



Modeling the Professional Social Activism of Teachers in Society by Emphasizing Their Social Responsibility

N. Kamalpourkhob¹, M. R. Rozbahani^{*2}

1. Department of social science, Farhangian University, Tehran, Iran,
0000000200152923

2. Assistant professor, Department of history, Farhangian University, Tehran, Iran,
0000000248265804

ABSTRACT

Background and Objectives: The purpose of this study was to understand the professional actions of teachers and their responsibilities in different social environments. **Methods:** The research was conducted using the Grounded theory method. Based on the Grounded theory, the statistical population was selected from teachers, professor-teachers and education experts using available sampling. The final sample consisted of 11 people. **Findings:** As a result of coding, the teacher's professional social responsibility as a central phenomenon was affected by various factors such as the teacher being an authority, an agent of the official system, moving from a job role to a professional role and multiple responsibilities. This phenomenon has had different intensity and severity and limits and loopholes in the context of structural changes and technologies of each time. As a result, it was found that teachers act on their social responsibilities by considering or controlling interfering conditions such as welfare conditions or evaluating the responsibilities of other actors such as the official system. The understood strategy for teachers' action was conceptualized as honest and realistic action. **Conclusion:** Also, the consequences of improving the status of teachers in the field of discourse and belief, improving the welfare of teachers, reducing costs through culture building, forming mutual trust, strengthening the bond between the society and the institution of education and public awareness, the official system and the teacher was conceptualized in relation to each other's rights, expectations and assignments.

Keywords:

. Action
. Social activist
. Social responsibility
. Teacher
. Contextual theory

Authors:

1. kamalpourn76@gmail.com
2. rozbahany12@yahoo.com

Citation (APA): Kamalpourkhob. N , Rozbahani .M. R (2024). Modeling the Professional Social Activism of Teachers in Society by Emphasizing Their Social Responsibility. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(4), 77-95.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17761.1795>

Received: 2024/12/09

Revised: 2025/01/01

Accepted: 2025/02/25

Published online: 2024/12/21



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article

مدل‌سازی چگونگی کنش‌گری اجتماعی حرفه‌ای معلمان در جامعه با تأکید بر
مسئولیت اجتماعی آنان

ناصر کمالیو خوب^۱، محمد رضا روزیہانی^{۲*}

۱. مأمور آموزشی دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم اجتماعی، تهران، ایران، ۲۰۰۱۵۲۹۲۳.....
۲. استادیار، گروه تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، ۲۴۸۲۶۵۸۰۴.....

چکیدہ

پیشینه و اهداف: هدف این مطالعه، بر ساخت فهم کنش حرفه‌ای معلمان از مسئولیت آن‌ها در محیط‌های اجتماعی مختلف انجام گرفت. روش‌ها: پژوهش به روش نظریه داده‌بنیاد اجرا شد. براساس نظریه داده‌بنیاد، جامعه آماری با استفاده نمونه‌گیری در سترس، از میان معلمان، استاد-معلمان و متخصصین آموزش و پرورش انتخاب شد. نمونه نهایی، بر مبنای اشیاع نظری پژوهش‌گران تعداد ۱۱ نفر تعیین شد. یافته‌ها: در نتیجه کدگذاری، مسئولیت اجتماعی حرفه‌ای معلم به‌عنوان پدیده محوری، از عوامل گوناگونی مانند مرجع بودن معلم، کارگزار نظام رسمی، عبور از نقش شغلی به سوی فرانقش حرفه‌ای و مسئولیت متکثر، متأثر بود. این پدیده در بسترهای تغییرات ساختاری و تکنولوژی‌های هر زمان، شدت و حدت و حدود و ثغور متفاوتی داشته است. در نتیجه مشخص شد که معلمان با لحاظ کردن یا کنترل شرایط مداخله‌گر مانند شرایط رفاهی یا ارزیابی مسئولیت‌های کنش‌گران دیگر مانند نظام رسمی، نسبت به مسئولیت‌های اجتماعی خود دست به کنش می‌زنند. راهبرد فهم‌شده برای کنش معلمان، کنش صادقانه و واقع‌گرایانه مفهوم‌سازی شد. پیامدهای ارتقای جایگاه معلمان در ساحت گفت‌وگو و باور، ارتقای شرایط رفاهی معلمان، کاهش هزینه‌ها از طریق فرهنگ‌سازی، شکل‌گیری اعتماد متقابل، تقویت پیوند میان جامعه و نهاد آموزش و آگاه‌سازی جامعه، نظام رسمی و معلم نسبت به حقوق، انتظارات و تکالیف همدیگر، مفهوم‌سازی شد. نتیجه‌گیری: معلم، کنش‌گری است که هم جامعه و نظام سیاسی، آینده خود را در نوع تربیت او می‌بینند؛ هم خود معلم به صورت عرفی و شخصیتی، خود را مسئولی چندبعدی در مقابل دانش‌آموز، اجتماع محلی و نظام کلان جامعه ترسیم می‌کند. از این روست که او موجد مسئولیت حرفه‌ای است.

واژه‌های کلیدی:

- کنش
- کنش گر اجتماعی
- مسئولیت اجتماعی حرفه‌ای
- معلم
- نظریه زمینه‌ای

۱. نویسندگان:
1. kamalpourn76@gmail.com
2. rozbahany12@yahoo.com

استناد به این مقاله: کمالپورخوب، ناصر. روزبهانی. محمدرضا. (۱۴۰۳). مدل‌سازی چگونگی کنش‌گری اجتماعی حرفه‌ای معلمان در حامه با تأکید بر مسئولیت اجتماعی آنان: توسعه حرفه‌ای معلمان. ۹۵-۷۷.

DOI: 10.48310/tpd.2025.17761.1795

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۱۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۰۷



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

مقدمه

اجتماع و آموزش به صورت مستقیم و غیرمستقیم متأثر از بینش، نگرش و جهان‌بینی معلمان می‌باشد که در جایگاه کنش‌گری حرفه‌ای، می‌توانند به‌عنوان رابط این دو پدیده و نیروی محرکه توسعه انسانی و اجتماعی نقش ایفا کنند. معلم در هر دو حوزه، کنش و مسئولیت‌هایی را برعهده می‌گیرد. پرداختن به این کنش‌ها و مسئولیت‌های حرفه‌ای معلم، نیازمند فهم نظری از چارچوب مفهومی مسئولیت اجتماعی و جایگاه ساختاری معلم می‌باشد. مسئولیت اجتماعی را به طور کلی می‌توان به‌عنوان مسئولیت‌پذیری برای رفتار اخلاقی نسبت به مسائل اجتماعی، فرهنگی، مدنی و زیست‌محیطی تعریف کرد (Yarbro & Ventura, 2019). هیلسون^۱ مسئولیت اجتماعی را در پنج شاخص، مدل‌سازی کرده است که هر شاخص، مهارت‌ها و رفتارهای متناظر را در بر می‌گیرد:

- (۱) احترام به حقوق و احساسات دیگران: خودکنترلی، شمول، حل مسالمت‌آمیز تعارض؛
- (۲) خودانگیختگی: تلاش، پشتکار، تلاش برای چیزهای جدید؛
- (۳) خودهدایتی: تصمیم‌گیری، کار مستقل، تعیین اهداف؛
- (۴) مراقبت: کمک یا تشویق دیگران، رهبری، با در نظر گرفتن رفاه گروه؛
- (۵) انتقال: ایده ارزش، و رفتارهای مسئولانه از برنامه در تنظیمات و موقعیت‌های دیگر مانند کلاس درس و... (Hellison, 2011).

وقتی از مسئولیت حرفه‌ای معلم در ابعاد اجتماعی صحبت می‌شود، در چارچوب مفهومی، خواه‌ناخواه بار ارزشی-اخلاقی به همراه می‌آورد. مسئولیت نسبت به خانواده، کار، جامعه و محیط اجتماعی و حتی محیط طبیعی. با این نقش‌پذیری معلم و شهروند مشارکتی توصیف و تعریف می‌شود که موجد ارزش‌های اخلاقی و انجام کار درست است (Carroll, 2016). مادامی که فرد در هر کدام از بسترهای گفته‌شده نقش‌آفرینی کند، می‌تواند ابعاد مسئولیت شخصی معطوف به دیگری را با صفات صداقت، اخلاق و تعهد نمایان سازد و زمینه توسعه رشد اخلاقی عمومی را فراهم آورد (Venugopala, 2015). این مسئولیت، همان رشد اخلاقی فردی است که می‌تواند منجر به بهبود زندگی دیگران در جامعه شود (Paceila, 2018). مسئولیت اجتماعی معلم می‌تواند گستره متعددی، از نظر ارزش اخلاقی و اهمیت آن برای اشتغال‌پذیری آینده دانش‌آموزان، حمایت اداری، توسعه محتوای برنامه درسی و اجرای آن، توسعه حرفه‌ای چندوجهی دانش‌آموز، مسائل درک‌شده با زمان و طراحی و اجرای فعالیت‌های درون‌کلاسی و فوق برنامه را در جامعه و برای جامعه شامل، در برگیرد (Al-Wahaibi & Tuzlukova, 2023). تمامی ابعاد مذکور در سایه معلم-کنش‌گری که بتواند هم تغییر ایجاد کند، هم با تغییرات هم‌گام شود، میسر خواهد شد (Lavermann, 2014: 129). تغییر در اهداف و ابعاد آموزش مرتبط با شناخت جامعه، اهمیت فزاینده تشویق به احساس مسئولیت

1. Hellison

اجتماعی در دانش‌آموزان و تقویت رشد وجدان اجتماعی آن‌ها، مسئولیت اجتماعی تحول‌سازی را برای معلمان ترسیم می‌کند (Sun, 2014). از آنجایی که دانش‌آموزان به‌عنوان فرآورده‌های مسئولیت‌های معلمان، مبدع و سازنده تغییرات اجتماعی آینده می‌باشند، مسئولیت اجتماعی آن‌ها، وجه آینده‌سازی، چندبعدی و متکثر نیز به خود می‌گیرد (Lavermann, 2014: 128).

در تشریح ابعاد مسئولیت اجتماعی حرفه‌ای معلم، سه بعد نظری «شخصی-اخلاقی»، «حرفه‌ای-آموزشی» و «توسعه‌گرایی اجتماعی» قابل تفکیک است:

بعد شخصی-اخلاقی، بر درگیر کردن وجدان اخلاقی در عمل، گفتار، جهت‌گیری‌ها و اولویت‌هایی اشاره دارد که در ارزش‌های راست‌گویی، پایبندی، عمل بر مبنای منفعت عموم، خودشناسی و حدشناسی نمایان می‌شود. با این خوانش می‌توان گفت درستی‌های اخلاقی-هنجاری، پیامدهای مسئولیت اجتماعی می‌باشند که با اخلاق و تعهد اجتماعی هم‌پوشانی‌های مشترک دارند (Epstein, 2002).

بعد حرفه‌ای-آموزشی، به تلاش معلم جهت کمک به یادگیرنده برای رشد ابعاد شخصیتی، اخلاقی، علمی-تخصصی و اجتماعی، آینده‌شناسی و احساس احساس تعلق به ارزش‌ها و پذیرش ارزش‌های برتر در اوست؛ از این روست که معلمان در کنار اینکه امر آموزش را فی‌نفسه ارزشمند می‌دانند، زمینه رشد و پیشرفت تحصیلی فراگیران و شکوفا کردن توانایی‌ها و استعدادهاشان را نیز میسر می‌کنند (Jolongbayan, 2019). سورنسون^۱ (2005) مسئولیت اجتماعی معلمان را در بعد آموزشی مورد مطالعه قرار داده و می‌گوید، همه دانش‌آموزان، یکسان یا با سرعت یکسان یاد نمی‌گیرند، اما همه آن‌ها شایسته فرصت‌های یکسانی برای یادگیری و موفقیت هستند. دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری ممکن است به توجه بیشتری نسبت به دانش‌آموز بدون معلولیت نیاز داشته باشد؛ رفع این چالش‌ها نزدیک‌ترین و فوری‌ترین مسئولیت اجتماعی معلم است.

بعد توسعه‌گرایی اجتماعی، اشاره به این مطلب دارد که معلم خود را یک عنصر (اما مؤثر) در کنار سایر اجزای جهان اجتماعی در نظر گرفته و فعالیت و اندیشه خود را در فراگرد خورد و بازخورد تعاملی در جامعه در نظر بگیرد. کوچرلا^۲ (2022) در ارتباط با معلم توسعه‌گرایی اجتماعی عنوان می‌کند، حرفه معلمی به‌عنوان یک حرفه اصیل تلقی می‌شود؛ زیرا ارائه آموزش از جمله آموزش‌ارزشی، خدمتی شریف به جامعه تلقی می‌شود؛ آموزش باکیفیت برای بهبود کیفیت زندگی در نظر گرفته شده است؛ «کیفیت زندگی» هر شهروند در جامعه متأثر از مسئولیت اجتماعی افراد است؛ مسئولیت اجتماعی به‌عنوان ابزاری برای دستیابی به «پایداری» در محیط اجتماعی است؛ پایداری نیز بر برآوردن نیازهای حال، بدون به خطر انداختن توانایی نسل آینده برای برآوردن نیازهایشان تمرکز دارد؛ از این رو، اصول کلیدی مسئولیت اجتماعی، پاسخ‌گویی و شفافیت برای

1 . Sorenson

2 . Kocherla

دست‌یابی به پایداری است. در برخی نگرش‌ها، معلم، کارگزار حاکمیت، انتقال‌دهنده ارزش‌های آن به فراگیران و تربیت‌کننده شهروند مطلوب برای آن نظام است. در مواردی دیگر معلم عامل تحول یا بازسازی اجتماعی جامعه در نظر گرفته می‌شود (Kamalpour, 2024: 98). اینکه معلم کدام میناهای هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی را اساس این مسئولیت‌های حرفه‌ای متکثر خود قرار دهد، هم بر شکل، نوع و محتوای مسئولیت او در ارتباط با اجتماع و آموزش، اثرگذار است، هم ویژگی‌های شخصیتی، فرهنگی و اجتماعی او بر این امر اثرگذار است.

با اینکه برخی محورهای مسئولیت اجتماعی معلمان و کنش‌گری اجتماعی آن‌ها به صورت مجزا مورد مطالعه و پژوهش قرار گرفت؛ اما دست‌یابی به مدلی فراگیر از مسئولیت‌های اجتماعی حرفه‌ای معلم، نیازمند جامع‌نگری در ابعاد مختلف ارتباط اجتماعی معلم و «دیگری اجتماعی» (دانش‌آموز، مدرسه، خانواده، جامعه و شهروندی و نظام‌های رسمی) است؛ به دلیل همین جامع‌نگری، نیاز است زمینه، شرایط، عوامل مداخله‌گر و راهبردهای مسئولیت اجتماعی معلم مورد واکاوی تفهیمی-تفسیری قرار گیرد. همین عامل، پژوهش‌گران را بر آن داشت که به طراحی مدل نظری-تجربی از مسئولیت اجتماعی معلمان و کنش‌گری اجتماعی آن‌ها بپردازند. در همین راستا، این مطالعه در پی پاسخ به این پرسش محوری است که کنش‌گری اجتماعی معلمان در حوزه مسئولیت اجتماعی آن‌ها چگونه مدل‌سازی می‌شود؟ به عبارتی، معلمان به لحاظ حرفه‌ای چه مسئولیت‌های اجتماعی را داشته یا می‌توانند داشته باشند؟ این مسئولیت‌ها متأثر از چه شرایط و زمینه‌هایی است؟ و آن‌ها نسبت به این مسئولیت‌ها، چه نوع کنش‌گری اجتماعی از خود نشان می‌دهند؟

پیشینه پژوهش

برخی جنبه‌ها و شاخص‌های مختلف مسئولیت اجتماعی معلم را مورد مطالعه قرار دادند: مسئولیت اجتماعی معلم به‌عنوان اخلاق حرفه‌ای (Kocherla, 2022)، مسئولیت اجتماعی تربیت شهروندی (Cek & Serife, 2019) و مسئولیت اجتماعی تربیت معلم (Martínez-Valdivia, 2020) (Pegalajar-Palomino, et. al, 2020) نمونه‌هایی از این مطالعات تجربی بودند. برخی از مطالعات، مسئولیت اجتماعی معلم را در چارچوب صلاحیت حرفه‌ای معلم در یادگیری و ایجاد تغییر مؤثر در فراگیر معرفی کردند. عده‌ای مسئولیت اجتماعی حرفه‌ای معلم را بیرون از مدرسه و در محیط اجتماعی و زندگی خصوصی معلم معرفی کردند. احمدی‌فر و عبدالملکی (2023) در مطالعه خود، توجه به تفاوت‌های فردی، دادن فرصت به دانش‌آموزان برای درگیری محتوا، پرداختن به فعالیت‌های عملی درون‌کلاسی، میزان توجه به فعالیت‌های عملی برون‌کلاسی و استفاده از روش‌های تدریس متنوع متناسب با مخاطب و محتوا بخشی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مسئولیت آموزشی آن‌ها بیان کردند. حجازی (2022) در مطالعه‌ای عنوان کرد که اکثر اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت معتقدند کارورزی فکورانه و تدریس، سهم قابل توجهی در رشد حرفه‌ای

دانشجومعلم‌ان به‌عنوان معلم‌ان آینده دارد. این مسئله، یک مسئولیت دو سویه را مطرح می‌کند که هم مدرسان معلم‌ان، مسئولیت اجتماعی را، مبنا قرار دهند، هم معلم‌ان، پیوسته نیاز به فراگیری و آمادگی برای تغییر را بخشی از مسئولیت‌پذیری خود بدانند. خدیوی و همکاران (2024) در پژوهش خود، اخلاق حرفه‌ای معلم را مبنای مسئولیت‌پذیری او مطرح کردند. آهاگن و بیرهوف^۱ (2001) مسئولیت را یک شبکه به هم پیوسته تفسیر کردند. این شبکه به هم پیوسته، از شش محور تشکیل شده است: کسی: موضوع یا حامل مسئولیت (شخص یا شرکت)؛ مسئول: چیزی (اقدامات، پیامدهای اعمال، موقعیت‌ها، وظایف و غیره)؛ از نظر: مخاطب (مسئولیت)؛ تحت نظارت یا قضاوت: یک نمونه قضاوت‌کننده یا تحدیدکننده؛ در رابطه با: معیار (تجویزی، هنجاری) انتساب مسئولیت‌پذیری؛ و در محدوده: قلمرو خاصی از مسئولیت و عمل. لاورمان^۲ این شش محور مسئولیت را برای استفاده در حوزه مسئولیت اجتماعی معلم در شش مؤلفه: چه کسی مسئول است؟ چه چیزی؟ از نظر چه کسی؟ چه کسی ارزیاب است؟ براساس چه معیارهایی؟ و در چه حوزه مسئولیت و عملی؟ بازنمایی کرد (Lauermann, 2014: 37). لین^۳ (2010) در مطالعه خود عنوان کرد، هسته اصلی سیاست‌های آموزشی تأثیرگذار مانند اجرای سیستم‌های پاسخ‌گویی در مدارس این است که معلم، خود، مسئول باشد، یا مسئولیت شخصی نتایج آموزشی دانش‌آموزان خود را بپذیرد. ال-وهیبی و توزلوکووا (2023) در پژوهشی درباره دیدگاه‌های ادراک معلم‌ان در مورد آموزش اجتماعی و یادگیری مسئولیت‌پذیری در کلاس درس، عنوان کردند، مسئولیت اجتماعی درک‌شده توسط معلم‌ان، در بعد ارزش اخلاقی و اهمیت آن برای اشتغال‌پذیری آینده دانش‌آموزان، حمایت اداری، توسعه محتوای برنامه درسی و اجرای آن، مسئولیت اجتماعی در کلاس‌های درس، طراحی و اجرای فعالیت‌های درون‌کلاسی و فوق برنامه نمایان شد. آن‌ها مسئولیت اجتماعی معلم‌ان را شامل: عمل به‌عنوان یک شهروند اخلاقی که علاقه‌مند به ایجاد دنیایی بهتر است؛ ایجاد علاقه در دانش‌آموزان به جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند و تقویت مسئولیت‌پذیری در قبال جامعه؛ کمک به ایجاد و تقویت تشخیص و تمیز در فراگیر برای تفکیک «درست» و «نادرست»؛ ضمن علاقه به خود، به یادگیری و عبور از خودمحوری برای مراقبت از خود، دیگران و محیط زیست بپردازد؛ و به طور کلی به خیر عمومی بیندیشد. بارمن^۴ (2011) در مطالعه‌ای با عنوان «مسئولیت اجتماعی معلم فراتر از تدریس»، عنوان کرد که مسئولیت‌های معلم‌ان، مسئولیت‌هایی بنیادین در سه حوزه اقدام در عمل، توانایی تفکر و تولید اندیشه و اجتماع‌سازی و کار گروهی است. سودهاکار^۵ (2019) در مطالعه‌ای با عنوان «درک فقر و مسئولیت اجتماعی معلم»، عنوان می‌کند که معلم‌ان باید اصول و فلسفه قانون اساسی را درک

1. Auhagen & Bierhoff

2. Lauermann

3. Linn

4. Barman

5. Sudhakar

کنند و باید به‌عنوان رهبران، در ارزیابی سیاست‌های عمومی و مداخلات دولتی و برنامه‌های توسعه ظاهر شوند. چنین مشارکت انتقادی و مشارکت خلاقانه در آموزش مدنی، معلمان را متحول و آن‌ها را با مردم و جامعه مرتبط می‌سازد. تاپیا (2019) در مطالعه خود، معلم خوب را فردی می‌داند که شایستگی‌های حرفه‌ای را کسب کرده و در عمل آموزشی برای کمک به بهبود اجتماعی عمل می‌کند. احمد و همکاران (2020) مسئولیت اجتماعی معلمی را یکی از شایستگی‌های معلمی معرفی کرده‌اند. سایر شایستگی‌ها مربوط به آگاهی (شناسایی و شناخت احساسات، خودکارآمدی)، خود مدیریت (کنترل تکان‌ها و مدیریت استرس، کمک‌جویی)، آگاهی اجتماعی (هم‌دلی، احترام به دیگران)، مدیریت روابط (ارتباط، ایجاد رابطه) و تصمیم‌گیری مسئولانه (حل مسئله، مسئولیت فردی، اجتماعی و اخلاقی) می‌داند که هرکدام به نوعی، از مسئولیت‌های اجتماعی متکثر معلمی حکایت دارند.

بر اساس این تشریح و مطالعات نظری-تجربی، می‌توان مسئولیت اجتماعی-کنش‌گری معلم را با توجه به نقش‌هایی که در دو مبنای ایده‌آلی و رئالی^۱ ایفا می‌کند، یا می‌تواند ایفا کند، واکاوی و تفسیر کرد. بر مبنای معلم ایدآل^۲، معلم جایگاه پیامبری-ارشادی-هدایت‌گری به خود می‌گیرد که در پی دگرگونی خود و دیگری در راستای دستیابی به فضائل اخلاقی و انسانی است. بر مبنای معلم رئال^۳، معلم در جایگاه نظریه‌پردازی^۴، عمل‌گرایی^۵، فن‌گرایی^۶ و مهارت‌گرایی و ایدئولوژیکی قرار می‌گیرد. علی‌رغم این تقسیم‌بندی نظری و تنوع پژوهش‌های تجربی، هنوز جای یک مدل تجربی از ابعاد مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان با توجه محورهای کنش‌گری‌شان در جامعه، خالی است. به طور مشخص، غالب مطالعات تجربی، بر مسئولیت‌های اجتماعی معلم در ابعاد و زیرشاخصه‌های آموزشی، محلی، سیاسی، اجتماعی، مشارکتی و فرهنگی به صورت مجزا پرداخته‌اند، اما مطالعات بسیار اندکی بر چگونگی فهم مسئولیت اجتماعی حرفه‌ای معلم، شرایط، زمینه‌ها و پیامدهای مسئولیت اجتماعی آنان و حتی راهبردهای به‌کارگیری معلمان در پرداختن به مسئولیت اجتماعی و چگونگی کنش‌گری آن‌ها ورود کردند. بر این اساس، پژوهش‌گران برای دستیابی به فهم دقیق‌تری از ابعاد و زمینه‌های مسئولیت‌هایی که معلمان در بستر حرفه‌ای-اجتماعی خود برعهده دارند، یا می‌توانند برعهده بگیرند، دست به این مطالعه زده‌اند و به واکاوی مسئولیت‌های اجتماعی درک‌شده توسط معلمان و متخصصین حوزه تعلیم و تربیت پرداخته‌اند.

۱ - معلم واقع‌گرایی که نظر، مهارت و ایدئولوژی برتر اندیشه‌ای خود را مبنا قرار می‌دهد.

2 . Ideal

3 . Real

4 . Theoretical

5 . Pragmatism

6 . Technicality

روش

این جستار، مطالعه‌ای با رویکرد کیفی است که به روش داده‌بنیاد انجام گرفت. بر مبنای منطق نظریه داده‌بنیاد، پژوهش‌گر از طریق مصاحبه کیفی و طرح پرسش‌های نیمه‌ساخت‌یافته به عمق ذهن مشارکت‌کننده می‌رود تا از طریق درون‌فهمی، علل، شرایط مداخله‌گر و زمینه‌ای و مقوله محوری مسئله را شناسایی و پیامدهای آن را فهم کند. میدان پژوهش، معلمان شاغل در آموزش و پرورش ایران بودند. اما پژوهش‌گران برای دستیابی به هدف پژوهش، میدان پژوهش را از میان متخصصین حوزه تعلیم و تربیت، معلمان و استاد-معلمانی که هم به شغل معلمی مشغول بودند، هم به‌عنوان مدرس در دانشگاه‌هایی مانند دانشگاه فرهنگیان در حال تدریس بودند، انتخاب کرد. انتخاب مشارکت‌کنندگان متناسب با روش پژوهش، از طرق نمونه‌گیری دردسترس میسر گردید که پژوهش‌گران به صورت حضوری به موردها مراجعه کردند. پژوهش‌گران برای گردآوری اطلاعات از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به همراه پرسش‌های باز استفاده کردند. به طور میانگین هر مصاحبه نزدیک به ۵۰ دقیقه زمان به خود اختصاص داد. جهت اطمینان از ثبت دقیق اطلاعات، با رضایت مصاحبه‌شوندگان از دو ابزار ضبط صدا و ثبت مکتوب استفاده شد و پس از پایان هر مصاحبه، فایل ضبط‌شده به شکل مکتوب پیاده‌سازی شد. بر مبنای منطق اشباع نظری روش داده‌بنیاد، مصاحبه با نمونه‌ها تا جایی ادامه پیدا کرد که داده جدیدی به‌دست نیامد (Strauss, Corbin, 2010:92). در نهایت حجم نمونه ۱۱ نفر تعیین گردید. اما پژوهش‌گران برای اطمینان از دستیابی به اطلاعات کافی و اینکه اطلاعات تکراری باشد یا خیر، با دونفر دیگر مصاحبه انجام دادند تا از عدم دریافت اطلاعات جدید، اطمینان حاصل شود. تحلیل داده‌ها بر مبنای منطق نظریه داده‌بنیاد، با استفاده از کدگذاری نظری در سه سطح کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی (انتخابی) انجام گرفت. فرایند عملی بدین شکل بود که مصاحبه‌ها و یادداشت‌های مکتوب پژوهش‌گران بعد از هر مصاحبه به شکل متن تنظیم شد. بعد از آن به صورت جمله به جمله، فرایند کدگذاری باز انجام گرفت که در نتیجه آن ۳۰ کد باز استخراج شد. در ادامه و در نتیجه کدگذاری محوری، ۱۳ مقوله محوری شناسایی شد. در نهایت در نتیجه کدگذاری گزینشی یا انتخابی، خط نظری داستان با استفاده از مقوله مسئولیت اجتماعی حرفه‌ای معلم شرح داده شد.

همانند سایر پژوهش‌های کیفی که اعتبار، بیشتر در مفهوم «قابلیت اتکا و اطمینان» به‌کار برده می‌شود و به میزان دقت در بازنمایی و چرخش‌های به‌موقع در برگشت به مراحل قبل، که ویژه پژوهش‌های کیفی است، اشاره دارد (kamalpour, 2024: 221)؛ در این مطالعه، قابلیت اتکا، از یک سو، از طریق گردآوری دقیق جزئیات مسئله مورد مطالعه و پیوند منطقی میان اجزای آن مورد ارزیابی قرار گرفت و از سوی دیگر، فرایند کدگذاری مورد به مورد، در سه مرحله باز، محوری و انتخابی، به دو نفر از متخصصین پژوهش تعلیم و تربیت ارائه گردید و آن‌ها فرایند کدگذاری و پیوند منطقی نشانگرها و کدهای استخراجی و شناسایی‌شده را تأیید کردند. در مورد اخیر، برای بررسی

قابلیت اتکا و قابلیت پذیرش ابزار تحلیل و اطلاعات گردآوری‌شده، از سه منطق استفاده شد: در منطق اول، متن مصاحبه‌ها به صورت تصادفی به برخی از مشارکت‌کنندگان داده شد تا مشخص شود که تفسیر نتایج، هم‌راستا با دیدگاه ایشان است. منطق دوم، مقایسه تحلیلی بود، در این منطق، خود پژوهش‌گران به اطلاعات اولیه و خام مراجعه نموده و یافته‌ها را با داده‌های خام مقایسه و ارزیابی کردند تا اطمینان حاصل شود که ساخت‌بندی کدها با اطلاعات اولیه سازگاری دارد؛ در منطق سوم، متن مصاحبه‌ها و خلاصه آن‌ها به رؤیت پژوهش‌گر همکار و یک متخصص پژوهش رسید تا برداشت خود از کدگذاری‌ها را اعمال کنند، سپس با مقایسه کدهای پژوهش‌گر و متخصص، در مواردی که عدم هماهنگی وجود داشت، سعی شد تا نظرات اعضا به هم نزدیک شوند.

جدول (۱) ویژگی‌های حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان

ردیف	مشارکت‌کننده	سابقه آموزشی	دوره آموزشی
۱	وحید	۶ سال دانشگاه / ۱۸ سال مدرسه	دانشگاه / متوسطه
۲	هدایت	۱۱ سال دانشگاه / ۱۷ سال مدرسه	دانشگاه / متوسطه
۳	محمدحسن	۱۶ سال دانشگاه	دانشگاه
۴	طیبه	۹ سال مدرسه / ۳ سال دانشگاه	دانشگاه / ابتدایی
۵	محسن	۳۱ سال دانشگاه / ۱۰ سال مدرسه	دانشگاه / متوسطه
۶	رقیه	۱۰ سال مدرسه / ۲ سال دانشگاه	دانشگاه / ابتدایی
۷	نرگس	۵ سال دانشگاه	دانشگاه
۸	فرامرز	۲۱ سال دانشگاه / ۱۵ سال مدرسه	دانشگاه / متوسطه
۹	جهانگیر	۲۱ سال مدرسه / ۲ سال دانشگاه	دانشگاه / متوسطه
۱۰	علی	۲۷ سال مدرسه / ۸ سال دانشگاه	دانشگاه / متوسطه
۱۱	محمد رضا	۱۱ سال دانشگاه / ۱۱ مدرسه	دانشگاه / متوسطه
۱۲	تهمورث	۲۷ سال مدرسه	مدرسه (مدیر)
۱۳	فرشاد	۳ سال دانشگاه / ۶ سال مدرسه	دانشگاه / متوسطه

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از الگوی استراوس و کوربین استفاده شد. بر مبنای این الگو، طبقه‌بندی گزاره‌ها و مقولات، در نتیجه مراحل کدگذاری که متضمن شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها، شرایط میانجی و پیامد باشد، انجام گرفت.

شرایط علی: اشاره به حوادث، وقایع و اتفاق‌هایی که به وقوع یا گسترش پدیده‌ای می‌انجامد (Strauss, Corbin, 2010: 97). در این جستار مؤلفه‌های «جایگاه مرجعی معلم»، «کارگزار رسمی» و «عبور از نقش شغلی به سوی فرانقشی حرفه‌ای» به عنوان علل موقعیت هستی‌شناختی معلم در مسئولیت‌های اجتماعی معلم بر ساخته شد.

مرجع‌ی بودن: به لحاظ تاریخی، معلم در فرهنگ ایرانی در دوره‌ای به‌عنوان کاتبان دربار و در دوره‌های دیگر به‌عنوان مرجع اجتماعات محلی، مورد وثوق فرهنگ عمومی بوده‌اند. تبدیل شدن این رویه به گفتمان هویتی فرد و جامعه، برای خود معلم نیز امری مسلم و طبیعی تلقی شده است. از علل اساسی مسئولیت‌های اجتماعی معلم، تعریف کردن هویت هستی‌شناختی خود نسبت به دیگری است که وجه اجتماعی به خودش می‌گیرد. این امر می‌تواند ناشی از اعتماد عوام به معلم و جنس و نوع بازخوردهای معلم نسبت به جامعه باشد که منجر به نگرش مثبت به معلم می‌گردد. «وقتی فرد ازت می‌پرسه شغلت چیه، میگی معلم، نوعی خوش‌بینی نسبت به تعامل با شما در او ایجاد می‌شه» (مشارکت‌کننده ۲). «وقتی من می‌پذیرم معلم هستم، جامعه ازم می‌خواهد که در حوزه اختصاصی و عمومی مرجع باشم (مشارکت‌کننده ۵).

کارگزار رسمی: نظام‌های رسمی برای تداوم ایدئولوژی و دکرترین خود، از تمام ابزارها برای انتقال ارزش‌ها به نسل‌های آینده و حفظ بقای خود استفاده می‌کنند و معلم به‌عنوان مطمئن‌ترین نیروی تحت کنترل، کاراترین ابزار برای انتقال این ارزش‌هاست. «... در هر صورت معلم هم در بعد عمومی نماینده فرهنگ و اخلاق شناخته می‌شود؛ هم در بعد رسمی، نماینده سیاسی، اجتماعی و ایدئولوژیکی نظام رسمی است» (مشارکت‌کننده ۴).

عبور از نقش شغلی به سوی فرانقشی حرفه‌ای: شاید بتوان گفت بزرگترین تفاوت نقش معلمی با سایرین، تفاوت شغل و شاغل بودن با حرفه و حرفه‌ای بودن است. معلم به حکم تغییر و هدایت فراگیر در ابعاد ارزشی، باورها، عقاید و سبک تفکر و زندگی افراد، فراتر از متصدی یک شغل به شمار می‌آید. از مهم‌ترین عللی که معلم نباید تنها نقش آموزش علم خاص را داشته باشد، این است که یک کنش‌گر حرفه‌ای است که در ساحت‌های مختلف و در میدان‌ها و موقعیت‌های گوناگون، آمادگی داشته باشد که به نقش‌آفرینی بپردازد. به عبارتی، حرفه‌ای بودن معلم مسئولیت‌های متکثری را برای او ترسیم می‌کند که هم در بعد عمل، هم در بعد ارزشی-اخلاقی خود را متعهد به آن می‌داند «... من معلم را تنها معلم نمی‌بینم، معلم حتی زمانی که در خیابان راه می‌ره، دانش‌آموز او را می‌بیند به چشم الگو نگاه می‌کنه» (مشارکت‌کننده ۹). «... معلم علاوه بر اینکه در خانه و بستگان نقش الگویی دارد، در محیط آموزش، یک انتظار از او دارند، در محله و جامعه نیز یک انتظار. یعنی این نیست که فقط یک آموزشی بده و بره، جمله‌ای که اکثراً می‌گویند خب دیگه تو معلمی، انگار باید چیزی فراتر از یک تدریس کلاس درس باشه و جامعه هم همین را می‌خواد...» (مشارکت‌کننده ۱۱).

جدول (۲) کدگذاری باز و محوری شرایط علی فهم معلمان از مسئولیت اجتماعی آنان

نوع	کد محوری	کد باز
شرایط علی	مرجعی بودن کارگزار رسمی عبور از نقش شغلی به سوی فرانقش حرفه‌ای مسئولیت متکثر	خوش‌بینی عمومی، خواست عمومی، نسبت با دیگری اجتماعی، نماینده رسمی، مسئولیت آموزش و رشد تخصصی کودک، مسئولیت انتقال ارزش‌های جامعه، نماینده اخلاقی غیررسمی، نقش الگویی

پدیده محوری: ایده، حادثه، اتفاق یا واقعه‌ای که سلسله کنش‌ها به سمت آن رهنمون می‌شوند یا به آن مرتبط هستند (همان). در این مطالعه پدیده محوری (مسئولیت اجتماعی معلم و کنش‌گری او در جامعه) در دو زیرمقوله مسئولیت اجتماعی سازمانی رسمی و مسئولیت اخلاقی-حرفه‌ای فرارسمی مفهوم‌سازی شد. مسئولیت اجتماعی سازمانی-رسمی فرایندی را در برمی‌گیرد که معلم به‌عنوان نیروی نظام رسمی، نقش‌ها و وظایفی مانند، حضور در مدرسه و کلاس درس، تدریس و اشتغال به امور آموزشی-تربیتی در بستر آموزش را برعهده می‌گیرد. در این حوزه، هم مسئولیت‌های عمومی مانند تدریس و افزایش دانش علمی فراگیران و فراهم کردن بستر یادگیری برای آن‌ها مطرح است، هم توجه به وضعیت‌های روحی، عاطفی، شخصیتی، ارتباطی و مهارتی فراگیر در فضای مدرسه و کلاس درس و پی‌گیری آن‌ها. مسئولیت حرفه‌ای-اخلاقی فرارسمی، مجموعه نقش‌های برون‌سازمانی و برون‌مدرسه‌ای (مرتبط یا غیر مرتبط با امر آموزش)، پی‌گیری وضعیت خانوادگی-اجتماعی دانش‌آموزان، مسئولیت‌های ناظر به اجتماعات محلی، مناسبات قومی-گروهی، مسئولیت‌های زیست‌محیطی و زیست‌بوم اجتماعی و مسئولیت‌های سیاسی و مطالبه‌گری اجتماعی را دربرمی‌گیرد.

جدول (۳) کدگذاری پدیده محوری مسئولیت اجتماعی معلمان و کنش‌گری در جامعه

پدیده محوری	مقوله	کد
مسئولیت اجتماعی	مسئولیت سازمانی رسمی	. کارگزار رسمی
حرفه‌ای معلم و	. مسئولیت اخلاقی-حرفه‌ای	. مرجعی بودن
کنش‌گری در	غیررسمی	. عبور از نقش شغلی به سوی فرانقش حرفه‌ای
جامعه		. مسئولیت متکثر

شرایط زمینه‌ای: سلسله خصوصیات ویژه‌ای که به پدیده‌ای دلالت می‌کند و نمایان‌کننده مجموعه شرایط خاصی است که در آن، استراتژی‌های کنش متقابل صورت می‌گیرد (همان). در این جستار دو مؤلفه تغییرات ساختاری و تکنولوژی‌های نوین زمینه عمل، بازنگری و بازتعریف مسئولیت اجتماعی معلم را هم توسط جامعه، هم توسط خود معلمان ایجاد می‌کند.

تغییرات ساختاری: معلمان و به طور کلی، خرده‌نظام آموزش، در یک فراگرد کنش-واکنشی اجتماعی، هم بر سایر خرده‌نظام‌ها اثر می‌گذارد هم از کوچک‌ترین تصمیمات و تغییرات در حوزه-های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و مدیریتی، تأثیر می‌پذیرد. معلمان به‌عنوان عنصر اجراکننده سیاست‌ها و برنامه‌ها، باید بتوانند متناسب با بستر و زمینه‌های اجتماعی متفاوت، مسئولیت‌های اجتماعی خود را بازنگری، بازتعریف و متناسب‌سازی کنند. «...ببینید در هر صورت معلم هم در این جامعه باید زندگی کند؛ نه دانش‌آموزان، دانش‌آموزان قبلی هستند، حتی جامعه هم عوض شده» (مشارکت‌کننده ۷). «نیازهای جامعه و تغییرات سیاسی-حاکمیتی، انتظارات متفاوتی از معلمان دارد. هم نیاز است که خود را به لحاظ دانش تخصصی به‌روز کند هم میان تغییرات بیرونی و اهداف درونی سازگاری ایجاد کند» (مشارکت‌کننده ۶).

تکنولوژی نوین: وقتی صحبت از امپراتوری یک عصر می‌شود، بدون تردید آن پدیده‌ای مورد خطاب است که بخش اعظمی از جهان طبیعی و انسانی در خود هضم کرده باشد. بدون تردید، جهان امروز بیش از هر عامل دیگری، زیر سیطره امپراتوری عصر دیجیتال و واقعیت جهان مجازی می‌باشد. «... امروز که رسانه‌ها حتی در روستاها وجود دارد، خرید، پرداخت و حتی الان جوان روستایی در فضای مجازی کسب درآمد و تولید محتوا می‌کند...» (مشارکت‌کننده ۵). نشر اطلاعات در کسری از ثانیه با کمترین محدودیت توسط رسانه‌های شخصی شده (تلفن‌های همراه، ساعت‌ها و مچ‌بندهای هوشمند)، بر آگاهی افراد در حوزه‌های مختلف افزوده است. معلمی که امروز در کلاس حاضر می‌شود، دیگر مسئولیت نشر و انتقال اطلاعات را ندارد، چرا که به دلیل دسترسی آسان فراگیران به منابع اطلاعاتی، این مورد، کارکرد خود را از دست داده است. «... امروزه معلم باید خود را بیش از هر زمان دیگری مجهز کند، تجهیز معلم نه تنها شامل دانش تخصصی بلکه مهارت‌های امیدآفرینی، دانش هوش مصنوعی و بهرمندی از ابعاد دنیای متاورس^۱ و آماده کردن دانش‌آموزان برای مواجهه با چنین فضایی است» (مشارکت‌کننده ۸). بنابراین می‌توان گفت ضروری‌ترین مسئولیت امروز معلم، تجهیز خود به دانش دیجیتال هم در بعد فلسفی، هم در بعد کاربردی است، تا بتواند برای شکل‌های آموزشی حال و آینده که در سایه انقلاب‌های دیجیتالی و هوش مصنوعی، ساخت‌های غیر مشابهی به خود می‌گیرند، آماده شوند.

۱. متاورس ترکیب دو کلمه متا به معنای برتر، فرا و یونیورس به معنای جهان که در معنای جهان برتر به کار می‌رود. که به نوعی به جهانی اشاره دارد که ویژگی‌هایی فراتر از جهان فیزیکی دارد.

جدول (۴) کدگذاری باز و محوری شرایط زمینه‌ای فهم شده مسئولیت اجتماعی معلمان در جامعه

نوع	کد محوری	کد باز
شرایط	۱. تغییرات ساختاری	تغییر دانش‌آموزان، تغییرات جامعه، جدایی میان عوامل بیرونی
زمینه‌ای	۲. تکنولوژی‌های نوین	و اهداف درون سازمانی، بهرمندی از دانش هوش مصنوعی

شرایط مداخله‌گر: شرایط ساختاری که به پدیده‌ای تعلق دارند و بر استراتژی‌ها اثر گذاشته و مسیر آن‌ها را هموار، محدود یا مقید می‌کنند (همان). در این جستار، مؤلفه‌های شرایط مادی-رفاهی معلم، مسئولیت نظام رسمی نسبت به معلم و ملزومات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری به‌عنوان شرایط مداخله‌گر و میانجی در حوزه مسئولیت اجتماعی معلم و کنش‌گری او در جامعه مفهوم‌سازی شد. «...در هر صورت معلم هم انسان است، زندگی دارد، بخشی از کوتاهی‌های معلم در مسئولیت اجتماعی خود در مقابل اجتماعات مختلف ناشی از مشکلات اوست. جامعه باید بخشی از وظایف خود را در مقابل معلم انجام دهد، همین الان معلمان ما با مسائل مادی و رفاهی عدیده‌ای مواجه هستند...»؛ «... معلمان در اغلب موارد مشکلات شخصی و خانوادگی را با آموزش کودکان قاطی نمی‌کنن، به اصطلاح می‌گن هرچه مشکلات داری بذار پشت در کلاس و مدرسه، اما آیا جامعه تصمیم‌گیران هم همین‌گونه هستن؟ مدارس و خود دستگاه آموزش و پرورش چطور؟ معلم می‌خواهد یک روز دانش‌آموزش با اولیاشون در مدرسه باشن با هم باشن، اصلاً چنین امکان سخت‌افزاری فراهم است؟ حالا بحث هزینه‌ها و غیره به کنار و...» (مشارکت‌کننده ۱).

جدول (۵) کدگذاری باز و محوری شرایط مداخله‌گر فهم‌شده مسئولیت اجتماعی معلمان در

جامعه

نوع	کد محوری	کد باز
شرایط	شرایط مادی-رفاهی معلم، مسئولیت	تأمین نیازهای مادی خود و خانواده، وظایف
مداخله‌گر	نظام رسمی نسبت به معلم ابزارهای سخت‌افزاری و نرم‌افزاری	مسئولان در مقابل معلم، وظایف جامعه در مقابل معلم، وظایف مدرسه در مقابل معلم، فراهم بودن امکانات اولیه

راهِبردها: راهبردها کنش‌هایی هستند که از پدیده‌محوری استخراج می‌شوند و در شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر به‌کار برده می‌شوند. به عبارتی، راهبردها برای کنترل، اداره و برخورد با پدیده‌ای، تحت شرایط مشاهده‌شده خاص ایجاد می‌شوند (Strauss & Corbin, 2010: 97). در این جستار، مؤلفه کنش صادقانه و واقع‌گرایانه به‌عنوان راهبرد اصلی فهم‌شده توسط معلمان برای مسئولیت اجتماعی، مفهوم‌سازی شد «...معلم در خانواده و حتی در کلاس درس خیلی نباید شعاری باشد، آنچه می‌گوید هم بهش عمل کند، هم گفتار و رفتارش برداشت یکسانی از سوی طرف مقابل داشته باشد...». با

اینکه معلمان در موارد زیادی، دیگری را مخاطب کردار، گفتار و رفتار صادقانه، اخلاقی و انسانی قرار می‌دهند، اما به حسب معلم بودن، این ویژگی‌ها را مبنا و سرلوحه‌ی کنش‌گری خود می‌دانند. «...من معلم، وقتی در میان اطرافیان قرار می‌گیرم یا وارد فعالیت اجتماعی، سیاسی و فرهنگی می‌شوم یا حتی وارد مشاغل بازار می‌شوم، مردم انتظار دارند متفاوت‌تر باشم. یعنی چی متفاوت‌تر باشین؟ یعنی این غل و غش‌های بازاری را کمتر ببینن، حرف و عمل‌مون یکی باشه و...» (مشارکت‌کننده ۹).

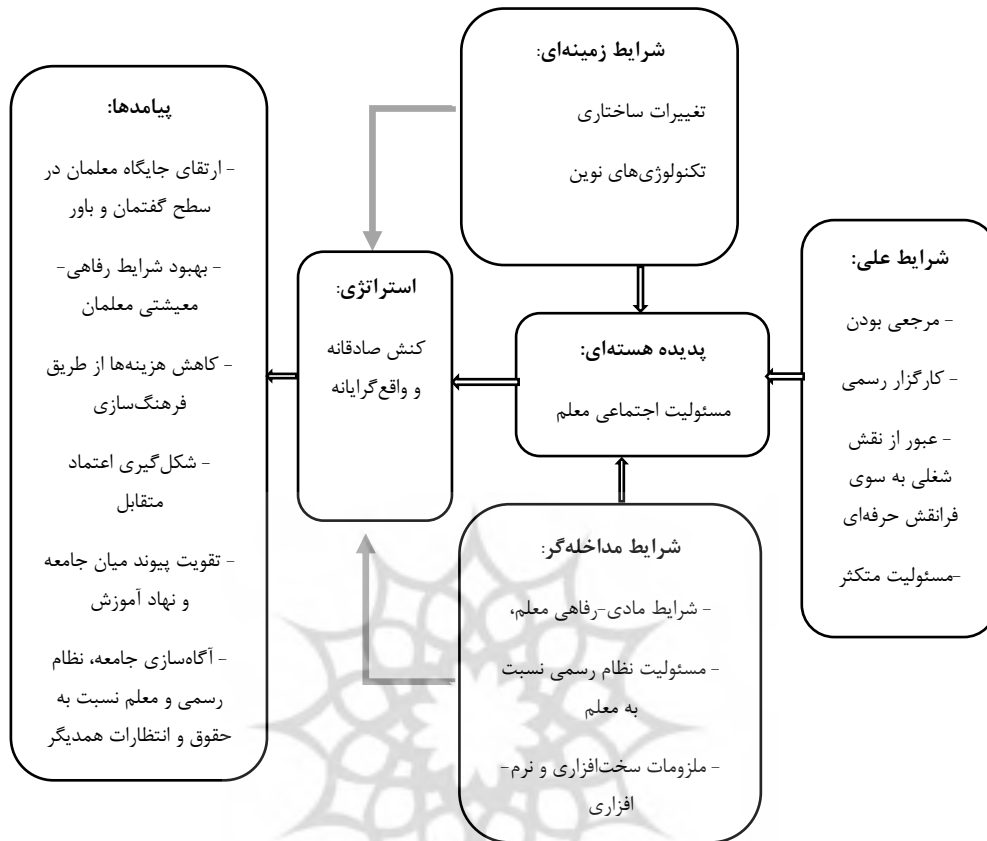
نوع	کد محوری	کد باز
راهبرد	کنش صادقانه و واقع‌گرایانه	صداقت، در کردار، صداقت در گفتار، صداقت در رفتار، یکی بودن فکر و گفتار و عمل

پیامد: بر مبنای منطق روش نظریه داده‌بنیاد، پیامدها، خروجی راهبردهای به‌کاررفته در مسئله توسط جامعه مورد مطالعه می‌باشند. بر مبنای راهبرد بر ساخت‌شده از فهم معلمان از مسئولیت اجتماعی‌شان در جامعه، می‌توان پیامدها را در دو بعد شخصی و اجتماعی-سازمانی در جدول ۵ استنباط و مقوله‌بندی کرد.

جدول (۷) کدگذاری باز و محوری پیامدهای مسئولیت اجتماعی معلمان و کنش‌گری آن‌ها در جامعه

نوع	کد محوری	کد باز
پیامدها	فردی	ارتقای گفتگویی جایگاه معلمان بهبود شرایط رفاهی-معیشتی معلمان
اجتماعی-سازمانی		کاهش هزینه‌ها از طریق فرهنگ‌سازی شکل‌گیری اعتماد متقابل تقویت پیوند میان جامعه و نهاد آموزش آگاه‌سازی جامعه، نظام رسمی و معلم نسبت به حقوق و انتظارات همدیگر

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از تجزیه و تحلیل پرسش پژوهش و تحلیل یافته‌ها در عناصر علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای مسئولیت اجتماعی حرفه‌ای معلم، می‌توان مدل چگونگی کنش‌گری اجتماعی حرفه‌ای معلمان با تأکید بر مسئولیت اجتماعی آن‌ها را به شکل زیر ترسیم نمود.



شکل (۱) مدل چگونگی کنش‌گری اجتماعی حرفه‌ای معلمان با تأکید بر مسئولیت اجتماعی آن‌ها

برطبق شکل شماره ۱، می‌توان گفت مسئولیت اجتماعی معلم، یک مقوله چندوجهی فرابخشی است که یک بعد آن، این است که معلمان مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان بخشی از رسالت حرفه‌ای بدانند و در راستای آن، شرایط، اراده و راهبرد مناسب را ترسیم کنند. بعد دیگر و گسترده‌تر آن، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گری است که مسئولیت اجتماعی حرفه‌ای معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هم‌افزایی این ابعاد، موجب شکل‌گیری پویایی اجتماعی و افزایش «احساس مسئولیت»^۱ است که در نهایت به «مسئولیت در عمل»^۲ منجر می‌شود؛ بنابراین اگر معلم، نقش و جایگاه خود را به‌عنوان یک «حرفه»، نه به‌عنوان یک «شغل» درونی‌سازی کند و زمینه و شرایط مداخله‌گر، حداقل‌های لازم را در اختیار او قرار دهد، می‌تواند هم نسبت به سایر کنش‌گران درک متقابلی داشته باشد، هم با هم-

1 . sense of responsibility
2 . Responsibility in action

افزایی، به توسعه بخش‌ها و زیربخش‌های مختلف کمک کند. به این طریق می‌تواند نقش همیار، پیونددهنده و راهبر جامعه را ایفا کند.

بحث و نتیجه‌گیری

بر مبنای منطق نظریه داده‌بنیاد، کدگذاری گزینشی (انتخابی) به‌عنوان خط اصلی داستان، همان نظریه نهایی مطالعه می‌باشد.

در این مطالعه، مسئولیت اجتماعی حرفه‌ای، پدیده محوری نقش معلم محسوب می‌شود، به علت اینکه معلمان به طور سنتی از یک سو، گروه مرجع جامعه و عوام به شمار می‌آیند و از سوی دیگر، چون به‌عنوان کارگزار نظام رسمی، وظایفی بر عهده آن‌ها گذاشته شده است، سعی دارند علاوه بر نقش حرفه‌ای-آموزشی خود، در نقش‌های بیرونی مانند مشارکت‌ها، سیاست‌ها و حوزه عمومی جامعه، مسئولیت‌هایی را برعهده بگیرند. این یافته با نتایج پژوهش بارمن (2011) که در آن بر مسئولیت‌های فراتدریس و فرامدرسه‌ای معلمان تأکید داشت، و پژوهش آهاگن و بیرهوف (2001) هم‌خوانی دارد. اما چرایی مسئولیت اجتماعی معلم آن گونه که در یافته‌ها تحلیل شد، می‌تواند تحت تأثیر تغییرات ساختاری و تکنولوژی‌های هر دوره با شدت و حدت و حدود و ثغور متفاوتی باشد. معلمان تلاش می‌کنند با لحاظ کردن یا کنترل شرایط مداخله‌گر و میانجی مانند وضعیت رفاهی یا رصد مسئولیت‌های کنش‌گران دیگر، بخصوص نظام رسمی، نسبت به مسئولیت‌های اجتماعی خود تصمیم بگیرند. راهبرد کنش صادقانه و واقع‌بینانه به‌عنوان راهبرد بر ساخت‌شده‌ای است که برای وضعیت مسئولیت اجتماعی معلمان فهم شد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های خدیوی و همکاران (2024)، تاپا (2019) و احمد و همکاران (2020) هم‌راستا می‌باشد. درنهایت با بررسی علل، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و راهبردهای استفاده‌شده، پیامدهای ارتقای گفتمانی جایگاه معلمان، بهبود شرایط رفاهی-معیشتی معلمان، کاهش هزینه‌ها از طریق فرهنگ‌سازی، شکل‌گیری اعتماد متقابل، تقویت پیوند میان جامعه و نهاد آموزش، آگاه‌سازی جامعه، نظام رسمی و معلم نسبت به حقوق و انتظارات همدیگر در ارتباط با مسئولیت اجتماعی معلمان شناسایی و مقوله‌بندی شد.

درنتیجه، اگر این باور واقعیت باشد که آموزش، زیربنای توسعه است، می‌توان گفت معلم مسئولیت‌پذیر، نیروی محرکه این توسعه است. از این رو، پیشنهاداتی در دو حوزه کاربردی و پژوهشی مطرح می‌شود؛ در حوزه کاربردی، ضروری است که معلمان، برای ورود به عرصه‌های اجتماعی، مورد حمایت و پشتیبانی بیشتر سازمانی و برخوردار از اختیارات اجتماعی قرار بگیرند. همچنین پیشنهاد می‌گردد یک تشکل رسمی، با حضور نمایندگان معلمان علاقه‌مند و فعال در عرصه اجتماعی، معاونت اجتماعی شهرداری‌ها و معاونت اجتماعی فرمانداری‌ها در هر منطقه تشکیل گردد، تا با هم‌افزایی بتوانند دامنه مسئولیت‌های اجتماعی در عرصه عمومی را گسترش دهند. در حوزه پژوهشی، محدودیت‌هایی وجود داشت که این پژوهش امکان پرداختن به آن‌ها را نداشت. یکی

از محدودیت‌های موضوعی، عدم امکان پرداختن به مسئله چالش‌ها و سازوکارهای تقویت احساس مسئولیت در اجتماع معلمان بود. محدودیت موضوعی دیگر، محدودیت شناسایی و تحلیل چگونگی ارتباط مسئولیت اجتماعی معلمان و تصمیم‌سازان رسمی-سازمانی، در این مطالعه بود؛ بنابراین ضروری است نسبت مسئولیت اجتماعی معلمان و مدیران ستادی و میانی آموزش عمومی، مورد پژوهش قرار گیرد و راجع به ابعاد مختلف موقعیت هستی‌شناختی و ساختاری معلم، پژوهش‌های بیشتری انجام گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود مطالعاتی پیرامون سازوکارهای هم‌افزایی معلمان و سایر بخش‌های جامعه در پیدا کردن بزن‌گاه‌های اشتراکی فعالیت، در مقوله مسئولیت اجتماعی صورت گیرد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به یک میزان در تدوین مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

از مشارکت‌کنندگانی که با صبر و حوصله در گردآوری داده‌ها نهایت همکاری را داشتند کمال سپاسگزاری را داریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

References

- Ahmadifar, R, Abdolmaleki, Sh. (2023). Evaluation of the Quality of Professional Qualifications of Multi-Grade Teachers: A Case Study (Multi-Grade Teachers of Kurdistan Province), *Journal of Teacher's Professional Development*, 8(3)65-78. [In Persian]. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.14755.1510>.
- Ahmed, I, Hamzah, A.B., & Abdullah, M. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>
- Al-Wahaibi, A, Tuzlukova, V, (2023) Teacher-Perceived Views on Social Responsibility Teaching and Learning in the ESP Classroom, *Theory and Practice in Language Studies*, 13(3) 599-606. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1303.08>.
- Auhagen, A. E., & Bierhoff, H. W. (Eds.). (2001). *Responsibility. The many faces of a social phenomenon*: Routledge Research International Series in Social Psychology.
- Barman, A. (2011). *Social Responsibility of Management Teacher- Beyond Teaching*, Deptt. Of Business Administration, Jawaharlal Nehru School of Management: <https://ssrn.com/abstract=1863555>.

- Carroll, A. B. (2016). Carroll's pyramid of CSR: Taking another look. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 1, 3. <https://doi.org/10.1186/s40991-016-0004-6>.
- Cek, K, Serife. E Z. (2019). Does teachers Perceived corporate social responsibility lead to organisational citizenship behaviour? The mediating roles of job satisfaction and organisational identification, *South African Journal of Business Management*, ISSN 2078-5976, African Online Scientific Information Systems (AOSIS), CapeTown, 50(1) 1-11. DOI:10.4102/sajbm.v50i1.1481.
- Epstein, E. M. (2002), "The Corporate Social Policy Process: Beyond Business Ethics, Corporate Social Responsibility and Corporate Social Responsiveness," *California Management Review*, 29(3) 99-114. <https://doi.org/10.2307/41165254>.
- Hejazi, A. (2022). Internship in the Skill Training Program of the Employment Plan of Article 28 of Education; Challenges and Strategies, *Journal of Teacher's Professional, Development*, 7(4) 57-72. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1401.7.4.4.0>.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jolongbayan, L. A. (2019). Ethical Behaviour and Social Responsibility of Teachers in Maria Paz Fronda National High School, Division of Batangas, Philippines, *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*. 2(6) 70-91. www.ijresm.com.
- Kamalpour, N. (2024) *Foundations of research in education: theoretical and methodological foundations with a problem-solving approach*, Tehran, Avai Noor Publications, first edition. [In Persian].
- Khadivi, A, Kardan halvae. ZH, Asheghi. R. (2024). Structural Modeling of Competence-cultural Relationships and Professional Ethics of Elementary Teachers with the Mediating Role of Social Support. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(1), 135-153. [In Persian]. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16503.1666>.
- Kocherla, S. (2022). Social Responsibility as Professional Ethics for Higher Education Teachers, *Journal of Research in Humanities and Social Science*. 10(8) 65-76. www.questjournals.org.
- Lavermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, *International Journal of Educational Research* 65(3) 75–89. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005>.
- Linn, R. L. (2010). A new era of test-based educational accountability. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 8(2):145-149. DOI:10.1080/15366367.2010.508692.
- Martínez-Valdivia. E, Pegalajar-Palomino. M. D and Burgos-García. A. (2020). Social Responsibility and University Teacher Training: Keys to Commitment and Social Justice into Schools, *Sustainability*, 12(15) 43-76; <https://doi.org/10.3390/su12156179>.
- Paceila, M. (2018). The individual social responsibility: Insights from a literature review. *Management Research and Practice*, 10(1) 17-24. www.mrp.ase.ro.
- Strauss, A, Corbin, J. (2010). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Stages of Grounded Theory Production*, Tehran, Nei Publishing House. [In Persian]
- Sun, Y. (2014). 8 major trends in the global ELT field. Retrieved May 19, 2022, from <http://blog.tesol.org/8-major-trends-inthe-global-elt-field>.
- Sudhakar, V. (2019). understanding poverty and social responsibility of teacher educators, *International Journal of Social Science and Economic Research*. www.ijsser.org.

Tapia, G.A. (2019). Concepts and criteria of evaluation of university teaching staff belonging to the humanities on the relationship between ethics and teaching excellence. *Sociological Praxis*, 24, 201-216. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15147a>.

Venugopala, J. (2015). Personal social responsibility (PSR). <https://www.linkedin.com/pulse/personal-social-responsibility>.

Yarbro, J. & Ventura, M. (2019). *Skills for today: What we know about teaching and assessing social responsibility*. London: Pearson.

