

## از شادی تا نشاط شادی در ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی

سیدضیا هاشمی<sup>۱</sup>

محمد رضایی<sup>۲</sup>

سپیده اکبرپوران<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۷/۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۹/۵

### چکیده

وضعیت ملالت آور و کسالت‌بار مدارس، سیاست‌گذاری برای افزایش شادی و نشاط را ناگزیر کرده است. موفقیت این سیاست‌ها، پیش از همه در گرو وجود معنایی روشن و فهمی مشترک از شادی است. این مقاله با تکیه بر ابهام موجود در این حوزه، استخراج «معنا/ معانی حاکم بر مفهوم شادی در ساختار معنایی حاکم بر آموزش و پرورش» را موضوع اصلی کار خود قرار داده است. برای پرداختن به این موضوع از مبانی نظری لاکلائو و موف بهره بردیم و ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی را گفتمانی در نظر گرفتیم که در آن معنای هر نشانه از نسبتش با دیگر نشانه‌ها، به‌ویژه نقاط مرکزی به‌دست می‌آید. با استفاده از اسناد سازمانی موجود و مصاحبه‌های نیم‌ساخت‌یافته، به گردآوری داده‌ها پرداختیم. تحلیل محتوای کیفی داده‌ها، سه معنا از شادی را پیش روی ما قرار داد؛ علاوه بر معنای مسلط و اصلی که شادی را یکی از عواطف بشری تعریف می‌کند و معتقد است شادی می‌تواند وسیله‌ای برای نیل به کمال یا مانعی بر سر راه آن باشد، با دو معنای موقت نیز مواجه هستیم که یکی ناظر به تحرک و فعالیت‌های جسمانی و دیگری ناظر بر ویژگی‌های مکانی مدرسه است. هر سه معنا موقت و ناپایدارند. نتیجه آنکه، ساختار معنایی یکسانی در سپهر دستگاه آموزش و پرورش ایران از شادی تثبیت نشده است. گویا معنای متکثری در کشمکش با یکدیگر حیات روزمره دانش‌آموزان را پر کرده است.

**واژگان کلیدی:** شادی، ساختار معنایی، نظام آموزشی، مدرسه، گفتمان.

zhashemi@ut.ac.ir

۱. استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)

rezaeim@modares.ac.ir

۲. استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

s.akbarpouran@gmail.com

۳. کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

## بیان مسئله

پژوهش‌های اخیر از شیوع افسردگی در مدارس خبر می‌دهند (مسعودزاده و همکاران، ۱۳۸۳؛ شجاعی‌زاده و رصافیانی، ۱۳۸۰؛ نریمانی و روشن، ۱۳۸۱؛ منیرپور و همکاران، ۱۳۸۳؛ محمودنیا و همکاران، ۱۳۹۰) مدارس را برای دانش‌آموزان محیطی ملال‌آور و کسالت‌بار توصیف می‌کنند (آل‌یاسین، ۱۳۸۰؛ اکبرپوران، ۱۳۹۲). این موضوع تا جایی مورد توجه قرار گرفته که در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، یعنی سند مادر نظام آموزشی، «ایجاد شادی و نشاط در مدارس» و «تربیت انسان‌های با نشاط» از اهداف نظام آموزشی معرفی شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۴). این شواهد حاکی از آن است که طی سال‌های گذشته مسئله شادی مدارس و راه‌کارهای افزایش آن، به یکی از دغدغه‌های اصلی نهادهای علمی و سیاستی بدل شده است.

توجه سیاست‌گذاران آموزشی به مسئله شادی در این سطح، حاکی از حساسیت بالای موضوع و جدیت نظام آموزشی در حل آن است. اما سامان دادن برخی از اقدامات اجرایی، پیش از همه منوط به ارائه تعریفی روشن و شفاف از معنای شادی و بین‌الذهانی شدن این تعریف است. زمانی که از شادتر کردن مدارس سخن می‌گوییم، دقیقاً چه معنایی را در ذهن می‌پرورانیم و آیا دیگران همان معنای ذهنی ما را برداشت می‌کنند؟ نمی‌توان بدون ارائه تعریفی عینی و روشن از شادی و همچنین بدون تکوین و تثبیت معنای نسبتاً مشترکی از آن بین سیاست‌گذاران، عوامل اجرایی، مخاطبان سیاست‌ها (دانش‌آموزان)، نخبگان و افکار عمومی، به سمت تحقق آن پیش رفت.

مفهوم شادی از پنهان‌ترین و مبهم‌ترین کلمات به کار رفته در نهاد آموزش و پرورش است. کمتر سندی یافت می‌شود که نمای روشنی از مفهوم شادی یا جایگاه آن ارائه دهد. متن‌ها و سخنرانی‌ها با اشاره‌ای گذرا از کنار آن عبور می‌کنند، گاه از ضرورتش سخن می‌گویند و گاه آن را جزو اهداف پروژه‌ها و برنامه‌های خود می‌دانند، بدون آنکه تعریف روشنی از آن ارائه دهند. در حقیقت، زمانی که در نهاد آموزش و پرورش به ایجاد شادی و نشاط در مدارس اشاره می‌شود، معنای واضح و مشترکی بین تولیدکنندگان این پیام و مخاطبانش وجود ندارد. مقاله حاضر بر محور همین ابهام شکل گرفته است. تلاش ما پاسخ دادن به این پرسش است که «چه فهم/فهم‌هایی از شادی در ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزش و پرورش وجود دارد؟». هر چند این پرسش در آغاز به نظر ساده و سهل‌الوصول می‌رسد، اما در ادامه خواهیم دید چه



پیچیدگی‌های نظری و اختلافات مبنایی در این ابهام نهفته است.

## پیشینه پژوهش

با گسترش روان‌شناسی مثبت، طی سال‌های اخیر پژوهش‌های ارزشمندی به بررسی شادی در حوزه آموزش و پرورش پرداخته‌اند. البته بیشتر این پژوهش‌ها به حوزه روان‌شناسی تعلق دارند و زاویه دید آنها محدود به خاستگاهشان است؛ به این معنا که با اتکا به نظریه‌های روانشناسی به بررسی میزان شادی موجود در مدرسه و عوامل مؤثر بر آن پرداخته‌اند. پژوهش‌های موجود در این زمینه را می‌توان در سه دسته طبقه‌بندی کرد. دسته اول را پژوهش‌های نظرسنجی نامیده‌ایم که در آنها با استفاده از روش‌های کمی از جامعه هدف در مورد عوامل مؤثر بر شادی سؤال می‌شود. این پژوهش‌ها در نهایت فهرستی از نظر پاسخ‌گویان در مورد عوامل مؤثر بر شادی در مدرسه را ارائه می‌دهند. برای مثال، پژوهش جعفری و همکارانش نشان می‌دهد «عوامل فردی، آموزشی، اجتماعی-فرهنگی، کالبدی و سبک مدیریت مشارکتی در شادابی مدارس مؤثر است» (جعفری و همکاران، ۱۳۸۷: ۳۱).

دسته دوم مربوط به پژوهش‌هایی می‌شود که پیش از ورود به میدان، بر اساس چارچوب نظری شاخص‌ها یا مؤلفه‌های شادی را معین می‌کنند و با استفاده از روش‌های کمی-آماری به سنجش میزان این متغیرها و رابطه آنها به یکدیگر در میدان می‌پردازند. برای نمونه می‌توان به پژوهش کُرُمی نوری اشاره کرد که در سال ۱۳۸۱ بر روی دانشجویان انجام شده است و بر اساس نتایج آن «سلامت جسمانی اصلی‌ترین مؤلفه و وضعیت اقتصادی، استقلال در تصمیم‌گیری، شغل، هیجان‌خواهی و برخوردای از تجربه‌های جدید در مراتب بعدی قرار دارند» (کُرُمی نوری و همکاران، ۱۳۸۱: ۳).

دسته سوم پژوهش‌های مداخله‌ای هستند. در این پژوهش‌ها معمولاً دو گروه کنترل و آزمایش وجود دارد که تحت تأثیر عوامل متفاوت قرار می‌گیرند تا در نهایت معلوم شود کدام یک از این دو گروه شادتر است. در این مورد نیز می‌توان به پژوهش عابدی و میرزائی اشاره کرد که به مقایسه اثربخشی روش شناختی-رفتاری فوردایس و روش آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش میزان شادی می‌پردازند. بر اساس یافته‌های این پژوهش «روش آموزش مهارت‌های اجتماعی کارآمدتر از روش شادی فوردایس است» (عابدی و میرزائی، ۱۳۸۵: ۵۹). هر چند در این پژوهش‌ها از روش‌های متفاوتی استفاده شده است، اما چنانکه در ابتدا



گفته شد، همگی بر توصیف و تبیین وضعیت موجود در مدارس تمرکز دارند و هیچ‌یک در پی پاسخ به این پرسش نبوده‌اند که سیاست‌گذاران چه نگرشی نسبت به مسئله شادی دارند و سیاست‌های انجام شده به کدام سو نگاه می‌کند. این دقیقاً همان پرسشی است که پژوهش ما را سامان داده است و نتایج آن در کنار نتایج پژوهش‌های موجود می‌تواند شناخت ما را از مسئله شادی در نظام آموزشی کامل کند.

