

آسیب‌شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش (مطالعه موردی استان خراسان رضوی)

سید محمدتقی سجادی^۱

مرجان کیان^۲

سعید صفایی موحد^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۱/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۴/۱۴)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش آغاز شد که بدین منظور ابتدا به شناسایی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت دچار شکست انتقال آموزش پرداخته شد در مرحله دوم به بررسی علل و پیامدهای این امر، و در مرحله سوم به طراحی مدل توجیهی این فرایند اقدام گردید. در مرحله پایانی نیز به منظور اعتباربخشی نظریه پایانی از معیارهای تناسب (بازنگری توسط شرکت کنندگان)، جامعیت (بازنگری توسط شرکت کنندگان)، قابلیت فهم (طراحی مدل و بازبینی توسط متخصصان و شرکت کنندگان)، شفافیت (توضیح روند کار) استفاده شد. رویکرد پژوهش حاضر از نوع کیفی و روش نظریه مبنایی بود که محیط پژوهش (جامعه) شامل تمامی معلمان با سابقه در زمینه حضور در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت بود. اطلاع‌رسان‌ها (نمونه) نیز شامل ۲۳ نفر از معلمان استان خراسان رضوی بود که براساس روش نمونه‌گیری هدفمند و قاعده اشباع نظری انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، روش پیشنهادی استراس و کوربین بود. نتایج حاوی دو پدیده محوری "انتقال آموزش" و "یادگیری" بود که متأثر از عوامل زمینه‌ای مؤثر یادگیری (یادگیرنده، آموزش‌دهنده، محتوا، امکانات و تجهیزات آموزشی، زمان و مکان آموزش، ارزشیابی و بازخورد) بودند. این دو پدیده شامل پیامدهای نیز بودند که به دو دسته پیامد برای معلمان (دید منفی و بی‌انگیزگی نسبت به سایر ضمن خدمت‌ها، اتلاف وقت، کاهش سطح و کیفیت تدریس) و پیامد برای دانش‌آموزان (بی‌نظمی و شلوغی در کلاس، بهره‌مندی از روش‌های کلیشه‌ای و تکراری، عدم بهره‌مندی از مطالب روز، دل‌مردگی و روزمرگی) تقسیم شدند.

واژه‌های کلیدی: انتقال آموزش، دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، معلمان، آموزش و پرورش، پژوهش کیفی.

^۱ - کارشناس ارشد علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

^۲ - استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

^۳ - استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، مسئول

۱- مقدمه سازمان‌ها

هر یک از سازمان‌ها با توجه به اهمیت آموزش تلاش می‌کنند فرصت‌هایی را برای رشد و بالندگی اعضای خود فراهم کنند. پیشرفت‌های سریع علم و تکنولوژی و تحولات ناپهنگام فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و سیاست‌ها و اهداف متغیر سازمان ایجاب می‌کند که نیروی انسانی شاغل در سازمان- به عنوان مهم‌ترین عامل توسعه سازمان- در معرض آموزش قرار گیرند. آموزش، تسهیل فرایند یادگیری در زمینه‌هایی است که برای ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در افراد و به منظور ارتقای قابلیت انجام کار آن‌ها صورت می‌گیرد. آموزش می‌تواند با تغییر دانش، نگرش، رفتار و مهارت‌های فرد همراه باشد و در دانسته‌های کارکنان، نحوه انجام کار آن‌ها، نگرش آن‌ها نسبت به کار یا تعامل آن‌ها با همکاران یا سرپرستان تغییر ایجاد کند (ابیلی، ۱۳۸۹).

از منظر آگوینز و کرینجر^۱ (۲۰۰۹) آموزش در یک سازمان، اکتساب نظام‌مند در جهت تأثیرگذاری بر دانش، مهارت و نگرش افراد به منظور بهبود اثربخشی افراد، گروه و سازمان است. آموزش‌ها در سازمان با توجه به زمان و فلسفه برگزاری به دو دسته تقسیم می‌شوند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰): یکی آموزش قبل خدمت که عبارت است از آن نوع آموزشی که قبل از ورود یا استخدام فرد در سازمان به وی ارائه می‌شود. هدف اصلی این نوع آموزش افزایش یا ایجاد توانمندی و شایستگی‌های لازم در پرسنل می‌باشد تا از این رهگذر افراد را برای تصدی مشاغل ویژه آماده نماید. این آموزش‌ها عمدتاً براساس مسائل و مشکلات سازمانی طراحی و اجرا نمی‌شود، بلکه مقصود اصلی از ارائه آن‌ها تربیت نیروی انسانی مورد نیاز مشاغل مختلف سازمان می‌باشد (حسین پور، ۱۳۸۲) و دیگری آموزش ضمن خدمت که از منظر جان‌اف‌می^۲ عبارت است از بهبود نظام‌مدار و مداوم مستخدمین از نظر دانش، مهارت‌ها و رفتارهایی که به رفاه آنان و سازمان محل خدمت‌شان کمک نماید. به این ترتیب هدف آموزش ضمن خدمت ایجاد توانایی بیشتر تولید، افزایش کارایی در شغل فعلی و کسب شرایط بهتر برای احراز مقامات بالاتر می‌باشد (ابطحی، ۱۳۸۳) که در پژوهش حاضر با توجه به فراوانی دسته دوم این آموزش‌ها در طول سال کاری و مدت زمان خدمت و کاربرد بیشتر آن‌ها، مرکز توجه قرار گرفته‌اند. از طرف دیگر سازمان در قبال ارائه این دسته از آموزش‌ها و صرف هزینه‌ها، انتظار یادگیری و کاربرد آن‌ها را در محیط کار و وظیفه دارد که از این پدیده در عرصه علم مدیریت تحت عنوان انتقال آموزش یاد شده است. انتقال آموزش به فرایند به کارگیری دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های یادگرفته شده ناشی از

^۱-Aguini & Kraiger

^۲-Jan. F. May

برنامه‌های آموزشی در موقعیت‌های دنیای واقعی و حفظ این دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها در طول زمان در محیط کار اشاره دارد (Schmitz & Maag, 2009).

از دیدگاه سویدی^۱ (۲۰۰۴) انتقال آموزش به عنوان میزانی از حفظ و کاربرد اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌ها از محیط آموزشی به محیط کاری تعریف می‌شود. به عبارت دیگر، انتقال آموزش درجه‌ای است که کارآموزان، یادگیری از بافت آموزشی را به طور مؤثر در بافت شغلی به کار می‌برند.

سالانه هزینه‌های هنگفتی صرف برنامه‌های آموزشی و آموزش‌های ضمن خدمت در سازمان‌ها می‌شود (Dorji, 2005). برای مثال بر اساس گزارش انجمن آموزش و بهسازی آمریکا، هزینه آموزش برای هر فرد از ۱۲۹۸ دلار در سال ۲۰۰۳ به ۱۴۳۴ دلار در سال ۲۰۰۶ و میانگین تعداد ساعات آموزش هر یک از کارکنان نیز از ۴۲ ساعت در سال ۲۰۰۲ به ۴۵ ساعت در سال ۲۰۰۶ افزایش یافته است (عباس‌پور و احمدیان، ۱۳۹۰) که برای ارزیابی میزان کاربرد و انتقال این آموزش‌ها به یک ارزیابی و سنجش کمی بسنده می‌شود غافل از اینکه این ارزیابی و سنجش کمی، فقط کاربرد و عدم کاربرد یا در اصطلاح انتقال و عدم انتقال را مورد سنجش قرار می‌دهد و علل و پیامدهای آن را مورد بررسی و ریشه‌یابی قرار نمی‌دهد.

پژوهش حاضر سعی نمود با حضور در محیط آموزش و پرورش - به عنوان سازمانی که فردای یک ملت و نیروی انسانی بالقوه یک کشور در دست آن است - حیطة این مشکل را یافته و علل و پیامدهای آن را مورد مطالعه و کنکاش قرار دهد.

