

درک و تجربه معلمان مدارس از مفهوم سرمایه حرفه‌ای یک

مطالعه پدیدارشناسی

مهدی صالحی^{۱*}، پیمان قنبریان قلندر^۲، دنیا وکیلی^۳

Received: 23/06/2019

Accepted: 17/06/2020

صفحات: ۲۱۷-۲۰۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۴/۰۲

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۲۸

چکیده

رویکرد پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی تفسیری است. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شده است. جامعه پژوهش ما کلیه معلمان ابتدایی شهر سنندج بوده است که بالای ۵ سال سابقه تدریس داشته‌اند. که از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور تعداد ۱۳ نفر از معلمان تا رسیدن به اشباع داده‌ها، از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند در پژوهش شرکت داده شدند. داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد معلمان نسبت به مؤلفه‌های سرمایه حرفه‌ای (سرمایه انسانی، سرمایه اجتماعی و سرمایه تصمیم‌گیری) اطلاعات و درک کاملی داشتند. مشارکت‌کنندگان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و توانمندسازی خود و همکاران و همچنین رضایت شغلی را از مزایای داشتن سرمایه حرفه‌ای عنوان کردند اما در راه رسیدن به سرمایه حرفه‌ای با موانعی روبه‌رو بودند. مشارکت‌کنندگان عدم اشتراک دانش همکاران به‌خصوص همکاران باتجربه با معلمان کم‌تجربه را یکی از موانع ایجاد سرمایه حرفه‌ای عنوان کردند که می‌توان به فرهنگ آن مدرسه برگردد. همچنین آخرین مانع که مشارکت‌کنندگان بدان اشاره کردند ایجاد رقابت نادرست بین معلم‌ها توسط مدیر مدارس بود که این خود باعث عدم شکل‌گیری تعامل و در نتیجه شکل‌گیری سرمایه حرفه‌ای می‌شود.

کلید واژه‌ها: سرمایه انسانی، سرمایه اجتماعی، سرمایه حرفه‌ای، پدیدارشناسی تفسیری

۱- استادیار مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

* نویسنده مسئول:

Email: mehdisalehi2020@gmail.com

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

۳- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

مقدمه

در دهه گذشته رویکرد تولید انبوه که الگوی سازمانی غالب در بیشتر جهان بوده است، نه فقط بر تولید و صنایع بلکه بر تعلیم و تربیت نیز تأثیر گذاشته است؛ به صورتی که این رویکرد پایه‌ای اکثر روش‌های آموزش حاضر را فراهم کرده است. اما امروزه از یک‌سو دگرگونی‌های فناوری اطلاعاتی و آموزشی، جهانی‌سازی و ناپایداری، تنوع نیازها و انتظارات فراگیران، روند سریع تغییر، لزوم پاسخگویی مدارس و مسئولیت اجتماعی - اخلاقی مدارس در برابر جامعه شرایطی را به وجود آورده که دیگر رویکرد تولید انبوه که در خلال دهه‌های گذشته در بخش تعلیم و تربیت به کار می‌رفت، برای برآورده کردن انتظارات اقتصادی، سیاسی و اجتماعی نظام آموزشی عصر حاضر مناسب نیستند (Ground & Abbaspour, 2012). از این رو افزایش تغییرات و گسترش مناسبات بین‌المللی چالش‌هایی را برای انسان ایجاد کرده است که ضرورت به روزرسانی مداوم دانش و دانایی محوری را، به ویژه در نظام تعلیم و تربیت، گوشزد میکند، در جامعه دانایی محور، رکن اصلی و اساسی توسعه، نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آنها معلم قرار دارد (Niaz Azari, Ismailshad & Rabii, 2011).

آموزش خوب برای همه دانش‌آموزان، مستلزم داشتن معلمان بسیار متعهد، آماده، آشنا با مسائل روز تربیتی و تدریس که درست آموزش‌دیده است تا بتوانند درست پیشرفت کنند و بتوانند با استفاده از تمام توانایی‌ها و تجربه‌های خود قضاوت‌های مؤثری انجام دهد (Hargreaves, 2012). (Hargreaves & Fullen, 2015) معتقدند که برای سرمایه‌گذاری در آموزش و تدریس تحول‌گرای، سرمایه حرفه‌ای باید وجود داشته باشد. کشورها و جوامعی که سرمایه‌های حرفه‌ای را مهم تلقی می‌کنند می‌دانند که هزینه‌های تحصیلی سرمایه‌گذاری طولانی‌مدت در توسعه سرمایه انسانی از کودکی تا زندگی در بزرگسالان است، و پاداش بهره‌وری اقتصادی و انسجام اجتماعی در نسل بعدی را به دست می‌آورد. بخش قابل توجهی از این سرمایه‌گذاری منوط به کیفیت معلمان و نحوه تدریس آن‌ها است. در این دیدگاه، دیدگاه سرمایه حرفه‌ای در تدریس فرض می‌کند که: تدریس خوب از لحاظ فنی پیچیده و دشوار است، تدریس خوب نیاز به سطح بالایی از آموزش و دوره‌های طولانی آموزش دارد، تدریس خوب با پیشرفت مداوم و مداوم کامل می‌شود، تدریس خوب شامل قضاوت عاقلانه‌ای است که از شواهد و تجربه مطلع می‌شوند تدریس خوب یک موفقیت و مسئولیت جمعی است (Hargreaves, 2012). سرمایه حرفه‌ای می‌تواند به‌عنوان تابع سرمایه انسانی (مهارت‌های فردی و شایستگی)، سرمایه اجتماعی (روابط بین فردی) و سرمایه تصمیم‌گیری (توانایی تصمیم‌گیری‌های اختیاری)

