

Exploring the Lived Educational Experiences of Female Teachers in Males' Primary Schools: A Phenomenological Study

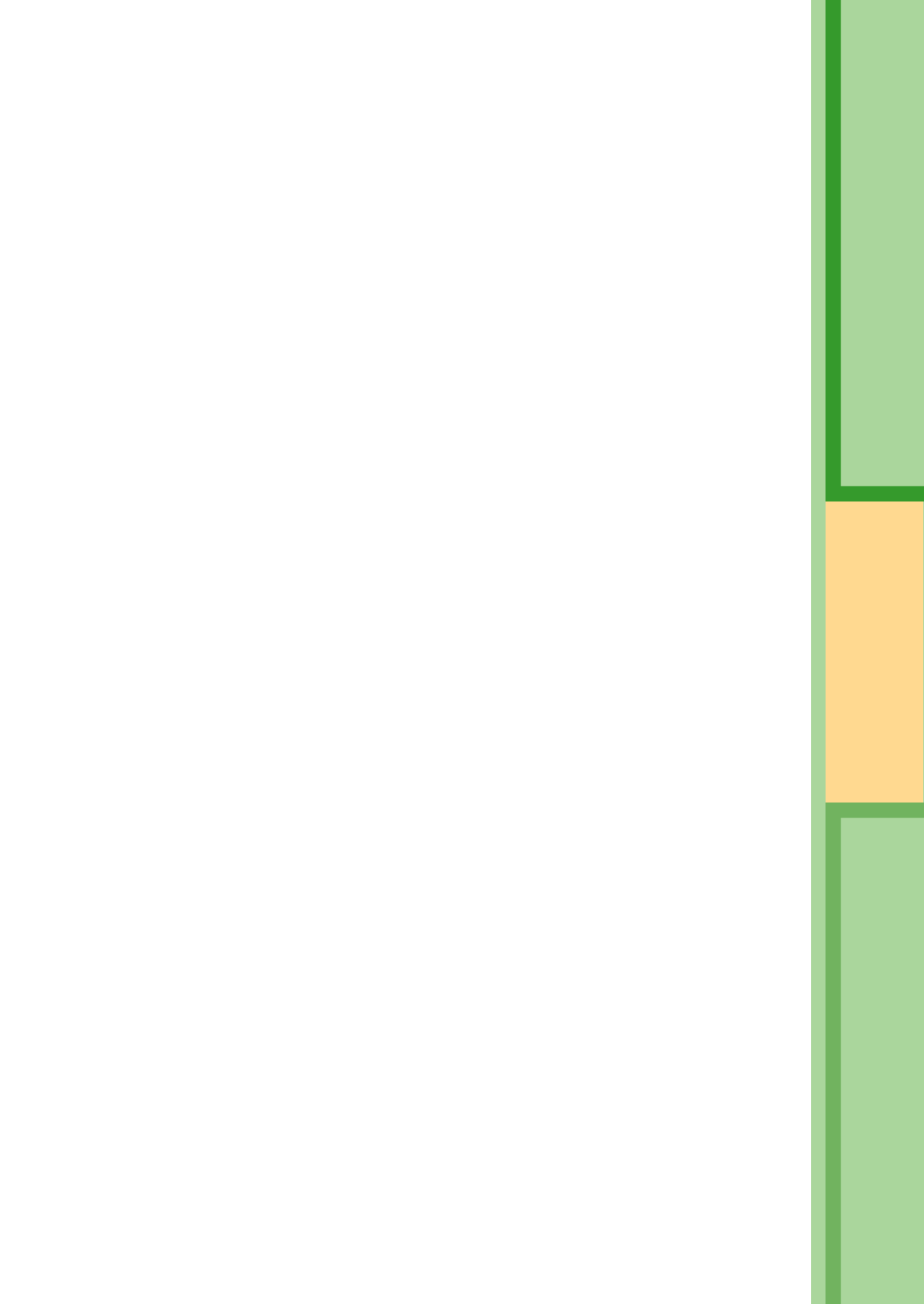
- Abdollāh Hemmatiān Soorky, PhD student, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
Email: hemmatianabdollah@gmail.com
- Rahmatallāh Marzooghi (PhD), Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
Email: marzooghi@shirazu.ac.ir
- Elhām Heidari (PhD), Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
Email: eheidari@shirazu.ac.ir
- Ma'soume Mohtaram (PhD), Assistant Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
Email: m.mohtaram2016@gmail.com

Abstract

This study aimed to explore the lived educational experiences of female teachers in males' primary schools. This qualitative study employed Husserlian descriptive phenomenology. The participants were 21 female teachers who had teaching experience in males' primary schools and they were selected using criterion based purposive sampling (with a minimum of three years of teaching experience). Data were collected through semi structured interviews. To extract the themes and ultimately derive the overarching theme of the lived educational experiences of female teachers with male students in primary schools, the thematic analysis method of Creswell and Clark (2017) was used. To validate the findings, an external audit (a detailed review of the findings by an outside observer) was conducted, along with member checking. To better understand these teachers' lived educational experiences, the findings were classified into two main categories: (a) facilitator themes – individual, professional organizational, and social; and (b) inhibitory themes – individual, professional organizational, and social. Finally, a thematic network of the research was developed.

Keywords

Lived Experience, Female Teachers' Educational Experiences, Male Students



کاوش تجارب زیسته آموزشی معلمان زن در مدارس ابتدایی جنس مخالف با معلم: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه

■ عبدالله همتیان سورکی* ■ رحمت‌اله مرزوقی** ■ الهام حیدری*** ■ معصومه محترم****

چکیده:

هدف این پژوهش، کاوش تجربه زیسته آموزشی معلمان زن در مدارس ابتدایی پسرانه بود. طرح پژوهشی از نوع کیفی و روش استفاده شده در آن، پدیدارشناسی توصیفی هوسرلی بود. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۱ نفر از معلمان زن بود که سابقه تدریس در مدارس ابتدایی پسرانه را داشتند و با رویکرد نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار (حداقل سه سال تجربه مدنظر) انتخاب شدند. گردآوری یافته‌ها به کمک مصاحبه نیمه‌ساختار یافته انجام شد. به منظور استخراج مضامین و در نهایت، تبیین مضمون فراگیر تجارب زیسته آموزشی معلمان زن با دانش آموزان پسر در مدارس ابتدایی، از روش تحلیل مضمون کرسول و کلارک استفاده شد. به منظور اعتباریابی یافته‌ها، از روش ممیزی تحقیق (بررسی دقیق یافته‌ها توسط ناظر خارجی به منظور افزایش اعتمادپذیری پژوهش) و در کنار آن، از روش کنترل اعضا استفاده شد. برای شناخت بهتر تجارب زیسته آموزشی این معلمان، یافته‌های حاصل از این پژوهش تحت عنوان مضامین تسهیلگر آموزشی فردی، حرفه‌ای - سازمانی و اجتماعی و مضامین بازدارنده آموزشی فردی، حرفه‌ای - سازمانی و اجتماعی طبقه‌بندی شدند. در نهایت، شبکه مضامین مربوط به پژوهش ترسیم شد.

تجربه زیسته، تجربیات آموزشی معلمان، دانش آموزان جنس مخالف با معلم

کلیدواژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۵/۳۱ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۶/۲ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۱۰

* (نویسنده مسئول) دانشجوی دکتری، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

E-mail: hemmatianabdollah@gmail.com

** استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

*** دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

E-mail: eheidari@shirazu.ac.ir

**** استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

E-mail: m.mohtaram2016@gmail.com

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از نهادهای مهم اجتماعی است که در سطوح و مراحل مختلف، تعلیم و تربیت همه‌جانبه افراد جامعه را برعهده دارد و در صورت تحقق اهداف، به شکوفایی استعدادها، افزایش توانمندی‌ها و قابلیت‌های افراد کمک می‌کند (خاکی و مهدوی، ۱۳۹۹). معلمان به خاطر مدت‌زمانی که با دانش‌آموزان در مدرسه هستند، تأثیر بسیاری بر عملکرد دانش‌آموزان دارند و منطقی است که نگرش و جنسیت آنان بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. محیط یادگیری جزء مهمی از تجربه آموزشی است که گروه‌ها و افراد را در محیطی سازمان‌یافته با همدیگر مرتبط می‌سازد و حاصل این ارتباط تعاملی است که بین معلمان و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. ماهیت این تعامل را محققان و پژوهشگران مختلفی مانند کریستنسن^۱ و همکاران (۲۰۱۶) و بوراس و کسکس^۲ (۲۰۱۴) بررسی کرده‌اند و بر نقش معلم به‌منزله عنصر مهم این تعامل تأکید کرده‌اند. این تعامل دستاوردها و پیامدهای آموزشی متعددی برای دانش‌آموزان دارد. معلمان زن و مرد هر دو تمایل دارند رفتار مخرب جنسیت‌های مختلف دانش‌آموزان را متفاوت در نظر بگیرند (دی^۳، ۲۰۰۷).