استان خراسان رضوی نیز به عنوان استانی که با توجه به وسعت جغرافیایی خود، بخش اعظمی از نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش و نیروی کار آینده را - دانش آموزان - را در خود جای داده، توجه پژوهش حاضر را به خود معطوف نمود و محیط این پژوهش را تشکیل داد.

با توجه به مبانی بیان شده و توضیحات فوق، پرسش‌ها و دغدغه‌های پژوهش حاضر عبارت خواهند بود از:

۱. آموزش‌های ضمن خدمتی که دچار شکست انتقال آموزش‌اند کدامند؟
۲. دلایل شکست انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت چیست؟

^۱-Subedi

^۲-American Society for Training & Development

۳. پیامدهای شکست انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت چیست؟

۴. مدل شکست انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت چگونه است؟

۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد در دسته پژوهش‌های کیفی^۱ قرار دارد و از میان روش‌های کیفی، روش مناسب به لحاظ ماهیت، روش نظریه مبنایی^۲ یا نظریه برخاسته از داده‌ها بود. جامعه پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان بود که سابقه شرکت در دوره‌های ضمن خدمت داشتند که به دلیل کمبود امکانات و محدودیت‌ها کاهش یافته و شامل تمامی معلمان خراسان رضوی شد که سابقه شرکت در دوره‌های ضمن خدمت داشتند. نمونه پژوهش نیز شامل ۲۳ معلم از شهرهای تهران، بجنستان، گناباد و تربت حیدریه بود که به ترتیب با کدهای TT^۳، BT^۴، GT^۵ و THT^۶ نام‌گذاری شدند. روش نمونه‌گیری پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند بود که از میان انواع آن، روش‌های نمونه‌گیری سهل‌الوصول در تهران، نمونه‌گیری تصادفی هدفمند برای انتخاب چند شهرستان، نمونه‌گیری موارد مطلوب برای انتخاب شرکت‌کننده نخست در هر شهرستان، نمونه‌گیری زنجیره‌ای یا گلوله برفی و نمونه‌گیری تئوریک برای کسب اطلاعات غنی و مربوط استفاده شد. تعداد شرکت‌کنندگان نیز بر اساس قاعده اشباع نظری انتخاب شدند که در شهرهای تهران، بجنستان، گناباد و تربت حیدریه به ترتیب ۲، ۶، ۹ و ۶ بودند. در جدول (۱) مشخصات نمونه نیز مشخص شده است:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱-Qualitative Research

^۲-Grounded Theory Method

^۳-Tehran Teacher

^۴-Bajestan Teacher

^۵-Gonabad Teacher

^۶-Torbat-e Heydarieh Teacher

جدول ۱- مشخصات اطلاع‌رسان‌ها

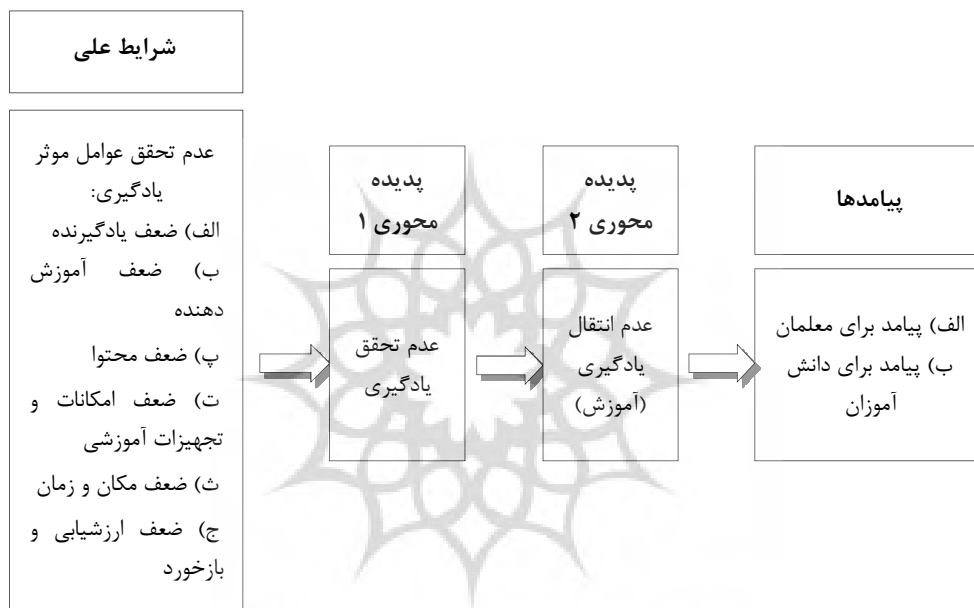
ردیف	کد	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه کار (سال)	مدرس دوره (سال)
۱	TT1	مرد	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	۱۰	-
۲	TT2	زن	کارشناسی	ادبیات عرب	۱۴	-
۳	BT1	مرد	کارشناسی	زبان انگلیسی	۲۸	-
۴	BT2	مرد	کارشناسی	زبان انگلیسی	۲۱	-
۵	BT3	مرد	کارشناسی ارشد	تاریخ	۱۹	*
۶	BT4	مرد	کارشناسی	شیمی	۲۰	-
۷	BT5	مرد	کارشناسی	ریاضی	۲۳	-
۸	BT6	مرد	کارشناسی ارشد	علوم اجتماعی	۲۶	*
۹	GT1	مرد	کارشناسی	علوم اجتماعی	۲۲	-
۱۰	GT2	مرد	کارشناسی	ریاضی	۲۲	-
۱۱	GT3	مرد	کارشناسی	زیست	۲۰	-
۱۲	GT4	مرد	کارشناسی	الهیات	۲۱	-
۱۳	GT5	زن	کارشناسی	زبان انگلیسی	۱۲	-
۱۴	GT6	مرد	کارشناسی	علوم تربیتی	۲۷	-
۱۵	GT7	مرد	کارشناسی ارشد	الهیات	۲۷	*
۱۶	GT8	مرد	کارشناسی	شیمی	۲۸	-
۱۷	GT9	مرد	کارشناسی	زیست	۲۰	-
۱۸	THT1	مرد	کارشناسی ارشد	ادبیات فارسی	۱۵	*
۱۹	THT2	مرد	کارشناسی ارشد	شیمی	۲۱	-
۲۰	THT3	زن	کارشناسی	زبان انگلیسی	۱۸	-
۲۱	THT4	مرد	کارشناسی	ریاضی	۲۵	-
۲۲	THT5	مرد	کارشناسی ارشد	فیزیک	۱۳	-
۲۳	THT6	مرد	کارشناسی	علوم اجتماعی	۲۲	-

منبع: (محاسبات نگارندگان)

ابزار پژوهش مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند بود که به وسیله دستگاه ضبط صوت ثبت شدند. تحلیل داده‌ها براساس روش پیشنهادی استراس و کوربین^۱ شامل مراحل: کدگذاری باز، کدگذاری محوری، کدگذاری انتخابی انجام شد. به منظور اعتبار بخشی نظریه پایانی نیز، از معیارهای: تناسب (بازنگری توسط شرکت کنندگان)، جامعیت (بازنگری توسط شرکت کنندگان)، قابلیت فهم (طراحی مدل و بازبینی توسط متخصصان و شرکت کنندگان)، شفافیت (توضیح روند کار) استفاده شد.

۳- یافته‌های پژوهش

جمع‌بندی یافته‌های پژوهش حاضر در شکل (۱) مشخص می‌باشد. این پژوهش به دلیل مفقود بودن حلقه یادگیری در ابتدای کار، دارای دو پدیده محوری است.



شکل ۱- مدل توجیهی شکست انتقال آموزش در دوره‌های ضمن خدمت
منبع: (مطالعات نگارندگان)

^۱-Straos & Korbbin

در ادامه پرسش‌ها و یافته‌های پژوهش بوسیله گفتار شرکت‌کنندگان و مبنای نظری مورد استناد قرار می‌گیرد که به منظور مختصر بودن متن، برای هر مؤلفه ۲ نمونه گفتار ارائه شده است. خوانندگان محترم برای شکل مفصل متن می‌توانند به پایان‌نامه یا گزارش مفصل این پژوهش مراجعه نمایند.

