

## بررسی و تبیین پیشایندهای رشد حرفه‌ای همکارانه در سازمان‌های آموزشی

اکرم صفری<sup>۱\*</sup>، بیژن عبدالهی<sup>۲</sup>، عبدالرحیم نوه‌ابراهیم<sup>۳</sup>، حسن رضا زین آبادی<sup>۴</sup>  
تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۲۷ صص ۲۹۰-۲۶۹ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۲۷

### چکیده

با توجه به این که رشد حرفه‌ای و ارتقای فرهنگ همکاری از عناصر مهم در اثربخشی سازمان‌های آموزشی محسوب می‌شوند، پژوهش حاضر با هدف بررسی و تبیین پیشایندهای رشد حرفه‌ای همکارانه، به منظور ایجاد یک چارچوب مفهومی مناسب با رویکرد کیفی انجام یافت. مشارکت کنندگان با شیوه هدف‌مند (تعداد ۱۷ نفر) و از بین استادان دانشگاه، کارشناسان گروه‌های آموزشی، مدیران آموزش و پرورش و معلمان شهر تهران تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و عمیق گردآوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) انجام گرفت. نتایج نشان دادند که عوامل مؤثر در رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان شامل: عامل مدیریتی با مقوله‌های «دانش در زمینه کار گروهی»، «اخلاق حرفه‌ای»، «باور به کار تیمی» و «حمایت و پشتیبانی»، عامل ساختاری با مقوله‌های «الزامات زمینه‌ای (تسهیل‌گر/ حمایتی)» و «الزامات فرآیندی (تصمیم‌گیری، کنترل و روابط)»، عامل فرهنگی با مقوله‌های «ارزش‌ها و هنجارها»، «اهداف و مأموریت مشترک» و «روحیه جمع‌گرایی» و عامل معلمان با مقوله‌های «ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی»، «داشتن تفکر جمعی و زمینه‌اجرائی آن» و «مهارت‌های ارتباطی» است. یافته‌های این پژوهش اهمیت توجه به عوامل مؤثر در رشد حرفه‌ای همکارانه را در سازمان‌های آموزشی مورد تأکید قرار می‌دهد.

**واژه‌های کلیدی:** رشد حرفه‌ای همکارانه، رشد حرفه‌ای مستمر، گروه‌های آموزشی، معلمان

---

- این مقاله از رساله دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران با عنوان «طراحی و تبیین الگوی رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان در آموزش و پرورش» به راهنمایی دکتر بیژن عبدالهی استخراج یافته است.

- ۱- دانش آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی تهران، مدرس دانشگاه فرهنگیان.
- ۲- دانشیار دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی تهران، ایران.
- ۳- استاد دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی تهران، ایران.
- ۴- دانشیار دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی تهران، ایران.

\* نویسنده مسئول: [safari138@yahoo.com](mailto:safari138@yahoo.com)

## مقدمه

بهبود کیفیت آموزش و پرورش مستلزم توجه دقیق‌تر به روش‌های به کار گرفته‌شده برای دستیابی به بازدهی آموزشی و اهداف آموزشی است. سازمان‌های آموزشی زمانی می‌توانند به رشد و ارتقای کیفیت خود ادامه دهند که اعضای آن نیز رشد یافته و باکیفیت باشند، لذا بهبود کیفی یادگیری دانش آموزان، وابسته به بهبود و کیفیت معلمان است (عبدالهی و عزیزی شمامی، ۱۳۹۱).

اهمیت رشد حرفه‌ای معلمان به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی آنان در حرفه‌ی معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (Ganser, 2000). معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود نظام‌های آموزشی هستند، بلکه مهم‌ترین عامل ایجادکننده تغییر نیز محسوب می‌شوند. این وضعیت دوگانه‌ی معلمان در اصلاحات آموزشی، به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، رشد حرفه‌ای معلمان را به حوزه‌ای در حال رشد و چالش‌برانگیز تبدیل کرده است (Villegas- Reimers, 2003). درحالی‌که مقدار قابل توجهی از بودجه هر کشوری، صرف رشد حرفه‌ای معلمان می‌شود، تمرکز و کیفیت برنامه‌های رشد حرفه‌ای به طور گسترده‌ای متفاوت است و بعضی از این برنامه‌ها عملکرد معلمان و در نتیجه بازده یادگیری دانش‌آموزان را افزایش نمی‌دهد (Wallance, 1996) و مراکز آموزشی از بسیاری جهات، از پایین بودن کیفیت رنج می‌برند (تورانی، ۱۳۸۴: ۵۸) و در مسیر بهبود آن، دچار مشکلات عمده‌ای می‌باشند و همواره در راستای برنامه‌ریزی این امر مهم، موانع و مشکلاتی از جمله تصمیم‌گیری از بالا به پایین، برنامه‌ریزی به صورت سنتی به وسیله مدیران و مشاوران به جای معلمان، کاهش دادن حق ابراز عقیده به معلمان و اولویت دادن به نیازهای مدیریتی و عدم مالکیت نسبت به فرایند و نتایج رشد حرفه‌ای وجود دارد (عبدالهی و صغری، ۱۳۹۵). عدم توجه به رشد حرفه‌ای معلمان، عواقب زیان باری را هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان به دنبال خواهد داشت و باعث از بین رفتن نیروی انسانی، استرس شغلی (Kyriacou & Sutcliff, 1987) و کاهش کارایی معلمان می‌شود.

برخلاف اجرای دوره‌های رشد حرفه‌ای در قالب آموزش ضمن خدمت، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در زمینه دانش حرفه‌ای (صمدی، ۱۳۹۲)، مهارت‌های حرفه‌ای (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵: ۱۶۳)، صلاحیت‌های آموزشی، تدریس، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای، یادگیری مادام‌العمر و فناوری از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند (کریمی، ۱۳۸۷). بسیاری از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت که در باره رشد حرفه‌ای معلمان برگزار می‌شود، در یک محیط آموزشی کاملاً ساختاریافته صورت می‌گیرند که مراکز آموزشی یا مربیان برنامه‌ها،

منابع و دانش لازم را تدارک می‌بینند. در چنین محیطی، فراگیران اغلب منفعل هستند (عبدالهی، ۱۳۸۸: ۳۰). در کل تحقیقات نشان می‌دهند که رشد حرفه‌ای معلمان به شکل کنونی تأثیر خیلی کمی بر روش‌های تدریس، سازماندهی مدارس و برنامه‌های درسی و آنچه دانش‌آموزان باید یاد بگیرند، داشته است (Diaz-Maggioli, 2004). برنامه رشد حرفه‌ای معلمان زمانی مؤثرتر خواهد بود که با توجه به نیازهای فردی معلمان، مدرسه و نظام آموزشی، به‌ویژه برنامه‌های یادگیری مبتنی بر نیازهای دانش‌آموزان، توانایی‌ها و ویژگی‌های آنان تنظیم‌شده باشد (Showers & Joyce, 1998). باید از مدل‌های متمرکز و بسیار مشخص که آموزش‌ها، خارج از بافت مدرسه و به‌دوراز نیازها، علایق و انگیزه‌های معلمان ارائه می‌شود، در جهت مدل‌های انطباقی‌تر حرکت کرد که منطبق با شرایط، منابع و بافت محلی است (Koellner & Jacobs, 2015).

