

پژوهش عملی مشارکتی به‌منزله رویکرد آموزشی توانمندساز (تجربه مرکز دوستدار کودک مشتاق)

سیامک زندرضوی^۱، فریما قراری^۲

(تاریخ دریافت ۹۱/۸/۲۴، تاریخ پذیرش ۹۲/۱۱/۳۰)

چکیده

در دانش جامعه‌شناسی مدرسه فضایی اجتماعی مبتنی بر روابط قدرت نابرابر تعریف می‌شود که در آن دانش‌آموزان به‌لحاظ سلسله‌مراتب قدرت در پایین‌ترین سطح قرار دارند. پیامد قدرت‌نداشتن برای گروهی از دانش‌آموزان ترک تحصیل، افت تحصیلی، بی‌رغبتی به حضور در مدرسه، و انواع خشونت‌هاست که نوعی واکنش درمقابل وضعیت موجود است.

سه پدیده اصلی بر حضور کودکان در مدرسه اثر دارد که عبارت‌اند از: شنیده‌شدن صدای آنان، توانمندسازی و مشارکت آنان. برای تحقق سه اصل مزبور در مدرسه‌ها روش پژوهشی عملی مشارکتی پیشنهاد شده است که اجرای آن در مراحل "نگاه کنید، فکر کنید و عمل کنید"، امکان شنیده‌شدن بیشتر صدای دانش‌آموزان و توانمندسازی افزون‌تر و مشارکت بیشتر آنان را فراهم می‌آورد.

این مقاله تجربه اجرای این روش - رویکرد آموزشی- را در مرکز دوستدار کودک مشتاق گزارش کرده است. این مرکز از سال ۱۳۸۵ به‌منابه پروژه آموزشی، پژوهشی و

۱. استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

www.uk.ac.ir/srazavi

۲. کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران
f.gharari85@gmail.com

اطلاع‌رسانی برای سوادآموزی به کودکان بازمانده از تحصیل توسط انجمن دوستداران کودک کرمان در شهر کرمان راه‌اندازی شده است. نتایج نشان داد برای ایجاد زمینه حضور مؤثر کودکان در فضای اجتماعی مدرسه، روش پژوهش عملی مشارکتی مفید و کارساز است.

واژگان کلیدی: حضور مؤثر کودکان در مدرسه، پژوهش عملی مشارکتی، مرکز دوستدار کودک مشتاق کرمان.

طرح مسئله

دانش جامعه‌شناسی نشان می‌دهد که مدرسه فضای اجتماعی تمام‌وکمال و مؤثری است که در آن روابط متکی بر قدرت حاکمیت دارد. چنان‌که جنکس توضیح می‌دهد، مدرسه واحد تجزیه و تحلیل محدود به یک بنا یا سازمان نیست، بلکه برنامه آموزشی آن، به‌منزله مجموعه‌ای شامل فرایند اجتماعی، خود یک واحد تحلیل بااهمیت است. برنامه آموزشی مفهومی اساساً فضایی و مکانی است، زیرا در طراحی کل تجربه درون مدرسه کودک، از طریق ترکیب فضا، زمان، موقعیت و محل، محتوا، هم‌جواری، جداسازی، محافظت، سازگاری، هماهنگی و سلسله‌مراتب، نقش دارد (جنکس، ۱۳۸۸: ۱۲۰).

می‌توان فضای اجتماعی موجود در مدرسه‌های جهان امروز را در پیوستاری نشان داد که یک سر آن مطابق توصیف فوکو است: مدرسه فضایی برای کنترل تام‌وتمام کودکان است. در سر دیگر پیوستار تفکر برنشتاین قرار دارد که نظم باز را درمقابل نظم بسته فوکو قرار داده است. آموزش به‌جای انتقال عملکردهای استاندارد، پیرامون اصول اکتشاف سازمان‌دهی می‌شود و الگوی مبتنی بر مختاربودن آموزگار به طرح مسئله و تسهیل امور از سوی او تبدیل خواهد شد (جنکس، ۱۳۸۸: ۲۹).

از نظر دانش جامعه‌شناسی، تاکنون پرداختن به پیامدهای ناکارآمدی نظام‌های آموزشی، از جمله اخراج کودکان از مدرسه، ترک تحصیل، افت تحصیلی و بی‌میلی کودکان برای حضور در مدرسه و خشونت گسترده در آنها، اهمیت داشته است، اما در دو دهه اخیر، خود فرایند آموزش نیز هدف توجه جامعه‌شناسی قرار گرفته است؛ چنان‌که آداس در مقاله‌ای با عنوان «پژوهش عملی مشارکتی به‌مثابه رویکردی آموزشی برای آموزش عمومی» می‌کوشد اثبات کند که پژوهش عملی مشارکتی نه فقط به‌منزله روش‌شناسی، بلکه به‌مثابه رویکرد آموزشی، برای

هدایت فلسفی و عملی نظام آموزشی کارساز است و به حضور مؤثر کودکان در محیط‌های آموزشی می‌انجامد (آداس، ۱۳۸۹).

این مقاله نشان می‌دهد که چگونه پژوهش عملی مشارکتی می‌تواند همچون رویکردی آموزشی به کار گرفته شود و نتایج تمرین این روش-رویکرد را در مدرسه آزاد مشتاق گزارش می‌کند و نتایج آن را تاکنون نیز ارائه می‌دهد.

مدرسه آزاد مشتاق، که در سال ۱۳۸۵ تأسیس شده است، پروژه‌ای آموزشی، پژوهشی و اطلاع‌رسانی در انجمن دوستداران کودک کرمان است که خارج از ضوابط وزارت آموزش و پرورش اداره می‌شود و هدف اصلی آن سوادآموزی به کودکان بازمانده از تحصیل است.^۱ در این مقاله پیامدهای کاربرد پژوهش عملی مشارکتی و چگونگی حضور مؤثر کودکان در جنبه‌های گوناگون فعالیت‌های این مدرسه شامل محتوای درسی، قوانین مربوط به اداره مدرسه، و نحوه توزیع قدرت میان کودکان و بزرگسالان آمده است.

مبانی نظری و تجربی پژوهش

با استفاده از رساله ماینارد (۲۰۰۸) اهمیت ارتباط سه عنصر کلیدی برای حضور مؤثر کودکان در هر فضای اجتماعی شامل شنیده شدن صدای کودکان، توانمندسازی و مشارکت آنان معرفی می‌شود. در ادامه، با استفاده از چارچوب نظری اوزر و همکاران (۲۰۱۰) کاربرد پژوهش عملی مشارکتی در مدرسه‌ها معرفی و نشان داده می‌شود که چارچوب نظری ماینارد و اوزر و همکارانش مکمل یکدیگرند.

ماینارد در رساله خود (۲۰۰۸) متغیرهای شنیده شدن صدا، توانمندسازی و مشارکت کودکان را سه عامل تعیین کننده در حضور مؤثر کودکان در فضاهای اجتماعی پیرامونشان می‌داند. او به دقت عناصر مزبور را تعریف و سطوح گوناگون آنها را مشخص می‌کند. این عناصر عبارتند از:

اول، شنیده شدن صدای کودکان که با حرف A نشان داده می‌شود: فرایندی که در آن کودکان از طریق گفت‌وگو با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و در عمل به یک گروه ذینفع تبدیل می‌شوند. در مواردی صدای کودکان از طریق بزرگسالان تصمیم‌گیرنده و صاحب قدرت صرفاً به صورت فیزیکی شنیده می‌شود، درحالی که در موارد دیگر شنیدن صدای کودکان به تغییر رأی

1. www.bachehayemoshtagh.blogfa.Com

و نظر بزرگسالان مرتبط با آنان می‌انجامد. بنابراین می‌توان برای شنیده‌شدن صدای کودکان چهار وضعیت را تعریف کرد:

وضعیت صفر، که در آن اساساً صدای کودکان شنیده نمی‌شود. این موضوع در عمل به این معنی است که فرصتی در اختیار آنان قرار داده نمی‌شود تا آنچه را می‌خواهند در درون آن فضای اجتماعی و به‌طور دسته‌جمعی اعلام کنند.

وضعیت ۱، که در آن به کودکان فرصت داده می‌شود دیدگاه‌های خود را بیان کنند. اما این دیدگاه‌ها در برنامه‌های طراحی‌شده برای کودکان به‌کار گرفته نمی‌شود و به حساب نمی‌آید.

وضعیت ۲، که در آن به کودکان فرصت داده می‌شود اندیشه‌هایشان را ابراز کنند، صدای آنان از طریق بزرگسالان نزدیک به آنان شنیده می‌شود، اما در عمل تأثیر زیادی در برنامه‌ها ندارد.

وضعیت ۳، که طی آن به کودکان فرصت کافی برای طرح اندیشه‌ها، نظرها و عقایدشان داده می‌شود و این اندیشه‌ها به شکل مناسبی هدف توجه بزرگسالان نزدیک و صاحب قدرت در تصمیم‌گیری قرار می‌گیرد. این به معنی پذیرش بی‌چون‌وچرای تفکر کودکان نیست، بلکه به این معنی است که دیدگاه‌های آنان وزنی برابر با دیدگاه‌های بزرگسالان تصمیم‌گیرنده دارد.

دوم، توانمندسازی کودکان که با حرف B نشان داده می‌شود: توانمندسازی فرایندی است که دسترسی کودکان به دانش، مهارت و قدرت امکان‌پذیر می‌شود. قدرت به معنی توانایی تصمیم‌گیری در برنامه‌هاست که خود مستلزم امکان دسترسی مناسب به دانش و مهارت است. ماینارد توانمندسازی را به ترتیب در چهار وضعیت تعریف می‌کند:

وضعیت صفر، که در آن کودکان دانش و مهارت لازم برای حضور در تصمیم‌گیری را دریافت نمی‌کنند و فاقد قدرت لازم برای تصمیم‌گیری برای مدیریت برنامه‌ها هستند.

