

فعالیت‌ها، بازدارنده‌های محیطی و ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری

غیررسمی معلمان شهر اصفهان*

محمدعلی نادى^۱

ایلناز سجادیان^۲

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی فعالیت‌ها، بازدارنده‌های محیطی و ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان است. این پژوهش با استفاده از طرح پژوهشی زمینه‌یابی انجام گرفت و جامعه آماری آن را همه معلمان مدارس دولتی در سه دوره تحصیلی نواحی پنجگانه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶ تشکیل می‌دهند. ۳۷۰ معلم به عنوان حجم نمونه به روش تصادفی طبقه‌ای و با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه کوهن و همکاران (۲۰۰۰) انتخاب شدند.

ابزار اصلی گردآوری اطلاعات این پژوهش، براساس پرسش‌نامه تعدیل شده لوهمن (۲۰۰۳) است که پایایی کلی آن با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۵ برآورد شد و متخصصان روان‌سنجی و موضوعی نیز روایی آن را به شکل صوری و محتوایی تأیید کردند.

یافته‌های پژوهش نشان داد میانگین ($F=6/50$ و $M=3/33$) استفاده از فعالیت‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره دبیرستان بیش از معلمان دوره‌های دیگر است و این تفاوت در سطح ($p<0/05$) معنادار می‌باشد. هم‌چنین، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در ارتباط با بازدارنده‌های محیطی گویای آن بود که «برقرار نکردن ارتباط با حیطه‌های شغلی همکاران، نداشتن شناخت، نداشتن پاداش‌های مالی مناسب و دسترسی نداشتن به فناوری کامپیوتر» کمتر از حد متوسط و «ویژگی‌های فردی: عشق به یادگیری و علاقه به زمینه حرفه‌ای خویش» بالاتر از حد متوسط بر یادگیری غیررسمی معلمان در هر سه دوره تحصیلی تأثیر داشت.

* تاریخ دریافت: ۸۷/۷/۲۰ تاریخ آغاز بررسی: ۸۷/۸/۱ تاریخ تصویب: ۸۸/۷/۲۵

۱. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان).

پست الکترونیکی: (Nadi@khuif.ac.ir)

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی دانشگاه اصفهان و عضو بنیاد ملی نخبگان ایران

پست الکترونیکی: (i110222@yahoo.com.)

واژه‌های کلیدی: یادگیری غیررسمی، یادگیری در محل کار، روش‌های یادگیری،

رفتار معلم

مقدمه

حدود هفت دهه از تحقیقات و حمایت‌های نظری دانشمندان برجسته‌ای همچون دیویی، فالت و لوین، در خصوص یادگیری غیررسمی در سازمان‌ها می‌گذرد (اسمیت، ۲۰۰۲؛ کولن، ۲۰۰۴)، اما این اصطلاح تا زمان نولز (۱۹۵۰) یعنی پدر آندراگژی و انتشار کتاب مشهورش با عنوان «آموزش غیررسمی بزرگسالان» رواج نیافت (برگ و چیانگ^۱، ۲۰۰۸). پس از آن نیز یادگیری مبتنی بر اجتماع، تجربه‌گرا و غیررسمی، به منابع و مجموعه‌های مشروع قانونی برای کسانی تبدیل شد که در یادگیری کارمدار، به دنبال توسعه ژنریک و آموزش مهارت‌های قابل انتقال، چند رشته‌ای، چندگانه و انتقال رمزه‌ها بودند (ادواردز و یوشر^۲، ۲۰۰۱).

جانسون^۳ (۱۹۹۹) بیان می‌دارد همانگونه که افراد رسش^۴ پیدا می‌کنند، آرام آرام ظرفیت‌های خویش را برای یادگیری، فکر کردن، آفریدن و خلق کردن افزایش می‌دهند و در می‌یابند که می‌توانند لحظه به لحظه اطلاعات، دانش و خرد را بیاموزند.

جانسون مدلی چهار مرحله‌ای تدوین کرد که به ارزیابی سطوح فردی شناخت و پختگی عاطفی در ارتباط با رفتار سازمانی می‌پردازد. این چهار مرحله با تعاملات فردی آشکار می‌شود و عبارت است از: مرحله خودمحوری^۵، مرحله حمایتی^۶، مرحله فرمانبرداری^۷ و مرحله پویایی^۸.

حجم زیادی از این نوع یادگیری، غیررسمی است و از تجربیات کارکنان از طریق گوش

۱. Berg 8 chyung

۲. Edwards & Usher

۳. Johnson

۴. Mature

۵. Egocentric

۶. Protective

۷. Compliant

۸. Dynamism

دادن و تعامل با همکاران به دست می‌آید. در جلساتی که برای هدایت کارکنان جدید تشکیل می‌شود، آموزش رسمی از وابستگی سازمانی کارکنان کم می‌کند و تقریباً آن‌ها را از سازمان جدا می‌نماید، در حالی که آموزش غیررسمی، تازه‌واردها را به یادگیری در شغل تشویق می‌کند (کابل^۱ و پارسونز،^۲ ۲۰۰۱). بیشتر اوقات یادگیری با استفاده از تجربیات هنگامی رخ می‌دهد که فراگیر یک اتفاق، یا یک موقعیت را غیرمعمول و نگران‌کننده تشخیص دهد (لارسون،^۳ ۱۹۹۱). هم‌چنین ارتباطات کار-مشرتی از فواید یادگیری غیررسمی به شمار می‌آید. در پژوهشی که کروسان و لان و وایت^۴ (۱۹۹۹) در رابطه با مطالعه یادگیری سازمانی انجام دادند، شرکت‌کنندگان تأثیر یادگیری ضمنی و غیررسمی بر شغل را، بیش از یادگیری رسمی مورد تأکید قرار دادند.

یانگ و لو^۵ (۲۰۰۱) نیز در پژوهشی دریافتند یادگیری غیررسمی، عملکرد علمی در آموزش‌های شغلی را بهتر پیش‌بینی می‌کند. شدت و دامنه کار حرف‌های به طور چشم‌گیری در سال‌های اخیر افزایش یافته است و حرفه‌ای‌ها با فشارهای بزرگی هم‌چون مشکلات پیچیده و مبهم و اطمینان وسیع نداشتن به گذشته رو به رو هستند (مک‌لاگان،^۶ ۱۹۹۹).

یک گروه از حرفه‌ای‌ها که این تغییرات خاص و فشارهای شدید در مورد آن‌ها صدق می‌کند، معلمان مدارس دولتی هستند. در طول ۲۰ سال گذشته، شدت و گستره وظایف معلمان به سرعت افزایش یافته است (هارگریوز،^۷ ۱۹۹۲). معلمان مجبورند محتوای بیشتر و موضوعات گسترده‌تری را به تعداد زیادی از دانش‌آموزان که البته مشکلات عاطفی، یادگیری و اجتماعی دارند، تدریس کنند. بسیاری از این مشکلات نسبت به گذشته جدی‌تر هستند.

علاوه بر مسئولیت‌های آموزشی و تدریس، تمرکززدایی تصمیم‌گیری در نواحی آموزشی

۱. Cable

۲. Parsons

۳. Larson

۴. Crossan, Lane & White

۵. Yang&Lu

۶. Mclagan

۷. Hargreaves

موجب شده است تا معلمان نقش فعال‌تری در اداره و گردش کار مدارس ایفا کنند. در سال‌های اخیر انتظارات گوناگون از معلمان گسترش یافته است و این امر نیازهای یادگیری جدید و فراوانی را برای آنان ایجاد می‌کند. نیازهایی که بیشتر آن‌ها با درگیر شدن در یادگیری غیررسمی برطرف می‌شود.

گزارش‌های آماری سازمان‌های بین‌المللی کار در جهان نشان می‌دهد ۷۰ درصد از یادگیری اطلاعات و مهارت‌های جدید نیروی کار از طریق یادگیری غیررسمی در محل کار به دست می‌آید (بنسون^۱، ۱۹۹۷). هم‌چنین براساس این گزارش‌ها، هزینه، دستمزد و حقوق مرتبط با یادگیری غیررسمی در آمریکا، حدود ۴۸/۴ میلیون دلار در سال است. این رقم به طور تقریبی با هزینه تخمین زده شده برای آموزش رسمی در هر سال برابر است (لوهمن، ۲۰۰۶). یادگیری غیررسمی به فعالیت‌های آگاهانه کارکنان در محیط کار اشاره دارد که در نتیجه آن دانش و مهارت حرفه‌ای آن‌ها رشد می‌کند (کوفر^۲، ۲۰۰۰؛ لوهمن^۳، ۲۰۰۰) و آزادی ایجاد تغییرات را به دست می‌آورند (ماریوتی^۴، ۱۹۹۹؛ کسه^۵، ۱۹۹۸؛ ماگرات^۶، ۱۹۹۷). معلمان برای یادگیری غیررسمی، به استراتژی‌هایی مانند استادی، مربیگری، شبکه‌سازی، مدل‌سازی، رهبری اثربخش و تسهیل ابعاد به هم پیوسته تیم‌ها، ویژگی‌ها و ظرفیت‌های فردی نیاز دارند (مارسیک و واتکینز^۷، ۱۹۹۰).

