

ABSTRACTS

Analyzing the Challenges of School Privatization Policy and Its Implications for Teachers' Professional Status

Aliakbar Tajmazinani*
Zahra Darvishi**

The policy of school privatization in Iran, despite its economic objectives, has created profound professional and social challenges for teachers. The aim of this study is to analyze the challenges of privatization for teachers' professional status and professional development. This research was conducted using a qualitative approach and thematic analysis method. The participants included 21 teachers and key informants in the field of private and public schools, who were selected through purposive sampling and interviewed in depth. The findings indicate that school privatization has led to consequences such as the reduction of teachers' cultural and strategic role, the weakening of professional development and motivation, occupational and economic insecurity, a decline in educational quality and superficial learning, and disruption in teacher-student relationships. The results show that, in its current form, privatization has severely undermined teachers' status and job security by reducing their role from a cultural pillar to a mere instructional executor. To reform this trend, it is recommended that the government revise the labor laws governing private schools and prioritize measures such as requiring long-term contracts, ensuring insurance and benefits, establishing supportive unions, and changing school evaluation criteria from a result-oriented approach to a process-oriented and skill-based approach.

* Associate Professor, Department of Cooperation and Social Welfare, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

tajmazinani@aut.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0003-4379-3461>

** Corresponding Author: Ph.D. Student in Social Welfare, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

zahradarvishi29@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7899-3186>

Keywords: Privatization, Schools, Professional Status, Teachers, Human Capital.

Introduction

In recent decades, privatization has become one of the most influential trends in educational reform across the world. Governments have often promoted private sector participation as a strategy for reducing public expenditure, increasing efficiency, diversifying educational provision, and expanding parental choice. From a market-oriented perspective, privatization is assumed to create competition among schools, improve accountability, and encourage better educational outcomes by making institutions more responsive to families' demands (James, 1987; Teske & Schneider, 2001). Within this view, schools are treated as service providers and parents as rational consumers capable of selecting the best educational options for their children.

Despite these claims, privatization has generated extensive criticism, particularly from scholars who regard education as a public and social good rather than a market commodity. Critics argue that the expansion of private schooling may deepen inequality, weaken democratic accountability, and reorient educational goals toward profitability, branding, and customer satisfaction. In such contexts, teachers are often among the first groups affected by market reforms. Their roles, autonomy, and employment conditions may be reshaped in ways that undermine their professional identity and social position. Rather than being recognized as intellectual and cultural agents, they may increasingly be viewed as flexible labor operating within competitive institutions.

This issue is especially significant in countries where privatization has grown faster than the development of effective regulatory mechanisms. The Global Education Monitoring Report (2022) warns that privatization can create fragmented systems and unstable working conditions for teachers if not accompanied by strong governance. In Iran, the expansion of non-governmental schools has become an important part of educational policy, yet discussions have focused more on efficiency and school performance than on the professional consequences for teachers. The present study addresses this gap by

examining the challenges of school privatization policy and its implications for teachers' professional status.

Methodology

The study employed qualitative design using thematic analysis. This approach was selected because the research aimed to understand participants lived experiences and interpretations of privatization rather than to test predefined quantitative variables. Data was collected through semi-structured interviews with 21 participants who had direct knowledge of non-governmental schools, including teachers and educationally informed individuals. Participants were selected through purposive and theoretical sampling to capture diverse experiences and to ensure relevance to the research problem.

Interview questions focused on teachers' working conditions, job stability, salary and benefits, school management practices, professional development opportunities, relations with parents and students, and perceptions of educational quality. Data collection continued until theoretical saturation was reached. All interviews were transcribed and coded in NVivo 10.

Thematic analysis followed a systematic process: repeated reading of transcripts, open coding, categorization of related codes, identification of recurrent patterns, and final refinement of major themes. This process resulted in five central themes and eighteen subthemes. To enhance trustworthiness, member checking was used, allowing participants to review and confirm interpretations. Ethical considerations such as informed consent, confidentiality, and voluntary participation were observed throughout the study.

Results

The findings reveal five major dimensions through which privatization affects teachers' professional status.

First, participants described a reduction in teachers' cultural and strategic role. In many non-governmental schools, key decisions are concentrated in the hands of school owners and administrators. Teachers have limited influence over policy, curriculum-related decisions, and institutional direction. As a result, they are often treated as implementers rather than as professional contributors to school culture and strategy.

Second, the study found a weakening in professional development and motivation. Participants reported that many private schools provide limited support for sustained learning, pedagogical reflection, or collaborative growth. Training activities, when available, are often instrumental and linked to immediate institutional goals. This weakens intrinsic motivation and contributes to professional stagnation.

Third, occupational insecurity emerged as one of the most significant themes. Teachers described short-term contracts, uncertain renewal, delayed or low salaries, inadequate insurance, and weak retirement prospects. Employment security was often tied to enrollment levels and parental satisfaction rather than professional competence. This created chronic anxiety and reduced teachers' sense of dignity and long-term stability.

Fourth, privatization was seen as contributing to a decline in educational quality through superficial learning. Participants explained that schools often emphasize grades, examination performance, and parental approval because these are visible indicators that help maintain market reputation. Consequently, deeper learning, critical thinking, and holistic education may be sidelined in favor of short-term measurable results.

Fifth, participants highlighted the disruption of teacher-student relationships and the weakening of teacher authority. In a customer-oriented school environment, parents may view themselves as clients whose preferences should override educational judgment. Managers, in turn, may prioritize parental satisfaction over pedagogical principles. This undermines teachers' authority and alters the ethical basis of educational relationships.

Discussion and Conclusion

The study indicates that school privatization is not simply a technical policy for improving efficiency; it is a structural shift that reshapes the teaching profession. Although privatization may offer organizational flexibility and increased parental choice, its consequences for teachers in this study were largely negative. Teachers experienced reduced autonomy, weaker participation, insecure employment, limited professional growth, and growing pressure to satisfy market expectations.

These findings are consistent with critical interpretations of educational marketization. Shore and Wright's (2015) concept of audit culture helps explain why measurable outcomes and institutional image become more important than deeper pedagogical values. The results also align with international studies showing lower job security and professional support in private schools (Akhtar et al., 2010; Chudgar & Sakamoto, 2021; Mohammad & Borkoski, 2024). Overall, the evidence suggests that evaluating privatization solely in terms of efficiency is inadequate. Teachers' dignity, autonomy, and professional security must be treated as central indicators of educational quality.

References

- Akhtar, N., Hashmi, S. A., & Naqvi, S. I. H. (2010) A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222–4228.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.668>
- Ball, S. J. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3–19.
<https://doi.org/10.1080/0142569930140101>
- Baudrillard, J. (1994) *Simulacra and Simulation* (S. F. Glaser, Trans.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.9904>
- Chudgar, A., & Sakamoto, J. (2021) Similar work, different pay? Private school teacher working conditions in India. *International Journal of Educational Development*, 86, 102478.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102478>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017) *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Fidan, T., & Öztürk, I. (2015) The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Social and Behavioral Sciences*, 195, 905–914.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.370>
- Global Education Monitoring Report. (2022) *Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?*

- Hashemian, F., Zandian, H., & Aghamohammadi, J. (2015) Analysis of private sector participation in Iran's education system. *Strategic and Macro Policies Quarterly*, 3(12), 1–26. (In Persian)
- Kambutu, J., Akpovo, S. M., Nganga, L., Thapa, S., & Mwangi, A. M. (2020) Privatization of early childhood education (ECE): Implications for social justice in Nepal and Kenya. *Policy Futures in Education*, 18(6), 700–724. <https://doi.org/10.1177/1478210320922111>
- Mahmoudzadeh, A. (2023, October 9). Activities of non-government school teachers to be regularized. *Iran Daily*. Retrieved October 8, 2024. (In Persian)
- Mehralizadeh, Y. (1998) Privatization of schools in Iran. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(3–4). (In Persian). <https://doi.org/10.22055/psy.1999.16443>
- Mohammad, A., & Borkoski, C. (2024) Organizational conditions and teacher turnover in private schools of United Arab Emirates. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100801. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100801>
- Mohammadpour, A. (2011) *Antimethod: Logic and design in qualitative methodology* (Vol. 1). Tehran: Sociologists Publications. (In Persian)
- Molaei, A., Kalbasi, A., & Zehbion, Sh. (2023) Privatization of education in Iran: Strengths, weaknesses, opportunities, and threats (A case study of evaluating the educational service purchase plan in primary schools). *New Approaches in Educational Management*, 14(1), 143–157. (In Persian). <https://doi.org/10.30495/jedu.2023.28502.5720>
- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2005) Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 147–167. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.009>
- Shore, C., & Wright, S. (2015) Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22–28. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Strathern, M. (Ed.). (2000) *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. New York: Routledge.
- Teske, P., & Schneider, M. (2001) What research can tell policymakers about school choice. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(4), 609–631. <https://doi.org/10.1002/pam.1020>.