یک نظام آموزشی کارآمد باید با توجه به تفاوت‌های فردی، تا حد امکان شرایط لازم را برای شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان فراهم آورد (رضایی، ۱۳۹۴). توجه به تفاوت‌های فردی میان انسان‌ها از دیرباز توجه روان‌شناسان را به خود جلب کرده است؛ به‌طوری‌که این امر با بررسی شکل ظاهری بدن آغاز شد و سپس به‌ترتیب به حواس، ادراک، شناخت و سایر ویژگی‌های روان‌شناختی پرداخته شد و سرانجام سبک‌ها و ترجیحات یادگیری مدنظر قرار گرفت (صبحی قراملکی و همکاران، ۱۳۹۲). از آنجا که انسان‌ها در ابعاد مختلف متفاوت‌اند و این تفاوت‌ها در توانایی‌ها، استعدادها، رغبت‌ها و سرانجام در شخصیت افراد نمود می‌یابد، توجه به رغبت‌ها و ویژگی‌های جسمانی و فردی افراد موجب هدایت مناسب آنان در زمینه‌های تحصیلی و شغلی مطلوب و افزایش انگیزه و توانمندی آن‌ها می‌شود (مرادی بانیارانی، ۱۳۸۴). این ویژگی‌های فردی در حقیقت به‌منزله محرک‌های خلق‌وخو برای دست‌یابی به هدف تلقی می‌شوند؛ به این معنا که این ویژگی‌ها انسان را مستعد انجام رفتارهای متفاوت در موقعیت‌های جدید و خاص می‌کند (کدیور، ۱۳۹۸، ص. ۲۱۷).

شناخت ویژگی‌های مختلف معلمان و هدایت آن‌ها در آموزش و تدریس این امکان را فراهم می‌آورد تا آن‌ها با شناخت و آگاهی، مسائل را با علایق و صلاحیت‌های خود تطبیق داده و از نظر روحی و روانی محیط زندگی و زمینه‌های شغلی و کاری خود را ایمن و بهینه سازند و در آن محیط، توانایی‌ها و مهارت‌های خویش را به کار گیرند و استعدادهای واقعی خود را به فعلیت برسانند. یکی از زمینه‌های بررسی تفاوت‌های آموزشی، تفاوت جنس میان معلمان و دانش‌آموزان است که در پژوهش‌هایی بررسی شده است. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش رفیع‌پور و جوکار (۱۳۹۲)، اکبری و همکاران (۱۳۹۱)، گلنار (۱۳۸۸)، شاه‌ورانی (۱۳۸۸) در داخل کشور و پژوهش‌های مالیک^۴ و همکاران (۲۰۲۲)،

گلدی و اوکانر^۵ (۲۰۱۵)، راکشیت و ساهو^۶ (۲۰۲۱)، هوانگ و فیتزپاتریک^۷ (۲۰۲۱)، شاه و اودگونکار^۸ (۲۰۱۸)، اشاره کرد که هرکدام به‌نوعی به تأثیر تفاوت جنس معلم و دانش‌آموزان در آموزش و یادگیری اشاره کرده‌اند. بنابراین، تفاوت جنس معلم و دانش‌آموزان می‌تواند گویای تجارب آموزشی متفاوتی باشد. داویس^۹ (۲۰۰۵) طی پژوهشی پیشنهاد کرد که معلمان مرد ممکن است به دلیل ناتوانی در درک دانش‌آموزان دختر، توجه بیشتری به این دانش‌آموزان داشته باشند و معلمان زن احتمالاً به دلیل مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پسر، تعامل بیشتری با آن‌ها دارند. ممکن است معلمان با توجه به موضوع و مبحث کلاسی، با دانش‌آموزان دو جنس متفاوت رفتار کنند. نیسایز^{۱۰} و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهشی نشان دادند که معلمان از پسران در علوم و از دختران در زبان انتظار بیشتری دارند؛ بنابراین باید با پسران و دختران عادلانه و برابر رفتار شود و محیط یادگیری مساعدی برای هر دو جنس فراهم شود. یک کلاس درس شامل گروهی از دانش‌آموزان است که موضوع خاصی را با معلم خاصی یاد می‌گیرند و فعالیت‌های خاصی را انجام می‌دهند. در داخل کلاس، معلم برخی کلیشه‌ها و باورها را خلق می‌کند. این موضوع نه‌تنها بر فرایند کلاسی دانش‌آموزان، بلکه بر کل زندگی آن‌ها نیز تأثیرگذار است. یادگیری و آموزش هر موضوع درسی از کاربرد آن در جامعه جدایی‌ناپذیر است. زبانی که در تعاملات کلاس درس استفاده می‌شود تأثیر قدرتمندی در دانش‌آموزان دارد که باعث کاهش یا افزایش اعتمادبه‌نفس آن‌ها در کسب دانش می‌شود (پاکولا^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۵).

هوانگ و فیتزپاتریک (۲۰۲۱) تأثیر معلمان هم‌جنس را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کردند. در این مطالعه، دانش‌آموزان مدارس ابتدایی و متوسطه (کلاس‌های سوم تا هشتم) در هند بررسی شدند. نتایج نشان داد که معلمان زن در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر، بهتر از هم‌تایان مرد خود در مدارس ابتدایی و متوسطه عمل می‌کنند. تأثیرات مثبت بهره‌مندی از معلمان زن ریاضی، به‌ویژه برای پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دختر، بسیار چشمگیر است؛ اما شواهدی برای اثر تطابق جنسیتی مثبت در هنرهای زبان انگلیسی یافت نشد. همچنین برخلاف تصور رایج، پسران با معلمان مرد پیشرفت تحصیلی بیشتری نشان نمی‌دهند؛ بنابراین یافته‌ها نشان می‌دهد که تأثیر جنسیت معلم در یادگیری دانش‌آموز، بر اساس موضوع درسی و جنسیت دانش‌آموزان، متفاوت است.

شاه و اودگونکار (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی «تأثیر جنسیت و سن معلمان بر تدریس: براساس دیدگاه دانش‌آموزان» پرداختند. در این مطالعه، بیشتر دانش‌آموزان تأکید کردند زمانی که معلم فعال و علاقه‌مند به تدریس باشد، جنسیت یا سن مانعی در تدریس ایجاد نمی‌کند و بیان کردند که تجربه تأثیر مثبت در تدریس دارد. باین‌حال مشاهده شد که دانش‌آموزان دختر معلمان زن را ترجیح می‌دهند؛ زیرا فکر می‌کنند تعامل با معلمان زن آسان‌تر است. بسیاری از دانش‌آموزان بیان کردند که معلمان زن دلسوز، به‌اندازه کافی صمیمانه و سخت‌کوش‌اند. همچنین هنگامی که دانش‌آموزان پسر و دختر با معلمان خانم مواجه می‌شوند، دیدگاه مساعدتری به یادگیری دارند.

ژو و لی^{۱۲} (۲۰۱۸) در پژوهشی تحت عنوان «تطابق جنسیتی دانش‌آموز و معلم و پیشرفت تحصیلی» به این نتیجه رسیدند که معلمان زن در افزایش پیشرفت دانش‌آموزان دختر و پسر بهتر از هم‌تایان مرد خود در مدارس عمل می‌کنند. تأثیرات مثبت داشتن معلم ریاضی زن بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دختر بسیار زیاد است. علاوه بر این، آن‌ها ادعا می‌کنند برخلاف برخی گمانه‌زنی‌ها، پسران هنگامی که با معلم مرد مواجه می‌شوند، پیشرفت تحصیلی چندانی ندارند. یافته‌های آنان در نهایت نشان می‌دهد که تأثیر جنسیت معلم در یادگیری دانش‌آموزان متفاوت است.

مظفری‌نژاد و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه جنسیت معلم و میزان یادگیری دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی» نشان دادند که در آموزش، دختران و پسران با داشتن معلم زن، محیط روانی کلاس را مساعدتر می‌دانند؛ درحالی‌که از معلمان مرد بهتر یاد می‌گیرند. در نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در آن‌هایی که بر تفکیک جنسیتی دانش‌آموزان تأکید بیشتری دارند، معلمان زن با چالش‌ها و تجارب متفاوتی مواجه‌اند که تأثیرات عمیقی در کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان خواهد داشت. تعامل معلمان با دانش‌آموزان جنس مخالف تجربه متفاوتی را رقم می‌زند و معلمان زن و مرد ممکن است بر برخی موارد تأکید بیشتری داشته و به‌صورت متفاوتی عمل کنند؛ بنابراین ممکن است یکی از مصادیق عدالت آموزشی، در نظر گرفتن تفاوت جنس معلمان و دانش‌آموزان در فرایند آموزش باشد. بنابراین، ضرورت ایجاد می‌کند که به بررسی تفاوت‌های جنس معلمان و دانش‌آموزان و تجربه زیسته آن‌ها در این زمینه اهتمام بیشتری شود؛ به این امید که بتوان با در نظر گرفتن این تفاوت‌ها، محیط‌های آموزشی غنی‌تر و پربارتری را متناسب با سطح توانایی‌های دانش‌آموزان فراهم آورد (شفیع‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۶). این مقاله به بررسی تجارب زیسته آموزشی معلمان زن در مدارس ابتدایی با دانش‌آموزان جنس مخالف می‌پردازد. این پژوهش تحلیل و درک عمیقی از تسهیل‌کننده‌ها و بازدارنده‌های آموزش به دانش‌آموزان جنس مخالف به‌دست معلمان زن در دوره ابتدایی ارائه می‌دهد.

