

نقش آفرینی معلمان از طریق عدم تمرکز بر جهت‌گیری‌های بوروکراتیکی با محوریت دادن به توسعه حرفه‌ای معلمان

فاطمه مصلح چوکامی^۱

^۱ دانشجوی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش آموزگار مقطع ابتدایی

چکیده

معلمان مهم‌ترین عامل در بالا بردن کیفیت رشد دانش‌آموزان هستند؛ بنابراین توسعه حرفه‌ای آنان و شناخت موانعی که بر سر راه این رشد قرار دارد از اهمیت زیادی برخوردار است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی جهت‌گیری بوروکراتیک به عنوان یک مانع توسعه حرفه‌ای معلمان انجام شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با بهره‌مندی از روش پدیدارشناسی و همچنین روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است که طبق آن ابتدا به توصیف مطالب از کتب مختلف پرداخته و سعی در بررسی و تحلیل آن‌ها به عمل آمده است. و همچنین روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند از نوع ملاک‌محور بوده و تعداد ۲۱ نفر از معلمان در پژوهش شرکت کردند. روش گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و روش تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده، روش تحلیل مضمون بود. ناظر بر یافته‌های پژوهش می‌توان چنین عنوان کرد که بوروکراسی آموزشی در ایران در تقابل با توسعه حرفه‌ای معلمان قرار دارد. به طوری که بوروکراسی آموزشی از طریق مؤلفه‌های معیارهای قبولی دانش‌آموزان، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوشته شرایطی را پدید آورده است که موجب منفعل نمودن معلمان شده است و این امر موجب کاهش اثربخشی در نظام آموزشی است و همچنین آمادگی معلم برای آینده، که از طریق رشد حرفه‌ای او و رشد حرفه‌ای از طریق ویژگی‌ها و استانداردهای آن حاصل می‌شود، با توجه به مناسبات بوروکراسی آموزشی موجود کاسته می‌شود.

واژه‌های کلیدی: بوروکراسی، توسعه حرفه‌ای، توسعه حرفه‌ای معلمان، تدریس حرفه‌ای

مقدمه و بیان مسئله

اهمیت روزافزون تعلیم و تربیت به جایی رسیده است که امروزه از آن به مثابه یکی از پیچیده‌ترین و حساس‌ترین فعالیت‌های کنونی جهان یاد می‌شود و تلاش‌های متولیان جامعه و آموزش را در این حوزه بیش از پیش به خود معطوف کرده است (محمدی پویا و همکاران، ۱۴۰۰). چرا که بدون شک بقای هر جامعه در گرو آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت) است. نهاد آموزش و پرورش در هر معنا و مفهومی که بکار رود، می‌تواند وسیله لازمی باشد جهت پیشرفت هر تحول در یک جامعه و بخصوص تحولی که در شئون مختلف اجتماعی بکار رفته و سیاست زندگی جمعی را استحکام می‌بخشد. در عین حال برخی از متخصصان بقای جامعه را در گرو عملکرد نظام‌های آموزشی به‌ویژه آموزش رسمی و عمومی می‌دانند و بر این باورند که نظام‌های تربیتی نقش بسزایی در دستیابی حکومت‌ها به تربیت و پرورش افراد همخوان با اهداف و فلسفه‌های آنان دارد (محمدی پویا، ۱۳۹۶). از این روست که تعلیم و تربیت می‌تواند در قالب مفهوم یک نیاز و لازمه‌ی بقای هر جامعه‌ای قلمداد شود. آموزش و پرورش می‌تواند در ایجاد و شکل‌گیری بنیان‌های اولیه ساختاری شخصیتی و هویت‌یابی جوانان و احصا و ارتقای توانایی‌ها و مهارت‌یابی او برای آغاز مسیر سازندگی زندگی خود موثر باشد (واله، ۱۳۹۹). بنابراین هر جامعه‌ای برای پیشرفت و بهبود زندگی افرادش به پرورش انسان‌هایی با شخصیت مستقل، توانا، خلاق و آموزش‌های کاربردی نیاز دارد. دوره تحصیلی می‌تواند بهترین زمان برای پرورش و آماده کردن فکر و ذهن انسان‌های یک جامعه باشد. به نحوی که خمیرمایه شخصیتی آن‌ها به تدریج و به نرمی از عواطف و احساسات به سوی قالب‌بندی عقل مدار هدایت شود. چگونگی آموزش در این مرحله بسیار حساس است (واله، ۱۳۹۹). معلمان یکی از اصلی‌ترین عناصر این مهم به شمار می‌روند. توجه روزافزون به جایگاه معلم حاصل نقش بی‌بدیل او در عرصه آموزش است و متفکران در طول تاریخ هیچگاه نتوانسته‌اند از نقش معلم به راحتی بگذرند و در نظریات خود از جایگاه مهم معلم همواره سخن به میان آورده‌اند. به عبارتی این حساسیت نشان می‌دهد صاحب‌نظران و متخصصان بر این باورند که در آرمان‌های متصور برای نظام‌های تعلیم و تربیت در قرن بیست و یکم، معلم به‌عنوان تکیه‌گاه هر تغییر و تحولی است (واحدی و همکاران، ۱۳۹۷). در حالی که سرانجام همه اصلاحات آموزشی باید رشد دانش آموز باشد، سرآغاز آن، اگر بخواهیم به موفقیت منجر شود، شناخت اهمیت معلم در این رشد است (هارول، ۲۰۰۳). مهم‌ترین دارایی یک سیستم آموزشی نیروی آموزش آن است. معلم، کارگزار و عامل اصلی آموزش به شمار می‌آید و اهداف نظام آموزشی در نهایت توسط وی محقق می‌شود و به منصفه ظهور می‌رسد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). تعامل مستقیم معلم با دانش آموز نیز اهمیت وی را در صف مقدم نظام آموزش و پرورش دوجندان می‌کند (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). پژوهش‌های فراوانی مهم‌ترین عامل در بالندگی دانش آموزان را مهارت معلم و کیفیت تدریس دانسته‌اند. مهارت معلم واریانس بیشتری را در پیشرفت دانش آموزان نسبت به متغیرهای دیگر تبیین می‌کند (فرگوسن، ۱۹۹۱؛ AITS، ۲۰۱۱). به سخن دیگر آنچه معلمان می‌دانند، انجام می‌دهند و انتظار دارند، بر طبیعت و اندازه‌ی یادگیری دانش آموزان تأثیر مهمی دارد (ACE، ۲۰۰۳). از این رو کفایت و کارایی نظام آموزشی مستلزم توجه و تمرکز بیشتر بر کفایت و کارایی معلم است. برونر (۱۹۷۷) اهمیت نقش معلم را این گونه خاطرنشان می‌کند که یک برنامه درسی بیش از آن که برای دانش آموزان طراحی شده باشد، باید برای معلمان طراحی شود؛ اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییردهد، تعادل آن‌ها را بر هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، قطعاً هیچ گونه تأثیری بر دانش آموزان نخواهد داشت (مرادی، ۱۳۹۵). ما نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم دانش آموزان تغییر کنند در حالی که معلمان همان کاری را که همیشه انجام می‌دادند همچنان انجام

