

محمدی، فردین، نوغانی دخت بهمنی، محسن، کرمانی، مهدی و خالق پناه، کمال (۱۳۹۸). سیر نزولی عادت‌واره نهادی معلمان (مطالعه موردی معلمان دوره متوسطه دوم شهر مشهد). *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۶(۱۳)، ۳۸-۹.



سیر نزولی عادت‌واره نهادی معلمان

(مطالعه موردی معلمان دوره متوسطه دوم شهر مشهد)

فردین محمدی^۱، محسن نوغانی دخت بهمنی^۲، مهدی کرمانی^۳ و کمال خالق پناه^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۴/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۶/۲۵

چکیده

پژوهش حاضر سعی در تبیین این مسأله است که عادت‌واره نهادی معلمان در مشهد در چه سطحی قرار دارد و در طول زمان تغییرات آن چگونه بوده است. به این معنا که معلمان در گذشته از چه عادت‌واره نهادی برخوردار بوده و امروزه از چه عادت‌واره نهادی برخوردار هستند. بدین منظور چارچوب مفهومی پژوهش بر اساس نظریات بوردیو تدوین گردید. جهت گردآوری و تحلیل داده‌ها از روش پیمایش و تحلیل موضوعی بهره گرفته شد. جامعه آماری مورد مطالعه در روش پیمایش عبارت بود از معلمان شهر مشهد که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌بندی و فرمول کوکران ۳۶۰ نفر از آن‌ها به عنوان نمونه انتخاب شدند. در روش تحلیل موضوعی با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و معیار اشباع نظری با ۳۱ نفر از معلمان مصاحبه گردید. نتایج بخش کمی بیانگر آن است که سطح عادت‌واره نهادی معلمان پایین‌تر از سطح متوسط قرار دارد و نتایج بخش کیفی نیز نشان دهنده کاهش عادت‌واره نهادی معلمان در سال‌های اخیر است. بنابراین نتایج بخش کمی و کیفی تحقیق بیانگر کاهش سطح عادت‌واره نهادی معلمان می‌باشند. چنین وضعیتی برای میدان آموزش که یکی از مهم‌ترین کارکردهای میدان اجتماعی را بر عهده دارد، رضایت‌بخش نیست. با توجه به آن که رابطه متقابل بین میدان تولید و مصرف آموزش وجود دارد، ضروری است که این چالش مورد بررسی و اصلاح قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: میدان آموزش؛ عادت‌واره نهادی؛ معلمان؛ بوردیو.

-
- ۱- دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه دانشگاه فردوسی مشهد fardin.mohammadi1@gmail.com
 - ۲- دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، (نویسنده مسئول)، noghani@um.ac.ir
 - ۳- استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، m-kermani@um.ac.ir
 - ۴- استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه کردستان، k.khaleghpanah@uok.ac.ir

۱- مقدمه و بیان مسأله

در نیمه دوم قرن بیستم با پیدایش رویکردهای جدید توسعه (توسعه همه جانبه و الگوهای آن) آموزش و پرورش به عنوان صنعت رشد، کلید توسعه و بستری مناسب برای دستیابی به اهداف ملی، ایجاد رفاه و کاهش فقر تلقی گردید (نادوزی اودفانا و همکاران^۱، ۲۰۱۳: ۳۴۷؛ احمد و همکاران^۲، ۲۰۱۴: ۸۰) و این نگرش پدید آمد که هر چه آموزش بیشتر باشد، توسعه سریع‌تر اتفاق می‌افتد. با مطرح شدن آموزش و پرورش به عنوان کلید توسعه، کشورهای در حال توسعه راهبردهای دستیابی به توسعه را تغییر دادند و در برنامه‌های ملی به آن توجه ویژه‌ای نمودند (ماسینو و نینوزارازوا^۳، ۲۰۱۶: ۵۳؛ احمد و همکاران، ۲۰۱۴: ۸۰؛ کارنوی و لوین^۴، ۱۳۶۷: ۱۰) و در این راستا بخش عظیمی از منابع مادی در قالب بودجه‌های دولتی و هزینه‌های شخصی را به آن تخصیص دادند (جهانیان، ۱۳۹۱: ۹۳) و به وارد کردن و گسترش سریع الگوهای آموزش و پرورش جدیدی که فواید آن در کشورهای پیشرفته به اثبات رسیده بود، اقدام نمودند (کومبز^۵، ۱۳۷۳: ۲۰).

این کشورها در طی سه دهه^۶ علی‌رغم مشکلات و چالش‌های زیادی که با آن مواجه شدند (نینوزارازوا^۷، ۲۰۱۶: ۱) در راستای دستیابی به توسعه کوشش فوق‌العاده زیادی را در زمینه آموزش و پرورش به کار بستند (هلک^۸، ۱۳۷۱: ۱۵)، لیکن آموزش و پرورش تا اکنون در این کشورها نتوانسته است به بستری مناسب برای تحقق توسعه تبدیل گردد. به عبارت دیگر، علی‌رغم نقش تعیین‌کننده‌ای که آموزش و پرورش در رشد اقتصادی، صنعتی شدن و در کل فرآیند توسعه در کشورهای غربی داشته است، در کشورهای در حال توسعه نتوانسته چنین نقشی را ایفا کند (هریسون^۹، ۱۳۷۷: ۳۲۵؛ تودارو^{۱۰}، ۱۳۶۸: ۸۴). در این راستا می‌توان به تجربه تاریخی کشورهای کنیا (موریچو و شانگاک^{۱۱}، ۲۰۱۳) و پاکستان (احمد و همکاران، ۲۰۱۴) اشاره نمود

1- Nnadozi-udefunu et al

2- Ahmad et al

3- Masino & Nino-zarazua

4- Carnoy & Levin

5- Coombs

۶- دهه ۸۰ و ۹۰ قرن بیستم و دهه اول قرن بیست و یکم.

7- Nino-zarazua

8- Hallak

9- Harrison

10- Todaro

11- Muricho & changach

که بعد از چند دهه هنوز به توسعه دست نیافته‌اند.

در ایران نیز، در اوایل قرن حاضر (قرن چهاردهم شمسی) با تدوین برنامه‌های توسعه نخستین گام در راستای دستیابی به توسعه برداشته شد و با توجه به اهمیت آموزش و پرورش و سرمایه‌گذاری انسانی در دستیابی به توسعه، در برنامه‌های توسعه به این امر توجه فراوانی شد. به طوری که در برنامه عمرانی اول (سال ۱۳۲۷) به توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، در برنامه عمرانی دوم (سال ۱۳۳۶) به تعلیمات فنی حرفه‌ای و سپس در برنامه عمرانی سوم (۱۳۴۱) به برنامه آموزشی توجه ویژه‌ای شد و فعالیت‌های آموزشی در پرتو انضباط و قواعد یک برنامه درازمدت اجرا گردید (آقازاده، ۱۳۸۲: ۲۹-۳۲). بعد از پیروزی انقلاب اسلامی نیز، نه تنها در قانون اساسی جمهوری اسلامی و برنامه‌های پنج ساله اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم توسعه، و اسناد راهبردی به آموزش و پرورش و نقش آن در توسعه توجه شد و از آن به مثابه یکی از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی و پیشرفت همه جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف یاد گردید (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۵)، بلکه در زمینه نظام آموزشی کشور و مشکلات آن مطالعات گسترده‌ای آغاز گردید و در باب اهداف و ساختار آموزش و پرورش و حل مشکلات آن در راستای دستیابی به توسعه طرح‌های اصلاحی متعددی انجام گرفت. اما به رغم تلاش‌های گسترده، تغییرات و اصلاحات انجام شده، آموزش و پرورش در ایران نیز ناگزیر با چالش‌های عمده‌ای روبرو شده که از جمله می‌توان به عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در آزمون‌های بین‌المللی به ویژه آزمون‌های تیمز^۱ و پرلز^۲ ۲۰۱۱ (معدن‌دار آرانی و سرکار آرانی، ۱۳۸۸؛ وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱)، پایین بودن کیفیت زندگی شغلی معلمان (قادرزاده و فرجی، ۱۳۹۳) و افت تحصیلی بالا در دانش‌آموزان (حاجی‌هاشمی، ۱۳۸۷ و داوری اردکانی، ۱۳۹۰) اشاره داشت. حتی در سند تحول بنیادین نیز اشاره شده است که «آموزش و پرورش با مشکلات و چالش‌های جدی روبه‌رو است و برونداد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد» و «تحول بنیادین در آن باید معطوف به چشم‌اندازی باشد که در افق روشن ۱۴۰۴ ترسیم‌گر ایرانی توسعه‌یافته ... است» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۵، ۸). در نتیجه می‌توان ادعا کرد این نظام عملاً نتوانسته است متناسب با تغییرات ایجاد شده در ابعاد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی جامعه ایران، تحولات لازم را در ساختار و کارکردهای خود ایجاد کند تا ضمن دستیابی به اهداف مورد نظر خود، از کارایی

1- Timms

2- Pirls

و اثربخشی مطلوب در جامعه برخوردار شود. با توجه به مطالب مذکور، مسأله اصلی تحقیق آن است که علی‌رغم تلاش‌ها و اصلاحات انجام شده، علت ناکارآمدی میدان آموزش در ایران چیست؟ در راستای تحلیل ناکارآمدی نظام‌های اجتماعی به ویژه آموزش و پرورش، رویکردها و نظریات متعددی وجود دارد که در این راستا می‌توان به نظریات مایکل تودارو و گریفین و مک‌کنلی^۱ اشاره کرد که معتقدند آموزش و پرورش برای آن که نقش کارآمدی در توسعه داشته باشد باید از شرایط و ویژگی‌های خاصی (مانند مطالعه مستمر معلمان و فراهم کردن فرصت آن، به کارگیری معلمان متخصص، متعهد و با انگیزه) برخوردار باشد (گریفین و مک‌کنلی، ۱۳۷۷: ۸۶-۹۶؛ تودارو، ۱۳۶۸: ۴۷۳-۵۲۰). پیر بوردیو^۲ جامعه‌شناس برجسته قرن بیستم نیز در این راستا بر این باور است میدان‌های اجتماعی^۳ هنگامی می‌توانند کارکرد تخصصی خود را به خوبی ایفا نمایند که از ویژگی‌هایی مانند انطباق عادت‌واره عاملان اجتماعی^۴ آن با میدان مربوطه برخوردار باشند (پرستش، ۱۳۹۰، ۱۱۳). این بدان معناست که عاملان اجتماعی باید از عادت‌واره نهادی^۵ آن میدان در سطح زیادی برخوردار باشند. در چنین شرایطی است که میدان‌های اجتماعی از جمله میدان آموزش می‌توانند کارکرد تخصصی خود را ایفا نمایند. در غیر این صورت میدان با چالش‌های کارآمدی مواجه می‌شود. بر اساس نظریه بوردیو هر اندازه معلمان از میزان عادت‌واره نهادی (تمایلات، علایق، ارزش‌ها، سلیق، و نگرش‌های آموزشی) بیشتری برخوردار باشند، میدان آموزش از توانایی بیشتری برای نقش‌آفرینی در توسعه برخوردار خواهد شد. از دیدگاه بوردیو عادت‌واره‌ها قابل تغییر هستند و با میدان‌های جدید یا با تغییرات جدید میدان منطبق می‌شوند (جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۷: ۳۱۸). همچنین وی معتقد است «عادت‌واره‌ها به وضعیت نظام کالاهای (سرمایه‌های) عرضه شده بستگی دارند؛ هر تغییر در نظام کالاها موجب تغییری در عادت‌واره‌ها می‌شود (بوردیو، ۱۳۹۱: ۳۱۶). حال با توجه به این موضوع و با توجه به ناکارآمدی میدان آموزش ایران در نقش‌آفرینی در توسعه، مسأله اساسی تحقیق آن است عادت‌واره نهادی معلمان در ایران در چه سطحی قرار دارد؟ و در طول زمان تغییرات آن چگونه بوده است؟ به عبارت دیگر معلمان در گذشته از چه عادت‌واره نهادی برخوردار بوده و امروزه از چه عادت‌واره

1- Mc-clelland

2- bourdieu

3- Social Field

۴- عادت‌واره (Habitus) عبارت است از نظامی از تمایلات، علایق، سلیق و ارزش‌ها که در شخصیت کنشگر به وسیله تجربه و در تعامل با دیگران فراهم آمده که ضمن تعیین شیوه‌های زندگی نحوه مواجهه او با موقعیت‌های مختلف را جهت می‌بخشد و کنش را اداره می‌کند (بوردیو، ۱۹۹۵: ۹۵).

