مجله یافته های علوم تربیتی و آموزشی

بررسی پیامدهای شیوه‌های تربیتی مدرسه بر استقلال، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

لیلا نصیری، زهرا کرداری پور،نازنین زهرا درودی، هاجر وثوقی

دیپلم اقتصاد

کارشناسی علوم تربیتی

کارشناسی ارشد ادبیات

کارشناسی آموزش ابتدایی

MDOI-02-2026.0525

MNR-946-2-1515CA

چکیده

مدرسه تنها محیطی برای انتقال دانش و مهارت‌های درسی نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین بسترهای شکل‌گیری ویژگی‌هایی است که دانش‌آموزان در زندگی فردی، اجتماعی و حرفه‌ای خود به آن نیاز خواهند داشت. استقلال، توانایی تصمیم‌گیری، احساس مسئولیت، مشارکت اجتماعی و توانایی تنظیم رفتار از جمله شایستگی‌هایی هستند که بخش مهمی از آن‌ها در جریان تجربه روزمره دانش‌آموز در مدرسه شکل می‌گیرند. شیوه‌ای که مدرسه از طریق آن قوانین را وضع می‌کند، با خطاهای دانش‌آموز برخورد می‌کند، فرصت انتخاب در اختیار او قرار می‌دهد، مسئولیت‌ها را واگذار می‌کند، به نظر او گوش می‌دهد و میان کنترل و آزادی تعادل برقرار می‌سازد، می‌تواند بر نحوه رشد این شایستگی‌ها اثرگذار باشد. پژوهش حاضر با رویکرد مروری ـــ تحلیلی، پیامدهای شیوه‌های تربیتی مدرسه بر استقلال، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را بررسی می‌کند. در این مقاله، مفاهیم استقلال و خودمختاری، عاملیت دانش‌آموز، تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، انضباط تربیتی، مشارکت دانش‌آموزی و حمایت از خودمختاری تبیین شده و سپس پیامدهای شیوه‌های کنترل‌گرایانه، حمایتگرانه و مشارکت‌محور مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد حمایت از خودمختاری به معنای حذف ساختار، قانون و نظارت نیست؛ بلکه زمانی بیشترین کارآمدی را دارد که در کنار ساختار روشن، انتظارات مشخص، بازخورد و حمایت رابطه‌ای قرار گیرد. یک فراتحلیل شامل ۱۵۳ مطالعه و بیش از ۲۱۳ هزار نفر نشان داده است که حمایت ادراک‌شده از خودمختاری با انگیزش خودمختار، مشارکت، اهداف تسلط، یادگیری خودتنظیمی، باورهای تحصیلی و عملکرد آموزشی رابطه مثبت دارد، هرچند شدت این روابط در پیامدهای مختلف یکسان نیست .همچنین پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که آموزش معلمان برای استفاده از شیوه‌های حمایتگر خودمختاری می‌تواند در طول سال تحصیلی به افزایش رضایت نیازهای روان‌شناختی و رفتارهای اجتماعی مثبت دانش‌آموزان منجر شود .

واژگان کلیدی: شیوه‌های تربیتی، استقلال دانش‌آموز، خودمختاری، تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، عاملیت دانش‌آموز، مشارکت دانش‌آموزی، مدرسه، انضباط تربیتی، خودتنظیمی

مقدمه

مدرسه را نمی‌توان صرفاً نهادی دانست که وظیفه آن انتقال محتوای کتاب‌های درسی است. دانش‌آموز بخش مهمی از سال‌های کودکی و نوجوانی خود را در مدرسه می‌گذراند و در این مدت، علاوه بر مفاهیم علمی، مجموعه‌ای از الگوهای رفتاری، اجتماعی و اخلاقی را نیز تجربه می‌کند. او در مدرسه یاد می‌گیرد چگونه با دیگران گفت‌وگو کند، چگونه در یک گروه فعالیت کند، چگونه با قانون مواجه شود، چگونه مسئولیت یک وظیفه را بپذیرد، چگونه با پیامد انتخاب‌های خود روبه‌رو شود و چگونه در شرایطی که پاسخ آماده در اختیار ندارد تصمیم بگیرد. از این منظر، هر شیوه تربیتی مدرسه،

خواه آگاهانه و خواه ناخواسته، نوعی پیام درباره «چگونگی زندگی و رفتار» به دانش‌آموز منتقل می‌کند.ممکن است مدرسه‌ای در اسناد و برنامه‌های رسمی خود بر استقلال، خلاقیت، مسئولیت‌پذیری و مشارکت تأکید کند، اما تجربه روزمره دانش‌آموزان کاملاً متفاوت باشد. اگر دانش‌آموز تقریباً در هیچ تصمیمی حق انتخاب نداشته باشد، اگر بیشتر فعالیت‌های او از پیش تعیین شده باشند، اگر اشتباه‌کردن با سرزنش شدید پاسخ داده شود و اگر مسئولیت‌ها بیشتر به شکل دستور و اجبار واگذار شوند، پیام عملی مدرسه ممکن است با پیام رسمی آن فاصله داشته باشد. در چنین محیطی دانش‌آموز ممکن است بیاموزد که برای حفظ موقعیت خود باید «دستور را اجرا کند» نه اینکه درباره پیامدهای تصمیم خود فکر کند.در مقابل، مدرسه‌ای که در آن دانش‌آموز متناسب با سن و توانایی خود فرصت انتخاب دارد، می‌تواند نظرش را درباره برخی فعالیت‌ها بیان کند، در حل مسائل مدرسه مشارکت داشته باشد، مسئولیت واقعی بپذیرد و پیامد منطقی تصمیم‌هایش را تجربه کند، محیط متفاوتی برای رشد فراهم می‌کند. پژوهش‌های جدید درباره «صدای دانش‌آموز» نیز نشان می‌دهند که مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری آموزشی زمانی ارزش تربیتی بیشتری پیدا می‌کند که مشارکت آنان واقعی، متناسب با سن و همراه با امکان اثرگذاری بر نتیجه باشد (Geurts et al., 2024). در این میان، یکی از خطاهای رایج، برابر دانستن استقلال با آزادی بدون محدودیت است. استقلال تربیتی به این معنا نیست که دانش‌آموز بتواند هر کاری خواست انجام دهد یا هیچ قانون و نظارتی وجود نداشته باشد. برعکس، رشد استقلال به وجود ساختار، قواعد روشن و فرصت تمرین نیاز دارد. دانش‌آموز ابتدا در محدوده‌ای امن و مشخص انتخاب می‌کند، سپس پیامد انتخاب خود را می‌بیند و به تدریج توانایی تصمیم‌گیری پیچیده‌تر را به دست می‌آورد.

همین نکته درباره مسئولیت‌پذیری نیز صدق می‌کند. نمی‌توان با گفتن «باید مسئولیت‌پذیر باشی» مسئولیت‌پذیری را ایجاد کرد. مسئولیت‌پذیری زمانی رشد می‌کند که فرد واقعاً مسئولیت داشته باشد، اختیار متناسب با آن مسئولیت دریافت کند، نتیجه عملکرد خود را ببیند و فرصت اصلاح داشته باشد. دانش‌آموزی که هیچ تصمیمی درباره کار خود نمی‌گیرد، اما دائماً بابت «مسئولیت‌پذیر نبودن» مورد سرزنش قرار می‌گیرد، فرصت کافی برای تمرین مسئولیت نداشته است.

بنابراین، موضوع این مقاله صرفاً بررسی یک روش تدریس یا یک تکنیک تربیتی نیست؛ بلکه بررسی یک مسئله عمیق‌تر است: **مدرسه با نوع رابطه‌ای که میان بزرگسالان و دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، چگونه زمینه رشد یا تضعیف استقلال، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری را فراهم می‌سازد؟**

بیان مسئله

استقلال، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری از جمله ویژگی‌هایی هستند که معمولاً در فهرست اهداف تربیتی مدرسه قرار می‌گیرند، اما در عمل ممکن است فرصت کافی برای تمرین آن‌ها وجود نداشته باشد. دانش‌آموز ممکن است سال‌ها درباره اهمیت مسئولیت‌پذیری بشنود، اما در بسیاری از فعالیت‌های روزمره مدرسه نقشی جز دریافت دستور و اجرای آن نداشته باشد.

