

Research Paper



A phenomenographic reflection on students' rights: An analysis of the lived experiences of principals

Shokoufe Eghbali  Hamid Farhadi Rad  Zahra Saaedi 

1. Master Student in Educational Administration, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Khuzestan, Iran.
2. Associate Professor of Educational Administration, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Khuzestan, Iran.
3. Assistant Professor of Law, Faculty of Economics and Social Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Khuzestan, Iran.

**Article Info:**

Received: 2024/12/6

Accepted: 2025/2/1

PP: 231-249

Use your device to scan and read the article online:



DOI: 10.22098/ael.2025.16320.1507

Keywords:

Student rights, phenomenography, lived experiences, Principals

Abstract

Background and Objective: Question about principals' awareness of student rights, the degree of adherence to student rights, and providing the basis for their realization in practice, is a less studied field in Iran's education. This research was designed with the aim of providing a delineation of the narratives of principals about student rights.

research methodology: The phenomenography qualitative research method was used to answer the above basic questions. The participants were defined using the purposeful sampling method, and then they were identified by the snowball method and invited to an interview. The data were collected through in-depth semi-structured interviews with 20 principal and analyzed using the content analysis.

Findings: The findings showed that although principals are generally aware of student rights and accept them, in practice they have many issues in realizing them. Among them is the conflict between the individual rights of students and the social requirements of the school, the incompatibility of the educational system with the diverse needs of students, the inequality in access to facilities, the incompatibility of evaluation methods with the needs of the new generation, the shortcomings of the educational system in meeting health needs, and the gap between equality and Inclusion in education pointed out. **Conclusion:** These inconsistencies are mainly rooted in the social context and the structure of the educational system, in addition to the weakness of managers' training, such as budget restrictions, cumbersome laws, and lack of coordination between institutions. Therefore, the sustainable realization of student rights requires the active participation of all education stakeholders in educational policies.

Citation: Eghbali, S., Farhadi Rad, H. & Saaedi, Z. (2023). Subject, A phenomenological reflection on students' rights: an analysis of the lived experiences of principals, *Journal of Applied Educational Leadership*, 5(4), 231-249. DOI; 10.22098/ael.2025.16320.1507

*Corresponding author: Hamid Farhadi Rad

Address: : Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Khuzestan, Iran.

Tell: 09124266355

Email: : h.farhadirad@scu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Rapid changes in society highlight the importance of education in guiding change and developing individuals adaptable to the social environment. The United Nations Charter, emphasizing the importance of the schooling period, explicitly states that this period forms the moral, intellectual, and social foundations of individuals. (United Nations, 2022). In this regard, it is essential to pay attention to students' rights and observance in educational environments. However, fundamental questions remain about school administrators' awareness of student rights and their interpretation of these rights. The present study examines the perceptions and attitudes school administrators have about student rights and how they implement these concepts in practice. Student rights include a wide range of individual and social rights, including access to free education, academic security, freedom of expression, and the preservation of human dignity (Ghahremani, 2021). These rights have been widely considered in international and domestic law; Including the adoption of the Convention on the Rights of the Child in 1989, which specifically addressed the issue of student rights (Rasouli & Noori, 2019). Given the importance of these rights in the personal and social growth and development of students, many studies have been conducted in this field; these studies have shown that school administrators' awareness of students' rights improves the educational environment and students' motivation to learn, and has a positive impact on their social and mental health (Tibbits, 2010; George et al., 2019). On the other hand, ignoring students' rights can have serious negative effects, including truancy and psychological problems (Smith Khan et al., 2018; Van Asselt et al., 2023). In this study, the importance of school administrators' awareness and their ability to implement these rights in the school environment is examined. Also, the results of various studies show that the awareness of parents and school officials about students' rights is the basis for the development of their talents (George et al., 2019). By increasing the knowledge of administrators, schools as educational institutions will be able to create a safe, appropriate, and healthy environment for students (Najafi, 2023). This study emphasizes the importance of raising awareness among school administrators about students' rights and states that lack of awareness can lead to violations of students' rights and the resulting social harm. Finally, this study points to the key role of educational leaders in creating a human rights-based environment in schools and strengthening legal awareness among students and teachers.

Methodology:

The present study aims to investigate the understanding and interpretation of school principals of "student rights" qualitatively using the phenomenography method and is placed in the interpretive paradigm. The purpose of phenomenographic studies is to represent participants' perceptions of a specific phenomenon and is based on the assumption that different people can have different experiences or interpretations of a phenomenon. Therefore, as a method to understand the lived experience of school principals of student rights, the researcher seeks to discover, describe, and represent the narratives of principals. In this study, purposive and criterion-based sampling was conducted and participants were identified as snowballs. In-depth semi-structured interviews were conducted with 20 school principals and the interviews were terminated after reaching theoretical saturation. In the implementation phase, a 5-minute clip containing images and short videos from schools was shown to provide a common ground for discussion. The data were recorded and stored in audio form in line with the research ethics guidelines. After that, the interviews were

carefully transcribed and analyzed using content analysis. To ensure the data, the transcripts of the interviews were returned to the participants and final approval was given. Then, the data were analyzed using theoretical coding, and similar codes were grouped into categories, and the main phenomena were extracted. These phenomena were the administrators' narratives of students' rights. The data analysis process was carried out continuously to carefully uncover the phenomena hidden in the data.

Research Methodology Overview

Research Orientation	Applied- Fundamental
Research Approach	Qualitative
Research Method	Phenomenography
Research Paradigm	Interpretivism
Data Gathering	Semi-Structured Interview
Sampling	Purposeful

Results:

The collected and analyzed data show that school administrators in Dezful pay attention to 11 important and fundamental points in interpreting student rights as follows: 1. Conditional freedom of expression 2. A clear violation of students' privacy 3. Respect for students' dignity and personality 4. Decrepit and undesirable educational infrastructure 5. Limitations in comprehensive and inclusive education of sexual issues 6. The gap between curriculum and education 7. Life skills and citizenship rights 8. Unequal distribution of extracurricular opportunities in schools 9. Transparency and participation in the educational evaluation process 10. Inefficient educational system in material and moral support for students 11. Imbalance of educational justice for students of nationalities and minorities. They also categorize these points as related phenomena. Then, after reviewing the data, the initial concepts and core categories were placed together based on the logic of semantic similarity of identical core categories and in the form of phenomenology, the main phenomena in the field of administrators' interpretation of student rights were extracted, which include: 1. Students' rights, an educational luxury good 2. Students' rights, a forbidden zone of education 3. Students' rights, victims of financial issues 4. Students' rights are lost in the evaluation system 5. Students' rights are the professional responsibility of teachers and administrators.

Discussion and conclusion:

The study results of school principals' narratives of student rights show that the understanding and interpretation of these rights vary among principals, and these differences range from "outside my control" to "my professional duty." Although principals generally have a relative awareness of student rights and accept them, in practice they face challenges such as the conflict between students' rights and the social requirements of the school, inequality in access to facilities, and the incompatibility of assessment methods with the needs of the new generation. These problems are mainly caused by structural obstacles such as budget constraints and cumbersome laws. Although schools try to respect students' rights, solving these root problems requires a systemic and coordinated approach at the macro level. Also, in today's world, students are widely aware of their rights and benefit from them, including their rights to tests, educational programs, and exam conditions. However, what is often overlooked is the generational needs of students that require more attention. Accordingly, the need to consider student rights as a key principle in educational policies is emphasized, and to achieve this goal, it is essential to adopt coordinated and comprehensive approaches.

Reference

- Ahmadi-Far, R., & Nouri, A. (2019). Principles related to the fundamental rights of students in the Iranian legal system, *Quarterly of Education*, 140. [In Persian] <https://qjoe.ir/article-1-2090-en.pdf>
- Najfi, S. (2023). Change management and its impact on the acceptance of change in organizations, *Management Research*, Vol, 22(1), pp, 45-62. [In Persian]
- George, S., Smith, A., & Lee, R. (2019). Children's Rights and Educational Development: The Role of Human Rights in Advancing *Social and Educational Outcomes*. *International Journal of Educational Development*, 66, 1-11
- Ghahramani, Samaneh and Jadgal, Hafizeh and Sehoei, Ghasem and Arbabi, Bani, 1400, Students' Rights in Iran, The First International Conference on New Ideas in Jurisprudence, *Law, and Psychology*, Tehran. [In Persian]
- Smith-Khan, L., & Crock, M. (2018). Making Rights to Education Real for Refugee Children with Disabilities. Paris: UNESCO, pp. 9–13. Available online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266058> (accessed on 20 December 2022).
- Tibbits, F. (2010). Impact Assessment of Rights Education Action Program (REAP). Final Report Submitted to Amnesty International Norway. HERA <https://www.amnesty.org/en/documents/pol32/011/2010/en/>
- United Nations. Convention on the Rights of the Child. Adopted and Opened for Signature, Ratification and Accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989. Available online: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Van Asselt, R., Kuipers, M., & Vermeer, K. (2023). The Impact of Ignorance on Students' Rights and Educational Outcomes: Implications for Human Resource Development and Societal Progress, *Journal of Educational Policy and Practice*, Vol, 15(2), pp, 45-60



تاملی پدیدارنگارانه به حقوق دانش آموزان: تحلیل تجارب زیسته مدیران مدارس

شکوفه اقبالی^{ID}، حمید فرهادی راد^{ID}، زهرا ساعدی^{ID}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران.
۲. دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران.
۳. استادیار حقوق، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: پرسش‌های اساسی پیرامون آگاهی مدیران مدارس از حقوق دانش‌آموزی، میزان پایبندی به حقوق دانش‌آموز و فراهم نمودن زمینه تحقق آنها در عمل، یک حوزه کمتر مطالعه شده در آموزش و پرورش ایران است. لذا این پژوهش با هدف ارائه تصویری روشن از روایت‌های مدیران مدارس از حقوق دانش‌آموزی، طراحی و اجرا شده است.

روش‌شناسی پژوهش: برای پاسخ به سوالات اساسی مطرح شده، از روش پژوهش کیفی پدیدارنگاری استفاده شد. مشارکت کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر معیار برگزیده شدند تعریف شدند و سپس به روش گلوله برفی شناسایی و دعوت به مصاحبه شدند. پس از تهیه پروتکل مصاحبه، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق با ۲۰ نفر از مدیران جمع‌آوری شده و با استفاده از روش تحلیل محتوا، تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: تحلیل روایت‌های مدیران مدارس نشان داد که اگرچه مدیران به‌طور کلی از حقوق دانش‌آموزی آگاه هستند و آن را می‌پذیرند، اما در عمل با مسائل متعددی در تحقق این حقوق مواجه‌اند. از جمله آنها می‌توان به تعارض میان حقوق فردی دانش‌آموزی و الزامات اجتماعی مدرسه، عدم تطابق سیستم آموزشی با نیازهای متنوع دانش‌آموزان، نابرابری در دسترسی به امکانات، ناسازگاری روش‌های ارزشیابی با نیازهای نسل جدید، کاستی‌های سیستم آموزشی در تأمین نیازهای بهداشتی و شکاف بین برابری و فراگیری در آموزش اشاره کرد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد ناهماهنگی‌های عنوان شده علاوه بر ضعف آموزش‌های مدیران، عمدتاً ریشه در بافت اجتماعی و ساختار نظام آموزشی مانند محدودیت‌های بودجه‌ای، قوانین دست‌وپاگیر و عدم هماهنگی بین نهادها دارد. لذا، تحقق پایدار حقوق دانش‌آموزی مستلزم مشارکت فعال تمامی ذینفعان آموزش و پرورش در سیاست‌گذاری‌های آموزشی است.