^۱Harwell^۲Ferguson^۳Australian Institute for Teaching and School Leadership^۴Australian College of Educators

دهند. حال با قرار دادن معلم در کانون فرآیند تحول آموزشی پرسش قابل طرح این است که این تحول باید از چه منظری باشد تا کفایت و کارایی معلم تضمین گردد؟ پاسخ این است؛ کسب تخصص و رشد حرفه ای معلم (هارول، ۲۰۰۳). رشد حرفه ای فرآیندی پیوسته از رشد معلم و عمل تدریس او است که دانش، مهارت، نگرش و باورهای وی را رشد می‌دهد. معلمان رشد یافته، دانش آموزان رشد یافته می‌سازند. در مقابل این رویکرد، رویکرد بوروکراسی آموزشی قرار دارد که بر نقش بوروکراسی آموزشی (قوانین و مقررات، آیین نامه های آموزشی و اجرایی یا ساختار آموزشی) در تحقق اثربخشی آموزشی تأکید می‌کند. مطابق با این رویکرد، اگرچه معلمان به عنوان کارگزاران آموزشی در اثربخشی آموزشی نقش مهمی بر عهده دارند، ولی این بوروکراسی آموزشی است که مشخص می‌نماید که کارگزاران آموزشی چگونه عمل کنند. به بیان دیگر، سیاست‌ها، خط مشی ها و قوانین و مقررات هیچ کدام در کنترل معلمان و مدیران نیست (واعظی و همکاران، ۱۳۸۸). در نتیجه می‌توان گفت که معلمان کارگزاران آموزشی هستند که در چارچوب بوروکراسی آموزشی در راستای اثربخشی آموزشی فعالیت می‌کنند. پس با این مقدمه، اگر هدف تحول آموزشی رشد دانش آموز از طریق تغییر در عمل تدریس است و اگر تغییر در عمل تدریس از رشد حرفه ای باکیفیت نتیجه می‌شود و در عین حال مناسباتی بین بوروکراسی آموزشی و تجربه آموزشی معلمان وجود دارد، سؤال اساسی این است که با توجه به مناسبات موجود شاخص و ویژگی های تدریس حرفه ای باکیفیت چیست؟ و این مناسبات، چه نقشی را در کاهش اثربخشی آموزشی ایفا می‌کند؟ از این رو در ادامه استانداردهای رشد حرفه می‌پردازیم.

سوالات

- الف) با توجه به مناسبات بوروکراسی آموزشی موجود، شاخص و ویژگی های تدریس حرفه ای باکیفیت چیست؟
 ب) مناسبات بوروکراسی آموزشی چه نقشی در کاهش اثربخشی آموزشی ایفا می‌کند؟

چارچوب نظری

بوروکراسی: در ادبیات موجود معانی بسیاری برای اصطلاح بوروکراسی در نظر گرفته شده است. در واقع بسیاری بر تکرر معانی بوروکراسی و حتی نوعی آشفتگی مفهومی پیرامون آن اشاره کرده‌اند (آلبرو، ۱۳۵۳؛ بلاو، ۱۳۶۹؛ کامنکا، ۱۳۸۰؛ فرازمنده، ۲۰۱۰؛ پالومبو، ۲۰۰۴؛ مان، ۱۹۹۳؛ ازلاک، ۲۰۰۵). به نظام سازمانی که برای اجرای وظایف اداری خاص طراحی شده و بر تخصص آیین نامه ها و قوانین و مقررات تأکید می‌ورزد، بوروکراسی (دیوانسالاری) گویند (شارع پور، ۱۳۸۹). واژه بوروکراسی ترکیبی از دو واژه «بورو» به معنای اداره و میز تحریر و واژه «کراسی» به معنای حکومت کردن است. بنابراین بوروکراسی به معنای حکومت مقامات اداری است. این واژه نخست فقط در مورد مقامات اداری حکومت به کار برده می‌شد، اما به تدریج به سازمان‌های بزرگ به طور کلی اطلاق گردید. واژه بوروکراسی را اولین بار دوگورنی در سال ۱۷۴۵ مطرح نمود و از آن به عنوان بیماری جنون اداره نام برد و بالزاک نیز از آن به عنوان قدرت غول آسایی کوتوله ها یاد کرد (گیدنز، ۲۰۰۱، ترجمه صیوری، ۱۳۹۸). دوگورنی با طرح این مسأله در واقع اشاره به سیستمی داشت که در عین تقبل مسئولیت سرنوشت زندگی مردم در یک جامعه، کارگزاران آن در پیچ و تاب حاصل از مقررات، عنکبوت وار چنان در تارهای خود اسیر بودند که بدون آن که نسبت به احوال خود آگاه باشند، توان پاسخ گویی به هیچ مشکلی را نداشتند (پاشا، ۱۳۸۰، ۸۲). این برداشت از بوروکراسی پس از انقلاب فرانسه و در سده نوزدهم و بیستم رواج و اشاعه یافت به طوری که واژه بوروکراسی مترادف با مشکلات سازمان، ناکارایی، کاغذ بازی و اتلاف وقت در نظر گرفته شد و برای مدت ها به صورتی نکوهنده به کار می‌رفت. برخلاف دوگورنی و بالزاک گروهی بوروکراسی را مدل دقت، نظم و مدیریت در نظر می‌گیرند و آن را کارآمدترین شکل سازمانی می‌دانند که انسان تاکنون ابداع کرده است، زیرا در آن همه وظایف با قواعد و روش‌های دقیق تنظیم شده است و تحقق اهداف مستلزم پیروی از آیین نامه‌های آن است. این قوانین و آیین نامه‌ها بر اعمال کارکنان و کارمندان در داخل

سازمان حاکمند و سازمان را هدایت و امکان عمل خودسرانه را در داخل سازمان را محدود می‌کنند و مانع تغییر در سازمان می‌شوند (شاددل، ۱۳۸۵).

