

واکاوی چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه

لیلا نگین فر^۱، مینا امامعلی پور^۲، مریم امامعلی پور^۳، پریسا چاوشی بکایی^۴

چکیده



MDÖI-02-2026.0111
MNR-125-2-6F33E8

حاضر با هدف واکاوی چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه و دسته‌بندی مهم‌ترین موانع مؤثر بر کیفیت تدریس و یادگیری انجام شد. با توجه به پیچیدگی‌های دوره نوجوانی، تراکم برنامه درسی، تنوع نیازهای یادگیری و تغییرات سریع فناوریانه، معلمان متوسطه در موقعیتی قرار دارند که همزمان باید نقش‌های آموزشی، تربیتی و مدیریتی متعددی را برعهده گیرند. روش پژوهش مروری و از نوع مرور روایتی هدفمند بود. منابع فارسی و انگلیسی مرتبط با حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی، مدیریت آموزشی، انگیزش، مدیریت کلاس و ارزیابی آموزشی بررسی و مضامین مشترک استخراج شد. یافته‌ها نشان داد چالش‌ها را می‌توان در چند خوشه اصلی صورت‌بندی کرد: چالش‌های مربوط به دانش‌آموز (انگیزش پایین، اضطراب امتحان، ناهمگنی توانایی‌ها و مسائل رفتاری)، چالش‌های مربوط به معلم (فرسودگی شغلی، فشار نقش‌ها، محدودیت در اختیار عمل آموزشی)، چالش‌های کلاس و برنامه درسی (تراکم محتوا، زمان ناکافی، ارزشیابی‌های پرتنش)، و چالش‌های سازمانی و سیاستی (کمبود منابع، تراکم کلاس، انتظارات متعارض ذی‌نفعان و شکاف آموزش ضمن خدمت). جمع‌بندی پژوهش بر ضرورت حرکت به سوی حمایت‌های چندسطحی تأکید دارد؛ از جمله بازطراحی ارزشیابی، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، تقویت سلامت روان مدرسه، و ایجاد انعطاف در برنامه‌ریزی درسی. این مرور می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های میدانی و طراحی مداخلات مدرسه‌محور در مقطع متوسطه فراهم کند.

کلیدواژگان: چالش‌های تدریس، مدیریت کلاس، انگیزش تحصیلی، فرسودگی شغلی، برنامه درسی، ارزشیابی آموزشی

^۱ . لیسانس مهندسی برق الکترونیک، شاغل در آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی

^۲ . فوق لیسانس معماری سیستم‌های کامپیوتری، شاغل در آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی

^۳ . لیسانس دبیری ریاضی، شاغل در آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی

^۴ . فوق لیسانس فیزیک، شاغل در آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی



۱. مقدمه

مقطع متوسطه در نظام آموزشی، یکی از حساس‌ترین و اثرگذارترین دوره‌های رشد و جامعه‌پذیری به شمار می‌آید؛ دوره‌ای که در آن دانش‌آموزان از کودکی به نوجوانی و سپس به آستانه بزرگسالی وارد می‌شوند و همزمان با تغییرات زیستی، شناختی، هیجانی و اجتماعی، با مطالبات آموزشی پیچیده‌تر و انتظارات بالاتر روبه‌رو هستند. در این میان، کلاس درس متوسطه صرفاً محل انتقال اطلاعات نیست، بلکه عرصه‌ای چندوجهی برای شکل‌گیری هویت، تنظیم هیجان، تجربه روابط اجتماعی، و کسب مهارت‌های تفکر و تصمیم‌گیری است. نقش معلم در چنین فضایی به‌طور طبیعی فراتر از ارائه محتوا تعریف می‌شود و مسئولیت‌هایی نظیر هدایت یادگیری، ایجاد نظم و تعامل سازنده، حمایت عاطفی، مدیریت تفاوت‌های فردی و پاسخگویی به الزامات رسمی مدرسه را نیز در بر می‌گیرد. بنابراین، هرگونه اختلال یا چالش در فرآیند تدریس معلمان متوسطه می‌تواند پیامدهایی فراتر از افت تحصیلی داشته باشد و بر انگیزش، سلامت روان و مسیر رشدی دانش‌آموزان اثر بگذارد. یکی از ویژگی‌های برجسته آموزش در مقطع متوسطه، افزایش پیچیدگی محتوای درسی و تخصصی‌تر شدن موضوعات آموزشی است. این پیچیدگی از یک سو به دانش تخصصی معلم و مهارت او در ساده‌سازی مفاهیم و طراحی فعالیت‌های یادگیری وابسته است و از سوی دیگر به ظرفیت‌های شناختی و پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان ارتباط دارد. در کلاس‌های متوسطه، ناهمگنی قابل توجهی در سطح آمادگی تحصیلی، سبک‌های یادگیری، سرعت پردازش اطلاعات و توانایی‌های زبانی و ریاضی مشاهده می‌شود (خوی‌نژاد، ۱۳۹۲).

معلم باید در چارچوب زمانی محدود، هم به اهداف برنامه درسی رسمی پایبند بماند و هم فرصت یادگیری معنادار را برای طیف گسترده‌ای از فراگیران فراهم کند. این وضعیت به‌ویژه زمانی دشوارتر می‌شود که کلاس‌ها پرجمعیت باشند یا منابع کمک‌آموزشی کافی در دسترس نباشد. فشار ناشی از «بایدهای برنامه» و «توان واقعی کلاس» یکی از سرچشمه‌های مهم تجربه چالش در تدریس است. همزمان با افزایش تخصصی شدن محتوا، نقش ارزشیابی در متوسطه برجسته‌تر می‌شود. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، متوسطه با آزمون‌های استاندارد، امتحانات نهایی و رقابت برای ورود به مراحل بعدی تحصیل گره خورده است. چنین فضایی، پیام‌های پنهان قدرتمندی به معلم و دانش‌آموز منتقل می‌کند: آنچه اهمیت دارد نمره است، نه الزاماً فهم عمیق یا رشد مهارت. در نتیجه، معلمان ممکن است به سمت روش‌های تدریس آزمون‌محور، تمرین‌های تکراری و تأکید بر حافظه سوق داده شوند؛ رویکردی که اگرچه ممکن است در



کوتاه مدت به بهبود نمرات کمک کند، اما در بلندمدت انگیزش درونی، کنجکاوی و خودتنظیمی دانش آموزان را تضعیف می کند. از سوی دیگر، ارزشیابی های پرتنش می تواند اضطراب امتحان را افزایش داده و مدیریت کلاس را دشوارتر سازد؛ زیرا دانش آموزان مضطرب یا بی انگیزه، مشارکت کمتری نشان می دهند و رفتارهای چالش برانگیز بیشتری بروز می دهند. مسئله دیگر، ویژگی های رشدی و روان شناختی نوجوانی است. نوجوانان در این دوره با پرسش های هویتی، حساسیت نسبت به داوری دیگران، نیاز به استقلال، و نوسان های هیجانی روبه رو هستند. این ویژگی ها در کلاس درس به صورت شکل های متنوعی از تعامل ظاهر می شود: مقاومت در برابر اقتدار، تمایل به دیده شدن در گروه همسالان، حساسیت به عدالت و احترام، و واکنش های هیجانی نسبت به بازخورد معلم. بنابراین، معلم متوسطه علاوه بر دانش موضوعی، به مهارت های ارتباطی و تربیتی نیاز دارد تا بتواند کلاس را به محیطی امن، عادلانه و انگیزشی تبدیل کند. در نبود این مهارت ها یا در شرایطی که فشار کاری و سازمانی بالا است، احتمال تجربه تعارض، فرسودگی و کاهش کیفیت تدریس افزایش می یابد. (اکبری، ۱۳۹۱)

