

## بررسی مشکلات موجود معلمان غیر بومی منطقه تیکمه‌داش و میزان تاثیرگذاري آن در کیفیت آموزشی

حسین محمدزاده کمالی<sup>۱</sup>

صمد صباغ<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۸/۹

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۵/۶

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مشکلات معلمان غیربومی منطقه تیکمه‌داش و میزان تاثیرگذاري آن در کیفیت آموزشی به منظور جستجوی راهکارهایی برای برون رفت از شرایط کنونی و ارتقاء کیفیت تدریس معلمان انجام شده است. جامعه آماری تحقیق متشکل از معلمان مدارس منطقه تیکمه‌داش است که از میان آن‌ها تعداد ۱۲۵ نفر معلم طبق فرمول نمونه‌گیری کوکران به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم نمونه انتخاب شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته است که اعتبار ابزار گردآوری اطلاعات از طریق اعتبار صوری و پایایی آن با آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد. نتایج نشان داد که به طور کلی میزان کیفیت آموزشی در معلمان بومی و غیر بومی در حد متوسط می‌باشد. بین کیفیت آموزشی معلمان بارضایت شغلی و ارزش‌های جمع‌گرایانه همبستگی مستقیم و معنی‌دار وجود دارد. بین متغیر بیگانگی اجتماعی و سنوات تدریس همبستگی معکوس به دست آمد. برای سنجش کیفیت آموزشی براساس جنسیت، مدرک تحصیلی و امکانات ایاب و ذهاب در معلمان بومی و غیربومی از تحلیل واریانس دو راهه استفاده شد و نتایج به دست آمده حاکی از آن است که اثر تقابلی جنسیت و گروه معنی‌دار است ولی اثر تقابلی بین مدرک تحصیلی و امکانات ایاب و ذهاب با گروه معلمان معنی‌دار نمی‌باشد.

واژگان کلیدی: کیفیت آموزشی، معلمان غیربومی، رضایت شغلی، بیگانگی اجتماعی.

۱. کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی؛ تبریز- ایران.

۲. گروه علوم اجتماعی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی؛ تبریز- ایران (نویسنده مسئول).

### بیان مسئله

یکی از مهم‌ترین معضلات که وزارت آموزش و پرورش همه ساله با آن مواجه است رجوع گسترده معلمان غیربومی به ادارت کل آموزش و پرورش استان‌ها به منظور انتقال به محل سکونت اصلی خودشان به دلایل مختلف است. اما تعداد معلمانی که موفق به کسب موافقت برای انتقال به زادگاه و یا سکونتگاه اصلی خودشان می‌شوند بسیار محدودند و تعداد قابل توجهی از آنان می‌بایست سال‌هایی چند روز از خانه خدمت کنند. اما این احتمال وجود دارد که چنین معلمانی که سال‌هایی را دور از خانه می‌گذرانند به لحاظ تاثیرات منفی که این دوری در روح و روان و جسم آن‌ها می‌گذارد دچار نارضایتی شوند و این عامل نیز در کیفیت آموزش مدرسی که آن‌ها در آن تدریس می‌کنند و بالطبع در عملکرد شغلی معلمان نمودار شود. اما میزان تاثیر منفی (در صورت بودن) چنین معلمانی در کیفیت تدریس ممکن است به صورت یکسان عمل نکنند. به عبارت دیگر عواملی هم‌چون فاصله محل خدمت از محل سکونت، وضعیت و یا وابستگی خانوادگی مهم و میزان آن، امکان و امکانات ایاب و ذهاب بین محل خدمت و محل سکونت و یا بیتوته کردن در محل خدمت، سازگاری یا عدم سازگاری معلمان غیربومی در محل جدید خدمت، میزان محرومیت و یا برخورداری محل خدمت از امکانات عمرانی و ... در عملکرد آموزشی آنان و بالطبع در کیفیت آموزشی آنان تاثیرات متفاوتی را بر جای می‌گذارد. پژوهش درباره کیفیت تدریس در مدارس از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسایل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان دست‌اندرکاران آموزش قرار می‌دهد. از سویی دیگر معلمان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزش و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند (ذوالفقار، ۱۳۷۵). با در نظر گرفتن این که، معلمان بومی و غیربومی از لحاظ عوامل تاثیرگذار احتمال ذکر شده با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند، این مسئله قابل طرح است که آیا عوامل مذکور به طور مستقیم و یا غیرمستقیم می‌تواند با کیفیت تدریس معلمان مدارس مرتبط باشد یا خیر؟ هم‌چنین اولویت‌های ارزشی معلمان نیز می‌تواند در مسائل و مشکلات معلمان مهم باشد، اصولاً بسته به اولویت‌های ارزشی و سلسله مراتب نظام ارزش‌ها افراد نوع نگاه و نگرش آن‌ها به مسائل می‌تواند متفاوت باشد که زمینه را برای طرح پرسش‌های زیر فراهم می‌سازد: آیا کیفیت تدریس در معلمان بومی و غیربومی که دارای اولویت‌های ارزش جمع‌گرایانه و فردگرایانه هستند متفاوت می‌باشد یا خیر؟ در این رابطه بیگانگی اجتماعی و نارضایتی شغلی معلمان نیز می‌تواند مطرح شود. از نظر پارسونز واقعیت‌نمایی یا همان کمال مطلوب که انسان‌ها در قالب نمادها و سمبل‌ها به دنبال آن می‌باشند ولی هنوز آن را به دست نیاورده‌اند. می‌تواند نگرش متفاوتی نسبت به مسائل و مشکلات برای افراد بدنبال داشته باشد و درموردی می‌تواند به بیگانگی اجتماعی و نارضایتی شغلی منجر گردد. به طور حتم این نکته روشن می‌باشد که رابطه بین نظام ارزش‌های افراد با نحوه نگرش آن‌ها نسبت به مسائل و مشکلات خود و جامعه، مسأله‌ای است که قابلیت تبیین علمی داشته و می‌توان آن را در یک منظومه قابل تحقیق مورد

بررسی قرار داد و این موضوع ساخته و پرداخته ذهن نبوده بلکه یک واقعیت اجتماعی به شمار می‌آید. بنابراین تحقیق حاضر در نظر دارد رابطه مسائل و مشکلات معلمان بومی و غیربومی را با کیفیت تدریس آنها بسنجد.

### اهمیت و ضرورت تحقیق

اهمیت و ضرورت این تحقیق از دو بعد قابل بحث و بررسی است: بعد اول کمک به پیشرفت علم است به عبارت دیگر با توجه به بکر بودن موضوع تحقیق و این که تحقیقات انجام گرفته در رابطه با موضوع بسیار اندک و ناچیز است اجرای موضوع به حل مسئله کمک خواهد کرد تا روشن شود که آیا کیفیت آموزشی در مدارس که به وسیله معلمان بومی اداره می‌شوند تفاوت معنی داری با معلمان غیر بومی دارند؟

بعد دوم به حل این معضل آموزش و پرورش است که اگر نتایج طرح نشان دهنده این باشد که کیفیت آموزشی مدارس با معلمان بومی بهتر از معلمان غیر بومی است و یا حتی نشان دهنده این باشد که هیچ تفاوت معنی داری بین کیفیت تدریس مدارس با معلمان بومی و غیر بومی نیست. بنابراین چه نیازی به استخدام معلمان غیر بومی و ایجاد مشکلات عدیده بعدی در این مورد برای آموزش و پرورش هست و می باید استخدام معلمان براساس نیازهای هر منطقه و از نیروها و جوانان مستعد همان منطقه صورت بگیرد. بنابراین اساس پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط مستقیم با کیفیت تدریس معلمان دارد، بدین سبب باید موانع و مشکلات موجود بر سر راه معلمان شناسایی و برای از بین بردن آن اقدامات لازم صورت می‌گیرد. پژوهش حاضر نیز در این راستا در نظر دارد میزان کیفیت تدریس معلمان مدارس منطقه تیکمه‌داش را با معلمان بومی و غیر بومی با هم مقایسه کرده و به بوته آزمایش بگذارد.

