

نوشتار حاضر سعی در تبیین این مسئله دارد که آیا غیر از قوانین مکتوب میدان آموزش، قوانین دیگری (نامکتوب) نیز وجود دارند که کنش عوامل اجتماعی (معلمان و دانش‌آموزان) را در میدان آموزش به‌طور پنهانی تحت تأثیر قرار دهند. بدین منظور چارچوب مفهومی پژوهش بر اساس نظریات بورديو تدوین گردید. جهت گردآوری و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل موضوعی بهره گرفته شد. جامعه مورد مطالعه عبارت بودند از معلمان شهر مشهد که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و معیار اشباع نظری با ۳۱ نفر از آنها مصاحبه گردید. سپس مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار Maxqda و تکنیک‌های کدگذاری باز و محوری مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج تحقیق بیانگر آن است که در سال‌های اخیر سیاست‌های آموزشی نامناسب از جمله سیاست آموزشی غیرمنصفانه، اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی و سیاست آموزشی کمیت‌گرا موجب شکل‌گیری قوانین پنهان - نانوشته‌ای مانند منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌ها، اولویت نقش مبصری بر معلمی و منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی در میدان آموزش شده‌اند که دارای قدرت قهری و الزام‌می‌باشند. قوانین مذکور به‌طور کلی بیانگر منطق پنهان - نانوشته‌ای هستند که از ویژگی غیرآموزشی و ضد آموزش برخوردارند.

■ واژگان کلیدی:

میدان آموزش، منطق میدان، معلمان، منطق پنهان - نانوشته، بورديو.

منطق پنهان حاکم بر میدان آموزش و پرورش رسمی در ایران

مورد مطالعه: میدان آموزش و پرورش مشهد

فردین محمدی

دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه دانشگاه فردوسی مشهد
fardin.mohammadi@gmail.com

مقدمه

در اوایل قرن چهاردهم شمسی، با تدوین برنامه‌های نوین، نخستین گام در راستای دستیابی به توسعه در ابران برداشته شد و با توجه به نقش آموزش و پرورش در این حوزه، اهمیت خاصی به آن داده شد، به طوری که در برنامه عمرانی اول (سال ۱۳۲۷) توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، در برنامه عمرانی دوم (سال ۱۳۳۶) تعلیمات فنی حرفه‌ای و در برنامه عمرانی سوم (۱۳۴۱) برنامه آموزشی مورد توجه ویژه قرار گرفت و فعالیت‌های آموزشی در پرتو انضباط و قواعد یک برنامه درازمدت اجرا گردید. (آقازاده، ۱۳۸۲: ۲۹-۳۲) بعد از پیروزی انقلاب اسلامی نیز، نه تنها در قانون اساسی جمهوری اسلامی و برنامه‌های پنج‌ساله اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم توسعه و اسناد راهبردی، به آموزش و پرورش و نقش آن در توسعه توجه شد و از آن به‌مثابه یکی از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی و پیشرفت همه‌جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف یاد گردید (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۵)، بلکه در زمینه نظام آموزشی کشور و مشکلات آن مطالعات گسترده‌ای آغاز گردید و در باب اهداف و ساختار آموزش و پرورش و حل مشکلات آن در راستای دستیابی به توسعه، طرح‌های اصلاحی متعددی انجام گرفت. اما امروزه به‌رغم تلاش‌های گسترده، تغییرات و اصلاحات انجام شده، آموزش و پرورش در ایران با چالش‌های عمده‌ای روبرو شده و همین امر موجب گردیده تا نتواند به اهداف مورد نظر خود دست یابد و از کارایی و اثربخشی مطلوب در جامعه برخوردار گردد. (کمالی و خاوری، ۱۳۹۱: ۱۶۱)

در راستای تحلیل ناکارآمدی نظام‌های اجتماعی به‌ویژه آموزش و پرورش، رویکردها و نظریات متعددی وجود دارد که در این راستا می‌توان به نظریات مایکل تودارو، گریفین و مک‌کنلی اشاره کرد که معتقدند آموزش و پرورش برای آن که نقش کارآمدی در توسعه داشته باشد باید از شرایط و ویژگی‌های خاصی (مانند مطالعه مستمر معلمان و فراهم کردن فرصت آن، به‌کارگیری معلمان متخصص، متعهد و باانگیزه) برخوردار باشد. (گریفین و مک‌کنلی، ۱۳۷۷: ۹۶-۸۶ و تودارو، ۱۳۶۸: ۵۲۰-۴۷۳) پیر بوردیو^۱ جامعه‌شناس برجسته قرن بیستم نیز در این‌راستا بر این باور است میدان‌های اجتماعی^۲ هنگامی می‌توانند کارکرد تخصصی خود را به‌خوبی ایفا نمایند که از ویژگی‌هایی عام

1. Bourdieu
2. Social Field

و خاص متعددی برخوردار باشند. (پرستش، ۱۳۹۰: ۱۱۳) بر اساس رویکرد بوردیو، میدان‌های اجتماعی علاوه بر ویژگی‌های فرامیدانی، باید از ویژگی‌های درون میدانی از جمله منطق قدرتمند که با اهداف میدان هماهنگ است، نیز برخوردار باشند. (بوردیو، ۱۳۸۶: ۸۶-۸۷) در چنین شرایطی است که میدان‌های اجتماعی از جمله میدان آموزش می‌تواند کارکرد تخصصی خود را ایفا نماید. منظور از منطق میدان، مجموعه قوانینی است که کنش عاملان اجتماعی را در میدان هدایت می‌کند. (گرنفل،^۱ ۱۳۸۹: ۳۲۲) بر این اساس میدان آموزش به‌مثابه یکی از میدان‌های اجتماعی دارای قوانین خاصی است و معلمان، به‌مثابه مهم‌ترین عاملان اجتماعی این میدان، بر اساس این قوانین به آموزش و تدریس می‌پردازند. بوردیو معتقد است که منطق میدان‌های اجتماعی ممکن است عینی یا ضمنی (پنهان) باشد. (بوردیو، ۱۳۹۵: ۹۰ و کلوت، ۲۰۱۵: ۹۶۳) با توجه به آنکه در تحقیقات اجتماعی منطق پنهان - نانوشته میدان‌های اجتماعی نادیده گرفته شده است، در این تحقیق سعی بر آن است که این بُعد از منطق میدان بررسی شود. هدف از بررسی بُعد پنهان - نانوشته منطق میدان آموزش آن است که تعیین گردد آیا غیر از قوانین مکتوب میدان آموزش، قوانین دیگری (نامکتوب) نیز وجود دارند که بر کنش عاملان اجتماعی (معلمان و دانش‌آموزان) در میدان آموزش به‌طور پنهانی تأثیرگذار باشند. بنابراین مسئله اساسی تحقیق آن است که آیا در میدان آموزش منطق ضمنی (پنهان - نانوشته) وجود دارد یا خیر؟ در صورت وجود، این منطق از چه ابعاد و از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟ چه پیامدهایی دارد؟ آیا با اهداف میدان آموزش هماهنگ است؟ و در نهایت تحت تأثیر چه شرایطی به‌وجود آمده‌اند؟

بررسی پیشینه تجربی پژوهش بیانگر آن است که اکثر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، دو ویژگی دارند که عبارت‌اند از:

- تأکید بر بررسی قوانین مکتوب و برنامه درسی پنهان
- استفاده از روش‌های کمی به شکل غالب.

این نتایج حاکی از آن است که پژوهش‌های انجام‌شده (با تأکید بر ایران) بیشتر با هدف تأثیر برنامه درسی پنهان و منطق مکتوب میدان بر کنش عاملان اجتماعی، منطق میدان آموزش را بررسی کرده‌اند.^۲ به‌عبارت دیگر، تحقیقات انجام‌شده در این زمینه،

1. Grenfell

۲. البته تا جایی که محقق اطلاع دارد.

وجود بُعد پنهان-نانوشسته منطق میدان آموزش را که ضمنی است نادیده گرفته‌اند، در حالی که در پژوهش حاضر محقق بر آن است که با روش کیفی منطق پنهان - نانوشته میدان آموزش را بررسی نماید.

پیشینه تجربی

تحقیقاتی که در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به مطالعه نظام آموزشی پرداخته‌اند بسیارند، اما تعداد تحقیقاتی که به‌طور مشخص منطق میدان آموزش را به‌مثابه پدیده‌ای اجتماعی بررسی کرده باشند، خیلی اندک است. در این بخش به چند مورد از پژوهش‌هایی که قرابت موضوعی و مفهومی - نظری با تحقیق حاضر دارند اشاره می‌شود.

تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) در تحقیقی با استفاده از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مقاطع راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ را بررسی نمودند. نتایج تحقیق نشان داد که برنامه درسی پنهان و ابعاد آن (ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، ساختار سازمانی و روابط موجود در مدرسه، تشویق و تنبیه، فناوری اطلاعات و ارتباطات) رابطه مستقیم معناداری با رفتار انضباطی دانش‌آموزان دارد. نتایج تحقیق زبردست و همکاران (۱۳۹۰) نیز که با استفاده از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه در زمینه رابطه وضعیت اعتماد دبیران و بوروکراسی توانمند انجام شده بود، نشان داد که در بوروکراسی توانمند، دبیران به دانش‌آموزان، مدیر، همکاران و والدین دانش‌آموزان اعتماد بیشتری دارند. ستاری و همکاران (۱۳۹۰) نیز در تحقیقی میزان اجرای ویژگی‌های سازمان بوروکراسی و تمایلات دیوان‌سالارانه مدیران مدارس شهر تهران را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که ویژگی‌های سازمان بوروکراسی در مدارس شهر تهران در حد متوسط اجرا می‌شود. در تحقیقی دیگر سبحانی‌نژاد و امیری (۱۳۹۳) به بررسی تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر هویت اسلامی ایرانی دانش‌آموزان (فقط بُعد اجتماعی)، برحسب ابعاد سه‌گانه نگرش اسلامی ایرانی پرداختند. آنها برای نیل به این مقصود با بهره‌گیری از روش‌های تحلیل اسنادی، قوم‌نگاری، تحلیل محتوای کیفی و تکنیک‌های مشاهده، مصاحبه و فیش‌برداری، ۵ مدرسه و ۳۰ دانش‌آموز را به‌صورت هدفمند مورد مطالعه قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بررسی شده بر هویت اسلامی ایرانی دانش‌آموزان در سه بُعد شناختی، عاطفی و رفتاری

مؤثر بوده است و دارای تأثیرات مثبت و منفی است. شیربگی و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقی سعی نمودند که باورهای مشترک انضباطی اعضای جامعه مدرسه (مسئولان مدرسه، دبیران، والدین و دانش آموزان) را بررسی و شناسایی کنند. رویکرد پژوهش، کیفی و مبتنی بر روش پدیدارنگاری^۱ و تکنیک مصاحبه بود. میدان تحقیق شامل دبیرستان‌های پسرانه شهر سنندج بود که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند با ۲۹ نفر مصاحبه گردید. نتایج پژوهش نشان داد که آیین‌نامه‌های انضباطی به دلیل عدم توجه به نقش مسئولان مدرسه و بیان کلیات، نمی‌تواند جوابگوی تمام مشکلات دانش آموزان باشد. در این راستا مسئولان مدرسه و دبیران به ساختار کلی آیین‌نامه انضباطی ایراد داشته‌اند و معتقد بودند که مشکلات اساسی در تدوین و اجرای آن وجود دارد.