برای مثال، فرض کنیم دانش‌آموزی باید یک پروژه درسی انجام دهد. اگر موضوع، روش انجام، زمان‌بندی، اعضای گروه، شیوه ارائه و حتی شکل نهایی محصول از ابتدا کاملاً توسط بزرگسال تعیین شده باشد، دانش‌آموز ممکن است پروژه را به پایان برساند، اما فرصت محدودی برای تصمیم‌گیری واقعی داشته باشد. در مقابل، اگر هدف پروژه مشخص باشد ولی

دانش‌آموز بتواند از میان چند موضوع انتخاب کند، روش کار را تا حدی تعیین کند، وظایف اعضای گروه را تقسیم کند و درباره محصول نهایی تصمیم بگیرد، پروژه به یک موقعیت تمرینی برای عاملیت و مسئولیت تبدیل می‌شود.

این تفاوت در سطح مدرسه نیز دیده می‌شود. وجود شورای دانش‌آموزی به‌تنهایی نشان‌دهنده مشارکت واقعی دانش‌آموزان نیست. اگر شورا صرفاً مسئول برگزاری مراسم باشد و در مسائل واقعی مدرسه هیچ امکان اثرگذاری نداشته باشد، مشارکت آن محدود می‌شود. پژوهش‌های مربوط به مشارکت دانش‌آموزی نیز بر تفاوت میان «شنیده‌شدن» و «داشتن نقش واقعی در تصمیم‌گیری» تأکید کرده‌اند (Berti et al., 2023).

در نظام تربیتی کنترل‌محور، معمولاً بزرگسالان تصمیم می‌گیرند، دانش‌آموز اجرا می‌کند و انحراف از دستور با تنبیه یا فشار اصلاح می‌شود. این شیوه ممکن است در کوتاه‌مدت نظم ظاهری ایجاد کند، اما پرسش مهم این است که آیا دانش‌آموز در چنین شرایطی فرصت کافی برای یادگیری خودکنترلی و تصمیم‌گیری پیدا می‌کند یا خیر.

از سوی دیگر، نقطه مقابل کنترل افراطی نیز لزوماً تربیت مطلوب نیست. اگر قوانین مدرسه مبهم باشند، انتظارات روشن نباشند و دانش‌آموز بدون راهنمایی رها شود، ممکن است احساس سردرگمی ایجاد شود. پژوهش‌های جدید درباره رابطه حمایت از خودمختاری و ساختار نشان داده‌اند که این دو لزوماً در مقابل یکدیگر نیستند. یک فراتحلیل در سال ۲۰۲۵ با بررسی ۹۴ مطالعه و ۱۱۰ اندازه اثر نشان داد که حمایت از خودمختاری و ارائه ساختار می‌توانند یکدیگر را تقویت کنند و هر دو با انگیزش، مشارکت و ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان ارتباط دارند (Patzak & Zhang, 2025).

بنابراین مسئله اصلی را باید در «چگونگی ترکیب آزادی و ساختار» جست‌وجو کرد، نه در انتخاب ساده میان آزادی و کنترل.

اهمیت و ضرورت پژوهش

اهمیت استقلال و مسئولیت‌پذیری در سال‌های مدرسه تنها به موفقیت تحصیلی محدود نیست. دانش‌آموز پس از پایان مدرسه با موقعیت‌هایی مواجه خواهد شد که در آن‌ها پاسخ آماده وجود ندارد. انتخاب رشته تحصیلی، مدیریت زمان، ارتباط با دیگران، حل تعارض، تصمیم درباره ادامه تحصیل یا اشتغال، استفاده از منابع اطلاعاتی و مواجهه با مسائل اجتماعی، همگی به توانایی تصمیم‌گیری نیاز دارند.

مدرسه نمی‌تواند همه تصمیم‌های آینده دانش‌آموز را به جای او بگیرد. بنابراین یکی از کارکردهای مهم تربیت مدرسه‌ای باید آماده‌کردن دانش‌آموز برای تصمیم‌هایی باشد که بعدها بدون حضور دائمی معلم یا والدین باید اتخاذ کند.

این موضوع در دوره نوجوانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. نوجوان در حال شکل‌دادن به هویت، ارزش‌ها و اهداف شخصی خود است و نیاز دارد احساس کند در زندگی خود تا حدی عامل و تصمیم‌گیرنده است. پژوهش‌های مربوط به حمایت از خودمختاری معلم نشان داده‌اند که محیط‌های حمایتگر می‌توانند با انگیزش خودمختار، مشارکت و خودتنظیمی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشند (Mammadov & Schroeder, 2023).

از سوی دیگر، مسئولیت‌پذیری یکی از شایستگی‌هایی است که بدون تجربه عملی به دشواری شکل می‌گیرد. دانش‌آموز باید تجربه کند که انتخاب او پیامد دارد، وظیفه‌ای به او سپرده می‌شود و دیگران به انجام آن وظیفه اعتماد دارند. مسئولیت‌پذیری بنابراین بیشتر از آنکه حاصل سخنرانی‌های تربیتی باشد، حاصل تجربه‌های مکرر و واقعی است.

در اسناد اجرایی آموزش‌وپرورش ایران نیز مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه و تشکیل شورای دانش‌آموزی با اهدافی مانند تقویت اعتمادبه‌نفس، خودباوری، مسئولیت‌پذیری و مشارکت‌جویی مورد توجه قرار گرفته است. در آیین‌نامه اجرایی مدارس، شورای دانش‌آموزان برای مشارکت در امور آموزشی، پرورشی، انضباطی، ورزشی و فوق‌برنامه پیش‌بینی شده است. در آیین‌نامه اجرایی مدارس مصوب ۱۴۰۰ نیز مشارکت و تمرین مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان از اهداف مرتبط با شورای دانش‌آموزی ذکر شده است.

این موضوع نشان می‌دهد که از نظر سیاست تربیتی نیز مشارکت و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان امری حاشیه‌ای نیست؛ مسئله اصلی، چگونگی تبدیل این هدف رسمی به تجربه واقعی در مدرسه است.

روش پژوهش

این مقاله با رویکرد **مروری ـ تحلیلی** تدوین شده است. در فرایند نگارش، پژوهش‌های نظری، مطالعات مروری، فراتحلیل‌ها و مطالعات تجربی مرتبط با حمایت از خودمختاری، عاملیت دانش‌آموز، مشارکت در تصمیم‌گیری، یادگیری خودتنظیمی، رفتار اجتماعی، مدرسه و تربیت مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

در انتخاب منابع، تأکید اصلی بر پژوهش‌های جدید منتشرشده در سال‌های اخیر بوده است و در کنار آن از آثار بنیادی نظریه خودتعیین‌گری و منابع کلاسیک برای تبیین مفاهیم استفاده شده است. همچنین برای پیوند بحث با زمینه مدرسه‌ای ایران، اسناد و آیین‌نامه‌های مرتبط با مشارکت دانش‌آموزی و برخی مطالعات فارسی مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

این مقاله یک مطالعه میدانی نیست؛ بنابراین ادعای برآورد اثر علّی شیوه‌های تربیتی بر دانش‌آموزان ایرانی ندارد. هدف آن، تلفیق یافته‌های موجود و ارائه یک چارچوب تحلیلی برای فهم رابطه میان تجربه تربیتی مدرسه و رشد استقلال، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری است.

مفهوم استقلال در تربیت دانش‌آموز

استقلال در ادبیات تربیتی مفهومی چندبعدی است. استقلال به معنای انجام همه کارها بدون کمک دیگران نیست. انسان مستقل همچنان از معلم، والدین، متخصصان و دیگران کمک می‌گیرد، اما در انتخاب، برنامه‌ریزی، ارزیابی و تنظیم رفتار خود نقش فعال دارد.

از دیدگاه نظریه خودتعیین‌گری، خودمختاری یکی از نیازهای اساسی روان‌شناختی انسان است. خودمختاری به تجربه فرد از «عامل بودن» و احساس این موضوع مربوط است که رفتار او تا حدی از ارزش‌ها و انتخاب‌های درونی‌اش ناشی می‌شود، نه اینکه صرفاً تحت فشار بیرونی قرار داشته باشد (Ryan & Deci, 2020).