### علم‌پیشگان چگونه شادی را می‌فهمند؟

شادی مفهوم اصلی و محوری این مقاله است. لازم است پیش از ورود به میدان، به مناقشات نظری‌ای که پیرامون این مفهوم شکل گرفته است، پردازیم و به این پرسش پاسخ دهیم که در جهان علم، مفهوم شادی چگونه فهم و تعریف می‌شود؟ در قرون وسطی و عصر روشنگری شادی و سایر احساسات بشری خارج از مرزهای علم قلمداد می‌شد. طی این دوره دل در مقابل عقل و احساسات در مقابل تعقل تعریف می‌شد. این دو گانه‌پنداری امکان مطالعه نظام‌مند و علمی عواطف و احساسات را انکار می‌کرد. در اواخر قرن بیستم به تدریج این پنداشت‌ها زیر سؤال رفت و احساسات بشری از جمله شادی «به‌عنوان بنیادی برای رودرویی ما با جهان» به مرزهای علم نزدیک شد (مقدس و قدرتی، ۱۳۹۰: ۱۴۵).

اولین توجه به مسئله شادی و خنده را در کار میخائیلویچ باختین<sup>۱</sup> (۱۸۹۵-۱۹۷۵) می‌بینیم که در مرز علم و فلسفه قرار دارد و مانند سایر آثار او بیشتر از مطالعات کتابخانه‌ای و تفکرات فردی مایه می‌گیرد تا مطالعه نظام‌مند سوژه‌ها. باختین با تحلیلی که از جهان اجتماعی ارائه می‌دهد، خنده را به‌عنوان عنصری «رهایی‌بخش، بیدادستیز، جزم‌شکن، آیندنگر، شادی‌آفرین و زاینده» معرفی می‌کند که با آزادی و برابری در ارتباط است (باختین، ۱۳۸۰: ۱۴). مقدمه مترجم). تحلیل‌های فلسفی و شورانگیز باختین نشان داد که شادی می‌تواند موضوع مطالعه قرار گیرد. اما مطالعه علمی و روشمند آن توسط روان‌شناسان آغاز شد.

با گسترش روان‌شناسی مثبت، طی دهه ۱۹۶۰ مقوله‌هایی مانند شادی، امید، سرزندگی و... به موضوعات قابل مطالعه علم (تجربی) تبدیل شدند (عابدی و میرزائی، ۱۳۸۵). دغدغه اصلی روان‌شناسان در مواجهه با شادی، پاسخ به این پرسش بود که آیا شادی امری



1. Mikhail Bakhtin

عاطفی است یا شناختی. تأکید بر بعد عاطفی شادی آن را هیجان مثبتی که «مستقیم و بی واسطه» تجربه می‌شود، معرفی می‌کند (کوهستانی، ۱۳۸۹: ۱۹). بر این اساس، شادی به مفاهیمی مانند لذت، خوشی، خوشحالی و سرور نزدیک می‌شود. در مقابل، بعد شناختی بر قضاوتی که فرد نسبت به کلیت زندگی خود دارد دلالت می‌کند و آن را به مفهوم رضایت از زندگی نزدیک می‌کند (زمانی، ۱۳۸۷). دعوای نظری پیرامون این چالش روان‌شناسان را بر هر دو بعد شناختی و عاطفی شادی توجه داد. نهایتاً وفاق علمی بر سر این موضوع شکل گرفت که شادی از سه عنصر عاطفه مثبت، فقدان عاطفه منفی و رضایت از زندگی تشکیل شده است (روجاس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

بعد از روان‌شناسی، جامعه‌شناسی با یک دهه تأخیر، به سراغ شادی رفت. مهم‌ترین چالش جامعه‌شناسان در این زمینه، فهم این موضوع بود که آیا شادی امری بیولوژیکی است یا اجتماعی. جامعه‌شناسی احساسات در پاسخ به این پرسش از همان ابتدا به دو جبهه مخالف تقسیم شد؛ اثبات‌گرایی<sup>۲</sup> و ساخت‌مندی اجتماعی<sup>۳</sup>. در اثبات‌گرایی، احساسات امری بیولوژیکی تلقی می‌شود که به صورت ناگهانی در افراد بروز می‌کند و قابل مشاهده عینی است. در مقابل، ساخت‌مندی اجتماعی احساسات را تولیدات فرهنگی-اجتماعی قلمداد می‌کند که به شکل معناداری ذهنی است (خوراسگانی و دیگران، ۱۳۸۸). طی سال‌های گذشته، ادبیات نظری و تجربی قابل توجهی پیرامون هر دو موضع نظری شکل گرفته است اما مطالعات انجام شده نتوانسته جامعه‌شناسان را به وفاق علمی نزدیک کند؛ به گفته تویتس<sup>۴</sup> «پیرامون مفهوم احساس همان‌قدر تعریف وجود دارد که نویسنده» (تویتس، ۱۹۸۹: ۳۱۸ به نقل از کیان‌پور، ۱۳۸۵: ۲۵).

روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، هر دو تلاش دارند با استفاده از روش‌های علمی، دانش ما را در مورد شادی افزایش دهند اما با توجه به رویکرد نظری و تحلیلی متفاوتی که دارند، تعاریف متنوعی از آن ارائه می‌دهند. مقاله حاضر در پی استخراج تعریف موجود در میدان است و به تبع از ورود بیش از حد به جزئیات نظری بی‌نیاز است. مرور کوتاهی که داشتیم افق دید لازم را برای ادامه کار فراهم می‌کند.



1. Rojas
2. Positivism
3. Social constructionism
4. Thoits

## نشانه شادی در ساختار معنایی

گفتیم که در جستجوی معنای شادی در ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی هستیم. لازم است توضیح دهیم منظور ما از ساختار معنایی چیست و چرا از این مفهوم در صورت‌بندی پرسش خود استفاده کردیم. استفاده از این مفهوم حاکی از وامداری مقاله حاضر به نظریه تحلیل گفتمان لاکلاو<sup>۱</sup> و موف<sup>۲</sup> است.

لاکلاو و موف در مسیر پرداخت نظریه تحلیل گفتمان، ابتدا (تحت تأثیر فردینان دوسوسور<sup>۳</sup>) هرگونه رابطه ذاتی بین دال و مدلول را کنار می‌گذارند و سپس (به تبعیت از ژاک دریدا<sup>۴</sup>) رابطه تثبیت‌شده بین آن دو را نیز نقد می‌کنند (سلطانی، ۱۳۸۳)؛ دال‌ها مدلول‌های عینی ثابت ندارند بلکه هنگام کاربرد و در نسبت با دیگر نشانه‌ها معنای خود را به دست می‌آورند. لاکلاو و موف با فهم عمیق‌تر و گسترده‌تری از این فرایند، آن را «کردار مفصل‌بندی» می‌نامند و در توضیح آن می‌گویند «مفصل‌بندی را به هر کرداری اطلاق می‌کنیم که میان عناصر [مختلف] رابطه‌ای ایجاد می‌کند که طی آن هویت آنها در نتیجه این کردار مفصل‌بندی تغییر می‌کند» (لاکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۱۷۱). منظور از عنصر، نشانه یا موضعی است که هنوز مفصل نشده است. بنابراین، عناصر یا همان نشانه‌های مفصل نشده، فاقد معنا و هویت مشخص هستند، اما زمانی که در ارتباط با سایر عناصر مفصل می‌شوند، معنا و هویت خود را باز می‌یابند. به نشانه‌ها و مواضعی که تا اندازه‌ای درون گفتمان به هم متصل شده‌اند، برهه گفته می‌شود.

کردارهای مفصل‌کننده<sup>۵</sup> با مفصل کردن عناصر به یکدیگر، یک کل نظام‌مند را شکل می‌دهند. در واقع، «عناصری که کردارهای مفصل‌کننده بر روی آنها عمل می‌کنند اصالتاً به منزله اجزای یک کلیت ارگانیک یا ساختاری گمشده شناخته می‌شوند» (همان: ۱۵۴). این کلیت همان گفتمان است؛ «کلیتی که در نتیجه کردار مفصل‌بندی حاصل می‌شود» (همان: ۱۷۱). یورگنسن و فیلیپس برای توضیح این مفهوم از تمثیل تور ماهی‌گیری استفاده می‌کنند. در این تمثیل گره‌گاه‌ها همان نشانه‌ها یا مواضع مفصل‌شده



1. Laclau
2. Mouffe
3. Ferdinand de Saussure
4. Jacques Derrida
5. articulatory practices

هستند که از طریق طناب‌ها به سایر نشانه‌ها متصل شده‌اند (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱). در هر گفتمان یک یا چند نقطه مرکزی<sup>۱</sup> وجود دارد که سایر برهه‌ها حول آن ساخت می‌یابند و در نسبت با آن و نسبت با یکدیگر حاوی معنا می‌شوند. به این ترتیب گره‌گاه‌های تور ماهی‌گیری چفت و بست خود را بازمی‌یابند. برهه‌ها تثبیت می‌شوند و معنای خود را کمابیش به دست می‌آوردند.