۲۰۹

نجات و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی نقش برنامه درسی پنهان در جامعه‌پذیری دانش آموزان در مدارس مقطع متوسطه اول شهر بوشهر را با بهره‌گیری از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه مورد بررسی قرار دادند. جامعه آماری مورد بررسی این تحقیق شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ بوده که تعداد ۳۶۲ نفر از آنها بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به‌عنوان نمونه مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج تحقیق نشان داد که برنامه‌های درسی پنهان و ابعاد آن (جو اجتماعی مدرسه، ساختار فیزیکی مدرسه، ساختار سازمانی، روابط درونی مدرسه و تشویق و تنبیه) با جامعه‌پذیری همبستگی معناداری دارد. به عبارت دیگر، دانش آموزان از طریق ویژه برنامه درسی پنهان با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی، مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی همچون احترام، صداقت، همدردی، وطن پرستی، مسئولیت‌پذیری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می‌شوند. محمدی و خالق‌پناه (۱۳۹۵) در تحقیقی هم‌سوایی و سازگاری بوروکراسی آموزشی با تجربه آموزشی معلمان و نقش آن را در اثربخشی آموزشی بر اساس آرای ماکس وبر، مارکس و تلفیقی از دیدگاه الگوی اثربخشی و روش ترکیبی تحلیل روایت و روش اسنادی بررسی نمودند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که بوروکراسی آموزشی در ایران از طریق مؤلفه‌های معیارهای قبولی دانش آموزان، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوشته در تقابل با تجربه آموزشی معلمان قرار دارد. این تقابل به گونه‌ای است که آزادی، اراده فردی، اقتدار، خلاقیت و نوآوری آموزشی را از معلمان سلب کرده است و معلمان را ملزم نموده تا در چهارچوب قوانین و مقررات

اجرایی و آموزشی (بوروکراسی آموزشی) بدون آزادی عمل به امر خطیر تعلیم و تربیت بپردازند. لذا معلمان در قفس آهنین آموزشی که بوروکراسی آموزشی آن را به وجود آورده، اسیر شده‌اند. محمدی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی تطابق یا تناقض میان محتوای قوانین رسمی - مکتوب و اهداف میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) را بر اساس نظریات بوردیو و مرتون و با استفاده از روش تحلیل اسنادی و تکنیک تحلیل موضوعی مورد بررسی قرار دادند. نتایج به‌دست آمده نشان داد که میان اهداف و قوانین میدان آموزش در زمینه‌های گوناگون تناقض وجود دارد، به‌طوری که میان مقوله‌های افزایش سطح اخلاقیات و افزایش سطح دانش در اهداف میدان آموزش با مقوله‌های حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر، کاهش سطح معیار نمره قبولی در آیین‌نامه آموزشی و نبود ابزار کنترل مناسب در آیین‌نامه‌های اجرایی تناقض وجود دارد و این تناقض سبب بروز مشکلات آموزشی شده است.

جان بوت^۱ (۲۰۰۱) به‌دلیل اهمیت نقش بوروکراسی آموزشی بر عملکرد دانش‌آموزان در مدارس ایالات متحده و اختلاف نظر اندیشمندان در این زمینه، به‌طور تجربی به بررسی این موضوع پرداخت. نتایج حاکی از آن بود که رابطه منفی بین بوروکراسی آموزشی و عملکرد آموزشی در سطوح مختلف وجود دارد. اسمیت و لاریمیر^۲ (۲۰۰۴) نیز در تحقیق خود رابطه بین بوروکراسی مدارس و عملکرد مدارس را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که بین بوروکراسی مدارس و عملکرد مدارس رابطه منفی وجود دارد. چارلتون^۳ (۲۰۱۰) در مقاله‌ای تحت عنوان «سرطان بوروکراسی» تأثیر بوروکراسی بر علم، پزشکی و آموزش و پرورش را مورد بررسی قرار داد. وی در این مقاله از بوروکراسی با عنوان انگل یاد می‌کند. نتایج پژوهش بیانگر آن است که بوروکراسی بر عملکرد سازمانی تأثیرات منفی دارد. ازدمیر (۲۰۱۸) در تحقیقی با بهره‌گیری از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه به بررسی دریافت برنامه درسی پنهان و کیفیت زندگی دانشجویان شامل دانشجویان دانشگاه عدنان مندرس ترکیه بود که از بین آنها ۱۵۹ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج تحقیق نشان داد که بین دریافت برنامه درسی پنهان و کیفیت زندگی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به‌عبارت دیگر، هر اندازه دریافت دانشجویان از برنامه درسی پنهان (ساختار

1. John Boht

2. Smit & Larimer

3. Charlton

فیزیکی دانشگاه، ساختار سازمانی، روابط دانشجویان و تعامل بین دانشجویان و اساتید) مثبت باشد، سطح کیفیت زندگی دانشگاهی دانشجویان نیز بالاتر خواهد بود.

چارچوب مفهومی

یکی از وجوه تمایز پژوهش‌های کمی و کیفی در شیوه به‌کارگیری و استفاده آنها از مفاهیم نظری است؛ بدین معنا که تحقیقات کمی بیشتر بر پایه آزمون فرضیات مستخرج‌شده از چارچوب نظری هدایت می‌شوند، اما در پژوهش کیفی از نظریه به شیوه هدایتی در جهت صورت‌بندی مفاهیم اصلی و سؤالات پژوهش بهره گرفته می‌شود. (قادرزاده و دیگران، ۱۳۹۶: ۱۲) بر این اساس، پژوهش حاضر بر نظریه و مفاهیم نظری پیر بردیو از قبیل میدان و سرمایه مبتنی است که در زیر بدان پرداخته می‌شود:

۲۱۱

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

بوردیو معتقد است که عاملان اجتماعی در جایگاه خود در ساختار روابط میدان با توجه به عادت‌واره، سرمایه و منافع مورد نظر خود برای بهبود جایگاه خود و جهت افزودن سرمایه و دستیابی به اهداف مورد نظر آن میدان برنامه‌ریزی نموده و به صورت فردی و جمعی به رقابت و منازعه می‌پردازند (گرنفل، ۱۳۸۹: ۱۶۹-۱۵۳)، اما کنش آنها توسط قوانین میدان محدود و مشروط می‌شود. به عبارت دیگر، میدان با اعمال قوانین و منطق خود بر کنشگران اجازه هر نوع کنشی را به کنشگران نمی‌دهد و آنها را در انجام کنش محدود می‌کند، زیرا منطق هر میدان تعیین می‌کند چه خصوصیتی در میدان خریدار دارد و چه خصوصیتی در این رقابت مهم است. این بدان معناست که در هر

1. Field

میدان معینی، به دلیل وجود منطق و قوانین خاص آن میدان، خصوصیتی که در طبعها و قریحه‌ها درونی شده‌اند یا به صورت کالاهای اقتصادی یا فرهنگی عینیت یافته‌اند و به عاملان متصل می‌شوند، همگی همزمان فعال و کارساز نیستند. (بوردیو، ۱۳۹۱: ۱۶۸) شایان ذکر است که بوردیو معتقد است منطق میدان ممکن است عینی یا ضمنی باشد. (بوردیو، ۱۳۹۵: ۹۰ و کِلوت، ۲۰۱۵: ۹۶۳) به عبارت دیگر، منطقی میدان‌های رسمی مانند میدان دانشگاه، مدرسه، بورس و غیره که از سوی میدان قدرت شکل گرفته‌اند، تک بُعدی نیست، زیرا از یک‌سو، میدان‌های رسمی همواره دارای قوانین مکتوبی هستند که همه عناصر میدان (از جمله کنش‌عاملان اجتماعی) را هدایت، کنترل و تنظیم می‌کند. از سوی دیگر، ممکن است که میدان مربوط یا میدان قدرت با توجه به ساختار و اهداف پنهانی خود، قوانینی را در میدان وضع و اجرا کنند، اما بنا به برخی از مصلحت‌ها آن را مکتوب ننمایند. به همین دلیل منطقی میدان‌های اجتماعی دو بُعدی است: الف. بُعد عینی و آشکار که عبارت است از منطق یا قوانین آشکاری که از سوی میدان جهت هدایت و کنترل کنش‌عاملان اجتماعی به شکل سند مکتوب وضع شده و با عناوین خاصی در میدان وجود دارد. ب. بُعد ذهنی و پنهان که عبارت است از منطق پنهان^۱ که مکتوب و آشکار نیست و به صورت ضمنی از سوی میدان بر عاملان اجتماعی تحمیل شده و کنش آنها را هدایت، کنترل و محدود می‌کند. براساس مفهوم میدان، آموزش و پرورش ایران یک میدان اجتماعی تلقی می‌شود که دارای قوانین و اهداف خاصی است و افرادی از جمله معلمان در آن عضویت دارند و بر اساس قوانین میدان به کنش می‌پردازند.

