

بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی

Semantic Representation of Teachers' Experiences of Career Path

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۵/۲۲، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۶/۳/۱۷، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۴/۱

N. Shirbagi., (Ph.D) & M. Aryamanesh., (M.A)

Abstract: Due to the significance of the concept of career path, the present study seeks to explore teachers' perceptions and experiences of the concept of career path. This research was conducted by an epistemological interpretive paradigm and a strategy of qualitative phenomenography. Potential participants were teachers in the city of Sanandaj, during the year 2016. In a process of purposive sampling by a snowball method and with maximum diversity, 49 teachers (34 male, 15 female) were selected and semi-structured interviews were conducted until theoretical data saturation. After the implementation and three-step coding of interview data, the results demonstrated three different perceptions by which teachers experienced their career path. Descriptive categories of the concept of career path included attainment of administrative posts, professional development, and lack of career path in teaching profession. Male teachers reported the existence of different discriminations and political relations as the most significant intervening factors in the career path; however, female teachers reported the culture of society and patriarchy as the key obstacles in the way of the completion of different levels of their career path.

Key words: Career path, career ladder, teachers' professional development, phenomenography

ناصر شیربگی^۱ و مریم آریامنش^۲

چکیده: با توجه به اهمیت بحث نگهداشت نیروهای انسانی پژوهشی باهدف واکاوی تجربه و برداشت معلمان از مفهوم مسیر شغلی انجام شد. پژوهش با پارادایم معرفت‌شناسی تفسیری و با راهبرد کیفی پدیدارنگاری انجام گرفت. مشارکت‌کنندگان بالقوه تحقیق، معلمان شهر سنندج در سال ۱۳۹۵ بودند. در یک فرایند نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت حداکثر تنوع با ۴۹ نفر (۳۴ مرد و ۱۵ زن) مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته انجام گرفت که تا اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. پس از پیاده‌سازی و کدگذاری نظری متن مصاحبه‌ها، یافته‌ها سه برداشت متفاوت تحت عناوین دستیابی به پست‌های مدیریتی، رشد حرفه‌ای و نبود مسیر شغلی برای معلمان را احصا نمود که در آن معلمان مسیر شغلی خود را تجربه کرده بودند. معلمان مرد مهم‌ترین عوامل مرتبط با موفقیت و مسیر شغلی را وجود تبعیض و ارتباطات سیاسی برشمردند، درحالی‌که معلمان زن، عوامل فرهنگ جامعه و مدرسالاری را به‌عنوان مهم‌ترین موانع موفقیت و تکمیل مراحل مسیر شغلی خود عنوان کرده بودند.

کلیدواژه‌ها: کارراهه شغلی- نردبان شغلی -توسعه حرفه‌ای معلمان- پدیدار نگاری

مقدمه

یک شغل توالی گسترده‌ای از تجارب کاری یک فرد در طول زمان و در خلال موقعیت‌ها و پست‌های مختلف است (نگ و فلدمن^۱، ۲۰۱۴). از این رو، هر کسی که وارد دنیای کار شود مجموعه‌ای از دستاوردهای را در مسیر شغلی دارد که آن را موفقیت شغلی^۲ می‌نامند. این دستاوردهای شغلی می‌تواند دارای گونه‌های مختلف، برنامه‌ریزی شده یا نشده و در یک یا چند سازمان مختلف باشد (کارتر، کوک و دورسی^۳، ۲۰۰۹). موفقیت شغلی کارمندان به‌ندرت هموار و بی‌رویداد است و افراد مجبورند بر موانع متعددی که در طول دوره‌های کاری خود با آن روبرو می‌شوند فائق آیند (لنت^۴، ۲۰۱۳).

به لحاظ علمی، موفقیت شغلی به‌عنوان «نتایج یا دستاوردهای مثبت روانی یا مرتبط باکار که فرد به‌عنوان نتایج تجارب کاری گردآوری می‌کند» تعریف شده است (سیبرت، کرانت و کرایمر^۵، ۱۹۹۹، ص ۴۱۷). از این رو، به ارزش‌یابی ادراکی افراد از واکنش‌های عاطفی به مشاغلشان اشاره دارد (توربان و دوگرتی^۶، ۱۹۹۴).

از لحاظ تاریخی، قبل از دهه ۱۹۵۰ پژوهشگران علوم اجتماعی اختلاف‌هایی چشمگیر در چگونگی نگرش افراد به موفقیت شغلی خود مشاهده کرده بودند (نگ و فلدمن^۷، ۲۰۱۴). صاحب‌نظران مشاوره شغلی معمولاً تمایزی مفهومی میان آنچه معیارهای عینی^۸ و ذهنی^۹ موفقیت شغلی نامیده می‌شود قائل می‌شوند. معیارهای موفقیت عینی دربرگیرنده مواردی مانند حقوق و افزایش آن، ترفیع و ارتقای سلسله مراتبی است. معیارهای ذهنی شامل متغیرهای همچون رضایت کاری^{۱۰}، رضایت شغلی^{۱۱} و داوری‌های مقایسه‌ای است (آرنولد و کوهن^{۱۲}، ۲۰۰۸). پژوهشگران گزارش کرده‌اند که درصد بالایی از کارمندان موفقیت خود را در مسیر شغلی بر اساس معیارهای ذهنی ارزیابی می‌کنند (ایت، ستومر و شوسترشیتز^{۱۳}، ۲۰۱۱). بسیاری

-
1. Neg & Feldman
 2. Carrer Success
 3. Carter, Cook & Dorsey
 4. Lent
 5. Seibert, Crant & Kriaimer
 6. Turban & Dougherty
 7. Neg & Feldman
 8. Objective
 9. Subjective
 10. Job satisfaction
 11. Work satisfaction
 12. Arnold & Cohen
 13. Eith, Stummer & Schusterschitz

بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی

از پژوهشگران شغلی (مانند: هزلین^۱، ۲۰۰۵) استدلال می‌کنند که ارزیابی هر دو معیار عینی و ذهنی مهم است چراکه مفهوم شغل تنها زمانی می‌تواند کامل فهمیده شود که معیارهای متفاوتی در ارزیابی آن مورد استفاده قرار گیرد.

اگرچه موضوع موفقیت شغلی عینی دارای پیشینه پژوهشی بلندمدتی در مطالعات مشاوره شغلی و رفتار سازمانی است اما توجه به حیطه موفقیت شغلی ذهنی در حال افزایش است (پارک^۲، ۲۰۱۰). امروزه مشاغل خطی در سازمان‌ها خیلی نامعمول شده‌اند و کارمندان علاقه‌مندند که مشاغلی را به دست آورند که به صورت فردی برایشان معنی‌دار است (آرتور و روسو^۳، ۱۹۹۶). از این رو، در سال‌های اخیر، تمرکز تحقیقات، بیشتر بر حیطه ذهنی موفقیت شغلی است تا عواملی که آن را ارتقا می‌دهد شناسایی شوند (ایبل و سپارک^۴، ۲۰۰۹)

محققان همچنین بین نگرش‌های عاطفه-محور^۵ و شناخت-محور^۶ تمایز قائل شده‌اند (پتی و فابریگر^۷، ۲۰۰۸)؛ و موفقیت شغلی ذهنی بر مبنای هر دو نگرش عملیاتی شده است. موفقیت شغلی ذهنی عاطفه-محور به احساس کارمندان درباره واکنش‌های احساسی به، و رضایت از موفقیت‌های شغلی‌شان اشاره دارد. در مقابل، موفقیت شغلی ذهنی شناخت-محور به باورها و ادراک کارمندان درباره موفقیت‌ها شغلی (مانند درک افراد از این که آیا آن‌ها تا جایی که دوست داشته‌اند پیشرفت کرده‌اند) می‌پردازد (نگ و فلدمن^۸، ۲۰۱۴).

