www.pecritique.com

آبان
۱۴۰۵

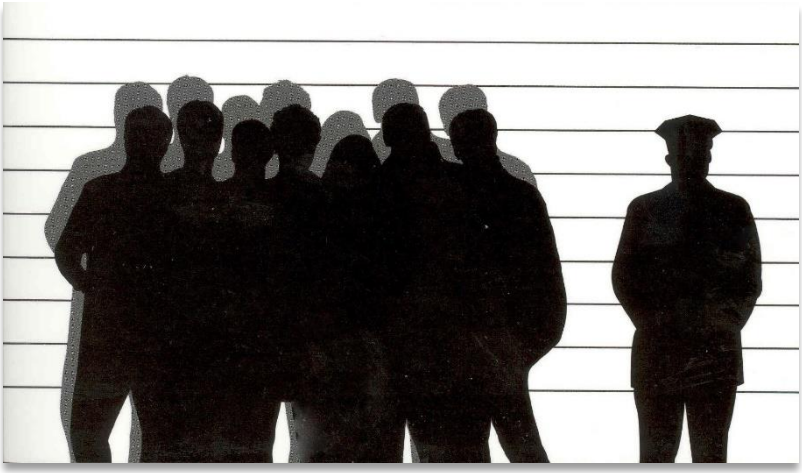
نقد اقتصاد سیاسی

معلمان ایران

چونان بوروکرات‌های سطح خیابان



محدثه الفت شایان



چکیده: مقاله‌ی حاضر به بررسی وضعیت معلمان ایران به‌عنوان بوروکرات‌های سطح خیابان می‌پردازد، کسانی که میان الزامات نهادی، قوانین رسمی و نیازهای متنوع دانش‌آموزان و والدین قرار دارند. فشارهای چندجانبه و پارادوکسیکال، شامل نظارت شدید، محدودیت‌های قانونی و انتظار پاسخ‌گویی همزمان به نیازهای فردی، موجب فرسودگی شغلی، دوگانگی هویتی و کاهش انگیزه‌ی ارائه‌ی خدمات مؤثر می‌شود. این وضعیت همچنین امکان ایجاد اعتماد متقابل میان معلمان و دانش‌آموزان را محدود کرده و به شکل‌گیری مجریان غیررسمی و فضای آموزشی پلیسی منجر می‌شود. مقاله با استناد به نظریه‌ی «بوروکراسی سطح خیابان» و مطالعات مرتبط، حوزه‌هایی ازجمله درنظرگرفتن خلاقیت فرانقشی و نقشی و مشارکت فعال معلمان در طراحی قوانین، انعطاف‌پذیری ساختار نهادی، به‌رسمیت‌شناختن تکثر فردی و تأمین عایدی اقتصادی مناسب برای بوروکرات‌های خط مقدم را مورد مطالعه قرار می‌دهد.

کلمات کلیدی: بوروکراسی خیابانی، خلاقیت فرانقشی، معلمان، نهاد آموزش

مقدمه

در نظام آموزشی ایران، معلمان، به‌ویژه درمدارس دولتی و مؤسسات خصوصی، نقش «بوروکرات‌های سطح خیابان» را ایفا می‌کنند؛ کنشگرانی که میان الزامات نهادی، مقررات قانونی و نیازهای متنوع دانش‌آموزان و والدین قرار دارند. این وضعیت، زمینه‌ساز پارادوکس‌ها و فشارهای چندجانبه است که نه‌تنها سلامت روانی و حرفه‌ای معلمان را

تهدید می‌کند، بلکه بر کیفیت و اثربخشی آموزش نیز تأثیر می‌گذارد (لیپسکی. ۲۰۱۰). معلمان همزمان موظف‌اند قوانین و مقررات سازمانی را به‌دقت اجرا کنند و در عین حال به نیازهای فردی دانش‌آموزان پاسخ دهند. این تضاد منجر به فشار نقش و دوگانگی هویتی می‌شود، زیرا آنان ناچارند میان هویت رسمی و انتظارات حرفه‌ای خود و واقعیت‌های زیسته‌ی دانش‌آموزان و والدین تعادل برقرار کنند. چنین شرایطی به افزایش استرس شغلی و فرسودگی شغلی معلمان منجر می‌شود و انگیزه‌ی آنان برای ارائه‌ی خدمات مؤثر را کاهش می‌دهد.