در سال های اخیر، تغییرات فناورانه و گسترش ابزارهای دیجیتال، ماهیت یاددهی و یادگیری را نیز دگرگون کرده است. ورود شبکه های اجتماعی، محتوای چندرسانه ای، سامانه های آموزشی و هوش مصنوعی، فرصت هایی برای غنی سازی یادگیری فراهم می کند، اما همزمان چالش های تازه ای نیز پیش می آورد. شکاف دیجیتال میان معلمان و دانش آموزان، نابرابری دسترسی، مسئله حواس پرتی و چندوظیفگی، و همچنین فشار برای تولید محتوای آنلاین یا ترکیبی، بار کاری معلم را افزایش می دهد. معلم متوسطه در چنین شرایطی نه تنها باید به «چه چیزی تدریس شود» بیندیشد، بلکه باید «چگونه تدریس شود» را نیز با توجه به ابزارها، رسانه ها و سواد دیجیتال دانش آموزان بازتعریف کند. اگر حمایت های زیرساختی و آموزش های حرفه ای کافی فراهم نباشد، فناوری به جای توانمندسازی، به منبع استرس و سردرگمی تبدیل می شود. (شریعتمداری، ۱۳۹۲). چالش های تدریس معلمان در متوسطه را نمی توان صرفاً به سطح کلاس درس محدود کرد. مدرسه به عنوان یک سازمان آموزشی، با ساختارهای اداری، فرهنگ سازمانی، سبک رهبری مدیر، و روابط میان ذی نفعان بر تجربه تدریس اثر می گذارد. در بسیاری از موارد، معلم با انتظارات متعارض روبه رو است: از یک سو انتظار می رود محتوا را کامل و دقیق پوشش دهد و دانش آموزان را برای آزمون ها آماده کند؛ از سوی دیگر از او خواسته می شود مهارت های زندگی، تفکر انتقادی، اخلاق و تربیت اجتماعی را نیز پرورش دهد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴).



همچنین والدین ممکن است رویکردهای متفاوتی نسبت به نظم، تکلیف، نمره و انضباط داشته باشند و این تفاوت‌ها می‌تواند تعامل معلم با خانواده‌ها را به چالشی جدی تبدیل کند. افزون بر این، سیاست‌های آموزشی و تغییرات مکرر دستورالعمل‌ها، گاه ثبات برنامه‌ریزی معلم را کاهش می‌دهد و احساس کنترل او بر کار را محدود می‌سازد. در سطح حرفه‌ای، تدریس در متوسطه نیازمند ترکیبی از شایستگی‌های گوناگون است: دانش محتوایی، دانش تربیتی، دانش برنامه درسی، دانش ارزشیابی، مهارت‌های مدیریت کلاس، و حساسیت فرهنگی و اخلاق حرفه‌ای. هر یک از این مؤلفه‌ها اگر دچار ضعف یا ناکافی باشد، می‌تواند به دشواری‌های قابل توجه در کلاس منجر شود. برای نمونه، حتی معلمی با دانش موضوعی قوی ممکن است در صورت ضعف در طراحی فعالیت‌های یادگیری یا در صورت ناتوانی در مدیریت تعاملات کلاس، نتواند یادگیری مؤثر ایجاد کند. از سوی دیگر، معلمانی که از نظر تربیتی توانمند هستند اما از حمایت سازمانی کافی برخوردار نیستند، ممکن است در طول زمان فرسوده شوند و کیفیت تدریس آنها کاهش یابد. بنابراین، چالش‌های تدریس را باید به مثابه پدیده‌ای چندعاملی و چندسطحی در نظر گرفت که در آن عوامل فردی، کلاسی، سازمانی و سیاستی با هم کنش متقابل دارند. (گنجی، ۱۳۹۶) با توجه به اهمیت یادگیری در متوسطه برای شکل‌گیری سرمایه انسانی و اجتماعی، بررسی چالش‌های تدریس معلمان در این مقطع، هم از منظر علمی و هم از منظر سیاست‌گذاری آموزشی ضروری است. واکاوی این چالش‌ها می‌تواند به شناسایی نقاط فشار اصلی بر معلمان کمک کند و مسیرهایی برای اصلاح برنامه درسی، بهبود نظام ارزشیابی، ارتقای آموزش ضمن خدمت و طراحی حمایت‌های روان‌شناختی و سازمانی فراهم سازد. همچنین چنین پژوهشی می‌تواند به افزایش آگاهی مدیران و تصمیم‌گیران از واقعیت‌های کلاس درس متوسطه منجر شود؛ واقعیت‌هایی که گاه در اسناد رسمی و برنامه‌های کلان کمتر دیده می‌شوند. در نهایت، بهبود شرایط تدریس معلمان متوسطه، بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، کاهش ترک تحصیل، ارتقای سلامت روان مدرسه و افزایش عدالت آموزشی را تسهیل می‌کند (ساعتچی، ۱۳۹۰).

از این رو، پژوهش حاضر با تمرکز بر ادبیات علمی موجود، تلاش می‌کند مهم‌ترین چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه را استخراج، طبقه‌بندی و تبیین کند. رویکرد مروری این مطالعه، امکان نگاه جامع به عوامل مؤثر را فراهم می‌سازد و با ارائه یک چارچوب مفهومی از چالش‌ها، می‌تواند مبنای پژوهش‌های بعدی از نوع پیمایشی، کیفی میدانی یا مداخله‌ای باشد. (کرمی، ۱۳۹۵)

۲. مبانی نظری

تدریس در مقطع متوسطه پدیده‌ای چندبعدی است که در آن عناصر فردی، آموزشی، سازمانی و اجتماعی به صورت همزمان بر کیفیت یاددهی و یادگیری اثر می‌گذارند. معلم در این مقطع تنها انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه تسهیل‌گر یادگیری، تنظیم‌کننده روابط اجتماعی کلاس، هدایت‌کننده رشد شناختی و هیجانی دانش‌آموزان، و در بسیاری از موارد واسطه میان سیاست‌های آموزشی و واقعیت‌های مدرسه است. از این‌رو، هرگونه بحث درباره چالش‌های تدریس در متوسطه باید بر بستری نظری استوار باشد که بتواند این پیچیدگی را توضیح دهد. مبانی نظری این موضوع را می‌توان در چند محور اصلی صورت‌بندی کرد: ماهیت تدریس مؤثر، ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان متوسطه، انگیزش و یادگیری، مدیریت کلاس، فرسودگی شغلی معلمان، برنامه درسی و ارزشیابی، و نیز نقش ساختار و فرهنگ سازمانی مدرسه. نخستین محور، مفهوم تدریس مؤثر است. در ادبیات علوم تربیتی، تدریس مؤثر صرفاً به معنای انتقال موفق محتوای درسی نیست، بلکه فرآیندی هدفمند، تعاملی و مبتنی بر طراحی است که در آن معلم شرایطی را فراهم می‌کند تا دانش‌آموز بتواند یادگیری معنادار، پایدار و قابل انتقال را تجربه کند. تدریس اثربخش مستلزم برخورداری معلم از دانش محتوایی، دانش تربیتی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی ارزشیابی و قدرت انطباق با تفاوت‌های فردی است. بر این اساس، تدریس نه یک عمل خطی و ساده، بلکه فعالیتی تصمیم‌محور و موقعیت‌مند است؛ زیرا معلم باید به‌طور مداوم میان اهداف برنامه درسی، نیازهای دانش‌آموزان، محدودیت‌های زمان و منابع، و الزامات مدرسه تعادل ایجاد کند. همین ویژگی موقعیت‌مند بودن تدریس سبب می‌شود که چالش‌های آن نیز متنوع و وابسته به زمینه باشند. در تبیین کیفیت تدریس، نظریه‌های شناختی و سازنده‌گرایانه جایگاه مهمی دارند. دیدگاه شناختی بر فرایندهای ذهنی یادگیرنده مانند توجه، ادراک، حافظه، سازمان‌دهی اطلاعات و حل مسئله تأکید می‌کند. از این منظر، تدریس زمانی مؤثر است که معلم بتواند ساختار مطالب را متناسب با سطح رشد شناختی دانش‌آموز تنظیم کند، پیوند میان دانش پیشین و محتوای جدید را برقرار سازد، و فرصت‌هایی برای پردازش عمیق اطلاعات فراهم آورد. در مقابل، دیدگاه سازنده‌گرایی یادگیری را فرایندی فعال، اجتماعی و مبتنی بر معناسازی فردی می‌داند. بر اساس این نگاه، دانش‌آموز صرفاً دریافت‌کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه در تعامل با محتوا، معلم و همسالان، دانش را می‌سازد. از این‌رو، نقش معلم از انتقال‌دهنده صرف به طراح موقعیت‌های یادگیری، پرسش‌گر، راهنما و بازخورددهنده تغییر می‌کند (گنجی، ۱۳۹۶).