فصلنامه علمی «پژوهش انحرافات و مسائل اجتماعی»

شماره نوزدهم، بهار ۱۴۰۵: ۱-۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۷

نوع مقاله: پژوهشی

تحلیل چالش‌های سیاست خصوصی‌سازی آموزش و پیامدهای آن بر منزلت حرفه‌ای معلمان

علی اکبر تاج مزینانی *

زهره درویشی **

چکیده

سیاست خصوصی‌سازی مدارس در ایران، علی‌رغم اهداف اقتصادی، چالش‌های عمیقی را در لایه‌های حرفه‌ای و اجتماعی برای معلمان ایجاد کرده است. هدف پژوهش، تحلیل چالش‌های خصوصی‌سازی بر منزلت و توسعه حرفه‌ای معلمان است. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش «تحلیل مضمون» انجام شده است. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۱ نفر از معلمان و مطلعان کلیدی در حوزه مدارس غیر دولتی و دولتی هستند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و از آنها مصاحبه عمیق صورت گرفت. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که خصوصی‌سازی مدارس، پیامدهایی مانند: کاهش نقش فرهنگی و راهبردی معلم، تضعیف توسعه حرفه‌ای و انگیزه، ناامنی شغلی و اقتصادی، افت کیفیت آموزش و یادگیری سطحی و اختلال در روابط معلم- دانش‌آموز برای معلمان داشته است. نتایج نشان می‌دهد که خصوصی‌سازی در شکل فعلی، با تقلیل نقش معلم از یک رکن فرهنگی به یک مجری آموزشی، منزلت و امنیت شغلی او را به شدت متزلزل

* دانشیار گروه تعاون و رفاه اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

tajmazinani@aut.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0003-4379-3461>

** نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری رفاه اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

zahradarvishi29@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7899-3186>



کرده است. برای اصلاح این روند، پیشنهاد می‌گردد دولت با بازنگری در قوانین کار مدارس غیر دولتی، اقداماتی نظیر الزام به عقد قراردادهای بلندمدت، تضمین بیمه و مزایا، ایجاد اتحادیه‌های حمایتی و تغییر معیار ارزیابی مدارس از «نتیجه‌محوری» به «فرایندمحوری و مهارت‌آموزی» را در اولویت قرار دهد.

واژه‌های کلیدی: خصوصی‌سازی، مدارس، منزلت حرفه‌ای، معلمان و سرمایه انسانی.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، خصوصی‌سازی به یکی از ابزار اصلی سیاست‌گذاری در نظام‌های آموزشی جهان تبدیل شده است. این روند که بر محوریت آزادسازی بازار و رقابت‌پذیری استوار است، با هدف افزایش کارایی، ارتقای پاسخگویی مؤسسات آموزشی و کاهش بار مالی دولت‌ها ترویج می‌شود (ر.ک: James, 1988; Teske & Schneider, 2001). خصوصی‌سازی آموزش با فرض تضمین آزادی انتخاب برای والدین و ایجاد تنوع در خدمات، به عنوان ابزاری برای بهینه‌سازی منابع مورد حمایت قرار گرفته است (ر.ک: Kambutu & et al., 2020). با این حال هرچند ابعاد اقتصادی و مدیریتی این سیاست بارها تحلیل شده، پیامدهای آن بر سرمایه انسانی نظام آموزش، یعنی «معلمان»، کمتر به صورت سیستماتیک بررسی شده است.

در سطح جهانی، ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که فرآیند خصوصی‌سازی آموزشی، چالش‌های ساختاری قابل توجهی را برای کادر آموزشی ایجاد کرده است. بر اساس گزارش پایش آموزش جهانی (ر.ک: Global Education Monitoring Report, 2022)، در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، معلمان در بخش خصوصی نسبت به هم‌تایان خود در بخش دولتی، از فرصت‌های محدودتری برای رشد حرفه‌ای برخوردارند. مطالعات تطبیقی، همچون پژوهش چودگار و ساکاموتو^۱ (۲۰۲۱)، بیانگر آن است که معلمان مدارس خصوصی با ناامنی شغلی مزمن، نبود قراردادهای کتبی بلندمدت، عدم دسترسی به مزایای تأمین اجتماعی و فقدان تشکلهای حمایتی روبه‌رو هستند. این شواهد نشان می‌دهد که خصوصی‌سازی، آموزش را به مثابه یک کالا بازتعریف کرده که در آن، جایگاه حرفه‌ای و امنیت اقتصادی معلمان در اولویت‌های بعدی قرار می‌گیرد.

در ایران نیز خصوصی‌سازی به عنوان یک ضرورت سیاستی مورد توجه قرار گرفته است؛ به گونه‌ای که هم‌اکنون حدود ۱۷ هزار و ۹۱۵ مدرسه غیر دولتی با اشتغال حدود ۲۱۰ هزار معلم در کشور فعالیت می‌کنند. حقوق معلمان مدارس خصوصی از ساعتی ۳۵ هزار تا ۴۰۰ هزار تومان متغیر است. این درحالی است که بسیاری از معلمان غیر انتفاعی، دانش و مهارت بسیار خوبی دارند (ر.ک: Mahmoudzadeh, 2023). علی‌رغم این

گسترش کمی، ساختار حاکم بر این مدارس، معلمان را با وضعیت‌های مخاطره‌آمیزی مواجه کرده است. بررسی‌های اولیه نشان می‌دهد که حدود ۷۰ درصد از معلمان شاغل در مدارس خصوصی ایران با قراردادهای موقت و بدون تضمین‌های شغلی رسمی فعالیت می‌کنند. این وضعیت، علاوه بر تزلزل اقتصادی، بر منزلت حرفه‌ای آنان نیز تأثیر گذاشته است؛ زیرا منزلت معلم در علوم تربیتی، نه صرفاً تابعی از درآمد، بلکه محصول استقلال حرفه‌ای، مشارکت در فرآیندهای تصمیم‌گیری و جایگاه اجتماعی او است.

با وجود این در نظام آموزشی ایران، خلأ پژوهشی در تحلیل پیامدهای خصوصی‌سازی بر «وضعیت حرفه‌ای معلمان» کاملاً محسوس است. هرچند مزایای اقتصادی خصوصی‌سازی برای دولت‌ها پررنگ است، چالش‌های مرتبط با تضعیف نقش راهبردی معلمان، کاهش انگیزه و تحلیل رفتن هویت ارشادی آنان در سایه سودمحوری مدارس خصوصی، نادیده گرفته شده است. بنابراین فقدان شواهد سیستماتیک درباره زیست حرفه‌ای معلمان در مدارس خصوصی ایران، انجام پژوهشی جامع را ضروری می‌سازد. از این‌رو پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این پرسش کلیدی تدوین شده است: سیاست خصوصی‌سازی مدارس چگونه بر منزلت شغلی، انگیزه و توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیر گذاشته است؟

پیشینه پژوهش

در ارتباط با موضوع پژوهش، در ایران پژوهش‌هایی که به صورت مستقیم خصوصی‌سازی و تأثیر آن بر وضعیت شغلی معلمان را بررسی کرده باشند، انجام نشده است. بنابراین پژوهش‌هایی که به صورت غیر مستقیم به این موضوع پرداخته‌اند، انتخاب شده‌اند.

جمالی و سلطانی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «تأثیر خصوصی‌سازی مدارس و مدیریت آن بر کیفیت آموزش در ایران» نشان دادند که بین خصوصی‌سازی و کیفیت آموزشی در صورت نبود مدیریتی کارآمد، رابطه‌ای معکوس وجود دارد و خصوصی‌سازی موجب کاهش کیفیت آموزشی و تبدیل این مدارس به یک بنگاه اقتصادی شده است؛

ولی در صورت وجود مدیریتی کارا و اثربخش در این مدارس می‌توان موجب حس رقابت و افزایش کیفیت آموزشی در این مدارس شد.

