



## Identifying the challenges of recruiting personnel in education from the perspective of experts (Case study: Recruited personnel under Articles 17 and 28)

Vali Bahrami <sup>\*1</sup>, Abozar Ghaseminezhad <sup>2</sup>, Hassan Jafari <sup>3</sup>

\*1- Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Social Sciences Education, Farhangian University, Tehran, Iran, Email: [bahrami1171@cfu.ac.ir](mailto:bahrami1171@cfu.ac.ir)

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Social Work, Faculty of Social Sciences, Semnan University, Semnan, Iran, Email: [abozarghaseminezhad65@semnan.ac.ir](mailto:abozarghaseminezhad65@semnan.ac.ir)

<sup>3</sup> PhD in Educational Management, Farhangian University of Lorestan, Khorramabad, Iran, Email: [jafari2010@gmail.com](mailto:jafari2010@gmail.com)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article History:**  
Received  
September 11, 2024  
Accepted  
November 22, 2024

**Keywords:**  
Empowering teachers,  
Article 17, Human  
Resource  
Recruitment, Article  
28, Human Resource  
Recruitment

### ABSTRACT

The present study aims to identify the challenges of recruitment in education from the perspective of experts (through Article 17 and Article 28) and their monitoring and empowerment strategies in Lorestan province. The method of this research is qualitative and content analysis. The study population included all experts, professors of Farhangian University, and recruitment supervisors. Purposive sampling was conducted and 15 people were interviewed, which was based on theoretical saturation. After coding and analyzing them, 463 open codes, 56 sub-themes, and 8 main themes were extracted. The findings showed that the most important challenges of recruited personnel before recruitment were "utilitarian view of teaching", "weakness of justice in recruitment", "group and party interventions in recruitment", and "lack of standards in recruitment and recruitment", and during service they were "gap in systematic recruitment performance-assessment", "weakness of applicants' professional thinking", "lack of communication and skill skills", and "weakness of teaching knowledge". The results showed that the recruited forces are different from each other in terms of educational content and the conditions in which they studied, and the empowerment of these forces is focused on the type and method of their recruitment. The evaluation and performance of recruited forces is incomplete, discontinuous, and lacks clinical supervision. In fact, the gap in systematic evaluation and performance in recruitment, along with the weakness of cognitive thinking, skills, and weak teaching knowledge, acts as an obstacle to their empowerment. Also, paying attention to "fairness in recruitment" and "standardization in recruitment" reduces the challenges of recruited and employed forces, and paying attention to "continuous performance evaluation of forces" based on clinical supervision and strengthening teaching knowledge can place them in the teaching-learning process in terms of behavior, cognition, and knowledge and help empower them.



## شناسایی چالش های جذب نیرو در آموزش و پرورش از منظر خبرگان (مورد مطالعه: نیروهای جذب شده ماده ۱۷ و ۲۸)

ولی بهرامی \*<sup>۱</sup>، ابوذرقاسمی نژاد<sup>۲</sup>، حسن جعفری<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> استادیار، گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، ایمیل: [bahrami1171@cfu.ac.ir](mailto:bahrami1171@cfu.ac.ir)

<sup>۲</sup> استادیار، گروه مددکاری اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران، ایمیل:

[abozarghaseminezhad65@semnan.ac.ir](mailto:abozarghaseminezhad65@semnan.ac.ir)

<sup>۳</sup> دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان لرستان، خرم آباد، ایران، ایمیل: [jafari2010@gmail.com](mailto:jafari2010@gmail.com)

### اطلاعات مقاله

دریافت مقاله:

۱۴۰۳/۰۶/۲۰

پذیرش نهایی:

۱۴۰۳/۰۹/۰۱

### چکیده

مطالعه حاضر با هدف شناسایی چالش های جذب نیرو در آموزش و پرورش از منظر خبرگان (از طریق ماده ۱۷ و ماده ۲۸) و راهکارهای پایش و توانمندسازی آنها در استان لرستان انجام گرفته است. روش این پژوهش به صورت کیفی و از نوع تحلیل مضمون است. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه کارشناسان، اساتید دانشگاه فرهنگیان، ناظران جذب بودند. نمونه گیری به صورت هدفمند انجام گرفت و ۱۵ نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند که این تعداد بر اساس اشباع نظری حاصل شد. بعد از کدگذاری و تجزیه آنها، ۴۶۳ کد باز، ۵۶ مضمون فرعی و ۸ مضمون اصلی استخراج شد. یافته ها نشان داد که مهمترین چالش های نیروهای جذب شده قبل از جذب «نگاه فایده گرایانه به معلمی»، «ضعف عدالت در جذب»، «مداخلات گروهی و حزبی در جذب» و «فقدان استاندارد در استخدام و جذب» بودند و حین خدمت نیز «خلاء ارزیابی - عملکرد سیستماتیک جذب»، «ضعف تفکر حرفه ای متقاضیان»، «فقدان مهارت های ارتباطی و مهارتی» و «ضعف دانش های معلمی» می باشند. نتایج نشان داد که نیروهای جذب شده از حیث محتوای آموزشی و شرايطی که در آن تحصیل نموده اند با یکدیگر متفاوت هستند و توانمندسازی این نیروها معطوف به نوع و نحوه جذب آنها می باشد. ارزیابی و عملکرد نیروهای جذب شده ناقص، نامستمر و فاقد نظارت بالینی است. در واقع، خلاء ارزیابی و عملکرد سیستماتیک در جذب، در کنار ضعف تفکر شناختی، مهارتی و ضعف دانش های معلمی به مثابه مانعی در امر توانمندسازی آنها عمل می کند. همچنین توجه به «عدالت در جذب» و «استاندارد سازی در جذب» موجب کاهش چالش های نیروهای جذب و استخدام شده می شود و توجه به «ارزیابی عملکرد مستمر نیروها» براساس نظارت بالینی و تقویت دانش های معلمی می تواند آنها را از نظر رفتاری، شناختی و دانشی در فرآیند یاددهی - یادگیری قرار دهد و به توانمندسازی آنها کمک کند.

### واژگان کلیدی:

توانمندسازی معلمان، ماده ۱۷

جذب نیروی انسانی، ماده ۲۸

جذب نیروی انسانی

## ۱- مقدمه و بیان مسئله

آموزش و پرورش از نهادهای بنیادی است که بیشترین منابع انسانی را در هر کشوری به خود اختصاص داده است. وظیفه اصلی این نهاد، تعلیم و تربیت همگانی در راستای آماده ساختن افراد برای زندگی در اجتماع است. از طرفی منابع انسانی به عنوان بهترین سرمایه سازمان‌ها شناخته می‌شود و نگاه هزینه‌ای به منابع انسانی در حال از بین رفتن است. برای رقابت در جهان امروز صرفاً کیفیت محصولات با فناوری جدید کفایت نمی‌کند و منابع انسانی به عنوان مزیت رقابتی پایدار مطرح است (قلی‌پور، ۱۳۹۱).

کارکنان اصلی‌ترین عنصر هر سازمان هستند و سازمانی که کارکنان توانمندتر و بهره‌ورتر دارد؛ در عمل موفق‌تر عمل خواهد نمود. فعالیت منابع انسانی منجر به حرکت سازمان از نقطه کنونی به یک وضعیت پایدارتر و بهتر گردیده و سازمان را در بقای حیات هدایت می‌نماید (شمس لاهرودی و دلشکستگان، ۱۳۹۶). آموزش و پرورش به عنوان نظامی که از معلمان در راستای پرورش منابع انسانی دیگر سازمان‌ها استفاده می‌کند، بیش از هر سازمانی دیگر نیازمند برنامه ریزی در جهت توزیع و بهره‌مندی همه مناطق آموزشی از وجود نیروی انسانی کارآمد است تا با استفاده از عوامل و شرایط بتواند به استخدام و ماندگاری افراد کمک کند و به هدف اصلی خود که تحصیل برای عامه مردم است، نائل شود (میرکمالی، حاج خریمه و ابراهیمی، ۱۳۹۴).

یکی از بزرگ‌ترین دغدغه‌ها در وزارت آموزش و پرورش، جذب معلمان کارآمد است. با توجه به حجم بالای استخدام در این وزارتخانه، انتخاب بهترین متقاضیان که هم از لحاظ تخصصی و فنی و هم از لحاظ ویژگی‌های فردی مناسب حرفه معلمی باشند، کار پیچیده و دشواری است. انتخاب معلمان ناکارآمد در نظام آموزش و پرورش می‌تواند هزینه‌های مادی و معنوی بسیاری برای سازمان و دانش‌آموزان ایجاد کند (احمدی فارسانی، کریمی و شاه طالبی، ۱۴۰۱).

یونسکو (۲۰۱۴) در ارتباط با تربیت معلم اذعان می‌دارد که معلم، محور و مرکز آموزش و کلید فرآیند یادگیری است و یکی از حقوق کودکان را حق آموزش و پرورش مطلوب ذکر می‌کند و آن را مشروط به وجود معلمان مجرب با قابلیت‌های ممتاز و معلم به تعداد کافی می‌داند. این سهم را نیز در گرو وجود مراکز و مؤسسات تربیت معلم با کیفیت در کنار آموزش مستمر همراه با امکانات برای یادگیری مادام‌العمر برای همه معلمان به شمار می‌آورد. بدین وسیله تأکید دارد که تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلم باید در اولویت سیاستگذاری‌های آموزشی و مالی باشد.

امروزه آموزش و پرورش، نیازمند معلمان کارا برای استفاده از فناوری‌های جدید است. در یک نظام آموزشی موفق، عملکرد معلمان نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. ثابت شده است که موفقیت و عملکرد خوب دانش‌آموزان نیز به میزان زیادی به کارایی و عملکرد معلمان بستگی دارد؛ بنابراین سازمان آموزش و پرورش، یکی از مهم‌ترین سازمان‌های آموزشی است که مهمترین منبع و سرمایه آن، انسان‌ها هستند و باید برای بقا در فضای رقابتی و رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده به مقوله مدیریت استعدادها بپردازد (سعیدیان، ذهبیون و کشتی‌آرای، ۱۴۰۰).

ریکنبرج<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) معلم شایسته و اثربخش را در جهان امروزی معلمی می‌داند که بتواند در شغل خود آموزش‌های لازم را ببیند و به رشد حرفه‌ای برسد و تجربیات زیادی را به دست آورد تا بتواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. آموزش و پرورش

فقط هنگامی می‌تواند به موفقیت و اهداف راهبردی خود برسد که افرادی را جذب کرده باشد که از توانایی و علاقه فراوان برای ایفای رسالت خویش برخوردار باشد. بنابراین، فرایند جذب و تأمین، نقش مهمی در تسهیل موفقیت سازمان دارد (عباس پور، ۱۳۹۳). به زعم بوش<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) هر شکلی از فرایند استخدام و انتصاب که اتخاذ شود، مسئله اصلی این است که باید پاسخگوی نیازهای فرد و سازمان باشد. استخدام و ماندگاری منابع انسانی، مجموعه‌ای از تدابیر و اقدامات مدیریتی است که زمینه‌های ماندن و حفظ منابع انسانی را در سازمان آموزشی را میسر می‌سازد. جذب و حفظ معلمان واجد شرایط، مشکلی پایدار است که دهه‌هاست گریبان بسیاری از کشورها شده است. روند استخدام و آموزش اولیه معلم اغلب با شرایط بازار کار ملی و تقاضای نسبی مشاغل دیگر مرتبط است. همچنین، کمبودها در بعضی نواحی آموزشی شدیدتر است که این مسئله می‌تواند از مسائل مختلفی مثل افزایش جمعیت دانش آموزان یا بی‌ربغتی و بی‌میلی معلمان به خدمت در این نواحی نشأت گرفته باشد (سبیتا<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰).

