# شناسایی نشانگان و ابعاد رهبری انتقال آموزش: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه

◉ دکتر حسن‌رضا زین‌آبادی[۱] ◉ دکتر محسن کچوئی[۲]

**چکیده:** هدف پژوهش حاضر، شناسایی نشانگان و ابعاد پدیدهٔ «رهبری انتقال آموزش» در مدارس دوره دوم متوسطه شهرستانهای استان تهران به‌منظور ایجاد چارچوبی مفهومی و توسعهٔ مبانی نظری آن است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل استادان دوره‌های ضمن‌خدمت، مدیران با تجربه و معلمانی بود که بیشترین ساعات ضمن‌خدمت را در فاصله سالهای ۱۳۹۷-۱۳۹۴ گذرانده‌اند. از میان آنها ۱۷ نفر به عنوان مشارکت‌کننده از طریق نمونه‌گیری نظری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و عمیق گردآوری شدند. روش تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوای استقرایی با به‌کارگیری کدگذاری در سه سطح باز، محوری و گزینشی بود. یافته‌ها نشان دادند که ابعاد مربوط به نقش مدیران مدارس دوره دوم متوسطه در قالب رهبری انتقال آموزش در سه بعد زمانی پیش، ضمن و پس از تشکیل دوره‌های ضمن‌خدمت شامل: الف)حمایت اطلاعاتی؛ ب) حمایت انگیزشی؛ ج)حمایت ابزاری؛ د)حمایت نظارتی و ه)حمایت ارزیابانه است. بعد حمایت اطلاعاتی جمعاً با ۱۱ نشانگان، بعد حمایت انگیزشی جمعاً با ۱۳ نشانگان، بعد حمایت ابزاری جمعاً با ۸ نشانگان، بعد حمایت نظارتی جمعاً با ۴ نشانگان و بعد حمایت ارزیابانه جمعاً با ۱۰ نشانگان، شناسایی شد. مدیران مدارس دوره دوم متوسطه به عنوان عاملان اصلی انتقال آموزش، با حمایتهای پنجگانهٔ خود می‌توانند «انتقال موفق آموزش» به محیط کار معلمان را تضمین کنند.

**کلید واژگان:** رهبری انتقال آموزش، انتقال آموزش، پدیدارشناسی، مدارس دوره دوم متوسطه

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۱۱/۲۸ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۱/۱۵

۱. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی zeinabadi_hr@khu.ac.ir
۲. (نویسنده مسئول)، دکتری مدیریت آموزشی از دانشگاه خوارزمی tqm1000@gmail.com



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

## مقدمه

هر سازمانی با توجه به اهمیت آموزش تلاش می‌کند فرصتهایی را برای رشد و بالندگی کارکنان خود فراهم کند. پیشرفتهای سریع علم، فناوری و تحولات در زمینه‌های گوناگون و نیز اهداف متغیر سازمان، ایجاب می‌کند که نیروی انسانی به عنوان مهم‌ترین عامل توسعه سازمان، در معرض آموزش قرار گیرد (سجادی، کیان و صفایی‌موحد، ۱۳۹۳). از ادبیات توسعهٔ منابع انسانی چنین برمی‌آید که سرمایه‌گذاری در آموزش و بهسازی کارکنان با مزایا و منافع گوناگون فردی و سازمانی ارتباط دارد. همچنین، آموزشهای رسمی به مثابهٔ عنصری حیاتی و جامع در توسعهٔ افراد و سازمانها به‌شمار می‌آید. تسهیل یادگیری، کسب مهارت مدیریتی، افزایش مهارتها و شایستگیهای کاری از مهم‌ترین هدفهایی‌اند که در آموزشهای سازمانی مدنظر قرار می‌گیرند (نوء، هولن‌بک، گرهارت و رایت[1]، ۲۰۰۶). در واقع، آموزش ضمن‌خدمت ابزاری است بسیار کارآمد بر پایه نگرش تحول‌ساز مدیریت به گونه‌ای که با به‌کارگیری آن سازمانهای آموزشی می‌توانند گامهایی بسیار بلند و وسیع در مسیر رشد و توسعه بردارند (نصری، کرم‌پور و پیروزنیا، ۱۳۹۵). یکی از معیارهای اصلی ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزش رسمی، انتقال آموزش به محیط کار است (هولتون[2]،۲۰۰۵؛ ولادا، کاتانو، میشل، لاینز و کاوانا[3]، ۲۰۰۷؛ کرمی، رحمانی‌زاده و جودی،۱۳۹۳)، زیرا اگر آموزش به محیط کار انتقال نیابد، هیچ گونه منافعی برای سازمان نخواهد داشت (باب‌کینا[4]، ۲۰۱۴؛ به‌نقل از لطفی، آهنچیان و کرمی، ۱۳۹۴؛ کاپالدو، دپولو، ریپا و اسکاتونه[5]، ۲۰۱۷). در آموزش و پرورش نیز به دلایل گوناگون مانند تغییر برنامه‌های درسی، اصلاح محتوای کتابها و یا روزآمدن کردن دانش، اطلاعات و مهارتهای معلمان، همه ساله دوره‌های کوتاه مدت ضمن‌خدمت متعددی برای معلمان برگزار می‌شود. براساس نتایج برخی تحقیقات انجام شده پیرامون دوره‌های ضمن‌خدمت معلمان، علی‌رغم هزینه‌های مصروفهٔ زیاد و فراگیر بودن، این دوره‌ها تأثیر چندانی در بهبود عملکرد معلمان نداشته است (سمیعی‌زفرقندی، ۱۳۹۰). حلقهٔ گم شده برای توسعه بسیار حرفه‌ای، مرحله‌ای است که معلمان آنچه را آموخته‌اند در عمل به‌کار برند که به آن انتقال آموزش گفته می‌شود (هفلین[6]، ۲۰۱۵: ۱۷؛ چیابورو، ون‌دم و هاچینز[7]، ۲۰۱۰)؛ به‌طوری که پژوهشگران دریافته‌اند، در حدود ۴۰ درصد محتوای آموزشی معمولاً بلافاصله بعد از آموزش فراموش می‌شود، ۲۵ درصد تا شش‌ماه باقی می‌ماند و تنها ۱۰ تا ۱۵ درصد تا یک سال دوام دارد (بالدوین و فورد[8]، ۱۹۸۸؛ شمس‌مورکانی و

1. Noe, Hollenbeck, Gerhart & Wright
2. Holton
3. Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh
4. Babkina
5. Capaldo, Depolo, Rippa & Schiattone
6. Heflin
7. Chiaburu, Van Dam & Hutchins
8. Baldwin & Ford



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

حسینی، ۱۳۹۱). با توجه به موارد فوق، از مهم‌ترین عواملی که می‌توانند نقش بسیار مؤثری در انتقال آموزش داشـــته باشد، مدیران سازمانها هســـتند (نجمن، نجهوف، وگنام و ولدکامپ[1]، ۲۰۰۶؛ فهیدی و ضیغمی محمدی، ۱۳۹۰؛ لطفی و همکاران، ۱۳۹۴). نقش مدیران مدارس در برطرف کردن بخش مهمی از این نارساییها، طی فرایند برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت و بهره‌گیری از دانش کسب شده در محیط مدرسه، به‌ویژه کلاس درس مشهودتر است. این بدان معناست که فرایند انتقال آموزش تأثیر بسیار در بهره‌وری کار، اثربخشـــی و رضایت می‌گذارد و نیز تعداد محدودی از مطالعات روی نقش مدیران در این روند تمرکز داشـــته اســـت (ایلکر و ارگین[2]، ۲۰۰۲؛ دووس، دومای، بونامی، بیتس و هولتون[3]، ۲۰۰۷). بنابراین مسألهٔ اصلی این پژوهش، کسب شناخت و آگاهی از نقش مدیران مدارس به منزلهٔ رهبری انتقال آموزش است تا با کسب این شناخت نسبت به انتقال آموزشهای ضمن‌خدمت اقدامات لازم به عمل آید. پژوهشگران این پژوهش با رویکرد کیفی و با راهبرد پدیدارشناسی[4] به شناسایی و تعیین نشانگان و ابعاد رهبری انتقال آموزش به‌منظور ایجاد چارچوب مفهومی مناسب، از دیدگاه اساتید دوره‌های ضمن‌خدمت معلمان، برخی از مدیران مدارس و معلمان خبره در این زمینه پرداخته‌اند و براساس مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته و عمیق، یک پرسش اساسی را بررسی کرده‌اند: «نشانگان و ابعاد رهبری انتقال آموزش در مدارس دوره دوم متوسطه شهرستانهای استان تهران کدام‌اند؟».

