

بررسی عوامل جامعه‌شناختی مرتبط با منزلت اجتماعی معلمان زن

موسی طیبی‌نیا^۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۶/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۱/۰۵

چکیده

هدف از این مقاله شناسایی راهکارهای ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان در استان همدان می‌باشد. این پژوهش با استفاده از روش پیمایشی انجام شده است. تکنیک مورد استفاده برای گردآوری اطلاعات پرسشنامه محقق‌ساخته بوده و اطلاعات آن از ۲۰۱ نفر از معلمان زن در هر سه دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در مناطق برخوردار (شامل ۲ منطقه)، نیمه‌برخوردار (۳ منطقه) و محروم (۴ منطقه) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌دست آمده است.

براساس یک رویکرد تلفیقی از نظریات مختلف که از زوایای متفاوت و براساس پارادایم‌های خاص خود به منزلت اجتماعی می‌پردازند، به چهارچوب طرح پرداخته شده است. مهم‌ترین این نظریات عبارتند از: نظریه‌های ماکس وبر، بوردیو، کارکردگرایی (پارسونز، دیویس، مور و مرتن)، کالینز، آدامز، محرومیت نسبی و نظریه گافمن

نتایج پژوهش نشان داد که افزایش رفاه اقتصادی و اجتماعی، کارکردی بودن نظام آموزشی، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های نظام آموزشی، دسترسی عادلانه به منابع کمیاب، صورت‌های انضباط‌نمایشی و عدم فاصله نقش به‌طور معنی‌داری باعث افزایش منزلت اجتماعی معلمان می‌شوند.

کلید واژه‌ها: فاصله نقش، صورت‌های انضباط‌نمایشی، کارکردی بودن نظام آموزشی، منابع کمیاب، مشارکت در تصمیم‌گیری

Email:
mtayebinia1975@gmail.com

۱- مدرس دانشگاه پیام نور همدان و دبیر آموزش و پرورش ناحیه ۲ همدان

این مقاله برگرفته از یک طرح پژوهشی با عنوان «بررسی راهکارهای افزایش منزلت اجتماعی معلمان استان همدان از دیدگاه خود آنان به سفارش پژوهشکده تعلیم و تربیت استان همدان» انجام شده است

بیان مسأله

دو رویکرد غالب در مطالعات مربوط به نابرابری‌های اجتماعی و تحرک اجتماعی وجود دارد یکی وجه توزیعی نابرابری و دیگری وجه رابطه‌ای نابرابری، در وجه توزیعی جامعه به صورت سلسله مراتبی و متشکل از لایه‌ها یا قشرها نگریسته می‌شود، از این دیدگاه افراد در پیوستاری متشکل از مقوله‌های مجزا جای می‌گیرند. معیارهای متفاوتی برای قشربندی وجود دارد ولی در اکثر موارد پژوهشگران از معرف‌های عینی مانند درآمد، میزان تحصیلات و منزلت شغلی استفاده می‌کنند. در این دیدگاه شغل مهم‌ترین معرف رتبه‌ی کلی قشربندی است. این ادعا تا اندازه‌ای بر این اساس است که شغل با متغیرهایی چون درآمد و میزان تحصیلات که اساس رتبه‌بندی‌های دیگر را تشکیل می‌دهد همبستگی دارد. در وجه رابطه‌ای تحلیلگران به پیامدهای رابطه‌ای نابرابری توجه دارند که شامل استثمار و تسلط یک گروه به دست گروه دیگر و تأثیر این روابط بر ساختار اجتماعی یا تغییرات اجتماعی است (گروپ، ۱۳۷۳: ۱۳۲). در هر دو رویکرد منزلت و پایگاه اجتماعی^۱ مشاغل نقش کلیدی دارد.

به گواه تاریخ تحول آموزش و پرورش در سده‌های گذشته به‌ویژه در ایران باستان، معلمان مهم‌ترین نقش را در تربیت نوباوگان و انتقال تمدن، فرهنگ و دانش گذشتگان به نسل‌های آینده بر عهده داشتند. در آن دوره، سرچشمه‌ی تربیت، دین و پندنامه زرتشت بود که پدر و مادر را مسئول تربیت فرزند می‌شناخت آموزش رسمی به شاهزادگان و روحانیان و بزرگ-زادگان اختصاص داشت و در روش تدریس به جنبه‌های علمی آموزش توجه زیادی می‌شد و معلمان از میان همین گروه انتخاب می‌شدند (الماسی، ۱۳۸۰: ۷۱-۸۲).

اما با تغییر در رویکردها و نگرش‌های حاکم بر جامعه در دوره‌های مختلف تاریخی همچنان منزلت اجتماعی معلمان با حد مطلوب آن فاصله زیادی دارد. با مطالعه برخی منابع و نوشته‌ها و همچنین شواهد موجود در می‌یابیم که معلمان احترام و منزلت شایسته خود را نزد دانش‌آموزان، اولیاء، صاحبان مشاغل مختلف و عامه مردم تا حدودی از دست داده‌اند؛ و خود معلمان نیز به این مسأله اذعان دارند. در یکی از این پژوهش‌ها چنین نتیجه‌گیری می‌شود که حدود ۵۵ درصد از معلمان معتقدند که در جامعه ما معلمی شغلی مهم و باارزش

۱. در بررسی‌های جامعه‌شناختی بین منزلت و پایگاه تفاوت وجود دارد طوری که اصطلاح لاتین این دو نیز با هم متفاوت است؛ یعنی Perstige برای منزلت و Status برای پایگاه به کار می‌رود. در این مقاله به بررسی منزلت اجتماعی معلمان پرداخته شده است.

تلقی نمی‌شود و ۵۸/۴ درصد شغل معلمی را برای فرزندان خود مناسب نمی‌دانند (نویدی و برزگر، ۱۳۸۲: ۷۳).

در سال ۱۳۵۵ (قبل از انقلاب) نمره منزلت اجتماعی معلمان ۵۶/۴ بوده و در سال‌های بعد از انقلاب نسبت به سال ۱۳۵۵ تا حدودی ارتقا یافته است. به‌عنوان مثال در سال ۱۳۷۴ منزلت اجتماعی معلمان به ۶۲/۶ رسیده که حدود ۶ نمره افزایش داشته است. البته در سال ۱۳۷۴ از دید پاسخگویان زن (۶۶/۶) نسبت به پاسخگویان مرد (۶۲/۹)، منزلت اجتماعی معلمان بیشتر بوده است (مقدس، ۱۳۷۴: ۷۶)؛ اما در سال ۱۳۸۴ گرچه نسبت به سال ۱۳۵۵ هنوز منزلت شغلی معلمان بالاتر بوده با این حال نسبت به سال ۱۳۷۴ منزلت اجتماعی معلمان با کاهش جزئی روبه‌رو بوده (۶۱/۲) (کلاکی و دوستدار، ۱۳۸۸: ۲۳۸).

در استان همدان نیز با توجه به شواهد و قراین از جمله روی آوردن برخی از معلمان به مشاغل دومی مانند آژانس‌های مسکن و خدمات جابه‌جایی مسافران درون و بین شهری و یا شرکت در تجمعات صنفی و اعلام اعتراض از وضعیت موجود خود گواه بر این ادعا است که منزلت شغل معلمی در جایگاه واقعی خود نیست.

براساس نتایج تحقیقات انجام شده در ایران، فرایند کاهش منزلت اجتماعی حرفه معلمی پیامدهای زیانباری داشته است که گرایش نداشتن جوانان مستعد و توانمند به این حرفه (افلاکی‌فرد، ۱۳۸۰) احساس سرخوردگی و اضطراب شغلی (اگیلار وفایی، ۱۳۷۹)، کاهش انگیزش شغلی (کلدی و عسگری، ۱۳۸۲)، بروز نارضایتی در میان معلمان به‌صورت اعتصاب و راهپیمایی، کاهش تأثیر نقش الگویی معلمان برای دانش‌آموزان و در نهایت ناکارآمدی تعلیم و تربیت برای پرورش نسل آینده (معیدفر و ذهنی، ۱۳۸۴). از جمله این پیامدهاست. از این رو برای کاهش و حذف چنین پیامدهایی، باید منزلت اجتماعی حرفه معلمی متناسب با نقش‌ها و کارکردهای آن تغییر کند.

مبانی نظری پژوهش

براساس مبانی نظری پژوهش می‌توان به یک رویکرد تلفیقی و همچنین به مدل تحلیلی پژوهش دست یافت. نظریات مختلف از زوایای متفاوت و براساس پارادایم‌های خاص خود به پدیده‌های اجتماعی و در این مورد خاص به منزلت اجتماعی نگریسته و چهارچوب تحلیلی را برای پژوهشگران فراهم می‌سازند. بنابراین نگاه اجمالی به مهم‌ترین این نظریات که چهارچوب تحلیلی موضوع پژوهش را فراهم می‌سازد ضرورت دارد.

یکی از نظریه‌هایی که یک چهارچوب کلی برای پدیده‌های اجتماعی و از جمله منزلت اجتماعی مشخص می‌کند نظریه کارل مارکس است در این نظریه عامل اقتصادی در اولویت بوده و در رتبه‌بندی مشاغل گروه‌های شغلی که از قدرت اقتصادی (ثروت و درآمد) بیشتری برخوردارند منزلت اجتماعی بالاتری دارند. ماکس وبر در کنار عامل ثروت به دو عامل دیگر یعنی قدرت و احترام نیز توجه می‌کند و بر این اساس جایگاه منزلتی مشاغل تعریف می‌شود. بوردیو نیز در قالب مفاهیم دیگری به نظریه وبر نزدیک می‌شود و به سه عامل سرمایه اقتصادی، سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی و تفاوت در میزان این سرمایه‌ها که زمینه ساز تفاوت در میزان منزلت اجتماعی افراد در جامعه است اشاره می‌کند (Bourdieu, 1985).

