

شناسایی عوامل پدیداری و شرایط زمینه‌ای یادگیری حین کار معلمان^۱

علاء نوری (سلاسه نوری)^۲

پریوش جعفری^{۳*}

نادرقلی قورچیان^۴

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۲۰)

چکیده

هدف از این پژوهش شناسایی عوامل پدیداری و شرایط زمینه‌ای یادگیری حین کار معلمان مدارس خاص شهر تهران می‌باشد. این پژوهش کیفی و مبتنی بر نظریه داده بنیاد بوده، داده‌ها به روش بررسی متون مرتبط و مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند با ۴۷ نفر (برای رسیدن به اشباع نظری و بیشترین اعتماد) از افراد مطلع (مدیران فعلی و قبلی، معلمان و کارشناسان آموزشی مدارس خاص) که به روش هدفمند انتخاب شدند، جمع‌آوری شده‌اند. داده‌ها به روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد دو دسته ویژگی موجب یادگیری حین کار معلمان می‌شوند: ۱- ویژگی‌های فردی (استعداد و توانایی‌های کلی فرد، انگیزه‌های درونی، و احساس معنا و هدفمندی در کار) ۲- ویژگی‌های شغل معلمی (ضرورت رشد مستمر در شغل معلمی، رسالت و تکلیف انسان‌سازی، تلاش برای بهبود مستمر حرفه‌ای، فرصت بکارگیری آموخته‌ها، اهمیت ایده‌پردازی و خلاقیت). شرایطی زمینه‌ای برای یادگیری حین کار معلمان عبارتند از: ۱- فرهنگ سازمانی (کیفیت تعاملات، فرصت‌های یادگیری، نظام بازخورد، سبک تصمیم‌گیری، تاکید بر نوآوری و ...)، ۲- الگوهای نقش (نفوذ پیشکسوتان، مدیران به عنوان الگوی یادگیری، بلندپروازی و اشتیاق شغلی و ...)، ۳- حمایت سازمانی (توجه به منافع مادی و معنوی معلمان)، و ۴- کیفیت و کمیت دوره‌های آموزشی (تناسب هدف‌ها، محتوا، روش‌ها، ارزشیابی و امکانات آموزشی). بدین‌گونه اگر محل کار به محل یادگیری تبدیل شود، یادگیری حین کار افراد موجب تحول پیوسته خودشان و سازمان‌شان می‌شود.

واژه‌های کلیدی: یادگیری حین کار، مدارس غیر انتفاعی خاص، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای.

^۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته مدیریت آموزشی می‌باشد.

^۲- دانشجوی دکتری، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

^۳- دانشیار گروه دکتری، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. مسئول مکاتبات:

pjaafari@gmail.com

^۴- استاد گروه دکتری، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

۱- مقدمه

با توجه به این که مهمترین عامل موفقیت و شکست برنامه‌های آموزش و پرورش، کیفیت معلمان است، بسیار مهم و حیاتی است که تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای معلمی به کار گرفته شوند و به دنبال آن برنامه یادگیری مستمر کیفی و فرصت‌های ارتقای شایستگی های آن‌ها در حین کار فراهم شود. یادگیری در مقایسه با آموزش، پویاتر، مستمر و جاری‌تر و انعطاف‌پذیرتر است و معمولاً یادگیرنده در آن نقش فعال‌تری دارد با انگیزه وی ارتباط بیشتری دارد و در نتیجه سریعتر درونی می‌شود. (نکوئی مقدم و بهجتی فر، ۱۳۹۰) بنابراین بهتر است به جای آموزش سازمانی به یادگیری سازمانی و ایجاد سازمان یادگیرنده فکر شود.

سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی در افق ۱۴۰۴ برخورداری از دانش پیشرفته و توانایی در تولید علم و فن‌آوری را متکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی قلمداد کرده است. در اسناد راهبردی علمی کشور نیز بر ارتقای توانمندی‌های معلمان و مربیان در سه بعد علمی، مهارتی و اخلاقی برای تحول آموزش و پرورش، حمایت از نوآوری‌های آموزشی و شکوفایی خلاقیت تاکید شده است. (نقشه جامع علمی کشور، مصوب ۱۳۸۵) معلم، درسند تحول بنیادین آموزش و پرورش مؤثرترین عنصر در تحقق ماموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور قلمداد شده است. در همین سند راه‌کارهای دستیابی به این نقش، استقرار سازوکار ارتقای توانمندی‌های معلمان برای مشارکت موثر آنان در برنامه‌های درسی در سطح مدرسه مطرح شده است. عینیت یافتن این راهکار مستلزم تبدیل مدرسه به کانون یادگیری حین کار معلمان می‌باشد. پژوهش‌های متعدد داخلی بر آسیب‌های گوناگون آموزش ضمن خدمت کارکنان مانند استراتژیک نبودن آموزش سازمانی، عدم برخورداری از اثربخشی و کارآمدی لازم، عدم انتخاب و به کارگیری روش آموزشی مناسب، نیازسنجی ضعیف، عدم صلاحیت مدرسان، عدم تناسب محتوای آموزشی با هدف‌های تعیین شده، عدم خلاقیت، عدم مشارکت یادگیرندگان در برنامه فقدان ارزیابی آموزشی (شاکری و همکاران، ۱۳۹۳؛ رضازاده، ۱۳۹۳؛ تیرانداز و جلالی، ۱۳۹۲؛ خلیلی و محمدحسینی، ۱۳۹۲) تأکید کرده‌اند. موارد ذکر شده شامل فرایند آموزش ضمن خدمت معلمان نیز می‌شود. علاوه براین موارد تعداد زیاد معلمان، پراکندگی آن‌ها و بودجه محدود آموزش و پرورش از عوامل آسیب‌زای آموزش‌های ضمن خدمت معلمان محسوب می‌شود که در پژوهش‌های متعدد اشاره به آن‌ها توجه شده است. (سجادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ کرمانی ۱۳۸۷، سعادت‌مند و محققیان، ۱۳۹۳؛ طاهری و همکاران ۱۳۹۲؛ شباک، ۱۳۹۱، سمیعی زعفرندی ۱۳۹۰ و خلخالی و همکاران، ۱۳۹۰). توصیه‌نامه ۱۹۵ کنفرانس جهانی کار (۲۰۰۴)، کیفیت آموزش، آموزش‌های قبل از استخدام و آموزش‌های مادام‌العمر را سه رکن اصلی در ایجاد و حفظ توانمندی‌های شغلی فرد می‌داند. اما کاستی‌های این سه حوزه باعث شده تا بر اساس پژوهش‌ها تنها ۴۰ درصد آموخته‌های کارکنان به محیط کار انتقال یابد و این مقدار پس از ۶ ماه به ۲۵ درصد و با گذشت یک

سال به ۱۵ درصد کاهش می‌یابد (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ Roussel, 2004). برای رفع این کاستی‌ها پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است تا با شناسایی عوامل مؤثر در انتقال و اثربخشی یادگیری، مدل‌های مختلفی در این زمینه ارائه شود. در یک فرا تحلیل به دو بعد سازمانی و فردی به عنوان عوامل اثرگذار برانتقال یادگیری اشاره شده است (ابیلی و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش‌های مختلف عوامل فردی مانند انگیزه، آمادگی یادگیرنده و خودکارآمدی و عوامل سازمانی مانند حمایت همکاران و سرپرستان، فرصت کاربرد، آزادی برای تغییر و انتظارات که ذکر شده‌اند (شمس مورکانی و حسینی، ۱۳۹۲). انگیزه‌های درونی و بیرونی نیز از موجبات علی مشارکت در یادگیری حرفه‌ای می‌باشند (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲). یکپارچگی فرهنگ یادگیری با عوامل فردی و سازمانی و فناوریانه موجی اثربخشی بیشتر یادگیری در سازمان‌ها می‌شود (برجعلی و بینش، ۱۳۹۳). در مجموع تأثیر محیط سازمانی و فرهنگ حمایتی بر انتقال یادگیری مورد اتفاق است (Yoon Higgins, 2012; et al, 2009). همراه با اهمیت یافتن بیشتر آموزش کارکنان در دهه‌های اخیر، شناسایی نقاط ضعف و قوت، فرصت‌ها و تهدیدها و تلاش برای بهبود مستمر کیفیت آموزش نیز امری بسیار مهم تلقی می‌شود (مهری و همکاران، ۱۳۹۴). آسیب‌شناسی مدل‌ها و روش‌های توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای کارکنان (از جمله معلمان) موجب شده است تا بر مدل‌های متناسب با شرایط و فرهنگ‌های کشورهای و شرایط سازمانها تأکید شود (گزارش بانکوک، ۱۹۹۵؛ انجمن آموزش و توسعه آمریکا، ۱۹۹۹؛ بانک جهانی و سازمان همکاری اقتصادی توسعه^۱، ۲۰۱۵؛ مرکز اروپایی برای توسعه آموزش‌های حرفه‌ای^۲، ۲۰۱۵).

