مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۷۲، بهار و تابستان، سال۱۴۰۳
Journal of research on Issues of Education

مقاله علمی پژوهشی | http://isoedmag.ir | Research Article

صفحه ۵-۲۴

عنوان: آیا مدارس ما مروج فرهنگی ایدئولوژیک هستند؟ تاملی بر تجربه‌های استخدام و تدریس معلمان

شیرکوه محمدی[۱]، جمال سلیمی* [۲] و صلاح الدین ابراهیمی[۳]

چکیده

پژوهش¬های مختلفی نشان داده¬اند که نظام آموزشی ایران، به تفاوت¬های فرهنگی توجهی کافی نداشته¬ و بیشتر مروجِ فرهنگ غالب و رسمی ملی به صورت مهندسی¬گونه¬ای است. کانونِ این پژوهش¬ها بر درون¬دادهای نظام آموزشی متمرکز بوده است. پژوهش حاضر با تکیه بر روش آمیخته اکتشافی تلاش داشت تا هم درون¬دادها و هم فرایندهای آموزشی را مورد بررسی قرار دهد تا به راستی¬آزمایی این ادعا بپردازد که آیا چنین ادعایی، با واقعیتِ موجود در نظام آموزشی همخوانی دارد. به این ترتیب، در بخش کیفی، ابتدا تجربه¬های زیسته¬ی معلمان از ملاک¬هایی که برای انتخاب و استخدامشان در نظر گرفته شده بود، واکاوی شد (درون¬دادها) و سپس در بخش کمی، موفقیت معلم در کلاس درس بر مبنای ملاک¬های مطرح شده پیش بینی شد (فرایندها). یافته¬های این پژوهش نشان داد که در استخدام معلمان به هویتی علمی و هویتی ایدئولوژیک بها داده می¬شود و بدان دلیل ملاک¬هایی مانند موفقیت¬های شخصی، امتیازهای ویژه و مبانی اعتقادی و اخلاقی مطرح می¬شوند. با این وجود، تنها موفقیت¬های شخصی معلم است که می¬تواند موفقیت او در کلاس درس را پیش بینی کند. این نشان می¬دهد که هویتِ ایدئولوژیک تنها در درون¬دادها نمود یافته¬ها است و عملاً در فرایندهای کلاسی و درسی نهادینه نشده است. به این ترتیب، ایدئولوژیک دانستن نظام آموزشی ایران چندان با واقعیت¬های نظام آموزشی همخوانی ندارد.

اطلاعات مربوط به مقاله

کلید واژگان
استخدام معلم، هویت مدرسه، فرهنگ سازمانی، فرهنگ ایدئولوژیک.

[۱]. عضو هیات علمی دانشگاه سمنان، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.
sh.mohammadi@semnan.ac.ir
[۲]. نویسنده مسئول: عضو هیات علمی دانشگاه کردستان، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه کردستان، کردستان، ایران.
j_salimi2003@yahoo.com
۳. استادیار دانشگاه فرهنگیان salah.mahabad@gmail.com

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

مقدمه

از گذشته تا به امروز، تعلیم و تربیت با فرهنگ، ارتباطی ناگسستنی داشته است. به طوریکه به باورِ بسیاری، تربیت، پرداختن به فرهنگ و در مسیر آن حرکت کردن است. برای مثال، نقیب‌زاده (۱۳۹۰) تربیت را رو آوردن آزادانه و آگاهانه به سمت فرهنگ می‌داند و برای بسیاری از اندیشمندان غربی مانند کانت (به نقل از نقیب‌زاده، ۱۳۹۰)، دست‌یافتن به گوهرِ انسانی در گرو برخوداری از فرهنگ است. برخورداری از فرهنگ نیز در سایه‌ی تعلیم‌وتربیت محقق می‌شود. پر بیراه هم نبود که در گذشته، به وزارت آموزش‌وپرورش، وزارت فرهنگ و به کارکنانش، فرهنگی می‌گفتند. این ارتباط اجتناب‌ناپذیر بسیاری را بر آن داشته است تا با نگاه فرهنگی به تبیین سازوکارهای نظام آموزشی بپردازند. بر اساس این نگاه، از آنجا که فرهنگ شامل ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها و رفتارهایی است که نه تنها در بین اعضای یک جامعه مشترک است بلکه کیفیتی متمایز در اعضای آن جامعه ایجاد می‌کند، بنابراین، اعضای هر جامعه و فرهنگی، سرشتی خاص و منحصر به فرد را تجربه می‌کنند که بدان هویت فرهنگی می‌گویند (شاین، ۲۰۱۰). به دیگر سخن، هر مدرسه موضعی فرهنگی را اتخاذ کرده و در سازوکارهای خویش آن موضع را نهادینه می‌کند. به این ترتیب است که دانش‌آموزان در هر مدرسه، هویتی خاص و منحصر به فرد را تجربه می‌کنند. هم بدان دلیل است که در توصیف مدارس موفق نیز چنین گفته‌اند که آن مدارس، حد و مرزهایی به دور خود کشیده‌اند و در آن حد و مرز، تنها ارزش‌ها و باورهایی خاص را ترویج می‌دهند که بدان هویت فرهنگی می‌گویند (بوش، ۲۰۱۰؛ لوسیا و لپسینگر، ۲۰۱۵).

اگر این قول را بپذیریم پس انتظار بر آن است که هر نظام آموزشی، مروج هویت فرهنگی خاصی باشد. البته تشخیص چنین هویتی تنها با تکیه بر پژوهش‌های علمی ممکن است. در همین راستا نیز پژوهش‌های مختلفی تلاش داشته‌اند تا هویت مدارس در ایران را شناسایی و ارزیابی کنند. بسیاری از این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مدارس ما، مروجِ هویتی مهندسی گونه‌اند و چندان به تفاوت‌های فرهنگی، قومی و مذهبی توجهی نداشته‌اند. برخی از این پژوهش‌ها به تحلیلِ موشکافانه‌ی سندهای بالادستی و سیاست‌های تدوین شده پرداخته‌اند (صادقی، ۱۳۸۹)؛ برخی نیز بر برنامه‌های درسی و کتاب‌های تدوین شده در مدارس متمرکز شده‌اند (هواس‌بیگی، صادقی، ملکی و قادری، ۱۳۹۹)؛ برخی نیز به سنجش سواد و آگاهی معلمان مدارس از هویت چندفرهنگی پرداخته‌اند (مکرونی، ۱۳۸۹)؛ همه‌ی این پژوهش‌ها هم صدا با هم نشان داده‌اند که آموزش چندفرهنگی، تنوع مذهبی، قومی و فرهنگی در نظام آموزشی نادیده گرفته شده است و آشکار و پنهان ادعا کرده‌اند که نظام آموزشی به نوعی برای همسان کردن و یکپارچه کردن همه‌ی گوناگونی‌ها گام بر می‌دارد. اگر نیک، کانون پژوهشِ تمامی این پژوهش‌ها را بشکافیم درمی‌یابیم که تمامی آن‌ها بر درون‌دادهای نظام آموزشی متمرکز شده‌اند. یعنی تمامی ورودی‌هایی که وارد نظام آموزش می‌شوند. اما آیا تنها با تمرکز بر این درون‌دادها می‌توان ادعای مهندسی بودن فرهنگِ مدارس داشت؟ آیا به رغمِ تلاش سازمان‌دهی شده در سیاست‌ها و برنامه‌های سازمانی و آموزشی برای انتقالِ یک هویت فرهنگی یک دست و ایدئولوژیک می‌توان ادعا کرد که لزوماً در عمل نیز چنین رویه‌ای بی‌کم‌وکاست پیاده می‌شود؟

با تکیه بر سه دسته از شواهد مشخص می‌شود که نمی‌توان با قطعیت چنین ادعایی را مطرح کرد. اول، پژوهش‌های دنیای مدیریت استراتژیک‌اند که پیش‌فرض‌های چنین ادعایی را به چالش می‌کشند. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ۷۰ تا ۹۰ درصد راهبردهایی که سازمان‌ها در برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های خویش تعیین و تدوین می‌کنند، عملاً یا اجرا نمی‌شوند و یا به گونه‌ای بسیار متفاوت با طرح اولیه آن‌ها اجرا می‌شوند (کاپلان و نورتن، ۲۰۱۵؛ کوینگلی و گارفین، ۲۰۱۷؛ فیزا، ۲۰۱۷). هم بدان دلیل نیز است که رویکردهای اخیر مدیریت استراتژیک، بیشتر از آنکه هم و غمِ خود را صرف برنامه‌ریزی‌های راهبردی کنند بر اجرا و پیاده‌سازی راهبردها بیشتر تمرکز کرده‌اند. این رویکردها، چندان در گیر و دارِ برنامه‌ریزی‌های دقیق، خطی و حساب شده نیستند. بلکه بیشتر به پیش‌نویس کردن برنامه‌ای پیشنهادگونه بسنده کرده و به موازات اجرای برنامه‌هاست که برنامه‌های تعیین شده اصلاح می‌شوند (هج، ۲۰۱۸). این حساسیتِ ویژه بر اجرای برنامه‌هاست که برخی رویکردهای خودجوش را «یادگیری از طریق عمل کردن[1]» نامیده‌اند برای مثال، دیویس (۲۰۰۳) که به تصریح، توجه به آن جنبه‌های اجرایی را روشن می‌کند. دسته دوم از شواهد به پژوهش‌های سنجش اثربخشی

[1]. learning by doing

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

برمی‌گردند. این پژوهش‌ها نیز نشـان داده‌اند که تنها با بررسـی و ارزیابیِ درون‌دادهای سـازمانی نمی‌توان هویتِ فرهنگی مدارس را شـناسـایی کرد. بلکه باید فرآیندها، برون‌دادها و پیامدها نیز مورد بررسـی قرار بگیرند. حتی برخی از اندیشـمندان مدیریت آموزشی که هویت مدرسـه را در هسته محوری آن یعنی تدریس و آموزش خلاصه کرده‌اند، در تعریف خویش از هسته‌محوری، به فعالیت‌هایی اشاره دارند که درون‌دادهای مدرسـه‌ای را به برون‌داد تبدیل می‌کند (جانسـون و کروز، ۲۰۰۹). پس اینگونه به نظر می‌رسد که شایسته است که فرایند، برون‌داد و پیامد نظام آموزشـی نیز مورد مداقه قرار بگیرد. پر بیراه هم نیسـت که امروزه برای سنجشِ اثربخشیِ مدارس نیز چنین رویکردی به کار گرفته می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). دسته‌ی سوم از شواهد به شواهد مربوط به فرهنگ سازمانی برمی‌گردد. بسـیاری از اندیشـمندان حوزه‌ی فرهنگ سـازمانی بر آنند که فرهنگ سـازمانی دارای لایه‌هایی است که از سطحی‌ترین لایه آغاز و به ژرف‌ترینِ آن ختم می‌شود. بررسی درون‌دادهایی مانند انتخاب و استخدام و یا چگونگی آموزش تازه واردان، تنها می‌تواند از سطحی‌ترین لایه‌ی آن فرهنگ پرده بردارد. چراکه تنها افرادی که مدت زمانی دیرپا اسـت که در آن سازمان فعالیت می‌کنند می‌توانند لایه‌های ژرف آن فرهنگ را نیز شناسایی کنند (بوش، ۲۰۱۰). هم بدان دلیل است که نه تنها درون‌دادهای نظام آموزشی و آراسته به آن هویت شوند بلکه آن هویت باید در تمامی سازوکارهای نظام آموزشی، نمودی روشن و شفاف پیدا کند (بوش، ۲۰۱۰؛ شاین، ۲۰۱۰).

