



Sociological Analysis of the Inconsistencies of Elitism in NODET Schools (Case Study: Students of NODET Schools in Tehran)

Seyed Mahdi Etemadifard¹ | Amirhossein Salehi²

1. Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: etemady@ut.ac.ir

2. Corresponding author, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

E-mail: salehi.amir@ut.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 04 August 2023

Received in revised form: 07
September 2023

Accepted: 19 December 2023

Published online: 15 March
2024

Keywords:

NODET, Competition, Elite,
Identity, Ethnographic Study

ABSTRACT

Academically distinct from other institutions, the National Organization for Development of Exceptional Talents (NODET) divides its students into 'Ordinary Elites' and 'Competing Elites,' thereby establishing an internal dichotomy. This division establishes the foundation for a scholarly, self-motivated competition within the rigorous academic environment of NODET. However, a paradox emerges: despite the fact that every student is classified as gifted, their performance may vary, thereby obscuring the distinction between outstanding and average accomplishments. Compounded by familial expectations, this duality places moderately exceptional students under considerable stress. Unwittingly, the 'Ordinary Elites' shape NODET's ethos by perpetuating a culture of competition.

The present investigation utilizes a rigorously planned ethnographic methodology, in which one investigator undertakes the responsibilities of both an instructor, mentor, and former student of NODET. This comprehensive experience offers an exceptional comprehension of the internal operations of the institution, revealing aspects that are hidden from outsiders. This approach sheds light on the challenges encountered by students who perform below expectations in the academic domain of NODET, thereby providing a holistic view of the educational ecosystem.

The NODET educational framework fosters an intricate interaction that divides students into distinct tiers of achievement, inciting an internally motivated rivalry that challenges traditional standards. This diversity provokes complex discussions that delve into the fundamental nature of educational elitism. The varied impacts of NODET's competitive culture are graphically illustrated through the subjective experiences of students who traverse the spectrum of academic performance. By conducting this inquiry, the complex structure of NODET's scholarly environment is exposed, providing an intellectually stimulating examination of fostering outstanding abilities in the highly competitive realm of modern education.

NODET's unique environment results in the formation of a distinct subset known as the 'Ordinary Elites.' Although this collective is found in academic institutions across the globe, it manifests itself uniquely within NODET. This research illuminates the intricate nature of NODET's competitive culture, uncovering the significant ramifications it has on the identities of its students. The results emphasize the importance of developing a more nuanced comprehension of educational elitism and call for a reassessment of traditional approaches to nurturing exceptional abilities in the highly competitive educational environment of the twenty-first century.

Cite this article: Etemady, S.M., & Salehi, A. (2023). Analysis the different socialization process of NODET students. *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 12(4): 573-587.

<https://doi.org/10.22059/jisr.2023.363310.1424>



© The Author(s).

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jisr.2023.363310.1424>



تحلیل جامعه‌شناختی ناسازه‌های نخبگی در مدارس سمپاد

(مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس سمپاد تهران)

سیدمهدی اعتمادی فرد^۱ | امیرحسین صالحی^۲

۱. گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، رایانامه: etemady@ut.ac.ir
 ۲. نویسنده مسئول، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، رایانامه: salehi.amir@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	دانش‌آموزان سمپاد در رقابتی درونی با خود دوباره به دو سنخ قوی و ضعیف تقسیم می‌شوند. همه دانش‌آموزان سمپاد نخبه‌اند. دانش‌آموز ضعیف سمپاد نخبه‌ای معمولی می‌شود. نخبه معمولی، دانش‌آموزی است که در رقابت کنکور سمپاد پیروز شده است، ولی در رقابت درون سمپاد شکست خورده است. در این مقاله نشان می‌دهیم چگونه سنخ «نخبه معمولی» در نهایت میان‌ذهنیت دانش‌آموز سمپاد را تشکیل می‌دهد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۵/۱۳	در این پژوهش که به صورت اتنوگرافیک صورت پذیرفته است، یکی از پژوهشگران به‌عنوان معلم و مشاور مدرسه سمپاد با این دانش‌آموزان همراه بود و از خلال آنان زیست درون مدارس سمپاد را رصد می‌کرد. یکی دیگر از روش‌های ما، تحلیل ثانویه و تحلیل اسنادی است که از دیگر منابع و مصاحبه‌هایی که در مورد سمپاد در فضای مجازی در دسترس است، به‌دست آمده است.
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۶/۱۹	یافته‌ها نشان می‌دهد که «نخبه معمولی» وارد سمپاد شده است، ولی نمی‌تواند انتظارات مدرسه را برآورده کند؛ خانواده فشارش بر این نخبه معمولی مضاعف است. این نخبگان معمولی عامل اصلی تداوم رقابت هستند؛ زیرا آن‌ها وجه سلبی رقابت را نشان می‌دهند. گروه پیروانی اکنون بازنده، اخلاق رقابت را در همه زیست خود تسری می‌دهند و بدین طریق فرهنگ سوپرکتیو موفقیت، از روی فرهنگ ابژکتیو رقابت به‌عنوان ارزش اصلی زیست بر ساخته می‌شود. از سوی دیگر، با شکست در رقابت و به‌رسمیت شناخته‌نشدن، اهداف اصلی سمپاد را به چالش می‌کشند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۹/۲۸	سنخ نخبه معمولی آشکارکننده وجهی از «شخصیت اقتدارگرا» است. او از یک سو خود را برنده رقابت می‌پندارد و از سوی دیگر ذهنیتش بر ساخته شده به‌واسطه همین رقابت است. به این ترتیب به‌صورتی متناقض خود را در برابر «همگان» ضعیف می‌پندارد.
تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۵	
کلیدواژه‌ها: رقابت، سمپاد، مطالعه اتنوگرافیک، نخبه، هویت.	

استناد: اعتمادی فرد، مهدی و صالحی، امیرحسین (۱۴۰۲). تحلیل فرایندهای متفاوت جامعه‌پذیری دانش‌آموزان سمپاد. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*,

۱۱(۴): ۵۷۳-۵۸۷. <https://doi.org/10.22059/jisr.2023.363310.1424>



ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران. © نویسندگان.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jisr.2023.363310.1424>

۱. مقدمه و بیان مسئله

ذهنیت همواره برساخته‌ای تکنیکی است (زیمل، ۱۹۷۱: ۶۳۶). تکنیک در اینجا امر اجتماعی منظم است که شامل کنش‌های روزمره برساخته از ایده‌ها معانی‌ای است که از منابع متفاوت جامعه‌پذیری (از نهاد خانواده گرفته تا نهاد آموزشی) تغذیه می‌کنند (اعتمادی‌فرد، ۱۳۹۲: ۲۲۶). در این میان، خانواده و مدرسه از مهم‌ترین این منابع هستند. خانواده بال پرورش آزادی فرد و مدرسه بال پرورش اجتماعی فرد است. بدین‌طریق نوجوان از طریق دوگانه آزادی/ اجبار اجتماعی می‌شود (هگل، ۱۳۹۵). این منطق عام آموزش و پرورش است. خصلت عام آموزش و پرورش در کنار آموزش و پرورش طبقاتی قرار می‌گیرد (دورکیم، ۱۳۷۶) شکل‌گیری مراکز متفاوت آموزش و پرورش حاکی از همین تفکر طبقاتی است. سمپاد، سازمان ملی پرورش استعدادها درخشان، پدیدآورنده مفهوم «نخبگی» در سطح دانش‌آموزی است؛ بنابراین «نخبگی» به کمک سمپاد عینیت می‌یابد: دانش‌آموز سمپاد که در آزمون ورودی سمپاد قبول شده است، نخبه است.

وجه فرهنگی نخبگی این مدارس در ایران و در ابتدا وجهی رقابتی است؛ به این معنا که هم‌اکنون و در بازار کنونی کنکور ایران، سمپاد مدرسه کنکوری با کیفیت و قیمت دولتی است که سیل جمعیت همه‌ساله برای ورود به آن در تلاش‌اند. در گذشته سمپاد هم این رقابت به شکلی دیگر وجود داشت و در تکثیرنشدن کمی این مدارس، یک مدرسه بود به وسعت یک کلان‌شهر؛ بنابراین باید در بساخت فرهنگ ابژکتیو سمپاد، این مسئله را که چنین فرهنگی زاییده رقابت است ضروری فرض می‌کنیم؛ چراکه در غیر این صورت هیچ‌گاه نمی‌توانیم از ضروری بودن فرهنگ سمپادی سخنی به میان آوریم و اگر ضروری بودن فرهنگ سمپادی را نپذیریم. آنگاه باید عینیت سازمان ملی پرورش استعدادها درخشان را زیر سؤال ببریم؛ یعنی باید بپذیریم رقابت سمپاد کاملاً تصادفی است و کسی که آنجا قبول می‌شود از هیچ‌چیز خاصی بهره‌ای ندارد؛ درحالی‌که داده‌های واقعی مبتنی بر آمار سمپاد در نتایج کنکور و همچنین جشنواره‌های مختلف علمی-پژوهشی داخلی و خارجی خلاف این مدعا را اثبات می‌کنند.