البته هر نشانه چندین معنا دارد. هر گفتمان یکی از معانی را بر حسب همخوانی با نظام معنایی خود تثبیت و مابقی را طرد می‌کند. گفتمان نه تنها یک معنا را برای نشانه مورد نظر برمی‌گزیند بلکه می‌خواهد معنای تثبیت شده را معنایی واقعی، جهان‌شمول و غیر قابل تغییر بنمایاند؛ اما هیچ‌گاه به موفقیت تام و تمام دست نمی‌یابد؛ «انتقال از «عناصر» به «برهه‌ها» هیچ‌گاه کامل نیست. [...] هیچ هویتی وجود ندارد که کاملاً شکل‌یافته باشد» (لاکلائو و موف، ۱۳۹۲: ۱۸۱) چراکه نشانه از سوی سایر گفتمان‌ها فرا خوانده می‌شود تا معنای متناسب با آنها را دریافت کند. معنای منتخب گفتمان، لغزنده، سیال و ناپایدار است؛ گاه به تمامی بر نشانه بار می‌شود و گاه عرصه را به نفع معنای رقیب - که در حوزه گفتمان‌گونگی قرار دارند- ترک می‌کند. با این اوصاف «هیچ شکل‌بندی گفتمانی کلیتی دوخته و بسته نیست و تغییرات عناصر در برهه‌ها هرگز کامل نخواهد شد» (همان: ۱۷۳). در واقع، چنانکه یورگنسن و فیلیپس نیز گفته‌اند، گفتمان هیچ‌گاه «کلیتی تام و تمام»<sup>۲</sup> نیست بلکه همواره یک «بست موقت است» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱: ۷۶).

این توضیحات اندک رویکرد نظری مقاله حاضر را روشن می‌سازد. پیش فرض ما این است که گفتمان مشخصی بر نظام آموزشی حاکم است، گفتمانی که عناصر را بر محور نقاط مرکزی مفصل کرده است. شادی یکی از این عناصر است که - همان‌طور که نشان خواهیم داد- در نسبت با نقاط مرکزی تثبیت شده و معنای خود را باز یافته است. البته مشخص است که استفاده از مفهوم گفتمان الزامات روشی و نظری خاصی دارد که این مقاله پاسخ‌گوی آن نیست، از این رو مفهوم فروتنانه «ساختار معنایی»<sup>۳</sup> را انتخاب کردیم که ناظر بر روابط برهه‌های درون گفتمان است.

1. nodal point
2. finished totality
3. meaning structure



ما شادی را درون این روابط فرض کردیم که معنای خود را در نسبت با نقاط مرکزی و سایر نشانه‌ها به دست می‌آورد. فهم این معنا بدون به دست آوردن درکی از کلیت ساختار معنایی ممکن نخواهد بود. باید تور ماهی‌گیری را و جب به و جب بگردیم، نقاط مرکزی و گره‌گاه‌های اصلی را بیابیم و شبکه معنایی موجود بین آنها و شادی را ترسیم کنیم و در نهایت با تکیه بر کلیت آنها، معنا/معنای شادی را به دست آوریم. بنابراین پیش از پرداختن به مفهوم شادی، ابتدا گره‌گاه‌های اصلی و نقاط مرکزی را بررسی خواهیم کرد.

### روش‌شناسی

مقاله حاضر با توجه به نوع سؤال و رویکرد نظری خود، بر استراتژی «تحلیل گفتمان» استوار است. برای جمع‌آوری داده‌ها از تکنیک تحلیل اسنادی و مصاحبه نیم‌ساخت یافته استفاده کردیم. اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، مبانی نظری سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸)، برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) و مانند این‌ها، خوراک لازم برای تحلیل اسنادی را فراهم آوردند. برای مصاحبه نیز به سراغ مسئولین آموزش پرورش در رده‌های مختلف سازمانی رفتیم که به فراخور موضوع و دسترسی ما انتخاب شدند. مصاحبه‌ها طی سال تحصیلی ۹۲-۹۱ انجام شده است. جدول شماره ۱ تعداد مصاحبه‌شوندگان در سطوح مختلف را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مصاحبه‌شوندگان

توضیح	تعداد	سطوح سازمانی
یکی از اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی، معاون امور تربیتی اداره کل آموزش و پرورش استان تهران	۲	سطح بالا
معاون پرورشی منطقه ۶، کارشناس مسئول امور تربیتی منطقه ۶، رئیس واحد نماز و قران و عترت، کارشناس واحد نماز و قران و عترت، کارشناس امور فرهنگی-هنری، کارشناس مسئول توسعه درس تربیت بدنی، کارشناس روابط عمومی واحد تربیت بدنی و سلامت، کارشناس اردو، مسئول امور پرورشی.	۹	سطح میانی (آموزش و پرورش منطقه ۶ تهران)
مدیر مدرسه (۲ نفر)، کارشناس امور هنری (۱ نفر)، معلم (۱۰ نفر)، معاونین (۵ نفر)	۱۹	سطح خرد (۲ مدرسه از دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۶ تهران)
	۳۰	جمع کل



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۹۰

دوره نهم  
شماره ۳  
پاییز ۱۳۹۵



هدف از انجام این مصاحبه‌ها رسیدن به معنای ذهنی کارگزاران آموزش و پرورش از مفهوم شادی بود، کسانی که می‌توانند حاملان گفتمان نظام آموزشی به حساب آیند. البته بنا بر ماهیت سیال و مبهم موضوع، پرسش‌ها به صورت باز و غیر مستقیم طراحی شدند. وضعیت کنونی شادی در مدارس، اقدامات و سیاست‌های انجام شده در راستای افزایش آن، میزان اثرگذاری سیاست‌های پیشین، پیشنهادات اجرایی جدید، فهم دانش‌آموزان از شادی و نسبت سند تحول بنیادین و شادی، محور اصلی سؤالات مصاحبه بودند.

برای تحلیل داده‌های به دست آمده از «تحلیل تماتیک»<sup>۱</sup> بهره بردیم و در نهایت برای اطمینان از وثوق<sup>۲</sup> کار، به تکنیک مثلث‌سازی<sup>۳</sup> اتکا کردیم که در سطح منابع و تکنیک جمع‌آوری داده‌ها (مصاحبه در کنار تحلیل اسناد) به کار گرفته شد. روش دیگر، افزایش وثوق پژوهش بررسی<sup>۴</sup> است، «به این معنا که محقق همیشه مراحل مختلف تحقیق را با دقت بازمینی می‌کند تا پیوند درونی میان بخش‌ها حفظ گردد» (مزین، ۱۳۹۰: ۶۴). به این منظور، همه مراحل پژوهش مورد بازنگری و بازاندیشی مکرر قرار گرفته است.



### گره‌گاه‌های اصلی و بست معنایی آنها

در ساختار معنایی آموزش و پرورش توجه بسیاری به مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی شده است، به طوری که بیشتر مباحثات نظری و فکری با پرداختن به این شبکه‌های معنایی آغاز می‌شود (فلسفه تربیت، ۱۳۸۸؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰؛ گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹؛ برنامه درس ملی، ۱۳۹۱). این مبانی که در مفصل‌بندی با یکدیگر قرار دارند را می‌توان به نوعی همان گره‌گاه‌های اصلی و دال‌های مرکزی گفتمان آموزش و پرورش به حساب آورد که دیگر نشانه‌ها و شبکه‌های معنایی بر محور آنها تثبیت شده و معنا یافته‌اند. مرکزی‌ترین دال این گره‌گاه‌ها همان توحید است که از بس عیان و بدیهی و بی‌چون و چرا است، کمتر به صراحت به آن پرداخته شده است. سایر گره‌گاه‌ها معنای خود را از توحید و قرائت رسمی‌ای که از آن وجود دارد گرفته‌اند. بر همین مبنا معانی نشانه‌های مرتبط با «جهان هستی»، «انسان» و «ارزش‌هایش» در رابطه با معنای «توحید» تثبیت و فهم شده است.

1. thematic analysis
2. trustworthiness
3. triangulation
4. auditing



در این گفتمان جهان هستی کل منسجم و غایت‌مندی است که نه تنها آفریده خداوند است بلکه «آیت و نشانه واقعی و حقیقی، عینی و دائمی» (گزارش‌نهایی تلفیقی، ۱۳۸۹: ۲۰) او به حساب می‌آید. بنابراین، «نظام آفرینش وجودی مستقل نداشته، بلکه هویتی تعلق‌ی به رب‌العالمین دارد» (برنامه درس ملی، ۱۳۹۱: ۵۳). از آنجایی که خداوند حکیم و عادل است و هیچ کار بیهوده‌ای انجام نمی‌دهد، آفرینش جهان نیز هدف و غایتی را دنبال می‌کند؛ غایت جهان و تمام مراتب وجود حرکت دائم به سوی «او» و رسیدن به کمال است. نظام آفرینش هم متعلق به اوست و هم به سوی او در حرکت است، ذات جهان «صیوررتی پیوسته و به سوی خدا» دارد (همان: ۵۳). «جهان افزون بر اینکه ماهیت «از او» دارد «به سوی او» نیز در حرکت است» (فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۲۴؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۵۲). این حرکت و شدن دائم و رسیدن به کمال، غایت نظام آفرینش است. موجودات جهان نیز از همین الگو پیروی می‌کنند و «پیوسته متغیر، متحول و ناپایدارند و همواره در حال شدن و صیورورت (دگرگونی) حرکت مدام به خدا هستند» (فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۲۷)؛ «ألا إلی الله تصیر الامور» (شورا: ۵۳).

