

شناسایی و طراحی الگوی موانع خسارت پذیری دبیران در نظام آموزش و پرورش ایران^۱

زهرا داداشی جلبری^۲

چکیده

هدف: صاحب‌نظران مفهومی با عنوان خسارت پذیری را مطرح می‌نمایند که هدف آن برد یا باخت نیست بلکه داشتن شجاعت و تلاش کردن در زمانی است که نمی‌توانید نتیجه را کنترل کنید. به همین منظور، پژوهش حاضر در راستای شناسایی موانع خسارت پذیری دبیران و ارائه الگویی از آن برای تحقق و ترویج فرهنگ خسارت پذیری هدف‌گذاری شده است. مواد و روش‌ها: این پژوهش بر اساس روش تحقیق کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی می‌باشد. جامعه پژوهش این پژوهش دبیرانی بودند که حداقل سابقه ۲۰ سال کار در فضای مدرسه را داشتند. در مجموع با ۱۶ نفر از دبیران مصاحبه صورت گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته بود و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، روش تحلیل مضمون و تکنیک کدگذاری کینگ و هاروکس بود. در پایان با روش مدیریت تعاملی و نرم‌افزار الگوسازی ساختاری تفسیری به ارائه الگویی از داده‌ها پرداخته شد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که موانع خسارت پذیری دبیران در نظام آموزش و پرورش شامل عدم آموزش خود معلم؛ تفکر برتری از لحاظ تجربه؛ فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم؛ دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی؛ ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن؛ ترس از دست دادن اعتبار؛ عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار؛ ترس از ترک عادت و تغییر؛ حس رقابت معلم‌ها؛ فقدان آموزش پذیرش خطا؛ کم‌طاقتی دبیر؛ نداشتن پروتکل مواجهه با خطا؛ وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دانش‌آموز؛ عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری و احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد می‌باشند

واژه‌های کلیدی: خسارت پذیری، مدارس، معلمان، نظام آموزشی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۳/۲۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۵/۲۴

^۲ کارشناسی ارشد علوم تربیتی، تهران، ایران. sheyda.tamjid1374@gmail.com

Identifying and modelling barriers of teachers' vulnerability in the Iranian education system

Zahra Dadashy Jolbary¹

Objective: Conceptual discussions on vulnerability highlight the importance of courage and effort in situations where outcomes cannot be controlled, rather than focusing on winning or losing. Accordingly, this research aims to identify the barriers to teacher vulnerability and present a model to promote and cultivate a culture of vulnerability.

Methods: This qualitative research adopts a phenomenological approach. The research population comprises teachers with a minimum of 20 years of experience in the school setting. Semi-structured interviews were conducted with 16 teachers, and the data were analyzed using thematic analysis and the coding technique by King and Horrocks. Finally, an interactive management approach and structural interpretive modeling software were used to develop a model based on the data.

Discussion and Conclusion: The research findings reveal that the barriers to teacher vulnerability in the education system include lack of self-teaching, superiority thinking based on experience, a culture of teacher perfectionism, concerns about economic and social issues, fear of criticism, fear of losing credibility, resistance to accepting mistakes due to a lack of accountability and the importance of outcomes, fear of breaking habits and change, sense of competition among teachers, lack of error acceptance training, teacher fatigue, lack of error-confronting protocols, lack of closeness and intimacy with students, lack of motivation due to lack of recognition, and a sense of irresponsibility towards others.

Keywords: Vulnerability, Schools, Teachers, Education System.

¹ Master of Educational Science, Tehran, Iran. sheyda.tamjid1374@gmail.com

مقدمه و بیان مساله

مفهوم خسارت‌پذیری^۱، احساس هم‌زمان ترس و شجاعت است که هدف آن بردن یا باختن نیست بلکه داشتن شجاعت و حاضر شدن و تلاش کردن در زمانی است که انسان نمی‌تواند نتیجه را کنترل کند (براون^۲، ۲۰۱۲). این مفهوم در واقع به انسان‌ها اجازه می‌دهد که زره‌هایی همچون ترس، شرم، احساس هرگز کافی نبودن را کنار گذاشته و وارد صحنه زندگی شده و شکست‌های خود را بپذیرند. خسارت‌پذیری برای بسیاری از ما واژه‌ای با بار معنایی منفی است، شاید به همین دلیل هیچ‌کس دوست ندارد خسارت‌پذیر باشد. همه تلاش می‌کنند محکم و شکست‌ناپذیر باشند، اما آنچه باید به آن دقت شود تمایز بین خسارت‌پذیری و ضعیف بودن است. طبق فرهنگ واژگان مریام-وبستر واژه‌ی «vulnerability» از واژه لاتین «vulnerare» به معنی زخمی شدن مشتق شده است. تعریفی که داده شده مشتمل بر آماده زخمی شدن و در معرض حمله و یا خسارت قرار گرفتن است. مریام-وبستر «weakness» را ناتوانی در حمله یا جرئت معرفی می‌کند. از نگاه زبان‌شناسی روشن است که این مفاهیم بسیار متفاوت‌اند، در واقع می‌توان استدلال کرد که (ضعف) اغلب ریشه در فقدان خسارت‌پذیری دارد یعنی وقتی نمی‌توانیم اقرار کنیم کجا و چطور شکننده‌ایم، بیشتر خسارت می‌بینیم (براون، ۲۰۱۲).

رهبران خسارت‌پذیر، خسارت‌پذیری را به‌عنوان یک نقطه قوت می‌پذیرند. خسارت‌پذیر بودن چیز بدی نیست و باعث ضعف شما نمی‌شود. و دیگر سعی نخواهید کرد خود را از آنچه فکر می‌کنید دیگران نباید ببینند محافظت کنید و به شما امکان می‌دهد خود واقعی خود را نشان دهید. با پذیرش خسارت‌پذیری به‌عنوان یک نقطه قوت، دیگر نگران داشتن هر پاسخی نیستید و متوجه اشتباهات خود می‌شوید. اگر رهبران اشتباهات خود را بپذیرند، صاحب آن می‌شوند (می‌توانند اشتباهات خود را مدیریت نموده و درصدد اصلاح آن‌ها باشند). همه ما به‌خصوص به‌عنوان رهبر، اشتباه می‌کنیم هر چقدر ما تمایل داشته باشیم اشتباهات خود را بپذیریم و صاحب آن شویم (بهانه‌جویی نکرده و انگشت اتهام را به سمت کسی دیگر نگرفته و مسئولیت آن را بپذیریم) دیگران بیشتر به ما اعتماد خواهند کرد و خواهان پیروی از ما می‌شوند (ایتو و بلیگ^۳، ۲۰۱۷). شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارد که رهبرانی که آماده نشان دادن خسارت‌پذیری خود هستند راحت‌تر اعتماد دیگران را جلب می‌کنند و در واقع رهبران

¹ vulnerability

² Brown

³ Ito & Bligh

مؤثرتری هستند (ویلیامز^۱، ۲۰۱۹). از بعد دیگری نظریه براون بیان می‌کند: یکی از مهمترین نقش‌های مربیان، ایجاد فضای امن برای فراگیران است و این دقیقاً همان خسارت‌پذیری است. مربیان می‌خواهند فراگیران راحت باشند و در مورد چیزهایی که درباره آنها اطمینان ندارند، چیزهایی که بابت آنها احساس خطر می‌کنند و مواردی که باعث می‌شوند در معرض خطر قرار بگیرند با آنها صحبت کنند، بنابراین مربیان به کمک خسارت‌پذیری می‌توانند به آنها کمک کنند، در واقع مربیگری بدون خسارت‌پذیری نمی‌تواند موفقیت‌آمیز باشد (گود^۲، ۲۰۱۴). در نهایت باید خاطرنشان نمود که نظریه براون برای رهبران اجتماعات بشری ارائه شده که در این میان، معلمان نیز علاوه بر نقش آموزشی و تربیتی، جزء مؤثرترین رهبران یک جامعه محسوب شده و به عنوان الگوی مورد توجه، برای دانش‌آموزان در جامعه نقش‌آفرینی می‌کنند، آنها نقش بسیار برجسته‌ای در تربیت دانش‌آموزان دارند؛ زیرا اغلب آنها شکل‌گیری شخصیت خود را مرهون معلمان خود می‌دانند؛ اما در این میان بی‌شک کار خطیر این قشر نیز خالی از عیب و ایراد نیست و ممکن هست اشکالات متعددی در امر تربیت به چشم بخورد اما زمانی این اشکالات برطرف خواهد شد که اول معلمین عیوب خود را بپذیرند و در ثانی درصد جبران آن برآیند و این کمتر اتفاق می‌افتد زیرا مربیان اغلب از ترس اینکه دیگران اقتدارشان را به‌عنوان مربی زیر سؤال ببرند، مایل نیستند خسارت‌پذیر باشند، آن‌ها گمان می‌کنند که همه‌چیز را باید بدانند تا در نظر دیگران احترام داشته باشند.

خانم براون مفهوم خسارت‌پذیری را در دنیای امروز شرح می‌دهد، او شناخت خواننده را از جامعه آمریکایی واقع‌بینانه‌تر می‌کند و در حقیقت، «مدینه فاضله» بودن آن را بی‌اعتبار می‌گرداند و چاره خلاصی از تهاجم فرهنگ را (که گریبان جامعه نویسنده و صد چندان جامعه ما را گرفته است) نه کوچ و فرار بلکه زیستن شجاعانه، وارد گودشدن و خود را نشان دادن باوجود تمامی ضعف‌ها و نقص‌ها می‌داند. تغییر در حوزه فردی، در روابط زناشویی، فرزند پروری، تعلیم و تربیت و مدیریت شرکت‌ها پیوستاری را شکل می‌دهد که ممکن است شروع آن با یأس و ناامیدی همراه باشد ولی آرام آرام به امید و شکل‌گیری ارزش‌های شگرف می‌انجامد؛ به جامعه‌ای که در آن فرد برای احساس خوشبختی نباید با معیارها و ملاک‌های تحمیل‌شده از بیرون جور دربیاید و خودش معیار و ملاک احساس خوشبختی‌اش است؛ البته به شرط اینکه به «خسارت‌پذیری» تن دهد و در گود زندگی خود، فعالانه حاضر شود (براون، ۲۰۱۲).

¹ Williams

² Good

پاتریک لنسیونی^۱ (۲۰۰۵) همانند خانم براون نیز دلیل اصلی عدم اعتماد به یک تیم را عدم تمایل اعضای تیم برای صادق بودن با یکدیگر در مورد اشتباهات و ضعف‌های خود می‌داند. وی ادعا می‌کند که ایجاد اعتماد بدون خسارت‌پذیری غیرممکن است، محققان و رهبران بسیاری به مفهوم خسارت‌پذیری پرداخته‌اند و در زندگی کاری و فردی خود از تجربیاتشان در راستای اجرای خسارت‌پذیری و اثرات آن پرداختند.