صاحب‌نظـــران معتقدند که مفاهیمی همچون آموزش، رهبـــری و تغییر، مفاهیمی جدایی‌ناپذیر از یکدیگرند. رهبری می‌تواند جریان آموزش و یادگیری را تسهیل کند و در نهایت موجب بهبود عملکرد کارکنان شود (درخشان، الماسی و زندی، ۱۳۹۷). ساده‌ترین تعریف آموزش، کمک به افراد برای یادگیری است(اشتون[5]، ۱۹۹۹؛ به‌نقل از سمیعی‌زفرقندی،۱۳۹۰). از دیدگاه اگینیس و کریگر[6] (۲۰۰۹) آموزش در ســـازمان به معنای اکتســـاب نظام‌مند در جهت تأثیرگذاری بر دانش، مهارت و نگرش افراد به‌منظور بهبود اثربخشـــی افراد، گروه و سازمان است(به‌نقل از سجادی و همکاران، ۱۳۹۳). آموزش ضمن‌خدمت عبارت است از افزایش کارایی کارکنان و ایجاد سازش با محیط و در نتیجه، افزایش خدمات به گونه‌ای که با به‌کارگیری آن، ســـازمانهای آموزشـــی بتوانند گامهایی بسیار بلند و وسیع در مسیر رشد و توسعه بردارند (نصری و همکاران، ۱۳۹۵). انتقال آموزش عبارت است از به‌کارگیری مستمر و اثربخش دانش و مهارتهای کسب شده طی دوره آموزشی در قالب شغل فرد (ولادا و همکاران، ۲۰۰۷؛ هفلین، ۲۰۱۵: ۱۷). دو جنبـــه برای انتقال کامل آموزش وجود دارد؛ اول اینکه کارآموزان بلافاصله تمامی آنچه را آموخته‌اند

1. Nijman, Nijhof, Wognum & Veldkamp
2. Ilker & Ergin
3. Devos, Dumay, Bonami, Bates & Holton
4. Phenomenology
5. Ashton
6. Aguinis & Kraiger



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

برای شغل خود به‌کارگیرند. دوم اینکه با تمرین در حین کار، سطح مهارت کارآموزان افزایش یابد (لطفی و همکاران، ۱۳۹۴). در این فرایند دانش، مهارتها و تمرینات کسب شده طی دوره آموزش، در کار فرد متجلی می‌شوند (گیگن‌فورتنر، واراس، گروبر و فستنر[1]، ۲۰۱۰؛ راس افت[2]، ۲۰۰۲). مدیران مدارس در حکم عاملان انتقال آموزش، به‌منظور حمایت از آنچه معلمان آموخته‌اند تا در محیط کار به‌کار ببرند، عهده‌دار نقش اساسی هستند(لیم و موریس[3]، ۲۰۰۶؛ نجمن و همکاران، ۲۰۰۶؛ بلوم، فورد، بالدوین و هوانگ[4]، ۲۰۱۰). بنابراین رهبری انتقال آموزش به حمایت، تأکید و تشویق مدیران برای شرکت معلمان در برنامه‌های آموزشی و به‌کارگیری محتوای برنامه‌ها در کلاس درس اطلاق می‌شود (نوء و همکاران، ۲۰۰۶؛ گیل، مولینا و اورتگا[5]،۲۰۱۶ ). همچنین از دیدگاه گلیکمن، گوردون و راس- گوردون[6] (۲۰۱۳) رهبری انتقال آموزش عبارت است از ارائه اطلاعات، منابع و آموزشهای لازم به معلمان برای دستیابی به اهداف مدرسه و همچنین دادن فرصت به آنها و ارائهٔ ابزارهایی که منجر به رسیدن به آموزش سطح بالا در کلاس درس می‌شود (هفلین، ۲۰۱۵: ۷-۶). شایان ذکر است که اگر مدیران حمایتهای موردنیاز را در انتقال آموزش به عمل نیاورند، معلمان به‌جای تلاش برای به‌کارگیری مهارتهای مورد تأکید در کلاسهای ضمن‌خدمت از مهارتهای غیر مؤثر استفاده خواهند کرد (نوء و همکاران، ۲۰۰۶). از دیدگاه ون دن برگ و اسلیگرز[7](۱۹۹۶) ویژگیهای رهبری انتقال آموزش عبارت است از: ۱) داشتن یک رویکرد حرفه‌ای نسبت به تدریس برای اینکه به سایر کارکنان الگویی از نقش ارائه دهد؛ ۲) هماهنگ کردن برنامه آموزشی مدرسه، به‌منظور تضمین استفادهٔ مطلوب از تجربه و مهارتهای معلمان؛ ۳) حمایت از معلمان مدرسه و تشویق آنان به پیشرفت حرفه‌ای مداوم؛ ۴) حفظ یک محیط یادگیری دارای نظم و ترتیب و آرامش (گروه کارشناسان سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۳۸۸: ۱۸۹).

تحقیقات روی انتقال آموزش پس از پژوهشهای بالدوین و فورد (۱۹۹۸) روی عوامل مؤثر بر انتقال (شامل عوامل آموزشی، سازمانی و فردی) شروع شد (میرکمالی و متاجی، ۱۳۹۳). پژوهشگران در میان عوامل فردی تأکیدی ویژه به متغیر «انگیزش انتقال» دارند (برک[8] و هاچینز، ۲۰۰۷). دلیل این تأکید این است که تا وقتی که فرد انگیزش لازم را برای کاربست آموخته‌هایش در محیط کار نداشته باشد اثر سایر عوامل آموزشی و سازمانی خنثی خواهد بود (دووس و همکاران، ۲۰۰۷). برخی از پژوهشها عوامل مؤثر بر انتقال آموزش را به‌صورت دیگری دسته‌بندی کرده‌اند. ولادا و همکاران(۲۰۰۷) آن

1. Gegenfurtner, Vauras, Gruber & Festner
2. Russ-Eft
3. Lim & Morris
4. Blume, Ford, Baldwin & Huang
5. Gil, Molina & Ortega
6. Glickman, Gordon, & Ross-Gordon
7. Van Den Bergh & Sleegres
8. Burke



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

عوامل را در سه دسته طراحی انتقال، ویژگیهای فردی (خودکارآمدی و نگهداری آموزش) و محیط کار(بازخورد و حمایت مدیر) طبقه‌بندی کرده‌اند. در ایران، پژوهشهای متعددی در زمینه نقش و اهمیت برگزاری دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت و همچنین ارزیابی میزان اثربخشی این دوره‌ها انجام شده است. یافته‌های نصری و همکاران (۱۳۹۵) بیانگر آن است که از جمله عواملی که موجب بهره‌وری آموزشهای ضمن‌خدمت می‌شود نحوهٔ مدیریت و حمایتهای مدیر از کارکنان در زمینهٔ کاربست آموخته‌های ضمن‌خدمت است. میرزامحمدی و قاضی‌زاده (۱۳۸۷) در پژوهشی نشان دادند که به نظر معلمان، مؤلفه‌های چهارگانهٔ نیاز به پیشرفت، نیاز به‌دستیابی به مهارت در شغل، عوامل فرهنگی و اقتصادی به‌ترتیب بر گرایش آنها به تحصیل در دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت مؤثر بوده است. یافته‌های پژوهش آهنچیان و ظهور پرونده (۱۳۸۹) نشان داد در میان عناصر اصلی یک دوره آموزشی به ترتیب روش آموزش و شرایط اجرا اثرگذارتر از نیازسنجی محتوای یادگیری مربی و ارزشیابی هستند. نتایج پژوهش سعادتمند و محققیان (۱۳۹۳) حاکی از آن است که عواملی همچون نحوه آموزش، نیازسنجی، اجرای ارزشیابی مستمر، تشویق و پاداش و نظارت بر فرایند آموزش ضمن‌خدمت در ارتقای کیفیت آموزشهای ضمن‌خدمت مربیان و معلمان مؤثر بوده است. یافته‌های پژوهش چیابورو و همکاران (۲۰۱۰)، بیانگر آن است که حمایت مدیران در ایجاد خودکارآمدی آموزش، یادگیری اهداف سازمانی و انگیزش انتقال مؤثر است. هفلین (۲۰۱۵)، در پژوهش خود نشان داد که علی‌رغم اینکه مدیران مدارس نیز مانند معلمان در دوره‌های ضمن‌خدمت شرکت می‌کنند، اما نقش مدیران به‌منزلهٔ ارزیابان انتقال آموزش به کلاس درس مؤثرتر است. نتایج پژوهش گیل و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد که حمایت نظارتی مدیران به‌طور قابل ملاحظه‌ای بر انگیزه کارکنان در انتقال آموزش مؤثر است. یافته‌های پژوهش نیاری‌گاتی[1] (۲۰۱۶) حاکی از آن است که توسعهٔ پیشرفت حرفه‌ای معلمان، وابسته به حمایت نظارتی مدیران است. در مجموع بسیاری از پژوهشهای مرتبط با انتقال آموزش بیشتر روی تشخیص چگونگی انتقال آموزش اجرا شده است و پژوهشی در زمینه نقش مدیر مدارس در انتقال آموزش صورت نپذیرفته است. از این‌رو پژوهشگران پژوهش حاضر در پی شناسایی نشانگان و ابعاد رهبری انتقال آموزش در مدارس متوسطه دوم شهرستانهای استان تهران بوده اند.