به این ترتیب، پژوهش حاضـر بر آن بود تا هم درون‌دادهای نظام آموزشـی و هم فرآیندهای کلاسـی و درسی را مبنا قرار داده و به ارزیابی هویتِ فرهنگی حاکم بر مدارس بپردازد. تنها بدین شیوه است که می‌توان به راستی‌آزمایی این ادعا پرداخت که مدارس، الگویی مهندسـی‌گونه را ارائه می‌کنند. به این ترتیب، ابتدا معلمانی که به اسـتخدام سـازمان آموزش‌وپرورش درآمده بودند مورد بررسـی قرار گرفتند تا مشـخص شـود که چه ملاک‌هایی برای اسـتخدام آن‌ها در نظر گرفته شـده بود. با این کار، بخشی از هویتِ مدرسه شناسایی می‌شـد اما گام دوم آن بود که مشخص شود که این ملاک‌ها تا چه اندازه در فرآیندهای تدریس و آموزش نیز نمود یافته‌اند. به عبارتی، در این گام لازم بود مشـخص شـود که آیا آن ارزش‌ها و ملاک‌هایی که در اسـتخدام مطرح می‌شـوند آیا جایگاه بایسته‌ای نیز در کلاس درس دارند و معلم نیاز مبرمی به کاربسـت آن‌ها دارد. برای بررسـی این مسـاله، موفقیت معلم از طریق ملاک‌های اسـتخدامی آن‌ها پیش‌بینی شد.

سوال‌های پژوهش

سوال کیفی

چه ملاک‌هایی در جذب و استخدام معلمان به کار گرفته شده است؟

سوال کمی

تا چه اندازه ملاک‌های مورد نظر توانسته‌اند موفقیت معلمان در کلاس درس را پیش بینی کنند؟

پایگاه نظری پژوهش

امروزه مطالعات نشـان داده‌اند که از عوامل اصـلی رشد و توسعه جوامع، آموزش‌و پرورشی است که دارای اهداف مناسب باشد و به اهـداف خود دسـت یـابـد (خنیفر، نـادری بنی، ابراهیمی، فیاضـی، و رحمتی، ۱۳۹۹). و یکی از چالش‌های مدیریت منابع انسـانی آموزش‌وپرورش در این رابطه، نحوه‌ی انتخاب و استخدام معلمان، کارمندان و مدیران آن است. نظام‌های آموزشی با تاسیس و توسعه‌ی سیسـتم‌های گزینش و جذب تلاش دارند تا فرد شـایسته‌ای را برای معلمی انتخاب کنند. اگرچه در ظاهر امر، این مساله بسیار روشن و شـفاف به نظر می‌رسـد اما انتخاب فردی شـایسـته امری چالشـی و پر پیچ‌وخم است. از یک سو، برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ملاک‌های استخدام، چندان روشن و شفاف نیست و هم بدان دلیل است که مدیران نمی‌توانند بهترین و شایسته‌ترین معلمان را انتخاب و اسـتخدام کنند (انجل، ۲۰۱۴). از دیگر سـو، حتی اگر ملاک‌های روشـن و شـفافی برای انتخاب و اسـتخدام معلمان مطرح شود، این ملاک‌ها به شـدت وابسته به فرهنگ‌اند. به عبارتی، هویتِ فرهنگی که آن مدرسه یا نظام آموزشی برای خود اختیار کرده است مشخص می‌کند فرد شایسته برای معلمی باید دارای چه ویژگی‌ها و توانایی‌هایی باشد. به این ترتیب، تحلیل هویت فرهنگی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند.

هویت فرهنگی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

پیشتر بیان شد که از مدارس انتظار می‌رود که هویت فرهنگی خاصی را به دانش‌آموزان منتقل کنند. از یک سو، هویتی که هر مدرسه به دنبال انتقال آن است با مدرسه یا نظام آموزشی دیگری متفاوت است و از سوی دیگر، کم و کیفِ چگونگی انتقال آن هویت به دانش‌آموزان، به نوع نگاه نظام آموزشی و سیاست‌گذاران آن به مساله فرهنگ بستگی دارد (بانکز و بانکز، ۲۰۱۹) با اندکی اغماض می‌توان، نگاه‌ها و دیدگاه‌های مربوط به انتقال هویت فرهنگی را به دو دسته تقسیم کرد. الف) نگاه مهندسی‌گونه۱ و ب) نگاه مبتنی بر تنوع. در نگاه مهندسی فرهنگی، فرهنگ به عنوان مجموعه‌ی به هم پیوسته‌ای از باورها، اعتقادات، آداب و رسوم، احساسات و جهت‌گیری‌هایی تعریف می‌شود که بین افراد و گروه‌های مختلف یک جامعه، مشترک می‌باشد (سلیتر، ۲۰۱۸). این نگاه بر وحدت فرهنگی تمرکز دارد و درصدد ارائه‌ی الگوی فرهنگی غالب و همسانی برای تمامی اعضای جامعه است (نیتو، ۲۰۱۷). در همین راستا، وظیفه نظام آموزشی نیز توسعه و ترویج یک الگوی همسان‌ساز و یکنواخت از فرهنگ در بین تمامی افراد و گروه‌های یک جامعه است. به دیگر سخن، نظام آموزشی تلاش دارد تا هویت کلان و رسمی یک جامعه، خواه هویت ملی و خواه هویتی ارزشی مانند مذهب را بی کم‌وکاست به دانش‌آموزان منتقل کند و دانش‌آموزان نیز تمام و کمال تمامی آن ارزش‌ها را در خود متجلی سازند. بنابراین، این الگو چندان به تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی منطقه‌ای و جغرافیایی جامعه توجه نداشته و صرفاً درصدد توسعه و ترویج یک الگوی غالب و یکنواخت فرهنگی است (کرو، ۲۰۱۵). این رویکرد بدان دلیل مهندسی فرهنگی می‌نامند که سیاست‌گذاران فرهنگی جامعه از طریق نظام آموزشی تلاش دارند که تنها همان ابعاد و جنبه‌های مشترک فرهنگ که به آن فرهنگ رسمی گفته می‌شود را برجسته شده و تمامی سازوکارهای اجتماعی و فرهنگی جامعه در راستای آن آموزه‌ها و اصول فرهنگی حرکت کنند. نگاه دوم، نگاه مبتنی بر تنوع است که به آن نگاه نوین یا سازنده‌گرا۲ نیز می‌گویند. در این نگاه، فرهنگ با گوناگونی‌ها و تفاوت‌ها تعریف و تفسیر می‌شود. بر اساس این الگو، اگرچه که افراد و گروه‌های متعلق به یک جامعه دارای اشتراکات فرهنگی هستند اما در کنار این اشتراکات، از گوناگونی‌ها و تفاوت‌هایی نیز از نظر قومی، مذهبی، نژادی، جغرافیایی و تاریخی برخوردارند (والیما و یوجوکی، ۲۰۰۸) و نادیده گرفتن تمامی این گوناگونی‌ها اثرات گرانباری را برای جامعه در بر داشته باشد (نیتو، ۲۰۱۷).

بر اساس این نگاه، در یک جامعه تمامی صداها باید شنیده شده و شرایطی برای رشد و پیشرفت آن‌ها و همچنین همزیستی مسالمت‌آمیز آن‌ها فراهم شود (بانکز و بانکز، ۲۰۱۹). وظیفه نظام آموزشی نیز توجه و احترام به تمامی فرهنگ‌ها و کمک به توسعه و ترویج تمامی آن‌ها دوشادوش با فرهنگ رسمی و مشترک است. آموزشیِ که از دلِ چنین نگاهی برمی‌خیزد، آموزش چندفرهنگی است که نه تنها به تنوع‌های فرهنگی در محیط‌های آموزشی احترام می‌گذارد بلکه درصدد پرورش و ارتقای آن‌ها نیز است. به این ترتیب، توجه به تفاوت‌ها و گونه‌گونی‌ها در تمامی سازوکارهای نظام آموزشی از جمله جذب و انتخاب معلمان تجلی پیدا می‌کند (کارور و توماس، ۲۰۱۸). به هر حال، با تکیه بر هویت خاص هر نظام آموزشی یا مدرسه است که می‌توان به تحلیل انتخاب و استخدام معلمان پرداخت.

انتخاب و استخدام معلمان

انتخاب معلمان یکی از مهمترین و اساسی‌ترین فعالیت‌های پیش روی مدیران آموزشی است. چراکه یک انتخاب اشتباه و غلط می‌تواند تبعات گرانباری را برای جامعه و دانش‌آموز در بر داشته باشد (انجل، ۲۰۱۴). در واقع معلم با تاثیرگذاری بر دانش، نگرش، رفتار و به طورکلی شخصیت و منش دانش‌آموزان خود مبنای تربیت یک جامعه را بنا می‌نهد. پر واضح است که انتخابی با این اهمیت نمی‌تواند به قضا و قدر و یا داوری‌های شخصی واگذار شود. بنابراین، نقش مدیران و کلیه افرادی که مسئول انتخاب، استخدام و گزینش معلمان در نظام آموزشی هستند، نقشی بسیار حساس و در عین حال پر اهمیت است. در این میان، برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تاثیر مدیران بر عملکرد مدرسه، اگرچه نقشی غیرمستقیم است (انجل، ۲۰۱۴؛ هوی و میسکل، ۲۰۱۳). اما مدیران این نقش غیرمستقیم را از طریق انتخاب و استخدام معلمان بازی می‌کنند. به طوریکه، اگر مدیران بتوانند معلمانی شایسته برای مدارس خود

[1]. cultural engineering view
[2]. new and constructivist

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

انتخاب و استخدام کنند آنگاه توانسته‌اند تاثیری مثبت و سازنده بر عملکرد مدرسه داشته باشند اما اگر این انتخاب، ناکارآمد و غیراصولی باشد، تاثیر مدیر مدرسه، تاثیری منفی و مخرب است. در پژوهش‌هایی که به واکاوی استخدام معلمان پرداخته‌اند، حساسیتِ این انتخاب و استخدام را پیوسته روشنگری کرده‌اند. برخی از آن‌ها با تکیه بر یافته‌های پژوهش‌های خویش نشان داده‌اند که حتی در نظام‌های آموزشی بسیار سخت‌گیر نیز امکان برکناری معلمان ضعیف و ناشایست بسیار کم و ناچیز است (جاکوب، ۲۰۱۰). از اینرو حتی اگر در مرحله انتخاب و استخدام اشتباهی مبنی بر انتخاب ناکارآمد اتفاق افتاد، فرصت چندانی برای برکناری معلم و یا جبران خسارت وجود ندارد. به این ترتیب، یکی از عواملی که در انتخاب و استخدام باید بدان توجه داشت، موفقیت معلم در نظام آموزشی و به ویژه کلاس درس است و البته این موفقیت، بیشتر از آنکه دارای ملاک‌هایی عینی و عملیاتی باشد، بار ارزشی دارند و با هنجارها و ارزش‌های یک جامعه پیوند خورده‌اند (شولز و مارانتو، ۲۰۱۹).

