکاف میان شیوه‌های بیان معلم و توانایی‌های فعلی فهم آن‌هاست که مانع از مشارکت آنان در مباحث کلاس می‌شود.

... این‌جوری بگم بهتره، تدریسی که می‌کنن به نظر من تدریسیه که کتاب گفته. نمی‌آن تدریس را به زبان ساده برای دانش‌آموز بگن. یعنی بر اساس گفته کتاب می‌رون جلو... هر چی معلم به زبان خودش بیشتر برای دانش‌آموز توصیف کنه، کلمه و درس را، دانش‌آموز زنجیره مغزیش بیشتر میشه (کد مشارکت‌کننده: ۲-۱)

با توجه به این، همواره میان شرایط شخصی‌تر، توانایی‌های فردی‌تر، امکانات فرهنگی و آموزشی و شیوه‌های فهم ارتباط دانش‌آموز و وضعیت موجود و غالب مدرسه شکاف‌ها و گسست‌هایی وجود دارد که دانش‌آموز را با تجربه‌ای از شکست روبه‌رو می‌کند.

تعارض انتظارات دانش‌آموز با بضاعت مدرسه

دانش‌آموزان مختلف در دنیای شخصی خود دسترسی‌ها و امکانات آموزشی متفاوتی دارند. درباره مدرسه هم وضع همین است. به این معنا که مدارس گوناگون در یک شهر، فضا و امکانات آموزشی‌شان متفاوت است. تا جایی که به مدارس دولتی برمی‌گردد، انتظارات دانش‌آموزان طیف وسیعی را دربرمی‌گیرد. تعارض انتظارات، از وسایل رفاهی تا امکانات هوشمند آموزشی متغیر است. این شکاف و عدم تطابق بضاعت مدرسه در مقایسه با خانه، دانش‌آموزان را با مشکلاتی روبرو می‌کند.

ب- اختلال در روابط بین فردی

یخبستگی در مدرسه جدید

در موارد مشاهده شده، دانش‌آموزان هنگامی که مدرسه‌شان را تغییر می‌دهند، فرصتی (زمانی) می‌خواهند تا بتوانند

۱. دانش‌آموز نام معلم‌اش را می‌برد که از آوردن‌اش پرهیز شده و در این‌جا به حرف اول فامیل او اکتفا می‌شود.



(شاید هم نتوانند) با شرایط جدید سازگار شوند. در هر حال، دانش‌آموزان بنا به پیشینه اجتماعی، خانواده‌ای و فردی‌شان دارای مسائل و تجارب متفاوتی هستند. در تجربه جدید از مدرسه جدید، فرد سکوت می‌کند تا در موقعیت زمانی ممکن، مشترکات همسالان جدیدش بروز پیدا کند و «یخ‌شان بشکند».

وقتی کلاس دهم وارد این مدرسه شدم یک نوع احساس کم‌رویی می‌کردم. ... کلاً وارد هر محیطی که می‌شدم یک کمی زمان می‌بره. چیزهایی برای انسان سخت‌اند. چیزهایی براش گنگ‌اند» (کد مشارکت کننده: ۱-۲)،

اون سال‌هایی که مدرسه عوض می‌شد، دبیرستان. اون سال اول و بخصوص توی ماه‌های اول بین بچه‌ها یخ‌مون نشکسته بود. یعنی زیاد صحبت نمی‌کردیم.» (کد مشارکت کننده: ۹-۱)

ناسازگاری و یخ‌بستگی در مدرسه جدید گاه به صورت علنی بازتاب می‌یابد. مدرسه نیز مانند جامعه تقسیم‌بندی‌ها و تمایزگذاری‌های خاص خودش را دارد. گروه‌های دانش‌آموزی در مدرسه حول ملاک‌ها و ارزش‌های متمایزی شکل می‌گیرند. زبان و گویش در این میان همچون خط فارقی عملی می‌کند. و این باعث می‌شود که دانش‌آموزان هم‌زبان‌های خودشان را ببینند، و اگر نیابند احساس غریب‌بودن را با خود دارند تا زمانی که با اجتماع مدرسه پیوند بخورند.