## روش‌شناسی

جامعه آماری این پژوهش شامل استادان دوره‌های ضمن‌خدمت، مدیران با تجربه و معلمان شاغل در دوره متوسطه دوم که بیشترین ساعات ضمن‌خدمت را در فاصله سالهای ۱۳۹۷-۱۳۹۴ گذرانده‌اند، بوده است. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان این پژوهش، ابتدا از جامعه مذکور عده‌ای که بیشترین و

1. Nyarigoti



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

بهترین اطلاعات را داشـــتند به روش نمونه‌گیری «هدفمند[1]» انتخاب شدند. سپس با روش نمونه‌گیری «گلوله برفی[2]» نمونهٔ مورد بررسی تکمیل شد. در این روش که یکی از رایج‌ترین نمونه‌گیریها در پژوهش کیفی است، اولین نمونه‌هایی که انتخاب می‌شوند، پژوهشگر را به سمت اطلاعات و نمونه‌های بیشتری سوق می‌دهند. در این روش، پژوهشگر افرادی را انتخاب می‌کند که حاضرند نقش دوگانهٔ مصاحبه‌شونده و معـــرف را ایفـــا کنند. یعنی افراد دیگری را که با معیارهای پژوهش تناســـب دارنـــد از میان اجتماع آشـــنایان برمی‌گزینند و آنان را به پژوهشگر معرفی می‌کنند. شـــایان ذکر است که نمونه‌گیری تا مرز اشباع اطلاعاتی ادامه می‌یابد (هکاتورن[3]،۲۰۰۲). معیار قضاوت در مورد زمان متوقف کردن نمونه‌گیری نظری، کفایت نظری مقوله است. وقتی کفایت نظری حاصل شد که هیچ نوع دادهٔ اضافی یافت نشد تا از طریق آن بتوان ویژگیهای (مؤلفه‌های) یک مقوله را تدوین کرد. همچنین گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌طور آگاهانه همزمان انجام شـــد و گردآوری داده‌های اولیه به‌منظور شـــکل‌گیری روند «جمع آوری مداوم داده‌ها» صورت گرفت تا فرصتهایی را فراهم کند تا میزان کفایت مقوله‌های مناســـب را افزایش دهد (کرسول و کلارک[4]، ۲۰۰۷؛ ترجمه کیامنش و سرایی، ۱۳۹۰). با کاربست این دو روش، از جامعهٔ مذکور ۱۷ نفر به عنوان مشـــارکت‌کننده انتخاب شـــدند. توضیح آنکه هدف در انتخاب مشارکت‌کننده در پژوهشهای پدیدارشناســـی، انتخاب مشارکت‌کنندگانی است که تجربه‌ای زیسته دربارهٔ پدیدهٔ مورد مطالعه دارند. این مشارکت‌کنندگان باید تا آنجا که ممکن است با هم متفاوت باشند تا امکان دستیابی به روایتهای غنی و منحصر به فرد دربارهٔ تجربهٔ خاص فراهم آید (هادوی‌نژاد و تمدن، ۱۳۹۳). بدین ترتیب مشارکت‌کنندگان در این پژوهش به سه دستهٔ مندرج در جدول۱ انتخاب شدند.

**جدول ۱.** مشارکت‌کنندگان در پژوهش

| ردیف | معیار انتخاب | تعداد |
|---|---|---|
| ۱ | مدرسان دوره‌های ضمن‌خدمت معلمان | ۵ |
| ۲ | مدیران مدارسی که برگزار کننده دوره‌های ضمن‌خدمت بوده‌اند | ۴ |
| ۳ | معلمان شاغل در دوره متوسطه دوم که در بیشترین دوره‌های ضمن‌خدمت در سه سال اخیر شرکت داشته‌اند. | ۸ |
| | مجموع | ۱۷ |

1. Purposeful sampling
2. Snowball sampling
3. Heckathorn
4. Creswell & Clark



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

با توجه به اینکه هدف اصلی این پژوهش با توجه به تجربه‌های حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان شناسایی نشـــانگان و ابعاد رهبری انتقال آموزش بود، راهبرد این پژوهش، پدیدارشناســـی است. پدیدارشناسی یـــک روش پژوهش کیفی و تجربی اســـت برای وصـــف، تحلیل و فهم افراد از واقعیـــت. در واقع روش پدیدارشناســـی برای اهداف اکتشـــافی و توصیف پدیده‌ها براساس مصاحبه‌های عمیق با افرادی که آن پدیـــده را تجربه کرده‌اند، به‌کار می‌رود (هادوی‌نژاد و امیرخانلو، ۱۳۹۵). هدف این روش، دســـتیابی به درکی عمیق از مفاهیم متفاوت یک پدیده نزد افراد گوناگون اســـت. بنابراین پژوهشـــگر در پی وصف جهان شمول پدیده نیست، بلکه در صدد فهم مفهوم آن پدیده نزد تجارب افراد یک بستر خاص، احصا و طبقه‌بندی این تجارب متفاوت است. از این‌رو مصاحبه‌های انفرادی عمیق را به عنوان ابزار کسب داده به‌کار می‌گیرد. نتایج یک مطالعه پدیدارشناسی تعداد محدودی طبقات توصیفی است که هر یک معرف مفهومی متفـــاوت از یک پدیده معین نزد گروه خاصی از افراد هســـتند (دانایی‌فرد و فاطمی، ۱۳۸۹). از آنجا که موضوع و محور مطالعه، ادراک و تجربه‌های گوناگون افراد از پدیدهٔ مورد نظر اســـت، در این مطالعـــه این مفاهیم را طـــوری جمع‌بندی، طبقه‌بندی و ترکیب کرده‌ایم که ضمن نشـــان دادن تنوع، فهمی عمیق به پژوهشـــگر و خواننده دســـت دهد. در پژوهشهای کیفی بیشتر از مصاحبه‌های ساختار نیافته و نیمه ساختار یافته استفاده می‌شود (دباغی و ملک، ۱۳۸۹). تلاش پژوهشگر در اجرای مصاحبه بر آن متمرکز بوده اســـت تا داده‌های کیفی به‌صورت مســـتقل و اکتشافی به‌دست آید و نتایج آن بدون دستکاری ذهنی و ارائه الگویی خاص مورد تحلیل قرار گیرد (گال، بورگ، و گال[1]،۲۰۰۶، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۵۷). شایان ذکر است که منظور از «نشانگان»، مضمونها یا گویه‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها برای شناسایی ابعاد رهبری انتقال آموزش است. پرسش اساسی برای شناسایی نشانگان و ابعاد رهبری انتقال آموزش در مصاحبه‌ها این بود: «رهبران انتقال آموزش چه حمایتهایی را می‌توانند در زمینه انتقال آموزشهای ضمن‌خدمت، از معلمان به عمل آورند؟» علاوه بر این پرسش اساسی، پژوهشگر در طول مصاحبه از ســـؤالات کنکاشی برای درک عمیق‌تر از پدیده مورد مطالعه بهره گرفته است. کلیه مصاحبه‌ها به‌صورت عمیق و ضبط شده انجام گرفته و تلاش پژوهشگر بر آن بوده است تا در زمان اجرا، مشـــارکت‌کننده، هدایتگر اصلی روند مصاحبه باشد و به کمک یادداشـــت‌برداری و یادآوری نکته‌های مورد اشـــاره از سوی مصاحبه‌شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند آوانویسی[2] (برگرداندن صدا به نوشـــته) ابهامی باقی نماند. پس از انجـــام دادن هر مصاحبه، متن مصاحبه‌ها برای تحلیل آماده شـــد. فرایند تحلیل داده‌ها استقرایی بود و داده‌ها در ســـه مرحله کدگذاری باز[3]، محوری[4] و گزینشی[5]

1. Gall, Borg & Gall
2. Transcription
3. Open coding
4. Axial coding
5. Selective coding



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

تحلیل شدند.