این تحول در نقش، اگرچه افق‌های تازه‌ای برای تدریس می‌گشاید، اما مسئولیت‌های حرفه‌ای معلم را نیز افزایش می‌دهد. ویژگی‌های تحولی نوجوانان، دومین رکن مهم در مبانی نظری این موضوع است. دانش‌آموزان مقطع متوسطه در مرحله‌ای از رشد قرار دارند که با تغییرات سریع زیستی، هیجانی، اجتماعی و شناختی همراه است. از نظر شناختی، آنان به تدریج توانایی تفکر انتزاعی، فرضیه‌پردازی، استدلال قیاسی و درک روابط پیچیده را به دست می‌آورند. این تحول، فرصت مناسبی برای آموزش مفاهیم نظری، تقویت تفکر انتقادی و پرورش مهارت‌های تحلیل فراهم می‌سازد. اما در کنار آن، حساسیت هیجانی، نیاز به استقلال، تأثیرپذیری از گروه همسالان و جست‌وجوی هویت نیز در این دوره برجسته می‌شود. این ویژگی‌ها می‌توانند هم به‌عنوان ظرفیت و هم به‌عنوان چالش در کلاس درس ظاهر شوند. برای مثال، میل به استقلال می‌تواند زمینه‌ساز مشارکت فعال و مسئولیت‌پذیری باشد، اما اگر به درستی هدایت نشود، ممکن است به مقاومت در برابر اقتدار معلم یا کاهش تبعیت از قوانین کلاس بینجامد. از منظر روان‌شناسی تربیتی، انگیزش یکی از بنیادی‌ترین متغیرهای مؤثر بر تدریس و یادگیری است. انگیزش تعیین می‌کند که دانش‌آموز تا چه اندازه برای یادگیری تلاش کند، در برابر دشواری‌ها پایداری نشان دهد، و چگونه موفقیت یا شکست خود را تفسیر کند. نظریه‌های مختلفی برای تبیین انگیزش وجود دارد، از جمله نظریه خودتعیین‌گری، نظریه انتظار-ارزش و نظریه اسناد. در چارچوب خودتعیین‌گری، سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و تعلق در شکل‌گیری انگیزش درونی اهمیت دارند. اگر فضای کلاس این نیازها را تقویت کند، احتمال مشارکت فعال و یادگیری عمیق افزایش می‌یابد. برعکس، کنترل افراطی، بازخورد تحقیرآمیز یا بی‌توجهی به روابط انسانی می‌تواند انگیزش را تضعیف کند. از منظر نظریه انتظار-ارزش نیز دانش‌آموز زمانی در یادگیری سرمایه‌گذاری می‌کند که هم به توانایی خود برای موفقیت باور داشته باشد و هم فعالیت یادگیری را با ارزش بداند. بنابراین، کیفیت تدریس معلم در شکل‌دهی به این ادراک‌ها نقش تعیین‌کننده دارد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۴).

در پیوند با انگیزش، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی نیز اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. خودکارآمدی به باور فرد درباره توانایی خود برای انجام موفق یک تکلیف اشاره دارد. در کلاس درس، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، معمولاً در برابر مشکلات پایداترند، از راهبردهای یادگیری مؤثرتر استفاده می‌کنند و شکست را کمتر به ناتوانی ذاتی نسبت می‌دهند. اما خودکارآمدی تنها ویژگی دانش‌آموز نیست؛ معلمان نیز از خودکارآمدی تدریس برخوردارند یا از آن محروم می‌شوند. خودکارآمدی تدریس به باور معلم نسبت به توانایی‌اش در مدیریت کلاس، ایجاد مشارکت، تبیین مفاهیم و



کمک به یادگیری دانش‌آموزان اشاره دارد. وقتی معلم احساس کند با وجود تلاش فراوان، توان اثرگذاری او محدود است، زمینه برای فشار روانی، ناامیدی و کاهش خلاقیت آموزشی فراهم می‌شود. از این جهت، چالش‌های تدریس را می‌توان در پیوند با سطح خودکارآمدی معلمان نیز تحلیل کرد. مدیریت کلاس یکی دیگر از ستون‌های نظری این موضوع است. کلاس درس متوسطه محیطی پویا و گاه پیش‌بینی‌ناپذیر است که در آن روابط قدرت، هیجان، هویت و عملکرد تحصیلی به یکدیگر گره می‌خورند. مدیریت کلاس صرفاً به معنای کنترل رفتارهای نامطلوب نیست، بلکه شامل سازمان‌دهی فضا، زمان، فعالیت‌ها، قواعد تعامل، توجه به عدالت، برقراری ارتباط مثبت و ایجاد اقلیم یادگیری ایمن است. در رویکردهای نوین، مدیریت کلاس مؤثر بر پیشگیری استوار است نه صرفاً مداخله پس از بروز مشکل. یعنی معلم با طراحی روشن فعالیت‌ها، تعیین انتظارات شفاف، تعامل محترمانه و بازخورد سازنده، احتمال بروز بی‌نظمی و تعارض را کاهش می‌دهد. با این حال، در مقطع متوسطه به دلیل ویژگی‌های نوجوانی، تنوع فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان، و فشارهای درسی، مدیریت کلاس ممکن است به یکی از دشوارترین ابعاد کار معلم تبدیل شود. چالش‌های رفتاری دانش‌آموزان در کلاس متوسطه را نیز باید در چارچوب نظری یادگیری اجتماعی و تعاملات کلاسی فهمید. رفتارهای دانش‌آموزان نه فقط محصول ویژگی‌های فردی، بلکه نتیجه تعامل با قواعد مدرسه، رابطه با معلم، الگوهای همسالان و تجربه‌های پیشین موفقیت یا شکست هستند. اگر دانش‌آموز احساس بی‌عدالتی، بی‌توجهی یا ناتوانی مزمن کند، احتمال کناره‌گیری تحصیلی، بی‌انضباطی یا مقاومت افزایش می‌یابد. در مقابل، وقتی معلم بتواند پیوندی مبتنی بر احترام و حمایت ایجاد کند، بسیاری از رفتارهای چالش‌زا کاهش می‌یابد. از این منظر، کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز یکی از عناصر کلیدی در فهم موفقیت یا دشواری تدریس است. در کنار دانش‌آموز و کلاس، ویژگی‌های حرفه‌ای و روان‌شناختی معلم نیز در مبانی نظری جایگاه مرکزی دارند. تدریس حرفه‌ای با فشارهای متعددی همراه است: مسئولیت یادگیری دانش‌آموزان، ارزیابی مستمر، پاسخگویی به مدیر و خانواده، مدیریت مسائل انضباطی، و سازگاری با تغییرات برنامه درسی و فناوری. انباشت این فشارها، به‌ویژه در شرایطی که حمایت کافی وجود نداشته باشد، می‌تواند به فرسودگی شغلی بینجامد. فرسودگی شغلی معمولاً با سه مؤلفه شناخته می‌شود: خستگی هیجانی، مسخ شخصیت یا فاصله‌گیری عاطفی، و احساس کاهش موفقیت فردی. در حرفه معلمی، فرسودگی نه تنها سلامت روان معلم را تهدید می‌کند، بلکه بر کیفیت رابطه با دانش‌آموزان، انعطاف‌پذیری آموزشی و حتی استمرار خدمت اثر می‌گذارد (اکبری، ۱۳۹۱).



