

ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان^۱

علاء سلاله نوری^۲، پریش جعفری^۳ و دکتر نادرقلی قورچیان^۴

چکیده:

هدف این پژوهش ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان براساس زمینه‌ی مدرسی با انگیزه تربیت مذهبی با شش دهه پیشینه است. در این پژوهش کیفی از نسخه نظامند روش تولید نظریه زمینه‌ای (داده بنیاد) و مدل پارادایمی پیشنهادی استراوس و کرین استفاده شده تا ارائه مدل تسهیل شود. داده‌ها به طور اصلی از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته گردآوری شده است. جامعه پژوهش به گونه هدفمند برگزیده شدند تا متشکل از افراد با سابقه و آگاه در زمینه‌ی پژوهش- در سطوح مختلف از معلمان تا کارشناسان و اساتید دانشگاه- باشند. داده‌ها طی مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شده و در پنج مؤلفه به همراه پدیده اصلی این پژوهش «مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان»، مقوله بندی شدند. این مؤلفه‌ها که شناسایی آن‌ها مدل را معنا می‌بخشند عبارتند از: «موجبات علی» شامل ویژگی‌های فردی و ویژگی‌های شغلی؛ «شرایط زمینه‌ای» شامل ویژگی‌های سازمانی، کمیت و کیفیت دوره‌های آموزشی و حمایت سازمانی؛ «شرایط واسطه‌ای» شامل شرایط اجتماعی و فرهنگ، عوامل اقتصادی و عوامل فناوری؛ «راهبردها» شامل فرایندهای یادگیری فردی، گروهی و سازمانی و دوره‌های آموزشی؛ «پیامدها» شامل پیامدهای فردی، پیامدهای مدرسه‌ای و پیامدهایی برای جامعه. اعتبار این پژوهش مرهون آشنایی کامل پژوهشگر، تجدید نظر چند باره در مراحل کدگذاری و مثلث‌گیری است. اعتماد (ثبات و هماهنگی) داده‌ها را تکرار کدها در دو مجموعه مدارس تأیید می‌کند. این مدل می‌تواند به عنوان مبنایی برای ارتقای یادگیری حین کار در مدارس مورد مطالعه و مدارس مشابه باشد و ایده‌هایی واقع‌گرایانه‌ای را به سیاستگذاران مرتبط معرفی نماید.

واژه‌های کلیدی: یادگیری حین کار، موجبات علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط واسطه‌ای، راهبردها

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

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

۳- دانشیار گروه دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

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

مقدمه

در دهه گذشته تحولات یادگیری معلمان بر گذر از برنامه‌های منفعل و منفصل به برنامه‌های فعال، پایدار و مبتنی بر محیط آموزشی در کنار همکاران در جامعه‌ی یادگیرنده حرفه‌ای تأکید داشته‌است. (استوارت^۱، ۲۰۱۴)

در اسناد راهبردی علمی کشور ارتقای توانمندی‌های معلمان و مربیان در سه بعد علمی، مهارتی و اخلاقی (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۵) و تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای و اعتقادی مدیران و معلمان و ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی (راهکارهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) طلب می‌کند. از سوی دیگر گزارش معاونت پژوهش‌های اجتماعی - فرهنگی مجلس شورای اسلامی، (۱۳۹۴) نشان می‌دهد علیرغم توسعه کمی در آموزش و پرورش، هنوز چالش‌های مهمی از جمله بی‌توجهی به نقش بنیادی عوامل انسانی (به ویژه معلمان) و عدم تناسب سازوکارهای آماده‌سازی، ساماندهی و مدیریت منابع انسانی وجود دارد.

برای معلمان همچون دیگر افراد شاغل محیط کار نقش معناداری در یادگیری مستمر دارد، زیرا به طور معمول یک سوم شبانه روز و بیش از سی سال از عمر خود را در محیط کاری طی می‌کنند. (مرکز اروپایی توسعه آموزش‌های حرفه‌ای^۲، ۲۰۱۱) بنابراین تبدیل محل کار به محل یادگیری کارآیی، اثربخشی همراه با تحول افراد از طریق ظرفیت بخشیدن به یادگیری خودشان را به دنبال دارد. (بود و گریگ، ۱۳۹۳)

بیان مسأله

با ظهور مدارس نوین در ایران زمین، گروهی تکفیر و تحذیر را برگزیدند. اما فرهیختگان، با تأمل و درایت به بومی سازی و استفاده از چارچوب‌های طراحی شده نوین روی آوردند. در این میانه؛ تولد، رشد و تحول، بلوغ، پایداری و یا فرسودگی و میرایی مدارس که توسط عالمان دینی شکل گرفته و جایگزین مکتبخانه‌های قدیم شدند از جمله مدارس غیرانتفاعی خاص^۳ (اسلامی) با قدمتی بیش از ۶۰

۱-Stewart

۲-European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)

۳- با دولتی شدن تمامی مدارس در سال ۱۳۵۸، 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 که با عنوان مدارس اسلامی غیر انتفاعی تعریف می شوند، مقدور می گردد. شورای انقلاب فرهنگی در تاریخ ۵۹/۶/۲۲ آئین نامه اجرایی این مدارس را تصویب می نماید و چهار مدرسه (مجموعه) مشمول آن می شوند که فقط مدارس پسرانه علوی و نیکان به فعالیت ادامه می دهند.

ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان □ ۱۸۷

سال درخور پژوهش است. در پژوهش حاضر پژوهشگر تلاش می‌کند به مدد تجربه‌ی زیسته‌ی خود در این مدارس با استفاده از ابزارهای علمی جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، تجربه‌های میدانی روشن و در عین حال مستور در قلب‌ها و اندیشه‌های آگاهان این مدارس - اطلاع‌رسانان این پژوهش - را در ارتباط با تربیت و ارتقای معلمان در حین کار با نگرشی باز در مدلی جامع آشکار سازد.

پیشینه و بنیان‌های نظری

پژوهش پیمایشی در میان ۲۸ کشور عضو اتحادیه اروپا نشان می‌دهد بیش از یک پنجم کارکنان فرصت ارتقای مهارت‌های خود را پس از شروع به کار نداشته‌اند در حالی که با چالشی پایدار برای یادگیری موضوعات جدید و مهارت‌های مناسب برای تغییرات سریع مواجه هستند. (مرکز اروپایی توسعه آموزش‌های حرفه‌ای، ۲۰۱۵)

«توسعه حرفه‌ای معلمان»^۱ به فرصت‌هایی برای معلمان افزایش دانش‌ها و مهارت‌های معلمان و تغییر شیوه‌های آموزشی آن‌ها اشاره دارد که موجب حمایت از یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. (وی و همکاران^۲، ۲۰۰۹؛ استوارت، ۲۰۱۴) معلمان به گستره‌ی متنوعی از فرصت‌های توسعه حرفه‌ای نیاز دارند که متناسب با شرایط تدریس و کار آن‌ها تعیین می‌شود. (رولینز^۳، ۲۰۱۲)

برای توسعه حرفه‌ای معلمان سه طریق ذکر گردیده است: توسعه آکادمیک (دانش‌افزایی از راه آموزش‌های ضمن خدمت)، توسعه آموزشی (طراحی با تأکید بر نوآوری و کار گروهی) و توسعه سازمانی (یاری‌رسانی به کارکنان برای توسعه مهارت‌های خود با شناخت نقش‌های خود در درون سازمان). (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸)

در ارتباط با توسعه آکادمیک، مطالعه روسل^۴ (۲۰۱۴)، نشان می‌دهد به طور میانگین فقط ۱۱ درصد سازمان‌ها معتقدند که پس از ۱۲ ماه کارمندان همچنان می‌توانند بخش معناداری از یادگیری را به خاطر آورند!

موضوع توسعه حرفه‌ای اثرپذیر از رویکردهای یادگیری است: دهه‌ی ۱۹۷۰ رفتارگرایی برآمده از انقلاب صنعتی بر دستیابی به اهداف رفتاری معین تأکید دارد. دهه‌ی ۱۹۸۰ نظریه‌های شناختی بر توسعه‌ای حرفه‌ای سایه می‌اندازد و از دهه ۱۹۹۰ یادگیری اجتماعی، محور اصلی توسعه حرفه‌ای

۱-Teacher Propessional Development (TPD)

۲-Wei et al

۳- Rollins

۴- Roussel

می‌شود و یادگیری مقوله‌ی مرتبط با اجتماع تصور می‌شود. نظریه یادگیری اجتماعی برآمده از نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی^۱ ویگوتسکی^۲ است. در این رویکرد به تفاوت‌های فردی، تجربه‌های قبلی یادگیرنده، محیط و زمینه‌های یادگیری، توسعه نگرش و مهارت ساخت دانش توسط فراگیر توجه می‌شود و یادگیری براساس حل مسأله، مذاکره، بحث و تعامل با دیگر یادگیران و در شرایط محیطی و اجتماعی صورت می‌پذیرد. (هوی و میسکل^۳، ۲۰۱۳)

بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی در توسعه حرفه‌ای، یادگیری فرایندی است: **تعاملی** (تعامل آموخته‌های پیشین با یادگیرهای جدید)، **اجتماعی** (تعامل با اجتماع و بحث و گفت و گو در گروه)، **موقعیتی** (اهمیت بسترهای معنادار) و **فراشناختی** (آگاهی از فرایند تفکر) (پریتچارد^۴، ۲۰۰۸).

