

Corruption in Professional Development: Elementary Teachers' Episodic Accounts of the "Vicarious In-Service Training" Experience

Naser Shirbagi^{1*}, Mahdi Salehi², Farhad Gholami³

1*. Professor of Educational Administration, Department of Education, University of Kurdistan, Snandaj, Iran (Corresponding Author): Nshirbagi@uok.ac.ir

2. Assistant Professor of Educational Administration. Department of Education, University of Kurdistan, Snandaj, Iran.

3. MA of Educational Administration, Department of Education, University of Kurdistan, Snandaj, Iran.



Citation (APA): Shirbagi, N., Salehi, M., & Gholami, F. (2026). Corruption in Professional Development: Elementary Teachers' Episodic Accounts of the "Vicarious In-Service Training" Experience. *The Journal Of Research In Elementary Education*, 8(1), 1-24.



<https://doi.org/10.48310/REEK.2026.22300.1881>



ARTICLE INFO

Keywords:

Professional Growth,
Teacher Learning,
Professional Development,
In-Service Training,
Vicarious Learning,
Professional Reconstruction

Received: 2026-02-08

Edited: 2026-02-19

Accepted: 2026-02-20

Available: 2026-02-25

ABSTRACT

Background and Objectives: The purpose of the present study was to investigate elementary school teachers' narratives of vicarious in-service training courses. Therefore, an interpretive-critical approach and narrative research strategy were used.

Methods: The research field consisted of elementary school teachers in Kurdistan province who had a history of attending various in-person and virtual in-service training courses and had experienced vicarious participation in the courses. Sampling was done purposefully and based on criteria. The researcher reached theoretical saturation by interviewing 17 teachers. The analysis of the text of the narratives was done using thematic analysis

Findings: In response to the research questions, four overarching themes were identified under the titles: teachers as reluctant learners, mismatch between training and teachers' needs and conditions, professional development as a mandatory process, and the ineffectiveness of in-service training, which led teachers to experience vicarious in-service training.

Conclusion: Teachers' narratives showed that vicarious in-service training is not only an individual choice but also a collective response to the experience of meaninglessness, formality, and sometimes humiliation of these courses. However, the structural link between in-service training and administrative systems, scoring, and job promotion has created actions that are more focused on obtaining a degree, fulfilling administrative obligations, and minimizing the time and psychological costs of teachers, rather than professional learning. In such a context, vicarious in-service training has emerged as an adaptive strategy in the face of structural pressures and institutional inefficiencies.

* Corresponding author: Naser Shirbagi, Department of Education, University of Kurdistan, Snandaj, Iran. Nshirbagi@uok.ac.ir

Publisher : Farhangian University

<https://reek.cfu.ac.ir/>

©2026/authors retain the copyright and full publishing rights



Extended Abstract

Introduction: Teacher professional development, as a fundamental pillar of improving the quality of educational systems, plays a crucial role in enhancing teaching and learning, keeping teachers' specialized knowledge up-to-date, and responding to the changing needs of students. In contemporary educational systems, in-service training is recognized as the most important formal mechanism for teacher professional development. This training is especially important in elementary school, which is the foundation for the formation of learning skills and attitudes (Bradley, Conner, and Southworth, 2026).

However, in many centralized educational systems, including Iran, in-service training has consistently faced challenges in design, implementation, and evaluation. In recent decades, the Iranian education system has used in-service training as a tool to improve the professional competencies of teachers, as well as a mechanism for evaluating, promoting, and ranking them (Haji Hosseinlou, 2007; Haghghi Mehmandar, 2025). Meanwhile, the phenomenon of "vicarious in-service training," as one of the specific manifestations of problems in teacher professional development, has gradually become a common practice in some educational contexts. This phenomenon can be defined as a process in which teachers, without actually attending training courses, receive the necessary certificates through intermediaries, informal payments, or exchange of services. This situation has created a significant gap between the official goals of professional development policies and the lived experience of teachers.

The main problem of the present research is how teacher learning, especially in the form of vicarious in-service training, is narrated in the lived experience of elementary school teachers, and what institutional, cultural, and professional issues have led to its normalization?

Methodology: an interpretive-critical paradigm was adopted. Therefore, narrative inquiry was the preferred strategy for such a goal. The research field was the education system of Kurdistan province, and the potential participants were teachers employed in districts one and two of Sanandaj. Sampling was conducted purposefully and based on criteria. This method means that it can define information from target groups according to the subject and the research situation (Farastkhah, 2016). Accordingly, teachers who had experience and narratives to recount regarding the phenomenon of vicarious in-service training were included in the research. They had many years of service in the teaching profession and experience participating in in-service courses both in person and virtually through the in-service training system. It should be noted that female teachers were less inclined to participate in the research and interviews; therefore, they have a smaller share in the research sample. This research employed an episodic narrative interview protocol with ten questions. The episodic interview was developed with the psychological claim that memories about experience are tied to specific conditions in a person's life (which include a combination of time, place, situation, and events that constitute the episodes). The participant in the interview recounts their knowledge of a concept across a range of situations. The episodic interview protocol is semi-structured in nature and focuses on dialogue, in which the researcher is responsible for responding "by deepening the inquiries for the interviewee's answers." After the episodic narrative interviews are completed with a sample of participants, the episodes are compared, and the researcher combines the narratives in a "chain of related situations" (Flick, 2009). After the episodic narrative interviews with the teachers were completed, the narratives were compared and combined in a chain of related situations. The analysis of the narratives was performed in the form of a three-stage thematic analysis.

Findings: By examining seventeen narratives from teachers participating in the research, 89 basic themes were identified. In the next stage, through organization and categorization, these were refined into 11 organizing themes and ultimately 4 overarching themes. Although teachers believed that in-service training is one of the methods that can lead to knowledge acquisition and information updates, unfortunately, virtual and general courses have failed to create the necessary skills for the teaching profession in them, enhance their general knowledge and information, and create motivation and enthusiasm for participating in such courses.

Most of them believed that due to the fading and non-implementation of specialized courses related to teachers' professional fields and their teaching and educational activities in in-service courses, teachers' knowledge and information are not updated. The experiences of elementary school teachers regarding in-service training courses and programs revealed a complex relationship between professional development and the widespread issue of degradation in the education sector. Teachers expressed various perceptions regarding the effectiveness of in-service training, which often reflected broader systemic issues in the workplace and the overall education system. Teachers reported feeling frustrated with the quality and accessibility of in-service training programs and considered the prescriptive process a major obstacle. For example, many teachers struggle with the fact that limited resources and support are further compromised by incorrect methods, which reduces the effectiveness of educational initiatives and the overall quality of education they can provide. These challenges are compounded by low morale due to inadequate salaries and increased workloads, leading many teachers to seek additional employment opportunities outside of teaching to make a living. Interviewees had diverse opinions regarding the vicarious impact of in-service training courses on their own views. Some interviewees considered this method to be the cause of disinterest and reluctance to participate in in-service courses and even the teaching profession, and some interviewees spoke of a lack of knowledge and awareness of in-service courses and displeasure with them.

Conclusion: Teachers' accounts reveal that the vicarious approach to in-service training is not merely an individual choice but a collective response to the experience of meaninglessness, formality, and sometimes the demeaning nature of these courses. However, the structural link between in-service training and administrative systems, grading, and career advancement has created conditions that lead to actions focused more on obtaining certificates, fulfilling administrative duties, and minimizing the time and psychological costs for teachers, rather than on professional learning. In such a context, vicarious in-service training has emerged as an adaptive strategy in the face of structural pressures and institutional inefficiencies. Elementary school teachers, who often face high workloads, resource shortages, evaluation pressures, and extensive emotional responsibilities, are more prone to adopting these methods than those at other levels. The impact of corruption on professional development can be clearly observed in teachers' case narratives, who often feel frustrated with the quality and accessibility of genuine in-service training. Many feel that these unprofessional efforts hinder their real professional growth opportunities and create an environment where success is tied to personal relationships rather than competence.

Practical Recommendations Include: Given the changing approaches to professional development, it is suggested that more attention be paid to the approach of professional reconstruction and professional growth. In reconstruction, the emphasis is on the individual teacher and their individual and professional growth. Neither professional growth nor reconstruction is imposed on the teacher by the school; the teacher participates in these processes voluntarily. On the other hand, in-service training assumes a deficiency or shortcoming in the teacher and then considers a set of ideas, skills, and methods as needing development.

Authors' Contributions: The submitted article updates data, sources, and analyses extracted from the Master's thesis of Mr. Farhad Gholami, a graduate of Educational Management from the University of Kurdistan, under the guidance of Dr. Naser Shirbagi and consultation of Dr. Mehdi Salehi. The order of authorship has been agreed upon by all authors.

Acknowledgements: We sincerely thank all the teachers who participated in the interviews for this research, whose names we could not mention due to ethical considerations.

Conflict of Interest: "The authors of this article declare that they have no conflict of interest"

تباهی در توسعه حرفه‌ای: روایت‌های اپیزودیک معلمان ابتدایی از تجربه

«آموزش‌های ضمن خدمت نیابتی»

ناصر شیربگی^۱، مهدی صالحی^۲، فرهاد غلامی^۳

۱. استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. استادیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه و هدف: هدف پژوهش حاضر بازنمایی روایت‌های معلمان ابتدایی از نیابتی شدن دوره‌های آموزش ضمن خدمت بود. از این رو، رویکرد تفسیری-انتقادی و راهبرد روایت‌نگاری مورد استفاده قرار گرفت.

روش: میدان پژوهش معلمان ابتدایی استان کردستان بودند که سابقه حضور و شرکت در دوره‌های متنوع آموزش ضمن خدمت حضوری و مجازی را داشتند و نیابتی شدن شرکت در دوره‌های ضمن خدمت را تجربه کرده بودند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و ملاکی انجام شد. در نهایت، پژوهشگر با مصاحبه با ۱۷ نفر به سطح اشباع نظری دست یافت. تحلیل متن روایت‌ها با استفاده از تحلیل مضمون انجام شد.

یافته‌ها: در پاسخ به سؤالات پژوهش چهار مضمون فراگیر تحت عناوین: معلمان به مثابه یادگیرندگان بی‌رغبت، عدم انطباق آموزش‌ها با نیازها و شرایط معلمان، توسعه حرفه‌ای به مثابه فرایندی دستوری و اثربخش نبود آموزش ضمن خدمت احصا گردید که سبب گرایش معلمان به سمت تجربه آموزش ضمن خدمت نیابتی می‌شدند. **نتیجه‌گیری:** روایت‌های معلمان نشان داد که نیابتی‌سازی آموزش‌های ضمن خدمت نه تنها یک انتخاب فردی، بلکه پاسخی جمعی به تجربه بی‌معنایی، صوری بودن و گاه تحقیرکننده بودن دوره‌های مذکور است. با این حال، پیوند ساختاری آموزش‌های ضمن خدمت با نظام‌های اداری، امتیازدهی و ارتقای شغلی، زمینه‌ساز شکل‌گیری کنش‌هایی شده است که بیش از آنکه معطوف به یادگیری حرفه‌ای باشند، ناظر بر کسب مدرک، رفع تکلیف اداری و حداقل‌سازی هزینه زمانی و روانی معلمان هستند. در چنین بستری، آموزش‌های ضمن خدمت نیابتی به‌عنوان راهبردی انطباقی در برابر فشارهای ساختاری و ناکارآمدی‌های نهادی ظهور کرده‌اند.