نارضایتی از رویکردهای متعارف، پذیرش این اصل مهم که موفقیت هرگونه تلاش در زمینه بازتعریف تدریس، رشد حرفه‌ای معلمان و تغییر مدارس، مستلزم یادگیری معلمان است، منتهی به تصاویر و اشکال جدید رشد حرفه‌ای شده است (Feiman-nemser, 2005). در دهه‌های اخیر، در رشد حرفه‌ای معلمان تغییر پارادایمی رخ داده است، بدین معنی که جهت‌گیری آموزش از انتقال دانش و مهارت‌ها به معلمان، به روشی که معلمان دانش خود را از طریق ایجاد فرصت‌های ناب یادگیری به کمک همکاران (Lieberman, 1995) یا به قول لیتل<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) گروه‌های مشارکتی نیرومند<sup>۲</sup> و گروه‌های مبتنی بر همکاری تغییر یافته است (عبدالهی، ۱۳۹۴). تحقیقات انجام‌شده در برنامه‌های رشد حرفه‌ای حاکی از این است که یادگیری همکارانه و در حین کار، بیش‌ترین اثر را برای بهبود کارایی معلم و در نتیجه یادگیری دانش‌آموز دارد. خلاقیت معلمان را افزایش داده و معلمان را تشویق به ریسک‌پذیری و آزمون ایده‌های جدید می‌کند همچنین یک شبکه حمایتی پیوسته را ایجاد می‌کند که به معلمان در زمان رویارویی با مشکل و موانع کمک می‌کند. آن‌ها فرصت‌های بیش‌تری را برای یادگیری معلمان فراهم می‌کنند. رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری یا گروه‌های رشد حرفه‌ای فرصت‌هایی را برای تک‌تک معلمان در زمینه تعامل حرفه‌ای، توسعه ایجاد معیارهای همکاری، تحقیق و تجربه اشتراکی و همچنین استقرار فرهنگ مشارکتی به وجود می‌آورد (Greer, 2013).

1 - Little

2- Communities collegial Vigorous

در رویکردهای جدید آنچه مورد تأکید است، فراهم ساختن یک ساختار بلندمدت، مدرسه محور، پژوهش محور یا یادگیرنده محور است که معلمان را به عنوان کسانی که با همکاری معلمان دیگر، در پی ساختن دانش حرفه‌ای مورد نیاز خود هستند، یاری می‌کند. همکاری کلیدی برای ایجاد یک مدرسه موفق و افزایش موفقیت دانش آموزان است (DuFour, 2013). یکی از راه‌های افزایش دانش و تخصص معلمان رشد حرفه‌ای همکارانه<sup>۱</sup> است، رشد حرفه‌ای همکارانه برطرف‌کننده بسیاری از کمبودها و نواقص برنامه‌های آموزش ضمن خدمت سنتی هستند (Nolan & Hoover, 2011، ترجمه عبدالمهی، ۱۳۹۵: ۳۹۸) و به عنوان جزء مهمی از سیاست‌های بهبود کیفیت تدریس و یادگیری در مدارس کشورهای پیشرفته درآمده است (عبدالمهی، خبارة، شیرزادگان، زیر چاپ). با اجرای این نوع آموزش، ارتباطات بین معلمان رشد کرده و توسعه می‌یابد و اعتماد به وجود آمده و ایده‌های رایج و باورها به چالش کشیده شده و یا در یک محیط امن اعتبار می‌یابد (کارخانه، ۱۳۹۳). وقتی معلمان با یکدیگر ارتباط دارند، یک احساس قوی اجتماعی بودن شروع به رشد کرده و فرهنگ مدرسه به جای فرهنگ انفرادی به فرهنگی جمعی تبدیل می‌شود (Nolan & Hoover, 2011، ترجمه عبدالمهی، ۱۳۹۵: ۴۰۶). یادگیری این روش نسبت به فعالیت‌های رقابتی و انفرادی به سطوح بالاتری از موفقیت و یادسپاری می‌انجامد، زیرا که ساختارهای رقابتی و انفرادی با منزوی ساختن و جدا کردن یادگیرندگان از یکدیگر، پیشرفت و موفقیت را سرکوب می‌کنند (Palloff & Pratt, 2005).

برخلاف وجود موانع فردی، محیط روانی، گروهی، اجرایی- ساختاری و دانشی (صفری، عبدالمهی، نوه ابراهیم و زین آبادی، ۱۳۹۶) که در راستای پیاده سازی رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس وجود دارد اما در موفقیت و یا عدم موفقیت گروه‌های رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس، عوامل مختلف تاثیرگذار دیگری هستند که شناسایی و برنامه ریزی در راستای ارتقای کیفی آنها گام موثری جهت رشد حرفه‌ای معلمان و به تبع آن موفقیت آموزشی دانش آموزان خواهد بود و مادامی که عوامل موثر بر یادگیری همکارانه و تمایل به روحیه جمعی به خوبی شناخته نشود، همچنان در هاله‌ای از ابهام باقی خواهد ماند و تا زمانی که فرضیه‌های قابل قبولی درباره چگونگی رشد همکارانه (در مقابل یادگیری فردی و فرد در گروه) ارائه نشود، نمی‌توان تمایزی مابین خرد گروهی و دیدگاه جمعی که طی آن افراد به ناچار نظر جمع را می‌پذیرند، قائل شد و سرانجام تا زمانی که روش‌های قابل اطمینانی برای ایجاد گروه‌هایی که بتوانند با یکدیگر یاد بگیرند، به دست نیامده است، به

1 - Collaborative professional development (CPD)

وجود آمدن آن‌ها تنها به صورتی تصادفی، رخ خواهد داد (سنگه<sup>۱</sup>، ترجمه هدایت و روشن، ۱۳۹۴:۲۹۸). با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر باهدف ارتقا صلاحیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، به دنبال یافتن پاسخ برای این پرسش است که پیشایندهای رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان در آموزش و پرورش کدامند؟

### سوال‌های پژوهش

۱- چه عواملی در رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان موثرند؟

۲- نشانگرهای عوامل موثر در رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان کدامند؟

**رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری:** نوعی رشد حرفه‌ای است که در آن، معلمان برای بهبود فرایند تدریس و یادگیری، با یکدیگر همکاری می‌کنند. این نوع یادگیری، دارای ویژگی‌هایی است که آن را از سایر انواع یادگیری حرفه‌ای، مجزا می‌کند. رشد حرفه‌ای همکارانه، معلمان را درگیر در گروه‌هایی می‌کند که در طول زمان، برای بهبود تدریس و یادگیری، با یکدیگر کار می‌کنند. هنگامی که معلمان با یکدیگر کار می‌کنند و می‌آموزند، آن‌ها، هم، کار خود را و هم یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند. این نوع رشد حرفه‌ای با رشد حرفه‌ای فردی، از چند نظر، تفاوت دارد: رشد حرفه‌ای همکارانه مداوم و جاری است، توسط معلمان طراحی می‌شود، از کار کلاسی جاری، اهداف رشد حرفه‌ای و شخصی و نیز اهداف بهبود کیفیت مدرسه، حمایت می‌کند، تحت کنترل و حمایت مدیران مدرسه قرار دارد، از نظر محتوای آموزشی، متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و معلمان است در زمانی که تصمیم به اجرای آن گرفته شود، انجام می‌شود (Killion, 2013). همکاری، خمیرمایه اصلی رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود کیفیت مدرسه است، یادگیری معلمان، بیشتر زمانی اتفاق می‌افتد که معلمان، فرصتی را برای همکاری با همکاران حرفه‌ای خود، هم داخل و هم خارج از مدرسه پیدا می‌کنند و فرصت‌هایی را برای به اشتراک گذاشتن نظرات دارند (Duncombe & Armour, 2004). از آنجایی که همکاری، به طور مشخص، با انواع روش‌های سنتی رشد حرفه‌ای، از قبیل: کارگاه آموزشی، دوره‌ها و جلسات آموزشی، فرق دارد، لذا مدارس و مناطق آموزشی، باید درک کنند که گروه‌های رشد حرفه‌ای، طرح اصلاحی نیستند، بلکه ساختار حمایتی برای مدارس هستند تا آن‌ها را از طریق ظرفیت‌های داخلی خود، متحول سازند (Morrissey, 2000: 10). برخی افراد، به مساله ایجاد جوامع رشد حرفه‌ای، به عنوان هدف نهایی نگاه می‌کنند تا وسیله‌ای برای بهبود فرایند یادگیری دانش‌آموزان. تشخیص این تفاوت، برای درک دیدگاه یادگیری حرفه‌ای همکارانه، بسیار مهم است. ایجاد درک مشترک،