همچنین تحقیقات نشان داده است خسارت‌پذیری باعث ایجاد رابطه سالم می‌شود و یک مؤلفه اساسی برای ایجاد اعتماد بین رهبران و پیروان آن‌ها است (نینابر، هوفدیتس و رومیکه، ۲۰۱۵). مطالعات نشان می‌دهند در رهبری مدرن، نشان دادن خسارت‌پذیری، به عنوان یک خصیصه رهبری، به پرورش جو ایمنی روان‌شناختی کمک می‌کند (مانه، ۲۰۱۹). ویگنیز^۲ (۱۹۹۴) باور دارد که معلمان نیز باید نقش رهبری را بر عهده داشته باشند و از این طریق بتوانند دانش خود را گسترش داده و به درکی بهتر از مسائل آموزشی دست یابند، همچنین رهبری معلم یک استراتژی است؛ زیرا دانش و مهارت‌ها، برنامه‌ریزی مطمئن و تصمیم‌گیری هدفمند بر تدریس و یادگیری تأثیر می‌گذارد (هانزیکر^۳، ۲۰۱۸). همچنین کاتزنمایر و مولر^۴ (۲۰۰۹) رهبری معلم را به منزله داشتن سه جنبه اصلی می‌بینند که یکی از آن‌ها رهبری دانش‌آموزان یا دیگر معلمان است که می‌توان تسهیل‌کننده، مشاوره دهنده به معلمان تازه‌کار، مربی، آموزش‌دهنده، متخصص دوره تحصیلی، ایجادکننده رویکردهای جدید، هدایت گروه‌های مطالعه باشد.

بنابراین، همان‌طور که براون (۲۰۱۸) نیز معتقد است که معلمان از مهم‌ترین رهبران هستند و باید حافظ فضاهایی باشند که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد نفس بکشند، کنجکاو شوند و جهان را کشف کنند و بدون خفگی همانند آنچه هستند باشند، آن‌ها لیاقت یک مکان را دارند که بتوانند با کمک خسارت‌پذیری هرچه در دل دارند را بیان کنند و هرگز نباید فواید داشتن چنین مکانی - حتی یک مکان - را در کودک نادیده گرفت، جایی که آن‌ها می‌توانند خود واقعی‌شان باشند و این مقوله اغلب مسیر زندگی آن‌ها را تغییر می‌دهد.

مرب‌گیری نیز حرفه جدیدی نیست و از گذشته‌های خیلی دور افراد مسن و کارآزموده در هر جامعه، مهارت‌های لازم برای زندگی و راه و رسم شکار، نحوه ی تامین مایحتاج زندگی، و قوانین و مقررات جمعی را به جوانان می‌آموختند. با اینکه این عمل، یعنی هدایت جوانان برای

¹ Lencioni

² Wiggins

³ Hunzicker

⁴ Katzenmeyer & Moller

زندگی مسئولانه‌ی شهروندی توسط افراد بزرگسال و باتجربه، همچنان ادامه دارد، با توسعه‌ی جوامع در طول قرن‌های گذشته، این وظیفه پیچیده‌تر، دقیق‌تر و ساختارمند شده است. در قرن ۱۹، دانشجویان دانشگاه آکسفورد^۱ انگلستان، برای گذراندن امتحانات دشوار فلسفه و منطق، دانشجوی توانمند و مسن‌تری را به عنوان مربی خود برمی‌گزیدند تا آنها را برای پذیرفته شدن در امتحانات آماده کند، این فرد را در اصطلاح عامیانه (کوچ^۲) نامیده می‌شود که به معنای لاتین ارابه‌ای است که باعث انتقال مسافران می‌شود، مورد استفاده دانشجویان قرار می‌گرفت. (ویلسون^۳، ۲۰۰۴) از آن پس لقب کوچ به فردی اطلاق شد که افراد مستعدی را به منظور پرورش جسمی و انجام عملیات ورزشی خاص آماده می‌کند. در سال‌های بعدی، کوچینگ (مربیگری) از ورزش وارد دنیای کسب‌وکار و تجارت شد و به تدریج سایر حوزه‌های زندگی فردی و اجتماعی از قبیل سلامت، بهداشت و روان، مدیریت و غیره را در بر گرفت. امروزه سازمان‌های بی‌شماری از خدمات مربیگری برای دستیابی به اهداف خود در بهبود عملکرد کارکنان، حل اختلافات داخلی یا افزایش اثربخشی سازمان استفاده می‌کند (بازرگان، ۱۳۹۷).

با توجه به اینکه معلمان ساعات نسبتاً زیادی را با دانش‌آموزان در ارتباط هستند و در این تعاملات به نوعی با توانمندی‌ها و مشکلات آنها آشنا هستند می‌توانند با مطالعه مراحل مربیگری به معنای امروزی در حد توان مراحل مربیگری را برای دانش‌آموزانشان اجرا کنند و به آنها در جهت رسیدن به اهدافشان کمک کنند. از طرفی با توجه به معنی دیرینه مربی‌گری در تاریخ بشر و تاثیر گذاری معلم به عنوان یک مربی در معنای یک الگوی تاثیرگذار، دانش‌آموزان همه اعمال و رفتار معلمان و مدیر و حتی سرایدار مدرسه را زیر نظر دارند و از آن‌ها درس می‌گیرند. از اخلاق و رفتار معلم، از طرز اداره کلاس، از رعایت عدل و انصاف در نمره دادن، از وقت شناسی و رعایت نظم، از دلسوزی و مهربانی، از خوشرویی و فروتنی، از دینداری و التزام به ضوابط شرعی، از اخلاق خوش و ادب او، از خیر خواهی و نوع دوستی معلم درس‌ها می‌آموزند، همچنین از اخلاق و رفتار و کردار او متأثر می‌شوند و خود را با او همسان می‌سازند. معلم فقط یک آموزش دهنده صرف نیست، بلکه مهم‌تر از آن، یک مربی و یک الگوی با نفوذ در تعلیم و تربیت است. بنابراین شغل و حرفه معلمی از حساس‌ترین و مسئولیت‌دارترین شغل‌های اجتماع می‌باشد (امینی، ۱۳۸۴). بنابراین به این نتیجه می‌توان دست یافت که امری

¹ Oxford

² coach

³ Wilson

بسیار ضروری است که معلم را چه در معنای جدیدتر امروزی و چه در معنای دیرینه آن، به عنوان یک مربی تاثیرگذار در کنار وظیفه آموزشش در نظر گرفت و در جهت توانمند کردن او در این راستا کوشید.

به طور کلی با مرور ادبیات نظری و پژوهش های بررسی شده پیرامون مفهوم خسارت پذیری، بر اساس نظر صاحب نظرانی چون لنسیونی^۱(۲۰۰۵)، کی تیجان^۲(۲۰۰۹)، براون^۳(۲۰۱۰)، سپیلا^۴(۲۰۱۴)، سیمونز^۵(۲۰۱۴)، کیوبوکیم^۶(۲۰۱۷)، برچر^۷(۲۰۱۷)، ایتو و بلیگ^۸(۲۰۱۷)، لوتز^۹(۲۰۱۸)، ویلیامز^{۱۰}(۲۰۱۹)، مانه^{۱۱}(۲۰۱۹)، هاگلوند^{۱۲} و همکاران^{۱۳}(۲۰۱۹)، داگ ساندهیم^{۱۴}(۲۰۲۰)، توکت^{۱۵}(۲۰۲۰)، آر کلارک^{۱۶}(۲۰۲۰)، که همگی با هم اتفاق نظر دارند که دو مشخصه بارز خسارت پذیری، فهم، پذیرش و جبران خطای خود و پذیرش خطای دیگران است و در ادامه پیدا کردن راه های اصلاح خطا میباشد.

همچنین بر اساس نظر براون در کتاب های زندگی شجاعانه(۱۳۹۵) و شهامت رهبری(۱۳۹۸) و همچنین کتاب ۵ کارکرد عملکرد یک تیم لنسیونی^{۱۷}(۲۰۰۵)، استرایچر^{۱۸}(۲۰۱۲)، برندل^{۱۹}(۲۰۱۴)، نینابر^{۲۰} و همکاران^{۲۱}(۲۰۱۵) هوفیدیتس و رومیکه^{۲۲}(۲۰۱۵)، یونی^{۲۳}(۲۰۱۶)، جی شیمین و مولبرگرو^{۲۴} همکاران^{۲۵}(۲۰۱۹)، مونو^{۲۶}(۲۰۱۹) پرینسلو و جی د کلرک^{۲۷}(۲۰۲۰)، کوهن، رانگان^{۲۸}(۲۰۲۰)، ادموندسون و چامورو-پرموزیچ^{۲۹}(۲۰۲۰)، گرینوود و کرول^{۳۰}(۲۰۲۰)، مشخصه سوم خسارت پذیری را اختصاص

¹Anthony K. Tjan

²Emma Seppala

³Michael Simmons

⁴ Kyubo Kim

⁵Brecher

⁶ Ashleigh Lutz

⁷ Karin Hägglund

⁸Doug Sundheim

⁹Sophia Tucket

¹⁰Timothy Clark

¹¹Streicher

¹² David Brendel

¹³ Ann-Marie Nienaber

¹⁴ Louise Younie

¹⁵ Schiemann Mühlberger

¹⁶ Chris Maunu

¹⁷ Jantes Prinsloo & Prof. Jeremias J. de Klerk

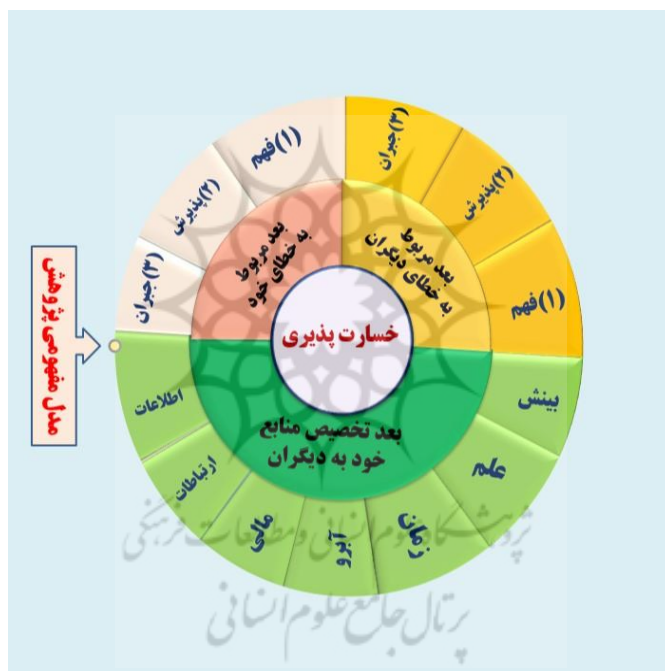
¹⁸Jeffrey Cohn; U. Srinivasa Rangan

¹⁹ Amy C. Edmondson and Tomas Chamorro-Premuzic

²⁰Kelly Greenwood and Natasha Krol

منابع که شامل هرچیزی مانند پول، آبرو، اطلاعات، علم و در کل هرچیزی که میتوان به اشتراک گذاشت در جهت برقراری بهتر ارتباط با افراد اشاره میکنند. بنابراین در ارائه مدل مفهومی تحقیق میتوان جمع بندی کرد انسانها برای خسارت پذیر بودن با افرادی که با آنها در ارتباط هستند باید سه اصل مهم را رعایت کنند:

۱- فهم و پذیرش خطای خود و جبران آن. ۲- پذیرش خطای دیگران و دادن فرصت برای فهم و پذیرش و جبران خطاهایشان. ۳- اختصاص منابع خود به دیگران که میتواند بسته به نوع ارتباط شامل هرآنچه اعم از پول، آبرو، اطلاعات، علم، بینش باشد. بر اساس مطالب ذکر شده مدل مفهومی زیر پیشنهاد شده است:



شکل ۱: مدل خسارت پذیری

به هر حال جهت حصول به این سه اصل مدل مفهومی بالا، پژوهش حاضر در راستای شناسایی موانع خسارت پذیری دبیران و ارائه الگویی از آن برای تحقق و ترویج فرهنگ خسارت پذیری-با منافع ارزنده آن که در بالا ذکر شد- هدف گذاری شده است.

