

شناسایی برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس ابتدایی: تعاملات

مدیران- نومحلمان

انسی کرامتی *

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۵	هدف از این پژوهش شناسایی برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس ابتدایی با تمرکز بر تعاملات میان نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و مدیران مدارس ابتدایی بود. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. جامعه پژوهشی ۱۰۸ نفر از دانشجو معلمان ورودی سال ۱۳۹۱ در دانشگاه فرهنگیان بودند که اکنون (سال ۱۴۰۰) به‌عنوان نومعلم در شهر مشهد مشغول به خدمت هستند. مشارکت‌کننده‌های پژوهش حاضر، ۲۵ نفر از این نومعلمان بودند که با آنها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. مصاحبه‌های مکتوب شده با استفاده از روش تحلیل مضمون، تجزیه و تحلیل شد. برای اعتبار تحقیق، معیارهای لینکلن و گابا مورد استفاده قرار گرفت. بر اساس یافته‌های به‌دست آمده عمده‌ترین برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر جو اجتماعی مدارس ابتدایی را می‌توان در قالب ۴ مضمون فراگیر (شامل نگرش‌ها و انتظارات پنهان مدیر در تعامل نومعلم با دانش‌آموزان، تعامل نومعلم با همکاران، تعامل نومعلم با مدیر و تعامل نومعلم با والدین دانش‌آموزان)، همچنین ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۶۲ مضمون پایه دسته‌بندی کرد. نتایج این پژوهش بیانگر آن بود که بیشتر مدیران مدارس ابتدایی، به‌رغم برخورداری از سابقه بالای مدیریتی، اما "فاقد دانش و مهارت‌های ضروری به‌عنوان مدیر مدرسه" هستند و بسیاری از انتظارات مستقیم و غیرمستقیم آنها از نومعلمان، منجر به ایجاد مانع یا جو اجتماعی نامطلوبی برای عملکردهای اثربخش نومعلمان می‌شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
برنامه درسی پنهان، جو اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، دوره ابتدایی، مدیران مدارس، نومعلم	

مقدمه

برنامه درسی پنهان از جمله مفاهیم مناقشه‌برانگیز در قلمرو برنامه درسی است که تعاریف متعدد و حتی متضادی در مورد آن ارائه شده است. برخلاف اختلاف نظرهای فراوانی که در مورد تعریف مفهوم برنامه درسی پنهان وجود دارد؛ اما همه صاحب‌نظران در این زمینه معتقدند که برنامه درسی پنهان عمدتاً معطوف به آموزش ارزش‌ها، نگرش‌ها و هنجارهای مرتبط با جنبه‌های مختلف یک محیط آموزشی است؛ به‌طور آگاهانه یا ناآگاهانه منتقل می‌شود و بخشی جدایی‌ناپذیر از فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی است (اکاکوکا و ارگان، ۲۰۲۱). یکی از موضوعات قابل توجه پژوهشگران در زمینه برنامه درسی پنهان، عوامل تشکیل‌دهنده آن است؛ به‌نحوی که پژوهش‌های متعدد در قلمروی برنامه درسی پنهان، عمدتاً با تمرکز بر نقش یکی از این عوامل انجام شده‌اند. به بیان صفایی موحد و باوفا (۱۳۹۲)، مجموع عوامل تأثیرگذار و شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان را می‌توان در یکی از طبقات چهارگانه اجتماعی، فیزیکی، شناختی یا دیوان‌سالارانه قرار داد.

حجم پژوهش‌های انجام‌شده در مورد عوامل اجتماعی نسبت به دیگر عوامل، بسیار بیشتر است و حتی برخی از صاحب‌نظران مانند دری‌بین بر این باورند که "برنامه درسی پنهان اجتماعی که به‌اختصار (SHC) خوانده می‌شود؛ تنها برنامه درسی پنهان در یک محیط آموزشی است (گوردون، ۱۹۸۳)". گس (۲۰۰۸) نیز بیان می‌کند که منظور از برنامه درسی پنهان، همان هنجارها، ارزش‌ها و نگرش‌هایی است که غالباً به‌طور ضمنی توسط روابط اجتماعی در مدرسه منتقل می‌شوند. فوت (۲۰۱۷) نیز بر این باور است که برنامه درسی پنهان بیانگر وسیله‌ای برای انتقال انتظارات، هنجارها و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی یک نهاد و در مقیاس وسیع‌تر یک جامعه است که در تعاملات اجتماعی میان افراد، ظهور می‌یابد.

تاکنون پژوهشگران متعددی به بررسی بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان و پیام‌ها و آثار منتج از این بعد در دو قلمرو آموزش عالی و آموزش عمومی پرداخته‌اند. از جمله جدیدترین پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان در قلمرو آموزش عالی، می‌توان پژوهش صبور و همکاران (۱۳۹۹) را نام برد که دریافتند جو اجتماعی‌ای که استادان دانشگاه در قالب نقش‌الگویی و هدایتگری خود ایجاد می‌کنند؛ از مهمترین عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان است. این عامل در صورت مطلوب بودن، به‌عنوان عامل تسهیل‌کننده برنامه درسی و در صورت نامطلوب بودن، به‌عنوان یکی از عوامل ناکارآمدی برنامه درسی، می‌تواند قلمداد شود. طهماسب‌زاده شیخ‌نر، محمودی و فرج پوربناب (۱۳۹۸) به این نتیجه دست یافتند که بین مؤلفه‌های تعامل دانشجویان با استاد و روابط دانشجویان با یکدیگر فضای اجتماعی و عاطفی دانشکده علوم پزشکی با سازگاری حرفه‌ای در دانشجویان رابطه وجود دارد. به‌نحوی که رفتار استادان از عوامل بسیار مهم

در شکل‌گیری تفکر، نگرش و رفتار دانشجویان است و می‌تواند زمینه‌ساز مشارکت دانشجو در فعالیت‌های علمی بیشتر و افزایش قدرت سازگاری آنها با محیط کاری باشد.

از جدیدترین پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان در قلمرو آموزش عمومی می‌توان به پژوهش سهان، اینگور، کروان (۲۰۱۹) اشاره کرد که دریافتند وقتی معلمان مشغول اجرای برنامه درسی رسمی هستند، به‌طور عمدی یا غیرعمدی به انعکاس دیدگاه‌ها، احساسات، عقاید و نظرات خود در مورد فرایندهای تدریس می‌پردازند که تأثیر بسیار زیادی بر روی دانش‌آموزان آنها دارد. به بیان اپکل و ساهین (۲۰۱۹) نیز هنجارها و ارزش‌های نهفته در پوشش برنامه‌های درسی پنهان که توسط تعاملات اجتماعی میان معلم و دانش‌آموزان منتقل می‌شود، دانش‌آموزان را قادر به سازگاری با جامعه و آمادگی برای زندگی آینده می‌کند.

نوروزی‌چگینی و همکاران (۱۳۹۷) دریافتند که محیط اجتماعی مدرسه با محوریت مؤلفه‌های تعامل معلم با دانش‌آموزان، تعاملات دانش‌آموزان باهم و تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان از عوامل پیش‌بینی‌کننده و مؤثر بر انضباط، حس تعلق و نگرش مثبت/منفی نسبت به مدرسه است. محقق‌پور، مشایخ و قاسم‌زاده (۱۳۹۷) به این نتیجه دست یافتند که محیط فرادستی آموزشگاه مثل برپایی جشنواره‌های مختلفاً توسط ادارات آموزش و پرورش، نحوه سیستم اداری و مدیریت آموزشگاه و تعاملات معلم، دوستان و همسالان دانش‌آموز در آموزشگاه با هم، از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هدایت دانش‌آموزان به سمت انتخاب رشته علوم انسانی، برای ادامه تحصیل است. رحمانی (۱۳۹۷) نیز دریافت برخوردارهای نامناسبی که در تعاملات اجتماعی میان نوجوانان با کادر مدرسه رخ می‌دهد؛ از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در گسست نسل‌ها از منظر مدیران، دبیران و مشاوران مدارس پسرانه هستند. عبادی (۱۳۹۶) پس از مرور نظام‌مند آثار پژوهشگران طی دو دهه (۲۰۱۲-۱۹۹۱) دریافت که سلطه آثار منفی بر آثار مثبت آموزشی و پرورشی در ابعاد ساختار مدرسه، جو اجتماعی مدرسه و تعامل معلم-دانش‌آموز در مدارس کشور وجود دارد که بیش از هر چیز منجر به تحلیل رفتگی آموزشی و به دنبال آن بی‌اشتیاقی نسبت به درس و مدرسه، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی از جانب فراگیران می‌گردد.

به‌طورکلی در پژوهش‌های نامبرده منظور از محیط یا جو اجتماعی عمدتاً روابط میان فراگیران با هم یا فراگیران با مدرسان (استاد/معلم) است و به روابط میان مدرسان با یکدیگر یا روابط میان مدرسان با دیگر کارکنان محیط آموزشی که قسمت دیگری از جو اجتماعی مدرسه را تشکیل می‌دهد، یا کلاً توجهی نشده یا بسیار جزئی توجه شده است. در این زمینه بری، اسمایلی و فولر (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که جو اجتماعی مدرسه بیانگر روابط انسانی افراد در مدرسه و دربرگیرنده

تعاملات پنج‌گانه میان دانش‌آموز-معلم، دانش‌آموز-دانش‌آموز، مدیر-کارکنان، معلم-والدین و معلم-معلم است. در این میان از یک طرف بخشی از برنامه‌های درسی پنهانی که دانش‌آموزان کسب می‌کنند، توسط معلمان منتقل می‌شود؛ از سوی دیگر، همان‌طور که بری، اسمایلی و فولر، ۲۰۰۸؛ عبادی، ۱۳۹۶؛ صمدی و حیدری، ۱۳۹۶ و نظری و صالحی، ۱۳۹۸) بیان می‌کنند، بخش عمده‌ای از احساسات، عقاید و نگرش‌های معلمان در مورد "حرفه و نیز محیط کاری خود"، ناشی از جو اجتماعی مدرسه‌ای است که در آن مشغول به خدمت هستند.

از آنجایی که مدیران مدارس در شکل‌گیری محیط اجتماعی یا جو مدرسه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (میرکمالی، ۱۳۹۷؛ باپتیست، ۲۰۱۹؛ مارتینز و تادو، ۲۰۱۸؛ لاسرینو و همکاران، ۲۰۱۶)؛ بنابراین بررسی جو اجتماعی مدرسه با تمرکز بر تعاملات میان معلمان با دیگر کارکنان مدرسه و به‌ویژه مدیران نیز دارای اهمیت شایان توجهی است. در واقع معمولاً مدیران، بر اساس کیفیت جو مدرسه، انتظارات خاصی از معلمان دارند و مایل‌اند که معلمان در تعامل با همکاران، دانش‌آموزان و والدین آنها و نیز خودشان، آنها را مورد توجه قرار دهند. این انتظارات که در قالب برنامه‌های درسی پنهان قابل بررسی است، پیامدهای متفاوتی را از نظر نگرشی و ارزشی برای معلمان ایجاد می‌کند. در این میان چنانچه جو اجتماعی مدرسه مطلوب (باز) باشد، برنامه‌های پنهان مثبتی از تعامل میان مدیران و معلمان شکل خواهد گرفت که منجر به بقای معلمان در حرفه خود و نیز عملکرد حرفه‌ای‌تر آنها خواهد شد و برعکس در صورت مطلوب نبودن جو مدرسه (بسته بودن جو)، پیام‌های پنهان منفی گسترده‌ای، به‌ویژه به نومعلمان با‌انگیزه‌ای منتقل خواهد شد که نیاز به حمایت بیشتری در سال‌های نخست کاری خود داشته‌اند. مرکز ملی آمار آمریکا در زمینهٔ تعلیم و تربیت^۱ (۲۰۰۳) ادعا می‌کند که بر اساس آمار ارائه‌شده حاصل از یک‌طرف پژوهش طولی در سال‌های ۲۰۰۰-۲۰۰۱ مشخص شد که ۲۵/۵ درصد از معلمان تازه‌کار بعد از سه سال و ۳۲ درصد از معلمان نیز بعد از چهار سال به‌خاطر وجود جو نامطلوب در مدارس، حمایت نشدن در محیط کاری و نیز ادراکات منفی نسبت به مدرسه، شغل معلمی را رها کردند (ریوز و کازنز، ۲۰۱۸). در این راستا لیو و وریلو (۲۰۱۹) با استفاده از روش فراتحلیل دریافته‌اند که ایجاد جو اجتماعی مثبت و برقراری تعاملاتی مبتنی بر همکاری بین معلمان و مدیران منجر به افزایش رضایت شغلی و تعهد سازمانی هم در مدیران و هم در معلمان می‌شود. یافته‌های بلیاس و لیو (۲۰۱۷) نیز بیانگر آن است که عملکرد مدیران بر ادراک خودکارآمدی معلمان، مهارت‌های پداگوژیک و نیز نگرش‌های آنها تأثیرگذار است.