نظارت‌های مستمر، حضور دوربین‌های مداربسته و مطالبات همزمان دانش‌آموزان و والدین، فضای کلاس را به محیطی کنترل‌شده تبدیل می‌کند که در آن معلمان توانایی مدیریت خلاقانه‌ی کلاس و پاسخ‌گویی به نیازهای فردی دانش‌آموزان را از دست می‌دهند. این محدودیت‌ها امکان ایجاد اعتماد متقابل میان معلمان و دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و تجربه‌ی مشارکت فعال و تعامل متقابل در فرآیند یادگیری را محدود می‌سازند. در چنین فضایی، دانش‌آموزان و والدین نقش بازیگران چانه‌زن را ایفا می‌کنند و با اعمال فشارهای مستقیم و غیرمستقیم، تلاش می‌کنند خدمات و امور مطلوب بیشتری دریافت کنند، درحالی‌که ساختار قانونی و نهادی علیه این مسأله، اختیارات معلمان به‌مثابه‌ی دیوان سالاران خط مقدم را محدود می‌سازند. این تعامل‌ها در نهایت منجر به شکل‌گیری مجریان غیررسمی در کلاس می‌شوند که خارج از چارچوب رسمی و مقررات نهادی عمل می‌کنند و عمدتاً متکی بر خلاقیت نقشی و فرانقشی معلمان هستند.

مطالعات پیشین

ادبیات علمی درباره‌ی «بوروکرات‌های خیابانی» ریشه در کتاب کلاسیک مایکل لیپسکی با عنوان *بوروکراسی سطح خیابان: معضلات فردی در خدمات عمومی* دارد. او برای نخستین بار نشان داد که کارگزاران خط مقدم، به‌دلیل اختیار گسترده در تفسیر و اجرای سیاست‌ها، عملاً به «سیاست‌گذاران خرد» تبدیل می‌شوند. پس از

انتشار این اثر، موجی از مطالعات در حوزه‌های مختلف شکل گرفت که بر نقش این گروه در کیفیت سیاست‌گذاری و تجربه‌ی زیسته‌ی شهروندان تأکید می‌کرد.

در دهه‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰، پژوهشگران متعددی به بسط و نقد نظریه‌ی لیپسی پرداختند. برای مثال، (هویبرتز و هولم، ۱۹۹۵) نشان دادند که بوروکرات‌های خیابانی در زمینه‌های متنوعی همچون آموزش و پرورش، خدمات اجتماعی و بهداشت، با استفاده از اختیارات خود، نابرابری‌های اجتماعی را بازتولید می‌کنند یا کاهش می‌دهند. همچنین بر این نکته تأکید کردند که اگرچه این کارکنان در چارچوب محدودیت‌های سازمانی عمل می‌کنند، اما قدرت غیررسمی آن‌ها در تصمیم‌گیری می‌تواند به تغییرات مهمی در نتایج سیاست‌ها منجر شود.

مطالعات اخیر تمرکز بیشتری بر روی پیچیدگی‌های روابط میان ساختار نهادی و کنش فردی داشته‌اند. برای نمونه، تامسون (۲۰۱۳) استدلال کرد که فشارهای ناشی از کمبود منابع و مقررات سخت‌گیرانه، بوروکرات‌های خیابانی را وادار به توسعه‌ی استراتژی‌های غیررسمی می‌کند که گاه می‌تواند در تضاد با سیاست‌های رسمی باشد. در همین راستا، برخی از روان‌شناسان اجتماعی مانند سعد گلزار (helping behavior,trust and gender,2025) بر جنبه‌ی هنجاری و اخلاقی تصمیم‌گیری این افراد تأکید کرده و نشان داده اند که در سازمان ها انتخاب‌های آن‌ها نه‌تنها بر اساس قواعد اداری، بلکه با توجه به ارزش‌ها و قضاوت‌های شخصی صورت می‌گیرد.