تعریف شود (Hargreaves & Fulen, 2015). سرمایه انسانی معلمان حیاتی‌ترین عامل یک سازمان است که آمیزه‌ای از آموزش، تجربه، کارآموزی، آگاهی، توان، عادت کاری، قابلیت‌ها و نوآوری است که عملکرد افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Kovan, 2009). سرمایه انسانی مربوط به استعداد، تعهد و توانایی فردی است. کتاب (Allen Auden 2011) با عنوان "مدیریت استراتژیک سرمایه انسانی در آموزش و پرورش" سرمایه انسانی را "استعداد" تعریف می‌کند و چگونگی دستیابی بیشتر به توسعه و تداوم آن را توصیف می‌کند. (Rama 2011) سرمایه انسانی را به‌عنوان توان بالقوه سازمان برای موفقیت با توجه به توانایی‌ها، قابلیت‌ها و ظرفیت کارکنان آن تعریف می‌کنند. درحالی‌که مهارت‌های فردی معلمان در کلاس درس برای دانش‌آموزان بسیار مهم است، مهارت‌های جمعی و اجتماعی نیز در یادگیری دانش‌آموزان و همچنین همکاران می‌تواند مؤثر واقع شود. یکی از استراتژی‌های مورد استفاده در آموزش و پرورش مدرن استفاده از سرمایه اجتماعی معلمان است (Johnson, 2017). سرمایه اجتماعی معلمان این امکان را فراهم می‌کند که معلمان بتوانند از یکدیگر در مدرسه و یا خارج از محیط مدرسه یاد بگیرند- و ایجاد فرهنگ‌ها و شبکه‌های ارتباطی، یادگیری، اعتماد، و همکاری در گروه را به وجود آورند (Hua Liu & Conrinus, 2020). در حوزه تدریس سرمایه اجتماعی معلم، اشاره دارد به سرمایه‌گذاری در حوزه تدریس و آموزش به‌نحوی که یادگیری اثربخش اتفاق بیفتد. در واقع سرمایه‌گذاری معلم در بافت مدرسه، به درجه تمرکز وی بر تعاملات روزانه و توجه به مسائل آموزشی هر یک از دانش‌آموزان، تلاش و کوشش وی برای حل مسائل آموزشی دانش‌آموزان، برانگیختن دانش‌آموزان برای یادگیری بهتر، ایجاد فضای باز و صمیمی در مدرسه و سایر ویژگی‌های عاطفی معلمان اشاره دارد (Minckler, 2013). سرمایه تصمیم‌گیری نیز مربوط به ظرفیت معلمان و آزادی قضاوت صحیح در عملکرد آن‌ها است. از آنجاکه معلمان حرفه‌ای با سرمایه تصمیم‌گیری مستعد هستند "قضاوت‌ها و تصمیمات خود را با مسئولیت جمعی، گوشودن به بازخورد و شفافیت مایل انجام دهند. (Arriaza, 2003). برای اینکه معلمان حرفه‌ای باشند، آن‌ها نه تنها باید از ظرفیت لازم برخوردار باشند بلکه باید صلاحیت تصمیم‌گیری‌های آموزشی را نیز داشته باشند (Bout, 2006؛ Girox, 2010؛ Taylor, 2007؛ Fulen, & Hargreaves, 2012).

تحولات نظام‌های آموزشی جهان به خصوص در حوزه آموزش و پرورش معلمان را ملزم به مشارکت در توسعه حرفه‌ای (سرمایه انسانی)، پشتیبانی گروهی (سرمایه اجتماعی) می‌کند و فرصتی برای اعمال قضاوت (سرمایه تصمیم‌گیری) را فراهم می‌نماید (Kritz, 2014). ایجاد محیطی که این عناصر در آن حضور داشته باشند و از همبستگی برخوردار باشند، می‌تواند

باعث ارتقاء پاسخ مثبت به این اصلاحات با معلمان شود. و در نتیجه باعث رضایت شغلی معلمان شود (Critz & co-worker, 2014). همچنین اجرای درست سرمایه حرفه ای در مدارس منجر به عدالت اجتماعی در نظام آموزش و پرورش می شود به طوری که پیوند تحقیقات نشان می دهد که محیط های کاری حمایتی با رشد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان همراه است (Johnson & co-worker, 2012). مدیران با ایجاد محیطهایی که حامی معلمان باشند و برای یادگیری دانش آموزان مؤثر باشند، بر پیشرفت دانش آموزان تأثیر می گذارد (Johnson & co-worker, 2012).

پیشینه پژوهشی

در پژوهشی (Michael Fullan & Andy Hargreaves, 2015) به دنبال شفاف سازی و شرح وظایف سیاست گذاران در ایجاد شرایطی برای یک سیستم مسئولیت پذیری مؤثر بوده اند که باعث ایجاد پیشرفت های اساسی در یادگیری دانش آموزان، تقویت حرفه تدریس و شفاف سازی نتایج در اختیار عموم قرار می گیرد. در این مقاله درس های کلیدی از سیستم های بسیار مؤثر در مدارس در ایالات متحده و در سطح بین المللی به دست آمده استدلال می شود که اولویت برای مسئولان آموزش و پرورش باید با ایجاد شرایط برای پاسخگویی داخلی باشد، یعنی مسئولیت جمعی در حرفه تدریس برای بهبود مستمر. و موفقیت همه دانش آموزان این رویکرد مبتنی بر توسعه و گردش سرمایه های حرفه ای است که از سه مؤلفه تشکیل شده است: سرمایه انسانی فردی، سرمایه اجتماعی (جایی که معلمان از یکدیگر یاد می گیرند) و سرمایه تصمیم گیری (توسعه قضاوت و تخصص در طول زمان) که هر کدام از آنها لازم و ملزوم هم دیگرند. (Nolan & Mullah, 2017) در این مقاله ای با عنوان "اعتماد به نفس معلمان و سرمایه حرفه ای" نتیجه می گیرند که اعتماد به نفس شرکت کنندگان با گسترش سرمایه های حرفه ای شامل کسب دانش و مهارت (سرمایه انسانی)، مشارکت در شبکه های اجتماعی یادگیری مشارکتی (سرمایه اجتماعی) و توانایی انجام قضاوت های حرفه ای (سرمایه تصمیم گیری) مطابقت دارد. همچنین نتیجه می گیرند که اعتماد به نفس معلمان یک کارکرد - و یک ویژگی اساسی - سرمایه حرفه ای معلمان است و یادگیری حرفه ای از طریق مربیگری یکی از راه های ایجاد این ویژگی حیاتی حرفه ای است.

در پژوهشی (Liu & Conrinus, 2020) با عنوان "چارچوب های سرمایه حرفه ای برای یادگیری" به تشریح تئوری های سرمایه انسانی، سرمایه اجتماعی، شبکه اجتماعی، سرمایه تصمیم گیری می پردازد و با تشریح مفصل هر کدام از این مؤلفه ها سعی در روشن تر کردن ابعاد

سرمایه حرفه‌ای داشته‌اند. با وجود پیشینه‌های فراوان در مورد عناصر تشکیل‌دهنده سرمایه حرفه‌ای (سرمایه انسانی، اجتماعی، تصمیم‌گیری) و اهمیت آن در نظام آموزشی به‌ویژه آموزش و پرورش اما تعداد کارهای کیفی در این زمینه بسیار کم بوده و همچنین تاکنون هیچ‌گونه پژوهشی در کشور با عنوان سرمایه حرفه‌ای معلمان انجام نگرفته است. از این رو ضرورت دوجندانی پیدا می‌کنند که با توجه به اهمیت سرمایه حرفه‌ای معلمان و تأثیر مثبت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سطح درک معلمان را جویا شده و در جهت بهبود آن اقدامات لازم صورت بگیرد.

از این رو ما در این تحقیق سعی داریم به این سؤالات پاسخ دهیم:

- ۱- برداشت معلمین از مفهوم سرمایه حرفه‌ای چیست؟
- ۲- مزایای داشتن سرمایه حرفه‌ای در تدریس و آموزش از نظر معلم‌ها چیست؟
- ۳- معلم‌ها در به کار بردن سرمایه حرفه‌ای در مدرسه با چه چالش‌های یا موانعی روبه‌رو هستند؟

روش تحقیق

رویکرد این پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری است. این پژوهش در یک جهت‌گیری تفسیری قرار گرفته است. هدف پژوهشگر از پدیدارشناسی تفسیری، کسب درک درستی از موقعیت‌های پیچیده است (Morris & Manion, 2000).

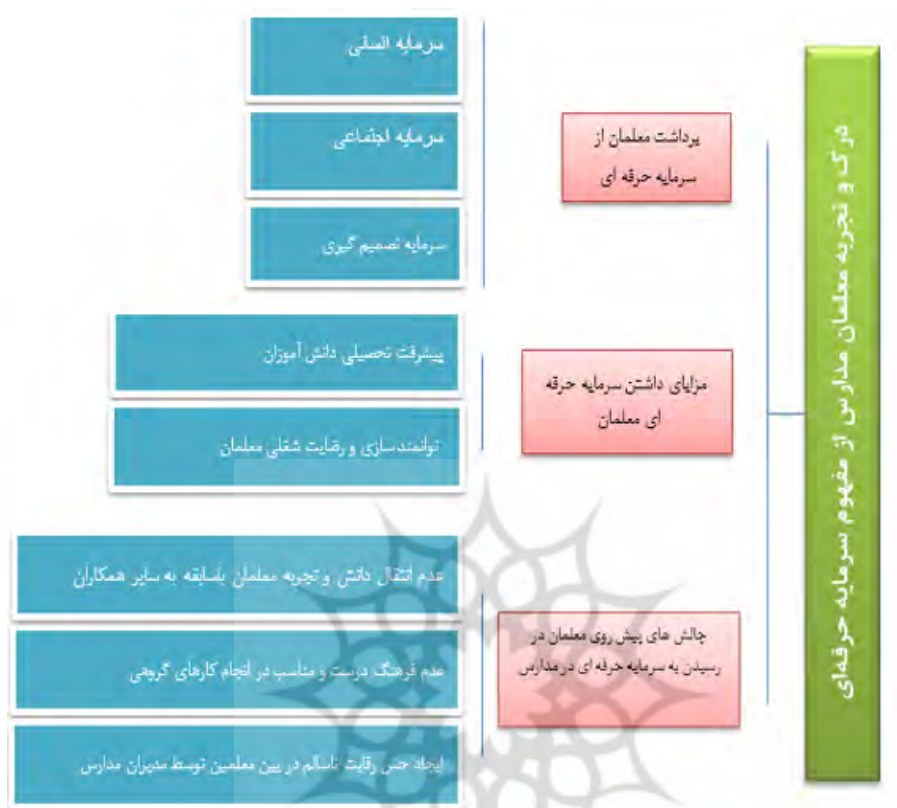
میدان تحقیق در این مطالعه کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر سنندج است که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و ملاک محور از ۱۳ نفر از معلمین مصاحبه به عمل آمد. از این تعداد ۸ نفر زن و ۵ نفر مرد بودند که بین ۵ تا ۲۹ سال سابقه تدریس داشتند. معیار ادامه‌ی پژوهش رسیدن به اشباع نظری بود جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز روش مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. در جریان مصاحبه ابتدا مصاحبه با سؤالاتی که نسبتاً خنثی شروع و در ادامه به سؤالاتی مهم و اصلی‌تر پرداخته شده است. مدت زمان هر مصاحبه بین ۶۰ تا ۷۵ دقیقه بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام گرفته است. در این پژوهش برای تعیین کدها از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی NVivo استفاده شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی

کد	جنسیت	تحصیلات	سابقه خدمت
۱	زن	کارشناسی مدیریت آموزشی	۵ سال
۲	مرد	کارشناسی مدیریت آموزشی	۱۲ سال
۳	زن	کارشناسی آموزش ابتدایی	۲۵ سال
۴	زن	ارشد کامپیوتر	۱۷ سال
۵	زن	ارشد آموزش ابتدایی	۷ سال
۶	زن	کارشناسی مدیریت	۶ سال
۷	زن	کارشناسی حقوق	۷ سال
۸	زن	کارشناسی آموزش ابتدایی	۱۲ سال
۹	زن	کارشناسی علوم تربیتی	۱۶ سال
۱۰	مرد	کارشناسی ارشد بالینی	۱۹ سال
۱۱	مرد	کارشناسی علوم تربیتی	۲۸ سال
۱۲	مرد	ارشد کامپیوتر	۲۹ سال
۱۳	مرد	ارشد مدیریت آموزشی	۱۲ سال

یافته‌ها

جهت پاسخ به سوال های پژوهش، داده های حاصل از مصاحبه معلمان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و مقولات اصلی و فرعی استخراج شد.



شکل ۱. مروری بر درک و تجربه معلمان مدارس از مفهوم سرمایه حرفه‌ای

سوال اول: برداشت معلمان از مفهوم سرمایه حرفه‌ای

هنگامی که از مشارکت‌کنندگان در مورد مفهوم سرمایه حرفه‌ای سوال شد آنها به سه بعد سرمایه حرفه‌ای یعنی انسانی، سرمایه اجتماعی و سرمایه تصمیم‌گیری اشاره کردند که نشان‌دهنده آشنایی با ابعاد سرمایه حرفه‌ای بود به طوری که مشارکت‌کننده کد ۳ سرمایه انسانی را این‌گونه تعریف می‌کند "سرمایه انسانی به ویژگی‌ها توانایی‌ها و استعدادها فردی اشاره دارد که همان نیروهای تحصیل‌کرده و ماهر و باکفایت هستند". مشارکت‌کننده کد ۱۲ از نظر سازمانی سرمایه انسانی را تعریف می‌کند و معتقد بوده "از دیدگاه سازمانی کل افرادی که دارای سرمایه خاصی هستند جز سرمایه انسانی اون سازمان محسوب می‌شن". همچنین مشارکت‌کننده کد

۱۳ توانایی‌های فردی را در تعریف سرمایه انسانی بیان می‌کند " سرمایه انسانی همان سرمایه و توانی است که در خود فرد وجود دارد یعنی فرد چقدر توانایی دارد".

همچنین هنگامی که از مشارکت‌کنندگان در خصوص سرمایه اجتماعی سؤال شد آن‌ها به تعاملات بین گروهی اشاره کردند، در این رابطه مشارکت‌کننده کد ۱ اشاره می‌کند "سرمایه اجتماعی تعاملات و روابط بین گروهی بین افراد است". در ادامه نیز مشارکت‌کنندگان به ایجاد محیط باز برای اشتراک مساعی را در تعریف سرمایه اجتماعی اشاره کرده بودند چنانچه مشارکت‌کننده کد ۸ اشاره می‌کند "به نظرم سرمایه اجتماعی یعنی اینکه شما دانستی‌های خودتو به دیگران و یا همکاران انتقال بدی و شمام از اونها یاد بگیری".

مشارکت‌کنندگان در مورد سرمایه تصمیم‌گیری این‌گونه اظهارنظر کردند: مشارکت‌کننده کد ۹ "وقتی به معلم اجازه داده میشه که مستقل تصمیم بگیره به نظرم سرمایه حرفه‌ای بهش میگن. مشارکت‌کننده کد ۱۳ "به نظرم وقتی من مایل باشم که قضاوت‌های خودم رو در مورد تدریس و ... مطرح کنم و این اجازه رو به من بدن اون وقت میشه بگیم سرمایه تصمیم‌گیری وجود داره".

سوال دوم: مزایای داشتن سرمایه حرفه‌ای در تدریس و آموزش از نظر معلم‌ها پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اولین مزیت در بحث داشتن سرمایه حرفه‌ای در آموزش و تدریس است. مشارکت‌کننده کد ۱۳ استدلال می‌کند "وقتی معلمی دانش و تخصص لازم رو داره و میدونه چجوری تدریس کنه و مدیریت کلاس درس رو در اختیار داشته باشه قطعاً پیشرفت دانش‌آموزها رو هم در پی داره. من دو سال در یک دبیرستان تدریس کردم درسی بود به اسم فلسفه و منطق سال اول به دلیل کمبود معلم، معلمی اون رو تدریس می‌کرد که تخصص لازم رو نداشت و دانش‌آموزهام ازشون راضی نبودن اما سال بعد یک معلم اومد که رشتش بود و طوری تدریس می‌کرد که بچه‌ها و والدین از ایشان راضی بودن در نتیجه در امتحان نهایی هم نتایج خوبی رو گرفتن".

مشارکت‌کننده کد ۹ "قطعاً معلمی که تخصص داشته باشه، بتونه اون رو در اختیار دانش‌آموزها و همکاران دیگه بذاره تأثیرش توی تحصیل دانش‌آموزها نمود پیدا می‌کنه".

مدیران با ایجاد محیط‌هایی که حامی معلمان باشند و برای یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشند، بر پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (Johnson & co-worker, 2013).

مزیت دومی که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند توانمندسازی و رضایت شغلی معلمان بود. این مورد قوی‌ترین مضمونی بود که در نتیجه تجزیه و تحلیل‌ها به دست آمد. مشارکت‌کنندگان استدلال کردند که از طریق کار گروهی و اشتراک مساعی معلمان توانمند می‌شوند. مشارکت‌کننده کد ۶ استدلال می‌کند "وقتی کاری گروهی انجام بشه قطعاً انگیزه به وجود میاد که کار به نحو احسن انجام بگیره و این به نفع هدف یعنی دانش‌آموزان هست" مشارکت‌کننده کد ۱۱ اشاره می‌کند "معلمانی که تخصص فردی دارن و به معلمان کمتر برخوردار انتقال میدن این باعث میشه هم دانش‌آموزان خودشون قوی باشن و هم دانش‌آموزان اون همکار کمتر متخصص".

تحولات نظام‌های آموزشی جهان به خصوص در حوزه آموزش و پرورش معلمان را ملزم به مشارکت در توسعه حرفه‌ای (سرمایه انسانی)، پشتیبانی گروهی (سرمایه اجتماعی) می‌کند و فرصتی برای اعمال قضاوت (سرمایه تصمیم‌گیری) را فراهم می‌نماید (Critz & co-worker, 2014).

ایجاد محیطی که این عناصر در آن حضور داشته باشند و از همبستگی برخوردار باشند، می‌تواند باعث ارتقاء پاسخ مثبت به این اصلاحات با معلمان شود. در نتیجه باعث رضایت شغلی معلمان شود (Critz & co-worker, 2014).

سوال سوم: چالش‌های پیش روی معلم‌ها برای رسیدن به سرمایه حرفه‌ای در مدارس

اولین چالش در این زمینه که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند بحث عدم انتقال دانش و تجربه معلم‌های باتجربه به سایر همکاران بود. در این باره شرکت‌کننده کد ۳ اذعان می‌کند "من به عنوان کسی که سال‌هاست تدریس می‌کنم و تجربه دارم معلمین باتجربه نمی‌دونم شایدم فرهنگش رو نداشته باشیم اصلاً تجربیات خودشونو در اختیار معلمین تازه‌کار نمی‌ذارن و اصلاً جدی نمی‌گیرن که این کار چقدر می‌تونه تأثیر مثبت بذاره".

مشارکت‌کننده کد ۵ از تجربه خودش در این باره می‌گوید "یادمه سال اولی که رفتم تدریس کنم اوایلش خیلی برام سخت بود فک می‌کردم فقط من این‌طوریم اما دوستان همکار دیگرم هم همین سختی‌ها رو داشتن. تو اون روزها من خیلی از همکاران باتجربه که بعضاً معلم‌های خودمم در دوران تحصیل بودن سؤال می‌پرسیدم اما اونها جوابشون طوری نبود که من مشکلاتم حل بشن". مشارکت‌کننده کد ۳ "اشتراک مساعی در عمل وجود نداره"

(Mahvini 2011) اذعان می‌کند در سازمان‌های آموزش و پرورش به‌رغم اینکه معلمان اشاعه و اشتراک دانش را به عنوان یک منبع مفید برای یادگیری درک کرده‌اند. اما یافته‌ها حاکی از فقدان

رفتار اشتراک دانش در بین معلمان است. به نحوی که اکثر آنان با یکدیگر تعامل برقرار نمی کنند و عادت دارند فعالیت های آموزشی خود را در بین خلوت طراحی و اجرا کنند. بدین ترتیب برون سازی و اشتراک دانش اتفاق نمی افتد (Carol, Choo, Danlap, Ishnour & McInn, 2003; Barb, Rosson & Moore, 2001).

چالش دومی که مطرح شد بحث عدم فرهنگ درست و مناسب کارهای گروهی بود

مشارکت کننده کد ۶ استدلال می کند "اولاً کار گروهی به شدت ضعیفه تو مدارس حالا اون می تونه دلایل مختلفی داشته باشه اما اگر هست به ظاهراً کار گروهیه می دونید چجوری؟... وقتی قرار می شد که فعالیت گروهی انجام بشه معلم ها از اون حمایت می کردند اما در عمل همه چیز رو به جورای به تمسخر می گرفتن عمدتاً معلمان با تجربه این جور بودن شایدم بر می گرده به انگیزه اما واقعاً در عمل اتفاق خاصی که بشه اسمشو بذاریم فعالیت های گروهی نمی دیدیم"

مشارکت کننده کد ۱۰ هم اذعان می کند "معمولاً افراد با تجربه و با سابقه درگروها و در تصمیم گیری ها خیلی دوست دارن با نظراتشون افراد کم تجربه رو تحت تأثیر قرار بدن. ما یکبار جلسه ای داشتیم که قرار شد در مورد یک موضوعی تصمیم گیری کنیم جلسه که شروع شد مدیر و یک معلم طوری نظر دادن که نظر بقیه دیگه برایشون مهم نبود و همونا رو تصویب کردن".

چالش سومی که مشارکت کنندگان مطرح کردند ایجاد حس رقابت ناسالم در بین

معلم هاست که مدیران عمدتاً این شرایط را به وجود می آورند.

مشارکت کننده کد ۶ عنوان می کند "سرمایه حرفه ای یک همکار بر روی همکاران دیگر قطعاً تأثیر دارد بخصوص در پایه هایی که تعداد کلاس ها بیشتر از یکی است آن معلم ها باهم مشورت می کنند که چطور آن موضوع را تدریس کنند چون به نظر من تنها هدف، یادگیری صحیح دانش آموزان است و دانش آموزانی باسواد و با فرهنگ به جامعه ارائه کنیم پس چه اشکالی دارد که معلمان باهم راه حل ها را به شور و اشتراک بگذارند. این جو و ایجادش به مدیر بستگی داره خیلی مدیرهای کم تجربه معمولاً با رفتاراشون مانع این جو مثبت میشن".

مشارکت کننده کد "سرمایه حرفه ای یک معلم به شرطی که سایر همکاران پذیرای آن معلمی که سرمایه حرفه ای را دارد و فقط به دانسته های خودشون تکیه نکنند قطعاً این همکار تأثیرگذار است و این یک مقدار به خصوصیات شخصی خود معلمان و انعطاف پذیری آن ها برمی گردد، غرور بی جا نداشته باشند و به شغل معلمی چطور نگاه کنند و چقدر در فکر ارتقای تدریسشون باشند

بستگی دارد. مدیر نقش زیادی در این قضیه دارد چون می‌تواند به‌عنوان هماهنگ‌کننده و ایجادکننده‌ی این جو عمل کند و حس رقابت سالم ایجاد کند و از آن همکاری که دارای سرمایه حرفه‌ای است به نحو احسن استفاده کند و جوری عمل نکند که حسادت را در بین بقیه همکاران به وجود بیاورد. ولی تجربه خودم ثابت کرده که مدیران جوی را به وجود می‌آورند که این حسادت به وجود بیاد و حتی تشدید بشه که این باعث میشه نه‌تنها همکاری به وجود نیاد بلکه حتی گاهی باعث درگیری بین همکاران میشه".

بحث و نتیجه گیری

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تا حدود زیادی با عملکرد معلم‌ها بستگی دارد (Hattie, 2008 & 2012). معلمان همانند والدین، نقش مؤثری در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. در این نقش، معلمان به‌عنوان «نمایندگان والدین»، ابزاری قدرتمند برای ایجاد روابط سرمایه‌های، موفقیت تحصیلی، و وابستگی فراخانوادگی محسوب شده که به‌نوبه‌ی خود رشد شخصیتی دانش‌آموزان را موجب می‌شوند. تمامی این رفتارها و نقش‌ها، متأثر از ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان و ویژگی‌های اثرگذار آن‌ها بر انگیزه‌ی یادگیری می‌باشند. (Docs, 1998)

مشارکت‌کنندگان در بحث مزیت‌های سرمایه حرفه‌ای در تدریس و آموزش به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کرده بودند. در حقیقت مسئولیت‌پذیری نظام آموزشی در شرایطی رخ می‌دهد که معلم‌ها با مسئولیت شخصی، تخصص‌های فردی و تشکیلی گروه‌های حرفه‌ای در بهبود و موفقیت مستمر دانش‌آموزان کوشا باشند. در پیشرفت تحصیلی هنگامی رخ می‌دهد که معلمین، مسئولیت شخصی، حرفه‌ای و جمعی را برای بهبود و موفقیت مستمر برای همه دانش‌آموزان به عهده بگیرند. (Shirley & Hargreaves, 2009). سرمایه‌ی اجتماعی، معلمان را قادر می‌سازد که به‌طور اثربخش در مدرسه ظاهر شوند و این اثربخشی نیز در رفتارشان و به‌طور خاص در تغییرات ایجادشده در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیده می‌شود (Arriaza, 2003). از نظر Baladoji & Lazari (2015) معلمان می‌توانند از طریق گسترش یادگیری حرفه‌ای، تمرین‌های بازتابی به معلمین تازه‌کار بر سیستم آموزشی تأثیرگذار باشند. این تأثیرگذاری درنهایت به پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه منجر می‌گردد.

توانمندسازی معلمان برای تصمیم‌گیری‌های درسی و پشتیبانی از تصمیمات معلمان در صورت لزوم تأثیر مثبتی کارکردهای مدرسه می‌گذارد (Girox, 2010). یکی از عوامل توانمند ساز معلمان ایجاد سرمایه تصمیم‌گیری است که به معلمان این امکان را می‌دهد تا در تصمیم‌گیری‌هایی که

مناسب می‌دانند مشارکت کند و از این طریق در فعالیتهای گروهی حضور (Bout, 2006). این استقلال معلمان باعث تلاش‌های هرچه بیشتر معلمان و هماهنگی آنها برای ارتقای اهداف خود می‌شود (Girox, 1994). وقتی به معلمان این استقلال داده می‌شود آنها تلاش می‌کنند نقاط پنهان یا کور اهداف آموزشی را مشخص کنند و در جهت بهبود آنها تلاش نمایند. طی این فرایند معلمان با اختیاری که دارند ممکن است دست‌به‌کارهای اصلاحی و یا ابتکاری بزنند که در مجموع نتایج موفقیت‌آمیزی برای مدرسه به همراه داشته (Balir, 2012; Likert, 1961; Spauling, 1997). موضوع رضایت شغلی معلمان مربوط به استقلال و اختیار حرفه‌ای آنهاست (Sweeney, 1981). معلمان اغلب در کلاس با موقعیتهای پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی برخورد می‌کنند. با استفاده از اختیارات حرفه‌ای، معلمان می‌توانند ضمن تأمین نیازهای دانش‌آموزان، به‌منظور تسهیل در موفقیت دانش‌آموزان، به پاسخ‌های غیرمنتظره پاسخ دهند. هنگامی که معلمان در تصمیم‌گیری‌ها استقلال نداشته باشند و در کارهای گروهی شرکت داده نشوند باعث نارضایتی شغلی می‌گردد این امر باعث می‌شود معلمان شغل خود را ترک کنند. هنگامی که آنها شغل خود را ترک می‌کنند، معلمان کم‌تجربه جایگزین معلمان باتجربه می‌گردند که در نتیجه باعث تأثیر منفی بر پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود (Graysome, 2011). اما در آن سوی قضیه اگر به معلمان این فرصت داده شد تا تصمیمات حرفه‌ای بگیرند در تصمیمات و فعالیتهای گروهی شرکت کنند و از نظرات آنها استفاده رضایت شغلی بالاتری را نشان می‌دهند و به احتمال زیاد در حرفه تدریس باقی می‌مانند (Jones, 1997).

موضوع اشتراک دانش در بین معلمان مسئله اصلی اصلاحات آموزش و پرورش و پیشرفت مدارس است. اشتراک دانش یک فرایند هم‌افزاست. مادامی که معلمان با یکدیگر به گفتگو می‌پردازند با ارائه بینش‌های بی‌نظیر خود از دانش یکدیگر بهره‌مند می‌شوند و از طریق ایده‌های خود را توسعه می‌دهند (Siramasandari & Chuddari, 2004). اشتراک دانش همچنین موجب تسهیل یادگیری معلم‌ها می‌شود و این امکان را به آنان می‌دهد تا مشکلاتی که دیگران پیش‌تر با آن مواجه بودند را حل نمایند (همان).

اما در حقیقت یافته‌های ما نشان می‌دهد که این اشتراک دانش در بین همکاران به‌خصوص معلمان باتجربه وجود ندارد مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی هم یافته ما را مورد تأیید قرار می‌دهد به‌طوری‌که (Mahvini, 2010) اذعان می‌کند در سازمان‌های آموزش و پرورش به‌رغم اینکه معلمان اشاعه و اشتراک دانش را به‌عنوان یک منبع مفید برای یادگیری درک کرده‌اند. اما یافته‌ها حاکی از فقدان رفتار اشتراک دانش در بین معلمان است. به‌نحوی که اکثر آنان با یکدیگر تعامل برقرار نمی‌کنند و عادت دارند فعالیتهای آموزشی خود را در بین خلوت طراحی و اجرا کنند. بدین ترتیب برون

سازی و اشتراک دانش اتفاق نمی‌افتد (Carol, Choo, Danlap, Ishnour & McInn, 2003)؛
(Barb, Rosson & Moore, 2001).

از دلایل به اشتراک نگذاشتن دانش در بین همکاران می‌توان به موانع ساختاری و هنجاری اشاره کرد از لحاظ ساختاری معلمان زمان اندکی را به اشتراک دانش و ایده‌ها و همچنین بازنگاری تدریسشان اختصاص می‌دهند و از نظر هنجاری نیز که یافته‌های ما هم اشاره می‌کند عدم فرهنگ این قضیه است که (Juang & Liu (2002) از آن به فرهنگ دلسردکننده برخی مدارس یاد کرده‌اند. بعد سومی در نتایج پژوهش به دست آمد و مشارکت‌کنندگان بدان اشاره کرده بودند این موضوع بود که مدیران رقابت‌های ناسالمی را در بین معلم‌ها به وجود می‌آورند که این یک موانع اساسی در ایجاد سرمایه حرفه‌ای است که لازم است تحقیقات بعدی نقش مدیران را در این رابطه مورد بررسی قرار دهد.