علاوه بر این، کارمندان از مراجع^۹ مختلفی برای ارزیابی موفقیت شغلی ذهنی خودشان استفاده می‌کنند. در ارزیابی‌های خود-مرجعی^{۱۰} افراد موفقیت‌های کنونی خود را با آمال شخصی، پیشرفت‌های قبلی و اهداف و انتظارات آتی مقایسه می‌کنند (ایبل و سپارک، ۲۰۰۹). در ارزیابی‌های دگر-مرجع^{۱۱}، افراد موفقیت‌های حرفه‌ای خود را برحسب معیارهای بیرونی مانند پیشرفت‌های همکاران، سرپرستان، مربیان و اعضای خانواده مقایسه می‌کنند (کلارک و آرنولد^{۱۲}، ۲۰۰۸).

1. Heslin
2. Park
3. Arthur & Rousseau
4. Abele & Spurk
5. Affect-based
6. Cognition-based
7. Petty & Fabrigar
8. Neg & Feldman
9. Referents
10. Self-referent
11. Other-referent
12. Clark & Arnold

بررسی پیشینه نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات انجام‌شده، موفقیت شغلی ذهنی را در شکل خود-مرجعی و با نگرش عاطفه-محور ارزیابی کرده‌اند (نگ و فلدمن^۱، ۲۰۱۴). به نظر می‌رسد موفقیت شغلی ذهنی دامنه گسترده‌ای دارد؛ برخی محققین استدلال می‌کنند که این سازه از لحاظ ماهیت و اهداف چندبعدی است که از ادراکات، موفقیت‌های کاری، فردی، مالی، سلسله مراتبی و یا موفقیت‌های زندگی تشکیل می‌شود (دیک و مورفی^۲، ۲۰۰۶). در مجموع، می‌توان گفت که مفهوم موفقیت شغلی ذهنی که تحقیق حاضر نیز چارچوب مفهومی خود را بر آن بنانهاده است عبارت است از قضاوت‌های افراد درباره دستاوردهای شغلی که دربرگیرنده سرمایه اجتماعی (ستامپ^۳، ۲۰۱۰) احساس خود-ارزشی^۴ و شایستگی‌ها (چانگ و همکاران^۵، ۲۰۱۲) و رضایت شغلی (بورک^۶، ۲۰۰۱) است.

موفقیت‌های مسیر شغلی تقریباً همه معلمان در پست‌های رسمی نظام آموزش و پرورش طی می‌شود؛ لذا بررسی مشکلاتی که معلمان در نیل به منزلت حرفه‌ای دارند و موفقیت‌های شغلی آنان در دیوان‌سالاری‌های نظام آموزشی از لحاظ مشاوره شغلی و مدیریت منابع انسانی از اهمیتی ویژه برخوردار است. بررسی الگوهای چرخه شغلی و رشد حرفه‌ای معلمان نیز در پرداختن به مسئله نگهداشت و موفقیت شغلی آنان سودمند است.

برخی بر این باورند که حرفه‌ای بودن معلمان نسبت به کارمندان اداری بیشتر، و نسبت به پزشکان یا وکلا کمتر است. رشد دانش معلمی، دشواری ورود به مراکز تربیت معلم، احساس مسئولیت برای سعادت دانش آموزان، انجمن‌های حرفه‌ای نیرومند و افزایش تقاضا برای استقلال معلم، مبنایی را فراهم کرده که تدریس را به‌عنوان یک حرفه کامل تصدیق می‌کند. اما مشکلاتی برای شغل معلمی وجود دارد که نیل به منزلت حرفه‌ای واقعی را دشوار ساخته است: مثلاً معلمان در تدریس فرصتی برای پیشرفت ندارند و بهترین معلمان بعد از پیشتازی کوتاهی در کلاس، مشاغل آموزشی خود را رها می‌کنند. حقوق، مسئولیت‌ها و پاداش‌های معلمان طوری طراحی شده‌اند که افرادی را که دارای استعداد، موفقیت تحصیلی و انگیزه متوسطی هستند جلب می‌کند. معلمان به‌گونه‌ای قابل توجه فاقد حقوق و امتیازاتی هستند که به بسیاری از دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها داده می‌شود. حجم کار آنان هم بیشتر معلمان را از حق پیشرفت در تدریس بدون فداکاری شخصی بازمی‌دارد. نهایتاً این‌که، از طرف ادارات آموزش و پرورش،

-
1. Neg & Feldman
 2. Dyke & Murphy
 3. Stumpf
 4. Self-worth
 5. Chang
 6. Burke

بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی

دستورالعمل‌های صادر می‌شود که معلمان را برای اتخاذ روش‌های ساده در کار خود وادار می‌کنند (هوی و میسکل^۱، ۲۰۱۳، ترجمه عباسیان و عتیقی، ۱۳۹۳).

سال‌ها پیش، دوک و استیگنز^۲ (۱۹۸۶) گفته‌اند اشتباه محض است اگر فرض شود تمام معلمان دقیقاً باید از یک‌راه سفر کنند و به یک مقصد برسند. دی^۳ (۱۹۹۶) یک دهه بعد اظهار داشته که لازم است معلمان را با تمرکز بر رشد آنان به‌عنوان «افرادی که متخصصانی فنی نیستند، بلکه تدریس زندگی، گذشته، حال و آینده آنان است رهبری کرد» (۱۲۴). در چنین شرایطی، مدیران نه‌تنها باید سطوح مهارت‌های کسب‌شده و مسئولیت‌هایی در توان معلمان است بشناسند، بلکه باید نگرش‌ها، آرزوها و روابط فردی تأثیرگذار بر تصمیم آنان را درباره ماندن در حرفه تدریس یا ترک آن را نیز شناسایی کنند.

همانند سایر کارمندان یکی از عوامل مؤثر در نگهداشت معلمان، رضایت از شغل و مسیر شغلی در آنان است که ناشی از عوامل بیرونی مانند محیط و شرایط کار و عوامل درونی مانند نیازها، انگیزه‌ها و شخصیت شاغل است (تانریوردی^۴، ۲۰۰۸). لیثوود^۵ (۱۹۹۲) چهار مرحله موفقیت شغلی را برای معلمان طرح کرده است: رشد توانایی تدریس و مدیریت کلاس درس؛ رشد اعتماد و انعطاف‌پذیری در کلاس درس؛ رشد بحث رهبری و مسئولیت‌پذیری و نهایتاً رشد مهارت‌های مدیریت در مؤسسه آموزشی.

موضوع دیگری که در ارتباط با موفقیت و مسیر شغلی معلمان مطرح است رشد حرفه‌ای معلمان است که به‌عنوان فعالیت‌هایی تعریف‌شده که دانش آنان را در موضوع‌های درسی افزایش می‌دهد. به‌طور کلی، می‌توان فعالیت‌های مربوط به رشد حرفه‌ای معلمان را به دودسته سنتی و معاصر تقسیم کرد. تعدادی از پژوهشگران فعالیت‌های رشد حرفه‌ای سنتی را در ۱۱ ویژگی و فعالیت‌های رشد حرفه‌ای معاصر را در ۱۴ ویژگی خلاصه کرده‌اند (نی‌هال و ازگال^۶، ۲۰۰۲).

