

## غیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان: تجارب تدریس خارج از تخصص

ناصر شیرکی\*، فرهاد سیدی\*\* و سمیه نعمتی\*\*\*

### چکیده

تدریس از مهم‌ترین حرفه‌هایی است که نیازمند تخصص و توانمندی ویژه‌ای است. از این‌رو، هدف اصلی این پژوهش ارائه یک نظریه کیفی در زمینه تجارب، عوامل و پیامدهای پدیده تدریس خارج از تخصص معلمان بود. به بیان دیگر، درک مفاهیم واقعی زندگی حرفه‌ای معلمان خارج از تخصص، موضوع اصلی این پژوهش است. رویکرد اصلی تحقیق تفسیری و راهبرد آن نظریه زمینه‌ای بود. از این‌رو، با ۲۵ نفر از معلمان که بیش از سه سال، تجربه تدریس خارج از تخصص داشتند، مصاحبه نیمه‌ساختارمند انجام شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از کدگذاری نظری سه مرحله‌ای تحلیل شد. مقولات اصلی مستخرج از متن مصاحبه‌ها در سه بعد تجارب درک شده، عوامل ایجاد کننده و پیامدهای تدریس خارج از تخصص دسته‌بندی شدند که در قالب ۲۰ کد محوری و ۶ کد گزینشی قابل شناسایی هستند. در خصوص تجارب درک شده، ۱- تداوم و گسترش تدریس خارج از تخصص و ۲- لزوم توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان دو کد گزینشی بود. در زمینه عوامل پدیدآورنده تدریس خارج از تخصص دو عامل ۱- نیازمندی‌ها و تمایلات شخصی معلمان و ۲- عوامل سیستمی مطرح شدند و در نهایت پیامدهای این پدیده، در قالب دو کد گزینشی ۱- کاهش انگیزه و همکاری معلمان و ۲- کاهش اثربخشی آموزشی قابل طرح و بررسی بود.

### کلیدواژه‌ها

تدریس خارج از تخصص، توسعه حرفه‌ای، معلمان، غیر حرفه‌ای‌گرایی

\* نویسنده مسئول: دانشیار دانشگاه کردستان، کردستان، ایران nshirbagi@uok.ac.ir

\*\* کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

\*\*\* دانشجوی دکترا گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

## مقدمه

معمولاً معلمان برای تدریس در یک ماده درسی آماده شده و آموزش می‌بینند. بنابراین، برخی از آن‌ها از تسلط و توانایی برای تدریس یک موضوع خاص برخوردارند. به‌عنوان مثال، برای تدریس علوم تجربی در دوره متوسطه، معلمان باید از محتوای دروس آگاه باشند و به کسب مدرک مربوط نائل شده باشند (مهرمحمدی، ۱۳۸۶)؛ اما واقعیت موجود این است که در نظام آموزش و پرورش به دلایل مختلفی معلمان در رشته‌های غیرتخصصی خود مشغول به تدریس هستند؛ تدریسی که معلمان در دوره کارورزی و در دانشگاه برای آن آموزشی دریافت نکرده‌اند.

به بیان دیگر، آنچه در سال‌های اخیر در آموزش و پرورش دیده می‌شود، تدریس خارج از تخصص مخصوصاً در دوره ابتدایی که بسیار رایج شده است. تدریس خارج از تخصص یک نگرانی جهانی است (ای گئونگ، ۲۰۱۱) و مملو از مشکلاتی برای ارائه کار معلم و حفظ توان در برابر فرسودگی شغلی است (اینگرسول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴).

مفهوم خارج از تخصص به معلمان بی‌کیفیتی اشاره می‌کند که وقتی برای تدریس مواد درسی برای گروه‌های سنی خاصی انتخاب می‌شوند، کفایت لازم را ندارند و در کار حرفه‌ای خود اثربخشی ندارند (اینگرسول، ۲۰۰۱). از این رو، هابز<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) تدریس خارج از تخصص را برای موقعیتی توصیف می‌کند که معلمان «خارج از تخصص خود» تدریس می‌کنند. این پدیده معلمان را ملزم می‌کند موضوعاتی را تدریس کنند که با آموزش یا تحصیلات آن‌ها سنخیت ندارد. این بحث مهمی است چراکه معلمان شایسته در رشته تخصصی خود، ممکن است در سایر موقعیت‌های نامتجانس فاقد شرایط و شایستگی شوند.

کیفیت آموزش و پرورش متأثر از تربیت و دسترسی به نیروی انسانی متخصص برای حمایت از آموزش‌های اثربخش است. هاتی (۲۰۰۹) ادعا می‌کند که معلمان همچنان منبع اصلی و مهم در فرایند یاددهی و یادگیری هستند. تحقیقات قبلی در این زمینه بر وقوع و پیامدهای آموزش خارج از حوزه در تدریس و توسعه حرفه‌ای متمرکز شده است، اما از تجربیات زندگی افراد متعهد در زمینه تدریس خارج از حوزه غافل مانده است.

---

1. Ingersol

2. Hobbs

در کشورهای مختلف تأمین نیروی انسانی باصلاحیت در آموزش و پرورش، در میان مهم‌ترین برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌های آموزشی قرار دارد؛ اما تعیین این هدف به‌تنهایی مشکل معلم‌ان باصلاحیت را حل نخواهد کرد (اینگرسول، ۱۹۹۹). مطالعات معدودی بر روی این مسئله انجام شده است و عمدتاً به خاطر نبود داده‌های دقیق است. عدم شایستگی و کیفیت پایین تدریس معلم‌ان ممکن است به تغییرات در برنامه‌های آموزشی، کتب درسی و مقاطع تحصیلی مربوط شود (هانکینز و ارنستین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). معلم‌ان معمولاً در مقابل تغییرات مقاومت نشان می‌دهند، چراکه در صورت پذیرش تغییرات، برای ایجاد و حفظ کلاس‌های مؤثر نیاز به تلاش‌های بیشتری دارند. در طی فرایند تغییر، اغلب معلم‌ان توانایی خود را در موقعیت‌های خارج از میدان و نظام آموزشی یا برنامه‌های درسی می‌یابند. برنامه‌ی درسی به‌سرعت در حال تغییر است و اغلب وقت کافی یا برنامه‌هایی مناسب برای آماده‌سازی معلم‌ان برای کسب دانش و درک موضوعات جدید یا تقویت مهارت‌های پیشین وجود ندارد. این موضوع اعتماد به‌نفس معلم‌ان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (مارایس و مییر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

عوامل متعددی در ایجاد پدیده خارج از تخصص نقش دارند. اندازه‌ی مدرسه، درآمد، مقطع و سابقه شغلی معلم‌ان از جمله عواملی هستند که نقش آن‌ها در به‌وجود آوردن تدریس خارج از تخصص در پژوهش‌های انجام‌شده تأیید شده است. مدارس کوچک و دارای سرانه کم سطوح بالاتری از تدریس خارج از تخصص را دارند؛ کلاس‌های دوره راهنمایی بیشتر از دوره دبیرستان توسط معلم‌ان خارج از تخصص آموزش داده می‌شوند؛ همچنین، معلم‌ان تازه استخدام‌شده اغلب خارج از تخصص خود مسئولیت قبول می‌کنند و نیز کلاس‌های سطح پایین‌تر به نسبت کلاس‌های سطح بالاتر توسط معلم‌ان فاقد تخصص مربوطه آموزش داده می‌شوند (اینگرسول، ۲۰۱۶). تدریس غیر تخصصی در مدارس استثنایی هم دیده می‌شود، بسیاری از معلم‌ان سال‌ها در مدارس عادی مشغول به تحصیل بوده‌اند و بدون داشتن تخصص و سابقه ویژه، تدریس در مدارس استثنایی را هم تجربه می‌کنند.

تدریس خارج از تخصص، یک معضل بین‌المللی است و محققانی از استرالیا (هابز<sup>۳</sup>،

- 
1. Ornstein and Hunkins
  2. Marais and Meier
  3. Hobbs

۲۰۱۳، مک کنی پریس، ۲۰۰۹)، کره (ای جیونگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱)، نروژ<sup>۲</sup> (بونس رونینگ<sup>۳</sup>، فلاچ و استروم<sup>۴</sup>)، آمریکا (اینگرسول، ۲۰۰۶) و آفریقای جنوبی (پلیسس، ۲۰۱۰) بر مطالعه و پیامدهای آن متمرکز شده‌اند. نتایج بسیاری از بررسی‌ها نشان می‌دهد که تدریس خارج از تخصص هشدار برانگیز است.

اینگرسول (۲۰۱۶) دریافت که تعداد زیادی از معلمان، فاقد مجوز آموزشی در زمینه‌های محوله خود هستند. در حقیقت زمانی که اینگرسول معیارهای تخصص را مدرک دانشگاهی و مجوز آموزشی در آن زمینه عنوان کرد، میزان تدریس خارج از تخصص به‌طور اساسی افزایش یافته بود. برای مثال تنها ۶۵ درصد از معلمانی که ریاضیات پایه‌های دوازده تا هفتم را تدریس می‌کنند، به این معیار رسیده‌بودند. وی بر این باور است که به نظر نمی‌رسد تدریس خارج از تخصص از بین برود، اما سطوح تدریس خارج از تخصص در دهه اخیر کمی تغییر یافته است. سؤال اساسی این است که چرا بسیاری از معلمان درس‌هایی را آموزش می‌دهند که در آن سابقه کمی دارند؟

ساده‌ترین پاسخ این است که تدریس خارج از تخصص به دلیل کمبود معلم است. این دیدگاه بیان می‌کند که تعداد کم معلمان، به خاطر افزایش ثبت نام دانش‌آموزان است که مدارس را وادار می‌کند استانداردهای خود را برای پر کردن چالش‌ها پایین بیاورد (اینگرسول، ۲۰۱۶). مک کانی و پرایس (۲۰۰۹) گزارش کردند که بین ۲۰ - ۲۴ درصد از معلمان غرب استرالیا تدریس خارج از تخصص دارند. اینگرسول، بوسیس و کلین هنز<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) نیز گزارش کردند که حدود ۳۰ درصد از معلمان در ویکتوریای استرالیا در وضعیت خارج از تخصص تدریس می‌کنند و فاقد کفایت لازم هستند.

