



دانشگاه کردستان

دانشکده ادبیات و علوم انسانی

گروه علوم تربیتی

عنوان:

معنای تدریس از منظر معلمان براساس مدل رابرت کگان: مطالعه موردی  
معلمان نمونه‌ی باتجربه شهر سنندج

پژوهشگر:

عبّاس احمدی

استاد راهنما:

دکتر محمّد امجد زبردست

استاد مشاور:

دکتر خلیل غلامی

پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی آموزشی

این پایان نامه با حمایت مالی شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش

استان کردستان به پایان رسیده است.

شهریور ماه ۱۳۹۱



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

کلیه حقوق مادی و معنوی مرتبط بر نتایج مطالعات  
ابتکارات و نوآوری‌های ناشی از تحقیق موضوع  
این پایان نامه متعلق به دانشگاه کردستان است.

## تعهد نامه

این جانب عباس احمدی دانشجوی دوره کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه کردستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی گروه علوم تربیتی تعهد می‌نمایم که محتوای این پایان نامه نتیجه تلاش و تحقیقات خود بوده و از جایی کپی برداری نشده و به پایان رسانیدن آن نتیجه تلاش و مطالعات مستمر این جانب و راهنمایی و مشاوره اساتید بوده است.

با تقدیم احترام

عباس احمدی

۱۳۹۱/۰۶/۲۷



دانشگاه کردستان

دانشکده ادبیات و علوم انسانی

گروه علوم تربیتی

پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی آموزشی

**عنوان:**

**معنای تدریس از منظر معلمان بر اساس مدل رابرت کگان: مطالعه موردی**

**معلمان نمونه‌ی با تجربه شهر سنندج**

پژوهشگر: عباس احمدی

در تاریخ ۱۳۹۱/۰۶/۲۷ توسط کمیته تخصصی و هیات داوران زیر مورد بررسی قرار گرفت و با

نمره ۱۹/۹۲ و درجه عالی به تصویب رسید.

امضا	مرتبه علمی	نام و نام خانوادگی	هیات داوری
	استادیار	دکتر محمد امجد زبر دست	۱. استاد راهنما
	استادیار	دکتر خلیل غلامی	۲. استاد مشاور
	استادیار	دکتر محمد رضا اردلان	۳. استاد داور خارجی
	استادیار	دکتر مصطفی قادری	۴. استاد داور داخلی

مهر و امضا معاون آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشکده

مهر و امضا گروه

تقدیم به: همسر مهربان و فرزندان عزیزم

سپاس: با تشکر از زحمات اساتید گرانقدر جناب آقای دکتر محمد امجد زبر دست  
استاد راهنما و جناب آقای دکتر خلیل غلامی استاد مشاور و همهی معلمان نمونه و با تجربه  
که با خلوص تمام همهی تجارب و اندیشه‌های خود را در اختیار پژوهشگر گذاشتند.



## چکیده

در بررسی حاضر از روش مطالعه کیفی روایتی استفاده شده که معنای تدریس و توسعه‌ی آن معنا در سراسر زندگی حرفه‌ای معلمان نمونه را آزموده است. معلمان نمونه شرکت کننده در این پژوهش از میان معلمان راه یافته به مراحل استانی و کشوری طرح معلمان نمونه سال عملیاتی شدند. سؤال‌های تحقیق که راهنما و اجرا کننده‌ی این مطالعه بودند، از این قرارند: کدام یک از مراحل<sup>۱</sup> توسعه‌ای کگان (۱۹۸۲-۱۹۹۴) را می‌توان مصداق سیستم‌های معنا سازی فعلی یا سابق معلمان نمونه دانست؟ در حال حاضر معلمان نمونه و با تجربه چه معنایی از تدریس در ذهن دارند؟ اگر این معنای دچار تغییر شده‌اند، فرایند تغییر معنای تدریس در سراسر زندگی کاری آن‌ها به چه صورت بوده است؟ آیا این فرایند تغییر به صورت توسعه‌ای بوده است؟ کدام یک از تأثیرات بافتی از معنا سازی معلمان حمایت کرده و یا از آن ممانعت به عمل آورده‌اند؟ روش شناسی مطالعه‌ی حاضر بررسی روایتی در قالب پارادایم تحقیق کیفی است. با استفاده از داده‌های گردآوری شده از ۲۰ نفر شرکت کننده، روایت‌هایی نوشته شد. هر یک از این شرکت کنندگان معلمان نمونه سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۱ نواحی یک و دو آموزش و پرورش شهرستان سنندج بودند. دریافتیم که این معلمان پنج معنا از تدریس در ذهن خود دارند: ایجاد تغییر در راستای بهبود اوضاع، یادگیری در بطن اجتماع، یادگیری در طول عمر، یافتن فرصت در مواجهه با موانع و دریافت کردن و بهره‌مند شدن از تدریس. مطالعه‌ی روایتی حاضر که نگاهی گذشته نگر به حوادث سابق داشت نتوانست به سؤال مربوط به فرایند تغییر در پنج معنای تدریس یا در ساختار معنا سازی پاسخ دهد. تأثیرات بافتی بر معنا سازی

