



Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)

DOI: 10.22067/social.2023.76885.1179

مقاله پژوهشی - مطالعه موردی

بازسازی معنایی درک معلمان زن شاغل از شغلشان در شهر بابل

حسین قدرتی (دانشیار جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران، نویسنده مسنول)

h.ghodrati@hsu.ac.ir

شفیعه قدرتی (استادیار جمعیت‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)

s.ghodrati@hsu.ac.ir

هدی رضایی روشن (دکتری تخصصی جامعه‌شناسی اقتصاد و توسعه، دانشجوی کارشناسی ارشد پژوهش علوم اجتماعی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)

h_rezaei_r@yahoo.com

چکیده

منابع انسانی از عوامل اساسی در هر سازمان است. این موضوع در آموزش و پرورش اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا این نهاد پرورش‌دهنده منابع انسانی ماهر برای هر سازمانی است؛ بنابراین آموزش و پرورش به افرادی علاقه‌مند برای اثربخشی بیشتر در سیستم تعلیم و تربیت نیازمند است. جامعه‌ای که پیشرفت می‌خواهد و خواستار توسعه کشور، صنعت و فناوری است و نمی‌خواهد از جوامع دیگر عقب بماند، چاره‌ای جز توجه به اقشار شغلی مختلف جامعه به‌خصوص معلمان ندارد؛ بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، بازسازی درک معنایی زنان معلم از شغل خویش در شهر بابل است. بدین منظور پژوهش با راهبرد کیفی نظریه زمینه‌ای انجام گرفت. مشارکت‌کنندگان بالقوه تحقیق، معلمان زن شهر بابل استان مازندران در سال ۱۴۰۰ بودند. در یک فرایند نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت حداکثر تنوع با ۲۰ نفر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت که تا اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. پیاده‌سازی و کدگذاری نظری متن مصاحبه‌ها، به استخراج هشت مقوله منجر

نشریه علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، سال بیستم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۲، شماره پیاپی ۴۳، صص ۱۱۱-۱۵۲

تاریخ تصویب: ۱۴۰۲/۰۲/۱۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۳۰

شد که عبارت‌اند از: علاقه‌مندی و اشتیاق زیاد به آموزش، حفظ کرامت انسانی، رضایتمندی، رعایت نکردن حق و حقوق، بازخورد مناسب، مشکلات ساختاری، ارزشمندی، نظام آموزشی بسته و تغییرنیافتنی آموزشی. به‌رغم تصور رایج، معلمان شغلشان را قابل احترام و با ارزش اجتماعی زیاد می‌دانستند و در عین حال، از مسائل مالی و کمبود امکانات و تجهیزات ناراضی بودند؛ بر همین اساس، مقوله هسته‌ای «رضایت از شغلی پرمحتوا و فرسودگی ناشی از ساختار آنومیک» در این زنان معلم بوده است. با توجه به محرز شدن مقوله هسته‌ای، لازم است مدیران آموزش و پرورش برنامه‌هایی را برای ارتقا و بهبود انگیزه شغلی و احساس خودکارآمدی اجرا کنند. به‌طبع، بخش مهمی از این برنامه‌هایی که لازم است در نهاد آموزش و پرورش اجرا شود، باید بنیادی و معطوف به تغییرات ساختاری باشد.

کلیدواژه‌ها: احترام اجتماعی، رضایت شغلی، زنان معلم، فرسودگی شغلی، نظریه

زمینه‌ای.

۱. مقدمه

یک شغل، توالی گسترده‌ای از تجارب کاری یک فرد در طول زمان و در خلال موقعیت‌ها و پست‌های مختلف است (شیربگی و آریامنش، ۱۳۹۶). آموزش و پرورش رکن اساسی جامعه انسانی است و یکی از اهداف عمده آن، پرورش و آموزش کودکان و نوجوانان توسط معلمان و مدیران است (محمدی، ۱۳۸۶). امروزه آموزش نه تنها حق فردی، بلکه عاملی کلیدی در توسعه اجتماعی و ملی بسیار مهم تلقی می‌شود؛ بنابراین آموزش یکی از حیاتی‌ترین زمینه‌های سرمایه‌گذاری در هر جامعه‌ای است؛ زیرا بهره‌وری یک ملت را افزایش می‌دهد. سطح ضعیف تحصیلات ممکن است به بروز مشکلات اقتصادی، اجتماعی فرهنگی و زیست محیطی منجر شود که به‌طور مستقیم بر توسعه یک ملت تأثیر می‌گذارد (کاپاگود، ۲۰۱۳). تعامل با دانش‌آموزان، روابط با همکاران و فرصت‌های کمک به رشد

افراد و توسعه جامعه از جمله عواملی است که معلمان همیشه برای رضایت خود بر آن تأکید می‌کنند. اگر معلمان مؤثر یا متعهد به کار در مدرسه نباشند، تلاش برای بهبود عملکرد در مدارس هرگز موفقیت‌آمیز نخواهد بود (اوگوچی^۱، ۲۰۱۴). معلمان نقش بسیار مهمی در سیستم آموزشی ایفا می‌کنند. اعتقاد بر این است که برای پیشرفت کیفی در آموزش و پرورش، رضایت شغلی معلمان، پدیده‌ای ضروری است (یوسف و همکاران، ۲۰۱۵). هنگامی که یک کارمند رضایت و معنای کار را پیدا می‌کند، سازمان کارآمدتر می‌شود، اما وقتی رضایت و معنا وجود ندارد، افراد تمایل دارند خود را از کار کنار بکشند یا عصبانیت کنند و در پایان، همه ضرر می‌کنند (کلاسن و چیو^۲، ۲۰۱۰)؛ با این حال، امروزه بیشتر معلمان رضایت شغلی ندارند. به نظر می‌رسد، نارضایتی فزاینده‌ای از سوی معلمان درباره شغل خود وجود دارد؛ زیرا استانداردهای آموزشی در حال سقوط است. این امر اهمیت مطالعه رضایت شغلی معلمان را برای ایجاد پیشرفت کیفی در آموزش و پرورش آشکار می‌کند. در سریلانکا^۳، دولت به بهبود کیفیت آموزش در تمام سطوح توجه کرده است. اگر انگیزه و رضایت شغلی معلمان توسط مدیران مدارس مدنظر قرار نگیرد، چنین تلاش‌هایی بی‌نتیجه خواهد شد (پریمسیری^۴، ۲۰۱۳). دلیل کمبود نارضایتی معلمان از شرایط کار می‌دانند.

در طی سال‌های گذشته، به وجود آمدن مشکلات زیادی در عملکرد معلمان از فضای کسب‌وکار و سیستم ارتقا و کم بودن انگیزه شغلی، دستمزد کم، ساختار مدیریتی ضعیف و مواردی از این قبیل، باعث افزایش هزینه‌های نظام آموزش و پرورش و کاهش بهره‌وری در مدارس شده است. از آن‌جا که هرگونه تغییر مثبت در نظام آموزش و پرورش در کشور باعث افزایش انتظارات افراد در تمام زمینه‌های مربوط به خدمات در مدارس می‌شود و با توجه به جایگاه و نقش بسیار مهم معلمان در عملکرد دانش‌آموزان، بهتر است که توجه به نقش بسیار

-
1. Ogochi
 2. Klassen & Chiu
 3. Sri Lanka
 4. Premasiri

مهم تجربه شغلی معلمان در نظر گرفته شود. ادبیات محدودی در مورد درک معلمان از شغلشان وجود دارد. این وضعیت باعث شد تا در مطالعه حاضر درک معلمان از شغلشان را که در مدارس شهر بابل کار می‌کنند، مطالعه کنیم. دانستن معنای این پدیده به‌عنوان یک کنش انسانی و نیز بسترهای بروز و ظهور این پدیده با استمداد از پارادایم تفسیری امکان‌پذیر است. در این رویکرد، معنایی که نزد کنشگر است، برای محقق مکشوف می‌شود؛ چراکه اصل مفروض در این رویکرد این است که کنشگر نه براساس قوانینی از پیش ساخته‌شده، بلکه براساس آنچه خود تولید می‌کند، دست به کنش می‌زند و به‌اصطلاح واقعیت را برمی‌سازد. به این دلیل، در این راستا چهار پرسش فرعی مطرح می‌شود:

- ۱- معانی متفاوتی و تجربه‌ای که معلمان زن از شغل خود در ذهن دارند، چیست؟
- ۲- چه عوامل زمینه‌ای سازنده این تجربه است؟
- ۳- زنان در مواجهه با این تجربه چه راهبردهای کنش و کنش متقابل را به کار می‌گیرند؟
- ۴- این راهبردها چه پیامدهایی برای زنان شاغل دارد؟

۲. مبانی نظری تحقیق

۲.۱. پیشینه تحقیق

رهان معصوم^۱ (۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان «درک معلمان از محیط کارشان» را در مدارس ابتدایی و متوسطه بنگلادش انجام داد. محیط کار شامل جنبه‌های مساعد مانند تشویق سازمانی، تشویق نظارتی، حمایت گروه کاری و همچنین شرایط سمی مانند موانع آموزشی و فشار حجم کار است. هدف پژوهش این است که معلمان کدام یک از عوامل و عناصر آن عوامل را تشکیل‌دهنده محیط مساعد و سمی می‌دانند. تحقیقات همچنین اثرات سال‌ها تجربه و سطح تدریس را بر عوامل مشخص‌شده نشان می‌دهد. این مطالعه از یک نظرسنجی مقطعی مبتنی بر کمی برای تجزیه و تحلیل ادراک معلمان از محیط کارشان استفاده کرد. یک

پرسشنامه شامل اطلاعات زمینه‌ای بود و از ۳۴ سؤال بسته برای استخراج پاسخها استفاده شد. حدود ۳۶۸ معلم (۲۳۰ مرد و ۱۳۸ زن) در نظرسنجی شرکت کردند. مدل‌های معادلات ساختاری ساخته شدند که پنج عامل ذکرشده بخشی از دو سازه شکل‌دهنده مرتبه دوم بودند. مشخص شد که تشویق گروه کاری، به‌ویژه داشتن روابط خوب با مدیر، مهم‌ترین عامل در محیط مساعد مدرسه است. امکانات فیزیکی کمترین بود؛ درحالی‌که ترویج رفتار مثبت با اجتناب از تعارض و اطمینان از انصاف، مهم‌ترین جنبه تشویق سازمانی بود. موانع تدریس بیشتر به این دلیل شکل می‌گیرد که معلمان چقدر به برخورد با دانش‌آموزان مزاحم و خشن نیاز دارند. معلمان دریافتند که تعداد زیادی از جلسات بعد از مدرسه، ضرب‌الاجل‌های غیرمنطقی و بازرسی‌های کارکنان دفتر، فشار کاری آن‌ها را افزایش می‌دهد. هرچه معلم با تجربه‌تر می‌شد، محیط مساعد مدرسه را بیشتر درک می‌کرد.

سایمنیدیس و استرومویست^۱ (۲۰۲۰) در مقاله «جایگاه معلم و نقش اتحادیه معلمان در زمینه حرفه‌گرایی جدید» به بررسی ادراکات اتحادیه‌های معلمان در مورد تغییر وضعیت معلمان تحت تأثیر مدیریت دولتی جدید و گفتمان مسلط آن در حرفه‌گرایی جدید پرداختند. این تجزیه و تحلیل براساس یک چارچوب مفهومی بود که به دنبال آشکار کردن چالش‌های اصلی معلمان و اتحادیه‌های آن‌ها در زمینه حرفه‌ای‌گرایی جدید بود. این چارچوب به صورت قیاسی برای داده‌های به‌دست‌آمده از دو نظرسنجی انجام‌شده توسط آموزش بین‌المللی در سال‌های ۲۰۱۵ و ۲۰۱۸ اعمال شد. این یافته‌ها برخی از روندهای نگران‌کننده را آشکار کردند که به طور مداوم در طول زمان ظاهر شدند و بر وضعیت معلمان تأثیر گذاشتند؛ از جمله افزایش مسئولیت‌پذیری معلمان از طریق کنترل بیرونی، فقدان تلاش‌های دولت برای بهبود حرفه‌ای بودن معلمان، گسترش سیاست‌های خصوصی‌سازی و مشارکت نداشتن اتحادیه معلمان. این تجدید ساختار حرفه معلمی مستلزم نیاز به تجدید اتحادیه معلمان در رسالت و عمل است.