آنچه دوگانه این مدارس را برمی‌سازد، از یکسو نگاهی بیرونی به سمپاد از طرف راه‌نیافتگان است که بیشتر جمعیت را تشکیل می‌دهند و دانش‌آموزان سمپاد را «نخبه» می‌دانند. از سوی دیگر نگاه درونی خود دانش‌آموزان این مدارس در رقابت با یکدیگر است که تقسیم‌بندی قوی و ضعیف را در میان آن‌ها برمی‌نهد. ماحصل تلاقی نگاه بیرونی و درونی، کلیشه‌های رایجی است که دانش‌آموزان سمپاد درباره خود و همکاران به کار می‌برند و نیز کلیشه‌های رایجی است که همکاران درباره سمپادی‌ها استفاده می‌کنند. این دو نشان‌دهنده آن تصویر یا آن جامعیتی است که در آن کنش هویت‌ساز نوجوانان نقش می‌بندد.

فرایند معناسازی اولین مرحله فرایند هویت‌سازی است. در مدارس سمپاد این فرایند، در وهله اول در نام این مدارس یعنی «استعدادهای درخشان» خلاصه می‌شود. در وهله دوم تأثیرات وهله اول به دو صورت درونی و بیرونی نمود می‌یابد. نمود بیرونی و درونی در تصاویر ارزشی مثبت و منفی خلاصه می‌شود و این ارزش‌گذاری‌های نوجوانان از محل تحصیلشان خود اثری مستقیم در پرورش شخصیت ایشان دارد (مارکویو و فلوری بهی، ۲۰۱۱). یکی از نتایج نگاه بیرونی به مقوله سمپادی بودن سبب می‌شود فرد سمپادی این نگاه بیرونی را به همکاران حفظ کند که برای او، رتبه، سمپادی بودن یا نبودن ... نوعی خط ارزشی و ارزش‌گذاری محسوب می‌شود. همین قضیه (نگاه بیرونی به همکاران) در میان دانش‌آموزان ضعیف سمپاد مسئله‌ای دیگر پدید می‌آورد؛ زیرا دانش‌آموزان ضعیف سمپاد، دانش‌آموز ضعیف «تیزهوش» است؛ آن‌ها شکست‌خوردگانی هستند که از نظرگاه بیرونی، یعنی سایر

گروه‌های اجتماعی مانند خانواده‌ها و نیز افرادی که نتوانستند در سمپاد قبول شوند و عضو این مجموعه نیستند، پیروز محسوب می‌شوند. دانش‌آموز ضعیف سمپاد شکست‌خورده پیروز یا نخبه معمولی است.

این مسئله را باید از حیث محتوای آموزشی هم بررسی کرد که آیا «محتوای آموزشی» سمپاد می‌تواند تجربیات بیرون از مدرسه دانش‌آموز را در خود بگنجانند و در مقابل بر تجربیات بیرون از مدرسه اثر بگذارد. اگر این ارتباط برقرار باشد، می‌توان گفت نوجوان در تجربه‌ای معنادار دخیل است که به رشد هویتش منجر می‌شود (تامپسون، ۲۰۱۴). به‌واقع «روایت شخصی» نوجوان تعیین‌کننده است. آیا او می‌تواند جهان را آن‌چنان که در مدرسه تربیت می‌شود، درک کند. برنامه‌دستی را باید از نظرگاهی بررسی کرد که معلوم شود نوجوان می‌تواند در آن تجربه معناداری بیابد یا خیر.

آیا مدارس سمپاد زبانی خاص دارند. دانش‌آموز «خوب» این سیستم کسی است که تراز آزمون‌های آزمایشی‌اش بالای ۷۰۰۰ قلم‌چی باشد. اینکه دانش‌آموزی در این مسیر باشد، می‌تواند شاهد رشد هویت خود در شکل انباشتی در دل زمان باشد (بارتلت، ۲۰۰۷). دلالت‌های فرهنگی توسعه‌ی هویت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان سمپاد در وجه رقابتی شکل می‌گیرد. مدارس سمپاد مدارس «نخبه‌پرور دولتی» هستند. همین امر سبب تک‌بعدی‌شدن محتوای آموزشی می‌شود؛ زیرا نخبگی را تنها در شکل المپیاد و کنکور اندازه‌گیری کرد. هرچقدر این برنامه تک‌بعدی‌تر شود، کاوش در عمق هویت را ناممکن‌تر می‌کند (آدامز و همکاران، ۲۰۱۴).

به‌زعم مسئولان سمپاد مهم‌ترین مشکل دانش‌آموزان سمپاد ناتوانی در ارتباط برقرار کردن با دیگران به‌دلیل رقابت زیاد و فشرده است. ارتباطی که میان دانش‌آموزان سمپاد به‌موجب رقابت دائمی مخدوش است سبب فریبگی فردیت و تنهایی ضروری می‌شود. این قضیه بر سر یادگیری بسیاری از مسائل بدیهی اجتماعی که باید حتماً به‌صورت مداخله‌ای عملی و آگاهانه صورت گیرد تا نوجوان آموزش ببیند، مشکل‌پدید می‌آورد (سینای و همکاران، ۲۰۱۲). درواقع یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های معناساز در میان نوجوانان، مواجهه‌ی آن‌ها با برنامه‌ی مدارس به‌صورت عملی است؛ درحالی‌که در مدارس سمپاد تأکید مضاعف بر سر درس نظری است و برای درس عملی اهمیتی قائل نیستند. چنین مسئله‌ای موجب از میان رفتن فرصت‌های جدید و کشف استعدادهای نامکشوف نوجوان می‌شود (بروین و اوهندا، ۲۰۱۳).

یکی دیگر از عوامل برساننده‌ی هویت نوجوانان خانواده و معلمان نه در شکل تربیت‌کننده‌ی صرف، بلکه به‌عنوان الگو^۱ است (همان). این افراد به‌دلیل جذبه‌ای که برای دانش‌آموز دارند، تأثیرگذارند و اصولاً انتخاب رشته تحصیلی یا مسیر شغلی در شکل اولیه نوعی تقلید از این افراد است. در مدارس سمپاد نیز این معلمان موجودند. ما نیز در این تحقیق قصد داریم نشان دهیم چگونه نوجوانان در سنین ابتدایی نوجوانی با نگاه کردن به این الگوها برای خودشان تصوراتی از آن چیزی می‌سازند که می‌خواهند بشوند. این امر در مدارس سمپاد بیشتر محدود به انتخاب رشته دبیرستان (تجربی، ریاضی و انسانی) است؛ زیرا معلمان این درس در دوره‌ی متوسطه اول هستند که افراد را به این سمت‌ها می‌رانند، به‌عنوان مثال اینکه این نوجوانان بسیار کم جذب فعالیت‌های هنری و خارج از چارچوب مدرسه می‌شوند نیز به همین دلیل است که الگوهایشان نیز صرفاً در فضای «علمی» پرورش یافته‌اند؛ از این‌رو سیاست‌گذاری‌های کلی‌تری در کارند که این مدارس را به این شکل درآورده است. نتیجه‌ی این سیاست‌گذاری‌ها نیز به حاشیه رانده‌شدن اقلیت‌های هنری و غیرکنکوری است و بدین وجه بسیاری از وجوه شخصیتی سرکوب می‌شوند (هیو و همکاران، ۲۰۱۳).

همین امر سبب تبعیض نگاه معلمان به دانش‌آموزان ضعیف و قوی می‌شود. این تبعیض می‌تواند علاقه اولیه را محو و مسیر کاوش هویت نوجوان را منحرف کند؛ زیرا که از تجربه محروم می‌شود (آشباش و همکاران، ۲۰۱۰). قضیه وقتی غامض می‌شود که

برای مثال دانش‌آموز برتر سمپاد (رتبه ۲ کنکور سراسری سال ۱۳۹۷) در برنامه‌ای تلویزیونی از ندانستن آینده خود در دانشگاه و محیط کار ... گله دارد؛ این یعنی او انتظارات معلمان و مدرسه را به بهترین وجه برآورده کرده است، اما همچنان در کشف معنای آنچه مدنظر دارد مشکل دارد و بیشتر سرکوب شده است؛ یعنی این الزام وجود ندارد که دانش‌آموز «نخبه» همان تصویر و ادراکی از خود داشته باشد که به کمک معلمان و محیط آموزشی به وی القا می‌شود (اسمیت، ۲۰۰۸).

