

ارائه الگویی از اسناد معلمان و مدیران از موفقیت و شکست

مرتضی امیدیان^۱، سعید بنایی‌زاده^۲، اکرم قاسمی^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی اسناد معلمان مناطق محروم استان خوزستان از عوامل موفقیت و شکستشان بود. روش پژوهش، روش کیفی داده‌بنیاد از نوع سیستماتیک و جامعه آماری معلمان و دبیران این مناطق بودند. ۱۷ مشارکت کننده از این مناطق به صورت هدفمند و تا رسیدن به نقطه اشباع نظری مورد مصاحبه نیمه ساختاریافته قرار گرفتند. بر اساس کدهای استخراج شده، پدیده محوری در موفقیت تغییر و بهبودی در دانش آموزان و والدین مناطق محروم، و برای ناکامی، کسب امتیاز و انتقال از مناطق محروم بود. مهم‌ترین عوامل علی برای اسناد موفقیت باور به نقش برنامه‌ریزی، استفاده از تجارب ناکام‌کننده، ضرورت ارتباط با والدین و عشق به معلمی بود. عوامل علی برای اسناد ناکامی کسب امتیاز و انتقال از مناطق محروم اسناد به کمبودها و هوش پایین شاگردان و عدم همکاری خانواده‌ها بود. عوامل زمینه‌ساز برای موفقیت، توجه به نقش والدین، همکاری اداره‌ها و نواحی و خانواده‌ها و برای ناکامی، بخشنامه‌های دستوری، سلسله‌مراتب اداری، مچ‌گیری بازرسان و راهبران آموزشی و عدم همکاری والدین بود. عوامل مداخله‌گر برای موفقیت، جو مدرسه مبتنی بر همکاری و عشق و هم‌افزایی مدیران و معلمان و برای شکست، رقابت برای معلم نمونه و انجام وظایف ظاهری و طایفه‌گرایی و جناح‌بازی بود. راهبردها برای

۱. دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) ایمیل: morteza_omid@scu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، اهواز، ایران.

معلمان موفق، خلاقیت در روش تدریس و توجه به نقش خانواده بود و برای ناکامی، تملق، اطاعت و تدریس و کار ظاهری با محوریت کتاب و نادیده گرفتن خانواده بود. نتایج نشان داد که کدهای محوری مرتبط با اسناد از موفقیت و ناکامی در مناطق محروم و پیامدها از دو الگوی متفاوت پیروی می‌کند.

کلیدواژه‌ها: اسناد، موفقیت، شکست، داده‌بنیاد، مناطق محروم

Providing a Model of Teachers and Administrators' perspective on Success and Failure

Morteza Omidian*¹, Saeed Banaeizade², Akram Qasemi³

The purpose of the current research was to identify the attributions of success and failure of teachers in disadvantaged areas of Khuzestan province. The research method was the qualitative, systematic grounded theory method and the statistical population was the teachers of these areas. 17 participants from these areas were interviewed in a semi-structured manner until reaching theoretical saturation. Based on the extracted codes, the central phenomenon in the success of change and improvement in students and parents of deprived areas, and for failure, gaining points and transferring from disadvantaged areas. The most important causal factors for attribution success were belief in the role of planning, use of frustrating experiences, the necessity of communication with parents, and love for being a teacher. The causal factors for the failure of documents to get points and transfer from deprived areas were the deficiencies and low intelligence of students and the lack of cooperation of families. The underlying factors for success were paying attention to the role of parents, the cooperation of departments, districts, and families, and for failure, directives, administrative hierarchies, inspectors and educational leaders, and the lack of cooperation of parents. The intervening factors for success were the school atmosphere based on cooperation and love and synergy of administrators and teachers, and for failure, competition for the role model teacher and performance of apparent duties, tribalism and factionalism. The strategies used for successful teachers were creativity in compiling pamphlets and inventing teaching methods, using the capacity of school benefactors, learning from failures in teaching, paying attention to the role of the family, and for failure, flattery, obedience, and teaching and outward work centered on books and ignoring the family. The results showed that the key codes related to attributions of success and failure in disadvantaged areas and consequences follow two different patterns

Keywords: attribution, failure, success, Grounded Theory, disadvantaged area

1. Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. (Corresponding Author: morteza_omid@scu.ac.ir).

2. Ph.D. Student, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

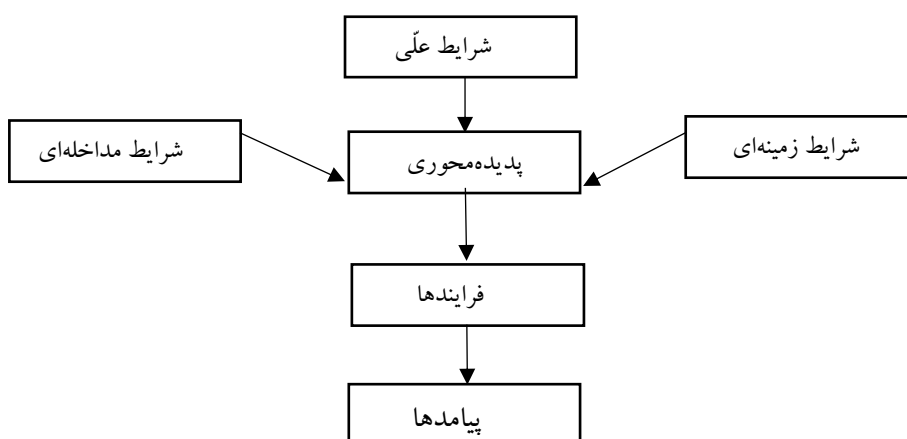
3. Master's Degree in Educational Psychology, Ahvaz, Iran.