1. Symeonidis & Stromquist

صالحی و همکاران (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان «درک و تجربه معلمان مدارس از مفهوم سرمایه حرفه‌ای یک مطالعه پدیدارشناسی» را بین معلمان ابتدایی شهر سمنان با رویکرد پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی تفسیری انجام دادند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختارمند و روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. داده‌ها به روش کدگذاری نظری و با استفاده از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی Nvivo انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد، معلمان درک درستی از خود مفهوم سرمایه حرفه‌ای نداشتند اما درباره مؤلفه‌های سرمایه حرفه‌ای (سرمایه انسانی، سرمایه اجتماعی و سرمایه تصمیم‌گیری) اطلاعات و درک کاملی داشتند. مشارکت‌کنندگان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و توانمندسازی خود و همکاران و همچنین رضایت شغلی را از مزایای داشتن سرمایه حرفه‌ای عنوان کردند، اما در راه رسیدن به سرمایه حرفه‌ای با موانعی روبه‌رو بودند. مشارکت‌کنندگان به اشتراک نگذاشتن دانش همکاران به خصوص همکاران باتجربه و با معلمان کم‌تجربه را یکی از موانع ایجاد سرمایه حرفه‌ای عنوان کردند که می‌تواند به فرهنگ آن مدرسه برگردد. همچنین آخرین مانع که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند، ایجاد رقابت نادرست بین معلمان توسط مدیر مدارس بود که این خود باعث شکل نگرفتن تعامل و در نتیجه شکل‌گیری سرمایه حرفه‌ای می‌شود.

جوادی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «طراحی پرسشنامه کیفیت زندگی کاری معلمان» به طراحی و اعتبارسنجی پرسشنامه کیفیت زندگی کاری معلمان شهرستان کرج در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ پرداختند. در این پژوهش از رویکرد اکتشافی متوالی و در مرحله کیفی از روش مصاحبه نیمه‌ساختار استفاده شد. ۱۲ معلم (۹ مرد و ۳ زن) به روش نمونه‌گیری هدفمند در مصاحبه نیمه‌ساختار شرکت کردند. داده‌های به‌دست‌آمده از مرحله کیفی پژوهش با استفاده از فنون اشتراوس و کوربین کدگذاری شد و بعد از طراحی پرسشنامه در مرحله کمی رواسازی شد. ۷۶۰ معلم (۳۸۷ زن) در نواحی چهارگانه شهر کرج به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های محقق‌ساخته کیفیت زندگی کاری معلمان و کیفیت زندگی کاری والتون پاسخ دادند. تحلیل

عاملی اکتشافی انجام و هشت عامل استخراج شد که در تحلیل عاملی تأییدی بر نمونه دوم با شاخص‌های برازش مطلوب تأیید شد. روایی همگرایی پرسشنامه کیفیت زندگی کاری معلمان با محاسبه همبستگی آن با پرسشنامه کیفیت زندگی کاری والتون ($p < 0/01$) و پایایی پرسشنامه نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (۰/۷۴ تا ۰/۸۸) تأیید شد.

شیربگی و همکاران (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی و مقایسه سطح استقلال کاری درک‌شده معلمان در مدارس» توضیح دادند که شرکت‌کنندگان پژوهش ۴۱۳ نفر از معلمان مدارس مقاطع مختلف تحصیلی شهر سنج بود که به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به منظور آزمون روایی محتوایی پرسش‌نامه استقلال کاری معلمان روش تحلیل عاملی تأییدی به کار رفت. برای پاسخ به پرسش‌های پژوهشی از آزمون‌های t تک‌نمونه‌ای، آزمون t با دو نمونه مستقل و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. تحلیل‌ها نشان داد که معلمان سطح استقلال کاری خود را در مجموع پایین‌تر از سطح متوسط مقیاس مربوط ارزیابی کردند. معلمان میزان استقلال خود را در حیطه‌های ایجاد هویت، مشارکت والدین، توسعه حرفه‌ای و موضوعات فوق‌برنامه، پایین‌تر از سطح متوسط، در حیطه تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در حد متوسط و در حیطه تغییر و توسعه برنامه درسی بالاتر از سطح متوسط ارزیابی کرده بودند. همچنین نتایج حاکی از آن بود که میزان استقلال معلمان براساس خودارزیابی‌ها به لحاظ جنسیت و سابقه خدمت تفاوت معناداری نداشت، اما دوره تحصیلی که معلمان در آن تدریس می‌کردند و مدرک تحصیلی آنان باعث تفاوت‌های معناداری در ارزیابی معلمان از سطوح استقلال کاری‌شان شده بود. به نظر می‌رسد، معلمان دارای مدرک تحصیلی دیپلم و کاردانی که در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی تدریس می‌کردند، با استفاده از نوعی خلاقیت و خلأ به وجود آمده از نبود نظارت والدین، مؤسسات رقیب و سطح بلوغ فراگیران توانستند در نظام متمرکز آموزشی ایران گونه خاصی استقلال کاری را صرفاً در حوزه تدریس و مدیریت کلاس درس خود احساس و گزارش کنند.

مهدیان و همکاران (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «بازنمایی ادراک و تجربه زیسته معلمان از منزلت اجتماعی‌شان» به روش پدیدارشناسی، ۱۶ معلم از مدارس ابتدایی پسرانه منطقه ۱۴ شهر تهران را به شیوه هدفمند، انتخاب کردند و داده‌ها به روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. نتایج نشان داد که شمار اندکی از معلمان به دلیل پررنگ بودن بعد معنوی حرفه معلمی، از منزلت اجتماعی‌شان راضی بودند، اما در بیشتر موارد، معلمان به دلیل مخاطرات در چهار بعد سازمانی، اقتصادی، اجتماعی و شخصی از منزلت اجتماعی حرفه خود ناراضی بودند.

زردشتیان و همکاران (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «رابطه درک حمایت سازمانی، درگیری شغلی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان تربیت بدنی استان همدان» انجام دادند. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای با تخصیص متناسب استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و...) و آمار استنباطی (کولموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس یک‌راهه و رگرسیون) استفاده شد. نتایج نشان داد که میانگین درگیری شغلی (۳/۵۵) بیشتر از رفتار شهروندی (۳/۳۶) و درک حمایت سازمانی (۲/۶۸) بود. بین درک حمایت سازمانی و رفتار شهروندی و ابعاد (نوع دوستی، فضیلت مدنی، جوانمردی) ارتباط معناداری وجود داشت ($p < 0/05$). بین درگیری شغلی و رفتار شهروندی و ابعاد (وظیفه‌شناسی و ادب و نزاکت) ارتباط معناداری وجود داشت ($p < 0/05$).

در پژوهش‌هایی که با استفاده از روش کمی انجام شده‌اند، نتایجی تعمیم‌یافتنی دارند، اما تنها به بررسی چند فرضیه درباره وجود برخی متغیرها و درک معلمان از شغل‌شان پرداخته شده است. از آنجاکه این متغیرها عمدتاً متغیرهای عینی و محیطی بوده‌اند، فهم و نقش‌کنشگر در این میان مدنظر نبوده است. همچنین پاسخ‌گو عموماً در چارچوب گزینه‌های ارائه‌شده در پرسشنامه به سؤالات پاسخ می‌دهد و امکان

دسترسى محقق به لایه‌های عمیق‌تر پدیده بررسی شده کمتر فراهم می‌شود. از آنجاکه در پژوهش حاضر به دنبال بررسی فرایند تجربه منتهی به درک معلمان از شغلشان هستیم، نظریه داده بنیاد می‌تواند بهترین روش برای این امر باشد. نظریه‌پردازی داده بنیاد می‌تواند به فهم فرایندی پدیده درک معلمان از شغلشان کمک کند. این امر با سایر تحقیقاتی همسوست که به بررسی درک معلمان از شغلشان با استفاده از روش کیفی و به‌ویژه نظریه مبنایی پرداخته‌اند. از سوی دیگر، وجه تمایز این پژوهش با سایر پژوهش‌های کیفی در این زمینه، این است که به شرایط علی، میانجی، استراتژی‌های کنشگران و پیامدهای درک معلمان از شغلشان توجه دارد.

۲.۲. چارچوب نظری تحقیق

پژوهش مبتنی بر نظریه زمینه‌ای^۱ به شیوه استقرایی پیش می‌رود و از این حیث با تحقیقات کمی که مبتنی بر روش قیاسی و استخراج فرضیه‌ها از نظریه‌ها است، اساساً متفاوت است؛ باین حال از آنجاکه با ذهن خالی نمی‌توان به سراغ پدیده‌ها رفت، نقش مفاهیم نظریه در تحقیق کیفی، نقش حساسیت بخشی به ذهن محقق است؛ به همین دلیل، مروری بر نظریه‌های مرتبط، لازم است.

نظریه روزنبرگ: روزنبرگ از مکتب کنش متقابل نمادین، میان محتوا، ساختار و ابعاد و مرزهای برداشت از خود، تمایز قائل می‌شود. در مورد محتوا، هویت‌های اجتماعی را از تمایلات فردی تفکیک می‌کند. هویت‌های اجتماعی عبارت‌اند از: گروه‌ها، منزلت‌ها و رده‌هایی که فرد از نظر اجتماعی خود را متعلق به آنها می‌پندارد. از نظر روزنبرگ، ساختار خود رابطه بین هویت‌ها و تمایلات اجتماعی گوناگون فرد است. ابعاد خود به رویکردها و احساسات فرد در مورد خودش اشاره دارد. مرزهای خود هم برداشتی است که خارج از کنشگر است و باعث می‌شود کنشگر احساس شرم یا افتخار کند. او از سه نوع خود سخن

می‌گوید: خود موجود که تصویر ما انسان‌ها است از شکل خودمان، خود دلخواه که دوست داریم چنان باشیم و خود وانمودی که شیوه نشان دادن خودمان در یک موقعیت است. از نظر روزنبرگ دو انگیزه در انسان از باقی انگیزه‌ها برجسته‌ترند: احترام به خود و تداوم خود (ریترز، ۱۳۷۳، ص. ۲۸۹).

نظریه بوردیو: بوردیو کار خود را با نقد ساختارگرایی، منفعت‌گرایی و تعامل‌گرایی و پدیدارشناسی آغاز می‌کند و البته با الهام از این رویکردها به صورت‌بندی نظریه تلفیقی خود می‌پردازد. از نظر بوردیو، کنش‌های انسان و تفسیر آن‌ها از جهان اجتماعی، در زمینه‌های محدودکننده اجتماعی رخ می‌دهد. او مانند وبر عقلانیت کنش را صرفاً در چارچوب تنگ نظریه اقتصاد کلاسیک نمی‌نگرد و برای خروج از این نگاه به دسته‌بندی انواع سرمایه و رای صرفاً سرمایه اقتصادی می‌پردازد و سرمایه‌های اجتماعی، فرهنگی و نمادین را نیز در کنار سرمایه اقتصادی، ذیل مفهوم سرمایه قرار می‌دهد. او خطای بزرگ منفعت‌گرایی را محدودسازی عقلانیت به نتایج مادی بلافصلی می‌داند که توسط افراد بازاندیش و مصلحت‌جو جمع می‌شود؛ بنابراین از نظر بوردیو، تمام کنش‌های اجتماعی منفعت‌جویانه است؛ هرچند کنشگران از منافع خود آگاه نباشند. از نظر بوردیو، انواع چهارگانه سرمایه می‌توانند به هم تبدیل شوند، اما این امر فقط تا حد خاصی امکان‌پذیر است (ترنر، ۲۰۰۳، صص. ۴۹۲-۴۹۸).

نظریه گیدنز: گیدنز نیز مانند بوردیو از جامعه‌شناسانی است که تلاش می‌کند ضمن نقد سنت‌های پیشین و اجتناب از یک‌سونگری پارادایمی، از قوت‌های هریک از پارادایم‌های پیشین بهره‌بردار. یکی از مفاهیم مهمی که رویکرد گیدنز را به دانش جامعه‌شناسی و ابعاد هستی‌شناختی، روش‌شناختی و معرفت‌شناختی آن نشان می‌دهد، مفهوم «هرمنوتیک مضاعف»^۱ است. براساس یکی از وجوه این مفهوم، گیدنز استدلال می‌کند که کنشگران عادی نیز به نوعی نظریه‌پردازان اجتماعی محسوب می‌شوند؛ یعنی کنشگران اجتماعی،

نظریه‌های جامعه‌شناسی را در پرتو تجربه‌های خود به کار می‌گیرند، تغییر می‌دهند و آماده پذیرش اطلاعات جدید هستند. مفهوم «بازاندیشی»^۱ در سطح کنشگر، به معنای آن است که کنشگران معرفت‌های اجتماعی را جذب می‌کنند و دست به کنش‌هایی می‌زنند که نظریه پرداز اجتماعی باید در پرتو این تغییرات به صورت‌بندی جدیدی دست یابد. این معنای اخیر، وجهی دیگر از مفهوم هرمنوتیک مضاعف گیدنز است (ترنر، ۲۰۰۳، صص. ۴۷۹-۴۷۶).

نظریه پارسونز: پارسونز متقدم که در چارچوب سنت وبری به صورت‌بندی کنش پرداخت، کنش ارادی را در پنج مؤلفه معرفی کرد: کنشگر، ابزار، اهداف، شرایط موقعیتی، و هنجارها، ارزش‌ها و ایده‌ها. به نظر پارسونز، کنشگر برای رسیدن به اهداف خود در چارچوب محدودیت‌های شرایط و هنجارها دست به انتخاب ابزار می‌زند (ترنر، ۲۰۰۳، ص. ۴۰). پارسونز در تمایز از رفتارگرایی، معتقد است که کنش فراگردی فعالانه، خلاقانه و ذهنی است، نه امری مکانیکی (ریتزر، ۱۳۷۳، ص. ۵۲۸).