سرمایه: بوردیو به سرمایه نگاه فرامارکسیستی دارد و معتقد است سرمایه عبارت است از منابع، کالاها و ارزش‌های در دسترس افراد که در میدان می‌توانند برای دارندگان‌شان قدرت به دست آورند. به عبارت دیگر، سرمایه یک منبع عام و عینی است که می‌تواند شکل پولی و غیرپولی و همچنین ملموس و غیرملموس به خود گیرد. (ویلیامز و چودری، ۲۰۱۶: ۵؛ لسرد و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۹۵۲ و کیچین و هوه، ۲۰۱۳: ۱۲۶) گفتنی است بوردیو سرمایه را در رابطه با موقعیت‌های میدان تعریف می‌کند نه به مثابه اَبژه‌ها و کالاهای مادی که توسط افراد و گروه‌ها تصرف شده‌اند. این بدان معناست که همه عاملان اجتماعی که در ذیل یک میدان فعالیت می‌کنند از نوعی سرمایه برخوردارند که بنا به کمیت و

۱. این اصطلاح از اصلاح برنامه درسی پنهان که یکی از مهم‌ترین مفاهیم جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است، الهام گرفته شده است و بدان معناست که برخی از قوانین میدان آموزش پنهان و ضمنی‌اند.

کیفیت آن متفاوت است. (فریدلند^۱، ۲۰۰۹: ۸۸۹ و گرنفل، ۱۳۸۹: ۱۲۹) بورديو معتقد است که سرمایه اشکال مختلفی دارد که عبارت‌اند از: سرمایه اقتصادی^۲، سرمایه فرهنگی^۳، سرمایه اجتماعی^۴. سرمایه اقتصادی شامل سرمایه‌های مالی، میراث منقول و غیرمنقول و دارایی‌های گوناگون است که می‌تواند برای تولید کالا و خدمات به کار روند. سرمایه اجتماعی به معنای انباشت منابع بالفعل و بالقوه‌ای است که به داشتن شبکه‌های نسبتاً پایدار از روابط نهادینه شده آشنایی متقابل مربوط می‌شود و ابزاری جهت دستیابی به منافع فردی است؛ سرمایه فرهنگی نیز مجموعه‌ای از عادات، شیوه‌های زبانی، مدارک آموزشی، کالاهای فرهنگی، ذائقه‌ها، مهارت‌ها و انواع دانش است. هر کدام از اشکال سرمایه با میدان خاصی ارتباط دارند و در آن میدان می‌توانند کارکرد داشته باشند. به بیان دیگر، سرمایه جز در ارتباط با یک میدان خاص وجود و کارکرد ندارد. همچنین این اشکال سرمایه ضمن آنکه با یکدیگر ارتباط دارند، به یکدیگر نیز تبدیل پذیرند. به همین دلیل عوامل اجتماعی در رقابت‌های خود، سعی در تبدیل سرمایه خاصی به سایر اشکال سرمایه دارند. (بورديو، ۱۹۸۶: ۴۷؛ کلوت، ۲۰۰۹، ۴۷۱؛ لوین، ۲۰۱۵: ۸۰ و گرنفل، ۱۳۸۹: ۳۱۱) بورديو بر این امر تأکید دارد که در هر میدانی یک شکل از سرمایه، محوری است. به‌عنوان مثال در میدان اقتصاد سرمایه اقتصادی و در میدان آموزش سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته محوری دارد. از دیدگاه بورديو سرمایه‌های محوری میدان بر کارکرد تخصصی میدان تأثیرگذارند. (بورديو، ۱۳۹۴ و گرنفل، ۱۳۸۹: ۳۴۴)

براساس مفهوم سرمایه، در میدان آموزش سرمایه‌های مختلفی مانند سرمایه فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و نمادین وجود دارد و هر کدام از معلمان به‌مثابه اعضای این میدان از حجم و ترکیبی خاصی از این اشکال سرمایه را در تملک دارند. (علی‌بابایی و دیگران، ۱۳۹۶) به‌عبارت دیگر، در میدان آموزش سرمایه اقتصادی (درآمد)، سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته (دانش و مهارت)، سرمایه فرهنگی نهادی (مدیرک تحصیلی، مدارک ضمن خدمت)، سرمایه نمادین (شهرت) و سرمایه اجتماعی (شبکه روابط اجتماعی) سرمایه‌هایی هستند که وجود دارند و برای دستیابی به آنها معیارهایی نیز مشخص شده است. علی‌رغم وجود اشکال مختلف سرمایه در میدان آموزش، سرمایه محوری آن، سرمایه فرهنگی

1. Friedland
2. Economic Capital
3. Cultural Capital
4. Social Capital

به‌ویژه سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته است، زیرا افزایش این نوع سرمایه در تحقق کارکرد تخصصی میدان نقش مهمی دارد.

روش تحقیق

در این پژوهش به‌دلیل تناسب روش تحقیق برای کشف پیچیدگی‌ها و زوایای پنهان یک پدیده، از روش تحقیق کیفی و از روش تحلیل موضوعی^۱ بهره گرفته شد. میدان پژوهش شامل آن دسته از معلمان (مقطع متوسطه) نواحی هفت‌گانه آموزش و پرورش شهر مشهد بود که از سابقه شغلی نسبتاً والایی برخوردار بودند.^۲ در پژوهش حاضر جهت انتخاب نمونه‌ها از دو روش نمونه‌گیری هدفمند^۳ و نمونه‌گیری نظری استفاده گردید. به‌طوری که بر اساس نمونه‌گیری هدفمند، معلمانی که از سابقه شغلی نسبتاً والایی برخوردار بودند، به‌کمک مدیران شناسایی شدند و بعد از هماهنگی‌های لازم با آنها، در فضای مدرسه یا بیرون از آن، مصاحبه انجام گرفت. سپس از نمونه‌گیری نظری برای تشخیص تعداد افراد، تعیین محل داده‌های مورد نیاز و تعیین مسیر پژوهش استفاده گردید. شایان ذکر است انتخاب نمونه‌ها با رعایت تنوع در پایگاه اجتماعی و اقتصادی، طیف‌های سنی، رشته تحصیلی و تمایل بیشتر به همکاری در پژوهش و تحلیل داده‌ها به‌طور همزمان صورت پذیرفت و برای گردآوری داده‌ها از تکنیک مصاحبه کیفی عمیق به شیوه نیمه ساخت‌یافته استفاده شد و مصاحبه‌ها در قالب فایل صوتی بین ۴۵ تا ۱۰۰ دقیقه گردآوری شدند. روند پژوهش به‌گونه‌ای پیش رفت که در مصاحبه ۲۵ اشباع داده‌ها حاصل شد. یعنی هیچ ایده و بینش جدیدی از گسترش بیشتر نمونه‌ها حاصل نگردید و پاسخ‌گویان داده‌های مشابه با داده‌های کسب‌شده پیشین ارائه می‌دادند. البته برای اطمینان بیشتر از پدید نیامدن مقوله جدید مصاحبه‌ها تا ۳۱ مورد ادامه داده شد. تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از مقایسه‌های ثابت در دو سطح مفاهیم و مقوله‌ها و در جریان دو مرحله کدگذاری باز^۴ و محوری^۵ انجام گردید. کدگذاری باز با توجه به نظریه استراوس و کوربین (۱۳۹۱) در دو مرحله مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی انجام گردید. در مرحله مفهوم‌سازی برای بخش‌بندی

1. Thematic Analysis

۲. با توجه به ویژگی‌های تحقیقات کیفی در فرایند تحقیق برای دستیابی به داده‌های مکمل به معلمان کم‌سابقه نیز مراجعه گردید.

3. Purposive Sampling

4. Open Coding

5. Axial Coding

و تقطیع داده‌ها از روش سطر به سطر استفاده شد. به طوری که داده‌ها به بخش‌های مجزا تفکیک شدند و پس از بررسی دقیق شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین واحدهای متنی مورد نظر، به هر کدام از بخش‌ها با توجه به بار معنایی یا ایده اصلی موجود در آن، عناوین مفهومی معینی اختصاص یافت. در نام‌گذاری مفاهیم سعی گردید که از کدهای جنینی (برگرفته از داده‌های مصاحبه‌شوندگان) و تفسیری (بر اساس تفسیر محقق) استفاده شود. در مرحله مقوله‌بندی نیز بر اساس تکنیک مقایسه، مفاهیم بررسی شدند و مفاهیم مشترک در ذیل مقوله‌های معین قرار گرفتند. در نهایت در این مرحله ۶ مقوله به دست آمد. در مرحله «کدگذاری محوری»، با استفاده از تکنیک «مقایسه ثابت» مقوله‌ها و زیر مقوله‌های به دست آمده در سطح ویژگی‌ها و ابعاد به یکدیگر مرتبط شدند. (بیرکس و میلز^۱، ۲۰۱۱: ۹۷؛ کندال^۲، ۱۹۹۹: ۷۴۷ و والکر و مایریک^۳، ۲۰۰۶)

یافته‌های تحقیق

میدان مورد مطالعه در این تحقیق شامل ۳۱ نفر از معلمان شهر مشهد بود که به لحاظ جنسیت ۲۹/۳ درصد زن و ۹۷/۷۰ درصد مرد و به لحاظ تحصیلات نیز ۵۸ درصد از آنها دارای مدرک تحصیلی کارشناسی، ۳۸/۷ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۳/۳ درصد نیز دارای مدرک تحصیلی دکتری بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان نیز بین ۲۷ تا ۵۲ سال و میانگین سنی آنها ۴۰/۸۳ سال بود. سابقه شغلی مشارکت‌کنندگان بین ۵ تا ۳۰ سال و میانگین آن نیز ۲۰/۵ سال بود. پس از گردآوری داده‌ها، با استفاده از تکنیک‌های مفهوم‌بندی و مقوله‌بندی، تحلیل داده‌ها انجام گردید. در این مرحله ۲۹ مفهوم استخراج شدند که در قالب ۷ مقوله قرار گرفتند.