واژه‌های کلیدی: رشد

حرفه‌ای، یادگیری معلمان، توسعه حرفه‌ای، آموزش ضمن خدمت، یادگیری نیابتی، بازسازی حرفه‌ای

نویسنده مسئول:

nshirbagi@uok.ac.ir

دریافت‌شده: ۱۴۰۴/۱۱/۱۹

ویرایش شده: ۱۴۰۴/۱۱/۳۰

پذیرش شده: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

منتشرشده: ۱۴۰۴/۱۲/۰۶

استناد به این مقاله: شیربگی، ناصر؛ صالحی مهدی، و غلامی، فرهاد. (۱۴۰۴). تباهی در توسعه حرفه‌ای: روایت‌های اپیزودیک معلمان ابتدایی از تجربه «آموزش‌های ضمن خدمت نیابتی». *دوفصلنامه پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۷(۲)، ۶۳-۸۷.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

©۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مولف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

توسعه حرفه‌ای معلمان، به‌عنوان یکی از ارکان اساسی ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی، نقشی تعیین‌کننده در بهبود یاددهی-یادگیری، به‌روز نگه داشتن دانش تخصصی معلمان و پاسخگویی به نیازهای متغیر دانش‌آموزان ایفا می‌کند. در نظام‌های آموزشی معاصر، آموزش‌های ضمن خدمت به منزله مهم‌ترین سازوکار رسمی توسعه حرفه‌ای معلمان شناخته می‌شود. این آموزش‌ها، به‌ویژه در دوره ابتدایی که زیربنای شکل‌گیری مهارت‌ها و نگرش‌های یادگیری است، اهمیت دوچندان می‌یابد (Bradley, Conner & Southworth, ۲۰۲۶).

باین‌حال، در بسیاری از نظام‌های آموزشی متمرکز، از جمله ایران، آموزش‌های ضمن خدمت همواره با چالش‌هایی در سطح طراحی، اجرا و ارزشیابی مواجه بوده‌اند. یکی از چالش‌های کمترمطالعه‌شده، اما عمیقاً مسئله‌ساز، بروز گونه‌های مختلف مسائل اداری و حرفه‌ای در فرایند اجرای این آموزش‌هاست؛ مشکلی که نه‌تنها کارکردهای آموزشی برنامه‌ها را تضعیف می‌کند، بلکه به بازتولید بی‌اعتمادی، بی‌انگیزگی و کنش‌های انطباقی غیررسمی در میان معلمان می‌انجامد (حبیبی آذر و همکاران، ۱۴۰۰). نظام آموزش و پرورش ایران از دهه‌های اخیر آموزش‌های ضمن خدمت را به‌عنوان ابزاری برای ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و نیز به مثابه سازوکاری برای ارزیابی، ارتقا و رتبه‌بندی آنان به‌کار گرفته است (حاجی حسینلو، ۱۳۸۶؛ حقیقی مهماندار، ۱۴۰۴).

در این میان، پدیده «آموزش‌های ضمن خدمت نیابتی»، به‌عنوان یکی از جلوه‌های خاص مشکلات در توسعه حرفه‌ای معلمان، به‌تدریج به رویه‌ای معمول در برخی بافت‌های آموزشی تبدیل شده است؛ پدیده مذکور را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: فرایندی که در آن معلمان بدون حضور واقعی در دوره‌های آموزشی، از طریق واسطه‌ها، پرداخت‌های غیررسمی یا تبادل خدمات، گواهی‌های لازم را دریافت می‌کنند. این وضعیت شکاف معناداری میان اهداف رسمی سیاست‌های توسعه حرفه‌ای و تجربه زیسته معلمان ایجاد کرده است. مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که یادگیری معلمان، به‌ویژه در قالب آموزش‌های ضمن خدمت نیابتی، چگونه در تجربه زیسته معلمان ابتدایی روایت می‌شود و چه مسائل نهادی، فرهنگی و حرفه‌ای به عادی‌سازی آن انجامیده است؟ همچنین، این پدیده چه پیامدهایی برای هویت حرفه‌ای معلمان، کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و اعتماد به سیاست‌های آموزشی به همراه دارد؟ مطالعه این مسئله از منظر روایت‌های معلمان امکان فهم لایه‌های پنهان و غیررسمی نظام توسعه حرفه‌ای را فراهم می‌کند؛ لایه‌هایی که در اسناد رسمی، آیین‌نامه‌ها و گزارش‌های اداری بازتابی نمی‌شوند، اما در عمل، جهت‌گیری‌های واقعی کنشگران آموزشی را شکل می‌دهند.

تباهی و ناهنجاری در مورد آموزش‌های ضمن خدمت معلمان مدارس، چالشی بزرگ برای کیفیت و یکپارچگی آموزشی در سطح جهانی محسوب می‌شود. این مسئله شامل اعمال غیراخلاقی مختلفی از قبیل تقلب و نیابتی کردن می‌شود که اثربخشی برنامه‌های آموزشی را تضعیف کرده و در نهایت توانایی معلمان را برای ارائه آموزش باکیفیت مختل می‌سازد. گزارش‌ها نشان می‌دهند چنین شیوه‌های فاسدی نه‌تنها بر رشد حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌گذارند، بلکه نابرابری‌های سیستماتیک را نیز تداوم بخشیده و به محیط‌های یادگیری ناکارآمد برای دانش‌آموزان منجر شده و اعتماد عمومی به نهادهای آموزشی را تخریب می‌کنند (Sweeney, 2013).

قابل‌ذکر است که تباهی در آموزش و پرورش مسئله‌ای جهانی و فراگیر است که فراتر از مرزهای جغرافیایی هم کشورهای توسعه‌یافته و هم درحال توسعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. درکشورهایی مانند هند و اوگاندا اقدامات هدفمند برای افزایش پاسخگویی مانند: نظارت بر حضور و غیاب از طریق فناوری در کاهش تباهی امیدبخش بوده‌اند؛ باین‌حال، این تلاش‌ها تحت‌الشعاع سوءعمل‌های جاری قرار دارند که به گسترش مدارس خیالی و معلمان فاقد صلاحیت دامن می‌زنند. پیامدهای گسترده اجتماعی این پدیده عمیق است، زیرا تباهی آموزشی می‌تواند فرهنگ بی‌صدقتی را پرورش دهد که بر ارزش‌ها و رفتارهای نسل‌های آینده تأثیر منفی گذاشته و چرخه‌ای از اعمال غیراخلاقی را تداوم می‌بخشد (Jenkins & Munro, ۲۰۱۸).

چارچوب مفهومی

در بحث توسعه حرفه‌ای معلمان، به غیر از آموزش ضمن خدمت، دو راهبرد رشد حرفه‌ای و بازسازی نیز معرفی شده‌اند. هر سه راهبرد مذکور مفید هستند، اما رشد حرفه‌ای و بازسازی، نسبت به آموزش ضمن خدمت، راهبردهای قدرتمندتری برای یادگیری معلم هستند. ایجاد ظرفیت و توانایی در معلمان مهم است چرا که عاملی کلیدی در بهبود موفقیت دانش‌آموزان است (Bradley, Conner & Southworth, ۲۰۲۶). باور عموم این است که مدرسه را مدیر اداره می‌کند. این مسئله درست است، اما بدون معلمانی که دانش تدریس داشته و به آن دقت و توجه دارند، خواهان کمک به یکدیگر بوده و به یادگیری مستمر متعهد باشند، حتی با مدیران مستعد هم کار چندانی نمی‌توانند انجام دهند (Sergiovanni, & Starratt, 2014).

تأکید برنامه‌های ضمن خدمت معلمان به بهترین شیوه جهت تدریس بهتر است. در این برنامه‌ها معمولاً دستورالعمل‌هایی ارائه می‌شوند که طبق آن‌ها اصطلاحاً یک سایز مناسب همه است. ارائه‌دهندگان آموزش ضمن خدمت سخنرانی می‌کنند و معلمان گوش می‌دهند. ممکن است بحث و گفت‌وگویی صورت گیرد، اما باید مربوط به فعالیتی باشد که نسخه‌های آموزشی انتخاب و تعیین کرده‌اند. در سال‌های اخیر، آموزش ضمن خدمت جای خود را به رشد حرفه‌ای داده است. معلمان در این راهبرد نقش‌های کلیدی در مدیریت بهبود و پیشرفت حرفه‌ای خود ایفا می‌کنند. بولین بر این باور است که نه آموزش ضمن خدمت و نه رشد حرفه‌ای، هیچ‌یک به اندازه کافی جامع و عمیق نیستند تا از تمام پتانسیل معلمان جهت رشد فردی و حرفه‌ای بهره‌گیرند و اظهار می‌کنند: چه می‌شد اگر به جای اینکه بپرسیم چگونه معلم را بهبود بخشیم، به آنچه که می‌توانستیم برای ترغیب و تشویق معلم انجام دهیم می‌پرداختیم. بحث بر سر نحوه ترغیب و تشویق معلم سبب می‌شود تا مسئولیت بهبود و پیشرفت در اختیار معلم قرار گیرد. در رشد حرفه‌ای فرض بر این است که معلم تمایل دارد که رشد کند، به خودشناسی برسد و به امر تدریس به‌عنوان بخشی اساسی از زندگی و نه به‌صورت کاری غیرمرتبط مشغول گردد. این امر سبب می‌شود که تدریس را به‌عنوان یک تعهد یا رسالت و یا یک حرفه در نظر بگیریم، چرا که، آن‌طور که باید و شاید، به اندازه کافی از چشم‌انداز یک حرفه بدان نگاه نکرده‌ایم. زمانی که فراهم ساختن تجارب و فرصت‌های بهبود به کانون مسئولیت‌های معلم تبدیل می‌شود، آنگاه بازسازی شروع به رشد و گسترش می‌کند. با قرار گرفتن معلمان در جایگاه راهبر، از طریق به عهده گرفتن مسئولیت بیشتر برای رشد خود، بازسازی هرچه کامل‌تر وارد زندگی هرروزه مدرسه می‌شود، یادگیری و تأمل بر عمل به بخش‌هایی اساسی از نقش معلم تبدیل می‌شوند. بازسازی، با متعهد شدن معلمان به امر به اشتراک گذاشتن فعالیت خود و کمک به یکدیگر در ایجاد اجتماعات حرفه‌ای، از پایین به بالا القا می‌شود. کنار هم آوردن فرهنگ‌های جمعی و اجتماعات حرفه‌ای تلاقی قدرتمندی را از یادگیری ایجاد می‌کند. این تلاقی‌ها و فصول مشترک یادگیری است که اجتماعات یادگیری حرفه‌ای را بسیار قدرتمند می‌سازند (Bolin, 2019).

برنامه‌های آموزش ضمن خدمت فرایندی بسیار دستوری و ساختارمند هستند. مسئولیت آموزش ضمن خدمت معمولاً به عهده فردی غیر از معلم بوده و تأکید بر رشد مهارت‌های شغلی از طریق فراهم‌سازی تجارب آموزشی و حرفه‌ای است. آموزش ضمن خدمت اغلب از طریق کارگاه‌هایی ارائه می‌شود که یک ساختار سه‌مرحله‌ای شامل ارائه مطلب، توجیه و عمل را در بر می‌گیرند. وقتی که دوره ضمن خدمت تنها یا اصلی‌ترین وسیله برای ارتقای رشد باشد، آنگاه تدریس به مثابه یک شغل، و معلمان به‌عنوان کارگرانی که دارای توانایی یا تمایل محدود برای درک مسائل خود هستند در نظر گرفته می‌شوند. هر چند که آموزش‌های ضمن خدمت معلمان دارای پیشینه‌ای طولانی هستند، اما چنین نبوده که معلمان همیشه با اشتیاق به آن‌ها پرداخته باشند. این فرایند اغلب بیش‌از اندازه رسمی و اداری است و میزان زیادی از برنامه‌ریزی و طراحی سازمانی را در بر می‌گیرد. آموزش ضمن خدمت اغلب اوقات بیش از آنکه در خدمت رشد و توسعه باشد، در جهت برآورده‌سازی نوعی از الزامات قانونی است. فعالیت‌های این برنامه‌ها اغلب بدون توجه جدی به اهداف و همچنین توجه چنین فعالیت‌هایی به نیازهای فردی معلمان و صرفاً به منظور اشاعه و انتشار یکدست برنامه‌ها انتخاب شده و گسترش می‌یابند. ساختارمندی، یکدست بودن و کنترل سخت و جدی از بالا منجر به تأکید بر آموزش مهارت‌ها می‌شود و نه آموزش به معنای اعم آن. توصیه نمی‌شود که آموزش ضمن خدمت کنار گذاشته شود، چرا این دوره‌های تحت شرایط مناسب، مفید واقع می‌شوند. به‌عنوان مثال، کارگاه‌های آموزشی و سخنرانان دارای نقش‌های مهمی هستند، با این حال، توصیه این است که تعهد به رشد معلم مستلزم چیزهایی بیش از برنامه‌های ضمن خدمت است.