برنامه‌ریزی برای جذب و تربیت معلمان از مهمترین مسایل هر نظام آموزشی پویا و کارآمد به شمار می‌رود. با در نظر گرفتن چنین اولیاتی برای نظام تعلیم و تربیت، بهتر می‌توان به نقش و اهمیت تربیت آموزگاران که پرچم دار اصلی این حرکت هستند، پی برد (ملکی، ۱۳۹۱). جذب و تأمین، شامل اقدامات و فعالیت‌های انجام شده توسط یک سازمان به منظور شناسایی و جذب افرادی در سازمان می‌شود که دارای توانایی کمک به سازمان برای تحقق اهداف راهبردی آن باشد. تأمین و جذب معمولاً تعاریف یکسان دارند، برخی از محققین، نظام جذب را شامل برنامه‌ریزی منابع انسانی، کارمندیابی، گزینش و توانمندسازی منابع انسانی می‌دانند (بایرز و راول<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). بنابراین، جذب نیروی انسانی به عنوان اصلی‌ترین و مهمترین سرمایه در یک نهاد یا سازمان در راستای توانمندسازی کارکنان اهمیت فراوانی دارد (اصیلی و هندی، ۱۳۸۹).

تربیت معلم یکی از حوزه‌های بسیار مهم و تأثیرگذار در نظام آموزشی هر کشور است که نقش حیاتی در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه‌ای کشورها ایفا می‌کند. در برخی از کشورهای جهان، سیاست‌های نوینی برای تربیت معلم طراحی شده که منجر به دگرگونی وضعیت آنها از حالت فقر و عقب ماندگی به سوی کشوری پیشرو شده است. این در حالی است که ضمن توجه ناکافی به پژوهش در حوزه تربیت معلم ایران، سنت‌های تربیت معلم همانند سایر حوزه‌های اجتماعی در دو سویگی میان سنت و مدرنیته در چالش بوده و تاریخ تربیت معلم ایران، گاهی گرایش به واردات و تبعیت محض از سنت‌های تربیت معلم کرده است (خنیر، ۱۳۹۸).

در اسناد فرادستی در نظام آموزش و پرورش ایران براهمیت و نقش محوری تربیت معلم و تأمین منابع انسانی تأکید شده است. یکی از این اسناد، سند تحول بنیادین است که در پاسخ به نیازهای زمان و مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی برای دستیابی به آموزش و پرورش در تراز جمهوری اسلامی ایران، تدوین و تصویب شده است. این سند درصدد است با بازخوانی و بازتولید تمام مؤلفه‌ها و عوامل آشکار و پنهان نظام تعلیم و تربیت، اعم از مبانی نظری و فلسفی، اهداف، اصول، رویکردها، روش‌ها و غیره زمینه تربیت آگاهانه و آزادانه نسلی مؤمن، خلاق، فعال، بانشاط، شایسته و وفادار به ارزش‌های ایرانی اسلامی را متناسب با تحولات محیطی و نیازهای زمان، تا رسیدن به مراتبی از حیات طیبه فراهم آورد. انجام این رسالت خطیر، نیازمند آموزش و پرورش باکیفیت، چابک، کارآمد و اثربخش، مشارکت‌جو، رقابت‌پذیر، برخوردار از فناوری‌های نوین و بهره‌مند از آخرین یافته‌های علمی و پژوهشی است (سند

۲ . Bush

۳ . Sibieta

۴ . Byars and Rue

تحول بنیادین، ۱۳۹۲: ۲۳۶). در سند تحول بنیادین، نظام آموزش و پرورش به شش زیرنظام تقسیم شده است که یکی از اساسی‌ترین آنها زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی است، زیرا نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی شامل جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی معلم و سایر منابع انسانی است و دربرگیرنده تمامی افرادی است که از سطح ستاد تا سطح مدرسه مسئولیت تربیت متربیان در نظام تربیت رسمی عمومی را بر عهده دارند. مأموریت اصلی این زیرنظام ایجاد زمینه‌ها و فرایندهایی است که از طریق آن مربیان قادر به تشخیص موقعیت و شناسایی نقاط قوت و ضعف و سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و بتوانند زمینه‌هایی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی خود و دستیابی متربیان به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند (همان: ۲۷۰). در سند برنامه ملی نیز به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از قبیل؛ شایستگی محوری، محبوبیت و مقبولیت، تعامل همه‌جانبه، دین‌مداری، قانون‌مداری و نقش مرجعیت معلم که شامل ارتقاء صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلم است توجه شده است (برنامه ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۲: ۹). همچنین در جهت تحقق اهداف بالا سیاست‌های حاکم بر جذب و تربیت معلمان و منابع انسانی باید از تنوع کافی برخوردار بوده و منجر به تامین تعداد مناسبی از افراد علاقمند و شایسته اشتغال در نظام تربیت رسمی و عمومی گردد تا همواره امکان انتخاب افراد دارای شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای سطح بالا فراهم باشد (برنامه زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی، ۱۳۹۲: ۱۲). بر همین اساس سیاست‌گذاران نظام آموزش و پرورش از طریق ماده ۲۸، ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری اقدام به جذب نیروی انسانی مورد نیاز خود کرده است.

از آنجا که اساس یادگیری فرد در تعلیم و تربیت رسمی شکل می‌گیرد، برنامه‌ریزی برای جذب معلم باید طبق سیاستگذاری بلند مدت و حساب شده و بر اساس کارشناسی‌های دقیق صورت گیرد. در آموزش و پرورش عامل اصلی ورود معلم باید علاوه بر داشتن صلاحیت‌های علمی و مهارتی، علاقه و انگیزه فرد متقاضی باشد که متأسفانه این امر در آموزش و پرورش ایران کمرنگ شده و این اثرات مخربی بر کیفیت آموزش در مدارس داشته است. وزارت آموزش و پرورش لازم است با توجه به گستردگی سازمانی و نیاز به حجم بالای معلم در سطح کشور به سمت شایسته‌سالاری گام برداشته و با تغییر در قوانین جذب و فراهم نمودن تسهیلات و امتیازات ویژه با جذب حداکثری نخبگان و ممتازین دانشگاه‌ها، برنامه‌های مؤثری تدارک بیند. حال با توجه به کمبود مطالعات جامع و آسیب‌شناسانه، با محوریت جذب و استخدام در وزارت آموزش و پرورش ایران، تلاش بر این بود تا با رویکرد کیفی و نگاهی جامع، عمده ترین مسایل و چالش‌های سیاستگذاری جذب نیرو از طریق ماده ۲۸، ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری و راهکارهای توانمندسازی آنها شناسایی شده و بازنمایی گردد تا یافته‌های آن مورد نظر متولیان جذب و استخدام نیروی انسانی در آموزش و پرورش قرار گرفته و زمینه‌ای برای برطرف نمودن این آسیب‌ها فراهم شود. بنابراین پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌های سیاستگذاری جذب نیرو (از طریق ماده ۲۸، ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت) در آموزش و پرورش از منظر خبرگان و راهکارهای پایش و توانمندسازی آنها تدوین شد است و به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر است:

- ۱- چالش‌های نیروهای جذب شده از طریق ماده ۲۸ و ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری از نظر خبرگان کدامند؟
- ۲- راهکارهای پایش و توانمندسازی نیروهای جذب شده از طریق ماده ۲۸، ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری کدامند؟
- ۲- روش پژوهش

با توجه به اینکه در این پژوهش، هدف شناسایی چالش‌های نیروهای جذب شده از طریق ماده ۲۸، ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری و راهکارهای پایش و توانمندسازی آنها در استان لرستان بود، از روش کیفی استفاده شد. در این پژوهش از ابزار مصاحبه

نیمه ساختاریافته استفاده شد. استفاده از این ابزار موجب درک، فهم، هم‌فهمی، استنباط، تفسیر، درک معنی مشارکت‌کنندگان از چالش‌های سیاست‌گذاری نیروهای جذب شده از طریق ماده ۱۷ و رای دیوان عدالت اداری و راهکارهای توانمندسازی آنان گردید. سپس از طریق تحلیل مضمون مصاحبه‌های عمیق و هدفمند، به استخراج مفاهیم و متغیرهای موردنظر پرداخته شد. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش، فرآیندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (براون و کلارک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶ به نقل از تسلیمی و همکاران، ۱۳۹۰). بر این اساس، بعد از این که همه داده‌ها، گردآوری و کدگذاری اولیه شدند، فهرستی طولانی از کدهای مختلف در مجموعه داده‌ها، شناخته شد. در ادامه، به تحلیل در سطحی کلان‌تر از کدها پرداخته شد و کدهای مختلف در قالب مضامین مرتب شدند و همه داده‌های کدگذاری شده مرتبط با هریک از مضامین، شناخته و گردآوری شدند. برای مشخص کردن مقولات ابتدا سؤالات پژوهش مطرح شد و برای پاسخ به این سؤالات، داده‌های اطلاعاتی لازم گردآوری و تحلیل شدند. سپس از طریق جدول سیر تکاملی داده‌ها مرتب شدند و اینکار موجب انسجام نسبی مقولات شد. همچنین برای مرتب‌سازی مقولات ابتدا نکات کلیدی احصاء و برای هر نکته یک کد معین شد و با مقایسه کدها، چند کد که اشاره به جنبه مشترکی از پدیده داشتند، عنوان یک مقوله را به خود گرفتند. در واقع از طریق سازه‌های نظری، اصطلاحات فنی موجود و با ترکیب و کنارهم قرار دادن چند مفهوم مقولات ساخته شد.

در این پژوهش از نمونه‌گیری «هدفمند»<sup>۶</sup> استفاده شد. در نمونه‌گیری هدفمند سعی شد، انتخاب مشارکت‌کنندگان از بین متخصصان و صاحب نظران تعلیم و تربیت، نظام آموزش و پرورش و خبرگان با حداکثر نوسان و تنوع - یعنی انتخاب مواردی اندک با بیشترین تفاوت ممکن - انجام گردد. همچنین برای تعیین حجم نمونه هدفمند، مصاحبه با مشارکت‌کنندگان تا زمان اشباع داده‌ها ادامه پیدا کرد. بر این اساس، تعداد افراد مشارکت‌کننده با در نظر گرفتن اصل اشباع و هدفمندی در نمونه‌گیری ۱۵ نفر بود. همچنین برای افزایش پایایی داده‌ها از سه روش استفاده شد؛ ابتدا با روش «باورپذیرکردن گزینشی» از طریق مستدل کردن متن با نقل‌قول‌هایی قابل قبول و موارد متعدد استفاده شد. در ادامه با استفاده از «بازبینی توسط محققان دیگر» صحت یافته‌های پژوهش توسط مصاحبه شونده‌ها به منظور تعیین آنکه آیا این پژوهش به شکل صحیح دیدگاه‌های آنان را درباره موضوع پژوهش تحت پوشش قرار داده یا نه؟ استفاده شد. در اینجا، با استفاده از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان، متخصصین و نیز افرادی که در این حوزه دارای تجربه کافی بودند، فرایند تحلیل داده‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت و در صورت لزوم دخل و تصرف و نیز اصلاحاتی انجام گرفت و خطاهای مورد نظر تعدیل و رفع گردید. همچنین از طریق روش غوطه‌وری<sup>۷</sup> یعنی «درگیری طولانی مدت» با مسئله مورد تحقیق، سعی شد که با مشارکت‌کنندگان ارتباط صحیح و مناسبی برقرار شود تا ابعاد پنهان مسئله مورد تحقیق شنا سایی شود. درگیری طولانی مدت منجر به مشاهده عمیق می‌شود و دقت علمی را افزایش می‌دهد که در این مطالعه از آن استفاده شد.

### ۳- یافته‌های پژوهش

Braun & Clarke.<sup>۶</sup>

<sup>۶</sup> purposeful sampling

Immersion.<sup>۷</sup>

یافته‌های پژوهش در دو قسمت ارائه شده است. در قسمت اول، به تاسی از جدول زیر ویژگی‌های زمینه‌ای و عمومی مشارکت‌کنندگان تشریح و توصیف می‌شود. در ادامه، یافته‌های تفسیری حاصل از تحلیل مضمون ارائه می‌شود.