همچنین با توجه به تأکیدات و اهمیت برابری جنسیتی، این مطالعه تأثیرات این تغییر در آموزش معلمان زن و تجارب زیسته آنان در مدارس پسرانه ابتدایی را بررسی خواهد کرد. در این راستا، بررسی تجارب زیسته آموزشی این معلمان نه‌تنها به شناسایی مشکلات و نیازهای خاص این گروه کمک می‌کند، بلکه زمینه‌ساز طراحی و پیاده‌سازی راهکارهای مؤثر برای بهبود و ارتقای کیفیت آموزش در این مدارس است. با تحلیل عمیق و جامع این تجارب، امید است که بتوان به ارائه پیشنهادها و راهکارهایی برای بهبود شرایط آموزشی و حمایتی معلمان زن در مدارس جنس مخالف پرداخت و در راستای توسعه پایدار نظام‌های آموزشی، گام‌های مؤثری برداشت. همچنین بررسی این موضوع نقش مهمی در حوزه مطالعات برنامه درسی و جایگاه معلم در این عرصه ایفا می‌کند و به به‌کارگیری بهینه معلمان در مدارس دخترانه و پسرانه برای پیشبرد اهداف برنامه درسی یاری می‌رساند و در نهایت به تحقق هرچه بیشتر عدالت آموزشی در نظام آموزش و پرورش کشور منجر می‌شود.

روش پژوهش

طرح پژوهش، کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی هوسرلی است که درنهایت به استخراج تجارب آموزشی معلمان زن مدارس ابتدایی در مدارس با دانش‌آموزان جنس مخالف منجر شد.

● مشارکت‌کنندگان پژوهش

مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش شامل معلمان زن شاغل در مدارس ابتدایی نقاط مختلف کشور بودند که سابقه تدریس به دانش‌آموزان جنس مخالف با خود را داشته‌اند. از آنجا که هدف پژوهشگر در انتخاب مشارکت‌کنندگان، دست یافتن به تجربه زیسته آموزش به دانش‌آموزان غیرهمجنس بود، از معلمان زن مدارس ابتدایی، که در نواحی مختلف آموزش و پرورش کشور مشغول به خدمت بودند، مصاحبه شد. مشارکت‌کنندگان مدنظر به صورت هدفمند و براساس معیار (داشتن حداقل سه سال تجربه مدنظر) انتخاب شدند.

برای این کار، محقق طی مراجعه به برخی مناطق آموزش و پرورش و همچنین شرکت در اردوها، همایش‌ها و دوره‌های آموزشی در سطح ملی، مانند اردوهای راهیان نور، همایش راویان سیاسی، دوره سند تحول بنیادین و گردهمایی‌های گزینشگران کشور، با مشارکت‌کنندگان دارای این تجربه از اکثر مناطق آموزش و پرورش کشور، مصاحبه‌ها را تا رسیدن به اشباع یافته‌ها ادامه داد. محقق برای اطمینان از اشباع یافته‌ها، چند مصاحبه بیشتر از حد لازم انجام داد؛ به گونه‌ای که در مصاحبه‌ها، دیگر کد معنادار و مضمون جدیدی شناسایی نشد. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۱ نفر از معلمان مدنظر بود.

جدول ۱. مشخصات و کدبندی مشارکت‌کنندگان

کد مصاحبه‌شونده	دوره تدریس	جنسیت	رشته تحصیلی	میزان تحصیلات	منطقه آموزش و پرورش	سابقه خدمت	سابقه آموزش ناهم‌جنس
۱	ابتدایی	زن	آموزش ابتدایی	کاردانی	بوئین‌زهر (قزوین)	۲۷	۲۳
۲	ابتدایی	زن	روانشناسی	دکتری	جاجرم (خراسان شمالی)	۱۲	۱۱
۳	ابتدایی	زن	راهنمایی و مشاوره	کارشناسی ارشد	فلاورجان (اصفهان)	۷	۵
۴	ابتدایی	زن	آموزش ابتدایی	کارشناسی	لاران (چهارمحال و بختیاری)	۲۱	۱۳
۵	ابتدایی	زن	تحقیقات آموزشی	کارشناسی ارشد	کامیاران (کردستان)	۱۷	۴

جدول ۱. (ادامه)

کد مصاحبه‌شونده	دورهٔ تدریس	جنسیت	رشتهٔ تحصیلی	میزان تحصیلات	منطقهٔ آموزش و پرورش	سابقهٔ خدمت	سابقهٔ آموزش نا هم جنس
۶	ابتدایی	زن	مدیریت آموزشی	کارشناسی	کنارک (سیستان و بلوچستان)	۲۸	۵
۷	ابتدایی	زن	علوم تربیتی	کارشناسی	دیشموک (بویراحمد)	۳۲	۶
۸	ابتدایی	زن	برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	ناحیه (۷) مشهد (رضوی)	۱۵	۳
۹	ابتدایی	زن	روان‌شناسی تربیتی	کارشناسی ارشد	دامغان (سمنان)	۱۷	۴
۱۰	ابتدایی	زن	الهیات و معارف	کارشناسی ارشد	آشتیان (مرکزی)	۲۶	۱۰
۱۱	ابتدایی	زن	ریاضی	کارشناسی ارشد	سرخه (سمنان)	۲۱	۳
۱۲	ابتدایی	زن	زبان ادبیات فارسی	کارشناسی ارشد	رودان (هرمزگان)	۲۹	۶
۱۳	ابتدایی	زن	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	کیار (چهارمحال و بختیاری)	۱۶	۳
۱۴	ابتدایی	زن	برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	آشتیان (مرکزی)	۱۷	۶
۱۵	ابتدایی	زن	حقوق و معارف	کارشناسی	گلپایگان (اصفهان)	۱۰	۳
۱۶	ابتدایی	زن	آموزش ابتدایی	کارشناسی	مراغه (آذربایجان شرقی)	۲۸	۷
۱۷	ابتدایی	زن	زبان انگلیسی	کارشناسی ارشد	میانکوه (چهارمحال و بختیاری)	۱۵	۳
۱۸	ابتدایی	زن	روان‌شناسی	کارشناسی	ناحیه (۱) شهرکرد	۱۷	۶
۱۹	ابتدایی	زن	کودکان استثنایی	کارشناسی	لرستان (کاکاوند)	۲۶	۸
۲۰	ابتدایی	زن	آموزش ابتدایی	کاردانی	کرمان (قلعه گنج)	۳۰	۱۲
۲۱	ابتدایی	زن	ادبیات عرب	کارشناسی	خوزستان (حمیدیه)	۲۳	۶

● روش جمع‌آوری یافته‌ها

برای استخراج یافته‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. قبل از تشکیل جلسات مصاحبه، در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات و موضوع مصاحبه با مشارکت کنندگان هماهنگی لازم صورت گرفت و اطمینان آنان جلب شد. همچنین، در ابتدای فرایند مصاحبه، از مشارکت کنندگان خواسته شد با توجه به تجاربی که در آموزش به دانش‌آموزان جنس مخالف دارند، به سؤالات پاسخ دهند. برای اعتباریابی یافته‌ها، از ممیزی تحقیق استفاده شد. این روش شامل بررسی دقیق یافته‌ها از طریق ناظری خارجی و متخصص است که با نظارت و بررسی، به افزایش پیشرفت پژوهش کمک می‌کند. همچنین، از کنترل اعضا بهره گرفته شد؛ بدین صورت که نتایج تحلیل و یافته‌ها به مصاحبه‌شوندگان ارائه شد تا از صحت آن‌ها مطلع شده و تأیید کنند.