پدیده درک معلمان از شغلشان هم از دیدگاه تفهیمی و هم از سایر دیدگاه‌ها بررسی شدنی است. برخلاف پژوهش‌های اثباتی رایج در این زمینه، این مقاله در پارادایم تفهیمی، پدیده «درک معلمان از شغلشان» را به عنوان یک برساخت اجتماعی ساخته کنشگران بررسی می‌کند. دانستن معنای این کنش و نیز بسترهای بروز و ظهور این پدیده را می‌توان با استمداد از رویکرد تفسیری به دست آورد. در این رویکرد، معنایی که نزد کنشگر است، برای محقق مکشوف می‌شود؛ چراکه اصل مفروضه در این رویکرد این است که کنشگر نه براساس قوانینی پیش ساخته‌شده، بلکه براساس آنچه خود تولید می‌کند، دست به کنش می‌زند و به اصطلاح واقعیت را برساخت می‌کند.

چنانچه خواسته‌های موردانتظار معلمان از شغل و جایگاه اجتماعی و محیطی‌شان برآورده شود، رضایت آن‌ها از شغلشان و در نتیجه پیشرفت کاری آن‌ها نیز بیشتر خواهد بود؛ در غیر

این صورت، در حالتی که انتظاراتشان به وقوع نپیوندد، در فرد نارضایتی و احساسات منفی به وجود می‌آید و این احساسات منفی و نارضایتی می‌تواند خود را به شکل‌های گوناگونی چون ترس، خشم، اندوه، افسردگی و... و حتی هنجارشکنی در جامعه نشان دهد.

۳. روش تحقیق

در پژوهش حاضر از رویکرد کیفی و نظریه زمینه‌ای سیستماتیک اشتراوس و کوربین^۱ (۱۳۹۳) استفاده شده است. دلیل استفاده از رویکرد سیستماتیک این بوده که منظم‌تر است و برای فهم فرایندهای اجتماعی قابلیت کاربرد بیشتری دارد و در دنیا نیز بیشتر از این رویکرد استفاده می‌شود. تمام معلمان زن که در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان مدارس دولتی شهر بابل اشتغال در آموزش و پرورش را تجربه کرده بودند و در این مدت از سوابق کاری مختلف نیز برخوردار بودند، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه در نظر گرفته شدند؛ بنابراین نمونه‌گیری به‌گونه‌ای انجام شد که تفاوت‌ها را نشان دهد؛ بر این اساس، به شیوه هدفمند^۲ افرادی انتخاب شدند که دارای سوابق مختلف و دیدگاه‌های متفاوتی درباره مفهوم مسیر شغلی بودند. این فرایند تا رسیدن به اشباع نظری با ۲۰ نفر از معلمان زن ادامه یافت. به این معنا که در این روش، فرایند رفت و برگشت میان داده‌ها و تحلیل آن‌ها انجام می‌پذیرد و این فرایند رفت و برگشتی تا زمان اشباع نظری ادامه دارد؛ یعنی تاجایی که داده‌های مصاحبه، اطلاعات جدیدی را به پژوهش اضافه نکند. معیارهای مختلفی برای اشباع نظری وجود دارد: اول اینکه داده‌ها آنقدر مملو از جزئیات^۳ باشند که داده‌های جدید مطلب جدیدی به مطالب قبلی اضافه نکنند که در این پژوهش اتفاق افتاده است. معیار بعدی این است که مقوله‌های جدیدی که به دست آوردیم، یافته‌هایمان به اندازه کافی آن‌ها را تأیید کنند؛ یعنی با اظهارات چند نفر از مشارکت‌کنندگان نمی‌توان پذیرفت مقوله تأیید شده است؛

1. Strauss & Corbin
2. Purposive
3. Redundant

بلکه باید به اندازه کافی شواهدی مبنی بر تأیید مقوله‌ی مدنظر داشته باشیم. این قضیه در مورد ابعاد و خصیصه‌ها نیز مصداق دارد. موضوع دیگر در اشباع نظری، به روابط بین مقولات با همدیگر و قدرت تبیین‌کنندگی آن‌ها برمی‌گردد که در مرحله کدگذاری محوری مشخص شد و به ترسیم مدل پارادایمی منجر شد. آخرین مطلبی که درباره اشباع نظری مدنظر قرار گرفت، حمایت داده‌ها از مقوله هسته بود. در این پژوهش داده‌ها از مقوله هسته کاملاً حمایت کرده‌اند. با رعایت چنین پیش‌فرض‌هایی اشباع نظری صورت گرفت.

در این مطالعه، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته^۱ انجام شد و با استفاده از کدگذاری نظری تحلیل شد. در این زمینه از چند نفر از پژوهشگران که با روش نظریه زمینه‌ای و پژوهش‌های کیفی آشنایی دارند، خواسته می‌شود که مراحل مختلف گردآوری داده‌ها، شناسه‌گذاری، مفهوم‌سازی و استخراج سؤالات را بررسی کرده و نظرات خود را به پژوهشگر منتقل کنند. روایی نظریه حاصل از روش نظریه زمینه‌ای را نیز می‌توان براساس معیار قابلیت اعتماد^۲ و تعمیم (معادل روایی در تحقیقات کمی) سنجید. برای کدگذاری در این پژوهش از سه مرحله راهبرد نظریه زمینه‌ای اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) استفاده شد. آن‌ها سه مرحله اصلی برای فرایند کدگذاری و تجزیه و تحلیل در نظر گرفتند: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۸). به‌منظور تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها و با هدف افزایش دقت و درستی تجزیه و تحلیل‌ها، تمامی مصاحبه‌ها ضبط شد و سپس هر مصاحبه به‌طور جداگانه، واژه به واژه تایپ شد. پژوهشگر هر مصاحبه ضبط‌شده و یادداشت‌های مرتبط با آن را بلافاصله در چند ساعت اول با دقت و سطر به سطر مطالعه کرد و مفاهیمی که به ذهن می‌رسید را یادداشت کرد. این مرحله از نخستین مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها در نظریه زمینه‌ای است که به اصطلاح به آن کدگذاری باز می‌گویند. سپس مقولات آماده کدگذاری محوری می‌شوند. در این مرحله تقریباً مقولات شناسایی شده‌اند؛

1. Semi-structured interviews
2. Trustworthiness

یعنی به نوعی مقولات شرایط علی، شرایط میانجی، استراتژی‌ها و پیامدها و از همه مهم‌تر پدیده کشف می‌شود. پس از این مرحله، نوبت به تدوین کدگذاری انتخابی یا گزینشی می‌رسد که با مشخص کردن خط سیر داستان شروع می‌شود و با به هم مربوط کردن مقولات، این مرحله نیز پایان می‌یابد.

۴. یافته‌های تحقیق

این مطالعه با مشارکت ۲۰ نفر از معلمان زن مدارس دولتی در شهر بابل انجام شد که اطلاعات توصیفی شرکت‌کنندگان و سایر یافته‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه

ردیف	سن	وضعیت تأهل	وضعیت استخدام	مقطع تدریس
شماره ۱	۴۷	متأهل	رسمی	متوسطه اول
شماره ۲	۴۶	متأهل	رسمی	متوسطه اول
شماره ۳	۵۸	متأهل	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۴	۴۷	متأهل	رسمی	متوسطه اول
شماره ۵	۴۸	متأهل	رسمی	متوسطه اول
شماره ۶	۳۴	مجرد	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۷	۴۷	متأهل	رسمی	متوسطه اول
شماره ۸	۴۴	متأهل	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۹	۴۸	متأهل	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۱۰	۴۵	متأهل	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۱۱	۴۷	متأهل	حق‌التدریس	متوسطه اول
شماره ۱۲	۴۸	متأهل	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۱۳	۲۷	مجرد	حق‌التدریس	متوسطه دوم
شماره ۱۴	۳۹	متأهل	حق‌التدریس	متوسطه اول و دوم
شماره ۱۵	۴۵	متأهل	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۱۶	۴۴	متأهل	رسمی	متوسطه دوم

ردیف	سن	وضعیت تأهل	وضعیت استخدام	مقطع تدریس
شماره ۱۷	۴۹	متأهل	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۱۸	۴۵	متأهل	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۱۹	۴۶	متأهل	رسمی	متوسطه دوم
شماره ۲۰	۴۹	متأهل	رسمی	متوسطه اول

تجزیه و تحلیل براساس دستوراتالعمل‌های اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰) شامل کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی انجام گرفت که در جدول ۲ ذکر شده است. در این بخش نتایج تحلیل داده‌ها براساس مراحل سه‌گانه کدگذاری ارائه شده است. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل خرد^۱ و سطر به سطر^۲ صورت گرفت. پس از انتزاع مفاهیم از گزاره‌ها، آن‌ها با یکدیگر مقایسه شده و مفاهیم مرتبط به‌عنوان یک مفهوم کلی‌تر به نام «مقوله» یکپارچه شدند. تمامی مفاهیم به‌دست‌آمده زیر پوشش هشت مقوله قرار گرفتند. با یکپارچه کردن، مقایسه و تعمق درباره این مقولات، یک مقوله هسته‌ای با عنوان «رضایت معلمان زن در کنار فرسودگی شغلی» حاصل شد که مقولات و مفاهیم جزئی را پوشش می‌دهد. جدول ۲، نتایج تحلیل داده‌ها را در مراحل سه‌گانه کدگذاری نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Microanalysis
2. Line by Line

جدول ۲. نتایج مراحل سه گانه کدگذاری باز، محوری و انتخابی

مفاهیم	مقولات فرعی	مقولات اصلی	ابعاد پارادایمی	مقوله هسته
عشق به شغل معلمی، علاقه به آموزش دادن، علاقه به یادگیری در حین تدریس، علاقه به ادامه راه شغل معلمی والدین، علاقه مندی به ارتباط با نوجوانان، علاقه به علم، علاقه به هدایت نسل جدید، علاقه والدین به انتخاب این شغل، لذت بردن در کنار دانش آموزان، علاقه زیاد به مدرسه و عوامل آن از کودکی.	-علاقه به وجوه آموزشی و علمی -علاقه به وجوه اجتماعی	علاقه مندی و اشتیاق زیاد به آموزش	شرایط زمینه‌ای	
شغل خوب و باشخصیت، احترام قائل شدن خانواده برای این شغل، شغل قابل احترام برای خانم‌ها، شغل تأثیرگذار، آینده بهتر با آموزش به نسل جدید جامعه، الگو بودن برای دانش آموزان، یک مهارت و توانمندی باشکوه، ایجاد پویایی و بالندگی روح و روان انسان، شغل صبوری و ایثار، ناجی و هدایت کننده، شغل انبیاء، ارزشمند و مقدس، تربیت صحیح دانش آموزان.	-حرمت و ارزش های ذاتی معلم بودن -ارزش های اجتماعی معلمی	حفظ کرامت انسانی	شرایط زمینه‌ای	رضایت از شغلی پرمحتوا و فرسودگی ناشی از ساختار آنومیک
مفاهیم	مقولات فرعی	مقولات اصلی	ابعاد پارادایمی	
حس بسیار خوب و دوست داشتنی در کنار دانش آموزان، شغلی پرمحتوا، احساس مفید بودن، کمک به دیگران در جهت بهبود جامعه، انتخاب با علاقه، احساس جوانی و شادابی به دلیل ارتباط با دانش آموزان، امکان داشتن ارتقاء شغلی، رضایت و عشق تدریس، زمان صرف کردن برای این شغل، احساس داشتن زندگی هدفمند در کنار دانش آموزان.	-ابعاد عاطفی رضایت از شغل -ابعاد عقلانی رضایت از شغل	رضایتمندی	شرایط زمینه‌ای	

مفاهیم	مقولات فرعی	مقولات اصلی	ابعاد پارادایمی	مقوله هسته
تلاش برای یافتن کار جدید، تعامل‌گیری بیشتر با همکاران، همدلی و دوستی با همکاران در بیرون از فضای مدرسه، برقراری ارتباط مؤثر با اولیاء، کمک به دیگران در جهت بهبود جامعه	-ایجاد گروه‌های یکسان -تبادل نظر با سایر گروه‌ها	یادگیری تعاملی	راهبردهای کنش/کنش متقابل	
تلاش برای دریافت ارتباط و انرژی خوب با دانش‌آموزان، ارتباط‌گیری بیشتر با دانش‌آموزان، صرف زمان بیشتر برای کار معلمی، مفعول کردن خود با آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مسابقات (درسی، ورزشی و...)، کم‌توجهی به بخشنامه‌ها	-مشخص کردن اهداف آموزشی -ایجاد سازوکاری مناسب	بازخورد مناسب	راهبردهای کنش/کنش متقابل	
بخشنامه‌های فراوان، کم‌رنگ شدن ارزش‌های ساختار آموزشی، کمبود امکانات آموزشی، کمبود وقت تدریس، قوانین دست و پاگیر و بی‌تأثیر در آموزش، کمبود و ضعف در وسایل آموزشی و مطالب علمی، مناسب نبودن بستر آموزش به دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان روستا و مناطق محروم، ضعیف بودن تکنولوژی آموزشی معلمان در مقایسه با دانش‌آموزان، تدریس فوری به‌دلیل کمبود وقت، تغییر روش در انتخاب معلمان، آموزش ندادن شیوه‌های تدریس برای معلمان غیر تربیت معلم، نداشتن آزادی عمل در تدریس و تدریس در چارچوب بخشنامه‌ها و کتب درسی، نبود امکانات مناسب آزمایشگاهی، مناسب نبودن مطالب و مفاهیم کتب درسی و وسایل سمعی و بصری و...، نداشتن بودجه کافی مدارس برای برگزاری اردوهای علمی دانش‌آموزان، نبودن پژوهش در کنار تدریس.	-کمبود امکانات -غلبه مناسک‌گرایی بر محتوا	مشکلات ساختاری	شرایط علی	
مفاهیم	مقولات فرعی	مقولات	ابعاد	