بنابراین، تحلیل چالش‌های تدریس بدون توجه به فرسودگی و فشار روانی حرفه‌ای ناقص خواهد بود. از منظر سازمانی، مدرسه صرفاً محل اجرای برنامه درسی نیست، بلکه یک نظام اجتماعی رسمی با نقش‌ها، هنجارها، روابط و ساختارهای قدرت است. نظریه‌های مدیریت آموزشی نشان می‌دهند که کیفیت رهبری مدرسه، سبک ارتباطی مدیر، فرصت‌های مشارکت حرفه‌ای، و فرهنگ همکاری میان معلمان می‌تواند تجربه تدریس را تسهیل یا تضعیف کند. در مدارس که جو سازمانی حمایتی دارند، معلمان معمولاً احساس تعلق، امنیت و کارآمدی بیشتری تجربه می‌کنند. در مقابل، جوهای آمرانه، مبهم یا بی‌ثبات می‌توانند فشار نقش و تعارض حرفه‌ای را افزایش دهند. برای معلم متوسطه، حمایت سازمانی به معنای دسترسی به منابع، امکان تبادل تجربه، بازخورد حرفه‌ای و اعتماد در تصمیم‌گیری آموزشی است. نبود این مؤلفه‌ها، چالش‌های کلاس را سنگین‌تر می‌کند. برنامه درسی و نحوه سازمان‌دهی آن نیز از عوامل اصلی در شکل‌گیری دشواری‌های تدریس به شمار می‌آید. اگر برنامه درسی متراکم، فشرده و مبتنی بر پوشش حداکثری محتوا باشد، معلم ناگزیر می‌شود سرعت تدریس را بالا ببرد و فرصت تأمل، تمرین، گفت‌وگو و بازخورد را کاهش دهد. در این وضعیت، یادگیری به حفظ مطالب نزدیک می‌شود و کیفیت درک مفهومی افت می‌کند. از سوی دیگر، عدم تناسب میان اهداف برنامه درسی و امکانات واقعی مدرسه، شکافی میان انتظار و امکان ایجاد می‌کند. معلم در چنین شرایطی احساس می‌کند همواره در حال جبران عقب‌ماندگی است و کمتر می‌تواند به نیازهای واقعی کلاس پاسخ دهد. این مسئله در دروسی که ماهیت مفهومی یا مهارتی دارند، برجسته‌تر است. ارزشیابی آموزشی نیز در مبانی نظری این موضوع نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. ارزشیابی اگر فقط به سنجش پایانی و نمره‌محور محدود شود، نه تنها تصویری ناقص از یادگیری به دست می‌دهد، بلکه رفتار آموزشی معلم و سبک مطالعه دانش‌آموز را نیز شکل می‌دهد. در رویکردهای جدید، ارزشیابی بخشی از فرایند یادگیری تلقی می‌شود و باید بازخورددهنده، تکوینی و رشددهنده باشد. با این حال، در بسیاری از کلاس‌های متوسطه، فشار آزمون‌ها و اهمیت نتایج رسمی سبب می‌شود که ارزشیابی بیشتر کارکرد گزینشی پیدا کند تا کارکرد آموزشی. این غلبه منطق نمره می‌تواند معلم را به سمت تدریس امتحان‌محور سوق دهد و از تنوع روش‌های تدریس بکاهد. در نتیجه، یکی از مبانی نظری مهم برای فهم چالش‌های تدریس، رابطه میان نظام ارزشیابی و تصمیم‌های آموزشی معلم است. نقش فناوری در تدریس متوسطه نیز به یکی از مباحث نظری مهم تبدیل شده است (شعبانی، ۱۳۸۴).



در دیدگاه‌های جدید، فناوری می‌تواند ابزار تسهیل یادگیری فعال، فردی‌سازی آموزش، تنوع‌بخشی به منابع و گسترش فرصت‌های تعامل باشد. اما اثربخشی فناوری به خودی خود تضمین‌شده نیست؛ بلکه به سواد دیجیتال معلم، طراحی آموزشی مناسب، زیرساخت فنی و فرهنگ استفاده از ابزارها وابسته است. اگر فناوری بدون پشتیبانی حرفه‌ای یا بدون توجه به بافت مدرسه وارد شود، ممکن است به منبع آشفتگی، وابستگی سطحی به محتواهای آماده یا افزایش نابرابری آموزشی بدل شود. بنابراین، فهم چالش‌های تدریس در عصر جدید مستلزم توجه به رابطه میان معلم، فناوری و محیط یادگیری است. در جمع‌بندی مبانی نظری می‌توان گفت چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه حاصل برهم‌کنش چند سطح از عوامل هستند. در سطح فردی، ویژگی‌های دانش‌آموز، انگیزش، خودکارآمدی و رشد روانی اهمیت دارد. در سطح حرفه‌ای، دانش و مهارت معلم، مدیریت کلاس و تاب‌آوری شغلی مطرح است. در سطح آموزشی، برنامه درسی، ارزشیابی و روش‌های تدریس نقش ایفا می‌کنند. و در سطح سازمانی، فرهنگ مدرسه، رهبری آموزشی، منابع و سیاست‌ها تأثیرگذارند. چنین نگاهی نشان می‌دهد که چالش‌های تدریس را نباید به ضعف فردی معلم فروکاست، بلکه باید آنها را در شبکه‌ای از روابط و شرایط تحلیل کرد. بر این اساس، هرگونه راهکار برای بهبود تدریس در متوسطه نیز باید چندبعدی، واقع‌بینانه و مبتنی بر فهم جامع از زمینه باشد. (سیف، ۱۳۹۶)