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: 1402/9/16

تاریخ پذیرش: 1403/11/13

شماره صفحات: ۱-۲۰

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:



DOI:

10.22098/ael.2025.16320.1507

واژه‌های کلیدی:

حقوق دانش‌آموزی، پدیدارنگاری، تجارب زیسته، مدیران مدارس

استناد: اقبالی، شکوفه؛ فرهادی راد، حمید و ساعدی، زهرا (۱۴۰۳). تاملی پدیدارنگارانه به حقوق دانش‌آموزان: تحلیل تجارب زیسته مدیران مدارس، فصلنامه علمی پژوهشی رهبری آموزشی کاربردی، ۵(۴)، ۳۳۱-۳۴۹.

*نویسنده مسئول: حمید فرهادی راد

نشانی: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران.

تلفن: ۰۹۱۲۳۲۶۳۵۵

پست الکترونیکی: h.farhadirad@scu.ac.ir

در جامعه‌ای با تحولات شتابان، نقش آموزش و پرورش در هدایت تغییرات و پرورش افراد سازگار با محیط اجتماعی، بر هیچ کس پوشیده نیست. منشور سازمان ملل با تأکید بر اهمیت دوران تحصیل، به صراحت بیان می‌کند که این دوره، بنیان‌های اخلاقی، فکری و اجتماعی افراد را شکل می‌دهد. در چنین منظومه‌ای، ضرورت توجه به حقوق دانش‌آموزان و تضمین رعایت آن‌ها در محیط‌های آموزشی، امری مهم و ضروری می‌باشد (United Nations, 2022). با این وجود، پرسش‌های اساسی پیرامون آگاهی مدیران مدارس از حقوق دانش‌آموزی و تفسیر آنان از این حقوق در عمل همچنان به قوت خود باقی است. پرسش‌هایی مانند: آیا مدیران مدارس از حقوق دانش‌آموزان اطلاع و آگاهی کافی دارند؟ چه برداشت و تلقی از حقوق دانش‌آموز دارند؟ و چه شیوه‌های بدیع و خلاقانه‌ای برای رعایت آن در محیط آموزشی به کار می‌برند؟ لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی عمیق یک پرسش کلی و ارائه تصویری روشن از وضعیت موجود، طراحی شده بود. لذا پرسش اصلی عبارت بود از اینکه مدیران مدارس چه برداشت‌ها و تلقی‌هایی از حقوق دانش‌آموزی دارند؟

سازه حقوق دانش‌آموز حوزه گسترده‌ای را در بر می‌گیرد اما در تعریف مشخص می‌توان گفت: حقوق دانش‌آموز عبارت است از مجموعه تکالیفی است که بر عهده نظام آموزشی است، سلامت جسمی و روانی دانش‌آموز را تضمین می‌کند و رابطه بین دانش‌آموز و نظام آموزشی را تنظیم و تعریف می‌نماید (Ghahremani, 2021). مجموعه مقرراتی که برای انجام بهینه این تکالیف تدوین می‌شود از یک سو بیان‌کننده حقوق، آزادی‌ها و مسئولیت‌های دانش‌آموزان است و از سوی دیگر بیان‌کننده مسئولیت‌های سازمان‌ها و اشخاصی است که در امر آموزش با دانش‌آموز در ارتباط هستند. حقوق دانش‌آموزان شامل طیف گسترده‌ای از حقوق فردی و اجتماعی می‌شود؛ ابعادی مانند دسترسی به آموزش رایگان، برخورداری از تأمین اجتماعی، آزادی انتخاب نوع و شیوه آموزش، ارتقای سطح دانش و آگاهی‌های عمومی دانش‌آموزان، آموزش به زبان مادری (محلی و قومی)، امنیت تحصیلی، برخورداری همه دانش‌آموزان از حقوق مساوی، آزادی فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی-فرهنگی، پرورش خلاقیت‌های هنری، برخورداری از امکانات و فرصت‌های مناسب برای استفاده مفید و سازنده از اوقات فراغت، هدایت و راهنمایی تحصیلی، تسهیل و ارائه فرصت‌های آموزشی برای کودکان دارای نیازهای ویژه، است (Ghahremani, 2021). این حقوق، مواردی مانند آزادی بیان و عقیده، حفظ کرامت انسانی، مصونیت از هرگونه تعرض حیثیتی را نیز پوشش می‌دهد.

توجه به حقوق دانش‌آموز گرچه از دیرباز موردتوجه مدیران و سیاستگذاران آموزشی و اندیشمندان اجتماعی بوده ولی به طور خاص، در اواخر قرن بیستم و در سال ۱۹۸۹ با تصویب کنوانسیون حقوق کودک که در یک مقدمه و پنجاه و چهار ماده تنظیم شده بود (Rasouli & Noori, 2019)، مورد توجه جدی قرار گرفت. پس از آن موضوع حقوق دانش‌آموز یکی از دغدغه‌های اساسی اصلاحگران اجتماعی، خانواده‌ها و سازمان‌های تربیتی شد. در دهه‌های اخیر به‌صورت رسمی و قانونی در سازمانها و محافل بین‌المللی و ملی موردتوجه قرار گرفته و قوانینی ویژه در این زمینه به تصویب رسیده است (Barton, et al. 2020). از آنجا که رعایت حقوق دانش‌آموز و تأمین امنیت، سلامت روانی و آزادی‌های او می‌تواند نقش بسیار پررنگی در سلامت اجتماعی داشته باشد، مطالعه تلقی مجریان نظام آموزشی از آن و سازوکارهای آنها برای رعایت حقوق دانش‌آموزان یک ضرورت بنیادی به نظر می‌رسد.

در مبانی نظری استدلال بر این است که آگاهی مسئولان آموزشی از قوانین تعیین‌کننده حدود و روابط انسانی و اجتماعی، امری حیاتی است. زیرا دانش‌آموز در محیط مدرسه به عنوان یک محیط یادگیری، به تمرین آنچه که به سلامت و بلوغ اجتماع کمک می‌کند می‌پردازد، یاد می‌گیرد و توسعه پیدا می‌کند. وظیفه اصلی مدیران مدارس هم فراهم نمودن شرایط رشد و توسعه فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است. به‌عنوان مثال یکی از حقوق مسلم انسان بهره‌مندی از حقوق و آزادی‌های فردی در عرصه سیاسی و اجتماعی است. دانش‌آموزانی که در مدرسه آزادانه نظرات خود را بیان کنند و افکار و عقاید خود را به دیگران ابراز می‌نمایند، هویتی ویژه پیدا می‌کنند و به‌عنوان یک شهروند نیز به این حقوق توجه دارند. لذا نظر به آنکه مدرسه به عنوان بافتار رشد و تربیت دانش‌آموز است، مدیران مدارس به‌عنوان کسانی که نقش تعیین‌کننده‌ای در تربیت نسل آینده کشور دارند، لازم است از حقوق قانونی دانش‌آموزان اطلاع دقیق داشته و به عنوان یکی از الزامات اساسی مدیریت مدرسه مورد توجه قرار دهند (Taghizadeh Zanouqi et al., 2022). از منظر عدالت اجتماعی نیز جامعه سالم و عدالت‌محور در گرو تربیت و آموزش صحیح کودکان خواهد بود که این مورد از مسئولیت‌های رهبران آموزشی و مدارس است (Malekian & Najafi, 2019). مسئله دیگر تبیین رعایت حقوق دانش‌آموزی از منظر اخلاق و رهبری اخلاقی است. تفسیر واضح این دیدگاه این است که هدایت سازمان‌های آموزشی با دانش عمومی و تخصصی به سامان نمی‌رسد و مستلزم توجه به ابعاد اخلاقی نیز است (Syadat et al. 2101). رهبران اخلاقی تلاش می‌کنند با به‌کارگیری این اصول در رفتار خود و همچنین ترویج آن در دیگران، برای ساختارهای اجتماعی بهتر، پایدارتر و عادلانه‌تر کار کنند (Karimi & Nazari, 2023). در واقع بر اساس نظریه‌های فوق می‌توان گفت نهاد مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماع، نقشی کلیدی در تربیت نسل آینده ایفا می‌کند و با رعایت و آموزش عملی حقوق دانش‌آموزان به‌عنوان ذی‌نفعان اصلی این نظام، زمینه‌ای مناسب برای رشد و شکوفایی دانش‌آموزان و در نهایت،

ارتقای سطح جامعه را فراهم می‌کند.

از آنجا که حقوق دانش آموز یکی از مهم‌ترین حقوق بشری است در پژوهش‌ها نیز مورد توجه بوده است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آشنایی اولیا و مسئولین مدارس با حقوق دانش‌آموزان زمینه ساز شکوفایی استعدادهای آنان است (George et al., 2019) و دانش‌آموزانی که در فضایی که به حقوق آنها توجه می‌شود رشد می‌کنند، از نظر شایستگی‌های روانی-اجتماعی در سطح بالاتری نسبت به همسالان تحصیل‌نکرده خود قرار دارند (Tibbits, 2010). علاوه بر آن، آگاهی مدیران مدارس از حقوق دانش‌آموزان و رعایت آنها آثار و تبعات تربیتی فراوانی دارد؛ بر انگیزه یادگیری تأثیر دارد، فضای آموزشی مدارس را امن‌تر، آرام‌تر و دلپذیرتر می‌کند و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان در فعالیتهای مختلف را افزایش می‌دهد. از طرفی بی‌توجهی به حقوق آنها نه تنها نظم مدارس را بر هم می‌زند، بلکه آثار نامطلوبی مانند فرار از تحصیل، ترک تحصیل و مشکلات روحی و روانی فراوان را در دانش‌آموزان ایجاد می‌نماید (Smith Khan et al., 2018; Van Asselt et al. 2023).