بر اساس نتایج پژوهش مشارکت‌کنندگان با مؤلفه‌های آن یعنی سرمایه انسانی، سرمایه اجتماعی و سرمایه تصمیم‌گیری به خوبی آشنایی داشتند. به‌طور کلی یافته‌ها بیان‌گر این حقیقت بود که از نظر مشارکت‌کنندگان سرمایه حرفه‌ای و وجود آن در بین معلمان می‌تواند باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و توانمندسازی بین معلمان و رضایت شغلی آن‌ها شود اما موانعی بر سر راه سرمایه حرفه‌ای وجود داشت که منجر به مشکلاتی در مسیر توسعه حرفه‌ای معلمان می‌شود. از نظر مشارکت‌کنندگان در عمل اشتراک دانش بین معلمان به‌خصوص اشتراک دانش معلمان باتجربه با معلمان کم‌تجربه وجود ندارد و شاید این موضوع به فرهنگ مدارس و معلمان برمی‌گردد. دلیل دیگری که می‌تواند باعث این موضوع شود و مشارکت‌کنندگان هم بدان اشاره نمودند این مورد بود که مدیران مدارس رقابت‌های ناسالمی را بین معلمان به وجود می‌آورند که این مورد می‌تواند مانعی بزرگی برای تعامل و رسیدن به سرمایه حرفه‌ای باشد.

منابع

- Arriaza, G. (2003). Schools, social capital and children of color. *Race, Ethnicity and Education*, 6(1), 71-94.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 35(2), 124-138.
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3).

- Barab, S. A., MaKinster, J. G., Moore, J. A., & Cunningham, D. J. (2001). Designing and building an on-line community: The struggle to support sociability in the inquiry learning forum. *Educational Technology research and development*, 49(4), 71-96.
- Carroll, J. M., Choo, C. W., Dunlap, D. R., Isenhour, P. L., Kerr, S. T., MacLean, A., & Rosson, M. B. (2003). Knowledge management support for teachers. *Educational Technology Research and Development*, 51(4), 42-64.
- Chaudhry, A. S., & Sivakamasundari, B. (2004, May). Perceptions of teachers about knowledge sharing in schools. In *Information Resources Management Association International Conference*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research methods in education [5th edn] London: Routledge Falmer. *Teaching in Higher Education*, 41, 21.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a new European Early Childhood Education Research Journal, 16(2), 171-185.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *education policy analysis archives*, 23, 15.
- Giroux, H. A. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 35-47.
- Giroux, H. A. (2010). Dumbing down teachers: Rethinking the crisis of public education and the demise of the social state. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(4-5), 339-381.
- Gravand, M., & Abbaspour, A. (2012). Comparison of the effectiveness of teachers recruited from teacher training centers and teaching rights from the perspective of middle school principals in Tehran. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 8(24), 100-120. [in Persian]
- Hargreaves, A. (2012). 17 Professional Capital and the Future of Teaching. *World Yearbook of Education 2013: Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects*, 290.
- Ho, C. K., Ke, W., & Liu, H. (2015). Choice decision of e-learning system: Implications from construal level theory. *Information & Management*, 52(2), 160-169.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-achieving schools: The effects of teacher professional capital on student achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decision-making-its relationship to staff morale and student achievement. *Education*, 118(1), 76-82.
- Jones, T. (2017). Playing Detective to Enhance Critical Thinking. *Teaching and Learning in Nursing*, 12(1), 73-76.
- Juang, Y. R., & Liu, T. C. (2002). Knowledge Management Model and Design for Schools: GAMO. In *Proceeding of International Conference on Computer in Education (ICCE)*.
- Kwon, D.B. (2009). Human capital and measurement. Korea: OECD World forum Busan.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*.

- Lin, N. (2009). *Social capital: A theory of social structure and action* (Vol. 19). Cambridge university press.
- Liou, Y. H., & Canrinus, E. T. (2020). A capital framework for professional learning and practice. *International Journal of Educational Research*, 100, 101527.
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26, 972-978.
- Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of management review*, 23(2), 242-266.
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18.
- Osmond-Johnson, P. (2017). Leading Professional Learning to Develop Professional Capital: The Saskatchewan Professional Development Unit's Facilitator Community. *International journal of teacher leadership*, 8(1), 26-42.
- Rmm ()))))ffff srrr ' rrr fir mccc fff cctiv Taaiii gg (Kosovo case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 117-121.
- Smith, J.M., & Kovacs, P.E. (2011). The impact of standards-based reform on teachers: The case of 'No Child Left Behind'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 201- 225.
- Spaulding, A. (1997). Life in Schools-a qualitative study of teacher perspectives on the politics of principals: ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior. *School Leadership & Management*, 17(1), 39-56.
- Sweeney, J. (1981). Professional discretion and teacher satisfaction. *The High School Journal*, 65(1), 1-6.