توضیح اینکه گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات و کدگذاری داده‌ها و تشـــکیل طبقات و مقوله‌ها و نیز نامگذاری آنها طی چندمرحله انجام یافته اســـت. در مرحله اول نتایج هر مصاحبه پس از ضبط و پیاده‌سازی روی کاغذ مورد تحلیل قرار گرفته است تا مضامین و مقوله‌های اصلی کشف و شناسایی شوند و جهت مصاحبه‌های بعدی نیز به‌منظور گردآوری داده‌های مرتبط مشخص شود. در مرحله دوم داده‌های مصاحبه با به‌کارگیری فن کدگذاری باز تحلیل شـــدند که شامل خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشـــکیل مقولات و طبقات اولیه می‌باشد. برای کدبندی باز، متن مصاحبه‌های انتخاب شده را قطعه‌بندی کردیم و هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) را یک کد در نظر گرفتیم و نام هر کد را به‌گونه‌ای انتخاب کردیم که دقیقاً و به‌صورت عینی توصیف کننده قطعهٔ مشـــخص شـــده باشد. به عبارت دیگر، در این مرحله همهٔ نشانگان موجود در مصاحبه‌ها استخراج و با توجه به شباهت آنها در طبقات متفاوت قرار گرفتند. در این مرحله پژوهشگر براساس متن مصاحبه‌ها و مطالعه خط به خط، نشانگان و نکات کلیدی موجود در آنها را اســـتخراج کرد. این کار تا مرحله اشباع نظری یعنی تاجایی که کدهای جدید شناسایی نشدند، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود.

در مرحلـــه ســـوم نتایج به‌دســـت آمـــده از دو مرحلـــه قبل با اســـتفاده از کدگـــذاری محوری (شـــامل طبقه‌بندی داده‌ها، مشخص کردن زیر طبقات، تشـــکیل طبقات نهایی و اسم‌گذاری مقولات نهایی) تجزیه و تحلیل شـــد. در این مرحله نشانگان اســـتخراج شده در طبقات متفاوت قرار گرفتند. این امر در چند مرحله انجام شـــد تا نتایج به‌دســـت آمده ضمن بیانگر و مشخص بودن، خلاصه‌سازی نیز شوند. نام‌گـذاری مقوله‌های به‌دست آمده در تعیین برچسب مقوله‌ها براساس اصطلاحات تکنیکی و تخصصی موجود در پیشـــینه، زبانی که آگاهی‌دهندگان به‌کار می‌بردند و نیز ســـازه‌های شـــعوری خود تحلیلگران انجام گرفت. در این راســـتا اســـتراوس و کوربیـــن[1] (۱۹۹۰؛ به‌نقل از هومن، ۱۳۸۹) ســـه منبع مهم را برای برچسبهای مقوله‌ها پیشـــنهاد کرده‌اند: ۱) سازه های شعوری خود تحلیل‌گر؛ ۲) اصطلاحات تکنیکی که از پیشینه‌های نظری و تخصصی بیرون میآیند؛ ۳) زبانی که آگاهی‌دهندگان به‌کار میبرند. کدهای به‌دست آمده در این مرحله، پس از چندبار غربال کردن و با ملاحظه مشابهتها و تفاوتهای آنها ادغام شدند و در نهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافتند و بر آن اساس تعداد ۱۴ کد نهایی مشخص شـــد(کدگذاری محوری). جدول ۲ کدگذاری باز و جدول ۳ نحوهٔ شکل‌گیری کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی را نشان می‌دهد.

1. Strauss & Corbin



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

**جدول ۲.** یک نمونه از کدگذاری باز براساس بخشی از یک مصاحبه

| | | |
|---|---|---|
| در حقیقت مدیر یک مدرسه در وهله اول می‌تواند زمینه‌ساز شرکت یا عدم شرکت معلمان در کلاسهای ضمن‌خدمت شود. به این معنا که یک مدیر با نوع رفتار، نوع گفتار و میزان اهمیتی که برای کلاسهای ضمن‌خدمت قائل است، زمینه‌ساز مشارکت یا عدم مشارکت همکاران در این کلاسها می‌شود. اهمیت دادن به این گونه آموزشها و تشویق همکاران برای شرکت در آنها و همچنین درخواست ارائه گزارش یا خلاصه آنچه در کلاسها گفته شده، از کارهایی هستند که می‌تواند سبب پررنگ‌تر شدن نقش مدیر برای مشارکت بیشتر معلمان در کلاسهای ضمن‌خدمت باشد. | | |
| کدهای باز استخراج شده در این نقل قول | ۱ | تشویق معلمان به شرکت در کلاسهای ضمن‌خدمت |
| | ۲ | اهمیت دادن و باور داشتن به ارتقای حرفه‌ای معلمان |
| | ۳ | زمینه‌سازی برای شرکت معلمان در کلاسهای ضمن‌خدمت |
| | ۴ | کاربرد آموزشهای کسب شده در محیط کار و کلاسهای درس |

در ادامه کدهای نهایی به‌صورت تحلیل به درون مایه اصلی، تبدیل شـــدند (کدگذاری گزینشـــی). شایان ذکر است که گزارش نهایی این مقاله در بخش یافته‌ها براساس کدهای محوری و گزینشی است.

**جدول ۳.** نحوه کدگذاری محوری و گزینشی

| کد باز | کد محوری | کد گزینشی |
|---|---|---|
| اطلاع‌رسانی در مورد وجود دوره ضمن‌خدمت به معلمان؛ بیان اهداف و محتوای دورهٔ ضمن‌خدمت و انتظارات از معلمان در جلسات شورای معلمان مدرسه؛ صحبت کردن با معلمان درباره ارتباط میان برنامه‌های آموزشی ضمن‌خدمت و کار روزانه آنها؛ | حمایت اطلاعاتی | رهبری انتقال آموزش |

برای تعیین روایی کیفی، پژوهشـــگران معمولاً از بیش از یک روش استفاده می‌کنند که بررسی از سوی مشارکت‌کنندگان یکی از شـــیوه‌های رایج است که در آن پژوهشگر خلاصه‌ای از یافته‌های خود را (مانند مطالعه موردی، مضامین اصلی و مدل نظری) در اختیار شـــرکت‌کنندگان کلیدی مطالعه قرار می‌دهد و از آنها می‌پرســـد که آیا یافته‌ها منعکس‌کنندهٔ دقیق تجارب آنها هســـتند یا خیر (کرسول و کلارک، ۲۰۰۷؛ ترجمه کیامنش و ســـرایی، ۱۳۹۰). همچنین، برای اطمینان از اعتبار نتایج، به ترتیب اقداماتی انجام گرفت. بعد از پیاده‌سازی اولیه، نخست کدگذاری مصاحبه‌های انجام شده، از سوی چند محقق بازبینی و اختلافات موجود شناسایی و رفع شد. در مرحله بعد، مقوله‌ها و زیرمقوله‌های استخراج شـــده با برخی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه در میان گذاشته شدند و دیدگاههای آنها بررسی و تأیید نهایی شدند. برای تأیید روایی بیرونی نیز با ادبیات موضوع، مقایسه‌هایی صورت گرفت که در بخش بحث و نتیجه‌گیری آمده است.