بی‌توجهی به گروه‌های به‌حاشیه رانده‌شده در مدارس سمپاد، موجب از میان رفتن بسیاری از استعدادها می‌شود که می‌توانستند در جنبه‌های مختلفی موفق باشند. به‌واقع آنچه مدارس در شکل عام (من جمله سمپاد) سرکوب می‌کنند، نوعی نابرابری‌های ساختاری است (هاردی و ریل، ۲۰۰۹). در صورتی که تبیین نابرابری‌های ساختاری می‌تواند خود نوجوان به‌حاشیه رانده‌شده را به باز اندیشی دوباره در برنامه درسی مسلط و کنش‌گری و دارد تا خود را در شکلی شکوفا کند.

۲. پیشینه پژوهش

در پژوهش‌های مربوط به مدارس نخبه، روند مشترک فهمیدن فرهنگ «نخبگی» در پنهان کردن تلاشی است که دانش‌آموزان این مدارس برای کسب پایگاه‌های اجتماعی بالاتر به کار می‌برند، ولی «نخبگی» را نوعی حق خود می‌دانند و معتقد بر نوعی استعداد ذاتی هستند که آن‌ها را از همکاران متمایز می‌کند، اما پژوهشگران در این میان دریافته‌اند که این «نخبگان» از مزایای پرورش در خانواده‌های «نخبه» و بهره‌مند بوده‌اند؛ از این‌رو آنچه بیشتر به‌راحتی کسب کرده‌اند، نوعی فرهنگ بوده است که در آن پرورش یافته‌اند (هلورسن، ۲۰۲۲؛ کنوی و همکاران، ۲۰۱۷؛ کنوی و لازاروس، ۲۰۱۷؛ خان، ۲۰۱۱، ۲۰۱۴؛ خان و جرولمک، ۲۰۱۳؛ که و کنوی، ۲۰۱۶). محققان که جزئی از سنت انتقادی هستند بیشتر تحت تأثیر نظریه بازتولید بوردیو قرار دارند (بوردیو و همکاران، ۲۰۰۰). مطابق این نظریه، گروه نخبگان سعی در بازتولید جایگاه خود از راه‌های مختلف از جمله آموزش و پرورش دارد.

همچنین در پژوهشی جامع با این سؤال اصلی که چگونه جهانی‌سازی آموزش مفصل‌بندی آموزش نخبگان را نخست درون نهادهای آموزشی، در نحوه جست‌وجو برای دانش‌آموز بین‌المللی، در برخی جهات تحت تأثیر قرار می‌دهد و همین جهانی‌سازی ۱. بر احتیاج به جهانی‌شدن محتوای آموزشی تأکید می‌گذارد، ۲. میل به آینده بین‌المللی بر اساس آموزه‌های جهانی را ارتقا می‌دهد و ۳. سوژه جهان‌وطنی را تقویت می‌کند، مطالعات نظام‌های آموزشی ملی نشان داده‌اند چگونه چنین تمایل جهانی به کمک گروهی از مدارس مقتدر و مسلط و نیز دانشگاه‌های این‌چنینی یا سیاست‌گذاری‌های دولتی می‌توانند به‌صورت عمده بر شکل و روش بقیه سیستم آموزشی تأثیر بگذارد؛ از این‌رو قشربندی درون نظام آموزشی میان مدارس و دانشگاه‌های نخبه و غیر نخبه را بازتولید کنند. چرخش موضوعات آموزشی نخبگان به‌صورت جهانی در بعضی از تحقیقات نشان داده شده است؛ یعنی نخبگان به یک سیستم انحصاری از چرخش درون خود دست یافته‌اند که خود را بازتولید می‌کنند (مکسول و همکاران، ۲۰۱۸).

پژوهشگران در مطالعه‌ای تطبیقی میان مدارس نخبه انگلیس و آمریکا، نشان داده‌اند که بازتولید طبقه در مدارس نخبه انگلیسی بدین‌گونه است که دانش‌آموز باور می‌کند آنچه تحت عنوان نخبه به آن اطلاق می‌شود، در واقع حق ذاتی وی است. بحث مقایسه میان دو نوع آمریکایی و انگلیسی به‌نوعی بحث جامعه‌مبتنی بر سنت و جامعه‌مبتنی بر صنعت است؛ درحالی‌که مدیران و کادر مدیریت مدارس انگلیسی بیشتر محقق و پژوهشگرند، در آمریکا این مدیران گویی مدیر بخش صنعتی هستند تا محقق و پژوهشگر. در این میان، آزمون ورودی دانشگاه‌های آمریکا به‌ظاهر نسبت به فرهنگ خنثی هستند، ولی در مقایسه با آزمون ورودی دانشگاه‌های انگلیسی، شکل آکادمیک کمتری دارد و بیشتر به شکل دانش عمومی بسنده می‌کنند (کوکسن و پرسل، ۱۹۸۵).

در پژوهشی دیگر دربارهٔ دانش‌آموزان نخبهٔ ایرانی انجام شده است، پژوهشگران به نقش اساسی «محتوای آموزشی» این مدارس نظر کرده‌اند و دریافته‌اند که این محتوای آموزشی - که در مدارس عادی یافت نمی‌شود - نقشی اساسی در تربیت شخصیت افراد نخبه بازی می‌کند (کلباسی و همکاران، ۲۰۱۸). پژوهشی تطبیقی میان مدارس سمپاد و مدارس عادی شهرستان سبزوار نشان می‌دهد مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان سمپادی به صورت معناداری بیشتر بوده است (دانش، ۱۳۹۷).

۳. چارچوب مفهومی

جامعه‌پذیری به فرایند درونی کردن هنجارها و ایدئولوژی‌های جامعه اطلاق می‌شود. این فرایند در صورت‌های اجتماعی آموزش که در آن تداوم فرهنگی و اجتماعی جامعه تضمین می‌شود، به دست می‌آید. در گرایش جامعه‌پذیری^۱ فرد بر ارزش‌های اجتماعی و میان‌فردی تأکید می‌کند (کلاچینسکی و رییس، ۱۹۹۱). مدرسه به منزلهٔ اولین محیط اجتماعی که نوجوان به صورت رسمی در آن وارد می‌شود، تأثیر انکارناپذیری بر رشد هویت و در نتیجه فرایندهای جامعه‌پذیری افراد دارد (فروهون و همکاران، ۲۰۱۹). مدارس در سه شکل در این هویت‌یابی مداخله دارند: شکل اول تأثیر ناخواسته^۲ است که در سیاست‌گذاری‌های آموزشی مدارس، طرح درس معلمان، انتظارات معلمان و هنجارهای گروه همالان به دانش‌آموز القا می‌کند، آن کس یا آنچه که باید باشد یا بشود. شکل دوم تأثیرات نیت‌مند و هدفمند مدارس است که طی آن برنامه‌های آموزشی و پرورشی مدارس به منظور توسعهٔ هویت نوجوانان در کاوش‌های عرضی هویت^۳، تثبیت شناخت از خود (کاوش در عمق^۴) و تأمل در فهم از خود^۵ عمل می‌کنند. کلاس درس نیز محیطی اجتماعی - فرهنگی است (لمک، ۲۰۰۱)؛ بدین معنا که می‌تواند بر سازندهٔ هویت باشد؛ زیرا یک واحد «کامل» اجتماعی است. فرصت‌های کشف هویت جدید می‌تواند در محیط کلاس درسی و در تنوع برنامهٔ آموزشی رخ دهد (استاپلتون، ۲۰۱۵). تأثیر سوم مدرسه در برساخت هویت فرد، در برساخت معنا از طریق ارتباط معنایی تجربیات کلاس درس و زندگی خود دانش‌آموز مهم می‌شود.