5- Institutional habitus

نهادی برخوردار هستند؟ با توجه به آن که میدان آموزش از زیر میدان‌های مختلفی تشکیل شده در این تحقیق سعی بر آن است که عادت‌واره نهادی معلمان در زیر میدان آموزش متوسطه دوم مورد بررسی قرار گیرد.

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- پژوهش‌های تجربی

تحقیقاتی که در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به مطالعه تعامل فضاهای اجتماعی و میدان آموزشی پرداخته‌اند بسیارند، اما تعداد آنهایی که به طور مشخص عادت‌واره نهادی معلمان را به مثابه پدیده‌ای اجتماعی بررسی کرده باشند، خیلی کم می‌باشند. در اینجا به چند مورد از پژوهش‌هایی که قرابت موضوعی و مفهومی-نظری با تحقیق حاضر دارند اشاره می‌شود. بنی‌طبا و همکاران (۱۳۸۸) در تحقیقی با استفاده از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه به بررسی وضعیت اعتماد درون سازمانی و تعهد شغلی مدیران و دبیران دبیرستان‌های دولتی شهر اصفهان پرداختند. جامعه آماری این تحقیق شامل دبیران و مدیران شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ بود. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که دبیران و مدیران مدارس از تعهد شغلی (به مثابه مؤلفه عادت‌واره نهادی) مناسبی برخوردار هستند. در تحقیقی دیگر میرفردی و همکاران (۱۳۹۰) با استفاده از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه اولویت‌های ارزشی معلمان و عوامل مرتبط با آن را در شهر بروجن مورد بررسی قرار دادند. جامعه آماری این تحقیق شامل دبیران شهرستان بروجن در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بود. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که معلمان دارای اولویت‌های ارزشی مادی-گرایانه و احساس امنیت اجتماعی، جنسیت و درآمد با اولویت‌های ارزشی معلمان رابطه معناداری دارد. حجازی و همکاران (۱۳۹۱) نیز در تحقیقی رابطه نگرش شغلی و تعهد شغلی معلمان منطقه کهربزیک را با استفاده از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق بیانگر وجود رابطه معنادار بین نگرش شغلی معلمان و تعهد شغلی آن‌ها (مؤلفه‌های عادت‌واره نهادی) بود.

در تحقیقی دیگر میر عرب رضی و همکاران (۱۳۹۱) با استفاده از روش قوم‌نگاری و تکنیک مصاحبه فرهنگ معلمی را مورد بررسی قرار دادند. مشارکت‌کنندگان این تحقیق را دبیران شهرهای رامیان، مینودشت و آزاد شهر (استان گلستان) تشکیل می‌دادند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود فرهنگ معلمان کم سابقه و با سابقه ضمن داشتن شباهت‌های فراوان، در حال همگونی است و مهم‌ترین مشخصه آن، مقاومت در برابر تغییر است. قادرزاده و فرجی (۱۳۹۳) نیز در

تحقیقی با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای تجربه‌های معلمان از دو شغله بودن را مورد بررسی قرار دادند. جامعه مورد مطالعه شامل آن دسته از معلمان بود که در نواحی آموزشی شهر سنج در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مشغول به خدمت بودند و دارای تجربه شغل دوم بودند. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که امروزه سطح کیفیت آموزشی معلمان در اثر دو شغله بودن کاهش یافته است و معلمان دچار تعارض نقشی شده‌اند. دومایس^۱ (۲۰۰۲) در تحقیقی با استفاده از مطالعات طولی تأثیر سرمایه فرهنگی و عادت‌واره بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر را مورد بررسی قرار داد. نتایج بیانگر آن بود که تأثیر عادت‌واره بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر از تأثیر سرمایه فرهنگی آن‌هاست. نسبت به انگستروم و کارلهد^۲ (۲۰۱۴) نیز در تحقیقی ترکیبی با استفاده از نظریه بورديو و روش ترکیبی تیپولوژی عادت‌واره معلمان فیریک را در کشور سوئد مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که عادت‌واره معلمان فیزیک متفاوت است و آن را می‌توان در سه دسته مدیریت سنتی، چالش‌گران تکنولوژی و چالش‌گران شهروندی تقسیم‌بندی نمود. نتایج تحقیق زریم مارتین‌جک^۳ (۲۰۱۵) نیز که با استفاده از روش پیمایش و روش اسنادی در اسلوانیا انجام شده بود، علاوه بر آن که بیانگر وجود رابطه معنادار بین عادت‌واره و عملکرد آموزشی بود، بیانگر وجود شکاف بین عادت‌واره نهادی معلمان و عادت‌واره خانوادگی آن‌ها بود. فلدمن و فاتار^۴ (۲۰۱۷) در تحقیقی کیفی تغییرات آموزش و پرورش و چگونگی سازگاری معلمان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که تغییر مداوم آموزش و پرورش با تغییر عادت‌واره آموزشی معلمان همراه است.

مروور تحقیقات تجربی حاکی از آن است که بیشتر تحقیقات مذکور پوزیتویستی هستند و با رویکرد کمی مؤلفه‌های عادت‌واره نهادی معلمان از قبیل تعهد شغلی، نگرش شغلی، اولویت‌های ارزشی را مورد بررسی قرار داده‌اند و رابطه آن‌ها را مورد آزمون قرار داده‌اند. تحقیقات کیفی انجام شده نیز علی‌رغم آن که با استفاده از رویکرد امیک^۵ و از نقطه نظر افراد درگیر (نگاه از درون) به بازسازی معنایی دلایل، زمینه‌ها و پیامدهای کنش عاملان اجتماعی میدان آموزش پرداخته‌اند، اما وضعیت عادت‌واره نهادی معلمان در میدان آموزش و تغییرات آن را مورد توجه قرار نداده‌اند. این امر نشان دهنده این واقعیت است که در تحقیقات تجربی خلاء بزرگی در زمینه تحلیل وضعیت عادت‌واره نهادی در میدان آموزش وجود دارد. در این تحقیق سعی بر آن است که با

1- Dumais

2- Engstrom & Carlhed

3- Zrim Martinjak

4- Feldman and Fataar

5- Emic

استفاده از رویکردی پلورالیستی که شامل استفاده از روش‌های کمی و کیفی بر اساس نظریه بوردیو می‌باشد، تحلیلی دقیق از وضعیت عادت‌واره نهادی معلمان در میدان آموزش و تغییرات آن صورت گیرد.

۲-۲- چهارچوب مفهومی

یکی از وجوه تمایز پژوهش‌های کمی و کیفی در شیوه بکارگیری و استفاده آن‌ها از مفاهیم نظری است؛ بدین معنا که تحقیقات کمی بیشتر بر پایه آزمون فرضیات مستخرج شده از چارچوب نظری هدایت می‌شوند، اما در پژوهش کیفی از نظریه به شیوه هدایتی در جهت صورتبندی مفاهیم اصلی و سوالات پژوهش بهره گرفته می‌شود (قادرزاده و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۲). بر این اساس، پژوهش حاضر بر مفاهیم نظری پیر بوردیو از قبیل میدان، منازعه و سرمایه مبتنی است که در زیر‌بدان پرداخته می‌شود:

میدان: از دیدگاه بوردیو میدان^۱، فضا یا پهنه اجتماعی محدودی است که منطق خاص خود را دارد و عاملان اجتماعی بر اساس حجم و ترکیب سرمایه‌ای که دارند در جایگاهی خاصی از آن قرار گرفته‌اند. عاملان اجتماعی ضمن پذیرش منطق و یادگیری میدان، بر اساس آن در میدان به فعالیت و رقابت می‌پردازند و این امر موجب می‌شود که میدان از پویایی و کارآمدی برخوردار باشد. از نظر بوردیو در جامعه میدان‌های متعددی وجود دارد که هر کدام با کالای خاصی (با سرمایه خاص خود) تعریف می‌شوند و منافع، اهداف و قوانین خاص خود را دارند و هر فردی در آن واحد، عضو میدان‌های بسیاری است و در هر میدانی جایگاه متفاوتی دارد (بوردیو، ۱۳۸۸، ۴۴؛ بوردیو، ۱۳۷۵، ۹۷؛ کلو^۲، ۲۰۰۹، ۴۷۱؛ گرنفل^۳، ۱۳۸۹، ۱۳۳). بر اساس مفهوم میدان، آموزش و پرورش ایران یک میدان اجتماعی تلقی می‌شود که دارای قوانین و اهداف خاصی است و افرادی از جمله معلمان در آن عضویت دارند.

عادت‌واره: عادت‌واره مفهومی ارسطویی-توماسی است (واکووانت^۴، ۲۰۰۴: ۳۹۱) که در رویکرد جامعه‌شناسانه بوردیو به ویژه در نظریه میدان و فلسفه کنش وی نقش اساسی دارد. بوردیو عادت‌واره را نظامی از خوی‌ها، خصلت‌ها، ارزش‌ها و تمایلات گذرا و در عین حال (نسبتاً) ماندگاری می‌داند که در شخصیت کنشگر به وسیله تجربه و در تعامل با دیگران فراهم آمده که

1- Field
2- Kloot
3- Grenfell
4- Wacquant

ضمن تعیین شیوه‌های زندگی (بوردیو، ۱۳۸۱: ۶؛ بیک^۱، ۲۰۱۶: ۲۱)، نحوه مواجهه او با موقعیت‌های مختلف را جهت می‌بخشد و کنش را اداره می‌کند (بوردیو، ۱۹۹۵: ۹۵). بنابراین عادت‌واره ماتریس ادراکات، ارزیابی و اعمال است و منبع انتخاب‌های افراد است و کنش آن‌ها را اداره می‌کند (بوردیو، ۱۹۹۵: ۹۵). بوردیو معتقد است عادت‌واره محصول تجربیات دوران کودکی است به ویژه جامعه‌پذیری در درون خانواده، البته در مواجهه با جهان خارج اصلاح می‌شود (ری و همکاران^۲، ۲۰۰۹: ۱۱۰۵). از نظر بوردیو عادت‌واره به دو دسته عادت‌واره خانوادگی و عادت‌واره نهادی (توماس^۳، ۲۰۰۲: ۴۳۱) یا سازمانی تقسیم می‌شود (کیچین و هوه^۴، ۲۰۱۳: ۱۲۹).