پژوهش‌ها در ایران نشان نیز می‌دهند علی‌رغم اهمیت نقش مدیران مدارس در موفقیت مدرسه، بسیاری از مدیران برای این کار آماده نشده‌اند (Etehad et al. 2021) در پژوهشی (Pashaei, Yusef Kandi, & Hasani, 2021) استدلال می‌کنند که مدیران مدارس بیشتر برای تدریس آموزش دیده‌اند نه برای مدیریت مدرسه و زمانی که مدیر مدرسه می‌شوند ناگهان در دنیایی از مسئولیت‌های جدید، تعهدات بیشتر، مشکلات جدید و کمبود وقت قرار می‌گیرند. این عدم آمادگی مدیران موجب بروز مشکلات متعدد از جمله در حیطه امور و حقوق دانش‌آموزان می‌شود. در نتیجه این شکاف آموزشی، مسئله حقوق دانش آموز کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد (Ebrahimi et al. 2021) و در بسیاری از موارد، عدم آگاهی از این حقوق، سبب می‌شود که دانش‌آموزان آسیب ببینند و حقوقشان پایمال شود (Izadi & Dastmard, 2023). مدیران آگاه می‌دانند که یادگیری فرایند تغییر است و رعایت حقوق دانش‌آموزی زمینه تغییرات را فراهم می‌نماید (Najafi, 2023). بنابراین ضمن پذیرش مسئله کمبود پژوهش‌های مرتبط، باید یادآوری نمود که اندک پژوهش‌های مرتبط نیز به اندازه کافی گویا هستند که توجه به حقوق دانش‌آموزان تا چه اندازه آثار و تبعات مثبت فردی و اجتماعی دارد.

تجارب جهانی در حوزه رعایت حقوق دانش‌آموزی حاوی نکات و مسائل قابل توجهی است که می‌تواند اهمیت و ضرورت توجه به این مسئله را بازنمایی کند. به‌عنوان نمونه در کشور انگلستان کارکنان مدارس با دانش‌آموزان به احترام رفتار می‌کنند. برای اجتماعی شدن در مدرسه آموزش می‌بینند و به آن‌ها فرصت داده شود تا شخصیت، استعدادها و توانایی‌های ذهنی و جسمی خود را شکوفا کنند. در آمریکا مدارس نمی‌توانند بین دانش‌آموزان بر اساس نژاد، رنگ یا منشأ ملی تبعیض قائل شوند. برای کودکان بدون مدرک نمی‌توانند از حق آن‌ها برای آموزش عمومی رایگان محروم قائل شوند و مدارس نباید خانواده‌ها را ملزم به اثبات شرایط مهاجرتی خود برای ثبت‌نام فرزندان خود در مدرسه کنند. در کانادا حق آموزش در قوانین آموزش استانی/منطقه‌ای آمده است. این قوانین معمولاً دسترسی به آموزش عمومی را برای کودکان از سنین ۶/۵ سال تا ۲۱/۱۸ سال فراهم می‌کند. علاوه بر این موارد، قوانین مرتبط با حقوق بشر هم دسترسی و هم محافظت در برابر تبعیض در آموزش را تضمین می‌کند (George et al., 2019).

در ایران نیز منشور ملی حقوق دانش‌آموز در اسفند ۱۳۷۲ با «قانون اجازه الحاق دولت جمهوری اسلامی ایران به کنوانسیون حقوق کودک» و با تصویب مجلس شورای اسلامی و تأیید شورای نگهبان رسماً این کنوانسیون را پذیرفت؛ مشروط بر آن که مفاد آن در هر مورد و هر زمان در تعارض با قوانین داخلی و موازین اسلامی باشد یا قرار گیرد، از طرف دولت جمهوری اسلامی ایران لازم‌الاجرا نباشد. تا آن زمان حقوق کودک و بالخصوص دانش‌آموز در بین قوانین رسمی برجسته نبود و تعریف ویژه‌ای از آن وجود نداشت. در طی زمان‌های مختلف نه تنها کنوانسیون حقوق کودک دستخوش تغییرات دولت‌های مختلف شد بلکه منشور حقوق دانش‌آموزی نیز به دلایل مختلف به دست فراموشی سپرده شد. برای مثال: یکی از اقدامات مهم و البته چالش‌برانگیز دولت سیزدهم، ابلاغ سند ملی حقوق کودک و نوجوان بود. سندی ۱۴ ماده‌ای که در توضیح ضرورت تدوین آن آمده است که این سند قرار است با یکپارچگی و انسجام، اصول سیاست‌ها و مبانی حقوقی کودک در ابعاد تربیتی، فرهنگی، بهداشتی، قضایی و حقوقی موجب وفاق و وحدت نظر مسئولین و نظام اسلامی شود. این در حالی است که ایران از سال ۱۳۷۲ به پیمان‌نامه حقوق کودک در سطح بین‌المللی پیوسته بود و به گفته فعالان حقوق کودک به تدوین سند جایگزین در این حوزه نیازی نبود.

اتفاقات گاه و بیگاه مدارس از قبیل تنبیه بدنی دانش‌آموزان، یک پیامد واضح و خشن نادیده‌گرفتن حقوق دانش‌آموزان در نظام آموزشی کشور است. اگرچه این موضوع که چرا شیوه تنبیه بدنی دانش‌آموزان در مدارس کشور تا به امروز اصلاح نشده است و معلم یا کارکنان مدرسه چه روش‌های جایگزینی برای برخورد با دانش‌آموز متخلف دارند، نیاز بیشتری به تحقیق و بررسی دارد، اما بی‌توجهی به حقوق دانش‌آموز تنها به مسئله تنبیه بدنی ختم نمی‌شود و دایره شمول آن گسترده‌تر است. مسائلی که بسیاری از آن‌ها در اثر سیاست‌گذاری‌های

مسئولان و گاه تلاش برای صرفه‌جویی رقم خورده و حالا شرایط مدارس را در وضعیتی قرار داده که دست آخر نتیجه آن تضییع حقوق دانش‌آموز و محرومیت او از شرایط تحصیل باکیفیت است. چند محور اصلی از مصادیق بی‌توجهی به حقوق دانش‌آموز در نظام آموزش و پرورش کشور شامل کلاس‌های شلوغ و پرتراکم، فضای فیزیکی فرسوده، فضای بازی محدود، فضای آموزشی زیر خط استاندارد، کمبود معلم، فوق‌برنامه‌های اجباری و مواردی از این دست بخشی از کم‌توجهی به حقوق دانش‌آموزان است (Taghizadeh, 2022). موارد فوق نشان دهنده ضعف نظام آموزشی در مواجهه با حقوق دانش‌آموزان است.

حال با یک مسئله چند بعدی و پیچیده مواجه هستیم؛ مدیران و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت باید از حقوق دانش‌آموزان آگاهی کامل و دقیق داشته باشند، آن را به دانش‌آموزان به عنوان ذینفعان نظام آموزشی، معلمان و سایر افرادی که با دانش‌آموز در ارتباط هستند، آموزش بدهند و مهمتر از همه زمینه رعایت این حقوق را فراهم نمایند. آگاهی عنصر اساسی این مسئله است چرا در بسیاری از موارد، عدم آگاهی از این حقوق، سبب می‌شود که آن‌ها آسیب ببینند و حشمان پایمال شود. آن‌ها باید بدانند که از حقوقی برخوردار هستند که می‌توانند با استفاده از آن‌ها از خود دفاع کنند و به چیزی که شایسته آن هستند، دست یابند. دانش‌آموزان حق دارند تا از مقررات آموزشی، آگاهی پیدا کنند و مؤسسات و مراکز آموزشی باید آن‌ها را از چنین مقرراتی مطلع کنند. همچنین دانش‌آموزان، می‌توانند تشکیلات و اجتماعات آموزشی آزادانه داشته باشند (Izadi & Dastmard, 2023). به عبارتی افرادی که از حقوق خود و دیگران آگاه هستند و از توجیحات اساسی حقوقی خود اطلاع دارند، احتمالاً کمتر مرتکب نقض حقوق می‌شوند (Losen et al., 2020). دانش و آگاهی مربیان در مورد حقوق کودکان و رویکردهای مربوط به حقوق دانش‌آموزان، از عوامل تعیین‌کننده در توانایی مدارس برای ایفای نقش مؤثر خود در این زمینه است. مربیان آگاه می‌توانند برنامه‌های آموزشی حقوق بشر را به طور اثربخش طراحی و اجرا کنند، به سؤالات دانش‌آموزان در مورد حقوقشان پاسخ دهند و به آنها در حل و فصل مشکلات حقوقی یاری برسانند. با این حال، مطالعات انجام شده در کشورهای مختلف نشان داده است که مدیران مدارس و معلمان از دانش کافی در مورد حقوق دانش‌آموزان برخوردار نیستند (Mulumeoderhwa, 2018). این کمبود دانش می‌تواند مانع از ایفای نقش مؤثر مدارس در پرورش آگاهی حقوق کودکان شود. درک عمیق از نقش حیاتی مدرسه در پرورش آگاهی حقوقی، پیامدهای آموزشی نابرابری‌های اجتماعی را آشکار می‌کند. همان‌طور که (Young & Billings, 2020) اشاره می‌کنند، آگاهی حقوق به‌مثابه نوعی سرمایه فرهنگی عمل می‌کند که می‌تواند به مزیت اجتماعی برای کودکان تبدیل شود. با ارتقای دانش و آگاهی مربیان در مورد حقوق کودکان و با ایجاد ساختارها و رویه‌هایی که احترام به حقوق کودکان را در مدارس ترویج می‌کنند، می‌توان به طور مؤثری در پرورش نسلی از شهروندان آگاه و توانمند در زمینه حقوق بشر گام برداشت. لذا مدیران مدارس امروز و رهبران فرایند آموزش وظیفه دارند در خدمت این قشر تمدن‌ساز باشند و با به‌کارگیری تجربه هرچه بیشتر در احقاق حقوق حقه آن‌ها آگاهی‌بخشی به آنان کوشا باشند تا به آن‌ها مطالبی چون مطالبه‌گری، مسئولیت‌پذیری، احترام به حقوق متقابل و سایر مهارت‌های زیستن در جهان مدرن را بیاموزند. به‌عبارت‌دیگر اهمیت این پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت از دو منظر قابل‌بررسی است اول آنکه رهبران آموزشی مدارس با آگاهی از حقوق دانش‌آموزان به تعالی هرچه بیشتر مفهوم مدرسه و ساخت محیطی امن و قابل‌اعتماد از نظر روحی و جسمی برای دانش‌آموزان تلاش خواهند کرد و دوم آنکه دانش‌آموزان با برخورداری از مفهوم تعالی مدرسه در محیطی سرشار از آرامش بر اهداف خود متمرکز و در نهایت به آنچه توسعه جامعه تلقی می‌شود، دست می‌یابند؛ به همین منظور پاسخ به این سؤال که مدیران مدارس به‌عنوان رهبران آموزشی که وظیفه آگاهی‌بخشی و سازماندهی محیط مدرسه در جهت تحقق اصول حقوق دانش‌آموزی را دارند چه برداشت و تفسیری از حقوق دانش‌آموزی دارند؟ می‌تواند سنگ بنای توسعه و تعالی باشد که این پژوهش بر اهمیت آن تأکید دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر باهدف بررسی عمیق درک و تفسیر مدیران مدارس از "حقوق دانش‌آموزی" به‌صورت کیفی و با استفاده از روش پدیدارنگاری انجام شده است و در پارادایم تفسیری قرار می‌گیرد. به‌طورکلی می‌توان گفت پدیدارنگاری یک روش تحقیق تربیتی است که به دنبال فهم و دسته‌بندی روش‌هایی هستند که افراد یک پدیده را درک می‌نمایند. هنگامی می‌توان از روش کیفی پدیدارنگاری استفاده نمود که هدف درک عمیقی از مفهوم یک پدیده از دیدگاه گروه خاصی از افراد باشد. هدف از مطالعات پدیدارنگاری بازنمایی ادراک شرکت‌کنندگان از یک پدیده خاص است؛ فرض بر این اساس است که افراد مختلف می‌توانند تجربیات یا تفسیر متفاوتی از یک پدیده داشته باشند. لذا به‌عنوان روشی برای درک تجربه زیسته مدیران مدارس از آن استفاده شده است و پژوهشگر به دنبال کشف، توصیف و بازنمایی روایت‌های مدیران از حقوق دانش‌آموزی است. با توجه به ماهیت کیفی مسئله و ضرورت تفسیر موضوع بر اساس دیدگاه افرادی که در دنیای واقعی در مسئله درگیر بودند، نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت هدفمند ملاک محور بود. برای شناسایی مشارکت‌کنندگان در پژوهش ملاک‌های جدول شماره یک مد نظر قرار گرفت و مشارکت‌کنندگان به صورت گلوله برفی شناسایی شدند.