آنچه در هر سه شکل تأثیر مدرسه در برساخت هویت مشترک است، وجود فرهنگی ابژکتیو در مدارس است که سوژکتیویتهٔ دانش‌آموزان را می‌سازد. اولین شکل برساخت سوژکتیویته، تقسیم‌بندی دانش‌آموزان به دو سنخ قوی و ضعیف است. در نسبت میان دانش‌آموزان قوی و دانش‌آموزان ضعیف رتبه یا نمره با دو شکل خاص بروز و ظهور می‌یابد. آنکه شاگرد اول است، تنها با غلبه بر همکلاسی‌ها توانسته به این مهم دست یابد؛ از این رو او بیش از آنکه مایل به ماندن در این جایگاه باشد، از این جایگاه بهره‌مند^۶ است؛ به این دلیل که دانش‌آموز ضعیف واسطهٔ او و رتبه یا نمره می‌شود. در این پیکار آنچه به صورت به خود قائم باقی می‌ماند، نمره و رتبه است و به خودقائم‌اش برای دانش‌آموز ضعیف است (آناگوستوپولوس، ۲۰۰۶).

نگاه فرهنگی به دانش‌آموز قوی و ضعیف، نشان از فرهنگ ابژکتیو جامعه‌ای بزرگ‌تر است که تفوق بر همکاران را ارج می‌نهد و بر شکست‌خورده شفقت می‌ورزد. به بیانی دیگر ما از فرهنگ برای نشانه‌گذاری هویتی استفاده می‌کنیم و همان نشانه منبع هویت می‌شود (بورديو و همکاران، ۲۰۰۰؛ خان، ۲۰۱۴)؛ از این رو آنچه درون‌مایهٔ مفهومی و نظری این مقاله را تشکیل می‌دهد، همین نشانگان فرهنگی است که می‌تواند دو شکل از جامعه‌پذیری با یک درونمایه را ایجاد کند. این نشانگان فرهنگی در مدرسه در شکل

1. Socialization Orientation
2. Unintentionally
3. In-Breadth Exploration
4. In-Depth Exploration
5. Reflective Exploration
6. Genus

سرمایه فرهنگی توزیع می‌شوند (رضایی و تشویق، ۱۳۹۲: ۱۰). در واقع تصویری که به کمک آموزش ساخته می‌شود نوجوان را به جست‌وجوی هویت خویش متمایل می‌کند (پلمن و هوپ، ۲۰۱۴) این آموزش در میان دانش‌آموزان قوی و ضعیف، بروندادهای متفاوتی به خود می‌گیرد.

۴. روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

از آنجا که پژوهشگر خود دانش‌آموز سابق، معلم و مشاور یکی از مدارس سمپاد بوده است، روش اصلی گردآوری داده در این پژوهش به صورت عام اتو اتنوگرافی^۱ و به صورت خاص مشاهده مشارکتی است. نگارش اتو اتنوگرافی روشی علمی است که تجارب را در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تاریخ شخصی قرار می‌دهد؛ از این رو پژوهشگران آکادمی، به کمک رویکرد مبتنی بر شواهد، در حوزه‌های تحصیلی، عملیاتی و تحقیقی می‌توانند تجارب گذشته خود را به زمان حال منتقل کنند و راهنمای محققان آینده باشند (اوهارا، ۲۰۱۸: ۱۴). شش مرحله اتو اتنوگرافی عبارت‌اند از: انتخاب رویکرد؛ اطمینان از مسئولیت اخلاقی؛ تصمیم‌گیری درباره پایه‌های نظری؛ جمع و جمع‌آوری داده‌ها؛ تجزیه و تحلیل؛ انتشار کار با سایر انواع داده، مانند عکس، نقاشی و

روش دیگری که منتج از روش اتو اتنوگرافی است، روش ترکیبی و بین‌رشته‌ای خود-استاندنامه^۲ است که نه تنها وسیله‌ای نوآورانه برای بررسی انگیزش‌ها در فرد است، بلکه دیدگاهی جدید در توسعه کارکنان در آموزش و شاید حرفه‌های مراقبتی دیگر به شمار می‌آید (برنس، ۲۰۱۴: ۱۶۰). مصاحبه‌های نیمه‌ساخت یافته با دانش‌آموزان سه مرکز سمپاد تهران (علامه حلی ۴، علامه حلی ۱ و مدرسه دخترانه فرزنانگان زینب شهرری) منبع اصلی جمع‌آوری داده در این پژوهش بوده است. روش دیگر مطالعه اسنادی داده‌های موجود است. قسمت پانزدهم پادکست «رادیو مرز» مصاحبه با فارغ‌التحصیلان پیشین سمپاد بوده است که منبع بسیار مهمی برای تکمیل اطلاعات این پژوهش به حساب می‌آید. برای تحلیل داده‌ها بیشتر از روش تحلیل مضمون بهره جستیم. مضمون‌های اصلی تحلیل شده در این مقاله، مضمون «نخبه معمولی» و نیز «نابغه کنکوری» است. مضمون نابغه کنکوری از مقولاتی مانند موفقیت، اعتمادبه‌نفس، سخت‌کوشی، حکمت‌باوری و نیز وسواس فکری است. از سوی دیگر نخبه معمولی با مقولاتی مانند نداشتن اعتمادبه‌نفس، مشکل معنی، پذیرفتن شکست و قبول هژمونی نابغه کنکوری همبسته است.

۵. یافته‌ها

۵-۱. سنخ‌شناسی دانش‌آموزان سمپاد

دانش‌آموز قوی (نابغه کنکوری): دانش‌آموز قوی دانش‌آموزی است که در رتبه‌بندی براساس معدل و آزمون‌های مختلف در مقام بالاتری از همکاران می‌ایستد. اکنون ملاک دانش‌آموز قوی «تراز» او در آزمون‌های آزمایشی (قلمچی و گزینه دو) است؛ یعنی حدود ۷۰۰۰ به بالا در قلمچی و حدود ۹۰۰۰ به بالا در گزینه دو. معیار دیگر کسب مقام در المپیادهای علمی مختلف است. معیار المپیاد تنها معیاری است که در گذشته و اکنون ثابت مانده است. آزمون‌های آزمایشی هفتگی مؤسسات کنکوری مذکور، تنها چند سالی است در مدارس سمپاد باب شده است، پیش از آن دانش‌آموز قوی با المپیاد یا معدل بالا شناخته می‌شد. شاگرد قوی انتظارات آموزشی مدرسه را برآورده می‌کند، برای مجموعه کسب افتخار می‌کند و سبب تداوم کادر آموزشی و مدیریتی می‌شود. یکی از

1. Autoethnography
2. Autobiography
3. Themes

خصوصیات شاگرد قوی سخت کوشی است: «دانش‌آموزان سمپاد همین‌طوریش درس نمی‌خونن، استرس می‌گیرن. اینجا مثلاً دانش‌آموز می‌آد می‌دونم ۱۶/۵ ساعت داره می‌خونه بعد به بچه‌های دیگه می‌گه من اصلاً نمی‌خونم. به نظرم اگه اسم مدرسه رو عوض کنن و جای تیزهوشان بذارن سخت‌کوشان بهتره؛ چون بچه‌ها به سمتی می‌رن که هرکی سخت‌کوش‌تره موفق‌تره. اینا دارن سعی می‌کنن بگن هرکی باهوش‌تره موفق‌تره. می‌خوان این‌طوری جلوه بدن که من روزی دو ساعت می‌خونم، ولی موفقم. زمان قدیم هم [از این موارد] بود ولی کم بود» (جهانگرد، مشاور تجربی سمپاد).

همان‌طور که در نمونه تحقیقات بین‌المللی درباره دانش‌آموزان نخبه هم موجود است، این افراد سعی می‌کنند برتری نسبی‌ای در امر استعداد و توانایی داشته باشند، در صورتی که «نخبگی» با «سخت‌کوشی» ارتباط مستقیم دارد. درواقع آنچه در این مدارس هم‌زمان تشویق و انکار می‌شود، این وجه از تلاش بی‌وقفه برای موفقیت و پوشاندن همین وجه است. درواقع این امر هم ناشی از رقابتی سخت است که می‌آن این دانش‌آموزان - رقابت درونی ایشان - وجود دارد و هم ناشی از شکلی از نگاه ایدئولوژیک به مسئله هوش و استعداد است که بر ایده تلاش کمتر و بازدهی بیشتر استوار است که دلیل آن داشتن هوشی ذاتی یا موهبتی الهی یا استعدادی خداوندی است. یکی دیگر از دانش‌آموزان خودمحقق، که هم رتبه کنکورش دو رقمی شده، هم مدال نقره المپیاد ادبی گرفته و از هر لحاظ حائز «نخبگی» مدنظر سمپاد است، بعد از کنکور در جمعی از دانش‌آموزان اذعان کرد در سال کنکور دوست نداشته است کسی بالاتر از خودش باشد و اگر مطلبی را می‌دانسته (نکنه‌ای مربوط به تستی سخت) به همکاران نمی‌گفته است.