رشد حرفه‌ای با این دیدگاه که تدریس یک حرفه است، به نظر هماهنگ‌تر می‌آید. در اینجا تأکید بر رشد حرفه‌ای معلمان از طریق مشارکت آن‌ها در حل مسئله و پژوهش عمل‌نگر است. معلمان مسئولیت طراحی، توسعه و آماده‌سازی فعالیت‌های رشد را به اشتراک می‌گذارند و تأکید و تمرکز بیش از آنکه بر آموزش مهارت‌ها باشد، بر تأمل کردن، پژوهش و حل مسئله است. رشد حرفه‌ای بر فراهم‌سازی فرصت‌ها و منابعی تأکید دارد که معلمان، برای تأمل بر فعالیت خود و به‌اشتراک‌گذاری آن با دیگران، بدان‌ها نیاز دارند. تلم اظهار کرده است که مشخصه مفیدترین برنامه رشد حرفه‌ای عبارت است از: «میزان مشارکت فردی، نتایج و پیامدهای فوری برای فعالیت کلاسی، برانگیختن خود و حمایت از آن از طریق روابط و تداعی‌های معنادار در این موقعیت و آغازگری از سوی معلم و نه از سوی عوامل بیرونی.» (Thelen, 2017) هر کاری که مدیران مدارس بتوانند به منظور توسعه و تقویت اجتماع حرفه‌ای در بین معلمان انجام دهند به یک سرمایه‌گذاری در ارتقای رشد حرفه‌ای تبدیل خواهد شد. بنابراین،

مدیران مدارس هم به‌طور غیرمستقیم از طریق ارتقای فرصت‌ها و حمایت‌ها، و هم به‌طور مستقیم از طریق همکاری با معلمان به‌عنوان همکاران خود، به این امر می‌توانند کمک کنند.

بازسازی بر رشد خود فردی و حرفه‌ای، از طریق تأمل بر عمل و ارزشیابی دوباره، تمرکز می‌کند. در بازسازی، تأکید بر فرد معلم و رشد فردی و حرفه‌ای او است. نه رشد حرفه‌ای و نه بازسازی، هیچ‌یک از سوی مدرسه بر معلم تحمیل نمی‌شوند؛ معلم با اختیار خود در این فرایندها شرکت می‌جوید. از سوی دیگر، آموزش ضمن خدمت یک کاستی و کمبود را در معلم فرض می‌گیرد و آنگاه مجموعه‌ای از ایده‌ها، مهارت‌ها و شیوه‌ها را نیازمند به رشد در نظر می‌گیرد. آموزش ضمن خدمت تلاش می‌کند تا گستره انتخاب‌های معلم را کاهش داده و در واقع او را به تبعیت و پیروی سوق دهد. رشد حرفه‌ای و بازسازی، نیاز به رشد و پیشرفت در شغل را برای معلم فرض می‌گیرند. این دو رویکرد، به‌جای کاهش گستره انتخاب‌ها، به دنبال افزایش آن هستند. رشد معلم بیش از آنکه تابع ارتقای مهارت‌های موجود یا حرکت کردن به موازات پیشرفت اخیر باشد، تابع حل مسائل و تغییرات در افراد است. رشد زمانی روی می‌دهد که معلمان به شناختی جدید از خودشان، مدرسه، برنامه درسی و دانش‌آموزان دست یابند.

پیشینه پژوهش

مطالعات بین‌المللی درباره اقدامات غیرحرفه‌ای‌گرایانه در نظام‌های آموزشی متمرکز نشان می‌دهد پیوند آموزش‌های حرفه‌ای با مزایای اداری احتمال بروز رفتارهای غیررسمی و نابهنجار را افزایش می‌دهد. روایت‌های معلمان در شبکه‌های اجتماعی و انجمن‌های حرفه‌ای حاوی توصیف‌هایی از تجربه‌های شخصی آنان از این دوره‌هاست و می‌تواند به‌عنوان داده کیفی غنی مورد استفاده قرار گیرد (Transparency International, 2013).

مشکلاتی از این دست در توسعه حرفه‌ای، به‌ویژه در مورد آموزش ضمن خدمت معلمان، به‌طور قابل توجهی بر اثربخشی نظام‌های آموزشی در سراسر جهان تأثیر می‌گذارد. یکی از حوزه‌های حساس نگرانی، دست‌کاری در حضور و پایش عملکرد معلمان است. به‌عنوان نمونه در هند اقداماتی مانند تجهیز معلمان به دوربین‌های ضد تقلب برای ثبت حضورشان، به کاهش غیبت منجر شده است. این رویکرد به‌ویژه در ایالت راجستان موفق بوده است، جایی که اجرای این سامانه نظارتی، نرخ غیبت معلمان را در مدارس تحت‌پایش از میانگین ۴۳٪ به ۲۴٪ کاهش داده است. نقش فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در افزایش شفافیت و پاسخگویی در محیط‌های آموزشی نیز بررسی شده است. در اوگاندا یک برنامه کاربردی موبایلی، ردیابی لحظه‌ای حضور معلمان را تسهیل کرد و بدین ترتیب اجتماعات مدرسه‌ای را درگیر و همکاری میان والدین، مدیریت مدرسه و مقامات محلی را تقویت نمود (Ardigó & Chêne, ۲۰۱۷). باین‌حال، تباهی کماکان مسئله‌ای فراگیر باقی مانده است. گزارش‌ها نشان می‌دهد پرداخت پول می‌تواند به مجزده‌ی به ارائه‌دهندگان آموزشی ناکارآمد بینجامد و در نتیجه یکپارچگی نظام آموزشی را تضعیف و دانش‌آموزان را از آموزش باکیفیت محروم کند. افزون بر این، تباهی نظام‌مند می‌تواند به ظهور معلمان و مدارس خیالی منجر شود، جایی که بودجه‌های تخصیص‌یافته به نیازهای واقعی آموزشی نمی‌رسد و در عوض منافع خصوصی را تأمین می‌کند. فضای کلی حاکم بر آموزش به‌طور عمیقی با فرهنگ سیاسی گره خورده است، جایی که مقامات اغلب منافع شخصی را بر خدمت عمومی ترجیح می‌دهند. این امر نه‌تنها بر نتایج آموزشی فوری، بلکه بر ارزش‌های گسترده‌تری که در دانش‌آموزان نهادینه می‌شود نیز تأثیرگذار است و به‌طور بالقوه می‌تواند چرخه‌ای از تباهی ایجاد کند که رهبران آینده جامعه را تحت تأثیر قرار دهد (Rumyantseva, 2005).

با آشکار شدن این پیچیدگی‌ها، درک ادراکات و تجربیات معلمان از آموزش ضمن خدمت، برای پرداختن به مسائل بنیادین مرتبط با تباهی و بهبود روش‌های آموزشی، اهمیتی حیاتی پیدا می‌کند. تباهی در حوزه توسعه حرفه‌ای از طریق اعمال غیراخلاقی گوناگونی ظهور می‌کند که کیفیت آموزش و یکپارچگی نظام‌های آموزشی را تضعیف می‌کنند. این تباهی اغلب شامل رشوه‌خواری، جانب‌داری و پارتی‌بازی است که می‌تواند به‌طور مستقیم بر انتصاب و ارتقای کارکنان آموزشی تأثیر گذاشته و در نهایت تجربه آموزشی دانش‌آموزان را مخدوش کند. پرداخت پول نقشی مهم در توسعه حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند، جایی که معلمان ممکن است برای دستیابی به فرصت‌های آموزشی یا دریافت رفتار ترجیحی اقدام به پرداخت‌های غیرقانونی کنند. این امر می‌تواند به استخدام و ماندگاری افراد فاقد صلاحیت یا کم‌صلاحیت منجر شده و بر کیفیت آموزش تأثیر منفی بگذارد (Denisova-Schmidt, 2025).

تباهی در توسعه حرفه‌ای به مسائل نظام‌داری منجر می‌شود که هم معلمان و هم دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وقتی معلمان درک کنند که موفقیت بیشتر به روابط شخصی یا مشوق‌های مالی وابسته است تا عملکرد، این امر محیطی از بی‌اعتمادی و

سرخوردگی را تقویت می‌کند. این رفتار در نهایت می‌تواند به فرهنگ بی‌صدقاتی علمی بینجامد، جایی که استانداردهای اخلاقی زیر پا گذاشته می‌شوند. افزون بر این، تأثیرات مخرب تباهی فراتر از موارد فردی است. روش‌های نادرست گسترده در توسعه معلمان، اثربخشی کلی نظام‌های آموزشی را مختل کرده و فرسایش اعتماد عمومی به آموزش و پرورش به‌عنوان ابزاری برای پیشرفت اجتماعی منجر می‌شود. وقتی معلمان در فرایند توسعه حرفه‌ای غایب هستند یا درگیر اعمال غیرحرفه‌ای می‌شوند، افراد از حق بنیادین خود برای آموزش خوب محروم می‌شوند. افزون بر این، وقتی مدارک و گواهی‌ها از طریق جانب‌داری یا رشوه‌گیری به دست می‌آید نه شایستگی، پیمان نانوشته بین نهادهای آموزشی و فراگیران نقض می‌شود. این فرسایش اعتماد بر نگرش مردم نسبت به افراد و نهادهای تأثیر منفی گذاشته و به جمعیتی سرخورده منجر می‌شود. یک پیامد قابل توجه تباهی، بی‌انگیزگی‌ای است که در معلمان ایجاد می‌کند. وقتی آنان درک می‌کنند که می‌توانند از طریق پرداخت هزینه در دوره‌ها قبول شوند نه سخت‌کوشی، انگیزه آنان برای مطالعه کاهش یافته و فرایند رشد حرفه‌ای و ارزش دستاوردهای علمی تضعیف می‌شود (Wood & Antonowicz, 2012).

تباهی در توسعه حرفه‌ای معلمان به کشورهای در حال توسعه محدود نیست؛ این پدیده در نظام‌های کشورهای توسعه‌یافته نفوذ می‌کند. کاهش بودجه‌های آموزشی و تمرکز فزاینده بر رقابت و رتبه‌بندی، به اتخاذ اقدامات ساده‌انگارانه‌ای منجر شده که کیفیت آموزشی را در نظام‌هایی حتی پیشرفته به خطر می‌اندازد. مثال‌ها شامل دست‌کاری نمرات آزمون است که نشان می‌دهد تباهی حتی در چارچوب‌های آموزشی به‌ظاهر قدرتمند نیز می‌تواند رشد کند. علاوه بر این، آموزش فرامرزی اغلب توسط تباهی آلوده شده است، و با شیوه‌هایی مانند خرید گواهینامه‌های جعلی و رشوه به مؤسسات حتی در کشورهای توسعه‌یافته نیز گزارش شده است (Chugani, & Payan, 2012).

پژوهش‌ها چندین عامل کلیدی را شناسایی کرده‌اند که بر نگرش معلمان نسبت به آموزش ضمن خدمت تأثیر می‌گذارند. این عوامل شامل اثربخشی و کاربرد محتوای آموزش، محیط یادگیری و مرتبط بودن تکالیف دوره است. معلمان اغلب در بحث‌هایی پیرامون انگیزه‌های حضور در جلسات آموزشی مشارکت می‌کنند و بر کاربرد آنچه می‌آموزند در روش‌های تدریس و تأثیر کلی بر نتایج دانش‌آموزان تمرکز می‌کنند. عدم هماهنگی بین برنامه‌های آموزشی و تجربیات واقعی کلاس درس اغلب به بدبینی نسبت به ارزش آن‌ها منجر می‌شود (Lapham, 2021).