۳. بیان مسئله

کلاس درس در مقطع متوسطه، شبکه‌ای پویا و پیچیده از تعاملات آموزشی، هیجانی و سازمانی است که در آن معلمان با چالش‌های متعددی در فرآیند یاددهی و یادگیری مواجه هستند. با وجود تدوین اسناد تحولی و برنامه‌های اصلاحی، واقعیت‌های روزمره کلاس‌های درس نشان می‌دهد که فرآیند تدریس همچنان با موانع ساختاری و رفتاری جدی روبه‌رو است. معلمان متوسطه به‌طور مداوم در معرض فشارهای ناشی از تقاضاهای متناقض قرار دارند؛ از یک سو ملزم به پوشش کامل حجم انبوه کتاب‌های درسی در بازه زمانی محدود هستند و از سوی دیگر باید تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را لحاظ کنند، انگیزش کاهش‌یافته آنان را بازیابی نمایند و نظم و انضباط کلاس را مدیریت کنند. این تعارض‌های ساختاری، تدریس را از یک فعالیت برنامه‌ریزی‌شده و آرام، به یک فرآیند تنش‌زا و فرساینده تبدیل می‌کند که نیازمند بررسی همه‌جانبه است. یکی از ابعاد برجسته این مسئله، ناهمگنی شدید کلاس‌های درس از نظر توانایی‌های شناختی، رفتاری و انگیزشی دانش‌آموزان است. در دوره متوسطه، تفاوت در سرعت یادگیری، سبک‌های پردازش اطلاعات و



پیش‌دانسته‌های درسی به اوج خود می‌رسد. دبیران اغلب ناگزیرند محتوای درسی واحدی را به دانش‌آموزانی ارائه دهند که برخی از آن‌ها مفاهیم پیش‌نیاز را به درستی فراگرفته‌اند و برخی دیگر نیازمند فعالیت‌های چالشی‌تر هستند. عدم انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی رسمی و کمبود ابزارهای آموزشی مناسب برای فردی‌سازی آموزش، سبب می‌شود معلم در ایجاد توازن میان این نیازهای متنوع ناتوان بماند. پیامد مستقیم این وضعیت، کناره‌گیری تحصیلی گروهی از دانش‌آموزان و بروز رفتارهای مخرب در کلاس است که تدریس را به‌طور جدی مختل می‌سازد. (خوی‌نژاد، ۱۳۹۲)

علاوه بر تفاوت‌های شناختی، ویژگی‌های روان‌شناختی و رشدی دوره نوجوانی نیز پیچیدگی مدیریت کلاس را مضاعف می‌کند. دانش‌آموزان متوسطه با چالش‌های هویتی، نوسانات خلقی و میل به استقلال‌طلبی مواجهند که این مسائل مستقیماً به فضای کلاس منتقل می‌شود. معلمان برای برقراری ارتباط مؤثر با این گروه از مخاطبان، علاوه بر تسلط علمی بر موضوع درس، نیازمند مهارت‌های ارتباطی پیشرفته، هوش هیجانی بالا و توانایی حل تعارض هستند. با این حال، بسیاری از معلمان در مواجهه با رفتارهای نافرمانی، بی‌انگیزگی مزمن و حواس‌پرتی‌های ناشی از ابزارهای دیجیتال، فاقد راهبردهای کارآمد بوده و به ابزارهای انضباطی سنتی یا شیوه‌های کنترلی مستقیم متوسل می‌شوند که خود می‌تواند تعارضات را تشدید کند. از سوی دیگر، ساختار نظام ارزشیابی و تأکید مفرط بر آزمون‌های تراکمی و کنکور، سایه سنگینی بر روش‌های تدریس افکنده است. این رویکرد گزینشی، معلمان را تحت فشار قرار می‌دهد تا به جای تمرکز بر فهم عمیق، تقویت تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله، به روش‌های سنتی، حافظه‌محور و تست‌زنی روی آورند. این الگوی تدریس امتحان‌محور نه تنها خلاقیت معلمان را محدود می‌کند، بلکه اضطراب امتحان را در میان دانش‌آموزان افزایش داده و انگیزش درونی آن‌ها را برای یادگیری نابود می‌سازد. در این بستر، معلمان احساس می‌کنند که استقلال حرفه‌ای و خلاقیت آموزشی آن‌ها قربانی آمارهای قبولی و انتظارات اداری شده است. (کریمی، ۱۳۹۵)

همچنین، چالش‌های سازمانی مانند تراکم بالای کلاس‌ها، فرسودگی تجهیزات کارگاهی و آزمایشگاهی، و کمبود دوره‌های توانمندسازی و آموزش‌های ضمن خدمت باکیفیت، معلمان را در موقعیت ضعف قرار می‌دهد. تغییرات مداوم در کتب درسی بدون آموزش‌های متناسب و به‌موقع برای معلمان، شکاف عمیقی میان برنامه درسی قصدشده و برنامه درسی اجراشده ایجاد می‌کند. در نتیجه، معلمان برای مواجهه با این حجم از تغییرات احساس تنهایی و خستگی ذهنی می‌کنند که این امر در درازمدت به کاهش کیفیت تدریس و افت انگیزه شغلی آنان منجر می‌شود. بنابراین، مسئله اصلی



پژوهش حاضر این است که چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه شامل چه ابعادی است و چگونه این عوامل در قالب یک ساختار مفهومی بر فرآیند یاددهی-یادگیری اثر می‌گذارند؟

۴. ضرورت پژوهش

پژوهش درباره چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه، از چند منظر نظری و کاربردی اهمیت و ضرورت حیاتی دارد. از بعد علمی، اگرچه پژوهش‌های متعددی به بررسی متغیرهای پراکنده مانند روش‌های تدریس، پیشرفت تحصیلی یا مدیریت کلاس پرداخته‌اند، اما جای خالی پژوهش‌های جامعی که بتوانند چالش‌های تدریس را به صورت یکپارچه و ساختاریافته واکاوی کنند، احساس می‌شود. این مطالعه با دسته‌بندی چالش‌ها در خوشه‌های مختلف، به توسعه ادبیات نظری در حوزه مدیریت آموزشی و روان‌شناسی تربیتی کمک می‌کند و تصویر روشن‌تری از موانع تدریس اثربخش ارائه می‌دهد. از جنبه کاربردی، معلمان به عنوان کارگزاران اصلی نظام تعلیم و تربیت، روزانه در خط مقدم آموزش با مشکلاتی مواجهند که بر سلامت روان و عملکرد حرفه‌ای آنان تأثیر مستقیم دارد. شناسایی دقیق این چالش‌ها به برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش امکان می‌دهد تا تصمیم‌گیری‌های خود را بر اساس واقعیت‌های ملموس کلاس درس بنا نهند. برای نمونه، آگاهی از چالش‌های مربوط به تراکم محتوای درسی می‌تواند به اصلاح حجم کتاب‌ها و متناسب‌سازی زمان آموزش کمک کند. همچنین، یافته‌های این پژوهش می‌تواند مسیر طراحی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان را تغییر داده و آن‌ها را به سمت مهارت‌های کاربردی مانند مدیریت رفتارهای نوجوانان، ارزشیابی‌های تکوینی و استفاده خلاقانه از فناوری سوق دهد. علاوه بر این، درک چالش‌های تدریس ارتباط مستقیمی با بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد. هنگامی که موانع تدریس معلم برطرف شود یا شیوه‌های مواجهه با آن‌ها بهبود یابد، جو عاطفی و آموزشی کلاس ارتقا یافته و فرصت‌های یادگیری برابر و اثربخش‌تری برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود. این امر به کاهش افت تحصیلی، افزایش اشتیاق به یادگیری و تقویت بهزیستی تحصیلی نوجوانان کمک می‌کند. از این رو، انجام این پژوهش گامی ضروری برای ارتقای بهره‌وری کل سیستم آموزشی و حرکت به سمت عدالت آموزشی به شمار می‌رود.