باتوجه به مطالب فوق سوالات پژوهشی زیر مطرح می‌شود:

پرسش اول پژوهش: آموزش‌های ضمن‌خدمتی که دچار شکست انتقال آموزش‌اند، کدامند؟

پرسشی که در ابتدای امر ذهن پژوهش حاضر را معطوف به خود نمود این بود که حیطة دارای شکست کدام است؟

بررسی گفتار شرکت‌کنندگان نشان داد که این حیطة شامل آن دسته از آموزش‌هایی است که بیشتر جنبه عمومی دارد:

«مصاحبه‌کننده: چه دوره‌هایی رو ناموفق ارزیابی می‌کنید؟»

GT2: از بین دوره‌های تخصصی و عمومی، معمولاً دوره‌های عمومی نسبتاً ناکارآمدتر بوده برام.»

THT2: دوره‌های تخصصی خوب بود اما دوره‌های عمومی جالب نبود چون کاربردی نداشتند.

طبق مبنای نظری، آموزش‌های عمومی آن دسته از آموزش‌ها است که به منظور ایجاد وحدت بینش، نگرش و طرز تفکر در بین کارکنان سازمان و نیز ایجاد یا توسعه برخی مهارت‌های عمومی به کارکنان ارائه می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰). باید توجه داشت که بر طبق گفتار شرکت‌کنندگان این دوره‌ها چندان جنبه مهارتی نداشته و بیشتر مربوط به حیطة بینش، نگرش و طرز تفکر بوده است. در مرحله دوم پژوهش حاضر سعی نمود دلایل شکست این آموزش‌ها را جویا شود.

پرسش دوم پژوهش: دلایل شکست انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن‌خدمت چیست؟
بررسی گفتار شرکت‌کنندگان حاوی دلایل زیر بود که هر کدام به نوبه خود شامل مواردی بود:

رتال جامع علوم انسانی

الف) ضعف یادگیرنده**- نداشتن انگیزه درونی: مشکل پایه**

TT1: معلم‌ها و اون فراگیران به قولی فقط گوش می‌دهند و اگر هم گوش می‌دهند اصلاً علاقه ندارند گفتم یه مورد خیلی حساس یه مورد خیلی مهم اینه که معلم‌ها به این کلاس‌ها اصلاً علاقه آنچنانی ندارند یکی از دلایل علاقتشون و شرکتشون گفتم همون جنبه‌های مالی و امتیازی و اینا است درونی نیست یعنی بیشتر بیرونی است بخاطر اون امتیازاتش و تشویق‌هایش شرکت می‌کنند و انگیزه واقعی ندارند یعنی از ته دل تو این کلاس شرکت نمی‌کنند.

BT4: تا انگیزه و علاقه برای معلمان زیاد نشود یعنی باید سیستم یک جوری به این سمت برود که علاقه را زیاد کند... مادامی که انگیزه و علاقه نباشد همین آس و همین کاسه است. فورد و بالدوین^۱ (۱۹۸۸) نیز در مدل انتقال آموزش خود، انگیزش و توانایی کارآموز را از عوامل مؤثر بر یادگیری معرفی می‌کنند (Neo, 2010).

جمله: «احساس نیاز قوی به آموزش، فراهم نمودن امکانات لازم رفاهی و آموزشی، برخورداری از مزایای مختلف شغلی و کاربرد یافته‌های آموزشی در موقعیت‌های عملی شغل، از جمله محرک‌های قوی هستند که می‌توانند انگیزه‌های لازم را برای شرکت‌کنندگان در آموزش‌ها و یادگیری آن‌ها فراهم آورند (توکلی، ۱۳۸۸)». نشان دهنده اهمیت مؤلفه انگیزه در آموزش‌ها است.

بررسی و کنکاش بیشتر گفتار شرکت‌کنندگان نشان داد که این مشکل یک مشکل پایه و بنیادی بوده است و تا زمانی که مرتفع نگردد سایر مشکلات نیز حل نخواهد شد.

ب) ضعف آموزش‌دهنده (مدرس)**- روش‌های تدریس کلیشه‌ای و غیر فعال**

«مصاحبه شونده: به نظر شما تو این دوره‌ها بیشتر معلم فعاله یا مدرس؟»

TT1: فقط مدرس، معلمان به هیچ وجه فعال نیستند مشارکت ندارند و یک طرفه است جریان این کلاس‌ها. مدرس سخنرانی می‌کند و معلمان و اون فراگیران به قولی فقط گوش می‌دهند».

THT2: دقت کردم اکثرشان از یک روش استفاده می‌کنند مثلاً سخنرانی. فقط صحبت می‌کنند و به بی حوصلگی ما معلما توجه نمی‌کنند... .

¹-Ford & Baldwin

عبارت: «یادگیرندگان، زمانی خوب یاد می‌گیرند که با نظارت و راهنمایی آموزش‌دهنده (مدرس) روش‌ها و راهبردهای مناسب را در جریان یادگیری به کار گیرند (شمس مورکانی و حسینی، ۱۳۹۲)». نشان دهنده این است که در هر مرحله از آموزش و یادگیری باید از تجارب یادگیری و روش‌های تدریس متناسب با آن استفاده شود از طرف دیگر، تالیف کتب فنون تدریس با آرشویی از روش‌های تدریس متنوع از جانب بهرنگی (۱۳۹۰)، شعبانی (۱۳۹۲) و صفوی (۱۳۸۹) و غیره حاکی از اهمیت این روش‌ها و تنوع به کارگیری آن‌ها در فرایند تدریس است.

- مدرک و تخصص پایین

THT5: اکثر اساتید مدرکشان پایین است یا تجربه‌شان کم است یا حتی همکاران خودمان هستند.

THT6: استادی که میان نهایتاً ارشد دارند و جالب این است که الان معلمان ما دارند اکثراً ارشدشان را می‌گیرند پس یک جورایی هم سطح هستیم.

بررسی گفتار شرکت‌کنندگان نشان داد که اگر احساس کنند مدرک مدرس یا آموزش دهنده هم سطح خود آن‌ها است به گفتار او کمتر توجه می‌کنند. چه بسا که مدرک وی از برخی یادگیرندگان پایین تر باشد. به عبارتی بر جو این کلاس‌ها مدرک‌گرایی حاکم است که فقط با حضور مدرسان با مدارک بالا قابل پاسخگویی است.

در جمله: «تخصص و توانایی مدرسان در ارائه و تفهیم مطالب به یادگیرندگان نیز نقشی غیرقابل انکار در میزان یادگیری یادگیرندگان دارد (شمس مورکانی و حسینی، ۱۳۹۲)». نیز بر اهمیت تخصص و مدرک مدرس تأکید شده است.

- معلومات کم و قدیمی

BT3: اون مدرسش در سطحی نیست که بتواند مطلب را خوب تفهیم کند اطلاعاتش ناقص است...

GT3: خدمت شما عرض کنم یکی از راهبردها و راهکارهایی که بیشتر می‌تواند تأثیرگذار باشد توی این دوره‌ها، استفاده از اساتید و عزیزانی است که دارای تجارب به یک حساب خوبی هستند و دارای معلومات بروزی هستند (درخواست معلومات به‌روز نشان‌دهنده قدیمی بودن معلومات آموزش‌دهندگان است).

همیشه یادگیرندگان به گفتار آموزش‌دهندگانی توجه می‌کنند که مطالب جدید و برانگیزاننده‌ای ارائه می‌دهند. ارائه مطلب جدید به نوبه خود نوعی برانگیزاننده بوده که در گفتار

شرکت‌کنندگان به ضعف آن در این حیطة تأکید شده است. به این بخش در مبانی نظری در دسترس نیز توجهی مبذول نشده بود.

پ) ضعف محتوا

- مشخص نبودن منابع دوره‌ها

BT3: در دوره‌های حضوری که شخصاً من شرکت کردم و حتی تدریس کردم تو هیچکدام آن‌ها من منبع مشخصی ندیدم یعنی همه آن‌هایی که به هر حال ما خودمان شرکت می‌کردیم و از کلاس استفاده می‌کردیم بیشتر جزوه بود بعد همین برای من سوال بود ولی بعد که آمدم خودم در مقام مدرس می‌خواستم تدریس کنم عیناً می‌دیدیم که در سر فصل‌ها- فقط سر فصل‌ها رو عنوان کردند- منبعی مشخص نیست.