هاشمیان و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل مشارکت بخش خصوصی در نظام آموزش و پرورش» به این نتیجه رسیده‌اند که خصوصی‌سازی آموزش، علاوه بر کاهش فشار بر بودجه دولت و کارآیی بیشتر در استفاده از منابع مالی و امکانات، موجب افزایش کیفیت آموزش خواهد شد. اما بررسی نیازهای مختلف موجود در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه در آموزش توسط بخش خصوصی به این معناست که انگیزه‌های مشارکت در خصوصی‌سازی آموزش با هم تفاوت دارند و شکل خصوصی‌سازی پذیرفته‌شده، متناسب با شرایط اقتصادی و جمعیتی هر کشور، خاص همان کشور است.

یافته‌های پژوهش مولایی و همکاران (۱۴۰۲) با عنوان «خصوصی‌سازی آموزش در ایران: نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها» نشان داد که بهره‌مندی از نیروی جوان، صرفه‌جویی در بودجه، برخورداری نیروها از سطح تحصیلات بالا از نقاط قوت و بی‌توجهی به رشد و توسعه حرفه‌ای، فقدان ضوابط جذب نیرو و پرداخت نکردن به موقع حقوق از مهم‌ترین نقاط ضعف این طرح است. همچنین رشد فرهنگ کارآفرینی، مشارکت بخش خصوصی و کاهش تصدی‌گری دولت در آموزش و پرورش از جمله فرصت‌های ایجاد شده و فقدان سیاست‌گذاری قانونی و نبود آیین‌نامه شفاف از سوی نهادهای قانون‌گذار، فقدان امنیت شغلی معلمان مجری طرح از مهم‌ترین تهدیدهای این طرح است. در نتیجه خصوصی‌سازی در آموزش ابتدایی مفید بوده است. با این حال خصوصی‌سازی آموزش و پرورش، مشکلات مختلف اخلاقی، سیاسی و آموزشی ایجاد کرده که نمی‌توان آنها را نادیده گرفت.

برخی از پژوهش‌های خارج از ایران در زمینه مورد مطالعه نیز بررسی شدند: پاپاناستاسیوس و زمبیلایس^۱ (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای با عنوان «رضایت شغلی در میان معلمان مدارس دولتی و خصوصی در مهدکودک در قبرس» به مقایسه تفاوت‌های رضایت شغلی معلمان مدارس دولتی و خصوصی در مهدکودک‌های قبرس پرداختند.

این مقایسه‌ها از دیدگاه خود معلمان و نحوه ارزیابی آنها از شرایط کار در مدارس خودشان صورت می‌گیرد. نتایج کلی این مطالعه نشان می‌دهد که مهدکودک‌های خصوصی در قبرس تمایل دارند مزایای بیرونی کمتری را برای کارکنان خود فراهم کنند. معلمان مدارس خصوصی در قبرس، حقوق کمتری دریافت می‌کنند. آنها باید ساعات طولانی‌تری کار کنند، در حالی که تعطیلات بسیاری کمتری دارند.

اختر^۱ و همکاران (۲۰۱۰) پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی رضایت شغلی معلمان مدارس دولتی و خصوصی در مقطع متوسطه» در پاکستان انجام داده‌اند. آنها برای دستیابی به هدف خود، نمونه‌ای متشکل از ۱۵۰ معلم مدارس دولتی و خصوصی را برای مطالعه انتخاب کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین رضایت شغلی معلمان در مدارس دولتی و خصوصی، تفاوت معناداری وجود ندارد.

فیدان و اوزتوک^۲ (۲۰۱۵) در پژوهش خود با عنوان «رابطه خلاقیت معلمان در مدارس دولتی و خصوصی با انگیزه درونی آنها و جو مدرسه برای نوآوری»، داده‌های خود را از معلمان شاغل در سطوح مختلف مدارس دولتی و خصوصی در استان آنکارا در طول سال تحصیلی ۲۰۱۴-۲۰۱۵ جمع‌آوری کردند. با توجه به نتایج این مطالعه، معلمان مدارس خصوصی نسبت به معلمان مدارس دولتی، انگیزه و خلاقیت بیشتری دارند. پیش‌بینی می‌شود که انگیزه درونی با خلاقیت معلم، رابطه مثبت داشته باشد، در حالی که انگیزه درونی با جو برای نوآوری، ارتباط مثبتی ندارد.

چودگار و ساکاموتو^۳ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «کار مشابه، دستمزد متفاوت؟ شرایط کار معلم مدرسه خصوصی در هند» نشان دادند که در مقایسه با معلمان مدارس دولتی، معلمان مدارس خصوصی، شرایط کاری پولی و غیر پولی کمتری از جمله دسترسی کمتر به مرخصی با حقوق، بازنشستگی و مراقبت‌های بهداشتی را تجربه می‌کنند. آنها همچنین از نظر وجود قرارداد و طول مدت قرارداد، امنیت شغلی کمتری را تجربه می‌کنند. معلمان مدارس خصوصی همچنین دسترسی کمتری به اتحادیه معلمان دارند و در نتیجه چانه‌زنی دسته‌جمعی برای مذاکره درباره شرایط کاری،

1. Akhtar

2. Fidan & Oztürk

3. Chudgar & Sakamoto

ضعیف‌تر است. معلمان خصوصی اغلب به دنبال کار اضافی و کار جایگزین هستند. برخی از تفاوت‌های قابل توجه در جمعیت‌شناختی معلمان در مناطق روستایی و شهری این است که معلمان شهری بیشتر زن، تاحدودی مسن‌تر و تحصیل کرده‌تر هستند. با وجود این، این الگوها با شرایط کاری معلمان دولتی- خصوصی در مناطق روستایی و شهری سازگار است.

محمد و بورکوسکی^۱ (۲۰۲۴) در پژوهشی در مدارس خصوصی امارات متحده عربی با عنوان «شرایط سازمانی و جابه‌جایی معلمان در مدارس خصوصی امارات متحده عربی» با هدف بررسی شرایط سازمانی مؤثر بر تصمیم‌گیری تغییر شغل معلمان و رضایت شغلی در مدارس خصوصی امارات انجام داده‌اند. یافته‌ها نشان داد که معلمان از حمایت کم رهبران در موضوعات مرتبط با دانش‌آموز، شناخت حرفه‌ای، پیشبرد هدف حرفه‌ای، مشارکت در تصمیم‌گیری و فرهنگ مشارکتی برخوردار بودند. همچنین معلمان، حجم کار بالایی دارند.

بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد که مباحث مربوط به خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش، به‌ویژه در ایران، موضوعات مختلف و متنوعی را در بر گرفته است. در حالی که برخی پژوهش‌ها (ر.ک: جمالی و سلطانی، ۱۳۹۹؛ هاشمیان و دیگران، ۱۳۹۴) به تأثیر خصوصی‌سازی بر کیفیت آموزش و کارایی نظام آموزشی پرداخته‌اند و نتایج متفاوتی را بر اساس شرایط مدیریتی و بومی ارائه داده‌اند، گروه دیگری از تحقیقات (ر.ک: مولایی و دیگران، ۱۴۰۲) بر نقاط قوت (مانند صرفه‌جویی در بودجه) و ضعف‌ها (مانند بی‌توجهی به رشد حرفه‌ای معلمان و فقدان امنیت شغلی) تمرکز کرده‌اند.

در سطح بین‌المللی نیز مطالعاتی به مقایسه رضایت شغلی معلمان در مدارس دولتی و خصوصی پرداخته‌اند (ر.ک: Akhtar et al, 2010; Papanastasiou & Zembylas, 2005). برخی از این پژوهش‌ها بیانگر شرایط کاری نامساعدتر در مدارس خصوصی، از جمله حقوق کمتر، ساعات کاری طولانی‌تر و امنیت شغلی پایین‌تر است (ر.ک: Fidan & Oztürk, 2015; Chudgar & Sakamoto, 2021). همچنین پژوهش‌های جدیدتر به ابعاد پیچیده‌تری مانند تأثیر شرایط سازمانی بر جابه‌جایی معلمان و رضایت شغلی در مدارس

خصوصی اشاره دارند (ر.ک: Mohammad & Borkoski, 2024).