توسعه حرفه‌ای: توسعه حرفه‌ای را با یادگیری معلمان، یادگیری چگونگی یادگیری و تبدیل دانش به عمل در جهت رشد دانش آموزان مرتبط می‌داند (آوالس، ۲۰۱۱). از منظر گاسکی توسعه حرفه‌ای یعنی فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان تا بتوانند به بهبود یادگیری دانش‌آموزان کمک کنند (طاهری، ۱۳۹۲). لنگ توسعه حرفه‌ای را به‌عنوان فرآیند رشد مداوم ذهنی و تجربی معلمان قبل و در حین انجام وظیفه مورد توجه قرار داده است (بویوکیا و وز، ۲۰۱۳).

توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از: فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند (گاسکی، ۲۰۰۰). این تعریف دامنه وسیعی برای توسعه حرفه‌ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر می‌گیرد (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱).
تدریس حرفه‌ای: در تدریس حرفه‌ای فرد کار خود را به شیوه‌ای هنرمندانه و با خلاقیت تمام انجام می‌دهد که یقیناً چنین تدریسی اثربخش خواهد بود لذا تدریس حرفه‌ای لازمه یک تدریس اثربخش و در طول آن قرار دارد. در تدریس حرفه‌ای مدرس درصدد عمل به شرح وظایف محوله در امر تدریس است. تدریس حرفه‌ای با آخرین یافته‌های علمی و با متدهای جدید و با اشکال مختلف و متنوع به دانش آموز آموزش داده می‌شود که در این دانش‌آموز فعال تر از مدرس است که زمام امور را در دست دارد و مدرس فقط او را هدایت و راهنمایی می‌کند (Hosseini Panah, ۲۰۱۵). درواقع تدریس حرفه‌ای مجموعه مهارت‌هایی را شامل می‌شود که قبل، ضمن و پس از اجرای فرایند تدریس صورت می‌گیرد و امکان آموزش دانش-آموز را فراهم می‌نماید. به دانش‌آموز کمک می‌نماید تا براساس شرایط فراهم شده، سبک یادگیری خود و اهداف موردنظر به یادگیری نائل گردد (Raja, 2014). (Harland)

روش تحقیق

با توجه به هدف، پژوهش حاضر در چهارچوب رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی و توصیفی-تحلیلی قرار می‌گیرد. در پژوهش پدیدارشناسی، پژوهشگر سعی دارد که "پدیده‌ها را از طریق عمق تجربه‌های افراد از درون احوال و منویات و مرادات خود آنها فهم کند" (فراستخواه، ۱۳۹۶). در واقع پدیدارشناسی به معنای مطالعه تجربه زیسته یا جهان زندگی است که توسط یک فرد زیسته و تجربه می‌شود و اساساً به معنای جهان و یا واقعیتی جدای از انسان نیست (البرزی، ۱۴۰۰). از این‌رو در انتخاب نمونه و شرکت‌کنندگان در پژوهش‌های پدیدارشناسی می‌بایست به تجارب زیسته افراد مورد مطالعه توجه داشت. همچنین داده‌های این تحقیق، از روش کتابخانه‌ای و اسنادی و با استفاده از فیش برداری از کتب و مقالات گوناگون بهره گرفته است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه پژوهش شامل معلمان مشغول به تدریس و آموزش در دوره‌های مختلف تحصیلی استان گیلان است. لازم به ذکر است که جامعه معلمان در برگزیده دوره خاصی نبود و معلمان شرکت‌کننده از دوره‌های مختلف تحصیلی هستند. اطلاع‌رسان‌های

پژوهش با روش نمونه گیری هدفمند^۴ از نوع ملاک محور از بین معلمان استان انتخاب شدند. حجم نمونه مورد مطالعه بر اساس اصل اشباع نظری داده‌ها صورت گرفت. به‌طوری که پژوهشگر در حین مصاحبه با نفر ۱۸ دریافت که داده جدیدی به وی نمی‌رسد، اما جهت اطمینان فرایند جمع‌آوری و مصاحبه را تا نفر ۲۱ ادامه داد. لازم به ذکر است در راستای دستیابی به اطلاعات و داده‌های مناسب و معتبر معیار ورود و خروج به پژوهش تعیین شد. معیار ورود به پژوهش برای معلمان علاقه‌مندی به همکاری با پژوهشگر و معیار خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به شرکت در فرایند پژوهش در هر مرحله‌ای از مصاحبه بود. دستیابی به داده‌های پژوهش با مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته و با استفاده از دستگاه ضبط صوت میسر شد. در جدول ۱ اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی معلمان شرکت کننده در پژوهش

شماره شرکت کننده	جنسیت	جایگاه شغلی	سابقه کار (سال)	نوع مدرسه
۱	زن	مدیرآموزگار	۲۳	مختلط (چندپایه)
۲	زن	معلم ابتدایی	۱۵	مختلط (چندپایه)
۳	زن	دبیر	۱۱	دخترانه
۴	زن	معلم ابتدایی	۱۳	پسرانه
۵	زن	معلم ابتدایی	۴	دخترانه
۶	زن	دبیر	۶	دخترانه
۷	زن	معلم ابتدایی	۵	دخترانه
۸	زن	معلم ابتدایی	۱۰	مختلط
۹	مرد	دبیر	۸	پسرانه
۱۰	زن	معلم ابتدایی	۱۷	دخترانه
۱۱	مرد	معلم ابتدایی	۴	پسرانه
۱۲	زن	دبیر	۲۲	دخترانه
۱۳	زن	معلم ابتدایی	۶	مختلط (چندپایه)
۱۴	مرد	دبیر	۲۹	پسرانه
۱۵	زن	معلم ابتدایی	۱۶	پسرانه
۱۶	زن	معلم ابتدایی	۸	پسرانه
۱۷	زن	مدیرآموزگار	۱۹	مختلط
۱۸	زن	دبیر	۱۴	دخترانه
۱۹	زن	دبیر	۱۰	پسرانه
۲۰	مرد	معلم ابتدایی	۶	مختلط
۲۱	زن	معلم ابتدایی	۱۲	مختلط (چندپایه)

^۴purposive sampling

روش جمع‌آوری داده‌ها

مدت زمان مصاحبه بر اساس رغبت افراد و میزان داده‌های حاصل از مصاحبه با آن‌ها متغیر بود. به‌طوری که زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۵۵ دقیقه به طول انجامید. مصاحبه با هر اطلاع‌رسان ابتدا با سوالات کلی آغاز و به‌تدریج بر اساس تحلیل داده‌ها با طرح سوالات اکتشافی ادامه یافت. بدین صورت فرایند مصاحبه به شکل رفت و برگشت بین مصاحبه‌کننده و اطلاع‌رسان صورت گرفت. به‌طوری که با توجه به تسلط پژوهشگر مصاحبه‌کننده، در هر کجای فرایند مصاحبه نیاز به توضیحات بیشتر از سوی شرکت‌کننده بود، پژوهشگر ورود کرده و نظرات تکمیلی را از وی جویا می‌شد. بدین ترتیب سعی شد تا حد امکان لایه‌های پنهانی در نظرات مصاحبه‌شونده باقی نماند.