1. Birks & Mills
2. Kendall
3. Walker & Myrick

جدول ۱: مفاهیم و مقوله‌های منطق پنهان – نانوشته میدان آموزش

ردیف	مفاهیم	مقوله
۱	نمره غیرواقعی در دوره‌های تحصیلی گذشته	منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی
۲	عدم نقش معلمان در امتحانات شهریور	
۳	افزایش آمار قبولی از سوی مدرسه	
۴	تصحیح برگه امتحانی شهریور توسط دیگران	
۵	قبول کردن دانش‌آموزان غیر واجد شرایط در شهریور	
۶	دریافت نمره قبولی غیرواقعی توسط دانش‌آموزان	
۷	غیرواقعی بودن نمره دانش‌آموزان	
۸	مخالفت ابتدایی معلمان در برابر افزایش آمار قبولی غیرواقعی	
۹	تسلیم و اقدام معلمان به افزایش آمار قبولی غیرواقعی	
۱۰	ارفاق به دانش‌آموزان	
۱۱	غیرمستقیم مطرح شدن افزایش آمار قبولی از سوی مدیران	
۱۲	درخواست مستقیم مدیران برای افزایش آمار قبولی غیرواقعی	
۱۳	توبیخ غیررسمی معلمان مخالف افزایش آمار غیرواقعی توسط مدیران	
۱۴	تغییر نقش معلمی به مبصری	اولویت نقش مبصری بر معلمی
۱۵	فائق ارزش بودن رقابت علمی – آموزشی	منطق یکسان‌انگاری/ نادیده‌انگاری شایستگی‌ها
۱۶	عدم تمایز حقوقی بین معلمان مختلف	
۱۷	تمایز منزلتی ضعیف بین معلمان مختلف	
۱۸	سیاست آموزشی عدم تمایز بین معلمان مختلف	
۱۹	تأثیر سیاست آموزشی بر تغییر نقش معلمی	اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده تغییر نقش معلمی
۲۰	تأثیر قوانین آموزشی آشکار بر تغییر نقش معلمی	
۲۱	تأثیر شرایط آموزشی نامناسب بر تغییر نقش معلمی	
۲۲	تأکید نظام آموزشی بر کمی‌گرایی	سیاست آموزشی کمیت‌گرا
۲۳	سیاست آموزشی مبتنی بر افزایش آمار قبولی	
۲۴	سیاست حقوقی برابر	سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل‌دهنده منطق بی‌عدالتی
۲۵	سیاست منزلتی ضعیف	

ردیف	مفاهیم	مقوله
۲۶	تأثیر سیاست آموزشی عدم تمایز بر کاهش عادت‌واره معلمان	منطق ضدآموزش میدان آموزش؛ مانع ارتقای سطح عادت‌واره نهادی معلمان
۲۷	تأثیر افزایش آمار قبولی بر کاهش سطح آموزشی	
۲۸	تأثیر افزایش آمار قبولی بر انگیزه و علاقه شغلی	
۲۹	تأثیر تغییر نقش معلمی بر آموزش حداقلی	

مقوله اول: منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی

افزایش آمار قبولی یکی از اهداف بسیارمهم میدان آموزش است و میدان‌های آموزشی درصدد تحقق چنین هدفی هستند، اما در شرایط فعلی تحقق چنین هدفی در میدان آموزش ایران بنا به دلایل مختلفی امکان‌پذیر نبوده و نیست. اهمیت افزایش آمار قبولی برای میدان آموزش از یک‌سو و عدم وجود شرایط تحقق آن از سوی دیگر، موجب شده است میدان آموزش درصدد افزایش آمار قبولی «غیر واقعی» دانش‌آموزان برآید و در این‌راستا اقدام به تهیه و تنظیم قوانین پنهانی و نانوشته‌ای نماید که بر افزایش آمار قبولی دانش‌آموزان و کمی‌گرایی تأکید دارند. با توجه به این منطق آنچه از دیدگاه میدان آموزش در شرایط فعلی اهمیت دارد، کمی‌گرایی و افزایش کمیت است، اما غیر واقعی. منطق پنهان - نانوشته موجب شده است که دانش‌آموزان نمرات غیرواقعی دریافت نمایند و با این نمرات مجوز قبولی به پایه تحصیلی بالاتر را دریافت کنند. به عبارت دیگر، این امر موجب شده است که گروهی از دانش‌آموزان در کارنامه امتحانی خود نمراتی دریافت نمایند که واقعی نیستند و شایستگی دریافت آن را به لحاظ علمی - آموزشی ندارند. به همین دلیل مجوز قبولی این دانش‌آموزان غیرواقعی است.

این افزایش آمار قبولی از سوی مدیران و معاونین مطرح می‌شود (مصاحبه شماره ۲) در بسیاری از مدارس غیرانتقاعی که من اونجا تدریس کردم یه جاهایی من احساس می‌کردم که این دانش‌آموز لیاقت نداره بیاد مرتبه بالاتر. ولی می‌دیدم که مدرسه یا مدیر نمره رو بهش داده. (مصاحبه شماره ۱۷)

نکته‌ای که مهمه اینه که این دانش‌آموز که با نمره ۱۷ یا ۱۸ فارغ‌التحصیل می‌شود معدل یا نمره واقعی‌اش نیست. (مصاحبه شماره ۱)

تجربه آموزشی معلمان بیانگر آن است که افزایش آمار قبولی بیشتر در شهریور ماه

اتفاق می‌افتد و در این راستا به معلمان اطلاع‌رسانی نمی‌شود و معلمان مربوط در تصحیح برگه‌های امتحانی شهرپور ماه نقش چندانی ندارند. به طوری که از دانش‌آموزانی که دروس افتاده دارند، امتحان گرفته می‌شود و بدون اطلاع‌رسانی به دبیر مربوط مجدداً برگه امتحانی توسط مسئولان مدرسه تصحیح می‌شود و به دانش‌آموزان نمره قبولی داده می‌شود. این بدان معناست که برگه‌های امتحانی توسط افرادی غیر از معلمان مربوط تصحیح می‌شود. دانش‌آموز می‌گه چه بخونم چه نخونم قبول میشم. حالا این معلم نمره نداد یکی دیگه تو شهرپور میده. (مصاحبه شماره ۱۴)

قوانین مذکور اگر چه پنهانی اند و در اسناد میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) اشاره‌ای به آنها نشده است، اما در میدان آموزش در دهه‌های اخیر اجرا می‌شوند و دارای الزام و اجبار قوه قهریه غیرمستقیم و پنهانی‌اند. معلمان از جمله مهم‌ترین عاملان اجتماعی میدان تولیدند که ملزم به اجرای این قانون‌اند و مجبورند که بر اساس آن استراتژی‌های خاصی را اتخاذ نمایند. آنها با توجه به عادت‌واره خود ابتدا در برابر چنین منطقی مخالفت نموده‌اند و سعی نموده‌اند که از این قوانین سرپیچی نمایند.

من به‌شدت با افزایش آمار قبولی مخالفم... من معتقدم که باید سفت و سخت بگیریم. بذار دانش‌آموز بیفته هر چند آموزش و پرورش می‌گه برای ما خرج و هزینه داره. (مصاحبه شماره ۵)

من این چیزها رو می‌دیدم چند بار هم اعتراض کردم دیدم گوش شنوایی نیست و من هم عذرشون رو خواستم و دیگه به اون مدرسه برنگشتم. (مصاحبه شماره ۱۷)

معلمان از آنجا که با قدرت و فشار منطق میدان مواجه شدند، در برابر فشار میدان نتوانسته‌اند مقاومت نمایند و مجبور به اجرای چنین قانونی برخلاف میل باطنی خود شده‌اند. البته آنها در اجرای چنین قانونی با توجه به عادت‌واره نهادی خود سعی نموده‌اند که وجهه مثبتی به این قانون دهند و سعی نمایند از پیامدهای منفی آن بر میدان مصرف بکاهند و از آن با عنوان «ارفاق» نام برده‌اند. معلمان در برابر منطق پنهان - نانوشته میدان آموزش، به‌ویژه در برابر افزایش آمار قبولی، استراتژی‌های متفاوتی داشته‌اند، اما در نهایت در برابر فشار و الزام منطق افزایش آمار قبولی قدرت مقاومت نداشته و مجبور به اجرای آن شده‌اند.

واکنش من و همکارام اینه که قبول کردیم. به‌مرور زمان این حرفای مدیر و معاون تأثیر گذاشته. (مصاحبه شماره ۱۲)

حقیقتش من در برابر خواسته مدیران که آمار قبولی رو بالا ببرم، تن دادم. واقعیته دیگه. این رو گفتم چون با یه گل بهار نمیشه. ما باید از اصل قانون تغییر ایجاد کنیم. (مصاحبه شماره ۱۴)

بحث ارفاق هم حقیقتش باید بگم که اگه به دانش آموزها ارفاق نکنی ۹۰ درصدشون می افتن. اون ها به این ارفاق امیدوار شدند و ما هم چاره‌ای جز این نداریم و چون ملاک ارزشیابی این است که چند درصد قبولی دادی و نگاه نمی کنند تو نمره دادی یا نمره گرفتند مجبوری برای اینکه خراب نشی هم رنگ جماعت شی دیگه. (مصاحبه شماره ۱۴)

مدیران مدارس نیز از جمله عاملان اجتماعی میدان مدرسه‌اند که نسبت به معلمان در جایگاه بهتری قرار دارند و دارای قدرت و اختیارات بیشتری هستند. این گروه نیز همانند سایر عاملان اجتماعی میدان علی‌رغم آنکه از جایگاه و اختیار بیشتری برخوردارند، تابع قوانین میدان و ملزم به رعایت و اجرای آن هستند. مدیران نیز در اجرای منطق پنهان - نانوخته میدان آموزش استراتژی‌های متفاوتی اتخاذ نموده‌اند. به طوری که در مرحله اول سعی نموده‌اند به شیوه غیرمستقیم و با استدلال‌های توجیهی و با مطرح کردن شرایط کلی میدان اجتماعی، معلمان را مجاب به انجام منطق - پنهان میدان آموزش به‌ویژه منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی نمایند.

مدیر و معاون به ما میگن آقا هوای بچه‌ها رو داشته باشید، اینها سال آخرند، اینها امتحان نهایی دارند حالا مستمرهاشون رو بالا بدهید و تو امتحانات داخلی زیاد سخت نگیرید، شما بیشتر روی کنکور بچه‌ها برنامه‌ریزی کنید، نمره بالا به بچه‌ها انگیزه درس خوندن میده. (مصاحبه شماره ۴)

در گام دوم مدیران مدارس تحت الزام قدرت منطق نانوخته میدان، اجرایی شدن منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی را به طور مستقیم مطرح نموده‌اند و از معلمان خواسته‌اند که به دانش آموزان نمره قبولی غیرواقعی دهند و در برخی مواقع نیز معلمان را مجبور نموده‌اند که فهرست نمرات دانش آموزان را اصلاح نمایند.