وضعیت ۱، که کودکان در پایین‌ترین سطح دانش، مهارت و قدرت هستند. آنان کنترل بسیار کمی بر اوضاع دارند.

وضعیت ۲، که در آن بزرگسالان دانش و مهارت‌های لازم را به کودکان آموزش می‌دهند و فرصت انتخاب را در برنامه‌ها برایشان فراهم می‌آورند و کودکان قدرت تصمیم‌گیری مناسب را کسب می‌کنند.

وضعیت ۳، که در آن کودکان آموزش کافی دریافت کرده‌اند. بزرگسالان به آنان اعتماد زیادی دارند. کودکان بیشترین کنترل را بر کارهای مربوط به خودشان دارند و برنامه‌ریزی و مدیریت برنامه‌ها را برعهده دارند.

سوم، مشارکت که با حرف C نشان داده می‌شود. مشارکت فرایندی است که طی آن کودکان استفاده از قدرتی را که در توانمندسازی کسب کرده‌اند در عمل تمرین می‌کنند. در

فرایند مشارکت کودکان فرصت می‌یابند تا تصمیم بگیرند و تصمیم خود را عملی و پیامدهای آن را بررسی کنند. بنابراین مشارکت زمانی اتفاق می‌افتد که کودکان قادر باشند عملاً قدرت خود را به آزمایش بگذارند. مشارکت کودکان نیازمند حمایت جدی بزرگسالان است. حمایت بزرگسالان به دو شکل ضروری است:

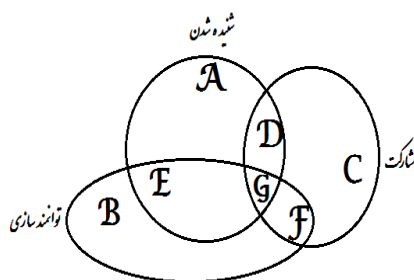
- حمایت از کودکان درگیر در مشارکت به شکل طراحی سازوکارهایی که همانند حفاظی حمایتی عمل می‌کند و عواقب شکست احتمالی را به شکل مناسبی تحمل‌پذیر می‌سازد.
- حمایت از کودکان به‌منزله متخصص روابط فضای مرتبط با خودشان، که می‌تواند تصویر بزرگ‌تر و چشم‌انداز وسیع‌تری از اجرای برنامه‌ها داشته باشد و آن را به دیگر کودکان نیز منتقل کند. مشارکت نیز به ترتیب در چهار وضعیت تعریف می‌شود:
وضعیت صفر، حضورنداشتن کودکان در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری و مدیریت به معنی نبود مشارکت آنان است.

وضعیت ۱، مشارکت کودکان صوری است و حضور در تصمیم‌گیری‌ها شکلی نمادین و نمایشی دارد.

وضعیت ۲، حضور کودکان در تصمیم‌گیری‌ها به‌واسطه بزرگسالان قدرتمند پذیرفته اما محدود می‌شود. مشارکت در شکل همراهی کودکان با بزرگسالان نمود پیدا می‌کند.
وضعیت ۳، تصمیم‌ها را کودکان می‌گیرند و فرایندها را آنان مدیریت می‌کنند (مانیارد، ۲۰۰۸: ۲۶-۳۵).

در واقعیت، حضور کودکان در سازمان‌های اجتماعی مرتبط با آنان از جمله مدرسه‌ها ترکیبی است از وضعیت شنیده‌شدن صدا، درجه توانمندی و وضعیت مشارکت آنان، که در مجموع هفت موقعیت به‌وجود می‌آید که در الگوی ۱ نشان داده شده است.

الگوی ۱. وضعیت حضور مؤثر کودکان در سازمان‌های اجتماعی



ماینارد پیشنهاد می‌کند وضعیت‌های ترکیبی در الگو، زمانی مرکز توجه قرار گیرد که اندازه متغیرها در وضعیت ۲ یا ۳ و قابل توجه باشد: C,B,A به ترتیب شنیده‌شدن، توانمندسازی و مشارکت است که هیچ‌کدام به‌تنهایی به‌معنای حضور مؤثر نیست.

ترکیب شنیده‌شدن و مشارکت کودکان که با حرف D نشان داده می‌شود به‌نوعی حضور قلمداد می‌شود. نمونه آن وضعیتی است که کودکان با همکاری یکدیگر برنامه‌ای را طراحی و دسته‌جمعی مدیریت و اجرا می‌کنند و بزرگسالان مرتبط و مسئول هم دخالت نمی‌کنند. در این وضعیت کودکان آموزشی نمی‌بینند و دانش و مهارتی نیز از طریق بزرگسالان برای اجرای برنامه کسب نمی‌کنند.

ترکیب شنیده‌شدن و توانمندسازی کودکان که با حرف E نشان داده می‌شود نیز نوعی حضور کودکان تلقی می‌شود. نمونه آن وضعیتی است که بزرگسالان تصمیم‌گیرنده به‌خوبی صدای کودکان را می‌شنوند و به کودکان آموزش می‌دهند. در این وضعیت کودکان درخواست‌ها و مطالباتی دارند. اگر حمایت بزرگسالان استمرار یابد و سازوکارهای حمایتی^۱ لازم ایجاد شود، کودکان به سمت مشارکت در مدیریت برنامه هدایت می‌شوند. در غیراین صورت امکان دارد به‌دلیل افزایش انتظارات کودکان و عدم تحقق آن حضور شان به‌سرعت کاهش یابد.

ترکیب توانمندسازی و مشارکت کودکان که با حرف F نشان داده می‌شود. در این وضعیت بزرگسالان تصمیم‌گیرنده برنامه‌ای را طراحی کرده‌اند و کودکان را برای اجرای آن فرامی‌خوانند. در این وضعیت کودکان نمی‌توانند جهت برنامه را تغییر دهند. بنابراین صدایشان شنیده نمی‌شود. بزرگسالان فرصت مهارت‌آموزی و تمرین قدرت مدیریتی را برای کودکان فراهم می‌آورند و عملاً کودکان در مدیریت مشارکت می‌کنند.

ترکیب شنیده‌شدن، توانمندسازی و مشارکت کودکان که با حرف G نشان داده می‌شود. در چنین وضعیتی ابتدا بزرگسالان تصمیم‌گیرنده فرصت ابراز عقیده و طرح دیدگاه‌ها و درخواست‌ها را به جمع کودکان می‌دهند. سپس امکان دسترسی به دانش و مهارت‌های لازم را برایشان فراهم می‌آورند و درنهایت از برنامه‌هایی که کودکان خودشان در طراحی، مدیریت و اجرای آن سهم اساسی دارند حمایت می‌کنند و سازوکارهای حمایتی لازم را نیز برایشان فراهم می‌کنند. در اینجا، بزرگسالان در نقش تسهیل‌کننده و ناظر حاضر می‌شوند (مانیارد، ۲۰۰۸: ۴۰-۵۵).

در اینجا نشان داده می‌شود که وضعیت G عملاً همان فرایندهای پژوهش عملی مشارکتی است؛ در نتیجه حضور مؤثر کودکان در محیط‌های اجتماعی مرتبط با آنان از جمله در مدرسه‌ها

1. Scaffolding

با استفاده از پژوهش عملی-مشارکتی، به‌منزله رویکرد آموزشی، در کامل‌ترین شکل امکان‌پذیر می‌شود. اوزر و همکاران در مقاله‌ای (۲۰۱۰) اصول اساسی اجرای پژوهش عملی مشارکتی توسط کودکان را در سه اصل خلاصه کرده‌اند: ۱. آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های لازم به کودکان برای تعریف مسائل و موضوع‌های موجود در فضای مدرسه و اجتماع پیرامونشان؛ ۲. آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های لازم به کودکان برای جمع‌آوری داده‌های ضروری به‌منظور شناخت ماهیت مسائل و موضوع‌های مزبور؛ ۳. آموزش روش‌های به‌دست‌گرفتن مدیریت و رهبری فرایندهایی که به حل مشکلات یا رسیدن به اهداف کمک می‌رساند (اوزر، ۲۰۱۰: ۱۵۲). اگر این سه اصل در متن الگوی ماینارد جست‌وجو شود، اصل اول همان شنیده‌شدن صدای کودکان، اصل دوم توانمندسازی و اصل سوم مشارکت آنان است. جزئیات اجرای پژوهش عملی مشارکتی با کودکان را در سطح کلاس درس در الگوی ۲ و در سطح مدرسه در الگوی ۳ نشان داده‌اند.

الگوی ۲. جزئیات پیامدهای انجام پژوهش عملی مشارکتی در سطح کلاس درس		
مجموعه مدنظر	فرایندهای کلیدی	پیامدها در سطح فردی
	فرصت توزیع قدرت میان معلم و دانش‌آموز	بهبود مهارت‌های چندگانه: مهارت در پژوهش، ارتباطات و حمایتگری
	فرصت ایجاد شبکه	ایجاد هویت گروهی مثبت، هدف‌دارشدن
کلاس درس → پژوهش عملی مشارکتی	کار گروهی	توجه به ارتباطات مدرسه
	ایجاد فضای مثبت در کلاس درس، فرصت همکاری و مطرح‌شدن دیدگاه دانش‌آموزان	توانمندشدن روانی و سیاسی
	فرصت برای افزایش و توسعه مهارت‌های پژوهشی - حمایتگری	گسترش شبکه‌های اجتماعی و حمایتی در درون و بیرون مدرسه

الگوی ۳. جزئیات پیامدهای انجام پژوهش عملی مشارکتی در سطح مدرسه	
مجموعه‌های هدف‌گیری شده و مورد نظر	خروجی‌ها و نتایج سطح مدرسه
	همبستگی میان دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه
	نقش‌های معنی‌دار دانش‌آموزان در سیاست‌گذاری‌های مدرسه و فعالیت‌های آن
مدرسه ⇔ پژوهش عملی مشارکتی	ارتباط متقابل دانش‌آموزان و بزرگسالان در پژوهش و آموختن
	سودمندی و اثر جمعی دانش‌آموزان برای پژوهش و حمایتگری

طبق الگوی ۲، پژوهش عملی مشارکتی در کلاس درس فرصت کار گروهی را ایجاد می‌کند که از یک‌طرف امکان همکاری مثبت و طرح دیدگاه‌های کودکان را فراهم می‌آورد که به‌معنای شنیده‌شدن صدای کودکان است تا خودشان مسائل محیطشان را تعریف و بازتعریف و آنها را اولویت‌بندی کنند. کودکان هم‌زمان مهارت‌های لازم برای پژوهش درباره‌ی علت‌ها را نیز به دست می‌آورند که همان توانمندسازی است و درنهایت فرصت ایجاد شبکه‌ای در درون کلاس ایجاد می‌شود که امکان توزیع قدرت میان معلم و دانش‌آموزان را برای پذیرش مسئولیت و مدیریت مشکل یا پیگیری فعالیت‌ها فراهم می‌کند که همان مشارکت است.