بروکس^۸ (۱۹۸۹) مؤلفه‌های یادگیری غیررسمی را از تجربیات متنوع شغلی-سازمانی، آموزش هنرهای لیبرال، افزایش هوشیارانه سمینارها، تکالیف باز پاسخ، الگو برداری از یادگیری انعکاسی دیگران، تشویق به سؤال کردن، بازخورد صادقانه، مشارکت در سیاستگذاری

۱. Benson

۲. Cofer

۳. Lohman

۴. Mariotti

۵. Cseh

۶. Magrath

۷. Marsick & Watkins

۸. Brooks

و اجرا، تجربیات درون فرهنگی در زندگی، پذیرش کمک‌های دیگران، جمع‌آوری اطلاعات و تجربه‌اندوزی با گوش دادن به الهامات و بررسی مسائل با رویکردهای چندگانه منبعث می‌داند (کونلن، ۲۰۰۴).

یادگیری غیررسمی شخصی و میان فردی می‌تواند برای کمک به تیم‌سازی در مدرسه مورد استفاده قرار گیرد و اعضای تیم می‌توانند با شناخت و کاربست راهبردهای یادگیری غیر رسمی تقویت شوند (مارسیک، ولپ و واتکینز، ۲۰۰۰^۱). یادگیری غیررسمی بر خلاف یادگیری رسمی، می‌تواند هم برنامه‌ریزی شده و هم به صورت برنامه‌ریزی نشده، هم به صورت ساختار یافته و هم به صورت غیرساختار یافته باشد. نمونه‌هایی از یادگیری غیررسمی، مواردی مانند صحبت کردن و تشریح منابع با یکدیگر، جستجو در اینترنت، تجربه‌آموزی و آزمایش روش‌ها و ابزارهای جدید را شامل می‌شود. بیشترین اهمیت یادگیری غیررسمی به پرورش و رشد ویژگی‌های حرفه‌ای و تأثیر متقابل میان فعالیت‌های یادگیری غیررسمی، محیط یادگیری و ویژگی‌های کسانی که درگیر یادگیری شده‌اند، باز می‌گردد (بیلت، ۲۰۰۱^۲؛ الستورم، ۲۰۰۱^۳). مارسیک و واتکینز (۱۹۹۷) یک مدل یادگیری غیررسمی ضمنی را تدوین کردند که بر یک منطق بنیادی مبتنی است. این مدل، رفتار فرد را در تعامل با محیط در نظر می‌گیرد و از قدرت زمینه‌ای سازمان و کار، به عنوان اولین یاری‌دهندگان یادگیری حمایت می‌کند. در واقع یادگیری، شناسائی مسئله، حل مسئله و اندیشه، در محل کار شکل می‌گیرند. به علاوه یادگیری غیررسمی توسط هیجانانگیز کارکنان شکل داده می‌شود که احتمالاً پاسخی به شرایط محیطی و فردی متفاوت است.

هیجانانگیز برای یادگیری ضروری هستند، به طوری که کلیت شخص را در فرایند یادگیری درگیر می‌کنند و این به معنای درگیری تمام احساسات شخص در فرایند یادگیری است (نولز، هولتون و سونسون، ۱۹۹۸^۴). هیجان‌ها، نگرش‌های کارکنان را در راستای نیازهای یادگیری

۱. Marsick, Volpe & Watkins

۲. Billett

۳. Ellstrporm

۴. Knowles, Holton & Swanson

تحت تأثیر قرار می‌دهند و از تغییر رفتار و اعمال یادگیری حمایت می‌کنند (شورت^۱ و یورکز^۲، ۲۰۰۵). هم‌چنین بیشتر اوقات هیجانات با تغییرات در ارتباط هستند و می‌توانند به عنوان کیفیتی متغیر، دست‌کاری شوند یا مورد استفاده قرار گیرند؛ هم‌چنین به افراد کمک کنند تا خودشان را از طریق فرایندهای رسمی و غیررسمی با تغییرات سازگار نمایند (کالاهان^۳ و مک کولوم^۴، ۲۰۰۲).

اندیشیدن، یکی از مؤلفه‌های اساسی یادگیری غیررسمی (کولب^۵، ۱۹۸۴) و کمترین پیامد فرایند یادگیری مداوم به شمار می‌آید. یادگیری غیررسمی را می‌توان با روش‌های زیر تسهیل کرد:

«حمایت از ایجاد ارتباطات معلم و شاگردی در محل کار و فعالیت، تشویق اجتماعات کاری به همراه گفتگوی غیررسمی در ارتباط با مسائل مهم مرتبط با کار، توسعه مهارت‌ها در جریان کار، حمایت از بازخورد رفتاری و رشد مجموعه‌ای از ارزش‌های مشترک که تعهد به یادگیری سازمانی را تقویت می‌کند» (لی کن^۶، ۲۰۰۳).

بخش وسیعی از یادگیری غیررسمی معلمان در محل کار رخ می‌دهد و شاید دلیل اصلی آن، تخصصی بودن محیط آموزشی است، زیرا معلم بلافاصله پس از برخورد با مسائل، پاسخ آن‌ها را جستجو می‌کند. بنابراین یادگیری در محیط کار، مزایای خاصی برای معلمان دارد؛ یادگیری در محل کار، فعالیت‌های ساختار یافته و غیرساختار یافته شغلی را شامل می‌شود که قابلیت‌های جدید و لازم برای انجام دادن کار اثربخش در محل کار به موجب آن رشد می‌یابد (بیلت، ۲۰۰۲). این شکل از یادگیری بیشتر تجربی است و جریانی منطقی، عمل و اندیشه را دنبال می‌کند (مارسیک، ولپ و واتکینز^۷، ۲۰۰۰).

۱. Short

۲. Yorks

۳. Callahan

۴. Mccollum

۵. Kolb

۶. Laiken

۷. Marsick, Volpe & Watkins

کسه و واتکینز و مارسیک^۱ (۱۹۹۹) در مدل یادگیری غیررسمی در محل کار خویش بیان می‌کنند که این جریان منطقی با موقعیت‌های شغلی چالش برانگیز آغاز می‌شود و مجموعه‌ای هشت مرحله‌ای را در بر می‌گیرد که به مراحل فرایند حل مسئله شباهت زیادی دارند. این گام‌ها عبارتند از:

۱. طرح ریزی زمینه؛
۲. پاسخ به جرقه یک تجربه یادگیری بالقوه؛
۳. تفسیر تجربه؛
۴. بررسی راه‌حل‌های بدیل؛
۵. انتخاب راهبردهای یادگیری؛
۶. تولید راه‌حل‌های جایگزین؛
۷. ارزیابی پیامدهای قصد شده و قصد نشده؛
۸. ارزشیابی مطالب آموخته شده.

مدل یادگیری غیررسمی، طرحی کلی و مفید از فعالیت‌های شناختی فراهم می‌کند که در فرایند یادگیری غیررسمی درگیر هستند. هرچند اگر فعالیت‌ها و رفتارهای مرتبط با مسیر حرکت این هشت گام شناختی مشخص نشود، صحبت کردن دربارهٔ ویژگی‌های محل کار یا کارکنانی که درگیر فعالیت‌های یادگیری می‌شوند، بیهوده خواهد بود.

اخیراً چند مدل مفهومی برای شناخت چنین فعالیت‌ها و ویژگی‌هایی ساخته شده است. این مدل‌ها بیشتر بر مطالعات پژوهشی و نظری در باب یادگیری در محل کار، انگیزش و نیازهای شغلی مبتنی بوده‌اند. برای مثال دورنبوس، بولهویس و سیمون^۲ (۲۰۰۴) در مدل یادگیری مرتبط با کار، یادگیری در محل کار را به عنوان فعالیت‌های یادگیری کارمحور که با مشکلات پیچیده شغلی و رفتارهای تازه مرتبط هستند، توصیف می‌کنند. این مدل شش ویژگی محیط کار (خودمختاری، فشار کار، حمایت، تنوع وظیفه، تعامل با رفقای گوناگون و دسترسی به همکاران) و چهار ویژگی کارکنان (انطباق اجتماعی با مدیران، انطباق اجتماعی با همکاران، کسب تجربه از شایستگی، تصدیق ارزش یادگیری در کار) را به عنوان اولویت‌های بسیار مهم

۱. Cseh, Watkins & Marsick

۲. Doornbos, Bolhuis & Simons

رشد یادگیری مرتبط با کار توصیف می‌کند.