اولین گام به سوی حصول اطمینان از این نکته است که همکاری بین معلمان، نتایج خوبی را برای دانش‌آموزان، فراهم می‌آورد. در رشد حرفه‌ی همکارانه، معلمان، کارهایی را که آن‌ها قبلاً در انزوا و به طور انفرادی انجام می‌دادند، با ارزش افزوده تفکر همکاران، انجام خواهند داد. هنگامی که معلمان، روی کاری روزمره، به طور مشترک کار کنند و نتایج را به یکدیگر منعکس کنند و به طور دائم نیز کارهای خود را بهبود بخشند، آنگاه تمایل کم‌تری به دریافت مدارک صرف رشد حرفه‌ای، خواهند داشت و بیشتر به رضایت مندی دیدن نتایج یادگیری خود، تمایل نشان خواهند داد. یادگیری حرفه‌ای همکارانه، بهترین، کم‌هزینه‌ترین و حرفه‌ای‌ترین روش تشویق به بهبود کیفیت مدارس است (Schmoker, 2005: 137). این نوع یادگیری، نتیجه همکاری معلمان در حل مشکلات و طراحی و اصلاح تدریس، متون درسی، ارزیابی و اشتراک برای یادگیری دانش‌آموزان است.

### روش شناسی

پژوهش حاضر، از نظر نوع تحقیق، کاربردی، به لحاظ روش پژوهش کیفی انجام یافته است. مشارکت کنندگان در مصاحبه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدف مند<sup>۱</sup> و بر اساس دو عامل تخصص و تجربه، از بین استادان دانشگاه، کارشناسان گروه‌های آموزشی، مدیران آموزش و پرورش، و معلمان شهر تهران انتخاب شدند. به گونه‌ای که افراد انتخاب شده دارای تحصیلات، تخصص و تجربه کافی در حوزه آموزش و پرورش بودند. حجم نمونه نیز با توجه به سطح اشباع نظری<sup>۲</sup>، تا ۱۷ نفر (۱۰ استاد، ۵ مدیر، ۴ معلم و ۵ کارشناسان گروه‌های آموزشی) تعیین گردید. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته<sup>۳</sup> و عمیق استفاده گردید، برای بررسی روایی صورتی پرسش‌های مصاحبه، با چند نفر از استادان و صاحب نظران حوزه پژوهش کیفی مشورت شد. جهت افزایش روایی در پژوهش حاضر، از شیوه‌های بررسی توسط اعضاء، سه سویه نگری منابع داده‌ها و خود بازمینی محقق استفاده گردید، در جهت بالا بردن قابلیت اطمینان یا اعتماد نیز، محقق به هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده‌ها و سازماندهی فرایندهای ساخت یافته برای ثبت، نوشتن و تفسیر داده‌ها پرداخت و برای محاسبه پایایی کدگذاری‌های انجام شده، از دو شاخص، پایایی بازآزمون<sup>۴</sup> (شاخص ثبات) و پایایی بین دو کدگذار<sup>۵</sup> (تکرارپذیری) استفاده گردید. با توجه به این که

1 - Purposeful Sampling  
 2 - Theoretical saturation  
 3 - Semi-structured interview  
 4 - Re-test reliability  
 5 - Inter-coder reliability

میزان هر دو شاخص، بیشتر از شصت درصد است، می‌توان گفت درصد پایایی نیز در این پژوهش تایید می‌شود.

### سوال های مصاحبه به شرح زیر است:

(۱) به نظر شما چه عواملی می‌تواند باعث شکل گیری گروه های همکارانه بین معلمان در مدارس باشد؟

(۲) به نظر شما، در چه زمینه های باید بسترسازی شود تا فضای همکاری بین معلمان در مدارس به وجود بیاید؟

علاوه بر پرسش های فوق، پژوهشگران در طول مصاحبه از پرسش های پیگیرانه و کنکاشی برای درک عمیق از پدیده مورد مطالعه استفاده کرده‌اند. تمامی مصاحبه ها به صورت عمیق و ضبط شده انجام گرفت و تمام تلاش پژوهشگران بر آن بود تا در زمان اجرا، مشارکت کننده، هدایت گر اصلی روند مصاحبه باشد و به کمک یادداشت برداری و یادآوری نکته های مورد اشاره توسط مصاحبه شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند برگرداندن صدا به نوشته ابهامی باقی نماند. به منظور تجزیه و تحلیل داده های حاصل از مصاحبه های نیمه ساختار یافته از تکنیک تحلیل محتوا (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) و با استفاده از نرم افزار «مکس. کیو.دی. ای»<sup>۱</sup> انجام گردید. واحد تحلیل در این مطالعه؛ جملات، عبارات و یا واژه‌هایی می‌باشد که اشاره به پیشایندهای رشد حرفه‌ای همکارانه در بین معلمان داشته است.

با عنایت به موضوع این پژوهش و به منظور دستیابی به پاسخ سوال های مطرح شده، در تحلیل داده‌های کیفی مراحل زیر دنبال گردید: مرور داده‌ها، سازماندهی داده‌ها، کدگذاری داده‌ها، طبقه‌بندی داده‌ها، ایجاد مقولات فرعی، ایجاد مقولات اصلی یا محورهای عمده و تدوین گزارش. در عمل فرایند کدگذاری ابتدا کل مصاحبه ها به دقت روخوانی گردید تا معنا و مفاهیم اصلی در آن به صورت توصیفی شناسایی شود. نتیجه این مرحله یک تصویر کلی و نظر گرفته شد. برای کدبندی، متن مصاحبه های انتخاب شده را قطعه‌بندی کرده و برای هر قطعه (مبنای قطعه بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) یک کد در نظر گرفته شد و نام هر کد به گونه‌ای انتخاب گردید که دقیقاً و به صورت عینی توصیف کننده قطعه مشخص شده باشد، در این مرحله کدگذاری باز انجام گردید، این

۱- (Maxqda) یکی از نرم افزارهای مورد استفاده جهت تجزیه و تحلیل داده های کیفی است.

کار تا مرحله اشباع نظری یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی شد، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود. کدهای استخراجی با توجه به نزدیکی و شباهت‌ها در مقوله‌های مختلفی دسته‌بندی شدند. تعیین و نام‌گذاری مقوله‌ها نیز بر اساس اصطلاحات تکنیکی و تخصصی موجود در پیشینه و یا زبانی که توسط مصاحبه‌شوندگان به کار می‌رفت، انجام گرفته است. این عمل با همفکری و مشورت با خبرگان و مصاحبه‌شوندگان صورت گرفته است. درنهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافتند و بر اساس آن کد یا کدهای نهایی مشخص می‌گردد (کدگذاری محور)، در ادامه کدهای نهایی به صورت تحلیلی به درونمایه اصلی تبدیل شد (کدگذاری انتخابی) (راس من و مارشال<sup>۱</sup> ترجمه اعرابی و پارساییان، ۱۳۹۵).