لوین^۵ (۲۰۱۱)، برای بهبود و افزایش یادگیری بر نقش خود تنظیمی^۶ افراد تأکید دارد. افزایش انتقال یادگیری، به ویژه در مورد بزرگسالان با اصولی از سازنده‌گرایی در روش‌های آموزش سرکار دارد که منعکس کننده ادراک نیازها برای نقش فعال‌تر یادگیرنده در فرایند یادگیری می‌باشد. (کیروان، ۲۰۰۹: ۹) رویکردهای اجتماعی فعال به معلمان اجازه می‌دهد تا بر نیازهای خاصی که در کلاس و تدریس دارند متمرکز شوند و باعث بهبود یادگیری معلمان می‌شود. (استوارت، ۲۰۱۴)

فرایندهای یادگیری را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

۱- توسعه مهارت‌های شخصی^۷: تأثیر عمل آگاهانه و توانایی فردی برای یادگیری که نمونه‌های آن عبارتند از: الگوی کارگزار فکور (تاونسند، ۱۳۹۴)، آموزش چندسبکی معلمان، بالندگی حرفه‌ای معکوس روش‌های استاد - شاگردی در گستره‌ای از همکار مربی یا الگوی نقش تا تأمل، بازاندیشی^۸ توسعه فردی، برنامه‌ریزی برای مسیر شغلی و توسعه فردی و بهبود ارتباط اثربخش است (ندیمی، ۱۳۸۹؛ زاهدی دادوکلابی، ۱۳۹۳)

۱ - social constructivism

۲ - Vigotsky

۳ - Hoy & Miskel

۴ - Pritchard

۵- Levin

۶- Self-regulation

۷ Personal master

۸ - Reflection

ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان □ ۱۸۹

۲- گروهی: «یادگیری تیمی»^۱ که هنر و تمرین گفت و گو و بحث‌های ماهرانه به شمار می‌آیند. (سنگه و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۲۶ و ۳۴۱) هر نوع کار مشترک معلمان در هر پایه یا گروه آموزشی را می‌توان در این گروه قرارداد از جمله: اقدام پژوهی یا پژوهش در عمل، پژوهش (مطالعه) موردی^۲، یادگیری مسأله- محور^۳

۳- سازمانی: «تفکر سیستمی»^۴ موجب می‌شود سیستم به گونه‌ای اثربخش‌تر و با هماهنگی بیشتری تغییر کند. دنیسون^۵ (۲۰۰۰)، مهمترین ویژگی فرهنگی هر سازمان را رسالت و مأموریت آن می‌داند که مشخص بودن آن دیدگاه مشترک و تفکر سیستمی را می‌آفریند. نمونه‌هایی از این فرایند چنین است: رهبری معلمان، نظام تصمیم‌گیری شورایی- مشارکتی، دوره‌های ارتقای حین کار و ارزشیابی به عنوان فرایندی برای بهبود از جمله: چرخه برنامه‌ریزی، انجام، مطالعه و بررسی و اقدام اصلاحی^۶ (مدل ادواردز دمیینگ^۷، ۱۹۵۰)، دفتر استانداردها در آموزش و پرورش انگلستان^۸ برای بهبود عملکرد کل مدارس و در گروه دیگر ارزیابی از کیفیت کلاس معلمان، مانند نظام نمره‌گذاری ارزیابی کلاس^۹ روش‌های یادگیری لازم است با نیازهای هر روزه کلاس‌ها ارتباط داشته باشد و در تهدید آموزش‌های ضمن خدمت جدا و غیر مرتبط با مدرسه قرار نگیرد. (رولینز، ۲۰۱۲: ۹) معلمان مطالب اساسی را از مشارکت فرهنگی که در بطن مدرسه اتفاق می‌افتد می‌آموزند و اینگونه «هویت» و ژنومی به وجود می‌آید که در گذر نسل‌ها باقی می‌ماند. (استیگلر و هیبرت، ۱۳۸۴) بیشتر پژوهش‌های داخلی با آسیب‌شناسی آموزش‌های ضمن خدمت، عوامل مؤثر در بهبود از جمله ویژگی‌های فردی و محیطی یادآور شده‌اند. ایبلی و همکاران (۱۳۹۴) با بررسی پژوهش‌های گوناگون، عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری را به دو بُعد فردی شامل انگیزش، نگرش، خودکارآمدی و ویژگی‌های شخصی و بُعد سازمانی شامل فرصت کاربرد، حمایت، پاسخگویی، کار راه‌ه شغلی، جو سازمانی تقسیم کرده‌اند. مرکز اروپایی توسعه آموزش‌های حرفه‌ای (۲۰۱۱)، نقش موارد ذیل را در یادگیری حین کار به رسمیت می‌شناسد: محل کار و اشتغال، حکومت و یادگیری مناطق، شبکه‌های اجتماعی در تعیین خط

۱- Team learning

۲ -case study

۳- Problem-Based Learning

۴- Systematic thinking

۵- Denison

۶ - Plan Do-Study-Act(PDSA)

۷ - Deming, Edwards W

۸ - The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills(ofsted)

۹ - Classroom Assessment scoring system (Class)

۱۹۰ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۸

مشی‌های یادگیری مادام‌العمر، آموزش در شرکت‌های کوچک و متوسط، مکانیسم تخصیص بودجه برای حمایت از آموزش مادام‌العمر، تغییر در شایستگی‌های مورد نظر در بالندگی حرفه‌ای، نیازهای یادگیری و ...

اثر بخشی و کارآمدی یادگیری حرفه‌ای مستلزم توجه به عناصر (۱) محیط یادگیری حمایت‌گر (۲) درهم آمیختگی فرایند یادگیری و عمل (۳) رهبری با تأکید بر یادگیری است. (هانگینز، ۲۰۱۲) اصول یادگیری حرفه‌ای اثر بخش بر اساس پژوهش‌های جمدا و تینجالا^۲ (۲۰۱۵) عبارتند از: - در دل کار و شغل معلمان جای داشتن. - مستمر، در جریان و پایدار بودن - تمرکز بر یادگیری و یادگیرنده به طور همزمان - رهبری اثر بخش - مشارکت جویانه بودن - همراه با تأمل و بازخورد در عمل

پژوهش کین^۳ (۲۰۱۳) نشان می‌دهد محیط مدرسه، روابط با همکاران و دانش آموزان، اهمیت داشتن فرصت‌های متعدد برای چالش‌های سازنده و ... نرخ ماندگاری معلمان در مدرسه را افزایش می‌دهد.

در کشور های مختلف تجربه‌هایی برای سیاست‌گذاری و اجرای مدل‌هایی از یادگیری حین کار وجود دارد که برای ارائه مدلی ملی سودمند است:

«تربیت معلم مبتنی بر مدرسه^۴» فنلاند، «نهضت مدرسه اختصاصی (منشوری)»^۵ و یادگیری مسأله - محور^۶ - آمریکا، «پروژه‌های مؤسسه‌ی آموزشی هنگ کنگ»، «تجربه‌های آمریکای لاتین و کارائیب» و ایجاد ساختار حرفه‌ای در جامعه معلمان مدرسه، «رشد رهبری معلمان در فرهنگ تعالی»^۷ در برنامه مدارس مونتین بروک، آلاباما، «پروژه‌های آکادمی توسعه آموزشی»^۸ مبنی بر معلم به عنوان محور یادگیری کلاسی اثر بخش در السالوادور، هندوراس، گواتمالا، نیکاراگوئه، پرو و

۱ - Higgins

۲ - Gameda & Tynjala

۳ Kane

۱ - School-base teacher education

۵ Charter School Movement

۶ Problem- Based Learning (PBL)

۷ Culture of Excellence

۷ - Academy for Educational Development AED

ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان □ ۱۹۱

جمهوری دومینیکن، «مدارس گلخانه‌ای»^۱ در آمریکا مدرسی با هدف حفظ معلمان برجسته- تسریع یادگیری دانش‌آموزان با شعار «تصویر تازه‌ای از تدریس»^۲ اسمایل^۳ و همکاران (۲۰۱۴) با بررسی پنج مدل «یادگیری حین کار»^۴ آریزونا، مالزی، دانشگاه اُنتاریو، ادموند^۵ و مدل مبتنی بر «مناطق درگیر»^۶. بر مدل مالزی تأکید دارند که ۷۵٪ یادگیری در فضای کار ۲۵٪ یادگیری نظری است که در کارگاهی که به وسیله استادی آشنا با محیط کار هدایت می‌شود.