جدول (۱) سیمای مشارکت کنندگان

۱. سابقه مدیریتی در مدارس آموزش و پرورش
۲. رهبری فعال در مدارس برجسته و شاخص
۳. مدرک تحصیلی حداقل کارشناسی مرتبط با آموزش و پرورش
۴. تجربه مدیریت چالش در زمینه حقوق دانش آموزی در مدرسه
۵. تجربه مواجهه اثربخش با نقض حقوق دانش آموزی

مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق با ۲۰ نفر از مدیران مدارس انجام شد؛ از آنجا که مطالب جدیدی در مصاحبه‌های بعدی دیده نشد، بر اساس منطق اشباع نظری، از مصاحبه هفدهم به بعد که نکته جدیدی مشاهده نشد، مصاحبه‌ها خاتمه داده شد تا ضمن حفظ ساختار کلی، انعطاف کافی برای بررسی عمیق‌تر موضوعات مورد نظر وجود داشته باشد.

برای باورپذیری پژوهش و اعتبار یافته‌های پژوهش پروتکلی سه مرحله‌ای تنظیم و مطابق آن انجام شد. در مرحله اول ملاک‌های مشارکت در مصاحبه‌ها تعیین و افراد واجد شرایط با همکاری آموزش و پرورش شهر دزفول شناسایی شدند. بعد از شناسایی افراد هماهنگی اولیه انجام شد و زمان و مکان مصاحبه تعیین گردید. در مرحله اجرا یک کلیپ کوتاه ۵ دقیقه‌ای حاوی تصاویر و فیلم‌های کوتاهی از مدارس که معلمان و مدیران به حقوق دانش آموزان کم توجهی می‌کردند، نمایش داده می‌شد تا ضمن ایجاد سوال، زمینه مشترکی برای گفتگو فراهم شود. داده‌ها ضمن رعایت ضوابط اخلاق پژوهش، به صورت صوتی ثبت و نگهداری شد. در مرحله بعد از مصاحبه، تمامی مصاحبه‌ها به صورت نوشتاری تهیه شد و با استفاده از روش تحلیل محتوا تجزیه و تحلیل شدند. برای اطمینان از داده‌ها، متن مصاحبه‌ها به مشارکت کنندگان برگردانده و تایید نهایی شدند. پس از آن، متون نوشتاری به صورت دقیق خوانده شده و کدگذاری شدند. سپس، کدهای مشابه در قالب مقوله‌ها گروه‌بندی شده و پدیدارهای اصلی استخراج شدند. این پدیدارها در اصل روایت‌های مدیران مدارس از حقوق دانش آموزان بود. فرایند تحلیل این پژوهش مسیری مداوم و در گردش بود به این معنا که لازم بود بارها به متن اصلی بازگشت و ریشه‌های تحلیل را از نو بررسی کرد تا به پدیده نهفته در بطن آنها دست یافت. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، پژوهشگر برای تحلیل منظم و منطقی داده‌ها، آنها را با استفاده از رویه کدگذاری نظری، کدگذاری کرد و سپس با بررسی و مقایسه این کدها و موضوعات آنها با هم و تشخیص تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها، طبقات توصیفی یا همان زمینه‌های اصلی و ابتدایی خود از پدیده را شکل داد. با در ذهن داشتن این طبقات ابتدایی، پژوهشگر دوباره رونویس مصاحبه‌ها را بررسی کرد تا دریابد که آیا طبقات استخراج شده توان توصیف‌کنندگی و دلالت کافی بر داده‌ها را دارند یا خیر و این فرایند اصلاح و بازنگری تا جایی ادامه یافت که به نظر رسید طبقات اصلاح شده سازگار با داده‌های مصاحبه هستند. هر کدام از این طبقه‌های توصیفی معرف مفهوم متفاوتی از پدیده‌های واحد در نزد گروه خاصی از این افراد است. این طبقه‌ها از دو عنصر «ارجاعی» و «ساختاری» تشکیل می‌شوند، «عنصر ارجاعی»، به معنای عام نسبت داده‌شده به پدیده یا چپستی آن پدیده اشاره دارد (Rigi et al., 2019). مراحل و گام‌های روش‌شناسی ایت پژوهش در جدول شماره (۲) خلاصه شده است.

جدول (۲) شمای کلی روش‌شناسی پژوهش حاضر

جهت‌گیری پژوهش	کاربردی_نظری
روش پژوهش	کیفی
رویکرد پژوهش	پدیدارنگاری
هدف پژوهش	تجربه‌شناختی و اکتشافی
فلسفه (پارادایم) پژوهش	تفسیری
روش گردآوری داده‌ها	مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق
روش نمونه‌گیری	غیرتصادفی، ملاک محور

یافته‌های پژوهش

دادهای گردآوری و تحلیل شده نشان می‌دهند که مدیران مدارس شهر دزفول در تفسیر حقوق دانش‌آموزی به ۱۱ نکته مهم و اساسی به شرح زیر توجه دارند:

۱. آزادی بیان مشروط ۲. نقض آشکار حریم خصوصی دانش‌آموزان ۳. احترام به کرامت و شخصیت دانش‌آموزان ۴. زیرساخت‌های آموزشی فرسوده و نامطلوب ۵. محدودیت در آموزش جامع و فراگیر مسائل جنسی ۶. شکاف میان برنامه درسی و آموزش ۷. مهارت‌های زندگی و حقوق شهروندی ۸. توزیع نابرابر فرصت‌های فوق برنامه در مدارس ۹. شفافیت و مشارکت در فرایند ارزشیابی آموزشی ۱۰. سیستم آموزشی ناکارآمد در حمایت‌های مادی و معنوی از دانش‌آموزان ۱۱. ناترازی عدالت آموزشی برای دانش‌آموزان اتباع و اقلیت‌ها. همچنین این نکات را پدیدارهای مرتبط دسته بندی می‌کنند. سپس بعد از بازبینی داده‌ها، مفاهیم اولیه و مقولات محوری، بر اساس منطق تشابه معنایی مقولات محوری همسان در کنار هم قرار داده شده و در قالب پدیدارنگاری، پدیدارهای اصلی در زمینه تفسیر مدیران از حقوق دانش‌آموزی استخراج شده است. در جدول (۳) پدیدارها و تفسیرهای مدیران از آنها خلاصه شده است.

جدول (۳) پدیدارها و تفسیرها

پدیدارها	تفسیرهای مدیران از حقوق دانش‌آموزی
حقوق دانش‌آموز، کالای لوکس تربیتی	تسلط الزامات بیرونی بر سیستم آموزشی، مانند مطالبات والدین، آموزش ندیدن مجریان، انتظارات اجتماعی و فرهنگی رسمی، برنامه‌های درسی استاندارد، می‌تواند محدودیت‌هایی برای تحقق کامل حقوق دانش‌آموزان ایجاد کند. در چنین وضعیتی آزادی بیان محدود می‌شود، حریم خصوصی به راحتی نقض می‌شود و حتی ممکن است کرامت انسان‌ها نادیده گرفته شود.
حقوق دانش‌آموز، منطقه ممنوعه آموزش	برای رعایت برخی حقوق دانش‌آموزان و شرایط واقعی مشکلاتی وجود دارد. آموزش جامع و فراگیر مسائل جنسی، برنامه‌درسی برای آموزش مهارت‌های زندگی و حقوق شهروندی نمونه‌هایی از حقوق دانش‌آموزی هستند که در مدارس امکان تحقق آنها پایین است.
حقوق دانش‌آموز، قربانی مسائل مالی	در نظام آموزشی ایران، دسترسی دانش‌آموزان به فرصت‌های آموزشی یکسان نیست، بسیاری از زیرساخت‌های آموزشی فرسوده و نامطلوب هستند و توزیع امکانات نابرابر است؛ در مورد عدالت آموزشی تردید وجود دارد و دسترسی دانش‌آموزان اتباع و اقلیت‌ها به فرصت‌های آموزشی برابر، محدود است. رعایت همه آنها مستزم منابع مالی فراوان است که در حال حاضر فراهم نیست.
حقوق دانش‌آموز، گم‌شده در سیستم ارزشیابی	آنچه ارزیابان می‌خواهند دانش‌آموز یاد بگیرد، مطلوب دانش‌آموزان نیست. رویکردهای ارزشیابی مبتنی بر حفظیات و آزمون‌های سنتی است که با سبک یادگیری مشارکتی و مبتنی بر پروژه‌های نسل Z همخوانی ندارد. نظام آموزشی هنوز در سیستم سنتی ارزشیابی گرفتار است. در چنین فضایی مدیران بالاتکلیف و سردرگم هستند.
حقوق دانش‌آموز، مسؤلیت حرفه‌ای معلمان و مدیران	مدارس نیاز به برنامه‌های مشخص و جداگانه‌ای برای رعایت حقوق دانش‌آموزان ندارند. حقوق دانش‌آموزی تابع حقوق کلی ادماهایی است که در کشور زنگی می‌کنند. همینکه مدرسه‌ای برای آموزش وجود دارد، معلمانی برای تدریس بیرونی‌هایی مانند خیرین از مدرسه و دانش‌آموزان حمایت می‌کنند یعنی حقوق دانش‌آموزی رعایت می‌شود.