---

<sup>۱</sup> تراز / فلات‌های / پلاتو / سطح / یک ناحیه ثابت، استراحت گاه است

حرفه‌ای معلّم در محیط کلاسی روزانه و از دیدگاه انتظارات مدارس را مرور کرد. هم از نظر ویژگی‌ها و هم از نظر تناسب یا عدم تناسب با تراز توسعه‌ای معلّم به بررسی بافت پرداختیم. هم‌چنین در انتها به ارایه اشارات و کاربردهای این مطالعه برای مدل سازنده - توسعه‌ای کگان (۱۹۸۲-۱۹۹۴)، آموزش بزرگ‌سالان و توسعه حرفه‌ای معلّم پرداخته‌ایم.

**واژگان کلیدی** تدریس، معنای تدریس، معلّم نمونه، معلّم باتجربه، مُدل سازنده - توسعه‌ای

کگان

## فهرست مطالب

فصل اول کلیات تحقیق.....	۱
۱-۱- مقدمه.....	۱
۲-۱- بیان مسئله.....	۲
۱-۲-۱- رشد و توسعه معلم و نظریه‌ی سازنده - توسعه‌ای.....	۵
۳-۱- هدف و سوال‌های تحقیق.....	۸
۴-۱- چارچوب نظری.....	۱۰
۵-۱- روش شناسی.....	۱۱
۶-۱- تعریف اصطلاحات.....	۱۳
۷-۱- فرضیات.....	۱۴
۸-۱- محدودیت‌های این مطالعه.....	۱۴
فصل دوم مروری بر ادبیات موضوعی.....	۱۶
۱-۲- مقدمه.....	۱۶
۲-۲- نظریه سازنده - توسعه‌ای.....	۱۷
۱-۲-۲- آموزش بزرگ‌سالان و نظریه سازنده - توسعه‌ای.....	۲۰
۲-۲-۲- متقدان مدل‌های سازنده - توسعه‌ای در آموزش بزرگ‌سالان.....	۲۲
۳-۲-۲- مدل سازنده - توسعه‌ای کگان.....	۲۴
۳-۲- مراحل مدل کگان.....	۲۶
۱-۳-۲- مرحله تلفیقی (مرحله صفر).....	۲۷
۳-۳-۲- مرحله امپریالی (مرحله دو).....	۲۷
۴-۳-۲- مرحله‌ی بین شخصی (مرحله سه).....	۲۸

- ۲۹..... ۲-۳-۵- مرحله نهادی (مرحله چهار)
- ۳۰..... ۲-۳-۶- مرحله بین فردی (مرحله پنج)
- ۳۲..... ۲-۴- انتقاد بر مدل کگان.....
- ۳۲..... ۲-۵- مطالعات تجربی.....
- ۳۵..... ۲-۶- اشاراتی به آموزش بزرگسالان.....
- ۳۶..... ۲-۷- ادبیات موضوعی توسعه‌ی حرفه‌ای سنتی معلمان.....
- ۳۷..... ۲-۸- توسعه حرفه‌ای سازنده - توسعه‌ای معلمان.....
- ۴۰..... فصل سوم روش شناسی.....
- ۴۰..... ۳-۱- پارادایم تحقیق.....
- ۴۲..... ۳-۲- طرح روایتی تحقیق.....
- ۴۵..... ۳-۳- سابقه پرسشگر.....
- ۴۶..... ۳-۴- انتخاب شرکت‌کنندگان.....
- ۴۷..... ۳-۴-۱- شیوه‌نامه انتخاب معلم نمونه.....
- ۴۸..... ۳-۴-۲- روش نمونه‌گیری.....
- ۴۹..... ۳-۴-۳- گردآوری داده‌ها و جمع‌آوری داده‌ها برای تولید روایت.....
- ۵۳..... ۳-۵- تحلیل داده‌ها: فکر کردن به داستان‌ها در فرایند تولید روایت.....
- ۵۷..... ۳-۶- اثبات در تحقیق روایتی.....
- ۶۱..... فصل چهارم روایات و گزارش‌ها.....
- ۶۵..... ۴-۱-۱- روایاتی از تراز بین شخصی «پیروی از رهروان دیگر».....
- ۶۵..... ۴-۱-۱- شیدا: «دوست صمیمی بچه‌ها».....
- ۶۷..... ۴-۱-۲- شرحی بر روایت شیدا.....