ورود به مدارس سمپاد سخت‌کوشی است؛ یعنی معیار سخت‌کوشی در مرحله سمپادی‌شدن، شرط لازم است. محمد^۱ که بیش از بیست سال است مشاور کنکور در مجموعه‌های سمپاد به‌شمار می‌آید، درباره شرایط کنونی سمپاد می‌گوید: «به نظرم تنها فرق عمده‌ای که الان با گذشته کرده اینه که اون معیار آی‌کیویی که طبق استاندارد یه چیز خاص رو می‌سنجه از بین رفته و هرکسی با سخت‌کوشی می‌تونه وارد اون بشه.»

حمیدرضا، شاگرد اول (تراز بالا) یکی از مجموعه‌های سمپاد درباره درس‌خواندنش می‌گوید: «اصلاً تصور اینو نداشتم که اینجا این شکلی باشه. فکر می‌کردم همه درس‌خون باشن ولی نیستن! من با همین تصور اومدم سمپاد تهران».

وی که از سمپاد خرم‌آباد به تهران آمده است و به نوعی «غریبه» محسوب می‌شود، به زبان خاص این مدارس نیز اشاره می‌کند: «گفتم بشینم درس بخونم تلاش کنم، برم تهران بشینم چه خبره اونجا. وقتی هفتم، هشتم بودم خوندم، هیچ‌کس اون موقع نمی‌خوند، تونستم انتقالی بگیرم... از سال نهم وارد شدم. دیگه پیش خودمون گفتیم اونجا خرم‌آباد بود، اینجا تهرانه و باید بیشتر بخونیم برای همون بیست مثلاً. یهو دیدیم باز کسی درس نمی‌خونه و من وضع خوبی داشتم. تا رسیدیم دهم، دهم یه مشاوره داشتیم به نام آقای عباسی. گفتن شما که درس خوندی، بشین این سه سال هم بخون تموم بشه بره. من رسیده بودیم دهم پایه دوازدهم تموم شده بود.»

این زبان خاص، زبانی کنکوری است که تضمین موفقیت وی را در بردارد، اما مابه‌ازای طبیعی سخت‌کوشی، وضعیت روحی‌ای است که این سخت‌کوشان به آن دچار می‌شوند، چیست. «همین دو سه ماه پیش. هر چی بیشتر می‌خوندم ترازم می‌اومد پایین‌تر؛ مخصوصاً تقلباً هم زیاد بود، اما جدا از این‌ها، من خودمم نتیجه نمی‌گرفتم. می‌رفتم سر آزمون، تا ریاضی و زیست خوب می‌اومدم، از بعدش انگار یکی دیگه می‌شدم. این‌طور که می‌شد خیلی خودمو می‌باختم. فکر کن هفته ۵۰-۶۰ ساعت درس بخونی و جای اینکه نتیجه مثبت بگیری، دقیقاً برعکسش بشه» (آرمین زینل؛ تراز بالا).

۱. همه اسامی تغییر کرده است و هیچ اسمی در اینجا واقعی نیست.

شاگرد قوی دیگر از مدرسه دخترانه سمپاد هم می‌گوید: «چرا خیلی [افسرده‌ام کرده] من بعد هر آزمون ناراحت می‌شم و گریه می‌کنم» (نسرین؛ تراز بالا).

درواقع آن‌ها دچار تلاطم افسردگی بسیارند؛ زیرا در این اندیشه‌اند که می‌توانستند بهتر باشند. حمیدرضا از وسواس فکری‌اش می‌گوید: «تقریباً [وسواس فکری داری]. احساس می‌کنم همه چیزو باید صد بزنم. یه مشکلی که با آزمونا دارم همینیه دیگه. نمی‌تونم تماماً صد بزنم. باید صد درصد برم. بگم من صد درصد خودمو گذاشتم. به نظرم بلدم، برم سر آزمون. چون هفتاد درصد برم اعصابم بهم می‌ریزه.»

وسواس فکری^۱ وضعیتی است که طی آن فرد با تصاویر و افکاری ناخواسته و آزاردهنده مواجه می‌شود (اومورزی و کارسون، ۲۰۲۲). آنچه فرد در لحظه تجربه می‌کند، به دلیل اختلال اضطراب و عوامل دیگر است که زندگی او را تا حدی مختل می‌کند. این مسئله تنها مختص دانش‌آموزان برتر نیست، بلکه در دانش‌آموزان ضعیف هم بروز دارد که در قسمت مربوط به آن پرداخته می‌شود. مسئله مهم در اینجا شکل‌گیری سنجی رقابت‌جو^۲ است. رقابت‌جو در پی ارزشی ذاتی نیست، بلکه تنها می‌خواهد از همکاران برتر باشد (شالر، ۱۳۹۱: ۵۱). برای این منظور، نخست باید به قول مشاوران کنکور «صد خودشو بذاره» یعنی تا جایی که می‌تواند تلاش کند. این مسئله همواره در میان دانش‌آموزان قوی و رتبه برتر وجود دارد؛ حتی برخی از آن‌ها از قبول نشدن در کنکور سراسری هراس دارند. کسری یکی از همین دانش‌آموزان است که رتبه دو رقمی خوبی در آزمون سراسری به‌دست آورده است. او در آخرین جلسه مشاوره پیش از عید به من گفت: «تا حالا ترسی نداشتم، ولی الان ترسم زیاد شده، حتی می‌ترسم قبول نشم.»

گفتنی است دانش‌آموز کنکوری پیش از عید نوروز و پس از آن به لحاظ روحی و مشغولیت ذهنی و عینی مسئله کنکور بسیار متفاوت است؛ بنابراین در این ایام دچار تشویش دوچندان می‌شوند.

شاگرد ضعیف (نخبه معمولی): این دانش‌آموز حائز پروبلماتیک خاصی است. او از یکسو موفق است؛ زیرا سمپادی است و از سوی دیگر شکست‌خورده است؛ چون در تلاش با بقیه نمی‌تواند برابری کند. بردیا، معلم ریاضی سابق دبیرستان علامه حلی، می‌گوید: «شاید فقط ده درصد بچه‌های سمپاد نخبه ریاضی باشن، ولی بقیه نخبه معمولی‌ان! یا شاید توی یه قسمتی دیگه نخبه باشن» (رادبو مرز).

دانش‌آموز نخبه معمولی، ناسازه سمپاد است. نخبه معمولی سمپاد کسی است که می‌تواند وجود «نخبگی» را ضروری کند. این نوع نگاه به نخبگی تنها یک معنا دارد؛ صرف اینکه دانش‌آموز سمپادی است، نخبه محسوب می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان سمپاد مانند گروه اول درس‌خوان نیستند و اصولاً معیارهایشان و به معنای دقیق‌تر، استعدادهایشان تراز استعدادهای مقبول در سمپاد نیست. با این همه باید پرسید آیا همه سمپادی‌ها امید به کنکور دارند. در عمل به‌نظر می‌رسد چنین نیست. خود محقق در تجربه مشاوره کنکوری که در این مدارس می‌بیند همگی این دانش‌آموزان کنکوری نیستند. این نکته در مصاحبه با یکی از مشاوران رشته علوم تجربی نیز بررسی شد: «از یه کلاس ۳۲ نفره ۶ نفرشون اوتن و امیدی به کنکور ندارن. ۱۰ نفرشون تراز متوسط دارن، رتبه‌های ۵۰۰ تا ۱۵۰۰ بیارن. مگر اینکه تغییراتی توی خودشون به‌وجود بیارن.»

تقریباً نیمی از کلاس قبل از کنکور شکست‌خورده‌اند. «[در کنکور علوم تجربی] اگر می‌خوان زیر ۳۰۰۰ قبول بشن [پزشکی، دندان، دارو، دام] باید بکوب بخونن. حداقل باید دو سال سه سال جدی بخونن. درسه باید زیر ۷ ساعت نباشه. دهم باید ۷ ساعت بخونن. دوازدهم زیر ۱۰ ساعت نباشه دیگه.»