جهت تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شده است. معمولاً در تحلیل‌هایی از این جنس از الگوهای مختلفی بهره گرفته می‌شود. در طرح حاضر بر اساس الگوی مورد استفاده (صالح و همکاران، ۲۰۱۷)، مراحل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجو و گسترش مضمون‌ها، بررسی و بازبینی مضامین و شرح و توضیح مدنظر قرار گرفت. همچنین به‌طور جداگانه دست‌نوشته‌ها تحلیل شد. همچنین چند مورد از مصاحبه‌های پیاده‌سازی شده به‌همراه مفاهیم استخراج شده به اطلاع‌رسان‌های پژوهش بازگردانده شد تا اطمینان حاصل شود که پژوهشگران مفهوم و منظور آنان را به‌خوبی دریافت کرده و متن مورد تأیید آنان قرار گیرد. به‌منظور بررسی روایی از روش‌هایی مانند بررسی مداوم مصاحبه‌ها، اختصاص زمان مناسب و مطلوب، ارتباط یا درگیری طولانی‌مدت (به‌طوری که تمام مصاحبه‌ها از سوی پژوهشگر انجام شد و در هر مرحله متن مصاحبه پیاده‌سازی می‌شد و مصاحبه بعدی با آمادگی بیشتر انجام می‌شد). اعتبار و عینیت (صفایی موحد و عطاران، ۱۳۹۱)، عنوان می‌کند اعتبار و عینیت از ویژگی‌های داده‌های پژوهشی به شمار می‌رود. بدین معنی که چند پژوهشگر به‌طور تقریبی به نتایج مشابهی از دست‌نوشته‌ها و گزارش‌ها دست یابند. به باور وی ارتباط مناسب، درگیری و بررسی مداوم، دقت در تمامی مراحل پژوهش و روشن بودن روش پژوهش، داده‌ها را عینیت می‌بخشد (همان) که در پژوهش حاضر این موارد به‌طور جدی مدنظر قرار گرفته است. به‌طوری که دقت در مراحل پژوهش و روشن بودن روش پژوهش رعایت شده است. به عبارت دیگر به‌منظور ارزیابی قابلیت اعتماد یافته‌های پژوهش شاخص‌های باورپذیری^۲، قابلیت اطمینان^۳، تأییدپذیری^۴ و انتقال‌پذیری^۵ مدنظر قرار گرفت. شرکت در فرایند پژوهش برای شرکت‌کنندگان کاملاً اختیاری و بر اساس تمایل آنان برنامه‌ریزی شد. به‌طوری که قبل از شروع و یا حتی در فرایند پژوهش، اطلاع‌رسان‌ها این امکان را داشتند که از مطالعه به‌صورت اختیاری خارج شوند و از همکاری و یا ادامه مصاحبه امتناع کنند. لازم به ذکر است که به شرکت‌کنندگان پژوهش اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها محرمانه خواهد ماند و در اشاعه یافته‌های پژوهش اسامی آنان عنوان نخواهد شد و اطلاعات داده‌های حاصل تجربیات آنان تنها در مسیر پژوهش مورد استفاده و بهره‌برداری قرار خواهد گرفت. همچنین نحوه جمع‌آوری داده‌ها در این تحقیق کتابخانه‌ای با استفاده از فیش برداری هم می‌باشد. زیرا دلایل چگونگی و همچنین موارد ابهام و مجهولاتی که ذهن نگارنده را به خود مشغول داشته فقط از طریق کتاب و سند های موجود در این ارتباط مقدور بوده و تا جایی که امکان داشته باشد، مورد شفاف سازی قرار گرفته است.

^۲credibility^۳dependability^۴confirmability^۵transformability

یافته‌ها

هدف پژوهش، شاخص و ویژگی‌های تدریس حرفه‌ای باکیفیت با توجه به مناسبات بوروکراسی آموزشی موجود و نقش مناسبات بوروکراسی آموزشی در کاهش اثربخشی آموزشی، از دیدگاه معلمان استان گیلان به عنوان اصلی‌ترین عناصر آموزشی مدارس است. تحلیل داده‌های پژوهش منجر به شکل‌گیری ۲ مقوله اصلی و چندین مقوله فرعی گردید. لازم به ذکر است در معرفی مقوله‌های فرعی به منظور جلوگیری از افزایش حجم مقاله تنها به شواهد گفتاری یک یا دو اطلاع‌رسان پرداخته خواهد شد و در نهایت با توجه به اطلاعات به دست آمده به یک نتیجه‌گیری کلی از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان، در باب نظری پرداخته شد، که در پاسخ به سوال اول شرکت‌کنندگان معتقدند آمادگی معلم برای آینده، از طریق رشد حرفه‌ای او و رشد حرفه‌ای از طریق ویژگی‌ها و استانداردهای آن حاصل می‌شود. و همچنین در پاسخ به سوال دوم شرکت‌کنندگان معتقدند که بوروکراسی آموزشی در ایران از طریق مؤلفه‌های معیارهای قبولی دانش‌آموزان، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوشته در تقابل با تجربه آموزشی معلمان قرار دارد.