انسان نیز از این قاعده‌مثنسنا نیست. خداوند انسان را «در هماهنگی کامل با غایت هستی» آفریده و «غایت آفرینش انسان، باید با غایت آفرینش جهان هماهنگ باشد» (گزارش‌نهایی تلفیقی، ۱۳۸۹: ۲۳؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۰؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۲). عبور از «مراتب فرودین زندگانی»، «دست‌یابی به غایت هستی» و رسیدن به حیات طیبه، هدف متعالی و نهایی زندگی انسان است (گزارش‌نهایی تلفیقی، ۱۳۸۹: ۲۵؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۱؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۲) که در هماهنگی با هدف نظام آفرینش قرار دارد. انسان فطرتاً در جستجوی کمال و تعالی جو است، به این معنا که «در درون خویش شوق و میلی فطری به سوی کمال و تعالی خود می‌یابد... و به دلیل آنکه کمالاتش را دوست دارد، اراده می‌کند هر عملی را، که به نظرش در تکامل او نقشی مثبت دارد، انجام دهد و این اراده، در واقع تبلور یافته همان... اشتیاق نسبت به تعالی مداوم آن است» (گزارش‌نهایی تلفیقی، ۱۳۸۹: ۲۴؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۵۹؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۳).

۱. «در جامعه اسلامی و کلاً بنا بر اندیشه اسلامی، برای یک انسان، هدف کامل شدن است. انسان همان بذری است که باید رشد کند تا بروید و پس از رویدن باید همچنان رشد کند تا قوام بیاید و آن گاه میوه بدهد و ثمربخش شود... این میدان حرکت تکاملی همچنان باز است؛ هیچ‌جا وجود ندارد که وقتی انسان به آنجا رسید، بگویند که ای انسان، تو دیگر کامل شدی، تمام شدی، دیگر از حالا به بعد حرکت نداری، نه» (آیت‌الله خامنه‌ای، کتاب مصاحبه‌ها، ۱۳۶۰، ۱۶۳).

این تعالی خواهی ناشی از فطرت الهی انسان است. «انسان فطرت (خلقت خاص) ربوبی دارد.... یعنی آدمی نسبت به مبدأ عالم هستی معرفت و گرایشی اصیل (غیر اکتسابی) دارد» (گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹: ۲۳؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۵۹؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۰). بر اساس همین فطرت است که انسان در حرکت دائم و دگرگونی به سر می‌برد. «منظور از این حرکت، تغییر پیوسته نفس (که یک وجود واحد است اما دارای مراتب) و خروج دائمی آن از قوه (استعدادهای بالقوه)، به فعلیت است» (گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹: ۳۳؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۸؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۱). حرکت انسان در این مسیر «امری از پیش تعریف شده نیست بلکه به اراده و انتخاب وی بستگی دارد» (گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹: ۳۳؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۸؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۱). «خداوند انسان را موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اعمال اراده در حیطه اعمال اختیاری) آفریده» و به او اختیار داده تا مسیر زندگی‌اش را برگزیند (گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹: ۳۰؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۵).

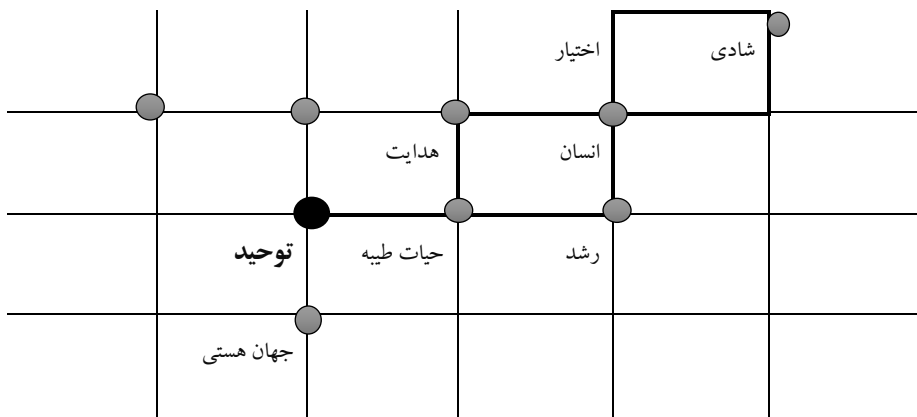
این اختیار با وجود او هماهنگ است، چراکه انسان دارای «استعدادهای طبیعی متنوع و عواطف و تمایلات گوناگون» است که «با توجه به حرکت اختیاری و آگاهانه نفس آدمی، هر شخص می‌تواند در جهت وصول به کمال شایسته انسان، آنها را فعلیت بخشیده یا تأثیر بالفعل آنها را تنظیم و مهار نماید» (گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹: ۳۲؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۶). شخص می‌تواند راه هدایت و راستی را برگزیند و از استعدادها و توانایی‌هایش برای رسیدن به حیات طیبه استفاده کند یا بر عکس، فطرت کمال‌جوئی خود را انکار کند و آن را مکتوم سازد. «فطرت همواره در انتظار تحقق خارجی و ظهور (فعلیت) و شکوفایی می‌ماند» (گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹: ۳۳؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۸؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۱). انسان آزاد است تا پس از الهام فجور و تقوا، راه خود را برگزیند، «فطرت الهی خود را تثبیت کند و شکوفایی بخشد یا آن را به فراموشی سپارد» (گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹: ۲۴؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۵۹؛ فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۲۹). توانایی‌ها، امیال، عواطف و استعدادهای انسان «باید در جهت نیل به کمال و هدف غایی زندگی انسان جهت‌دهی شود و الا رشد نامناسب استعدادهای طبیعی و حاکمیت عواطف و تمایلات مهار نشده، مانعی مهم در مسیر کمال وجودی انسان خواهد بود»، به ویژه که در این راه موانع بیرونی و درونی زیادی وجود دارد (گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹: ۳۱؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۶).





آدمی برای آنکه بتواند جهت حرکت خود را مشخص سازد و تمام قوت و توان خود را برای عبور از این مسیرهای دشوار و امتحان‌های الهی به کار برد «نیازمند استعانت از خدای متعال و بهره‌مندی از راهنمایی و مساعدت انسان‌های رشد یافته است» (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۷۵). از همین جا هدایت ویژه انسان توسط خداوند (بعثت انبیا و ارسال کتاب برای هدایت بشر) معنا پیدا می‌کند. این هدایت «برای کشف و رشد متعادل استعدادهای طبیعی آدمی و پیش‌گیری از انحراف عواطف و تمایلات بشری از مسیر درست» و هدایت انسان تا رسیدن به حیات طیبه ضرورت دارد (گزارش نهایی تلفیق، ۱۳۸۹: ۳۲؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۷).

بنابراین، انسان موجودی است با فطرتی الهی و کمال‌جو، در حال شدن و دگرگونی مدام، دارای اختیار و اراده که مسیر زندگی خود را تعیین کند، از توانایی‌ها و امیالش برای پیمودن مسیر کمال استفاده کند و به فطرت خود پاسخ مثبت دهد یا فطرت خود را به دست فراموشی سپارد. البته خداوند در این مسیر انسان را به حال خود رها نکرده است بلکه با فرستان پیامبران و وحی به آنها به هدایت انسان پرداخته است.



شکل ۱. شماتیکی از ساختار معنایی به‌دست آمده شامل نشانه شادی و نقاط مرکزی

### معنای شادی و بست آن با گره‌گاه‌های اصلی

معنای «هستی»، «انسان» و «رشد» را به‌عنوان نقاط مرکزی که در گفتمان آموزش و پرورش در رابطه با یکدیگر مفصل شده‌اند، بررسی کردیم. این نشانه‌ها یا شبکه‌ای از نشانه‌ها گره‌های اصلی تور ماهی‌گیری را شکل می‌دهند. حال بازگردیم به معنای شادی، یکی از

کوچک‌ترین و حاشیه‌ای‌ترین گره‌های تور ماهی‌گیریمان که معنایش بر محور همین نقاط مرکزی شکل گرفته است. البته نباید از نظر دور داشت که نشانه‌ها به صورت بالقوه معانی متعددی دارند. گفتمان تلاش می‌کند با تثبیت معنایی برای نشانه، دیگر معانی ممکن را طرد کند و نشانه را در نسبت با گره‌گاه‌های اصلی مفصل‌بندی کند. این موضوع برای درک معنای لغزنده و چندگانه شادی بسیار اهمیت دارد. گفتمان آموزش و پرورش تلاش می‌کند معنای واحدی را برای شادی تثبیت کند اما این معنا همیشه بر شادی مسلط نیست و معانی دیگر نیز فرصت بروز و ظهور پیدا می‌کنند.

بنابراین، اینجا با چند معنا یا چند فهم از شادی مواجهیم: یک معنای اصلی و مسلط که در گفتمان یکپارچه آموزش و پرورش و در نسبت با سایر نشانه‌ها بر آن بار شده است و چند معنای موقت که گاه و بی‌گاه به سراغ شادی می‌آیند. این معناها جدید گاهی با نظم معنایی کلیت گفتمان همخوانی دارد و مفصل تازه‌ای بین شادی و سایر نشانه‌ها ایجاد می‌کند و گاه چنان با نظم معنایی موجود مغایر است که به کل آن را به هم می‌ریزد و وحدت معنایی حاکم بر گفتنان را زیر سؤال می‌برد.