در سال‌های اخیر، پژوهشگران توجه خود را به طیف وسیع‌تری از فعالیت‌های رشد حرفه‌ای معلمان که شامل ترکیبی از شیوه‌های یادگیری غیررسمی، مشارکت معلمان با یکدیگر و نیز فعالیت‌های خودگردان است، معطوف کرده‌اند (رنی^۷، ۱۹۹۶). الگوهای رشد حرفه‌ای چهارگانه‌ای

-
1. Hoy & Misskel
 2. Duke and Stiggins
 3. De
 4. Tanriverdi
 5. Leithwood
 6. Nihal & Ozgal
 7. Renyi

توسط سالاسپارکز و لوکز-هورسلی (۱۹۸۹) تحت عناوین الگوی رهبری-فردی؛ الگوی فرآیند بهبودبخشی-توسعه؛ الگوی مشاهده-سنجش، و الگوی کارآموزی-جستجوگری ارائه شده است. گلاتثورن و فاکس^۱ (۱۹۹۰) نیز رشد حرفه‌ای معلم را کسب مهارت‌های تدریس که متضمن سه سطح پایه، میانی و پیشرفته است و حرکت از سطح پایه به میانی و پیشرفته می‌دانند. مهارت‌های تدریس طوری تصور شده‌اند که دربرگیرنده هشت طبقه از رفتار است. در هر یک از این طبقات فرض می‌شود که معلمان از طریق سه سطح حرکت می‌کنند که هر یک از آن سطوح پیچیده‌تر و جامع‌تر از مرحله قبلی است. آنان عوامل زیر را برای افزایش سطح انگیزش معلمان برای تدریس برشمرده‌اند: محیط تشویق‌کننده برای تدریس کیفی، کار بامعنی، نظام اعتقادی معلم، اهداف مشترک معلم و همکاران، پاداش‌ها، بازخورد، استقلال و اقتدار.

در پژوهش‌هایی که گرتنر^۲ (۱۹۹۹) بر روی مسیر موفقیت‌های شغلی معلمان انجام داده گزارش کرد که مقام‌های اداری در مدارس از نظر تعداد محدود هستند. او چند مسیر شغلی را برای معلمان تشخیص داد که یکی از آن‌ها، از طریق پیوند معلم، مدیر درس، معاون، مدیر دبیرستان به ریاست آموزش و پرورش منتهی می‌شد. فسلر و کریستن سن^۳ (۱۹۹۲) نیز مسیر شغلی معلمان را در انگلستان مطالعه کردند. آن‌ها یک توالی انعطاف‌پذیر از آموزش پیش از خدمت معلم، با توجیه معلم تازه‌کار در یک محیط کار جدید، تا مراحل متفاوت یک سفر شغلی طولانی مدت معلم را به تصویر کشیدند. از دیدگاه آنان مراحل چرخه مسیر شغلی معلمان عبارت بودند از: مرحله پیش از خدمت؛ توجیه^۴، شایستگی^۵؛ اشتیاق و رشد^۶؛ ناامیدی شغلی^۷، فلات شغلی^۸؛ استراحت شغلی^۹ و خروج شغلی^{۱۰}.

دایپر^{۱۱} در سال ۲۰۰۲ با مطالعه مسیر شغلی معلمان اسکاتلند^{۱۲} آنان را به چهار دسته تقسیم کرد: ماندگاران: کسانی که مصمم به ماندن در کلاس درس‌اند؛ آغازکنندگان: کسانی که قصد

1. Glatthorn and Fox
2. Gaertner
3. Fessler and Christensen
4. Induction
5. Competency Building
6. Enthusiastic and Growing
7. Career Frustration
8. Plateau
9. Career Wind-Down
10. Career Exit
11. Draper
12. Scotland

بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی

ترفیع دارند؛ توقف کنندگان: کسانی که به دنبال ترفیع بوده‌اند؛ اما قصد ندارند که در آینده ترفیع پیدا کنند و نهایتاً پیش‌روندگان: کسانی که درصد ترفیع بوده‌اند و بازهم خواهند بود. در ایران نیز عبادی (۱۳۸۴) در پژوهشی گزارش کرد که تبیین مسیر شغلی معلمان، برانگیزش آن‌ها برای کار تأثیر دارد. نتایج پژوهش عباس زاده، سلیمانی و یوردخانی در سال ۱۳۸۹ هم حاکی از آن بود که الگوی مسیر شغلی معلمان دارای هفت مؤلفه شایستگی فنی، خلاقیت، هویت و خدمات، استقلال، مهارت مدیریت اجرایی، تنوع فعالیت‌ها است. غلامی، شیربگی و حسینی (۲۰۱۶، ۱۳۹۴) در بررسی مسیر شغلی و ماهیت قدرت مدیران آموزشی زن دریافتند که هژمونی مردسالاری به‌عنوان هسته مرکزی؛ ساختارهای سیاسی - قانونی، فرهنگی به‌عنوان شرایط علی و مسئولیت‌های خانوادگی به‌عنوان عامل واسطه‌ای در تقویت وضعیت مردسالاری در سلسله‌مراتب اداری نظام آموزشی دخیل بودند. بررسی پیشینه پژوهشی در ایران حاکی از آن بود که محققان حوزه مشاوره شغلی و منابع انسانی به شناسایی و ارزیابی عوامل زیربنایی درک ذهنی معلمان از موفقیت شغلی آن‌هم به شیوه‌های کیفی چندان رغبتی نشان نداده‌اند. از این‌رو، هدف اصلی تحقیق حاضر کشف الگوهای تجارب شخصی معلمان و دریافت و تحلیل بازخوردهای غیررسمی آنان درباره مفهوم موفقیت و مسیر شغلی بود. در این راستا دو پرسش اصلی مطرح گردید:

- (۱) معانی متفاوت کیفی که معلمان از تجربه موفقیت و مسیر شغلی در ذهن دارند چه هستند؟
- (۲) واقعیت‌های بیرونی و درونی که باعث شده معانی موفقیت و مسیر شغلی بر معلمان پدیدار شوند چه هستند؟

روش پژوهش

رویکرد و راهبرد: پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش یک رویکرد تفسیری را اتخاذ نموده است. از آنجاکه محققان قصد داشتند برداشت‌ها و تجارب متفاوت معلمان را از مفاهیم موفقیت و مسیر شغلی مطالعه و طبقه‌بندی کنند از این‌رو، راهبرد کیفی پدیدارنگاری^۱ را مورد استفاده قرار دادند. این روش بر این فرض استوار است که افراد مختلف می‌توانند تجارب یا مفاهیم متفاوتی از یک پدیده داشته باشند. برونداد یک مطالعه پدیدارنگارانه، تعداد محدودی از طبقات توصیفی است که هر یک معرف مفهومی متفاوت از یک پدیده معین در نزد گروه خاصی از افراد هستند (پنلوپه، آندراس و لارس او^۲، ۲۰۱۳).