به‌طور کلی پژوهش‌های متعددی وجود دارند که بیان می‌کنند جو اجتماعی مدرسه نقش بسیار مؤثری در ایجاد تعصب (آلبرایت و هاف، ۲۰۲۰)؛ سطح همکاری، تعهد کاری، حس اجتماع و تعلق به مدرسه (داگل، ۲۰۱۹)؛ رضایت شغلی، رشد حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی (ساریو همکاران، ۲۰۱۹)؛ (آکر، ۲۰۱۸) و اشرفی و زین‌آبادی (۱۳۹۶)؛ انگیزه درونی و احساس خودکارآمدی (ریوز و کازنز، ۲۰۱۸)؛ رفتارهای درون‌نقشی و فرآنقشی (یاسینی، ۱۳۹۵)؛ کاهش فرسودگی شغلی (کایا و سلویتوپو، ۲۰۱۹) و کاهش آمار جابه‌جایی و ترک شغل (گریسوم و بارتانن، ۲۰۱۸) در معلمان دارد و در این میان، به‌طور خاص، رفتارهای مدیران مدارس می‌تواند بر نگرش شغلی معلمان (زین‌آبادی، ۱۳۹۰)؛ سکوت سازمانی (دورنالی، اکبالسی و دیس، ۲۰۲۰)، رفتار حرفه‌ای (اسمیت، اسکودو و کرنی، ۲۰۲۰)، افزایش کیفیت عملکرد (اکرت، ۲۰۱۹)، توسعه حرفه‌ای و تأمین رضایت و کامیابی (اشرفی و زین‌آبادی، ۱۳۹۶) و حتی مشارکت معلمان در بهبود امور مدرسه و ارائه ایده‌های جدید (اوزن، ۲۰۱۸) تا حد زیادی تأثیرگذار باشد.

مطالعه پژوهش‌های یادشده، بیانگر وجود یک خلأ جدی هستند؛ به‌طوری‌که به ماهیت برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس و به‌خصوص نقش مدیران در شکل‌گیری آنها نپرداخته‌اند. توجه به بررسی این موضوع به‌ویژه در مورد نومعلم‌ان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان، دارای اهمیت دوچندانی است؛ زیرا دانشگاه فرهنگیان که متولی تربیت معلمان فکور و باصلاحیت در ایران است از سال ۱۳۹۱ اقدام به جذب دانشجو معلمان با انگیزه و توانمند نمود تا پس از ارائه آموزش‌های حرفه‌ای متعدد، طی چهار سال، نومعلمانی را به‌مثابه سفیران تحول که منجر به ایجاد تغییرات مثبت بیشتری در سطح مدارس شوند، وارد نظام آموزشی کند. در این راستا نتایج پژوهش انجام‌شده توسط جعفریان یسار و جعفریان یسار (۱۳۹۹) نشان داد که آموزش مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه جدی قرار دارد؛ چون در این دانشگاه، یادگیری دانشجو معلمان در بطن فرایند یادگیری نهادینه شده است. یکی از نتایج پژوهشی واحدی کجانگاه و همکاران (۱۳۹۷) نیز که با مورد مقایسه قراردادن صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم سابق و دیگر دانشگاه‌ها به آن دست یافتند این بود که فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از نظر صلاحیت‌های شناختی وضعیت مطلوب‌تری نسبت به دو گروه دیگر دارند.

اما نکته شایان توجه آن است که بروز توانمندی‌های نومعلم‌ان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان که اکنون با حدود پنج سال سابقه و عمدتاً در مدارس ابتدایی مشغول به خدمت هستند؛ می‌تواند تحت تأثیر جو حاکم بر مدرسه قرار گیرد. اخیراً پژوهشگرانی مانند احسان قیاسی (۱۳۹۶)، فروغی (۱۳۹۸) و نظری سرمازه (۱۴۰۰)، با استفاده از رویکردی کمی به عامل جو مدرسه و نقش مدیر

در این زمینه اشاره کرده‌اند؛ اما چگونگی تأثیر این عوامل در قالب جو اجتماعی مدرسه تاکنون مورد توجه و تبیین نگرفته است. اهمیت توجه به کیفیت جو اجتماعی در مدارس به نحوی است که وجود جو اجتماعی نامطلوب می‌تواند بقا و رشد حرفه‌ای نومعلمان در نظام آموزشی را تهدید نموده و تلاش‌های دست‌اندرکاران دانشگاه فرهنگیان را به‌نوعی عقیم سازد. به‌علاوه با توجه به جایگاه مهم دوره ابتدایی و به‌ویژه انتظاراتی که در قالب برنامه درسی پنهان و در تعاملات میان مدیران و نومعلمان بازنمایی می‌شود که می‌تواند عملکردهای اثربخش نومعلمان را تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین ضروری است تا به این مسئله پرداخته شود که: برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر تعاملات میان مدیران و نومعلمان که ناشی از جو اجتماعی موجود در مدارس ابتدایی هستند، کدام‌اند؟ و پژوهش حاضر گامی در راستای پاسخگویی به این سؤال مغفول است.

روش پژوهش

در انجام این پژوهش از رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون استفاده شد. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه کیفی نیمه‌ساختاریافته از نوع هدایت کلیات بود (گال و گال و بورگ، ۱۳۹۶) که به دلیل شیوع کرونا به شکل مجازی و توسط نرم‌افزار اسکایپ مورد استفاده قرار گرفت. برای درک تجارب مشارکت‌کننده‌ها در مورد برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر محیط اجتماعی مدرسه، طی مصاحبه، از آنها خواسته شد تا همراه با ذکر تجارب دست‌اول خود، به توضیح مفصل موارد پرتکراری بپردازند (اعم از مثبت یا منفی) که در آنها مدیر مدرسه به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، به انتقال انتظارات، ارزش‌ها و نگرش‌هایی در مورد چگونگی تعامل آنها با افراد در مدرسه (اعم از خود مدیر، دیگر همکاران، دانش‌آموزان و...) پرداخته بود. به‌طور متوسط هر مصاحبه یک ساعت به طول انجامید و تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها طی چهارگام انجام شد. به‌نحوی که در گام اول خواندن کل متن یک مصاحبه برای آشنایی با ایده‌های مرتبط و کدگذاری اولیه بر اساس سؤال پژوهشی انجام شد. در گام دوم از قسمت‌های کدگذاری شده در متن مصاحبه‌ها، مضامینی استخراج شد. همچنین در این گام ضمن مقایسه متن هر مصاحبه با مصاحبه‌های قبلاً انجام‌شده، برخی مضامین پالایش شده و تغییر یافتند. در گام سوم مضامین تولیدشده، بر اساس میزان انتزاع و کلیت، در سه دسته فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه قرار داده شد. در گام آخر نیز بر اساس این مضامین، یک شبکه مضامین ترسیم شد تا رابطه میان مضامین توضیح داده شود.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش، دانشجومعلم‌ان وروردی سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد) هستند که اکنون (سال ۱۴۰۰) به‌عنوان نومعلم در ادارات نواحی چهارگانه "تبادکان"، "طرقبه و شاندیز"، "رضویه" و "احمدآباد" در شهرستان مشهد مشغول به خدمت هستند. به این دلیل افراد مورد نظر برای پژوهش انتخاب شدند که ضمن در دسترس بودن، فارغ‌التحصیلان مذکور، جزء اولین خروجی‌های دانشگاه فرهنگیان و ازاین‌رو دارای بیشترین سابقه خدمت، نسبت به دیگر خروجی‌های دانشگاه فرهنگیان بودند؛ بنابراین بهتر می‌توانستند بر اساس تجارب خود که حاصل از ادراک بودن در فضای مدرسه و تعامل با مدیر مدرسه بود، اطلاعاتی را در اختیار پژوهشگر قرار دهند. حجم نمونه مبتنی بر فرایند اشباع اطلاعاتی و در مصاحبه شماره ۲۵ تکمیل شد. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با استفاده از دو روش ملاک محور^۱ و زنجیره‌ای^۲ انجام شد. ابتدا بر اساس روش ملاک محور، از هریک از نواحی چهارگانه تبادکان، طرقبه و شاندیز، رضویه و احمدآباد، فردی به‌عنوان نقطه آغاز مصاحبه انتخاب شد که ضمن برخورداری از بالاترین رتبه فارغ‌التحصیلی در سال ۱۳۹۵ از پردیس هاشمی‌نژاد مشهد^۳ و گرایش به تفکر انتقادی، دارای قدرت بیان خوب و نیز تمایل به همکاری در انجام مصاحبه باشد. سپس بر اساس نمونه‌گیری زنجیره‌ای، نفرات بعدی برای مصاحبه در هر منطقه، توسط مصاحبه‌شونده اول از آن منطقه (که قبلاً با نمونه‌گیری مبتنی بر ملاک انتخاب شده بود)، معرفی شدند. با توجه به اندک بودن جامعه پژوهشی (۱۰۸ نفر) و به‌تناسب آن اندک بودن مشارکت‌کننده‌های این پژوهش (۲۵ نفر) بنابراین برای حفظ هویت مصاحبه‌شونده‌ها، در جدول شماره (۱) صرفاً به بیان مهم‌ترین ویژگی‌های محل خدمت آنها اشاره شده است.

1. Criterion Sampling
2. Chain Sampling

۳. در این پردیس فقط دانشجومعلم‌ان خانم و در سطح کارشناسی پذیرش می‌شوند.

جدول شماره ۱. ویژگی‌های محل خدمت مشارکت‌کننده‌های پژوهش به تفکیک جنسیت و سابقه مدیر و نیز نوع مدرسه

ویژگی‌های محل خدمت نومعلم	سطوح	فراوانی	درصد
جنسیت مدیر مدرسه	زن	۱۸	۷۲
	مرد	۷	۲۸
سابقه مدیر مدرسه	۱-۱۰ سال	۳	۱۲
	۱۱-۲۰ سال	۷	۲۸
	۲۱-۳۰ سال	۱۵	۶۰
مکان	حاشیه شهر/کمربندی	۱۰	۴۰
	روستا	۱۵	۶۰
نوع مدرسه	دوره اول ابتدایی	۲۰	۸۰
	دوره دوم ابتدایی	۵	۲۰

جهت تأمین اعتبار از معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) استفاده شد. برای معیار باورپذیری^۱ از دو روش استفاده شد. در راستای روش اول یعنی بررسی توسط مشارکت‌کنندگان^۳، پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، با فرد مصاحبه‌شونده توسط تلگرام ارتباط برقرار شد و علاوه بر متن مصاحبه، تحلیل‌های ابتدایی پژوهشگر در اختیار وی قرار داده می‌شد تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کننده توسط بازخورد مصاحبه‌شونده در این زمینه اطمینان حاصل شود. همچنین در راستای روش دوم یعنی "توصیف توسط هم‌تایان"^۴ با دو تن از استادان دانشگاه که از این روش استفاده کرده بودند؛ به صورت ایمیلی ارتباط برقرار شد؛ به نحوی که قسمت‌هایی از متن مکتوب مصاحبه‌های انجام‌شده در اختیار ایشان قرار داده شد و خواسته شد تا کدگذاری آن قسمت‌ها را انجام دهند. در واقع هدف آن بود که از صحت روند کدگذاری مصاحبه‌کننده و نیز نداشتن سوگیری در تحلیل‌های ابتدایی آگاهی به دست آید. در ارتباط با معیار انتقال‌پذیری^۵، نیز روش نمونه‌گیری هدفمند^۶ مورد استفاده قرار گرفت و همان‌طور که بیان شد بر اساس روش نمونه‌گیری زنجیره‌ای، ابتدا با فردی که به عنوان هسته در هر یک از نواحی وجود داشت؛ مصاحبه انجام می‌گرفت و سپس از طریق وی با دیگر مصاحبه‌شوندگان ارتباط برقرار شده و انجام مصاحبه‌ها ادامه می‌یافت.