### الف. یافته‌های توصیفی

جدول شماره ۱- مختصات زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان

| شماره | سن | جنس | تاهل  | تحصیلات       | سابقه کاری         | جایگاه شغلی                               | رشته تحصیلی      |
|-------|----|-----|-------|---------------|--------------------|-------------------------------------------|------------------|
| P1    | ۵۰ | مرد | متاهل | کارشناسی ارشد | ۲۵ سال             | کارشناس تحقیق و پژوهش                     | حقوق             |
| P2    | ۵۰ | مرد | متاهل | کارشناسی ارشد | ۲۱ سال             | رئیس پژوهشکده تعلیم و تربیت استان         | مدیریت آموزشی    |
| P3    | ۲۶ | مرد | مجرد  | لیسانس        | ۲ سال              | معلم                                      | علوم اجتماعی     |
| P4    | ۴۸ | مرد | متاهل | دکتر          | ۲۸ سال             | سرگروه آموزشی متوسطه                      | علوم اجتماعی     |
| P5    | ۴۹ | زن  | متاهل | لیسانس        | ۱۷ سال             | راهنمای آموزشی                            | علوم تربیتی      |
| P6    | ۳۹ | زن  | متاهل | کارشناسی ارشد | ۱۱ سال             | کارشناس تحقیق و پژوهش                     | حقوق             |
| P7    | ۵۳ | مرد | متاهل | دکتر          | ۱۵ سال             | هیئت علمی دانشگاه                         | مدیریت آموزشی    |
| P8    | ۲۷ | مرد | متاهل | لیسانس        | ۱ سال <sup>۸</sup> | معلم                                      | زبان انگلیسی     |
| P9    | ۴۹ | زن  | متاهل | دکتر          | ۱۴ سال             | هیئت علمی دانشگاه                         | علوم تربیتی      |
| P10   | ۳۷ | مرد | متاهل | کارشناسی ارشد | ۱۸ سال             | کارشناس نظری آموزش متوسطه                 | زبان انگلیسی     |
| P11   | ۲۹ | زن  | متاهل | دانشجوی دکتر  | ۲ سال              | معلم                                      | علوم تربیتی      |
| P12   | ۴۱ | مرد | متاهل | دکتر          | ۲۱ سال             | کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی متوسطه | علوم اجتماعی     |
| P13   | ۳۲ | مرد | مجرد  | دانشجوی دکتر  | ۳ سال              | معلم                                      | علوم اجتماعی     |
| P14   | ۳۰ | زن  | مجرد  | کارشناسی ارشد | ۲ سال              | معلم                                      | برنامه ریزی درسی |
| P15   | ۵۴ | مرد | متاهل | دکتر          | ۲۴ سال             | هیئت نظارت و بازرسی متوسطه                | تکنولوژی آموزشی  |

طبق جدول فوق، ۷ نفر از مشارکت‌کنندگان بین ۲۶ الی ۴۰ سال سن دارند و ۸ نفر نیز ۴۱ سال و بالاتر هستند. در بین مشارکت‌کنندگان ۵ نفر زن و ۱۰ نفر زن هستند. ۱۲ نفر متاهل و ۳ نفر مجرد هستند. از نظر سطح تحصیلات، ۳ نفر لیسانس، ۵ نفر کارشناسی ارشد، ۲ نفر دانشجوی دکتر و ۵ نفر نیز تحصیلات دکتر دارند. از نظر سابقه کاری، ۵ نفر که معلمان تازه ورود هستند ۱ تا ۲ سال سابقه تدریس دارند و ۱۰ نفر نیز بین ۱۱ الی ۲۸ سال سابقه کار و فعالیت در آموزش و پرورش را دارند. از نظر جایگاه شغلی ۲ نفر کارشناس پژوهش و تحقیق، ۲ نفر هیئت علمی دانشگاه، ۱ نفر کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی متوسطه، ۱ نفر کارشناس نظری آموزش متوسطه، ۱ نفر راهنمای آموزشی، ۱ نفر سرگروه آموزشی متوسطه و در نهایت ۱ نفر رئیس پژوهشکده تعلیم و تربیت استان می‌باشد. در

<sup>۸</sup>. نکته اینکه در بین معلمان سعی شد نمونه‌های هدفمند به نحوی انتخاب شود که دارای تجربه کمتری باشند تا از فرایند جذب آنها و چالش‌های پیش رو مدت زمانی کمتری گذشته باشد و بتوانند به خوبی فرایند جذب خود را یادآوری کرده و اطلاعات دقیق‌تر و جامع‌تری در اختیار محقق قرار دهند.

نهایت از نظر رشته تحصیلی به ترتیب رشته‌های حقوق، زبان انگلیسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی، مدیریت آموزشی، تکنولوژی آموزشی و عربی ۲، ۴، ۳، ۲، ۱ نفر هستند.

### ب. یافته‌های تفسیری

همان‌گونه که در جدول زیر مشاهده می‌شود در روند تجزیه و تحلیل داده‌ها، ۴۶۳ کد اولیه، ۵۶ مضمون فرعی (سازمان بخش) و ۸ مضمون اصلی (فراگیر) استخراج شد. در ادامه، جدول تلخیص داده‌ها ذکر شده و سپس به تشریح مضمون‌های اصلی پرداخته شده است.

### جدول شماره ۲- مضامین اصلی و فرعی

| مضامین انسجام‌بخش (فرعی)                         | مضامین فراگیر (اصلی)              |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------|
| معلمی به مثابه منبع درآمد                        | نگاه فایده‌گرایانه به معلمی       |
| بیکاری و نبود اشتغال                             |                                   |
| فراغت زمانی در معلمی <sup>۹</sup>                |                                   |
| گزینه‌های مبتنی بر منافع حزبی                    |                                   |
| اعمال نظرات شخصی در جذب                          |                                   |
| نظارت کم بر عملکرد معلمان                        | خلاء ارزیابی/عملکرد سیستماتیک جذب |
| ارزیابی‌های موقتی و نامستمر                      |                                   |
| پاداش‌دهی ضعیف به کیفیت                          |                                   |
| عملیاتی نشدن استانداردهای نظارتی                 |                                   |
| صوری بودن ارزیابی‌ها                             |                                   |
| ارزیابی‌های قدیمی و کهنه                         |                                   |
| رابطه‌گرایی در ارزیابی                           |                                   |
| مصاحبه‌های کوتاه دراستخدام                       |                                   |
| مشخص نبودن سلامت روانی و پیشنهاد نیروهای جذب شده | ضعف تفکر شناختی متقاضیان          |
| احساسات و عواطف خنثی                             |                                   |
| نداشتن خصوصیات چندبعدی برای نقش معلمی            |                                   |
| دلبستگی پایین به حرفه معلمی                      |                                   |
| ضعف مهارت ادراکی و تربیتی                        |                                   |
| ضعف مهارت‌های کلامی                              |                                   |
| فقدان توجه به پیشنهاد معلمان                     | فقدان وحدت رویه در جذب            |
| رعایت نشدن معیارهای سنی در جذب                   |                                   |
| لحاظ نکردن استانداردهای محروم/غیرمحروم در جذب    |                                   |
| جذب سلیقه‌ای و گزینشی                            |                                   |
| خطاهای انسانی در جذب                             |                                   |

<sup>۹</sup>. منظور ساعاتی است که یک معلم در کلاس و مدرسه حضور ندارد. برای مثال، ایام عید، تابستان و یا تعطیلاتی است که این قشر از آن بهره‌مند می‌شوند.

|                           |                                             |
|---------------------------|---------------------------------------------|
| ضعف عدالت وضعیتی در جذب   | تعارض بین سازمانی در جذب و استخدام          |
|                           | توجه به محرومیت مناطق روستائی / عشایری      |
|                           | توجه به تفاوت‌های فرهنگی                    |
|                           | تأمین فضای مکانی مناسب در آموزش             |
|                           | بی‌توجه به سختی کار معلمان روستائی / عشایری |
|                           | نارسایی اعتباراتی و بودجه                   |
|                           | توزیع نامناسب معلمان عشایری و روستائی       |
|                           | حقوق و مزایای یکسان در شرایط نابرابر        |
| مداخلات تبعیض‌آمیز در جذب | لایب‌گری در استخدام                         |
|                           | تبعیض در استخدام‌ها                         |
|                           | مصاحبه‌های سلیقه‌ای در جذب                  |
|                           | تلاش به منظور جذب نیروهای موردنظر           |
|                           | عدم توجه به شایستگی تحصیلی <sup>۱۰</sup>    |
|                           | مداخلات نمایندگان مجلس                      |
| ضعف دانش ارتباطی و مهارتی | ضعف دانش فنی <sup>۱۱</sup>                  |
|                           | فهم واپس‌گرا از آموزش <sup>۱۲</sup>         |
|                           | ضعف در بکارگیری آموزش مشارکتی <sup>۱۳</sup> |
|                           | بی‌ارتباطی رشته تحصیلی با تدریس             |
|                           | ضعف دانش مشاوره‌ای / گفتگویی                |
| ضعف دانش‌های معلمی        | ضعف دانش محتوای درس                         |
|                           | ضعف دانش آموزشگری                           |
|                           | ضعف دانش مربوط به یادگیرندگان               |
|                           | ضعف دانش مربوط به یادگیری                   |

### نگاه فایده‌گرایانه به معلمی

مضمون اصلی «نگاه فایده‌گرایانه به معلمی» از ۵ مضمون فرعی «معلمی به مثابه درآمد، بیکاری و نبود شغل، فراغت زمانی در معلمی، گزینش‌های مبتنی بر منافع حزبی، اعمال نظرات شخصی در جذب» تشکیل شده است. نگاه فایده‌گرایانه به معنای تلقی از معلمی به مثابه ابزاری رهایی از وضعیت نامطلوب فعلی است که در اثر آن فرد به امنیت درآمدی و شغلی می‌رسد. نگاه فایده‌گرایانه به این معنا است که عناصر انگیزشی و علائق خاص داوطلبان نقش کمی در جذب و بکارگیری آنها دارد و آنها به دلایلی از جمله

<sup>۱۰</sup>. به این معنا که بین مدرک تحصیلی استخدام‌شونده با تدریس تطابق و سازگاری وجود ندارد.

<sup>۱۱</sup>. این وضعیت در بین معلمان رأی دیوان عدالت ادراى بیشتر مشهود است. وضعیت این معلمان از نظر بکارگیری تکنولوژی‌های از قبیل؛ کامپیوتر، شبکه‌های مجازی و تلفن‌های هوشمند چندان مطلوب نیست.

<sup>۱۲</sup>. منظور بکارگیری رویکردهای سخت و تنبیهی به جای رویکردهای نرم، گفتگو محور و تشویقی است.

<sup>۱۳</sup>. تأکید بر آموزش تک‌بعدی معلم محور به جای آموزش مشارکت محور.

فشارهای ناشی از وضعیت نامطلوب اقتصادی و نیز روابط خاصی که با افراد و شبکه‌های همسو دارند، به سوی معلمی سوق داده می‌شوند. کشش‌های درونی افرادی که متقاضی معلمی هستند، نقش بسزایی در روآوری به این حوزه دارند. اما از آنجایی که فشارهای بیرونی فرایند ورود آنها راه به این حوزه مهیا می‌سازد، در اثر روابط نامتعارف و ائتلاف‌های خاص به این حوزه ورود می‌کنند. علاوه بر این، ریسک ناشی از بیکاری و نگاه خاصی که در بین افراد وجود دارد که معلمی با فراغت زمانی و فشار و فرایش شغلی کمتری همراه است، تلقی ابزاری و فایده‌انگارانه را مضاعف می‌سازد.

"در فرایند جذب با مواد جالبی روبرو می‌شویم. باید اعتراف کنم که علاقمندان به شغل معلمی کم هستند. بیشتر فشارهای ناشی از بیکاری، بالا رفتن سن و یا سفارشی هستند. البته اینها هم مهم هستند. اما هیچ چیزی به پای علاقه و عشق به معلمی نمی‌رسد. من مطمئنم که فردا اینها با فرسودگی شغلی و یا فرار از کار روبرو می‌شوند" (مشارکت‌کننده شماره ۴).