۵. اهداف پژوهش

۱. شناسایی و دسته‌بندی چالش‌های آموزشی و تربیتی معلمان مقطع متوسطه در حوزه مدیریت کلاس درس.
۲. واکاوی موانع مربوط به برنامه درسی و نظام ارزشیابی از دیدگاه معلمان متوسطه.
۳. بررسی چالش‌های ناشی از ویژگی‌های تحولی و انگیزشی دانش‌آموزان نوجوان در فرآیند یادگیری.
۴. تبیین موانع سازمانی، رفاهی و ساختاری مؤثر بر کیفیت تدریس دبیران مقطع متوسطه.

۶. سوالات پژوهش

۱. مهم‌ترین چالش‌های آموزشی و تربیتی معلمان مقطع متوسطه در زمینه مدیریت و هدایت کلاس درس چیست؟
۲. ساختار برنامه درسی و سیستم ارزشیابی فعلی چه موانع و چالش‌هایی را برای تدریس معلمان ایجاد می‌کند؟
۳. ویژگی‌های انگیزشی و رفتاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه چگونه فرآیند یاددهی معلمان را با چالش مواجه می‌سازد؟
۴. چالش‌های سازمانی، اداری و پشتیبانی مدارس متوسطه چه تأثیری بر کیفیت و اثربخشی تدریس دبیران دارد؟

۷. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش اجرا، مروری از نوع روایتی است. جامعه پژوهش شامل کلیه کتاب‌های علمی مرجع و مقالات معتبر چاپ‌شده در نشریات داخلی و بین‌المللی مرتبط با حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی، مدیریت کلاس، برنامه‌ریزی درسی و فرسودگی شغلی معلمان بود. فرآیند جست‌وجو با استفاده از کلیدواژه‌های تخصصی در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر انجام شد. پس از غربالگری اولیه بر اساس معیارهای ورود و خروج، متون مرتبط انتخاب، تحلیل محتوا و گزینش شدند تا چالش‌های تدریس معلمان استخراج و در قالب مقوله‌های اصلی طبقه‌بندی شوند.

۸. یافته‌های پژوهش

بررسی منابع نظری و پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه تدریس در مقطع متوسطه نشان می‌دهد که چالش‌های معلمان را نمی‌توان به یک عامل منفرد فروکاست، بلکه این چالش‌ها در شبکه‌ای از عوامل فردی، کلاسی، برنامه‌ای و سازمانی شکل می‌گیرند. در واقع، معلم متوسطه در وضعیتی قرار دارد که باید همزمان به انتظارات رسمی نظام آموزشی، نیازهای متنوع دانش‌آموزان، اقتضائات محتوای درسی، محدودیت‌های زمانی و مسائل رفتاری و هیجانی کلاس پاسخ دهد. حاصل این وضعیت، شکل‌گیری تجربه‌ای حرفه‌ای است که در آن تدریس، بیش از آنکه یک فعالیت صرفاً آموزشی باشد، به نوعی



مدیریت پیوسته پیچیدگی تبدیل می شود. یافته های این پژوهش نشان می دهد که مهم ترین چالش های تدریس معلمان در مقطع متوسطه را می توان در سه حوزه اصلی دسته بندی کرد:

- چالش های مربوط به دانش آموزان و فضای کلاس
- چالش های مربوط به برنامه درسی و فرآیند آموز
- چالش های مربوط به ساختار سازمانی و حرفه ای معلمان.

۱. چالش های مربوط به دانش آموزان و فضای کلاس

یکی از پررنگ ترین یافته ها، دشواری های ناشی از ویژگی های تحولی و رفتاری دانش آموزان در سنین متوسطه است. نوجوانی دوره ای است که در آن نوسانات هیجانی، حساسیت نسبت به قضاوت دیگران، میل به استقلال، و گرایش به همسالان شدت می گیرد. این ویژگی ها در کلاس درس به شکل هایی مانند کاهش تمرکز، مقاومت در برابر مقررات، بی میلی به مشارکت فعال، حساسیت به بازخورد، و گاه تعارض با معلم بروز می یابد. بسیاری از منابع مرور شده تأکید دارند که معلمان متوسطه در مقایسه با معلمان مقاطع پایین تر، بیشتر با رفتارهایی مواجه اند که مدیریت آن ها نیازمند ترکیبی از اقتدار حرفه ای، ارتباط اثربخش و فهم عمیق از روان شناسی نوجوان است. در عمل، زمانی که معلم ابزارهای لازم برای تعامل مؤثر با چنین رفتارهایی را در اختیار ندارد، بخش زیادی از انرژی کلاس صرف کنترل وضعیت می شود و کیفیت تدریس افت می کند. ناهمگنی دانش آموزان نیز از دیگر مضامین پرتکرار در ادبیات بود. در کلاس های متوسطه معمولاً دانش آموزانی با سطح توانایی، پیش زمینه خانوادگی، انگیزش تحصیلی و سبک یادگیری متفاوت در کنار یکدیگر قرار می گیرند. معلم باید در یک زمان محدود به گونه ای تدریس کند که هم دانش آموز ضعیف از فرآیند یادگیری عقب نماند و هم دانش آموز قوی دچار خستگی و دلزدگی نشود. این وضعیت به ویژه در کلاس های پرجمعیت، مسئله سازتر می شود. فشار حاصل از پاسخگویی به این تفاوت ها، اگر با ابزارهای حمایت گر مانند آموزش تفکیکی، ارزشیابی تکوینی و منابع مکمل همراه نباشد، به احساس ناتوانی حرفه ای در معلم منجر می شود. کاهش انگیزش تحصیلی دانش آموزان نیز در زمره مهم ترین چالش ها قرار دارد. بخش قابل توجهی از منابع مورد بررسی نشان می دهد که در مقطع متوسطه، به ویژه در سال های بالاتر، دانش آموزان نسبت به یادگیری عمیق فاصله می گیرند و بیشتر به کسب نمره، عبور از امتحان یا پاسخ به فشارهای بیرونی توجه می کنند (رایان و دسی، ۲۰۰۰).



در چنین شرایطی، معلم با دانش‌آموزانی روبه‌روست که به جای کنجکاوی و مشارکت، به حداقل‌گرایی تحصیلی گرایش دارند. این افت انگیزش، فرآیند تدریس را از درگیری فعال ذهنی به انتقال حداقلی محتوا تقلیل می‌دهد. همچنین نبود معنا در یادگیری، باعث افزایش بی‌تفاوتی، غیبت ذهنی یا حتی اختلال در نظم کلاس می‌شود. فضای عاطفی کلاس نیز یکی از عوامل اثرگذار در دشواری تدریس است. یافته‌ها نشان می‌دهد هرچه رابطه معلم و دانش‌آموز مبتنی بر اعتماد، احترام و حمایت باشد، احتمال بروز چالش‌های رفتاری و افت یادگیری کاهش می‌یابد. برعکس، در کلاس‌هایی که رابطه بر پایه ترس، تحقیر یا فاصله شدید شکل می‌گیرد، مقاومت، خاموشی عاطفی و افت مشارکت بیشتر مشاهده می‌شود. بنابراین، کیفیت تدریس تنها تابع مهارت علمی معلم نیست، بلکه به توانایی او در ساختن اقلیم عاطفی مثبت نیز وابسته است. این نتیجه نشان می‌دهد که چالش‌های تدریس بخشی جدایی‌ناپذیر از بافت ارتباطی کلاس هستند و صرفاً با ابزارهای انضباطی حل نمی‌شوند (ماسلاچ و لیتر، ۲۰۱۶).