در سمت راست الگوی ۲ می‌بینیم که از این چرخه همه‌ی کودکان درگیر، توانمندتر (بهبود مهارت) متشکل‌تر (ایجاد و گسترش هویت گروهی و گسترش شبکه‌ی اجتماعی)، و با صدای بلندتر (ارتباطات درون مدرسه) از کلاس خارج می‌شوند. در سطح مدرسه نیز با توانمندی بیشتر (همبستگی میان دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه)، مشارکت‌جوتر (نقش‌های معنی‌دار دانش‌آموزان در سیاست‌گذاری درون مدرسه)، و با صدای بلندتر (اثر جمعی دانش‌آموزان برای پژوهش و حمایت‌گری) از مدرسه خارج می‌شوند (الگوی ۳).

کاوانگا در سال‌های ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹ در دو مدرسه واقع در نیوزیلند پژوهش عملی مشارکتی را اجرا کرده است. پژوهش ۲۰۰۸ صرفاً در شنیده‌شدن صدای کودکان و توانمندسازی آنها موفق بوده است، اما به سطح عمل نرسیده است؛ درحالی‌که پژوهش ۲۰۰۹ در دبیرستان باردی در هر سه مورد شنیده‌شدن صدای کودکان، توانمندسازی و مشارکت موفق بوده و به همراهی معلمان با کودکان پس از دریافت آموزش‌های لازم انجامیده است.

اوزر و همکارانش در یک مدرسه راهنمایی و دو دبیرستان در امریکا پژوهش عملی مشارکتی را اجرا کرده‌اند که در مدرسه راهنمایی (۲۰۱۰) و یک دبیرستان (۲۰۰۸) به‌علت مخالفت مدیریت، پژوهش متوقف شده و به سطح عمل نرسیده است و نتایج صرفاً در سطح شنیده‌شدن صدای کودکان و توانمندسازی آنان مفید بوده است، اما در دبیرستان دوم (۲۰۰۸) با پذیرش نتایج پژوهش از سوی مدیریت مدرسه، چرخه پژوهش تکمیل شده است.

کار مک‌کاوان و همکاران در مدرسه‌ای در برزیل در هر سه سطح موفق بوده، اما موجب نگرانی معلمان از افزایش قدرت دانش‌آموزان در مدرسه شده است؛ درحالی‌که در مدرسه دوم با همراهی مدیر چرخه پژوهش به شکل رضایت‌بخشی تکمیل شده است (۲۰۱۰). نتایج در جدول ۱ آمده است.

در ایران پژوهش درباره‌ی حضور مؤثر دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی با بی‌توجهی روبه‌رو شده است. فقط پژوهش ایزدی و همکاران (۱۳۸۵) به بررسی نقش مشارکتی دانش‌آموزان دوره

ابتدایی شهر بابل در شورای دانش‌آموزی پرداخته است. آنها نشان می‌دهند شوراهای دانش-آموزی برنامه‌ای از قبل تعریف شده است و شنیده شدن صدای کودکان در آن امکان‌پذیر نیست. سه پژوهش دیگر به یادگیری مشارکتی و مهارت‌های اجتماعی (فهامی و عزتی، ۱۳۸۸)، روش تدریس و یادگیری مشارکتی (یارپاری و همکاران، ۱۳۸۷)، و مشارکت فعال دانش‌آموزان در جریان تدریس (محمودی و همکاران، ۱۳۸۸) اختصاص دارند.

این مطالعات نشان می‌دهند در مدرسه‌های ایران سازوکار مناسبی برای شنیده شدن صدای کودکان وجود ندارد. اما در سطح کلاس درس با استفاده از شیوه‌های تدریس فعال و مشارکتی توانمندسازی دانش‌آموزان تا حدی اتفاق می‌افتد. تعداد مطالعات توانمندسازی در همین سطح نیز بسیار ناچیز است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت صدای کودکان در فضای اجتماعی مدرسه شنیده نمی‌شود؛ برنامه‌های توانمندسازی برای کسب دانش و مهارت لازم جهت بلندکردن صدایشان وجود ندارد؛ و زمینه‌های مشارکت آنان برای طراحی و مدیریت و اجرای برنامه‌های انتخابی خودشان نیز به ندرت فراهم است. این مطالعه‌ها برپایه الگوی ماینارد در جدول ۲ جمع-بندی و مقایسه شده است.

پژوهش عملی مشارکتی به‌منزله رویکرد آموزشی توانمندساز

جدول ۱. طبقه‌بندی مطالعات انجام‌شده در خارج ایران، بر پایه مدل ماینارد، بر حسب وضعیت حضور کودکان در فضای اجتماعی مدرسه

توضیحات	G	F	E	D	C	B	A	خلاصه گزارش
	شنیده‌شدن و توانمندسازی و مشارکت	توانمندسازی و مشارکت	شنیده‌شدن و توانمندسازی	شنیده‌شدن و مشارکت	مشارکت کودکان	توانمندسازی کودکان	شنیده‌شدن صدای کودکان	
به سطح عمل نرسیده است	-	-	+	-	-	+	+	پژوهش کاوان‌گا در دبیرستان نیوزیلند (۲۰۰۸)
مخالفت مدیر و درخواست پژوهش درباره مسائلی که در اولویت کودکان قرار نداشت، متوقف‌شدن چرخه	-	-	+	-	-	+	+	پژوهش اوزر و همکاران در مدرسه راهنمایی در آمریکا (۲۰۱۰)
مخالفت مدیر مدرسه با نتایج پژوهش عملی مشارکتی و پیشنهاد یک عنوان دیگر. توقف چرخه پژوهش	-	-	+	-	-	+	+	پژوهش اوزر و جمع همکاران در دبیرستان کندی آمریکا (۲۰۰۸)
پذیرش نتایج پژوهش از سوی مدیریت و اجرایی شدن آن و تکمیل چرخه پژوهش مشارکتی	+	+	+	+	+	+	+	پژوهش اوزر و همکاران در دبیرستان نورترن آمریکا ۲۰۰۸

ادامه جدول ۱. طبقه‌بندی مطالعات انجام‌شده در خارج ایران، بر پایه مدل ماینارد، برحسب وضعیت حضور کودکان در فضای اجتماعی مدرسه

توضیحات	G	F	E	D	C	B	A	خلاصه گزارش
	شنیده‌شدن و توانمندسازی و مشارکت	توانمندسازی و مشارکت	شنیده‌شدن و توانمندسازی	شنیده‌شدن و مشارکت	مشارکت کودکان	توانمندسازی کودکان	شنیده‌شدن صدای کودکان	
نگرانی معلمان از افزایش قدرت دانش‌آموزان در مدرسه	+	+	+	+	+	+	+	پژوهش مک کاومن در مدرسه بلوهرریزن برزیل (۲۰۱۰)
همراهی کادر مدیریت و معلمان	+	+	+	+	+	+	+	پژوهش مک کاومن در مدرسه سانپاس برزیل (۲۰۱۰)
همراهی معلمان پس از دریافت آموزش‌های لازم	+	+	+	+	+	+	+	پژوهش کاوان‌گا در دبیرستان باردی نیوزیلند (۲۰۰۹)

پژوهش عملی مشارکتی به‌منزله رویکرد آموزشی توانمندساز

جدول ۲. طبقه‌بندی مطالعات انجام‌شده در داخل ایران برحسب وضعیت حضور کودکان در فضای اجتماعی مدرسه

توضیحات	G	F	E	D	C	B	A	خلاصه گزارش
	شنیده‌شدن توانمندسازی مشارکت	توانمندسازی و مشارکت	شنیده‌شدن و توانمندسازی	شنیده‌شدن و مشارکت	مشارکت کودکان	توانمندسازی کودکان	شنیده‌شدن صدای کودکان	
برای مدیران یک رفع تکلیف اداری فاقد آموزش، امکانات، حمایت	-	-	-	-	+	+		ایزدی و همکاران، شوراهاى دانش‌آموزى شهر بابلسر (۱۳۸۵)
فقط یک گروه توانمند می‌شوند	-	-	-	-	-	+		فهامی و عزتی ۱۳۸۸ بررسی اثر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت اجتماعی
فقط یک گروه توانمند می‌شوند و به درجه‌ای صدایشان شنیده می‌شود.	-	-	-	-	-	+		باریاری و همکاران (۱۳۸۷) اثر شیوه تدریس مشارکتی بر عزت نفس، مهارت‌های اجتماعی
فقط یک گروه توانمند می‌شوند و به درجه‌ای صدایشان شنیده می‌شود.						+		محمودی و همکاران (۱۳۸۸) رابطه مشارکت فعال دانش آموزان در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی

برای آنکه بتوان تمام مطالعات را در کنار یکدیگر و در ساختار الگوی ماینارد مقایسه کرد جدول ۳ طراحی شده است. این جدول نشان می‌دهد صرفاً در چند مورد حضور مؤثر کودکان در مدرسه محقق شده است.

