

Investigating The Obstacles of Collaborative Professional Development of Teachers in Schools: A Mixed Method Study

Safari, A.<sup>1</sup>, Abdolahi, B.<sup>2\*</sup>, Nave-ebrahim, A.<sup>3</sup> and Zinabadi, H.<sup>4</sup>.

Received: 28/04/2017

Accepted: 13/06/2017

واکاوی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس: پژوهشی آمیخته

اکرم صفری<sup>۱</sup>، بیژن عبدالهی<sup>۲\*</sup>، عبدالرحیم نوه ابراهیم<sup>۳</sup> و حسن‌رضا زین‌آبادی<sup>۴</sup>

دریافت مقاله: ۹۶/۰۲/۰۸

پذیرش مقاله: ۹۶/۰۳/۲۳

Abstract

This research was done with the aim of investigating the obstacles of collaborative professional development of teachers in schools with a mixed approach and using continuous method. A number of seventeen participants in the qualitative section were selected among university lecturers, educationalists and teachers of the city of Tehran using a purposeful method up to reaching theoretical saturation. Data were gathered in the qualitative section using semi-structured and deep interviews. The sample in the quantitative section included all the teachers of the city of Tehran amounting to 391 individuals who were selected using multi-phased cluster sampling. The validity of the qualitative part was confirmed using members' investigation, consistency of data sources and the researcher's self-revising and the reliability of coding was also tested using two indexes of stability and repeatability. The content validity of the questionnaires was confirmed by experts and their reliability was confirmed by Cronbach's Alpha Coefficient. Inductive Contextual Analysis Technique and Freedman Test were used to analyze the data. Results indicate that the obstacles of professional peer growth of teachers included five dimensions of "group", "administrative and executive", "individual", "psychological environment" and "knowledge" in the order of priority. In the administrative and executive dimension, "inappropriate assessment criteria of teachers", in the individual dimension, "teachers' resistance in peer learning", in the knowledge dimension, "weak social knowledge", in the psychological environment, "unknowing support of colleagues", "fear of discrepancy due to the clarification of differences", and "competing over interests" and in the group dimension, "weak relationships among members" have the highest rates.

**Keyword:** Professional development, development barriers, schools, teachers

چکیده

این پژوهش باهدف بررسی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس، با رویکردی آمیخته و به شیوه متوالی انجام شد. تعداد ۱۷ نفر از مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی با شیوه هدفمند و از بین اساتید دانشگاه، کارشناسان گروه‌های آموزشی و معلمان شهر تهران تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها در بخش کیفی با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و عمیق گردآوری شدند. جامعه آماری در بخش کمی شامل تمامی معلمان شهر تهران بودند که تعداد ۳۹۱ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روایی بخش کیفی به‌وسیله بررسی توسط اعضا، همسوسازی منابع داده‌ها و خودبازبینی محقق انجام گرفت و پایایی کدگذاری‌های انجام‌شده نیز با استفاده از دو شاخص ثبات و تکرارپذیری انجام شد. روایی پرسشنامه به‌وسیله روایی صوری مورد تأیید خبرگان و پایایی آن نیز با بهره‌گیری از ضریب آلفا کرانباخ تأیید شد. از تکنیک تحلیل محتوای استقرایی و آزمون فریدمن برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج نشان داد که موانع اساسی رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان به‌ترتیب اولویت شامل پنج بعد: «گروهی»، «اداری و اجرایی»، «فردی»، «محیط روانی» و «دانشی» هستند. در بعد اداری و اجرایی، «ملاک‌های ناصحیح ارزشیابی از معلم»، در بعد فردی، «مقاومت معلمان در یادگیری از همتایان»، در بعد دانشی، «دانش اجتماعی ضعیف»، در بعد محیط روانی «جانب‌داری ناآگاهانه از همکار»، «ترس از ایجاد اختلاف به‌دلیل مشخص شدن تفاوت‌ها» و «رقابت بر سر منافع» و در بعد گروهی، «ارتباطات ضعیف بین اعضا» دارای بالاترین رتبه بودند.

**کلید واژه‌ها:** رشد حرفه‌ای، موانع رشد، مدارس، معلمان

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی تهران، ایران
۲. دانشیار مدیریت آموزشی دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی تهران، ایران
۳. استاد مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی تهران، ایران
۴. دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی تهران، ایران

**Email:** biabdollahi@khu.ac.ir

\* نویسنده مسئول:

این مقاله مستخرج از رساله دکتری است.

## مقدمه

روند تحولات در دنياي امروز، اصلاحات آموزشي را اجتناب‌ناپذير ساخته و آن را به ضرورت جهاني تبديل کرده است. بيشترين توجه برنامه اصلاحات آموزشي به توانمندسازي معلم و غني‌سازي فرايند آموزش و يادگيري معطوف است. تکاپوي جهاني در دستيابي به برنامه‌هاي راهبردي و اثربخش براي نوسازي و تحول نظام‌هاي آموزشي در اين است که از طريق ترويج و غني‌سازي يادگيري، نه صرفاً آموزش، به افراد کمک کند تا ياد بگيرد.

لازمه موفقيت تلاش‌هاي انجام‌شده در زمينه ي بهسازي آموزش و پرورش، رشد حرفه‌اي و افزايش دانش و مهارت معلمان است. از اين رو در دهه‌ي گذشته، کانون بحث و گفتگو پيرامون کيفيت مدارس، هرچه بيشتر متوجه رشد حرفه‌اي معلمان، بوده است (ريشتر، کانتز، کلازمن، لاتک و بامرت، ۲۰۱۱). مدارس که براي توسعه آموزش و يادگيري و ايجاد ارزش افزوده در دانش و توانمندی‌هاي دانش‌آموزان بنا شده‌اند (گروگن، ۲۰۱۳) بدون رشد حرفه‌اي معلمان قادر به انجام چنين رسالتي نخواهند بود (آمبروز، بريدجز، ديپيترو، لوت، نورمن و ماير، ۲۰۱۰). از اين رو بهسازي مدارس بايد از رشد حرفه‌اي معلمان آغاز نمود.

رشد حرفه‌اي اگر از طريق همکاري بين معلمان صورت گيرد، مي‌تواند تأثير نيرومندی بر مهارت‌ها و دانش معلمان و همين‌طور بر يادگيري دانش‌آموزان داشته باشد. همکاري بين معلمان مدرسه، به افزايش سطح موفقيت دانش‌آموزان و کاهش فشار کاري معلمان، کمک مي‌نمايد (مي و سپويتز، ۲۰۱۰). هنگامي که معلمان در محيط مدرسه با يکديگر همکاري کنند، مي‌توانند محيط فراگيري منسجمي را به وجود آورند که در آن، فرصت‌هاي حرفه‌اي را توسعه داده، ديده‌هاي آموزشي جديدي را ارائه کرده و دانش و تجارب فعلي را بهبود بخشند (کانسر، ۲۰۱۱). همکاري، بخش مهمي از ايجاد مدرسه موفق و افزايش سطح موفقيت دانش‌آموزان، محسوب مي‌گردد (وايلز، ۲۰۱۵). همکاري بين معلمان، با سطح پيشرفت دانش‌آموزان، روش‌ها و مواد درسي، مرتبط است و در جهت منافع تمام معلمان است. ايجاد فرهنگ همکارانه مدرسه، روش مؤثري در تضمين موفقيت در يک مدرسه، است (ليتل، ۱۹۹۰). رشد حرفه‌اي و ارتقاء فرهنگ همکاري از عناصر مهم در اثربخشي سازمان‌هاي آموزشي محسوب مي‌شوند اما همواره در راستاي انجام آن موانع و مشکلاتي وجود دارد که شناسايي و برنامه‌ريزي براي رفع آن‌ها بايد به‌عنوان يکي از اولويت‌هاي برنامه‌هاي سازماني قرار گيرد. بر همين اساس در اين مقاله سعی شده است تا با

<sup>۱</sup>Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert

<sup>۲</sup>Grogan

<sup>۳</sup>Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, Norman & Mayer

<sup>۴</sup>May & Supovitz

<sup>۵</sup>Cosner

<sup>۶</sup>Wills

<sup>۷</sup>Little

شناسایی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان، گامی در راستای ارتقا صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان برداشته شود.

امروزه انتظار دولت، مردم و تمام اصلاحات در نظام آموزشی، بهبود کیفیت آموزشی است. این انتظارات، مستلزم وجود معلمانی باصلاحیت، با انگیزه بالا، آگاه و ماهر به‌عنوان مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی است و این امر نه تنها در زمان ورود به حرفه معلمی بلکه در سراسر حرفه معلمی باید این‌گونه باشد. یافتن راه‌های تقویت و بهبود کارکنان در سطح سازمانی، ملی و بین‌المللی اولویت مهم جهان پیچیده امروز است (روث ول و ریچ، ۲۰۰۴). در عصر حاضر آموزش و پرورش بیش‌ازپیش نیازمند افرادی است که قادر به خود راهبری، بر عهده گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند. این مهارت نیازمند برنامه‌ریزی مدون و اصولی، تحول در فرایند آموزش، تغییر باورها، نگرش‌ها و فراهم نمودن چارچوب مناسب برای آموزش و رشد حرفه‌ای معلمان است.

چارچوب رشد حرفه‌ای فعلی، عمدتاً بر اساس مجموعه‌ای از استانداردهای حرفه‌ای قرار دارد که در مقابل آن‌ها، معلمان ملزم به ارائه شواهد فردی هستند که نشان‌دهنده موفقیت آن‌ها باشد (کندی، ۲۰۰۵). این چارچوب استاندارد-محور، معمولاً از رویکرد یادگیری حرفه‌ای یا به‌طور کلی، اقدامات حرفه‌ای، حمایت نمی‌کند (گرینیت و گری، ۲۰۰۸) و این مسئله، بیانگر چالشی اساسی در راه ترویج یادگیری همکارانه، است.