بنابراین، ترس و اضطراب ناشی از اطرافیان و بیکاری منجر به این می‌شود که در یک تلقی فایده‌انگارانه نیازهای آنی بر نیازهای روحی و روانی افراد غلبه کند و معلمی نه به مثابه حرفه، بلکه به مثابه یک شغل و منبع درآمد تعریف می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ اظهار می‌کند:

"من علاقه عمیقی به معلمی نداشتم. سنم بالا رفته و واقعاً به این مرحله رسیدم که داره تلاش و درس خوندنم هدر میره. رفتم سمت معلمی و کتاب‌های استخدامی خوددم و قبول شدم. دو سال امتحان دادم. سال اول قبول نشدم و سال دوم قبول شدم. واقعیت همینه که معلمی شغله و فرار از بیکاری. مثل قبل نیست که علاقه باشه."

مشارکت‌کننده شماره ۹ می‌گوید:

"من بر اساس تجربه‌ام میگم که بالای ۷۰ درصد به معلمی علاقه ندارند. خیلی‌ها سفارش شدند. خیلی‌ها سنشون بالا رفته و چاره‌ای ندارند. عده‌ای هم علاقمند هستند. طرف هزینه و سودش را از معلمی در نظر می‌گیره."

بنابراین، با انتخاب معلمی شرایطی ایجاد می‌شود که در آن امنیت شغلی افراد تضمین شده و در پرتو آن احساس می‌شود که دارای یک حقوق و مزایای ثابت هستند. این وضعیت معلمی را به عنوان مفرری برای تنش‌های اقتصادی و اجتماعی تبدیل کرده است و سعی بر این می‌باشد که با از بین بردن تشویش فکر ناشی از این تنش‌ها، نظم ذهنی متقاضیان ترمیم شده و برای خود منبع درآمد ثابت ایجاد کنند.

### خلاء ارزیابی / عملکرد سیستماتیک در جذب

مضمون اصلی فوق، از ۸ مفهوم فرعی استخراج شده است. ارزیابی / عملکرد به معنای نظارت بر کیفیت و کمیت حضور و توانایی - هایی است که افراد می‌توانند از خود ظهور دهند. لذا، نقش بی‌بدیلی در جذب و پایش دارد.

در «ارزیابی / عملکرد»، مشکلات و نارسایی‌های موجود و احتمالی که ممکن است در بلندمدت موجب انحراف از اهداف پیش‌بینی شده و کاهش قدرت سازگاری آن با شرایط پیش‌رو گردند، شناسایی و اصلاح می‌شوند. زمانی که در یک سیستم آموزشی مفروض دانش تخصصی کافی وجود داشته باشد، می‌توان ساختار اجرایی و آموزشی نظام آموزشی مفروض را با کیفیت ارزیابی کرد. از آنجا

که هر نظامی جهت بقا و حفظ و پویایی خود ناگزیر از بهبود کیفیت است، ارزیابی دقیق و موشکافانه با انعکاس نیازها و مشکلات آموزشی و غیرآموزشی نقش بی‌بدیلی در این راه دارند. لذا، این ارزیابی عملکرد/دائمی در حین جذب و بعد از آن است که می‌تواند مهم‌ترین نقش را در بهبود استانداردهای آموزش مطلوب ایفا نماید. ارزیابی عملکرد درست و به‌هنگام، امکان شناسایی نقاط قوت و ضعف نیروهای جذب‌شده را مشخص ساخته و با تشخیص نارسایی‌های آنها، زمینه و پشتوانه علمی لازم را برای ارتقای کیفی معلمان و مدارس بدست می‌دهد.

"مهمه که همه چیز یک نیرو رصد شود. این رصد فقط برای یکبار نیست. در کل دوران خدمت او باید این اتفاق بیفتد. باید از نظر تدریس، توانایی ارتباط و غیره بررسی شوند. این وضعیت اتفاق نمی‌افتد یا به صورت صوری و برای از زیرکار در رفتن است. نیروی جذب شده ۲۰ دقیقه مصاحبه جذب می‌شود و دیگر کسی عملکرد او را به صورت درست و حسابی رصد نمی‌کند" (مشارکت‌کننده شماره ۴).

ارزیابی نیروها در یک وضعیت عادلانه شرایطی ایجاد می‌کند که افراد جذب‌شده این تصور را پیدا می‌کنند که دیده می‌شوند، رصد می‌شوند و برای دیگران مهم هستند. بنابراین، افزون بر اینکه انگیزه و اشتیاق آنها را بیشتر می‌کند، موانعی که توسط آنها در فرایند تدریس و آموزش تشخیص داده می‌شود، منعکس شده و در یک چرخه سیستماتیک موانع احتمالی آموزش نیز تا حدی از بین می‌رود. اما آنچه در این فرایند وجود دارد، حاکی از یک خلاء نظامند در ارزیابی دقیق وضع موجود نیروها و بررسی عملکرد آنها در فرایند بکارگیری است.

"از موقعی که معلم شدم، کسی نگفت کارت چیه و چطور تدریس میکنی و چی تدریس میکنی! کافیه وارد بشی دیگه تمومه. من علاقه داشتم اما الان کم شده، چون بین من و همکارم و زحمتی که من می‌کشم فرقی وجود نداره" (مشارکت‌کننده شماره ۳).

"بسیاری از این نیروها اگر ارزیابی دقیق شوند و استعلامی‌شان گرفته شود، فاقد مدرک صلاحیت‌دار هستند. در صورت مشخص شدن جعل مدرک این نیروها با سابقه شغلی که دارند به دیوان عدالت اعتراض و رأی تاییدیه استخدامی را می‌گیرند" (مشارکت‌کننده شماره ۵).

### ضعف تفکر شناختی متقاضیان

مضمون اصلی ضعف تفکر شناختی متقاضیان از ۸ مضمون فرعی تشکیل شده است. ضعف تفکر شناختی به معنای تفکر، احساسات، انسجام فکری و نظام هیجانات ذهنی افراد متقاضی نسبت به معلمی است که از طریق آن می‌توانند مسائل پیش‌رو را درک کرده و با ارتباطات و تعاملات هدفمند بر مشکلات احتمالی فائق آیند. تفکر شناختی امکان چالش، مسئله‌پردازی، حل مسئله، تفکر انتقادی و نیز فرارفتن از رویه‌های معمولی و عادی برای معلمان را فراهم می‌سازد و این فرصت را در اختیار معلم/شاگرد قرار می‌دهد که یاددهی - یادگیری در بستری خلاقانه بکار افتد. زمانی که تفکر شناختی و ادراک متقاضیان از معلمی و الزامات آن ضعیف باشد، چرخه یاددهی - یادگیری معیوب و آموزش به امری ساده‌انگارانه تقلیل می‌یابد. ضعف مهارت‌های ادراکی و ارتباطی در کنار فقدان توجه به پیشینه متقاضیان امکان درک درست و شناخت کامل از قابلیت‌های آنها را معلق کرده و در نتیجه امکان شناخت خصوصیات چند بعدی برای ایفای نقش معلمی را سخت و ناممکن می‌سازد.

روش‌های تدریس و فنون یادگیری مانند دانشگاه فرهنگیان ندارند. به صورت واقعی کلاس آموزشی نداشتند و اگر کلاس برگزار شود هم واقعی نیست" (مشارکت‌کننده شماره ۹).

بر اساس تفکر شناختی، اگر بخواهیم رفتار انسان را به درستی تبیین کنیم، باید بدانیم که در دنیای ذهن و مغز او چه می‌گذرد. براساس تفکر غیرشناختی در جذب، فقط حافظه به چالش کشیده می‌شود که بر اساس آن فردی که متقاضی جذب است یک «درونداد»، «فرآیند» و «برونداد» دارد که در حین مصاحبه و جذب (چون موقتی و کوتاه است) فقط اطلاعات حافظه ظهور می‌یابد. به این معنا که اطلاعات را می‌گیرد، پردازش و سپس ذخیره می‌کند و در زمان مناسب آن را بازیابی می‌کند؛ ولی در نگاه شناختی، تمایز اصلی در این است که بتوانیم بقیه سامانه‌های شناختی مان مثل «تفکر، حل مساله، برنامه‌ریزی و خلاقیت» را درگیر کنیم. این چالشی است که در فرایند جذب براحتی امکان ظهور ندارد. مشارکت‌کننده شماره ۶ اظهار می‌کند:

"بعضی از افراد که در روند مصاحبه هستند، هیچ ذهنیتی از معلمی ندارند. فکر می‌کنند چیزی بگن و تکلیفی ارائه کنند و تمام. در مصاحبه من معمولاً پرسیدم که اگر در درس علوم با فلان سوال روبرو شدی چکار می‌کنی؟ یا در درس حرفه و فن و یا درس هنر چطور تدریس میدی؟ هیچ خلاقیت و راهی هرچند ساده هم نداشتند."

#### فقدان وحدت رویه در جذب

فقدان وحدت رویه در جذب، به معنای سیاست جذب ناموزون سازمان‌یافته بین گروه‌های مختلف در ارزیابی و بکارگیری نیروها در حین مصاحبه است. در این وضعیت، افراد بر اساس معیارهای شخصی و سلیقه‌ای دست به گزینش می‌زنند. این مضمون فراگیر از ۶ مضمون فرعی استخراج شده است.

جذب و بکارگیری نیرو، مستلزم رویه‌ها و شاخص‌های خاصی است که بر اثر آن افراد متقاضی از یک سو و افرادی که مسئول بکارگیری آنها هستند از سوی دیگر، بتوانند با استانداردهای خاصی در فرایند جذب قرار بگیرند. این امر امکان ارزیابی کمی و کیفی متقاضیان را فراهم ساخته، امکان اعتراض و مطالبه‌گری را مهیا و در نهایت امکان تبعیض را کمتر می‌کند. در فقدان وحدت رویه امکان جذب بر اساس شایستگی و استحقاق افراد به حاشیه رفته و شرایطی پیش خواهد آمد که توانمندسازی و شکوفایی ظرفیت‌های بالقوه نیروها به محاق رفته و قدرت اثربخشی آنها کاهش می‌یابد. یکی از مشارکت‌کنندگان به خوبی روایت می‌کند که:

"۳۰ درصد در جذب در مصاحبه است و ۷۰ درصد نمره علمی. آن ۳۰ درصد احتمال خطای انسانی و رابطه جای ضابطه را گرفته است. در مصاحبه تخصصی یک نفر از اعضای گزینشی به صورت نظرده و نظارت بر روند مصاحبه‌ها وجود دارد. مشاهده کردم و آن فرد را می‌شناسم و رفیق‌های خودش را سفارش کرده و خطاهایش را نادیده گرفته است. چهار گروه مصاحبه وجود داشت. بعضی گروه‌ها سهل‌انگار بعضی دیگر سخت‌گیر و به گروه مرگ معروف هستند که نمره نمی‌دهند. تفاوت در مصاحبه‌ها و وحدت رویه وجود ندارد

و بعضی‌ها قبول نمی‌شوند و بعضی‌ها کی قبول می‌شوند" (مشارکت‌کننده شماره ۱).

استانداردها و گزینش‌های مبتنی بر دستورالعمل‌های متمرکز و مشخص، انگیزه و انتخاب هدفمند متقاضیان را مضاعف کرده و نیروهای را جذب آموزش و پرورش خواهد کرد که از نظر شناختی مستعد، از نظر فنی هوشمند، از نظر انسانی موجه و از نظر تراز در رده‌های بالایی قرار دارند. بنابراین، وحدت رویه در گزینش‌گری و انتخاب افراد با دانش و علاقمند، امری ضروری است و شریط تحول در ساخت موجود نظام آموزشی را فراهم می‌سازد.