۲. چالش‌های مربوط به برنامه درسی و فرآیند آموزش

دومین دسته یافته‌ها به ساختار برنامه درسی، محتوای آموزشی و منطق حاکم بر تدریس در متوسطه مربوط است. یکی از مهم‌ترین مسائل، تراکم بالای محتوای درسی است. بسیاری از معلمان در منابع بررسی‌شده گزارش کرده‌اند که حجم مطالب کتاب‌ها با زمان واقعی تدریس تناسب ندارد. این ناهماهنگی سبب می‌شود که معلم برای «تمام کردن کتاب» ناچار به سرعت بخشیدن به تدریس، حذف بحث و گفت‌وگو، کاهش تمرین و کم‌توجهی به تفاوت‌های فردی شود. در چنین وضعیتی، فرآیند یادگیری عمق خود را از دست می‌دهد و کلاس به فضایی برای انتقال فشرده اطلاعات بدل می‌شود. یافته دیگر، غلبه رویکرد امتحان‌محور بر تدریس است. در بسیاری از مدارس متوسطه، موفقیت آموزشی با نتایج آزمون‌ها سنجیده می‌شود و همین امر فشار شدیدی بر معلمان وارد می‌کند تا روش‌های تدریس خود را با منطق آزمون هماهنگ کنند. در نتیجه، تدریس مفهومی، پروژه‌محور، بحث‌محور یا خلاقانه به حاشیه رانده می‌شود و جای خود را به حفظیات، حل نمونه‌سؤال و تمرین‌های تکراری می‌دهد. این الگو، نه تنها ظرفیت‌های فکری دانش‌آموزان را محدود می‌کند، بلکه برای معلم نیز تجربه‌ای یکنواخت و فرساینده ایجاد می‌کند. به بیان دیگر، نظام ارزشیابی موجود در بسیاری از موارد، به جای آنکه پشتیبان یادگیری باشد، جهت تدریس را به سوی حداقل‌های سنجش‌پذیر سوق می‌دهد (پیانتا و همکاران، ۲۰۱۲).



ضعف در پیوند میان محتوا و زندگی واقعی دانش‌آموزان نیز از دیگر یافته‌های مهم است. برخی متون نشان می‌دهند که دانش‌آموزان متوسطه زمانی با یادگیری درگیر می‌شوند که بتوانند میان مفاهیم درسی و مسائل عینی زندگی خود ارتباط برقرار کنند. با این حال، برنامه‌های درسی رسمی در بسیاری موارد به اندازه کافی زمینه کاربردی و تجربه‌محور برای این پیوند فراهم نمی‌کنند. در نتیجه، معلم ناچار است میان زبان رسمی کتاب و دنیای واقعی دانش‌آموزان واسطه‌گری کند. این واسطه‌گری، اگرچه بخشی از هنر معلمی است، اما زمانی که به‌طور کامل بر دوش معلم گذاشته شود، به چالشی حرفه‌ای تبدیل می‌شود. از سوی دیگر، استفاده محدود از روش‌های فعال و فناوری‌های آموزشی مناسب نیز در ادبیات مرور شده برجسته است. بسیاری از معلمان به دلیل کمبود زمان، نبود تجهیزات کافی یا فقدان آموزش تخصصی، نمی‌توانند از روش‌هایی مانند یادگیری مشارکتی، کلاس معکوس، پروژه‌محوری و آموزش ترکیبی بهره ببرند. بنابراین، تدریس به الگوهای سنتی وابسته می‌ماند. این وابستگی به روش‌های یکسان، در کلاس‌های ناهمگن متوسطه ناکارآمدتر می‌شود و میزان درگیری شناختی و عاطفی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد (هاتی، ۲۰۰۹).

۳. چالش‌های مربوط به ساختار سازمانی و حرفه‌ای معلمان

سومین خوزه از یافته‌ها، به بافت سازمانی مدرسه و وضعیت حرفه‌ای معلمان مربوط می‌شود. یکی از اصلی‌ترین مسائل، فشار کاری و چندنقشی بودن معلم است. معلم متوسطه فقط تدریس نمی‌کند؛ او باید حضور و غیاب را کنترل کند، اوراق را تصحیح نماید، در جلسات شرکت کند، با والدین تعامل داشته باشد، گزارش‌های اداری تهیه کند و گاه مسئولیت‌های فوق‌برنامه نیز بر عهده بگیرد. تراکم این وظایف، فرصت برنامه‌ریزی دقیق برای تدریس و بازاندیشی حرفه‌ای را محدود می‌کند. در نتیجه، معلم به جای آنکه انرژی خود را صرف طراحی یادگیری کند، بخش زیادی از توانش را در پاسخگویی به تقاضاهای اداری مصرف می‌کند. موضوع مهم دیگر، فرسودگی شغلی و خستگی هیجانی است (پورظهیر، ۱۳۹۷). یافته‌ها نشان می‌دهد که تکرار فشارها، احساس کمبود حمایت، و تجربه مداوم تعارض میان اهداف آموزشی و واقعیت مدرسه، در بسیاری از معلمان متوسطه به فرسودگی منجر می‌شود. معلمان فرسوده معمولاً صبر کمتری در کلاس دارند، خلاقیت آموزشی آن‌ها کاهش می‌یابد و نسبت به تغییرات یا نیازهای جدید مقاومت بیشتری نشان می‌دهند. این وضعیت به تدریج کیفیت تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهد و چرخه‌ای منفی ایجاد می‌کند: هرچه فشار بیشتر شود، کیفیت تدریس کاهش می‌یابد؛ و هرچه کیفیت کاهش یابد، تنش و نارضایتی بیشتر می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷).



یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که کیفیت رهبری آموزشی مدرسه نقش تعیین‌کننده‌ای در تجربه تدریس معلمان دارد. در مدرسی که مدیران رویکرد حمایتی، مشارکتی و یادگیرنده دارند، معلمان احساس اعتماد، امنیت و ارزشمندی بیشتری می‌کنند. در مقابل، در مدارس با جو آمرانه یا صرفاً بوروکراتیک، معلمان احساس می‌کنند نقش آن‌ها به اجرای دستورالعمل‌ها تقلیل یافته است. این احساس، استقلال حرفه‌ای را کاهش داده و انگیزش معلمان برای نوآوری در تدریس را تضعیف می‌کند. کمبود فرصت‌های توانمندسازی حرفه‌ای مؤثر نیز در بسیاری از متون گزارش شده است. اگرچه ممکن است دوره‌هایی برای آموزش ضمن خدمت برگزار شود، اما این دوره‌ها همیشه متناسب با مسائل واقعی کلاس درس متوسطه نیستند. در نتیجه، میان آموزش‌های رسمی معلمان و نیازهای واقعی آنان در مدیریت کلاس، ارزشیابی، فناوری آموزشی و مواجهه با نوجوانان فاصله ایجاد می‌شود. این شکاف باعث می‌شود که معلمان در برابر چالش‌های روزمره، بیش از آنکه بر دانش حرفه‌ای به‌روز تکیه کنند، از تجربه شخصی و راه‌حل‌های آزمون و خطا استفاده کنند (صافی، ۱۳۹۵).