هم‌چنین، ون وئرکوم، نیج هاف و نیوین هیس^۱ (۲۰۰۲) مدلی از عوامل مؤثر بر رفتار فکورانه انتقادی در کار را طرح‌ریزی کرده‌اند. رفتار فکورانه انتقادی، مجموعه‌ای از فعالیت‌های فردی به هم مرتبط، معطوف به تحلیل، بهینه‌شده یا نوآوری در عملکردهای شغلی در سطح فردی، تیمی و سازمانی تعریف می‌شود. این مدل هشت فعالیت کاری را که به رفتار فکورانه انتقادی مربوط هستند، مسلم فرض می‌کند: اندیشه در ارتباط با شغل، یادگیری از اشتباهات، تشریک بصیرت، چالش‌انگیزی تفکر گروهی، آزمایش، تشریک دانش و آگاهی از توانمندی‌های شغلی.

عواملی که موجب مشارکت در این فعالیت‌های کاری می‌شوند، ۱۰ ویژگی شغلی (حجم کار، تناوب شغلی، استقلال، پیچیدگی، اطلاعات، مشارکت، همکاری، ارتباطات، مربیگری، جو سازمانی برای یادگیری) و سه ویژگی کارکنان (انگیزش، خودکارایی و تنوع تجربه) را در بر می‌گیرد (لوهمن، ۲۰۰۳^۲).

مطالعات تجربی چندی نیز برای بررسی بعضی جنبه‌های این مدل‌ها انجام گرفته است. برای مثال، کاکمن^۳ (۲۰۰۳) در مطالعه‌های پیمایشی بر ۵۴۲ نفر از معلمان دوره متوسطه در کشور هلند، عواملی را که موجب درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری غیررسمی می‌شود بررسی کرد. یافته‌های این پژوهش میدانی، چهار ویژگی فردی (نگرش‌های حرفه‌ای، امکان استفاده از فعالیت‌های یادگیری، ارزیابی بی‌هدفی فعالیت‌های یادگیری و نداشتن موفقیت شخصی)، دو عامل شغلی (فشار کار و تنوع شغل) و دو عامل در ارتباط با محیط کار (حمایت همکار و حمایت عمدی از یادگیری) را آشکار کرد که آن‌ها مشارکت در فعالیت‌های یادگیری محل کار را تحت تأثیر قرار می‌دهند، هرچند در ظاهر، ویژگی‌های فردی بیش از عوامل محیطی و شغلی میزان مشارکت را تحت تأثیر قرار داده بودند.

ون بوئرکم و نیج هاف و نیوین هیس (۲۰۰۲)، پژوهشی را بر ۷۴۲ نفر از معلمان انجام دادند و تأثیر ویژگی‌های شغلی و فردی را بر رفتار فکورانه انتقادی آن‌ها بررسی کردند.

۱. Van Woerkom, Nijhof & Nieuwenhuis

۲. Lohman

۳. Kwakman

پاسخگویان از سیزده ویژگی شغلی و فردی مطالعه شده، خودکارآمدی را در ارتباط با رفتار فکورانه انتقادی، نیرومندتر و قوی‌تر از دیگر ویژگی‌ها دانستند. شلی و چیانگ^۱ (۲۰۰۸) در پژوهش خود دریافتند کارکنان مسن‌تر بیش از کارکنان جوان به درگیر شدن در یادگیری غیررسمی تمایل نشان می‌دهند.

چنین مطالعاتی به درک وسیع‌تر از عوامل مؤثر بر مشارکت در فرآیند یادگیری غیررسمی در محل کار کمک کرد. هرچند محدود مطالعاتی هستند که ویژگی‌های خاص کارکنان یا محیط‌های مشارکت برانگیز را در ارتباط با فعالیت‌های یادگیری غیررسمی بررسی کرده‌اند، اما مطالعه اساسی لوهمن و ولف^۲ (۲۰۰۱)، همه چیز را متحول کرد. این مطالعه به بررسی کیفی یادگیری غیررسمی در میان معلمان مدارس دولتی پرداخت. یافته‌های پژوهش آن‌ها، نشان داد معلمان در سه نوع فعالیت یادگیری غیررسمی درگیر هستند:

۱. **تبادل دانش:** معلمان با تجربیات و عملکرد دیگران آشنا می‌شوند و آنان را در تجربیات خود شریک می‌کنند؛

۲. **تجربه کردن:** معلمان به‌طور فعال با ایده‌ها و تکنیک‌های جدید روبه‌رو می‌شوند؛

۳. **پویش محیطی:** معلمان به‌طور مستقل اطلاعاتی را که از محیط خارج از مدرسه جمع‌آوری کرده‌اند، مورد بررسی و پویش قرار می‌دهند.

هم‌چنین لوهمن (۲۰۰۰) در بررسی دیگری نشان داد معلمانی که در این فعالیت‌ها درگیرند، در محیط کارشان با چهار جنبه بازدارنده روبه‌رو هستند:

۱. زمان ناکافی برای یادگیری؛

۲. مجاورت نداشتن با منابع یادگیری؛

۳. پاداش‌های ناکافی برای یادگیری؛

۴. قدرت تصمیم‌گیری نامحدود.

وقتی معلمان با چنین بازدارنده‌های محیطی مواجه می‌شوند، جهت افزایش قابلیت خویش برای درگیر شدن در یادگیری غیررسمی، به ۴ ویژگی شخصی تکیه می‌کنند: ابتکار (آغازگری)، خودکارآمدی، تعهد به یادگیری مادام‌العمر، و علاقه به زمینه حرفه‌ای (لوهمن،

۱. Shelley & chyun

۲. Woolf

. (۲۰۰۳)

یافته‌های این مطالعه کیفی، میانش‌های غنی و قویای را در خصوص تجربیات یادگیری معلمان اثبات می‌کند؛ هر چند کاربرد این نتایج برای همه معلمان مدارس دولتی ناشناخته است و نمی‌توان مسائل میان فرهنگی و قومی- نژادی کشورها را فراموش کرد.

مطالعات اخیر نشان می‌دهند درک از انواع فعالیت‌های مبتنی بر کار که با یادگیری غیررسمی ارتباط دارند، در حال افزایش است؛ همچنین این پژوهش‌ها عوامل فردی و زمینه‌ای زیادی را که موجب رشد یا توقف مشارکت در یادگیری غیررسمی می‌شوند، آشکار کرده است (بود و میدلتون، ۲۰۰۳^۱؛ الینگر، ۱۹۹۹^۲؛ کاکمن، ۲۰۰۳^۳؛ لوهمن، ۲۰۰۳)؛ هرچند تعداد محدودی از مطالعات، روش‌هایی را کشف کرده‌اند که در آن ویژگی‌های معینی از کارکنان و محل کار بر مشارکت در فعالیت‌های یادگیری غیررسمی خاص تأثیر می‌گذارد (دورنیوس، بولهویس و سیمون، ۲۰۰۴).

مطالعه حاضر، برای درک انواع فعالیت‌های مبتنی بر کار و همچنین بررسی نقش عوامل فردی و زمینه‌ای که بر یادگیری غیررسمی معلمان مؤثر هستند، سؤالات زیر را مورد بررسی قرار می‌دهد:

۱. آیا تفاوتی میان فعالیت‌های یادگیری غیررسمی معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان در سه دوره تحصیلی وجود دارد؟
۲. چه ویژگی‌هایی از محیط کار مانع از درگیر شدن معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان در فعالیت‌های یادگیری غیررسمی می‌شود؟
۳. کدام ویژگی‌های فردی، انگیزه معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان را برای درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری غیررسمی افزایش می‌دهد؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: جامعه آماری پژوهش حاضر را همه

۱. Middleton

۲. Ellinger

۳. Kwakman

معلمان زن و مرد مدارس دولتی نواحی پنج گانه شهر اصفهان که ۱۰۰۴۷ نفر بودند، تشکیل داده‌اند. جامعه آماری تحقیق، به جز شرط فعالیت در مدارس دولتی و حق التدریس نبودن در مدارس غیرانتفاعی، از نظر شغلی، اجتماعی و وضعیت تأهل محدودیت نداشته‌اند.