الف) با توجه به مناسبات بوروکراسی آموزشی موجود، شاخص و ویژگی‌های تدریس حرفه‌ای باکیفیت چیست؟ تحول اساسی و پایدار در هر جامعه در گرو متحول شدن نظام آموزشی آن جامعه است و محور اصلی تحول و توسعه نظام آموزشی، بهبود کیفیت کار معلم است. از این رو شاید اغراق آمیز نباشد اگر بگوییم شایستگی هر نظام به اندازه شایستگی معلمان آن است؛ یعنی اگر قرار باشد معلمان با موفقیت دانش‌آموزان را برای آینده آماده کنند، ابتدا لازم است خود برای آینده آماده شوند. آمادگی معلم برای آینده، از طریق رشد حرفه‌ای او و رشد حرفه‌ای از طریق ویژگی‌ها و استانداردهای آن حاصل می‌شود. مهرمحمدی (۱۳۹۲) وضع استاندارد در نگاه کیفی و غیر تجویزی را به عنوان راهنمای تربیت حرفه‌ای و ارزیابی از عملکرد معلمان، به رسمیت می‌شناسد. رشد حرفه‌ای و تدریس معطوف به استاندارد و سنجش این دو بر همان اساس کیفیت تدریس را تضمین خواهد کرد. به سخن دیگر تنظیم استانداردها باید با یک برنامه ارزشیابی از میزان و چگونگی اجرای استانداردها و همچنین فرآیندی برای اعتبار سنجی همراه کرد (RIPTS، ۲۰۰۷). استانداردهای آموزشی را می‌توان سیستم و سامانه‌ای در نظر گرفت که کار کنترل کیفی فعالیت‌ها و خدمات ارائه شده از سوی این نظام را بر عهده دارند. توجه به ابعاد مختلف تدریس در استانداردهای رشد حرفه‌ای معلم، تدریسی که هم برای پژوهش‌های علمی و نظریه‌ها و دانش برآمده از دانشگاه‌ها و هم برای تفکر و پژوهش معلم در بافت و موقعیت کلاس درس و عمل تدریس اهمیت قائل است، با الگوی ارائه شده از مهرمحمدی (۱۳۹۲) برای رشد حرفه‌ای معلمان همخوان است. وی سه رکن را برای مدل خود از رشد حرفه‌ای معلمان مطرح می‌کند: رکن اول که در آن معلم، بخشی از وظائف حرفه‌ای خود یا اهداف یادگیری را در چارچوب فنون و تکنیک‌های برگرفته از مطالعات علمی که عیناً قابل به کار بستن در کلاس درس هستند، سامان می‌دهد؛ رکن دوم که معلم موفق و اثربخش، بخشی از وظایف حرفه‌ای خود یا اهداف یادگیری را با تمسک به قدرت تعبیر، تفسیر و احیاناً تطبیق تکنیک‌های برگرفته از مطالعات علمی سامان می‌دهد؛ رکن سوم که معلم موفق و اثربخش، در جریان انجام تکالیف حرفه‌ای یا تعقیب اهداف یادگیری، ناگزیر از مشارکت فعال در خلق و تولید دانش حرفه‌ای است. همان‌طور که روشن است رکن اول نمایانگر عقلانیت فنی رکن دوم نمایانگر آمیزه‌ای از عقلانیت علمی و هنری و رکن سوم نمایانگر عقلانیت هنری تدریس است.

استانداردها ملاک‌هایی هستند که معلم باید به خوبی از آنها آگاهی داشته باشد. این آگاهی‌ها می‌تواند تنها در سطح دانش یا در سطح عملکرد باشد و یا به تولید دانش برسد که این تفاوت، ملاک تفاوت میان معلمان تازه کار با معلمان حرفه‌ای خواهد بود. علاوه بر این استانداردهای رشد حرفه‌ای می‌توانند به عنوان ملاکی برای جذب و تربیت معلم، یادگیری حرفه‌ای پیوسته، ارزیابی از عمل تدریس حرفه‌ای و شناخت و ارتقا معلمان که به سطح مطلوب و باکیفیت از استانداردها رسیده‌اند، باشند (AITSL، ۲۰۱۱). رشد حرفه‌ای معطوف به استاندارد که به تدریس باکیفیت منجر می‌شود و ارزیابی مداوم از این سیستم به

^۱State Of Rhode Island And Providence Plantations Department Of Education

تفکر حرفه ای مسئولان وابسته است. در نتیجه رشد حرفه ای معلم معطوف به استاندارد در بستری با تفکر حرفه ای و با پیگیری و ارزشیابی مداوم است.

ب) مناسبات بوروکراسی آموزشی چه نقشی در کاهش اثربخشی آموزشی ایفا می‌کند؟
نتایج مصاحبه‌های حاضر حاکی از آن است که بوروکراسی آموزشی در ایران از طریق مؤلفه‌های معیارهای قبولی دانش آموزان، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوشته در تقابل با تجربه آموزشی معلمان قرار دارد. معیارهای قبولی دانش آموزان بیانگر آن است که دانش آموزان ضعیف و تنبل به راحتی پایه‌های تحصیلی را بدون آن که اثربخشی آموزشی در آنها تحقق یافته باشد، پشت سر بگذارند و عامل اصلی آن نیز قوانین آموزشی است. به طوری که ساختار آموزشی با تهیه و تنظیم قوانین آموزشی (تبصره و تک ماده) در زمینه معیارهای قبولی سبب گردیده که از یک سو، دانش آموزان ضعیف که سطح یادگیری آن‌ها پایین بوده و از سوی دیگر، دانش آموزان تنبل به آسانی با کسب حداقل نمره (نمره ۷)، که این نمره را هم از روش‌های گوناگونی مانند تقلب کسب می‌کنند، پایه‌ها و مقاطع تحصیلی را پشت سر و بگذرانند. این درحالی است که اثربخشی آموزشی در آن‌ها صورت نگرفته است. از سوی دیگر، این گونه قوانین آموزشی سبب می‌گردد که دانش آموزان در پایه تحصیلی بعدی این روال تنبلی و درس نخواندن خود را ادامه دهند، زیرا مطمئن هستند که به کمک بوروکراسی آموزشی قبول می‌شوند. بنابراین تلاش و کوشش معلمان در راستای یادگیری دانش آموزان و تحقق بخشی اهداف یا اثربخشی آموزشی با موانعی مواجه می‌گردد که ساختار آموزشی و بوروکراسی آموزشی آن را ایجاد کرده است. مقوله بی‌انضباطی به معنای تأخیر و غیبت غیرموجه دانش آموزان به طور مکرر و مداوم از کلاس درس می‌باشد. این مقوله بیانگر آن است که دانش آموزان تنبل، بی‌علاقه و کم‌انگیزه که تحت فشار خانواده به تحصیل مشغول هستند، به طور دلخواه تأخیر یا غیبت کنند. این در حالی است که معلمان مطابق با آیین نامه اجرایی فقط می‌توانند به این گونه دانش آموزان تذکر شفاهی یا حداکثر تذکر کتبی دهند و مدیر هم فقط می‌تواند اولیای این دانش آموزان را از اعمال فرزندان شان با خبر کند و هیچ کدام از آن‌ها (هم معلم و هم مدیر) توانایی اخراج دانش آموزان از مدرسه یا جریمه نقدی یا غیرنقدی یا تعیین تکالیف درسی به عنوان تنبیه آن‌ها را ندارند. این نبود اهرم قدرت معلمان و سبب گردیده که این گروه از دانش آموزان این رفتار خود را تکرار نمایند. عدم حضور این گروه از دانش آموزان در کلاس درس موجب شده است که اثربخشی آموزشی در آنها تحقق نیابد.