اهداف و پرسش‌های پژوهش

هدف کلی این پژوهش ارائه مدلی برای ارتقای یادگیری حین کار معلمان است. این مدل برآمده از زمینه‌ی ابتکارها و تجربه‌های مدارس غیر انتفاعی خاص مصوب شورای انقلاب اسلامی^۷ می‌باشد. مدل حاصل را می‌توان حاصل نظم دهی مفهومی^۸ برای تصریح، سازماندهی و تئوریزه کردن اندیشه‌های نهفته در پس تجربه‌های بیش از شش دهه این مدارس در این حوزه دانست.

براین اساس **سوال‌های اصلی** پژوهش عبارتند از:

- ۱- مؤلفه‌ها، مقوله‌ها و نشانگان‌های یادگیری حین کار معلمان (مربیان) در جامعه پژوهشکدامند؟
- ۲- مدل برآمده از زمینه‌ی مدارس غیر انتفاعی خاص مصوب شورای انقلاب اسلامی، برای بهبود یادگیری حین کار معلمان (مربیان) کدام است؟

روش پژوهش

برای این پژوهش نظریه‌ی زمینه‌ای^۹ (داده بنیاد) مناسب تشخیص داده شد زیرا بروز مدل یادگیری حین کار در مدارس مورد پژوهش مستلزم توجه به زمینه و تجربه‌های زیسته و اندیشه‌های

۱ - greenhouse school

۲ - reimagine teaching

۳ - Ismail

۴ - Work Base Learning(WBL)

۵ - Edmunds' Model

۶ - Involvement zone

۷- توضیح لازم در پاورقی صفحه ۳ آمده است.

۸ -Conceptual ordering

۹- Grounded Theory Method(GTM)

درگیر موقعیت‌های خاص (فراستخواه، ۱۳۹۵) و تمرکز بر عوامل فرهنگی، معنا یا ماهیت تجربه‌های زندگی افراد، رفتارها، احساس‌ها و کارهای سازمانی (استراوس و کربین، ۱۳۹۴) است. نسخه نظامند^۱ - روایت استراوس و کربین^۲ در تولید نظریه زمینه‌ای - و بهره‌مندی از مدل پارادایمی پیشنهادی آنان در پژوهش کیفی حاضر، موجب شده تا یک سلسله رویه‌های نظامند به کار گرفته شود تا بروز نظریه زمینه‌ای تسهیل شود. (استراوس و کربین، ۲۰۰۸) پارادایم، داشتن طرحی است که بتوان از آن برای مرتب کردن و سامان دادن به ارتباطاتی که پدیدار می‌شوند، استفاده کرد. (استراوس و کربین، ۱۳۹۴: ۱۵۰) در این پیشنهاد مؤلفه‌ها یا ابعاد تشکیل دهنده‌ی پارادایم عبارتند از: پدیده مرکزی، شرایط علی یا سبب ساز، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌ای، راهبردها و پیامدها ((کرسول^۳، ۲۰۱۲؛ استراوس و کربین، ۱۳۹۴) که در یافته‌های پژوهش تعریف، مقوله‌های هریک و روابط میان آن‌ها به دقت بیان می‌شوند.

نمونه گیری (جامعه مشارکت کنندگان): در روش نظریه داده بنیاد برای انتخاب افراد و مواردی که در ارتباط با هدف پژوهش سرشار از اطلاعات^۴ باشند و پژوهشگر را در مسیر ایجاد یک طرح منطقی نظام دار و تبیینی، برای نظریه پردازی یاری دهند نمونه گیری هدفمند^۵ یا نظری (تئوریک)^۶ متداول ترین روش نمونه گیری است. (کرسول، ۲۰۱۲) با توجه به آشنایی نزدیک به سه دهه پژوهشگر با مدارس مذکور، افراد مطلع^۷ کلیدی مرتبط با موضوع پژوهش در سطوح مختلف - برای درک ابعاد و نگاه‌های گوناگون موجود - دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه مدارس خاص (علوی و نیکان) شناسایی و مورد مصاحبه قرار گرفتند. این گروه مشارکت کنندگان عبارتند از:

- ۱- مدیران، معاونان، و مسؤولین آموزش فعلی مدارس و مقاطع مذکور
- ۲- کارشناسان و اساتید مرتبط و آگاه از پیشینه و نحوه‌ی کار این مدارس
- ۳- معلمان با حداقل ۱۵ سال سابقه فعالیت تمام وقت و تدریس در این مدارس

۱ -systematic(Sy-GTM)

۲ - Strauss & Corbin

۳- Creswell

۴ -Information-rich

۵-Purposeful sampling

۶ -Theorical sampling

۷ - Resource person

ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان □ ۱۹۳

در این پژوهش برای اعتبار و اعتماد بیشتر، فراتر از اشباع نظری در مجموع با ۴۷ نفر با زمانی در حدود ۲۵۰۰ دقیقه به شکل فردی یا در گروه های کانونی مصاحبه شده است. با اشباع نظری^۱ و کسب تمام جزئیات، ابعاد و ویژگی‌ها^۲ در هر مقوله، خزانه داده‌های مورد نیاز غنی و امکان ساختن نظریه فراهم شد. به ضرورت کشف تجربه‌ها و زمینه‌های موجود، مصاحبه‌ها با هدایت کلیات بحث و نیمه ساختمند^۳ و همراه با یادداشت‌های تحلیلی^۴ بود. با این حال، از روش گردآوری اسناد و مدارک شامل کتب مرتبط منتشر شده (وصیت‌نامه، توصیه‌ها و نوشته‌های به جا مانده از بنیانگذار این مدارس و کتاب‌های افراد مطلع) و متن مصاحبه‌های انجام شده توسط موسسه متن^۵ نیز به عنوان روش مکمل و ملازم استفاده شده است.

تحلیل داده‌ها: در این روش داده‌ها و هم تحلیل‌ها ساخته شده از تجربه‌ها و روابط مشترک با مشارکت‌کنندگان و دیگر منابع می‌باشد. (محمدپور، ۱۳۹۲: ۳۱۹) گردآوری و تحلیل رفت و برگشتی داده‌ها به صورت نظام‌مند به جای گردآوری یکباره داده‌ها از نمونه‌های بزرگ [روش‌های متداول کمی] می‌باشد. (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰: ۱۰) با پیشرفت فرایند کار حساسیت نظری-ایده‌های اولیه برای تعقیب و پرسیدن برخی سئوال‌های خاص- پژوهشگر برای پیدا کردن سرخ‌ها و جزئیات، مصاحبه‌ها را به مرور پیچیده تر و پرمفهوم‌تر می‌شد و نتایج تحلیل‌ها خلاقانه و فراتر از اندیشه‌های قبلاً درک شده (توصیف یا طبقه‌بندی جدید) پدیدار می‌گشت.

این فرایند در طول سه نوع کدگذاری صورت پذیرفت: در **کدگذاری باز**^۶ داده‌ها به پاره‌های مجزا خرد شدند و با دقت -جمله به جمله- مورد بررسی قرار گرفتند تا دستیابی به مفاهیم یا طیف معنایی ممکن شود. به مرور برخی مفهومی‌ها زیر یک مفهوم انتزاعی‌تر در مقوله‌ها^۷ جای گرفتند.

۱ - Saturation & Elaboration

۲ - Properties & dimensions

۳ - Semi structured interview

۴ - Memo

۵- این مصاحبه‌ها برای تدوین مجموعه کتاب‌های تجربه‌نگاری مدارس اسلامی با مدیران و پیشکسوتان مرتبط توسط کارکنان مؤسسه مطالعات تعالی نسل (متن) صورت گرفته است. برخی از این کتاب‌ها منتشر شده است.

۶ - Open coding

۷- مقوله‌ها برآمده از مفاهیم و نماینده‌ی پدیده‌هایند و پدیده‌ها ایده‌های تحلیلی مهمند که از داده‌ها استخراج می‌شوند.

گذرداری محوری^۱ فرایند مرتبط کردن مقوله‌ها با مقوله‌های فرعی در راستای ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها شکل گرفت تا توضیح دقیق‌تر و کامل‌تری از پدیده‌ها به وجود آید. **گذرداری گزینشی^۲** و یکپارچه کردن و است. در این فرایند با تعیین مؤلفه‌ها و پالایش نظریه، ایجاد یکپارچگی^۳ تعاملی میان تحلیلگر و داده‌ها، پدیده اصلی موقعیت مورد پژوهش، ظهور یافت.

اعتبار^۴ پژوهش: منظور از اعتبار این است که نظریه‌ای که به آن رسیده‌ایم، از داده‌هایمان استخراج شده‌است. (استراوس و کربین، ۱۳۹۴: ۱۸۰) این اعتبار نظری با برگشت چند باره پژوهشگر به داده‌ها و تحلیل سطح بالا و اطمینان از این که طرح نظری بیشتر داده‌های مرتبط را پوشش داده همراه با مطالعه و بازنگری مشارکت‌کنندگان^۵ حاصل شد. همچنین اعتبار مدل حاصل را درگیری پیوسته و طولانی مدت پژوهشگر به عنوان مشارکت‌گر کامل^۶، پرهیز از نتیجه‌گیری زود هنگام، استفاده از منابع اطلاعاتی چندگانه، ترکیب روش‌ها و مثلث‌سازی^۷ (مصاحبه‌ها، اسناد مکتوب، مشاهدات) و در پایان بازنگری مورد به مورد مفاهیم و مقوله‌ها همراه با خبرگان غیراز مصاحبه‌شوندگان^۸ از جمله استادان راهنما و مشاور تضمین می‌کند.