در مقابل دیدگاه وبر و به‌ویژه مارکس که تنها عامل اقتصادی را در زمینه منزلت اجتماعی مهم می‌داند و بلن به صراحت اعلام می‌کند که افراد به‌دنبال پس‌انداز (عامل اقتصادی) نیستند بلکه در فضای رقابتی عامل کسب حرمت نفس حائز اهمیت است و بر این اساس افراد به‌دنبال سبقت‌جویی از یکدیگر هستند (کوزر، ۱۳۷۳: ۳۶۲).

دیدگاه کارکردگرایی و مهم‌ترین نظریه‌پردازان آن (پارسونز، دیویس، مور و مرتن) به جامعه به‌عنوان یک نظام اجتماعی کلان متشکل از عناصر مختلف توجه نموده و بر این اساس، عناصر برای نظام اجتماعی دارای کارکرد هستند که اگر کارکرد خود را از دست بدهند نظام اجتماعی نامتعادل خواهد شد. به‌عنوان مثال پارسونز، از پیش‌نیازهای کارکردی اجزاء و عناصر نظام اجتماعی سخن به میان می‌آورد، یکی از این عناصر، نظام‌های آموزشی و تربیتی است. اگر نظام آموزشی و سازمان‌های تربیتی در تأمین این پیش‌نیازهای کارکردی، نقش غیرفعال یا ناموفق داشته باشند، دچار کاهش منزلت اجتماعی خود و معلمان خواهند شد. به‌عنوان مثال اگر نظام آموزشی نتواند سایر نظام‌های اجتماعی را به پشتیبانی از خود ترغیب نماید و یا نتواند نیازهای مهم معلمان را برآورده سازد. همچنین نتواند مشارکت کافی اعضای خود را جلب نماید و زبان مشترکی نداشته باشد، در این صورت باعث کاهش منزلت اجتماعی خود و کنشگرانش که یکی از مهم‌ترین آنها معلمان است خواهد شد.

نکته‌ی دیگری که از خرده‌نظام‌های کارکردی پارسونز استنباط می‌شود آن است که اگر نظام آموزشی در زمینه انطباق با محیط (کار و تولید و رفع نیازهای مادی معلمان)، دستیابی به اهداف (بسیج معلمان در جهت تحقق اهداف اجتماعی) تحکیم یکپارچگی (حفظ وحدت و انسجام اجتماعی بین کنشگران خود) و حفظ الگوهای فرهنگی (انتقال ارزش‌ها و

هنجارهای فرهنگی به نسل دانش‌آموزی) غیرفعال یا ناموفق عمل کند منزلت اجتماعی نظام آموزشی و به تبع آن منزلت اجتماعی معلمان تنزل خواهد یافت (محمدی، ۱۳۸۴: ۱۱۲).

دیویس و مور نیز مانند پارسونز بر آنند که موقعیت‌های اجتماعی، از اهمیت و منزلت یکسانی برخوردار نیستند و سلسله مراتب موقعیت‌های اجتماعی بستگی به سلسله مراتب ارزشی جامعه دارد. جامعه براساس همین نظام‌های ارزشی به افراد، جهت تصدی موقعیت‌های مختلف، پاداش‌های متفاوت می‌دهد (ملک، ۱۳۸۷: ۶۱). براساس این نظریه، می‌توان استنباط کرد که اگر مردم احساس کنند شغل معلمی آسان، کم‌مسئولیت و بی‌نیاز از تخصص است و برای بقا و دوام جامعه ضرورت چندانی ندارد، منزلت اجتماعی این شغل تنزل خواهد یافت.

کالینز در جامعه‌شناسی کشمکش مراحل زیر را برای ساخت نظریه اجتماعی در نظر گرفته است: ۱- بررسی وضعیت واقعی زندگی که در آن افراد با یکدیگر روبه‌رو می‌شوند؛ ۲- تمرکز بر وسایل مادی که بر تعامل تأثیر می‌گذارد؛ ۳- ارزیابی منابع نسبی که افراد در تعامل با یکدیگر به کار برده و یا به‌دست آورده‌اند؛ ۴- قبول این فرضیه عمومی که منابع، منفعت دیگران را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ ۵- پذیرش نمادهای فرهنگی مانند: ایده‌ها، عقاید، هنجارها، ارزش‌ها و غیره برای نشان دادن علایق افرادی که منابع در اختیار دارند تا از این طریق دیدگاه‌هایشان را غالب نمایند؛ ۶- جستجوی ویژگی‌های کلی حالت‌های منحصر به فرد به منظور استخراج گزاره‌های انتزاعی تر از یک وضعیت خاص تجربی (Turner, 1998:185).

کالینز معتقد است که افراد جامعه همواره در پی دستیابی به بیشترین حد «منزلت ذهنی» هستند و برای کسب هر چه بیشتر آن از همه «منابع کمیاب» و ارزشمندی که در اختیار خودشان یا دیگران است، نهایت استفاده را می‌کنند. به نظر کالینز اگر منابع کمیاب و ارزشمند جامعه (ثروت و قدرت) به‌طور ناعادلانه‌ای بین سازمان‌های مختلف و کنشگران آن تقسیم شود، سازمان‌ها و کنشگرانی که از دستیابی به این منابع کمیاب محروم هستند بیشتر احساس کهنتری می‌کنند و منزلت اجتماعی آنها کاهش می‌یابد (محمدی، ۱۳۸۴: ۱۱۵).

نظریه آدامز نیز به لحاظ موضوعی به نظریه کالینز نزدیک است. او فرایند برابری را به صورت داده‌ها و ستاده‌ها بررسی نموده است. از نظریه‌ی آدامز می‌توان استنباط نمود که کاهش منزلت اجتماعی زمینه نارضایتی شغلی را فراهم می‌سازد. به نظر آدامز، شخص

آگاهانه یا ناخودآگاهانه داده‌های خود را با آنچه دیگران با خود به سازمان می‌آورند مقایسه می‌کند. اگر نسبت بازده فردی یک فرد به درون داده‌ها و نسبت بازده‌ها به درون داده‌های افراد دیگر مورد مقایسه قرار گیرد و کمتر از آن برآورده و تأمین شود. فرد منزلت خود را پایین‌تر دانسته و از شغل خود ناراضی می‌شود. درون داده‌ها یا داده‌ها یعنی آنچه فرد به سازمان می‌دهد (مانند تحصیلات، تجربه، کوشش و وفاداری) و ستاده‌ها یا بازده‌ها، دریافت‌های فرد از سازمان در قبال داده‌هایش را نشان می‌دهد (مانند حقوق و دستمزد، شهرت، روابط اجتماعی، پاداش‌های درونی و ...) (هومن، ۱۳۸۱: ۲۴).

بر اساس نظریه گافمن بازیگران می‌کوشند به‌گونه‌ای عمل کنند که بهترین و مناسب‌ترین تأثیر را در تماشاگران داشته باشند. از این‌رو، آنها برای موفقیت در کار خود باید «صورت‌های انضباط نمایشی» را به‌طور کامل رعایت کنند تا با شکست روبه‌رو نشوند.

گافمن پس از قیاس نمایشی در نظریه خود، از جلوی صحنه صحبت می‌کند و در قالب مفهوم جلوی صحنه، میان محیط و نمای شخصی تمایز قایل می‌شود. بدون محیط، کنشگران معمولاً نمی‌توانند ایفای نقش کنند. برای مثال یک معلم به یک اطاق کار نیاز دارد. اما نمای شخصی به تجهیزات نمایشی اطلاق می‌شود. به نظر گافمن نمای شخصی خود به قیافه و منش تقسیم می‌شود. قیافه شامل مواردی است که منزلت اجتماعی نمایشگر را به حضار نشان می‌دهد (برای مثال طرز پوشش معلم). منش، به حضار یادآور می‌شود که چه نوع نقشی را باید از یک نمایشگر در یک موقعیت معین انتظار داشته باشند (برای مثال طرز رفتار معلم) باید بین منش و قیافه نوعی هماهنگی وجود داشته باشد (ریتزر، ۱۳۸۴: ۹۳-۲۹۱).

با توجه به نظریه‌ی گافمن می‌توان استدلال نمود که اگر معلمان بر نوع رفتار و تعاملشان با دیگران نظارت کافی نداشته باشند و برخلاف الزامات نقش خود عمل کنند، منزلت اجتماعی آنان تنزل می‌یابد. همچنین، اگر معلمان از نقش خود ناراضی باشند و این نارضایتی را در رفتار اجتماعی‌شان ظاهر سازند، دچار «فاصله نقش» شده و منزلت اجتماعی‌شان کاهش خواهد یافت.

انگیزش یعنی نیرویی که موجب می‌شود افراد به گونه‌ای خاص رفتار کنند مثلاً از شغل خود راضی باشند و یا ناراضی که رضایت و نارضایتی را در رفتارهای خود نشان می‌دهند. یکی از نظریه‌های مهم در انگیزش، نظریه نیازهای مزلو می‌باشد. هریک از نیازهای پنجگانه مزلو (فیزیولوژیک، ایمنی، تعلق، احترام، خودیابی) یک مصداق سازمانی و یک مصداق کلی

دارند. منزلت از مصادیق کلی نیاز به احترام در نظریه مزلو است (مورهد و گریفین، ۱۳۷۵: ۹۳).

براساس این نظریه می‌توان توقع و انتظار معلمان از شغل خود را در قالب رفع نیازها، از جمله نیازهای معیشتی و شأن و منزلت اجتماعی ارزیابی نمود. تأمین نیازهای معیشتی و فراهم نمودن شرایط ایجاد منزلت اجتماعی برای معلمان می‌تواند زمینه انگیزش و رضایت شغلی آنها را فراهم نماید (معید فر و ذهانی، ۱۳۸۴: ۱۳۶).