"واقعیت اینه خیلی گزینش‌ها عادلانه و عاقلانه نیست. مسئله اصلی اینه که مثلاً من که دارم مصاحبه می‌کنم براساس چه چارچوبی باید مصاحبه کنم؟ چه چیزهای را باید لحاظ کنم و نمره بدهم؟ و خیلی از این چیزها هست. من قبول دارم که بعضی‌ها ناعادلانه گزینش می‌کنند، اما این هم هست که واقعاً دستورالعمل مشخص و لازم‌الاجرای وجود نداره" (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

### مداخلات تبعیض‌آمیز در جذب

مضمون مداخلات تبعیض‌آمیز از ۶ مضمون انسجام‌بخش استخراج شده است. مداخلات فراقانونی به این معناست که گروه یا افراد حقیقی یا حقوقی خاصی با اعمال قدرت و فشار، در جذب و بکارگیری نیروها نقش ایفا می‌کنند. این مداخلات غیرقانونی و غیراخلاقی هستند، اما از انجایی ناشی از ائتلاف گروه‌های همسود می‌باشند، نقش بسزایی در جذب افراد دارند. یکی از پیامدهای مداخلات فراقانونی به حاشیه‌رفتن اصل برابری فرصت‌های شغلی است که به آن «نپوتیسم»<sup>۱۴</sup> نیز گفته می‌شود. بنابراین، همه افراد جامعه باید فرصت برابر برای دستیابی به مشاغل عمومی در ادارات دولتی را داشته باشند و قراردادان موانعی از طریق اعمال ملاک‌های جنسیتی، قومی، نژادی، مذهبی، سیاسی و مانند آن خلاف این اصل است. تبعیض در استخدام افراد متقاضی از طریق افراد ذی‌نفوذ، نمایندگان مجلس، گروه‌های فشار و سایر افراد و گروه‌ها شرایطی ایجاد می‌کند که: ۱- فرایند جذب به امری صوری تبدیل شود ۲- سیاست شایستگی و حرفه‌ای بودن جای خود را به سیاست قدرت و مداخله بدهد ۳- شبکه‌ها و گروه‌های مبتنی بر باند و حزب خاص شکل بگیرد. این وضعیت امکان ارزیابی درست، رشد تفکرشناختی و بالارفتن کیفیت آموزش را کاهش داده و از این طریق رابطه معلم/مدرسه/دانش‌آموز را به رابطه‌ای تک‌بعدی و از بالا به پایین تبدیل می‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۲ اظهار می‌کند:

"متأسفانه به دلیل اعمال سیاست‌های غلط توسط بعضی از نمایندگان پیشین و عوامل آنها در آموزش و پرورش، نیروهای حق‌التدریس زیادی جذب شده، حدود ۱۰۰۰ نفر. این نیروها در حال حاضر در مدارس مشغول به فعالیت بوده و با توجه به عدم رعایت سلسله‌مراتب قوانین و مقررات استخدامی فاقد کیفیت در صلاحیت علمی می‌باشند. ۷۰ درصد نماینده؟ و ۳۰ درصد سایر نمایندگان در استان این نیروها را انتخاب کردند که فاقد مدارک صلاحیت و مدارک مرتبط در حوزه مرتبط هستند. این نیروها بر اساس نیازهای موجود نبوده و از طریق نمایندگان و افراد طرفدار نماینده جذب شده‌اند."

تبعیض در جذب در اشکال مختلفی خود را در نبود نیروهای شایسته در آموزش و پرورش نشان می‌دهد. یک نظام اداری/آموزشی کارآمد و شایسته زمانی محقق می‌شود که توانایی جذب و بکارگیری افراد بدون مداخلات هدفمند را داشته باشد. معیارهای مانند تخصص، کارایی، خلاقیت، اخلاق حسنه، افراد لایق را جذب نماید و افراد بر اساس لیاقت و شایستگی‌هایی که در طول خدمت از خود نشان می‌دهند ارتقاء یابند. به علاوه، نظام اداری باید به گونه‌ای سازماندهی شود که دادن شغل به افراد بر اساس وابستگی‌های قومی، مذهبی، سیاسی و مانند آن نباشد و نادیده گرفتن این اصل در عمل موجب حاکمیت افراد ناشایسته در نظام آموزشی می‌گردد. تبعیض‌ها و مداخلات فراقانونی در جذب دارای بار قومی و طایفه‌ای بالایی هستند و امکان تلاقی‌های بین قومی را تشدید می‌کنند.

<sup>۱۴</sup>. پارتی بازی (نپوتیسم) به معنای انتخاب فامیل و اقوام برای پست‌های شغلی است که صلاحیت آن را ندارند.

که علاوه بر نمود زیان‌بار آن در استخدام، در ادامه با ایجاد فتودالیسم قومی در آموزش و پرورش، شرایط تنش و فشارهای ناصواب را مضاعف می‌سازند و مانع تحول و ارتقای کیفی در نظام آموزشی می‌شود.

"افرادی جذب شدند که فقط و فقط سفارش شدند وگرنه لایق معلمی نیستند. یکی آمده با نامه از فلان شخص و یکی هم فعلاً مسئول سفارشش کرده. اون بیچاره‌ای که از یک روستا آمده چه گناهی کرده؟ (مشارکت‌کننده شماره ۴)."

### فقدان عدالت وضعیتی در جذب

عدالت وضعیتی به معنای در نظر گرفتن اعتبار و بودجه کافی و نیز تبعیض مثبت به نفع معلمانی است که در مناطق خاص (محروم و عشایری) بکار گرفته می‌شوند. عدالت وضعیتی با در نظر گرفتن تبعیض مثبت<sup>۱۵</sup> اصل حقوق مساوی برای شرایط کار مساوی را برای افراد در نظر می‌گیرد. برای رفع تبعیض و برطرف کردن ناهماهنگی‌های باید در ارائه حقوق منطقه محروم، امکانات نامناسب، دوری از شهر و غیره لحاظ شود. عدم رعایت این اصل موجب وجود حقوق و مزایای یکسان برای کار ناهمسان میان معلمان تازه‌وارد می‌شود. در شرایطی که وضعیت‌های متفاوت در تدریس لحاظ نشود، انگیزه‌های تدریس کاهش می‌یابد و ایجاد رضایت شغلی با مشکل روبرو خواهد شد. در عدالت وضعیتی باید شرایط مصاحبه، پذیرش و شرایط فرهنگی فرد متقاضی لحاظ شود و بر اساس این تفاوت‌ها مزایای کاری او نیز تعریف شود. بنابراین، منزلت و شأن اجتماعی، نظام پرداخت، شرایط انگیزشی و توانمندی‌های علمی و حرفه‌ای او، مهم‌ترین گام در تأمین عادلانه معلمان شایسته است، عدالت در تربیت، تأمین و توانمندسازی معلمان و عدالت در نظام پرداخت و بکارگیری معلمان دو شاخص مهم عدالت محوری نظام آموزشی کشور است که باید در جذب و تأمین معلمان مدنظر قرار بگیرد. شیوه‌های ناعادلانه تأمین معلم، فاصله زیاد نظام‌های پرداخت و روابط استخدامی معلمان با عدالت بیرونی و درونی از مصادیق بارز دوری از عدالت در تأمین معلم است.

"معلمان باید بر اساس شرایط خاص استخدام بشوند و سختی کار را در نظر بگیرند. مثلاً نباید یکی از منطقه شهری در منطقه عشایری جذب شود، چون شرایط آنجا رو بخوبی درک نمی‌کند. باید یکی از روستا که متقاضی است آنجا جذب شود. بومی بودن و شرایط فرهنگی خیلی مهمه. باید دریافتی بر اساس سابقه، کیفیت و این موارد باشد نه روابط! آیا کسی مدرک دکترا دارد با مدرک لیسانس باید در یک وضعیت باشند؟ آیا پیش دبستانی با دبستان یک وضعیت دارند؟ اصلاً روش‌های استخدام اشتباه است" (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

نادیده گرفتن عدالت در تأمین معلمان شایسته و توانمند، صرفاً در شیوه‌های نامتناسب و با رویه‌های عادی در تربیت و آماده‌سازی آنها خلاصه نمی‌شود، بلکه توزیع ناعادلانه معلمان و اعزام بیشترین تعداد سرباز معلمان و معلمان خرید خدمات آموزشی، معلمان حق التدریس به مناطق محروم بر ایجاد فقر آموزشی و تربیتی در این مناطق افزوده است. سیاست‌ها و عملکرد آموزش و پرورش در جذب نشانگر آن است که سرباز معلمان، معلمان خرید خدمات، آموزشیاران نهضت که از نظر شیوه‌های تربیت معلم و صلاحیت‌های حرفه‌ای در شرایط نسبتاً ضعیف‌تر قرار دارند، غالباً در مناطق محروم بکار گرفته می‌شوند که این وضعیت هم محرومیت مناطق کم‌برخوردارتر را تعمیق می‌بخشد و هم توانمندسازی معلمان را به محاق فراموشی می‌سپارد. تنوع بیش از حد مدارس و اولویت

<sup>۱۵</sup> تبعیض مثبت به این معناست که برای افرادی که در شرایط سخت و نامطلوب تدریس می‌کنند، حقوق، مزایا و امکانات بیشتری در نظر گرفته شود تا به سطح مطلوبی برسند که سایر افراد هم‌رده قرار دارند. در این وضعیت، افراد با سطح تحصیلات و رتبه برابر، حقوق و امکانات برابری دریافت می‌کنند.

مدارس خاص در مناطق برخوردار شهرها در بکارگیری معلمان شایسته‌تر و با تجربه‌تر و عدم دسترسی دانش‌آموزان روستاها و مناطق محروم به این مدارس، از دیگر مصادیق نادیده گرفتن عدالت وضعیتی است. مشارکت‌کننده شماره ۸ این وضعیت را اینگونه تشریح می‌کند:

"طرف براحتی جذب و بدون هیچگونه تجربه‌ای حقوقی می‌گیرد که نباید بگیرد، بعد راحت با روابط از جای که باید چند سال تدریس کند انتقالی می‌گیرد و بعد از مدتی می‌بینی رئیس فلان مدرسه هم شده! ما باید معلمان خوب را به مناطق ضعیف بفرستیم که دانش‌آموزان بهتری تربیت کنیم، اما برعکسه. ما باید در جذب معلمان جدید بر اساس مناطق مختلف و مدارس مختلف عمل کنیم که اصلاً رعایت نمیشه."

### ضعف دانش ارتباطی و مهارتی

دانش ارتباطی و مهارتی از ۶ مضمون انسجام‌بخش استخراج شده است. این مضمون به معنای این است که داوطلبان (به ویژه داوطلبان رای دیوان عدالت اداری و نهضتی‌ها که مشمول ماده ۱۰ تبصره ۱۳ هستند) به دلیل اینکه از نظر تحصیلات و شرایط جذب موقعیت برابری با ماده ۲۸ ندارند، فاقد ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های لازم به منظور ایجاد ارتباط ارگانیک در تدریس و با سایر همکاران هستند<sup>۱۶</sup>. مهارت‌های کلامی و ارتباطی به مثابه ابزاری در فرآیند یاددهی-یادگیری عمل می‌کند و به حیات علمی و آموزشی یک معلم قوت و استمرار می‌بخشد. مهارت‌های کلامی و ارتباطی، مهارت‌هایی هستند که معلمان را قادر به تعامل مؤثر با سایر همکاران از یک سو و ارائه پاسخ‌های متناسب در برابر مسائل آموزشی دانش‌آموزان از سوی دیگر می‌کنند. مهارت‌های کلامی/ارتباطی ریشه در الگوهای جامعه‌پذیری آموزشی داشته و شامل توجه به اصولی از قبیل؛ احترام متقابل، پرهیز از شتاب، به تعلیق درآوردن فرضیات، جانبداری سازنده، گوش دادن فعال و غیره است که بسترهای مساعدی را برای انطباق‌پذیری و برآورده‌ساختن نیازهای آموزشی و نیز حفظ روابط بین مدرسه، دانش‌آموزان، معلمان فراهم می‌سازد. ضعف در مهارت‌های کلامی و ارتباطی، الگوهای رفتاری و شناختی مناسب را از معلمان سلب می‌کند و باعث می‌شود که در شناسایی نیازها و مشکلات مدارس ناکام بمانند.