### هدف کلی

- تعیین مشکلات موجود در بین معلمان غیربومی منطقه تیکمه‌داش و میزان تاثیر گذاری آن در کیفیت آموزشی.

### مفهوم کیفیت

در فرهنگ معین واژه کیفیت به معنای خاصیت، چگونگی و وضعی که در یک چیز حاصل می‌باشد، آمده است. در فرهنگ انگلیسی- فارسی آریان پور، واژه کیفیت علاوه بر این که به معنای چگونگی، ماهیت و خاصیت یک چیزی دانسته شده، تعریفی نیز بر آن ارائه شده است؛ کیفیت عبارت از چیزی که سبب شناسایی موضوع ادراکی یا درک موضوع مورد بحث گردد. کیفیت به معنای جامع خصوصیات و مشخصات یک محصول و یا یک خدمت می‌باشد که باعث می‌شود نیازهای تعیین شده را برآورده نماید. کیفیت یعنی درجه مقبولیت براساس

آن چه در معیارها و هدف‌ها مشخص شده است (میرکمالی و میرصنایع، ۱۳۸۰: ۸)، و بالاخره این که نظریه-پردازان مسائل کیفیت، آن را «عامل رضایت مشتری» تعریف کرده‌اند (کزاری، ۱۳۷۸: ۱۷).

با این که از کیفیت تدریس و اهمیت آن بحث‌های زیادی مطرح بوده و هست ولی هنوز مفهوم آن تا اندازه‌ای در حجاب ابهام بوده و میان صاحب‌نظران مسائل آموزشی، اجتماعی و اقتصادی، در این خصوص توافق قابل ملاحظه‌ای حاصل نشده است. این ابهام و عدم توافق، ناشی از آن است که هر یک از صاحب‌نظران، کیفیت را برحسب اهدافی که از نظام‌های آموزشی انتظار دارند، تعبیر می‌کنند و چون در میان آن‌ها بر سر این اهداف اتفاق نظر وجود ندارد. تعابیری هم که از کیفیت ارائه می‌دهند یکسان نبوده و بر امور متفاوتی اشاره می‌نماید (پاک‌سرشت، ۱۳۶۷: ۲۹). کیفیت در حوزه تدریس، چنان چه در بسیاری از تعاریف تدریس آمده است، به درجه انطباق و سازگاری هر یک از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی کیفیت تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی که در نظریه‌های گوناگون بدان اشاره شده است تعریف می‌شود (ویدویچ، ۲۰۰۰).

### چارچوب نظری

#### اولویت‌های ارزشی

اگبرن و نیم کف می‌گویند: ارزش اجتماعی واقعه یا امری است که مورد اعتنای جامعه قرار دارد. ارزش اجتماعی، انگیزه‌گرایی‌های اجتماعی می‌شود و گرایش‌های اجتماعی تمایلات کلی هستند که در فرد به وجود می‌آیند و ادراکات، عواطف و افعال او را در جهت‌های معینی به جریان می‌اندازند. این گرایش برحسب شخصیت افراد متفاوت است و به صورت شخصیت‌های قدرت‌گرا، دانش‌گرا، ثروت‌گرا، احترام‌گرا و غیره متجلی می‌شود. ارزش‌های اجتماعی به عنوان پدیده برتر در فرد به عنوان چیزی بدیهی و مطلق که عالی‌تر کردن آن ممکن ولی انکارکردن آن ناممکن است به افراد تحمیل می‌شود. ارزش‌های اجتماعی شامل همه چیزهای مطلوب یا نامطلوب که مورد علاقه انسان است می‌شود. هر امری مادی و معنوی که در جامعه دارای قدرت و قیمت باشد و نیازهای گوناگون انسان را برآورده کند و یا هر چیز گرانبها و سودمند از جمله ارزش‌های اجتماعی است (به نقل از الماسی، ۱۳۸۵: ۹).

ماگ دوگال و لاسول معتقدند که افراد برای رسیدن به هدف، یعنی ارزش‌های اجتماعی از وسایل موجود بهره می‌گیرند. لیکن شکل و زمان ارضاء خواست‌ها تنها در چارچوب فرهنگ و سازمان اجتماعی و شرایط و محدودیت‌هایی که در جامعه وجود دارد صورت می‌گیرد. انسان برای دستیابی به ارزش اجتماعی از منابع موجود استفاده می‌کند و این استفاده در جهت و از طریق نهادهای اجتماعی انجام می‌پذیرد. ارزش‌های اجتماعی ممکن است متکی بر اصول و پدیده‌هایی باشد که مصالح و مفاسد اجتماعی را در بر داشته باشد. به همین جهت قابل تبیین است و می‌توان از طریق تحقیق و استدلال علل پیدایی آن‌ها را توجیه کرد و نشان داد که چگونه پاره‌ای از ارزش‌های اجتماعی جدید با ارزش‌های قدیمی مغایرت پیدا می‌کند و با توجیه

علل این تضادها و شناخت مسایل ناشی از آنها زمینه اجتماعی مساعدی جهت پذیرش ارزش‌های جدید به وجود آورد (به نقل از الماسی، ۱۳۸۵: ۱۰).

ارزش‌ها، از یک سو راهنما و تعیین کننده گرایش‌های اجتماعی و ایدئولوژی‌ها و از سوی دیگر تعیین کننده رفتار و کنش اجتماعی است که در آداب و رسوم، قوانین، اعتقادات و اصول مقدس و شیوه‌های زندگی روزمره تجلی می‌یابند. اولویت‌هایی که افراد به ارزش‌ها می‌دهند، یکسان نیست، این اولویت‌ها معمولاً منعکس کننده خلق و خو، شخصیت، تجربه‌های جامعه‌پذیری، تجربه‌های منحصر به فرد زندگی، فرهنگ پیرامون و مانند آن است (به نقل از آقامحمدی، ۱۳۸۴: ۱۴۱-۱۴۰).

### مفهوم رضایت شغلی

کرنی و همکاران (۱۹۹۲؛ به نقل از معیدفر و ذهنانی، ۱۳۸۴: ۱۳۸)، معتقدند اگرچه تعاریف بسیار متعددی از رضایت یا نارضایتی شغلی بیان شده است، اما یک توافق روشن و آشکاری در تعریف رضایت شغلی وجود دارد. آن‌ها رضایت شغلی را این گونه تعریف می‌کنند: «واکنش عاطفی فرد نسبت به شغل خود، که ناشی از مقایسه نتایج شغل با آن چیزی است که انتظارش را دارد».