معلمان باید به‌منظور شناسایی نگرانی‌ها و راه‌حل‌ها، پیاده‌سازی راهبردهای مناسب و تنظیم تدریس بر اساس نتایج یادگیری دانش‌آموزان، از انزوای شغلی به سمت همکاری حرکت کنند (اکینشاین، ۲۰۰۲)؛ اما تأثیرات فرهنگ تک‌روی که در ساختارها و فرایند آموزش جا خوش کرده است، همچنان مانع رشد و تداوم فرهنگ همکاری در مدارس می‌شود (دوفور، دوفور و اکر، ۲۰۰۵). اگرچه چالش طراحی، پیاده‌سازی و حفظ ساختار همکارانه مؤثر که باعث ظهور اقداماتی مشارکتی برای مقابله با انزوای حرفه‌ای کارکنان می‌شود، وظیفه خطیری به حساب می‌آید (فالون و بارنت، ۲۰۰۹) اما نظام آموزش و پرورش کنونی نتوانسته به‌صورت عملی یک فرصت مناسب را برای معلمان فراهم کند تا آن‌ها از طریق هم‌آموزی و جمعی از تجربه‌های عملی و روش‌های تدریس یکدیگر بهره‌گیرند (سادئی، ۱۳۹۳: ۲۷).

۱) Rothwell & Rich  
 ۲) Kennedy  
 ۳) Grangeat & Gray  
 ۴) Achinstein  
 ۵) DuFour, DuFour & Eaker  
 ۶) Fallon & Barnett

عدم تمایل به روحیه همکارانه و جمعی در مقابل تمایل به فردگرایی می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد از جمله: تأکید بر ویژگی‌های فردی معلمان، مقاومت در برابر تغییر و سیاست‌ها، فرد محوری و فرهنگ سنتی حاکم (کومون، ۲۰۰۴ ص ۴۰)، عدم توانایی فرد در رفع اختلاف‌نظرها و کنار آمدن و رسیدن به نتیجه واحد در کار گروهی، عدم وجود نقد درون گفتمانی و آسیب‌شناسی و بررسی نقاط ضعف و قوت، عدم توزیع صحیح مسؤولیت‌ها براساس توانایی‌ها، عدم توانایی رهبر و سرپرست گروه در نگهداری افراد قبلی و جذب افراد جدید و نبودن تنوع و روابط عاطفی و قلبی و روانی بین اعضا.

رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان نقش مهمی در بهبود کیفیت معلمان، برنامه‌ی آموزشی، تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارد، اما همواره چالش‌ها و مسائلی وجود دارد که ممکن است مانع اجرای موفق آن شود، از قبیل حجم کاری سنگین معلمان، ابهام در سیاست‌های مربوطه و ساختارهای کاری سلسله‌مراتبی (هایرون و تان، ۲۰۱۶). لذا باید در مسیر حل مشکل، کانون توجه را روی عناصر اساسی و تأثیرگذار، که از مقیاس وزنی نسبتاً بالاتری برخوردارند، متمرکز کرد. یکی از این عناصر کلیدی که در گسترش آموزش و پرورش نقش اساسی دارد، معلمان هستند. بنابراین تمرکز اصلی رشد حرفه‌ای همکارانه بر روی معلمان قرار دارد تا عملکرد آن‌ها را در مدرسه افزایش دهد (آرتورا، مارلندبی، پلسی و رای، ۲۰۰۶). پژوهش حاضر باهدف ارتقا صلاحیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، به دنبال یافتن پاسخ برای این پرسش است که موانع رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان در مدارس کدامند؟

### چارچوب مفهومی

همکاری، فرایندی تعاملی است که افراد با تخصص‌های مختلف را قادر می‌سازد تا راه‌کارهای خلاق را برای مشکلات متقابل و مشخص، ارائه دهند (وایلا، تازند، نوین و مالگری، ۱۹۹۶) همچنین فرایندی است که در آن، گروه‌ها، جنبه‌های مختلف یک مسأله را در نظر گرفته و می‌توانند به‌طور سازنده، تفاوت‌های خود را بررسی و به جستجوی تصمیمی مناسب، از طریق عبور از دیدگاه‌های محدود و شخصی خود، پردازند (گری، ۱۹۸۹). عبارت تعاریف همکاری نشان می‌دهد که بسیاری از نویسندگان همکاری را به‌عنوان یک فرایند، به بحث و تبادل نظر می‌پردازند (استوگین و سیوتن، ۲۰۱۴). رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری، پیاده‌سازی برنامه مدون در مدارس است که

۱) Common

۲) Hairon & Tan

۳) Arthura, Marlandb, Pillc & Rea

۴) Villa, Thousand, Nevin & Malgeri

۵) Gray

۶) Stulgienne1 & Ruta Ciutiene

سطح حرفه‌ای معلمان را با همکاری آنان افزایش دهد، این برنامه می‌تواند شامل فعالیت‌هایی چون کارگاه، گروه‌های مطالعه طراحی دروس، تجزیه و تحلیل آزمون‌ها و نتایج آن‌ها، خواندن مقالات و مجلات علمی، جلسات مشورتی، جلسات رفع اشکال و هر تجربه دیگری که دانش، نگرش، مهارت‌ها و فهم و درک معلمان را تقویت کند در برمی‌گیرد (شیر زادگان، ۱۳۹۲ ص ۱۲). اشاره به این نکته مهم است که ایجاد محیط همکاری تیمی، ممکن است با موانعی مواجه شود که باید برطرف گردند: زمان بیشتر، نگرانی به دلیل از دست دادن استقلال، عدم اعتماد یا اعتماد به نفس در تصمیم‌های دیگران، تضاد برداشت‌ها، منطقه‌گرایی و عدم آگاهی از تأمین‌کننده آموزش، دانش و مهارت‌های کارکنان که ممکن است مسائلی از قبیل انضباط و شغل، مانع آن‌ها گردند (کاتلت و هالپر، ۱۹۹۲). با این وجود، بیشتر این موانع را می‌توان با رفتار باز و احساس احترام و اعتماد متقابل، برطرف نمود (استوگین، سیوتن، ۲۰۱۴).

یافته‌های کوردینگلی، بل، راندل و ایوانز (۲۰۰۳) که شامل ۱۷ بررسی برنامه رشد همکاری در سراسر دنیا است، ضرورت ایجاد زمان، برای ترویج همکاری جهت توسعه پایدار دانش معلمان را نشان می‌دهند. فراهم کردن زمان برای معلمان جهت انعکاس و منسجم کردن فرایند یادگیری نیز بسیار مهم است (استیونسون، ۲۰۰۸) زیرا انعکاس نظرات معلمان، ارزیابی و یادگیری را از طریق خودارزیابی، امکان‌پذیر می‌سازد که به نوبه خود، خودپاسخگویی را نیز ایجاد می‌کند (استول و فینک، ۱۹۹۶: ۱۶۸). کاربرد انعکاسی پاسخگویی به عنوان شاهدی بر مسؤولیت حرفه‌ای، تلقی شود. ممکن است ترویج شرکت معلمان در مواردی از قبیل برنامه همکاری، حل مشکلات، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی فعالیت‌های رشد حرفه‌ای و ارزیابی تدریس به ایجاد حس مالکیت مرتبط با بهبود کیفیت مدرسه، کمک نماید (سید، ۲۰۰۸). همچنین ویژگی‌های بازدارنده سازمانی شامل انزوای شدید و فردگرایی در فرهنگ مدرسه، هنجارهای خودگردانی حرفه‌ای، استقلال و حفظ حریم خصوصی و معماری مدرسه، است (هلستاد و لاند، ۲۰۱۲).

لنسیونی (۲۰۰۷) پنج نارسایی گروه را توصیف نموده و اظهار می‌دارد که چرا گروه‌ها، حتی بهترین آن‌ها، اغلب به جدل و تضاد می‌پردازند. اولین نارسایی که وی توصیف می‌کند، نبود اعتماد است. بدون اعتماد، هیچ‌یک از گروه‌ها نمی‌توانند تشکیل شوند یا به نتایج دلخواه برسند. ترس از تضاد، نبود تعهد، اجتناب از پاسخگویی و عدم توجه به نتایج، جزء سایر نارسایی‌ها، هستند. در

۱ Catlett & Halper

۲ Cordingley, Bell, Rundell & Evans

۳ Stevenson

۴ Stoll & Fink

۵ Seed

۶ Helstad & Lund

۷ Lencioni

ترس از تضاد، اعضای گروه به مسائل بحث‌انگیزی که ممکن است برای موفقیت گروه، مورد اختلاف باشد، بی‌اعتنا هستند، وقت و انرژی را در مدیریت ریسک شخصی، هدر می‌دهند تا هماهنگی در گروه را حفظ کنند. نبود تعهد و نیز اجتناب از پاسخگویی، باعث ایجاد ابهام در مورد سمت‌وسو و اولویت‌های گروه می‌گردد. گروه، ضرب‌العجل و موارد قابل‌ارائه را از دست می‌دهد، بار غیرضروری را بر دوش رهبر گروه، به‌عنوان تنها منبع برقراری نظم، قرار می‌دهد. بی‌توجهی به نتایج، هنگامی اتفاق می‌افتد که اعضای گروه به دنبال شناخت فردی و اهداف خود، به قیمت از دست دادن اهداف جمعی است و اغلب به سمت حفظ آبروی خود و رد کردن تقصیر بر دیگری باشد. خودخواهی و وضعیت شخصی، می‌تواند منجر به تمرکز اعضای گروه بر دستاوردهای انفرادی، به جای اهداف مشترک، گردد. جدول (۱) ویژگی‌ها و موانع پیش روی کار گروهی مؤثر را به‌طور خلاصه، نشان می‌دهد.