تباهی درون بخش آموزش به اشکال مختلفی مانند رشوه‌خواری، سوگیری و بی‌صدقاتی علمی ظاهر می‌شود. مطالعات موردی انجام‌شده در مناطق متعدد، هم شیوع این مسائل و هم مداخلات موفق را مستند کرده‌اند. به‌عنوان مثال، نظارت جامعه و ابزارهای پاسخگویی اجتماعی در کشورهای مختلف به‌عنوان وسیله‌ای برای افزایش شفافیت و کاهش شیوه‌های فاسد در آموزش اجرا شده است. برنامه توسعه ملل متحد چهار دسته اصلی از ابزارهای مبارزه با تباهی را شناسایی و بر اهمیت حاکمیت قانون، اداره عمومی، شفافیت و توسعه ظرفیت تأکید نموده است. با تمرکز بر این حوزه‌ها نهادهای آموزشی می‌توانند مسائلی که رفتارهای نادرست را تسهیل می‌کنند بهتر مدیریت کنند (Ezek Martins, ۲۰۲۴). سیستم‌های آموزشی تباه کارمندان کم‌کیفیت و کم‌صلاحیت تولید می‌کنند و هزینه‌های جذب و حفظ نیروهای ماهر را (به دلیل رقابت) افزایش می‌دهند. تباهی در آموزش و پرورش همچنین می‌تواند خلاقیت و نوآوری را در مشاغل خفه کند و بر رشد مشاغل تأثیر بگذارد (Paredes-Solís, et al., 2021).

اگرچه آمار رسمی شفاف و مستقلی درباره آموزش‌های ضمن خدمت نیابتی در ایران منتشر نشده است، اما شواهدی در تحقیقات داخلی گزارش شده است: به‌عنوان مثال، برخی پژوهش‌ها به‌صوری بودن آموزش‌های ضمن خدمت، نبود تناسب محتوا با نیازهای معلمان و گرایش به مدرک‌گرایی اشاره کرده‌اند (آذرخش و همکاران، ۱۳۹۹؛ حکیم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴). گزارش‌های غیررسمی رسانه‌ای و صنفی معلمان مانند یادداشت‌ها، مصاحبه‌ها و بیانیه‌های تشکل‌های صنفی نیز به خرید گواهی، شرکت نیابتی و برگزاری صوری دوره‌ها اشاره دارند (رئیس، ۱۴۰۴). در همین راستا، رضایی کلانتری و همکاران (۱۳۹۱) عوامل مؤثر در استقرار دوره‌های آموزش ضمن خدمت به‌صورت مجازی از دیدگاه معلمان را بررسی کردند. پژوهش به‌صورت کمی و پیمایشی صورت پذیرفت. نمونه آماری ۲۲۰ نفر از دبیران آموزشگاه‌های ساری بودند. نتایج حاکی از آن بود که سه عامل سخت‌افزار، نرم‌افزار و انسانی در استقرار دوره‌های مجازی ضمن خدمت تأثیرگذار هستند. افضل خانی و نجابت (۱۳۹۲) در پژوهشی، به‌منظور بررسی راهکارهای کیفیت‌بخشی به دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان سمنان، نمونه‌ای متشکل از ۳۰۶ معلم را انتخاب کردند و دو پرسش‌نامه را کامل نمودند. از نظر پاسخگویان، فرایند آموزش، کیفیت مدرسان دوره‌ها، ارائه دوره‌ها به‌صورت متوالی، آموزش از راه

دور، مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری و مدیریت دوره‌ها در ارتقای کیفیت آموزش و افزایش کیفیت دوره‌ها مؤثر بود. برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت به صورت مجازی نقشی در ارتقای کیفیت معلمان نداشت.

نتایج پژوهش حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۴) حاکی از آن است که کمبود زیرساخت‌ها و امکانات لازم برای اثربخشی دوره‌های آموزشی از مشکلات موجود در آموزش ضمن خدمت است. دوره‌های آموزش حضوری نسبت به دوره‌های آموزشی مجازی از اثربخشی بیشتری از دیدگاه معلمان برخوردار بود.

دماوندی و الزامی (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی رابطه بین آموزش ضمن خدمت با توانمندی شغلی معلمان پرداختند. نتایج حاکی از آن بود بین آموزش ضمن خدمت و هیچ‌یک از مؤلفه‌های توانمندی شغلی رابطه معناداری وجود نداشت. برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت موجب افزایش توانمندی شغلی معلمان نمی‌شود.

کاظمی‌نیا و نورآبادی (۱۴۰۳) با هدف آسیب‌شناسی محتوای برنامه درسی دوره‌های ضمن خدمت معلمان ابتدایی پژوهشی انجام دادند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه محقق ساخته مستخرج از سند برنامه درسی ملی تربیت معلم بود. جامعه آماری شامل همه معلمان دوره ابتدایی منطقه پنج تهران بود. نتایج نشان داد مهم‌ترین آسیب‌ها شامل موارد زیر بود: ارائه نکردن راهکارهای مرتبط با تقویت روحیه تعقل و تفکر، نپرداختن به پرورش و هدایت استعداد در جهت اعتلای فرد در جامعه، تأکید نکردن بر روش‌های تربیتی نوین، عدم بررسی روش‌های انتقال ارزش اخلاقی، شهروندی و تعلق ملی، کم‌توجهی به تفکر معلم، عدم شناخت و به‌کارگیری معیارهای موردنیاز معلم پژوهنده.

روش تحقیق

در پژوهش حاضر از پارادایم تفسیری-انتقادی بهره گرفته شد. چرا که محققان تمایل داشتند ارزش‌هایی را در تحقیق آشکار و به تحقیق وارد کنند (Creswell, 2012). از این رو راهبرد مطلوب برای چنین هدفی روایت‌نگاری بود. میدان تحقیق آموزش و پرورش استان کردستان و مشارکت‌کنندگان بالقوه معلمان شاغل در نواحی یک و دو سنندج بودند. نمونه‌گیری به شکل هدفمند و ملاک‌محور انجام گرفت. روش مذکور بدین معناست که می‌تواند از گروه‌های هدف اطلاعاتی را با توجه به موضوع و موقعیت تحقیق تعریف کند (فراستخواه، ۱۳۹۵). از این رو، معلمانی در پژوهش مشارکت داده شدند که دارای تجربه حضور و روایت‌هایی برای بازگویی از پدیده آموزش‌های ضمن خدمت نیابتی بودند. آنان سنوات خدمتی بالایی در شغل معلمی و تجربه حضور در دوره‌های ضمن خدمت را به صورت حضوری و مجازی و از طریق سامانه ضمن خدمت داشتند. مشخصات ۱۷ نفر نمونه تحقیق در جدول ۱ آمده است. لازم به توضیح است معلمان زن تمایل کمتری به مشارکت در تحقیق و مصاحبه داشتند، از این رو، در نمونه تحقیق سهم کمتری دارند:

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در تحقیق

کد	جنسیت	سنوات خدمت	مدرک تحصیلی	مدت مصاحبه
۱	مرد	۲۹	کارشناسی	۱۰۰
۲	مرد	۲۰	کارشناسی	۹۲
۳	زن	۲۰	کارشناسی	۸۵
۴	مرد	۲۳	کارشناسی ارشد	۸۹
۵	زن	۱۷	کارشناسی ارشد	۷۵
۶	مرد	۲۱	کارشناسی ارشد	۹۵
۷	مرد	۱۷	کارشناسی	۱۰۵
۸	زن	۱۸	کارشناسی	۷۸
۹	مرد	۲۵	کارشناسی ارشد	۹۶
۱۰	مرد	۲۴	کارشناسی ارشد	۸۷
۱۱	مرد	۲۲	کارشناسی ارشد	۱۰۶
۱۲	مرد	۲۰	کارشناسی	۹۰
۱۳	مرد	۲۶	کارشناسی ارشد	۹۳

۱۴	مرد	۲۱	کارشناسی	۸۹
۱۵	مرد	۲۷	دکتر	۱۱۰
۱۶	مرد	۲۵	کارشناسی ارشد	۹۴
۱۷	زن	۱۷	کارشناسی	۷۹

ابزار گردآوری داده‌ها: در این پژوهش از یک پروتکل مصاحبه‌روایی اپیزودیک (واقع‌گرا) با ده سؤال استفاده شد. مصاحبه‌اپیزودیک همراه با این ادعای روان‌شناختی توسعه داده شده که خاطرات در مورد تجربه با شرایط خاصی در زندگی یک فرد (که شامل ترکیبی از زمان، مکان، موقعیت و رویدادهایی است که اپیزودها را تشکیل می‌دهند) گره خورده است. شرکت‌کننده در مصاحبه دانش خود را از یک مفهوم در طیف وسیعی از موقعیت‌ها بازگو می‌کند. پروتکل مصاحبه‌اپیزودیک ماهیتی نیمه‌ساختاری و برگشت‌وگرمتمرکز دارد که در آن محقق مسئول پاسخگویی «با تعمیق پرس‌وجوها برای پاسخ‌های مصاحبه‌شونده» است. پس از پایان مصاحبه‌های روایی اپیزودیک با یک نمونه از شرکت‌کنندگان، اپیزودها با هم مقایسه می‌شوند و محقق روایت‌ها را در «زنجیره‌ای از موقعیت‌های مرتبط» ترکیب می‌کند (Flick, 2009). مصاحبه‌روایی اپیزودیک مبتنی بر نظریه انتقادی است. هدف آن درک بهتر یک پدیده از طریق تولید داستان‌های فردی از تجربه در مورد آن پدیده است. به این ترتیب، یک شرکت‌کننده گزارش‌های روایی تودرتو از تجربیات خود با یک پدیده اجتماعی، در چارچوب یک موقعیت یا بخش محدود ارائه می‌کند (Mueller, 2019).

شیوه اجرا: بر اساس ملاک‌های تعیین‌شده از جمله افراد با سوابق بالاتر از ۱۵ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش، شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت نیابتی، اختیاری و داوطلب بودن، به صورت تلفنی و حضوری دعوت به همکاری شد. محل روز و ساعت مصاحبه با توافق مصاحبه‌مشخص شد. با توجه به اینکه مصاحبه‌ها در تیر ماه و مرداد ماه صورت گرفت و مدارس فقط در روزهای دوشنبه و چهارشنبه فعالیت دارند، با هماهنگی‌های صورت‌گرفته با اداره آموزش و پرورش و دریافت نامه کتبی از آن، مصاحبه به صورت حضوری انجام شد و در چند مورد از مصاحبه‌ها به دلایل مختلف از وسایل ارتباطی مانند تماس تلفنی، تلگرام و شاد برای برقراری ارتباط و انجام مصاحبه استفاده شد. سپس مصاحبه‌روایی را آغاز کرده و از مصاحبه‌شوندگان خواستیم تا تجارب خود را از آموزش ضمن خدمت، و به‌ویژه آموزش ضمن خدمت نیابتی و معنا و مفهوم آموزش ضمن خدمت نیابتی و دوره‌ها و زمان‌ها و مکان‌های که تجربه آموزش ضمن خدمت نیابتی را داشته است، را روایت نماید.

شیوه تحلیل داده‌ها: پس از پایان مصاحبه‌های روایی اپیزودیک با معلمان، روایت‌ها با هم مقایسه و در زنجیره‌ای از موقعیت‌های مرتبط ترکیب شدند. تحلیل روایت‌ها در قالب تحلیل مضمونی سه‌مرحله‌ای انجام گرفت.