THT5: در اکثر دوره‌های حضوری که در این زمینه (عمومی) شرکت کردم و اطلاع دارم منبعی به ما اعلام نشده و فقط صحبت‌های استاد که آن هم اکثراً یادداشت نمی‌کنند.

مشخص بودن محتوا به نوبه خود نشان‌دهنده مراحل کار و یادگیری برای یادگیرندگان است. از طرف دیگر بررسی گفتار شرکت‌کنندگان نشان داد که یادگیرندگان ما در محیط آموزش و پرورش یادگیرندگانی وابسته‌اند که ترجیح می‌دهند فرایند کار برای آن‌ها مشخص و از قبل تعریف شده باشد و افرادی مستقل در امر یادگیری و آموزش نیستند که در ادبیات آموزش و یادگیری به این بخش توجه نشده است.

- عدم نیازسنجی

GT1: منابع و محتوای به کار برده شده در کلاس‌های آموزشی متناسب با نیازهای آموزشی همکاران نبوده در واقع از منابعی استفاده می‌شده که زیاد سطح اطلاعات و دانش همکاران رو بالا نمی‌برده.

THT3: چرا نیازهای معلمان را مورد سنجش قرار ندهیم که بفهمیم چه چیزهایی ببردشان می‌خورد و لازم دارند؟

طبق مبانی نظری، عبارت: «اصول انتخاب محتوا در آموزش اولاً تابع معیارهای علمی است و ثانیاً بر اساس نتایج تحقیقات حاصل از تجزیه و تحلیل شغل و نیازسنجی می‌باشد. محتوای دوره‌های آموزشی بر اساس هدف‌هایی که از تعیین نیازهای آموزش منتج شده‌اند تهیه و تنظیم می‌شود که ممکن است برای ایجاد دانش، مهارت و یا رفتار خاص در شرکت‌کنندگان باشد. شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی باید بتوانند محتوای دوره‌ها را با نیازهای شغلی خود تطبیق دهند. در غیر این صورت، انگیزش چندانی برای یادگیری در آن‌ها نخواهد شد

(اسفندیاری و رضازاده، ۱۳۹۰). بر اهمیت مؤلفه نیازسنجی تأکید دارد که بر طبق گفتار مصاحبه شوندگان در محیط پژوهش حاضر فراهم نبوده است. این عبارت همچنین بر این نکته توجه دارد که تحقق مؤلفه نیازسنجی می‌تواند مؤلفه انگیزه را نیز برآورده سازد.

- محتوای بدون هدف

THT1: علتش این است که معمولاً دوره‌ها بی‌محتوا است، هدفی رو دنبال نمی‌کنند و معمولاً ناکار هستند.

THT2: این دوره‌ها بدون هیچ هدفی برگزار می‌شوند این دوره‌ها نیاز به هدف‌گذاری دارند تا حتی بشود صحیح‌تر ارزشیابی‌شان کرد.

عبارات: «مرور اهداف یادگیری و سرفصل‌ها و نقشه راه آموزش در ابتدا کار (شمس مورکانی و حسینی، ۱۳۹۲)» و «محتوای دوره‌های آموزشی بر اساس هدف‌هایی که از تعیین نیازهای آموزش منتج شده‌اند تهیه و تنظیم می‌شود (اسفندیاری و رضازاده، ۱۳۹۰)» دال بر اهمیت هدف‌گذاری در فرایند آموزش و تعیین محتوا است. هدف مشخص‌کننده نقشه راه است که در محیط پژوهش حاضر مورد توجه قرار نگرفته و موجب سردرگمی یادگیرندگان گردیده است.

- توجیه نشدن محتوا برای یادگیرنده

THT3: من شخصاً نمی‌دانم چرا باید در فلان دوره با محتوای X شرکت کنم؟

THT4: یادم نمی‌آید دوره‌ای از این دوره‌های عمومی رو توجیه شده و با هدف شرکت کرده باشم.

هر فرد برای پذیرفتن کار یا مطلبی نیاز به توجیه شدن در آن حیطه دارد تا از آن طریق انجام آن کار یا توجه به آن مطلب به شکل اعتقاد درآید زیرا هر وقت کاری یا مطلبی به شکل اعتقاد درآید به راحتی به اجرا و عمل در خواهد آمد. همچنین باید توجه داشت که توجیه شدن نیز زمینه‌ساز فراهم کردن انگیزه برای انجام امور است. که در محیط پژوهش حاضر و در ادبیات آموزش و یادگیری در دسترس به آن توجه نشده است.

ت) ضعف امکانات و تجهیزات آموزشی

- کم بودن امکانات و تجهیزات کلاس

THT3: اصطلاح مجازی‌سازی و استفاده از کامپیوتر تنها در نام و عنوان دوره آمده و فقط در اطلاع‌رسانی و ثبت نام کاربرد دارد در کلاس درس کاربرد چندانی ندارد و کمتر دیده می‌شود.

THT6: تو این کلاس ردپایی هم از کامپیوتر یا پروژکتور نیست- البته در زمان درس دادن- حالا شاید به خاطر نداشتن بودجه یا به خاطر یاد نداشتن اکثر معلمان.

عبارت: «استفاده از وسایل و تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی متناسب با پیشرفت علم و تکنولوژی، محتوا آموزشی و همچنین متناسب با تعداد شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی، می‌تواند به بهبود سطح یادگیری یادگیرندگان منجر شود (فتوحی، ۱۳۸۸)». دال بر اهمیت کمیت امکانات و تجهیزات در امر آموزش و یادگیری است. که در محیط پژوهش حاضر بر طبق گفتار شرکت‌کنندگان مورد توجه قرار نگرفته و دچار نقصان و کمبود بوده است.

- مطلوب نبودن امکانات و تجهیزات کلاس

TT2: یعنی معلم می‌آید در همون نیمکتی می‌نشیند که دانش‌آموز می‌نشیند یعنی شاید دانش‌آموزان روی آن نیمکت دو نفر بنشینند اما معلمان... سه معلم مجبورند روی این نیمکت بنشینند... یعنی واقعاً من معلم یک ساعت یا دو ساعت روی نیمکت می‌نشینم وقتی بلند می‌شوم احساس درد شدید تو پا، کمر دارم و این واقعا خسته کننده است برای من. نشستن تو اون کلاس حتی زجرآور است.

GT2: سیستم کامپیوتری هر وقت می‌خواهد استفاده شود، آن لحظه تازه روشن می‌شود و به حساب می‌خواهند ببینند راه می‌افتد یا نه؟ یعنی قبلاً چک نمی‌شود... زما مراکز ضمن خدمتی داشتیم توی شهرستان خودمان که چون لپ‌تاپ همراهم بود باعث شد که کلاس به چالش نخورد و الا کامپیوتری که از اداره آورده بودند رمز داشت اصلاً باز نمی‌شد... .

باید توجه داشت که حضور صرف امکانات و تجهیزات کافی نیست لازم است هر چند وقت یکبار و به صورت دوره‌ای این وسایل چک گردیده و مورد بازبینی قرار گیرند تا از کیفیت لازم برخوردار باشند که در ادبیات آموزش و یادگیری در دسترس به آن توجه نشده است.

- فراهم نبودن امکانات رفاهی بیرون کلاس

BT3: حتی اتفاق افتاده گاهی وقت‌ها دروه‌هایی که در شهرستان‌های اطراف داشتیم- شهرستان نه در مرکز استان- اون دو ساعت وسط رو هم سرگردان بودیم خب حالا باید نهار را کجا بخوریم نماز را کجا بخوانیم.

THT3: برای دوره‌ها در خارج از کلاس هم چیزی آماده نمی‌کنند.