جدول (۱): رفتارهای تسریع‌کننده و بازدارنده برای کار گروهی در سازمان‌ها

رفتار	تسریع‌کننده	بازدارنده
ارزش اعضای گروه	احترام و همکاری متقابل، حمایتی ( همه برای یک نفر، یک نفر برای همه در فیلم ۳ تفنگدار)	عدم احترام به یکدیگر، احساس عدم پشتیبانی
اعتماد	اعتماد به یکدیگر	فاقد اعتماد، اطمینان و فردگرایی
تعهد	متعهد نسبت به هدف گروه	ابهام در اهداف و نقش
هماهنگی	حل اختلاف	ترس از تضاد، هماهنگی مصنوعی
پاسخگویی	اعضای گروه یکدیگر را پاسخگو می‌دانند	اجتناب از پاسخگویی
اهداف	کار جمعی برای نتایج اشکار	سردرگمی، عدم شفافیت و بی‌توجهی به نتایج
ارتباط	ارتباط واضح، باز و مثبت، هر عضوی، اطلاعات دقیق و به‌موقع را دریافت می‌نماید	نبود ارتباط، سوء تفاهم
بازخورد	تقدیر به دلیل کمک فکری، بازخورد منظم	مورد بی‌توجهی واقع شدن، قدر ندانستن، بازخورد غیرمنسجم

اقتباس از لنسیونی (۲۰۰۷)

یکی از بسترهای لازم برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های رشد حرفه‌ای همکارانه، شناخت ویژگی‌ها و توانمندی‌های معلمان و موانع موجود در مسیر رشد حرفه‌ای آنان است. موانع پیش‌روی رشد حرفه‌ای و همکاری معلمان، بسیار زیاد است و در بسیاری از کشورها نیز مشاهده گردیده است (ونگریکن، دوچی، رایز و کنت، ۲۰۱۵). عبدالهی و صفری (۱۳۹۵) تعدادی از این موانع را شامل: ضعف بنیادی علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا، تمایل نداشتن به کار

گروهی، نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی و یادگیری، نداشتن انگیزه، ادراک و باور معلمان و کم تجربه بودن عنوان شد.

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی موانع رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان و اولویت‌بندی آن‌ها در آموزش و پرورش شهر تهران است و بر این اساس سؤال‌های پژوهشی ذیل مطرح شده است:

۱- ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس از دیدگاه مشارکت‌کنندگان کدامند؟

۲- اولویت‌بندی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس از دیدگاه مشارکت‌کنندگان چگونه است؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر نوع تحقیق، کاربردی است و به لحاظ روش به صورت پژوهش آمیخته اکتشافی<sup>۱</sup> (متوالی - کیفی - کمی) از نوع الگوی توسعه ابزاری انجام یافته است. بخش کیفی به روش پدیدارشناسی تفسیری<sup>۲</sup> انجام گرفت. در بخش کیفی ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان شناسایی و در بخش کمی اولویت و ترتیب آن‌ها ارزیابی گردید.

### الف: بخش کیفی

راهبرد این پژوهش از نوع پدیدار شناختی تفسیری است، بدین منظور، برای بررسی عمیق پدیده‌ی مورد نظر از بررسی مبانی نظری پژوهش و از مصاحبه نیمه ساختاریافته<sup>۳</sup> و عمیق استفاده شد. به این صورت که پس از مطالعه ادبیات پژوهش و شناسایی و استخراج مؤلفه‌ها و نشانگرها، سؤالات مصاحبه براساس آن و بر اساس مشاوره با اساتید راهنما و مشاور طراحی شد.

در مرحله بعد متناسب با جامعه پژوهش و با توجه به تنوع دیدگاه‌ها، ۵ نفر از اساتید دانشگاه، ۵ نفر از مدیران مدارس، ۳ نفر از کارشناسان گروه‌های آموزشی و ۴ نفر از معلمان دارای تحصیلات، تخصص و تجربه کافی در حوزه آموزش و پرورش با استفاده از شیوه نمونه‌گیری هدفمند<sup>۴</sup> انتخاب شدند. مصاحبه‌ها با توجه به سطح اشباع نظری<sup>۵</sup>، تا ۱۷ نفر انجام شد.

<sup>۱</sup> Exploratory mixed method

<sup>۲</sup> Interpretative phenomenological

<sup>۳</sup> Semi.structured interview

<sup>۴</sup> Purposeful Sampling

<sup>۵</sup> Theoretical saturation

برای بررسی روایی صوری پرسش‌های مصاحبه، با چند نفر از اساتید و صاحب‌نظران حوزه پژوهش کیفی مشورت شد و برای افزایش روایی در «فرآیند» پژوهش کیفی از راهبردهای ممیزی پژوهشی (حساسیت پژوهشگر، انسجام روش‌شناسی، متناسب بودن نمونه، گردآوری و تحلیل هم‌زمان داده‌ها و اندیشیدن تئوریک) استفاده شد. پژوهشگران در طول مصاحبه از پرسش‌های پیگیرانه و کنکاشی نیز برای درک عمیق از پدیده مورد مطالعه استفاده کرده‌اند. تمامی مصاحبه‌ها به صورت عمیق و ضبط شده انجام گرفت و تمام تلاش پژوهشگران بر آن بود تا در زمان اجرا، مشارکت‌کننده، هدایت‌گر اصلی روند مصاحبه باشد و به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری نکته‌های مورد اشاره توسط مصاحبه‌شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند برگرداندن صدا به نوشته ابهامی باقی نماند، همچنین. جهت افزایش روایی داده‌های به دست آمده از شیوه‌های بررسی توسط اعضاء<sup>۱</sup> همسوسازی<sup>۲</sup> منابع داده‌ها و خود بازبینی محقق<sup>۳</sup> استفاده گردید، در جهت بالا بردن قابلیت اطمینان یا اعتماد نیز، محقق به هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده‌ها و سازمان‌دهی فرایندهای ساخت‌یافته برای ثبت، نوشتن و تفسیر داده‌ها پرداختند. پروتکل مصاحبه در پیوست شماره ۱ آمده است.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته از تکنیک تحلیل محتوا، کدگذاری باز، محوری و انتخابی (واحد تحلیل در این مطالعه؛ جملات، عبارات و یا واژه‌هایی بود که اشاره به موانع رشد حرفه‌ای همکارانه در بین معلمان داشته است) و با استفاده از نرم‌افزار «مکس. کیو.دی. ای»<sup>۴</sup> انجام گردید. فرایند تحلیل داده‌های مصاحبه استقرایی بوده، به عبارت دیگر هیچ چارچوب مفهومی قبلی برای کدگذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت و برای محاسبه پایایی کدگذاری‌های انجام شده، از دو شاخص، پایایی باز آزمون<sup>۵</sup> (شاخص ثبات) و پایایی بین دو کدگذار (تکرارپذیری) استفاده گردید.

جدول (۲): محاسبه پایایی باز آزمون (شاخص ثبات)

ردیف	عنوان مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی باز آزمون (درصد)
۱	M۲	۱۱	۴	۳	۰/۷۲
۲	M۴	۱۵	۵	۳	۰/۶۶

۱. ممیزی پژوهشی عبارت است از فرآیند بازبینی، تأیید و حصول اطمینان و دستیابی به یقین (دانایی فرد، مظفری، ۱۳۸۷).

<sup>۲</sup>Member checking

<sup>۳</sup>Data source triangulation

<sup>۴</sup>Self.monitoring

۵. (Maxqda) یکی از نرم‌افزارهای مورد استفاده جهت تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی است.

<sup>۶</sup>Re.test reliability

<sup>۷</sup>Inter.coder reliability



۰/۷۵	۲	۳	۸	M۵	۳
۰/۷۰	۸	۱۲	۳۴	کل	

برای محاسبه پایایی باز آزمون در پژوهش حاضر، از میان کل مصاحبه‌ها، ۳ نمونه، به صورت تصادفی انتخاب و هر کدام از آن‌ها، دو بار در فاصله زمانی ۱۵ روز کدگذاری شدند. سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی، برای هر کدام از مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه شدند و از طریق مشخص کردن میزان توافقات (کدهایی که در دو فاصله زمانی باهم مشابه هستند) و عدم توافقات (کدهایی که در دو فاصله زمانی با هم مشابه نیستند)، در دو مرحله کدگذاری، شاخص ثبات محاسبه گردید (جدول ۲).

جدول (۳): محاسبه پایایی بین دو کدگذار (شاخص تکرارپذیری)

ردیف	عنوان مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی باز آزمون (درصد)
۱	M۲	۱۸	۶	۲	۰/۶۶
۲	M۴	۱۶	۵	۴	۰/۶۲
۳	M۵	۱۴	۵	۳	۰/۷۱
	کل	۳۸	۱۶	۹	۰/۸۴

برای محاسبه پایایی مصاحبه با روش توافق دو کدگذار، از یک استاد دانشگاه فرهنگیان درخواست شد تا به عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در پژوهش مشارکت کند. آموزش‌ها و فن‌های لازم برای کدگذاری مصاحبه‌ها به همکار پژوهش آموزش داده شد، قبل از شروع کدگذاری توضیحات نسبتاً مفصلاً درباره رشد حرفه‌ای همکارانه از سوی محقق به ایشان ارائه شد. سپس محقق به همراه این همکار پژوهش، سه مصاحبه را به صورت تصادفی، انتخاب و کدگذاری نمودند و با استفاده از فرمول زیر درصد پایایی بین دو کدگذار (شاخص تکرارپذیری) که به عنوان شاخص پایایی تحلیل بکار می‌رود، محاسبه گردید. داده‌های حاصل از نتایج دو پژوهشگر همراه درصد پایایی بین دو کدگذار در جدول (۳) آورده شده است. با توجه به این که شاخص ثبات و شاخص تکرارپذیری به دست آمده بیشتر از شصت درصد است، می‌توان گفت پایایی کدگذاری‌های این پژوهش تأیید می‌شود.

