



Reviewing the existing discourses in the field of teacher professional development; from professionalism to professionalism

Marzieh Kohandel ^{1*} 

1. *Corresponding author*, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: marziehkohandel@yahoo.com

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2023/06/09
Reviewed: 2023/09/13
Accepted: 2023/11/11
Published Online:
2025/04/21
Pages: 203-223

Keywords:
Discourse
Teacher Professional
Development
Professionalism
Professionalism

Background and Objectives: This study aims to represent and reflect on the prevailing discourse surrounding teacher professional development, examining the consequences related to teacher professional development programs and practices from the perspectives of professionalism and professionalism. The efficacy and outcomes of professional development programs in practice represent a significant challenge within the employee professional development planning system. Beyond implementation processes and stages, these outcomes must be studied as tangible outputs in real-world settings through observation of employees' professional behaviors. **Methods:** This research employs a qualitative methodology with a critical discourse analysis approach, drawing upon environmental narratives. The study population consisted of elementary school teachers. Participants were selected through purposive sampling from several schools of varying performance levels, with sample size determined by the principle of theoretical saturation. Data were collected through participatory observation and analyzed using critical discourse analysis. **Findings:** Analysis of environmental narratives revealed that teachers' behaviors toward professional development programs could be arranged along a continuum from professionalism to professionalism, organized into four major discourses: resistance, compromise, acceptance, and action. **Conclusion:** The narratives indicate that discourses of resistance and compromise in response to professional development programs primarily reflect the requirements of functional development, with fewer indications of attitudinal development - representing what may be termed professionalism challenges among teachers. Conversely, in the discourses of acceptance and action, a form of professional development can be perceived in teachers' behaviors, resulting from the integration of attitudinal development with functional development. This integrated approach is attributed to professionalism in this article.

Cite this Article: Kohandel, M. (2025). Reviewing the existing discourses in the field of teacher professional development; from professionalism to professionalism. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(19), 203 -223. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.4490>



© the authors
Publisher: Farhangian University



بازخوانی گفتمان‌های موجود در حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان؛ از حرفه‌ای‌گرایی تا حرفه‌ای‌گری

مرضیه کهن‌دل^{*۱}

۱. نویسنده مسئول، دانش آموخته دکتری برنامه ریزی درسی، مدرس مدعو دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، ایران.

رایانامه: marziehkohandel@yahoo.com

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۶/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۰

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۲/۰۱

شماره صفحات: ۲۲۳-۲۰۳

پیشینه و اهداف: هدف این پژوهش، بازنمایی و بازاندیشی در گفتمان رایج توسعه حرفه‌ای معلمان است و پیامدهای مرتبط با برنامه و عمل توسعه حرفه‌ای معلم را از منظر حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری موردتوجه قرار می‌دهد. بازده و نتایج برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در میدان عمل، یکی از چالش‌های نظام برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای کارکنان است که فارغ از روند و مراحل اجرا، می‌بایست به‌عنوان برون‌داد در میدان واقعی عمل از طریق مشاهده رفتار حرفه‌ای کارکنان مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد. **روش‌ها:** روش پژوهش در این مقاله، کیفی با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی و برآمده از روایت‌های محیطی است. جامعه آماری مطالعه‌شده، آموزگاران شاغل به تدریس در دوره ابتدایی هستند. نمونه‌ها بر اساس نمونه‌گیری هدفمند از چند مدرسه با سطوح مختلف انتخاب شدند. تعداد نمونه‌ها بر اساس اصل اشباع نظری تعیین شد. روش جمع‌آوری داده‌ها، مشاهده مشارکتی و روش تحلیل اطلاعات، تحلیل گفتمان انتقادی است. **یافته‌ها:** پس از تجزیه و تحلیل روایت‌های محیطی، رفتار معلمان در قبال برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در پیوستاری از در جات حرفه‌ای‌گرایی تا حرفه‌ای‌گری تنظیم و در چهار گفتمان عمده مقاومت، سازش، پذیرش و کنش ساماندهی شد. **نتیجه‌گیری:** استناد به روایت‌ها حاکی از آن است که گفتمان مقاومت و سازش در مواجهه با طرح‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، گفتمانی حاکی از الزامات توسعه عملکردی بوده و نشانه‌های توسعه نگرشی را کمتر به نمایش می‌گذارد که با عنوان چالش‌های حرفه‌ای‌گرایی در معلمان از آن یاد می‌شود، لیکن در گفتمان‌های پذیرش و کنش می‌توان نوعی توسعه حرفه‌ای را در رفتار معلمان ادراک نمود که ناشی از تلفیق توسعه نگرشی با توسعه عملکردی است و در این مقاله به حرفه‌ای‌گری منسوب می‌شود.

واژه‌های کلیدی:

گفتمان

توسعه حرفه‌ای معلم

حرفه‌ای‌گرایی

حرفه‌ای‌گری

استناد به این مقاله: کهن‌دل، مرضیه. (۱۴۰۴). بازخوانی گفتمان‌های موجود در حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان؛ از حرفه‌ای‌گرایی تا حرفه‌ای‌گری. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۱(۱۹)، ۲۰۳-۲۲۳. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.4490>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

در جست‌وجوی معنای توسعه حرفه‌ای معلمان تعاریف صریح به‌دشواری یافت می‌شود. در این میان، بعضی از صاحب‌نظران مفهوم توسعه حرفه‌ای و آموزش ضمن خدمت را هم‌سنگ و معادل هم می‌دانند (نویل و رابینسون^۱، ۲۰۰۳). دیاز^۲ (۲۰۰۴) توسعه حرفه‌ای معلمان را به‌عنوان یک فرایند طولانی شغلی تعریف می‌کند که در پی درک جزئیات روش پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان است. کولین و همکاران^۳ وی (۲۰۱۲) نیز آن را یادگیری به‌منظور انجام بهتر عمل حرفه‌ای قلمداد کرده‌اند. از آنجاکه اغلب تعاریف صورت گرفته که در این حوزه موجودند تعاریف عملیاتی است و مجموع همه این تعاریف به اهداف سازمانی توجه داشته‌اند (ایوانز^۴، ۲۰۰۸)، لذا به منظور شرح بیشتر دامنه توسعه حرفه‌ای معلم، منظور از حرفه‌ای شدن^۵ را می‌بایست در رابطه با اصطلاحات حرفه^۶، حرفه‌ای‌گری^۷ و حرفه‌ای‌گرایی^۸ روشن نمود (هورن^۹، ۲۰۱۶) در همین خصوص، تأکیدات این پژوهش متمرکز بر معنایابی و تبیین معنای حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری است.

ابتدا در تعریف حرفه باید اذعان نمود که حرفه به مشاغل مبتنی بر دانش اطلاق می‌شود و فرد حرفه‌ای معمولاً یک دوره آموزش عالی و آموزش حرفه‌ای و تجربی را طی نموده است (ایوتس^{۱۰}، ۳۹۷، ۲۰۰۳). از آنجاکه واژه «حرفه» به ساختاری اطلاق می‌شود که جنبه‌های یک شغل را در دیدگاه اجتماعی - تاریخی و نیز باتوجه به ساختار عمل شغلی موردتوجه قرار می‌دهد، توجه به تمایزات ظریف حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری در میدان توسعه حرفه‌ای معلمان حائز اهمیت است (هورن^۹، ۲۰۱۶). در این خصوص؛ حرفه‌ای‌گرایی را می‌بایست بر اساس ابعاد ساختاری و ویژگی‌های جمعی یک حرفه معنایابی کرد که در آن فرد حرفه‌ای تمایل دارد در چارچوب مبارزه برای حقوق، موقعیت، قدرت و همچنین دریافت حمایت انحصاری از یک حوزه شغلی به یک ارزش خاص در محیط حرفه‌ای خود دست پیدا کند (ایوتس^{۱۰}، ۳۷، ۲۰۰۳)؛ لذا حرفه‌ای‌گرایی در سازمان‌ها اصطلاحی است که عموماً با یک تصور تجویزی همراه بوده و منعکس‌کننده سطوح خدمات حرفه‌ای پیش‌بینی‌شده و یا توصیه‌شده‌ای است که توسط سیاست‌گذاران برای افراد حرفه‌ای ارائه می‌شود. به عبارتی؛ سازمان‌ها با مشخص کردن محتوای کار انجام‌شده توسط شاغلین حرفه‌ای و آنچه به‌عنوان نقش‌ها و مسئولیت‌های پذیرفته‌شده در آن منعکس شده است، عملکردهای کلیدی مرتبط و طیف وسیعی از دانش و مهارت لازم و ماهیت کلی وظایف مربوط به کار را در قالب برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ارائه می‌کنند (ایوانز^۴، ۲۰۰۸). با این حال، وقتی که تجویزهای حرفه‌ای‌گرایی در عمل افراد حرفه‌ای به اجرا گذاشته می‌شود همچنان که هویل و والاس^{۱۱} (۲۰۰۷)، به آن اشاره کرده‌اند «آشکار می‌شود که اعضای یک سازمان تصویری از سازمان خود به جهان خارج ارائه می‌کنند که به طور کامل با واقعیت اعمال روزمره آن‌ها متناسب نیست». این عدم تطابق اجتناب‌ناپذیر ناشی از توسعه رویکرد حرفه‌ای‌گرایی تجویزی و سازمانی، در مقابل عمل حرفه‌ای یا حرفه‌ای‌گری^{۱۲} معلم است که به ظرفیت نهفته افراد برای حرفه‌ای شدن مربوط می‌شود (بویت و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۱؛ ایوانز^۴، ۲۰۰۸) و در معنایابی توسعه حرفه‌ای معلم نوعی چالش ایجاد می‌نماید.

در این مقاله، سعی شده است از طریق پردازش روایت‌های مربوط به عمل حرفه‌ای معلم در کلاس درس که طی مشاهدات نظام‌مند پژوهشگر انجام شده است، مفهوم‌پردازی تازه‌ای از توسعه حرفه‌ای معلم ارائه شود که به‌موجب آن هر

1. Neville & Robinson
2. Diaz
3. Collin et al
4. Evans
5. professionalisation
6. profession
7. professionalism
8. professionalism
9. Horn
10. Evetts
11. Hoyle & Wallace
12. Professionality
13. Boyt et al

دو روند حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی معلمان مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ لذا در حرکت از حرفه‌ای‌گرایی به حرفه‌ای‌گری نوعی تکوین از مضامین توسعه حرفه‌ای عملکردی به نگرشی مورد انتظار است که طی یک پیوستار از رفتارهای درجه‌بندی‌شده موجود در میدان پژوهش و از طریق تحلیل و دسته‌بندی روایت‌های میدانی بازخوانی می‌شود و حاکی از وجود طیفی از درجات حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری در حوزه مورد مطالعه است؛ لذا پرسش کلیدی این است که رفتارهای رایج معلمان ایرانی در فرایند توسعه حرفه‌ای‌شان که ابعاد سازمانی و شخصی را در بر می‌گیرد چگونه است؟ و آیا می‌توان این رفتارها را در یک شبکه معنایی تفسیر نمود؟ در این پژوهش که با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی انجام شده است، تلاش می‌شود تا از طریق پردازش روایت‌های محیطی و با مبنا قراردادن نظریه‌های مرتبط در گفتمان توسعه حرفه‌ای کارکنان به این سؤالات پاسخ داده شود و از مسیر تحلیل گفتمان انتقادی یک نظام معنایی تازه برای تفسیرهای آتی استنباط و معرفی گردد.