جدول ۳. مقایسه مطالعات انجام شده در خارج و داخل ایران، موضوع وضعیت حضور مؤثر کودکان در فضای اجتماعی مدرسه بر پایه مدل ماینارد

G	F	E	D	C	B	A	میزان متغیر
شنیده شدن توانمندسازی مشارکت	توانمندسازی و مشارکت	شنیده شدن و توانمند سازی	شنیده شدن و مشارکت	مشارکت کودکان	توانمندسازی کودکان	شنیده شدن صدای کودکان	(۰) وجود ندارد
	ایزدی و همکاران (۱۳۸۹)				فهامی و عزتی (۱۳۸۸) باریاری و همکاران (۱۳۸۷) محمودی و همکاران (۱۳۸۸)		(۱) ضعیف
اوزر و همکاران نورتن (۲۰۰۸) کاوانگا (۲۰۰۹)		کاوانگا (۲۰۰۸) اوزر و همکاران (۲۰۱۰) اوزر و همکاران (۲۰۰۸)					(۲) متوسط
مک کاومن (۲۰۱۰) مک کاومن (۲۰۱۰)							(۳) زیاد

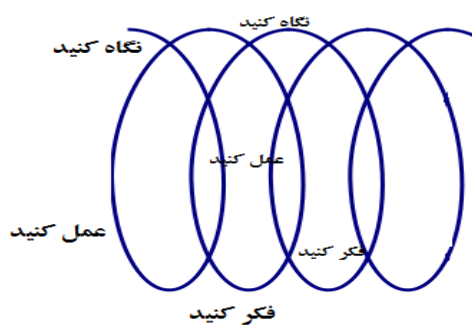
حال سؤال این است که چگونه می‌توان حضور مؤثر کودکان در مدرسه را در کامل‌ترین وضعیت محقق کرد؟

ملزومات آن چیست و پژوهش عملی مشارکتی چگونه می‌تواند در این زمینه کارساز باشد؟ در ادامه، تلاش‌های انجام‌شده در مدرسه آزاد مشتاق برای تحقق حضور مؤثر کودکان ارائه می‌شود.

روش‌شناسی پژوهش

فهمی (۲۰۰۴) در رساله‌اش دو قرائت متفاوت از پژوهش‌های مشارکتی را معرفی می‌کند. قرائت اول با نام کورت لوین شناخته می‌شود. فهمی دیدگاه‌های لوین را به این شکل خلاصه کرده است: لوین پژوهش مشارکتی را فرایندی می‌شناسد که در آن گروهی با منافع مشترک تصمیم می‌گیرند اوضاعشان را بهبود دهند و مسائل مشترک محیط اجتماعی‌شان را حل و فصل کنند؛ سپس افراد با برگزاری نشست‌هایی، در فرایندی مارپیچی و حلزونی فعال می‌شوند؛ وضع موجود را تجزیه و تحلیل می‌کنند؛ برای درک بهتر و شناخت دقیق‌تر موقعیتی که در آن قرار دارند، به جست‌وجوی داده‌های بیشتر می‌روند؛ داده‌ها را طبقه‌بندی و مفهوم‌سازی می‌کنند؛ و برای بهتر شدن اوضاعشان پس از تجزیه و تحلیل موقعیت، دسته‌جمعی برنامه‌ریزی می‌کنند؛ برنامه را با تقسیم کار به اجرا درمی‌آورند و نتایج را ارزیابی می‌کنند و در صورت ضرورت دوباره فرایند را از سر می‌گیرند (فهمی، ۲۰۰۴: ۱۵).

استرینگر این فرایند حلقوی را پیچش، کنش و واکنش در تحقیق عملی می‌نامد که دارای سه مرحله است: مرحله اول، نگاه کنید، که به‌منزله شناخت وضع موجود است. مرحله دوم، فکر کنید، که به‌معنی تجزیه و تحلیل وضعیت و برنامه‌ریزی است؛ و مرحله سوم، که عمل است و برنامه طراحی شده به اجرا درمی‌آید و چرخه از نو آغاز می‌شود.



(استرینگر، ۱۳۷۸: ۳۱)

فهمی تأکید می‌کند که این مجموعه فرایندها نه تنها به حل مشکل کمک می‌کند، بلکه نوعی دانش انتقادی جدید تولید می‌کند که خاص آن موقعیت است. در اینجا مشارکت‌کنندگان در پژوهش نقش به‌طور فزاینده مهمی را در تعیین ضرورت انجام پژوهش و جهت‌دهی به فرایند آن برعهده دارند. او توضیح می‌دهد: پیش‌فرض اصلی لوین عبارت است از اینکه اعضای گروه مصمم‌اند اوضاعشان را بهبود دهند، دانش لازم را در اختیار دارند یا قادر به کسب آن هستند و متعهدند تا پایان راه با یکدیگر همکاری کنند. برپایه این تحلیل نتیجه مهمی حاصل می‌شود که خاص قرائت لوین است: تغییر صرفاً از درون گروه امکان‌پذیر است. فهمی این قرائت از پژوهش مشارکتی را، با توجه به اینکه در تحلیل لوین موضوع قدرت و عدم توازن آن در گروه نادیده گرفته می‌شود، غیر رادیکال می‌نامد. این قرائت همان چیزی است که امروزه پژوهش عملی^۱ شناخته می‌شود.

فهمی توضیح می‌دهد قرائت دوم از پژوهش‌های مشارکتی با نام پائلو فریره شناخته می‌شود. فریره بر مسئله قدرت و نحوه توزیع آن در هر جامعه فرضی تأکید دارد و پیش‌فرض اصلی او توزیع قدرت به شکل نامتوازن در جامعه است. او تأکید می‌کند گروه صاحب قدرت در جامعه، تولید دانش را در کنترل دارند و جلو آگاهی انتقادی و زیرسؤال بردن مبانی قدرت را با روش‌های گوناگون سد می‌کنند و درحقیقت جلو تولید آگاهی انتقادی و گسترش آن را می‌گیرند. راه‌حل این وضعیت گفت‌وگوی آزادی است که به کمک تسهیل‌کنندگان توانا هدایت شود.

در نتیجه دانش تولیدشده مناسب برای عمل همراه با آگاهی^۲ خواهد بود. پژوهشگران در اینجا کسانی خواهند بود که حقوقشان به دست صاحبان قدرت معلق شده است. در نتیجه دانش تولیدشده در چنین وضعیتی، که بر گفت‌و شنود و برپایه خرد جمعی استوار است، به راه-حل‌هایی گرایش دارد که منافع اکثریت فاقد قدرت را بازتاب می‌دهد. در اینجا افراد بیرونی نقش کاتالیزور را ایفا می‌کنند، اما نقش مسلط نخواهند داشت. فهمی این قرائت از پژوهش مشارکتی را رادیکال می‌نامد. این چیزی است که امروزه پژوهش عملی مشارکتی شناخته می‌شود.^۳ امروزه انواع روش‌های پژوهش عملی و مشارکتی به‌طور گسترده در فضاهای اجتماعی مرتبط با کودکان به‌کار می‌روند.

-
1. Action Research
 2. Praxis
 3. Participatory Actin Research (PAR)

لندن و همکارانش (۲۰۰۳) پژوهش‌های ارزیابی و برنامه‌ریزی کودکان را صورت داده‌اند؛^۱ چکووی و همکارانش (۲۰۰۴) ارزیابی مشارکتی کودکان را تحت مطالعه قرار داده‌اند؛^۲ و بری و همکارانش (۲۰۰۹) به پژوهش عملی برای مداخله و پیشگیری اقدام کرده‌اند.^۳ در همه انواع پژوهش‌های مشارکتی نقش تسهیل‌گر اهمیت اساسی دارد که در هدایت کودکان این نقش پررنگ‌تر می‌شود. تسهیل‌گر روابط را در مسیر پژوهش هدایت می‌کند؛ به‌طوری‌که احساس برابری را برای همه افراد درگیر افزایش دهد؛ هماهنگی را حفظ کند؛ هر جا ممکن است مانع بروز برخورد شود؛ برخوردهای موجود را کاملاً شفاف و از طریق گفت‌وگو حل کند؛ افراد را همان‌گونه که هستند بپذیرد؛ رابطه شخصی و مشارکتی را به‌جای روابط غیرشخصی و رقابتی توأم با تعارض و مستبدانه تشویق کند؛ و به احساسات و عواطف افراد حساس باشد (استرینگر، ۱۳۸۷: ۴۱).

چنان‌که در ابتدا اشاره شد، تمرین پژوهش عملی مشارکتی با کودکان در مدرسه آزاد مشتاق انجام شده است. دو نویسنده مقاله و دونفر از معلمان مدرسه تسهیل‌گر فرایندهای آموزشی و پژوهشی بوده‌اند.

یافته‌های پژوهش

بر اساس مدل توصیفی تحلیلی (مدل ۱) حضور مؤثر کودکان در محیط‌های آموزشی متأثر از وضعیت شنیده‌شدن صدای کودکان، توانمندسازی و مشارکتشان است که در ادامه نمونه‌های هر کدام در مدرسه آمده است.

وضعیت D در مدرسه آزاد مشتاق: چنان‌که قبلاً اشاره کرده‌ایم، این وضعیت ترکیب مقبولی از شنیده‌شدن صدا و مشارکت کودکان است که در آن کودکان با همکاری یکدیگر برنامه‌ای را طراحی می‌کنند و به‌طور دسته‌جمعی به اجرا درمی‌آورند. برای وضعیت D یک مورد از وقایع مدرسه گزارش می‌شود.