معنای مسلط شادی با سایر نشانه‌ها و شبکه‌های معنایی موجود در گفتمان - که در قسمت پیشین شرح آن رفت - همخوانی کامل دارد. در این حالت، شادی از عواطف و تمایلات گوناگون بشری و یکی از نعمت‌های خدادادی است و چون خداوند آن را در وجود انسان قرار داده، با سایر عناصر هستی که آفریده الهی است، هماهنگی دارد. خداوند انسان را آزاد و با اراده و اختیار آفریده، این امیال و عواطف نیز نباید مخل آزادی یا اراده انسان باشند. بنابراین، «فعلیت یافتن و تأثیرگذاری آنها... فاقد جهتی متعین و از پیش تعریف شده است» (گزارش نهایی تلفیقی، ۱۳۸۹: ۳۱)؛ انسان می‌تواند به اراده و اختیار خود این عواطف و امیال را به فعلیت برساند و از آن در جهت زندگی خود (مثبت یا منفی) استفاده کند. این اولین معنایی است که گفتمان آموزش و پرورش بر شادی بار می‌کند؛ آن را یکی از عواطف و امیال بشری می‌بیند که فی‌نفسه خنثی است و جهتی از پیش تعیین شده ندارد.

اما تثبیت معنای شادی به همین جا ختم نمی‌شود. از آنجایی که جهان هستی عرصه‌ای برای رشد و تعالی بشر است، امیال و عواطف بشری هم می‌تواند یکی از پله‌های نردبان رشد باشد یا برعکس، مانعی در راه کمال و تعالی باشد. آنچه مسلم است اینکه «خدا هر چه به انسان داده و در بدن، ذهن و روانش، قوای فکری، قوای احساسی و عاطفی قرار داده





است، گزاف و بیهوده نیست. هر چه در فطرت انسان قرار داده شده، وسیله‌ای برای تکامل اوست و یک جایی باید از آن استفاده کرد» (مصباح یزدی، ۱۳۸۵). اما استفاده از آن به خود شخص بستگی دارد. شخص می‌تواند امیال و عواطفش را «در جهت وصول به کمال شایسته» (گزارش نهایی تلفیقی، ۱۳۸۹: ۳۱) و پیمودن مراتب حیات طیبه فعلیت بخشد یا با تربیت نامناسب این عواطف و تمایلات آن را به «مانعی مهم در مسیر کمال وجودی» خود بدل سازد (همان: ۳۲).

تا اینجا شادی یکی از عواطف بشری است که فی‌نفسه ختنی است اما بر حسب تربیت آدمی می‌تواند پله‌ای به سوی کمال یا مانعی بر سر راه آن باشد. از اینجا معنای دوگانه شادی زاده می‌شود: شادی‌ای که در راستای کمال قرار دارد و شادی‌ای که در راستای کمال قرار ندارد؛ شادی سالم در مقابل شادی ناسالم، شادی مشروع در مقابل شادی نامشروع، شادی بی‌خودی در مقابل شادی با هدف، و در نهایت «شادی در مقابل نشاط».

این کار غلطی است که ما آدم‌های شاد تربیت کنیم، آدم‌های خوشحال! آدم خوشحال تربیت کنیم که چی بشه؟! آدم‌های الکی خوش!... هدف، تربیت آدم با فکر و اندیشه و قدرت تعقل است، آدمی که هدف دارد، آدمی که شاد الکی نیست، شادی بر مبنای اینکه «بِشْرُهُ فِي وَجْهِهِ وَ حُزْنُهُ فِي قَلْبِهِ». مؤمن شادابی در صورتش و حزن در دلش است (حضرت رسول)، نه اینکه بی‌خودی شاد است. [این دانش آموزش] قرار است تبدیل به آدم دیگری بشود. این شادی مد نظر است، نه شادی بی‌خودی (بزن و برقص و...) که بعد از مدتی از بین می‌رود.<sup>۱</sup> (کارشناس مسئول امور تربیتی اداره کل)

کدواژه‌ها گویای تقابلهای دوتایی است: شادی بی‌خودی / آدم الکی خوش / بزن و برقص و... در مقابل هدف داشتن / آدم دیگری شدن / شادی مؤمنانه. شادی الکی (بزن و برقص و...) برای آدمی که هدف ندارد، در مقابل شادی واقعی برای مؤمنی که قرار است بعد از طی مراحل تربیت، تبدیل به آدم دیگری بشود. این تقابلهای دوتایی در حرف‌های معاون پرورشی اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران هم تکرار می‌شود:

... باید متولیان امور فرهنگی و متولیان تعلیم و تربیت، شادی صحیح و درست رو بیش از پیش برای مردم تعریف کنند، مردم هم سراغ آدرس‌های غلط [بزن

۱. تأکید از نویسنده است.

و برقص در مدارس] نرن... می‌خوام بگم مهارت استفاده از شادی‌های مشروع رو باید کسب کنیم! بدونیم کدوم شادی مشروعه. (معاون پرورشی اداره کل) حال داستان خود را از سر گیریم. گفتمان توحیدی حاکم بر آموزش و پرورش در گام نخست تلاش کرده معنای شادی را در نسبت با دال مرکزی و نقاط مرکزی‌اش تثبیت کند. یکی از این نقطه‌های مرکزی آزادی و اختیار انسان است. شادی زمانی با این نشانه چفت می‌شود که یکی از عواطف و تمایلات «خنثی» بشری باشد، پس جهتی از پیش تعیین شده ندارد. حال گفتمان سایر معنای شادی را طرد کرده و معنای اولیه آن را تثبیت کرده است. اما گره دیگر تور ماهی‌گیریمان حرکت مدام و صیوروت انسان است (در جهت مثبت یا منفی). برای اینکه شادی را به این گره‌گاه اصلی گره بزیم، ناچار آن هم هویتی در حال شدن و فعلیت می‌یابد؛ فعلیت به سمتی که شخص اختیار کرده است: یا در راستای کمال بشری یا مانعی بر سر راه آن.

حال، معنای تثبیت شده خود دچار تحول و دگرگونی است. معنا به دو شاخه تقسیم شده: یکی رو به حیات طیبه دارد و یکی پشت به آن. هر کدام، بار معنایی متفاوتی را حمل می‌کند و کلیدواژه‌های متفاوتی پیرامون هر یک شکل گرفته است؛ یکی مقدس، معنوی، اخروی، پایدار، مؤمنانه، خداپسندانه و برای تکامل است و دیگری عامل غفلت، دنیوی، ناپایدار، مست‌کننده و مذموم. گاه فاصله این دو معنا به حدی می‌رسد که در مقابل هم قرار می‌گیرند و به ضد هم بدل می‌شوند. «در اینجا تذکر این نکته لازم است که گاهی شادی و نشاط با یکدیگر اشتباه می‌شوند. بسیاری از اوقات شادی همراه با نشاط است؛... اما این دو با هم تلازم ندارند. گاهی ممکن است انسان خیلی محزون باشد، اما در عین حال با نشاط هم باشد. به‌عنوان مثال، کسانی که شب عاشورا تا صبح در دسته‌جات مختلف به عزاداری و سینه‌زنی می‌پردازند و در ماتم شهادت سیدالشهداء<sup>(ع)</sup> اشک می‌ریزند، در نهایت حزن و اندوه، با نشاط هستند» (مصباح یزدی، ۱۳۸۸).

وقتی فاصله دو معنا به حد تضاد می‌رسد، کلمه شادی نمی‌تواند هر دو معنا را با هم حمل کند. اینجاست که گفتمان دست به آفرینش می‌زند؛ آفریدن کلمه‌ای جدید که زاینده و مختص خود گفتمان است. گفتمان دست در چنجه خود می‌اندازد، در میان دایره واژگانش جستجو می‌کند و کلمه «نشاط» را که ریشه عربی دارد برمی‌گزیند تا گرهی را به گره‌هایش بیفزاید. حالا دو نشانه داریم با دو معنا؛ نشاط و شادی دو نشانه‌اند با دو معنای



متفاوت، اولی در راستای کمال و تعالی است و دومی مانعی بر سر راه آن. البته این تمایز برای همگان این قدر روشن و شفاف نیست بلکه مرزهای آنها بسیار مبهم است و این دو واژه به کرات به جای هم به کار می‌روند. اما تفاوت در دو نوع شادی فارغ از نامی که برای آن انتخاب می‌کنیم پررنگ و پابرجاست.

اما چنانکه گفته شد گفتمان نمی‌تواند معنا را همواره ثابت نگه دارد. سایر معانی نشانه که قبلاً توسط گفتمان طرد شده‌اند، گاه و بی‌گاه دوباره سر برمی‌آورند و معنای ثبیت شده نشانه را زیر سؤال می‌برند. این امر در مورد شادی هم صدق می‌کند. هنگام تحلیل متون، اسناد و مصاحبه‌ها به معنای متفاوتی از شادی بر می‌خوریم که با معنای مسلط همخوانی ندارد و چنانکه گفتیم در کنار یک معنای مسلط، از چند معنای موقت نیز برخوردار است.