بوردیو در تفسیر عادت‌واره اشاره می‌کند به دلیل آن که هر جایگاهی در فضای اجتماعی به لحاظ سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی وزن و ترکیب سرمایه‌ای خاصی دارد، عاملان قرار گرفته در آن جایگاه‌ها در اثر فرایند جامعه‌پذیری تحت تأثیر شرایط وجودی و ویژگی‌های جایگاه‌های اجتماعی (متأثر از سرمایه فرهنگی و سرمایه اقتصادی آن) قرار گرفته و این شرایط بیرونی در وجود آن‌ها به طور ناخودآگاه و غیرارادی درونی می‌شود و ترجیحات، سلیقه، ادراک، نگرش، احساسات و عمل (انواع فعالیت‌ها) آن‌ها را شکل می‌دهد. این ویژگی‌ها که تحت تأثیر شرایط وجودی جایگاه‌های اجتماعی در افراد درونی می‌شود و تجسم می‌یابد و راهنمای ادراک و اعمال آن‌ها می‌شود، عادت‌واره را تشکیل می‌دهند. بنابراین از نظر بوردیو عادت‌واره اکتسابی و امری اجتماعی است و برآیند خاستگاه اجتماعی افراد و شرایط وجودی و ویژگی‌های آن است (بوردیو، ۱۳۹۱: ۲۳، ۲۳۹).

به زعم بوردیو عادت‌واره شامل توانش فرهنگی، آشنایی با رمزگان فرهنگی، سلیقه، قریحه، مهارت، احساسات، علائق، کنش، نگرش، عقیده، آداب معاشرت و رفتار است (بوردیو، ۱۳۹۱: ۷۵). عاملان اجتماعی از طریق مؤلفه‌های عادت‌واره به جهان نگاه می‌کند، جهان و پدیده‌های اجتماعی را درک می‌کند و بر اساس آن عمل می‌کند. این امر بدان معناست که از یک سو، عاملان هر چیزی را از مجرای شاکله‌های ادراک و ارزیابی عادت‌واره‌شان درمی‌یابند. به همین دلیل بوردیو عادت‌واره را ماتریس ادراکات می‌نامد (بوردیو، ۱۳۹۱: ۲۸۷). از سوی دیگر، بر اساس این ماتریس، به کنش می‌پردازند. بنابراین عادت‌واره از یک سو، ساختاری ساخت یافته است و از سوی دیگر، ساختاری ساخت‌دهنده است (بوردیو، ۱۳۸۸: ۴۴؛ کلوت، ۲۰۰۹: ۴۷۱).

1- Beck

2- Reay et al

3- Thomas

4- Kitchin & Howe

بوردیو معتقد است عادت‌واره عاملان اجتماعی با یکدیگر متفاوت است، زیرا عادت‌واره برآمده از جایگاه اجتماعی عاملان اجتماعی است. از آنجا که عاملان اجتماعی دارای جایگاه‌های اجتماعی متفاوتی هستند، عادت‌واره آن‌ها نیز متفاوت است. بنابراین عاملان اجتماعی که عادت‌واره‌های مختلفی دارند به لحاظ توانش فرهنگی، آشنایی با رمزگان فرهنگی، سلیقه، قریحه، مهارت، علایق، کنش، نگرش، عقیده، آداب معاشرت و رفتار با هم دیگر متفاوت هستند (بوردیو، ۱۳۹۱: ۷۵). در ضمن شباهت عاملان اجتماعی به جایگاه اجتماعی آن‌ها و میزان برخورداری آن‌ها از سرمایه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی بستگی دارد. لازم به ذکر است هرگاه موقعیت فرد در یک میدان تغییر کند، عادت‌واره وی نیز تغییر کند، اگر این تحول رخ ندهد، فرد در جایگاه جدید دچار اضطراب می‌شود و وصله ناجوری در میان جمع خواهد بود (حسنی و سالارکیا، ۱۳۹۲: ۲۱).

در نهایت بوردیو بر این باور است که عادت‌واره‌ها قابل تغییر هستند و با میدان‌های جدید یا با تغییرات جدید میدان منطبق می‌شوند (جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۷: ۳۱۸). همچنین وی معتقد است «عادت‌واره‌ها به وضعیت نظام کالاهای (سرمایه‌ها) عرضه شده بستگی دارند؛ هر تغییر در نظام کالاها موجب تغییری در عادت‌واره‌ها می‌شود، اما عکس این مطلب نیز صادق است. یعنی هر تغییری در عادت‌واره‌ها مستقیم یا غیر مستقیم موجب دگرگونی میدان تولید خواهد شد»، زیرا پشتوانه موفقیت تولیدکننده‌هایی می‌شود که در مبارزه‌های این میدان بهتر از بقیه قادرند نیازهایی متناسب با طبع و قریحه‌هایی جدید تولید کنند (بوردیو، ۱۳۹۱: ۳۱۶). بنابراین عادت‌واره نه تنها عاملیت و کنش‌های فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه میدان‌هایی که برای کنش خود برگزیده است، را متأثر می‌سازد (دلیری‌پور، ۱۳۹۴: ۱۳). بر اساس مفهوم عادت‌واره، عاملان اجتماعی میدان آموزش (با تأکید بر معلمان) دارای نظامی از تمایلات، علایق، ارزش‌ها، سلیق، رفتارها، عادات و نگرش‌های آموزشی هستند که کنش آن‌ها را در میدان آموزش هدایت می‌کند.

۳- روش تحقیق

بوردیو در سطح روش‌شناسی رویکرد ساختارگرایی تکوینی، «رابطه‌گرایی روش‌شناختی^۱» را به منزله راهبردی جایگزین در تحقیقات اجتماعی پیشنهاد نمود. رابطه‌گرایی روش‌شناختی نوعی رویکرد پژوهشی است که به منظور شکار روابط، هم از سخت‌گیری طرح‌های اثباتی احتراز می‌کند و هم از سهل‌گیری طرح‌های تأویلی. بنابراین نه خود را در روش‌های کمی عین‌گرایانه و نه در

روش‌های کیفی ذهن‌گرایانه محدود و محصور می‌کند، بلکه به فراخور تحقیق از روش‌های گوناگون بهره می‌برد (پرستش، ۱۳۹۰: ۱۳۴). به عبارت دیگر، رویکرد ساختارگرایی تکوینی به دلیل برخورداری از ویژگی «رابطه‌گرایی»، خود را در روش‌های کمی عین‌گرایانه و روش‌های کیفی ذهن‌گرایانه محدود نمی‌کند، بلکه به فراخور تحقیق از روش‌های کمی و کیفی و ترکیبی از آن دو بهره می‌برد (گریلر^۱، ۱۹۹۶: ۱۵؛ گرنفل و جیمز^۲، ۱۹۹۸: ۱۷۳؛ سالمون^۳، ۲۰۱۶: ۱۳۸). با توجه به مطالب مذکور، در این پژوهش جهت دستیابی به پاسخ به مسأله و هدف پژوهش از روش‌های پیمایش و تحلیل موضوعی استفاده گردید. به طوری که در مرحله اول برای تعیین سطوح عادت‌واره عاملان اجتماعی میدان تولید از روش پیمایش استفاده گردید. همچنین این بخش از تحقیق از نظر بُعد زمانی از نوع مقطعی، از نظر هدف از نوع کاربردی و از نظر سطح از نوع خرد می‌باشد و واحد تحلیل نیز فرد (معلمان) می‌باشد. در این مرحله برای گردآوری داده‌ها و سنجش متغیرها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. برای تهیه پرسشنامه تحقیق شاخص‌های مربوط به هر کدام از متغیرهای تحقیق، با توجه به مبانی نظری و پژوهشی و تحقیقات قبلی استخراج و هر شاخص متناسب با سطح سنجش و با استفاده از طیف خاصی مورد سنجش قرار داده شد. سپس، پرسشنامه مخصوص پاسخگویان از طریق مراجعه پرسشگر به خود پاسخگویان تکمیل گردید. گویه‌ها نیز بر اساس طیف جمع نمرات لیکرت طراحی شده‌اند. مقیاس نمره‌گذاری گویه‌ها نیز بر مبنای یک تا پنج می‌باشد (خیلی زیاد = نمره ۵ و خیلی کم = نمره ۱). جمعیت آماری تحقیق نیز شامل معلمان نواحی هفت‌گانه شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ می‌باشد که به صورت تقریبی ۵۱۰۴ نفر می‌باشند. جهت برآورد حجم نمونه نیز از فرمول کوکران استفاده گردید که ۳۶۰ نفر برآورد شد و برای انتخاب نمونه‌ها نیز روش نمونه‌گیری تلفیقی خوشه‌ای و تصادفی ساده بکار برده شد. بر همین اساس برای انتخاب نمونه، جمعیت بر حسب بافت شهری به سه خوشه تقسیم شد. در این خوشه‌بندی نواحی ۱، ۲ و ۵ در خوشه اول، نواحی ۳ و ۶ در خوشه دوم و نواحی ۷ و ۴ در خوشه سوم قرار گرفتند. با توجه به همگنی خوشه‌ها از هر خوشه به طور تصادفی ناحیه‌ای انتخاب گردید، به طوری که در خوشه اول، ناحیه یک، در خوشه دوم، ناحیه ۶ و در خوشه سوم ناحیه ۷ انتخاب شدند. سپس از ناحیه مذکور با توجه به نظر کارشناسان نواحی مذکور تعدادی مدارس انتخاب شدند. در تعیین حجم نمونه‌ی خوشه‌های انتخاب شده، سعی گردید که نسبت حجم خوشه به

1- Griller

2- Grenfell & James

3- Salmon

حجم جامعه آماری رعایت گردد. در انتخاب نمونه‌ها در هر خوشه نیز سعی گردید که نسبت زنان به مردان رعایت شود.

جدول ۱: حجم نمونه به تفکیک عاملان اجتماعی، خوشه و جنسیت

حجم نمونه			خوشه	عاملان اجتماعی
کل	مرد	زن		
۱۳۹	۵۵	۸۴	اول	معلمان
۱۰۰	۴۷	۵۳	دوم	
۱۲۲	۴۷	۷۵	سوم	

برای بالا بردن اعتبار پرسش‌نامه، ابتدا اعتبار صوری سؤالات با بهره‌گرفتن از نقطه نظرات و مشاورت صاحب نظران مورد بررسی قرار گرفت. علاوه بر این، در تدوین سؤالات یا گویه‌های مقیاس‌های اصلی از سؤالات مشابهی که در پرسشنامه‌های فراگیر داخلی و خارجی مورد استفاده قرار گرفته بود، استفاده شد. در مرحله بعد، از آن‌جا که برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، نیاز به شاخص سازی بود، از روش اعتباریابی^۱ شاخص‌ها استفاده و از این طریق معرف‌های مناسب برای ساخت شاخص‌ها مورد استفاده قرار گرفت. برای سنجش اعتبار درونی شاخص‌ها از روش تحلیل گویه^۲، استفاده شد. در مرحله اول پیش‌آزمون، پرسشنامه اولیه در میان ۴۰ نفر معلم (۱۰ درصد از کل پاسخ‌گویان) توزیع شد و برای تحلیل پایایی مقیاس‌های پرسشنامه از ضریب پایایی یا آلفا استفاده شد.