برخی از نیازهای آموزشی در محیط آموزش و به صورت ناگهانی شکل می‌گیرد مانند امکانات و تجهیزات رفاهی که موقعیت و شرایط آموزش آن‌ها را ایجاب می‌کند. به عنوان مثال برخی از دوره‌های آموزشی طولانی به لحاظ زمان، وجود خوابگاه و تغذیه را ایجاب می‌کنند تا

یادگیرنده دچار کسالت و رخوت نگردد. که چون جنبه فوری و ناگهانی و وابسته به موقعیت دارند در ادبیات آموزش و یادگیری به آن‌ها توجه نشده است.

ث) ضعف مکان و زمان آموزش

- تخصیص فضای کوچک

TT2: معمولاً فکر نمی‌کنم الان ۵۰-۴۰ دانش آموز تو یک کلاس بنشینند الان کلاس‌ها دارد جدا می‌شود ۳۰-۲۰ نفری می‌شوند، ولی کلاس ضمن خدمتی که برای من معلم می‌گذارند دقیقاً شاید یک ماه قبل گذاشته بودند ۴۰ معلم تو یک کلاس فشرده نشستیم بودیم....

THT3: روز برگزاری دوره که می‌شود می‌بینید یک عالمه معلم به صورت فشرده تو یک کلاس کوچک می‌نشینند و منتظرند استاد بیاید.

هر یادگیری و آموزشی نیاز به یکسری عوامل مقدماتی دارد که تا فراهم نگردد، یادگیرنده نیز برای آموزش و یادگیری مطلب جدید آماده نخواهد شد فضا یا مکان آموزش و یادگیری نیز یکی از این عوامل مقدماتی است. مکان آموزش می‌تواند تسهیل‌کننده امر یادگیری یا مخل و مزاحم آن باشد. شمس مورکانی و حسینی (۱۳۹۲) اظهار داشتند که مکان آموزش بایستی از لحاظ شهر محل برگزاری، کیفیت دما، نور، وسعت، تهویه و چیدمان کلاس، مناسب بوده و محیطی جالب و برانگیزنده برای یادگیری باشد. این جمله بر وسعت مکان یا فضا نیز توجه مبذول داشته که در محیط پژوهش حاضر کوچک و بنابر بر تعداد یادگیرندگان مطلوب نبوده است.

- فشرده‌گی زمانی دوره‌ها

BT3: دوره‌های حضوری متأسفانه چون قرار است که خیلی فشرده برگزار شود- تا جایی که من خودم گذراندم دوره‌ها را- صبح شروع می‌شود تا غروب.

THT5: مثلاً می‌گویند ۲۴ ساعت دوره باید در ۳-۲ روز تمام شود ۹-۸ ساعت کلاس در روز واقعاً سخت ملال‌آور است.

یادگیرندگان علاوه بر مکان مناسب برای یادگیری، نیاز به زمان کافی برای آن دارند تا به تأمل درباره آن‌چه به آن‌ها آموخته شده و رفع خستگی یا در اصطلاح به استراحت ذهنی بپردازند. از این‌ها گذشته، طبق نظر سیف (۱۳۸۹) یادگیرندگان به دو دسته تقسیم می‌شوند: یادگیرندگان تکانشی و یادگیرندگان تأملی. که یادگیرندگان تکانشی برای یادگیری به زمان زیادی نیاز ندارند اما یادگیرندگان تأملی برای امر یادگیری خود نیاز به زمان زیادی دارند تا در مطلب و موضوع تأمل کرده و جواب ارائه نمایند. باید توجه داشت که انتقال آموزش از جمله

اموری است که تا مطلب و مهارت یا نگرش در یادگیرنده به طور مطلوب هضم و جذب نگردد صورت نخواهد گرفت که این فرایند نیز به نوبه خود نیاز به زمان و تأمل دارد.

- عدم رعایت بازه زمانی تعیین شده

«مصاحبه کننده: بازه زمانی دوره‌ها رعایت می‌شود؟»

GT4: حقیقتش نخیر... عرض به حضور شما مثلاً گاهی وقت‌ها می‌گویند که فلان درس باید ۳۰ ساعت دوره ضمن خدمت داشته باشد این ۳۰ ساعت درس هر ساعتش در واقع ۶۰ دقیقه است ولی این ۴۵ دقیقه است آخرش که نگاه می‌کنی می‌بینی ساعت‌های ۴۵ دقیقه مثلاً شده ۳۵ دقیقه. در نهایت ۳۰ ساعت مثلاً به اسم ۳۰ ساعت تمام شده ولی در واقع ۲۰ ساعت همکاران بیشتر کلاس رفتند».

GT8: بازه زمانی رعایت نمی‌شد... اگر قرار بود دوره در ۳۰ ساعت اداره شود استاد برای ۲۰ ساعت بیشتر مطلب نداشت و ۱۰ ساعت دیگر یا عملاً کلاس تشکیل نمی‌شد یا اگر هم تشکیل می‌شد وقت‌گذرانی بود.

برای هر دوره آموزشی بازه زمانی تعیین می‌شود که با توجه به مشغله یادگیرندگان و هزینه‌های آن دوره برای سازمان و برخی محدودیت‌ها این بازه متفاوت و در اکثر مواقع کم یا در حالت حداقل است. حال اگر این بازه کم یا حداقل رعایت نگردد و کاهش یابد چگونه می‌توان از یادگیرندگان انتظار یادگیری و انتقال آن را به موقعیت واقعی داشت؟ در محیط پژوهش حاضر نیز اظهارات شرکت‌کنندگان حاکی از عدم رعایت این بازه و در نتیجه کاهش زمان یادگیری بوده است.

- تداخل با شغل و وظیفه

BT1: یادم می‌آید آن زمان خب پیش دانشگاهی درس می‌دادم شاید یه بعد از ظهری این کلاس بود کلاس تستم را تعطیل می‌کردم درسته مزایای آنجا را از دست می‌دادم ولی کلاس تستم را تعطیل می‌کردم که بروم کلاس ضمن خدمت ۱۷۶ ساعت را کامل کنم.

THT3: گهگاهی هم کلاس‌هایشان با کلاس‌های ما برخورد می‌کند و ما مجبور می‌شویم یکی از کلاس‌ها را نرویم که اکثراً بخاطر مزایای کلاس‌های ضمن خدمت را ترجیح می‌دهیم.

شغل و وظیفه کارکنان دغدغه اصلی سازمان برای طراحی این دوره‌های آموزشی و هدف اصلی کارکنان برای شرکت در این دوره‌ها بوده است. حال اگر این دوره‌ها با شغل و وظیفه کارکنان تداخل داشته باشد، زمینه ساز مزاحمت و استرس شغلی و در نهایت کاهش بازده آن‌ها است که طبق گفتار شرکت‌کنندگان این آموزش‌ها تداخل داشته و آن‌ها را در موقعیت تصمیم‌گیری گرایش-گرایش گذاشته است. از یک طرف گرایش به شغل و از طرف دیگر گرایش

به حضور در دوره آموزشی که زمینه‌ساز استرس آن‌ها بوده است. از این گذشته این تداخل باعث به هدر رفتن منابع مالی سازمان در محیط آموزش یا شغل است زیرا در این موقعیت فرد ناچار به انتخاب است.

ج) ضعف ارزشیابی و بازخورد

- نبودن نظارت دقیق و بروز پدیده تقلب

TT1: مخصوصاً ارزشیابی‌شان خیلی ضعیف است یک معلم جواب می‌دهد و این دست به دست می‌چرخد همه از آن جواب می‌دهند تقلبی می‌شود به عبارتی رک و رو راست تر...
GT4: عرض به حضور شما که در دوره کتبی که خب معمولاً همکاران کتاب و جزوه می‌آورند سر جلسه مربیا هم (مدرس) از خود همکاران است خیلی هم توجه نمی‌کند همکاران هم علاوه بر کتاب و جزوه با هم تشکیل جلسه هم می‌دهند هر ۴-۵ نفری با هم هم‌فکری می‌کنند مشورت می‌کنند و جواب سوالات را می‌دهند از طریق مجازی هم به همان شکل یک نفر خیری پیدا می‌شود و بالاخره به جای ۴-۵ نفر امتحان می‌دهد و می‌روند دنبال کارشان.
باتوجه به اینکه یادگیرندگان محیط پژوهش حاضر دچار مشکل پایه بی‌انگیزی هستند قادر به ارزشیابی بدون نظارت نبوده و این به نوبه خود زمینه‌ساز بروز پدیده تقلب است پس دست‌اندرکاران این آموزش‌ها می‌توانند دو فعالیت انجام دهند یا مشکل انگیزه را با راه‌کارهای پایانی حل کنند یا نظارت را وارد محیط یادگیری و ارزشیابی نمایند.