با این حال شکاف تحقیقاتی قابل توجهی در مطالعات داخلی و حتی بین‌المللی دیده می‌شود: تمرکز غالب پژوهش‌های موجود بر ابعاد کلی کیفیت آموزش، کارایی اقتصادی و یا مقایسه رضایت شغلی کلی معلمان بوده است. کمتر پژوهشی به صورت بنیادین و عمیق به بررسی پیامدهای مستقیم و چندوجهی خصوصی‌سازی بر منزلت حرفه‌ای معلمان پرداخته است. این امر شامل تحلیل دقیق عواملی مانند تضعیف استقلال حرفه‌ای، کاهش فرصت‌های توسعه شغلی، ناامنی شغلی ناشی از قراردادهای کوتاه‌مدت، و تأثیرات فرهنگی و اجتماعی کاهش ارزش جایگاه معلم در جامعه به دلیل شهریه‌های بالا و رویکردهای سودمحور مدارس خصوصی است.

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی کیفی و تحلیل عمیق تجربه‌های معلمان، تلاش می‌کند تا این شکاف تحقیقاتی را پر کند. این مطالعه به طور ویژه بر چالش‌های سیاست خصوصی‌سازی و پیامدهای آن بر منزلت حرفه‌ای معلمان متمرکز است و ابعاد کمتر پرداخته‌شده‌ای از این پدیده را روشن می‌سازد. با تحلیل غنی از مصاحبه‌ها، این پژوهش، تصویری جامع‌تر و دقیق‌تر از تأثیرات منفی خصوصی‌سازی بر موقعیت شغلی و اجتماعی معلمان ارائه می‌دهد که می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری‌های آتی و اصلاح رویکردها در این حوزه باشد.

چارچوب مفهومی پژوهش

سیاست خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش، فراتر از یک تغییر در مالکیت یا مدیریت، به معنای ورود «منطق بازار» به ساحت تعلیم و تربیت است. این سیاست در یک تقابل نظری میان دو رویکرد عمده شکل گرفته است. رویکرد اول با تکیه بر «نظریه انتخاب عمومی»، بر این باور است که مکانیسم‌های عرضه و تقاضا و آزادی انتخاب والدین، منجر به افزایش کارایی و کیفیت آموزشی می‌شود (Friedman, 1980; Mehralizadeh, 1998: 107). در مقابل، رویکرد انتقادی هشدار می‌دهد که تبدیل آموزش به یک کالای مصرفی، مفاهیم اصیلی همچون عدالت و «منزلت حرفه‌ای معلم» را دستخوش تغییر نموده و آموزش را به چرخه‌ای از وانموده‌ها تقلیل می‌دهد (Ball,

(1993:10; Baudrillard, 1994). در این چارچوب، برای درک چالش‌های معلمان، ابتدا باید مفاهیم کلیدی پژوهش را از طریق این دو دیدگاه واکاوی نمود.

خصوصی‌سازی و منطق رقابتی: از دیدگاه نظریه کارایی و انتخاب عمومی

از منظر موافقان، خصوصی‌سازی، پاسخی به ناکارآمدی ساختارهای دولتی است. بر اساس «نظریه کارایی»، زمانی که خانواده‌ها در هزینه‌های تحصیلی سهمیم می‌شوند، به عنوان «سرمایه‌گذار» عمل کرده، از مدرسه و معلم انتظار «ارزش افزوده» و کیفیت بالاتر را دارند. در این پارادایم، ایده «کوپن‌های آموزشی»^۱ که میلتون و رز فریدمن (۱۹۷۹) مطرح کردند، تلاش می‌کند تا با اعطای حق انتخاب به والدین، معلمان و مدارس را در یک «منطق رقابتی» قرار دهد. از این منظر، منزلت و امنیت شغلی معلم نه یک حق پیش‌فرض، بلکه تابعی از میزان رضایت مشتری (والدین) و امتیازهای کسب‌شده در آزمون‌های استاندارد است. در واقع معلم در این چارچوب به‌مثابه یک «فروشنده خدمات» نگرسته می‌شود که برای بقا در بازار، ناگزیر از جلب نظر مشتری و ارتقای مداوم جذابیت‌های آموزشی خود است (ر.ک: Friedman & Friedman, 1979).

منزلت حرفه‌ای معلم در مواجهه با فرهنگ حساب‌کشی و وانموده‌ها

در نقطه مقابل، منزلت حرفه‌ای معلمان که شامل ابعادی چون استقلال عمل، منزلت اجتماعی و هویت حرفه‌ای است، در ساختار خصوصی‌سازی شده با چالش‌های بنیادینی مواجه می‌شود. بر اساس دیدگاه بودریار^۲ (۱۹۹۴)، در چنین نظامی، ارزش‌های اصیل آموزشی جای خود را به «نشانه‌های بازاری» می‌دهند. آنچه بودریار «فراواقعیت» می‌نامد، در مدرسه به صورت تمرکز بر نمره‌های بالا و شهریه‌های سنگین نمود می‌یابد که جایگزین معنای واقعی تربیت شده‌اند. در این وضعیت، منزلت معلم نه حاصل یک رابطه انسانی و فرهنگی، بلکه محصولی ساختگی از شاخص‌های اقتصادی است. معلم در این چرخه به جای تولید معنا، به بازتولید «وانموده‌ها»^۳ برای جلب مشتری می‌پردازد.

این فشار برای نمایش کیفیت، منجر به شکل‌گیری «فرهنگ حساب‌کشی و ممیزی»^۴

1. Vouchers
2. Baudrillard
3. Simulacra
4. Auditing Culture

می‌گردد. همان‌طور که استراترن^۱ (۲۰۰۰) و شور و رایث^۲ (۲۰۱۵) تبیین می‌کنند، تحمیل انواع ارزیابی‌ها، رتبه‌بندی‌ها و آزمون‌های مداوم از بیرون محیط تربیتی، مسیر آموزش صحیح را منحرف کرده و معلم را در تنگنای فشار روانی و استرس دائمی قرار می‌دهد. در واقع در این چارچوب مفهومی، خصوصی‌سازی با کالایی‌سازی آموزش، معلم را از یک «عامل اخلاقی و ارشادی» به یک «مجری فنی» تقلیل می‌دهد که هویت حرفه‌ای او نه بر اساس تخصص پداگوژیک، بلکه بر اساس معیارهای بیرونی بازار سنجیده می‌شود.

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که پیوند میان این مفاهیم نشان می‌دهد که تضاد میان «منطق اقتصادی کارایی» و «منطق فرهنگی تعلیم و تربیت»، کانون اصلی چالش‌های معلمان در مدارس غیر دولتی است. زمانی که کیفیت آموزش صرفاً با شاخص‌های رقابتی تعریف شود، منزلت حرفه‌ای معلم از یک جایگاه پایدار به یک وضعیت شکننده و وابسته به بازار، تغییر ماهیت می‌دهد. پژوهش حاضر با استفاده از این چارچوب مفهومی، تلاش می‌کند تا تجربه‌های زیسته معلمان را در میان این دو (تقاضای کارایی از یکسو و زوال منزلت حرفه‌ای از سوی دیگر) تحلیل نماید و پیامدهای کیفی این سیاست را بر زیست حرفه‌ای آنان واکاوی کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف تحلیل چالش‌های سیاست خصوصی‌سازی آموزش و پیامدهای آن بر منزلت حرفه‌ای معلمان، از نوع کاربردی است که با رویکرد کیفی و روش «تحلیل مضمون» براون و کلارک انجام شده است.

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۲۱ نفر از معلمان مدارس غیر دولتی و دولتی هستند. انتخاب مشارکت‌کنندگان به روش «هدفمند» انجام شد تا افرادی انتخاب شوند که بیشترین تجربه و آگاهی را نسبت به چالش‌های خصوصی‌سازی و مسائل مربوط به منزلت معلمان دارند. در ادامه و برای دستیابی به غنای نظری، از استراتژی

1. Strathern
2. Shore & Wright

«نمونه‌گیری نظری» استفاده شد تا براساس مفاهیم استخراجی از مصاحبه‌های اولیه، مشارکت‌کنندگان بعدی برای تبیین دقیق‌تر چالش‌ها و پیامدها انتخاب شوند.

معیارهای ورود به مصاحبه، داشتن حداقل پنج سال سابقه فعالیت و تدریس در مدارس غیر دولتی/ خصوصی و معیارهای خروج، تمایل نداشتن به ادامه مصاحبه و ارائه ندادن مستندات کافی درباره تجربه‌های زیسته در مدارس خصوصی بوده است (استفاده از نظرهای مطلعان) (جدول شماره ۱).