لوک (۱۹۷۶؛ به نقل از معیدفر و ذهنانی، ۱۳۸۴: ۱۳۸)، رضایت شغلی را «حالت عاطفی لذت‌بخشی می‌داند که از ارزیابی شغلی شخص یا تجربه شغلی او منتج می‌شود و نارضایتی شغلی را حالت عاطفی غیر لذت‌بخشی می‌داند که ناشی از ارزیابی شغل خویش در نرسیدن به اهداف یا ناکام شدن در نیل به ارزش‌های شغلی است».

هوارد ویس (۲۰۰۲: ۱۷۳)، با تلفیق تعاریف رضایت و نارضایتی شغلی لوک، به تعریف دیگری رسیده است: «رضایت شغلی قضاوت ارزشی مثبت یا منفی است که فرد از شغل خود یا موقعیت شغلیش دارد». پس، رضایت شغلی نگرش کلی فرد است نسبت به شغل معین یا حالتی است که شخص از شغل خود راضی است و نسبت به آن احساس مثبت یا منفی ابراز می‌دارد. شغل در این حالت می‌تواند برای فرد هم منبع جذب و وابستگی باشد (در صورت رسیدن به اهداف و ارزش‌های شغلی) و هم منبع دفع وابستگی (در صورت ناکام ماندن در رسیدن به اهداف شغلی).

### نظریه عدالت سازمانی

بنابر نظر آدامز، نارضایتی شغلی زمانی به وقوع می‌پیوندد که نسبت بازده فردی یک فرد (هدف) به درون داده‌ها و نسبت بازده‌ها به درون داده‌های افراد دیگر مورد مقایسه قرار گیرد و کمتر از آن برآورده و تأمین شود. درون داده‌ها یا داده‌ها یعنی آن چه فرد به سازمان می‌دهد (مانند تحصیلات، تجربه، کوشش و وفاداری)، و ستاده‌ها یا بازده‌ها، دریافت‌های فرد از سازمان در قبال داده‌هایش را نشان می‌دهد (مانند حقوق و دستمزد، شهرت، روابط اجتماعی، پاداش‌های درونی و ...). از نظر وی، شخص آگاهانه یا ناخودآگاهانه داده‌های خود را با آن چه دیگران با خود به سازمان می‌آورند مقایسه می‌کند. باین وصف، وقتی برابری وجود

دارد که نسبت داده‌های شخصی با داده‌های اشخاص دیگر برابر باشد. عدم برابری نیز هنگامی وجود دارد که نسبت داده‌های فرد با آن چه دیگران به سازمان می‌آورند برابر نباشد (هومن، ۱۳۸۱: ۲۴). در بحث نابرابری یا برابری در سازمان، مفهوم ادراک نابرابری بسیار مهم است. زیرا با آن که شواهد تجربی در مورد نظریه برابری تا اندازه‌ای در هم آمیخته است، اما بسیار بدیهی است که اعضای سازمان اعمال و پیامدهای ناشی از آن را در دیگری مشاهده و آن را با کنش‌ها و نتایج خود مقایسه کنند. از این رو، در مورد رضایت شغلی، ادراک فرد نسبت به نابرابری از آن چه واقعاً در محیط کار روی می‌دهد مهم‌تر است.

### نظریه محرومیت نسبی

از نظریه‌هایی که تاکنون در سطوح متعدد در بررسی پدیده نارضایتی مورد بهره‌برداری قرار گرفته است نظریه محرومیت نسبی است. افرادی چون مرتون، گور، دیویس، از این نظریه در تبیین نارضایتی‌ها، شورش‌ها و انقلاب‌ها استفاده کرده‌اند. گور معتقد است شکاف ناگهانی و فزاینده میان توقعات و بهره‌مندی‌ها، قطع نظر از این که واقعی یا واهی باشند، باعث بروز احساس محرومیت نسبی می‌شود (گور، ۱۳۷۹: ۱۵۰). اما به نظر مرتون احساس محرومیت نسبی حالتی است روانی و احساس کمبودی است که فرد با گروه یا فردی که برای او الگو و مرجع است بروز می‌کند. چنان چه فرد خود را با افراد یا گروهی که شخص دوست دارد شرایط مشابهی با وی داشته باشند مقایسه نموده و به این پنداشت و ارزیابی ذهنی برسد که شرایط وی نسبت به مرجع مقایسه ناهمانند است، دچار احساس محرومیت نسبی شده و در صورت تداوم و تعمیم این احساس به نارضایتی، انحراف و شورش می‌انجامد (ماروین، ۱۹۸۵؛ به نقل از معیدفر و ذهانی، ۱۳۸۴: ۱۴۲). با این وصف، علت نارضایتی شغلی معلمان در این نظریه مقایسه‌ای است که آنان میان وضعیت، امکانات و مزایای شغلی خود با وضعیت، امکانات و مزایای شغلی مشاغل دیگر مانند کارمندان بانک و شرکت نفت که از لحاظ وضعیت معیشتی و رفاهی در وضعیتی مناسب‌ترند انجام می‌دهند و براساس آن احساس نارضایتی می‌کنند.

### ملوین سیمن

ملوین سیمن در زمره نخستین روان‌شناسان اجتماعی است که کوشید، مفهوم بیگانگی روانی را در قالبی منظم و منسجم تدوین و تعریف کند. او برای این پندار که بیگانگی معلول عقلی واحد است خط بطلان می‌کشد. سیمن کوشید ضمن ارائه تعریف مفهومی از بیگانگی و مشخص نمودن تیپولوژی الیناسیون، صدور انواع تظاهرات رفتار بیمارگونه را در پنج نوع قابل تمیز که به نظر او رایج‌ترین و متداول‌ترین صور کاربرد مفهومی واژه در ادبیات، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی است نشان دهد. اشکال پنج‌گانه سیمن درباره از خود بیگانگی عبارتند از: بی‌هنجاری یا نابهنجاری، بی‌توانی یا ناتوانی یا بی‌قدرتی، بیهودگی یا پوچی یا بی‌هدفی (احساس بی‌فعالیتی یا احساس بی‌محتوایی)، احساس بیگانگی از جامعه یا احساس انزوای اجتماعی و احساس

بیگانگی از خود یا احساس تنفر از خویشتن. چنان چه از این تقسیم‌بندی بر می‌آید «از خود بیگانگی» یکی از اشکال پیدایی «بی خود شدن» یا الیناسیون است نه تمام آن. ملوین سیمن به حوزه روان‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی تعلق دارد و علل بیگانگی را بروکراسی و ساختار دیوان‌سالاری مدرن، عدم تجانس بین رفتار فرد و سیستم پاداش جامعه می‌داند موضوع بیگانگی او مثل سایر روان‌شناسان «خود» است. سیمن در نهایت از خود بیگانگی را انتخابی می‌داند (محسنی‌تبریزی، ۱۳۷۰: ۳۳).

### پیشینه تحقیق

پارکیز و کارترین (۱۹۸۶)، مطالعه در زمینه عوامل مختلفی که روی عملکرد معلمان و دبیران اثر دارد انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که علاقه انگیزه و احساس تعهد معلمان نسبت به شغل خود ارتباط معنی‌داری با موفقیت آنان در تدریس دارد. به عبارت دیگر، افرادی که حرفه معلمی را با علاقه انتخاب کرده‌اند و دارای احساس تعهد و انگیزه نسبت به کار خود باشند عملاً موفق‌تر از معلمان خواهند بود که بدون انگیزه حرفه معلمی را انتخاب کرده‌اند.