1. Lincoln and Guba
2. credibility
3. member check
4. peer debriefing
5. transferability
6. purposive sampling

یافته‌های پژوهش

جدول شماره (۲) نشان می‌دهد که بیشتر مدیران مدارس مورد بررسی، خانم، دارای سابقه خدمتی بالا، شاغل در روستا و در مدارس دوره اول ابتدایی هستند. همچنین یافته‌های به دست آمده از مصاحبه با نومعلم‌ان، به انتقال برنامه‌های درسی پنهان متعددی در تعامل آنها با مدیران اشاره داشت که به تفکیک مثبت و منفی، در جداول (۲) و (۳) ارائه شده‌اند. گفتنی است که منظور از برنامه‌های درسی پنهان مثبت، انتقال مستقیم و غیرمستقیم نگرش‌ها، ارزش‌ها و انتظارات مدیران به نومعلم‌ان است که بر اساس تجارب زیسته نومعلم‌ان، به عنوان عاملی تسهیل‌کننده در راستای عملکرد اثربخش آنها در محیط مدرسه قلمداد می‌شده‌اند. برعکس، منظور از برنامه‌های درسی پنهان منفی، انتقال مستقیم و غیرمستقیم نگرش‌ها، ارزش‌ها و انتظارات مدیران به نومعلم‌ان است که بر اساس تجارب زیسته نومعلم‌ان، به عنوان مانعی قابل توجه در راستای عملکرد اثربخش آنها در محیط مدرسه محسوب می‌شده‌اند.

جدول شماره ۲. مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه استخراج شده در مورد برنامه‌های درسی پنهان مثبت ناشی از تعامل مدیر-نومعلم

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق
			کد ۱۴: تا حالا دو مدرسه متفاوت را تجربه کردم و در هر دو، مدیر انتظار داشته که به عنوان فارغ‌التحصیل فرهنگیان، حتماً باید در زمینه استفاده از روش‌های جدید و فعال تدریس تبحر داشته باشم... این انتظار و در این حد از دیگر همکاران وجود نداشته. کد ۱۷: مدیر ما چون خودش فارغ‌التحصیل تربیت معلم و خیلی هم علاقه‌مند به یادگیری هست، انتظار دارد که از روش‌های فعال تدریس مثل آشنایی مدیر نسبت به روش‌های فعال / کاوشگری استفاده کنیم، تقریباً در هر جلسه که داریم این موضوع را تأکید می‌کند و از معلمان می‌خواهد که تجاربشان در این زمینه را بیان کنند. کد ۲۴: مدرسه ما یک مدرسه متعالی است که رتبه خیلی خوبی هم در منطقه دارد، برای حفظ رتبه مدرسه و شاید رتبه حفظ جایگاه یا افزایش رتبه مدرسه / مدیر خودش، مدیرمان تا حالا چندتا کارگاه و سخنرانی در این زمینه برگزار کردن که چطور از روش‌های فعال تدریس مثلاً بارش مغزی یا همیاری، می‌توانیم در کلاس هامون استفاده کنیم.
	استفاده از روش‌های تدریس فعال/فراگیرمحور	فارغ التحصیلی نومعلم ازدانشگاه فرهنگیان	
			کد ۱۹: یکی از همکارها در مورد یک تکلیف عملکردی جالب که به بچه‌هاش داده بود، توضیح می‌دادند و مدیرمان هم که کمابیش می‌شنید، بلند شدند و جلوی همه همکاران، ایشان را کلی تشویق و تحسین کردند. کد ۳: هم در جلسه اول سال و هم توی جلساتی که تا حالا داشتیم بارها توضیح دادند که باید تکالیف متنوعی به دانش‌آموزان بدهیم تا به یادگیری علاقه‌مند بشوند. یعنی یکنواختی تکالیف منجر به خستگی و دلزدگی آنها نشود.
	ارائه تکالیف متنوع و خلاقانه	- تشویق معلمان خلاق - ایجاد علاقه به یادگیری در دانش‌آموز	
			کد ۲۰: تقریباً هر سال برای معلمان جدیدالورود این موضوع را توضیح می‌دهند که بیشتر بچه‌های این منطقه از خانواده‌های ضعیف با مشکلات فراوانی مثل اعتیاد هستن؛ تعداد بچه‌های یک خانواده زیاد است و به تک تک آنها رسیدگی نمیشه، در بسیاری مواقع مورد ضرب و شتم قرار می‌گیرند... خلاصه اینکه به این بچه‌ها توی خانواده‌هاشون محبت نمیشه و بنابراین اولین کار ما رفتار محبت‌آمیز و دوستانه با دانش‌آموزان باید باشد. کد ۱۴: فقط سعی نکنید که با دانش‌آموزانتان ارتباط درسی داشته باشید، تا حد زیادی سعی کنید که به شکل دوستانه و غیرمستقیم و در لفاظی اطلاعاتی مثل شغل والدین، آیا والدین ازهم جدا شدن یا نه؟ آیا کسی از خانواده فوت شده؟ یا چند نفر زندگی می‌کنند و... را به دست آورید این اطلاعات کمک می‌کند که هم در کلاس مراقب صحبت کردنتان باشید و هم در ریشه یابی برخی مشکلات تحصیلی دانش‌آموز به شما کمک می‌کند. کد ۲۵: پس از اینکه پرسیدن (درروز مادر) چند نفر از دانش‌آموزان شما مادر ندارند؟ یکی از همکارها با تعجب پرسید من که نمی‌دانم... ایشان جواب دادن: تا حد ممکن باید در مورد زندگی دانش‌آموزان‌تان مطلع باشید تا بتوانید مثل یک دوست بر اساس نیازها و علایق‌شان رفتار کنید و آنها هم به شما اعتماد کنند. کد ۴: اگر دانش‌آموز با شما دوست بشود و به شما اعتماد کند، بنابراین هم مشکلات رفتاری دانش‌آموزان کمتر می‌شود و هم نیازی نیست که مسائل مربوط به بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان را به دفتر ارجاع بدهید و خودتان در کلاس می‌توانید آنها را حل کنید. اعضای کلاس، اعضای خانواده شما هستند و مشکلات خانوادگی را باید دوستانه در کلاس حل کنید و مدیر و معاونان را دخالت ندهید.
	اهمیت قائل شدن برای تعاملات دوستانه با فراگیران	- فقر فرهنگی خانواده های دانش‌آموزان - کسب اطلاعات شخصی و خانوادگی از فراگیران به شکل غیرمستقیم - توجه به تفاوت های فردی فراگیران (نیازها/سوابق) - کاهش و حل مشکلات اخلاقی- رفتاری فراگیران	

کد ۱۹: اوایل وقتی والدین در کلاس را می‌زدند، همان‌جا از کلاس خارج می‌شدم و پاسخشان را می‌دادم، اما یکبار که مدیران من را در حال صحبت با مادر یکی از دانش‌آموزان در راهرو دیدن، تأکید کردند که اصلاً به والدین رو ندهید تا در ساعت کلاسی، مزاحم شما شوند و نظم کلاستان را به هم بریزند. کد ۱۰: مشق زیادی به بچه‌ها داده بودم... اتفاقاً فرداش مادر چند نفر از دانش‌آموزان به مدرسه آمدند... خیلی برایم جالب بود که مدیر از کار من خیلی دفاع کردند جلوی مادرها... اما بعدش به من تذکر دادند که درسته که کارم اشتباه بوده و باید بیشتر دقت کنم، اما کلاً در برخورد با والدین از تصمیم‌های خودم دفاع کنم.

کد ۲۰: باید حداقل ماهی یکبار با والدین جلسه داشته باشید؛ چون وقتی بچه‌ها ببینند که والدین آنها پیگیر هستند و به مدرسه سر می‌زنند، این توی درس خواندنشان خیلی تأثیر دارد. کد ۲: ایشون خیلی بر مشارکت همه والدین تأکید دارند تا جایی که برای جشن تکلیف بچه‌ها که یک سالن دیده بودند، مدیر به جای اینکه با یک اتوبوس بچه‌ها را از مدرسه به محل جشن ببرد، از پدر چند نفر از بچه‌ها خواسته بودند که بیان مدرسه و هر کدام ۴ نفر دیگر را برای رساندن به محل جشن سوار کنند. کد ۲۵: از ما خواستن که یک کانال تلگرامی تشکیل بدهیم و از هر کار و فعالیتی که در کلاس داریم، فیلم و عکس تهیه و در کانالمان بگذاریم، حتی اگر سر کلاس نمی‌توانیم فیلم بگیریم، به خودشان بگوییم تا بیان. یعنی هر کاری در کلاس می‌کنیم والدین باید ببینند و بفهمند که ما چه می‌کنیم.

کد ۱۷: یکی از انتظارات ایشان، انتقال تجارب آموزشی به همدیگر است تا همکارها به استفاده از شیوه‌های بهتر و جدیدتر برای حل مسائل تشویق بشوند... یا در قالب برگزاری کارگاه یا جلساتی که خودمان با هم هماهنگ می‌کنیم. کد ۱۰: روز اولی که وارد مدرسه شدم، ایشون به قول خودشان گفتند که چون صفر کیلومتر هستم، بنابراین باید از همکاران موفق در تدریس، اطلاعات و تجاربی را کسب کنم، برای همین شماره تلفن تعدادی از همکارهای خوب و باسابقه را به من دادند. کد ۲: دفتر یکی از همکاران را که خیلی فعال هستند و طرح درس‌های خوب و کاملی هم می‌نویسند به ما نشان دادند و خواستند که مثل ایشان عمل کنیم.

کد ۳: چون فارغ‌التحصیل فرهنگیان هستیم و اطلاعات به روزتری داریم، مدیر انتظار دارد که در زمینه‌های مختلف آموزشی و پژوهشی با همکارها خیلی مشارکت داشته باشم. کد ۱۹: چون مدیران خیلی دوست دارند که مدرسه ما در برابر مدارس دیگر کم نیاورد و مثلاً در مسابقات حتماً شرکت کنیم و برای مدرسه رتبه بیاریم، مخصوصاً در مسابقات درس پژوهی با همکارها گروه تشکیل بدهیم و با تمام توان همکاری کنیم تا یک درس پژوهی خوب ارائه بدیم. کد ۱۷: موقع درس پژوهی خودشان خیلی همکاری دارند شرایط را به خوبی برای ما فراهم می‌کنند، مثلاً موقع تدریس‌ها، معاونان مدرسه را سر کلاس‌های معلمان می‌فرستند یا به تدریس‌ها همون سرمی‌زنن و نکاتی را به‌عنوان نقد و بهتر شدن کار به ما می‌گویند.