یک سال همون شهر دزفول درس می‌خواندم. اصلاً، کلاً زبان‌شون، گفتارشون، اصلاً لباس‌شون فرق [داشت با] خودمون. به مشکل برخوردیم. هم نمی‌توانستیم با دانش‌آموزان درست رابطه داشته باشیم. حرف بزیم. هم با دبیران [ارتباط] مشکل بود. نمی‌توانستیم بعضی کلمات را بپرسم. بفهمم... اصلاً تحویل‌مون نمی‌گرفتند. با من درس برخورد نمی‌کردند. اذیت می‌کردند. دعوا می‌کردند. تمسخر می‌کردند. ادا درمی‌آوردند... چیزی از دبیر یا دانش‌آموز می‌خواستیم، نمی‌توانستیم همون [را] مستقیم [بخواهیم] و آن [چیز] [را] بهش بگیم... غریب بودم در اون جامعه... به مشکل بر می‌خوردیم تا بخواهیم مثل همون جامعه بشی. (کد مشارکت کننده: ۲-۳)

هم‌نوایی به‌جهت فشار گروه

از تفاوت‌های دمدستی‌ای که دانش‌آموزان در مقایسه میان خانه یا روابط دوستانه و مدرسه ابراز می‌دارند، این است که با اعضای خانواده تفاهم بیشتری دارند تا افراد بسیاری که در مدرسه با آن‌ها برخورد می‌کنند. دانش‌آموزان با پیشینه‌های خانوادگی متمایزی وارد مدرسه می‌شوند. این تفاوت‌های خانوادگی و فرهنگی، میان تمایلات و انتظارات افراد از شرایط مدرسه و درس فاصله می‌اندازد. از این رو در رفتار افراد در میان دوستان‌شان گاه دشواری‌هایی ایجاد می‌کند.

توی خونه سبک زندگی خودم را می‌دونم. وقتی میام مدرسه یک جامعه دیگه است. وارد یک جامعه دیگه می‌شم. اخلاق‌ها با هم فرق داره. باید خودم را طوری آماده کنم، باید طوری آدمی اجتماعی باشم که بتوانم با همه اخلاق‌ها سازگاری داشته باشم. (کد مشارکت کننده: ۳-۱)

این تفاوت‌ها و متعاقب آن سازگار شدن با تفاوت‌های دیگران، نشان‌دهنده شکاف میان منش افراد با شرایط غالب مدرسه است.

با وجود این، اگر از لایه‌های کلی‌تر نظم مدرسه به نظم خردتر روابط بین دانش‌آموزان در کلاس حرکت کنیم، آنجا نقاط بحرانی‌ای وجود دارد که بر اساس تجربه‌های دانش‌آموزان به شکل فشاری هم‌نواکننده منکشف می‌شوند. این فشار مشخصاً به روابط میان دانش‌آموزان برمی‌گردد. آنجا که فعالیت‌ها و انتخاب‌های فردی دانش‌آموز زیر ضربه قرار می‌گیرند تا با خواست‌های جمع هم‌سو شود. در این فضای رابطه‌مند، فرد مجبور است به کاری که جمع می‌خواهد تن بسپارد. گاهی حتی فرد فعالیت



فردی‌اش را که در آن توانایی بیشتری دارد، نادیده می‌گیرد.

«توی جمع کارمون سخت‌تره. مثلاً یه کاری که داخلش به‌ترم مجبورم با بقیه بسازم، یه کاری که داخلش بدم مجبورم بسازم.» (کد مشارکت‌کننده: ۱-۱)

گاه فشارها برای هم‌نوا شدن دانش‌آموز با هم‌کلاسی‌ها به اختلاف‌های شدید منجر می‌شود. مشارکت‌کننده‌ای از فعالیت‌ها و کارهایی می‌گفت که در کنار دانش‌آموز بودن باید انجام می‌داد. او تشخیص داده بود که انتظارات، رفتار و منش‌اش با گفتار غالب کلاس و هم‌کلاسی‌هایش ناسازگار و در تضاد است. از گفته‌هایش چنین برمی‌آید که والدینی سخت‌گیر با نظمی منحصر به‌فرد دارد. این نظم در مجموع روایتی که از خودش مطرح می‌کرد قابل درک بود. در مقابل به کلاس درس که وارد می‌شد با هم‌کلاسی‌هایی روبه‌رو بود که برای اعمال اراده‌شان، او را به انجام خواست خودشان مجبور می‌کردند. او همواره با اختلافی مسئله‌آفرین مواجه بود:

اختلاف‌مون سر اراده‌اس. اراده. من الان سرکارم میرم. درسم را می‌خونم. به کل کارهام می‌رسم. من چیزی راجع به زندگی اونا نمی‌دونم. تاجایی که می‌دونم اینا دیر می‌خوان. دیر بیدار می‌شن. کاری که می‌خوان بکنن خسته‌ان. همون را بهونه می‌کنن به چشم بقیه. [مثل ما] که کار می‌کنیم و درس می‌خوانیم (کد مشارکت‌کننده: ۱-۲)

تعارض دیدگاه‌ها، سلايق و علايق

در بین دانش‌آموزان مدارس پسرانه، خصوصاً در برخی مدارس دولتی که دانش‌آموزان طبقه کارگر در آنجا درس می‌خوانند، خواه ناخواه ارزش‌ها و نمادهای مردانه رایج است که در گفتار و کردارشان بروز می‌یابد. آن‌ها دانش‌آموزانی را که با ارزش‌های حاکم در مدرسه متفاوت جلوه کنند، دست می‌اندازند یا مسخره می‌کنند.

سلیقه‌ای که من دارم بعضی‌ها به طور عجیبی می‌بیننش. ممکنه تپیی که می‌زنم اون‌ها نپسندن. این باعث دل‌سردی و آزارم می‌شه (کد مشارکت‌کننده: ۱-۴)

دانش‌آموز در میان اعضای خانواده یا دوستان نزدیکش با ظاهری به‌دلخواه خودش حاضر می‌شود و رفتار می‌کند اما سلايقش در مدرسه و در میان هم‌کلاسی‌ها عجیب به‌نظر می‌آید. گاه حتی رفتارشان را زنانه قلمداد می‌کنند و حتی به‌سخره می‌گیرند. بنابراین دانش‌آموز اختلافی اساسی میان خود و هم‌کلاسی‌هایش می‌بین؛ اختلافی که دست آخر توانایی برای مقابله با آن ندارد.

کلاً آدم نمی‌توانه اون طوری که دلش می‌خواد باشه به‌خاطر حرف بقیه. اون چیزی که می‌خواد صورت نمی‌گیره (همان)
اینجا دعوا می‌کنند. مسخره می‌کنن همدیگه‌را. حرف زشت می‌زنن. بعد کسی نمی‌دونه [درک نمی‌کنه]، طرف ناراحت می‌شه نباید اینجوری بهش بگی!... (کد مشارکت‌کننده: ۱-۱۱)

دانش‌آموز با حالت بدنی حاکی از تعجب، دستان و چشمانش را بازتر می‌کند و حرفش را ادامه می‌دهد. حالتی از سردرگمی، ناامیدی و ارتباطی ناقص میان خودش و هم‌کلاسی‌هایش می‌بیند.

پ- عاملیت: راهبردهای رهایی از اثر ناسازی^۱

تعامل به مثابه‌ی ابزار رهایی

دانش‌آموزان در پاسخ به موقعیت‌های تنش‌آلود و پرتعارض، واکنش‌های یکسان، تکراری و منفعلانه‌ای ندارند. با آنکه گاهی مسائل ناشی از تغییر موقعیت‌های کنش در مدرسه آن‌ها را به گوشه‌ای می‌کشاند، دور می‌کند و یا به سکوت وامی‌دارد، اما گاه برخی از آن‌ها پاسخ‌هایی به موقعیت‌ها می‌دهند که خلاقانه است و در کشاکشی مقاوم در پی تغییر وضعیت رابطه به نفع خویش هستند. در معنایی کلی دانش‌آموز با ارزیابی و تأمل کردن و انتخاب‌هایی جایگزین، بر موقعیت متعارض و مسئله-آفرین فائق می‌آید و به طرز خلاقانه با تغییر منش و عادت ثابت و گذشته‌اش راهبردی جایگزین برمی‌گزیند تا بتواند ادامه دهد.

برخی از دانش‌آموزان فشارهای ناشی از جو کلاس را اگر برخلاف خواسته‌های آنها باشد، با دوستی‌ها و شوخی با همسالان‌شان تغییر می‌دهند تا تنش کاهش بیاید. آن‌ها اگر بخواهند فضای رقابتی کلاس را بپذیرند، شکلی از دشمنی و مخالفت را باید همواره تحمل کنند. از این رو تغییر راهبرد می‌دهند.