اینگرسول (۲۰۰۱)، گزارش می‌کند، عواملی که باعث نارضایتی شغلی معلمان در تحقیق وی شده‌اند، عبارتند از: دستمزد پایین حمایت ناکافی از سوی سازمان‌های اداره‌کننده مدارس، مشکلات انطباقی دانش‌آموزان و محدود بودن کاربرد توانایی معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدارس.

مطالعات روکو و کاستانسکی (۲۰۰۱)، نشان داد که مهم‌ترین عواملی که موجب رضایت شغلی می‌گردند شامل کارهایی که به لحاظ ذهنی چالش برانگیزند، پاداش‌های منصفانه، وضعیت‌های کاری حمایت شده و حمایت همکاران است.

مرتلر (۲۰۰۲)، بیان می‌دارد بین سنوات تدریس و رضایت شغلی و عملکرد معلمان رابطه وجود دارد به عبارتی معلمان با سابقه تدریس کمتر در مقایسه با معلمان با سنوات تدریس بیشتر از رضایت شغلی بیشتری برخوردارند.

تورنتون (۲۰۰۴)، نارضایتی شغلی را یکی از عوامل پیش‌بینی کننده ثبات معلم می‌داند. در این تحقیق دلایل نارضایتی عبارتند از: فقدان مواد و منابع آموزشی، تصمیم‌گیری، دستمزد پایین، فقدان انگیزش دانش‌آموزان و کمبود محیط آموزشی است.

رضوی اسکندانی (۱۳۷۳)، در تحقیقی تحت عنوان ضرورت شناخت نیازهای معلمان و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد که ۸۰/۸ درصد معلمان عمدتاً نقش حقوق متناسب و کافی را در بالا بردن علایق شغلی‌شان موثر می‌دانند. ۷۰ درصد از معلمان اظهار داشتند که معلمان از ارزش اجتماعی مناسب برخوردار نیستند و ۵۹ درصد از معلمان، داشتن شغل دوم را باعث پایین آمدن کارایی دانستند و ۷۰ درصد معلمان تأثیر مشکلات اقتصادی و اثر سود آن را در کیفیت تعلیم و تربیت مورد تأیید قرار دادند.

انتظارات معلم بر عملکرد دانش‌آموزان یکی دیگر از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی آنان است. برخی از محققان از جمله روزنتال و جاکوبسن اظهار داشته‌اند که عملکرد بهتر دانش‌آموزان ناشی از انتظارات بیشتر معلمان از آنان بوده است و بنابراین انتظاراتی که معلم از دانش‌آموزان دارد بر چگونگی پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر دارد و بنا به تحقیقات دانشمندان انتظارات معلم از دانش‌آموزان و انتظارات دانش‌آموزان از عملکرد معلمان بر افزایش کیفیت نتایج فعالیت و کار همدیگر تأثیر دارد (کدیور، ۱۳۷۲؛ به نقل از عبداللهی، ۱۳۷۸). نتایج تحقیق نخودچی (۱۳۸۰)، در مورد بررسی رابطه بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با معلمان بومی، نیمه‌بومی و غیربومی نمایانگر این واقعیت است که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با معلمان بومی به طور معناداری بیشتر از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با معلمان غیربومی است. هم‌چنین یافته‌های به دست آمده نشان داد، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با معلمان غیربومی که معلم آنان در محل خدمت و یا نزدیکی آن سکونت می‌کنند بیشتر از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانی بوده که معلم آن‌ها همه روزه بین محل سکونت اصلی و محل خدمت در ایاب و ذهاب بوده‌اند. نتایج دیگر این تحقیق نشان می‌دهد، تمایل معلمان برای ترک روستای محل خدمت خود در مناطق محروم به طور معناداری بیشتر از مناطق برخوردار است. اما این تمایل بر میانگین نمرات کلاسی دانش‌آموزان تأثیر معناداری ندارد و آموزش و پرورش با افزایش حقوق و مزایای مادی و تأمین مسکن معلمان در مناطق محروم می‌تواند تمایل آنان را برای خدمت در این مناطق افزایش دهد.

رحمانی در تحقیق خود، کیفیت آموزش و پرورش را تابعی از مجموع کیفیت‌های دانش‌آموز، معلم، امکانات و خدمات می‌داند که در این میان کیفیت دانش‌آموز و معلم را دو عامل مستقل، مهم و جمع‌ناپذیر توصیف کرده است (رحمانی، ۱۳۸۱: ۱۲). نصر اصفهانی به نقل از «فیلیپ کویز» اهداف آموزش، برنامه‌های درسی، معلمان، روش‌های تدریس و تکنولوژی آموزشی را ۵ عامل مهم تأثیرگذار بر کیفیت آموزشی دانسته و در این میان معلمان را اصلی‌ترین عامل در فرایند تدریس و یادگیری معرفی کرده است (نصر اصفهانی، ۱۳۷۱: ۳۹). مشکلات معلمان غیربومی و تأثیر آن بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، بدون شک دوری از وطن و کانون گرم خانواده، اجاره‌نشینی و پرداخت اجاره بهای سنگین، نبود مسکن مناسب، وجود مشکلات مربوط به ازدواج و مسئله انتقال، نگرانی‌ها و دغدغه‌های فکری فراوانی را برای معلمان غیربومی به وجود می‌آورد و موجب می‌شود که معلم نتواند با تمام توان و علاقه در کلاس درس حضور یافته و به آموزش بپردازد، و بدون شک این امر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آنان تأثیر منفی گذاشته و معلم نمی‌تواند به اهداف مورد نظر که لازمه تعلیم و تربیت است، دست یابد.

### فرضیه‌های تحقیق

۱. بین میزان کیفیت آموزشی و میزان ارزش‌های جمع‌گرایانه در معلمان بومی و غیربومی همبستگی وجود دارد.



۲. بین میزان کیفیت آموزشی و میزان بیگانگی اجتماعی در معلمان بومی و غیربومی همبستگی وجود دارد.

۳. بین میزان کیفیت آموزشی و میزان رضایت شغلی در معلمان بومی و غیربومی همبستگی وجود دارد.

۴. میزان کیفیت آموزشی بر اساس امکانات ایاب و ذهاب معلمان بومی و غیربومی متفاوت است.

۵. میزان کیفیت آموزشی بر اساس جنسیت معلمان بومی و غیربومی متفاوت است.

۶. بین میزان کیفیت آموزشی و سنوات تدریس معلمان بومی و غیربومی همبستگی وجود دارد.

۷. میزان کیفیت آموزشی بر اساس مدرک تحصیلی معلمان بومی و غیربومی متفاوت است.

### تعریف نظری و عملیاتی متغیرهای تحقیق

#### کیفیت آموزشی:

یعنی درجه مقبولیت بر اساس آن چه در معیارها و هدف‌های آموزشی مشخص شده است (میرکمالی و میرصنایع، ۱۳۸۰). کیفیت بستگی به کیفیت عوامل دارد که در تولید این خدمت مشارکت می‌نمایند، این عوامل عبارتند از: کیفیت فراگیران به عنوان دریافت کنندگان آموزشی (والکر، ۱۹۷۹؛ به نقل از صالحی عمران، ۱۳۸۵: ۴۳).

کیفیت معلمین به عنوان عرضه کنندگان خدمات آموزشی.