"طرف نیروی نهضتی بود و تا ۱۰ مهر نمی‌دانست که آیا استخدام شده یا به او کلاس می‌دهند؛ یک هفته که از مهر می‌گذشت، یک دفعه او را به کلاس ۴۰ نفری می‌فرستادند که مثلاً پایه یازدهم عربی تدریس کند، یا پایه دوازدهم کلاس فیزیک تدریس کند. همانطور که خودت میدونی جلسه اول خیلی مهم است. گاهی اوقات دانش‌آموز در همان جلسه اول تشخیص می‌دهد که معلمش چندمرد حلاج است. تصویری که از معلم در ذهن دانش‌آموز در جلسه اول شکل می‌گیرد در ادامه خیلی سخت است که اصلاح شود. این نیروها را همین طوری فرستادند کلاس ... دانش‌آموز می‌فهمید که این معلم نیست، شروع به ناسازگاری و اذیت می‌کردند" (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

تفاهم و درک متقابل بین معلمان و دانش‌آموزان با فهم از جایگاه معلمی و پشتوانه علمی ناشی از آن ایجاد می‌شود، لذا زمانی که با نگاه تک‌بعدی و اتخاذ رویکردهای از بالا به پایین، معلمان جذب و مهارت‌های لازم را کسب نکرده باشند، امکان گفتگو و هم‌افزایی مسدود شده، محدودیت ارتباطی ایجاد شده که این وضعیت پژواک خود در نظام دانایی معیوب نشان خواهد داد. به این اعتبار، اتخاذ

<sup>۱۶</sup>. یکی از مشارکت‌کنندگان در خصوص وضعیت ارتباطی و توانمندسازی این دسته از معلمان اشاره می‌کند که: چاهی که آب ندارند، هرچه با سطل داخل آن آب بریزی نه تنها آبی نمی‌دهد، بلکه آب را گندیده هم می‌کند.

منش ارتباطی، به رسمیت‌شناسی تنوعات، ایده‌ها و تفاوت‌ها منوط به جذب بر اساس استانداردهای است که در بطن آموزش انتقادی امروزی قرار دارد. برقراری ارتباط متقابل و رشد تفکر شناختی معلمان، معطوف به ایفای نقش گروهی و جامعه‌پذیری بر اساس حرفه معلمی است. یکی از مشارکت‌کنندگان (۱۰) اظهار می‌کند که:

"نیروی نهضتی وارد آموزش و پرورش می‌شود! تدریس شگردهای خاص خود را دارد، ایفای نقش کارگروهی، بارش مغزی. فقط بلدند ساعت ۷ بلند شوند و نقش مراقب و نگهبان را بازی کنند. این نیروها بنیه علمی ندارند. نیروهای که نهضت بوده‌اند دانشجویهای دیروزی بودند که حتی بلد نبودند اسم خود را بنویسند. از لحاظ برخورد اجتماعی، در اداره رفتار اجتماعی بلد نیستند، قدرت تشخیص مهارت‌های اجتماعی ندارند."

یا یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان چنین روایت می‌کند:

"سال گذشته بحث جذب نهضتی‌ها را داشتیم که واقعاً نابود کرد و واقعاً شرم می‌کردم که این اتفاق رخ می‌دهد. کسی که ۴۵ یا ۴۶ سالش هست و چند شغل دیگر را امتحان کرده و اصلاً روحیات و اخلاقش در مشاغل دیگر شکل گرفته و الان بگوییم شما به عنوان معلم برو سر کلاس، حالت زنده‌ای دارد. حالا ماده ۲۸ کمتر از نهضتی‌ها مشکلات دارند. هم از نظر سن و سال بهترند و هم از نظر سطح سواد بهترند. ولی باز هم قابل مقایسه با دانشگاه فرهنگیان نیستند" (مشارکت کنند شماره ۱۵).

### ضعف دانش‌های معلمی

مضمون اصلی «ضعف دانش‌های معلمی» از ۴ مضمون فرعی «ضعف دانش محتوای درس، ضعف دانش آموزش‌گری، ضعف دانش مربوط به یادگیرندگان، ضعف دانش مربوط به یادگیری» تشکیل شده است. معلمان موفق برای انجام هر چه بهتر حرفه معلمی و کسب موفقیت‌های روز افزون در این شغل به چهار دانش کلی که به مجموع آنها، مجموعه دانش حرفه‌ای معلمان گفته می‌شود، نیاز دارند. این چهار دانش شامل دانش محتوای درس، دانش آموزش‌گری، دانش مربوط به یادگیرندگان و دانش مربوط به یادگیری می‌باشد. برای اینکه یک معلم بتواند به معلمی موفق و توانا تبدیل شود، راه‌های گوناگون و زیادی وجود دارد؛ اما قطعاً در کنار تمام راه‌هایی که برای موفقیت در حرفه معلمی وجود دارد، فراگرفتن مجموعه دانش حرفه‌ای معلمان، ضروری و الزامی می‌باشد. ضعف در هر کدام از مجموعه دانش معلمی، موفقیت در حرفه معلمی را با مشکل مواجه خواهد کرد و معلم به صلاحیت‌های حرفه‌ای دست پیدا نمی‌کند و اثربخشی و کارایی آن کاهش پیدا می‌کند.

دانش محتوای درس یا موضوعی، عبارت از دانشی است که باید توسط معلمان تدریس شود و دانش آموزان آن را فراگیرند. معلمان باید نسبت به موضوع مورد تدریس آگاهی و دانش لازم را داشته باشند. موضوعات تدریس با یکدیگر متفاوت و هر یک از ماهیت، نظم، روش و چارچوب منحصر به خود برخوردارند که معلمان باید درباره آنها دانش و آگاهی لازم را فراگیرند. مفاهیم اساسی موضوع درسی، دامنه فلسفی - تاریخی موضوع، رابطه آن با سایر موضوعات، اهمیت موضوع برای فرد و جامعه و ساختار دانشی موضوع در بعد دانشی موضوع ارائه می‌گردند. مشارک کننده شماره ۵ اظهار می‌دارد:

"در فرایند جذب معلمان از طریق ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری مشکلاتی وجود دارد؛ از جمله مواردی که مشاهده می‌کردم عدم شناخت و تسلط معلم بر موضوعی تخصصی است که درس می‌دهد. چون این

افراد در سنین بالا در دانشگاه‌های با کیفیت پایین فارغ التحصیل شده‌اند دانش موضوعی را به خوبی یاد نگرفته‌اند، قطعاً در انتقال مفاهیم و توضیح آن برای فراگیران ناتوان هستند."

دانش آموزشگری با ارائه مباحثی از موضوعاتی مانند فلسفه، تاریخ آموزش و پرورش، روانشناسی رشد و روانشناسی پرورشی، اصول برنامه‌ریزی درسی، جامعه‌شناسی عمومی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت اسلامی، نظریه‌های یادگیری و روش‌ها و فنون تدریس، راهنمایی و مشاوره و مدیریت آموزشی شکل می‌گیرد. این دانش، درباره ماهیت تعلیم و تربیت، یادگیرنده و اصول و راهبردهای کلی انتقال محتوا بحث می‌نماید. چنین دانشی برای معلمان لازم است اما به تنهایی برای تدریس کفایت نمی‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۷ بیان می‌کرد:

"افرادی که به غیر از دانشگاه فرهنگیان و تربیت دبیر شهیدرجایی به عنوان معلم وارد آموزش و پرورش می‌شوند، دانش آموزشی پایینی دارند؛ به ویژه نیروهای نهضتی، حق التدریس و خرید خدمات که فارغ التحصیل این دانشگاه نیستند. این گونه نیروها با چگونگی ارائه مطالب به راه‌های که برای یادگیرندگان قابل درک باشد، آشنا نیستند. چون دروس مربوط به دانش آموزشی از جمله روانشناسی پرورشی، اصول برنامه‌ریزی درسی، نظریه‌های یادگیری و روش‌ها و فنون تدریس، راهنمایی و مشاوره و مدیریت آموزشی در زمره واحدهای درسی نبوده که در دانشگاه گذرانده‌اند و دوره‌های کارورزی را طی نکرده‌اند. نیروهای نهضتی، حق التدریس و خرید خدمات، دانش این که چه چیزی موجب آسان و سخت شدن موضوع‌های مختلف برای یادگیری می‌شود را ندارند."

دانش مربوط به یادگیرندگان دانشی است که معلمان یا به تجربه و یا از طریق مطالعه روانشناختی از دانش آموزان دوره‌ای که در آن تدریس می‌کنند به دست می‌آورند. در واقع این نوع دانش علاوه بر اینکه بخش روانشناسی رشد دانش قبلی را پوشش می‌دهد، متناظر با شناخت از دانش آموزان یک کلاس در یک سال تحصیلی خاص است که معلم در آن کلاس مشغول به تدریس است. مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید:

"نیروهای نهضتی که به عنوان معلم در آموزش و پرورش استخدام می‌شوند با توجه به این که به افراد بزرگسال آموزش داده‌اند، شناخت کمی از دانش آموزان مقاطع ابتدایی و متوسطه دارند و در واقع دارای توانایی تدریس دانش آموزان با سنین مختلف نیستند. نیروهای نهضتی دانش آموزان خود را به ویژه از لحاظ رشد و توانایی شناختی نمی‌شناسند. بنابراین نمی‌توانند با دانش آموزان ارتباط برقرار کنند به همین خاطر تدریس آنها کیفیت لازم را ندارد."

دانش مربوط به یادگیری یا فراشناخت، در واقع همان تفکر درباره تفکر و یادگیری درباره یادگیری است. به عبارت دیگر، وقتی به دانش آموزان بگوییم: بر نحوه خواندن نظارت داشته باشید، مطالب مهم را شناسایی و رتبه‌بندی کنید، بدانید چه موقع بهتر یاد می‌گیرید و با چه فاصله‌ای مطالعه کردن منجر به یادگیری بهتر خواهد شد، همه این موارد به فراشناخت اشاره دارند. مشارکت‌کننده شماره ۴ می‌گوید:

"در فرایند جذب معلمان از طریق ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری به عنوان مصاحبه‌کننده حضور داشتم در مصاحبه با افرادی که جذب شدند متوجه شدم که دانش فراشناختی آنها به مراتب از دانش شناختی آنان

کمتر است. بعداً در بازدید بالینی از کلاس‌های برخی از آنها مشاهده نمودم که در آموزش مطالب درسی به دانش آموزان ناتوان هستند. در واقع این گونه معلمان نمی دانند که یادگیری چگونه رخ می دهد؛ بنابراین در انتخاب روش ها و فنون تدریس برای آموزش موضوعات مختلف درسی دچار اشتباه می شوند و تدریس آنها اثربخش نخواهد بود."