کد ۲: از همان روز اول ورودم به این مدرسه با برخورد گرم و صمیمی معاونان و مدیر مواجه شدم... اوایل خیلی کمرو بودم مثلاً به جهت اینکه از نظر سنی کوچک‌تر از بقیه بودم، همیشه برای دست دادن پیش‌قدم نمی‌شدم یا اگر مشکلی داشتم به جای کمک‌گرفتن از همکارها، ترجیح می‌دادم که توی اینترنت سرچ کنم، اما به‌خاطر رفتارهای صمیمی مدیر و حس آرامشی که همیشه به همکارها می‌دهد، منم دیگه به شیوه معمول در مدرسه، با همکارها برخورد می‌کنم. کد ۲۰: ایشون نقش خیلی زیادی در ایجاد آرامش و جلوگیری از تنش

- برخورد قاطع در مورد زمان مراجعه
- حمایت همه جانبه از تصمیم‌های معلمان

رفتار مقتدرانه

- تشکیل جلسات ماهانه اولیاء-مربیان
- جلب مشارکت و همکاری همه
- گزارش‌دهی در مورد اتفاقات کلاس درس

ارتباط منظم و مستمر

- تأکید بر برگزاری کارگاه‌ها و جلسات خودگردان آموزشی
- الگوگیری از معلمان مجرب (داخل/خارج مدرسه) در زمینه تدریس

تبادل تجارب آموزشی

- توانمندی نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در پژوهش
- افزایش جایگاه و رتبه مدرسه
- فرصت‌سازی برای انجام پژوهش مشترک

همکاری در پژوهش

- ایجاد آرامش و حس همدلی بین همکاران

ایجاد و افزایش صمیمیت

- جلوگیری از متشنج شدن جو و درگیری بین همکاران

<p>و حال بد بین همکارها دارند. کد ۲۴: انتظار دارند که اگر اختلاف نظری بین همکارها پیش می‌آید، به هیچ‌وجه کش پیدا نکنه و یا همکارها خودشان سریع مسئله را حل کنند یا اینکه خودشان به همراه معاونان سریع مسئله را جمع می‌کنند.</p>	
<p>کد ۱۴: به‌خاطر جلوگیری از ناهماهنگی‌ها، مدیرمان انتظار دارند که از قوانین مدرسه در زمینه‌های مختلف مخصوصاً حضور به‌موقع، پیروی کنیم. کد ۳: مدیر هم برای حفظ ابهت خودش و هم اینکه به بازرسان و همکاران اداری، قدرت خودش را نشان بدهد؛ از ما انتظار تبعیت دارد... وقتی به گوش اداره می‌رسد که معلمان به حرف مدیری نکردن یا بهش بی‌احترامی کردند، این باعث می‌شود که توی مدارس دیگر و یا حتی در ادارات دیگر این موضوع بی‌ببند و اسم مدرسه سرزبان‌ها بیفتد. بنابراین مدیر تاحدزیادی مجبور هم هست که خودش را تافته جدا بافته‌ای بداند که همه باید از وی تبعیت کنند.</p>	<p>- انسجام و هماهنگی در مدیریت امور مدرسه تبعیت از قوانین - حفظ وجهه/ جایگاه مدیریت</p>
<p>کد ۲۴: خانم بسیار شوخ‌طبع و برون‌گرایی هستند که دوست دارند با هم راحت باشیم و شوخی‌هایی را البته در چهارچوب ادب داشته باشیم. حتی همان روزهای اول سال از همه خواستند که هرکس جوکی بلد است، تعریف کند. کد ۱۷: واقعا با همه خیلی خوش برخورد و محترمانه رفتار می‌کنند، چه با من که سابقه چندانی ندارم و چه با همکاران بسیار مسن و باسابقه که سال‌های آخرشان است، برای همه احترام قائل هستند. کد ۲۰: هر وقت بابت اتفاق‌های خوبی که در مدرسه می‌افتد و حمایت‌هایشان، از ایشان تشکر می‌کنیم، همیشه می‌گویند من که کاری نکردم، کار اصلی را همکارهایم انجام دادن و من فقط سعی کردم یک باری را از دوش آنها بردارم. بعد با جایگاه خودشان این شوخی را دارند که "مدیر" یعنی "مو" "دیر"، یعنی من دیرتر و عقب‌تر از همه هستم.</p>	<p>- شوخ طبعی و صمیمیت در چهارچوب احترام متقابل رفتار محترمانه - تواضع و احترام در برخورد با همکاران</p>
<p>کد ۱۹: برای دونفر از دانش‌آموزانم تردید داشتم که تکرار پایه بزنم یا نه؟ وقتی باهاشون مشورت کردم، ایشان به خودم واگذار کردن و گفتند که تو خودت نه ماه معلمشان بودی و خودت بهتر می‌دانی که باید چه کارشان کنی. کد ۲۴: این‌طور نیست که چون من مدیرم شما باید این کار را انجام دهید، درواقع همیشه سعی می‌کنند تا روند کارها را طوری تسهیل کنند که به‌خوبی بتوانیم روی کار و تدریس خودمان متمرکز باشیم.</p>	<p>- صاحب‌اختیار دانستن معلم در امور دانش‌آموزان استقلال در تصمیم‌گیری - نقش تسهیلگری در خدمت‌رسانی به معلم های آموزشی</p>
<p>کد ۱۰: چه من و چه دیگر همکاران اگر پیشنهاد خوبی در انجام امور مختلف دادیم، مورد استقبال و استفاده ایشان قرار گرفته. کد ۲۵: برای برنامه روزعصای سفید از همکارها خواستند که پیشنهاد بدهند. من پیشنهاد دادم که والدین یکی از دانش‌آموزانم که نابینا بود و موفقیت‌های زیادی را کسب کرده بود برای سخنرانی دعوت کنیم... ایشان پذیرفتند و اتفاقاً صحبت‌های این والد تأثیر زیادی در انگیزه و تلاش دانش‌آموزان ضعیف کلاس‌ها ایجاد کرده بود. کد ۳: ایشان چون ارشد مدیریت خوانده‌اند، برای همین به مدیریت مشارکتی و کاربرد نظریات جدید در مدیریت اعتقاد دارند... معتقدند که با به‌کارگیری و بها دادن به توانمندی‌های مختلف همکارها در انجام امور، هم به نیازهای عاطفی و اخلاقی آنها پاسخ داده می‌شود وهم مدیریت مدرسه به نحو بهتری انجام می‌شود. کد ۲۰: مدیر ما دیدگاه خیلی خوبی نسبت به فارغ‌التحصیل‌های فرهنگیان دارند و چندبار تا حالا از ایده‌هایی من و هم‌دوره‌ای‌هایم با افتخار در جمع همکاران</p>	<p>- استقبال از راهکارهای خوب و منطقی نومعلمان ارائه مشورت و همفکری در امور مختلف - فرصت‌سازی برای ارائه پیشنهاد توجه به تأمین نیاز همکاران با مدیریت مشارکتی - باور به توانمندی‌های نومعلمان</p>



تعریف کردند...البته من خودم کمی استرس هم می‌گیرم چون به نظرم توقع زیادی دارند که بتوانم در مسائل مختلفی راهکارهای خوبی را ارائه دهم.

جدول شماره ۳. مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه استخراج‌شده در مورد برنامه‌های درسی پنهان منفی ناشی از تعامل مدیر-نومعلم

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	مصادیق	
<p>رعایت نظم و سکوت</p> <p>استفاده از روش‌های فعال تدریس با</p>	<p>اولویت‌دادن به نظم و انضباط برهنوع تعامل</p> <p>آموزشی-پرورشی</p> <p>ناآشنایی نسبت به روش‌های تدریس فعال</p> <p>حفظ وجهه/جایگاه مدیر با برقراری نظم و سکوت</p>	<p>کد ۱۶: مثلاً می‌گویند که دانش‌آموزان وقتی از کلاس خارج می‌شوند، باید از یک گوشه خاص راهرو راه بروند؛ به گلدان‌ها نخورند، به هیچ چیز دست نزنند و صاف و مرتب و پشت سرهم بروند توی حیاط و صدا هم از شون درنیاد. بارها آمدن سرکلاسم، من را کشیدن کنار و تذکر دادن یا سر بچه‌ها دادکشیدن که شما نظم مدرسه ما را به هم ریختید و از این حرف‌ها. کد ۱۰: یکسره به من می‌گویند که از روش‌های فعال تدریس استفاده کنم و از بچه‌ها کمک بگیرم، اما اصلاً نمی‌دانند که این روش‌ها چی هستند... خوب این روش‌ها، قطعاً کلاسم را از آرام بودن درمی‌آورد، چون نیازمند مشارکت بچه‌ها هستند، اما درعین حال با برهم ریختگی نظم کلاس موقع آموزش مخالف-اند و انتظار دارند که در سکوت مطلق کلاس‌ها باشند. کد ۷: بچه‌ها مشغول انجام تکلیفی شدند که بهشون داده بودم، مدیر مدرسه آمد و گفت که شما با اجازه کی بچه‌ها را برای بازی به حیاط آوردی؟ اگر یک والد یا بازرسی از بیرون بیاد و این وضعیت را ببینه چی با خودش میگه؟ میگه لابد این مدرسه مدیر ندارد!</p> <p>کد ۱۸: دانش‌آموز بسیار ضعیفی دارم که الان در پایه سوم اسم خودش را هم نمی‌تواند بنویسد، هیچ حرفی تا حالا سرکلاس نزده...حتی از سال اول دبستان و از پایه باهش کار کردم اما نتیجه زیادی نداشته...این مسئله را چندین بار با مستندات با مدیر در میان گذاشتم، اما ایشان جواب دادند که مردودی نداریم، تکرار پایه نداریم و اگر بخواهی این بچه را مردود کنی، اداره ما را می‌خواهد و می‌پرسد که پس معلم شما چکار می‌کرده سر کلاس که نه ماه نتوانسته چیزی به بچه یاد بدهد. کد ۱۴: مدیر ما نمی‌خواهد که دانش‌آموزان ارزشیابی پایینی داشته باشند، چون از یک طرف از اداره خیلی می‌ترسد و از طرف دیگر از شکایت‌های والدین، مخصوصاً والدینی که ثروتمند هستند یا کمک مالی زیادی به مدرسه می‌کنند. کد ۱۳: به ما گفتند که در هر کلاسی حداقل ۳-۲ مورد از دفاتر دانش-آموزان را به‌طور کامل ارزشیابی توصیفی انجام دهید تا وقتی از اداره آمدن و دفترها را دیدن مشکلی وجود نداشته باشد.</p> <p>کد ۵: خلاصه اینکه بعداً فهمیدم بچه‌های بیچاره را سپرده بودن دست معاون و گفته بودن که تا می‌تواند بزندان! اصلاً فکر نمی‌کردم که تنها راه حل یک فردی که سالها مدیر بوده، کتک زدن باشه...خوب به همان روشی که خودشان تربیت شدن، عمل می‌کنند. کد ۱۹: آموزش و پرورش متأسفانه طوری مهره‌ها را کنار هم چیده که مدیر</p>	<p>فشار اداره برای پیشرفت تحصیلی همه فراگیران</p> <p>جلوگیری از اعتراض‌های والدین خیر به‌خاطر حل مسائل مالی مدرسه توسط آنها</p> <p>ناآگاهی نسبت به اهداف ارزشیابی توصیفی</p>	<p>ارزشیابی متفاوت/ ناعادلانه</p> <p>عدم برقراری رابطه صمیمی همراه با احترام و درک شرایط فراگیر</p> <p>سنتی نادرست</p> <p>بی‌اهمیت بودن نیازهای فراگیران</p>

تربیتی و انتظار از پنهان مدیر مورد تعامل نومعلم - دانش‌آموزان

کرامتی: شناسایی برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس ابتدایی: تعاملات ...

- جلوگیری از پررو شدن یا سوء استفاده فراگیر و معاونانش بیش از هرکسی باید به فکر جمع کردن امتیاز و خوب جلوه دادن ظواهر باشند؛ تنها چیزی که برای مدیر ما اهمیتی ندارد، نیازها و دغدغه‌های دانش‌آموزان است. کد ۱۵: توی مدرسه ما بیشتر این نگرش حاکمه که نباید به بچه‌ها رو داد، به حرف‌هاشون زیاد گوش نکنید، چون پررو می‌شوند. یک جورهایی حتی می‌تونم بگم رابطه ارباب-رعیتی حاکم است.