در آسیب‌شناسی مدل‌های توسعه حرفه‌ای رویکرد به یادگیری به تفاوت دو «رویکرد فنی^۳ و «رویکرد اجتماعی^۴» مورد بحث قرار می‌گیرد (Neve, 2015)، سازمان‌هایی که رویکرد فنی دارند تأکیدشان بر دانش صریح و مواردی از قبیل شناخت، جمع‌آوری، ذخیره و توزیع کردن دانش است در برابر سازمان‌هایی که رویکرد اجتماعی در آنها قوی‌تر است بر دانش ضمنی و تعامل افراد و مشارکت آنها تأکید دارند، در این رویکرد یادگیری امری پویا، مرتبط با محیط و زمینه‌ای برای فعالیت‌های اجتماعی است. در رویکرد اجتماعی به یادگیری حین کار، «توسعه حرفه‌ای معلمان»^۵ هم از محیط بیرونی یاری می‌جوید و هم در فعالیت شغلی جای گرفته است. محصول این هر دو با هم افزایش دانش‌ها و مهارت‌های معلمان و تغییر شیوه‌های آموزشی آنها به گونه‌ای است که از یادگیری

1- ASTD

2- OECD

3- Cede fop

4- Technical approach

5- Social approach

6- Teacher Professional Development (TPD)

دانش‌آموزان حمایت کند (Wei et al, 2009; Stewart, 2014). توسعه آکادمیک (آموزش‌های دانشگاهی) یکی از راه‌های بیرونی این مقوله است که همواره با موضوع انتقال آموزش^۱ سروکار دارد. فقط ۱۰ تا ۱۵ درصد آن چه در دوره‌های آموزشی، آموزش داده می‌شود به طور واقعی به محیط کار برمی‌گردد و به کار گرفته می‌شود. (Kontoghriohes, 2014). برای انتقال و به کارگیری بیشتر یادگیری در محیط کار سه عامل اصلی عبارتند از: طراحی (بر اساس نیازها و شرایط)، ویژگی‌های یادگیرنده و جوّ سازمانی در انتقال آموزش. توجه به این سه عامل رویکرد یادگیری را به یادگیری اجتماعی نزدیک می‌کند (Lim & Nowell, 2014). همچنین لازم است توجه داشت که هیچ دو موقعیت کاملاً یکسانی وجود ندارد و هیچ چیز و هیچ اتفاقی دوباره روی نمی‌دهد مگر آن که دستخوش تغییری شده باشد! بنابراین باید به نقش فعال و مشارکت بیشتر یادگیرندگان در محیط کار تأکید ورزید (Roussel, 2014). بنابر پژوهش و دیدگاه صاحب‌نظران متعدد، یادگیری که در همراه با کار معلمان بوده، مستمر، پایدار و همراه با رهبری اثربخش و مشارکت جویانه باشد موجب جلب علاقه و مشارکت بیشتر معلمان می‌شود؛ به محیط کلاس منتقل می‌شود و یادگیری و پیشرفت تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان را به دنبال دارد (Gemedá & Tynjala, 2015). ضروری است مدرسه به عنوان هسته‌ی بهبود و توسعه حرفه‌ای تأکید معلمان به شمار آید. در این صورت است که بزرگسالان (معلمان) بین آموزش و توسعه حرفه‌ای ارتباط برقرار می‌کنند و انگیزه‌های بیشتر یادگیری در آن‌ها تقویت می‌شود (Rollins, 2012). در مدارس فنلاند دانشجو معلمان در مدرسه مشغول به کار می‌شوند و به عنوان بخشی از فرآیند کار روزانه با نظارت یک مربی مسئولیت کلاسی را برعهده می‌گیرند. در تجربه توسعه حرفه‌ای معلمان در مدارس آمریکای لاتین و حوزه کارائیب؛ مدرسه وظیفه دارد ساختاری اثربخش برای بالندگی حرفه‌ای معلمان فراهم نماید. در این وظیفه درمان ضعف‌های کاری معلمان، تقویت مهارت حرفه‌ای پیشرفته و هماهنگی تکالیف و مسئولیت‌های معلمان متناسب با نیازهای دانش‌آموزان قرار می‌گیرد (Kynäslahti, 2008). بالندگی حرفه‌ای معلمان از وظایف مدرسه به شمار می‌آید (Bruns & Luque, 2015). این نقش آفرینی مدرسه موجب می‌شود مدرسه و معلمان آن «هویت» خاصی پیدا کنند که موجب ایجاد دگرگونی پایدار و ایجاد رسالت‌هایی می‌شود که DNA آموزش و پرورش مدرسه را تشکیل می‌دهد. تشکیل DNA موجب نهادینه شدن پیشرفت می‌شود. زن‌ها (که از DNA تشکیل شده‌اند) طی صدها و هزاران نسل باقی می‌ماند. برای پایداری نوآوری لازم است یادگیری هویت معلمان و مدرسه باشد. (استیگلر و هیبرت، ۱۳۹۴).

در یک مدل ارائه شده، سه مؤلفه موجب یکپارچگی توسعه حرفه‌ای و انتقال یادگیری می‌شود که عبارتند از: فرهنگ سازمانی یادگیرنده (محیط سازمانی حمایت‌گر برای تلفیق و انتقال آموزش،

^۱- Training Transfer

مدیریت دانش و یادگیری سازمانی)، ساختار سازمان (راهبردهایی برای حمایت و یکپارچگی لازم) و نظام حمایت‌گرانه فناوری و ابزارهایی که یکپارچگی و نظام مندی را مقدور می‌سازد (Lim & Nowell, 2014). در پژوهشی دیگر عناصر سه گانه‌ای را برای درک یادگیری سازمانی بیان شده که عبارتند از محیط یادگیری حمایت‌گر (محیط دارای امنیت روانی، توجه به تفاوت‌ها، دارای دریچه گسترده برای ایده‌های جدید و فرصت کامل برای تأمل)، در هم آمیختگی فرایند یادگیری و عمل (خلاقیت، گردهمایی و انتقال اطلاعات تجربیات و تحلیل‌ها)، رهبری با تأکید بر یادگیری (رفتارهای مشوق یادگیری رهبران همچون گوش کردن، توجه کردن و دیدگاه‌های چندوجهی) (et al., 2012, Higgins). تفاوت مدارس گلخانه‌ای در آمریکا که بازده آموزشی متفاوتی از دیگر مدارس دارند در فرهنگ آموزشی قوی آنها ذکر شده است. در این فرهنگ کل کادر آموزشی چشم انداز مشترکی دارند و برای حفظ این فرهنگ فرآیند خاصی از جمله در انتخاب همکاران وجود دارد که شناسایی معلم مناسب و سختگیری در انتخاب معلم تا انتظار روشن تعریف شده برای تدریس مؤثر و الزام معلمان به بهبود شیوه‌های آموزشی را شامل می‌شود (www.tntp.org).

با توجه به مجموع نظرات و پژوهش‌ها در ارتباط با مسأله آموزش کارکنان و معلمان در می‌یابیم که:

- ۱- آموزش با یادگیری تفاوت دارد: یادگیری پویا، آشکار، انعطاف‌پذیر، مستمر و جاری است و توسط فراگیر که معمولاً نقش فعال دارد تعیین می‌شود. با انگیزه روشن فراگیرنده ارتباط دارد و درونی می‌شود. در حالی که این ویژگی‌ها ممکن است در آموزش وجود نداشته باشد معمولاً سازمان یافته و برنامه‌ریزی شده است، در یک روال عمومی نه فردی و در چارچوب زمانی معین صورت می‌گیرد. (نکوئی مقدم و بهجتی فر، ۱۳۹۰ به نقل از مالرونی، ۱۳۸۵).
- ۲- یادگیری کاملاً با بهره‌وری و عملیات و فعالیت سازمان در ارتباط است و نه تنها به شایستگی‌ها در کاری فعلی که به شایستگی‌های آینده مربوط می‌شود. (بود و گریگ، ۱۳۹۳).
- ۳- مرکز اروپایی بالندگی آموزش حرفه‌ای^۱ در سال ۲۰۱۱ مطرح کرد که به طور معمول یک سوم شبانه روز و بیش از سی سال از عمرمان را در محیط کاری طی می‌کنیم. بنابراین محیط کار نقش معناداری در یادگیری مادام‌العمر دارد.

اگر محل کار، محل یادگیری شود به دو هدف متفاوت دست می‌یابیم. هدف اول تحول سازمان از طریق کمک به تولید، اثربخشی و نوآوری و هدف دوم تحول افراد از طریق کمک به دانایی، مهارت و

^۱- European center for the Development of vocational training

ظرفیت تحقق بخشیدن به یادگیری خودشان. در مدارس فنلاند بخش مهمی از آموزش معلمان در مدرسه صورت می‌گیرد. (Kynäslähti et al, 2008)

۴- مدرسه سازمانی فرهنگی است. رویکرد فرهنگی به آموزش و پرورش و اندیشه در نظریه‌های آموزش و یادگیری موجب می‌شود تا به فرهنگ و محیط زیست طبیعی و اجتماعی و خلق نظریه‌های تربیتی (در درون محیط فرهنگی مدرسه) اهمیت داده شود (دوای و همکاران، ۱۳۸۸).

۵- توسعه حرفه‌ای که می‌تواند هسته‌ی بهبود مدرسه باشد، لازم است در تهدید آموزش‌های ضمن خدمت جدای از مدرسه قرار نگیرد. آموزش‌های غیر مرتبط با کار باعث می‌شود بزرگسالان (معلمان) ارتباطی بین آموزش‌ها و توسعه حرفه ایشان نبینند. آموزش‌ها لازم است با نیازهای هر روزه کلاس‌ها ارتباط داشته باشد (Rollins, 2012).