نمونه این پژوهش ۳۷۰ نفر از معلمان زن و مرد شاغل در مدارس دولتی شهر اصفهان بودند که بر اساس جدول تعیین حجم نمونه کوهن و همکاران (۲۰۰۰) بر حسب خطای ۰/۰۵، به دست آمدند و با یافته‌های جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۱) نیز مقایسه شدند (حسن‌زاده، ۱۳۸۵). برای دستیابی به این نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی سهمی (نسبتی) بر اساس دوره‌های تحصیلی استفاده کردیم.

حجم جامعه معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان در پنج ناحیه به ترتیب در دوره ابتدایی ۳۴۷۴، در دوره راهنمایی ۲۶۵۷ و در دوره دبیرستان ۳۹۱۶ نفر بود. بنابراین با توجه به حجم نمونه (۳۷۰ نفر)، ۳۴/۵۸ درصد معلمان از دوره ابتدایی (۱۳۰ نفر)، ۲۶/۴۴ درصد از دوره راهنمایی (۹۷ نفر) و ۳۹ درصد از دوره دبیرستان (۱۴۴ نفر) انتخاب شدند. پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی میان پاسخ دهندگان توزیع گردید و در نهایت ۳۰۰ پرسشنامه بازگشت داده شد.

تعداد پرسشنامه‌هایی که بازگشت داده نشدند نیز به ترتیب از دوره ابتدایی ۲۰ پرسشنامه، از دوره راهنمایی ۹ پرسشنامه و از دوره دبیرستان ۲۳ پرسشنامه بود. البته ۱۸ پرسشنامه از دوره ابتدایی، به دلیل مخدوش بودن، کنار گذاشته شد و در نهایت ۳۰۰ پرسشنامه با استفاده از نرم افزار بسته آماری در علوم اجتماعی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ترکیب سنی پاسخ دهندگان (۳۰۰ نفر) از ۲۶ تا ۵۴ سال متغیر بود؛ همچنین میانگین سنی آنان ۳۸/۶۳ و انحراف معیار آن‌ها ۵/۹۵ محاسبه شد. سابقه تدریس معلمان نیز از ۳ تا ۳۳ سال متغیر بود. پرسشنامه‌های این پژوهش به صورت یک جا به افرادی که برای نمونه انتخاب شده بودند، تحویل گردید که به صورت انفرادی (و نه گروهی) بدان‌ها پاسخ دادند. برای هر فرد ابتدا توضیح کلی درباره شیوه پاسخگویی هر پرسشنامه (به ویژه پرسشنامه یادگیری غیررسمی) ارائه کردیم و سپس پرسشنامه‌ها در اختیارشان قرار گرفت تا به آن‌ها پاسخ دهند. پاسخگویی به هر دو پرسشنامه (جمعیت شناختی و یادگیری غیررسمی) به صورت میانگین حدود ۱۰ تا ۱۵ دقیقه طول کشید.

ابزار سنجش

پرسشنامه جمعیت شناختی: این پرسشنامه سؤالاتی در مورد سن، مدرک تحصیلی، وضعیت تأهل، وضعیت شغلی، ناحیه محل خدمت و سابقه تدریس را شامل می‌شد. علت طرح سؤالاتی هم‌چون وضعیت شغلی و ناحیه آن بود تا مطمئن شویم که یک معلم در دو ناحیه فعالیت نمی‌کند و یا احتمالاً جزء معلمان حق‌التدریس نباشد؛ اگرچه این مطلب پیش از تحویل پرسشنامه‌ها به معلمان، از مدیران مدارس سؤال می‌شد.

پرسشنامه یادگیری غیررسمی: این پرسشنامه ۱۰ سؤال و ۳ زیرمقیاس دارد و توسط لوهمن (۲۰۰۶) تهیه و اعتباریابی شده است. به استناد لوهمن، زیربنای ساخت این پرسشنامه، یافته‌های مربوط به پژوهشی کیفی در مورد یادگیری غیررسمی معلمان مدارس دولتی است (لوهمن و ولف، ۲۰۰۱). ۳ زیرمقیاس این پرسشنامه عبارتند از: فعالیت‌های یادگیری غیررسمی (۱ سؤال که هشت فعالیت یادگیری غیررسمی را مورد پرسش قرار می‌دهد)، بازدارنده‌های محیطی (۵ سؤال) و ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی (۴ سؤال).

مقیاس پاسخگویی برای زیرمقیاس فعالیت‌های یادگیری غیررسمی پنج درجه‌ای (هرگز این فعالیت یادگیری را استفاده نمی‌کنم = ۱، همیشه از این فعالیت یادگیری استفاده می‌کنم = ۵) است و هشت فعالیت هم‌چون «صحبت با دیگران، خطا و کوشش و فکر کردن درباره اعمال خود» را شامل می‌شود. برای زیرمقیاس بازدارنده‌های محیطی یادگیری غیررسمی طیف پاسخگویی پنج درجه‌ای (هرگز مانع درگیری من در یادگیری غیررسمی نمی‌شود = ۱، همیشه مانع درگیری من در یادگیری غیررسمی می‌شود = ۵) است و سؤالاتی هم‌چون «تا چه اندازه دسترسی نداشتن به فن‌آوری، کامپیوتر و اینترنت مانع شما از دنبال کردن یادگیری غیررسمی می‌شود»، «تا چه اندازه دریافت نکردن جوایز مادی و پول مانع شما از دنبال کردن یادگیری غیررسمی می‌شود» را در بر می‌گرفت.

زیرمقیاس ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی نیز طیف پاسخگویی پنج درجه‌ای (اصلاً = ۱، به میزان زیاد = ۵) را دارد و سؤالاتی درباره ویژگی‌های فردی معلمان را شامل می‌شود؛ برخی از آن سؤالات عبارتند از: «به چه میزان عشق به یادگیری موجب درگیری شما در فعالیت‌های یادگیری غیررسمی می‌شود»، «به چه میزان علاقه به زمینه حرفه‌ای که در آن

مشغول به کار هستید موجب درگیری شما در فعالیت‌های یادگیری غیررسمی می‌شود».

لوهمن (۲۰۰۳)، آلفای کرانباخ $0/68$ برای زیرمقیاس فعالیت‌های یادگیری غیررسمی، $0/80$ تا $0/94$ را برای زیرمقیاس بازدارنده‌های محیطی و $0/89$ تا $0/92$ را برای این پرسشنامه گزارش کرده است. این پرسشنامه مذکور برای اولین بار در این پژوهش از انگلیسی به فارسی ترجمه شد و آماده اجرا گردید. پرسشنامه پس از ترجمه در اختیار سه نفر از اساتید روانشناسی و علوم تربیتی مسلط به زبان انگلیسی قرار گرفت تا متن ترجمه را با متن اصلی تطبیق دهند. پس از تطبیق، اصلاحات ترجمه‌ای و ویرایشی لازم انجام شد. ضریب پایایی این پرسشنامه بر حسب آلفای کرانباخ برای زیرمقیاس فعالیت‌های یادگیری غیررسمی $0/5$ ، برای زیرمقیاس بازدارنده‌های محیطی $0/73$ و برای ویژگی‌های فردی $0/94$ محاسبه گردید.

پایایی کلی این پرسشنامه نیز $0/95$ برآورد شد؛ پرسشنامه در مطالعه‌ای مقدماتی به لحاظ ظاهری و میزان قابلیت درک توسط معلمان، در قالب دو جلسه مصاحبه اجرا گردید و در آن اصلاحاتی اعمال شد که متن را به لحاظ ظاهری، روان‌تر می‌کرد و با فرهنگ ایرانی تناسب بیشتری داشت.

یافته‌ها

روش تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش: برای تحلیل داده‌ها از آمار در دو سطح توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و استنباطی (آزمون آزمون تی تک نمونه‌ای و تحلیل واریانس یک راهه) استفاده شد و یافته‌ها به ترتیب در جدول‌های ۱ تا ۳ ارائه شده است. همه داده‌های به دست آمده، با استفاده از بسته نرم‌افزاری علوم اجتماعی^۱ تحلیل شدند.