پیشینه پژوهش

بهمنی در تحقیقی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر پایگاه اجتماعی معلم در جامعه شهری اهواز از دیدگاه اولیاء دانش‌آموزان» نشان می‌دهد که امکانات مالی، رشته‌ی تحصیلی و مدرک تحصیلی در تعیین پایگاه معلم اثر ویژه‌ای دارند و سن، جنس و سابقه کار معلمی تأثیری در میزان پایگاه اجتماعی آنان ندارد. اولیاء دانش‌آموزان نسبت به معلم اعم از زن و مرد، پیر و جوان، کم سابقه و با سابقه، دیدگاه یکسانی دارند و این سه متغیر را دارای اثری مهم در پایگاه اجتماعی معلم نمی‌دانند (بهمنی، ۱۳۸۱).

نویدی و برزگر در تحقیقی با عنوان «راه‌های ارتقای منزلت اجتماعی معلمان» راهکارها را به این صورت معرفی می‌کنند: تغییر سیاست‌های کلان کشور در جهت اولویت دادن به سرمایه‌گذاری در تعلیم و تربیت - تأمین امکانات مالی و رفاهی و رفع فقر و محرومیت از زندگی معلمان - اصلاح شیوه‌های گزینش و تربیت معلم و تلاش برای جذب و پرورش معلمان شایسته و با کفایت - اجرای سیاست تمرکززدایی و فراهم کردن زمینه مشارکت همه جانبه معلمان در آموزش و پرورش - ایجاد تشکل‌های صنفی برای دفاع از حقوق معلمان و حریم تعلیم و تربیت - استقرار انضباط اجتماعی و اقتصادی و برقراری عدالت اجتماعی - افزایش کارایی نظام آموزش از طریق اصلاح مدیریت نیروی انسانی و استقرار نظام شایسته‌سالاری - سخت‌کوشی و تلاش مسئولان معلمان برای افزایش دانش، تخصص، انگیزش، مناعت طبع و سایر صلاحیت‌های حرفه‌ای و در عین حال، پرهیز آنان از کم‌کاری، فرار از مسئولیت، مظلوم‌نمایی و تحریک حس ترحم دیگران (نویدی و برزگر، ۱۳۸۲).

قاسمی‌نژاد در تحقیقی با عنوان «بررسی شأن و موقعیت اجتماعی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی تحصیلی و متوسطه استان اصفهان» به نتایج زیر می‌رسد: ۱- کلیه دانش‌آموزان (راهنمایی، متوسطه، دختر، پسر، شهر و روستا) موقعیت اجتماعی

معلمان را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. ۲- بین دیدگاه دانش‌آموزان در مورد شاخص‌های موقعیت اجتماعی معلمان تفاوت معناداری وجود دارد. ۳- بین نظر دانش‌آموزان راهنمایی و متوسطه نسبت به متغیر وضعیت اقتصادی معلمان تفاوت معنادار وجود دارد. ۴- دانش‌آموزان مدارس راهنمایی وضعیت اقتصادی (درآمد و حقوق) معلمان را کمتر از دانش‌آموزان مدارس متوسطه ارزیابی نموده‌اند. ۵- دانش‌آموزان مدارس متوسطه به داشتن اخلاق خوب و افزایش منزلت اجتماعی بیشتر از دانش‌آموزان راهنمایی معتقدند (قاسمی-نژاد، ۱۳۸۲).

نورث و هت در تحقیقی با هدف بررسی منزلت اجتماعی فهرستی از ۹۰ شغل را تهیه کردند، دلایلی که غالباً یک شغل را با امتیاز عالی مشخص می‌کنند عبارتند از: ۱۸ درصد به‌خاطر حقوقش، ۱۶ درصد به‌دلیل خدمت به بشریت، ۱۴ درصد به‌دلیل منزلت اجتماعی آن و ۱۴ درصد به‌دلیل تحصیلات، کار و پول مورد نیاز برای این دو. البته دلایل دیگری نیز وجود داشت که به نظر کم‌اهمیت‌تر بودند. همچنین ارزیابی‌های افراد به میزان قابل توجهی یکسان بود، اما تفاوت‌هایی نیز وجود داشت. به‌طوری‌که در حدود چهار پنجم کل مشاغل بین رده‌بندی‌های افراد مختلف که در بخش‌های مختلف کشور زندگی می‌کردند هیچ تفاوت قابل ملاحظه‌ای مشاهده نشد. جوانان به نسبت سالمندان، اغلب شغل‌ها را در درجه پایین‌تری رده‌بندی می‌کردند. رتبه‌بندی‌های زنان و مردان خیلی با هم فرق نداشتند. اما نتیجه مهم این مطالعه که مرتبط با پژوهش حاضر است آن است که آموزگار مدارس دولتی و معلم مدرسه دولتی به ترتیب در رتبه ۳۵ با امتیاز ۷۹ و رتبه ۳۶ با امتیاز ۷۸ از بین ۹۰ شغل مورد بررسی و با امتیاز حداکثر ۱۰۰ قرار داشتند (ریزمن و ماریانو، ۱۳۸۳).

میونگ هی^۱ در مطالعه‌ای با عنوان «عوامل مؤثر در جذب و به‌کارگیری معلمان و نیز ترک کاری آنان در کره شمالی» به نتایج زیر دست یافته است: معلمان بیشتر به دلایل بیرونی (عوامل جامعه‌شناختی) شغل معلمی را ترک می‌کنند تا دلایل درونی (عوامل روان‌شناختی) تفاوت رفتاری بین معلمان که نقش معلمی را ترک می‌کنند و معلمان که در نقش معلمی باقی می‌مانند عمدتاً مربوط به فقدان پیشرفت فردی، جذب مشاغل دیگر شدن، منزلت و موقعیت اجتماعی پایین می‌باشد که معلمان ترک‌کننده به‌طور جدی از این چهار عمل ناراضی بوده‌اند (Myung-hee, 1987).

1. Myung.HEE

بنسون^۱ در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی وضعیت معلمان در مقطع متوسطه در جمهوری خلق چین» بر روی ۶۰ نفر از معلمان دبیرستان در ناحیه بیجینگ^۲ به دنبال کشف عقاید معلمان در جمهوری خلق چین نسبت به سیاست‌های آموزشی، وضعیت کاری، پایگاه و منزلت اجتماعی، برنامه‌ریزی درسی و حرفه معلمی بود. نتایج نشان داد که یگ گروه از معلمان خود را در موقعیت‌های لازم برای پیشرفت دیدند ولی عملاً ارتقای شغلی در حرفه معلمی کم است و همچنین بیشتر معلمان نسبت به پرداخت حقوق و دستمزد کم نارضایتی نشان می‌دادند. گروهی از معلمان که سن بیشتری داشتند؛ اما از تحصیلات کمتری برخوردار بودند، نگرش مثبت‌تری نسبت به قدرت و منزلت اجتماعی، حقوق و تعهد نسبت به شغل معلمی داشتند و احساس می‌کردند که تغییر قابل ملاحظه‌ای در زندگی دانش‌آموزان ایجاد کرده‌اند (Benson, 1989).

ناتروس و گرونشتاین^۳ در مطالعه‌ای با عنوان «منزلت اجتماعی و ویژگی‌های عملکردی در تعامل اجتماعی» با استفاده از نظریه شکل‌بندی انتظارات به بررسی رابطه تصورات کلیشه‌ای منزلتی با صلاحیت افراد پرداخته‌اند. نتایج حاصله حاکی از این بود که پایین یا بالا بودن ارزیابی دیگران از منزلت یک کنشگر روی عملکرد وی اثر می‌گذارد و هر دوی این عوامل، نابرابری‌های اجتماعی در حوزه تعاملات را افزایش می‌دهند (Knottnerus and Greenstwin, 1981).

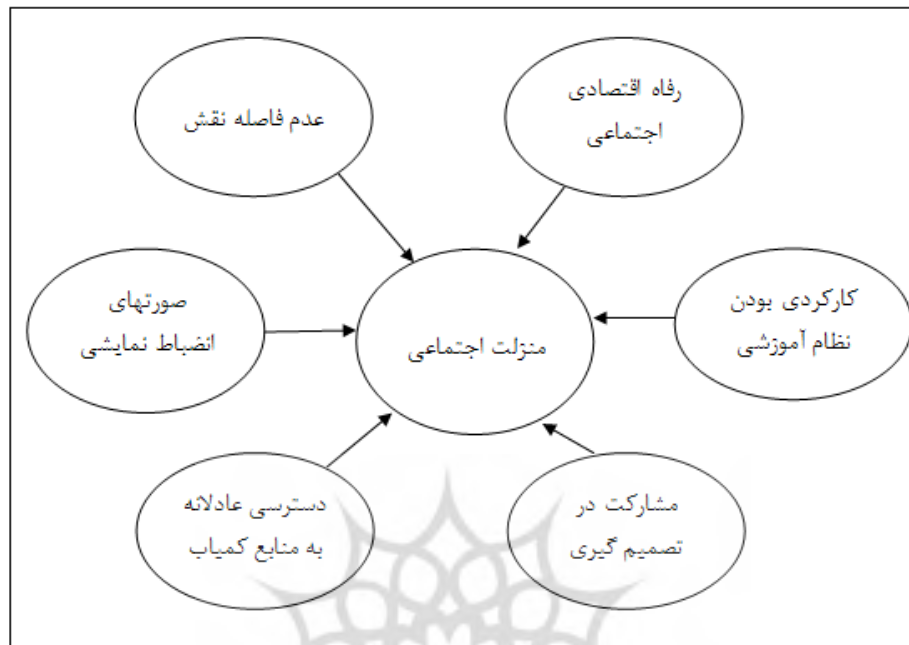
گیلفورد^۴ در تحقیقی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر در رضایت شغلی معلمان در اوهایو» یکی از عوامل مؤثر در رضایت شغلی معلمان را منزلت اجتماعی می‌داند. نتایج تحقیق وی نشان داد که معلمان مدارس دولتی اوهایو از شغل خود در مجموع راضی هستند ولی سه عامل جایگاه و منزلت اجتماعی، ارزش‌های اخلاقی و خلاقیت بیشترین رضایت را ایجاد می‌کنند (Gillford, 1994).