در حوزه‌ی تطبیقی، پژوهش‌هایی در کشورهای اسکاندیناوی، بریتانیا و ایالات متحده نشان داده‌اند که میزان استقلال و ابتکار بوروکرات‌های خیابانی ارتباط مستقیم با سطح تمرکزگرایی و ساختار حکمرانی دارد (برادکین، ۲۰۱۱)) برای مثال، در نظام‌های متمرکز، محدودیت‌های بیشتری بر تصمیم‌گیری آنان تحمیل می‌شود، در حالی که در نظام‌های غیرمتمرکز، فضای بیشتری برای نوآوری و سازگاری با نیازهای محلی وجود دارد.

در ایران نیز اگرچه ادبیات مستقلی در این زمینه کمتر شکل گرفته است، اما برخی پژوهش‌های پراکنده در حوزه‌ی خدمات اجتماعی و آموزشی به‌طور غیرمستقیم به نقش بوروکرات‌های خیابانی اشاره کرده‌اند. این مطالعات غالباً بر مشکلات ناشی از

کمبود منابع، رویه‌های اداری پیچیده و شکاف میان نیازهای واقعی مردم و ظرفیت سازمان‌ها متمرکز بوده‌اند.

بورکراسی خیابانی و مدارس

مفهوم بوروکراسی خیابانی در حوزه‌ی آموزش، به‌ویژه مدارس، توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است. معلمان و مدیران مدارس به‌عنوان بوروکرات‌های سطح خیابان، در خط‌مقدم اجرای سیاست‌های آموزشی قرار دارند. آن‌ها نه‌تنها موظف‌اند برنامه‌ها و مقررات رسمی وزارتخانه‌ها را به اجرا درآورند، بلکه در عمل با دانش‌آموزان، والدین و جامعه‌ی محلی در تعامل‌اند و همین امر باعث می‌شود نقش آن‌ها فراتر از «مجری» صرف بوده و به «سیاست‌گذاران خرد» تبدیل شوند.

یکی از نخستین پژوهش‌های مهم در این زمینه مطالعه‌ی لیپسکی بود که معلمان را نمونه‌ای بارز از بوروکرات‌های خیابانی معرفی کرد. او نشان داد که معلمان در کلاس درس، از طریق انتخاب روش‌های تدریس، شیوه‌ی ارزش‌یابی و حتی میزان سخت‌گیری یا تساهل، در واقع سیاست‌های آموزشی را بازطراحی می‌کنند.

در ادامه، پژوهشگران حوزه‌ی روان‌شناسی اجتماعی در حوزه‌ی تعاملی تأکید کردند که تصمیم‌گیری‌های معلمان به‌شدت متأثر از ارزش‌های فردی و هنجارهای اجتماعی است. آنان در پژوهش خود نشان دادند که معلمان، به‌ویژه در مدارس دولتی آمریکا، با محدودیت منابع و فشار مقررات روبه‌رو هستند و برای پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان، استراتژی‌های غیررسمی را به کار می‌گیرند.

پژوهش‌های مقایسه‌ای در کشورهای اسکاندیناوی (برای مثال، بروکدین، ۲۰۱۱) نشان داده‌اند که میزان استقلال معلمان در نظام‌های غیرمتمرکز بیشتر است و این امر موجب نوآوری در تدریس و انطباق بهتر با شرایط محلی می‌شود. در مقابل، در نظام‌های متمرکز (مانند فرانسه یا برخی کشورهای آسیایی) آزادی عمل معلمان محدودتر بوده و فشار بوروکراتیک بیشتر احساس می‌شود.

همچنین، پژوهش‌های اخیر در بریتانیا و استرالیا (تامپسون، ۲۰۱۳) به این نتیجه رسیده‌اند که معلمان برای مدیریت شکاف میان انتظارات سیاست‌گذاران و نیازهای

واقعی دانش‌آموزان، به «قواعد غیررسمی» و «سازوکارهای خلاقانه» متوسل می‌شوند. این یافته نشان می‌دهد که معلمان تنها مجری خط‌مشی نیستند، بلکه در شکل‌گیری نتایج آموزشی نقش کلیدی دارند.