پس از شناسایی پدیدارها و تفسیرهای آنها لازم است یک بازبینی دقیق‌تری صورت بگیرد که پژوهشگران و سایر مخاطبان اطمینان پیدا کنند که واقعاً بین پدیدارها تفاوت وجود دارد و می‌توان آنها را در طبقات مختلفی دسته‌بندی نمود. به عبارتی دیگر پدیدارها دارای ابعاد و مولفه‌های متفاوتی هستند و بین آنها تفاوت وجود دارد. برای این منظور پدیدارها را از منظر هدف، فرایند، نتایج، احساس درونی و مخاطبان و ذینفعان در یک جدول طبقاتی تهیه شد. بدین ترتیب شرایط مقایسه برای مخاطبان پژوهش فراهم آمد. نتایج این مقایسه این پژوهش از منظر مقایسه ابعاد کلیدی پدیدارها که در جدول شماره (۴) ارائه شده است، بیانگر تفاوت ماهوی نگاهها و به عبارتی تفسیرها و

روایت‌های شرکت کنندگان از حقوق دانش‌آموزی می‌باشد. البته باید توجه داشت که طیف این تفاوت‌ها با همدیگر یکسان نیست. به‌عنوان مثال بعد هدف تفاوت بین همه پنج پدیدار را می‌توان در یک کلیت بزرگتر با عنوان توجه به کیفیت نظام آموزشی خلاصه کرد ولی در بعد احساس درونی این تفاوتها آشکارتر است؛ از جنبه احساس درونی، طیف از حقوق دانش‌آموز اهمیت کمتری دارد تا وظیفه و رسالت همگانی است، گسترده است.

جدول (۴) جنبه‌های کلیدی پدیدارها

تنوع توصیف‌ها	
مؤلفه‌های آگاهی	مسئولیت حرفه‌ای معلم و مدیر، گمشده در سیستم ارزشیابی، قربانی مسائل مالی، منطقه ممنوعه آموزش، کالای لوکس تربیتی
هدف	درونی‌سازی رعایت حقوق دانش‌آموز، احترام به نیازهای آموزشی دانش‌آموز، کیفیت بخشی به نظام آموزشی، همنوایی با آموزش‌های جهانی، پرستیژ بخشیدن به آموزش
فرایند	خود توسعه گری، کاوش در نیازهای نوظهور دانش‌آموز، در جستجوی منابع کمیاب، رمز گذاری مناطق مسئله دار شناسایی و حل تعارض‌ها
نتایج	مشارکت جمعی برای رعایت حقوق دانش‌آموز، همنوایی ارزشیابی با نیازهای آموزشی دانش‌آموز، تأمین مالی مناسب، نادیده گرفتن برخی نیازهای آموزشی، کم توجهی به حقوق دانش‌آموز
احساس درونی	در مدرسه همه در برابر حقوق دانش‌آموز مسئولند، سیستم ارزشیابی: منبع بی توجهی به حقوق دانش‌آموز، با منابع مالی محدود کاری از پیش نمی‌رود، می‌توان به حقوق دانش‌آموز توجه نکرد، مسائلی مهمتر از حقوق دانش‌آموز وجود دارد
ذینفعان و مخاطبان	دانش‌آموزان، جامعه و نظام آموزشی، دانش‌آموزان و نظام آموزشی، دانش‌آموزان و جامعه، دانش‌آموزان و برنامه‌ریزان فرهنگی-اجتماعی، دانش‌آموزان و سیاستگذاران

پس از شناسایی طبقات، پدیدارنگاران به منظور جلوگیری از خطر تعجیل در ساختاردهی، توصیف و رابطه بین پدیدارها را نیز مورد بررسی و بحث قرار میدهند. در این پژوهش فرض اینکه پدیدارها از کل به جزء یا از جزء به کل تنظیم شده‌اند مورد نظر نیست؛ بلکه بعد از تمایز بین آنها این مسئله مورد بررسی قرار گرفت که ابعاد ساختاری و ارجاعی آنها چگونه است بدین معنی که پیش‌زمینه فکری مدیران در خصوص حقوق دانش‌آموزی چیست و رعایت حقوق دانش‌آموز را چگونه تفسیر می‌کنند. نتایج مندرج در جدول (۵) ابعاد ساختاری و ارجاعی را به تصویر می‌کشد.

جدول (۵) ابعاد ساختاری و ارجاعی پدیدارها

ارجاعی	ساختاری	
معنی چیزی که درک شده چیست؟ (پدیدار چگونه تفسیر می‌شود؟)	چه چیزی ادراک شده و چگونه عناصر درک شده به هم مربوط می‌شوند؟ (پیش‌زمینه فکری افراد درباره پدیدار)	مفهوم حقوق دانش‌آموز
کم توجهی به حل تعارضات بنیادی‌تر	مجموعه انتظارات ثانویه و سطح بالا از نظام آموزشی	کالای لوکس تربیتی
انجام فعالیت‌های ناهمخوان با ساختار اجتماعی- فرهنگی	همنوایی با مجموعه حقوق و آموزش‌های بین‌المللی	منطقه ممنوعه آموزش
تلاش مداوم برای تأمین مالی بهینه نظام آموزشی	تخصیص منابع مالی به نیازهای اساسی دانش‌آموز	قربانی مسائل مالی
ناهماهنگی با نظام فعلی ارزشیابی از دانش‌آموزان	سیطره نظام ارزشیابی رسمی و غیر رسمی بر نظام آموزشی	گمشده در سیستم ارزشیابی

مستولیت حرفه‌ای معلم و مدیر	مجموعه‌ای از وظایف مستتر در وظایف حرفه‌ای معلمان	انجام وظیفه حرفه‌ای مورد انتظار نظام آموزشی
-----------------------------	--	---

در پدیدارنگاری و هنگام توصیف پدیدارها باید به دو معیار کلیدی توجه داشت؛ ابتدا اینکه صاحبان تجارب زیسته دارای جهت‌گیری درونی هستند یا بیرونی؟ و معیار دوم به سطح آگاهی فرد بر می‌گردد. در این پژوهش مدیرانی که تأکید دارند رعایت حقوق دانش‌آموزی به‌شدت وابسته به مسائل بیرونی نظام تعلیم و تربیت است، دارای جهت‌گیری بیرونی و مدیرانی که فرایندهای داخلی مدرسه را برای رعایت حقوق دانش‌آموزی را مورد توجه قرار می‌دهند دارای جهت‌گیری درونی توصیف می‌شوند. همچنین مدیرانی که اساساً خود را در متن و بطن حقوق دانش‌آموزی قرار می‌دهند و فراهم نمودن شرایط و زمینه رعایت آن را وظیفه خود می‌دانند، مدیران دارای آگاهی و مدیرانی که سعی در کم‌توجهی به حقوق دانش‌آموز دارند و آن را امری خارج از اراده خود می‌دانند مدیران فاقد آگاهی توصیف می‌شوند. در جدول (۶) مراتب توصیف پدیدارها بر حسب دو معیاری که به آنها اشاره شد، نشان داده شده است.

جدول (۶) ارتباط بین پدیدارها

جهت‌گیری بیرونی	جهت‌گیری درونی	
مدیر آگاهی دارد	مستولیت حرفه‌ای معلم و مدیر	قربانی مسائل مالی، منطقه ممنوعه آموزش
مدیر آگاهی ندارد	گمشده نظام ارزشیابی	کالای لوکس تربیتی

مستولیت حرفه‌ای جهت‌گیری درونی دارد؛ تلقی حقوق دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از مسئولیت‌های حرفه‌ای مدیر و معلم، نشان دهنده مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی در برابر حقوق دانش‌آموزان است؛ این مسئله ریشه در آگاهی مدیر از جایگاه و نقش خود و معلمان دارد. نتیجه این آگاهی و جهت‌گیری این است که مدیران تلاش می‌کنند از طریق مجموعه امکانات و با توجه به وضعیت موجود، مسئله حل شود. حقوق دانش‌آموز به‌عنوان گمشده نظام ارزشیابی دارای جهت‌گیری درونی است و با ناآگاهی مدیر از حقوق دانش‌آموز ترکیب شده است. مدیرانی که حقوق دانش‌آموز را قربانی مسائل مالی می‌دانند و یا منطقه ممنوعه آموزش، بر جهت‌گیری بیرونی برای درک مسئله تمرکز کرده‌اند ولی در خصوص پیچیدگی، چندبعدی بودن و فراتر از سیستم آموزشی بودن راهکارهای مراعات حقوق دانش‌آموزی، آگاهی غالب دارند. تفسیر حقوق دانش‌آموز به‌عنوان یک کالای لوکس تربیتی جهت‌گیری بیرونی و ناآگاهی مدیر را نمایان می‌سازد. در چنین شرایطی اصولاً مدیران قائل به رعایت حقوق دانش‌آموز با توجه به وضعیت موجود نیستند.

بحث و نتیجه‌گیری

حقوق دانش‌آموز، کالای لوکس تربیتی: مطالعات متعدد نشان می‌دهد حقوق اساسی دانش‌آموزان مانند حق آزادی بیان و حق داشتن حریم خصوصی لازمه رشد و تعالی دانش‌آموزان و در نهایت جامعه است. دانش‌آموزانی که در فضای محدود مدرسه مجاز به بیان حقایق نباشند، احتمال اینکه بزرگسالانی بی‌توجه یا کم‌توجه به حقوق خود شوند را افزایش می‌دهند. تلقی مدیر مدرسه از حقوق اساسی دانش‌آموزان به‌عنوان یک کالای لوکس تربیتی در واقع زمینه‌ای مساعد برای نادیده گرفتن آن است. البته این موضوع مختص مدارس ایرانی نیست؛ بر اساس تحقیقات (Birnback, 2020) در شرایط خاص، ممکن است یک حق بر حقوق دیگر ارجحیت یابد. اولویت بندی و محدود بودن حقوق در مورد همه دانش‌آموزان صادق است (Burger et al., 2019). در قانون اساسی ایالات متحده، محدودیت‌های متعددی برای آزادی بیان دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی لحاظ شده‌است اما بر حقوق قانونی دانش‌آموزان برای آزادی بیان تأکید ویژه‌ای شده است (Giesinger et al., 2019). در پژوهش (Kevin, 2017) نیز بر حفظ حریم خصوصی که از حقوق آشکار دانش‌آموزان است اشاره شده و اینکه حریم خصوصی دانش‌آموزان به طور غیرمنطقی نقض شده است، اشاره کرده است. در پژوهش (Nikfar, 2022) نیز با تأکید بر نقش حقوق اساسی دانش‌آموز از جمله حق آموزش، حق سلامت و آزادی بیان، بر اهمیت این حقوق در فرایند یادگیری و تربیت تأکید شده‌است.