مقدمه

زندگی در فقر و محیط‌های نامناسب فرهنگی و اجتماعی اثرات جبران‌ناپذیری بر شخصیت، رفتار و آینده‌کودکان دارد. یکی از آثار زندگی در مناطق محروم بازماندگی تحصیلی است. وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده‌های دیگر در هر استان متفاوت است (امیری، ۱۳۹۴)؛ یعنی در هر استان افراد خود را با یکدیگر مقایسه می‌کنند و این مقایسه مبنای تصمیم‌گیری آن‌ها خواهد بود. این نتیجه نشان می‌دهد محرومیت در کنار اثرات قطعی خود، ابعادی نسبی و مقایسه‌ای نیز دارد. دی بروکر و سیمون (۲۰۱۶) در مقاله خود با پیوند اصل کمیابی با زمینه‌تعلیم و تربیت به نقش کمیابی بر نحوه تفکر و تصمیم‌معلمان و دانش‌آموزان اشاره می‌کنند. محیط زندگی بر نگرش و به دنبال آن نگرش بر عملکرد در مدرسه اثرگذار است. ملاناتان و شیفر (۳۰۱۳) با توجه به تأکید افراد داری کمبود بر اینجا و اکنون و ناتوانی بر تمرکز بر موضوعات مهم‌تر به دلیل تسلط شرایط کمبود، توصیه می‌کنند در محیط مدرسه گاه با تکلیف کمتر و طرح موضوعات وسیع‌تر شرایط را برای ایجاد محیطی متعادل‌تر فراهم کنند تا آسیب ناشی از کمیابی برای ایجاد نگاه تونلی کاهش یابد. از دیدگاه تونلی، افراد به جای دیدگاه وسیع و نگاه به آینده دور به محیطی محدود اکتفا می‌کنند. مطالعه جعفری و همکاران (۱۳۹۷) نشان می‌دهد که علاقه و خودپنداره ریاض در مطالعات تیمز در یک دوره دوازده‌ساله از مهم‌ترین پیش‌بین‌های عملکرد ریاضی دانش‌آموزان است. بنابراین نگرش، و به‌ویژه برداشت دانش‌آموز از توانایی و علل موفقیت نقش مهمی در موفقیت یا شکست دارد. یکی از مهم‌ترین نظریه‌های انگیزشی و نگرشی نسبت به علل موفقیت یا شکست نظریه اسناد است. نظریه اسناد به این موضوع اشاره دارد که افراد به منظور درک رفتار و عملکرد خود، برای کشف علل زیربنایی آن‌ها، نوعی انگیزش درونی دارند تا بر مبنای آن علل موفقیت و شکست خود را تبیین کنند. اسنادها علل ادراک‌شده افراد از نتایج اعمالشان است. نظریه اسناد در یک روش می‌گوید شاگردان مانند دانشمندان به دنبال تبیین علل زیربنایی وقایع هستند (واینر، ۲۰۰۰)؛ برای مثال، یک شاگرد مقطع راهنمایی می‌پرسد: «چرا در این کلاس درس من خوب نیست؟»، «آیا نمره خوبی که گرفتم به دلیل خوب درس خواندن بود یا به امتحان ساده معلم مربوط می‌شود یا هر دو؟». جستجو به منظور علل یا تبیین رفتار زمانی بیشتر دیده می‌شود که یک واقعه غیرمنتظره یا مهم با شکست روبرو شود، مانند وقتی که یک شاگرد زرنگ نمره کمی

می‌گیرد (گراهام، ۱۹۹۶). برخی از مهم‌ترین علل نسبت داده شده به موفقیت و شکست عبارت‌اند از: توانایی، تلاش، دشواری یا سادگی تکلیف، شانس، خلق و خوی، و کمک یا مانع تراشی دیگران؛ نوع اسناد بر اساس درونی، بیرونی؛ در کنترل و خارج از کنترل؛ باثبات و بی‌ثبات برانگیزش و رفتار بعدی دانش‌آموزان اثر دارد؛ علاوه بر این، پارک و کیم (۱۹۹۸) در دوره‌های کالج دریافتند که افراد موفق بیشتر از افراد ناموفق موفقیت را به تلاش و تأثیر دیگر مردم در شکست خودشان نسبت می‌دهند. این مطالعه تفاوت‌ها را در اسناد علی‌الاولا و پایین از دستاوردها برجسته کرد. نتایج نشان داد که افراد ناموفق ممکن است توضیح نادرستی برای موفقیت داشته باشند، یعنی موفقیت را به عوامل بیرونی، خارج از کنترل و باثبات نسبت دهند و دست از تلاش بردارند. از سوی دیگر، علاوه بر اسناد شاگردان، بیان والدین و معلمان نیز از علل موفقیت و شکست دانش‌آموزان به‌ویژه در مقطع ابتدایی که هنوز باورهای مربوط به خود به صورت کامل شکل نگرفته تأثیر دارد (مولیدی و همکاران، ۲۰۲۲ و ویسینک و هان، ۲۰۱۳). آرک و همکاران (۲۰۱۶) نیز به نقش اسناد منفی والدین و اثر آن بر عملکرد فرزندان اشاره کرده‌اند. بر اساس الگوی مال (۲۰۰۴)، اسناد آگاهانه و آزادانه با تأکید بر علل درونی موفقیت یا شکست، باید به صورت میل و باور تحلیل شود، که این میل و باور بر موضوعات انگیزشی اثر می‌گذارد؛ به عبارت دیگر، اگر افراد احساس کنند خودشان کنترلی بر رفتارشان ندارند، مسیر اسناد واینر را طی نمی‌کنند. به نظر وینتر و باتزون (۲۰۰۹)، در مدارس حاشیه‌ای که والدین تحصیلات پایین دارند و درآمدهای آن‌ها محدود است، به دلیل عدم همکاری والدین با معلمان و مدارس، اغلب منجر به این می‌شود که معلمان علت ناکامی خود در یاددهی به شاگردان را به عواملی چون کم‌کاری والدین، نامناسب بودن زمینه قبلی شاگردان و عدم تناسب برنامه درسی با شرایط شاگردان نسبت دهند. به نظر او، این نوع اسناد معلمان برای حفظ عزت نفس کمتر مورد توجه برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. جاگر و دنسن (۲۰۱۵) به تفاوت اسناد معلمان با عملکرد پایین و نوع اسنادهای معلمان اشاره کرده‌اند و این در حالی است که معتقدند از نظر نوع اسناد بین معلمان تفاوت‌های زیادی وجود دارد. وانگ و هال (۲۰۱۸) در یک مرور ساختاریافته، از ۷۶ پژوهش در مورد اسناد معلمان چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که معلمان شکست دانش‌آموزان را به کم‌کاری آن‌ها نسبت می‌دهند. این موضوع در تمام عرصه‌های شناختی و عاطفی مورد توجه است؛ چنان که در یک پژوهش کیفی متاکساس (۲۰۲۱) نتیجه‌گیری می‌کند که رفتار معلمان و پذیرش مسئولیت