بسیاری از اندیشمندان حوزه تعلیم‌وتربیت بر آنند که بخش قابل توجهی از هویت فرهنگی مدارس توسط معلمان و در کلاس درس منتقل می‌شود. هم بدان دلیل است که اصلی در تعلیم‌وتربیت بنا نهاده‌اند که به موجب آن مربی باید نماینده ارزش‌ها باشد (شکوهی، ۱۳۸۶). بدان معنی که معلم باید واراسته به آن هویتی باشد که مدرسه درصدد انتقال آن به دانش‌آموزان خویش است. خواه این هویت، هویتی مهندسی‌شده و ایدئولوژیک باشد و خواه هویتی گونه‌گون و چندپاره. در همین راستا است که برخی از پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که هویتِ فرهنگی که دانش‌آموزان کسب می‌کنند به شدت برگرفته از نقش و شخصیت معلمان آن‌ها است. برای مثال، عابدی و منادی (۱۳۹۴) نشان داده‌اند که هویت دینی دانش‌آموزان در درجه اول توسط مدارس و به ویژه معلمان‌شان شکل گرفته است. به این ترتیب، این گونه به نظر می‌رسد که نظام تعلیم‌وتربیت در ابتدا باید هویت فرهنگی که درصدد انتقال و ترویج آن است را به روشنی مشخص کند و سپس، تمامی سازوکارهای آموزشی، پرورشی، پژوهشی و سازمانی خود را به گونه‌ای رهبری و مدیریت کند که آن هویت منتقل شود. در این میان، یکی از جنبه‌هایی که باید مورد توجه قرار بگیرد، جذب و انتخاب معلمانی است که دارای شایستگی‌ها، توانایی‌ها و ظرفیت‌هایی هستند که به نحو بایسته‌ای بتوانند نماینده و انتقال دهنده‌ی آن هویت باشند. اما همان‌گونه که پیشتر نیز بیان شد، تنها با تکیه بر ملاک‌های جذب و استخدام معلمان نمی‌توان هویت فرهنگی حاکم بر مدرسه را شناخت بلکه همان شیوه‌ای که (کلاسن و کیم، ۲۰۱۹) نیز در پیش گرفته‌اند نیاز است که موفقیتِ معلم در کلاس درس نیز مورد بررسی قرار بگیرد. به این ترتیب، انتخاب و استخدام معلمان باید ناظر به موفقیت آموزشی آن‌ها در کلاس درس باشد.

تاکنون پژوهش‌های مختلفی به بررسی کم و کیف جذب و استخدام معلمان پرداخته‌اند. برخی از آن پژوهش‌ها تلاش داشته‌اند تا به واکاوی صرف ملاک‌های انتخاب و استخدام بپردازند؛ برخی نیز تلاش داشته‌اند که تاثیر آن ملاک‌ها بر عملکرد آموزشی و اثربخشی معلمان را بررسی کنند؛ برخی نیز با نگاهی آسیب‌شناسانه به مساله جذب و استخدام معلمان پرداخته‌اند؛ برخی نیز تلاش داشته‌اند که بدانند که مدیران و مسئولان جذب معلمان با تکیه بر چه راهبردهایی در راستای هویتی خاص (مانند ارتقای عدالت اجتماعی) گام بردارند. اما این تنوع موضوعی را تنها در پژوهش‌های خارجی می‌توان مشاهده کرد و سهمِ پژوهش‌های داخلی ناچیز و محدود است.

کلاسن و کیم، (۲۰۱۹) با استفاد از فراتحلیل پژوهش‌های انجام شده، تلاش داشتند تا روش‌های انتخاب معلمان را مورد مطالعه قرار دهند. ۳۲ پژوهش انتخاب و مطالعه مطالعه قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که ملاک‌هایی که برای جذب و استخدام معلمان بکار گرفته شده است که شامل عوامل آموزشی و عوامل غیرآموزشی می‌باشد. یافته‌ها همچنین نشان داد که عوامل آموزشی و غیرآموزشی هر دو می‌توانند موفقیت معلم در کلاس درس را به صورت معنی‌داری پیش‌بینی کنند.

کلاسن و همکاران (۲۰۱۹) بر آن بودند تا به ارزیابی یکی از روش‌های انتخاب معلمان توانا که به آن آزمون داوری اقتضایی (SJ T[1]) گفته می‌شود بپردازند. برای این موضوع، ۱۲۴ کاندیدای معلمی مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که این آزمون دارای پایایی بالا بوده و با نمره‌های به دست آمده از طیف مصاحبه‌های کنترل شده که به صورت همزمان با این آزمون برگزار شده بودند همبستگی مثبت و معنی داری دارد.

[1]. situational judgment test

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

خنیفر و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی که با روش کیفی انجام شد و با ۱۲ نفر از صاحب‌نظران، اساتید و مدیران ارشد حوزه منابع انسانی در آموزش‌وپرورش کشور نشان دادند شایستگی‌های موردنیاز مدیران مدارس برای استفاده در کانون ارزیابی عبارت‌اند از: دانش و آگاهی، هوش و استعداد، مسائل اعتقادی و اخلاقی و ویژگی‌های شخصیتی و فیزیکی.

جبار (۲۰۱۷) به مطالعه‌ی سازوکارهای انتخاب معلمان در نیواورلان پرداخت. با تکیه بر ۹۴ مصاحبه عمیق با مدیران مدارس، رهبران مناطق آموزشی و مدیران کارگروه‌های معلمی، داده‌های این پژوهش گردآوری شدند. یافته‌ها نشان از آن داشت که راهبردهای مختلفی برای انتخاب و استخدام معلمان وجود دارد اما رهبران مناطق آموزشی و همچنین مدیران کارگروه‌های معلمی، هر دو هم انتخاب‌های مدیران مدارس در این انتخاب را محدود می‌کردند و هم آزادی‌ها و استقلال‌هایی به او می‌دادند. به این ترتیب، جذب و انتخاب معلمان، انعطاف‌پذیر و متغیر بود.

لورا (۲۰۱۷) به بررسی سازوکارهای انتخاب معلمان بر مبنای اصل عدالت اجتماعی پرداخت. او درصدد آن بود بداند که مدیران مدرسه با تکیه بر چه راهبردهایی برای بهبود وضع عدالت اجتماعی در انتخاب و استخدام معلمان گام برداشته‌اند. به این ترتیب، با تکیه بر روش روایت نگاری به روایتِ جریان حرفه‌ای یک معلم و تجربه‌هایی که او از انتخاب و استخدام خویش تا بکارگیری و تدریس در مدرسه داشت پرداخت. یافته‌ها حاکی از آن بود که مدیران مدارس تلاش داشته‌اند تا شفافیت جریان استخدام را بیشتر کنند تا بدین طریق، اصل عدالت اجتماعی را رعایت کرده باشند. هم بدان دلیل است که سازوکارهایی مانند تحلیل شغل، نوشتن شرح شغل، معرفی شفاف تمامی ملاک‌های استخدام، نوشتن ظرفیت‌های رسمی شغل توسط مدیر انجام شده است.

بهرام‌پور پاشا (۱۳۹۶) به بررسی سیاست‌های جذب معلم زبان انگلیسی و نحوه اجرای آن‌ها در برخی از دانشگاه‌ها، مدارس و آموزشگاه‌های زبان در ایران پرداخت. این پژوهش به شیوه مطالعه موردی انجام شد که بخشی از داده‌های آن با تحلیل اسنادی گردآوری شد و ۱۲ سند از سندهای ثبت شده ملی ایران مورد تحلیل قرار گرفتند و بخشی دیگر از داده‌ها نیز با انجام مصاحبه‌هایی با متخصصان این حوزه در ایران گردآوری شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تنها برخی از سیاست‌های تدوین شده در حال اجرا هستند و بخش‌های مهمتری از آن یا اجرا نشده‌اند و یا آنگونه که در سیاست‌ها مطرح شده، پیاده نشده‌اند. افزون بر آن، در این پژوهش نشان داده شده است که دلیلِ این پیاده نشدن‌ها آن است که سیاست‌ها به روشنی در اسناد بیان نشده‌اند.

حسن‌پور، یوسفی زنور و موسوی (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی ملاک‌های استخدام در سازمان‌های دولتی پرداختند. با استفاده از روش پیمایشی و گردآوری داده‌هایی کمی از خبرگان، چند ملاک مهم برای استخدامی شناسایی شدند. این ملاک‌ها عبارت بودند از توانایی شبکه‌سازی و تعامل با دیگران، تخصص حرفه‌ای، آگاهی از توانمندی‌های خود، ارتباط با افراد بانفوذ و قدرتمند اداری و سیاسی و بالاخره، تجربه کاری.

گور، بارون، هولمز و اسمیت(۲۰۱۶) به بررسی این مساله پرداختند که چه کسی، بهترین گزینه برای شغل معلمی است. با تکیه بر این پیش‌فرض که لزوماً بهترین معلمان هم ممکن است علاقه‌ی خود به تدریس و معلمی را از دست داده باشند، تنها به بررسی انگیزه‌های دانش‌آموزان مدارس برای معلم شدن پرداختند. با بررسی ۶۴۹۲ دانش‌آموز مقطع سوم تا دوازدهم مدارس استرالیا مشخص شد که چه دلایلی برای پیوستن به شغل معلمی وجود دارد. علاقه به کار با بچه‌ها، علاقه به موضوع درسی، نوع دوستی، آرامش شخصی مهمترین دلایلی بودند که در این پیوستن مطرح شده بود. این پژوهش تلاش داشت تا با تکیه بر این دلایل، ملاک‌های انتخاب معلم شایسته را تدوین و طراحی کند.

حسینی(۱۳۹۴) در پایان‌نامه‌اش به بررسی معیارهای جذب معلم زبان در آموزشگاه‌های خصوصی ایران پرداخت. این پژوهش به شیوه‌ی تلفیقی انجام شد که دربردارنده داده‌هایی کمی و کیفی بود. در بخش کیفی با ناظران و مدیران آموزشگاه که مسئول جذب بودند مصاحبه‌هایی عمیق به عمل آمد و در بخش کمی نیز ۱۰۰ نفر معلم زبان انگلیسی به صورت تصادفی انتخاب شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که ملاک‌های استخدام بر مبنای روزمه، مصاحبه و آزمون کتبی متقاضیان معلمی بوده است.