اعتماد^۹ پژوهش: نتایج برآمده از داده‌ها در این پژوهش حاصل گردآوری از دو مجموعه مدارس با شرایط متفاوت هم به لحاظ ساختار و هم فرایند کاری هستند. همچنین در مدارس علوی هر مدرسه با سازمان و مدیریتی مستقل اداره می‌شود. تکرار گدها در این دو مجموعه می‌تواند نوعی اعتماد (ثبات و هماهنگی) داده‌ها را مشخص کند.

۱ - Axial coding

۲ - selective coding

۳ - Integration

۴ - Credibility

۵ - Member checking

۶ - Complete observer: محقق به عنوان یکی از اعضای جامعه و سهیم در اطلاعات افراد به شمار

می‌آید. (محمدپور، ۱۳۹۲: ۱۳۴)

۷ - Triangulation

۸ - Experts & External audit

۹ - Dependability

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در ارتباط با پرسش اول این مقاله بیانگر قضایای نظری یا روابط مفهومی تعمیم یافته و دسته بندی شده در مقوله‌هایی نظام یافته است که روایت دیدگاه‌ها و داستان تحلیلی برآمده از جامعه پژوهش است. که در پایان در ساختاری بصری به عنوان مدل پژوهش بروز می‌یابد پس روا نیست به گونه‌ی فرضیه‌های پژوهش‌های کمی سنجش پذیر باشد.

یافته‌های مذکور طی سه مرحله کُدگذاری که در روش پژوهش توضیح داده شده حاصل آمده‌اند. در فرآیند کُدگذاری باز مصاحبه‌ها همراه با دست‌نوشته‌ها، گزارش‌ها و نوشته‌ها، کتاب‌های مرتبط و مشاهده‌های میدانی به عنوان مکمل - ادبیات غیر فنی^۱ (محمدپور، ۱۳۹۲: ۳۳۴) - مفاهیم مورد تأکید شناسایی و آشکار شدند. با استفاده از پژوهش‌ها و مقاله‌های نظری و نوشته‌های حرفه‌ای - ادبیات فنی^۲ - مرتبط، به مفاهیم آشکار شده برچسب‌های مفهومی قابل قبول علمی داده شد تا در فرآیند رفت و بازگشتی بازاندیشانه مقوله‌های مدل شکل گیرند. مقوله‌ها و محتوای آن‌ها در فرآیند کُدگذاری سطح دوم (کلان‌تر) به مقوله‌های محوری تقلیل یافتند. این مقوله‌ها به صورت یک شبکه مرتبط با هم هر یک زیر مقوله‌ها (مقوله‌های فرعی که جنبه‌ها و ویژگی‌های محورها را نشان می‌دهند) در برگرفتند. مفاهیم استخراج شده در کُدگذاری باز و سپس مرحله تعیین مقوله‌های محوری و گزینش مقوله‌های مرتبط با هر بعد (مؤلفه) مدل که در نگاره ۱ به اختصار نمایش داده شده است، با اجتناب از شرح یکایک مفاهیم و مقوله‌های موجود در این نگاره، کلیدی‌ترین فرازهای یافته‌ها در خط داستان^۳ این پژوهش همراه با نقل قول‌هایی از مشارکت‌کنندگان^۴ چنین است:

«**پدیده مرکزی**^۵» ایده و فرآیند اصلی مورد مطالعه؛ پر تکرارترین روایت در خط داستان این پژوهش است که در همه‌ی مصاحبه‌ها بازگو شده است: «مدرسه کانون یادگیری حین کار» است! در پنج مورد از مصاحبه‌ها اشاره به این نقش چندین‌باره بوده است. دیگر مفاهیم و مقوله‌ها حول محور مدرسه یادآوری شده‌اند و همه‌ی شرایط، عوامل، تعامل‌ها و پیامدها را تحت‌الشعاع خود قرار داده است. «چیزی که برای من در این مدرسه بارز است این است که اینجا به آموزش و یادگیری معلمان بهای بیشتری داده می‌شد و سرمایه‌گذاری می‌کردند.» (۴۲۳۳۳). «مدرسه یادگیرنده زمینه‌های

^۱- Non technical literature.

^۲- Technical literature.

^۳- Story line.

^۴- اعداد داخل () کدهای مربوط به اطلاع‌رسانان در پژوهش است که با توجه به اخلاق و ضرورت‌های پژوهشی جایگزین نام ایشان شده است.

^۵- کلیه تعاریف مؤلفه‌ها، اقتباس یکپارچه شده‌ای است از: کرسول، ۲۰۱۲: ۴۲۶؛ فراستخواه، ۱۳۹۵:

۱۰۰؛ محمدپور، ۱۳۹۲: ۳۴۱؛ بازرگان، ۱۳۹۱: ۱۱۸-

^۶- Core category or phenomenon.

۱۹۶ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۸

(شرایط زمینه‌ای) یادگیری را ایجاد می‌کند.» (۴۳۳۱۹) «با هم یاد می‌گیریم (۱۰۱۱۲): از تجربه‌های کاری (۱۰۱۳۳)، از افراد با تجربه و دیگران (۳۱۱۳۴) و از همه‌جا در حین کار، اردو، فعالیت‌ها و ...» (۴۳۳۱۹)

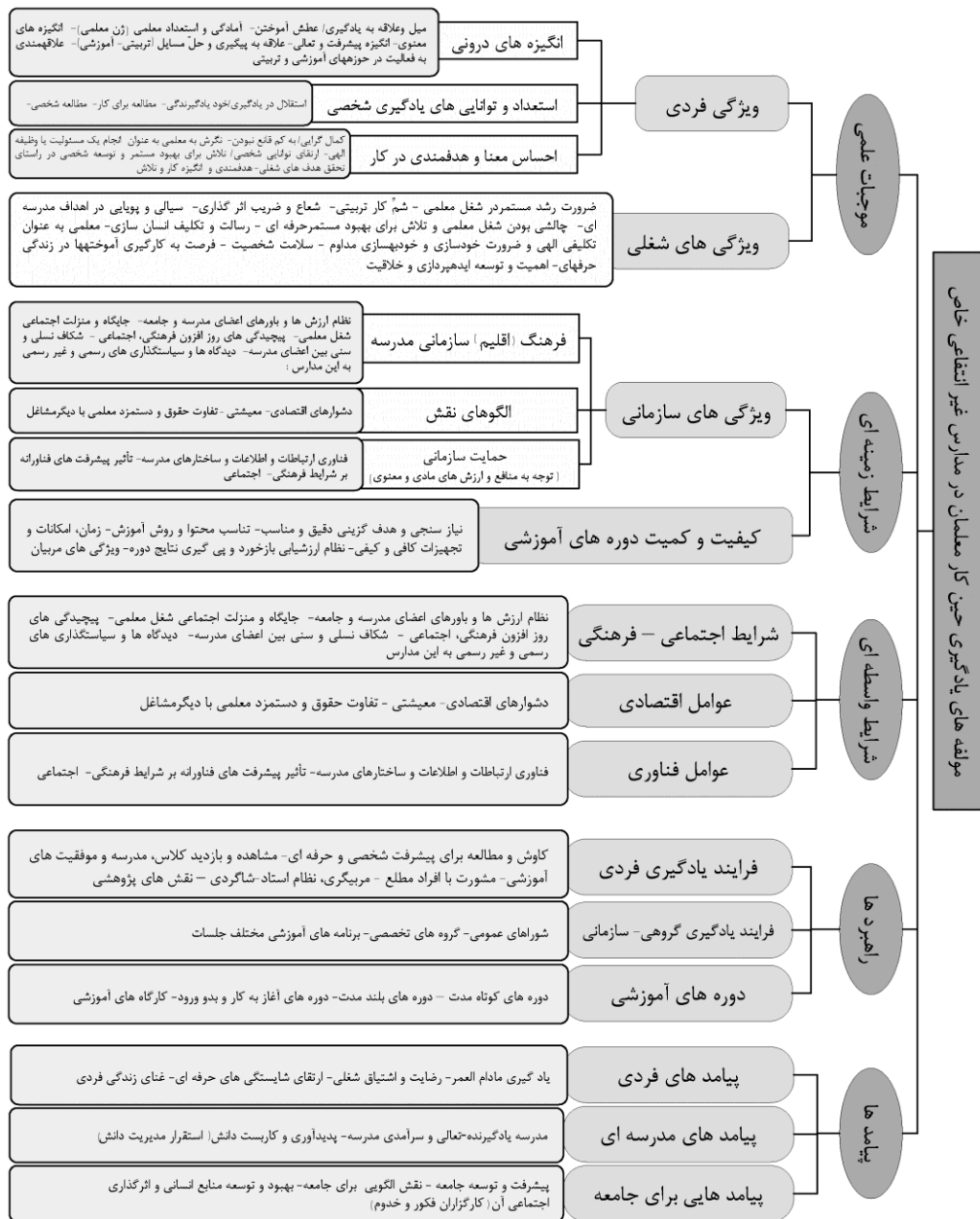
«شرایط علی» روایت عوامل سبب‌ساز بروز پدیده محوری است. در تحلیل داده‌های پژوهش «ویژگی‌های شغلی» در کنار «ویژگی‌های فردی» دو مقوله‌ای هستند که تعامل بسیار نزدیکی با هم دارند و به عنوان عوامل سبب‌ساز به شمار آمده‌اند. وقتی مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «این کار (معلمی) را نوعی باقیات صالحات برای خود می‌دانیم.» (۴۲۱۱۴) به «انگیزه‌های درونی» اشاره می‌کند که زیر مقوله ویژگی‌های فردی است و در عین حال می‌تواند بیان ویژگی شغلی معلمی در مدارس مورد پژوهش باشد. در مثالی دیگر «میل و علاقه به یادگیری» به عنوان یکی از مفاهیم قابل توجه در مجموعه‌ی زیر مقوله‌های ویژگی فردی با مفهوم معلمی فرصتی برای رشد به عنوان ویژگی شغل معلمی همراهی دارد: «معلم به لحاظ سر و کار داشتن با دانش و فناوری جدید و مسائل مهمی که دائم در حال بروز و ظهور هستند ... باید پیوسته یاد بگیرد.» (۱۰۱۲۶)