## ب: بخش كمى

روش پژوهش در بخش كمى، توصيفى- پيمايشى است و جامعه آمارى شامل ۱۷۲۶۱ نفر معلمان آموزش و پرورش شهر تهران بودند، نمونه آمارى با استفاده از جدول كرجسى- مورگان تعداد ۳۹۱ نفر و به روش خوشه‌اى چندمرحله‌اى تعيين گرديد (جدول ۴).

جدول (۴): نمونه آمارى معلمان به تفكيك منطقه

دوره	منطقه ۱	منطقه ۱۰	منطقه ۶	منطقه ۸	منطقه ۹	كل
تعداد كل معلمان	۷۴۹	۶۱۸	۳۹۴	۱۳۸۷	۸۵۵	۴۰۰۳
تعداد مدارس انتخابى	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۵۰
نمونه انتخابى	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۵	۳۹۱

ابزار گردآورى داده‌ها در بخش كمى، پرسشنامه محقق ساخته برگرفته از يافته‌هاى پس از انجام مصاحبه و احصاء ابعاد و نشانگرهاى موانع رشد حرفه‌اى همكارانه معلمان و حاوى ۵۱ گويه بسته پاسخ در مقياس اندازه‌گيرى ليكرت است. روايى پرسشنامه از طريق روايى صورى مورد تأييد خبرگان حوزه مديريت قرار گرفت. پاىاى پرسشنامه، با اجراى مقدماتى در بين ۳۰ نفر و با استفاده از روش همسانى درونى آلفاى كرانباخ (۰/۷۴) به دست آمده آمد. پاىاى محاسبه شده هريك از ابعاد به تفكيك در جدول شماره (۵) آورده شده است.

جدول (۵): مؤلفه‌هاى تشكيل دهنده پرسشنامه موانع رشد حرفه‌اى همكاران و گويه‌هاى مربوطه

بعد	تعداد گويه	شماره گويه ها	ضريب الفا كرونباخ
اجرايى، ساختارى	۱۳	۱-۱۳	۰/۷۴
فردى	۱۱	۱۴-۲۴	۰/۶۷
محيط روانى	۱۲	۲۵-۳۶	۰/۷۸
دانشى	۷	۳۷-۴۳	۰/۸۱
گروهى	۷	۴۴-۵۱	۰/۹۲

شيوه تجزيه و تحليل داده‌ها در بخش كمى شامل فنون آمار توصيفى شامل جداول فراوانى براى توصيف داده‌هاى جمعيت شناختى نمونه آمارى استفاده شده است. همچنين با استفاده از آمار استنباطى فريدمن به تجزيه و تحليل و پاسخ به سؤال پژوهش پرداخته شد و براى تجزيه و تحليل از نرم افزار SPSS استفاده شد.

## یافته‌ها

## الف: یافته‌های بخش کیفی

در فرایند کدگذاری ابتدا کل مصاحبه‌ها 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 ۶ نمونه‌ای از کدگذاری باز را نشان می‌دهد).

جدول (۶): نمونه‌ای از کدگذاری باز نمونه‌ای از متن مصاحبه‌ها

کدهای باز	نقل قول‌ها
<ul style="list-style-type: none"> <li>- سابقه کاری بالا</li> <li>- نداشتن انگیزه</li> <li>- مقاومت معلمان در یادگیری از هم‌تایان</li> <li>- خود را فراتر از دیگران دیدن</li> <li>- نگرانی از تخریب وجه حرفه‌ای</li> <li>- برچسب خوردن به دلیل داشتن ضعف</li> <li>- رقابت بر سر منافع</li> </ul>	<p>ببینید مهم‌ترین چیزی که باهاش برخورد می‌شه داشت ایجاد توقع یعنی همکار که یکی دو بار سعی می‌کند که این اتفاقه بیافته و سعی می‌کنه که همکاری رو به نحو احسن داشته باشه دیگه می‌گن حالت مثلاً لطف مکرر وظیفه مقرر می‌شه دیگه حالتی می‌شه که هم مدیر هم بقیه‌ی همکارها ازش توقع دارند انتظار دارند.</p> <p>یکی دیگه از عوامل اینه که معلم‌ها نگاهشون به شغلشون صرفاً شغله نمی‌خوان تا اونجایی که می‌شه فایله اضافه برای خودشون باز کنند احساس می‌کنند هر چه کمتر ورود پیدا بکنند به مسائل حاشیه‌ای بنابراین از اون طرف مثلاً کارهای حاشیه‌ای که باید انجام بدن هم کمتر خواهد بود غیر از اون ممکنه به خاطر اینکه تخصص و انگیزه ندارند واقعاً یک معلمی که سابقه کاریش بالاست هیچ انگیزه‌ای برای کمک به دیگران ممکنه نداشته باشه.</p> <p>نکته سوم برمی‌گرده به اینکه خیلی وقت‌ها مسائلی رو مدنظر قرار می‌دن توی آموزش و پرورش و کلاً در محافل آموزشی حتی دانشگاه‌ها که با اون کیفیتی که الان شما دنبالش هستید و بهش می‌گید رشد حرفه‌ای معلم‌ها منافات داره مثلاً وقتی که قضیه برمی‌گرده به اینکه ما آمار قبولی یک معلم رو ملاک قرار می‌دیم نه رضایتمندی یادگیرندگان رو و میزان علاقه‌مندی یادگیرندگان رو به یادگیری پس فقط می‌گیم که کدوم یک از معلم‌های ما تونسته بالای ۹۰ درصد قبولی داشته باشه همچنین برای همکاری معلمان به مقدار مقاومت دارند از اینکه از هم‌تایان خودشون بیاموزند و اینکه خیلی سخته برای یک همکار که صادقانه بگه من نمی‌دونم اینو چیکارش بکنم. همچنین رقابت‌های ناسالمی که توی مدارس وجود داره سر ارزشیابی، سر معلم نمونه، سر خیلی آیت‌های دیگه این‌ها همه مانع هستند.</p>

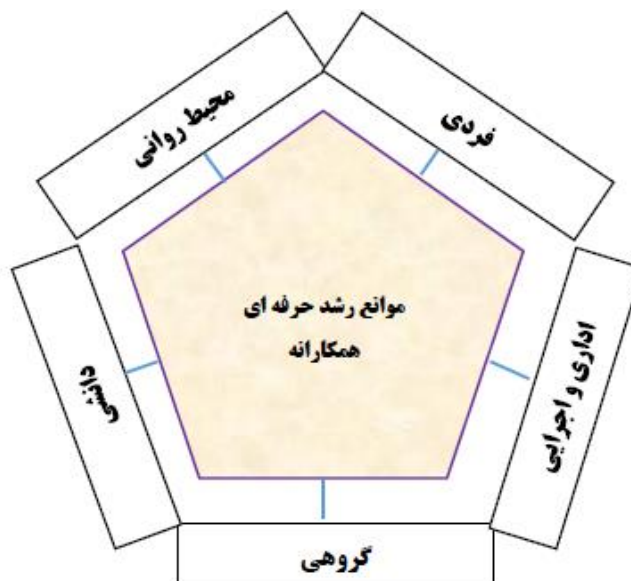
جدول ۷ نیز چگونگی شکل‌گیری کدگذاری محوری و کد‌گزینی را نشان می‌دهد.

جدول (۷): کدهای محوری استخراج‌شده مربوط به موانع رشد حرفه‌ای همکارانه

کد گزینش ی	کدهای محوری	کدهای باز
موانع رشد حرفه‌ای همکارانه	اداری و اجرایی	کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی، کمبود زمان، تأکید بر اهداف سازمان و کم‌رنگ بودن اهداف معلمان، ساختاردهی ناهماهنگ جلسات، ملاک‌های ناصحیح ارزشیابی از معلم، عدم وجود سامانه ارزشیابی انفرادی توأم با ارزشیابی گروهی، ارزش قائل نشدن مدیر بر همکاری بین معلمان، عدم مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، تفاوت در برداشت‌های مدیران، از قوانین و مقررات، عدم توجه به شایسته‌سالاری و انتخاب‌های نادرست بر مبنای روابط سیاسی، مقاومت معلمان در پذیرش مدیر به‌عنوان همکار، وجود رویکردهای مدیریت از بالا به پائین و بوروکراتیک در مدرسه، حاکم بودن فرهنگ فردگرایی در مدرسه
	فردی	سابقه کاری بالا، نداشتن انگیزه، مقاومت معلمان در یادگیری از همتایان، پافشاری بر باورها و عقاید فردی، عدم تعهد، اجتناب از پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری، احساس برتری نسبت به دیگران، مشغله زیاد معلمان، خود را فراتر از دیگران دیدن، عدم تمایل در به اشتراک‌گذاری اطلاعات و مهارت‌ها، عدم تمایل به رعایت قوانین و هنجارهای کار گروهی، اختلاف نظر در مبانی ارزشی
	محیط روانی	تعارض با همکاران، مهارت‌های میان فردی ضعیف، اعتماد پایین بین اعضا، جانب‌داری ناآگاهانه از همکار، نگرانی از تخریب وجه حرفه‌ای، برچسب خوردن به‌دلیل داشتن ضعف، نبود صمیمیت و ارتباط عاطفی درست بین معلمان، ترس از ایجاد اختلاف به‌دلیل مشخص شدن تفاوت‌ها، رقابت‌های ناسالم بین معلمان، رقابت بر سر منافع، نگرانی از انتشار تجارب و اطلاعات، مقاومت در برابر پذیرش نظرات
	دانشی	ضعف در آگاهی از اصول یادگیری جمعی، بینش و مهارت تیمی ناکافی مدیران و معلمان، عدم آگاهی از معنی و مفهوم واقعی کیفیت، در آموزش و یادگیری، دانش اجتماعی ضعیف، کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان، نداشتن علم مدیریت تعارض، آشنا نبودن مدیران و معلمان با روش‌های جلب همکاری و مشارکت

گروهی	عدم توافق در مورد اهداف گروه، نامشخص بودن شرح وظایف در گروه، جاذبه نداشتن گروه‌های همکاری، مشارکت بی‌ثبات معلمان در گروه‌ها، تفاوت در ظرفیت‌های اعضای هر گروه، ارتباطات ضعیف بین اعضا، بزرگ بودن اندازه گروه‌ها، وجود مباحث حاشیه‌ای در گروه‌ها،
-------	--

همان‌گونه که در جدول (۷) نشان داده شده است، با توجه به تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده، کدهای استخراجی با توجه به نزدیکی و شباهت‌ها، در ۵ مقوله «اداری و اجرایی»، «فردی»، «دانشی»، «محیط روانی» و «گروهی» دسته‌بندی شدند شکل (۱).