در ایران، مطالعاتی هرچند محدود به بررسی نقش معلمان و مدیران مدارس در اجرای سیاست‌های آموزشی پرداخته‌اند. برخی پژوهش‌ها (برای نمونه، حسینی، ۱۳۹۷) نشان داده‌اند که سیاست‌های متمرکز وزارت آموزش و پرورش، آزادی عمل معلمان را محدود کرده و این امر منجر به فاصله‌گرفتن میان برنامه‌های درسی رسمی و نیازهای واقعی دانش‌آموزان شده است.

تحقیقات دیگری (کریمی، ۱۴۰۰) به مسئله‌ی «کنترل بوروکراتیک و خلاقیت آموزشی» پرداخته‌اند و یافته‌ها نشان می‌دهند که معلمان برای جبران کمبود منابع و پاسخ به شرایط خاص کلاس درس، اغلب مجبور به استفاده از روش‌های غیررسمی یا انعطاف‌پذیری در اجرای برنامه‌های درسی می‌شوند.

همچنین، پژوهش‌های موردی در مدارس مناطق محروم (علیزاده، ۱۳۹۹، در خراسان جنوبی) نشان داده‌اند که نقش بوروکرات‌های خیابانی در مدارس تنها به اجرای برنامه‌ی درسی محدود نمی‌شود؛ بلکه معلمان به‌عنوان مددکار اجتماعی، مشاور خانوادگی و حتی واسطه‌ی میان دانش‌آموزان و نهادهای دیگر عمل می‌کنند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در ایران نیز همانند مطالعات بین‌المللی، معلمان در مواجهه با شکاف میان سیاست‌های رسمی و واقعیت‌های اجتماعی، به ابتکار و قضاوت شخصی متوسل می‌شوند.

آسیب‌شناسی

برای معلمانی که در مدارس دولتی یا عمومی به مثابه ساختار های بسته و کم‌تر منعطف فعالیت می‌کنند، نارضایتی دانش‌آموزان از وضعیت موجود اغلب آن‌ها را در موقعیت دشواری قرار می‌دهد. این معلمان به مثابه ارائه دهندگان نهایی خدمات و بوروکرات خیابانی معمولاً مجبورند هم نگرانی‌های خود و هم شکایات دانش‌آموزان را سرکوب کنند تا قوانین و مقررات جاری اجرا شوند و در صورت امکان دست به دورزدن

قوانین بزنند. به مرور زمان، وقتی این قوانین و نظام کلی شروع به فروپاشی می‌کنند، حتی کسانی که در ابتدا با مقررات همکاری کرده‌اند، دیگر قادر به پذیرش آن‌ها نیستند. در چنین شرایطی، کارکنان خط‌مقدم اغلب مسئول نتایجی شناخته می‌شوند که کنترل مستقیم بر آن‌ها نداشتند، چرا که وظیفه‌ی اصلی آن‌ها اجرای قوانین بوده نه ایجاد کردن آن قوانین و نظارت بر نحوه‌ی اجرای آن‌ها. و در صورت ابقا قوانین، در حداکثری‌ترین حالت، به دلیل اجرانکردن قوانین دچار مشکل می‌شوند و مورد شماتت قرار می‌گیرند. این وضعیت معلمان را در یک موقعیت پارادوکسیکال قرار می‌دهد؛ جایی که مسئولیت به آن‌ها نسبت داده می‌شود در حالی که اعمال آن‌ها نیز تحت فشارها و محدودیت‌های سیستم قرار داشته است. در بلندمدت و در پاسخ‌گو و بهره‌ورنبودن قواعد نسبت به مراجعین، کارگزاران خط‌مقدم (معلمان) مورد بازخواست و توبیخ قرار می‌گیرند.

کوربودن اطلاعاتی کلان‌سیستم‌های بسته

یکی از دلایل ناهماهنگ‌بودن انتظارات نقشی از بورکرات های خیابانی و واقعیت‌های اجتماعی مقابل آن‌ها، نداشتن دسترسی اطلاعاتی جاری و پویای کلان‌سیستم ها نسبت به تحولات عینی در سطح دریافت‌کنندگان خدمات است. حتی اگر بحث انتفاع سیاسی و اقتصادی قانون‌گذاران و مجریان بالادستی را نادیده بگیریم، کمبود در امکان دریافت اطلاعات از سطح خرد به بالا و عدم امکان انطباق سریع سیستم ها با موقعیت‌ها و نیازهای جدید، خود امری چالش‌برانگیز برای درک نیازهای جاری دریافت‌کنندگان خدمات و ایجاد قوانین و رویکردهای جدید است. به عبارتی، هر سیستم برای داشتن امکان انعطاف‌پذیری حداکثری به پویایی بی‌اندازه‌ای احتیاج دارد که با ویژگی‌های سازمان‌های بسته تزاحم دارد.