برخی از این دانش‌آموزان قرص مصرف می‌کنند که به عقیده یکی از مشاوران کنکور این امر از سر ناامیدی است. آن‌ها در سال دوازدهم می‌دانند که در کنکور تجربی از هر ۶۰۰ یا ۷۰۰ نفر فقط ۱ نفر می‌تواند رشته مورد علاقه خود را در دانشگاه دنبال کند؛ در نتیجه برای فرار از ناامیدی به قرص و موارد مشابه روی می‌آورند. ناامیدی شاید کلمه مناسبی نباشد؛ زیرا نوجوانان سمپادی، مثل همه نوجوانان دیگر یا درس خوان هستند یا علاقه‌ای به درس ندارد. «قرص می‌خورن که آروم بشن؛ چون از قافیه عقب موندن. چون می‌دونن که از هر ۶۰۰، ۷۰۰ نفر ۱ نفرشون ممکنه قبول شه و به همین خاطر اکثرشون ناامیدن» (جهانگرد، مشاور تجربی). کیانوش می‌گوید: «آره [از سال دهم استرس کنکور] داشتم. اوتقدر استرس زیاد بود که نمی‌داشتم شروع کنم به درس خوندن. ترس و احساس ناتوانی. الان خیلی بهتر شده.»

۵-۲. نقش خانواده در بازتولید شکست خوردگان

منطق خانوادگی سمپاد، با منطق خانواده فرد در نقطه‌ای با هم طلاق می‌کنند. در این میان، رقابت نه تنها از انگیزه‌های درونی ناشی از رقابت با سایر سمپادی‌ها، بلکه ناشی از ترس و اضطراب این نگاه بیرونی نیز ناشی می‌شود؛ از این رو نگاه بیرونی و نگاه کلیشه‌ای به نوجوان «تیزهوش» در حکم نوعی سنجش در قالب فرم‌های کمی و ارزیابی در شکل نتایج است که وی می‌گیرد، اما مسئله والدین در سمپاد بسیار دشوار است. به آن‌ها گفته شده است فرزندشان استعداد خاصی دارد و به همین دلیل باید نتایج این برتری را هم ببینند. به عنوان مشاور بارها شاهد دعوی والدین و دانش‌آموزان در جلسه مشاوره بوده‌ام؛ برای مثال یکی از شاگردانم می‌خواست ورزشکار حرفه‌ای شود و از درس خواندن خوشش نمی‌آمد، اما استدلال مادرش این بود که چون اینجا قبول شده است در نتیجه تیزهوش است و نباید وقت خود را با ورزش تلف کند. همه «توی فامیل» حسرت او را می‌خورند.

اگر یکی از مسائلی که واکنش نوجوانان را به دنبال دارد همین عبارت «توی فامیل» است. در جایگاه مشاور شاهد بسیاری از دعوایی بوده‌ام که سر همین عبارت شکل گرفته است. یکی از شاگردانم خطاب به مادرش گفت: «تو فقط می‌خوای من درس بخونم تا پیش فک و فاملیت پز منو بدی». آن‌ها نگاه همکاران یعنی صورت‌های کلیشه‌ای بر ساخته همکاران را بر نمی‌تابند؛ زیرا برای آن‌ها زحمت مضاعف دارد؛ یعنی نه فقط درس خواندن بلکه پاسخ‌گویی این تصورات بودن. این نگاه حتی برای من هم وجود داشت. یکی از اقوام نزدیک بعد از کنکور سال ۸۳ به من گفت: «ما پای تلویزیون بودیم؛ چون مطمئن بودیم تو، توی ده نفر اولی». به صورت خلاصه باید گفت سرنوشت سمپادی‌های «توی فامیل» با رتبه کنکورشان گره خورده است.

این نگاه و فشار خانواده نوجوان سمپادی در نقطه تشدید واقع می‌شود. به منزله مشاور این دانش‌آموزان به‌شخصه در مواجهه با خانواده‌های این دانش‌آموزان گاهی ناچار به میانجی‌گری می‌شدم تا فشار روی دانش‌آموز کمتر شود. بیشتر مشکلات این نوجوانان چالش‌های درون‌خانهای با پدر یا مادرشان بود. دانش‌آموزانی که نزد من می‌آمدند گاهی از دعوای شبانه با والدین خود می‌گفتند؛ برای مثال هنگام نواختن ساز والدین مدعی می‌شدند که «وقت با ارزششان» را دارند تلف می‌کنند و به وظیفه اصلی که درس خواندن است نمی‌پردازند. معلم دیگری از سمپاد درباره رفتاری که پدر یکی از دانش‌آموزانش در مواجهه با درس‌نخواندن فرزندش داشته است می‌گوید که این پدر با چنگال به زانوی دخترش، که کلاس نهم است، می‌زده. باز هم تأکید می‌کنیم این رفتارها تنها مربوط به سمپادی‌ها و خانواده‌هاشان نیست، اما بسامد این رفتارها در سمپاد، در جایی که خانواده‌ها تمامی امیدشان به دانشگاه رفتن فرزندانشان بسته شده، بیشتر است. به سخن دیگر خانواده سمپادی‌ها کنترل و نظارت بیشتر و همه‌جانبه‌ای دارند. در بررسی معضلات سمپاد از نگاه سایر مشاوران به این نکته تأکید شده است: «اول [مشکل دانش‌آموزان] از همه به نظرم خانواده‌های متوقع هستن؛ یعنی وقتی

طرف می‌آد توی حالی فکر می‌کنه همه چیز تمومه دیگه، این باید مستقیم بره پزشکی دانشگاه تهران بشه و همین باعث فشار برای دانش‌آموز و از اون ور برای کادر مدرسه بوده» (فضیلت‌خواه مشاور تجربی).

یکی دیگر از مشاوران سمپاد در جواب سؤال من مبنی بر راهکارهای کاهش مشکلات روانی دانش‌آموزان سمپاد می‌گوید: «بهترین راه رفیق‌شدن با خانواده‌هاشونه. اون‌ها ایده‌هایی دارن که اصلاً در بچه نیست؛ یعنی مثلاً پدر می‌خواد بچه پزشک بشه، در صورتی که اصلاً توی این بچه نیست. بعد مثلاً یارو ژن حساب کتاب و بازاری داره (این یه چیز علمی ثابت شده است)، اصلاً این بچه پتانسیل پیش‌بینی قیمت طلا رو داره، ولی پتانسیل درس‌خوندن رو نداره، این واقعاً بی‌منطقه که هرچی ننه بابا نشدن بچه بشه» (جهانگرد، مشاور تجربی).

مهدی از دانش‌آموزان ضعیف دیگر در این زمینه می‌گوید: «خانواده من مرتب منو با تبار [رتبه ۴ انسانی ۱۴۰۱ و سمپادی] مقایسه می‌کنن و می‌گن تبار این‌طوری درس نمی‌خوند.»

درواقع برای این دانش‌آموز هنوز گنگ است که چگونه می‌توان مثل رتبه ۴ درس خواند. از این گونه است که ذهنیت والدین که اولین مراجع رسمی تربیت نوجوانان و پرورش‌دهنده آن‌ها در خانواده هستند، با شکل ایدئال «قهرمان» در بساخت شخصیت نوجوان سهیم است. دانش‌آموزان بسیاری به این دخالت خانواده در تصویر آینده اشاره کرده‌اند. آنچه این دانش‌آموز در خلال جلسه مشاوره به ما گفت ذهنیتی بود که خانواده‌های سمپادی با آن مواجهند. آن‌ها از فرزندانشان انتظار قبولی در بهترین دانشگاه‌ها و بهترین رشته‌ها با بالاترین رتبه را دارند، در صورتی که به‌صورت منطقی این کار شدنی نیست و شخصیت و روحیات نوجوانشان ایجاب نمی‌کند. صدرا، یکی از این دانش‌آموزان ضعیف، در پاسخ این سؤال که آیا مدرسه برای دانش‌آموزان ضعیف کاری می‌کند، می‌گوید: «مدرسه انگار مارو فراموش کرده.»