به طور کلی، تحقیق درباره میزان واجد شرایط بودن معلمان برای تدریس سخت است؛ چون درباره تعریف کیفیت توافقی اندک وجود دارد. برخی‌ها معتقدند نباید معیاری برای واجد شرایط بودن معلمان برای تدریس در نظر گرفت. شواهدی نیز وجود دارد که در آن موفقیت

- 
1. Ee-gyeong
  2. Norway
  3. Bonesrønning
  4. Falch and Strøm
  5. Clean Hens

معلم به موفقیت و دستاورد دانش‌آموز گره‌خورده است، به این معنا که دانش‌آموزان نقشی اساسی در موفقیت معلم برای انتقال مفاهیم دارند (گرین والد، ۱۹۹۶).

اینگرسول (۲۰۰۱) بر این باور است که تدریس خارج از تخصص در آمریکا یک مشکل است، اما چون اطلاعات درستی در این زمینه در دسترس نیست، به‌طور وسیع شناخته‌شده نیست. لذا باوجود آگاهی و هشدار در مورد این مسئله و اهمیت آن، تدریس خارج از تخصص هنوز به‌طور کامل درک نشده است. در دهه هفتاد در آمریکا، نظریه شایستگی‌های لازم برای تدریس مطرح شد. در تحقیقات انجام شده (کومبز، ۱۹۶۴) در این راستا، فهرستی طولانی از مهارت‌ها و شایستگی‌های یک معلم خوب مطرح شد که اولین و مهم‌ترین شایستگی و مهارت، تسلط معلمان بر موضوعات درسی بود.

بسیاری بر این باور هستند که تدریس خارج از تخصص، مشکل معلمانی است که به‌طور ضعیف آموزش دیده‌اند و می‌توان به‌وسیله استانداردهای بالاتر برای تربیت معلمان اصلاح کرد. طرفداران این دیدگاه بر این باورند که اصل مسأله به عدم توانمندسازی معلمان مربوط می‌شود که می‌توان با ملزم کردن معلمان به گذراندن کامل تخصص خود، در کلاس‌های تخصصی (مانند ضمن خدمت) این مشکل را حل کرد (اینگرسول، ۲۰۱۶).

مدارس ممکن است واگذار کردن تدریس به معلمان غیرمتخصص را، اغلب نه تنها قانونی بلکه راحت‌تر، کم‌هزینه و با صرف زمان کم‌تری به نسبت معلم‌های تخصصی بدانند. این مسئله در مدارس غیرانتفاعی و غیردولتی در ایران هم کاملاً مشهود است؛ مخصوصاً اینکه حقوق و مزایای کم‌تری به معلم‌های غیرتخصصی پرداخت می‌شود.

از اوایل دهه هفتاد در ایران، دولت تصمیم گرفت که برای رفع مشکلات مالی و کمبود بودجه در آموزش و پرورش، بخشی از مدارس را در قالب مدارس هیأت امنایی و مدارس خصوصی با نظارت دقیق بر عملکرد این مدارس، در اختیار بخش خصوصی قرار دهد. اهداف اولیه از جمله کمک به دولت در تأمین بودجه مدارس محقق نشد؛ چرا که با دادن اختیارات لازم به مدارس برای انتخاب نیرو، این بخش نتوانست نیاز دانش‌آموزانی را محقق کند که بابت تحصیل خود شهریه پرداخت می‌کردند و انتظار داشتند معلمان با عملکرد بالا در قبال هزینه‌های پرداختی داشته باشند. تأمین حقوق پرداختی معلمان رسمی از عهده مدارس

خصوصی برنمی‌آمد و لذا آن‌ها از نیروهای حق‌التدریس یا بازنشسته را به‌عنوان نیروی آموزشی این مدارس انتخاب می‌کردند که مطالبات و حقوق کم‌تری داشتند و بسیاری مواقع در رشته‌ای خارج از تخصص به تدریس مشغول بودند. از طرفی فاصله طبقات اجتماعی-اقتصادی در کشور افزایش یافت و از طرفی هم کیفیت آموزش و عملکرد تحصیلی فراگیران پایین‌تر آمد.

این موضوع از سوی پژوهشگران داخلی به ندرت مورد توجه و بررسی بوده است. اگرچه عوامل مختلفی که در کاهش کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشتند، برخی پژوهشگران از داخلی مطالعه کرده‌اند؛ اما موضوع تدریس خارج از تخصص به ندرت و شاید اصلاً مورد توجه پژوهشگران نبوده است.

اما در خارج از کشور تحقیقات ارزشمندی در این زمینه انجام شده است (داربی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲؛ مک‌کانی و پرایس ۲۰۰۹؛ دی و کوهودز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ اینگرسول، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲) که اگرچه این تحقیقات به فراهم کردن درک عمیق‌تری از تجارب زندگی واقعی معلمان، والدین و رهبری آموزشی در ارتباط با تدریس خارج از تخصص اشاراتی داشته‌اند؛ اما بیشتر بر ارائه آمار و تأثیر این پدیده بر اثربخشی، مدیریت آموزشی و نتایج تحصیلی مدارس متمرکز بوده‌اند (دوپلیسیس، ۲۰۰۵، ۲۰۱۰). شایان ذکر است که در کشور ما پژوهشگران کم‌تر به بررسی این پدیده اقدام کرده‌اند. چگونگی درک این پدیده، عوامل مهم در ایجاد آن و پیامدهای حاصل از این مسأله، موضوعاتی هستند که در بطن این پژوهش مورد واکاوی قرار می‌گیرند. با توجه به این هدف، پاسخ به سؤالات پژوهشی زیر مدنظر است:

۱- معلمان چه تجربه‌ای از تدریس خارج از تخصص دارند؟ معلمان درباره آن چگونه می‌اندیشند؟

۲- چه عواملی موجب شده معلمان به تدریس خارج از تخصص روی آورند؟

۳- تدریس خارج از تخصص معلمان چه پیامدهای آموزشی، روانی و حرفه‌ای دارد؟

1. Darby

2. Dee and Cohodes

## روش

این پژوهش با رویکرد برساختی- تفسیری و با روش کیفی از نوع زمینه‌ای انجام شد. فرض‌بنیادی در این رویکرد، معناسازی جهان اجتماعی توسط انسان‌هاست. هدف اصلی این روش، کاوش در فرایندهای اجتماعی و موضوع‌هایی است که ماهیت فرایندی و در حال شدن دارند (محمدپور، ۱۳۸۹). میدان پژوهش، مدارس ابتدایی شهر سنندج بود که طبق آمار اخذشده از اداره آموزش و پرورش (۱۳۹۶)، تعداد ۹۰ نفر از معلمان به صورت غیرتخصصی در دوره ابتدایی مشغول به خدمت بودند. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند و ملاکی انجام شد. منطق نمونه‌گیری ملاکی، بررسی مواردی است که برخی معیارهای مسلط مهم را فراهم می‌کنند (محمدپور، ۱۳۹۰). معیارهای ما در این پژوهش: ۱- داشتن تجربه تدریس خارج از تخصص و ۲- داشتن بیش از ۳ سال تجربه در این زمینه بود. در ادامه این موارد بیشتر توضیح داده می‌شود.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها یک پروتکل مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که حاوی ۱۵ سؤال در سه بخش مربوط به عوامل زمینه‌ای، فرایندی و پیامدی را در بر می‌گرفت. فرایند انجام مصاحبه‌ها تا حد اشباع نظری ادامه یافت که ۲۵ نفر از مشارکت‌کنندگان (۱۲ زن و ۱۳ مرد) را در برگرفت که در رشته‌های ریاضی، ادبیات فارسی، زبان خارجه، علوم تجربی، مشاوره، ریاضی و مدیریت آموزشی و آموزش ابتدایی تحصیل کرده و در رشته‌های غیر مرتبط تدریس می‌کردند<sup>۱</sup>. سابقه خدمت معلمان شرکت‌کننده در مصاحبه بین ۵ - ۲۹ سال در نوسان بود. شرکت‌کنندگان دارای حداقل ۳ سال سابقه تدریس غیرتخصصی بودند (پیوست ۱). دلیل انتخاب این معیار کسب حداقل تجربه در این زمینه و درک پیامدهای منفی آن از سوی شرکت‌کنندگان بود که از سوی پژوهشگران و اساتید تأیید شد. تمامی مصاحبه‌ها با معلمان به صورت رودررو و فردی و در زمانی مناسب و مکانی ساکت مانند کلاس یا دفتر کار در طی ۲ ماه انجام شد. میانگین زمان مصاحبه ۴۵ دقیقه بود. مصاحبه‌ها با دستگاه ضبط صوت به صورت شفاهی ثبت شد. داده‌های کیفی به روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم با روش اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) تجزیه و تحلیل شد. به این منظور سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی

---

۱. اکثر این افراد به دلیل نیروی مازاد در مقطع متوسطه، به مقطع ابتدایی منتقل شده بودند که فاقد تجربه لازم در این مقطع بودند.