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

## یافته‌ها

براساس نتایج به‌دســـت آمده از این پژوهش، حمایتهای رهبری انتقال آموزش از جنبه‌ها و زوایای گوناگون در قالب مقوله‌ها (ابعاد) و زیرمقوله‌های متعدد مورد توجه مشـــارکت‌کنندگان در پژوهش قرار گرفته که در ذیل به شرح آن پرداخته شده است.

- **حمایت اطلاعاتی**[1]: براساس نتایج به‌دست آمده از مصاحبه با آگاهی‌دهندگان پژوهش، مدیران مـــدارس دارای نقش حمایت اطلاعاتی در ســـه زمان متفاوت (پیش، ضمـــن و پس از برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت) هستند. مدیران مدارس می‌بایست پیش از برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت در زمینه برگزاری دوره به معلمان اطلاع رســـانی کنند، در زمینه انتخاب موضوع دوره در جلسه شـــورای معلمان نیازسنجی کنند، سپس دوره را تشکیل دهند. همچنین باید اهداف و محتوای دوره و انتظارات از معلمان را در جلسات شورای معلمان بیان کنند، با معلمان دربارهٔ ارتباط میان برنامه‌های آموزشـــی ضمن‌خدمت و کار روزانه آنها و فرصتهای موجود دربارهٔ یادگیری در محل کار گفت‌وگو کنند. همچنین مدیران می‌بایست در حین برگزاری دورهٔ ضمن‌خدمت با معلمان در مـــورد روش تدریس مدرس دوره ضمن‌خدمت تبادل نظر کنند. نقش حمایت اطلاعاتی مدیران پس از برگزاری دوره عبارت است از: معرفی منابع، مراکز علمی و گروههای مجازی مرتبط با دوره ضمن‌خدمت به معلمان؛ ارائهٔ اطلاعات لازم به معلمان درباره چگونگی کاربرد آموخته‌هایشـــان؛ ارائهٔ بازخورد به معلمان در مورد استفاده آنها از دانش، مهارتها و نگرشهایشان؛ ارائهٔ بازخورد مفید به معلمان در مورد انتقال آموزش و تشکیل نشستهای تخصصی و تکمیلی پس از گذراندن دوره در مدرســـه. مثلاً یکی از مشارکت‌کنندگان(شماره۷) درباره حمایت اطلاعاتی مدیران مدارس از معلمان، پیش از برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت معتقد است که «در حقیقت مدیر یک مدرسه در وهله اول می‌تونه زمینهٔ شرکت یا عدم شرکت معلمان را در کلاسهای ضمن‌خدمت رقم بزنه. یعنی یک مدیر با نوع رفتار، نوع گفتار و میزان اهمیتی که برای کلاسهای ضمن‌خدمت قائل است میتونه زمینه‌ساز مشارکت یا عدم مشارکت همکاران در این کلاسها بشه».
- **حمایت انگیزشـــی**[2]: مدیران مدارس به‌منظور شـــرکت معلمان در کلاسهای درس و نیز کاربرد آموخته‌هایشان در کلاس در سه زمان مختلف (پیش، ضمن و پس از برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت) ایجاد انگیزه می‌کنند. براساس نتایج حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در پژوهش، نشانگرهای مربوط به بعد حمایت انگیزشـــی پیش از برگزاری دوره ضمن‌خدمت عبارت‌اند از: پرداخت هزینه دوره‌های ضمن‌خدمت معلمان؛ تلاش در ایجاد انگیزه نسبت به افزایش دانش و مهارت در معلمان؛ برگزاری دورهٔ ضمن‌خدمت به‌صورت مدرســـه‌ـ محور؛ اســـتفاده از مدرسان مورد علاقه معلمان در

1. Informational support
2. Motivational support



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

دوره‌های مدرســـه‌ـ محور؛ تبادل نظر دربارۀ تخصص و ویژگیهای مـــدرس دوره با معلمان و ارائۀ چشم‌اندازی واقعی از مشکلات احتمالی به معلمان به دلیل ترکیب کار و آموزش. نشانگرهای مربوط به حمایت انگیزشـــی مدیران از معلمان حین برگـــزاری دوره‌های ضمن‌خدمت عبارت‌اند از: دادن فرصت به معلمان در طول ساعات کاری به‌منظور شرکت در دوره و ایجاد حس اعتماد به نفس در معلمان مدرسه در زمینه انتقال آموزش. نشانگرهای مربوط به حمایت انگیزشی مدیران از معلمان پس از تشکیل دوره‌های ضمن‌خدمت عبارت‌اند از: معرفی معلمان موفق در دوره‌های ضمن‌خدمت به ســـایر معلمان مدرسه؛ اهمیت قائل شدن نسبت به انتقال آموزش؛ اطمینان دادن به معلمان از اینکه همواره حامی آنها در حل مســـائل آموزشی خواهند بود؛ تشویق معلمان به داشتن اعتماد به نفس در به‌کار بردن موفقیت‌آمیز دانش یا مهارت جدیدشـــان و ارائۀ تشویق‌نامه به معلمان پس از شرکت در دورۀ ضمن‌خدمت. نمونه‌ای از اظهارات مشارکت‌کنندۀ شمارۀ ۱۰ در این زمینه: «مدیرای مدارس باید این انگیزه برای یادگیری بیشـــتر را در معلمان به وجود بیارن. هر معلمی دوست داره یاد بگیره و هر روز پیشـــرفت کنه ولی به حمایت نیاز داره؛ اگر کلاس ضمن‌خدمت در طول سال تحصیلی باشه مدیر باید شرایط رو فراهم کنه که معلمش از دوره ضمن‌خدمت جا نمونه. به‌نظر من مدیران باید با حضور معلمان در حین ساعت کاری موافقت کنند».

- **حمایت ابزاری[1]:** هر یک از مشـــارکت‌کنندگان دیدگاهی خاص در مورد این مقوله در سه زمان مختلف (پیش، ضمـــن و پس از برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت) داشـــتند. با توجه به مصاحبه با مشـــارکت‌کنندگان در پژوهش، نشـــانگرهای زیر در بعد حمایت ابزاری پیش از برگزاری دوره ضمن‌خدمت بیان شـــدند: مشـــارکت دادن معلمان در برنامه‌ریزی آموزشـــی دوره ضمن‌خدمت مدرســـه‌ـ محور و اطمینـــان دادن به معلمان، از اینکـــه کار روزانه آنها با ایـــن دوره از دوره‌های ضمن‌خدمت تداخل پیدا نمی‌کند. حمایت ابزاری مدیران از معلمان ضمن دوره‌های ضمن‌خدمت عبارت اســـت از: فراهم کردن فرصت لازم برای تمرین و یادگیری دوباره در مدرســـه. حمایتهای ابزاری مدیران پس از دوره‌های ضمن‌خدمت عبارت‌اند از: ارائۀ فهرستی از ابزارها و تجهیزات موجود و ضروری در مدرســـه به معلمان؛ مدیریت نحوه و زمان اســـتفاده از تجهیزات موجود در مدرسه؛ فرصت دادن به معلمان برای استفاده از آنچه آموخته‌اند؛ مساعدت مدیر مدرسه برای تولید محتوا و اشتراک‌گذاری مواد آموزشی تولید شده متناسب با دوره برگزار شده در میان معلمان و کمک به معلمان در برنامه‌ریزی برای استفاده از یادگیری در محیط کار. نمونه‌ای از اظهارات مشارکت‌کنندۀ شماره۱۲ در این زمینه: «مدیران از معلمان بخواهند که با توجه به آموخته‌هایی که در کلاسهای ضمن‌خدمت یاد گرفتنـــد، بگویند به چه ابزارهایی نیاز دارند برای اینکه بتوانند اون آموخته‌ها را پیاده‌سازی کنند. مثلاً کلاس فیزیک یک سری وسایل می‌خواهد، همین طور دروس دیگر...».