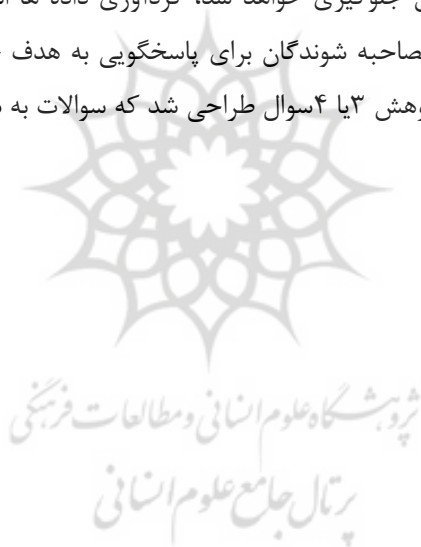
روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس روش تحقیق کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی می‌باشد. در مطالعه کیفی، نویسنده مسئله پژوهشی را توصیف می‌کند که با بررسی مفهوم یا پدیده به بهترین شکل قابل درک خواهد بود. در واقع پژوهش کیفی، نوعی پژوهش اکتشافی است یعنی پژوهشگران از آن برای کشف یک موضوع، زمانی که متغیرها و مبنای نظری ناشناخته و ناقص است، استفاده می‌کنند. در این پژوهش، پژوهشگر در سراسر فرآیند پژوهش کیفی بر کسب معنای مورد نظر شرکت کنندگان از مسئله یا موضوع پژوهش تمرکز می‌کند نه بر معنایی که به پژوهش می‌آوردند (کرسول^۱، ۲۰۰۹). در این پژوهش نیز با توجه به بررسی ادبیات پژوهشی در رابطه با موانع خسارت پذیری دبیران در نظام آموزش و پرورش ایران، از طریق مراجعه حضوری به مراکز دانشگاهی یا پژوهشی و یا بررسی پژوهش‌های آنها به صورت آنلاین و همچنین استعلام از سایت رسمی ایراندک مشخص شد که پژوهشی در این مورد در ایران صورت نگرفته است و الزام است در این حوزه اطلاعات بیشتری کسب گردد، همچنین سوال اصلی تحقیق، کشف موانع خسارت پذیری در روابط انسانی است که قرار بود از طریق تجربیات شرکت کنندگان به کشف ابعاد این موضوع پرداخته شود، از روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی استفاده شده است، در واقع در رویکرد پدیدارشناسی در پژوهش کیفی، فرصتی برای تحقیق‌های دقیق‌تر تجربی فراهم می‌شود. زیرا در این رویکرد پژوهشگر جوهره‌ی تجربه‌های بشری را درباره یک پدیده آن گونه که شرکت کنندگان در پژوهش توصیف کرده‌اند، شناسایی می‌کند. (کرسول، ۲۰۰۹) و شیوه این نوع رویکرد پژوهش شامل مطالعه یک نمونه کوچک از طریق کار گسترده و مداوم برای شکل دادن به الگوها و روابط معنایی است (موستاکاس^۲، ۱۹۹۴). جامعه مشارکت کنندگان این پژوهش دبیران مدارس، برای بررسی و شناسایی موانع خسارت پذیری آنها در مدارس می‌باشد. در این پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک محور بود. بر این اساس، معیار ورود در پژوهش دبیرانی با حداقل ۲۰ سال سابقه کار که در فضای مدرسه، مشغول به کار بوده‌اند و همچنین در حوزه مورد مطالعه

¹ Creswell

² Mustakas

دارای تجربیات کافی هستند، بوده است. در این راستا، نمونه‌گیری تا جایی ادامه پیدا کرد که دیگر به نتایج جدید ختم نشد و داده‌ها تکرار نشدند که در این پژوهش در نمونه ۱۶ اشباع نظری حاصل شد. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که در این نوع مصاحبه، سوال‌ها از قبل طراحی شده و از آزمودنی با سوال‌های «چرا» خواسته می‌شود، توضیح بیشتری در مورد پاسخ‌های خود بدهند (سرمد و همکاران، ۱۳۹۱). تعداد سوالات مصاحبه از هر مصاحبه شونده ده سوال در نظر گرفته شده بود و میانگین زمانی هر مصاحبه ۳۰ الی ۴۰ دقیقه بوده است، که بر اساس تکنیک استار^۱ (موقعیت، وظیفه، عمل، نتیجه) که چارچوب مناسبی برای مصاحبه راجع به تجارب است با در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی به این صورت که به مصاحبه شونده اطمینان داده شد که از افشای مشخصات شخصی آنها در استفاده از بیان تجربیاتشان جلوگیری خواهد شد، گردآوری داده‌ها انجام گرفت، چراکه این پژوهش به دنبال تجارب مصاحبه شونده‌ها برای پاسخگویی به هدف خود است، که برای هر کدام از مولفه‌های مدل پژوهش ۳ یا ۴ سوال طراحی شد که سوالات به شرح زیر است:



¹ star

جدول شماره ۱: سوالات مصاحبه نیمه ساختار یافته

سوالات مربوط به هر بعد	ابعاد مدل پژوهش
<p>۱. فرض کنید، معلمی در میانه راه متوجه روش نامناسب تدریس خود گردید، ولی ادامه، اصرار به استفاده از همان روش نماید و نهایتاً نتیجه مثبتی هم بدست نیاورد؛ شما چه عواملی را در ایجاد چنین رفتاری دخیل می‌دانید؟ در واقع به طور کلی چرا گاهی دبیران، برنامه‌ها و روش‌هایی هدفمند برای فهمیدن اشتباهات خودشان در قبال دیگران ندارند؟</p> <p>۲. چرا دبیران بعضاً حاضر نیستند اشتباهات خود در قبال همکارانشان را بپذیرند و جبران کنند؟</p> <p>۳. چرا دبیران گاهی حاضر نیستند اشتباهات خود در قبال دانش‌آموزان‌شان را بپذیرند و جبران کنند؟</p> <p>۴. چرا دبیران گاهی حاضر نیستند اشتباهات خود در قبال والدین دانش‌آموزان‌شان را بپذیرند و جبران کنند؟</p>	<p>پذیرش و جبران اشتباه خود</p>
<p>۵. فرض کنید، متوجه شده‌اید که دانش‌آموزی سر کلاس شما در هنگام تدریس با دوستش نامه‌ای رد و بدل کرده است که محتویات آن نامه چنین است «معلم روش تدریس خوبی ندارد و من متوجه تدریسش نمیشوم» شما در واکنش به این مسئله دو راه دارید، راه اول اینکه با او برخورد کنید و راه دوم اینکه با مهربانی علت را از او جویا شوید، چه عواملی باعث انتخاب راه اول توسط شما می‌شود؟ در واقع به طور کلی چرا گاهی دبیران اشتباهاتی که از سوی دانش‌آموزان‌شان می‌شود را نمی‌پذیرند و به عبارت دیگر، تحمل‌شان در برابر اشتباهات دانش‌آموزان‌شان کم است؟</p> <p>۶. چرا بسیاری از اوقات، وقتی دانش‌آموزان خطایی می‌کنند، این خطا مجدداً از طرف آنها تکرار می‌شود؟</p> <p>۷. چرا گاهی دبیران اشتباهاتی که از سوی همکاران‌شان می‌شود را نمی‌پذیرند و به عبارت دیگر، تحمل‌شان در برابر اشتباهات همکاران‌شان کم است؟</p>	<p>پذیرش و جبران اشتباه دیگران</p>
<p>۸. چه عواملی باعث می‌شود که دبیران بخشی از وقت شخصی خودشان را صرف دانش‌آموزان و مدرسه‌شان نمایند؟</p> <p>۹. بیان تجربیات یک معلم به ویژه تجربیات ناموفق و تلخ، می‌تواند مورد بهره‌برداری دانش‌آموزان قرار گرفته و درس عبرتی برای آنها گردد، اما شاید اکثر معلمین ترجیح می‌دهند، این دسته از خاطرات را بازگو نکنند، به نظر شما علل این موضوع چیست؟</p> <p>۱۰. چه عواملی باعث می‌شود که دبیران از اعتبار و ارتباطات شخصی خودشان حاضر نشوند برای دانش‌آموزان و مدرسه‌شان استفاده نمایند؟</p>	<p>اختصاص منابع خود به دیگران</p>

روایی اطلاعات به دست آمده با دو روش کنترل اعضا^۱ و بازخورد همتایان^۲ و پایایی آن‌ها توسط صاحب‌نظران سنجیده شد. مرور یا بازخورد همتایان، نوعی کنترل بیرونی بر فرآیند پژوهش است. نقش همتای ارزیاب مانند نقش (منتقد مدافع) است که با پژوهشگر صادق است، سوالات چالش برانگیزی در مورد روش‌ها، معانی و تفاسیر می‌پرسد و با گوش سپردن همدلانه به احساسات پژوهشگر فرصت تخلیه هیجانی می‌دهد. هر دو هم فرد ارزیاب و هم پژوهشگر یادداشت‌های مکتوبی از جلساتشان که جلسات بازخورد هم‌تا نامیده می‌شوند، برمی‌دارند. کنترل اعضا روش دیگری است که در آن پژوهشگر از دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان برای برقرار ساختن اطمینان‌پذیری یافته‌ها و تفاسیر استفاده می‌کند. در این روش داده‌ها، تحلیل‌ها و مضمون‌ها را به مصاحبه‌شوندگان تحویل داده و بررسی می‌شود چیزی که پیدا شده با چیزی که افراد تجربه کرده‌اند یا منظورشان بود یکی است یا خیر (کرسول، ۲۰۰۹). بنابراین در این پژوهش، پس از پایان کددهی‌ها توسط پژوهشگر و بازبینی مکرر و دسته‌بندی مضمون‌ها، نتایج توسط دو نفر متخصص آگاه به هدف پژوهش و مسلط به روش پژوهش کیفی مجدداً بررسی و در جلساتی مشترک با پژوهشگر به چالش کشیده شد. همچنین برای بالا بردن روایی کار پژوهشگر لیستی از مضمون‌های بدست آمده را آماده و به ۵ نفر از افراد مصاحبه‌شونده تحویل گردید و از آن‌ها خواسته شد تا در مورد قدرت تبیین مضمون‌ها در مورد مواردی که آنها ذکر کرده‌اند، نظر دهند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، داده‌های حاصل از مصاحبه به روش تحلیل مضمون و تکنیک کدگذاری کینگ و هاروکس^۳ تحلیل گردید؛ بر طبق این روش، در ابتدا مصاحبه‌های انجام شده با دبیران به طور کامل نوشته و دسته‌بندی شد. پس از آن شواهد گفتاری حاصل از سوالات مصاحبه مربوط به هریک از سه بعد مدل پژوهش از متن مصاحبه‌ها بدست آمد. سپس به هریک از این شواهد گفتاری، مفهوم مناسب تخصیص داده شد؛ یعنی کدهای اولیه یا مضامین پایه به آنها داده شد.