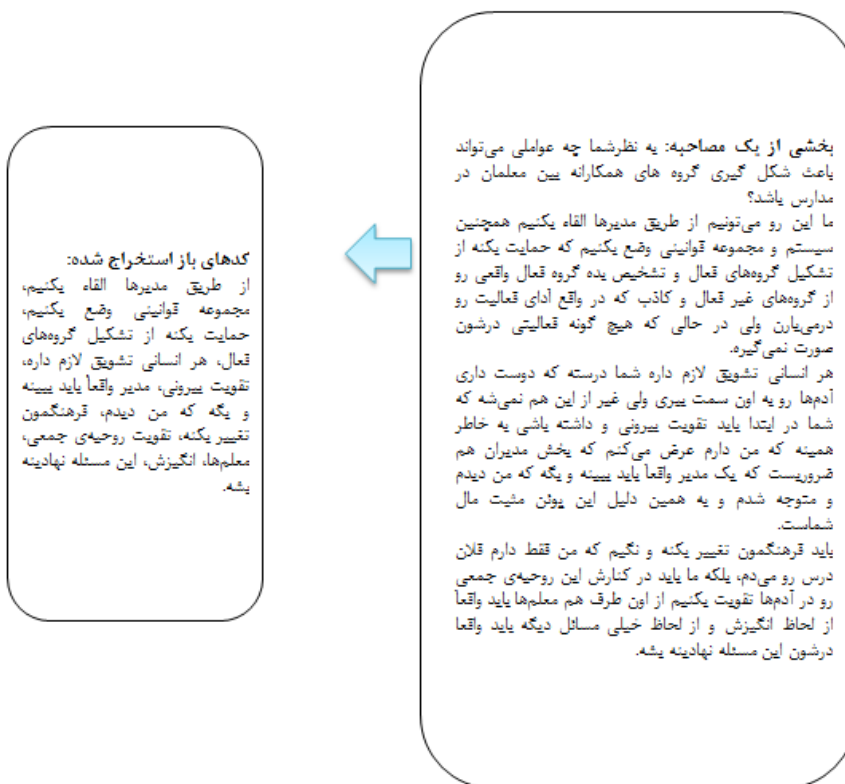
### یافته‌های تحقیق

با عنایت به موضوع این پژوهش و به منظور دستیابی به پاسخ سوال های پژوهشی مطرح شده، شایسته است ضمن مطالعه و بررسی کلی مصاحبه های انجام شده، مواردی که نشان از عوامل موثر در شد حرفه‌ای همکارانه است، احصا، به ابعاد و نشانگرهای مختلفی تقسیم بندی گردد. موارد احصاء شده در هر بعد، باید از یک نوع و یک جنس باشد، لازم است مجموعه ابعاد تعریف شده، به صورتی جامع و مانع در برگیرنده همه پیشایندها باشند. بدین منظور در عمل فرایند کدگذاری ابتدا کل مصاحبه ها به دقت روخوانی شد تا معنا و مفاهیم اصلی در آن به صورت توصیفی شناسایی شود. نتیجه این مرحله یک تصویر کلی و توصیفی از هر مصاحبه بود. (جدول ۱ نمونه ای از کدگذاری باز و جدول ۲ چگونگی شکل گیری کدگذاری محوری و کد منتخب یا مقوله نهایی را نشان می‌دهد).

همان گونه که در جدول (۲) مشاهده می شود، در پاسخ به سوال اول و دوم پژوهش، پس از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و اسناد؛ ۴۳ کد باز برای "عامل مدیریتی (مدرسه‌ای)" مربوط به پیشایندهای رشد حرفه‌ای همکارانه استخراج گردید. کدهای استخراجی با توجه به نزدیکی و شباهت‌ها، در ۶ مقوله (دانش در زمینه کار گروهی، اخلاق حرفه‌ای، باور به کار تیمی، حمایت و پشتیبانی و مهارت های بین فردی) دسته‌بندی شدند.



## جدول (۱): نمونه ای کدگذاری باز براساس بخشی از مصاحبه ها



## جدول (۲): کدهای استخراج‌شده مربوط به پیشایند مدیران

مشخصه	ابعاد	نشانه‌ها
مدیریتی (مدرسه‌ای)	دانش در زمینه کار گروهی	دانش مدیریت همکارانه و نحوه انجام آن، تجربه و دانش کافی برای توانمندسازی معلمان، آشنا بودن با مراحل شکل‌گیری گروه، نگاه سیستمی به آموزش آشنایی با دانش و مهارت های مدیریت تعارض، دانش در زمینه شیوه‌های اعتماد سازی بین معلمان و مدیر و معلمان با هم .
	اخلاق	همه افراد را در مدرسه با ارزش بداند، تشویق معلمان به فعالیت های اجتماعی، شرکت در کارهای همکارانه در مدرسه، توجه به شایستگی های،

حرفه‌ای	پرهیز از جانبداری بین معلمان، توجه واحترام به عقاید و پیشنهادهای معلمان، صداقت در برخورد با معلمان، ثبات رویه در رفتار و عواطف، الگو بودن در رفتار و اخلاق.
باور به کار تیمی	حل مشکلات آموزشی معلمان در یک فضای همکاری و دوستانه، هم‌اندیشی و بحث و تبادل نظر با معلمان، ایجاد فضای روانی مناسب برای تعامل با معلمان، داشتن رویکرد همکاری در انجام امور باشد و تشویق و ترغیب معلمان به کار گروهی، به اشتراک گذاری اطلاعات مورد نیاز با معلمان، هماهنگ بودن با هنجارهای معلمان، بهره‌گیری از ظرفیت معلمان در انجام امور مدرسه، اعطای پاداش به معلمان بر اساس میزان همکاری با گروه، توجه به معلمان به عنوان شرکت‌کنندگان در گروه علمی نه متقاضیان دانش، اطلاع‌رسانی شفاف به معلمان درباره اهمیت یادگیری همکاری
حمایت و پشتیبانی	برگزار کارگاه‌های آموزشی بر اساس نیاز معلمان، ایجاد فرصت مطالعاتی برای معلمان، اختصاص زمان کافی برای فعالیت‌های همکاری، پیش‌بینی منابع مالی و بودجه‌های لازم، ایجاد شرایط راحت و جذاب در محیط، ایجاد فضای احترام، اعتماد و حمایت در بین تمام معلمان، توجه به مشکلات و نیازهای جمعی معلمان، پشتیبانی از برنامه‌های رشد حرفه‌ای، مشاهده کلاس و ارائه بازخورد، تدارک تجهیزات و امکانات لازم، تدارک فضای مناسب برای تعاملات و روابط معلمان با یکدیگر
مهارت‌های بین فردی	حل اختلافات و تضادها از طریق همفکری با معلمان، تقویت روابط عاطفی بین معلمان، جویای مشکلات کلاس‌های درس، شرکت در گروه معلمان به عنوان همکار، توانایی ایجاد صمیمیت بین خود و معلمان، تبادل مستمر تجربیات با معلمان

### جدول (۳): کدهای استخراج‌شده مربوط به پیش‌بینی ساختار

کد منتخب	کد محور	کد باز
۳	الزامات زمینه‌ای (تسهیل گرا حمایتی)	جایگاه فائق شدن برای معلمان در فرایند تصمیم‌گیری، فراهم بودن زیرساخت‌های ارتباط جمعی، در نظر گرفتن زمان برای فعالیت‌های جمعی، ایجاد واحد نظارت و ارزشیابی از فعالیت‌های همکاری معلمان، تدوین شرح وظایف گروه‌های رشد حرفه‌ای همکاری، ایجاد ساختارهای تیمی و شبکه‌ای در مدرسه، لحاظ کردن مولفه‌های همکاری در کاربردگ‌های ارزیابی عملکرد معلمان، اتخاذ تصمیمات از طریق اتفاق نظر.

