



Identifying the Factors That Make Teachers Reluctant To Accept In-Service Training

Hasan Ahmadi^{1*} , Abdolhamid Ebrahimi Tabar² , Kamal Nosrati Heshi³ ,
and Zahra Jalali Roomi⁴ 

1. *Corresponding author*, Department of Educational Administration, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: Ahmadi.hasan1988@cfu.ac.ir
2. Master of Science, Central Organization, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: hebrahimi6@gmail.com
3. Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: kamalnosrati1367@cfu.ac.ir
4. Secretary of Education of East Azerbaijan Province. E-mail: jalalirzahra@gmail.com

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2024/04/14
Reviewed: 2024/08/05
Accepted: 2024/08/07
Published Online:
2026/05/25
Pages: 131-148

Keywords:
Education, school
in-service training
teachers
lack of interest
motivation

Background and Objectives: The aim of the present study was to identify the factors that make teachers reluctant to accept in-service training. **Methods:** This study was conducted using a qualitative phenomenological method. The statistical population of the present study consisted of a group of teachers who were selected as a statistical sample through purposive sampling. A semi-structured interview was used to collect information. The validity of the research findings was ensured using the methods of self-review, peer review, and participatory research. Also, test-retest reliability and intra-subject agreement methods were used to measure the reliability of the codings. MAXQDA 2020 software was used to analyze the data. **Findings:** The results showed that the factors that make teachers reluctant to accept in-service training include educational organization (duration of training and planning) and instructor presentation (instructor communication, instructional content, and instructor style). **Conclusion:** Based on the findings of the present study, improving teachers' acceptance of in-service training requires designing and scheduling training programs that are appropriate to their needs and job conditions, employing instructors with effective communication skills, and providing engaging educational content. Also, including teachers' continuous feedback in the planning and implementation process can increase their participation and motivation.

Cite this Article: Ahmadi, H., Ebrahimi Tabar, A., Nosrati Heshi, K., & Jalali Roomi, Z. (2026). Identifying The Factors That Make Teachers Reluctant To Accept In-Service Training. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 12(21), 131-148. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.16148.902>



شناسایی عوامل کم رغبتی معلمان در استقبال از آموزش‌های ضمن خدمت

حسن احمدی^{۱*}، عبدالحمید ابراهیمی تبار^۲، کمال نصرتی هشی^۳، و زهرا جلالی رومی^۴

۱. نویسنده مسئول، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: Ahmadi.hasan1988@cfu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: hebrahimi6@gmail.com

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: kamalnosrati1367@cfu.ac.ir

۴. دبیر آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی. رایانامه: jalalirzahra@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل کم رغبتی معلمان در استقبال از آموزش‌های ضمن خدمت بود. **روش‌ها:** این پژوهش به روش کیفی پدیدارشناسی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را گروهی از معلمان تشکیل دادند که از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند ۱۹ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. روایی یافته‌های پژوهش با استفاده از روش‌های بازبینی خود اعضا، بررسی همکار، مشارکتی بودن پژوهش تضمین شد. همچنین به‌منظور سنجش پایایی کدگذاری‌های انجام شده، از روش‌های پایایی باز آزمون و توافق درون موضوعی استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA 2020 استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که عوامل کم رغبتی معلمان در استقبال از آموزش‌های ضمن خدمت شامل ساماندهی آموزشی (مدت‌زمان آموزش و برنامه‌ریزی) و ارائه مربیان (ارتباط مربیان، محتوای آموزشی و سبک مربیان) است. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، ارتقای استقبال معلمان از آموزش‌های ضمن خدمت مستلزم طراحی و زمان‌بندی برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازها و شرایط شغلی آنان، به‌کارگیری مربیان دارای مهارت‌های ارتباطی مؤثر و ارائه محتوای آموزشی جذاب است. همچنین، لحاظ کردن بازخوردهای مستمر معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی و اجرا می‌تواند به افزایش مشارکت و انگیزه آنان منجر شود.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۱۷

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۲/۱۵

شماره صفحات: ۱۳۱-۱۴۸

واژه‌های کلیدی:

آموزش و پرورش

مدرسه

آموزش ضمن خدمت

معلمان

کم رغبتی

انگیزه

استناد به این مقاله: احمدی، حسن، ابراهیمی تبار، عبدالحمید، نصرتی هشی، کمال و جلالی رومی، زهرا. (۱۴۰۵). شناسایی عوامل

کم رغبتی معلمان در استقبال از آموزش‌های ضمن خدمت. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۲(۲۱)، ۱۳۱-۱۴۸.

<https://doi.org/10.48310/itt.2024.16148.902>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

منابع انسانی یک سرمایه مهم در هر سازمانی است؛ بنابراین، نه تنها نیاز به جذب کارکنان با تجربه و با استعداد دارند، بلکه باید آنها را برای مدت طولانی نگه دارند (Elsafty & oraby, 2022). در سال‌های اخیر، مراکز آموزشی با توسعه بسیار سریع فناوری مواجه بوده‌اند (Cik et al, 2021). در محیط بسیار توسعه یافته کسب و کار امروزه تعهد به اولویت دادن به اهمیت نیروی انسانی در داخل سازمان وجود داشته است. این به بهبود بهره‌وری و استفاده حداکثری از منابع کمک می‌کند (Jaseel, 2019). امروزه بیش از هر سازمان دیگری آشکار است که رشد و توسعه سازمان‌ها و به تبع آن یک جامعه و یک کشور در گروه استفاده صحیح از نیروی انسانی است و منابع انسانی به‌عنوان دارایی‌های اساسی سازمان، منشأ هرگونه تحول و نوآوری هستند (عباسی کسان و همکاران، ۱۴۰۴). شکی نیست که معلمان مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان هستند (صالحی و زاهد، ۱۴۰۴).

معلمان به‌عنوان اولین و مؤثرترین عنصر در فرآیند تدریس-یادگیری، باید در خدمات خود فعال و همه‌فن‌حریف باشند تا به آموزش پایه با کیفیت دست یابند. آموزش‌های مقدماتی که معلمان در حال آموزش می‌بینند، مفید است و در نهایت به‌عنوان پیش‌نیازی برای دانش‌بنیادی حرفه معلمی عمل می‌کند. در مقابل، آموزش مجدد معلمان، حداکثر کمک را به آنها در انجام وظایفشان به‌طور مؤثر و کارآمد در کلاس درس ارائه می‌دهد (Ogunmola & Akinola, 2019).

معلمان برای توسعه مهارت‌ها و دانش متناسب با نیازهای شغلی به آموزش نیاز دارند (Koteswari et al, 2020). در طول دهه‌های گذشته، تعداد مطالعاتی که به بررسی چگونگی وقوع یادگیری و بهترین روش در آموزش پرداخته‌اند، به‌طور قابل توجهی افزایش یافته است (Fernandez & Martinez, 2025). Alshurideh (2019) در مطالعه خود اظهار داشت که آموزش یک کارمند جدید از نگهداری یک کارمند قدیمی پرهزینه‌تر است؛ بنابراین، بسیاری از استراتژی‌ها مانند روابط، محیط کار، گرامت و آموزش و توسعه به حفظ کارکنان کمک می‌کنند. آموزش اقدامی است که موجب توسعه مهارت‌ها و دانش کارگران است و منجر به افزایش بهره‌وری و رضایت شغلی می‌شود (Beynon et al, 2025). ما در قرنی زندگی می‌کنیم که پیشرفت‌های سریع و تغییرات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی غیرقابل اجتناباند (Altinozet al, 2013) سازمان‌های امروزی با آموزش‌هایی که منطبق با نیازها و تغییرات بیرونی باشند خود را تقویت می‌کنند و اهداف مختلفی را از فعالیت‌های آموزش ضمن خدمت دنبال می‌کنند (Ozcan & Gunduz, 2025)؛ بنابراین، نیاز به آموزش کارکنان برای کار در این دنیای متحول شده از طریق فناوری اطلاعات وجود دارد (Kulkarni et al, 2022). علاوه بر مزایایی که سازمان هنگام آموزش کارکنان خود به دست می‌آورد، هزینه‌ها نیز کاهش می‌یابد؛ بنابراین، Chen (2014) اخراج کارمندان با عملکرد ضعیف را توصیه کرد، اما از دست دادن افراد با استعداد بسیار پرهزینه است ایشان در تحقیق خود بر عوامل مؤثر بر حفظ کارکنان متمرکز شد و آنها را به دو دسته عوامل بیرونی و داخلی دسته‌بندی کرد. عوامل بیرونی تحت کنترل کارفرما نیستند، اما آموزش به‌عنوان یکی از راه‌هایی شناخته می‌شود که می‌تواند یک کارمند را برای مدت طولانی نگه دارد. سازمان‌ها به‌طور فزاینده‌ای با چشم‌انداز تغییر مواجه می‌شوند. با توجه به شدت چالش‌های فعلی برای بقا و رقابت سازمانی، تعجب‌آور نیست که بیشتر سازمان‌ها خود را در محیط‌های پیچیده‌تر، غیرقابل پیش‌بینی و پویاتر می‌بینند. برای مقابله، بیشتر سازمان‌ها خود را در وضعیت بهبود مستمر می‌دانند که در آن باید سرعت و اثربخشی استراتژی‌های تغییر خود را تسریع بخشند. هدف نهایی آموزش کارکنان اثربخشی بیشتر و بهتر است لذا به‌منظور حرکت به‌سوی ساختارهای خوب و پیشرفت حرفه‌ای کارکنان که اغلب به‌صورت اولویتی در نظام‌های ملی سراسر جهان وجود دارد باید از آموزش‌های ضمن خدمت حمایتی ویژه به عمل آید؛ زیرا در بیشتر موارد هنگام ورود به سازمان آموزش‌های رسمی و نظام‌مندی را از طریق دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عمومی می‌گذرانند؛ اما به علت کلی بودن نوع آموزش‌ها و نیز ماهیت مشاغل که نیازمند تخصص و خبرگی ویژه‌ای است، در زمان اشتغال افراد نیازمند گذراندن آموزش خاصی می‌باشند؛ به‌عبارت‌دیگر، همگام با استخدام فرد در سازمان، باید آموزش‌هایی درباره ماهیت مشاغل و وظایفی که باید در

شغل مورد تصدی انجام دهد، ابزارها و وسایل ضروری برای اجرای کار و روش‌های انجام دادن امور و نحوه اجرای وظایف محوله دریافت کند. به منظور رفع چالش‌های مسیر شغلی و سازمانی قرن ۲۱، کارمندان نیاز دارند به‌طور دائم دانش، مهارت و عادت‌های کاریشان را به‌روز کنند. آموزش با بهره‌وری بالای سازمان ارتباط دارد و می‌تواند به اشتیاق کارکنان به نوآوری و افزایش تعهد سازمانی منجر شود. مطالعات و تحقیقات متعدد نشان می‌دهد در سال‌های اخیر سازمان‌ها به آموزش ضمن خدمت کارکنان بیش از گذشته توجه کرده‌اند. با این حال برخی مسائل، گریبان‌گیر آموزش کارکنان در سازمان‌هاست. نبود اثربخشی لازم برنامه‌های آموزشی، نامشخص بودن تأثیر آموزش در سوددهی سازمان و مسائلی از این قبیل، مدیران را با نوعی تردید درباره اثربخشی برنامه‌های آموزشی روبرو کرده است. صرفاً آموزش و اجرای دوره‌های آموزشی نمی‌تواند به سازمان در رسیدن به اهداف کمک کند. آموزش باید با توجه به اصول و روش‌های علمی بنا گذاشته شود تا نیازهای موجود را برطرف کند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴).