- ۴-۱-۳- خالص: «پیگیری عوامل شکست و موفقیت دیگران باعث تغییر در من هم شده است.»  
 ۶۸.....
- ۴-۱-۴- شرحی بر روایت خالص:.....  
 ۶۹.....
- ۴-۱-۵- فریاد: «تدریس ارزشمندترین ماندگارترین و تأثیرگذارترین کارها».....  
 ۷۰.....
- ۴-۱-۶- شرحی بر روایت فریاد.....  
 ۷۲.....
- ۴-۱-۷- باران بهاری: «معلم بهشتیان روی زمین».....  
 ۷۳.....
- ۴-۱-۸- شرحی بر روایت باران بهاری.....  
 ۷۵.....
- ۴-۲- روایاتی از تراز بین شخصی و نهادی «ره روانی که تصمیم می‌گیرند کدام راه را در پیش بگیرند».....  
 ۷۶.....
- ۴-۲-۱- پویا: «تدریس یک تفریح لذت بخش است».....  
 ۷۶.....
- ۴-۲-۲- شرحی بر روایت پویا.....  
 ۷۸.....
- ۴-۲-۳- نالان: «امروز در بعد تزکیه ادب و اخلاق بچه‌ها کم آوردند».....  
 ۷۸.....
- ۴-۲-۴- شرحی بر روایت نالان.....  
 ۸۱.....
- ۴-۳- روایاتی از تراز نهادی: «ایجاد راهی جدید با شور و شوق».....  
 ۸۲.....
- ۴-۳-۱- شادمان: «سنگ صبور».....  
 ۸۲.....
- ۴-۳-۲- شرحی بر روایت شادمان.....  
 ۸۵.....
- ۴-۳-۳- رها: «زَكَاةُ الْعِلْمِ نَشْرُهُ».....  
 ۸۵.....
- ۴-۳-۴- شرحی بر روایت رها.....  
 ۸۸.....
- ۴-۳-۵- یُسْرًا: «تدریس مثل بازی بچگانه ست».....  
 ۸۹.....
- ۴-۳-۶- شرحی بر روایت یُسْرًا.....  
 ۹۳.....
- ۴-۳-۷- هایا «تدریس منحصر به فرد».....  
 ۹۴.....

- ۹۸.....۸-۳-۴ شرحی بر روایت هایا.....
- ۹۹.....۹-۳-۴ تابان: «دانش آموز محصولی از جنس خودمان».....
- ۱۰۱.....۱۰-۳-۴ شرحی بر روایت تابان.....
- ۱۰۲.....۱۱-۳-۴ آیدر: «تدریس یعنی؛ زندگی راحت».....
- ۱۰۵.....۱۲-۳-۴ شرحی بر روایت آیدر.....
- ۱۰۶.....۱۳-۳-۴ شاهو: «کتاب خوب را می توان بد تدریس کرد و کتاب بد را می توان خوب تدریس کرد».....
- ۱۰۹.....۱۴-۳-۴ شرحی بر روایت شاهو.....
- ۱۱۰.....۱۵-۳-۴ ئه ستیره: «تدریس یعنی؛ نجات کودکان و ترسیم آینده ای خوب برای آنها».....
- ۱۱۴.....۱۶-۳-۴ شرحی بر روایت ئه ستیره.....
- ۱۱۵.....۴-۴ روایاتی از ترازهای نهادی: عزم کردن جزم برای گشودن راهی جدید.....
- ۱۱۵.....۱-۴-۴ سعید: «قدر دانی مسئولین اداره به اندازه قدردانی دانش آموز مهم نیست».....
- ۱۱۹.....۲-۴-۴ شرحی بر روایت سعید.....
- ۱۲۰.....۳-۴-۴ آشتی: «اگر کلاس های درس را از جهان منها کنند، باقی مانده ی جهان جهنم است».....
- ۱۲۴.....۴-۴-۴ شرحی بر روایت آشتی.....
- ۱۲۵.....۵-۴-۴ کامیار: «معلمان باید عملکردشان و نقششان را در مدرسه جدی بگیرند».....
- ۱۲۹.....۶-۴-۴ شرحی بر روایت کامیار.....
- ۱۲۹.....۵-۴-۴ روایت هایی از تراز نهادی با نشانه های از تراز بین فردی.....
- ۱۳۰.....۱-۵-۴ آریز «تدریس یعنی؛ عشق به رشد و موفقیت انسانها».....
- ۱۳۶.....۲-۵-۴ شرحی بر روایت آریز.....
- ۱۳۷.....۳-۵-۴ مرادیانی: «معلمی دانشمند نمی خواهد بلکه یک هنرمند می خواهد».....