نابی، وی و شابیر (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی سازوکارهای انتخاب و جذب مدرسان حق تدریسی در دانشگاه و تاثیر آن بر اثربخشی دانشگاهی پرداختند. تمرکز این پژوهش بر دانشگاه‌های آسیایی بود و با مصاحبه با رؤسای دانشگاه‌ها داده‌های پژوهش

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

گردآوری و تحلیل شـدند. یافته‌ها نشان از آن داشت که بسته به فرایند و شیوه‌ی انتخاب مدرس پاره وقت، تاثیر آن‌ها متفاوت است. به طوریکه اگر این انتخاب بر مبنای شـایسـتگی باشـد تاثیر این مسـاله بر اثربخشـی دانشـگاه مثبت اسـت اما اگر این انتخاب بر مبنای شایستگی نباشد، تاثیری منفی بر اثربخشی خواهد گذاشت.

عبدالفتاح عبدو (۲۰۱۲) در پایان‌نامه‌ی خود به بررسـی انتخاب و استخدام معلمان در مدارس مصر پرداخت. یافته‌های این پژوهش نشـان داد که چه در مدارس دولتی و چه در مدارس خصوصی، ملاک‌هایی پنهانی برای انتخاب و استخدام معلمان در ایران وجود دارد و در نتیجه، شیوه‌ی انتخاب و استخدام معلمان سربسته باقی می‌ماند. اما با این وجود، چند عامل می‌تواند در این انتخاب نقش ایفا کند که عبارتند از جنسیت، سن، مذهب، پیشینه‌ی خانوادگی کاری و بالاخره، ویژگی‌های ظاهری فرد. افزون بر آن، یافته‌ها نشان می‌دهند که از آنجا که چنین سـیسـتم جذبی، شـایستگی‌های حرفه‌ای متقاضیان را نادیده گرفته است، دچار چالش‌های مختلفی شده است که خود بر عملکرد آموزشی تاثیری منفی داشته است.

گراوند و عباس‌پور (۱۳۹۱) در پژوهشی به مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق تدریسی پرداختند. کانون این پژوهش مدارس راهنمایی شهر تهران بودند که ۹۲ مدیر این مدارس انتخاب و دیدگاه‌های آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان از آن داشت که تفاوت معنی‌داری بین عملکرد معلمان جذب شده و معلمان حق تدریسی وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضـر تلاش داشـت تا با در نظر گرفتن ارتباط درون داد– فرایند به واکاوی نظام ارزشی حاکم بر جذب و استخدام معلمان بپردازد. برای این منظور، ابتدا داده‌هایی کیفی از تجربه‌های زیسـته‌ی معلمانی که به استخدام آموزش‌وپرورش درآمده بودند گردآوری و تحلیل شـدند و سـپس، به منظور اعتباریابی داده‌های کیفی گردآوری شـده و همچنین پیش‌بینی اثربخشـی عملکرد معلمان از طریق ملاک‌های استخدام، داده‌هایی کمی نیز گردآوری شدند. به این دست از پژوهش‌ها، پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی می‌گویند که در ابتدا داده‌های کیفی گردآوری و تحلیل شـده و سـپس بر مبنای داده‌های کیفی، بخش کمی نیز انجام می‌شـود (کرسـول، ۲۰۱۲؛ کرسـول، ۲۰۱۴).

جامعه پژوهش شـامل تمامی معلمان مرد و زن شاغل در مدارس ابتدایی شهرستان مهاباد بود. مقطع ابتدایی بدان دلیل انتخاب شد چراکه دانش‌آموزان در این مقطع، نظام آموزشـی نقشـی اساسی در شکل دادن به اندیشه‌ها، تصورات، ارزش‌ها و باورهای دانش‌آموزان دارد و سنجش کم و کیفِ هویت مدرسه‌ای در این مقطع نمایان می‌شود. دلیل انتخاب شهرستان مهاباد نیز به عنوان حوزه پژوهش، آن بود که از یک سـو، این شـهرسـتان یک شهرستان نسبتاً محروم است و احتمال اینکه معلمان توانا و برتر حاضر باشند در آنجا کار کنند کمتر است و از دیگر سو، ترکیب جمعیت‌شناسی دانش‌آموزان در این شهرستان به گونه‌ای است که دانش‌آموزان کرد، ترک، فارس، اهل تسـنن، اهل تشیع و ارمنی همگی در مدارس وجود دارند و شیوه‌ی تعامل با این گونه‌گونی فرهنگی می‌تواند قابل تامل باشد. در بخش کیفی پژوهش، از روش نمونه‌گیری نظری اسـتفاده شـد. روش نمونه‌گیری نظری۱ یکی از روش‌های نمونه‌گیری هدفمند۲ اسـت که افرادی انتخاب می‌شوند که دارای دانش، تجربه و یا اندیشه‌های ارزنده‌ای در ارتباط با موضوع پژوهش هستند (کرسول، ۲۰۱۴). با تکیه بر اشـباع نظری۳ داده‌ها، تعداد ۱۶ نفر از معلمان مدارس ابتدایی مورد مطالعه قرار گرفتند. جامعه آماری پژوهش در مرحله کمی، ۷۹۰ نفر (۴۵۰ مرد و ۳۴۰ زن) بودند که با تکیه بر جدول مورگان تعداد ۲۵۰ نفر از آن‌ها برای نمونه‌گیری انتخاب شـدند. نظر به گسـترده بودن جامعه پژوهش و همچنین پراکنده بودن آن، از روش نمونه گیری خوشه‌ای۴ اسـتفاده شـد که مبنای خوشـه‌ها، مدارس بودند. از تعداد برآورد شـده در جدول (۲۵۰ نفر) تعداد ۱۸۲ نفر (۱۰۹ نفر مرد و ۷۳ نفر زن) در این پژوهش شرکت کردند. افزون بر آن، از ۱۸۲ نفر انتخاب شده، ۱۰ نفر از آن‌ها دارای مدرک فوق دیپلم، ۱۲۷ نفر لیسانس، ۴۲ نفر فوق لیسانس و ۳ نفر دکترا بودند.

---

[1]. theoretical sampling method
[2]. Purposeful sampling
[3].Theoretical saturation
[4]. Cluster sampling

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه بدون ساختار۱ بود. دلیل استفاده از این ابزار آن بود تا مشارکت‌کننده‌ها بتوانند آزادانه و بدون هیچ محدودیتی نظری دیدگاه‌های خود را بیان کنند. شایان ذکر است که در جریان مصاحبه‌ها و با کسب اجازه از مشارکت‌کننده‌ها، از ضبط صوت برای ثبت و ضبط داده‌ها استفاده شد و پس از پیاده شدن آن، به دست نوشته‌های متنی تبدیل شدند. برای اعتباریابی داده‌های پژوهش، هم در جریانِ مصاحبه‌ها و هم پس از تحلیل داده‌های کیفی، داده‌ها به مصاحبه‌شوندگان ارائه می‌شد تا بازخورد خود را بیان کنند که اصطلاحاً به این روش، بازخورد مشارکت‌کننده می‌گویند (کرسول، ۲۰۱۲). به منظور گردآوری داده‌های کمی نیز از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد که گویه‌های آن برگرفته از نتایج تحلیل داده‌های کیفی در مرحله اول بود و بر اساس طیف لیکرت از ۱ خیلی کم تا ۵ خیلی زیاد بود. برای اعتباریابی داده‌های کمی ابتدا از اعتبار محتوایی پرسشنامه مبتنی بر پانل متخصصان استفاده شد. سپس از ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش پایای پرسشنامه استفاده شد که ۸۹٪ بود که ضریب قابل قبولی برای پایایی است.

به منظور تحلیل داده‌های کیفی، از روش تحلیل محتوای استقرایی۲ استفاده شد. به طوریکه ابتدا داده‌ها از مصاحبه‌شونده‌ها گردآوری و سپس داده‌ها، بدون در نظر داشتن مبنایی نظری، کدگذاری شد و فرایند تلخیص و کاهش کدها تا جایی ادامه پیدا کرد که به مقوله‌ها و طبقه‌های گسترده‌تری رسید. برای تحلیل داده‌های کیفی نیز از آزمون t تک نمونه‌ای و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه پژوهش حاضر هم شامل گردآوری و تحلیل داده‌های دلفی و هم داده‌های کمی است، تحلیل هرکدام از این داده‌ها به‌صورت مجزایی ذیلاً عرضه می‌شوند.

یافته‌های کیفی

اگرچه ملاک‌ها و معیارهای انتخاب و استخدام معلمان در برخی از فرم‌ها و اسناد بالادستی وزارت آموزش‌وپرورش وجود دارد اما همه‌ی این آیین‌نامه‌ها بی‌کم‌وکاست پیاده و اجرا نمی‌شوند. به دیگرسخن، همواره فاصله‌ای دور یا نزدیک بین برنامه‌های قصدشده و برنامه‌های اجراشده وجود دارد. هم بدان دلیل نیز در گام نخستِ پژوهش، از معلمان خواسته شد تا تجربه های خود درباره ملاک‌های استخدام و انتخابِ خود به عنوان معلم هنگامی که در آزمون‌های استخدامی و گزینش‌های آن شرکت می کردند را بیان کنند. این تجربه‌های زیسته است که می‌تواند تصویری واقع‌بینانه از وضع موجود نظام آموزشی، و نه آنچه باید باشد، ارائه می‌کند. تحلیل داده‌های مصاحبه نشان از آن داد که در مجموع، سه مقوله اصلی در این ملاک‌ها مطرح شده‌اند که در جدول ۱ توصیف شده‌اند.

جدول ۱: مقوله‌های بدست‌آمده از بخش کیفی

	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
ملاک‌های استخدام معلمان در شهرستان مهاباد	شایستگی‌ها و توانایی‌های شخصی	تخصص
		مهارت تدریس
		رتبه در کنکور سراسری
		سلامت جسمانی
	مسائل اعتقادی، اخلاقی و دینی	اخلاق حسنه
		التزام به ولایت فقیه
		نداشتن سوئه پیشینه کیفری

[1]. unstructured interview
[2]. Inductive content analysis

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

	امتیازات ویژه	خانواده شهید
		جانباز
		ایثارگر
		بسیج
		آزاده

همانگونه که در جدول ۱ مشاهده می شود، ملاک‌هایی که در استخدام و گزینش معلمان شهرستان مهاباد مطرح شده‌اند را می‌توان در سه مقوله اصلی دسته‌بندی کرد که هر کدام از آن‌ها نیز دربردارنده مقوله‌های فرعی دیگری نیز هستند که در ادامه توضیح داده می‌شوند.

الف) شایستگی‌ها و توانایی های شخصی

این مقوله شامل توانایی‌ها و شایستگی‌هایی است که بیشتر در حیطه‌های شناختی و روانی– حرکتی معنی پیدا می‌کند. به طوریکه متاقضی باید دارای مجموعه‌ای از توانمندی‌های حرفه‌ای، کسب نمره‌های حد نصاب در حوزه شناختی، قبولی در بعضی از مراکز از جمله تربیت معلم و یا انجام مجموعه‌ای از مهارت‌ها است که مستلزم دارا بودن سلامت جسمانی است. این مقوله دارای خرده مقوله‌های دیگری نیز است که هر کدام از آن‌ها به شرح زیر توضیح داده می‌شوند.