۱- گفتمان‌های نظری موجود در نظام توسعه حرفه‌ای معلمان

اولین بار هویل^۱ (۱۹۷۵؛ ایوانز، ۲۰۰۸) دو جنبه متمایز تحت عنوان حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری را در زندگی حرفه‌ای معلمان تشخیص داده و آن را مطرح نمود. در این خصوص، حرفه‌ای‌گرایی به عنوان شناسایی و بیان آنچه برای اعضای یک حرفه مورد نیاز تشخیص داده شده و از آنان انتظار می‌رود معرفی شده است و حرفه‌ای‌گری به ظرفیت‌های درونی فرد برای حرفه‌ای شدن اشاره می‌کند که شامل نگرش‌ها و رفتارهای فرد نسبت به حرفه‌ای که در آن قرار دارد، است (بویت^۲ و همکاران، ۲۰۰۱). هلسبی^۳ (۱۹۹۵؛ ایوانز، ۲۰۰۸) در تصریح معانی این دو می‌گوید: حرفه‌ای‌گرایی، غالباً از اقتدار بالفعل و بالقوه‌ای که پارامترهای خارجی برای مشخص کردن سطح خدمات مورد انتظار، از آن برخوردارند سخن می‌گوید و در بسیاری از تفاسیر بر حرفه‌ای‌گرایی به عنوان یک تحمیل خارجی تأکید می‌شود، این در حالی است که صاحب‌نظران عنوان می‌کنند مفهوم حرفه‌ای‌گری به صورت اجتماعی ساخته می‌شود، پس معلمان بازیکنان بالقوه کلیدی در ساخت‌وساز آن به شمار می‌آیند که در برابر کنترل خارجی پذیرش یا مقاومت نشان داده و استقلال خود را ادعا یا انکار می‌نمایند.

بنا به دیدگاه برخی صاحب‌نظران از جمله هارگریوز و گودسون^۴ (۱۹۹۶) حرفه‌ای‌گری نشان‌دهنده توجه معلمان به گرفتن مسئولیت‌های بیشتر در جهت تعریف ماهیت و محتوای کارشان است؛ اما تعریف حرفه‌ای‌گرایی همچنان که فریدسون^۵ (۱۹۹۴) هم مطرح می‌کند حاکی از تأکید بر ایدئولوژی، همگنی ارزش‌ها و دیدگاه‌ها است، باین‌وجود در دهه‌های اخیر، این تعاریف تا حدودی فاصله معنایی خود را کم کرده‌اند و همچنان که نگاه سازمان‌ها به حرفه‌ای‌گرایی به جای ارتقای وضعیت کارکنان بر بهبود کیفیت خدمات معطوف شده است، تأمل در تجارب معلمان نیز نشان می‌دهد در حرفه‌ای‌گری که برای معلمان امری شخصی محسوب می‌شود، ملاحظات سازمانی هم در نظر گرفته می‌شود (تایچنر^۶ و تایچنر، ۲۰۰۵)؛ لذا همچنان که ایوانز (۲۰۰۸) مطرح می‌کند امروزه حرفه‌ای‌گری یک رویکرد مبتنی بر عمل ایدئولوژیکی، نگرشی، هوشمندانه و معرفت‌شناختی است که در بخشی از وجود یک فرد، در رابطه با اعمال مربوط به حرفه وی شکل گرفته و عمل حرفه‌ای او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بدین ترتیب حرفه‌ای‌گری به‌زعم آنچه هویل (۱۹۹۷) نیز عنوان نموده است، می‌تواند در یک پیوستار مورد ملاحظه قرار گیرد به‌نحوی که یک سر این طیف اساساً متکی بر تجربه و درک مستقیم بوده و توسط دیدگاهی محدود یعنی یک دیدگاه کلاس محور که ارزش‌های آن تنها مربوط به جنبه‌های عملی آموزش روزمره است، هدایت می‌شود و سر دیگر پیوستار منعکس‌کننده یک چشم‌انداز بسیار گسترده‌تر از آنچه آموزش و پرورش را درگیر کرده است باشد و به عبارتی شامل ارزش‌نهادن به نظریه‌های زیر بنایی هنر تعلیم و تربیت و اتخاذ یک رویکرد متفکرانه و عقلانیت محور به کار است.

1. Hoyle
2. Boyt
3. Helsby
4. Hargreaves & Goodson
5. Freidson
6. Tichenor

در همین ارتباط، این سؤال نسبت به ساختاری که حرفه‌ای‌گری در آن تعریف می‌شود، مطرح می‌گردد که آیا حرفه‌ای‌گرایی‌های جدید به‌صورت آگاهانه بر افراد حرفه‌ای در آموزش و پرورش اعمال می‌شود و یا اینکه می‌بایست حرفه‌ای‌گرایی را به‌عنوان یک نتیجه مستقیم یا غیرمستقیم ناشی از شرایط حاکم و متأثر از تغییر به سمت عمل حرفه‌ای و از این‌رو توسعه حرفه‌ای پذیرفت؟ در این خصوص، ساچس^۱ (۲۰۰۱) حرفه‌ای‌گرایی را به دو شکل عمده حرفه‌ای‌گرایی مدیریتی و حرفه‌ای‌گرایی دموکراتیک تقسیم کرده است، به‌زعم وی، حرفه‌ای‌گرایی دموکراتیک از درون خود حرفه ظاهر می‌شود در حالی که حرفه‌ای‌گرایی مدیریتی از طریق سیاست‌های برنامه‌ریزان در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان و با تأکید بر مسئولیت و اثربخشی، توسط مقامات تقویت می‌گردد. در این خصوص، دو عنصر تشکیل‌دهنده توسعه حرفه‌ای معلم با عنوان توسعه عملکردی و توسعه نگرشی را می‌توان در زمره محل‌های تأکید متفاوت حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری قرار داد.

ایوانز (۲۰۰۲)، توسعه عملکردی را به‌عنوان روندی برای بهبود عملکرد افراد در نظر می‌گیرد و توسعه نگرشی را به‌عنوان فرایندی تعریف می‌نماید که به‌موجب آن نگرش افراد به کار خود تغییر می‌کند. تلقی وی از توسعه نگرشی ترکیبی از دو ویژگی تشکیل‌دهنده تغییر (یا کانون‌های تغییر) با عنوان فکری و انگیزشی است که به ترتیب به توسعه افراد در رابطه با تفکر خود، فکر کردن به فرایندها و ایده‌ها، و انگیزه‌های خود اشاره می‌کند، تعریف ایوانز (۲۰۰۲) از توسعه عملکردی نیز ترکیبی از دو ویژگی تشکیل‌دهنده تغییر (یا کانون‌های تغییر) با عنوان رویه‌ای و سازنده است که به ترتیب به توسعه در رابطه با روش‌های مورد استفاده، و این که اغلب افراد چه یا چگونه چیزی را تولید می‌کنند یا در محل کار انجام می‌دهند برمی‌گردد. در این میان، اغلب سازمان‌ها بیشتر توسعه عملکردی را عامدانه و یا غیر عامدانه مورد هدف‌گذاری قرار می‌دهند و از توجه به توسعه نگرشی غافل می‌شوند. این در حالی است که توسعه عملکردی به‌تنهایی نشان‌دهنده یک توسعه جزئی بوده و تجارب متعدد نشان داده است که هرگونه اعمال تغییر با تمرکز قصد شده بر بعد عملکردی آن، تنها منجر به یک موفقیت نسبی می‌شود.

در همین خصوص، باید اذعان نمود توسعه نگرشی خود امری وابسته به ادراکات روبه‌افزایش افراد در مورد توسعه‌یافتگی است که در نتیجه تغییر عملکرد آنان به‌سوی برنامه‌های جدید حاصل می‌شود. به‌عبارت دیگر، بدون وارد شدن در عمل توسعه حرفه‌ای زمینه تغییر نگرش فراهم نمی‌شود. این نوع توسعه نگرشی که توأم با توسعه عملکردی است در افراد توسعه‌یافته و در اراده شخصی‌شان قابل‌دستیابی خواهد بود، لذا کمتر می‌توان متصور شد که به این افراد چیزی تحمیل شود که در برابر خواستشان قرار گیرد. در عین حال، ممکن است در برخی موقعیت‌ها توسعه عملکردی با تحمیل به دست بیاید که خود ناشی از تنوع و اختلاف در درجه پذیرش و تعهد به تغییر است؛ لذا غیرمعمول نخواهد بود که بدون توسعه نگرشی به توسعه عملکردی برسیم، لیکن انتظار این است که توسعه عملکردی به‌خاطر دنباله‌روی نکردن از توسعه نگرشی با شکست مواجه شود (ایوانز، ۲۰۰۲).

۲- بستر گفتمان‌های عملی موجود در نظام توسعه حرفه‌ای معلمان

از یک دیدگاه سازمانی دو مرجع را در دو بخش مستقل و تحت نظارت معاونت‌های مختلف در وزارت آموزش و پرورش می‌توان متولی توسعه حرفه‌ای معلم دانست. اگرچه از دیدگاه معلمان تکالیف هر دوی آن‌ها در یک زمینه مشترک واقع شده است، با این‌وجود اداره برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی که زیرمجموعه معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی قرار دارد، مسئول سازمان‌دهی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت معلمان به شکل حضوری و مجازی تحت دوره‌های مصوب و مجوزدار است. این اداره کار اطلاع‌رسانی زمان و نحوه اجرای دوره‌های درخواستی از سوی معلمان و یا معاونت‌های آموزشی هر مقطع، و نیز امور مربوط به ثبت‌نام، تأمین مدرس، اجرا، ارزشیابی و ثبت الکترونیکی دوره‌ها در سوابق آموزشی معلمان را به انجام می‌رساند. فعالیت‌های موازی یا مکمل توسعه حرفه‌ای کارکنان در یک بستر انعطاف‌پذیرتر و در قالب کارگاه‌های آموزشی و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسه محور توسط اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی هر

1. Sachs

مقطع صورت می‌پذیرد که به سبب قرارگرفتن در ذیل معاونت‌های آموزشی ارتباط بیشتری با اجتماع معلمان آن مقطع دارد و باوجود داشتن ارتباطات وسیع با مدیران مدارس از امکان نفوذ بیشتری در میان معلمان برخوردار است. اگرچه هر یک از این دو مجموعه‌سازمانی در ارتباط با موضوع توسعه حرفه‌ای معلمان، شاخص‌ها و برنامه‌های سالانه متعددی را تعریف نموده و چشم‌اندازهای گسترده‌ای را برای خود ترسیم می‌نمایند بااین‌وجود، معلمان غالباً بنا به نیاز، استعداد و آمادگی خود در هر یک از این برنامه‌ها وارد می‌شوند. معلمان به جهت برخورداری از امتیازات مربوط به برخی از مفاد فرم ارزشیابی سالانه خود ناگزیر هستند تا گواهی‌نامه‌های مربوط به گذراندن دوره ضمن خدمت و یا کارگاه آموزشی را از هر یک از این دو مرجع کسب نمایند. این نگاه اخذ امتیازی به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم، اگرچه حداقلی‌ترین سطح انگیزشی و نیز کمترین دستاوردهای آموزشی را به همراه دارد لیکن در کنار دیگر عوامل بازدارنده رشد حرفه‌ای معلمان (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲؛ عبدالهی و صفری، ۱۳۹۵؛ طاهر پور کلانتری و پور شافعی، ۱۴۰۰) به‌وفور قابل‌مشاهده است. یک چنین دیدگاهی علاوه بر دوره‌های آموزشی، بر طرح‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی که عموماً به شکل رقابتی و جشنواره‌ای برگزار می‌شود ازجمله درس‌پژوهی، اقدام پژوهی، مدیریت پروژه‌های علمی دانش‌آموزی (جابرین حیان) و جلوه‌های ارزشیابی کیفی توصیفی نیز سایه افکنده است. در ادامه مهم‌ترین طرح و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای سیستم آموزش و پرورش ایران در دوره ابتدایی که در این پژوهش بدان‌ها استناد شده است معرفی می‌گردد.