کد ۱۱: بسیاری از والدین انتظارات خیلی بی‌جایی از ما دارند، مثلاً انتظار دارند که هر موقع دلشان خواست و به مدرسه آمدند، ما کلاس را تعطیل کنیم و با آنها صحبت کنیم و اگر نگم همیشه، اما بیش از نود درصد موارد مدیر انتظار دارد که به این خواسته والدین عمل کنیم. کد ۲۲: مدیرمان انتظار دارند که در ارتباط با اولیاء به خصوص آنهایی که از جایگاه اجتماعی بالایی برخوردارند، خیلی محترمانه عمل کنیم و تقریباً با همه درخواست‌های متنوع و وقت و بی‌وقت آنها موافقت کنیم تا یک موقع به اداره شکایت نکنند و به موقعیت مدیر لطمه‌ای وارد نشود. کد ۱: وقتی مدیر کارنامه دانش‌آموز را دید از من خواست تا نمراتش را تغییر دهم و من هم مخالفت کردم، اما ایشان گفتند که پس جواب مادرش را خودتان بدهید... همین که داشتم از پله‌ها بالا می‌رفتم مادر دانش‌آموز با صدای بلندی که شبیه فریاد بود من را صدا کرد، دیگر دستانم به لرزه افتاده بود و مطمئن بودم که اگر برگردم یک سیلی محکم به من می‌زند...

کد ۷: یکی از انتظارات مهم و پرتکرار مدیران مدرسی که تا حالا داشتم گرفتن پول به‌عنوان کمک مالی به مدرسه از والدین بوده... واقعاً آنقدر باهوش و توانمند نیستند که به‌جز کمک والدین، راه دیگری برای کم کردن هزینه‌های مدرسه به فکرشان برسد... خاله من از فروش نان خشک‌های مدرسه (مدرسه شبانه‌روزی)، دست‌سازهای بچه‌ها یا جلب کمک خیرینی در خارج از مدرسه، حتی به دانش‌آموزان نیازمند مدرسه کمک می‌کنه... کد ۱۲: ایشان تمام معلم‌ها را مجبور کردن که بابت پول آب و برق و گاز برای مدرسه هم پول جداگانه‌ای به‌عنوان کمک از مدرسه، حتماً باید بگیریم و گرنه شوفاژهای مدرسه را خاموش می‌کنم، آب مدرسه را قطع می‌کنم... بیشتر معلم‌ها پول را جمع کردند... همیشه هم مدیر به من می‌گوید که از اینها یاد بگیر، اینها فن بیانشون خیلی خوبه و تکنیک‌های معلمی را بلدند... اگر معلمی نتواند با دانش‌آموزان طوری صحبت کند که آنها مجاب شوند و بعد بروند و پدر و مادرهاشون را برای گرفتن این پول راضی کنند، به درد هیچ چیز نمی‌خورد! کد ۲۱: مدیر ما بیش از اندازه چشم طمع به کمک مالی والدین دارند و انتظار دارد که من در تمام جلسات این موضوع را مطرح کنم و به پای اولیا بیفتم تا بهم پول بدهند... خرج مدرسه ما خیلی زیاد است و مدیر امسال یک عالم کمد توی دفتر ما گذاشته که ضرورتی هم نداشتن. تمام جلسات مهم اداره توی مدرسه ما برگزار می‌شود و تمام پذیرایی‌ها بر عهده مدرسه ماست. این وسط مدیرمون هم می‌خواهد که بین همه مدرسه‌ها و به‌خصوص اداره خیلی خوب جلوه کنه.

- پاسخگویی به والدین بر اساس برنامه زمانی آنها
- تبعیت از درخواست‌های غیرمنطقی برای افزایش نمره فرزند
- بی‌کفایتی مدیر در تعامل با والدین و تفهیم وظایف و حقوق آنها
- جلوگیری از شکایت والدین در اداره

تمکین والدین

اولویت دادن به طرح مسائل مالی نسبت به مسائل آموزشی - پرورشی

- فقدان مهارت مدیر در مدیریت منابع مالی
- کمبود بودجه برای هزینه‌های مصرفی مدرسه
- شوآف و خوب جلوه نمودن عملکرد مدیر



کد ۱۸: مدیران فقط یک اسمی از درس پژوهی شنیده بود. چون به ما می‌گفت که تدریس و جلساتی که قرار است با هم داشته باشید حتماً بعد از ساعت کلاسی تان و خارج از تایم آموزشی باشد و بعد هم حتماً مستندسازی کنید و اینها.. مثلاً چندتا پنجشنبه تعیین کنید و بعد چندتا از دانش‌آموزان خوب کلاس‌ها را هم می‌گوییم بیایند و بعد هم از اداره می‌گوییم که بیایند و تدریس شما را ببینند. کد ۹: انتظار دارم که من را به حال خودم رها کند تا فقط یک معلم پایه اول باشم و وظایفم را که خیلی سنگین و زیاد هستند انجام دهم. ولی مثلاً می‌خواهد که طرح کرامت را تا فلان تاریخ تحویل دهم. بخشنامه جابر را سریع جواب دهم. فلان طرح را حتماً انجام دهم... برای مدیر ما آموزش با کیفیت در درجه اول اهمیت قرار ندارد، بلکه انجام طرح‌های بیهوده و تکراری که انجامشان در کلاس فقط هدر دادن وقت است، اهمیت دارد... چون برای خودش و ماندن در پست مدیریت امتیاز دارد که مثلاً معلمانش چقدر کار انجام داده‌اند. کد ۲۳: برای ایشان مهم نبود که با چه کیفیتی این طرح‌های مسخره را انجام می‌دهیم، چون موقعی که من همان مطالب نامربوطی که کپی-پیست کرده بودم را تحویل دادم و گفتم: ببخشید وقت نشد خوب انجام بدهم، با خنده گفتن: عیبی نداره، کی اینها را می‌خونه، مهم اینه که انجام دادین. کد ۵: مدیر ما خیلی مسن و بی‌حوصله هستند و اصلاً براشون مهم نیست این چیزها... نه نظارت و نه تأکیدی بر انجام پژوهش درست و حسابی یا تبادل تجربه و حتی درس پژوهی بین همکارها ندارند.

کد ۱۹: با آنکه بیشتر مواقع نومعلمان عملکرد بهتری دارند و حتی گاهی خودشان بیشتر مسئولیت‌ها را به عهده می‌گذارند؛ اما به دلیل اینکه با معلمان باتجربه سنوات بیشتری همکاری داشتند، آنها را در رأس امور قرار می‌دهند و به آنها بیشتر بها می‌دهند. کد ۱۶: در انتهای سال که قرار بود معلم برتر انتخاب شود، گفتند که فلانی پیشکسوت ماست و باید ایشان را انتخاب کنیم چون خیلی ناراحت می‌شود و سال آخرشان است و اینها، اما شما حالا حالاها وقت دارید که معلم برتر شوید. کد ۷: ساعت بعدش آمدند سر کلاس من و گفتند که ببخشید نمی‌توانیم شما را به‌عنوان معلم برتر اعلام کنیم. پرسیدم چرا؟ گفتند که چون همکار باسابقه ما می‌گوید نوبت من است! گفتم حتی با در نظر گرفتن ملاک سابقه ایشان، باز امتیاز من بالاتر است، اما پاسخ دادند شما حالا خانمی کن، چون جوان هستید و هنوز خیلی وقت دارید... کد ۱۳: چون همکار ماهانه پانصد تومان کمک مالی به مدرسه می‌کنن، برای همین مدیر هم نسبت به غیبت‌ها و بی‌مسئولیتی‌هاشون سخت‌گیر نیستند، اما برعکس روی من و دو نفر دیگر از همکارانم که آنها هم از فرهنگیان هستند برای ده دقیقه تأخیر خیلی حساس‌اند. کد ۱: انتظار داشتند که اگر کاری پیش میاد، من از کلاسم بزنم و پیام دفتر و آن کار را انجام دهم. مثلاً خیلی پیش آمده بود که می‌گفتن بیا و امتحان ضمن خدمت را به جای همکارها تو بده، فلان گزارش را تو بنویس، به جای معاونی که امروز غایب است، تو بیا. کد ۱۲: پیامی توی گروه گذاشته بودند که فردا که روز جمعه باشه، با ماسک و دستکش و مواد ضدعفونی-

- ناآشنایی مدیر نسبت به ماهیت و چگونگی انجام

درس پژوهی

- اولویت دادن به انجام طرح‌های تشریفاتی برای

حفظ جایگاه و موقعیت مدیر

- توجه به کمیت طرح‌ها به جای کیفیت انجام آنها

- کهنوت سن مدیر و بی‌اهمیت بودن جایگاه پژوه

پژوهش نمایشی

- بی‌توجهی نسبت به توانمندی‌های نومعلمان

فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان

- جلب رضایت همکاران با سابقه

- جلب رضایت همکاران خیر

- بی‌کفایتی مدیر در انجام وظایف خود و توجه

همکاران نسبت به انجام وظایفشان

پذیرش تقسیم کار ناعادلانه

کننده‌ای که خودمان تهیه می‌کنیم به مدرسه برویم و مثل یک خدمتکار همه جا را ضد عفونی کنیم... چون مستخدم ما واقعاً کم‌کاری می‌کردند و مدیر از عملکردشان راضی نبودند.

کد۵: مدیرمان سال اول تدریس، فکرمی‌کردند چون خیلی جوان هستم، بنابراین باید مدام من را در مورد مسائل مختلف، امر و نهی کند. برای همین در مقایسه با همکاران دیگر خیلی زیاد و به شکل آزاردهنده‌ای نصیحت می‌کردند و انتظار داشتند که مطابق حرف‌هاشون عمل کنم، جالبه که بیشتر راهنمایی‌هاشون هم، هم از نظر منطقی و هم از نظر علمی درست نبودند. کد۴: مدیر ما انتظار دارد که حتی با تصمیم‌های فی‌البداهه و بدون برنامه‌ریزی و هماهنگی قبلی‌ای که اعلام می‌کند، همراهی کنم و کل برنامه‌های خودم را به‌خاطر خواست ایشون کنار بگذارم. کد۱۸: مدیران معمولاً انتظار اطاعت بی‌چون و چرا در همه امور دارند. در واقع مدرسه را مثل یک چطور بگم بهتون، مثل یک قلمروی پادشاهی می‌دانند که همه چیز حتی معلم را هم باید کنترل کنند.

کد۲۲: یک ماه از سال گذشته بود که بدون اطلاع قبلی، خودشان با اداره هماهنگ کرده بودند که ما را بفرستند یک پایه دیگر، در شیفت مقابل و دوتا از همکارهای با سابقه‌شان را از مدرسه دیگری منتقل کنند برای کلاس‌های ما به این مدرسه... در پاسخ به اعتراض‌مان گفتند: شما اول کارتان است و باید به حرف مدیرتان گوش بدهید. مدیر مثل رئیس یک کارخانه است و کارکنان باید به حرفش گوش بدهند. کد۱۱: مدیر ما از نظر زبان خیلی خوب است، اما در عمل هرگز. مثلاً به بیان و لفظ بارها گفته که من مدیر شما نیستم و همکاران هستم، اما عملاً خودش را بالاتر می‌داند و این بالاتری را در تعامل نیز نشان می‌دهد... زنگ تفریح خیلی دوستانه به مدیرمان گفتیم که کاش جلوی بچه‌ها با من آنطور صحبت نمی‌کردید، ضمن اینکه من هیچ تقصیری توی آن قضیه نداشتم، اما ایشون فریاد زد که تو حق نداری با من اینطوری صحبت کنی و نصیحتم کنی. کد۱۹: انتظار دارند که تمام بخشنامه‌های صادر شده از اداره را با جزئیات کامل انجام دهیم، درحالی‌که بسیاری از آنها فقط کاغذبازی است و هیچ هدف مهمی را دنبال نمی‌ند.