«**شرایط زمینه‌ای ۱**» مقوله‌هایی هستند که زمینه‌های خاص کنش‌ها و واکنش‌های محیطی در ارتباط با بروز پدیده مرکزی را مشخص می‌کنند. از تحلیل داده‌ها می‌توان آن استنباط کرد که دو مقوله اصلی: «ویژگی‌های سازمانی» و «کیفیت و کمیت دوره‌های آموزش» هر چند سبب‌ساز بروز پدیده محوری نیستند لیکن شرایطی هستند که در محیط مدرسه، وجودشان می‌تواند باعث تقویت و تسریع ظهور پدیده مرکزی گردد. ذیل حمایت سازمانی که یکی از سه زیرمقوله‌ی ویژگی‌های سازمانی است، در مفهوم توجه به منافع و ارزش‌های مادی و معنوی اظهار شده است: «معلم هویت‌بخشی را می‌خواهد. معلم می‌خواهد احساس کند که توانسته زندگی یک نفر را متحول کند. در عین حال به نظر می‌رسد حداقل‌های زندگی هر معلمی باید حتماً برآورده گردد ولی بهره‌وری معلمین با انگیزه‌های مادی بالاتر نمی‌رود.» (۲۰۱۰۳). علیرغم تأکید بر حداقل معیشت، هویت‌بخشی وظیفه اصلی قلمداد شده است.

در مجموع اظهارات مشابه می‌توان این تفسیر را داشت که علیرغم ضرورت حمایت‌های مادی سازمانی برای تبلور شرایط علی، آنچه مهم قلمداد می‌شود فضایی مملو از حمایت‌های معنوی برای هویت‌بخشی و... است که اگر حذف شود عوامل سبب‌ساز را دچار اختلال می‌کند.

«**شرایط واسطه‌ای ۲**»، از آن‌ها با عنوان شرایط مداخله‌گر نیز یاد می‌شود. مقوله‌هایی هستند مرتبط با عوامل و ساختاری که اثرگذاری شرایط علی و زمینه‌ای را تشدید یا تضعیف می‌کنند.

نگاره ۱: شبکه مفاهیم پژوهش در ارتباط با مقوله‌های اصلی و فرعی هریک از مؤلفه‌ها



این مؤلفه شبیه شرایط زمینه‌ای تصور می‌شود اما تمایز آن در عام‌تر بودن و گسترده‌تر بودن است. در این پژوهش، براساس تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان سه مقوله اصلی مرتبط با شرایط واسطه‌ای عبارتند از: ۱- عوامل اجتماعی - فرهنگی ۲- عوامل اقتصادی ۳- عوامل فناوری به عنوان مثال در مقوله «شرایط اجتماعی - فرهنگی» مفهوم «پایگاه و منزلت اجتماعی شغل معلمی» وجود دارد، در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان روایت پژوهشی را که خود در جریان آن بوده بیان می‌کند: «از افراد مختلف پرسیده می‌شود: به نظر شما قد یک استاد دانشگاه، یک معلم و یک قصاب چقدر است؟ به ظاهر، قد انسان‌ها هیچ ربطی به شغلشان ندارد. اگر والیالیست باشد طبیعتاً قد بلند می‌خواهند ولی سه شغلی که انتخاب کردم هیچ ربطی به قد نداشتند: استادی، معلمی و قصابی! ... می‌بینیم جامعه، قد معلم را کوتاه می‌داند. در جامعه فرهنگی، قد اساتید را بلند تصور می‌کنند و در جامعه بازاری، قد قصاب را، ولی معلم در هر دو جامعه، قد کوتاه است!» (۱۰۱۱۲)

«راهبردها»^۱ بعد تعاملی - فرآیندی^۲ این داستان است که بیانگر مجموعه‌ی کنش‌ها، تعامل‌ها، عواطف و اقدامات خرد و کلانی (تعامل‌ها و کنش‌هایی) است که در پاسخ به رویدادها، موفقیت‌ها و مسائل، مشارکت‌کنندگان در پژوهش در مدارس و محیط کار خود از خود بروز داده‌اند تا پدیده مرکزی مصون مانده و تقویت گردد. راهبردهای مربوط به این پژوهش در سه مقوله اصلی جا می‌گیرند: ۱- فرآیندهای یادگیری فردی ۲- فرآیندهای یادگیری گروهی - سازمانی ۳- دوره‌های آموزشی شرایط مداخله‌گر در انتخاب یا گسترش یکی از این سه مقوله مؤثر بوده‌اند. در شرایط حمایت‌گر اجتماعی، دوره‌های آموزشی بیرون از مدرسه‌ای که با توجه به شرایط مدرسه طراحی و برنامه‌ریزی شده‌اند افزایش یافته است و در تنگناهای اقتصادی و بحران‌های اجتماعی فرآیندهای یادگیری فردی مقدم داشته شده‌اند.

در هر شرایطی، «مطالعه برای پیشرفت شخصی و حرفه‌ای» حکایت شده‌است: «معلم دبیرستان بودم، در ورود به دبستان متوجه شدم که ادبیات بچه‌های سنین ابتدایی را بلد نیستم. هر شب کوله‌باری از کتاب‌های ادبیات کودکان مثلاً شعر و قصه‌ای که در کتابخانه دبستان موجود بود را می‌خواندم. بعد از گذشت چند ماه، مسؤول کتابخانه به من گفت: «تو همه کتاب‌های ادبیات، قصه و شعر کودکان را خوانده‌ای و کتاب دیگری نداریم.» به گنجینه لغات بچه‌ها و مفاهیمی که کودکان با

^۱ - Strategies.

^۲ - Interaction/ process.

ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان □ ۱۹۹

آن زندگی می‌کنند نزدیک گشتم!» (۴۲۱۱۵) گویا این مفهوم نیز هم‌ارز با «ضرورت رشد مستمر» در «ویژگی‌های شغل معلمی» است.

«ارائه دانش کسب شده و نتایج آن در جلسه اولیا و ...» نیز در فرآیند یادگیری سازمانی مفهومی در تعامل با «مورد توجه قرار گرفتن توسط مسئولین مدرسه» در مقوله‌ی فرهنگ سازمانی است. «مدیر مدرسه، برای ما خیلی ارزش قائل بود، خیلی احترام می‌کرد. به فرموده ایشان در موضوعی خاص در یک سال یازده کتاب مطالعه کردم، بعد هم کتاب‌هایی دیگری ... سال بعدش ایشان بنده را فرستادند برای سخنرانی کردن برای اولیا.» (۴۱۱۱۳)

در تحلیل دقیق گستره‌ی مفاهیم برآمده از داده‌ها در هر یک از سه مقوله‌ی اصلی فرایندها به ترتیب ۴۴، ۱۵ و ۱۸ (صرف‌نظر از انواع کارگاه‌های آموزشی) فن یا زمینه‌ی تعامل و فعالیت قابل استنباط است.