شکل (۱): الگوی نهایی پیشنهادی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه در مدرسه

#### ب: یافته‌های بخش کمی

به‌منظور رتبه‌بندی موانع به‌دست‌آمده در بخش کیفی (اجرایی، ساختاری، فردی، محیط روانی، دانشی و گروهی) و در راستای ارائه پیشنهادی مؤثر برای کاهش این موانع از آزمون فریدمن استفاده شد. در آزمون فریدمن فرض صفر نشان‌دهنده یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین گروه‌ها است؛ بنابراین رد شدن فرض صفر به این معنی است که در بین گروه‌ها حداقل دو گروه باهم اختلاف معناداری دارند. نتایج آزمون فریدمن برای موانع رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان در جدول زیر آورده شده است.

جدول (۸): نتایج حاصل از آزمون فریدمن برای موانع رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان

آماره‌ها					
ابعاد	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	خی‌دو	سطح معنی‌داری
اجرایی، ساختاری	۴/۵۶	۰/۱۴	۳/۳۴	۷۸/۱۸	۰/۰۰۰
فردی	۴/۵۲	۰/۱۵	۳/۰۰		
محیط روانی	۴/۵	۰/۲۲	۲/۷۴		
دانشی	۴/۴۹	۰/۲	۲/۵۷		
گروهی	۴/۵۶	۰/۲۳	۳/۳۶		

همان‌طور که در جدول (۸) نشان داده شده است، تفاوت امتیاز یا رتبه ابعاد اجرایی، فردی، محیط روانی، دانشی، و گروهی در سطح ۰/۰۵ معنادار است و بالاترین رتبه به بعد گروهی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان اختصاص یافته و ابعاد اجرایی- ساختاری، فردی، محیط روانی و دانشی به ترتیب در مراتب بعدی قرار می‌گیرند. در ادامه، از آزمون فریدمن برای بررسی اولویت گویه‌های هر یک از ابعاد فوق استفاده می‌شود.

جدول (۹): نتایج رتبه‌بندی میانگین گویه‌های بعد اجرایی-ساختاری با استفاده از آزمون فریدمن

آماره					
گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	خی‌دو	سطح معنی‌داری
کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی	۴/۵۶	۰/۵	۶/۹۳	۵۲۶/۱۰۸	۰/۰۰۰
کمبود زمان	۴/۵	۰/۵۷	۶/۵۷		
تأکید بر اهداف سازمان و کمرنگ بودن اهداف معلمان	۴/۵۹	۰/۴۹	۷/۱۵		
ساختاردهی ناهماهنگ جلسات	۴/۷۲	۰/۴۴	۸/۰۷		
ملاک‌های ناصحیح ارزشیابی از معلم	۴/۷۳	۰/۴۴	۸/۱۴		
عدم وجود سامانه ارزشیابی انفرادی توأم با ارزشیابی گروهی	۴/۶۵	۰/۴۴	۷/۶۰		
ارزش قائل نشدن مدیر بر همکاری بین معلمان	۴/۶۳	۰/۴۸	۷/۴۶		
عدم مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه	۴/۵۶	۰/۵	۶/۹۳		

		۶/۴۲	۰/۵	۴/۴۹	تفاوت در برداشت‌های مدیران، از قوانین و مقررات
		۷/۱۸	۰/۵۲	۴/۶۸	عدم توجه به شایسته‌سالاری و انتخاب‌های نادرست بر مبنای روابط سیاسی
		۳/۸۸	۰/۴۶	۴/۰۲	مقاومت معلمان در پذیرش مدیر به‌عنوان همکار
		۷/۳۸	۰/۵۳	۴/۶۳	وجود رویکردهای مدیریت از بالا به پایین و بوروکراتیک در مدرسه
		۶/۶۷	۰/۴۸	۴/۵۲	حاکم بودن فرهنگ فردگرایی در مدرسه

همان‌گونه که در جدول (۹) نشان داده شده است، تفاوت امتیاز یا رتبه گویه‌های بعد اجرایی-ساختاری، در سطح ۰/۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که گویه «ملاک‌های ناصحیح ارزشیابی از معلم» بیشترین امتیاز یا رتبه را دارد. در برگه‌های ارزشیابی سالانه معلمان، ملاک‌های فردی فعالیت‌ها بیشتر در نظر گرفته شده که خود باعث ترویج فرهنگ فردگرایی در مدرسه و گرایش کمتر معلمان به همکاری با یکدیگر است.

جدول (۱۰): نتایج رتبه‌بندی میانگین گویه‌های بعد فردی با استفاده از آزمون فریدمن

آماره‌ها					
گویه	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	خی‌دو	سطح معنی‌داری
سابقه کاری بالا	۴/۴۱	۰/۶۵	۵/۴۹	۶۱۴/۷۱۷	۰/۰۰۰
نداشتن انگیزه	۴/۴۹	۰/۵۶	۵/۸۸		
مقاومت معلمان در یادگیری از همتایان	۴/۹۲	۰/۲۶	۸/۱۳		
پافشاری بر باورها و عقاید فردی	۴/۴۵	۰/۵۴	۵/۵۳		
عدم تعهد، اجتناب از پاسخگویی و مسؤولیت‌پذیری	۴/۴۶	۰/۵۶	۵/۶۷		
احساس برتری نسبت به دیگران	۴/۵۹	۰/۴۹	۶/۳۴		
مشغله زیاد معلمان	۴/۶۳	۰/۵	۶/۶		
خود را فراتر از دیگران دیدن	۴/۵۶	۰/۵	۶/۱۷		
عدم تمایل در به اشتراک‌گذاری اطلاعات و مهارت‌ها	۴/۴۹	۰/۵۲	۵/۷		
عدم تمایل به رعایت قوانین و هنجارهای کار گروهی	۴/۶۸	۰/۴۶	۶/۸۷		
اختلاف‌نظر در مبانی ارزشی	۴/۰۲	۰/۵۳	۳/۵۶		

همان‌گونه که در جدول (۱۰) نشان داده شده است، تفاوت امتیاز یا رتبه گویه‌های بعد فردی، در سطح ۰/۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که گویه «مقاومت معلمان در یادگیری از همتایان» بیشترین امتیاز یا رتبه را دارد. در واقع معلمان تمایل کمتری دارند تا آموزش موردنیاز خود را از معلمان هم‌پایه و هم‌ردیف خود دریافت کنند که خود می‌تواند دلایل زیادی داشته باشد.

جدول (۱۱): نتایج رتبه‌بندی میانگین گویه‌های بعد محیط روانی با استفاده از آزمون فریدمن

آماره‌ها					گویه
سطح معنی‌داری	خی‌دو	میانگین رتبه	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۰	۵۱۲/۶۰۵	۶/۰۴	۰/۶۵	۴/۴	تعارض با همکاران
		۶/۵۲	۰/۵۶	۴/۴۹	مهارت‌های میان فردی ضعیف
		۶/۳۶	۰/۵۲	۴/۴۹	اعتماد پایین بین اعضا
		۷/۵۵	۰/۴۶	۴/۶۸	جانب‌داری ناآگاهانه از همکار
		۶/۳۶	۰/۵۲	۴/۴۹	نگرانی از تخریب وجه حرفه‌ای
		۶/۲۲	۰/۶	۴/۴۵	برچسب خوردن به دلیل داشتن ضعف
		۳/۳۶	۰/۵۲	۴/۴۹	نبود صمیمیت و ارتباط عاطفی درست بین معلمان
		۷/۵۵	۰/۴۶	۴/۶۸	ترس از ایجاد اختلاف به دلیل مشخص شدن تفاوت‌ها
		۶/۳۶	۰/۵۲	۴/۴۹	رقابت‌های ناسالم بین معلمان
		۷/۵۵	۰/۴۶	۴/۶۸	رقابت بر سر منافع
		۳/۹۲	۰/۵۳	۴/۰۲	نگرانی از انتشار تجارب و اطلاعات
۷/۲	۰/۴۸	۴/۶۳	مقاومت در برابر پذیرش نظرات		

همان‌گونه که در جدول (۱۱) نشان داده شده است، تفاوت امتیاز یا رتبه گویه‌های بعد محیط روانی، در سطح ۰/۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که گویه‌های «جانب‌داری ناآگاهانه از همکار»، «ترس از ایجاد اختلاف به دلیل مشخص شدن تفاوت‌ها» و «رقابت بر سر منافع» بیشترین امتیاز یا رتبه را دارد.

بسیاری از معلمان ضعیف‌هایی را از لحاظ آموزشی و شغلی در خود احساس می‌کنند ولی به دلیل عواقب بعدی و برچسب‌های احتمالی از مطرح کردن آن‌ها خودداری می‌کنند همچنین هرکدام از اعضای گروه به دنبال خواسته‌ها و منافع هستند که با سایر اعضای گروه برای رسیدن به آن‌ها رقابت می‌کنند که همین امر مانعی در راستای تشکیل و توسعه گروه است. جانب‌داری ناآگاهانه یا طرفداری بدون دلیل منطقی از رفتار و عقاید همکار، فقط به دلیل همکار بودن نیز به‌عنوان مانعی برای تشکیل و توسعه گروه‌های رشد حرفه‌ای همکارانه است.