توسط آن‌ها در دو بعد شناختی و عاطفی و توجه به مدل اسناد آن‌ها در کمک معلمان به دانش‌آموزان با مشکلات عاطفی و هیجانی نقش مهمی دارد. با توجه به این مقدمه، پژوهش حاضر به دنبال شناسایی اسنادهای معلمان و مدیران موفق و کمتر موفق در مدارس حاشیه‌ای استان خوزستان است تا با مقایسه این اسناد با ارائه الگویی برای بهبود اسناد معلمان و مدیران اقدام کند. این اقدام می‌تواند به متناسب‌سازی نیازها و خدمات آموزشی و حتی استفاده از مشاورین در تمام مقاطع کمک کند (فولادی و همکاران، ۱۳۹۹). نظریه اسناد واینر (۱۹۷۴) به عنوان چارچوبی برای علت شکست و موفقیت در دانش‌آموزان همواره مورد توجه قرار گرفته است. بر اساس این نظریه، برنامه‌های مداخله در مدارس به منظور بهبود انگیزش دانش‌آموز با تأکید بر عوامل درونی، ناپایدار و قابل کنترل تلاش دارند تا به بهبود انگیزه در دانش‌آموزان کمک کنند (سنتراک، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۸). بر این اساس، با استفاده از مصاحبه عمیق و ذکر تجارب موفق و ناموفق معلمان و مدیران، دلایل و اهداف اصلی آنان برای خدمت در مناطق محروم، آیا می‌توان آن‌ها را در دو گروه موفق و کمتر موفق قرار داد؟ آیا الگوی پارادایمی موفقیت و ناکامی برای معلمان مشابه است؟ اگر مشابه یا متفاوت است، الگوی پارادایمی موفقیت و شکست از چه عناصری تشکیل شده است؟ بنابراین مسئله اصلی در پژوهش حاضر تدوین الگویی مفهومی برای اسناد موفقیت و شکست معلمان بود که این هدف به بهترین وجه از طریق روش نظریه برپایه و مدل کرسول (۲۰۱۲) مشتمل بر شناسایی عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، فرایندها و پیامدها به دست آمد (مدل ۱).



مدل ۱.... مدل پارادایمی برای تحلیل نتایج، به نقل از کرسول، ۲۰۱۲

روش

روش پژوهش برپایه (گراند تئوری) انواع مختلفی دارد که در این پژوهش از روش سیستماتیک یا نظام‌دار آن استفاده شده است. در این روش، هدف قرار دادن کدهای مفهومی در قالبی خاص برای تبیین عوامل علی، به منظور رسیدن به پیامدهای مشخص است با توجه به موضوع مورد مطالعه، ابتدا با تعیین جامعه هدف که معلمان و مدیران شاغل در مناطق محروم و حاشیه‌ای بودند، ضمن طرح پرسش‌های باز، با تعمیق در پاسخ‌های آن‌ها در قالب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به استخراج کدها و مضامین از مصاحبه اول اقدام می‌شود و هر مصاحبه راهنمایی برای مصاحبه بعدی است. مدیران و معلمان مدارس ابتدایی و دبیرستان در مناطق محروم و حاشیه‌ای استان خوزستان در سال تحصیلی ۱۴۰۰ که حداقل در ۳ سال گذشته در همان منطقه محروم انجام وظیفه کرده‌اند، جامعه آماری را تشکیل می‌دهد. روش نمونه‌گیری در این نوع پژوهش از نوع هدفمند بود و بر اساس ملاک‌هایی چون سابقه تدریس و مدیریت بیش از ۳ سال در مناطق حاشیه‌ای و نوع عملکرد بانگیزه یا کم‌انگیزه در همه یا برخی از حوزه‌ها انتخاب شدند؛ به عنوان نمونه، ممکن بود معلمی در آموزش موفق ولی ارتباط با والدین ناموفق باشد. یا مدیر در بخش تجهیز مالی مدرسه موفق ولی در بخش آموزش ناموفق باشد. ملاک این موفقیت و ناکامی نیز ارزیابی مشارکت‌کنندگان از عملکرد خودشان بود. حجم نمونه در روش کیفی تا مرحله اشباع نظری ادامه می‌یابد که این موضوع به معنای این است که در دو مصاحبه پایانی، کد تازه‌ای به کدهای استخراجی اضافه نشود و حرف تازه‌ای دیده نشود. در این پژوهش، در مجموع ۱۷ معلم در فرایند گردآوری و مصاحبه شرکت کردند که پس از مصاحبه، ۱۴ کد جدیدی اضافه نشد و اشباع نظری به دست آمد. مشخصات آن‌ها در جدول ۱ آمده است. مثلث‌سازی (سه سویه‌سازی) به این نکته اشاره دارد که یک سؤال مشخص مانند کدهای استخراجی و الگوهای پارادایمی، را از منابع مختلف و با روش‌های مختلف تحقیق کنیم؛ به عبارت ساده‌تر، یافته‌های خود را به مصاحب‌شوندگان، مصاحبه‌کنندگان و افراد متخصص برای ارزیابی صحت آن‌ها عرضه کنیم. از طرف دیگر، مثلث‌سازی یا سه‌سویه‌سازی به

استفاده از منابع مختلف داده‌ها برای یک تحلیل اشاره دارد و هدف آن ممانعت از سوگیری‌هایی است که ممکن است تنها با استفاده از یک منبع داده، یک روش، یک مشاهده‌گر یا یک نظریه در مطالعات پیش بیاید. مثلث‌سازی خود شامل چهار نوع مثلث‌سازی پژوهشگر، مثلث‌سازی نظریه، مثلث‌سازی منبع داده‌ها است که پژوهشگر در این پژوهش از مثلث‌سازی منبع داده استفاده کرده است.

جدول ۱-۳ مشخصات دموگرافیک مشارکت‌کنندگان

ردیف	تحصیلات	سن	جنسیت	سمت	محل خدمت	سابقه خدمت
۱	کارشناسی	۲۸	مرد	آموزگار	باوی	۶ سال
۲	کارشناسی	۴۱	مرد	معاون آموزشی مدرسه	باوی	۲۳ سال
۳	کارشناسی	۴۴	مرد	مدیر مدرسه	باوی	۱۷ سال
۴	کارشناسی ارشد	۲۹	مرد	مدیر آموزگار	باوی	۶ سال
۵	کارشناسی	۲۸	مرد	آموزگار	باوی	۶ سال
۶	کارشناسی ارشد	۲۹	مرد	آموزگار عربی پرورشی دبستان	باوی	۶ سال
۷	کارشناسی ارشد	۳۷	زن	دبیر ادبیات دبیرستان	اندیکا	۶ سال
۸	کارشناسی ارشد	۳۵	مرد	دبیر ریاضی	اندیکا	۸ سال
۹	کارشناسی ارشد ادبیات	۴۸	زن	مربی پرورشی	اندیکا	۱۸ سال
۱۰	کارشناسی ارشد	۳۵	زن	دبیر دینی و عربی	اندیکا	۷ سال
۱۱	کارشناسی	۳۵	زن	زبان انگلیسی	اندیکا	۷ سال
۱۲	کارشناسی ارشد	۳۰	مرد	آموزش ابتدایی	عشایر عرب نیسان	۱۰ سال
۱۳	کارشناسی	۲۷	زن	آموزش ابتدایی	باغملک	۷ سال
۱۴	کارشناسی ارشد	۲۹	زن	آموزش ابتدایی	ایذه روستا	۱۰ سال
۱۵	کارشناسی	۳۱	مرد	آموزش ابتدایی	کارون (کوت عبدالله)	۴ سال
۱۶	کارشناسی	۲۹	زن	آموزش ابتدایی	کارون (کوت عبدالله)	۶ سال
۱۷	کارشناسی	۳۱	مرد	آموزش ابتدایی	عشایر عرب نیسان	۶ سال