کیفیت امکانات و تجهیزات ضروری برای فراهم آوردن محیطی مطلوب برای عمل آموزشی.

کیفیت خدمات اداری و سازمان‌های هدایت کننده و برنامه‌ریزان آموزشی (ساجاروپولوس و وودهاال، ۱۹۸۵، به نقل از صالحی عمران، ۱۳۸۵: ۴۴).

در این پژوهش کیفیت آموزشی بر اساس میانگین نمرات کسب شده پرسشنامه محقق ساخته بدست آمد.

#### رضایت شغلی:

«واکنش عاطفی فرد نسبت به شغل خود، که ناشی از مقایسه نتایج شغل با آن چیزی است که انتظارش را دارد» (کرنی و همکاران، ۱۹۹۲؛ به نقل از معیدفر و ذهانی، ۱۳۸۴: ۱۳۸). در این پژوهش رضایت شغلی بر اساس معرف‌های ادامه فعالیت در آن سازمان، استخدام در آن سازمان، افتخار به معلم بودن، کافی بودن درآمد، خدمات تفریحی و فرهنگی، خدمات بهداشتی و درمانی، روابط صمیمی، مشکل بودن شغل معلمی، باز نشسته شدن سنجیده می‌شود.

#### اولویت‌های ارزشی:

از نظر آلن بیرو، ارزش، میزان توانایی یک شیء، اندیشه یا شخص، در ارضای یک میل، نیاز یا تمنای انسان است (بیرو، ۱۳۶۶: ۴۴۵). راکیچ، معتقد است که ارزش، عقیده پایداری درباره شیوه خاصی از رفتار یا

هدف نهایی وجود است که از نظر فردی یا اجتماعی در برابر شیوه رفتار یا هدف دیگری قابل توجیه است (به نقل از داریاپور، ۱۳۸۱: ۸۶). شوارتز، ارزش‌های بشری را عبارت از اهداف فراموقعی می‌داند که به مثابه اصول راهنما در زندگی فرد یا گروه به کار رفته و از نظر اهمیت تفاوت دارند. معنای هر ارزش در الگوی تجربی، پیوسته با سایر ارزش‌ها و از جایگاه آن ارزش در ساختار روابط میان تمام ارزش‌ها، منعکس می‌گردد (به نقل از داریاپور، ۱۳۸۱: ۸۷).

### بیگانگی اجتماعی:

از نظر اریک فروم بیگانگی اجتماعی، حالتی است که در آن شخص خود را غریبه‌ای حس می‌کند. دیگر خود را مرکز عالم به حساب نمی‌آورد و خالق اعمال خود نیست، بلکه اعمال و نتایج، بروی حاکم هستند، از آن‌ها اطاعت می‌کند یا حتی آن‌ها را ستایش می‌نماید (فروم، ۱۳۶۰: ۱۴۷). سیمن میزان و درجه هر رفتاری را براساس پاداش‌های مورد نظر آتی می‌بیند و چون مارکس معتقد است که پاداش منحصرأ در خود عمل نهفته نیست بلکه به کار امری خارجی است. کارگر کار می‌کند بدون این که به ارزش کار خود واقف باشد و از نتایج کار خود مطلع گردد (محسنی تبریزی، ۱۳۸۰: ۶۸). در این تحقیق برای سنجش بیگانگی اجتماعی معلمان پنج بعد بیگانگی اجتماعی ملوین سیمن استفاده شده است. سیمن پنج متغیر را به عنوان ابعاد بیگانگی معرفی می‌کند که عبارتند از: احساس بی‌قدرتی، احساس بی‌هنجاری، احساس انزوای اجتماعی، احساس بی‌معنایی و احساس بیگانگی از خود.

### معلمان بومی و غیربومی:

در این تحقیق منظور از معلمان بومی معلمان هستند که منطقه آموزشی آن‌ها محل تولد آن‌ها می‌باشد و در همان منطقه آموزشی استخدام شده‌اند و به خدمت آموزشی مشغول هستند. معلمان غیربومی: معلمان هستند که در مناطق آموزشی دیگر استخدام شده‌اند و به صورت انتقال موقت و یا جهت گذراندن تعهد خدمت، به صورت رسمی و غیررسمی در منطقه آموزشی فعلی مشغول هستند.

### روش تحقیق

این تحقیق از لحاظ معیار اجرایی، تحقیق کاربردی است. در این پژوهش سعی بر آن است تا مسائل و مشکلات اجتماعی و فرهنگی معلمان بومی و غیربومی منطقه تیکمه‌داش و رابطه آن با کیفیت تدریس آنان مورد بررسی قرار گیرد. از لحاظ زمانی این پژوهش جزو تحقیقات مقطعی است، زیرا فقط در یک مقطع زمانی انجام می‌گیرد.

### ابزار گردآوری اطلاعات

برای گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه استفاده شد، برای سنجش مشکلات و مسائل معلمان بومی و غیربومی از پرسشنامه محقق ساخته و سنجش کیفیت آموزشی معلمان مدارس نیز پرسشنامه‌ای طراحی گردید.

### جامعه آماری، حجم نمونه و شیوه نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل معلمان بومی و غیربومی منطقه تیکمه‌داش به تعداد ۳۷۱ نفر که در مدارس سه گانه مشغول به تدریس هستند. از این تعداد ۱۹۹ نفر مرد و ۱۷۲ نفر زن بودند. در این تحقیق برای برآورد حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد که به شرح زیر می‌باشد:

$$n = \frac{Nt^2pq}{Nd^2 + t^2pq} = 188 / 73$$

در این فرمول: n: حجم نمونه N: جامعه آماری ۱/۹۶ = t: ضریب اطمینان ۹۵٪

d=۰/۰۵ = دقت احتمالی مطلوب p=۰/۵: نسبت صفت در جامعه. q=۱-p

اگر نسبت n بر N مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ باشد، برآورد حاصل از مرحله اول کافی است ولی اگر نسبت مزبور بزرگتر از ۰/۰۵ باشد، n باید برای محدودیت جمعیت تصحیح شود فرمول تصحیح n از این قرار است (سرای، ۱۳۷۲: ۱۳۰):

$$n = \frac{n}{1 + \frac{n}{N}} = 125 / 15$$

براین اساس حجم نمونه برابر ۱۲۵ نفر شد که از این تعداد ۵۲ نفر معلم بومی و ۷۳ نفر معلم غیربومی و ۵۸ نفر معلم زن و ۶۷ نفر معلم مرد می‌باشند. نمونه‌ها به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم نمونه انتخاب گردیدند.

### اعتبار و پایایی تحقیق

اعتبار ابزار اندازه‌گیری با استفاده از اعتبار صوری سنجیده شد به طوری که سوالات پرسشنامه توسط اساتید محترم راهنما و مشاور مورد بررسی قرار گرفت. پایایی سوالات پرسشنامه به تفکیک هر یک از عامل‌ها، با استفاده از تکنیک آلفای کرونباخ به دست آمد. نتایج آزمون آلفای کرونباخ برای هریک از متغیرها در جدول (۱) آورده شده است.