«پیامدهای یادگیری حین کار در مدارس» آخرین بُعد مدل این پژوهش است. این مؤلفه شامل مقوله‌هایی است که به آثار و نتایج تعاملات، مجموعه شرایط، راهبردها و ... مربوط می‌شود که در این پژوهش داستان مقوله‌هایی است که به وضعیت، رویداد یا پدیده‌ای پیش‌بینی شده یا پیش‌بینی نشده و غیرمنتظره که ممکن است در نتیجه تحقق مدرسه به عنوان کانون یادگیری حین کار معلمان؛ در مدرسه، جامعه و حتی وضعیت افراد رخ دهد، برمی‌گردد و عبارتند از: ۱- پیامدهای فردی ۲- پیامدهای مدرسه‌ای ۳- پیامدهایی برای جامعه

یکی از اطلاع‌رسانان پژوهش در مورد پیامد فردی می‌گوید: «افرادی که در مدرسه زندگی می‌کنند، (معلم هستند و ...) چون هسته اولیه را دارند بدون آن‌که [نیروی بیرونی] نیاز باشد، حرکت می‌کنند. در این حرکت مثل گلوله برف که در حرکت خود رشد می‌کند این افراد هم رشد می‌کنند. خودش متوجه نمی‌شود ولی کسی که از بیرون دارد نگاه می‌کند تغییرات را می‌بیند.» (۳۱۱۱۴)

ساز و کارهای ارتقا: یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش سازوکارهایی برای ارتقا ارائه می‌دهد که نمونه‌ای از آن‌ها در هر یک از مؤلفه‌های مدل عبارتند از:

- ۱- موجبات علی: نظامی برای جذب دانش‌آموختگان شایسته‌ی مدرسه ۲- شرایط زمینه‌ای: تدوین و اجرای برنامه جامع سید کاری معلمان در همه جوانب توسعه‌ی حرفه‌ای ۳- شرایط واسطه‌ای: ایجاد سیستم اطلاعاتی مدیریت، مستند نگاری و مدیریت دانش همراه با استفاده بهینه از فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات ۴- در ارتباط با راهبردها: توجه به نقش پژوهشی معلمان «درس پژوهی»، «اقدام

پژوهی»، «گروه‌های کانونی» ... و پژوهش‌های مدرسه‌ای

مدل پژوهش (پاسخ پرسش دوم): شکل‌گیری یا پدیداری مدل پژوهش در مرحله نهایی (کدگذاری گزینشی) با انتخاب پدیده مرکزی و اشباع نظری (اطمینان از کفایت داده‌ها و مقوله‌ها، پرورش جنبه‌ها و ویژگی‌های هر مقوله و تبیین روشن مناسبات میان مقوله‌ها در ابعاد مختلف «شرایط»، «تعاملی - فرآیندی» و «پیامدی») به دست آمد.

در نگاره ۲ مدل نهایی پژوهش نمایش داده شده است. «مدرسه کانون یادگیری حین کار» محور اصلی مدل است که در دایره مرکزی قرار دارد. دایره نشان از ثبات و پایداری و در عین حال حرکت مداوم دارد. دایره‌ی دوم، دایره‌ی محیطی دایره‌ی مرکزی است با پیکان‌هایی به سمت مرکز، تا نقش سبب‌ساز بودن (مؤلفه شرایط علی) را نشان دهد، دو مقوله‌ی «ویژگی‌های فردی» و «ویژگی‌های شغلی» معلمان را در دو نیمه‌ی مساوی دربر دارد. مساوی بودن سهم مساوی عوامل اثرگذار در پدیداری محور مرکزی را نشان می‌دهد. ویژگی‌های نیمه‌ی ویژگی‌های فردی سه قطاع مساوی را تشکیل می‌دهد هر قطاع بخشی از ویژگی‌های فردی است.

هر یک از مقوله‌های اصلی و بخش‌ها (زیر مقوله‌ها) از مفاهیمی تشکیل شده‌اند. این مفاهیم همچون بخش زنده‌ی یک اکوسیستم در فضای مربوط به هر مقوله جای دارند. فرایند یادگیری از فرد آغاز می‌شود، ویژگی‌های شخصی و در ادامه‌ی آن ویژگی‌های شغلی معلمان از جمله هدفداری و تعالی جویی است که در کارراهه شغلی باعث می‌شود بهبود حرفه‌ای و یادگیری حین کار، معنا یابد. دایره‌ی سوم مؤلفه‌ی شرایط زمینه‌ای است. این شرایط بیشتر به زیست بوم مدرسه مربوط می‌شوند و راهبردها یا به بیان دیگر کنش‌ها و واکنش‌ها و تعاملات یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. هر سه مؤلفه‌های مذکور در بستری گسترده با جهتی به سمت راهبردها جای دارند. این بستر گسترده نشان شرایط واسطه‌ای یا مداخله‌گر می‌باشد که بیشتر زیست بوم بیرون از مدرسه است و می‌تواند پیش برنده و یا بازدارنده باشد. فرهنگ و زیستگاه مدرسه (شرایط زمینه‌ای) و شرایط واسطه‌ای که بر زیستگاه مدرسه احاطه دارند در قبض و بسط حدود و مرزهای هم کوتاهی نمی‌کنند!

مؤلفه پنجم راهبردها یا منظومه‌ی هدفداری - در سمت چپ مدل - از اقدامات خرد و کلانی هستند که در تعامل با مؤلفه‌های پیشین برای بهبود و تقویت و گاه حفظ و بقای پدیده اصلی یعنی «مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان» در نظر گرفته می‌شوند و در انجام این مجموعه هدفمند و پویا پیامدهایی را ایجاد می‌کند که در انتهای مدل مشخص است. پیامدها سه نتیجه روشن را بیان می‌کند: ۱- تحول در سبک زندگی حرفه‌ای معلمان (رضامندی، غنای زندگی فردی و توسعه مداوم حرفه‌ای)، ۲- تحول مدرسه به سمت یک سازمان یادگیرنده‌ی هوشمند، متعالی و معنوی ۳- توسعه

ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان □ ۲۰۱۶

جامعه(توسعه و پیشرفت با وجود کارگزاران فکور که مدرسه تربیت کرده است).

بحث و تفسیر

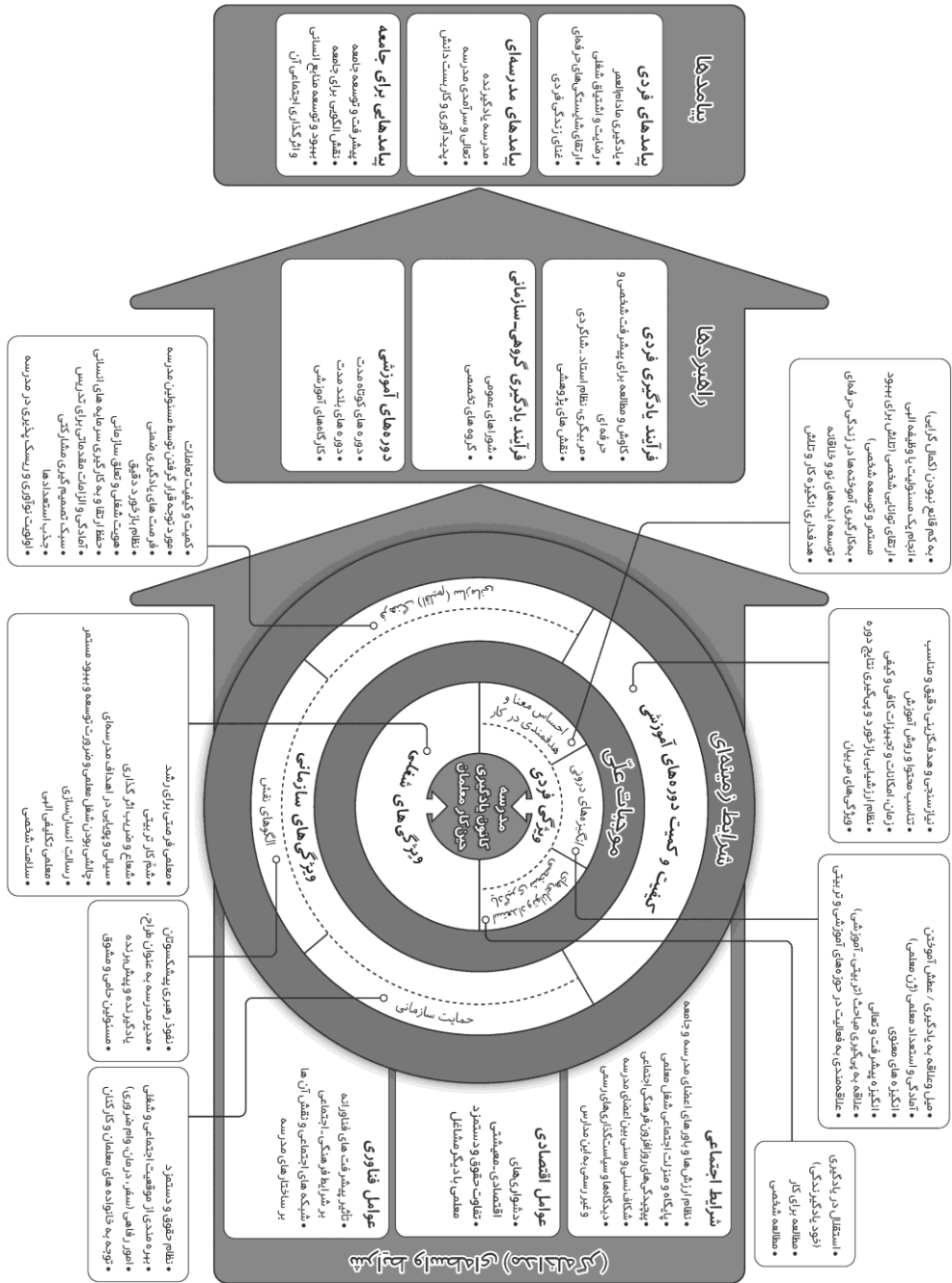
پدیده‌ی محوری مدل این پژوهش -مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان- و **عوامل** سبب ساز آن (ویژگی‌های فردی و شغلی معلمی) با نظرات و پژوهش‌های یادگیری حرفه‌ای بر مبنای کار (کنفرانس جهانی کار، ۲۰۰۴؛ استوارت، ۲۰۱۴؛ لیم و نول، ۲۰۱۴؛ نو، ۲۰۱۵)، ویژگی‌هایی یادگیری حرفه‌ای اثربخش معلمان (جمدا و تینجالا، ۲۰۱۵)، دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی و مدل‌هایی یادگیری تحولی (پرینچارد، ۲۰۰۸؛ کیروان، ۲۰۱۲؛ هوی و میسکل، ۲۰۱۲؛ زاهدی دادوکلائی، ۱۳۹۳) مطابقت دارد. این موضوع در تجربه‌های جهانی مانند پروژه‌های «مؤسسه آموزشی هنگ کنگ» مبتنی بر ایجاد برنامه درسی مدرسه محور، مدل یادگیری حین کار در مالزی، توسعه رهبری معلمان در مدرسه در گستره‌ای متفاوتی به چشم می‌خورد.