یکی از این معانی به شبکه معنایی سلامت جسم و روان مربوط می‌شود. به این معنا، کلمه شادی و نشاط در کنار کلمه‌های مربوط به حوزه سلامت به‌ویژه ورزش قرار می‌گیرد. برای نمونه، در اسناد بالادستی تربیت انسان «سالم و با نشاط» به‌عنوان یکی از اهداف آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است (برنامه درس ملی، ۱۳۹۱: ۹؛ سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۵). در این عبارت نشاط هم‌عرض و در کنار سلامتی قرار گرفته است. پر واضح است که این معنای شادی و نشاط با آنچه در قسمت پیشین گفته شد به کل متفاوت است. اینجا شادی و نشاط با بهداشت و سلامت فرد در ارتباط است و وجهه‌ای بیولوژیکی و جسمانی‌تر پیدا می‌کند. سند درس ملی هم به این معنای شادی توجه دارد، به‌ویژه آنجا که سلامت و تربیت بدنی را یکی از ده حوزه تربیتی معرفی می‌کند و در توضیح آن می‌نویسد: «کسب صلاحیت‌های اساسی این حوزه... به دانش‌آموزان کمک می‌کند به نقش خود در تضمین سلامت جسمی و روانی و نشاط فردی و اجتماعی، به خصوص سلامت خانواده اعتقاد داشته باشند» (برنامه درس ملی، ۱۳۹۱: ۲۹). اینجا شادی با نشانه‌های موجود در شبکه معنایی حوزه سلامت، مانند، ورزش، فعالیت بدنی، تندرستی، تحرک، جسم و روان، بهداشت جسمی و روحی و... در هم تنیده است.

از جمله چیزهای که برا بچه‌ها شادی آور و نشاط‌آور چه؟ فعالیت بدنی. این فعالیت بدنی، مثل ورزش صبحگاهی همراه با شور و نشاطه. (معاون پرورشی اداره کل)

اساساً میدان ورزش میدان شادابی، نشاط و پویایی است. تمام برنامه‌ها و





طرح‌های ورزشی که در مدرسه برگزار می‌شود، در راستای شادی و نشاط است. (کارشناس مسئول توسعه درس تربیت بدنی)

در اینجا شادی به معنای حالت مثبت جسمی/ روانی فهم شده است که در نتیجه ورزش و فعالیت بدنی به دست می‌آید.

در معنای سوم، شادی از انسان فاصله می‌گیرد و به خصوصیت مکان بدل می‌شود یا دست کم در ارتباط با آن فهم می‌شود. مدرسه با نشاط، کلاس شاد، معماری با نشاط، محیط شاداب و... عبارت‌هایی هستند که نشانه شادی را در پیوند با نشانه‌های مکانی قرار می‌دهد و معنای متمایزی را برای آن تولید می‌کند. در اسناد بالادستی ایجاد مدارس «با نشاط و دوست داشتنی» (برنامه درس ملی، ۱۳۹۱) با «معماری زیبا و با نشاط» (۲۹۰/اقدام برای تحول بنیادین، ۱۳۹۱) مورد تأکید قرار گرفته است. معاون پرورشی اداره کل نیز معتقد است برای داشتن مدرسه شاد «فضای فیزیکی مدرسه باید به گونه‌ای باشد که خشونت و دل‌مردگی [را القا نکند] و نور کافی و فضای سبز و طراحی زیبا و... [داشته باشد]». همچنین پروژه مهر که در آغاز سال تحصیلی با هدف «شاداب‌سازی مدارس» انجام می‌شود، در این راستا بر «به‌سازی فضاها، رنگ‌آمیزی کلاس‌ها، استفاده از پرده‌های الوان، ایجاد فضای سبز و محوطه‌سازی» و مانند آن اشاره دارد (دستورالعمل پروژه مهر، ۹۱-۹۲). در این معنا شادی یا شادابی یکی از خصوصیات مکان مدرسه است که با معماری زیبا، رنگ‌های متناسب، فضای سبز، نور کافی، آب‌نما، گلدان، رنگ‌آمیزی کلاس‌ها، افزایش امکانات رفاهی و در کل، خوشایندتر کردن محیط مدرسه به دست می‌آید.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه طی سال‌های اخیر افکار عمومی و نهادهای دانشگاهی و سیاستی نسبت به مسئله شادی مدارس حساسیت ویژه‌ای پیدا کرده‌اند، نظام آموزشی در پاسخ به این حساسیت، افزایش شادی و نشاط مدارس را جزو اهداف خود قرار داده است. اما پرسش این است که نظام آموزشی زمانی که در پی اتخاذ سیاست‌های اجرایی برای افزایش شادی و نشاط در مدارس است، چه معنایی از شادی و نشاط را مراد می‌کند و چه فهمی از آن را در سر دارد. مقاله حاضر در پی پاسخ به همین پرسش است و با اتکا بر آرای لاکلائو و موف و استراتژی تحلیل گفتمان در این باره کنکاش کرده است.



پس از تحلیل داده‌ها دیدیم که شادی، در مقام نشانه، دارای سه معنا در ساختار معنایی حاکم بر آموزش و پرورش است. اول، به معنای یکی از عواطف بشری که می‌تواند در راستای تعالی و کمال قرار گیرد یا مانعی بر سر راه آن باشد. شادی در این معنا، با توجه به دوگانگی موجود، خود به دو مفهوم شادیِ دنیوی در مقابل شادیِ اخروی یا شادی در مقابل نشاط تقسیم می‌شود. معنای دوم شادی، به حالت مثبت جسمانی و روانی اشاره دارد و معنای سوم به عنوان ویژگی مکان مدرسه فهم می‌شود که با نور، رنگ، امکانات رفاهی و مواردی مانند آن پیوند دارد.

این سه معنا نتیجه تلاش ما برای فهم و احصای معانی مورد نظر گفتمان است. اما نکته اساسی این است که در ساحت معنایی گفتمان، این وضوح و طبقه‌بندی وجود ندارد. اسناد بالادستی دچار سردرگمی‌اند. یک سند چندین معنا را به صورت موازی و همزمان حمل می‌کند، بدون اینکه نسبت آنها را با هم روشن کند. حاملان گفتمان که در رده‌های بالای مدیریتی قرار دارند نیز تصور شفاف‌تری از موضوع ندارند. در طول مصاحبه، لابه‌لای سکوت‌ها و حرف‌های پراکنده، از یک معنا به معنای دیگر حرکت می‌کنند، بدون آنکه نسبت به تفاوت و تضاد این معانی خود آگاه باشند. مدیران اجرایی که مقرر است در نهایت اسناد و سیاست‌ها را در میدان پیاده کنند، نیز تصور بسیار مبهمی از شادی دارند و به‌فراخور بحث و نیاز، یکی از معانی را احصا می‌کنند. گویی گفتمان در خلق معنا و تثبیت آن چندان موفق نبوده است؛ در واقع معنا بین حاملان گفتمان بین‌الذهانی نشده و مبهم رها شده است. نشانه با چند معنا مواجه است که نه از طرف گفتمان‌های رقیب بلکه از سوی خود گفتمان بر آن بار شده، بدون آنکه نسبت آنها با یکدیگر روشن شود. وجود چنین ابهامی در ساحت معنایی گفتمان، تبدیل ایده به سیاست‌های اجرایی را دچار چالش می‌کند. نظام آموزشی که بر این گفتمان (و چندگونگی معانی موجود) استوار است، در پاسخ به این پرسش که برای افزایش شادی در مدارس دقیقاً چه اقدامی باید صورت گیرد، دچار سردرگمی می‌شود. این ابهام و سردرگمی اولین چالشی است که وضعیت موجود، پیش روی نهاد آموزشی قرار داده است.

دومین چالش، شکاف بین گفتمان مسلط بر نظام آموزشی و گفتمان‌های علمی است. اندیشمندان (چه در حوزه روان‌شناسی و چه در حوزه جامعه‌شناسی) طی دهه‌های گذشته ادبیات مفصلی پیرامون مفهوم شادی تولید کرده‌اند و طی تلاش‌های علمی و روش‌مند



خود، شناخت بشری را از این مفهوم و ابعاد مختلف آن گسترانده‌اند. هر یک از رویکردهای نظری به ارائه تعریف عملیاتی از این مفهوم دست زده‌اند که در نهایت مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی را برای مطالعه عینی شادی معرفی می‌کند و آن را قابل سنجش می‌سازد. حال، اگر ما گستره مفهومی جدیدی را مد نظر داریم و تعریف جدیدی ارائه می‌دهیم، نمی‌توانیم نسبت به گفتمان‌های علمی موجود بی‌اعتنا باشیم. برای موفقیت و غلبه در نبرد گفتمان‌های علمی باید با سایر گفتمان‌ها وارد گفتگو شویم، مرزهای خود را بان آنها روشن کنیم، دلیل خود را برای نپذیرفتن معانی و رویکردهای موجود بیان کنیم، مبانی نظری خود را برای نقد و داوری به جهان علم عرضه کنیم، تعریف عملیاتی خود را از مفهوم شادی ارائه کنیم و کارآمدی آن را به اثبات رسانیم.

همه این‌ها نیازمند آن است که نسبت خود را با جریان‌های اصلی و ریشه‌دار فلسفه علم روشن کنیم و در نهایت با تجهیزات نظری و مفهومی وارد نزاع بین گفتمان‌های علمی شویم. اما گفتمانی که در اقلان حاملان خود دچار ضعف و سستی است، چگونه می‌تواند پا در این مسیر پر مخاطره و دشوار بگذارد. از همین رو است که اسناد و مصاحبه‌ها به کل مباحث علمی موجود را کنار می‌گذارند و در بی‌اعتنایی کامل نسبت به آنها قرار دارند. شکاف بین گفتمان حاکم بر نظام آموزشی و گفتمان‌های علمی مشروعیت آن را زیر سؤال می‌برد و اقلان مخاطبان گفتمان را بیش از پیش دشوار می‌سازد.