الزامات فرایندی (تصمیم گیری، کنترل و روابط )	روابط ساختاری مبتنی بر اعتماد، کنترل معلمان مبتنی بر اعتماد، نظام کنترلی بدون سلسله مراتب، شفاف بودن قوانین و مقررات، سازماندهی جلسات همکارانه معلمان، واگذار کردن مسوولیت ها بر اساس شایستگی ها، نظارت مبتنی بر عملکرد باشد نه گزارش دهی.
---	--

همان گونه که در جدول (۳) مشاهده می شود، پس از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و اسناد؛ ۱۵ کد باز برای "عامل ساختاری" استخراج گردید. کدهای استخراجی با توجه به نزدیکی و شباهت‌ها، در ۲ مقوله (الزامات زمینه‌ای (تسهیل‌گر / حمایتی) و الزامات فرایندی) تصمیم‌گیری، کنترل و روابط) دسته‌بندی شدند.

جدول (۴): کدهای استخراج‌شده مربوط به پیشایند زمینه فرهنگی (مدرسه ای)

کُد منتخب	ابعاد	نشانگرها
زمینه فرهنگی (مدرسه ای)	ارزش ها و هنجار ها	ارزش گذاشتن به رسوم، سنت ها و باورهای مشترک، احترام متقابل بین افراد حاکم باشد، ارزش قائل شدن برای یادگیری جمعی، تلقی ارزشی از همکاری، پایبندی معلمان و مدیر به اصول اخلاقی
	اهداف و مامور یت مشتر ک	وجود دیدگاه و هدف مشترکی نسبت به فعالیت همکارانه، تمرکز رشد حرفه ای بر تدریس و یادگیری، خط مشی ها و برنامه ها مطابق با چشم انداز مدرسه، وجود نگرش و آرمان گروهی در مدرسه، فضای باز فکری، امنیت روانی در مدرسه باشد
	روحیه جمع گرایی	توسعه دانش جمعی در مدرسه، داده شود. هم راستایی فرهنگ حاکم در مدرسه، با اهداف و راهبردهای یادگیری جمعی، جود روحیه گفتگو و مباحثه در مدرسه پایبند بودن معلمان و مدیر به اصول مدیریت مشارکتی، وجود اعتماد متقابل بین معلمان

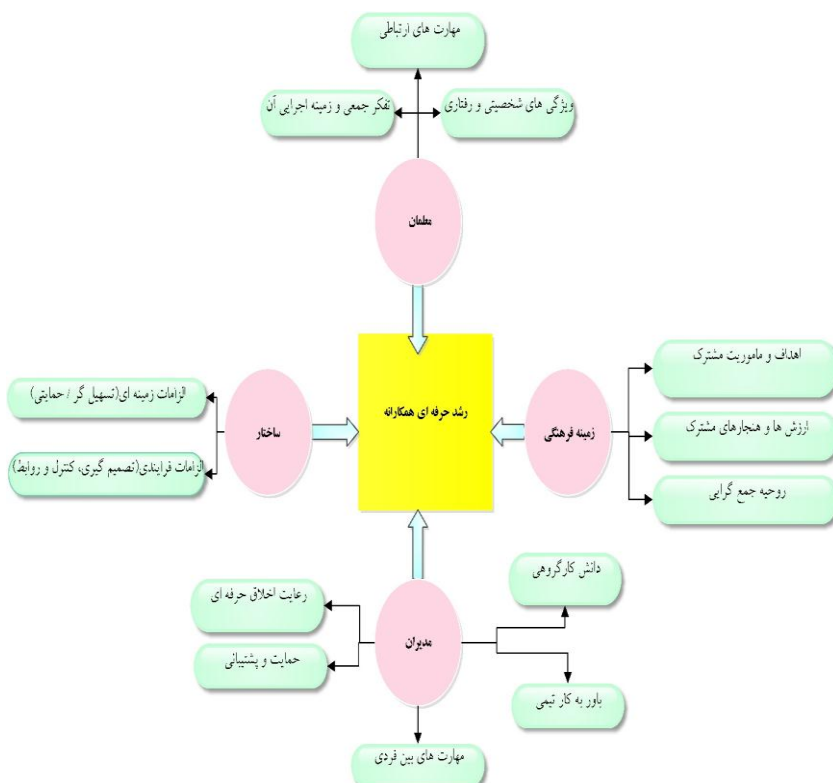
همان گونه که در جدول (۴) مشاهده می شود، پس از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و اسناد؛ ۱۸ کد باز برای "زمینه فرهنگی (مدرسه‌ای)" استخراج گردید. کدهای استخراجی با توجه به نزدیکی و شباهت‌ها، در ۳ مقوله ارزش ها و هنجارها، اهداف و مأموریت مشترک و روحیه جمع‌گرایی دسته‌بندی شدند.

جدول (۵) کدهای استخراج شده مربوط به پیشایندهای معلمان

کد منتخب	ابعاد	نشانه‌ها
عوامل مربوط به معلمان	ویژگی های رفتاری و شخصیتی	دارا بودن آستانه تحمل بالا برای مواجهه با باورهای مخالف، رفتار توأم با احترام و ادب با دیگران، روحیه برابری، مسوولیت پذیر بودن، انتقاد پذیر بودن
	داشتن تفکر جمعی و زمینه اجرایی آن	آشنایی با اصول و قواعد کار تیمی، آشنایی با مزایای کار تیمی، شرکت در گروه های همکارانه با میل و رضایت، درگیر نمودن دانش آموزان را در فعالیتهای گروهی، بهره گیری از تجربه و تخصص دیگران برای حل مشکلات دانش آموزان
	مهارت های ارتباطی	توانایی برقراری ارتباط با سایر معلمان، فراتر از حب و بغض های شخصی، توانایی برقراری ارتباط به گونه ای که باعث بروز رفتارهای مثبت و پرهیز از واکنش های منفی در طرف مقابل گردد. توانایی مدیریت اختلافات و تضادها، انعطاف پذیری در گفتار و رفتار

همان گونه که در جدول (۵) مشاهده می شود، پس از تحلیل محتوای مصاحبه ها و اسناد؛ ۱۴ کد باز برای پیشایندهای معلمان، استخراج گردید. کدهای استخراجی با توجه به نزدیکی و شباهت ها، در ۳ مقوله (ویژگی های رفتاری و شخصیتی، داشتن تفکر جمعی و زمینه اجرایی آن و مهارت های ارتباطی) دسته بندی شدند.

به طور کلی و با توجه به تجزیه و تحلیل مصاحبه های انجام شده، مشخص گردید که عوامل مؤثر در رشد حرفه ای مبتنی بر همکاری معلمان شامل: (۱) عامل مدیریتی با مقوله های «دانش در زمینه کار گروهی»، «اخلاق حرفه ای»، «باوربه کار تیمی» و «حمایت و پشتیبانی»، (۲) عامل ساختاری با مقوله های «الزامات زمینه ای (تسهیل گرا/ حمایتی)» و «الزامات فرآیندی (تصمیم گیری، کنترل و روابط)»، (۳) عامل فرهنگی با مقوله های «ارزش ها و هنجارها»، «اهداف و مأموریت مشترک» و «روحیه جمع گرایی» و (۴) عامل معلمان با مقوله های «ویژگی های رفتاری و شخصیتی»، «داشتن تفکر جمعی و زمینه اجرایی آن» و «مهارت های ارتباطی» است. شکل شماره (۱).