گزارش «بررسی جایگاه و عملکرد آموزش و پرورش در برنامه‌های توسعه» تأکید دارد که علیرغم توسعه کمی، هنوز چالش‌های مهمی از جمله بی‌توجهی به نقش بنیادی عوامل انسانی و ارتقای کیفیت نیروی انسانی (به ویژه معلمان) و عدم تناسب سازوکارهای آماده‌سازی، ساماندهی و مدیریت منابع انسانی موجود است (معاونت پژوهش‌های اجتماعی- فرهنگی مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۴). با استناد به همین گزارش می‌توان اظهار داشت که آسیب‌های نظام آموزش ضمن خدمت فعلی و دگرگونی‌های شتابدار در کلیه حوزه‌های دانش بشری، ارائه مدل یا چارچوب نوینی برای بهبود کیفیت حرفه‌ای معلمان را ضروری می‌سازد که از دل مدرسه (محیط کار) بیرون آید، مداوم و مستمر باشد و بر خود معلم به عنوان یادگیرنده و نقش رهبری آموزشی وی تأکید کند تا با سرمایه‌گذاری در قابلیت‌های عمومی و نیز قابلیت‌های تخصصی و فنی آنان به کیفیت بخشی آنها و به تبع آن، کیفیت بخشی آموزش و پرورش جامه عمل پوشاند. برای ارائه این مدل درک «عوامل پدیداری» و «شرایط زمینه‌ای» که در ارتباط با یادگیری حرفه‌ای معلمان در حین کار در مدرسه و «مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان» ضروری است. این ضرورت در مدارس غیر دولتی (غیرانتفاعی) که عمری طولانی ندارند (حداکثر دو دهه از قانون اجازه تأسیس آنها می‌گذرد)، از دو جهت جدی تر است:

۱- مدارس تازه تأسیس غیرانتفاعی سازمان‌هایی جوان هستند. باورها و ارزش‌ها و پندارهای شخصی پایه‌گذاران (در صورت کامیابی سازمانی) به فرهنگ سازمان تبدیل می‌شود که اساسی‌ترین دارایی سازمان به شمار می‌آید (شاین، ۱۳۸۸)

۲- ذینفعان مدارس غیرانتفاعی انتظار عملکردها و دستاوردهای بیشتری را دارند چرا که به طور مستقیم تأمین کننده مالی هزینه‌های مدرسه به شمار می‌آیند.

در همین راستا در مورد مدارس غیرانتفاعی خاص^۱ (اسلامی) که قدمت آنها به قبل از انقلاب اسلامی بر می‌گردد تجربه‌های مؤثری برای یادگیری حین کار معلمان وجود داشته است که تلاش می‌شود همچنان باقی بمانند. این تجربه‌ها الگوی بسیاری از مدارس غیرانتفاعی سال‌های اخیر شده است. هرچند این تجربه‌های زیسته در فرهنگ و زمینه خاص این مدارس شکل گرفته است لیکن به نظر می‌رسد اگر چگونگی این فرایندها و دانش‌های ضمنی، صریح و آشکار گردد و در چارچوب مدل‌های دقیق علمی ابعاد معین و ارائه شوند الگو و راهنمایی برای مدارس با شرایط مشابه و برنامه‌ریزان و سیاستگذاران آموزشی خواهد بود.

با این مقدمه **مسئله اصلی** پیش روی پژوهش حاضر این است که: در مدل برآمده از زمینه مدارس مورد مطالعه، عوامل اصلی که باعث می‌شوند «مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان» گردد، کدامند؟ براین اساس پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

- عوامل پدیداری (موجبات علی) که موجب می‌شوند تا مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان شود، کدامند؟
- کدام شرایط زمینه‌ای یا زمینه‌های خاص بروز پدیده یادگیری حین کار معلمان در مدرسه را تسهیل می‌کند؟

۲- روش تحقیق

توجه به زمینه و تجربه‌های زیسته و اندیشه‌های درگیر موقعیت‌های خاص (فراستخواه، ۱۳۹۵) مدارس ویژه مورد پژوهش باعث شده است تا از روش تولید نظریه زمینه‌ای (داده بنیاد) در رویکرد پژوهش کیفی استفاده شود. در پژوهش حاضر از نسخه نظام‌مند یا سیستماتیک نظریه زمینه‌ای^۲ که روایت استراوس و کوربین^۳ از این روش می‌باشد، بهره گرفته شده است. مدل پارادایمی پیشنهادی استراوس و کوربین بروز نظریه زمینه‌ای بر اساس نسخه نظام‌مند (سیستماتیک) را تسهیل می‌کند. برای این مدل شش مؤلفه ذکر شده است: ۱- مقوله یا پدیده مرکزی (ایده و فرآیند اصلی مورد مطالعه) ۲- شرایط علی (مقوله‌هایی که موجب بروز پدیده مرکزی می‌شوند)، ۳- شرایط زمینه‌ای (مقوله‌هایی که زمینه‌های خاص کنش‌ها و واکنش‌های محیطی را در ارتباط با بروز پدیده مرکزی مشخص می‌کنند)،

^۱- براساس تبصره یک ماده واحده مصوب شورای انقلاب اسلامی ایران مورخ ۵۸/۱۲/۲ و با تصویب هیئت وزیران مورخ ۵۹/۵/۲۰ ادامه فعالیت مدارس با عنوان مدارس اسلامی غیر انتفاعی تعریف می‌شوند، مقدور می‌گردد. آیین نامه اجرایی و تعیین مصادیق این مدارس بر عهده شورای انقلاب فرهنگی گذاشته می‌شود. شورای انقلاب فرهنگی در تاریخ ۵۹/۶/۲۲ آئین نامه اجرایی این مدارس را تصویب می‌نماید و چهار مدرسه یا مجموعه را مصداق آن می‌داند. ۱- مدارس پسرانه علوی^۲ - مدارس پسرانه نیکان^۳ - راهنمایی و دبیرستان دخترانه احمدیه^۴ - دبیرستان دخترانه دوشیزگان. از این چهار گروه فقط مدارس پسرانه با شرایط آن روزگار می‌توانند در چارچوب آیین نامه مصوب به فعالیت ادامه دهند.

^۲- Grounded Theory Method (GTM)

^۳- Strauss & Corbin

۴- شرایط مداخله‌ای (عوامل واسطه‌ای و مداخله‌گر موثر)، ۵- راهبردها (فرآیندها، تعاملات و کنش متقابل) و ۶- پیامدها (نتایج و آثار به کارگیری راهبردها (Creswell, 2012)). این مقاله، بر مؤلفه‌های شرایط علی و شرایط زمینه‌ای به عنوان عوامل اصلی که نقش مستقیم و مؤثرتری در بروز پدیده مرکزی دارند متمرکز شده است.

جامعه مورد مطالعه این پژوهش کلیه افراد مطلع در زمینه آموزش و یادگیری معلمان در مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه مدارس خاص (علوی و نیکان) می‌باشند که در این مدارس شاغل بوده یا شاغل هستند. با توجه به آشنایی نزدیک به سه دهه پژوهشگر با مدارس مذکور و نیز دو دهه مشاوره و ارتباط کاری در موضوع آموزش معلمان، افراد مطلع^۱ کلیدی شناسایی و با ایشان مصاحبه شده است. افراد مطلع (جامعه مورد مطالعه) در این پژوهش از سه گروه زیر تشکیل شده‌اند:

- ۱- مدیران، معاونان و مسئولین آموزش (قبلی و فعلی) مدارس علوی و نیکان.
- ۲- متخصصان و افراد مطلعی که اکنون شاغل در این مدارس نیستند و بیشتر در مراکز دانشگاهی و علمی یا حوزه‌های برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی جای دارند اما از پیشینه و نحوه کار این مدارس آگاهی دارند و با این مدارس در ارتباط بوده‌اند یا هستند.
- ۳- معلمان که حداقل ۱۵ سال سابقه تدریس در این مدارس دارند یا داشته‌اند.

متداول‌ترین روش نمونه‌گیری در روش نظریه داده بنیاد که در پژوهش حاضر نیز از آن استفاده شده است؛ نمونه‌گیری هدفمند و نظری برای انتخاب مطلعین^۲ است. این روش در فرآیند گردآوری، موجب می‌شود تا خزانه داده‌های مورد نیاز غنی شود و امکان ساختن نظریه فراهم گردد. نمونه‌گیری زمانی خاتمه می‌یابد که هر مقوله به اشباع نظری برسد. بنابراین حجم نمونه در ابتدای پژوهش قابل محاسبه نیست. در این پژوهش، برای اعتماد بیشتر در مجموع با ۴۷ نفر مصاحبه به شکل فردی یا در گروه‌های کانونی مصاحبه شده، مصاحبه‌ها در محل کار مشارکت‌کنندگان انجام شده است. مجموع زمان صرف شده برای مصاحبه‌ها در حدود ۲۵۰۰ دقیقه می‌باشد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش با توجه به ضرورت کشف تجربه‌ها و زمینه‌های موجود در مدارس، مهمترین روش گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختمند بوده است. با این حال، از روش گردآوری اسناد و مدارک نیز به عنوان روش مکمل استفاده شده است. تحلیل داده‌ها در این پژوهش بر تحلیل فراتر از توصیف تأکید دارد. در این روش بر طبقه‌بندی‌های جدید فراتر از اندیشه‌های قبلاً درک شده و برگردآوری و تحلیل رفت و برگشتی داده‌ها به صورت نظام‌مند به جای گردآوری یکباره داده‌ها از نمونه‌های بزرگ تأکید می‌شود

^۱- Resource person

^۲- Informants

(نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). این فرایند در نسخه نظامند نظریه داده بنیاد به طور خلاقانه در مسیر غیرخطی در طول سه نوع کدگذاری (استراوس و کربین، ۱۳۹۴) صورت می‌پذیرد:

۱- کدگذاری باز که در جریان آن، داده‌ها به پاره‌های مجزا خرد می‌شوند و با دقت مورد بررسی قرار می‌گیرند و کد مفهومی مناسبی به آن‌ها اختصاص داده می‌شود.

۲- کدگذاری محوری که عمل مرتبط کردن مفاهیم و مقوله‌های مرحله یک با یکدیگر در راستای ویژگی‌ها و ابعاد آن‌هاست.