در مدرسه، حمایت از خودمختاری می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد: ارائه انتخاب‌های واقعی، گوش‌دادن به دیدگاه دانش‌آموز، توضیح چرایی قوانین و فعالیت‌ها، توجه به علایق و دیدگاه دانش‌آموز و کاهش کنترل غیرضروری.

اما حمایت از خودمختاری به معنی تسلیم‌شدن در برابر همه خواسته‌های دانش‌آموز نیست. برای مثال، ممکن است دانش‌آموز علاقه‌ای به انجام یک تکلیف پایه نداشته باشد، اما معلم همچنان انجام آن را ضروری بداند. در این وضعیت می‌توان چرایی تکلیف را توضیح داد و در بخش‌هایی مانند ترتیب انجام، نحوه ارائه یا انتخاب مثال، اختیار بیشتری ایجاد کرد.

استقلال در برابر وابستگی

دانش‌آموزی که همیشه منتظر دستور معلم است، ممکن است در محیط مدرسه منظم به نظر برسد، اما اگر در غیاب دستور نتواند تصمیم بگیرد، استقلال او محدود است.

وابستگی تربیتی ممکن است در رفتارهای ساده‌ای دیده شود: دانش‌آموز منتظر می‌ماند معلم بگوید از کجا شروع کند؛ برای هر مسئله‌ای به دنبال پاسخ آماده است؛ برای حل اختلاف کوچک فوراً بزرگسال را صدا می‌زند؛ بدون تأیید معلم نمی‌تواند تصمیم بگیرد؛ یا مسئولیتی را فقط زمانی انجام می‌دهد که نظارت مستقیم وجود داشته باشد.

هدف تربیت مستقل این نیست که دانش‌آموز هرگز کمک نخواهد، بلکه آن است که به تدریج بتواند تشخیص دهد چه زمانی باید کمک بگیرد و چه زمانی می‌تواند مسئله را خودش مدیریت کند.

شیوه‌های کنترل‌گرایانه و پیامدهای احتمالی آن‌ها

در شیوه تربیتی کنترل‌گرایانه، تأکید زیادی بر اطاعت، کنترل رفتار، اجرای دقیق دستور و اجتناب از خطا وجود دارد. چنین رویکردی ممکن است در برخی موقعیت‌ها برای ایجاد نظم فوری مفید به نظر برسد، اما اگر به الگوی غالب تبدیل شود، می‌تواند فرصت‌های تصمیم‌گیری دانش‌آموز را کاهش دهد.

کنترل مداوم ممکن است باعث شود دانش‌آموز به جای پرسیدن «چه تصمیمی مناسب است؟» بیشتر به دنبال پاسخ به این پرسش باشد که «معلم از من چه می‌خواهد؟»

این تفاوت ظریف اما مهم است. در حالت اول، مرکز تصمیم‌گیری خود دانش‌آموز است؛ در حالت دوم، مرکز تصمیم‌گیری فرد بزرگسال است.

با این حال، نباید هر قانون یا دستور را «کنترل‌گری» تلقی کرد. مدرسه بدون قوانین روشن نمی‌تواند محیط امن و منظم ایجاد کند. مسئله زمانی ایجاد می‌شود که کنترل از حد لازم فراتر رود، چرایی قواعد توضیح داده نشود و دانش‌آموز هیچ فرصت متناسبی برای انتخاب و تصمیم‌گیری نداشته باشد.

حمایت از خودمختاری؛ آزادی همراه با راهنمایی

حمایت از خودمختاری در آموزش معمولاً شامل رفتارهایی مانند گرفتن دیدگاه دانش‌آموز، حمایت از علایق، ارائه دلیل و منطق برای فعالیت‌ها، استفاده کمتر از زبان تهدیدآمیز و ایجاد فرصت انتخاب است.

در یک مطالعه مداخله‌ای جدید، Reeve و Cheon (2024) نشان دادند که آموزش معلمان برای حمایت از خودمختاری می‌تواند رفتارهای تدریس حمایتگر خودمختاری را افزایش دهد. در این مطالعه، فرایند آموزش معلمان از توانایی دیدن موقعیت از منظر دانش‌آموز آغاز شد و سپس به حمایت از علاقه و ارزش فعالیت و کاهش کنترل غیرضروری منجر شد.

این یافته از نظر تربیتی مهم است، زیرا نشان می‌دهد حمایت از خودمختاری صرفاً یک ویژگی شخصیتی ثابت معلم نیست و می‌توان مهارت‌های مرتبط با آن را آموزش داد.

همچنین مطالعه طولی ـ آزمایشی Cheon و همکاران (2024) نشان داد دانش‌آموزانی که در کلاس‌های معلمان آموزش‌دیده برای حمایت از خودمختاری حضور داشتند، در طول سال افزایش رضایت نیازهای روان‌شناختی و رفتار اجتماعی مثبت را گزارش کردند.

اهمیت «چرایی» در تربیت

یکی از ساده‌ترین اما مهم‌ترین تفاوت‌های میان کنترل و تربیت حمایتگر، توضیح چرایی قواعد است.

وقتی به دانش‌آموز گفته می‌شود «این کار را انجام بده چون من می‌گویم»، منبع مشروعیت دستور صرفاً اقتدار بزرگسال است. اما اگر معلم توضیح دهد «این قانون برای این است که فرصت صحبت‌کردن همه اعضای گروه حفظ شود»، دانش‌آموز با منطق پشت قانون نیز مواجه می‌شود.

البته توضیح چرایی نباید به بحث بی‌پایان درباره هر قانون تبدیل شود. برخی قواعد مدرسه به دلیل ایمنی، عدالت یا نظم ضروری‌اند. اما حتی در این موارد نیز توضیح متناسب با سن می‌تواند به درونی‌شدن قاعده کمک کند.

در واقع، هدف تربیت این است که دانش‌آموز در نهایت حتی در غیاب نظارت بیرونی، بتواند دلیل رفتار درست را تشخیص دهد.

تصمیم‌گیری؛ مهارتی که باید تمرین شود

تصمیم‌گیری یک ویژگی ثابت شخصیتی نیست؛ مهارتی است که با تجربه و بازخورد رشد می‌کند.

اگر دانش‌آموز در طول سال‌های مدرسه تقریباً هیچ تصمیمی نگیرد، نمی‌توان انتظار داشت در نوجوانی ناگهان تصمیم‌گیرنده‌ای توانمند شود. تصمیم‌گیری باید از انتخاب‌های ساده و کم‌خطر آغاز شود و به تدریج پیچیده‌تر شود.

در دوره ابتدایی، انتخاب کتاب برای مطالعه، انتخاب شیوه ارائه یک فعالیت یا تصمیم درباره تقسیم وظایف گروه می‌تواند تمرین مناسبی باشد. در متوسطه اول، دانش‌آموز می‌تواند درباره موضوع پروژه، برنامه مطالعه یا مسئولیت‌های گروهی نقش بیشتری داشته باشد. در متوسطه دوم، مشارکت در تصمیم‌های مرتبط با فعالیت‌های مدرسه، پروژه‌های پژوهشی و برنامه‌های آموزشی می‌تواند گسترده‌تر شود.

اصل مهم آن است که **اختیار باید متناسب با توانایی و پیامد تصمیم باشد.**

تصمیم‌گیری و تجربه پیامد

مسئولیت‌پذیری زمانی رشد می‌کند که تصمیم و پیامد به یکدیگر متصل باشند.

اگر دانش‌آموز مسئولیتی را بر عهده بگیرد و نتیجه آن هیچ ارتباطی با عملکرد او نداشته باشد، تجربه مسئولیت ضعیف خواهد بود. از سوی دیگر، اگر هر اشتباه با تنبیه شدید همراه شود، دانش‌آموز ممکن است از تصمیم‌گیری اجتناب کند.

پیامد منطقی با تنبیه تفاوت دارد. اگر دانش‌آموز مسئول تهیه بخشی از وسایل یک فعالیت گروهی باشد و وسیله را فراموش کند، می‌توان از او خواست در نوبت بعدی خودش راهی برای جلوگیری از تکرار این مشکل پیشنهاد کند. هدف، ایجاد شرمندگی نیست؛ هدف، ایجاد ارتباط میان انتخاب، پیامد و اصلاح است.

مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری مدرسه

مشارکت دانش‌آموزی یکی از مهم‌ترین مسیرهای تمرین تصمیم‌گیری است. پژوهش‌های جدید درباره مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری نشان می‌دهد مشارکت می‌تواند در مراحل مختلف برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی اتفاق بیفتد و دانش‌آموزان می‌توانند نقش‌های متفاوتی مانند مشاور، همکار پژوهشی یا ارزیاب داشته باشند (Geurts et al., 2024).

اما مشارکت واقعی با مشارکت نمادین تفاوت دارد.

اگر از دانش‌آموزان سؤال شود «نظر شما چیست؟» اما نتیجه از قبل تعیین شده باشد، آن‌ها به تدریج متوجه می‌شوند که نظرشان تأثیری ندارد. در این حالت، ممکن است مشارکت ظاهری وجود داشته باشد اما احساس عاملیت ایجاد نشود.

در مقابل، اگر مدرسه موضوعی را برای تصمیم‌گیری در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد، محدودیت‌ها را توضیح دهد، پیشنهادها را دریافت کند و بخشی از تصمیم نهایی واقعاً تحت تأثیر نظر دانش‌آموزان باشد، تجربه متفاوتی شکل می‌گیرد.

شورای دانش‌آموزی و ظرفیت تربیتی آن

شورای دانش‌آموزی در ساختار مدرسه ایران یکی از مهم‌ترین ظرفیت‌های رسمی برای تمرین مشارکت و مسئولیت‌پذیری است. آیین‌نامه اجرایی مدارس، شورای دانش‌آموزان را با هدف مشارکت در امور آموزشی، پرورشی و اجرایی و تقویت اعتمادبه‌نفس، خودباوری، مسئولیت‌پذیری و مشارکت‌جویی پیش‌بینی کرده است.

اما ظرفیت تربیتی شورا زمانی تحقق پیدا می‌کند که دانش‌آموزان فقط برگزارکننده مراسم نباشند. اگر شورای دانش‌آموزی بتواند درباره برخی مسائل واقعی مدرسه پیشنهاد دهد، مسئله‌ای را بررسی کند، راه‌حل طراحی کند، با مدیر و معلمان گفت‌وگو کند و نتیجه تصمیم را پیگیری کند، شورا به یک محیط یادگیری اجتماعی تبدیل می‌شود.

در این فرایند، حتی تصمیمی که نتیجه مطلوبی نداشته باشد می‌تواند آموزشی باشد؛ زیرا دانش‌آموز یاد می‌گیرد تصمیم‌گیری نیازمند اطلاعات، مشورت، پیش‌بینی پیامد و اصلاح است.

صدای دانش‌آموز و خطر مشارکت نمادین

مفهوم «صدای دانش‌آموز» در سال‌های اخیر توجه زیادی در پژوهش‌های آموزشی به خود جلب کرده است. با این حال، پژوهش‌های جدید تأکید می‌کنند که صدای دانش‌آموز باید از سطح جمع‌آوری نظر فراتر رود.

مطالعه‌ای در سال ۲۰۲۵ درباره صدای دانش‌آموز در تغییرات آموزشی نشان داد که شکل‌های مختلف مشارکت دانش‌آموزی می‌توانند از نظر میزان اختیار و اثرگذاری متفاوت باشند و مشارکت‌هایی که با نیازها و علایق واقعی دانش‌آموزان هماهنگ باشند، ظرفیت بیشتری برای تقویت رضایت نیازهای روان‌شناختی و انگیزش خودمختار دارند (Strating et al., 2025).

پژوهش دیگری در مدارس ابتدایی نیز بر این نکته تأکید کرده است که شوراهای دانش‌آموزی و پرسشنامه‌های نظرخواهی ارزشمندند، اما مشارکت واقعی نیازمند حرکت به سمت نقش فعال‌تر دانش‌آموزان در ایجاد تغییر است (Dong & Rwang, 2025).

بنابراین، مدرسه باید از خود بپرسد: «دانش‌آموزان در کدام تصمیم‌ها واقعاً امکان اثرگذاری دارند؟»

رابطه استقلال و مسئولیت‌پذیری

گاهی تصور می‌شود استقلال و مسئولیت دو مفهوم جدا هستند. در حالی که این دو ارتباط نزدیکی دارند.

اگر فرد اختیار نداشته باشد، مسئولیت‌پذیری او نیز محدود می‌شود؛ زیرا مسئولیت بدون اختیار می‌تواند به «وظیفه تحمیل‌شده» تبدیل شود. از سوی دیگر، اختیار بدون مسئولیت نیز می‌تواند به رفتار بی‌ضابطه منجر شود.

بنابراین رابطه مطلوب را می‌توان چنین خلاصه کرد:

اختیار → انتخاب → اقدام → پیامد → بازاندیشی → اصلاح

این چرخه در مدرسه باید به صورت تدریجی تمرین شود.

دانش‌آموز باید یاد بگیرد که «حق انتخاب» به معنای «حق انتخاب بدون پیامد» نیســـت. اگر او انتخابی انجام می‌دهد، باید آماده باشد نتیجه آن را بررسی کند و در صورت نیاز تصمیم خود را اصلاح نماید.

نقش انضباط مدرسه

انضباط یکی از حساس‌ترین حوزه‌های تربیتی است. مدرسه به نظم نیاز دارد، اما سؤال این است که نظم چگونه ایجاد شود. در رویکرد صـــرفاً تنبیهی، هدف اصـــلی توقف رفتار نامطلوب اســـت. در رویکرد تربیتی، علاوه بر توقف رفتار، تلاش می‌شود دانش‌آموز دلیل نادرستی رفتار، پیامد آن و راه اصلاح را نیز درک کند.

برای مثال، اگر دانش‌آموز نظم کلاس را برهم زده است، واکنش صرفاً تنبیهی ممکن است او را از تکرار رفتار در حضور معلم بازدارد. اما گفت‌وگوی تربیتی می‌تواند به او کمک کند بفهمد رفتار او چه اثری بر فرصـــت یادگیری دیگران داشـــته و چگونه می‌تواند آن را جبران کند.

البته در موقعیت‌های جدی، مدرســه همچنان باید قوانین و پیامدهای مشـخص داشـته باشـد. حمایت از خودمختاری به معنای حذف مرزها نیست.

رابطه حمایت از خودمختاری و ساختار

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش‌های جدید این است که حمایت از خودمختاری و ساختار را نباید دو قطب متضـاد در نظر گرفت. متاآنالیز Patzakو Zhang (2025)بر اساس ۹۴ مطالعه نشان داد این دو رویکرد می‌توانند یکدیگر را تقویت کنند و ترکیب آن‌ها برای انگیزش، مشارکت و رضایت نیازهای روان‌شناختی اهمیت دارد.

این یافته پیام مهمی برای مدرسه دارد: دانش‌آموز برای مستقل‌شدن به چارچوب نیاز دارد.

ساختار مناسب شامل قوانین روشن، زمان‌بندی، انتظارات مشخص، معیارهای موفقیت، بازخورد و راهنمایی است. حمایت از خودمختاری نیز شامل فرصت انتخاب، شنیدن دیدگاه دانش‌آموز، توضیح چرایی و کاهش کنترل غیرضروری است.

ترکیب این دو می‌تواند چنین الگویی ایجاد کند:

«این هدف باید انجام شود؛ اما درباره شیوه رسیدن به آن، در محدوده مشخصی می‌توانی انتخاب کنی.»

این جمله از نظر تربیتی با «هر کاری خواستی انجام بده» و «فقط همان کاری را که من می‌گویم انجام بده» تفاوت دارد.

نقش معلم در پرورش تصمیم‌گیری

معلم می‌تواند تصمیم‌گیری را در فعالیت‌های روزمره کلاس وارد کند.

برای مثال، به جای تعیین یک موضوع واحد برای همه پروژه‌ها، چند موضوع مشخص و مرتبط ارائه شود و دانش‌آموز از میان آن‌ها انتخاب کند. در فعالیت گروهی، دانش‌آموزان می‌توانند وظایف را میان خود تقسیم کنند. در ارائه، می‌توانند درباره شیوه نمایش محصول تصمیم بگیرند.

این انتخاب‌ها کوچک به نظر می‌رسند، اما اگر در طول سال تکرار شوند، تجربه عاملیت ایجاد می‌کنند.