شکل شماره (۱): پیشایندهای رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی پیشایندهای رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان انجام شد. بر اساس نتایج و کدهای به دست آمده در بخش مصاحبه، پیشایندهای رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان در چهار بعد «مدیریتی (مدرسه‌ای)»، «ساختاری»، «زمینه فرهنگی (مدرسه‌ای)» و «عوامل مربوط به معلمان» و نشانگرهای مختلف خلاصه شدند. با توجه به یافته‌های این پژوهش، یکی از عوامل اثرگذار بر رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان، عامل مدیریتی (مدرسه‌ای) با مقوله‌هایی نظیر «دانش در زمینه کار گروهی»، «اخلاق حرفه‌ای»، «باور به کار تیمی» و «حمایت و پشتیبانی» است.

نتایج پژوهش توربیل (Turbill, 2002) نیز حاکی از این است که مدیران مدارس نقش کلیدی در ایجاد شرایطی دارند که معلمان در یک محیط همکاری یاد بگیرند به صورت همکارانه کار کنند. نتایج پیرسی (Piercy, 2010) نیز که عوامل موثر در موفقیت برنامه‌های

رشد حرفه‌ای و همکاری بین معلمان را، نیاز به مهیا بودن فضای امن حمایت‌کننده توسط مدیران مدارس و زمان کافی عنوان کرد با نتایج پژوهش حاضر در یک راستاست. نتایج پژوهش فلمینگ (Fleming, 2004) نیز نشان داد که مدیران در راستای رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان وظیفه پشتیبانی مناسب و منابع مالی را دارد؛ همچنین یافته‌های پژوهش لوقریچ و تاراتینو (Loughridge & Tarantino, 2005) عنوان کردند که مدیران مدارس می‌توانند معلمان را در طراحی برنامه‌های رشد حرفه‌ای درگیر کرده و جهت تعیین و انتخاب نیازهایشان برای رشد حرفه‌ای به آن‌ها کمک نمایند. شرکت آن‌ها در فرآیند تعیین محتوای رشد حرفه‌ای موجب تهیه برنامه‌های مناسب تر خواهد شد. عبدالمهی، خباره، شیرزادگان (زیر چاپ) نیز در پژوهشی، از جمله ابعاد رفتاری مدیران مدارس در تشکیل و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان شامل: آماده‌سازی، سازماندهی، تامین منابع و پشتیبانی، بهبود مستمر، ارزیابی، یادگیری مشارکتی، ایجاد حس همکاری و تشریک مساعی و توانایی، دانش و مهارت‌های مدیر عنوان کردند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر و از دیگر عوامل اثرگذار بر رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان، عامل ساختاری با مقوله‌های «الزامات زمینه‌ای (تسهیل‌گر/ حمایتی)» و «الزامات فرآیندی (تصمیم‌گیری، کنترل و روابط)» است. اسپیکر و اترچی (Schechter & Atarchi, 2013) نیز در نتایج پژوهش خود عنوان کردند که توانایی سازمان‌های آموزشی برای فرایندهای همکارانه، فهم و کاربرد دانش درباره تدریس و یادگیری نیازمند طراحی و نگهداری ساختارها و فرایندهای سیستمی است که یادگیری جمعی مستمر اعضا را تسهیل کند. پهلوان صادق، عبدالمهی، نوه ابراهیم، زین آبادی (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ساختار یک سازمان، اهداف و برنامه‌های آن، نحوه یافتن راه‌حل‌ها، ترکیب و استفاده از منابع انسانی و مالی و مادی و برخوردها و رفتار آن را معرفی می‌کند. ساختارهای مسطح که تأکیدشان بر مشارکت و درگیری اعضای سازمان است، سازمان را قادر می‌سازد تا به طور مستمری در پاسخ به محیط‌های آشفته آزمایش کنند، بهبود بخشند و یاد بگیرند. از سوی دیگر، ساختارهای سلسله‌مراتبی عمودی که تأکیدشان بر سیستم‌های رسمی و کنترل است احتمالاً کمتر می‌توانند خود را به طور اثربخشی در تغییرات سریع محیط مدیریت کنند و از تغییرات بیاموزند و این به خاطر سختی و انعطاف‌ناپذیریشان است. کارپنتر و لینتون (Carpentera & Lintonb, 2016) نیز هم راستا با نتایج پژوهش حاضر به این نتیجه رسیدند که رویکردهای مدیریت از بالا به پایین مدرسه، می‌تواند مانعی برای همکاری حرفه‌ای باشد. لایو (Lavié, 2006) نیز در پژوهشی ساختار سازمانی همکارانه مدرسه را، به معنای نحوه‌ی آرایش یا ترتیب یک مدرسه و شیوه‌های ارتباطی آموزگاران است که به

وسیله ی آن ساختار سازمانی همکارانه ایجاد می گردد، این نوع ساختار، مدرسه را به عنوان یک نهاد اجتماعی تعریف می کند. نتایج پژوهش دادلین، داسالت و تیبادو ( Deaudelin, Dussault & Thibodeau, 2003) نیز نشان داد که استنباط حاکی از ایزوله و خودمختار بودن شغل معلمی تا حدی ناشی از ماهیت ساختار سازمانی داخلی مدرسه است. از این رو، مدارس باید به وسیله ی ایجاد و راه اندازی ساختارهای سازمانی مناسب برای پرورش کار همکارانه، این انزوای حرفه ای در میان معلمان را برطرف کنند.

پیرسی (Piercey, 2010) نیز در پژوهش خود عنوان کرد که، رسیدن همکاری موفق بین معلمان، در نظام‌های سلسله مراتبی مدارس کنونی دشوار به نظر می‌رسد؛ و این احتمال نیز وجود ندارد که در زمانی که مدارس کنونی در اختیار معلمان قرار داده، وقت کافی برای همکاری و ایجاد توافق و تفاهم داشته باشند و قطعا انجام همکاری در چنین وضعیتی اضطراب آور است. نتایج هوی و سویتلند (Hoy & Sweetland, 2001)، نیز نشان داد که استنباط حاکی از ایزوله و خودمختار بودن شغل معلمی تا حدی ناشی از ماهیت ساختار سازمانی داخلی مدرسه است. از این رو، مدارس باید به وسیله ی ایجاد و راه اندازی ساختارهای سازمانی مناسب برای پرورش کار همکارانه، این انزوای حرفه ای در میان معلمان را برطرف کنند. همچنین فالون و بارت (Fallon & Barnett, 2009) در پژوهش خود عنوان کردند که مدل رشد حرفه ای همکارانه نیازمند یک ساختار سازمانی است که بتواند مشارکت و وابستگی متقابل، مجموعه ای از فعالیت های هماهنگ میان معلمان را توسعه دهد و بتواند به معلمان کمک کند تا با طراحی، برنامه‌ریزی، تحقیق، ارزیابی و فراهم کردن شیوه های نوین فعالیت، تدریس و تعامل، دانش پروری کنند.