آن چه به عنوان ویژگی‌های فردی در این پژوهش مطرح شده است با نتایج پژوهش‌های دیگر از جمله تأثیر بُعد فردی (ابیلی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ ویژگی‌های فراگیرنده (روسل، ۲۰۱۴) در انتقال اثربخش یادگیری همسو می‌باشد.

تفاوت پژوهش حاضر انگیزه‌های معنوی و نگرش به معلمی به عنوان یک رسالت یا وظیفه الهی است؛ معلمان با این باور به کار مشغول می‌شوند که «چو می‌بینی که نابینا و چاه است / اگر خاموش بنشیننی گناه است» این نگاه با مدل دنیستون (۲۰۰۰) که رسالت و آرمان‌ها را از ویژگی‌های ثابت فرهنگ سازمانی می‌داند هم‌راستا است.

ضرورت رشد مستمر و سیالی و پویایی در اهداف به همراه ایده‌پردازی و خلاقیت از ویژگی‌های شغلی معلمان در این پژوهش، پژوهش‌های گنز (۲۰۱۲) و جمدا و همکاران (۲۰۱۵) در مورد یادگیری خود تنظیم شده را تأیید می‌کند. در عین حال تفاوت این پژوهش تمرکز آن بر این مقوله به عنوان یک ضرورت و شرط علی (به وجود آورنده) برای مدرسه کانون یادگیری حین کار معلمان می‌باشد.

نگاره ۲: مدل یادگیری حین کار معلمان در مدرسه - زمینه مدارس مورد پژوهش



ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان □ ۲۰۳

در ارتباط با شرایط زمینه‌ای: مفاهیم فرهنگ سازمانی در این پژوهش با مجموعه مدل‌هایی که در ارتباط با تأثیر فرهنگ و عوامل سازمانی بر انتقال یادگیری بیان شده است از جمله مدل هالتون (۱۹۹۸)، نظرات یون و همکاران (۲۰۰۹)، و استیگلر، هیبرت (۱۳۸۴) مبنی بر نقش محیط یادگیری حمایت‌گر، درهم آمیختگی فرآیند یادگیری و عمل و «فرهنگ» و «مدیریت» توانمندساز و مشوق یادگیری در یادگیری و رفتار سازمانی همسویی دارد. کیروان (۲۰۰۹) و ایلی و همکاران (۱۳۹۴) محیط مدرسه به ویژه نقش مدیران در توسعه حرفه‌ای معلمان و تأثیر روابط با همکاران و دانش‌آموزان را در نرخ ماندگاری معلمان مؤثر می‌داند. وجود پسران در کنار پدران در کسوت معلمی و دیگر مشاغل مدرسه، در مدارس مورد پژوهش حاکی از فرهنگ و جو سازمانی با نرخ ماندگاری بالاست.

تفاوت دیگر یافته‌های پژوهش حاضر با دیگر پژوهش‌ها به نفوذ معنوی مدیران برمی‌گردد. نفوذی که از شعاع دایره فردی مدیر خارج شده و با نفوذ ارزش‌ها و نگرش‌های مذهبی همراه می‌گردد. «هدف همه انبیا انسان‌سازی است. هر کس بتواند در تعلیم و تربیت و اصلاح مردم که هدف بعثت رسول خدا (ص) است، تلاش کند ولی مسامحه نماید، مسؤول است و فردای قیامت باید جواب بدهد. «(کرباسچیان، ۱۳۸۳: ۳۷)

نظام بازخورد دقیق به عنوان یک شاخص در فرهنگ سازمانی مدارس مورد پژوهش است؛ پرسشنامه‌های نظرسنجی به طور معمول در این مدارس رایج بوده، در سالهای اخیر از الگوی CIPP استفاده شده است. در پیشینه پژوهش نمونه‌های نظام‌مندی از ارزشیابی حوزه‌های عملکردی خُرد و کلان مانند چرخه PDSA، دفتر استاندازدها در آموزش و پرورش انگلستان، و نظام نمره‌گذاری ارزیابی کلاس (CLASS) ذکر شده به کارگیری این روش‌های نظام‌مند در مدارس مورد پژوهش کمتر به چشم می‌خورد

در ارتباط با شرایط واسطه‌ای: پژوهش‌ها از جمله لیم ونول (۲۰۱۴) نقش نظام‌های فناورانه و ابزارها را در تلفیق و انتقال یادگیری مؤثر می‌دانند. کیناسلانی و همکاران (۲۰۰۸)، آموزش چندسبکی یادگیری تحت شبکه و برگمن و سمز (۲۰۰۷)، مدل یادگیری معکوس را مورد توجه قرار داده‌اند. شواهد در مدارس مورد پژوهش، حاکی از نظریه پردازی‌ها و برگزاری کارگاه‌های آموزشی در ارتباط با سواد رسانه‌ای، استفاده از فناوری دیجیتال برای یادگیری و تولید رسانه‌های و محتوای آموزشی در گستره‌های متفاوت برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان و معلمان و تسهیل امور جاری

۲۰۴ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۸

مدرسه، می‌باشد در عین حال برای بهره‌وری بیشینه از زیرساخت‌های فاوا، سیاستگذاری‌های روشن‌تر و پیش‌برنده‌تر و اجتناب از سلیقه‌های شخصی یافته‌ای وجود نداشته است.

در ارتباط با راهبردها: در ارتباط با نظام‌های مربیگری و استاد-شاگردی، پژوهش‌های زاهدی دادوکلالی (۱۳۹۳)، ندیمی (۱۳۸۹) بیان نظام‌مند مفاهیم برآمده از تحلیل گفتارهای مشارکت‌کنندگان در این پژوهش است.

تفاوت‌های الگوی نقش و مربی‌گری در پژوهش کریمی موقی و یزدی مقدم (۱۳۹۳) و شش وجه مختلف روش استاد شاگردی ندیمی (۱۳۸۹) با روش‌ها و مراحل مختلف نظارت و مربیگری با سابقه مدارس مورد پژوهش همپوشانی دارد.

در ادبیات پژوهش مدل‌های دیگر همچون الگوی کارگزار فکور، آموزش چند سبکی معلمان، و مدل بالندگی حرفه‌ای معکوس، رویکرد معلم پژوهنده، پژوهش موردی و درس پژوهی بیان شده است که در اسناد، مصاحبه‌ها و مدارک این پژوهش مواردی از این دست چشم‌گیر نیست و لازم است به آن‌ها توجه شود.

گروه‌های آموزشی در مدارس مورد پژوهش، نقش اجتماعات توسعه حرفه‌ای را ایفا می‌کنند. ارتباط مدارس مورد پژوهش با دانشگاه و دوره‌های بلند مدت برگزار شده می‌تواند با مدل مالزیایی پژوهش اسمایل و همکاران (۲۰۱۴) نزدیک است و می‌تواند از آن بهره برد.