انجام شد. در مرحله اول محققان با استفاده از عبارات کلیدی موجود در متن، اقدام به مفهوم‌بندی و مقوله‌بندی داده‌ها کردند (جدول ۱). سپس، با مقایسه مفاهیم از نظر شباهت‌ها و تفاوت‌ها، مفاهیم کلی‌تر و جزئی‌تر هریک از آن‌ها شکل گرفت. در مرحله کدگذاری محوری، مقوله‌ها مقایسه شده و روابط بین آن‌ها مشخص شد تا محتوا و ابعاد هر مقوله مشخص شود. در مرحله کدگذاری گزینشی، مفاهیم و مقوله‌های هسته‌ای با تمرکز بر زمینه مطالعه مشخص شد (جدول ۲). در ادامه هریک از این مراحل با توجه به سؤالات مطرح شده به تفصیل بررسی و ارائه می‌شود.

جدول ۱: نمونه‌ای از کدگذاری باز متن مصاحبه‌ها

نقل قول‌های پیاده شده از مصاحبه	کدباز	فراوانی تکرار
به صورت اجبار در این پایه تدریس می‌کنم و احساس می‌کنم روابط نقش اصلی را در سازمان‌دهی معلمان دارد.	تدریس اجباری نقش روابط در سازمان‌دهی	۱۸
معلم با این وضعیت معیشتی و بی‌توجهی مسئولان، چگونه می‌تواند وقت بگذارد و خودش را به روز کند و با کدام انگیزه؟	وضعیت معیشتی تساهل مسئولان	۱۴
من با ۲۸ سال تجربه، هر سال شاهد این پدیده بوده‌ام، اما در سال‌های اخیر گسترش پیدا کرده است.	استمرار این پدیده	۹
معلمانی که خارج از تخصص تدریس می‌کنند، باید در کلاس‌های تخصصی شرکت کنند و با معلمان متخصص تعامل بیشتری داشته باشند و به طور مستمر آموزش ببینند.	توانمندسازی معلمان تعامل با همگان برای تخصص‌گرایی	۲۱
		۱۰

### یافته‌ها

۱- معلمان چه تجربه‌ای از تدریس خارج از تخصص خود دارند؟ درباره آن چگونه می‌اندیشند؟ در پاسخ به این سؤال، همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، ۲ کد گزینشی به دست آمد که از نظر سطح انتزاعی، دربرگیرنده همه مفاهیم عمده دیگر نیز هست که شامل: الف- تداوم و گسترش تدریس خارج از تخصص همراه با ۳ کد محوری که شامل: وجود این پدیده در گذشته، گسترش با ایجاد نظام ۳-۳-۶، تراکم زیاد این پدیده در دوره ابتدایی، بیشتر شدن این پدیده در سال‌های اخیر و ب- لزوم توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان با ۴ کد محوری شامل: برگزاری



دوره‌های آموزشی برای نظارت بیشتر مسئولان آموزش و پرورش، فعال‌تر بودن گروه‌های آموزشی، لزوم تقدیر از معلمان تلاشگر و برگزاری باکیفیت دوره‌های آموزشی.

این پدیده از نظر آن‌ها به یک امر عادی تبدیل شده است که نیازمند توانمندسازی هستند تا بتوانند پیامدهای منفی آن را کاهش دهند. معلمان بیان می‌کردند در سال‌های اخیر تدریس خارج از تخصص گسترش بیشتری یافته است، به خصوص از سال ۱۳۹۰ به بعد با ایجاد نظام ۳-۳-۶ در دوره ابتدایی. آن‌ها معتقد بودند که ایجاد یک پایه جدید در دوره ابتدایی (پایه ششم)، نیاز به نیروی انسانی در این دوره افزایش یافت و بالعکس در دوره متوسطه یک پایه حذف شد. در نتیجه نظام آموزشی با مسأله کمبود نیروی انسانی مواجه شد. لذا، مسئولان آموزش و پرورش مجبور به انتقال معلمان دوره متوسطه به دوره ابتدایی شدند؛ در حالی که آموزشی هم برای دوره ابتدایی دریافت نکرده بودند یا در حد برگزاری دوره‌های کوتاه مدت باکیفیت پایین آموزشی. کدگذاری نظری سه مرحله‌ای باز، محوری و گزینشی برای دستیابی به مضامین و مؤلفه‌های اصلی استخراج شده از متن مصاحبه‌ها انجام شد که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم (جدول ۲).

جدول ۲: نمونه‌ای از کدگذاری سه مرحله‌ای متن مصاحبه‌ها

کدهای باز	محوری	گزینشی
بیشتر شدن این پدیده در سال‌های اخیر، وجود این پدیده در دوره ابتدایی، مشاهده بیشتر این پدیده در دوره ابتدایی، تراکم این پدیده در مدارس روستا و حاشیه شهرها.	ریشه داشتن در گذشته گسترش با ایجاد نظام ۳-۳-۶ تراکم این پدیده در دوره ابتدایی، گسترش این پدیده در سال‌های اخیر	استمرار از گذشته و گسترش کنونی پدیده
نیاز به آموزش‌های تخصصی، شرکت در دوره‌های ضمن خدمت، نظارت بیشتر گروه‌های آموزشی، برگزاری بیشتر جلسات شورای معلمان، اجبار به گذراندن دوره‌های تخصصی، برگزاری آزمون ورودی برای رشته‌های غیر تخصصی، به روز شدن معلمان، تعامل معلمان با یکدیگر، استفاده از تجربیات معلمان متخصص، برگزاری کلاس‌های آنلاین و مجازی، برگزاری آزمون‌های هماهنگ، خودارزیابی معلمان در گروه‌های آموزشی،	برگزاری دوره‌های آموزشی نظارت بیشتر مسئولان آموزش و پرورش، فعال‌تر بودن گروه‌های آموزشی، لزوم تقدیر از معلمان تلاشگر، برگزاری باکیفیت دوره‌های آموزشی	لزوم توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان

کدهای باز	محوری	گزینشی
اجباری بودن تدریس خارج از تخصص، عدم پیش‌بینی نیروی انسانی در سال‌های آینده، تورم نیروی انسانی در یک دوره خاص، سازمان‌دهی نامناسب معلمان، نارضایتی بیشتر معلمان، متضرر شدن دانش‌آموزان، عدم توجه به شایسته‌سالاری، نقش عوامل پنهان، دخالت دیگر سازمان‌ها، نگاه غیر کارشناسی، مسئولان غیرمتخصص	عدم تأمین نیروی انسانی، عدم برنامه‌ریزی بلندمدت کارشناسان، ایجاد تغییرات بدون زیرساخت، دخالت‌های دیگر سازمان‌ها، عدم توجه به شایسته‌سالاری،	عوامل سیستمی
تمایل معلمان به تدریس خارج از تخصص، نقش شرایط زندگی در این پدیده، وضعیت معیشت معلمان، آسان بودن تدریس بعضی رشته‌ها، مزایای بیشتر برخی رشته‌ها، تورم این پدیده در بین معلم‌های باتجربه، نظارت کم، بازخورد ندادن به مسئولان آموزش و پرورش	نقش معلمان در گسترش پدیده، کسب درآمد بیشتر تدریس در رشته‌هایی که نیاز به مطالعه کم‌تری دارد، وضعیت معیشتی معلمان	نیازمندی‌ها و تمایلات شخصی معلمان
احساس بهبودگی، ایجاد مشکلات روحی و روانی، عدم رضایت شغلی، عدم تمایل و اشتیاق شغلی، احساس اشتغال موقتی، نگرش منفی خانواده، مشارکت کم‌تر در جلسات تخصصی، شرکت اجباری در جلسات، مشکلات معیشتی، احساس کم‌ارزشی، نگرش منفی اطرافیان و همکاران، احساس گناه، خستگی زیاد از تدریس	نارضایتی، عدم پذیرش از طرف همگان، عدم انگیزه، نگرش منفی خانواده و اطرافیان، مشارکت کم‌تر در جلسات تخصصی	کاهش انگیزه و همکاری
کارایی نداشتن ناموفق بودن معلمان غیرمتخصص نسبت به معلمان تخصصی، خستگی مفرط، عدم بازدهی لازم، عدم استفاده از همه توانایی‌های خود، خستگی زیاد از تدریس و کارایی کم.	ناکارآمدی، عدم کیفیت تدریس، نتایج پایین تحصیلی	نبود اثربخشی

الف- تداوم و گسترش تدریس خارج از تخصص: این مفهوم دربرگیرنده دیگر مفاهیم با سطوح انتزاعی کم‌تر و معنایی محدودتری است که در طی دسته‌بندی‌ها و مقایسه‌های فراوان داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها شکل گرفت. مصاحبه‌شونده‌ها بیان می‌کردند که «این پدیده در گذشته هم وجود داشته است (طرح سرباز معلم)، اما اکنون در سه دوره تحصیلی (ابتدایی، راهنمایی و متوسطه) وجود داشته و بیشتر گسترش یافته است». همچنین عنوان می‌کردند که «این پدیده بیشتر در دوره ابتدایی نیز به چشم می‌خورد و همچنین در مدارس حاشیه شهرها و

روستاها بسیار بیشتر از مدارس بهره‌مند شهری است. تداوم این پدیده به عادی جلوه کردن آن و در نتیجه گسترش و تداوم آن منجر شده است».

ب- لزوم توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان: دومین مفهوم هسته‌ای به‌دست آمده برای پاسخ به سؤال اول، لزوم توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان است که به لحاظ معنایی مقولات دیگری را در برمی‌گیرد که شامل، برگزاری دوره‌های آموزشی، نظارت بیشتر مسئولان آموزش و پرورش، فعال‌تر بودن گروه‌های آموزشی، تقدیر از معلمان تلاشگر، برگزاری باکیفیت دوره‌های آموزشی بود. این مفهوم به این معنا است که معلمان باید قبل از شروع و در طی سال تحصیلی در دوره‌های ضمن خدمت شرکت کنند تا بتوانند دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود را بهبود بخشیده و کارآمدی حرفه‌ای خود را افزایش دهند. برخی از معلمان شرکت‌کننده بیان می‌کردند «کلاس‌های ضمن خدمت برگزار می‌شود، اما کیفیت لازم را ندارد، چون بر نحوه برگزاری کلاس‌ها و مهم‌تر از آن بر ارزیابی میزان یادگیری و توانمندسازی معلمان نظارتی دقیق وجود ندارد». این موضوع بسیار حائز اهمیت است؛ چراکه این معلمان قبلاً آموزش‌های تخصصی دریافت نکرده‌اند. همچنین از نظر آن‌ها (شرکت‌کنندگان شماره ۹، ۱۴ و ۱۷) برگزاری کلاس‌ها بیشتر جنبه صوری و ظاهری دارد و به ریشه‌یابی ضعف‌ها نپرداخته و در جهت رفع آن‌ها اقدام نمی‌شود (جدول ۳).