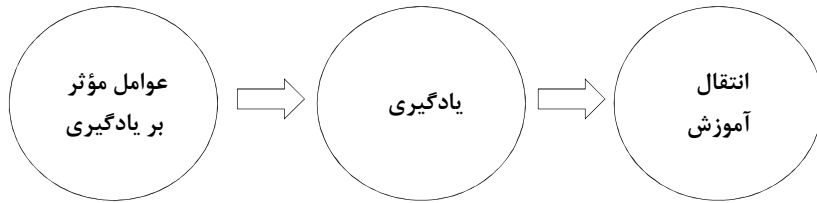
- عدم وجود بازخورد

بازخورد از عوامل مؤثر در زمینه ارزشیابی و آخرین حلقه فرایند یادگیری است زیرا این فرایند به نوبه خود، نوعی یادگیری و تصحیح آن است. عبارت «مربیان کارآمد، قادرند برنامه آموزشی را به طور مداوم طی آموزش ارزیابی کنند و اصلاحات مورد نیاز را اعمال نمایند»، بر اهمیت این پدیده در فرایند ارزشیابی و یادگیری تأکید دارد.
با توجه به این که ارزشیابی‌ها به درستی انجام نمی‌شده است هیچ‌گونه بازخورد صحیح و کاملی از آن‌ها در محیط پژوهش حاضر استخراج نشده است در نتیجه یادگیرندگان به نقاط قوت و ضعف خود آگاه نگردیده‌اند. همچنین طی گفتار هیچ یک از شرکت‌کنندگان جملاتی دال بر وجود بازخورد نیست.

-عدم تحقق عوامل مؤثر؛ زمینه‌ساز شکست انتقال

از منظر مورکانی و حسینی (۱۳۹۲) تا عوامل مؤثر یادگیری تحقق نیابد یادگیری تحقق نخواهد یافت و بالتبع آن اگر یادگیری تحقق نیابد انتقال آموزش نیز محقق نخواهد گردید. پس

می‌توان این یافته را استنتاج کرد که انتقال آموزش به صورت غیرمستقیم به عوامل مؤثر یادگیری وابسته است و از آن‌ها تأثیر می‌پذیرد. اگر بخواهیم مراحل این فرایند را مصور کنیم به شکل زیر خواهد بود:



گفتار شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر حاوی مفاهیمی دال بر عدم تحقق عوامل مؤثر یادگیری بود که این یافته در نوع خود نشان‌دهنده مفقود بودن یکی از حلقه‌های مهم این فرایند یعنی یادگیری است که می‌توان متذکر شد زمینه ساز عدم انتقال آموزش در این محیط و دوره‌ها می‌شود پس می‌توان این فرایند را، در دوره‌های عمومی محیط آموزش و پرورش، این چنین مصور نمود:



پرسش سوم پژوهش: پیامدهای شکست انتقال یادگیری در دوره‌های ضمن خدمت چیست؟

الف) پیامد برای معلمان

- دید منفی و بی‌انگیزگی نسبت به سایر ضمن خدمت‌ها

TT1: حتی برای کلاس‌های تخصصی بی‌انگیزه شدم چون از آن کلاس‌های عمومی یک

ذهنیت بدی برای من پیش آمده...

BT2: وقتی دوره‌ای شرکت می‌کنی ناموفق است و خاطرات بدی از آن دوره داری بالاخره رغبت و انگیزه برای ادامه‌ی شرکت در دوره‌ها را از دست می‌دهی...

هنگامی که فرد یا یادگیرنده نسبت به یک مؤلفه در محیط آموزش احساس یا دید منفی داشته باشد آن مؤلفه به شکل یک محرک در می‌آید که در بلندمدت زمینه ساز ایجاد دید منفی در سایر مؤلفه‌ها و در نهایت نسبت به محیط آموزش می‌شود. در محیط پژوهش حاضر نیز مؤلفه دوره‌های عمومی و شرایط آن‌ها، زمینه‌ساز دید منفی نسبت به دوره‌های اختصاصی و دوره‌های عمومی برگزار نشده است.

-اتلاف وقت

TT1: پیامدهای آن می‌توانم بگویم فقط وقت تلف کنی که الان فک می‌کنم من رفتم ۲۴ ساعت فقط وقتم را تلف کردم...

«مصاحبه کننده: پیامدهای این دوره‌ها برای شما چه بوده؟»

GT4: پیامدش تلف کردن ۳۰-۲۰ ساعت از عمر یعنی بهره‌ای نداشتیم از لحاظ علمی و بهره‌ای نصیب ما نشده.

زمان از عوامل و مؤلفه‌های مهم و مورد توجه همه سازمان‌ها است از یک منظر هدف از برگزار دوره‌های آموزشی در سازمان‌ها، جلوگیری از اتلاف وقت در محیط کار و وظیفه است. حال اگر این دوره‌ها خود نوعی اتلاف وقت باشد چگونه می‌توان انتظار کارایی از آن‌ها را داشت. می‌توان خاطر نشان نمود که اتلاف وقت در نوع خود، زمینه ساز ایجاد نوعی بی‌انگیزگی و کسالت در یادگیرنده است.

- کاهش سطح و کیفیت تدریس

GT8: پیامدهای این دوره‌های عمومی، بی تفاوت شدن دبیران به فرایند آموزش بود و الگوگیری از این فرایند در کلاس‌های درس بود بعضی از معلمان حتی آن‌ها را به کار می‌گرفتند. THT2: تدریس من در مقایسه با قبل پیشرفتی نمی‌کرد حتی بابت ناامیدی که داشتم افت هم داشته است.

می‌توان این گونه به این موضوع پرداخت که هنگامی که فرد در محیط آموزش مطلبی یاد نگیرد یا احساس کند وقت او تلف شده است نه تنها کسالت و بی‌انگیزگی در او بروز می‌کند بلکه در نتیجه این کسالت و بی‌انگیزگی، سطح و کیفیت تدریس وی نیز کاهش می‌یابد.

ب) پیامد برای دانش آموزان**- بی نظمی و شلوغی در کلاس**

GT9: حوصله دانش‌آموز سر میره باعث شلوغی در کلاس میشه بی نظمی ایجاد میکنه...

THT2: دانش‌آموز وقتی سر کلاس بیکار باشه و جذب کلاس نشود شلوغ می‌شود این حالت را بعد از کلاس‌های عمومی در کلاس می‌دیدم.

دانش‌آموزان هنگامی که احساس کنند در کلاس و مبحث درسی مطلب جدید یا برانگیزاننده‌ای ارائه نمی‌شود، دست به بی‌نظمی و شلوغی در کلاس درس می‌زنند. که حتی می‌توان ادعا نمود این شلوغی علاوه بر جنبه ذاتی آن در برخی از دانش‌آموزان، برخاسته از بی‌انگیزگی معلم یا مدرس است.

- بهره‌مندی از روش‌های کلیشه‌ای و تکراری

THT2: وقتی من سر کلاس ضمن خدمت روش جدیدی یاد نگیرم دانش‌آموزان هم مجبورند از همان روش‌های قدیمی و یکنواخت بهره‌مند شوند.

THT3: من وقتی سر این کلاس‌ها می‌نشینم فقط با یک روش تدریس برخورد می‌کنم آن هم سخنرانی پس بتبع در کلاس درسم فقط از همان استفاده می‌کنم.

هنگامی که سطح روش تدریس معلم و انگیزه وی کاهش یابد، امکان دارد وی به نوعی تدریس کلیشه‌ای مثلاً سخنرانی - به شکل ناخواسته - روی آورد. که دراز مدت دانش‌آموزان را دچار نوعی سیکل تکراری و خسته‌کننده می‌کند.