«سعی می‌کنم با محبوبیت، با رفیق بودن خیلی راحت با دور و بریام رفیق بشم... باهاشون با اخلاق و رفتار [درستی] داشتم. شوخی‌ها مناسب داشتم... برای اینکه تنش‌های قبلی پیش نیاد سعی کردم اول از همه توجه‌شون کنم» (کد مشارکت-کننده: ۱-۱)

راهبرد دیگر این دانش‌آموزان این است که با یاری از افراد دیگر کلاس به عنوان منابع و امکانات شرایط، راهبردهایی عاملی انجام می‌دهند تا اثرات ناسازی را کاهش دهند:

... من و میم^۲ خیلی راحت سعی کردیم با شوخی با همه راه بیایم. ما دوتا که شوخی‌ها را شروع می‌کردیم، طرف هم می‌دید باهم شوخی می‌کنیم... اون هم دوست داشت بیاد طرف ما (کد مشارکت‌کننده: ۱-۱)

یا دانش‌آموز قبل از گرفتن جواب احتمالی، از یکی از دوستانش که توانایی تعامل آسان‌تری دارد یاری می‌گیرد تا بتواند پاسخ مورد نظرش را بگیرد:

از این‌ور اون‌ور یک کمکی می‌گرفتم... مثلاً به یکی می‌گفتم تو با این دبیر حرفی بزن. من نمی‌توانم حرف بزنم... یک رفیق عربی داشتم، اون خونه‌اش دزفول بود. زبونش کامل با اون‌ها آشنا بود. از طریق اون توانستم با اون‌ها ارتباط برقرار کنم». (کد مشارکت‌کننده: ۳-۲)

مقاومت منفی

در یک مورد دانش‌آموز با آنکه احساس کرده بود که درک نشده، یا به او بی‌احترامی شده، و از حمایت کسی هم بهره‌مند نشده بود، تمام عزم خویش را به کار می‌بندد و بر رفتار خودش اصرار می‌ورزد تا به امید واکنش‌های احتمالی آینده، رفتار دیگران را با بی‌اهمیت جلوه دادن خنثی کند:

1. Hysteresis effect

۲. دوست و همکلاسی دانش‌آموز است که اول حرف اسمش آورده شده.



به حرف بقیه اهمیت نمی‌دم... باهاش وارد بحث نمی‌شم. با حرف یا حرکتی ثابت کنی که هرکی یک سلیقه‌ای داره... گفتگو در حد یکی دو کلمه (کد مشارکت‌کننده: ۴-۱)

از اول سال همش لهجه‌مو مسخره می‌کردن. خب هر کسی لهجه خودش رو داره. مسخره می‌کردن. فکر می‌کردن من بدم میاد. باز ادامه می‌دن تا ببینن من حرص می‌خورم. می‌دیدن بی‌اهمیتی کردم بهشون، دیگه مسخره‌ام نمی‌کردن (کد مشارکت-کننده: ۱۰-۱)

اصرار بر اثبات خویش با مقاومت در فضای کلاس، همواره در میان دانش‌آموزان با انگ‌زدن‌ها و متلک شنیدن‌ها همراه است. در این مورد، دانش‌آموز با ایما و اشاره‌ای، با مطرح کردن موضوعی حول و حوش بحث کلاس سعی می‌کند بحث را به جریان بندازد، یا به معلم نشان دهد که جزو جریان غالب کلاس نیست و متمایز است؛ اما

سریعاً واکنش بقیه را به دنبال داشته که مثلاً یه تیکه (متلک)هایی بهش می‌پرورند، یک برجسب‌ها، یک عنوان‌هایی بهش می‌زدند که با این حال اون هم دیگه بی‌خیال می‌شد و اهمیت نمی‌داد به این مسائل (کد مشارکت‌کننده: ۱-۳).

این دانش‌آموزان با این شکل از کنش‌گری منفی، خودشان را در جریان آموزش کلاس نگه می‌دارند.

بازاندیشی بر کنش‌ها

گاه دانش‌آموز نسبت به چالش‌ها، تنش‌ها و تعارضاتی که در شرایط جدید با آن‌ها روبه‌رو می‌شود از طریق بازاندیشی در کنش خویش، و با یاری از امکان‌های فردیش، مسیرهای احتمالی جایگزین پیش‌رویش را به‌دقت واری می‌کند و دست به قضاوتی هنجاری-عملی می‌زند:

روی نقاط ضعفم فکر می‌کنم. از اون تجاربی که از کتاب‌های غیردرسی، از معلم‌ها، چون من با معلم‌های زیادی در ارتباطم. صحبت می‌کنم... وقتی این مسئله برام پیش میاد یک جورایی مثل یک آزمون از خودم یک آزمون می‌گیرم. به خودم می‌گم آیا انسان توی زندگی اشتباه نمی‌کنه؟ چرا... به خودم می‌گم تو اونجا استرس زیاد داشتی. شاید خانواده‌ام توی این کمرویی تو دخیل باشند... این را توی خودم تشکیل دادم که زود خودم را قضاوت نکنم... اول باید مسئله را بسنجم که مثلاً اگر من این کار را کردم، آیا مثلاً تقصیر من بوده؟ (کد مشارکت‌کننده: ۱-۲)

همان‌طور که از تجربه دانش‌آموزان مشخص شد، اختلال میان انتظارات آن‌ها و شرایط مدرسه، اثرات منفی برای کنش‌ورزی و حتی تجربه تحصیل آنها داشت. هرچند شرایط بحرانی جدید باعث شد که برخی از آن‌ها در جستجوی راهبردهای جایگزین باشند تا فرصت‌هایی برای آموزش دیدن و حضور در موقعیت آموزش فراهم کنند. آن‌ها با پاسخ‌هایی عاملیت‌وار به بازسازی عادت‌واره خود برآمدند تا از ناسازی رها شوند.

سطح اول تحلیل

آخرین سطح از استراتژی پدیدارشناسی متعالی، توصیف ساختاری پدیده است که هدف آن ارائه تجربه ناب و پیوسته است (Boudlai, 2021). در این مرحله است که جوهر پدیده هویدا می‌شود. مطابق مراحل قبل، در این سطح از تحلیل نیز /پوخه صورت می‌گیرد. در این سطح برای دستیابی به اساس و جوهر تجربه ناسازی و عاملیت دانش‌آموزان متوسطه، به مجموعه و ترکیبی پیوسته از توصیفات تجارب مشارکت‌کننده‌گان رجوع و تحلیل شد. از این رو، پدیده ناسازی ترکیبی از مواجهه تجربه دانش‌آموز با میدان آموزش در دو مقوله کلی (نظیر: مواجهه بسترها و اختلال در روابط بین‌فردی) ظهور و بروز



می‌یابد. همچنین، تجربه عاملیت، تحت نام راهبردهای رهایی از اثر ناسازی در مقوله‌هایی نظیر تعامل به مثابه ابزار رهایی، مقاومت منفی، و بازاندیشی بر کنش‌ها پدیدار شد. در تجربه ناسازی، دانش‌آموز میان عادت‌های پیشین که با آن‌ها خو گرفته است و شرایط غالب در مدرسه که دائماً متغیر است، فاصله‌ای ساختاری می‌بیند که فرد یا از کنش باز می‌ماند یا به‌سختی با شرایط غالب مدرسه پیوند می‌خورد. در تجربه عاملیت، دانش‌آموز از امکان‌های موجود یاری می‌گیرد؛ مقاومت می‌کند؛ تغییر عادت می‌دهد و پاسخ‌های عملی خلاقانه‌ای می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق با هدف تحلیل تجربه ناسازی دانش‌آموزان در مدرسه انجام گرفت. برخلاف برخی پژوهش‌ها (Moeedfar&Darabi, 2012) که در مواجهه گفتمان مدرسه و خانواده، به‌نحوی کنشگری دانش‌آموز را از مرکزیت می‌اندازند، بر تجربه پدیدارشناختی دانش‌آموز در مواجهه با آن گفتمان‌ها متمرکز است. بر اساس این پژوهش حاضر به سیاق پژوهش‌های دیگر (Matsunga et al, 2021) هنگامی که میان عادات تثبیت‌شده (عادت‌واره) زیسته دانش‌آموزان و شرایط غالب در مدرسه (میدان کنش) وقفه ایجاد می‌شود، آنها ناسازی (تأخر زمانی) را تجربه می‌کنند. به بیان دیگر، در صورت وجود فاصله ساختاری ذهنیت خانه با مدرسه (yaghobi, 2015) دانش‌آموز دچار تعارض می‌شود. از یافته‌ها چنین برآمد که شرایط میدان آموزش، همواره با شرایطی که دانش‌آموزان با آن خو گرفته‌اند (به‌طور مثال خانه) تطابق ندارد. مدرسه میدان کنشی است که به لحاظ ساختاری با موقعیت (های) آشنا و خو گرفته آن‌ها از کنشگری فاصله دارد. دانش‌آموزان در تجربه ناسازی‌شان گاه باید با رویه‌های غالب در کلیت نظم مدرسه هماهنگ شوند و پاسخ‌های درخور دهند و گاه باید در روابط بین-فردی با همکلاسی‌هایشان برای حل تعارضات و معضلات در عادت‌واره‌شان تغییر به‌وجود آورند یا بازنگری کنند. این تحقیق نخست در پی توصیف این تجربه برآمد. اما در ادامه در پی توضیح این مسئله بود که دانش‌آموزان در مواجهه با ناسازی چه عملیتی دارند؟ شکست را تکرار می‌کنند و با عادات تثبیت‌شده‌شان در مدرسه دست‌وپا می‌زنند یا مقاومت، بازنگری و عادت-واره‌شان را اصلاح می‌کنند؟ و چگونه این کار را انجام می‌دهند؟