جدول ۲: نتایج تحلیل پایایی متغیرهای اصلی تحقیق

ردیف	نام متغیر	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ	وضعیت روایی
۱	عادت‌واره عینی	۸	۰/۷۳۳	دارای روایی
۲	عادت‌واره ذهنی	۱۴	۰/۸۳۴	دارای روایی
۳	عادت‌واره	۲۲	۰/۷۸۰	دارای روایی

پس از گردآوری پرسشنامه‌ها، داده‌های گردآوری شده از نمونه‌ها به تفکیک وارد نرم افزار آماری SPSS گردید و بعد از انجام آزمون‌های آماری متعدد، نتایج به دست آمده مورد بررسی

1- validation

2- item analysis

قرار گرفتند و با انجام این بررسی، بخشی از نتایج اصلی پژوهش در راستای پاسخ به مسأله پژوهش به دست آمد.

تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرهای تحقیق: بورديو عادت‌واره را به مثابه نظامی از تمایلات می‌داند که در شخصیت کنشگر به وسیله تجربه و در تعامل با دیگران فراهم آمده که ضمن تعیین شیوه‌های زندگی (بورديو، ۱۳۸۱: ۶؛ بیک، ۲۰۱۶: ۲۱)، نحوه مواجهه او با موقعیت‌های مختلف را جهت می‌بخشد و کنش وی را اداره می‌کند (بورديو، ۱۹۹۵: ۹۵). به عبارت دیگر عادت‌واره، نظامی از خوی‌ها، خصلت‌ها، ارزش‌ها و تمایلات گذرا و در عین حال (نسبتاً) ماندگار در ناخودآگاه افراد است که فهم، برداشت و نگرش آن‌ها از دنیا را شکل می‌دهد، به درک و داوری آن‌ها درباره جهان می‌انجامد، منبع انتخاب‌های آن‌ها است (بورديو، ۱۹۹۵: ۹۵؛ پنگ و سونگ^۱، ۲۰۱۶: ۸۶؛ بیک، ۲۰۱۶: ۲۱) و کنش آن‌ها را اداره می‌کند. به عقیده بورديو عادت‌واره علاوه بر آن که بسیاری از امور ذهنی مانند اندیشیدن، احساس کردن و تمایلات را دربرمی‌گیرد (خوش-آمدی، ۱۳۸۸: ۱۶۱)، در اکثر فعالیت‌های عینی و عملی انسان از قبیل نحوه خوردن، راه رفتن و صحبت کردن و غیره نیز خود را نشان می‌دهد (ریتزر^۲، ۱۳۹۳: ۷۰۷). عادت‌واره نهادی معلمان بر اساس مطالعات تجربی خارجی و داخلی و منابع موجود در دو بُعد عینی و ذهنی به صورت تمایلات، علایق، ارزش، عادات مطالعاتی و رفتارهای آموزشی و فرهنگی عملیاتی شده است که در جدول (۳-۵) و (۳-۶) آمده است (بورديو، ۱۳۸۱؛ پرستش و قربانی، ۱۳۹۱؛ نقیب‌زاده، ۱۳۹۱؛ برین، ۱۳۹۱؛ بورديو، ۱۳۹۱؛ میرحسینی و سالارکیا، ۱۳۹۲؛ دلیرپور، ۱۳۹۴؛ ری، ۲۰۰۴؛ توماس، ۲۰۰۲؛ بیک، ۲۰۱۶؛ پنگ و سونگ، ۲۰۱۶).

در مرحله دوم بعد از مشخص نمودن تعیین سطح عادت‌واره نهادی معلمان، جهت تبیین تغییرات آن در طول زمان از روش تحلیل موضوعی استفاده گردید. تحلیل موضوعی عبارت است از عمل گذاری و تحلیل داده‌ها با این هدف که داده‌ها چه می‌گویند. این نوع تحلیل به دنبال الگویی در داده‌هاست (محمدپور، ۱۳۸۹). میدان مورد مطالعه در این مرحله شامل معلمان شهر مشهد بود که در موقعیت‌های مختلف و در مکان‌های مختلف در این میدان مشغول به فعالیت بودند و از تجارب آموزشی گسترده‌ای برخوردار بودند. در پژوهش حاضر جهت انتخاب نمونه‌ها با توجه به خاص بودن موضوع تحقیق از روش نمونه‌گیری هدفمند^۳ استفاده گردید. لازم به ذکر است

1- Pang & Soong

2- Ritzer

3- Purposive Sampling

انتخاب نمونه‌ها با رعایت تنوع در پایگاه اجتماعی و اقتصادی، طیف‌های سنی، رشته تحصیلی و تمایل بیشتر به همکاری در پژوهش، انجام گردید. برای گردآوری داده‌ها از تکنیک مصاحبه کیفی عمیق به شیوه نیمه ساخت‌یافته استفاده گردید و مصاحبه‌ها در قالب فایل صوتی بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه گردآوری شدند. روند پژوهش به گونه‌ای پیش رفت که در مصاحبه ۲۵ اشباع داده‌ها حاصل شد. یعنی هیچ ایده و بینش جدیدی از گسترش بیشتر نمونه‌ها حاصل نگردید و پاسخ‌گویان داده‌های مشابه با داده‌های کسب شده پیشین ارائه می‌دادند. البته برای اطمینان بیشتر از پدید نیامدن مقوله جدید مصاحبه‌ها را تا مصاحبه ۳۱ ادامه داده شد.

جدول ۳: تعریف عملیاتی عادت‌واره نهادی

ابعاد عادت‌واره نهادی	مؤلفه	شاخص	سطح سنجش	دامنه تغییر
ذهنی	علاقه و تمایلات آموزشی و فرهنگی	علاقه و تمایل به مطالعه و حضور در اماکن فرهنگی، هنری و آموزشی	ترتیبی	۱ - ۵
	ارزش‌های آموزشی و فرهنگی	اهمیت مطالعه و یادگیری رضایت از تدریس و تحصیل	ترتیبی	۱ - ۵
عینی	عادات مطالعاتی	مطالعه کتاب‌های درسی و غیردرسی یادگیری مطالب آموزشی جدید	ترتیبی	۱ - ۵
	رفتارهای آموزشی و فرهنگی	بازدید از مراکز فرهنگی-آموزشی مصرف کالاهای فرهنگی-آموزشی (به جز کتاب)	ترتیبی	۱ - ۵

تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا^۱ با استفاده از مقایسه‌های ثابت در سه سطح مفاهیم، مقوله و مقوله عمده و در جریان مرحله کدگذاری باز^۲ انجام گردید. مرحله کدگذاری باز نیز با توجه به نظریه استراوس و کوربین (۱۳۹۱) در دو مرحله مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی انجام شد. در مرحله مفهوم‌سازی با استفاده از روش سطر به سطر داده‌ها به بخش‌های مجزا تفکیک شدند و پس از بررسی دقیق شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین واحدهای متنی مورد نظر، به هر کدام از بخش‌ها با توجه به بار معنایی یا ایده اصلی موجود در آن، عناوین مفهومی معینی اختصاص گردید. در نام‌گذاری مفاهیم سعی گردید که از کدهای جنینی (برگرفته از داده‌های مصاحبه‌شوندگان) و تفسیری (بر اساس تفسیر محقق) استفاده شود. در مرحله مقوله‌بندی نیز بر

1 - Maxqda
2- Open coding

اساس تکنیک مقایسه، مفاهیم بررسی شدند و مفاهیم مشترک در ذیل مقوله‌های معین قرار گرفتند. در این مرحله دو مقوله به دست آمد که با توجه به این که مقوله‌های دارای اشتراکاتی بودند، مجدداً مقوله‌بندی شدند و بر اساس تکنیک مقایسه، مقوله‌های مشترک ذیل یک مقوله عمده قرار گرفتند (بیرکس و میلز^۱، ۲۰۱۱: ۹۷؛ کندال^۲، ۱۹۹۹: ۷۴۷؛ والکر و مایریک^۳، ۲۰۰۶). در پژوهش حاضر برای اطمینان از اعتبار و پایایی داده‌های به دست آمده از چندین تکنیک استفاده گردید. به طوری که با استفاده از تکنیک مقایسه‌های تحلیلی، داده‌های استفاده شده در فرایند پژوهش چندین بار بررسی و ارزیابی شدند. همچنین مراحل کدگذاری، مفهوم‌سازی و استخراج مقولات با راهنمایی و تحت نظارت اساتیدی که در زمینه روش تحقیق کیفی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش تخصص داشتند، انجام گردید. به طوری که در جلسات مکرر تحلیل داده به صورت مباحثه‌ای صورت می‌گرفت یا بعداً به تأیید آن‌ها می‌رسید و اصلاحات مورد نظر آن‌ها اعمال می‌گردید (تکنیک ممیزی)^۴. در مرحله پایانی نیز نتایج تحقیق جهت ارزیابی و تعیین صحت، در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان قرار داده شد و توسط آن‌ها تأیید گردید (اعتباریابی توسط اعضا).

۴- یافته‌های پژوهش

۴-۱- یافته‌های توصیفی

۴-۱-۱- ویژگی‌های جمعیتی پاسخ‌گویان

در نمونه مورد بررسی به لحاظ جنسیت، ۴۱/۳ درصد پاسخگویان مرد و ۵۸/۷ درصد زن و به لحاظ تأهل ۹/۱ درصد از پاسخگویان مجرد و ۹۰/۹ درصد متأهل هستند. بر اساس ناحیه خدمت نیز، ۳۸/۶ درصد در ناحیه ۱، ۲۷/۴ درصد در ناحیه ۶ و ۳۴ درصد در ناحیه ۷ مشغول به فعالیت هستند. از نظر تحصیلات نیز، ۲/۲ درصد پاسخگویان دارای مدرک تحصیلی کاردانی، ۶۹/۱ درصد کارشناسی، ۲۵/۷ درصد کارشناسی ارشد و ۱/۶ درصد نیز دارای مدرک دکتری می‌باشند و ۱/۴ نیز در دوره دکتری مشغول به تحصیل هستند. به لحاظ درآمد، ۱۸/۹ درصد معلمان درآمد تقریبی یک میلیون و پانصد هزار تومان، ۴۴/۳ درصد درآمد تقریبی دو میلیون

1- Birks & Mills

2- Kendall

3- Walker, Diane & Myrick, Florence

4- Auditing

تومان و ۲۶/۲ درآمد تقریبی دو میلیون و پانصد هزار تومان، ۷/۹ درصد درآمد تقریبی سه میلیون تومان و ۲/۷ درصد بیشتر از سه میلیون تومان درآمد دارند. به لحاظ سن، دامنه سنی جمعیت نمونه بین ۲۵ تا ۵۸ سال قرار دارد که بیشترین افراد در گروه سنی ۳۸ سال می‌باشند و میانگین سنی پاسخگویان ۴۱/۸ سال می‌باشد. به لحاظ سابقه شغلی نیز، دامنه سابقه خدمت جمعیت نمونه بین ۱ تا ۳۱ سال قرار دارد که بیشترین افراد در گروه ۲۰ سال سابقه خدمت می‌باشند و میانگین سابقه خدمت پاسخگویان ۲۰/۷۷ سال می‌باشد.