سؤال اول پژوهش: آیا تفاوتی میان فعالیت‌های یادگیری غیررسمی معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان در سه دوره تحصیلی وجود دارد؟

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و مقدار آماره F مربوط به تفاوت در فعالیت‌های یادگیری

غیررسمی

معناداری	آماره F	انحراف استاندارد	میانگین	دوره تحصیلی	شاخص آماری فعالیت‌ها
۰/۰۰۲	۶/۵۰۱	۰/۵۱	۳/۱۷	میانگین کلی	میانگین کل برای فعالیت‌های یادگیری غیررسمی در سه دوره تحصیلی
		۰/۳۸	۳/۳۰	ابتدایی	
		۰/۵۷	۲/۹۷	راهنمایی	
		۰/۴۳	۳/۳۳	دبیرستان	
۰/۲۱۶	۱/۵۵	۱/۰۹	۳/۲۶	میانگین کلی	صحبت با دیگران
		۱/۱۳	۳/۵۳	ابتدایی	
		۱/۱۶	۳/۰۶	راهنمایی	
		۰/۹۳	۳/۲۹	دبیرستان	
۰/۲۹۵	۱/۲۳	۰/۹۴	۳/۲۶	میانگین کلی	همکاری با دیگران
		۰/۹۱	۳/۳۹	ابتدایی	
		۱/۰۸	۳/۰۹	راهنمایی	
		۰/۷۱	۳/۳۸	دبیرستان	
۰/۶۸۹	۰/۳۷۴	۰/۸۶	۳/۱۵	میانگین کلی	مشاهده دیگران
		۰/۸۷	۳/۲۱	ابتدایی	
		۰/۹۶	۳/۰۶	راهنمایی	
		۰/۷۱	۳/۲۲	دبیرستان	

۰/۴۴۶	۰/۸۱۵	۱/۰۱	۲/۸۶	میانگین کلی	شریک شدن با منابع و امکانات دیگران
		۱/۰۱	۳/۰۷	ابتدایی	
		۰/۹۴	۲/۷۹	راهنمایی	
		۱/۱۱	۲/۷۷	دبیرستان	
۰/۰۱۳	۴/۵۲۷	۱/۰۴	۲/۹۵	میانگین کلی	جستجو در اینترنت
		۰/۹۹	۲/۸۹	ابتدایی	
		۰/۹۱	۲/۶۷	راهنمایی	
		۱/۱۴	۳/۳۸	دبیرستان	
۰/۰۴۳	۳/۲۵۱	۱/۰۴	۳/۳۲	میانگین کلی	بررسی مجلات و روزنامه‌های شغلی (حرفه‌ای)
		۱/۰۳	۳/۵	ابتدایی	
		۱/۰۱	۳/۰۲	راهنمایی	
		۱/۰۲	۳/۵۸	دبیرستان	
۰/۵۹۵	۰/۵۲۱	۱/۰۵	۲/۹۳	میانگین کلی	خطا و کوشش
		۱/۲۰	۲/۹۶	ابتدایی	
		۰/۷۹	۲/۸۱	راهنمایی	
		۱/۲۳	۳/۰۶	دبیرستان	
۰/۰۰۳	۶/۰۴	۱/۱	۳/۶۱	میانگین کلی	تفکر روی اعمال
		۱/۰۴	۳/۸۵	ابتدایی	
		۰/۹۹	۳/۲۳	راهنمایی	
		۰/۸۱	۳/۹۳	دبیرستان	

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین همه فعالیت‌های یادگیری غیررسمی در هر سه

دوره تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارد. هر چند مقادیر F به دست آمده در سطح $(P < ۰/۰۵)$ تنها در مورد فعالیت‌های جستجو در اینترنت ($F=۴/۵۴$ و $P=۰/۰۱۳$)، بررسی مجلات و روزنامه‌های حرف‌های ($F=۳/۲۵$ و $P=۰/۰۴$) و تفکر بر روی اعمال ($F=۶/۰۴$) و $P=۰/۰۰۳$ معنادار است، اما میانگین کل فعالیت‌ها با یکدیگر تفاوت دارد ($F=۶/۵۰۱$ و $P=۰/۰۰۲$).

به علاوه میانگین محاسبه شده‌ای که به فعالیت‌های یادگیری غیررسمی مربوط است نشان می‌دهد معلمان دوره راهنمایی در تمامی فعالیت‌ها به جز شریک شدن با منابع و امکانات دیگران ($M=۲/۷۹$)، میانگین کمتری به دست آورده‌اند.

هم چنین معلمان دوره دبیرستان در همه فعالیت‌های یادگیری غیررسمی به جز همکاری با دیگران و شریک شدن با منابع و امکانات دیگران ($M=۲/۷۷$) میانگین بالاتری به دست آورده‌اند. اگرچه میانگین فعالیت‌هایی هم چون همکاری با دیگران ($M=۳/۳۹$) و شریک شدن با منابع و امکانات دیگران در میان معلمان دوره ابتدایی بیش از دوره‌های دیگر بوده است.

سؤال دوم پژوهش: چه ویژگی‌هایی از محیط کار مانع از درگیر شدن معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان در فعالیت‌های یادگیری غیررسمی می‌شود؟

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به بازدارنده‌های یادگیری غیررسمی

شاخص‌های آماری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای انحراف از میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین تفاوت‌ها
زمان آزاد	۳۰۰	۲/۹۳۵	۰/۵۶	۰/۰۵۶	-۱/۱۳	۲۹۹	۰/۲۶	-۰/۰۶
نزدیکی به حیطه‌های شغلی همکاران	۳۰۰	۲/۸۷۳	۰/۵۱	۰/۰۵۱	-۲/۴۴ *	۲۹۹	۰/۰۱۶	-۰/۱۲
فناوری کامپیوتر	۳۰۰	۲/۵۲۸	۰/۶۴	۰/۰۶۴	-۷/۳۵ *	۲۹۹	۰/۰۰۰	-۰/۴۷
پاداش‌های مالی	۳۰۰	۲/۵۶۵	۰/۷۸	۰/۰۷۸	-۵/۵۶ *	۲۹۹	۰/۰۰۰	-۰/۴۳
بازشناسی	۳۰۰	۲/۷۶۷	۰/۶۱	۰/۰۶۱	-۳/۷۶ *	۲۹۹	۰/۰۰۰	-۰/۲۳

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد از میان بازدارنده‌های فعالیت‌های یادگیری غیررسمی با توجه به میانگین کلی فعالیت‌ها، نبودن زمان آزاد کافی ($M=2/93$)، نزدیکی نداشتن به حیطه‌های شغلی همکاران ($M=2/87$)، شناخت کافی نداشتن ($M=2/77$)، نبودن پاداش‌های مالی ($M=2/56$) و دسترسی نداشتن به فناوری کامپیوتر ($M=2/52$) به ترتیب بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند. این در حالی است که آماره t چهار عامل بازدارنده پایین‌تر، نزدیکی به حیطه‌های شغلی همکاران، فناوری کامپیوتر، پاداش‌های مالی و بازشناسی را پایینتر از حد متوسط تأیید کرده است؛ بدین معنا که این بازدارنده‌ها اگرچه بر یادگیری غیررسمی معلمان تأثیر داشته‌اند، اما تأثیر آن با توجه به ارزش آزمون، کمتر از سطح متوسط در سطح ($P < 0/05$) به دست آمد.

سؤال سوم پژوهش: چه ویژگی‌های فردی انگیزه معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان را برای درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری غیررسمی افزایش می‌دهد؟

جدول ۳. میانگین، انحراف استاندارد و آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به ویژگی‌های فردی مؤثر بر

یادگیری غیررسمی معلمان

شاخص‌های آماری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای انحراف از میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین تفاوت‌ها
عوامل								
آغاز و ابتکار	۳۰۰	۳/۱۱۶	۰/۶۱	۰/۰۶۱	۱/۸۸	۲۹۹	۰/۰۶	۰/۱۱
خود کارآمدی	۳۰۰	۳/۰۵۱	۰/۵۵	۰/۰۵۵	۰/۹۲	۲۹۹	۰/۳۵	۰/۰۵
عشق به یادگیری	۳۰۰	۳/۳۱۸	۰/۷۵	۰/۰۷۵	۴/۲۱ *	۲۹۹	۰/۰۰۰	۰/۳۱
علاقه به زمینه حرفه‌ای	۳۰۰	۳/۱۸۴	۰/۶۸	۰/۰۶۸	۲/۶۸ *	۲۹۹	۰/۰۰۸	۰/۱۸

$$T_v = 3$$

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، از میان ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی معلمان، تنها عشق به یادگیری ($t = 4/21$ و $M = 2/56$) و علاقه به زمینه حرفه‌ای ($t = 2/68$ و $M = 2/56$) به میزانی بالاتر از حد متوسط بر یادگیری غیررسمی معلمان مدارس تأثیر داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

سرعت انتقال دانش و اطلاعات در دنیای پر سرعت و شتاب کنونی موجب شده است تا سازمان‌های آموزشی و کارکنان آن‌ها به دنبال ابزارها و روش‌های سریع و کم هزینه‌ای باشند که بتواند در اسرع وقت دانش مورد نیاز تخصصی و حرفه‌ای را به آن‌ها منتقل کند (رودن، ۲۰۰۵). از طرفی افراد شاغل بیشتر به نوعی از یادگیری علاقه دارند که به آن‌ها آزادی عطا کند و همیشه بتوانند بدون هیچ محدودیتی از آن استفاده کنند و ضرورت استفاده از آن، با چارچوب‌های کلاسی و محدودیت‌های آن همراه نشود. از طرف دیگر معلمان به آموختن مفاهیمی تمایل دارند که چه به صورت نظری و چه به صورت عملی برای آن‌ها قابل استفاده باشد و بتواند بر ابعاد رشد حرفه‌ای آن‌ها تأثیر بگذارد. معمولاً بزرگسالان در یادگیری نسبت به افراد جوان‌تر خود راهبرتر و خود کارآمدتر هستند و به آموختن مسائل شغلی و حرفه‌ای بسیار علاقه‌مندند؛ همچنین آنچه فرایند شغلی آن‌ها را تسهیل می‌کند را نیز دارند (نادی و سجادیان، ۱۳۸۵).