- ۴-۵-۴- شرحی بر روایت مرادیانی..... ۱۴۳
- ۴-۵-۵- توانا: «تدریس نوعی مهارت که هر بار باید تقویت شود، دانش فزاینده»..... ۱۴۴
- ۴-۵-۶- شرحی بر روایت توانا..... ۱۴۸
- ۴-۶- جمع‌بندی..... ۱۴۹
- فصل پنجم دریافت‌ها و مفاهیم..... ۱۵۰
- ۵-۱- شناسایی ترازهای توسعه‌ای کگان..... ۱۵۲
- ۵-۲- معانی تدریس..... ۱۵۴
- ۵-۲-۱- بهبودی اوضاع..... ۱۵۴
- ۵-۲-۲- یادگیری در بطن اجتماع..... ۱۵۸
- ۵-۲-۳- یادگیری در طول عمر..... ۱۶۱
- ۵-۲-۴- پنداشتن موانع در حکم فرصت..... ۱۶۴
- ۵-۲-۵- دریافت کردن از تدریس..... ۱۶۶
- ۵-۳- فرایند تغییر در معانی تدریس..... ۱۶۹
- ۵-۴- تأثیرات بافتی بر معنا سازی..... ۱۷۲
- ۵-۴-۱- بافت حرفه‌ای تدریس به عنوان محیط نگه‌دارنده..... ۱۷۲
- ۵-۴-۲- محیط کلاسی روزانه..... ۱۷۳
- ۵-۴-۳- بافت حرفه‌ای آن سوی تعاملات روزانه کلاسی..... ۱۷۴
- ۵-۴-۴- حمایت و موانع بافتی موجود در سر راه معنا سازی..... ۱۷۵
- ۵-۵- اشارات..... ۱۷۸
- ۵-۵-۱- اشاره به نظریه‌ی سازنده - توسعه‌ای کگان..... ۱۷۸
- ۵-۵-۲- اشاره به آموزش بزرگ‌سالان..... ۱۷۹

۱۸۱.....	۵-۵-۵- پیشنهادها جهت پژوهش‌های آتی.....
۱۸۲.....	فهرست مآخذ.....
۱۸۲.....	منابع فارسی.....
۱۸۵.....	منابع انگلیسی.....
۱۸۸.....	پیوست‌ها.....
۱۸۸.....	پیوست الف: نمونه سؤال‌هایی که در مصاحبه‌ی نخست مطرح شد.....
۱۸۹.....	پیوست ب: نمونه سؤال‌هایی که در مصاحبه‌ی دوم مطرح شد.....

#### فهرست شکل و جدول‌ها

۷.....	شکل یک: مدل مارپیچی توسعه کگان (۱۹۹۴).....
۵۳.....	جدول یک : اطلاعات جمعیت شناسی شرکت کنندگان.....
۶۳.....	جدول دو: دسته بندی روایت‌ها بر اساس سیستم معنا سازی کگان (۱۹۸۲-۱۹۹۴).....
۶۴.....	جدول سه : دستورالعمل بررسی روایات و تعیین ترازهای رشد مدل کگان.....