روایی و پایایی ابزار: بحث روایی در تحقیق کیفی در حقیقت تلاشی برای ارزیابی درستی یافته‌ها است؛ به طوری که به بهترین وجه توسط محقق و مشارکت‌کنندگان توصیف شود. ارزیابی روایی در تحقیق کیفی بر فرایند به‌جای تأیید تأکید دارد (Creswell, 2012) که راهبردهای مختلفی برای این کار وجود دارد. در تحقیق حاضر راهبردهای مذکور شامل درگیری، مشارکت طولانی و مداوم محقق در میدان تحقیق، ایجاد اعتماد در مشارکت‌کنندگان، یادگیری فرهنگ آنان، کنترل اطلاعات نادرست، کثرت‌گرایی در منابع اطلاعاتی، توصیف غنی تجارب و بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان بود. پایایی در تحقیق حاضر نیز با راهبردهای زیر ارتقا یافت: استفاده از دستگاه ضبط صدای با کیفیت، استفاده از کدگذاران چندگانه و ایجاد توافق حداقل ۷۰٪ بین آنان در تحلیل داده‌ها، تهیه کتابچه کد و استفاده از نرم‌افزار MAXqda2020. این راهبردها محقق را قادر به درک عمیق برای بررسی سؤالات تحقیق با استفاده از نظریه انتقادی و همچنین ادبیات و پیشینه تحقیقاتی بررسی شده می‌کرد.

یافته‌ها

با بررسی هفده روایت از معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، ۸۹ مضمون پایه احصا گردید و در مرحله بعد با سازمان‌دهی و دسته‌بندی آنان، ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده و نهایتاً ۴ مضمون فراگیر به دست آمد که در ادامه به بررسی و توضیح آن پرداخته خواهد شد. جدول ۲ نمونه‌ای از نحوه استخراج مضامین را نشان می‌دهد.

جدول ۲. نمونه‌ای از تبدیل مضامین پایه به سازمان‌دهنده و فراگیر

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
عدم کسب دانش تخصصی - عدم کسب مهارت عمومی	عدم کسب دانش	
عدم ارتباط و تبادل نظر با معلمان - نقش شیوه اجرای آموزش ضمن خدمت در دیدگاه منفی معلمان - نگاه صرفاً امتیازی به آموزش ضمن خدمت - عدم تمایز میان معلمان فعال شرکت کننده و غیر شرکت کننده	دیدگاه منفی	معلمان به مثابه یادگیرندگان بی‌رغبت
عدم تمایل درونی - مفید و کاربردی نبودن آموزش‌ها - شرکت اجباری و بدون انگیزه در آموزش - نبود مشوق مادی و معنوی	نبود انگیزه	
کمبود تجهیزات آموزش سمعی بصری - کمبود وسایل آموزشی در دروس عملی - نبود زیرساخت - نبود پهنای باند اینترنت - از دسترس خارج شدن سامانه ضمن خدمت - نبود سامانه مستقل و ویژه آموزش ضمن خدمت - عدم تناسب محیط آموزش با شرایط جسمانی و روانی معلمان - نبود امکانات مناسب	کمبود فضای آموزشی	عدم انطباق آموزش با نیازها و شرایط معلمان
عدم تناسب زمان با محتوای دوره - کم بودن مدت زمان - تداخل با ساعات کاری و اوقات فراغت - عدم تناسب محتوای دوره با ساعات آموزشی	زمان نامناسب آموزش	
عدم توجه به نیازهای یادگیری معلمان - توجه صرف به کسب امتیاز - اصرار بر افزایش کمی آموزش‌های مجازی	نبود اهداف در آموزش	
عدم نیازسنجی از معلمان - نبود برنامه سالانه و تقویم اجرایی - عدم برنامه‌ریزی و ناهماهنگی در اجرا - عدم اطلاع‌رسانی - عدم استمرار و تکرارپذیری	نبود برنامه‌ریزی جامع	
نبود منابع و محتوای مشخص در موضوعات - عدم تطبیق محتوا و موضوع با نیازهای حرفه‌ای - عدم تطبیق محتوا با اهداف ضمن خدمت - ارائه محتوا به صورت نظری - عدم توجه به فعالیت عملی	ضعف در محتوا و موضوعات	توسعه حرفه‌ای به مثابه فرایندی دستوری
ضعف در شیوه‌های ارزشیابی - عدم سلامت ارزشیابی‌ها - ظهور آموزش ضمن خدمت نیابتی - نبود نظارت بر ارزشیابی - عدم بازخورد	ضعف در نظام ارزشیابی	
توجه بیشتر به دوره‌های عمومی - کم‌رنگ شدن دوره‌های تخصصی - برگزاری دوره‌ها به صورت متمرکز - عدم توجه به نیازهای حرفه‌ای معلمان در سطح مدرسه و منطقه - برگزاری بیشتر دوره‌ها به صورت مجازی -	عدم انعطاف‌پذیری و تنوع در شیوه‌های آموزش	آموزش‌های فاقد اثربخشی

کم‌رنگ‌شدن اجتماع یادگیری معلمان - مشارکت منفعت‌طلبانه سازمان‌های خصوصی مجری آموزش ضمن خدمت - عدم استفاده از ظرفیت بالقوه مراکز آموزش عالی	ضعف عوامل انسانی
عدم آگاهی متولیان و مجریان از جایگاه و اهمیت آموزش ضمن خدمت - فراهم نکردن شرایط و دوره‌های موردنیاز برای آموزش ضمن خدمت - عدم دخالت معلمان در انتخاب مدرسان - عدم شایسته‌سالاری در انتخاب مدرسان - اکتفا شدن به فایل‌های نوشتاری در دوره‌های مجازی - عدم امکان ارتباط با مدرسان در دوره مجازی	

معلمان اگرچه بر این باور بودند یکی از روش‌هایی که می‌تواند سبب کسب دانش و به‌روزرسانی اطلاعات آنان گردد آموزش ضمن خدمت است، اما متأسفانه دوره‌های مجازی و عمومی نتوانسته است مهارت‌های لازم برای حرفه معلمی را در آن‌ها ایجاد نماید و بر دانش و اطلاعات عمومی آنان بیفزاید و سبب ایجاد انگیزه و ایجاد اشتیاق برای شرکت در دوره‌های مذکور را فراهم کند. بیشتر آنان بر این باور بودند که، به دلیل کم‌رنگ شدن و اجرا نشدن دوره‌های تخصصی مرتبط با رشته شغلی معلمان و فعالیت‌های درسی و آموزشی آن‌ها در دوره‌های ضمن خدمت، دانش و اطلاعات معلمان به‌روز نمی‌شود. نمونه‌ای از روایت‌ها در زیر آورده شده است:

«متأسفانه، دوره‌ها بر ارتقای حرفه‌ای معلمان تأثیر آن‌چنانی نداشت به دلیل ضعف‌هایی که دارد. متأسفانه در آموزش‌ها، به‌ویژه در دوره غیرحضور، مهارت لازم برای همکاران جهت تدریس و ارتباط با دانش‌آموزان در کلاس به وجود نمی‌آید.» (م ش ۷)

«در دوره‌هایی مثل مهارت‌های رایانه که برای همه کارکنان لازم است و به‌صورت حضوری برگزار می‌شد شرکت می‌کردم و چون دوره خیلی فشرده و تعداد زیاد بود، به نظرم اطلاعات لازم و مفیدی را برای کار در آموزش و پرورش دریافت نکردم به‌عنوان یک معلم.» (م ش ۲)

«خلاصه انجام این آزمون‌ها فقط گرفتن مدرک بود نه یادگیری تخصص و کسب مهارت خاص برای حرفه معلمی. معلمان در استفاده از رایانه، مدیریت کلاس و ارتباط با دانش‌آموزان مهارت لازم را ندارند و بی‌توجهی به توانمند ساختن معلمان در دوره‌های ضمن خدمت سبب می‌شود تا معلمان ما به‌روز نباشند و مهارت‌های قابل‌اعتنا برای عرضه در کلاس ندارند.» (م ش ۵)

تجربیات معلمان مدارس ابتدایی در مورد دوره‌ها و برنامه‌های آموزش ضمن خدمت رابطه‌ای پیچیده بین توسعه حرفه‌ای و مسئله فراگیر تباهی در بخش آموزش را آشکار ساخت. معلمان ادراکات مختلفی را در مورد اثربخشی آموزش ضمن خدمت بیان کرده‌اند که اغلب بازتاب مسائل نظام‌مند گسترده‌تر در محیط کار و نظام آموزشی کلی بود. معلمان روایت می‌کردند که از کیفیت و دسترسی به برنامه‌های آموزش ضمن خدمت احساس سرخوردگی می‌کنند و فرایند دستوری آن را مانعی بزرگ می‌دانند. به‌عنوان نمونه، بسیاری از معلمان با این واقعیت دست و پنجه نرم می‌کنند که منابع و حمایت محدود، بیشتر توسط شیوه‌های ناصحیح به خطر افتاده است که اثربخشی ابتکارات آموزشی و کیفیت کلی آموزشی را که می‌توانند ارائه دهند کاهش می‌دهد. این چالش‌ها با روحیه پایین ناشی از حقوق ناکافی و افزایش حجم کار تشدید می‌شود و بسیاری از معلمان را به‌سوی جست‌وجوی فرصت‌های شغلی اضافی خارج از حیطه تدریس برای تأمین معاش سوق می‌دهد. نمونه‌هایی از روایت‌های مؤید یافته فوق در زیر آمده‌اند:

«مزایای تخصصی بودن دوره‌ها این بود که ما را مستقیم به کلاس درس وصل می‌کرد تحلیل و مشکلات واقعی را بررسی می‌کردیم؛ اما حالا دوره‌های تخصصی نیست تا شرکت کنیم. به‌عنوان یک معلم ابتدایی بعداً هم اگر باشد در سامانه ضمن خدمت است و فایلی را به ما می‌دهند و بعد باید امتحان بدیم و تعامل و تبدیلی صورت نمی‌گیرد، خصوصاً در دروس عملی ناامیدکننده است.» (م ش ۴)

«یکی از عواملی که می‌تواند باعث حرفه‌ای‌تر شدن معلمان شود دوره‌های ضمن خدمتی که شرکت می‌کنند مرتبط با آن وظیفه شغلی باشد که در حال حاضر به آن مشغول هستند. بنده خودم به‌عنوان معلم شاید تاکنون در دوره‌ای که متناسب با شغلم باشد نتوانسته‌ام شرکت کنم.» (م ش ۱۱)

«یکی از دوره‌های خوبی که در اوایل خدمت من در آن شرکت داشتم دوره آموزش تدریس ریاضی برای معلمان بود، اما نمی‌دانم دیگر چرا ادامه پیدا نکرد. من خودم سال‌هاست که ندیدم دوره ریاضی برگزار شود. مزایای دوره تخصصی این بود که ما احساس می‌کردیم بازم در دانشگاه هستیم و ما سه یا چهار روز درگیر موضوع بودیم و مشکلات آموزشی را در آنجا بیان می‌کردیم. من طی بیست سال خدمت در مجموع ۱۲۰ ساعت ضمن خدمت تخصصی دارم به‌خاطر اینکه دوره‌ها یا برگزار نمی‌شود یا به‌صورت محدود برگزار می‌گردد.» (م ش ۱۵)

«دوره‌های تخصصی که به‌صورت مجازی برگزار می‌شوند بیشتر جنبه رفع تکلیف دارند. یک فایل پی‌دی‌اف را در سامانه قرار می‌دهند و از روی آن امتحان می‌گیرند. چون دوره‌های ضمن خدمتی که برایمان در اوایل برگزار می‌کردند در روزهای جمعه بود و من هم تا پنجشنبه سر کلاس بودم برایم عذاب‌آور بود. معلم‌ها عملاً اعتماد خود نسبت به ضمن خدمت از دست دادند؛ چون آن را مفید نمی‌دانند و ضمناً سبب هم می‌شد تعطیلات و استراحت آخر هفته‌ها هم از دست بدیم.» (م.ش ۹)