وقتی نمرات رو رد می کنی مدیرا و معاوننا نگاه می کنن و وقتی ببینند که نمرات پایینه سریع تذکر میدن و میخوان نمرات عوض بشه و ژوری‌ها رو تغییر بدهیم. (مصاحبه شماره ۱۲)

در گام سوم مدیران هنگامی که با مقاومت برخی از معلمان در برابر منطق میدان مواجه شده‌اند، با توجه به اختیاراتی منطق نانوخته میدان آموزش در اختیار آنها قرار داده است،

از ابزارهای قهری استفاده کرده، معلمان را به‌طور غیرمستقیم توبیخ نموده‌اند. به‌طوری که به معلمان مخالف، نمره ارزشیابی سالانه کمتری داده و یا شرایطی فراهم نموده‌اند که این گروه از معلمان در سال‌های آینده نتوانند در مدرسه ذی‌ربط به فعالیت بپردازند. نتیجه مقاومت ما در برابر خواسته مدیر در برابر نمره نابه‌جا چی بوده، نتیجه‌اش برای خیلی از ما وقتی وایمی‌ایستیم، بیرون شدن از اون مدرسه برای سال دیگه است. اینکه می‌گم یعنی اتفاق افتاده. برای برخی از مدیرها این خوشایند نبوده. (مصاحبه شماره ۱۱)

همکارانی که نمره واقعی میدان اینا زیاد تو مدراس مورد توجه قرار نمی‌گیرن، چون نرْمشون میاد پایین و برآیند کاریشن میاد پایین و مدرسه هم براش براینده مهم‌تره تا چیز دیگه. (مصاحبه شماره ۱۷)

۲۲۰

مقوله دوم: اولویت نقش مبصری بر معلمی

این مقوله بیانگر آن است که میدان آموزش شرایطی ایجاد کرده است که نقش معلمی به حاشیه رفته و معلمان نقش مبصری، مربی یا نگهبان را برعهده گرفته‌اند. به عبارت دیگر، میدان آموزش معلمان را در شرایطی قرار داده است که اولویت شغلی خود را به مهار کلاس اختصاص دهند و آموزش و تدریس را در اولویت دوم یا سوم قرار دهند.

ما انگار نقش پلیس رو داریم انجام میدیم ما معلم نیستیم ما باید مدام مواظب باشیم که اینها سروکله هم نزنند همدیگر رو لت و پار نکنند. ما معلمی نمی‌کنیم انگار ما انتظامات اینجا هستیم. نگهبانیم. (مصاحبه شماره ۶)

در کلیت مدرسه مسئولان مدرسه تصمیم می‌گیرن ولی در کلاس این معلمه که همه کاره است و به شخصیتش برمی‌گرده. معلم اختیار کلاس دستش هست. اما بیشتر مدرسه ساکت بودن کلاس رو توقع داره تا کلاس‌های تیمی و شلوغ. مدارس خیلی به این قضایا علاقه‌ای ندارن. یعنی اینکه معلم باید کلاسش رو مدیریت کنه و یک مبصر خوبی باشه تا یه معلم خوب. (مصاحبه شماره ۷)

سیستم آموزشی در شرایط فعلی باید هر دو انتظار رو داشته باشه. معلمی خوبه که هم خوب بتونه مدیریت کنه و هم اینکه خوب تدریس کنه. اما چیزی که آموزش و پرورش ما می‌خواود همیشه گفت صد در صد فقط مهار کلاس رو می‌خواند. نتیجه رو هم می‌خواند ولی نتیجه رو زیاد بها نمیدن. ولی اولویت رو به همون مهار کلاس میدن و نگهداری بچه‌ها. (مصاحبه شماره ۲۱)

مقوله سوم: منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌ها

از دیگر قوانین نانوشته میدان آموزش، منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌هاست. با توجه به این قانون در میدان آموزش بین معلمانی که دارای سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته و عادت‌واره نهادی هستند و سایر معلمان، تفاوت و تمایزی وجود ندارد. به عبارت دیگر، بر اساس این قانون بین معلمانی که تلاشگر و دلسوزند، از روش‌های تدریس مؤثر و مدرن بهره می‌گیرند، برای تحقق اهداف میدان آموزش تلاش می‌کنند، اهل مطالعه و به‌روز کردن علم و دانش خود هستند و تعهد شغلی بالایی دارند با سایر معلمان که چنین ویژگی‌هایی ندارند، تفاوتی وجود ندارد. منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌ها دارای جنبه‌های متفاوتی است. اولاً به‌لحاظ حقوقی بین این دو گروه از معلمان هیچ تفاوت حقوقی وجود ندارد.

۲۲۱

متأسفانه بین این دو گروه از همکارها به‌لحاظ حقوقی تفاوتی وجود ندارد و این‌هم ضعف بزرگیه. انصافاً باید تفاوت باشد. یعنی بین همکاری که انصافاً زحمت می‌کشد با اون همکاری که زحمت کمتری می‌کشد باید تفاوت باشد. (مصاحبه شماره ۲۱) به‌لحاظ عددی نه. یعنی به‌لحاظ حقوقی بین همکارها تفاوتی نیست تا به حال به این شکل نبوده. (مصاحبه شماره ۱۱)

وضعیت مالی تو زندگی آدم تأثیر می‌ذاره. روحیه‌ات بهتر میشه، انگیزه‌ات بیشتر میشه. وقتی من می‌بینم هیچ تفاوتی هیچ فرقی بین من و همکارها به‌لحاظ حقوقی نیست خوب علاقه و انگیزه‌ام کم میشه. (مصاحبه شماره ۱۳) به‌لحاظ حقوقی نظام آموزشی بین معلمی که خوب تدریس می‌کنه و زحمت می‌کشد با معلمی که اینطوری نیست تفاوتی نمی‌ذاره. (مصاحبه شماره ۲۰)

ثانیاً نزد عاملان اجتماعی میدان آموزش نیز به‌ویژه نزد خود معلمان، بین گروه‌های مذکور تفاوت منزلتی خاصی وجود ندارد و تفاوت منزلتی بین این دو گروه ضعیف است. مدیر مدرسه‌ای که می‌بینه یکی از همکارهاش زیاد زحمت می‌کشد و تلاش می‌کنه نگاهش و صحبت کردنش با اونیه که تلاش نمی‌کنه خیلی فرق می‌کنه ولی به‌لحاظ حقوقی هیچ فرقی نمی‌کنه. (مصاحبه شماره ۲۰)

شاید بین خود همکارها و دبیرستان‌هایی که تا حدودی استقلال دارند که خودشان دبیرها رو انتخاب کنند، تا حدودی تفاوت وجود داشته باشه. (مصاحبه شماره ۷) این نوع نگاه درون سازمانه که داره به معلم مدارس خاص به دید بهتری از نظر

اجتماعی نگاه می‌کنه در ادارات آموزش و پرورش هم همینه. می‌گن کجا تدریس می‌کنی میگه فلان مدرسه نمونه یا تیزهوشان. اون‌ها برای خودشون یه جایگاه بالاتری قائل‌اند حتی مدیر مدرسه هم برای خودش جایگاه بالاتری قائله. (مصاحبه شماره ۱۴)

مقاله چهارم: سیاست آموزشی کمیت‌گرا

این مقوله بیانگر دخالت‌های میدان قدرت در میدان آموزش است. به طوری که میدان قدرت با تدوین سیاست‌های آموزشی در میدان آموزش مداخله می‌کند. سیاست‌های آموزشی میدان قدرت بر کمی‌گرایی تأکید دارد و درصدد است که میدان آموزش به لحاظ کمی ارتقا یابد.

۲۲۲

ببینید یک بحث در جامعه ما هست که آمارزدگی است و آمارهای کذایی. این آمارزدگی و آمارهای کذایی که بر اساس واقعیت نیست مخمل جامعه است. ما امروز می‌خواهیم یه مدیری رو بگیریم خوبه یا بده به آمارهای کذاییش نگاه می‌کنیم. ازش راهکار نخواستیم، خلایقیت نخواستیم چون ساختار معیوب است. به همین خاطر معلم مدرسه، مدیر مدرسه، مدیر اداره، مدیران کل ما تابع آمارهای کذایی‌اند و این آمارها هر چه بالاتر باشه اینا لایق‌ترند، شایسته‌ترند. (مصاحبه شماره ۱۴)

متأسفانه در آموزش و پرورش ما درصد قبولی آزمون می‌خواند یا اینکه اگه درصد قبولی تون بره بالا، فلان میشه. ولی به نظر من این درصد قبولی چیز غلطیه... متأسفانه تأکید بیش از حد اداره بر این افزایش آمار روش غلطی است که جا افتاده و بر مبنای درصدهای قبولی است که ادارات با همدیگه رقابت می‌کنن، معاونین آموزشی ادارات با هم رقابت می‌کنند که درصد قبولی ناحیه بره بالا. دیگه اینها ثبت میشن تا وزارت میرن بالا. (مصاحبه شماره ۲۱)

افزایش آمار قبولی از مهم‌ترین شاخص‌های میدان آموزش تلقی می‌گردد. در این راستا تفاهم‌نامه و میثاق‌نامه‌هایی قبل از شروع سال تحصیلی مبنی بر افزایش آمار قبولی بین مسئولان اداره آموزش و پرورش با مدیران مدارس منعقد می‌گردد و مدیران را مکلف به انجام مفاد آن می‌کنند.

نظام آموزشی در پی افزایش آمار قبولی است. به عنوان مثال اگه من احیاناً دانش‌آموزا رو در دروسم بندازم اداره میگه بازدهیت مشکل داره. در صورتی که نمیگن دانش‌آموز

مشکل داشته می‌گن شما نتونستید دُرست تدریس کنید. درس دادن شما مشکل داشته نه اینکه دانش آموز مشکل داشته... کل سیستم، یعنی حرف حرف مدیر هم نیست از اون مدیر هم اداره می‌خواد که آمار رو بالا ببره. متأسفانه اشکال در باب سیستم نه در مدیر و معلم. (مصاحبه شماره ۱۰)

وقتی که بنا به مصلحت‌ها و ضرورت‌ها دولت‌ها این تصمیمات رو می‌گیرن، به‌خاطر اینکه تعداد مردودی‌ها کاهش پیدا کنه و پیشرفت علم آمارش پایین نیاد. خوب میان این کارها رو می‌کنن که دانش آموزا هدایت بشن برن، نمونن. (مصاحبه شماره ۱۲)

مقوله پنجم: اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده تغییر نقش معلمی
اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی از جمله اموری هستند که موجب تغییر نقش معلمی (اولویت مبصری بر معلمی) در میدان آموزش شده‌اند. سیاست‌های آموزشی با تأکید بر ثبت‌نام دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن شرایط انضباطی آنها، سازماندهی نیروی انسانی با اولویت کلاس درس، عدم قوانین حمایتی از معلمان، تأکید بر سکوت، سلب اختیارات معلمان و سازماندهی نیروهای مازاد متوسطه در دوره ابتدایی بدون دوره آموزشی موجب شده‌اند که معلمان نقش معلمی و آموزشی خود را به نقش مبصری و نگهدارنده در مدرسه تغییر دهند. به‌عبارت دیگر، سیاست‌های آموزشی حضور فیزیکی و نقش مبصری معلمان را در کلاس بر سایر جنبه‌ها از جمله شایستگی معلمان، آموزش و تربیت اولویت داده است.