در ضمن باید در نظر داشت که در اغلب مراکز آموزشی، آموزشی که به کارکنان خود ارائه می‌کنند یا اصلاً مورد نیاز آنان ناست و یا اینکه بستر به‌کارگیری آموخته‌ها در محیط کار فراهم نیست که در هر صورت این عوامل موجب بی‌نتیجه بودن آموزش‌ها خواهد بود (شمس مورکانی و همکاران، ۱۳۹۴). واقعیت این است که برای توفیق در رقابت در دنیای اقتصادی امروز بسیاری از سازمان‌ها منابع مالی بسیار قابل توجهی را صرف آموزش و بهسازی می‌کنند با این وجود آنها نتوانسته‌اند نقش آموزش را به‌عنوان یک عامل اساسی در سازمان ارتقاء بخشند. لذا باید توجه نمود که صرف آموزش کارکنان و کوفتن بر طبل آموزش کافی نیست و چه‌بسا آموزش غیر صحیح مانعی فرا راه موفقیت سازمان شود. کارکرد عارضه‌یابی و آسیب‌شناسی در آموزش، امکان بررسی ابعاد نامحسوس در آموزش را فراهم می‌کند که در نهایت خروجی‌های ناشی از آن به طراحی و ارائه راه‌های بهبود و تعالی سیستم آموزش کمک شایانی می‌کند؛ بنابراین آموزش‌های ضمن خدمت از مهم‌ترین ابزارهای توسعه حرفه‌ای معلمان به شمار می‌آیند و نقش مؤثری در به‌روزرسانی دانش، مهارت و نگرش آنان دارند. در نظام‌های آموزشی کارآمد، این آموزش‌ها با هدف ارتقای کیفیت تدریس، افزایش انگیزش شغلی و سازگاری معلمان با تحولات علمی و فناوری طراحی می‌شوند. با این حال، در عمل، یکی از چالش‌های اساسی در نظام آموزشی ایران، کاهش تمایل و مشارکت معلمان در دوره‌های ضمن خدمت است (شاکری و همکاران، ۱۴۰۱). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان، آموزش‌های ضمن خدمت را صرفاً به‌عنوان الزام اداری تلقی کرده و انگیزه‌ی چندانی برای حضور مؤثر در آن ندارند. ضعف در نیازسنجی واقعی، محتواهای تکراری و غیر کاربردی، ناهماهنگی میان محتوای دوره‌ها با نیازهای آموزشی و محیط کار، استفاده از روش‌های سنتی تدریس، زمان‌بندی نامناسب، و بی‌توجهی به بازخورد و ارزیابی اثربخشی، از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر این بی‌میلی گزارش شده‌اند. همچنین، کمبود مشوق‌های مالی و حرفه‌ای، فشار کاری بالا، و عدم درک اهمیت یادگیری مستمر در بین برخی معلمان، بر این وضعیت دامن می‌زند. از منظر نظری، کاهش رغبت به آموزش ضمن خدمت، نشانه‌ای از گسست میان نیازهای واقعی معلمان و طراحی سیاست‌های آموزشی است؛ به‌گونه‌ای که برنامه‌ها به جای «یادگیری معنادار و تحول‌آفرین»، بیشتر جنبه‌ی صوری و گزارش‌محور یافته‌اند. این امر می‌تواند به تضعیف یادگیری سازمانی، کاهش نوآوری آموزشی و افت کیفیت تدریس در مدارس بینجامد (Pampouri et al, 2022).

از منظر نظری، کاهش رغبت به آموزش ضمن خدمت نشانه‌ای از گسست میان نیازهای واقعی معلمان و طراحی سیاست‌های آموزشی است. هنگامی که محتوا، ساختار و روش‌های برگزاری دوره‌ها متناسب با واقعیت‌های شغلی معلمان نباشد، برنامه‌ها به جای یادگیری معنادار و تحول‌آفرین، جنبه‌ای صوری و گزارش‌محور پیدا می‌کنند. این امر در بلندمدت می‌تواند به تضعیف یادگیری سازمانی، کاهش نوآوری آموزشی و افت کیفیت تدریس منجر شود. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که چه عواملی موجب کم‌رغبتی معلمان در استقبال از آموزش‌های ضمن خدمت می‌شود و چگونه می‌توان با شناسایی و رفع این عوامل، زمینه‌ی مشارکت فعال و مؤثر آنان را در فرایندهای یادگیری حرفه‌ای فراهم ساخت؟

پیشینه پژوهش

احدپور و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهش خود با عنوان شناسایی راهبردها، پیامدها و موانع توسعه حرفه‌ای پایدار معلمان: یک مطالعه کیفی به این نتیجه دست یافتند که پایداری و اثربخشی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان زمانی تحقق می‌یابد که این برنامه‌ها مستمر، هدفمند و یادگیری‌محور باشند و در طول زمان تأثیر مثبت بر رشد حرفه‌ای آنان بگذارند.

خداوردیان و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهش خود با عنوان عوامل مؤثر بر انگیزش مدیران و کارشناسان ستادی سازمان تحقیقات، آموزش و ترویج کشاورزی برای شرکت در دوره‌های آموزش کشاورزی ضمن خدمت به این نتیجه دست یافتند که سابقه کار بر انگیزش شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت مؤثر است، اما تحصیلات، سن، جنسیت و نقش شغلی تأثیری ندارند. همچنین، افزایش دانش و مهارت، قوانین آموزشی و ارتقای شغلی از عوامل تقویت‌کننده انگیزش بوده، در حالی که تعهد سازمانی و بهبود معیشت تأثیر معناداری نداشتند.

خسروی پور و احمدیان (۱۴۰۳) در پژوهش خود با عنوان سنجش میزان موفقیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت در ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای کارکنان جهاد کشاورزی شهرستان اهواز به این نتیجه دست یافتند که تفاوت معناداری بر اساس جنسیت و سطح تحصیلات وجود ندارد. نتایج رگرسیون نشان داد مؤلفه اثربخشی آموزش در سطح اطمینان ۹۹ درصد و افزایش دانش و مهارت کارکنان در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. همچنین بین ویژگی‌های فردی مانند تحصیلات و سابقه خدمت با میزان موفقیت دوره‌ها رابطه معناداری مشاهده نشد.

شاکری و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش خود با عنوان آسیب‌شناسی نظام آموزش ضمن خدمت منابع انسانی بر اساس نظریه مبنایی به این نتیجه دست یافتند که ریشه اصلی آسیب‌های آموزش ضمن خدمت در ضعف اثربخشی و تعامل ناکافی میان عوامل محیطی و سازمانی نهفته است و برای تحقق پیامدهای مطلوب، رویکردی جامع و یکپارچه در مدیریت آموزش ضرورت دارد.

منصوری و مرادی (۱۴۰۲) در پژوهش خود با عنوان تجربه زیسته معلمان از دوره‌های آموزش ضمن خدمت: یک مطالعه پدیدارشناسانه به این نتیجه دست یافتند که آموزش‌های ضمن خدمت معلمان با مشکلاتی مانند بی‌توجهی به نیازسنجی، فقدان بسترهای فنی و مدیریتی، کیفیت پایین محتوا و ضعف تعامل مواجه است و ارتقای تعامل، نیازسنجی دقیق و فراهم کردن بسترهای لازم می‌تواند کیفیت آن را افزایش دهد.

پورسیمان و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود با عنوان آسیب‌شناسی آموزش‌های ضمن خدمت فراجا با الگوی سه‌شاخگی به این نتیجه دست یافتند که در آموزش‌های ضمن خدمت فراجا، در ابعاد فرآیندی، ساختاری و محیطی آسیب‌های قابل توجهی وجود دارد. به‌ویژه، بعد فرآیندی (شامل طراحی، برنامه‌ریزی و اجرای آموزش) بیشترین آسیب را دارد و نیاز به توجه بیشتر به نیازسنجی و ارزشیابی آموزشی دارد.

حبیبی‌آذر و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود با عنوان پدیدارشناسی تجربیات زیسته معلمان در مورد چالش‌های برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت آموزش و پرورش به این نتیجه دست یافتند که آموزش‌های ضمن خدمت معلمان با چهار چالش اصلی مواجه است: کاهش انگیزه معلمان برای مشارکت فعال، نحوه نامناسب برگزاری دوره‌ها (از نظر موضوع و زیرساخت)، نبود استمرار موضوعی و زمانی در دوره‌ها، و عدم انطباق محتوای آموزشی با نیازها و تخصص معلمان.

رحیمی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان آسیب‌شناسی برنامه درسی دوره‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان دانشگاه علوم و فنون هوایی شهید ستاری بر اساس الگوی (ADDIE) (مطالعه آمیخته تشریحی) به این نتیجه دست یافتند که ازجمله دلایلی که باعث وجود آسیب در عناصر گشته شامل: موانع زیرساختی، موانع سیستمی، فقدان زیرساخت‌های اجرایی، عدم لزوم یا (فرصت) ارزشیابی است. همچنین پیامدهای این آسیب‌ها در دو بخش کارکنان و سازمان مورد بررسی قرار گرفت و بر همین اساس در پایان راهکارهایی جهت مرتفع نمودن آسیب‌ها ارائه گردید.