۳- کد گذاری گزینشی که یکپارچه کردن مقوله‌های به دست آمده در کدگذاری محوری با تکوین و پالایش نظریه است. تمام مراحل این یکپارچه سازی^۱ تعاملی است که میان تحلیل‌گر و داده‌ها روی می‌دهد. در مجموعه این فرایند، پدیده اصلی موقعیت مورد پژوهش، ظهور می‌یابد. اعتبار^۲ پژوهش حاضر حاصل چند عامل می‌باشد: درگیری پیوسته و طولانی مدت پژوهشگر با جامعه مورد پژوهش و مدارس مذکور، پرهیز از نتیجه‌گیری زود هنگام برای اطمینان یافتن از درک کامل مفاهیم و مقوله‌های حاصل از تحلیل داده‌ها، بازنگری شرکت‌کنندگان، استفاده از منابع اطلاعاتی چندگانه و در پایان بازنگری مورد به مورد مفاهیم و مقوله‌ها همراه با استادان راهنما و مشاور تأمین می‌کند. اعتماد^۳ پژوهش حاصل تکرار گدها است. این تکرار در موقعیت‌های مختلف ثبات و هماهنگی داده‌ها را مشخص می‌کند. کدگذاری و نتایج برآمده از داده‌ها در این پژوهش حاصل گردآوری از دو مجموعه مدارس می‌باشد که هم به لحاظ ساختار و هم فرایند کاری متفاوت هستند. همچنین در مجموعه علوی چنانچه ذکر شد هر مدرسه با سازمان و مدیریتی مستقل اداره می‌شود. با وجود این تفاوت‌ها، هماهنگی در کلیه مقوله‌های اصلی حاصل از تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها و اسناد، همراه با ردیابی و بازنگری مناسب باعث می‌شود که بتوان به نتایج پژوهش اعتماد داشت.

۳- یافته‌های پژوهش

یافته‌هایی این پژوهش حاصل تحلیل داده‌هایی است که تولید آن‌ها به طور اصلی از مصاحبه‌ها و دست‌نوشته‌های افراد مطلع و تعدادی از اسناد و مدارک مرتبط با مدرسه‌های محور پژوهش بوده است. گفت و گوها از پرسش‌های از پیش تعیین شده برای مصاحبه فراتر رفته و مفاهیم تازه‌ای را پدیدار کرده است که عمده‌ترین موارد آن در ادامه ذکر می‌گردد:

پدیده مرکزی: مدرسه، کانون یادگیری حین کار معلمان

¹- Integration

²- Credibility

³- Dependability

در مجموعه پاسخ‌های بیان شده به اولین پرسش مصاحبه که حاوی خاطرات و تجربه زیسته اطلاع رسانی و مشارکت‌کنندگان در مدرسه است، نشان می‌دهد که ویژگی‌ها و مزیت‌هایی چند باعث شده مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان باشد. هر چند تعداد کدها در این پژوهش ملاک قضاوت نیست اما نکته جالب توجه آن که مصاحبه‌ای بدون بیان تجربه‌ای زیسته در این مورد وجود نداشته است. در پنج مصاحبه کدهای مرتبط با این موضوع پنج مورد یا بیشتر بوده است. در یک گروه کانونی تأکید شده است که: «یادگیری سرمایه‌گذاری است: چیزی که برای ما در مدرسه بارز است این است که اینجا به آموزش و یادگیری معلمان بهای بیشتری داده می‌شد و سرمایه‌گذاری می‌شد. این یادگیری در هر شرایط و از فرد یا رویدادی معنا پیدا می‌کرد».

عوامل پدیداری مدرسه به عنوان کانون یادگیری حین کار معلمان

با تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، ویژگی‌های فردی و ویژگی‌های شغل معلمی دو مقوله اصلی هستند که مؤلفه موجبات علی یا شرایط پدیداری مدرسه به عنوان کانون یادگیری حین کار معلمان را تشکیل می‌دهند. در ذیل، مقوله‌های اصلی و زیر مقوله‌ها و مفاهیم مرتبط به هر عامل به اجمال توضیح داده شده است:

- ویژگی‌های فردی: این مقوله اصلی شامل زیرمقوله‌های «انگیزه‌های درونی»، «استعداد و توانایی‌های یادگیری شخصی» و «احساس معنا و هدفمندی» می‌باشد. جدول ۱ مفاهیم اظهار شده توسط اطلاع‌رسانان را در این مقوله نشان می‌دهد:

جدول ۱: نمونه مفاهیم برآمده از نظرات اطلاع‌رسانان در زیرمقوله‌های ویژگی‌های فردی از موجبات علی

زیرمقوله‌ها	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
انگیزه‌های درونی	میل و علاقه به یادگیری / عطش آموختن - آمادگی و استعداد معلمی (ژن معلمی) - انگیزه‌های معنوی، انگیزه پیشرفت و تعالی - علاقه به بی‌گیری و حل مسائل (تربیتی - آموزشی) - علاقه‌مندی به فعالیت در حوزه‌های آموزشی و تربیتی
استعداد و توانایی‌های یادگیری شخصی	استقلال در یادگیری / خود یادگیرندگی - مطالعه برای کار - مطالعه شخصی
احساس معنا و هدفمندی در کار	کمال گرایی / به کم قانع نبودن - نگرش به معلمی به عنوان یک مسئولیت یا وظیفه الهی - ارتقای توانایی شخصی / تلاش برای بهبود مستمر و توسعه شخصی در راستای تحقق هدفهای شغلی - هدفمندی و انگیزه کار و تلاش

منبع: (یافته‌های پژوهشگران)

نمونه استعداد و توانایی‌های یادگیری شخصی در یادگیری و تلاش برای بهبود مستمر و توسعه شخصی در راستای تحقق هدف‌های شغلی در اظهارات واحد کامپیوتر یکی از مدارس هویدا می‌شود، وی می‌گوید: «آن موقع من چیزی از کامپیوتر بلد نبودم. شروع کردم به یاد گرفتن کامپیوتر و برنامه نویسی و این حرف‌ها و کامپیوتر هم نداشتم. یک کامپیوتر در مدرسه بود در کتابخانه؛ می‌نشستم تا ساعت ده و یازده - روز تا شب، می‌خواندم و مطالعه می‌کردم. درگیر بودم دیگر. آن موقع اینترنت هم نبود. خیلی واقعا دست و پا بسته بودیم ما، ولی به هر حال یاد گرفتم و یک برنامه‌ای نوشتیم که بتواند مشکل را حل کند». معلمانی که هدفداری و خودکارآمدی بیشتری دارند منبع کنترل درونی دارند. دارای انگیزش عمومی برای یادگیری هستند و سطح بالاتری از پیشرفت حرفه‌ای را از خود نشان می‌دهند. هدفداری و خودکارآمدی هدف از زیستن را متفاوت می‌کند.

• ویژگی‌های شغلی: بر اساس تحلیل داده‌های این پژوهش، یکی از دیگر عوامل اثرگذار بر یادگیری حین کار معلمان، ویژگی‌های این شغل و ضرورت و اهمیت یادگیری در آن و یادگیری به عنوان جزء لاینفک شغل معلمی می‌باشد. این عامل همراه با ویژگی‌های فردی و موقوله‌ای هستند که باعث می‌شوند مدرسه به عنوان کانون یادگیری حین کار در نظر گرفته شود. مفاهیمی که در جدول ۲ در این مقوله ذکر می‌شود ادراک اطلاع رسانی پژوهش از شغل معلمی و ویژگی‌های آن در مدارس مورد پژوهش است.

جدول ۲: نمونه مفاهیم برآمده از نظرات اطلاع‌رسانی پژوهش در مقوله‌ی ویژگی‌های شغلی از موجبات علی

مقوله	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
ویژگی‌های شغلی	ضرورت رشد مستمر در شغل معلمی - شمّ کار تربیتی - شعاع و ضریب اثرگذاری - سیالی و پویایی در اهداف مدرسه‌ای - چالشی بودن شغل معلمی و تلاش برای بهبود مستمر حرفه‌ای - رسالت و تکلیف انسان‌سازی - معلمی به عنوان تکلیفی الهی و ضرورت خودسازی و خود بهسازی مداوم - سلامت شخصیت - فرصت به کارگیری آموخته‌ها در زندگی حرفه‌ای - اهمیت و توسعه ایده‌پردازی و خلاقیت

منبع: (یافته‌های پژوهشگران)

یکی از صاحب نظرانی که سابقه مدیریت مدرسه را دارد می‌گوید: «معلمی یک کار حرفه‌ای تخصصی است که از سه جهت پیچیدگی دارد: ۱- سر و کار داشتن با دانش، با فناوری جدید دائماً هم در حال پیشرفت و تطور ۲- مواجهه با موضوعات و مسائل مهمی که دائم در حال به روز شدن هستند. ۳- خود آدم‌ها در حین انجام این کار توانمندی‌های شان توسعه پیدا می‌کند. پس باید یاد بگیرد.» معاون یکی از مدارس می‌گوید: «معلمی یعنی ضرورت یادگیری هرروزه: در کار معلمی اگر که ما نتوانیم هر روز یاد بگیریم و کارها و وظایف جدیدمان را و اتفاقات روز را و تجربه معلمی را و مهارت‌های معلمی را و همه این‌ها را، عملاً اثری نمی‌کند.» یکی از معلمان در یک گروه کانونی اظهار می‌دارد: «هر جا متوقف شویم زمان مرگ ماست. معلم هر جا متوقف شود زمان مرگش است، یعنی قافله دارد می‌رود، علم دارد می‌رود، سیستم دارد می‌رود. اگر کفش‌های فولادی پایت کردی دنبالش

دویدی ممکن است به گرد پایش برسی.» مؤسس این مدارس به غیر از انحدار علمی^۱ از ده شرط و ویژگی دیگر برای معلمان یاد می‌کند که از جمله آن‌ها عیب پوشی، نشاط، آرامش روحی و تمرکز قوا می‌باشد (کرباسچیان، ۱۳۸۳). وی مهم‌ترین عامل در تعلیم و تربیت را معلم می‌داند که با شایسته بودن موجب اوج عزت شاگردان و با نامناسب بودن موجب حسیض ذلت ایشان می‌شود (کرباسچیان، ۱۳۸۳).