- عدم بهره‌مندی از مطالب به روز

BT6: دانش‌آموزانی که با معلمان روبرو هستند که در دوره‌ها شرکت نمی‌کنند یا دوره‌ها را ناموفق می‌گذرانند نمی‌توانند اطلاعات بروزی پیدا کنند.

THT4: اطلاعاتی که تحت یادگیری آن‌ها در این کلاس‌ها هستیم بروز نیست پس ما هم اطلاعات قدیمی به دانش‌آموزان منتقل می‌کنیم.

هنگامی که معلم با مطالب قدیمی یا غیر به‌روز یا روش‌های تدریس کلیشه‌ای بی‌انگیزه وارد کلاس شود باعث می‌شود که دانش‌آموزان نیز از مطالب به روز بهره‌مند نشوند و نوعی منبع ذخیره اطلاعات تکراری یا ناکارآمد گردند.

- دل مردگی و روزمرگی

BT6: ...لذا خیلی راحت آن‌ها در اثر کاربرد روش‌های قدیمی و روزمرگی معلمان، دچار روزمرگی می‌شوند و فقط به کلاس می‌آیند و می‌روند و تغییری در ساختار ذهنیشان اتفاق نمی‌افتد.

THT2: بعد از این کلاس‌ها دانش‌آموزان یک جور دیگری بودند...یک جور خستگی، کسالت، دل مردگی. شاید دلیلش برخورد ما بوده؟

دل‌مردگی و روزمرگی آخرین پیامد این فرایند در محیط پژوهش حاضر است که در نوع خود بر خاسته از بی‌انگیزگی معلم، روش‌های تدریس کلیشه‌ای، عدم ارائه مطالب به‌روز و غیره است که در دراز مدت دانش‌آموزان را به نوعی وسیله مکانیکی صرف یا ربات تبدیل می‌کند که هدف آن‌ها از حضور در کلاس نوعی رفع تکلیف است.

در پایان این مرحله- تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها و استخراج مفاهیم- یافته‌های پژوهش و مفاهیم حاصله از آن به شکل برگه نظرسنجی و بازخوردی در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و همه آن‌ها اتفاق نظر داشتند که یافته‌ها و مفاهیم بیانگر گفتار و عقاید آن‌ها است و هیچ یک تناقضی را اظهار نداشتند.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

مرور پژوهش‌های انجام شده در حیطه انتقال آموزش و آموزش‌های ضمن خدمت نشان داد که نجفی (۱۳۹۱)، ولادا و همکاران^۱ (۲۰۰۷)، ایتن^۲ (۲۰۰۰)، در کار خود به حیطه انگیزه درونی پرداخته‌اند که در حیطه پژوهش حاضر دچار ضعف بوده است. فروغی ابری، نادری و ابراهیم‌پور (۱۳۸۷)، ولادا و همکاران (۲۰۰۷)، مک دونالد^۳ (۲۰۰۰)، یحیی و گوه^۴ (۲۰۰۲)، لبرمن^۵ (۱۹۹۹) در پژوهش خود به مقوله روش تدریس به صورت مستقیم و غیرمستقیم پرداخته‌اند که در محیط پژوهش حاضر به صورت کلیشه‌ای و غیرفعال ارائه شده است.

نجفی (۱۳۹۱) فروغی ابری، نادری و ابراهیم‌پور (۱۳۸۷)، ساکس و بلکورت^۶ (۲۰۰۶) و یحیی و گوه (۲۰۰۲) در پژوهش خود بر اهمیت حیطه نیازسنجی تأکید داشته‌اند که در پژوهش حاضر تحقق نیافته است. نجفی (۱۳۹۱) و ساکس و بلکورت (۲۰۰۷)، در پژوهش خود بر اهمیت حیطه

^۱-Velada et al

^۲-Aytin

^۳-McDonald

^۴-Yagya& Goh

^۵-Leberman

^۶-Saks & Belcourt

هدف‌گذاری تأکید داشته‌اند که در محیط پژوهش حاضر صورت نپذیرفته است. ساکس و بلکورت (۲۰۰۶)، در پژوهش خود بر اهمیت مؤلفه توجیه شدن محتوا برای یادگیرنده، به صورت غیرمستقیم پرداخته‌اند که در محیط پژوهش حاضر برای یادگیرندگان فراهم نشده است. فروغی ابری، نادى و ابراهیم پور (۱۳۸۷) در پژوهش خود بر حیطة نظارت و اهمیت آن تأکید کرده‌اند که در پژوهش حاضر فقدان آن زمینه‌ساز بروز تقلب و عدم کارایی ارزشیابی‌ها شده است.

نجفی (۱۳۹۱) در بخش ویژگی‌های آموزشی پژوهش خود بر مؤلفه بازخورد در ارزشیابی‌های پایانی و مستمر اشاره کرده است که در پژوهش حاضر از جانب سازمان آموزش و پرورش و آموزش‌دهندگان آن‌ها مورد غفلت واقع شده است. بوسارد و همکاران^۱ (۲۰۰۸) در یافته‌های پژوهش خود بر توجه به پدیده یادگیری در تحقیقات آینده تأکید کرده‌اند پژوهش حاضر نیز به فقدان این پدیده در محیط پژوهش پی برده و دلایل آن را مورد کنکاش قرار داده است.

جمع‌بندی پژوهش‌های انجام شده نشان داد که مؤلفه‌های: نداشتن انگیزه درونی، روش‌های تدریس کلیشه‌ای و غیرفعال، عدم نیازسنجی، محتوا بدون هدف، نبودن نظارت دقیق و بروز پدیده تقلب، عدم وجود بازخورد و پدیده یادگیری به صورت مستقیم و غیرمستقیم مورد مطالعه قرار گرفته‌اند و بر اهمیت آن‌ها تأکید شده است اما مؤلفه‌های: معلومات کم و قدیمی آموزش‌دهنده، مدرک و تخصص پایین، مشخص نبودن منابع دوره‌ها، کم بودن امکانات کلاس، مطلوب نبودن امکانات کلاس، فراهم نبودن امکانات رفاهی بیرون کلاس، تخصیص فضای کوچک، فشردگی زمانی دوره‌ها، عدم رعایت بازه زمانی تعیین شده، تداخل با شغل و وظیفه، عدم انتقال یادگیری (آموزش) ناشی از عدم تحقق یادگیری، دید منفی و بی‌انگیزگی نسبت به سایر ضمن‌خدمات، اتلاف وقت، کاهش سطح و کیفیت تدریس، بی‌نظمی و شلوغی در کلاس، بهره‌مندی از روش‌های کلیشه‌ای و تکراری، عدم بهره‌مندی از مطالب به روز و دل‌مردگی و روزمرگی مورد بررسی و مطالعه قرار نگرفته‌اند و از یافته‌های نو و تازه پژوهش حاضر است.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، نقش پایه‌ای انگیزه در این فرایند و هر فرایند آموزشی است که فقدان آن زمینه‌ساز بروز مشکلات گسترده‌ای در یادگیری و انتقال آموزش می‌گردد. همچنین باید خاطر نشان نمود که این پژوهش به ارتباط مستقیم بین عوامل مؤثر یادگیری و پیامدها پی برده است از طرف دیگر نباید ارتباط درونی بین پیامدها را نیز فراموش کرد چون تمامی پیامدها به شکل غیرمستقیم با هم در ارتباط هستند و گهگاهی بروز یک پیامد زمینه‌ساز بروز پیامدهای دیگر است به عنوان مثال بروز پیامد کاهش سطح و کیفیت تدریس

^۱-Bossard et al

موجب بهره‌مندی دانش‌آموزان از روش‌های تدریس کلیشه‌ای و دل‌مردگی و روزمرگی در دانش‌آموزان و غیره می‌شود که همه آن‌ها در نوع خود به مؤلفه انگیزه درونی وابسته است. پژوهش حاضر سعی نمود با بررسی مبانی نظری و گفتار شرکت‌کنندگان به ارائه راهکارهای کاربردی در این حیثه بپردازد امید است که این راهکارها کارایی داشته و مشکلات را مرتفع سازند.