پایه سوم شامل ۲۰ کودک ۸ تا ۱۵ سال است که همه غیر از سه نفر از ۷ صبح تا ۱۱ ظهر و از ۴ تا ۹ شب، شش روز در هفته به‌عنوان شاگرد مغازه یا دست‌فروش مشغول به‌کار هستند. از ساعت ۱۲ تا ۳ بعدازظهر، ۵ روز در هفته را برای سوادآموزی در مدرسه آزاد مشتاق حضور

1 Youth-Led Research, Educatin, planning (YREP)

2 In Evaluation (YPE) Youth Participatory

3 Youth action Research for Prevention (YARP)

دارند و یک معلم ثابت دارند. این خانم معلم در پاییز سال ۱۳۸۹ پیشنهاد می‌کند با تلاش بیشتر پایه سوم را تا اسفند همان سال به پایان برسانند و از فروردین به پایه چهارم وارد شوند. درمقابل، معلم از کودکان می‌پرسد برای آنکه بتوانند در چهارماه اول سال ۹۰ پایه چهارم را تمام کنند چه باید کرد؟ برای یافتن پاسخ این پرسش، کودکان باوجود مشکلات، پس از پایان کلاس درس نشست‌هایی را هماهنگ کردند و در آن به رایزنی پرداختند. این جلسه‌ها را همان معلم هدایت می‌کرد. در طول سه‌هفته پنج‌جلسه برگزار شد. در این فرایند کودکان به اصولی دست پیدا کردند که هرچند ناشناخته نبود، بازآفرینی آنها از طریق خودشان نوعی تعهد ضمنی را در آنان به‌وجود می‌آورد.

در روز اعلام ورود به پایه چهارم، همه کودکان اصولی را تأیید و متنی را امضا کردند که خودشان آماده کرده بودند و برای اجرای آن با هم تفاهم داشتند. قوانین به این قرار بود: سر ساعت ۱۲ در کلاس حاضر باشیم؛ دست‌وپای خود را کنترل کنیم و به دوستان آزار نرسانیم؛ زبان خود را برای گفتن کلمات خوب و حرف‌های مؤدبانه به کار ببریم؛ به محیط اطراف خود آسیب نرسانیم.

در ادامه این متن نوشته شد: این قوانین با هدف ایجاد یک فضای دوستانه و صلح‌آمیز تهیه شده‌اند که ما بتوانیم بهتر درس بخوانیم و در صورتی که این قوانین را بشکنیم آماده هستیم پیامدهای آن را بپذیریم و از کلاس چهارم خارج شویم.

از میان ۲۰ دانش‌آموز پایه سوم، ۱۷ نفر پایه چهارم را با موفقیت در مدت چهارماه به پایان رساندند و از مهرماه سال بعد به پایه پنجم وارد شدند.

وضعیت *E* در مدرسه آزاد مشتاق: این وضعیت ترکیب قابل قبولی از شنیده‌شدن صدای کودکان و توانمندسازی آنان است. در این وضعیت بزرگسالان صدای کودکان را می‌شنوند و به کودکان دانش و مهارت‌هایی را آموزش می‌دهند تا ضمن بلندتر شدن صدایشان توانمندتر شوند. برای این وضعیت دو نمونه از همان کودکانی که از پایه سوم به پایه چهارم وارد شده‌اند می‌آوریم.

نمونه اول، کمک معلم کلاس به کودکان در بیان احساس

تسهیل‌گر در کلاس درس آرامش برقرار می‌کند، لحظاتی را به تماشای کودکان در سکوت اختصاص می‌دهد، بعد به آرامی می‌گوید: هنگامی که آدمی خشمگین می‌شود کارهایی می‌کند که نباید انجام دهد. درباره یکی از تجربه‌های خود، هنگامی که خشمگین شده و کاری کرده‌اید که پس از آن پشیمان شده‌اید گزارش بنویسید. ده دانش‌آموزی داوطلب انجام آن شده‌اند که چهار مورد آن آمده است.

پژوهش عملی مشارکتی به‌منزله رویکرد آموزشی توانمندساز

من یک روز در خانه دعوا کردم و خیلی خشمگین شدم و خواهرم را زدم و شب پدرم مرا زد و من پشیمان شدم.	عیسی داوودی:
من یک روز آتاری بازی کردم. برادرم آتاری را برداشت و من خشمگین شدم و شارژکن آن را شکستم و دوباره پشیمان شدم.	محمود آچک زهی:
من یک روز در مغازه شاگرد بودم و با مشتریان خوش‌رفتار بودم. یک روز برای من جنس رسید. من داشتم جنس‌ها را می‌چیدم. شب شد. من خواستم بساط بیرون را بیاورم تو، یک طلاق گم شده بود. استاد من گفت حواست کجاست. من هم گفتم من جنس می‌چیدم شما بیکار بودید چرا خودتان ندیدید. من خیلی عصبانی بودم و صبح که آمد پشیمان شدم و از او معذرت‌خواهی کردم.	نجیب نورزهی:
می‌خواهم برای شما گزارش بنویسم. روزی در مدرسه ساعت دوازده‌ونیم که کلاس ما شروع شد ما با هم به کلاس رفتیم. یک ساعت در کلاس بودیم. هم‌کلاسی من با چند دوست دیگر حرف می‌زد که من فکر کردم دارد به من بی‌احترامی می‌کند. وقتی بیرون آمد یقه او را گرفتم و با او بد دعوا کردم و ساعتی بعد فهمیدم که او به من بی‌احترامی نکرده است. آن روز هم خیلی دیر شده بود و خیلی پشیمان شده‌ام.	ذبیح نورزهی:

نمونه دوم: کمک به کودکان در تفکر انتقادی

به همان دانش‌آموزان پایه چهارم سؤالی داده شد تا دیدگاه‌ها و پیشنهادهای خود را درباره آن بنویسند. سؤال این بود: برای آنکه شهر و روستایی داشته باشیم که در آن کودکان در امن و امان باشند چه باید کرد؟ در ادامه نمونه یادداشتهای دانش‌آموزان آمده است.

«روستایی که در صلح و دوستی باشد برای بچه‌ها عالی است، چون نه دیگر کسی هست که آنها را آزار بدهد و کسی هم نیست که آنها را بزند. در آن اسباب‌بازی باشد که بتوانند با آنها بازی کنند».

«کارگر لازم داریم، سیمان‌ان [لازم داریم. گچ لازم داریم. آجر لازم داریم. آهن لازم داریم. کاشی لازم داریم».

«باید پلیس ۱۱۰ همیشه در خیابان و کوچه رفت‌وآمد کند یا همه با هم دوست و شریک شوند».

«این کار وظیفه دولت است که نظم برقرار کند و پلیس و به‌خصوص مردم».

سپس از کودکان درخواست شد در گروه‌های دو یا سه‌نفره با دوستان خود بنشینند و پاسخ‌های خود را مرور و تکمیل کنند و در پایان متن خود بنویسند که برای اصلاح و تکمیل یادداشت، کدام‌یک از دوستانشان بیشترین کمک را به آنها کرده است.

در این تمرین، هدایت بحث‌ها، کمک به کاهش منازعه‌ها و تشویق کودکانی که ساکت هستند به اینکه صحبت کنند، وظیفه‌ای است که تسهیل‌گر برای ایجاد فرصت برابر و تمرین مهارت «سخن‌وری» برعهده داشته است.

وضعیت F در مدرسه آزاد مشتاق: این وضعیت ترکیب مقبولی از توانمندسازی و مشارکت کودکان است. بزرگسالان برنامه‌ای طراحی می‌کنند و کودکان را به اجرای آن تشویق می‌کنند و فرامی‌خوانند.

تولید منابع درسی: فارسی آموز کلاس ما

همان معلمی که کودکان کلاسش را از پایه سوم در نیمه سال به پایه چهارم رساند (خانم رویا اخلاص پور) و خود نیز مسئولیت این پایه را عهده‌دار شد، به کودکان پیشنهاد می‌کند کمک کنند تا خودشان کتاب فارسی کلاسشان را تألیف کنند. طرحی برای نوزده درس با خود به کلاس می‌آورد و تمام کودکان پایه چهارم داوطلب همکاری می‌شوند. ابتدا کار با جست‌وجوی آنچه دارند آغاز می‌شود.

همه کودکان نوشته‌ها و داستان‌های خود را به کلاس می‌آوردند و درباره محتوا و کیفیت هرکدام بحث می‌کردند، برای هر درس، فعالیت‌های آن، واژه‌های تازه و تصاویر پیشنهادهایی مطرح می‌شد. در نهایت کتاب تدوین و در مهرماه سال ۱۳۹۰ در مدرسه رونمایی می‌شود. کتاب به تعداد معلمان مدرسه تکثیر و توزیع شد و پیامد آن این بود که آن سال همه معلمان مدرسه تصمیم گرفتند کتاب کلاس خود را بنویسند. نسخه‌هایی از این کتاب با نام فارسی‌آموز در وبلاگ مدرسه در دسترس است.^۱ در اینجا محتوای یک نمونه از درس‌های مزبور ارائه شده است:

1. www.bachehayemoshtagh.blogfa.com

پژوهش عملی مشارکتی به‌منزله رویکرد آموزشی توانمندساز

تصاویر	واژه‌های جدید	فعالیت‌ها	متنی که معلم اضافه کرده است	محتوای درس با استفاده از نوشته دانش‌آموزان
عکس نجیب عکس میلاد یک تصویر	بالیدن اعتمادبه‌نفس مهارت ویژگی باور تغییر بساط	<p>۱. به نظر من نجیب پسر دانایی است، چون قبل از هرکاری به آن فکر می‌کند.</p> <p>۲. من میلاد را می‌شناسم. او برای آینده نقشه‌های بزرگی دارد. او می‌تواند تعمیرکار ماهری شود.</p> <p>۳. شما اگر بخواهید میلاد و نجیب را معرفی کنید چگونه این کار را می‌کنید؟</p> <p>تو هم درباره خودت چیزی بگو مثل:</p> <p>● سعید: من بساط خوب بلد هستم و همیشه در بازار بساط می‌کنم و صبح‌ها با وزن (ترازو) مردم را وزن می‌کنم و شب‌ها بساط می‌کنم.</p>	<p>چرا باید بتوانیم درباره خودمان چیزی بگوییم: میزان احترام و ارزشی که هر فرد برای خودش قائل است و میزان اعتمادی که به خود و توانایی‌های خود دارد، اعتمادبه‌نفس نامیده می‌شود... به‌طور کلی اعتمادبه‌نفس یعنی اینکه باور داریم ما آدم مستقل و حسابی هستیم... باید خودم را باور کنم، یعنی توانایی‌ها و ناتوانی‌های خودمان را بشناسیم و با همه اینها خودمان را آدم محترمی بدانیم.</p> <p>یک فعالیت مشترک با معلم:</p> <p>از بچه‌ها بخواهید در یک دایره بنشینند. چند نفس عمیق بکشند و بدن خود را شل کنند. حالا آنها را تشویق کنید تا چشمان خود را ببندند. در این حالت نوشته زیر را آرام برای آنها بخوانید. در قسمت‌هایی که نقطه‌چین شده، کمی مکث کنید.</p>	<p>یادداشت نجیب نورزی: از خودت بگو:</p> <p>من وقتی به یک نفر کمک می‌کنم خیلی خوشحال می‌شوم و به خودم می‌بالم... من دوست دارم مثل دوستانم کارهای خوبی را انجام بدهم، اما من خیلی ضعیف هستم و خیلی هم کند دست هستم. مثلاً وقتی معلم درس می‌دهد جا می‌افتم... خیلی مثل پدرم دانا هستم. من از دانایی خودم کار می‌کشم و به دوستانم کمک می‌کنم... آن وقت می‌توانم به کشورم هم کمک کنم. پدرم هم کم‌پول است.</p> <p>یادداشت میلاد خالقی: امروز با دست‌هایت چه کار کردی؟</p> <p>من کتاب را درآوردم و شروع به املا کردم... من با دست‌هایم لنت‌های ۲۰۶ را عوض کردم... من با دست‌هایم پمپ ماشین را باز کردم و آن را تمیز کردم و دوباره آن را بستم و دوباره ماشین را روشن کردم و دیدم ماشین کار می‌کند... به خانه آمدم، دیدم مادرم خواب است. در یخچال مقداری برنج است. آن را با دست‌هایم گرم کردم و خوردم و بعد با دست‌هایم درس‌هایم را نوشتم.</p>

وضعیت G در مدرسه آزاد مشتاق: این وضعیت ترکیب هماهنگی از شنیده شدن صدای کودکان، توانمندسازی و مشارکت آنان است.

از مهرماه سال ۱۳۹۰ فرایند پژوهش عملی مشارکتی در پایه‌های دوم تا پنجم شیفت صبح و عصر مدرسه آغاز شد. هرچند برای تسهیل‌گر (یکی از معلمان با سابقه مدرسه) کار با کودکان پایه دوم دشوار می‌نمود، قرار شد دست‌کم در مرحله اول، شنیدن صدای کودکان، این کودکان حذف نشوند. از آنجاکه کودکان مدرسه از پایه اول با تولید روزنامه دیواری آشنا می‌شوند، دانش-آموزان همه کلاس‌ها غیر از کلاس دوم، خواستار تولید روزنامه دیواری برای درج یافته‌های خود درباره مشکلات مدرسه شدند. این کار انجام شد و هر گروه با روزنامه دیواری‌اش عکس یادگاری گرفت و آن را به هم‌کلاسی‌هایش نشان داد. تسهیل‌گر همه روزنامه‌ها را از بچه‌ها تحویل گرفت، کودکان قبل از تحویل روزنامه‌های خود، ایده‌های کلیدی آن را در دفترشان به‌منزله تکلیف درسی ثبت کردند.

محتوای همه روزنامه‌ها به‌کوشش یکی دیگر از تسهیل‌گران (نویسنده دوم مقاله حاضر) تحلیل شد.

الف) وضعیت در شیفت صبح

ابتدا دانش‌آموزان مهم‌ترین مشکلات کلاس و مدرسه خود را نوشته و نقاشی کرده بودند.

جدول ۴. مهم‌ترین مشکلات مدرسه از دید دانش‌آموزان شیفت صبح به تفکیک کلاس‌ها

شیفت صبح				
سوم محمدی	سوم نورزهی	چهارم اسفندیاری	چهارم هوتکی	پنجم هوتکی
اختلاف دختران و پسران	نداشتن نیمکت	اختلاف دخترها و پسرها	نداشتن میز و نیمکت	عدم امکان ادامه تحصیل (راهنمایی)
سرد بودن هوای کلاس (شوفاز)	عدم امکان ادامه تحصیل (راهنمایی)	کثیف کردن کلاس	نداشتن آزمایشگاه علوم	بی‌نظمی در مدرسه و کم‌بودن ساعت کلاس
مجاورت کلاس و سرویس بهداشتی	عدم رعایت نظافت (آشغال‌ریختن)	-	کوچک بودن کلاس	حضور پسرها در شیفت صبح
نداشتن نیمکت	کم‌بودن ساعت کلاس و درس	-	-	تفاوت سن با دیگر دانش‌آموزان

در مرحله دوم، پس از آنکه کودکان مشکلات را تعیین کردند، تسهیل‌گر از کودکان می‌خواهد مشخص کنند چه کسانی مسئولیت حل مشکلات را برعهده دارند. نتایج در جدول ۵ آمده است. از محتوای ۲۶ روزنامه دیواری، که به این موضوع پرداخته‌اند، کودکان در ۱۱ مورد (۴۲ درصد) دانش‌آموزان کلاس خود را قادر به حل تعدادی از مشکلات دانسته‌اند.

جدول ۵. توزیع فراوانی مسئولیت حل مشکلات مدرسه از نگاه کودکان شیفت صبح مدرسه آزاد مشتاق

مسئولیت حل مشکل	سوم محمدی	سوم نورزهی	چهارم اسفندیاری	چهارم هوتکی	پنجم هوتکی	جمع
درخواست از مسئولان مدرسه	۳	۱	۰	۰	۱	۵
درخواست از سایرین	۰	۰	۱	۰	۰	۱
مسئولان مدرسه باید انجام دهند	۰	۱	۱	۳	۳	۸
ما (دانش آموزان) باید انجام دهیم	۲	۳	۲	۲	۲	۱۱
بدون نظر (نمی دانم یا بی پاسخ)	۰	۰	۱	۰	۰	۱
جمع	۵	۵	۶	۵	۵	۲۶

این نتیجه برای تسهیل گر فرصتی فراهم آورد تا در جلسه بعد دو سؤال درمقابل کودکان قرار دهد: پرسش اول: برای آن دسته از مشکلاتی که خود دانش آموزان قادر به حل آن هستند «چه باید کرد؟». این پرسش فقط در پایه پنجم به تقسیم کار میان دانش آموزان و ایجاد گروه-های کاری در کلاس انجامید که دانش آموزان داوطلب گروه‌هایی تشکیل دادند.

جدول ۶. وظایف مشخص شده برای گروه‌های کاری در پایه پنجم شیفت صبح، خانم هوتکی پاییز ۹۰

گروه بهداشت	جمع آوری تکلیف	انتظامات
ناخن‌ها، لباس، جوراب‌ها و موهای بچه را نگاه کنیم	دفترها را جمع کند	دوستانم را وقتی زنگ می‌خورد از کلاس بیرون ببرم تا معلم استراحت کند
اگر کثیف یا بلند باشند یا بهداشت را رعایت نکرده باشند اسم آنها را در دفتر می‌نویسیم و به خانم می‌دهیم	دفترچه‌ها را پس از امضاء معلم، به بچه‌ها برگرداند	قبل از آمدن معلم بچه‌ها را به کلاس ببرم و بشانم
	در امتحان به معلم کمک کند	زنگ تفریح باید مراقب بچه‌های دیگر باشم تا آسیب نبینند

در پاسخ به پرسش دوم: برای آن دسته از مشکلاتی که به مسئولان مدرسه مربوط است چه باید کرد، راه‌حل انتخاب نماینده در کلاس برای پیگیری مطرح شد و همه کلاس‌ها آن را پذیرفتند. پس از انتخاب نماینده در پنج کلاس شیفت صبح مدرسه، نمایندگان در یک نشست با مسئول پروژه مدرسه به‌طور شفاهی مشکلات خود را مطرح و پس از مکتوب کردن آن برای استخراج نتایج به هم کمک کردند. حاصل کار در جدول ۷ درج شده است.