نتایج سؤال اول پژوهش نشان داد به طور کلی میانگین استفاده از یادگیری غیررسمی در دوره دبیرستان بیش از دوره‌های دیگر تحصیلی است و تفاوت میان میانگین دوره‌ها نیز معنادار می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش لوهمن (۲۰۰۶) همخوانی ندارد، زیرا در آن پژوهش نه تنها میانگین کلی فعالیت‌های یادگیری غیررسمی در دوره ابتدایی بالاتر است، بلکه تفاوت حاصل معنادار نیست.

لوهمن در بررسی خود تنها به مطالعه مدارس ابتدایی و متوسطه پرداخت. به علاوه اگرچه در ارتباط با فعالیت‌های یادگیری غیررسمی میانگین‌های متفاوتی به دست آمد، اما مشخص شد که در مدارس هر سه دوره ایران نیز یادگیری غیررسمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این پژوهش، فعالیت‌های یادگیری غیررسمی، فعالیت‌هایی همچون صحبت با دیگران، همکاری با دیگران، مشاهده دیگران، شریک شدن با منابع و امکانات دیگران، جستجو در اینترنت، بررسی مجلات و روزنامه‌های حرفه‌ای، خطا و کوشش و تفکر بر روی اعمال را شامل می‌شد.

بنابراین یافته‌های اخیر، یافته‌های مطالعه کیفی لوهمن و ولف (۲۰۰۱) در ارتباط با هشت

فعالیت یادگیری غیررسمی موجود در مدارس کشور را تأیید کرد؛ بدین معنا که تحولات سریع در نظام‌های تفاوت‌های فرهنگی میان جامعه دبیران و معلمان ایرانی و غیر ایرانی به لحاظ استفاده از انواع فعالیت‌های یادگیری غیررسمی، با رشد فن‌آوری اطلاعات و آموزشی و دسترسی به منابع متعدد دانش، همسان بود.

هرچند مشارکت کنندگان در پژوهش حاضر از نظر میزان کاربست این فعالیت‌ها، بیشتر از مجلات و روزنامه‌های حرفه‌ای ($M=3/32$) و همچنین تفکر بر روی اعمال و اقدامات خود ($M=3/41$) تجربه کرده، و یادگیری داشته‌اند و حال آنکه در پژوهش لوهمن و ولف (۲۰۰۱) بیشترین فعالیت یادگیری غیررسمی که مورد استفاده قرار گرفت، صحبت با دیگران، شریک کردن دیگران با منابع و امکانات خود بود.

نقطه هم‌خوان در این زمینه، میانگین بالای فعالیت تفکر بر روی اقدامات فردی در هر دو پژوهش است. احتمالاً دلایل زیادی موجب این همخوانی شده‌اند؛ از یک طرف شغل معلمی حرفه‌ای انسان‌ساز است که می‌کوشد تا چگونگی اندیشیدن را به دانش‌آموزان آموزش دهد و بنابراین شخص آموزش‌دهنده، باید به این مهارت مسلط باشد. از طرف دیگر معلمی با حل مسئله و توانایی‌های فراشناختی بالا سر و کار دارد. بدین معنا که معلم باید خویشتن خویش و هم‌چنین افکار، امیال و تصورات خویش را به خوبی بشناسد و بتواند آن‌ها را کنترل کند. به علاوه رویکردهای نوین نظارت آموزشی، مانند نظارت حمایتی، بیشتر درصدد، فعال نگاه داشتن نظارت درون معلمان هستند تا نظارت مستقیم بیرونی را کاهش دهند و به حداقل برسانند (خدیبوی و ملکی، ۱۳۸۶).

یکی دیگر از نتایج مهم یافته اخیر آن است که معلمان علاوه بر روش‌های تبادلی و تعاملی در فعالیت‌های یادگیری، از اقدامات انتزاعی و تأمل بر عملکرد خویش نیز بهره می‌گیرند. به کار بردن فعالیت‌های یادگیری تعاملی با دیدگاه دورنبوس، بولهویس و سیمون (۲۰۰۴) و همچنین ون و وثرکوم، نیچ هاف و نیوین هیس (۲۰۰۲) و نیز یافته‌های کاکمن (۲۰۰۳) همخوان است. بدین ترتیب که بالاتر بودن میانگین فعالیت‌های یادگیری غیررسمی به طور کلی در دوره دبیرستان، احتمالاً به دلیل جو سازمانی مناسب برای یادگیری نسبت به دوره‌های دیگر تحصیلی است. هرچند یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که به طور همزمان جو مدارس را نسنجید.

بنابراین در فضاهای آموزشی و یادگیری که روابط انسانی و برقراری ارتباط در آن ساده‌تر و سریع‌تر صورت می‌گیرد و مدیریت مدرسه به کتابخانه و مجلات آموزشی جدید و دوره‌های کوتاه مدت ضمن خدمت اهمیت بیشتری می‌دهد، به احتمال قوی، یادگیری غیررسمی نیز وضعیت بهتری دارد؛ به خصوص مدارسی که مدیران آن معلمان را به همفکری و گفتگو درباره اشتباهات و شرکت در شورای معلمان و مدرسه تشویق می‌کنند.

لوهمن (۲۰۰۳) بر این باور است که فراگیران در هر فرایند یادگیری غیررسمی، با پنج عامل بازدارنده «نداشتن زمان کافی و آزاد، نزدیک نبودن قلمروهای شغلی به یکدیگر، دسترسی نداشتن به فناوری کامپیوتر و پاداش‌های مالی و نداشتن شناخت کافی» مواجه هستند.

یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش: «چه عوامل بازدارنده‌های فعالیت‌های یادگیری غیررسمی را تحت تأثیر قرار می‌دهند» نشان داد از میان پنج عاملی که لوهمن (۲۰۰۳) مطرح کرده است، به نظر معلمان نداشتن زمان کافی تأثیری بر یادگیری آن‌ها ندارد (جدول ۲)؛ یعنی معلمان هر سه ناحیه برای یادگیری مشکل زمانی نداشته‌اند. اما چهار عامل دیگر گرچه بر یادگیری غیررسمی مؤثر بوده‌اند، اما تأثیر آن‌ها کمتر از حد متوسط ارزیابی شد؛ هرچند به لحاظ میانگین نزدیکی به حیطه شغلی همکاران نسبت به بقیه عوامل، میانگین بالاتری داشت. مسئله فوق می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد؛ از جمله این دلایل تفاوت در پیش‌زمینه‌های فرهنگی و تحصیلی و ضعف در مهارت‌های ارتباطی است که شاید با بررسی و تأیید آن‌ها بتوان این معضلات را با آموزش‌های ضمن خدمت نیاز محور، کاهش داد. به نظر می‌رسد مدیران مدارس توانایی نزدیک کردن گروه‌های آموزشی به یکدیگر را ندارند و به این نکته توجه نمی‌کنند که تجربه‌های معلمان در تمام گروه‌های آموزشی در حقیقت شیشه عمر سازمان است و با انتقال این تجربیات می‌توان از تکرار بسیاری از اشتباهات که ممکن است هزینه‌بر و زمان‌بر باشد، جلوگیری کرد.

نداشتن برنامه‌ریزی برای آشنا شدن بیشتر معلمان در گروه‌های گوناگون آموزشی در مدرسه، کاهش صمیمیت آن‌ها به دلیل رفتار برخی مدیران، به طور ناخواسته فاصله روانی و علمی معلمان را بیشتر کرده است.

نکته بسیار جالب مطالعه لوهمن (۲۰۰۶) اولین عامل بازدارنده، ناکافی بودن پاداش‌های مالی است. شاید فضای اجتماعی و ایدئولوژی فکری حاکم بر جوامع غربی، یکی از دلایل این

تفاوت باشد؛ اما معلمانی که در پژوهش حاضر مشارکت کرده‌اند، معتقدند اگرچه این عامل بازدارنده تأثیر کمی بر یادگیری غیررسمی آن‌ها داشته است، اما از نظر میانگین در جایگاه سوم قرار دارد و مقدار آماره آن نیز تأیید شده است.