¹ Member checking

² Peer review or debriefing

³ King & Horrocks

جدول شماره ۲: شرح مضامین پایه و استخراج مضامین سازمان دهنده از آنها برای سؤالات مصاحبه

بعد پذیرش و جبران اشتباه خود	
مضامین سازمان دهنده	کدهای اولیه
عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار	<ul style="list-style-type: none"> - عدم احساس مسئولیت - اهمیت ندادن به بازخورد ها - مهم نبود موقعیت دانش آموزان - مورد علاقه نبودن شغل معلمی
ترس از ترک عادت و تغییر	<ul style="list-style-type: none"> - نهادینه شدن آموخته های قبلی - عدم پذیرش ریسک و تغییر - پیچیدگی فرایند تغییر - ترس از تغییر و تبعات بعدی آن
دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> - افزایش هزینه های زندگی - نبود حقوق مکفی برای معلمین - جایگاه شغلی پایین به لحاظ مالی - تخصیص نامناسب بودجه
عدم انگیزه بر اثر سیستم حاکم	<ul style="list-style-type: none"> - عدم احساس تفاوت میان شایستگی و ناشایستگی - نبود سیستم صحیح نظارتی - نبود نظام شایسته سالاری - عدم تفاوت در مدیریت عملکرد
تفکر برتری از لحاظ تجربه	<ul style="list-style-type: none"> - کمال گرایی افراطی دبیران - احساس غرض ورزی و تخصص نداشتن افراد - غرور و خود برتر بینی
ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن	<ul style="list-style-type: none"> - ترس از انتقاد - ترس از ایرادگیری مداوم - ترس از بالا رفتن توقعات افراد - از کنترل خارج شدن مدیریت کلاس
فرهنگ بی عیب و نقص بودن معلم	<ul style="list-style-type: none"> - خود را دانای کل در نظر گرفتن - بی عیب و نقص در نظر گرفتن شخصیت معلم - عدم اعتقاد به پذیرش اشتباه
ترس از دست دادن اعتبار	<ul style="list-style-type: none"> - ترس از زیر سوال رفتن شخصیت معلم - ترس از برچسب زدن توسط دیگران - باور اشتباه و ترس از ازدست دادن شان و منزلت - ترس از دست دادن جایگاه شغلی - نپذیرفتن اشتباه برای جلوگیری از دخالت افراد

حس رقابت معلم‌ها	<ul style="list-style-type: none"> - لجبازی و تنگ نظری - حس منفی رقابت پذیری - عدم رقابت سالم اجتماعی
عدم آموزش خود معلم	<ul style="list-style-type: none"> - سیستم حاکمیت مطلق معلم در کلاس - عدم تفکر صحیح نسبت به امر تعلیم و تربیت - عدم مدیریت صحیح تمایلات انسانی
پذیرش و جبران اشتباه دیگران	
مضامین سازمان دهنده	کدهای اولیه
فقدان آموزش پذیرش خطا	<ul style="list-style-type: none"> - فرهنگ و تربیت موثر در تکرار خطا - عدم آموزش پیامد تکرار اشتباه - عدم آگاهی از روشهای مواجهه با خطا
کم‌طاقتی دبیر	<ul style="list-style-type: none"> - عدم تقویت آستانه تحمل - خستگی دبیران - نداشتن سعه صدر در مواجهه با مشکلات
نداشتن پروتکل مواجهه با خطا	<ul style="list-style-type: none"> - نداشتن قوانینی برای خطا پذیری در محیط کار - عدم برخورد منطقی - بی تفاوتی نسبت به تکرار خطا
تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی	<ul style="list-style-type: none"> - نارضایتی از حقوق دریافتی - خستگی و فرسودگی ناشی از شرایط زندگی - درگیر شدن در فرایند تامین معاش زندگی - کمبود منابع مالی
فضای رقابتی دبیران	<ul style="list-style-type: none"> - غرور و خواخواهی موثر در نپذیرفتن خطا دیگران - عدم وجود انگیزه در پذیرفتن خطا دیگران - فضای رقابتی دبیران
اختصاص منابع خود به دیگران	
مضامین سازمان دهنده	کدهای اولیه
تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی	<ul style="list-style-type: none"> - حقوق نامناسب - نبود حقوق مکفی برای معلمین - سختی تامین حداقل‌های زندگی
ترس از دست دادن اعتبار	<ul style="list-style-type: none"> - ترس از قضاوت شدن - ترس از نمایان شدن نقاط ضعف و سلب اعتماد دانش آموزان - نگرش منفی دبیران به تجربیات شکست - ترجیح بی تفاوتی برای جلوگیری از به خطر افتادن - ترس از نمایان شدن مسایل پنهان

	<ul style="list-style-type: none"> - ترس از پیامد منفی - ترس از فرهنگ نادرست
احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد	<ul style="list-style-type: none"> - عدم احساس مسئولیت - بی تفاوتی نسبت به امور مدرسه - بی رغبتی به شغل
عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری	<ul style="list-style-type: none"> - عدم تفاوت قائل شدن در محاسن و معایب - تفاوت نداشتن افراد پرتلاش و سهل انگار در سیستم آموزش و پرورش - عدم تفاوت در نوع عملکرد
وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دبیر و دانش‌آموز	<ul style="list-style-type: none"> - اعتقاد به پنهان کاری و عملکرد بهتر - عدم ایجاد صمیمیت به علت کم نشدن احترام - نوع فرهنگ حاکم بر مدارس مبنی بر صمیمیت کمتر

در ادامه، از میان مضامین پایه (کد های اولیه) مربوط به شواهد گفتاری، آنهایی که دارای معنای نزدیک به هم و یکسانی دارند، با هم یکی شدند، در واقع کد اولیه ای که میتواند کد های اولیه مشابه را پوشش دهد، تحت عنوان مضامین سازمان دهنده، کدهای دیگر را در گروه خود جای می دهد. در آخر هم مضامین سازمان دهنده به دست آمده در زیرمجموعه مضامین کلی که در این تحقیق همان ابعاد مدل پژوهش است قرار می گیرند چراکه برای تعیین مضامین کلی می توان، به طور مستقیم از هر ایده ی تئوریک که زیربنای تحقیق را شامل می شود، استفاده نمود تا آنجائیکه این ایده ی تئوریک توسط تحلیل های ما حمایت شود (کینگ و هاروکس، ۲۰۱۰) که در نهایت به شرح زیر است:

جدول شماره ۳: شرح کدهای نهایی در زیرمجموعه مضامین کلی

مضمون کلی	مضامین سازمان دهنده
موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان	<ul style="list-style-type: none"> - عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار - دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی - ترس از ترک عادت و تغییر - عدم انگیزه بر اثر سیستم حاکم - تفکر برتری از لحاظ تجربه - ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن - فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم - ترس از دست دادن اعتبار - حس رقابت معلم‌ها - عدم آموزش خود معلم
موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه دیگران	<ul style="list-style-type: none"> - فقدان آموزش پذیرش خطا - کم‌طاقتی دبیر - نداشتن پروتکل مواجهه با خطا - تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی - فضای رقابتی دبیران
موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران	<ul style="list-style-type: none"> - تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی - ترس از دست دادن اعتبار - احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد - عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری - وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دبیر و دانش‌آموز

با کدهای بدست آمده در پایان با استفاده از روش مدیریت تعاملی و نرم‌افزار الگوسازی ساختاری تفسیری به ارائه الگویی معلولی از داده‌ها پرداخته شد، زیرا روش مدیریت تعاملی به عنوان شیوه‌ای مناسب برای بررسی موضوعات پیچیده و تعیین ارتباط بین آنها و همچنین، روش مؤثر در ایجاد اجماع بین نظرات گروهی از خبرگان می‌باشد (رضایی زاده، انصاری و مورفی، ۱۳۹۲)، الگوسازی ساختاری تفسیری نیز به عنوان یکی از روش‌های اجماعی مورد استفاده در جلسه مدیریت تعاملی در سال ۱۹۷۷ توسط سیج^۱ ارائه گردید. این روش شیوه

^۱sage

ای مناسب برای تحلیل تأثیر یک عنصر بر دیگر عناصر بوده و ترتیب و جهت روابط پیچیده میان عناصر یک نظام را بررسی میکند. به بیان دیگر، ابزاری است که به وسیله آن، گروه میتواند بر پیچیدگی بین عناصر غلبه کند (آذر و بیات، ۱۳۸۷). بنابراین با این روش، موانع استخراج شده توسط کد گذاری، با کمک خبرگان یعنی همان مصاحبه شوندگان که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند در یک جلسه با حضور همگی آنها، موانع نهایی تعیین گردید سپس ساختار ارتباطات فی مابینی و میزان اهمیت آنها در قالب یک الگو ترسیم گردید.

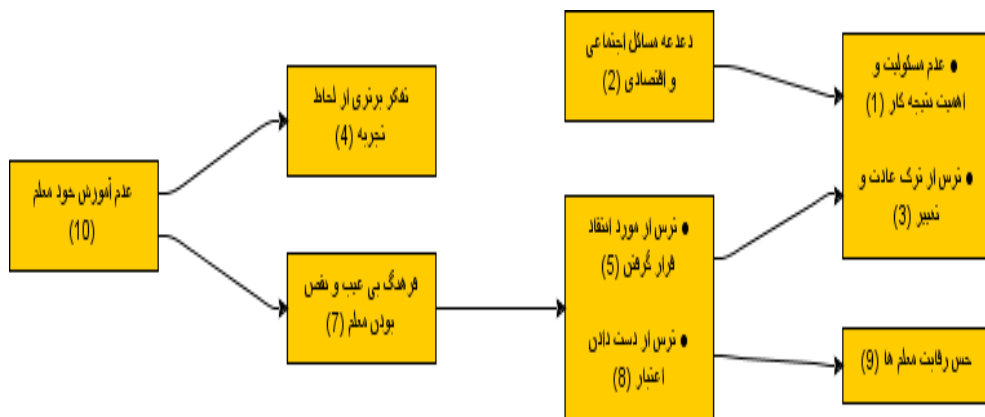
به منظور شناسایی میزان اهمیت این موانع، فرمولی توسط روش مدیریت تعاملی به شرح زیر پیشنهاد شده است (رضایی زاده و همکاران، ۱۳۹۲).