مفاهیم	مقولات فرعی	مقولات اصلی	ابعاد پارادایمی	مقوله هسته
		اصلی	پارادایمی	
<p>بازرزش بودن از نظر اجتماعی، احساس مفید بودن، احساس هدفمندی، نارضایتی از درآمد، تربیت فرزندان یک معلم طبق اصول تربیتی آموزشی، قبولی زیاد دانش‌آموزان در امتحانات، تأثیر نداشتن بر مسائل اقتصادی خانواده، ماندگاری تأثیر مثبت تدریس و آموزش، ساختن آینده دانش‌آموزان، مقروض یا درگیر قسط و وام بودن معلمان، تفاوت حقوق معلمی با سایر مشاغل در دیگر ارگان‌ها، تعهدات ناچیز بیمه برای قشر معلمان، تأمین نیازهای مادی از طریق برگزاری کلاس‌های خصوصی، دریافت انرژی عاطفی مثبت از دانش‌آموزان، دریافت انرژی عاطفی مثبت از والدین.</p>	<p>-ارزشمندی اجتماعی زیاد -ارزشمندی مادی کم</p>	ارزشمندی	پیامد	
<p>بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، کیفیت پایین آموزش و مدیریت، نبود ارزش‌گذاری توسط مدیریت و کادر اداری و خانواده‌ها، نبود به‌روزرسانی در معلم‌ها، حضور در کلاس تدریس و هم‌زمان شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت، نبود روش‌های نوین تدریس، سفارشی بودن مدیران، فقر فرهنگی، اجازه رشد ندادن به معلمان، به‌روز نبودن مطالب با توجه به اطلاعات روز جهان، نداشتن زمان برای ارتباط مناسب با دانش‌آموزان و شناسایی دانش‌آموزان مشکل‌دار، خلاق و کاردان نبودن مسئولان آموزش و پرورش، نبود دانشجویان دبیری به‌عنوان معلم‌یار، نبود تقدیر لازم از معلمان ابتدایی.</p>	<p>-نگرش‌های به‌روز نشده و قدیمی -ساختار آنومیک مدیریتی</p>	<p>نظام آموزشی بسته و غیرقابل تغییر آموزشی</p>	<p>شرایط مداخله‌گر</p>	

در اینجا ابتدا به طور جداگانه مقولات هشت گانه مندرج در جدول ۲ همراه با نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان، مطرح و واکاوی می‌شود. پس از طرح مقولات هشت گانه، مقوله هسته مطرح و توضیح داده شده و در نهایت، در بحث و نتیجه‌گیری، مدل پارادایمی پژوهش ارائه می‌شود.

۴.۱. شرایط علی

بر اساس داده‌های پژوهش، مشکلات ساختاری شرایط علی پدیده رضایت از شغلی پرمحتوا و فرسودگی ناشی از ساختار آنومیک هستند. در ادامه به این مفهوم پرداخته شده است.

مشکلات ساختاری: مشکلات ساختاری از دو مقوله فرعی کمبود امکانات و غلبه مناسب‌گرایی بر محتوا تشکیل شده است.

کمبود امکانات: مقوله کمبود امکانات شامل مفاهیم کمبود امکانات آموزشی، کمبود وقت تدریس، کمبود و ضعف وسایل آموزشی و مطالب علمی، نامناسب بودن بستر آموزش به ویژه در روستا، ضعف تکنولوژی آموزشی معلمان، ضعف امکانات آزمایشگاهی مناسب، ضعف محتوا و مفاهیم کتب درسی، ضعف وسایل سمعی و بصری و ضعف بودجه است.

تعدادی از نقل قول‌های مشارکت‌کنندگانی که موفق نبودن در شغل خود را در کمبود امکانات احساس می‌کنند، در زیر اشاره شده است:

سیما از مشکلات ساختاری گفت: «تا آنجا که از عهده من بر می‌آید، وظایف خود را انجام دادم؛ البته به خاطر امکانات ضعیف آموزشی خیلی به روز نبودم.» هاجر مشکلات ساختاری را در ضعف تکنولوژی دانست و بیان کرد: «هرچه زمان می‌گذرد، تدریس در کلاس‌ها سخت‌تر می‌شود؛ چون هم حجم اطلاعات دانش‌آموزان از طریق شبکه‌های مجازی بیشتر شده است و هم این که تکنولوژی آموزشی ما در این مورد ضعیف است و از دانش‌آموزان عقب افتاده است.»

غلبه مناسب گرای بر محتوا: مقوله غلبه مناسب گرای بر محتوا شامل بخشنامه‌های فراوان، کم‌رنگ شدن ارزش‌های ساختار آموزشی، قوانین دست‌وپاگیر در آموزش، تدریس فوری به دلیل کمبود وقت، تغییر روش در انتخاب معلمان، فقدان پژوهش در کنار تدریس، آموزش ندادن شیوه‌های تدریس به معلمان غیر از تربیت معلم، فقدان آزادی عمل در تدریس، تغییر روش در انتخاب معلمان است. نقل‌قولی که از غلبه مناسب گرای بر محتوا به‌عنوان بخشی از مشکلات ساختاری می‌گوید، نقل‌قول شهناز بود که در مورد شیوه انتخاب معلمان توضیح داد: «چون روش‌های انتخاب معلمان تغییر کرد به‌جز تربیت معلم. بسیاری از افرادی که از طریق نهضت سوادآموزی وارد این سیستم شدند یا طلبه‌هایی که در حوزه درس خواندند و اصلاً شیوه‌های تدریس را آموزش ندیدند، آموزش و پرورش با مشکلات خاص روبه‌رو شدند.»

همان‌طور که مشاهده شد، از بین معلمان مشارکت‌کننده در مصاحبه، احساس نبود موفقیت کامل دریافت نشد. به نظر می‌رسد، حس مسئولیت معلمی در آن‌ها، حداقل چیزی بود که مانع از این می‌شد که خودشان را ناموفق ببینند. عواملی مثل راهنمایی و مشاوره به افرادی که ناآگاه هستند، شرکت در مسابقات فرهنگی و علمی، پژوهش و تحقیق در کنار آموزش، تدریس و تعامل علمی با دانش‌آموزان و... از عواملی بودند که معلمان در خود احساس موفقیت می‌کردند.

به نظر می‌رسد، مشارکت‌کنندگان تمامی بار مسئولیت‌های آموزشی و معلمی را بر دوش خود احساس می‌کنند. آن‌ها با آگاهی از شرایط نظام آموزشی مانند ضعف تکنولوژی، ضعف شیوه‌گزینش معلمان و سایر عوامل ساختاری، بار تمامی خلأها را بر دوش می‌کشند و البته همان‌گونه که گیدنز می‌گوید، این تجارب در پرتو آگاهی‌های اجتماعی امروزی می‌تواند در گذر زمان هم عامل نارضایتی شود و هم تمایل به تغییر را نهادینه کند.

۲.۴. شرایط مداخله‌گر

نظام آموزشی بسته و تغییرناپذیر آموزشی: معلمان به این باور رسیده بودند که در آموزش و پرورش نظام توسعه‌یافته‌ای وجود ندارد؛ زیرا مشکلات زیادی مانند شکاف نسلی که بین معلمان و دانش‌آموزان وجود دارد، مشخص نبودن معیارهای رشد و پیشرفت به‌طور دقیق و... وجود دارد. مقوله نظام آموزشی بسته و تغییرناپذیر آموزشی از دو مقوله فرعی نگرش‌های به‌روزنشده و قدیمی و ساختار آنومیک مدیریتی تشکیل شده است.

نگرش‌های به‌روزنشده و قدیمی: این نگرش‌ها شامل بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، کیفیت پایین آموزش، استفاده نکردن از روش‌های نوین تدریس، فقر فرهنگی و به‌روزنشده بودن مطالب به تناسب جهان امروز است. نمونه‌هایی از نقل قول مشارکت‌کننده که بیانگر نگرش‌های به‌روزنشده و قدیمی در شغل معلمی است، ذکر شده است:

مریم درباره نظام آموزشی بسته و تغییرناپذیر آموزشی این‌گونه توضیح داد: «بزرگ‌ترین چالشی که من تو این ۲۹ سال باهاش روبه‌رو شدم، اینه که در نظام آموزشی ما اصلاً به تفاوت‌های فردی توجه نمی‌شه. من برای آموزش دادن، آزادی عمل ندارم. من باید براساس یک دستور و دیکته‌ای که به من شده کلاس رو اداره کنم و این دستور و این دیکته باعث می‌شه که در کلاس من نتونم به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزم توجه بکنم و همین باعث شده که دانش‌آموز من نسبت به درس و یادگیری بی‌انگیزه بشه و این بی‌انگیزه بودن باعث می‌شه که من احساس کنم که بعضی وقتا موفق نیستم یا بعضی وقتا برای رسیدن به موفقیت با مشکلات خیلی زیادی روبه‌رو هستم. همین‌ها دست معلم رو در آموزش دادن می‌بنده و ما رو در چارچوب بخشنامه‌ها و کتاب درسی و نظام آموزشی بسته ما حبس می‌کنه و اجازه رشد به ما نمی‌ده.»

ساختار آنومیک مدیریتی: ساختار آنومیک مدیریتی مواردی مانند سفارشی بودن مدیران، اجازه رشد ندادن به معلمان، کمبود زمان برای ارتباط مناسب با دانش‌آموزان دارای مشکل، تقدیر نکردن از معلمان ابتدایی، خلاق و کاردان نبودن مسئولان آموزش و پرورش، کیفیت

پایین مدیریت و نبود دانشجویان دبیری به عنوان معلم یار را در بر می گیرد. نمونه‌هایی از نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان که بیانگر ساختار آنومیک مدیریتی در شغل معلمی است، به شرح زیر است:

الهام توضیح داد: «عدم ارزش‌گذاری توسط مدیریت و کادر اداری و خانواده‌هاست؛ یعنی اون ارزش و وجهه‌ای که یک دبیر باید توی مدرسه توی کلاس واسه دانش‌آموزش داشته باشه که قبلاً داشت، الآن نداره. این برای من یه چالشه. مشکلات شغل معلمی دیگه اینکه دانش‌آموزان امروز با دانش‌آموزای ده سال قبل خیلی فرق دارن. بیست سال قبل خیلی فرق دارن. ما اونقدری که دانش‌آموزان تغییر کردن، ما تغییر نکردیم. این می‌شه مشکل. این می‌شه چالش؛ یعنی الآن اکثر دبیرای ما شاید مثلاً من اگر تغییر بذارم نمره یک تا ده، سه واحد یا چهار واحد تغییر کردیم. در صورتی که دانش‌آموزای ما ده واحد تغییر کردن؛ یعنی آهنگ تغییر ما با آهنگ تغییر دانش‌آموزان فاصله داره و این باعث می‌شه که مشکل پیش بیاد. یا به اصطلاح می‌گیم بین پدر و مادر یعنی والدین و بچه‌ها یک گپ ه بوجود آمده؛ یعنی فاصله نسل‌ها. من می‌گم الآن بین دانش‌آموز و معلمین هم همین اتفاق افتاده. بهترین مثالش رو می‌تونیم همین استفاده از فضای مجازی یا تکنولوژی در امر آموزش بگیریم که با وجود اومدن این ویروس کرونا خیلی خودش رو خوب نشون داد؛ البته این باعث شد یه مقدار معلم‌ها بالاخره خودشون رو بالا بکشن، ولی این می‌تونه خیلی خیلی معلم‌ها رو اذیت کنه و اذیت خواهد کرد. مگر اینکه معلم‌ها خودشون رو آپدیت و به‌روز کنند؛ پس می‌شه گفت درحقیقت، عدم آپدیت کردن و عدم به‌روزرسانی در معلم‌ها امروز چالش شده، مشکله و دیگه اینکه در درس مثلاً درس خودم، دانش‌آموزایی که مثلاً می‌رن کلاس مؤسسه، از معلم‌ها حتی بعضی‌ها جلوترن. و این یه مشکله در مقابل ما.»