امروزه در آموزش و پرورش با شرایط کلاسی امکان تدریس خوب نیست، بالا رفتن تعداد دانش‌آموزها روی این خیلی تأثیر گذاشته و فقط خواستن دانش‌آموز بی‌معلم نباشه. (مصاحبه شماره ۱۱)

در سازماندهی ما یه پروسه‌ای داریم با نام سازماندهی نیروی انسانی و کلاس درس. که از اواخر بهمن ماه یا اوایل سال فروردین شروع میشه و تا شهریور ادامه داره. در شهریور ما یه گزارشی می‌دادیم تحت عنوان گزارش مهر. این سازماندهی کلاس درس به این مفهومه که ما باید دانش‌آموزها رو تو کلاس‌ها سازماندهی کنیم معلمین هم به‌عنوان معلمین اون کلاس سازماندهی کنیم. اولین و مهم‌ترین اصل برای سیستم آموزشی ما امروزه اینه که کلاسی بدون معلم نمونه. کلاس بدون معلم نباشه. یعنی حضور فیزیکی معلم در کلاس. حالا هر کی می‌خواد باشه... در بحث

سازماندهی هدف اینه که کلاسی باشد که دانش آموز به کلاس برود و معلمی باشد که به لحاظ فیزیکی در کلاس حضور داشته باشد. وقتی برنامه و هدف ما حضور فیزیکی یک فرد با عنوان معلم در کلاس درس است پس آموزش هیچ معنایی ندارد. یعنی معلمان نقش مبصر رو بازی می کنند حالا این معلم می خواد از مدرک کارشناسی ارشد برخوردار باشد یا دکتری. (مصاحبه شماره ۱۴)

سیاست‌های آموزشی با تأکید بر کاهش اختیارات و اقتدار معلم در میدان آموزش، قدرت آموزش مناسب را از معلمان سلب نموده‌اند. به طوری که فضای کلاس یک فضای آموزشی نیست که معلمان بتوانند امر آموزش را انجام دهند. این شرایط موجب شده است که معلمان مدت زمان زیادی را برای تبدیل فضای غیرآموزشی به فضای آموزشی تخصیص دهند. و لذا مدت زمان باقی مانده پاسخگوی آموزشی مناسب نباشد.

نه می‌تونم بگم نمره ازت کم می‌کنم نه می‌تونم بگم اخراجت می‌کنم چون با یه تعهد الکی دوباره میاد سر کلاس. ما مجبوریم تحملشون کنیم و به هر طریقی که شده یه تدریسی هم داشته باشیم. ما می‌تونیم بهتر از این درس بدهیم ولی شرایطش نیست. در شرایط فعلی ابتدا ما یه مربی مهدکودکیم بعدش یه معلم. (مصاحبه شماره ۲۹)

ما حتی قوانینی هم نداریم که از معلم حمایت کنه معلم مجبوره که بسازه و این دانش آموزها رو تحمل کنه. تعداد دانش آموز زیاده و معلم قدرتی نداره، حتی قدرت نمره. قانونی هم نیست که پشتش بهش گرم باشه که سخت‌گیری کنه و بتونه دانش آموز رو وادار به مطالعه و درس خوندن کنه به همین خاطر معلم مجبوره که کلاس رو تا پایان زنگ فقط اداره کنه و بگه سؤالات رو یادداشت کنید. (مصاحبه شماره ۲۵)

علاوه بر اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شرایط نامناسب و عدم امکانات آموزشی نیز بر تغییر نقش معلمی بی‌تأثیر نبوده‌اند. به طوری که تعداد زیاد دانش آموزان، فضای شلوغ کلاس، فضای کوچک کلاس، عدم امکانات سرمایشی و گرمایشی مناسب در مدارس، عدم نیمکت‌های مناسب در کلاس درس و غیره شرایطی را برای بی‌انضباطی دانش آموزان فراهم آورده است که معلمان مجبورند که مدت زمان زیادی از زمان آموزش را به آرام نگه داشتن دانش آموزان اختصاص دهند و به تدریس معمولی و سنتی که همان سؤال طرح کردن، علامت زدن و روخوانی است، بسنده کنند.

امروزه آموزش و پرورش با شرایط کلاسی امکان تدریس خوب نیست، بالا رفتن تعداد دانش‌آموزها روی این خیلی تأثیر گذاشته و فقط خواستن دانش‌آموز بی‌معلم نمونه... این‌یه رابطه مستقیم داره. وقتی آمار کلاس میره بالا، خواه ناخواه شأن یا وظیفه یه معلم تبدیل به کسی میشه که فقط کلاس رو اداره کنه و این خواه ناخواه اتفاق می‌افته. (مصاحبه شماره ۱۱)

نظام آموزشی یه معلم خوب می‌خواد، یه معلم باسواد می‌خواد ولی کلاس‌های ۳۰ نفری با این قواعدی که اینا گفتند و برای ما مشخص کردن همیشه ساکت‌شون کرد و اداره‌شون کرد. مجبوری داد بکشی، سروصدا بکنی. اینا واقعیت‌هست. کتک زدن که نمی‌تونن چون که الان ممنوعه. ولی مجبوری از گوشت بدن خودت، از وجود و انرژی خودت بزنی که بتونی اینها رو آروم کنی که تدریس کنی. با این اوضاع در اصل اول باید مبصری کنی بعد معلمی. (مصاحبه شماره ۲۰)

۲۲۵

مقوله ششم: سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل‌دهنده منطق بی‌عدالتی

تجربه آموزشی عاملان اجتماعی میدان تولید بیانگر آن است که علت شکل‌گیری منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌ها در میدان آموزش، سیاست‌های آموزشی تساوی‌گرایانه و غیرمنصفانه در میدان آموزش است. عاملان اجتماعی میدان آموزش بر این باورند که در میدان آموزش سیاست‌های آموزشی تساوی‌گرایانه و غیرمنصفانه اجرا می‌شود و این سیاست حاکی از آن است که بین معلمان مختلف به‌ویژه معلمانی که در راستای تحقق اهداف میدان آموزش تلاش و رقابت می‌کنند با سایر معلمان، تفاوتی به‌لحاظ مالی وجود نداشته باشد. این سیاست علاوه بر جنبه مالی، جنبه منزلتی نیز دارد. به‌طوری که مسئولان اداره به‌لحاظ منزلتی بین گروه‌های مختلف معلمان تمایزی چندان زیادی قائل نمی‌شوند. تمایز منزلتی که اداره بین گروه‌های معلمان مختلف قائل می‌شود بسیار ناچیز است و یک لوح تقدیر یا تشویقی را شامل می‌شود. بدین ترتیب اعمال این سیاست در میدان آموزش موجب شکل‌گیری منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌ها در میدان آموزش شده است.

در نظام آموزشی فقط در فیش حقوقی یا حکم‌های کارگزینی فقط مدرک تحصیلی رو در نظر می‌گیرند و بحث کیفی رو در نظر نمی‌گیرند و به همین خاطر بین معلم‌هایی که دلسوز هستند و اهل مطالعه هستند و معلم‌هایی که اهل مطالعه

نیستند، تفاوتی قائل نمیشه. (مصاحبه شماره ۱۹)

بین معلم‌هایی که تو مدارس نمونه و مدارس عادی تدریس می‌کنند به تفاوت‌هایی هست اما به لحاظ حقوقی تفاوتی ندارند. چون که طبق نظام هماهنگ پرداخت میشه. (مصاحبه شماره ۸)

مقوله هفتم: منطق ضد آموزش؛ مانع ارتقای عادت‌واره نهادی معلمان

این مقوله بیانگر آن است که افزایش آمار قبولی، سیاست آموزشی عدم تمایز و قوانین آموزشی تسهیلی موجب شده‌اند که سطح مطالعه، علایق، نگرش، تعهد شغلی و رفتارهای آموزشی معلمان کاهش یابد، زیرا این قوانین (چه منطق آشکار، چه منطق پنهان میدان آموزش) بر تسهیل شرایط آموزشی و افزایش آمار قبولی دانش‌آموزان تأکید می‌کنند و معلمان را مجبور (با توجه به قدرتی که دارند) به انجام چنین خواسته‌ای می‌نمایند. در چنین شرایطی است که معلمان ارتقای سطح دانش، مهارت، علاقه، مطالعه، انگیزه و تعهد شغلی را بی‌فایده می‌دانند. عدم تمایز یکی از مهم‌ترین قوانین و سیاست‌های آموزشی پنهان میدان آموزشی است که عادت‌واره نهادی معلمان را دستخوش تغییر و تحول قرار داده است. تجربه آموزشی معلمان بیانگر آن است که در میدان آموزش میان معلمان دلسوز، تلاشگر و با سواد و سایر معلمان در میدان آموزش هیچ تفاوتی وجود ندارد و همین امر موجب دلسردی و کاهش انگیزه و علاقه آنان شده است.

الان حدود سه ساله وقتی می‌بینم هیچ فرقی بین دبیری که خوب تدریس می‌کنه و اون دبیری که میاد کلاس رو سمبل می‌کنه و میره هیچ تفاوتی نیست هیچ امتیازی به دبیر نمیدن اصلاً علاقه‌ام کم شده. من می‌گفتم حداقل ۳۵ سال رو تدریس می‌کنم ولی الان متأسفانه دیدم این‌طوری نیست همون ۳۰ سال رو تموم کنیم کافیه. با این نظام آموزشی که هست... سال‌های اولیه از تدریسم خیلی لذت می‌بردم الان هم اون لذت هست ولی الان چون می‌بینم هیچ تفاوت بین دبیر خوب و زحمت‌کش و دبیرهای دیگه نیست علاقه‌ام کم شده. مثلاً همین امسال.