جدول (۱): پایایی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	مقدار پایایی محاسبه شده	تعداد گویه‌ها
رضایت شعلی	۰/۷۱۶۰	۱۰
بیگانگی اجتماعی	۰/۹۳۶۸	۳۰
اولویت‌های ارزشی	۰/۶۶۵۸	۴
کیفیت آموزشی	۰/۸۵۲۰	۲۲

## نتایج یافته‌ها

جدول (۲): توزیع فراوانی وضعیت جنسی معلمان مورد مطالعه

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
زن	۵۸	۴۶/۴
مرد	۶۷	۵۳/۶
کل	۱۲۵	۱۰۰

بومی یا غیربومی بودن	بومی	غیربومی
بومی	۵۲	۵۸/۴
غیربومی	۷۳	۴۱/۶
کل	۱۲۵	۱۰۰

جدول (۳): آماره‌های توصیفی مربوط به متغیر مستقل

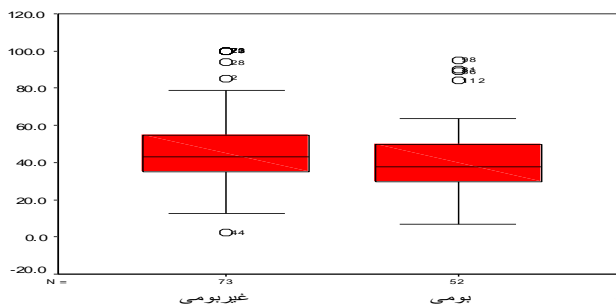
گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب کجی	حداقل	حداکثر	آزمون کالموگروف	سطح معنی‌داری
سابقه تدریس	۵۲	۱۱/۴۲	۵/۸۹	۰/۷۳۱	۳	۲۵		
رضایت شغلی	۷۳	۸/۰۶	۳/۹۲	۱/۱۳	۲	۲۰	۱/۲۴۷	۰/۰۸۹
ارزش‌های جمع‌گرایانه	۷۳	۴۵/۷۲	۲۱/۷۰	۱/۰۱	۱۴/۱۷	۹۳	۱/۰۹۸	۰/۱۷۹
بیگانگی اجتماعی	۷۳	۴۹/۸۱	۱۹/۸۳	۰/۲۲۳	۳/۳۳	۹۲/۱۰	۱/۰۵۵	۰/۲۱۵
	۷۳	۵۰/۷۶	۲۰/۸۸	۰/۲۴۱	۱۵	۱۰۰	۸۹/۱۷	
	۷۳	۶۰/۲۲	۲۱/۶۶	-۰/۴۵۲	۱۳	۱۰۰		
	۷۳	۵۳/۰۴	۱۹/۲۸	۰/۵۰۰	۲۰	۱۰۰		
	۷۳	۴۸/۲۰	۱۶/۱۰	۰/۱۹۸	۱۵	۸۹/۱۷		

## آماره‌های توصیفی مربوط به متغیر میزان کیفیت آموزشی

میانگین و انحراف استاندارد این متغیر در بین معلمان بومی و غیر بومی به ترتیب  $۴۰/۱۱ \pm ۱۹/۳۹$  و  $۴۷/۵۹ \pm ۲۱/۳۳$  به دست آمده است. هم‌چنان که ملاحظه می‌شود میانگین کیفیت آموزشی در بین معلمان غیربومی بهتر از معلمان بومی بوده است.

جدول (۴): آماره‌های مربوط به متغیر میزان کیفیت آموزشی

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب کجی	حداقل	حداکثر	آزمون کالموگروف	سطح معنی‌داری
۵۲	۴۰/۱۱	۱۹/۳۹	۱/۰۲۷	۶/۸۲	۹۵	۱/۴۵۶	۰/۲۹
۷۳	۴۷/۵۹	۲۱/۳۳	۰/۹۰۷	۲/۲۷	۱۰۰		



نمودار (۱): آماره‌های مربوط به متغیر میزان کیفیت آموزشی

- همبستگی بین میزان کیفیت آموزشی با متغیرهای پیش‌بین (ارزش‌های جمع‌گرایانه، بیگانگی اجتماعی، رضایت شغلی و سنوات تدریس) در معلمان بومی و غیربومی برای سنجش همبستگی بین میزان کیفیت آموزشی با متغیرهای پیش‌بین ذکر شده در جدول شماره (۵) از آزمون پارامتری ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید، که نتایج یافته‌ها در جدول مذکور آمده است.

جدول (۵): همبستگی بین میزان کیفیت آموزشی با متغیرهای پیش‌بین

کیفیت آموزشی	متغیرها	گروه مورد مطالعه
$r = 0/398$ $P = 0/000$ $n = 52$	ارزش‌های جمع‌گرایانه	معلمان بومی
$r = 0/527$ $P = 0/000$ $n = 73$		معلمان غیربومی
$r = -0/345$ $P = 0/012$ $n = 52$	بیگانگی اجتماعی	معلمان بومی
$r = -0/445$ $P = 0/000$ $n = 73$		معلمان غیربومی
$r = 0/598$ $P = 0/000$ $n = 52$	رضایت شغلی	معلمان بومی
$r = 0/681$ $P = 0/000$ $n = 73$		معلمان غیربومی
$r = -0/053$ $P = 0/709$ $n = 52$	سنوات تدریس	معلمان بومی
$r = -0/321$ $P = 0/000$ $n = 73$		معلمان غیربومی

- تفاوت میزان کیفیت آموزشی براساس امکانات ایاب و ذهاب معلمان بومی و غیربومی برای آزمون این فرضیه که دو متغیر مستقل کیفی یعنی امکانات ایاب و ذهاب و گروه معلمان بومی و غیربومی و متغیر وابسته کیفیت آموزشی تشکیل شده بود که از آزمون تحلیل واریانس دوراهه بین گروهی استفاده شد. درجدول شماره (۶) مقدار آزمون و سطح معنی‌داری گزارش شده است. مقدار sig برای عامل گروه معلمان بومی و غیربومی برابر ۰/۰۵۸ است که نشان از عدم اختلاف میانگین کیفیت آموزشی براساس معلمان بومی و غیربومی دارد. این مقدار برای امکانات ایاب و ذهاب نیز ۰/۰۴۷ به دست آمده است که این نیز عدم اختلاف را نشان می‌دهد. ولی در اثر متقابل گروه معلمان بومی و غیربومی و امکانات ایاب و ذهاب سطح معنی‌داری آزمون برابر ۰/۲۳۳ است که می‌توان گفت اثر متقابل بین دو عامل وجود ندارد.

جدول (۶): مقایسه کیفیت آموزشی براساس امکانات معلمان بومی و غیربومی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی‌داری
گروه	۳۲۸۰/۵۷۰	۱	۳۲۸۰/۵۷۰	۸/۴۹۸	۰/۰۵۸
امکانات	۱۷۰۸۹/۷۳۶	۲	۸۵۴۴/۶۸۶	۲۰/۱۸۴	۰/۰۴۷
گروه * امکانات	۸۴۶/۶۷۹	۲	۴۲۳/۳۴۰	۱/۴۷۳	۰/۲۳۳
خطا	۳۴۱۹۶/۳۰۲	۱۱۹	۲۸۷/۳۶۴		

- تفاوت میزان کیفیت آموزشی براساس جنسیت معلمان بومی و غیربومی برای آزمون این فرضیه که دو متغیر مستقل کیفی یعنی جنسیت و گروه معلمان بومی و غیربومی و متغیر وابسته کیفیت آموزشی تشکیل شده بود که از آزمون تحلیل واریانس دوراهه بین گروهی استفاده شد. درجدول شماره (۷) مقدار آزمون و سطح معنی‌داری گزارش شده است. مقدار sig برای عامل جنسیت برابر ۰/۵۳۳ است که نشان از عدم اختلاف میانگین کیفیت تدریس براساس جنسیت پاسخگویان دارد. این مقدار برای دو گروه بومی و غیربومی نیز ۰/۵۵۶ به دست آمده است که این نیز عدم اختلاف را نشان می‌دهد. ولی در اثر متقابل جنسیت و گروه سطح معنی‌داری آزمون برابر ۰/۰۰۶ است که می‌توان گفت اثر متقابل بین دو عامل وجود دارد.