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. مصاحبه‌ها با تمرکز بر محورهای اصلی (چالش‌های خصوصی‌سازی و پیامدهای آن بر منزلت معلمان) انجام شد. مدت‌زمان هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. گردآوری داده‌ها تا دستیابی به «اشباع نظری» ادامه یافت؛ بدین معنا که پس از انجام پانزده مصاحبه، داده‌های جدیدی درباره ابعاد چالش‌ها و پیامدها حاصل نشد و شش مصاحبه تکمیلی (در مجموع ۲۱ مصاحبه) نیز تأییدی بر ظاهر نشدن مضامین جدید بود. پس از آوردن متن مصاحبه‌ها روی کاغذ، تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVivo 10 صورت گرفت. فرایند تحلیل مطابق با مراحل تحلیل مضمون شامل موارد زیر بود:

۱. مطالعه دقیق متون و کدگذاری باز (استخراج کدهای اولیه درباره چالش‌ها و پیامدها)
۲. تقطیع متن و انتزاع کدهای اولیه به مضامین فرعی
۳. شبکه‌سازی مضامین و شناسایی مضامین اصلی (مفاهیم کلان) که در نهایت به پنج مضمون اصلی و هجده مضمون فرعی در ارتباط با موضوع پژوهش منجر شد.

برای تضمین اعتبار پژوهش، از روش‌های «بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان» (ارائه خلاصه یافته‌ها به برخی از مصاحبه‌شوندگان برای تأیید صحت برداشت پژوهشگر) استفاده شد. همچنین کلیه ملاحظات اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، اطمینان از محرمانگی و بی‌نام بودن اظهارات در گزارش نهایی و اختیار کامل مشارکت‌کنندگان برای خروج از مطالعه در هر زمان رعایت شد.

جدول ۱- فهرست شرکت کنندگان در مصاحبه

کد	جنسیت	تلف	نوع مدرسه محل تدریس	کد	تلف	نوع مدرسه محل تدریس
۱	زن	۵	دولتی	۱۲	زن	خصوصی / دولتی
۲	زن	۸	خصوصی / دولتی	۱۳	زن	خصوصی
۳	مرد	۶	خصوصی	۱۴	مرد	خصوصی / دولتی
۴	زن	۲۸	دولتی	۱۵	مرد	خصوصی / دولتی
۵	زن	۲۰	خصوصی / دولتی	۱۶	مرد	خصوصی / دولتی
۶	زن	۷	خصوصی / دولتی	۱۷	مرد	خصوصی / دولتی
۷	مرد	۲۰	خصوصی / دولتی	۱۸	مرد	خصوصی / دولتی
۸	مرد	۷	خصوصی / دولتی	۱۹	زن	خصوصی / دولتی
۹	مرد	۲۰	خصوصی / دولتی	۲۰	زن	خصوصی / دولتی
۱۰	مرد	۱۶	خصوصی	۲۱	مرد	خصوصی / دولتی
۱۱	زن	۲۱	خصوصی / دولتی	-	-	-

یافته‌های پژوهش

این بخش به ارائه یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی مصاحبه‌ها اختصاص دارد. یافته‌ها در پنج مقوله اصلی دسته‌بندی شده‌اند که هر یک چالش‌های مرتبط با خصوصی‌سازی مدارس و پیامدهای آن بر وضعیت شغلی معلمان را نمایان می‌سازد.

کاهش نقش فرهنگی و راهبردی معلم

کاهش نقش فرهنگی و راهبردی معلم به چگونگی تضعیف جایگاه معلم به عنوان یک الگوی فرهنگی و نقش او در تصمیم‌گیری‌های کلان مدرسه اشاره دارد. خصوصی‌سازی، با تمرکز بر رویکردهای اقتصادی و مشتری‌مداری، منجر به تقلیل نقش معلم به صرف «مجری آموزشی» شده است.

- محدودیت مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها: معلمان در تصمیم‌گیری‌های کلان مدرسه، از جمله برنامه‌های فرهنگی و فوق برنامه، نقش کمی دارند و تصمیم‌ها اغلب به صورت متمرکز از بالا به پایین اتخاذ می‌شود.

«تصمیمات مربوط به فعالیت‌های فرهنگی بدون مشارکت معلمان گرفته

می‌شود. ما فقط در تعیین روز کاری خود نقش داریم.» (کد ۷)

«مدیریت مدرسه به نظرات و تجربیات ما در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و

برنامه‌ریزی درسی توجهی نمی‌کند.» (کد ۲)

- نفوذ والدین و اولویت‌دهی به رضایت مشتری: رویکرد مشتری‌مداری در مدارس خصوصی، باعث شده تا رضایت والدین بر دیدگاه‌ها و نیازهای حرفه‌ای معلمان اولویت یابد و فشاری مضاعف بر معلمان وارد شود.

«مدیر بیشتر نگران رضایت والدین است تا نیازهای حرفه‌ای معلمان» (کد ۳).

«وقتی والدین از مسئله‌ای ناراضی می‌شوند، مدیریت بدون حل مسئله،

معلم را مقصر دانسته و خواستار جلب نظر والدین می‌شود» (کد ۴ و ۱۹).

- تمرکز بر سودآوری: تبدیل مدارس به بنگاه‌های اقتصادی، سودآوری را بر اهداف آموزشی اولویت بخشیده و نقش راهبردی معلم را در تعیین اهداف آموزشی کاهش داده است.

«مدارس به بنگاه اقتصادی تبدیل شده‌اند و سودآوری بر تمام تصمیمات

چیره شده» (کد ۳ و ۹).

- افول هویت ارشادی و الگوی فرهنگی معلم: رویکردهای دانش‌آموز-محور و مشتری‌مدار، ارزش و جایگاه معلم را به عنوان یک الگوی فرهنگی و راهبردی تضعیف کرده و او را به مجری صرف برنامه‌ها تبدیل نموده است.

«در مدارس برنندشده، معلم صرفاً مجری آموزشی است، نه الگوی

فرهنگی» (کد ۵).

«نقش معلم در این مدارس به «مجری آموزشی» به جای «الگوی فرهنگی»

تقلیل یافته است» (کد ۶).

تضعیف توسعه حرفه‌ای و انگیزه معلمان

این مقوله بر فقدان فرصت‌ها و حمایت‌های لازم برای رشد و ارتقای مهارت‌ها و دانش معلمان در مدارس خصوصی تأکید دارد.

- فقدان برنامه‌ها و حمایت‌های مالی برای توسعه حرفه‌ای: مدارس خصوصی به دلیل

تمرکز بر کاهش هزینه‌ها، سرمایه‌گذاری اندکی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان دارند و هیچ مزایای مالی یا انگیزشی برای شرکت در دوره‌ها ارائه نمی‌شود. «کارگاه برگزار نمی‌شود و حقوقی برای شرکت در این دوره‌ها پرداخت نمی‌شود؛ شرکت در دوره‌ها، هیچ تأثیری بر حقوق و ارتقای شغلی ندارد.» (کد ۱۰ و ۹).

- فقدان فرهنگ سازمانی یادگیرنده: در بسیاری از مدارس خصوصی، یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان، ارزش‌گذاری نمی‌شود و این امر منجر به کاهش انگیزه برای پیشرفت و یادگیری مداوم می‌گردد.

«در فرهنگ مدرسه، یادگیری معلمان ارزش‌گذاری نمی‌شود» (کد ۱ و ۱۲).

- محدودیت منابع و فرصت‌های آموزشی: کمبود دسترسی به منابع به‌روز (مانند کتابخانه و اینترنت) و فرصت‌های رشد حرفه‌ای، مانع از به‌روزرسانی دانش و مهارت معلمان می‌شود.

«کتابخانه و اینترنت ضعیف‌اند، بنابراین امکان یادگیری و پژوهش نیست»

(کد ۳ و ۱۰).

ناامنی شغلی و کاهش امنیت اقتصادی معلمان

این مقوله به فقدان ثبات شغلی، قراردادهای کوتاه‌مدت، فقدان مزایا و تضمین‌های شغلی اشاره دارد که مهم‌ترین چالش معلمان در مدارس خصوصی است.