## فصل اوّل کلیات تحقیق

### ۱-۱- مقدمه

در این فصل، بنیان‌های یک تحقیق کیفی روایتی گذاشته می‌شود که به بررسی معنایی تدریس و توسعه‌ی آن معنا در سرتاسر زندگی حرفه‌ای معلمان نمونه و با تجربه در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه مدارس خواهد پرداخت. منظور ما از معلم نمونه کسی است که دست‌کم دارای ۱۵ سال سابقه‌ی تدریس در کلاس‌های درس باشد؛ در این پژوهش، معلمان نمونه را از میان معلمان راه یافته به مراحل استانی و کشوری معلمان نمونه پنج سال گذشته شهرستان سنندج انتخاب کرده‌ایم.

اولین بخش از فصلی که پیش رو داریم به بررسی مهم‌ترین دلایل تفاوت کارکردهای مدارس خواهیم پرداخت. بعد جایگاه و موقعیت توسعه حرفه‌ی معلمی را در مدارس توصیف خواهیم کرد. بعد از این قسمت، به رئوس کلی عقاید اصلی نظریه‌ی سازنده - توسعه‌ای<sup>۲</sup> که به رشد و توسعه بزرگسالان مربوط است، می‌پردازیم.

در بخش بعدی این فصل، به شرح مسئله، اهداف مطالعه و نیز سؤال‌های تحقیق برای تفسیر تجربه‌ی زندگی تدریس با استفاده از مدل سازنده - توسعه رابرت کگان<sup>۳</sup> (۱۹۸۲-۱۹۹۴) به عنوان چارچوب نظریمان می‌پردازیم. در ادامه، به توجیه تناسب مدل کیفی، معرفت‌شناسی ساخت‌گرایی اجتماعی و روش‌شناسی تحقیق روایتی در مطالعه‌ی حاضر خواهیم پرداخت. بخش بعدی تعریف اصطلاحات، بیان محدودیت‌ها و شناسایی فرضیات اولیه اصلی مطالعه را تقدیم خواهد کرد.

---

2- Constructive - developmental

3- Kegan, R

## ۱-۲- بیان مسئله

با نگاهی به مدارس و توجه بیشتر به روش عمل آن‌ها خواهید دید که با وجود تفاوت‌های بسیار اندک در ساختار و شکل مدارس و نیز یکسان بودن مواد و کتب درسی، تفاوت‌های زیادی بین مدارس و سطح درسی و نتایج دانش‌آموزان آن‌ها مشاهده می‌شود. پس با اندکی تأمل می‌توان فهمید که عاملی دیگری وجود دارد، که موجب می‌شود سطح درسی، حال و هوای مدرسه و روابط بین فردی در این مراکز آموزشی متفاوت شود. در سال‌های اخیر تحقیقاتی انجام شده است، که تأثیر برخی ابعاد غیر درسی را بر رشد جنبه‌های آموزشی و شخصیتی دانش‌آموز اثبات کرده است. امری همچون رابطه بین فردی دانش‌آموزان، رابطه میان آن‌ها و معلمان و مدیران، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و بسیاری مسایل دیگر در تحصیل و موفقیت دانش‌آموزان بسیار مؤثرند. بدون تردید معلمان بیش از هر عامل دیگر در به وجود آوردن جو مناسب در مدرسه و کلاس مؤثرند و رشد همه جانبه شخصیت دانش‌آموز وابسته به جو سازمانی مدرسه است (تُرکمن‌دی، بی تا). در دنیای آموزش و پرورش امروز هیچ موضوعی را نمی‌توان مهم‌تر و جدی‌تر از معلم تلقی کرد (رووف، ۱۳۷۹). بی‌تردید هیچ فرد دیگری به جز معلم نمی‌تواند تأثیر بیش‌تری بر آنچه در مدارس ما می‌گذرد داشته باشد. معلم می‌تواند تعلیم و تربیت را فرایندی توأم با لذت و کامیابی و یا امری مایوس‌کننده و بی‌ثمر کند (گیج<sup>۴</sup>، ۱۳۷۴). بی‌اعتنایی و بی‌احتیاطی نسبت به معلم دیوارهای بنای عظیم آموزش هرچند که اصولی مُدبّرانه، دقیق و حساب شده باشند، در برابر زلزله‌های ناگزیر زندگی اجتماعی ملت‌ها مقاوم نخواهد بود و عمری کوتاه و پرمخاطره خواهند گذرانید (رووف، ۱۳۷۹). امروز سیاست‌های اصلی آموزش و پرورش بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش خواستار پاسخگویی بیش‌تر از معلمان و مدارس و ایجاد استانداردهای بالاتر بوده است. نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی همچنین تأکید بر تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای معلمان و تحکیم نقش الگویی آنان و فراهم آوردن سازوکارهای اجرایی برای مشارکت فعال و موثر ایشان در برنامه‌های تربیتی و فعالیت‌های پرورشی مدارس و واگذاری مسئولیت کلان تربیتی مدرسه به معلمان و مدیران مدارس (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). این شرایط شامل افزایش توقعات از کار تدریس، نقش الگویی، فعالیت‌های پرورشی افزایش تقاضا برای پاسخگویی، جایگاه پایین حرفه، جدایی معلمان از دیگر بزرگسالان در طول روز، کمبود فرصت‌های پیشرفت و توسعه و رشد حرفه‌ای معمولی است که تنها بر رشد مهارت‌ها تمرکز دارد.