تخصص

منظور از تخصص میزان آگاهی و تسلط متقاضی بر رشته و یا حرفه‌ای است که در آن دانش آموخته شده و یا در حال تحصیل و مطالعه در آن است. تسلط بر موضوعاتی که قرار است آموزش داده شود از آنجا از اهمیت ویژه‌ای برخودار است که لازمه یک تدریس مطلوب و مناسب، تلسط بر موضوعات درسی توسط خود معلم است. مصاحبه شونده ها نیز به این موضوع اشاره داشتند که یکی از ملاک‌هایی که بر اساس آن، شایستگی‌های معلم مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، تخصص و تسلط متقاضی بر موضوعات درسی است. مصاحبه‌شونده شماره ۴ اینگونه بیان می‌کند:

از نظر من یک معلم در درجه اول باید بر درسی که قرار است برای دانش‌آموزان تدریس کند و اتفاقا تا حد زیادی نیز متناسب با رشته تحصیلی اوست، مسلط باشد تا بتواند با زبانی ساده و قابل فهم آن موضوعات را به دانش‌آموزان خود انتقال دهد. توجه به معدل ما در بعضی از دروسی که ارتباط تنگاتنگی با دروسی داشتند که قرار بود تدریس کنیم و یا پرسش‌هایی از کتاب‌های درسی نمونه‌هایی بود که من در جلسه‌های استخدامی می‌دهیم که به آن توجه می‌کنند.

مهارت تدریس

در گذشته و بر اساس دید سنتی، معلم را صرفا یک آموزش دهنده (instructor) می‌دانستند که وظیفه او انتقال دانش‌ها و مهارت‌های لازم از طریق آموزش بود. با متحول و متکامل شدن این دید، اکنون معلم را یک مربی (educator) می‌دانند که نه تنها آموزش و تدریس، بخشی از وظایف و مسئولیت‌های اوست بلکه از او انتظار می‌رود که بتواند تحولات رفتاری، نگرشی، انگیزشی، عاطفی و حتی شخصیتی نیز در دانش‌آموزان خود ایجاد کند. طرفدار هر کدام از این دو نوع نگرش درباره معلم و کار او باشیم نمی‌توانیم توانایی معلم در انتقال و یا به اشتراک‌گذاری مطالب درسی با دانش‌آموزان را نادیده بگیریم که در مهارت‌های تدریس معلم، نمود پیدا می‌کند. در واقع، یکی دیگر از توانایی‌هایی که معلمان علاوه بر تخصص و تسلط بر موضوع درسی باید دارا باشند، دانش و مهارت تدریس و استفاده از روش‌های مناسب آموزشی به منظور انتقال مواد درسی به دانش‌آموزان است. بنابه گفته مصاحبه شونده‌ها، یکی از ملاک‌هایی که مدنظر مسئولان جذب و استخدام معلمان می‌باشد، توانایی تدریس و آموزش است. اظهار نظر مصاحبه شونده شماره ۵ در اینباره قابل تامل است:

«نزدیکای سال ۱۳۷۹ بود که وقتی به مصاحبه دعوت شدم یکی از سوالاتی که از من شد این بود که یکی از موضوعاتی که خودم در رشته‌ام مسلط هستم را در عرض ۵ دقیقه برای افرادی که در جلسه حاضر بودند و مسئول ارزشیابی از من بودند، تدریس کنم. اگرچه

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

که در اون لحظه جمع‌بندی کردن مطالب و انتقال آن نیازمند به آمادگی بود اما به نظر اینکار صرفا برای سنجش این قضیه بود که من تا چه اندازه می‌توانم بدون استرس و با کنترل تدریس کنم و این یکی از ملاک‌های مدنظر آن‌ها بود».

رتبه سراسری

داده‌های بدست‌آمده از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که یکی از اساسی‌ترین ملاک‌هایی که در انتخاب و استخدام متقاضیان شغل معلمی مدنظر قرار داده می‌شود، رتبه‌ای است که متقاضی در کنکور سراسری کسب کرده است. اگرچه که راه پیدا کردن این متقاضیان به مراکز تربیت معلم و تحصیل در آنجا یکی از امتیازات ویژه برای متقاضیان محسوب می‌شود اما افرادی نیز که در سایر دانشگاه‌ها یا مراکز آموزش عالی به تحصیل می‌پردازند نیز دارای شرایط لازم برای معلمی هستند. برای تایید این ادعا، مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ اینگونه عقاید خود را بیان می‌کند:

«خدمدتون عرض کردم که معلمان یا باید وارد مراکز تربیت معلم شوند که قبلا قبولی در آن بسیار راحت بود و نیاز به رتبه‌های ممتاز و عالی نداشت و یا باید رتبه سراسری خوبی را کسب کرده باشند. در نظر گرفتن این ملاک آخری که گفتم (کسب رتبه سراسری خوب) قبلا بسیار چالش‌برانگیز بود چون کمتر کسی حاضر می‌شد که با دارا بودن رتبه‌های ممتاز به آموزش‌وپرورش بیاید اما الان وضعیت تغییر کرده است مخصوصا برای رشته های علوم انسانی. بهرحال با همه این بحث‌ها می‌خواستم عرض کنم که رتبه کنکور برای استخدامی خیلی مهم است حالا چه اون فرد وارد مراکز تربیت معلم بشه یا نه».

سلامت جسمانی

از دیگر ملاک‌های مهمی که در راستای شایستگی‌ها و توانایی‌های شخصی معنی پیدا می‌کند، سلامت جسمانی و نقص عضو نبودن است. نه تنها این ملاک در ایران بلکه در سایر کشورها نیز بسیار مهم تلقی می‌شود. چراکه حرفه تدریس و فرآیند تربیت نیازمند بهره‌گیری از تمام ظرفیت‌ها و امکانات فردی و شخصی است. یکی از ملاک‌هایی نیز که در شهرستان مهاباد در انتخاب و استخدام معلمان مدنظر قرار گرفته، سلامت جسمانی است. در این‌باره اظهار نظر مصاحبه‌شونده شماره ۴ موئید این ادعا است:

«قبل از برگزاری آزمون و یا هرگونه مصاحبه و گزینشی، اطلاعیه‌ها و اخباری درباره واجدین شرایط منتشر می‌شود که متقاضیان می‌توانند با ملاحظه آن مطلع شوند که چه ملاک‌ها و شایستگی‌هایی مدنظر است. برای مثال داشتن سلامت جسمانی، ..... نمی‌دونم که آیا درنظر گرفتن سلامت جسمانی در استخدام، ظلمی در حق افراد نقص عضو است که به شغل معلمی علاقه دارند یا هدف از آن انتخاب افراد تمام و کمال برای این‌کار است، اما آنچه مسلم است این است که سلامت جسمانی یکی از ملاک‌هایی است که حداقل در اطلاعیه‌ها و فراخوان‌های معلمی لحاظ می‌شود».

در مجموع و با داشتن نگاهی بی‌طرفانه نسبت به این موضوع، مشخص می‌شود که در دیدگاه هر دو گروه، دارا بودن سلامت جسمانی یکی از ملاک‌های مهمی است که در انتخاب معلمان مدنظر قرار داده می‌شود. بنابراین، دارا بودن تخصص، مهارت تدریس، رتبه سراسری و دارا بودن سلامت جسمانی، ملاک‌هایی هستند که در راستای شایستگی‌ها و توانایی‌های شخصی مدنظر قرار داده می‌شوند.

ب) مسائل اعتقادی، دینی و اخلاقی

علاوه بر اینکه متقاضیان شغل معلمی باید دارای توانایی‌ها و شایستگی‌های شخصی باشند که پیشتر مورد بحث قرار گرفتند، بلکه باید دارای مجموعه‌ای از صلاحیت‌های اخلاقی و دینی و التزام به مقیدات خاصی نیز باشند. چراکه بخش عمده‌ای از فرآیند تربیت، فرآیند مبتنی بر الگوگیری دانش‌آموزان از معلمان و آموزش‌های غیرمستقیم است. به این معنی که رفتارها، کردارها و نظام ارزشی معلم بدون اینکه به صورت ارادی قصد انتقال آن‌ها را داشته باشد، بر دانش‌آموزان تاثیرگذار است و دانش‌آموزان از آن الگوگیری می‌کنند. بر این اساس، توجه کردن به اخلاقیات و نظام ارزشی و دینی متقاضیان از اهمیت بسزایی برخوردار است. بر اساس داده‌های بدست آمده از مصاحبه‌ها، می‌توان به سه مقوله فرعی‌تر در این راستا اشاره کرده که هرکدام در زیر ارائه می‌شوند.

دارا بودن اخلاق حسنه

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

بسیاری از اندیشمندان تعلیم‌وتربیت بر آنند که مربی باید نماینده ارزش‌ها باشد تا با تجلی آن ارزش‌ها در رفتار و شخصیت خود بتواند دانش‌آموزان را به ارزش‌ها هدایت کند. در این راستا، اخلاقیات یک مربی نیز بسیار مهم است. چراکه تا آن مربی دارای فضایل اخلاقی لازم نباشد نمی‌تواند متربیان خود را به آن ارزش‌ها برساند. از اینرو توجه کردن به اخلاق و به دور بودن مربی و معلم از هرگونه نابهنجاری روانی و رفتاری از اهمیت خاصی در مصاحبه‌های گزینش برخوردار است. یافته‌های حاصل از مصاحبه حاضر نیز نشان می‌دهد که یکی از ملاک‌هایی که مدنظر مسئولان جذب و استخدام معلمان است، دارا بودن اخلاق حسنه است. اظهار نظر مصاحبه‌شونده شماره ۳ نیز موئید این نکته است.

علاوه بر گزینش‌های عقیدتی که در جلسه‌های گزینش انجام می‌شود، همیشه تحقیقات محلی نیز انجام می‌شود و از آشنایان، همسایه‌ها و .... درباره اخلاق و رفتار آن فرد (متقاضی) سوال می‌شود.

احترام به ولایت فقیه

صلاحیت‌های اخلاقی و اجتماعی نه تنها شامل دارا بودن اخلاق حسنه و معیارهای اجتماعی است بلکه شامل احترام و اعتقاد به ولایت فقیه نیز می‌شود. چراکه حکومت کشورمان مبتنی بر نظام ولایت‌مداری بوده و طبیعی است که متقاضی شغل معلمی نمی‌تواند فردی باشد که با این اعتقاد مخالف و یا دشمن باشد. پس فرد متقاضی نه تنها باید با آن فلسفه‌ها و چارچوب‌های ولایت‌محوری آشنا باشد بلکه باید متعهد به پیروی و اعتقاد به آن نیز باشد. با نگاهی به سند برنامه توسعه آموزش‌وپرورش نیز می‌توان دریافت که هدف غایی نظام آموزش‌وپرورش، قرب الهی است و بنابراین سایر اهداف فرعی تر نظام آموزشی در ارتباط با مسائل دینی معنی پیدا می‌کند. بر اساس داده‌های بدست آمده از مصاحبه، یکی از ملاکهایی که برای انتخاب و گزینش معلمان وجود دارد، احترام به ولایت فقیه است. برای تایید این قضیه، مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ در توصیف ملاک‌های استخدامی معلمان، به صورت تیتروار به این مولفه اشاره دارد.