- قراردادهای کوتاه‌مدت و ریسک عدم تمدید: قراردادهای موقت و کوتاه مدت، نبود تضمین برای تمدید قرارداد و وابستگی به رضایت والدین یا تعداد دانش‌آموزان، حس ناامنی شغلی شدیدی را در معلمان ایجاد کرده است.

«هر سال ممکن است قرارداد تمدید نشود، وابسته به رضایت والدین» (کد

۱ و ۷).

«معلمان جدید و باسابقه کمتر، بیشتر در معرض نداشتن امنیت شغلی و

اخراج از کار قرار دارند» (کد ۲۱ و ۲۰).

- ارزیابی‌های سخت‌گیرانه و مستمر: فشار ناشی از ارزیابی‌هایی که مدیران و والدین

به طور مداوم انجام می‌دهند، همراه با تأکید بر نتایج تحصیلی، استرس و ناامنی شغلی را تشدید می‌کند.

«والدین و مدیر با هم ارزیابی می‌کنند. این فشار دائم است» (کد ۴ و ۸).

- فقدان تضمین‌های شغلی، مزایا و بیمه: عدم برخورداری از بیمه، حقوق ثابت، مزایای بازنشستگی و مراقبت‌های بهداشتی و همچنین افزایش ناچیز حقوق نسبت به شهریه‌های بالا، وضعیت اقتصادی معلمان را تضعیف کرده است.

«مدیرها از بیمه فرار می‌کنند، معلمان باید هزینه بیمه را شخصی بدهند.

با وجود افزایش صد درصدی شهریه، حقوق ما ۱۵-۲۰ درصد افزایش

می‌یابد» (کد ۱۷ و ۲۰).

- تغییرات مدیریتی و سیاست‌های ناپایدار: جابه‌جایی مکرر مدیران و تغییرات ناگهانی

در سیاست‌های مدرسه، منجر به ناامنی شغلی و اخراج معلمان می‌شود.

«مدیر جدید که می‌آید، بخشی از معلمان را تعدیل می‌کند» (کد ۶ و ۱۱).

- نبود تشکلهای حمایتی: فقدان اتحادیه‌ها و صنوف حمایتی، توان چانه‌زنی معلمان

را برای دفاع از حقوق خود تضعیف کرده است.

«هیچ اتحادیه‌ای نیست که از حقوق معلمان دفاع کند» (کد ۶ و ۹).

افت کیفیت آموزش و یادگیری سطحی

این مقوله به تأثیر سیاست‌های مدارس خصوصی بر کیفیت آموزش، با تمرکز بر

نتایج آزمون‌ها به جای یادگیری عمیق و پیامدهای آن بر فرایند یاددهی-یادگیری

اشاره دارد.

- تأکید افراطی بر نتایج امتحانی و کنکور: تمرکز بیش از حد بر کسب نمره‌های بالا و

آمادگی برای آزمون‌های نهایی و کنکور، منجر به یادگیری سطحی و کاهش توجه به درک

عمیق مفاهیم و مهارت‌های تحلیلی شده است. همچنین تمایل به جلب رضایت والدین و

حفظ اعتبار مدرسه، معلمان را تحت فشار قرار می‌دهد تا نمره‌های بالاتری به دانش‌آموزان

بدهند، که این امر، استقلال حرفه‌ای و تمرکز بر ارزیابی واقعی را مختل می‌کند.

«مدارس از معلمان می‌خواهند نمره بالا بدهند تا رضایت والدین جلب

شود» (کد ۶ و ۱۲).

«تمام تلاش بر آموزش تست‌زنی است، نه یادگیری عمیق» (کد ۱).

«معلمان مجبور هستند بیشتر وقت کلاس را به تمرین تست‌ها و

آموزش تکنیک‌های تست‌زنی اختصاص دهند» (کد ۴ و ۱۹).

- ناپایداری فرایند آموزشی و تبدیل آموزش به کالا: جابه‌جایی مکرر معلمان و تغییرات ناپایدار در برنامه‌ها، پیوستگی فرایند آموزشی را مختل کرده و آموزش را به یک کالای مصرفی تبدیل کرده است که ارزش اصلی آن با میزان شهریه سنجیده می‌شود.

«هر سال معلمان تغییر می‌کنند. دانش‌آموزان سردرگم می‌شوند» (کد ۳،

۹ و ۱۰).

«در این مدارس آموزش به کالا تبدیل شده است؛ هر چقدر افراد پول

پرداخت کنند، می‌توانند به این مدارس ورود پیدا کنند» (کد ۱۳).

- جنبه مثبت: کلاس‌های کم‌تعداد و توجه فردی: در برخی مدارس خصوصی، کلاس‌های

کم‌تعداد، امکان توجه بیشتر معلم به هر دانش‌آموز و ایجاد ارتباط صمیمی‌تر را فراهم می‌آورد.

«تعداد کم دانش‌آموزان باعث تعامل و توجه بهتر معلم می‌شود» (کد ۲۰ و ۲۲).

اختلال در روابط معلم - دانش‌آموز و کاهش جایگاه اجتماعی معلم

این مقوله به تأثیر رویکردهای اقتصادی و مشتری‌مدار بر پویایی روابط بین معلم و

دانش‌آموز و جایگاه اجتماعی معلم در جامعه اشاره دارد.

- برتری‌انگاری دانش‌آموز و تضعیف اعتبار معلم: درک دانش‌آموزان و والدین مبنی بر

اینکه شهریه پرداختی آنها به معلم اعتبار می‌بخشد، منجر به برتری‌انگاری دانش‌آموز و

کاهش احترام به معلم شده و استقلال او را محدود کرده است.

«دانش‌آموزان تصور می‌کنند شهریه آنها سبب اعتبار و درآمد معلم است»

(کد ۱۷ و ۱۵).

«به دلیل اینکه والدین نقش مهمی در مدرسه دارند و می‌توانند معلمان را

جابه‌جا کنند. اعتبار معلمان پایین آمده است» (کد ۱۵).

- نبود درک متقابل و اختلال در ارتباطات: محدودیت تنوع فرهنگی و اجتماعی

دانش‌آموزان در مدارس خصوصی، همراه با فشارهای ناشی از رویکردهای مدرسه، منجر به

کاهش درک متقابل و اختلال در شکل‌گیری ارتباطات معنادار معلم - دانش‌آموز شده است.

«به دلیل نبود تنوع فرهنگی و اجتماعی، درک متقابل بین معلمان و

دانش‌آموزان کاهش یافته است» (کد ۳، ۶، ۱۰ و ۱۱).

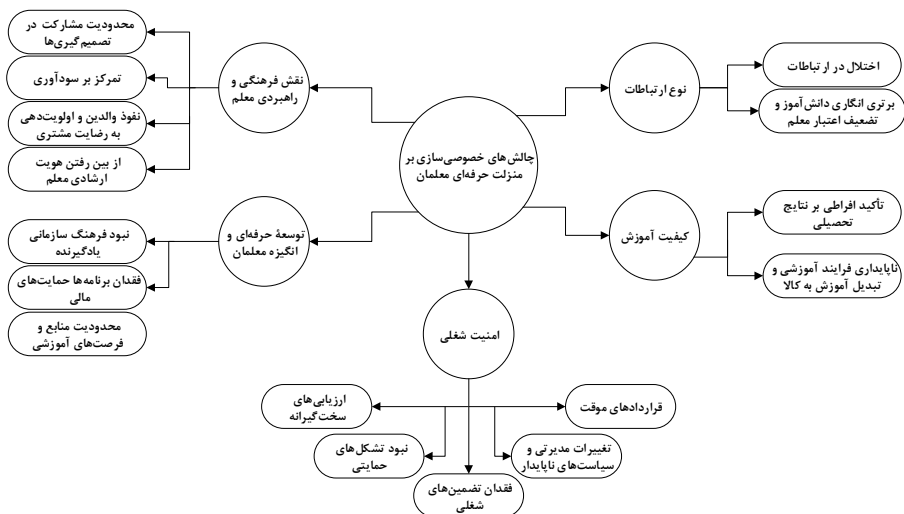
- جنبه مثبت: ارتباط نزدیک‌تر در کلاس‌های کوچک: مشابه مورد کیفیت آموزش، کلاس‌های کم‌تعداد، فرصتی برای ایجاد ارتباط صمیمی‌تر بین معلم و دانش‌آموز فراهم می‌آورد.