شمس مورگانی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان آسیب‌شناسی فعالیت‌های آموزش و بهسازی منابع

انسانی بر اساس مدل سه‌شاخگی (مورد مطالعه: صنایع الکترونیکی فجر) به این نتیجه دست یافتند که چهار مقوله نیازسنجی آموزشی، طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، اجرای آموزش و ارزشیابی آموزشی به‌عنوان مقوله‌های بعد فرایندی مدل آسیب‌شناسی صنایع الکترونیکی فجر مطرح هستند. وضعیت بعد فرایندی فعالیت‌های آموزش و بهسازی در صنایع الکترونیکی فجر به‌طور معنی‌داری کمتر از متوسط بود و دچار آسیب است و همچنین با توجه به طیف نانلی، بعد فرایندی در وضعیت نسبتاً مطلوبی به سر می‌برد.

حسینی و همکاران (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی آموزش ضمن خدمت بر اساس مدل OEM (آموزش و پرورش شهر قم) به این نتیجه دست یافتند که آموزش‌های ضمن خدمت معلمان با آسیب‌هایی جدی مواجه است؛ از جمله کمبود بودجه، ضعف قوانین و آیین‌نامه‌ها، نیازسنجی و هدف‌گذاری نادرست، منابع آموزشی نامناسب، کمبود مدرسان متخصص، ضعف مدیریت و برنامه‌ریزی، و بی‌تأثیری دوره‌ها در ارتقای مهارت، انگیزش و رشد حرفه‌ای معلمان.

Coskun & Demirci (2025) در پژوهش خود با عنوان بررسی تجربه‌های معلمان وزارت آموزش ملی ترکیه از دوره‌های آموزش ضمن خدمت از راه دور به این نتیجه دست یافتند که معلمان در فرایند آموزش‌های ضمن خدمت مجازی با مشکلات متعددی روبه‌رو هستند و پیشنهادهایی برای بهبود آن ارائه کرده‌اند. به‌کارگیری مؤثر سیستم آموزش از راه دور مستلزم توجه به تمامی مراحل یادگیری الکترونیکی (از طراحی تا ارزشیابی) و بررسی ابعاد مختلف آن از جمله فناوری، منابع، پشتیبانی اداری و ملاحظات اخلاقی است. این مطالعه تأکید می‌کند که توسعه دوره‌های آموزش مجازی باید مبتنی بر نیازها و انتظارات معلمان باشد تا به‌عنوان مدلی نوآورانه و پایدار برای رشد حرفه‌ای آنان عمل کند.

Damianidou (2024) در پژوهش خود با عنوان آموزش حرفه‌ای اجباری برای معلمان ضمن خدمت: وقت ارزشمند یا اتلاف وقت؟ به این نتیجه دست یافت که برخی از شرکت‌کنندگان از آموزش راضی بودند و آن را شایسته می‌دانستند، در حالی که برخی دیگر احساس می‌کردند که برای شرکت در آموزش فرستاده شده‌اند که اتلاف وقت بود.

Galan et al (2023) در پژوهش خود با عنوان تفسیری بر «چالش‌های سیستمی در آموزش ضمن خدمت و کارآموزی روان‌شناسی خدمات سلامت به این نتیجه دست یافتند که ما چهار موضوع ارزش بحث بیشتر دارد: (۱) یکپارچه‌سازی دیدگاه‌های کارآموز. (۲) نیاز به داده‌های اضافی برای راهنمایی تصمیم‌گیری در مورد بهترین شیوه‌های آموزشی. (۳) اهمیت در نظر گرفتن کارآموزان و مشتریان هنگام تصمیم‌گیری در مورد اجازه دادن به گزینه‌های کارآموزی و (۴) در نظر گرفتن اینکه چگونه بحث در مورد آموزش کارآموزی در گفتگوها در مورد اصلاحات آموزشی بزرگ‌تر قرار می‌گیرد.

Uslu et al (2022) در پژوهش خود با عنوان به‌سوی اثربخشی بهینه برنامه‌های آموزشی کارکنان: یک متا‌آنالیز به این نتیجه دست یافتند که با وجود سرمایه‌گذاری گسترده سازمان‌ها در آموزش کارکنان، اثربخشی این برنامه‌ها هنوز به‌طور کامل تثبیت نشده است. نتایج پژوهش آن‌ها بیانگر آن است که برای دستیابی به اثربخشی مطلوب، باید ویژگی‌های متفاوتی در طراحی و اجرای آموزش‌ها در نظر گرفته شود؛ زیرا پیامدهای نگرشی و انگیزشی کارکنان نیازمند رویکردهای متمایز آموزشی هستند.

Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu (2018) در پژوهش خود با عنوان آموزش ضمن خدمت: مشکلات معلمان به‌عنوان یادگیرنده به این نتیجه دست یافتند که آموزش ضمن خدمت هیچ کمکی به برخی از معلمان و رشد فردی آنها ندارد. دیدگاه منفی نسبت به مربیان و محیطی که آموزش ضمن خدمت در آن انجام شده است، از دیگر نکات قابل توجه برای ارزیابی است؛ بنابراین می‌توان پیشنهاد کرد که فرآیند برنامه‌ریزی با دقت انجام شود تا آموزش ضمن خدمت مؤثر و پایدار باشد و اصول آندراگوژی در سازمان‌دهی فرآیند یاددهی و یادگیری در نظر گرفته شود.

مطالعات فوق از چندین جنبه قابل توجه است:

نقاط قوت پیشینه‌های پژوهشی

تنوع زمانی و موضوعی: مطالعات از سال ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۴ را دربرمی‌گیرند و از رویکردهای کیفی، پدیدارشناسی،

نظریه‌پردازی داده‌بنیاد و کمی استفاده شده است. این تنوع موجب پوشش ابعاد مختلف آموزش ضمن خدمت (فرایندی، محتوایی، انگیزشی، فناورانه و ساختاری) شده است. توجه به اثربخشی و آسیب‌شناسی نظام آموزش: بیشتر پژوهش‌ها (مانند شاکری ۱۴۰۲، پورسیمان ۱۴۰۱، حسینی ۱۳۹۴) بر ناکارآمدی و آسیب‌های نظام آموزش ضمن خدمت تمرکز دارند که از مهم‌ترین عوامل کاهش انگیزه و علاقه معلمان محسوب می‌شود. بررسی جنبه‌های فناورانه و نوین آموزش: پژوهش چوشکون و دمیرچی (۲۰۲۵) و دامیانیدو (۲۰۲۴) به آموزش‌های از راه دور و چالش‌های فناوری در دوره‌های ضمن خدمت پرداخته‌اند، که بعد جدیدی از موضوع انگیزه معلمان در آموزش‌های مجازی را پوشش می‌دهد. تأکید بر نیازسنجی و ارتباط آموزش با نیاز واقعی شغلی: پژوهش‌هایی مانند منصوری و مرادی (۱۴۰۲) و حبیبی‌آذر (۱۴۰۰) نشان دادند که نبود نیازسنجی دقیق از دلایل بی‌علاقگی معلمان است. توجه به انگیزش و عوامل فردی و سازمانی: پژوهش خداوردیان و همکاران (۱۴۰۳) به‌طور خاص انگیزش کارکنان را بررسی کرده و عوامل مؤثر و غیرمؤثر بر آن را تفکیک کرده است.

نقاط ضعف پیشینه‌های پژوهشی

عدم تمرکز مستقیم بر کم‌علاقگی معلمان: بیشتر مطالعات به اثربخشی آموزش، آسیب‌شناسی کلی، یا موانع اجرایی پرداخته‌اند، نه به‌طور خاص به دلایل روان‌شناختی و اجتماعی بی‌میلی معلمان نسبت به شرکت در دوره‌ها. کمبود مطالعات میدانی عمیق با مشارکت معلمان: اکثر پژوهش‌ها از دیدگاه مدیران یا تحلیل نظام آموزشی انجام شده‌اند؛ مطالعاتی که تجربیات زیسته معلمان کم‌انگیزه را بررسی کرده باشند، اندک هستند. فقدان بررسی جامع عوامل فرهنگی و نسلی: تأثیر تفاوت‌های نسلی، نگرش فرهنگی و محیط مدرسه بر علاقه یا بی‌علاقگی معلمان کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. نبود مدل جامع انگیزشی: اگرچه برخی پژوهش‌ها مانند خداوردیان (۱۴۰۳) به انگیزش اشاره کرده‌اند، اما هیچ مدلی برای تبیین روابط بین عوامل فردی، سازمانی و آموزشی در کاهش علاقه معلمان ارائه نشده است. ضعف در بررسی تأثیر فناوری آموزشی بر انگیزش: با وجود رشد آموزش‌های مجازی، هنوز شواهد کافی درباره اینکه فناوری چگونه بر نگرش و علاقه معلمان اثر می‌گذارد، وجود ندارد.

خلأهای پژوهشی موجود

با توجه به نقاط قوت و ضعف بالا، خلأهای اصلی پژوهش در زمینه کم‌علاقگی معلمان به آموزش‌های ضمن خدمت عبارت‌اند از:

- نبود مطالعه‌ای اختصاصی بر پدیده کم‌علاقگی معلمان به‌عنوان یک مسئله مستقل، نه صرفاً بخشی از اثربخشی یا آسیب‌شناسی آموزش.
- فقدان تحلیل ترکیبی روان‌شناختی - سازمانی درباره اینکه چگونه ادراک، انگیزش، فرسودگی شغلی و فرهنگ مدرسه بر بی‌میلی معلمان اثر می‌گذارد.
- کمبود پژوهش‌های کیفی مبتنی بر تجربه زیسته معلمان بی‌انگیزه برای کشف ریشه‌های درونی و اجتماعی بی‌علاقگی.
- عدم بررسی تأثیر ساختار مدیریتی، نظام ارزیابی، و پاداش‌ها بر تمایل معلمان به شرکت در آموزش‌ها.
- نبود مدل مفهومی بومی برای ارتقای علاقه‌مندی معلمان در نظام آموزش ضمن خدمت ایران.

روش

در پژوهش حاضر از پارادایم کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری استفاده شد. پدیدارشناسی، اساساً مطالعه تجربه زیسته یا جهان زندگی است. پدیدارشناسی به جهان، آن‌چنان‌که به‌وسیله یک فرد زیسته می‌شود، نه جهان یا واقعیتی که چیزی جدای از انسان باشد، توجه دارد. در این پژوهش‌ها، معیار انتخاب مشارکت‌کنندگان در تحقیق، عموماً با معیار انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش‌هایی که هدفشان دستیابی به داده‌های آماری است، متفاوت است. هدف در انتخاب مشارکت‌کننده در تحقیقات پدیدارشناسی، انتخاب مشارکت‌کنندگانی است که تجربه زیسته‌ای دارند که

مورد توجه این مطالعه خاص است و این مشارکت کنندگان مایل اند درباره تجارب خود صحبت کنند، ضمناً این مشارکت کنندگان باید تا آنجا که ممکن است با یکدیگر متفاوت باشند تا امکان دستیابی به روایت های غنی و منحصربه فرد درباره یک تجربه خاص فراهم آید.