باید توجه داشت که در محیط مدرسه، حقوقی که به طور ذاتی به دانش‌آموز تعلق دارد ممکن است با وضعیت موجود مدارس، قوانین آموزشی و الزامات حفظ نظم و انضباط تعارض داشته‌باشد ولی این به معنی فراتر از انتظار بودن این حقوق نیست. واقعیت موجود این است که مدیران در عمل درگیر تأمین مواردی بسیار پیش‌پا افتاده مانند گرمایش، سرمایش و حفظ حداقل‌ها در مدارس هستند. در عمل مدیران مدارس با این مسئله مواجه هستند که چگونه بدون مشکل روز را به پایان برسانند. اما تصور حقوق بنیادی دانش‌آموزان به‌عنوان یک مسئله ثانویه نشان دهنده جهت‌گیری بیرونی و ناآگاهی مدیران از اصل مسئله است. مشارکت کنندگان اذعان کردند "جمعیت دانش‌آموزی

کلاس‌ها متناسب نیست، سرانه دانش‌آموزی بسیار اندک است و مدارس مجبور می‌شوند فقط برای حفظ حداقل‌ها تلاش کنند." از آنجا که برای تداوم فعالیت‌های مدرسه وجود حداقل‌ها ضرورت دارد، مسائلی مانند حفظ حریم خصوصی و آزادی بیان، مسئله ثانویه معرفی می‌شوند. لذا مدیران باور دارند دانش‌آموزان باید از حق آزادی بیان، انتخاب برنامه‌های آموزشی از بین برنامه‌های متنوعی که مدرسه ارائه می‌کند، فضای آموزشی مناسب و باکیفیت و ... برخوردار باشند اما در شرایط کنونی صحبت از این حقوق بنیادی در اولویت نیست. آنها برای دانش‌آموزان در مسائل تربیتی و انضباطی حریم شخصی قائل هستند اما هنگامی که صحبت از "تجسس در کوله‌پشتی، لباس‌ها و یا حتی مکالمات بین‌فردی می‌شود" این حق را برای خود و مدرسه برای کنترل دانش‌آموزان قائل می‌شوند. در سطح کلان نیز گویی مسئله به همین شکل است؛ هنگامی که حرف از مکلف بودن دولت برای رسیدگی به دانش‌آموزان بی‌بضاعت می‌شود، دولت این مسئله را قبول می‌کند و حق اساسی دانش‌آموزان می‌داند اما برای اجرای آن اقدامی جدی و تعیین‌کننده صورت نمی‌گیرد؛ گویی مدیران مدارس به حقوق اساسی دانش‌آموزان باور دارند اما زمانی که الزامات اجتماعی، آموزشی و یا امنیتی مدرسه در میان باشد آنگاه کاملاً آماده هستند که بخشی از این حقوق را نادیده بگیرند.

منطقه ممنوعه آموزش: مدیران مدارس، به‌صورت تجربی و میدانی، با مواردی روبرو هستند که نشان می‌دهد نظام آموزشی موجود قادر به پاسخگویی و حتی ورود به آن حوزه‌ها نیست. این عدم تطابق می‌تواند به شکل‌های مختلفی بروز کند، از جمله، محدودیت در آموزش مسائل جنسی، برنامه‌های درسی خشک و غیرمنعطف، کمبود منابع آموزشی در زمینه حقوق شهروندی و مهارت‌های زندگی و مسائل فرهنگی-اجتماعی مشابه. مدیران مدارس به‌عنوان افرادی که در خط مقدم تعلیم و تربیت قرار دارند حقوق آموزشی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داده و در خصوص آن اتفاق نظر همگانی دارند اما در عین حال به‌خوبی از وجود شکافی عمیق بین آنچه دانش‌آموزان نیاز دارند و آنچه سیستم آموزشی ارائه می‌دهد، آگاهی دارند. برای مثال سال‌هاست در منشور حقوق دانش‌آموزی ماده ۲۰ آگاهی از حقوق جنسی را حق مسلم دانش‌آموزان می‌داند این در حالی است که اگرچه مدیران مدارس در روایت‌های خود نسبت به آموزش آن به دانش‌آموزان مشتاق بودند اما به‌صراحت اعلام می‌کردند که آموزش آن در مدارس ممنوع است. به زعم پژوهشگران تربیت جنسی یکی از برنامه‌های چالش برانگیز نظام آموزشی در کشورهای مختلف است ولی اینکه جوامع برای این آموزش‌ها باید برنامه قابل قبولی داشته‌باشند مورد حمایت پژوهشگران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. اما در عمل به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان " ما در این زمینه مجاز نیستیم؛ به ما می‌گن جشن تکلیف بگیرید و فقط بگید بچه‌ها نماز بخونن." با این تفصیل مدیران مدارس محدوده ممنوعه‌ای برای خود تصور می‌کنند که نباید به آن وارد شد زیرا می‌تواند پیامدهای ناخوشایندی برای آنها داشته‌باشد. البته سایر موارد آموزشی به اندازه تربیت جنسی حساس نیستند؛ مثلاً در خصوص آموزش شهروندی که آنهم مورد تأکید پژوهشگران و فلاسفه تعلیم و تربیت است حساسیت به اندازه تربیت جنسی نیست اما تنوع تعاریف تربیت شهروندی مسئله زاست. بنابراین با جهت‌گیری بیرونی علیرغم تأکید بر هویدا بودن نیاز به آموزش در این خصوص، برخی مدیران مدارس آن را منطقه ممنوعه اعلام کرده و از ورود به آنها خودداری می‌کنند.

قربانی مسائل مالی: مدارس باید محیطی را فراهم کنند که در آن همه دانش‌آموزان احساس ارزشمندی کنند و زمینه کشف و پرورش استعدادها را فراهم کنند. این امر مستلزم ارائه فرصت‌های متنوع یادگیری برای دانش‌آموزان، برنامه‌های درسی غنی، فعالیت‌های فوق‌برنامه و فرصت‌هایی همچون انگیز برای یادگیری است. علاوه بر این، مدارس باید به نیازهای فردی هر دانش‌آموز توجه کنند و برای پرورش استعدادها نهمفته آنها حمایت‌های مادی و معنوی ارائه نمایند. به‌عنوان مثال دسترسی به امکانات فوق‌برنامه مدارس، حقی اساسی برای همه دانش‌آموزان است و از جمله حقوق ضمن آموزشی آنها محسوب می‌شود. این امکانات نقش مهمی در شکوفایی استعدادها، علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان در کنار برنامه‌های درسی رسمی ایفا می‌کنند و به آنها کمک می‌کنند تا به اعضای شاداب، خلاق و متعهد به جامعه تبدیل شوند. در حال حاضر بسیاری از دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزانی که از مناطق کمتر برخوردار تحصیل می‌کنند، از دسترسی به امکانات فوق‌برنامه مدارس محروم هستند. از طرفی برخی دیگر از دانش‌آموزان نه به دلیل فقر بلکه به دلیل تنوع استعدادها و علایق از این فرصت‌ها بی‌بهره می‌شوند. طبق ماده ۲۷ منشور حقوق دانش‌آموزی همه دانش‌آموزان حق دارند از فعالیت‌های فوق‌برنامه آگاه و در آنها شرکت داده شوند. محرومیت از فعالیت‌های فوق‌برنامه می‌تواند به نابرابری‌های آموزشی و اجتماعی دامن زده و فرصت‌های یادگیری و رشد را از دانش‌آموزان بگیرد. با تضمین دسترسی عادلانه همه دانش‌آموزان به امکانات فوق‌برنامه مدارس، می‌توانیم به آنها کمک کنیم تا استعدادها و توانایی‌های خود را کشف و پرورش دهند، به اعتمادبه‌نفس و عزت نفس خود دست پیدا کنند و برای آینده‌ای روشن آماده شوند. سوال اساسی در این زمینه این است که آیا مدارس امکان برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های اضافی دارند؟ به زعم مدیران مدارس ایرانی به لحاظ مالی دوران پرفشاری را تحمل می‌کنند. به تعبیر یکی از شرکت‌کنندگان، " مسئله امروز ما انتخاب از بین برنامه‌های آموزشی متنوع نیست؛ من نمی‌توانم در مدرسه‌ای که کولر (سیستم سرمایشی مناسب) ندارد، به فکر ارائه برنامه‌های دیگری حتی آموزش رسمی، باشم."

در پژوهش‌های تربیتی نیز بر این نکته تأکید شده است که ریشه این نابرابری‌ها را باید در مسائل اجتماعی و اقتصادی جامعه جستجو کرد (Akman et al., 2020). این نابرابری‌ها باعث می‌شود فرصت‌های یادگیری و پیشرفت به صورت ناعادلانه‌ای بین دانش‌آموزان توزیع شود. از سوی دیگر، (Eslami Harandi, 2018) بر اهمیت برقراری عدالت در تمامی ابعاد مدرسه تأکید کردند. آن‌ها معتقدند که ایجاد تجربیات یادگیری برابر برای همه دانش‌آموزان، کلید حل مشکل نابرابری‌های گسترده در سیستم آموزشی است. گروهی از مدیران نیز هم‌نوا با (Akman et al., 2020) بر این باورند که نابرابری‌های نظام آموزشی ریشه در ساختارهای اجتماعی و اقتصادی جامعه دارند، لذا با جهت‌گیری بیرونی و ضمن تأکید بر حقوق دانش‌آموزی برخی مدیران آن را قربانی مسائل مالی می‌دانند که معتقدند در خصوص حل این مسئله اختیار و قدرت چندانی ندارند.

گمشده نظام ارزشیابی: نظام‌های ارزشیابی عادلانه و مبتنی بر یادگیری بر اساس این اصل است که همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از پیشینه یا سبک یادگیری‌شان، باید فرصت‌های برابر برای نشان‌دادن دانش و مهارت‌های خود داشته باشند. علاوه بر استفاده از روش‌های ارزیابی متنوع، مهم است که دانش‌آموزان را در فرایند ارزشیابی مشارکت فعال داده شوند. این امر مستلزم دادن فرصت به دانش‌آموزان برای تعیین اهداف یادگیری خود، انتخاب روش‌های ارزیابی خود و ارائه بازخورد در مورد تجربیات یادگیری خود است. مهمتر از همه این موارد نظام ارزشیابی بیانگر وضعیت مطلوب و مورد تقاضای جامعه است. کنکور سراسری ورود به آموزش عالی، اشتغال و بازار کار و سایر ارزش‌گذاری‌های اجتماعی تناسبی چندانی با آنچه توسط سیستم ارزشیابی مدارس اندازه‌گیری می‌شود، فاصله دارند. به زعم یکی از مشارکت‌کنندگان " رویکردهای سنتی ارزشیابی ممکن است حقوق دانش‌آموزان برای ارزیابی متنوع، عادلانه و مبتنی بر توانایی‌های فردی را نادیده بگیرند." به طور کلی می‌توان گفت برخی مدیران مدارس بر این باورند که سیستم ارزشیابی آموزشی متناسب با دانش‌آموزان نسل جدید گمشده نظام آموزشی است و باعث می‌شود دانش‌آموزان از برخی حقوق اساسی و آموزشی خود محروم شوند.