«وقتی ما وارد آموزش و پرورش شدیم مزایایی که برگزاری دوره‌های ضمن خدمت داشت برداشته شده بود. همکاران باتجربه‌تر می‌گفتند آموزش‌های ضمن خدمت آن‌چنان مهم نیستند و وقتی می‌گفتیم شرکت کنیم در این دوره‌ها می‌گفتند ارزشی ندارد و برای شرکت در این دوره‌ها انگیزشی نداشتیم. قبلاً می‌گفتند در دوره‌های ضمن خدمت که به‌صورت استانی و شهرستانی برگزار می‌شد، علاوه بر اینکه مطالب علمی و آموزشی جدیدی را یاد می‌گرفتیم با همکاران خودمان در شهرستان‌های دیگر و شهر خود هم آشنا می‌شدیم با آن‌ها تبادل نظر می‌کردیم، اما حالا در دوره‌هایی که به‌صورت مجازی است این روابط شکل نمی‌گیرد. حالا نه مدرسی نه همکلاسی نه بحثی نه تجربه جدیدی و شما هستید و یک سامانه ضمن خدمت و یک فایل نوشتاری یا حداکثر یک فیلم و فایل صوتی شما با کسی ارتباط ندارد.» (م ش ۷)

مصاحبه‌شوندگان از تأثیر نیابتی شدن دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر دیدگاه خودشان نظرات متنوعی داشتند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان این شیوه را سبب بی‌علاقگی و عدم رغبت به شرکت در دوره‌های ضمن خدمت و حتی شغل معلمی می‌دانستند و تعدادی از مصاحبه‌شوندگان از عدم شناخت و آگاهی از دوره‌های ضمن خدمت و ناخوشایندی از آن سخن می‌گفتند و آن را این‌چنین روایت می‌کردند:

«در بعضی دوره‌های ضمن خدمت که من حضور فعال داشتم و کار می‌کردم بعضی از افراد فقط در دوره اسمشان را نوشته بودند و بعضی هم که اصلاً شرکت نمی‌کردند؛ تفاوتی بین ما از نظر آموزش و پرورش نیست. در اوایل خدمت به علت بیتوجهی در روستا امکان حضور در دوره‌های ضمن خدمت برای من فراهم نبود؛ چون نسبت به آن هم شناختی نداشتیم و بعد از چند سال به تبعیت از همکاران که در دوره‌های خدمت شرکت نمی‌کردند ما نیز شرکت نکردیم، چون در تابستان و یا روز جمعه برگزار می‌شد برای ما خوشایند نبود.»

«تغییر در دیدگاه نیروی انسانی نسبت به ضمن خدمت باید ایجاد بشود. معلمان دوره‌ها را مفید و کاربردی نمی‌دانند و در دوره‌ها می‌توانیم تغییرات مثبت ایجاد کنیم. متأسفانه از معلمان سؤال نمی‌کنند، نمی‌دانند به چه دوره‌هایی نیاز دارند و چه دوره‌هایی می‌توانند به آن‌ها کمک کند. مطابق نیاز معلمان نیست و معلم احساس می‌کند این دوره به دردش نمی‌خورد و مشکلی را حل نمی‌کند و اغلب بی‌ربط به آموزش و پرورش است.»

«خود مسئولین دوره نیز در برگزاری آزمون جدی نبودند و زمینه را برای تقلب و روش‌های نادرست کسب گواهی فراهم می‌کردند و ناظران دوره نیز به‌خاطر اینکه از همکاران بودند به‌خاطر همکار بودن این اتفاقات را نادیده می‌گرفتند و سؤالات جابه‌جا می‌شد و همکاری به‌جای دیگران امتحان می‌داد.»

«متأسفانه برخی از وبگاه‌های به نام فرهنگی و آموزشی و شبکه‌های اجتماعی سؤالات دوره غیرحضور را در سامانه‌های خود قرار می‌دادند و همکاران به‌راحتی به آن دسترسی داشتند و با مبلغ کمی آن را می‌خریدند. راحت در آزمون شرکت و جواب می‌دادند و بعضی از همکاران که زمان آزمون را فراموش می‌کردند آن را به کسان دیگری می‌دادند تا به‌جای آن‌ها امتحان دهند. یک همکار بود به‌جای ۵ یا ۶ نفر امتحان می‌داد و چون سؤالات راحت و در سطح دانش بود، در چند دقیقه به آن‌ها جواب می‌داد و نمره لازم را کسب می‌کرد.»

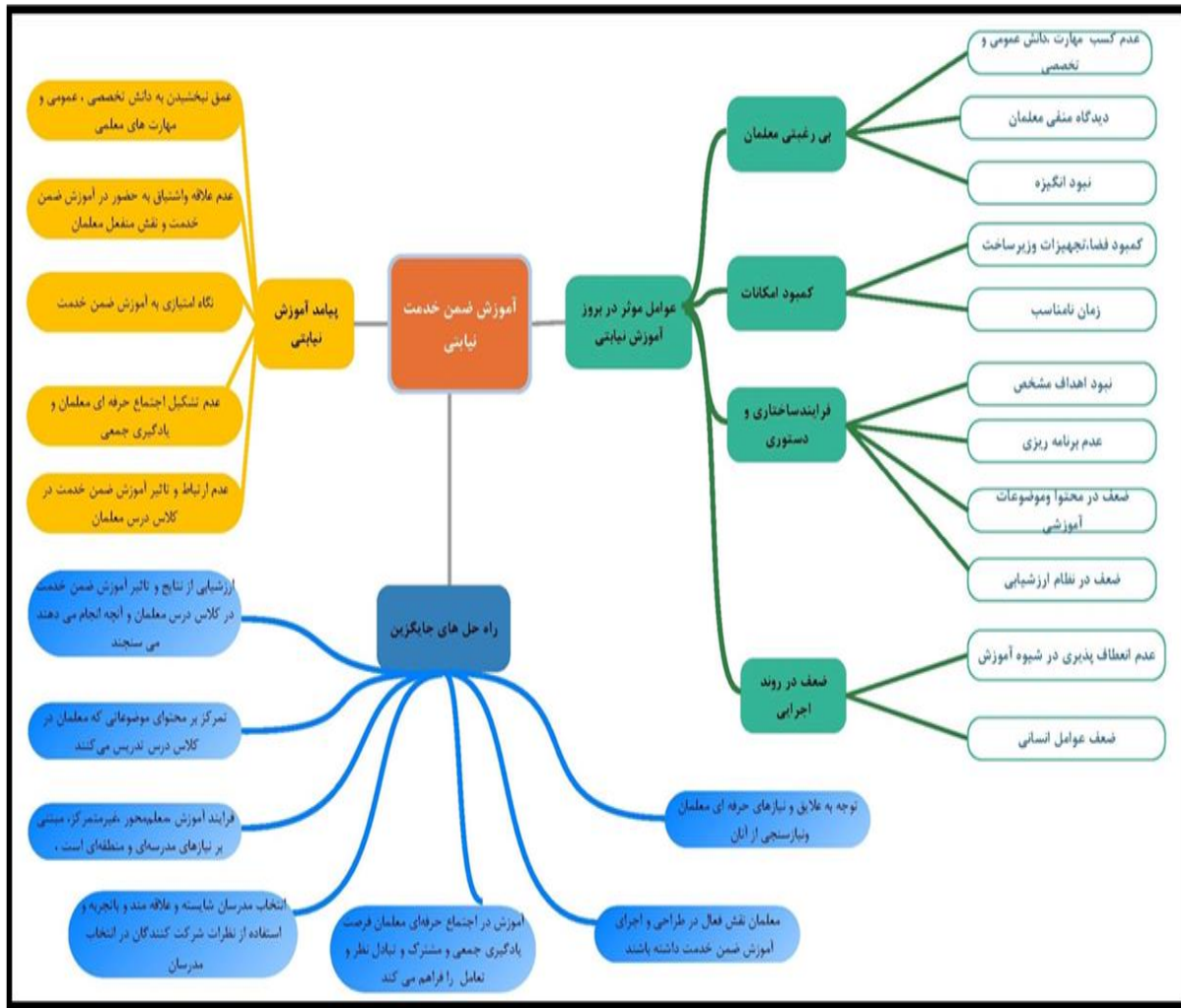
«همکاران رغبتی برای حضور و شرکت در دوره‌های ضمن خدمت مجازی ندارند و یا اینکه به‌صورت گروهی به سؤالات جواب می‌دهند و یا به افرادی خارج از آموزش و پرورش، بیشتر در کافی‌نت‌های اینترنتی، کار را می‌سپارند تا برایشان در دوره‌ها شرکت

کنند و در کافی‌نت‌ها حق اشتراک سالانه داشتند و یا اینکه از طریق وبگاه‌هایی که وجود دارد و سؤالات را در آن قرار می‌دهند با جواب آن را جست‌وجو کرده و از این طریق در آزمون شرکت می‌کنند، بدون آنکه بر مهارت‌ها و توانایی‌های آن‌ها تأثیر داشته باشد و فقط یک نوع رفع تکلیف و انجام وظیفه است.»

«این مسئله تنها مربوط به آقایان نیست و در خانم‌ها نیز ما این کار را با شدت بیشتری شاهد هستیم و متأسفانه در سطح شهر می‌توان دید که برگه‌هایی در کافی‌نت‌ها نصب شده با عنوان اینکه انجام آموزش ضمن خدمت برای کارکنان فرهنگی و این خود می‌تواند دلیلی بر این باشد.»

«متأسفانه، در سطح مدیران شهرستان و حتی استان نیز تا آنجایی که من خبر دارم از وجود آزمون‌های نیابتی در میان معلمان آگاهی دارم؛ اما متأسفانه نمی‌توانند در این زمینه کاری را انجام بدهند، چون برگزاری دوره‌های حضوری می‌تواند بار مالی برای مدیریت آموزش و پرورش داشته باشد و توانایی اینکه این دوره‌ها را به‌صورت حضوری برگزار کنند را ندارند و به همین خاطر مدیران در سطح شهرستان و استان نیز در این زمینه سکوت می‌کنند.»

مدرسان عاملی مهم در برگزاری آموزش ضمن خدمت هستند. بدون حضور مدرسان باتجربه و متخصص برگزاری آموزش ضمن خدمت از کیفیت مناسبی برخوردار نخواهد بود. از نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش، بحث انتخاب افراد شایسته در اجرای دوره‌ها بسیار مهم است. متأسفانه در این زمینه آموزش و پرورش خود مدرسان را انتخاب می‌نماید و از معلمان برای انتخاب مدرسان دوره نظرسنجی نمی‌کند. در مواقعی که مدرسان انتخاب می‌شوند به‌خاطر اینکه تجربه تدریس در آن مقطع و رشته را دارد بهتر می‌تواند از عهده تدریس و کنترل دوره برآیند، اما، چون معلمان خودشان با مدرسان دوره در یک سطح علمی تجربه می‌بینند، مطالب و مباحث مطرح‌شده را جدی نمی‌گیرند و آموزش صورت‌گرفته را جوابگوی مسائل و مشکلات خودشان نمی‌دانند. مدرسان دوره ضمن خدمت در اکثر مواقع از میان دوستان و همکاران برگزارکنندگان دوره انتخاب می‌شوند و بیشتر مصاحبه‌شوندگان بر این عقیده بودند که روش انتخاب مدرسان دوره ضمن خدمت درست نیست، زیرا افرادی که انتخاب می‌شوند از توانایی علمی و تجربی برای برگزاری دوره برخوردار نیستند. مهم‌ترین عامل در بهبود کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان، کیفیت تدریس مدرسان است. تعهد، میزان تحصیلات، تجربه و انگیزه مدرسان و توانایی مدرس در ایجاد ارتباطات مطلوب با فراگیران، به‌کارگیری روش‌های مناسب تدریس و مدیریت کلاس، تلاش و توانایی در به‌کارگیری امکانات و تجهیزات آموزشی در دوره‌های آموزش ضمن خدمت سبب بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت می‌گردد، که این یافته با نتایج پژوهش کاظمی و همراهی (۱۳۸۸) منطبق است. مدرسان می‌توانند کمبود وسایل آموزشی و تجهیزات را با توانایی علمی و تجارب آموزشی خود جبران نمایند و استفاده از روش تدریس فعال، تعامل با شرکت‌کنندگان و با انجام فعالیت گروهی و مشارکتی جذابیت دوره آموزش ضمن خدمت را افزایش داده و معلمان با علاقه بیشتری دوره ضمن خدمت را طی می‌کنند و دستیابی به اهداف برگزاری دوره نیز آسان‌تر می‌گردد. در دوره مجازی، برای دوره‌ها مدرس وجود ندارد و بیشتر در قالب فایل‌های متنی برگزار می‌شود و اگر مدرسی هم برای دوره انتخاب و دوره را اجرا کند، ارتباط یک‌طرفه است. در جدول مضامین استخراج‌شده از روایت‌های معلمان که در این بخش به تشریح آن‌ها پرداخته شده آورده شده است و الگوی مفهومی آموزش نیابتی و پیامدهای آن و راهکارهای جلوگیری از آن نیز در شکل ۱ مطرح شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی روایت‌های معلمان از آموزش ضمن خدمت نیابتی