وایس و فرشمن^۵ در مطالعه‌ای با عنوان «منزلت اجتماعی و عملکرد اقتصادی» در صد اندازه‌گیری تأثیر ملاحظات و نفوذ اجتماعی روی فرآیندها و بروندهای اقتصادی برآمدند. آنها معتقدند که کنشگران انسانی به دلیل کسب پاداش‌های اجتماعی و افزودن بر منزلت

1. Benson
2. Beijing
3. Knottnerus and Greenstwin
4. Gillford
5. Weiss And Freshman

اجتماعی خود در گروه‌های اجتماعی عضو می‌شوند، دارایی‌های خود را (اعم از سرمایه بشری و اجتماعی) سرمایه‌گذاری می‌کنند و کنش مناسبی را انتخاب می‌کنند. به نظر وایس و فرشمن منزلت اجتماعی از طریق چند سازوکار اساسی بر عملکرد اقتصادی اثر می‌گذارد:

- ۱- سازوکار تحریک‌کنندگی: تمایل افراد به کسب تأیید دیگران و اجتناب از تقبیح کسانی که در محیط اجتماعی فرد قرار دارند، محرکی برای کنش‌های اعضاء است.
- ۲- سازوکار ثروت اندوزی: چون اعضای جامعه منزلت را به آنچه که قابل مشاهده مستقیم یا غیرمستقیم باشد، اختصاص می‌دهند، پس افراد بایستی برای جلب احترام دیگران به مصرف چشم‌گیر روی بیاورند. مصرف چشم‌گیر جز از طریق ثروت اندوزی میسر نیست.
- ۳- سازوکار رشد اقتصادی: سرشت رتبه‌بندی منزلتی طوری است که منجر به « کمیابی اجتماعی» می‌شود. یعنی فقط یک شخص (یا گروهی از اشخاص) می‌توانند در رتبه‌ی اول قرار بگیرند. پس در جریان منزلت‌طلبی، تقاضا برای کالاهای جایگاهی افزایش می‌یابد و این امر باعث به حرکت در آوردن چرخ‌های اقتصادی می‌گردد (Weiss And Freshman, 1998).



نمودار ۱: مدل تحلیلی منزلت اجتماعی معلمان

روش‌شناسی

برای انجام یک پژوهش، روش‌های مختلفی وجود دارد که یکی از آنها روش پیمایش^۱ است که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. پیمایش از بسیاری از افراد (که پاسخگو نامیده می‌شوند) راجع به عقاید، ایده‌ها، خصوصیات و رفتار گذشته یا حال شان سؤال می‌کند (Neuman, 1977: 228).

جامعه‌ی آماری مورد بررسی در این پژوهش کلیه معلمان زن دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در مناطق ۱۹ گانه استان همدان در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ می‌باشد. از این جامعه‌ی آماری ۲۰۱ نفر انتخاب گردید. بنابراین نتایج این پژوهش با ۹۵ درصد اطمینان و به اضافه و منهای خطای نمونه‌گیری (۵ درصد) به جامعه پژوهش قابل تعمیم است.

چنانچه نمونه نماینده واقعی جامعه‌ای که از آن انتخاب شده است نباشد و یا به عبارت دیگر، اگر نمونه دارای اریب^۱ باشد، امکان برآورد صحیح و دقیق درباره جامعه وجود نخواهد داشت (دلاور، ۱۳۷۸: ۲۵۶). یکی از راه‌های جلوگیری از اریب در نمونه انتخاب روش مناسبی برای نمونه‌گیری است. در این پژوهش به منظور تأمین دو شرط فوق از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است. به این صورت که ابتدا خوشه‌های اصلی انتخاب شدند که شامل مناطق برخوردار، نیمه‌برخوردار و محروم از لحاظ امکانات آموزشی‌اند. (۱۹ منطقه آموزشی در قالب سه خوشه‌ی اصلی فوق قرار گرفتند) در مرحله‌ی دوم به‌طور تصادفی از خوشه‌های اصلی چندین خوشه فرعی انتخاب شد. در مرحله‌ی سوم از میان خوشه‌های انتخاب شده به‌صورت تصادفی نمونه‌های مورد نیاز انتخاب شدند.

با توجه به روش مطالعه (پیمایش) و ابزار گردآوری اطلاعات که پرسشنامه بوده است، قبل از اجرای پرسشنامه نهایی باید به بررسی قابلیت اعتماد و اعتبار آن پرداخته شود. به منظور سنجش قابلیت اعتماد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ، استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش میزان تک بعدی بودن نگرش‌ها، قضاوت‌ها، عقاید و سایر مقولاتی که اندازه‌گیری آنها آسان نیست به‌کار می‌رود. در واقع در اینجا می‌خواهیم ببینیم تا چه حد برداشت پاسخگویان از سؤالات یکسان بوده است. اساس ضریب آلفای کرونباخ نیز بر پایه‌ی طیف‌ها یا مقیاس هاست (منصورفر، ۱۳۸۷: ۴۸).

در روش آلفای کرونباخ آماره‌ی آلفا شاخص پایایی کل مقیاس است که باید مقدار آن حداقل ۰/۷۰ باشد. نتایج نهایی به‌دست آمده برای آزمون مقدماتی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در جدول ۱ آمده است. همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود ضرایب آلفا برای تمام متغیرها قابل قبول است.

1. Bias

۲. مقیاس عبارتست از دسته‌ای از اعداد که بر روی یک پیوستار، به افراد، اشیاء یا رفتارها در جهت به کمیت کشاندن کیفیت‌ها اختصاص داده می‌شود.

جدول ۱: ضرایب آلفای کرونباخ برای متغیرهای مرتبط با منزلت اجتماعی معلمان زن

نام متغیر	تعداد گویه	ضریب آلفا
افزایش رفاه اقتصادی و اجتماعی	۷	۰/۷۴
کارکردی بودن نظام آموزشی	۱۳	۰/۷۹
مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها	۶	۰/۷۵
دسترسی عادلانه معلمان به منابع کمیاب	۶	۰/۸۵
صورت‌های انضباط نمایشی	۶	۰/۷۸
عدم فاصله نقش	۶	۰/۷۶

به منظور سنجش اعتبار پرسشنامه نیز از اعتبار محتوایی^۱ استفاده شده است. یعنی سؤالات پرسشنامه که به منظور سنجش عوامل مؤثر بر منزلت اجتماعی معلمان طراحی شده است از طریق مشاوره با اساتید فن، اهداف موردنظر را محقق می‌سازد. روش کار به این صورت بود که بعد از تنظیم پرسشنامه براساس شاخص‌های برگرفته شده از چهارچوب نظری، در مرحله‌ی اول، پرسشنامه به ۳ نفر از اساتید علوم اجتماعی و همچنین ناظر طرح داده شد و پس از اعمال اصلاحات موردنیاز در مرحله‌ی دوم در شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان همدان مجدداً مورد بررسی قرار گرفت. بنابراین پس از اطمینان از اعتبار پرسشنامه مقدمات کار برای اجرایی نمودن پرسشنامه فراهم گردید.

یافته‌های پژوهش

نتایج تکنیک دلفی

در این پژوهش علاوه بر عوامل برگرفته از چهارچوب نظری با استفاده از تکنیک دلفی عوامل دیگری نیز که بر منزلت اجتماعی معلمان تأثیرگذار بوده، مشخص گردید. براساس این تکنیک در ابتدا ۱۰ نفر از کارشناسان و اساتید دانشگاه که در حوزه‌ی منزلت اجتماعی صاحب‌نظر بوده به‌عنوان اعضاء هیئت دلفی جهت تعیین راهکارهای منزلت اجتماعی انتخاب گردید. سپس پرسشنامه‌ای باز به منظور مشخص نمودن راهکارهای منزلت اجتماعی در اختیار آنها قرار داده شد و بعد از جمع‌آوری و دسته‌بندی پاسخ‌ها ۱۱ راهکار در مرحله اول

1. Content. related validity

مشخص شد. که در جدول ۲ نشان داده شده است. در مرحله دوم ۱۱ راهکار به‌دست آمده براساس نتایج مرحله ی اول تکنیک دلفی برای همان اعضاء هیأت دلفی ارسال گردید و از آنها خواسته شد تا به هر یک از این راهکارها امتیازی از ۱ الی ۱۱ بدهند که یازده بیشترین و یک کمترین امتیاز است. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها در مرحله‌ی دوم و اجماع نظر اعضاء هیأت دلفی اهمیت راهکارهای منزلت اجتماعی برحسب اولویت مشخص گردید.

جدول ۲: نتایج تکنیک دلفی در مرحله اول

شماره راهکار	راهکارهای مؤثر در ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان
۱	تغییر نظام گزینش برای شغل معلمی و دقت بیشتر در جذب
۲	واگذاری وظیفه تربیت معلم صرفاً به دانشگاه ویژه فرهنگیان
۳	غیرمتمرکز کردن نظام آموزش و پرورش و تفویض اختیار به واحدهای سازمانی در سطوح پائین (مانند مدارس)
۴	منطقی کردن ساعات کار و پرهیز از کار طولانی‌مدت برای معلمان
۵	اختصاص یک کانال تلویزیونی برای معلمان و پرداختن به مسائل آنها
۶	اختصاص روزنامه ویژه معلمان به‌منظور انعکاس نقش اجتماعی معلم
۷	فراهم نمودن مقدمات سفرهای علمی و تحقیقاتی به داخل و خارج از کشور برای معلمان
۸	آزادی عمل بیشتر معلمان برای بحث و تدریس در کلاس
۹	آزادی عمل بیشتر معلمان در ارزشیابی دانش‌آموزان
۱۰	استفاده از مدارج علمی معتبر برای رتبه‌بندی معلمان مانند آنچه که در دانشگاه‌ها وجود دارد (مربی، استادیار، دانشیار، استاد)
۱۱	استفاده مناسب از اختیارات شورای مدرسه در برخورد با موارد انضباطی دانش‌آموزان

نتایج تکنیک دلفی در مرحله دوم در جدول ۳ نشان داده شده است. همان‌طور که در این جدول ملاحظه می‌شود سه اولویت مهم در زمینه راهکارهای منزلت اجتماعی عبارتند از: ۱- منطقی کردن ساعات کار و پرهیز از کار طولانی‌مدت برای معلمان؛ ۲- فراهم نمودن مقدمات سفرهای علمی و تحقیقاتی به داخل و خارج از کشور برای معلمان؛ ۳- استفاده از مدارج علمی معتبر برای رتبه‌بندی معلمان مانند آنچه که در دانشگاه‌ها وجود دارد (مربی، استادیار، دانشیار، استاد) سایر راهکارها نیز برحسب اهمیت در جدول مشخص گردیده است.