شهناز از روش مدیریت ضعیف گفت: «مدارس به تجهیزات آموزشی دسترسی ندارند. مدیران سفارشی هستند اغلب. یک فرد ۲۵ ساله مدیر یک مدرسه یا چند مدرسه هست با همان روش مدیریت بدون کیفیت یا تغییری برای بهبود روش‌های مدیریتی خود.» فرشته

نظام آموزشی بسته را این گونه توضیح داد: «کار با ۳۰ یا ۴۰ دانش‌آموز ابتدایی خیلی طاقت فرساست. اگر دانشجویان دبیری به عنوان معلم یار و کارورز ساعاتی از هفته ما را یاری کنند، برای تصحیح اوراق امتحانی و اینکه با شیوه‌های کلاس‌داری آشنا شوند، خوبه. دانش‌آموزان ابتدایی خیلی کنجکاو هستند و بهتر است آموزش و پرورش مشاهدات میدانی را در قالب اردوهای یک روزه علمی و تفریحی در تمام طول سال در نظر داشته باشد. از معلمان ابتدایی تقدیر لازم را به عمل آورند؛ چون ابتدایی به نظر من مهم‌ترین مقطع آموزشی و تربیتی است.»

درمقابل یا حل آن، معلمان مجبور به رعایت کج‌دار و مریز و تدریس سلسله‌وار کتب درسی، برقراری ارتباط و نزدیک شدن با دانش‌آموزان، مطالعه و تحقیق بیشتر معلمان، به‌روز شدن و علمی‌تر شدن معلمان، استفاده از تجربه دوستان، برگزاری کلاس‌های جبرانی با توجه به ساعات کم تدریس در بعضی از دروس شدند.

۳.۴. شرایط زمینه‌ای

علاقه‌مندی و اشتیاق زیاد به آموزش: این مقوله به دو مقوله فرعی علاقه به وجوه آموزشی و علمی و علاقه به وجوه اجتماعی تقسیم شده است.

علاقه به وجوه آموزشی و علمی: این مقوله فرعی شامل مفاهیم عشق به شغل معلمی، علاقه به آموزش‌دادن، علاقه به یادگیری در حین تدریس و علاقه به علم است. اغلب مشارکت‌کنندگان معلمی را عشق و علاقه برای آموزش به فرزندان این کشور دانستند. این افراد واقعاً ابراز علاقه‌مندی کردند.

یکی از مشارکت‌کننده‌ها مریم بود که در این باره گفت: «علت اینکه من دبیری (معلمی) رو انتخاب کردم، علاقه‌ام به این کار بود. از کودکی حس خاصی نسبت به آموزش دادن داشتم و دلم می‌خواست که اگر کسی سؤال از من می‌پرسه، با دقت به سؤالش جواب بدم و توضیح بدم. عشق و علاقه قلبی‌ام بود به اینکه دبیر بشم، معلم بشم و این شغل رو انتخاب کردم.» الهام درمورد عشق و علاقه‌اش به آموزش توضیح داد: «من واقعاً دوست داشتم و با

عشق و علاقه این کار رو انتخاب کردم. و فکر کردم که بهترین کار برای خانم که بتونه هم به زندگیش در آینده به خونه و زندگی برسه و هم اینکه در اجتماع حضور داشته باشه، شغل معلمیه. می‌شه گفت شاید تایم کاریش هم به نسبت شغل‌های دیگه کمتر بوده می‌تونه یکی از دلایل باشه، ولی کلاً کار معلمی رو خیلی دوست داشتم.» در آخر، زینب گفت: «از بچگی علاقه زیادی به مدرسه داشتم. بیشتر هم دبیرانم را دوست داشتم. شاید خنده‌دار باشد عاشق بوی ملاد و دفتر هستم.» گاهی مشارکت‌کنندگان در حین یاددهی، به یادگیری هم علاقه‌مند هستند؛ برای مثال تعدادی از مشارکت‌کنندگان از قبیل حوریه و مینا به یادگیری علاقه نشان داده‌اند. حوریه در مورد علاقه به یادگیری ابراز عقیده می‌کند: «معلمی را انتخاب کردم تا پیاموزم همه ندانسته‌های دانش‌آموزانی که دانستن برایشان نیاز است و حمایت، مینا نیز توضیح می‌دهد: «دوست داشتم در ارتباط با گروهی باشم که در سنین آموزش و یادگیری هستند. تجربه‌ها و خاطراتی که با دانش‌آموزان حاصل می‌کردم و علاقه به یاد دادن توأم با یادگیری.»

علاقه به وجوه اجتماعی: این مقوله شامل مفاهیم ادامه راه شغل معلمی والدین، هدایت نسل جدید، علاقه والدین به انتخاب این شغل، لذت بردن با دانش‌آموزان، علاقه به مدرسه، علاقه‌مندی به ارتباط با نوجوانان است. تعدادی از مشارکت‌کنندگان اظهار کردند که وجود معلمان در خانواده باعث ایجاد انگیزه در انتخاب این شغل شد. یکی از این مشارکت‌کنندگان سعیده بود که گفت: «به دلیل وجود معلمان در خانواده و علاقه‌مندی به ارتباط با نوجوانان.» نادیا نیز در این باره اظهار نظر کرد: «به شغل معلمی علاقه داشتم. برادر بزرگ‌ترم هم معلم بود و انگیزه مرا بیشتر کرده بود.» شهناز یکی دیگر از کسانی که با انگیزه شغل معلمی را انتخاب کرد، گفت: «پدرم معلم بود و من هم یک سال شاگرد او بودم و همین انگیزه شد تا معلم شوم؛ چون می‌دیدم در بین دانش‌آموزان خیلی محبوب است و همه به او احترام می‌گذارند و با عشق و علاقه و مطالعه در کلاس درس حاضر می‌شود.» شهناز نیز توضیح می‌دهد: «مادرم معلم تاریخ دبیرستان بود و من هم علاقه‌مند بودم تا معلم

شوم و از اینکه به دانش‌آموزان زبان جدیدی آموزش می‌دهم، لذت می‌برم.» در آخر، فرشته با داشتن پدر معلم که حامی او و دیگر خواهرانش بود، بیان کرد: «پدرم معلم مقطع متوسطه اول بود. با تشویق و حمایت او من و سه خواهر دیگرم همگی معلم شدیم.»

عده‌ای از مشارکت‌کنندگان نیز به دلیل علاقه‌ای که خانواده‌شان به این شغل داشتند و احترام خاصی برای آن قائل بودند، شغل معلمی را انتخاب کردند. برای مثال، لیلا درباره علاقه والدینش به انتخاب این شغل گفت: «علاقه به تدریس و شغل معلمی و تمایل والدینم به انتخاب شغل معلمی برای من، این شغل را انتخاب کردم.» رؤیا نیز گفت: «سال دوم دبیرستان بودم مادرم علاقه‌مند به شغل معلمی بود و دانش‌سرا ثبت نامم کرد و امتحان دادم؛ یعنی بدون انگیزه و علاقه وارد این شغل شدم، اما به مرور به آن علاقه‌مند شدم.» فریبا درمورد ارزش و احترامی که خانواده‌اش برای شغل معلمی قائل بودند، توضیح داد: «در خانواده ما معلمی شغلی مورد احترام و ارزشمند محسوب می‌شد. خودمم با اینکه مامایی، پرستاری و چند رشته دیگره قبول شده بودم، اما همیشه دوست داشتم در کنار بچه‌ها باشم؛ هم به آن‌ها بیاموزم و هم در کنارشان احساس می‌کنم زندگی‌ام هدفمند و همچنین شور و نشاطی که در این سنین توی دانش‌آموزان هست را دوست داشتم.»

به نظر می‌رسد زنان معلم به خاطر هویت زنانگی می‌توانند وجه مادرانه هویت خود را به دانش‌آموزان تعمیم دهند. همچنین از آنجاکه از نظر بافت هنجاری و ارزشی جامعه، شغل معلمی در میان مشاغل موجود در جامعه ایران برای زنان پذیرفته‌تر است، می‌توان درک کرد که با وجود مسائل متعدد آموزشی و مادی، چرا زنان همچنان با عشق و علاقه سعی می‌کنند خلأهای زمینه‌ای و ساختاری شغل شان را پر کنند.

حفظ کرامت انسانی: مقوله حفظ کرامت انسانی از دو مقوله فرعی حرمت و ارزش‌های ذاتی معلم بودن و ارزش‌های اجتماعی معلمی تشکیل شده است.

حرمت و ارزش‌های ذاتی معلم بودن: این مقوله فرعی شامل مفاهیم مهارت و توانمندی باشکوه، ایجاد پویایی و بالندگی روح و روان انسان، شغل صبوری و ایثار، شغل انبیاء، شغل

ارزشمند و مقدس است. برخی از مشارکت‌کنندگان به علت قرار گرفتن در وضعیت خاص، تعامل با افراد مختلف و برخورد با دانش‌آموزان، یکی از مهم‌ترین مضامین شغل معلمی را صبر و خوش‌خلقی و احترام‌آمیز بودن آن دانستند. این معلمان، مفهوم شغل معلمی را آن‌گونه که در تجربه و مسیر شغلی خود می‌دیدند، تعریف کردند. در واقع، از دید و تجربه آن‌ها، مفهوم شغل معلمی متمایز از سایر مشاغل بود؛ چون بر این باور بودند که این فعالیت‌ها با هیچ شغلی مقایسه‌شدنی نیست؛ یا هنر آموزش دادن است یا زیربنای آینده بهتر را رقم می‌زند یا باعث پویایی و بالندگی روح و روان انسان می‌شود یا معلمی شغل انبیاء است. در ادامه تعدادی از نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان در این باره آورده شده است.

تعریف سیما از شغلش به این صورت بود: «معلمی شغل انبیاء است؛ یعنی باید در تمام مراحل زندگی مان الگو برای دانش‌آموزانمان باشیم». شهناز در این باره توضیح داد: «شغل معلمی، شغلی متین است که باعث پویایی و بالندگی روح و روان انسان می‌شود، اما معلمی عشق می‌خواهد، ایثار، صبوری، شکیبایی و تحمل رفتارهای متفاوت دانش‌آموزان می‌خواهد». رؤیا گفت: «بهترین شغل به نظرم برای یک خانم معلمی و تدریس است. شغلی که همه لحظات آن پر از عشق، صبوری، ایثار و زیبایی است». زینب گفت: «معلم مثل یک پیامبر است. فکر روح روان فرزندان جامعه در دستش است. این معلم می‌تواند بهترین پیام‌آور باشد و عکسش هم می‌تواند اتفاق بیفتد. در یک جمله معلم یعنی عشق. هر که عاشق نباشد، نمی‌تواند معلم باشد».

ارزش‌های اجتماعی معلمی: این مقوله فرعی از مفاهیمی مانند شغل خوب و با شخصیت، احترام قائل شدن خانواده، شغل قابل احترام برای خانم‌ها، شغل تأثیرگذار، آینده بهتر با آموزش به نسل جدید، الگو بودن برای دانش‌آموزان، تربیت صحیح دانش‌آموزان، و ناجی و هدایت‌کننده تشکیل شده است. تعدادی از نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان در این باره ذکر شده است.

برداشت هما از شغل معلمی چنین بود: «شغل خوب و باشخصیت. یک شغل نیست؛ بلکه عشق است به دانش‌آموزان.» فریبا این شغل را مقدس دانست و گفت: «مفهوم شغل معلمی برایم در حد یک ناجی و هدایت‌کننده بوده؛ همان‌طور که می‌گویند معلمی شغل انبیاست و به همان اندازه برایم ارزشمند و مقدس بود. و می‌توانستیم در کنار آموزش، راه درست زندگی و تربیت صحیح دانش‌آموزان را به‌عنوان نسلی که قرار است آینده را بسازد بر عهده بگیریم.» هاجر نیز ضمن احترامی که برای شغل معلمی قائل بود، بیان کرد: «اگر معلمان شغل خود را با رفتارهای نادرست و گفتارهای بی‌بهره بی‌ارزش نکنند، شغل مناسبی است؛ البته این شغل به‌تنهایی برای تأمین نیاز زندگی کافی نیست، اما شغل محترمی است.» رضایتمندی: این مقوله از دو مقوله فرعی ابعاد عاطفی رضایت از شغل و ابعاد عقلانی رضایت از شغل تشکیل شده است.