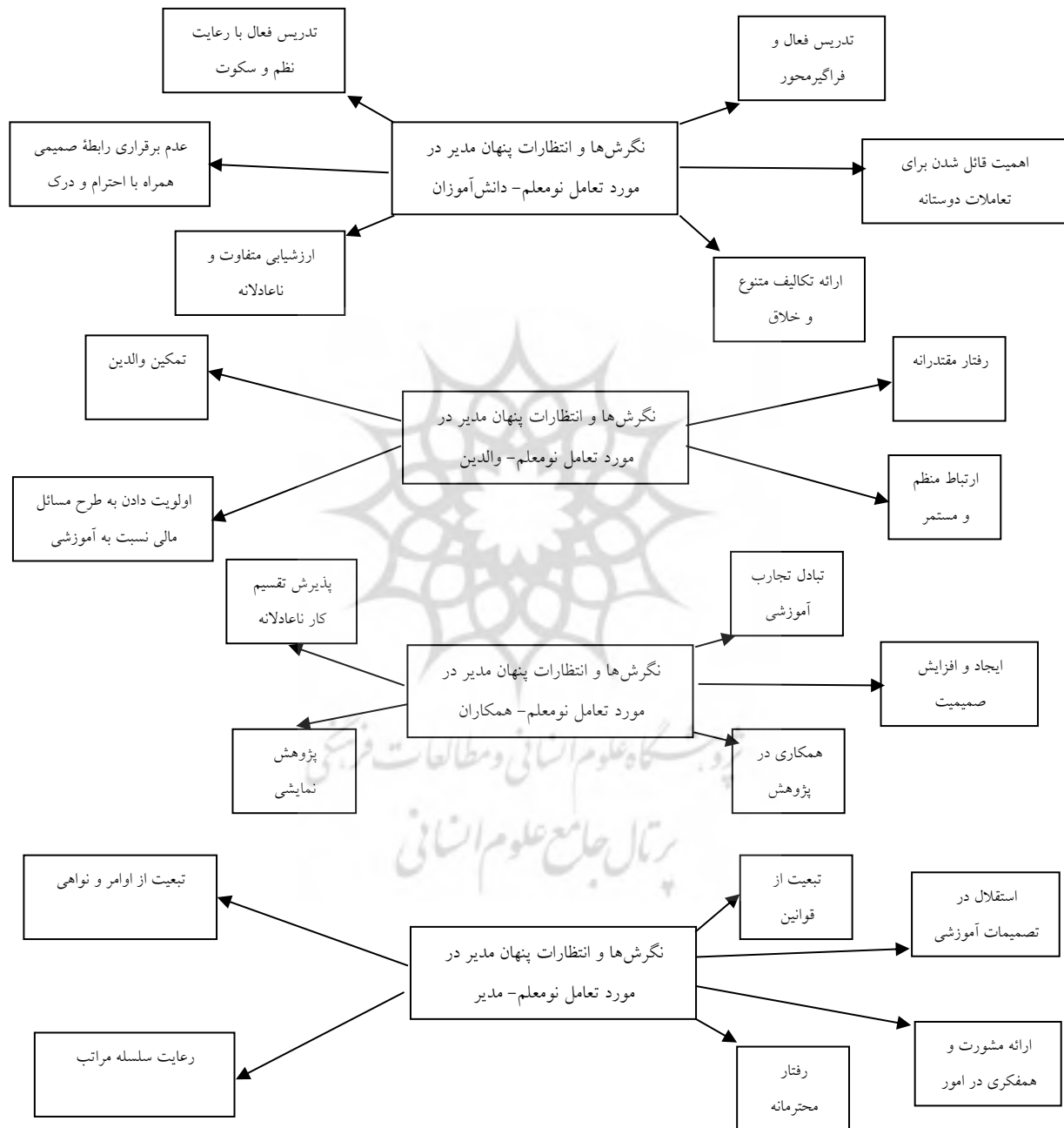
- تصویری مبنی بر جوان و بی تجربه بودن معلم
- تکرار اوامر و نواهی در فواصل زمانی مختلف
- عدم انسجام و برنامه‌ریزی در امور مدرسه
- تصور مدیر از نقش خود به‌عنوان کنترل کننده امور

تبعیت از اوامر و نواهی

- برتری جایگاه مدیر نسبت به معلمان
- توجه به سلسله مراتب در بیان و گفتار
- اجرای تمام بخشنامه‌ها

رعایت سلسله مراتب

در مجموع یافته‌های به دست آمده را بر اساس مضامین فراگیر و سازمان دهنده، می‌توان در قالب شکل (۱) نمایش داد.



شکل ۱. شبکه مضامین مقایسه‌ای (تقابلی) مربوط به پیام‌های پنهان ناشی از تعاملات میان مدیران-نومعلمان در مدارس ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی پنهان، بیانگر پیام‌های پنهانی است که برنامه‌ریزی نشده، اما بخشی جدایی‌ناپذیر از تعلیم و تربیت هستند (فوت، ۲۰۱۷). این برنامه درسی با انتقال پیام‌های مثبت یا منفی خود، می‌تواند به‌عنوان مانع یا عاملی در زمینه تحقق اهداف تعلیم و تربیتی عمل کند (آیزنر، ۱۹۹۴). یافته‌های حاصل از این پژوهش نیز بیانگر آن بود که مدیران مدارس توسط محیط اجتماعی یا جوّی که ایجاد می‌کنند، پیام‌های پنهان مثبت یا منفی متفاوتی را به معلمان انتقال می‌دهند. همچنین از آنجایی که معلمان به‌منظور ادامه همکاری و تضمین جایگاه خود در مدرسه، نیازمند جلب نظر مدیر هستند (قربانخانی، صالحی و مقدم‌زاده، ۱۳۹۸) بنابراین پیام‌های منتقل شده بر عملکرد معلمان و به همان نسبت بر عملکرد دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرگذار باشند. این یافته همسو با نتایج پژوهشی شن و همکاران (۲۰۲۱) است که با استفاده از پژوهشی طولی و طرح سری‌های زمانی (در فاصله زمانی سال‌های ۲۰۱۷-۲۰۱۳) دریافتند: میان ادراک معلمان از نحوه مدیریت مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. مسکی، ویت و آگاسیستی (۲۰۱۸) نیز دریافتند که فعالیت‌های مدیر و نیز نحوه تعامل وی با معلمان می‌تواند نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

تاکنون پژوهشی در مورد برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس در تعاملات میان مدیران و نومعلمان (یا حتی معلمان) انجام نشده است؛ اما نتایج پژوهش‌های فروغی (۱۳۹۸)، احسان قیاسی (۱۳۹۶) و نظری سرمازه (۱۴۰۰) بیانگر آن است که مدیران مدارس به‌عنوان یک عامل بسیار مهم در ایجاد جو مدرسه و امکان انتقال یادگیری‌های فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان به محیط مدرسه قلمداد می‌شوند. همچنین از یک‌طرف پژوهش‌های انجام‌شده توسط برخی از پژوهشگران در زمینه ثبات رفتاری و روابط حمایتی کارکنان (دارلینگ هاموند و دپائولی، ۲۰۲۰)، حس تعلق خاطر به مدرسه (آلبرایت و هاف، ۲۰۲۰؛ داگل بورک، کنسلاو پرنودییل، ۲۰۱۹ و گزیر، ۲۰۱۸)، افزایش همکاری و تعهد کاری، حس خودکارآمدی (داگل، ۲۰۱۹)، رضایت شغلی، توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی (ساری و همکاران، ۲۰۱۹)، ایجاد حس حمایت و جلوگیری از ترک شغل (فاروقی، احمد و عاشیق، ۲۰۱۹)؛ اعتماد سازمانی (آکر، ۲۰۱۸)، کاهش فرسودگی شغلی و غیبت (کایا وسلویتوپو، ۲۰۱۹) را که بیانگر تأثیر وجود جو مثبت بر عملکرد و ادراک معلمان هستند، می‌توان با بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر (جدول شماره ۲) همسو دانست. از طرف دیگر یافته‌های پژوهش‌هایی که بیانگر ایجاد جو نامطلوب کاری برای معلمان توسط رفتارهای غیراخلاقی یا ضعف در روابط انسانی مدیران مدارس هستند، را می‌توان با بخشی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر مرتبط دانست. به‌نحوی که

یافته‌های زین‌آبادی (۱۳۹۰)؛ یاسینی (۱۳۹۵)؛ زین‌آبادی و احمدیان‌فر (۱۳۹۴)؛ اشرفی و زین‌آبادی (۱۳۹۶)؛ کاظمی و زارع (۱۴۰۰)؛ بلیز و بلیز (۲۰۰۶)؛ برنسایدهافمن (۲۰۱۵)؛ اولت و همکاران (۲۰۱۸) و لیو و ربلو (۲۰۱۹)؛ همسو با یافته‌های مندرج در جدول شماره (۳) هستند. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش از چند زاویه قابل‌بحث و بررسی است. اول اینکه عمده مدیران مدارس ابتدایی در این پژوهش بر اساس تجربه نومعلمان، به‌رغم برخورداری از سابقه بالای مدیریتی، اما "فاقد دانش و مهارت‌های ضروری به‌عنوان مدیر مدرسه" بوده و جو اجتماعی نامطلوبی (بسته‌ای) را در مدرسه ایجاد کرده بودند. به‌نحوی که انتقال پیام‌هایی پنهان، مبنی بر تضییع حقوق دانش‌آموزان در تدریس یا ارزشیابی بیانگر ضعف دانشی مدیران نسبت به فرایندهای آموزشی است. همچنین انتقال پیام‌های پنهانی مبنی بر کنترل دانش‌آموزان، ناتوانی در سوق دادن معلمان به همکاری‌های آموزشی-پژوهشی باهم، تبعیض در رفتار با معلمان و عدم اقتدار در برخورد با مسئولیت‌گریزی همکاران و درخواست‌های غیرمنطقی یا غیراخلاقی والدین، نیز نشان‌دهنده ضعف مدیران در زمینه برقراری مهارت‌های ارتباطی و انسانی مؤثر است؛ درحالی که بسیاری از پژوهشگران و صاحب‌نظران مدیریت (مانند میرکمالی، ۱۳۹۷ و لاسرینوو همکاران، ۲۰۱۶) برخورداری مدیران از مهارت‌های انسانی را جزء پیش‌شرط‌های مدیریت اثربخش می‌دانند.

دوم اینکه مدیران در مدارس دارای جو اجتماعی مطلوب (باز)، به توانمندی‌های نومعلمان خیلی اعتماد داشتند. تمامی نومعلمان شاغل در مدارس دارای جو اجتماعی باز بیان می‌کردند که مدیران، بارها از آنها خواسته‌اند تا برای همکاران خود در زمینه روش‌های جدید تدریس، ارزشیابی توصیفی، اختلالات یادگیری دانش‌آموزان و... کارگاه‌هایی را برگزار کنند؛ در جلسات مشورتی، از ایده‌های آنها برای چالش‌های مدیریتی مدرسه استفاده شده است؛ همچنین مدیر مدرسه در روز اول مهرماه به گرمی از آنها استقبال نموده و حتی در یک مورد، مدیر مدرسه با پذیرش نومعلم، درخواست یکی از معلمان با سابقه بسیار بالای خود را برای پذیرش در مدرسه رد کرده است. در مقابل تمام نومعلمان در مدارس دارای جو بسته بیان می‌کردند که نگرشی حاکی از بی‌اعتمادی نسبت به دانش و تخصص معلمان از جانب مدیران وجود دارد و این نگرش نسبت به نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان بسیار شدیدتر نیز هست. مثلاً مصاحبه‌شونده کد ۶ در این زمینه بیان می‌کند "اواسط سال که مدیران متوجه تلاش‌های من شده بود، باحالتی خونسردانه گفت: فکر نمی‌کردم تدریس بلد باشی؛ راستش اول مهر که اینجا آمدم، دودستی توی سر خودم زدم و با خودم گفتم وای، من با این صفرکیلومتر که تازه از دانشگاه فرهنگیان هم اومدم، حالا باید چه کار کنم!" این یافته از این نظر قابل بحث است که به

بیان ترک و همکاران (۲۰۱۵) معلمانی که از نظر تخصص و تحصیلات، دارای سطح بالاتری هستند، انتظار درک و احترام بیشتری نیز از همکاران خود دارند؛ اما مواجه مکرر با رفتارهای غیرحرفه‌ای مدیران منجر به کاهش اعتماد، انگیزش و حتی رها کردن شغل معلمی توسط آنها می‌شود.