جدول ۱. مهم‌ترین طرح و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای سیستم آموزش و پرورش ایران در دوره ابتدایی

نام طرح یا برنامه	شرح مختصر برنامه	ویژگی
۱ شرکت در دوره ضمن خدمت استانی/ منطقه‌ای	کسب گواهی شرکت در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان با حداقل ۴۰ ساعت در سال	ضروری برای ارزشیابی سالانه/ در سطح فردی/ غیررقابتی
۲ شرکت در کارگاه‌های آموزشی منطقه‌ای/ مدرسه‌ای	همه‌ساله انواع مختلفی از نشست‌ها، کارگاه‌های آموزشی و جلسات سخنرانی با موضوعات تربیتی و آموزشی از سوی سازمان تدارک‌دیده‌شده و اعلامیه شرکت در آن به مدارس ابلاغ می‌شود. معلمان بر اساس پایه، موضوع درسی و یا علاقه‌مندی‌های فردی برای شرکت داوطلب و یا تعیین می‌شوند.	اجباری یا اختیاری/ گواهی حضور در کارگاه مؤثر در ارزشیابی سالانه
۳ شرکت و ارائه سخنرانی در نشست شورای معلمان	مطابق این طرح که می‌توان آن را به یک سنت مستقر در اغلب مدارس نسبت داد هر یک از معلمان در ابتدای سال تحصیلی موضوع، تجربه خاص و یا چالشی را به‌عنوان محور سخنرانی خود در جمع سایر معلمان معرفی نموده و سپس در موعدهای معین به ارائه آن می‌پردازد. چنین طرحی صرفاً در مرحله آموزشگاهی انجام می‌شود.	نسبتاً اجباری/ در سطح معلمان مدرسه/ غیررقابتی/ انتخاب موضوع نسبتاً آزاد
۴ مشارکت در طرح درس‌پژوهی	بر اساس چنین طرحی که در برنامه عملیاتی ادارات استان‌ها و مناطق، و نیز برنامه تدبیر مدارس گنجانده شده است معلمان می‌باید در گروه‌های کاری یک مسئله آموزشی را به روش درس‌پژوهی حل نموده و گزارش مکتوب و شواهد اجرای خود را به مدیر تحویل دهند. آن‌ها می‌توانند طرح خود را برای شرکت در رقابت‌های بخش جشنواره‌ای ارسال نمایند.	توصیه‌شده و گاهی اجباری/ رقابتی/ در سطح معلمان منطقه تا کشور/ انتخاب موضوع آزاد
۵ اجرای طرح جابرین حیان	بر اساس چنین طرحی معلمان، دانش‌آموزان خود را ترغیب به تعریف، سازمان‌دهی و اجرای یک پروژه یادگیری در حوزه علوم و ریاضیات می‌نمایند. دانش‌آموزان می‌بایست آثار خود را به شیوه خاصی تولید و گزارش نمایند. سطح مسابقاتی چنین طرحی که انگیزاننده اغلب کودکان است از مدرسه تا مرحله کشوری ادامه دارد.	توصیه‌شده و گاهی اجباری/ رقابتی/ در سطح دانش‌آموزان منطقه تا کشور/ انتخاب موضوع آزاد
۶ شرکت در جشنواره ارزشیابی کیفی	طرح ارزشیابی کیفی توصیفی که اکنون به‌عنوان برنامه در همه مدارس دوره ابتدایی لازم‌الاجرا است، همچنان خود را در معرض انحلال و فراموشی می‌داند؛ لذا برای توسعه و تبلیغ آن هرساله جشنواره‌ای در ابعاد مختلف آن	توصیه‌شده و گاهی اجباری/ رقابتی/ در سطح معلمان منطقه تا کشور/

نام طرح یا برنامه	شرح مختصر برنامه	ویژگی
توصیفی	از سطح مدرسه تا کشور برگزار می‌گردد و مدیران مدارس معلمان را به ارسال اثر بدان ترغیب می‌نمایند.	انتخاب نوع اثر آرسالی آزاد

روش تحقیق

پژوهش حاضر، با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی^۱ (CDA) انجام شده است. تحلیل گفتمان، به گفتمان یا به عبارتی؛ استفاده از زبان در گفتار و نوشتار، به عنوان یک شکل از «عمل اجتماعی» می‌نگرد؛ لذا توصیف گفتمان به عنوان یک عمل اجتماعی، روابط دیالکتیکی بین یک رویداد گفتمانی خاص را با وضعیت‌ها، نهادها و ساختارهای اجتماعی که آن را شکل می‌دهند بیان می‌کند. به عبارتی؛ رویدادهای گفتمانی علاوه بر این که به وسیله عمل اجتماعی شکل می‌گیرد، همچنین آن را شکل می‌دهد. بدین لحاظ گفتمان‌ها همواره از لحاظ اجتماعی خود را با شرایط اجتماع وفق می‌دهند؛ این شرایط عبارت از مسائل مربوط به دانش، هویت اجتماعی و روابط بین افراد و گروه‌های مردمی است (فرکلاف و وداک^۲، ۱۹۹۷). در این خصوص، «گفتمان» به این معنی است که هر چیزی از یک بنیاد تاریخی، یک استراتژی سیاسی، یک سری روایت در معنای محدود یا وسیع کلمه، متن، بحث، سخنرانی یا مکالمات مرتبط دیگر ساخته شده است. در نتیجه معنای «گفتمان» از یک ژانر تا یک سبک، از یک ساختار تا یک برنامه سیاسی یا عملیاتی امتداد می‌یابد. (وداک^۳، ۲۰۱۳). در همین ارتباط، تحلیل گفتمان انتقادی از تحلیل گفتمان استفاده می‌کند تا چالش‌هایی که آن‌ها را به عنوان شیوه‌های اجتماعی و سیاسی نامطلوب در نظر می‌گیرند مورد بررسی قرار دهد (شیلتون و همکاران^۴، ۲۰۱۰).

گردآوری داده از طریق ثبت روایت‌های محیطی و با دو روش مشاهده مشارکتی و مشاهده مستقیم به همراه مصاحبه، بنا به مدت زمان حضور در مدارس طی یک سال تحصیلی انجام شده است. پژوهشگر همچنان که سیلورمن (۱۳۸۱) نیز اذعان می‌کند؛ با استقرار در یک مکان در موقعیتی طبیعی، برای مدتی تقریباً طولانی برای توجه کردن، تجربه کردن و نشان دادن زندگی اجتماعی و فرایندهای اجتماعی که در آن موقعیت رخ می‌دهد، بخش عمده داده‌های خود را گردآوری نمود. چرا که در یک محیط واقعی ادراک نشانه‌های توسعه حرفه‌ای عمیق تر رخ می‌دهد و مشاهده مشارکت‌آمیز چیزی نیست جز مشارکت عمل محقق در فرهنگ مورد بررسی (بیس و پلاگ، ۱۳۷۵: ۱۰۰).

لذا پژوهشگر بیش از سه ماه در یک مدرسه ابتدایی دخترانه مستقر گردید تا نشانه‌های مربوط به گفتمان توسعه حرفه‌ای که در هر دو قالب حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری وارد عمل حرفه‌ای معلمان شده بود را شناسایی نماید. در این میان به سبب حضور در اجتماعات توسعه حرفه‌ای معلمان، به صورت گلوله‌برفی نیز اقدام به شناسایی نمونه‌های دیگری نمود که در مدرسه مورد مطالعه، مصادیقی از بروز رفتارهای مورد انتظار مطابق الگوی نظری یافت نمی‌شد و در این محیط‌ها به سبب کوتاهی زمان حضور از مشاهده مستقیم همراه با مصاحبه بهره برده شد. پژوهشگر در این بازه به صورت مداوم و پیوسته میان نظریه و عمل حرکت نموده و روایت‌نویسی همراه با تجزیه، تحلیل و تفسیر روایت‌های روزانه انجام شده است.

در تحلیل گفتمان انتقادی باید این واقعیت را پذیرفت که خود سیستم تحقیقاتی تحلیل گفتمان انتقادی وابسته به ساختارهای اجتماعی است. به عبارتی انتقادات به هیچ وجه نمی‌تواند به معنای ترسیم یک موقعیت خارجی باشد، بلکه با زمینه اجتماعی خودش تلفیق می‌شود (بوردیو^۵، ۱۹۸۴، بوردیو، ۱۹۹۱). در این خصوص ون لیون^۶ (۲۰۰۸) پیشنهاد می‌کند که محققان می‌بایست ذهنیت خود و معیارهای آن را به طور شفاف در کار خود بیان نمایند، [که طی این پژوهش در

1. Critical Discourse Analysis
2. Fairclough & Wodak
3. Wodak
4. Chilton et al
5. Bourdieu
6. van Leeuwen

قالب گفتمان نظری و گفتمان عملی توسعه حرفه‌ای بدان اشاره شده است.

یکی از چالش‌های اساسی در تحلیل گفتمان انتقادی متقاعدکنندگی تحلیل‌هایی است که پژوهشگر از موضع هرمنوتیک ارائه می‌دهد، چراکه یافته‌ها در این نوع پژوهش مستقیماً از مسیر کدگذاری و مقوله یابی‌های خرد و کلان برخاسته از داده‌ها به دست نمی‌آید. این موضوع که پژوهشگر به‌عنوان فردی مشابه و یا متفاوت با شرکت‌کنندگان تحقیق از لحاظ فرهنگ، کلاس، نژاد، قومیت، جنسیت، سن، و توانایی قرار گرفته است (کیتزینگر و ویلکینسون^۱، ۱۹۹۶) به‌نوبه خود می‌تواند بر میزان متقاعدکنندگی تحلیل‌ها تأثیرگذار باشد.

باتوجه به این که در تحلیل گفتمان انتقادی رابطه بین مؤلف، متن و خواننده مهم است و درواقع روش تحلیل گفتمان می‌کوشد که نشان‌دهنده معانی نهفته در ذهن مؤلف باشد؛ لذا در یک تحقیق از جنس تحلیل گفتمان انتقادی روایی و پایایی یافته‌های آن وابسته به بحث‌های منطقی است که در تحلیل وجود دارد. به همین سبب می‌توان گفت که اعتبار تحلیل گفتمان به کیفیت قدرت نطق و بیان وابسته است (فرکلاف؛ ترجمه پیران و دیگران، ۱۳۷۹). درواقع؛ می‌توان گفت که بیشترین بار تحلیل گفتمان انتقادی بر روی توصیف‌های غنی و همه‌جانبه و تأویل و تفسیرهای پژوهشگر است؛ لذا خواننده اثر خود می‌بایست درجه قانع‌شوندگی‌اش را از خلال منطق تعبیه‌شده در متن تأیید نماید.

من محقق قریب بیست سال به‌عنوان معلم در اجتماع سایر معلمان زیسته‌ام و با انواع برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم نیز به لحاظ تجربی هم در سطح کاربر برنامه‌ها و هم در مقام برنامه‌ریز (به‌عنوان کارشناس مسئول آموزش نیروی انسانی) تعامل داشته‌ام. باین‌وجود، از آنجاکه یکی از مبانی تحلیل گفتمان انتقادی خود انتقادی و خود تأمل‌گری (رسیجل و وداک^۲، ۲۰۰۱) توسط محقق بر دیدگاه‌ها و تفسیرهای خود است در مراحل گردآوری داده‌ها و تفسیر آن از یک‌جانبه‌نگری و سوگیری پرهیز شده است؛ چراکه مطابق اظهارات صاحب‌نظران این حوزه (اگی^۳، ۲۰۰۹)، پژوهشگر در طی مراحل تفکر، بازنگری و تعامل با خرده سؤالات تحقیق می‌بایست مواضع نظری و اخلاقی خود را به طور مداوم شکل داده و توسعه بخشد. بدین لحاظ حین بازخوانی مستمر متون در تحلیل گفتمان انتقادی سعی شده است تا علاوه بر این که میان محقق و سایر پژوهیدگان ارتباط فکری برقرار شود بین گذشته، حال و آینده نیز ارتباطات معنایی مورد جستجو قرار گیرد.

همچنان که مویلا^۴ و همکاران (۲۰۱۴) وی هم تذکر داده‌اند باید پذیرفت که از طریق روایت نمی‌توان به تجارب دیگران دسترسی پیدا کرد؛ بلکه تنها می‌توان در بازنمایی‌های این تجارب از منظر و تفسیر افرادی که در آن تعاملات حضور داشته‌اند شریک شد. این موضوع در مورد خود روایتگری‌هایی که از طریق مصاحبه به دست می‌آید نیز صادق است به‌نحوی که صاحب‌نظران این عرصه، چنین روایت‌هایی را نوعی بازنمایی و تفسیر جهان از زبان گوینده آن می‌دانند که شنونده هیچ راهی برای قضاوت در مورد صحت یا سقم چنین سخنانی ندارد و می‌بایست قبول نماید که حقیقت عرضه‌شده صرفاً از یک دیدگاه خاص در یک‌زمان، فضا و زمینه اجتماعی تاریخی مشخص بیان می‌شود؛ لذا در این پژوهش، به سبب انجام مشاهده مشارکتی و درگیرشدن پژوهشگر در گفتمان عملی توسعه حرفه‌ای معلمان، تحلیل روایت‌ها متمرکز بر تأملات پژوهشگر پیرامون گفتمان نظری توسعه حرفه‌ای معلمان از منظر حرفه‌ای‌گرایی یا حرفه‌ای‌گری و درجات تمایل به هر یک در پژوهیدگان مختلف است.