با وجود اینکه پژوهش‌هایی مانند (Chenarani et al., 2022) با استناد به نظرات ماریا مونتسوری، روش‌های سنتی آموزش و پرورش را که بر حفظ کردن مطالب درسی و اطاعت بی‌چون‌وچرا از معلم تأکید داشتند، به شدت نقد می‌کنند. آن‌ها معتقدند این روش‌ها نه تنها خلاقیت کودکان را سرکوب می‌کنند، بلکه استقلال فکری آن‌ها را نیز محدود می‌کنند؛ اما نظام آموزشی مملو از این واقعیت است. مدیران مدارس باوردارند که دانش‌آموزان از حقوق مربوط به آزمون خود به طور کامل برخوردار هستند، آن‌ها از برنامه‌های آموزشی خود مطلع می‌شوند، برنامه امتحانی را از هفته‌ها قبل دریافت و حتی در فرایند تدوین آن نقش اساسی ایفا می‌کنند، از حق اعتراض و بازبینی برگه‌های آزمون برخوردار هستند و به‌طور کلی از شرایط مطلوبی در این حوزه بهره می‌برند اما آنچه نادیده گرفته می‌شود نیازهای ارزشیابی نسلی است که بسیار با دهه ۸۰ متفاوت است. در این فرایند نیازهای آموزشی بلکه حقوق اساسی آن‌ها در ارزشیابی‌هایی که آینده و مسیر زندگی آن‌ها را تعیین می‌کند، نادیده گرفته می‌شوند. روش‌های قدیمی ارزیابی دانش‌آموزان، با ویژگی‌ها و نیازهای نسل جدید دانش‌آموزان همخوانی ندارد. نسل Z به‌عنوان نسلی متولد شده در عصر دیجیتال، به دنبال یادگیری فعال، خلاقانه و مبتنی بر پروژه است. در مقابل، رویکرد سنتی ارزشیابی اغلب بر حفظیات، امتحانات کتبی و ارزیابی‌های استاندارد شده تأکید دارد که ممکن است برای این نسل جذاب نباشد و حتی باعث ایجاد استرس و اضطراب شود. این ناسازگاری، به‌ویژه در ارتباط با حقوق مربوط به آزمون دانش‌آموزان، منجر به محدود شدن فرصت‌های یادگیری و شکوفایی استعدادها نسل Z می‌شود. در واقع، رویکردهای سنتی ارزشیابی ممکن است حقوق دانش‌آموزان برای ارزیابی متنوع، عادلانه و مبتنی بر توانایی‌های فردی را نادیده بگیرند. به‌عبارت‌دیگر، نسل Z به دنبال روش‌های ارزشیابی است که به آن‌ها اجازه دهد تا خلاقیت، مهارت‌های حل مسئله و توانایی‌های خود را به‌صورت جامع نشان دهند. درحالی‌که رویکردهای سنتی اغلب بر حفظ کردن اطلاعات و پاسخ‌دادن به سؤالات از پیش تعیین شده تأکید دارند. جهت‌گیری مدیران در این خصوص درونی است؛ آن‌ها این حقیقت را دریافته‌اند که نظام آموزشی و بخصوص نظام ارزشیابی باید بازآفرینی شود اما گویی نسبت به عمق و بنیادی بودن این مسئله آگاهی چندانی ندارند و راهکار را در نظام آموزشی جستجو می‌کنند. اصلاح نظام ارزشیابی یک راهکار درون سازمانی است اما آیا مدرسه باید تابع بازار کار و یا آزمون ورودی به دانشگاه‌ها باشد؟ یا بر اصول بنیادین و درست تعلیم و تربیت تأکید کند؟

مسئولیت حرفه‌ای معلم و مدیر: معلمان و مدیران در مدرسه وظایف متنوعی را انجام می‌دهند. به عنوان مثال تدریس، یکی از وظایف کلیدی معلمان است که مستلزم انجام مطالعه و برنامه‌ریزی هدفمند و آگاهانه است. معلم در این زمینه باید بر موضوع اشراف داشته‌باشد، منابع به‌روز تربیتی و علمی را مطالعه کند، برای تک تک دانش‌آموزان و کلاس‌ها برنامه مشخص داشته‌باشد و برنامه‌های تکمیلی برای تثبیت یادگیری دانش‌آموزان تنظیم کند. حال سوال این است که آیا در خصوص این جزئیات برنامه مفصلی ارائه شده است؟ آیا بخشنامه و آیین‌نامه‌ای به تفصیل این جزئیات را ارائه کرده است؟ پاسخ منفی است زیرا فرض بر این است که وقتی فردی وارد نظام آموزشی شد، شرایط لازم برای کار در این مجموعه را داراست و قواعد بازی در نظام آموزشی را به‌درستی فراگرفته است. بگذارید کمی

واضح تر در این خصوص بحث شود؛ در نظریه‌های مدیریت آموزشی، مدرسه به عنوان یک ساختار سست پیوند^۱ معرفی می‌شود (Weick, 1976). در ساختارهای سست پیوند قواعد حرفه‌ای حاکم هستند و ساختار بوروکراتیک در مواجهه با اصول حرفه‌ای ضعیف تر و دارای پیوندی ضعیف هستند. او برای درک این مسئله از یک تمثیل استفاده می‌کند؛ تصور کنید که شما داور، مربی، بازیکن یا تماشاگر یک مسابقه فوتبال غیرمتعارف هستید. زمین بازی گرد است؛ چندین دروازه به طور تصادفی در اطراف میدان دایره شکل وجود دارد؛ بازیکنان می‌توانند هر زمان که بخواهند وارد بازی شده و یا از آن خارج شوند. آنها می‌توانند هر زمان که بخواهند توپ را به داخل پرتاب کنند. آنها می‌توانند هر زمان که بخواهند، هر چند بار که بخواهند و برای هر تعداد گل که بخواهند، بگویند "من دقیقاً می‌خواستم به همین دروازه گل بزنم". کل بازی در یک زمین شیبدار اتفاق می‌افتد و بازی به گونه‌ای انجام می‌شود که انگار معنی دارد. اگر اکنون در آن مثال، مدیران را به جای داوران، معلمان را به جای مربیان، دانش آموزان را به جای بازیکنان، والدین را به جای تماشاگران و مدرسه را جایگزین زمین فوتبال کنید، تصویری واقعی اما غیرمتعارف از سازمان مدرسه دارید. زیبایی این تصویر در این است که مجموعه‌ای از واقعیت‌های موجود در سازمان‌های آموزشی را به تصویر می‌کشد؛ اگر این واقعیت‌ها را در مورد مدرسه صادق نمی‌دانید با نگاه بوروکراتیک به مدرسه می‌نگرید اما این تصویر نگاه حرفه‌ای به نظام آموزشی دارد.

واقعیت این است که معلمان پشت درهای بسته کلاس آزادی و اختیار عمل زیادی دارند؛ مدیران در مدارس پشت دیوار شیشه‌ای نیستند و عملکرد آنها توسط سیستم‌های نظارتی با دقت چندانی مورد بررسی قرار نمی‌گیرد. لذا تأکید بیش از حد بر رعایت حقوق دانش‌آموزی از طریق آئین‌نامه و بخشنامه ممکن است انتظارات مورد نظر منشور حقوق دانش‌آموزی را برآورده نکند. در اینجا توصیه به ولنگاری و بی‌توجهی نمی‌شود؛ بلکه تأکید جدی بر این اصل است که در گزینش مدیر و معلم دقت و وسواس جدی بخرج داد و افرادی را به نظام آموزشی وارد نمود که بر اصول حرفه‌ای نظام تعلیم و تربیت مسلط باشند.

نتیجه‌گیری

بررسی روایت‌های مدیران مدارس از حقوق دانش‌آموزی نشان می‌دهد که تفاسیر متنوعی از این موضوع بین مدیران رایج است که در یک طیف کلی می‌توان آن را از - رعایت آن از اختیار من خارج است - تا - وظیفه حرفه‌ای من است - گسترده است. اما با تلقی حقوق دانش‌آموز به عنوان کارلای لوکس تربیتی، قربانی مسائل مالی، منطقیه ممنوعه آموزش و گمشده نظام ارزشیابی چین به نظر می‌رسد که مدیران به‌طور کلی از حقوق دانش‌آموزی آگاهی نسبی دارند و آن را می‌پذیرند، اما در عمل با مسائل متعددی در تحقق این حقوق مواجه‌اند. از جمله آنها می‌توان به تعارض میان حقوق فردی دانش‌آموزان و الزامات اجتماعی مدرسه، عدم تطابق سیستم آموزشی با نیازهای متنوع دانش‌آموزان، نابرابری در دسترسی به امکانات، ناسازگاری روش‌های ارزشیابی با نیازهای نسل جدید، کاستی‌های سیستم آموزشی در تأمین نیازهای بهداشتی و شکاف بین برابری و فراگیری در آموزش اشاره کرد. این موارد عمدتاً ریشه در موانع ساختاری مانند محدودیت‌های بودجه‌ای، قوانین دست‌وپاگیر و عدم هماهنگی بین نهادها دارد. اگرچه مدارس تلاش می‌کنند تا در حد امکان حقوق دانش‌آموزی را رعایت کنند، اما برای حل ریشه‌ای این مشکلات، نیاز به یک رویکرد سیستمی و هماهنگ در سطح کلان است. مسئله دیگر آگاهی نسبی دانش‌آموزان از حقوق خود و تکالیف مدرسه در عصر حاضر است؛ روایت‌های مدیران مدارس به‌خوبی نشان می‌دهد که به پشتوانه شبکه‌های ارتباطی گسترده می‌توان گفت آموزش در پستوی نهانخانه‌های آموزشی اتفاق نمی‌افتد؛ امروزه در یک دنیای احاطه شده توسط شبکه‌ها، دانش‌آموزان از حقوق مربوط به آزمون خود به طور کامل برخوردار هستند، آنها از برنامه‌های آموزشی خود مطلع می‌شوند، برنامه امتحانی را از هفته‌ها قبل دریافت و حتی در فرایند تدوین آن ممکن است نقش اساسی ایفا کنند، از حق اعتراض و بازبینی برگه‌های آزمون برخوردار هستند و به‌طور کلی از شرایط مطلوبی در این حوزه بهره می‌برند اما آنچه اغلب نادیده گرفته می‌شود نیازهای نسلی است. لذا، ضرورت توجه به حقوق دانش‌آموز به عنوان یک اصل کلیدی باید مورد توجه مدیران و سیاستگذاران آموزشی قرار گیرد. برای تحقق این هم‌نوایی پیشنهادت زیر می‌تواند کمکی هرچند اندک داشته باشند.