بخش اعظم تأثیر گذاری نظام آموزشی بر فراگیران را به جای آن که در برنامه‌ها، سیاست و خط مشی‌های مصوب جست‌وجو کنیم، باید در محیط‌های یاددهی - یادگیری بباییم (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). اصلاحات آموزشی برای تثبیت معلمان و مدارس رخ داده و تمرکز تحقیقات بر این بود، که دریابند چرا معلمان کارشان را ترک می‌کنند، آن دسته از افرادی که سیاست‌های آموزش عمومی را تدوین می‌کنند، معمولاً با معلمان مشورت نمی‌کنند، تنها معلم را نیازمند آموزش و تعلیم می‌دانند و مدیران، سرپرستان و سایر نیروهای استانی را که با نظام آموزش ارتباط مستقیم دارند، بی‌نیاز از تعلیم می‌دانند (رووف، ۱۳۷۹). «قبول کنیم که برنامه‌های آموزشی متمرکز و استمرار تشدید درجه تمرکز، کارکردهای مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد و توان تفکر و خلاقیت را از کارکنان مدرسه می‌گیرد» (حوریزاد، ۱۳۸۳، ص ۳۰). بسیاری از سیاست‌های اصلاحی بر نیاز ارتقای معلمان و توانایی‌های آنان یا افزایش ذخیره‌ی آنان معطوف بوده‌اند، بدون این که گوشه‌ی چشمی به ادراک نقش فرهنگ مدرسه و شرایط کاری معلمان مانند گذران زندگی، شرایط مدرسه، سازوکارهای ارتقا، مقررات سازمانی و... داشته باشند (تورس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸ به نقل از رووف، ۱۳۷۹). «معلمان مشتاق گسترش و بهبود دانش و مهارت خود هستند، ولی هیچ فرصت و امکانی را برای پیش برد توسعه شغلی خود در مدرسه و منطقه نمی‌بینند. از سوی دیگر آنان دید روشنی درباره‌ی فعالیت‌های توسعه مستمر حرفه‌ای و نحوه‌ی تأثیر آن در ارتقا شغلی خود ندارند» (حوریزاد، ۱۳۸۳، ص ۴۶).

در ادبیات موضوعی، برای بررسی چرایی خارج شدن معلمان از این حرفه، همواره پای شرایط کاری در مدارس را به میان کشیده‌اند. بررسی محیط کاری معلمان در مدارس و چگونگی متعهد ماندن معلمان به تدریس علیرغم بافت پر چالش آن می‌تواند راه گشای اتخاذ سیاست‌ها و اقداماتی باشد، که می‌تواند تعداد معلمانی را که انگیزه خود را از دست می‌دهند، را کاهش دهد. برخی از این شرایط بخشی از فرهنگ بی نظیر مدرسه برای تدریس به عنوان یک حرفه‌اند که در مقایسه با دیگر حرفه‌های واجد صلاحیت، در مقابل تغییر بسیار جان سخت بوده‌اند. نخست، معلمان سال اول (خدمت) و معلمان با تجربه تقریباً شغل یکسانی دارند؛ هیچ جابه‌جایی عمودی وجود ندارد. نردبان حرفه‌ای یعنی؛ رشد و ارتقا با توجه به سابقه خدمت و تدریس بسیار محدود است، یعنی یک معلم از استخدام تا بازنشستگی هم چنان معلم است و هیچ گونه طبقه بندی مبتنی بر شایستگی‌ها و لیاقت آنان وجود ندارد و لذا ارتباطی بین آموزش، ارتقا شغل و ارتقا سطح درآمد و معیشت آنان وجود ندارد، به جرئت می‌توان گفت یکی از علل عدم جذب معلمان بالقوه به این شغل، کمبود فرصت‌های پیشرفت حرفه‌ای و ساختار شغلی این حرفه است (حوریزاد، ۱۳۸۳). یکنواخت بودن کار معلم و