در عین حال، معلم باید مراقب باشـــد انتخاب‌ها واقعی و معنادار باشـــند. انتخاب بین دو گزینه کاملاً یکســـان از نظر نتیجه، لزوماً تجربه خودمختاری ایجاد نمی‌کند.

نقش معلم در آموزش مسئولیت

واگذاری مسئولیت باید همراه با اعتماد و پیگیری باشد.

اگر معلم مسئولیتی را واگذار کند اما در نخستین اشتباه آن را پس بگیرد، دانش‌آموز ممکن است یاد بگیرد که «مسئولیت فقط تا زمانی است که اشتباه نکنم». در مقابل، اگر معلم مسئولیت را واگذار کند و در صورت خطا به دانش‌آموز فرصت اصلاح بدهد، تجربه تربیتی عمیق‌تری شکل می‌گیرد.

مسئولیت همچنین باید واقعی باشد. مسئولیت‌هایی که صرفاً جنبه نمایشی دارند، اثر تربیتی محدودی خواهند داشت.

نقش خانواده در کنار مدرسه

اگر مدرسه از خودمختاری حمایت کند اما خانواده تمام تصمیم‌های کودک را بگیرد، پیام‌های تربیتی متناقض ایجاد می‌شود. البته خانواده با توجه به سن کودک و شرایط زندگی باید از او مراقبت کند، اما مراقبت با انجام همه کارها به جای کودک تفاوت دارد.

پژوهش Cheonو همکاران (2024) حتی شواهدی از یک رابطه جالب میان مدرسه و خانواده ارائه کرده است. در مطالعه آنان، حمایت از خودمختاری معلمان با افزایش رفتار اجتماعی مثبت دانش‌آموزان همراه شد و این تغییر با افزایش حمایت از خودمختاری در والدین نیز ارتباط پیدا کرد.

این یافته را می‌توان از منظر تربیتی چنین تفسیر کرد که رفتار دانش‌آموز در یک محیط حمایتگر ممکن است به تغییراتی در روابط دیگر او نیز کمک کند.

مدرسه و احساس تعلق

استقلال بدون احساس تعلق نیز ممکن است ناقص باشد. دانش‌آموز باید هم احساس کند «من می‌توانم تصمیم بگیرم» و هم «من به این محیط تعلق دارم».

مرور نظام‌مند منتشرشده در سال ۲۰۲۴ که ۸۶ مطالعه درباره احساس تعلق به مدرسه را بررسی کرده، نشان می‌دهد تعلق مدرسه‌ای با پیامدهای تحصیلی، رفتاری و روان‌شناختی مرتبط است و عوامل مؤثر بر آن در سطوح مختلف فردی و محیطی قرار دارند.

این مسئله اهمیت رابطه معلم و دانش‌آموز را نشان می‌دهد. دانش‌آموزی که احساس می‌کند صدایش شنیده می‌شود و در محیط مدرسه مورد احترام است، احتمالاً مشارکت متفاوتی با دانش‌آموزی خواهد داشت که خود را صرفاً موضوع کنترل می‌داند.

تفاوت دوره ابتدایی و متوسطه

استقلال در دوره‌های مختلف تحصیلی باید متناسب با رشد دانش‌آموز تعریف شود.

در دوره ابتدایی، استقلال بیشتر می‌تواند در قالب انتخاب‌های کوچک، مسئولیت‌های روزمره، مراقبت از وسایل، برنامه‌ریزی ساده، مشارکت در فعالیت‌های گروهی و بیان نظر شکل گیرد.

در متوسطه اول، دانش‌آموز ظرفیت بیشتری برای برنامه‌ریزی، ارزیابی انتخاب‌ها و مشارکت در تصمیم‌های گروهی دارد. در این مرحله، شوراهای دانش‌آموزی، پروژه‌های گروهی و فعالیت‌های اجتماعی مدرسه می‌توانند اهمیت بیشتری پیدا کنند.

در متوسطه دوم، فرصت تصمیم‌گیری باید به حوزه‌های پیچیده‌تر گسترش یابد. انتخاب موضوع پژوهش، مدیریت پروژه، برنامه‌ریزی مطالعه، مشارکت در فعالیت‌های مدرسه و بررسی مسائل واقعی می‌تواند دانش‌آموز را برای موقعیت‌های پس از مدرسه آماده کند.

استقلال و دانش‌آموزان دوره نوجوانی

نوجوانی دوره‌ای است که نیاز به هویت و عاملیت افزایش پیدا می‌کند. اگر مدرسه در این دوره همه تصمیم‌ها را از بالا تعیین کند، ممکن است میان نیاز رشدی نوجوان و ساختار مدرسه تعارض ایجاد شود.

مطالعات مربوط به مسیر رشد حمایت از خودمختاری معلمان نیز نشان داده‌اند که تجربه حمایت از خودمختاری در دوره متوسطه با متغیرهای مرتبط با بهزیستی و فشار تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد (Kristensen & Jeno, 2024).

این بدان معنا نیست که نوجوان باید بدون محدودیت باشد؛ بلکه نشان می‌دهد شیوه اعمال محدودیت و میزان مشارکت او در فرایندهای تصمیم‌گیری اهمیت دارد.

استقلال و یادگیری خودتنظیمی

استقلال تربیتی با یادگیری خودتنظیمی نیز پیوند دارد. دانش‌آموز خودتنظیم می‌تواند هدف تعیین کند، برنامه‌ریزی کند، عملکرد خود را ارزیابی کند و در صورت نیاز راهبرد خود را تغییر دهد.

مرور نظام‌مند و فراتحلیل درباره حمایت اجتماعی و یادگیری خودتنظیمی نشان داده است که حمایت اجتماعی، به‌ویژه حمایت معلم، با یادگیری خودتنظیمی ارتباط دارد و خودتنظیمی می‌تواند در رابطه میان حمایت و موفقیت تحصیلی نقش واسطه‌ای داشته باشد (2023).

بنابراین استقلال را نباید فقط در فعالیت‌های فوق‌برنامه جست‌وجو کرد. حتی روش تدریس و تکلیف درسی نیز می‌تواند استقلال دانش‌آموز را تقویت یا تضعیف کند.

نقش تکلیف در رشد مسئولیت

تکلیف درسی یکی از فرصت‌های طبیعی برای تمرین مسئولیت است. اما تکلیف زمانی چنین نقشی دارد که دانش‌آموز بتواند آن را تا حد قابل‌قبولی به صورت مستقل مدیریت کند.

اگر تکلیف همیشه با نظارت لحظه‌به‌لحظه والدین انجام شود، ممکن است محصول نهایی خوب باشد اما مهارت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز رشد نکند.

بهتر است دانش‌آموز در برنامه‌ریزی انجام تکلیف، تقسیم زمان و بررسی کیفیت کار خود نقش داشته باشد.

در اینجا نیز وظیفه مدرسه صرفاً «دادن تکلیف» نیست؛ بلکه آموزش مدیریت تکلیف نیز اهمیت دارد.

مسئولیت‌پذیری و کار گروهی

کار گروهی یکی از مناسب‌ترین محیط‌ها برای تمرین مسئولیت است، زیرا عملکرد فرد بر دیگران نیز اثر می‌گذارد.

دانش‌آموز در یک گروه یاد می‌گیرد که مسئولیت او فقط مربوط به خودش نیست. اگر بخش خود را انجام ندهد، ممکن است کار دیگران نیز مختل شود.

با این حال، کار گروهی زمانی تربیتی است که نقش‌ها روشن باشند و مشارکت واقعی میان اعضا وجود داشته باشد. اگر یک یا دو دانش‌آموز همه کارها را انجام دهند، فرصت مسئولیت برای سایر اعضا از بین می‌رود.

معلم می‌تواند پس از پایان پروژه، از دانش‌آموزان بخواهد درباره میزان انجام مسئولیت خود و گروه بازاندیشی کنند.

خطا و مسئولیت‌پذیری

یکی از موانع مهم استقلال، ترس از خطاست. دانش‌آموزی که هر خطا را مساوی با سرزنش می‌داند، ممکن است ترجیح دهد اصلاً تصمیم نگیرد.

بنابراین مدرسه باید میان «خطای قابل اصلاح» و «رفتار عمدی آسیب‌زا» تفاوت بگذارد.