یافته‌ها

در مدل جی تی سیستماتیک یکی از موضوعات مهم تدوین کدهای مدل پارادایمی بر اساس الگوی کرسول (۲۰۱۲) است؛ به این منظور، کدهای استخراجی در ۶ دسته، پدیده مرکزی، عوامل علی، عوامل زمینه‌ساز، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها طبقه‌بندی گردید. پدیده محوری موضوعی است که محور مباحث و نظریه است و در مباحث، سایر محورها به آن مرتبط می‌شوند. در این پژوهش با توجه با دو گونه اسناد معلمان برای موفقیت و ناکامی، برای اسناد نوع اول پدیده محوری اثرگذاری بر شاگرد و خانواده در نظر گرفته شد و برای اسناد نوع دوم، کسب امتیاز و انتقال از مناطق محروم در نظر گرفته شد. دلیل این موضوع پاسخ‌های معلمان بود. معلمانی که به دنبال موفقیت شاگردان بودند به این موارد اشاره کردند: معلم ردیف دوم به این موضوع اشاره کرد: «برای من تغییرات تدریجی و بهبودی دانش آموزان امیدوارکننده است». معلم ردیف ۳ به ضرورت بررسی مشکلات پایه‌ای دانش آموزان اشاره کرد: «لازم است برای کمک به دانش آموزان مشکلات پایه‌ای آن‌ها ارزیابی شود». معلم ردیف ۶ اظهار داشت: «با توجه به یادگیری شاگردان خودم را موفق می‌دانم». معلم ردیف ۲ گفت: «مشکل ما توجه خانواده برای مشارکت است که ما باید این کار را انجام بدیم». در مورد پدیده محوری برای ناکامی یا معلمان با اهداف معمولی، گفته‌های معلمان به شرح زیر بود. معلم ردیف ۱۴ اظهار داشت: «خوبی خدمت در این مناطق امتیازات خدمت در مناطق محروم و اینکه اداره کاری به کار آدم ندارد». این نوع اسناد بر محوریت منافع شخصی و نه یادگیری دانش آموز است. اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰) شرایط علی را دسته‌ای از حوادث و وقایع بیان می‌کنند که به طور مستقیم بر پدیده محوری تأثیرگذار هستند و یا وقایع یا حوادثی که وقوع یا گسترش پدیده محوری را منجر می‌شوند. در این پژوهش عوامل علی برای اسناد موفقیت، اسناد درونی و اختیاری با ترکیبی از برنامه‌ریزی و میل با توجه به الگوی مال (۲۰۰۴) تدوین گردید؛ بر این اساس، اگر پدیده محوری اثرگذاری بر شاگردان و خانواده در نظر گرفته شود، نقش اسنادهای درونی و مبتنی بر برنامه و میل به صورت عشق و علاقه برای تغییر و موفقیت مشخص می‌شود. مانند این عبارت شرکت‌کننده ۱۴: «من عاشق بچه‌ها و تدریس هستم از طرف دیگر برای برنامه‌ریزی و بودجه‌بندی و مدیریت کلاس وقت می‌گذارم برای همین تو کلاس موفق هستم». به خوبی دو عنصر میل و برنامه‌ریزی برای تدریس را بر اساس الگوی مال (۲۰۰۴) از اسناد را نشان می‌دهد (مدل ۲).

همین معلم در زمینه تغییر والدین ناموفق است و در این مورد می‌گوید: «به دلایل شخصی نمی‌خواهم در این منطقه بمانم و خوبی این مدارس اینه که والدین کاری به آدم ندارند». این گفته نشان می‌دهد در این جهت برنامه‌ای ندارد. معلم ردیف ۳ می‌گوید: «به دلیل سواد پایین و بی‌توجهی والدین نمی‌شود کاری کرد». در مورد نقش اداره آموزش و پرورش به باور معلم ردیف ۱۴، «گاهی اداره معلمان ناکارآمد را به روستا می‌فرستد و این به دانش‌آموزان ضربه می‌زند». این نشان می‌دهد اسناد نقص عملکرد به دلیل عملکرد اداره یک اسناد بیرونی خارج از کنترل دانش‌آموز و معلم است. با توجه به روند تصمیم‌گیری‌های اداری و تکرار آن و ناامیدی معلم، این اسناد پایدار است که ناامیدی از تغییر را بیشتر می‌کند. معلم ردیف ۴ در مورد نقش دانش‌آموز به این موضوع اشاره می‌کند: «به دلیل ناتوانی در بیان زبان فارسی و تکلم عربی در خانه و مدرسه و هوش پایین، پیشرفت ندارند» که باز موضوع هوشی به اسناد بیرونی خارج از کنترل و پایدار معلم و دانش‌آموز اشاره دارد و راه امید به تغییر را سد می‌کند (مدل ۳). زمینه به معنای مجموعه خاصی از شرایط است که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع، احوال و مسائلی را پدید آورند که اشخاص با عمل و تعاملات خاص به آن‌ها پاسخ می‌دهند (اشتراوس و کورین، ۱۳۹۰). برای موفقیت معلم در مناطق محروم عوامل زمینه‌ای، مشتمل بر نقش اداره، سازمان، وزارت و همکاری خانواده‌ها بر موفقیت راهبردهای معلم اثرگذار است. در این رابطه در بیان علل موفقیت معلم ردیف ۵ چنین می‌گوید: «راهبران آموزشی برای ارزیابی معلم، ماهانه دو سه بار سر می‌زنند. به دلیل صعب‌العبور بودن ماهی یک بار سر می‌زنند. برخی بر اساس شایستگی پیگیر هستند و برخی اصلاً سر نمی‌زنند و برخی فقط می‌گیرند. خودم راهبر آموزشی بودم. رفت و آمد با وسیله شخصی بوده است. هزینه سوخت با خودمان است. همکاری بین راهبر و معلم خیلی مهم است و گاه اگر هدف می‌گیری و نه درک متقابل باشد. دانش‌آموز آسیب می‌بیند». این سخن که اگر رابطه معلم و راهبر آموزشی به عنوان نماینده اداره مبتنی بر همکاری و درک متقابل نباشد، به دانش‌آموز لطمه می‌زند، به خوبی نقش زمینه‌ای اداره را نشان می‌دهد. همین معلم در مورد نقش خانواده چنین می‌گوید: «خانواده درک بالایی ندارند و نیاز به کارگاه آموزشی دارند. چون بیشتر وقت بچه‌ها در خونه است. کلاس سواد آموزش می‌تواند مفید باشد». این عبارت از یک سو نقش خانواده و از سوی دیگر یک بیان اسناد بیرونی را برای توجیه عدم ارتباط با خانواده بیان می‌کند. حال آنکه در همین