^۱ . Loosely Coupled

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

- آموزش مدیران و آشنا نمودن آنها با منشور حقوق دانش آموزی و سرلوحه قرارداد آن به عنوان یک ضرورت بنیادین
- بازتعریف نقش حرفه‌ای معلم و مدیر مدرسه برای مواجهه با رعایت حقوق دانش آموزان
- برگزاری دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های توانمندسازی برای مدیران مدارس و معلمان به منظور ارتقای آگاهی و توانمندی‌های آنان در زمینه حقوق دانش‌آموزی و مدیریت مسائل مرتبط.
- اصلاح ساختار ارزشیابی و لحاظ نمودن اهداف نظام تربیتی در آن به گونه‌ای که حقوق دانش آموزان مورد توجه جدی قرار گیرد.
- تلاش برای تأمین مالی بهینه نظام آموزشی به گونه‌ای که دغدغه مدیران به جای مسائل حاشیه‌ای متوجه مسائل کلیدی

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

هزینه‌های پژوهش حاضر توسط گزینت اعطا شده توسط دانشگاه شهید چمران اهواز تأمین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

Reference

- Ahmadi-Far, R., & Nouri, A. (2019). Principles related to the fundamental rights of students in the Iranian legal system, *Quarterly of Education*, 140. [In Persian] <https://qjoe.ir/article-1-2090-en.pdf>
- Akman, Y. (2020). The Relationship between Social Justice Leadership, Trust in Principals and Student Motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4): 775-788. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.775>
- Allen, J.G., Harper, R.E., & Koschoreck, J.W. (2017). Social Justice and School Leadership Preparation: Can We Shift Beliefs, Values, and Commitments? *International Journal of Educational Leadership*, Vol,12(1), pp, 1-25 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145455.pdf>
- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*, London, Jessica Kingsley Publishers. https://www.researchgate.net/publication/303751239_Young_Children's_Rights_Exploring_Beliefs_Principles_and_Practice
- Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: The missing dimension in human rights education, *American Educational Research Journal*, 57(1), 188–217. <https://doi.org/10.3102/0002831219849871>.
- Burger, K. (2019). The subjective importance of children's participation rights: A discrimination perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol, 89(1), 65–76. <https://doi.org/10.1037/ort0000343>.
- Birnhack, M. , & Perry-Hazan, L. (2020). School surveillance in context: High school students' perspectives on CCTV, privacy, and security. *Journal of Youth & Society*, Vol, 52(7),pp, 1312-1330. <https://doi.org/10.1177/0044118X20916617>
- Channarani, M., Moradi, N., Nazafatkavooli, S., & Barati, Sh. (2023). The effect of Montessori-based games on the manipulative skills of children with intellectual disabilities. *Journal of Psychological and Educational Studies*, 5(57). [In Persian] <https://doi.org/10.32598/SJRM.13.2.2953>

- Conrad, D.A., Lee-Piggott, R., & Brown, L.I. (2019). Social Justice Leadership: Principals' Perspectives in Trinidad and Tobago, Project: Social Justice Leadership, *Research in Educational Administration & Leadership*, Vol, 4 (3), pp, 554-589. <https://doi.org/10.30828/real/2019.3.5>
- Chammat, R. (2021). Improving practice: Giving voice to the experiences of sexual health education teachers, *Health Education Journal*, Vol, 80(8), pp, 897-907 <http://doi.org/10.1177/00178969211029677>
- Ebrahimi, E. (2021). Understanding the Lived Experience of Work-Life Relationships in Female Academic Managers: A Descriptive Phenomenological Approach, *Journal of Research in Human Resources Management*, Vol,13(2), No:44, pp, 9-36[In Persian]. https://www.researchgate.net/publication/۳۶۹۰۲۲۶۴۹_Understanding_the_Lived_Experience_of_Work-Life_Interface_in_Female_Academic_Managers_A_Descriptive_Phenomenological_Approach
- Eslami Harandi, F., Karimi, F., & Nadi, M. A. (2018). "The design and validation of an educational justice model for formal and public education systems". *Applied Education Issues*, 8: 7-28. [In Persian]. <https://www.sid.ir/paper/261794/fa>
- Etehad, Z., Soleymanpoor, J., & Khalkhali, A. (2021). Investigating the nature of lived experience of managers in Iranian education, *Journal of educational mamagement innovation*, Vol, 17(1), pp, 30-49. [In Persian]. <https://sanad.iau.ir/en/Journal/jmte/Article/1110135>
- Ghahramani, Samaneh and Jadgal, Hafizeh and Sehoei, Ghasem and Arbabi, Bani, 1400, Students' Rights in Iran, The First International Conference on New Ideas in Jurisprudence, *Law, and Psychology*, Tehran. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1629807/>
- George, S., Smith, A., & Lee, R. (2019). Children's Rights and Educational Development: The Role of Human Rights in Advancing *Social and Educational Outcomes*. *International Journal of Educational Development*, 66, 1-11
- Giesinger, J. (2019). Children, rights, and powers. *International Journal of Children's Rights*, Vol, 27(2), pp, 251–265. <https://doi.org/10.1163/15718182-02702003>
- Haynes, C., Joseph, N. M., Patton, L. D., Stewart, S., & Allen, E. L. (2020). Toward an understanding of intersectionality methodology: A 30-year literature synthesis of Black women's experiences in higher education, *Review of Educational Research*, Vol 90(6), pp, 751–787. <https://doi.org/10.3102/0034654320946822>
- Hack, J., Paul, M., & Lee, R. (2020). Exploring privacy and security issues in educational technology. *Journal of Educational Technology & Society*, Vol, 23(1), pp, 45-60
- Huq, A. Z. (2017). What is discriminatory intent? *Cornell Law Review*, Vol, 103(5), pp, 1211–1292 <https://scholarship.law.cornell.edu/clr/vol103/iss5/4/>
- Izadi, N., & Dast Mard, M. (1402). Examining teachers' lived experiences of the role of a teacher as a philosopher and psychologist: 5th *International Conference on Humanities, Law, Social Studies, and Psychology*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1685931/>
- Karimi, A & Nazari, A. (2023). Identifying the student's self-evaluation situation to improve the learning path, 6th National Congress in Humanities, Tehran, Iran, Conference paper retriwd from: <https://civilica.com/doc/1676794>
- Kevin, K. (2017). The right to privacy in the educational environment: A legal perspective, *Educational Law Review*, Vol, 29(3), 245-270
- Koka, A., Reeve, J., & Moser, T. (2021). Educational challenges and support for marginalized and minority students: A review. *Journal of Educational Research*, 114(3), 345-358.

- Koçak, S. (2021). Does social justice leadership in education improve the school belonging and resilience of students? *Educational Administration: Theory and Practice*, 27(1): 1061-1084
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290937.pdf>
- Losen, D. J., & Martinez, P. (2020, October 11). Lost opportunities: How disparate school discipline continues to drive differences in the opportunity to learn. <https://tinyurl.com/y4mehmba>
- Malekian, K & Najafi, E. (2019). A Consideration of William Alston's View of Mystical Perception and Its Critique in terms of the Views of Husserl and Merleau-Ponty, *Journal of Naqd Va Nazar*, Vol,24(95), Pp, 131-152. [In Persian] DOI: 10.22081/jpt.2019.67973
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, Prsntics Hal Publication inc
https://books.google.com/books/about/Leadership_for_Social_Justice.html?id=۷X۳uAAAAMAAJ
- McElhattan, D., Nielsen, L. B., & Weinberg, J. D. (2017). Race and determinations of discrimination: Vigilance, cynicism, skepticism, and attitudes about legal mobilization in employment civil rights. *Law & Society Review*, 51(3), 669–703. <https://doi.org/10.1111/lasr.12276>
- McGuire, N. J. (2018). Dialing it back: Why courts should rethink students' privacy and speech rights as cell phone communications erode the schoolhouse gate. *Duke Law & Technology Review*, Vol, 17, pp, 1–25
<https://scholarship.law.duke.edu/dltr/vol17/iss1/1/>
- Mulumeoderhwa, M. (2018). Landless and “childless” in the Eastern Democratic Republic of Congo: High school students' perceptions of gendered constitutional rights. *Law & Society Review*, Vol, 52(4), pp, 1026–1059.
<https://doi.org/10.1111/lasr.12368>
- Najfi, S. (2023). Change management and its impact on the acceptance of change in organizations, *Management Research*, Vol, 22(1), pp, 45-62. [In Persian]
- Nikfar, R. (2023). The Role of Students' Constitutional Rights in the Learning and Education Process: An Examination of the Rights to Education, Health, and Freedom of Expression. *Educational and Training Research*, Vol, 34(1), pp, 75-92. [In Persian]
- Pashaie Yousef kandi, A. & Hassani, M. (2022). Phenomenology of lived experience od educational leadership of head of department of the faculty of engineering of Urmia university, *Iranian journal of engineering education (IJEE)*, Vol, 23(92), pp, 131-152.[In Persian] <https://doi.org/10.22047/ijee.2022.309905.1860>
- Rigi, Tahereh, Diani, Mohammad Hossein, and Fatahi, Rahmatollah (2019). Phenomenology: A Qualitative Research Method in Information Retrieval Studies, *National Studies on Librarianship and Information Organization*, Volume 30, Issue 2, pp. 18-38. [In Persian]
- Smith-Khan, L., & Crock, M. (2018). Making Rights to Education Real for Refugee Children with Disabilities. Paris: UNESCO, pp. 9–13. Available online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266058> (accessed on 20 December 2022).
- Syadat, S, A., Nasr Esfahani, A. & Allahyari S. (2011). Ethical leadership in educational organizations, *Journal of cultural engineering*, Vol,5(49 & 50), pp, 38-46. [In Persian]] <https://doi.org/10.30476/jha.2020.67729.1114>
- Taghizadeh Zanooghi, Morteza, Ahmad Mousavi, Seyed Mehdi, Shamloo, Bagher, and Aminzadeh, Mohammad, 1401, Conflict between the right to education and other students' rights. [In Persian]
<https://ensani.ir/file/download/article/1674886842-10648-1401-1-21.pdf>

- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol,14(3), pp, 281-294 <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Tibbits, F. (2010). Impact Assessment of Rights Education Action Programme (REAP). Final Report Submitted to Amnesty International Norway. HERA <https://www.amnesty.org/en/documents/pol32/011/2010/en/>
- United Nations. Convention on the Rights of the Child. Adopted and Opened for Signature, Ratification and Accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989. Available online: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Van Asselt, R., Kuipers, M., & Vermeer, K. (2023). The Impact of Ignorance on Students' Rights and Educational Outcomes: Implications for Human Resource Development and Societal Progress, *Journal of Educational Policy and Practice*, Vol, 15(2), pp, 45-60
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol, 21(1), pp, 1-19 <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Young, K. M., & Billings, K. R. (2020). Legal consciousness and cultural capital, *Law & Society Review*, Vol, 54(1), pp, 33–65. <https://doi.org/10.1111/lasr.12455>