در پایان این بخش، بستر تحقق عمل حرفه‌ای معلمان (مدارس) به لحاظ ویژگی‌های بافتی در جدول زیر و با ذکر نام رمز مدارس جامعه نمونه ذکر شده است.

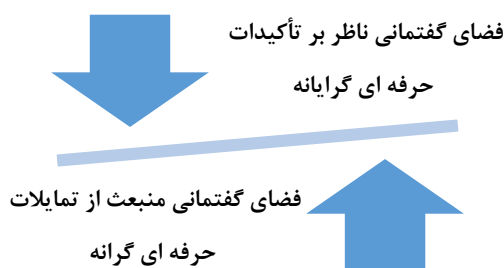
1. Kitzinger & Wilkinson
2. Reisigl & Wodak
3. Agee
4. Muylaert

جدول ۲. مدارس مورد تحقیق و مشاهده عمل حرفه‌ای معلمان جامعه نمونه

ردیف	نام رمز مدرسه (به ترتیب الفبا)	موقعیت مکانی امکانات	جنسیت دانش آموزان	تعداد کلاس‌های مدرسه	مدت حضور و تعداد نمونه مطالعه شده
۱	الف	بالای شهر کاملاً برخوردار	پسر	دوره اول و دوم - هر دوره ۹ کلاس	چهار روز - مدیر و یک معلم (پایه سوم)
۲	حا	حاشیه شهر کم‌برخوردار	دختر	دوره دوم ۹ کلاس	دو روز - مدیر و معاون و دو معلم (پایه چهارم و پنجم)
۳	دال	روستایی کم‌برخوردار	دختر - پسر	دوره اول و دوم ۳ کلاس چندپایه	یک روز - مدیر و دو معلم
۴	را	نسبتاً بالای شهر نسبتاً برخوردار	پسر	دوره اول و دوم ۱۲ کلاس	یک روز - مدیر و یک معلم (پایه ششم)
۵	میم	نسبتاً پایین شهر نسبتاً برخوردار	پسر	دوره اول و دوم ۱۲ کلاس	یک روز - مدیر و یک معلم (پایه پنجم)
۶	نون	مرکز شهر نسبتاً برخوردار	دختر	دوره اول و دوم ۶ کلاس	بیش از سه ماه - مدیر و تمام معلمان و معاونان
۷	یا	پایین شهر کاملاً برخوردار	دختر	دوره اول و دوم ۱۲ کلاس	یک روز - مدیر و یک معلم (پایه چهارم)
۸	ثا	نسبتاً پایین شهر نسبتاً برخوردار	دختر	دوره اول و دوم ۱۲ کلاس	یک روز - یک معلم (پایه سوم)

یافته‌ها

پژوهش حاضر، پس از مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای از یک مفروضه یا مدل نظری به‌عنوان یک دیدگاه کلی برای ساماندهی میدان پژوهش استفاده نموده است که در قالب دیاگرام زیر قابل مشاهده است.



در ادامه تحقیق به‌منظور پیروی از یک‌روند علمی، برای سازمان‌دادن به مجموعه گفتمان‌هایی که در اتمسفر پژوهش طی بازه مورد مطالعه جریان داشته است از اپیستمه^۱ها به‌عنوان نظریه‌های برآمده از بافت تحقیق استفاده می‌شود تا بر مبنای آن کنش‌ها و واکنش‌های معلمان را در مواجهه با انواع مؤلفه‌های تأثیرگذار بر انجام عمل حرفه‌ای‌شان بازنمایی کند. اپیستمه یا تشکیلات گفتمانی^۲، را می‌توان سیستم‌های بازآرایی تفکر و دانش تحت قوانینی دانست که فراتر از گرامر و منطق عمل می‌کند؛ لذا آن‌ها نوعی نظام مفهومی را تعریف می‌کنند که تحت تأثیر آگاهی از ذهنیت‌های فردی^۳، مرزهای

1. episteme
2. discursive formations
3. individual subjects

تفکر را باتوجه به هر بافت و دوره‌ای تعیین می‌نمایند (دریفوس و رابینو^۱، ۲۰۱۴). بدین لحاظ نوعی از سامان‌های دانایی (اپیستمه) بر پایه پیوستارهای منبعث از مطالعات نظری تولید شده است. اپیستمه صورت‌بندی شده هم به‌عنوان یافته این پژوهش محسوب می‌شود؛ چراکه از دل مطالعات پیوسته و نیز استنباط‌های هرمنوتیک و مقوله‌بندی‌های نسبتاً نظام‌مند برآمده است، و هم مدل نظری تحقیق به شمار می‌آید که با مرور شواهد همخوان و مرتبط می‌توان درجه قوت و صحت آن را بازآزمایی کرد. باین‌وجود لازم به تذکر است که در تحلیل گفتمان‌های مربوط به توسعه حرفه‌ای معلم آنچه بیش از یافتن روایت‌های متناظر با هرکدام از احتمالات به‌دست‌آمده در اپیستمه واجد اهمیت است میزان قانع‌کنندگی اپیستمه است، بدین لحاظ هر آنچه در میدان پژوهش با قابلیت مشاهده، امکان تعمیم‌دهی به انواع حالت‌های موجود در ماتریس گفتمانی (اپیستمه) را داشته است به‌عنوان استنادات روایی موردتوجه قرار گرفته و تلاش شده است که روایت‌ها غالباً ناظر بر گفتمان عملی معلمان باشد.

در ادامه اپیستمه مستخرج از مشاهدات میدانی عمل حرفه‌ای معلمان که در قالب گفتمان‌های رایج توسعه حرفه‌ای در میان اجتماعات معلمان وجود دارد را ملاحظه می‌کنید.

جدول ۳. اپیستمه گفتمان حاضر توسعه حرفه‌ای معلمان از منظر حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری

گفتمان رایج توسعه عملکردی در میان معلمان		گفتمان رایج توسعه نگرشی در میان معلمان	
گفتمان‌هایی از جنس مقاومت	گفتمان‌هایی از جنس سازش	گفتمان‌هایی از جنس پذیرش	گفتمان‌هایی از جنس کنش
مخالفت و اعلام عدم شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای	قبول شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای علی‌رغم میل باطنی	درخواست شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای	خود توسعه‌گری حرفه‌ای سازمانی و شخصی با رویکرد حل مسئله

تحلیل یافته‌ها؛ مروری بر روایت‌های ناظر بر حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی معلمان در میدان عمل

اگرچه در این تحقیق، کنش‌ها و واکنش‌های معلمان بر اساس پیوستار چهاردرجه‌ای مقاومت، سازش، پذیرش و کنش، به‌عنوان مبنایی برای تعیین و تشخیص جنبه‌هایی از حرفه‌ای‌گرایی یا حرفه‌ای‌گری معلم قرار گرفته است لیکن این یادآوری ضرورت دارد که شکل بیان احساسات یا واکنش‌های معلمان در قبال برنامه‌های توسعه حرفه‌ای سازمانی، تفاسیر گوناگونی از مقاومت تا سازش و یا حتی پذیرش را از نگاه پژوهشگر موجب شده است که وابسته به تأثیرات لحن و واژگان در بافت گفتمانی و نتایج قابل‌مشاهده در بازه زمانی تحقیق است؛ لذا تفکیک صریح و واضحی از لحاظ مرزهای پیوستار برای پژوهیدگان در طولانی‌مدت نمی‌توان قائل شد و صدور برچسب‌های هویتی در این خصوص، نیازمند پژوهش‌های عمیق‌تر است. بدین لحاظ، بازنمایی‌های حاضر صرفاً شواهدی در حمایت از صورت‌بندی ارائه شده از فضای کلی گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم ایرانی را به نمایش می‌گذارد. چه‌بسا این که در یک محیط بر سر یک موضوع خاص گونه‌ای از رفتار معلم با برخی مصادیق واژگانی مقاومت تلقی شده است؛ اما در محیط دیگر و بر سر همان موضوع، رفتار مشابه معلمان در قبال لحن متفاوت، را می‌توان تعبیر به سازش نمود، همچنین در موارد متعدد بخش عمده مقاومت‌های معلمان در پس رفتارهای اهمال‌جویانه و مسامحه‌گرانه می‌تواند پنهان بماند یا این که برخی از مقاومت‌های آشکار زبانی و بیانی در حوزه تنگناهای قانونی چندان دنبال نمی‌شوند؛ لذا آنچه پیش روی خوانندگان قرار می‌گیرد، ضمن این که حاکی از حداکثر تلاش پژوهشگر برای صورت‌بندی منصفانه و قاعده‌مند بافت گفتمانی مورد تحقیق است؛ اما عاری از خطا نیست.

در ادامه روایت‌هایی ناظر بر گفتمان رایج توسعه عملکردی و توسعه نگرشی در میان معلمان به‌صورت قطعات مستقل نقل می‌شود که بر اساس درجات مختلف عمل توسعه حرفه‌ای معلم در اپیستمه گفتمان حاضر توسعه حرفه‌ای معلمان

از منظر حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری تنظیم شده است.

۱- بازنمایی گفتمان‌هایی از جنس مقاومت

گفتمان تنش را می‌توان نوعی بازخورد انتقادی نسبت به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای توصیه‌ای و تجویزی سازمان دانست؛ چنان‌که برخی معلمان (یا برخی مواقع، معلمان) در مقابل تأکیدها و الزاماتی که متولیان، مسئولان، برنامه‌ریزان و نیز مؤلفان کتب درسی به جهت صیانت از برنامه درسی مصوب و توسعه انتظارات و ترویج برنامه‌های سازمانی خود، به عمل می‌آورند واکنش‌های ناسازگارانه‌ای را بروز می‌دهند که از آن می‌توان تعبیر به مقاومت و تنش نمود. این مقاومت در چارچوب و محدوده اجرای برنامه درسی می‌تواند به شکل کاستی و فروگذاردن جنبه‌هایی از ابعاد هدف به نمایش گذاشته شود و در خصوص طرح و برنامه‌های توسعه‌ای به شکل عدم تمایل به شرکت، خودداری از مشارکت یا عدم توجه به دعوت و نیز انتقاد و شکایت ابراز می‌شود.

از آنجاکه محتوای کتب درسی برای یک معلم ایرانی متونی پیشنهادی نبوده و نوعی الزام به اجرای صحیح و منطبق بر هدف‌های خرد و کلان مستتر در آن را ایجاد می‌نماید، آنچه در میان معلمان تفاوت ایجاد می‌نماید تنوع ادراکی است که آنان از اهداف صریح و آشکار برنامه داشته و میزان تطبیق و همسویی اقداماتشان را با انتظارات مسئولان و برنامه‌ریزان درسی و مؤلفین کتب آموزشی نشان می‌دهد. بدین لحاظ باید گفت اگرچه نمی‌توان کنترل زیادی را بر روی استراتژی‌های دستیابی به چنین اهدافی در کلاس هر یک از معلمان اعمال نمود باین‌وجود برخی رویه‌های کنترل و نظارت از جمله برگزاری دوره‌های بازآموزی دروس در قالب ضمن خدمت، ارزیابی‌های دوره‌ای، طراحی جشنواره‌های طراحی آموزشی و تدریس و طرح‌های توانمندسازی می‌تواند خبر از چگونگی رسیدگی به برنامه درسی توسط معلمان در کلاس‌های خود بدهد. باین‌وجود، همان‌گونه که مطرح گردید معلمان در برابر این شیوه از روش‌های کنترل و نظارت بر کیفیت اجرای برنامه درسی که در قالب برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مطرح می‌شود، فارغ از دلایل فردی و گروهی، سطوحی از مقاومت را در مقابل سازمان ابراز می‌کنند که از این گفتمان تحت عنوان «گفتمان مقاومت» نام‌برده شده است. در ادامه به برخی از رفتارهای مقاومت‌جویانه در قالب پاره روایت‌ها اشاره می‌شود.