جدول ۳: نتایج تکنیک دلفی در مرحله دوم

اولویت	راهکارهای مؤثر در ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان	امتیاز	میانگین
۱	استفاده از مدارج علمی معتبر برای رتبه‌بندی معلمان مانند آنچه که در دانشگاه‌ها وجود دارد (مربی، استادیار، دانشیار، استاد)	۱۰۵	۹/۵
۲	فراهم نمودن مقدمات سفرهای علمی و تحقیقاتی به داخل و خارج از کشور برای معلمان	۹۲	۸/۴
۳	منطقی کردن ساعات کار و پرهیز از کار طولانی‌مدت برای معلمان	۸۶	۷/۸
۴	اختصاص یک کانال تلویزیونی برای معلمان و پرداختن به مسائل آنها	۸۴	۷/۶
۵	آزادی عمل بیشتر معلمان برای بحث و تدریس در کلاس	۷۷	۷
۶	آزادی عمل بیشتر معلمان در ارزشیابی دانش‌آموزان	۷۰	۶/۴
۷	اختصاص روزنامه ویژه معلمان به منظور انعکاس نقش اجتماعی معلم	۶۸	۶/۲
۸	تغییر نظام گزینش برای شغل معلمی و دقت بیشتر در جذب باعث	۶۱	۵/۵
۹	غیرمتمرکز کردن نظام آموزش و پرورش و تفویض اختیار به واحدهای سازمانی در سطوح پائین (مانند مدارس)	۵۳	۴/۸
۱۰	واگذاری وظیفه تربیت معلم صرفاً به دانشگاه ویژه فرهنگیان	۴۷	۴/۳
۱۱	استفاده مناسب از اختیارات شورای مدرسه در برخورد با موارد انضباطی دانش‌آموزان	۳۹	۳/۵

تحلیل عاملی

به منظور جایگزین کردن متغیرهای عامل دلفی در ۶ متغیر اصلی پژوهش از روش تحلیل عاملی^۱ استفاده شده است. همبستگی تجربی بین متغیرها تحت عنوان عامل می‌باشد. روش کار به این صورت بوده که ۴۴ متغیر (سؤال) در تحلیل عاملی به کار برده شد تا عوامل عام که شالوده پاسخ افراد هستند، مشخص شوند. برای اینکه عامل‌ها بیشترین میزان واریانس متغیرها را تبیین کنند، لازم می‌شود که چرخش داده شوند. دو نوع چرخش وجود دارد یکی چرخش عاملی متعامد و دیگری غیر متعامد در چرخش عاملی متعامد که فرض بر آن است که عامل‌ها مستقل از هم هستند یکی از متداول‌ترین روش‌ها، واریماکس^۲ است. در این روش سعی بر آن است تا متغیرهایی که از بارهای عاملی بزرگی برخوردار هستند به کمترین

1. Factor Analysis
2. Varimax Rotation

تعداد تقلیل یابند (منصوهر، ۱۳۸۷: ۳۱۲). بنابراین تحلیل عاملی مورد نظر به روش مؤلفه اصلی^۱ و با چرخش عمودی و روش واریماکس صورت گرفته است. به منظور مناسب بودن تعداد عامل‌های انتخاب شده (۶ عامل) از آزمون (K-M-O) استفاده شده است. به عبارت دیگر (K-M-O) نشان می‌دهد که آیا تعلق و همبستگی یک متغیر خاص با دیگر متغیرهای مورد تحلیل در حد قابل قبولی است یا نه؟ مقادیر ۰/۹۰ این کمیت، تحلیل عاملی را عالی، ۰/۸۰ خیلی خوب، ۰/۷۰ متوسط خوب، ۰/۶۰ متوسط، ۰/۵۰ ضعیف و ۰/۵۰ < غیر قابل قبول نشان می‌دهند (همان: ۳۲۰).

با توجه به نتایج جدول ۴ مقدار آماره K-M-O در این تحقیق در حد خیلی خوب یعنی ۰/۸۳ می‌باشد. بنابراین مجاز به استفاده از تحلیل عاملی با ۶ عامل هستیم و نتایج آن قابل تعمیم به جامعه‌ی آماری می‌باشد. آزمون بارتلت یا کرویت (B-T) نیز با مقدار ۴۵۲۴/۲۱۴ در سطح ۹۹ درصد ($P < 0.01$) معنی‌دار بود. بنابراین براساس آماره‌ی K-M-O و B-T داده‌ها برای تحلیل عاملی با ۶ عامل مناسب هستند.

جدول ۴: آزمون کفایت نمونه برداری

سطح معناداری	B-T	K-M-O	متغیرها (سوالات)
$P < 0.001$	۴۵۲۴/۲۱۴	۰/۸۳	

نتایج جدول ۵ مقدار ویژه^۲، اندازه‌ای است که نشان‌دهنده‌ی مقدار واریانس در مجموعه متغیرهای اولیه است که توسط یک عامل تبیین می‌شود. هر چه این مقدار بیشتر باشد آن عامل واریانس بیشتری را تبیین می‌کند (دواس، ۱۳۷۶: ۲۵۷). در تحقیقات علوم اجتماعی فراوانی تجمعی درصد واریانس مربوط به مقدار ویژه نباید کمتر از ۵۰ باشد (همان: ۳۲۰). همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود، مقدار ویژه ۶ عامل تعیین شده از یک بیشتر بود و این امر بیانگر آن است که عامل‌های انتخاب شده بهترین عامل‌ها هستند. سهم این ۶ عامل از لحاظ تبیین کل واریانس ۵۳ درصد می‌باشد و بیشترین سهم را عامل اول با ۱۵ درصد و کمترین سهم را عامل ششم با ۶ درصد دارد.

1. Principal Component
2. Eigen Value

جدول ۵: برآورد واریانس متغیرها (سؤالات) در ۶ عامل

عامل ها	مقدار ویژه	درصد واریانس (درصد مقدار ویژه)	فراوانی تجمعی درصد واریانس
۱	۶/۶۴	۱۵/۰۸	۱۵/۰۸
۲	۴/۴۴	۱۰/۱۰	۲۵/۱۸
۳	۴/۳۷	۹/۹۴	۳۵/۱۲
۴	۲/۷۸	۶/۳۳	۴۱/۴۵
۵	۲/۴۸	۵/۶۵	۴۷/۱۰
۶	۲/۴۶	۵/۵۸	۵۲/۶۸

نتایج جدول ۶ بار عاملی هر عامل (همبستگی هر سؤال با هر عامل) را نشان می‌دهد که برای هر سؤال با عامل موردنظر بیش از ۰/۴ بوده که از سطح معناداری قابل قبولی برخوردار است. براساس اطلاعات جدول ملاحظه می‌شود که ۴۴ متغیر (سؤال) به‌صورت زیر به ۶ عامل تعدیل یافته‌اند:

جدول ۶: ضرایب همبستگی متغیرها (سؤال ها) با هریک از عاملها (بارهای عاملی)

سؤال	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	عامل ۶
X _۴	۰/۸۲۳					X _{۱۹}
X _۲	۰/۷۸۹					X _{۳۶}
X _۵	۰/۷۹۳					X _{۳۱}
X _۱	۰/۷۶۵					X _{۴۴}
X _۶	۰/۷۶۶				۰/۶۹۰	X _{۲۴}
X _۷	۰/۶۶۶				۰/۵۴۹	X _{۲۳}
X _۳	۰/۶۸۶				۰/۷۲۸	X _{۲۲}
X _{۱۰}		۰/۷۶۸			۰/۴۳۴	X _{۴۳}
X _۹		۰/۷۰۳			۰/۵۴۵	X _{۳۷}
X _۸		۰/۶۶۰			۰/۴۱۲	X _{۲۵}
X _{۱۵}		۰/۶۴۵			۰/۵۵۵	X _{۳۹}

۱. شماره سؤالاتی که در جدول آمده است براساس ترتیب سؤالات پرسشنامه می‌باشد. و سؤالات (۴۴.۳۴) براساس تکنیک دلفی مشخص شده بودند که در عامل‌های مختلف توزیع شده‌اند.