یافته‌های این پژوهش برخلاف مطالعه چن (۲۰۲۰) که صرفاً بر اثرات ناسازی و رنج عاطفی دانش‌آموزان تمرکز کرده است، هم‌سو با مطالعاتی (Marginson, 2013; Matsunga et al, 2021) است که علاوه بر تروما، ترس و ناامیدی، بالقوه‌گی‌هایی از اثرات ناسازی را برجسته می‌کنند. رضایی (۲۰۰۸) در پژوهش خود از زندگی روزمره دانش‌آموزی در ایران نشان داد که «مقاومت در برابر گفتمان‌های غالب در مدرسه از طرف دانش‌آموزان صورت می‌گیرد و دانش‌آموزان تابعیتی توأم با مقاومت دارند.» تجربه عاملیت در پژوهش حاضر به این بحث، هرچند با احتیاط، نزدیک است. در مطالعه حاضر دانش-آموزان نسبت به اثرات ناسازی، پاسخ‌هایی عملی می‌دهند یا به عبارت دیگر عاملیت دارند. آن‌ها نسبت به رویه‌های غالب در مدرسه و یا روابط بین‌فردی در مدرسه که با عادت‌واره‌شان ناسازگار است و می‌تواند تجربه شکست باشد، نحوه کنش‌گری یا عاملیت را شناسایی و یا خلق می‌کنند و به تعامل فعال می‌پردازند. این عاملیت را با امکان‌های موجود میدان انجام می‌دهند: از دیگران یاری می‌گیرند، بر پتانسیل‌های عاملیت گذشته خویش تأمل می‌کنند و یا اینکه راه‌های ممکن برای عبور از معضلات مشابه را تصور کرده و دست به کنش می‌زنند. بنابراین، دانش‌آموزان عادت‌واره خویش را بازسازی کرده و خویشان را در مواجهه با اثرات ناسازی توانمند می‌سازند.

قابل توجه است که لزوماً تجربه ناسازی در بین دانش‌آموزان مدارس مختلف که می‌توانند از طبقات مختلف باشند یکسان نیست. در مدارس دولتی، خصوصاً مدرسی که دانش‌آموزان طبقات کارگر درس می‌خوانند، عادت‌واره دانش‌آموز با شرایط کنش



یا میدانی مواجه می‌شود که رویه‌ی غالبی که در آن میدان برقرار است لزوماً رقابت بر سر یادگیریِ درسی نیست. در اینجا روایت غالب در مدرسه «بازتولید فرهنگ زیسته‌ی خاص خودشان، مانند وقت‌گذرانی، جالب‌تر کردن کلاس، کنترل بر الگوی تعامل روزمره و یا فعالیت‌های دیگر است» (Aple, 2021: 186). از این رو زمانی که دانش‌آموزی با انتظارات و عادت‌واره‌ای متفاوت وارد بازی می‌شود، اگر بر تجربه‌ی ناسازی‌اش بازاندیشی کند و بخواهد عاملیت داشته باشد، دستِ کم بخشی از تجربه‌ی عاملیت‌اش صرفِ انطباق با شرایط غالب مدرسه می‌شود. از سوی دیگر، در مدرسی، نظیر مدارس تیزهوشان، نمونه دولتی و فرهنگ، که رویه‌ی غالب در آن‌ها بحث یادگیری و آموزش در مدرسه و میان دانش‌آموزان است، تجربه‌ی زیسته‌ی ناسازی در سازوکاری متفاوت پدیدار می‌شود. به عبارت دیگر، آنجا که رویه‌ی غالب آموزش و یادگیری است، رقابت نفس‌گیری بر سر شرکت در کلاس‌های آموزش وجود دارد. از این رو، دانش‌آموزی که با ساختار کلی میدان نامأنوس است، با معضلاتی روبه‌رو است.