«کار معلمی با کارهای دیگر فرق می‌کند. کار آدم سازی با کار تعمیر ماشین خیلی فرق می‌کند. یعنی شما با یک موجودی به نام انسانی که اشرف مخلوقات است و توجهاتی که نسبت به این انسان باید بشود سروکار دارید.» آن چه ذکر شد نمونه‌ای از باور معلمان این مدارس به شغل معلمی است. اطلاع رسانی این پژوهش انگیزه‌های معلمی را با کمال گرایی و پیشرفت فردی و حرفه‌ای در هم می‌آمیزد و آن را رسالتی الهی می‌داند که بردوش آن‌ها نهاده شده است. این معلمان عاشق یادگیری هستند! آن‌ها این پیام رسول اعظم را، پیامی برای همه زمان‌ها می‌دانند که: «اگر یک نفر به دست تو هدایت شود، از آن چه که خورشید بر آن می‌تابد بهتر است»^۲.

شرایط زمینه‌ای در بروز مدرسه به عنوان کانون یادگیری حین کار معلمان

تحلیل داده‌ها در ارتباط با شرایط زمینه‌ای نشان داد دو مقوله اصلی بستر کنش‌ها و واکنش‌های لازم و به بیان دیگر زمینه‌های بروز و تقویت یادگیری حین کار معلمان می‌شود. قرار گرفتن این مقوله‌ها در مؤلفه شرایط زمینه‌ای بیان گر این است که اینها علت بروز و ظهور پدیده اصلی نیستند بلکه وجودشان می‌تواند باعث تقویت و تسریع ظهور پدیده مرکزی گردد. مقوله اصلی‌های این مؤلفه در ادامه توضیح داده می‌شوند:

- **شرایط و ویژگی‌های سازمانی:** این مقوله شامل زیرمقوله‌های «فرهنگ سازمانی مدرسه»، «الگوهای نقش» و «حمایت سازمانی» (توجه به منافع و ارزش‌های مادی و معنوی) می‌باشد. جدول ۳ مفاهیم اظهار شده توسط اطلاع‌رسانان را در این مقوله‌ها نشان می‌دهد: علاوه بر مفروضات اساسی و هنجارها و ارزش‌هایی که فرهنگ مدارس مورد پژوهش را تشکیل می‌دهند؛ جلوه‌های ظاهری فرهنگ مدرسه را در اقلیم سازمانی یعنی اتمسفر یا جو غالبی که بر سازمان (مدرسه) احاطه دارد می‌توان جستجو کرد. نشانه‌های آن عبارتند از: احساس و ادراک افراد. از مدرسه، روابط کارکنان نسبت به هم و سازمان، توجه و مراقبت کارکنان از یکدیگر، فضای عمومی فعالیت‌ها. آئین‌ها و مراسم به مناسبت‌های مذهبی و یا شوراها، هفتگی یا ماهانه، چیدمان

^۱- انحدار در فرهنگ فارسی معین به معنای فرو شدن، به نشیب آمدن آمده است. اصطلاح انحدار علمی کنایه از آن است که فرد چنان دانش و مهارت علمی دارد که علم از او فوران کرده و فرو می‌ریزد.

^۲- سفارش پیامبر اسلام به امام اول شیعیان در هنگامی که ایشان به عنوان فرمانده لشکر پیامبر برای جنگی سخت (جنگ خیبر) به سوی قلعه‌ی دشمن راهی می‌شوند. در میدان جنگ پیامبر اهمیت هدایت انسان‌ها را یادآور می‌شوند:

لَأَنْ يَهْدِيَ اللَّهُ بِكَ رَجُلًا وَاحِدًا خَيْرٌ لَكَ مِمَّا طَلَعَتْ عَلَيْهِ الشَّمْسُ (مجلسی، محمدباقرین محمدتقی (۱۴۰۳ق). بحارالانوار، ج ۳۲. بیروت: دارالاحیاء التراث العربی. ص: ۴۴۸ ح ۳۹۴)

فیزیکی مدرسه، فرصت‌های برای سفر و یا دست کم صرف چاشت و یا ناهار یا میان وعده در کنار هم که عامل مهمی برای انتقال فرهنگ مدارس نیز به شمار می‌آید.

جدول ۳: نمونه مفاهیم برآمده از اظهارات اطلاع‌رسانان پژوهش در مقوله اصلی شرایط و ویژگی‌های سازمانی از شرایط زمینه‌ای

کدها (مفاهیم شناسایی شده)	زیرمقوله‌ها
کمیت و کیفیت تعاملات- مورد توجه قرار گرفتن توسط مسئولین مدرسه- فرصت‌های یادگیری ضمنی (سفر، فرصت‌های تغذیه، دوره‌های) - نظام بازخورد دقیق- هویت شغلی و تعلق سازمانی- حفظ، ارتقا و به کارگیری سرمایه‌های انسانی- آمادگی و الزامات مقدماتی برای تدریس (کارورزی)- سبک تصمیم‌گیری مشارکتی- جذب استعدادها (از تولید به مصرف) اولویت نوآوری و ریسک‌پذیری در مدرسه- چیدمان فیزیکی مدرسه	فرهنگ سازمانی مدرسه
نفوذ رهبری پیشکسوتان- مدیران و مسئولان به عنوان الگوی یادگیری، بلندپروازی، و اشتیاق شغلی- مدیرمدرسه به عنوان طراح، یادگیرنده و پیش‌برنده	الگوهای نقش
نظام حقوق و دستمزد- بهره‌مندی از موقعیت اجتماعی و شغلی- امور رفاهی (سفر- درمان- وام ضروری)- توجه به خانواده‌های معلمان و کارکنان	حمایت سازمانی (توجه به منافع و ارزش‌های مادی و معنوی)

منبع: (یافته‌های پژوهشگران)

در تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها در ارتباط ویژگی‌های سازمانی این مدارس سه ایده مهم موجود است:

۱- ضرورت نظارت و ارزشیابی و بازخوردهای مؤثر و پیش‌برنده: یکی از کارشناسان مجموعه مدارس در این مورد می‌گوید: «معتقدم انگیزه‌ی معلم‌ها را نظارت خوب مدیران تعیین می‌کند. همان‌طور که بازخورد مؤثر به دانش‌آموزان می‌تواند یادگیری آنها را خیلی ارتقاء دهد، در کار معلم نیز نظارت صحیح مدیر مدرسه و مدیران میانی نقش مهمی در افزایش انگیزه معلمان خواهد داشت».

۲- نظام تصمیم‌گیری شورایی: این نظام در مدارس مورد پژوهش میراثی است که از بنیانگذار این مدارس باقی مانده است. وی روش کار مدرسه را براساس شورای واقعی (نه شورای ساختگی که از قبل تصمیم‌گیری شده و رأی صورتی گرفته می‌شود) می‌داند و مشورت حتی با معلمان تازه وارد بی‌تجربه را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد: «حتی اگر معلمی تازه وارد و بی‌تجربه هم باشد، در صورتی که نشاط روحی داشته باشد و مدرسه را از خودش بداند، چه بسا مطلبی بگوید که به ذهن معلم سابقه‌دار هم نرسیده باشد. لذا از فکر او هم باید استقبال کرد» (کرباسچیان، ۱۳۸۴).

۳- نقش حمایت‌گرانه مدیریت: یکی از مدیران با سابقه مدارس توضیح کاملی در این مقوله دارد: «مهم‌ترین نکته‌ای که یک جریان یادگیرندگی را برای معلمی زنده می‌کند، جریان حمایت مدیریتی در مدرسه است. نه فقط مدیر، مدیریت؛ یعنی این ساز و کار حمایت مدیریت در همه ابعاد را دارد... نکته دوم مشوق‌های مدیریت یادگیری است. مثلاً انواع

حمایت‌هایی که در این کار می‌شود کرد، مشوق‌های معنوی، دیدن کارها مهم است. همین دیدن تفاوت‌ها، درک داشتن از تفاوت‌ها یعنی مدیریت مدرسه خیلی نقش عجیبی در این کار دارد. مدیر است که می‌تواند فرق بین کار خوب، بد بگذارد این است».

در ارتباط با زیر مقوله حمایت سازمانی در نیمی از مصاحبه‌های این پژوهش بحث حقوق و دستمزد مطرح شده است لیکن در هیچ موردی به عنوان عامل اصلی (اثرگذار) از آن یاد نشده است و بیشتر معطوف به گذراندن معمول زندگی بوده است: «معیشت، اولین دغدغه معلم نیست بلکه هویت بخشی را می‌خواهد. معلم می‌خواهد احساس کند که توانسته زندگی یک نفر را متحول کند. در کنار آن، باید نرم خاصی از مسائل اقتصادی را نیز برایشان فراهم کرد. آنها زندگی معمول و نرمال را می‌پذیرند».

مدارس علاوه بر حقوق معمول، برای امکانات رفاهی و انگیزش خانواده کارکنان خود تلاش می‌کنند این تلاش به شکل‌های مختلف و در ابعاد مختلفی از مقدار بسیار کم و ناچیز تا مقدار کافی و یا از روش‌های اتفاقی و موردی تا شیوه‌های معین و روشن دنبال می‌شود.

علاوه بر موارد فوق بر اساس نظر مشارکت کنندگان در پژوهش «افراد برای حفظ اعتبار اجتماعی به دلیل عضو مدرسه‌ای ویژه بودن، تلاش می‌کنند تا با یادگیری ضمن کار، شرایط توسعه حرفه‌ای خود را فراهم آورند تا بتوانند موقعیت شغلی خود را تثبیت کنند». همچنین در برخی مدارس مشابه «گذراندن این دوره‌ها امتیازی برای معلمان به شمار می‌آید که می‌تواند موجب افزایش حقوق آن‌ها بشود». در مورد دیگری اظهار شده است که: «شرکت در گروه‌های حرفه‌ای و آشنایی با هم‌تایان نیز یک موقعیت زمینه‌ای یا جانبی برای ارتقای یادگیری معلمان به شمار می‌آید».