جدول ۳: نمونه‌ای از نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان

ردیف	نقل قول‌ها	شماره شرکت‌کننده
۱	چند مشکل اساسی در برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان وجود دارد: ۱- معلمان انگیزه کافی برای شرکت در دوره‌های آموزشی را ندارند. ۲- معلمان چون راضی به تدریس در دوره‌های غیر تخصصی نیستند، احساس می‌کنند با شرکت در دوره‌های آموزشی، باید تمام سال‌های باقیمانده خدمت خود را به تدریس خارج از تخصص سپری کنند. ۳- کلاس‌های آموزشی باکیفیت و مستمر نیست. معلم غیر متخصص می‌تواند با ۵ الی ۶ جلسه تمام کتاب‌های یک پایه در دوره ابتدایی را یاد گرفته و تدریس کند. ۴- بیشتر معلمان هم خود خواهان برگزاری باکیفیت کلاس‌ها نیستند، به نظر می‌رسد معلمان بی‌انگیزه هستند، مشکلات زیادی که بر دوش فرهنگیان است (معیشتی، تدریس در مناطق دورافتاده و...) خود عامل مهمی در بی‌انگیزگی معلمان است. ما معلمان خود را با کارمندان دیگر سازمان‌ها مقایسه می‌کنیم، تبعیض به شدت احساس می‌شود و این یکی از عوامل بی‌انگیزه بودن معلمان است.	مصاحبه‌شونده شماره ۹

ردیف	نقل قول‌ها	شماره شرکت کننده
۲	به نظر من برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت با کیفیت می‌تواند در بهبود وضعیت تدریس معلمان غیرمتخصص نقش مؤثر و مثبتی ایفا کند؛ باید معلمان غیر متخصص پیوسته در معرض آموزش‌های جدید قرار بگیرند.	مصاحبه‌شونده شماره ۱۴
۳	من در دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی شرکت کردم و توانستم خود را به‌روز کنم، اکنون من از معلمان خوش‌نام در دوره ابتدایی هستم و این موفقیت را از پشتکار خود و شرکت فعال در دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های تخصصی می‌دانم. به نظر من اگر معلمان نتوانند با تدریس خارج از تخصص وفق پیدا کنند و خود را به‌روز کنند، بسیار سخت است.	مصاحبه‌شونده شماره ۱۵
۴	به نظر من توانمندسازی معلمان با برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت اتفاق نمی‌افتد، این کلاس‌ها بسیار شلوغ و در ماه یک جلسه دو الی سه ساعته نمی‌تواند معلمی را متخصص کند. البته برای خودم کلاس‌های تخصصی در گروه‌های آموزشی تأثیری مثبت داشت. اگرچه بی‌میلی من به تدریس در حوزه جدید، میزان یادگیری را کم و انگیزه پیشرفت را کاهش داد.	مصاحبه‌شونده شماره ۱۶
۵	من معتقد هستم معلم تا خود نخواهد، پیشرفت کند، هیچ کلاس آموزشی نمی‌تواند معلم غیرمتخصص را متخصص کند. مشکل کلاس‌های ضمن خدمت و کلاس‌های آموزشی این است که خود معلمانی که تدریس می‌کنند، متخصص نیستند. معلمان با برنامه‌ریزی انتخاب نمی‌شوند. از معلمان متخصص و باتجربه استفاده نمی‌شود. در دوره‌های آموزشی این جمله بسیار شنیده می‌شود که هدف فقط برگزاری دوره است. اگر در پایان دوره به همه افراد شرکت‌کننده گواهی شرکت داده نمی‌شد و صدور گواهی منوط به آزمون و کسب نمره قبولی بود، خیلی از مشکلات حل می‌شد؛ و معلمان مجبور بودند وقتی در دوره آموزشی شرکت می‌کنند، مفاهیم را یاد بگیرند یا از مربی بخواهند مطالب موردنیاز آموزش دهد.	مصاحبه‌شونده شماره ۱۷
۶	به‌اجبار در دوره ابتدایی تدریس می‌کنم و آموزش و پرورش گزینشی عمل می‌کند، کسانی که نفوذ دارند می‌توانند در رشته تخصصی خود فعالیت کنند و دیگران که این امتیاز را ندارند، باید در رشته نامرتبط تدریس یا فعالیت کنند. من عامل اصلی پدیده تدریس خارج از تخصص را نظام آموزشی و مسئولانی می‌دانم که تخصص، شایستگی و دلسوزی لازم را ندارند.	مصاحبه‌شونده شماره ۱
۷	تدریس خارج از تخصص برای من کاملاً اجباری بوده و من هم به دلیل نبود شغل مجبور به انتخاب این رشته شدم و به این درک رسیدم که مسئولان آموزش و پرورش دیدگاه شایسته‌سالاری را قبول ندارند یا به آن توجه نمی‌کنند. چون حداقل این موضوع را می‌دانند که بنده در رشته غیرتخصصی خود موفق نیستم و به آن علاقه‌ای ندارم، اما چرا به حق خودم که تدریس در رشته تخصص است، احترام قائل نیستند؟	مصاحبه‌شونده شماره ۲

ردیف	نقل قول‌ها	شماره شرکت کننده
۸	ریشه اصلی تدریس خارج از تخصص بنده نظام آموزش و پرورش و عدم برنامه‌ریزی مناسب مسئولان آن‌ها برای جذب و به کارگیری نیروی انسانی است. چون در بیان دلیل تدریس غیر تخصص بنده، تورم نیروی انسانی در دوره متوسطه و کمبود شدید در دوره ابتدایی را بیان می‌کنند و به نظر من عدم برنامه‌ریزی صحیح و سازمان‌دهی نامناسب معلمان از دلایل اصلی ایجاد و گسترش پدیده خارج از تخصص است.	مصاحبه‌شونده شماره ۳
۹	چون پست دیگری برای من وجود ندارد، مجبور به تدریس در رشته‌هایی هستم که نه علاقه‌ای به آن دارم و نه تا حالا توانسته‌ام موفقیتی در آن رشته کسب کنم. من فقط منتظر بازگشت به دوره متوسطه هستم و دلیل پیدایش تدریس خارج از تخصص را آموزش و پرورش رهاشده می‌دانم که برنامه‌ریزی‌های بلندمدت تخصصی در آن وجود ندارد. همین نظام ۳-۳-۶ بیشترین آسیب را به معلمان و گسترش این پدیده ایجاد کرد.	مصاحبه‌شونده شماره ۷
۱۰	همیشه نمی‌توان آموزش و پرورش و مسئولان را مقصر این وضعیت دانست، من خود با اصرار زیاد حوزه تخصصی را رها کرده و در حوزه دیگر خدمت می‌کنم. البته دلیل آن‌هم تا حدودی نداشتن انگیزه برای فعالیت در حوزه تخصصی بود، در حوزه جدید با چالش کم‌تری می‌توانم درآمد بیشتری کسب نمایم.	شرکت کننده شماره ۱۳
۱۱	این حق من است که بعد از ۲۶ سال بتوانم پست مدیریت را داشته باشم و در بازتثبستگی از مزایای این افزایش حقوق استفاده کنم. مقصر نظام آموزشی است، اگر حقوق و مزایا را در رشته تخصصی خودم افزایش می‌داد، مجبور به تغییر حوزه فعالیت نمی‌شدم.	شرکت کننده شماره ۱۷
۱۲	واقعاً سخت‌ترین شرایط زندگی را تحمل کردم، اما هیچ تغییر مثبتی در زندگی‌ام مشاهده نکردم و هنوز مستأجرم. آموزش و پرورش نمی‌تواند نیازهای مادی و رفاهی من را تأمین کند، به این خاطر در حوزه کم چالش‌تری تدریس می‌کنم و وقت‌های آزادم، مشغول به کار دیگری در بازار هستم.	شرکت کننده شماره ۱۱
۱۳	من بیماری خاص دارم و نمی‌توانم در محیط پرسروصدا فعالیت کنم. به این خاطر ترجیح دادم در حوزه دیگری فعالیت کنم. البته ابتدا مسئولان آموزش و پرورش موافقت نمی‌کردند چون در حوزه ابتدایی که تخصص خودم بود؛ به شدت کمبود نیروی انسانی وجود داشت، اما با اصرار و گواهی گروه پزشکی بالاخره موافقت کردند که بنده در حوزه دیگری که احساس می‌کنم آرامش بیشتری دارد، فعالیت کنم.	شرکت کننده شماره ۱۰
۱۴	معلم‌های دارای تحصیلات نامرتب چون کم‌انگیزه‌تر هستند و اطلاعات تخصصی کم‌تری در زمینه تدریس دارند؛ نمی‌توانند دانش آموزان را آن‌گونه که معلمان متخصص پرورش می‌دهند، آموزش دهند و در نتیجه این دانش آموزان از نظر تحصیلی دچار افت تحصیلی خواهند شد.	مصاحبه‌شونده شماره ۱۵