	۰/۵۳۵				X _{۲۷}				۰/۶۱۰		X _{۱۳}
	۰/۴۹۰				X _{۲۹}				۰/۷۵۵		X _{۱۷}
	۰/۶۰۳				X _{۳۸}				۰/۶۲۳		X _{۱۴}
	۰/۶۳۱				X _{۲۸}				۰/۵۹۶		X _{۴۰}
	۰/۵۷۸				X _{۲۶}				۰/۶۸۷		X _{۱۶}
۰/۶۰۰					X _{۴۱}				۰/۴۸۷		X _{۳۵}
۰/۶۵۰					X _{۴۲}				۰/۵۶۷		X _{۱۲}
۰/۶۰۱					X _{۳۰}				۰/۵۳۶		X _{۱۱}
۰/۵۴۰					X _{۳۱}				۰/۴۸۷		X _{۳۴}
۰/۶۴۷					X _{۳۲}			۰/۴۲۲			X _{۱۸}
۰/۶۱۲					X _{۳۳}			۰/۷۱۵			X _{۲۰}

بنابراین عامل‌های انتخابی به‌صورت زیر نام‌گذاری می‌شوند:

- عامل اول (رفاه اقتصادی- اجتماعی) شامل سؤالات (۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷) پرسشنامه
- عامل دوم (کارکردی بودن نظام آموزشی) شامل سؤالات (۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰) پرسشنامه
- عامل سوم (مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها) شامل سؤالات (۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰) پرسشنامه
- عامل چهارم (دسترسی عادلانه به منابع کمیاب) شامل سؤالات (۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰) پرسشنامه
- عامل پنجم (صورت‌های انطباق نمایی) شامل سؤالات (۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰) پرسشنامه
- عامل ششم (عدم فاصله نقش) شامل سؤالات (۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰) پرسشنامه

عوامل مؤثر بر منزلت اجتماعی معلمان

در جدول ۷ عواملی که باعث افزایش منزلت اجتماعی معلمان زن می‌شود نشان داده شده است. براساس اطلاعات جدول ملاحظه می‌شود که رفاه اقتصادی و اجتماعی یکی از متغیرهای تاثیرگذار در منزلت اجتماعی معلمان می‌باشد، طوری که میانگین مقیاس (فرضی) رفاه اقتصادی- اجتماعی (۱۷/۵) و میانگین نمونه (۳۰/۴۲) می‌باشد. و تفاوت این دو (۱۲/۹۲) در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنی‌دار است.

متغیر دیگر، کارکردی بودن نظام آموزشی می باشد و تأثیر آن به این صورت است که میانگین مقیاس (فرضی) برای این متغیر (۳۲/۵) و میانگین نمونه (۵۵/۷۴) می باشد. و تفاوت این دو (۲۳/۲۴) در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنی‌دار است. سومین متغیر یعنی مشارکت در تصمیم‌گیری نیز تأثیر معناداری در منزلت اجتماعی معلمان دارد به این صورت که میانگین مقیاس (فرضی) مشارکت در تصمیم‌گیری (۱۵) و میانگین نمونه (۲۴/۱۵) می‌باشد. و تفاوت این دو (۹/۱۵) در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنی‌دار است.

متغیر بعدی دسترسی عادلانه به منابع کمیاب است. میانگین مقیاس (فرضی) برای این متغیر (۱۵) و میانگین نمونه (۲۵/۱۰) می باشد. و تفاوت این دو (۱۰/۱۰) در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنی‌دار است.

یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار بر منزلت اجتماعی معلمان صورت‌های انضباط نمایشی است. اطلاعات جدول در این زمینه نشان می‌دهد که میانگین مقیاس (فرضی) صورت‌های انضباط نمایشی (۱۵) و میانگین نمونه (۲۵/۸۴) می‌باشد. و تفاوت این دو (۱۰/۸۴) در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنی‌دار است.

آخرین متغیر مورد بررسی در این مطالعه عدم فاصله نقش بوده که تأثیر آن نیز بر منزلت اجتماعی معلمان زن مورد تأیید قرار گرفت طوری که، میانگین مقیاس (فرضی) عدم فاصله نقش (۱۵) و میانگین نمونه (۲۶/۳۷) می‌باشد. و تفاوت این دو (۱۱/۳۷) در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنی‌دار است.

بنابراین هر ۶ عامل مورد بررسی در این پژوهش به‌طور نسبی بر منزلت اجتماعی معلمان زن تأثیر داشته است.

جدول ۷: عوامل مؤثر بر منزلت اجتماعی معلمان زن

متغیرها	شاخص‌های آماری	تعداد	میانگین نمونه	میانگین فرضی	تفاوت دو میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
رفاه اقتصادی- اجتماعی		۲۰۱	۳۰/۴۲	۱۷/۵	۱۲/۹۲	۴/۹۳	$P < 0.01$
کارکردی بودن نظام آموزشی		۲۰۱	۵۵/۷۴	۳۲/۵	۲۳/۲۴	۶/۹۵	$P < 0.01$
مشارکت در تصمیم‌گیری		۲۰۱	۲۴/۱۵	۱۵	۹/۱۵	۳/۸۰	$P < 0.01$
دسترسی عادلانه به منابع کمیاب		۲۰۱	۲۵/۱۰	۱۵	۱۰/۱۰	۳/۵۴	$P < 0.01$
صورت‌های انضباط نمایشی		۲۰۱	۲۵/۸۴	۱۵	۱۰/۸۴	۳/۲۰	$P < 0.01$
عدم فاصله نقش		۲۰۱	۲۶/۳۷	۱۵	۱۱/۳۷	۲/۸۶	$P < 0.01$

نتایج جدول ۸ نیز بیانگر تأثیر مهم‌ترین عامل‌ها در منزلت اجتماعی معلمان زن با استفاده از آزمون فریدمن می‌باشد. همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود مهم‌ترین عامل -ها بر حسب اولویت عبارتند از: کارکردی بودن نظام آموزشی با میانگین رتبه‌ای (۵/۹۹)، افزایش رفاه اقتصادی - اجتماعی با میانگین رتبه‌ای (۴/۴۹)، عدم فاصله نقش با میانگین رتبه‌ای (۳/۱۵) سایر راهکارها به ترتیب اهمیت در جدول نشان داده شده است. همچنین مقدار مجذور خی $655/837$ بوده که در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار است.

جدول ۹: اولویت بندی عوامل مؤثر بر منزلت اجتماعی معلمان با استفاده از آزمون فریدمن

رتبه	راهکار	میانگین رتبه‌ها
۱	کارکردی بودن نظام آموزشی	۵/۹۹
۲	افزایش رفاه اقتصادی - اجتماعی	۴/۴۹
۳	عدم فاصله نقش	۳/۱۵
۴	صورت‌های انضباط نمایشی	۲/۸۴
۵	دسترسی عادلانه به منابع کمیاب	۲/۵۱
۶	مشارکت در تصمیم‌گیری	۲/۰۲

تعداد پاسخگویان: ۲۰۱ نفر، درجه آزادی: ۵، مقدار مجذور خی: $655/837$ ، سطح معناداری: ۰/۰۰۰

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج بررسی حکایت از آن دارد که راهکارهای مختلفی در قالب عامل‌های کلی و کلان‌تر در ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان زن مؤثر می‌باشد. یکی از این عامل‌های کلان رفاه اقتصادی - اجتماعی است طوری که از دیدگاه ۹۷/۵ درصد از معلمان میزان تأثیر افزایش رفاه اقتصادی و اجتماعی بیشتر از میانگین مقیاس بوده و تنها از دیدگاه ۲/۵ درصد از آنان میزان تأثیر افزایش رفاه اقتصادی و اجتماعی کمتر از میانگین مقیاس می‌باشد. به عبارت دیگر از نظر اکثریت معلمان زن مورد بررسی در این پژوهش افزایش رفاه اقتصادی و اجتماعی یکی از عوامل مؤثر در ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان است. این نتیجه در پژوهش‌های، به‌همی (۱۳۸۱)، نویدی و برزگر (۱۳۸۲)، قاسمی‌نژاد (۱۳۸۲) و نورث و هت (۱۹۴۶) نیز به‌دست آمده است. به نظر می‌رسد یکی از دلایل این نتایج به‌دست آمده که مشابه هم هستند آن

است که در مبحث قشربندی سه شاخص اصلی قدرت، منزلت و ثروت رابطه تعاملی و تنگاتنگی با یکدیگر دارند. و از هم تأثیر پذیرفته و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. همان‌طور که در چهارچوب نظری پژوهش نیز مطرح گردید نظریات مارکس، وبر و بورديو به اشکال مختلف تأثیر عوامل اقتصادی - اجتماعی را بر سایر پدیده‌ها (از جمله منزلت اجتماعی) مورد بررسی قرار داده‌اند. مارکس معتقد بود که هر یک از گروه‌های اجتماعی که دارای قدرت اقتصادی (درآمد و ثروت) بیشتری باشند، در جامعه از منزلت و شأن بالاتری برخوردار خواهند بود.

از نظر وبر، مالکیت، قدرت و منزلت سه بنیان متمایزاند که با وجود وابستگی متقابلشان، نظام قشربندی در هر جامعه ای بر روی آنها سامان می‌یابد. تفاوت در برخورداری از مالکیت اموال، منشاء طبقه‌بندی اجتماعی است و تقسیم نابرابر قدرت، به تشکیل احزاب سیاسی می‌انجامد (رضایی، ۱۳۸۵: ۲۳). بدین ترتیب قشربندی به وجود آمده، یک نظام منزلتی خاصی را پدید می‌آورد که در این نظام منزلتی افرادی که ثروت، قدرت و احترام بیشتری داشته به لحاظ منزلت اجتماعی، نسبت به سایرین در سطح بالاتری قرار می‌گیرند. براساس نظریه‌ی وبر می‌توان گفت که اگر معلمان از مالکیت (درآمد و ثروت) و قدرت کافی برخوردار نباشند در گروه‌های منزلتی پایین‌تری قرار گرفته و منزلت اجتماعی تنزل می‌یابد.

از نظر بورديو نیز سرمایه فرهنگی به همراه سرمایه اقتصادی و اجتماعی به اعضای طبقه مسلط جامعه امکان می‌دهد تا موقعیت خود را در جامعه بازتولید کنند (شارع‌پور، ۱۳۸۷: ۸۶). سرمایه‌ها قابل تبدیل به یکدیگر هستند، به این ترتیب سرمایه اقتصادی می‌تواند خیلی سریع به سرمایه اجتماعی و فرهنگی تبدیل شود. سرمایه اجتماعی نیز می‌تواند به سرمایه اقتصادی تغییر هویت دهد. با این حال، قدرت تبدیل آن به سرمایه فرهنگی کمتر از قدرت تبدیل شدن سرمایه فرهنگی به سرمایه اجتماعی است. بدین ترتیب تفاوت در میزان سرمایه‌های افراد باعث به وجود آمدن تفاوت در میزان منزلت اجتماعی آنان در جامعه می‌گردد (مهري، ۱۳۸۹: ۱۳۵).