جدول (۷): مقایسه کیفیت آموزشی براساس جنسیت معلمان بومی و غیربومی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی‌داری
جنسیت	۲۳۴۱/۹۱	۱	۲۳۴۱/۹۱	۰/۸۱۵	۰/۵۳۳
گروه	۲۰۱۹/۵۹	۱	۲۰۱۹/۵۹	۰/۷۰۳	۰/۵۵۶
جنسیت * گروه	۲۸۷۴/۳۸۷	۱	۲۸۷۴/۳۸۷	۷/۶۸۴	۰/۰۰۶
خطا	۴۵۲۶۰/۲۰	۱۲۱	۳۷۷/۰۵۱		

- تفاوت میزان کیفیت آموزشی براساس مدرک تحصیلی معلمان بومی و غیربومی برای آزمون این فرضیه که دو متغیر مستقل کیفی یعنی مدرک تحصیلی و گروه معلمان بومی و غیر بومی و متغیر وابسته کیفیت آموزشی معلمان تشکیل شده بود که از آزمون تحلیل واریانس دو راهه بین گروهی استفاده شد. در جدول شماره (۸) مقدار آزمون و سطح معنی‌داری گزارش شده است. مقدار sig برای عامل گروه معلمان بومی و غیربومی برابر ۰/۳۸۷ است که نشان از عدم اختلاف میانگین کیفیت آموزشی براساس گروه معلمان بومی و غیربومی دارد. این مقدار برای مدرک تحصیلی نیز ۰/۰۳۲ بدست آمده است، که این نیز عدم اختلاف را نشان می‌دهد. همچنین در اثر متقابل مدرک تحصیلی و گروه سطح معنی‌داری آزمون برابر ۰/۹۲۴ است که می‌توان گفت اثر متقابل بین دو عامل وجود ندارد.

جدول (۸): مقایسه کیفیت آموزشی براساس مدرک تحصیلی معلمان بومی و غیربومی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی‌داری
گروه	۱۹۵/۳۳۸	۱	۱۹۵/۳۳۸	۰/۷۵۵	۰/۳۸۷
تحصیلات	۲۵۰۵/۱۲۹	۳	۸۳۵/۰۴۳	۱۲/۷۹۰	۰/۰۳۲
گروه * تحصیلات	۱۹۵/۸۷۳	۳	۶۵/۲۹۱	۰/۱۵۸	۰/۹۲۴
خطا	۴۷۴۰۰/۳۷۱	۱۱۵	۴۱۲/۱۷۷		

### نتایج تحقیق

با توجه به این که نتایج تحقیق حاضر با بیشتر یافته‌های تحقیقات قبلی که در پیشینه تحقیق به آن -ها اشاره گردید همخوانی دارد می‌توان گفت که تحقیق حاضر از پشتوانه تئوریک قوی برخوردار بوده و نتایج حاصل از آن را می‌توان به جامعه‌ی آماری تعمیم داد، از این رو به برخی از نتایج تحقیقات قبلی اشاره می‌گردد.

یافته‌ها حاکی از آن بود که رضایت شغلی به عنوان یک فاکتور مهم می‌تواند نقش مهمی در افول یا عملکرد معلمان و کیفیت تدریس آن‌ها داشته باشد. این یافته با یافته‌های تحقیقات پیشین از جمله اینگرسول (۲۰۰۱)، پارکیز و کارتارین (۱۹۸۶)، مرتلر (۲۰۰۲) و تورنتون (۲۰۰۴)، همسو می‌باشد.

بیگانگی اجتماعی نیز به عنوان یکی از متغیرهای مستقل همبستگی معکوسی با کیفیت آموزشی داشت. مطالعات هافمن (۲۰۰۵)، نیز حاکی از آن بود که کارکنانی که احساس بیگانگی و نابرابری می‌کنند از عملکرد پایینی برخوردار بودند. مارکس دور ماندن کارگر از محصولات کارش را موجب بیگانگی وی می‌داند. افراد در این نظام روابط تبدیل به جزئی کوچک می‌شوند که دستورات را بدون اندیشه در ماهیت آن‌ها انجام می‌دهند. بنابراین در قاموس مارکس انسان خود را سازنده جهان نمی‌داند و روحیه آفرینشگری را از دست می‌دهد و تمامی نهادهای عمده جامعه سرمایه‌داری، از این دولت گرفته تا اقتصادی سیاسی دچار از خود بیگانگی‌اند.

پیتر بلاو در نظریات خود به روابط غیررسمی در کار توجه کرده و برای کاهش احساس بیگانگی راه‌حلی ارائه می‌دهد و آن این که اموراتی که از طریق روابط رسمی قابل حل نیستند با ایجاد جو صمیمی و روابط انسانی قابل حل می‌شوند و در پیچ و خم‌های سازمانی باقی نمی‌مانند.

نظریه عقلانیت وبر بیگانه شدن آدمی از خود و از کار را با توجه به ویژگی‌های نظام اجتماعی که این تئوری بر آن‌ها صحنه می‌گذارد توجیه می‌کند. از ویژگی‌های نظام بوروکراتیک، روابط رسمی، انعطاف-ناپذیری و عدم توجه به احساسات شخصی است. در این نظام بوروکراتیک، هر فرد وظیفه‌ای تخصصی برعهده دارد و فقط ملزم به انجام آن است و از روند کار در دیگر بخش‌ها آگاهی ندارد. او تبدیل به جزی مکانیکی از سیستم بزرگ یک ماشین تولید می‌شود که سیستم، در صورت فقدان یک جزء کارش را با جزی همانند آن ادامه می‌دهد. در روند صنعتی شدن جوامع و پذیرش نگرش بوروکراتیک، پیامدهای آن تبدیل شد به بیگانه شدن آدمی از خود، و ایجاد نگرش شیء‌گرایی نسبت به انسان که بر طبق این نگرش انسان‌ها در نظام کاری که دارند به راحتی قابل تعویض هستند و آن ویژگی منحصر به فرد بودن و یکتا بودن خود را از دست داده‌اند. بنابراین یافته‌های تحقیق همسو با نظریه‌های پیشین می‌باشد.