### ۳- بحث و نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش ترسیم‌کننده افق توسعه و سرمایه انسانی هر کشور است و امروزه کشورها سعی دارند با جذب نیروهای توانمند، با انگیزه و دارای تفکر شناختی و حرفه‌ای مطلوب نظام آموزشی خود را تقویت کنند. ارزش و اعتبار نیروی انسانی زمانی خود را نشان می دهد که در فرآیند سیاست‌گذاری، بکارگیری، در حین خدمت و حتی در پایان خدمت، نیروها بر اساس استانداردهای خاصی به صورت مستمر جذب، ارزیابی، رصد و پایش شوند و بر اساس اصول مشخصی کیفیت و کمیت توانمندی‌های آنها پاداش داده شود. امروزه، در نظام آموزش و پرورش، یکی از چالش‌های عمده بحث جذب و استخدام نیروهای است که به طرق مختلف جذب و بکار گرفته شده‌اند. لذا هدف از انجام این پژوهش شناسایی چالش‌های جذب نیرو (از طریق ماده ۲۸، ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت) در آموزش و پرورش از منظر خبرگان و راهکارهای پایش و توانمندسازی آنهاست. نتایج نشان می دهد که از نظر خبرگان نیروهای جذب شده از طریق ماده ۲۸ توان علمی- تخصصی بیشتری در قیاس با نیروهای جذب شده از طریق ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری (نهضت سوادآموزی، حق التدریس، خرید خدمت و پیش دبستانی) دارند. یافته‌های پژوهش نشان می دهد که مکانیسم جذب نیروهای ماده ۲۸ در قیاس با نیروهای ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری مکانیسم قانونمندتری داشته و به وضعیت عدالت در جذب نزدیک‌تر است. با این وجود یکسان‌انگاری و برچسب ماده ۲۸ بر روی این نیروها موجب شده که منزلت و شأن اجتماعی، توانمندی‌های علمی و حرفه‌ای این نیروها نادیده گرفته شود. یکی از پیامدهای این مسئله برای نیروهای جذب شده ماده ۲۸، احساس نابرابری، تضییع حقوق و در نهایت فاصله‌گیری و دلزدگی از نقش و ایفای درست آن خواهد بود. در بررسی چالش‌های نیروهای جذب شده از طریق ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری و ماده ۲۸ از منظر خبرگان می توان چالش‌ها را به دو بخش چالش‌ها قبل از جذب و چالش‌ها بعد از جذب تقسیم نمود. طبق یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون؛ مهمترین چالش‌های نیروهای جذب شده قبل از جذب را می توان نگاه ابزاری به معلمی، ضعف عدالت وضعیتی در جذب، مداخلات تبعیض آمیز در جذب و فقدان وحدت رویه در جذب بیان کرد. همچنین مهمترین چالش‌های نیروهای جذب شده بعد از جذب عبارتند از: خلاء ارزیابی/ عملکرد سیستماتیک جذب، ضعف تفکر شناختی متقاضیان، فقدان مهارت‌های ارتباطی و مهارتی و ضعف دانش‌های معلمی می‌باشند.

در بحث پایش نیروهای جذب و استخدام شده ماده ۲۸، ماده ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری می توان گفت ارزیابی‌های این نیروها ناقص، نامستمر و فاقد نظارت بالینی است. در واقع شاهد یک خلاء ارزیابی و عملکرد سیستماتیک در جذب نیروهای جدید هستیم که با نتایج پژوهش احمدی فارسانی و همکاران (۱۴۰۱) همسو می باشد. نیروهای جذب شده‌ای که در مقطع ابتدایی مشغول به خدمت هستند توسط راهبران آموزشی ارزیابی می شوند. از آنجا که تعداد راهبران آموزشی در ادارات آموزش و پرورش

نسبت به تعداد کلاس‌های مدارس و معلمان مقطع ابتدایی کمتر است، این مسئله موجب عدم نظارت کافی و نظارت بالینی ناقص در مورد این نیروها می‌شود. در این شرایط، کیفیت در امر ارزیابی مغفول و عملاً ارزیابی به معنای واقعی کلمه اتفاق نمی‌افتد. همچنین در مقاطع تحصیلی متوسطه اول و دوم که ارزیابی نیروها توسط مدیران مدارس انجام می‌گیرد، صوری بودن ارزیابی‌ها، در اثر کمی‌گرا بودن ارزیابی‌ها موجب نادیده گرفتن کیفیت در ارزیابی می‌شود. همچنین چیرگی روابط بر ضوابط در ارزیابی موجب شده است که ارزیابی نیروهای جذب شده از طریق ماده ۱۷ و ماده ۲۸ به خوبی صورت نگیرد. عدم توجه به تخصص و توانمندی‌های علمی و پژوهشی نیروهای جذب شده ماده ۲۸ در قیاس با سایر نیروهای جذب شده موجب شده که ارزیابی‌ها تبعیض‌آمیز، غیرعادلانه و سوگیرانه باشد. این قسمت با پژوهش کاظمی و همکاران (۱۴۰۰) همسو می‌باشد.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که یکی از چالش‌هایی که نیروهای جذب شده و نظام آموزشی به آن روبه‌رو است ضعف تفکر شناختی نیروهای جذب شده است. در توضیح می‌توان گفت علت موجه هر مسئله را باید در میان وقایع مقدم نه در میان حالت کنونی افراد جستجو کرد. به عبارت دیگر، تبیین هر وضعیت مستلزم پیوند دادن حال به گذشته است. در واقع می‌توان گفت مسئله تفکر شناختی نیروهای جذب شده ناشی از وضعیت کنونی آنان در زمان اشتغال نیست؛ بلکه پیشامدهای گذشته و شرایطی که در آن فعالیت داشته‌اند، تعیین بخش حالت کنونی تفکر شناختی و ایفای نقش معلمی آنان است. طبق یافته‌های تحقیق ضعف مهارت‌های کلامی، فقر دانشی نسبت به معلمی، ضعف مهارت‌های ادراکی و ضعف دانش‌های معلمی موجب شده است که شاهد ضعف تفکر شناختی در بین نیروهای جذب شده باشیم. این نیروهای جذب شده چون دوره‌های کارورزی و تجربه شغلی مثل دانشگاه فرهنگیان را نداشته‌اند؛ در حل چالش‌ها، مسئله‌پردازی، حل مسئله، تفکر انتقادی و نیز فرار رفتن از مسائل شغلی خود با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو هستند. یکی از پیامد این امر ایجاد چرخه یاددهی - یادگیری معیوب در فضای آموزشی خواهد بود. چرخه یاددهی - یادگیری مطلوب مستلزم داشتن خصوصیات چندبعدی، دانش ضمنی و بکارگیری دانسته‌ها در میدان شغلی و تفکر شناختی معلمان است.

موفقیت در حرفه‌ی معلمی نیازمند مهارت‌های ارتباطی است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که بسیاری از نیروهای جذب طبق ماده ۱۷ و رای دیوان عدالت اداری ضعف مهارت‌های ارتباطی دارند. این قسمت با نتایج پژوهش احمدی فارسانی و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. ضعف مهارت‌های ارتباطی نوعی فرهنگ سکوت، مونولوگ و تک‌گویی معلم را به دنبال دارد که در آن دانش‌آموز خواننده و شنیده نمی‌شود و جایگاه دانش‌آموز مشخص نمی‌شود. در این شرایط چون به احساس، اندیشیدن و معنایی که دانش‌آموز از خود و وضعیتش در مدرسه و کلاس دارد، توجه نمی‌شود، معلم را نسبت به خود و افکارش بیگانه تصور می‌کند و نوعی فاصله‌گیری از نقش در دانش‌آموز ایجاد می‌شود. بنابراین کیفیت رابطه دانش‌آموز - معلم مخدوش می‌شود و فرآیند یاددهی - یادگیری به خوبی صورت نمی‌گیرد. معلم بازخورد فعالیت خود را از طرف دانش‌آموز در مدرسه و کلاس دریافت نمی‌کند و نسبت به نقاط قوت و ضعف خود آگاه نمی‌شود. در واقع، می‌توان از آن تحت عنوان «بانکداری در تعلیم و تربیت» تعبیر کرد که فقط به دنبال انتقال محفوظات است. در صورتی که تقویت مهارت‌های ارتباطی نیروهای جذب شده موجب می‌شود که هم معلم و هم دانش‌آموز از یکدیگر یاد بگیرند و به طور انتقادی یک شیوه جدید از تفکر را بیابند. بنابراین، در فرآیند مهارت‌های ارتباطی چشم‌انداز و نگاه تازه‌ای از رهگذر تبادل آراء به وجود می‌آید، که به معلم و دانش‌آموز کمک می‌کند تا قلمرو کنش‌هایشان را گسترش دهند و خودشان را برای رفتارهای تازه‌ای که تحول‌آفرین است آماده سازند.

موفقیت در حرفه معلمی به دانش‌های معلمی وابسته است به طوری که اگر معلم به چهار دانشی (دانش محتوای درس، دانش آموزشگری، دانش مربوط به یادگیرندگان، دانش مربوط به یادگیری) که در بالا به آنها اشاره شد، مجهز نباشد به نوعی یا باید حرفه معلمی را ترک کند و یا سازمان مربوطه با برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت در جهت رفع مشکل گام بردارد. معلمی که از دانش موضوعی تخصصی کافی برخوردار نباشد هرگز مقبولیت دانش آموزان را کسب نخواهد کرد؛ بنابراین باید دوره‌های آموزشی تخصصی برای این گونه معلمان جذب شده برگزار شود. نکته دیگر اینکه برای رفع دانش آموزشگری این گونه معلمان (ماده ۲۸، ماده ۱۷ و رای دیوان عدالت اداری) علاوه بر برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت، باید جلسات هم‌اندیشی به صورت مرتب توسط گروه‌های آموزشی با دعوت از صاحب نظران رشته‌های علوم تربیتی و معلمان با تجربه تشکیل شود. همچنین، معلمانی که در زمینه یادگیرندگان دانش کافی ندارد، با توجه به گستردگی منابعی که امروزه به فراوانی در دسترس می‌باشد با مطالعه منابع مختلف و استفاده از تجربیات اساتید راهنما، می‌توانند دانش مربوطه را کسب کنند. در آخر این گونه معلمان جذب شده که در زمینه دانش مربوط به یادگیری ضعف دارند، باید در جهت شناخت هر چه بیشتر دانش آموزان تلاش کنند که بتوانند براساس تفاوت‌های فردی دانش آموزان در چگونگی یادگیری دروس مختلف به آنها کمک کنند.

یافته‌های این تحقیق یافته‌های تحقیقات پیشین را به نحوی تأیید می‌کند. این مطالعه با تأکید بر دانش مهارتی و ارتباطی و بهره‌گیری از دانش روز، مطالعه تیموری (۱۳۹۶) را تأیید می‌کند. در واقع، تأکید بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در تحقیق آنها مضامینی هستند که در این مطالعه نیز مورد تأکید بوده است. در مطالعه حاضر نیز تفکر حرفه‌ای از مهمترین مولفه‌های است که در پایش و توانمندسازی باید مورد تأکید قرار بگیرد. علاوه بر این، یافته‌های این مطالعه بر جذب و استخدام استاندارد تأکید داشت که با مطالعه حسین‌زاده و بهلوانی (۱۳۹۵) که بر سازوکارهای گزینشی و خاص در جذب تأکید دارند همسو است. می‌توان گفت در مکانیسم جذب نیروها یکی از بهترین راهبردها توجه به مسئله کیفیت در گزینش و بهبود روش‌های گزینشی است که برای توانمندسازی نیروها و نگهداشت آنها بسیار مناسب باشد. در نتایج این تحقیق نیز هم‌افزایی و همسویی‌های با مطالعات خارجی مشاهده می‌شود. اکثر مطالعات خارجی بر راهبردهای پشتیبانی در قبل و حین آموزش به منظور توانمندسازی تأکید دارند. مطالعه حاضر نیز توانمندسازی را امری تدریجی می‌داند و بر آموزش ضمن خدمت و آموزش مبتنی بر نظارت بالینی تأکید دارد. در مطالعات غنی و همکاران (۲۰۰۹)، هابز و مورلند (۲۰۰۹) بر نقش آموزش‌های حرفه‌ای تأکید شده است. علاوه بر این، سطوح عملکردی معلمان با توجه به نوع استخدام در این تحقیقات مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین باید به این مسئله توجه داشت که یکی از چالش‌های عمده توانمندسازی نیروها این است که نیروهایی با جذب‌های متفاوت از طریق ماده ۱۷ و ماده ۲۸ و دانشگاه فرهنگیان دارای سطوح شناختی متفاوت و متنوعی هستند که با سیاست‌های یکسان نمی‌توان میزان توانمندی آنها را سنجید و به توانمندسازی آنها مبادرت ورزید.