سومین چالش، شکاف بین فهم سیاست‌گذاران و فهم مخاطبان سیاست‌ها است. پژوهش حاضر نشان داد که سیاست‌گذاران بیشتر شادی را در رابطه با حیات طیبه و رشد و تعالی انسان فهم می‌کنند. به نظر می‌رسد این فهم با فهم دانش‌آموزان که مخاطبان و مصرف‌کنندگان سیاست‌های نظام آموزشی هستند، فاصله جدی دارد. مطالعات انجام شده نشان می‌دهند دانش‌آموزان فهم کاملاً متفاوتی از شادی دارند و با مکانیزم‌های متفاوتی آن را تجربه می‌کنند. پژوهش اکبرپوران (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان از طریق ایجاد شکاف و گسست در نظم حاکم بر مدرسه و ایجاد فرصتی برای بروز و ظهور عناصر جهان غیر رسمی (کارناولیزه شدن مدرسه) یا برقراری روابط دوستانه با سایر دانش‌آموزان شادی را تجربه می‌کنند. بر اساس این پژوهش، از دیگر مکانیزم‌های تجربه شادی تسلط بر زمان/ مکان مدرسه و مصرف دل‌بخوانه آن است، مقاومت در برابر آموزه‌های تربیتی و تلاش برای مالکیت خویشتن نیز تجربه شادی دانش‌آموزان را رقم می‌زند. بر این اساس، در جهان



معنایی و زیستی دانش آموزان، شادی معنایی کاملاً متفاوت به خود می‌گیرد و دیگر جایی برای ارائه معنای مورد نظر گفتمان باقی نمی‌ماند. دانش آموزان افزایش شادی و نشاط مدارس را مطالبه می‌کنند، سیاست‌گذاران نیز حرف از افزایش شادی و نشاط می‌زنند اما هر یک تعریف کاملاً متفاوتی را در سر دارند. این شکاف ممکن است به‌ضرر نظام آموزشی تمام شود، چراکه سیاست‌ها و اقداماتش، مخاطبینش را راضی نخواهد کرد.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۲۰۲

دوره نهم  
شماره ۳  
پاییز ۱۳۹۵

## منابع

قرآن کریم.

- ۲۹۰ اقدام برای تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۱). وزارت آموزش و پرورش.
- اکبرپوران، سپیده (۱۳۹۲). بررسی تجربه شادی در زندگی روزمره دانش آموزی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- آل یاسین، میترا (۱۳۸۰). شادی و نشاط در محیط مدرسه. تربیت، ۱، ۱۴-۱.
- باختین، میخائیلوویچ (۱۳۸۰) سودای مکالمه، خنده، آزادی، (مترجم: محمدجعفر پوینده). تهران: چشمه.
- برنامه درس ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش.
- جعفری، سید ابراهیم؛ سیادت، سید علی؛ بهادران، نرگس (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر در شادابی مدارس. اندیشه های نوین تربیتی، ۴ (۲۱ و ۲)، ۴۴-۳۱.
- دستورالعمل پروژه مهر (۱۳۹۱). وزارت آموزش و پرورش.
- ربانی خوارسگانی، علی؛ کیانپور، مسعود (۱۳۸۸). جامعه شناسی احساسات. جامعه شناسی کاربردی، ۶۴-۳۵.
- زمانی، مهدی (۱۳۸۷). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر نشاط، مطالعه موردی شهر همدان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- سلطانی، سید علی اصغر (۱۳۸۳). تحلیل گفتمان به مثابه نظریه و روش. علوم سیاسی دانشگاه باقرالعلوم<sup>(ع)</sup>، ۲۸، ۱۸۰-۱۵۳.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش.
- شجاعی زاده، داود؛ رصافیانی، حمیدرضا (۱۳۸۰). بررسی میزان شیوع افسردگی و عوامل مؤثر بر آن در دانش آموزان پسر مقطع پیش دانشگاهی شهرستان کازرون در سال تحصیلی ۸۰-۷۹. توانبخشی، ۲ (۴ و ۳)، ۳۲-۲۹.
- عابدی، احمد؛ میزائی، پریش (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی روش شناختی-رفتاری فوردایس و روش آموزش مهارت های اجتماعی در افزایش میزان شادی دانش آموزان دبیرستان های اصفهان. اندیشه های نوین تربیتی، ۲ (۴ و ۳)، ۷۳-۵۹.
- فلسفه تربیت (چارچوب نظری سامان دهی و هدایت انواع تربیت) در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸). وزارت آموزش و پرورش.
- گرمی نوری، رضا؛ مکرری، آذرخش؛ محمدی فر، محمد؛ یزدانی، اسماعیل (۱۳۸۱). مطالعه عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، ۳۲ (۱) ۴۲-۳.
- کوهستانی، نفیسه (۱۳۸۹). دینداری و تجربه شادی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی.



فصلنامه علمی- پژوهشی

۲۰۳

از شادی تا نشاط؛  
شادی در ساختار ...



- کیان پور، مسعود (۱۳۸۵). بررسی ارتباط بین کیفیت زندگی و احساسات اجتماعی در شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان.
- گزارش نهایی تلفیق یافته‌های مطالعات نظری، بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی ج/ا، بخش نخست فلسفه تربیت در ج/ا. (۱۳۸۹). دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- لاکلانو، ارنستو؛ موف، شانتال (۱۳۹۲). هژمونی و استراتژی سوسیالیستی: به سوی سیاست دموکراتیک رادیکال، (مترجم محمد رضایی). تهران: ثالث.
- مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش، شواری عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش.
- محمودنیا، علیرضا؛ رستگارپور، حسن؛ جوکار، فرهاد (۱۳۹۰). میزان شیوع افسردگی و تأثیر شناخت درمانی بر کاهش آن در بین دانش آموزان. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵، ۲۸-۱.
- مزین، فرشته (۱۳۹۰). بررسی چگونگی خوانش دانش آموزان دختر از کدهای اخلاقی پوشش در مدارس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- مسعودزاده، عباس؛ خلیلیان، علیرضا؛ اشرفی، مهسا؛ کیمیا بیگی، کامران (۱۳۸۳). بررسی وضعیت سلامت روانی دانش آموزان دبیرستان شهر ساری، سال ۸۲-۱۳۸۱. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۱۴(۴۵)، ۷۴-۸۲.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۵). شادی و اندوه از دیدگاه اسلام. قابل دسترسی در <http://mesbahyazdi.ir/node/21>
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۸). سیمای شیعیان (۲۳). قابل دسترسی در <http://mesbahyazdi.ir/node/74>
- مقدس، علی اصغر؛ قدرتی، شفیعه (۱۳۹۰). بررسی نقادانه نظریه‌های جامعه‌شناسی عواطف جانانان ترنر، تودور کمپر و ادوارد لاور. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۲(۲)، ۱۶۶-۱۴۳.
- منیرپور، نادر؛ یزداندوست، رخساره؛ عاطف وحید، محمد کاظم؛ دلاور، علی؛ خسوفی، هلن (۱۳۸۳). ارتباط ویژگی‌های جمعیت‌شناختی یا میزان شیوع افسردگی در دانش آموزان دبیرستانی. *نشریه رفاه اجتماعی*، ۱۴(۱۴)، ۲۰۴-۱۸۹.
- نریمانی، محمد؛ روشن، رسول (۱۳۸۱). بررسی میزان شیوع افسردگی و اثربخشی درمان رفتاری-شناختی در کاهش افسردگی دانش آموزان. *نشریه روان‌شناسی*، ۲۳(۲۳)، ۲۵۴-۲۴۴.
- یورگنسن، ماریان؛ فیلیس، لوئیز (۱۳۸۹). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*، (مترجم هادی جلیلی). تهران: نشر نی.

# The Concept of Happiness in the Semantic Structure of the Educational System

Received Date: Sept. 27, 2015

Accepted Date: Nov. 25, 2016

S. Zia Hashemi<sup>1</sup>  
Mohammad Rezaeie<sup>2</sup>  
Sepideh Akbarpouran<sup>3</sup>

## Abstract

The current tedious and exhausting conditions of schools make it necessary to adopt policies toward increasing happiness and esprit. Providing of a clear and common understanding of happiness is a prerequisite for the success of such policies. Given the current ambiguity and lack of such an understanding, this article concentrates on extracting “meaning/meanings of happiness in the semantic structure of the educational System”. For this purpose, we have used Laclau and Mouffe’s theoretical basis and frame the meaning structure of the education system as a “discourse” in which meaning of each signifier is only defined in relation with other signifiers and particularly master-signifiers. We gathered our information by analyzing existing organizational documents and also by utilizing semi-structured interviews. The results indicate that in the semantic system of the education system, there are one dominant and two temporary meanings for happiness. In the dominant meaning, happiness can both work toward perfection or becomes a barrier in front of it. Regarding temporary meanings, one of them is about motion and physical activities and the other is about physical characteristics of school. None of these meanings is completely consolidated. As a consequence, the ruling meaning structure could not stabilize any clear and unified meaning for happiness. These ambiguities at semantic level lead to confusion and conflicting performances at the policy-making level.

**Keywords:** Happiness, Semantic Structure, Educational System, School, Discourse.

- 
1. Assistant Professor, Department of Sociology, University of Tehran, (Corresponding Author); zhashemi@ut.ac.ir
  2. Assistant Professor, Department of Sociology, Tarbiat Modares University; rezaeim@modares.ac.ir
  3. M.A. in Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran; s.akbarpouran@gmail.com



IJCR

27

Abstract



## Bibliography

Qorān Karim.