۴-۱-۲- توصیف آماری سطح عادت‌واره نهادی معلمان در میدان تولید

نتایج به دست آمده، نشان می‌دهد که در نمونه مورد بررسی، سطح علایق و تمایلات آموزشی و فرهنگی در ۴۷ درصد از معلمان ضعیف، در ۳۷/۲ درصد متوسط و در ۱۵/۸ درصد زیاد است. میانگین مؤلفه علایق و تمایلات آموزشی و فرهنگی معلمان در میدان آموزش معادل ۲/۴ است که بر مبنای یک مقیاس یک تا ۵ درجه پایین‌تر از سطح متوسط (یعنی مقدار ۳) ارزیابی می‌شود. این امر بدان معناست که میزان علایق و تمایلات علمی، آموزشی، فرهنگی و ادبی معلمان در سطح متوسط به پایین قرار دارد. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب ارزش‌های آموزشی و فرهنگی نیز بیانگر آن است که در ۳۲ درصد معلمان، سطح ارزش‌های آموزشی و فرهنگی ضعیف، در ۴۸/۴ درصد در سطح متوسط و در ۱۹/۷ درصد زیاد می‌باشد. میانگین مؤلفه ارزش‌های آموزشی و فرهنگی معلمان معادل ۲/۷۴ است که بر مبنای یک مقیاس ۱ تا ۵ درجه پایین‌تر از سطح متوسط (یعنی مقدار ۳) ارزیابی می‌شود. این امر بدان معناست که سطح ارزش‌های علمی-آموزشی و فرهنگی در سطح متوسط به پایین قرار دارد. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب عادات مطالعاتی نیز بیانگر آن است که در ۶۷/۸ درصد معلمان، سطح عادات مطالعاتی ضعیف، در ۲۹ درصد در سطح متوسط و در ۳/۲ درصد زیاد می‌باشد. میانگین مؤلفه عادات مطالعاتی معلمان برابر با ۲/۱۵ است که بر مبنای یک مقیاس ۱ تا ۵ درجه پایین‌تر از سطح متوسط (یعنی مقدار ۳) ارزیابی می‌شود. این امر بدان معناست که میزان مطالعه کتب درسی و غیر درسی، مجلات و روزنامه‌ها و مقالات علمی در سطح متوسط به پایین قرار دارد.

توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب رفتارهای آموزشی و فرهنگی نیز بیانگر آن است که در ۴۶/۲ درصد معلمان، سطح رفتارهای آموزشی و فرهنگی ضعیف، در ۴۷/۳ درصد در سطح متوسط و در ۶/۶ درصد زیاد می‌باشد. میانگین مؤلفه رفتارهای آموزشی و فرهنگی معلمان برابر با ۲/۴۹ است که بر مبنای یک مقیاس ۱ تا ۵ درجه پایین‌تر از سطح متوسط (یعنی مقدار ۳) ارزیابی می‌شود. این امر بدان معناست که سطح رفتارهای فرهنگی-آموزشی از قبیل رفتن به کتابخانه،

امانت کتاب، شرکت در جشنواره‌ها و همایش‌های علمی-آموزشی؛ بازدید از نمایشگاه‌های هنری، علمی، آموزشی؛ مراجعه به کتاب‌فروشی و خرید کتاب، مشاهده برنامه‌های علمی، آموزشی و فرهنگی؛ تبادل اطلاعات علمی و آموزشی، رعایت نظم و انضباط در مدرسه، نوشتن یادداشت‌های آموزشی، ادبی- علمی و فرهنگی، جستجوی مطالب آموزشی، ادبی، فرهنگی و علمی در شبکه‌های اجتماعی مجازی و اینترنت؛ و تلاش برای حفظ میراث فرهنگی و محیط زیست در سطح متوسط به پایین قرار دارد.

جدول ۴: نتایج سطوح توصیفی مؤلفه‌های عادت‌واره نهادی معلمان

متغیر	سطوح توصیفی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی تجمعی	میانگین	انحراف معیار
علايق و تمايلات آموزشی و فرهنگی	سطح پایین	۱۷۲	۴۷	۴۷	۲/۴	۰/۹۵
	سطح متوسط	۱۳۶	۳۷/۲	۸۴/۲		
	سطح زیاد	۵۸	۱۵/۸	۱۰۰		
ارزش‌های آموزشی و فرهنگی	سطح پایین	۱۱۷	۳۲	۳۲	۲/۷۴	۰/۹۷
	سطح متوسط	۱۷۷	۴۸/۴	۸۰/۳		
	سطح زیاد	۷۲	۱۹/۷	۱۰۰		
عادات مطالعاتی	سطح پایین	۲۴۸	۶۷/۸	۶۷/۸	۲/۱۵	۰/۶۴
	سطح متوسط	۱۰۶	۲۹	۹۶/۷		
	سطح زیاد	۱۲	۳/۳	۱۰۰		
رفتارهای آموزشی و فرهنگی	سطح پایین	۱۶۹	۴۶/۲	۴۶/۲	۲/۴۹	۰/۶۴
	سطح متوسط	۱۷۳	۴۷/۳	۹۳/۴		
	سطح زیاد	۲۴	۶/۶	۱۰۰		

نتایج توصیفی ابعاد ذهنی و عینی عادت‌واره نهادی معلمان بیانگر آن است که در میان جمعیت نمونه مورد بررسی، سطح عادت‌واره ذهنی در ۴۲/۱ درصد از معلمان ضعیف، در ۴۹/۲ درصد متوسط و در ۸/۷ درصد زیاد است. میانگین عادت‌واره ذهنی معلمان در میدان آموزش نیز معادل ۲/۵۷ است که بر مبنای یک مقیاس یک تا ۵ درجه پایین‌تر از سطح متوسط (یعنی مقدار ۳) ارزیابی می‌شود. همچنین نتایج سطوح توصیفی عادت‌واره عینی معلمان بیانگر آن است که سطح عادت‌واره عینی در ۵۳/۶ درصد معلمان، ضعیف؛ در ۴۴/۸ درصد متوسط و در ۱/۶ درصد زیاد می‌باشد. میانگین بعد عینی عادت‌واره نهادی معلمان برابر با ۲/۳۲ است که بر مبنای یک مقیاس ۱ تا ۵ درجه پایین‌تر از سطح متوسط (یعنی مقدار ۳) ارزیابی می‌شود. نتایج به دست

آمده بیانگر آن است که به طور کلی میانگین ابعاد عینی و ذهنی عادت‌واره نهادی معلمان در میدان آموزش پایین‌تر از سطح متوسط است و وضعیت چندان مناسبی ندارند. نتایج توصیفی عادت‌واره نهادی معلمان به طور کلی بیانگر آن است که در میان جمعیت نمونه مورد بررسی سطح عادت‌واره نهادی در ۴۴/۸ درصد از معلمان ضعیف، در ۵۳/۶ درصد متوسط و در ۱/۶ درصد زیاد است. میانگین عادت‌واره نهادی معلمان در میدان آموزش برابر با ۲/۴۵ است که بر مبنای یک مقیاس یک تا ۵ درجه پایین‌تر از سطح متوسط (یعنی مقدار ۳) ارزیابی می‌شود. به طور کلی نتایج به دست آمده بیانگر آن است که میزان عادت‌واره نهادی معلمان در میدان آموزش پایین‌تر از سطح متوسط می‌باشد و از وضعیت چندان مناسبی برخوردار نیست.

جدول ۵: نتایج سطوح توصیفی عادت‌واره نهادی معلمان و ابعاد آن

متغیر	سطوح	فراوانی	درصد فراوانی	تجمعی	میانگین	انحراف معیار
بُعد ذهنی عادت‌واره نهادی	سطح پایین	۱۵۴	۴۲/۱	۴۲/۱	۲/۵۷	۰/۷۳
	سطح متوسط	۱۸۰	۴۹/۲	۹۱/۳		
	سطح زیاد	۳۲	۸/۷	۱۰۰		
بُعد ذهنی عادت‌واره نهادی	سطح پایین	۱۹۶	۵۳/۶	۵۳/۶	۲/۳۲	۰/۵۳
	سطح متوسط	۱۶۴	۴۴/۸	۹۸/۴		
	سطح زیاد	۶	۱/۶	۱۰۰		
عادت‌واره نهادی	سطح پایین	۱۶۴	۴۴/۸	۵۳/۶	۲/۴۵	۰/۴۹
	سطح متوسط	۱۹۶	۵۳/۶	۹۸/۴		
	سطح زیاد	۶	۱/۶	۱۰۰		

۴-۲- یافته‌های کیفی عادت‌واره نهادی معلمان در میدان تولید

پس از تعیین سطح عادت‌واره نهادی معلمان با استفاده از روش پیمایش، سعی گردید که با استفاده از روش تحلیل موضوعی و تکنیک مصاحبه، تغییرات آن در طول زمان مورد تحلیل قرار گیرد. مشارکت‌کنندگان این مرحله از تحقیق به لحاظ جنسیت ۲۹/۳ درصد زن و ۷۰/۹۷ درصد مرد بودند. به لحاظ تحصیلات نیز ۵۸ درصد از آن‌ها دارای مدرک تحصیلی کارشناسی، ۳۸/۷ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۳/۳ درصد نیز دارای مدرک تحصیلی دکتری بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان نیز بین ۲۷ تا ۵۲ سال قرار دارد و میانگین سنی آن‌ها ۴۰/۸۳ سال می‌باشد. سابقه شغلی مشارکت‌کنندگان بین ۵ تا ۳۰ سال قرار دارد و میانگین آن نیز ۲۰/۵ سال است. پس از بررسی مصاحبه‌ها و گردآوری داده‌ها، با استفاده از تکنیک‌های مفهوم‌بندی و

مقوله‌بندی تحلیل داده‌ها انجام گردید. در این مرحله ۱۴ مفهوم استخراج شدند که در قالب ۲ مقوله اصلی و یک مقوله عمده با عنوان سیر نزولی عادت‌واره نهادی میدان تولید قرار گرفتند.

۴-۲-۱- مقوله عمده: سیر نزولی عادت‌واره نهادی میدان تولید

یافته‌های تحقیق در رابطه با وضعیت عادت‌واره نهادی معلمان در میدان تولید آموزش در دو مقوله کُده‌بندی شده‌اند تا بر مبنای آن، تحولات عادت‌واره نهادی معلمان در میدان تولید از گذشته تا به امروز، از منظر مشارکت‌کنندگان بازسازی معنایی شود. این که معلمان در گذشته از چه عادت‌واره نهادی برخوردار بوده و امروزه از چه عادت‌واره نهادی برخوردار هستند، بن‌مایه اصلی مقوله حاضر را تشکیل می‌دهد. این مقوله عمده شامل ۱۴ مفهوم است که در دو مقوله «سطح والای عادت‌واره نهادی معلمان در سال‌های ابتدایی» و «کاهش سطح عادت‌واره نهادی معلمان در سال‌های اخیر» مقوله‌بندی شده است که تحولات عادت‌واره نهادی معلمان را از منظر معلمان بازسازی می‌نماید.

جدول ۶: مقوله و مقوله‌های عمده وضعیت عادت‌واره نهادی میدان آموزش

مقوله	مقوله	مفاهیم	ردیف
مقوله عمده	سیر نزولی عادت‌واره نهادی میدان تولید	انگیزه شغلی زیاد در سال‌های ابتدایی	۱
		تعهد شغلی زیاد در سال‌های ابتدایی	۲
		علاقه شغلی زیاد در سال‌های ابتدایی	۳
		نگرش شغلی مثبت در سال‌های ابتدایی	۴
		فعالیت شغلی زیاد در سال‌های ابتدایی	۵
		سطح بالای مطالعه در سال‌های ابتدایی	۶
		لذت از تدریس در سال‌های ابتدایی	۷
		خلاقیت در تدریس در سال‌های ابتدایی	۸
	کاهش سطح عادت‌واره نهادی معلمان در سال‌های اخیر	کاهش نگرش نسبت به شغل معلمی در سال‌های اخیر	۹
		کاهش سطح مطالعه معلمان در سال‌های اخیر	۱۰
		کاهش علاقه شغلی در سال‌های اخیر	۱۱
		کاهش انگیزه شغلی در سال‌های اخیر	۱۲
		کاهش تعهد شغلی در سال‌های اخیر	۱۳
		کاهش فعالیت شغلی در سال‌های اخیر	۱۴

۴-۲-۱-۱- مقوله اول: سطح والای عادت‌واره نهادی معلمان در سال‌های ابتدایی

این مقوله بیانگر آن است که معلمان در ابتدای خدمت دارای علاقه شغلی زیادی بوده‌اند و با علاقه فراوان این شغل را انتخاب کرده بودند. آن‌ها همچنین با اشتیاق فراوان در کلاس‌های درس حاضر می‌شدند و برای تدریس و حضور در مدرسه و تعلیم و تربیت دانش‌آموزان لحظه‌شماری می‌کردند. همچنین علاقه و اشتیاق گسترده معلمان به گونه‌ای بود که صرفاً به امیال درونی آن‌ها محدود نمی‌شد، بلکه رفتارهای آموزشی آن‌ها را نیز تحت تأثیر قرار داده بود و برای آن که رسالت معلمی را به خوبی جامه عمل بخشد، همواره به مطالعه و کسب دانش می‌پرداختند.