یکی دیگر از عامل‌های کلان کارکردی بودن نظام آموزشی است. از دیدگاه ۹۹ درصد از معلمان میزان تأثیر کارکردی بودن نظام آموزشی بیشتر از میانگین مقیاس بوده و تنها از دیدگاه ۱ درصد از آنان میزان تأثیر افزایش کارکردی بودن نظام آموزشی کمتر از میانگین مقیاس می‌باشد. به عبارت دیگر از نظر اکثریت معلمان مورد بررسی در این پژوهش کارکردی بودن نظام آموزشی یکی از عوامل مؤثر در ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان است. این نتیجه

در پژوهش‌های بهمنی (۱۳۸۱) و نویدی و برزگر (۱۳۸۲) نیز به دست آمده است. دلیل این نتایج آن است که نظام آموزشی کارآمد در تمام زمینه‌های مرتبط با معلمان به گونه مناسبی وارد عمل می‌شود و از دریچه شناسایی مسائل و حل آنها به زیرمجموعه‌های خود نگاه می‌کند و همواره در حال بازسازی و بررسی بازخوردها خواهد بود. از این رو در چنین فضای آموزشی معلمان بیشتر احساس منزلت اجتماعی می‌نمایند.

مهم‌ترین نظریه‌ای که این عامل را تبیین می‌کند نظریه‌ی کارکردگراهاست. از نظریه‌ی پارسونز، می‌توان استنباط کرد که اگر نظام آموزشی در رفع نیازهای کارکردی، نقش غیرفعال یا ناموفق داشته باشند، باعث کاهش منزلت اجتماعی معلمان خواهد شد. به عنوان مثال اگر نظام آموزشی نتواند سایر نظام‌های اجتماعی را به پشتیبانی از خود ترغیب نماید و یا نتواند نیازهای مهم معلمان را برآورده سازد، در این صورت باعث کاهش منزلت اجتماعی معلمان می‌شود.

همچنین براساس نظریه کارکردی پارسونز اگر نظام آموزشی در زمینه انطباق با محیط (کار و تولید و رفع نیازهای مادی معلمان)، دستیابی به اهداف (بسیج معلمان در جهت تحقق اهداف اجتماعی) تحکیم یکپارچگی (حفظ وحدت و انسجام اجتماعی بین کنشگران خود) و حفظ الگوهای فرهنگی (انتقال ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی به نسل دانش‌آموزی) غیرفعال یا ناموفق عمل کند منزلت اجتماعی نظام آموزشی و به تبع آن منزلت اجتماعی معلمان تنزل خواهد یافت.

براساس نظریه کارکردی دیویس و مور، می‌توان استنباط کرد که اگر مردم احساس کنند شغل معلمی آسان، کم‌مسئولیت و بی‌نیاز از تخصص است و برای بقا و دوام جامعه ضرورت چندانی ندارد، منزلت اجتماعی این شغل کاهش خواهد یافت.

بالاخره براساس نظریه‌ی کارکردی مرتن، اگر بین اهداف و وسایل دستیابی به آن برای معلمان انطباق وجود نداشته باشد یکی از شایع‌ترین واکنش‌ها بدعت‌گرایی است که معلمان را به ایفای چندین نقش به‌طور همزمان و دور شدن از نقش اصلی خود برای دستیابی به هدف اصلی (کسب منزلت) و یا جبران ناکامی در این زمینه، در نقش اصلی و فعلی (معلمی) می‌باشد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر در منزلت اجتماعی، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها است. از دیدگاه ۹۸ درصد از معلمان میزان تأثیر مشارکت در تصمیم‌گیری نظام آموزشی بیشتر از میانگین مقیاس بوده و تنها از دیدگاه ۲ درصد از آنان میزان تأثیر مشارکت معلمان در

تصمیم‌گیری کمتر از میانگین مقیاس می‌باشد. به عبارت دیگر از نظر اکثریت معلمان مورد بررسی در این پژوهش مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها یکی از عوامل مؤثر در ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان است. این نتیجه در پژوهش‌های نویدی و برزگر (۱۳۸۲) و میونگ هی (۱۹۸۷)، نیز به دست آمده است. دلیل این نتیجه آن است که افراد زمانی که در یک تصمیم‌گیری نقش و مشارکت داشته باشند چون آن تصمیم جمعی را به نوعی تصمیم خود می‌دانند، لذا بیشتر به آن احساس تعلق و تعهد خواهند داشت. و احساس منزلت برای مشارکت‌کنندگان (معلمان) فراهم می‌گردد. گذشته از این، قبول مشارکت دیگران نوعی بهای دادن به آنها توسط فرادستان است که به نوعی دادن منزلت به فرودستان محسوب می‌شود. براساس نظریه ی پارسونز، می‌توان استنباط کرد که اگر نظام آموزشی نتواند مشارکت کافی اعضای خود را جلب نماید و زبان مشترکی نداشته باشد در نهایت باعث کاهش منزلت اجتماعی خود و کنشگرانش (معلمان) خواهد شد.

در کشوری مانند ژاپن معلمان در انتخاب محتوای درسی مشارکت می‌کنند و این فرصت گرانبهایی است برای بهره‌گیری از تجربیات معلمان که به‌طور مستقیم از نیازهای آموزشی و انتظارات گوناگون دانش‌آموزان آگاه هستند. در ایران دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، مسؤلیت طراحی برنامه درسی برای کلیه سطوح تحصیلی، اعم از ابتدایی، راهنمایی، متوسطه نظری و تربیت معلم را برعهده دارد و نقش تعیین‌کننده با متخصصان و اساتید دانشگاهی است. نقش معلمان صلاحیت‌دار در مقایسه با صاحب‌نظران دانشگاهی نسبت به کشور ژاپن نقشی حاشیه‌ای است، زیرا معلمان از دانش و تخصص لازم در این زمینه برخوردار نیستند. اما ضرورت دارد با تغییر رویکرد به برنامه‌های مهیا سازی و تربیت معلم، از تجربه‌های دست اول و دانش منحصر به فرد و خلاقیت معلمان به‌منظور تهیه محتوای درسی و تدوین کتب درسی بهره‌گیری شود (درکی، ۱۳۸۴:۱۴۴).

عامل دیگری که در این پژوهش بررسی شده است، دسترسی عادلانه به منابع کمیاب می‌باشد. از دیدگاه ۹۸/۵ درصد از معلمان میزان تأثیر دسترسی عادلانه به منابع کمیاب بیشتر از میانگین مقیاس بوده و تنها از دیدگاه ۱/۵ درصد از آنان میزان تأثیر دسترسی عادلانه به منابع کمیاب کمتر از میانگین مقیاس می‌باشد. به عبارت دیگر از نظر اکثریت معلمان مورد بررسی در این پژوهش دسترسی عادلانه به منابع کمیاب یکی از عوامل مؤثر در ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان است. این نتیجه در پژوهش‌های نویدی و برزگر (۱۳۸۲) و میونگ هی، (۱۹۸۷) نیز به دست آمده است. به نظر می‌آید که یکی از دلایل این نتایج آن

است که در هنگام مقایسه، افرادی که به‌طور ناعادلانه از مزایای کمتری برخوردار شده‌اند، بیشتر در معرض ویژگی‌های منفی روانی (نداشتن عزت نفس، خودکم‌بینی و...) هستند. از این‌رو هم توسط کسانی که از منابع بیشتر برخوردارند جایگاه پایین‌تری برای آنها تعریف می‌شود و هم خود آنها این جایگاه را ناگزیر می‌پذیرند.

از نظریه کالینز استنباط می‌شود که اگر منابع کمیاب و ارزشمند جامعه (ثروت و قدرت) به‌طور ناعادلانه‌ای بین سازمان‌های مختلف و کنشگران آن تقسیم شود، سازمان‌ها و کنشگرانی که از دستیابی به این منابع کمیاب محروم هستند بیشتر احساس کهنتری می‌کنند و منزلت اجتماعی آنها کاهش می‌یابد.

از نظریه آدامز نیز می‌توان استنباط نمود اگر نسبت بازده فردی یک فرد (هدف) به درون داده‌ها و نسبت بازده‌ها به درون داده‌های افراد دیگر مورد مقایسه قرار گیرد و کمتر از آن برآورده و تأمین شود. فرد منزلت خود را پایینتر دانسته و از شغل خود ناراضی می‌شود. درون داده‌ها یا داده‌ها یعنی آنچه فرد به سازمان می‌دهد (مانند تحصیلات، تجربه، کوشش و وفاداری) و ستاده‌ها یا بازده‌ها، دریافت‌های فرد از سازمان در قبال داده‌هایش را نشان می‌دهد (مانند حقوق و دستمزد، شهرت، روابط اجتماعی، پاداش‌های درونی و...). به نظر آدامز، شخص آگاهانه یا ناخودآگاهانه داده‌های خود را با آنچه دیگران با خود به سازمان می‌آورند مقایسه می‌کند (هومن، ۱۳۸۱: ۲۴).

به نظر تدرابرت گر محرومیت نسبی، برداشت کنشگران از وجود اختلاف میان انتظارات ارزشی (مجموعه‌ای از کالاها و شرایط زندگی که مردم خود را شایسته‌ی کسب آنها می‌دانند) و توانایی ارزشی آنهاست (گر، ۱۳۷۷: ۵۴). در نتیجه این محرومیت نسبی افراد احساس خوبی نسبت به جایگاه فعلی خود ندارند و کاهش منزلت اجتماعی آنها را به‌همراه خواهد داشت.