ردیف	نقل قول‌ها	شماره شرکت کننده
۱۵	معلمان غیر تخصصی مورد پذیرش معلمان متخصص، دانش‌آموزان و حتی عوامل اجرایی مدرسه نیستند و با به‌عنوان یک معلم ناتوان در تدریس از آن‌ها نام می‌برند و این برای معلمان غیر متخصص عذاب‌آور و باعث ایجاد مشکلات روحی و روانی برای آن‌ها می‌شود.	مصاحبه‌شونده شماره ۱۸
۱۶	احساس رضایت شغل می‌تواند عاملی در با انگیزه بودن فرد باشد، اما چون با اجبار رشته تدریس خود را انتخاب کردم، انگیزه تدریس در من کم هست. احساس می‌کنم اگر در رشته تخصصی خود تدریس می‌کردم، بسیار با انگیزه‌تر می‌توانستم تدریس کنم و موفق‌تر باشم.	شرکت کننده شماره ۳
۱۷	من توان انگیزه لازم برای تدریس در رشته‌ای که در آن تخصصی نداشته‌ام را ندارم. من می‌توانم مدیر خوب و با انگیزه‌ای باشم چون در آن زمینه تخصص دارم، اما مسئولان آموزش بیان می‌کنند که ما معلم ابتدایی نیاز داریم و فعلاً باید تدریس کنید.	شرکت کننده شماره ۱۱
۱۸	من انگیزه لازم برای تدریس غیر تخصصی را ندارم، احساس حقارت و پذیرفته نشدن در بین معلمان تخصصی این بی‌انگیزگی را ایجاد کرده است. همچنین تدریس خارج از تخصص برای من مشکلات روحی و روانی ایجاد کرده است.	شرکت کننده شماره ۱۸
۱۹	بنده در ابتدایی تخصص دارم، اما همه بادی بی‌سواد به این دوره نگاه می‌کنند، به این خاطر انگیزه‌ای برای تدریس و فعالیت در این مقطع ابتدایی را ندارم. من فوق‌لیسانس دارم و ترجیح دادم در متوسطه فعالیت کنم. البته برای این کار مجبورم در روستا خدمت کنم.	شرکت کننده شماره ۲۳

## ۲- چه عواملی موجب شده معلمان به تدریس خارج از تخصص روی آورند؟

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، با توجه به مفاهیم اولیه و دیگر مفاهیم کلی‌تر، دو مفهوم هسته‌ای در قالب عوامل الف- سیستمی با ۵ کد محوری و ب- نیازمندی‌ها و تمایلات شخصی معلمان با ۲ کد محوری در پاسخ به سؤال دوم شناسایی شد.

**الف- عوامل سیستمی:** در بعضی مواقع معلم در تدریس خارج از تخصص خود اختیاری نداشته و به اجبار دروسی که غیر مرتبط با رشته تخصصی‌اش هستند به او اعمال می‌شود. در مواردی که عوامل سیستمی باعث تدریس خارج از تخصص معلمان می‌شود؛ کارشناسان دلایل این کار را نیاز به نیروی انسانی در دوره خاص و کمبود نیروی انسانی در دوره دیگر می‌دانند. عدم تأمین نیروی انسانی، عدم برنامه‌ریزی بلندمدت کارشناسان، ایجاد تغییرات بدون

زیرساخت، دخالت‌های دیگر سازمان‌ها و عدم توجه به شایسته‌سالاری از جمله مقوله‌هایی هستند که همه آن‌ها با عنوان عوامل سیستمی قابل ذکر هستند.

برخی مشارکت‌کنندگان عنوان کردند که «تدریس خارج از تخصص، اجباری بوده و سیستم اداری آن را به ما تحمیل کرده است. انتقالی مشروط به تدریس در دوره ابتدایی از جمله مواردی است که معلمان مجبور به تدریس خارج از تخصص خود می‌شوند». این معلمان به دلیل مشکلات و شرایط خاص زندگی خود مجبور بودند با انتقالی مشروط موافقت کنند و در رشته‌ای غیر از رشته تخصصی خود مشغول به تدریس شوند. البته مسئولان آموزش و پرورش دلیل اصلی تدریس خارج از تخصص را کمبود نیروی انسانی در یک دوره و کمبود شدید نیروی انسانی در دوره دیگر می‌دانند که مجبور به انتقال تعدادی از معلمان به دوره دیگر هستند. نقل قول تعدادی از مصاحبه‌شونده‌ها (مشارکت‌کنندگان شماره ۱، ۲، ۳ و ۷) درباره نقش عوامل سیستمی در تدریس خارج از تخصص آن‌ها در جدول (۳) آمده است.

ب- **نیازمندی‌ها و تمایلات شخصی معلمان:** عامل به دست آمده دیگر که بسترهای لازم در ایجاد تدریس خارج از تخصص را به وجود آورده، نیازمندی‌ها و تمایلات شخصی معلمان است. نمی‌توان همیشه سیستم اداری و عدم برنامه‌ریزی مسئولان و عدم شایسته‌سالاری را دلایل اصلی تدریس خارج از تخصص دانست، در موقعیت‌ها و زمان‌هایی، معلمان خود عامل این پدیده هستند. در این موارد مشاهده می‌شود که به رغم مخالفت سازمان آموزش و پرورش و نیاز شدید به تخصص معلم، وی خود حوزه غیرتخصصی را انتخاب می‌کند. برای مثال تعدادی از معلمان به دلایل کسب درآمد تمایل زیادی به تدریس خارج از تخصص دارند. همچنین، تعدادی از معلمان در شهرهای غیربومی مشغول به تدریس هستند و بنا به مشکلاتی خاص، تمایل به بازگشت به شهر خود را دارند؛ اما بیشتر اوقات در شهر بومی این معلمان نیازی به رشته تخصصی این معلمان نیست و مسئولان مجبور به پیشنهاد تدریس خارج از تخصص هستند، معلمان با توجه به وضعیت زندگی و شرایط سخت رفت و آمد، با شرط تدریس خارج از تخصص موافقت می‌کنند، بنابراین، این معلمان با بازگشت به شهر بومی در رشته‌های غیرتخصصی مشغول به تدریس خواهند شد. ۲۵ درصد از معلمان مورد مصاحبه بیان کردند که با توجه به تخصص در رشته ابتدایی، درخواست معاونت اجرایی را داده و با آن موافقت شده است و دلیل آن را درآمد بیشتر عنوان کرده‌اند. تعدادی دیگر از معلمان به دلیل

عدم انگیزه کافی خواهان تدریس در رشته‌هایی هستند که تدریس آن کم‌تر چالش‌برانگیز است، مانند درس هنر یا تربیت‌بدنی (برای نمونه مشارکت‌کنندگان شماره ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۷ در جدول ۳).

### ۳- تدریس خارج از تخصص معلمان چه پیامدهای آموزشی، روانی و حرفه‌ای دارد؟

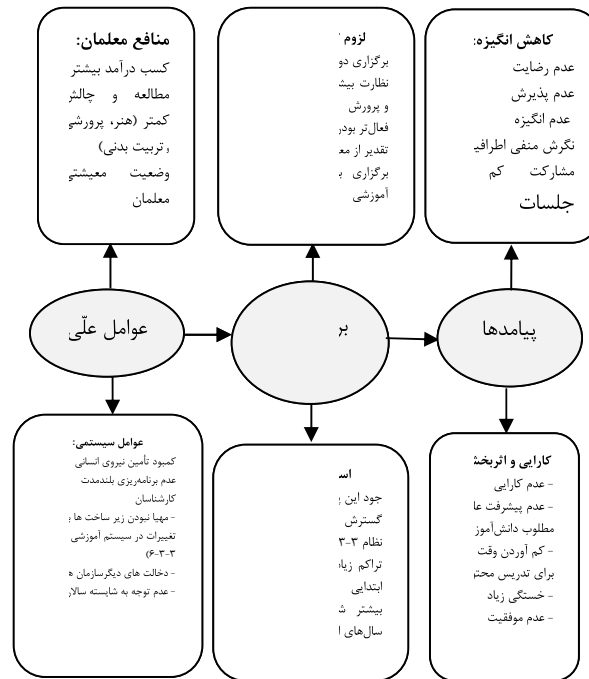
در پاسخ به سؤال سوم ۲ عامل الف- کاهش اثربخشی با ۵ کد محوری و ب- کاهش انگیزه و همکاری با ۳ کد محوری قابل احصا شد.

**الف- کاهش اثربخشی:** تقریباً همه مصاحبه‌شونده‌ها (برای نمونه مشارکت‌کنندگان شماره ۱۵ و ۱۸ در جدول ۳) بیان می‌کردند که معلمان خارج از تخصص نسبت به معلمان تخصصی کارایی و بازدهی کم‌تری را دارند و نمی‌توانند از همه ظرفیت‌های تخصصی خود استفاده کنند. این امر سبب کاهش کیفیت تدریس و در نتیجه افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

**ب- کاهش انگیزه و همکاری:** هرچه انگیزه معلم برای آموزش و پژوهش بیشتر باشد بازده شغلی او نمایان‌تر خواهد شد و نتیجه آن تربیت نسلی پژوهشگر و خلاق و موفق خواهد بود. در مصاحبه‌ها بیشتر معلمانی که خارج از تخصص خود تدریس می‌کردند، احساس بی‌ارزشی می‌کردند، حتی برای بسیاری از آن‌ها مشکلات روحی و روانی ایجاد شده بود، مشکلاتی که خانواده، اطرافیان و همکاران آن را به وجود آورده بودند یا به این دلیل که دانش‌آموزان هم این معلمان را پذیرش نمی‌کنند، شاید به این خاطر است که بیشتر این معلمان در مدارس حاشیه شهر تدریس می‌کنند. بیشتر معلمان غیرمتخصص از وضعیت موجود راضی نبودند. این معلمان چون احساس می‌کردند که به صورت موقتی در رشته نامرتب تدریس خواهند کرد، به پیشرفت و ارتقاء در رشته غیرتخصصی که تدریس می‌کردند، میل و اشتیاقی ندارند و اگر هم دوره آموزشی خاصی را برگزار کنند، به صورت اجباری در این دوره‌ها شرکت می‌کنند. آن‌ها بیان می‌کردند که «در جلسات شورای معلمان یا جلسات خصوصی با همکارانی که در رشته تخصصی خود تدریس می‌کردند، به معلمان خارج از تخصص توجه زیادی نمی‌شود، در نظرخواهی‌ها زیاد مشارکتشان نمی‌دهند و به عنوان فردی بی‌سواد به این افراد نگاه می‌شود و این مسأله معلمان غیرمتخصص را آزار می‌دهد» (مشارکت‌کنندگان شماره ۱۱، ۳، ۱۸).