یکی دیگر از عوامل مؤثر شناسایی شده در پژوهش حاضر که در شکل‌گیری و یا عدم شکل‌گیری روحیه‌ی همکاری و به تبع آن رشد حرفه‌ای همکارانه می تواند اثرگذار است، نوع فرهنگ حاکم در مدرسه با مقوله های «ارزش ها و هنجارها»، «اهداف و مأموریت مشترک» و «روحیه جمع گرایی» است. هم راستایی فرهنگ حاکم، با اهداف و راهبردهای یادگیری جمعی، بر احتمال موفقیت اقدامات یادگیری همکارانه تأثیری کلیدی دارد. نتایج پژوهش نوریس (Norris, 2004) نیز موید یافته این پژوهش بود که وجود فرهنگ مناسب، پیش نیازی اساسی برای اثربخش یادگیری همکارانه به شمار می‌رود. نتایج پژوهش اسکرلاواچ، استمبرگر، اسکرلیجار و دیموسکی (Skerlavaj, Stemberger, Skrijar, 2007 & Dimovski)، نیز نشان داد که اگر تمامی عوامل ایجاد همکاری بین معلمان فراهم باشد اما فرهنگ لازم وجود نداشته باشد، ایجاد گروه‌های یادگیری موفق نخواهد بود. سازمان هایی که فرهنگ قوی یادگیری را به وجود آورده‌اند، در ایجاد، دستیابی و انتقال دانش و اصلاح رفتار

برای انعکاس دانش و ایده های نو، به خوبی عمل می کنند. کچ ترمانز (Kelchtermans, 2006) نیز در پژوهش خود، عنوان کرد که مدارس به منظور پیشرفت خود نیاز به ایجاد یک فرهنگ همکاری در مدرسه دارند و فرهنگ سازمانی است که تعیین می کند چه نوع همکاری در مدرسه، امکان پذیر است. کینگ (King, 2012) نیز در پژوهش خود آورده است که ایجاد فرهنگی که در آن، برای یادگیری ارزش قائل شود و مورد حمایت قرار گیرد در این زمینه موثر است.

یکی دیگر از عوامل مؤثر شناسایی شده در پژوهش حاضر که در رشد حرفه ای همکارانه معلمان موثر است مربوط به معلمان است که شامل مقوله های «ویژگی های رفتاری و شخصیتی»، «داشتن تفکر جمعی و زمینه اجرایی آن» و «مهارت های ارتباطی» است. نتایج پژوهش اپفر، پیدر (Opfer & Pedder, 2010)، نیز حاکی از این است که معلمان به عنوان «عامل تغییر» در اقدامات آموزشی تلقی می گردند و توسط آن ها است که مهم ترین تاثیرات، می تواند به وقوع بپیوندد. نتایج پژوهش ایوانز (Evans, 2010) نیز نشان داد که معلمان به عنوان عوامل تغییر هستند که می توانند از مهارت های خود برای به کارگیری عواملی که از طریق عامل انسانی، پایداری اقدامات آموزشی را مانع شده یا ترویج کنند. برآین، رید و بویز (Brain, Reid & Boyes, 2006) نیز در پژوهش خود، ویژگی های شخصی، دانش و مهارت های معلمان را در رشد حرفه ای همکارانه موثر دانستند. فراسر، کندی، رید و مک کینی (Fraser, Kennedy, Reid & McKinney, 2007) نیز در پژوهشی برای ایجاد همکاری بین معلمان، ویژگی های فردی از قبیل عقاید، ارزش ها، علاقه و انگیزه معلمان را عنوان کردند. آوالس (Avalos, 2011) نیز در پژوهش خود، عنوان کرد که فراهم کردن فرصت های قوی برای یادگیری دانش آموزان در مدارس، مستلزم تدارک فرصت های یادگیری قوی، برای معلمان است، در تدارک برنامه های رشد حرفه ای، باید آمادگی معلمان و شوق آن ها به یادگیری و همچنین نیازها و انگیزه های آن ها و ویژگی های بافتی را که در آن کار می کنند، ملحوظ داشت.

به طور کلی با توجه به یافته های پژوهش حاضر و پیشینه های مربوط مشخص گردید که گروه های رشد حرفه ای همکارانه، گرچه مفید هستند اما برای رشد و دوام خود احتیاج به رهبری و ساماندهی دارند و نقش رهبری مدیر مدرسه در کیفیت و پشتیبانی برنامه های رشد حرفه ای تعیین کننده است. کارایی معلمان، عامل انگیزشی مهمی است که تحت تاثیر مستقیم مدیر مدرسه قرار دارد. هنگامی که مدیران با معلمان، همکاری داشته باشند، کارایی



نیز افزایش می‌یابد و متغیرهای تاثیرگذار در این زمینه شامل اعتماد، ارزش‌ها، خطرپذیری و هدفمندی است و هنگامی که مدیر مدرسه، با معلمان کم‌تر همکاری نماید، نتیجه معکوس، به دست می‌آید. مدیریت مدرسه باید از همکاری بین معلمان، پشتیبانی کند و ظرفیت سازمانی را ایجاد کند که شامل سرمایه‌گذاری روی معلمان از طریق ارائه برنامه رشد حرفه‌ای همکارانه و پشتیبانی‌های مربوط گردد و در مدارس نیز به عنوان سازمان‌های یادگیرنده عمل کنند که برای فرایند ایجاد تغییر، بسیار ضروری است. لازم به ذکر است، اگر رهبران بخواهند همکاری را تقویت کنند، نخست باید نگرش‌های خود را نسبت به رهبری تغییر دهند. درک رهبران از خودشان و تغییر خودشان قبل از این که دگرگونی سازمانی رخ دهد، ضروری است. برای این که این اتفاق بیفتد، وجود نگرش رهبری خدمتگزار ضروری است. پس شاید ساده‌ترین پاسخ به این پرسش که چرا معلمان همکاری نمی‌کنند؟ این است که رهبران آن‌ها با آن‌ها همکاری نمی‌کنند یا نمی‌توانند نگرش‌های لازم را از خود نشان دهند یا بسازند. بیشتر اصلاحات سودمند از درون مدارس آغاز می‌گردد و فرهنگ مدرسه در این زمینه می‌تواند تاثیرگذار باشد. فرهنگ مدرسه به عنوان زمینه‌ای برای رشد همکارانه معلمان محسوب می‌گردد و شامل مأموریت و مسوولیت مدرسه که بیانگر فلسفه و ارزش‌های جمعی است، روش‌های مرسوم و رایج که زمینه‌ها و شرایط یادگیری همکارانه را فراهم می‌کند و هم راستایی فرهنگ حاکم، با اهداف و راهبردهای یادگیری جمعی، بر احتمال موفقیت اقدامات یادگیری همکارانه تأثیری کلیدی دارد. بدون وجود این هم راستایی، تلاش‌ها و سرمایه‌گذاری‌ها در این زمینه با شکست روبه‌رو خواهند شد یا از اثربخشی کافی برخوردار نخواهند بود. وجود فرهنگ مناسب، پیش‌نیازی اساسی برای اثربخش یادگیری همکارانه به شمار می‌رود. معلمان عنوان عوامل تغییر هستند که می‌توانند از مهارت‌های خود برای به‌کارگیری عواملی که از طریق عامل انسانی، پایداری اقدامات آموزشی را مانع شده یا ترویج کنند، استفاده کنند. بدیهی است که فراهم کردن فرصت‌های قوی برای یادگیری دانش‌آموزان در مدارس، مستلزم تدارک فرصت‌های یادگیری قوی، برای معلمان است. در تدارک برنامه‌های رشد حرفه‌ای، باید آمادگی معلمان و شوق آن‌ها به یادگیری و همچنین نیازها و انگیزه‌های آن‌ها و ویژگی‌های بافتی را که در آن کار می‌کنند، ملحوظ داشت.

مسئله‌ای که می‌توان از معلمان انتظار داشت که از الگوهای جدید تعامل با همکاران استفاده کنند و از مدیران انتظار داشت که معلمان را در قدرت سهیم کنند، مگر این که بتوان ساختارهای اثربخش‌تری ایجاد کرد. ساختار سازمانی و روابط حرفه‌ای یا شغلی که فرصت‌های یادگیری و آموختن از یکدیگر را فراهم می‌آورد.