جدول (۱۲): نتایج رتبه‌بندی میانگین گویه‌های بعد دانشی با استفاده از آزمون فریدمن

آماره					گویه
سطح معنی‌داری	خی‌دو	میانگین رتبه	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۰	۳۷۳/۰۸۳	۴/۰۸	۰/۵۳	۴/۵۲	ضعف در آگاهی از اصول یادگیری جمعی
		۳/۷۹	۰/۶۵	۴/۴۱	بینش و مهارت تیمی ناکافی مدیران و معلمان
		۳/۹۴	۰/۵۲	۴/۴۹	عدم آگاهی از معنی و مفهوم واقعی کیفیت، در آموزش و یادگیری
		۴/۶۶	۰/۴۶	۴/۶۸	دانش اجتماعی ضعیف
		۲/۵۴	۰/۵۳	۴/۰۲	کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان
		۴/۴۳	۰/۴۸	۴/۶۳	نداشتن علم مدیریت تعارض
		۴/۵۵	۰/۴۸	۴/۶۵	آشنا نبودن مدیران و معلمان با روش‌های جلب همکاری و مشارکت

همان‌گونه که در جدول (۱۲) نشان داده شده است، تفاوت امتیاز یا رتبه گوی‌های بعد دانشی، در سطح ۰/۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که گویه «دانش اجتماعی ضعیف» بیشترین امتیاز یا رتبه را دارد. دانش و مهارت اجتماعی، رفتارهایی هستند که فرد را قادر به تعامل مؤثر با اطرافیان می‌کنند. ضعف معلمان در رابطه با روش‌های تعامل صحیح با دیگران یکی از موانعی است که در بعد دانشی دارای رتبه بالایی است.

جدول (۱۳): نتایج رتبه‌بندی میانگین گویه‌های بعد گروهی با استفاده از آزمون فریدمن

آماره					گویه
سطح معنی‌داری	خی‌دو	میانگین رتبه	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۰	۲۲۸/۱۶۹	۴/۱۴	۰/۵۲	۴/۴۹	عدم توافق در مورد اهداف گروه
		۴/۳۴	۰/۵۳	۴/۵۲	نامشخص بودن شرح وظایف در گروه

		۳/۹۷	۰/۶۵	۴/۴۱	جاذبه نداشتن گروه‌های همکاری
		۴/۲۴	۰/۵۶	۴/۴۹	مشارکت بی‌ثبات معلمان در گروه‌ها
		۴/۲۴	۰/۵۶	۴/۴۹	تفاوت در ظرفیت‌های اعضای هر گروه
		۵/۱۲	۰/۴۳	۴/۷۳	ارتباطات ضعیف بین اعضا
		۵/۶	۰/۳۵	۴/۵۰	بزرگ بودن اندازه گروه‌ها
		۴/۳۴	۰/۵۳	۴/۵۲	وجود مباحث حاشیه‌ای در گروه‌ها

همان‌گونه که در جدول (۱۳) نشان داده شده است، تفاوت امتیاز یا رتبه گویه‌های بعد گروهی، در سطح ۰/۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که گویه «ارتباطات ضعیف بین اعضا» بیشترین امتیاز یا رتبه را دارد. افرادی که از مهارت‌های ارتباطی ضعیف‌تری برخوردارند، کمتر مورد پذیرش افراد دیگر قرار می‌گیرند که خود مانعی در راستای گروه‌های رشد حرفه‌ای همکارانه است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف واكای موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان دوره ابتدایی شهر تهران انجام شد. براساس نتایج و کدهای به‌دست آمده در بخش مصاحبه، موانع رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان در پنج بعد «فردی»، «محیط روانی»، «دانشی»، «گروهی»، «اجرایی، ساختاری» و نشانگرهای مختلف احصا شدند. با توجه به یافته‌های این پژوهش، یکی از موانع رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان، محیط روانی است

در بعد محیط روانی، «جانب‌داری ناآگاهانه از همکار»، «ترس از ایجاد اختلاف به دلیل مشخص شدن تفاوت‌ها» و «رقابت بر سر منافع» به‌عنوان مهم‌ترین موانع مشخص شدند. هنگامی که معلمان در محیط مدرسه با یکدیگر همکاری کنند، می‌توانند محیط فراگیری منسجمی را به‌وجود آورند که در آن، فرصت‌های حرفه‌ای را توسعه داده، دیدگاه‌های آموزشی جدیدی را ارائه کرده و دانش و تجارب فعلی را بهبود بخشند (کانسر، ۲۰۱۱). تحلیل انجام‌شده روی دیدگاه همکاری نشان می‌دهد که ازجمله ویژگی‌های توصیف‌کننده همکاری عبارت‌اند از: اعتماد، ارتباط، محیط و منابع (استوگین، سیوتن، ۲۰۱۴). اشاره به این نکته مهم است که ایجاد محیط همکاری تیمی، ممکن است با موانعی مواجه شود که باید برطرف گردند: زمان بیشتر، نگرانی به خاطر از دست دادن استقلال، عدم اعتماد یا اعتمادبه‌نفس در تصمیم‌های دیگران، تضاد برداشت‌ها، (کاتلت، هالپر، ۱۹۹۲). بااین‌وجود، اکثر این موانع را می‌توان با رفتار باز و احساس احترام و اعتماد متقابل،

برطرف نمود (استوگین و سیوتن، ۲۰۱۴). بنابراین وجود یک محیط امن برای آموزگاران که بتوانند از نحوه‌ی تدریس یکدیگر انتقاد سازنده کنند در راستای ایجاد محیط روانی همکارانه بسیار مؤثر است، این محیط برعکس محیطی عمل می‌کند که تنها اختلاف و درگیری در آن دیده می‌شود و قدرت تصمیم‌گیری و دانش جمعی مدرسه را تضعیف می‌کند (فالون و بارنت، ۲۰۰۹).

برای ایجاد چنین محیطی نیاز به اعتماد در مدرسه است، تقویت اعتماد در محیط مدرسه نیاز به شکیبایی، ایثار و زمان دارد. اعتماد و همکاری به صورت دوجانبه یکدیگر را تقویت می‌کنند: هرچه طرفین بیشتر باهم همکاری کنند، فرصت بیشتری برای شناخت یکدیگر و اعتمادسازی دارند. وجود اعتماد در درون یک سازمان، امکان کار گروهی بیشتری را بین مدیر، معلمان، دانش آموزان و والدین فراهم می‌کند. معلمان در محیطی که حامی، دلسوز و مشوق باشد رشد می‌کنند. بیرکی، شیلتون و هدلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) چند عامل کلیدی را شناسایی کرده‌اند که کمک می‌کنند یک محیط کاری مشوق همکاری شکل بگیرد: (۱) ارزش و احترام (۲) استقبال و پذیرش تغییر (۳) حامی بودن (۴) همکارانه بودن (۵) توانمندسازی (۶) مهارت‌های تصمیم‌گیری کارا (۷) انسجام (هماهنگی) و در دسترس بودن (۸) رهبری کردن در عمل و با الگو است. همه این ویژگی‌ها مدیران، معلمان، دانش آموزان و والدین را در تلاش برای ایجاد یک محیط روانی مثبت همکارانه توانمند می‌سازند. به‌طور کلی، تمام اجزاء کلیدی محیط کار همکارانه مثبت، از طریق ایجاد دیدگاه مشترک، روابط احترام‌آمیز و مورد اعتماد و نیز کنترل اشتراکی، انجام می‌شود (آرکر، کامرون، ۲۰۰۹، وایلز، ۲۰۱۵). راون<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) نیز یکی از جمله عوامل بازدارنده رشد حرفه‌ای همکارانه را نگرانی از رویارویی با تضادهایی که قابل اجتناب هستند و شخصیت‌های ناسازگار عنوان کرد.

یکی دیگر از موانع شناخته‌شده در پژوهش حاضر که بالاترین رتبه را به خود اختصاص داده بعد «عوامل گروهی» بود و در این بعد، «ارتباطات ضعیف بین اعضا» دارای بالاترین رتبه بود. این یافته با نتایج پژوهش بروس و ریکتز<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) که عدم وجود دانش برقراری ارتباط یک مانع ایجاد همکاری بین معلمان است، در یک راستا قرار دارد. استوگین و سیوتن (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی دریافتند که ارتباط مؤثر بین اعضای گروه، برای همکاری موفقیت‌آمیز، بسیار حیاتی است (ابرمسون، مایزراحی، ۱۹۹۶). ارتباط مؤثر، می‌تواند اعتماد و اتکا را بین اعضای آن، بهبود بخشد. ارتباط، احتمال کار گروهی را به وجود می‌آورد. به‌وسیله ارتباط، تمام افراد ذی‌ربط، در همکاری

<sup>۱</sup> Birky, Shelton & Headley

<sup>۲</sup> Archer & Cameron

<sup>۳</sup> Wills

<sup>۴</sup> Rone

<sup>۵</sup> Bruce & Ricketts

<sup>۶</sup> Abramson & Mizrahi

درگير مي‌شوند و اين كانال‌هاي ارتباطي، بايد در تمام مراحل چرخه حيات همكاري، باز باشند. ارتباط كارآمد، يكي از ابزارهاي رسيدن به موفقيت محسوب مي‌گردد، زيرا ارتباط ناكارآمد، منجر به سوءتفاهم، تضادهاي مخرب، شكايات و بازده كاري پايين، مي‌گردد.