برای تحلیل متون حاصل از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل مضمون کرسول و کلارک^{۱۳} (۲۰۱۷) استفاده شد. در این فرایند، یافته‌ها در قالب جدول کدهای معنادار اولیه تنظیم و سپس در چهار مرحله تحلیل شد. نخست مفاهیم اصلی پرتکرار طی فرایند مقایسه مستمر و بر اساس وجود تشابه به‌منزله مضامین پایه انتخاب شدند. سپس در مرحله بعد، مضامین پایه بر اساس تشابه و طی فرایند مقایسه و بررسی به طبقه کلی‌تر طبقه‌بندی شدند و به این ترتیب، مضامین سازمان‌دهنده اول حاصل شد. در گام بعد، آن دسته از مضامین سازمان‌دهنده اول، که مفهوم مشابه داشتند، کنار هم قرار گرفتند و مضامین سازمان‌دهنده دوم شکل گرفت. همچنین آن دسته از مضامین سازمان‌دهنده دوم، که مفهوم مشابه داشتند، کنار هم قرار گرفتند و مضامین سازمان‌دهنده سوم شکل گرفت تا اینکه درنهایت، مضمون فراگیر «تجارب زیسته آموزشی معلمان زن در تعامل با دانش‌آموزان پسر در مدارس ابتدایی» حاصل شد. همچنین در پژوهش، ملاحظات اخلاقی شامل آگاه کردن مشارکت‌کنندگان از ضبط و ثبت متن مصاحبه، کسب اجازه، بازخورد نتایج تحلیل به مشارکت‌کنندگان پس از تحلیل مضامین مصاحبه، احترام به دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، حفظ رازداری و عدم افشای هویت آنان رعایت گردید.

■ یافته‌ها

از ترکیب و ادغام ۶۰۶ کد معنادار، ۲۴۷ مضمون پایه از متن مصاحبه‌ها استخراج شد که به دو دسته تجارب زیسته آموزشی تسهیلگر و بازدارنده از آموزش طبقه‌بندی شدند. از این میان، ۱۱۳ مضمون پایه مربوط به تجارب تسهیلگر و ۱۳۴ مضمون پایه مربوط به تجارب بازدارنده بود. برای تجارب تسهیلگر، ۲۸ مضمون سازمان‌دهنده اول، ۱۰ مضمون سازمان‌دهنده دوم و ۴ مضمون سازمان‌دهنده سوم تحت عنوان «تجارب تسهیلگر آموزشی» و برای تجارب بازدارنده، ۲۵ مضمون سازمان‌دهنده اول، ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده دوم و ۴ مضمون سازمان‌دهنده سوم تحت عنوان «تجارب زیسته بازدارنده آموزشی» در قالب جدول ۲ شکل گرفت.

جدول ۲. مضامین تجارب زیسته آموزشی معلمان زن در مدارس ابتدایی جنس مخالف با معلم

مضامین پایه	مضمون سازمان‌دهنده سطح اول	مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم	مضمون سازمان‌دهنده سطح سوم
<ul style="list-style-type: none"> افزایش همراهی و کاهش تنش با والدین افزایش انعطاف و کاهش مقررات سخت‌گیرانه افزایش نقش حمایتی عوامل اجرایی مدرسه کاهش مداخله در آموزش 	موارد بالا رفتن سطح امنیت و حمایت	ترغیب‌کننده‌ها به آموزش در این مدارس	تسهیل‌گرهای فردی
<ul style="list-style-type: none"> تسریع در نقل و انتقال کاهش مسافت و مشکلات رفت‌وآمد دوری از یکنواختی و فرسایش شغلی ایجاد تنوع در محیط کاری 	موارد مشوق شغلی		
<ul style="list-style-type: none"> دیدگاه خوش‌بینانه‌تر درباره دانش آموز پسر تجربه پیشین خانوادگی داشتن فاصله سنی با دانش آموزان تسلط بر دانش موضوعی خصوصیات اخلاقی و علاقه سابقه کاری و تجربه آموزش قبلی داشتن تحصیلات بالا 	دلایل شخصی رغبت‌افزا		
<ul style="list-style-type: none"> ماهیت دوره تحصیلی افزایش تجربه و بسط مهارت‌های حرفه‌ای جدید افزایش تمرکز بر فعالیت‌های آموزشی تغییر نگرش جنسیتی و ارزش‌آفرینی در مدرسه 	توان‌افزاهای شغلی		

جدول ۲. (ادامه)

مضمین پایه	مضمون سازمان‌دهنده سطح اول	مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم	مضمون سازمان‌دهنده سطح سوم
<ul style="list-style-type: none"> داشتن نگاه والدینی به دانش‌آموز توجه به شرایط روحی و روانی دانش‌آموزان ایجاد پیش‌زمینه برای تحصیل دانش‌آموزان در مقاطع بالاتر افزایش استقلال و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز کاهش تبعیض و اضطراب تحصیلی دانش‌آموز افزایش مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموز 	<p>موارد احساس کفایت در رابطه با دانش‌آموز</p>		
<ul style="list-style-type: none"> تلاش مضاعف برای ابهام‌زدایی در آموزش انعطاف بیشتر در فرایند آموزش تنوع‌بخشی به فعالیت‌ها و تکالیف تمرکز بیشتر بر آموزش دروس استفاده بیشتر از ابزار و فناوری استفاده بیشتر از مکمل‌های آموزش (ضرب‌المثل، شعر، قصه و حکایت‌های پندآموز در تدریس) 	<p>موارد احساس کفایت مربوط به فرایند آموزش</p>	<p>زمینه‌های احساس کفایت در این مدارس</p>	<p>تسهیلگرهای فردی (ادامه)</p>
<ul style="list-style-type: none"> کاهش تعارض با والدین و جذب بیشتر همکاری آنان مشابه‌سازی فضای کلاس به فضای خانوادگی 	<p>موارد احساس کفایت در رابطه با خانواده</p>		
<ul style="list-style-type: none"> گسترش تبادل و اشتراک تجارب روابط ضابطه‌مند و محترمانه‌تر در مدرسه کاهش حساسیت میان‌فردی با همکاران 	<p>موارد احساس کفایت در رابطه با همکاران</p>		

جدول ۲. (ادامه)

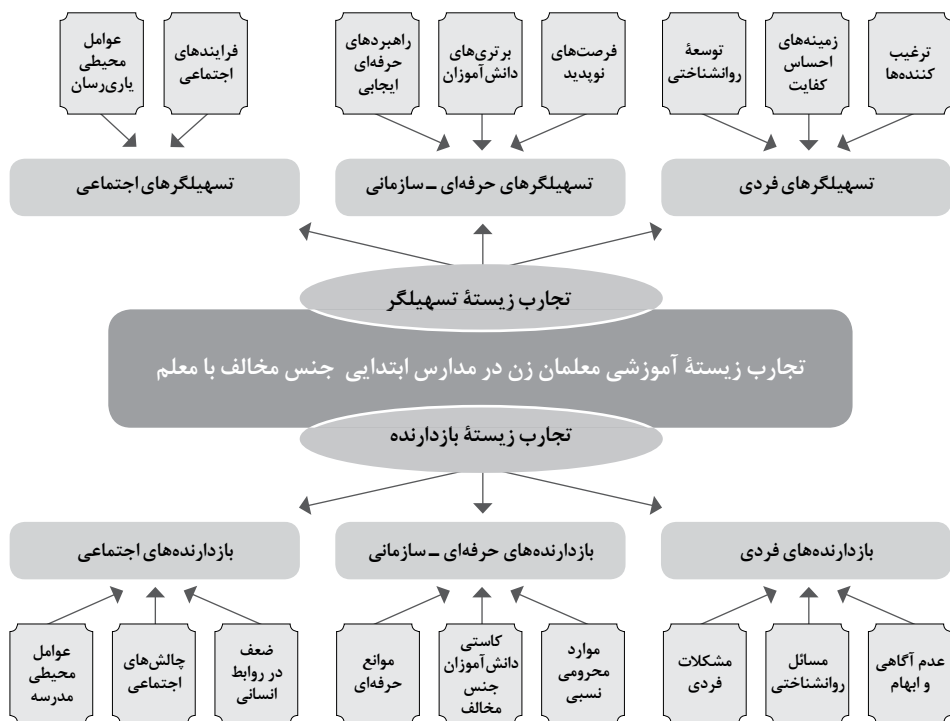
مضمین پایه	مضمون سازمان‌دهنده سطح اول	مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم	مضمون سازمان‌دهنده سطح سوم
<ul style="list-style-type: none"> تقویت و افزایش دانش روان‌شناختی افزایش خودکنترلی و خودنظارتی بسط و گسترش دلسوزی و نوع‌دوستی افزایش خودباوری و اعتمادبه‌نفس افزایش تاب‌آوری افزایش مدیریت رفتار 	توسعه روانشناختی فردی	زمینه‌های توسعه روانشناختی در این مدارس	تسهیلگرهای فردی (ادامه)
<ul style="list-style-type: none"> خودافشایی معلم در کلاس درس تحلیل موقعیت‌ها پیش از وقوع و دوراندیشی آزاداندیشی و پیش‌داوری نکردن هماهنگی و سازگاری تدریجی حفظ بیشتر مرزها در روابط 	توسعه روانشناختی حرفه‌ای		
<ul style="list-style-type: none"> اهمیت و توجه بیشتر به مطالعه و برنامه‌ریزی کاهش پیش‌داوری و تبعیض در قبال دانش‌آموز تأکید مضاعف بر قوانین، مقررات و انتظارات 	راهنماهای قبل از آموزش		
<ul style="list-style-type: none"> جمعی و مشارکتی بودن بیشتر تجارب یادگیری دوری از بحث حاشیه‌ای در کلاس درس ضرورت جدیت بیشتر در کلاس درس ضرورت به‌کارگیری روش‌های آموزش جذاب و بازی‌محور زبان رسمی و محترمانه در کلاس درس ارائه بازخوردهای متفاوت تنوع و به‌کارگیری روش‌های تشویق - تنبیه 	راهنماهای حین آموزش	راهنماهای حرفه‌ای ایجابی برای آموزش در این مدارس	تسهیلگرهای حرفه‌ای - سازمانی