ابعاد عاطفی رضایت از شغل: این مقوله فرعی شامل مفاهیم حس بسیار خوب و دوست‌داشتنی در کنار دانش‌آموزان، احساس مفید بودن، رضایت و عشق تدریس، و احساس جوانی و شادابی است. مشارکت‌کنندگانی که به پرسش مربوط به برآورده شدن انتظارات پاسخ دادند، موضوعات متنوعی را بیان کردند. بعضی از آنها انتظاراتشان برآورده شده است؛ زیرا علاقه و رضایت از شغل در آنها آنقدر زیاد است که حتی اگر به بخشی از انتظاراتشان پاسخ داده نشود، اصلاً مشکلات برایشان چندان درخور توجه نیست. درواقع، می‌توان گفت این معلمان وقتی با دانش‌آموزان تعامل علمی دارند، حس خوب و دوست‌داشتنی یا احساس جوانی و شادابی یا احساس مفید بودن به آنها دست می‌دهد. در زیر بخشی از بازگویی برآورده شدن انتظارات معلمان مشارکت‌کننده آورده شده است

هما درباره تناسب انتظاراتش از قبل با حال توضیح داد: «با انتظاراتی که از قبل داشتم، متناسب بوده؛ چون از نظر روحی این شغل را دوست دارم و احساس خوب و خوشی در کنار دانش‌آموزان به من دست می‌دهد.» رؤیا با اشاره به افزایش روزافزون علاقه‌اش به این شغل گفت: «با ورود به این شغل هر روز به عشق و علاقه‌ام اضافه شد و هیچ وقت فکر

نکردم که انتظارات مادی مرا برآورده می‌کند یا نه. هرچند در مقابل کاری که می‌کنیم نمی‌شود قیمت تعیین کرد، اما از نظر معنوی بله.» فرشته رضایت از کارش را این‌گونه بیان کرد: «از نظر مادی پاسخگوی نیازهای مادی نیست، اما رابطه با دانش‌آموزان را که بر پایه مهربانی و اعتماد است، دوست دارم.»

ابعاد عقلانی رضایت از شغل: این مقوله از مفاهیمی چون شغلی پرمحتوا، انتخاب با علاقه، امکان ارتقای شغلی، زمان صرف کردن برای این شغل، کمک به دیگران در جهت بهبود جامعه و احساس داشتن زندگی هدفمند تشکیل شده است. در ادامه بخشی از بازگویی برآورده شدن انتظارات معلم مشارکت‌کننده ذکر شده است.

مریم درمورد برآورده شدن انتظاراتش از این شغل گفت: «انتظاراتم برآورده شده؛ چون من عاشق این کار بودم و خیلی این کار رو دوست دارم و فکر می‌کنم آگه ده‌ها بار دیگه هم زنده بشم، باز هم شغل معلمی رو می‌پذیرم. انتظارات من رو برآورده می‌کنه. من وقتی کنار بچه‌هام و تدریس می‌کنم، حس بسیار خوب و دوست‌داشتنی دارم و معلمی کاملاً همونیه که من آرزوش رو داشتم و بهش علاقه‌مند بودم.» فاطمه با اشاره به تنوع انتظارات گفت: «انتظارات می‌تواند جنبه‌های مختلفی داشته باشد. از جنبه مالی، معلمی نمی‌تواند پاسخگوی مناسبی برای نیازهای امروزه فرد در جامعه باشد، اما از جنبه معنوی می‌تواند شغلی پرمحتوا باشد؛ زیرا با آموزش به نسل جدید و هدایت آن‌ها می‌توان احساس مفید بودن و کمک به دیگران در جهت بهبود جامعه داشت.»

طبق نظریه ترنر^۱ می‌توان استدلال کرد، چنانچه خواسته‌های موردانتظار معلمان از شغل، جایگاه اجتماعی و محیطی‌شان برآورده شود، رضایت آن‌ها از شغلشان و در نتیجه پیشرفت کاری آن‌ها نیز بیشتر خواهد بود، اما اگر انتظاراتشان به وقوع نپیوندد، در فرد نارضایتی و احساسات منفی به وجود می‌آید و این احساسات منفی و نارضایتی می‌تواند خود را به

1. Turner

شکل های گوناگونی چون ترس، خشم، اندوه، افسردگی و... و حتی هنجارشکنی در جامعه نشان دهد.

۴.۴. راهبردها

بازخورد مناسب: مقوله بازخورد مناسب از دو مقوله فرعی مشخص کردن اهداف آموزشی و ایجاد سازوکاری مناسب تشکیل شده است.

مشخص کردن اهداف آموزشی: این مقوله فرعی شامل مفاهیم صرف زمان بیشتر برای کار معلمی، مفعول کردن خود با آماده سازی دانش آموزان برای مسابقات (درسی، ورزشی و...) و کم توجهی به بخشنامه ها است. با توجه به مفاهیم حاصل از تحلیل مصاحبه ها درباره موفقیت معلمان می توان به تعدادی از نقل قول های مشارکت کنندگانی که موفقیت را در شغل خود احساس می کنند، اشاره کرد.

مینا موفقیت دانش آموزان را بازخورد مناسب دانست و بیان کرد: «با توجه به مناطق محروم و روستا و دورافتاده ای که تدریس کردم و امکانات آموزشی نبود، امر آموزش و یاددهی را به خوبی انجام دادم و موفقیت دانش آموزان من نشانه آن است.» الهام در این باره توضیح داد: «من سه سال در روستا درس دادم. در سه سال اول خدمتم، بالای نود درصد قبولی نهایی می دادم. اینکه دارم می گم برای ۲۶ سال قبل است. بچه های پایه راهنمایی، نود درصد قبولی می دادم در روستا و همین باعث شد که وارد مدارس خاص بشم. مدرسه اول که نمونه مردمی بود، بعد نمونه دولتی و بعد هم تیزهوشان. الآن هم که ۱۳-۱۴ سال است که در تیزهوشان و نمونه دولتی هستم و خودم رو موفق می دونم که به چند سالی (چهار سالی) هم سرگروه زبان بودم. باز هم به اصرار خودم اومدم بیرون؛ چون خسته شده بودم. موفقم؛ چون در کارم با عشق و علاقه کار کردم. بازخورد کارم همیشه از طرف خانواده و دانش آموز و مدیر بسیار عالی بوده. حداقلش می دونم که دانش آموزانم خیلی قبولم دارند و با کادری که کار می کنم، اونا از من راضی اند و منم از اونا راضی ام؛ چون احساس می کنم، همون که اول جمله گفتم، عشق باشه تو تدریس، مثل آشپزی دیگه. می گن اگه تو آشپزی

عشق توش باشه، غذا خیلی خوب در میاد. به نظر من تدریس هم همینیه. وقتی که آدم با عشق و علاقه کار کنه، مطمئن باشید انرژی از طرف من به دانش آموزم صد در صد ساطع می شه و اون عشق رو هم من از اونا به طبع می گیرم.» فرشته شرکت خود و دانش آموزان در مسابقات فرهنگی و مواردی از این قبیل را نشانه بازخورد مناسب دانست و توضیح داد: «در تمام دوران معلمی فردی فعال بودم. در مسابقات مختلف فرهنگی، ورزشی و... شرکت می کردم و دانش آموزان را نیز برای مسابقات ورزشی، درسی، سرود و... آماده می کردم.»

ایجاد سازوکاری مناسب: این مقوله فرعی شامل مفاهیم تلاش برای دریافت ارتباط و انرژی خوب با دانش آموزان و ارتباط گیری بیشتر با دانش آموزان است. با توجه به مفاهیم حاصل از تحلیل مصاحبه ها می توان به نقل قول زیر اشاره کرد.

مریم درباره بازخورد مثبتی که از دانش آموزان دریافت می کند، گفت: «من از شغلم و از کاری که می کنم راضی ام و احساس می کنم که انرژی خوبی از بچه ها دریافت می کنم. همین باعث می شه که من احساس کنم آدم موفقیم. شاید صد در صد با معیارهای یک معلم فاصله داشته باشم و صد در صد اون معیارها رو نداشته باشم، اما تمام توانم رو گذاشتم که حس موفقیت داشته باشم و این حس رو دارم. دلیلش هم اینه که من وقتی تدریس می کنم، برق چشمای اون بچه ها رو که می بینم و احساس می کنم که آرام آرام نگاه هاشون به سمت من برمی گرده و ارتباطشون با من برقرار می شه. همین ارتباط و انرژی ای که از این بچه ها می گیرم، این حس به من داده می شه که آدم موفقیم.»

مقوله بازخورد مناسب را می توان به نظریه مبادله نسبت داد. مهم ترین ریشه درون جامعه شناسی نظریه انتخاب عقلانی، رویکرد جامعه شناسی رفتاری و نظریه مبادله است. به اعتقاد هومنز، هر رفتاری که پاداش بیشتری برای فرد داشته باشد، احتمال اینکه آن رفتار از وی سر بزند بیشتر است. هومنز معتقد بود که انسان از یک سو در جست و جوی بیشترین سود و از سوی دیگر در پی کمترین هزینه ها است. در نهایت باید گفت، قضایای عام هومنز ریشه ای منفعت طلبانه برای رفتار انسان قائل است.

یادگیری تعاملی: مقوله اصلی یادگیری تعاملی از دو مقوله فرعی ایجاد گروه‌های یکسان و تبادل نظر با سایر گروه‌ها تشکیل شده است.

ایجاد گروه‌های یکسان: این مقوله از مفاهیمی مانند همدلی و دوستی با همکاران در بیرون از فضای مدرسه، برقراری ارتباط مؤثر با اولیاء و تعامل‌گیری بیشتر با همکاران تشکیل شده است. برخی از مشارکت‌کنندگان انتظاراتشان را این‌گونه برآورده می‌کنند که با ایجاد تعامل و ارتباط با همکاران و اولیاء در خارج از محیط مدرسه، به‌نوعی یادگیری و بهبود در فضای آموزشی را به وجود می‌آورند. در ادامه نمونه‌هایی از نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان ذکر شده است.

زینب گفت: «والدین دانش‌آموزان نقش ویژه‌ای در فراهم نمودن فرصت بهره‌مندی از آموزش فرزندان خود دارند؛ از این رو برقراری ارتباط مؤثر با اولیاء آگاهی والدین را بالا می‌برد.» لوبانه از همدلی و دوستی با همکاران گفت و توضیح داد: «معلمی شغلی است که بعضی مهارت‌ها در آن کاربرد زیاد دارد. یکی از آن مهارت‌ها همدلی بالا است.»

تبادل نظر با سایر گروه‌ها: این مقوله شامل مفاهیمی مانند تلاش برای یافتن کار جدید و کمک به دیگران در جهت بهبود جامعه است. امروزه تدریس در مدارس به‌تنهایی پاسخ‌گوی زندگی مادی و معنوی نیست؛ بلکه شیوه‌های جدیدی را می‌طلبد. یکی از این رویکردها، تبادل نظر با سایر گروه‌ها به‌وسیله راهبردها است.

نمونه‌هایی از نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان که تجارب و باورهای معلمان را از برآورده نشدن انتظاراتشان بازنمایی می‌کند، در زیر آورده شده است.

مهناز با توجه به رسمی نبودن و برآورده نشدن انتظاراتش گفت: «با توجه به حق‌التدریس بودن حقوق زیادی دریافت نمی‌کنم، بیمه هم نشدم. شیوه‌های جذب معلمان خیلی سخت شده است. در صورتی که جامعه با کمبود معلم روبه‌رو است. با وجود علاقه زیادی که به تدریس دارم، به دنبال شغل دیگری با درآمد بالاتر هستم.» لیلا نیز همانند مهناز گفت: «چون چندین سال به‌صورت حق‌التدریس در آموزش و پرورش خدمت می‌کنم و هنوز به‌صورت

رسمی به استخدام در نیامدم، تدریس را به عنوان شغلی که باعث بهبود اوضاع جامعه می‌شود می‌بینم، ولی توقعات و انتظارات مرا برآورده نکرده است؛ بنابراین به فکر شغل دیگری هستم.» آن‌ها توضیح دادند که از نظر مالی معلمی نمی‌تواند پاسخ‌گوی مناسبی برای نیازهای امروز فرد باشد؛ بنابراین روش‌های انتخاب معلمان تغییر کرده است.

۴.۵. پیامدها

مقصود از پیامدهای درک معلمان زن از شغلشان، آن دسته از پیامدهای مثبت یا منفی است که زنان معلم در ارتباط با دانش‌آموزان، همکاران و محیط مدرسه تجربه می‌کنند. از پیامدهای مثبت معلمان می‌توان احساس مفید بودن، احساس باارزش بودن از نظر اجتماعی، احساس هدفمندی، دریافت انرژی عاطفی مثبت از دانش‌آموزان، دریافت انرژی عاطفی مثبت از والدین و قبولی زیاد دانش‌آموزان در امتحانات را بیان کرد. از پیامدهای منفی می‌توان مشکلات مادی را مطرح کرد. همه معلمان زن این مشکلات را به یک اندازه نداشتند، اما برخی از آن‌ها از قبل از انتخاب این شغل به این مسائل آگاه بودند و می‌دانستند با قرار گرفتن در موقعیت آموزشی با این مشکلات مواجه می‌شوند و برخی دیگر حتی به این مسائل فکر هم نکردند؛ به گونه‌ای که در حال حاضر، از انتخاب شغلشان پشیمان هستند و حتی تعدادی نیز برای تسکین خود به پیامدهای منفی شغلشان بی‌تفاوت شده‌اند و بر پیامدهای مثبت شغلشان تمرکز کرده‌اند. این مقولات به شکل‌گیری مقوله «رضایت از شغلی پرمحتوا و فرسودگی ناشی از ساختار آنومیک» منجر می‌شود که از پیامد درک معلمان زن از شغلشان در تحقیق حاضر است.