این پژوهش بنا به ماهیتش در تعمیم یافته‌ها و نتیجه‌گیری با محدودیت همراه است و چنین هدفی ندارد. با این حال، مطابق یافته‌های این پژوهش، روشن است که بسترهای آموزش در مدراس گوناگون متفاوت است. این امر ضروریاتی را به‌عنوان پیشنهاد پیش‌روی ما قرار می‌دهد: مسئولان مدرسه مسائل و چالش‌های مربوط به ناسازی را به‌عنوان امری حساس درک کنند. معلمان در شیوه‌ی تعامل با دانش‌آموزان بازنگری کنند و تجارب زیسته‌ی گروه‌های مختلف دانش‌آموزان را پیش چشم داشته باشند و دانش‌آموزان را به‌عنوان بازیگرانی فعال در بازتولیدِ شرایطِ متفاوتِ میدانِ آموزش (مدرسه) در نظر بگیرند. و نهایتاً افراد (الزاماً مجموعه‌ی اجرایی آموزش) مسئولیت جمعی‌شان را در شکل‌گیری محیط آموزشی که می‌تواند تجربه‌ی رنج همراه با خشونت نمادین باشد بپذیرند.

تعارض منافع

نویسندگان این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافع‌ی طرح نمی‌کنند.

سپاسگزاری

نویسندگان این پژوهش از دانش‌آموزان و دبیرانی که به‌عنوان مصاحبه‌شوندگان، وقت خویش برای مشارکت در این پژوهش اختصاص دادند صمیمانه قدردانی می‌نمایند.



References

- Aarabi, S. M., & Boudlaie, H. (2011). Phenomenological research strategy. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 17(68), 31-58. <https://sid.ir/paper/88242/fa> [In Persian].
- Alam, M., & Hoon, C. Y. (2021). Digidemic and students' hysteresis during online learning. *Globalisation, Education, and Reform in Brunei Darussalam*, 377-391.
- Apple, M. W. (2021). Education and power. Tehran: Agah. [In Persian].
- Arabi, S. M. & Boudlai, H. (2011). Phenomenological Research Strategy. *Methodology of Humanities*, 17(68), 31-5. [In Persian].
- Aschaffenburg, K. & Maas, Ineke. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamic of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573-587.
- Atkinson, W. (2019). Time for Bourdieu: Insights and oversights. *Time and Society*, 28(3), 951-970.
- Bonnewitz, P. (2011). *Premieres Lecons sur la Sociologie de Pierre Bourdieu*. (J. Jahangiri & H. Poorsafir, Trans.). Tehran: Agah. [In Persian].
- Boudlai, H. (2021). Phenomenological research method. Tehran: Jameeh Shenasan. [In Persian].
- Bourdieu, P. (1972/1963). The disenchantment of the world. In *Algeria 1960* (pp. 1-95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977). [2020]. Outline of a Theory of Practice. In *The new social theory reader* (pp. 80-86). Routledge.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2011). *Raisons pratiques: Sur la theorie de l'action*. (M. Mardiha, Trans.). Tehran: Naghshonegar. [In Persian].
- Bourdieu, P. (2012). *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Sales. [In Persian].
- Bourdieu, P. (2016). *Social Structures of the Economy*. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Moaseseh Alie Pajohesh Tamin Ejtemaei. [In Persian].
- Bourdieu, P. (2016). *Choses dites*. (M. Naserirad.). Tehran: Game no. [In Persian].
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.
- Chen, J. (2020). Hysteresis Effects and Emotional Suffering: Chinese Rural Students' First Encounters With the Urban University. *Sociological Research Online*, 27(1), 101-117. <https://doi.org/10.1177/1360780420949884>
- Davies, B. (1990). Agency as a Form of Discursive Practice. A Classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 341-361. <http://www.jstor.org/stable/1392847>
- Deer, c. (2008). Reflexivity. In Grenfell, M (ed.) *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. New York: 199-212.
- Elster, J. A note on hysteresis in the social sciences. *Synthese* 33, 371-391 (1976). <https://doi.org/10.1007/BF00485452>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Firozjaian, A. A., Janalizadeh, H., & Hashemiyan, B. (2017). Hysteresis in academic field and academic alienation (Case study: Students of Mazandaran University). *Quarterly of Social Studies and Research in*