جدول ۲. (ادامه)

مضامین پایه	مضمون سازمان‌دهنده سطح اول	مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم	مضمون سازمان‌دهنده سطح سوم			
<ul style="list-style-type: none">توجه بیشتر به پروژه‌محوری در آموزشتنوع‌بخشی به تکالیفتعامل و ارتباط متفاوت و شفاف‌تر با والدینپرهیز از تعامل شخصی و غیرضروریعلاقه به فعالیت بدنی و تحرکترجیح فعالیت‌های گروهی بر فردیعلاقه به داشتن نقش حمایتی از معلمخونسردی و اعتماد به نفس بیشتردانش فنی و رایانه‌ای بیشتریادگیری بهتر دانش‌آموزان پسر در برخی دروسبالا بودن میزان سهم یادگیری کلاسیهمیاری بیشتر دانش‌آموزانانرژی و جنب‌وجوش بیشتر دانش‌آموزانوابستگی کمتر به معلم و استقلال در عملانتقال کمتر رویدادهای کلاس به خانوادههیجان‌پذیری بیشتر پسرانترغیب معلم به مطالعه و پژوهشانگیزه رشد اخلاقی، فردی و حرفه‌ای معلمتشویق به کسب اطلاعات روان‌شناختی جدیدیادگیری به همراه دانش‌آموزتلاش و برنامه‌ریزی مضاعفاشتراک تجارب با معلمان در شرایط مشابهشناخت بهتر نقاط قوت و ضعف آموزشیاستفاده از روش‌های آموزشی چندگانه	راهبردهای بعد از آموزش	راهبردهای حرفه‌ای ایجابی برای آموزش در این مدارس (ادامه)	<p>تسهیلگرهای حرفه‌ای – سازمانی (ادامه)</p>			
	علاق دانش‌آموزان	برتری دانش‌آموزان این مدارس				
	زمینه‌های دانش و توانمندی					
	ویژگی بارز سودآور					
	فرصت‌های انگیزشی					فرصت‌های نوپدید ایجادشده در این مدارس
	فرصت‌های آموزشی					

جدول ۲. (ادامه)

مضمون سازمان‌دهنده سطح سوم	مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم	مضمون سازمان‌دهنده سطح اول	مضامین پایه
تسهیلگرهای حرفه‌ای - سازمانی (ادامه)	فرصت‌های نوپدید ایجادشده در این مدارس (ادامه)	فرصت‌های تربیتی	<ul style="list-style-type: none"> • پرورش مهارت‌های تعاملی و ارتباطی • ترغیب دانش‌آموز به خوش‌رفتاری و دوری از خشونت • نهادینه کردن احترام به جنس مخالف • ارتقای ادراک و مهارت‌های اجتماعی معلم و دانش‌آموز
			<ul style="list-style-type: none"> • اهمیت بیشتر زنان در جامعه • افزایش کفایت شغلی معلمان زن در آموزش و پرورش • فراهم شدن ایفای نقش حمایتی دانش‌آموزان و افراد از معلم • افزایش اهمیت زنان در جامعه
			<ul style="list-style-type: none"> • افزایش مهارت سازگاری و تطبیق‌پذیری اجتماعی • افزایش ظرفیت انتقادپذیری • یادگیری قواعد اجتماعی بیشتر
			<ul style="list-style-type: none"> • توسعه مهارت‌های ارتباطی و تعاملات • آگاهی و تطابق سبک‌های ارتباطی متناسب با موقعیت • تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به برقراری روابط مثبت و به دور از خشونت
تسهیلگرهای اجتماعی	فزاینده‌های اجتماعی	بهبود موقعیت اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> • توسعه مهارت‌های ارتباطی و تعاملات • آگاهی و تطابق سبک‌های ارتباطی متناسب با موقعیت • تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به برقراری روابط مثبت و به دور از خشونت
		گسترش مهارت‌های اجتماعی معلم و دانش‌آموز	<ul style="list-style-type: none"> • توسعه مهارت‌های ارتباطی و تعاملات • آگاهی و تطابق سبک‌های ارتباطی متناسب با موقعیت • تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به برقراری روابط مثبت و به دور از خشونت
		موارد بهبود تعامل و ارتباط با دیگران	<ul style="list-style-type: none"> • توسعه مهارت‌های ارتباطی و تعاملات • آگاهی و تطابق سبک‌های ارتباطی متناسب با موقعیت • تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به برقراری روابط مثبت و به دور از خشونت
		عوامل محیطی یاری رسان	<ul style="list-style-type: none"> • همراهی عوامل مدرسه • کاهش مقررات سخت‌گیرانه در قبال معلم • روابط ضابطه‌مند و محترمانه در مدرسه • امنیت بیشتر در محیط مدارس پسرانه
			<ul style="list-style-type: none"> • تجربه فرزندپروری و خانوادگی معلم • تجربه شغلی و کاری معلم • همراهی والدین و به‌خصوص مادران • برخی پشتیبانی‌های نهادی و سازمانی
			<ul style="list-style-type: none"> • تجربه فرزندپروری و خانوادگی معلم • تجربه شغلی و کاری معلم • همراهی والدین و به‌خصوص مادران • برخی پشتیبانی‌های نهادی و سازمانی
			<ul style="list-style-type: none"> • تجربه فرزندپروری و خانوادگی معلم • تجربه شغلی و کاری معلم • همراهی والدین و به‌خصوص مادران • برخی پشتیبانی‌های نهادی و سازمانی
			<ul style="list-style-type: none"> • تجربه فرزندپروری و خانوادگی معلم • تجربه شغلی و کاری معلم • همراهی والدین و به‌خصوص مادران • برخی پشتیبانی‌های نهادی و سازمانی
			<ul style="list-style-type: none"> • تجربه فرزندپروری و خانوادگی معلم • تجربه شغلی و کاری معلم • همراهی والدین و به‌خصوص مادران • برخی پشتیبانی‌های نهادی و سازمانی
			<ul style="list-style-type: none"> • تجربه فرزندپروری و خانوادگی معلم • تجربه شغلی و کاری معلم • همراهی والدین و به‌خصوص مادران • برخی پشتیبانی‌های نهادی و سازمانی
			<ul style="list-style-type: none"> • تجربه فرزندپروری و خانوادگی معلم • تجربه شغلی و کاری معلم • همراهی والدین و به‌خصوص مادران • برخی پشتیبانی‌های نهادی و سازمانی
			<ul style="list-style-type: none"> • تجربه فرزندپروری و خانوادگی معلم • تجربه شغلی و کاری معلم • همراهی والدین و به‌خصوص مادران • برخی پشتیبانی‌های نهادی و سازمانی



شکل ۱. شبکه مضامین تجارب زیسته آموزشی معلمان زن ابتدایی در مدارس جنس مخالف

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

بی‌شک نقش و تأثیر آموزش معلمان غیرهمجنس با دانش‌آموزان در مدارس و نظام تعلیم و تربیت انکارناپذیر است. شاید در دنیای مدرن امروزی، انتظار داشته باشیم که به همه دانش‌آموزان در مدارس و دوره‌های مختلف تحصیلی، بدون تفاوت جنسیتی، به یک اندازه توجه شود تا بتوانند برای نقش‌های آینده، زندگی خصوصی و شغلی خود آماده شوند. از آنجاکه اغلب معلمان مجریان برنامه‌های درسی هستند، منطقی است که ویژگی‌هایی مانند باور، نگرش و جنس معلمان بر عملکرد آموزشی و تربیتی آنان تأثیرگذار باشد. هدف از انجام این پژوهش پدیدارشناسانه، کاوش تجارب زیسته آموزشی معلمان زن در مدارس ابتدایی پسرانه در سطح مدارس کشور بوده است. بر اساس دیدگاه و تجارب مشارکت‌کنندگان پژوهش، که دست کم سه سال تجربه کاری در این زمینه داشتند، تجارب زیسته آموزشی معلمان زن در مدارس ابتدایی پسرانه در دو مضمون اصلی شامل «تجارب زیسته آموزشی

تسهیلگر» و «تجارب زیسته آموزشی بازدارنده» شکل گرفت. به این ترتیب، کلیه تجارب زیسته معلمان پس از استخراج کدهای معنادار و مضمون‌بندی اولیه، در سه مضمون «تجارب زیسته فردی»، «تجارب زیسته حرفه‌ای - سازمانی» و «تجارب زیسته اجتماعی» طبقه‌بندی شدند. سپس تجاربی که برای معلمان رضایت‌بخش بود در طبقه تجارب زیسته آموزشی تسهیلگر و تجاربی که نارضایتی معلمان را به دنبال داشت در طبقه تجارب زیسته آموزشی بازدارنده قرار گرفتند. بنابراین، هر کدام از مضامین تسهیلگر و بازدارنده به ترتیب شامل سه مضمون تجارب زیسته آموزشی فردی تسهیلگر و بازدارنده، تجارب زیسته آموزشی حرفه‌ای - سازمانی تسهیلگر و بازدارنده و تجارب زیسته آموزشی اجتماعی تسهیلگر و بازدارنده بودند. در ادامه نخست به تجارب زیسته آموزشی فردی تسهیلگر و بازدارنده می‌پردازیم.