جامعه آماری پژوهش را معلمان ابتدایی استان آذربایجان شرقی تشکیل دادند. روش نمونه گیری به صورت هدفمند بود تا افرادی انتخاب شوند که تجربه زیسته ای از حضور در آموزش های ضمن خدمت و نیز نوعی احساس بی انگیزگی یا کم رغبتی نسبت به این دوره ها داشته باشند. در مجموع ۱۹ نفر از معلمان (۱۵ مرد و ۴ زن) با ویژگی های متنوع از نظر سابقه خدمت (۴ تا ۲۶ سال)، مدرک تحصیلی (لیسانس تا دکتری)، و نقش شغلی (معلم، معاون، مدیر) انتخاب شدند این تنوع برای افزایش غنای داده ها و امکان مقایسه تجربیات در بافت های مختلف آموزشی در نظر گرفته شد. منطق انتخاب نمونه ها مبتنی بر معیارهای زیر بود:

- داشتن تجربه حضور در آموزش های ضمن خدمت؛

- تمایل به گفت و گو درباره این تجربه؛

- وجود تفاوت در سابقه و جایگاه شغلی برای دستیابی به روایت های چندبعدی.

فرایند مصاحبه ها تا زمانی ادامه یافت که اشباع نظری حاصل شد؛ یعنی پس از مصاحبه پانزدهم، مضمون جدیدی ظاهر نشد و چهار مصاحبه نهایی صرفاً برای اطمینان از اشباع انجام گرفت.

ابزار پژوهش در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختار بود. دلیل استفاده از این ابزار آن بود تا مشارکت کننده ها بتوانند آزادانه و بدون هیچ محدودیتی نظری دیدگاه های خود را بیان کنند. جهت اطمینان از روایی پژوهش، محقق از روش های بازبینی توسط همکاران و بررسی توسط مصاحبه شونده گان برای تعیین روایی پژوهش خود استفاده کرده است. جهت بازبینی توسط همکاران، فرایند تحلیل داده ها و نتایج به دست آمده در اختیار همکاران قرار گرفت تا نظر خودشان را ارائه دهند. همچنین پژوهشگر پس از تحلیل داده ها آن ها را خلاصه و به چند نفر از مصاحبه شونده گان ارائه نمود تا یافته ها را مورد بررسی قرار دهند.

به منظور اطمینان از کیفیت داده ها و صحت فرایند تحلیل، شاخص های پیشنهادی لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) برای اعتبار پژوهش های کیفی به کار گرفته شد:

اعتبار: بازبینی یافته ها توسط شرکت کنندگان و بررسی نتایج توسط سه همکار متخصص.

پایایی: ایجاد مسیر حسابرسی پژوهش^۲ از تمامی مراحل پژوهش شامل یادداشت های میدانی، مراحل کدگذاری، تصمیم های تحلیلی و بازتاب های پژوهشگر.

تأیید پذیری: استفاده از کدگذار دوم و ثبت تمام تصمیمات تحلیلی در دفتر یادداشت پژوهش.

انتقال پذیری: توصیف غنی از بافت، ویژگی های شرکت کنندگان و استفاده از نقل قول های مستقیم برای بازنمایی اصیل داده ها.

برای سنجش میزان توافق میان دو کدگذار، از شاخص کوهن کاپا استفاده شد که مقدار آن ۰/۸۷ به دست آمد؛ این مقدار نشان دهنده ی توافق بالا و پایایی مطلوب در کدگذاری داده ها است.

داده ها با نرم افزار **MAXQDA 2020** تحلیل شدند. در فرایند تحلیل، مضامین پایه (کدها)، مضامین سازمان دهنده و در نهایت مضامین فراگیر استخراج شد تا الگوی نهایی از عوامل مؤثر بر کم علاقتگی معلمان نسبت به آموزش های ضمن خدمت به دست آید.

جدول ۱. کد اختصاصی مشارکت کنندگان

1. Lincoln & Guba

2. Audit Trail

| ردیف | کد | مشخصات شرکت کنندگان |
|------|-------------------|---|
| ۱ | مصاحبه‌شونده (۱) | زن، ۱۶ سال سابقه خدمت، تحصیلات فوق لیسانس، مدیر مدرسه |
| ۲ | مصاحبه‌شونده (۲) | مرد، ۵ سال سابقه خدمت، دکتری روان‌شناسی تربیتی، مدیر مدرسه |
| ۳ | مصاحبه‌شونده (۳) | مرد، ۸ سال سابقه خدمت، تحصیلات فوق لیسانس، معاون آموزشی |
| ۴ | مصاحبه‌شونده (۴) | مرد، ۱۸ سال سابقه خدمت، تحصیلات لیسانس، معلم |
| ۵ | مصاحبه‌شونده (۵) | زن، ۱۵ سال سابقه خدمت، تحصیلات فوق لیسانس، معلم |
| ۶ | مصاحبه‌شونده (۶) | زن، ۱۶ سال سابقه خدمت، تحصیلات فوق لیسانس، معلم |
| ۷ | مصاحبه‌شونده (۷) | مرد، ۱۷ سال سابقه خدمت، تحصیلات فوق لیسانس، مدیر مدرسه |
| ۸ | مصاحبه‌شونده (۸) | مرد ۴ سال سابقه خدمت، تحصیلات فوق لیسانس، مدیر مدرسه |
| ۹ | مصاحبه‌شونده (۹) | مرد، ۱۰ سال سابقه خدمت، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، مدیر مدرسه |
| ۱۰ | مصاحبه‌شونده (۱۰) | مرد، ۲۰ سال سابقه خدمت، تحصیلات فوق لیسانس، معاون پرورشی |
| ۱۱ | مصاحبه‌شونده (۱۱) | مرد، ۱۹ سال سابقه خدمت، دکتری مدیریت آموزشی، مدیر مدرسه |
| ۱۲ | مصاحبه‌شونده (۱۲) | زن، ۲۶ سال سابقه خدمت، فوق لیسانس، معاون آموزشی |
| ۱۳ | مصاحبه‌شونده (۱۳) | مرد، ۱۵ سال سابقه خدمت، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، معلم |
| ۱۴ | مصاحبه‌شونده (۱۴) | مرد، ۱۳ سال سابقه خدمت، دکتری مدیریت آموزشی، معلم |
| ۱۵ | مصاحبه‌شونده (۱۵) | مرد، ۱۵ سال سابقه خدمت، دکتری مدیریت آموزشی، مدیر مدرسه |
| ۱۶ | مصاحبه‌شونده (۱۶) | مرد ۸ سال سابقه خدمت، تحصیلات فوق لیسانس، مدیر مدرسه |
| ۱۷ | مصاحبه‌شونده (۱۷) | مرد، ۱۱ سال سابقه خدمت، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، مدیر مدرسه |
| ۱۸ | مصاحبه‌شونده (۱۸) | مرد، ۲۰ سال سابقه خدمت، تحصیلات فوق لیسانس، معلم |
| ۱۹ | مصاحبه‌شونده (۱۹) | مرد، ۱۵ سال سابقه خدمت، دکتری روان‌شناسی تربیتی، مدیر مدرسه |

یافته‌ها

در این بخش از پژوهش، یافته‌های به‌دست آمده، در ارتباط با سؤالات پژوهش موردبررسی قرار می‌گیرند.

جدول ۲. کدهای اولیه استخراج شده

| کد اولیه | تعریف | نمونه مصاحبه | فراوانی |
|---------------------------|--|--|---------|
| حجم محتوا | حجم محتوای آموزشی | او اسلایدهای زیادی برای پوشش دادن در ارائه خود داشت و بنابراین، اساساً در حال اجرای ارائه بود. | ۱۷ |
| انتقال مطالب | روش‌ها رویکردهایی که مربیان در انتقال آموزش استفاده می‌کنند. | توضیحات ارائه کافی نبود. | ۱۵ |
| کفایت مدت‌زمان برنامه | آیا مدت‌زمان آموزش کافی بود یا خیر | زمان برای محتوای دقیق ارائه ناکافی بود | ۱۹ |
| مشارکت فراگیران | حصول اطمینان از مشارکت فعال کارآموزان در آموزش | او مخاطب را درگیر نکرد | ۱۲ |
| مرتبط بودن محتوا | مناسب بودن محتوای آموزشی برای کارآموزان | بسیاری از داستان‌های بی‌ربط | ۷ |
| طول دوره | مدت‌زمان اختصاص داده‌شده برای جلسات آموزشی | جلسات خیلی طولانی بود و من احساس خواب‌آلودگی داشتم... | ۷ |
| ارائه چکیده | سطح شناختی ارائه | مبتنی بر نظریه، درک آن دشوار است... نیاز به آموزش‌های کاربردی‌تر... | 6 |
| استفاده از وسایل کمک بصری | استفاده از مواد محرک یا تجهیزات برای کمک به یادگیری | مربی برای ارائه از وسایل کمکی استفاده نمی‌کرد | ۶ |
| نگرش | احساسات/رفتارهای ابرازشده توسط مربیان نسبت به کارآموزان | مربی نسبتاً بی‌حوصله بود و لحن کمی تند داشت | ۵ |
| زبان بدن | ایده‌ها با استفاده از حالات صورت و حرکات | خیلی جدی بود و لبخند نمی‌زد | ۵ |

| فرآوانی | نمونه مصاحبه | تعریف | کد اولیه |
|---------|---|--|------------------|
| | | قسمت‌هایی از بدن ارتباط برقرار می‌کنند | |
| ۶ | در طول خط، ما با عملکرد پروژکتور مشکل داشتیم، بنابراین نتوانستیم تصویری را که قرار بود دنبال کنیم، ببینیم. با اینکه شفاهی گفت | افراد/تجهیزات در حالت آماده‌به‌کار برای رفع مشکل فنی | پشتیبان‌گیری فنی |
| ۲ | لباس مربی وحشتناک بود | چگونه مربیان خود را از نظر لباس پوشیدن به کارآموزان معرفی می‌کنند | ظاهر |
| ۱ | او به شرکت‌کنندگان اجازه نمی‌داد برای همکاری به گروه تقسیم شوند | جلسه‌ای که در آن کارآموزان در گروه‌های کوچک‌تری قرار می‌گیرند تا درباره جنبه‌هایی از محتوای آموزشی طوفان فکری کنند | تشکیل گروه |
| ۸ | سالن کوچک با تعداد زیادی کارآموز | اندازه اتاقی که در آن آموزش برگزار می‌شود | اندازه اتاق |
| ۴ | زمان کم بین ارائه‌ها | زمان در دسترس کارآموزان برای استراحت | زنگ تفریح |