جدول ۷. نظرات نمایندگان شیفت صبح کلاس‌های سوم تا پنجم درباره مشکلات مدرسه، پاییز ۹۰

ردیف	مشکلات	فراوانی	درصد
۱	سروصدا کردن در کلاس و بی‌احترامی کردن بعضی دانش‌آموزان به معلم	۶	۱۵
۲	بی‌احترامی، فحش دادن و دعواکردن بعضی دانش‌آموزان با هم	۶	۱۵
۳	نداشتن میز و صندلی مناسب	۴	۱۰
۴	نامناسب بودن تخته کلاس	۳	۷/۵
۵	کلاس در ندارد و در نتیجه حواس بچه‌ها پرت می‌شود	۳	۷/۵
۶	عدم رسیدگی به سرویس‌های بهداشتی	۲	۵
۷	کم بودن ساعت کلاس	۲	۵
۸	جدان بودن پسرها از دخترها	۲	۵
۹	نداشتن کامپیوتر	۲	۵
۱۰	نداشتن کلاس قرآن	۲	۵
۱۱	گوش‌ندادن به حرف‌های نمایندگان کلاس	۱	۲/۵
۱۲	نداشتن مدرسه راهنمایی	۱	۲/۵
۱۳	نبردن دانش‌آموزان به سفرهای زیارتی	۱	۲/۵
۱۴	کوچک بودن کلاس	۱	۲/۵
۱۵	ریختن آشغال در مدرسه	۱	۲/۵
۱۶	نبودن سطل آشغال در کلاس	۱	۲/۵
۱۷	دیرآمدن بعضی دانش‌آموزان به مدرسه و حاضر نشدن به موقع در کلاس درس	۱	۲/۵
۱۸	کم بودن وقت زنگ تفریح	۱	۲/۵
۱۹	جمع	۴۰	۱۰۰

از آنجاکه از نظر نمایندگان همه مشکلات مهم بودند، همه استخراج شدند و مجموعاً هجده مشکل مطرح شد که در ده مورد آن نمایندگان (دست‌کم ۲ نفر و حداکثر ۶ نفر) توافق داشتند. دو مورد با بیشترین توافق، ردیف‌های ۱ و ۲ به مدیریت روابط اجتماعی کودکان در کلاس درس مربوط است که بدون حضور مؤثر معلمان در کنار دانش‌آموزان، همراه با دانش و مهارت کافی آنان، حل این مشکلات امکان‌پذیر نیست.

این نتایج ضرورت حضور مؤثر معلمان در فضای آموزشی را نشان می‌دهد. آنان نباید نقش خود را محدود به انتقال دانش و سواد بدانند و لازم است همه جنبه‌های زندگی اجتماعی تک‌تک کودکان، از جمله کمک به مدیریت تعاملات آنها را در حیطه وظایف خود به‌شمار آورند. ردیف ۳ (نداشتن میز و صندلی) به نوعی بازی برای تفکر انتقادی تبدیل شد. به نمایندگان مأموریت داده شد که با محاسبه ابعاد میز و صندلی یا نیمکت، و با توجه به تعداد دانش‌آموزان کلاس، نشان دهند که اگر این وسائل وارد کلاس شوند، چند نفر دانش‌آموز (به دلیل کمبود فضا)

باید از کلاس خارج شوند؟ پرسش بعد این بود که این دانش‌آموزان که باید از کلاس خارج شوند چه کسانی باشند؟ و پس از خروج از کلاس برای آموزش در کدام بخش امکان استقرار دارند؟ از آنجا که در هر پنج کلاس این اتفاق خواهد افتاد، نمایندگان باید این بخش را با یکدیگر به طور مشترک انجام می‌دادند. سؤال آخر این بود که چه کسانی مسئولیت آموزش آنان را برعهده خواهند گرفت؟ آنها درخواست کردند مسئول پروژه پاسخ سؤال آخر را بدهد و برای دیگر مسائل موجود در فهرست، نمایندگان با مدیر مدرسه و ناظم ملاقات کنند.

ب) وضعیت در شیفت عصر

در جدول ۸ مهم‌ترین مشکلات به تفکیک کلاس‌ها در شیفت عصر آمده است.

جدول ۸. مهم‌ترین مشکلات مدرسه در شیفت عصر به تفکیک کلاس‌ها

شیفت عصر				
دوم محمدی	دوم ناصری	سوم هوتکی	پنجم حسنی	پنجم اخلاصپور
زمین بازی (ورزش) نداریم	کوچک بودن کلاس (شلوغی و تنگی)	کم بودن زمان کلاس	نداشتن نیمکت	بچه‌ها دروغ می‌گویند
عدم رعایت نظافت و نظم	-	نظافت کلاس (دیوارها)	فحش و دعوا	غیبت یا تأخیر معلم
-	-	نداشتن زمین ورزشی	-	-
-	-	بچه‌ها فحش می‌دهند	-	-

در اینجا نیز همانند شیفت صبح تسهیل‌گر از کودکان می‌خواهد که مشخص کنند چه کسی یا کسانی مسئولیت باقی‌ماندن هر مشکل را برعهده دارند. نتایج در جدول ۹ آمده است.

جدول ۹. توزیع فراوانی مسئولیت حل مشکلات مدرسه از نگاه کودکان مدرسهٔ آزاد مشتاق، شیفت عصر

راه حل	پایه	دوم محمدی	دوم ناصری	سوم هوتکی	پنجم حسنی	پنجم اخلاصپور	جمع
درخواست از مسئولان مدرسه	۱	۰	۰	۲	۱	۰	۳
درخواست از سایرین	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱
مسئولان مدرسه باید انجام دهند	۲	۴	۱	۱	۲	۱	۱۰
ما (دانش‌آموزان) باید انجام دهیم	۱	۵	۲	۰	۰	۰	۸
بدون نظر (نمی‌دانم یا بی‌پاسخ)	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۲
جمع	۵	۱۰	۵	۳	۲	۱	۲۵

از محتوای ۲۵ روزنامه دیواری که به این موضوع پرداخته‌اند، کودکان در ۸ مورد از ۲۵ مورد (۳۲ درصد)، دانش‌آموزان کلاس خود را قادر به حل تعدادی از مشکلات دانسته‌اند. این نتیجه برای تسهیل‌گر فرصتی فراهم می‌آورد تا در جلسه بعد همانند شیفت صبح، دو سؤال درمقابل کودکان قرار دهد. سؤال اول این بود که برای آن دسته از مشکلاتی که خود دانش‌آموزان قادر به حل آن هستند چه باید کرد؟

در اینجا برخلاف شیفت صبح سه کلاس (پایه سوم و دو کلاس پایه پنجم) به ایجاد گروه‌های کاری در کلاس درس رسیدند که لازم است از کودکان داوطلب تشکیل شود. (جدول‌های ۱۰،۱-۱۰،۲-۱۰،۳)

جدول ۱۰،۱. وظایف مشخص شده برای گروه‌ها، پایه سوم شیفت عصر خانم هوتکی

گروه نظافت	کمک به معلم در جمع‌آوری تمرین‌ها	دیده‌بان نظافت
ما بعد از تمام شدن درس، کلاس را تمیز تحویل می‌دهیم.	نقاشی (تصویر چهار آدم با نام بچه‌های گروه)	نقاشی (گل و آدم)

جدول ۱۰،۲. وظایف مشخص شده برای گروه‌ها، پایه پنجم شیفت عصر خانم حسنی

تمرین‌های کلاس	نظم کلاس	بهداشت
ما باید تا وقتی خانم نیامده است دفترهای مشق بچه‌ها را جمع کنیم. وقتی خانم آمد باید همه مشق‌ها آماده باشد. اگر نباشد خانم نمره ما را کم می‌کند	ما باید نظم را در کلاس برقرار کنیم ما باید سکوت را برقرار کنیم ما نباید بگذاریم بچه‌ها بدون اجازه از کلاس بیرون بروند	بهداشت یعنی چه؟ ناخن‌های خود را بگیریم، موهایمان را تمیز نگه داریم و هر شب جوراب‌هایمان را بشوییم

جدول ۱۰،۳. وظایف مشخص شده برای گروه‌ها، پایه پنجم شیفت عصر خانم اخلاصپور

نظافت	دیده‌بان نظم	تزیین کلاس
کلاس خود را تمیز می‌کنیم وقتی توی کلاس مداد خود را تراش می‌کنیم باید آشغال آن را در سطل بریزیم نباید در مدرسه آشغال بریزیم	ما نباید در مدرسه خود آشغال بریزیم در مدرسه ما نباید هیچ دعوائی باشد در کلاس هر بچه‌ای باید به معلم خود احترام بگذارد	ما می‌خواهیم کلاس خود را تزیین کنیم. چیزهایی که می‌خواهیم درست کنیم عبارت‌اند از: نقاشی، جدول ضرب، نوشتن شعر، کاردستی درست کردن، آویز گذاشتن

در پاسخ به پرسش دوم، راه‌حل آن دسته از مشکلاتی که مسئولان مدرسه باید انجام دهند، در اینجا نیز ایده انتخاب نماینده کلاس برای پیگیری مطرح شد و به سرانجام رسید. پس از انتخاب نماینده در هر یک از کلاس‌های شیفت عصر مدرسه (غیر از پایه اول)، نمایندگان در

پژوهش عملی مشارکتی به منزله رویکرد آموزشی توانمندساز

نشستی با مسئول پروژه مدرسه شرکت کردند. در آن نشست نمایندگان به طرح مشکلات کلاس خود و مجموعه مدرسه پرداختند و سپس ایده‌ها را به کمک یکدیگر نوشتند و استخراج ساده دستی انجام شد. نتایج در جدول ۱۱ درج شده است.