در مجموع می‌توان گفت که توانمندسازی معلمان معطوف به نوع و نحوه جذب آنها است. نیروهای ماده ۱۷ و ماده ۲۸ از حیث محتوای آموزش‌های و شرایطی که در آن تحصیل نموده‌اند با یکدیگر متفاوت هستند. همچنین عدم گذراندن دوره‌های کارورزی در بین نیروهای ماده ۱۷ و ۲۸ و متفاوت بودن سطح تحصیلات آنها موجب شده است که آموزش‌های ضمن خدمت برای آنها اثربخشی یکسانی نداشته باشد. نتایج این قسمت همسو با نتایج عظیمی و اقبالی (۱۴۰۱) است. از حیث پایش نیروهای جذب شده، باید بر پایش قبل و حین خدمت تأکید شود. پایش قبل از خدمت برای تشخیص سلامت روان نیروهای جذب شده و استعلام مدرک تحصیلی

آنان لازم است. بنابراین الگوی پایش این نیروها در حین خدمت باید بر اساس نوع جذب، سطح تحصیلات و مکان خدمت متفاوت باشد. ابتدا باید به شناسایی نیازهای منابع انسانی و الزامات شغلی آنها پرداخت و در پرتو آن بتوان بین وضع موجود و وضع مطلوب افق روشنی ترسیم کرد. در مرحله دوم با توجه به ظرفیت‌های موجود به سازماندهی نیروهای جذب شده مبادرت ورزید تا عدالت و رضایت شغلی و نیز انگیزه‌های نیروها در راستای توانمندی‌های آنها قرار گیرد. در مرحله سوم باید به شناسایی منابع استخدامی برای همه متقاضیان پرداخت. این امر کمک می‌کند تا فرایند جذب در یک فرآیند استاندارد و عادلانه رخ بدهد و مداخلات گروهی و حزبی که تبعیض و ناعدالتی در جذب است را کمرنگ‌تر می‌کند و نیز گزینش‌ها بر اساس سلايق فردی و گروهی در فرایند جذب را کاهش می‌دهد. طراحی و ایجاد مواد استخدامی مشخص از یک سو و تدوین پروتکل‌های مصاحبه برای همه از سوی دیگر به پرکردن این شکاف و خلاء اساسی کمک می‌کند



## منابع و مآخذ

۱. احمدی فارسانی، احمد، کریمی، فریبا و شاه طالبی، بدری (۱۴۰۱)، «آسیب شناسی فرایند جذب معلمین مقطع ابتدایی در آموزش و پرورش ایران»، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال شانزدهم، شماره ۳، پاییز، صص ۴۱-۲۱.
۲. اصیلی، غلامرضا و هندیف سید صالح (۱۳۸۹). «بررسی تطبیقی فرایند جذب و ارایه مدل مناسب برای سازمان های دانشی»، نشریه علمی مدیریت فرهنگ سازمانی، سال هشتم، شماره بیست و دوم، پاییز و زمستان، صص ۹۴-۶۹.
۳. اسلامی هرنندی، حسینعلی؛ ذوالفقاری، رشید؛ جعفری هرنندی، رضا (۱۳۹۸). «ارائه مدل ادراکی توانمندسازی روانشناختی با رویکرد مدیریت دانش در مدیران متوسطه دوره دوم شهر تهران»، مجله توسعه آموزش جندیشاپور فصلنامه، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، سال دهم، ویژه نامه ۹۸، صص ۲۴-۴۳.
۴. امیری، اصغر، جهانگیرفرد، مجید؛ ابری، امیرغلام (۱۳۹۶). «شناسایی و بررسی وجود رابطه بین عوامل توانمندسازی (براساس مدل ملهم) با توانمندسازی کارکنان ستادی بانک رفاه کارگران»، دومین همایش بین المللی و چهارمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت علوم انسانی، دانشگاه تهران، ۳۰ آذر، صص ۱-۱۷.
۵. تیموری، نازنین (۱۳۹۷). «اولویت بندی عوامل مؤثر بر جذب نیروی انسانی و ارائه الگوی مناسب مبتنی بر نظام شایستگی»، پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۱۰ (۲)، صص ۴۶-۳۱.
۶. سعیدیان، نرگس، ذهبیون، لیلا و کشتی آرای، نرگس (۱۳۹۹). «اعتبارسنجی مدل مدیریت استعداد معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی ایران براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت، دوره ۶، شماره ۱، پیاپی (۱۸)، بهار، صص ۹۸-۷۳.
۷. شمس لاهرودی، سید حسن و دلشکستگان، فاطمه (۱۳۹۶). «بررسی راهبردهای بهینه بازاریابی در بازارهای الکترونیکی (مطالعه موردی: شرکت‌های کوچک و متوسط استان بوشهر)»، مجله علمی پژوهشی در مدیریت و مطالعات اجتماعی، شماره ۸، تابستان، جلد ۳، صص ۲۰-۹.
۸. عباس پور، عباس (۱۳۹۳). «مدیریت منابع انسانی پیشرفته: رویکردها، فرایندها و کارکردها»، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۹. عظیمی، محمد و اقبالی، علی (۱۴۰۱). «مقایسه کارایی نیروهای انسانی جذب شده از طریق ماده ۲۸ با دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان»، فصلنامه مشاوره مدرسه، ۲(۳)، صص ۲۰-۱.
۱۰. قاسمی نژاد، ابوذر؛ بهرامی، ولی (۱۳۹۸). «شیوه‌های بهره‌گیری از شبکه‌های اجتماعی در جذب و آموزش بی‌سوادان و کم‌سوادان (مورد مطالعه استان لرستان)» پژوهشکده تعلیم و تربیت استان لرستان، لرستان، خرم‌آباد.
۱۱. قلی پور، آرزین (۱۳۹۱). «مدیریت منابع انسانی (مفاهیم، نظریه‌ها و برنامه‌های کاربردی)»، تهران: انتشارات سمت.
۱۲. کاظمی، امجد، شیربگی، ناصر و زبردست، محمد امجد (۱۴۰۰). «مطالعه کیفی فرایندهای جذب و ماندگاری نیروی انسانی در آموزش و پرورش مناطق کم برخوردار (مطالعه موردی استان کردستان)»، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۸، شماره ۱، پیاپی ۶۳، بهار، ۲۳۷-۲۱۳.

۱۳. گراوند، منیژه و عباس پور، عباس (۱۳۹۱). «مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران»، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۴، صص ۱۰۰-۱۲۰.
۱۴. حسین پور، اکبر؛ یوسفی زنوز، رضا؛ موسوی، پرینا (۱۳۹۵). «شناسایی و اولویت‌بندی عوامل موثر بر استخدام نیروی انسانی در سازمان‌های دولتی ایران»، مدیریت منابع در نیروی انتظامی، شماره ۴، صص ۱۰۹-۱۲۸.
۱۵. حسین‌زاده، حامد و بهلوانی، نادر (۱۳۹۵). «بررسی راهبردهای مدیریتی جهت جذب، توانمندسازی و نگهداشت منابع انسانی در شرکت پخش فرآورده‌های نفتی منطقه میاندوآب»، مطالعات مدیریت و حسابداری، دوره ۲، شماره ۲، صص ۲۰۹-۲۲۶.
۱۶. پورشاهرودی، خالق (۱۳۹۶). «مطالعه تطبیقی سیستم تربیت معلم ایران، ژاپن»، کنفرانس ملی رویکردهای نوین علوم انسانی در قرن ۲۱.
۱۷. خنیفر، حسن (۱۳۹۸). «سخنرانی آیین نکوداشت صدمین سالگرد تأسیس تربیت معلم تهران»، دانشگاه خوارزمی، اردیبهشت ماه.
۱۸. صافی، محمدحسین؛ ترکمن‌نژاد، شریف؛ عرشی، شهنام (۱۳۹۲). «میزان رضایت شغلی و عوامل موثر بر آن در کارکنان مرکز بهداشت شمال تهران در سال ۱۳۹۲»، مجله مرکز تحقیقات عوامل موثر بر سلامت، دوره دوم، شماره ۱، صص ۷۱-۶۴.
۱۹. علی‌آبادی، وحید؛ خیاطی، مهرناز؛ موحدی، رضا (۱۳۹۵). «تاثیر مولفه‌های توانمندسازی روانشناختی بر اشتغال‌پذیری دانشجویان کشاورزی بوعلی سینا»، پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، شماره ۳۷.
۲۰. مافی، حسین (۱۳۹۲). «رابطه میان توانمندسازی روانشناختی و فرسودگی شغلی کارکنان ادارات مرکزی بانک سپه»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران مرکزی، دانشکده مدیریت، گرایش مدیریت دولتی.
۲۱. مشایخی، بیتا؛ نوروش، ایرج؛ حجازی، رضوان؛ مومن، ابوالفضل (۱۳۹۸). «به سوی نظریه‌ای برای فرآیند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای حساب‌برسان داخلی: شواهدی از ایران»، دانش حسابداری و حسابرسی مدیریت سال هشتم، شماره ۲۹، صص ۱۵-۴۱.
۲۲. معصوم‌زاده، توحید و ملائی، عبدالله (۱۳۹۴). «عوامل مؤثر بر جذب و بکارگیری نیروی انسانی شایسته در آموزش و پرورش آذربایجان غربی، کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی، شیراز، <https://civilica.com/doc/399107>
۲۳. ملکی، حسن (۱۳۹۱). «صلاحیت‌های حرفه معلمی»، تهران: انتشارات مدرسه.
۲۴. میرکمالی، سید محمد، حاج خزیمه، مجتبی و ابراهیمی، صلاح‌الدین (۱۳۹۴). «شناسایی ملاک‌های جذب و نگهداشت منابع انسانی و ارائه راهکارهای مناسب (مورد: کارکنان دانشکده‌های پردیس فنی دانشگاه تهران)»، مجله مدیریت توسعه و تحول، پاییز، شماره ۲۲، صص ۹-۱۸.
۲۵. میرمحمدی، سید محمد؛ حسین‌پور، داود؛ قاسمی‌بنابری، حمیدرضا (۱۳۹۶). «عوامل کلیدی موفقیت توانمندسازی کارکنان»، مطالعات مدیریت بهبود و تحول، سال بیست‌وپنجم، شماره ۸۳، صص ۹۳-۱۱۴.

۲۶. یونسکو (۲۰۱۴)، «آموزش و پرورش برای آینده» (کنفرانس بانکوک، تهران: مرکز تحقیقات سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش).

27. Bush, T. & Midwood, D. (2005). Leadership and educational management, translated by Mohammad Reza Ahanchian & Mansoureh A. (2014). Tehran: Roshd Scientific. (Text in Persian).
28. Byars, L. L. & Rue, L.W. (2011). Human resource management (10 ed.), New York, Mc Graw-Hill: PP.
29. Conger, J. A and Kanungo, R.N. (1988). "The empowerment process: integrating theory and practice". Academy of Management Review, Vol,13, pp471-482 .
30. Dive, (1990). "An Exploration of Job satisfaction Among Workers", Journal of Leadership & Organizational Studies.
31. Ghani, Nik Azida Abd. bin Raja Hussin, Tengku Ahmad Badrul Shah. Jusoff, Kamaruzaman. (2009). Antecedents of Psychological Empowerment in the Malaysian Private Higher Education Institutions. International Education Studies.
32. Hobbs, M., & Moreland, A. (2009). Growth of empowerment in career science teachers: Implications for professional development. Paper presented at the International Conference of the Association for Science Teacher Education in Hartford, CT, January 9, 2009.
33. Hobbs, Mary. Moreland, Amy. (2009). Growth of empowerment in career science teachers: Implications for professional development, Presented at the International Conference of the Association for Science Teacher Education (ASTE) in Hartford.
34. <https://www.isna.ir>
35. Lock, J. (2000), "Job Satisfaction of Quick Service Restaurant Employees", Hospitality Research Journal.
36. Porter, L.W., (1988), "Job Attitudes in Management", Human Relations.
37. Thomas, K.W and Velthouse, B.A. (1990), "Cognitive elements of empowerment: an interpretive model of intrinsic task motivation". Acad Manage Rev; 15(4):666-81
38. Sibieta, L. (2020). Teacher Shortages in England: Analysis and Pay Options; Education Policy Institute: London.
39. Tindowen, D. J. (2019). Influence of Empowerment on Teachers' Organizational Behaviors. European Journal of Educational Research, 8(2), 617-631. doi: 10.12973/eu-jer.8.2.617.

40. Watt, H.M.G., Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT choice scale, *The journal of Experimental Education*, 75 (3):167-202
41. Wolf, R. (1990). "Job Satisfaction & Dissatisfaction in Higher Education", *Education & Training Journal*.