حقیقتش من به تدریس علاقمند بودم و معلمی رو دوس داشتم و وقتی که شرایطی فراهم شد پیام آموزش و پرورش خوشحال شدم (مصاحبه شماره ۴).

عشقم معلمی بود من با هدف تأثیرگذاری وارد این شغل شدم (مصاحبه شماره ۱۵).
در سالهای اولیه میزان علاقه‌ام به شغل معلمی وحشتناک بود به حدی بود که تو دبیرهای دینی خیلی کم هست به دنبال مکالمه باشه ولی من ۵۰۰ ساعت دوره مکالمه عربی رو تو دفتر تبلیغات گذروندم ولی متأسفانه اعمال نشد که بمونه و هیچ بهایی بهش داده نشد که من بخاطر اون هیچ ضمن خدمتی نرم (مصاحبه شماره ۱۰).

معلمان علاوه بر آن که در سال‌های ابتدای خدمت علاقه شغلی زیادی به مدرسه و کلاس درس داشتند، انگیزه زیادی هم به شغل معلمی داشتند که این امر موجب می‌شد تدریس، مدرسه و بودن با دانش‌آموزان برای آن‌ها لذت‌بخش باشد.

در ابتدا خیلی انگیزه داشتم که وارد این شغل بشم و با انگیزه هم وارد این شغل شدم (مصاحبه شماره ۱۵).

سال اول که رفته بودیم ما رو فرستادند به سرخس در یه دبیرستان. روزهای اول معمولاً دبیرستانها کلاس ندارند. بچه‌ها بیرون و می‌ایستند. ولی ما به مدیر میگفتیم آقا بچه‌ها رو آماده کن که ما بریم کلاس. اینقدر شوق داشتیم. انگیزه زیادی داشتیم با این که قبلاً تمرین دبیری هم داشتیم (مصاحبه شماره ۲۱)

در اون سالها انگیزه ه بیشتری برای حضور مؤثر در کلاس درس داشتم به همین دلیل مطالعه بیشتری داشتم (مصاحبه شماره ۲۷).

نگرش مثبت به شغل معلمی یکی دیگر از مؤلفه‌های عادت‌واره نهادی است که در سال‌های ابتدای خدمت معلمان در وجود آن‌ها لبریز بوده است. معلمان در سال‌های گذشته به شعار «معلمی شغل انبیا است» اعتقاد راستین داشتند و و با این نگرش نقش معلمی در کلاس‌های درس ایفا می‌کردند. به عبارت دیگر، «شعار معلمی شغل انبیا است» برای معلم‌ها شعار نبود بلکه

نگرش و باور بود. همچنین معلمان در سال‌های ابتدای خدمت به شغل معلمی افتخار می‌کردند و به آن می‌بالیدند و این شغل برای آن‌ها ارزشمند و قابل احترام بود.

اون زمان من برای خودم کسی بودم، به خودم افتخار میکردم و خوشحال بودم که در جامعه یکی از مراتب بالا رو دارم حداقل ارزش من به عنوان یه معلم خیلی بالاتر و ارزشمند بود (مصاحبه شماره ۲۲).

نگرشم این بود که معلم از نظر وجهه و از نظر منزلت بالاتر است از مشاغل دیگه و یک ارزش دیگه براش قائل می‌شدم (مصاحبه شماره ۱۹).

سال‌های اولیه نگرش من به شغل معلمی خیلی خوب بود و به این شغل افتخار میکردیم (مصاحبه شماره ۱۴).

همچنین مفاهیم این مقوله بیانگر آن است که تجربه معلمان در سال‌های آغازین فقط به امیال درونی مانند علاقه و انگیزه محدود نشده، بلکه با فعالیت‌های آموزشی زیادی نیز همراه بوده است. آن‌ها علی‌رغم مشکلات نظام آموزشی سعی نموده‌اند که به نگرش خود یعنی معلمی شغل انبیا است جامعه عمل ببوشانند.

چون که در منطقه بیرجند خدمت میکردم و مردمش انسانهای دوس داشتنی و فقیر بودند خیلی از خودم مایه میداشتم که اطلاعات خوب و کاملی رو به بچه‌ها بدهم و هدفم این بود همه‌شون تو کنکور رتبه‌های خوبی بیارند و جزوه کنکوری بهشون میدادم (مصاحبه شماره ۴).

توان کاری بالایی داشتم به قول یکی از دوستان میگفت شما روی دور تند زندگیت هستی. من حتی وقتی که تو بخش زاوه بودم شش‌شنبه و جمعه‌ها وای می‌ایستادم برای بچه‌ها کلاس میداشتم مطالعه میکردم همه‌اش فی‌سبیل‌الله (مصاحبه شماره ۱۴).

معلمان در گذشته نسبت به مدرسه، کلاس، دانش‌آموزان و شغل معلمی احساس مسئولیت و تعهد بسیار زیادی داشته‌اند و همواره سعی کرده‌اند که با آمادگی لازم و مطالعه کافی در کلاس درس حاضر شوند و به تدریس بپردازند. از غیبت و تأخیر اجتناب کرده، نسبت به اموال مدرسه و سطح سواد دانش‌آموزان احساس مسئولیت می‌کردند و تلاش می‌کردند که شغل خود را به خوبی ایفا کنند.

همیشه سعی میکردم به موقع در مدرسه حاضر بشم حتی در مواردی که مشکل حنجره داشتم یا حتی شرایطی که مشکلی برای فرزندم بوده تا جایی که به تعهدم پایبند بودم (مصاحبه شماره ۱۱).

از همون اول من احساس مسئولیتیم در قبال کارم خیلی زیاد بود چون انتخاب کردم

پاش هم وایستادم (مصاحبه شماره ۸).

در سال‌های اولیه هر چند تجربه کاریمون از الان کمتر بود اما تعهد شغلیمون بهتر از الان بود و تلاش و بیشترمون بیشتر بود (مصاحبه شماره ۷).

همچنین این مقوله بیانگر آن است که معلمان در سالهای ابتدای خدمت، از تدریس لذت می‌بردند و نسبت به آموزش و تدریس احساس خوبی داشتند و با ورود به مدرسه و بودن با دانش‌آموزان همه سختی‌های زندگی را فراموش می‌کردند.

در سالهای اولیه از تدریس خیلی لذت می‌بردم و همیشه می‌گم کاشکی به اون سالهای اولیه خدمتم برگردم. اون زمان با عشق معلمی رو انتخاب کرده بودم ولیکن در مناطق محروم استخدام شده بودیم، مشکلات اقتصادی، بلیط پیدا نمیشد حتی ما بعضی وقتا نفت نداشتیم ولی با تموم سختیها وقتی وارد مدرسه میشدیم همه این مشکلات فراموش میکردیم (مصاحبه شماره ۱۸).

در سالهای اولیه من از تدریس خیلی لذت می‌بردم من تو اون سالها بگم که معلمی من به عنوان یک قصه یا داستان میماند (مصاحبه شماره ۲۱).

در اون سالهای اول از تدریس خیلی لذت می‌بردم و چون که در متوسطه دوم تدریس میکردم و تفاوت سنی زیادی هم با بچه‌ها نداشتم یه جورایی برام لذتبخش بود و از انرژی بچه‌ها انرژی می‌گرفت (مصاحبه شماره ۱۱).

معلمان ضمن آن که به معلمی نگرش مثبتی داشتند و به آن علاقه وافری داشتند، برای ایفای نقش مطلوب خود، بر خلاف بسیاری از کارمندان سایر سازمان‌ها اوقات فراغت خود را به مطالعه درسی و غیر درسی اختصاص می‌دادند و همواره سعی بر آن داشتند که اطلاعات کامل، دقیق و به روزی را به دانش‌آموزان که آینده‌سازان جامعه هستند، انتقال بدهند.

اوایلی که مشغول به خدمت شدم میزان مطالعه‌ام خیلی زیاد بود چون رشته ما هم ریاضی بود و اون چیزی که ما خونده بودیم با کتابهایی که میخواستیم تدریس کنیم متفاوت بود مجبور بودم که مطالعه کنم، طرح درس بنویسم، کم و زیاد کنم و اینا (مصاحبه شماره ۲۰).

در ابتدا هم میزان مطالعه‌ام خیلی زیاد بود. به دانش‌آموزها علاقمند شدم. سعی کردم که تو این شغلی که هستم بیشتر مطالعه کنم و جواب سوالات دانش‌آموزان رو بدهم و در پاسخگویی آماده باشم (مصاحبه شماره ۱۹).

سعی میکردم که مطالب دانشگاهی رو به زبون ساده برای بچه‌ها بگم به همین خاطر مینشستم و وقت میذاشتم که برای بچه‌ها مطالب آماده کنم. مطالعات غیر درسی هم

خیلی زیاد بود (مصاحبه شماره ۱۵).

۴-۲-۱-۲- مقوله دوم: کاهش سطح عادت‌واره نهادی معلمان در سال‌های اخیر

این مقوله بیانگر آن است که عادت‌واره نهادی معلمان در میدان تولید آموزش ثابت و لایتغیر نبوده، و در طول زمان کاهش یافته است. به طوری که امروزه میزان علایق معلمان نسبت به آموزش، تدریس، حضور در مدرسه و بودن با دانش‌آموزان کم رنگ شده است و با اشتیاق فراوان در کلاس‌های درس حاضر نمی‌شوند و برای تدریس و حضور در مدرسه و تعلیم و تربیت دانش-آموزان لحظه‌شماری نمی‌کنند.

در ابتدا علاقه ام خیلی زیاد بود الان هم علاقه‌ام زیاده ولی نه مثل گذشته (مصاحبه شماره ۱۵).

از همون بچگی علاقه شدیدی به معلمی و تدریس داشتم. همیشه دوست داشتم تدریس کنم. خانواده‌ام در این انتخاب زیاد تأثیر نداشت. فقط علاقه شخصیم بود ولی الان دیگه اون علاقه رو ندارم (مصاحبه شماره ۱۳).

قبلا معلمی عشق بود و نه به عنوان یک شغل. ولی هر چقدر جلوتر اومدیم کم‌رنگ‌تر شد (مصاحبه شماره ۵).

کاهش عادت‌واره نهادی معلمان در سال‌های اخیر به گونه‌ای است که اکثر سطوح عادت‌واره نهادی معلمان را دربر گرفته است. به طوری که انگیزه شغلی معلمان نیز کاهش یافته است و معلمان انگیزه زیادی برای تدریس و حضور در مدرسه ندارند و از رفتن به کلاس درس رنج می‌برند و از معلمی و فضای آموزشی دلسرد شده‌اند.