### پیشنهاد‌های کاربردی

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان پیشنهادهای زیر را جهت بسترسازی رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان در مدارس ارائه داد: مدیران مدارس این امکان را فراهم آورند تا معلمان بتوانند کلاس و نحوه تدریس یکدیگر را مشاهده کنند و در فضایی دوستانه و به دور از ترس و نگرانی، مسائل و برنامه‌های آموزشی خود را با معلمان دیگر مطرح کنند و به نقد مداوم و مفید روش تدریس یکدیگر بپردازند و در راستای بهبود امر آموزش با همفکری یکدیگر، راهکارهایی را مطرح کنند. همچنین ایجاد بانک اطلاعاتی کامل و منسجم از معلمان باتجربه و متخصص با ذکر قابلیت‌ها و توانمندی‌های آن‌ها و نحوه تماس با آن‌ها، فراهم آوردن امکاناتی جهت دسترسی آسان تر به این افراد مانند: استفاده از فن آوری‌های چند رسانه‌ای و ایجاد، امکان دسترسی معلمان به مقالات و مجلات روز دنیا جهت آگاهی از جدیدترین فن آوری‌ها و دانش روز و کاهش نگرانی‌های معلمان در مواردی که اطلاعات پایین دارند.

## References

- پهلوان صادق، اعظم، عبدالمهی، بیژن، نوه ابراهیم، عبدالرحیم، زین آبادی، حسن رضا (۱۳۹۵) طراحی و تبیین الگوی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در نظام آموزش عالی، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۰): ۱۷-۳۶.
- تورانی، حیدر (۱۳۸۴). مدیریت فرایند مدار در مدرسه. تهران: نشر تزکیه.
- دانش پژوه، زهرا و فرزند، ولی الله (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی، نوآوری های آموزشی، ۱۸ (۵): ۱۷۰-۱۳۵.
- راس من، گرچن و مارشال، کاترین (۲۰۰۶)، روش تحقیق کیفی، ترجمه سیدمحمد اعرابی، علی پارسیان (۱۳۹۵)، تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی.
- سنگه، پیتر (۲۰۰۶) پنجمین فرمان، ترجمه حافظ کمال هدایت و محمد روشن، (۱۳۹۴)، تهران: نشر سازمان مدیریت صنعتی.
- صفری، اکرم، عبدالمهی، بیژن، نوه ابراهیم، عبدالرحیم، زین آبادی، حسن رضا (۱۳۹۶) واکاوی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس: پژوهشی آمیخته، مدیریت مدرسه، ۵ (۱): ۴۹-۲۳.
- صمدی، معصومه (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه ای خودکارآمدی معلمان بر شیوه های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش آموزان، مطالعات روانشناسی تربیتی، ۹ (۱۷): ۱۰۵-۱۲۵.
- عبدالمهی، بیژن (۱۳۸۸) یادگیری خود راهبری در آموزش و بهسازی منابع انسانی، مدیریت بر آموزش انتظامی، (۱): ۴۷-۲۹.
- عبدالمهی، بیژن (۱۳۹۴) بررسی و نقد نظریه نظارت آموزشی به عنوان رشد حرفه ای معلمان، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵ (۴): ۱۴۴-۱۶۳.
- عبدالمهی، بیژن، خباره، کبری، شیرزاد، مریم (زیر چاپ) تحلیل اکتشافی نقش مدیران مدارس در تشکیل و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان.
- عبدالمهی، بیژن، صفری، اکرم (۱۳۹۵) بررسی موانع اساسی فراروی رشد حرفه‌ای معلمان، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۵ (۲): ۱۳۴-۹۹.
- عبدالمهی، بیژن، عزیزی شمایی، مصطفی (۱۳۹۱) بررسی نظام باور افراد عهده دار نقش نظارت و راهنمایی آموزشی مدارس ابتدایی شهر تهران، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۶ (۴): ۱۱۶-۱۰۱.
- کارخانه، محمد جواد (۱۳۹۳) نقش و جایگاه گروه‌های آموزشی در ارتقای دانش حرفه‌ای معلمان ریاضی دوره متوسطه، رشد آموزش ریاضی، ۳۲ (۲): ۱۳-۸.
- کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی، رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۲ (۴): ۱۶۳-۱۵۲.
- نولان، جیمز و هورر، لیندا (۲۰۱۱) نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم نظریه و عمل، ترجمه بیژن عبدالمهی، (۱۳۹۵)، تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی.

- Carpentera, J. P., & Lintonb, J. N (2016). Edcamp unconferences: Educators' perspectives on an untraditional professional learning experience, *Teaching and Teacher Education*. (57): 97-108.
- Cormier, R. and Oliver, D.F. (2009), Professional learning communities: characteristics, principals and teachers, paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, LA.
- Deaudelin, C., Dussault, M., & Thibodeau, S. (2003) Les cause de l'isolement des enseignantes et des enseignants, *McGill Journal of Education*, 38(1):49-51.
- Díaz-Maggioli, Gabriel (2004) *Teacher-centered Professional Development*, Alexandria, Virginia USA. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- DuFour, R. (2003). Leading edge: Collaboration lit' puts student achievement on a starvation die. *Journal of Staff Development*, 24(3): 1-4.
- Evans, L. (2010). Leadership for faculty development: confronting the complexity of professional development. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado, May 3rd (pp. 1-19).
- Feiman-nemser, Sharon. (2001). from preparations to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6): 1013- 1055.
- Fleming, G. L. (2004). Principals and Teachers: Continuous Learners. *Issues... about change*, 7(2): 20-30.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2): 153-169.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618): 6-12.
- Greer, J. (2012). Professional learning and collaboration (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Staff development and student achievement*. New York: Longman Kyle.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift dagogik*, 52(2): 220-237.
- Killion, J. (2013). Collaborative professional learning in school and beyond: A tool kit for New Jersey educators. National Staff Development Council and New Jersey Department of Education.
- Koellner, K., & Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1): 51-67.
- Kyriacou, C and Sutcliffe, J (1978) Teacher stress: prevalence sources and symptoms, *British journal of educational psychology*, 29(4):59-167.

- Lavié, J. M. (2006). Academic discourses on schoolbased teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5): 773-805.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8):591-596.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*, 18(8), 917-946.
- Loughridge, M., & Tarantino, L. R. (2005). *Leading effective: Secondary school reform*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Norris, N. D. (2004). Staff Development: Creating A Community of Learners 8 (2). *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8.
- Opfer, V.D. and Pedder, D. (2011) The Lost Promise of Teacher Professional Development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1): 3–24.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Piercey, D. (2010). Why don't teachers collaborate? A leadership conundrum. *Phi Delta Kappan*, 92 (1): 54-56.
- Prytula, M., & Weiman, K. (2012). Collaborative Professional Development: An Examination of Changes in Teacher Identity through the Professional Learning Community Model. *Journal of Case Studies in Education*, 3.
- Schechter, C.H. & Atarchi, L. (2013). The meaning and measure of organizational learning mechanisms in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 49(5): 1-33
- Skakon Skerlavaj, M; Stemberger, M; Skrijar, R & Dimovski, V (2007). Organizational learning culture—the missing link between business process change and organizational performance. *International journal of production economics*, 106(2): 346-367.
- Turbill, J. (2002). The role of a facilitator in a professional learning system: The Frameworks project. *Teacher learning for educational change*, Buckingham: Open University Press. 94-114.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Wallace Jr, R. C. (1996). *From Vision to Practice: The Art of Educational Leadership*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320.