مقوله هنجارشکنی به معنای عدم رعایت ادب و اخلاق دانش آموزان نسبت به معلم، مدیر و سایر دانش آموزان و به پا کردن جنجال در کلاس درس است. این مقوله بیانگر آن است که دانش آموزان هنجارشکن بدون مانعی در کلاس درس حضور می‌یابند و هنگام تدریس مشکل ایجاد می‌نمایند و مانع تدریس مطلوب معلم و اثربخشی آموزشی می‌شوند. با توجه به این مقوله آنچه که موجب این شرایط شده قوانین نظام آموزشی است، زیرا نظام آموزشی با تهیه و تنظیم آیین نامه اجرایی سبب گردیده که معلمان در مقابل این گروه از دانش آموزان اهرم و ابزار مناسبی در اختیار نداشته باشند. زیرا مطابق با قوانین نظام آموزشی فقط می‌توانند به این گونه دانش آموزان تذکر شفاهی یا تذکر کتبی دهند و توانایی تنبیه بدنی یا اخراج دانش آموز هنجارشکن از کلاس درس و مدرسه یا جریمه نقدی یا غیرنقدی یا تعیین تکالیف درسی به عنوان تنبیه آن‌ها را ندارند. لازم به ذکر است که از دیدگاه معلمان تذکر شفاهی یا گرفتن تعهد یا اطلاع دادن به اولیای دانش آموز (آن هم در صورت همکاری مدیر) برای دانش آموزان امروزی دیگر مؤثر نیست و این امر در ذهن دانش آموزان امروزی بیانگر آن است که معلمان در قلمرو یا میدان آموزشی (که قلمرو اصلی آنها است) دارای هیچ گونه قدرت و اقتداری نیستند. این برداشت دانش آموزان از معلمان (مبنی بر نبود اهرم قدرت) موجب می‌گردد که دانش آموزان هنجارشکن به این اعمال خود ادامه دهند و دانش آموزان دیگر را نیز در این زمینه ترغیب نمایند و با خود همراه سازند.

بوروکراسی نانوشته بیانگر آیین نامه، قوانین و مقرراتی است که از سوی مسئولین سازمانی به معلمان اعلام می‌شود، ولی به صورت مکتوب در آیین نامه‌های آموزشی درج نگردیده است. این مقوله بر این امر تأکید می‌نماید که بین مدیران مدارس

نوعی رقابت ناسالم مبنی بر افزایش درصد قبولی دانش آموزان وجود دارد که جهت نیل به آن، معلمان را به صورت غیرمستقیم به نمره دادن به دانش آموزان و یا گرفتن امتحانات سهل و آسان ملزم می نمایند. البته به گفته همین معلمان، مدیران نیز از سوی مقامات اداره در راستای افزایش درصد قبولی دانش آموزان تحت فشار می باشند. در صورتی که چنین بخشنامه یا قانونی در آیین نامه های اجرایی و آموزشی اصلاً وجود ندارد، اما این قانون نانوشته قدرت، اختیار، آزادی و اراده را از معلمان می گیرد. بنابراین از این مورد می توان به ساختار یا بوروکراسی نام برد که در آیین نامه های آموزشی و اجرایی وجود ندارد، اما به اندازه سایر قوانین آموزشی معلمان را ملزم به نمره دادن می کند و قدرت و اختیار و توانایی معلمان را تضعیف می کند. بدین ترتیب دانش آموزی که قبلاً متکی به تک ماده و تبصره بود به یک قانون دیگر، البته قانون نانوشته مبنی بر نمره دادن، دل گرم می شود: بنابراین دانش آموزان ضعیف و تنبل بدون یادگیری مطالب و بدون تلاش و کوششی در جهت یادگیری به کمک این قوانین نانوشته به پایه تحصیلی بالاتر راه می یابند و در این راستا تلاش و کوشش معلمان در جهت اثربخشی آموزشی بی اثر می ماند. از سوی دیگر، این گونه بوروکراسی سبب می گردد که دانش آموزان در پایه تحصیلی بعدی این روال تنبلی و درس نخواندن را ادامه دهند. لازم به ذکر است دانش آموزان زنگ با دیدن این که دانش آموزان ضعیف بدون یادگیری مطالب و با درس نخواندن به کمک این قوانین نانوشته به راحتی به پایه های بالاتر راه می یابند، انگیزه خود را برای بهتر و بیشتر درس خواندن از دست می دهند و سطح تلاش و کوشش شان را در زمینه یادگیری پایین می آورند، لذا سطح اثربخشی آموزشی در آن ها نیز کاهش می یابد.

نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که بوروکراسی آموزشی در ایران از طریق مؤلفه های معیارهای قبولی دانش آموزان، بی انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوشته در تقابل با تجربه آموزشی معلمان قرار دارد. این تقابل به گونه ای است که آزادی، اراده فردی، اقتدار، خلاقیت و نوآوری را از معلمان سلب کرده و معلمان را ملزم نموده که در چارچوب قوانین و مقررات اجرایی و آموزشی (بوروکراسی آموزشی) بدون آزادی عمل به امر خطیر تعلیم و تربیت بپردازند. به عبارت دیگر، بوروکراسی آموزشی هرگونه کنش آموزشی را از معلمان سلب نمود و معلمان را به ماشین های خودکاری تبدیل کرده است که به انجام برنامه هایی می پردازند که بر آن ها تحمیل شده است؛ لذا معلمان در قفس آهنگین آموزشی که بوروکراسی آموزشی آن را به وجود آورده، اسیر شده اند. بنابراین شرایطی که بوروکراسی آموزشی از طریق مؤلفه های معیارهای قبولی دانش آموزان، بی انضباطی هنجارشکنی و بوروکراسی نانوشته در نظام آموزشی پدید آورده است موجب منفعل شدن معلمان گردیده است و این ابژه گی و انفعال به گونه ای است که معلمان هیچ گونه ابزاری (به جز زبان) برای مدیریت کلاس، انجام امر مقدس تدریس و کنترل دانش آموزان در اختیار ندارند، حتی با توجه به بوروکراسی نانوشته قدرت و اختیار درج نمره واقعی دانش آموزان به ویژه دانش آموزان تنبل را ندارند. بوروکراسی آموزشی موجب شده است که اکثر دانش آموزان بدون کسب شرایط آموزشی و پرورشی لازم، مقاطع تحصیلی را پشت سر بگذرانند. شکل گیری چنین وضعیتی موجب عدم تحقق اهداف آموزشی و پرورشی (یا ناقص اجرا شدن آن) و کاهش اثربخشی آموزشی در نظام آموزشی شده است. بنابراین یکی از سوء کارکردهای بوروکراسی آموزشی در نظام آموزشی، کاهش اثربخشی آموزشی است. در راستای حل این مشکل باید گفت زمانی اثربخشی آموزشی تحقق می یابد که به دو عنصر اصلی در اثربخشی آموزشی یعنی دانش آموزان به مثابه دریافت کننده آن برنامه های آموزشی و معلمان به مثابه کارگزاران برنامه ریزی های نظام آموزشی به طور همزمان و به اندازه کافی توجه شود. در رابطه با معلمان، اعطای اختیارات خاص به آنها امری ضروری است، زیرا ماهیت کار تعلیم و تربیت انعطاف پذیری و نرمش خاصی را از نظر سازمانی می طلبد و اعمال دقیق اصول بوروکراسی در نظام آموزشی نه مصلحت است و نه سازنده و عملی. تأثیر عمیق نگاه و رفتار معلمان دانش آموزان و برقراری ارتباطی گرم و صمیمانه با آنان و آگاهی معلمان بر ظرائف رفتار دانش آموزان و تقویت روحیه ایثارگری و اعمال نوآوری های آموزشی آزادی عمل می طلبد. به عبارت دیگر، اگرچه وجود