الان هم اون تعهده هست ولی متأسفانه نسبت به سالهای اولیه ذوق و شوقی که داشتیم که خیلی بیشتر بود، کمتره (مصاحبه شماره ۱۰).

از وقتی که مشکلات حقوقی و منزلتی مواجه شدم نسبت به معلمی سرد شده ام و انگیزه اولیه را ندارم که خود را موظف کنم حتما از بهترین شیوه‌های آموزشی استفاده کنم. سطح برخوردها موجب دلسردیم شده (مصاحبه شماره ۳۱).

انگیزه ام ضعیف شده، میببینم دانش‌آموزها درس نمی‌خوانند، منزلت معلم کاهش پیدا کرده، بچه‌ها معلم رو روند مونده می‌بینند و به حالتی سرزنش و تحقیرآمیز نگاه می‌کنند و به همین خاطر دلزده شدم تا حدودی (مصاحبه شماره ۱۸).

یکی دیگر از سطوح عادت‌واره نهادی که در سال‌های اخیر در معلمان به شدت کاهش یافته است، نگرش مثبت به معلمی است. معلمان امروزه مانند گذشته به داشتن شغل معلمی افتخار

نمی‌کنند و گاهی اوقات در مجالس و اماکن عمومی و خصوصی از معرفی کردن خود به عنوان معلم اجتناب کرده و سعی نموده‌اند که خود را با مشاغل دیگر معرفی نمایند.

نگرشم در سال‌های اولیه به معلمی خیلی خوب بود ولی الان نه اون نگرش رو ندارم (مصاحبه شماره ۱۳).

دیگر نگرش مثبت اولیه را ندارم و حتی به کسانی که درباره این حرفه از من می‌پرسند می‌گویم که اگر درآمد و مسائل اقتصادی برایشان مهم است و امکان داشتن شغل دولتی دیگری را دارند و علاقه چندانی به آن ندارند، انتخابش نکنند (مصاحبه شماره ۳۰).
اما متأسفانه امروزه دیگه افتخار قبلی رو بهش ندارم. نه که اصلاً بهش افتخار نکنم. افتخار میکنم ولی کم (مصاحبه شماره ۴).

کاهش سطح عادت‌واره نهادی معلمان نه تنها ابعاد و سطوح ذهنی عادت‌واره نهادی را دربرگرفته، بلکه بُعد عینی و سطوح آن را نیز دستخوش تغییر و تحول قرار داده است. به طوری که معلمان همانند گذشته نسبت به شغل معلمی و دانش‌آموزان و رسالت معلمی احساس مسئولیت نمی‌کنند و تأخیر و غیبت در ورود و خروج آن‌ها به طور فراوان مشاهده می‌شود و در راستای امر آموزش تلاش فراوانی نمی‌کنند.

معلمها هم همینطور. چند سالی هست که معاون و مدیرا باید مواظب معلمها هم باشند که اونا هم فرار نکنند (مصاحبه شماره ۶).

سعی میکنم حقوق خود را حلال کنم. اما به خاطر شرایط اقتصادی که معلمان دارند مقداری از انرژی خودم رو برای شغل دوم هم حفظ میکنم (مصاحبه شماره ۳۱).
احساس مسئولیت‌ها و تعهدها هم کم شده متأسفانه. هر کسی به نحوی فقط انجام وظیفه میکنه (مصاحبه شماره ۱۲).

در سال‌های اخیر علاوه بر کاهش علاقه، انگیزه و تعهد شغلی، سطح مطالعه معلمان نیز کاهش یافته است و به همان معلومات و دانش قبلی خود بسنده می‌کنند و از علوم روز و دانش نوین عقب هستند و در راستای به روز کردن دانش خود نیز رغبت فراوانی ندارند. در این زمینه لازم به ذکر است که سطح مطالعه غیر درسی معلمان بسیار کاهش یافته و بیشتر به مطالعه کتاب‌های درسی محدود شده است و از آنجا که به مرور زمان این اطلاعات تثبیت شده و کتابه‌های درسی نیز تغییرات چندانی در دو دهه اخیر نداشتند، سطح مطالعه کتاب‌های درسی نیز کاهش یافته است و این امر موجب شده که علم و دانش معلمان به روز نباشد. همچنین با توجه به آن که بورديو معتقد است، انسجام، پیوستگی و همبستگی خاصی بین سطوح، مؤلفه‌ها و ابعاد عادت‌واره وجود دارد، تحت تأثیر کاهش علاقه، انگیزه، نگرش، تعهد شغلی و سطح مطالعه، میزان

فعالیت آموزشی معلمان نیز کاهش یافته است و معلمان بر خلاف گذشته، امروزه فقط به مطالب کتاب درسی اکتفا می‌کنند.

در مورد مطالعه هم بگم مطالعه دارم ولی خیلی کمه فقط در حد کتابهایی است که تدریس میکنم (مصاحبه شماره ۲۵).

از اون موقعی که فارغ‌التحصیل شدیم مطالعاتمون به تدریج کم شد و بیشتر بنا به ضرورت کار مطالعات مختصری داشتیم. بیشتر از این نبود چون که گرفتاریهای زندگی و شغلی اجازه مطالعات بیشتر رو نداد فقط در حد ضرورتهایی کلاس بود (مصاحبه شماره ۱۲).

ولی الان مطالعه ام کم شده. چون که مطالب تو ذهنم تثبیت شده و خودم هم فرصت مطالعه ندارم (مصاحبه شماره ۴).

۵- بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر جهت تحلیل سطح عادت‌واره نهادی معلمان در ایران و تغییرات آن در طول زمان، چارچوب مفهومی تحقیق مبتنی بر دیدگاه بوردیو و منابع تجربی مرتبط با آن تنظیم گردید و بر مبنای آن سؤالات اصلی تحقیق تدوین و مورد بررسی قرار گرفتند. بر مبنای نتایج بخش کمی بُعد ذهنی عادت‌واره نهادی معلمان در میدان آموزش پایین‌تر از سطح متوسط است. این بدان معناست که معلمان به امور علمی، آموزشی، فرهنگی و ادبی تمایل و علاقه زیادی ندارند و برای امور علمی-آموزشی و فرهنگی از قبیل (مانند مطالعه، آراستگی، حفظ میراث فرهنگی) ارزش چندانی قائل نیستند. نتایج بُعد عینی عادت‌واره نهادی معلمان نیز پایین‌تر از سطح متوسط است و حاکی از آن است که در حال حاضر سطح مطالعه کتب درسی و غیر درسی، مجلات، روزنامه‌ها و مقالات علمی؛ سطح رفتارهای فرهنگی-آموزشی از قبیل رفتن به کتابخانه، امانت کتاب، شرکت در جشنواره‌ها و همایش‌های علمی-آموزشی؛ بازدید از نمایشگاه‌های هنری، علمی، آموزشی؛ مراجعه به کتاب‌فروشی و خرید کتاب، مشاهده برنامه‌های علمی، آموزشی و فرهنگی؛ تبادل اطلاعات علمی و آموزشی، رعایت نظم و انضباط در مدرسه، نوشتن یادداشت‌های آموزشی، ادبی- علمی و فرهنگی، جستجوی مطالب آموزشی، ادبی، فرهنگی و علمی در شبکه‌های اجتماعی مجازی و اینترنت؛ و تلاش برای حفظ میراث فرهنگی و محیط زیست در بین عاملان اجتماعی میدان تولید (معلمان) وضعیت مناسبی ندارد. وضعیت نامناسب ابعاد عینی و ذهنی عادت‌واره نهادی معلمان بیانگر نامناسب بودن وضعیت کلی عادت‌واره نهادی آن‌ها در میدان آموزش است. این امر بدان معناست که سطح علائق، تمایلات و ارزش‌های علمی، آموزشی، فرهنگی و ادبی، سطح مطالعه و انجام رفتارهای فرهنگی، آموزشی و علمی آن‌ها مناسب میدان

آموزش نیست و پایین‌تر از سطح متوسط قرار دارد.

نتایج بخش کیفی نیز حاکی از آن است که عادت‌واره نهادی معلمان در میدان تولید آموزش ثابت و لایتغیر نبوده، بلکه در طول زمان دستخوش تغییرات زیادی قرار گرفته است. در این راستا نتایج به دست آمده بیانگر آن است که معلمان در سال‌های ابتدای خدمت دارای علاقه شغلی فراوان، مطالعه زیاد، نگرش مثبت به شغل معلمی، انگیزه زیاد، احساس مسئولیت و تعهد شغلی زیادی بودند، اما متأسفانه در سال‌های اخیر سطح عادت‌واره نهادی آن‌ها در میدان تولید آموزش کاهش یافته است. به طوری که امروزه معلمان انگیزه زیادی برای تدریس و حضور در مدرسه ندارند، از معلمی و فضای آموزشی دل‌سرد شده‌اند، همانند گذشته به داشتن شغل معلمی افتخار نمی‌کنند، تعهد شغلی آن‌ها کاهش یافته است، به همان معلومات و دانش قبلی خود بسنده می‌کنند و از علوم روز و دانش نوین عقب هستند و در راستای به روز کردن دانش خود نیز رغبت و تلاش فراوانی ندارند. سطح والای علایق، انگیزه، احساس مسئولیت، تعهد شغلی، مطالعه و نگرش مثبت به شغل معلمی در سال‌های ابتدای خدمت از یک سو، و سطح پایین مؤلفه‌های مذکور در سال‌های اخیر از سوی دیگر، بیانگر «سیرنزولی عادت‌واره نهادی معلمان در میدان تولید آموزش» است.

با توجه به آن که میان میدان‌های اجتماعی و عادت‌واره‌های عاملانی که در آن به فعالیت و رقابت می‌پردازند، بایستی همخوانی و مطابقت وجود داشته باشد، «سیرنزولی عادت‌واره نهادی معلمان در میدان تولید آموزش ایران» و کاهش آن به سطحی پایین‌تر از سطح متوسط در سال‌های اخیر حاکی از فرایند فرسایشی انطباق عادت‌واره نهادی عاملان اجتماعی (معلمان) با میدان تولید آموزش است. فرسایشی بودن این فرایند پیامدهای منفی متعددی از جمله اختلال کارکردی میدان آموزش را به دنبال خواهد داشت، زیرا معلمان به دلیل آن که مهم‌ترین عاملان اجتماعی میدان تولید آموزش هستند، بایستی از عادت‌واره نهادی والایی برخوردار باشند تا بتوانند کارکرد تخصصی میدان آموزش (که همان تولید و افزایش سرمایه فرهنگی به ویژه سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته و عادت‌واره آموزشی و فرهنگی دانش‌آموزان است)، را به خوبی تحقق بخشند. در غیر این صورت تحقق چنین کارکردی با چالش‌های زیادی مواجه خواهد شد و موجب می‌شود میدان آموزش نتواند در ابعاد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی تحولات لازم را ایجاد کند. از سوی دیگر، با توجه به آن که میان میدان تولید و میدان مصرف رابطه متقابل و تأثیر و تأثر وجود دارد، ضعف عادت‌واره نهادی عاملان اجتماعی میدان تولید در ایران، میدان مصرف را تحت تأثیر خواهد گذاشت و موجب مواجهه میدان آموزش با چالش‌های کارآمدی خواهد شد. کما این که در ایران در سال‌های اخیر چنین چالش‌هایی (عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در آزمون‌های

بین‌المللی به ویژه آزمون‌های تیمز و پرلز ۲۰۱۱ و ۲۰۱۵، افت تحصیلی بالا در دانش‌آموزان نیز مشاهده شده است. بنابراین یکی از چالش‌های میدان آموزش که کارآمدی آن را نیز با مشکل مواجه ساخته است، ضعف عادت‌واره نهادی عاملان اجتماعی میدان تولید است. با توجه به آن که عادت‌واره نهادی امری گسترده است و نظامی منسجم از تمایلات، باورها، ارزش‌ها، نگرش و رفتارها را دربرمی‌گیرد، ضروری است که به این چالش توجه شود و در راستای ارتقای آن برنامه‌ریزی‌های گسترده‌ای صورت گیرد. در غیر این صورت میدان آموزش با چالش‌های بیشتری مواجه خواهد شد و با توجه به آن که این میدان نقش مهمی که در ارتقای شاخص توسعه انسانی دارد، فرایند دستیابی به توسعه نیز مختل خواهد شد.