آسیب‌شناسی در بخش خصوصی

در مقابل سازمان‌های دولتی، سازمان‌ها و مدارس خصوصی قرار دارند (ساختارهای مشتری‌محور). آن‌ها مایل‌اند که بر اساس منطق بازار آزاد و قاعده‌ی کسب سود

حداکثری حساسیت بیش‌تری نسبت به خدمات درخواستی دانش‌آموزان و مراجعان نشان دهند و بنابر اصل مشتری‌مداری قواعد را تا حد امکان با دریافت‌کنندگان خدمات هماهنگ سازند، اما سازمان‌ها و مدارس خصوصی در همین منطق، همان قدر که مایل به دریافت سود حداکثری اقتصادی از دانش‌آموزان هستند، مایل نیستند که هزینه‌های جاری را در ارتباط با معلمان افزایش دهند. بنابراین این انتظارات گوناگون و چندوجهی و بعضاً متناقض متوجه معلمان می‌شود در حالی که افزایش دستمزد و یا تعداد نیروی کار در دستورکارشان قرار نمی‌گیرد.

تمام این عوامل هم در مدارس و سازمان‌های دولتی و هم در مدارس و سازمان‌های خصوصی به فرسودگی شغلی و فشار نقش[1] منجر می‌شوند.

فشار نقش

در نظام‌های آموزشی نام‌برده، هم خصوصی و هم دولتی، معلمان به‌عنوان کارکنان خط مقدم، در تقاطع انتظارات نهادی و نیازهای انسانی دانش‌آموزان و مراجعین قرار دارند. این موقعیت ساختاری، زمینه‌ساز تجربه‌ی فشار نقش است؛ پدیده‌ای که طی آن تعارض میان انتظارات رسمی شغلی و واقعیت‌های عملی، فشار روان‌شناختی و اجتماعی قابل توجهی بر فرد تحمیل می‌کند.

پیچیدگی این موقعیت، اثرات چندلایه بر سلامت روان و عملکرد حرفه‌ای معلمان دارد. مطالعات بین‌رشته‌ای در روان‌شناسی سازمانی و جامعه‌شناسی آموزش نشان می‌دهند که فشار نقش می‌تواند منجر به فرسودگی شغلی، کاهش انگیزه، استرس مزمن و اضطراب ناشی از تضادهای اخلاقی شود.علاوه بر این، فقدان اختیار واقعی در مدیریت کلاس یا تصمیم‌گیری‌های آموزشی، تجربه‌ی ناتوانی و احساس بی‌عدالتی را تقویت می‌کند و همزمان فرصت‌های اثرگذاری بر بهبود نظام آموزشی را محدود می‌سازد.

از منظر ساختاری، فشار نقش در معلمان تنها پدیده‌ای فردی نیست؛ بلکه منعکس‌کننده‌ی محدودیت‌ها و تضادهای نهادی در سازمان‌های اقتصادی و سیاسی است. این پدیده، نشان‌دهنده‌ی پیچیدگی تعامل میان قدرت، مسئولیت و اختیار در

محیط‌های سازمانی است و به‌طور ویژه اهمیت طراحی سیاست‌ها و ساختارهای حمایتی را برای کاهش تنش‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای معلمان برجسته می‌سازد.

فرسودگی شغلی

فرسودگی شغلی یکی از مهم‌ترین چالش‌های روان‌شناختی و سازمانی در محیط‌های آموزشی است که بر اثر فشارهای مداوم شغلی، تضاد میان وظایف و محدودیت‌های نهادی ایجاد می‌شود (ماسلاک و لیدر، ۲۰۱۶). معلمان به‌عنوان بوروکرات‌ها و مجریان خط مقدم به‌دلیل تعامل مداوم با دانش‌آموزان، اجرای قوانین و مقررات آموزشی، و پاسخ‌گویی به انتظارات مدیران و والدین، در معرض آسیب روانی بالایی قرار دارند و در معرض فرسودگی شغلی هستند.