-
1. Phenomenography
 2. Penelope, Andreas & Lars-Owe

میدان تحقیق: تمام معلمان شهر سنندج که حداقل ۱۰ سال اشتغال در آموزش و پرورش را تجربه کرده و در این مدت از سوابق کاری مختلف برخوردار بودند به عنوان مشارکت کنندگان بالقوه در نظر گرفته شدند. پدیدارنگاری به دنبال آشکار کردن تفاوت‌هاست، لذا نمونه‌گیری به گونه‌ای انجام شد که تفاوت‌ها را نشان دهد. برای این منظور، به شیوه هدفمند^۱ (مورس^۲، ۱۹۹۴) افرادی انتخاب شدند که دارای سوابق مختلف و دیدگاه‌های متفاوتی درباره مفهوم مسیر شغلی بودند. این فرایند تا رسیدن به اشباع نظری با ۴۹ نفر از معلمان (۳۴ مرد و ۱۵ زن) ادامه یافت.

ابزار گردآوری داده‌ها: مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته^۳ ابزار استاندارد گردآوری داده‌ها برای پژوهش‌های پدیدارنگارانه هستند (دانکین^۴، ۲۰۰۰، ص ۱۴۳). این نوع مصاحبه‌ها به این دلیل مناسب هستند که نه مانند مصاحبه ساختاریافته دست و پای محقق را در تولید اطلاعات می‌بندد و نه مانند مصاحبه عمیق اطلاعات وسیع و گاه غیرضروری فراهم می‌سازد. این نوع مصاحبه نزدیکی و فاصله هم‌زمان و مناسب را با فضای ذهنی سوژه‌ها ممکن می‌کند (محمدپور، ۱۳۹۰، ص ۹۸). از این رو، یک پروتکل مصاحبه با هشت سؤال اصلی طراحی گردید (پیوست ۱). جهت دست‌یابی به روایی پرسش‌های پروتکل مصاحبه، از نظرات اساتید صاحب‌نظر بهره گرفته شد. مصاحبه‌ها به صورت حضوری و چهره به چهره انجام شد به خاطر ارزش نظری داده‌های کیفی، بعد از پایان هر مصاحبه، بلافاصله داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. با ارائه مقوله‌های توصیف‌شده در تحلیل‌ها به مصاحبه‌شوندگان دقت و روایی داده‌های مصاحبه‌ها مورد بررسی قرار گرفت. برای تأیید پایایی مصاحبه نیز، مقوله‌بندی‌ها حاصله از تحلیل‌ها، توسط پژوهشگران دیگری مجدداً بازبینی شد.

روش اجرای پژوهش و تحلیل داده‌ها: در این مطالعه، از رویه معرفی‌شده توسط جارونین^۵ (۲۰۰۴) برای اجرای مراحل پدیدارنگاری استفاده شد که دربرگیرنده مراحل زیر است: تحدید پدیده، مصاحبه با نمونه‌های انتخابی، پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تحلیل متن مصاحبه‌ها، و طبقه‌بندی توصیفی داده‌ها.

فرایند کدگذاری متن مصاحبه‌ها در پدیدارنگاری به روش کدگذاری نظری انجام می‌گیرد (دانایی‌فرد و کاظمی، ۱۳۸۹، ص ۲۱۳). بر این اساس، در پژوهش حاضر، پژوهشگران ابتدا شیوه‌های مختلف درک مفهوم مسیر شغلی تجربه‌شده توسط معلمان را از هم جدا کرده و

1. Purposive
2. Morse
3. Semi-structured interviews
4. Dunkin

بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی

سپس درون هرکدام از این شیوه‌های مختلف روابط بین عناصر را تعیین نمودند. نهایتاً معانی که از این تجارب می‌توانست منتج شود مشخص کردند. در جدول ۱ نحوه کدگذاری بخشی از متن یک مصاحبه ارائه شده است.

جدول ۱ نمونه‌ای از کدگذاری داده‌ها با روش مقایسه مداوم

مقولات	بازنگری کدها	کدگذاری اولیه	نقل قول
توسعه حرفه‌ای	یادگیری مادام‌العمر بهبود مستمر مهارت‌ها	کسب دانش جدید کسب تجربه استفاده از روش‌های تدریس نوین ارتقای کیفیت یادگیری دانش آموزان ادامه تحصیل	"پیشرفت در شغل معلمی رو در یک تدریس خوب می‌بینم که باعث پیشرفت دانش‌آموزان بشه، تدریس در مقطع بالاتر را موفقیت و مسیر شغلی نمی‌دانم... سعی می‌کنم اطلاعاتم به‌روز باشد. روش تدریس جدید رو به کار می‌گیرم، شبکه‌هایی هستن که شرکت در آونا به معلمان کمک‌های خوبی می‌کنه، عضو یک شبکه اجتماعی‌ام که همه معلم‌های پایه اول هستن و روش‌های تدریس خودشونو خالصانه بیان می‌کنن. مثلاً یکی میگه من برای یادگیری حرف «طا» این کار رو کردم دانش‌آموزان خوب یاد گرفتن، شمام انجام بدین. باهم تبادل نظر می‌کنیم" (م ش. ۴۱).

براساس برون‌داد کدگذاری‌ها طبقات توصیفی تجربه معلمان از مفهوم مسیر شغلی احصا گردید که در ادامه ارائه می‌شود؛ هر طبقه توصیفی شامل ساختار کامل یک مفهوم (عنصر ارجاعی^۱، عنصر ساختاری^۲، افق بیرونی^۳، افق درونی^۴ و عناصر افق درونی) است. پس از تشکیل این طبقات، پژوهشگران کوشیدند تا طبقات توصیفی به‌دست‌آمده را در قالب ساختاری بزرگ‌تر که فضای نتیجه نامیده می‌شود ترکیب نمایند. فضای نتیجه روابط متقابل میان شیوه‌های متفاوت درک پدیده را ارائه می‌دهد. قوانین اصلی در ایجاد طبقات، سازگاری درونی و ایجاز است. به‌طور کلی به سه روش می‌توان فضای نتیجه را تشکیل داد: افقی (طبقه‌بندی‌های برابر)، عمودی (تفاوت‌های موجود در طبقه‌بندی‌های فقط مرتبط با محتوا) و سلسله مراتبی (مفاهیم پیچیده‌تر

1. Referential Component
2. Structural Component
3. External Horizon
4. Internal Horizon

حاوی مفاهیم کمتر پیچیده) (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر تشکیل فضای نتیجه بر اساس روش افقی بود.

یافته‌ها

از تحلیل داده‌ها، سه طبقه توصیفی از چگونگی درک و تجربه معلمان از مفهوم مسیر شغلی پدیدار گردید. در برخی موارد، دیدگاه برخی از مشارکت‌کنندگان در دوطبقه جای گرفته است. پدیدارنگاری نیز مؤید این موضوع است که یک فرد می‌تواند بیش از یک مفهوم (تجربه) از یک پدیده معین در ذهن داشته باشد (وبر، بون و جانستون^۱، ۲۰۰۷). باوجود برداشت‌های مختلف از یک پدیده واحد، تعداد محدودی از شیوه‌های متفاوت تجربه یک پدیده وجود دارد. عنوان هر طبقه، عنصر ارجاعی است. در هر طبقه، عنصر ساختاری به تفکیک افق بیرونی و افق درونی ارائه شده است. افق بیرونی نشان‌دهنده بخشی از جهان است که مشارکت‌کنندگان که به شیوه‌ای خاص به جهان می‌نگرند، و رای آن را نمی‌بینند. افق درونی کانون توجه مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

طبقات توصیفی که مسیرشغلی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر را ترسیم می‌کنند در ذیل به تفصیل معرفی می‌شوند:

۱- دست‌یابی به پست‌های مدیریتی: مشارکت‌کنندگانی که مسیرشغلی را به‌عنوان دست‌یابی به پست‌های مدیریتی درک و تجربه کرده‌اند، موفقیت را سلسله‌مراتبی از مقام‌ها که معلم در طول کار خود اشغال می‌کند، می‌دانستند. از دیدگاه این افراد، دست‌یابی به پست‌های مدیریتی پیشرفت شغلی است. این افراد سعی می‌کنند تا با کسب توانایی‌ها و مهارت‌های مدیریت به پست مدیریت دست یابند. اصولاً داشتن مهارت‌های چندگانه مانند فنی، انسانی و ادراکی محور دست‌یابی به پست‌های مدیریت هستند. در ذیل تعدادی از نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان در این خصوص در جدول ۲ آورده شده است:

"به مدیریت به‌عنوان پیشرفت شغلی نگاه می‌کنم و قصد دارم که مدیر بشم و یا وارد اداره آموزش و پرورش شوم..." (م. ش ۸).