در همین زمینه مهدی می‌گوید: «اصلاً این مدرسه که اسمش سمپاده و پرورش استعدادها رو در دستور کار خودش قرار داده، اصلاً چه استعدادی رو پرورش می‌ده؟ من خودم با معلم پرورشی‌مون هم صحبت کردم، انگار معلوم نیست سمپاد چیو دقیقاً پرورش می‌ده!» بسیاری از این دانش‌آموزان درگیر نوعی بی‌معنایی هستند و خود را رهاشده فرض می‌کنند، اما این مقوله به همین جا ختم نمی‌شود، بلکه خروج از سمپاد برای بسیاری از آن‌ها نتایج خوبی ندارد. یکی از دانش‌آموزان متوسطه اول دخترانه سمپاد در خلال گفت‌وگویی درباره تلاش‌هایی می‌گوید که برای به‌دست‌آوردن بعضی از آزادی‌ها در مدرسه کرده است: «خیلیا دوست ندارن این امتیاز سمپادی بودن رو از دست بدن. برای همین همیشه توی دعوایی با ناظم و بقیه کوتاه می‌آن و ما نمی‌تونیم به کار گروهی بکنیم.» همین اظهار نظر را آرزو، دانش‌آموز سمپادی که موفق نشده است به دبیرستان راه بیابد به نحوی دیگر بیان می‌کند: «قبول نشدن توی دبیرستان یه کابوسیه برای دانش‌آموزان سمپاد (که دیگر الان نیست). فرزندان فقط یه مدرسه نیست و هویتیه. این اتفاقه و این بحران خیلی بد بود. سرش قرص می‌خوردم. اولین سؤالیه که همه ازم می‌پرسیدن این بود که چرا همه قبول شدن و تو نشدی و من هیچ جوابی نداشتم که بدم. این سؤالشون خیلی اذیتم می‌کرد. بیشتر هم کسانی که توی دبیرستان با من هم‌کلاسی بودن [این سؤالو ازم می‌پرسیدن]. هم‌کلاسیای دبیرستانم بهم می‌گفتن تو داری خالی می‌بندی که فرزانتان بودی.»

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در نسبت میان دانش‌آموزان قوی و دانش‌آموزان ضعیف، رتبه یا نمره با دو شکل خاص بروز می‌یابد. شاگرد اول تنها با غلبه بر دیگر همکلاسی‌ها توانسته به این مهم دست یابد؛ از این رو بیش از آنکه مایل به ماندن در این جایگاه باشد، از این جایگاه بهره‌مند است؛ زیرا دانش‌آموز ضعیف واسطه او و رتبه یا نمره می‌شود. همچنین مقهور نمره می‌شود و در پیکار با دانش‌آموز قوی شکست می‌خورد و از این رو معترض است. اگر برای این معترض فرایندهای جایگزین در نظر گرفته نشود، خود عمل اعتراض عملی است که وظیفه در نظر گرفته می‌شود یا تنها کاری است که به آن می‌پردازند. یکی از دلایل جو همیشه معترض سمپاد این است که مدرسه پیش از ورود بسیاری به آن‌ها وعده داده بود. محمد، یکی از مشاوران کنکور پرسابقه بسیاری از مجموعه‌های سمپاد تهران می‌گوید:

اعتراض و نارضایتی به سست شدن کلاس‌ها برنامه درسی منجر می‌شود و از این رو دانش‌آموزان سمپاد همواره آزادی بیشتری دارند. اما آزادی همواره معنایی دوگانه دارد؛ از یک سو به معنای «محیط آزاد» برای رشد دانش‌آموزان است و از سوی دیگر آنچه جریان دارد، نوعی بی‌برنامگی را هم شامل می‌شود که به علت نبود تعریف مشخصی از سمپاد و از آن مهم‌تر سمپادی بودن نقش بسته است. دانش‌آموزانی که جزو دانش‌آموزان ضعیف سمپاد طبقه‌بندی می‌شدند، گویی توسط مدرسه رها شده‌اند.

در این میان، محیط رقابت برای دانش‌آموز قوی و دانش‌آموز ضعیف، از لحاظ سخت‌افزاری و قانونی یکسان است. در واقع وظیفه دانش‌آموز درس خواندن است و این برای هر دو سنخ دانش‌آموز یکسان تلقی می‌شود، اما کمال مطلوب در مدرسه دانش‌آموز قوی است؛ در نتیجه دانش‌آموز ضعیف خواسته مدرسه نیست، بلکه پیش‌آینده خود این سیستم است. تا اینجا نسبت دانش‌آموز قوی و ضعیف فقط یک‌جانبه است؛ یعنی دانش‌آموز قوی تنها از آن رو قوی است که دانش‌آموز ضعیف وجود دارد و دانش‌آموز ضعیف چون از دیگری شکست خورده است ضعیف است. تاکنون در این تبیین اراده خود دانش‌آموز قوی و دانش‌آموز ضعیف دخیل نشده است.

از نظر یک سمپادی، در وهله اول و دانش‌آموز قوی در وهله دوم، نابغه بودن، نخبه بودن یا همان برنده رقابت بودن، وجه پیشاینده‌اش را تشکیل می‌دهد. البته واضح است که وی در بستر رقابت به این مهم رسیده است؛ در نتیجه از اینکه واقعاً چنین صفتی به وی تعلق دارد، مطمئن نیست. این همان چیزی است که در دانش‌آموز ضعیف سمپادی آشکار می‌شود.

آنچه در سنخ دانش‌آموز ضعیف سمپادی آشکار می‌شود حقیقت «نبوغ» به خود قائم است؛ چراکه او تنها نام نابغه را یدک می‌کشد و این نام بیشتر بیرونی است تا درونی؛ یعنی این نوع نبوغ بیشتر خارجی است تا درونی. دانش‌آموز ضعیف سمپادی پس زده شده است و در این مسیر نوعی حق برای خود در نظر می‌گیرد و خود را مستقل می‌بیند. اینکه دانش‌آموزان ضعیف خود را با دانش‌آموزان قوی می‌سنجند و همواره خود را مغلوب می‌پندارند، نشان می‌دهد اول بودن چون هدفی عام پذیرفته شده است. باید دید این دانش‌آموز چگونه به خودش نگاه می‌کند. دانش‌آموز ضعیف هویتی سلبی دارد؛ زیرا ارزش دانش‌آموز قوی است. دانش‌آموز ضعیف در این خودآگاهی خود را ضعیف می‌داند، اما در عین حال پیروز رقابت سمپاد نیز هست. در نتیجه تجربه‌ای از دانش‌آموز نخبه بودن را با خود دارد. این دانش‌آموز نه فقط ترس از عقب‌ماندن در این رقابت را تجربه کرده است، بلکه با احساسی در باب «نخبه‌نبودن» نیز مواجه شده است؛ از این رو ترس دانش‌آموز ضعیف وجودی است؛ چراکه همین ترس است او را تعریف می‌کند، اما او خود را به فعلیت می‌رساند و وضعیت خود را به منزله شکست خورده می‌پذیرد.

این شکست در دانش‌آموز موفق به صورت ابژکتیو حاضر است. او دانش‌آموز است و می‌داند که می‌تواند به سرنوشت دانش‌آموز ناموفق دچار شود. این آگاهی به شکست تنها آگاهی به قوی نبودن ذاتی وی نیست، بلکه در کار خود و همچنین دانش‌آموز ضعیف نیز

به فعلیت درمی‌آید. دانش‌آموز قوی و ضعیف تنها به دلیل تلاش خود از هم متمایز نمی‌شوند، بلکه هر دوی آن‌ها تلاش می‌کنند و کار هر دو است که موقعیت را می‌سازد.

احساس قدرت مطلق چه به صورت کلی و چه جداگانه، در دانش‌آموز قوی و ضعیف نوعی احساس نابودی را به همراه می‌آورد؛ یعنی آن‌ها تنها در رقابت معنا پیدا می‌کنند و در غیر این صورت از میان می‌روند. به سخن دیگر این دو سنخ حاصل ترس از رقابت هستند و آگاهی اولیه‌شان با بودن در رقابت شکل می‌گیرد. آگاهی به وضعیتشان هم بالقوه است. از خلال رقابت این دو سنخ از هم متمایز می‌شوند. در این رقابت دانش‌آموز قوی در صدر رقابت است و از این‌رو ارزش رقابت را مشخص می‌کند؛ چرا که نتیجه با اراده‌اش هماهنگ است، ولی آنچه نصیب دانش‌آموز ضعیف است، جنبه ناخواسته رقابت یا شکست است؛ زیرا خود رقابت در این میان به خود قائمی‌اش را نگاه می‌دارد و ارزشش حفظ می‌شود. دانش‌آموز قوی توانسته است رقابت کند و خشنود است، ولی این حالتی گذرا است؛ زیرا این خشنودی جنبه عینی ندارد؛ یعنی ماندگار نیست و تا رقابتی دیگر به تعویق می‌افتد، ولی آنچه در وی شکل می‌گیرد کار ماندگار یا تلاش پایدار است. این تلاش ماندگار وی را شکل می‌دهد؛ یعنی آن که واقعاً پرورش می‌یابد همان است که پیروز رقابت است. این شکل‌گیری نیز همان چیزی است که به آن افتخار می‌کند یا به آن می‌بالد؛ زیرا سرمنشأ شکل‌گیری شخصیتش همان رقابتی است که در آن پیروز بود. در فرایند تلاش برای رقابت دانش‌آموز سمپاد جایگاه خود را پیدا می‌کند یا به تعبیری به شهودی از خویشتن خود می‌رسد.