جدول ۱۱. نظرات، پنج نفر از نمایندگان شیفت عصر پایه‌های دوم تا پنجم درباره مشکلات مدرسه

ردیف	مشکلات	فراوانی	درصد
۱	سروصداکردن در کلاس و بی‌احترامی بعضی دانش‌آموزان به معلم	۷	۱۴/۵۸
۲	بی‌احترامی، فحش‌دادن و دعواکردن بعضی دانش‌آموزان با هم	۷	۱۴/۵۸
۳	گم‌شدن کفش‌های دانش‌آموزان در مدرسه	۵	۱۰/۴۲
۴	ریختن آشغال در حیاط مدرسه و کلاس	۳	۶/۲۵
۵	نداشتن کلاس زبان	۳	۶/۲۵
۶	ندادن تغذیه در مدرسه	۳	۶/۲۵
۷	نداشتن زمین فوتبال	۳	۶/۲۵
۸	نداشتن کلاس کامپیوتر	۲	۴/۱۷
۹	نداشتن میز و صندلی	۲	۴/۱۷
۱۰	نداشتن معلم بهداشت در مدرسه	۲	۴/۱۷
۱۱	کم‌بودن ساعت کلاس درس	۲	۴/۱۷
۱۲	نداشتن نماینده خوب در مدرسه	۱	۲
۱۳	نداشتن معلم ورزش	۱	۲
۱۴	نداشتن کلاس جغرافیا	۱	۲
۱۵	کمبود کتاب در مدرسه	۱	۲
۱۶	کوچک‌بودن حیاط مدرسه	۱	۲
۱۷	گوش‌ندادن به حرف‌های نمایندگان کلاس	۱	۲
۱۸	نداشتن لباس ورزش	۱	۲
۱۹	کثیف‌بودن کلاس‌ها	۱	۲
۲۰	نداشتن معلم اجتماعی	۱	۲
۲۱	جمع	۴۸	۱۰۰

در اینجا نیز نمایندگان بر مهم‌بودن همه مشکلات تأکید کردند و در مجموع ۲۰ مشکل طرح شد که در ۱۱ مورد آن میان ۲ تا ۷ نماینده توافق وجود داشت (دو کلاس پنجم هرکدام دو نماینده فرستاده بودند. دانش‌آموزان کوچک‌تر به لحاظ سن یک نماینده و دانش‌آموزان بزرگ‌تر هم یک نماینده داشتند. دامنه سنی در این دو کلاس ۱۱ تا ۱۶ سال است). در اینجا نیز دو مورد با بیشترین توافق مربوط به مدیریت روابط اجتماعی کودکان در درون کلاس است (ردیف ۱ و ۲). نداشتن میز و صندلی (ردیف ۹) همانند شیفت صبح به نوعی بازی برای تفکر

انتقادی تبدیل شد. برای مسائل دیگر مقرر شد نمایندگان با مدیر مدرسه (مدیر و ناظم) ملاقات کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعات نشان داد، پژوهش عملی مشارکتی به‌منزله یک روش-رویکرد توانسته است به حضور مؤثر کودکان در فضای اجتماعی درون مدرسه یاری رساند. در ادامه، فعالیت‌های مدرسه آزاد مشتاق برای فراهم‌آوردن امکان حضور مؤثر کودکان در فضای اجتماعی مدرسه گزارش شده است. نتایج برپایه چارچوب پیشنهادی (ماینارد، ۲۰۰۹) تنظیم و طبقه‌بندی شده است.

برای نشان‌دادن انواع حضور مؤثر کودکان، در وضعیت‌های D، E، F از فعالیت‌های کلاسی در پایه چهارم مدرسه استفاده کردیم که تسهیل‌گری آن را معلم همان کلاس عهده‌دار بوده است و برای نشان‌دادن ترکیب G از همکاری تسهیل‌گری آموزش‌دیده کمک گرفتیم که چندسال در همین مدرسه معلم پایه‌های مختلف بوده است. تلاش کردیم مراحل اصلی پژوهش عملی مشارکتی به‌ترتیب و بادقت به اجرا درآید. خلاصه نتایج به‌قرار زیر است:

وضعیت D: در مدرسه و کلاس درس زمینه‌هایی ایجاد می‌شود که در آن کودکان با همکاری یکدیگر برنامه‌ای را طراحی می‌کنند و دسته‌جمعی به اجرای آن متعهد می‌شوند. در این مدرسه موضوع تصمیم کودکان برای اتمام یک‌سال تحصیلی در چهارماه و رفتن به پایه بالاتر و تنظیم توافق‌نامه‌ای با خود و معلمشان گزارش شده است.

وضعیت E: در این وضعیت ترکیب مقبولی از شنیده‌شدن صدای کودکان و توانمندسازی آنان موجود است. بزرگسالان صدای کودکان را می‌شنوند و به کودکان دانش و مهارت‌هایی را آموزش می‌دهند که در این پژوهش نتایج دو تمرین با موضوع کمک به بیان احساس و کمک به کودکان برای تفکر انتقادی گزارش شده است.

وضعیت F: در این وضعیت ترکیب توانمندسازی و مشارکت کودکان هم‌زمان عینیت می‌یابد. نمونه آن در مدرسه آزاد مشتاق، تجربه‌های کلاس چهارم شامل تولید کتاب درسی (فارسی‌آموز کلاس ما) ارائه شد.

وضعیت G: ترکیب شنیده‌شدن صدای کودکان، توانمندسازی و مشارکت آنان است. در این بخش گزارش پژوهش عملی مشارکتی در مدرسه آزاد مشتاق و دستاوردهای آن تاکنون گزارش شده است.

برای درک چگونگی حضور مؤثر کودکان در فضای مدرسه، مدل تحلیلی-توصیفی (ماینارد، ۲۰۰۸) در مدرسه آزاد مشتاق کارآیی خود را به‌خوبی نشان داد و درحقیقت نشان داده شد که

بخش G مدل ماینارد همان پژوهش عملی مشارکتی است که اوزر (۲۰۱۰) پیشنهاد می‌دهد و در مدرسه مشتاق عملیاتی شده است.

علاوه بر آن، یافته‌های کوانگا (۲۰۰۸) درباب اهمیت حضور معلمان در کنار کودکان تأیید می‌شود و اینکه تنها به کمک آنان فرهنگ آشتی در مدرسه و کلاس درس می‌تواند گسترش یابد. از آنجاکه پژوهش عملی مشارکتی ابزاری قدرتمند تلقی می‌شود که حضور مؤثر دانش‌آموزان را در فضای اجتماعی‌شان تحقق می‌بخشد و رویکرد آموزشی توانمندسازی است که به شنیدن صدای آنان می‌انجامد، شایسته است این رویکرد هم‌زمان برای معلمان نیز به اجرا درآید تا صدای هردو شنیده شود، توانمندتر شوند و مشارکتشان در حل مسائل مشترک فضای مدرسه افزایش یابد.

منابع

- اداس، کن (۱۳۸۹) پژوهش عملی مشارکتی به‌عنوان یک رویکرد آموزشی برای آموزش عمومی، ترجمه و اقتباس سیامک زندرضوی، کیوان ضیایی و امید جعفری، وبلاگ مدرسه آزاد مشتاق www.bachehayemoshtagh.blogfa.Com
- استرینگر، ارنست تی (۱۳۷۸) تحقیق عملی، راهنمای مجریان تغییر و تحول، ترجمه سیدمحمد اعرابی و داوود ایزدی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ایزدی، صمد، علی آقامحمدی و مصطفی عزیزی (۱۳۸۵) «بررسی نقش مشارکتی دانش‌آموزان در اداره امور مدرسه از طریق شورای دانش‌آموزی»، مجموعه مقالات همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، شیراز: دانشگاه شیراز
- جنکس، کریس (۱۳۸۸) دوران کودکی، ترجمه سارا ایمانیان، تهران: اختران.
- فهامی، ریحانه و محسن عزتی (۱۳۸۸) «مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مؤلفه‌های مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه ۵ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷»، فصلنامه رهپافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، سال دوم، شماره ۴: ۶۳-۷۶.
- محمودی، فیروز، اسکندر فتحی آذر و رجب اسفندیاری (۱۳۸۸) «بررسی رابطه میزان مشارکت فعال دانش‌آموزان در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی»، نشریه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، دوره دهم، شماره ۳: ۶۶-۸۲.
- یاریاری، فریدون، پروین کدیور و محمد میرزاخانی (۱۳۸۷) «بررسی تأثیر روش تدریس یادگیری مشارکتی بر عزت‌نفس، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (دبیرستان)»، فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال سوم، شماره ۱۰: ۱۴۵-۱۶۶.

- Berg, M., E. Coman, , & J .Schensul (2009) “Youth Action Research for Prevention: A Multi-Level Intervention Designed to Increase Efficacy and Empowerment among Urban Youth”, *American Journal of Community Psychology*, 43, 345–359.
- Cavanagh, T., (2008). *Schooling for peaceful relationships: Advancing the theory of a culture of care*. A paper presented for the Peace Education Special Interest Group (SIG), Education for the Promising Practices in Peace Education: Global Perspectives session, at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York City.
- Cavanagh, T. (2009). “Restorative Practices in Schools: Breaking the Cycle of Student Involvement in Child Welfare and Legal Systems”. *Protecting Children*, 24(4). 53-60.
- Checkoway, B. & Richards-Schuster, K. (2004). “Youth Participation in Evaluation and Research as a Way of Lifting New Voices.” *Children, Youth and Environments* 14(2): 84-98. Retrieved [date] from <http://www.colorado.edu/journals/cye/>.
- Fahmi, K. H., (2004) “Participatory Action Research (PAR) : a View from the Field” , McGill University,
- London, J., Zimmerman, K.,& Erbstein, N. (2003) “Youth-Led Research and Evaluation: Tools for Youth, Organizational, and Community Development”, *New Directions in Evaluation*, 98, 33–45.
- Maynard K. K. (2008) *Fostering Youth Engagement: A Model Of Youth Voice, Empowerment and Participation*. A Thesis Submitted To The Office Of Graduate Studies Of Texas A&M University. Kimberly , 2008.
- McCowan, T. (2010) “School Democratisation in Prefigurative Form: Two Brazilian Experiences”, *Education, Citizenship and Social Justice* 5 (1), 21-41.
- Ozer, E. J., Cantor, J. P., Cruz, G. W., Fox, B., Hubbard, E., & Moret, L.(2008) “The Diffusion of Youth-Led Participatory Research in Urban Schools: The Role Of The Prevention Support System in Implementation and Sustainability”, *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 278–289.
- Ozer, E.J., Ritterman, M., Wanis, M. (2010) “Participatory Action Research (PAR) in Middle School: Opportunities, Constraints, and Key Processes”, *American Journal of Community Psychology*, 46:152-166.
- Suleiman, A., Soleimanpour, S., & London, J. (2006) “Youth Action for Health Through Youth-Led Research”, *Journal of Community Practice*, 14(1/2), 125–145.