1. Instrumental support



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

- **حمایت نظارتی**[1]: مدیـــران مدارس بر کل فرایند دوره‌های ضمن‌خدمت معلمان در ســـه زمان مختلف (پیش، ضمن و پس از برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت) نظارت می‌کنند و با رویکردهای گوناگون به هدایت آن می‌پردازند. براساس نتایج حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان حمایت نظارتی مدیران مدارس پیش از تشکیل دوره‌های ضمن‌خدمت عبارت‌اند از: نظارت مدیر بر کلاس درس معلمان برای نیازسنجی دوره‌های ضمن‌خدمت با کمک سرگروههای درسی؛ حمایت نظارتی مدیران از معلمان ضمن تشکیل دوره‌های ضمن‌خدمت شامل توجه ویژۀ مدیر مدرسه به کیفیت دوره‌های مدرســـه‌ـ محور و نظارت مدیر بر شـــرکت مؤثر معلمان مدرسه در دوره ضمن‌خدمت. همچنین حمایت نظارتی مدیران از معلمان پس از تشـــکیل دوره‌های ضمن‌خدمت عبارت است از: بررسی میزان انطباق محتوای انتقال یافته با اهداف دوره به کمک سرگروههای درسی از سوی مدیر مدرســـه. مثلاً مشـــارکت کننده شـــماره ۸ در زمینۀ نظارت مدیر مدرسه بر انتقال آموزش می‌گوید: «مدیر باید یک بازخورد بگیرد که قرار هست اون کلاس به چه اهدافی برسد چه اهدافی قراره بوده به آنها برســـد؟ یعنی در کل ســـال یک حالت نظارتی داشته باشه که این نظارت حالا میتونه غیرمستقیم باشه یا حتی بپرسه از معلم چه بهره‌ای بردی یا چیکار کردی در رابطه با اون؟».
- **حمایت ارزیابانه**[2]: از جمله نقشهای مدیران در زمینه برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت، حمایت ارزیابانـــه مدیران مدارس از معلمـــان در دو زمان مختلف (ضمن و پـــس از برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت) اســـت. از نتایج حاصله از مصاحبه با مشـــارکت‌کنندگان نشانگرهای زیر به‌منزلۀ حمایت ارزیابانه مدیران مدارس ضمن برگزاری کلاسهای ضمن‌خدمت به‌دست آمده است: بیان این نکته به معلمان که آنها به‌طور خاص انتخاب شده‌اند تا در برنامه‌های آموزشی ضمن‌خدمت شـــرکت کنند و ارزیابی میزان مشارکت و تعهد معلمان به انتقال آموزش. همچنین نشانگرهای به‌دست آمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در زمینه حمایت ارزیابانه مدیران از معلمان پس از برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت عبارت‌اند از: ارائۀ بازخورد به واحد ضمن‌خدمت در مورد کیفیت کار مدرس دورۀ ضمن‌خدمت؛ نیازســـنجی دورۀ ضمن‌خدمت بعدی براساس دوره‌ای که معلمان مدرســـه گذرانده‌اند؛ در نظر گرفتن میزان ساعات شـــرکت معلمان در دوره‌های ضمن‌خدمت، به عنـــوان ملاکی برای ارزیابی پایان ســـال تحصیلی؛ در نظر گرفتن شـــرکت معلمان در دورۀ ضمن‌خدمت کتابهای جدیدالتألیف به‌عنوان ملاکی برای تخصیص دروس مربوطه به معلمان در ســـال تحصیلی آینده به‌منظور تدریس؛ اجازۀ تصمیم‌گیری به معلمان در مورد نحوۀ به‌کارگیری مهارتهای آموخته شـــدۀ جدید؛ اطلاع‌رسانی نتایج موفقیت‌آمیز انتقال آموزش به سایر معلمان؛ درخواســـت مدیر مدرسه از معلمان برای آموزش به یکدیگر و در نظر گرفتن شرکت معلمان در

1. Supervisory support
2. Appraisal support



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

دورهٔ ضمن‌خدمت کتابهای جدیدالتألیف به عنوان ملاکی برای انتخاب معلمان برای تدریس در کلاســـهای فوق برنامه. مشارکت‌کنندهٔ شماره ۱۶در این زمینه می‌گوید: «مدارس تراز اول تهران مدارسی هستند که اولین باری که بخوان معلم جذب کنند ازشون مصاحبه می‌گیرند، رزومه‌ای از معلـــم میخوان و میگن چه دوره‌هایی گذروندی. در اصـــل داره ارزیابی میکنه فرد را، یکی از ملاکهایی که میتونه امتیازآور باشه که شما جذب بشی تو مدرسه یا آموزشگاه گذروندن دوره‌های ضمن‌خدمته و میگن با چه نرم‌افزارهایی کار کردی به زبان خارجه مسلطی یا نه».

در شـــکل ۱ الگـــوی مفهومی از مؤلفه‌های بنیادی رهبری انتقال آمـــوزش بر مبنای تجربهٔ مدیران مدارس، معلمان و اساتید دوره ضمن‌خدمت ارائه شده است.

**شکل ۱.** ارائه الگوی مفهومی از مؤلفه‌های بنیادی رهبری انتقال آموزش



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

برای رسیدن به اثربخشی آموزش‌های ضمن‌خدمت، آموزش و پرورش باید تا حد امکان شرایط انتقال آموزش به کلاس‌های درس را فراهم کند؛ چرا که آموزش بدون انتقال آن به محیط کار، بهبود عملکرد معلمان را در پی نخواهد داشت و هزینه‌هایی را بر وزارت آموزش و پرورش تحمیل خواهد کرد، بی‌آنکه برآیندی داشته باشد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مدیران مدارس با حمایتهای پنجگانهٔ خود(حمایت اطلاعاتی، انگیزشی، ابزاری، نظارتی و ارزیابانه) می‌توانند انتقال موفق آموزش به محیط کار معلمان را تضمین کنند. شایان ذکر است که این ابعاد حمایتی مدیران حالت دوقطبی دارد، به این صورت که هر یک از این ابعاد قابلیت مانع یا تسهیل‌گر شدن را در انتقال آموزش دارند. به بیان دیگر این ابعاد حمایتی به منزلهٔ فرصتی برای افزایش ظرفیت انتقال آموزش‌های ضمن‌خدمت تلقی می‌شوند که غفلت از آنها سبب می‌شود آنچه معلمان در دوره‌های ضمن‌خدمت آموخته اند، با گذشت زمان به فراموشی سپرده شود و در نهایت درصد ناچیزی به محیط کار انتقال داده شود (میرکمالی و متاجی، ۱۳۹۳). در چنین شرایطی رهبران آموزشی باید به هدف اصلی آموزش و پرورش بینش راهبردی داشته باشند و با آن هدف، مدل و شرح وظایف معلمان را تعیین کنند. از جمله نقش‌های رهبران آموزشی مدارس حمایت از معلمان و تشویق آنان به پیشرفت حرفه‌ای مداوم است (هفلین، ۲۰۱۵؛ گیل و همکاران، ۲۰۱۶). پژوهش حاضر با هدف شناسایی نشانگان و ابعاد رهبری انتقال آموزش با رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی به‌منظور فراهم آوردن یک چارچوب مفهومی مناسب به این مهم پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مؤلفه‌های رهبری انتقال آموزش در سه زمان مختلف(پیش، ضمن و پس از تشکیل دوره‌های ضمن‌خدمت) شامل پنج مقوله کلی (بعد) شامل «حمایت اطلاعاتی»، «حمایت انگیزشی»، «حمایت ابزاری»، «حمایت نظارتی» و «حمایت ارزیابانه» است. هر یک از این مقوله‌ها (ابعاد) از خرده‌مقوله‌های متعددی تشکیل شده است.

۱. **«حمایت اطلاعاتی»**: این نوع حمایت شامل اطلاعاتی است که مدیران دربارهٔ نیازسنجی برنامه‌های آموزشی، اهمیت برنامه‌های آموزشی و ... به معلمان ارائه می‌دهند. از دیدگاه شمس‌مورکانی و حسینی (۱۳۹۱) نیازسنجی آموزشی تعیین‌کننده این است که با چه کسی، چه آموزشهایی، در کجا و تحت چه شرایطی باید اجرا شود. حمایت اطلاعاتی در این پژوهش در بردارندهٔ پنج خرده‌مقوله مربوط به پیش از تشکیل دوره ضمن‌خدمت، یک خرده‌مقوله مربوط به ضمن دوره و پنج خرده‌مقوله مربوط به پس از تشکیل دوره ضمن‌خدمت است. یافته‌های این پژوهش در بعد حمایت اطلاعاتی با نتایج پژوهش نصری و همکاران (۱۳۹۵) و پژوهش گیل و همکاران(۲۰۱۶) در برخی از نشانگان یا خرده‌مقوله‌ها همخوانی دارد. مثلاً نیازسنجی دوره‌های

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

ضمن‌خدمت از سوی مدیر مدرسه و انتخاب موضوع برای آموزش معلمان باید به‌گونه‌ای باشد که گوشه‌ای از نیازهای آنها را برطرف سازد. افراد شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها باور داشتند که نیازسنجی دربارهٔ موضوع دوره ضمن‌خدمت یکی از مهم‌ترین عوامل برای نگهداری فعال آنها در جلسات ضمن‌خدمت است.