سوم اینکه تمام مدیران مدارس از معلمان و به‌ویژه نومعلم‌ان انتظار تبعیت و احترام داشتند و چنین انتظاری نیز به‌عنوان یک مدیر برای انجام امور مدرسه، کاملاً منطقی است؛ اما هدفی که از این انتظار توسط آنها دنبال می‌شد کاملاً متعارض بود. به‌نحوی که تصور مدیران در مدارس دارای جو اجتماعی بسته نسبت به نقش خود به‌عنوان "رئیس، ارباب یا حاکم مطلق" بود که برای حفظ جایگاه خود نیاز به رعایت سلسله‌مراتب و به دنبال آن احترام و تبعیت از سوی کارکنان داشت. در مقابل مدیران در مدارس دارای جو اجتماعی باز، به نقش خود به‌عنوان "تسهیل‌کننده، خادم یا نیروی پشتیبان و حامی معلمان" نگاه می‌کردند که رفتارهای آنها در پیشبرد امور مدرسه و مدیریت منابع مالی، مادی و انسانی نیازمند و به‌عبارتی، برانگیزاننده احترام و تبعیت کارکنان بود. درواقع به‌نظر می‌رسد یکی از دلایل اصلی تفاوت رفتارهای مدیران در مدارس دارای جو اجتماعی متفاوت، مربوط به تفاوت دیدگاه آنها نسبت به نقش و جایگاه خود به‌عنوان مدیر مدرسه است.

چهارم اینکه به بیان نومعلم‌ان، پیام‌های پنهانی مبنی بر "اولویت دادن به انجام طرح‌های تشریفاتی" و "ارزشیابی ناعادلانه" که در مدارس دارای جو اجتماعی بسته به‌طور مکرر مطرح می‌شد، ناشی از فشاری است که از جانب مدیران آموزش و پرورش منطقه به مدیران مدارس وارد می‌شود. این موضوع که به‌وضوح بیانگر عدم استقلال مدیران مدارس است، به‌نوبه خود می‌تواند آسیب‌های متعددی را هم در کوتاه‌مدت و هم بلندمدت برای نومعلم‌ان و دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. خلخالی و همکاران (۱۳۹۹) در این زمینه بیان می‌کنند که جهت خودگردانی و اعطای استقلال بیشتر به سازمان‌های آموزشی باید اقداماتی انجام شود؛ اما متأسفانه مدیران مدارس از استقلال چندانی در تصمیمات خود برخوردار نیستند. مصاحبه‌شونده کد ۱۱ نیز در اشاره به وابستگی بیش‌ازحد مدیران در جزئی‌ترین تصمیم‌گیری‌های خود به اداره آموزش و پرورش بیان می‌کند: "قبل از عید که هم دانش‌آموزان به مدرسه نمی‌آمدند و هم به‌خاطر کرونا کلاً همه‌جا تعطیل شده بود، مدیران گفت که طبق بخشنامه همه معلم‌ها باید به مدرسه بیایند، من باردار بودم و راه رفتن برام خیلی دشوار شده بود... بعد از یک‌ساعتی که در دفتر مدرسه نشستیم، به اداره زنگ زد و پس از کسب تکلیف و اینکه بعدها مشکلی ایجاد نشود، ما را مرخص کرد که برگردیم به خونه‌هامون". در این زمینه لیو و بلیباس (۲۰۱۸) با استفاده از

روش تحلیل ثانویه بر روی داده‌های ۳۲ کشور در مورد عوامل مشترکی که منجر به رضایت شغلی و تعهد سازمانی مدیران مدارس می‌شود؛ دریافتند که عواملی نظیر تعاملات مثبت اجتماعی در سطح مدرسه، استقلال در مدیریت مدرسه و نیز میزان منابع مالی بر نگرش مدیران مدارس در مورد مدرسه و شغل و رفتارهایشان بسیار تأثیرگذار است.

انجام این پژوهش با سه محدودیت همراه بود. محدودیت اول مربوط به عدم همکاری سه نفر از مشارکت‌کننده‌ها در فرایند "بررسی توسط مشارکت‌کننده" بود که علی‌رغم پیگیری‌های فراوان پژوهشگر، اما آنها در این زمینه همکاری نکردند. محدودیت دوم آن بود که هرچند برای دسترسی به نمونه موردنظر و تعیین زمان مناسب برای انجام مصاحبه با نومعلمان به‌صورت آنلاین، زمان زیادی صرف می‌شد؛ اما دو نفر از مشارکت‌کننده‌ها از انجام مصاحبه صرف نظر نموده و پژوهشگر مجبور شد که بارانمایی آنها، فرد مناسب دیگری را برای مصاحبه انتخاب کند. مهم‌ترین و درواقع سومین محدودیت نیز آن بود که برخی از نومعلمان به‌خاطر ترس از افشاگری در مورد مدیر و عدم احساس امنیت شغلی، بنابراین ابتدا از انجام مصاحبه آنلاین و ضبط شدن صحبت‌هایشان هراس داشتند؛ اما پژوهشگر با ارائه فرم امضاشده‌ای مبنی بر رعایت حقوق آنها به‌عنوان مشارکت‌کننده (به‌ویژه حفظ هویت) آنها را به انجام مصاحبه ترغیب نمود.

در مجموع، اهمیت توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، از یک‌سو به‌خاطر اهمیت و حساسیت دوره ابتدایی و از سوی دیگر اهمیت توجه به حفظ نیروهای نخبه فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و تأثیری است که برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس می‌تواند در این راستا بر آنها بگذارد؛ از این رو پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱) از آنجایی که مدیران مدارس دارای جو اجتماعی نامطلوب، به‌طور ویژه فاقد دانش و مهارت‌های انسانی برای تعامل با کارکنان بودند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که برای انتصاب مدیران مدارس ابتدایی، ملاک‌های قابل‌سنجش‌تری در نظر گرفته شود که مهم‌ترین آنها برخورداری از تربیت حرفه‌ای یا حداقل کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی، توانمندی در برقراری روابط انسانی و سابقه تدریس در تمام پایه‌های دوره ابتدایی باشد. به‌نظر می‌رسد که با تحقق این پیشنهاد، مدیران مدارس، ضمن تعامل مناسب‌تر با معلمان (و دیگر پرسنل) بهتر قادر به شناسایی چالش‌های شغلی نیروهای انسانی مدرسه و درک چشم‌انداز و شرایط کاری آنها خواهند بود.

۲) با توجه به اینکه یافته‌ها بیانگر عدم احساس تعهد سازمانی مدیران (به‌ویژه مدیران مسن) در مدارس دارای جو اجتماعی نامطلوب است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش حس تعهد مدیران مدارس ابتدایی نسبت به انجام وظایف خود، در راستای تسهیل شرایط برای رشد حرفه‌ای

همکاران (ایجاد جو باز)، اتاق‌های فکری در مدارس شکل بگیرد که در آنها به گفت‌وگو در مورد چالش‌های محیط کاری و راه‌حل‌های اجرایی آنها با همفکری مدیر مدرسه و دیگر معلمان پرداخته شود. درگیر کردن مدیران مدارس در رونق بخشیدن به این مراکز فکری می‌تواند آنها را بیش از پیش در مسیر یادگیرنده مادام‌العمر بودن، انعطاف‌پذیری در مدیریت مدرسه و نیز استفاده از توانمندی‌های همکاران در بهبود امور مدرسه قرار دهد.

۳) با توجه به اینکه فقدان استقلال مدیران در مدارس به‌عنوان یک عامل چالش‌زا مورد تأکید زیاد نومعلم‌ان قرار داشت؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که بر اساس اصل نیازمندی، به آنها اختیارات بیشتری تفویض شود. البته در این راستا نظارت بر عملکرد مدیران توسط چند مرجع مانند بازرسان اداره آموزش و پرورش، همکاران مدرسه و حتی نمایندگان انجمن اولیا و مربیان، باید انجام شود تا دقت نظر مدیران نسبت به رفتارهای خود که ممکن است نسبت به تأثیرات سوء برخی از آنها نیز حتی آگاهی نداشته باشند؛ افزایش یافته و پاسخگویی بیشتر آنها را به دنبال داشته باشد. در این زمینه یافته‌های برخی پژوهشگران مانند وت (۲۰۱۰) بیانگر آن است که فقدان نظارت بر عملکردهای مدیران مدارس، یکی از مهم‌ترین دلایلی است که منجر به ایجاد تعاملات نامطلوب مدیران با معلمان می‌شود.

۴) این پژوهش با رویکردی کارکردگرایانه به برنامه درسی پنهان انجام شد، اما از آنجایی که بر اساس رویکردهای انتقادی و به‌ویژه مقامت، افراد می‌توانند در مقابل کسب برنامه‌های درسی پنهان مقاومت کنند، بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهشی مشابه به بررسی برنامه‌های درسی پنهانی پرداخته شود که از جانب مدیران به نومعلم‌ان منتقل می‌شود، ولی نومعلم‌ان در برابر آنها دست به مقاومت می‌زنند. از آنجایی که دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان از گرایش به تفکر انتقادی نسبتاً بالایی نیز برخوردار هستند؛ بنابراین به‌نظر می‌رسد از رهگذر چنین پژوهشی می‌توان به حدود آزادی و استقلال نومعلم‌ان در تعامل با مدیران مدارس و علل آن نیز پی برد. ۵) از آنجایی که تعداد زیادی از نومعلم‌ان اظهار می‌کردند میان "بیان یا نظر با عمل مدیران" در حوزه مدیریت مدرسه و تعامل با نومعلم‌ان، تفاوت وجود دارد؛ بنابراین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود طی پژوهشی مشابه، به مصاحبه با مدیران مدارس پرداخته و انتظارات آنها از فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان را مورد بررسی قرار دهند تا ضمن مقایسه انتظارات ایشان با یافته‌های پژوهش حاضر، به تعیین شکاف بین نظر و عمل مدیران و سپس دلایل ایجاد آن پرداخته شود.

۶) همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش به تنظیم پرسشنامه‌ای پرداخته و به انجام پژوهشی مشابه با رویکرد کمی، در مقیاسی وسیع‌تر



پردازنده و در این زمینه رابطه بین متغیرهای جمعیت شناختی مدیران/ نومعلم‌ان با برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی در مدارس ابتدایی را نیز مورد توجه قرار دهند.