• **کمیت و کیفیت دوره‌های آموزشی:** نمونه مفاهیم برآمده از اظهارات اطلاع‌رسانان در این مقوله در جدول ۴ آمده است:

جدول ۴: نمونه و مفاهیم برآمده از اظهارات اطلاع‌رسانان پژوهش در مقوله کیفیت و کمیت دوره‌های آموزشی از

شرایط زمینه‌ای

مقوله	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
کیفیت و کمیت دوره‌های آموزشی	نیاز سنجی و هدف‌گزینی دقیق و مناسب - تناسب محتوا و روش آموزش - زمان، امکانات و تجهیزات کافی و کیفی - نظام ارزشیابی بازخورد و پیگیری نتایج دوره - ویژگی‌های مربیان

منبع: (یافته‌های پژوهشگران)

معلمان انتظار دارند: روی افراد سرمایه‌گذاری شود، هر فرد بتواند آموزش‌های اختصاصی مورد نیاز خود را به دست آورد، آموزش‌ها سیر مدون و حساب شده‌ای داشته باشد. دوره‌ها و جلسه‌ها مسیر مشخصی را به سوی هدف روشنی طی کنند. چالش‌های واقعی در دوره‌های آموزشی مطرح شوند، ترکیبی از مباحث تئوریک کاربردی و امور عملی به آن‌ها آموزش داده شود، روش ارائه مناسب محتوا و هدف آموزش باشد، پیامد آموزش‌ها از سوی مدرسه یا مدرس پیگیری و استمرار داشته باشد.

برگزارکنندگان دوره‌ها نیز موارد فوق را انتظاراتی به جا می‌دانند و بر تمهید فضای فیزیکی بهتر برای آموزش بهتر و استفاده از طبیعت و محیط بیرون شهر، نحوه پذیرایی همراه با بزرگداشت و تجلیل هم کیفی و هم کمی، تعظیم و تکریم شرکت کنندگان، تسهیلات و تجهیزات آموزشی مناسب تأکید دارند. مسئول واحد آموزش معلمان مرتبط با مدارس مورد پژوهش در ارتباط با توجه به برخی موارد رفاهی در دوره های آموزشی می‌گوید: «برای شرکت‌کنندگان دوره‌ها وسیله رفت و آمد تدارک دیده می‌شده تا آن‌ها راحت تر به مکان دوره برسند. ... مثلاً مقدار و چینش پذیرایی برای راحت‌ترین دسترسی، که با بزرگداشت و با تجلیل همراه است، هم کیفیتش و هم کمیتش. گاهی ناهار خوب یا تغذیه خوب تدارک می‌بینید، بعد ارزشیابی می‌کنید رضایت از دوره بیشتر است از وقتی که عیناً دوره با همون استاد همونجا همون محتوا اجرا می‌کنید، ولی ناهار و پذیرایی مذکور را ندارد».

۴- بحث و نتیجه گیری

بررسی پژوهش‌های خارج از کشور نشان داده است که هرچند یادگیری حین کار در صنعت مورد توجه بوده و در مدارس کمتر به آن توجه شده است با وجود این در پژوهش‌ها و مدل‌های داخل کشور به این موضوع توجه عمیقی وجود نداشته است. این امر ضرورت پژوهش حاضر را واضح می‌کند. مدل این پژوهش برآمده از تجربه بیش از نیم قرن مدارس مورد پژوهش است، بنابراین برآمده از شرایط خاص آن هاست با وجود این عوامل و شرایطی را هویدا می‌سازد که قابل الگوبرداری و سیاستگذاری در موقعیت‌های مشابه گوناگون است. مدرسه به عنوان کانون یادگیری حین کار معلمان به سازمان یادگیرنده‌ای اشاره می‌کند که حیات و رسالت خود را در یادگیری و پیشرفت تصور می‌کنند. این ایده باتعریف (Stewart, 2012) از یادگیری حرفه‌ای به عنوان فعالیتی در حین کار و در اجتماع کاری، تأکید رولینز (Rollins, 2012) بر مدرسه به عنوان هسته بهبود و توسعه حرفه‌ای و تجارب مدارس آمریکای لاتین و حوزه کارائیب (Bruns & Luque, 2015) رویکرد اجتماعی به یادگیری (Neve, 2015) مطابقت دارد. هویت یادگیرنده مدرسه و تشکیل DNA (استیگلر و هبریت، ۱۳۹۴) که موجب نهادینه شدن پیشرفت و باقی ماندن آن در نسل‌های آتی مدرسه می‌شود در مقوله اصلی این پژوهش یعنی مدرسه کانون یادگیری معلمان جای می‌گیرد.

یادگیری حین کار، با مسایل کاری و گروه همکاران ارتباط مستقیم پیدا می‌کند و می‌تواند بهره‌وری بهینه را برای سازمان‌ها و مدارس به ارمغان آورد. معلمان با حرفه‌ای پیچیده سروکار دارند. دلیل این پیچیدگی موضوع کاری ایشان یعنی تعلیم و تربیت نسل آینده است. بنابراین معلمان لازم است همراه با این پیچیدگی‌ها برای افزایش شایستگی خود اقدام کنند بر اساس تحلیل داده‌های این پژوهش عواملی که موجب بروز این پدیده می‌شوند که شامل دو مقوله اصلی «ویژگی‌های فردی» کارکنان و معلمان و «ویژگی شغلی معلمان» در مدرسه‌ای می‌باشد:

ویژگی‌های فردی: بر اساس یافته‌های پژوهش زیرمقوله‌های انگیزه‌های درونی، توانایی‌های یادگیری شخصی و احساس معنا و هدفمندی در کار را شامل می‌شود (رستمی، ۱۳۹۰). نیروی انسانی متخصص، خلاق و با انگیزه بالا را شرط پیش‌تاز بودن سازمان و موفقیت کاری می‌داند. (شباک، ۱۳۹۱؛ طاهری و همکاران، ۱۳۹۲؛ سجادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ خراسانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ فیروزی و همکاران، ۱۳۹۴) نیز هر یک به گونه‌ای بر نقش انگیزه و توانایی‌های فردی یادگیری معلمان در نتایج آموزش‌های ضمن خدمت و انتقال یادگیری و یادگیری حرفه‌ای تأکید داشته‌اند. هر چند در مواردی تفاوت‌هایی نیز وجود دارد. به عنوان مثال در حالی که طاهری و همکاران انگیزه‌های بیرونی و درونی را از شرایط علی برای مشارکت در یادگیری حرفه‌ای می‌دانند، سجادی و همکاران نقش یادگیرنده را در کنار موارد دیگری از جمله آموزش‌دهنده‌ها و ... به عنوان عوامل زمینه‌ای مؤثر بر یادگیری به شمار آورده‌اند. فراتحلیل (ابیلی و همکاران، ۱۳۹۴) بُعد فردی را که شامل انگیزش، نگرش، خودکارآمدی و شخصیت می‌باشد همراه بعد سازمانی عامل اثر گذار در انتقال یادگیری می‌دانند. همچنین نتایج پژوهش‌های روسل (Roussel, 2014) که به تأثیر ویژگی‌های فراگیرنده و نقش فعال و مشارکت بیشتر یادگیرندگان در محیط کار برای یادگیرندگی تأکید دارد (شمس مورکانی و حسینی، ۱۳۹۲). عوامل فردی را یکی از پایدارترین مفاهیم مؤثر بر عملکرد یادگیری و انتقال آموزش می‌دانند. در تفاوت آموزش و یادگیری (نکویی مقدم و بهجتی‌فر، ۱۳۹۰) بر نقش فعال فراگیرنده و انگیزه‌های روشن وی عامل مهم تحقق یادگیری محسوب می‌شوند. سازمان یادگیرنده حاصل ضرب افراد یادگیرنده است. همه این موارد با مفاهیم موجود در مقوله ویژگی‌های فردی این پژوهش همسو هستند. در رویکرد اجتماعی در یادگیری سازمانی (Neve, 2015) و رویکرد سازنده‌گرایی، راهبرد مسلط توجه به فرد و شخصی‌سازی یادگیری است. با وجود موارد مشترک، در یافته‌های پژوهش حاضر انگیزه‌های معنوی نوعی صبغه پیوند مذهبی و الهی پیدا می‌کند؛ معلمان با این باور به کار مشغول می‌شوند که «چو می‌بینی که نابینا و چاه است / اگر خاموش بنشیننی گناه است» این انگیزه از درونی‌ترین لایه فرهنگ مدارس مورد پژوهش که رسالت و آرمان و مبانی اعتقادی آن‌ها است برمی‌خیزد. آن‌ها برای انجام درست این رسالت وظیفه خود می‌دانند که نهایت کوشش خود را انجام دهند تا به تسلط بر مفاهیم آموزشی و به کارگیری مطلوب‌ترین روش‌های یاددهی فائق آیند.