الف) راهکارها و پیشنهادهای کاربردی برای ضعف یادگیرنده (معلم):

- توجیه یادگیرنده

- جذاب‌تر کردن دوره‌ها

- دادن پاداش‌ها بر پایه‌ی یک نظام عدالت‌محور

- تعدیل دیدگاه یادگیرنده نسبت به علم و علم‌آموزی

ب) راهکارها و پیشنهادهای کاربردی برای ضعف آموزش‌دهنده (مدرس):

- استفاده از روش‌های تدریس متنوع و متناسب با موضوع از جانب آموزش‌دهندگان.

- توجه آموزش‌دهندگان به نقش فعال یادگیرندگان در جریان یادگیری و آموزش

- استفاده از آموزش‌دهندگان متخصص و مجرب.

- استفاده از آموزش‌دهندگان به روز در زمینه دانشی و روشی.

پ) راهکارها و پیشنهادهای کاربردی برای ضعف محتوا:

- ارائه متون و منابعی منظم از جانب سازمان

- نیازسنجی از یادگیرندگان

- توجیه یادگیرندگان نسبت به محتوا ارائه شده در ابتدای هر دوره.

- برگزاری دوره‌های نظرسنجی از آموزش‌دهندگان به منظور یافتن دوره‌های لازم و

کاربردی.

- هدف‌گذاری و بیان اهداف در ابتدای دوره‌ها.

ت) راهکارها و پیشنهادهای کاربردی برای ضعف امکانات و تجهیزات آموزشی:

- افزایش کمیت امکانات آموزشی کلاس شامل رایانه، ویدیو پروژکتور، میز، صندلی و غیره

- افزایش کیفیت امکانات و بازبینی آن‌ها در بازه‌های زمانی مقرر

- فراهم کردن امکانات رفاهی برای خارج شهرستان‌ها مانند تغذیه و خوابگاه.

ث) راهکارها و پیشنهادهای کاربردی برای ضعف مکان و زمان آموزش:

- برگزاری دوره‌ها در مکان‌های بزرگتر و ترجیحاً خارج از مدارس
- برگزاری دوره‌ها در شهرها به شکل قطب
- برگزاری دوره‌ها در ایام تعطیل بویژه تابستان‌ها
- برگزاری یک دوره معین در بازه‌های زمانی متفاوت به منظور افزایش میزان انتخاب‌های یادگیرندگان.
- طراحی تدابیر نظارتی به منظور رعایت بازه زمانی رسمی.
- (ج) راهکارها و پیشنهادهای کاربردی برای ضعف ارزشیابی و بازخورد:
 - استفاده از انواع سوالات در ارزشیابی‌ها
 - تقویت حیطة نظارت در ارزشیابی‌ها از راه‌های زیر:
 - استفاده از دانش‌آموزان به عنوان ناظرین
 - استفاده از افراد غیربومی در ارزشیابی‌ها
 - ارائه شناسه و رمز عبور به یادگیرنده در روز ارزشیابی و برگزاری آن در مراکز خاص
 - طراحی تدابیر عادلانه در نظام نمره‌دهی
 - حرکت ارزشیابی‌ها از حالت نظری صرف به سمت عملی و مهارتی
 - حذف ارزشیابی پایانی و استفاده از ارزشیابی‌های مستمر در کلاس
 - برگزاری دوره‌های توجیهی و آموزشی برای توسعه فرهنگ مجازی‌سازی در آموزش و ارزشیابی

۵- منابع

- ابیلی، خدایار. (۱۳۸۹). مدیریت منابع انسانی (با تأکید بر رویکرد های نوین). تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.
- ابطحی، سید حسین. (۱۳۸۳). آموزش و بهسازی سرمایه‌های انسانی. تهران: انتشارات سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران.
- اسفندیاری، حسین؛ رضا زاده، مینا. (۱۳۹۰). راهکارهای مؤثر در آموزش سازمانی. نخستین همایش آسیب‌شناسی آموزش سازمانی، تهران، ۶-۷ اسفند ماه.
- جویس، بروس؛ ویل، مارشا؛ کالهن، امیلی (۱۳۹۰). الگوهای تدریس ۲۰۰۴، مترجم: محمد رضا بهرنگی، انتشارات بهار.
- توکلی، ثامنه. (۱۳۸۸). ضرورت ارزشیابی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در کتابخانه‌ها: رویکردی اثربخش در مدیریت منابع انسانی. نشریه الکترونیکی سازمان کتابخانه‌ها. موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی، ۱(۴).

- حسین پور، سهیلا. (۱۳۸۲). بررسی نظرات معلمان دوره متوسطه درباره تناسب محتوی آموزشی دوره‌های ضمن خدمت کوتاه مدت با نیازهای آموزشی آنان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی تهران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات دوران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۹۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- شمس مورکانی، غلامرضا؛ حسینی، نیره. (۱۳۹۲). آموزش سازمانی، انتقال به محیط کار. تهران: انتشارات باور عدالت.
- صفوی، امان الله. (۱۳۸۹). روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس. تهران: انتشارات سمت.
- عباس پور، عباس؛ احمدیان، مهرناز. (۱۳۹۰). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی برگزار شده در موسسه تحقیقات و آموزش مدیریت وابسته به وزارت نیرو شهر تهران. نخستین همایش آسیب‌شناسی آموزش سازمانی، تهران، ۷-۶ اسفند ماه.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: انتشارات سمت.
- فتوحی، ملک. (۱۳۸۸). بررسی موانع اثربخشی دوره‌های آموزشی پالایشگاه نفت اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- فروغی ابری، احمد علی؛ نادى، محمد علی؛ ابراهیم پور، علیرضا. (۱۳۸۷). عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزش ضمن خدمت کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان). دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی، شماره ۱۹، ص ۶۱-۷۸.
- نجفی، علی؛ طالبی، حجت اله. (۱۳۹۱). طراحی الگوی سنجش اثربخشی دوره‌های آموزشی با تأکید بر انتقال یادگیری (رفتار). نشریه تدبیر، شماره ۲۳۹.
- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations and society. *Review Psychology*, 60, 451-474.
- Broad, M. L. and Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of Training: Action-packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Bossard, C., Kermarrec, G., Buche, C. and Tisseau, J. (2008). Transfer of learning in Virtual Environments: a new challenge? *Journal Of Virtual Reality*, 12, 151-161.
- Ford, J.K. & Weissbein, D.A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Fogarty, R., Perkins, D. and Barrell, J. (1992). *The Mindful School: How to Teach for Transfer*. Highett, Australia: Hawker Brownlow Education.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W. and Yekovich, F. R. (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning*. (2nd edn.) New York, HarperCollins College.
- leberman, S., Mcdonald, L. and Doyle, S. (2006). *The transfer of learning: participants' perspectives of adult education and training*. Gower Publishing Company.
- McDonald, B. L. (2002). *Transfer of Training in a Cultural Context. A Cook Islands Study*. Unpublished, Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.
- Noe, R.A. (2010). *Employee training and development*. New York: McGraw-Hill.
- Perez, A.G. (2006). *Measuring the perceived transfer of learning and training for a customer service training program delivered by line managers to call center*

- employees in a fortune 200 financial services company*. Ph.D. Thesis, University of North Texas.
- Ripple R.E. and Drinkwater, D.J. (1982). *In Encyclopedia of Educational Research*. Free Press, New York.
- Subedi, S. (2004). Emerging trends of research on transfer of learning. *International Journal of Education*, 5(4).
- Schmitz, M. & Maag, C. (2009). *Report on transfer-of-training effects*. D5. 4. 1.
- Saks, A.M. & Belcourt, M. (2006). An Investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45(4), 629-648.
- Velada, R. & Caetano, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31, 96-283.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J.W., Lyons, B.D. & Kavanagh, M.J. (2007). *The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training*.
- Yahya, S. & Goh, W. (2002). Managing human resources toward axhiviny knowledge management. *Journal of knowledge management*, 6(5), 457-468.