فهرست منابع

- Abedi Jafari, H. Taslimi, M. Faghihi, A. Sheykh Zade, M. (2009). Thematic analysis and thematic network: a simple and an efficient method for explanation of existing patterns in qualitative data. *Strategic Management Idea*. 2(5), 151-198 (Text in Persian)
- Akar, H. (2018). Meta-Analysis of Organizational Trust Studies Conducted in Educational Organizations between the Years 2008-2018. *International Journal of Educational Methodology*.4(4),287-302
<https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.287>
- Akçakoca, B. and Orgun, F. (2020). Developing a measurement tool for evaluating the hidden curriculum in nursing education. *Nurse Education Today*.97,1-20
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104688>
- Allbright, T. and Hough, H. (2020). Measures of SEL and School Climate in California. *State Education Standard*. 20(2),28-50
- Ashrafi, S. and Zainabadi, H. (2017). The Roles of School Principals in Strengthening and Developing Thriving at Work among Teachers: A Mixed Method Research. *Journal of School administration*.5(1),195-215. (Text in Persian)
- Baptiste, M. (2019). No Teacher Left Behind: The Impact of Principal Leadership Styles On Teacher Job Satisfaction and Student Success. *Journal of International Education and Leadership*. 9(1),1-11
- Bellibas, M. S. and Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.
<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0116>
- Berry, B. Smylie, M. & Fuller, E. (2008). *Understanding teacher working conditions: A review and look to the future*. Report prepared for the Spencer Foundation. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality
- Blase, B. J. and Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education*, 33(4),123-142
- Burnside Huffman, D. S. (2015). *Support and Mistreatment by Public School Principals as Experienced by teachers: A Statewide Survey*. Doctoral dissertation, Miami University in partial
- Cengel, M. and Turkoglu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational science: Theory and Practice*.16(6).1893-1919
- Daggol Bourke, M. Kinsella, W. and Prendeville, J. D. (2019). Learning Climate and Self-Efficacy Beliefs of High School Students in an EFL Setting. *Research on Youth and Language*.13(1), 19-35
- Daggol, J. D. (2019). Learning Climate and Self-Efficacy Beliefs of High School Students in an EFL Setting. *Research on Youth and Language*.13(1),19-35
- Darling-Hammond, L. and Depaoli, J. (2020). Why School Climate Matter and What Can Be Done to Improve it. *State Education Standard*.20(2).7-11
- Davanloo, M. (2007). *The Hidden Curriculum*. Sari: Sheflin (Text in Persian)
- Durnali, M. Akbasli, S. and Dis, O. (2020). School Administrators' Communication Skills as a Predictor of Organizational Silence. *Inquiry in Education*.12(1).1-20

- Ebadi, H. (2017). Hidden curriculum: an apparent challenge or an unexplored opportunity? *Research in Curriculum Planning*. 13(25).35-46 (Text in Persian)
- Eckert, J. (2019). Collective leadership development: Emerging themes from urban, suburban, and rural high schools. *Educational Administration Quarterly*. 55(3), 477-509 <https://doi.org/10.1177/0013161X18799435>
- Ehsan Ghiyasi, A. (2017). *Principals' performance on empowering new teachers who were graduated from Farhangian University*. M.S. thesis, Tehran: Rajayi Teacher Training University. (Text in Persian)
- Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan
- Farooqi, M. T. Ahmed, Sh. And Ashiq, I. (2019). Relationship of Perceived Organizational Support with Secondary School Teachers' Performance. *Bulletin of Education and Research*. 41(3), 141-152
- Foot, R. E. (2017). *It's not Always What it Seems: Exploring the Hidden Curriculum Within a Doctoral Program*. PhD. Dissertation. Kent State University College and Graduate School of Education, Health, and Human Services.
- Foroughi, M. (2019). *The study of effective factors on using of lesson study by new teachers who were graduated from Farhangian University*. M.S. thesis, Tehran: Farhangian University. (Text in Persian)
- Gall, M. D. Gall, J. Borg, W. (2017). Quantitative and qualitative research methods in education and psychology. Translated by Ahmadreza Nasr and associates. Tehran: Samt (Text in Persian)
- Ghorbankhani, M. Salehi, K. Moghadamzadeh, A. (2019). Investigating the Effective Factors on False Culture of Evaluation in Elementary School. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*. 9(26), 29-69
- Gizir, S. (2018). The Sense of Classroom Belonging Among Pre-Service Teachers: Testing a Theoretical Model. *European Journal of Educational Research*. 8(1), 87-97. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.87>
- Glicken, A. D., & Merenstein, G. B. (2007). Addressing the hidden curriculum: understanding educator professionalism. *Medical teacher*, 29(1), 54-57. <https://doi.org/10.1080/01421590601182602>
- Gordon, D. (1983). Rules and The Effectiveness of Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 17(2). 207-218 <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.1983.tb00031.x>
- Grissom, J. A. and Bartanen, B. (2018). *Assessing Equity in School Leadership in California*. Technical Report. Getting Down to Facts II. Policy Analysis for California Education, PACE. 1-21. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594654.pdf>
- Guess, B. (2008). *Exploring of African American Orphan Educators Once Called "Girls From That Colored Orphanage"*. PhD. Dissertation. University of North Carolina at Greensboro
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2019). *Educational Administration (Theory, Research and Practice)*. Translated by Nader Soleimani, Mahmood Safari and Morteza Nazari. Tehran: Samt (Text in Persian)
- Ipekel, I.I. and Sahin, H. (2019). Hidden Curriculum Scale in Teacher Education: A Scale Development Study. *European Journal of Education Studies*. 6(4). 323-338
- Jafarian Yasar, H. and Jafarian Yasar, F. (2020). Development of professional competences in teachers with the focus on internship. *Studies of Internship in Teacher Education*. 1(1), 54-76 (Text in Persian)



- Kaya, M. and Selvitopu, A. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Some Factors on Teachers' Classroom Management Skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 409-425
<http://dx.doi.org/10.33200/ijcer.621313>
- Kazemi, F. and Zare, A. (2020). Investigating the relationship of abusive supervision with organizational citizenship behavior and affective organizational commitment: explaining the mediating role of employees' perceptions of interactional justice. *Journal of new approaches in educational administration*. 10(40), 210-233 (Text in Persian)
- Khalkhali, A. NasirNateri, J. Shakibaei, Z. Solimanpoor, J. and Kazempour, S. (2020). Conceptualization of Good Governance in Iran's Public Education System by Phenomenological Approach. *Journal of new approaches in educational administration*. 11(41), 191-208 (Text in Persian)
- Lacireno-paquet, N. Bocala, C. and Bailey, J. (2016). *Relationship between school professional climate and teachers' satisfaction with the evaluation process*. 1-35. This report is available on the Regional Educational Laboratory website at <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Liu, Y. and Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*. 90, 1-19 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.04.002>
- Liu, Y. and Werblow, J. (2019). The operation of distributed leadership and the relationship with organizational commitment and job satisfaction of principals and teachers: A multi-level model and meta-analysis using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*. 96, 41-55
- Masci, Ch. Witte, K. D. and Agasisti, T. (2018). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*. 61, 52-69
- Martinez, I., & Tadeu, P. (2018). The impact of pedagogical leadership on pedagogical coordination in secondary schools. *Research in Social Sciences and Technology*. 3(3), 1-15. <https://doi.org/10.46303/ressat.03.03.1>
- Mirkamali, M. (2018). *Human relations in school*. Tehran: Yastaroon (Text in Persian)
- Mohagheghpor, Z. Mashayekh, P. and Ghasemzad, A. (2018). An Investigation into the Role of the Hidden Curriculum in Guiding High School Students toward Humanities. *Journal of curriculum studies*. 13(49). 125-150 (Text in Persian)
- Nazari, Kh. Salehi, P. (2019). The Role of Hidden Curriculum in religiosity from the Viewpoint of Elementary Teachers of Masjed Soleiman province. *New Strategies for Teacher Education*. 4(6), 86-120 (Text in Persian)
- Nazari Sarmaze, M. (2021). *Identifying and prioritizing job challenges of who were graduated from Farhangian University form 2015-2019*. M.S. thesis, Tehran: Farhangian University. (Text in Persian)
- Noruzi Chegini, B. Sheikhi Fini, A. Zareye, E. and Assare, A. (2018). Explanation of the impact of hidden curriculum on discipline of primary school students. *Research in Curriculum Panning*. 23(15). 75-94 (Text in Persian)
- Ouellette, R.R. Frazier, S. L. Shernoff, E. S. Cappella, E. and Atkins, M. S. (2018). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual-Classroom-, and Organizational-Level Influences. *Behavior Therapy*. 49(4). 494-508 <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Ozen, H. (2018). A Qualitative Study of School Climate According to Teachers' Perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*. 74, 81-98



- Rahmani, R (2018). A Study of Relationship between the Hidden Curriculum and Gap of Generations, Viewpoint Counselors, Teachers and Managers in High Schools "Secondary Term" in Najaf Abad. *Pouyesh Journal in Teaching Educational Science and Counseling*.9(9),40-62 (Text in Persian)
- Reaves, Sh. And Cozzens, J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy: Is There Really a Connection. *Journal of Education and Training Studies*.6(12), 48-6
- Saburi S, Etemad Ahari A, Macki Ale'agha B, Emadzadeh A. (2020) Designing a curriculum model with a hidden and null curriculum approach and considering the packages of the health system transformation and innovation plan. *Horizon of Medical Education Development*.11(3):59-84 (Text in Persian)
- Safaei Movahhed, S. (2011). *Explaining the Differences of Hidden Norms (Hidden Curriculum) in Selecting Research Supervisors in Faculties of Mathematics Sciences and Educational Sciences*. Doctoral Dissertation, Tarbiat Moallem University (Text in Persian)
- Sahan, H. H. Uyangor, N. and Kervan, S. (2019). Reflections of Turkish Culture on Kosovo Education System: A Study on Hidden Curriculum. *Universal Journal of Educational Research* 7(3),713-719
- Samadi, P. and Heydari, R. (2017). The Effect of Hidden Curriculum on the Behavior of Students in Physical Education. *Critical Studies in Text and Programs of Human Sciences*.17(6), 271-284 (Text in Persian)
- Sari, E. Koul, R. Rochanah, S. Ambar Arum, W. S. & Muda, I. (2019). How Could Management of School Environment Improve Organizational Citizenship Behaviors for The Environment? (Case Study at Schools for Specifics Purposes). *Journal of Social Studies Education Research*.10(2), 46-73
- Sari, M. Doganay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 925-940
- Shen, J. Ma, X. Mansberger, N. Wu, H. Bierlein Palmer, L. A. Poppink, S. Reeves, P. L. (2021) The relationship between growth in principal leadership and growth in school performance: The teacher perspective. *Studies in Educational Evaluation*. (70), 1-10
- Smith, P. A. Escobedo, P. and Kearney, W.S. (2020). Principal Influence: A Catalyst for Positive School Climate. *International Journal of Education Policy and Leadership*.16(5),1-16 <https://doi.org/10.22230/ijepl.2020v16n5a961>
- Streubert, S. and Carpenter, D (2003). *Qualitative research in nursing*. Lippincott Williams: Wiking. Taravella, J. R (2004). Hostility and interpersonal conflict in elementary school teachers: A test of the transactional hypothesis in a naturalistic setting. Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering, 65: 454-460.
- Tahmasebzadeh Sheikhlari, D. Mahmoodi, F. Farajpoor Bonab, F. (2019). The Relationship between Hidden Curriculum Components and Student Professional Adaptability at Tabriz University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*.19(2),10-20 (Text in Persian)
- Talebi, A. Sharifi, F. and Fadiji, H. (2015). The Hidden Curriculum in Students Life: Resistance with Obedience. *Society, Culture and Media*.5(17), 57-78 (Text in Persian)
- Terek, E. Glusac, D. Nikolic, M. Tasic, I. and Gligorovic, B. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory and Practice*.15(1),73-84 <https://psycnet.apa.org/doi/10.12738/estp.2015.1.2511>



- Vahedi Kojanagh, H. Karimi, N. Rezaei, R. and Esmailpour, A. (2018). A Comparison of the Professional qualifications among teachers graduated from Farhangian university, Ex-teacher Education centers and other universities. *Journal of technology of instruction*, 13(1), 83-90 <https://doi.org/10.22061/jte.2018.3134.1793> (Text in Persian)
- Wet, C. D. (2010). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education*. 26(7), 1450-1459 <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.005>
- Yasini, A. (2016). The relationship between transformational behaviors school principal and job performance outcomes based on social identity theory: A case study of public schools in Ilam. *Journal of management and planning in educational systems*. 8(15), 49-70 (Text in Persian)
- Zainabadi, H. (2011). Transformational leadership and organizational citizenship behavior in school: Retesting and changing a tested model in industry. *Journal of public administration*. 3(7). 63-80 (Text in Persian)
- Zainabadi, H. Ahmadianfar, S. (2015). A reflection on novice managers' problem in primary school: findings of A Mixed Method Research. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 14(54), 61-83 (Text in Persian)



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی