

## همکاری بین معلمان مدرسه و ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری

اکرم صفری\*<sup>۱</sup>، بیژن عبدالهی<sup>۲</sup> فاطمه صبوری<sup>۳</sup>

Received : 12/05/2019

صفحات: ۱۹۳-۱۷۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۲۲

Accepted: 02/08/2019

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۵/۱۱

### چکیده

پژوهش حاضر از نظر نوع هدف، کاربردی و از نظر نوع تحقیق توصیفی- همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش کل معلمان دوره دوم ابتدایی شهر تهران (تعداد ۶۰۰۰ نفر) بودند و نمونه آماری (۳۶۱ نفر) با استفاده از جدول کرجسی و مورگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعیین شد. ابزار گردآوری داده‌ها برای متغیر همکاری، پرسشنامه استاندارد بود و برای متغیر کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. روایی هر دو پرسشنامه از طریق روایی صوری و پایایی ابعاد آن‌ها، با استفاده از روش همسانی درونی آلفای کراباخ تایید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج حاکی از وجود همبستگی معنادار بین همکاری بین معلمان و ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری است و ابعاد تسهیم تجارب، وابستگی متقابل، مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری و کنترل همکارانه، تبیین معناداری از کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری داشته‌اند و می‌توانند تغییرات کیفیت یاددهی و یادگیری را تبیین کنند. همچنین بعد تسهیم تجارب، بیشترین و بعد مسئولیت‌پذیری کمترین تبیین را به خود اختصاص داده‌اند.

کلید واژگان: همکاری، یاددهی و یادگیری، معلمان، کیفیت

<sup>۱</sup> - دکتری مدیریت آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران - ایران

Email: safari138@yahoo.com

نویسنده مسئول:

<sup>۲</sup> - دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

<sup>۳</sup> - دانشجوی دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی - تهران - ایران

## مقدمه

اگر آموزش و پرورش می‌خواهد پیشرفت نماید، باید دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت، به خصوص معلمانی که تعامل گسترده‌ای با فراگیران دارند، متحول شوند. در واقع هر نوع بهبود معنی‌دار و اساسی در مدارس و نظام آموزشی باید از معلم شروع شود و ارتباط معنی‌داری بین بهبود مدرسه و عملکرد معلم وجود دارد، باید دانش و اطلاعات، شناخت‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و روش‌های کار آن‌ها تغییر کند. لازمه این کار، حرفه‌ای شدن امر تعلیم و تربیت و در سرلوحه آن، حرفه‌ای شدن تمام معلمان است چرا که معلم از کلیدی‌ترین اجزا نظام آموزش و پرورش است و کاستی و کمبود در سایر اجزا از این عنصر تأثیرپذیر است. معلمان به عنوان «عامل تغییر<sup>۱</sup>» در اقدامات آموزشی تلقی می‌گردند و توسط آنها است که مهم‌ترین تاثیرات می‌تواند به وقوع بپیوندد. بنابراین توجه به کلیدی‌ترین جزء نظام آموزشی و ارتقا دانش، نگرش و مهارت او ضروری است (Safari, 2016 & Abdollahi). مدارس که برای توسعه آموزش و یادگیری و ایجاد ارزش‌افزوده در دانش و توانمندی‌های دانش‌آموزان بنا شده‌اند (Grogan, 2013). بدون همکاری<sup>۲</sup> بین معلمان قادر به انجام چنین رسالتی نخواهند بود (Ambrose & et al, 2010). بهسازی مدارس را باید از معلمان آغاز نمود (Safari & et al, 2017). بر همین اساس در دهه گذشته، کانون بحث و گفتگو پیرامون کیفیت مدارس، هرچه بیشتر متوجه همکاری بین معلمان، بوده است (Richter & et al, 2011). همکاری، خمیرمایه اصلی رشد حرفه‌ای معلمان و ارتقاء کیفیت مدرسه است (Safari, 2018). هنگامی که رشد معلمان در مدرسه از طریق همکاری صورت می‌گیرد، انگیزه آنان از طریق کاهش فشار کاری، تاثیر مثبت بر روحیه معلمان، بهره‌وری بیشتر، برقراری ارتباط بیشتر، بهبود مهارت‌های فنی، کاهش انزوای فردی، در کنار مزایای دیگری از قبیل گرایش راهبردهای آموزشی، به سمت دانش‌آموز-محوری و توازن بین برنامه درسی واقعی و پنهان، حرکت می‌کنند، افزایش یافته است (Egodawatte & et al, 2011). در واقع زشد از طریق همکاری، مدل جدیدی از آموزش معلمان، تحولی در آموزش و پرورش و حتی پارادایم<sup>۳</sup> جدیدی 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 و معلمان را درگیر در گروه‌هایی می‌کند که در طول زمان، برای بهبود تدریس و یادگیری، با یکدیگر کار کنند. هنگامی که معلمان با یکدیگر کار می‌کنند و می‌آموزند، آنها، هم، کار خود را و هم یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند (Safari, 2017). این نوع ارتقا همکارانه با رشد فردی، از چند نظر، تفاوت دارد:

1. Change agent

2. Collaborative Professional Learning

3. Paradigm

رشد همکارانه مداوم و جاری است، توسط معلمان طراحی می‌شود، از کارِ 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 (Killion, 2013). ارتقاء همکارانه، بهترین، کم‌هزینه‌ترین و حرفه‌ای‌ترین روش تشویق مدارس به بهبود وضعیت آموزشی خود است و شامل اقدامات جمعی معلمان جهت حل مشکلات، طراحی و بهبود روش تدریس، متون آموزشی، ارزیابی و دخالت آنها در فرایند یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد (Schmoker, 2005: 137).

در سالیان اخیر تلاش‌های زیادی در جهت بهبود کارایی و تحول در نظام آموزشی کشور صورت گرفته است اما به‌رغم تلاش‌های زیاد، هنوز سازمان‌ها و مراکز آموزشی از بسیاری جهات، از پایین بودن کیفیت رنج می‌برند و در مسیر بهبود آن، دچار مشکلات عمده‌ای می‌باشند (Safari, 2017). 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 می‌باشند. بهبود قابلیت معلمان از طریق برنامه‌های رشد حرفه‌ای موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد. (Cohen & Hill, 2000, Garet & et al, 2001, Scribner & Crow, Hausman, 2002) و عدم توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان، عواقب زیان‌باری را هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان به دنبال خواهد داشت و باعث از بین رفتن نیروی انسانی، استرس شغلی و کاهش کارایی معلمان می‌شود. اهمیت همکاری بین معلمان به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی آنان در حرفه‌ی معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (Ganser, 2000). این درحالیست که بسیاری از فرصت‌های حرفه‌ای به اصلاح بلندمدت برنامه‌های درسی منجر نمی‌شوند و نیازهای دانش‌آموزان را در جامعه برآورده نمی‌کنند (Henson, 2001). همکاری جزء مهمی از سیاست‌های بهبود کیفیت تدریس و یادگیری در مدارس کشورهای پیشرفته درآمده است و تمرکز اصلی آن بر روی معلمان قرار دارد تا عملکرد آن‌ها را در مدرسه افزایش دهد اما با توجه به تأکید آموزش و پرورش بر ترویج فرهنگ همکاری بین دانش‌آموزان، از طریق ارزشگذاری بر فعالیت‌های همکارانه دانش‌آموزی<sup>۱</sup>، اهمیت فرهنگ همکاری برای «معلمان» کمرنگ است (Safari, 2017). ارتباط بین معلمان به شکل فعلی و غیر همکارانه تأثیر خیلی کمی بر روش‌های تدریس، سازماندهی مدارس و برنامه‌های درسی و آنچه دانش‌آموزان باید یاد بگیرند، داشته است (Diaz-Maggioli, 2004). علیرغم اهمیت کیفیت در سیستم‌های آموزشی و اهمیت نقش معلمان در ارتقاء کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری، تحقق این مهم

۱- در دستورالعمل فرم‌های دآوری طرح پژوهش دانش‌آموزی (جابر بن حیان)، پروژه‌ای که به صورت گروهی انجام شده باشد امتیاز بالاتری دارد.

همچنان با ضعفها و کاستی هایی روبرو است که تلاش جهت شناسایی این کاستیها و یافتن راههایی جهت بهبود و تضمین آن به ضرورتی انکارناپذیر تبدیل شده است. با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر همکاری بین معلمان مدرسه، ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی \_ یادگیری و بطور کلی ارتقا سیستم آموزشی، به دنبال یافتن پاسخ برای این سوال ها است که:

- ۱- آیا رابطه معناداری بین همکاری معلمان و کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری وجود دارد؟
- ۲- آیا ابعاد همکارانه بین معلمان، کیفیت یاددهی و یادگیری را به صورت معنادار تبیین می کند؟

### مبانی نظری

یادگیری همکارانه گستره زیادی از دیدگاهها و فرایندها را در بر می گیرد: معلم ارشدی<sup>۱</sup> و تعامل با همکاران، مربی گری همتا<sup>۲</sup>، گروه های نقادی دوستانه<sup>۳</sup>، گفتگوی سازنده<sup>۴</sup>، همچنین فعالیت های زیادی از قبیل مشاهده<sup>۵</sup>، کار گروهی روی یک وظیفه خاص<sup>۶</sup>، به اشتراک گذاری ایدهها (Duncombe & Armour, 2004)، گروه های مطالعه<sup>۷</sup>، درس پژوهی<sup>۸</sup>، Nolan and Hoover (2011)، گروه های هم پایه و گروه های تخصصی / هم رشته (Safari, 2017). باشد. اگرچه هر یک از موارد فوق می تواند شامل فعالیتها و فرایندهای متفاوتی شود، اما به نظر می رسد که دیدگاه اصلی ارزش یادگیری مشترک، آنها را یکپارچه سازد. این موضوع بر اساس این فرضیه قرار دارد که هر مدرسه، دارای معلمان با تجربه ای است که دانش و تجربه آنها، قابل اشتراک است. در زمینه اشتراک این دانش، معلمان می توانند به همکاری، انعکاس نظرات و فراگیری از یکدیگر، بپردازند. یادگیری همکارانه، در مدارس کوچک و بزرگ، متفاوت است. در مدارس بزرگ، گروه های بیشتری وجود دارند و نشست های بزرگ تری نیز خواهند داشت. معلمان در بیش از یک گروه، کار خواهند کرد. نقش مدیر مدرسه، سرپرست معلمان یا ناظران در هماهنگی و پشتیبانی از گروهها نیز، بیشتر خواهد بود. برقراری ارتباط بین گروهها با چالش بیشتری روبرو خواهد شد و نیازمند تلاش گروهی بیشتر می باشد. در مدارس بزرگ که در آنها معلمان کم تر با یکدیگر کار می کنند، ممکن است ایجاد احساس در جمع بودن، با چالش همراه باشد، اگرچه این موضوع ضرورتا با بزرگی مدرسه،

---

1. Mentoring  
 2. Peer coaching  
 3. Critical friends  
 4. Collegiality  
 5. Observation  
 6. Working on tasks together  
 7. Study groups  
 8. Lesson study

مرتبط نیست، بلکه بیشتر مربوط به فرهنگ داخلی مدرسه است. حتی مدارس بزرگ‌تر می‌توانند گروه‌های یادگیری حرفه‌ای مشترک موفق‌تری را داشته باشند. در مدارس کوچک‌تر، ممکن است معلمان در گروه‌های مختلف یا بین‌رشته‌ای، کار کنند. از آنجایی که در مدارس کوچک‌تر، معلمان یکدیگر را بهتر می‌شناسند، گروه‌ها، سریع‌تر به نتیجه می‌رسند. ممکن است مدیر بتواند عضوی از تمام گروه‌ها باشد. ارتباط بین گروه‌ها، آسان‌تر خواهد بود. ممکن است ایجاد فرهنگ حمایتی، راحت‌تر باشد زیرا اعضای کادر آموزشی، دارای حس اشتراک بیشتری در مدارس کوچک‌تر هستند (Calvin, 2013). اشاره به این نکته مهم است که ایجاد محیط همکاری، ممکن است با موانعی مواجه شود که باید برطرف گردند: زمان بیشتر، نگرانی به خاطر 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 (Catlett & Halper, 1992). با این وجود، اکثر این موانع را می‌توان با رفتار باز و احساس احترام و اعتماد متقابل، برطرف نمود (Stulgiene & Ciutiene, 2014). محیط مدرسه موفق، از طریق همکاری ایجاد می‌شود (Leithwood & Mascall, 2008)، تحقیقات نشان می‌دهد که فرهنگ همکاری در مدرسه باعث ارتقاء محیط مدرسه می‌شود، فرصت‌ها را برای توسعه و پیشرفت حرفه‌ای، افزایش داده، راهبردهای آموزشی را بهبود بخشیده و دانش‌آموزان را در فرایند آموزشی، درگیر می‌سازد (Hallinder & Heck, 2010). تحقیقات زیادی نتایج مثبت همکاری معلمان را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان، معلمان و مدارس به عنوان یک سازمان، همگی از روند همکاری معلمان، بهره می‌برند؛ بنابراین دلایل خوبی برای معلمان، جهت دوری جستن از فرهنگ انزوا، وجود دارد (Gajda & Koliba, 2008). فرهنگ همکاری، به مدیران و معلمان کمک می‌کند تا مهارت‌های جدید را توسعه داده، نقش خود را مورد نظر قرار داده، رفتارهای مناسب را الگو قرار داده و فرهنگ خود را جهت افزایش موفقیت دانش‌آموزان، متحول سازند (DuFour, 2003).

همکاری، واقعی و منظم که بر یادگیری دانش‌آموزان، تمرکز دارد، باعث پیدا کردن راه‌کارهای باکیفیت، برای مشکلات آموزشی، افزایش اعتماد به نفس معلمان و دستاوردهای قابل توجهی در زمینه موفقیت دانش‌آموزان، به ارمغان آورده است (Schmoker, 2005: 178). اگر هر دانش‌آموزی قرار باشد دارای یک معلم باکفایت باشد، آنگاه تمام معلمان باید به طور تمام وقت در حال یادگیری باشند. در حالی که یادگیری، گاهی در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی، اتفاق می‌افتد، ولی بخش زیادی از آن، هنگامی ایجاد می‌شود که معلمان، طرح درس خود را با همکاری سایر معلمان، انجام بدهند، کار دانش‌آموزان خود را برای یافتن روش‌های بهبود آن، بررسی کرده و تدریس یکدیگر را مشاهده کنند و در آخر نیز روش‌هایی را بر اساس اطلاعات مختلف، برای بهبود تدریس خود،

برنامه‌ریزی کنند (Sparks, 1998). شواهد محکمی وجود دارد مبنی بر این که شرکت معلمان در فعالیت‌های همکارانه هدفمند، تاثیر زیادی بر بهبود کیفیت آموزشی مدارس داشته است (King, 2012). معلمان از تعامل بین خود و نیز ترکیبی از آگاهی‌های خود و همکاران، نکات خوبی را فرا می‌گیرند. این مسئله‌ای است که Kennedy (2005) به عنوان یادگیری تحولی از آن نام می‌برد که می‌تواند تغییری واقعی در سیستم آموزشی را باعث گردد. هنگامی که معلمان با یکدیگر همکاری می‌کنند، الگوی کار آنها، دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند تا آنها نیز همین کار را انجام دهند. معلمانی که مهارت‌های ارتباطی را با یکدیگر تمرین می‌کنند معمولاً از مهارت‌های ارتباطی مشابه برای ارتباط با دانش‌آموزان‌شان در کلاس درس استفاده می‌کنند. همچنین، معلمانی که هنگام همکاری با یکدیگر احساس راحتی می‌کنند، معمولاً به راحتی می‌توانند از دانش‌آموزانشان بخواهند در کلاس درس همکاری کنند. این معلمان، مدرسه را اجتماعی از انسانها در نظر می‌گیرند که مشغول یادگیری همکارانه هستند. آنها معتقدند که همه باید در قدرت شریک باشند، از جمله دانش‌آموزان و معتقدند که هر جا که ممکن است، تصمیمات باید توسط کسانی گرفته شود که تحت تاثیر این تصمیمات قرار می‌گیرند (Smith & Scott, 1990:28).

### پیشینه پژوهش

Ronfeldt & al et (2015) در پژوهشی تحت عنوان همکاری معلم در تیم‌های آموزشی و موفقیت دانش‌آموزان، به این نتایج رسیدند که همکاری در تیم آموزشی با منفعت معلمان و دانش‌آموزان مرتبط است و معلمانی که همکاری بهتری را در حوزه‌های آموزشی با معلمان دیگر دارند، دستاوردهای موفقیت بیشتری به دست می‌آورند. همچنین دستاوردهای موفقیت بیشتر، باعث همکاری بهتر معلمان می‌شود. ویژگی‌های مدرسه و معلم، راه‌هایی را که معلمان با همکاران خود ارتباط برقرار می‌کنند، تحت تاثیر قرار می‌دهد. مدارس ابتدایی و مدارسی که معلمان زن در آن بیشتر است، سطوح بالاتری از ساختار همکارانه که همکاری و سایر عناصر مانند شیوه‌های غیر فردی و هنجارها و ارزش‌های مشترک را در بر می‌گیرد را دارا می‌باشند. معلمان با عملکرد بالا به طور کلی از لحاظ روانی بیشتر در مورد کار خود و محل کار خود مثبت‌اندیش می‌باشند. همچنین Burton (2015) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تاثیر همکاری معلم در یادگیری و رشد معلم، به این نتایج رسید که به اشتراک گذاری اهداف، اشتراک در یادگیری دانش‌آموزان و بهبود مدرسه و تمرکز بر بهبود شیوه‌های آموزشی به عنوان محصولات همکاری اثربخش می‌باشند و زمانی که معلمان با توجه به اهداف مشترک، احساس مالکیت مشترک و تعهد به بهبود روش‌های آموزشی خودشان دارند، موفقیت دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. همچنین یافته‌های این پژوهش نیاز به فرصت‌های رشد حرفه‌ای در زمینه‌ی انجام فعالیت‌های همکارانه اثربخش را برای معلمان

نشان می‌دهد. بکارگیری همکاری به عنوان الگویی برای رشد حرفه ای معلمان ارتباط میان تفکر آموزشی و بهبود را تقویت می‌کند. پایداری و تداوم همکاری خوب معلمان به خاطر وجود سیستم نظارت، اهداف مشترک و ارزشیابی مکرر نتایج (عملکرد) دانش آموزان است. احساس انسجام و وحدت نیز باعث ایجاد وابستگی متقابل مثبت اجتماعی بین اعضا می‌شود. Vangrieken & al et(2015) در پژوهشی تحت عنوان همکاری معلمان: بازنگری منظم، هدف اصلی این بررسی را ارائه نگاهی نظامند به ادبیات همکاری بین معلمان، شامل رویکرد و عمق همکاری، پیامدهای مثبت و منفی، عوامل تسریع کننده و بازدارنده و همکاری موثر مطرح کردند.

نگاه کلی بر رویکرد و عمق همکاری، نشان داد که این رویکرد می‌تواند از همکاری در سطح ظاهری تا همکاری عمیق، گسترش می‌یابد. ممکن است فرهنگ قدیمی فردگرایی و انزوای معلمان، به همراه ترجیح آنها به حفظ خودگردانی، باعث جلوگیری از ایجاد همکاری عمیق گردد. هنگامی که معلمان با هم همکاری کنند، کارایی آموزشی دانش آموزان، پیشرفت می‌کند. مدارس، دچار تغییرات فرهنگی می‌گردند، خلاقانه‌تر عمل می‌کنند. به نظر می‌آید که معلمان، از فرایند همکاری، بیشتر منتفع می‌گردند. آنها ظاهراً، نه تنها از نظر کارایی شغلی، پیشرفت می‌کنند، بلکه سطوح شخصی معلمان نیز، از این موضوع، نفع می‌برد (مثلاً، احساس انزوای کم‌تر، روحیه با انگیزه و بهتر). در ضمن، همکاری معلمان را نمی‌توان هرگز از مضمون آن، جدا نمود. مضمون و فرهنگ آموزشی و نیز ویژگی‌های حرفه آموزش و پرورش، بر اجرا و پایداری همکاری معلمان، تاثیر می‌گذارند. (Goddard & al et (2007) نیز در پژوهشی تحت عنوان، بررسی تجربی و نظری در زمینه همکاری معلم برای بهبود مدرسه و موفقیت دانش آموزان در مدارس ابتدایی عمومی، به این نتایج رسیدند که همکاری معلم می‌تواند توانایی مدارس را در افزایش موفقیت دانش آموزان بهبود بخشد و رابطه بین همکاری معلم برای بهبود آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه‌ای غیر مستقیم است. بدین مفهوم که مهم‌ترین نتیجه همکاری معلمان با هم این است که آنان یاد می‌گیرند چگونه تجارب آموزشی خودشان را ارتقا دهند. همکاری می‌تواند معلمان را به حرکتی فرای تکیه بر حافظه و تجربیات خود در زمینه تدریس و به سمت تعامل با دیگران در زمینه سوالات مهم آموزشی و یادگیری سوق دهد. همکاری معلم یادگیری او را پرورش می‌دهد که به نوبه خود آموزش را بهبود می‌بخشد و نهایتاً اینکه مدارس که در آنها همکاری بین معلمان بیشتر است از سطح بالاتری از موفقیت دانش آموزان برخوردارند؛ بنابراین، همکاری نه تنها به خاطر امکان رشد یادگیری برای معلمان خوب است بلکه رابطه مثبتی با موفقیت دانش آموزان نیز دارد.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی، از نظر نوع تحقیق در قلمرو پژوهش‌های توصیفی<sup>۱</sup> از نوع همبستگی<sup>۲</sup> است. جامعه آماری شامل معلمان دوره دوم ابتدایی شهر تهران (با حداقل سابقه تدریس ۱۰ سال) به تعداد ۶۰۰۰ نفر هستند. نمونه آماری با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۶۱ نفر از بین جامعه آماری تعیین شد و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که شهر تهران به ۵ خوشه شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شد و از هر خوشه یک منطقه و از هر منطقه ۷۳ معلم دوره دوم ابتدایی انتخاب شد. برای بررسی تاثیر همکاری بین معلمان بر ارتقاء کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری از پرسشنامه استاندارد ۴۱ سوالی (Safari, 2017) استفاده شده است. این پرسشنامه خرده مقیاس‌های تسهیم تجارب، وابستگی متقابل، مسئولیت‌پذیری، ارزش‌ها و چشم‌انداز مشترک، تصمیم‌گیری و کنترل همکارانه و شرایط حمایتی را اندازه‌گیری می‌کند. برای سنجش کیفیت یاددهی و یادگیری نیز از پرسشنامه محقق ساخته ۳۶ سوالی ارزیابی کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری استفاده شده است. این پرسشنامه دارای پنج بعد مهارت‌های طراحی تدریس، مهارت‌های ارائه درس، کیفیت علمی معلم، مهارت‌های ارزشیابی از یادگیری و مهارت‌های ارتباطی است که پاسخ افراد را از طریق طیف پنج درجه‌ای لیکرت دریافت می‌نماید. روایی هر دو پرسشنامه از طریق روایی صوری، مورد تأیید خبرگان حوزه آموزشی بدست آمد. پایایی هر دو پرسشنامه، با اجرای مقدماتی در بین ۳۰ نفر و با استفاده از روش همسانی درونی آلفای کرونباخ به تفکیک ابعاد هر کدام از پرسشنامه‌ها به دست آمد جدول (۱). جهت استفاده از آمار استنباطی ابتدا با استفاده از آزمون کالموگروف اسمیرنوف به بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع هر یک از مؤلفه‌ها پرداخته شد که نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات تمامی مؤلفه‌ها بود و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی تاییدی، آزمون پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شده است.

جدول (۱) میزان پایایی به روش همسازی درونی (آلفای کرونباخ)

| متغیرها                 | ابعاد                         | تعداد سوال | آلفای کرونباخ |
|-------------------------|-------------------------------|------------|---------------|
| پایایی یاددهی و یادگیری | مهارت‌های طراحی تدریس         | ۸          | ۰/۸۷۱         |
|                         | مهارت‌های ارائه درس           | ۷          | ۰/۷۱۸         |
|                         | کیفیت علمی معلم               | ۱۲         | ۰/۷۴۲         |
|                         | مهارت‌های ارزشیابی از یادگیری | ۴          | ۰/۸۱۲         |
|                         | مهارت‌های ارتباطی             | ۵          | ۰/۷۱۱         |

1.Descriptive Research

2.Creational Research



|      |   |                             |                                 |
|------|---|-----------------------------|---------------------------------|
| ۰/۸۹ | ۶ | تسهیم تجارب                 | ن<br>ک<br>ر<br>ن<br>ب<br>ا<br>خ |
| ۰/۷۷ | ۸ | وابستگی متقابل              |                                 |
| ۰/۸۲ | ۷ | مسئولیت پذیری               |                                 |
| ۰/۸۴ | ۷ | ارزش ها و چشم انداز مشترک   |                                 |
| ۰/۷۳ | ۶ | تصمیم گیری و کنترل همکارانه |                                 |
| ۰/۷۰ | ۷ | شرایط حمایتی                |                                 |

همانطور که مشاهده می شود تمامی ابعاد متغیرهای کیفیت یاددهی و یادگیری و همکاری دارای پایایی قابل قبول هستند و میزان آلفای کرونباخ ابعاد متغیرهای پژوهش بیشتر از مقدار معیار ۰/۷ است که نشان از این دارد که پایایی اکثر متغیرها در حد مطلوب است.

### یافته ها

جدول (۲) توصیف متغیرهای پژوهش و ضرایب همبستگی

| متغیر                       | میانگین | انحراف معیار | متغیر                         | میانگین | انحراف معیار | ضرایب همبستگی | سطح معنی داری |
|-----------------------------|---------|--------------|-------------------------------|---------|--------------|---------------|---------------|
| تسهیم تجارب                 | ۳/۳۴    | ۰/۸۸         | کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری | ۳/۲۸    | ۰/۶۳         | ۰/۶۱          | ۰/۰۰۰۱        |
| وابستگی متقابل              | ۳/۲۵    | ۰/۸۶         |                               |         |              | ۰/۴۵          | ۰/۰۰۰۱        |
| مسئولیت پذیری               | ۳/۴۵    | ۰/۸۴         |                               |         |              | ۰/۵۸          | ۰/۰۰۰۱        |
| ارزش ها و چشم انداز مشترک   | ۳/۲۶    | ۰/۷۹         |                               |         |              | ۰/۳۲          | ۰/۰۰۰۱        |
| تصمیم گیری و کنترل همکارانه | ۳/۴۱    | ۰/۷۹         |                               |         |              | ۰/۴۹          | ۰/۰۰۰۱        |
| شرایط حمایتی                | ۳/۱۹    | ۰/۸۳         |                               |         |              | ۰/۵۲          | ۰/۰۰۰۱        |

چون متغیرهای پژوهش ترکیبی از چند شاخص هستند و همچنین نتیجه آزمون نرمال بودن، نشان از این داشت که توزیع متغیرها نرمال یا نزدیک به نرمال است، از آزمون همبستگی پارامتریک پیرسون استفاده شد. در جدول (۲) علاوه بر توصیف متغیرهای پژوهش به بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش پرداخته شده است. با توجه به جدول (۲) میانگین تمامی ابعاد

همکاری و متغیر کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری بالاتر از ۳ است. همچنین بیشترین میانگین بین ابعاد همکاری، مربوط به بعد مسئولیت‌پذیری با میانگین ۳/۴۵ و کمترین میانگین مربوط به بعد شرایط حمایتی، با میانگین ۳/۱۹ است. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین تمامی ابعاد همکاری با کیفیت یاددهی و یادگیری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و از جنبه آماری این رابطه مورد تایید است ( $P < 0/01$ ). جهت رابطه همکاری و متغیر کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری نیز مثبت است و بین تمامی ابعاد همکاری با کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و بیشترین همبستگی بین بعد تسهیم تجارب و کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری ( $r = 0/61$ ) و کمترین همبستگی بین ارزش‌ها و چشم انداز مشترک و کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری ( $r = 0/32$ ) است. بنابراین در سطح معنی داری ۰/۰۱ با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان بیان کرد که بین تمامی ابعاد همکاری با کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

برای بررسی اثر همکاری بین معلمان و کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری، از تحلیل رگرسیون همزمان استفاده گردید. بدین صورت که متغیر همکاری به عنوان متغیر مستقل و متغیر کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری به عنوان متغیر وابسته وارد مدل شدند.

جدول شماره (۳) خلاصه مدل

| روش    | مقدار R | مجذور R | مجذور R تعدیل یافته | میزان خطای برآورد | آماره دوربین واتسون |
|--------|---------|---------|---------------------|-------------------|---------------------|
| همزمان | .942    | .887    | .885                | 9.649             | 1.81                |

داده‌های جدول بالا نشان می‌دهند که، ضریب تعیین در این رابطه ۰/۸۸ است. این بدان معناست که ابعاد همکاری بین معلمان در مرحله اول توانسته‌اند ۸۸ درصد از واریانس تغییرات مربوط به متغیر وابسته به کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری را تبیین نمایند.

جدول (۴) تحلیل واریانس

| شاخص‌های رگرسیون | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | مقدار  | سطح معنی‌داری |
|------------------|--------------|------------|----------------|--------|---------------|
| مقدار رگرسیون    | ۲۲۵۷۹۰.۴۲۶   | ۳          | ۷۴۹۴۰.۱۴۲      | ۸۱۴.۷۸ | .۰۰۰          |
| مقدار باقیمانده  | ۲۸۷۶۹.۶۸۹    | ۳۰۹        | ۹۳.۱۱۶         |        |               |
| جمع              | ۲۵۳۵۶۰.۱۱۵   | ۳۱۲        |                |        |               |

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که مدل در نظر گرفته شده برای پیش‌بینی در سطح زیر ۰/۰۱ معنی‌دار بوده و دارای اعتبار بالای ۹۹ درصدی می‌باشد.

جدول (۵) رگرسیون چندگانه بین ابعاد همکاری و کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری

| F     | R <sup>2</sup> | T    | B    | متغیر ملاک                    | متغیرهای پیش‌بین            |
|-------|----------------|------|------|-------------------------------|-----------------------------|
| ۳۴/۱۲ | ۰/۶۱           | ۴/۴۸ | ۰/۳۴ | کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری | تسهیم تجارب                 |
|       |                | ۳/۲۴ | ۰/۲۹ |                               | وابستگی متقابل              |
|       |                | ۳/۷۴ | ۰/۳۱ |                               | مسئولیت‌پذیری               |
|       |                | ۰/۴۱ | ۰/۰۳ |                               | ارزش‌ها و چشم‌انداز مشترک   |
|       |                | ۲/۶۹ | ۰/۲۳ |                               | تصمیم‌گیری و کنترل همکارانه |
|       |                | ۰/۶۴ | ۰/۰۷ |                               | شرایط حمایتی                |

نتایج جدول (۵) تحلیل رگرسیون را نشان می‌دهد. در این جدول ابعاد همکاری به عنوان متغیر پیش‌بین و کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری به عنوان متغیر ملاک وارد الگو شده‌اند. شاخص‌های مهم، در تحلیل رگرسیون شامل مقادیر  $F$ ،  $R^2$ ،  $\beta$  و  $t$  می‌باشد که به تفکیک در این جدول آورده شده‌است. همانگونه که مشاهده می‌شود، در بررسی کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری به عنوان متغیر ملاک، مشخص است که  $R^2 = (0/61)$  از واریانس این متغیر توسط ابعاد متغیر همکاری به صورت معنادار تبیین شده‌است. همچنین در بررسی سهم ویژه هر یک از ابعاد همکاری در پیش‌بینی کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری تنها چهار بعد (شامل تسهیم تجارب، وابستگی متقابل، مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری و کنترل همکارانه) تبیین معناداری داشته‌اند. همچنین ضرایب پیش‌بینی با توجه به آزمون  $F$  در سطح  $0/05$  معنادار به دست آمده است. بنابراین در پاسخ به سؤال دوم این پژوهش این نتیجه حاصل می‌شود که ابعاد همکاری تبیین معناداری از کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری داشته‌اند. در مقایسه سهم تبیینی، نیز مشخص است که بعد تسهیم تجارب بیشترین و بعد مسئولیت‌پذیری کمترین تبیین را به خود اختصاص داده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، ارتباط بین همکاری بین معلمان مدرسه و ارتقای کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری، همچنین رابطه بین هر یک از ابعاد این دو متغیر مورد بررسی قرار گرفت، با توجه به نتایج به دست آمده مشخص گردید که بین ابعاد همکاری با کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از بین شش بعد متغیر پیش‌بین، فقط چهار بعد از آنها

(تسهیم تجارب، وابستگی متقابل، مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری و کنترل همکارانه) می‌توانند تغییرات کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری را که شامل مهارت‌های طراحی تدریس، مهارت‌های ارائه درس، کیفیت علمی معلم، مهارت‌های ارزشیابی از یادگیری و مهارت‌های ارتباطی است را تبیین کنند. همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که بُعد تسهیم تجارب بیشترین سهم را در تبیین متغیر ملاک دارد و بُعد مسئولیت‌پذیری کمترین تبیین را به خود اختصاص داده است. نتایج پژوهش (Ronfeldt & et al (2015) نیز نشان داد که معلمانی که همکاری بهتری را در حوزه‌های آموزشی با معلمان دیگر دارند، دستاوردهای موفقیت بیشتری به دست می‌آورند. همچنین نتایج پژوهش (Burton (2015 نیز حاکی از این بود که بکارگیری همکاری به عنوان الگویی برای رشد حرفه‌ای معلمان ارتباط میان تفکر آموزشی و بهبود آن را تقویت می‌کند. (Goddard & et al (2007 نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که همکاری معلم می‌تواند توانایی مدارس را در افزایش موفقیت دانش‌آموزان بهبود بخشد و همکاری بین معلمان رابطه مثبتی با موفقیت دانش‌آموزان دارد. یکی دیگر از نتایج این تحقیق این بود که بُعد تسهیم تجارب بیشترین سهم را در تبیین متغیر ملاک دارد، نتایج پژوهش (Decuyper & et al (2010 نیز نشان داد که تسهیم تجارب شخصی بین معلمان به عنوان یکی از عناصر اساسی همکاری می‌باشد. با توجه به نتایج فوق، یکی از راه‌های افزایش دانش و تخصص معلمان، همکاری بین آنان است، یادگیری از طریق همکاری بین معلمان جزء کلیدی یادگیری معلم است. در رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان دانش خود را از طریق تسهیم دانش و تجارب و ایجاد فرصت‌های ناب یادگیری به کمک همکاران افزایش می‌دهند. آنها کار دانش‌آموزان خود را برای یافتن روش‌های بهبود آن، با هم بررسی کرده و تدریس یکدیگر را مشاهده کنند و در آخر نیز روش‌هایی را بر اساس اطلاعات مختلف، برای بهبود تدریس خود، برنامه‌ریزی کنند. نتایج پژوهش حاضر و پیشینه‌های مطرح شده را می‌توان این گونه تبیین نمود که تغییرات شتابنده عصر حاضر، مسائل و چالش‌هایی را فرا روی این نظام و به ویژه کیفیت آموزشی و فرآیند یاددهی و یادگیری قرار داده است که منجر به کاهش سطح تاثیرگذاری آن بر فراگیران شده است. بنابراین شناخت وضعیت موجود کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری و کسب آگاهی از عوامل اثرگذار بر آن، اولین و مهمترین مؤلفه‌ای محسوب می‌شود که باید از سوی مدیران آموزشی به طور اعم و برنامه‌ریزان آموزشی به طور اخص مورد توجه قرار گیرد.

### پیشنهادها

یافته‌های پژوهش حاضر، از اشارات کاربردی ذیل جهت تقویت فرهنگ همکاری بین معلمان برخوردار است:

استنباط حاکی از ایزوله و خودمختار بودن شغل معلمی تا حدی ناشی از ماهیت ساختار سازمانی داخلی مدرسه است. از این رو، مدیران 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. ترویج و تشویق فرهنگ دوستانه و تعاملات سازنده در میان معلمان همت گمارند. 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. در مدرسه فرصت های دوستانه ای را فراهم آورند تا معلمان بدون استرس، ترس و نگرانی از عواقب شرکت در این گروه ها، روی کارهای روزمره، به طور مشترک کار کنند و نتایج را به یکدیگر منعکس کنند و به طور دائم نیز کارهای خود را بهبود بخشند و در برنامه های آموزشی آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلمان به عنوان جزیی از برنامه های لازم و مهم توجه کنند در این صورت است که معلمان در یادگیری از همتایان مقاومت کمتری نشان خواهند داد.

#### منابع

- Abdollahi, B., & Safari, A. (2016) «Investigating the Essential Barriers to Teacher Professional Development», *Educational Innovation*, 15 (2): 134-99. [in Persian]
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Burton, T.(2015). *Exploring the Impact of Teacher Collaboration on Teacher Learning and Development. (Doctoral dissertation)*. Retrieved from <http://scholarcommons.sc.edu/etd/3107>.
- Catlett, C., & Halper, A. (1992). *Team approaches: working together to improve quality*. In: Frattalie C, editor. *Quality improvement digest*. Rockville, MD: American Speech-Language-Hearing Association.
- Cohen, K., & Hill, C. (2000). *Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California*. *Teachers College Record*. 102(2): 294-343.
- Crow, G. N., Hausman, C. S., & Scribner, J. P. (2002). *Reshaping the role of the school principal*. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1):189-210.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. ASCD.
- DuFour, R. (2003). *Leading edge: Collaboration lit' puts student achievement on a starvation die*. *Journal of Staff Development*, 24(3): 1-4.

- Duncombe, R., & Armour, K. M. (2004). Collaborative professional learning: From theory to practice. *Journal of in-service education*, 30(1): 141-166.
- Egodawatte, G., McDougall, D., & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 applied mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, (10): 189-209.
- Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*, 92(2): 133-153.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618): 6-12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*. 38(4): 915-954.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4): 877-896.
- Grogan, M. (2103). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, John Wiley Sons Inc, United States.
- Hallinder, P., & Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6): 654-678.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at the annual meeting of the educational research exchange, college station, TX.
- Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development (CPD): A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2): 235-50.
- 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.
- King, F. (2012). *Developing and sustaining teachers' professional learning: a case study of collaborative professional development* (Doctoral dissertation, University of Lincoln).
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4): 529-561.
- Nolan, James., & Hoover, Linda, (2011). *Educational Supervision and Performance Evaluation of Theory and Practice Teacher*, Translated by Bijan Abdollahi (2016), Tehran: Kharazmi University Press.
- 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.

- Ronfeldt, M., Farmer, S., McQueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3): 475-514.
- Safari, A. (2017) «*Designing a model for teachers, collaborative professional development in Tehran city education* », Doctoral Thesis, Kharazmi University. [in Persian]
- Safari, A, Abdollahi, B, Naveh Ebrahim, A., & Zeinabadi, H. R. (2018) «Investigating and Explaining the Advantages of Collaborative Professional Development in Educational Organizations», *New Approach in Educational Management*, (9) 3: 290-269. [in Persian]
- Safari, A, Abdollahi, B, Naveh Ebrahim, A., & Zeinabadi, H. R. (2017) «Investigating Barriers to Teachers' Professional Development in Schools: A Mixed Research», *School Management*, 5 (1): 49-23. [in Persian]
- Schmoker, M. (2005). Here and now: Improving teaching and learning. On common ground: The power of professional learning communities, 137-138.
- Smith, S. C., & Scott, J. J. (1990). *The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instruction*. Publication Sales, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403.
- Sparks, D. (1998). Teacher expertise linked to student learning. RESULTS (A publication of the National Staff Development Council).
- Stulgiene, A., & Ciutiene, R. (2014). Collaboration In The Project Team. *Economics And Management*, 19(2): 224-232.