در اینجا ترس از شکست تنها جنبه برانگیزنده ندارد، بلکه جنبه کورکننده دارد؛ زیرا دانش‌آموز متوسط سمپاد (نخبه معمولی) خود را در جنبه‌ای خاص خالی از استعداد لازم برای برآوردن رتبه برتر می‌بیند و از این‌رو دچار یأس می‌شود. «نخبه معمولی» کسی است با ترس فروخورده. ترس بدون میل به پیروزی و تشکیل اراده برای رفع آن، تنها به صورت ترس باقی می‌ماند و موجب هیچ فعلیتی نمی‌شود. بدون تلاش برای پیروزی در رقابت، ترس امری خاموش است؛ از این‌رو تصویر فرد از خود تصویری مخدوش باقی می‌ماند، اما برای نابغه کنکوری آن تصویر شخص از خود از آنجا که در ترس عارضی (ترس شکست در رقابت) پرورده شده است، تنها صورتی خیالی و خالی است؛ یعنی آن رقابت نتوانسته است او را در راستای خود بپرورد و او تنها به صورت لذت به این رقابت نگاه می‌کند؛ از این‌رو معنای خاص پرورش برای او از این طریق مخدوش می‌شود. چنین شخصی تنها مهارتی خاص دارد و «موفقیت‌جو» می‌شود.

مأخذ مقاله: مستخرج از رساله دکتری نویسنده دوم با عنوان «قواعد جامعه‌پذیری نسل نوجوان از خلال نظم کنکوری (مطالعه موردی: مدارس سمپاد)»، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران. در این مقاله تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- اعتمادی‌فرد، سید مهدی (۱۳۹۲). وضعیت اعتماد عمومی اساتید دانشگاه‌ها به کارگزاران نظام جمهوری اسلامی ایران. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۲(۲)، ۲۲۵-۲۴۶. <https://doi.org/10.22059/jisr.2013.50427>
- دانش، سروش (۱۳۹۷). مقایسه مؤلفه‌های دهگانه مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس سمپاد و عادی شهر سبزوار. نشریه پژوهش‌های تاریخی، اجتماعی و سیاسی، ۲(۱۵)، ۱۱۱-۱۲۲.
- دورکیم، امیل (۱۳۷۶). تربیت و جامعه‌شناسی. ترجمه علی‌محمد کاردان. تهران: آگاه.
- رضایی، محمد و تشویق، فاطمه (۱۳۹۲). بازخوانی سنجه‌های سرمایه فرهنگی. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱(۲)، ۹-۳۵. <https://doi.org/10.22059/jisr.2013.36575>

شلم، ماکس (۱۳۹۱). کین تیزی. ترجمه صالح نجفی. تهران: ثالث.

ویلهلم، گئورگ و هگل، فریدریش (۱۳۹۵). پدیدارشناسی جان. ترجمه باقر پرهام. تهران: کندوکاو.

- Danesh, S. (2017). Comparison of rural components of life skills in second year female students of Sampad and normal schools in Sabzevar city. *Historical, Social and Political Research Journal*, 2(15), 111-122. (In Persian)
- Durkheim, E. (1376). *Education and sociology*. Translated by Ali Mohammad Kardan. Tehran: Agah. (In Persian)
- Etamadifard, S. M. (2012). The state of public trust of university professors in the agents of the Islamic Republic of Iran. *Social Studies and Research in Iran*, 2(2), 225-246. <https://doi.org/10.22059/jisr.2013.50427> (In Persian)
- Rezaei, M. and Tashvigh, F. (2012). Rereading cultural capital metrics. *Social Studies and Research in Iran*, 1(2), 9-35. <https://doi.org/10.22059/jisr.2013.36575> (In Persian)
- Scheler, M. (2011). *Kintozi* Translated by Saleh Najafi. Tehran: Salees Publication. (In Persian)
- Wilhelm, G. and Hegel, F. (2015). *John's phenomenology*. Translated by Baqer Parham. Tehran: Kendokav. (In Persian)
- Adams, J. D., Gupta, P., & Cotumaccio, A. (2014). Long-Term Participants: A Museum Program Enhances Girls' STEM Interest, Motivation, and Persistence. *Afterschool Matters*.
- Anagnostopoulos, D. (2006). "Real Students" and "True Demotes": Ending Social Promotion and the Moral Ordering of Urban High Schools. *American Educational Research Journal*, 43(1), 5-42. <https://doi.org/10.3102/00028312043001005>
- Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(5), 564-582. <https://doi.org/10.1002/tea.20353>
- Barnes, J. (2014). Interdisciplinary, Praxis-focused Auto-ethnography: Using Autobiography and the Values Discussion to Build Capacity in Teachers. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(5), 160-182. <https://doi.org/10.14738/assrj.15.466>
- Bartlett, L. (2007). Bilingual literacies, social identification, and educational trajectories. *Linguistics and Education*, 18(3), 215-231. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.07.005>
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Bourdieu, P., & Bourdieu, P. (2000). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage Publ.
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.735259>
- Cookson, P. W., & Persell, C. H. (1985). English and American Residential Secondary Schools: A Comparative Study of the Reproduction of Social Elites. *Comparative Education Review*, 29(3), 283-298.
- Hardee, S. C., & Reyelt, A. (2009). Women's Well-Being Initiative: Creating, Practicing, and Sharing a Border Pedagogy for Youth. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 6(2), 29-40.
- Hughes, R. M., Nzekwe, B., & Molyneaux, K. J. (2013). The Single Sex Debate for Girls in Science: A Comparison Between Two Informal Science Programs on Middle School Students' STEM Identity Formation. *Research in Science Education*, 43(5), 1979-2007. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9345-9347>.
- Jonsson, A.-C., & Beach, D. (2013). A Problem of Democracy – Stereotypical notions of intelligence and identity in college preparatory academic programmes in the Swedish upper secondary school. *Nordic Studies in Education*, 33(1), 50-62. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2013-01-07>
- Khan, S. R. (2014). The ease of mobility. In T. Birtchnell & J. Caletrio (Eds.), *Elite Mobilities*. Routledge.
- Klaczynski, P. A., & Reese, H. W. (1991). Educational trajectory and ?action orientation?: Grade and track differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(4), 441-462. <https://doi.org/10.1007/BF01537185>
- Lemke, J. L. (2001). Articulating communities: Sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 296-316. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200103\)38:3<296::AID-TEA1007>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200103)38:3<296::AID-TEA1007>3.0.CO;2-R)
- Marcouyeux, A., & Fleury-Bahi, G. (2011). Place-Identity in a School Setting: Effects of the Place Image. *Environment and Behavior*, 43(3), 344-362. <https://doi.org/10.1177/0013916509352964>

- Maxwell, C., Deppe, U., Krüger, H.-H., & Helsper, W. (Eds.). (2018). *Elite Education and Internationalisation: From the Early Years to Higher Education*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-59966-3>
- O'Hara, S. (2018). Autoethnography: The Science of Writing Your Lived Experience. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(4), 14–17. <https://doi.org/10.1177/1937586718801425>
- Omoregie, J., & Carson, J. (2022). Reductive mechanisms for unwanted intrusive thoughts: Exploring affectivity in clinical and non-clinical samples. *Mental Health and Social Inclusion*, 27(1), 51–65.
<https://doi.org/10.1108/MHSI-06-2022-0040>
- Polman, J. L., & Hope, J. M. G. (2014). Science news stories as boundary objects affecting engagement with science. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(3), 315–341. <https://doi.org/10.1002/tea.21144>
- Simmel, G. (1971). On individuality and social forms (D. N. Levine, Ed.). The University of Chicago Press, London.
- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 195–205.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.006>
- Smith, K. (2008). Becoming an 'honours student': The interplay of literacies and identities in a high-track class. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 481–507. <https://doi.org/10.1080/00220270701798996>
- Stapleton, S. R. (2015). Environmental identity development through social interactions, action, and recognition. *The Journal of Environmental Education*, 46(2), 94–113. <https://doi.org/10.1080/00958964.2014.1000813>
- Thompson, J. (2014). Engaging girls' sociohistorical identities in science. *Journal of the Learning Sciences*, 23(3), 392–446. <https://doi.org/10.1080/10508406.2014.888351>
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31(1), 35–63.
<https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>