۲. **«حمایت انگیزشی»**: حمایتهای انگیزشی مدیر مدرسه از معلمان سبب افزایش کارایی آنها و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بالاتر دانش‌آموزان می‌شود. در واقع وظیفه مدیر، تشویق ملموس انتقال آموزش است. معلمانی که در کلاسهای ضمن‌خدمت شرکت می‌کنند و مترصد کاربست آموخته‌هایشان هستند باید از سوی مدیران تشویق شوند. این تشویق ضمن اثرگذاری بر معلم تشویق‌شونده، بر معلمان دیگر نیز تأثیر مثبت خواهد گذاشت. از دیدگاه گیگن‌فورتنر و همکاران (۲۰۱۰)، تشویق مدیر مهم‌ترین عامل اثرگذار بر انگیزش کنترل شدهٔ انتقال معرفی شده است. حمایت انگیزشی در این پژوهش در بردارندهٔ شش خرده‌مقوله مربوط به پیش از تشکیل دوره ضمن‌خدمت، دو خرده‌مقوله مربوط به ضمن دوره و پنج خرده‌مقوله مربوط به پس از تشکیل دوره ضمن‌خدمت است. یافته‌های این پژوهش در بعد حمایت انگیزشی با نتایج پژوهش چیابورو و همکاران (۲۰۱۰) و همچنین با پژوهش هفلین(۲۰۱۵) در برخی از نشانگان همخوانی دارد.

۳. **«حمایت ابزاری»**: این نوع حمایت به آماده‌سازی بهتر و تطابق بهتر آموزش با کار و همچنین به‌کارآموزان در جهت دستیابی به نتایج بهتر یادگیری کمک خواهد کرد. حمایت ابزاری در این پژوهش در بردارندهٔ دو خرده‌مقوله مربوط به پیش از تشکیل دوره ضمن‌خدمت، یک خرده‌مقوله مربوط به ضمن دوره و پنج خرده‌مقوله مربوط به پس از تشکیل دوره ضمن‌خدمت است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش نصری و همکاران (۱۳۹۵)، سعادتمند و محققیان (۱۳۹۳) و با پژوهش میرزامحمدی و قاضی‌زاده (۱۳۸۷)، در برخی از نشانگان یا خرده‌مقوله‌ها همخوانی دارد. اما از آنجا که پژوهش حاضر با رویکردی نوآورانه به شناسایی ابعاد رهبری انتقال آموزش پرداخته و دیگر پژوهشهای مذکور کاملاً غیر مستقیم و بسیار جزئی به بررسی نقش مدیران مدارس در زمینهٔ آموزشهای ضمن‌خدمت اشاره کرده‌اند، از این‌رو پژوهش حاضر در بسیاری از ابعاد و نشانگان با پژوهشهای مذکور متفاوت است.

۴. **«حمایت نظارتی»**: از مدیران در حکم رهبران آموزشی، انتظار می‌رود که پیشرفت حرفه‌ای کارکنان خود را تنظیم و هماهنگ کنند و به ادارهٔ اجتماع یادگیری بپردازند، زیرا کیفیت و چگونگی تدریس به‌طور مستقیم بر اهداف مدرسه که همان پیشرفت یادگیری در دانش‌آموزان است، اثر می‌گذارد. بعد حمایت نظارتی در این پژوهش در بردارندهٔ یک خرده‌مقوله مربوط به پیش از تشکیل دوره ضمن‌خدمت، دو خرده‌مقوله مربوط به ضمن دوره و یک خرده‌مقوله مربوط به پس



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

از تشکیل دوره ضمن‌خدمت است. یافته‌های این پژوهش در بعد حمایت نظارتی با نتایج پژوهش سعادتمند و محققیان(۱۳۹۳) و پژوهش میرزامحمدی و قاضی‌زاده (۱۳۸۷) در برخی خرده‌مقوله‌ها و همچنیـــن با پژوهش گیل و همکاران (۲۰۱۶) در برخی از نشـــانگان بعد «حمایت نظارتی» همخوانی دارد.

۵. **«حمایت ارزیابانه»**: منظور از حمایت ارزیابانه، ارزیابی مدیران از معلمان در زمینهٔ پیامدهای انتقال آموزش است. حمایت ارزیابانه هم به‌صورت مستقیم (آشکارا) و هم به‌صورت ضمنی انجام می‌شود. بعد حمایت ارزیابانه مدیران مدارس در این پژوهش در بردارندهٔ دو خرده‌مقوله مربوط به ضمن دوره و هشت خرده‌مقوله مربوط به پس از تشکیل دوره ضمن‌خدمت است. یافته‌های ایـــن پژوهش در بعـــد حمایت ارزیابانه با نتایج پژوهش نصری و همـــکاران (۱۳۹۵) و پژوهش هفلین (۲۰۱۵) در برخی از نشانگان یا خرده‌مقوله‌ها همخوانی دارد.

## ■ پیشنهادهای کاربردی ■

مخاطب این پژوهش در درجه نخســـت مدیران مدارس به‌ویژه مدیران دوره متوسطه دوم هستند، زیرا مدیران با اقدامات خود می‌توانند نقشـــی اساسی در تقویت انگیزش معلمان داشته باشند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و با بهره‌گیری از مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پیشنهادهای کاربردی ذیل برای ایجاد تحول در نظام آموزشی و انتقال آموزشهای ضمن‌خدمت معلمان، ارائه می‌شود:

۱. مسئولان آموزش ضمن‌خدمت باید حمایت مدیران را از دوره‌های ضمن‌خدمت به طرق گوناگون جلب کنند. از این‌رو ، لازم است مدیران از هدف برنامه و ارتباط آن با محیط کار معلمان مطلع باشـــند. به‌این‌ترتیب به مدیران جدولی از موضوعات و چک لیستی از آنچه آنها پس از آموزش باید انجام دهند داده شـــود تا اطمینان یابند که انتقال رخ می‌دهد. همچنین در صورت امکان از مدیران در تدریس دوره‌های ضمن‌خدمت اســـتفاده شود. یعنی ابتدا مدیران آموزش ببینند، سپس به آنها مسئولیت آموزش به معلمان داده شود.

۲. گنجاندن حمایت فعال از انتقال آموزش و برنامه‌های تشویقی در شرح وظایف مدیران.

۳. تنظیـــم تفاهم نامه‌ای با معلمان پیش از گذراندن دوره ضمن‌خدمت برای اینکه معلمان پس از گذراندن دوره انتظارات مدیـــران را در زمینه انتقال آموزش برآورده کنند. انتظارات از معلمان باید هم راستا با اهداف دوره ضمن‌خدمت باشند.

۴. مدیـــران مدارس باید نســـبت بـــه تغییرات با بصیـــرت برخورد کنند و پـــس از برگزاری دوره ضمن‌خدمت زمینهٔ لازم را برای انتقال آموخته‌ها از سوی معلمان فراهم کنند.

۵. به اشتراک گذاشتن آموخته‌ها و موفقیتهای معلمان در جلسات شورای معلمان.



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

۶. نیازسنجی مدیران مدرسه از دوره ضمن‌خدمت در شورای معلمان مدرسه و اقدام به تشکیل دوره ضمن‌خدمت مدرسه‌ـ محور.

۷. معرفی منابع، مراکز علمی و گروههای مجازی مرتبط با دوره ضمن‌خدمت از سوی مدیر مدرسه به معلمان.

۸. استفاده از مدرسان مورد علاقه معلمان در دوره‌های مدرسه‌ـ محور از سوی مدیر مدرسه.