ویژگی‌های شغلی: این ویژگی‌ها بر اساس تحلیل اطلاعات به دست آمده از پژوهش، به جایگاه و انتظارات و عملکردهایی برمی‌گردد که می‌توان در فرایند معلمی سراغ آن‌ها را گرفت از جمله توجه به رشد مستمر، سیالی و پویایی در اهداف، تلاش برای بهبود مستمر و نگرش به معلمی به عنوان یک رسالت و تکلیف الهی. در ادبیات پژوهش برای تربیت دانش‌آموزانی با بالاترین سطح درک به معلمان با مهارت‌های گسترده و مدرسی که برای حمایت پیوسته معلمان سازماندهی شده‌اند و معلمانی که یادگیری‌های خود را در رفتار و نتایج کاری خود اثر می‌دهند، اشاره شده است (Rollins, 2012; Lim)

(Nowell, 2014). حل مسائل پیش بینی نشده، اجرای وظایف پیچیده و یادگیری چیزهای جدید را ویژگی شغلی معلمان قلمداد می‌کنند (مرکز اروپای بالندگی آموزش حرفه‌ای، ۲۰۱۱) مراجعه مجدد به جدول ۲ نشان می‌دهد مفاهیم مشترکی بین پژوهش‌ها فوق و بیان مشارکت کنندگان این پژوهش وجود دارد. بهبود مستمر حرفه‌ای که از ویژگی‌های شغلی معلمان در این پژوهش است. همچنین یادگیری خود تنظیم شده، آگاهی و توانایی معلمان مورد تأکید قرار گرفته است. کسب شایستگی‌ها در مفهوم یادگیری در محیط کار که با بهره‌وری و عملیات سازمان در ارتباط است (بود و گریک، ۱۳۹۳). تجربه مدارس فنلاند که به مجموعه‌ای از دانایی، مهارت‌ها و ظرفیت‌های تحقق خودیادگیرندگی معلمان اشاره دارد و در بستر مدارس مقدور می‌شود (Kynäslähti, 2008)، مجموعه مفاهیمی را ارائه می‌کنند که در این پژوهش در مقوله ویژگی‌های شغلی معلمان جای می‌گیرند. تأکید بر مفاهیمی مانند مسئولیت شخصی برای تعالی و پیشرفت و نگرش به معلمی به عنوان یک مسئولیت الهی در نگاه اطلاع‌رسانان این پژوهش ویژگی‌های متمایز آن از پژوهش‌های دیگر است. همین مسئولیت الهی و رسالت انسان‌سازی در شغل معلمی است که ضرورت رشد مستمر و خودسازی و خود بهسازی مداوم را شرط ضروری شغل معلمی در مدارس مورد پژوهش قرار می‌دهد. بر اساس تحلیل یافته‌های پژوهش، عوامل اصلی اثرگذار برای بروز پدیده محوری این پژوهش یعنی «مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان»، در صورت وجود شرایط و زمینه‌های مطلوب تاثیر بیشتری خواهند داشت. شرایطی که هرچند علت ظهور پدیده محوری نیستند اما وجود آنها ارتباطات و تعاملات لازم را برای دوام و بقای مدرسه به عنوان کانون یادگیری حین کار معلمان را معنا می‌بخشد و از آن‌ها به عنوان شرایط زمینه‌ای یاد شده است. یافته‌های پژوهش حاضر در مورد شرایط زمینه‌ای به دو مقوله اصلی توجه دارد:

شرایط و ویژگی‌های سازمانی: این مقوله اصلی سه زیر مقوله را شامل می‌شود: ۱- «فرهنگ سازمانی مدرسه» از آرمان‌ها و باورهای که در ارتباط با تعلیم و تربیت وجود دارد تا ارزش‌ها و هنجارهای شکل گرفته بر مبنای آن و سرانجام جو یا اقلیم مدرسه که قالبی است برای جلوه‌های ظاهری باورها و هنجارها، ۲- در این فرهنگ سازمانی «الگوهای نقش» با نفوذ، طراح و پیش برنده و مسئولین حامی ایده‌های بدیع؛ مولد و ضامن بقای این فرهنگ قوی هستند. ۳- این فضای مطلوب نیازمند «حمایت‌های لازم سازمانی در ارتباط با منافع و ارزش‌های مادی و معنوی کارکنان» می‌باشد. (ابیلی و همکاران، ۱۳۹۴)، بعد سازمانی (فرصت کاربرد، حمایت، پاسخگویی، کار راه‌په‌ی شغلی، جو سازمانی و پیامدهای فردی) در کنار بعد فردی عامل مؤثر دریادگیری سازمانی می‌دانند. همچنین نتایج پژوهش (Yoon et al, 2009) در باره‌ی مرتبط شدن یادگیری و دانش در فرهنگ یادگیری؛ (Lim & Nowell, 2014) در مورد محیط سازمانی حمایت گر؛ (Higgins, 2012) در مورد محیط یادگیری حمایت‌گر، رهبری با تأکید بر یادگیری وتجارب حفظ فرهنگ قوی مدرسه‌ای درمدارس گلخانه‌ای آمریکا، خلق نظریه‌های تربیتی در درون محیط فرهنگی مدرسه(دوای و همکاران، ۱۳۸۸)، وظیفه

مدرسه برای بالندگی حرفه‌ای معلمان (Bruns, Barba; Luque, 2015) دلالت‌هایی بر ویژگی‌های فرهنگ سازمانی مود تأکید این پژوهش به شمار می‌آیند.

کمیت و کیفیت مطلوب دوره‌های آموزشی: کمیت و کیفیت دوره‌های آموزشی یا به طور کلی راهبردها و تعاملات در جریان برای یادگیری، در بیان اطلاع رسانی این پژوهش دارای مفاهیمی است که در جدول ۴ آمده است این مفاهیم به شکل‌های گوناگون در پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته است برخی از موارد مشترک عبارتند از: توجه به نیازها و انتظارات شغلی معلمان، روش کار و فعالیت‌های دوره (تأکید بر کار گروهی و پروژه‌ها و مشارکت معلمان)، تدارک فرصت‌هایی برای به کارگیری آموخته‌ها، بودجه، زمان و امکانات و تجهیزات مناسب دوره، تجربه و تسلط علمی معلمان و آگاهی ایشان به مسائل مدرسه، انگیزه و تلاش و ویژگی‌های فراگیران، شرایط و آمادگی محیط آموزشی (حمایت همکاران، حمایت‌های داخلی و خارجی، فرهنگ سازمانی، رضایت شغلی) مدیریت و رهبری دوره. (شباک، ۱۳۹۰؛ سمیعی زرفندی، ۱۳۹۰؛ طاهری و همکاران، ۱۳۹۲؛ اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۳؛ مرتاضی مهربانی و گویا، ۱۳۹۳؛ محمودی کوچکسرای و همکاران، ۱۳۹۴). همان‌طور که ذکر شد تمایز مهم یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان در این دانست که حاصل زمینه و اقدام‌های به عمل آمده در مدارس مورد پژوهش و آن چه را در طی سالیان به محک تجربه در آمده، می‌باشد. بنابراین می‌توان ادعا کرد نظریه و عمل نشان می‌دهد برای آن که مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان شود بیش از هر چیز دیگر لازم است به ویژگی‌های فردی معلمان در برانگیختگی و توسعه انگیزشی توانمندی‌های شناختی و قدرت یادگیرندگی و عمل فکورانه به همراه احساس وظیفه و تکلیف الهی در راستای انسان‌سازی، توجه شود. این ویژگی‌های فردی با ویژگی‌های شغلی معلمان (راهبری معلم، توجه به پویایی و ضرورت تعالی و توسعه در شغل معلمی) همراهی‌باشد. عوامل یاری دهنده به دو عامل علی مذکور فرهنگ قوی و پیش برنده یادگیری در مدرسه، وجود راهبران الگو بلندپرواز و مشتاق طراح و پیش برنده و حمایت‌های سازمانی به معنای توجه به منافع و ارزش‌های مادی و معنوی کارکنان و معلمان می‌باشند که اسکلت بندی محکمی را ایجاد می‌کنند تا این کانون مقاوم تر بماند. با توجه به مجموعه موارد فوق ذیل هریک از مقوله‌های این پژوهش پیشنهادهایی به شرح ذیل مطرح می‌گردد:

در ارتباط با موجبات علی که مدرسه را کانون یادگیری این کار معلمان می‌سازد، پیشنهاد می‌شود:

- «نظامی برای جذب دانش آموختگان شایسته‌ی مدرسه» طراحی و اجرا شود. در این

سیستم لازم است نوعی بورسیه و تضمین آینده شغلی مورد نظر قرار گیرد.

- «فرصت‌هایی برای یادآوری ویژگی‌های شغلی معلمی و مسئولیت خطر آن در موقعیت‌های

مناسب» به گونه‌ی فردی یا در اجتماعات گروهی و مدرسه‌ای تدارک دیده شود. این فرصت‌ها

شامل مطالعه و بررسی نقادانه، درک و تحلیل آثار و نوشتجات به جا مانده از معلمان بزرگ،

حکایت‌ها، داستان‌ها و سرگذشت‌های گوناگونی است که در قالب رسانه‌های نوشتاری، دیداری و انسانی که دیدارها و مراودات گوناگون را شامل می‌شود، می‌باشد.

در ارتباط با شرایط زمینه‌ای که باعث تقویت موجبات علی می‌شود، پیشنهاد می‌شود:

- «فرصت‌هایی برای تقویت ارتباط‌های عاطفی میان معلمان» از قبیل: دوره‌می‌ها، مهمانی‌های دسته جمعی، سفرهای تفریحی، وقت‌گذاری دوطرفه بین جوان‌ترها و افراد باتجربه؛ این فرصت‌ها می‌توانند رسمی، غیر رسمی؛ در قالب گروه‌های کاری (جشن و مراسم برای یک موفقیت کاری) و گروه‌های دوستی و خانوادگی و ... باشند.
- «تدوین و طراحی نظامی برای بها دادن به خلاقیت و تفکر» شامل: ریسک‌پذیری برای اجرای ایده‌های نو، در میدان کار بودن نیروهای تازه نفس و وجود قدیمی‌ترها به عنوان مشاور، مشاور، ایجاد فضای اظهار نظر موثر و خلاقیت همراه با استدلال استفاده از مدل‌هایی مانند نوآوری نظام یافته^۱ برای تولید نوآوری و اختراع و سیستم پیشنهادها^۲ در این راستا مناسب است.
- مدیران و مسئولین مدارس برنامه منظمی داشته باشند که فرصت شنیدن درد دل‌ها و همدلی، گپ و گفت، بیان عارضه‌ها و ... در قالب برنامه‌های رسمی و غیر رسمی در آن لحاظ شده باشد.
- با توجه به عواطف انسانی، اهمیت قابل شدن و وقت‌گذاری برای پیشرفت پیوسته منابع انسانی تازه وارد و قدیمی اولویت واقعی مدرسه تلقی شود.
- فرصت‌هایی برای اندیشه و حل مسأله به مثابه آموزش‌های زنده و پژوهش‌های مرتبط با کار، اقدام‌های آزمایشی، بررسی پیوسته نتایج فعالیت‌های مدرسه برای همگان تدارک دیده شود.
- تعریف سبک‌کاری معلمان متناسب با شأن و موقعیت آنان در مدرسه، در این سبک‌کاری علاوه بر وظیفه ثابت و متداول شغلی مانند تدریس در کلاس، پژوهش، مطالعه و توسعه مستمر حرفه‌ای، تفریح، استراحت و سفر و ... لحاظ شده باشد.
- استانداردهای طراحی آموزشی و اجرای فرآیندهای یادگیری (فردی، گروهی - سازمانی و دوره‌ها) ساز و کاری است که ارتقای کیفیت و کمیت دوره‌های آموزشی را ممکن می‌سازد.