بنابراین هرچند در ظاهر ذهنیت کلی، از تأثیر فراوان مسائل اقتصادی بر زندگی علمی معلمان حکایت دارد، اما نتایج این پژوهش آن را به عنوان شدیدترین و قوی‌ترین عامل تأیید نمی‌کند. شاید یکی از دلایلی آن است که معلمان از وضعیت بودجه و سرانه مدرسه باخبرند و این گزینه را بی‌اهمیت قلمداد می‌کنند، زیرا هیچ نقطه‌امیدی در این ارتباط قابل تصور نیست و مؤسسات آموزشی دولتی نیز برای برطرف کردن مشکلات مالی خود می‌کوشند.

معلمان می‌دانند که بودجه مدارس که در آن تدریس می‌کنند، ناکافی و مشخص است و حتی اگر مدیر مدرسه گاهی بتواند با استفاده از کمک‌های مردمی هزینه‌های مدرسه را تأمین کند، امری بسیار مغتنم است. بدین ترتیب دریافت پاداش مالی به دلیل آموزش بیشتر و یا صرف بودجه برای خرید امکانات و تسهیلات تکنولوژیک، جزء ضرورت‌های فعلی مدارس دولتی به شمار نمی‌آید. به عبارت دیگر جایگاه پاداش‌های مالی و افزایش آن در مدارس کشورهای غربی، به دلیل حل شدن مسائل پایه و بنیادینی مانند رایانه و فن‌آوری در این مدارس است، اما این عامل بازدارنده هم‌چنان در مدارس اصفهان وجود دارد؛ به طوری که در حال حاضر شیوع محتواهای آموزشی الکترونیک و فضاهای سایبر کمتر مشاهده می‌شود و اساس کار مانند گذشته مبتنی بر کتاب‌ها و مجلات چاپی و امکانات محدود دیجیتال است.

حتی بسیاری از مدارس، امکانات اولیه تکنولوژیک را ندارند و یا امکانات مبتنی بر فن‌آوری آن‌ها بسیار قدیمی است و نگهداری آن‌ها در مدرسه به صورت نمادین می‌باشد. در حالی که می‌توان با گسترش فن‌آوری در مدارس انتقال تجربیات را از الگوی محلی، منطق‌های و استانی، به ملی و حتی بین‌المللی تغییر داد.

مطالعات هاوکیدیج و مامهان^۱ (۱۹۹۰) در مورد استفاده از رایانه در کشورهای در حال توسعه، نشان می‌دهد این کشورها هنوز در مراحل اولیه استفاده از این فن‌آوری‌های جدید هستند و استفاده از رایانه در نظام آموزش و پرورش آن‌ها به آموزش رایانه و استفاده از آن در امور اداری محدود است (منتظر، ۱۳۸۳). اما از طرف دیگر کوک (۲۰۰۳) در پژوهشی که در زمینه

تجهیزات فاوا^۱ در مدارس انگلستان انجام داد، دریافت که حدود ۹۹ درصد از مدارس متوسطه این کشور در سال ۲۰۰۲ و ۲۰۰۳ به اینترنت متصل بوده‌اند (مرادی، ۱۳۸۶: ۶۵)؛ در حالی که هنوز خطوط پر شتاب اینترنت در دانشگاه‌های ایران همه‌گیر نیست و بسیاری از آن‌ها نیز به وب سایت و مجلات معتبر جهان دسترسی ندارند. مهمترین علت این امر هزینه بالای چنین خدماتی است؛ بنابراین وضعیت مدرسی که به بودجه دولتی متکی هستند به طور قطع نامطلوبتر خواهد بود.

شناخت نداشتن درباره فعالیت‌های یادگیری غیررسمی، عاملی بازدارنده در راستای استفاده از فعالیت‌های یادگیری غیررسمی به شمار می‌آید؛ هر چند سطح آن از سطح متوسط کمتر است. یکی از دلایل به کار نداشتن فعالیت‌های یادگیری غیررسمی شناخت کافی نداشتن درباره فعالیت‌هاست. یافته‌های پیشین نشان می‌داد معلمان دبیرستان‌ها بیش از معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی از فعالیت‌های یادگیری غیررسمی استفاده می‌کنند. شاید بتوان تفاوت در این یافته‌ها را به کمک فرهنگ سازمانی متفاوت در این مدارس توجیه کرد (جانسون^۲، ۱۹۹۰)؛ بدین معنا که شاید به دلیل فرهنگ بازتر مدارس متوسطه و تأکید روشن بر فعالیت‌های یادگیری غیررسمی، جابه‌جایی دانش و تجربیات در این مدارس در حجم وسیعتری اتفاق می‌افتد.

بنابراین معلمان مدارس متوسطه به علت شناخت کامل‌تر می‌کوشند تا از این فعالیت‌ها بیشتر بهره‌گیرند، هر چند ضعف در این زمینه می‌تواند به عنوان اهرمی بازدارنده مطرح شود. محیط مدرسه، تابلوهای داخل راهروهای مدرسه و تمامی ابزارهای تبلیغاتی را می‌توان برای معرفی انواع فعالیت‌های یادگیری غیررسمی به کار گرفت.

دورنبوس، بولهویس و سیمون (۲۰۰۴) و ون وئرکوم، نیچ هاف و نیوین هیس (۲۰۰۲) معتقدند چهار ویژگی فردی: «آغازگری، خودکارامدی، عشق به یادگیری و علاقه به زمینه حرفه‌ای» معلمان را به طرف یادگیری غیررسمی سوق می‌دهد. نتایج (جدول ۳) مربوط به سؤال سوم پژوهش نشان داد عشق به یادگیری و علاقمندی به زمینه حرفه‌ای، به عنوان مهم‌ترین و معنادارترین خصایص فردی معلمان است که بر فعالیت‌های یادگیری غیررسمی آن‌ها تأثیر دارد.

۱. فناوری اطلاعات و ارتباطات

عشق به یادگیری مسائل حرفه‌ای در محل کار می‌تواند تحت شرایط خاصی ایجاد شود. شپیتون، داوسون، وست و پاترسون^۱ (۲۰۰۲) معتقدند یادگیری در محل کار از طریق تعاملی دینامیک میان یادگیری رسمی و غیررسمی رخ می‌دهد. آن‌ها بر این باورند که یادگیری‌های رسمی کارکنان، موجب برانگیختگی یادگیری غیررسمی‌شان شده است و غالباً به مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری ساختار یافته منجر می‌شوند.

شاید بتوان چنین نتیجه گرفت که آشنایی فرد با مبانی علمی اولیه حرفه، زیربنای ایجاد انگیزه و علاقه به آموختن مبانی جدید شغلی است و در واقع این دو نوع یادگیری یکدیگر را کامل می‌کنند و بهبود و نوآوری بیشتری را موجب می‌شود.

لسلی، آرینگ و برند^۲ (۱۹۹۸) نشان داده‌اند یادگیری در محل کار بی دلیل اتفاق نمی‌افتد، بلکه ابزاری برای تحقق اهداف فردی و سازمانی به شمار می‌آید. شاید عشق به یادگیری در انگیزه‌های پنهان کارکنان ریشه داشته باشد؛ انگیزه‌هایی مانند حضور در جلسات تصمیم‌گیری، انجام دادن بهتر و دقیق‌تر مسئولیت‌های شغلی، پیشرفت و رشد فردی، احساس تعلق به گروه‌های اجتماعی داخل مدرسه، شناخت و افزایش اعتماد به نفس، تأمین نیازهای مالی و امنیت حرفه‌ای.

کارکنان معتقدند سازمان با گسترش توانمندی‌های آن‌ها وابستگی شدیدتری به آن‌ها پیدا می‌کند و این امر خود نوعی احساس با ارزش بودن و قابل احترام بودن را پدید می‌آورد که البته انگیزه‌ای درونی به شمار می‌آید.