«تعداد کم دانش‌آموزان، امکان رابطه صمیمی‌تر میان معلم و شاگرد را ایجاد می‌کند» (کد ۲۱ و ۷).

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت یافته‌های این پژوهش به وضوح نشان می‌دهد که سیاست خصوصی‌سازی در حوزه آموزش، با وجود اهدافی چون افزایش کارایی، پیامدهای منفی و قابل توجهی بر «منزلت حرفه‌ای معلمان» داشته است. مضامین پنج‌گانه یعنی کاهش نقش فرهنگی و راهبردی، تضعیف توسعه حرفه‌ای و انگیزه، ناامنی شغلی و اقتصادی، افت کیفیت آموزش و اختلال در روابط معلم-دانش‌آموز، همگی به طور مستقیم یا غیر مستقیم به تضعیف جایگاه، اعتبار، امنیت و انگیزه شغلی معلمان منجر شده است.

کاهش نقش معلم و اختلال در روابط، جایگاه اجتماعی و اقتدار حرفه‌ای او را زیر سؤال می‌برد. تضعیف توسعه حرفه‌ای و ناامنی شغلی، امنیت اقتصادی، انگیزه و امید به آینده شغلی او را از بین می‌برد. افت کیفیت آموزش نیز به طور غیر مستقیم بر اعتبار و ارزش کار معلم، تأثیر منفی می‌گذارد؛ زیرا نتایج ملموس حاصل از آموزش (مانند نمره‌ها و قبولی در کنکور) به معیاری اصلی برای قضاوت تبدیل می‌شود.

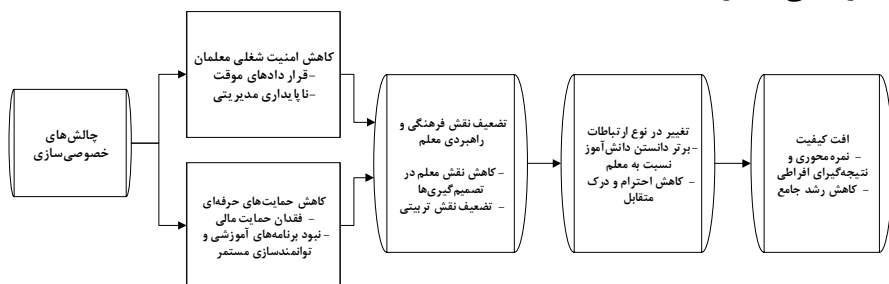
این یافته‌ها با یکدیگر هم‌افزایی داشته، تصویری کلی از افول منزلت حرفه‌ای معلمان در مدارس خصوصی ارائه می‌دهد. جنبه‌های مثبت یادشده (مانند کلاس‌های کم‌تعداد) در مقابل این چالش‌های ساختاری و سیستمی، تأثیر کم‌رنگ‌تری دارد و نمی‌تواند ماهیت کلی پیامدهای منفی را کم‌رنگ سازد.



شکل ۱- چالش‌های خصوصی‌سازی بر منزلت حرفه‌ای معلمان

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۳)

در نهایت می‌توان گفت با توجه به سیاست‌های ناپایدار و تبدیل شدن آموزش به یک نوع کالا و تضعیف نقش معلم و تأکید صرف بر نتایج آزمون‌ها به‌ویژه کنکور و از بین رفتن یادگیری عمیق و همچنین نداشتن امنیت شغلی که معلمان در این مدارس با آن مواجه هستند و تضمینی برای ادامه دادن شغل خود ندارد و در صورت مشکل، هیچ نهاد حمایت‌گری وجود ندارد که مشکلات آنها را حل کنند و همچنین نظارت والدین بر عملکرد معلمان و فشار و استرس ناشی از این امر موجب می‌شود که مدارس خصوصی نه تنها به هدف اصلی خود دست نیابند، بلکه بر انگیزه معلمان و توسعه حرفه‌ای آنان نیز تأثیر منفی بگذارد.



شکل ۲- الگوی مفهومی - فرایندی پیوند مضامین چالش‌های خصوصی‌سازی بر منزلت

حرفه‌ای معلمان (منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۳)

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه خصوصی‌سازی در حوزه آموزش و پرورش به عنوان سیاستی برای افزایش کارایی، پاسخگویی بیشتر مؤسسات در قبال مخاطبان آنها و کاهش هزینه‌های دولت در فرایندهای اصلاحات در آموزش و پرورش، توجه و حمایت زیادی را به خود جلب کرده است. هدف اصلی پژوهش حاضر، تحلیل چالش‌های سیاست خصوصی‌سازی و پیامدهای آن بر توسعه حرفه‌ای معلمان است.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که خصوصی‌سازی مدارس، هرچند با وعده «نظریه کارایی» و با هدف بهینه‌سازی فرایندها وارد عرصه شده، در عمل به نتیجه‌ای معکوس منجر شده است. از منظر نظری، هرچند نظریه کارایی ادعا می‌کند که رقابت و پاسخگویی به مشتری (والدین)، کیفیت آموزشی را ارتقا می‌دهد، داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که این «کارایی» صرفاً یک ادعای اعلامی است؛ زیرا در بافت مدارس خصوصی، این منطق بازار منجر به «کالایی شدن آموزش» شده است. در اینجا، طبق نظریه بودریار، آموزش از یک فرایند «ارزش مصرفی» (یادگیری و رشد انسانی) به یک «ارزش مبادله‌ای» (کالای قابل فروش)، تغییر ماهیت داده است.

تحقیقات نشان داده که توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان، بهبود قابل توجهی بر عملکرد آموزشی و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان به همراه دارد. پژوهش‌های دارلینگ هاموند و همکاران (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که برنامه‌های مؤثر توسعه حرفه‌ای به افزایش دانش و مهارت‌های معلمان و در نتیجه بهبود عملکرد دانش‌آموزان منجر می‌شود.

در همین راستا، یافته‌ها بیانگر این است که خصوصی‌سازی مدارس نه تنها موجب ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان نشده، بلکه ثبات شغلی را نیز از بین برده است. از دیدگاه نظری، این ناامنی شغلی که معلمان تجربه می‌کنند، پیامد مستقیم غلبه «منطق سود» بر «منطق تربیت» است. وقتی آموزش به کالا تبدیل می‌شود، معلم نیز از یک کنشگر فرهنگی به یک «نیروی کار» در معرض ریسک تبدیل می‌گردد. این ناامنی شغلی، نه یک نقص فنی در سیستم خصوصی‌سازی، بلکه خصیصه ذاتی آن است که با «کالایی‌سازی نیروی کار آموزشی» در نظریه بودریار هم‌خوانی دارد؛ زیرا وقتی معلم نگران حفظ شغل

خود است، استرس و اضطراب ناشی از آن، توانایی او را برای ایجاد یک محیط آموزشی مثبت از بین می‌برد و توسعه حرفه‌ای عملاً قربانی می‌شود. در واقع اینجا «نظریه کارایی» شکست می‌خورد؛ زیرا آنچه در مدارس خصوصی رخ می‌دهد، «کارایی آموزشی» نیست، بلکه «بهره‌کشی از ناامنی» برای کاهش هزینه‌هاست.

یافته‌ها بیانگر آن است که در مدارس مورد مطالعه، «آموزش به کالا تبدیل شده است»؛ یعنی ورود افراد بر اساس توان مالی است. این دقیقاً همان جایی است که تحلیل بودریار از «نشانه‌ها» مصداق می‌یابد. وقتی آموزش کالا می‌شود، تضاد طبقاتی به وجود می‌آید و درک متقابل بین معلمان و دانش‌آموزان از بین می‌رود. در اینجا، «شهریه بالا» و «مشتري‌مداری» تبدیل به نشانه‌هایی می‌شود که جایگزین «معنای واقعی تربیت» می‌گردد. دانش‌آموزان به دلیل پرداخت شهریه، خود را برتر از معلم می‌بینند. در تحلیل بودریار، این همان غلبه «وانموده» بر واقعیت است؛ یعنی «مشتري‌مداری» به گونه‌ای وانمود می‌شود که گویی برای احترام به دانش‌آموز است، اما در واقعیت، هویت ارشادی معلم را که ستون فقرات نظام آموزشی است، تخریب می‌کند. کاهش تمرکز بر یادگیری عمیق و تأکید افراطی بر «نتایج آزمون‌های نهایی و کنکور»، تلاشی از سوی مدرسه برای ارائه «نشانه‌های موفقیت» به مشتری است تا کالای آموزشی خود را بهتر بفروشد، نه لزوماً برای رشد دانش‌آموز.