وقتی در دفتر مدرسه «میم» (و در نشست میان معلمان، مدیر و کارشناس اداره تکنولوژی منطقه و نماینده ارزیابی اداره کل آموزش و پرورش) با معلمان در مورد طرح و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و ترغیب آنان به مشارکت در برنامه‌ها صحبت به میان آمد، تعدادی از معلمان مرد حاضر در جمعی که مرکب از مجموعه معلمان آقا و خانم شاغل در مدرسه بودند، به سرعت به این برنامه‌ها اعتراض کرده و اظهار نمودند که با این حقوق پایین انتظارات زیادی از ما دارند، وقتی یک معلم دو نوبت کار می‌کند یا بعد از مدرسه جای دیگری مجبور است کار کند این حرف‌ها و برنامه‌ها چه فایده‌ای دارند. در ادامه جلسه، جریان بحث از محور خود خارج شد به نحوی که آقایان از مشکلات معیشتی قشر معلمین با دلخوری شکایت کردند و بانوان نیز در سکوت معناداری سر تکان داده و آن را تأیید نمودند. در این میان یکی دو تن از معلمان مرد حاضر نیز (در کمال تعجب) از لحن سخت و پر خاشگرانه‌تری استفاده نمودند، به نحوی که از گفتن کلمات درشت به مسئولین نیز ابایی نشان ندادند.

درواقع، ایده اصلی معلمان مدرسه برای اتخاذ چنین موضعی این بود که تأکیدها و مراقبت‌های ساختاری و سازمانی نمی‌بایست منحصر به صیانت از چارچوب‌های مصوب خودشان باشد، بلکه نظام پاداش و انگیزش کارکنان و رفع دغدغه‌های معیشتی آنان نیز می‌بایست جزو امور مورد توجه سازمان متبوع محسوب گردد.

اگرچه در مدرسه «میم» به سبب غلبه فضای گفتمانی مقاومت، رد دعوت به مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای سازمان، به شیوه‌ای آشکار و مطالبه‌گرانه مطرح گردید، اما اشکال دیگری از مقاومت پنهان نیز در معلمان وجود دارد که از جنبه اعتراض طلبانه و ستیزه‌جویانه عدول نموده و در قالب بی‌توجهی و اظهار ناامیدی بیان می‌شود. محیط‌های آموزشی مناطق کم‌برخوردار، روستایی و شبه روستایی، و به‌ویژه مدارس تک معلمی شیوع بیشتری از رفتار ناامیدوارانه را نشان می‌دهند. در این خصوص، شدت استیصال معلمان برای برآورده ساختن آرمان‌های برنامه درسی ملی، زمانی افزایش پیدا

می‌کند که درمی‌یابند تناسبی میان شرایط محیطی و امکانات آموزشی آنان با موقعیت‌های یاددهی - یادگیری تعبیه‌شده در محتوای برنامه درسی وجود ندارد و به‌طور کلی برنامه‌ریز درسی در تولید محتوای خود، سهم و ویژگی‌های محلی - منطقه‌ای آن‌ها را نادیده گرفته است. از مصادیق بارز آن، رفتارهای حرفه‌ای برخی از آموزگاران چندپایه است که با انگاره‌های حاکی از به حاشیه رانده‌شدگی، خود را از قرارگرفتن در معرض فرایندهای توسعه حرفه‌ای سازمان پنهان می‌سازند. نمونه چنین دیدگاهی در پاره روایت زیر مشهود است:

معلم پایه دوم و چهارم در مدرسه چندپایه «دال» را مردی سربه‌زیر و کم‌صحت یافت. او که بیش از بیست‌وچند سال سابقه تدریس دارد و اغلب آن را در مدارس چندپایه گذرانده است علاوه بر کندی و آرامشی که در کارش دارد، بی‌حوصله‌تر و خسته‌تر از آن به نظر می‌رسد که بخواهد در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای گروهی یا فردی انتظار زیادی را تولید نماید. بدین سبب پرسش از روش‌های خود توسعه‌گری و نیز میزان علاقه‌مندی به شرکت در طرح‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای از وی کمی نامربوط به نظر می‌رسد؛ چنان‌که در پاسخ من محقق، این معلم میان سال به اشاراتی در مورد وضعیت تدریس در کلاس‌های چندپایه با توجه به حجم و سنگینی تکالیف، تنوع و تعدد پایه‌ها، و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان اکتفا می‌کند تا استدلال‌های خود در مورد سخت و یا ناممکن بودن اجرای طرح و برنامه‌هایی مانند یادگیری پروژه محور (طرح جابر) یا درس‌پژوهی را بر آن بنا نماید.

۲- بازنمایی گفتمان‌هایی از جنس سازش

مقاومت در برابر تجویزهای عملکردی سازمان برای توسعه حرفه‌ای معلمان، همیشه با پیروزی معلمان توأم نمی‌باشد؛ بلکه در برخی مواقع نوعی مشارکت اجباری و انجام عمل صوری را در پی دارد. نمونه چنین رخدادی را می‌توان در واکنش معلمان مدرسه دخترانه «نون» ملاحظه کرد که نسبت به الزام شرکت در طرح درس‌پژوهی به‌عنوان جزوی از برنامه تدبیر مدرسه به‌صورت یک مقاومت ناکام در آمد. در ادامه صحنه‌هایی از این رخداد روایت می‌شود:

ماجرا از آنجا آغاز شد که مدیر مدرسه «نون» به معلمان تکلیف کرده بود تا وضعیت مشارکت خود را در طرح درس‌پژوهی با انتخاب یک موضوع گروهی روشن نمایند. معلم‌های این مدرسه علی‌رغم کسب مقام درس‌پژوهی ناحیه در سال گذشته (که البته از فرایند آن خاطرات ناخوشایندی داشتند)، کمترین علاقه‌ای به این قضیه نشان ندادند تا این‌که به پایان موعد ثبت طرح‌ها در سامانه مربوطه نزدیک شدند. اصرار مدیر و مخالفت و مقاومت معلمان برای شرکت در طرح مدتی بیشتر به طول نینجامید و سرانجام آن‌ها پذیرفتند که علی‌الحساب موضوعی را برای کار گروهی درس‌پژوهی برگزینند. موضوعی که نه تنها ناشی از مسئله و جستجو برای یافتن معضل نبود، بلکه به محض این‌که پس از یک انتخاب عجولانه در سامانه ثبت گردید تا مدت‌ها از یاد رفت.

من محقق پس از گفتگویی که با معلم پایه اول این مدرسه انجام دادم دریافتم که تجربه درس‌پژوهی سال گذشته گروه سه‌نفره آن‌ها که مرکب از پایه‌های اول تا سوم بوده‌اند نه تنها دستاورد یادگیری خاصی برای اعضای گروه نداشته است (چراکه گروه بر روی مسئله آموزش جدول ضرب تمرکز نموده بود که مختص درس ریاضی پایه سوم است)، بلکه آن‌ها از فرایند کارگروهی و تبادل تجربه با یکدیگر نیز نفعی نبرده و برخی از اعضای گروه از تقسیم نامتوازن تکالیف نیز آسیب‌دیده‌اند. او خود مدعی شد که بیشترین بار کار گروهی اعم از هزینه سفارش تحقیق، چاپ و صحافی انجام‌شده توسط کافی‌نت! را وی متحمل شده است و آن‌ها (معلم پایه اول و دوم) زمان زیادی را صرف آموزش نوعی روش ابداعی ضرب انگشتی به معلم پایه سوم نموده‌اند که اکنون توسط وی کنار گذاشته شده و ایشان در سال جاری از همان شیوه‌های سنتی خود برای تدریس استفاده می‌کند.

به نظر می‌رسد که دلایل برخی از اشکال مقاومت در مواجهه با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم را می‌بایست به تجارب ناموفق و پرتنشی پیوند زد که معلمان از گذشته با خود به همراه آورده‌اند. بدین سبب، گاهی در هم شکستن ذهنیت‌های مربوط به عدم توفیق و ناکارآمدی طرح‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم آن‌چنان دشوار و پیچیده می‌نماید که مدیران مدارس (به‌عنوان رابط بین متولیان و مخاطبان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای) ترجیح می‌دهند تا با توسل به ابزارهای قانونی

مسیرهای کوتاه‌تری را برگزینند که از اجبار و الزام می‌گذرد و مقوله «قبول شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان علی‌رغم میل باطنی» ایجاد می‌شود که آن را می‌توان نوعی مقاومت تخفیف یافته از سوی معلمان تلقی نمود و در دسته واکنش‌هایی از جنس «سازش» جای می‌گیرد.

به عبارتی، اغلب معلمان به تدریج می‌آموزند که در تعاملات روزمره خود از بروز واکنش‌های شدید که عموماً در نتیجه غلیان احساسات و هیجانات ناشی از مواجه شدن با فرامین و یا مضامین کنترل‌گراانه است، جلوگیری نمایند. آن‌ها در اثر مرور زمان به نوعی ساماندهی رفتار شخصی دست پیدا می‌کنند که از آن به انضباط درونی یا خود انضباطی (فوکو^۱)، (۱۹۸۴) تعبیر شده است.

این تکنیک خودانضباطی را می‌توان محصول نوعی گفتمان درون‌فردی به شمار آورد که در آن بخش اعظم مقابله‌ها، محاسبه‌ها و موازنه‌ها با عوامل قدرت در ذهن و اندیشه فرد صورت می‌پذیرد و تکنولوژی‌های نرم‌تری نسبت به مقاومت را از جنس سازش تحمیلی و یا تدریجی سبب می‌گردد. روایت‌های مربوط به «شرکت معلمان باسابقه در دوره‌ها و کارگاه‌های بازآموزی کتب درسی» گویای اتخاذ چنین تدابیری است.

در بازه زمانی تحقیق، با معلمان باسابقه‌ای مواجه شدم که به علت تکراری بودن مدرس و محتوای دوره، با اکراه در کارگاه‌ها و کلاس‌های بازآموزی حضور می‌یافتند. یکی از آن‌ها که سال‌های زیادی در پایه اول ابتدایی مشغول تدریس بود، پس از شرکت در یکی از کلاس‌های بازآموزی محتوای پایه اول (که از طرف مدرسه موظف به شرکت در آن شده بود)، کلاس را کسل‌کننده و تکراری توصیف کرد و در نقد آن گفت «یعنی این خانم مدرس دوره با خودش فکر نمی‌کند که در طی این همه سال باید یک تغییری در حرف‌هایش بدهد؟ چند سال است که می‌آید و دقیقاً همین حرف‌ها را می‌زند».

این نقدها و اعتراضات فروخورده، اگرچه تبدیل به مقاومت‌های آشکار به شکل سر باز زدن از حضور در یک نشست یا دوره نمی‌شود، با این وجود می‌تواند انواعی از مقاومت‌های منتهی به سازش را سبب گردد که در آن «عدم تمایل به شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان» به صورت رویه نزدیک‌تری همچون «قبول شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان علی‌رغم میل باطنی» درمی‌آید و حضورهای ناخرسند گونه و منفعلی را در نشست‌های حرفه‌ای معلمان رقم می‌زدند.

درواقع، بسیاری از معلمانی که به نشست‌های حرفه‌ای در قالب دوره‌های آموزش ضمن خدمت و یا کارگاه‌های بازآموزی انتقاد وارد می‌کنند، از نامربوط بودن محتوای چنین دوره‌هایی با نیازهای به‌روز شده آموزشی خود گله‌مند هستند و در صورتی که بخشی از نیاز ادراک‌شده‌شان را در هر نشستی بازیابند به سمت آن حرکت خواهند کرد. در روایت زیر به چنین موقعیتی اشاره شده است:

یکی از روزهایی که در مدرسه «نون» حضور داشتم مطلع شدم که در عصر همان روز و ساعاتی پس از تعطیلی مدرسه از یک متخصص اختلالات یادگیری دعوت شده است تا برای والدین دانش‌آموزان سخنرانی کند. علی‌رغم این که چنین دعوتی جزو برنامه‌های توسعه حرفه‌ای حوزه آموزش ابتدایی نبوده و به انجمن اولیا و مربیان مدرسه مربوط می‌شد؛ اما معلم کلاس اول مشتاقانه از چند روز قبل در پی تنظیم برنامه شخصی خود برای شرکت در این نشست بود. وی که بنا به گفته خودش عادت داشت تا پس از مدرسه، حتماً یکی دو ساعت را در منزل استراحت نماید، آن روز تلاش زیادی کرد تا میان این عادت همیشگی و حضور به موقع در جلسه سخنرانی هماهنگی لازم را برقرار کند. شاید به همین علت بود که بی‌تابی زیاد او را در خروج سریع از مدرسه پس از پایان ساعت آموزشی شاهد بودم.