جدول ۳. کدهای محوری استخراج‌شده

| فرآوانی | کد اولیه | تعریف | کد محوری |
|---------|---------------------------|---|----------------|
| ۱۵ | انتقال مطالب | | |
| ۱ | تشکیل گروه‌های کوچک | | |
| ۶ | استفاده از وسایل کمک بصری | مجموعه‌ای از استراتژی‌هایی که توسط مربیان به کار می‌رود تا معلمان را قادر به یادگیری محتوای آموزشی کند. | سبک مربیان |
| ۶ | ارائه چکیده | | |
| ۱۲ | مشارکت فراگیران | | |
| ۱۵ | حجم محتوا | مهارت‌ها، دانش و نگرش‌هایی که معلمان قرار است آن‌ها را جذب کنند. | محتوای آموزشی |
| ۷ | مرتبط بودن محتوا | | |
| ۵ | نگرش | | |
| ۵ | زبان بدن | از ارتباطات کلامی و غیرکلامی مربیان در آموزش خود استفاده می‌کنند. | ارتباط مربیان |
| ۲ | ظاهر | | |
| ۱۹ | کافی بودن مدت برنامه | | مدت‌زمان آموزش |
| ۷ | طول دوره | زمان اختصاص داده‌شده برای اجرای برنامه آموزشی | |
| ۶ | پشتیبانی فنی | | برنامه‌ریزی |
| ۸ | اندازه اتاق | سازمان‌دهی برنامه آموزشی | |

جدول ۴. کدگذاری انتخابی

| فرآوانی | کد اولیه | تعریف | کد محوری | کد انتخابی |
|---------|---------------------------|---|---------------|--------------|
| ۱۵ | انتقال مطالب | | | |
| ۱ | تشکیل گروه‌های کوچک | | | |
| ۶ | استفاده از وسایل کمک بصری | مجموعه‌ای از استراتژی‌هایی که توسط مربیان به کار می‌رود تا معلمان را قادر به یادگیری محتوای آموزشی کند. | سبک مربیان | |
| ۶ | ارائه چکیده | | | |
| ۱۲ | مشارکت فراگیران | | | ارائه مربیان |
| ۱۵ | حجم محتوا | مهارت‌ها، دانش و نگرش‌هایی که معلمان قرار است آن‌ها را جذب کنند. | محتوای آموزشی | |
| ۷ | مرتبط بودن محتوا | | | |
| ۵ | نگرش | | | |
| ۵ | زبان بدن | از ارتباطات کلامی و غیرکلامی مربیان در آموزش خود استفاده می‌کنند. | ارتباط مربیان | |
| ۲ | ظاهر | | | |
| ۱۹ | کافی بودن مدت برنامه | زمان اختصاص داده‌شده برای اجرای برنامه آموزشی | مدت‌زمان | ساماندهی |

| کد انتخابی | کد محوری | تعریف | کد اولیه | فراوانی |
|------------|-------------|--------------------------|--------------|---------|
| آموزشی | آموزش | | طول دوره | ۷ |
| | | سازمان‌دهی برنامه آموزشی | پشتیبانی فنی | ۶ |
| | برنامه‌ریزی | | اندازه اتاق | ۸ |

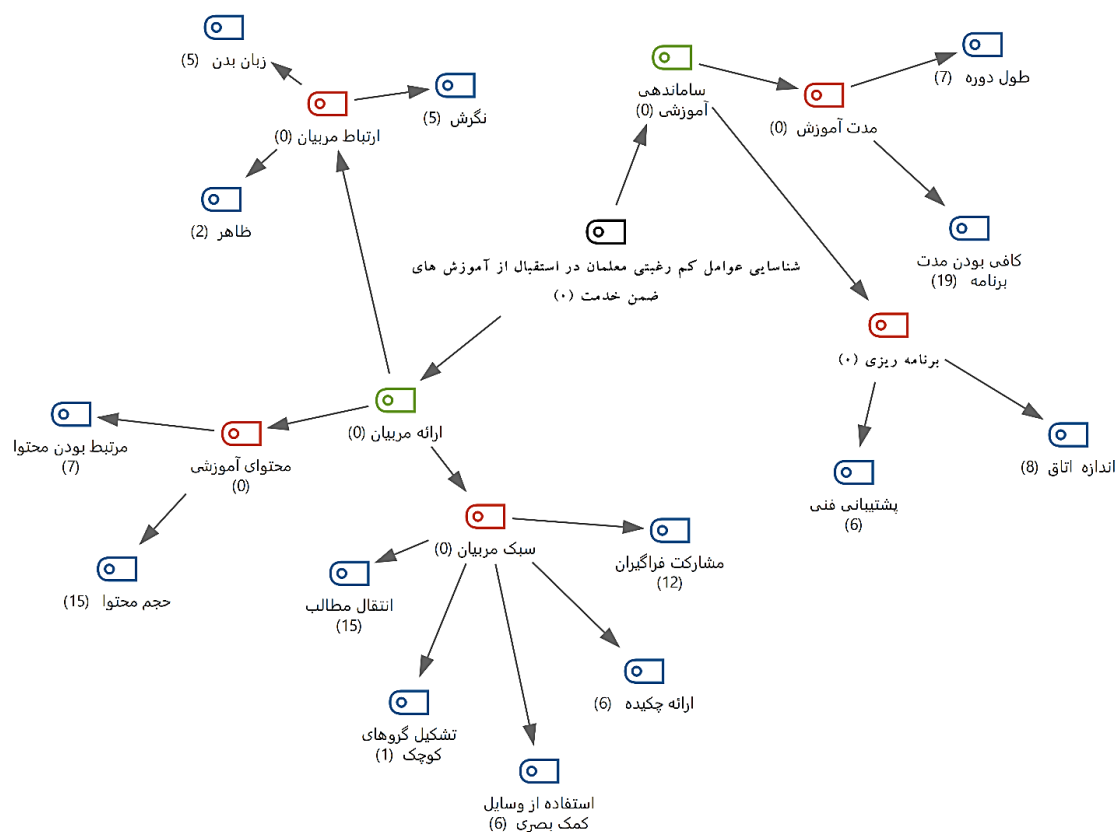
با توجه به کدگذاری باز مصاحبه‌های صورت گرفته به چند مورد از مصاحبه‌ها به صورت زنده اشاره می‌شود:
((از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۱ واقعیت را بخواهم بگویم، من اوایل خیلی علاقه‌مند بودم، چون فکر می‌کردم آموزش‌های جدید می‌تواند در کلاس کمک کند؛ اما چند سالی است احساس می‌کنم بیشتر وقت تلف می‌شود. محتواها تکراری است، چیز تازه‌ای یاد نمی‌گیریم. بعضی دوره‌ها اصلاً ربطی به پایه‌ای که من تدریس می‌کنم ندارد. حتی مدرس هم گاهی خودش تجربه تدریس در مدرسه را ندارد. این باعث می‌شود انگیزه آدم از بین برود)).

((از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۶ به نظر هدف این نوع آموزش‌ها خوب است، ولی نحوه اجرا خیلی مناسب نیست. مثلاً زمان‌بندی‌ها مناسب نیست، گاهی وسط سال تحصیلی برنامه می‌گذارند، یا دوره‌های آنلاین در ساعاتی برگزار می‌شود که ما در مدرسه ایم. اگر برنامه‌ریزی منظم‌تر شود و مسئولان آموزش صدای معلمان را بشنوند، مثلاً نیازسنجی کنند که ما دقیقاً به چه آموزشی نیاز داریم، حتماً انگیزه‌مان بیشتر می‌شود)).

((از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ محتوای تئوریک زیاد است، ولی در عمل به درد کلاس نمی‌خورد. ما به دنبال مهارت‌های واقعی هستیم؛ مثلاً چطور رفتار دانش‌آموزان را مدیریت کنیم یا از فناوری در تدریس استفاده کنیم. صادقانه بگویم، در مدرسه ما نگاه مثبتی به این دوره‌ها وجود ندارد. اغلب همکاران فکر می‌کنند فقط برای رفع تکلیف است و حضور صوری کافی است. چون نه ارزشیابی دقیقی وجود دارد و نه اثرش را در کارمان می‌بینیم)).

کدهای سطح اول که از متون شناسایی شدند در جدول ۱. ارائه شده‌اند. مثال نشانه فراوانی هر کد نیز به جدول ۱. اضافه شده است. در مجموع ۱۵ کد سطح اول ۱۵۰ فراوانی از متون شناسایی شدند. از جدول ۱. دیده می‌شود که «کفایت مدت‌زمان برنامه و انتقال مطالب و حجم محتوای آموزشی» به ترتیب پرتکرارترین کد بوده است. کدهایی با کمترین فراوانی شامل «تشکیل گروه و ظاهر افراد» بود.

جدول ۲. کدهای سطح دوم و کدهای سطح اول تشکیل‌دهنده هر یک را ارائه می‌دهد. پنج کد سطح دوم از کدهای سطح اول استخراج شدند: سبک مربیان (پنج کد سطح اول)، محتوای آموزشی (دو کد سطح اول)، ارتباطات مربیان (سه کد سطح اول) مدت‌زمان آموزش (سه کد سطح اول) و برنامه‌ریزی (دو کد سطح اول). در جدول ۳، دو تم نهایی ارائه شده‌اند. سه کد سطح دوم، تم «ارائه مربیان» را شکل می‌دهند، در حالی که دو کد سطح دومتم دیگر یعنی «سازمان‌دهی برنامه‌های آموزشی» را تشکیل می‌دهند.



شکل ۱. عوامل کم رغبتی معلمان در استقبال از آموزش های ضمن خدمت

نتایج مدل ۱ حاکی از آن است که عوامل کم رغبتی معلمان در استقبال از آموزش های ضمن خدمت شامل ساماندهی آموزشی (مدت زمان آموزش و برنامه ریزی) و ارائه مربیان شامل (ارتباط مربیان، محتوای آموزشی و سبک مربیان) است.