یکی از مؤلفه‌های تجارب زیسته در آموزش به دانش‌آموزان ابتدایی پسر، که این معلمان مطرح کرده‌اند، تسهیلگرها و بازدارنده‌های فردی معلم برای آموزش بود. ویژگی‌های شخصی خود معلمان با یکدیگر متفاوت و متمایزند که احتمالاً این ویژگی‌های شخصی، ادراک‌های حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کانرینوس^{۱۴}، ۲۰۱۱). این مؤلفه شامل مواردی مانند ترغیب‌کننده‌ها، زمینه‌ها، احساس کفایت و توسعه روان‌شناختی برای تسهیلگرها و مواردی مانند ابهام و ناآگاهی، مسائل روان‌شناختی و سایر مشکلات فردی برای بازدارنده‌ها شد. مشوق معلمان برای ترغیب به حضور در چنین مدرسی، در چهار مضمون امنیت و حمایت، توان‌افزایی، انگیزه شخصی و کسب رفاه شغلی طبقه‌بندی شد.

زمینه‌های احساس کفایت این معلمان در مدارس ابتدایی پسرانه، شامل سه حوزه فرایند آموزش، دانش‌آموز، خانواده آنان و همکاران شد. همچنین این معلمان اشاره کردند که این تجربه باعث توسعه روان‌شناختی آنان در زمینه‌های فردی و حرفه‌ای شده است. لاموت و انگلس^{۱۵} (۲۰۱۰) بیان می‌دارند عواملی که شکل‌گیری توان معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، شامل تجارب دوران کودکی در زمان تحصیل، دانش و علوم، و تجارب کسب‌شده در دوره‌های آموزشی و تجربیات شخصی معلمان در جریان تدریس است. در زمینه بازدارنده‌های فردی نیز، ناآگاهی و ابهامات معلمان زن برای حضور در چنین مدرسی، در دو مضمون «ناآگاهی از دانش‌آموز» و «ناآگاهی از سایر موارد» طبقه‌بندی شد. ابهامات درباره دانش‌آموز برای این معلمان شامل مواردی از قبیل ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان و پیشینه تحصیلی آنان و غیره بود. همچنین این معلمان اشاره کردند که این تجربه باعث

ایجاد مشکلات روان‌شناختی برای آنان در زمینه شکل‌گیری افکار و عقاید منفی و کنش‌های آزاردهنده شده است. باورهای شخصی در مورد آموزش نیز احساس معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این باورها مانند ذره‌بینی هستند که به واسطه آن، معلمان اطلاعات حاصل از منابع مختلف را تصفیه می‌کنند (لوین و رار^{۱۶}، ۲۰۱۰).

آموزش دادن معلمان زن به دانش‌آموزان پسر در مقطع ابتدایی، تأثیرات مثبتی به همراه دارد؛ از جمله تقویت مهارت‌های اجتماعی، همدلی و فراهم کردن محیطی آموزنده و حمایتی. این محیط‌ها به پسران کمک می‌کنند با احساس امنیت و راحتی بیشتری احساسات خود را ابراز کنند، با دیدگاه‌های مختلف آشنا شوند و تفکر انتقادی‌شان تقویت شود. با این حال، چالش‌هایی نیز وجود دارد؛ از جمله نبود الگوهای نقش مردانه و تأثیر کلیشه‌های جنسیتی. برای غلبه بر این موانع، سیستم‌های آموزشی باید به تعادل جنسیتی توجه کرده و معلمان را به گونه‌ای تربیت کنند که توانایی پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع این دانش‌آموزان را داشته باشند. در نهایت، ایجاد چنین محیط‌های متنوع و حمایتی‌ای نیازمند رویکردهای هدفمند در سیاست‌گذاری آموزشی و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای است تا هم معلمان و هم دانش‌آموزان بتوانند به پتانسیل کامل خود دست یابند.

یکی دیگر از مؤلفه‌های تجارب زیسته در آموزش به دانش‌آموزان ابتدایی پسر، که این معلمان مطرح کردند، بررسی بازدارنده‌ها و تسهیلگرهای حرفه‌ای و سازمانی آموزش معلم در چنین شرایطی بود. مؤلفه‌های تسهیلگر آموزش حرفه‌ای - سازمانی شامل مواردی مانند تجارب حرفه‌ای ایجابی، برتری (قابلیت‌ها و ویژگی‌های) دانش‌آموزان و فرصت‌های فزاینده و نوین است. معلمان، راهبردهای حرفه‌ای لازم و ضروری خود را در این زمینه در سه حوزه راهبردهای پیش، حین و پس از آموزش مطرح کردند. طبق مقایسه‌ای که این معلمان بین دانش‌آموزان پسر و دختر انجام دادند، برتری‌هایی را ذکر کردند که شامل علایق، توانمندی‌ها و ویژگی‌های بارز دریافت‌شده از آنان بود. همچنین معلمان به فرصت‌های جدیدی اشاره کردند که در این مدارس، در حوزه‌های انگیزشی، آموزشی و تربیتی برایشان ایجاد می‌شود.

کانرینوس (۲۰۱۱) بر این باور است که تعامل بین فرد و محیط و به دنبال آن احساس هویت سازمانی، که نتیجه این تعامل است، در رضایت شغلی، تعهد شغلی، خودکارآمدی و انگیزش نمود می‌یابد. بازدارنده‌های حرفه‌ای و سازمانی نیز از دیگر موارد حاصل از این تجارب بودند که شامل مواردی مانند مشکلات حرفه‌ای، کاستی‌های دانش‌آموزان (در مقایسه با دانش‌آموزان دختر) و موارد محرومیت نسبی

ایجاد شده برای معلمان در این نوع آموزش می‌شد. معلمان مشکلات حرفه‌ای ایجاد شده برای خود در این زمینه را درباره سه حوزه فرایند آموزش، همکاران و والدین مطرح کردند. طبق مقایسه‌ای که این معلمان میان دانش‌آموزان پسر و هم‌جنس خود (در صورت تکرار، منظور دانش‌آموزان پسر دیگر است) انجام دادند، کاستی‌هایی را ذکر کردند که شامل کاستی‌های آموزشی و تربیتی ادراک شده از آنان بود. همچنین معلمان به محرومیت‌ها و کم‌اهمیت شمردن‌هایی اشاره کردند که درباره دانش‌آموز و فرایند آموزش، هنگام قرار گرفتن در چنین موقعیتی، برایشان ایجاد می‌شود. برخی از مطالعات در حیطه شغلی ادعا می‌کنند که محیط‌های کاری به شدت در رشد و توسعه حرفه‌ای تأثیر گذارند (وست و چر - هانسن^{۱۷}، ۲۰۰۴).

ایجاد و اجرای سیاست‌های حمایتی قوی در نهادهای آموزشی و مدارس، به افزایش چشمگیر انگیزه و ارتقای کارایی معلمان زن منجر خواهد شد. این حمایت‌ها شامل تأمین منابع مالی، ارائه آموزش‌های لازم و فراهم کردن فرصت‌های توسعه حرفه‌ای است. دوره‌های آموزشی مستمر برای معلمان، مهارت‌های تدریس و مدیریت کلاس آن‌ها را تقویت کرده و به بهبود تعاملات آموزشی منجر می‌شود. در مقابل، ساختارهای سازمانی و اداری نامناسب، که به ناکارآمدی در فرایندهای آموزشی منجر می‌شود، مانع پیشرفت معلمان و دانش‌آموزان در چنین مدارسی خواهد شد. لازم است نهادهای آموزشی به ایجاد فضایی حمایتی و پرورش‌دهنده برای معلمان زن توجه کنند تا آن‌ها بتوانند با عزت نفس و انگیزه بیشتری به تدریس بپردازند. همچنین، بازنگری در سیاست‌ها و ساختارهای سازمانی برای رفع موانع موجود و فراهم کردن فرصت‌های برابر برای همه معلمان زن و مرد ضروری است. در این راستا، کونلی و کلاندینین^{۱۸} (۱۹۹۹) نیز به این نتیجه رسیدند که وقایع سازمانی تأثیر بسیاری بر کیفیت حرفه‌ای دارند. درک صحیح از تسهیلات و بازدارنده‌های حرفه‌ای آموزش معلمان زن در این مدارس، امکان انجام اقداماتی مؤثر برای بهبود کیفیت آموزش در این دوره تحصیلی را فراهم می‌آورد. این اقدامات نه تنها به بهبود فرایند یادگیری کمک می‌کند، بلکه به ترویج برابری و توانمندسازی در فضای آموزشی نیز منجر خواهد شد.