۳- بازنمایی گفتمان‌هایی از جنس پذیرش

اگرچه مطابق بخشی از توضیحات مطرح‌شده، گفتمان سازش و پذیرش به سبب برخی نموده‌های مشترک بیرونی شباهت دارند، با این وجود گفتمان مربوط به پذیرش را می‌بایست از جهت ایجاد مشوق‌های گوناگون یا ارزشمند انگاری

ماهیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از گفتمان سازش متمایز نمود. در ادامه نمونه‌هایی برای بازنمایی رفتارهای حاکی از پذیرش آورده می‌شود تا درک این جداسازی آسان‌تر گردد.

یکی از مواردی که در روند تداوم حرفه‌ای‌گرایی معلمان می‌تواند تأثیرگذار باشد نحوه هدایت و پشتیبانی توسط افراد توسعه‌دهنده یا کسانی که مسئولیت اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را در مدارس به عهده دارند است. اگر به موقعیت‌های گفتمان مقاومت برگردیم و بخواهیم با یک رفتار ملایم‌تر و خارج از مواضع قدرت‌طلبانه آن را مجدداً بازسازی نماییم به تصویری مشابه آنچه در ذیل روایت می‌شود نزدیک خواهیم شد.

معاون مدرسه «ح» بانویی پرجنب‌وجوش و نسبتاً جوان است. وی دارای مدرک کارشناسی ارشد مدیریت دولتی بوده و دو سه سالی است کسوت معلمی را به بهای معاونت آموزشی رها کرده است. با وی بیش از دو نوبت گفتگو انجام داده‌ام، همچنین ایشان روزنگاشت‌هایی را به درخواست من محقق تهیه نموده و در آن از تلاشی که برای سروسامان دادن به امور مدرسه بر اساس قوانین متعارف و روزمره، و نیز دستورالعمل‌های اداری انجام می‌دهد سخن گفته است.

معاون مدرسه «ح» در گفتگوهای خود از روش‌هایی پرده برمی‌دارد که برای ترغیب مشارکت معلمان در طرح و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم انجام داده است، و البته انگیزه آن را اجرای بخش‌هایی از برنامه عملیاتی سالانه مدرسه (طرح تدبیر) که مربوط به توسعه حرفه‌ای معلم است عنوان می‌کند. وی اظهار می‌نماید که با رفتاری دوستانه و یاری‌گرانه امور مربوط به طرح درس‌پژوهی را دنبال کرده است. وی معلمان را تشویق به تشکیل گروه و انتخاب موضوع نموده و بر سر انتخاب موضوعی مناسب و جشنواره پسند به آنها مشورت و راهنمایی داده است. در فرایند اجرا نیز از هیچ کمکی برای هماهنگی میان معلمان جهت تشکیل نشست‌های مشورتی و جلسات اجرای گروهی کوتاهی نکرده و معلمان وی را به‌عنوان سرپرست گروه پذیرفته‌اند. وی در حالی امور مربوط به تنظیم و تدوین گزارش تاپپی را (که معلمان مدرسه کمتر بدان تسلط داشتند) پشتیبانی می‌نماید که به قول خودش می‌دانسته است هیچ نامی از وی در گزارش‌ها برده نمی‌شود. همان گونه که از روایت فوق برمی‌آید گاهی با تغییر گفتمان مدرسه از رویکردهای اقتدارطلبانه به اشکال حمایت‌گرانه، از احتمال تشکیل و یا بروز رفتارهای مقاومتی و مخالفت‌جویانه در معلمان کاسته می‌شود بدین نحو معلمان آمادگی بیشتری برای پذیرش طرح‌های توسعه معلم پیدا می‌کنند؛ چنان که با افزایش سطح «پذیرش» برنامه، برخی از آنان به اقدام به «درخواست شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان» می‌نمایند.

با این وجود، پذیرش الزاماً وابسته به حمایت‌ها و مشوق‌های بیرونی نبوده و گاه نوعی انسجام درونی میان روش، منش و باور معلمی سبب می‌شود تا معلمان در مسیر توسعه حرفه‌ای خود به مرتبه «پذیرش» ارزشمندی برنامه و در نتیجه اهمیت اجرای آن در عمل حرفه‌ای روزانه‌شان برسند که می‌تواند «اجرای برنامه در موقعیت‌های آشکار و پنهان» را با توسل به انگیزه‌های درونی تضمین نماید.

معلم پایه سوم پسران در مدرسه «الف» بانویی است که اگرچه چندان جوان به نظر نمی‌رسد؛ اما گویا دیری نیست پا به میان‌سالی گذاشته است. وی که فارغ‌التحصیل تربیت‌معلم قدیم است صدایی رسا و رفتاری پرانرژی دارد و مکرراً با تکیه کلام‌های مؤدبانه اما هدفمند و توأم با شوخ‌طبعی سعی می‌کند تا جریان درس را در کلاسی مملو از پسرهایی که منتظر فرصتی برای بروز شیطنت‌های کودکانه‌شان هستند، به‌درستی هدایت نماید. در آغاز گفتگو با وی بدون مقدمه از میزان استرس و حساسیت کار در مدرسه‌ای همچون «الف» که انتظارات خاصی را از معلم ایجاب می‌نماید، می‌پرسم و درمی‌یابم که درک از شرایط کاری، و تسلط بر محتوا و راهبردهای اثربخش تدریس تا حد زیادی چنین نگرانی‌هایی را در وی کاهش داده است. همچنان که پرداختن به انواعی از طرح‌های توسعه حرفه‌ای معلم از جمله هدایت پروژه‌های دانش‌آموزی (جابرین حیان) در بخشی از برنامه کاری روزانه وی قرار گرفته است.

در این میان، گاهی نیز پذیرش برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم، با غلبه رقابت‌جویی بر سایر انگیزه‌های درونی، مرز میان حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری را از میان می‌برد و عمل حرفه‌ای معلمان در یک رویکرد حرفه‌ای‌گرایانه با تجمیع قوای درونی برای نشان دادن صلاحیت‌های فردی همراه می‌شود که مستلزم نمایش و عرضه‌گری است. روایت معلمی که

ظرفیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را امکانی برای نمایش استعدادها و شایستگی‌های فردی خود می‌بیند، می‌تواند تداخل مرزهای حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری را واضح‌تر سازد.

معلم پایه سوم مدرسه «ثا» را از آنجا شناختم که وقتی از یک دوست دست‌اندرکار اجرای بخش مسابقاتی در جشنواره کیفی توصیفی درخواست نمونه‌های برگزیده دفاتر ثبت شاخص را نمودم، وی دفتر حجیم و وزین معلم مدرسه «ثا» را به‌عنوان یک نمونه غیراستاندارد در اختیار من محقق گذاشت. شاید دلیل جلب‌توجه این دفتر جزئیات زیادی بود که معلم خارج از درخواست برگزارکنندگان گردآوری و بسته‌بندی کرده بود. جزئیاتی که با یک نگاه دقیق‌تر می‌توانست مفید و حتی ضروری به نظر برسد، با این وجود به علت پرداختن به مواردی بیشتر و خارج از ضوابط مسابقات از دور رقابت خارج شده بود. این دوست مسئول مسابقه به من متذکر شد که معلم مذکور (باتوجه به شناختی که از وی دارد) حتماً به نتایج داوری اعتراض می‌کند و در پی دلایل رد اثر خود برمی‌آید.

آنچه برای من محقق در این دفتر قابل‌تأمل می‌نمود پرداختن به جزئیاتی بود که صرفاً یک معلم آگاه از برنامه و خبره در مباحث ارزشیابی کیفی توصیفی اقدام به درج و نگهداری آن می‌کند. فرصت را مغتنم شمردم و از طریق همان دوست با این معلم تماس برقرار کردم تا کمی مفصل‌تر از دیدگاه‌ها و نحوه مواجهه ایشان با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای پرس‌وجو نمایم.

داستان پرفرازونشیب معلم مدرسه «ثا» را گویای موقعیت‌های زیاد در جهت مراقبت از خود به شکلی آزادارانه و توسعه‌طلبانه یافتیم. وقتی با وی در مورد روش‌های نوین تدریس و ارزشیابی کیفی توصیفی گفتگو می‌کردم دانستم که کتاب‌های مطرح در این زمینه را عمیقاً مطالعه نموده و مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. هوش زیادی که در فهم و کاربست داشته است وی را در جشنواره‌های متعددی صاحب‌نام و مقام کرده است، و عشق فراوانی که صرف عمل حرفه‌ای‌اش می‌کند سبب شده تا ناکامی در برخی از نتایج داوری‌ها او را ناامید و بی‌انگیزه نکند. اگرچه همیشه حق چانه‌زنی و اعتراض را برای خود محفوظ می‌داند.

۴- بازنمایی گفتمان‌هایی از جنس کنش

همان‌گونه که در پیوستار چهارگانه گفتمان توسعه حرفه‌ای معلمان نیز قابل‌ملاحظه است مقاومت و سازش دو شیوه رفتاری نزدیک به یکدیگر است که مرزبندی میان آن‌ها همیشه آسان به نظر نمی‌رسد، در سوی دیگر پیوستار نیز پذیرش و کنش را می‌توان در زمره رفتارهایی به شمار آورد که تمیز آن‌ها از یکدیگر در موقعیت‌های گوناگون پیچیده می‌نماید، با این وجود از یک منظر دیگر باید گفت که هر سه گفتمان پیشین در مقابل گفتمان کنشگرانه، اموری واکنش مدار محسوب می‌شوند و نیازمند اعلام و یا توصیه به شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هستند. این در حالی است که گفتمان کنش محور، خود به دنبال کشف و اعمال ارزش‌ها، استانداردها و کیفیت‌بخشی به عمل حرفه‌ای معلمی است و بر ابعاد نگرشی بیش‌تر از توصیه‌های عملکردی متمرکز می‌شود.

در واقع، رفتارهای مبتنی بر «پذیرش» در همه معلمان نتایج قابل‌ملاحظه یکسانی به بار نمی‌آورد. در این ارتباط سوابق علمی و تجارب عملی معلم می‌تواند حد و اندازه پذیرش ارزش‌ها و استانداردها و نحوه به‌کارگیری آن را تعیین نماید؛ لذا نفوذ ناخودآگاه نظر و باور شخصی شده معلمان می‌تواند رگه‌هایی از خلاقیت‌های فردی، دست‌کاری‌های سلیقه‌ای و متناسب‌سازی‌های موقعیتی را در اجرای تمام‌وکمال برنامه‌ها وارد نماید. بدین لحاظ نوعی «کنشگری» در مقابل طرح و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تجویز شده و انتظارات و کیفیت‌های توصیه شده ایجاد می‌گردد که از بینش و دانش عملی شخصی شده معلمان ناشی می‌شود و می‌تواند به کنش‌های «تأمل‌گرایانه» منجر گردد و «خود توسعه‌گری حرفه‌ای سازمانی و شخصی با رویکرد حل مسئله» را در عمل حرفه‌ای معلم رقم می‌زند به‌نحوی که معلمان فارغ از نظام تنبیه و پاداش، به‌صورت آشکار به اجرا و یا عدم اجرای انتخابی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مصوب بر اساس دلایل نگرشی‌شان مبادرت می‌ورزند. در این خصوص، روایت یک معلم خبره آموزشی گویای چنین رفتاری است.

معلم میان سال پایه ششم مدرسه «را» یکی از سرگروه‌های آموزشی استان است. وی را به‌عنوان بانویی فعال و مشتاق

یادگیری می‌شناسم و در کارگاه‌ها و نشست‌های مختلف حضور فعالانه وی را شاهد بوده‌ام. او در گروه‌های آموزشی فعالیت‌های گوناگونی انجام می‌دهد که از جمله آن همکاری در تدوین محتوای آموزشی، تهیه نمونه‌هایی از آزمون عملکردی و تکالیف مهارت محور، تولید و جمع‌بندی محتوای پیک نروزی، داوری جشنواره‌ها و مسابقات متعدد دوره ابتدایی و همکاری در بازدیدهای نظارتی فصلی از مدارس است.