(مصاحبه شماره ۱۳)

تجربه آموزشی معلمان در سال‌های اخیر بیانگر آن است که سطح عادت‌واره نهادی آنها تحت تأثیر منطق پنهان افزایش آمار قبولی نیز قرار گرفته است. این منطق موجب شده که معلمان در پایان سال با توجه به پیشنهاد مسئولان مدارس و با استدلالات

توجیهی همچون شرایط خانوادگی دانش‌آموزان، شرایط سنی و شرایط نابه‌سامان جامعه و جلوگیری از افزایش هزینه میدان آموزش، به دانش‌آموزانی که سطح نمره آنها پایین است و شرایط لازم برای قبولی را ندارند، نمره قبولی را بدهند یا شرایط کسب نمره قبولی را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند. این منطق موجب دلسردی و عدم اختیار معلمان و در نهایت تضعیف علاقه، انگیزه، مطالعه و تعهد شغلی آنها در میدان آموزش شده است. البته این بر معلم هم تأثیر گذاشته و معلم‌های ما رو کم‌انگیزه کرده و زیاد دیگه تلاش نمی‌کنند، چون که می‌دونن در نهایت باید نمره قبولی رو به این دانش‌آموزها بدهند. (مصاحبه شماره ۲۵)

این افزایش آمار روی من تأثیر منفی گذاشته و باعث شده که زیاد خودم رو با مشکل آموزشی دانش‌آموزها درگیر نکنم زیاد سخت‌گیری نکنم که چرا این دانش‌آموز درس نخونده و یاد نگرفته. چون که تو این سال‌ها فهمیدم که هدف فقط قبولی دانش‌آموزهاست نه یادگیری. به همین خاطر انگیزه‌ام کمتر شده. (مصاحبه شماره ۲۷)

کدگذاری محوری

در این مرحله مقولات بر اساس الگو و روندی که در بین داده‌ها آشکار می‌شود، طبقه‌بندی می‌گردند و ارتباط منطقی بین مقولات و زیرمقولات برقرار می‌شود و آنها به صورت یک شبکه در ارتباط با یکدیگر قرار می‌گیرند. نتایج مرحله کدگذاری باز در این بخش بیانگر وجود ۲۹ مفهوم و ۷ مقوله می‌باشد. مقوله‌های به دست آمده عبارت‌اند از: منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی، اولویت نقش مبصری بر معلمی، منطق یکسان‌انگاری/ نادیده‌انگاری شایستگی‌ها، اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده تغییر نقش معلمی، سیاست آموزشی کمیت‌گرا، منطق ضد آموزش؛ مانع ارتقای عادت‌واره نهادی و سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل‌دهنده منطق بی‌عدالتی. مقوله‌های عمده نیز عبارت‌اند از: «منطق پنهان - نانوشته ضد آموزش» و «اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده منطق پنهان - نانوشته». با توجه به ابعاد شرایطی، پیامدی و پدیده می‌توان مقوله‌های مذکور را در دو بُعد شرایطی و پدیده‌ای قرار داد.

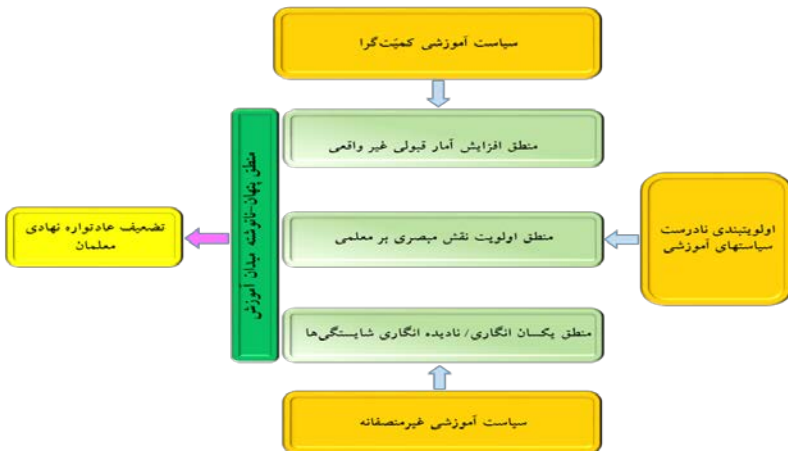
پدیده: مقوله‌های که بیانگر شکل‌گیری پدیده در میدان آموزش هستند عبارت‌اند از: منطق یکسان‌انگاری/ نادیده‌انگاری شایستگی‌ها، اولویت نقش مبصری بر معلمی و

منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی. به طور کلی این مقوله‌ها بیانگر شکل‌گیری پدیده‌ای با عنوان «منطق پنهان - نانوشته ضد آموزش میدان آموزش» می‌باشند.

شرایط: مقوله‌های شرایطی عبارت‌اند از: اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده تغییر نقش معلمی، سیاست آموزشی کمیت‌گرا و سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل‌دهنده منطق بی‌عدالتی. به طور کلی این مقوله‌ها بیانگر شرایط اثرگذار بر شکل‌گیری منطق پنهان - نانوشته ضد آموزش میدان آموزش می‌باشند.

پیامد: مقوله‌های پیامدی عبارت‌اند از: منطق ضد آموزش؛ مانع ارتقای عادت‌واره نهادی. این مقوله بیانگر پیامدهایی است که تحت تأثیر منطق پنهان میدان آموزش در این میدان شکل گرفته است.

نتایج کدگذاری محوری حاکی از آن است که در سال‌های اخیر سیاست‌های آموزشی نامناسب از جمله سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل‌دهنده منطق بی‌عدالتی، اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی و سیاست آموزشی کمیت‌گرا موجب شکل‌گیری قوانین پنهان - نانوشته‌ای مانند منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌ها، اولویت نقش مبصری بر معلمی و منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی در میدان آموزش شده‌اند که دارای قدرت قهری و الزام می‌باشند. قوانین مذکور به‌طور کلی بیانگر منطق پنهان - نانوشته‌ای هستند که از ویژگی غیرآموزشی و ضد آموزش برخوردارند. این قوانین موجب تضعیف انگیزه شغلی، علاقه شغلی، تدریس و به‌طور کلی عادت‌واره نهادی معلمان شده‌اند.



شکل ۱: مدل وضعیت، شرایط و پیامدهای منطق میدان پنهان - نانوشته میدان آموزش

بحث و نتیجه‌گیری

تلاش تحقیق حاضر بررسی منطق پنهان - نانوشته میدان آموزش بود. جهت پاسخ به مسئله تحقیق، چارچوب مفهومی مبتنی بر دیدگاه بوردیو (مفاهیم میدان، سرمایه) و منابع تجربی مرتبط با آن تنظیم گردید و بر مبنای آن سؤالات اصلی تحقیق تدوین و مورد بررسی قرار گرفتند. بر اساس این رویکرد، منطق میدان بر کنش عاملان اجتماعی اثرگذار است. در این نوشتار سعی گردید که این موضوع در تجارب آموزشی معلمان مورد بررسی قرار گیرد. بررسی منطق پنهان میدان آموزش بیانگر این واقعیت است که میدان آموزش علاوه بر قوانین آشکار - مکتوب که در اسناد رسمی درج شده است و به زیر میدان مدارس ابلاغ شده است و به صورت آشکار اجرا می‌شود، دارای قوانین و منطق پنهان - نانوشته نیز می‌باشد. این قوانین به صورت آشکار و مکتوب در آیین‌نامه‌ها، بخشنامه‌ها و اسناد میدان آموزش درج نشده است، اما در میدان آموزش اجرا می‌شود و دارای قوه قهریه پنهان می‌باشد و عاملان اجتماعی میدان آموزش به‌ویژه زیر میدان تولید را ملزم به خواسته‌ها و فرامین خود می‌نماید و کنش آنها را هدایت می‌کند. این قوانین عبارت‌اند از: منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی، اولویت نقش مبصری بر معلمی و منطق یکسان‌انگاری/ نادیده‌انگاری شایستگی‌ها. قوانین مذکور بر افزایش آمار قبولی غیر واقعی، اولویت بخشیدن به نقش مبصری بر معلمی و عدم تفاوت حرفه‌ای تأکید دارند و عاملان اجتماعی میدان آموزش را ملزم به اجرای موارد مذکور می‌نمایند. ماهیت و ویژگی‌های قوانین مذکور حاکی از ضد آموزشی بودن این قوانین است. به عبارت دیگر، ماهیت قوانین پنهان - نانوشته میدان آموزش با ماهیت تعلیم و تربیت میدان آموزش همخوانی ندارند و بر ضد ماهیت میدان آموزش عمل می‌کنند. نکته حائز اهمیت آن است که سیاست‌های آموزشی از جمله سیاست آموزشی غیرمنصفانه، اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی و سیاست آموزشی کمیت‌گرا در شکل‌گیری قوانین پنهان - نانوشته میدان آموزش نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، استقلال ضعیف میدان آموزش از میدان قدرت که با وابستگی مالی شدید نیز همراه است، موجب شده که میدان قدرت در میدان آموزش دخالت‌های فراوانی نماید و با اعمال سیاست‌های آموزشی که بر اساس سیاست‌های کلان کشور تدوین شده است، قوانین پنهان و نانوشته میدان آموزش را شکل بخشد. وجود عواملی مانند سیاست آموزشی غیرمنصفانه، اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی و سیاست آموزشی کمیت‌گرا حاکی از نقش عوامل برون میدانی

در شکل‌گیری پدیده مذکور است. بنابراین شکل‌گیری منطق پنهان - نانوخته در میدان آموزش فقط امری درون‌میدانی نیست، بلکه عوامل برون‌میدانی نیز در آن نقش دارند. شکل‌گیری منطق پنهان با ماهیت ضد آموزشی در میدان آموزش موجب شکل‌گیری پیامدهایی از قبیل تضعیف علاقه، تعهد، انگیزه، تدریس، مطالعه و به‌طور کلی عادت‌واره نهادی معلمان در میدان آموزش شده است. با وجود قوانین نانوخته‌ای مانند افزایش آمار قبولی غیرواقعی و اولویت نقش مبصری بر معلمی که ماهیت ضد آموزشی دارند، اهداف میدان آموزش که بر ارتقای سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته تأکید دارند (محمدی و دیگران، ۱۳۹۶)، تحقق نمی‌یابند، زیرا این قوانین متناقض با این اهدافاند و با تأثیرگذاری بر کنش عاملان اجتماعی، رقابت و فعالیت معلمان و دانش‌آموزان را در مسیری غیر از رقابت برای کسب یا افزایش سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته هدایت می‌کنند. با توجه به اهمیت پیامدهای پدیده مذکور برای جامعه (به‌ویژه میدان آموزش) ضروری است که به آن توجه شود و در راستای اصلاح آن برنامه‌ریزی‌ها و راهبردهای فرهنگی گسترده‌ای صورت گیرد. به‌طوری که میدان دولت با اتخاذ راهبردهای فرهنگی و سیاست‌های آموزشی مناسب از جمله اصلاح قوانین میدان آموزش، ایجاد تمایز و فراهم نمودن امکانات آموزشی زمینه رقابت در راستای دستیابی به سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته را تقویت کند.