عامل دیگر صورت‌های انضباط نمایشی است. از دیدگاه ۹۹/۵ درصد از معلمان میزان تأثیر صورت‌های انضباط نمایشی بیشتر از میانگین مقیاس بوده و تنها از دیدگاه ۰/۵ درصد از آنان میزان تأثیر صورت‌های انضباط نمایشی کمتر از میانگین مقیاس می‌باشد. به عبارت دیگر از نظر اکثریت معلمان مورد بررسی در این پژوهش صورت‌های انضباط نمایشی یکی از عوامل مؤثر در ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان است. این نتیجه در پژوهش‌های نویدی و برزگر (۱۳۸۲) و قاسمی‌نژاد (۱۳۸۲) نیز به‌دست آمده است. یکی از دلایل اصلی این نتایج

آن است که منزلت اجتماعی به تعبیر ماکس وبر خود را در سبک زندگی و نحوه مصرف نشان می‌دهد. بنابراین یکی از جلوه‌های صورت‌های انضباط نمایشی برای معلمان حاضر شدن در کلاس درس و انتظار عمومی با ظواهر مرتب می‌باشد و همچنین نحوه‌ی برخورد با مخاطبین که در نهایت احترام‌برانگیز خواهد بود.

به نظر گافمن، صحنه‌ی زندگی اجتماعی مانند صحنه تئاتر است که در آن بازیگران می‌کوشند به‌گونه‌ای عمل کنند تا بهترین و مناسب‌ترین تأثیر را در تماشاگران داشته باشند. از این‌رو، آنها برای موفقیت در کار خود باید «صورت‌های انضباط نمایشی» را به‌طور کامل رعایت کنند تا با شکست روبه‌رو نشوند. یعنی بازیگران اجتماعی (معلمان) با حضور ذهن و توجه کامل به مقتضیات نقش خود، جلوگیری از لغزش و اشتباه در هنگام ایفای نقش، نظارت دقیق بر رفتار شخصی، آداب معاشرت و لحن بیان، می‌توانند براساس «الزامات نقش» خود - که مورد انتظار مردم است - عمل کنند، و باعث ارتقاء منزلت اجتماعی خود شوند.

آخرین عامل مورد بررسی در این پژوهش، عدم فاصله نقش بوده است. از دیدگاه ۱۰۰ درصد معلمان میزان تأثیر عدم فاصله نقش بیشتر از میانگین مقیاس بوده. به‌عبارت دیگر از نظر همه‌ی معلمان مورد بررسی در این پژوهش عدم فاصله نقش یکی از عوامل مؤثر در ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان است. این نتیجه در پژوهش میونگ هی (۱۳۸۷) نیز به‌طور ضمنی به‌دست آمده است. از جمله دلایل این نتایج آن است که معلمانی که از نقش خود فاصله گرفته و علاقه‌ای به ایفای نقش معلمی ندارند، کمتر الزامات نقش معلمی را رعایت نموده و از این طریق منزلت اجتماعی این شغل را به خطر می‌اندازند.

از نظریه گافمن نیز می‌توان استنباط نمود که اگر معلمان - به هر دلیلی - از نقش خود ناراضی باشند و این نارضایتی را در رفتار اجتماعی‌شان ظاهر سازند، دچار «فاصله نقش» شده و منزلت اجتماعی‌شان کاهش خواهد یافت.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت اصلاح روش‌ها به‌منظور تقویت و ارتقاء منزلت اجتماعی در چاره‌اندیشی‌های موضعی، پراکنده، گاه‌به‌گاه، مصلحتی، زودگذر و نظایر آن خلاصه نمی‌شود. این امر بسیار مهم، به تغییرات بنیادین در اهداف، تشکیلات، برنامه‌ها و همچنین اتخاذ تدابیری نیاز دارد که در شناساندن شأن و منزلت معلم مؤثر افتد و در بازیابی آرامش و امنیت شغلی (به معنای نداشتن دغدغه‌ی فکری در حوزه شغلی) آنان و رفع کاستی‌ها و نارسایی‌هایی که امروزه جامعه‌ی معلمان با آن روبه‌روست، کمک شایانی بنماید و در غیر این صورت اشکالات و مسایل مربوط به منزلت اجتماعی با تمامی معضلات خود از

گذشته به حال و آینده منتقل خواهد شد. حال با توجه به شرایط و موقعیت کنونی و از راه‌های گوناگون علمی و کاربردی باید تلاش شود تا شأن و منزلت معلمان به‌گونه‌ای صحیح به جامعه شناسانده شود.

منابع

- آگیلار وفایی، ماریا (۱۳۷۹)، استرس شغلی معلم: شیوع، منابع و پیامدهای استرس شغلی در میان معلمان مقاطع ابتدایی و متوسطه، فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی، سال ششم، ش ۱ و ۲.
- افلاکی‌فرد، حسین (۱۳۸۰)، بررسی منزلت اجتماعی معلم در نظام تعلیم و تربیت اسلامی از آرمان تا واقعیت، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی.
- الماسی، علی‌محمد (۱۳۸۰)، تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- بهمنی، شهین (۱۳۸۱)، بررسی عوامل مؤثر بر پایگاه اجتماعی معلم در جامعه شهری اهواز از دیدگاه اولیاء دانش‌آموزان، خوزستان: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- درکی، سیمین (۱۳۸۴)، بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصلنامه تعلیم و تربیت سال بیست و یکم، ش ۴.
- دلاور، علی (۱۳۷۸)، احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران: رشد.
- دواس، دی. ای (۱۳۷۶)، پیمایش در تحقیقات اجتماعی، تهران: نی.
- رضایی، علی‌محمد (۱۳۸۵)، بررسی منزلت اجتماعی بسیجیان و راهکارهای ارتقاء آن، تهران: سازمان تحقیقات و مطالعات بسیج.
- ریتز، جرج (۱۳۸۴)، نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.
- ریزمن، لئونارد، انگویتا، ماریانو اف (۱۳۸۳)، جامعه‌شناسی قشرها و نابرابریهای اجتماعی کلاسیک و مدرن، ترجمه محمد قلی‌پور، مشهد: آوای کلک.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۷)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. چاپ ششم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- قاسمی‌نژاد، افسر (۱۳۸۲)، بررسی شأن و موقعیت اجتماعی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی تحصیلی و متوسطه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱، اصفهان: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

- کلاکی، حسن، دوستدار، رضا (۱۳۸۸)، بررسی منزلت شغلی و اجتماعی پلیس ایران و عوامل مؤثر بر آن، فصلنامه مطالعات مدیریت انتظامی، سال چهارم، ش ۲.
- کلدی، علیرضا، عسگری، گیتا (۱۳۸۲)، بررسی میزان رضایت شغلی معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران، فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و سوم، ش ۱.
- کوزر، لوئیس آلفرد (۱۳۷۳) زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: علمی.
- گر، تدرابرت (۱۳۷۷)، چرا انسان‌ها شورش می‌کنند، ترجمه علی مرشدی‌زاد، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- گرپ، ادوارد جی (۱۳۷۳)، نابرابری اجتماعی: دیدگاه‌های نظریه پردازن کلاسیک و معاصر، ترجمه محمد سیاهپوش و احمد رضا غروی‌زاده، تهران: نشر معاصر.
- محمدی، محمد مهدی (۱۳۸۴) عوامل مؤثر بر کاهش منزلت اجتماعی نظامیان، فصلنامه حصون، ش ۵.
- معیدفر، سعید، ذهانی، قربانعلی (۱۳۸۴)، بررسی میزان نارضایتی شغلی معلمان و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن (مطالعه موردی معلمان شهر نیشابور)، مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره ششم، ش ۱.
- مقدس، علی‌اصغر (۱۳۷۴)، منزلت مشاغل در جامعه شهری ایران: مورد مطالعه شهر شیراز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره دهم، ش ۲.
- ملک، حسن (۱۳۷۴)، جامعه‌شناسی قشرها و نابرابری‌های اجتماعی، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- منصورفر، کریم (۱۳۸۷)، روش‌های پیشرفته آماری، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- مورهد و گریفین (۱۳۷۵)، رفتار سازمانی، ترجمه سیدمهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده، تهران: انتشارات مروارید.
- مهری، نادر (۱۳۸۹)، رویکردی تلفیقی در خصوص تأثیر اشتغال مجدد در دوره بازنشستگی بر منزلت اجتماعی مطالعه ای فراتحلیل، فصلنامه مطالعات مدیریت انتظامی، سال پنجم، ش ۱.
- نویدی، احد، برزگر، محمود (۱۳۸۲)، راه‌های ارتقای منزلت اجتماعی معلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال هیجدهم و نوزدهم، ش ۲، ش مسلسل ۷۴.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۱)، تهیه و استاندارد ساختن مقیاس رضایت شغلی، چاپ اول، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- Benson, Nancy, (1989) "A study of Secendavy Teachers in Thw Peoples Republic of China" Protland state -Bourdieu, P. (1985). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

- Gurr, Ted Robert (1967) Psychological factors in civil violence, London: world politics.
- Gillford, Ted (1994) "Job Satisfaction of Publicion Schools in Ohio". Ohio.
- Krottnerus, david J. and Theodore N. Greenstwin (1981) "Status and performance characteristics in Social interaction: A theory of Status validation" Social Psychology Quarterly, No. 44, pp. 338-349.
- Myung- HEE ,Kim (1987) "Affecting Teacher Turnover in Korea". Boston.
- Nauman, W. Lawrence (1977) "Social Research Methods Qualitative and uantitative Approaches", Boston: Allan and Bacan.
- Turner, Jonathan H. (1998) "The Structure of Sociological Theory", New York: wadsworth Publishing Company, (Sixth Edition).
- Weiss, Yoram and Chaim Freshman (1998) "Social Status and economic performance: A Survey" European Economic Review, No. 42, pp. 801-20