بحث و نتیجه گیری

یافته ها حاکی از آن بود که عوامل کم رغبتی معلمان در استقبال از آموزش های ضمن خدمت شامل ساماندهی آموزشی (مدت زمان آموزش و برنامه ریزی) و ارائه مربیان شامل (ارتباط مربیان، محتوای آموزشی و سبک مربیان) است. یافته پژوهش حاضر با یافته های Ogunmola & Akinola (2025)، Fernandez (2025) و همکاران (2025)، شاکری و همکاران (۱۴۰۱)، حبیبی آذر و همکاران (۱۴۰۰)، Damianidou (2024)، Galan و همکاران (2023)، Uslu و همکاران (2022) همخوانی دارند؛ اما چرایی این همسویی را می توان با تکیه بر نظریه های یادگیری بزرگ سالان، انگیزش شغلی، و خودتعیین گری توضیح داد. بر اساس نظریه آندراگوژی «مالکم نولز»، یادگیرندگان بزرگ سال (از جمله معلمان) زمانی بیشترین انگیزش را دارند که تجربه شان محترم شمرده شود، در فرآیند یادگیری نقش فعال داشته باشند، و محتوای آموزشی برای نیازهای واقعی شغلی آنان معنادار باشد. در این راستا، سبک مربیان — شامل تعامل، مشارکت فعال، زبان ساده، و استفاده از ابزارهای بصری — نقشی حیاتی دارد. زمانی که مربی از روش های تعاملی و یادگیری مشارکتی بهره می برد، حس استقلال، تعلق و توانمندی در معلمان تقویت می شود و یادگیری عمیق تر رخ می دهد؛ بنابراین، نتایج پژوهش حاضر که نشان می دهد سبک خشک یا غیرفعال مربیان منجر به بی انگیزگی می شود، با مبانی نظری آندراگوژی و یافته های Fernandez و همکاران (2025) همخوان است؛ زیرا هر دو بر یادگیری مبتنی بر تجربه و مشارکت فعال تأکید دارند. بر اساس نظریه خودتعیین گری Deci & Ryan (2000) سه نیاز اساسی انسان شامل خودمختاری، شایستگی، و ارتباط، زیربنای انگیزش درونی است. اگر محتوای آموزشی با نیازهای واقعی و شغلی معلمان مرتبط نباشد،

احساس بی‌اختیاری و بی‌ارتباطی ایجاد می‌شود که انگیزش درونی آنان را کاهش می‌دهد. یافته پژوهش حاضر در مورد نامتناسب بودن یا فشردگی بیش از حد محتوا، دقیقاً این سازوکار را توضیح می‌دهد: حجم بالای محتوا یا محتوای غیرکاربردی، نیاز به شایستگی و کنترل یادگیری را تضعیف می‌کند. در نتیجه، هم‌راستا با پژوهش‌های Galan (2023) و Damianidou (2024)، می‌توان گفت طراحی محتوای کاربردی، متناسب با چالش‌های شغلی معلمان، انگیزش درونی آنان را حفظ و تقویت می‌کند. همچنین نحوه‌ی ارتباط و نگرش مربیان به شرکت‌کنندگان از منظر نظریه انگیزش شغلی هرزبرگ (1966) نوعی «عامل انگیزشی» محسوب می‌شود. نگرش مثبت، رفتار محترمانه، و زبان بدن مؤثر مربی می‌تواند نقش عوامل «برانگیزاننده» را ایفا کند و باعث احساس احترام و ارزشمندی در معلمان شود؛ در حالی که نگرش سرد یا ظاهری نامناسب نقش «عوامل بهداشته» را دارد و در صورت فقدان، موجب نارضایتی می‌شود. یافته پژوهش حاضر که بر اهمیت نگرش و ارتباط مثبت مربیان تأکید دارد، با این چارچوب نظری سازگار است و با نتایج Ogunmola & Akinola (2025) نیز هم‌خوانی دارد که نشان دادند «کیفیت تعامل مربی» یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های کلیدی مشارکت داوطلبانه در آموزش‌های حرفه‌ای است. بر اساس نظریه بار شناختی Sweller (1988) یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که بار شناختی متناسب با ظرفیت ذهنی فراگیر باشد. اگر مدت دوره بسیار کوتاه باشد، یادگیرنده فرصت سازمان‌دهی ذهنی مطالب را پیدا نمی‌کند؛ و اگر بسیار طولانی یا فشرده باشد، باعث خستگی و کاهش تمرکز می‌شود. نتایج پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر مدت‌زمان آموزش بر رغبت معلمان را می‌توان در پرتو همین نظریه تحلیل کرد. طراحی زمان‌بندی متعادل، متناسب با حجم محتوا و فرصت شغلی معلمان، موجب افزایش اثربخشی یادگیری می‌شود و انگیزه‌ی آنان را برای شرکت مجدد تقویت می‌کند.

یکی از معلمان در رابطه با نقش مربیان اظهار داشت: «وقتی مربی ارتباط مؤثری برقرار نمی‌کند، انگیزه‌ام کاهش می‌یافت و احساس بی‌تفاوتی می‌کردم». این دیدگاه نشان می‌دهد که سبک تعامل و ارتباط مربیان نقش کلیدی در تحریک یا کاهش انگیزه معلمان دارد، در تطابق با نظریه Guskey (2000) درباره کیفیت آموزش حرفه‌ای. همچنین، بر اساس نظر Desimone (2009) محیط حمایتی و برنامه‌ریزی دقیق در دوره‌های آموزشی، اثر مستقیم بر تمایل معلمان به مشارکت فعال دارد و می‌تواند عامل مهم در کاهش عوامل کم‌رغبت‌کننده باشد.

عوامل کم‌رغبتی معلمان در استقبال از آموزش‌های ضمن خدمت مرتبط با «ارتباط مربیان» شامل سه جنبه مهم است: نگرش، زبان بدن و ظاهر مربیان. این عوامل به‌طور قابل‌توجهی بر انگیزه معلمان برای مشارکت در این دوره‌ها تأثیرگذارند. نگرش مربیان: نگرش مثبت و حمایت‌گرا نه مربیان نسبت به شرکت‌کنندگان و آموزش، اعتماد معلمان را جلب کرده و فضای یادگیری را دل‌پذیر می‌کند. بالعکس، نگرش منفی، بی‌تفاوتی یا تحکم مربی می‌تواند باعث کاهش انگیزه و تمایل معلمان به شرکت در آموزش‌ها شود. ارتباط مثبت و محترمانه مربیان به ایجاد حس ارزشمندی و تعلق معلمان کمک می‌کند. زبان بدن: زبان بدن مربیان (مانند تماس چشمی، حرکات دست، حالت صورت) بخشی از ارتباط غیرکلامی است که اثر زیادی بر درک معلمان از تسلط و صمیمیت مربی دارد. زبان بدن مثبت و باز می‌تواند تعامل را افزایش داده و حس انگیزه و مشارکت را در معلمان تقویت کند، در حالی که زبان بدن بسته یا سرد ممکن است باعث دوری و کاهش انگیزه شود. ظاهر مربیان: ظاهر مناسب و آراسته مربیان در جلسه‌های آموزشی نیز بر برداشت معلمان از حرفه‌ای بودن و جدیت دوره تأثیر دارد. ظاهر نامناسب یا بی‌نظمی می‌تواند باعث کاهش اعتبار مربی و به تبع آن انگیزه معلمان برای یادگیری شود. مطالعات نشان داده‌اند که کیفیت ارتباطات مربیان و توانایی آنها در ایجاد فضای تعاملی و حمایتگر، از عوامل کلیدی در افزایش انگیزه و مشارکت معلمان در دوره‌های ضمن خدمت است.

عوامل کم‌رغبتی معلمان در استقبال از آموزش‌های ضمن خدمت مرتبط با مدت‌زمان آموزش به دو بعد اصلی اشاره دارد. کافی بودن مدت برنامه: معلمان تمایل دارند مدت‌زمان دوره‌ها به‌اندازه کافی باشد تا بتوانند مطالب را به‌طور کامل و مفید فراگیرند، اما نه آن‌قدر طولانی شود که باعث خستگی، اتلاف وقت یا تداخل با امور شغلی و زندگی شخصی‌شان شود. دوره‌هایی که بسیار کوتاه بوده و زمان مناسبی برای یادگیری فراهم نکنند، از نظر معلمان بی‌فایده به نظر می‌رسند؛

و دوره‌هایی که خیلی طولانی باشند، باعث کاهش انگیزه و رغبت شرکت می‌شوند. طول دوره: طول کل دوره یا تعداد ساعات دوره‌های ضمن خدمت فرهنگیان بر اساس دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های رسمی معمولاً بین حداقل ۶ ساعت تا حداکثر ۴۸ ساعت است. به‌طور کلی، حداقل میزان لازم برای ارزشیابی سالانه حدود ۴۰ ساعت در سال است و سقف مجاز حداکثر ۲۰۰ ساعت در سال تعیین شده است. این زمان‌بندی‌ها به‌گونه‌ای تنظیم می‌شوند که ضمن پوشش دادن محتوای آموزشی موردنیاز، برای معلمان قابل‌قبول و قابل انجام باشد. مطالعات و بخشنامه‌ها نشان داده‌اند که اگر مدت‌زمان دوره‌ها با حجم محتوا همخوانی نداشته باشد، کمبود زمان یا طولانی بودن زیاد، باعث کاهش استقبال معلمان می‌شود. به‌اختصار، برای افزایش رغبت معلمان در آموزش‌های ضمن خدمت، ضروری است که مدت‌زمان آموزش، از نظر کافی بودن برای یادگیری و اجتناب از طولانی‌مدت بودن بیش‌ازحد، به‌دقت طراحی و برنامه‌ریزی شود.