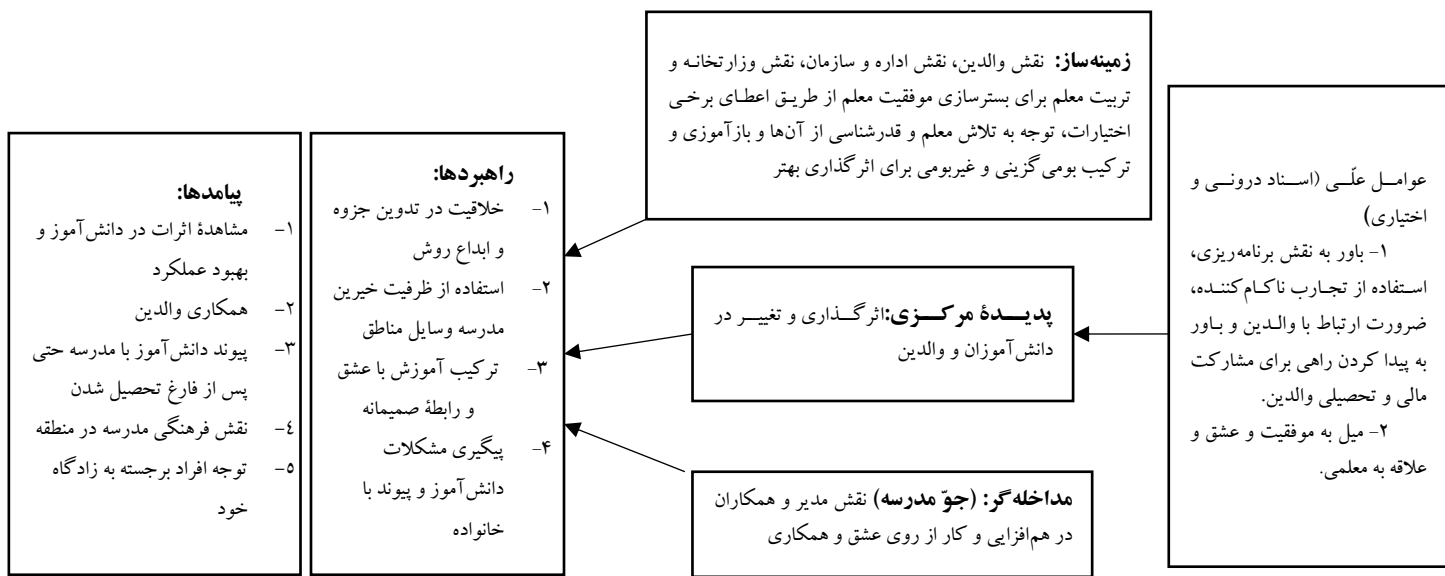
منطقه معلم دیگر (ردیف دوم) می گوید: «یک بار یکی از بچه‌ها خواستم که در نظافت کلاس کمک کند، فردا دایی بچه با لحن بدی سراغ من آمد که مگر بچه ما سرایدار است، متوجه شدم اگر به خوبی ارتباط برقرار کنیم و والدین توجیه شوند، چنین مشکلی پیش نمی آید». به تفاوت دو نوع اسناد درونی-بیرونی در این دو مورد اشاره می شود. در معلم دوم اسناد درونی به تغییر و برقراری ارتباط با والدین منجر می شود (مدل ۲ و ۳). شرایط مداخله گر به شرایط و عواملی اشاره دارند که هرچند به طور مستقیم بر پدیده اصلی اثرگذار نیستند، اما قادرند با تأثیرگذاری بر عوامل اصلی، اثر آن‌ها را بر پدیده مرکزی تشدید نمایند و از سوی دیگر خود به صورت مستقیم می توانند به عنوان عواملی نه‌چندان مهم، اما مؤثر بر پدیده اصلی و استراتژی‌های به کار گرفته شده تأثیر بگذارند. در محیط مدرسه، و به ویژه در مناطق محروم معلم برای تغییر شاگردان و خانواده‌ها، نقش اساسی دارد ولی در کنار معلم، رفتار مدیر، جو همکاری درون مدرسه و همکاران دیگر نیز بر تغییر دانش آموز و خانواده‌ها اثرگذار هستند. یک مدرسه منسجم و هدفمند با مدیریت مناسب تحقق اهداف را آسان یا با دشواری مواجه می‌سازد؛ در این رابطه، معلم ردیف دوم اشاره داشت: «مشورت و همکاری و هم‌افزایی معلمان می‌توان به بهبود عملکرد و تغییر منجر شود». معلم ردیف سوم با پست مدیریت مدرسه اشاره می‌کند: «من برای رفع مشکلات محیطی دوستانه ایجاد کردم و به جای اینکه خود را برای اداره خوب جلوه دهم، سعی کردم با برقراری ارتباط و حضور بین دانش آموزان هر کلاس، مشکلات را از زبان خودان بشنوم و با همکاری معلم برای رفع آن با استفاده از خیرین و حتی وجوهات شرعی معلمان تنگناها را رفع کنم». این سبک و رفتار بر کارایی معلم اثر می‌گذارد، به این دلیل نقش معلمان و همکاران برای فعالیتهای همراه با عشق و فداکاری معلم به عنوان عوامل مداخله گر در نظر گرفته شد. در مورد اسنادهای ناکامی چنان که معلم ردیف ۱۴ اشاره می‌کند: «یکی از دلایل ناکامی معلمانی است که ناموفق هستند و به اجبار توسط اداره با روستاها فرستاده می‌شوند و جو مدارس را خراب می‌کنند و بر دیدگاه والدین نسبت به مدرسه و معلم اثر می‌گذارند» که نشان می‌دهد برای اسنادهای بیرونی ناکامی نقش عوامل مداخله گر را ایفا می‌کنند.

اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰) معتقدند راهبردها مجموعه اعمال هدفمند و عمدی هستند که به منظور رسیدن به هدفی یا حل مشکلی صورت می‌گیرند. در تحقیق کنونی راهبردها برای موفقیت عبارت بودند از: خلاقیت و ابتکار معلم برای ارائه روشی مناسب به منظور

بهبود یادگیری، چنان‌چه معلم ردیف سوم اشاره داشت: «من برای تدریس در روستا، روش ترکیبی آموزش حروف الفبا را به کار گرفتم و اون زمان با استفاده از تایپ کلمات روی کاغذ و تهیه مطالب در مناطق عرب‌زبان موفق بودم و مورد تشویق قرار گرفتم». معلم ردیف ۲ از طرح برنامه کتاب‌خوانی و ترویج آن به کمک تهیه کتابخانه کلاسی سخن می‌گوید. استفاده از ظرفیت‌های منطقه و مدرسه برای رفع تنگناهای مالی مدارس به عنوان یک راهبرد برای موفقیت در نظر گرفته شد که در معلم ردیف ۳ و ۱ مطرح گردید؛ به عنوان نمونه، معلم ردیف ۱ اشاره کرد: «من برای یکی از دانش‌آموزی خودم کفش خریدم»، «من مدیون معلم‌ها هستم که هر وقت نیاز داشتیم پول را تأمین کردند. یک راهکار تشکیل خیرین مدرسه‌ساز شهید میاحی و با شناسایی خیرین شهر ویس و از این افراد کمک می‌گیریم و عضو شبکه مجازی کردیم». در رابطه با پیوند با خانواده، معلم ردیف ۲ اشاره کرد: «ناتوانی ما در برقراری ارتباط مشکل است. اگر فعالیت‌های ما به اطلاع مردم برسد و موفقیت‌ها به اطلاع مردم برسد، مشارکت بیشتر می‌شود. بستگی به فعالیت ما و اطلاع‌رسانی ما دارد». اسناد درونی در این رابطه و راهبرد برقراری ارتباط در اینجا مهم است. معلم ردیف ۱۳ هم از دلایل موفقیت معلمان در بخش عشایری به «برقراری ارتباط مناسب با والدین و دانش‌آموزان» سخن می‌گوید. آموزش از روی عشق به عنوان یک راهبرد در اغلب سخنان معلمان به عنوان یک راهبر موفق مورد اشاره بود. به عنوان نمونه، معلم ردیف ۱۲ ارتباط دوستانه و آموزش همراه با عشق و محبت را رمز موفقیت خود می‌داند. در مورد راهبردهای اسناد شکست، راهبردهای معلمان مشتمل بر اطاعت مدیران و رابطان اداره برای امکان دریافت تشویقی و پیشرفت بود، در این رابطه معلمان تمایل داشتند تنها با اتمام مطالب درسی به صورت صوری و ظاهری و رفع تکلیف، به ظاهر وظایف خود را انجام دهند و از امتیازات مربوطه استفاده کنند. چنان‌که معلم ردیف ۴ مطرح کرد: «برخی کارها در سطح مدیریت فقط نمادین است، رنگ آمیزی در دیوار مهم نیست باید محتوای آموزشی نیست. برخی مدیران فقط به دنبال رضایت اداره هستند». یا معلم ردیف ۱۰ اشاره کرد: «برخی از مدیران بر اساس روابط طایفگی تعیین می‌شوند و مانع موفقیت هستند» (مدل ۳).

در فرایند کدگذاری محوری آخرین مقوله اشاره به پیامدها دارد. در واقع پیامدها خروجی‌هایی هستند که در اثر به کارگیری راهبردها به وجود می‌آیند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰)؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت که پدیده محوری از شرایط علی تأثیر

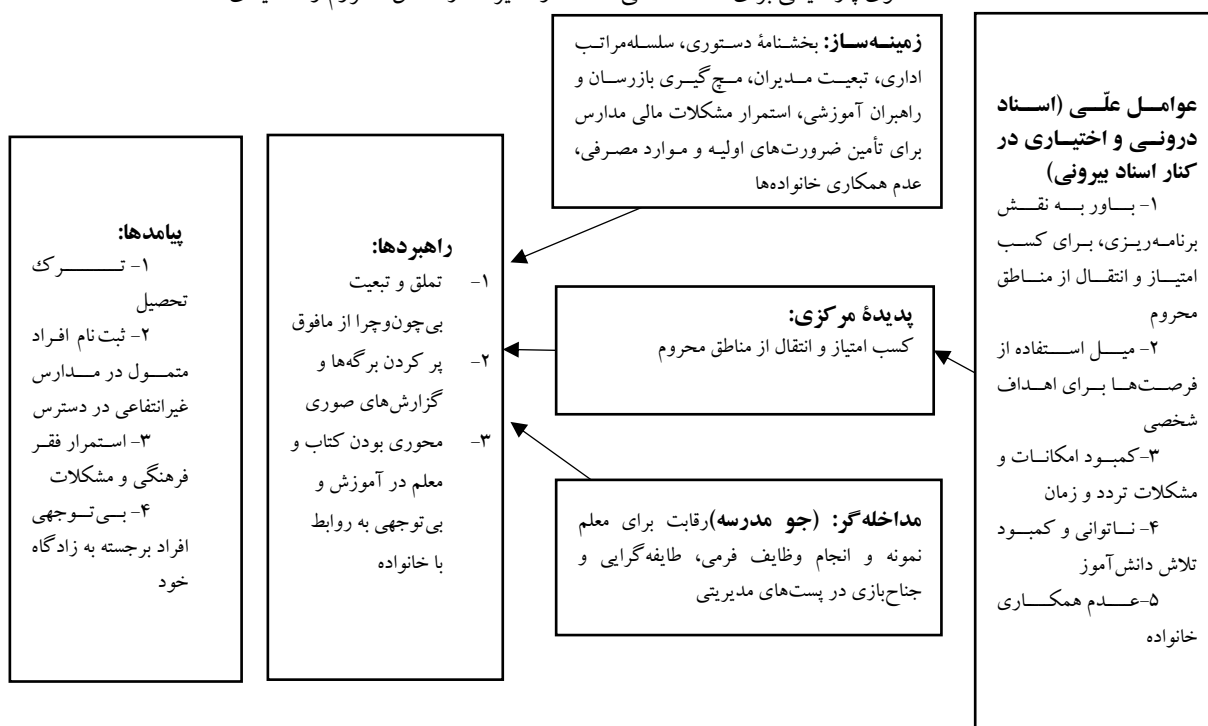
می‌پذیرد و خود بر راهبردها اثرگذار است. راهبردها نیز به نوبه خود تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر، منجر به شکل‌گیری پیامدهای مرتبط با پدیده مورد بررسی می‌شوند. در پژوهش حاضر پیامدها برای موفقیت عبارت بود از: مشاهده بهبود عملکرد دانش‌آموز، استمرار پیوند دانش‌آموز با مدرسه، بهبود روابط با خانواده، اثرگذاری بر فرهنگ در بلندمدت و استمرار رابطه افراد مهم منطقه با مدرسه و کمک به مردم. در این رابطه، معلم ردیف ۵ می‌گوید: به دلیل عملکرد ما شاگردان ما از مقطع راهنمایی مرتب به ما سر می‌زنند در منطق ما دکتر نیسی (پزشک) و آقای موسوی (عضو شورای شهر اهواز) به عنوان افراد برجسته هر چند بار برای معاینه پزشکی و رفع محرومیت اقدام می‌کنند. معلم ردیف ۲ می‌گوید: «ما در منطقه، جبران نقش مساجد و سازمان تبلیغات و سایر مراکز فرهنگی را داریم». معلم ردیف ۱ می‌گوید: «روابط مردم با مدرسه رو به بهبود است» (مدل ۲). بر اساس نمودار ۳، در رابطه با پیامدهای منفی ناشی از راهبردهای خودمحو‌رانه با پدیده محوری کسب امتیاز برای جابجایی، نقش عوامل زمینه‌ساز مانند نقش اداره و کم‌کاری یا کمک‌کاری خانواده و ترکیب اسنادهای درونی و بیرونی، به عنوان عوامل علی و نقش عوامل مداخله‌گر مانند جو مدرسه و همکاران، با پیامدهایی مانند ترک تحصیل، ثبت‌نام فرزندان در مدارس غیرانتفاعی در مناطق هم‌جوار، استمرار مشکلات تحصیلی و فرهنگی و بی‌توجهی افراد برجسته منطقه نسبت به زادگاه خود مواجه هستیم. در این رابطه معلم ردیف ۶ می‌گوید: «در این منطقه خیلی از دختران و برخی از پسران ترک تحصیل می‌کنند و والدین متمول فرزندان را برای تحصیل به مدارس غیرانتفاعی مجاور می‌فرستند ولی با مدرسه همکاری نمی‌کنند». یا معلم ردیف ۱۲ معتقد است: «در منطقه اندیکا افراد برجسته‌ای داریم ولی عرق محل زندگی ندارند و گذشته خود را فراموش کرده‌اند». باور معلم ردیف ۶ این است که در شرایط کنونی رنج فقر فرهنگی در مناطق محروم مهم‌تر از فقر مادی و کمبود امکانات است: «به نظرم از نظر فرهنگی و فکری محرومیت بیشتر است. و با ساخت مدرسه نوساز مشکل حل نمی‌شود. شرکت‌های مختلف وجود دارد و مردم نمی‌توانند امکانات و حق خود را بگیرند».