وقتي معلمان با يكدیگر ارتباط دارند، يك احساس قوي اجتماعي بودن شروع به رشد كرده و فرهنگ مدرسه به‌جاي فرهنگ انفرادي به فرهنگي جمعي تبديل مي‌شود (نولان و هوور، ۲۰۱۱، ترجمه عبدالهي، ۱۳۹۵: ۴۰۶). اما همواره در راستاي برقراري ارتباط مثبت و سازنده موانعي وجود دارد. كنسر (۲۰۱۱) نيز در پژوهشي عنوان نمود كه عدم وجود اعتماد در يك گروه همكارانه، ممكن است موجب اختلال در توانايي تأمين اهداف مهم آن گردد، آسيب‌پذيري معلمان را افزايش دهد، موجب رفتاري گردد كه برقراري ارتباط را با مشكل روبه‌رو كند، باعث جلوگيري از درك مشترك شود و به‌طوركلي يادگيري دانش‌آموزان را دچار مشكل نمايد.

يكي ديگر از ابعاد موانع رشد حرفه‌اي مبتني بر همكاري معلمان بعد دانشي است كه در اين بعد، «دانش اجتماعي ضعيف» مهم‌ترين مانع است. پايين بودن انگيزه معلمان مانع رشد حرفه‌اي همكارانه آنان مي‌شود (رايلي، ۲۰۰۰) كه خود مي‌تواند به دليل دانش پايين در زمينه همكاري و نحوه آن باشد.

برخورداري از دانش اجتماعي و ارتباطات ثمربخش براي داشتن عملکردي موفق ضروري است. مهارت‌هاي اجتماعي از فرهنگ و گروه‌هاي اجتماعي كه فرد در ارتباط با آنها قرار دارد تاثير پذيرفته و ميزان برخورداري از اين مهارت‌ها در سلامت رفتاري و اجتماعي افراد نقش بسزايي را ايفا مي‌نمايد. دانش و مهارت اجتماعي، رفتارهايي هستند كه فرد را قادر به تعامل مؤثر و اجتناب از پاسخ‌هاي نامطلوب نموده و بيانگر سلامت رفتاري و اجتماعي افراد هستند. اين مهارت‌ها ريشه در بسترهاي فرهنگي و اجتماعي داشته و شامل رفتارهايي نظير پيش قدم شدن در برقراري روابط جديد، تقاضاي كمك نمودن و پيشنهادهايي براي كمك به ديگران است. افرادی كه مهارت‌هاي اجتماعي مناسب را كسب نموده‌اند، منجر به توسعه مشكلات روان‌شناختي نظير برقراري ارتباطات ناموفق با همتايان، عملکرد نامناسب، عدم شركت در فعاليت‌هاي جانبي و انزوا، طرد شدن توسط همتايان، اضطراب، افسردگي و عصبانيت خواهد بود (گرمارودي، وحداني نيا، ۱۳۸۵).

از ديگر موانع رشد حرفه‌اي مبتني بر همكاري معلمان بعد فردي است كه در اين بعد، «مقاومت معلمان در يادگيري از همتايان» بالاترين رتبه را داشت. موانع پيش‌روي رشد حرفه‌اي و همكاري معلمان، فراوان است و در بسياري از كشورها نيز مشاهده گرديده است (ونگريكن، دوچي، رايز و

کنت، ۲۰۱۵). عبدالهی و صفری (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی ضعف بنیه علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا، تمایل نداشتن به کار گروهی، نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی و یادگیری، نداشتن انگیزه، ادراک و باور معلمان و کم‌تجربه بودن را به‌عنوان موانع فردی رشد حرفه‌ای عنوان کرده‌اند. رشد همکارانه به فراگیران، اجازه آزادی بیشتر را برای مذاکره در مورد روش‌ها و ابزار تعامل بین همتایان می‌دهد، زیرا این نوع یادگیری، بر این فرض قرار دارد که اعضا، شرکت‌کنندگانی مسؤول هستند، که از طریق همکاری مشترک با دیگران، به‌طور مستقل، مطالب موردنظر را یاد می‌گیرند (کاتو، بولستید و واتاری، ۲۰۱۵). اما همواره در مسیر برقراری ارتباط با همتایان موانعی مثل «مقاومت معلمان در یادگیری از همتایان» وجود دارد.

یکی دیگر از ابعاد موانع رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان بعد اجرایی- ساختاری است که در این بعد، «ملاک‌های ناصحیح ارزشیابی از معلم» مهم‌ترین مانع است. با توجه به تأکید آموزش‌وپرورش بر ترویج فرهنگ همکاری بین دانش‌آموزان از طریق ارزش‌گذاری بر فعالیت‌های همکارانه دانش‌آموزی<sup>۱</sup>، اهمیت فرهنگ همکاری در فرم‌های ارزشیابی سالانه «معلمان» کم‌رنگ است و بیشتر ملاک‌ها فردی است. در سالیان اخیر تلاش‌های زیادی در جهت بهبود کار آبی و تحول در نظام آموزشی کشور صورت گرفته است، یکی از جنبه‌هایی که نیازمند توجه بیشتری هست، بحث ارزشیابی و به‌ویژه، ارزشیابی معلمان است. دانلیسون و مک‌گریل (۲۰۰۰) در پژوهش خود شش ضعف عمده سیستم‌های کنونی ارزشیابی معلمان را شامل موارد ذیل می‌دانند. استفاده کردن از معیارهای قدیمی و محدود؛ عدم وجود درک مشترک از تدریس کیفی؛ عدم دقت در ارزشیابی عملکرد؛ نگاه یک‌طرفه و بالا به پایین به ارزشیابی؛ فرق نگذاشتن بین ارزشیابی معلمان باتجربه و تازه‌کار؛ عدم تخصص مدیران در ارزشیابی معلمان. وجود این نواقص باعث شده است که سیستم‌های ارزشیابی آن‌طور که انتظار می‌رود نتوانند به اهدافشان دست یابند.

الگوی ارزشیابی باید با توجه کامل به نظریات جدید درباره یادگیری و رشد حرفه‌ای معلمان صورت پذیرد. نظریات جدید، معلم را فراگیر مادام‌العمر تلقی می‌کنند که یادگیری او بیشتر بر اساس تفکر در عملکردش صورت می‌پذیرد (نویدی نیا، کیانی، اکبری، غفارثرم، ۱۳۹۴).

ساختار سازمانی همکارانه مدرسه، به معنای نحوه آرایش یا ترتیب یک مدرسه و شیوه‌های ارتباطی آموزگاران است که به‌وسیله آن ساختار سازمانی همکارانه ایجاد می‌گردد، این نوع ساختار،

<sup>۱</sup> Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt

<sup>۲</sup> Kato, Bolstad & Watari

۳. در دستورالعمل فرم‌های داوری طرح پژوهش دانش‌آموزی (جابرین حیان)، پروژه‌ای که به‌صورت گروهی انجام شده باشد امتیاز بالاتری دارد.

‡ Danielson & McGreal

مدرسه را به‌عنوان يك نهاد اجتماعي تعريف مي‌كند (لاويه، ۲۰۰۶) كه در آن جمعي از معلمان انگيزه‌ها، تجارب و علايق خود را با يكديگر به اشتراك گذاشته، در مورد به اشتراك گذاري قدرت (قدرت نشأت گرفته از دانش، مهارت‌ها و صلاحيت‌ها) براي مواجهه با چالش‌ها (مانند انزوای حرفه‌اي) مذاكره کرده و در خصوص تغييرات، برنامه‌ريزي کرده و آنان را اعمال كنند (برينت، ۲۰۰۱). بنا بر گفته برخي از محققان (دادلين، داسالت و تيبادو، ۲۰۰۳) استنباط حاكي از انزوا و خودمختار بودن شغل معلمي تا حدي ناشي از ماهيت ساختار سازماني داخلي مدرسه است. از اين رو، مدارس بايد به‌وسيله‌ي ايجاد و راه‌اندازي ساختارهاي سازماني مناسب براي پرورش كار همكارانه، اين انزوای حرفه‌اي در ميان معلمان را برطرف كنند (هوي و سوپتلند، ۲۰۰۱). رويكردهاي مديريت از بالا به پائين مدرسه، مي‌تواند مانعي براي همكاري حرفه‌اي باشد (كارپنتر و لينتون، ۲۰۱۶).

يافته‌هاي پژوهش حاضر، از اشارات کاربردي ذيل جهت برطرف نمودن موانع رشد حرفه‌اي مبتني بر همكاري معلمان برخوردار است: نخست آنكه در فرم‌هاي ارزشيابي سالانه ملاك‌هايي به‌منظور ارزش‌گذاري بر فعاليت‌هاي همكارانه معلمان در نظر گرفته شود و به‌صورت مشخص گروه‌ي و فردي بودن مدنظر قرار گيرد؛ دوم با برگزاري كلاس‌هاي آموزشي و فرهنگ‌سازي در زمينه‌ي همكاري، معلمان به اين اطمينان برسند كه همكاري بين معلمان، نتايج خوبي را براي دانش‌آموزان، فراهم مي‌آورد و كارهايي را كه آن‌ها قبلاً در انزوا و به‌طور انفرادي انجام مي‌دادند، با ارزش افزوده تفكر همكاران، روبه‌رو خواهد شد سوم اينكه مديران در مدرسه فرصت‌هاي دوستانه‌اي را فراهم آورند تا معلمان بدون استرس، ترس و نگراني از عواقب شركت در اين گروه‌ها، روي كارهاي روزمره، به‌طور مشترك كار كنند و نتايج را به يكديگر منعكس كنند و به‌طور دائم نيز كارهاي خود را بهبود بخشند، در اين صورت است كه معلمان در يادگيري از هم‌تاين مقاومت كم‌تر نشان خواهند داد و نهايتاً اينكه از آنجاكه در شرايط كنوني، ارزشيابي عملکرد معلمان در مدارس كشور به شيوه‌ي غيرعلمي صورت گرفته (نویدی نيا، كياني، اكبري، غفراثر، ۱۳۹۴)، بنا بر اين توصيه مي‌شود تا مسؤولان امر با عنايت به اهميت فراوان ارزشيابي معلمان و تأثير فراوان آن در رشد حرفه‌اي همكارانه و تضمين كيفيت آموزش، در روند كنوني ارزشيابي معلمان، تجديد نظر اساسي نمايند. همچنين، از آنجاكه دست‌اندركاران آموزش و پرورش عزم جدي در اجراء نظام رتبه‌بندي معلمان مدارس كشور دارند، بديهي است اجراء اين نظام بدون وجود سيستم

۱Lavié

۲Brint

۳Deaudelin, Dussault & Thibodeau

۴Hoy & Sweetland

۵Carpentera & Lintonb

ارزشیابی علمی و منطقی و با در نظر گرفتن ملاک‌های همکاری در عملکرد معلمان، دارای ایرادهای جدی خواهد بود.