نتایج تحقیق حاضر از آن جنبه که بیانگر تغییر و تحول سطح عادت‌واره نهادی عاملان اجتماعی میدان تولید در طول زمان است مؤید آن بخش از نظریه بورديو است که عادت‌واره‌ها قابل تغییر هستند و با میدان‌های جدید یا با تغییرات جدید میدان منطبق می‌شوند. به لحاظ تجربی نیز این نتیجه با نتایج تحقیق میرفردی، احمدی و رفیعی (۱۳۹۰)، میر عرب رضی، فردانش و طلایی (۱۳۹۱) و فلدمن و فاتار (۲۰۱۷) که حاکی از تغییرات عادت‌واره نهادی و مؤلفه‌های آن در میدان آموزش می‌باشند، همخوانی دارد.

منابع

- استراوس، انسلم و جولیت، کرین (۱۳۹۱). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نی.
- آقازاده، احمد (۱۳۸۲). تاریخ آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات ارسباران.
- برین، زهرا (۱۳۹۱). بررسی تأثیر سرمایه فرهنگی و عادت‌واره‌ها بر طلاق عاطفی بین زنان مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره در شهر تهران. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد، دانشگاه الزهرا).
- بنی‌طبا، مصطفی؛ شاه‌طالبی، بدری و کریمی، فریبا (۱۳۸۸). بررسی وضعیت تعهد شغلی و اعتماد درون سازمانی در دبیرستان‌های شهر اصفهان. مجله علوم تربیتی، ۲ (۷)، ۹۸-۶۷.
- بورديو، پیر (۱۳۷۵). جامعه‌شناسی و ادبیات؛ آموزش عاطفی فلوربر. ترجمه یوسف ابادری. فصلنامه ارغنون، ۹-۱۰، ۱۱۲-۷۶.
- بورديو، پیر (۱۳۸۱). کنش‌های ورزشی و کنش‌های اجتماعی. ترجمه محمد رضا فرزاد، فصلنامه ارغنون، ۲۰، ۱۱۰-۱۰۱.

- بوردیو، پیر (۱۳۸۸). درسی درباره درس. ترجمه ناصر فکوهی، تهران: نشر نی.
- بوردیو، پیر (۱۳۹۱). *تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی*. ترجمه حسن چاوشیان، تهران: نشر ثالث.
- پرستش، شهرام (۱۳۹۰). *روایت نابود ناب، تحلیل بوردیویی بوف کور در میدان ادبی ایران*. تهران: نشر ثالث.
- پرستش، شهرام و قربانی، ساناز (۱۳۹۱). سرگذشت سیمین دانشور در میدان ادبی ایران. *جامعه‌شناسی هنر و ادبیات*، ۴ (۱)، ۵۲-۳۱.
- تودارو، مایکل (۱۳۶۸). *توسعه اقتصادی در جهان سوم*. ترجمه غلام‌علی فرجاد. تهران: سازمان برنامه و بودجه.
- جلابی‌پور، حمیدرضا و محمدی، جمال (۱۳۸۷). *نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی*. تهران: نشر نی.
- جهانیان، رمضان (۱۳۹۱). بررسی و تحلیل سیاست‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش ایران در دوره معاصر. *فصلنامه علوم سیاسی*، ۱۹، ۱۱۷-۹۳.
- حاجی هاشمی، سعید (۱۳۸۷). *توسعه و توسعه‌نیافتگی؛ روش تفکر و عقلانیت در توسعه: مطالعه موردی ایران*. اصفهان: و سپان.
- حجازی، الهه؛ صادقی، ناهید و خاتون خاکی، سکینه (۱۳۹۱). رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعدد شغلی معلمان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴۲). ۳۰-۷.
- حسنی، مریم و سالارکیا، مژده (۱۳۹۲). بررسی تأثیر سرمایه‌های زنان بر نقش سلطه در رمان رویایی تبت بر اساس نظریه کنش پیر بوردیو. *فصلنامه ادبیات داستانی*، ۱ (۴)، ۴۰-۱۷.
- خوش‌آمدی، مرتضی (۱۳۸۸). *گفتمان، فقر، قدرت با تمرکز بر جامعه‌شناسی بوردیو*. تهران: بینش نو.
- داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۰). *درباره تعلیم و تربیت در ایران*. تهران: سخن.
- دلیرپور، پرویز (۱۳۹۴). امکان‌سنجی انقلاب اسلامی بر پایه نظریه جامعه‌شناسی پیر بوردیو. *پژوهشنامه انقلاب اسلامی*، ۴ (۱۷)، ۲۰۱-۱۲۰.
- ریترز، جورج (۱۳۹۳). *نظریه جامعه‌شناسی*. ترجمه هوشنگ نایبی، تهران: نشر نی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

- قادرزاده، امید و فرجی، سیروان (۱۳۹۳). تحلیل تجربه‌های معلمان از دو شغله بودن؛ مطالعه کیفی دلایل و پیامدها. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۲۶، ۱۴۷-۱۱۹.
- قادرزاده، امید؛ محمدی، فردین و محمدی، حسین (۱۳۹۶). جوانان و روابط پیش از ازدواج. *راهبرد فرهنگ*، ۳۸، ۳۴-۷.
- کارنوی، مارتین و لوین، هنری. ام. (۱۳۶۷). *بن‌بست‌های اصلاحات آموزشی؛ بحثی در اقتصاد و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. ترجمه محمد حسن امیر تیموری، تهران: نشر روز.
- کومبز، فیلیپ. اچ. (۱۳۷۳). *بحران جهانی آموزش و پرورش، چشم‌انداز آن از دهه هشتاد*. ترجمه فریده آل آقا، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- گرنفل، مایکل (۱۳۸۹). *مفاهیم کلیدی بوردیو*. ترجمه محمد مهدی لیبی، تهران: نشر افکار.
- گریفین، کیت و مک‌کنلی، کیث (۱۳۷۷). *توسعه انسانی: دیدگاه‌ها و راهبردها*. ترجمه غلام‌رضا خواجه‌پور. تهران: وداد.
- محمدپور، احمد (۱۳۸۹). *ضد روش؛ منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- معدن‌دار آرانی، عباس و سرکار آرانی، محمد رضا (۱۳۸۸). *آموزش و توسعه*. تهران: نی.
- میرعرب رضی، رضا؛ فردانش، هاشم و طلایی، ابراهیم (۱۳۹۱). *فرهنگ معلمی: عاملی مهم در تحقیق یا عدم تحقیق اصلاحات برنامه درسی مدرسه‌ای*. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۷ (۲۶)، ۱۰۴-۸۳.
- میرفردی، اصغر؛ احمدی، سیروس و رفیعی، زهره (۱۳۹۰). *بررسی اولویت‌های ارزشی معلمان و ارتباط آن با برخی عوامل اقتصادی - اجتماعی*. *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، ۵ (۳)، ۱۶۸-۱۴۶.
- نقیب‌زاده، احمد (۱۳۹۱). *بوردیو و قدرت نمادین*. *فصلنامه سیاست*، ۴۲ (۲)، ۲۹۴-۲۷۹.
- هریسون، پل (۱۳۷۷). *فردای جهان سوم*. ترجمه محمود طلوع. تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- هَلْک، ژاک (۱۳۷۱). *آموزش و پرورش: سرمایه‌گذاری برای آینده*. ترجمه عبدالحسین نفیسی. تهران: انتشارات مدرسه.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). *گزارش اجمالی از مهم‌ترین نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱ و مقایسه آن با عملکرد دانش‌آموزان ایران در دوره‌های قبل*. تهران: مرکز ملی مطالعات

تیمز و پرلز.

- Ahmad, E., Rehman, K., Ali, A., Khan, I., & Akbar khan, F. (2014). Critical analysis of the problems of education in Pakistan: possible Solutions. *International Journal of Evalution and Research*, 3 (2), 79-84.
- Beck, E. (2016). Repopulating development: an agent-based approach to studying development interventions. *World Development*, 80, 19-32.
- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory: a practical guide*. SAGE Publications.
- Bourdieu, P. (1995). *Outline of theory of practice*. Translated by Richard Nice, Combridge: Combridge University Press.
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, 75 (1), 44-68.
- Engstrom, S., & Carlhed, C. (2014). Different strategies in teaching physics? Relationships between teachers' social economic and cultural capital and stratigices in teaching physics in upper secondary school. *Cultural Studies of Science Education*, 9 (3), 699- 728.
- Feldman, J., & Fataar, A. (2017). Embodying pedagogical habitus change: a narrative-based account of a teacher's pedagogical change within a professional learning community. *Journal of Education*, 70, 73-99.
- Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and Education; acts of practical theory*. London: Falmer press, Taylor & Francies.
- Griller, R. (1996). The return of the subject? The methodology of Pierre Bourdieu. *Critical Sociology*, 22 (1), 3-28.
- Kendall, J. (1999). Axial coding and the grounded theory controversy. *Western Journal of Nursing Research*, 21(6), 743-757.
- Kitchen, P.J., & Howe, D. (2013). How can the social theory of Pierre Bourdieu assist sport management research? *Sport Management Review*, 16, 123- 134.
- Kloot, B. (2009). Explaining the value of Bourdieus framework in the context of institutional change. *Studies in Higher Education*, 34 (4), 469- 481.
- Masino, S., & Nino-zarazua, M. (2016). Whats work to improve the quality of student learning in development countries? *International Journal of Educational Development*, 48, 53-65.
- Muricho, W., & Changach, J. K. (2013). Educational reforms in Kenya for innovation. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 3 (9), 123- 156.
- Nino-zarazua, M. (2016). Aid, education policy, and development.

International Journal of Educational Development, 48, 1- 16.

- Nnadozi-udefunu, P., Akalefu, Ch., & Asogwa, Ch. (2013). Entrepreneurship education and economic development in Nigeria: policy issues and option. *Industry & Education*, 27 (5), 343- 348.
- Pang, B., & Soong, H. (2016). Teachers experiences in teaching Chinese Australian student in helth and physical education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 84-93.
- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise'? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Salmon, U. (2016). Making the case for mixed design in Bourdieusian analysis of family firms. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 14 (2), 135-146.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of education policy*, 17(4), 423-442.
- Wacquant, L. (2004). Following Pierre Bourdieu into the field. *Ethnography*, 5 (4), 387- 414.
- Walker. D., & Myrick. F. (2006). Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. *Qualitative Health Research*, 16(4), 547-559.
- Zrim Martinjak, N. (2015). Influnce of habitus and practical education on the teachears pedagogical praxis. *Croatian Journal of education*, 17 (2), 191-204.