ارزشمندی: مقوله اصلی ارزشمندی از دو مقوله فرعی ارزشمندی اجتماعی زیاد و ارزشمندی مادی کم، تشکیل شده است.

ارزشمندی اجتماعی زیاد: این مقوله فرعی شامل مفاهیمی چون باارزش بودن از نظر اجتماعی، تربیت فرزندان براساس اصول تربیتی آموزشی، ماندگاری اثر مثبت تدریس و آموزش، ساختن آینده دانش‌آموزان، احساس مفید بودن، احساس هدفمندی، دریافت انرژی

عاطفی مثبت از دانش آموزان، دریافت انرژی عاطفی مثبت از والدین و قبولی زیاد دانش آموزان در امتحانات است.

ارزشمندی مادی کم: این مقوله فرعی شامل مفاهیم نارضایتی از درآمد، تأثیرنگذاشتن این شغل بر مسائل اقتصادی خانواده، قرض و بدهی، درگیری با قسط و وام، تفاوت حقوق معلمی با سایر مشاغل اداری، تعهدات ناچیز بیمه و ناگزیر بودن از برگزاری کلاس خصوصی است.

از دیدگاه افرادی که مسیر شغلی و احساسات درون یک معلم درباره اطرافیان را ارزشمندی اجتماعی تلقی می کردند، تأکیدشان بر نوعی غنابخشی به زندگی کاری مطابق با نگرش‌ها و انگیزه‌هایشان بود؛ به عبارت دیگر، از دید و تجربه آنان مسیر شغلی و توجه به ارزشمندی اجتماعی در درون شغل بود. تأکید آنان بر افزایش دادن ارزشمندی اجتماعی معلمان بود؛ زیرا بر این باور بودند که این فعالیت‌ها نقش مهمی در ارتقای علاقه معلمان به تدریس و اصلاحات در آموزش و پرورش دارد. در ادامه بخشی از بازگویی تجارب و دیدگاه معلمان مشارکت‌کننده ذکر شده است.

مریم هم‌زمان از ارزشمندی اجتماعی زیاد و ارزشمندی مادی کم، صحبت کرد: «شغل معلمی به اندازه شغل‌های دیگره‌ای که پردرآمد است، شغل پردرآمدی نیست و از نظر مادی و اقتصادی نتونسته با توجه به میزان کم حقوقی که ما می‌گیریم و با توجه به تورم و مشکلات اقتصادی کشور واقعاً نه من، شما از هر همکار دیگه‌ای هم بپرسید، متوجه می‌شید که ما اصلاً شرایط اقتصادی رضایتمندی نداریم و از نظر اقتصادی تأمین نشدیم، ولی از نظر معنوی من راضی‌ام از شغلم و افتخار می‌کنم از اینکه یه معلمم و این شغل برای من از نظر ارزش اجتماعی بسیار بالارزشه.» حوریه درباره شرایط مادی و اجتماعی شغلش توضیح داد: «شرایط مادی تأثیر چندانی بر جریان زندگی خانوادگی من نگذاشت، اما از لحاظ معنوی باعث شد تا فرزندانم را طبق اصول تربیتی آموزش دیده بار آورم.» مینا نیز مانند حوریه بیان کرد: «به لحاظ مادی برای یک خانم در حد متوسط پایین است، اما برای یک مرد که فقط

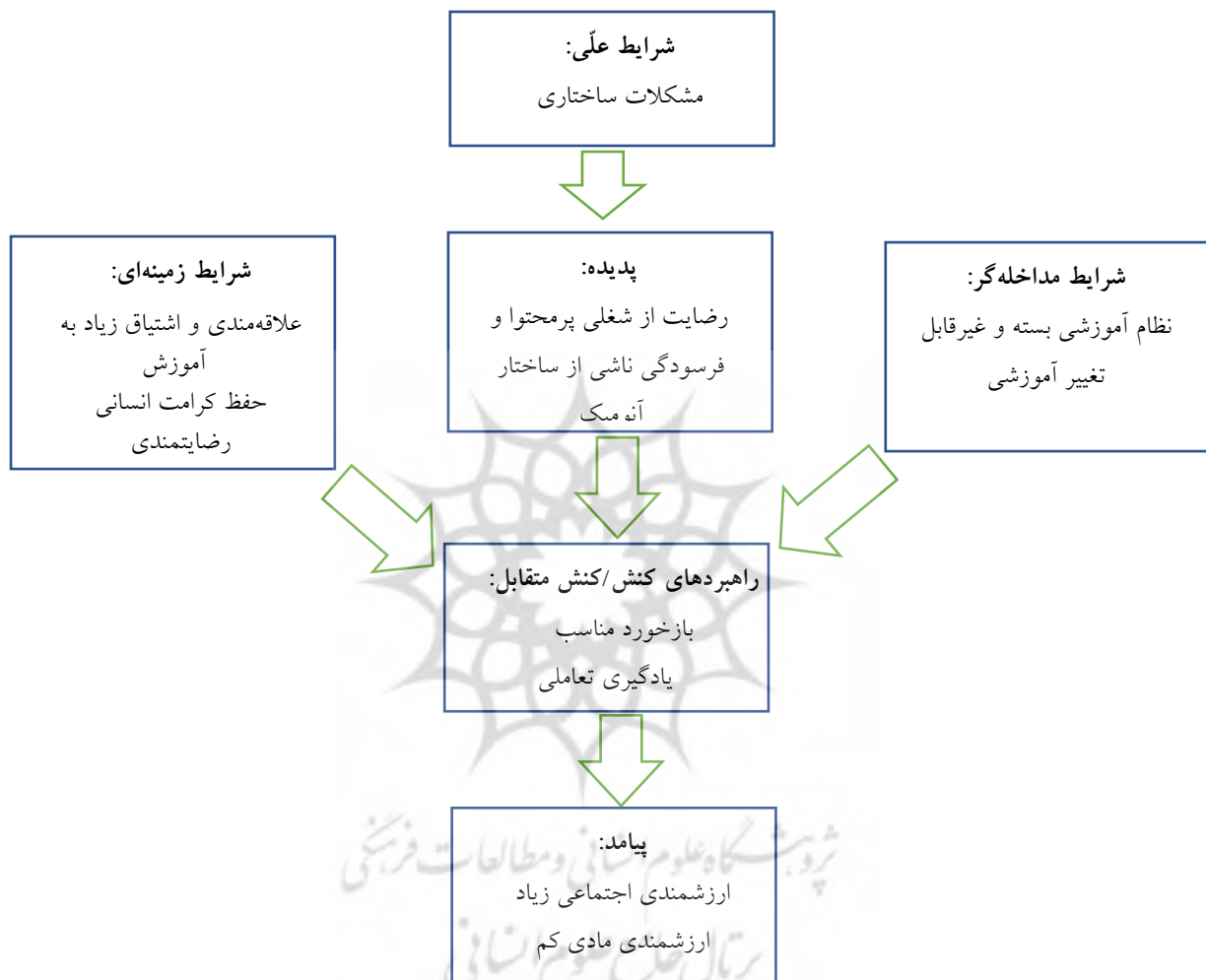
شغلش معلمی باشد، مناسب نیست و نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای اعضای خانواده باشد. شغل معلمی در زندگی حس خوبی به من داده است و همیشه طالب آموختن هستم.» الهام به شدت ارزش اجتماعی مربوط به شغل معلمی را در سطح بالا می‌بیند و گفت: «از نظر شرایط مادی بالاخره شوهر منم هم دبیر فیزیک بوده و این حقوق می‌تونسته کمک باشه تو زندگی. هرچند حقوقمون کم بود، ولی برای من به‌شخصه خیلی خوب بود. و اینکه از نظر معنوی خیلی خیلی، من خیلی از جاهای زندگی‌ام اثراتش رو دیدم و همین به نظرم خیلی ارزش داره. همه چیز به پول نیست.»

ارزشمندی اجتماعی و مادی را می‌توان به سرمایه اجتماعی و اقتصادی بوردیو^۱ نسبت داد. سرمایه اجتماعی به روابط اجتماعی ارزشمند در بین مردم و سرمایه اقتصادی به مسائل مادی مربوط است. معلمان ضمن داشتن منزلت اجتماعی زیاد، سطح درآمدی پایینی دارند و رفاه معلمان با توجه به هزینه سنگین زندگی در مقایسه با سطح درآمد و رفاه صاحبان سایر حرفه‌ها خیلی کم است.

با توجه به پاسخی که مشارکت‌کنندگان به این سؤال دادند، معلمان برای شغل خود ارزش زیادی قائل بودند و به نسبت این ارزش اجتماعی را در محیط و اطراف خود نیز مشاهده کردند، ولی از نظر مادی تقریباً بیشتر معلمان از درآمد و حقوق خود رضایت نداشتند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Bourdieu



شکل ۱. مدل پارادایمی تعامل رضایت و فرسودگی شغلی

رضایت از شغلی پرمحتوا و فرسودگی ناشی از ساختار آنومیک: با توجه به مقولات عمده و توضیحات ذکر شده می‌توان گفت که مفهوم یا مقوله هسته‌ای، «رضایت از شغلی پرمحتوا و فرسودگی ناشی از ساختار آنومیک» است؛ مقوله‌ای که می‌تواند همه مقولات و

مباحث پژوهش را پوشش دهد و جنبه تحلیلی نیز داشته باشد. درک معلمان زن از شغلشان در جامعه مطالعه شده و چگونگی ارتباط بین مفاهیم، مقولات عمده و نیز مقوله هسته نهایی در قالب یک مدل زمینه‌ای شامل شرایط، فرایند/راهبرد و پیامد، در شکل ۱ ارائه شده است. مقوله هسته‌ای تحقیق به دو نکته اساسی اشاره می‌کند: یکی رضایت شغلی و دیگری فرسودگی شغلی؛ یعنی مشارکت‌کنندگان در حین رضایت از شغل خود در بستر خاصی قرار می‌گیرند که این امر به سستی و رخوت تصدی شغل یا فرسودگی شغلی منجر می‌شود. این بستر عبارت بود از مشکلات ساختاری. همچنین نظام آموزشی بسته و تغییرناپذیر آموزشی به‌عنوان شرایط مداخله‌گر، رضایت از شغلی پرمحتوا را بیشتر در فرسودگی ناشی از ساختار آنومیک قرار می‌دهد. در این حین، بازخورد مناسب و یادگیری تعاملی، معلمان زن را مجبور به اتخاذ راهبرد سازگاری با شرایط می‌کند که پیامد آن زیادبودن ارزش اجتماعی و کم‌بودن ارزش مادی است.

خط داستانی: در چارچوب مدل پارادایمی و مقوله هسته، خط داستانی تحقیق شکل گرفته است. خط داستانی تحقیق بیان می‌کند که رضایت شغلی دارای سیری تدریجی است و هر مرحله از آن می‌تواند پیامدهای تأثیرگذار خوشایندی به جای گذارد. این پیامدها در ابتدا نه تنها ناخوشایند نیست، بلکه باعث می‌شود لحظات زیبایی هم برای معلم و هم برای دانش‌آموز ایجاد شود. به تدریج، معلمان زن به دلیل رویارویی با مشکلات مادی در زندگی خانوادگی به نوعی دچار احساس خستگی مفرط می‌شوند. اگر معلمان زن، همراهی و همکاری و درک متقابل همسر را داشته باشند و سیستم آموزشی با این معلمان سازگاری بیشتر داشته باشد، روند فرسودگی در ابتدای راه کند است. عوامل سیستماتیک بیشترین اثرات خستگی را بر فرد دارد. اگر بتوان سیستم آموزشی را ارتقا داد و انعطاف‌پذیری عوامل اداری، حراستی و اجرایی مدارس به شکل مؤثری افزایش یابد، می‌توان روند افزایشی احساس خستگی را در معلمان زن متوقف کرد و سیر فرسودگی را خودبه‌خود کند کرد. به دلیل اینکه مشکلات مادی در فرسودگی نه تنها کنترل نمی‌شود، بلکه در هر مرحله با همراهی

عوامل بیشتری تشدید می‌شود و دچار نوعی بحران در برقراری روابط روزمره و همیشگی خود می‌شود و گذر زمان برای آن‌ها سخت‌تر شده است، می‌توان با انجام تدابیر مناسب حس همکاری و اعتماد را در بین همکاران افزایش داد و در پی آن به دنبال افزایش شأن و منزلت معلم در جامعه روند فرسودگی را متوقف کرد. معلمان زن به‌مرور به سطحی از خستگی می‌رسند که در ظاهر نمود پیدا می‌کند. وخامت پیامدهای ناشی از فرسودگی شغلی هنگامی چهره ناخوشایند خود را نشان می‌دهد که برخی مشاغل به‌علت ماهیت خدماتی خویش می‌توانند ناخشنودی‌های اجتماعی زیادی را نیز با خود همراه داشته باشند. ازسوی دیگر یک معلم زن در زندگی نقش‌های چندگانه‌ای به‌عنوان معلم، مادر، همسر و... ایفا می‌کند و فرسودگی شغلی او می‌تواند ایفای نقش‌های دیگر را نیز با شکست مواجه کند؛ بدین ترتیب، معلمان زن در شهر بابل با توجه به علاقه و انگیزه و در برخی موارد، جامعه‌پذیری زیادی که از والدینشان در شغل معلمی می‌دیدند، گرایشی در انتخاب این شغل داشتند. تقریباً تمام مصاحبه‌شوندگان در تحقیق حاضر تمایل داشتند شغلی داشته باشند که از سرمایه اجتماعی خوبی برخوردار باشد، اما بعد از انتخاب این شغل و روبه‌رو شدن با آن، بنا به تأثیر عوامل متعدد دیگر و تغییرات فراوان، این تمایل به واقعیت نرسید. ازجمله این عوامل که در تحقیق حاضر بررسی شد، کم بودن بازده و کارایی اقتصادی این شغل است که بی‌انگیزگی و فرسودگی را در معلمان زن به همراه دارد. در حال حاضر، معلمانی که در این نظام قرار دارند و دچار فرسودگی ناشی از ساختار آنومیک شده‌اند، با توجه به موقعیت فردی تلاش می‌کنند به زیادبودن ارزش اجتماعی توجه کرده و به‌نوعی سازگاری با اوضاع را برای خود مهیا کنند.