در میان یافته‌های پژوهش، تفاوت کیفیت تدریس معلمان دارای سوابق مختلف از برجستگی خاصی برخوردار است و آن این که شاهد افول کیفیت تدریس معلمان به دنبال افزایش سنوات تدریس هستیم. براین اساس می‌توان گفت سابقه تدریس معلمان نه تنها توانایی‌های بنیادی تدریس آن‌ها را غنا نمی‌بخشد و ارتقا نمی‌دهد، بلکه به دلایل ناشناخته باعث افت عملکردهایشان نیز می‌شود. با افزایش سنوات تدریس، نمرات کیفیت تدریس معلمان روند کاهنده‌ای داشته است. نتایج تحقیق مرتلر (۲۰۰۲)، نیز نشان داد که معلمان با سابقه تدریس کمتر در مقایسه با معلمان با سنوات تدریس بیشتر عملکرد بهتری داشتند، که یافته‌های تحقیق حاضر نیز این را تایید می‌کند.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان چنین گفت که میزان کیفیت آموزشی مورد مطالعه در تحقیق حاضر در حد مطلوب نبوده است. شاید این نارسایی‌ها معلول شرایط شغلی معلمان و انگیزه‌ها و میزان رضایت ایشان در ارتقای حرفه‌ای است. چنان که شاهد افول عملکرد تدریس معلمان به دنبال افزایش سنوات تدریس و احساس بیگانگی در آن‌ها هستیم. این یافته‌ها بدان معنی است که محیط مدرسه و مجموع شرایط شغلی، حرفه‌ای، اجتماعی و ... به گونه‌ای بودند که نتوانستند حداقل عملکرد مطلوب معلمان را حفظ کنند و از توانایی‌های تدریس با کیفیت بهتر فاصله گرفته‌اند.

### پیشنهاد‌های کاربردی تحقیق

با توجه به این که میزان بیگانگی اجتماعی بر میزان کیفیت آموزشی تاثیر معکوس می‌گذارد، بنابراین شایسته است که با سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اساسی از میزان بیگانگی اجتماعی معلمان کاست که این خود موجب کیفیت بهتر آموزش در مدارس و تعالی جامعه آموزشی می‌گردد.



باتوجه به رابطه رضایت شغلی و ارزش‌های جمع‌گرایانه با کیفیت آموزشی، شایسته است که مسئولین امر با تمهیداتی موجبات رضایت خاطر معلمان را فراهم کرده و احساس تعلق به محل خدمت را با برنامه‌های معنوی در آنان تقویت نمایند.

همچنین سنوات تدریس بالا موجب افول کیفیت آموزشی بود که لازم است مسئولین آموزش و پرورش با برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت و ایجاد انگیزه برای شرکت در این کلاس‌ها روحیه جستجو، پژوهش و تعلیم و تربیت را در معلمان با سنوات تدریس بیشتر فراهم آورند تا از رخوت و بی‌انگیزه بودن آنان کاسته شود که این موجب بهبود کیفیت آموزشی خواهد شد.

### منابع

- آقامحمدی، ع. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر گرایش‌های ارزشی جوانان بر نگرش به رفاه اجتماعی در شهر تهران. *اقتصاد «اطلاعات سیاسی - اقتصادی»*. شماره‌های ۲۱۹ و ۲۲۰. صص ۱۶۱-۱۳۶.
- الماسی، م. (۱۳۸۵). بررسی اولویت‌های ارزشی دانش‌آموزان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه شیراز.
- پاک‌سرشت، م. (۱۳۶۷). کیفیت آموزشی، بررسی جنبه‌های شناختی آموزش و پرورش بر مبنای هدف. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*. سال اول، شماره ۲.
- داریا پور، ز. (۱۳۸۱). بررسی رابطه اولویت‌های ارزشی شهروندان تهرانی با جنسیت. *مجله فلسفه، کلام و عرفان*. نامه پژوهش، شماره ۳.
- ذوالفقار، م. (۱۳۷۵). بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیات علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- رحمانی، ح. (۱۳۸۱). *بررسی کیفیت آموزشی مدارس غیرانتفاعی دخترانه و پسرانه مقاطع راهنمایی و متوسط*. انتشارات سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی آذربایجان شرقی.
- رضوی اسکندانی، م. (۱۳۷۳). *ضرورت شناخت نیازهای معلمان و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان*. سربای، حسن. (۱۳۷۲). *مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق*. تهران: انتشارات سمت.
- عبداللهی، ح. (۱۳۷۸). بررسی عوامل موثر بر تحصیل دانش‌آموزان. *پژوهشنامه آموزش*. شماره ۲۰، صص ۱-۲.
- فرهم، ا. (۱۳۶۰). *فراسوی زنجیرهای پندار*. ترجمه: بهزاد، برکت. تهران: نشر پایزه.
- محسنی تبریزی، علیرضا. (۱۳۸۰). بررسی پیامدهای انزوای اجتماعی. *نامه علوم اجتماعی*. شماره ۲، صص ۲۳-۲۶.
- کزازی، ا. (۱۳۷۸). *مدیریت کنترل کیفیت فراگیر (نگرش کاربردی)*. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- گور، ر. (۱۳۷۹). *چرا انسان‌ها شورش می‌کنند؟*. ترجمه: علی، مرشدزاده. تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی، چاپ دوم.
- محسنی، م؛ و صالحی، پ. (۱۳۸۲). *رضایت اجتماعی در ایران*. تهران: انتشارات آرون.
- مسعودی، ر. (۱۳۸۳). *بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی مدارس راهنمایی ناحیه ۴ تبریز*. طرح پژوهشی.
- معیذفر، س؛ و ذهانی، ق. (۱۳۸۴). بررسی میزان نارضایتی شغلی معلمان و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن (مطالعه موردی معلمان شهر نیشابور). *مجله جامعه‌شناسی ایران*. دوره ششم، شماره ۱.
- میرکمالی، م؛ و میرصنایع، ژ. (۱۳۸۰). کنکاشی در بهره‌وری و ارائه الگو برای اندازه‌گیری آن در سازمان آموزشی. *فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش*. شماره مسلسل ۲۸.
- نخودچی، ج. (۱۳۸۰). *رابطه بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با معلمان بومی*. نیمه‌بومی و غیربومی استان آذربایجان شرقی.

- نصراصفهانی، ا. (۱۳۷۱). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس. **فصلنامه تعلیم و تربیت**. سال هشتم شماره یک، ۱۳۷-۱۳۸.
- هومن، ح. (۱۳۸۱). **تهیه و استاندارد ساختن مقیاس رضایت شغلی**. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی. چاپ اول.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. **American Educational Research Journal**. 38, P.p: 499-534.
- Parkes, M., & Kartharin, R. (1986). The Performance and Subsequent Status of Page Students. Academic and Predictors. **British Education Research Journal**. Vol. 15. 3. 19, P.p: 243-246.
- Mertler, C. (2002). Job Satisfaction and perception of Motivation Among Middle and High School Teachers. **Americans secondary Education**. 31, (1), P.p: 43-53.
- Rocca. A., D., Kostanski., M. (2001). **Burnout and Job satisfaction Amongst Victorian Secondary School Teacher: A Comparative Look at Contract and Permanent Employment**. ATEA Conference. Teacher Education: Chang of Heart, Mind and Action.
- Thornton, H. (2004). What can we learn about retaining teachers from PDS teachers'voices? [Electronic Version] **Middle School Journal**. 35(4). Retrieved May 23, 2005, from [http://www.nmsa.org/services/msj/msj\\_march2004.htm](http://www.nmsa.org/services/msj/msj_march2004.htm).
- Vidovich, Lesley & Slee, Roger. (2000). **The Unsteady, Ascendancy of Marke Accountability in Australian & English Higher Education**. Sydney University Association for Research in Education Conference.

Archive of SID