خانم معلم پایه ششم مدرسه «را» عکس‌هایی از نمونه فعالیت‌های پروژه جابر دانش‌آموزان مدرسه خود در یک شبکه اجتماعی معلمان منتشر کرده بود. بنا به آشنایی قبلی که با وی داشتم درخواست بازدید از نمایشگاه مدرسه را نمودم. پس از بازدید نمایشگاهی زیبا و غنی از کارنامه‌های دانش‌آموزان پسر این مدرسه صاحب‌نام، متعجب بودم که چرا در نمایشگاه پروژه‌های علمی دانش‌آموزی هیچ اثری از دانش‌آموزان پایه ششم (یعنی کلاس ایشان) موجود نیست. برای جویا شدن علت موضوع یکی دو ساعت آموزشی را در کلاس ایشان گذراندم. متوجه شدم که آن‌ها فعالیت‌های زیادی در سر کلاس خود انجام می‌دهند از جمله پروژه گروهی آمادگی در مقابل زلزله که یک کار نسبتاً سنگین و مفصل در ابعاد مختلف از جمله مطالعه مهندسی زلزله، کمک‌های اولیه به زلزله‌زدگان، پیشگیری از آسیب‌های جدی، مقاوم‌سازی ساختمان و... است و از تهیه بروشور و پوستر گرفته تا ساخت ماکت و ساخت کیف وسایل ضروری به هنگام رفتن به پناهگاه را شامل می‌گردد. معلم توضیح داد که به علت ضرورت تدارک فعالیت‌های گسترده و خاص در موضوعات مهم آموزشی که به صورت تکالیف درسی آن را تنظیم نموده است، وی با هماهنگی و تأیید مدیر مدرسه از اجرای طرح جابر در قالب جشنواره انصراف داده است. اما دانش‌آموزانش در هر یک از دروس علوم که فعالیت ساخت‌وساز دارد نمونه‌هایی به کیفیت نمونه‌های طرح جابر تولید کرده‌اند که البته با هدف شرکت در نمایشگاه و مسابقه مدرسه نبوده است.

آنچه در این میان قابل توجه است رسیدن معلم کلاس به سطحی از تعهد مشروط و تفکرآمیز است که آن را از تعهد بی‌قید و شرط در گفتمان پذیرش منفک می‌سازد. به عبارت دیگر، معلمی که به سطح تعامل با برنامه درسی می‌رسد می‌بایست دارای ایده‌ها و نظریه‌های مستحکمی برای تغییر و توسعه حرفه‌ای خود باشد تا به پشتوانه آن بتواند از عمل حرفه‌ای خود دفاع نماید.

در ادامه روایت‌هایی از رفتار حرفه‌ای معلم پایه پنجم مدرسه «نون» به عنوان تصدیق‌هایی برای گفتمان کنش محور و از جنس تأمل‌گرایانه نقل می‌شود:

در معرفی بانوی میان‌سالی که معلم پایه پنجم مدرسه «نون» است می‌توان گفت که وی نیز همانند سایر معلمان این مدرسه تا مرز بازنشستگی فرصت چندانی ندارد. او که هم‌اکنون دانشجوی دوره کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان است و دخترش نیز نومعلم همین دانشگاه است، بیش از سایر معلمان مدرسه خود را درگیر برنامه‌های پژوهشی می‌کند و به این دسته از امور علاقه‌مندی بیشتری نشان می‌دهد. من به سبب حضور نسبتاً طولانی مدت در مدرسه «نون»، جلسات متعددی در کلاس وی حاضر شدم تا رفتار حرفه‌ای‌اش را با محتوای آنچه در جلسه سخنرانی شورای معلمان از او شنیدم و نیز گفت‌وگوهای دیگری که با وی داشتم، قیاس نمایم. آنچه از این مقایسه به دست آوردم حاکی از تلاشی بود که ایشان در جهت به عمل درآوردن توصیه‌های تربیتی، اخلاقی و یا مبانی نظری آموزشی در کلاس خود می‌نمود.

معلم پایه پنجم در نشست شورای معلمان یک سخنرانی در مورد «روش‌هایی برای کاهش اضطراب دانش‌آموزان در جلسه آزمون» انجام داد که در آن از چهار اصل برگرفته از تئوری انتخاب ویلیام گلاسر بهره گرفته بود. او توضیح داد که انسان‌ها نیاز به بقا، عشق، آزادی و ارزشمندی دارند. او به نحو معناداری برای احیای هر یک از این نیازها در جلسه آزمون، مثال‌هایی را مطرح می‌کرد که توجه زیاد معلمان و نگاه‌های مشتاق آنان را برای دانستن بیشتر به خود جلب کرده بود. او که مسلط، ساده و به زبان گویایی صحبت می‌نمود گاه به متنی که به شکل دست‌نویس آماده کرده بود برای گرفتن سرخط مراجعه می‌کرد؛ اما در توضیحاتش پیوستگی و هدفمندی نمایان بود. وی در مورد پاسخ به نیاز بقا مواردی همچون پذیرایی از کودکان در جلسه آزمون، حتی خوردن آجیل در حین آزمون، عدم ایجاد محدودیت‌های سخت زمانی

برای آزمون، اجازه‌دادن برای خوردن و آشامیدن و رفتن به خارج کلاس برای امور ضروری را بیان کرد. او در فصل عشق مواردی همچون نوازش کردن بچه‌هایی که غرق در پاسخگویی سؤالات هستند و یا آن‌هایی که ظاهراً مضطرب به نظرمی‌رسند، طراحی سؤالات آزمون با کلمات خودمانی و محبت‌آمیزتر، عدم استفاده همیشگی از آزمون‌های تاییبی و نوشتن تعداد کمی سؤال با خط خوش معلم و یا نوشتن سؤال پای تخته همراه با تزیینات و زیباسازی تخته، همچنین دادن وعده‌های تشویقی مانند ورزش و بازی بعد از آزمون، یا تعریف لطیفه در میانه آزمون‌های طولانی را برای کاهش اضطراب کودکان برشمرد. در موضوع آزادی نیز به عدم تهدید و ترس از نتایج آزمون، یا اعمال محدودیت در حین آزمون بر سر شیوه‌های نشستن، کوتاه‌کردن محتوای آزمون، انتخابی کردن سؤالات، و دادن برخی سؤالات برای پاسخگویی در منزل با شروط خاص مثلاً بدون غلط املائی، اعلام برخی سؤالات پیچیده قبل از آزمون اشاره نمود و در خصوص نیاز به ارزشمندی هم به ارزشیابی از فرایند عملکرد دانش‌آموز و تشویق تغییرات مثبت نسبت به آزمون‌های قبلی وی تأکید کرد.

من محقق طی چند جلسه مراجعه به کلاس ایشان موارد گوناگون از نکاتی را که در این نشست مطرح کرده بود در عمل آموزشی و اجرای انواع آزمون‌ها مشاهده کردم.

نکته قابل‌ملاحظه در گفتمان کنش که ممکن است در گفتمان سازش یا پذیرش به‌سهولت قابل‌شناسایی نباشد کیفیت تغییر عمل حرفه‌ای معلم در حرکت از توسعه عملکردی به سمت توسعه نگرشی است. در واقع؛ با وجود استقرار نظام ارزشیابی کیفی توصیفی بسیاری از قواعد سخت‌گیرانه در مورد آزمون‌های کلاسی به‌ویژه انواع مدادکاغذی همچنان برقرار است و هنوز بسیاری از معلمان با طرح‌واره‌های پیشین خود که میراث نظام نمره‌ای و ارزشیابی کمی است در بستر ارزشیابی کیفی توصیفی فعالیت می‌کنند؛ لذا برنامه‌ای توسعه حرفه‌ای از بعد تأکیدات عملکردی خود سبب به‌هم‌ریختن چنین شالوده‌ای نشده است چرا که تغییر روش نیازمند تأمل و تفکر در عمل و به‌دست‌آوردن بینش و نگرش تازه در مورد چگونگی تغییر عمل است.

در سالیان اخیر میدان عمل حرفه‌ای معلمان ایرانی شاهد نمونه‌های متعددی از استقرار گفتمان کنشگری، مبتنی بر توسعه نگرشی و فارغ از جنبه‌های حرفه‌ای گرایانه نیز است، چنان‌که برخی از این معلمان، بر خلاف افرادی که تمایل دارند تا جنبه‌هایی از خود پردازشگری و تأملات شخصی شده‌شان را در معرض دید و یا قضاوت دیگران قرار بدهند، چراغ‌ها را خاموش کرده‌اند تا در امنیت حاصل از دیوارهای کلاسشان به مراقبت از ایده‌ها و استانداردهای حرفه‌ای خود بپردازند. معلم پایه پنجم مدرسه «یا» از این دسته افراد است:

مشاهده من محقق مربوط به زمانی است که به‌عنوان یک ارزیاب بیرونی سرزده وارد کلاس ایشان شدم و وی را در حال تدریس ریاضی توسط تخته هوشمند کلاس یافتم. او در حین تدریس تقسیم اعداد اعشاری بود و بر یک دسته‌بندی حاوی شروط خاص برای تعیین نوع عملیاتی که می‌بایست برای حل مسئله انتخاب گردد تأکید می‌نمود. به نظر می‌رسید که دانش‌آموزان پیش‌ازاین شروط موردنظر را آموخته‌اند و اکنون در مرحله تثبیت و کاربرد هستند؛ لذا همراهی مناسبی از خود نشان می‌دادند. معلم چند مسئله مختلف از انواع صورت‌های احتمالی موضوع را مثال زد و با کمک دانش‌آموزان آن را حل نمود. وی در حین حل تمرین توسط بچه‌ها، مدام به شروط مبنایی خود (که به نظرم یک دسته‌بندی معلم ساخته می‌رسید) به‌عنوان معیار انتخاب راه‌حل برمی‌گشت و با جدیت زیاد آن را دنبال می‌کرد.

منتظر ماندم تا درسش را تمام کند. چه این‌که او به حضور من در ضمن تدریسش چندان اعتنایی نکرد. پس از پایان درس (علی‌رغم این‌که در ابتدا تمایل زیادی به گفتگو نشان نمی‌داد)، وی با نشان دادن دفترچه یادداشتی مخصوص و یک کتاب ریاضی متعلق به خود که مملو از برچسب‌های توضیحی و یا تفاسیر طبقه‌بندی‌شده‌ای از محتوا بود اعتراف کرد که پس از تأمل در متن کتاب و مطابقت آن با روش‌های اثربخش تدریس، در برخی از فرایندهای آموزش دست‌کاری کرده و اشکال جدیدی از فهم همان موضوع را تولید می‌نماید که راهبردهای ابداعی و خاص خودش است و به درک بهتر و معنادارتر دانش‌آموزان کمک کند.