در ارتباط با پیامدها: در بیان اطلاع‌رسانان پژوهش آینده مرجع مدرسه، تشکیل مرکزی پژوهشی برای مدارس، ثبت روایت‌گری تجربه‌ها و تجربه نگاری مدارس، الگوهای مناسبی برای جامعه و تأسیس مدارس یاد شده است که می‌توانند در امروز و آینده رسالت تربیت نسلی را که «فرزند زمان خویشتن باشند» و اهداف متعالی و رسالت انسان‌سازی را بر دوش کشند، برعهده گیرند. این‌ها با برنامه‌های رشد رهبری معلمان در فرهنگ تعالی (سیربی و شادیگس، ۲۰۰۸)، مفهوم مدرسه به عنوان یک سازمان یادگیرنده در دیدگاه سنگه و همکاران (۲۰۱۲) تأکید مدارس گلخانه‌ای آمریکا بر فرهنگ قوی آموزشی و حفظ آن برای حفظ کارکنان دانشی همسومی‌باشد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

صرف نظر از ساز و کارهای ارتقاء که در بسیاری از موارد می‌توانند مبنایی برای یک پژوهش در عنوان مربوط به خود شوند، سایر پیشنهاد‌های پژوهشی عبارتند از:

ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان □ ۲۰۵

- ارائه مدل جامعی برای یادگیری حین کار کلیه کارکنان مدرسه
- مقایسه تطبیقی هر یک از مؤلفه‌های مدل با سایر مدارس ایران یا مدارس کشورهای دیگر
- پژوهش در مورد ابعاد مختلف سازمانی این مدارس خاص و تبدیل آن‌ها به دانش‌های صریح
با مطالعه دقیق و با استفاده از روایت‌گری، تجربه‌های زیسته، تولید نظریه‌های زمینه‌ای
- بررسی تاریخی شرایط و اوضاع اجتماعی برای شکل‌گیری این مدارس و مدارس ملی نامدار
دیگر در قبل از انقلاب و علل ادامه حیات یا پایان فعالیت آن‌ها.

محدودیت‌های پژوهش

۱- مهم‌ترین محدودیت این پژوهش برخاسته از روش پژوهشی آن است. این پژوهش به روش کیفی و با ابزارمصاحبه نیمه ساختار یافته انجام شده است تا بر تعمیق و واکاوی جزئیات تأکید شود، هدف استفاده از آمارهای کمی برای افزایش قابلیت تعمیم نبوده است. بنابراین تعمیم یافته‌های آن با احتیاط صورت می‌گیرد.
۲- نتایج پژوهش موجود محدود به قلمرو زمانی سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در مدارس خاص می‌باشد زیرا در این پژوهش پاسخ‌ها و تفسیرها صرفاً پاسخ ساده به یک محرک فیزیولوژیک نبوده است، انسان‌ها نقش فعالی از تفسیر و ادراک شرایط و پاسخ به پرسش‌ها داشته‌اند.
۳- این پژوهش فقط بر موضوع یادگیری حین کار معلمان در مدارس مورد پژوهش تأکید داشته است و فاقد نگاه کل نگر می‌باشد. هر چند مؤلفه‌های شرایط زمینه‌ای و شرایط واسطه‌ای مانع از این شده است که در ابعاد مختلف پژوهش نقصی به وجود آید. به نظر می‌رسد بررسی جامع نیازمند فرصتی بیش از این فرصت و تقاضای مدارس می‌باشد لذا این محدودیت پذیرفته شده است.

منابع:

- ایلی، خدایار؛ خرازی، سیدکمال؛ سبحانی‌نژاد، مهدی و یوزباشی، علیرضا (۱۳۹۴). تدوین الگوی اثربخشی انتقال یادگیری در راستای بازگشت سرمایه در توسعه منابع انسانی با تأکید بر مدیریت شهری. فصلنامه علمی- پژوهشی اقتصاد و مدیریت شهری، ۳ (۱۱) ۷۹-۹۸.
- استراوس، انسلم و کرین، جولیت (۱۳۹۴). مبانی پژوهش کیفی فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشر نی
- استیگلر، جیمز و هیبرت، جیمز (۱۳۸۴). شکاف آموزشی بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس. مترجمان: محمدرضا سرکارانی و علیرضا مقدم. تهران: انتشارات مدرسه.

۲۰۶ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۸

- بود، دیوید و گریک، جان (۱۳۹۳)، درک یادگیری دو وجهی در حین کار. مترجمان: محسن قدمی و مسعود نیازمند . تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق(ع).
- تاونسند، تونی - ویراستار (۱۳۹۴). تغییر معلمان و کلاس‌های درس برای بهسازی مدرسه، کتاب راهنمای بین‌المللی اثربخشی و بهسازی مدرسه. منیره رضایی (مترجم). تهران: انتشارات مدرسه.
- حجازی، سید یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا (۱۳۸۸)، رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- زاهدی دادوکالایی، سکینه (۱۳۹۳). طراحی مدل توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شهید بهشتی، رساله دکتری، رشته مدیریت آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- سنگه، پیترو و همکاران (۱۳۸۸). پنجمین فرمان در میدان عمل استراتژی‌ها و ابزارهای ایجاد سازمان یادگیرنده. مترجمان: مهدی خامی گراشی، مسعود سلطانی و عباس علی رستگار. تهران: گروه پژوهشی صنعتی آریانا
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر «نظریه برپایه» (گراندد تئوری GTM). تهران: انتشارات آگاه.
- کرباسچیان، علی اصغر (۱۳۹۲). وصایای استاد-وصیت نامه فرهنگی-تربیتی استادعلامه کرباسچیان. تهران: مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان
- محمدرپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش - منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی، ج ۱. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان
- معاونت پژوهش‌های اجتماعی - فرهنگی - دفتر مطالعات اجتماعی (۱۳۹۴). بررسی جایگاه و عملکرد آموزش و پرورش در برنامه‌های توسعه. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی
- مؤسسه مطالعات تعالی نسل (متن) (۱۳۹۴). مجموعه تجربه نگاری مدارس اسلامی - مدیران. تهران: نشر اردیبهشت.
- ندیمی، حمید (۱۳۸۹). روش استاد و شاگردی از نگاهی دیگر. نشریه هنرهای زیبا معماری و شهرسازی، ش ۴۴، ۲۷-۳۶.
- نوری، علی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). الگوی برای همه‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ش ۲۳، ۳۵-۸.
- Boud, D.; Garrick, J. (۲۰۰۱). Understanding learning at work. Routledge: London & New York
- Cedefop (۲۰۱۱). Learning while working success stories on work place learning in Europe. Luxembourg: plications officer of European Union.
- Cedefop (۲۰۱۵). Matching skills and jobs in Europe Insight from cede fop's European skills and jobs survey.
- Corbin, J; Strauss A. (۲۰۰۸). Basic of qualitative research, (۳thed.) London: sage Duplications Inc.
- Creswell, J.W. (۲۰۱۲). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (۳thed). USA: Pearson education
- Denison, D. (۲۰۰۰). Organizational culture: Can it be a key lever for driving organizational change? www.denisonconsulting.com

ارائه مدلی برای یادگیری حین کار معلمان □ ۲۰۷

- Gemed, F. T.; Tynjala, P. (۲۰۰۱۵). Professional learning of teacher in Ethiopia: challenges and Implication for reform. Australian Journal of teacher Education .۴۰(۵).
- Higgins, M.; Ishimaru, A.; Holcombe, R.; Fowler, A. (۲۰۱۲). Examine organizational learning in school: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. Journal of Educational Change, ۱۳(۱):۶۷-۹۴. Harvard Graduate school of Education
- Hoy, W.K.; Miskel, C.G. (۲۰۱۲). Educational administration. Theory, research and practice (۳thed.). Network: McGraw
- Ismail, S.; Mohaffyza, M.; Qmar, N.; Heong, Yee M. (۲۰۱۵). A comparison of the work-based Learning Models and Implementation in Training Institutions. Proscenia-Social and behavioral sciences .۲۰۱۴: ۲۸۲-۲۸۹.
- Kane, Shannon M. (۲۰۱۳). Urban charter schoolteachers: unpacking Perce pitons and Resilience. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Pennsylvania
- Kirwan, C. (۲۰۰۹). Improving Learning Transfer: a guide to getting more out of what you put in to your training England: Grower publisher
- Levin, B.B. (۲۰۰۱). Energizing teacher education and professional development with problem-Based- Learning. ASCD.
- Neve, T. O. (۲۰۱۵). Eight Steps to Sustainable Organizational Learning How to Tackle Search and Transfer Barriers- Management for Professionals. Springer International Publishing Switzerland
- Pritchard, A. (۲۰۰۸). Way of Learning. Learning theories and learning style in the classroom (۲ed). Routledge Taylor Francis Group.
- Rollins, D. H. (۲۰۱۲). Designing powerful professional Development for teacher, Administrators, and school Leaders. North cardinal: Department of public instruction
- Roussel, J. F. (۲۰۱۴). Learning Transferring organization: An Adaptive prospective countered on the Learner and Development of self-regulation Transfer of Learning in organization (chapter ۴). Switzerland springer.
- Stewart, C. (۲۰۱۴). Transforming Professional Development to Professional Learning. Journal of Adult Education.۴۳(۱)
- Wei, R.C.; Darling H. L.; Andree, A., Richardson, N.; Orphans, S. (۲۰۰۹). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council.