جدول ۱. دسته‌بندی سه‌گانه چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه

پیامدهای اصلی	حوزه چالش	نمونه مسائل و مصادیق
کاهش درگیری یادگیری، افزایش تنش کلاسی، افت کیفیت تعامل معلم و دانش‌آموز	چالش‌های مربوط به دانش‌آموزان و فضای کلاس	افت انگیزش تحصیلی، بی‌نظمی، تفاوت‌های فردی، مقاومت در برابر مقررات، ضعف مشارکت
سطحی شدن یادگیری، کاهش خلاقیت تدریس، افزایش فشار برای اتمام محتوا	چالش‌های مربوط به برنامه درسی و فرآیند آموزش	تراکم محتوای درسی، محدودیت زمان، غلبه آزمون‌محوری، ضعف پیوند محتوا با زندگی واقعی، محدودیت روش‌های فعال
کاهش رضایت شغلی، افت خودکارآمدی حرفه‌ای، کاهش نوآوری و پایداری در تدریس	چالش‌های مربوط به ساختار سازمانی و حرفه‌ای معلمان	فشار اداری، چندنقشی بودن، فرسودگی شغلی، کمبود حمایت مدیریتی، ضعف آموزش ضمن خدمت

در یک جمع‌بندی کلی از یافته‌ها می‌توان گفت که چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه، حاصل برهم‌کنش عوامل چندگانه و درهم‌تنیده است. اگرچه در نگاه نخست ممکن است برخی دشواری‌ها به رفتار دانش‌آموز یا محدودیت‌های فردی معلم نسبت داده شود، اما بررسی نظام‌مند منابع نشان می‌دهد که ریشه‌های مسئله بسیار گسترده‌تر است. بسیاری از مشکلات کلاس درس از ساختار برنامه درسی، منطق ارزشیابی، شرایط سازمانی مدرسه و نوع



حمایت حرفه‌ای از معلمان تأثیر می‌پذیرد. بنابراین، هر تلاشی برای بهبود کیفیت تدریس در متوسطه باید نگاهی چندسطحی داشته باشد و به جای تمرکز صرف بر تغییر رفتار معلم، مجموعه‌ای از اصلاحات کلاسی، برنامه‌ای و سازمانی را به‌طور همزمان دنبال کند (اکبری، ۱۳۹۱).

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه و با بهره‌گیری از روش مروری انجام شد. جمع‌بندی یافته‌ها نشان داد که تدریس در این مقطع، فعالیتی چندوجهی و وابسته به شرایطی فراتر از توان فردی معلم است. معلمان متوسطه در بستر حرفه‌ای خود با طیفی از دشواری‌ها روبه‌رو هستند که از یک سو به ویژگی‌های تحولی و انگیزشی دانش‌آموزان، و از سوی دیگر به محدودیت‌های برنامه درسی، نظام ارزشیابی و ساختار سازمانی مدرسه مربوط می‌شود. این نتایج مؤید آن است که فهم مسئله تدریس در متوسطه، تنها از طریق نگاه تک‌عاملی ممکن نیست و باید آن را در چارچوبی سیستمی و چندسطحی تحلیل کرد. در حوزه دانش‌آموزی و کلاسی، یافته‌ها نشان داد که ناهمگنی یادگیرندگان، افت انگیزش، مسائل رفتاری و حساسیت‌های هیجانی نوجوانان، بخش مهمی از فشار تدریس را شکل می‌دهند. معلمان در چنین فضایی ناگزیرند افزون بر انتقال محتوا، نقش تنظیم‌کننده روابط، تسهیل‌گر انگیزش و مدیر موقعیت‌های پیش‌بینی‌ناپذیر را ایفا کنند. در صورت نبود آموزش‌های حرفه‌ای متناسب و حمایت روانی و سازمانی، این نقش چندگانه می‌تواند به خستگی هیجانی و کاهش کیفیت تدریس بینجامد. در سطح برنامه درسی، تراکم محتوا و غلبه رویکرد آزمون‌محور از مهم‌ترین موانع تدریس مؤثر شناخته شد. هنگامی که معلم ناچار است بیشتر انرژی خود را صرف پوشش سریع مطالب و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای امتحان کند، فرصت‌های یادگیری عمیق، گفت‌وگوی کلاسی، آموزش مهارت‌محور و توجه به تفاوت‌های فردی محدود می‌شود. بنابراین، یکی از پیام‌های اصلی این پژوهش آن است که اصلاح کیفیت تدریس بدون بازنگری در منطق برنامه درسی و ارزشیابی، دستاورد پایداری نخواهد داشت. در بعد سازمانی و حرفه‌ای نیز نتایج نشان داد که شرایط کاری معلمان، کیفیت رهبری مدرسه، میزان حمایت اداری و فرصت‌های توانمندسازی حرفه‌ای بر تجربه تدریس تأثیر مستقیم دارد. معلمی که با فشار اداری زیاد، منابع محدود، کلاس‌های پرجمعیت و فقدان پشتیبانی حرفه‌ای روبه‌روست، حتی با انگیزه فردی بالا نیز در بلندمدت با فرسودگی و کاهش اثربخشی مواجه خواهد شد (ابراهیمی قوام، ۱۳۹۰).



از این رو، بهبود تدریس در متوسطه نیازمند رویکردی است که معلمان را نه صرفاً مجریان برنامه، بلکه کنشگران حرفه‌ای نیازمند حمایت، اختیار و توسعه مستمر بدانند. در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که چالش‌های تدریس معلمان در مقطع متوسطه، بازتابی از تعامل پیچیده میان دانش‌آموز، معلم، برنامه درسی و مدرسه است. هر راهبرد اصلاحی که بخواهد اثربخش باشد، باید این تعامل را به رسمیت بشناسد و بر اصلاح همزمان چند سطح تمرکز کند. بازطراحی محتوای درسی، تقویت ارزشیابی‌های تکوینی، ارتقای مهارت‌های مدیریت کلاس و ارتباط با نوجوانان، کاهش بار اداری معلمان، و گسترش حمایت‌های حرفه‌ای و روان‌شناختی از جمله اقداماتی است که می‌تواند به بهبود کیفیت تدریس در متوسطه کمک کند. این پژوهش می‌تواند مبنایی نظری برای مطالعات میدانی آینده و طراحی مداخلات مدرسه‌محور در راستای ارتقای کیفیت آموزش متوسطه فراهم آورد (یعقوبی، ۱۳۹۷).

منابع

- ابراهیمی‌قوام، ص. (۱۳۹۰). روان‌شناسی عمومی. تهران: انتشارات سمت.
- اکبری، ح. (۱۳۹۱). مدیریت کلاس درس. تهران: انتشارات رشد.
- پارسا، م. (۱۳۹۱). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات بعثت.
- پورظهیر، ا. (۱۳۹۷). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات آگاه.
- حسینی، س. م. (۱۳۹۸). اصول و مبانی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات ویرایش.
- شعبانی، ح. (۱۳۹۳). مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روش‌ها و فنون تدریس. تهران: سمت.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۹۲). روان‌شناسی تربیتی. تهران: امیرکبیر.
- صافی، ا. (۱۳۹۵). سازمان و مدیریت آموزشی. تهران: رشد.
- سیف، ع. ا. (۱۳۹۶). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.
- عاشوری، م. (۱۳۹۴). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سمت.
- فتحی‌واجارگاه، ک. (۱۳۹۴). مبانی برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: سمت.
- کدیور، پ. (۱۳۹۳). روان‌شناسی یادگیری. تهران: سمت.
- کرمی، ن. (۱۳۹۵). ارزشیابی آموزشی. تهران: نشر مدرسه.

- گنجی، ح. (۱۳۹۶). روان شناسی عمومی. تهران: ساوالان.

- یعقوبی، ی. (۱۳۹۷). مدیریت رفتار در کلاس درس. تهران: رشد.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.
- Maslach, C., and Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). San Diego, CA: Academic Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., and Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Boston, MA: Springer.