مدل ۲.... الگوی پارادایمی برای اسناد موفقیت معلمان و مدیران در مناطق محروم و حاشیه‌ای

همان گونه که در مدل ۲ مشاهده می‌شود، الگوی پارادایمی سعی در ارائه علل و فرایندهای موفقیت معلمان در مناطق محروم دارد که در توضیحات بالا به آن اشاره گردید. در ادامه، الگوی پارادایمی برای ناکامی و عدم موفقیت در مناطق محروم و حاشیه‌ای در مدل ۳ ارائه شده است.

مدل ۳... الگوی پارادایمی برای اسناد ناکامی معلمان و مدیران در مناطق محروم و حاشیه‌ای



نتیجه

نتایج با پژوهش‌های جاگر و دنسن (۲۰۱۵) که به تفاوت اسناد معلمان با عملکرد پایین و نوع اسنادهای معلمان اشاره کرده‌اند و معتقدند از نظر نوع اسناد بین معلمان تفاوت‌های زیادی وجود دارد، هماهنگ است؛ علاوه بر این، نتایج وانگ و هال (۲۰۱۸) در یک مرور نظام‌مند از ۷۶ پژوهش در مورد اسناد معلمان چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که معلمان شکست دانش‌آموزان را به کم‌کاری دانش‌آموزان نسبت می‌دهند، هم‌جهت است، و با نتایج پژوهش کیفی متاکساس (۲۰۲۱) که نتیجه‌گیری می‌کند رفتار معلمان و پذیرش مسئولیت توسط آن‌ها در دو بعد شناختی و عاطفی و توجه به مدل اسناد آن‌ها در کمک معلمان به دانش‌آموزان با مشکلات عاطفی و هیجانی نقش مهمی دارد، هم‌جهت است. در مورد پیامدهای دو مدل پاندامی نتایج به این شرح بود. در پژوهش حاضر پیامدها برای الگوی پارادایمی موفقیت عبارت بود از: مشاهده بهبود عملکرد دانش‌آموز، استمرار پیوند دانش‌آموز با مدرسه، بهبود روابط با خانواده، اثرگذاری بر فرهنگ در بلندمدت و استمرار رابطه افراد مهم منطقه با مدرسه و کمک به مردم. این نتایج با یافته‌های فنا و همکاران^۱ (۱۹۸۵) که معتقد است اسناد معلم به عملکرد کودک در مدرسه انتظارات کودک را تعیین می‌کند، این اسناد تعیین می‌کند که کودک چگونه اسنادی داشته باشد، چه کسی را سرزنش یا ستایش کند، تعیین می‌کند که آن‌ها احساس درماندگی یا غرور کنند، تسلیم شوند یا پافشاری کنند و نتایج (کاوینگتون^۲، ۲۰۰۰) که معتقد است اسناد معلم چرخه‌ای را ایجاد می‌کند که بازخورد او به کودک را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و نوع بازخورد معلم به کودک بستگی به انتظاراتی دارد که از آن کودک دارد، هم‌جهت است (ون اودنهورن و سیرو^۳، ۱۹۸۵). این مطالعه همچنین با یافته‌های وجدانی همت و همکاران (۱۴۰۰) که بر همکاری ارکان مدرسه و خانواده برای کمک به تحول مناسب دانش‌آموزان هم‌جهت است. از سوی دیگر چنان که دی بروکر و سیمونز^۴ (۲۰۱۶) اشاره می‌کنند، فقر و کم‌یابی می‌تواند در جریان یادگیری و فرایند آن برای استفاده از فرصت‌ها مورد استفاده قرار گیرد که شاید برنامه‌ریزی و علاقه معلمان در ایجاد علاقه و تغییر در دانش‌آموزان در این جهت اثرگذار باشد. در مجموع نحوه انتخاب راهبردها و اسنادهای درونی معلم، در چرخه بازخورد،