فرسودگی شغلی شامل سه بُعد اصلی است: خستگی عاطفی، کاهش انگیزه و انرژی برای فعالیت‌های آموزشی، و کاهش حس کفایت و تأثیرگذاری حرفه‌ای (ماسلاک، شوفلی و لیدر، ۲۰۰۱). فشار نقش و تضادهای اخلاقی که معلمان با آن مواجه‌اند، این سه بعد را تشدید کرده و می‌تواند موجب کاهش کیفیت تدریس و رضایت شغلی شود.

علاوه بر اثرات فردی، فرسودگی شغلی پیامدهای سازمانی و اجتماعی نیز به همراه دارد. معلمان فرسوده از لحاظ روانی و عاطفی کم‌توان شده و در مدیریت کلاس، تعامل با دانش‌آموزان و اجرای سیاست‌های آموزشی دچار محدودیت می‌شوند (اسکالویک، ۲۰۲۰).

شکست اعتماد و انسجام متقابل

یکی از پیامدهای مهم فشار نقش و محدودیت اختیار، تهدید اعتماد بین معلم و دانش‌آموز است. هنگامی که معلمان اختیار و آزادی لازم برای پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان را ندارند، این اعتماد آسیب می‌بیند و رابطه‌ی آموزشی به تعادل طبیعی خود نمی‌رسد. در چنین وضعیتی، دانش‌آموزان معلم را تنها به‌عنوان نماینده‌ی سیستم حاکم ارزیابی می‌کنند و نه تسهیلگر اجتماعی و آموزشی. در حالی که معلم نیز موظف

است علاوه بر تدریس محتوا، پاسخ‌گوی نیازهای آموزشی و عاطفی آن‌ها باشد. این تعارض نقش و کمبود اختیار، فشار روانی معلمان را افزایش می‌دهد و زمینه‌ی فرسودگی شغلی و کاهش اثربخشی آموزشی را فراهم می‌کند.

مطالعه‌ی موردی و مصاحبه

در جریان این پژوهش، یک مصاحبه‌ی نیمه‌ساخت‌یافته با یکی از معلمان شاغل در منطقه‌ی ۴ شهر تهران در چارچوب نظام آموزشی ایران انجام شد. این مصاحبه نشان داد که فشار نقش و تضاد میان انتظارات مدیران، والدین و دانش‌آموزان، چگونه بر تجربه‌ی شغلی معلمان اثر می‌گذارد.

معلم مصاحبه‌شونده بیان کرد که مدیر مدرسه انتظار دارد تمامی شاخص‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به بالاترین حد ممکن برسد، در حالی که خودِ دانش‌آموزان احساس می‌کنند تحت فشار بیش از حد از سوی معلم قرار گرفته‌اند و فرصت کافی برای یادگیری واقعی و عمیق ندارند. از سوی دیگر، مدیریت مدرسه از معلمان می‌خواهد نمرات دانش‌آموزان مطابق پیش‌بینی‌ها باشد و نباید از حد معینی پایین‌تر بیاید. این سیاست، مسئولیت تحقق نتایج را مستقیماً بر دوش معلم می‌گذارد، بی‌آن‌که امکانات، حمایت یا همکاری کافی از سوی دیگر همکاران یا ساختار مدرسه در اختیار او قرار گیرد.

به گفته‌ی این معلم، در صورتی که او نتواند سطح علمی دانش‌آموزان را افزایش دهد یا برای این هدف به ابزار و حمایت بیشتری نیاز داشته باشد، این مسئله صرفاً «مشکل شخصی» او تلقی می‌شود. در نتیجه، فشار مضاعفی بر او وارد می‌شود و هم‌زمان دانش‌آموزان نیز از فضای آموزشی ناراضی می‌شوند. این وضعیت نه‌تنها فرسودگی شغلی معلم را تشدید می‌کند، بلکه رابطه‌ی مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل میان معلم و دانش‌آموز را نیز تضعیف می‌سازد.