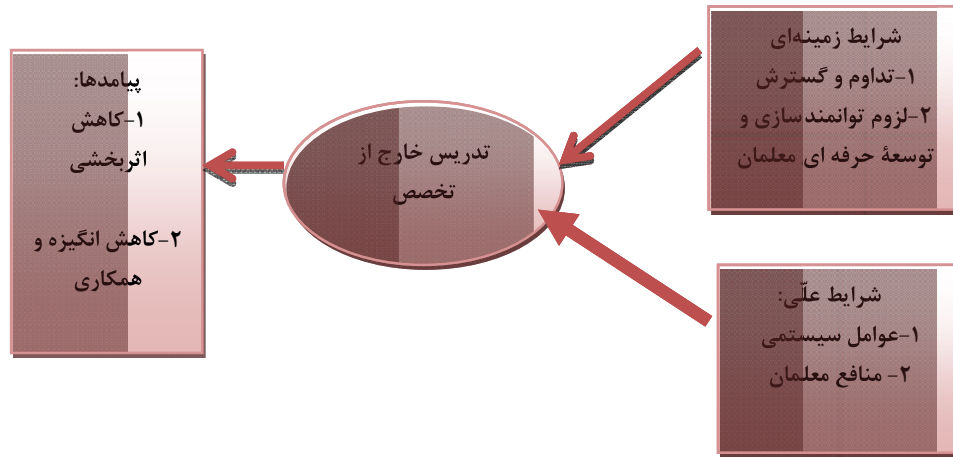


و ۲۳ در جدول ۳). خلاصه‌ای از برداشت‌ها، عوامل علی و پیامدهای خارج از تخصص به همراه برخی از مفاهیم مهم ترسیم شده است (نمودار ۱). که پاسخ سؤالات مطرح شده و یافته‌های پژوهشی این مطالعه کیفی محسوب می‌شوند، مختصراً آورده شده است.



نمودار ۱: ادراکات، عوامل و پیامدهای تدریس خارج از تخصص

بر اساس یافته‌های پژوهشی، یک الگوی نظری که مبتنی بر کشف مقوله‌های اصلی و روابط میان آن‌ها بود، طراحی شد (نمودار ۲). در این الگو تجارب درک شده معلمان، عوامل ایجادکننده پدیده تدریس خارج از تخصص و در نهایت پیامدهای حاصل از این پدیده و روابط میان آن‌ها نشان داده شده است.



نمودار ۲: الگوی تدریس خارج از تخصص

### بحث و نتیجه‌گیری

تجارب زیسته معلمان در کلاس‌های درس، سرآغاز درک هویت حرفه‌ای آن‌ها است. درک مفاهیم زندگی حرفه‌ای معلمانی که تدریس خارج از تخصص دارند، موضوع این پژوهش بود. تخصص از جمله شرط لازم برای کسب تجارب مثبت، عملکرد درست و اثربخشی است. بدون مهارت و دانش تخصصی نمی‌توان از موقعیت‌های تدریس تجارب مثبت و در نتیجه کارایی بالایی را انتظار داشت. اهمیت این موضوع زمانی حیاتی می‌شود که این موقعیت‌ها در یک محیط یادگیری و در کلاس‌های درسی رخ می‌دهد که وظیفه انسان‌سازی و تربیت افراد یک جامعه را دارند، این اهمیت به دلیل جبران‌ناپذیری خطاهاست. بدین معنی که با کوچک‌ترین اشتباه و سهل‌انگاری آجر بر دیواری کج نهاده می‌شود که جبران آن با بنیان افکنی همراه خواهد بود. معلمان غیرحرفه‌ای که خارج از تخصص خود به امر تدریس مشغول‌اند، نمونه برحق این مسأله هستند. چگونگی درک این پدیده و عوامل ایجادکننده آن از نگاه معلماتی که خود درگیر مسأله هستند، حائز اهمیت فراوان است. پیامدهای ناشی از آن نیز از نگاه این افراد، بُعدی دیگر از اهمیت این مسأله را بیان می‌کند. همچنین، ضرورت درک تجربه خارج از تخصص برای توسعه حمایت از نیروهای انسانی آموزش و پرورش حائز

اهمیت است. چراکه باید در نظر داشته باشیم که معلم عامل اصلی یادگیری است. دستیابی به پتانسیل کامل و کمک به آن‌ها برای استفاده از توانایی و دانش تخصصی از اهداف بنیادی اینگونه تحقیقات می‌تواند باشد.

استمرار تدریس خارج از تخصص از دهه‌های گذشته و لزوم توانمندسازی معلمان غیرحرفه‌ای دو مفهوم کلیدی بودند که در نهایت با بالاترین سطح انتزاعی، دیگر مقولات و مؤلفه‌ها را در برداشت. تداوم و استمرار معنای عادی شدن یک امر را در بطن خودش می‌رساند. اولین پیامد عادی شدن، نادیده گرفتن ضعف‌ها و فراگیر شدن آن است. با مسأله‌مند کردن آن می‌توان عوامل ایجاد و پیامدهای آن را شناسایی کرد و درصدد رفع و چاره‌اندیشی برآمد. به عنوان مثال وقتی معلم زبان در مقطع متوسطه به جای معلم ورزش در مقطع ابتدایی مشغول به فعالیت است، احساس نگرانی ممکن است در کسی ایجاد نشود؛ چرا که مسئولیت یک معلم تربیت بدنی به دادن ابزار ورزشی به دانش‌آموزان و دمیدن در سوت شروع و پایان زنگ ورزش است. پر کردن ساعات مؤظفی یک معلم بسی مهم‌تر از شادی، فعالیت، آموزش و سرزندگی برای دانش‌آموزانی است که پرنرژی‌ترین دوران زندگی خود را بدون داشتن یک مربی ماهر ورزشی سپری می‌کنند که می‌تواند توانایی آن‌ها را در زمینه‌های مختلف ورزشی شناسایی و هدایت کند. عادی شدن این امر و در نتیجه نادیده گرفتن اشتغال معلمان در حوزه‌های خارج از تخصص خود، شاید علت و یا سرآغاز بسیاری از مسائل کلان کشوری باشد که هر ساله بودجه‌های بالایی را به هدر خواهد داد.

توانمندسازی مقوله‌ای بود که در نهایت از تحلیل نظرات معلمان تعریف شد و آن‌ها در دنیای غیرحرفه‌ای خود، توانمندسازی را مهم‌ترین نیاز و برون‌رفت از این چالش درک کرده بودند. از یک سو ایجاد حساسیت و خارج نمودن این پدیده از حالت طبیعی و عادی جلوه نمودن آن و ایجاد شرایط و بستر توانمندسازی و ایجاد تخصص از سوی دیگر مهم‌ترین راهکار موردنظر افراد شرکت‌کننده بود. بسترسازی برای توانمندسازی معلمان نیازمند اتخاذ تصمیمات راهبردی است که در سطح کلان باید گرفته شود. معلمان امروزی در کنار دانش تخصصی باید مهارت‌هایی مانند پژوهشگری را دارا باشند، که در قالب اقدام پژوهی و تدریس پژوهی برای آن‌ها تعریف می‌شود، تا بتوانند مسائل آموزشی را در کلاس و مدرسه به شیوه علمی حل کنند. اما در دانشگاه‌های فرهنگیان دیده می‌شود که آموزش این مهارت‌ها به

ندرت دیده می‌شود چرا که حتی اساتید متخصص در این زمینه را نیز نداریم. پس می‌توان ریشه‌های اینگونه چالش‌ها را در سطوح عمیق‌تری جستجو کرد که حل آن‌ها نیازمند برنامه‌هایی دقیق از طرف متخصصانی دارد که معمولاً کمتر شاهد نقش آن‌ها در سیاست‌گذاری‌های کلان هستیم. در بخشی دیگر، عوامل مؤثر در ایجاد و تداوم این پدیده بررسی شد که به دو عامل سیستمی (برون فردی) و تمایلات و نیازهای معلمان (درون فردی) اشاره شد.

عوامل سیستمی به همه عواملی اشاره دارد که در نظام آموزشی از سطوح سیاست‌گذاری گرفته تا سطوح اجرایی را شامل می‌شود. با توجه به متمرکز بودن نظام آموزشی، هرگونه تغییر در یکی از سطوح و بخش‌های آن وابسته به دیگر بخش‌هاست. همین‌طور تصمیمات مأخوذه بر کل نظام آموزشی اثرات و پیامدهای مثبت و منفی خواهد داشت. به این دلیل است که همه ابعاد مختلف از ساختاری، راهبردی گرفته تا عوامل انسانی و فرایندهای تصمیم‌گیری که همگی به‌عنوان یک کلیت بر ارزش‌ها و اهداف خاصی متمرکز هستند که هر پدیده و مسئله‌ای خواه‌ناخواه تحت تأثیر مستقیم و غیرمستقیم آن است و برای بهبود مسائل مطروحه نیاز به یک سری اصلاحات سیستمی خواهد بود. از سوی دیگر، فرد به‌عنوان کانون تصمیم‌گیری و جهت‌دهی به رفتار و تعیین‌کننده میزان توانمندی‌های خود، می‌تواند عامل مهمی در شکل‌گیری و ایجاد یک پدیده باشد.