1. Fennema, E. et al.

2. Covington, M. V.

3. Van Oudenhoven, J. P., & Siero, F.

4. De Bruyckere, P., & Simons, M.

در رفتار و علاقه دانش آموز، انعکاس می‌یابد. سنتراک (۲۰۰۱) در مورد اثرات طولانی مدت مداخله در مناطق محروم امریکا گزارش می‌دهد که آخرین ارزیابی از برنامه دو نسل نشان می‌دهد که اثرات مثبت این برنامه بر والدین بیشتر از کودکان بوده است. احتمال می‌رود که اثرات بهداشتی این برنامه بیشتر از منافع شناختی آن باشد. شناسایی این الگو و اثرات منفی آن بر ضرورت تغییر این الگوی شناختی برای سلامت روانی و اجتماعی تأکید می‌کند (قائم پناه، ۱۴۰۱) که باید در پژوهش‌های بعدی دنبال شود. یکی از محدودیت‌های این پژوهش عدم امکان تعمیم نتایج با توجه به ماهیت روش کیفی و انتخاب هدفمند بود. از دیگر محدودیت‌های این روش عدم عینیت در استنباط‌های به عمل آمده است که با وجود روش مثلث‌سازی برای روایی نتایج ممکن است بر نتایج اثر بگذارد. بنابراین با توجه به محدودیت‌های عدم تعمیم روش کیفی پیشنهاد می‌شود که در کنار اسنادهای معلمان به بررسی اسنادهای مدیران سطح میانی و بالا از علل موفقیت و ناکامی پرداخته شود و با روش آمیخته برای اعتبارسنجی بیشتر و تعمیم به کمک روش‌های آماری مانند تحلیل مسیر و معادلات ساختاری این مطالعات پیگیری شود. در برنامه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان، دروس کارورزی و تمرین‌های معلمی، دنیای واقعی محل خدمت معلمان در نظر گرفته شود و معلمان با مهارت‌هایی مانند آموزش دوزبانه، نحوه تأمین نیازهای مالی مدارس، نحوه ارتباط با والدین، تعامل مؤثر با ادارات و نواحی تابعه و سایر اداره‌های محلی برای هم‌افزایی آشنا شوند. نقش روابط با خانواده، شناخت فرهنگ محلی و استفاده از تجارب برای کارکرد بهتر انجمن اولیا و مربیان در مناطق محروم مورد توجه قرار گیرد. پیوند بیشتر با مدرسه و محل خدمت معلمان از طریق بازدیدهای بخش‌های مختلف مالی، اداری و آموزشی برای شناسایی مشکلات و ایجاد احساس همدلی در معلمان، به گونه‌ای که معلمان احساس کنند کارکنان اداره در کنار آن‌ها هستند و نه مقابل آن‌ها. توجه به صلاحیت، تجربه، عشق به معلمی، خلاقیت در کنار مهارت‌های مدیریتی برای انتخاب مدیران در مناطق محروم. استفاده از معیارهای کیفی برای تشویق معلمان و مدیران به کمک بازدید در سطوح مختلف و ظرفیت‌های سطوح مختلف راهبران آموزشی، گروه‌های آموزشی، مدیران مدارس، مدیران میانی و مدیران ارشد. استفاده از ترکیب مناسب افراد بومی و غیربومی در مناطق محروم و حاشیه‌ای برای تغییر دنیای ادراکی دانش‌آموزان و خانواده‌ها.

قدردانی

از سازمان آموزش و پرورش استان خوزستان که در قالب طرح پژوهشی از این طرح حمایت کردند تشکر و قدرانی می‌شود.

منابع

- اشتراوس، آ. و کوربین، ج. (۱۹۹۶). اصول روش تحقیق: نظریه مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها. ترجمه ب. محمدی. (۱۳۹۰) تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- امیری، م. (۱۳۹۴). تحلیلی دوسطحی از تأثیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده و درجه توسعه‌یافتگی استان محل زندگی بر بازماندگی تحصیلی فرزندان در ایران. فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت. (۳) ۳۱: ۳۳-۵۵.
- جعفری م، کیامنش علیرض، کریمی، ع. (۱۳۹۷). روند تغییرات و تأثیر عوامل نگرش، علاقه و خود پنداره ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم بر عملکرد ریاضی بر مبنای مطالعات تیمز (از سال ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۵). تعلیم و تربیت، ۳۴ (۴): ۳۵-۶۴.
- فولادی، ع.، تاجیک اسماعیلی، ع.، کسای اصفهانی، ع.، کار، ز. (۱۳۹۹). جایگاه راهنمایی در اسناد تحولی: یک مطالعه کیفی. دوفصلنامه علمی روانشناسی فرهنگی، ۴(۲)، ص ۱۱۲-۱۳۳.
- قائم‌پناه، ز.، شمسایی، م. م.، براتیان، ر. (۱۴۰۱). مفاهیم مشترک در مهارت‌های معنوی: یک مطالعه مروری. دوفصلنامه علمی روانشناسی فرهنگی، ۶(۱)، ص ۲۴-۴۵.
- وجدانی همت، م.، سلیمی بجستانی، ح. کلاتر هرمزی، آ.، فرح بخش، ک. (۱۴۰۰). تدوین الگوی جامع هدایت تحصیلی دانش‌آموزان مبتنی بر رویکرد رشدی. دوفصلنامه علمی روانشناسی فرهنگی، ۵(۱)، ص ۳۶۱-۳۲۸.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- De Bruyckere, P., & Simons, M. (2016). Scarcity at school. *European Educational Research Journal*, 15(2), 260-267.
- Fennema, E., Peterson, P., Carpenter, T., & Lubinski, C. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 55-69.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- Jager, L., & Denessen, E. (2015). Within-teacher variation of causal attributions of low achieving students. *Social Psychology of Education*, 18(3), 517-530.
- Malle, B. F. (2004). *How the mind explains behavior: Folk explanations, meaning, and social interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mavilidi, M. F., Marsh, H. W., Xu, K. M., Parker, P. D., Jansen, P. W., & Paas, F. (2022). Relative age effects on academic achievement in the first ten years of formal schooling: A nationally representative longitudinal prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 308.
- Metaxas, M. J. (2021). Are the Most Effective Approaches towards Helping Students with Emotional Behavioural Disorders (EBDs) Predisposed and Trait Based?. *Psychiatry International*, 2(1), 85-107.
- Mullainathan, S. and Shafir, E. (2013) *Scarcity: Why Having Too Little Means So Much*. New York: Macmillan.
- Park, Y. S., & Kim, U. (1998). Locus of control, attributional style, and academic achievement: Comparative analysis of Korean-Chinese, and Chinese students. *Asian Journal of Social Psychology*, 1(2), 191-208.

- Park, J. L., Johnston, C., Colalillo, S., & Williamson, D. (2016). Parents' Attributions for Negative and Positive Child Behavior in Relation to Parenting and Child Problems. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 47(1), 63-75. doi:10.1080/15374416.2016.1144191
- Van Oudenhoven, J. P., & Siero, F. (1985). Evaluative feedback as a determinant of the pygmalion effect. *Psychological Reports*, 57(3), 755-761. <https://doi.org/10.2466/pr0.1985.57.3.755>
- Santrock, J. W. (2001). *Educational Psychology*. New York: Mc.
- Santrock, J. W. (2018). *Educational Psychology*. New York City, NY: McGraw Hill.
- Wang, H. and Hall, N.C. (2018) A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers Psychology*. 9:2305. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02305
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Inter, L. K., & Butzon, J. (2009). Attribution theory and school reform. *European Journal of Education Policy*, 2.
- Wissink, I. B., & De Haan, M. (2013). Teachers' and Parental Attribution for School Performance of Ethnic Majority and Minority Children. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 65-76.