۹. دادن فرصت به معلمان در طول ساعات کاری، برای شرکت در دوره ضمن‌خدمت.

۱۰. ارائهٔ تشویق‌نامه از سوی مدیر مدرسه به معلمان به جهت انتقال آموزش.

۱۱. ارائهٔ فهرستی از ابزارها و تجهیزات موجود و ضروری به معلمان.

۱۲. مساعدت مدیر مدرسه در زمینهٔ تولید محتوا و به اشتراک‌گذاری مواد آموزشی تولید شده متناسب با دوره ضمن‌خدمت برگزار شده در میان معلمان.

۱۳. نظارت مدیر مدرسه به کلاس درس معلمان برای نیازسنجی دوره‌های ضمن‌خدمت به کمک سرگروههای درسی.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

# منابع

## REFERENCES


آهنچیان، محمدرضا و ظهور پرونده، وجیهه. (۱۳۸۹). راهکارهای ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی در سازمانها. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۶* (۱)، ۹۵-۱۲۶.

دانایی‌فرد، حسن و فاطمی، سید حسین. (۱۳۸۹). ارتقای پژوهشهای تفسیری در سازمان: مروری بر مبانی فلسفی و فرآیند اجرای روش پدیدارنگاری. *فصلنامه مطالعات مدیریت بهبود و تحول*، (۶۱)، ۱۲۱-۱۴۷.

دباغی، آزاده و ملک، امیرمهدی. (۱۳۸۹). ارائه روشی برای ارزیابی و رتبه‌بندی چشم‌انداز سازمانها با استفاده از پژوهش آمیخته. *دوفصلنامه مدیریت صنعتی دانشکده مدیریت دانشگاه تهران*، ۲ (۴)، ۵۷-۷۴.

درخشان، مژگان؛ الماسی، مصطفی و زندی، خلیل. (۱۳۹۷). نقش میانجی فرهنگ یادگیری مشارکتی در ارتباط بین رهبری دانش و انتقال آموزش. *مطالعات رفتار سازمانی، ۷* (۲)، ۱۵۹-۱۷۵.

سجادی، سید محمدتقی؛ کیان، مرجان و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن‌خدمت سازمان آموزش و پرورش (مطالعه موردی استان خراسان رضوی). *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱ (۲)، ۱-۲۴.

سعادتمند، زهره و محققیان، شهناز. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر ارتقاء کیفیت آموزش‌های ضمن‌خدمت مربیان و معلمان. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۵(۳)، ۱۹۷-۲۰۶.

سمیعی‌زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۰). روش‌های تکمیل و بهبود نظام ضمن‌خدمت معلمان. *فصلنامه نوآوریهای آموزشی*، ۱۰ (۳)، ۱۵۱-۱۷۸.

شمس‌مورکانی، غلامرضا و حسینی، نیره. (۱۳۹۱). *نقش انگیزه در انتقال آموزش به محیط کار*. دومین همایش آسیب‌شناسی سازمانی با رویکرد مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمانها. تهران، مؤسسه آفاق صنعت.

فهیدی، فرزاد و ضیغمی محمدی، شراره. (۱۳۹۰). نگرش پرستاران به شرایط حمایتی محیط کار مؤثر بر انتقال آموخته‌ها به‌کار. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۲)، ۱۲۸-۱۳۹.

کرسول، جان دبلیو و پلانوکلارک، ویکی. (۱۳۹۰). *روش‌های پژوهش ترکیبی*، ترجمه علیرضا کیامنش و جاوید سرایی. تهران: انتشارات آییژ. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی سال ۲۰۰۷)

کرمی، مرتضی؛ رحمانی‌زاده، داوود و جودی، بابک. (۱۳۹۳). تأثیر ویژگیهای فراگیر، طراحی آموزشی و محیط کاری بر انتقال یادگیری در صنعت بانکداری. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱ (۱)، ۱۳۵-۱۵۴.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۳). *روش‌های تحقیق کمّی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد دوم)*، ترجمه دکتر احمدرضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سمت. چاپ هفتم. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی سال ۲۰۰۶)

گروه کارشناسان OECD. (۱۳۸۸). *رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*، ترجمه محمدرضا آهنچیان و وجیهه ظهور پرونده. تهران: انتشارات رشد. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی سال ۲۰۰۶)

لطفی، حمیده؛ آهنچیان، محمدرضا و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۴). *شناسایی موانع انتقال آموزش در سازمانها*. اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم تربیتی. ساری، شرکت علمی پژوهشی باران اندیشه.

میرزامحمدی، محمدحسن و قاضی‌زاده، مصطفی. (۱۳۸۷). بررسی نگرش معلمان در زمینه عوامل مؤثر بر گرایش آن‌ها به‌تحصیل در دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت. *دو فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴ (۱)، ۱۹۳-۲۰۸.


[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

میرکمالی، سید محمد و متاجی‌نیمور، علیه. (۱۳۹۳). شناسایی عوامل مرتبط با انتقال آموزش به محیط کار از دیدگاه متخصصان شرکت پژوهش و فناوری پتروشیمی با استفاده از روش دلفی. *نشریه علمی- پژوهشی بهبود مدیریت*، ۸(۲)، ۷۳-۹۸.

نصری، صادق؛ کرم‌پور، عبدالحسین و پیروزنیا، مهرداد. (۱۳۹۵). بررسی راهکارهای کیفیت بخشی به آموزش‌های ضمن‌خدمت. *فصلنامه فناوری آموزش*، ۱۰ (۳)، ۲۴۷-۲۶۱.

هادوی‌نژاد، مصطفی و امیرخانلو، مریم. (۱۳۹۵). پرده‌برداری از نفاق در سازمان با به‌کارگیری پدیدارنگاری: فهمی از دریافت‌های متکثر. *فصلنامه مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۱۴ (۱)، ۲۴۹-۲۷۸.

هادوی‌نژاد، مصطفی و تمدن، سجاد. (۱۳۹۳). شناسایی صفات شخصیتی مقاومت رفتاری در برابر تغییر؛ مطالعه‌ای پدیدارشناسی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۸ (۱)، ۱۵۷-۱۸۹.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۹). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: انتشارات سمت.

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63-105.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, *36*(4), 1065-1105.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, *6*(3), 263-296.

Capaldo, G., Depolo, M., Rippa, P., & Schiattone, D. (2017). Supervisor/peer involvement in evaluation transfer of training process and results reliability: A research in an Italian public body. *Journal of Workplace Learning, 29*(2), 134-148.

Chiaburu, D. S., Van Dam, K., & Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, *18*(2), 187-200.

Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton, E. III. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: Internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, *11*(3), 181-199.

Gegenfurtner, A., Vauras, M., Gruber, H., & Festner, D. (2010). Motivation to transfer revisited. In K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Eds.), *Learning in the disciplines: Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences* (ICLS 2010) -*Volume 1* Full Papers (pp. 452-459). Chicago IL: International Society of the Learning Sciences.

Gil, A. J., Molina, J. A., & Ortega, R. (2016). Determinants of training transfer in the wine industry: Conceptual hypotheses and results for Rioja (Spain). *Journal of Wine Research*, *27*(1), 65-83.

Heckathorn, D. D. (2002). Respondent-driven sampling II: Deriving valid population estimates from chain-referral samples of hidden populations. *Social Problems*, *49*(1), 11-34.

Heflin, S. M. (2015). *Teacher perceptions of administrative involvement in transfer of training*. (Doctoral dissertation). Walden University.

Holton, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, *7*(1), 37-54.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]

Ilker, A., & Ergin, B. (2002). The manager's role in enhancing the transfer of training: A Turkish case study. *International Journal of Training and Development*, *6*(2), 80-97.

Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *17*(1), 85-115.

Nijman, D. J. J., Nijhof, W. J., Wognum, A. A. M., & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European industrial training*, *30*(7), 529-549.

Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. & Wright, P. M. (2006). *Human resources management: Gaining a competitive advantage* (5th ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.

Nyarigoti, N. (2016). School based continuing professional development: The role of school principals. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, *2*(3), 506-513.

Russ-Eft, D. (2002). A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review*, *1*(1), 45-65.

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. *International Journal of Training and Development*, *11*(4), 282-294.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.1.1 ]