"به پیشرفت شغلی مثل معاونت و مدیریت فکر می‌کنم..." (م. ش ۱).

"اینکه بعضی از افراد پست‌های مدیریتی را قبول نمی‌کنند فرار از مسئولیت‌پذیری است. هرچند سفارش خیلی زیاده، اما شرایط مدیریت مثلاً داشتن مدرک تحصیلی حداقل لیسانس از دلایل عدم تغییر از تدریس به مدیریت است..." (م. ش ۳).

بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی

"متأسفانه اعطای پست‌های مدیریت بر اساس شایسته‌سالاری نیست روابط خیلی زیاده، دوس داشتم معاون آموزش و پرورش بشم..." (مصاحبه‌شونده ۲۷).

جدول ۲. ساختار طبقه توصیفی دست‌یابی به پست‌های مدیریتی

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثبات (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
سازمان و جامعه	دست‌یابی به پست‌های مدیریتی	مهارت فنی
		مهارت انسانی
		مهارت ادراکی
		مدیریت بر اساس شایستگی
		موفقیت‌های شغلی
		تحقق اهداف آموزشی

در جدول ۲ ساختار کامل مفهوم یا طبقه توصیفی دست‌یابی به پست‌های مدیریتی ارائه شده است. افراد وابسته به این طرز تفکر و تجربه هم‌چنین بر این باور بودند که موانع و محدودیت‌هایی مانند مذهب، جنسیت، زیاد بودن تعداد معلمان به نسبت مدیران، سابقه تدریس، نداشتن تحصیلات کافی و مرتبط، نداشتن صلاحیت دانشی و مهارتی در مدیریت، ساعات کاری زیاد، سختی کار مدیر، مسئولیت بیشتر، نبود اختیارات کافی، مدیریت بر اساس روابط و سفارش‌ها، دست‌یابی آن‌ها به پست مدیریت با مشکل روبرو و یا غیرممکن می‌کند. البته، برخی از افراد با داشتن نوعی رضایت از گذشته‌ها به مسیر شغلی خود نگاه می‌کردند و تصور می‌کردند به آنچه امکان داشته دست‌یافته‌اند و امیدهایی را که از نظر شغلی داشته‌اند، تأمین شده است. برخی هم چندان احساس رضایت نمی‌کردند و چنین می‌اندیشیدند که دست‌کم، در مسیر شغلی به توانایی‌های بالقوه خود، به‌طور کامل، دست نیافته‌اند. برخی دیگر، بیشتر ساختار، سیاست‌ها و قوانین نظام آموزش و پرورش را علت این نارضایتی می‌دانستند. آن‌ها بر این باور بودند که فقط افراد خاصی می‌توانند این مسیر را طی کنند.

۲- رشد حرفه‌ای: از دیدگاه افرادی که مسیر شغلی و موفقیت‌های درون آن را به‌عنوان رشد حرفه‌ای تجربه کرده بودند، بر نوعی غنابخشی به زندگی کاری مطابق با نگرش‌ها و انگیزه‌هایشان متمرکز بودند. به‌عبارت‌دیگر، از دید و تجربه آنان مسیر شغلی پیشرفت در درون شغل است. تأکید آن‌ها بر توسعه فردی و رشد حرفه‌ای است، چون بر این باور بودند که این فعالیت‌ها نقش مهمی در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان و اصلاحات در آموزش و پرورش دارد. در ذیل بخشی از بازگویی تجارب و دیدگاه معلمان مشارکت‌کننده آورده شده است:

"پیشرفت شغلی رو در آموزش و کار کردن با بچه‌ها می‌بینم، با این تصور، ادامه تحصیل دادم و از نظر آموزشی پیشرفت کردم به پست‌های مدیریتی به‌عنوان پیشرفت شغلی معلم‌ان نگاه نمی‌کنم" (م. ش. ۴۰).

"تصورم این بود تو این سیستم ادامه تحصیل می‌دم تا بتونم تو مقاطع آموزش عالی بتونیم تدریس کنم. شنیده بودم بسیاری از اساتید دانشگاه قبلاً تو دانشسرا درس خوندن اما بعداً ادامه تحصیل دادند...." (م. ش. ۱۵).

"پیشرفت شغلی را در تدریس و آموزش می‌بینم و اینکه تجربیاتم را بیشتر کنم تا در کارم موفق شوم. پیشرفت شغلی رو نه در مدارک بالاتر می‌دیدم و نه در پست‌های دیگر مثل معاونت و مدیریت" (م. ش. ۵).

"پیشرفت شغلی برا معلم یعنی اطلاعاتی که من دارم بتونم به بچه‌ها منتقل کنم و مدیریت کلاس تو دستم بگیرم. تلاش کردم و از تجربه و ضعف‌های دیگران استفاده کردم و درس گرفتم، ضعفاً تو کلاس خودم از بین بردم. شکر خدا تونستم موفق باشم." (م. ش. ۴۶).

"پیشرفت در شغل معلمی را در ادامه تحصیل می‌بینم. من سواد و تحصیلات خودم را بالا بردم، سعی کردم که تدریس موفق‌تری داشته باشم. میدونید منظورم اینه که ... علاوه بر تحصیل مثلاً سعی کردم که اطلاعات به‌روز رو از اینترنت و سایت‌های آموزشی کسب کنم." (م. ش. ۱۲).

جدول ۳. ساختار طبقه توصیفی رشد حرفه‌ای

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثبات (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
معلم و جامعه	رشد حرفه‌ای	کسب دانش نو
		کسب تجربه
		استفاده از روش تدریس مطلوب
		کیفیت یادگیری دانش آموزان
		ادامه تحصیل

در جدول ۳ ساختار کامل مفهوم یا طبقه توصیفی رشد حرفه‌ای ارائه شده است. دانش، تجربه و روش‌های تدریس، محور رشد حرفه‌ای هستند. معلمانی که هر سه ویژگی، دانش، تجربه، و روش را توأمان دارا باشند معلم حرفه‌ای قلمداد می‌شوند. رشد حرفه‌ای معلم‌ان عبارت است از فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلم‌ان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند (گاسکی^۱، ۲۰۰۰). یادگیری عامل مهمی در کسب مهارت‌های شغلی، مسئولیت‌پذیری و کسب توانایی‌های بیشتر برای رشد

1. Guskey

بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی

حرفه‌ای است و از آن به‌عنوان نردبان مسیر شغلی هم یاد می‌شود (تامپسون و شکلائی^۱، ۲۰۱۳). رویکردهای نوین رشد حرفه‌ای، هوادار یادگیری مستمر هستند و آن را مداخله‌ای کوتاه‌مدت نمی‌دانند، بلکه رشد حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در برمی‌گیرد (ریشر^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). افرادی که در این طبقه توصیفی قرار گرفتند برای طی مسیر شغلی معلمان بر یادگیری مستمر تأکید داشتند و آن را عامل موفقیت خود می‌دانستند. برای این منظور، آن‌ها فعالیت‌هایی مانند شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت، شرکت در جشنواره الگوهای تدریس و گروه‌های آموزشی، مطالعه، ادامه تحصیل، تبادل نظر با همکاران و استفاده از تجربیات آن‌ها را در پیش گرفته بودند. بر مبنای دیدگاه و تجارب آنان هدف اصلی این تلاش‌ها، بالا بردن کیفیت یادگیری دانش‌آموزان است. البته برخی از آنان، قوانین استخدامی آموزش و پرورش را مانع ادامه تحصیل و موفقیت حرفه‌ای خود می‌دانستند.

۳- بی‌معنی بودن مفهوم مسیر شغلی برای معلمان: افراد متعلق به این طبقه توصیفی به این باور رسیده بودند که در آموزش و پرورش مسیر شغلی وجود ندارد زیرا نخست اینکه معیارهای رشد و پیشرفت دقیقاً مشخص نیست. و دوم اینکه وظایف و مسئولیت‌های همه معلمان با هر مدرک تحصیلی و سابقه‌ای مشابه است و هیچ فرقی باهم ندارند. در واقع، می‌توان گفت که از دید آنان تدریس در مدارس ابتدایی و متوسطه مسیر مسطحی دارد و بدون مرحله است. یعنی معلمان در کار خود فرصتی برای پیشرفت ندارند. جدید استخدام‌ها دارای همان انتظارات شغلی هستند که با تجربه‌ها دارند. نمونه‌هایی از نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان که تجارب و باورهای معلمان را از مسیر شغلی بازنمایی می‌کند در ذیل آورده شده است:

"نمی‌تونی پیشرفتی تو معلمی مدنظر داشته باشی یعنی وقتی معلم می‌شی تا آخر همونی، منظورم اینه که... یعنی پیشرفت نداره" (م. ش ۳۳).

"در شغل معلمی متأسفانه هیچ پیشرفتی وجود نداره مشاغل دیگه ای هستن که شاغلینش می‌گن مدرکمو می‌گیرم رتبه‌ام یا مرتبه‌ام بالا میره ولی ما سطح کارمون یکی است و اگر ادامه تحصیل می‌دیم فقط برای بالا رفتن اطلاعات خودمون است و گرنه همون کارای قبلی رو ادامه می‌دهیم" (م. ش ۲۹).

"پیشرفت در شغل معلمی را با عدد صفر توصیفش می‌کنم چون هیچ پیشرفتی ندارد و آموزش و پرورش هیچ بلندپروازی برای معلم در نظر نمی‌گیرد و معلم خودشو وقف بچه‌ها می‌کند و فقط تو کلاس است" (م. ش ۱۵).

-
1. Thompson & Shockley
 2. Richter

"پیشرفت کاری در آموزش و پرورش یک چیز صاف و راکد است چون معلمان انگیزه پیشرفت ندارند حقوق کم، عدم قدردانی از معلم و گذاشتن بعضی موانع و سختی‌ها در کار معلمی باعث عدم انگیزه معلم به پیشرفت شده است" (م. ش ۳).

جدول ۴. ساختار طبقه توصیفی نبود مسیر شغلی برای معلمی

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثبات (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
معلم	نبود مسیر شغلی در معلمی	نبود آموزش‌های لازم
		مسطح بودن شغل معلمی
		نبود معیارهای صحیح برای رشد
		توجه به اجرای صرف قوانین آموزشی
		انتقال معلومات به دانش آموزان
		عدم انگیزه برای رشد
		نبود آموزش‌های لازم

در جدول ۴ ساختار کامل مفهوم یا طبقه توصیفی نبود مسیر شغلی برای معلمی ارائه شده است. معلمان که در این طبقه جای می‌گیرند. معتقد بودند که زمینه‌های پیشرفت و مسیر شغلی در آموزش و پرورش برای آنان مهیا نیست. چنین دریافته بودند که دستیابی به مدیریت و مسئولیت‌هایی اداری بر اساس سفارش‌ها و روابط با مقام‌های بالاتر است؛ موانع و محدودیت‌هایی در آموزش و پرورش مانع رشد حرفه‌ای آن‌ها است؛ برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان و کلاس‌های ضمن خدمت بدون توجه به نیازهای فردی آنان، وضعیت دانش آموزان و مدارس تنظیم شده است که در طول سال تحصیلی و یا در تابستان اجرا می‌شود و که اغلب اثری معنی‌دار بر بهره‌وری معلمان ندارد. برخی مشارکت‌کنندگان همچنین، عدم قدردانی از معلمان، عدم علاقه به شغل معلمی و پایین بودن حقوق و مزایا و مشکلات خانوادگی را از موانع عدم پیشرفت و یا ورود و تکمیل فرایند مسیر شغلی معلمی معلمان برشمردند.

بحث و نتیجه‌گیری

با بررسی کلی نتایج تحلیل داده‌ها و طبقات توصیفی احصا شده چنین به نظر می‌رسد که مفهوم مسیر شغلی برای معلمان تحت تأثیر عواملی مانند مسائل شخصی (به‌عنوان مثال شرایط بحرانی یا پویایی‌های خانوادگی)، محیط سازمانی (مانند انتظارات نظام آموزشی یا سبک مدیریت مدیران) است محیط اقتصادی (مانند: رفاه معلم و شیوه جبران خدمت) و عامل

بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی

سیاسی (مانند: جناح‌بندی و وجود روابط) قرار دارد. از آنجایی که تقریباً همه افراد در همه مشاغل و پست‌ها، تجربه‌های منحصر به فردی را می‌آموزند، بنابراین، هر فرد، در حقیقت یک مسیر شغلی ویژه‌ای را دنبال می‌کند. بسیاری از افراد در پی گرفتن شغلی در یک سازمان هستند؛ بعضی از افراد در پی ارتقای مقام در سازمان هستند و می‌کوشند تا به قدرت و اعمال نفوذ بیشتر، و یا به درآمد بالاتری دست یابند؛ و عده‌ای هدف نهایی خود را رسیدن بر مسند ریاست سازمان می‌دانند. برخی هم (حتی کسانی که رشته مدیریت خوانده‌اند) نمی‌خواهند پست مدیریت داشته باشند. عده‌ای هم هیچ علاقه‌ای به ارتقای مقام ندارند. از این رو، شناخت و آگاهی درباره نحوه درک و تجربه مفهوم مسیر شغلی معلمان می‌تواند راهنمایی خوبی برای مدیران مدارس باشد تا نقش مؤثری در بهبود مسیر شغلی معلمان و پیشرفت آنان ایفا نمایند.

همان‌گونه که بیان شد نتایج پژوهش حاکی از آن بود که معلمان سه تنوع از مفهوم مسیر شغلی را شامل: دست‌یابی به پست‌های مدیریتی، رشد حرفه‌ای و بی‌معنی بودن مفهوم مسیر شغلی را درک و تجربه کرده‌اند. مقولات توصیف به دست آمده بر اساس مؤلفه‌های آگاهی در جدول ۵ تحلیل شده‌اند.

جدول ۵. جنبه‌های اساسی مقولات توصیفی شیوه تجربه مسیر شغلی

مقولات توصیف			مؤلفه‌های آگاهی
بی‌معنی بودن	رشد حرفه‌ای	پست‌های مدیریتی	آگاهی
به پایان رساندن طول خدمت	بالا بردن کیفیت یادگیری، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز	خدمت بیشتر، هدایت دیگران، احراز پست بالاتر	اهداف
پیروی از قوانین گذراندن زمان بی‌تفاوتی	کسب دانش و تجربه به‌کارگیری روش تدریس مطلوب، ادامه تحصیل	کسب مهارت‌های مدیریت، اجرای مؤثر وظایف	فرایند
نبود بهره‌وری در تدریس، عدم رشد حرفه‌ای، انزوا، بیگانگی	عضویت در انجمن و شبکه‌های حرفه‌ای، تدریس در مقاطع و مدارس خاص، رشد علمی، اثربخشی تدریس	تحقق اهداف آموزشی، افزایش حقوق، موقعیت اجتماعی	نتایج
درونی - بیرونی	درونی	بیرونی	جهت‌گیری

در مقولات سه‌گانه پدیدار گشته تفاوت‌هایی از نظر اهداف، فرآیند، نتایج و جهت‌گیری مشاهده می‌شود. در طبقاتی که مسیر شغلی به عنوان دست‌یابی به پست‌های مدیریتی و رشد حرفه‌ای تجربه شده است هدف، خدمت بیشتر و موفقیت دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف تعیین شده

است. در طبقه بی‌معنی بودن مسیرشغلی بیشتر توجه بر اتمام خدمت است. در فرآیند انجام کار در دوطبقه رسیدن به پست‌های مدیریتی و رشد حرفه‌ای تمرکز بر تخصص در حیطه موردنظر و اجرای مؤثر فعالیت‌ها دارد. درحالی‌که در طبقه بی‌معنی بودن مسیرشغلی توجه بر اجرای صرف قوانین آموزشی است. بر این اساس، نتایجی که به دست می‌آید در دست‌یابی به پست‌های مدیریتی و رشد حرفه‌ای تحقق اهداف آموزشی و شخصی است هدف شخصی معلمانی که در طبقه دست‌یابی به مدیریت هستند افزایش حقوق و کسب موقعیت اجتماعی بهتر یا احراز شغل بالاتر است و هدف شخصی معلمان در طبقه رشد حرفه‌ای، رشد علمی، تدریس در مقاطع بالاتر و یا در مدارس خاص است. در طبقه بی‌معنی بودن مسیر به دلیل عدم توجه اهمیت رشد حرفه‌ای، ناکارآمدی معلم حاصل می‌شود.

باید توجه داشت در مفاهیم انسانی امر مطلق وجود ندارد و ممکن است یک فرد همه جنبه‌های یک پدیده را تجربه نکند. در دوطبقه رسیدن به پست‌های مدیریتی و رشد حرفه‌ای، معلمان به رشد و پیشرفت در شغل معلمی باورداشتند و با کسب تخصص لازم به دنبال پیشرفت خود هستند ولی جهت‌گیری شغلی آنان متفاوت است. در طبقه بی‌معنی بودن مسیر شغلی معلمان هیچ پیشرفت و ترقی را در شغل معلمی نمی‌بینند این معلمان دارای مسیر مسطحی هستند که در شغل خود در جا می‌زنند. دلایل چنین وضعیتی این است که مسیرشغلی معلمان روشن نیست و تا حد زیادی ذهنی است. ضوابط دقیقی برای ارتقاء معلمان وجود ندارد و همین باعث می‌شود که معلمان انگیزه پیشرفت نداشته باشند. مسیر شغلی تصادفی نیست و جهت ایجاد انگیزه کارکنان پیشرفت باید بر اساس معیارهای خاص و با توجه به علاقه‌مندی و توانایی افراد طرح‌ریزی شود.

یک مسیر صحیح و عادلانه شغلی می‌تواند موجب رضایت و پیشرفت معلمان شود. ارتقاء شغلی معلم و تخصیص پاداش به آنان باید بر اساس ارزیابی صحیح از عملکرد عینی آنان استوار باشد. بر اساس آیین‌نامه‌های جدید معلمان تا یک مقطع بالاتر از سطح تحصیلاتشان می‌توانند ادامه تحصیل بدهند و یا اینکه اگر معلمان ادامه تحصیل بدهند و سطح مدرکشان بالاتر باشد نمی‌توانند تغییر مقطع بدهند مانعی برای رشد و پیشرفت شغلی آن‌هاست. به همین دلیل در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز بر استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای، تعیین ملاک‌های ارزیابی و نظام رتبه‌بندی علمی و تربیتی آموزگاران و تقویت انگیزه ارتقای شغلی در آنان و استقرار پرداخت‌ها بر اساس، تخصص، شایستگی‌ها و عملکرد رقابتی تأکید شده است.

یکی از مقولات توصیف به‌دست‌آمده نبود مسیرشغلی برای معلمان بود که از اشارات کاربردی جالبی برخوردار است. معلمان مرد مهم‌ترین عوامل مزاحم در طی کردن یا نبود مسیرشغلی را

بازنمایی معنایی تجارب معلمان از مسیر شغلی

وجود تبعیض‌های مختلف و ارتباطات سیاسی برشمردند، درحالی‌که، معلمان زن، عامل فرهنگ جامعه و مردسالاری را به‌عنوان مهم‌ترین موانع تکمیل مراحل مسیرشغلی خود و یا نبود مسیر شغلی برای معلمان زن در مقایسه با مردان عنوان کرده بودند. معلمان برای مقابله با وضعیت عدم وجود مسیر شغلی سعی در توانمندسازی خود و ایجاد نوعی امیدواری شناختی در فلسفه شخصی کرده بودند. به‌عنوان مثال، معلمان برای کمرنگ کردن نقش تبعیض نهادی در جامعه با استفاده از راهکارهای عملی سعی کرده‌اند که توانایی‌های خود را تقویت کرده و با استفاده از فرصت رشد حرفه‌ای، از توانایی‌ها و استعداد خود استفاده لازم رو ببرند و جایگاه خود را در انجمن‌ها، شبکه‌ها و جامعه و خصوصاً در نظام مدرسه‌ای تقویت کنند. پیامد چنین راهکاری، شکل‌گیری گفتمان‌های برابری خواهی چه در میان زنان و چه مردان در دستیابی به مسیر شغلی است. بر این اساس، اگرچه واقعیت‌های مدرسه نشان می‌دهد که هنوز بسترهای مناسب برای دسترسی زنان به مسیر شغلی وجود ندارند، اما در حیطه نظری، آن‌ها به دنبال یافتن شئون‌دگانی برای شنیده شدن صدایشان در نظام آموزشی هستند.

مرور جامع بر نتایج، گویای آن است که معلمان شرکت‌کننده در پژوهش از یک دیدگاه ذهنی عاطفه-محور به مسیر شغلی معلمی نگاه می‌کردند. بیشتر معلمان با واکنش‌های احساسی موفقیت‌ها و ناکامی‌های مسیر شغلی‌شان را بازنمایی می‌کردند. همچنین، معلمان در بازنمایی تجارب خود از ارزیابی‌های خود-مرجعی بهره می‌بردند و موفقیت‌ها و ناکامی‌ها کنونی خود را با آمال شخصی، پیشرفت‌های قبلی و اهداف و انتظارات آتی مقایسه می‌کردند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو بود که رفع آن‌ها می‌تواند فرصت‌هایی برای پژوهش‌های آینده فراهم کند. نخست اینکه، در این مطالعه فقط از مشارکت‌کنندگانی استفاده شد که معلم بودند لذا مطالعه افرادی که آموزش و پرورش را ترک کرده و به پست‌های اداری یا مدیریتی در سایر وزارت خانه‌ها دست‌یافته‌اند و یا افرادی که خارج از نظام آموزش و پرورش هستند اما در این زمینه آگاهی داشتند را دربر نگرفته است. انجام پژوهش‌های دیگری با رفع این محدودیت می‌تواند درک پژوهشگران را نسبت به ماهیت حاکم بر مسیر شغلی ارتقا دهد. محدودیت دوم مربوط به بحث تعمیم نتایج پژوهش است. در پژوهش کیفی تعمیم‌یافته‌ها از نمونه به جامعه نیست بلکه در این‌گونه پژوهش‌ها تعمیم تحلیلی مطرح می‌شود که مرتبط با تعمیم مفاهیم و سازه‌ها به موقعیت‌های مشابه است. با این حال، از آنجاکه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از استان کردستان بودند لذا در تعمیم نتایج به سایر استان‌ها به دلیل شرایط متفاوت اجتماعی، اقتصادی و سیاسی باید با احتیاط عمل شود.

منابع

- بوش، تونی؛ میدلوود، دیوید؛ (۱۳۹۳). رهبری و مدیریت آموزشی. ترجمه: محمدرضا آهنچیان، منصوره عتیقی تهران: انتشارات رشد.
- دانایی فرد، حسن، و کاظمی (۱۳۸۹). پژوهش های تفسیری در سازمان، استراتژی های پدیدارشناسی و پدیدارنگاری: تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع)
- عبادی، فهیمه (۱۳۸۴). ارزیابی طرح تبیین ارتقا شغلی برانگیزش مدیران و معلمان شهر تهران از دیدگاه آنان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- عباس زاده، ناصر؛ سلیمانی، نادر؛ یوردخانی، زهرا (۱۳۹). بررسی وضعیت موجود و ارائه مدل مطلوب کار راه شغلی برای معلمان در مدارس متوسطه استان سمنان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار؛ ۳: ۸۷-۱۰۴.
- غلامی، خلیل، شیربگی، ناصر و حسینی، دلسوز (۱۳۹۴). درک مدیران زن درباره ماهیت و برابری قدرت آنان در نهادهای آموزشی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان منتشر نشده
- گلاثورن، آلن ای؛ فاکس، لیندا ای. (۱۹۹۰). نظارت و راهنمایی آموزشی. ترجمه: نعمت الله عزیزی (۱۳۸۲). سنندج، انتشارات دانشگاه کردستان.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی ضد روش (مراحل و رویه های عملی در روش شناسی کیفی). جلد ۲. تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- هوی، وین، کی، و میسکل، جی، سیسیل (۲۰۱۳). مدیریت آموزشی (تئوری، تحقیق و عمل)، ترجمه: حسین عباسیان و سوسن عتیقی (۱۳۹۳). تهران: انتشارات آراد کتاب.

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). How do objective and subjective career success interrelate over time? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 803-824.
- Akerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*; 31(1): 115-127.
- Arnold, J., & Cohen, L. (2008). The psychology of careers in industrial and organizational settings: A critical but appreciative analysis. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.). *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 23, pp. 1-44). New York: John Wiley & Sons.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). The boundary less career as a new employment principle. In M. B. Arthur, & D. M. Rousseau (Eds.), *The boundary less career* (pp. 3-20). New York: Oxford University Press
- Burke, R. J. (2001). Managerial women's career experiences, satisfaction and well-being: A five country study. *Cross Cultural Management*, 8, 117-133.
- Chang, C. -H., Ferris, D. L., Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Tan, J. A. (2012). Core self-evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of Management*, 38, 81-128.

- Clark, M., & Arnold, J. (2008). The nature, prevalence and correlates of generativity among men in middle career. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 473-484.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1986). *Teacher evaluation: Five keys to growth*. Washington, DC: National Education Association.
- Dunkin, R. (2000). Using phenomenography to study organizational change. In, J. A. Bawden & E. Walsh, (eds). *Phenomenography*, (PP. 137-152) Melbourne: RIMIT University Press
- Dyke, L. S., & Murphy, S. A. (2006). How we define success: A qualitative study of what matters most to women and men. *Sex Roles: A Journal of Research*, 55, 357-372.
- Eith, T. K., Stummer, H., & Schusterschitz, C. (2011). Career success perception and work-related behavior of employees in geriatric care — A pilot study in a German geriatric care facility. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25, 45-52
- Feldman, D. C. (1989). Careers in organizations: Recent trends and future directions. *Journal of Management*, 15, 135-156.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gaertner K. N., (1980). The Structure of Organizational Career, *Sociology of Education*. 53 7-20. 63.
- Gholami, K., Shirbag, N. & Hosseini, D. (2016). Representation the nature of power among women's principals: Developing a theoretical framework, *Women in Development And Politics*, 13, 4, 507-523.[in Persian]
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- theory. *Educational Review*; 61(2): 139-150.
- Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 113-136.
- Järvinen P. (2004). *On research methods*. Tampere, Finland: Opinpajan kirja.
- Leithwood, K. (1992). *Teacher Development And Educational Change*, Lewes, Falmer Press.
- Lent, R.W. (2013). Career-life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *Career Development Quarterly*, 61, 2-14
- Morse, J. M. (1994). Designing Funded Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative inquiry* (pp. 220-235). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nihal, B., Ozgul, Y. (2002). Professional development strategies for in-service teachers and principals. [http://www.edu/cl/Journals/2002 acts/s1_buldu_yilmaz.rtf](http://www.edu/cl/Journals/2002%20acts/s1_buldu_yilmaz.rtf).
- Park, Y. (2010). The predictors of subjective career success: An empirical study of employee development in a Korean financial company. *International Journal of Training and Development*, 14, 1-15.
- Penelope M., Andreas F., & Lars-Owe D. (2013). A phenomenographic study of students' conceptions of quality in learning in higher education in Rwanda. *Studies in Continuing Education*. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2013.768229>
- Petty, R. E., & Fabrigar, L. R. (2008). Affective and cognitive meta-bases of attitudes: Unique effects on information interest and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 938-955

- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. In *Teachers' professional development* (pp. 97-121). SensePublishers.
- Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84, 416-427.
- Stumpf, S. A. (2010). Stakeholder competency assessments as predictors of career success. *Career Development International*, 15, 459-478.
- Tanriverdi, H. (2008). Workers' job satisfaction and organizational commitment: Mediator variable relationships of organizational commitment factors. *Journal of American Academy of Business*, 14(1): 152-163.
- Thompson, A., & Shockley, C. (2013). Developing youth workers: Career ladders for sector stability. *Children and Youth Services Review*, 35(3): 447-452.
- Turban, D. B., & Dougherty, T. W. (1994). Role of protégé personality in receipt of mentoring and career success. *Academy of Management Journal*, 37, 688-702.
- Webber, S. Boon, S. & Johnston, B. (2007). A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. *Journal of documentation* 63 (2), 204-228.