دسته‌ای دیگر از مؤلفه‌های تجارب زیسته در آموزش به دانش‌آموزان ابتدایی پسر، که معلمان زن مطرح کرده‌اند، به تسهیلات و بازدارنده‌های اجتماعی این نوع آموزش مربوط می‌شود. تسهیلات اجتماعی آموزش شامل مضامینی مانند فزاینده‌های اجتماعی و عوامل محیطی یاری‌رسان بود. در این بخش، معلمان به مواردی مانند بهبود موقعیت اجتماعی، گسترش مهارت‌های اجتماعی خود و

دانش‌آموزان و ارتقای تعاملات و ارتباطات در جامعه به منزله فزاینده‌های اجتماعی اشاره کردند. همچنین، آن‌ها به یاری‌رسان‌های مدرسه‌ای و یاری‌رسان‌های خارج از مدرسه به منزله عوامل محیطی یاری‌رسان برای آموزش در مدارس پسرانه پرداختند. در مقابل، بازدارنده‌های اجتماعی آموزش این معلمان، بر اساس تجارب زیسته‌ای که مطرح شد، شامل مؤلفه‌هایی مانند ضعف در روابط انسانی، عوامل محیطی مخرب و چالش‌های اجتماعی پیش روی این معلمان بود.

در این مضمون نیز معلمان به مواردی اشاره کردند؛ از جمله چالش نقش اجتماعی، چالش نقش الگویی به‌منزله چالش‌های اجتماعی و همچنین به موارد مخرب ناشی از فرهنگ حاکم و مخرب ناشی از تجارب پیشین افراد، به عنوان عوامل محیطی مخرب. همچنین در زمینه مشکلات و ضعف‌های پیش‌رو در روابط انسانی، به سه مضمون معطوف به ارتباط با دانش‌آموز، معطوف به ارتباط با همکار و معطوف به ارتباط با والدین، مانند توقع، انتقاد و انتظارات بی‌جای افراد مختلف اشاره کردند. آنچه فرد را احاطه می‌کند، انتظارات دیگران از اوست (رینولدز^{۱۹}، ۱۹۹۶)، ارتباط معلمان با جامعه و گروه‌های حرفه‌ای، الزامات اجتماعی شغل و تغییرات اجتماعی از جمله مواردی است که معلمان در موقعیت شغلی جدید با آن‌ها رو به رو می‌شوند (دی و همکاران، ۲۰۰۵). ادراک معلمان از خودشان در یک زمینه شغلی، و اینکه آن‌ها خود را چگونه می‌بینند و به دیگران معرفی می‌کنند، به‌طور مشترک از طریق ارتباطات بین‌فردی با همکاران ایجاد می‌شود (کورتگن^{۲۰}، ۲۰۰۴). وجود خانواده‌ها و جوامع محلی، که به آموزش و پرورش اهمیت می‌دهند، به تقویت نگرش مثبت به معلمان زن و فرایند یادگیری کمک می‌کند.

تعامل مثبت با والدین و جامعه به فراهم کردن فضایی حمایتی برای معلمان و دانش‌آموزان منجر می‌شود. همچنین، افزایش آگاهی و تغییر در نگرش‌های فرهنگی نسبت به نقش زنان در حوزه آموزش، به استقبال بیشتر از معلمان زن و بهبود فرایند آموزش می‌انجامد. در مقابل، باورهای منفی اجتماعی و کلیشه‌های جنسیتی مانع از ارتباط مؤثر بین معلمان زن و دانش‌آموزان پسر می‌شود و بر تجربه یادگیری هر دو گروه تأثیر منفی می‌گذارد. نبود الگوهای مناسب از معلمان زن در جامعه نیز به کاهش انگیزه و اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان پسر و همچنین معلمان زن منجر می‌شود. درنهایت، با ترویج فرهنگ احترام و حمایت از زنانی که در حرفه آموزش فعالیت می‌کنند، می‌توان به بهبود شرایط آموزشی کمک کرد. ایجاد برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌هایی برای آگاه‌سازی جامعه و خانواده‌ها در مورد اهمیت و تأثیر مثبت معلمان زن، امری ضروری

است. با شناسایی و تقویت تسهیلگرهای اجتماعی و مقابله با بازدارنده‌ها، می‌توان امکانات بهتری را برای آموزش معلمان زن به دانش‌آموزان پسر در مقطع ابتدایی فراهم کرد. این اقدامات نه تنها به بهبود کیفیت یادگیری کمک می‌کند، بلکه به شکل‌گیری دیدگاه‌های مثبت در جامعه درباره نقش زنان در آموزش نیز منجر خواهد شد. این نگرش‌های مثبت به تقویت همکاری و همیاری میان معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها انجامیده و در نهایت به ارتقای سطح آموزشی جامعه کمک می‌کند.

برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که حضور معلمان زن با افزایش انگیزه و عملکرد تحصیلی پسران مرتبط است. این موضوع به توانایی معلمان در فراهم کردن محیط یادگیری مثبت و حمایتی مربوط می‌شود. برای مثال، کارینگتون^{۲۱} و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی، به بررسی این فرضیه پرداختند که آیا معلمان هم‌جنس با دانش‌آموزان، نگرش‌های مثبت‌تری را برای آنان ایجاد می‌کنند؟ نتایج نشان داد که هیچ شواهد تجربی‌ای برای حمایت از این ادعا وجود ندارد که معلمان مرد به افزایش عملکرد آموزشی پسران و معلمان زن برای افزایش عملکرد آموزشی دختران تمایل دارند. با این حال، در زمینه نگرش، کودکانی که زیر نظر معلمان زن آموزش می‌بینند (پسر یا دختر)، به نسبت هم‌سالان خود که مردان آموزش داده‌اند، نگرش مثبت‌تر و تمایل بیشتری به مدرسه نشان می‌دهند.

با وجود مزایای حضور معلمان زن در کلاس‌های پسرانه، چالش‌هایی نیز مطرح است. برخی پسران ممکن است با کلیشه‌های جنسیتی مواجه شوند و در برابر آموزش‌های معلمان زن، واکنش منفی نشان دهند. مطالعاتی مانند وینر^{۲۲} (۲۰۰۶)، که به بررسی تعصبات جنسیتی موجود در آموزش و تأثیر آن در یادگیری پسران می‌پردازد، استدلال می‌کند که معلمان زن ممکن است ناخودآگاه کمتر به پسران توجه کنند. همچنین فرنسیس و سکلتون^{۲۳} (۲۰۰۵) نشان می‌دهند که غالب بودن معلمان زن در مدارس ابتدایی، ممکن است به کاهش انگیزه و عملکرد تحصیلی پسران منجر شود. این مطالعات به شناسایی چالش‌ها و موانع به کارگیری معلمان زن در مدارس پسرانه پرداخته‌اند.

شناخت این موضوع به برنامه‌ریزان، معلمان، مدیران، والدین و حتی خود دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک بهتری از عملکرد معلمان زن دوره ابتدایی شاغل در مدارس پسرانه به دست آورند. معلمان زن در این مدارس، با مزایا و چالش‌های فردی، اجتماعی، حرفه‌ای و سازمانی گوناگونی مواجه‌اند که بر کیفیت آموزش و تعاملات آموزشی تأثیرگذار است. محیط‌های آموزشی پسرانه فرصتی برای

ارتقای مهارت‌های تدریس و تقویت توانایی‌های حرفه‌ای معلمان زن فراهم می‌آورد. این محیط‌ها به توسعه رویکردهای آموزشی نوآورانه و ارتقای مهارت‌های مدیریتی آنان کمک می‌کنند. معلمان زن در مدارس پسرانه، نیازمند حمایت‌های بیشتری از جمله آموزش‌های تخصصی در زمینه مدیریت کلاس، راهبردهای آموزشی و مشاوره روان‌شناختی هستند. ایجاد شبکه‌های پشتیبانی حرفه‌ای و ارائه مشاوره‌های روان‌شناختی به معلمان زن، به بهبود رفاه شغلی و کاهش استرس‌های حرفه‌ای آنان کمک می‌کند. چنین حمایت‌هایی به‌طور کلی به بهبود عملکرد حرفه‌ای و کاهش فرسودگی شغلی کمک خواهد کرد.