در بخش‌نامه‌هایی که وزارت آموزش‌وپرورش و یا آموزش‌وپرورش استان درباره ملاک‌های استخدامی منتشر می‌کند، این مسائل درج شده‌اند: نداشتن عناد با جمهوری اسلامی، التزام به ولایت فقیه و ...

نداشتن سابقه سوئه پیشینه کیفری

داده‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که متقاضیان شغل معلمی باید سابقه کیفری و جزایی نیز نداشته باشند. در غیر این صورت فاقد شرایط لازم برای انتخاب و استخدام هستند. اگرچه که این ملاک در تمامی سازمان‌ها و ادرات دولتی لحاظ می‌شود اما اهمیت آن در نظام آموزش‌وپرورش بسیار بیشتر است. چراکه فرض می‌شود که این افراد فاقد صلاحیت‌های لازم از جمله صلاحیت‌های اخلاقی برای امر تعلیم‌وتربیت هستند و همان‌گونه که پیشتر نیز بحث شد، آسیب‌های اخلاقی که از طرف معلم یا مربی متوجه دانش‌آموزان می‌شود، بسیار مضر و خطرناک است. ازاینرو فردی که دارای سابقه کیفری می‌باشد دقیقا نقطه مقابل این ملاک مهم در انتخاب و استخدام است. مصاحبه‌شونده شماره ۲ در این‌باره معتقد است:

نداشتن سابقه کیفری نیز بسیار مهم است. در واقع اولین ملاک مدنظر است و در صورت دارا نبودن این ملاک براحتی او (متقاضی) حذف می‌شود. البته این در سایر سازمان‌ها نیز وجود دارد.

ج) امتیازات ویژه

غیر از ملاک‌های مربوط به شایستگی‌های شخصی و مسائل اعتقادی و مذهبی، ملاک‌های دیگری نیز وجود دارد که صرفا افراد خاص و معدودی می‌توانند واجد شرایط آن باشند. این ملاک ها شامل امتیازات ویژه‌ای مانند خانواده شهید، جانباز، آزاده و بسیج می باشد که فرد متقاضی با دارا بودن حداقل یکی از این ملاک‌ها نیز می‌تواند تا حد زیادی واجد شرایط لازم باشد. در تایید این مدعا، مصاحبه‌شونده شماره ۴ چنین بیان می‌کند:

البته ناگفته نماند که خانواده شهید، جانباز، ایثارگر، آزاده و بسیج، نیز ملاک‌های بسیار مهمی هستند که برای مسئولان جذب ارزشی به مراتب بیشتر از سایر توانایی‌های شخصی افراد دارد.

یافته‌های کمی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

به منظور سنجش دقیق‌تر داده‌های بدست آمده در بخش کیفی، داده‌های کمی نیز گردآوری شد تا بتواند مبنای اطلاعاتی دقیق‌تری فراهم کند. بر اساس سوالات مطرح شده در بخش کمی، یافته‌های بدست‌آمده تجزیه‌وتحلیل می‌شوند. در بخش کمی، داده‌ها با آزمون‌های آماری تحلیل عاملی اکتشافی، آزمون t تک‌متغیره، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون تجزیه‌وتحلیل شدند. نتایج بدست‌آمده نشان می‌دهد که آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای هیچ یک از متغیرها معنادار نیست و تمام متغیرها در هر دو گروه نرمال هستند.

جدول ۲: نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف

متغیرها	کولموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری
شایسته‌سالاری	۰/۷۴۳	۰/۶۳۹
مدیریت استعداد	۰/۸۱۷	۰/۵۱۶
بهسازی نظام منابع انسانی	۰/۸۱۸	۰/۵۱۵
موفقیت معلم	۰/۷۴۱	۰/۶۴۱

از طرف دیگر، با توجه به آن‌که کجی توزیع داده‌ها در آزمون کلموگورف-اسمیرنوف معنادار نبوده‌است، بنابراین برای بررسی ارتباط‌های مورد نظر از آزمون‌های آماری پارامتریک استفاده شده است.

باتوجه به اینکه پرسشنامه پژوهش، محقق‌ساخته بوده، برای تعیین ملاک‌های استخدام معلمان بر مبنای اطلاعات آماری از تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس استفاده شد. برای تعیین ملاک‌های استخدام معلمان از تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس استفاده شد. مقادیر KMO و بارتلت برای بررسی کفایت نمونه‌گیری و مناسب بودن داده‌های گردآوری شده جهت انجام تحلیل اکتشافی در جدول ۴-۱ گزارش شده‌اند.

جدول ۳: نتایج آزمون KMO و بارتلت

KMO	۰/۸۷
مجذور کای بارتلت	۳۸۴/۳
معناداری	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که شاخص KMO با مقدار ۰/۸۷ که مقدار بالای ۰/۷۰ مورد قبول می‌باشد، در سطح قابل قبولی بوده و نشانگر کفایت داده‌ها و نمونه برای تحلیل عاملی اکتشافی می‌باشد، همچنین نتایج آزمون بارتلت با سطح معنی‌داری P<۰/۰۰۱ ، نشانگر مناسب بودن حجم نمونه و داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی می‌باشد. در جدول ۴ گویه‌ها و بارهای عاملی این عامل‌ها گزارش شده‌اند. لازم به ذکر است که گویه‌هایی که بار عاملی کمتر از ۰/۴ داشته باشند یا روی بیش از یک عامل بار عاملی زیادی داشتند از تحلیل حذف می‌شوند. مجموع واریانس استخراج‌شده برای سه عامل ۵۷/۳۸ درصد می‌باشد که مقدار قابل توجهی است. با توجه به نتایج جدول ۴، عامل اول (شایستگی‌های شخصی) می‌باشد که ۳۴/۳۳ از واریانس این عوامل را تبیین می‌کند. عامل دوم (مسائل اعتقادی، اخلاقی و دینی) می‌باشد که ۱۲/۶۸ درصد از تغییرات را تبیین می‌کند. عامل سوم (دارا بودن امتیازات ویژه) می‌باشد که ۸/۴۷ درصد از تغییرات را تبیین می‌کند.

جدول ۴: نتایج تحلیل عاملی اکتشافی

شماره گویه	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

۱	۰/۷۸		
۲	۰/۷۳		
۳	۰/۷۶		
۴	۰/۷۵		
۵	۰/۷۴		
۶	۰/۵۷		
۷	۰/۴۸		
۸	۰/۵۲		
۹		۰/۶۰	
۱۰		۰/۶۵	
۱۱		۰/۷۲	
۱۲		۰/۶۸	
۱۳		۰/۶۶	
۱۴		۰/۵۴	
۱۵			۰/۴۸
۱۶			۰/۷۱
۱۷			۰/۷۴
۱۸			۰/۶۹
۱۹			۰/۶۲
۲۰			۰/۵۶
۲۱			۰/۵۳
۲۲			۰/۴۹
مـقـدار ویژه	۷/۵۵	۳/۱۳	۰/۸۳
واریانس تبیین شده	۳۴/۳۳	۱۲/۶۸	۸/۴۷

در جدول ۹ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده‌اند.

جدول ۵: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
شایسته‌سالاری	۸ ۲/۶ ۰	/۹۲ ۵

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

مدیریت استعداد	۱ ۱/۱ ۷	/۸۲ ۳
بهسازی نظام منابع انسانی	۲ ۱/۰ ۴	/۷۶ ۳
موفقیت معلم	۷ ۹/۱	/۶۹ ۲

بر مبنای داده‌های بدست‌آمده از بخش کیفی و تحلیل عاملی اکتشافی، مشخص شد که سه ملاک اصلی در انتخاب و استخدام معلمان مطرح بوده است. برای برازش هر کدام از این سه ملاک از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد که در ادامه یافته‌های به دست آمده از هر آزمون بیان شده است.

جدول ۶: شایستگی‌های و توانایی‌های شخصی

متغیر مورد نظر	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین‌ها
شایستگی‌ها و توانایی‌های شخصی	۲۲/۸	۱۸۱	۰,۰۰۰	۱۲/۴۰

همانگونه که ملاحظه می‌شود نتیجه به‌دست‌آمده از آزمون تی در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ معنادار است و با توجه به نمره بدست‌آمده از آزمون تی (۲۲/۸)، می‌توان اذغان داشت که دست‌اندرکاران جذب و استخدام معلمان در سازمان آموزش‌وپرورش، توجه خاص و معنی‌داری به شایستگی‌ها و توانایی‌های فردی دارند. همانگونه که یافته‌های کیفی نیز نشان داد، معلمان استدلال داشتند که یکی از ملاک‌هایی که برای جذب و استخدام معلمان مدنظر قرار داده می‌شود، شایستگی‌ها و توانایی‌های فرد متقاضی است.

جدول ۷: مسائل اعتقادی، اخلاقی و دینی

متغیر مورد نظر	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین‌ها
مسائل اعتقادی، اخلاقی و دینی	۴/۱۸	۱۸۱	۰۰۰	۰/۷۶

همانگونه که یافته‌های ارائه شده در جدول فوق نشان می‌دهد مقدار بدست آمده از آزمون تی ۴/۱۸ در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ معنی‌دار بوده است و بنابراین یکی دیگر از ملاک‌هایی که در انتخاب‌واستخدام معلمان در سازمان آموزش‌وپرورش شهرستان مهاباد مدنظر قرار داده می‌شود، صلاحیت‌های اخلاقی و اعتقادی متقاضیان شغل معلمی است.

همانگونه که در مولفه‌های مربوط به داده‌های کیفی نیز اشاره شد، بعضی از امتیازات ویژه از جمله خانواده شهید، ایثارگری، جانبازی و ... نیز می‌تواند در انتخاب و استخدام متقاضی شغل معلمی تاثیر بسزایی داشته باشد.

جدول ۸: امتیازات ویژه

متغیر مورد نظر	نمره تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین‌ها

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

دارا بودن امتیازات ویژه	۵/۴	۱۸۱	۰۰۰	۰/۸۲

یافته‌های گزاش شده در فوق نیز حاکی از آن است که دارا بودن امتیازات ویزه نیز یکی دیگر از ملاک‌های مورد نظر در انتخاب و استخدام معلمان می‌باشد. چراکه مقدار بدست آمده از آزمون تی تک نمونه ای(۵/۴) در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ معنی‌دار بوده است.