قوانین و مقررات متعدد در نظام آموزشی هماهنگی در فعالیتهای سازمانی و چگونگی روابط اعضا و حل و فصل مسائل سازمانی را موجب می شود، ولی در نظام آموزشی قوانین و مقررات لزوماً بایستی از انعطاف لازم برخوردار باشند، به ویژه در سطح مدارس باید به معلمان در ایفای وظایف محوله آزادی عمل بیشتری داده شود، زیرا معلمان در کلاس های درس دور از نظارت مستقیم مدیران با دانش آموزان سروکار دارند و بایستی به تناسب موقعیت و فراخور نیاز هر یک از دانش آموزان به ارائه مطالب و اتخاذ روشی مناسب بپردازند. بنابراین کسب توسعه حرفه ای و نیز مهارت های تخصصی توسط معلمان منجر به افزایش کارایی آموزش های ارائه شده به دانش آموزان خواهد شد. در این میان، نقش داشتن توسعه حرفه ای مانند داشتن روحیه کارآفرینی مهارت های ارتباطی، داشتن دانش و اطلاعات تخصصی در رشته خود، برخورداری از تجربه و پیشینه کار عملی، شخصیت و اخلاق مناسب، داشتن روحیه کار گروهی و مشارکتی و موارد دیگر بسیار پررنگ تر می باشد. لازمه عملکرد مناسب و موفقیت توسعه حرفه ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. ملاک های توسعه حرفه ای معلم امروز نسبت به گذشته تغییر پیدا کرده است؛ در رویکردهای جدید، توسعه حرفه ای معلم مبتنی بر عملی فکورانه است و معلمان باید از طریق عمل فکورانه و بر اساس رویکردهای سازنده گرایانه، به توسعه دست یابند. معلمان به منظور دستیابی به اهداف یادگیری، علاوه بر پیروی از استانداردهای آموزشی بایستی مهارت و تخصص حرفه ای خود را ارتقاء بخشند. برنامه ها و اهداف توسعه حرفه ای باید به عنوان بخشی از فعالیتهای مداوم معلمان و فرصتی برای رشد فردیو بهبود سازمانی و ساختاری مدارس در نظر گرفته شود. تمامی معلمان مدارس نیازهای توسعه ای دارند که باید مورد بررسی و توجه مسئولان و برنامه ریزان امر قرار گیرد؛ بنابراین در تدوین قوانین و مقررات آموزشی و اصول بوروکراسی در سازمان آموزش و پرورش توجه به اختیارات و انعطاف پذیری قوانین آموزشی، امری ضروری و حائز اهمیت است. و برای رسیدن به اهداف متعالی نظام آموزشی و تحقق اهداف سند بنیادین آموزش و پرورش که همانا ارتقا و توسعه کمی و کیفی یادگیری دانش آموزان و رسیدن آنان به برنامه توسعه حرفه ای حیات طیبه است. برنامه توسعه حرفه ای معلمان باید مورد توجه مدیران عالی و برنامه ریزان نظام آموزشی قرار گیرد. معلمان نیازمند توسعه حرفه ای هستند بطوری که با استفاده از توسعه حرفه ای نیازهای آموزش و اجتماعی خود را برطرف کنند و با استفاده فواید و مزایای کسب شده در یادگیری دانش آموزان و عملکرد آموزشی خود بکار گیرند. شناخت ابعاد توسعه حرفه ای معلمان راهنمای مناسبی برای شناخت بسترها، شرایط، شاخص ها، موانع و پیامدهای توسعه حرفه ای در جهت ارتقای عملکرد آموزشی معلمان است تا به واسطه آن دانش آموزان به کمال آموزشی و علمی برسند.

پیشنهادهای

- شایسته است دانشگاه های فرهنگیان هر چه سریع تر (به منظور الگوسازی) کلاس های خود را هوشمند کنند تا تحصیل کرده های این مراکز آموزش عالی IT آشنایی کامل کسب کنند و این مهم آغازی برای تحول در آموزش و پرورش باشد.
- نقش انتخاب استادان دانشگاه های فرهنگیان در ارتقای دانش و منش معلمان تربیت شده در این دوره ها بسیار چشمگیر است. بنابراین باید شاخص های دقیق تر و علمی تری برای گزینش مدرسان این مراکز در نظر گرفته شود.
- شایسته است دانشگاه فرهنگیان به عنوان مولد و محرک موتور آموزش و پرورش، ضمن آموزش کلیه مدرسان خود به صورت کارگاهی، در خصوص نقش معلمان در تحول بنیادین، این آموزش ها را به صورت حضوری و کارگاهی به سایر معلمان ارائه کند.
- با توجه به نتایج تحقیق پیشنهاد می گردد شاخص ها و فاکتورهایی جهت سنجش و بررسی میزان توسعه
- حرفه ای معلمان تنظیم و تهیه گردد و با استفاده از آن بصورت فاصله های زمانی منظم معلمان را از نظر توسعه حرفه ای مورد بررسی قرار داد.

- با توجه به نتایج تحقیق پیشنهاد می‌گردد آموزش‌های ضمن خدمت در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان بصورت فصلی برگزار گردد.
- با توجه به نتایج تحقیق پیشنهاد می‌گردد براساس شاخص‌های توسعه حرفه‌ای، معیارهای تعیین و گزینش در کلاس‌های درسی انجام گیرد و آموزش و پرورش جهت جذب و تأمین منابع انسانی اثر بخش و کارآمد براساس شاخص‌های توسعه حرفه‌ای عمل نماید.
- تقویت تصمیم‌گیری‌های مربوط به مدارس و تغییر در الگوی مدیریت مدارس با تأکید به غیر متمرکز نمودن مدیریت، تفویض اختیارات به بخش‌ها و گروه‌های آموزشی به نحوی که احساس مسئولیت و تعلق گروهی و پاسخگویی و ارزیابی برای افزایش کیفیت فعالیت‌های آموزشی در میان همه توزیع شود.