'Ābedi, A., & Mirzāyi, P. (1385 [2006 A.D]). Moqāyeseh-ye asarboxši-e raveš-e šenāxti- raftāri Fordyce va raveš-e āmuzeš-e mahārat hā-ye ejtemā'i dar afzāyeš-e mizān-e šādi-e dāneš āmuzān-e dabirestān hā-ye Esfahān. *Andiṣeh hā-ye novin-e tarbiati*, 2(3-4), 59-73.

Akbar Purān, S. (1392 [2013 A.D]). Barresi-e tajrobeh-ye šādi dar zendegi-e ruzmareh-ye dāneš āmuzi. (Pāyān nāmeḥ-ye kāršenāsi-e aršad). Tehrān: Dānešgāh-e Tehrān, Dāneškadeh-ye 'Olum-e Ejtemā'i.

Āl-e yāsin, M. (1380 [2001 A.D]). Šādi va nešāt dar mohit-e madreseh. *Tarbiat*, 1, 1-14.

Bakhtin, M. (1380 [2001 A.D]). Sudāye mokālemeḥ, xandeh, āzādi. (Persin translation of Passion for Dialogue, Laughter, Freedom), translated by: Puyandeh, M. J. Tehrān: Češmeḥ.

*Barnāmeḥ-ye dars-e meli-e Jomhuri-e Eslāmi-e Irān*. (1391 [2012 A.D]). Vezārat-e Āmuzeš va Parvareš, Šurā-ye 'Āli-e Āmuzeš va Parvareš.

*Dastur Al-'amal-e porožeḥ-ye Mehr*. (1391 [2012 A.D]). Vezārat-e Āmuzeš va Parvareš.

Falsafeh-ye tarbiat (čārčub-e nazari-e sāmān-dehi va hedāyat-e anvā'-e tarbiat) dar Jomhuri-e Eslāmi-e Irān (1388 [2009 A.D]). Vezārat-e Āmuzeš va Parvareš.

*Gozāreš-e nahāyi-e talfiq-e yāfteh hā-ye motāle'āt-e nazari, bonyān-e nazari-e tahavol-e rāhbordi dar nezām-e tarbiat-e rasmi va 'omumi-e Jomhuri-e Eslāmi-e Irān, baxš-e noxost-e falsafeh-ye tarbiat dar Jomhuri-e Eslāmi-e Irān*. (1389 [2010 A.D]). Dabirxāneh-ye Šurā-ye 'Āli-e Vezārat-e Āmuzeš va Parvareš.

Ja'fari, S. E., Siādat, S. 'A., & Bahādorān, N. (1387 [2008 A.D]). Barresi-e 'avāmel-e mu'aser dar šādābi-e madāres. *Andiṣeh hā-ye novin-e tarbiati*, 4(1-2), 31-44.

Jorgensen, M., & Phillips, L. (1389 [2010 A.D]). *Nazarieḥ va raveš dar tahlil-e goftemān*. (Persin translation of Discourse analysis as theory and method), translated by: Jalili, H. Tehrān: Ney.

Kiān Pur, M. (1385 [2006 A.D]). *Barresi-e ertebāt-e beyn-e keyfiat-e zendegi va ehsāsāt-e ejtemā'i dar Šahr-e Esfahān*. (Pāyān nāmeḥ-ye kāršenāsi-e aršad). Esfahān: Dānešgāh-e Esfahān, Dāneškadeh-ye Adabiāt va 'Olum-e Ensāni.

Koromi Nuri, R., Mokri, Ā., Mohamadi Far, M., & Yazdāni, E. (1381 [2002 A.D]). Motāle'eh-ye 'avāmel-e mu'aser bar ehsās-e šādi va behzisti dar dānešjuān-e Dānešgāh-e Tehrān. *Ravānšenāsi va 'olum-e tarbiati*, 32(1), 3-42.

Kuhestāni, N. (1389 [2010 A.D]). *Dindāri va tajrobeh-ye šādi*. (Pāyān nāmeḥ-ye kāršenāsi-e aršad). Tehrān: Dānešgāh-e 'Alāmeḥ Tabātabā'i, Dāneškadeh-ye 'Olum-e Ejtemā'i.

Laclau, E., & Mouffe, Ch. (1392 [2013 A.D]). *Hežemuni va esterāteži-e susiālisti: beh su-ye siāsat-e demokrātik-e rādikāl*. (Persin translation of Hegemony and socialist strategy towards a radical democratics politics), translated by: Rezāyi, M. Tehrān: Sāles.

*Mabāni-e nazari-e sanad-e tahavol-e bonyādīn dar nezām-e ta'lim va tarbiat-e*



- rasmī 'omumi-e Jomhuri-e Eslāmi-e Irān*. (1390 [2011 A.D]). Vezārat-e Āmuzeš va Parvareš, Šurā-ye 'Āli-e Āmuzeš va Parvareš, Šurā-ye 'Āli-e Enqelāb-e Farhangi.
- Mahmud Niā, 'A. R., Rastegār Pur, H., & Jukār, F. (1390 [2011 A.D]). Mizān-e šiu'-e afsordegi va ta'sir-e šenāxt darmāni bar kāheš-e ān dar beyn-e dāneš āmuzān. *Motāle'āt-e ravān šenāsi-e bālīni*, 5, 1-28.
- Mas'ud Zādeh, 'A., Xaliliān, 'A. R., Ašrafī, M., & Kimiā Beygi, K. (1383 [2004 A.D]). Barresi-e vaz'iat-e salāmat-e ravāni-e dāneš āmuzān-e dabirestān-e Šahr-e Sāri, sāl-e 1381-82. *Majaleh-ye 'elmi pažuheši-e Dānešgāh-e 'Olum-e Pezeški-e Māzandarān*, 14(45), 74-82.
- Mesbāh Yazdi, M. T. (1385 [2006 A.D]). Šādi va anduh az didgāh-e eslām. Retrieved from: <http://mesbahyazdi.ir/node/21>
- Mesbāh Yazdi, M. T. (1388 [2009 A.D]). Simā-ye ši'ayān (23). Retrieved from: <http://mesbahyazdi.ir/node/74>
- Monir Pur, N., Yazdāndust, R., 'Ātef Vahid, M. K., Delāvar, 'A., & Xosufī, H. (1383 [2004 A.D]). Ertebāt-e vižegi hā-ye jam'iat šenāxti yā mizān-e šiu'-e afsordegi dar dāneš āmuzān-e dabirestāni. *Refāh-e ejtemā'i*, 14, 189-204.
- Moqadas, 'A. A., & Qodrati, Š. (1390 [2011 A.D]). Barresi-e naqādāneh-ye nazarieh hā-ye jāme'eh šenāsi-e 'avātef-e Jonathan Turner, Theodore Kemper, Edvard laver. *Jāme'eh šenāsi-e kārbordi*, 22(2), 143-166.
- Mozayan, F. (1390 [2011 A.D]). *Barresi-e čegunegi-e xāneš-e dāneš āmuzān-e doxtar az kod hā-ye axlāqi-e pušēš dar madāres*. (Pāyān nāmeḥ-ye kāršenāsi-e aršad). Tehrān: Dānešgāh-e 'Alāmeḥ Tabātabā'i, Dāneškadeh-ye 'Olum-e Ejtemā'i.
- Narimāni, M., & Rušan, R. (1381 [2002 A.D]). Barresi-e mizān-e šiu'-e afsordegi va asarbaxši-e darmān-e raftāri- šenāxti dar kāheš-e afsordegi-e dāneš āmuzān. *Ravān šenāsi*, 23, 244-254.
- Rojas, Mariano (2005). A Conceptual-Referent Theory of Happiness: Heterogeneity and its Consequences. *Social Indicators Research*, (74) 2, 261.
- Sanad-e tahavol-e bonyādin-e Āmuzeš va Parvareš. (1390 [2011 A.D]). Vezārat-e Āmuzeš va Parvareš, Šurā-ye 'Āli-e Āmuzeš va Parvareš, Šurā-ye 'Āli-e Enqelāb-e Farhangi.
- Šojā'i Zādeh, D., & Rasāfiāni, H. R. (1380 [2001 A.D]). Barresi-e mizān-e šiu'-e afsordegi va 'avāmel-e mu'aser bar ān dar dāneš āmuzān-e pesar maqta'-e piš dānešgāhi-e Šahrestān-e Kāzerun dar sāl-e tahsili-e 79-80. *Tavānbaxši*, 2(3-4), 29-32.
- Soltāni, S. 'A. A. (1383 [2004 A.D]). Tahlil-e goftemān beh masābeh-e nazarieh va raveš. *Majaleh-ye 'olum-e siāsi-e Dānešgāh-e Bāqer Al-'Olum*, 28, 153-180.
- Zamāni, M. (1387 [2008 A.D]). Barresi-e 'avāmel-e ejtemā'i-e mu'aser bar nešāt; motāle'eh-ye muredi: Šahr-e Hamedān. (Pāyān nāmeḥ-ye kāršenāsi-e aršad). Tehrān: Dānešgāh-e Tehrān, Dāneškadeh-ye 'Olum-e Ejtemā'i.
- 290 eqdām barāye tahavol-e bonyādin dar Āmuzeš va Parvareš. (1391 [2012 A.D]). Vezārat-e Āmuzeš va Parvareš.