با این اوصاف، دارا بودن توانایی‌ها و شایستگی‌های شخصی، دارا بودن صلاحیت‌های اخلاقی و اعتقادی و بالاخره دارا بودن امتیازات ویژه همگی جزء ملاک‌هایی هستند که مد نظر دست‌اندرکاران نظام آموزشی در جذب و استخدام معلمان قرار می‌گیرد. پرسش دیگری که نیاز به بررسی و تامل داشت آن بود که تا چه اندازه شایستگی‌ها و توانایی‌های فردی، مسائل اعتقادی، اخلاقی و دینی و در نهایت امتیازات ویژه می‌توانند موفقیت معلم در کلاس درس را پیش‌بینی کنند. به منظور ارائه دادن پاسخی روشن به این سوال نیز از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود رابطه بین شایستگی‌های شخصی با موفقیت معلم، در سطح اطمینان ۰/۹۹ درصد معنی‌دار می‌باشد.

جدول۹: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	شایستگی‌های شخصی	۱			
۲	مسائل اعتقادی و دینی	۰/۱۵*	۱		
۳	امتیازات ویژه	۰/۰۷	۰/۱۶۵*	۱	
۴	موفقیت معلم	-۰/۵۶**	۰/۱۷*	۰/۱۲*	۱
		*p<۰.۰۵,	**p<۰.۰		

یافته‌های بدست‌آمده از تحلیل رگرسیون در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۱۰: مجموع مربع R

مدل	R	مربع R	مجذور R تنظیم شده
	.۳۰۵	.۰۹۳	.۰۷۸

این جدول و مقدار بدست آمده از مجذور R تنظیم شده نشان می‌دهد که ۰۷۸. از متغیر ملاک (انتخاب شایسته) توسط مدل پیش‌بینی می‌شود و بنابراین می‌توان اظهار کرد که مدل مذکور مدل مناسبی می‌باشد.

جدول ۱۱: یافته‌های آزمون رگرسیون

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مقدار f	سطح معنی داری
رگرسیون	۱۵۴/۸	۳	۶/۰۹	۰/۰۰۱
باقی مانده	۱۵۰۶/۸	۱۷۸		
کلی	۱۶۶۱/۷	۱۸۱		

از طرف دیگر با توجه به مقدار به دست آمده از f که برابر با ۶/۰۹ است و در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد که نشان از آن داردکه در کل مدل معنی‌داری بدست آمده است.

آخرین جدول باقی مانده از تحلیل یافته‌های مربوط به سوال مذکور به بررسی قدرت پیش‌بینی هر کدام از متغیرهای ملاک می‌پردازد که نتایج آن ذیلا ارائه شده است.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

جدول ۱۲: قدرت پیش‌بینی هر کدام از متغیرها

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضریب استاندارد Beta	مقدار تی	معنی داری
	B	خطای استاندارد			
مقدار کل	۲۱,۱۵	۲,۱۳	–	۹,۹	۰۰۰
شایستگی‌های شخصی	.۱۱۸	.۰۲۹	۰/۲۹	۴,۰۳	۰۰۰
مسائل اعتقادی و دینی	.۰۲۶	.۰۸۲	.۰۲۳	.۳۲۰	.۷۵۰
امتیازات ویژه	.۰۶۰	.۱۲۰	.۰۳۷	.۵۰۳	۶۱۶

داده‌های بدست‌آمده از جدول فوق نشان می‌دهد که اگرچه که مدل مورد نظر در این پژوهش به خوبی می‌تواند متغیر ملاک را پیش‌بینی کند اما در تحلیل جزیی تر می‌توان دریافت که تنها توانایی شخصی توانسته است منجر به پیش‌بینی انتخاب فرد شایسته شود. به عبارت دیگر تنها بر اساس مقدار بدست‌آمده از متغیر شایستگی‌های فردی که در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ معنی‌دار می‌باشد و سایر متغیرها نتوانسته‌اند متغیر ملاک را پیش‌بینی کنند. بر این اساس، برای انتخاب فرد شایسته برای معلمی تنها می‌توان روی شایستگی‌های شخصی فرد متقاضی تکیه کرد. چراکه بر اساس دیدگاه معلمان، نه دارا بودن امتیازات ویژه و نه دارا بودن صلاحیت‌های اخلاقی و اعتقادی می‌تواند فرد شایسته برای شغل معلمی را انتخاب کند.

بحث و نتیجه‌گیری

بدیهی است که در هر جامعه، آموزش‌وپرورش سنگ زیربنای توسعهٔ اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است. و بدون تردید عامل اصلی وموتور محرکه توسعه و کلید رشد و ترقی هر کشوری است. تعلیم‌وتربیت از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین اموری است که نقش بسیار موثری در زندگی انسان دارد. امروزه آموزش‌وپرورش، نهاد فرهنگی مهمی است که مسئولیت عظیمی را در قبال تعلیم‌وتربیت کودکان و نوجوانان برعهده دارد. مدارس اثربخش[۱] و یادگیرنده هم‌چنان آرزوی جهانی برای همهٔ نظام‌های آموزشی‌اند. عوامل متعددی برای اثربخشی مدارس و تسهیل روند آن مؤثرند که یکی از این عوامل تاثیرگذار و شاید مهمترین آنها نیروی انسانی کارآمد است. نیاز به مدیریت در هدایت سازمان و اهمیت رهبری مناسب و خوب جهت دستیابی به اهداف امری انکارناپذیر است. یکی از چالش‌های مدیریت منابع انسانی سازمان‌ها به‌خصوص در آموزش‌وپرورش، نحوه انتخاب و ارتقاء معلمان مدارس است (بونلا و ترپوتارا، ۲۰۱۴). در این راستا پژوهش حاضر بر آن بود تا هویتِ فرهنگی حاکم بر مدارس را شناسایی کند.

از آنجا که معلمان نقشی اساسی در شکل دادن به هویتِ فرهنگی و فردی دانش‌آموزان دارند و بخشی از این سرشتِ هویت مدرسه در ملاک‌های انتخاب و استخدام معلمان آشکار می‌شود، ملاک‌های جذب و استخدام معلمان مورد بررسی قرار گرفت. تجربه‌های زیسته‌ی معلمان شاغل در آموزش‌وپرورش نشان داد که شایستگی‌های شخصی، پایبندی به ارزش‌های اعتقادی و اخلاقی و در نهایت، امتیازهای ویژه، ملاک‌های استخدام معلمان در این حرفه بوده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که دست کم در استخدام و گزینش معلمان، هم به هویتِ علمی و هم به هویت ایدئولوژیک دوشادوش یکدیگر توجه می‌شود. اما یافته‌های بخش کمی که به پیش‌بینی موفقیت معلم از طریق ملاک‌های استخدام می‌پردازد نشان داد که با وجودِ تمامی تلاش‌های سازمان‌دهی شده برای نگه‌داشت توامان این دو هویت اما آنچه در کلاس درس نمود بیشتری یافته است، هویتِ علمی معلم است که با شایستگی‌های شخص او همراه شده

۱. Effective Schools

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

است. در حالیکه، هویتِ ایدئولوژیک معلم پیش‌بینی کننده‌ی معنی‌داری برای موفقیت در کلاس درس نبوده است. یافته‌های این پژوهش با بسیاری از پژوهش‌های گذشته در تضاد است. چراکه در تمامی پژوهش‌های انجام شده، ملاک‌های استخدام معلمان بخشی جدایی‌ناپذیر از هویت مدرسه بوده‌اند که در تمامی سازوکارهای مدرسه نیز گسترانیده شده‌اند.

بر همین اساس است که یافته‌های پژوهش کلاسن و کیم (۲۰۱۹) نشان می‌دهند که ملاک‌های آموزشی و غیرآموزشی در جذب و استخدام معلمان در نظر گرفته می‌شوند و هر دو ملاک نیز به صورت معنی‌داری می‌توانند موفقیت معلم در کلاس درس را پیش‌بینی کنند. گور و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهند که تنها شایستگی‌هایی که برای استخدام معلمان مورد نیاز است، شایستگی‌های آموزشی و اخلاقی است و تجربه‌های دانش آموزی نیز نشان می‌دهد که هر دو ملاک می‌توانند در کلاس درس و فرایندهای آموزشی نمودی روشن داشته باشند. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آن نظام‌های آموزشی که مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، به خوبی توانسته‌اند هویت خاص خویش را در تمامی سازوکارهای آموزشی و مدرسه‌ای نهادینه کنند. هم بدان دلیل نیز است که جبار (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که انتخاب‌های مدیر مدرسه در جذب و استخدام معلمان پیوسته محدود و در بند شده و هم در بخش‌هایی نیز آزادی‌هایی به مدیر مدرسه داده شده است. این محدودیت‌ها و آزادی‌ها بیان کننده‌ی همان حد و مرزی است که هویت مدرسه را تعریف می‌کرد. اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان از آن داشته که با وجودِ مطرح شدنِ بخشی از هویت فرهنگی مدرسه در استخدام و جذب معلم اما آن بخش در فرایندهای آموزشی و کلاسی تجلی نیافته و به این ترتیب، آن بخش از فرهنگ به هویتی پایدار تبدیل نشده است. این پایدار نبودن هویت فرهنگی ممکن است منجر به همان ملاک‌های پنهانی شود که عبدالفتاح عبدو (۲۰۱۲) آن را به عنوان آسیبی جدی در استخدام و انتخاب شناسانده بود. آن ملاک‌های پنهان باعث می‌شوند که نظام تعلیم و تربیت بیشتر از آنکه دنبال کننده‌ی هویت فرهنگی خاصی باشد، دنبال کننده‌ی نگاه‌های فردی و خودمحورانه باشد. به هر حال، پی‌آمد هر چه باشد، اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان داده است که برخلاف تصور عامه و برخی از پژوهش‌هایی که بر درون‌دادهای نظام آموزشی متمرکز شده‌اند، نظام آموزشی ایدئولوژیک نیست که مروج فرهنگ دینی و عقیدتی خاصی باشد و یا هویتی مهندسی‌گونه را در تمامی سازوکارهای نظام آموزشی تجلی داده باشد.

این مساله که نه امتیازهای ویژه و نه مسائل اعتقادی و دینی نتوانسته‌اند موفقیت معلم در کلاس درس را پیش‌بینی کنند می‌تواند ناشی از دو حالت باشد. حالت اول آنکه انتخاب و استخدام بر اساس مولفه‌های ایدوئولوژیک به خوبی انجام نشده است و سنجه‌هایی برای آزمونِ پایبندی اعتقادی متقاضیان به کار گرفته شده است که عملاً پایبندی آن‌ها را ارزیابی نمی‌کنند. در همین راستا، با تامل بر مصاحبه‌های انجام شده با معلمان مشخص است که تنها در جلسه‌ی مصاحبه‌ی عقیدتی است که بر ملاک‌های اعتقادی، ایدئولوژیک و یا برخی از امتیازهای ویژه تمرکز می‌شود اما در فرایند تدریس و یادگیری که بخشِ مهمی از هویت مدرسه بدان طریق منتقل می‌شود، آن ملاک‌ها نمودی واقعی پیدا نکرده‌اند. جالب‌تر آنکه حتی در جلسه‌ی مصاحبه‌ی اعتقادی و عمومی که بر روی هویت ایدئولوژیک نظام آموزشی تکیه می‌شود، سازوکارِ مصاحبه بیشتر مبتنی بر پرسش‌ها و آزمون‌های دانشی هستند تا عملکردی. بدان معنی که فرایند مصاحبه عمومی و اعتقادی تنها بر تسلط فرد متقاضی بر مبانی دینی و اعتقادی بستگی دارد و اگر چنین تسلطی را داشته باشد می‌تواند از پسِ سوالات دانشی این آزمون برآید اما این محک، تنها سوادِ فرد متقاضی بر مبانی دینی را نشان می‌دهد نه اینکه نشان از آن باشد که آن فرد متقاضی لزوماً در عمل پایبندی راستینی به تمامی آن اصول و آموزه‌ها دارد. این در حالی است که برای تبدیل برخی از ملاک‌ها به هویت فرهنگی مدرسه، لازم است محک‌های جدی، مداوم و بلندمدت وجود داشته باشد.