همزمان کلاس درس نیز به روش‌های مختلفی تحت رصد است. نصب دوربین در برخی از فضاهای اموزشی بزرگ‌تر، تشویق به گزارش‌دهی سایر معلمان در مورد همکاران و رصد های عقیدتی و آموزشی نیز جریان دارند.

همچنین دستمزد این معلم رسمی آموزش و پرورش اختلاف فاحشی با هزینه‌های واقعی زندگی دارد و او مجبور به انجام شغل دوم در کنار فعالیت‌های آموزشی جانبی است.

در کنار این‌ها و در محیط خارج از فضای مدرسه، دخالت سیستم آموزش و پرورش و حراست در زندگی شخصی او تا آن مرحله است که از او خواسته می‌شود حتی در تصاویر پروفایلش در شبکه‌های اجتماعی حجاب اسلامی را به شکل کامل رعایت کند.

تمام این‌ها فرسودگی شغلی و فشار نقش را در سیستم آموزش و پرورش ایران فزونی می‌بخشند.

یک مصاحبه در بخش خصوصی

در مدارس و مؤسسات آموزشی خصوصی، شکل دیگری از فشار نقش و فرسودگی شغلی پدید می‌آید که ریشه در ناامنی اقتصادی، انتظارات چندگانه و نبود حمایت نهادی دارد. برخلاف مدارس دولتی، که کنترل نهادی عمدتاً از بالا اعمال می‌شود، در مدارس خصوصی فشار عمدتاً هم از بالا و هم از اطراف وارد می‌شود: از سوی مدیران، والدین، دانش‌آموزان و حتی همکاران. این فشار چندوجهی، معلم را در موقعیتی قرار می‌دهد که باید هم‌زمان رضایت همه را جلب کند، بدون آن‌که از حمایت مالی، عاطفی یا سازمانی برخوردار باشد.

در مصاحبه‌ای با یکی از معلمان مؤسسات خصوصی در تهران، او بیان کرد که با وجود ساعت‌های کاری طولانی، دستمزدش به‌حدی پایین است که «حتی هزینه‌ی رفت‌وآمد را به‌سختی تأمین می‌کند». در عین حال، او موظف است در برابر شکایت‌های والدین، انتظارات مدیران و نیازهای دانش‌آموزان پاسخ‌گو باشد. او می‌گوید:

«مدیر از من چیزهای متناقضی را می‌خواهد؛ باید شاگردان را تحت فشار بگذارم تا انضباط حفظ شود، در عین حال باید کلاس را برایشان جذاب کنم تا احساس فشار نکنند. باید روش تدریس را مطابق با خواسته‌ی والدین پیش ببرم، اما در عین حال تابع سیاست‌های مدرسه و مؤسسه باشم که هیچ‌کدام با هم هم‌خوانی ندارند. در نهایت،

باید میان همه‌ی این خواسته‌های ناهم‌سو تعادل برقرار کنم؛ بدون حمایت، بدون پول، و بدون تعداد نیروی کاری مناسب.»

این موقعیت متناقض، نمونه‌ی بارزی از تعارض نقش ساختاری است که در آن، انتظارات نهادی از معلم در سطوح مختلف با یکدیگر ناسازگارند. چنین تعارضی، فرد را به سطح بالایی از فشار روانی و بی‌ثباتی عاطفی می‌کشاند، زیرا او باید بین هنجارهای متضاد تعادل برقرار کند بدون آن‌که ابزار یا اختیار لازم را داشته باشد.

در این ساختار، معلم نه‌تنها باید «آموزگار» باشد، بلکه باید نقش مشاور، فروشنده، میانجی، و مجری را نیز ایفا کند. او در واقع درگیر نوعی کار عاطفی، نظم‌ورزانه و تبلیغاتی است؛ تا حداکثر بهره وری برای سازمان محقق شود.