اکثر معلمان با توجه به کدهای گزینشی، خودخواسته بودن این امر را نشان می‌دادند؛ یعنی خود معلمان به دنبال کسب درآمد بیشتر و چالش کم‌تر بودند. آن‌ها بیان می‌کردند که شرایط کاری مانند تبعیض با دیگر کارکنان ادارات و وضعیت معیشتی دلیل اصلی بی‌انگیزگی آن‌ها است؛ اگرچه برخی دیگر، عوامل سیستمی را در تدریس خارج از تخصص دارای نقش عمده‌ای عنوان می‌کردند. به این صورت که بیشتر آن‌ها خود تمایل به تدریس خارج از تخصص را ندارند، اما برنامه‌ریزی نادرست مسئولان آموزش و پرورش، کمبود نیروی انسانی یا وضعیت خاص زندگی آن‌ها باعث تدریس غیرتخصصی آن‌ها شده است. البته با توجه به مصاحبه‌ها می‌توان فهمید که تعدادی از این معلم‌ها توانسته‌اند با شرایط جدید وفق پیدا کنند و حتی موفق شوند. بیشتر این معلم‌ها هنگام شرکت در آزمون استخدامی آموزش و پرورش، هدف اصلی‌شان این بوده که استخدام شوند و تدریس تخصصی اولویت آن‌ها نبوده است. بعد

از استخدام، رشته تحصیلی آن‌ها ارتباط کمی با حوزه تدریس داشته و از همان ابتدای خدمت مجبور به تدریس خارج از تخصص شده‌اند. یا حتی اگر در رشته‌های تخصصی کار کرده‌اند؛ با درخواست انتقالی به شهر بومی خود، مسئولان آموزش و پرورش شرط موافقت با انتقالی آن‌ها را تدریس در دوره‌های غیر تخصصی و بیشتر ابتدایی بیان کرده‌اند. همچنین، هنگامی که در یک دوره خاصی کمبود نیروی انسانی ایجاد می‌شود و در دوره دیگر کمبود معلم وجود دارد. عامل سیستمی دارای کدهای فرعی: عدم تأمین نیروی انسانی، عدم برنامه‌ریزی بلندمدت کارشناسان، مهیا نبودن زیرساخت‌ها برای تغییرات در سیستم آموزشی (نظام ۳-۳-۶)، دخالت‌های دیگر سازمان‌ها و عدم توجه به شایسته‌سالاری.

از اشارات کاربردی یافته‌های این پژوهش آن است که همیشه نمی‌توان دلایل تدریس خارج از تخصص را به گردن سیستم آموزش و پرورش و عدم برنامه‌ریزی مناسب مسئولان عدم توجه به شایسته‌سالاری کمبود نیروی انسانی و دخالت دیگر سازمان‌ها انداخت. در بسیاری موارد با توجه به مصاحبه‌ها و نقل قول‌های معلمان، خود معلم‌ها در سازمان‌دهی و تدریس در رشته تخصصی خود همکاری نمی‌کنند؛ و در پاسخ دلیل این کار، نداشتن انگیزه لازم برای تدریس در رشته تخصصی و وضعیت معیشتی را دلایل اصلی روی آوردن به تدریس و فعالیت در حوزه غیر تخصصی بیان می‌شود. برای نمونه تعدادی از مصاحبه‌شوندگان دارای مدرک تحصیلی و تخصصی در رشته آموزش ابتدایی هستند؛ اما با فشار به مسئولان آموزش و پرورش خواهان فعالیت در حوزه هنر، مدیریت مدارس یا معاونت آموزش اجرایی و پرورشی هستند. اگرچه این پست‌ها شامل تدریس نمی‌شود، اما دلیل اصلی تدریس کمبود نیروی ابتدایی می‌تواند باشد.

وقتی این معلمان که باید در دوره ابتدایی حضور داشته باشند، در حوزه ابتدایی تدریس نمی‌کنند، مسئولان مجبور هستند از معلمان مازاد دیگر دوره‌ها استفاده کنند. البته معلمان در مصاحبه، تغییر حوزه فعالیت خود را حق خودشان می‌دانند و بیان می‌کردند که به دلیل وضعیت معیشتی مجبور به تغییر حوزه فعالیت هستند، چراکه مثلاً در پست مدیریت حقوق بیشتری دارند؛ در نتیجه، می‌توان بیان کرد که اگر بتوان تبعیض بین معلمان با کارمندان دیگر سازمان‌ها را کم کرد، معلم‌ها با انگیزه بیشتری در حوزه تخصصی تدریس خواهند کرد؛ و دیگر نیازی نیست به دلیل کسب حقوق بیشتر، حوزه تخصصی خود را رها کرده و در حوزه

دیگر فعالیت کنند. عامل تمایلات و نیازهای معلمان هم دارای کدهای فرعی: نقش معلمان در گسترش این پدیده، کسب درآمد بیشتر، تدریس در رشته‌های نیازمند به مطالعه کم‌تر (هنر، پرورشی و تربیت‌بدنی) و وضعیت معیشتی معلمان، نداشتن انگیزه کافی است، مصاحبه‌ها بیان‌کننده این موضوع بودند که این دو محور به‌عنوان شرایط و زمینه‌هایی هستند که تدریس خارج از تخصص را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

اگر سیستم آموزش و پرورش اصلاح شود یعنی برنامه‌ریزی‌های بلندمدت و کارشناسی شده انجام شود، در سازمان‌دهی به شایسته‌سالاری توجه کرد، از دخالت دیگر سازمان‌ها در سازمان‌دهی معلم‌ها ممانعت به عمل آورد، انگیزه معلمان و حرمت و شأن آن‌ها را حفظ کرد، به وضعیت معیشتی معلمان بیشتر توجه کرد؛ می‌توان شاهد تدریس خارج از تخصص کم‌تری بود؛ و همچنین اگر تمایلات و نیازهای معلمان را بتوان هدایت کرد به این معنی که خواسته‌های معلمان نیز در نهایت به نفع سیستم آموزشی باشد؛ می‌توان پدیده تدریس خارج از تخصص را به حداقل رساند. البته لازم است عوامل سیستمی و تمایلات و نیازهای معلمان در یک راستا و هماهنگ باهم باشند تا بتوانند در نهایت عواملی را کاهش دهند که باعث تدریس خارج از تخصص می‌شود.

از پیامدهای آن نیز همان‌طور که عنوان شد کاهش اثربخشی و انگیزه معلمان عنوان شد. حقیقت این است که معلمان میزان اعتبار مدارس خود را به عنوان مؤسسات موفق، با کیفیت و اثربخش تعیین می‌کنند. لذا آن‌ها باید احساس اعتماد به نفس داشته و باور داشته باشند که به‌طور مؤثر مدیریت کلاس‌های خود در اختیار دارند و وضعیت در کنترل آن‌هاست؛ چرا که کلاس‌های درس باید محیط‌هایی باشند که در آن ساختارهای اجتماعی و رفتاری به‌طور مؤثر و در موقعیت‌های مختلف شکل گیرند. این در صورتی ایجاد می‌شود که معلمان، تدریس و یادگیری موفق را در طی تعاملی سازنده در کلاس درس ایجاد کنند. در غیر این صورت، تدریس و یادگیری معنادار در معرض خطر می‌افتد؛ چرا که دانش‌آموزان به جای انگیزه‌های مثبت و پاسخ‌های محرک، اضطراب را تجربه می‌کنند. در این راستا، به باور بسیاری از محققان کلاس‌های خارج از تخصص و دشوار برای معلمان، موقعیت‌های رفتاری مضطرب و ناراضی‌کننده‌ای برای معلمان ایجاد می‌کند که به اضطراب دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود (فرنز و

همکاران<sup>۱</sup>، (۲۰۰۹).

همچنین، تحقیقات نشان می‌دهد که تغییرات هویتی بر اثربخشی معلمان در زمینه‌ای که آن‌ها خارج از تخصصشان نقش‌آفرینی می‌کنند، در اجرای نقش‌های مختلف در کلاس درس، مانند واسطه، تسهیل‌کننده، مشاور و مدیر، کاهش ایجاد می‌کند (لینگارد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). شایان توجه است که پژوهش‌های اخیر تأکید بیشتری بر معلمان واجد شرایط در زمینه‌های یادگیری خاص مانند علوم و ریاضیات دارند. با وجود این، مهم است که به یاد داشته باشیم که این معلمان نه تنها بر فضای تدریس خود، بلکه بر دیگران نیز تأثیر می‌گذارند. نظریه اجتماعی-وابستگی ویگوتسکی (۱۹۷۸) معنای روابط مثبت بین فردی را در محیط آموزشی و یادگیری به عنوان حمایت از یادگیری مؤثر برجسته می‌کند.