بحث و نتیجه‌گیری

روایت‌های معلمان نشان می‌دهد که نیابتی‌سازی آموزش‌های ضمن خدمت نه تنها یک انتخاب فردی، بلکه پاسخی جمعی به تجربه بی‌معنایی، صوری بودن و گاه تحقیرکننده بودن دوره‌های مذکور است. با این حال، پیوند ساختاری آموزش‌های ضمن خدمت با نظام‌های اداری، امتیازدهی و ارتقای شغلی، زمینه‌ساز شکل‌گیری کنش‌هایی شده است که بیش از آنکه معطوف به یادگیری حرفه‌ای باشند، ناظر بر کسب مدرک، رفع تکلیف اداری و حداقل‌سازی هزینه زمانی و روانی معلمان هستند. در چنین بستری، آموزش‌های ضمن خدمت نیابتی به‌عنوان راهبردی انطباقی در برابر فشارهای ساختاری و ناکارآمدی‌های نهادی ظهور کرده‌اند. معلمان ابتدایی که اغلب با تراکم کاری بالا، کمبود منابع، فشارهای ارزشیابی و مسئولیت‌های عاطفی گسترده مواجهند، بیش از سایر مقاطع در معرض گرایش به این شیوه‌ها قرار دارند.

تأثیر تباهی در توسعه حرفه‌ای را می‌توان به‌وضوح در روایت‌های موردی معلمان مشاهده کرد که اغلب از کیفیت و دسترسی به آموزش ضمن خدمت اصیل احساس سرخوردگی می‌کنند. بسیاری از آنان احساس می‌کنند که این تلاش‌های غیرحرفه‌ای، فرصت‌های رشد حرفه‌ای واقعی آنان را سد می‌کند و محیطی را ایجاد می‌کند که در آن موفقیت بیش از شایستگی، به روابط شخصی گره خورده است. در نتیجه این امر نه تنها بر روحیه معلمان، بلکه بر نتایج تحصیلی دانش‌آموزان نیز پیامدهای مهمی دارد، زیرا استانداردهای اخلاقی و یکپارچگی آموزشی مخدوش می‌شوند.

بینش‌های جمع‌آوری شده از روایت‌های معلمان، تعامل پیچیده بین هنجارهای اجتماعی، شیوه‌های آموزشی و راهبردهای ضد تباهی را برجسته می‌کند. اقدامات مؤثر توسعه حرفه‌ای نه تنها نیازمند درکی محکم از عوامل نظام‌مند درگیر، بلکه تعهدی از سوی همه ذی‌نفعان از جمله سیاست‌گذاران، معلمان و والدین برای همکاری به‌سوی تغییرات پایدار است. راهبردهایی که مشارکت جامعه را در بر می‌گیرند و گفت‌وگوی آزاد را تقویت می‌کنند برای ساختن اعتماد و افزایش اثربخشی توسعه حرفه‌ای معلمان در آموزش حیاتی هستند. معلمان همچنین بر نیاز به مشارکت جامعه برای مبارزه با تباهی درون نظام آموزشی تأکید می‌کردند. تلاش‌های مشارکتی، مانند درگیر کردن ذی‌نفعان محلی در بحث‌ها درباره کیفیت و پاسخگویی مدرسه به‌عنوان راهی برای ترویج شفافیت و یکپارچگی در روش‌های آموزشی پیشنهاد شده است. اجرای نظرسنجی‌های ردیابی هزینه‌های عمومی به‌عنوان روشی مؤثر برای شناسایی و کاهش تباهی در تأمین مالی آموزشی پیشنهاد می‌شود که بدین ترتیب تخصیص منابع به برنامه‌های آموزشی را بهبود می‌بخشد. برنامه‌های آموزشی متمرکز بر یکپارچگی و مبارزه با تباهی به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان امری ضروری برای تجهیز معلمان به دانش و مهارت‌های لازم برای پرورش رفتار اخلاقی در مدارس شناخته می‌شوند. معلمان ترغیب می‌شوند که تجربیات و بینش‌های خود را در مورد واقعیت‌های تباهی در بخش توسعه حرفه‌ای معلمان به اشتراک بگذارند که می‌تواند به اطلاع‌رسانی راهبردهای گسترده‌تر مبارزه با تباهی و ترویج فرهنگ پاسخگویی درون آموزش و پرورش کمک کند.

در بررسی روایت‌ها، یکی از جنبه‌های مهمی که ظهور پیدا کرد، نقش هنجارهای اجتماعی بود. روایت‌ها نشان می‌دهند که تباهی به‌شدت تحت تأثیر قواعد رفتاری غیررسمی درون جوامعی است که تعیین می‌کنند چه رفتاری قابل قبول است. این مطالعه دریافت که درحالی‌که شیوه‌های تباهی نظام‌مند آشکار نبودند، موارد سکوت یا بی‌عملی در بین تصمیم‌گیرندگان اغلب به تداوم وضعیت کمک می‌کند. این بینش بر نیاز به پویایی‌های اجتماعی به منظور پرداختن مؤثر به تباهی تأکید می‌کند. برای مبارزه مؤثر با تباهی در چارچوب‌های توسعه حرفه‌ای، نهادهای آموزشی باید شفافیت و پاسخگویی را در اولویت قرار دهند. ادغام ارزش‌ها، یکپارچگی و آموزش ضدتباهی در برنامه توسعه حرفه‌ای درسی مدارس به‌عنوان یک راهبرد بلندمدت برای پرورش آگاهی اخلاقی عمل می‌کند. چنین ادغامی در برنامه درسی نه تنها آگاهی را افزایش می‌دهد، بلکه حس مسئولیت و رفتار اخلاقی را در معلمان و رهبران آینده نهادینه می‌سازد. اقداماتی که شفافیت، پاسخگویی و مشارکت جامعه را ترویج می‌دهند، همراه با ادغام آموزش مبارزه با تباهی در برنامه‌های درسی، راهبردهای اساسی برای تقویت یکپارچگی درون نظام‌های آموزشی هستند. این تلاش‌ها نه تنها به بهبود کیفیت آموزش ضمن خدمت معلمان، بلکه به بازیابی اعتماد عمومی و تضمین دسترسی عادلانه همه دانش‌آموزان به معلمان باکیفیت نیز معطوف هستند. در راستای بهبود کیفیت دوره‌های ضمن خدمت باید از مدرسان متخصص، باتعهد و باتجربه استفاده نمود؛ عوامل اجرایی برگزارکننده دوره‌ها با ایجاد محیطی خوب و آراسته و نظارت بر اجرای دوره در بالابردن کیفیت آموزش تأثیرگذار باشند؛ و عوامل اجرایی دوره با ایجاد نظم، جدیت، فراهم کردن فضای دوستانه و مبتنی بر احترام و ایجاد امکانات آموزشی و رفاهی در سطح مطلوب به برگزاری هرچه بهتر آموزش ضمن خدمت ضروری کمک نمایند و زمینه را برای حضور فعال و شاداب معلمان برای شرکت در دوره ضمن خدمت فراهم کنند و از روی آوردن معلمان به آزمون نیابتی جلوگیری نمایند.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از پژوهش کنونی پیشنهادهای در راستای بهبود و ارتقای دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و ایجاد انگیزه و نشاط در میان معلمان برای حضور در دوره ضمن خدمت و پرهیز از نیابتی شدن آموزش ضمن خدمت ارائه می‌گردد:

- ۱ - با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت و خوب دوره‌های «تخصصی و کاربردی» بر یادگیری و دیدگاه معلمان نسبت به آموزش ضمن خدمت، پیشنهاد می‌شود تا با برگزاری دوره تخصصی و کاربردی به‌نوعی انگیزه درونی در معلمان برای شرکت در دوره‌ها ایجاد گردد و معلمان فقط با هدف کسب امتیاز ارزشیابی سالانه و امتیاز برای سازمان‌دهی نیروها در دوره‌های ضمن خدمت شرکت نمایند.

- ۲ - روایت‌ها حاکی از آن بود که نیازسنجی دقیقی از معلمان پیش از برگزاری دوره‌های ضمن خدمت صورت نمی‌گیرد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود قبل از برگزاری دوره‌ها نیازسنجی دقیق و منسجم و فراگیر انجام شود تا معلمان با اشتیاق در دوره‌ها شرکت نمایند.

- ۳ - با توجه به نتایج پژوهش کنونی، معلمان از مشوق‌های مادی و معنوی سابق (انگیزه بیرونی) برای شرکت در دوره ضمن خدمت برخوردار نیستند و نبود مشوق مادی و معنوی سبب عدم شرکت معلمان در دوره ضمن خدمت می‌شود و در بسیاری از

مواقع به آموزش ضمن خدمت نیابتی می‌انجامد؛ لذا پیشنهاد می‌شود برای ایجاد انگیزه در معلمان از مشوق مادی مانند دریافت یک ماه حقوق و پاداش، کسب رتبه بالاتر، و ارتقای شغلی و مشوق معنوی مانند اهدای لوح تقدیر و جوایز نمادین برای همکاران فعال و شرکت‌کننده در دوره‌های ضمن خدمت استفاده نمود.

۴ - یافته‌ها نشان داد که مکان و زمان دوره‌های آموزش ضمن خدمت از نظر فراگیران مناسب نیست؛ لذا پیشنهاد می‌شود با ایجاد مراکز تخصصی برگزاری آموزش ضمن خدمت در مکان‌های مناسب در شهرها امکانات آموزشی و رفاهی و فناوری‌های نوین برای آموزش فراهم گردد و در برنامه‌ریزی برای برگزاری دوره با لحاظ نمودن شرایط معلمان زمان مناسبی برای آموزش در نظر گرفته شود.

۵ - تحلیل روایت‌ها حاکی از آن بود که محتوای دوره‌های عمومی کاربردی نیست و یکی از دلایل معلمان برای نیابتی کردن آموزش ضمن خدمت کیفیت پایین محتوای در نظر گرفته شده برای آموزش ضمن خدمت است؛ لذا پیشنهاد می‌شود از محتوای به‌روز و کاربردی برای دوره‌ها استفاده شود و گزینش و انتخاب محتوای دوره متناسب با استفاده کاربردی در کلاس درس باشد.

۶ - با توجه به نتایج پژوهش و تحلیل داده‌ها، فراگیران از عدم نظارت و تساهل بر ارزشیابی پایانی دوره‌های آموزش ضمن خدمت حضوری و نبود نظارت در ارزشیابی دوره غیرحضوری چندان رضایت نداشتند و این عدم نظارت و تساهل در برگزاری آزمون ضمن خدمت زمینه‌ساز آموزش ضمن خدمت نیابتی است؛ لذا پیشنهاد می‌شود شکل ارزشیابی تغییر کرده و فقط به ارزشیابی پایانی اکتفا نشود و فعالیت‌های مستمر در دوره و بازخورد آن به معلمان یکی از ملاک‌های طی نمودن دوره محاسبه گردد.

۷ - با توجه به تغییر رویکردهای توسعه حرفه‌ای، پیشنهاد می‌شود توجه بیشتری به رویکرد بازسازی حرفه‌ای و رشد حرفه‌ای شود. در بازسازی، تأکید بر فرد معلم و رشد فردی و حرفه‌ای او است. نه رشد حرفه‌ای و نه بازسازی هیچ‌یک از سوی مدرسه بر معلم تحمیل نمی‌شوند؛ معلم با اختیار خود در این فرایندها شرکت می‌جوید. از سوی دیگر، آموزش ضمن خدمت یک کاستی و کمبود را در معلم فرض می‌گیرد و آنگاه مجموعه‌ای از ایده‌ها، مهارت‌ها و شیوه‌ها را نیازمند به رشد در نظر می‌گیرد.