نتایج تحقیق حاضر از آن جهت که بیانگر آن است که قوانین میدان آموزش با اهداف این میدان مغایرت و تناقض دارد مؤید تحقیقات تجربی ششیرنگی و همکاران (۱۳۹۴)، محمدی و خالق‌پناه (۱۳۹۵) و محمدی و همکاران (۱۳۹۶) می‌باشد. همچنین از آن جهت که بیانگر وجود عوامل و شرایط غیرآشکار و پنهانی است که بر کنش عاملان اجتماعی میدان آموزش و فرایند یادگیری در آن میدان است، با نتایج تحقیقات تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، سبحانی‌نژاد و امیری (۱۳۹۳)، نجات و همکاران (۱۳۹۵) و ازدمیر (۲۰۱۸) همخوانی دارد. شایان ذکر است که وجه تفاوت تحقیق حاضر با تحقیقات موجود در این حوزه آن است که این تحقیقات (خواه تحقیقات حوزه بوروکراسی، خواه تحقیقات حوزه برنامه درسی پنهان) فقط بر بررسی تأثیر جنبه آشکار قوانین بر کنش‌های آموزشی و فرایند یادگیری تأکید کرده‌اند و از بررسی جنبه پنهانی این قوانین غفلت نموده‌اند، در حالی که تحقیق حاضر با بهره‌گیری از روش تحقیق کیفی توانسته است ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی منطق پنهان میدان آموزش و پیامدهای آن را بررسی نماید. در راستای مشکلات و تنگناهای تحقیق باید گفت از آنجا که آموزش و پرورش نهادی دولتی است،

ورود به مدارس مستلزم داشتن مجوز از اداره آموزش و پرورش بود. در راستای کسب مجوز محقق با مشکلات و موانع خاصی از سوی برخی از مسئولان اداره آموزش و پرورش مواجه شد. همین امر موجب شد که در برخی از نواحی محقق مصاحبه‌ها را در خارج از فضای مدرسه انجام دهد.

منابع

۱. استراوس، انسلم و جولیت کرین (۱۳۹۱). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نی.
۲. آقازاده، احمد (۱۳۸۲). تاریخ آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات ارسباران.
۳. بوردیو، پیر (۱۳۸۶). علم علم و تأمل‌پذیری. ترجمه یحیی امامی. تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
۴. بوردیو، پیر (۱۳۸۸). درسی درباره درس. ترجمه ناصر فکوهی. تهران: نشر نی.
۵. بوردیو، پیر (۱۳۹۱). تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نشر ثالث.
۶. بوردیو، پیر (۱۳۹۴). مسائل جامعه‌شناسی. ترجمه پیروز ایزدی. تهران: نسل آفتاب.
۷. بوردیو، پیر (۱۳۹۵). ساختارهای اجتماعی اقتصاد. ترجمه حسن چاوشیان، تهران: مؤسسه عالی پژوهش‌های تأمین اجتماعی.
۸. پرستش، شهرام (۱۳۹۰). روایت نابودی ناب، تحلیل بوردیوی بوف کور در میدان ادبی ایران. تهران: نشر ثالث.
۹. تقی‌پور، حسینعلی؛ غفاری، هاجر (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلیخال در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. مجله علوم تربیتی، ۲ (۷)، ۳۳-۶۶.
۱۰. تودارو، مایکل (۱۳۶۸). توسعه اقتصادی در جهان سوم. ترجمه غلام‌علی فرجاد، تهران: سازمان برنامه و بودجه.
۱۱. زبردست، امجد، شیربگی، ناصر و قلاوند، زهره (۱۳۹۰). بررسی وضعیت اعتماد دبیران و ارتباط آن با بوروکراسی توانمند در مدارس مقطع متوسطه شهر سنندج. نشریه علوم تربیتی، دوره ۶، شماره ۲-۱، صص ۱۸۷-۲۰۶.
۱۲. سبحانی‌نژاد، مهدی؛ امیری، زهرا (۱۳۹۳). بررسی تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر بُعد اجتماعی هویت اسلامی-ایرانی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۵ (۲)، ۸۳-۱۰۹.
۱۳. ستاری، صدرالدین، نامور، یوسف، راستگو، اعظم (۱۳۹۰). میزان اجرای ویژگی‌های بوروکراسی و تمایلات دیوانسالارانه مدیران، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۴، صص ۱۶۸-۱۵۳.
۱۴. شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۱۵. شیربگی، ناصر؛ غلامی، خلیل و بساطی، مختار. (۱۳۹۴). شناخت باورهای مشترک انضباطی اعضای جامعه مدرسه. فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۴ (۷)، ۱۰۵-۱۳۲.

۱۶. علی‌بابایی، یحیی؛ هاشمی، سیدضیاء؛ تیموری، محمود (۱۳۹۶). تحلیل و واکاوی روند شکل‌گیری سرمایه فرهنگی معلمان در میدان آموزش و پرورش ایران. تحقیقات فرهنگی ایران. ۳ (۱۰)، ۱-۲۶.
۱۷. قادرزاده، امید؛ محمدی، فریدین؛ و محمدی، حسین (۱۳۹۶). جوانان و روابط پیش از ازدواج. راهبرد فرهنگ. ۱۰ (۳۸)، ۷-۳۴.
۱۸. کمالی، افسانه و خاوری، زهرا (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی در بین دانش‌آموزان متوسطه شهر مشهد. مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. ۱، ۱۹۰-۱۵۹.
۱۹. گرنفل، مایکل (۱۳۸۹). مفاهیم کلیدی بوردیو. محمد مهدی لیبی. تهران: نشر افکار.
۲۰. گریفین، کیت؛ مک‌کنلی، تری (۱۳۷۷). توسعه انسانی؛ دیدگاه و راهبرد. ترجمه غلام‌رضا خواجه‌پور، تهران: وداد.
۲۱. محمدی، فریدین و خالق‌پناه، کمال (۱۳۹۵). مطالعه کیفی مناسبات بوروکراسی آموزشی با تجربه آموزشی معلمان. مجله مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۵ (۹)، ۹۵-۱۱۴.
۲۲. محمدی، فریدین؛ نوغانی، محسن؛ کرمانی، مهدی؛ و خالق‌پناه، کمال (۱۳۹۶). بررسی تناقض یا تطابق میان اهداف و قوانین نظام آموزش و پرورش در دوره آموزش متوسطه. مجله تعلیم و تربیت، ۱۳۱، ۱۱۱-۱۳۱.
۲۳. نجات، جعفر؛ خوش‌رفتار، عبدالرضا؛ و فدایی دولت، عبدالرضا (۱۳۹۵). نقش برنامه درسی پنهان در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان (مورد مطالعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر بوشهر). تحقیقات مدیریت آموزشی، ۸ (۲)، ۱۷-۲۹.
24. Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded Theory: a Practical Guide*. Sage.
25. Bohte, J. (2001). School Bureaucracy and Student Performance At the Local Level. *Public Administration Review*. No. 1
26. Bourdieu, Pierre (1986). *The Forms of Capital*. in J.g.richardson, Handbook of Theory and Research for Sociology of Education. Greenwood Press.new York
27. Charlton, Bruce G. (2010). The Cancer of Bureaucracy: How It Will Destroy Science, Medicine, Education; and Eventually Everything Else. *Medical Hypotheses*, Volume 74, Issue 6, 961-965.
28. Friedland, Roger (2009). The Endless Fields of Pierre Bourdieu. *Organization Articles*. 16 (6), 887-917.
29. Kendall. J. (1999). Axial Coding and the Grounded Theory Controversy. *Western Journal of Nursing Research*. 21 (6), 743-757
30. Kitchen, P.j; Howe, David (2013). How Can the Social Theory of Pierre Bourdieu Assist Sport Management Research? *Sport Management Review*. 16. 123- 134.
31. Kloot, Bruce (2009). Explaining the Value of Bourdieus Framework in the Context of Institutional Change. *Studies in Higher Education*. 34 (4). 469- 481.
32. Kloot, Bruce (2015). A Historical Analysis of Academic Development Using the Theoretical Lens of Pierre Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (6), 958- 976.
33. Lessard, Chanale; Contandriopoulos, Andre-Pierre; Beaulian, Dominiq (2010). The Role

(Or Note) of Economic Evaluation At the Micro Level: Can Bourdieus Theory Provide Away Forward for Clinical Decision –Making? *Socila Science & Mediciene*.70. 1984-1956.

34. Levien, Michael (2015). Social Capital as Obstacle to Devevelopment Brokering Land, Norms, and Trust in Rural India. *World Devevelopment*. 74. 77-92.
35. Özdemir, Nurgül (2018). The Relationship Between Hidden Curriculum Perception and University Life Quality in Sports Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (4), 742-750.
36. Smit, K. B. & Larmier, C.w. (2004). A Mixed Relationship: Bureaucracy and School Performance. *Public Administration Review*. No. 1
37. Walker. D., & Myrick. F. (2006). Grounded Theory: an Exploration of Process and Procedure. *Qualitative Health Research*. 16 (4), 547-559.
38. Williams, Gulian; Choudry, Sophia (2016). Mathematics Capital in the Educational Field: Bourdieu and Beyond. *Research in Mathematic Education*. 18 (1). 3-21.