۵. نتیجه‌گیری

مدارس، سیستم‌های اجتماعی بسیار پیچیده و دارای عناصر متعددی هستند که هریک از این عناصر با یکدیگر و با محیط خود کنش و واکنش دارند. در مدارس، عنصر انسانی

جایگاهی خاص دارد و در بین افراد حاضر در مدرسه، معلمان مهم‌ترین نقش را بر عهده دارند. معلمان به دلیل نقش حساسی که دارند، پیوسته از طرف مدیران مدرسه، دانش‌آموزان، والدین آنها، نهادهای سیاسی-اجتماعی و گروه‌های رسمی و غیررسمی جامعه، زیر فشار هستند. به علاوه، آنها با مشکلات متعددی در خارج از مدرسه و داخل آن روبه‌رو هستند؛ مثلاً با افزایش روزافزون مسئولیت مدارس و پیچیده‌تر شدن محیط آنها، از معلمان و مدیران مدارس انتظار می‌رود که فعالیت‌هایشان را در سطحی بسیار گسترده‌تر از قبل انجام دهند. همچنین میزان مسئولیت آنها در پاسخ‌گویی به دانش‌آموزان در رابطه با تغییرات پیشه فرهنگی و تنوع نیازهای آنان که هر یک دارای توانایی‌های فیزیکی و ذهنی و سبک یادگیری متفاوتی هستند، روزبه‌روز افزایش می‌یابد. این انتظارات روزافزون، معلمان را زیر فشار دائمی قرار می‌دهد و این فشارها اگر بیش از اندازه باشد، سلامت و آسایش شخصی آنان را به خطر می‌اندازد و آنها را دچار استرس می‌کند؛ تاجایی که پس از مدتی از توان و انرژی اولیه آنها کاسته می‌شود و دچار فرسودگی می‌شوند (فرامرزی‌پوردارزینی و همکاران، ۱۳۹۴).

مفهوم درک معلمان زن از شغلشان تحت تأثیر عواملی مانند مسائل شخصی، اجتماعی، محیط سازمانی، محیط اقتصادی و حتی عامل سیاسی قرار دارد. همه افراد در هر شغل و پستی که هستند، تجربه‌های منحصربه‌فردی را می‌آموزند؛ بنابراین هر فرد درک معنایی ویژه‌ای از شغلش دارد و شناخت و آگاهی درباره نحوه درک و تجربه معلمان زن از شغلشان می‌تواند راهنمای خوبی برای مدیران مدارس باشد تا نقش مؤثری در بهبود مسیر شغلی معلمان و پیشرفت آنها ایفا کند. باید توجه داشت که در مفاهیم انسانی امر مطلق وجود ندارد و ممکن است یک معلم همه جنبه‌های یک پدیده را تجربه نکند. فرضاً ممکن است بعضی از معلمان زن به رشد و پیشرفت در شغلشان باور داشته باشند و با کسب تخصص لازم به دنبال پیشرفت خودشان باشند، ولی جهت‌گیری آنها متفاوت باشد. در مقابل، ممکن است بعضی معلمان زن هیچ پیشرفت و ترقی را در شغل معلمی نبینند. در واقع، ضوابط دقیقی برای ارتقای معلمان زن وجود ندارد و همین باعث می‌شود که معلمان زن انگیزه

پیشرفت نداشته باشند. نظام آموزش و پرورش می‌تواند براساس معیارهای خاص و با توجه به علاقه‌مندی و توانایی افراد، ایجاد انگیزه را طرح‌ریزی کند. با توجه به مقولات ذکر شده می‌توان گفت که «رضایت از شغلی پرمحتوا و فرسودگی ناشی از ساختار آنومیک» زمانی معلمان زن را به سمت نارضایتی مطلق سوق می‌دهد که استراتژی «رضایت شغلی» وجود نداشته باشد. مهم‌ترین پیامد فرسودگی شغلی برای معلمان زن به عقیده خودشان، «ارزشمندی مادی کم» است. ناگفته پیداست که نظام آموزشی بسته و تغییرناپذیر آموزشی و مشکلات ساختاری تبیین‌کننده بخش بزرگی از پیامدهای منفی است که معلمان زن تجربه می‌کنند؛ چراکه پیامدی که اکثر زنان معلم با آن مواجه می‌شوند، نبود رشد و پیشرفت و به تبع آن، ارتقای شغلی است که متأسفانه در بین معلمان دیده نمی‌شود.

از طرفی نتایج این پژوهش نشان داد که به‌رغم مشکلات فراوانی که شغل معلمی برای زنان به دنبال دارد، پیامدهای مثبتی نیز برای آن‌ها دارد. تعداد زیادی از معلمان زن با وجود مشکلات بسیاری که بر سر راه شغلشان می‌بینند، همچنان به ادامه راه تمایل دارند و این امر نشان‌دهنده ارزشمند دانستن شغل معلمی برای آن‌ها از یک سو و از سوی دیگر، جامعه‌پذیری مبتنی بر ارزش است. براساس مرور جامع نتایج، معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، از یک دیدگاه ذهنی عاطفی محور به درک معنایی شغلشان پرداختند. بیشتر معلمان زن با واکنش‌های احساسی موفقیت‌ها و ناکامی‌ها مسیر شغلی‌شان را بازنمایی می‌کردند. همچنین معلمان زن در بازنمایی تجارب خود از ارزیابی‌های خودمرجعی بهره می‌بردند و موفقیت‌ها و ناکامی‌های کنونی خود را با آمال شخصی، پیشرفت‌های قبلی و اهداف و انتظارات آتی مقایسه می‌کردند.

به‌طور کلی و در اتصال یافته‌های این پژوهش با جریان نظری جامعه‌شناسی، می‌توان گفت که جایگاه شغل معلمی برای مشارکت‌کنندگان، بخش مهمی از هویت اجتماعی اقتصادی آن‌ها را رقم می‌زند و همان‌گونه که روزنبرگ بیان می‌کند، ساختار خود رابطه هویت‌های گوناگون فرد است. در تجربه مشارکت‌کنندگان این پژوهش، هویت اجتماعی

والای جایگاه معلمی در تناقض با جایگاه مادی آن، موجب تجربه‌های متناقضی از رضایتمندی و نارضایتی می‌شود. زنان در چارچوب شرایط موقعیتی - به تعبیر پارسونز - جامعه ایران که در آن اشتغال زنان به راحتی امکان‌پذیر نیست و نیز ارزش‌ها و هنجارهای مربوط به تقدس شغل معلمی، این اشتغال را غنیمتی می‌دانند که به سادگی عواطفی چون دزدگی و نارضایتی به آن‌ها دست نمی‌دهد؛ با این حال، در زمینه آگاهی اجتماعی جهان معاصر و تحلیل‌های جاری از وضعیت جامعه ایران، معلمان زن نیز به تعبیر گیدنز به تحلیل و تفسیر شرایط رویاروی خود می‌پردازند و بسته به شرایط به انطباق و سازگاری براساس تفاسیر یا تلاش برای تغییر شرایط خواهند پرداخت. از آنجاکه تبدیل سرمایه اجتماعی و فرهنگی اشتغال معلمی به سرمایه مادی به راحتی امکان‌پذیر نیست، تجربه رضایت و نارضایتی بخش جدایی‌ناپذیری از تجارب زیسته زنان محسوب می‌شود.

کتابنامه

۱. اشتراوس، ا.، و کوربین، ج. (۱۳۸۵). *اصول روش تحقیق کیفی* (ب. محمدی، مترجم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲. جوادی، ر.، رسولی، م.، و حسنی، ج. (۱۳۹۸). طراحی پرسشنامه کیفیت زندگی کاری معلمان. *نشریه ارگونومی*، ۷(۱)، ۱۰-۱۹.
۳. ریتزر، ج. (۱۳۷۳). *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوره معاصر* (ا. غروی‌زاد، مترجم). تهران: نشر ماجد.
۴. زردشتیان، ش.، عباسی، ه.، اسماعیلی، م.، و خانمرادی، س. (۱۳۹۴). رابطه درک حمایت سازمانی، درگیری شغلی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان تربیت بدنی استان همدان. *نشریه مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش*، ۲(۶)، ۹۳-۱۰۳.
۵. شیربگی، ن.، بلندهمتان، ک.، و تدین سنگانی، پ. (۱۳۹۶). بررسی و مقایسه سطح استقلال کاری درک‌شده معلمان در مدارس. *نشریه مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، ۹(۲)، ۱۴۶-۱۷۲.

۶. شیربگی، ن.، و آریامنش، م. (۱۳۹۶). بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۹(۳۱)، ۶۵-۸۴.
۷. صالحی، م.، قنبریان قلندر، پ.، و وکیلی، د. (۱۳۹۹). درک و تجربه معلمان مدارس از مفهوم سرمایه حرفه ای یک مطالعه پدیدارشناسی. *نشریه مدیریت مدرسه*، ۸(۲)، ۲۰۳-۲۱۷.
۸. فرامرزی پوردارزینی، م.، شیروانی سعادت آبادی، م.، و سالاری چینه، ا. (۱۳۹۴). بررسی فرسودگی شغلی معلمان. مقاله ارائه شده در دومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد.
۹. محمدی، ص. (۱۳۸۶). *افزایش رضایت شغلی معلمان*. روزنامه همشهری، سال پانزدهم، شماره ۴۲۷۴، صفحه ۲۳.
۱۰. مهدیان، س.، حکیمزاده، ر.، صفایی موحد، س.، و صالحی، ک. (۱۳۹۶). بازنمایی ادراک و تجربه زیسته معلمان از منزلت اجتماعی شان: مطالعه ای به روش پدیدارشناسی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۳۷(۳۸)، ۱۹-۳۷.
۱۱. نیرنیا، ا.، و حسینی، ن. (۱۳۹۸). رابطه بین درک معلمان زبان انگلیسی از دانش پایه و حس خودکارآمدی و رابطه بین آن‌ها در بافت ایرانی. *نشریه پژوهش های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۹(۲)، ۶۲۹-۶۵۷.
12. Anastasiou, S. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Educational Management*, 8(01), 37-53
13. Homans, G. C. (1974). *Social behavior: Its elementary forms (Revised ed.)*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich
14. Kappagoda, U. W. M. R. S. (2013) The impact of five-factor model of personality on organizational commitment of English teachers in Sri Lankan government schools. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3(1), 1-10.
15. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
16. Lundberg, C., Gudmundson, A., & Andersson, T. D. (2009). Herzberg's two-factor theory of work motivation tested empirically on seasonal workers in hospitality and tourism. *Tourism Management*, 30(6), 890-899.

17. Miner, J. B. (2005). *Organizational behavior one. Essential theories of motivation and leadership*. New York: M.E. Sharpe.
18. Ogochi, G., Kilgoris, R., & Campus, K. (2014). Job satisfaction and teacher effectiveness in selected secondary schools in Trans Mara West District, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 5(37), 125-140.
19. Rehan Masoom, M. (2020). Teachers' perception of their work environment: Evidence from the primary and secondary schools of Bangladesh. *Education Research International*, 2021, 1-12.
20. Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
21. Symeonidis, V., & Stromquist, N. (2020). Teacher status and role of teacher unions in the context of new professionalism. *Studia Paedagogica: The Changing Status of the Teaching Profession*, 25(2), 23-45
22. Turner, J. H. (2003). *The structure of sociological theory*. New York: Wadsworth.
23. Yusuf, F. A., Olufunke, Y. R., & Valentine, M. D. (2015). Causes and impact of stress on teachers' productivity as expressed by primary school teachers in Nigeria. *Creative Education*, 6, 1937-1942.