عوامل کم رغبتی معلمان در استقبال از آموزش‌های ضمن خدمت مرتبط با «برنامه‌ریزی» شامل دو جنبه «پشتیبانی فنی» و «اندازه اتاق» به شرح زیر قابل تبیین است. **پشتیبانی فنی:** پشتیبانی فنی ناکافی یا ضعیف در برگزاری دوره‌های ضمن خدمت می‌تواند باعث ایجاد مشکلات فنی در اجرای کلاس‌های حضوری یا آنلاین شود. نبود امکانات لازم مانند تجهیزات صوتی و تصویری، اینترنت پایدار، نرم‌افزارهای مناسب و پشتیبانی فنی در حین آموزش، علاوه بر کاهش کیفیت دوره، موجب نارضایتی و کاهش انگیزه معلمان برای حضور و مشارکت فعال می‌شود. این خلأ فنی باعث ایجاد اختلال در جریان آموزش و احساس اتلاف وقت و انرژی معلمان می‌گردد که در نهایت در بی‌رغبتی آنها مؤثر است. **اندازه اتاق:** اندازه و امکانات فیزیکی محل برگزاری دوره‌ها نیز عامل مهمی است. فضای آموزشی کوچک، تنگ یا نامناسب که نتواند جمعیت معلمان را به‌راحتی در خود جای دهد، یا نبود تهویه، نور مناسب و امکانات رفاهی، موجب ناراحتی حضار و کاهش تمرکز آنها خواهد شد. این شرایط نامطلوب محیطی می‌تواند انگیزه معلمان را برای شرکت در دوره کاهش دهد و حس بی‌تفاوتی نسبت به آموزش را افزایش دهد. به‌طور کلی، این دو عامل زیرمجموعه‌ای از «سازمان‌دهی آموزشی» هستند که نقش مهمی در رضایت و انگیزه معلمان برای شرکت در آموزش‌های ضمن خدمت ایفا می‌کنند. نبود توجه کافی به این نکات برنامه‌ریزی و اجرایی می‌تواند از مهم‌ترین علل کم رغبتی معلمان باشد. برای مثال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشکلات فنی و شرایط نامناسب محیطی از جمله عوامل مؤثر در کاهش کیفیت و استقبال معلمان از این دوره‌ها هستند.

نوآوری این پژوهش در چند بعد قابل تبیین است. نخست، برخلاف اغلب پژوهش‌های پیشین که صرفاً به شناسایی کلی موانع شرکت معلمان در دوره‌های ضمن خدمت پرداخته‌اند، در این تحقیق عوامل کم‌رغبتی معلمان به‌صورت نظام‌مند و در قالب سه محور اصلی (سبک و ارتباط مربیان، محتوای آموزشی، و ساماندهی آموزشی) تحلیل شده است. این تفکیک ساختاری باعث می‌شود تصمیم‌گیرندگان بتوانند برای هر محور، راهکارهای هدفمند و قابل اجرا طراحی کنند. دوم، این پژوهش برای نخستین بار در چارچوب نظریه‌های نوین یادگیری بزرگ‌سالان (آندراگوژی نولز)، نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان، و نظریه بار شناختی سولر یافته‌های خود را تبیین کرده است. به‌این ترتیب، پژوهش حاضر از سطح توصیفی صرف فراتر رفته و با بهره‌گیری از مبانی نظری معتبر، سازوکارهای روان‌شناختی و آموزشی مؤثر بر انگیزش معلمان را توضیح داده است. این رویکرد تحلیلی، خلأ موجود در پژوهش‌های داخلی را در زمینه استفاده از مدل‌های انگیزشی برای تحلیل رفتار یادگیری بزرگ‌سالان پوشش می‌دهد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای کاربردی زیر جهت افزایش رغبت معلمان در استقبال از آموزش‌های ضمن خدمت ارائه می‌شود:

بهبود سبک و کیفیت ارائه مربیان: استفاده از روش‌های آموزشی تعاملی همچون تشکیل گروه‌های کوچک، به‌کارگیری وسایل کمک‌آموزشی تصویری و ارائه خلاصه مطالب، همراه با حفظ زبان ساده و قابل فهم، به افزایش انگیزه معلمان کمک می‌کند. همچنین تقویت مهارت‌های ارتباطی مربیان و توجه به زبان بدن و نگرش مثبت آنان بسیار مؤثر است. **تنظیم مناسب محتوای آموزشی:** حجم محتوای ارائه‌شده باید متناسب با زمان دوره و توان معلمان باشد و محتوای

کاربردی و مرتبط با نیازهای واقعی و چالش‌های شغلی معلمان طراحی شود تا حس ارزشمندی و کاربردی بودن آموزش تقویت شود.

برنامه‌ریزی دقیق مدت‌زمان و زمان‌بندی دوره‌ها: مدت دوره‌ها باید به اندازه کافی برای یادگیری عمیق باشد و از طولانی شدن یا فشردگی بیش‌ازحد جلوگیری شود تا خستگی و کاهش انگیزه را به دنبال نداشته باشد.

افزایش پشتیبانی فنی و ارتقای کیفیت امکانات: تأمین تجهیزات صوتی، تصویری، اینترنت پایدار و نرم‌افزارهای مناسب به همراه پشتیبانی فنی مستمر در طول دوره‌ها از عوامل کلیدی در ارتقای کیفیت آموزش و رضایت معلمان است.

توجه به شرایط فیزیکی و محیطی محل آموزش: فراهم آوردن فضای آموزشی مناسب با تهویه، نور کافی، امکانات رفاهی کافی و فضایی متناسب با تعداد شرکت‌کنندگان، باعث حفظ تمرکز و افزایش انگیزه معلمان می‌شود.

اجرای این پیشنهادها می‌تواند نقش مؤثری در بهبود کیفیت و جذابیت آموزش‌های ضمن خدمت و در نتیجه افزایش مشارکت و انگیزه معلمان ایفا نماید.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، انجام تحقیقات آینده در زمینه‌های زیر پیشنهاد می‌شود:

بررسی نقش متغیرهای فردی و سازمانی در رغبت معلمان به آموزش‌های ضمن خدمت: مطالعات آتی می‌توانند به بررسی عواملی مانند سن، سابقه خدمت، سطح تحصیلات، و حمایت سازمانی در انگیزش معلمان برای شرکت در دوره‌های ضمن خدمت بپردازند تا تصویر جامع‌تری از تعامل میان ویژگی‌های فردی و سازمانی ارائه شود.

مطالعه تأثیر سبک‌های مربیگری بر اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت با رویکرد تجربی: پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های شبه‌آزمایشی، تأثیر سبک‌های مختلف تدریس (تعاملی، مبتنی بر تجربه، سنتی و چندرسانه‌ای) بر یادگیری و انگیزش معلمان را مقایسه کنند تا شواهد تجربی دقیق‌تری درباره نقش «سبک مربیان» فراهم شود.

توسعه مدل بومی انگیزش معلمان برای مشارکت در آموزش‌های ضمن خدمت: با استفاده از نظریه‌های انگیزشی مانند آندراگوجی و خودتعیین‌گری، پژوهش‌های بعدی می‌توانند مدل مفهومی جامعی طراحی کنند که روابط میان عوامل فردی، محتوایی، و سازمانی را در پیش‌بینی رغبت معلمان تبیین نماید.

مطالعه کیفی در زمینه تجربیات معلمان از دوره‌های ضمن خدمت: پیشنهاد می‌شود با استفاده از روش‌های کیفی (مانند مصاحبه‌های عمیق یا پدیدارشناسی)، تجربیات زیسته معلمان از کیفیت تدریس، محتوای آموزشی، و محیط یادگیری بررسی شود تا ابعاد عمیق‌تری از بی‌انگیزگی یا مشارکت آنان آشکار گردد.

تحلیل مقایسه‌ای بین آموزش‌های حضوری و مجازی ضمن خدمت: با توجه به گسترش آموزش‌های آنلاین، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده میزان انگیزش، رضایت و اثربخشی آموزش‌های حضوری و مجازی را مقایسه کنند تا مشخص شود کدام الگو برای گروه‌های مختلف معلمان مناسب‌تر است.

پژوهش حاضر با وجود دستاوردهای قابل توجه، دارای محدودیت‌هایی است که باید در تفسیر نتایج آن مورد توجه قرار گیرد: محدودیت در تعمیم‌پذیری نتایج: جامعه آماری این پژوهش شامل گروهی از معلمان در استان آذربایجان شرقی بوده است؛ بنابراین، نتایج ممکن است به‌طور کامل قابل تعمیم به همه‌ی معلمان کشور نباشد. انجام پژوهش‌های مشابه در مناطق مختلف می‌تواند به تعمیم‌پذیری یافته‌ها کمک کند.

اتکای پژوهش بر داده‌های خودگزارشی: داده‌های این تحقیق از طریق نظرات خود معلمان گردآوری شده است. در نتیجه، امکان وجود سوگیری پاسخ‌دهی (مانند تمایل به پاسخ‌های اجتماعی مطلوب) وجود دارد. استفاده از روش‌های ترکیبی (پرسشنامه، مشاهده، و مصاحبه) در مطالعات آینده می‌تواند دقت داده‌ها را افزایش دهد.

محدودیت در بررسی متغیرهای فرهنگی و انگیزشی: پژوهش حاضر عمدتاً بر عوامل آموزشی و سازمانی تمرکز داشت و جنبه‌های فرهنگی، شخصیتی و انگیزشی معلمان (مانند باورهای یادگیری، خودکارآمدی یا رضایت شغلی) بررسی نشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی این ابعاد را نیز در مدل تحلیل خود بگنجانند.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچ‌گونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