باوجود دانشی که از ریاضیات دوره ابتدایی داشتم یک نگاه اجمالی به دفترچه یادداشتش کافی بود تا صحت و ارزشمندی آن تعداد از نکاتی را که می‌دیدم تأیید نمایم. ملاحظه دفتر ثبت فعالیت‌های کلاسی نیز حاکی از آن بود که ایشان رویه ثبت ارزشیابی از دانش‌آموزان در چنین دفتری را هم نپسندیده و برای خود سازوکار دیگری تولید کرده است که به نظر خودش گویاتر و کاربردی‌تر است. با توضیحات دیگری از تفاسیر و تأملات شخصی شده‌اش در آموزش دروس (به‌ویژه در آموزش ریاضی و علوم) دریافتم که با عشق و تعصب خاصی عمل حرفه‌ای شخصی شده‌اش را دنبال می‌کند. ادامه گفت‌وگوها نشان داد که تمایل چندانی به عرضه افکار و رویه‌های خود در قالب رقابت‌های توسعه حرفه‌ای، و یا حتی نمایش از طریق تهیه کلکسیون فعالیت‌های فردی‌اش ندارد. وی که عرصه عمل تدریس را برای تبدیل ذهنیت‌های آموزشی خود به نتایج یادگیری کافی می‌دانست در پایان نیز سؤالی از من در مورد برداشتم از مشاهده کلاس خود نپرسید (سؤال سختی که غالباً در هر بازدید یا مشاهده‌ای، تلویحی یا مستقیماً باید بدان پاسخ داده شود). این واقعیت که محیط‌های امن برای آموزش، بدون ترس از کنترل‌های اضطراب‌آلود می‌تواند سازنده هویت‌های اصیل معلمی باشد را می‌توان در روایت‌هایی که از نظام‌های پسامدرن تعلیم و تربیت دنیا نقل می‌شود نیز بازخوانی نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

همان گونه که در اپیستمه مستخرج از گفتمان حاضر توسعه حرفه‌ای معلمان ایرانی ملاحظه گردید مسیر حرکت از حرفه‌ای‌گرایی تا حرفه‌ای‌گری را می‌توان در قالب یک پیوستار تنظیم نمود که درجاتی از رفتارهای مقاومت‌جویانه، تا سازش‌کارانه، پذیرش طلبانه و نیز کنش‌گرانه را در قبال برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم شامل می‌شود، لذا هر یک از روایت‌های محیطی منتخب نیز، ذیل هر کدام از این عناوین رفتار غالب توسعه حرفه‌ای معلمان را توصیف و تبیین نموده است. در این خصوص، به لحاظ نظری، می‌توان نتیجه گرفت که گفتمان‌های ناظر بر توسعه عملکردی به سبب تأکیدات حرفه‌ای‌گرانه که از سوی سازمان و قوانین اعمال می‌شود عموماً سبب نوعی توسعه حرفه‌ای راكد و عاری از تغییر و تحولات جدی در پیامدهای رفتاری خواهد شد و گفتمان‌های ناظر بر توسعه نگرشی به سبب ملاحظات حرفه‌ای‌گرانه‌ای که دارد معلمان را در مسیر تأملات حرفه‌ای عمیق‌تر و اقدامات و تصمیمات شخصی شده‌تری برای توسعه و بهبود عملکرد حرفه‌ای فردی قرار خواهد داد.

با این وجود، چنین تفکیکی در تمام موقعیت‌های عمل حرفه‌ای دائمی و پایدار نمی‌نماید، چه‌بسا برخی افراد نسبت به یک برنامه توسعه حرفه‌ای سازمانی و تجویزی مواضع مقاومت‌جویانه و نسبت به برنامه مجاور موضعی سازش‌کارانه اتخاذ کنند یا گفتمان غالب و منتخب معلمان برای یک برنامه مشابه در بافتی پذیرش و در بافت دیگر کنش باشد. با اتخاذ چنین دیدگاهی، باید پذیرفت که معلمان در گفتمان‌های مختلف به ایفای نقش از سطح حرفه‌ای‌گرایی تا حرفه‌ای‌گری می‌پردازند، به نحوی که حرفه‌ای‌گری‌های فردی گاه می‌توانند حرفه‌ای‌گرایی جمعی را تحت تأثیر قرار داده و شکل دهند، همان گونه که روند برعکس یعنی تحت تأثیر قرار گرفتن حرفه‌ای‌گری فردی از هژمونی حرفه‌ای‌گرایی جمعی بسیار شایع است. در این خصوص، آرچر^۱ (۱۹۹۵) اظهار می‌کند حرفه‌ای‌گرایی به همان اندازه شانس دارد که بر حرفه‌ای‌گری تأثیر بگذارد که حرفه‌ای‌گری از این شانس برخوردار است. لذا اپیستمه حاضر علی‌رغم معرفی انواع رفتارهای حرفه‌ای معلمان، نوعی پویایی و تعامل را نیز با توجه به بافت و زمینه، نیاز، موقعیت و امکانات پیشنهاد می‌کند. به نحوی که امروزه رویکردهای توسعه حرفه‌ای در فرایند تکاملی خود به سمت توسعه توأمان عملکردی و نگرشی حرکت کرده‌اند و توسعه حرفه‌ای که به صورت ایده‌آل ایجاد شده باشد شامل هر دو بعد توسعه نگرشی و عملکردی است.

بدین لحاظ یک نگاه واقع‌گرای انتقادی می‌تواند از این طریق تعاملات بین ساختار سازمانی در توسعه حرفه‌ای‌گرایی و نیز عاملیت فردی در تکوین حرفه‌ای‌گری را در بستر یک گفتمان نوپدید توضیح دهد. این امر به نوبه خود، باعث تحریک و انگیزه پاسخ‌دهی در کسانی می‌شود که جهت‌گیری و سیاست‌های حرفه‌ای‌گرایی را تعیین می‌کنند. از آنجاکه سازمان‌ها

1. Archer

اغلب به هنگام معرفی نیازها و سطوح خدماتی گروه‌های شغلی، توسعه کارکردی را عامدانه و یا غیرعامدانه بیشتر مورد هدف‌گذاری قرار می‌دهند گاهی ناخواسته ایجاد گفتمان مقاومت را سبب شده و یا به گفتمان‌های سازش و پذیرش دامن می‌زنند؛ لذا توسعه عملکردی که به‌تنهایی نشان‌دهنده یک توسعه جزئی بوده و بر اساس تجارب متعدد تنها منجر به یک موفقیت نسبی خواهد شد، ظهور گفتمان‌های کنش محور را کند و کم‌رنگ می‌نماید. در این میان، اگر چه غیرمعمول نیست که بدون توسعه نگرشی به توسعه عملکردی برسیم، لیکن تأکیدات ایدئولوژیک و توسعه روند حرفه‌ای‌گرایی در میان معلمان همچنان که در روایت‌ها هم بدان اشاره شد می‌تواند با تهی کردن عمل حرفه‌ای معلم از ابعاد نگرشی آسیب‌های جدی به رشد هویت حرفه‌ای تعالی‌جویانه معلمان وارد نماید. بدین لحاظ رویکردهای توسعه حرفه‌ای در فرایند تکاملی خود می‌بایست به سمت توسعه توأمان عملکردی و نگرشی حرکت کنند و در بیان تعاریف از توسعه حرفه‌ای نیز این همانندی را لحاظ نمایند. در این خصوص یکی از محدود تعاریفی که به هر دو بعد عملکردی و نگرشی توجه می‌نماید توسط دی (۱۹۹۹) ارائه گردیده است. وی عنوان می‌کند «توسعه حرفه‌ای فرایندی است که توسط آن، معلمان به‌عنوان عامل تغییر چه به‌تنهایی و چه با دیگران، به بازنگری، بازسازی و بسط تعهدات خود نسبت به اهداف اخلاقی آموزش می‌پردازند؛ و به این طریق به‌صورت جدی دانش، مهارت، برنامه‌ریزی و تمرین با کودکان، جوانان و همکاران را در هر مرحله از زندگی حرفه‌ای‌شان کسب کرده و توسعه می‌دهند.»

در پایان پیشنهاد می‌شود تحلیل گفتمان انتقادی به‌عنوان یک روش تحقیق مؤثر در نقد وضعیت موجود نظام آموزشی کشور و فضای اجتماعی - فرهنگی حاکم بر آن، موردتوجه بیشتر پژوهشگران واقع گردد و توسعه روش‌های گوناگون اجرای آن در موضوعات مرتبط با مطالعات برنامه درسی و آموزشی وجهه همت استادان و دانشجویان قرار گیرد. در این خصوص به موضوع توسعه حرفه‌ای معلم نه به‌عنوان روش و راهبرد، بلکه در مقام یک عامل هویت‌ساز و یک کلیت مستقل از مصداق پرداخته شود و به مفهوم‌سازی مجدد آن با عنایت به دو کلیدواژه «حرفه‌ای‌گری» و «حرفه‌ای‌گرایی» اقدام گردد. همچنین هر یک از واکنش‌های معلمان به نظام‌های کنترل اعم از مقاومت، سازش، پذیرش و تعامل می‌تواند محور یک تحقیق کیفی مستقل باشد و با مشاهده مستمر و مصاحبه‌های عمیق ابعاد گسترده‌تر و ناگفته‌تری از آن‌ها نمایان گردد.

منابع

- بیتس، دانیل؛ پلاگ، فرد. (۱۳۷۵). انسان‌شناسی فرهنگی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.
- طاهرپورکلانتری، مسعود؛ پورشافعی، هادی. (۱۴۰۰). الگوی جاری توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان خراسان جنوبی: رویکرد مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد. نشریه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، دوره ۱۴، ش ۲: ۲۸۴-۲۵۹.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم: نظریه داده بنیاد، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ش ۴۵: ۱۷۶-۱۴۹.
- عبداللهی، بیژن؛ صفری، اکرم (۱۳۹۵). بررسی موانع اساسی فرازروی رشد حرفه‌ای معلمان. نوآوری های آموزشی، ش ۵۸: ۹۹-۱۳۴.
- سعیدی رضوانی، محمود؛ بینقی، تقی. (۱۳۸۲). طراحی برنامه‌های درسی آموزش‌های علمی _ کاربردی در جمهوری اسلامی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ش ۲: ۱۰۵-۱۲۳.
- سیلورمن، دیوید. (۱۳۸۱). روش تحقیق کیفی در جامعه شناسی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات تبیان.
- فرکلاف، نورمن. (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان، ترجمه فاطمه شایسته پیران و دیگران، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.

References

- Abdollahi, B., & Safari, A. (2016). Investigating the fundamental obstacles to teachers' professional growth. *Educational Innovations*, (58), 99-134. [In Persian]
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447. <https://doi.org/10.1080/09518390902736512>
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Bates, D., & Plog, F. (1996). *Cultural Anthropology* (M. Solasi, Trans.). Tehran: Elmi Publications. (Original work published 1990). [In Persian]
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330. <https://doi.org/10.1177/109467050134005>
- Chilton, P., Tian, H., & Wodak, R. (2010). Reflections on discourse and critique in China and the West. *Journal of Language and Politics*, 9(4), 489-507. <https://doi.org/10.1075/jlp.9.4.02chi>
- Collin, K., Van der Heijden, B., & Lewis, P. (2012). Continuing professional development. *International Journal of Training and Development*, 16(3), 155-163. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00401.x>
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. ASCD.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2014). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. University of Chicago Press.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137. <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Fairclough, N. (2000). *Critical Discourse Analysis* (F. Shayesteh Piran et al., Trans.). Tehran: Media Studies and Research Center. (Original work published 1995). [In Persian]
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258-284). Sage.
- Foucault, M. (1984). Space, knowledge and power. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 239-256). Pantheon Books.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. University of Chicago Press.

- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1–27). Falmer Press.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317–332. <https://doi.org/10.1080/02607479550038549>
- Horn, K. P. (2016). Profession, professionalisation, professionalism, professionalism—historical and systematic remarks using the example of German teacher education. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 130–140. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.984586>
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2007). Educational reform: An ironic perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/1741143207071384>
- Kitzinger, C., & Wilkinson, S. (1996). Theorizing representing the other. In S. Wilkinson & C. Kitzinger (Eds.), *Representing the other: A feminism and psychology reader* (pp. 1–32). Sage.
- Muylaert, C. J., Sarubbi, V., Jr., Gallo, P. R., Neto, M. L. R., & Reis, A. O. A. (2014). Narrative interviews: An important resource in qualitative research. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(spe2), 184–189. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>
- Neville, K. S., & Robinson, C. J. (2003). *The delivery, financing, and assessment of professional development in education: Pre-service preparation and in-service training*. RAND Corporation.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. Routledge.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Saeedi Rezvani, M., & Binaqi, T. (2003). Designing curriculum for applied science education in the Islamic Republic of Iran. *Research Journal of Foundations of Education*, (2), 105–123. [In Persian]
- Silverman, D. (2002). *Qualitative Research in Sociology* (M. Solasi, Trans.). Tehran: Tabyan Publications. (Original work published 1993). [In Persian]
- Taheri, M., Arefi, M., Pardakhtchi, M. H., & Ghorbani, M. (2013). Exploring the process of teachers' professional development in teacher training centers: A grounded theory study. *Institute for Humanities and Cultural Studies*, (45), 149–176. [In Persian]
- Taherpour Kalantari, M., & Pourshafei, H. (2021). The current model of professional development for primary school teachers in South Khorasan province: A grounded theory approach. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 14(2), 259–284. [In Persian]
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27(1–2), 89–95.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods for critical discourse analysis* (2nd ed.). Sage.