---

1. Frenzel et al

2. Lingard

## منابع

- آرتور، رایت کومیز (۱۳۷۰). آموزش تخصصی معلمان، ترجمه عبدالرحیم جواهرفروش زاده، تهران: رشد.
- استراوس، انسلم و جولیت کوربین. (۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نی.
- بلیکی، نورمن (۱۳۸۴). طراح پژوهش‌های اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نی.
- حاج باقری، ادیب. (۱۳۸۵). روش تحقیق گرانند تئوری: راه و روش نظریه‌پردازی در علوم انسانی، تهران: نشر و تبلیغ بشری.
- شیخ محمدی، مجید و تولیت زواره، محمدرضا. (۱۳۸۴). مدیریت مشارکت پذیر بر اساس نظام پیشنهادها. تهران: انستیتو ایز ایران.
- صفرزاده، مهتاب (۱۳۹۲). شیوه‌های جدید آموزش در کشورهای توسعه‌یافته [Atar88.blogfa.com](http://Atar88.blogfa.com)
- صمدی، بهمن و شیروانی، علیرضا (۱۳۷۷). مفهوم بهره‌وری و راه‌های ارتقاء بهره‌وری نیروی انسانی، مجله تحول اداری، ۱۰: ۱۹-۲۳.
- عبداللهی، بیژن (۱۳۸۴). توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان: ابعاد و اعتبارسنجی بر اساس مدل معادلات ساختاری. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۱(۳۵-۳۶): ۳۷-۶۴.
- فلیک، اووه. (۱۳۸۵). درآمدی بر پژوهش کیفی، ترجمه هادی جلیلی. تهران: نی.
- فیاض، حسین (۱۳۷۷). بررسی مهارت‌های تدریس معلمان دوره ابتدایی شهرستان گلپایگان. اصفهان: دانشگاه آزاد خوراسگان.
- کریمی، حمیدرضا (۱۳۷۸). بررسی تأثیر اجرای نظام مدیریت مشارکتی از طریق سیستم پیشنهادهای کارکنان بر افزایش بهره‌وری در شرکت برق منطقه‌ای فارس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، شیراز.
- گال، بورگ؛ والتر، جوینس (۱۳۹۰). روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه نصر و همکاران. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- مقیمی، مریم، مهram، بهروز، سعیدی رضوانی، محمود و آقا محمدیان، حمیدرضا (۱۳۸۷). بررسی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و خصیصه‌های کارکنان سازمان آموزش و پرورش



خراسان رضوی بر میزان مشارکت آن‌ها در نظام پیشنهادها. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۹(۱): ۳۹-۵۶.

- میلر، جی پی. (۱۳۸۶). نظریه‌های برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.
- Argyris, C. (1996). *Organizational Learning*, Reading, Ma: Addison Wesley.
- Avey J. B., Hughes L. W., Norman S. M. and Luthans K. W. (2008). Using positivity, transformational leadership and empowerment to combat employee negativity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29: 110-126.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control*. New York :Freeman.
- Bryman, A., Greasley, K., Dainty, A., Naismith, N. and Soentanto, R. (2008). Understanding empowerment from an employee perspective: What does it mean and do they want it? *Team Performance Management: An International Journal*, 14(1/2): 39-55.
- Chadiha, L. A., Adams, P., Bieqel, D., Auslander, W. and Gutierrez, L. (2004). Empowering African American Women Informal Caregivers: A Literature Synthesis and Practice Strategies. *Social Work*, 49(1): 97-108.
- Chow, I.H., Lo, T.W., Zhenquan Sha, Z. and Hong, J. (2006). The impact of developmental experience, empowerment, and organizational support on catering service staff performance. *International Journal of Hospitality Management*, 25 (3): 478-495.
- Du Plessis, A., Carroll, A. and Gillies, R. M (2014). Understanding the lived experiences of novice out-of-field teachers in relation to school leadership practices. *Journal Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43: 4-21.
- Eagly, A, H. & Carli, L, L. (2003). The femal leadership advantage: An evaluational of the evidence. *Leadership Quarterly*. 14(6): 807-834.
- Frenzel, A., Goetz, T., Stephens, E. & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrated perspective and empirical test. In P. Schutz, & M. Zembylas (eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 129-152). Dordrecht: Springer.
- Gadamer, H. (1976). *Philosophical hermeneutics*. (D. Linge, Trans. Ed. 2008). Berkeley: University of California Press.
- Hall, G. and Hord, S. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Allyn and Bacon: Massachusetts.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hobbs, L. (2013). Teaching 'out-of-field' as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics*

- Education*, 11: 271–297.
- Hoy Vaynk and Cisil. J. Miske. (1991). *Theory Research and practice in educational administration*, Mc Graw-Hill, Inc Townsend.
- Ingersoll, R. (1999). The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools. *Educational Researcher*, 28(2): 26-37.
- Ingersoll, R. M. (2001). Rejoinder: Misunderstanding the problems of out-of-teaching. *Educational Researcher*, 30: 21-22.
- Koontz, H. and Wehrich, H. (1995). *Essentials of management*. New York: McGrawHill.
- Lingard, B. (2010). Towards a sociology of pedagogies. In M. Apple, S. Ball, & L. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 167–178). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Marais, P. and Meier, C. (2004). Hear our voices: Student teachers' experiences during practical teaching. *Africa Education Review*, 1(2): 220–233.
- McConney, A. and Price, A. (2009). Teaching out-of-field in Western Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(6): 86–100.
- O'reilly, CH. A., Chatman, J. and Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*. 34(3): 487-516.
- Ornstein, A. and Hunkins, F. (2012). *Curriculum foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Ramsey, R. S. and Algozzine, B. (1991). Teacher competency testing: what are special education teachers expected to know? *Exceptional Children*, 57(4): 339-350
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior*. (Fifth ed). New Jersey: PrenticeHall.
- Skakly, D, and Amous, R. (1985). *School Where children*. New York: Harper.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: JosseyBass.
- Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. New York: Routledge.
- Seastrom, M. M., Gruber, K. J., Henke, R., McGrath, D. J. and Cohen, B. A. (2002). *Qualification of the public school teacher workforce: Prevalence of out-of-field teaching, 1987-88 to 1999-2000*. Statistical analysis report (ERIC Document Reproduction Service No ED468740).
- Shelton, S. T. (2002). *Employee, supervisions and empowerment in the public*. *Doctoral dissertation*, North California State University, California.

- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, Jossey Bass. Reviewed by Michael Thomasian Verloop, N., Driel, J. V. & Meijer, P. (2001). *Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. International Journal of Educational Research*, 35: 441-461.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3): 339-358.
- Velthouse, B. and Kenneth, W. T. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Journal*, 15(4): 666-681.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. United States of America: Harvard University Press
- Whetten, D. A. and Cameron, K. S. (2010). *Developing management skills*. Boston: Prentice Hall.
- Yilmaz, C. and Ergun, E. (2008). Organizational culture and firm effectiveness: An examination of relative effects of culture traits and the balanced culture hypothesis in an emerging economy. *Journal of World Business*, 43(3): 290-306.

## پیوست ۱: مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در تحقیق

ردیف	جنسیت	حوزه تدریس	تخصص اصلی	سابقه تدریس غیر تخصصی	تجربه کاری	تحصیلات
۱	مرد	ابتدایی	ریاضی	۵	۱۰	لیسانس
۲	مرد	ابتدایی	ریاضی	۵	۷	لیسانس
۳	مرد	ابتدایی	ریاضی	۵	۱۲	لیسانس
۴	مرد	ابتدایی	مدیریت اجرایی	۹	۲۶	لیسانس
۵	مرد	ابتدایی	مشاوره	۸	۲۶	فوق دیپلم
۶	مرد	ابتدایی	ریاضی	۳	۱۱	لیسانس
۷	زن	ابتدایی	ریاضی	۴	۵	لیسانس
۸	زن	ابتدایی	زبان خارجه	۴	۶	لیسانس
۹	زن	ابتدایی	شیمی	۴	۱۱	لیسانس
۱۰	مرد	ابتدایی	شیمی	۳	۹	لیسانس
۱۱	مرد	ابتدایی	زبان خارجه	۳	۱۴	فوق دیپلم
۱۲	مرد	ابتدایی	فیزیک	۳	۱۰	لیسانس
۱۳	زن	ابتدایی	زیست‌شناسی	۸	۲۹	لیسانس
۱۴	مرد	ابتدایی	فلسفه	۶	۲۵	لیسانس
۱۵	زن	زیست	ابتدایی	۶	۲۶	لیسانس
۱۶	زن	علوم	ابتدایی	۶	۱۵	فوق دیپلم
۱۷	مرد	هنر	ابتدایی	۵	۱۲	لیسانس
۱۸	مرد	هنر	ابتدایی	۴	۲۰	لیسانس
۱۹	مرد	پرورشی	ابتدایی	۴	۲۲	لیسانس
۲۰	زن	ریاضی	ابتدایی	۵	۱۱	لیسانس
۲۱	زن	ابتدایی	ادبیات فارسی	۱۱	۲۸	لیسانس
۲۲	زن	ابتدایی	جغرافیا	۹	۲۵	لیسانس
۲۳	زن	ریاضی	ابتدایی	۵	۱۲	لیسانس
۲۴	زن	ابتدایی	مشاوره	۷	۱۱	لیسانس
۲۵	زن	پرورشی	جغرافیا	۳	۷	لیسانس

---

## **De-professionalism of Teachers: Experience of Out-of-Field Teaching**

---

Naser Shirbagi<sup>1</sup>

Associate professor, Department of Education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Farhad Saeidi

MA, Department of Education, University of Kurdistan, Sannadaj, Iran

Somayeh Nemati

PhD student, Department of Education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

### **Abstract**

The aim of this survey was to present a qualitative theory of factors and consequences of out-of-field teaching by teachers. The main approach of the survey was interpretational and its technique was grounded theory. Therefore, 25 male and female teachers with more than three years of experience underwent semi-structured interviews. The collected data were analyzed via three-phase coding. The themes extracted from the data revealed that the factors of mismanagement of human resources, interference of other organizations in organizing resources, repetitive changes in scholar levels of educational system, acceptance of this phenomenon since previous years, volunteer status of teachers for teaching in urban areas and being close to living area, lack of sensitivity and objection by families and students and changing population of students. Lack of motivation by teachers, decrement of educational affectivity, lack of professional development and lack of non-satisfaction of headmasters are the consequences of out-of-field teaching.

### **Keywords:**

*Out-of-field teaching, Professional development, Grounded Theory*

---

1. nshirbagi@uok.ac.ir

received: 2018-03-29

accepted: 2018-09-02

DOI: 10.22051/jontoe.2018.19807.2170