- Iran, 6(1), 1-20. doi: 10.22059/jisr.2017.61828 [In Persian].
- Flick, U. (2012). An introduction to qualitative research. (H. Jalili, Trans.). Tehran: Nay. [In Persian].
 - Gartman, D. (2013). Culture, class, and critical theory: Between Bourdieu and the Frankfurt School. Routledge.
 - GRANFIELD, R. (1991). MAKING IT BY FAKING IT: Working-Class Students in an Elite Academic Environment. *Journal of Contemporary Ethnography*, 20(3), 331-351. <https://doi.org/10.1177/089124191020003005>.
 - Grenfell, M. (2010). Bourdieu, Pierre: key concepts. (M. labiby, Trans.). Tehran: Afkar. (In Persian).
 - Ingram, N. (2011). Within School and Beyond the Gate: The Complexities of Being Educationally Successful and Working Class. *Sociology*, 45(2), 287-302. <https://doi.org/10.1177/0038038510394017>.
 - Lakomski, G. (1984). On Agency and Structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's Theory of Symbolic Violence. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 151-163. <https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075918>
 - Li, H. Hysteresis of habitus: Social origin and career decision-making among Chinese PhD students. *High Educ* (2024). <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01320-z>
 - Marginson, S. (2013). Student Self-Formation in International Education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6-22. <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
 - Matsunaga, K., Barnes, M. M., & Saito, E. (2021). Agency and hysteresis encounters: understanding the international education experiences of Japanese students in Australian universities. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 765-784. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1926927>
 - Mayer, S. E. (2010). The relationship between income inequality and inequality in schooling. *Theory and Research in Education*, 8(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1477878509356346>.
 - Mesny, A. (2002). A View on Bourdieu's Legacy: Sens pratique v. Hysteresis. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, 27(1), 59-67. <https://doi.org/10.2307/3341412>
 - Moeedfar, S. & Darabi, S. (2012). Students' subjectivity In the midst of the family and school discourse (a study of female students in Ilam city). *Iranian Journal of Social Studies*, 6(1), 154-176. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20083653.1391.6.1.7.9> [In Persian].
 - Mohammadi, F. (2019). Analysis on Social Structures of the Education Field; Case Study of Education field in Iran. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 11(2), 31-63 <https://doi.org/10.22035/isih.2019.3060.3374>. [In Persian].
 - Mohammadi, F. (2022). The hidden logic of the official education field in Iran (Case Study: Mashhad Education Field). *Strategy for Culture*, 15(57), 205-234. <https://civilica.com/doc/1508677/> [In Persian].
 - Mohammadpour, A. (2010). Method for Method, on structure of knowledge in humanities. Tehran: Jameshenasan. (In Persian). [In Persian].
 - Moustakas, C. E. (1994). Phenomenological research methods. Sage.
 - Nouroozi, E., Golabi, F., Aghayari Hir, T., & Alizadeh Aghdam, M. B. (2023). Social Trauma Field and Trauma Habitus with an Emphasis on Bourdieu's Theory. *Strategic Research on Social Problems*, 12(3), 21-40. <https://doi.org/10.22108/srsp.2023.139392.1950> [In Persian].
 - Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed). Sage.



- Piroozrahi, M. (2021). Educational poverty in Iran. Ministry of Cooperatives, Labor and Social Welfare. [In Persian].
- Rezaei, M. (2008). The contradictions of school discourse: An analysis of daily student life. University of Tehran: Phd thesis. [In Persian].
- Saei, A. Tashvigh, F. Rezaei, M. (2015). Studying the relationship between family, school and student cultural capital and academic success of female students in pre-university centers. Quarterly Journal of Social Sciences, 22 (66), 258-293. <https://doi.org/10.22054/qjss.2015.1740> [In Persian].
- Spiegelberg, E. (Ed.). (2012). The phenomenological movement: A historical introduction. Tehran: Minooye Kerad. [In Persian].
- Swartz, D. (2012). Culture & power: sociology of Pierre Bourdieu. University of Chicago press.
- Willis, P. (2017[1977]). Learning to labour: How working class kids get working class jobs. Routledge.
- Yaghoubi, Ali. (2015). Student oppositional and school discourse study of students in Guilan province. Iranian Journal of Social Studies, 9(4), 139-166. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20083653.1394.9.4.6.5> [In Persian].
- Zokaei, M. S. (2020). The art of conducting qualitative research: from problem identification to writing. Tehran: Agah. [In Persian].