خطای محاسباتی در یک پروژه با بی‌احترامی عمدی به دیگران یکسان نیست. اولی می‌تواند فرصتی برای یادگیری باشد؛ دومی ممکن است نیازمند پیامد مشخص تربیتی باشد.

اگر همه خطاها با یک واکنش یکسان پاسخ داده شوند، فرصت‌های یادگیری از بین می‌رود.

مسئولیت‌پذیری و اعتماد

اعتماد یکی از پایه‌های مسئولیت‌پذیری است. وقتی معلم مسئولیتی را به دانش‌آموز واگذار می‌کند، در واقع پیام می‌دهد: «من توانایی تو را برای انجام این کار به رسمیت می‌شناسم.»

اما اعتماد باید همراه با پیگیری باشد. واگذاری مسئولیت بدون نظارت، رهاکردن است؛ نظارت بدون اعتماد نیز کنترل است.

نقطه مطلوب جایی میان این دو قرار دارد: دانش‌آموز مسئولیت را می‌پذیرد، معلم منابع و راهنمایی لازم را فراهم می‌کند و در زمان مناسب بازخورد می‌دهد.

مشارکت واقعی در حل مسائل مدرسه

مدرسه می‌تواند مسائل واقعی و کم‌خطر را به موضوع مشارکت دانش‌آموزان تبدیل کند.

برای مثال:

- چگونه می‌توان مصرف کاغذ را در مدرسه کاهش داد؟
- چگونه می‌توان کتابخانه را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر کرد؟
- چگونه می‌توان نظم حیاط را بهتر کرد؟
- چگونه می‌توان از وسایل ورزشی بهتر استفاده کرد؟
- چه فعالیتی می‌تواند مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه را افزایش دهد؟

در چنین پروژه‌هایی دانش‌آموزان مسئله را می‌بینند، اطلاعات جمع می‌کنند، پیشنهاد می‌دهند، راه‌حل‌ها را مقایسه می‌کنند و نتیجه را ارزیابی می‌کنند. این فرایند بسیار نزدیک به تصمیم‌گیری واقعی است.

نقش مدیریت مدرسه

مدیر مدرسه نقش مهمی در ایجاد فرهنگ مشارکت دارد. حتی اگر یک معلم به حمایت از خودمختاری علاقه‌مند باشد، اگر فرهنگ کلی مدرسه کاملاً کنترل‌گر باشد، دامنه اثرگذاری او محدود خواهد شد.

مدیریت می‌تواند با ایجاد فرصت برای مشارکت معلمان و دانش‌آموزان، گوش‌دادن به پیشنهادها و فراهم‌کردن امکان اجرای برخی ایده‌های دانش‌آموزی، فرهنگ عاملیت را تقویت کند.

مطالعات مربوط به مشارکت دانش‌آموزی در سطح مدرسه نیز بر اهمیت فرهنگ اعتماد، گفت‌وگو و حمایت سازمانی تأکید کرده‌اند. مطالعه کیفی سال ۲۰۲۵ درباره مدارس متوسطه نشان داد رهبران مدارس، فرهنگ باز و فراگیر، اعتماد، گفت‌وگو و حمایت را از عوامل مهم برای توسعه صدای دانش‌آموز و مشارکت در تصمیم‌گیری می‌دانند (2025).

مدرسه دموکراتیک و یادگیری اجتماعی

مشارکت دانش‌آموز در تصمیم‌گیری فقط برای حل مسائل مدرسه نیست؛ خودِ مشارکت یک تجربه آموزشی است.

دانش‌آموز در فرایند تصمیم‌گیری یاد می‌گیرد که نظر شخصی او تنها یک نظر در میان چند نظر است. باید بتواند دلیل بیاورد، به نظر مخالف گوش دهد، مصالح گروه را در نظر بگیرد و در نهایت تصمیم جمعی را بپذیرد.

این تجربه می‌تواند به رشد مهارت‌های اجتماعی و شهروندی کمک کند.

البته مشارکت دانش‌آموزان باید متناسب با سن، مسئولیت و قوانین مدرسه باشد. مدرسه نمی‌تواند تمام تصمیم‌های تخصصی یا حقوقی را به دانش‌آموزان واگذار کند. مسئله، ایجاد فرصت واقعی و متناسب برای مشارکت است.

عدالت در مشارکت

همه دانش‌آموزان به یک اندازه در فعالیت‌های مشارکتی حضور پیدا نمی‌کنند. برخی دانش‌آموزان پرحرف و اجتماعی‌اند و به سرعت نقش رهبری می‌گیرند؛ برخی دیگر کم‌حرف‌ترند و ممکن است فرصت بیان نظر کمتری پیدا کنند.

بنابراین اگر مدرسه صرفاً از «دانش‌آموزان داوطلب» نظر بگیرد، ممکن است صدای گروه محدودی شنیده شود.

معلم و مدیر باید فرصت مشارکت را برای دانش‌آموزان مختلف فراهم کنند؛ از جمله دانش‌آموزان کم‌حرف، دانش‌آموزان دارای نیازهای آموزشی متفاوت و دانش‌آموزانی که معمولاً در فعالیت‌های اجتماعی کمتر دیده می‌شوند.

مرورهای جدید درباره مشارکت دانش‌آموزی نیز نشان می‌دهند که شکل مشارکت و شرایط اجرای آن اهمیت زیادی دارد و صرف وجود سازوکار مشارکت تضمین‌کننده اثرگذاری نیست (Geurts et al., 2024).

استقلال و دانش‌آموزان دارای نیازهای متفاوت

استقلال باید برای همه دانش‌آموزان قابل دستیابی باشد، اما مسیر رسیدن به آن ممکن است متفاوت باشد.

برخی دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری به گزینه‌های محدودتر، راهنمای تصویری، زمان بیشتر یا حمایت مرحله‌ای نیاز دارند. این حمایت به معنای حذف استقلال نیست؛ بلکه می‌تواند ابزار رسیدن به استقلال باشد.

مرور نظام‌مند Willow و همکاران (2024) درباره رشد خودتعیین‌گری دانش‌آموزان دارای ناتوانی ذهنی نشان داد که مدارس ظرفیت مهمی برای تقویت خودتعیین‌گری دارند، اما در بسیاری از مداخلات، دانش‌آموزان هنوز در تصمیم‌گیری درباره حمایت‌های آموزشی خود نقش محدودی دارند.

این یافته اهمیت یک اصل را نشان می‌دهد: **حمایت از دانش‌آموز نباید به جای دانش‌آموز تصمیم‌گرفتن تبدیل شود.**

پیامدهای شیوه‌های تربیتی بر انگیزش

شیوه تربیتی مدرسه می‌تواند بر نوع انگیزش دانش‌آموز اثر بگذارد.

در محیطی که رفتار دانش‌آموز عمدتاً با پاداش، تهدید و فشار کنترل می‌شود، ممکن است انگیزش بیشتر به عوامل بیرونی وابسته شود. در محیط حمایتگر، امکان شکل‌گیری انگیزش خودمختار بیشتر می‌شود.

فراتحلیل Mammadovو Schroeder (2023)نشـــان داد حمایت از خودمختاری با انگیزش خودمختار و مشـــارکت دانش‌آموزان ارتباط نسبتاً قوی‌تری نسبت به ارتباط آن با عملکرد تحصیلی مستقیم دارد. این نکته مهم است؛ زیرا نشان می‌دهد اثر تربیتی حمایت از خودمختاری ممکن است ابتدا در انگیزش، مشارکت و باورهای دانش‌آموز ظاهر شود و سپس از این مسیر بر برخی پیامدهای تحصیلی اثر بگذارد.

استقلال و احساس شایستگی

استقلال بدون احساس توانمندی می‌تواند به اضطراب تبدیل شود. اگر دانش‌آموز اختیار داشته باشد اما مهارت لازم برای استفاده از آن را نداشته باشد، ممکن است احساس کند رها شده است.

بنابراین مدرسه باید همزمان با واگذاری اختیار، شایستگی را نیز تقویت کند.

برای مثال، اگر قرار اســـت دانش‌آموز یک پروژه را خودش برنامه‌ریزی کند، باید ابتدا مهارت برنامه‌ریزی پروژه را آموزش دیده باشد. اگر قرار است خودش برای مطالعه برنامه‌ریزی کند، باید با اصول مدیریت زمان و خودارزیابی آشنا باشد.