البته یافته‌ها نشان می‌دهد که تراکم پایین دانش‌آموزان (به عنوان یکی از وعده‌های نظریه کارایی برای ارتقای کیفیت) گاهی منجر به رابطه صمیمی شده است؛ اما از منظر نظری باید گفت که حتی این رابطه صمیمی نیز تحت سیطره «منطق بازار» قرار می‌گیرد و به جای آنکه ابزاری برای رشد باشد، به ابزاری برای «رضایت مشتری» تبدیل می‌شود. در چنین فضایی، معلم به یک «تکنسین» تقلیل می‌یابد. در فضای رقابت، اجتماعی بودن زندگی مدرسه‌ای افت می‌کند و روابط حرفه‌ای فردی می‌شوند؛ زیرا فرصت‌ها برای همبستگی‌های حرفه‌ای کاهش می‌یابد. این تبدیل شدن معلم به تکنسین، تحقق همان ایده بودریار است که در آن «کنش انسانی» در برابر «ماشین‌نمایش و کارکرد»، رنگ می‌بازد.

پژوهش حاضر در قیاس با پژوهش‌های پیشین، شباهت‌ها و تفاوت‌هایی داشته است.

در پژوهش‌های پیشین، فقدان امنیت شغلی، دریافت حقوق کم، دسترسی کمتر به مرخصی با حقوق، بازنشستگی و مراقبت‌های بهداشتی، نبودن حمایت‌های صنفی به عنوان نقاط ضعف مدارس خصوصی شناخته شده که پژوهش حاضر بر آنها صحنه گذاشته است. از سوی دیگر یافته‌های این پژوهش درباره نداشتن مشارکت در تصمیم‌گیری بر پژوهش چودگار ساکاموتو (۲۰۲۱) در هند و محمد بورکوسکی (۲۰۲۴) در امارات متحده عربی، صحنه گذاشته است. همچنین نتایج پژوهش با یافته‌های پژوهش مولایی و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر پرداخت نشدن به‌موقع حقوق، نداشتن امنیت شغلی، عدم توسعه به رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان هم‌سو است. با این تفاوت که یافته‌ها نشان می‌دهد این چالش‌ها فقط مسائل معیشتی نیستند، بلکه ریشه در «تغییر پارادایم از تعلیم به تجارت» دارند.

از دیدگاه بودریار، تضاد میان نظریه کارایی (که خصوصی‌سازی را راه‌حل می‌داند) و یافته‌های پژوهش ما (که آن را عامل افول منزلت می‌داند)، ناشی از این است که نظریه کارایی، مدرسه را یک «فضای خنثی» فرض می‌کند، حال آنکه واقعیت مدرسه در این پژوهش، یک «میدان نبردِ نشانه‌ها و کالاهاست».

با نگاهی گذرا بر پژوهش انجام‌گرفته می‌توان به نداشتن امنیت شغلی و بی‌توجهی به توسعه حرفه‌ای معلمان که موجب کاهش کیفیت آموزش و تضعیف نقش معلمان می‌شود، پی برد. برای بهبود وضعیت و بهره‌گیری حداکثری از مزایای مدارس خصوصی می‌توان توصیه‌های سیاستی زیر را مدنظر قرار داد:

۱. ارائه قراردادهای بلندمدت و ایجاد فرصت‌های توسعه حرفه‌ای مداوم برای معلمان برای افزایش امنیت شغلی و انگیزه کاری
۲. تأسیس اتحادیه‌های معلمان و ایجاد ساختارهای حمایتی برای دفاع از حقوق آنها
۳. الزام مدارس خصوصی به پرداخت حق بیمه و مزایای بازنشستگی معلمان
۴. ارزیابی دوره‌ای عملکرد آموزشی مدارس خصوصی توسط دولت
۵. تدوین برنامه آموزشی استاندارد و پایدار
۶. ایجاد کمیته‌های مشورتی برای مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها

با اجرای این راهکارها، مدارس خصوصی می‌توانند به ایجاد محیطی آموزشی و مؤثرتر، پویاتر و جامع‌تر دست یابند که در آن معلمان و دانش‌آموزان بتوانند به بهترین شکل ممکن با یکدیگر تعامل داشته، در مسیر رشد و پیشرفت حرکت کنند. این اقدامات نه تنها کیفیت آموزش را بهبود می‌بخشد، بلکه به تقویت امنیت شغلی معلمان و ایجاد ارتباطات مثبت و سالم در جامعه آموزشی کمک می‌کند.

منابع

- جمالی، جمال و محمد سلطانی (۱۳۹۹) تأثیر خصوصی‌سازی مدارس و مدیریت آن بر کیفیت آموزش در ایران. جهان نوین، سال سوم، شماره ۱۲، صص ۳۵-۴۷.
- مولایی، علیرضا و افسانه کلباسی و شهلا ذهبیون (۱۴۰۲) خصوصی‌سازی آموزش در ایران: نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها (مطالعه موردی: ارزیابی طرح خرید خدمات آموزشی در مدارس ابتدایی)، دو ماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ۱۴ شماره ۱، صص ۱۴۳-۱۵۷.
<https://doi.org/10.30495/jedu.2023.28502.5720>.
- مهرعلی‌زاده، یداله (۱۳۷۷) خصوصی‌سازی مدارس در ایران. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دوره سوم، سال پنجم، شماره‌های ۳ و ۴، صفحات ۱۰۵-۱۲۶.
DOI:10.22055/psy.1999.16443.
- محمودزاده، احمد (۱۴۰۲) فعالیت معلمان مدارس غیردولتی قانونمند می‌شود، ایران، مشاهده در تاریخ ۱۴۰۳/۰۷/۱۷ از <https://irannewspaper.ir/8391/1/81998>
- هاشمیان، فخرالسادات و هادی زندیان و جواد آقامحمدی (۱۳۹۴) تحلیل مشارکت بخش خصوصی در نظام آموزش و پرورش، فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان، سال سوم، شماره دوازدهم، صص ۱-۲۶.
- Akhtar, N., Hashmi, S. A., & Naqvi, S. I. H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4222–4228.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.668>.
- Ball, S.J. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 3–19.
<https://doi.org/10.1080/0142569930140101>.
- Baudrillard, J. (1994) *Simulacra and Simulation* (S. F. Glaser, Trans.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.9904>.
- Chudgar, A., & Sakamoto, J. (2021). Similar work, different pay? Private school teacher working conditions in India. *International Journal of Educational Development*, 86, 102478.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102478>.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Fidan, T., & Oztürk, I. (2015) The Relationship of the Creativity of Public and Private School Teachers to their Intrinsic Motivation and the School Climate for Innovation, *Social and Behavioral Sciences*, Volume 195, p.p. 905-914.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.370>.

- Friedman, M., & Friedman, R. (1980) Free to choose: A personal statement. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Global education monitoring report summary, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?
- James, E. (1987). The public/private division of responsibility for education: An international comparison. *Economics of Education Review*, 6(1), 1–14. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(87\)90028-8](https://doi.org/10.1016/0272-7757(87)90028-8).
- Kambutu, J., Akpovo, S. M., Nganga, L., Thapa, S., & Mwangi, A. M. (2020) Privatization of early childhood education (ECE): Implications for social justice in Nepal and Kenya. *Policy Futures in Education*, 18(6): 700-724. <https://doi.org/10.1177/1478210320922111>.
- Mohammad, A., Borkoski, C. (2024) Organizational conditions and teacher turnover in private schools of United Arab Emirates, *Social Sciences & Humanities Open*, Volume 9, 2024, 100801. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100801>.
- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2005) Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus, *International Journal of Educational Research*, Volume 43, Issue 3, 2005, Pages 147-167. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.009>.
- Shore, C., & Wright, S. (2015) Governing by Numbers: Audit Culture, Rankings and the New Word Order, in: *Social Anthropology*, Vol. 23 (1), p.22-28. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>.
- Strathern, M. (ed) (2000) *Audit Cultures; Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, New York: Routledge.
- Teske, P. & Schneider, M. (2001) What research can tell policymakers about school choice. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(4), 609-631. <https://doi.org/10.1002/pam.1020>.