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود، نخست، نبود منابع علمی و پیشینه نظری فارسی در زمینه رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان و دوم اینکه که تحلیل داده‌های کیفی مبتنی بر پارادیم تفسیری است، لذا ممکن است در بخش تحلیل داده‌های کیفی ذهنیت محقق در نحوه استخراج مؤلفه‌ها تأثیرگذار بوده باشد. در پژوهش‌های کیفی امکان بروز و دخالت دادن پیش‌فرض‌ها و تعصبات پژوهشگر ممکن است یافته‌ها و نتایج تحقیق را خدشه‌دار نماید، که البته در پژوهش حاضر محقق تلاش نموده تا حد امکان بدون سوءگیری عمل نموده و صرفاً اقدام به رصد تجارب و دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان نماید.

## منابع

- دانایی‌فرد، حسن و مظفری، زینب (۱۳۸۷)، ارتقاء روایی و پایایی در پژوهش‌های کیفی مدیریتی: تأملی بر استراتژی‌های ممیزی پژوهشی، *پژوهش‌های مدیریت*، ۱(۱): ۱۳۱-۱۶۲.
- سادئی، علی (۱۳۹۳)، *درس پژوهی از طراحی تا اجرا همراه با مهارت‌های ۷ گانه معلمی و تدریس*، تهران: انتشارات شلاک.
- شیر زادگان، مریم (۱۳۹۲)، بررسی نقش مدیر مدرسه در ایجاد گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد منتشر نشده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی.
- عبداللهی، بیژن، صفری، اکرم (۱۳۹۵)، بررسی موانع اساسی فراروی رشد حرفه‌ای معلمان، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، دوره ۱۵(۲): ۹۹-۱۳۴.
- گرما رودی، غلامرضا و وحدانی نیا، مریم سادات (۱۳۸۵)، سلامت اجتماعی: بررسی میزان مهارت‌های اجتماعی، *پویش، پژوهشکده علوم بهداشتی جهاد دانشگاهی*، ۵(۲): ۱۴۷-۱۵۳.
- نولان، جیمز و هوور، لیندا (۲۰۱۱)، *نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم نظریه و عمل*، ترجمه بیژن عبداللهی (۱۳۹۵)، تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی.
- نویدی نیا، حسین؛ کیانی، غلامرضا؛ اکبری، رامین و غفار ثمر، رضا (۱۳۹۴)، *شناسایی ملزومات و اجزای الگویی برای ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران، دومانامه جستارهای زبانی*، ۲(۲۳): ۲۳۵-۲۶۶.
- Abramson, J. S., Mizrahi, T. (1996), When social workers and physicians collaborate: Positive and negative interdisciplinary experiences. *Social Work*, (41): 270-281.
- Achinstein, B. (2002), Conflict and community: The micro-politics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3): 421-455.
- Ambrose, S, Bridges, M, DiPietro, M, Lovett, M, Norman, M, Mayer, R. (2010), *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, John Wiley & sons.
- Archer, D., Cameron, A. (2009), *Collaborative leadership: Building relationships, handling conflict, and sharing control*. New York, NY: Routledge.
- Birky, V., Shelton, M., Headley, S. (2006), An administrator's challenge: Encouraging teachers to be leaders. *National Association of Secondary School Principals*, 90(2): ۸۷-
- Brint, S. (2001), Gemeinschaft revisited: A critique and reconstruction of the community concept. *Sociological Theory*, 19(1): 1-23.



- Bruce, J. A., Ricketts, K. G. (2008), Where 's All the Teamwork Gone? A Qualitative Analysis of Cooperation between Members of Two Interdisciplinary Teams. *Journal of Leadership Education*, 7(1): 65-76. <http://dx.doi.org/10.12806/V7/I1/RF3>.
- Carpentera, J. P., Lintonb, J. N (2016), Unconference Professional Development: *Educator Perspectives on Edcamps*.
- Catlett, C, Halper, A. (1992), Team approaches: working together to improve quality. In: Frattalie C, ed. Quality improvement digest. Rockville, MD: *American Speech-Language-Hearing Association*.
- Common, R (2004), "organizational learning in a political environment: improving policy-making in uk government", *policy studies*, 25(1):35-49.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. and Evans, D. (2003), The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, *Institute of Education, University of London*.
- Cosner, S. (2011), Teacher learning, instructional considerations and principal communication: Lessons from a longitudinal study of collaborative data use by teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5): 568-589.
- Danielson, C., T. McGreal (2000). Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). *Alexandria, Virginia*
- Deaudelin, C., Dussault, M., Thibodeau, S. (2003), Les cause de l'isolement des enseignants et des enseignants. *McGill Journal of Education*, 38(1): 49-51.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. (Eds.). (2005). On common ground: The power of professional learning communities. *Bloomington, IN: Solution Tree*
- FALLON, G. et BARNETT, J. (2009), Impacts of school organisational restructuring into a collaborative setting on the nature of emerging forms of collegiality. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 4(9). Récupéré de
- Grangeat, M., P. Gray (2008), Teaching as a collective work: Analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34 (3):177-89.
- Gray, B. (1989), Collaborating: Finding common ground for multiparty problems. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grogan, M. (2103), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, John Wiley Sons Inc, United States.
- Hairon, S., Tan, C. (2016), Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai: Implications for Teacher Collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1): 91-104.
- Helstad, K., Lund, A. (2012), Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 28, 599-608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.004>.
- Hoy, W., Sweetland, S. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3): 296-321.
- Kato, Y., Bolstad, F., Watari, H. (2015). Cooperative and collaborative learning in the language classroom. *The Language Teacher*, 39(2): 22-26.
- Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development (CPD): A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2): 235-50.
- Lavié, J.M. (2006), Academic discourses on schoolbased teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5): 773-805.

- Lencioni P. (2007), *The Five Dysfunctions of a Team*. Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Little, J.W. (1990), The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, (91): 509-536.
- May, H., Supovitz, J. (2010). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2): 332-352.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., Baumert, J. (2011), Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 116-126.
- Rone, B. C. (2009), The impact of the data team structure on collaborative teams and student achievement (*Doctoral dissertation*). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI NO. 3397293), 2/8/2016.
- Rothwell, W., Rich, W. (2004), Mapping your future: Putting new competencies to work for you. *Alexandria*, 58(5): 94-98.
- Seed, A.H. (2008), Redirecting the Teaching Profession in the Wake of a Nation at Risk and NCLB. *Phi Delta Kappan*, 89(8): 586-589.
- Stevenson, H. (2008) *Teacher Development through Practitioner Research and Crossschool Collaboration: Possibilities and Limitations*. In: Ling-po Shiu and Chi-Kin Lee, J. (eds.) *Developing Teachers and Developing Schools in Changing Contexts*. The Chinese University Hong Kong: The Chinese University Press, pp. ۳۳۷-۳۵۸.
- Stoll, L., Fink, D. (1996), *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Stulgiene A, Ciutiene R (2014), Collaboration in the project them, ECONOMICS AND MANAGEMENT. *Kaunas University of Technology, Lithuania* 19 (2): 224-232.
- Vangrieken, K, Dochy, F, Raes, E, Kyndt, E (2015) Teacher collaboration: A systematic review, *Educational Research Review* (15): 17-40.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. I., Malgeri, C. (1996), Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools. *Remedial and Special Education*, 17(3): 169-181.
- Wills, R. (2015), A case study investigating collaborative working environments at the secondary level and the influence on student achievement (*Doctoral dissertation*, Northwest Nazarene University).

### پیوست ۱: پروتکل مصاحبه نیمه ساختاریافته

عنوان: واکاوی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس

تاریخ: \_\_\_\_\_

مکان: \_\_\_\_\_

مصاحبه کننده: \_\_\_\_\_

مصاحبه شونده: \_\_\_\_\_

مدت مصاحبه: \_\_\_\_\_

#### سؤال‌ها:

۱) آیا در راستای رشد حرفه‌ای خود در دوره‌هایی آموزشی شرکت کرده‌اید؟ و تا چه میزان محتوای دوره‌ها در شغل‌تان مؤثر بوده است؟ چه راهکاری را برای اثربخش نمودن آموزش‌های موردنیاز در راستای مشکلات آموزشی مناسب می‌دانید؟

۲) اگر در مدرسه و در راستای وظایف شغلی احساس ضعف و یا مشکلی کنید با چه کسی در میان می‌گذارید؟ چگونه مشکلات آموزشی خود را با همکارانتان در میان می‌گذارید و از راه‌حل‌های آن‌ها استفاده می‌کنید؟

۳) به نظر شما چه عواملی باعث نگرانی معلمان از همکاری با همدیگر در زمینه شغلی است؟ یا چه چیزهایی مانع همکاری آن‌ها باهم در رشد حرفه‌ای می‌شود؟

۴) در مدرسه شما چگونه ترویج همکاری در بین معلمان صورت می‌گیرد؟ در هفته چند مرتبه می‌توانید با معلمان هم‌پایه مدرسه خود تبادل نظر داشته باشید؟ آیا زمان مشخصی به این کار اختصاص داده شده است؟