برگزاری کارگاه‌ها و برنامه‌های آگاه‌سازی برای معلمان، دانش‌آموزان و والدین در خصوص مسائل جنسیتی و فرهنگی، به ارتقای فرهنگ آموزشی و کاهش مشکلات فرهنگی کمک شایانی می‌کند. در پایان، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی به بررسی تجارب زیسته آموزشی در چنین موقعیت‌هایی از نگاه دانش‌آموزان و سایر افراد مرتبط بپردازند. همچنین، می‌توان با افزودن رویکرد کمی، پژوهش را با رویکرد ترکیبی انجام داد. با توجه به نوآورانه بودن این پژوهش در عرصه تعلیم و تربیت کشور، محدودیت‌هایی در زمینه جمع‌آوری اطلاعات وجود داشت؛ به این صورت که برخی معلمان، به دلیل حساسیت بر مفاهیم جنس و جنسیت، محرمانه بودن برخی تجارب، نگرانی از پیامدهای فردی، حرفه‌ای و اجتماعی و همچنین زمان‌بر بودن فرایند مصاحبه، تمایلی به شرکت در پژوهش نشان نمی‌دادند. در نهایت، این مقاله تأکید می‌کند که درک و تجزیه و تحلیل عمیق تجارب زیسته معلمان زن در مدارس با دانش‌آموزان پسر، به فراهم کردن محیط‌های آموزشی بهینه‌تر و مؤثرتر یاری می‌رساند و به توسعه سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی منجر می‌شود. این برنامه‌ها و سیاست‌ها نیازهای واقعی معلمان، به‌ویژه معلمان زن دوره ابتدایی شاغل در مدارس پسرانه، و دانش‌آموزان این مدارس را برآورده می‌سازد.

منابع REFERENCES

- اکبری، محمد، جعفری ثانی، حسین، آهنگیان، محمدرضا، و کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی استادان: نقش جنسیت در دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۳)، ۱۷-۳۴.
https://journals.mums.ac.ir/article_3300
- خاکی، علی، و مهدوی، مجتبی. (۱۳۹۹). بررسی تفاوت‌های سنی با رویکرد ترجیح رنگ در دانش‌آموزان ابتدایی استان تهران و خراسان رضوی به تفکیک جنسیت. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹ (۴)، ۲۴۱-۲۵۹.
https://pma.cfu.ac.ir/article_1516
- رفیع‌پور، ابوالفضل، و جوکار، لیلا. (۱۳۹۲). بررسی نقش جنسیت و پایه تحصیلی در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان در حل یک مسئله غیرمعمول. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴۸ (۱۲)، ۲۷-۴۴.
https://www.noavaryedu.oerp.ir/article_79017.html
- شاه‌ورانی، احمد، تلخ‌آبی، غلامرضا، و تلخ‌آبی، علیرضا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین ویژگی‌های ارتباطات اثربخش معلم - دانش‌آموز با یادگیری ریاضی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۳ (۳)، ۵۱-۶۷.
https://journals.iau.ir/article_538927
- شفیع‌آبادی، الهه، محمدی‌فر، محمدعلی، و رضایی، علی‌محمد. (۱۳۹۶). مقایسه حافظه کاری در افراد تک‌زبانه و دوزبانه و تفاوت‌های جنسیتی. *پیشرفت در علوم شناختی*، ۲ (۱۹)، ۳۰-۴۲.
<http://icssjournal.ir/article-1-652-fa>
- رضایی، مه‌ری. (۱۳۹۴). *رابطه تیپ‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان متوسطه نظری منطقه ۱۷ تهران* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکزی تهران]. ایران‌داک.
- صبحی قراملکی، ناصر، حاجلو، نادر، و غلامزاده، حانیه. (۱۳۹۲). مقایسه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۲ (۴)، ۸۲-۱۰۲.
 doi: jld-2-4-92-5-5 SID. <https://sid.ir/paper/210179/fa>
- صبحی قراملکی، ناصر، حاجلو، نادر، و غلامزاده، حانیه. (۱۳۹۲). مقایسه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۲ (۴)، ۸۲-۱۰۲.
 SID. <https://sid.ir/paper/210179/fa>
- کدیور، پروین. (۱۳۹۸). *روان‌شناسی تربیتی*. انتشارات دانشگاه تهران.
- گلنار، مهران. (۱۳۸۵). بررسی روند تواناسازی دختران و زنان در نظام آموزشی ایران. *مجله تعلیم و تربیت، ویژه‌نامه مسائل آموزش و پرورش دختران*، ۲۲ (۳)، ۵۹-۹۲.
<https://sid.ir/paper/87761/fa>
- مرادی‌یانپارانی، آسیه. (۱۳۸۴). *رابطه سبک‌های یادگیری مطابق نظریه کلب و فرای و ابعاد شخصیت در دانشجویان دانشگاه تهران*. [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران].
<https://noordoc.ir/author/170952>
- مظفری‌نژاد، زینب، موسی‌خانی، آرزو، و بوجانی، کوثر. (۱۴۰۱، ۲۵ اسفند). *رابطه جنسیت معلم و میزان یادگیری دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس پنجمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان، ایران]*.
<https://civilica.com/doc/1647018>

Bouras, H., & Keskes, S. (2014). Teacher-learner rapport impact on EFL learners' motivation. In *Proceedings of SOCIOINT14: International Conference on Social Sciences and Humanities* (pp. 546-554).
https://www.ocerints.org/Socioint14_e-publication/papers/201.pdf

- Canrinus, E. T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity* [Doctoral dissertation, University of Groningen].
<https://hdl.handle.net/11370/ce864876-1b60-4e30-9799-f0c8e89afc31>
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the 'gender gap'—Do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315–327.
<https://doi.org/10.1080/01411920701532202>
- Christensen, R., Niederhauser, D. & Knezek, G. (2016). Teacher Indicators for Technology Enhanced Teaching and Learning: Expanding Outcomes from EDUSummIT 2015. In G. Chamblee & L. Langub (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1028-1035). Savannah, GA, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
<https://www.learntechlib.org/primary/p/171814/>.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Davies, J. (2003). Expressions of gender: An analysis of pupils' gendered discourse styles in small group classroom discussions. *Discourse & Society*, 14(2), 115–132. <https://doi.org/10.1177/0957926503014002853>
- Dee, T. S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *The Journal of Human Resources*, 42(3), 528–554. <https://doi.org/10.3368/jhr.XLII.3.528>
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J., & Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 161–171. <https://doi.org/10.1177/0022487109347874>
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). The response of boys to female teachers: The impact on educational achievement. *Educational Studies*, 31(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/0305569042000311002>
- Goldie, P. D., & O'Connor, E. E. (2021). The gender achievement gap: Do teacher–student relationships matter? *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 26(2), 139–149.
<https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN26.2.139>
- Hwang, N., & Fitzpatrick, B. (2021). Student–teacher gender matching and academic achievement. *AERA Open*, 7, 1–11. <https://doi.org/10.1177/23328584211040058>
- Korthagen, F. A. J. (2013). In search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (Vol. 19, Chap. 12). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019015](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019015)
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Malik, A. S., Nadeem, M., & Tariq, M. (2022). The gender difference in students–teachers interaction at university level: A quantitative analysis. *Pakistan Journal of Gender Studies*, 22(1), 29–50.
<https://doi.org/10.46568/pgjs.v22i1.473>
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J., & Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3), 319–337. <https://hal.science/hal-02361516v1>
- Pakuła, Ł., Pawelczyk, J., & Sunderland, J. (2015). *Gender and sexuality in English language education: Focus on Poland*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/case-studies-insights-and-research/gender-and-sexuality-english-language-education>

- Rakshit, S., & Sahoo, S. (2023). Biased teachers and gender gap in learning outcomes: Evidence from India. *Journal of Development Economics*, 161, Article 103041. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2022.103041>
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 69–77). Routledge
- Shah, S. R., & Udgaonkar, U. S. (2018). Influence of gender and age of teachers on teaching: Students' perspective. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 7(1), 2436–2441. <https://doi.org/10.20546/ijcmas.2018.701.293>
- Weiner, G. (2006). Gender in the classroom: The effects of gender bias on boys' academic performance. *Educational Research*, 48(2), 160–175. <https://doi.org/10.1080/00131880600732298>
- West, C., & Chur-Hansen, A. (2004). Ethical enculturation: The informal and hidden ethics curricula at an Australian medical school. *Focus on Health Professional Education*, 6(1), 85–99. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.053377183677774>
- Xu, D., & Li, Q. (2018). Gender achievement gaps among Chinese middle school students and the role of teachers' gender. *Economics of Education Review*, 67, 82–93. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.005>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|------------------------|----------------------|--------------------------|
| 1. Christensen | 9. Davies | 17. West & Chur-Hansen |
| 2. Bouras & Keskes | 10. Nicaise | 18. Connelly & Clandinin |
| 3. Dee | 11. Pakula | 19. Reynolds |
| 4. Malik | 12. Xu & Li | 20. Korthagen |
| 5. Goldie | 13. Creswell & Clark | 21. Carrington |
| 6. Rakshit & Sahoo | 14. Lamote & Engels | 22. Weiner |
| 7. Hwang & Fitzpatrick | 15. Levin & Rohr | 23. Francis & Skelton |
| 8. Shah & Udgaonkar | 16. Conrinus | |