خودپنداره و ساختار خود، نیاز به پیشرفت، دلبستگی و قدرت، هم‌نوایی با هنجارها، کسب قدرت اجتماعی، همانندسازی با همکاران، مذاکره و معاشرت و کسب پایگاه شغلی مناسب، همگی عوامل روانشناختی و اجتماعی هستند که به طور مستقیم و غیرمستقیم عشق به یادگیری را در فرد کاهش یا افزایش می‌دهند (کریمی، ۱۳۷۹). حتی برخی معتقدند عشق به یادگیری یک نیاز است و برطرف شدن آن، احساس رضایت را در فرد پدید خواهد آورد (جارویس، ۱۳۸۱؛ مولرانی و ترنر،^۳ ۲۰۰۱). بنابراین می‌توان این ویژگی را به عنوان خصیصه‌ای روانشناختی،

۱. Shipton, Dawson, West, and Patterson

۲. Leslie, Aring & Brand

۳. Mulraney and Turner

پایه و اساس دیگر ویژگی‌های فردی لحاظ کرد. از طرفی به احتمال قوی معلمانی که علاقه وافر به شغل و حرفه خود دارند، بیش از دیگر معلمان درصدد افزایش سطح علمی و مهارتی خود هستند و ممکن است به دلیل این علاقه بکوشند تا بیشتر روش‌های یادگیری غیررسمی را تجربه کنند؛ این امر به معنای قرار گرفتن آن‌ها در چرخه یادگیری مادام‌العمر است. یافته‌های پژوهش هم‌چنین تأثیر معنادار بودن دو ویژگی خودکارآمدی و آغازگری را تأیید نمی‌کنند؛ هر چند پژوهش حاضر ویژگی‌ها را اثربخش نمی‌شمارد، اما نمی‌توان به طور کلی اثر آن‌ها را در نمونه ایرانی رد کرد و لازم است در این زمینه مطالعات بیشتری صورت گیرد.

فهرست منابع

- جارویس، پیت (۱۳۸۱). آموزش بزرگسالان؛ ترجمه: غلامعلی سرمد؛ تهران: انتشارات سمت.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۸۵). روش تحقیق در علوم رفتاری؛ تهران: نشر ساولان.
- خدیوی، اسداله و ملکی، حمید (۱۳۸۶). تعیین مؤلفه‌های نظارت حمایتی و ارائه مدل ادراکی مناسب برای آن در نظام آموزش و پرورش کشور؛ فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی؛ شماره ۱۳؛ سال چهارم، صص ۵۰-۲۵.
- کریمی، یوسف (۱۳۷۹). روان‌شناسی اجتماعی تعلیم و تربیت؛ تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- مرادی، صغری (۱۳۸۶). بررسی دیدگاه معلمان دوره متوسطه شهرکرد در مورد میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی؛ انشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان).
- منتظر، محمد (۱۳۸۳). مطالعه تطبیقی توسعه اطلاعاتی در نظام آموزشی کشورهای گوناگون جهان؛ مقاله ارائه شده در همایش برنامه درسی در عصر ارتباطات (انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران)؛ تهران: نشر آیت.
- نادی، محمد علی و سجادیان، ایلناز (۱۳۸۵). هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری در مورد دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان؛ فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۸؛ سال پنجم: صص ۱۳۴-۱۱۱.

- Benson, G (1997). Informal training takes off. *Training and Development*, 51(5) PP.93-4.
- Berg, S.A & Chyung, S.Y (2008). Factors that influence informal .learning in the workplace. *Workplace learning*, 20(4) PP. 229-244
- Billett, S (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5) PP. 209-14.
- Billett, S (2002). Toward a workplace pedagogy: guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53 (1)27-43.
- Boud, D., Middleton, H (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (5) PP. 194-202.
- Cable, D., Parsons, C (2001). Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 54 (1) PP. 1-23.
- Callahan, J., McCollum, E (2002). Conceptualizations of emotion research in organizational contexts. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (1) PP. 4-21.
- Cofer, D.A (2000). *Informal Workplace Learning*. Practical Application Brief No. 10, Center of Education and Training for Employment, Columbus, OH, .
- Cohen, I. Manion, I orrison (2000). *Research methdodes in educa tional by flamer*, 5th edition.
- Conlon, T.J (2004). A review of informal learning literature, theory, and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2-4) PP. 283-95.
- Crossan, M., Lane, H., White, R (1999). An organization learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management*

Review, 24 (3) PP. 522-37.

- Cseh, M (1998). Managerial learning in the transition to a free market economy in Romanian private companies. unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens, GA, .

- Cseh, M., Watkins, K.E., Marsick, V.J (1999). Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace. paper presented at the Academy of Human Resource Development Conference, Washington, DC, March, .

- Doornbos, A.J., Bolhuis, S., Simons, P.R.J (2004). Modeling work-related learning on the basis of intentionality and developmental relatedness: a noneducational perspective. Human Resource Development Review, 3 (3) PP. 250-74.

- Edwards, R., Usher, R (2001). Lifelong learning: a postmodern condition of education?. Adult Education Quarterly, 51 (4) PP. 273-87.

- Ellinger, A.D (1999). Antecedents and consequences of coaching behavior. Performance Improvement Quarterly, 12(4) PP. 45-70.

- Ellstrom, P.E (2001). Integrating learning and work: problems and prospects. Human Resource Development Quarterly, 12 (4) PP. 421-35.

- Hargreaves, A (1992). Time and teachers' work: an analysis of the intensification thesis. Teachers College Record, 94 (1) PP. 87-108.

- Johnson, D (1999). A learning model for learning organizations. Futures, 23 (1/2) PP. 74-5.

- Johnson, S.M (1990). The primacy and potential of high school departments. in McLaughlin, M.W., Talbert, J.E., Bascia, N. (Eds), The Contexts of Teaching in Secondary Schools, Teachers College Press, New York, NY,.

- Kolb, D. (1984), Experiential learning: Experience as a Source of

learning and Development, Prentice - Hall, Engle woodcliffs, NJ.

- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R (1998). *The Adult Learner*, Gulf, Houston, TX, .

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2) PP. 149-170.

- Laiken, M (2003). Models of organizational learning: Paradoxes and best practices in the post industrial workplace. *Organization Development Journal*, 21 (1) PP. 8.

Larson, B (1991). *Informal workplace learning and partner - relationships among paramedics in the pre-hospital setting*. unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York, .NY

- Leslie, B., Aring, M.K., Brand, B (1998). Informal learning: the new frontier of employee and organizational development. *Economic Development Review*, 15 (4) PP. 12-18.

- Lohman, M.C (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50 (2) PP. 83-101.

- Lohman, M.C (2003). Work situations triggering participation in informal learning in the workplace: a case study of public school teachers. *Performance Improvement Quarterly*, 16(1) PP. 40-54.

- Lohman, M.C (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18 (3) PP. 141-56.

- Lohman, M.C., Woolf, N.H (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: methods, sources, and relevant

organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 71, PP. 61-76.

- Magrath, A (1997). The importance of unlearning. *Across the Board*, 34 (2) PP. 39-41.

- Mariotti, J (1999). Change requires learning – and unlearning. *Industry Week*, 248(12)59. 12, pp. 248 -259.

- Marsick, V., Watkins, K (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge and Kegan Paul, New York, NY, .

- Marsick, V., Watkins, K (1997). Lessons from informal and incidental learning. in Burgoyne, J., Reynolds, M. (Eds), *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*, Sage, Thousand Oaks, CA, PP. 295-311.

- Marsick, V.J., Volpe, M., Watkins, K (2000). Theory and practice of informal learning in the knowledge era. in Marsick, V.J., Volpe, M. (Eds), *Informal Learning on the Job*, Berrett-Koehler, San Francisco, CA, 3 PP. 80-95.

- McLagan, P. A (1999). Jumping up and down on a fault line: the role of HRD as we enter a new millennium. paper presented at the Academy of Human Resource Development Annual Conference, Washington, DC.

- Mulraney, J. and Turner, P. (2001). Learning from small enterprise structured work placement. *Proceedings of the 4th Annual Conference of the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)*, Adelaide, PP. 107-130.

- Rowden, R.w (2005). The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks. *Journal of workplace learning*, 17(4) PP. 215-230.

- Shelly A., B & chyung, S.y (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *workplace learning*, 20 (4) PP. 229-244.

- Shipton, H., Dawson, J., West, M. and Patterson, M (2002). Learning in manufacturing organizations: what factors predict effectiveness? *Human Resource Development International*, 5, PP. 55-72.

- Short, D., Yorks, L (2005). Analyzing training from an emotions perspective. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (1) PP. 80-96.

- Smith, M (2002). Mary Parker Follett and informal education. *The Encyclopedia of Informal Education*, available at: www.infed.org/thinkers/et-foll.htm (accessed 12 March 2002).

- van Woerkom, M., Nijhof, W.J., Nieuwenhuis, L.F.M (2002). Critical reflective working behaviour: a survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26 (8) PP. 375-83.

- Yang, B., Lu, D (2001). Predicting academic performance in management education: an empirical investigation of MBA success. *Journal of Education for Business*, 77 (1) PP. 15-20.