^۱- Teoriya resheniya izobretatelskikh zadatch (TRIZ)

^۲- System Suggestion (S.S)

محدودیت پژوهش: به اقتضای نوع پژوهش و نظریه برآمده از زمینه بدیهی است که نمی توان جامعه پژوهشی خاصی را که این پژوهش در آن صورت گرفته به عنوان الگویی برای همه شرایط و برای همه مدارس کشور تعمیم داد. هرچند بخش هایی از این الگو دربر دارنده تجربه هایی است که می تواند در موقعیت های مشابه به کار گرفته شود.

- این پژوهش فقط بر موضوع یادگیری ضمن کار تکیه داشته است. نگاه سیستمی به همه عوامل مدرسه در کنار هم می واند بر غنای این پژوهش بیفزاید.

- این نوع پژوهش ها علی رغم سودمندی فراوان در تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح و قابل بررسی، نیاز به حوصله و وقت فراوان از سوی مشارکت کنندگان در پژوهش و هم از سوی پژوهشگران است. همچنین وقتی داده ها معنادار می شود که پژوهشگر (ان) آشنا با موقعیت باشند البته این دشواری ها می توانند عواملی عمومی برای عدم توجه به این نوع پژوهش ها باشند.

پیشنهادهایی برای پژوهش های آتی: ۱- ارائه مدل تربیت معلم و جذب معلم مبتنی بر موجبات علی این پژوهش و اعتبارسنجی مدل حاصل در مدارس مشابه ۲- ارائه مدلی برای ایجاد مدارس که زمینه های یادگیری حین کار معلمان را تقویت کنند. ۳- بررسی تطبیقی مقوله یادگیری حین کار معلمان در مدرسه با توجه به زمینه های دیگر داخل کشور و نیز زمینه های موجود در خارج از کشور.

۵- منابع

- استراوس، انسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۴). *مبانی پژوهش کیفی فنون و مراحل تولید نظریه زمینه ای*. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشر نی.
- آهنچیان، محمدرضا و سلیمانی، الهام. (۱۳۹۰). ارتقای اثربخشی آموزش های سازمانی از طریق توسعه آموزش گروهی. نخستین همایش آسیب شناسی آموزش سازمانی، مؤسسه آفاق صنعت با حمایت سیویلیکا.
- حجازی، سید یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن و شاه پسند، محمدرضا. (۱۳۸۸). *رویکردهای توسعه حرفه ای معلمان*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خراسانی، اباصلت؛ عباس پور، عباس و وفایی زاده، مهدی. (۱۳۹۴). بررسی عوامل مؤثر بر انتقال آموزش در آموزش های ضمن خدمت کارکنان غیر هیئت علمی دانشگاه تهران با استفاده از مدل هولتون. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، سال سوم، شماره ۵، صص ۱-۲۵*.
- خلخالی، علی؛ شکیبایی، زهره و آندش، مهدی. (۱۳۹۰). فراتحلیل اثر فن آوری اطلاعات ارتباطات بر رشد حرفه ای معلمان. *فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، سال اول، شماره ۲، صص ۱۸۵-۱۶۵.
- سازمان جهانی کار (ILO). (۲۰۰۴). *توصیه نامه توسعه منابع انسانی: آموزش رسمی، غیررسمی و آموزش مادام العمر* (توصیه نامه ۱۹۵).

- سجادی، سیدمحمدتقی؛ کیان، مرجان و صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش (مطالعه موردی استان خراسان رضوی). *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، سال اول، شماره ۲، صص ۲۴-۱.
- شاین، ادگار. (۱۳۸۸). فرهنگ سازمانی. ترجمه محمد ابراهیم محجوب. تهران: سازمان فرهنگی فرا.
- شباک، مریم. (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت بلندمدت (ادامه تحصیل): مورد معلمان ابتدایی استان تهران. *دو فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام آموزشی*، سال پنجم، شماره ۹، صص ۱۱۱-۱۱۲.
- شمس مورکانی، غلامرضا و حسینی، نیره. (۱۳۹۲). *آموزش سازمانی انتقال آموزش به محیط کار*. تهران: انتشارات باور عدالت.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). *روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر «نظریه برپایه» (گراند تئوری GTM)*. تهران: انتشارات آگاه
- کرباسچیان، علی اصغر. (۱۳۹۲). *وصایای استاد-وصیت نامه فرهنگی-تربیتی استاد علامه کرباسچیان*. تهران: مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان
- کرمیلانی، لیلا. (۱۳۸۷). آسیب‌شناسی آموزش‌های ضمن خدمت اداره آموزش و پرورش شهر تهران براساس الگوی آکر. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی*، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.
- گزارش همایش بین‌المللی بانکوک ۱۹۹۵. (۱۳۷۶). *تربیت معلم تعریفی نو برای آسیای نوین- نکته‌های برجسته*. ترجمه داریوش دهقان. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت
- معاونت پژوهش‌های اجتماعی- فرهنگی- دفتر مطالعات اجتماعی. (۱۳۹۴). *بررسی جایگاه و عملکرد آموزش و پرورش در برنامه‌های توسعه*. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- مهری، داریوش؛ غلامی، محمودی و مرادی، شعبان. (۱۳۹۴). *ارزیابی کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت بر مبنای رویکرد کیفیت خدمات در دانشگاه علوم و فنون هوایی شهید ستاری*. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، سال دوم، شماره ۵، صص ۱۴۴-۱۲۷.
- محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی ضد روش- منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*، ج ۱. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- مؤسسه مطالعات تعالی نسل. (۱۳۹۴). *مجموعه تجربه نگاری مدارس اسلامی- مدیران*. تهران: نشر اردیبهشت.
- نوری، علی و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). *الگویی برای همه‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی*. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال ششم، شماره ۲۳، صص ۳۵-۸.
- Balyer, A; Özcan, K & Yildiz, A. (2017). *Teacher Empowerment: School Administrators Roles*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 1-18
- Bruns, B & Luque, J. (2015). *Great teachers How to use student learning in Latin America and Caribbean*. Washington world Bank Group.
- Boud, D & Garrick, J. (2001). *Understanding learning at work*. Routledge: London & New York.
- Corbin, J & Strauss, A. (2008). *Basic of qualitative research*, third ed. London: sage Duplications Inc.
- CEDEFOP. (2011). *Learning while working success stories on work place learning in Europe*. Luxembourg: plications officer of European Union. Retrieved from: <http://www.cedefop.europa.eu>
- CEDEFOP. (2015). *Matching skills and jobs in Europe Insight from cedefop's European skills and jobs survey*. Retrieved from: <http://www.cedefop.europa.eu>
- Gemeda, F & Tynjala, P. (20015). *Professional learning of teacher in Ethiopia: challenges and Implication for reform*. *Australian Journal of teacher Education*.40(5)

- Higgins, M; Ishimaru, A; Holcombe, R & Fowler, A. (2012). Examine organizational learning in school: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, (3)1 :67-94. Harvard Graduate school of Education.
- Harinoto, H. (2016). Spiritual Working Ethos as a Forming Foundation for Working Commitment and Perception of Employees Working Culture. *Journal of Education and Practice* (7)7.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century. (1996). Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century Paperback.
- Kynäslähti, H., Kansan, p., Toom, A., Krokfors, L., Jyrhama, R., & Maaranen, K. (2008). Multimode teacher education: *Distance education, blended learning, and learning while working*. *Didacta Varia*, (2)13, 31-46.
- Kontoghiorghes, C. (2014). *A systemic perspective of Training transfer*. Transfer of Learning in organization. Schneider, Kathe (editor). Switzerland: springer.
- Lim, D & Nowell, B. (2014). *Integration for training Transfer: Learning, Knowledge, organizational culture, and technology*. (Chapter 6) Springer International Publishing Switzerland.
- Neve, T. (2015). *Eight Steps to Sustainable Organizational Learning How to Tackle Search and Transfer Barriers- Management for Professionals*. Springer International Publishing Switzerland.
- Rollins, D. H. (2012). *Designing powerful professional Development for teacher, Administrators, and school Leaders*. North cordina: Department of public instruction
- Roussel, J. (2014). *Learning Transferring organization: An Adaptive prospective countered on the Learner and Development of self-regulation* Transfer of Learning in organization (chapter 4). Schneider, Kathe (editor). Switzerland springer.
- Starovic, B. (2017). Understanding corporate value: managing and reporting intellectual capital. Chartered Institute of Management Accountants Inquiries. Retrieved from: <http://www.cimaglobal.com>
- Stewart, C. (2014). Transforming Professional Development to Professional Learning. *Journal of Adult Education* (43)1.
- Subedi B. S. (2004). Emerging trends of research on transfer of learning. *International Journal of Education*, (3) 1.
- Yoon, S; Song, J & Lim, D. (2009). Beyond the learning process and toward the knowledge creation process. *Performance*. (22)3, 49-69.