مشارکت نویسندگان

مقاله ارسالی با بروز رسانی داده‌ها، منابع و تحلیل‌ها مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد آقای فرهاد غلامی دانش‌آموخته مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان با راهنمایی ناصر شیربگی و مشاوره مهدی صالحی است. ترتیب قرارگیری جایگاه اسامی مورد موافقت همه نویسندگان قرار گرفته است.

تشکر و قدردانی

از کلیه معلمانی که در مصاحبه‌های این پژوهش شرکت کردند و به دلیل رعایت مسایل اخلاقی نتوانستیم اسامی آنان را ذکر کنیم صمیمانه متشکریم.

تعارض منافع

«نویسندگان این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافع ندارند»

منابع

- آذرخش، پردیس، احمدی، حاتم، و عظیمی، محمد. (۱۳۹۹). بررسی مزایا و معایب دوره‌های ضمن خدمت برگزارشده در آموزش و پرورش از دیدگاه معلمان مقطع ابتدایی. *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۶(۱۸)، ۱۷-۲۲.
https://humanities.cfu.ac.ir/article_1104.html
- افضل‌خانی، مریم؛ و نجابت، سمیه. (۱۳۹۲). بررسی راهکارهای کیفیت‌بخشی به دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و کارکنان اداره آموزش و پرورش سمنان. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۳)، ۸۳-۹۸.
https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_264.html
- حاجی حسینلو، زهرا. (۱۳۸۶). *بررسی موانع و مشکلات عمده دوره‌های ضمن خدمت از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشرنشده]. دانشگاه تهران.
- حبیبی آذر، افسانه، کیهان، جواد، و طالبی، بهنام. (۱۴۰۰). پدیدارشناسی تجربیات زیسته معلمان در مورد چالش‌های برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت آموزش و پرورش. *فناوری آموزش*، ۱۵(۴)، ۱۳۹۱-۷۴۳-۷۵۶.
https://jte.sru.ac.ir/article_1578.html
- حقیقی مهماندار، شیرین. (۱۴۰۴). بررسی چالش‌ها و موانع آموزش ضمن خدمت معلمان در نظام آموزشی ایران. *مجموعه مقالات سیزدهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران: تهران*، ۶۱۴۴-۶۱۵۰.
 حکیم‌زاده، رضوان، ملکی پور، احمد، ملکی‌پور، موسی، و قاسم پور، عرفانه. (۱۳۹۴). بررسی وضعیت دوره‌های مجازی آموزش ضمن خدمت فرهنگیان. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۴(۲۰)، ۴۵-۱۸.
https://journals.iau.ir/article_643827.html
- دماوندی، محمد، و الزامی، علی. (۱۳۹۶). بررسی رابطه آموزش‌های ضمن خدمت، سابقه خدمت و تحصیلات با توانمندی شغلی معلمان زن. *نشریه علمی تحقیقی فناوری آموزش*، ۷(۷)، ۴۰-۱۵.
https://jte.sru.ac.ir/article_332.html
- رضایی کلانتری، مریم، و صالحی، مریم. (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر در تثبیت برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت مجازی از دیدگاه معلمان. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۳(۱)، ۷۹-۹۴.
- رئیس، سیدرضا. (۱۴۰۴). بررسی فرآیندهای آموزش مدیران و نیروی انسانی در آموزش و پرورش: نقد برگزاری مجازی دوره‌های ضمن خدمت. *صدای معلم، پایگاه خبری تحلیلی معلمان ایران* <https://sedayemoallem.ir>
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). *روش تحقیق آمیخته (به هم پیوستن نظریه با عمل)*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی.
- کاظمی، مهدی و همراهی مهرداد. (۱۳۸۸). آسیب‌شناسی دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر اساس مدل سیپ (مطالعه موردی: استان فارس). *پژوهش‌های مدیریت*، ۲(۴)، ۱۳۰-۱۱۳.
<https://search.ricest.ac.ir/Inventory/8/453248.htm>
- کاظمی‌نیا، سمیرا، و نورآبادی، سولماز. (۱۴۰۳). آسیب‌شناسی محتوای برنامه درسی دوره‌های ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی در تقویت شایستگی‌های تربیتی آنان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۱(۱)، ۶۰-۴۴.
https://jte.sru.ac.ir/article_332.html

References

- Afzalkhani, M., & Nejabati, S. (2013). Investigating strategies for improving the quality of in-service training courses for teachers and staff of the Semnan Education Department. *A New Approach in Educational Management Quarterly*, 4(3), 83-98 [In Persian].
- Ardigó, I. A., & Chêne, M. (2017). Corruption in education services. *Transparency International*.
<https://knowledgehub.transparency.org/guide/topic-guide-on-corruption-in-education/6167>
- Azarakhsh, P., Ahmadi, H., & Azimi, M. (2020). Investigating the advantages and disadvantages of in-service training courses held in education from the perspective of elementary school teachers. *Pooyesh in Human Sciences Education*, 6(18), 17-22 [In Persian]. https://humanities.cfu.ac.ir/article_1104.html
- Bolin, F. S. (2019). The teacher as curriculum decision maker. In F. S. Bolin & J. M. Falk (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices* (pp. 92-108). Teachers College Press.
- Bradley, H., Conner, C., & Southworth, G. (Eds.). (2026). *Developing teachers, developing schools: Making INSET effective for the school* (Routledge Revivals). Routledge.

- Chugani, N., & Payan, G. (2012). *Addressing corruption in education*. Education Development Center, Retrieved from: [White Paper](#)
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Damavandi, M., & Elzami, A. (2017). Investigating the relationship between in-service training, years of service, and education with the job empowerment of female teachers. *Journal of Educational Technology*, 7(7), 15-40 [In Persian].
- Denisova-Schmidt, E. (2025). Corruption in higher education: Old problems and new challenges. *International Higher Education*, (123), 57-58. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/20269>
- Ezek Martinsm, U. (2024). Academic corruption in higher institutions: Implication for quality education. *Research Invention Journal Of Research In Education*, 3(1), 34- 38. <https://eric.ed.gov/?id=ED598713>
- Farastkhah, M. (2016). *Mixed methods research (joining theory with practice)*. Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education [In Persian].
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Habibi Azar, A., Keyhan, J., & Talebi, B. (2021). Phenomenology of teachers' lived experiences regarding the challenges of holding in-service training courses in education. *Educational Technology*, 15(4), 743-756 [In Persian].
- Haghighi Mehmandar, S. (2025). Investigating the challenges and obstacles of in-service teacher training in the Iranian education system. In *Proceedings of the Thirteenth International Conference on Management and Human Sciences Research in Iran* (pp. 6144-6150) [In Persian].
- Haji Hosseinloo, Z. (2007). *Investigating the major obstacles and problems of in-service courses from the perspective of elementary school teachers* [Unpublished master's thesis]. University of Tehran [In Persian].
- Hakimzadeh, R., Maleki Pour, A., Maleki Pour, M., & Ghasempour, E. (2015). Investigating the status of virtual in-service training courses for teachers. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 4(20), 18-45 [In Persian].
- Kazemi, M.i, and Hamrahi, M. (2009). Pathology of in-service training courses based on the CIPP model (Case study: Fars Province). *Management Researches*, 2(4), 113-130
- Jenkins, S., & Munro, C. (2018). *Education for integrity: Teaching on anti-corruption, values and the rule of law*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/>
- Kazemi Nia, S., & Noorabadi, S. (2024). Pathology of the curriculum content of in-service courses for elementary school teachers in strengthening their educational competencies. *Research in Teaching and Learning* [In Persian].
- Lapham, K. (2021). More than one way to fight corruption in education. *Open Society Education Support Program*. [More Than One Way To Fight Corruption in Education - Open Society Foundations](#)
- Mueller. R. A. (2019). Episodic narrative interview: Capturing stories of experience with a methods fusion. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406919866044>
- Paredes-Solís, S., Villegas-Arrizón, A., & Ledogar, R. J. (2011). Reducing corruption in a Mexican medical school: Impact assessment across two cross-sectional surveys. *BMC health services research*, 11(2). <https://doi.org/10.1186/1472-6963-11-S2-S13>
- Raeisi, S. R. (2025). Investigating the training processes of managers and human resources in education: A critique of holding virtual in-service courses. *Sedayemoallem, News and Analysis Website for Iranian Teachers* [In Persian]. <https://sedayemoallem.ir>
- Rezaei Kalantari, M., & Salehi, M. (2012). Investigating the effective factors in stabilizing virtual in-service training courses from the perspective of teachers. *Information and Communication*

Technology in Educational Sciences, 3(1), 79-94 [In Persian].

Rumyantseva, N. L. (2005). Taxonomy of corruption in higher education. *Peabody Journal of Education*, 80(1), 81-92. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8001_5

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2014). *Supervision: A redefinition* (9th ed.). McGraw-Hill.

Sweeney, G. (2013). *Schools and teaching lay the foundations for fighting corruption. Transparency International*. <https://www.transparency.org/>

Thelen, H. (2017). A cultural approach to inservice education. In L. J. Rubin (Ed.), *Improving in-service education: Proposals and procedures for change* (pp. 19-36). Allyn and Bacon.

Transparency International. (2013). *Global corruption report: Education* https://www.transparency.org/gcr_education

Wood, J., & Antonowicz, L. (2012). Fighting corruption in the education sector: Methods, tools and good practices. *The Communication Initiative*. <https://global.comminit.com/content>

پیوست ۱. پروتکل مصاحبه

- ۱) ضمن تشکر از قبول زحمت مشارکت در تحقیق و انجام مصاحبه، لطفاً بفرمایید شما به عنوان یک معلم در طول دوران خدمتان چه تجاربی از شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان کسب نموده‌اید؟ مثلاً بیشتر چه دوره‌هایی شرکت کرده‌اید؟
- ۲) نقاط قوت و ضعف دوره‌ها را با ذکر مثال از دوره‌های که شرکت کرده‌اید در قالب روایت‌هایی از خودتان بیان نمایید؟
- ۳) اخیراً تبلیغات فراوانی می‌بینیم که افرادی با دریافت پول به جای معلمان در آزمون‌های آموزش ضمن خدمت شرکت می‌کنند که بیشترشان خودشان هم معلم هستند؛ ما نام این پدیده را آموزش ضمن خدمت نیابتی گذاشته‌ایم. از همکاران شما شنیدیم که شما هم چنین تجربه‌ای داشته‌اید. چه شد که شما گرایش به واگذار کردن شرکت در آموزش ضمن خدمت به کسان دیگری به جای خودتان پیدا کردید؟
- ۴) شما به عنوان یک معلم با تجربه در این زمینه دلایل و عوامل به وجود آمدن آموزش ضمن خدمت نیابتی در نظام آموزشی را چه می‌دانید؟
- ۵) در حال حاضر، آموزش ضمن خدمت نیابتی چه معنا و مفهومی برای شما پیدا کرده؟
- ۶) آیا مسائل فرهنگی، اجتماعی و نهادی در نظام آموزشی در گرایش معلمان به سمت آموزش ضمن خدمت نیابتی مؤثر بوده‌اند؟
- ۷) شما در چه دوره‌های آموزشی و یا در چه شرایط خاصی پدیده آموزش ضمن خدمت نیابتی را تجربه کرده‌اید؟
- ۸) آیا تاکنون شما به جای دیگران در دوره‌های ضمن خدمت شرکت نموده‌اید؟ اگر چنین است مواردی را برای ما روایت کنید.
- ۹) تأثیر محتوای دوره‌ها را در بروز آموزش ضمن خدمت نیابتی چگونه می‌بینید؟
- ۱۰) تأثیر مدرسان دوره را در بروز آموزش ضمن خدمت نیابتی چگونه می‌بینید؟