حالت دوم آنکه سازوکارها و مکانیسم‌های واقعی جریان عمل در راستای خواسته‌های ایدوئولوژیک نیستند. بدان معنی که فرایندهای تدریس و آموزش چندان دنباله‌روی هویت ایدئولوژیک نبوده‌اند. چراکه اگر دنباله‌روی هویت ایدئولوژیک بودند باید آن هویت، در تمامی فرایندها و جریان‌های واقعی تدریس نمود پیدا می‌کرد. این در حالی است که شاین (۲۰۱۰) خاطرنشان می‌کند که یکی از ویژگی‌های فرهنگ سازمانی پایدار، وسعت آن است. بدان معنی که آن فرهنگ نه فقط در چند بخش و سازوکار بلکه در تمامی بخش‌ها و سازوکارهای سازمان تجلی یافته باشد.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

به هر حال، یافته‌های این پژوهش نشـان داد که دسـت‌کم در فرایندهای آموزشـی و تدریس در کلاس درس، هویتِ ایدئولوژیک کم‌فروغ بوده اسـت و با وجودِ اینکه آن هویت در بسـیاری از درون‌دادهای نظام آموزشـی، مانند کتاب‌های درسی، اهداف و برنامه‌های آموزشی، استخدام معلمان و ... تجلی یافته است اما در کلاس درس که بدان تجربه‌ی واقعی تدریس می‌گویند نمودی آشکار پیدا نکرده است.

از آنجا که شـناختِ بی‌کم‌وکاسـت این مسـاله که نظام آموزشـی ایران عملاً چه هویتی را دنبال می‌کند نیازمند آن اسـت که پژوهش‌های گسـترده‌تری انجام شـده و به ویژه، برون‌دادهای نظام آموزشی نیز مورد واکاوی قرار بگیرد، لذا پیشـنهاد می‌شـود که در پژوهش‌های آتی برون‌دادهای نظام آموزشی نیز مورد بررسی قرار بگیرند.

پیشـنهاد می‌شـود که در پژوهش‌های آتی از ابزارهای عملکردی برای سـنجش برون‌دادهای نظام آموزشـی اسـتفاده شـود. چراکه ابزارهای خودگزارشی مانند پرسشنامه به‌گونه‌ی بایسته‌ای نمی‌تواند پرده از نهان‌های هویت نظام آموزشی بردارد.

محدودیت پژوهش

این پژوهش، موفقیت معلم را تنها در دسـتاوردهای آموزشـی خلاصـه کرده است اما پرواضح است که موفقیت معلم شامل دامنه‌ی گسترده‌ای از دستاوردهای اخلاقی، پژوهشی و پرورشی می‌شود که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند.

منابع

بهرام پورباشا، عاطفه. (۱۳۹۶). سیاسـت‌هـای جـذب معلـم زبـان انگلیسـی و نحـوه اجـرای آن‌هـا در برخـی از دانشـگاه‌هـا، مـدارس و آموزشـگاه‌هـای زبـان انگلیسی در ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

حسن‌پور، اکبر؛ یوسفی زنوز، رضـا؛ موسوی، پریسـا. (۱۳۹۵). شناسـایی و اولویـت بنـدی عوامـل مـوثر بـر اسـتخدام نیـروی انسـانی در سـازمان هـای دولتـی ایران. فصلنامه مدیریت منابع در نیروی انتظامی، پیاپی ۱۶، ۱۲۸-۱۰۹.

حسـینی، سـیده مبینـا. (۱۳۹۴). معیارهـای جـذب معلـم زبـان در آموزشـگاه هـای خصوصـی ایـران: مطالعـه تلفیقـی. پایـان نامـه کارشناسـی ارشـد، دانشـگاه صنعتی شاهرود.

صادقی، علیرضـا. (۱۳۸۹). بررسـی سـند برنامـه درسـی ملـی جمهـوری اسـلامی ایـران بـا رویکـرد آمـوزش چنـد فرهنگـی. فصـلنامه مطالعـات برنامـه درسـی ایران، سال پنجم، شماره ۱۸، ۲۱۵-۱۹۰.

عابـدی، فاطمـه و منـادی، مرتضـی. (۱۳۹۴). دیـدگاه دانـش آمـوزان دبیرسـتانی پیرامـون منـابع تاثیرگـذار بـر هویـت دینـی‌شـان: مطالعـه مـوردی شهرسـتان کرج. فصلنامه مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، شماره ۲۹، ۱۲۷-۱۰۹.

گراونـد، منیـژه و عبـاس پـور، عبـاس. (۱۳۹۱). مقایسـه اثربخشـی معلمـان جـذب شـده از مراکـز تربیـت معلـم و حـق التـدریس از دیـدگاه مـدیران مـدارس راهنمایی شهر تهران. روانشناسی تربیتی، دوره ۸، شماره ۲۴، ۱۲۰-۱۰۰.

مکرونـی، گلالـه. (۱۳۸۹). بررسـی وضـعیت آمـوزش چنـدفرهنگی در مـدارس ابتـدایی شـهر سـنندج. پایـان نامـه کارشناسـی ارشـد، دانشـگاه پیـام نـور اسـتان کردستان.

نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۰). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.

هواس بیگـی، فاطمـه؛ صـادقی، علیرضـا؛ ملکـی، حسـن؛ قـادری، مصـطفی. (۱۳۹۷). آمـوزش چنـدفرهنگی در کتـاب هـای فارسـی (خوانـداری) دوره آمـوزش ابتدایی. نظریه و عمل در برنامه درسی، سال ششم، شماره ۱۱، ۱۷۴-۱۴۱.

خنیفر، حسین؛ نـادری بنـی، ناهیـد؛ ابراهیمـی، صـلاح‌الـدین؛ فیاضـی، مرجـان؛ رحمتـی، محمدحسـین. (۱۳۹۹). مـدیران مـدارس: شایسـتگی، دانـش و توانـایی و مهارت ها و ارائه مدل. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۱۱، شماره ۴۵، ۳۰-۱.

Abdelfattah Abdou, A. (2012). Teachers' Recruitment and Selection Practices within Different Schooling Systems in Egypt. The American University in Cairo. School of Graduate Education.

Banks, J, A & Banks, Ch, A. (2019). Multicultural education: issues and perspectives (7th Edition). John Wiley & Sons, Inc.

Boonla, D., & Treputtharat. S. (2014) The Relationship between the Leadership Style and School Effectivenessin School under the office of Secondary Education Area 20. Procedia - Social and Behavioral Sciences 112 / 991 – 996

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

Bush, T. (2010). Theories of educational management and leadership (third edition). London, New Delhi: Sage publication.

Carver- Thomas, D. (2018). Diversifying the Teaching Profession: How to Recruit and Retain Teachers of Color. Retrieved from: https://learningpolicyinstitute.org/product/diversifying-teaching-profession.

Creswell J. w. (2012).Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. (Fourth edition). Pearson. Boston.

Creswell J. w. (2015).Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. (Fourth edition). Pearson. Boston.

Davies, B. (2003). Rethinking Strategy and Strategic Leadership in Schools. Educational Management & Administration, 0263-211X (200307) 31:3.

Engel, M. (2012). Problematic preferences? A mixed method examination of principals preferences for teacher characteristics in Chicago. Educational administration quarterly, 1- 40. Retrieved from http://eag.sagepub.com/content/early.

Fitza MA. (2014). The use of variance decomposition in the investigation of CEO effects: how large must the CEO effect be to rule out chance? Strategic Management Journal, 35(12): 1839–1852.

Gore, J; Barron, R, J; Holmes, K & Smith, M. (2016). Who says we are not attracting the best and brightest? Teacher selection and the aspirations of Australian school students. Aust. Educ. Res. DOI 10.1007/s13384-016-0221-8.

Hatch, M, J. (2018). Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives. (Fourth edition). London: Oxford university press.

Hoy, W. K., Miskel, C. J. (2013). Educational administration: Theory, research, and Practice. New York: McGraw-Hill.

Jabbar, H. (2017). Recruiting "Talent": School Choice and Teacher Hiring in New Orleans. Educational Administration Quarterly, 1–37.

Jacob, B. A. (2010). Do principals fire the worst teachers? National bureau of economic research working paper 15715. Retrieved from http//: www. Nber.org/papers/w15715.pdf.

Jounson, B, l & Kruse, Ah, D. (2009). Decision making for educational leaders: under examined dimension and issues. Stat university of New York.

Kaplan, R, S & Norton, D, P. (2001). The Strategy-Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment. America: Harvard Business Review Press.

Klassen, R, M & Kim, L, E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. Educational Research Review, 26 (2019) 32–51.

Klassen, R; Durksen, T, l; Kim, L, E; Patterson, F; Rowett, E; Warwick, J; Warwick, P & Wolpert, M, A. (2017). Developing a Proof-of-Concept Selection Test for Entry into Primary Teacher Education Programs. International Journal of Assessment Tools in Education: Vol. 4, Issue 2,pp. 96-114.

Laura, C. (2017). Enacting social justice leadership through teacher Hiring. Urban Rev. DOI 10.1007/s11256-017-0432-y.

Nabi, Gh; Wei, S; Shabbir, M. (2015). Does Selection Mechanism for Temporary Employees in Public Sector Universities affect Right Selection? International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology, 6(3). 1-11.

Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: new visions, new possibilities, Multicultural Education Review. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276671.

Quingley, T, J & Graffin, S, D. (2016). Reaffirming the CEO effect is significant and much larger than chance: a comment on Fitza (2014). Strategic Management Journal, Published online EarlyView in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/smj.2503.

Schein, E, H. (2010). Organizational culture and leadership (fourth edition). San Francisco: Jossey- Bass.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

Shuls, J & Maranto, R. (2014). Show Them the Mission: A Comparison of Teacher Recruitment Incentives in High Need Communities. Social science quarterly, Volume 95, Number 1. 239-252.

Sleeter, Ch. (2018). Multicultural education past, present, and future: struggles for dialog and power-sharing. International journal of multicultural education. Vol. 20, No. 1, 5-20.

Valimaa, J., & Ylijoki, O. (2008). Cultural perspectives on higher education. University of Tampere Finland.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]