به همین دلیل، استقلال باید **آموزش داده شود، تمرین شود و سپس گسترش یابد.**

استقلال و احساس امنیت

دانش‌آموز زمانی راحت‌تر تصمیم می‌گیرد که احساس کند اشتباه او به معنای تحقیر یا طرد نیست.

محیط تربیتی امن به این معنا نیست که هر رفتار پذیرفته شود؛ بلکه به این معناست که فرد بتواند سؤال بپرسد، نظر متفاوت داشته باشد و از خطای قابل اصلاح یاد بگیرد.

این مسئله با احساس تعلق مدرسه‌ای نیز مرتبط است. مرور نظام‌مند سال ۲۰۲۴ درباره تعلق مدرسه‌ای نشان می‌دهد این احساس با پیامدهای تحصیلی، رفتاری و روان‌شناختی ارتباط دارد.

از «اطاعت» تا «خودتنظیمی»

یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های تربیت کنترل‌محور و تربیت مسئولیت‌محور در این است که در اولی رفتار مطلوب ممکن است به حضور ناظر وابسته بماند، اما در دومی هدف آن است که دانش‌آموز به تدریج بتواند رفتار خود را تنظیم کند.

برای مثال، دانش‌آموزی که فقط به دلیل حضور معلم سکوت می‌کند، هنوز خودتنظیمی کامل ندارد. دانش‌آموزی که می‌داند چه زمانی صحبت‌کردن مناسب است و حتی بدون نظارت مستقیم رفتار خود را تنظیم می‌کند، یک مرحله بالاتر از رشد مسئولیت قرار دارد.

بنابراین هدف نهایی انضباط مدرسه نباید فقط «دانش‌آموز مطیع» باشد؛ بلکه باید «دانش‌آموزی که می‌تواند رفتار خود را آگاهانه تنظیم کند» نیز باشد.

الگوی پیشنهادی مدرسه مسئولیت‌پرور

بر اساس یافته‌های مطرح‌شده، می‌توان برای مدرسه الگویی هفت‌مرحله‌ای پیشنهاد کرد:

مرحله اول: قانون و انتظار روشن

دانش‌آموز باید بداند چه چیزی از او انتظار می‌رود و چرا.

مرحله دوم: انتخاب متناسب

در محدوده قوانین، گزینه‌هایی برای انتخاب در اختیار دانش‌آموز قرار گیرد.

مرحله سوم: واگذاری مسئولیت واقعی

مسئولیت باید واقعی، مشخص و متناسب با توانایی دانش‌آموز باشد.

مرحله چهارم: حمایت و آموزش

دانش‌آموز ابزار و مهارت لازم برای انجام مسئولیت را دریافت کند.

مرحله پنجم: تجربه پیامد

دانش‌آموز نتیجه انتخاب و عملکرد خود را مشاهده کند.

مرحله ششم: بازاندیشی

پس از فعالیت، دانش‌آموز بررسی کند چه چیزی درست یا نادرست پیش رفته است.

مرحله هفتم: افزایش تدریجی اختیار

اگر دانش‌آموز توانایی بیشتری نشان داد، دامنه مسئولیت و اختیار او افزایش یابد.

این مدل را می‌توان در کلاس، گروه‌های درسی، پروژه‌ها، فعالیت‌های پرورشی و شورای دانش‌آموزی اجرا کرد.

بحث

بررسی منابع نشان می‌دهد رابطه میان شیوه تربیتی مدرسه و استقلال دانش‌آموز رابطه‌ای ساده و خطی نیست. نمی‌توان گفت هرچه آزادی بیشتر باشد، استقلال نیز بیشتر می‌شود. همچنین نمی‌توان گفت هرچه قوانین بیشتر باشند، استقلال کمتر می‌شود. عامل تعیین‌کننده، چگونگی ترکیب اختیار، ساختار، حمایت، انتظارات و پیامدهاست.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش‌های جدید، همین ضرورت ترکیب حمایت از خودمختاری با ساختار است. متاآنالیز Patzakو Zhang (2025)نشان می‌دهد این دو مؤلفه می‌توانند مکمل یکدیگر باشند.

از سوی دیگر، فراتحلیل Mammadovو Schroeder (2023)بر اساس بیش از ۲۱۳ هزار نفر نشان می‌دهد حمایت از خودمختاری با مجموعه‌ای از پیامدهای مثبت یادگیری ارتباط دارد، اما این ارتباط برای انگیزش، مشارکت و باورهای تحصیلی قوی‌تر از عملکرد تحصیلی مستقیم است.

این یافته از نظر تربیتی مهم است، زیرا نشان می‌دهد نباید انتظار داشت هر تغییر تربیتی بلافاصله خود را در نمره نشان دهد. ممکن است نخست احساس عاملیت، انگیزش، مشارکت و خودتنظیمی تغییر کند و سپس پیامدهای تحصیلی نیز تحت تأثیر قرار گیرند.

همچنین شواهد مداخله‌ای جدید نشان می‌دهد حمایت از خودمختاری قابل آموزش است. Reeveو Cheon (2024)نشان دادند آموزش معلمان می‌تواند استفاده آنان از رفتارهای حمایتگر خودمختاری را افزایش دهد.

این موضوع برای مدرسه اهمیت زیادی دارد، زیرا تغییر فرهنگ تربیتی نباید فقط به ویژگی‌های فردی معلمان وابسته باشد. مدرسه می‌تواند از طریق آموزش حرفه‌ای، گفت‌وگوی گروهی، بازخورد و بازاندیشی، ظرفیت معلمان را افزایش دهد.

از سوی دیگر، مشارکت دانش‌آموزان نیز باید واقعی باشد. مرور نظام‌مند Geurtsو همکاران (2024) نشان می‌دهد دانش‌آموزان می‌توانند در مراحل مختلف برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی نقش داشته باشند. مطالعات جدید درباره صدای دانش‌آموز نیز بر ضرورت عبور از مشارکت نمادین به سمت مشارکت اثرگذار تأکید دارند.

در زمینه ایران نیز وجود سازوکارهایی مانند شورای دانش‌آموزی نشان می‌دهد بستر رسمی برای مشارکت وجود دارد، اما میزان اثرگذاری واقعی آن به نحوه اجرا در مدرسه وابسته است. آیین‌نامه‌های اجرایی، مشارکت دانش‌آموزان و تمرین مسئولیت‌پذیری را از اهداف شورای دانش‌آموزی دانسته‌اند.

بنابراین، فاصله میان «ساختار رسمی مشارکت» و «تجربه واقعی مشارکت» یکی از موضوعات مهمی است که می‌تواند در پژوهش‌های آینده در ایران بررسی شود.

نتیجه‌گیری

استقلال، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ویژگی‌هایی نیستند که صرفاً با توصیه، سخنرانی یا نوشتن آن‌ها در اهداف تربیتی مدرسه ایجاد شوند. این ویژگی‌ها در تجربه‌های روزمره دانش‌آموز ساخته می‌شوند؛ در انتخاب‌های کوچک، مسئولیت‌های واقعی، گفت‌وگو با معلم، مشارکت در تصمیم‌های مدرسه، نحوه مواجهه با خطا و تجربه پیامدهای رفتار.

مدرسه‌ای که همه تصمیم‌ها را به جای دانش‌آموز می‌گیرد، ممکن است نظم بیشتری ایجاد کند، اما فرصت تمرین تصمیم‌گیری را کاهش می‌دهد. مدرسه‌ای که دانش‌آموز را بدون ساختار و راهنمایی رها می‌کند نیز الزاماً استقلال ایجاد نمی‌کند. یافته‌های جدید نشان می‌دهند حمایت از خودمختاری و ساختار می‌توانند در کنار یکدیگر قرار گیرند و ترکیب آن‌ها برای انگیزش، مشارکت و رشد دانش‌آموز اهمیت دارد (Patzak & Zhang, 2025).

استقلال مطلوب، «آزادی بدون مرز» نیست؛ بلکه توانایی انتخاب و عمل در چارچوبی روشن است. مسئولیت‌پذیری نیز صرفاً انجام دستور نیست؛ بلکه توانایی پذیرفتن نتیجه انتخاب، ارزیابی عملکرد و اصلاح رفتار است.