منابع

- احدیپور، میکائیل؛ اکبری، تقی، تقوی، حسین و زاهد بابلان، عادل (۱۴۰۴). شناسایی عوامل مؤثر بر پایداری برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان: رویکرد فراترکیب، فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۳)، ۲۰-۴۱. <http://journalieaa.r/article-1-755-fa.html>
- پورسیمان، محبوبه؛ توکلی اردوغان، سینا؛ اسماعیل زاده، فرشته و علیزاده، مونا (۱۴۰۱). آسیب شناسی آموزش‌های ضمن خدمت فراجا با الگوی سه شاخگی. *نشریه آموزش در علوم انتظامی*، ۱۰(۳۸)، ۱۱۱-۱۳۸. [10.22034/tps.2022.1266759.1567](https://doi.org/10.22034/tps.2022.1266759.1567)
- حبیبی‌آذر، افسانه؛ کیهان، جواد و طالبی، بهنام (۱۴۰۰). پدیدارشناسی تجربیات زیسته معلمان در مورد چالش‌های برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت آموزش و پرورش. *نشریه علمی فناوری آموزش*، ۱۵(۴)، ۷۴۳-۷۵۶. <https://doi.org/10.22061/tej.2021.7507.2546>
- حسینی سادات، مرضیه؛ شامی، معصومه و خنیفر، حسین (۱۳۹۴). آسیب شناسی آموزش ضمن خدمت بر اساس مدل OEM. *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۱۳(۴)، ۱۲۲۱-۱۲۰۱. [10.22059/jomc.2016.55434](https://doi.org/10.22059/jomc.2016.55434)
- خداوردیان، مجید رضا؛ حشمتی، زیداله و میرزایی، رحیم (۱۴۰۳). عامل‌های مؤثر بر انگیزش مدیران و کارشناسان ستادی سازمان تحقیقات، آموزش و ترویج کشاورزی برای شرکت در دوره‌های آموزش کشاورزی ضمن خدمت. *فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، ۱۶(۶۸)، ۱۰۷-۱۳۴. <https://doi.org/10.22092/jaeer.2024.365823.2013>
- خسروی‌پور، بهمن و احمدیان، زینب (۱۴۰۳). سنجش میزان موفقیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت در ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای کارکنان جهاد کشاورزی شهرستان اهواز. *فصلنامه جغرافیا و روابط انسانی*، ۶(۴)، ۳۷۷-۳۸۸. [gahr.2024.425418.1985](https://doi.org/10.22054/gahr.2024.425418.1985)
- رحیمی، بهروز؛ طالبزاده نویریان، محسن و مهری، داریوش (۱۳۹۶). آسیب شناسی برنامه درسی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت کارکنان دانشگاه علوم و فنون هوایی شهید ستاری بر اساس الگوی (ADDIE) (مطالعه آمیخته تشریحی). *فصلنامه آموزش در علوم انتظامی*، ۷(۲۶)، ۸۳-۱۲۰. <https://doi.org/10.22054/qric.2019.31920.218>
- شاکری، محسن؛ کارگر، منصور؛ شرافت، ابوالفضل و هوشی السادات، سید علیرضا (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی نظام آموزش ضمن خدمت منابع انسانی بر اساس نظریه مبنایی. *رفتار مثبت در سازمان‌های آموزشی*، ۱(۱)، ۱۷-۳۲. https://pbeo.ma.ac.ir/article_1877.html
- شمش مورگانی، غلامرضا؛ صفایی موحد، سعید و فاطمی صفت، علی (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی فعالیت‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی بر اساس مدل سه شاخگی (مورد مطالعه: صنایع الکترونیکی فجر). *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۷(۲)، ۷۱-۱۰۰. <http://istd.saminattech.ir/Article/FullText%۲۹۳۷۰>
- صالحی، منیره و زاهد، سعیده (۱۴۰۴). آزمون الگوی علی نقش ادراکات محیطی کلاسی دانشگاهی در خودکارآمدی معلمي دانشجو معلمان، *فصلنامه نظریه و عمل در تربیت معلمان*؛ ۱۱(۱۹)، ۱۶۱-۱۷۳. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.4489>

- عباسی کسانى، حامد؛ مصحف، نرجس؛ سعداله، مریم و جوادى نیا صومعه سرايى، زهرا (۱۴۰۴). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان درس فرهنگ و هنر مقطع متوسطه استان البرز براساس الگوی ارزشیابی سیپ، فصلنامه نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۱(۱۹)، ۸۱-۶۷.
<https://doi.org/10.48310/itt.2025.16322.931>
- منصوری، سیروس و مرادی، رحیم (۱۴۰۲). تجربه زیسته معلمان از دوره‌های آموزش ضمن خدمت: یک مطالعه پدیدارشناسانه. فصلنامه نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۹ (۱۶)، ۵۱-۸۲.
<https://doi.org/10.48310/itt.2023.3136>

References

- Abbasi Kasani, H., Moshaf, N., Sadollah, M., & Javadi Nia Someh Soraei, Z. (2025). Evaluating the effectiveness of in-service training courses for culture and art teachers in Alborz province high schools based on the CIPP evaluation model. *Theory and Practice in Teacher Education*, 11(19), 67-81. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.16322.931> [In Persian]
- Ahadpour, M., Akbari, T., Taghavi, H., & Zahed Babolan, A. (2025). Identifying factors affecting the sustainability of teachers' professional development programs: A meta-synthesis approach. *Quarterly Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 18(3), 20-41. <http://journalieaa.ir/article-1-755-fa.html> [In Persian]
- Alshurideh, D. M. (2019). Do electronic loyalty programs still drive customer choice and repeat purchase behaviour? *International Journal of Electronic Customer Relationship Management*, 12(1), 40-57. <https://doi.org/10.1504/IJECRM.2019.098980>
- Altınöz, M., Çakıroğlu, D., & Çöp, S. (2013). Effects of talent management on organizational trust: A field study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 99, 843-851. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.556>
- Ayvaz-Tuncel, Z., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11411a>
- Beynon, M. J., Jones, P., Pickernell, D., & Packham, G. (2015). Investigating the impact of training influence on employee retention in small and medium enterprises: A regression-type classification and ranking believe simplex analysis on sparse data. *Expert Systems*, 32(1), 141-154. <https://doi.org/10.1111/exsy.12067>
- Chen, M. (2014). The effect of training on employee retention. In 2014 International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science (GECSS-14) (pp. 356-359). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/gecss-14.2014.90>
- Cik, A., Asdar, M., Anwar, A. I., & Efendi, S. (2021). Impact of training and learning organization on employee competence and its implication on job satisfaction and employee performance of bank in Indonesia. *Journal of Psychology and Education*, 58(1), 140-156. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.753>
- Coşkun, I., & Demirci, C. (2025). Teachers' opinions on in-service training programs provided by Ministry of National Education through distance education and suggestions for improvement. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 8(2), 251-280. <https://doi.org/10.31681/jetol.1645562>
- Damianidou, E. (2024). Obligatory professional training for in-service teachers: Worthy time or a waste of time? *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 23-40. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1961734>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Elsafty, A., & Oraby, M. (2022). The impact of training on employee retention: An empirical research on the private sector in Egypt. *International Journal of Business and Management*, 17(5), 58-74. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v17n5p58>
- Fernández, J. G., Martínez-Molina, A., Vadillo, M. A., & Ferrero, M. (2025). Beyond neuromyths: Examining in-service teachers' misconceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 165, Article 105132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105132>
- Galán, C., Boness, C. L., Tung, I., Pedersen, S., & Jones, N. (2023). A commentary on "Systemic challenges in health service psychology internship training: A call to action from trainee

- stakeholders". *Clinical Psychological Science*, 11(4), 743–746. <https://doi.org/10.1177/2167702623115659>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development* (Vol. 1). Corwin Press.
- Habibiazar, A., Keyhan, J., & Talebi, B. (2021). Phenomenology of teachers' lived experiences regarding the challenges of holding in-service training courses in education. *Scientific Journal of Technology of Education*, 15(4), 743-756. <https://doi.org/10.22061/tej.2021.7507.2546> [In Persian]
- Hosseini Sadat, M., Shami, M., & Khanifar, H. (2015). Pathology of in-service training based on the OEM model. *Organizational Culture Management*, 13(4), 1201-1221. <https://doi.org/10.22059/jomc.2016.55434> [In Persian]
- Jaseel, J. (2019). *Impact of training and development on employee retention of the sales team in Vodafone at United Kingdom* [Doctoral dissertation, Dublin Business School]. DBS eSource.
- Khodavardian, M. R., Heshmati, Z., & Mirzaei, R. (2024). Factors affecting the motivation of managers and staff experts of the Agricultural Research, Education and Extension Organization to participate in agricultural in-service training courses. *Quarterly Journal of Agricultural Education Management Research*, 16(68), 107-134. <https://doi.org/10.22092/jaeear.2024.365823.2013> [In Persian]
- Khosravipour, B., & Ahmadian, Z. (2024). Measuring the success rate of in-service training courses in improving the professional skills of agricultural jihad employees in Ahvaz city. *Quarterly Journal of Geography and Human Relations*, 6(4), 377-388. <https://doi.org/10.2034/gahr.2024.425418.1985> [In Persian]
- Koteswari, D., Dhanalakshmi, D. R., & Tiwari, R. (2020). *The role of training and work environment on retention and job satisfaction as a mediator at startups, Bangalore*. <https://doi.org/10.34218/IJM.11.9.2020.112>
- Kulkarni, P. M., Appasaba, L. V., Gokhale, P., & Tigadi, B. (2022). Role of digital simulation in employee training. *Global Transitions Proceedings*, 3(1), 123–130. <https://doi.org/10.1016/j.gltp.2022.04.014>
- Mansouri, S., & Moradi, R. (2023). Teachers' lived experience of in-service training courses: A phenomenological study. *Theory and Practice in Teacher Education*, 9(16), 51-82. <https://doi.org/10.48310/itt.2023.3136> [In Persian]
- Ogunmola, O. J., & Akinola, I. J. (2025). Evaluation of UBE teachers' attitude towards professional training in Oyo State. *African Journal of Theory and Practice of Educational Research*, 13, 33–48. <https://earnia.org/?p=article-detail&id=298>
- Ozcan, D., & Gunduz, N. (2015). Evaluation of in-service training programs of associations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1028–1033. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.616>
- Pampouri, A., Tsolakidou, P., & Mavropoulos, A. (2020). Training of lifelong learning adult trainers: Motivation and obstacles. In *ICERI2020 Proceedings* (pp. 6212–6219). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.1334>
- Poursiman, M., Tavakoli Orodoghan, S., Esmaeilzadeh, F., & Alizadeh, M. (2022). Pathology of NAJA in-service trainings with the three-pronged model. *Journal of Training in Police Sciences*, 10(38), 111-138. <https://doi.org/10.22034/tps.2022.1266759.1567> [In Persian]
- Rahimi, B., Talebzadeh Nobarian, M., & Mehri, D. (2017). Pathology of the curriculum of in-service training courses for employees of Shahid Sattari University of Aeronautical Sciences and Technology based on the ADDIE model (An explanatory mixed-methods study). *Quarterly Journal of Training in Police Sciences*, 7(26), 83-120. <https://doi.org/10.22054/qric.2019.31920.218> [In Persian]
- Salehi, M., & Zahed, S. (2025). Testing the causal model of the role of university classroom environmental perceptions on student-teachers' teacher self-efficacy. *Theory and Practice in Teacher Education*, 11(19), 161-173. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.4489> [In Persian]
- Shakeri, M., Kargar, M., Sharaft, A., & Houshi al-Sadat, S. A. (2023). Pathology of human resources in-service training system based on grounded theory. *Positive Behavior in Educational Organizations*, 1(1), 17-32. https://pbeo.ma.ac.ir/article_1877.html [In Persian]
- Shams Morghani, G., Safaei Movahed, S., & Fatemi Sefat, A. (2015). Pathology of human resources training and improvement activities based on the three-pronged model (Case study: Fajr Electronic Industries). *Quarterly Journal of Training and Human Resource Development*, 2(7), 71-100. <http://istd.saminattech.ir/Article/29370/FullText> [In Persian]