بررسی ساختاری

در نظام‌های آموزشی معاصر، معلمان با پارادوکسی بنیادین مواجه‌اند: از آنان انتظار می‌رود که به شکل مستقل و مسئولانه عمل کنند، اما در واقع از قدرت واقعی برای تصمیم‌گیری محروم‌اند. این وضعیت، بازتاب همان موقعیتی است که دیگر «کارگزاران سطح خیابان» نیز تجربه می‌کنند؛ یعنی کارمندان بخش‌های خدمات عمومی که سیاست‌ها را در سطح میدانی اجرا می‌کنند، اما در طراحی و تصمیم‌سازی آن‌ها نقشی ندارند. در محیط مدرسه، معلمان باید هم‌زمان سیاست‌های آموزشی رسمی، خواسته‌های مدیران، انتظارات والدین و نیازهای متنوع دانش‌آموزان را برآورده سازند. این تضاد در نقش‌ها منجر به تعارض نقش و فشار نقش می‌شود، پدیده‌هایی که ریشه در ساختار سازمانی دارند، نه در ناتوانی فردی.

نبود نهادهای مستقل صنفی و حرفه‌ای این وضعیت را تشدید می‌کنند. معلمان، مانند بسیاری از کارکنان خدمات عمومی، از نداشتن یا تضعیف سازمان‌های صنفی مستقل برای چانه‌زنی در مورد حقوق شغلی یا تأثیرگذاری در مدیریت آموزشی رنج می‌برند. در غیاب چنین نهادهای میانجی، آنان در سلسله‌مراتب اداری منزوی می‌مانند، جایی که مسئولیت از بالا به پایین منتقل می‌شود، اما صدای آنان و اطلاعات از پایین به بالا شنیده نمی‌شود. این عدم‌تعادل، همان چیزی است که لیپسکی آن را «بیگانگی

سیاستی»[2] می‌نامد: یعنی کارگزاران در برابر سیاست‌هایی پاسخ‌گو هستند که در تدوین آن‌ها نقشی نداشته‌اند.

از سوی دیگر، دانش‌آموزان به‌عنوان دریافت‌کنندگان خدمات آموزشی نیز در همین ساختار، از کمبود نهادهای مستقل برای مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها رنج می‌برند. آن‌ها نیز هیچ سازوکار نمایندگی جمعی ندارند تا بتوانند دیدگاه‌ها و نیازهای خود را در مدیریت آموزشی بازتاب دهند. در نتیجه، ساختاری چندلایه از سلطه شکل می‌گیرد که در آن، نه معلمان و نه دانش‌آموزان از جایگاه نهادی برای اعمال قدرت یا تأثیرگذاری برخوردار نیستند.

ارائه‌ی راهکار و خلاقیتِ نقشی

ایجاد نهادهای صنفی میانجی مانند تشکل‌های معلمان و دانش اموزان و تحمیل این نهادها به بخش خصوصی و دولتی به‌عنوان مشاوران مستقل اهمیت ویژه‌ای در تعدیل و تعادل تعارض‌های موجود دارد و به افزایش امکان چانه‌زنی کمک می‌کند.

علاوه براین، ایجاد کلان‌شبکه‌ی ارتباطی غیررسمی بین معلمان و دیگر معلمان و دانش‌آموزان و دیگر دانش‌آموزان در شرایطی که امکان ایجاد تشکل‌های صنفی رسمی وجود ندارد، می‌تواند راهکاری خلاقانه برای ایجاد و تنظیم رویه‌هایی باشد که افراد در آن‌ها منتفع شوند و حداقل آسیب را به منافع گروه مقابل می‌زنند.

---

[1] role strain
[2].political alienation

منابع

Brodkin, E. Z. (2011). Policy work: Street-level organizations under new managerialism. Journal of Public Administration Research and Theory, 21(Suppl. 2), i253–i277. [https://doi.org/10.1093/jopart/muq093](https://doi.org/10.1093/jopart/muq093?utm_source=chatgpt.com)

Lipsky, M. (2010). Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services (30th anniversary expanded ed.). Russell Sage Foundation.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher stress and role conflict.

Gulzar, S., & Mousa, S. (2024). The kindness of strangers? Helping behavior, trust, and gender in 25,000 everyday interactions around the world.

Thompson, G. (2013). Creative strategies for solving organizational problems under management.

حسن علیزاده (۱۳۹۹). مطالعات مناطق محروم در آموزش: مطالعه موردی خراسان جنوبی.

وحید کریمی (۱۴۰۰). خلاقیت آموزشی

علی خرسندی حسینی (۱۳۹۷). بررسی انتقادی توانمندی معلمان. دانشگاه علامه طباطبایی