منابع

- آلبرو، مارتین (۱۳۵۳). بوروکراسی در هفت مفهوم، ترجمه ابوالفضل صادق پور و حبیب‌الله بهزادی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- البرزی، محبوبه؛ محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا؛ صفری، مریم و؛ میرغفاری، فاطمه. (۱۴۰۰). تجارب معلمان دوره ابتدایی از چالش‌های تغییر آموزش سنتی به آموزش مجازی در دوران شیوع ویروس کرونا. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳(۱)، ۱۹-۱.
- بلاو، پیتر؛ می‌یر، مارشال (۱۳۶۹)، بوروکراسی در جامعه نوین، ترجمه نسرين فرزاد نیا، نشر ترجمه.
- پاشا، ابراهیم. (۱۳۸۰). از سازمان رسمی تا بوروکراسی: مروری نقدی بر ادبیات بوروکراسی. فصلنامه علوم اجتماعی، ۸(۱۳)، ۹۹-۸۱.
- شاددل، آمنه. (۱۳۸۵). تأملی بر بوروکراسی در کشورهای جهان سوم. مجله اقتصادی، ۶(۵۳)، ۴۵-۳۳.
- شارع پور، محمود. (۱۳۸۹). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- صفایی موحد، سعید؛ و عطاران، محمد. (۱۳۹۲). واکاوی برنامه درسی پنهان در انتخاب استاد راهنما در دانشکده ریاضی: یک مطالعه کیفی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰(۳۸)، ۱-۱۲.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداخت چی، محمدحسن؛ و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. نوآوری‌های آموزشی، ۱۲(۴۵)، ۱۴۹-۱۷۶.
- فراست خواه، مقصود. (۱۳۹۷). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر گراند تئوری. تهران: آگاه.
- کامنکا، یوجین (۱۳۸۰)، دیوانسالاری، ترجمه خسرو صبوری، نشر شیرازه.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۸). جامعه‌شناسی (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: نی.
- محمدی پویا، سهراب؛ سیدی نظرلو، سید طاهر؛ فتحی آذر، اسکندر و، محمودی، فیروز. (۱۴۰۰). واکاوی تجارب زیسته معلمان از شرایط حاکم بر سیاست راهبران آموزشی و تربیتی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۱(۲)، ۴۲-۱۷.

محمدی پویا، سهراب؛ گودرزی، حسن؛ رحمتی نجارکلائی، فاطمه و سنایی نسب، هرمز. (۱۴۰۱). بررسی رابطه ایدئولوژی برنامه درسی و فلسفه‌های آموزشی با رویکردهای تدریس اساتید یک دانشگاه علوم پزشکی نظامی شهر تهران. طب نظامی، ۱۹(۵)، ۴۶۰-۴۶۷.

مرادی، مه‌ری؛ کوهی نژاد، علی و مرادی، رضا. (۱۳۹۵). نگاهی بر نقش حرفه ای معلم در نظام آموزشی. کنگره بین المللی مطالعات رفتاری جامعه و سبک زندگی سالم، تهران. <https://civilica.com/doc/606779>

مه‌رمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم، چاپ اول، موسسه فرهنگی مدرسه برهان، انتشارات مدرسه.

واحدی، حسین؛ کریمی، ناصر؛ رضایی، رسول؛ و اسماعیل پور، ایوب. (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت های حرفه ای معلمان در بین فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم سابق و سایر دانشگاه ها. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، ۱۳(۱)، ۸۳-۹۰.

واعظی، مظفرالدین؛ حسینی بهارنچی، سیدرسول؛ و امیرحسینی، امیر. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط مولفه های رفتاری مدیران آموزشی با اثربخشی دبیرستان های شهر تهران. روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۹(۲)، ۱۳-۳۰.

واله، مریم. (۱۳۹۹). اهمیت نقش آموزش و پرورش در موفقیت جوانان. اولین کنفرانس ملی پژوهش های کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، میناب، <https://civilica.com/doc/1116523>.

وبر، ماکس (۱۴۰۱). کتاب سیمای فکری ماکس وبر (ترجمه محمود رامبد). تهران: هرمس.

Aitsl, Australian Institute for Teaching And School Leadership. (2011). *National Professional Standards for Teachers*. Retrieved March 13, ۲۰۱۳, from: Aitsl.Edu.Au. Web site:

Australian College of Educators. (2003). National Statement from the Teaching Profession on Teacher Standards, Quality and Professionalism. Retrieved March 3, 2013, from: Canberra: Australian College of Educators. Web site: <https://austcolled.com.au/article/national-statement-teachingprofession-teacher-standards-quality-and-professionalism>.

Avalos B. (۲۰۱۱). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. 27(1):10-20.

Büyükyavuz O.(2013). Professional Development for Turkish Teachers of English: Is it a must or Luxury? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 89:363-367.

Farazmand, A. (2010). Bureaucracy and democracy: a theoretical analysis. *Public Organization Review*, 10 (3), 245-258.

Ferguson, Ronald. (1991). Paying for Public Education: New Evidence on How and Why Money Matters, *Harvard Journal of Legislation*, Vol. 28, pp. 465-98.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harwell, Sandra H. (2003). Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process. Published and distributed by:CORD.

http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/aitsl_national_professional_standards_for_teachers.pdf

Mann, Michel. (1993). the sources of social power, volume 2, Cambridge university press.

Oszlak. Oscar. (2005). state bureaucracy: politics and policies, in the handbook of political sociology: states, civil societies and globalization. Edited by Thomas janoski, Cambridge university press.

Palumbo, Antonio. (2004). administration, civil services, and bureaucracy, in Blackwell companion to political sociology, edited by Kate Nash& Alan Scott, Blackwell.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.

RIPTS, State Of Rhode Island And Providence Plantations Department Of Education. (2007). *T* Retrieved March 4, 2013, from: Department of Education. Web site: <http://www.ride.ri.gov/portals/0/uploads/documents/teachersand-administrators-excellent-educators/educator-certification/cert-mainpage/ripts-with-preamble.pdf>.

Salleh, I. S., Ali, N. S. M., Yusof, K. M., & Jamaluddin, H. (2017). Analyzing qualitative data systematically using thematic analysis for deodorizer troubleshooting in palm oil refining. *Chemical Engineering Transactions*, 56, 1315-1320.