در این میان، معلم نقش مهمی دارد. معلم می‌تواند با شنیدن دیدگاه دانش‌آموز، ارائه انتخاب‌های معنادار، توضیح چرایی قوانین، واگذاری مسئولیت و فراهم‌کردن فرصت بازاندیشی، زمینه رشد عاملیت را ایجاد کند. پژوهش‌های تجربی جدید نیز نشان می‌دهند حمایت از خودمختاری معلمان می‌تواند با افزایش رضایت نیازهای روان‌شناختی و رفتارهای اجتماعی مثبت دانش‌آموزان همراه شود (Cheon et al., 2024).

مدرسه نیز باید مشارکت دانش‌آموزی را از سطح فعالیت‌های نمادین فراتر ببرد. شورای دانش‌آموزی، پروژه‌های مدرسه، فعالیت‌های گروهی و فرایندهای تصمیم‌گیری می‌توانند به آزمایشگاه‌های واقعی مسئولیت‌پذیری تبدیل شوند؛ مشروط بر اینکه دانش‌آموزان واقعاً امکان اثرگذاری متناسب با سن و توانایی خود داشته باشند.

در نهایت، می‌توان گفت هدف تربیت مدرسه‌ای نباید فقط پرورش دانش‌آموز «مطیع»، «موفق در امتحان» یا «منظم» باشد؛ بلکه باید پرورش دانش‌آموزی باشد که بتواند در چارچوب ارزش‌ها و قوانین، فکر کند، انتخاب کند، تصمیم بگیرد، مسئولیت بپذیرد، پیامد تصمیم خود را ببیند و در صورت نیاز رفتار خود را اصلاح کند. چنین دانش‌آموزی برای زندگی پس از مدرسه آمادگی بیشتری خواهد داشت، زیرا یاد گرفته است که در موقعیت‌های تازه صرفاً منتظر دستور نباشد و در عین حال، آزادی خود را از مسئولیت جدا نکند.

محدودیت‌های پژوهش

این مقاله یک مطالعه مروری ـ تحلیلی است و داده میدانی جدیدی از مدارس ایران جمع‌آوری نکرده است. بنابراین نمی‌توان از یافته‌های آن برای تعیین میزان دقیق اثر هر شیوه تربیتی در مدارس ایران استفاده کرد. علاوه بر این، مطالعات مرورشده از نظر کشور، فرهنگ، مقطع تحصیلی و روش پژوهش با یکدیگر تفاوت دارند.

از سوی دیگر، مفهوم استقلال در فرهنگ‌ها و ساختارهای آموزشی مختلف می‌تواند جلوه‌های متفاوتی داشته باشد. بنابراین انتقال مستقیم یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی به مدرسه ایرانی نیازمند توجه به زمینه فرهنگی، ساختار مدرسه و الزامات نظام آموزشی است.

پیشنهادهای پژوهشی

پیشنهاد می‌شود در ایران پژوهش‌های میدانی بیشتری درباره رابطه میان سبک تعامل معلم و استقلال دانش‌آموزان انجام شود.

همچنین می‌توان اثر برنامه‌های آموزش حمایت از خودمختاری به معلمان را بر مسئولیت‌پذیری، مشارکت و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در مطالعات آزمایشی و طولی بررسی کرد.

پژوهش درباره عملکرد واقعی شوراهای دانش‌آموزی در مدارس نیز می‌تواند مشخص کند دانش‌آموزان در چه نوع تصمیم‌هایی واقعاً اثرگذارند و چه موانعی مشارکت آنان را محدود می‌کند.

همچنین پیشنهاد می‌شود تفاوت این فرایند در دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم بررسی شود.

بررسی رابطه میان شیوه‌های انضباطی مدرسه و خودتنظیمی دانش‌آموزان نیز می‌تواند موضوع پژوهشی مهمی باشد.

در نهایت، پژوهش‌های کیفی می‌توانند تجربه خود دانش‌آموزان را بررسی کنند؛ یعنی به جای اینکه صرفاً بزرگسالان درباره استقلال دانش‌آموزان قضاوت کنند، از خود دانش‌آموزان پرسیده شود: «در مدرسه در چه تصمیم‌هایی واقعاً اختیار دارید؟»، «چه زمانی احساس می‌کنید به شما اعتماد شده است؟» و «چه زمانی احساس می‌کنید فقط باید دستور را اجرا کنید؟»

منابع فارسی

آیین‌نامه اجرایی مدارس. (۱۳۷۹). آیین‌نامه اجرایی مدارس. شورای عالی آموزش و پرورش.

آیین‌نامه اجرایی مدارس. (۱۴۰۰). آیین‌نامه اجرایی مدارس، مصوب ۱۴۰۰. شورای عالی آموزش و پرورش.

فرضی، ح.، و زارعی، ح. ع. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری با سبک‌های حل مسئله در دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان شاهین‌دژ در سال تحصیلی ۹۴–۹۳. نشریه مهارت‌های روان‌شناسی تربیتی، ۶(۴).

فلاح، س.، یاراحمدی، ی.، و زندی، ف. (۱۴۰۵). تدوین بسته آموزشی مبتنی بر نقشه مفهومی و تأثیر آن بر کارکردهای عالی شناختی، فراشناختی و راهبردهای حل مسئله درس ریاضی دانش‌آموزان پایه نهم شهر سنندج. مجله شناخت، رفتار، یادگیری.

سلیمان‌پور عمران، م.، اسلامی، ع.، و وثوقی مطلق، ت. (۱۴۰۱). بررسی رابطه ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۶(۱)، ۵۲–۶۲.

زارع، ش.، شریفی، س. ع. ن.، حسینی، م. ت.، و پیرزاد، ف. (۱۳۹۸). بررسی راهبردهای شناختی و فراشناختی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اوز.

منابع لاتین

Berti, S., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Active student participation in whole-school interventions in secondary school: A systematic literature review. Educational Psychology Review, 35, Article 52. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09773-x

Cheon, S. H., Reeve, J., Jang, H.-R., Pink, M. A., Song, Y.-G., & Im, C.-H. (2024). Autonomy-supportive teaching leads to autonomy-supportive parenting: A teacher-to-parent relationship spillover effect. Teaching and Teacher Education, 144, 104548. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104548

Dong, P., & Rwang, V. K. (2025). Student voice: Bringing about change in primary schools. International Journal of Qualitative Studies in Education, 374–389. https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455982

Geurts, E. M. A., Reijs, R. P., Leenders, H. H. M., Jansen, M. W. J., & Hoebe, C. J. P. A. (2024). Co-creation and decision-making with students about teaching and learning: A systematic literature review. Journal of Educational Change, 25, 103–125. https://doi.org/10.1007/s10833-023-09481-x

Kristensen, S. M., & Jeno, L. M. (2024). The developmental trajectories of teacher autonomy support and adolescent mental well-being and academic stress. Social Psychology of Education, 27, 1–32. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09923-1

Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. Contemporary Educational Psychology, 75, 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235

Patzak, A., & Zhang, X. (2025). Blending teacher autonomy support and provision of structure in the classroom for optimal motivation: A systematic review and meta-analysis. Educational Psychology Review, 37, Article 17. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2024). Learning how to become an autonomy-supportive teacher begins with perspective taking: A randomized control trial and model test. Teaching and Teacher Education, 148, 104702. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104702

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Shao, J., Chen, Y., Wei, X., Li, X., & Li, Y. (2023). Effects of regulated learning scaffolding on regulation strategies and academic performance: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 14, 1110086. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110086

Strating, E., Vanlommel, K., & Vermeulen, M. (2025). Student voice in educational change: Approaches to enhancing motivation within the classroom. Review of Education, 13, e70082. https://doi.org/10.1002/rev3.70082

Willow, S. A., Strnadová, I., & Danker, J. (2024). Developing the self-determination of children and young people with intellectual disabilities in schools: A systematic review of the literature. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 37, e13247. https://doi.org/10.1111/jar.13247

Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. Learning and Motivation, 87, 102015. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015

Shao, J., Chen, Y., Wei, X., Li, X., & Li, Y. (2023). Effects of regulated learning scaffolding on regulation strategies and academic performance: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 14, 1110086. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110086