میزان اهمیت مقوله = تعداد آرای داده شده + نمره سطح در مدل + تعداد مولفه هایی که از این مقوله تأثیر گرفته اند

اهمیت استفاده از این روش در انتخاب مهم ترین های هر بخش این بود که این انتخاب، با تکیه بر اجماع متخصصان شرکت کننده در فرایند روش مدیریت تعاملی صورت می گرفت. در صورتی که اجماع در این انتخابها وجود نمی داشت، می توان گفت که پذیرش نهایی این انتخابها محل ابهام و تردید بود.

یافته های پژوهش

در این مرحله، برای یافتن روابط علی- معلولی هر کدام از موانع، شناسایی شده برای هر کدام از مضامین فراگیر به تفکیک، ابتدا آنها را محققان به نرم افزار مدل سازی ساختاری تفسیری وارد کرده و سپس با استفاده از نظرات خبرگان حاضر در نشست مدیریت تعاملی و با استفاده از نرم افزار، به صورت مرحله به مرحله، روابط فی مابین آنها استخراج شدند.

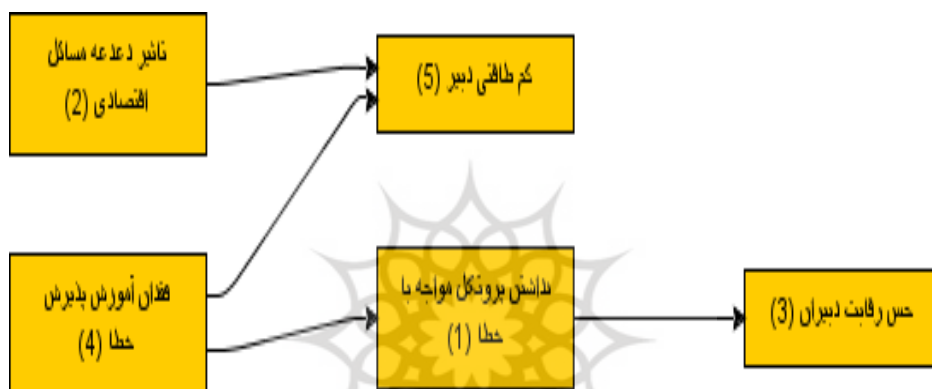


شکل ۲: شبکه روابط تعاملی موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان

همان‌طور که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود، موانعی که در سمت چپ نمودار واقع شده‌اند، تأثیرات قابل‌توجهی بر هر کدام از دیگر موانع سمت راست خود دارند. با استفاده از علامت فلش، سمت و سوی این تأثیرات مشخص شده است. لازم به ذکر است که در کنار هم قرار گرفتن دو یا چند مانع در یک مستطیل، نشانگر وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه بین آن‌هاست.

بر این اساس، «عدم آموزش خود معلم»، بیشترین درجه‌ی تأثیرگذاری را بر روی سایر موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان دارد، به‌گونه‌ای که تمامی موانع بعدی شناسایی‌شده، به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر این مانع هستند. در سطح بعدی، «تفکر برتری از لحاظ تجربه» و «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم»، قرار گرفته‌اند که مانع «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم» بر موانع بعدی در سمت راست خود، تأثیر فراوانی دارد. در واقع مانع «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم»، نقش میانجی‌گری مابین، مانع «عدم آموزش خود معلم»، با موانع «ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن» و «ترس از دست دادن اعتبار» ایفا می‌کند، اما بین مانع «تفکر برتری از لحاظ تجربه» و موانع سطح‌های بعدی ارتباطی وجود ندارد. در سطح بعدی، موانع «ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن» و «ترس از دست دادن اعتبار» ضمن وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه مابین آن‌ها، بر موانع بعدی در سمت راست خود تأثیر فراوانی دارند و همچنین نقش میانجی‌گری بین سطح قبلی یعنی مانع «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم» با موانع «حس رقابت معلم‌ها»، «ترس از ترک عادت و تغییر» و «عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار» ایفا می‌کند. مانع «دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی» نیز بی‌ارتباط به

موانع سطح‌های قبلی است و بر موانع «عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار» و «ترس از ترک عادت و تغییر» تأثیر می‌گذارد. نهایتاً در سطح آخر، موانع «عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار» و «ترس از ترک عادت و تغییر»، ضمن وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه مابین آن‌ها، تحت تأثیر موانع قبل از خود به‌ویژه موانع یک سطح قبلی از خود قرار دارند، مانع «حس رقابت معلم‌ها» نیز تحت تأثیر موانع قبلی خود قرار دارد ولی با مانع «دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی» بی‌ارتباط است. در قسمت بعدی شبکه روابط تعاملی، بین مهم‌ترین موانع مربوط به مضمون فراگیر دوم؛ (موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران) بیان شد.

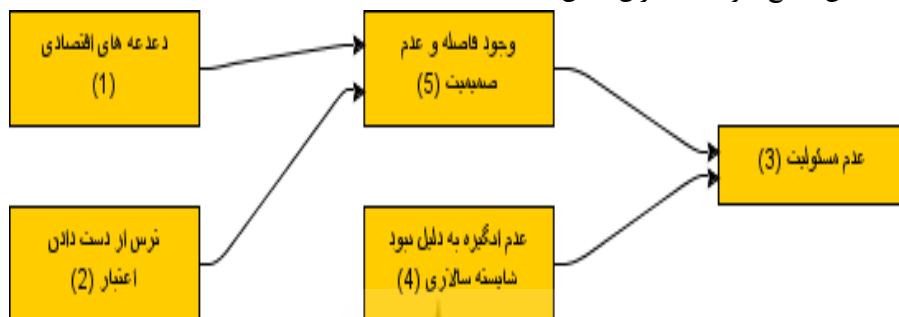


شکل ۳: شبکه روابط تعاملی موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران

همان‌طور که در شکل ۳ ملاحظه می‌شود، موانعی که در سمت چپ نمودار واقع شده‌اند، تأثیرات قابل‌توجهی بر هر کدام از دیگر موانع سمت راست خود دارند. با استفاده از علامت فلش، سمت و سوی این تأثیرات مشخص شده است. لازم به ذکر است که در کنار هم قرار گرفتن دو یا چند مانع در یک مستطیل، نشانگر وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه بین آن‌هاست.

بر این اساس، «فقدان آموزش پذیرش خطا» بیشترین درجه‌ی تأثیرگذاری را بر روی سایر موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران دارد، به‌گونه‌ای که تمامی موانع بعدی شناسایی‌شده، به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر این مانع هستند. مانع «تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی» نیز فقط بر مانع «کم‌ظرفی دبیر» تأثیرگذار است. در سطح بعدی مانع «نداشتن پروتکل مواجهه با خطا» بر موانع بعدی در سمت راست خود تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارند و نقش میانجی‌گر بین سطح قبلی یعنی «فقدان آموزش پذیرش خطا» با مانع «حس رقابت دبیران»

را ایفا می‌کند، اما مانع «کم‌طاقتی دبیر» بر روی مانع دیگری تأثیر نمی‌گذارد. نهایتاً در سطح بعدی، مانع «حس رقابت دبیران» نیز تحت تأثیر مانع «نداشتن پروتکل مواجهه با خطا» به‌طور مستقیم و مانع «فقدان آموزش پذیرش خطا» به‌طور غیرمستقیم قرار دارد. در قسمت بعدی شبکه روابط تعاملی، بین مهم‌ترین موانع مربوط به مضمون فراگیر سوم؛ (موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران) بیان شده است

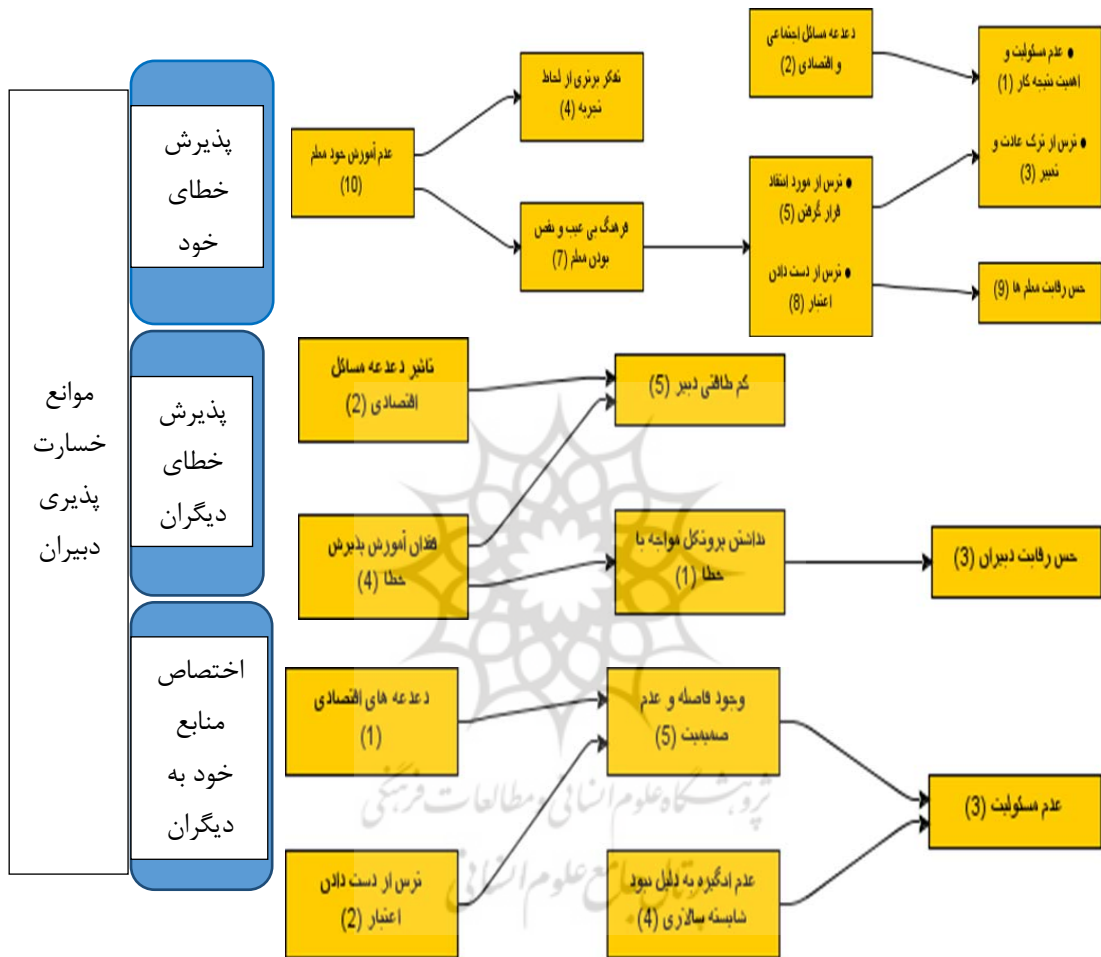


شکل ۴: شبکه روابط تعاملی مهم‌ترین موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران

همان‌طور که در شکل ۴ ملاحظه می‌شود، موانعی که در سمت چپ نمودار واقع شده‌اند، تأثیرات قابل توجهی بر هر کدام از دیگر موانع سمت راست خود دارند. با استفاده از علامت فلش، سمت و سوی این تأثیرات مشخص شده است. لازم به ذکر است که در کنار هم قرار گرفتن دو یا چند مانع در یک مستطیل، نشانگر وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه بین آن‌هاست.

بر این اساس، موانع «ترس از دست دادن اعتبار» و «دغدغه‌های اقتصادی» بیشترین درجه‌ی تأثیرگذاری را بر روی سایر موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران دارند، به‌گونه‌ای که تمامی موانع بعدی شناسایی شده، به‌جز مانع «عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری» به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر این موانع هستند. در سطح بعدی موانع «وجود فاصله و عدم صمیمیت» و «عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری» بر مانع بعدی در سمت راست خود یعنی «عدم مسئولیت» تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارند و فقط مانع «وجود فاصله و عدم صمیمیت» نقش میانجی‌گری بین سطح قبلی یعنی موانع «دغدغه‌های اقتصادی» و «ترس از دست دادن اعتبار» با مانع «عدم مسئولیت» را ایفا می‌کند، نهایتاً در سطح آخر، مانع «عدم مسئولیت» تحت تأثیر موانع قبل از خود، به‌ویژه موانع «وجود فاصله و عدم صمیمیت» و «عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری» قرار دارد.

در پایان نیز در یک الگوی کلی مدون به صورت زیر، از تلفیق سه الگوی مطرح شده برای موانع شناسایی شده آورده شده است.



شکل ۵: الگوی کلی موانع خسارت پذیری دبیران

میزان اهمیت هریک از موانع در هریک از الگوها ی به دست آمده نیز، با توجه به فرمول ذکر شده در بخش روش پژوهش که حاصل جمع، تعداد آرای داده شده خیرگان+ نمره سطح در مدل+ تعداد مولفه هایی که از این مقوله تاثیر گرفته اند به دست آمده است.

مطابق فرمول ذکر شده، «تعداد آرای» داده شده به هر کدام از موانع، مربوط به هر سوال پژوهش، در فرایند جلسه مدیریت تعاملی محاسبه شده است و لازم به ذکر است که اگر مانعی کمتر از سه رای آورده باشد حذف شده است. «نمره سطح» و «تعداد مولفه های تحت تاثیر»، از شکل ۲ و ۳ و ۴ قابل استخراج میباشند. برای مثال محاسبه نمره سطح موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان، به شکل ۲ نگاه کرده تا مشاهده شود هر کدام از موانع در چه سطحی قرار گرفته اند. هرچقدر آنها در سطوح نزدیکتر به سمت چپ که اثرگذارتر هستند قرار گرفته باشند، نمره سطح آنها بیشتر میشود. به عنوان مثال، مانع «عدم آموزش خود معلم»، که در سمت چپ نمودار قرار گرفته است نمره ۴ میگیرد و «تفکر برتری از لحاظ تجربه» و «فرهنگ بی عیب و نقص بودن» که در سطح بعدی از سمت چپ قرار گرفته اند، نمره ۳ میگیرند. برای محاسبه «تعداد مولفه های تحت تاثیر» در این موانع نیز به شکل ۲ نگاه کرده و تعداد موانعی که تحت تاثیر هر مانع هستند شمرده میشود، به عنوان مثال، ۷ مانع از «عدم آموزش خود»، ۵ مانع از «فرهنگ بی عیب و نقص بودن» و ۰ مانع از «تفکر برتری از لحاظ تجربه» تاثیر پذیرفته اند. تمامی مباحث فوق در خصوص شناسایی میزان اهمیت و اولویت بندی موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران و موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران، نیز صدق میکند. جداول شماره ۳ و ۴ و ۵، محاسبه نمرات اخذ شده توسط هر کدام از موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان، موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران و موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران را به ترتیب و بر اساس فرمول نشان میدهد.

جدول شماره ۳: محاسبه میزان اهمیت موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان

ردیف	موانع	میزان اهمیت
۱	عدم آموزش خود معلم	$7+4+7=18$
۲	ترس از دست دادن اعتبار	$8+2+4=14$
۳	فرهنگ بی عیب و نقص بودن معلم	$3+3+5=11$
۴	ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن	$3+2+4=9$
۵	تفکر برتری از لحاظ تجربه	$4+3+0=7$
۶	دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی	$3+2+2=7$
۷	ترس از ترک عادت و تغییر	$5+1+1=7$
۸	عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار	$3+1+1=5$
۹	حس رقابت معلم ها	$3+1+0=4$

جدول شماره ۴: محاسبه میزان اهمیت موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران

ردیف	موانع	میزان اهمیت
۱	فقدان آموزش پذیرش خطا	$8+3+3=14$
۲	نداشتن پروتکل مواجهه با خطا	$8+2+1=11$
۳	تاثیر دغدغه مسائل اقتصادی	$4+3+1=8$
۴	کم طاقتی دبیر	$3+2+0=6$
۵	حس رقابت دبیران	$3+1+0=4$

جدول شماره ۵: محاسبه میزان اهمیت موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران

ردیف	موانع	میزان اهمیت
۱	دغدغه های اقتصادی	$8+3+2=13$
۲	ترس از دست دادن اعتبار	$7+3+2=12$
	عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته سالی	$7+2+1=10$
۳	وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دبیر و دانش آموز	$5+2+1=8$
۵	احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد	$3+1+0=4$

بحث و نتیجه گیری

با توجه به اینکه هدف این پژوهش، رسیدن به موانع خسارت پذیری دبیران در نظام آموزش و پرورش ایران است و با توجه به مدلی که بر اساس مقالات و کتب در باب خسارت پذیری به دست آمده است، مبنی بر آنکه انسان‌ها برای خسارت پذیر بودن با افرادی که با آن‌ها در ارتباط هستند باید سه اصل مهم که شامل فهم و پذیرش خطای خود و جبران آن؛ پذیرش خطای دیگران و دادن فرصت برای جبران خطاهایشان و اختصاص منابع خود به دیگران، یافته‌های پژوهش حاضر، موانع دبیران برای رعایت این سه اصل برای تحقق خسارت پذیری دبیران را شناسایی کرده است و برای هر کدام الگوی علت و معلولی تحت عنوان شکل‌های ۲، ۳ و ۴ ارائه داده است که نشان‌دهنده رابطه و تأثیرگذاری هر کدام بر روی یکدیگر است و هر کدام از این موانع طبق تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته که به شرح زیر تعریف شده است:

۱. موانع عدم آموزش خود معلم و فقدان آموزش پذیرش اشتباه خود: این موانع، به صورت مشابه به این موضوع اشاره می‌کنند که؛ اگر خود دبیران نیز به صورت دوره‌ای آموزش‌های لازم، در دو بعد اخلاقی و آموزشی، جهت برقراری صحیح روابط انسانی و نحوه صحیح تدریس را

نبینند، طبیعی است که سنت‌ها و افکار قدیمی خود را که ممکن است اشتباه باشند را ادامه دهند، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱۰. اشاره داشتند:

"همکاری که آستانه تحمل او کم است که ریشه در محیطی دارد که در آن پرورش یافته و آموزش دیده، ممکن است با بزرگنمایی اشتباه همکار خود را نپذیرد."

همچنین مشارکت کننده شماره ۸. نقل کردند:

"آستانه تحمل برخی از دبیران همانند برخی از مردم ایران پایین است و ما این را در هیچ جای و کلاسی آموزش نمی بینیم."

"قرار نگرفتن در فرآیند دوره های آموزشی مفید و تخصصی و ماندن در سنت های قدیم مشکل آفرین است."

۲. مانع ترس از دست دادن اعتبار: این مانع، به این صورت تعریف شده است؛ برخی از دبیران گمان می کنند که پذیرفتن اشتباهاتشان از جانب آن‌ها باعث می شود که در درجه‌ی اول اعتماد دیگران به خصوص دانش آموزان را از دست می دهند و ممکن است مورد قضاوت اشتباه قرار بگیرند مبنی بر اینکه سوادشان کم است و صلاحیت آموزش دادن را ندارند. در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱. اشاره داشتند:

"فکر میکنم بسیاری از معلمان از تجربیات خود میگویند، اما عده ای که نمی گویند شاید فکر میکنند با این کار نقطه ضعفشان را برای دانش آموزانشان فاش کرده اند و باعث سلب اعتماد آنها میشوند."

همچنین مشارکت کننده شماره ۵. نقل کردند:

"پذیرفتن اولین اشتباه از نظر همکاران، پذیرش ناتوانی و از دست دادن جایگاه خود در بین همکارانشان و دانش آموزان است."

۳. مانع فرهنگ بی عیب و نقص بودن معلم: این مانع به این صورت است؛ فرهنگی که معلم را بی عیب و نقص می داند، بر این باور است که یک معلم همه چیز را می داند و اشتباهی از او سر نمی زند و به عنوان یک مرجعیت بی عیب و نقص عمل می کند. در میان تحلیل یافته‌ها به این مورد نیز بسیار اشاره شد که فرهنگی در جامعه حاضر نیز وجود دارد که اشتباه کردن را از یک معلم به عنوان یک انسان نمی پذیرد و آن را نشانه ضعف او می داند، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۲. اشاره داشتند:

"بعضی از همکاران از فرهنگ دانای کل پیروی میکنند و بر این باور هستند که از لحاظ علمی و شخصیتی باید بی عیب باشند."

۴. موانع ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن: این مانع به این صورت تعریف شده است: گاهی دبیران گمان می‌کنند که اگر به اولین انتقاد توجه کنند و درباره آن تأمل کنند و متوجه اشتباه خود شوند و آن را بپذیرند، باعث می‌شود سیل عظیمی از انتقادات بعدی به سوی آن‌ها روانه شود و کنترل و مدیریت کار خود را از دست می‌دهند؛ بنابراین ترجیح می‌دهند از ابتدا اشتباه خود را کتمان کنند، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱۴. اشاره داشتند:

"شاید همکار در صورت پذیرفتن اشتباهش، ترس از توقعات و انتقادات بعدی را دارد."

۵. موانع تفکر برتری از لحاظ تجربه: این مانع به این صورت تعریف شده است: زمانی که فردی، سال‌های زیادی را صرف حرفه‌ای می‌کند، دیگر برایش سخت است که دیگران، در مورد کارش از او ایرادی بگیرند و به او بگویند که در قسمتی از کارش دچار اشتباه شده، معمولاً این شخص گمان می‌کند که اطلاعات او از همه کامل‌تر است و خود بهتر از همه می‌داند کدام کار درست است؛ بنابراین نسبت به پذیرفتن اشتباه از خود مقاومت نشان می‌دهد، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱۲. اشاره داشتند:

"هر فردی در هر کاری که انجام میدهد خود را متبحر تر میداند."

۶. موانع دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ اصولاً تأمین مخارج زندگی برای افراد بسیار مهم است، اگر انسان‌ها در هر شغلی، دغدغه تأمین هزینه‌های زندگی خود را داشته باشند، این دغدغه ذهن آن‌ها را مشغول کرده و در نتیجه روی اخلاق آن‌ها تأثیر می‌گذارد و تمرکز آن‌ها را از مسائل دیگر کمتر کرده و به خود جلب می‌نمایند، در مورد جایگاه اجتماعی نیز اگر انسان‌ها احساس احترام و ارزشمندی نکنند، در اخلاق و کیفیت زندگی و تعامل آن‌ها با افراد تأثیر خواهد ذات. نتیجه آنکه دغدغه معاش ذهن را مخدوش می‌کند و نمی‌گذارد آدمی به روابط انسانی خود با دیگران توجه کافی را داشته باشد و کار درست اهمیت خود را برایش از دست می‌دهد، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۹. اشاره داشتند:

"در ایران مهم ترین علت که دبیران وقت شخصی شان را صرف دانش آموز نمی‌کنند پایین نگهداشتن سطح مالی دبیران در آموزش و پرورش است."

همچنین مشارکت کننده شماره ۶. نقل کردند:

"پایین بودن حقوق و دستمزد دبیران باعث میشود آنها انگیزه هیچ کاری را برای دیگران نداشته باشند."

۷. مانع ترس از ترک عادت و تغییر: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ دبیران گاهی به خاطر ترس از ترک عادت و تغییر، اشتباهات خود را نمی‌پذیرند و آن‌ها را انکار می‌کنند، چراکه بالطبع، هرگونه تغییری نیاز به زمان گذاشتن و تلاش و تمرین دارد، بنابراین شهامت دور ریختن عادت‌های غلط و تلاش برای به‌روز کردن اطلاعات، ممکن است ترس از تغییر عادت‌هایی که حالا دیگر به آن‌ها مسلط شده‌اند و ملکه ذهن دبیران شده است را ایجاد کند، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۱۱ اشاره داشتند:

"نداشتن زمان کافی برای تمام شدن روند تدریس دبیران را از قبول هر نوع ریسع و تغییر برمی‌گرداند."

همچنین مشارکت‌کننده شماره ۳، نقل کردند:

"دبیران به خصوص عزیزان با سابقه، برای تغییر شرایط مناسبی ندارند و شهامت پذیرش اشتباه و گفتگو و تعامل با دیگران را ندارند."

۸. مانع عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ دبیرانی که در قبال دانش‌آموزان احساس مسئولیت می‌کنند و برایشان این مسئله حائز اهمیت است که در بعد اخلاقی، هر رفتار و حرکت آن‌ها و در بعد آموزشی، کیفیت تدریس آن‌ها، در آینده و زندگی دانش‌آموزانشان تأثیر خواهد گذاشت، اشتباهات خود را در تعامل با دانش‌آموزان می‌پذیرند و آن را اصلاح می‌کنند، اما آن‌هایی که به هر دلیلی نتیجه کارشان برایشان اهمیت ندارد سعی می‌کنند روش قبلی و اشتباه خود را که به آن تسلط دارند و سال‌هاست از آن استفاده می‌کنند را ادامه دهند؛ که می‌تواند از موانع پذیرش اشتباه باشد، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۷ اشاره داشتند:

"هرباغبانی که با هدف داشتن محصول خوب کار میکند، در هر زمان از سال که متوجه اشتباه خود در پرورش محصول شود، روش خود را تغییر خواهد داد."

۹. مانع حس رقابت معلم‌ها: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ فضای رقابتی ناسالم که بین معلمان ایجاد می‌شود، باعث می‌شود معلمان نسبت به یکدیگر حسادت و تنگ‌نظری پیدا کنند و بعضاً با یکدیگر لجبازی کرده و همدل نباشند، در نتیجه در روابطشان صادق نبوده و در صورت مرتکب شدن اشتباه آن را نمی‌پذیرند و انکار کنند، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۱۵ اشاره داشتند:

"تعصب‌های صنفی و نیز مقایسه معلمی با سایر مشاغل باعث نپذیرفتن خطای همکار میشود."

همچنین مشارکت کننده شماره ۴. نقل کردند:

"شاید غرور و لجبازی باعث نپذیرفتن اشتباه همکار میشود."

۱۰. موانع نداشتن پروتکل مواجهه با خطا: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ منظور از پروتکل مواجهه با خطا که در حال حاضر در روابط بسیاری از دبیران و دانش‌آموزان و دیگر همکارانشان، وجود ندارد، تنظیم برنامه‌ای است که در آن قوانینی منطقی و علمی برای مواجهه و جبران خطا وجود داشته باشد و آموزش‌های لازم جهت استفاده از آن نیز داده شود تا از تکرار خطا و پیامدهای آن جلوگیری شود. در مصاحبه‌های انجام شده مشخص شد بسیاری از افراد اظهار داشتند که اصلاً نحوه مواجهه با خطا و اقدامات آن را برای خود و دیگران مشخص نکرده‌اند، بنابراین در مواجهه با خطاهای پیش‌آمده رفتاری اثباتی ندارند بنابراین طبیعی است که نتیجه درستی حاصل نمی‌شود، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱۶ اشاره داشتند:

"اگر معلم با روش‌های مناسب با خطاهای دانش‌آموزان برخورد صحیح داشته باشد، خطاها تکرار نمی‌شود، روش نامناسب عکس‌العمل منفی را به دنبال خواهد داشت."
همچنین مشارکت کننده شماره ۱۳. نقل کردند:

"بی تفاوتی اولیای مدرسه نسبت به اشتباه پرتکرار دانش‌آموزان باعث تکرار آن خطا از دانش‌آموزان میشود."

۱۱. موانع کم‌طاقتی دبیر: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ گاهی اوقات دبیران به دلیل مشغله‌های زندگی و یا حتی خصوصیات اخلاقی‌شان صبور نیستند و ممکن است زود عصبانی شوند و تصمیمی اشتباه بگیرند و به دیگران فرصت جبران خطا ندهند؛ بنابراین طبق یافته‌ها ویژگی‌های اخلاقی دبیران نیز در مواجهه با افراد مؤثر است و طبیعت باید برای بهتر شدن آن‌ها تمرین و تلاش کند، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۸ اشاره داشتند:

"برخی از دانش‌آموزان از روی شیطنت کارهایی میکنند که از صبر و تحمل معلم خارج است."

همچنین مشارکت کننده شماره ۷ نقل کردند:

"خستگی و فرسودگی افراد در نپذیرفتن اشتباه دیگران بی‌تأثیر نیست."

۱۲. موانع عدم انگیز به دلیل نبود شایسته‌سالاری: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ زمانی که افراد احساس می‌کنند که هر نوع عملکردی داشته باشند در پایان کار تفاوتی میانشان گذاشته نمی‌شود و به‌جای شایسته‌سالاری معیارهای دیگری ملاک برتری قرار می‌گیرد، به‌مرور دلسرد شده و انگیزشان را برای بهتر بودن از دست می‌دهند، چراکه هر

تلاشی را بی‌فایده تصور می‌کنند. این مانع علت مانع عدم مسئولیت ارزیابی‌شده که نشان می‌دهد زمانی که افراد دلسرد می‌شوند در احساس مسئولیت آن‌ها نسبت به دیگران تأثیر گذاشته و در نتیجه مشکلات افراد را که شاید بتوانند در حل آن‌ها کمک کنند نادیده می‌گیرند، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۱۱ اشاره داشتند:

"یکسان بودن پاداش تلاش کم و زیاد برای افراد، باعث شده دبیران انگیزه لازم برای فرا تر رفتن از حدود وظیفه شان برای دانش آموزان و مدرسه را نداشته باشند."

۱۳. مانع احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ دبیرانی است که در قبال دانش‌آموزان احساس مسئولیت نمی‌کنند، نگاه بی‌تفاوتی نسبت به زندگی و آینده آن‌ها دارند و شغل معلمی صرفاً برایشان یک منبع درآمد است که نتیجه عملکردشان در این شغل برایشان اهمیتی ندارد و خود را بیش از شرح وظایف قانونی معلمی درگیر دانش‌آموزان نمی‌کنند، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۵ اشاره داشتند:

"نگرش بدبینانه و بی تفاوتی نسبت به امور مدرسه و بی رغبتی نسبت به شغل معلمی و عدم احساس مسئولیت نسبت به نسل امروز در برخی وجود دارد."

۱۴. مانع وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دبیر و دانش‌آموز: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ گاهی دبیران بر این باورند که باید فاصله‌شان را با دانش‌آموزان حفظ کنند و با آن‌ها صمیمی نشوند و هرچه بیشتر برای آن‌ها پنهان و ناشناخته‌تر بمانند بهتر است تا عملکرد بهتری داشته باشند البته این نوع تفکر به تربیت و فرهنگ دبیر نیز مرتبط است. این مانع نیز از علت‌های مانع (عدم مسئولیت) ارزیابی‌شده که نشان می‌دهد افرادی صمیمی نمی‌شوند و سعی در هرچه پنهان ماندن در مقابل دیگران می‌کنند کم‌کم حس مسئولیت در آن‌ها نسبت به دیگران نیز کاهش می‌یابد، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۶ اشاره داشتند:

"گاهی معلمین ترجیح می‌دهند که بسیاری از جنبه‌های شخصی و اعتباری آنها برای دانش‌آموزان پنهان و مجهول بماند، زیرا فکر میکنند در مدیریت کار خود در آن مجموعه موفق‌ترند."

همچنین باتوجه به الگوهای علت و معلولی ارائه‌شده (شکل‌های ۲ و ۳ و ۴) در بخش یافته‌ها و همچنین جدول‌های ارائه‌شده (جداول ۳ و ۴ و ۵) از محاسبه میزان اهمیت هریک از موانع هر سه بعد از مولفه‌های خسارت‌پذیری، می‌توان به این مطلب اشاره نمود که در بعد پذیرش و جبران اشتباه خود، مانع «عدم آموزش خود معلم» با توجه به الگوی ۲، علی‌ترین عامل است،

همچنین با توجه به جدول ۳ نیز اهمیت آن از بقیه موانع این بعد بیشتر ارزیابی شده است، بعد از آن موانع «ترس از دست دادن اعتبار»، «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم»، به ترتیب موانع پراهمیت این بعد ارزیابی شده است. در بعد پذیرش و دادن فرصت برای جبران اشتباه دیگران نیز با توجه به الگوی ۳ موانع «فقدان آموزش پذیرش خطا» و «دغدغه های اقتصادی» علی‌ترین موانع هستند و با توجه به جدول ۴ این دو مانع به همراه مانع «نداشتن پروتکل مواجهه با خطا»، پراهمیت‌ترین موانع این بعد ارزیابی شده‌اند. در بعد اختصاص موانع خود به دیگران، با توجه به الگوی ۴ موانع «ترس از دست دادن اعتبار» و «دغدغه های اقتصادی»، علی‌ترین موانع این بعد، همچنین با توجه به جدول ۵، این دو مانع به همراه مانع «عدم انگیزش به دلیل نبود شایسته‌سالاری»، مهم‌ترین موانع این بعد ارزیابی شده‌اند، البته سایر موانع شناسایی شده نیز از اهمیت خاص خود برخوردارند و به صورت زنجیر وار هر کدام به دنبال دیگری بر روی هم تاثیر گذارند و همانطور که در بخش یافته‌ها ذکر شد در الگوهای مشخص شده موانعی که در یک مستطیل قرار دارند با یکدیگر رابطه متقابل داشته و رابطه ای دو طرفه دارند.

در نهایت، به طور کلی با جمع بندی اطلاعات کلیه ۳ الگو و ۳ جدول به دست آمده، می‌توان برداشت نمود که مانع «عدم آموزش» مهم‌ترین مانع است که البته قابل انتظار نیز بود چراکه از یک جنبه، اگر دبیران آموزش آن را ندیده باشند که چگونه با خطای خود و دیگران مواجه شوند و چگونه از منابع خود به دیگران کمک کنند، چطور می‌توان از آن‌ها انتظار آن را داشت که ترویج‌دهنده آن باشند و از جنبه‌ای دیگر، اگر آموزش می‌دیدند که هر چه قدر هم که دارای تجربه باشند، بازهم انسان دائماً در حال یادگیری است و ممکن است از دیگران نکته‌ای جدید بیاموزد، آن زمان موانعی چون «تفکر برتری از لحاظ تجربه» و «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن» نیز به وجود نمی‌آید و یا آموزش می‌دیدند که چطور در برابر رفتارهای فراگیران آرامش خود را حفظ کرده و به دنبال واکنش مناسب باشد تا مانعی دیگر مانند «کم‌طاقتی دبیر» پیش نیاید، بنابراین با بررسی جزئی هر یک از موانع دو الگوی ۲ و ۳؛ ردپای عدم آموزش مشهود است که می‌توان با گذاشتن دوره‌های آموزشی برای دبیران و افزودن به اطلاعات آن‌ها، فرهنگ‌سازی نموده و در جهت زدودن باورهای غلط آن‌ها گام برداشت.

همچنین "موانع فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن" نیز بسیار تأثیرگذار در محقق نشدن مفهوم خسارت‌پذیری دبیران است. با توجه به الگوی ۲ می‌توان گفت مادامی‌که معلم از فرهنگ برخاسته از جامعه ایرانی که از گذشته، نسل به نسل منتقل شده است که یک معلم دانای کل است و از اشتباه کردن مبراست، پس این مانع زمینه‌ساز بروز موانعی دیگر به صورت زنجیروار

برای خسارت پذیری می‌شود که؛ یک دبیر اعتقاد دارد باید بی‌نقص باشد. پس هر لحظه ترسی در او وجود دارد که مورد انتقاد قرار نگیرد و اعتبارش از بین نرود، پس موانع ترس از دست دادن اعتبار و مورد انتقاد قرار گرفتن در آن شکل می‌گیرد. همچنین ممکن است برای حفظ چنین منزلتی دست به رقابت نامناسب با همکاران خود بزند که مانع رقابت اشتباه نیز، به وجود می‌آید، بنابراین باید چنین فرهنگی را از میان برداشت و به افراد جامعه و دبیران آموزش داد که هر انسانی در معرض اشتباه و خطاست و زمانی انسان ارزش پیدا می‌کند که اشتباهات خود را بپذیرد و در جهت بهتر شدن بکوشد. همچنین در ادامه ذکر مهم‌ترین موانع که آن‌ها نیز ایجادکننده موانع دیگر هستند، دو مانع «دغدغه اقتصادی» و «احساس عدم ارزشمندی و شایسته‌سالاری در محیط کار» نیز در درجه اول، انگیزه دبیران را برای خسارت پذیر بودن مورد هدف قرار می‌دهد که باعث ایجاد موانعی چون عدم صمیمیت با دانش‌آموزان و همکاران و عدم احساس مسئولیت‌پذیری نسبت به آن‌ها می‌شود که این امر نیز طبیعی است چراکه مادامی‌که انسان در جهت تأمین نیازهای اولیه خود دچار مشکل شود، دیگر نمی‌تواند ذهن و قلب خود را معطوف مسائل دیگر بنماید، البته در مورد موانعی چون دغدغه اقتصادی و شایسته‌سالاری، عدم صمیمیت و مسئولیت‌پذیری به نظر می‌رسد بیشتر در مصاحبه‌ها، شرکت‌کنندگان به عنوان توجیهی برای عدم خسارت‌پذیری‌شان بیان کرده‌اند چراکه خود مفهوم خسارت‌پذیری به این نکته حساس اشاره می‌کند حتی در زمانی که اوضاع خودتان نیز چندان مطلوب نیست و احساس خطر می‌کنید نیز خسارت‌پذیر باشید.

بنابراین به نظر می‌رسد بهترین راه‌حل برای موانع خسارت‌پذیری دبیران نهادینه‌سازی آن مفهوم از طریق آموزش و برشمردن فواید آن می‌باشد، البته امید است راه‌کارهایی چون رسیدگی به مسائل اقتصادی دبیران و اصلاح نظام شایسته‌سالاری در محیط کار نیز در جهت رفع موانع اندیشیده شود تا دبیرانی خسارت‌پذیر داشته باشیم که به تبع آن نسل‌های آینده را با چنین نگرشی تربیت نماییم. با این‌وجود، آشنا نبودن دبیران محترم با مفهوم خسارت‌پذیری به عنوان مفهومی مهم در روابط انسانی، به عنوان یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، جهت همکاری بهتر در مصاحبه جهت پیشبرد پژوهش در نظر گرفته شد. از سویی دیگر، با توجه به مفاهیم حوزه علوم انسانی که مربوط به روابط انسانی است و بسیار گسترده است، در شرایط ایدئال بهتر بود برای مفهوم خسارت‌پذیری از تجربیات دبیران شهرهای دیگر ایران جهت مصاحبه و استفاده از نتایج، صورت می‌گرفت که به دلیل در دسترس نبودن دبیران و محدودیت زمان پژوهش، این امر محقق نشد.

منابع و مآخذ

- Azar, Adel and Bayat, Karim. (2009). Designing a business process-oriented model with a modeling approach Structural Interpretation (ISM), *Information Technology Management, Volume (1), Number (1)*.
- Bazargan, Z. (2018). What is coaching and what is not? *The growth of primary education, Volume (22), No. (2)*.
- Brendel David, (2014). Expressing your vulnerability makes you stronger. *Harvard Business Review*.
- Brown, B. (2010). The power of vulnerability [Video file]. Retrieved from [ted](https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability?language=en).
https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability?language=en
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. Penguin.
- Brown, B. (2018). *Dare to Lead: Brave Work. Tough Conversations. Whole Hearts*. Random House.
- Cohn Jeffrey, and Rangan U. Srinivasa, (2020). why ceos should model vulnerability, *Harvard Business Review*
- Creswell, John W. (2020). *Quantitative, Qualitative, Combined Approaches*. Translated by Alireza Kiamanesh. Tehran, University Jihad Publications.
- Edmondson, Amy C., and Tomas Chamorro-Premuzic. (2020) Today's Leaders Need Vulnerability, Not Bravado. *Harvard Business Review Digital Articles*.
- Good Kristen (2014) The Role of Vulnerability, Shame, and Authenticity in Coaching, *International Coach Academy*.
- Greenwood, Kelly & Krol, Natasha. (2020). 8 Ways Managers Can Support Employees' Mental Health, *Harvard Business Review*.
- Hägglund, K., Kenttä, G., Thelwell, R., & Wagstaff, C. R. (2019). Is there an upside of vulnerability in sport? A mindfulness approach applied in the pursuit of psychological strength. *Journal of Sport Psychology in Action, 10(4)*, 220-226.
- Hunzicker, J. (2018). Teacher leadership in professional development schools: A definition, brief history, and call for further study. *In Teacher leadership in professional development schools*. Emerald Publishing Limited.
- Ito, A., & Bligh, M. C. (2016). Feeling vulnerable? Disclosure of vulnerability in the charismatic leadership relationship. *Journal of Leadership Studies, 10(3)*, 66-70.

- K. Tjan, Anthony. (2009). Vulnerability: The Defining Trait of Great Entrepreneurs, *Harvard Business Review*.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Kim K. The Power of Being Vulnerable in Christian Soul Care: Common Humanity and Humility. *J Relig Health*. 2017 Feb;56 (1).
- Lencioni, P. (2005). The Five Dysfunctions of a Team (2002). *Overcoming the Five Dysfunctions of a Team*.
- Lutz, A. (2018). The Importance of Being Vulnerable in the Classroom. <https://blog.edgenuity.com/the-importance-of-being-vulnerable-in-the-classroom/>.
- Mane, A. S. D. (2019). *Establishing Psychological Safety in Teams and the Role of Vulnerability and Inclusive Leadership* (Master's thesis).
- Maunu, Chris. (2019). Let's Get Real: Creating a Culture of Vulnerability in Choir, *The Choral Journal of American Choral Directors Association*, Vol. 60, No. 1.
- Nienaber, A. M., Hofeditz, M., & Romeike, P. D. (2015). Vulnerability and trust in leader-follower relationships. *Personnel Review*.
- Prinsloo, J., & de Klerk, J. J. (2020). Integrity and vulnerability as building blocks of perceived moral character and leader profile attractiveness. *African Journal of Business Ethics*, 14(1).
- R. Clark, Timothy. (2020). To Foster Innovation, Cultivate a Culture of Intellectual Bravery, *Harvard Business Review*.
- Rezaeizadeh, Morteza, Ansari, Mohsen and Murphy Imoun. (2014) *A practical guide to research methods Interactive Management (IM) and Interpretive Structural Modeling Software (ISM)*, Tehran, Jihad Daneshgahi Publications.
- Sarmad Zohre, Hejazi Elahe and Bazargan Abbas. (2019). *Research Methods in Behavioral Sciences*, Tehran, Agha Publications..
- Schiemann, S. J., Mühlberger, C., Schoorman, F. D., & Jonas, E. (2019). Trust me, I am a caring coach: The benefits of establishing trustworthiness during coaching by communicating benevolence. *Journal of Trust Research*, 9(2), 164-184.
- Seppala Emma, (2014), What bosses gain by being vulnerable, *Harvard Business Review*.
- Simmons Michael, (2014) To create a real connection; show vulnerability, *Harvard Business Review*.

- Sundheim, D. (2020). *When crisis strikes, lead with humanity*. Harvard Business Manager.
- Tuckett, Sophia, (2020), Vulnerability in coaching, *International Coach Academy*.
- Wiggins, R. A. (1994). The Principal as Instructional Leader: Inducement or Deterrent to Teachers' Personal Professional Growth?
- Williams, R. (April 20, 2019). Why The Best Leaders View Vulnerability as a Strength? <https://raywilliams.ca/best-leaders-view-vulnerability-strength/>.
- Wilson, B. E. (2004). A logistical regression model of the decision of volunteers to enter a sports coach education programme. *Volunteering as leisure/leisure as volunteering: An international assessment*, 111-134.
- Younie, Louise. (2016). Vulnerable leadership, *London Journal of Primary Care*, VOL. 8, NO. 3, 37-38.