ثابت بودن موقعیت اجتماعی وی در همه دوران خدمت، از جمله عوامل عینی است که مشکلات نگهداری معلم را نشان می‌دهد. کار آموزش و پرورش دشوار پُر مسئولیت است، معلم و مربی جز اصالت کار و اعتبار معنوی رسالتی که عهده‌دار می‌شوند، تقریباً امید و انگیزه دیگری ندارد و به ارتقا و طی سلسله مراتب اداری و کسب موقعیت اجتماعی بیش‌تر و بهتر نمی‌تواند، چشم داشته باشد و زندگی استخدامی یکنواخت و بدون مدارج رشد اداری را همواره باید تحمل کنند (معیری، ۱۳۸۵).

عامل دوم این است که معلمان برخلاف دیگر حرفه‌ها که در آن بزرگ‌سالان در طول روز با یکدیگر تعامل دارند، در کلاس‌های درس نسبتاً منزوی‌اند. «تاریخ طراحی مدرسه دارای یک الگوی سلولی است که از کلاس‌های درس چندگانه و خودکفا تشکیل شده است» (لورتی<sup>۶</sup>، ۱۹۷۵، ص ۱۴). از زمانی که لورتی این توصیف را ارایه داده، شاهد تغییرات چندانی نبوده‌ایم و مدارس امروزی هنوز به عنوان یک مجموعه از مدارس یک اتاق که در یک نقطه تجمع یافته‌اند، تشکیل می‌شوند و معلمان از دیگر بزرگ‌سالان جدا هستند (حوریزاد، ۱۳۸۳). تصویر فرهنگی‌ای که از یک معلم خوب وجود دارد، «فرد گوشه نشینی است که زندگی دانش‌آموزانش را به سمت بهتر شدن پیش می‌برد» (لیبرمن<sup>۷</sup> و میلر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸، ص ۲۴). یک مطالعه‌ی بسیار با اهمیت در سال ۱۹۸۹ نشان داد که معلمان در کلاس‌هایشان به تنهایی کار می‌کنند «و به اصطلاح تربیتی و آموزشی، به باغ خصوصی‌شان رسیدگی می‌کنند» (هابرمن<sup>۹</sup>، ۱۹۸۹، ص ۵۱). با گذشت حدود ۲۰ سال از این مطالعه، فرهنگ مدارس سنتی هنوز به زندگی خصوصی در کلاس درس بها می‌دهد (لیبرمن و میلر، ۲۰۰۸). کلاس درس از حیث کنترل و نظارت محیطی بسته و با تمام ابعاد در اختیار شخص معلم است، و مدیریت آموزشی به کلاس درس نفوذ ندارد، اعمال مدیریت در مورد کار معلم از نظر اجرایی دشوار است (معیری، ۱۳۸۵). «معلمان، درست یا نادرست، احساس می‌کنند منزوی هستند، نه تنها به این دلیل که درس دادن کاری انفرادی است، بلکه به دلیل انتظاراتی که آموزش و پرورش برمی‌خیزد و غالباً معلمان آماج انتقادهای غیر منصفانه قرار می‌گیرند» (دلور<sup>۱۰</sup>، ۱۳۷۵، ص ۳۵). این در حالی است که «مدارس در روش‌های کاری به طور کلی از واقعیت‌های جهان پیرامون خود جدا مانده‌اند و در مسیر از دست دادن حق انحصاری خود در زمینه‌ی انتقال اطلاعات و القا نگرش‌ها نسبت به کار مشارکتی و زندگی اجتماعی هستند» (دلورز، ۱۳۸۰، ص ۴۵). «مدرسه با نظام مدیر سالاری اداره می‌شود و معلم از خود

---

6- Lortie

7- Lieberman

8- Miller

9- Huberman

10- Delor